



universität  
wien

# DISSERTATION

Titel der Dissertation

Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen:  
Von der Berufung zum Burnout.  
Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren.

Verfasserin

Mag.rer.soc.oec. Christina Mogg

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 784 122

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuerin: Ao. Univ.- Prof. Dr. Hildegard Weiss



*Meiner lieben Oma*

# Danke

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben, insbesondere meiner Dissertationsbetreuerin Frau Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Hilde Weiss, die mir stets beratend und ermutigend zur Seite stand.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Wolfgang Dür vom Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie für die Bereitstellung des statistischen Datenmaterials zum Gesundheitszustand von LehrerInnen.

Auch bei Frau Mag.<sup>a</sup> Christa Schubert von der Pädagogischen Hochschule Wien, die mir bei der Rekrutierung der Lehrkräfte für die Leitfadeninterviews hilfreich zur Seite stand, sowie bei allen LehrerInnen, die an der qualitativen Befragung teilgenommen haben, möchte ich mich bedanken.

Herzlich dankbar bin ich auch meiner Familie für die wertvolle Unterstützung, und meinem Freund Gerhard, dessen Hilfe zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Für Korrekturen und Hinweise danke ich vielmals Kristina Schubert-Zsilavec, Lena Mogg und Andrea Kern.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung und Erkenntnisinteresse</b>	<b>1</b>
1.1	Charakteristika und Besonderheiten des Lehrberufs .....	4
1.2	Überblick über die Forschungsschwerpunkte der LehrerInnenforschung .....	10
1.3	Forschungsfragen und Forschungsvorhaben .....	21
1.3.1	<i>Methodisches Vorgehen und Zielgruppe</i> .....	22
<b>2</b>	<b>Empirie (1) – Die qualitative Befragung</b>	<b>23</b>
2.1	Leitfaden für die qualitativen Interviews und Feldzugang .....	23
2.1.1	<i>Leitfaden der qualitativen Interviews (LehrerInnen)</i> .....	24
2.1.2	<i>Leitfaden der qualitativen Interviews (ExpertInnen)</i> .....	24
2.2	Ergebnisse und Auswertung der qualitativen Interviews .....	25
2.2.1	<i>Überblick über die Ergebnisse der qualitativen Interviews</i> .....	25
2.2.2	<i>Die häufigsten Begriffe aus den Gesprächsprotokollen – eine „Begriffswolke“</i> .....	27
2.2.3	<i>Auswertung der Gesprächsprotokolle der qualitativen Interviews – die häufigsten Aussagen</i> .....	28
<b>3</b>	<b>Theoretische Erläuterungen unter Berücksichtigung der Ergebnisse der qualitativen Befragung</b>	<b>33</b>
3.1	Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen – vertiefende Erläuterungen zu den Besonderheiten des Lehrberufs .....	34
3.2	Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout .....	52
3.2.1	<i>Ursachen für Berufsstress und mögliche Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von LehrerInnen</i> .....	52
3.2.2	<i>Beanspruchungsreaktionen und -folgen</i> .....	56
3.2.3	<i>Der Praxisschock bei jungen LehrerInnen</i> .....	58
3.2.4	<i>Emotionen der LehrerInnentätigkeit – ein psychologischer Exkurs</i> .....	60
3.2.5	<i>Arbeitszufriedenheit - Zufriedenheit mit der Tätigkeit als LehrerIn</i> .....	62
3.2.6	<i>Beanspruchung im Lehrberuf – Belastung, Stress, Resignation und Burnout</i> .....	66
3.2.7	<i>Was versteht man unter Burnout?</i> .....	68
3.2.8	<i>Wie verbreitet ist Burnout bei LehrerInnen?</i> .....	75
3.2.9	<i>Belastungsregulation und Bewältigungsstrategien</i> .....	78
3.2.10	<i>Soziale Unterstützung im Lehrberuf</i> .....	79
3.2.11	<i>Belastung, Beanspruchung und Burnout von LehrerInnen – ein Resümee</i> .....	80

<b>4</b>	<b>Empirie (2) – Die quantitative Sekundärdatenanalyse</b>	<b>81</b>
4.1	Fragestellungen und Hypothesen .....	81
4.2	Fragebogen und Methode .....	86
4.2.1	<i>Stichprobe</i> .....	88
4.3	Auswertung und Ergebnisse der quantitativen Erhebung .....	92
4.3.1	<i>Struktur der Stichprobe</i> .....	94
4.3.2	<i>Gesundheitszustand und Zufriedenheit</i> .....	100
4.3.3	<i>Darstellung der zentralen Konstrukte</i> .....	106
4.3.4	<i>LehrerInnen Wiens und Österreichs im Vergleich</i> .....	143
4.4	Multivariate Analysen (1) – Regressionsanalysen .....	144
4.4.1	<i>Regressionsmodelle mit einzelnen Einflussfaktoren</i> .....	146
4.4.2	<i>Blockweise Regression</i> .....	147
4.4.3	<i>Gesamtmodell mit relevanten unabh. Variablen zur Erklärung von Burnout</i> .....	148
4.4.4	<i>Das modifizierte Gesamtmodell</i> .....	152
4.4.5	<i>Zusammenfassung</i> .....	156
4.5	Multivariate Analysen (2) – Strukturgleichungsmodelle.....	157
4.5.1	<i>Erklärungsmodell von Burnout</i> .....	157
4.5.2	<i>Voraussetzungen für Strukturgleichungsmodelle</i> .....	161
4.5.3	<i>Modellschätzungen</i> .....	164
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung.....	191
4.6.1	<i>Regressionsanalysen</i> .....	195
4.6.2	<i>Strukturgleichungsmodelle</i> .....	196
<b>5</b>	<b>Resümee und Schlussfolgerungen</b>	<b>199</b>
5.1	Empirische Ergebnisse im Kontext der Fragestellungen/ Hypothesen .....	201
5.2	Ausblick.....	204
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>209</b>
<b>7</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>217</b>
<b>8</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>219</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	<b>220</b>

# 1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

In dieser Dissertation wird die Arbeits(un)zufriedenheit von LehrerInnen verschiedener Schultypen unter besonderer Berücksichtigung des Burnout-Syndroms theoretisch bearbeitet und empirisch anhand eines qualitativ-quantitativen Methodenmixes erforscht.

Die Schule und alle an ihr Beteiligten (in erster Linie SchülerInnen und LehrerInnen) unterliegen einem permanenten gesellschaftlichen Wandel, der sich direkt und indirekt auf die Unterrichtssituation auswirkt. Vor allem in den letzten Jahrzehnten haben sich die Rahmenbedingungen des Schulunterrichts stark gewandelt, das Schulsystem hat sich zum Gegenstand breiter öffentlicher Diskussion entwickelt. LehrerInnen müssen sich aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen und verändertem Rezeptions- und Respektverhalten im Klassenraum stellen. Diese Herausforderungen beeinflussen den Arbeitsalltag und die Arbeits(un)zufriedenheit der LehrerInnen. Manche LehrerInnen sehen gerade in diesen Herausforderungen und deren Bewältigung ihre Berufung und Berufserfüllung, für andere stellen solche Probleme (zu) große psychische Belastungen dar, sie resignieren oder *brennen aus*.

Arbeitszufriedenheit ist nicht nur für das Wohlbefinden der einzelnen Lehrperson wichtig, sondern auch für eine „bessere Erfüllung der Bildungsaufgabe von Schule“ (Ipfling et al. 1995, 23). Die Arbeitszufriedenheit des Lehrers/ der Lehrerin sollte nicht nur mit Blick auf die einzelne Lehrperson gesehen werden, sondern im Zusammenhang mit der Erfüllung der Aufgabe von Schule (vgl. ebd.). Deshalb sollte im Rahmen der Analyse des Schulsystems neben der Erforschung der SchülerInnen und ihrer Leistungen (s. PISA) auch die Erforschung von LehrerInnenpersönlichkeit und -zufriedenheit im fordernden Arbeitsumfeld „Schule“ einen höheren Stellenwert einnehmen. Es scheint notwendig, die Problematik aus Sicht der LehrerInnen aufzuzeigen, und dabei zum einen die Besonderheiten des Lehrberufs herauszuarbeiten und zum anderen jene komplexen Zusammenhänge zu beleuchten, die in diesem Feld zu Arbeitszufriedenheit oder auch zum Burnout führen können.

Gefördert wurde das Forschungsinteresse auch durch die Tatsache, dass derzeit keine aktuellen Befunde zur LehrerInnenzufriedenheit, vor allem im Hinblick auf relevante Rahmenbedingungen, seien es systemische/ organisationale oder persönliche Einflussfaktoren, in Österreich vorliegen. Ein Großteil der für diese Arbeit herangezogenen Literatur zur LehrerInnenforschung stammt deshalb aus Deutschland, teilweise schon aus den 1970er- und 1980er-Jahren.

Die ersten Artikel über Burnout erschienen Mitte der Siebziger Jahre in den USA, diese enthielten eine erste Beschreibung des Burnout-Phänomens, und zeigten, dass es sich dabei nicht um eine vereinzelt auftauchende Stressreaktion, sondern um ein bereits weit verbreitetes Phänomen handelt (vgl. Maslach 1999, 211).

In den 1980er-Jahren wurde die Burnout-Forschung mit der LehrerInnenforschung in Verbindung gebracht. Es gibt eine Vielzahl an US-amerikanischen Studien - die bekanntesten Namen aus der Burnout-Forschung sind Maslach, Jackson, Leiter, Byrne, Rudow und Vandenberghe.

Thematisch relevante Forschungsergebnisse aus Österreich sind hingegen rar. Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen.

### *Inhaltliche Gliederung dieser Arbeit*

Zu Beginn werden die Charakteristika und Besonderheiten insbesondere der potentiellen Problemfelder des Lehrberufs dargestellt, anschließend wird ein Überblick über die Forschungsschwerpunkte in diesem Bereich, nämlich der LehrerInnenforschung, gegeben. Danach wird der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit, also die Forschungsfragen und das Forschungsvorhaben (Methode), vorgestellt.

Im Anschluss an die theoretischen Erläuterungen werden zur Konkretisierung und Vervollständigung der später angeführten Fragestellungen qualitative Leitfadeninterviews zum Problemaufriss durchgeführt. Die zentralen Ergebnisse der qualitativen Interviews werden in Kapitel 3 in Verbindung mit der zuvor erläuterten Theorie sowie vertieften theoretischen Ausführungen gebracht.

Der Hauptteil der vorliegenden Forschungsarbeit bezieht sich auf Kausalanalysen mit den Befragungsdaten der HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)-Studie des Ludwig Boltzmann Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie, in der die Kern-dimension des Maslach Burnout Inventory, nämlich die „Emotionale Erschöpfung“, erhoben wurde.

Ursprünglich war eine eigene quantitative Befragung von LehrerInnen verschiedener Schultypen in Wien geplant, im Laufe der Recherchen hat sich aber gezeigt, dass im Jahr 2010 bereits eine umfangreiche Untersuchung zum physischen und psychischen Gesundheitszustand von österreichischen LehrerInnen mit Operationalisierungen zu Burnout und dessen Kausalfaktoren durchgeführt wurde.<sup>1</sup>

Die quantitative Sekundärdatenanalyse soll Aufschluss über die Verteilung des Burnout-Phänomens und dessen Determinanten und Kausalitäten geben, sowie weitere Einflussfaktoren auf Arbeits(un)zufriedenheit offenlegen. Der Fokus bei der Auswertung des empirischen Datenmaterials liegt auf dem psychischen Befinden und den verschiedenen Einflussfaktoren (wie Persönlichkeitsmerkmale der LehrerInnen, organisationale Merkmale, SchülerInnen, Kollegium, Schulleitung etc.).

Ein Resümee/ Schlussfolgerungen über die empirischen und theoretischen Analysen sowie ein Ausblick für die weitere Forschung zum Lehrberuf schließen die Arbeit ab.

---

<sup>1</sup> Mein Dank gilt hier Herrn Prof. Dr. Wolfgang Dür, der sich freundlicherweise bereit erklärt hat, mir die Daten dieser Erhebung zur Verfügung zu stellen. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

## 1.1 CHARAKTERISTIKA UND BESONDERHEITEN DES LEHRBERUFS

„Erfolgreicher“ Unterricht kann nach Bromme und Haag nur stattfinden, wenn bei den LehrerInnen eine grundsätzliche berufliche Zufriedenheit vorherrscht (vgl. Bromme, Haag 2008, 812). Dies ließe sich auf die Kurzformel „Glückliche LehrerInnen – guter Unterricht“ bringen. Der Beruf des Lehrers/ der Lehrerin unterscheidet sich aufgrund der unten herausgearbeiteten Besonderheiten in hohem Maße von anderen Berufen – eine empirische Untersuchung der Berufszufriedenheit mit einer typischen Fragebatterie zur Messung von Arbeitszufriedenheit (vgl. etwa Neuberger 1974) würde hier zu kurz greifen.

Der Lehrberuf ist geprägt durch Besonderheiten, die nun, in Anlehnung an Rothland und Terhart (2007), kurz beschrieben werden sollen:

### *1. Problem der unvollständig geregelten Arbeitszeit*

Die Arbeit des Lehrers/ der Lehrerin ist auf zwei Arbeitsplätze aufgeteilt, neben dem Arbeitsplatz Schule findet die Tätigkeit des Lehrers/ der Lehrerin auch zu Hause statt, was durch die ausschließliche Berücksichtigung des ersten Arbeitsplatzes zu einer Wahrnehmung der LehrerInnen als „Halbtagsjobber“ führt. Aufgrund der nicht geregelten Arbeitszeit können sich auch Schwierigkeiten bei der Trennung von Arbeit und Privatem, sowie von Arbeits- und Freizeit ergeben (vgl. Rothland, Terhart 2007, 12).

Der strukturelle bzw. arbeitsbezogene Bedingungsaspekt des zweigeteilten Arbeitsplatzes erweist sich nach Rothland als ein Teil der Belastungssituation im Lehrberuf mit unterschiedlichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen (vgl. Rothland 2008, 119).

### *2. Prinzipielle Offenheit und Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung*

Ein weiteres Charakteristikum des Lehrberufs ist, dass nie definitiv feststeht, wann die Arbeitsaufgabe des Lehrers/ der Lehrerin erfüllt ist (einige Beispiele: Unterrichtsvor- und nachbereitung, die Betreuung einzelner SchülerInnen, der Kontakt mit Eltern/ dem Jugendamt oder der Unterricht selbst) (vgl. Rothland, Terhart 2007, 13).

„Immer kann man noch mehr tun, sich noch besser vorbereiten, sich noch eingehender mit schwierigen Schülern befassen, noch mehr Fachbücher lesen.“

(Giesecke 2001, 10)

### 3. LehrerInnenrollen und „Antinomien des LehrerInnenhandelns“

LehrerInnen sind vielfältigen Erwartungen ausgesetzt und haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen, die nicht immer einfach miteinander zu vereinbaren sind. Entscheidungen über Vorgehensweisen, Ausrichtung des Handelns und Prioritätensetzung sowie daraus resultierende Rollenkonflikte gehören zum Berufsalltag von LehrerInnen (vgl. Rothland, Terhart 2007, 19).

Rollenkonflikte entstehen durch sich widersprechende Zielsetzungen der Lehrperson – die Erfüllung der einen Zielsetzung erschwert oder verunmöglicht die Erfüllung der jeweils anderen, was wiederum Druck auf die Lehrperson verursacht (vgl. Byrne 1999, 22).

Klassische Beispiele für Rollenkonflikte von LehrerInnen sind in Anlehnung an Byrne:

- Quantität vs. Qualität: Die Quantität der Arbeit, die erledigt werden muss und die Qualität der Arbeit, die dann in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit realistischere Weise erreicht werden kann.
- Die Bedürfnisse von Klassen mit hoher SchülerInnenanzahl zu erfüllen, während die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen befriedigt werden sollen.
- Disziplinäre Schwierigkeiten mit SchülerInnen zu lösen, trotz teils geringer Unterstützung von Eltern und Schulleitung (vgl. ebd.).

Als Antinomie des LehrerInnenhandelns ist nach Rothland und Terhart ein bestehender Widerspruch wie bspw. die Widersprüchlichkeit zwischen der Gleichbehandlung aller SchülerInnen und der Förderung einzelner bedürftiger zu verstehen: LehrerInnen müssen alle SchülerInnen gleich behandeln, fördern und unterstützen, manche SchülerInnen brauchen aber mehr Unterstützung und haben mehr Förderungsbedarf als andere (vgl. Rothland, Terhart 2007, 22).

„Jedwede verstärkte Förderung einzelner Schüler bedeutet schließlich in einer festen Gruppe die Verknappung von Zuwendungsmöglichkeiten für die anderen, was wiederum dem Gebot der Gleichbehandlung zuwiderläuft.“ (ebd.)

#### 4. Die Arbeitsstruktur

Rothland und Terhart sprechen von einer „Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit“, in der sich Lehrberuf befindet. Schulen sind „rechtlich und bürokratisch reglementiert“, bezüglich der „pädagogisch-didaktischen Arbeit“ besteht z.T. ein „hoher Grad der Formalisierung und Spezifizierung der Anforderungen an die LehrerInnen“ (Rothland, Terhart 2007, 14). Einerseits klagen LehrerInnen und SchulleiterInnen über „Bürokratismus“. Andererseits wird die individuelle Gestaltung des Unterrichts aber nur bedingt geregelt, da Curricula und Lehrpläne den LehrerInnen trotz inhaltlicher oder dienstrechtlicher Vorgaben „Ausgestaltungsmöglichkeiten“ und „Auslegungsfreiraum“ lassen (vgl. ebd.).

#### 5. Das Unterrichtsgeschehen

Weiters wesentlich verantwortlich für die potentielle Beanspruchung von LehrerInnen sind nach Rothland und Terhart folgende Aspekte des Unterrichtsgeschehens:

„Die erzwungene Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrkräften, die geringe Kontrolle über die Lehrerarbeit und die erzielten Effekte und die fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts.“ (ebd.)

Die „*fehlenden Rückmeldungen über die Erfolge des individuellen beruflichen Tuns*“ führen nach Rothland und Terhart zu einer weiteren Verringerung der Kontrollmöglichkeiten über erzielte Effekte und erhöhen damit die einhergehenden Unsicherheiten“ (vgl. ebd.: 16). Langfristige Resultate der Bemühungen zu erkennen, ist für LehrerInnen nur schwer realisierbar, da sie sich erst in weiterer Zukunft der SchülerInnen bewähren. Hingegen sind pädagogische Misserfolge durch unmittelbare und deutliche Reaktionen der SchülerInnen erkennbar (vgl. ebd.). Es besteht ein „ausgesprochenes Ungleichgewicht zwischen langfristigen diffusen Erfolgswahrnehmungen und augenblicklich eindeutigen Misserfolgswahrnehmungen“ (Otto 1978, 46).

Ein Ziel der Arbeit von LehrerInnen im Unterricht ist die Bereitstellung möglichst optimaler Lerngelegenheiten für die SchülerInnen. Der Erfolg der LehrerInnenarbeit ist aber nicht allein vom Handeln der Lehrperson abhängig, es besteht keine eindeutige Kausalbeziehung zwischen LehrerInnenarbeit und SchülerInnenlernen (vgl. Rothland, Terhart 2007, 15). D.h. Einsatz führt nicht notwendigerweise zu Lernerfolg, was den LehrerInnen deren eingeschränkte Einflussmöglichkeiten verdeutlicht und auch „Unsicherheit über die individuelle Lehrleistung und die Effekte des eigenen Tuns“ (ebd.) mit sich bringt.

#### *6. Der Altersunterschied*

Hinzu kommt ein erheblicher Altersunterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, der sich mit zunehmendem Alter der LehrerInnen verschärft, da mit zunehmenden Dienstjahren des Lehrers/ der Lehrerin die „Altersschere“ zwischen LehrerInnen und den SchülerInnen größer wird (vgl. Körner 2003, zit. nach Rothland, Terhart 2007, 15). Für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann dies zu (Verständnis- und Kommunikations-) Problemen führen, da sich die „Lebenswelten“ zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit zunehmendem Altersabstand immer mehr unterscheiden.

#### *7. „Beruf ohne Karriere“*

Rothland und Terhart schreiben, dass „die Möglichkeit der Honorierung der geleisteten Arbeit durch beruflichen Aufstieg, der nicht im Sinne echter Karrieremuster zu verstehen ist, nur wenigen vorbehalten bleibt“ (Rothland, Terhart 2007, 16). Der Lehrberuf entpuppt sich als ein „Beruf ohne Karriere“. Die unterschiedlich hohe Bezahlung ergibt sich nicht aus besonderen Leistungen der einzelnen LehrerInnen, sondern aus der Anzahl der Berufsjahre und der unterschiedlichen Vorbildung je nach Schultyp. Daraus kann sich Leistungsreduzierung aufgrund fehlender Honorierung von Engagement, Initiative und Leistung entwickeln (vgl. ebd.).

## 8. Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“ und „Negativimage“ des Lehrberufs

Als ein weiteres prägendes Charakteristikum des Lehrberufs benennen Rothland und Terhart das „Fehlen eines Berufsgeheimnisses“ und das damit einhergehende „öffentliche Urteilsvermögen über den Lehrberuf“. In der Gesellschaft scheint jeder intuitiv kompetent, über LehrerInnen zu urteilen (vgl. Rothland, Terhart 2007, 16).

Alle Gesellschaftsmitglieder kommen aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in der persönlichen Bildungslaufbahn mit der Institution Schule in Berührung. JedeR geht oder ging selbst zur Schule, hatte „gute“ und „schlechte“ LehrerInnen und meint somit den Lehrberuf zu kennen.

„Der Status des Lehrers ist auch deshalb ambivalent, da seine Fachkompetenz und sein Expertenstatus unsicher und wenig anerkannt sind.“ (ebd.: 16 f.)

Viele Menschen schreiben sich selbst pädagogische Kompetenzen zu (bspw. durch Kindererziehung), ohne über eine Ausbildung in diesem Bereich zu verfügen. Angewandte Pädagogik wird oft mehr als „common sense“ denn als Wissenschaft angesehen.

Auch das „*Negativ-Image* des Lehrberufs“ bzw. das negative Berufsbild in der Öffentlichkeit wird von LehrerInnen laut einigen Studien als Belastungsfaktor wahrgenommen (vgl. Rudow 1994; Ipfling et al. 1995; Kramis-Aebischer 1995; Schröder 2006, zit. nach Rothland, Terhart 2007, 23). In der medialen Berichterstattung häufen sich Klischees von LehrerInnen, die zu wenig arbeiten, über zu viel Freizeit und Ferientage verfügen, viel verdienen, häufig krank sind oder nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> siehe dazu z.B.:

[http://diepresse.com/home/bildung/schule/585430/LehrerVorurteile\\_Faul-pragmatisiert-und-viel-zu-alt?offset=25&page=2](http://diepresse.com/home/bildung/schule/585430/LehrerVorurteile_Faul-pragmatisiert-und-viel-zu-alt?offset=25&page=2)

<http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/313574/Was-machen-Lehrer-im-Sommer>

[http://www.krone.at/Nachrichten/Lehrer\\_schwaenzen\\_Fortbildung\\_im\\_Sommer-Nur\\_14\\_Prozent\\_machen\\_mit-Story-294253](http://www.krone.at/Nachrichten/Lehrer_schwaenzen_Fortbildung_im_Sommer-Nur_14_Prozent_machen_mit-Story-294253)

<http://www.krone.at/Nachrichten/-.Story-320446>

<http://www.heute.at/news/politik/art23660,712150>

### 9. Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout

Bei der Ausübung des Lehrberufs bzw. mit zunehmenden Berufsjahren summieren sich potentiell stressauslösende Faktoren. Emotionale Erschöpfung, die daraus resultieren kann, und die Auswirkungen auf die Berufsausübung können im Endeffekt zum Burnout-Syndrom führen. Ein relativ hoher Anteil der LehrerInnen muss wegen Burnouts vorzeitig den Dienst beenden und die Frühpension antreten (vgl. Bromme, Haag 2008, 808). Genaue Zahlen für Österreich sind diesbezüglich aber nicht vorhanden.<sup>3</sup>

*Burnout* wurde nach Vandenberghe und Huberman in den 1970er Jahren als eine Krise von überforderten und desillusionierten DienstleisterInnen in Sozialberufen beschrieben. Insbesondere „helfende“ Berufe, deren ArbeiterInnen in hohem Maße für soziales Ansehen kämpfen und Unsicherheit im Beruf erfahren, sowie DienstnehmerInnen mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung, sind diesem Phänomen unterlegen (vgl. Vandenberghe, Huberman 1999, 1ff.). Auch eine Studie des WIFO zeigte, dass besonders ArbeitnehmerInnen des Gesundheits-, Sozial- und Unterrichtswesens, also Personen aus dem „personenbezogenen Dienstleistungssektor“ überdurchschnittlich oft an arbeitsbedingten gesundheitlichen Beschwerden leiden (vgl. Biffel et al. 2012, IX).

Kausalfaktoren für Burnout bei LehrerInnen können Arbeitsüberlastung, Rollenkonflikte, Schulstufe, Klassengröße, Heterogenität der SchülerInnen (Ethnizität, Geschlecht, sprachliche Differenzen, sozioökonomischer Hintergrund) u.v.m. sein (vgl. Vandenberghe, Huberman 1999, 7). Maslach und Jackson fanden heraus, dass mit zunehmender Anzahl von Personen, mit denen gearbeitet wird, die Punktzahlen am Maslach Burnout Inventory (MBI) steigen (vgl. Maslach, Jackson 1981, 106), d.h. das Risiko, von Burnout betroffen zu sein, ist in Sozialberufen erhöht.

Burnout setzt sich nach Maslach und Jackson aus drei Komponenten zusammen: Emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und fehlender persönlicher Erfüllung (vgl. Maslach 1999, 215). Weist eine Lehrperson erhöhte Ausprägungen dieser drei Dimensionen auf, so ist sie in hohem Maße Burnout-gefährdet; Burnout tritt dann als eine mögliche Folge auf. Operationalisierbar ist diese Annahme mit dem Maslach Burnout Inventory. Burnout tritt nach Maslach als eine mögliche Folge von Tätigkeiten in sozialen Berufen auf, es „entsteht als langfristige Folge von überdauernd vorhandenen emotionalen und interpersonellen Stressoren, die in der Arbeitstätigkeit auftreten“ (Maslach 2003, zit. nach Oesterreich 2008, 50).

---

<sup>3</sup> Zahlen für Österreich sind auf Anfrage bei Statistik Austria und beim Pensionservice der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (BVA), sowie auch beim Bundeskanzleramt (BKA) und dem BMUKK bzw. dem BMWF nicht vorhanden.

## 1.2 ÜBERBLICK ÜBER DIE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE DER LEHRERINNENFORSCHUNG

Ihren Anfang nahm die LehrerInnenforschung in den 1960er Jahren, in denen in der Bildungssoziologie und Pädagogischen Psychologie damit begonnen wurde, durch sozialwissenschaftliche Konzeptionen und empirische Forschungen die LehrerInnenrolle zu analysieren. Die psychologische Einstellungsforschung befasste sich in den 1970ern mit den pädagogischen und politischen Haltungen von LehrerInnen sowie deren Veränderung beim Übergang vom Studium in den Lehrberuf (vgl. Koch 1972, zit. nach Rothland, Terhart 2009, 792).

Die *Burnout*-Forschung nahm ihren Anfang in den 1970er Jahren. Die ersten Artikel über das Burnout-Phänomen erschienen Mitte der Siebziger-Jahre in den USA (von Freudenberger, Maslach); gegen Ende der Siebziger-Jahre gab es bereits zahlreiche Publikationen in diesem Bereich. In der nächsten Phase, in den Achtziger-Jahren, wurde die Arbeit über das Burnout-Phänomen fokussierter, konstruktiver und vor allem empirischer – präzisere Definitionen und standardisierte methodische Messinstrumente zur Erfassung von Burnout wurden entwickelt. Die weitverbreitete Akzeptanz des Maslach Burnout Inventory (MBI), der von Maslach und Jackson 1981 entwickelt wurde, begünstigte die systematische Erforschung von Burnout (vgl. Maslach 1999, 212 f.).

Schon kurze Zeit später wurde die Burnout-Forschung mit der oben beschriebenen LehrerInnenforschung in Verbindung gebracht: Aufgrund des erheblichen Interesses an LehrerInnen-Burnout wurde von Maslach, Jackson und Schwab 1986 eine Spezialform des MBI für die Berufsgruppe der LehrerInnen entwickelt (MBI-Educators Survey) (vgl. ebd.).

Im deutschsprachigen Raum wurde in den 1980er Jahren die Befassung mit dem LehrerInnenberuf aufgrund des Anstiegs an arbeitslosen LehrerInnen und dem damit einhergehenden Abbau von Kapazitäten in der LehrerInnenbildung vorerst eingestellt (vgl. Rothland, Terhart 2009, 792). In den 1990er Jahren erwuchs erneutes Interesse am LehrerInnenberuf, mit Fokus auf die berufsbiographische Forschung (Lebenslaufforschung); auch die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften wurde zum Forschungsschwerpunkt (vgl. ebd.: 795 ff.).

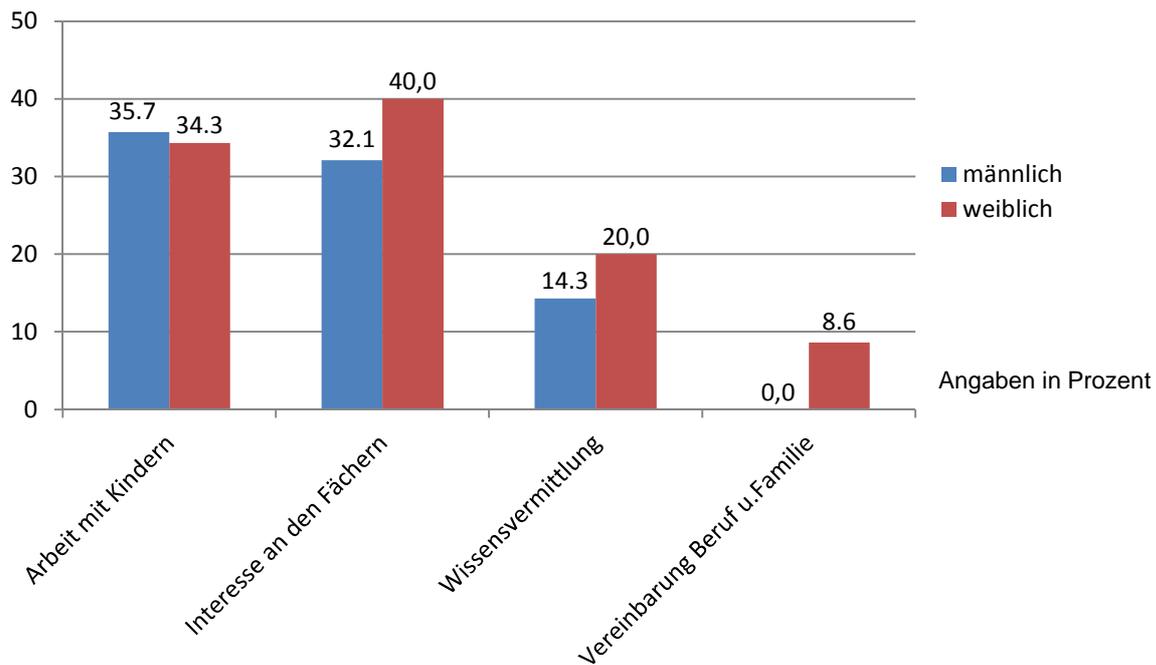
Die aktuelle Forschungsliteratur zum LehrerInnenberuf umfasst verschiedenste Bereiche. Fünf Bereiche werden in Folge – in Anlehnung an Rothland und Terhart (2009) – vorgestellt, nämlich die Beforschung der Berufswahlmotive, die berufsbiographische Forschung zum LehrerInnenberuf, die Forschung über die Wirksamkeit der LehrerInnenbildung, Forschung zur beruflichen Kompetenz von LehrerInnen und die Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf.

### 1. Beforschung der Berufswahlmotive

Die Interessen, Orientierungen und Motive, die die Entscheidung für den Lehrberuf beeinflussen, sowie auch die Relevanz von Vorerfahrungen, Leistungsvoraussetzungen und Merkmale der sozialen Herkunft führen zum Forschungsschwerpunkt der Beforschung der Berufswahlmotive (vgl. Rothland, Terhart 2009, 793).

In diesem Forschungsbereich zeigte sich, dass das „Interesse am Zusammensein und der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sowie zwischenmenschliche Motive (bspw. mit Menschen zusammen sein, gute Beziehungen zu anderen haben) an vorderster Stelle stehen (vgl. ebd.). Diese Motive bringen potenziell eine Reihe von Problemen mit sich, da sie die „unterrichtliche Zweckhaftigkeit, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Unterricht sowie die grundlegenden Bedingungen, unter denen die ‚Zusammenarbeit‘ stattfindet (etwa Leistungsorientierung und -beurteilung), aus[blenden]“ (Kiel et al. 2004, zit. nach Rothland, Terhart 2009, 794), was wiederum mit einem Potential an Enttäuschungen und Frustrationen einhergeht und bisher kaum thematisiert wurde (vgl. ebd.).

In einer Studie von Treptow, die in Hagen in Deutschland durchgeführt wurde, nannten die befragten LehrerInnen der Sekundarstufen I/II die „in der Literatur gängigen Motive“ für ihre Berufswahl (vgl. Treptow 2006, 210). Die folgende Abbildung zeigt die vier am häufigsten genannten Berufswahlmotive:



**Abbildung 1:** Die häufigsten Begründungen für die Berufswahl (Treptow 2006, 211)

In der Befragung von Treptow (n=142) zeigte sich, dass sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Lehrkräften (n=74 bzw. n=68) „die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „das Interesse an den Fächern und die Wissensvermittlung“ als Hauptmotive für die Ausübung des Lehrberufs genannt wurden. Weiters zeigte sich eine „tendenziell höhere inhaltsbezogene Motivation der Lehrerinnen (fachliches Interesse, Wissensvermittlung)“, während die männlichen Lehrkräfte etwas häufiger „die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ als Grund für die Berufswahl nannten (vgl. Treptow 2006, 211).

Lipowski zeigte in einer Studie, dass sich SchulabgängerInnen, die besonders leistungs- und karriereorientiert sind, eher nicht für den Lehrberuf entscheiden (vgl. Lipowski 2003, 101). Ergebnisse von Bergmann und Eder machen wiederum deutlich, dass die LehramtsanwärterInnen in den Hauptfächern überdurchschnittlich gute Schulleistungen aufweisen. Die Studie zeigte auch, dass vor allem die sprachlich-pädagogisch orientierten SchülerInnen im Vergleich zu ihren MitschülerInnen vermehrt einen erzieherischen oder sozialen Beruf anstreben. Die zukünftigen LehrerInnen zeichnen sich demnach also durch gute Schulleistungen aus und auch eher durch ein sprachlich-pädagogisches, als durch ein mathematisch-naturwissenschaftliches Interesse (vgl. Bergmann, Eder 1994, zit. nach Treptow 2006, 29ff.). Neben den genannten Faktoren zeichnet sich die berufliche Orientierung von SchülerInnen, die das Lehramt anstreben, durch ihre positive Einstellung zur Institution Schule, sowie durch ihre Zielgerichtetheit ihren Berufswunsch betreffend aus (vgl. Giesen, Gold 1994, zit. nach Treptow 2006, 31).

Auch die soziale Herkunft der LehrerInnen macht einen Teil der LehrerInnenforschung bezüglich der Berufswahlmotive aus. Aspekte der „generativen sozialen Vererbung des Lehrerberufs“ (Rothland, Terhart 2009, 795) treten hier in den Fokus des Interesses. Hirsch et al. (1990) zeigten, dass die Selbstrekrutierungsquote der LehrerInnen ihrer Befragung im Vergleich mit dem LehrerInnenanteil in der gesamten erwerbstätigen Bevölkerung sechsmal so hoch war (vgl. ebd.), d.h. dass eine Vielzahl der LehrerInnen aus einem Haushalt stammt, in dem mindestens ein Elternteil den Lehrberuf ausübt oder ausgeübt hat.

Kühne stellte 2006 in einer Studie fest, dass die Selbstrekrutierungsquote bei LehrerInnen bei insgesamt 24 % und damit nur einen Prozentpunkt unter dem Wert der MedizinerInnen liegt. Während bei MedizinerInnen in erster Linie die Söhne das Berufserbe antreten, sind es bei LehrerInnen die Töchter (vgl. ebd.).

## 2. Berufsbiographische Forschung zum LehrerInnenberuf

Die berufsbiographische Forschung zum LehrerInnenberuf befasste sich von den 1960er bis in die 1980er Jahre mit der berufsbiographischen Entwicklung von LehrerInnen, vor allem in Bezug auf den Berufseinstieg und die Anfangsschwierigkeiten junger LehrerInnen. Dieser Forschungsbereich fokussierte die Veränderungen der Einstellungen und Haltungen der BerufsanfängerInnen nach ersten Unterrichtserfahrungen und schulischer Realität (vgl. ebd.: 796).

Der sogenannte „Praxisschock“ wurde zum Thema von zahlreichen Studien (vgl. etwa Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Die berufsbiographische Forschung, die den Berufseinstieg fokussierte, erweiterte sich Anfang der 1990er Jahre auf die Entwicklung im gesamten Berufsverlauf (vgl. Terhart et al. 1994), wobei berufsbiographische Übergänge und berufliche Mobilität aber nicht thematisiert wurden (vgl. Rothland, Terhart 2009, 796 f.).

## 3. Wirksamkeit der LehrerInnenbildung als Forschungsbereich

Der Bereich der LehrerInnenausbildungsforschung fokussiert auf die Frage nach der Wirksamkeit von institutionalisierter LehrerInnen(aus- und -fort)bildung sowie die Wirksamkeit von unterschiedlichen Ausbildungsprogrammen. Nach Rothland und Terhart (2009, 798) gibt es für den deutschsprachigen Raum kaum empirische Studien über den Erfolg von unterschiedlich qualifizierten Lehrpersonen.

#### 4. Forschung zur beruflichen Kompetenz von LehrerInnen

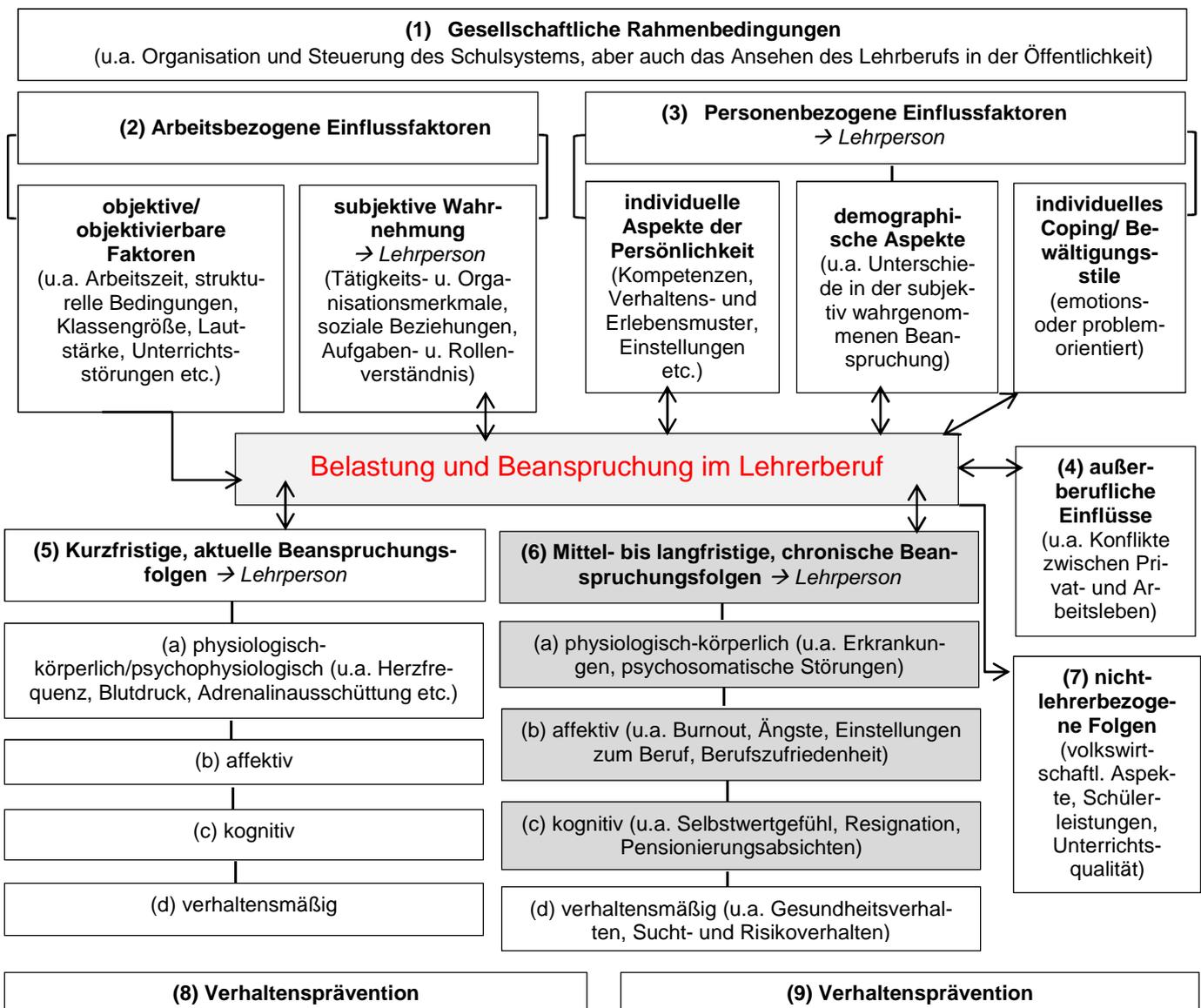
Frey beschreibt (berufliche) Kompetenz als

„(...) ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten (..), die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“ (Frey 2004, 904)

Im Kontext des Lehrberufs werden nach Rothland und Terhart die vier Kompetenzklassen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz unterschieden (vgl. Rothland, Terhart 2009, 800). Nach Krauss et al. umfasst die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen das Professionswissen (kognitive Kompetenzen), Einstellungen, Überzeugungen und Wertorientierungen und auch motivationale Tendenzen bezogen auf Beruf und Fach (wie Selbstwirksamkeit oder Interesse) (vgl. Krauss et al. 2004, 7).

5. Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf (nach Rothland und Terhart 2009)

Die Forschung zur Belastung und Beanspruchung von LehrerInnen wurde in den 1970er und 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum zunehmend aufgegriffen; im deutschsprachigen Raum wird dieser Forschungsbereich nach Rothland und Terhart seit den 1990er Jahren bearbeitet. Vor allem die „individuellen Aspekte und Merkmale der Persönlichkeit“ stehen neben sonstigen Belastungsfaktoren im Mittelpunkt der LehrerInnenbelastungsforschung. Weiters fokussiert wurde die Untersuchung „langfristiger affektiver Beanspruchungsfolgen“ u.a. durch Untersuchungen über das Burnout-Syndrom (vgl. Rothland, Terhart 2009, 802 ff.). Der grau hinterlegte Forschungsbereich ist der hauptsächlich relevante für diese Forschungsarbeit.



**Abbildung 2:** Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrbelastungsforschung in Anlehnung an Krause, Dorsemagin 2007 (Rothland, Terhart 2009, 802)

Hillert schreibt, dass es bislang keine allgemeingültigen Aussagen darüber gibt, dass LehrerInnen häufiger als andere Berufsgruppen an psychischen und psychosomatischen Erkrankungen leiden (vgl. Hillert 2007, 155). Schaarschmidt und Fischer konnten jedoch ein deutlich erhöhtes Belastungsniveau in Bezug auf das psychische Wohlbefinden bei der Berufsgruppe der LehrerInnen in Österreich feststellen (vgl. Schaarschmidt, Fischer 1995, 53).

Die Ergebnisse des ersten Austrian Teacher Health Survey 2006 des Ludwig Boltzmann Instituts für Health Promotion Research zeigten, dass in etwa jede zweite an einer Sekundarschule unterrichtende Lehrkraft in Österreich entweder einen deutlich eingeschränkten (subjektiv eingestuft) Gesundheitszustand („weniger gut“ oder „schlecht“), regelmäßig auftretende Beschwerden oder ein erhöhtes Burnout-Risiko aufweist (vgl. Griebler 2011, 2; Dür, Griebler 2007).

Es ist kaum erforscht, wie Lehrkräfte mit den Belastungen ihres Berufs umgehen und wie sie ihren beruflichen Alltag bewältigen (vgl. Rothland, Terhart 2009, 804 f.). Es existieren unterschiedliche Bewältigungsstrategien, die wirksam sein können, aber keine ist „an sich effektiv“ (ebd.). Die Auswirkungen hoher Beanspruchungen auf das unterrichtliche Handeln der LehrerInnen sind ebenso kaum erforscht worden (vgl. ebd.).

Der Forschungsbereich *Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften* gliedert sich in drei Teilbereiche: Im Mittelpunkt der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf stehen Persönlichkeitsmerkmale, die unterschiedliche Beanspruchungen und Beanspruchungsreaktionen auf berufstypische Belastungen erklären (sollen). Weiters gibt es viele Untersuchungen zu den „individuellen, mittel- und langfristigen Folgen“ von Beanspruchungen. Und es gibt Forschungsarbeiten, die die subjektive Wahrnehmung von belastenden Aspekten der Berufstätigkeit erfassen (vgl. Rothland 2008, 114).

Im Bereich der LehrerInnenbelastungsforschung steht bislang nicht fest, wie Personen- und Arbeits- bzw. Situationsmerkmale zusammenwirken. Dies liegt nach Rothland daran, dass mit „personenbezogenen Instrumenten“, die in diesem Forschungsbereich hauptsächlich angewendet werden, nur schwer geklärt werden kann, wie groß der Einfluss der Personenmerkmale im Vergleich zu den Situations-/Organisationsmerkmalen ist bzw. in welchem Zusammenhang Personen- und Situations-/Organisationsmerkmale stehen (vgl. ebd.: 116).

Rothland spricht von einer

„(...) systematischen[n] Unterbelichtung relevanter Einflussfaktoren und Aspekte in der Lehrerbelastungsforschung (...) durch die Konzentration auf die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte (...), während berufsspezifische Aspekte, der strukturelle Rahmen der Berufstätigkeit und des Arbeitsplatzes in den Hintergrund geraten bzw. gar nicht erfasst werden.“ (Rothland 2008, 122)

Oesterreich schreibt, dass die Tatsache, dass mindestens 20% der LehrerInnen unter Burnout leiden und auch die Frühpensionierungsquote im Vergleich zu anderen Berufsgruppen hoch ist, nicht dafür spricht, dass in erster Linie individuelle Persönlichkeitsmerkmale von LehrerInnen für deren beruflichen Stress bzw. für Burnout verantwortlich sind. Es müssen ihm zufolge die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen sein, die u.a. durch die derzeit „schwierigen Lebensperspektiven“ ihrer SchülerInnen immer fordernder und problematischer werden (vgl. Oesterreich 2008, 69 f.).

Maslach und Leiter gehen ebenso davon aus, dass „die Ursachen für Burnout mehr im Arbeitsumfeld als beim einzelnen Menschen“ liegen (Maslach, Leiter 2001, 41). Ihre Forschungen haben ergeben, dass Burnout „nicht das Problem der Menschen selbst ist, sondern das Problem des sozialen Umfeldes, in dem Menschen arbeiten.“ (ebd.: 19). Die Ursachen für Burnout lassen sich auf sechs „Missverhältnisse zwischen Mensch und Arbeit“ zurückführen: (1) Arbeitsüberlastung, (2) Mangel an Kontrolle, (3) unzureichende Belohnung, (4) ein Zusammenbruch der Gemeinschaft, (5) ein Fehlen an Fairness und (6) widersprüchliche Werte (ebd.: 41).

Untersuchungen, die allein personenbezogene Merkmale zur Beleuchtung vom Zusammenhang zwischen Belastung und Beanspruchung, Arbeit und Gesundheit erfassen, sind daher verstärkt durch Studien zu ergänzen, die sich der Erfassung „struktureller, berufsspezifischer Merkmale des Arbeitsplatzes“ widmen (vgl. Krause et al. 2008, zit. nach Rothland 2008, 122). Die arbeits- und situationsbezogenen Aspekte umfassende Seite wird in der LehrerInnenbelastungsforschung systematisch unterbelichtet. In dieser Forschungsarbeit werden diese Aspekte genauso einbezogen wie persönlichkeitsbezogene.

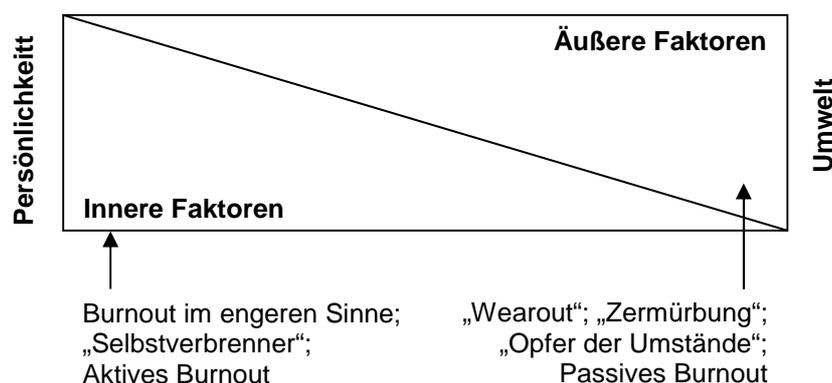
Im Befragungsmodell von Maslach (Maslach Burnout Inventory) sind individuelle Merkmale zwar einer der Einflussfaktoren für Burnout, aber eben nur einer unter insgesamt sechs Einflussfaktoren. Diese sind: (1) Politische bzw. schulpolitische Forderungen sowie ökonomischer Kontext und Umfeld der Schule, (2) Soziale Unterstützung, (3) Aufgabenmerkmale, (4) Organisationsmerkmale, (5) Persönlichkeitsmerkmale der LehrerInnen, (6) SchülerInnenmerkmale wie das Verhalten von SchülerInnen und SchülerInnenerfolg (vgl. Maslach, Leiter 1999, 297).

### Was bedeutet „Burnout“?

Nach Burisch (2006) liegt keine allgemein akzeptierte Definition von Burnout vor; die nachfolgende Definition von Schaufeli & Enzmann soll als Anhaltspunkt dienen:

„Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand normaler Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (*distress*), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ (Schaufeli, Enzmann 1998, zit. nach Burisch 2006, 19)

Burisch unterscheidet zwischen inneren (Persönlichkeits-) und äußeren (Umwelt-) Faktoren, die zur Burnout-Entstehung beitragen.



**Abbildung 3:** Innere und äußere Faktoren der Burnout-Entstehung (Burisch 2006, 55)

Innere und äußere Faktoren sind bei der Entstehung von Burnout mit je unterschiedlichem Gewicht beteiligt. Wenn die inneren Faktoren, die „persönlichen Dispositionen“, dabei so weit überwiegen, dass es lediglich eines minimalen äußeren Auslösers bedarf, spricht Burisch von „Selbstverbrennern“. Diese Personen erleben ein „Aktives Burnout“. Auf der anderen Seite gibt es die „Opfer der Umstände“. Diese Personen geraten „ohne eigenes Zutun“ in eine sie zermürbende Situation und erleben ein „Passives Burnout“ (vgl. Burisch 2006, 55).

Maslach und Leiter definieren Burnout als

„...eine Erosion der Werte, der Würde, des Geistes und des Willens – eine Erosion der menschlichen Seele. Es ist ein Leiden, das sich schrittweise und ständig ausbreitet und Menschen in eine Abwärtsspirale zieht, aus der das Entkommen schwer ist.“ (Maslach, Leiter 1997, zit. nach Burisch 2006, 20)

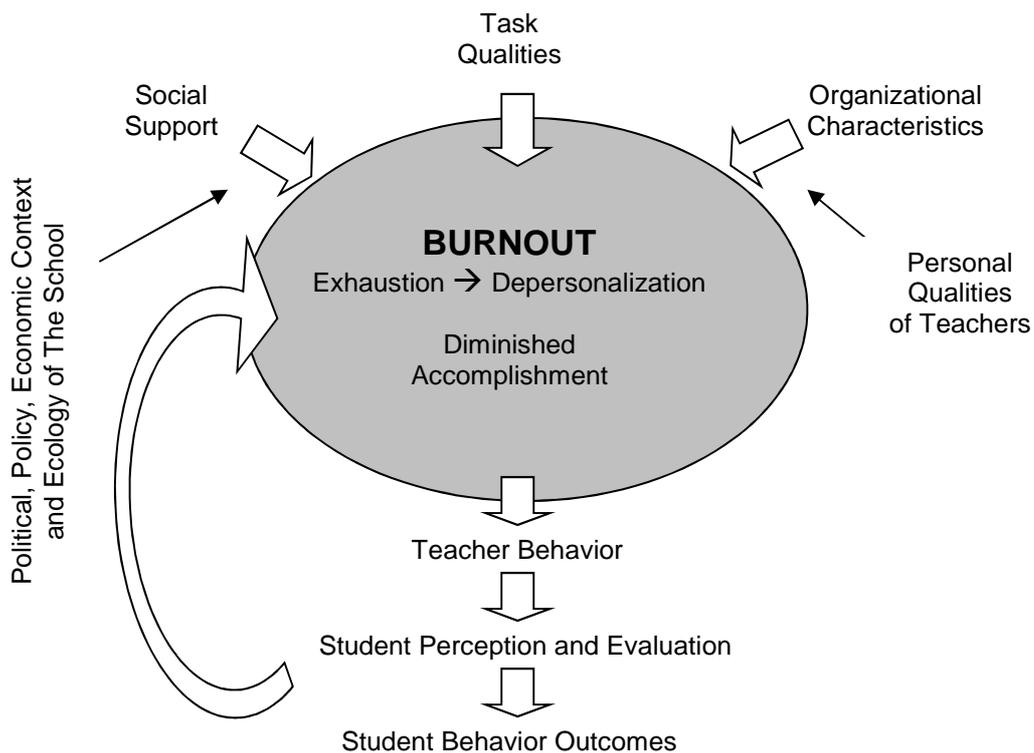
Nach Maslach und Leiter ist die Ursache für Burnout ein „mismatch“ zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen („you“) und Arbeitsmerkmalen („It“) (vgl. Leiter, Maslach 2005, 2; s.a. Maslach, Leiter 2004). Eine Kombination aus diesen Aspekten soll kausal die Arbeits(un)zufriedenheit von LehrerInnen erklären.

„(..) when there is a poor fit and a major mismatch between you and It, then you will be experiencing burnout. You will be unhappy, exhausted, cynical, and ready to quit and leave It for another job.“ (Leiter, Maslach 2005, 2)

Nach Maslach und Jackson (1986) soll Burnout als multidimensionales Konstrukt bestehend aus drei Komponenten verstanden werden: *emotional exhaustion* (Emotionale Erschöpfung), *depersonalization* (Depersonalisation), *reduced personal accomplishment* (verringerte persönliche Leistungsfähigkeit); (vgl. Byrne 1999, 15). Dieses multidimensionale Konzept ist operationalisierbar mit dem Maslach Burnout Inventory (MBI), der von Barth 1992 ins Deutsche übersetzt und adaptiert wurde (vgl. Rudow 1999, 45).

Mit steigenden Ausprägungen dieser drei Dimensionen steigt die Burnout-Gefährdung der Lehrperson, Burnout tritt dann als eine mögliche Folge auf (vgl. Maslach, Jackson 1981, 101).

Maslach und Leiter (1999) schlagen folgendes Modell zur Erklärung von Burnout vor:



**Abbildung 4:** *Proposed model of teacher burnout* (Maslach, Leiter 1999, 297)

Sie gehen davon aus, dass eine Kombination aus individuellen Merkmalen (Persönlichkeitsmerkmalen) und arbeits-/situationsbezogenen Merkmalen Burnout erklärt.

Persönlichkeitsmerkmale der LehrerInnen und Organisationsmerkmale beeinflussen das Entstehen von Burnout, genauso wie Aufgabenmerkmale und Soziale Unterstützung, die wiederum von schulpolitischen Forderungen und vom politischen Umfeld der Schule beeinflusst wird. Das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen hat einen Effekt auf die Wahrnehmung, das Verhalten und den Erfolg von SchülerInnen, was alles wiederum potentielle Einflussfaktoren für Burnout sind.

In Anlehnung an dieses Modell von Maslach und Leiter werden im nachfolgenden Kapitel 4.5 dieser Arbeit Strukturgleichungsmodelle konstruiert, um die persönlichkeitsbezogenen und organisations-/systembezogenen Einflussfaktoren auf das Entstehen von Burnout sowie deren jeweiliges Gewicht zu bestimmen.

## 1.3 FORSCHUNGSFRAGEN & FORSCHUNGSVORHABEN

Im Anschluss an die theoretischen Erläuterungen wurden zur Konkretisierung und Vervollständigung der Fragestellungen qualitative (Leitfaden-)Interviews zum Problemaufriss durchgeführt. Wiener Lehrpersonen verschiedener Schultypen wurden zu Arbeitssituation, beruflichen Herausforderungen und (belastenden) Veränderungen, psychischen Problemen, sowie Werten und Einstellungen und allgemeinem Problembewusstsein für soziale Ungleichheit im Schulsystem befragt. Auch Verbesserungsvorschläge und Maßnahmen wurden in den Gesprächen aufgenommen. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden dann wiederum mit der davor erläuterten Theorie sowie vertieften theoretischen Ausführungen in Verbindung gebracht.

Darauf folgt eine Sekundärdatenanalyse einer Erhebung des Ludwig Boltzmann Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie<sup>4</sup>, in der die Kerndimension des Maslach Burnout Inventory, nämlich die „Emotionale Erschöpfung“, operationalisiert wurde. Mittels quantitativer Analyse der erhobenen Daten soll festgestellt werden, welche LehrerInnen die zufriedeneren und welche die unzufriedeneren oder belasteteren bzw. Burnoutgefährdeteren sind und worin die Gründe für ihre Beanspruchungen liegen. Die entscheidenden persönlichen und äußeren Einflussfaktoren für Zufriedenheit, Belastung und Burnout sollen bestimmt werden.

Folgende **Forschungsfragen** ziehen sich durch dieses Forschungsprojekt:

- Welche Herausforderungen birgt der Lehrberuf in sich? Welche werden positiv, welche negativ wahrgenommen?
- Welche Lehrpersonen erfahren den Unterrichtsbetrieb als positive Herausforderung und welche als überforderndes Problem? Wie hängen Persönlichkeitsmerkmale, subjektive Interpretation und objektive Bedingungen zusammen?
- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich herausarbeiten, welche Typen lassen sich bilden?

---

<sup>4</sup> Leitung der österreichweit repräsentativen Befragung zum Gesundheitszustand von LehrerInnen: Herr Prof. Dr. Wolfgang Dür, dem ich an dieser Stelle noch einmal meinen Dank aussprechen möchte.

- Welche Aspekte des Schulbetriebs wirken sich in welcher Weise und in welchem Ausmaß auf die Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen aus?
- Welche spezielle Kombination von Umständen führt zu Vorstadien von oder schließlich tatsächlich zum Burnout – und: Welche als positiv erlebten Elemente des Unterrichts und des Privatlebens können diese Entwicklung kompensieren?

Die zentralen **Hypothesen** dieser Forschungsarbeit beziehen sich auf die Bereiche Individuelle Merkmale und Rahmenbedingungen (organisationale Merkmale). Zu individuellen Merkmalen werden Annahmen zu den Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, familiäre Situation und Form der Identifikation mit dem Lehrberuf, zu den Rahmenbedingungen Annahmen zum Schultyp als Einflussfaktor, Unterstützung durch die Schulleitung oder Eingebundenheit im Kollegium formuliert.

Die formulierten Hypothesen sowie deren Begründung werden später in Kapitel 4.1 (ab Seite 81) dargestellt.

### **1.3.1 Methodisches Vorgehen und Zielgruppe**

Die qualitative (Leitfaden-)Befragung diente dem Problemaufriss und der Informationssammlung über den Lehrberuf, also dem Erkenntnisinteresse. Es wurden Berufswahlmotive, Herausforderungen/ Probleme des Lehrberufs, Änderungen der Einstellungen, Änderungen der Zufriedenheit mit sich und dem Beruf, mögliche Wiederwahl des Lehrberufes (ja/ nein, warum) u.v.m. erfragt.

Um ein möglichst breites Spektrum an Lehrpersonen abzudecken, gehörten junge und ältere LehrerInnen der Volksschule, Hauptschule/KMS, des Polytechnikums und des Gymnasiums zur Zielgruppe. Weiters sollten jeweils zufriedene und unzufriedene LehrerInnen dieser Schultypen befragt werden, um auch das komplette Spektrum an möglichen „Befindlichkeitstypen“ abzudecken.

Mittels quantitativer Analyse der vom Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie erhobenen Daten sollte festgestellt werden, welche LehrerInnen (männlich oder weiblich, jünger oder älter, Grundschule oder Oberstufe etc.) die zufriedeneren und welche die unzufriedeneren bzw. Burnout-gefährdeteren sind. Den Kausalfaktoren für ihre (Un-)Zufriedenheit sollte auf den Grund gegangen werden. Die verwendeten Daten sind repräsentativ für Österreichs LehrerInnen (n=3.753).

Die formulierten Forschungsfragen und Hypothesen werden im Anschluss mit dem vorliegenden Datenmaterial (HBSC) empirisch überprüft.

## 2 Empirie (1) – Die qualitative Befragung

### 2.1 LEITFADEN FÜR DIE QUALITATIVEN INTERVIEWS UND FELDZUGANG

Nach ersten theoretischen Überlegungen und Konkretisierung der Fragestellungen bestand der nächste Schritt in der Planung der qualitativen Leitfadenterviews. In den Leitfaden für die persönliche Befragung wurden einige grundlegende Fragen in offener Form aufgenommen, um ein möglichst umfassendes Bild über die gegenwärtige Situation in den Schulen, über die Veränderungen, Herausforderungen und Probleme der LehrerInnen zu erlangen. Die LehrerInnen sollten Fragen zu Herausforderungen und Veränderungen des Lehrberufs, zur Zufriedenheit mit der persönlichen Berufssituation und zu damit verbundenen Veränderungen, Belastungsquellen und Verbesserungsmaßnahmen beantworten. Zudem sollten auch ExpertInnen der Pädagogischen Hochschule Wien befragt werden, die eine allgemeinere Einschätzung über die Berufssituation von LehrerInnen geben sollten.

Rekrutiert wurden die befragten LehrerInnen mittels Schneeballverfahren: eine Kontaktperson der Pädagogischen Hochschule Wien<sup>5</sup> leitete ein Email mit Thema und Anliegen an ihr bekannte LehrerInnen Wiens weiter. Insgesamt haben zehn LehrerInnen an der Befragung teilgenommen, neun davon waren Frauen. Unter den Befragten waren auch drei ExpertInnen der PH Wien. Die Interviews fanden im Zeitraum von Mai bis Juli 2010 in Wien statt.

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle möchte ich Frau Mag.<sup>a</sup> Christa Schubert danken, die mir bei der Rekrutierung der Lehrkräfte für die Leitfadenterviews hilfreich zur Seite stand.

### **2.1.1 Leitfaden der qualitativen Interviews (LehrerInnen)**

1. Was sind die Herausforderungen des Lehrberufs? Was gibt es an positiven/ negativen Erfahrungen? Was wird „mit nach Hause“ genommen?
  2. Gibt es eine (belastende) Veränderung der Arbeitssituation?  
→ in Bezug auf Kinder, Schulsystem, Schulhierarchie, Klassenzusammensetzung etc.
  3. Wird soziale Ungleichheit im Schulsystem als Belastung wahrgenommen? Wird die Hierarchie in der Schule als Problem wahrgenommen? → Allgemeines Problembewusstsein für soziale Ungleichheit im Schulsystem
  4. Gibt es Änderungen der Zufriedenheit mit sich und dem Beruf? Gibt es Änderungen der eigenen Einstellungen?
  5. Was waren die Berufswahlmotive? Gab es nach Berufseintritt einen Praxisschock? Wiederwahl des Lehrberufs, wenn die Entscheidung noch einmal zu treffen wäre?
  6. Wie wird die öffentliche Meinung über LehrerInnen wahrgenommen? Stellt diese eine Belastung dar?
  7. Wie kann die Situation verbessert werden? → Maßnahmen
  8. Weitere Anmerkungen
- Weitere Fragen bezogen sich auf soziodemographische Merkmale (Schultyp, Berufsjahre, Alter, Geschlecht, Familienstand, Anzahl der eigenen Kinder)

### **2.1.2 Leitfaden der qualitativen Interviews (ExpertInnen)**

1. Positives/ Negatives des Lehrberufs allgemein – Wo liegen die Schwierigkeiten?
2. Gibt es Veränderungen der Arbeitssituation? Wandel des Schulsystems? → in Bezug auf Kinder, Schulhierarchie, Klassenzusammensetzungen, Konkurrenzdruck zwischen den Schulen? Haben Frauen im Vergleich mit Männern vermehrt mit mangelndem Respekt zu kämpfen?
3. Wird soziale Ungleichheit im Schulsystem als Belastung wahrgenommen? Wird die Schulhierarchie als Belastung wahrgenommen?
4. Wie wird die öffentliche Meinung über LehrerInnen wahrgenommen? Stellt diese eine Belastung dar?
5. Steigt Ihrer Einschätzung nach die Burnout-Gefährdung von Lehrkräften? Wenn ja, warum?
6. Wie kann die Situation verbessert werden? → Maßnahmen
7. Weitere Anmerkungen

## 2.2 ERGEBNISSE UND AUSWERTUNG DER QUALITATIVEN INTERVIEWS

Die Leitfadeninterviews wurden an den von den Befragten gewünschten Orten durchgeführt – in Kaffeehäusern, privaten Wohnungen oder der PH Wien. Die befragten LehrerInnen zeigten sich sehr gesprächsbereit, das längste Interview umfasste eine Dauer von 3 Stunden und 20 Minuten. Entsprechend umfangreich sind die Interviewprotokolle der zehn qualitativen Interviews, die sich im Anhang (ab Seite 220) befinden. Um die Ergebnisse im Überblick darzustellen, wurde im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (in Anlehnung an das Schema für Frequenzanalysen von Mayring 2000, 13 f.) ein Kategoriensystem (s. Anhang S.38) erstellt und ausgewertet.<sup>6</sup> Es wurde eine inhaltliche Strukturierung mit quantitativen Elementen vorgenommen.

### ***2.2.1 Überblick über die Ergebnisse der qualitativen Interviews***

In den qualitativen Interviews wurden die meisten zuvor theoretisch beschriebenen Charakteristika und Besonderheiten sowie die Herausforderungen und die Problemfelder des Lehrberufs von den Befragten angesprochen.

Die meisten der Befragten sehen die größte Herausforderung ihres Berufs im gesellschaftlichen Wandel, der sich im Verhalten der Kinder (Unruhe, Aufmerksamkeitsdefizite, Respektlosigkeit) zeige, und dem das Schulsystem mit seinen „starrten und rigiden Strukturen“ (Befragte #8) nicht gerecht werden könne. Auch die laufenden Einsparungen gingen auf Kosten der Kinder und LehrerInnen.

Ein hoher Anteil der Befragten (4 von 10) wählte den Lehrberuf aus der Motivation heraus, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und Wissen zu vermitteln. Dabei sehen sich diese LehrerInnen aber von Gesellschaft, Öffentlichkeit, Medien und Eltern mit den wachsenden Herausforderungen in der Schule allein gelassen. Die LehrerInnen müssten Tätigkeiten von SozialarbeiterInnen, PsychologInnen oder PsychagogInnen übernehmen, für die sie nicht ausgebildet wurden. Zur Verbesserung der Situation wünschen sich die befragten LehrerInnen mehr personale Unterstützung und mehr Förderstunden (insbesondere Deutsch-Förderstunden für MigrantInnen), sowie mehr muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache – anstatt das Budget für Schulen zu kürzen sollte investiert werden.

---

<sup>6</sup> In den Interviewprotokollen sowie im Kategoriensystem und allen anderen aus den Interviews zitierten Textpassagen werden die Bezeichnungen „Lehrer“ und „Schüler“ (o.ä.) geschlechtsneutral verwendet. Dies gilt auch für alle weiteren direkten Zitate, in denen diese Bezeichnungen vorkommen.

Auch der Weg zur Matura dürfe MigrantInnen nicht durch die „muttersprachliche Deutsch-Matura“ versperrt bleiben, diese Form von Matura diskriminiere SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (siehe Befragte #5).

Der Großteil der Befragten (8 von 10) präferiert die Gesamtschule, also eine gemeinsame Schule für alle 10-14/15-jährigen, und – unter der Voraussetzung eines größeren, gut ausgestatteten, adäquaten Arbeitsplatzes – auch die Ganztageschule (5 von 10). SchülerInnen aus niedrigeren sozialen Schichten und MigrantInnen würden hiervon besonders profitieren, sowie auch alle anderen SchülerInnen. Befragte #6 machte bspw. den Vorschlag, eine Ganztageschule von 9.00-16.00 einzuführen.

Eine Vereinheitlichung der Ausbildungen von Pflichtschul- und GymnasiallehrerInnen wird von einer Mehrheit der Befragten (6 von 10) gewünscht. Dabei sollten alle LehrerInnen gleich viel verdienen, d.h. es sollte keine „zwei verschiedenen Kategorien von LehrerInnen“ (Befragte #2) geben.

In das Schulsystem gehöre mehr Geld investiert, Schulen und Klassenräume gehörten ausgebaut, neu gestaltet und mit moderner Technologie ausgestattet.

Die befragten LehrerInnen wünschen eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern, anstatt das Image des „Feindbildes“ (Befragte #4) weiter zu tragen. Sie sehen die öffentliche Meinung als große Belastung und wünschen eine positive Veränderung des gesellschaftlichen und medialen Images.

## 2.2.2 Die häufigsten Begriffe aus den Gesprächsprotokollen – eine „Begriffswolke“

Die folgende Abbildung stellt eine sogenannte „Begriffswolke“ dar, die auf Basis der gesamten Gesprächsprotokolle (s. Anhang ab Seite 220)

erzeugt wurde.<sup>7</sup> Die Schriftgröße der

Wörter ergibt sich aus

der Häufigkeit der

Nennungen in den

Protokollen.

Es zeigt sich,

dass die

Wörter

„Kinder“,

„mehr“, „Lehrer“,

„Schule“, und „gibt“

überproportional häufig

genannt wurden. Diese

Wörter scheinen also

zur Beschreibung der

derzeitigen Situation in

den Schulen von Bedeutung

zu sein. Im Mittelpunkt der

Gespräche standen für die

befragten LehrerInnen

die „Kinder“, für die es

ein „mehr“ an „Schule“

und „Lehrer“(Innen)

geben sollte.



Abbildung 5: „Begriffswolke“ der in den Gesprächsprotokollen vorkommenden Wörter

<sup>7</sup> erstellt in: Wordle (Juli 2010): <http://www.wordle.net>

### **2.2.3 Auswertung der Gesprächsprotokolle der qualitativen Interviews – die häufigsten Aussagen**

Für eine Übersicht aller in den Leitfadeninterviews vorgebrachten Argumente werden im folgenden Abschnitt die Aussagen der zehn befragten LehrerInnen, gereiht nach den festgelegten thematischen Kategorien des Kategoriensystem (s. Anhang S.38) und nach der Häufigkeit (Häufigkeitsanalyse nach Mayring 2000, 13 f.), dargestellt:

#### **HERAUSFORDERUNGEN, BELASTUNGEN, VERÄNDERUNGEN**

- Mit den gesellschaftlichen Veränderungen ändern sich auch die Kinder, die die gesellschaftlichen Veränderungen in den Klassenraum tragen. Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder sinkt, sie haben andere Interessen und Wertvorstellungen als die Kinder früher, brauchen mehr Bewegung und Unterhaltung, es gibt eine Ruhelosigkeit, auch größere Distanzlosigkeit gegenüber Autoritäten. Eine steigende Zahl von Kindern gilt als verhaltensauffällig oder autistisch veranlagt, Kinder haben weniger Geduld – „alles ist schneller“ (Befragte #4). (8 von 10 Befragten)
- Die Einsparungen im Schulbereich stellen ein großes Problem für die Schulen dar; es werden weniger Förderstunden/ Begleitstunden finanziert; es gibt weniger LehrerInnen und „keine Dauersupplierungen wegen Lehrermangels“ (Befragte #4), Überstunden werden eingespart, anstatt mit 60 Jahren darf jetzt erst im Alter von 65 Jahren in Pension gegangen werden. (6 von 10 Befragten)
- Der persönliche Arbeitsplatz in der Schule ist zu klein. (5 von 10 Befragte)
- Eine große Herausforderung besteht darin, den Anforderungen aller SchülerInnen verschiedenster sozialer Herkunft in diesem System gerecht zu werden. (3 von 10 Befragten)
- Es gibt einen (Rollen-)Wandel der LehrerInnenrolle: Von der/dem WissensvermittlerIn zum/zur SozialarbeiterIn, -pädagogIn/ PsychologIn/ PsychagogIn. (3 von 10 Befragten)
- Es gibt zu wenige Möglichkeiten, vorzeitig aus dem System auszutreten, also zu wenige Ausstiegsmöglichkeiten und Alternativen, in andere Berufe umzusteigen. (3 von 10 Befragten)
- Die Eltern müssten mehr in Verantwortung gezogen und als Verbündete angesehen werden. LehrerInnen müssten verstärkt mit Eltern zusammenarbeiten! (3 von 10 Befragten) „Viele Eltern haben Probleme mit dem Grenzen-Setzen“ (Befragte #4). (1 Befragte)
- Die „rigiden Strukturen“ werden von einem Teil der Befragten beklagt: „nichts ändert sich, nichts geht weiter“, „es gibt keine Offenheit im System“. (3 von 10 Befragten)

- Das Problem „Hauptschule als Restschule“ wird von einem Teil der Befragten genannt (3 von 10 Befragten): „Die Kinder hören in der Hauptschule niemanden mehr flüssig Deutsch lesen, jeder stottert herum, gleich wie im sozialen Bereich. Sie lernen nichts voneinander.“ (Befragte #1).
- Als Schwierigkeit und auch Ungerechtigkeit empfinden zwei Befragte, dass es keine Chancengleichheit gibt, die Wahlmöglichkeit nach der 4. Klasse Volksschule sei eine „fiktive“ (Befragte #1). Die Leistungen der Kinder seien nicht die wahren Leistungen der Kinder, denn die Eltern arbeiten mit – „das ist alles Lug und Trug“ (Befragte #5).
- Von einem Problem mit der Leistungsbeurteilung berichten zwei LehrerInnen. Die Leistungsbeurteilung werde dem erforderlichen Individualismus in der Schule nicht gerecht. „Noten sind ein Machtinstrument der LehrerInnen; dienen nur als Disziplinierungsmaßnahme, sind dem Unterricht hinderlich“ (Befragte #5).
- Es gibt eine Veränderung bzgl. neuer Medien, das führt zu Reizüberflutung für Kinder, Herausforderung und teilweise Überforderung für LehrerInnen. (2 von 10 Befragten)
- Zu viel Bürokratie, „Dokumentationsflut“ und „ständiges Zettelausfüllen“ (Befragte #7) wird von den LehrerInnen als Belastung wahrgenommen. „Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin verfällt immer mehr zum bürokratischen Beamtenjob“ (Befragte #9). (2 von 10 Befragten)
- Der Altersabstand zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit zunehmendem Alter der LehrerInnen stellt ein Problem dar, meint eine befragte Person.
- Eine weitere Person sagt, der Lehrberuf sei ein Job, der nie abgeschlossen ist, man könne nie abschalten.

## **ARBEITZUFRIEDENHEIT, BURNOUT**

- Burnout, Krankheiten und Stress nehmen im Kollegium zu (6 von 10 Befragten). „Es gibt (v.a. über 50) sehr viele ausgebrannte LehrerInnen“ (Befragte #2), „manche brennen mit der Zeit aus“ (Befragte #6), „viele LehrerInnen, die aktiv und initiativ sein wollen, resignieren und werden passiv“ (Befragte #9).
- 4 von 10 Befragten geben an, Burnout-betroffen oder -gefährdet gewesen zu sein.
- 4 von 10 Befragten berichten, mit jedem Tag weniger mit nach Hause zu nehmen – „Ich lasse jetzt weniger an mich heran“. Das wichtigste sei, sich dagegen abgrenzen zu können – „Ich trete SchülerInnen jetzt distanzierter entgegen“ (Befragte #8).
- „Ich merke, dass ich müde bin und immer weniger leisten kann“ (Befragte #5), „die Arbeitszufriedenheit hat sich im Laufe der Jahre verschlechtert“ (Befragte #7). (3 von 10 Befragten)
- 3 von 10 Befragten haben ein „zweites Standbein“ (Befragte #1) als Ausgleich, das zu ihrer Arbeitszufriedenheit beiträgt.

- Man bekomme zu wenig Lob und Anerkennung, zu wenige Rückmeldungen, man habe zu wenige Erfolgserlebnisse. (2 von 10 Befragten)
- Eine mögliche „Strategie, mit Krisen in der Schule umzugehen“, ist ein „ausgeglichenes Privatleben“ (Befragte #1). (1 Befragte)
- „Männer haben mehr Distanz, können sich besser abgrenzen“ (Befragte #6). (1 Befragte)
- „Als Mann in der VS hat man einen Vorteil: Du bist ein Exot, hast von Kindern mehr Respekt, auch seitens des Kollegiums. Da hast du einen anderen Stand.“ (Befragter #10). (1 Befragter)
- „Das Schulsystem leidet unter Verweiblichung.“ (Befragter #10). (1 Befragter)
- „Ich bereite sicher weniger vor als Kolleginnen.“ (Befragter #10). (1 Befragter)

### **BERUFSWAHLMOTIVE, WIEDERWAHL DES LEHRBERUFS, PRAXISSCHOCK**

- 5 von 10 Befragten würden den Beruf (trotz allem) wieder wählen – „Es ist meine Berufung“ (Befragter #10).
- 3 von 10 Befragten geben an, den Beruf nicht wiederzuwählen – „Ich würde den Beruf heute nicht mehr ergreifen“ (Befragte #8).
- Das Berufswahlmotiv ‚mit Kindern und Jugendlichen arbeiten‘ ist das am häufigsten genannte Motiv. (4 von 10 Befragten)
- 4 von 10 Befragten haben (viele) PädagogInnen im Verwandten-/ Bekanntenkreis oder sagen, dass der Lehrberuf in der Familie Tradition ist.
- 3 von 10 Befragten berichten von einem Praxisschock, weil sie „keine praktische Ausbildung“ (Befragte #5) an der Universität absolvierten. Die AHS-Ausbildung sei zu wenig praxisorientiert.

### **DIE ÖFFENTLICHE/ GESELLSCHAFTLICHE MEINUNG VOM LEHRBERUF**

- Die öffentliche Meinung – man hätte einen Halbtagsjob, zu viele Ferien und arbeite zu wenig – wird von den befragten LehrerInnen als Belastung wahrgenommen. Befragte bezeichnen diese als „kollektive Rufschädigung“ (Befragte #9). „Welcher junge Mensch wird noch Lehrer?“ (Befragte #8). (9 von 10 Befragten)
- JedeR kennt LehrerInnen, jedeR hatte LehrerInnen und glaubt, den Beruf zu kennen - PädagogInnen werden nicht als ExpertInnen gesehen. JedeR glaubt zu wissen, wie Unterricht zu funktionieren hat. (2 von 10 Befragten)
- Die Gewerkschaft vertrete nach Meinung einer Befragten lediglich eine Minderheit aller LehrerInnen: „Ich halte unsere Gewerkschaft für eine Katastrophe, die vertreten mich nicht, sie vertreten aber die AHS-Lehrer hervorragend. Die wollen diese Trennung, die wollen nicht alle Kinder haben.“ (Befragte #5)

## VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE, MAßNAHMEN

- 8 von 10 Befragten meinen, es solle eine Gesamtschule, also eine gemeinsame Schule für alle 10-14/15-jährigen geben.
- Angleichung der Ausbildungen HS und AHS – eine gemeinsame Ausbildung für alle, mehr pädagogische/ didaktische Ausbildung an der Uni (Vereinheitlichung der Ausbildungen). Es sollte nicht „zwei verschiedene Kategorien von LehrerInnen“ (Befragte #2) geben, auch KindergartenpädagogInnen gehörten an die Uni. Eine „schlanke Verwaltungsebene“ (Befragte #4) für alle LehrerInnen wird gewünscht – alle sollten gleich viel verdienen. „Volksschullehrer müssen genauso viel verdienen, die legen schließlich Meilensteine“ (Befragte #4). (6 von 10 Befragten)
- Es gebe einen Bedarf an mehr personellen Ressourcen und mehr Begleitpersonal an den Schulen: psychologische Betreuung, PsychagogInnen, SozialarbeiterInnen. (6 von 10 Befragten)
- Ein adäquater, größerer persönlicher Arbeitsplatz mit Büroausstattung (Laptop etc.) fehlte an der Schule. (6 von 10 Befragten)
- Mehr Ganztageschulen sollten geschaffen werden. (5 von 10 Befragten)
- Kleinere Klassen („max. 20 Kinder pro Klasse“, Befragte #7), mehr Lehrkräfte pro SchülerIn und mehr Betreuung wären sinnvoll. (5 von 10 Befragten)
- Es müsste mehr Möglichkeiten geben, Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zu betreuen; mehr Deutsch-Förderstunden, mehr muttersprachlicher Unterricht und „mehr Input an Sprache und Kultur“ (Befragte #8) werden gewünscht. (5 von 10 Befragten)
- Schulbauten sollten offener und beweglicher konzipiert werden; Rückzugsmöglichkeiten für Kinder oder Lerninseln einplanen; Räume ausbauen, mehr Möglichkeiten für Kleingruppen-Unterricht schaffen; einen Raum schaffen, in dem stets einE LehrerIn oder SozialarbeiterIn zur Verfügung steht, wenn Kinder Probleme haben. Bessere multimediale Ausstattung in den Klassen (z.B. Smartboards sind eine Entlastung). (5 von 10 Befragten)
- Der Staat müsste Image, Gehalt und Arbeitsbedingungen verbessern. „Prestige stärken ist ganz wichtig – zeigen, wie wichtig Bildung für alle ist. (...) Mit dem Medienbild über die ‚faulen Lehrer‘ müsste Schluss sein.“ (Befragte #8). (3 von 10 Befragten)
- Mehr Geld für Fortbildungen und Maßnahmen zur Verfügung stellen, bezahlte Teamsitzungen einführen, eine „Mentoring-Stunde von älteren für jüngere KollegInnen“ (Befragte #6). (3 von 10 Befragten)
- Mehr Geld in Bildung investieren - den Schulen mehr Geld zur Verfügung stellen; keine Einsparungen mehr! (2 von 10 Befragten)

- Es sollte mehr Profilierung-/ Aufstiegsmöglichkeiten in der schulischen Hierarchie geben – „flache Hierarchien sind demotivierend“ (Befragte #8). (2 von 10 Befragten)
- „Man müsste die Kinder Hälfte/Hälfte vermischen, nicht in eine ‚gute‘ und eine ‚schlechte‘ Schule aufteilen“ (Befragte #7). (2 von 10 Befragten)
- Mehr Teamteaching, mehr Doppelstunden einführen. (2 von 10 Befragten)
- Einen „Schlüssel“ für alle Schulen einführen, der besagt, wie groß der Anteil an aufgenommenen MigrantInnen an jeder Schule sein muss („z.B. 20% für jede Schule“, Befragte #5). (1 von 10 Befragten)
- Die muttersprachliche Deutsch-Matura sei eine zu große Hürde für MigrantInnen. (1 von 10 Befragten)
- „Sitzen-Bleiben“ gehöre abgeschafft. (1 von 10 Befragten)
- Mehr migrantische LehrerInnen als Vorbilder für die Kinder aufnehmen. (1 von 10 Befragten)
- Mehr SchülerInnenselbstständigkeit fördern (Offenes Lernen...). (1 von 10 Befragten)
- Mehr Sport- und Freizeitangebote in den Schulen schaffen. (1 von 10 Befragten)
- Schule ab 9.00 (bis 16.00). (1 von 10 Befragten)
- Trennung von Kirche und Staat – keine religiösen Symbole in der Schule. (1 Befragte)
- Kompetenzen der einzelnen LehrerInnen berücksichtigen. (1 von 10 Befragten)
- Ein professionelles Management zur Entlastung für Verwaltungsarbeit, Personalentwicklung, Arbeit in der KollegInnenschaft usw. einführen. (1 von 10 Befragten)

### 3 Theoretische Erläuterungen unter Berücksichtigung der Ergebnisse der qualitativen Befragung

Die meisten zuvor theoretisch beschriebenen Charakteristika/ Besonderheiten, Herausforderungen und Problemfelder des Lehrberufs wurden in den qualitativen Interviews thematisiert.

Zusammenfassen ließe sich eine Vielzahl der in den Interviews angesprochenen Beanspruchungs- und Belastungsquellen für LehrerInnen auf Einsparungen im Schulbereich:

Eine zu hohe SchülerInnenanzahl pro Klasse, fehlende Förderstunden und Deutsch-Kurse für MigrantInnen, zu kleine und unzureichend ausgestattete Arbeitsplätze für LehrerInnen. Schulen und Klassenräume sollten ausgebaut, neu gestaltet und mit moderner Technologie ausgestattet werden; auch eine Vereinheitlichung der Ausbildungen von Pflichtschul- und Gymnasial-/ OberstufenlehrerInnen wird als notwendig erachtet. Die fehlenden (Erfolgs-)Rückmeldungen sowie die öffentliche Meinung und das „Negativ-image“ des Lehrberufs werden ebenfalls als große Belastung wahrgenommen.

Schon Freud beschreibt den Beruf der LehrerInnen als einen „unmöglichen Beruf“, da der „ungenügende Erfolg“ sicher ist. Hohe Anforderungen stehen komplexen Bedingungen für Leistungsergebnisse im schulischen Handlungsfeld gegenüber. LehrerInnen haben die Aufgaben, Kinder zu erziehen und zu bilden und mit Eltern zusammenzuarbeiten, deren Kooperationsbereitschaft nicht immer gegeben ist. Sie sind zur Erfüllung ihrer Aufgaben stets auf die Kooperationsbereitschaft ihrer InteraktionspartnerInnen angewiesen (vgl. Sieland 2007, 206).

### 3.1 ARBEITSSITUATION UND -ZUFRIEDENHEIT VON LEHRERINNEN – VERTIEFENDE ERLÄUTERUNGEN ZU DEN BESONDERHEITEN DES LEHRBERUFS

Bisher wurden die einzelnen Besonderheiten und Charakteristika des Lehrberufs und seiner Problemfelder aufgezählt und beschrieben. Nun wird auf die zuvor beschriebenen Charakteristika vertiefend eingegangen, und zwar unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews. Alle Punkte wurden in den persönlichen Gesprächen angesprochen, diese empirischen Erkenntnisse sollen nun mit den theoretischen verknüpft und im Detail erläutert werden.

1. Problem der unvollständig geregelten Arbeitszeit
2. Prinzipielle Offenheit und Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung
3. LehrerInnenrollen und „Antinomien des LehrerInnenhandelns“
4. Die Arbeitsstruktur
5. Das Unterrichtsgeschehen
6. Der Altersunterschied
7. „Beruf ohne Karriere“
8. Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“ und „Negativimage“ des Lehrberufs
- (9.) Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout

**Tabelle 1:** *Besonderheiten und Charakteristika des Lehrberufs (nach Rothland, Terhart 2007)*

#### **1. Problem der unvollständig geregelten Arbeitszeit**

Wie aus den qualitativen Interviews hervorgeht, wird die unvollständig geregelte Arbeitszeit als Belastung wahrgenommen, der Beginn und das Ende der Arbeit sind nicht definiert. Insofern macht den Befragten zufolge eine Ganztageschule (bspw. von 9.00-16.00) Sinn, sofern ein adäquater Arbeitsplatz für die LehrerInnen an den Schulen zur Verfügung gestellt wird. Die LehrerInnen würden dann ihre gesamte Arbeit (samt Vor-, und Nachbereitung) in der Schule erledigen, hätten eine klar geregelte Arbeitszeit und nicht mehr mit dem Stigma eines „Halbtagesjobs“ zu kämpfen.

Nach Gehrman (2007, 198) macht die Beanspruchung im Lehrberuf „nicht die zeitliche Unterrichtsverpflichtung (...) aus, sondern das, was am Nachmittag zu Hause stattfindet und selbst gestaltet werden kann und muss (etwa Korrekturen bzw. Vor- und Nachbereitungszeiten)“.

## 2. Prinzipielle Offenheit und Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung

Die Aufgabe des/ der LehrerIn wird von Wilson als diffus und schwer abgrenzbar beschrieben (vgl. Wilson 1962, 22):

„(..) the business of socializing children – of motivating, inspiring and encouraging them, of transmitting values to them, awakening in them a respect for facts and sense of critical appreciation – all of this is unspecific.“ (ebd.)

Er vergleicht den Beruf des Lehrers/ der Lehrerin mit dem des Arztes/ der Ärztin oder dem des Anwalts/ der Anwältin: Während der Arzt/ die Ärztin und der Anwalt/ die Anwältin nach klaren Regeln handeln und niemanden überzeugen müssen, hat es der Lehrer/ die Lehrerin zur Aufgabe, SchülerInnen zu sozialisieren und deren Einstellungen zu prägen – sie von etwas zu überzeugen. Ärzte/ Ärztinnen und Anwälte/ Anwältinnen betrachten Personen als PatientInnen und KlientInnen als Fälle. LehrerInnen müssen hingegen das Kind als ganze Person betrachten. Für den Arzt/ die Ärztin gibt es ein definiertes Ende der Arbeit mit der Heilung des Patienten/ der Patientin; für den Anwalt/ die Anwältin ist die Arbeit beendet, wenn der Fall gewonnen oder verloren wurde. Die Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin ist hingegen nicht klar abgrenzbar. Seine/ ihre Aufgabe endet nicht, wenn der/ die SchülerIn „durchkommt“ oder „nicht durchkommt“, so wie auch die Aufgabe des Bildungssystems an dieser Stelle nicht zu Ende ist. Bildung ist mehr als Prüfungen zu bestehen (vgl. ebd.: 23). Die Offenheit und Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung des Lehrberufs wurde in den persönlichen Gesprächen von einigen RespondentInnen beklagt: *„Der Lehrberuf ist ein Job, der Tag und Nacht beschäftigt; ist nie abgeschlossen, man kann immer was tun/ arbeiten. Eine Belastung ist, dass man nicht abschalten kann.“* (Befragte #7).

## 3. LehrerInnenrollen und „Antinomien des LehrerInnenhandelns“

Rollenkonflikte gehören, wie bereits beschrieben, zum Berufsalltag von LehrerInnen – an sie werden verschiedene Erwartungen gestellt und sie haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen, die nicht immer einfach miteinander zu vereinbaren sind (vgl. Rothland, Terhart 2007, 19). Ein Rollenkonflikt kann dann auftreten, wenn widersprüchliche Erwartungen von Bezugsgruppen an den Inhaber einer Position herangetragen werden, sowie bei sich widersprechenden Kognitionen des Lehrers/ der Lehrerin seine/ ihre Rolle betreffend – ein objektiver Widerspruch braucht dazu nicht vorhanden sein. Das Vorliegen eines objektiven Widerspruchs ist weder eine notwendige, noch eine hinreichende Bedingung für das Vorliegen subjektiv wahrgenommener Rollenkonflikte. Wenn die Person objektiv vorhandene Widersprüche nicht wahrnimmt, liegt kein Rollenkonflikt vor (vgl. Hofer 1986, 369).

Hofer spricht von einer bestehenden „Divergenz zwischen Autonomie als Erziehungsziel und Disziplin“. Es komme darauf an, ob LehrerInnen einen Widerspruch darin sehen, Emanzipation und Selbstbestimmung bei SchülerInnen zu fördern und gleichzeitig grundlegende Werte der Gesellschaft wie Anpassungsfähigkeit, Rücksichtnahme, Lernbereitschaft und Wissen zu vermitteln - ersteres kann nur mit Mitteln erreicht werden, die zweitem widersprechen und umgekehrt (vgl. ebd.: 372).

Nach Weidenmann (1981, 264) enthält kaum ein anderer Beruf so viele sich teils ausschließende Ziele, die insgesamt nicht erfüllbar sind, wie der LehrerInnenberuf. Dieser ist gekennzeichnet durch „Zielkonflikte“. Förderung einzelner SchülerInnen und Selektion per Benotung schließen sich als Ziele aus, wie auch auf Bedürfnisse einzelner SchülerInnen einzugehen und zugleich Disziplin aufrechtzuerhalten. Solche Widersprüche können sich manifestieren in:

- Schuldgefühlen durch das Bestrafen eines Schülers/ einer Schülerin, um die Disziplin aufrechtzuerhalten und gleichzeitig durch diese Maßnahme Aggression zu fördern.
- Ratlosigkeit und Entschlusslosigkeit darüber, welche Ziele vorrangig verfolgt werden sollen, und in
- Entfremdung dadurch, dass einige Ziele der Institution Schule von der Lehrperson nicht akzeptiert, dennoch aber angestrebt und gerechtfertigt werden müssen (vgl. ebd.).

### **Die Leistungsbeurteilung**

Die Aufgabe von Schule ist es, Wissen und Kompetenz zu vermitteln; im Lauf der Zeit ist ihr aber auch die Aufgabe zugewachsen, junge Menschen in gesellschaftliche Strukturen einzupassen, die für sie „vorgesehen“ sind, d.h. diese unterschiedlichen Lebenswegen zuzuführen (vgl. Novotny 1994, 179). Die Selektion in der Schule muss gerecht erscheinen, deshalb muss auch jedem Schüler/ jeder Schülerin ein ähnliches Maß an „Unterrichtung“ zukommen. Nur dann können die Resultate des Unterrichts als „Ausdruck ‚natürlicher‘ Begabung“ gesehen werden. Leistungsunterschiede sind für diesen Selektionsprozess notwendig (vgl. ebd.).

Die Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin ist an sich widersprüchlich.

„Der Lehrer müsste (...) jedem Schüler das Gefühl geben können, dass er ihm individuell und unabhängig von gezeigter Leistung als Mensch wichtig und wertvoll ist; der Lehrer müsste jedem Schüler erfahrbar machen, dass er allen Menschen, vielleicht zunächst: allen Heranwachsenden, das Recht zubilligt, in ihrer Menschenwürde respektiert zu werden – und dass er umgekehrt Entsprechendes auch altersangemessen von ihm erwartet; der Lehrer müsste die individuelle Leistung des Schülers wahrnehmen, sie auf dessen Leistungsmöglichkeiten beziehen können und als Bestandteil von Lernfortschritten der Lerngruppe erfahrbar machen.“ (Ilien 2008, 249 f.)

Gleichzeitig wird von der Lehrperson aber erwartet, die Leistungen der SchülerInnen „fair“ zu benoten, also die Voraussetzungen der Kinder außer Acht zu lassen und die Leistungen aller SchülerInnen anhand eines gemeinsamen Maßstabs vergleichbar zu machen, um bestehende Unterschiede zwischen den SchülerInnen aufzuzeigen. Gleichbehandlung kann in diesem Fall als Ungleichbehandlung bezeichnet werden, da die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden müssten, um die tatsächlichen Lernfortschritte der einzelnen SchülerInnen feststellen zu können. Der Lehrer/ die Lehrerin ist gezwungen, jene SchülerInnen, die die geforderten Leistungen nicht erbringen können, aus dem Schulsystem auszusortieren. Die Lehrperson steht im ständigen Konflikt zwischen Gleichbehandlung Aller und Förderung Einzelner.

Die Problematik der Leistungsbeurteilung wurde auch in den qualitativen Interviews thematisiert.

„Moderne Pädagogik bedeutet individuelles Eingehen auf SchülerInnen, die Leistungsbeurteilung wird diesem Individualismus nicht gerecht.“ (Befragte #1), „Die Herausforderung besteht darin, allen SchülerInnen gerecht zu werden (bzgl. Leistungsniveau, sozialer Situation...).“ (Befragte #2), „Noten sind ein Machtinstrument der Lehrer; dienen nur als Disziplinierungsmaßnahme, sind dem Unterricht hinderlich.“, „Mütter und Väter arbeiten bei den Leistungen der Kinder mit. Das ist alles Lug und Trug, das sind nicht die Leistungen der Kinder“ (Befragte #5) und „Man steht als Lehrer alleine da, man soll differenzieren und individualisieren, das geht nicht mit so vielen Kindern.“ (Befragte #7), lauten die Aussagen.

## **Soziales Handeln von LehrerInnen und daraus entstehende Rollenkonflikte**

Soziales Handeln ist ein wesentlicher Bestandteil des LehrerInnen-Seins.

Wird das Verhalten von LehrerInnen als „soziales Handeln innerhalb eines institutionell vorgegebenen Kontextes“ aufgefasst, können nach Hofer die folgenden Einflussbereiche für konkretes Verhalten unterschieden werden (vgl. Hofer 1986, 7):

„Erzieherisches Verhalten<sup>8</sup> als Ergebnis rational zu fassenden Mittel-Zweck-Denkens“:

LehrerInnen machen sich Gedanken über ihr Handeln, dieses Handeln ist von den Informationen abhängig, über die sie verfügen. Handeln ist geleitet von subjektivem Wissen (ebd.).

„Erzieherisches Verhalten als Ausdruck von situationsspezifisch ausgelösten Gefühlen“:

Die Tätigkeit von LehrerInnen ist geprägt von Gefühlen wie Freude, Überraschung, Ärger oder Enttäuschung (ebd.).

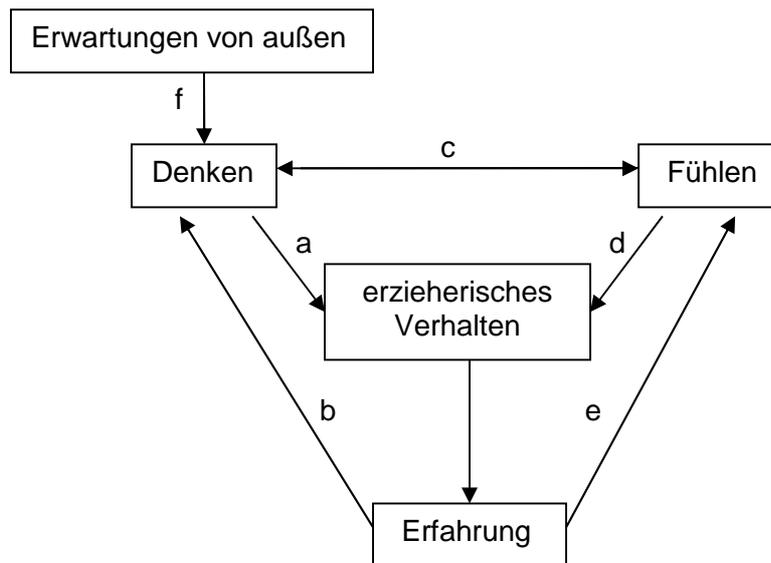
„Erzieherisches Verhalten als Tätigkeit, die zum Teil bürokratisch geregelt und von gesellschaftlichen Erwartungen geprägt ist“:

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie Schulrecht oder Beamtenrecht regeln erzieherisches Handeln. Autonomer und frei gestalteter Unterricht ist schwer möglich, da Lehrziele, Lehrstoff, Schulbücher, Benotungsverfahren u.v.m. vorgeschrieben werden. DirektorInnen, KollegInnen, SchülerInnen und Eltern haben Erwartungen an LehrerInnen. LehrerInnen orientieren sich in ihrem Handeln möglicherweise an den Erwartungen, die an sie herangetragen werden (ebd.).

---

<sup>8</sup> Was Hofer hier als „Verhalten“ bezeichnet, bedeutet im soziologischen Sinne „Soziales Handeln“.

Das erzieherische Verhalten von LehrerInnen ist geleitet von Gedanken und Gefühlen (s. Pfeile a und d), Erfahrungen durch den „Prozess der unterrichtlichen Interaktion“ wirken indirekt auf das Verhalten, indem sie gedanklich (b) und gefühlsmäßig (e) verarbeitet werden. Denken wird von Gefühlen beeinflusst, es hängt von den Denkprozessen ab, welche Gefühle in welchen Situationen auftreten. Gesellschaftliche Erwartungen werden wahrgenommen (s. Pfeil f) und wirken indirekt auf das Verhalten und Fühlen (vgl. Hofer 1986, 8 f.). Die untenstehende **Abbildung 6** soll dies veranschaulichen.



**Abbildung 6:** *Hauptsächliche Bedingungen erzieherischen Verhaltens: gesellschaftliche Erwartungen, Denken, Fühlen, Erfahrung* (Hofer 1986, 8)

In diesem Modell wurde angenommen, dass „Gefühle in Wechselwirkung mit handlungsbezogenen Kognitionen“ des Lehrers/ der Lehrerin stehen (s. Pfeil c). Gefühle können das erzieherische Verhalten auch direkt beeinflussen (s. Pfeil d), sie können von Rückmeldungen über bestimmte Handlungen beeinflusst werden (vgl. ebd.: 323).

### **Wandel der LehrerInnenrolle**

Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin befindet sich, genauso wie die Gesellschaft, in stetigem Wandel. Schaarschmidt und Kieschke (2008, 82) berichten, dass viele Lehrkräfte eine „stetige Zunahme ihrer Aufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Bedingungen“ beklagen. Sie streichen besonders Probleme mit dem Verhalten von SchülerInnen und geringe Unterstützung durch die Eltern als problematisch heraus (vgl. ebd.).

Ein Drittel der Befragten der qualitativen Interviews spricht von einem gravierenden Wandel der LehrerInnenrolle von dem/ der WissensvermittlerIn zum/ zur SozialarbeiterIn/ -pädagogIn. Die LehrerInnen sehen sich für diese neuen Rollen teilweise ungenügend ausgebildet. *„Der Lehrer ist nicht mehr Wissensvermittler, übernimmt Tätigkeiten, für die er nicht ausgebildet ist (→ Sozialarbeiter, Psychologe...)“* (Befragte #9). *„LehrerInnen waren Wissensvermittler, Persönlichkeitsbildner der Jugend. Jetzt sind sie von der Ersatzmutter, zum Arzt bis hin zum Wissensvermittler alles.“* (Befragte #1).

### **Rollenrückzugsverhalten, Zielverschiebung und Einstellungsrevisionen**

Nun gibt es für LehrerInnen verschiedene Möglichkeiten, Rollenkonflikten zu entweichen oder diese zumindest zu vermindern. Rollenkonflikte können dadurch gemindert werden, dass der Lehrer/ die Lehrerin sich innerlich von der übernommenen Rolle distanziert. Damit einher geht reduziertes Engagement und Interessensverlust (vgl. Hofer 1986, 375).

Als Beispiel für einen Rollenkonflikt durch widersprüchliche Zielsetzungen nennt Hänsel (1975) das Ziel der „optimalen Entfaltung der Fähigkeiten aller“ und einer „Aufhebung der Chancen-Ungleichheit“ einerseits und andererseits die Aufgabe der Schule, selektieren und auslesen zu müssen. Bei LehrerInnen erfolgt „Zielverschiebung“, wenn die gesetzten Ziele unerfüllbar sind. Dies kann Identifikation mit einer „Teilaufgabe“, wie etwa Disziplin, Ordnung und Konformität zu schaffen, zur Folge haben. Solche Ziele ersetzen dann die unerreichbaren Ziele (vgl. ebd.).

Empirisch zeigte sich bei LehrerInnen eine Verringerung des „Selbstverständnis[ses] als Pädagoge“ nach dem Eintritt in die Schulpraxis – sie sahen sich ab diesem Zeitpunkt weniger als zuvor als PädagogIn und mehr als FachwissenschaftlerIn (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, 41). Dies kann mit Veränderungen der Ursachenattributionen einhergehen, indem bspw. die „Begabung“ von SchülerInnen als Ursache für Erfolg und Misserfolg gesehen wird und weniger die Anstrengung (vgl. Hofer 1986, 375). Wenn der Glaube an die Veränderbarkeit individueller Unterschiede nicht besteht, ist eine solche Veränderung auch schwer möglich. Eine Längsschnittstudie von Liebhart (1970) zeigte im Zeitverlauf eine Abnahme der Zielvorstellungen von LehrerInnen, in denen Chancengleichheit und optimale Förderung einzelner SchülerInnen angestrebt wurde (vgl. Hofer 1986, 320).

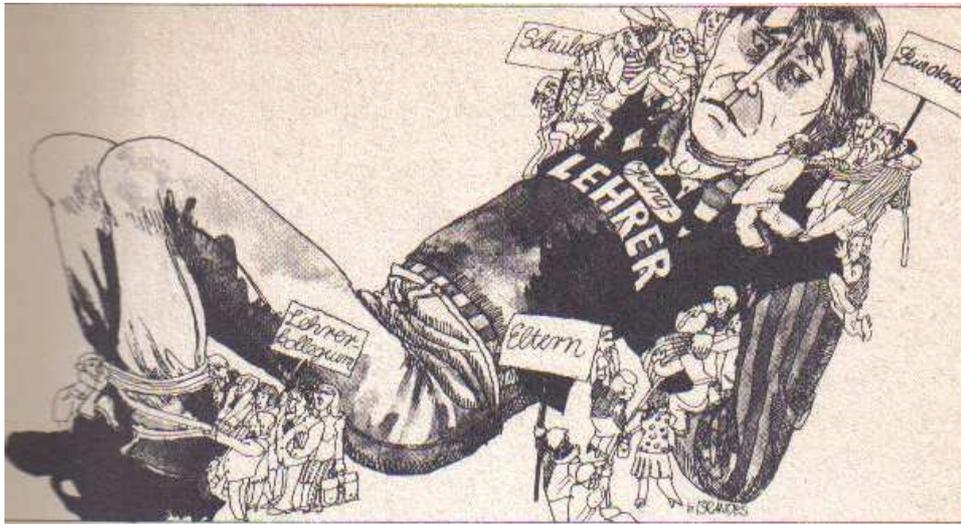
Eine Studie von Dann (1978) zeigte, dass das „Selbstverständnis als Pädagoge“ vom Studienende bis zur Mitte der JunglehrerInnenzeit signifikant in Richtung „Selbstverständnis als FachwissenschaftlerIn“ abnahm, weiters zeigte sich eine signifikante Abnahme der „Fürsorge (Werthaltung der sozialen, humanitären Zuwendung und Fürsorge für andere)“. Diese Änderungen deuten auf eine Zielverschiebung weg von vormals angestrebten Zielen, nämlich der Förderung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale, hin zu fachinhaltlichen Zielen (vgl. Hofer 1986, 320 f.). Eine Zielverschiebung hin zu fachlichen Zielen kann auch erfolgen, wenn Unklarheit über die anzuwendenden Mittel vorherrscht. Ziele werden an die gegebenen Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten angepasst. Es ist leichter, Ziele anzustreben, für die viele abrufbare und umsetzbare Mittel zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

Im Laufe der LehrerInnensozialisation erfolgt eine Zielverschiebung in Richtung „Disziplinorientierung“. LehrerInnen klagen häufig über Disziplinprobleme, diese dominieren auch die Gespräche der LehrerInnen untereinander (vgl. Hänsel 1975, zit. nach Hofer 1986, 320). In den eigens durchgeführten qualitativen Interviews stehen Disziplinprobleme und Schwierigkeiten mit der Veränderung des SchülerInnenverhaltens ebenfalls im Mittelpunkt.

Acht von zehn Befragten berichten, dass die Aufmerksamkeitsspanne der SchülerInnen im Zeitverlauf gesunken ist, sie hätten andere Interessen und Wertvorstellungen, bräuchten mehr Bewegung und Unterhaltung, es gebe eine Ruhelosigkeit, auch größere Distanzlosigkeit gegenüber Autoritäten. Immer mehr Kinder seien verhaltensauffällig, Kinder haben weniger Geduld – „alles ist schneller“ (Befragte #4). Die gesellschaftlichen Veränderungen bringen auch eine Veränderung der SchülerInnen mit sich und damit die Notwendigkeit, im Unterricht auf diese einzugehen.

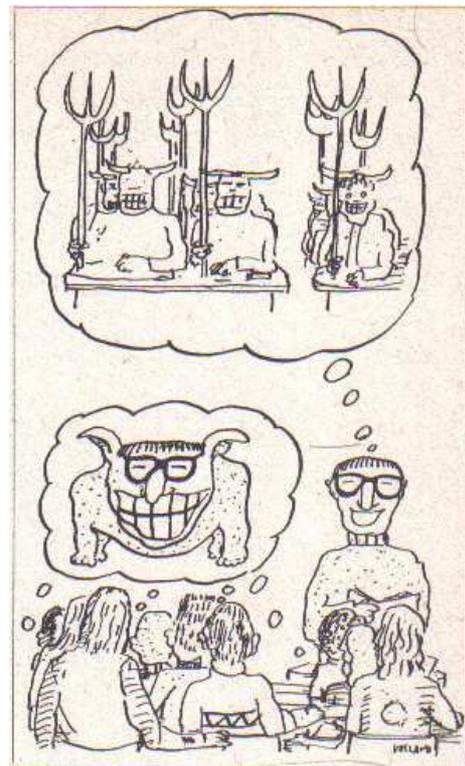
## **Rollenerwartungen an LehrerInnen**

Viele verschiedene Bezugsgruppen haben Verhaltenserwartungen an den/die InhaberIn der LehrerInnenrolle (vgl. Hofer 1986, 377), hierzu gehören in erster Linie natürlich die SchülerInnen, aber auch deren Eltern, die Schulleitung, die KollegInnen etc., wie die nachfolgende **Abbildung 7** illustriert.



**Abbildung 7:** *Erwartungen an LehrerInnen von verschiedenen Bezugsgruppen* (betrifft: *erziehung* Nr. 1/1976, 72, zit. nach Müller-Fohrbrodt, Cloetta, Dann 1978, 25)

SchülerInnen erwarten von ihren LehrerInnen Wissensvermittlung und menschliche Zuwendung. Das Verhalten der LehrerInnen entspricht aber nicht immer den Erwartungen der SchülerInnen. Wenn deren Erwartungen nicht erfüllt werden, können SchülerInnen LehrerInnen auf verschiedene Art und Weise sanktionieren, bspw. durch Unaufmerksamkeit oder Nebenkommunikationen im Unterricht. Es ist aber leicht möglich, dass LehrerInnen diese Sanktion nicht als solche interpretieren und Missverständnisse entstehen (vgl. Hofer 1986, 377). Die nebenstehende Abbildung illustriert das gegenseitige Wahrnehmen von LehrerIn und SchülerInnen, wenn Missverständnisse vorliegen.



**Abbildung 8:** *Symbolische LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion* (betrifft: *erziehung* Nr. 6/1977, 4, zit. nach Müller-Fohrbrodt, Cloetta, Dann 1978, 65)

Die Arbeitstätigkeit des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht basiert „auf der Grundlage eines kooperativen Prozesses zwischen Lehrkraft und Schüler“ (Krause, Dorsemagen 2007b, 104). Rollenerwartungen von SchülerInnen können das Denken von LehrerInnen beeinflussen, wenn sie gesendet und auch erhalten werden oder wenn Sanktionen kogniziert werden. Rollenkonflikte können auftreten, wenn „Rollenmehrdeutigkeit“ vorliegt (vgl. Hofer 1986, 377). Rollenkonflikte und „Rollenuneindeutigkeiten“ wurden in Verbindung mit dem Auftreten des Burnout-Syndroms analysiert, Capel (1987) zufolge erklärt „Rollenuneindeutigkeit“ den größten Anteil der Varianz aller Burnout-Faktoren (vgl. Rudow 1999, 43). Burisch schreibt über das Burnout-Syndrom:<sup>9</sup>

„Wo ‚positive Empfindungen‘, Sympathie und Achtung einerseits zur Berufsrolle gehören, andererseits aber auch ohne sofortige Sanktionen verloren gehen können – wie bei den meisten helfenden Berufen -, da ist das Erscheinungsbild dramatischer und auch folgenreicher, weil es die jeweils schwächeren Partner in der Rollenbeziehung trifft.“ (Burisch 2006, 18)

LehrerInnen sind immer häufiger mit Kindern konfrontiert, deren „psychische Grundausstattung von den Elternhäusern her narzisstische Defizite aufweist“ wie bspw. mangelnde Empathiefähigkeit (vgl. Ilien 2008, 252 f.). Die Zahl der Jugendlichen, die der Erwachsenenengesellschaft, in die sie die Schule begleiten will, mit Misstrauen und teilweise mit Verachtung begegnen, nimmt zu. Durch gesellschaftliche Herausforderungen wie etwa die drohende (Jugend-)Arbeitslosigkeit müssen LehrerInnen auch damit rechnen, dass gesellschaftsöffentlich der Druck auf die Schule wächst; u.a. bemerkbar durch erhöhte Leistungsanforderungen und Qualitätskontrollen. Im alltäglichen Unterricht stehen aber eher Probleme der Förderung sozial benachteiligter SchülerInnen im Mittelpunkt. Ilien geht davon aus, dass LehrerInnen, je schwieriger ihre alltägliche Arbeit wird, umso weniger mit öffentlicher Anerkennung rechnen können (vgl. ebd.).<sup>10</sup>

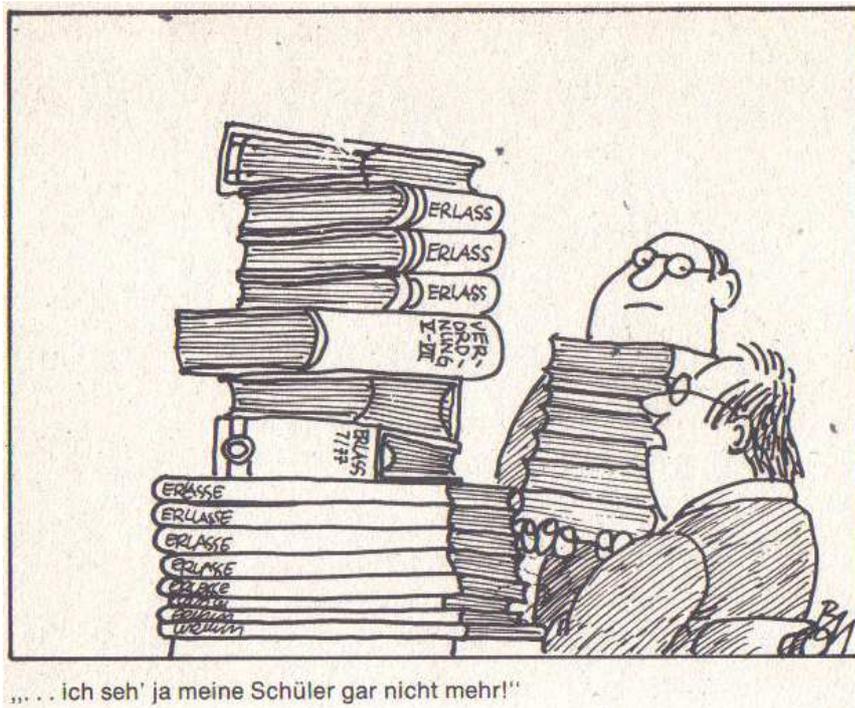
---

<sup>9</sup> Details dazu später im Kapitel 3.2 ‚Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout‘.

<sup>10</sup> Mehr dazu im nachfolgenden Punkt 8 zur öffentlichen Meinung und zum „Negativimage“ des Lehrberufs.

#### 4. Die Arbeitsstruktur

Von einigen Befragten wurde der Bürokratismus in der Schule beklagt, auch in der Literatur ist diese Belastungsquelle häufig zu finden. Die bürokratische und hierarchische Struktur des Schulsystems und dessen Organisationsformen führen zu einer Reglementierung, die v.a. junge LehrerInnen in ihrer pädagogischen Arbeit bedeutend einschränken kann. Viele verschiedene Aufgaben müssen von den LehrerInnen parallel bewältigt werden, hinzu kommen ungünstige Rahmenbedingungen wie die oft unzureichende materielle Ausstattung der Schulen, die moderne Unterrichtsformen erschwert (vgl. Döhring, Kupfer 1972; Händle 1974; Schmidt 1974, zit. nach Dann et al. 1978, 48).



**Abbildung 9:** Bürokratismus in der Schule (GEW Lehrerzeitung Baden-Württemberg Nr. 16 vom 27.8.1977, 402, zit. nach Müller-Fohrbrodt, Cloetta, Dann 1978, 168)

Rothland und Terhart sprechen von einer „Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit“, in der sich der Lehrberuf befindet – er schwebt zwischen Bürokratismus und Pädagogik (vgl. Rothland, Terhart 2007, 14).

Zu viel Bürokratie, „Dokumentationsflut“, „unnötiges Zettelausfüllen“ wird von den mittels Leitfadeninterviews befragten LehrerInnen als Belastung wahrgenommen.

„Früher hat man die Unterordnung nicht so gespürt, konnte innovativer sein und Kreativität einbringen. Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin verfällt immer mehr zum bürokratischen Beamtenjob.“ (Befragte #9).

In etwa die Hälfte der Befragten meint, der zur Verfügung stehende Arbeitsplatz in der Schule sei zu klein, auch die Einsparungen stellen ein großes Problem für die Schulen dar. Es würden weniger Förderstunden/ Begleitstunden finanziert werden; es gebe weniger LehrerInnen, keine Dauersupplierungen wegen LehrerInnenmangels, Überstunden würden eingespart, anstatt mit 60 Lebensjahren dürfte künftig erst im Alter von 65 Jahren in Pension gegangen werden.

## 5. Das Unterrichtsgeschehen

Berufstätigkeit und Persönlichkeit sind im Unterricht untrennbar miteinander verbunden, so Rothland. Erfolge und Misserfolge werden von LehrerInnen häufig als Resultat der eigenen Persönlichkeit und Qualifikation wahrgenommen (vgl. Rothland 2007b, 259); ob das Handeln von LehrerInnen erfolgreich war/ ist oder nicht, kann nur über (positive und negative) Rückmeldungen resümiert werden.

### Rückmeldungen

Einige der Befragten beklagen, man bekomme als Lehrperson zu wenig Lob und Anerkennung, zu wenig Rückmeldungen, man hätte zu wenige Erfolgserlebnisse. *„Es ist ein Erlebnis nach dem anderen, das nicht befriedigt wird; wenig Lob und Anerkennung (von Eltern und Direktor), man ist unzufrieden mit sich selbst. Ich persönlich musste an mir arbeiten, lasse jetzt weniger an mich heran.“*, erzählt Befragte #8.

Die LehrerInnen bekommen von außen keine Rückmeldungen über die „Erfolge eigenen Tuns“. In den meisten Situationen beurteilen sie die Ereignisse selbst als Erfolg, als Misserfolg oder neutral (vgl. Hofer 1986, 306). Die Rückmeldungen, die LehrerInnen erhalten, sind meistens nicht eindeutig, was wiederum den „Einfluss emotionaler und subjektiver Faktoren bei der Verarbeitung der Rückmeldung“ verstärkt (vgl. ebd.: 307). Im täglichen Unterricht ist Rückmeldung über beruflichen Erfolg kaum zu erlangen. Hofer schreibt, „es ist wohl ein Hauptdilemma jeder Erziehung, dass sie auf die ferne Zukunft ausgerichtet ist und doch handelnd sich immer in der Gegenwart befindet“ (vgl. ebd.: 310).

Das Handeln von LehrerInnen kann also nicht zur erfolgreichen Zielerreichung angepasst und optimiert werden, da sich erst in ferner Zukunft der SchülerInnen zeigt, ob die Ziele erreicht wurden (vgl. Hofer 1986, 310).

„Es besteht (...) ein ausgesprochenes Ungleichgewicht zwischen langfristigen diffusen Erfolgswahrnehmungen einerseits und augenblicklich eindeutigen Misserfolgswahrnehmungen andererseits.“ (Otto 1978, 46)

Ähnlich dazu vermerken Rothland und Terhart (2007, 16):

„Für Lehrer ist es kaum realisierbar, langfristige Resultate ihrer Bemühungen, die sich erst im zukünftigen Leben der Schüler in zeitlicher und räumlicher Distanz von der Schule zu bewähren haben, zu erfassen, wobei pädagogische Misserfolge in unmittelbaren Schülerreaktionen in der Praxis schnell und deutlich bemerkbar sind.“

Es gibt kein „Produkt“, an dem die „Ergebnisse“ der LehrerInnentätigkeit zu messen wären. In den persönlichen Gesprächen klagen zwei der zehn Befragten über zu wenig Lob und Anerkennung und zu wenige Rückmeldungen über unterrichtliches Handeln.

Die Arbeit des Lehrers/ der Lehrerin liefert zwar durch vorzeigbare Prüfungsleistungen einen greifbaren Nachweis für Erreichtes (oder Nicht-Erreichtes), für die weiter reichenden Gebiete der Rollenverpflichtung wie Veränderungen der Interessen, Einstellungen und Werten oder Verhaltensweisen der SchülerInnen gibt es aber nur wenige oder gar keine Hinweise auf Erreichtes (vgl. Grace 1973, 26).

Der Lehrberuf ist durch nicht-reziproke Beziehungen charakterisiert: Die SchülerInnen sind keine gleichberechtigten InteraktionspartnerInnen, was bedeutet, dass man als LehrerIn viel von sich gibt, aber wenig (Anerkennung, Wertschätzung etc.) zurückerhält (vgl. Brucks 1998, zit. nach Krause, Dorsemagen 2007a, 56).

Wenn eine Rückmeldung über die Zielerreichung schwierig ist, kann eine Zielverschiebung erfolgen (vgl. Hofer 1986, 320).

„Für viele Ziele, die Lehrer bewegen, ist es beinahe ausgeschlossen, in Erfahrung zu bringen, ob sie erreicht wurden oder nicht. Ob es dem Lehrer gelungen ist, Autonomie, Selbstbestimmung, kritisches Denken, Unabhängigkeit und Urteilsfähigkeit zu entwickeln, kann er, da nur in einem jahrelangen Prozess überhaupt erzielbar, schwer überprüfen. Es ist nahe liegend, dass man ein Ziel, das man nicht ständig im Auge hat, aus dem Auge verliert.“ (ebd.)

Eine befragte Volksschullehrerin des 10. Bezirks in Wien berichtet über ihre Unterrichtstätigkeit: *„Es wurde belastender, auch tätliche Angriffe, keine Erfolgserlebnisse. Das ist total frustrierend, wenn man merkt, dass da nichts hängen bleibt – jeden Tag wieder von vorne anzufangen. Man fragt sich als Lehrer: Was soll aus den Kindern werden? Wenn die keine Sätze schreiben, nicht multiplizieren können?“* (Befragte #7).

Die Resultate des LehrerInnenhandelns sind oft unsichtbar, der Erfolg und die Leistung nur schwer zu erkennen.

*„(...) Der Gebrauchswert [erweist sich] erst unter zukünftigen Bedingungen, die außerhalb der Kontrolle und Steuerung des Lehrers liegen.“* (Hänsel 1975, 177)

Der Lehrer/ die Lehrerin kann weder den Erfolg seiner/ ihrer Arbeit direkt messen, noch den eigenen Anteil an der erbrachten Leistung feststellen. Erfolgskontrolle ist schwierig; es gibt keine rationalen Beurteilungsmaßstäbe für die pädagogische Leistung des Lehrers/ der Lehrerin (vgl. ebd.).

In einer Untersuchung von Grace (1973) gaben rund 35 % der LehrerInnen an, die Schwierigkeit der Rückmeldung als ein Problem wahrzunehmen. Ein Teil der Befragten akzeptierte die Diffusität jedoch als Bestandteil des Lehrberufes. FachlehrerInnen der Gymnasien und der Realschulen wiederum gaben an, ausreichend Rückmeldungen durch Prüfungen zu erhalten, andere gaben an, durch Reaktionen und Interessen der SchülerInnen genügend Rückmeldung auf ihr Handeln zu bekommen (vgl. Hofer 1986, 311).

In der Untersuchung von Grace wurden von den Befragten verschiedene Aspekte der „Diffusheit in der Lehrerrolle“ hervorgehoben (vgl. Grace 1973, 70). Ein Lehrer, der das Problem zu erleben angab, berichtete:

*„Im Prüfungssystem hat der Lehrer einen Maßstab für die von ihm erzielten Ergebnisse. Wenn andere Lehrer sich jedoch mehr auf die Erziehung fürs Leben konzentrieren, so werden sie stets in einem gewissen Zweifel über die Wirkung ihrer Arbeit bleiben (...). Hier liegt ein Problem, weil wir wissen wollen, wie effektiv und wie nützlich wir sind – es ist kein Machtkomplex. Wir wollen für das Kind so effektiv wie möglich sein.“* (ebd.)

Die Begegnung mit früheren SchülerInnen wurde auch als Quelle der Befriedigung und des „Feedbacks“ bzw. der Rückmeldung gesehen (vgl. ebd.: 71).

Rückmeldungen über die Effekte des eigenen Handelns sind die Voraussetzung für „flexibles und lernfähiges Handeln“ (vgl. Hofer 1986, 312). Die Arbeit des Lehrers/ der Lehrerin ist aber so strukturiert, dass das Erfahren von Rückmeldungen schwierig möglich ist. LehrerInnen unterscheiden sich in der Fähigkeit, informative Rückmeldung einzuholen, und ihr Verhalten danach zu orientieren und daran anzupassen. Rückmeldungen können von den LehrerInnen aber genauso gut als „emotionale Belastung“ empfunden werden (vgl. ebd.).

Negative Rückmeldungen können dazu führen, dass die Lehrperson ihr „Erfolgsniveau“ senkt, was den Punkt beschreibt, ab dem die Lehrperson mit ihrer Arbeit zufrieden ist. Dieser Punkt muss mindestens erreicht sein, damit Erfolg erlebt wird. Sind die Ansprüche zu hoch geschraubt, kommen Misserfolgserlebnisse zustande - wird zu viel von sich und von anderen gefordert, so kann dies eine Senkung des „Erfolgsniveaus“ zur Folge haben, was wiederum mit einer „inneren Distanz und Gleichgültigkeit gegenüber dem Beruf“ einhergehen kann (vgl. ebd.: 319).

### **Die Unterrichtsgestaltung - Was macht den guten Lehrer/ die gute Lehrerin aus?**

In der bisherigen Forschung wurde häufig der Frage nachgegangen, was den guten Lehrer/ die gute Lehrerin ausmacht und in welchen Persönlichkeitsvariablen sich als erfolgreich eingestufte von weniger erfolgreich eingestuften LehrerInnen unterscheiden (vgl. Dunkin, Biddle 1974, 14 f.), siehe dazu bspw. Dann et al. (1978) oder Hänsel (1975). In vielen Fällen wurde und wird allerdings der Kontext der Schule, das organisatorische Umfeld, außer Acht gelassen. Ein Großteil der Einflussfaktoren für „effectiveness“ ist „context related“, schreiben Dunkin und Biddle (vgl. ebd.), was bedeutet, dass ein Großteil der Einflussfaktoren für erfolgreichen Unterricht aus dem Arbeitsumfeld der Schule stammen. Es ist nicht möglich, LehrerInnen nur nach Persönlichkeitsvariablen zwischen „guten“ und „schlechten“ LehrerInnen zu unterscheiden (vgl. Hofer 1986, 5). Zudem muss angemerkt werden, dass die Qualität des Unterrichts bei unter Stress stehenden Lehrkräften leidet, so Rudow (vgl. Rudow 1999, 39).

Aus den qualitativen Interviews gehen einige Zitate hervor, die beschreiben, dass sich die Unterrichtsgestaltung der LehrerInnen in ihrer Berufslaufbahn verändert hat. Die LehrerInnen verändern ihre Erwartungen an die SchülerInnen im Zeitverlauf. Sie werden „*konsequenter in Bezug auf die Leistungserwartung*“, wie Befragte #8 es ausdrückt. Die Unzufriedenheit nimmt zu, daraus resultiert schlussendlich oft Resignation.

Eine Befragte schildert: „*Ich trete SchülerInnen jetzt entschlossen distanzierter entgegen. Habe nach 34 Jahren nicht mehr die Power, mich um persönliche Probleme zu kümmern. Bin jetzt konsequenter in Bezug auf die Leistungserwartung.*“ (Befragte #8). Eine andere Befragte erzählt: „*Ich nehme jeden Tag weniger mit nach Hause. Als junge Lehrerin nahm ich viel mit nach Hause, bis ich erkannt habe, dass ich nicht all diese Kinder aus sozial schwächeren und bildungsfernen Schichten adoptieren kann. Wir entwickeln uns in Parallelgesellschaften, die nicht mehr viel Kontakt zueinander haben.*“ (Befragte #1).

„*Ich bin eine Lehrerin, die die Verschlechterungen des Schulsystems auf ihre Schultern genommen hat und dagegen ankämpft. Ich merke, dass ich müde bin und immer weniger leisten kann... Individualisieren im Unterricht ist anstrengend, alles wurde in meine Freizeit verlegt. Das ist zu viel, hat das Arbeitspensum überschritten ... ich sehe KollegInnen, die nie Burnout-betroffen wären, denen reicht mittelmäßiger Unterricht. Man muss diese neuen Konzepte alle nicht probieren, aber der Unterricht wird immer schlechter.*“ (Befragte #5). Und:

„*Ich hatte einmal ein Burnout, fühlte mich resigniert. Viele LehrerInnen, die aktiv und initiativ sein wollen, resignieren und werden passiv.*“ (Befragte #9), sind weitere Aussagen.

Auch die Potsdamer LehrerInnenstudie zeigt, so Schaarschmidt und Kieschke (2007: 86 ff.), dass hohe Anstrengung (überhöhtes Engagement) „keine positive emotionale Entsprechung findet“. In dieser Studie stellte sich heraus, dass die belastendsten Bedingungen für LehrerInnen das Verhalten schwieriger SchülerInnen, eine zu hohe SchülerInnenanzahl pro Klasse und hohe Stundenzahlen sind (vgl. ebd).

## 6. Der Altersunterschied

Der mit zunehmendem Alter steigende Altersunterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen stellt eine große Herausforderung für Lehrende mit zunehmenden Berufsjahren dar (Befragte #4), wie bereits zu Beginn in Kapitel 1.1 beschrieben wurde. Die Kommunikation von SchülerInnen und LehrerInnen wird dadurch erschwert. Sowohl in der bisher beschriebenen Literatur (vgl. z.B. Körner 2003; Rothland, Terhart 2007), wie auch in den qualitativen Interviews wurde dieser Punkt thematisiert und problematisiert.

## 7. „Beruf ohne Karriere“

Der Beruf des Lehrer/ der Lehrerin ist ein „Beruf ohne Karriere“, in dem es so gut wie keine Aus- oder Aufstiegsmöglichkeiten gibt. Die Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs bleibt nur wenigen vorbehalten (vgl. Rothland, Terhart 2007, 16). Ein Drittel der Befragten ist der Meinung, es gebe zu wenige Ausstiegsmöglichkeiten aus dem Lehrberuf. Die „rigiden Strukturen“ werden von einem Teil der Befragten beklagt: *„nichts ändert sich, nichts geht weiter“, „es gibt keine Offenheit im System“* (s. bspw. Befragte #9).

*„Einmal Lehrer, immer Lehrer.“* (Befragte #1).

Nicht nur die fehlenden Ausstiegsmöglichkeiten und Alternativen, auch die fehlenden bzw. geringen Aufstiegsmöglichkeiten, bedingt durch die flache Hierarchie im Schulsystem, werden von den befragten Lehrpersonen als demotivierend wahrgenommen (s. bspw. Befragte #8). *„Es gibt keine Aufstiegschancen in der Schulhierarchie. Sogar die Schulleiterposition will niemand, weil sie unattraktiv ist. Welche Profilierungsmöglichkeiten gibt es?“* (Befragte #1).

## 8. Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“, öffentliche Meinung und „Negativimage“ des Lehrberufs

Schon anfangs in Kapitel 1.1 wurde beschrieben, dass LehrerInnen unter der öffentlichen Meinung über den Lehrberuf leiden, der mit einem negativen Image behaftet zu sein scheint. Dadurch, dass in einem Land mit Schulpflicht jede Person die Schule besucht hat, gibt es kein „Berufsgeheimnis“ des Lehrberufs.

Einige Befragte befinden es als belastend, dass jedeR zu wissen glaubt, wie Unterricht zu funktionieren hat. JedeR glaubt, den Lehrberuf aus eigener Erfahrung zu kennen - PädagogInnen seien nicht als ExpertInnen angesehen.

*„Das Problem ist, dass jeder glaubt, über Schule und Lehrer mitreden zu können. Jeder ist Fachmann für Schule, weil jeder dort war. Daher weiß jeder, wie Unterricht zu funktionieren hat“* (Befragte #1), oder *„Jeder ist Experte, das empfinde ich als extreme Belastung.“* (Befragte #3).

Ilien (2008, 253) schreibt, dass umso weniger mit öffentlicher Anerkennung zu rechnen ist, je schwieriger die alltägliche Arbeit des Lehrers/ der Lehrerin wird. Während die „realen Berufsprobleme“ auf der sozialen Ebene zunehmen, „konzentriert sich die gesellschaftliche Öffentlichkeit auf vorzeigbare Leistungen“ (ebd.).

Durch die Komplexität der Arbeitsstruktur des Lehrers/ der Lehrerin und seines/ ihres Arbeitsprodukts können die Ergebnisse von Erziehung weder garantiert, noch leicht überprüft werden (vgl. Hänsel 1975, 177).

„Der Status der Erzieher leidet besonders unter der Ungreifbarkeit ihrer Produkte.“  
(ebd.)

Nahezu alle RespondentInnen der qualitativen Befragung befinden die öffentliche/ gesellschaftliche Meinung als belastend. Die Anprangerungen, man hätte einen Halbtagsjob, zu lange Ferien und arbeite zu wenig, bezeichnen Befragte als „kollektive Rufschädigung“. „*Wer wird heute unter diesen Umständen noch Lehrer?*“. Auf jeden Fall müsse alles daran gesetzt werden, dieses schlechte Image der LehrerInnen (sowohl medial, als auch seitens Gesellschaft und Elternschaft) zu verbessern (Befragte #7).

„*Die öffentliche Meinung ist eine Demütigung für die LehrerInnen. Wir hätten kein Problem mit einer tiefgründigen Diskussion, aber dieses stereotype Anprangern tut weh.*“ (Befragte #9), oder: „*Die öffentliche Meinung ist eine große Belastung. Welcher junge Mensch wird noch Lehrer? Er möchte ja was verdienen, Aufstiegschancen haben und nicht immer der ‚Buh-Mann‘ sein. Sogar im Freundeskreis wird man nicht verstanden. Die Eltern springen da auch auf. Das ist mit Grund, warum ich den Beruf nicht mehr ergreifen würde.*“, schildert Befragte Nummer 8.

## 3.2 PSYCHISCHE BELASTUNG – STRESSFAKTOREN UND BURNOUT

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Berufs-(un)zufriedenheit beeinflussen, wodurch Stress entsteht, und was letztendlich ein Burnout bedingt. Zuerst werden die *Ursachen für Berufsstress* aufgezeigt und die möglichen *Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand* von Lehrkräften, sowie deren potentielle *Beanspruchungsreaktionen* aufgezählt. Danach wird auf den sogenannten *Praxisschock* bei jungen LehrerInnen eingegangen, der Einfluss auf den weiteren psychischen Gesundheitszustand haben kann; die *Emotionen der LehrerInnentätigkeit* werden in einem psychologischen Exkurs behandelt. Danach folgt eine Abhandlung der Thematik der *Arbeitszufriedenheit* von LehrerInnen, bevor schließlich eine Definition und Konzeptualisierung von *Burnout* vorgenommen und das zu untersuchende Modell vorgestellt wird.

### 3.2.1 Ursachen für Berufsstress und mögliche Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von LehrerInnen

Sieland (2007: 206 f.) schreibt, dass Personenmerkmale oder ein „destruktives Klima im Kollegenkreis“ den beruflichen Erfolg behindern können, unabhängig von „fachlichen und didaktischen Kompetenzen“.

„Jenseits der personalen Leistungsvoraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte führen die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen ihrer Schüler, die Klassengröße und die Fülle der zu behandelnden Themen dazu, dass selbst bei gegebener Kooperationsbereitschaft auf allen Seiten die beruflichen Ziele nicht ausreichend erreicht werden können. Dies begünstigt Unzufriedenheit bei allen Beteiligten.“ (ebd.)

Karasek und Theorell gehen davon aus, dass individuelle Gesundheit und Arbeitsbedingungen in direktem Zusammenhang zueinander stehen (vgl. Biffel et al. 2012, VIII). Im sogenannten „Anforderungs-Kontroll-Modell“ wird davon ausgegangen, dass

„Stress mit seinen negativen Auswirkungen auf die Gesundheit in Form von Herz-Kreislauf-Beschwerden, psychischen Erkrankungen oder auch Erkrankungen des Bewegungsapparates dann [entsteht], wenn eine Arbeitssituation von hohen Anforderungen (wie z.B. Zeitdruck oder Hektik), zugleich aber auch von niedrigem Gestaltungsspielraum geprägt ist. Dieser Zusammenhang verstärkt sich noch weiter, wenn sozialer Rückhalt am Arbeitsplatz fehlt.“ (ebd.)

Rudow zufolge ist die entscheidende Frage, welche pädagogischen, systemischen und sozialen Gegebenheiten Stress und Burnout hauptsächlich verursachen (vgl. Rudow 1999, 47). In einer deutschen Studie von Jehle et al. wurde dieser Frage nachgegangen – die befragten LehrerInnen (n=127) gaben die folgenden Gründe für berufsbedingte Ängste und Burnout an:

1. Die Ausbildung an der Universität/ Hochschule: die LehrerInnen betonten die unzureichende Vorbereitung auf die Berufspraxis.
2. Eltern, die sämtliche Verantwortlichkeiten und Pflichten an die Schule abgeben.
3. Andere wahrgenommene Ursachen wie hohe Arbeitsbelastung/ Arbeitsüberlastung, Lehrpläne, SchülerInnenzahl pro Klasse (Klassengröße), Stress durch Kontrolle der Arbeit (vgl. Jehle et al. 1994, zit. nach Rudow 1999, 47).

Nach Krause und Dorsemagin üben die Rubriken „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen“, „Arbeitsbezogene Einflussfaktoren“, „Personenbezogene Einflussfaktoren“ und „Außerberufliche Einflüsse“ Einfluss auf den Gesundheitszustand von Lehrkräften aus (Krause, Dorsemagin 2007a, 59 f.):

Zu den „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ zählen bspw.

- Volkswirtschaftliche Variablen wie Ausgaben für das Schulsystem oder Anzahl der Kinder im schulpflichtigen Alter
- Organisation des Schulsystems wie z.B. Ausbildung, Gehaltssystem, Karrieremöglichkeiten oder Reformen
- Image von Lehrern (ebd.)

Zu den „(objektiven und objektivierbaren) arbeitsbezogenen Einflussfaktoren“ zählen bspw.

- Arbeitszeit und -tage
- Schallpegel, Nachhallzeit
- schulische Umgebung wie Schultyp und Besonderheiten der Schulorganisation (z.B. Privatschule, katholische Schule), Anzahl der Schüler und Größe der Schule, (...) Klassengrößen, Klassenraumgröße, vorhandene Ausstattung, sozialer Status der Schüler bzw. ihrer Eltern; Region (ländliche vs. städtische Schule)
- Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schüler wie Alter und Geschlecht, Anteil von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, Ausmaß der auftretenden Gewalt; (...)
- Auftrag und Funktionen der Lehrkräfte wie Klassenlehrerfunktion, Unterrichtsfach und Lehrplaninhalte (...) (ebd.: 62)

Typische Variablen, die die „subjektive Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren“ beschreiben, sind:

- Subjektive Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen wie Entscheidungsspielraum, Anforderungsvielfalt, Kontrollmöglichkeiten, Rückmeldungen zur eigenen Arbeit, Arbeitsmenge und Erholungspausen
- Subjektive Wahrnehmung von Organisationsmerkmalen wie Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten, Partizipationsmöglichkeiten, materielle und finanzielle Ausstattung, Informationsfluss
- Subjektive Wahrnehmung von Merkmalen der sozialen Beziehungen wie (..) Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (...), Schulleiter-Lehrer-Beziehung (Führungsverhalten) und (..) Lehrer-Eltern-Beziehung
- Aufgaben- und Rollenverständnis wie zu verfolgende Ziele, erlebte Rollenvielfalt, wahrgenommene Pflichten
- Subjektive Einschätzung des Berufsimages in der Öffentlichkeit (ebd.: 63)

Zahlreiche arbeitsbezogene Einflussfaktoren wirken sich auf die Gesundheit der Lehrkräfte aus. Besonders negative Auswirkungen haben Zeitdruck und fehlende Erholungspausen sowie unterrichtsstörendes Verhalten von SchülerInnen (oft in zu großen Klassen) (vgl. ebd.). Laut Byrne sind diszipliniere Schwierigkeiten mit SchülerInnen eine der Hauptursachen für Stress im Lehrberuf. Die organisationsbezogenen Variablen Arbeitsüberlastung, Schul-/ Klassenklima und zu wenig Mitspracherechte bei wichtigen Entscheidungen (Entscheidungskompetenz) sowie soziale Unterstützung sind weitere Determinanten zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout (vgl. Byrne 1999, 24 f.). Die „Qualität der sozialen Beziehungen (im Kollegium sowie zur Schulleitung)“ ist weiters einflussreich (Krause, Dorsewagen 2007a, 63). Mit zunehmender SchülerInnenanzahl pro Klasse (Klassengröße) nimmt die subjektiv erlebte Belastung zu (vgl. Jehle, Schmitz 2007, 166).

Was „personenbezogene Einflussfaktoren“ betrifft, so lauten typische Fragestellungen: „Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich erlebter Beanspruchungen? Was sind die besonderen Probleme von Berufsanfängern? In welchem Alter ist man am stärksten von Burnout betroffen? Wie verändert sich die Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Laufe des Berufslebens? Was zeichnet gesunde ältere Lehrkräfte aus?“ (Krause, Dorsewagen 2007a, 64).

Weibliche Lehrkräfte weisen in der Regel höhere Beanspruchungen und ein höheres Maß an „subjektiv erlebtem beruflichem Stress“ auf als männliche Lehrkräfte, so Krause und Dorsewagen (vgl. ebd.). Die Annahme, Frauen wären häufiger beansprucht und/ oder hätten ein höheres Burnout-Risiko als Männer, wird später empirisch getestet<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Diese Hypothese sowie alle weiteren werden im nachfolgenden Kapitel 4.1 Fragestellungen und Hypothesen angeführt.

Fragestellungen bezüglich „*individuellen Aspekten* der Person“ können sein: „Inwieweit hängen bestimmte Persönlichkeitseigenschaften mit körperlichen Beschwerden zusammen? Welche typischen biographischen Verläufe kennzeichnen Lehrkräfte? Wie können Lehrkräfte in bestimmte gesundheitsrelevante Typen unterteilt werden? Welche mehr oder weniger realistischen Erwartungen haben Lehrkräfte an ihren Beruf?“ (ebd.: 65). Zur Erfassung werden folgende Indikatoren herangezogen:

- Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit<sup>12</sup>, Selbstbewusstsein, Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit, Humor, (...)
- Einteilung der Lehrertypen
- Aspekte der persönlichen Kompetenz wie Qualifikation und Fortbildungen, pädagogische Handlungsstrategien und verfügbare Techniken der Klassenführung, subjektive Theorien oder Stressvorerfahrungen
- Einstellungen, z.B. zu den Schülern, zum Unterrichtsfach und zum Beruf
- Allgemeine und berufsbezogene Motive
- Angaben zur Lebensgeschichte (Biographie) (ebd.)

Aronson et al. (1983) gehen davon aus, dass bereits die Motive für die Berufswahl Auswirkungen bspw. auf das Auftreten von Burnout haben. Nur jene Personen entwickeln Burnout-Symptome, die bereits zu Beginn ihrer Berufsausübung eine besondere Begeisterung für ihren Beruf aufweisen (vgl. Krause, Dorsemagen 2007a, 65), d.h. nur wer „entflammt“, kann „ausbrennen“. Schmitz und Leidl (1999) weisen wiederum darauf hin, dass Burnout nicht durch Motive für die Berufswahl und Einstellungen erklärt werden kann. In ihrer Studie stellte sich heraus, dass „unrealistische Ansprüche (operationalisiert z.B. über den Wunsch, die Welt verbessern oder gesellschaftliche Missstände ändern zu wollen)“ die Entstehung von Burnout am besten vorhersagen (vgl. ebd.). Zu idealistische und unrealistische Erwartungen an die Berufsausübung stellen diesbezüglich eine Gefahr dar (vgl. Friedmann 2006, zit. nach Krause, Dorsemagen 2007a, 65).

Nach Byrne sind die personenbezogenen Variablen Selbstwertgefühl (*self esteem*) und Kontrollüberzeugung (*locus of control*) die Determinanten zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout und besonders wichtig, um mit Stress im Beruf umgehen zu können (vgl. Byrne 1999, 26 f.). Nach Rudow ist auch die *Empathiefähigkeit* eine wichtige determinierende Persönlichkeitsvariable (vgl. Rudow 1999, 43).

---

<sup>12</sup> *Selbstwirksamkeit (self-efficacy)* ist ein psychologisches Konstrukt und bedeutet nach Bandura:

„(...) to [believe] in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves, and act.“ (Bandura 1997, 2)

Die Variable *Selbstwirksamkeit* wird in den Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout eine bedeutende Rolle spielen.

Zur Rubrik „außerberufliche Einflüsse“ auf den (psychischen) Gesundheitszustand von Lehrkräften gehören nach Krause und Dorsemagen (2007a: 66 f.) „alle tätigkeitsbezogenen Einflüsse außerhalb des Berufs, die Auslöser von Beanspruchungen sein können“.

Variablen zur Erfassung wären:

- Besondere Lebensereignisse (life-events)
- Konflikte zwischen Privat- und Arbeitsleben (Work-Family-Conflict) (ebd.)

### **3.2.2 Beanspruchungsreaktionen und -folgen**

Drei Formen von Beanspruchungsreaktionen können unterschieden werden: „kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen“, „mittel- und langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen“ sowie „nicht-lehrerbezogene Folgen“ (vgl. Krause, Dorsemagen 2007a, 67 ff.).

Zu den „kurzfristigen, aktuellen Beanspruchungsreaktionen“ zählen bspw. „Emotionen, die im Laufe des Arbeitsalltags auftreten“. Typische Fragestellungen lauten: „Welche Emotionen treten bei Lehrern während des Unterrichts auf? Wie fühlen sich Lehrkräfte am Ende eines Unterrichtstages?“ und „Welche Situationen sind besonders schwierig für Lehrkräfte?“ (ebd.: 68). Beispiele für Variablen zur Erfassung:

- Negatives Befinden, z.B. Gereiztheit, Belastetheit, Unsicherheit, Ärger, Aggressivität, Frustration, Irritation, Sättigung
- Wohlbefinden, z.B. Freude, Ruhe, Gelassenheit (...)
- Beschreibung kritischer bzw. problematischer Situationen im Arbeitsalltag
- Emotionale Dissonanz (...) (ebd.)

Nach Philipp et al. (2007) beschreibt „emotionale Dissonanz“ einen Zustand, in dem Lehrkräfte „eine Diskrepanz zwischen den eigenen Emotionen und den zur Aufgabenerfüllung notwendigen bzw. organisational geforderten Gefühlen erleben“ (Krause, Dorsemagen 2007a, 68). Solche Dissonanzen können negative Auswirkungen auf den Gesundheitszustand von LehrerInnen haben (vgl. ebd.).

Krause und Dorsemagen sprechen von einem bedeutenden Zusammenhang zwischen „Belastungen im schulischen Arbeitsalltag wie Unterrichtsstörungen, sozialen Konflikten im Kollegium, fehlender Unterstützung durch die Schulleitung, Zeitdruck oder fehlenden Erholungspausen einerseits und Beanspruchungsfolgen bei Lehrkräften wie emotionaler Erschöpfung oder Gereiztheit andererseits“ (ebd.: 99), der später auch in den Strukturgleichungsmodellen überprüft wird.

Unter „mittel- und langfristigen, chronischen Beanspruchungsfolgen“ werden u.a. physiologisch-körperliche Beanspruchungsfolgen wie psychosomatische Störungen und körperliche Erkrankungen und Beschwerden verstanden, oder auch arbeitsbezogene, länger andauernde emotionale Zustände (vgl. ebd.: 69 ff.). Typische Fragestellungen sind u.a.: „Wie verbreitet sich das Burnout-Syndrom bei Lehrkräften? Welche Ängste treten bei Lehrkräften auf? Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrer Arbeit generell sowie mit bestimmten Aspekten? Wie beansprucht (belastet, gestresst) fühlen sich Lehrkräfte durch ihre Arbeitssituation?“, oder auch „Welche Risiko- sowie Gesundheitsverhaltensweisen treten bei Lehrkräften auf? Wie hoch sind die Fehlzeiten bei Lehrkräften? Bilden sich Lehrkräfte regelmäßig fort? Wie hoch ist der Anteil frühpensionierter Lehrer?“ (ebd.: 70 ff.)

Mögliche Variablen zur Untersuchung sind:

- Burnout
- Ängste, Phobien; (...)
- (...) Arbeitszufriedenheit
- Körperliche Erkrankungen und Veränderungen wie psychosomatische Störungen, körperliche Beschwerden und funktionelle Störungen
- Sucht- bzw. Risikoverhalten (Medikamentenmissbrauch, (...) Alkoholgenuss, (...) Übergewicht etc.)
- Gesundheitsverhalten (z.B. regelmäßige sportliche Aktivitäten)
- Fehlzeiten, (...) Berufswechsel
- Selbstwertgefühl, Selbstkonzept
- Durchführung einer Psychotherapie
- Resignation, erlernte Hilflosigkeit
- Besuch von Fortbildungsveranstaltungen
- Politische und gewerkschaftliche Aktivitäten
- Dropout-Intention, Pensionierungsabsichten
- Frühpensionierungen (aufgrund von Dienstunfähigkeit) (ebd.)

Die nicht-lehrerInnenbezogenen Folgen beziehen sich auf die „belastungs- und gesundheitsbezogenen Auswirkungen, die nicht die einzelnen Lehrkräfte betreffen, sondern beispielsweise volkswirtschaftliche Aspekte oder die Schülererfolge“ (ebd.: 73).

### **3.2.3 Der Praxisschock bei jungen LehrerInnen**

Es gibt eine Reihe verschiedener Ansatzmöglichkeiten zur Erklärung von Belastung im Lehrberuf. Eine davon ist die Erforschung der Belastung nach dem Übergang vom Studium in den Lehrberuf. Diesem Aspekt widmeten sich Dann et al. Ende der 1970er Jahre. Sie konzentrierten sich bei ihrer empirischen Forschung auf die Sozialisation angehender LehrerInnen und insbesondere auf den „problematischen Übergang vom Studium in die Berufspraxis“ (Dann et al. 1978, 331). Dieser Übergang und die damit einhergehenden Schwierigkeiten werden oft als „Praxisschock“ bezeichnet und können die weitere psychische Entwicklung der jungen LehrerInnen behindern (vgl. ebd.).

Es ist davon auszugehen, dass der wichtigste Einflussfaktor für das Zustandekommen des Praxisschocks das „Ausmaß der Diskrepanzerfahrungen“ ist, die junge LehrerInnen in der Schulpraxis machen (vgl. ebd.: 335). Zwei Arten solcher diskrepanter Erfahrungen sind: (1) Das an der Hochschule Gelernte kann in der Schulpraxis in dieser Form nicht umgesetzt werden, oder (2) die Reaktionen der SchülerInnen auf das Handeln nach der Hochschultheorie entsprechen nicht den theoretischen Erwartungen der LehrerInnen (vgl. ebd.).

Misserfolge können zur Verminderung der „beruflichen Selbstachtung“ führen. Besonders die Selbstachtung junger LehrerInnen leidet unter häufigen Misserfolgserlebnissen, Dann et al. (1978) konnten dies empirisch belegen. Wenn jedoch negative Rückmeldungen externen Ursachen zugeschrieben werden, kann die Abnahme des „beruflichen Selbstbewusstseins“ abgeschwächt oder verhindert werden. In diesem Fall werden externe Faktoren als Ursache für Misserfolge angesehen und die Verantwortung für Misserfolge wird nicht übernommen (vgl. Hofer 1986, 316 ff.).

„Diskrepanzerfahrungen“ zwischen Einstellungen und dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen können emotionale Belastungen darstellen, die die „innovative Kompetenz“ von LehrerInnen behindern (vgl. Dann et al. 1978, 313). Der sogenannte „Praxisschock“ junger LehrerInnen kann sich in einem „Rückgang innovativer Einstellungen“, die für Reformen des Schulsystems nötig sind, äußern, oder auch „ungünstige Auswirkungen auf weitere Bereiche der Persönlichkeit haben“ (ebd.: 315).

Drei von zehn Befragten der Leitfadeninterviews berichten von Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, enttäuschten Erwartungen oder vom „Praxisschock“. Einige Zitate:

*„Der Lehreralltag hat mit der Ausbildung nichts zu tun. ‚Wie kann ich Wissen an jemanden heranbringen?‘ wird bei der AHS-Ausbildung nicht gelernt. Bei der HS-Ausbildung schon eher.“* (Befragte #1).

*„Wenn es einen Praxisschock gibt, dann bei denen, die von der Uni kommen, aber es hat sich gebessert, es gibt mehr Praxisphasen an den Schulen. Früher gab es den schon aus verschiedenen Gründen: vorbereiten, Hausübungen verbessern, jeden Tag vor 8.00 dort sein; wie komme ich zu Noten, wie gebe ich gerecht Noten, was heißt ‚gerecht‘, wie rede ich mit Eltern?“* (Befragte #4).

Und: *„Der Anfang war ein Horror; ich hatte keine praktische Ausbildung in (Entwicklungs-)Psychologie. Das ist ein Verbrechen, Leute so unvorbereitet in die Schule zu schicken.“* (Befragte #5).

Dass die Ausbildung angehende LehrerInnen nicht genügend auf den Lehrberuf vorbereitet, beklagen speziell Lehrende der AHS, die ihre LehrerInnenausbildung an der Universität absolvierten und im Rahmen der Ausbildung zu wenig bis gar keine Berufspraxis sammeln konnten.

Diese Annahme, dass AHS-Lehrende häufiger vom Praxisschock betroffen sind als Lehrende der Pflichtschule (Hypothese 5), soll in Folge anhand der quantitativen Daten überprüft werden. Der Zusammenhang zwischen der Befindlichkeit der LehrerInnen, deren Berufsjahren sowie den Schultypen, an denen sie unterrichten, wird überprüft, um Unterschiede der Befindlichkeit zwischen jungen und erfahreneren Lehrpersonen festzustellen, und diese in Verbindung mit den jeweiligen Schultypen zu bringen, sofern sich junge LehrerInnen übermäßig beansprucht zeigen.

### **3.2.4 Emotionen der LehrerInnen Tätigkeit – ein psychologischer Exkurs**

Eine weitere Ansatzmöglichkeit zur Erklärung der Kausalitäten für Belastung und Beanspruchung von LehrerInnen ist eine psychologische Betrachtungsweise des Unterrichtsgeschehens, in der die *Emotionen* von LehrerInnen und SchülerInnen im Mittelpunkt stehen.

LehrerInnen und SchülerInnen haben gegenseitige Erwartungen. LehrerInnen erwarten u.a., dass die SchülerInnen im Unterricht mitarbeiten, diesen nicht stören und den Lehrpersonen Respekt entgegen bringen (vgl. Jehle, Schmitz 2007, 172 f.). SchülerInnen erwarten von LehrerInnen Gerechtigkeit (bspw. bei der Notengebung), Humor und Gelassenheit. In den höheren Klassen erwarten SchülerInnen, so Jehle und Schmitz, auch eine „gute Ausbildung“. Wenn SchülerInnen sich nicht so verhalten, wie es die LehrerInnen erwarten, akzeptieren manche Lehrpersonen die Gegebenheiten und „erwarten nichts mehr“. Durch diesen Rückzug und dieses Resignieren können die Betroffenen ihren Beruf einige Zeit „durchstehen“ und „emotional überleben“ (vgl. ebd.).

Ilien schreibt,

„(...) Wo der Unterricht überwiegend oder ausschließlich nur in glückloser Routine überlebt, stirbt die innere Lebendigkeit aller Beteiligten – womöglich unmerklich – langsam ab. Das mag für manchen Schüler frustrierend sein, für den Lehrer ist es ein Zeichen eines beruflichen Siechtums, das er dann zunehmend mühsam mit seinem Selbstwertgefühl überhaupt verbinden muss (...).“ (Ilien 2008, 220 f.)

Hohe *Selbstwirksamkeit* steigert bei LehrerInnen das Gefühl, Anforderungen verschiedenster Art bewältigen zu können; viele Handlungs-/Reaktionsmöglichkeiten zu kennen, steigert wiederum die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen. Hohe Selbstwirksamkeit mindert in weiterer Folge das Burnout-Risiko, so die Annahme.

Eine Person, die über eine große Anzahl verschiedener Handlungsentwürfe verfügt und auch die Fähigkeit hat, in neuen Situationen Handlungsentwürfe zu konstruieren, wird sich zuversichtlicher fühlen als eine Person, die nur wenige Handlungsmöglichkeiten kennt (vgl. Oesterreich 1981, 246) – sie fühlt sich den Anforderungen in verschiedenen Situationen gewachsen. Umgekehrt wird eine Person, die wenige Möglichkeiten des Reagierens kennt, zu Angst, Unsicherheit und Zaghaftheit neigen (vgl. ebd.).

Zu positiven Gefühlen kommt es, wenn LehrerInnen in ihrem Beruf Erfolge beobachten, die sie (zumindest teilweise) auf ihre eigene Arbeit zurückführen können. Zu wissen, dass die SchülerInnen „erreicht“ wurden und „gelernt haben“, stellte sich in einer empirischen Untersuchung von Lortie (1975) als Hauptursache für Zufriedenheit im Lehrberuf heraus (vgl. Hofer 1986, 338 f.).

Randoll (1981) fand heraus, dass die häufigsten Enttäuschungssituationen „moralisches Fehlverhalten“ (wie etwa Lügen, Unehrlichkeit, Stehlen, Betrugsversuch, um bessere Noten zu erhalten, Fernbleiben vom Unterricht), Beleidigung, Respektlosigkeit, Undankbarkeit die „Beziehung zum Lehrer“ betreffend; Aggression oder mangelnde Hilfeleistung die „Beziehung zu Mitschülern“ betreffend oder Störungen massiver Art die „Disziplin“ betreffend sind (vgl. Randoll 1981, zit. nach Hofer 1986, 341). Befriedigung wird dieser Untersuchung von Randoll zufolge von den LehrerInnen empfunden, wenn Erwartungshaltungen erfüllt werden, d.h. wenn sich beabsichtigte Ergebnisse und Änderungen nach einem „Einwirkungsprozess“ einstellen (vgl. ebd.: 332).

Wenn der Unterricht plangemäß verläuft, stellen sich Gefühle der Befriedigung und Zufriedenheit ein. Dies tritt vor allem ein, wenn „potentielle Störfaktoren“ ausbleiben und „diszipliniertes, kooperatives Schülerverhalten“ vorherrscht (vgl. Hofer 186, 342). Werden Erwartungen der Lehrperson nicht erfüllt, weil ein Vorhaben blockiert wurde, tritt Ärger auf. Ärger tritt umso stärker auf, je stärker Absichtlichkeit angenommen wird. Häufiger Ärger kann zu Angst und Hilflosigkeit führen (vgl. ebd.).

Als ärgerauslösende Unterrichtsereignisse stellten sich in Randolls Studie v.a. „Unterbrechungen oder Störungen des Unterrichtsverlaufes durch einen oder mehrere SchülerInnen“ heraus (ebd.: 333). Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit der gesamten Klasse oder übermäßige Beanspruchung der Konzentration des Lehrers/ der Lehrerin führen demnach zu Ärger (vgl. Hofer 1986, 334). LehrerInnen reagieren mit Ärger, wenn sie einen Angriff auf ihre Autorität, Missachtung, Provokation oder Störung trotz wiederholter Ermahnung wahrnehmen. Dies kann dazu führen, dass die LehrerInnen an den eigenen Fähigkeiten zweifeln und dass Hindernisse als besonders problematisch erlebt werden, wenn sie mit dem Gefühl von Machtlosigkeit verbunden sind (vgl. Randoll 1981, zit. nach Hofer 1986, 334).

Ärger tritt also auf, wenn eine „zielgerichtete Handlung“ mehrmals blockiert wird; er ist besonders stark, wenn die Lehrperson Absichtlichkeit (Provokation) vermutet. Ist die Lehrperson häufig ärgerauslösenden Situationen ausgesetzt, so nimmt die betroffene Person die Situation bereits im Vorhinein als Bedrohung wahr. Dadurch entsteht Angst – sie ist das Gefühl der „Erregtheit“, das mit solchen bedrohlichen Situationen verbunden wird und bezeichnet die „gedanklichen Sorgen“, die damit einhergehen (vgl. Hofer 1986, 334 f.).

LehrerInnenangst entsteht durch einen „Widerspruch zwischen hohen Ansprüchen und ungenügenden Möglichkeiten, diese zu erreichen“ (ebd.: 342). LehrerInnen entwickeln Angst, wenn sie in Situationen geraten (oder solche befürchten), für die sie keine „Handlungsentwürfe mit positiven Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zur Verfügung haben“ (ebd.: 335).

Die „angstauslösende Antizipation eines Misserfolgs“ kann mehrere Ursachen haben:

1. zu wenig Handlungsmöglichkeiten sind verfügbar (Kompetenz),
2. Handlungsentwürfe werden als unwirksam beurteilt,
3. [das] Erfolgsniveau ist zu hoch,
4. die wahrgenommenen Ursachen der Situation werden als unbeeinflussbar diagnostiziert,
5. Unfähigkeit, die Situation oder deren Ursachen zu diagnostizieren. (ebd.: 342)

### **3.2.5 Arbeitszufriedenheit - Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Lehrerin**

Eine wiederum andere Möglichkeit der Herangehensweise, die Beanspruchung von LehrerInnen zu erforschen, ist die Thematisierung und Erforschung der Arbeitszufriedenheit<sup>13</sup>.

Wie zuvor beschrieben, bringt die Arbeitstätigkeit des Lehrers/ der Lehrerin eine ganze Reihe an (positiven und negativen) Gefühlen mit sich. Die LehrerInnen reagieren emotional unterschiedlich, negative Gefühle können sowohl ermutigen, als auch entmutigen. Gefühlslagen verfestigen sich zu einer allgemeinen „emotionalen Einstellung“ zum LehrerInnenberuf (vgl. Hofer 1986, 348).

---

<sup>13</sup> Die Begriffe ‚Arbeitszufriedenheit‘ und ‚Berufszufriedenheit‘ werden in dieser Forschungsarbeit gleichbedeutend verwendet.

Arbeitszufriedenheit ist nach Neuberger (1978, 427) eine „motivationale Größe“ – zufriedene MitarbeiterInnen leisten mehr. Eine mögliche Definition von Arbeitszufriedenheit als Einstellung geben Six und Felfe: Arbeitszufriedenheit bedeutet „die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich in der Arbeit in bestimmter Weise zu verhalten“ (Six, Felfe 2004, zit. nach Neuberger 1978, 427).

Neuberger fasst Arbeitszufriedenheit als „individuelle Befindlichkeit“ (vgl. Neuberger 1974, 12) und als „Ergebnis eines Bewertungsprozesses“ (vgl. Neuberger 1974, zit. nach Hofer 1986, 348) auf, in dem die Lehrperson ihre Tätigkeit danach bewertet, „inwieweit sie für den Einsatz entlohnt, inwieweit sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt“ (ebd).

Haufe et al. konzeptualisieren Berufs- und Arbeitszufriedenheit als „eine subjektiv reflektierte Größe, (...) die enge Beziehungen zu Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit aufweist“ (Haufe et al. 1999, zit. nach Gehrman 2007, 187).

Merz kommt zu folgender Definition von Arbeitszufriedenheit als einen „innerseelische[n] Zustand, der aus der emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht“ (Merz 1979, 29). Er geht davon aus, dass Arbeitszufriedenheit das „Ergebnis eines Vergleichs von Merkmalen des Berufes bzw. der Berufssituation und den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen des Berufstätigen“ ist (ebd.: 59). Determinanten, die der „Berufssituation“ zuzuschreiben sind, sind von Determinanten, die „Merkmale des Individuums“ beschreiben, zu unterscheiden (vgl. ebd.).

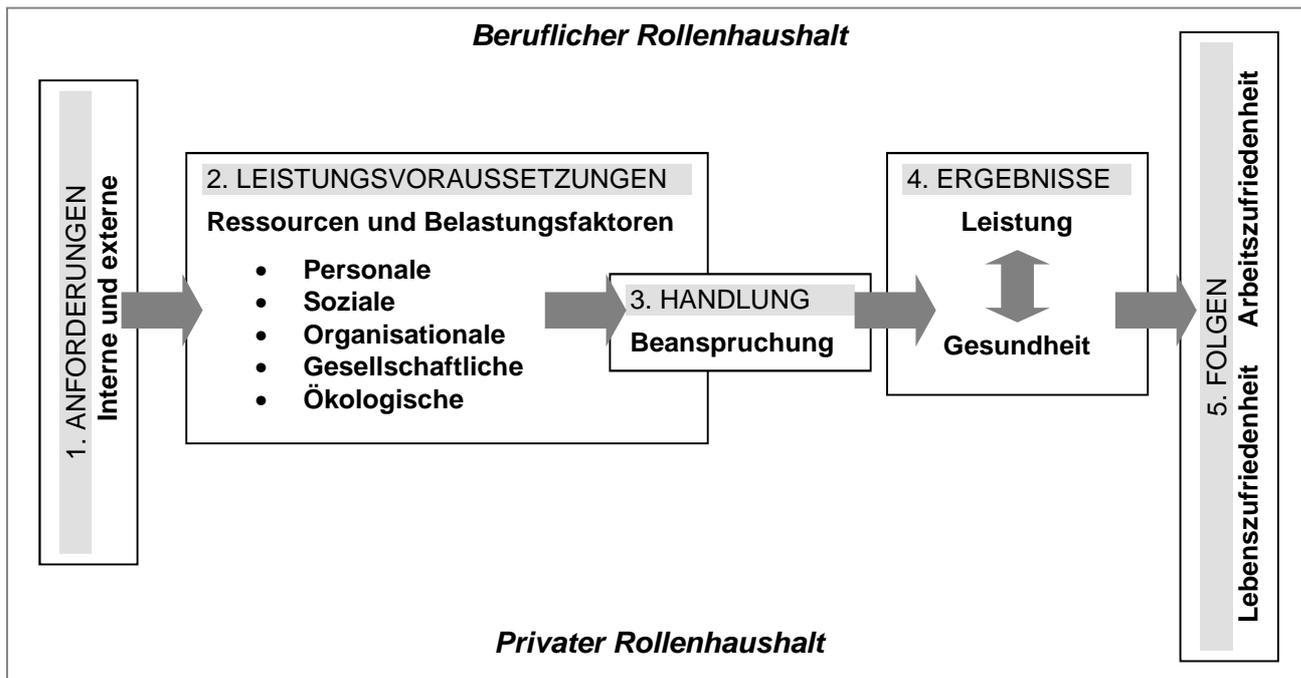
„Berufszufriedenheit“ ist in der LehrerInnenforschung ein Konstrukt, „das seinen Gehalt aus einem Zusammenspiel aus *situativen Erfahrungen* und *individuellen Einstellungen* von Lehrern zu je gegebenen beruflichen Belastungsprofilen gewinnt“ (Gehrman 2007, 188). Nach Gehrman (2007, 199) trägt die „Erfahrung beruflicher Autonomie insbesondere Kompetenzen der Selbstorganisation (Zeit und persönliche Beanspruchung), der Zusammenarbeit in der Schule (Kollegialität), des Verhältnisses von Schule und Öffentlichkeit (Planungen) und die eingeschätzten Lehrer-Schüler-Beziehungen (Lernbereitschaft)“ zu professioneller LehrerInnenarbeit bei.

Die wichtigste Determinante zur Erklärung von Berufszufriedenheit ist der Arbeitsinhalt (vgl. Ipfling et al. 1995, 18). Entscheidend sind der „pädagogische Entscheidungsspielraum, die Wahrnehmung von Verantwortung, die Freiheit und Selbstständigkeit bei der Ausübung des Berufs“ (ebd.). Die Arbeitsbedingungen spielen eine bedeutsame Rolle – „gute Arbeitsbedingungen [scheinen aber] nicht so sehr Berufszufriedenheit zu fördern, wie Berufsunzufriedenheit zu verhindern“ (ebd.). Die Bezahlung ist zwar kein sehr einflussreicher Faktor für Berufszufriedenheit; für Männer spielen „standespolitische Gesichtspunkte“ (wie Bezahlung, Arbeitszeit oder sozialer Status) aber eine größere Rolle als für Frauen (vgl. ebd.).

Auch das Geschlecht und die familiäre Situation der Lehrperson spielen bei der Erklärung von Arbeitszufriedenheit eine entscheidende Rolle. Gehrman (2007: 192 f.) konnte „signifikante Unterschiede in der Berufszufriedenheit zwischen Lehrerinnen und Lehrern“ feststellen. Lehrerinnen, insbesondere allein lebende Lehrerinnen ohne Kinder, zeigten sich mit ihrem Beruf unzufriedener als Lehrer (vgl. ebd.). Er schreibt, dass „ein Teil der für die Anforderungsprofile des Berufes nötigen Akteure (...) potentiell falsch rekrutiert [wird]. Diese sind es womöglich auch, die im Berufsverlauf mit unterschiedlichen Mitteln versuchen, dem Berufsfeld zu entkommen. Jenseits des 50. Lebensjahres werden hier insbesondere familial nicht gebundene Lehrerinnen zu einer deutlichen ‚Risikogruppe‘“ (ebd.: 199).

Resümierend legen die verschiedenen Definitionen von Arbeitszufriedenheit als „motivationale Größe“ (Neuberger 1978,) als „Ergebnis eines Bewertungsprozesses“ oder als „individuelle Befindlichkeit“ (Neuberger 1974) zwar den Schluss nahe, dass Persönlichkeitsmerkmale die Arbeitszufriedenheit bestimmen. Dennoch wird der Arbeitsinhalt der LehrerInnentätigkeit als wichtigste Determinante beschrieben (vgl. Ipfling et al. 1995, 18). Der Arbeitsinhalt und die Rahmenbedingungen bestimmen die Arbeitszufriedenheit genauso wie Merkmale der Persönlichkeit, das Geschlecht oder der Familienstand.

Sielands Konzept für Berufszufriedenheit setzt ein erfolgreiches Bewältigen sowohl beruflicher als auch privater Anforderungen voraus. Ihm zufolge müssen von den LehrerInnen Anforderungen aus dem „beruflichen Rollenhaushalt“ sowie auch Anforderungen aus dem „privaten Rollenhaushalt“ bewältigt werden. „Leistungsvoraussetzungen“ für die Bewältigung dieser Anforderungen können entweder „hilfreiche Ressourcen“ (positiv) oder „hinderliche Belastungsfaktoren“ (negativ) sein, die jeweils aus dem Berufs- oder Privatleben stammen können (vgl. Sieland 2007, 208 f.). Die nachfolgende Abbildung soll dies illustrieren.



**Abbildung 10:** Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben (Sieland 2007, 208)

Verschiedene „Leistungsvoraussetzungen als potenzielle Ressourcen bzw. Belastungsfaktoren“ zur Bewältigung der Anforderungen des Lehrberufs (ergänzend zu **Abbildung 10**, Pos. 2) können sein:

	<b>Ressourcen, z.B.</b>	<b>Belastungsfaktoren, z.B.</b>
<b>Personale</b>	Fähigkeiten/ Interessen/ Gesundheit	Schlechte Balance zwischen Berufs- und Privatleben
<b>Soziale</b>	Verfügbare Unterstützung, kollegiale Würdigung	Mobbing
<b>Ökologische</b>	Verfügbarkeit von Lehrerarbeitsplätzen in der Schule	Lärm durch fehlende Schalldämmung
<b>Organisationale</b>	Zugriff auf Medien Kreative Schulleitung	Fehlender Internetzugang Fehlende Schulinspektion
<b>Gesellschaftliche</b>	Rahmenbedingungen: Arbeitszeit	geringe Wertschätzung

**Tabelle 2:** Beispiele für gefühlte und objektivierbare Ressourcen und Belastungsfaktoren als Ansatzpunkte für Verbesserungsstrategien (für **Abb. 10:** Pos. 2) (Sieland 2007, 209)

### **3.2.6 Beanspruchung im Lehrberuf – Belastung, Stress, Resignation und Burnout**

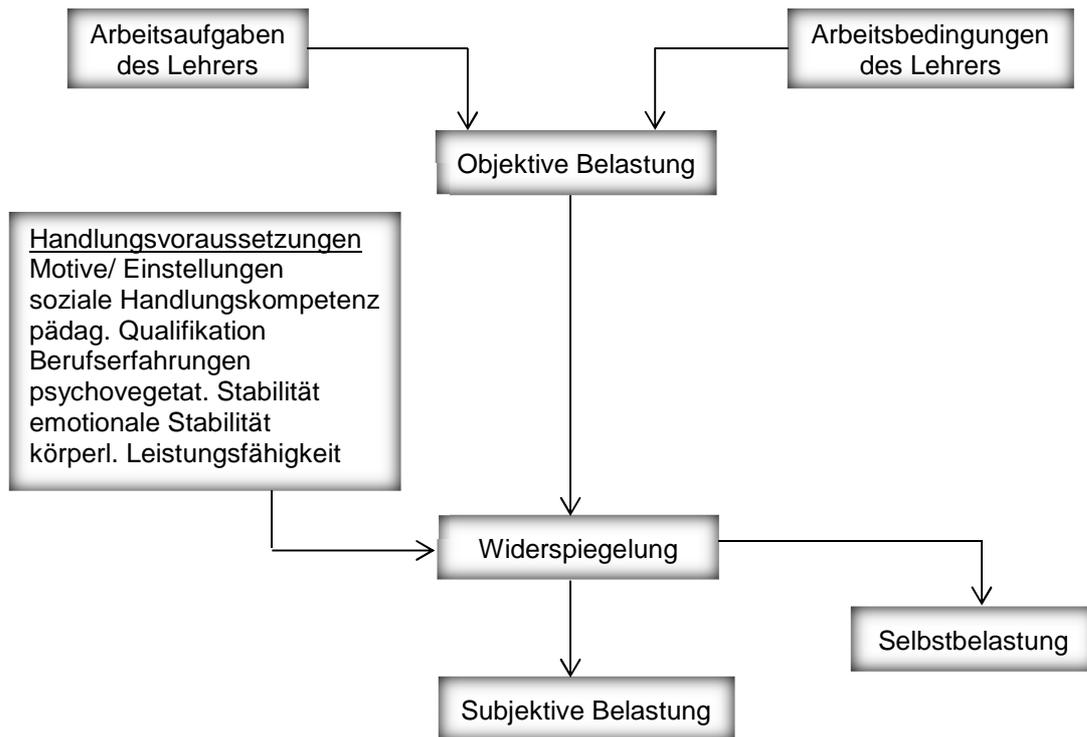
Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist es, Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf zu erforschen, die sich durch Stress, Resignation und/ oder Burnout zeigen können. Wie äußert sich Beanspruchung im Lehrberuf? Wie entsteht Stress, wie Resignation und wann kommt es letzten Endes zum Burnout? Diesen Fragen wird nun im theoretischen Exkurs nachgegangen, bevor sie in der quantitativen Analyse empirisch überprüft werden.

„Beanspruchung“ bezeichnet die „physischen und psychischen Veränderungen, die bei einem Menschen auftreten, der ‚Belastungen‘ ausgesetzt ist; ‚Belastungen‘ wiederum sind die Einflussgrößen, die solche Veränderungen auslösen können“ (Tiesler et al. 2002, zit. nach Gehrman 2007, 187). Belastung ist demnach als Ursache und Beanspruchung als Reaktion zu betrachten (vgl. Schönwälder 1997, zit. nach Gehrman 2007, 187).

Rudows „Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung“ (s. **Abbildungen 11 und 12**) stellt mögliche Belastungen sowie Beanspruchungsreaktionen und –folgen dar (vgl. Rudow 1994, 42).

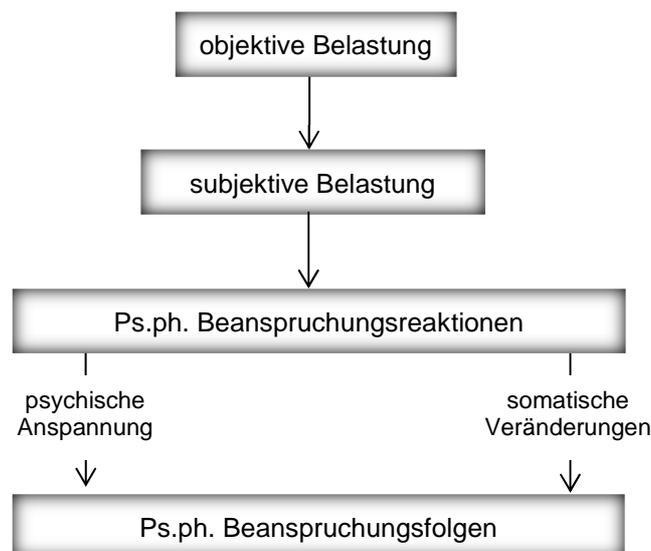
„Objektive Belastung“ beschreibt all jene „Faktoren in der (pädagogischen) Tätigkeit“, die „unabhängig vom Individuum (Lehrer) existieren und potentiell Beanspruchungen hervorrufen. Damit sind die Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und die Bedingungen, unter denen sie erfüllt werden, gemeint.“ (ebd.). „Subjektive und psychische Belastung“ entsteht „durch Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren“. Rudow differenziert den „Prozess der Widerspiegelung“ in „Wahrnehmung“, „Bewertung“ und „kognitive Verarbeitung“ (vgl. ebd.).

Unter „Selbstbelastung“ versteht Rudow einen besonderen Aspekt der „subjektiven Belastung“. Der Lehrer/ die Lehrerin setzt sich demnach „aufgrund oft verfestigter und sogar automatisierter Verhaltensweisen bei der Erfüllung von Arbeitsaufgaben“ selbst Belastungen aus (vgl. ebd.: 44). Psychische „Handlungsvoraussetzungen“ beeinflussen „den Prozess und das Ergebnis der Widerspiegelung“. Damit sind „relativ überdauernde Merkmale auf das Selbst und die Umwelt bezogene Kognitionen, Emotionen und Motive“ gemeint (ebd.). Wie das nachfolgende Modell zeigt, fallen darunter u.a. „Motive/ Einstellungen, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikationen, Berufserfahrungen, (...) emotionale Stabilität (...)“ (vgl. ebd.).



**Abbildung 11:** Objektive und subjektive Belastung (Rudow 1994, 43)

Die Lehrtätigkeit ist „kognitiv wie emotional belastend“ und „zählt zu den vorwiegend *psychisch* belastenden Berufstätigkeiten“ (ebd.: 44 f.). Die psychische Belastung hängt „von der Art der Widerspiegelung (Wahrnehmung, Bewertung, Verarbeitung) objektiver Anforderungen oder Belastungen“ ab und beeinflusst die „Beanspruchungsreaktionen und -folgen“. Diese können sich in „psychische[r] Anspannung“ und „somatische[n] Veränderungen“ äußern (vgl. ebd.), wie die folgende **Abbildung 12** verdeutlicht.



**Abbildung 12:** Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow 1994, 46)

„Beanspruchungsreaktionen“ sind als „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ aufzufassen (Rudow 1994, 45). Unter „Beanspruchungsfolgen“ sind hingegen „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ zu verstehen (ebd.).

Vergleichbar mit dieser Unterscheidung ist seine Trennung zwischen „akutem Stress“ und „chronischem Stress“. Stress entsteht durch hohe Beanspruchung durch Arbeitsaufgaben und Arbeitsumfeld. „Akuter Stress“ kann einen Unterrichtstag oder in etwa eine Woche andauern, „chronischer Stress“ mehrere Monate. Chronischer Stress kann sich in permanentem Angstgefühl, häufig auftretenden Schlafstörungen, wiederholten Arbeitsfehlern und physischen Beanspruchungen wie Bluthochdruck, hohe Pulsfrequenz etc. manifestieren. Während *akuter Stress* zumeist auf einen Schultag begrenzt ist, beeinträchtigt *chronischer Stress* auch die Freizeit der Lehrkräfte (vgl. Rudow 1999, 53).

Im Kontext von Arbeitsbelastung wurde der Begriff „Stress“ nach Rudow in den Siebziger-Jahren verwendet, der Begriff „Burnout“ tauchte erst Anfang der Achtziger auf (vgl. ebd.: 48). Als der „eigentliche Entdecker des Burnout-Phänomens“ gilt der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger (vgl. Hillert, Marwitz 2006, 31). Er definierte das Beschwerdebild durch „psychische und körperliche Symptome“ wie dem „Gefühl der Verausgabung und Müdigkeit (...), begleitet von Infektionsanfälligkeit, häufigen Kopfschmerzen, Magen-Darm-Problemen, Schlaflosigkeit und Kurzatmigkeit“. Die Betroffenen fallen auch durch „emotionale Ausbrüche und leichte Reizbarkeit“ auf (ebd.: 42). Anfällig für Burnout sind nach Freudenberger „the dedicated and the committed“, also die Verantwortungsbewussten bzw. die „Hingebungsvollen“ und die „ihrer Aufgabe Verpflichteten“ (ebd.).

### **3.2.7 Was versteht man unter Burnout?**

Zur Klassifizierung von *Burnout* gibt es keine einheitliche Definition; wie bereits beschrieben definieren Maslach und Leiter Burnout als

„(...) eine Erosion der Werte, der Würde, des Geistes und des Willens – eine Erosion der menschlichen Seele. Es ist ein Leiden, das sich schrittweise und ständig ausbreitet und Menschen in eine Abwärtsspirale zieht, aus der das Entkommen schwer ist.“ (Maslach, Leiter 1997, zit. nach Burisch 2006, 20)

Schaufeli und Enzmann definieren Burnout folgendermaßen:

„Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand ‚normaler‘ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (*distress*), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ (Schaufeli, Enzmann 1998, zit. nach Burisch 2006, 19)

Was die Klassifikation von Burnout anbelangt, so ist festzuhalten, dass *Burnout* im Klassifikationssystem ICD-10 (International Classification of Diseases) der WHO nur als Zusatzkodierung vorkommt und demnach auch keine Diagnose ist (vgl. Hillert 2007, 150 f.). Burnout ist keine eigene Klassifikation im Internationalen Klassifikationssystem der Krankheiten und Gesundheitsprobleme, ist also nicht als Krankheit anerkannt. Es ist als Zusatzkodierung (als sog. Z-Ziffer) registriert und fällt unter den Bereich „Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“.<sup>14</sup>

Burnout und Depressionen unterscheiden sich in einigen Punkten. *Depressionen* kennzeichnen sich durch „Niedergeschlagenheit, gedrückte Stimmung, Interessensverlust, Konzentrations-, Antriebs- und Leistungsstörungen (...). Ein- und Durchschlafstörungen sind häufig, die Erschöpfbarkeit ist hoch“ (Hillert 2007, 148). Auch Burnout-Betroffene sind psychosomatisch hochgradig beeinträchtigt, die meisten Betroffenen würden sich selbst aber nicht als psychisch krank bezeichnen. Burnout nimmt eine Art „Zwitter-Stellung“ ein: „einerseits als u.a. Arbeitsunfähigkeit begründende Diagnose, andererseits als ‚normale‘ Reaktion auf zu viel Stress bei zu hohem Engagement“ (ebd.: 150).

Im Diagnosesystem ICD-10 kommt *Burnout* nur als „Zusatzkodierung“ und nicht als eigene Diagnose vor. Burnout-Werte korrelieren hoch mit „Depressivität und Neurotizismus“, wo genau Burnout anfängt und aufhört, ist aber nicht klar definiert (vgl. ebd.:150 f.).

---

<sup>14</sup> Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2011:  
<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamt12011/block-z70-z76.htm>

*Burnout* bezeichnet „verschiedene Facetten psychischen Verhaltens und Erlebens. Spontan assoziiert man damit persönliches Leid sowie das Gefühl, am Ende einer langen Wegstrecke erschöpft und resigniert, innerlich kämpfend, hilflos in sich zusammenzufallen“ (Sosnowsky 2007, 119). Das Konzept von *Burnout* vereint Symptome von (chronischem) Stress, Ermüdung/ Niedergeschlagenheit, Arbeitsunzufriedenheit, Angstzuständen/ Ängstlichkeit etc. *Burnout* beeinträchtigt die Person als Ganze, die hervortretenden Emotionen beeinträchtigen die psychische Gesundheit wesentlich – Depressionen, Erschöpfung, Selbstzweifel, Depersonalisation, Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit sind die Folgen (vgl. Rudow 1999, 56).

*Burnout* zeigt sich in „körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung“, danach kommen „negative Einstellungen gegenüber Schülern“ hinzu, letztlich erscheinen „Gefühle mangelnder Erfüllung“ (Hofer 1986, 352). Nach Hofer lässt sich keine allgemeine Aussage über die Veränderung des Gefühlszustands und der Befindlichkeit von LehrerInnen im Zeitverlauf treffen. Die Entwicklung kann weder als „Entwicklung zu immer größerer Reife, noch als Entwicklung zu immer stärkerem Leiden“ treffend beschrieben werden (ebd.).

*Burnout* ist ein Entwicklungsprozess, der sich über Jahre oder sogar Jahrzehnte erstreckt. Es ist oft ein schleichender Prozess, der anfangs unbemerkt bleibt oder von der Lehrperson unterschätzt wird. *Burnout* entsteht zum Großteil durch die Wirkung von jahrelanger Berufstätigkeit – ausgeprägte Symptome wie nachlassende Arbeitsleistung und Erschöpfung im Beruf erscheinen im Allgemeinen nicht vor 15-20-jähriger Berufserfahrung (vgl. ebd.: 38, 54). Die Annahme, dass *LehrerInnen mit fünfzehn- bis zwanzigjähriger Berufserfahrung am Burnout-gefährdetsten* sind, wird in Folge empirisch überprüft.

In einer deutschen Studie von Strassmeier (1995) zeigte sich, dass LehrerInnen mittleren Alters häufiger von *Burnout* betroffen waren als ihre jüngeren KollegInnen (unter 30), jedoch war in dieser Untersuchung auch keinE LehrerIn über 59 Jahren von *Burnout* betroffen (vgl. Rudow 1999, 41). Eine Arbeitskräfteerhebung des WIFO kommt zu dem Schluss, dass ältere Arbeitskräfte gefährdeter als jüngere sind, am Arbeitsplatz unter hohem zeitlichen Druck und unter Überbeanspruchung zu leiden (vgl. Biffi et al. 2012, 142). Wie sich später zeigen wird, unterstützen auch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit diese Erkenntnis.

Wenn Aspekte des Jobs oder des organisatorischen Umfelds es der Lehrperson erschweren, ihre Werte zu verfolgen, ist das Auftreten von Burnout wahrscheinlicher; diese Erfahrungen können zu Entfremdung vom Job oder eben vom Lehren als Profession führen (vgl. Cherniss 1980; 1992, zit. nach Maslach, Leiter 1999, 296).

Charakteristisch für das Burnout-Syndrom sind die physische, psychische und emotionale Erschöpfung, wobei die *emotionale Erschöpfung* überwiegt. Andere wichtige Charakteristika sind die *Depersonalisation*, also Entpersönlichung oder Dehumanisierung (SchülerInnen werden von der Lehrperson unpersönlich als „Material“ wahrgenommen), sowie das Gefühl von *verringertem persönlicher Leistungsfähigkeit/ vermindertem Fähigkeit zur Aufgabenerfüllung* als Konsequenz von chronischer Ermüdung und Erschöpfung (vgl. Rudow 1999, 54).

Gelingt es dem/ der LehrerIn nicht, mit „negativen Gefühlen“, Misserfolgen oder „mangelnder Wahrnehmbarkeit von Erfolgen“ umzugehen, so können Erschöpfung und Hilflosigkeit daraus resultieren. Aronson et al. (1983) bezeichnen dieses „Überdruss-Syndrom“ bzw. Erschöpfungs-Syndrom als Zustand des „Ausbrennens“. Personen, die Sozialberufe ausüben, sind hier besonders gefährdet. Als Ursache wird das „fortgesetzte Erlebnis minimaler Anerkennung für größte Bemühungen und Anstrengungen“ angenommen (vgl. Hofer 1986, 350).

„Diese Erlebnisse wirken sich besonders bei ideal denkenden und engagierten Menschen aus. Die drei Komponenten von „Ausbrennen“ sind: körperliche Erschöpfung (Ermüdung, Verspannung der Muskulatur, psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafschwierigkeiten), emotionale Erschöpfung (emotional ausgehöhlt, reizbar, unzufrieden, entmutigt), geistige Erschöpfung (unfähig, minderwertig, versagend). Solche Menschen entwickeln anderen Leuten gegenüber negative Einstellungen.“ (ebd.)

Burnout kann als eine *Krise* beschrieben werden. Für die betroffene Person ist es ein stressiger, fortwährender, unbeständiger Prozess, der durch Destabilisierung von psychischen Abläufen, Anordnungen/ Ordnungen bei gleichzeitiger emotionaler Abgrenzung, Zweifeln und Enttäuschungen gekennzeichnet ist. Obwohl diese Krise als eine berufsbezogene Identitätskrise beginnt, weitet sie sich auf das gesamte Selbstkonzept des Lehrers/ der Lehrerin aus. Somit ist sie nicht mehr nur eine berufsbezogene Krise, sie kann sich zu einer Lebenskrise weiterentwickeln (vgl. Rudow 1999, 55).

Schwab und Iwanicki sprechen von drei Phasen des „Ausbrennen[s] bei Lehrern“:

„Zunächst überwiegen Gefühle der Erschöpfung, dann gesellen sich negative Einstellungen Schülern gegenüber hinzu, und schließlich treten Gefühle mangelnder Erfüllung auf. Nicht alle Lehrer weisen dieses Syndrom in gleicher Weise auf. Das Ausmaß hängt von einer Reihe von äußeren und psychologischen Variablen ab.“  
(Schwab, Iwanicki 1981, zit. nach Hofer 1986, 350 f.)

Nach Maslach und Jackson (1986) ist Burnout niemals eindimensional konzeptualisiert. Es soll als multidimensionales Konstrukt bestehend aus drei Komponenten verstanden werden: *emotional exhaustion* (Emotionale Erschöpfung), *depersonalization* (Depersonalisation), *reduced personal accomplishment* (verringerte persönliche Leistungsfähigkeit) (vgl. Byrne 1999, 15). Mit steigenden Ausprägungen dieser drei Dimensionen steigt die Burnout-Gefährdung der Lehrperson, Burnout tritt dann als eine mögliche Folge auf (vgl. Maslach, Jackson 1981, 101).

Es ist davon auszugehen, dass eine Kombination aus individuellen Merkmalen (Persönlichkeitsmerkmalen) und arbeits-/situationsbezogenen Merkmalen Burnout erklärt. Persönlichkeitsmerkmale der LehrerInnen und Organisationsmerkmale beeinflussen das Entstehen von Burnout, genauso wie Aufgabenmerkmale und Soziale Unterstützung, die wiederum von schulpolitischen Forderungen und vom politischen Umfeld der Schule beeinflusst wird. Das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen hat einen Effekt auf die Wahrnehmung, das Verhalten und den Erfolg von SchülerInnen, was alles wiederum potentielle Einflussfaktoren für Burnout sind.

Nach Maslach und Leiter sind die „zugrunde liegenden Motive“ für Burnout immer „ein Verfall des Engagements für die Arbeit“, „ein Verfall der Emotionen“ und ein „Missverhältnis zwischen Mensch und Arbeit“, d.h. das Ungleichgewicht wird als persönliche Krise wahrgenommen, „in Wirklichkeit ist aber das Arbeitsumfeld das Problem“ (Maslach, Leiter 2001, 25).

Das zu Beginn vorgestellte Modell zur Erklärung von Burnout nach Maslach und Leiter (s. S.20, **Abbildung 4**) unterstützt die Drei-Komponenten-Definition von Burnout, legt aber nicht die Art der Beziehungen, also die Zusammenhänge, zwischen diesen drei Dimensionen fest. Es gibt verschiedene Vermutungen über die Zusammenhänge, nach Maslach und Leiter tritt zuerst die Emotionale Erschöpfung ein und ist infolgedessen gekoppelt an einen Anstieg von Depersonalisation, während sich die verringerte persönliche Leistungsfähigkeit separat davon entwickelt (vgl. Maslach, Leiter 1999, 296 f.).

Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Arbeitsanforderungen (wie Arbeitsüberlastung, persönliche Konflikte, Rollenkonflikte) eher Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation voraussagen, während Aspekte der Kontrolle/ Leitung und sozialen Unterstützung stärker in Zusammenhang mit verringerter persönlicher Leistungsfähigkeit stehen (vgl. ebd.).

Das Schlüsselement der Burnout-Struktur ist die Emotionale Erschöpfung (emotional exhaustion) – sie beschreibt die Kernelemente der Burnout-Symptome (vgl. Byrne 1999, 35). Aus diesem Grund wird in Untersuchungen häufig nur diese Dimension des MBI operationalisiert, so auch in der später analysierten Befragung des Ludwig Boltzmann Instituts (HBSC). Das Vorliegen von Emotionaler Erschöpfung hat bei Lehrpersonen einen Einfluss auf die Einschätzung und Bewertung der Menschen, mit denen sie arbeiten (v.a. SchülerInnen, DirektorInnen, KollegInnen, Eltern). Die Wahrnehmung der persönlichen Leistungen wird wiederum durch die Empfindung von Depersonalisation im Lehrberuf beeinflusst (vgl. Byrne 1999, 35).

Nach Schwab und Iwanicki weisen LehrerInnen Zeichen von *Emotionaler Erschöpfung* auf, wenn sie das Gefühl haben, dass sie nicht mehr länger so viel für die SchülerInnen leisten und von sich geben können wie bisher und in ihren früheren Jahren. Sie erfahren *Depersonalisation*, d.h. sie entwickeln negative und zynische, manchmal gleichgültige Einstellungen gegenüber ihren SchülerInnen und deren Eltern oder gegenüber KollegInnen. Sie haben Gefühle von *verminderter persönlicher Leistungsfähigkeit*, wenn sie der Meinung sind, den SchülerInnen beim Lernen nicht genügend helfen zu können, und unmotiviert sind, andere schulische Aufgaben/ Verpflichtungen zu erfüllen (vgl. Byrne 1999, 15 f.). Die beschriebenen Symptome können letztlich zu verstärkten neurotischen und psychosomatischen Erkrankungen, Abwesenheit von der Arbeit und vorzeitigem Ruhestand führen (vgl. ebd.).

Ausgebrannte LehrerInnen verfügen über geringere Leistungsfähigkeit als andere, und ihnen fehlt es an Einfühlungsvermögen und Charisma, was wiederum die Motivation und das Lernen der SchülerInnen sowie das SchülerInnenverhalten in Bezug auf Disziplin negativ beeinflusst (vgl. Rudow 1999, 39). LehrerInnen, die von Burnout betroffen sind, neigen dazu, weniger mitfühlend auf die SchülerInnen einzugehen, weniger Toleranz gegenüber Unterrichtsstörungen aufzuweisen, sich weniger adäquat auf die Klasse vorzubereiten und sich weniger engagiert ihrer Arbeit zu widmen (vgl. Farber, Miller 1981, zit. nach Byrne 1999, 16).

Burisch (2006) unterscheidet sieben Stufen des Burnout-Prozesses, wobei der Burnout-Prozess bei einer Person „umso weiter fortgeschritten [ist], je mehr Symptome sie aufweist bzw. je intensiver diese auftreten. Die einzelnen Stufen müssten nicht zwingend aufeinander folgen, könnten sogar parallel zueinander in Erscheinung treten“ (Burisch 2006, zit. nach Sosnowsky 2007, 127). Die verschiedenen Zustandsbeschreibungen lassen sich also nicht sauber voneinander trennen. Die sieben Burnout-Phasen sind: (1) Warnsymptome der Anfangsphase, (2) reduziertes Engagement, (3) Emotionen und Schuldzuweisungen, (4) Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, Motivation und Kreativität, (5) Verflachung des emotionalen, sozialen und geistigen Lebens, (6) psychosomatische Reaktionen und (7) Verzweiflung. JedeR von Burnout betroffene LehrerIn kann sich mit diesem Modell identifizieren (vgl. Sosnowsky 2007, 128).

1. <b>Warnsymptome d. Anfangsphase:</b>	Erhöhter Energieeinsatz, Erschöpfung
2. <b>Reduziertes Engagement:</b>	für SchülerInnen, für andere allgemein, für die Arbeit; erhöhte Ansprüche
3. <b>Emotionale Reaktionen, Schuldzuweisung:</b>	Depression, Agression
4. <b>Abbau:</b>	der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Motivation, der Kreativität; Entdifferenzierung
5. <b>Verflachung:</b>	des emotionalen Lebens, des sozialen Lebens, des geistigen Lebens
6. <b>Psychosomatische Reaktionen</b>	
7. <b>Verzweiflung</b>	

**Tabelle 3:** *Burnout-Phasen nach Burisch* (vgl. Burisch 2006, 25 f.)

Die Mehrheit der Befragten der qualitativen Leitfadeninterviews ist der Meinung, dass Burnout, Krankheiten und Stress im Kollegium zunehmen. „*Es gibt sehr viele ausgebrannte LehrerInnen.*“, „*Sie brennen mit der Zeit aus, viele resignieren und werden passiv.*“ Vier von den zehn Befragten geben an, Burnout-betroffen oder -gefährdet (gewesen) zu sein.

Vier der zehn Befragten berichten, mit jedem Tag weniger mit nach Hause zu nehmen – „*Ich lasse jetzt weniger an mich heran.*“ Das Wichtigste sei, sich dagegen abgrenzen zu können – „*Ich trete SchülerInnen jetzt distanzierter entgegen.*“

„*Ich werde mit der Zeit immer müder.*“, „*die Arbeitszufriedenheit hat sich im Laufe der Zeit verschlechtert.*“, schildern weitere drei Befragte ihre persönliche Arbeitssituation.

Nach Rudow (1999, 55) können im Allgemeinen nur LehrerInnen ausbrennen, die „brennen“ oder „gebrannt haben“.

*„Only the teacher who is ‚burning‘ can ‚burn out‘.“* (ebd.)

LehrerInnen, die von Burnout betroffen sind, sind besonders engagiert, hingebungsvoll und gewissenhaft. Für ihr Engagement kennzeichnend ist Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft (vgl. ebd.). Diesbezüglich gibt es aber unterschiedliche Standpunkte – Gehrmann (2007, 192) bspw. schreibt, dass man nicht „gebrannt“ haben muss, um „ausgebrannt“ zu sein.

Rudow beschreibt Burnout als eine Lebenskrise, in der die emotionale Beziehung der Lehrperson zum Schüler/ zur Schülerin eine zentrale Rolle spielt (vgl. Rudow 1999, 55 f.). LehrerInnen, deren Motive für die Berufsausübung pädagogisch oder fachbetreffend sind, sind weniger anfällig für das Burnout-Syndrom als LehrerInnen, bei denen nicht diese, sondern soziale Motive, oder sogenannte „helping motives“ überwiegen (vgl. ebd.).

Eine Befragte schildert ihr persönliches berufliches Schicksal und das ihrer Berufsgruppe: *„Ich hatte einmal ein Burnout, fühle mich resigniert. Viele Lehrer, die wirklich was tun wollen, resignieren, werden passiv. Wir werden dazu gemacht, werden gezwungen, das zu tun, und pragmatisiert sind wir sowieso.“* (Befragte #9). Eine weitere Befragte meint: *„Mindestens die Hälfte des Kollegiums ist Burnout-gefährdet. Auch Tabletten- und Alkoholsüchtige gibt es; es gibt (vor allem über 50) sehr viele ausgebrannte Lehrer.“* (Befragte #2).

### **3.2.8 Wie verbreitet ist Burnout bei LehrerInnen?**

Nun wird der Frage nachgegangen, wie belastet und in weiterer Folge wie Burnoutgefährdet LehrerInnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sind. Die Lehrpersonen üben einen Sozialberuf aus, sind im sozialen Bereich tätig und besonders von Stress und Burnout betroffen.<sup>15</sup> Viele LehrerInnen bewerten ihre Tätigkeit „emotional positiv“ und sind mit ihrem Beruf hoch zufrieden, gleichzeitig sind aber auch viele LehrerInnen sehr belastet (vgl. Hofer 1986, 352).

---

<sup>15</sup> siehe *„Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout“*, Seite 9  
vgl. Biffel et al. (2012); Vandenberghe, Huberman (1999); Maslach, Jackson (1981)

In etwa ein Viertel der befragten Lehrkräfte gab in einer Untersuchung von Kyriacou (2001) an, sich aufgrund des Berufes sehr gestresst zu fühlen. Studien von Jepson und Forrest (2006) zeigten, dass eine „generelle Identifikation (Commitment) mit dem Lehrberuf“ mit höherem Stressempfinden einhergehen kann (vgl. Krause, Dorsemagen 2007a, 71). Rudow beschreibt, dass in westlichen und östlichen Ländern ca. 60-70 % der Lehrkräfte Symptome von Stress aufweisen, mindestens 30 % aller LehrerInnen zeigen deutliche Burnout-Symptome, wie sich in vielen Studien zeigt (vgl. Rudow 1999, 38).

Der Lehrberuf ist durch eine hohe Burnout-Quote gezeichnet, „die sich unter anderem in der Notwendigkeit vorzeitiger Pensionierung äußert“ (ebd.). Hillert und Lehr zeigten auf, dass „sozial weniger gut eingebundene, ohne festen Partner lebende Lehrer“ bei psychosomatisch Erkrankten in stationärer Behandlung zwar klar überrepräsentiert sind, allerdings äußerte diese Gruppe deutlich seltener Pensionierungsabsichten als jene mit festem Partner (vgl. Hillert, Lehr 2004, 252).

Die Berufsgruppe der LehrerInnen weist – im Vergleich mit anderen Berufsgruppen – ein erhöhtes Risiko auf, an Burnout zu erkranken. Statistiken zeigen, dass Lehrkräfte in Deutschland in psychosomatischen Kliniken überproportional häufig vertreten sind (vgl. Sosnowsky 2007, 120 f.). Die Berufsgruppe der LehrerInnen hat sich im Laufe der Zeit zu einer Risikogruppe für psychische und psychosomatische Krankheiten entwickelt; dies schlägt sich langfristig in den PatientInnenzahlen der psychosomatischen Kliniken nieder (vgl. Heinemann 2010, 3.).

"Vierzig Prozent unserer Patienten sind Lehrer. Die Lehrer, die sich aufgrund von Depressionen und Burnout in unserer Klinik behandeln lassen, fühlen sich oft nicht ernst genommen und fremdbestimmt. Sie haben das Gefühl, dass die Politik zu sehr in den Schulalltag eingreift und dass sie als Lehrer kaum Mitspracherecht haben. Dadurch fehlt ihnen dann häufig der Sinn der Arbeit. Die Diskrepanz zwischen den persönlichen Zielen und Interessen der Lehrer und dem realen Schulalltag bringt viele Lehrer an ihre Grenzen.“ (ein Chefarzt für psychosomatische Erkrankungen in Deutschland, zit. nach Heinemann 2010, 2 ff.)

„Die Lehrer, die hier ankommen, leiden oft darunter, dass sie sich kaum noch mit ihrem Beruf identifizieren können. Sie fühlen sich überfordert von der Bürokratie, oder sie halten es für eine Zumutung, ständig über den Lebensweg von Kindern bestimmen, Urteile fällen und Noten vergeben zu müssen. Belastend kann es auch sein, jahrzehntelang die gleiche Arbeit zu machen. Es wäre gut, wenn es mehr Nischen und Nebengleise für Lehrer gäbe.“ (ebd.)

Nach Gehrmann (2007, 192) liegt der Anteil der beruflich sehr Belasteten im Lehrberuf tendenziell immer in etwa bei 25-30 %, was wiederum bedeutet, dass bis zu 70 % der LehrerInnen mehr oder weniger zufrieden durch ihren Berufsverlauf kommen. Sein Standpunkt ist:

„Man muss nicht gebrannt haben, um als ausgebrannt zu gelten bzw. schon zum Berufseinstieg gibt es ‚ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer‘.“ (ebd.)

Weber (2004) fand in seiner Untersuchung heraus, dass 52 % der dienstunfähigen LehrerInnen an „psychischen und Verhaltensstörungen“ leiden, darunter fallen u.a. die Diagnosen „Depression“ (36 %), „Erschöpfungssyndrom/ Burnout“ (16 %), „Angst- sowie Belastungs- u. Anpassungsstörungen“ (Jehle, Schmitz 2007, 181).

Die Ergebnisse des ersten Austrian Teacher Health Survey 2006 des Ludwig Boltzmann Instituts für Health Promotion Research zeigten, dass in etwa jede zweite an einer Sekundarschule unterrichtende Lehrkraft in Österreich entweder einen deutlich eingeschränkten (subjektiv eingestuft) Gesundheitszustand ‚(weniger gut‘ oder ‚schlecht‘), regelmäßig auftretende Beschwerden oder ein erhöhtes Burnout-Risiko“ aufweist (vgl. Griebler 2011, 2; Dür, Griebler 2007).

*Wie unterscheiden sich weibliche von männlichen Lehrkräften bei der psychischen Beanspruchung?*

Das vorhin gezeigte Modell von Sieland (**Abbildung 10**, S.65) zeigt, dass die „Quellen der psychischen Beanspruchung“ von LehrerInnen dem gesamten „beruflichen und privaten Rollenhaushalt“ entstammen können (vgl. Sieland 2007, 208). Die Wahrscheinlichkeit, psychisch zu erkranken und in einer Klinik behandelt zu werden, ist für „allein stehende Lehrpersonen (insbesondere Lehrerinnen um die 50 Jahre)“ deutlich erhöht (vgl. Hillert, Sosnowksy, Lehr 2005, zit. nach Gehrmann 2007, 193).

Bei Böhm-Kasper (2001) zeigten sich deutliche Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen bei der Beanspruchung. Diese Differenzen spiegeln die stärkere Doppelbelastung der weiblichen Lehrpersonen durch Beruf und Familie wider (vgl. Gehrmann 2007, 192). Die Annahme, dass weibliche Lehrpersonen durch die stärkere Doppelbelastung häufiger beansprucht und unzufrieden sind als männliche Lehrpersonen, wird in Kapitel 4 empirisch getestet.

Maslach und Jackson (1986) sowie Schwab und Iwanicki (1982) fanden einen signifikanten Effekt des Familienstands auf das Auftreten von Burnout – Befragte mit Kindern wiesen bei allen drei Dimensionen von Burnout (Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, verminderte persönliche Leistungsfähigkeit) geringere Ausprägungen auf als LehrerInnen ohne Kinder (vgl. Byrne 1999, 20).

Die Vermutung, dass kinderlose Lehrerinnen besonders engagiert sind, übermäßig viel arbeiten und somit in erhöhtem Maße Burnout-gefährdet sind, legten bereits die qualitativen Interviews nahe. Quantitativ lässt sich diese Annahme im Rahmen der Dissertation nicht überprüfen, da im Fragebogen des LBI die Kinderanzahl nicht erhoben wurde.

### **3.2.9 Belastungsregulation und Bewältigungsstrategien**

Um mit Belastungen im Beruf umzugehen, gibt es viele Möglichkeiten. Entweder die Lehrperson findet ihren persönlichen Weg, um mit den Belastungen umzugehen, oder die Arbeitsaufgaben werden verändert bzw. reduziert, oder aber soziale Unterstützung durch Schulleitung und KollegInnen kann die persönlichen Belastungen reduzieren.

In der Erziehung gibt es zwei „Hauptdilemmata“: einerseits gibt es einen Widerspruch zwischen dem „Beeinflussen-wollen“ und den Widerständen der zu beeinflussenden SchülerInnen – dieser Widerspruch beschreibt ein „Dilemma zwischen Erziehen-können und nicht Manipulieren-wollen“ (Hofer 1986, 352). Andererseits besteht ein „Widerspruch zwischen der Tätigkeit des Erziehens, welche sich in der Gegenwart abspielt und der Wirkung dieser Tätigkeit (...), die grundsätzlich in einer zeitlich sowie örtlich weit entfernten und kaum einsehbaren Zukunft [liegt]“ (ebd.). Hofer schreibt, „es sind wohl gerade jene Lehrer, die ihren Beruf aus Engagement ausüben und deshalb damit zufrieden sind, die gleichzeitig unter den Widrigkeiten und den Grunddilemmata, die der Beruf mit sich bringt, leiden“ (ebd.).

Beanspruchung von Lehrkräften kommt durch eine „Wechselwirkung zwischen Sollen, Wollen und Können“ zustande (Heyse 2007, zit. nach Sieland 2007, 218). Drei Fragen sind bei der Analyse von Belastungen zu klären: „Will die Lehrkraft, was sie soll oder zeigen sich Identifikations- und Sinnprobleme? Will die Lehrkraft, was sie kann oder zeigen sich Motivationsprobleme? Kann die Lehrkraft, was sie soll oder zeigen sich Kompetenz- und Eignungsprobleme?“ (ebd.). „Belastungsregulation“ ist durch „stärkere oder schwächere Identifikation mit den Berufsaufgaben, durch Förderung der Aufgabenkompetenz oder Reduktion der Aufgabenpalette bzw. des Anspruchsniveaus oder durch Regulation der Wollenskomponenten mit Blick auf das Können“ zu erreichen (ebd.).

Die Wahl der „Bewältigungsstrategie“ für den Umgang mit Herausforderungen hängt nach Schönplüg (1983) „von dem Verhältnis der eigenen Kapazität zur Aufgabenlösung und der durch die Situation gegebenen Anforderungen ab. Je mehr die Kapazität die Anforderung übersteigt, desto eher ist mit aufgabenlösenden Strategien zu rechnen. Je mehr die Anforderungen die Kapazität übersteigen, desto wahrscheinlicher sind resignative Reaktionen“ (Hofer 1986, 347).

### **3.2.10 Soziale Unterstützung im Lehrberuf**

Eine äußerst wichtige Determinante für geringere Belastung im Lehrberuf ist die soziale Unterstützung durch das soziale Umfeld (wie etwa das Kollegium oder die Schulleitung).

Soziale Unterstützung wird als „Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen betrachtet (...), durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen“ (Rothland 2007b, 251).

Bedeutsame soziale Unterstützung für arbeitsbezogene Belastungen kommt vor allem von den ArbeitskollegInnen (vgl. Laireiter 1993, zit. nach Rothland 2007b, 253). Fühlen sich LehrerInnen häufig von KollegInnen und Vorgesetzten nicht oder zu wenig unterstützt, zweifeln sie an ihren eigenen „sozialen Kompetenzen“ und ihrer „sozialen Integration“. Umgekehrt zweifeln LehrerInnen, die mit der Qualität ihrer Berufsausübung nicht zufrieden sind, wiederum an ihrer Fähigkeit, Unterstützung vom Schulteam zu akquirieren (vgl. Rothland 2007b, 256).

Jene LehrerInnen, die soziale Unterstützung brauchen, aber geringes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeit aufweisen, diese Unterstützung zu akquirieren, sind anfälliger für Burnout (vgl. ebd.). Fehlende soziale Unterstützung ist ein zentraler Prädiktor für LehrerInnen-Burnout. Empirisch konnte nachgewiesen werden, dass „Lehrer, die sich von ihrer Schulleitung oder den Kollegen unterstützt fühlen, weniger anfällig für die Burnout-Symptome sind als Lehrer, die sich nicht unterstützt fühlen“ (ebd.: 257).

Auch diese Annahme, dass *LehrerInnen, die sich von ihrer Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt fühlen, weniger anfällig für die Burnout-Symptome sind als LehrerInnen, die sich nicht unterstützt fühlen* (Hypothese 3), wird in der nachfolgenden Auswertung quantitativer Daten zum Gesundheitszustand von LehrerInnen (HBSC) empirisch überprüft.

Das „soziale Klima“ erklärt in der sogenannten „Potsdamer Lehrerstudie“ den Unterschied zwischen Schulen mit hohem Beanspruchungs- und Belastungserleben im Vergleich zu Schulen mit geringerem Beanspruchungserleben der LehrerInnen (vgl. Schaarschmidt 2004, zit. nach Rothland 2007b, 258). Das Ausmaß der sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung beeinflusst die psychosomatische Gesundheit von LehrerInnen (vgl. Lehr 2004, zit. nach Rothland 2007b, 258). Soziale Unterstützung durch KollegInnen oder Schulleitung ist nach Rothland (2007b, 258) „einer der bedeutendsten gesundheitsrelevanten Faktoren im Lehrberuf“. Das Führungsverhalten des Schulleiters/ der Schulleiterin kann „das Klima einer Schule wesentlich beeinflussen“ (ebd.: 260).

### **3.2.11 Belastung, Beanspruchung und Burnout von LehrerInnen – ein Resümee**

In diesem Kapitel wurden verschiedene Aspekte der LehrerInnenbelastungsforschung, sowie Ursachen von Beanspruchung und Belastung und deren Auswirkungen dargestellt.

Wie unterscheiden sich nun LehrerInnen, die psychisch erkranken und/ oder in die Frühpension flüchten von solchen, die ihren Beruf mit Zufriedenheit und Elan ausüben? LehrerInnen, die Unterstützung durch das Kollegium erleben, „geringe Resignationstendenz und ausreichend hohe Distanzierungsfähigkeit“ aufweisen, erkranken wesentlich unwahrscheinlicher als ihre KollegInnen, die diese Eigenschaften nicht aufweisen (vgl. Hillert 2007, 156).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, an Burnout zu erkranken. Unter anderem, wenn LehrerInnen sich überhöhte Ziele setzen und die erreichten Ziele übersehen, oder aber wenn sie „nach eben diesen hochgesteckten Zielen ‚entflammt‘ (..) streben“ (Sosnowsky 2007, 126). Diese „Entflammbarkeit“ wird oft als zentrales Konzept für Burnout angesehen. Empirisch wurde aber ebenso gezeigt, dass diese Bedingung mit dem Endzustand des Burnout-Syndroms wenig zu tun hat. Es zeigte sich, dass begeisterungsfähige Personen eher gesund bleiben (vgl. Schmitz, Leidl 1999; Schmitz et al. 2002, zit. nach Sosnowsky 2007, 126). Wie bereits beschrieben, gibt es diesbezüglich aber unterschiedliche Standpunkte.

Im nachfolgenden Kapitel 4 zur quantitativen Sekundärdatenanalyse wird für die empirische Untersuchung ein Modell konstruiert, das die Kausalfaktoren für das Auftreten des Burnout-Phänomens erklären soll (s. S.159, **Abbildung 69** *Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout*).

# 4 Empirie (2) – Die quantitative Sekundärdatenanalyse

## 4.1 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

An dieser Stelle werden die - in Anlehnung an vorhandene Literatur und Ergebnisse aus den qualitativen Interviews - generierten Hypothesen mit Begründung angeführt, die es entsprechend der Möglichkeiten mit dem vorliegenden Datenmaterial empirisch zu überprüfen gilt.

Wie anfangs bereits beschrieben, ziehen sich folgende **Forschungsfragen** durch dieses Forschungsprojekt:

- Welche Herausforderungen birgt der Lehrberuf in sich? Welche davon werden positiv, welche negativ wahrgenommen?
- Welche Lehrpersonen erfahren den Unterrichtsbetrieb als positive Herausforderung und welche als überforderndes Problem? Wie hängen Persönlichkeitsmerkmale, subjektive Interpretation und objektive Bedingungen zusammen?
- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich herausarbeiten, welche Typen lassen sich bilden?
- Welche Aspekte des Schulbetriebs wirken sich in welcher Weise und in welchem Ausmaß auf die Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen aus?
- Welche spezielle Kombination von Umständen führt zu Vorstadien von oder schließlich tatsächlich zum Burnout – und: Welche als positiv erlebten Elemente des Unterrichts und des Privatlebens können diese Entwicklung kompensieren?

Die **Hypothesen** für diese Arbeit lauten:

1. *Je älter die Lehrperson, desto höher ist ihre Beanspruchung durch den Lehrberuf.*

Mit der Anzahl an Berufsjahren und steigendem Alter wächst die Kluft zwischen den Lebenswelten von SchülerInnen und Lehrpersonen. Es entstehen Kommunikations- und Verständnisschwierigkeiten zwischen den SchülerInnen und den Lehrpersonen, die das Arbeitsklima beeinträchtigen; LehrerInnen sind dann häufiger unzufrieden und überfordert mit der Arbeitssituation.

Wie sich im kommenden Kapitel zeigt, ist diese Hypothese nicht widerlegbar; sie kann mittels empirischem Datenmaterial eindeutig bestätigt werden. Mit zunehmendem Alter steigt der Grad der Überforderung kontinuierlich, d.h. mit steigenden Berufsjahren steigt die Anzahl derjenigen, die den Lehrberuf als „überfordernd“ empfinden, tendenziell an.

2. Burnout ist ein Phänomen, das sich im Laufe von Jahren oder sogar Jahrzehnten entwickelt. Es entsteht hauptsächlich durch die Wirkung von jahrelanger belastender Berufstätigkeit; das Syndrom macht sich typischerweise erst nach fünfzehn- bis zwanzigjähriger Berufstätigkeit deutlich (vgl. Rudow 1999, 54). Auch nach Katschnig steigen die Belastungen mit zunehmenden Dienstjahren (bis zu 30 Dienstjahren) an. LehrerInnen mit zwischen 21 und 30 Dienstjahren bzw. mit 41 bis 50 Lebensjahren sind laut ihrer Studie am stärksten durch Burnout belastet. Auch durch das „schlechte Image des Lehrberufs“ und durch das „Schulklima“ zeigte sich diese Gruppe am meisten belastet (vgl. Katschnig 2004, 250).

*LehrerInnen mittleren Alters sind gefährdeter auszubrennen als jüngere und ältere LehrerInnen - Lehrpersonen nach ca. 20-30-jähriger Berufserfahrung sind am häufigsten von Burnout betroffen.*

Wie sich in Folge zeigt, kann diese Hypothese mittels empirischen Datenmaterials teilweise gestützt werden, aber nicht für die gesamte Stichprobe: Die mittleren Altersgruppen (50-59, 40-49 und 30-39) haben in Wien und Gesamt-Österreich ein höheres Burnout-Risiko als die jüngsten (unter 30 Jahre) und ältesten LehrerInnen (über 60 Jahre).

In Wien gilt dasselbe auch für die Berufsjahre: jene LehrerInnen mit der relativ geringsten und der relativ höchsten Anzahl an Berufsjahren (weniger als 10 Berufsjahre bzw. mehr als 30 Berufsjahre) haben ein geringeres Burnout-Risiko. Für die gesamt-österreichischen Lehrkräfte gilt aber: Je älter der/ die LehrerIn, je mehr Berufsjahre der/ die LehrerIn hinter sich hat, desto eher ist er/ sie Burnout-gefährdet. Mit zunehmenden Berufsjahren steigt die Belastung und damit das Risiko, ein Burnout zu erleiden.

3. Im Kapitel ‚Psychische Belastung – Stressfaktoren und Burnout‘ wurde beschrieben, dass die soziale Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung „einer der bedeutendsten gesundheitsrelevanten Faktoren im Lehrberuf“ ist (vgl. Rothland 2007b, 258). Daher die These: *Wenn sich LehrerInnen von ihrer Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt fühlen, sind diese weniger anfällig für die Burnout-Symptome als LehrerInnen, die sich nicht unterstützt fühlen.*

Die nachfolgende Auswertung zeigt, dass diese Annahme bestätigt werden kann. In den Modellen stellt sich heraus, dass Unterstützung von Schulleitung und Kollegium über die positive Wirkung auf Selbstwirksamkeit das Burnout-Risiko reduziert.

4. *Lehrende, die sich eher als FachwissenschaftlerInnen betrachten, sind mit ihrem Beruf unzufriedener als Lehrende, die sich mehr als PädagogInnen sehen.*

Tendenziell sehen sich GrundschullehrerInnen (schon aufgrund der praktisch ausgerichteten Ausbildung) eher als PädagogInnen denn als FachwissenschaftlerInnen. Diese Hypothese kann mit dem gegebenen empirischen Datenmaterial nicht überprüft werden, soll aber eine Anregung zur weiteren Erforschung der Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen sein.

5. Einige Befragte der Leitfadeninterviews berichteten von Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, enttäuschten Erwartungen oder vom sogenannten „Praxisschock“. Auch in der Literatur ist das Phänomen „Praxisschock“ bekannt.

*Lehrende der AHS sind häufiger vom Praxisschock betroffen als Lehrende der Pflichtschule.*

Diese Annahme ist mittels quantitativem Datenmaterial überprüfbar, indem ein Mittelwertvergleich der Beanspruchung von jungen Lehrpersonen (<5 Berufsjahre) im Schultypenvergleich angestellt wird. Wie sich nachfolgend zeigt, lässt sich diese Hypothese nicht bestätigen, da sich junge LehrerInnen verschiedener Schultypen bei der wahrgenommenen Beanspruchung nur minimal unterscheiden.

6. *Frauen sind häufiger von Burnout betroffen als Männer.*

In der Literatur (vgl. etwa Freudenberger 2000) taucht die Hypothese auf, dass Frauen häufiger von Burnout betroffen sind als Männer. Freudenberger (2000, zit. nach Poschkamp 2008, 35) bezeichnet „Burnout bei Frauen als eines der häufigsten Syndrome in unserer modernen Gesellschaft“. Dies sei überwiegend zurückzuführen auf „das Übernehmen von Rollen und Funktionen, die das eigene Potential überschreiten“. Diese „Doppelbelastung aus häuslichen und beruflichen Rollenverpflichtungen, mit einem maximalen, selbstgesetzten Anspruch genügen zu wollen“, führe in eine „tiefe innere Erschöpfung“ (ebd.), was zur nächsten These führt:

7. Frauen sind einer stärkeren Doppelbelastung durch Beruf und Familie ausgesetzt, was die Differenzen der Berufszufriedenheit zwischen Lehrerinnen und Lehrern erklären könnte (vgl. Böhm-Kasper 2001, zit. nach Gehrmann 2007, 192). Die Annahme, dass *Lehrerinnen durch die stärkere Doppelbelastung häufiger beansprucht, unzufrieden und (emotional) erschöpft sind als Lehrer*, wird in Folge empirisch getestet.

Diese Hypothese lässt sich nur teilweise bestätigen. In den später gezeigten Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung von *Work Fulfillment* weisen Frauen etwas höhere Belastung des Privat- und Familienlebens durch die Arbeit auf als Männer (siehe Modelle: **Abbildungen 72, 74 und 76**). Die Belastung des Privatlebens hat wiederum einen vergleichsweise starken Effekt auf das Burnout-Risiko. Die Ergebnisse widersprechen dennoch dieser hypothetischen Annahme, da Frauen ein etwas geringeres Burnout-Risiko aufweisen als Männer (siehe Modelle: **Abbildungen 71, 73 und 75**).

8. *Kinderlose Lehrerinnen sind im Lehrberuf engagierter und deshalb gefährdeter „auszubrennen“*. Diese Annahme, dass kinderlose Lehrerinnen besonders engagiert sind, übermäßig viel arbeiten und somit in erhöhtem Maße Burnout-gefährdet sind, stammt aus den qualitativen Interviews. Einige besonders engagierte Lehrerinnen, die berichteten, den Beruf unter diesen Umständen nicht mehr ergreifen zu wollen, sind kinderlos.

Bereits Maslach und Jackson (1986), sowie Schwab und Iwanicki (1982) fanden einen signifikanten Effekt vom Familienstand auf das Auftreten von Burnout – Befragte mit Kindern wiesen bei allen drei Dimensionen von Burnout (s. MBI) geringere Ausprägungen auf als LehrerInnen ohne Kinder (vgl. Byrne 1999, 20). Auch Moschitz fand in einer Untersuchung heraus, dass alleinlebende weibliche Lehrkräfte größere emotionale Erschöpfung aufweisen (vgl. Moschitz 1993, zit. nach Katschnig 2004, 120).

Diese Annahme ist mittels gegebenem quantitativen Datenmaterial nicht überprüfbar, da der Fragebogen des LBI keine Fragen zum Familienstand und zur Anzahl der eigenen Kinder enthält. Die Hypothese stellt eine Anregung zur weiteren empirischen Erforschung der Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen dar. Bei der weiteren Erforschung der Arbeitszufriedenheit und Burnout-Gefährdung von LehrerInnen sollten diese Merkmale erhoben und in das Modell aufgenommen werden.

9. *Frauen sind im Lehrberuf in höherem Ausmaß von Autoritäts- und Respektproblemen betroffen als Männer und sind deshalb mit ihrem Beruf und sich selbst unzufriedener und auch häufiger von Burnout betroffen als ihre männlichen Kollegen.* Die „allgemeinen geschlechtshierarchischen Unterschiede der Arbeitswelt“ lassen sich nach Treptow (2006, 102) auch im Lehrberuf finden. Hänsel schreibt, dass die Tätigkeit des Lehrers/ der Lehrerin den Heranwachsenden gilt und somit eher „am Rand gesellschaftlicher Macht“ positioniert ist. Der Lehrberuf stelle sogar „eine Fessel und Falle“ dar, weil er Frauen „auf ihre Weiblichkeit zu beschränken droht“ (vgl. Hänsel 1992, 888).

Es wird davon ausgegangen, dass Frauen in ihrer (weiblichen) Rolle von SchülerInnen aufgrund gesellschaftlich (re)produzierter Ungleichheiten (unter anderem der Machtverteilung) weniger Respekt entgegen gebracht wird als Männern. Diese Hypothese lässt sich, wie sich später zeigt, empirisch nur teilweise bestätigen.

In der bivariaten Auswertung zeigen sich zwar Frauen häufiger überfordert und Burnoutgefährdet, in den multivariaten Modellen repräsentativ für Österreichs LehrerInnen (Regressionen, Strukturgleichungsmodelle) weisen jedoch die Männer ein knapp höheres Burnout-Risiko auf.

Die Strukturgleichungsmodelle zeigen einen zwar schwachen, dennoch aber existierenden Effekt vom Geschlecht der Lehrperson auf die Selbstwirksamkeit – Männer haben höhere Werte bei der Selbstwirksamkeit. Hohe Selbstwirksamkeit der Lehrperson wiederum hat einen bedeutsamen, positiven Effekt auf das SchülerInnenverhalten (Disziplin).

## 4.2 FRAGEBOGEN UND METHODE

Die qualitative (Leitfaden-)Befragung diente dem Problemaufriss und der Konkretisierung und Vervollständigung der Fragestellungen bzgl. Berufswahlmotiven, Herausforderungen/ Problemen des Lehrberufs, Änderungen der Einstellungen, Änderungen der Zufriedenheit mit sich und dem Beruf, Burnout-Gefährdung, möglicher Wiederwahl des Lehrberufes (ja/ nein, warum), allgemeinem Problembewusstsein für soziale Ungleichheit im Schulsystem u.v.m. Es wurden schließlich junge und ältere, zufriedene und unzufriedene LehrerInnen der Volksschule, Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule, des Polytechnikums und des Gymnasiums (sowohl Unter-, als auch Oberstufe) befragt.

Ursprünglich war daraufhin eine eigene Erhebung (basierend auf den bisherigen Erkenntnissen aus Theorie und qualitativen Interviews) geplant, im Laufe der Recherche stellte sich jedoch heraus, dass im Mai-Juni 2010 eine repräsentative Erhebung zum Gesundheitszustand von LehrerInnen verschiedener Schultypen des Ludwig Boltzmann Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie unter der Leitung von Univ. Doz. Mag. Dr. Wolfgang Dür durchgeführt wurde. Es wird versucht, die Fragestellungen dieser Arbeit durch die Analyse der erhobenen Daten zu beantworten.<sup>16</sup>

In dieser österreichweit repräsentativen quantitativen Befragung zum Gesundheitszustand von LehrerInnen (n=3.753) wurden Messinstrumente zur Messung von Lebenszufriedenheit (Cantril-Ladder 1965), Arbeitsfähigkeit, Beanspruchung, Selbstwirksamkeit (Jerusalem/Schwarzer 1999) sowie eine Fragebatterie zur Messung von Burnout (Maslach Burnout Inventory, Maslach et al. 1986) eingesetzt, um das psychische Befinden von Lehrkräften und die Kausalfaktoren für dessen Beeinträchtigung (wie Unterrichtsverhalten, SchülerInnenverhalten, soziale Unterstützung von Schulleitung oder Kollegium, und die Zusammenarbeit mit den Eltern) zu untersuchen. Befragt wurden in dieser quantitativen Erhebung LehrerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen, der Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen, der Berufsschulen, des Polytechnikums und der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen. Volksschul-LehrerInnen wurden in der Erhebung nicht befragt.

---

<sup>16</sup> Der Leiter der Erhebung hat einer Nutzung der Daten für dieses Dissertationsprojekt zugestimmt.

Der Fragebogen wurde am LBIHPR (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research) entwickelt, umfasst insgesamt 37 Fragen und enthält die folgenden Dimensionen:

Hintergrundfaktoren	Individuelle u. soziale Faktoren	Gesundheits- u. Risikoverhalten*	Gesundheitsergebnisse
<b>Alter</b> <b>Geschlecht</b> <b>Schultyp</b> <b>Berufsjahre</b> <b>Beschäftigungsausmaß</b> <b>Wochenarbeitszeit</b>	<b>Perfektionsstreben</b> <b>Distanzierungsfähigkeit</b> <b>Selbstwirksamkeit</b> <b>Work Engagement<sup>17</sup></b> <b>Beanspruchungs- und Erschöpfungserleben</b> <b>Schule:</b> Führungsverhalten Teamwork/ Professionelle Lerngemeinschaft Soziales Klima im Kollegium Elternunterstützung Unterrichtshandeln SchülerInnencharakteristika SchülerInnenverhalten/ Lehrerfolg <b>Familie:</b> Work-life-balance Belastung in der Familie	Sportverhalten Body-Mass-Index (BMI) Rauchen	<b>Selbsteingeschätzte Gesundheit</b> <b>Subjektive Beschwerden</b> <b>Erkrankungen</b> <b>Lebenszufriedenheit (gesundheitsbedingte) Arbeitsfähigkeit</b>

\*diese Dimension wird in der folgenden Auswertung keine Berücksichtigung finden

**Tabelle 4:** Dimensionen des österreichischen Fragebogens zum 2. Austrian Teacher Health Survey (Griebler, Hojni 2011, 10)

<sup>17</sup> „Work Engagement“ wird später verwendet als „Work Fulfillment“

### 4.2.1 Stichprobe

Die Ermittlung der Stichprobe erfolgte in einem zweistufigen Verfahren.

**Stufe 1:** „Auf Basis einer Schulliste, die dem LBI vom bm:ukk zur Verfügung gestellt wurde, wurden in einem ersten Schritt alle österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 (ausgenommen „Sonderschulen“) per E-Mail kontaktiert. Im Rahmen dieses Schreibens wurden die Schulleiter/innen über die Anliegen der Studie informiert und gebeten ihre prinzipielle Teilnahmebereitschaft bekannt zu geben. Schulen, die sich einverstanden erklärt haben, per Zufallsstichprobe an der Studie teilzunehmen, wurden gebeten, Informationen zu den Schulklassen der 5., 7., 9. und 11. Schulstufe bereitzustellen (Schüler/innenzahl, Anzahl unterrichtender Lehrer/innen). Die Informationen wurden von den Schulen in Form eines auszufüllenden Datenblatts per E-Mail an das LBIHPR übermittelt.

Im Zuge dieser Anfrage haben sich insgesamt 51,9 % aller österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 (ausgenommen „Sonderschulen“; N = 2.370) bereit erklärt, prinzipiell an der Befragung teilzunehmen. Dieser Anteil variiert hinsichtlich der neun Bundesländer zwischen 39,5 % (Wien) und 73,0 % (Burgenland), wobei die geringe Rücklaufquote in Wien mit einer kurz zuvor (Oktober/ November 2009) durchgeführten Schulbefragung in Zusammenhang stehen dürfte.

Mit Ausnahme der Bundesländer Wien und Salzburg liegt der Anteil in allen Bundesländern im oder über dem Durchschnitt.

Hinsichtlich der Schultypen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Rücklaufquote. Mit Ausnahme der Polytechnischen Schulen (PTS) war im Durchschnitt jede zweite Schule bereit, sich am HBSC-Survey zu beteiligen.“ (Griebler, Hojni 2011, 13 ff.)

**Stufe 2:** „In einem zweiten Schritt wurde aus allen zur Verfügung stehenden Schulklassen der 5., 7., 9. und 11. Schulstufe eine systematische Zufallsauswahl getroffen. Dies bedeutet, dass pro Bundesland, pro Schulstufe und Schultyp entsprechend der zugrunde liegenden Stratifikation (Schulstufe, Geschlecht, Schultyp, Bundesland) eine Zufallsauswahl aus allen vorhandenen Schulklassen ermittelt wurde. Dabei wurde darauf geachtet, pro Schule nur eine Schulklasse in die Stichprobe aufzunehmen. In den kleineren Bundesländern mussten diesbezüglich – zur Wahrung der Repräsentativität – Ausnahmen zugelassen werden, sodass in Ausnahmefällen zwei Klassen pro Schule (aus derselben Schulstufe) in die Stichprobe aufgenommen wurden.“ (ebd.)

„Die Anzahl der zu befragenden Schulleiter/innen und Lehrer/innen ergab sich aus der Anzahl der Schulen, denen die Schulklassen entstammen, sowie aus der Anzahl der Lehrer/innen, die in den ermittelten Schulklassen unterrichteten.

Insgesamt wurden rund 15.500 Schülerfragebögen sowie etwa 9.400 Lehrerfragebögen an 685 Schulklassen bzw. 626 Schulen verschickt.“ (ebd.)

Zur Rücklaufquote des LehrerInnen-Surveys: Insgesamt haben sich 3.753 von 9.328 LehrerInnen am zweiten ATHS beteiligt. Die Rücklaufquote liegt damit bei ca. 40 % (vgl. Griebler, Hojni 2011, 20).

Nach Bundesländern sehen die Rücklaufquoten folgendermaßen aus: Die höchste Rücklaufquote hat das Bundesland Vorarlberg mit nahezu 50 %. An zweiter Stelle folgt das Bundesland Oberösterreich (44 %). Die Rücklaufquote ist im Bundesland Wien mit in etwa einem Drittel am geringsten.

Bundesländer	LehrerInnen angefragt	LehrerInnen beteiligt	RQ
Burgenland	813	346	42,6
Kärnten	820	319	38,9
Niederösterreich	1447	598	41,3
Oberösterreich	1475	651	44,1
Salzburg	784	227	29,0
Steiermark	1236	495	40,0
Tirol	705	267	37,9
Vorarlberg	665	325	48,9
<b>Wien</b>	<b>1383</b>	<b>464</b>	<b>33,6</b>
<b>Gesamt</b>	<b>9.328</b>	<b>3.753</b>	<b>40,2</b>

RQ = Rücklaufquote in %; 61 Fälle ohne Angaben

**Tabelle 5:** Rücklaufquoten im LehrerInnen-Survey, dargestellt nach Bundesländern (Griebler, Hojni 2011, 21)

Nach Schultypen zeigen sich folgende Rücklaufquoten: Unter LehrerInnen an Berufsschulen ist die Rücklaufquote am höchsten (52 %), bei LehrerInnen an Polytechnischen Schulen am geringsten (31 %).

Schultypen	Lehrer/innen angefragt	Lehrer/innen beteiligt	RQ
HS	2908	1295	44,5
PTS	447	138	30,9
BS (ohne land- u. forstw. BS)	740	386	52,2
AHS	2874	937	32,6
BMS/BHS	2359	983	41,7
Gesamt	9.328	3.753	40,2

RQ = Rücklaufquote in %; 74 Fälle ohne Angaben

**Tabelle 6:** Rücklaufquoten im LehrerInnen-Survey, dargestellt nach Schultypen (ebd.)

Zur Prüfung der Repräsentativität wurden die einzelnen Stichproben vom LBIHPR aktuellen Statistiken gegenübergestellt. Bei den LehrerInnendaten wurde neben der regionalen Zusammensetzung der Stichprobe und der Zusammensetzung nach Schultypen auch auf die Alters- und Geschlechtskomposition geachtet (vgl. Griebler, Hojni 2011, 21 ff.).

Die Alterszusammensetzung der Stichprobe entspricht weitgehend der Altersverteilung in der Grundgesamtheit: Der Großteil der LehrerInnen ist sowohl in der Stichprobe, als auch in der Grundgesamtheit zwischen 40 und 59 Jahre alt.

<b>Altersgruppen</b>	<b>Schulstatistik 2009/10</b>	<b>HBSC Sample 2010</b>
unter 30	5,6	5,7
30-39	16,9	17,8
40-49	33,4	33,7
50-59	40,4	39,7
60 +	3,8	3,2
Gesamt	100,0	100,0

**Tabelle 7:** LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Altersgruppen (Griebler, Hojni 2011, 25)

Ein Vergleich der Geschlechterverteilung der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit zeigt, dass Frauen in der Stichprobe etwas überrepräsentiert sind: In der Stichprobe machen sie einen Anteil von 64 % aus, in der Grundgesamtheit einen Anteil von 59 %.

<b>Geschlechter</b>	<b>Schulstatistik 2009/10</b>	<b>HBSC Sample 2010</b>
Männlich	40,8	36,1
Weiblich	59,2	63,9
Gesamt	100,0	100,0

**Tabelle 8:** LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Geschlecht (ebd.)

Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass die Wiener Lehrpersonen in der Stichprobe unterrepräsentiert sind; Burgenlands und Vorarlbergs LehrerInnen sind wiederum deutlich überrepräsentiert:

Bundesländer	Schulstatistik 2009/10	HBSC Sample 2010
Burgenland <sup>†</sup>	3,5	9,4
Kärnten <sup>†</sup>	7,0	8,6
Niederösterreich	17,8	16,2
Oberösterreich	18,6	17,6
Salzburg <sup>†</sup>	7,3	6,1
Steiermark	13,7	13,4
Tirol	9,1	7,2
Vorarlberg <sup>†</sup>	4,9	8,8
<b>Wien</b>	<b>18,1</b>	<b>12,6</b>
Gesamt	100,0	100,0

**Tabelle 9:** LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Bundesländern (Griebler, Hojni 2011, 26)

Ein Vergleich mit der aktuellen Schulstatistik mit der Stichprobe zeigt, dass BerufsschullehrerInnen in der Stichprobe etwas überrepräsentiert sind; sonst sind keine nennenswerten Unterschiede zu erkennen:

Schultypen	Schulstatistik 2009/10	HBSC Sample 2010
HS	37,0	34,6
PTS	3,1	3,7
BS (ohne land- u. forstw. BS)	6,4	10,3
AHS	26,1	25,1
BMS/BHS	27,4	26,3
Gesamt	100,0	100,0

**Tabelle 10:** LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Schultypen (ebd.)

## 4.3 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN ERHEBUNG

Analysiert wurde in der quantitativen Sekundärdatenauswertung zum einen der gesamtösterreichische Datensatz (n=3.753, Rücklaufquote ca. 40 %) sowie zum anderen die darin enthaltene Wiener Stichprobe (n=464, Rücklaufquote ca. 34 %).<sup>18</sup> Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um die Ergebnisse der quantitativen Datenauswertung mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews konfrontieren zu können, und um der Ausnahmestellung Wiens als einzige Großstadt Österreichs Rechnung zu tragen.

Es wird der Vergleich der Ergebnisse für Wien und für Gesamt-Österreich dargestellt, da Wien Österreichs einzige Großstadt (Millionenstadt) ist. Gesellschaftliche Veränderungen (wie Migration etc.) wirken sich hier am deutlichsten aus. Wie aus den Daten hervorgeht, weisen Wiens Hauptschulen/ Kooperative Mittelschulen bzw. mittlerweile häufig „Neue Mittelschulen“, sowie Polytechnische Schulen, Berufsschulen und Berufsbildende mittlere/ höhere Schulen weit höhere Anteile von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache bzw. von SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“ auf als die anderen Schultypen. Beim Bundesland Wien kann als einzigem Bundesland davon ausgegangen werden, dass alle in Wien unterrichtenden LehrerInnen in einer Großstadt beschäftigt sind. Bei den anderen Bundesländern lässt sich nicht trennen, welche LehrerInnen in (Klein-) Städten oder Dörfern bzw. am Land unterrichten. Ein Schultypenvergleich erscheint sinnvoller, wenn nachvollzogen werden kann, ob sich diese Schule im städtischen oder ländlichen Raum befindet, was speziell in Bezug auf den Vergleich zwischen Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen und Gymnasien relevant ist. Deshalb wird auch nicht der Vergleich ‚Wien – restliches Österreich‘ angestellt, sondern ‚Wien – Österreich‘.

Die Darstellung der Wiener LehrerInnen ist mehr als Auszug der Daten Gesamt-Österreichs, denn als Vergleichsgruppe anzusehen. Die Daten über Wiener Lehrkräfte werden stets mit den österreichweiten Daten in Verbindung gebracht. In den am Ende der Auswertung gezeigten Strukturgleichungsmodellen ist der Vergleich nicht mehr anstellbar, da die Modelle aufgrund der verwendeten Methode nur für die gesamtösterreichische Stichprobe berechnet werden können - die Fallzahl der Stichprobe der Wiener LehrerInnen ist hier nicht ausreichend (siehe Kapitel 4.5, ab Seite 157).

---

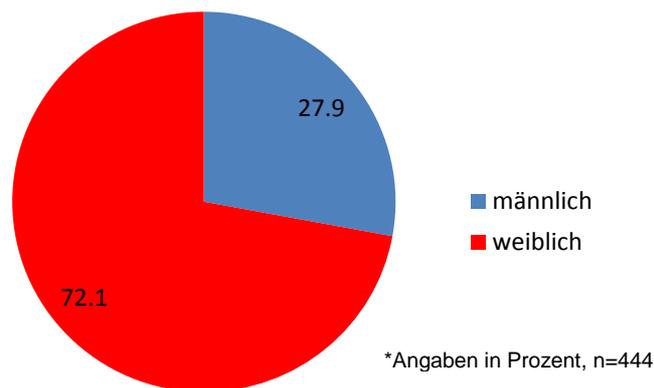
<sup>18</sup> Dokumentation zum 8. Österreichischen HBSC-Survey 2009/10. LBIHPR Forschungsbericht: Griebler, R., Hojni, M. (2011)

Mittels quantitativer Analyse der vom Ludwig Boltzmann Institut erhobenen Daten sollen die erklärenden Faktoren für Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit und Burnout festgestellt werden. Die formulierten Forschungsfragen und Hypothesen werden, sofern im Erhebungsinstrument operationalisiert, mit dem Datenmaterial überprüft.

Zuerst werden die Daten beschrieben, auf Deskriptive/ Bivariate Statistik und Gruppenvergleiche folgt die Multivariate Statistik: Es werden (u.a.) umfassende Modelle zur Erklärung der Ursachen und Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens erstellt. Zur Strukturgleichungsmodellierung werden aus methodischen Gründen die österreichischen Daten herangezogen.

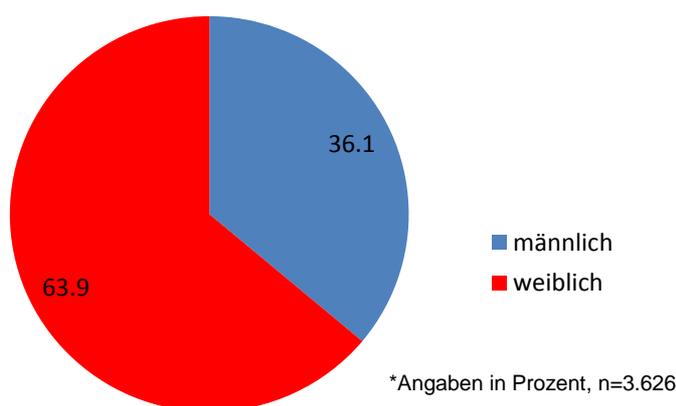
### 4.3.1 Struktur der Stichprobe

Die Geschlechterverteilung der Wiener Befragten zeigt, dass deutlich mehr Frauen als Männer an der Erhebung teilgenommen haben (320 Frauen - 72 %; im Vergleich zu 124 Männern - 28 %). Diese Verteilung entspricht in etwa der Grundgesamtheit der Wiener LehrerInnen: 73 % der Lehrerschaft sind weiblich, ein gutes Viertel ist männlich<sup>19</sup> (**s. Anhang Tabelle 1.1**).



**Abbildung 13:** Geschlechterverteilung der Befragten - Wien

Österreichweit betrachtet ist der Anteil der weiblichen Lehrkräfte etwas geringer als in Wien: 69 % der LehrerInnen Österreichs sind weiblich<sup>20</sup>. In der österreichweiten Stichprobe sind die weiblichen Lehrkräfte im Vergleich etwas unterrepräsentiert: 64 % der Befragten sind weiblich, 36 % männlich (**s. Anhang Tabelle 1.2**).

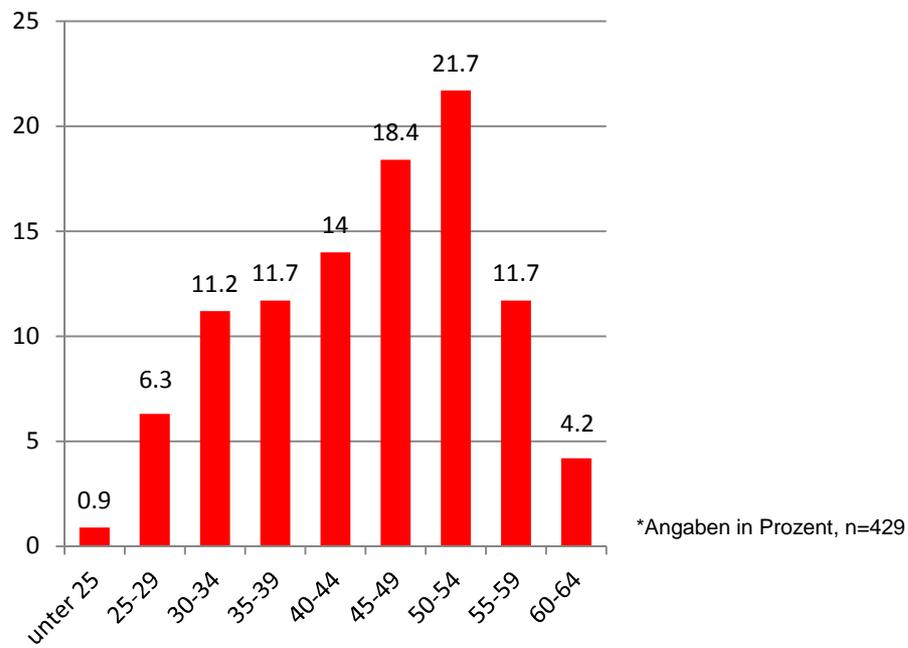


**Abbildung 14:** Geschlechterverteilung der Befragten - Österreich

<sup>19</sup> Schulstatistik. Zahlenspiegel 2010: BMUKK (2010), 24 f. (eigene Berechnungen)

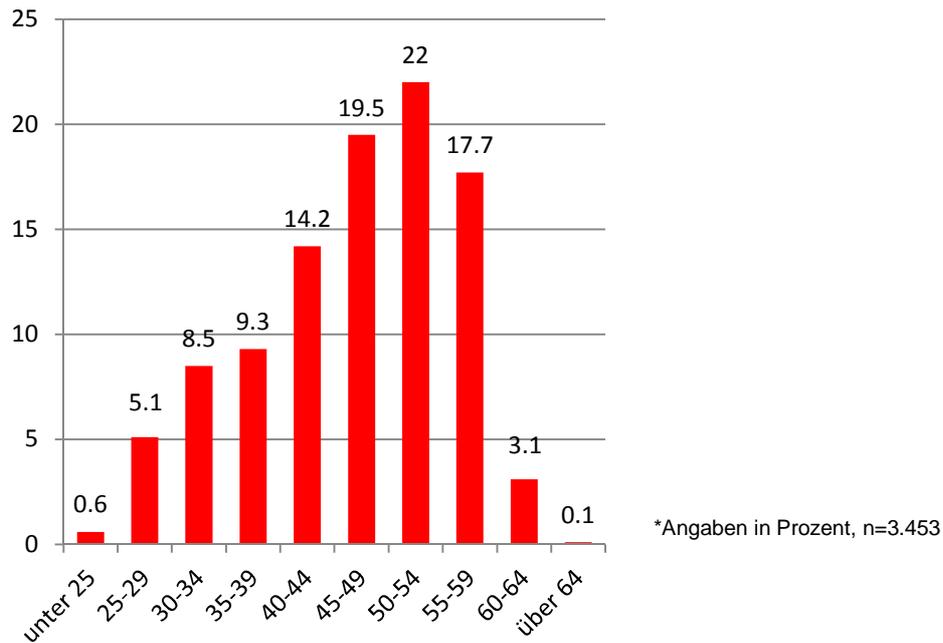
<sup>20</sup> ebd.

Zur Altersverteilung: Lediglich 7 % der befragten Wiener LehrerInnen sind unter 30 Jahre alt, zwischen 30 und 39 Jahre alt sind 23 %. 40 bis 49 Jahre alt sind 33 % der LehrerInnen, ebenso viele sind 50 bis 59 Jahre alt. Lediglich 4 % der LehrerInnen sind 60 Jahre alt oder älter. Der Großteil der Befragten (zwei Drittel) ist also zwischen 40 und 59 Jahre alt (s. Anhang Tabelle 2.1).



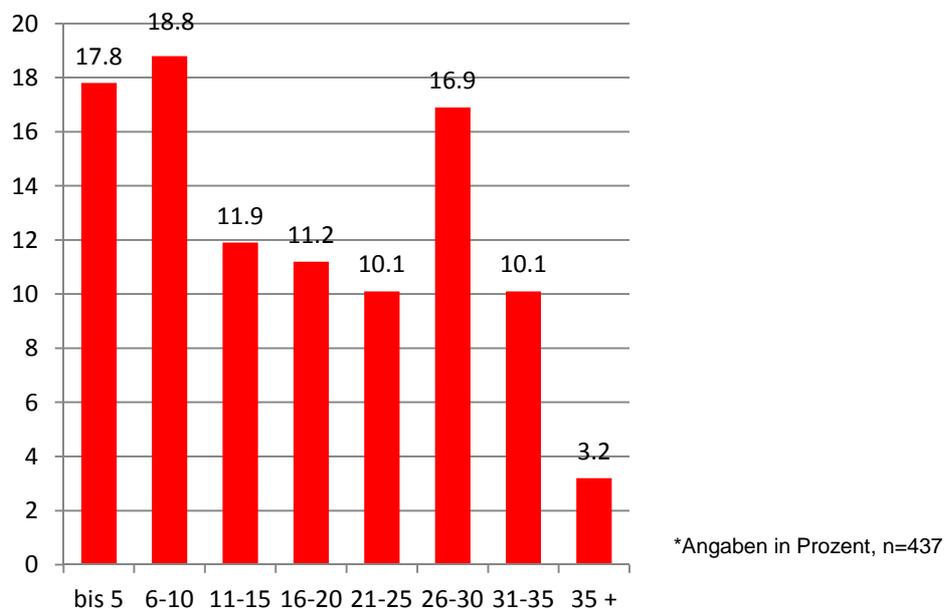
**Abbildung 15:** Altersverteilung der Befragten - Wien

Im Vergleich mit der österreichweiten Stichprobe sind die Lehrkräfte der Wiener Stichprobe merkbar jünger. Nur 6 % der Befragten in Österreich sind unter 30 Jahre alt, zwischen 30 und 39 Jahre alt sind in etwa 18 %. In die Alterskategorie 40-49 fallen hier 34 % der LehrerInnen, die größte Altersgruppe bilden die 50-59-Jährigen mit 40 %. 60 Jahre oder älter sind lediglich 3 % der LehrerInnen. Der Großteil der Befragten (knapp drei Viertel) ist auch bei den österreichweiten Daten zwischen 40 und 59 Jahre alt (s. Anhang Tabelle 2.2).



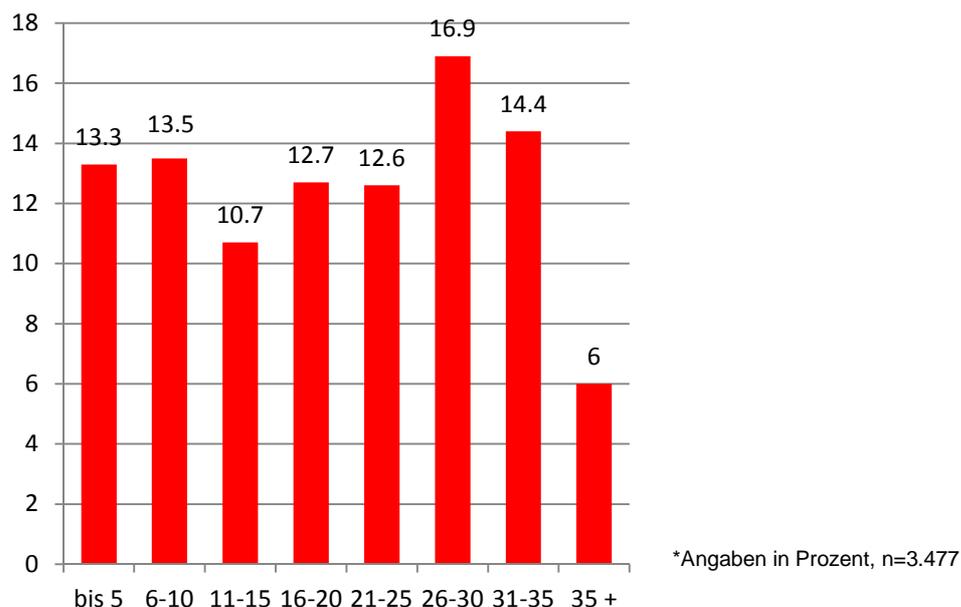
**Abbildung 16:** Altersverteilung der Befragten - Österreich

Was die Berufsjahre der Befragten in Wien betrifft, so hat die anteilmäßig größte Gruppe (37 %) weniger als 10 Jahre Berufserfahrung gesammelt. 27 % sind zwischen 21 und 30 Berufsjahre im Lehrberuf tätig, 23 % seit 11 bis 20 Jahren. Nur etwa 13 % der LehrerInnen arbeiten seit mehr als 30 Jahren als LehrerIn (s. **Anhang Tabelle 3.1**).



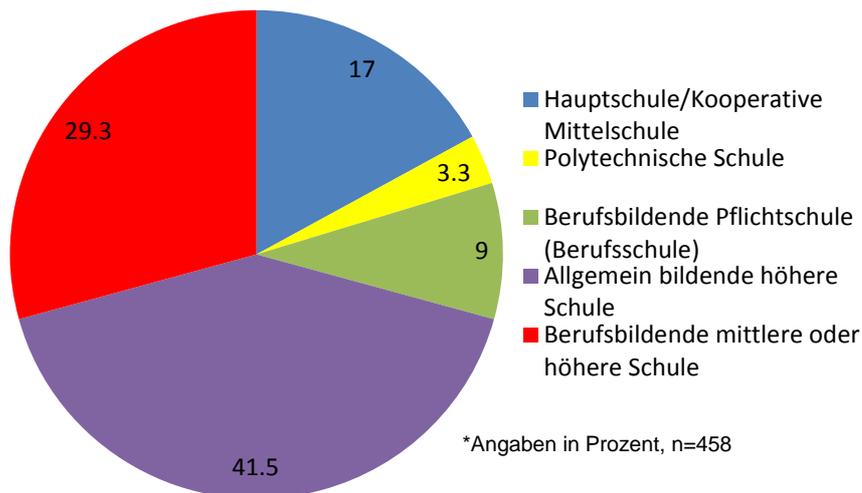
**Abbildung 17:** Berufsjahre der Befragten - Wien

Ein Vergleich mit der österreichweiten Stichprobe zeigt, dass die befragten Wiener Lehrkräfte im Schnitt deutlich weniger Berufsjahre absolviert haben. 27 % der Befragten sind österreichweit seit bis zu zehn Jahren im Lehrberuf tätig, das sind um 10 Prozentpunkte weniger als bei den Wiener Befragten. Der größte Teil der Befragten (ca. 30 %) im österreichischen Datensatz hat zwischen 21 und 30 Berufsjahre hinter sich. Seit 11 bis 20 Jahren arbeiten 23 % der Befragten, ein gutes Fünftel (mehr als 20 %) arbeitet seit mehr als 30 Jahren als LehrerIn (**s. Anhang Tabelle 3.2**).



**Abbildung 18:** *Berufsjahre der Befragten - Österreich*

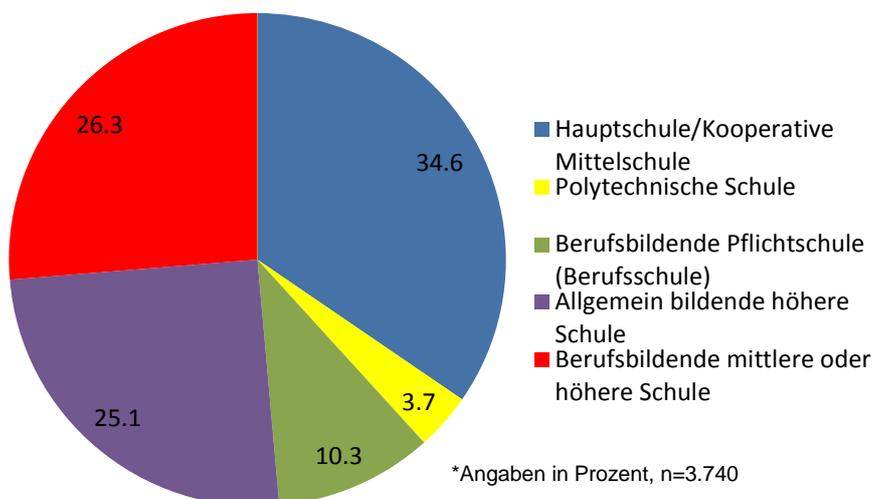
Der Schultyp: In etwa 42 % der Wiener Befragten sind in einer Allgemeinbildenden höheren Schule tätig, 29 % in einer Berufsbildenden mittleren oder höheren Schule. In einer Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule arbeiten 17 % der befragten LehrerInnen in Wien, 9 % sind in einer Berufsbildenden Pflichtschule (Berufsschule) beschäftigt. 3 % unterrichten an einer Polytechnischen Schule (**s. Anhang Tabelle 4.1**).



**Abbildung 19:** Verteilung der Schultypen der Befragten - Wien

Unter den Lehrpersonen der gesamtösterreichischen Stichprobe sind doppelt so viele HauptschullehrerInnen vertreten (34 %), jeweils ca. ein Viertel unterrichtet in einer Berufsbildenden mittleren oder höheren Schule oder in einer Allgemeinbildenden höheren Schule. 10 % sind in einer Berufsschule, 4 % in einer Polytechnischen Schule beschäftigt (**s. Anhang Tabelle 4.2**). Diese Verteilung unterscheidet sich sehr stark von den befragten Wiener LehrerInnen.

Wie zuvor beschrieben sind die BerufsschullehrerInnen in der Stichprobe (sowohl in Gesamt-Österreich, als auch in Wien) etwas überrepräsentiert; bei den restlichen Schultypen bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Stichproben und Grundgesamtheit.



**Abbildung 20:** Verteilung der Schultypen der Befragten - Österreich

Beim Beschäftigungsstatus ist eindeutig die Vollzeitbeschäftigung Standard: 85 % der Befragten in Wien sind vollzeitbeschäftigt, nur 15 % gehen einer Teilzeitbeschäftigung nach. Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass nur 6 % der Männer teilzeitbeschäftigt sind, hingegen sind es aber immerhin 18 % der Frauen; der Unterschied ist signifikant<sup>21</sup> (**s. Anhang Tabellen 5.1 und 6.1**).

Beim österreichweiten Datensatz ist die Verteilung sehr ähnlich. Auch der Geschlechtervergleich weist keine großen Unterscheidungen auf. Es gibt signifikante Unterschiede im Beschäftigungsstatus zwischen Männern und Frauen: <sup>22</sup> Männer sind anteilmäßig viel häufiger vollzeitbeschäftigt (93 % im Vergleich zu 78 %), unter den wenigen Teilzeitbeschäftigten sind mit 22 % im Vergleich zu 7 % eindeutig die Frauen in der Überzahl (**s. Anhang Tabellen 5.2 und 6.2**).

Gefragt nach ihrer Gesamtarbeitszeit geben 39 % der Wiener LehrerInnen an, zwischen 40 und 50 Stunden pro Woche zu arbeiten. Ein knappes Viertel gibt an, zwischen 30 und 40 Stunden pro Woche für die Arbeit aufzuwenden. Ein knappes Fünftel gibt an, zwischen 50 und 60 Stunden zu arbeiten. 13 % stufen ihre Arbeitszeit sogar mit mehr als 60 Stunden ein. Weitere 5 % geben an, bis zu 30 Stunden für ihre Arbeit aufzuwenden (**s. Anhang Tabelle 7.1**). Im Geschlechtervergleich zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. der subjektiven Einschätzung der aufgewendeten Arbeitszeit<sup>23</sup> (**s. Anhang Tabelle 8.1**).

Österreichweit liegt die am häufigsten genannte Gesamtarbeitszeit ebenfalls bei ca. 40 bis 50 Stunden pro Woche – 41 % stufen sich in diesen Bereich ein. 27 % geben an, zwischen 30 und 40 Stunden zu arbeiten, ein Viertel der LehrerInnen schätzt den eigenen Arbeitsaufwand mit über 50 Stunden ein (**s. Anhang Tabelle 7.2**). Der österreichweite Geschlechtervergleich weist signifikante Unterschiede auf.<sup>24</sup> Männer arbeiten nach eigenen Angaben anteilmäßig häufiger von 40 bis zu 60 Stunden, Frauen häufiger über 60 Stunden (**s. Anhang Tabelle 8.2**).

---

<sup>21</sup> Chi<sup>2</sup>(df=2)=11,9; p<0,01

<sup>22</sup> Chi<sup>2</sup>(df=2)= 142,3; p<0,01

<sup>23</sup> Chi<sup>2</sup>(df=4)=5,72; p>0,05

<sup>24</sup> Chi<sup>2</sup>(df=4)= 29,00; p<0,01

### **4.3.2 Gesundheitszustand und Zufriedenheit**

Der eigene Gesundheitszustand wird von der Mehrheit der Wiener Befragten (jeweils ca. 40 %) „sehr gut“ oder „gut“ eingestuft, von weiteren 12 % als „ausgezeichnet“. „Weniger gut“ bis „schlecht“ hingegen wird der jeweilige Gesundheitszustand von 9 % beurteilt (**s. Anhang Tabelle 9.1**). Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass (anteilmäßig) doppelt so viele Frauen wie Männer ihren Gesundheitszustand mit „weniger gut“ beschreiben, bei den restlichen Kategorien unterscheiden sich die Geschlechter beim Gesundheitszustand nur sehr gering, die Unterschiede sind nicht signifikant<sup>25</sup> (**s. Anhang Tabelle 10.1**).

Auch österreichweit wird der Gesundheitszustand (subjektiv) größtenteils „sehr gut“ oder „gut“ beurteilt (wiederum jeweils ca. 40 %). In etwa 10 % stufen den Gesundheitszustand „weniger gut“ bis „schlecht“ ein, 11 % als „ausgezeichnet“. Hier gibt es ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen<sup>26</sup> (**s. Anhang Tabellen 9.2 und 10.2**).

Die LehrerInnen wurden um eine Einschätzung gebeten, ob sie, ausgehend von ihrem aktuellen Gesundheitszustand, den Lehrberuf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben könnten. Diese Frage wurde von der Mehrheit der Wiener Befragten mit „ziemlich sicher“ beantwortet. Ein knappes Drittel ist sich dessen „nicht sicher“, in etwa 9 % halten ein Ausüben des Lehrberufs bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters für „unwahrscheinlich“ (**s. Anhang Tabelle 11.1**).

Der Geschlechtervergleich zeigt, dass sich ein Drittel der Frauen im Vergleich zu einem Viertel der Männer „nicht sicher“ ist bzgl. der Ausübung des Lehrberufs bis zum gesetzlichen Pensionsalter. „Ziemlich sicher“ sind sich hingegen in etwa zwei Drittel der Männer im Gegensatz zu 59 % der Frauen (**s. Anhang Tabelle 12.1**). Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Wien sind nicht signifikant.<sup>27</sup>

Österreichweit zeigt sich die nahezu identische Antwortverteilung (**s. Anhang Tabelle 11.2**). Mehr Frauen sind sich „nicht sicher“, ihren Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben zu können (34 % im Vergleich zu 29 % der Männer). Mehr Männer sind sich „ziemlich sicher“, ihren Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben zu können (62 % im Vergleich zu 58 %). Die Tendenzen sind diesmal signifikant<sup>28</sup> (**s. Anhang Tabelle 12.2**).

---

<sup>25</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=4) = 4,25; p > 0,05$

<sup>26</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=4) = 3,2; p > 0,05$

<sup>27</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2) = 2,92; p > 0,05$

<sup>28</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2) = 12,35; p < 0,01$

Es zeigt sich, dass Frauen ihren Gesundheitszustand etwas schlechter einstufen und sich eine Ausübung des Lehrberufs bis zum gesetzlichen Pensionsalter weniger vorstellen können als ihre männlichen Kollegen. Dies unterstützt die oben formulierten Thesen 6, 7 und 9, *Frauen seien häufiger beansprucht und (emotional) erschöpft als Lehrer*.

Die LehrerInnen wurden gebeten, ihre allgemeine Lebenszufriedenheit auf einer zehnstufigen Leiter einzustufen. Hier zeigte sich, dass 7 % der befragten Wiener LehrerInnen ihre Lebenszufriedenheit auf einer Skala zwischen 0 und 10 unter 5 einstufen.

41 % stufen die Lebenszufriedenheit zwischen (inkl.) 5 und (inkl.) 7 ein. Mehr als die Hälfte der Befragten (52 %) geben hohe Werte für Lebenszufriedenheit an (8 bis 10), d.h. über die Hälfte der Wiener Befragten ist mit ihrem Leben sehr zufrieden oder zumindest zufrieden (**s. Anhang Tabelle 13.1**).

Österreichweit stufen sich in etwa gleich wenige LehrerInnen auf dieser Skala der Lebenszufriedenheit unter 5 ein (6 %), 42 % geben Werte von 5 bis 7 an. Mehr als die Hälfte der Befragten (wieder 52 %) stuft die Lebenszufriedenheit zwischen (inkl.) 8 und (inkl.) 10 ein, was bedeutet, dass auch österreichweit über die Hälfte der Befragten angibt, mit ihrem Leben sehr zufrieden oder zumindest zufrieden zu sein (**s. Anhang Tabelle 13.2**).

In etwa ein Drittel der Befragten (Wien und Österreich) stuft die eigene Lebenszufriedenheit auf Stufe 8 ein (**s. Anhang Tabellen 14.1 und 14.2**).

Im Geschlechtervergleich zeigen sich auf Wien beschränkt keine signifikanten Unterschiede.<sup>29</sup> Hier ist lediglich die Tendenz erkennbar, dass Männer sowohl die untere Kategorie (unter 5), sowie auch die obere Kategorie (8 und darüber) anteilmäßig häufiger nennen als ihre Kolleginnen. Frauen stufen sich häufiger in der mittleren Zufriedenheitskategorie (5, 6 und 7) ein (**s. Anhang Tabelle 15.1**).

Österreichweit zeigt sich dieselbe Tendenz (ohne signifikante Unterschiede<sup>30</sup>): Männer stufen sich anteilmäßig häufiger in der obersten Kategorie ein, Frauen häufiger in der mittleren Lebenszufriedenheitskategorie. Die unterste Kategorie wird österreichweit aber von beiden Geschlechtern mit jeweils 6 % gleich selten genannt (**s. Anhang Tabelle 15.2**). Die männlichen Wiener Lehrkräfte stufen ihre Lebenszufriedenheit im Vergleich häufiger unter 5 ein (10 %) als die Referenzgruppen weibliche Wiener Lehrkräfte und österreichische Lehrerinnen und Lehrer (je 6 %).

---

<sup>29</sup> Chi<sup>2</sup>(df=2)=3,47; p>0,05

<sup>30</sup> Chi<sup>2</sup>(df=2)=4,87; p>0,05

In etwa ein Fünftel der befragten Wiener LehrerInnen leidet nach eigenen Angaben unter psychischer Beeinträchtigung (z.B. Depressionen, Angstzustände, chronische Schlafstörungen etc.), darunter jeweils ca. 10 % mit ärztlicher Diagnose oder nach eigener Einschätzung. 81 % der befragten LehrerInnen geben an, unter keinerlei psychischer Beeinträchtigung zu leiden (**s. Anhang Tabelle 16.1**).

Die weiblichen Wiener Lehrkräfte leiden nach eigenen Angaben häufiger unter psychischer Beeinträchtigung als ihre männlichen Kollegen (21 % im Vergleich zu 15 %), was ebenfalls die oben formulierten Thesen Nummer 6, 7 und 9, *Frauen seien häufiger beansprucht, und (emotional) erschöpft als Lehrer*, unterstützt. Die Unterschiede scheinen zwar beträchtlich zu sein, sind aber bei den Wiener Daten nicht signifikant<sup>31</sup> (**s. Anhang Tabelle 17.1**).

Österreichweit leidet den eigenen Angaben der LehrerInnen zufolge mehr als ein Fünftel (21 %) unter psychischer Beeinträchtigung, darunter wieder 12 % der eigenen Einschätzung zufolge und 9 % mit ärztlicher Diagnose. 79 % der befragten LehrerInnen leiden unter keinerlei psychischer Beeinträchtigung (**s. Anhang Tabelle 16.2**).

Auch österreichweit zeigt der Geschlechtervergleich, dass Frauen nach eigenen Angaben etwas häufiger unter psychischer Beeinträchtigung leiden als ihre männlichen Kollegen, nämlich 22 % im Vergleich zu 18 % (**s. Anhang Tabelle 17.2**). Die Unterschiede sind bei den österreichischen Daten signifikant.<sup>32</sup> Wie bereits die Wiener Daten zeigen, unterstützen diese Ergebnisse die Thesen 6, 7 und 9, *Frauen seien häufiger beansprucht und (emotional) erschöpft als Lehrer*. Da es sich hier um eine bivariate Auswertung handelt, können die Hypothesen aufgrund dieser Ergebnisse zwar vorerst gestützt werden, da der Einfluss von Drittvariablen hier nicht ausgeschlossen werden kann, müssen die Hypothesen später aber einer genaueren multivariaten Überprüfung unterzogen werden.

Unter Beanspruchung (in diesem Fall „Überforderung“) leiden den eigenen Angaben zufolge 36 % der Lehrpersonen in Wien. 62 % empfinden den Lehrberuf als „Herausfordernd“. „Unterfordernd“ wird der Lehrberuf von nur 2,2 % der Befragten empfunden (**s. Anhang Tabellen 18.1 und 19.1**).

---

<sup>31</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2)=2,33; p>0,05$

<sup>32</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2)=10,59; p<0,01$

Ähnlich wie zuvor zeigt sich hier die (nicht signifikante<sup>33</sup>) Tendenz, dass Frauen ihren Beruf im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eher „überfordernd“ empfinden (38 % im Vergleich zu 30 %). „Herausfordernd“ wird der Lehrberuf von anteilmäßig mehr Männern als Frauen empfunden (67 % im Vergleich zu 60 %). „Unterfordernd“ wird der Beruf von 3 % der Männer und 2 % der Frauen eingestuft (**s. Anhang Tabelle 20.1**).

Österreichweit fühlen sich weniger LehrerInnen „überfordert“ als in Wien (29 % im Vergleich zu 36 %), dafür betrachten den Lehrberuf mehr LehrerInnen als „herausfordernd“ als dies in Wien der Fall ist (69 % im Vergleich zu 62 %).

Auch österreichweit fühlen sich signifikant<sup>34</sup> mehr Frauen „überfordert“ (ein Drittel im Vergleich zu einem Viertel der Männer), als „Herausforderung“ betrachten ihren Beruf (wie vorhin beschrieben) wiederum mehr Männer (73 % im Vergleich zu 67 %). „Unterfordernd“ wird der Beruf österreichweit von 3 % der Männer und nur 1 % der Frauen eingestuft (**s. Anhang Tabellen 18.2 und 19.2**).

Auch diese erkennbare Tendenz der Beanspruchung bei Wiens und Österreichs LehrerInnen unterstützt die oben formulierten Thesen 6, 7 und 9. Genau wie vorhin handelt es sich hier um eine bivariate Auswertung, daher können die Hypothesen aufgrund dieser Ergebnisse zwar vorerst gestützt werden, sie müssen später jedoch einer genaueren multivariaten Überprüfung unterzogen werden.

Die erste Hypothese, die besagt, dass mit zunehmendem Alter bzw. zunehmenden Berufsjahren der Lehrperson die Beanspruchung ansteigt, wird vom Datenmaterial gestützt: Vergleicht man den Beanspruchungsgrad bzw. den Grad der Überforderung nach Berufsjahren, so zeigt sich, dass die Anzahl derjenigen, die den Lehrberuf als „herausfordernd“ empfinden, mit steigenden Berufsjahren abnimmt. Die gegenteilige Entwicklung zeigt sich beim Empfinden der „Überforderung“; d.h. mit steigenden Berufsjahren steigt die Anzahl derjenigen, die den Lehrberuf als „überfordernd“ empfinden.

---

<sup>33</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2)=2,69$ ;  $p>0,05$

<sup>34</sup>  $\text{Chi}^2(\text{df}=2)=29,01$ ;  $p<0,01$

Wiener LehrerInnen mit bis zu zehn Berufsjahren empfinden ihren Beruf zu 69 % am häufigsten „herausfordernd“, „überfordernd“ empfinden diesen 28 % der LehrerInnen mit unter zehn Jahren Berufserfahrung. Bei den LehrerInnen mit mittleren Berufsjahren (11-30) zeigt sich ein Verhältnis von 61 % „Herausforderung“ zu 37 % „Überforderung“. Bei den Lehrkräften mit den meisten Berufsjahren (mehr als 30) zeigt sich ein etwas anderes Verhältnis von „Herausforderung“ und „Überforderung“: 53 % empfinden ihren Beruf als „herausfordernd“, hingegen stufen diesen 44 % als „überfordernd“ ein. Es besteht bei den Wiener LehrerInnen aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Berufsjahren<sup>35</sup> (s. Anhang Tabelle 21.1).

Im Vergleich zu den Wiener LehrerInnen besteht österreichweit sehr wohl ein signifikanter Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Berufsjahren.<sup>36</sup> Es zeigt sich, dass Überforderung mit steigenden Berufsjahren zunimmt. Die „Herausforderung“ nimmt tendenziell mit zunehmenden Berufsjahren eher ab.

LehrerInnen mit bis zu zwanzig Berufsjahren empfinden ihren Beruf mit 74 % am häufigsten „herausfordernd“; „überfordernd“ empfinden diesen 24 % der LehrerInnen mit unter zwanzig Jahren Berufserfahrung. Bei den LehrerInnen mit mittleren Berufsjahren (21-30) zeigt sich ein Verhältnis von 66 % „Herausforderung“ zu 34 % „Überforderung“. Bei den Lehrkräften mit den meisten Berufsjahren (mehr als 30) zeigt sich, dass österreichweit zwar immer noch im Altersgruppenvergleich die meisten LehrerInnen „überfordert“ sind, dennoch gibt es in dieser Altersgruppe österreichweit weniger „Überforderte“ als in Wien (s. Anhang Tabelle 20.2).

Weiters besteht bei den Wiener Lehrkräften ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Beanspruchung der Lehrperson und dem Schultyp, an dem diese unterrichtet.<sup>37</sup> Vergleicht man den Beanspruchungsgrad bzw. den Grad der Überforderung nach Schultyp, so ist deutlich zu erkennen, dass Wiener Lehrende der Polytechnischen Schulen sowie der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen am häufigsten „überfordert“ sind. Auch ist jeweils in etwa ein Drittel der Lehrenden von Allgemeinbildenden höheren Schulen bzw. Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen „überfordert“. Am wenigsten „überfordert“ sind den eigenen Angaben zufolge Lehrende von Berufsschulen mit nur 15 %. Diese Lehrenden der Berufsschulen betrachten zu 82 % ihren Beruf als „herausfordernd“.

---

<sup>35</sup> Chi<sup>2</sup>(df=6)=6,01; p>0,05

<sup>36</sup> Chi<sup>2</sup>(df=6)=51,32; p<0,01

<sup>37</sup> Chi<sup>2</sup>(df=8)=15,63; p<0,05

Jeweils ca. zwei Drittel der Lehrenden von Allgemeinbildenden höheren Schulen bzw. Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen sehen ihren Beruf als „Herausforderung“, in etwa jeweils die Hälfte der Befragten der Polytechnischen Schulen sowie der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen stuft ihren Beruf als „herausfordernd“ ein (**s. Anhang Tabelle 22.1**).

Die *Beanspruchung nach Schultyp* bei den österreichischen LehrerInnen ist jener der Wiener LehrerInnen ähnlich: Am häufigsten „überfordert“ sind hier Lehrende der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen, gefolgt von den Lehrenden der Polytechnischen Schulen. Ca. 30 % der Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen geben an, mit ihrem Beruf „überfordert“ zu sein, sowie 27 % der Lehrenden an Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen. Am wenigsten „überfordert“ sind den eigenen Angaben zufolge Lehrende von Berufsschulen mit nur 16 % (**s. Anhang Tabelle 21.2**). Der Zusammenhang zwischen der Beanspruchung der Lehrperson und dem Schultyp, an dem diese unterrichtet, ist österreichweit signifikant.<sup>38</sup>

Alles in allem sind Wiens LehrerInnen deutlich häufiger „überfordert“ als der Schnitt der österreichischen LehrerInnen (siehe v.a. Schultypen PTS und HS/ KMS).

Zur Überprüfung der Hypothese, *Lehrende der AHS sind häufiger vom Praxischock betroffen als Lehrende der Pflichtschule*, wurde ein Vergleich der Beanspruchung von jungen Lehrpersonen nach Schultypen angestellt. Dieser Mittelwertvergleich<sup>39</sup> der Beanspruchung, d.h. des Gefühls der Über- oder Unterforderung im Lehrberuf, bei jungen LehrerInnen (<5 Berufsjahre) zeigt nur minimale nicht signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen bei beiden Stichproben (Wien/ Ö). Sämtliche Gruppenmittelwerte auf der 7-stufigen Skala von 1 (*sehr unterfordernd*) bis 7 (*sehr überfordernd*) liegen bei 4,0. Die Hypothese, dass diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schultypen bestehen, lässt sich mit dem vorliegenden quantitativen Datenmaterial nicht stützen.

---

<sup>38</sup> Chi<sup>2</sup>(df=8)=60,79; p<0,01

<sup>39</sup> Wien: F(df=4, 279)=0,725; p>0,05/ Ö: F(df=4, 2569)=0,409; p>0,05

### 4.3.3 Darstellung der zentralen Konstrukte

#### Das Konstrukt „Burnout“

Burnout wurde im Fragebogen des LBI<sup>40</sup> mittels einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory<sup>41</sup> gemessen. Wie zuvor beschrieben wurde aus drei vorhandenen Dimensionen die Dimension „Emotionale Erschöpfung“ ausgewählt, die Fragebatterie wurde auf diese Dimension reduziert. Die Dimension „Emotionale Erschöpfung“ des Burnout-Messinstruments MBI besteht aus folgenden Items:

- Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.
- Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.
- Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart.
- Meine Arbeit frustriert mich.
- Ich fühle mich bereits ermüdet (erschöpft), wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
- Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.
- Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich anstrengend für mich.
- Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Kräften zu Ende bin.
- Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir zu viel Stress.

Die Antwortmöglichkeiten richten sich auf die Häufigkeit:

Nie/ Ein paar Mal im Jahr oder seltener/ Etwa einmal im Monat/ Ein paar Mal im Monat  
Etwa einmal in der Woche/ Ein paar Mal in der Woche/ Jeden Tag

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit dem Datensatz der Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items (wie erwartet) eindeutig auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 60,6 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 23.1** im Anhang zu entnehmen.

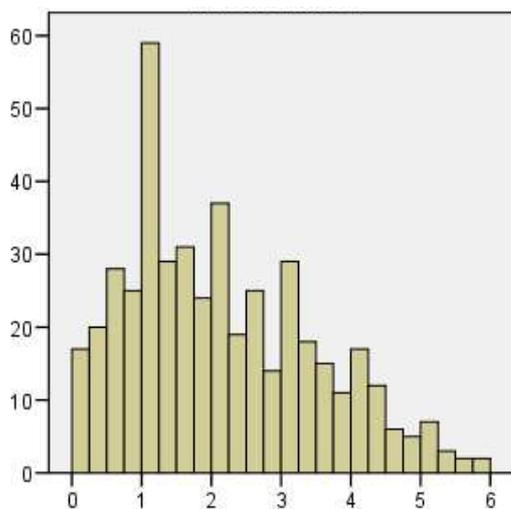
Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium zeigt an, „in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören“ und kann als Indikator dafür verwendet werden, ob eine Faktorenanalyse sinnvoll ist oder nicht (vgl. Backhaus et al. 2003, 276), d.h. ob sich die Itembatterie für die Faktorenanalyse eignet oder nicht. Der KMO-Wert ist mit 0,92 sehr hoch. D.h. die Itembatterie eignet sich sehr gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 24.1**).

<sup>40</sup> Fragebogen: siehe Anhang ab S.46

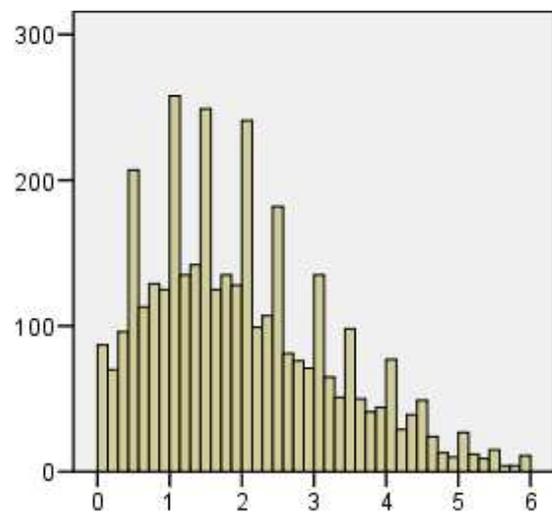
<sup>41</sup> nach: Maslach et al. 1986 MBI-ES

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten zeigt ebenfalls, dass alle Items auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 59,8 % der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 22.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert ist mit 0,93 sehr hoch. D.h. die Itembatterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 23.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit allen 9 Items des MBI (Emotionale Erschöpfung) gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 2,13 (Standardabweichung: 1,33), jener der österreichweiten bei 2,00 (Standardabweichung: 1,25). Die Verteilung der Werte (Wien: n=455, Ö: n=3.663) ist bei beiden Stichproben rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 21:** Verteilung Index Burnout (Wien)



**Abbildung 22:** Verteilung Index Burnout (Ö)

### (Index) Burnout nach Geschlecht

Ein Geschlechtervergleich (T-Test) des Burnout-Risikos zeigt, dass der Mittelwert bei Wiener Lehrerinnen (2,2) um 0,3 Skaleneinheiten höher ist als bei Lehrern (1,9), was bedeutet, dass Frauen ein geringfügig höheres Risiko haben, ein Burnout zu erleiden. Der Gruppenvergleich zwischen den Geschlechtern ist signifikant<sup>42</sup> (**s. Anhang Tabelle 25.1**). Die oben formulierte These 6, der zufolge *Frauen häufiger beansprucht und von Burnout betroffen sind als Männer*, lässt sich durch das Ergebnis dieser bivariaten Analyse vorerst stützen.

<sup>42</sup>  $t(df=436)=-1,993; p<0,05$

Der Geschlechtervergleich (T-Test) bei der österreichischen Stichprobe zeigt, dass der Mittelwert bei Lehrerinnen (2,0) um nur 0,05 Skalenpunkte höher ist als bei Lehrern (1,95), was bedeutet, dass Lehrerinnen österreichweit ein um lediglich 0,05 Skalenpunkte höheres Risiko haben, Burnout-gefährdet zu sein bzw. ein Burnout zu erleiden. Diese minimale Differenz der Gruppenmittelwerte zwischen den Geschlechtern ist nicht signifikant<sup>43</sup> (s. **Anhang Tabelle 24.2**). Österreichweit kann also kein signifikanter Unterschied bzgl. der Burnout-Gefährdung zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Die oben genannte These lässt sich mit dem vorliegenden Datenmaterial somit nur für die Wiener LehrerInnen bestätigen.

### **Burnout nach Altersgruppen**

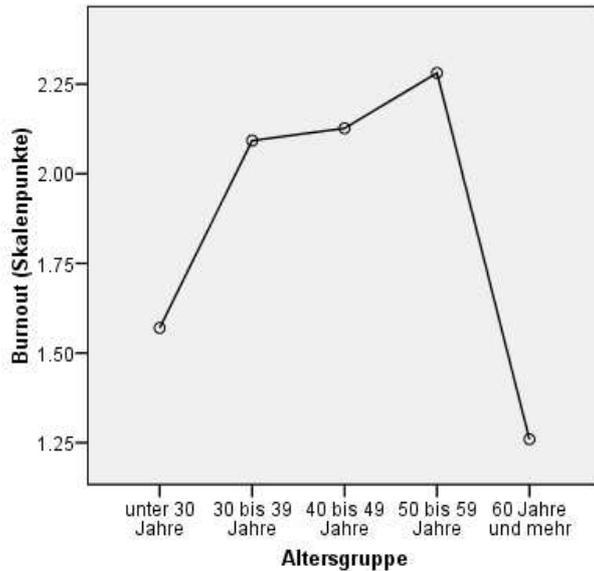
Ein Mittelwertvergleich (ANOVA) zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen und der Burnout-Gefährdung zeigt bei den Wiener und bei den österreichischen Daten, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den fünf Gruppen besteht.<sup>44</sup> Die Altersgruppe zwischen 50 und 59 Jahren ist in beiden Stichproben am gefährdetsten, ein Burnout zu erleiden (Gruppenmittelwert Wien: 2,3; Gruppenmittelwert Österreich: 2,3), gefolgt von den 40-49-Jährigen (Gruppenmittelwert Wien: 2,1; Gruppenmittelwert Österreich: 1,9). Die Gruppe der 30-39-Jährigen folgt den beiden meistgefährdeten Gruppen. Am wenigsten gefährdet, ein Burnout zu erleiden, ist die jüngste Altersgruppe der unter 30-Jährigen (Gruppenmittelwert Wien: 1,6; Gruppenmittelwert Österreich: 1,5), sowie die älteste Gruppe der über 60-Jährigen mit Gruppenmittelwerten von 1,3 in Wien bzw. 1,5 österreichweit (s. **Anhang Tabellen 26.1 und 27.1 für Wien, sowie 25.2 und 26.2 für Österreich**).

Die grafische Darstellung des Burnout-Risikos im Altersverlauf der LehrerInnen lässt Unterschiede im Verlauf zwischen Wien und Gesamt-Österreich erkennen. Bei beiden Populationen ist der „Höhepunkt“ im Alter zwischen 50 und 59 Jahren erreicht, in Wien steigen die Skalenpunkte am MBI aber bereits mit 30-39 Jahren deutlich an. Österreichweit ist erst im Alter von 40-49 Jahren dieser Anstieg zu erkennen. Bei beiden Populationen sinkt die Burnout-Gefährdung mit 60 Jahren und mehr auf einen Tiefpunkt.

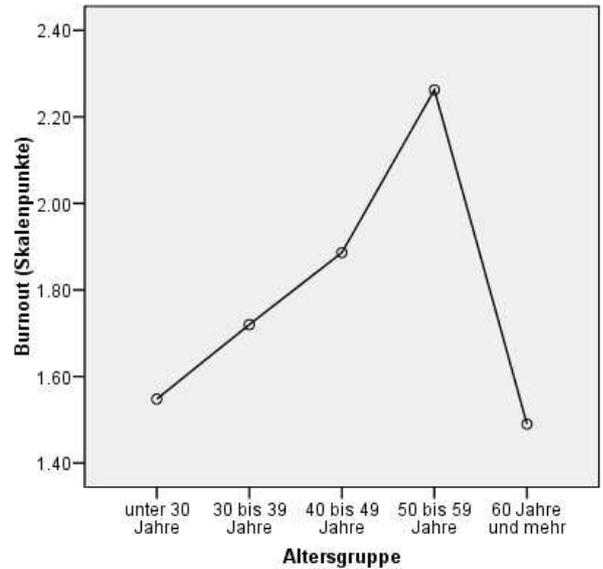
---

<sup>43</sup>  $t(df=3585)=-1,348; p>0,05$

<sup>44</sup> Wien:  $F(df=4, 420)=3,844; p<0,01$ / Ö:  $F(df=4, 3412)=37,444; p<0,01$



**Abbildung 23:** Burnout nach Altersgruppen (Wien)



**Abbildung 24:** Burnout nach Altersgruppen (Ö)

Weiters ist bei den österreichischen Daten zu erkennen, dass die meistgefährdete Altersgruppe der 50-59-Jährigen sich mit ihrem Gruppenmittelwert signifikant von allen anderen Altersgruppen unterscheidet. Auch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen der 40-49-Jährigen und der jüngsten Altersgruppe der unter 30-Jährigen sowie der ältesten (60+) sind signifikant (s. Anhang Tabelle 27.2).<sup>45</sup>

Hypothese 2, die besagt, dass Burnout ein Phänomen ist, das sich über Jahre oder sogar Jahrzehnte entwickelt, und dass sich das Syndrom typischerweise erst nach jahre- bis jahrzehntelanger Berufstätigkeit deutlich macht, wird hiermit gestützt. *LehrerInnen mittleren Alters sind gefährdeter auszubrennen als jüngere und ältere LehrerInnen.*

### Burnout nach Berufsjahren

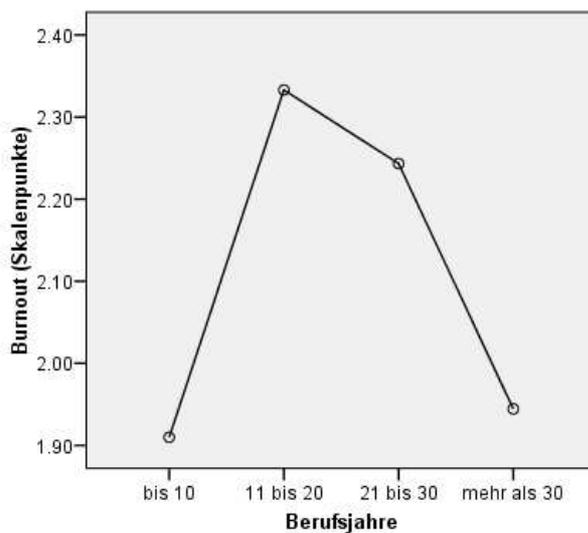
Betrachtet man die Burnout-Gefährdung nach Berufsjahren, so zeigt sich in Wien, dass die Gruppen mit zwischen 11 und 20 Berufsjahren (Gruppenmittelwert 2,3) bzw. jene mit zwischen 21 und 30 Berufsjahren (Gruppenmittelwert: 2,2) am gefährdetsten sind. Die beiden Gruppen mit weniger als 10 Berufsjahren (Gruppenmittelwert: 1,9) bzw. mit mehr als 30 Berufsjahren (Gruppenmittelwert: 1,9) haben das geringste Risiko, ein Burnout zu erleiden. Die Unterschiede zwischen den Wiener Gruppenmittelwerten sind signifikant<sup>46</sup> (s. Anhang Tabellen 28.1 und 29.1).

<sup>45</sup> getestet mittels Bonferroni-Post-Hoc-Test

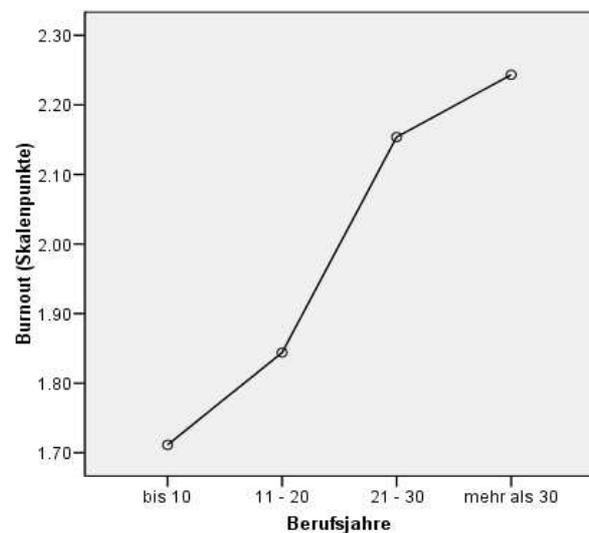
<sup>46</sup>  $F(df=3, 429)=2,905; p<0,05$

Die Ergebnisse für Wien stützen Hypothese 2 ein weiteres Mal: Burnout ist ein Phänomen, das sich im Laufe von Jahren entwickelt. Das Syndrom macht sich typischerweise erst nach fünfzehn- bis zwanzigjähriger Berufstätigkeit bemerkbar. *LehrerInnen mittleren Alters sind gefährdeter auszubrennen als jüngere und ältere LehrerInnen. Lehrpersonen nach ca. 20-30-jähriger Berufserfahrung sind am Burnout-gefährdetsten.*

Österreichweit zeigt die Burnout-Gefährdung nach Berufsjahren aber eindeutig einen anderen Verlauf. Hier steigen die Gruppenmittelwerte der Skalenpunkte am MBI mit zunehmendem Alter kontinuierlich an. Die Gruppe mit den wenigsten Berufsjahren (unter 10) hat einen Mittelwert von 1,7; die nächste Gruppe mit 11-20 Berufsjahren weist einen Mittelwert von 1,8 auf, die Gruppe mit 21-30 Berufsjahren einen Mittelwert von 2,2. Den höchsten Gruppenmittelwert und somit die meisten Skalenpunkte am MBI weist hier die (dienst)älteste Berufsgruppe mit mehr als 30 Berufsjahren auf. Die Unterschiede zwischen den österreichweiten Gruppenmittelwerten sind ebenso signifikant<sup>47</sup> (s. **Anhang Tabellen 28.2 und 29.2**).



**Abbildung 25:** Burnout nach Berufsjahren (Wien)



**Abbildung 26:** Burnout nach Berufsjahren (Ö)

Die Ergebnisse für Österreich unterstützen die Hypothese 2 im Vergleich zu den Wiener Ergebnissen also nicht. Was für Österreichs einzige Großstadt gilt, nämlich dass Lehrpersonen nach ca. 20-jähriger Berufserfahrung am Burnout-gefährdetsten sind, kann für Gesamt-Österreich nicht bestätigt werden.

<sup>47</sup>  $F(df=3, 3437)=35,965; p<0,01$

Österreichweit gilt: Je älter der/ die LehrerIn, je mehr Berufsjahre der/ die LehrerIn hinter sich hat, desto höher sind die Skalenpunkte am Maslach Burnout Inventory (Dimension Emotionale Erschöpfung), also desto Burnout-gefährdeter ist die jeweilige Lehrperson. Anders gesagt: *Mit zunehmenden Berufsjahren steigt das Risiko, ein Burnout zu erleiden.*

### Burnout-Verteilung nach Schultyp

Das Burnout-Risiko nach Schultyp zeigt ein sehr ähnliches Bild wie die zuvor beschriebene Beanspruchung nach Schultyp (s. Seite 105). Sowohl in Wien, wie auch österreichweit weisen die LehrerInnen der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen (Mittelwert Wien: 2,4; Österreich: 2,2) das höchste Risiko auf, ein Burnout zu erleiden. Am zweitgefährdeten ist in Wien die Gruppe der Lehrenden an Polytechnischen Schulen (Mittelwert 2,3), österreichweit die Gruppe der Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Mittelwert: 2,0). Lehrende der Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Mittelwerte Wien: 2,1; Österreich: 1,9) befinden sich bei beiden Stichproben im Mittelfeld; am wenigsten gefährdet, ein Burnout zu erleiden, sind die Lehrenden der österreichischen und Wiener Berufsschulen (Mittelwerte Wien und Österreich: 1,7). Die Unterschiede zwischen den fünf Gruppen sind bei den Wiener Befragten nicht signifikant, für Gesamt-Österreich aber signifikant<sup>48</sup> (s. Anhang Tabellen 30.1 und 31.1 für Wien, 30.2 und 31.2 für Österreich).

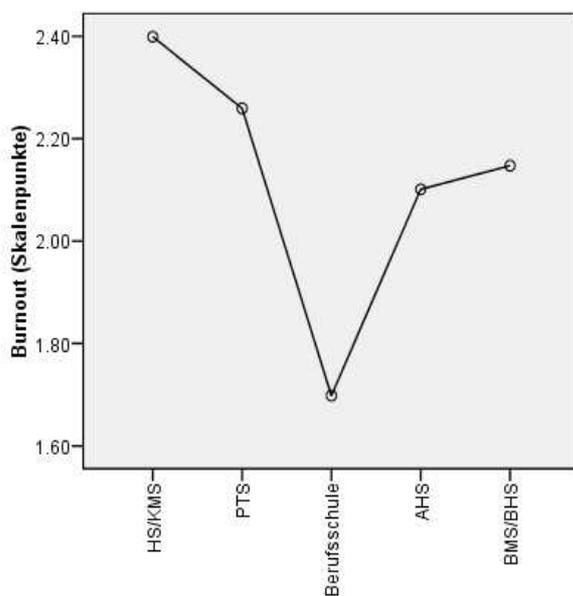


Abbildung 27: Burnout nach Schultyp (Wien)

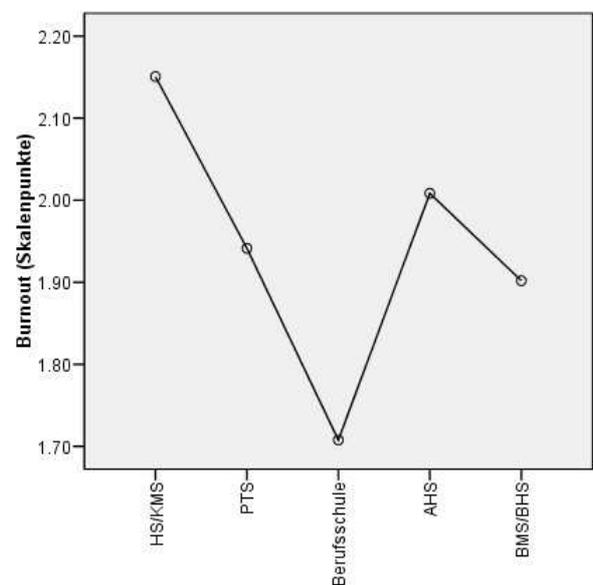


Abbildung 28: Burnout nach Schultyp (Ö)

<sup>48</sup> Wien:  $F(df=4, 444)=1,904$ ;  $p>0,05$ / Ö:  $F(df=4, 3651)=11,393$ ;  $p<0,01$

Weiters ist bei den österreichischen Daten zu erkennen, dass die Gruppe der HauptschullehrerInnen und LehrerInnen der Kooperativen Mittelschulen mit dem höchsten Burnout-Risiko sich mit ihrem Gruppenmittelwert signifikant von den beiden Gruppen der BerufsschullehrerInnen und der LehrerInnen an BMS/BHS unterscheidet. Die am wenigsten Burnout-gefährdete Gruppe der BerufsschullehrerInnen unterscheidet sich auch signifikant von den Lehrenden der AHS (s. **Anhang Tabelle 32.2**).<sup>49</sup>

Dem bemerkenswerten Unterschied bei den Burnout-Skalenpunkten zwischen Berufsschul-LehrerInnen und den LehrerInnen anderer Schultypen auf den Grund zu gehen, wäre eine Anregung für ein weiteres Forschungsprojekt. Regressionsanalytisch zeigt sich später aber, dass sich die Berufsschul-LehrerInnen weder signifikant noch stark von den anderen LehrerInnen unterscheiden (siehe Kapitel 4.4, ab Seite 144).

### **Burnout nach Bundesländern**

Ein Bundesländervergleich des Burnout-Risikos gemessen an den Skalenmittelwerten am MBI (Gesamtittelwert aller Bundesländer: 2,0) zeigt, dass Wiener Lehrkräfte das höchste Risiko aufweisen, ein Burnout zu erleiden (Mittelwert: 2,1). Diese Feststellung unterstützt das Vorgehen, stets Wien - Österreichs einzige Großstadt - mit Gesamt-Österreich zu vergleichen.

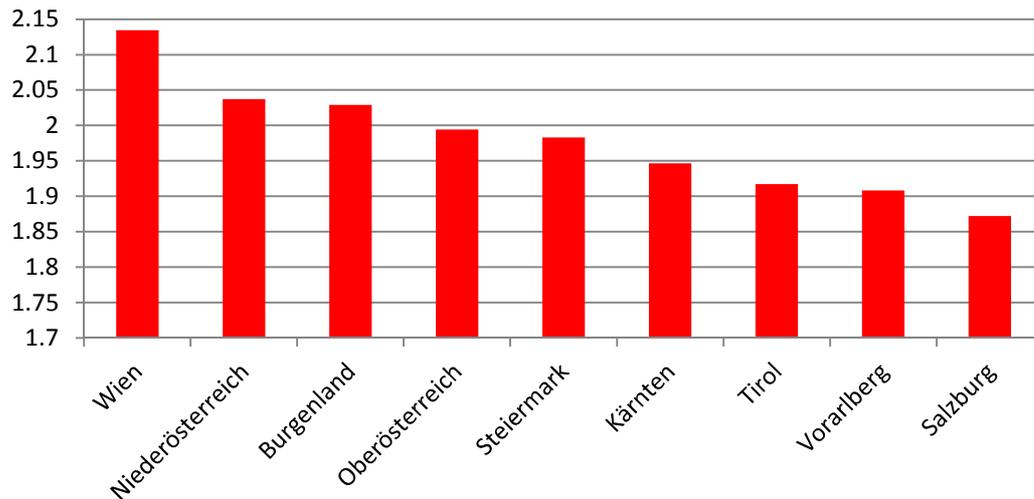
LehrerInnen der Bundesländer Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Burgenland (Mittelwerte: 2,0) weisen nach Wien die höchsten Werte am MBI österreichweit auf. Kärnten, Salzburg, Vorarlberg und Tirol weisen Mittelwerte von 1,9 auf.

Dennoch unterscheiden sich die Mittelwerte relativ schwach (um max. 0,2 Skalenpunkte), weshalb hier keine Signifikanz nachgewiesen werden kann<sup>50</sup> (s. **Anhang Tabellen 33.2 und 34.2**). Die nachfolgende **Abbildung 29** stellt die Burnout-Skalenmittelwerte im Bundesländervergleich grafisch dar.

---

<sup>49</sup> getestet mittels Bonferroni-Post-Hoc-Test

<sup>50</sup>  $F(df=8, 3596)=1,467$   $p>0,05$



**Abbildung 29:** *Burnout nach Bundesländern*

### Das Konstrukt „Work Fulfillment“

Das Konstrukt „Work Fulfillment“, das Aussagen dazu enthält, wie man die Arbeit als Lehrern erleben kann, wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>51</sup>

- a. Bei meiner Arbeit strotze ich vor Energie.
- b. Ich bin von meiner Arbeit begeistert.
- c. Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.
- d. Beim Arbeiten fühle ich mich stark und tatkräftig.
- e. Meine Arbeit inspiriert mich.
- f. Ich bin in meine Arbeit vertieft.
- g. Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.
- h. Ich bin stolz auf die Arbeit, die ich mache.
- i. Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.

Die Antwortmöglichkeiten richten sich auf die Häufigkeit:

Nie/ Ein paar Mal im Jahr oder seltener/ Etwa einmal im Monat/ Ein paar Mal im Monat  
Etwa einmal in der Woche/ Ein paar Mal in der Woche/ Jeden Tag

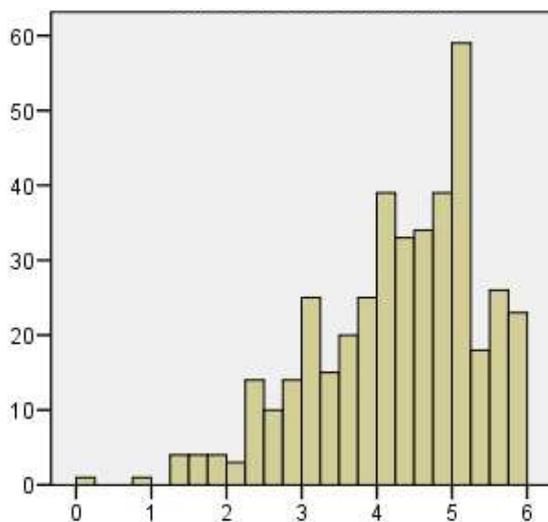
Diese Fragebatterie wurde vom LBI als „Work Engagement“ bezeichnet, genauer betrachtet misst sie aber nicht „Work Engagement“, sondern „Work Fulfillment“. Sie misst nicht das Engagement der Lehrperson, sondern die Erfüllung durch die Arbeit und ist somit das Gegenstück zum Burnout, das „Ausgebranntsein“ bezeichnet. Aus diesem Grund werden die später gezeigten Modelle nicht nur mit der abhängigen Variable *Burnout*, sondern auch mit der abhängigen Variable *Work Fulfillment* gerechnet.

<sup>51</sup> Items a, d, g: nach: Schaufeli; Bakker (2003): UWES- Vigor  
Items b, e, h: nach: Schaufeli; Bakker (2003): UWES- Dedication  
Items c, f, i: nach: Schaufeli; Bakker (2003): UWES- Absorption

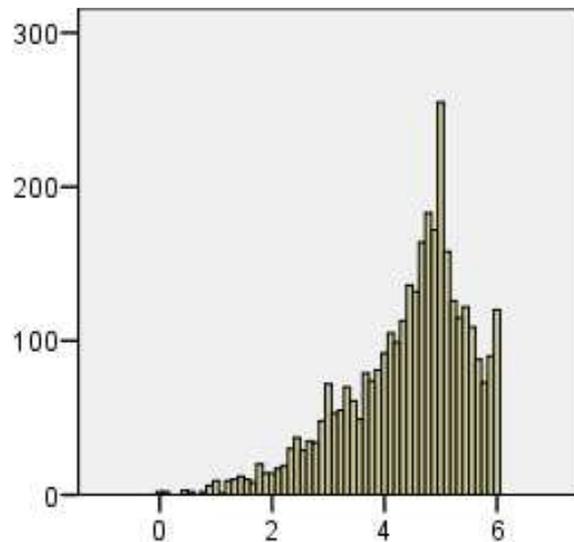
Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den Daten über Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert  $>1$ ) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 58 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 32.1** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,93 sehr hoch. D.h., die Itembattery eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 33.1**).

Vergleichsweise zeigt auch eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten, dass alle Items auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert  $>1$ ) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 64 % der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 35.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert ist mit 0,95 sehr hoch. D.h., die Itembattery eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 36.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den neun Items des Konstrukts „Work Fulfillment“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 4,27 (Standardabweichung: 1,09), jener der österreichischen bei 4,41 (Standardabweichung: 1,09). Die Verteilung der Werte (Wien:  $n= 411$ , Ö:  $n= 3.419$ ) ist bei beiden Stichproben linksschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 30:** Verteilung Index Work Fulfillment (Wien)



**Abbildung 31:** Verteilung Index Work Fulfillment (Ö)

### „Work Fulfillment“ im Geschlechtervergleich

Der Geschlechtervergleich (T-Test) bei Wiener LehrerInnen zeigt, dass der Mittelwert bei Lehrerinnen (4,27) minimal (um 0,02 Skalenpunkte) höher ausfällt als bei Lehrern (4,25), was bedeutet, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in Wien in ihrer *Erfüllung durch die Arbeit* nur sehr gering unterscheiden. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind nicht signifikant<sup>52</sup> (s. **Anhang Tabelle 34.1**).

Bei der österreichischen Stichprobe zeigt der Geschlechtervergleich (T-Test), dass der Mittelwert bei Lehrerinnen (4,5) minimal (um 0,2 Skalenpunkte) höher ist als bei Lehrern (4,3), was bedeutet, dass sich Lehrerinnen und Lehrer österreichweit in ihrer *Erfüllung durch die Arbeit* etwas stärker unterscheiden als in Wien. Die Daten zeigen, dass LehrerInnen österreichweit in ihrer Arbeit etwas mehr Erfüllung finden, Frauen noch stärker als Männer. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten bzgl. der *Erfüllung durch die Arbeit* zwischen Österreichs Lehrern und Lehrerinnen sind signifikant<sup>53</sup> (s. **Anhang Tabelle 37.2**).

### „Work Fulfillment“ nach Berufsjahren

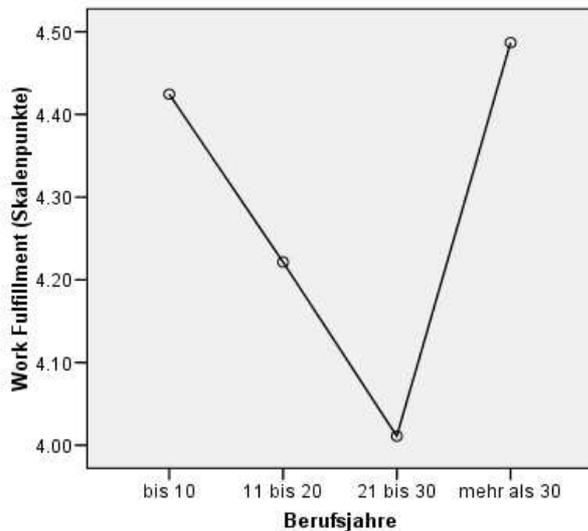
Es bestehen signifikante Unterschiede<sup>54</sup> bei der *Erfüllung durch die Arbeit* zwischen LehrerInnen mit verschiedenen Berufsjahren, sowohl in Wien als auch österreichweit. LehrerInnen mit unter 10 Berufsjahren weisen die höchsten Werte beim *Work Fulfillment* auf (Mittelwert Wien: 4,4; Österreich: 4,6). Bis zu 30 Berufsjahren nimmt die *Erfüllung durch die Arbeit* kontinuierlich ab (Mittelwert Wien: 4,0; Österreich: 4,3), über 30 Berufsjahren steigt sie nochmals merklich an (Mittelwert Wien: 4,5; Österreich: 4,4), wie die nachfolgenden Grafiken verdeutlichen. Bei den Wiener LehrerInnen steigt das *Work Fulfillment* mit über 30 Berufsjahren sogar über den Skalenwert von LehrerInnen mit unter 30 Berufsjahren (s. **Anhang Tabellen 36.1 und 39.2**). Die nachfolgenden Abbildungen veranschaulichen dies:

---

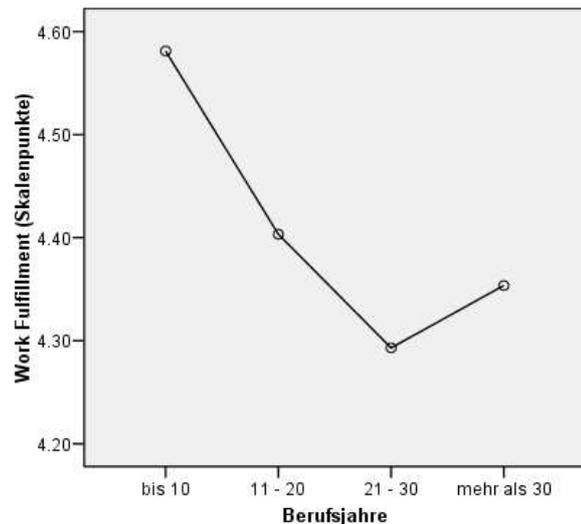
<sup>52</sup>  $t(df=423)=-0,206; p>0,05$

<sup>53</sup>  $t(df=3509)=-4,096; p<0,01$

<sup>54</sup> Wien:  $F(df=3, 415)=4,173; p<0,01$  / Ö:  $F(df=3, 3371)=12,247; p<0,01$



**Abbildung 32:** „Work Fulfillment“ nach Berufsjahren (Wien)



**Abbildung 33:** „Work Fulfillment“ nach Berufsjahren (Ö)

### Das Konstrukt „Distanzierungsfähigkeit“

Das Konstrukt „Distanzierungsfähigkeit“, das Aussagen dazu enthält, wie man die Arbeit als LehrerIn erleben kann, wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>55</sup>

- Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.
- Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (umgepolt<sup>56</sup>)
- Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
- Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. (umgepolt)
- Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. (umgepolt)

Die Antwortmöglichkeiten richten sich bei diesem Konstrukt auf den Grad der Zustimmung. Das Konstrukt „Distanzierungsfähigkeit“ war zu beantworten auf einer 5-stufigen Antwortskala, wobei 1 „Trifft völlig zu“ und 5 „Trifft überhaupt nicht zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten hohe Distanzierungsfähigkeit (siehe *Fragebogen* Frage 17).

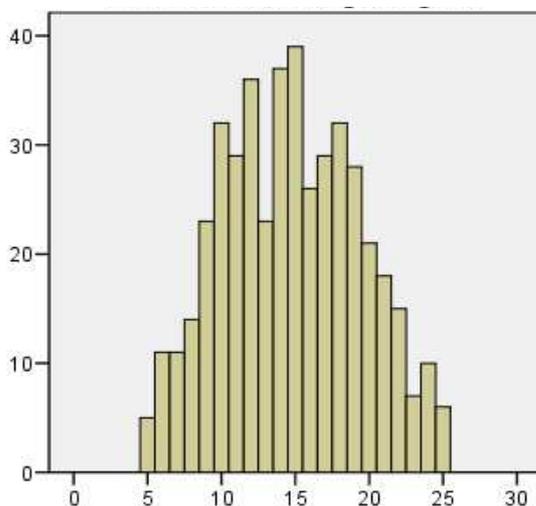
<sup>55</sup> nach: Schaarschmidt (2005): AVEM

<sup>56</sup> ausgewiesene Items wurden umkodiert, so dass die Summe der Skalenwerte aller Items jeweils das beschriebene Konstrukt bzw. den jeweiligen Index ergeben.

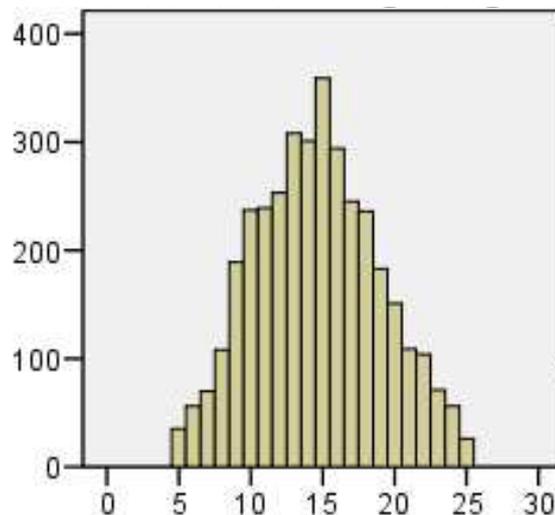
Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den Daten über Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 59 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 37.1** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,85 relativ hoch. D.h., die Itematterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 38.1**).

Vergleichsweise zeigt auch die explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten, dass alle Items auf einen Faktor laden. Es wurde nach dem Kaiser-Kriterium ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 56 % der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 40.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert ist mit 0,84 relativ hoch. D.h., die Itematterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 41.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Distanzierungsfähigkeit“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 14,73 (Standardabweichung: 4,69), jener der österreichischen bei 14,61 (Standardabweichung: 4,34). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 452, Ö: n= 3.630) ist bei beiden Stichproben näherungsweise normalverteilt, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 34:** Verteilung Index Distanzierungsfähigkeit (Wien)



**Abbildung 35:** Verteilung Index Distanzierungsfähigkeit (Ö)

### **„Distanzierungs-fähigkeit“ im Geschlechtervergleich**

Männer und Frauen unterscheiden sich in ihrer Distanzierungs-fähigkeit merklich (Gruppenmittelwerte Wien: 15,0 w / 13,7 m; Gruppenmittelwerte Österreich: 14,9 w / 14,0 m). Da in diesem Fall ein geringerer Mittelwert hohe Distanzierungs-fähigkeit bedeutet, zeigt sich, dass Männer nach der Arbeit eher abschalten können und die Probleme aus dem Schulalltag etwas weniger mit nach Hause nehmen als ihre Kolleginnen. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind signifikant<sup>57</sup> (s. **Anhang Tabellen 39.1 und 42.2**).

Wenn davon ausgegangen wird, dass mit zunehmender Distanzierungs-fähigkeit die Burnout-Gefährdung sinkt, stützt auch dieses Ergebnis die Annahme, dass *Frauen im Lehrberuf Burnout-gefährdeter* sind als Männer. Da Frauen geringere Werte bei der Distanzierungs-fähigkeit aufweisen, sind sie in ihrem Beruf tendenziell Burnout-gefährdeter als Männer.

Das Konstrukt „Distanzierungs-fähigkeit“ wird später in ein Gesamtmodell zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens aufgenommen, um den Erklärungsanteil dieses Konstrukts festzustellen.

### **„Distanzierungs-fähigkeit“ nach Berufsjahren**

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede bei der Distanzierungs-fähigkeit zwischen Wiener LehrerInnen mit einer unterschiedlichen Anzahl von Berufsjahren (kategorisiert in bis 10, 11-20, 21-30, mehr als 30 Berufsjahre)<sup>58</sup> (s. **Anhang Tabellen 40.1**).

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten in der Stichprobe, so zeigt sich, dass Wiener LehrerInnen mit zwischen 11 und 20 Berufsjahren die höchsten Werte (Mittelwert: 15,2 im Vergleich zum durchschnittlichen Mittelwert von 14,6) bei der Distanzierungs-fähigkeit aufweisen. LehrerInnen mit zwischen 11 und 20 Berufsjahren weisen die geringste Distanzierungs-fähigkeit auf, was wiederum die Hypothese 2 unterstützt, dass LehrerInnen mit mittleren Berufsjahren das höchste Burnout-Risiko haben (s. **Anhang Tabelle 41.1**).

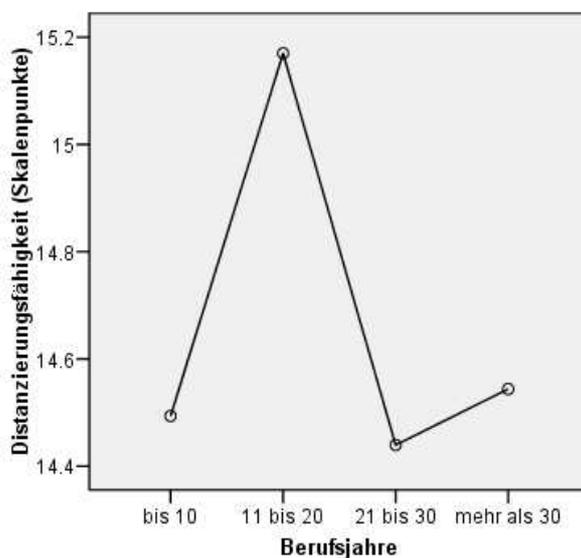
---

<sup>57</sup> Wien:  $t(df=436)=-2,694$ ;  $p<0,01$ / Ö:  $t(df=3556)=-5,956$ ;  $p<0,01$

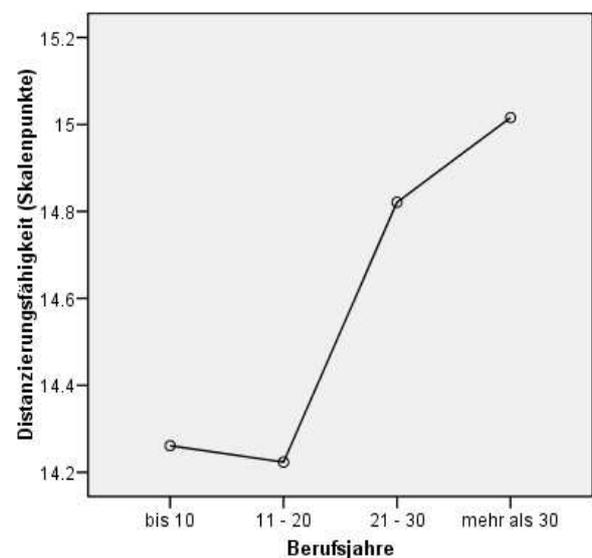
<sup>58</sup>  $F(df=3, 427)=0,564$ ;  $p>0,05$

Ein anderes Bild zeigt sich hier österreichweit, nämlich ein kontinuierlicher Abwärtstrend bei der Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren. Die Gruppenmittelwerte steigen von den LehrerInnen mit der geringsten Anzahl an Berufsjahren (bis 10 bzw. 11-20 Berufsjahre) bis zu den LehrerInnen mit der höchsten Anzahl an Berufsjahren (mehr als 30 Berufsjahre) von 14,3 Skalenpunkte auf 15,0 Skalenpunkte (s. Anhang Tabelle 44.2). Das bedeutet, dass die Distanzierungsfähigkeit im Laufe der Berufsjahre kontinuierlich abnimmt, was wiederum - anders als bei der Wiener Stichprobe - nicht These 2 unterstützt, sondern These 1, die eine steigende Beanspruchung mit zunehmenden Berufsjahren annimmt. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind signifikant<sup>59</sup> (s. Anhang Tabelle 43.2).

Die folgenden Grafiken stellen die zuvor beschriebenen Trends bei der Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren dar. Bei den österreichischen Daten (rechte Abbildung) ist deutlich erkennbar, dass je mehr Berufsjahre ein Lehrer/ eine Lehrerin hinter sich hat, er/ sie umso weniger imstande ist, sich von der Arbeit zu distanzieren und „abzuschalten“. LehrerInnen mit vielen Berufsjahren sind tendenziell gefährdeter, sich auch in der Freizeit mit Arbeitsproblemen zu beschäftigen, und die Gedanken von der Arbeit nicht mehr abwenden zu können.



**Abbildung 36:** Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Wien)



**Abbildung 37:** Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Ö)

Welchen Anteil das Konstrukt „Distanzierungsfähigkeit“ in den Gesamtmodellen zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens beiträgt, zeigt die multivariate Analyse (Kapitel 4.4 und 4.5).

<sup>59</sup>  $F(df=3, 3407)=6,855; p<0,01$

### Das Konstrukt „Selbstwirksamkeit“

Das Konstrukt „Selbstwirksamkeit“, das Aussagen dazu enthält, wie die Arbeit als LehrerIn erlebt werden kann, wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>60</sup>

- Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
- Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
- Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
- In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
- Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
- Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
- Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
- Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
- Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
- Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Die Antwortmöglichkeiten richten sich bei diesem Konstrukt auf den Grad der Zustimmung. Es war auf einer 4-stufigen Antwortskala zu beantworten, wobei 1 „Stimmt nicht“ und 4 „Stimmt genau“ bedeutet (siehe *Fragebogen Frage 18*).

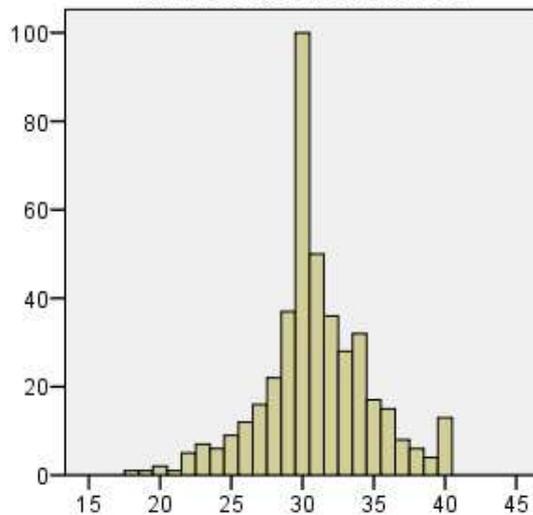
Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den Daten über Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 40 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 42.1** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,89 sehr hoch. D.h., die Itembattery eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 43.1**).

Vergleichsweise zeigt auch eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten, dass alle Items auf einen Faktor laden. Es wurde wieder nach dem Kaiser-Kriterium ein Faktor extrahiert, der 44 % der gesamten Varianz erklärt. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 45.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert von 0,92 ist sehr hoch, die Itembattery eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 46.2**).

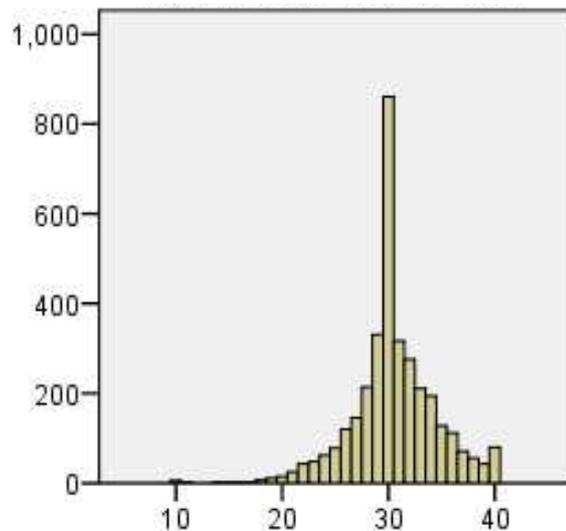
---

<sup>60</sup> nach: Jerusalem; Schwarzer (1999)

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Selbstwirksamkeit“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 30,89 (Standardabweichung: 3,78), jener der österreichischen bei 30,51 (Standardabweichung: 4,01). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 428, Ö: n= 3465) ist bei beiden Stichproben näherungsweise normalverteilt, mit stark ausgeprägtem Modus bei dem Skalenwert 30, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 38:** Verteilung Index Selbstwirksamkeit (Wien)



**Abbildung 39:** Verteilung Index Selbstwirksamkeit (Ö)

### Das Konstrukt „Selbstwirksamkeit“ im Geschlechtervergleich

Zur Überprüfung der Hypothese 9 ‚Frauen sind im Lehrberuf in höherem Ausmaß von Autoritäts- und Respektproblemen betroffen als Männer und sind deshalb mit ihrem Beruf und sich selbst unzufriedener und auch häufiger von Burnout betroffen als ihre männlichen Kollegen‘ soll nun ein Geschlechtervergleich des Konstrukts „Selbstwirksamkeit“ vorgenommen werden. Angenommen wird ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und der Selbstwirksamkeit sowie zwischen Selbstwirksamkeit der Lehrperson und dem SchülerInnenverhalten (Disziplin).

Ebenso wie bei der Distanzierungsfähigkeit weisen Männer bei der Selbstwirksamkeit knapp höhere Skalenwerte auf als Frauen. Der Mittelwert der männlichen Wiener Lehrpersonen liegt bei 31,7, jener der Frauen bei 30,5 (Österreich: Männer 30,8/ Frauen 30,3). Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind jeweils signifikant,<sup>61</sup> aber gering (s. Anhang Tabellen 44.1 und 47.2).

Frauen stimmten den Aussagen des Konstrukts „Selbstwirksamkeit“ weniger zu als Männer. Sie schätzen ihr Durchsetzungsvermögen, Problem- und Konfliktlösungsvermögen, Selbstvertrauen etc. geringer ein als Männer. Wie sich später in den Strukturgleichungsmodellen zeigt, wirkt die Selbstwirksamkeit bedeutsam auf das SchülerInnenverhalten (Disziplin), sowie mindernd auf das Burnout-Risiko. Dieses Ergebnis unterstützt die oben formulierte Hypothese vorerst.

Welchen Erklärungsgehalt „Selbstwirksamkeit“ aufweist, zeigt die multivariate Analyse.

### Das Konstrukt „Perfektionsstreben“

Das Konstrukt „Perfektionsstreben“ enthält Aussagen dazu, wie die Arbeit als LehrerIn gestaltet und erlebt werden kann und wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>62</sup>

- Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.
- Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz keinerlei Fehler zu machen.
- Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
- Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.
- Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.

Die Befragten sollten ihre Zustimmung auf einer 5-stufigen Antwortskala angeben, wobei 1 „Trifft völlig zu“ und 5 „Trifft überhaupt nicht zu“ bedeutet (siehe *Fragebogen Frage 17*). D.h., je geringer der Mittelwert, desto stärker das Perfektionsstreben.

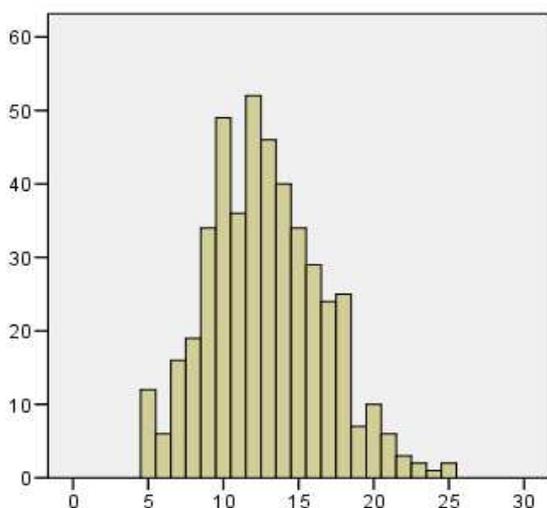
Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den Daten über Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 50 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 45.1** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,84 relativ hoch. D.h. die Itematterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 46.1**).

<sup>61</sup> Wien:  $t(df=414)=2,887$ ;  $p<0,01$ / Ö:  $t(df=3401)=3,184$ ;  $p<0,01$

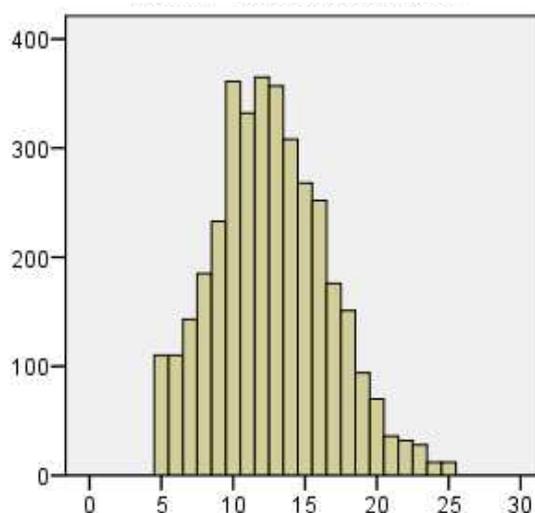
<sup>62</sup> nach: Schaarschmidt (2005): AVEM

Vergleichsweise zeigt auch die explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten, dass alle Items auf einen Faktor laden. Es wurde nach dem Kaiser-Kriterium (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert, der 55 % der gesamten Varianz erklärt. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 48.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert bei den österreichischen Daten ist mit 0,85 ebenfalls relativ hoch, die Itembatterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 49.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Perfektionsstreben“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 12,83 (Standardabweichung: 3,85), jener der österreichischen bei 12,66 (Standardabweichung: 4,01). Die Werte (Wien: n= 453, Ö: n= 3635) verteilen sich bei beiden Stichproben tendenziell gleichmäßig um den Modus von 12, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 40:** Verteilung Index Perfektionsstreben (Wien)



**Abbildung 41:** Verteilung Index Perfektionsstreben (Ö)

## Das Konstrukt „Perfektionsstreben“ im Geschlechtervergleich

Männer und Frauen unterscheiden sich in ihrem Perfektionsstreben (bei beiden Stichproben) insofern, als dass Frauen bei diesem Konstrukt etwas geringere Werte aufweisen (Gruppenmittelwerte Wien: 12,6 w/ 13,5 m; Gruppenmittelwerte Österreich: 12,5 w/ 13,0 m). Das bedeutet, dass Frauen im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen eher zum Perfektionismus tendieren und die Arbeit erst abschließen können, wenn sie mit dem Ergebnis absolut zufrieden sind und nichts mehr verbessert werden kann. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind signifikant<sup>63</sup> (s. Anhang Tabellen 47.1 und 50.2).

## Burnout nach „Perfektionsstreben“

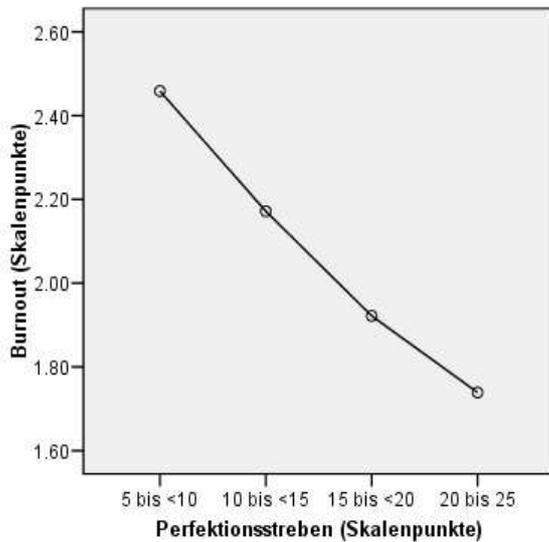
Die naheliegende Annahme, dass höhere Werte beim „Perfektionsstreben“ mit höheren Werten beim Konstrukt „Burnout“ einhergehen (und damit wiederum, dass Frauen im Lehrberuf Burnout-gefährdeter sind als Männer), kann mit dem vorliegenden Datenmaterial sowohl für Wien, als auch österreichweit gestützt werden. „Perfektionsstreben“ ist ein Einflussfaktor, der zum Burnout führen kann.

Ein Mittelwertvergleich des Index „Burnout“ und des Index „Perfektionsstreben“ (rekodiert in 5 Kategorien) bestätigt, dass mit zunehmender Perfektionismusneigung der Lehrperson die Skalenpunkte am MBI steigen. Mit zunehmenden Skalenpunkten beim Perfektionsstreben sinkt der Mittelwert beim Burnout; d.h. Lehrpersonen mit größerer Perfektionismusneigung sind Burnout-gefährdeter. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant<sup>64</sup> (s. Anhang Tabellen 48.1 und 49.1, sowie 51.2 und 52.2). Die nachstehenden Grafiken sollen dies verdeutlichen.

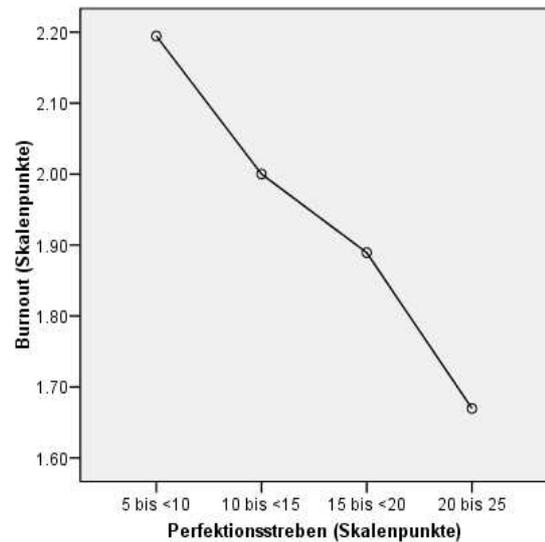
---

<sup>63</sup> Wien:  $t(df=437)=2,102$ ;  $p<0,05$ / Ö:  $t(df=3562)=3,799$ ;  $p<0,01$

<sup>64</sup> Wien:  $F(df=3, 444)=3,507$ ;  $p<0,05$ / Ö:  $F(df=3, 3604)=13,234$ ;  $p<0,01$



**Abbildung 42:** *Burnout nach Perfektionsstreben (Wien)*



**Abbildung 43:** *Burnout nach Perfektionsstreben (Ö)*

Diese Ergebnisse sind wiederum ein Indiz für die Bestätigung der Hypothese 6, die besagt, dass Frauen im Lehrberuf Burnout-gefährdeter sind als ihre männlichen Kollegen. Als Grund dafür kann unter anderem das vergleichsweise hohe Perfektionsstreben der weiblichen Lehrpersonen vermutet werden. Es besteht ein relativ schwacher positiver Zusammenhang zwischen den Konstrukten „Perfektionsstreben“ und „Burnout“.<sup>65</sup>

In den multivariaten Gesamtmodellen (Regressionen, Strukturgleichungsmodelle) zur Erklärung der Einflussfaktoren, die zum Auftreten des Burnout-Phänomens beitragen, wird das Konstrukt „Perfektionsstreben“ als erklärende Variable aufgenommen.

<sup>65</sup> Wien: Pearsons  $r=0,17$ ; Österreich:  $r=0,12$

### Das Konstrukt „Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit“

Den LehrerInnen wurden einige Aussagen zum Verhältnis von Beruf und Privat-/Familienleben<sup>66</sup> vorgelegt, wobei nach der Häufigkeit des Auftretens gefragt wurde:

- Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.
- Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.
- Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.
- Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen.
- Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private oder Familienaktivitäten ändern.

Dieses Konstrukt war auf einer 4-stufigen Antwortskala zu beantworten, wobei 1 „Selten oder nie“ bedeutet und 4 „Sehr oft“ (siehe *Fragebogen Frage 29*).

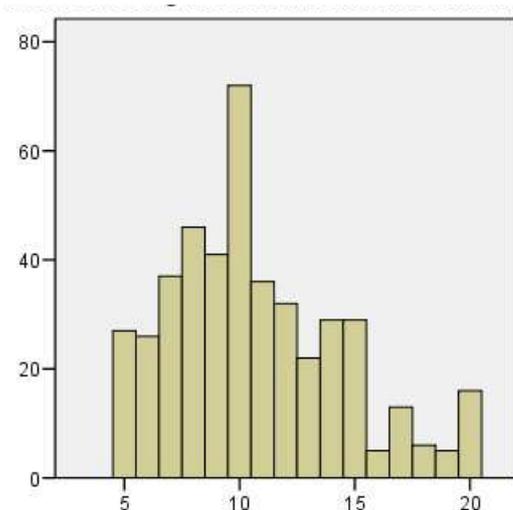
Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den Daten über Wiener LehrerInnen zeigt, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 68 % der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind **Tabelle 50.1** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,89 sehr hoch. D.h., die Itembattery eignet sich sehr gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 51.1**).

Vergleichsweise zeigt auch die explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen Daten, dass alle Items eindeutig auf einen Faktor laden. Es wurde wieder ein Faktor extrahiert, dieser erklärt 66 % der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen gibt **Tabelle 53.2**, die sich im Anhang befindet. Der KMO-Wert bei den österreichweiten Daten ist mit 0,89 dem der Wiener Daten identisch, also ebenfalls sehr hoch. Die Itembattery eignet sich auch mit den Daten für Gesamt-Österreich sehr gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Test siehe **Anhang Tabelle 54.2**).

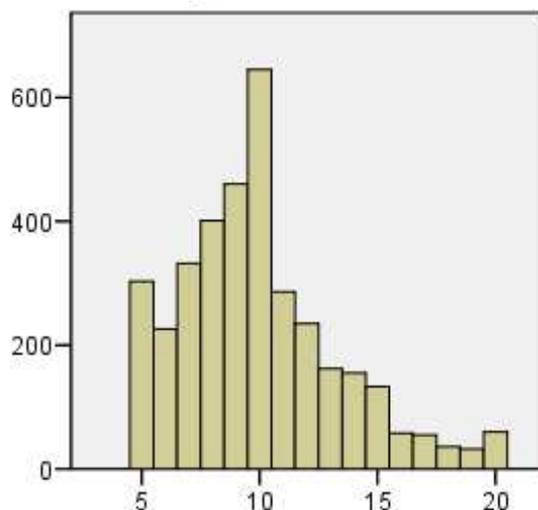
Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Belastung des Privat-/ Familienlebens durch die Arbeit“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 10,72 (Standardabweichung: 3,74), jener der österreichweiten bei 9,93 (Standardabweichung: 3,36). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 442, Ö: n= 3.579) ist bei beiden Stichproben leicht rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.

---

<sup>66</sup> nach Nübling et al (2005): COPSQ



**Abb. 44:** Verteilung Index Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit (Wien)



**Abb. 45:** Verteilung Index Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit (Ö)

### **Das Konstrukt „Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit“ im Geschlechtervergleich**

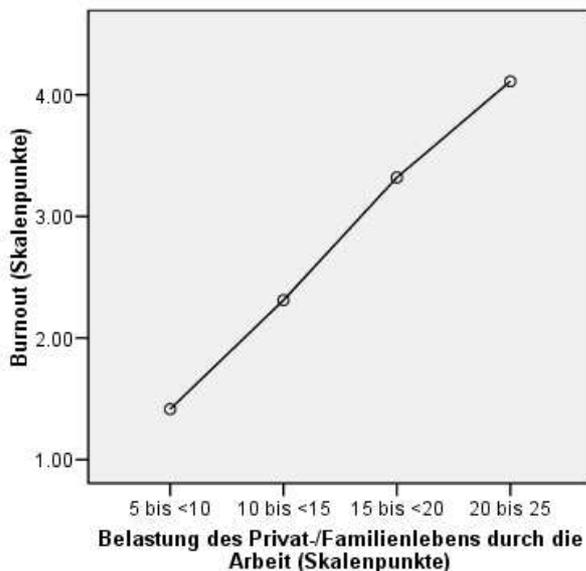
Ein Mittelwertvergleich der Geschlechter bzgl. der Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit zeigt: Als belastend für ihr Privat- und Familienleben empfinden die Arbeitssituation etwas mehr Frauen (Mittelwert Wien: 10,9; Mittelwert Österreich: 10,2) als Männer (Mittelwert Wien: 10,2; Mittelwert Österreich: 9,4). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind bei den Wiener Daten nicht signifikant, bei österreichischen Daten signifikant<sup>67</sup> (s. Anhang Tabellen 52.1 und 55.2). Jedenfalls ist die Tendenz erkennbar, dass Frauen ihr Familien- und Privatleben durch die Arbeit eher bedroht sehen als Männer. Dies spricht für die Bestätigung der These 7, die besagt, dass *Lehrerinnen durch die stärkere Doppelbelastung häufiger beansprucht, unzufrieden und (emotional) erschöpft sind als Lehrer.*

<sup>67</sup> Wien:  $t(df=431)=-1,700$ ;  $p>0,05$ / Ö:  $t(df=3534)=-6,613$ ;  $p<0,01$

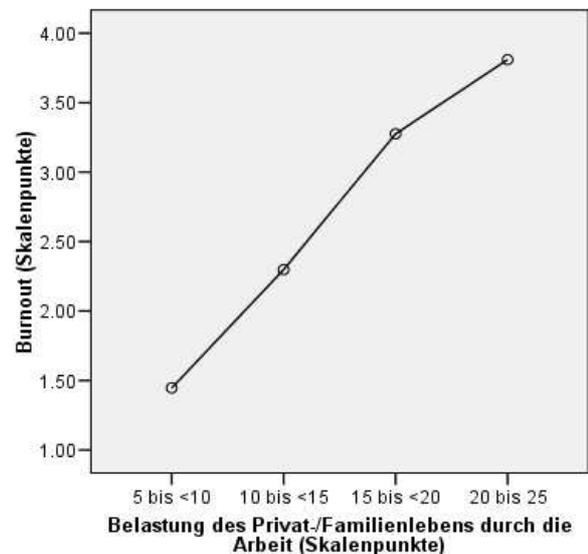
## **Burnout nach empfundener Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit**

Die naheliegende Annahme, dass LehrerInnen, die ihr Privatleben und ihre Familiensituation als belasteter durch die Arbeit empfinden, auch höhere Werte beim Maslach Burnout Inventory (Dimension Emotionale Erschöpfung) aufweisen, lässt sich bestätigen. Es besteht ein relativ starker positiver Zusammenhang zwischen der „Belastung des Privatlebens durch die Arbeit“ (je mehr Skalenpunkte, desto belasteter) und hohen Werten beim Konstrukt „Burnout“.<sup>68</sup> Der Mittelwert beim „Burnout“ steigt mit zunehmender „Belastung des Privatlebens durch die Arbeit“ kontinuierlich an (s. Anhang Tabellen 54.1 und 57.2). Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind signifikant<sup>69</sup> (s. Anhang Tabellen 53.1 und 56.2); jede einzelne „Belastungsgruppe“ unterscheidet sich mit ihren Gruppenmittelwerten beim „Burnout“ signifikant von jeder anderen (s. Anhang Tabellen 55.1 und 58.2).<sup>70</sup>

Die nachfolgenden Grafiken sollen dies für Wien sowie für Gesamt-Österreich verdeutlichen – die vertikale Achse zeigt die Skalenpunkte am MBI, die horizontale die Skalenpunkte der „Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit“.



**Abbildung 46:** *Burnout nach Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit (Wien)*



**Abbildung 47:** *Burnout nach Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit (Ö)*

<sup>68</sup> Wien: Pearsons  $r=0,58$ ; Österreich:  $r=0,52$

<sup>69</sup> Wien:  $F(df=3, 432)=63,510$ ;  $p<0,01$ / Ö:  $F(df=3, 3538)=380,588$ ;  $p<0,01$

<sup>70</sup> getestet mittels Bonferroni-Post-Hoc-Test

## **Belastung durch Privat-/Familienleben im Geschlechtervergleich**

Die LehrerInnen wurden, nachdem sie die Belastung ihres Privat-/Familienlebens durch die Arbeit eingeschätzt hatten, umgekehrt gefragt, wie sehr sie sich im Allgemeinen durch ihr Privat-/Familienleben belastet fühlen.

Es zeigt sich, dass tendenziell mehr Frauen (Wien: 26 %; Ö: 23 %) als Männer (Wien: 22 %; Ö: 21 %) angeben, durch ihr Privat-/ Familienleben belastet zu sein.

Sowohl ‚sehr stark‘ (Wien: 7 % w/ 4 % m; Ö: 4 % w/ 4 % m), als auch ‚eher stark‘ (Wien: 19 % w/ 18 % m; Ö: 19 % w/ 17 % m) belastet sind häufiger die Frauen.

78-79 % der Männer, und mit 75-76 % etwas weniger Frauen geben an, ‚wenig belastet‘ (Wien u. Ö: 30-31 % w/ 28 % m) oder ‚gar nicht belastet‘ (Wien u. Ö: 44-46 % w/ 50-51 % m) zu sein. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind nur österreichweit signifikant<sup>71</sup> (s. Anhang Tabellen 56.1 und 59.2).

Diese Ergebnisse sprechen ein weiteres Mal für die Bestätigung der These 7, die besagt, dass *weibliche Lehrpersonen durch die stärkere Doppelbelastung häufiger beansprucht, unzufrieden und (emotional) erschöpft sind als männliche Lehrpersonen*.

Auffällig ist auch, dass Wiener LehrerInnen den eigenen Angaben zufolge durch Privatleben und Familiensituation belasteter sind als die LehrerInnen im Österreichdurchschnitt.

## **Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben**

Eine weitere naheliegende Annahme ist, dass LehrerInnen, die durch ihr Privatleben und ihre Familiensituation höheren Belastungen ausgesetzt sind, auch höhere Werte beim Maslach Burnout Inventory (Dimension Emotionale Erschöpfung) aufweisen. Diese Annahme lässt sich bestätigen: Es zeigt sich ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der Belastung durch das Privat- und Familienleben (je höhere Skalenwerte, desto belasteter) und hohen Werten beim Konstrukt „Burnout“.<sup>72</sup> Der Mittelwert beim „Burnout“ steigt mit zunehmender Belastung durch das Privatleben kontinuierlich an (s. Anhang Tabellen 58.1 und 61.2). Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind statistisch signifikant<sup>73</sup> (s. Anhang Tabellen 57.1 und 60.2). Österreichweit unterscheidet sich jede einzelne „Belastungsgruppe“ mit ihren Gruppenmittelwerten beim „Burnout“ signifikant von jeder anderen (s. Anhang Tabellen 62.2).<sup>74</sup>

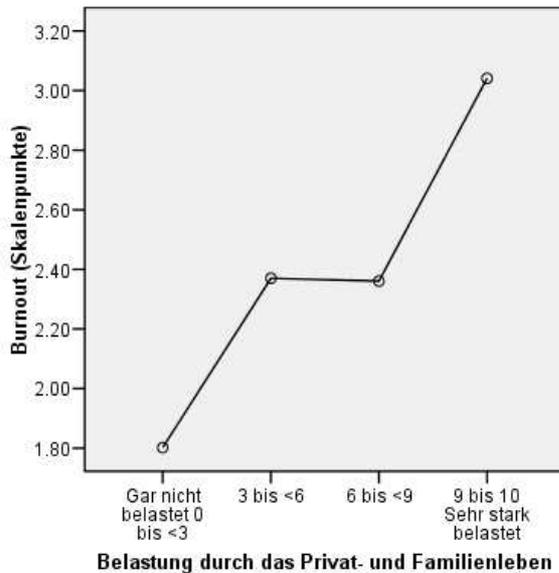
Die nachfolgenden Grafiken sollen dies sowohl für Wien, als auch österreichweit verdeutlichen – die vertikale Achse zeigt die Skalenpunkte am MBI, die horizontale die Skalenpunkte der subjektiven Einschätzung der Belastung durch das Privat- und Familienleben.

<sup>71</sup> Wien:  $\chi^2(df=3)=2,27$ ;  $p>0,05$ / Ö:  $\chi^2(df=3)=8,33$ ;  $p<0,05$

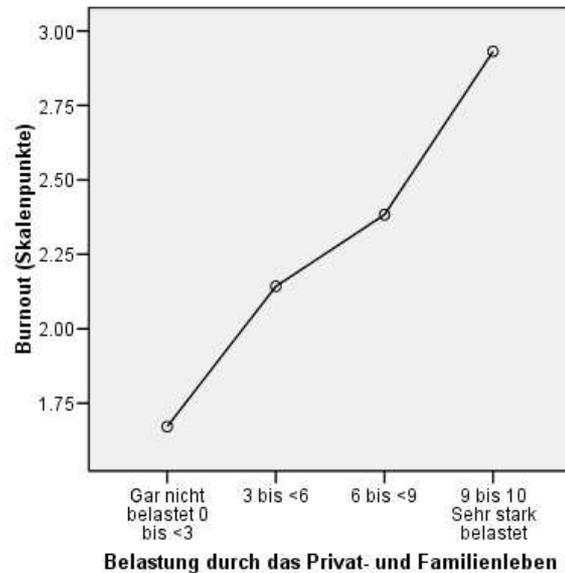
<sup>72</sup> Wien: Pearsons  $r=0,26$ ; Österreich:  $r=0,30$

<sup>73</sup> Wien:  $F(df=3, 430)=10,925$ ;  $p<0,01$ / Ö:  $F(df=3, 3557)=99,246$ ;  $p<0,01$

<sup>74</sup> getestet mittels Bonferroni-Post-Hoc-Test



**Abbildung 48:** *Burnout nach der Belastung durch das Privat-/ Familienleben (Wien)*



**Abbildung 49:** *Burnout nach der Belastung durch das Privat-/ Familienleben (Ö)*

Welchen Erklärungsgehalt die Belastung des Privatleben und der Familiensituation in den multivariaten Gesamtmodellen zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens aufweist, zeigt die multivariate Analyse (Kapitel 4.4 und 4.5).

### Das Konstrukt „Eingebundenheit im Kollegium“

Das Konstrukt „Eingebundenheit im Kollegium“ enthält Aussagen zum Klima im und zur Unterstützung durch das Kollegium. Es wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>75</sup>

- a) Ich mag meine KollegInnen sehr.
- b) Ich vertrage mich mit meinen KollegInnen.
- c) Ich betrachte meine KollegInnen als Freunde/Freundinnen.
- d) Meine KollegInnen interessieren sich für mich.
- e) Meine KollegInnen verhalten sich mir gegenüber sehr freundlich.
- f) Meine KollegInnen unterstützen mich selbst dann, wenn es für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.
- g) Meine KollegInnen sind immer für mich da, wenn ich Rat und Hilfe brauche.

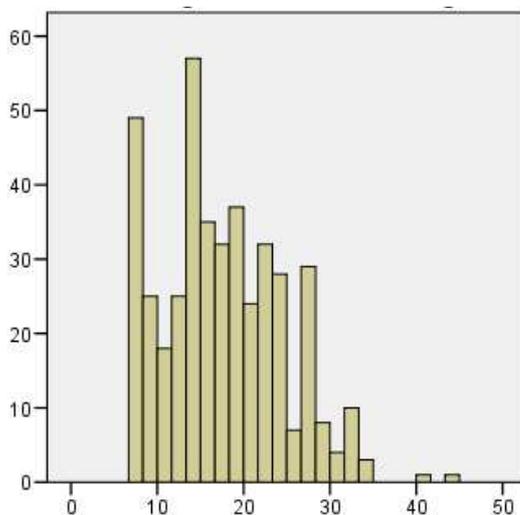
<sup>75</sup> Items a-e nach: Deci, Ryan: BPNS  
Items f-g nach: Ksienzyk (2006)

Die Zustimmung zu diesen Items war auf einer 7-stufigen Antwortskala anzugeben, wobei 1 „Stimme vollkommen zu“ und 7 „Stimme überhaupt nicht zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten starke „Eingebundenheit im Kollegium“ (siehe *Fragebogen Frage 24*).

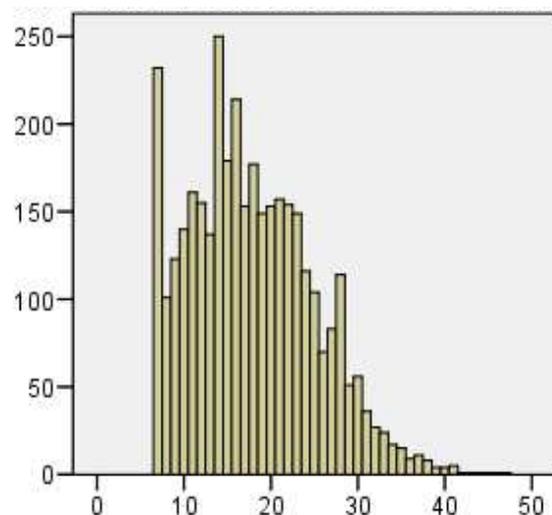
Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) mit den österreichischen und Wiener Daten zeigen, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) jeweils ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 57 % (Wien) bzw. 59 % (Ö) der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind den **Tabellen 59.1 und 63.2** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,87 für Wien bzw. 0,88 für Österreich relativ hoch. D.h., die Itembatterie eignet sich gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 60.1 und 64.2**).

Dieses Konstrukt wird in die Gesamtmodelle zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens (Regressionen, Strukturgleichungsmodelle) aufgenommen. Welchen Erklärungsgehalt es hat, zeigt die multivariate Analyse.

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Eingebundenheit im Kollegium“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 17,71 (Standardabweichung: 7,06), jener der österreichweiten bei 17,85 (Standardabweichung: 7,15). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 425, Ö: n= 3544) ist bei beiden Stichproben rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 50:** Verteilung Index Eingebundenheit Kollegium (Wien)



**Abbildung 51:** Verteilung Index Eingebundenheit Kollegium (Ö)

## **Burnout nach „Eingebundenheit im Kollegium“**

Zur Überprüfung der Hypothese 3 (*LehrerInnen, die sich von ihrer Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt fühlen, sind weniger anfällig für die Burnout-Symptome als LehrerInnen, die sich nicht unterstützt fühlen*) wird nun ein Mittelwertvergleich der Konstrukte „Eingebundenheit im Kollegium“ und Burnout-Gefährdung vorgenommen.

Die zu Beginn formulierte Annahme, dass LehrerInnen, die sich im Kollegium eingebunden und durch das Kollegium unterstützt fühlen, auch niedrigere Werte beim Maslach Burnout Inventory aufweisen, lässt sich bestätigen: Es zeigt sich ein relativ schwacher positiver Zusammenhang zwischen geringer „Eingebundenheit im Kollegium“ (je mehr Skalenpunkte, desto weniger eingebunden) und hohen Werten beim Konstrukt „Burnout“.<sup>76</sup> Der Mittelwert beim „Burnout“ steigt mit abnehmender Eingebundenheit ins Kollegium von 2,6 auf 3,1 (Wien) bzw. von 2,4 auf 3,2 (Gesamt-Österreich) kontinuierlich an (**s. Anhang Tabellen 62.1 und 66.2**). Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind nur österreichweit signifikant<sup>77</sup> (**s. Anhang Tabellen 61.1 und 65.2**).

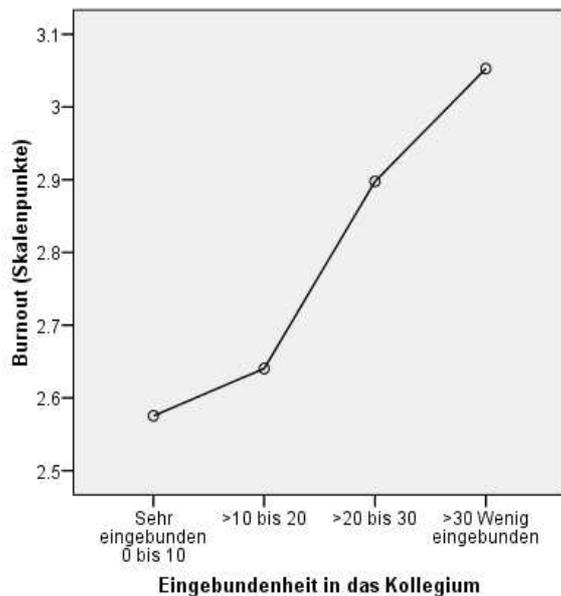
Auffällig ist hier, dass die Eingebundenheit ins Kollegium in Wien weniger Auswirkungen auf Burnout hat als in Gesamt-Österreich. Gut Eingebundene haben österreichweit geringere Werte beim Burnout, wenig Eingebundene höhere Werte als vergleichsweise die Wiener LehrerInnen.

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Mittelwerte beim Burnout je nach Eingebundenheit in das Kollegium sowohl für Wien, als auch österreichweit. Die vertikale Achse zeigt die Skalenpunkte am MBI (je höher, desto Burnout-gefährdeter), die horizontale die Skalenwerte der subjektiven Einschätzung der Eingebundenheit im Kollegium (je geringer, desto eingebundener).

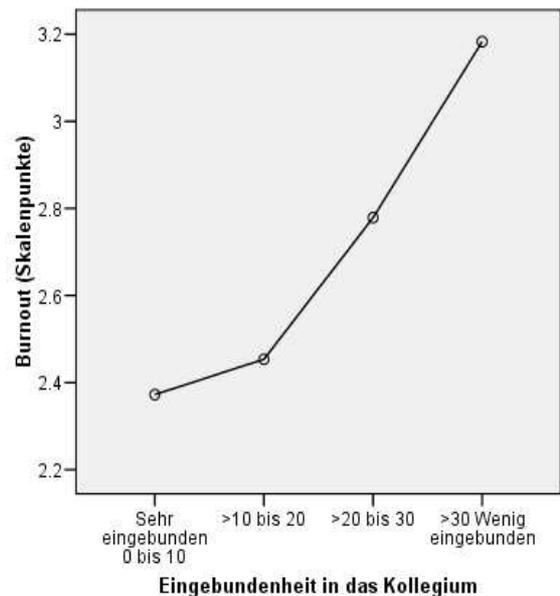
---

<sup>76</sup> Wien: Pearsons  $r=0,06$ ; Österreich:  $r=0,17$

<sup>77</sup> Wien:  $F(df=3, 418)=1,586$ ;  $p>0,05$ / Ö:  $F(df=3, 3507)=32,267$ ;  $p<0,01$



**Abbildung 52:** Burnout nach der Eingebundenheit ins Kollegium (Wien)



**Abbildung 53:** Burnout nach der Eingebundenheit ins Kollegium (Ö)

### Das Konstrukt „Unterstützung durch die Schulleitung“

Die LehrerInnen wurden gebeten, bei einigen Aussagen zu ihrer Schulleitung anzugeben, wie sehr sie diesen zustimmen. Aus dieser Sammlung von Aussagen wurden die (aus Sicht der Autorin) relevanten, um die subjektive Einschätzung der Unterstützung durch die Schulleitung zu erfassen, ausgewählt. Das zusammengestellte Konstrukt „Unterstützung durch die Schulleitung“ wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>78</sup>

#### *Die Schulleitung...*

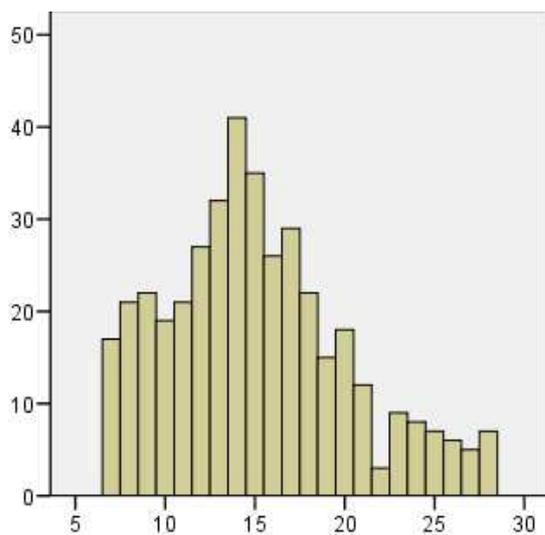
1. unterstützt Einzelne in der Zusammenarbeit zur Identifizierung und Erreichung gemeinsamer Ziele.
2. schließt alle mit ein und bevorzugt keine einzelnen Personen oder Personengruppen.
3. fördert die Team- und Zusammenarbeit unter den LehrerInnen.
4. fördert eine vertrauensvolle und rücksichtsvolle Atmosphäre im LehrerInnenkollegium.
5. schafft Möglichkeiten für die MitarbeiterInnen, voneinander zu lernen.
6. berücksichtigt meine Meinung bei der Einführung von Maßnahmen, die meine Arbeit betreffen.
7. stellt sicher, dass wir angemessen in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.

Die Zustimmung zu diesen Items war auf einer 4-stufigen Antwortskala anzugeben, wobei 1 „Stimme zu“ und 4 „Stimme nicht zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten viel Unterstützung durch die Schulleitung (siehe *Fragebogen Frage 25*).

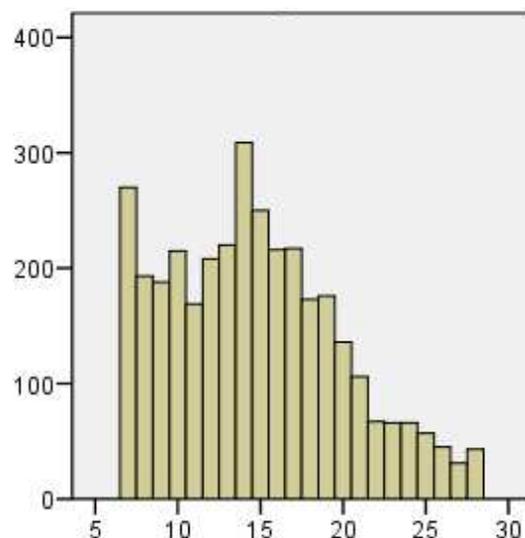
<sup>78</sup> Item 1 nach: Callan (2001)  
Item 2, 4-7 nach: Leithwood, Jantzi (1999)

Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) mit den österreichischen und den Wiener Daten zeigen, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 61 % (Wien) bzw. 63 % (Gesamt-Österreich) der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen geben die **Tabellen 63.1 und 67.2**, die sich im Anhang befinden. Der KMO-Wert ist mit 0,92 für Wien bzw. 0,93 für Österreich sehr hoch; die Itembatterie eignet sich sehr gut für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 64.1 und 68.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Unterstützung durch die Schulleitung“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 15,11 (Standardabweichung: 5,07), jener der österreichweiten bei 14,71 (Standardabweichung: 5,21). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 402, Ö: n= 3.421) ist bei beiden Stichproben leicht rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 54:** Verteilung Index Unterstützung Schulleitung (Wien)



**Abbildung 55:** Verteilung Index Unterstützung Schulleitung (Ö)

Auch dieses Konstrukt wird in die multivariaten Gesamtmodelle zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens aufgenommen. Die multivariate Analyse zeigt, welchen Erklärungsgehalt es aufweist.

### **Burnout nach „Unterstützung durch die Schulleitung“**

Zur Überprüfung der Hypothese 3 (*LehrerInnen, die sich von ihrer Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt fühlen, sind weniger anfällig für die Burnout-Symptome als LehrerInnen, die sich nicht unterstützt fühlen*) wurde ein weiterer Mittelwertvergleich des Konstrukts „Unterstützung durch die Schulleitung“ und Burnout-Gefährdung vorgenommen. Die zu Beginn formulierte Annahme, dass LehrerInnen, die sich durch die Schulleitung unterstützt fühlen, geringere Werte beim Maslach Burnout Inventory aufweisen, lässt sich bestätigen. Es zeigt sich, genauso wie bei der „Eingebundenheit ins Kollegium“, ein relativ schwacher positiver Zusammenhang zwischen geringer Unterstützung durch die Schulleitung (je mehr Skalenpunkte, desto weniger Unterstützung) und „Burnout“.<sup>79</sup> Der Mittelwert beim „Burnout“ steigt mit abnehmender Unterstützung durch die Schulleitung von 2,6 auf 3,4 (Wien) bzw. von 2,3 auf 3,3 (Gesamt-Österreich) kontinuierlich an (**s. Anhang Tabellen 66.1 und 70.2**). Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind österreichweit signifikant<sup>80</sup> (**s. Anhang Tabellen 65.1 und 69.2**).

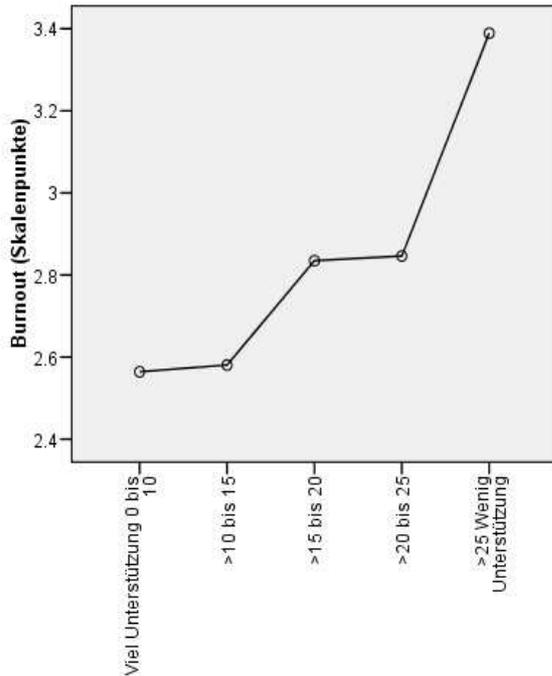
Die Ergebnisse bestätigen die oben formulierte Hypothese, die besagt, dass diejenigen, die sich von Kollegium und Schulleitung unterstützt fühlen, weniger gefährdet sind „auszubrennen“.

Die nachfolgenden Grafiken sollen dies sowohl für Wien, als auch österreichweit verdeutlichen – die vertikale Achse zeigt die Skalenpunkte am MBI, die horizontale die Skalenergebnisse der subjektiven Einschätzung der Unterstützung durch die Schulleitung.

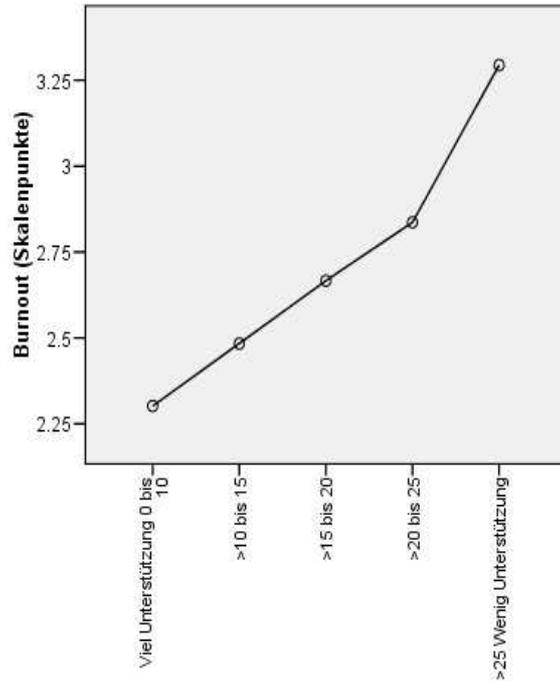
---

<sup>79</sup> Wien: Pearsons  $r=0,14$ ; Österreich:  $r=0,19$

<sup>80</sup> Wien:  $F(df=4, 394)=2,028$ ;  $p>0,05$ / Ö:  $F(df=4, 3381)=26,394$ ;  $p<0,01$



**Abbildung 56:** Burnout nach der Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)



**Abbildung 57:** Burnout nach der Unterstützung durch die Schulleitung (Ö)

### Das Konstrukt „Druckorientierung bei der Klassenführung“

„Druckorientierung“ bezeichnet eine „auf Strafe und Druck hin orientierte Einstellung gegenüber Schülern“, also eine „autoritäre Richtung“ der Klassenführung im Gegensatz zu einer „schülerzentrierte[n] Haltung“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, 37 f.). Sie erfasst „die positive Bewertung der Wirksamkeit und Berechtigung von ‚Druck‘, Kontrolle und Disziplin im Schulunterricht vs. Ablehnung von kontrollierendem Lehrerverhalten“ (ebd.).

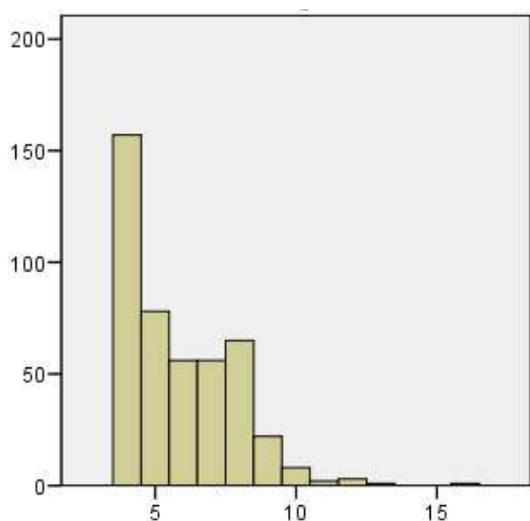
Das Konstrukt „Druckorientierung bei der Klassenführung“ wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:

- In meinem Unterricht gibt es explizite Regeln, wie SchülerInnen sich zu verhalten haben.
- Auf unangemessenes SchülerInnenverhalten reagiere ich zeitnah und konsequent.
- Ich informiere SchülerInnen über die möglichen Konsequenzen unangemessenen Verhaltens.
- Ich achte darauf, dass meine SchülerInnen den Unterricht nicht stören.

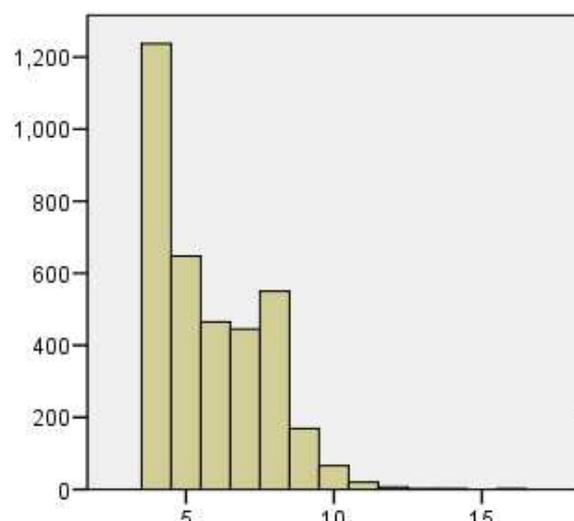
Die Antwortmöglichkeiten richten sich bei diesem Konstrukt auf den Grad der Zustimmung. Es war auf einer 4-stufigen Antwortskala zu beantworten, wobei 1 „Trifft zu“ und 4 „Trifft nicht zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten hohe Druckorientierung bei der Klassenführung (siehe *Fragebogen Frage 21*).

Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) mit den österreichischen und Wiener Daten zeigen, dass die Items dieses Konstrukts großteils auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt jeweils 50-51 % der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen geben die **Tabellen 67.1 und 71.2**, die sich im Anhang befinden. Der KMO-Wert beträgt 0,78 für Wien und 0,79 für Österreich (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 68.1 und 72.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Druckorientierung bei der Klassenführung“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 5,86 (Standardabweichung: 1,92), jener der österreichischen bei 5,83 (Standardabweichung: 1,81). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 449, Ö: n= 3613) ist bei beiden Stichproben rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 58:** *Index Klassenführung - Druckorientierung (Wien)*



**Abbildung 59:** *Index Klassenführung - Druckorientierung (Ö)*

Ob dieses Konstrukt einen gehaltvollen Beitrag zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout leistet, bzw. welchen Anteil es letztendlich in den Gesamtmodellen zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens beiträgt, wird sich in Folge zeigen.

### Die Konstrukte „SchülerInnenverhalten“ und „Soziale Herkunft der SchülerInnen“

Die LehrerInnen wurden gebeten, bei einigen Aussagen ihre SchülerInnen betreffend anzugeben, wie sehr diese zutreffen. Aus dieser Sammlung von Aussagen wurden die (aus Sicht der Autorin) relevanten, um die subjektive Einschätzung des SchülerInnenverhaltens in Bezug auf *Aufmerksamkeit* und *Disziplin* zu erfassen, ausgewählt. Die Konstrukte „SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit)“ und „SchülerInnenverhalten II (Disziplin)“ wurden im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:

#### SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit:<sup>81</sup>

*Die SchülerInnen meiner Klassen...*

1. sind im Unterricht konzentriert und aufmerksam.
2. sind am Unterricht interessiert.
3. beteiligen sich aktiv am Unterricht.
4. beherrschen den Unterrichtsstoff.
5. haben gelernt, eigenverantwortlich zu arbeiten.

Die Antwortmöglichkeiten zu den einzelnen Items des Konstrukts SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit) beziehen sich auf den Anteil der SchülerInnen, auf die die jeweilige Aussage zutrifft. Die Antwortskala ist 6-stufig, wobei 1 „Trifft auf alle zu“ und 6 „Trifft auf keine(n) zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten hier positives (konzentriertes, aufmerksames, interessiertes) SchülerInnenverhalten.

#### SchülerInnenverhalten II - Disziplin:<sup>82</sup>

1. Wenn ich (einzelne) SchülerInnen meiner Klassen ermahne, stören sie weiterhin den Unterricht.
2. (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen greifen mich im Unterricht verbal an.
3. (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen verhalten sich im Unterricht undiszipliniert.
4. (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen widersprechen mir im Unterricht.

Die Antwortmöglichkeiten jener Items, die das Konstrukt SchülerInnenverhalten II (Disziplin) bilden, beziehen sich auf die Häufigkeit des Auftretens bestimmter, den Unterricht beeinträchtigender Vorkommnisse. Die Antwortskala ist 4-stufig, wobei 1 „Regelmäßig“ und 4 „Selten oder nie“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten hier eine erhöhte Häufigkeit von negativem, „undiszipliniertem“ und „störendem“ SchülerInnenverhalten (siehe *Fragebogen* Fragen 19 und 20).

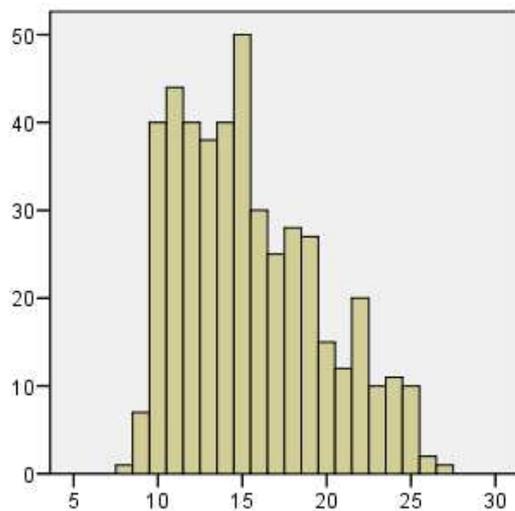
<sup>81</sup> Items 1-4: nach Friedman (1995); Schaarschmidt, Kieschke (2006)

<sup>82</sup> Items 1-3: nach Friedman (1995)

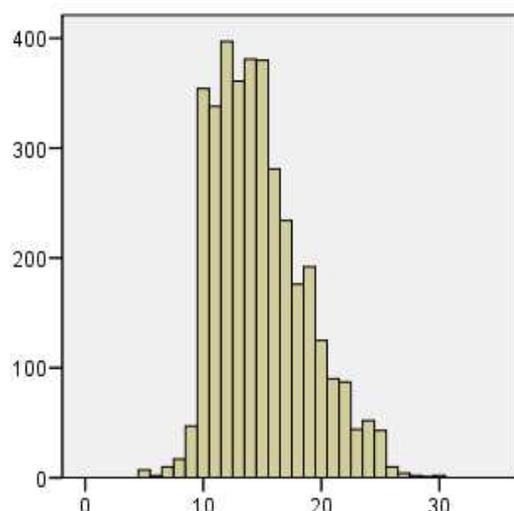
Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) mit den österreichischen und Wiener Daten zeigen, dass alle Items der jeweiligen Konstrukte auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) je ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt 62 % (Wien/ Österreich: SchülerInnenverhalten I) bzw. 46 % (Wien/ Österreich: SchülerInnenverhalten II) der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind den **Tabellen 69.1 und 71.1** für Wien, sowie den **Tabellen 73.2 und 75.2** für Österreich im Anhang zu entnehmen. Die KMO-Werte sind mit 0,80 (SchülerInnenverhalten I) und 0,72 (SchülerInnenverhalten II) für Wien bzw. 0,70 (SchülerInnenverhalten I) und 0,72 (SchülerInnenverhalten II) für Österreich relativ gut, die Itembatterien eignen sich für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 70.1, 72.1 und 74.2, 76.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit)“ und „SchülerInnenverhalten II (Disziplin)“ gebildet.

Der Mittelwert des Konstrukts „SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit)“ der Wiener Stichprobe liegt bei 15,47 (Standardabweichung: 4,21), jener der österreichweiten bei 14,81 (Standardabweichung: 3,86). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 451, Ö: n= 3.637) ist bei beiden Stichproben rechtsschief (siehe untenstehende Abbildungen).

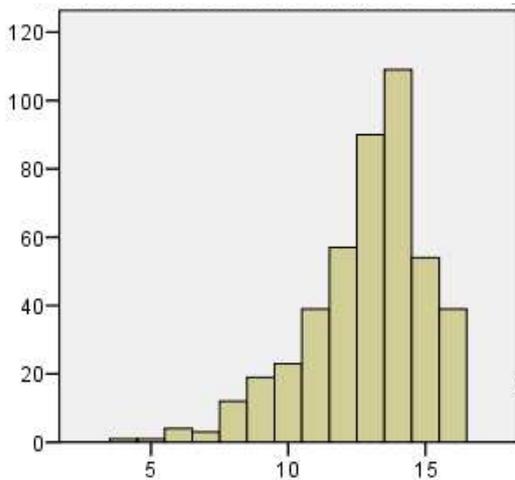


**Abbildung 60:** Verteilung Index SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit (Wien)

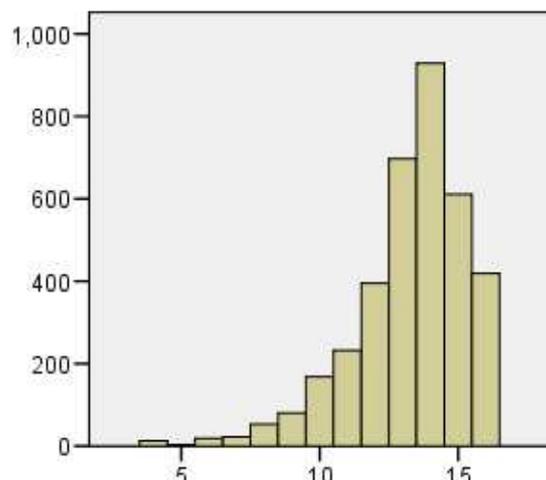


**Abbildung 61:** Verteilung Index SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit (Ö)

Der Mittelwert des Konstrukts „SchülerInnenverhalten II (Disziplin)“ der Wiener Stichprobe liegt bei 12,85 (Standardabweichung: 2,18), jener der österreichweiten bei 13,29 (Standardabweichung: 2,05). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 451, Ö: n= 3.641) ist bei beiden Stichproben linksschief, wie die nachfolgenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 62:** Verteilung Index SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Wien)



**Abbildung 63:** Verteilung Index SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Ö)

Das Konstrukt „Soziale Herkunft der SchülerInnen“ (bzw. „SchülerInnenmerkmale“, wie es vom LBI bezeichnet wird) wurde im Fragebogen mit diesen Items erhoben:<sup>83</sup>

*Die SchülerInnen meiner Klassen...*

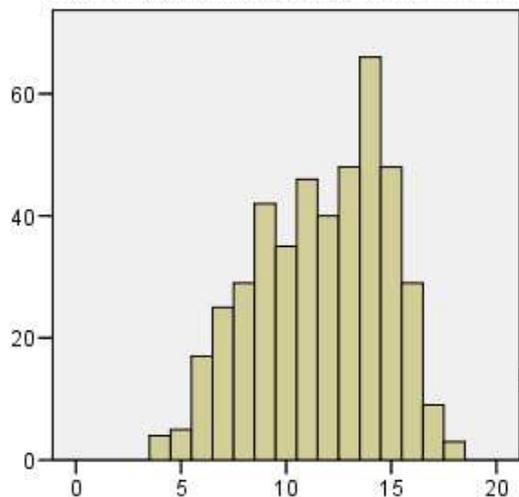
- verfügen nicht über die notwendigen Wissensvoraussetzungen.
- beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache.
- stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen.

Die Antwortmöglichkeiten bei diesem Konstrukt richten sich auf die Häufigkeit. Es war auf einer 6-stufigen Antwortskala zu beantworten, wobei 1 „Trifft auf alle zu“ und 6 „Trifft auf keine(n) zu“ bedeutet. D.h., geringe Werte bedeuten, dass die LehrerInnen viele SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, und/oder mit nicht-deutscher Muttersprache unterrichten (siehe *Fragebogen* Fragen 19).

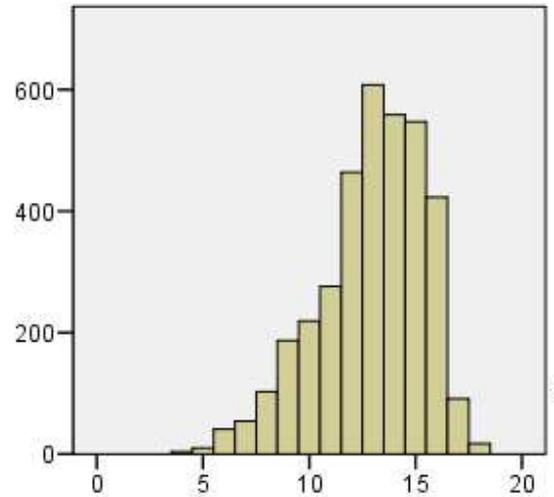
Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalyse) mit den österreichischen und Wiener Daten zeigen, dass die Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde nach dem Kaiser-Kriterium je ein Faktor extrahiert, dieser erklärt 52 % (Wien) bzw. 39 % (Österreich) der gesamten Varianz. Eine Übersicht über die Faktorladungen geben die **Tabellen 73.1 und 77.2**, die sich im Anhang befinden. Der KMO-Wert ist mit 0,65 für Wien bzw. 0,62 für Österreich eher mäßig, die Itembattery eignet sich dennoch für die Faktorenanalyse (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 74.1 und 78.2**).

<sup>83</sup> HBSC (2006): nach Schaarschmidt, Kieschke 2006; student-characteristics

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Soziale Herkunft der SchülerInnen“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 11,67 (Standardabweichung: 3,09), jener der österreichweiten bei 12,92 (Standardabweichung: 2,50). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 446, Ö: n= 3.603) ist bei beiden Stichproben linksschief, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.



**Abbildung 64:** Verteilung Index Soziale Herkunft SchülerInnen (Wien)



**Abbildung 65:** Verteilung Index Soziale Herkunft SchülerInnen (Ö)

Um den Erklärungsgehalt dieser drei Konstrukte festzustellen, werden sie in die multivariaten Gesamtmodelle zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens aufgenommen.

### Das Konstrukt „Personales Vertrauen SchülerInnen“

Das Konstrukt „Personales Vertrauen (von und zu) SchülerInnen“ wurde im Fragebogen des LBI mit den folgenden Items erhoben:<sup>84</sup>

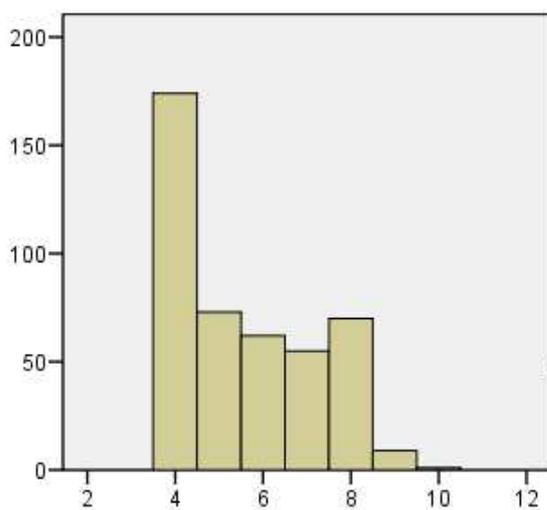
- Ich kümmere mich um meine SchülerInnen, wenn sie Probleme haben.
- Ich baue Vertrauen zu meinen SchülerInnen auf.
- Ich zeige Verständnis für meine SchülerInnen.
- Ich nehme mir Zeit, wenn meine SchülerInnen etwas mit mir bereden möchten.

<sup>84</sup> nach Baumert et al (2008): COACTIV

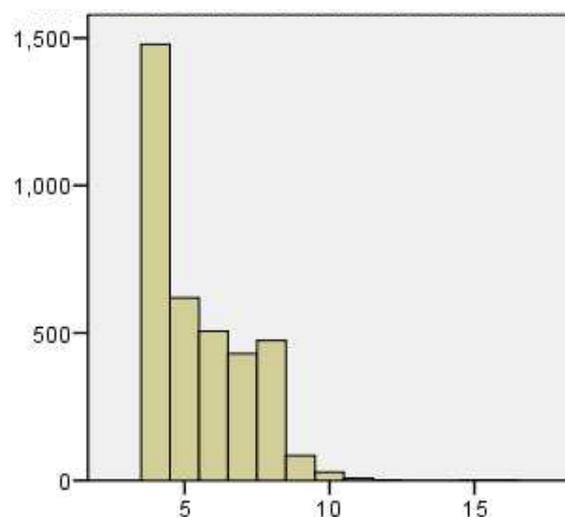
Die Antwortmöglichkeiten richten sich bei diesem Konstrukt auf den Grad der Zustimmung. Die 4-stufige Antwortskala verläuft von 1 „Trifft zu“ bis 4 „Trifft nicht zu“. D.h., geringe Werte bedeuten hohes personales Vertrauen von und zu SchülerInnen (siehe Fragebogen Frage 21).

Explorative Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) mit den österreichischen und den Wiener Daten zeigen, dass alle Items dieses Konstrukts auf einen Faktor laden. Es wurde dem Kaiser-Kriterium zufolge (Bedingung Eigenwert >1) jeweils ein Faktor extrahiert. Dieser erklärt jeweils 50 % (Wien/ Österreich) der gesamten Varianz. Die Faktorladungen sind den **Tabellen 75.1 und 79.2** im Anhang zu entnehmen. Der KMO-Wert ist mit 0,74 für Wien bzw. 0,76 für Österreich eher mäßig (KMO- und Bartlett-Tests siehe **Anhang Tabellen 76.1 und 80.2**).

Es wurde mit den Wiener Daten sowie auch mit dem österreichischen Datensatz je ein ungewichteter Summenindex mit den Items des Konstrukts „Personales Vertrauen (von und zu) SchülerInnen“ gebildet. Der Mittelwert der Wiener Stichprobe liegt bei 5,56 (Standardabweichung: 1,59), jener der österreichweiten bei 5,51 (Standardabweichung: 1,63). Die Verteilung der Werte (Wien: n= 444, Ö: n= 3.631) ist bei beiden Stichproben rechtsschief, wie die untenstehenden Abbildungen veranschaulichen.



**Abbildung 66:** Verteilung Index Personales Vertrauen (Wien)



**Abbildung 67:** Verteilung Index Personales Vertrauen (Ö)

Welchen Erklärungsgehalt das „Personale Vertrauen (von und zu) SchülerInnen“ in den Gesamtmodellen aufweist, zeigt die multivariate Analyse (Kapitel 4.4 und 4.5).

#### **4.3.4 LehrerInnen Wiens und Österreichs im Vergleich**

Wiens und Österreichs LehrerInnen unterscheiden sich bei ihrem *Burnout*-Risiko in einigen Punkten auffällig: Im Bundesländervergleich des *Burnout*-Risikos gemessen am Skalenmittelwert am MBI zeigt sich, dass die Wiener LehrerInnen das höchste *Burnout*-Risiko aufweisen. In der bivariaten Auswertung weisen sowohl wien-, als auch österreichweit die weiblichen Lehrkräfte ein geringfügig höheres Risiko auf, ein *Burnout* zu erleiden, als die männlichen.

Während in der Wiener Stichprobe die LehrerInnen mit mittleren Berufsjahren (11-20 bzw. 21-30) das höchste *Burnout*-Risiko haben, steigt das *Burnout*-Risiko österreichweit mit zunehmenden Berufsjahren kontinuierlich an und erreicht seinen Höhepunkt bei mehr als 30 Berufsjahren.

Sowohl in Wien, als auch österreichweit sind die LehrerInnen der Hauptschulen und Kooperativen Mittelschulen im Vergleich mit den LehrerInnen der anderen Schultypen gefährdeter, ein *Burnout* zu erleiden. Am zweitgefährdetsten ist in Wien die Gruppe der Lehrenden an Polytechnischen Schulen, österreichweit die Gruppe der Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Das geringste *Burnout*-Risiko haben in beiden Stichproben die Lehrenden der Berufsschulen.

Im Geschlechtervergleich von *Work Fulfillment* weisen die weiblichen Lehrpersonen in beiden Stichproben minimal höhere Mittelwerte auf als die männlichen Lehrpersonen. Die Daten zeigen, dass LehrerInnen österreichweit in ihrer Arbeit geringfügig mehr Erfüllung finden als Wiener LehrerInnen, wobei dieser Unterschied bei Frauen etwas größer ausfällt als bei Männern. LehrerInnen mit unter 10 Berufsjahren weisen sowohl in Wien als auch österreichweit die höchsten Werte beim *Work Fulfillment* auf.

## 4.4 MULTIVARIATE ANALYSEN (1) – REGRESSIONS-ANALYSEN

In diesem Kapitel werden Regressionsmodelle zur Erklärung von Burnout erstellt. Zu Beginn (4.4.1) werden die thematisch gruppierten Einflussfaktoren als unabhängige Variablen in Regressionsmodelle eingeführt, um die abhängige Variable *Burnout* vorherzusagen. Anschließend (4.4.3) werden diese Einflussfaktoren gemeinsam in Gesamtmodelle zur Erklärung von *Burnout* bei Wiener LehrerInnen und österreichischen LehrerInnen aufgenommen. Der Erklärungsgehalt der verschiedenen Variablen wird überprüft, die jeweils relevanten Einflussfaktoren werden schließlich in ein modifiziertes Modell integriert (4.4.4). Zur Variablenauswahl für die Strukturgleichungsmodellierung wird weiters eine blockweise Regression vorgenommen, die in Kapitel 4.4.2 bzw. 4.5.2 dargestellt wird.

Die Regressionsmodelle enthalten folgende Variablen zur Erklärung der Variable *Burnout* repräsentiert durch die gebildeten Summenindizes (**Tabelle 11**):

VARIABLEN	SKALENBREITE		MITTELWERT	
	niedrigster möglicher Wert	höchster möglicher Wert	Wien	Ö
Burnout**	0	6	2,13	2,00
Work Fulfillment*	0	6	4,27	4,41
Distanzierungsfähigkeit*	5	25	15,27	15,40
Selbstwirksamkeit*	10	40	30,89	30,51
Perfektionsstreben*	5	25	17,17	17,34
Belastung des Privat-/ Fam.lebens durch Arbeit*	5	20	10,72	9,93
Eingebundenheit Kollegium*	7	49	38,29	38,15
Unterstützung Schulleitung*	7	28	19,89	20,29
Klassenführung - Druckorientierung*	4	16	14,14	14,17
SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit*	5	30	19,53	20,19
SchülerInnenverhalten II – Disziplin*	4	16	12,85	13,29
Soziale Herkunft SchülerInnen*	3	18	9,33	8,08
Personales Vertrauen*	4	16	14,44	14,94

\*\* abhängige Variable \* unabhängige Variable

**Tabelle 11:** Beschreibung der Modellvariablen

Die Indizes *Distanzierungsfähigkeit*, *Perfektionsstreben*, *Eingebundenheit im Kollegium*, *Unterstützung durch die Schulleitung*, *Druckorientierung bei Klassenführung*, *SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit)*, *Soziale Herkunft der SchülerInnen* und *Personales Vertrauen* wurden umkodiert: hohe Skalenwerte bedeuten jeweils bspw. hohe Distanzierungsfähigkeit, hohes Perfektionsstreben, gute Eingebundenheit im Kollegium, viel Unterstützung durch die Schulleitung etc.

Zusätzlich zu den gebildeten Indizes enthalten die Regressionsmodelle die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Alter*, *Berufsjahre*, *Berufseinstieg*, *Schultyp*, *Beschäftigungsstatus*, *Gesamtarbeitszeit (in Stunden)* und *Belastung durch das Privatleben*.

### *Interaktionseffekte*

In den Regressionen wurden versuchsweise auch zwei Interaktionseffekte eingeführt, die sich aus der multiplikativen Verknüpfung jeweils zweier Variablen ergeben, bei denen angenommen werden kann, dass eine Variable den Effekt der anderen Variable auf die abhängige Variable moderiert.

- **Interaktion1**= *Alter\*Geschlecht*
- **Interaktion2**= *Belastung des Privatlebens (Index)\*Belastung durch das Privatleben*.

In keinem der Modelle zeigten die Interaktionseffekte signifikante Effekte auf die abhängige Variable *Burnout*. Die beiden Interaktionen wurden aus diesem Grund wieder aus den Modellen entfernt und nicht in die Endfassungen übernommen.

### *Prüfung auf Multikollinearität*

Der Variance Inflation Factor (VIF) übersteigt bei keiner Variablen im Modell den Richtwert<sup>85</sup> von 5, es kann also angenommen werden, dass die Interkorrelationen zwischen den unabhängigen Variablen nicht übermäßig hoch sind, d.h., dass das Ausmaß der Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen tolerabel ist und dass keine unabhängige Variable aus diesem Grund aus dem Modell entfernt werden muss.

---

<sup>85</sup> Richtwert nach Urban, Mayer (2011): 232.

#### **4.4.1 Regressionsmodelle mit einzelnen Einflussfaktoren**

Zu Beginn wird der Einfluss der unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen von Einflussfaktoren in Regressionsmodellen geprüft. Die einzelnen endogenen und exogenen Einflussfaktoren werden als Variablenblöcke in Regressionsmodelle aufgenommen.<sup>86</sup>

Es zeigt sich, dass in einzelnen Regressionen die LehrerInnenmerkmale (Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft) den vergleichsweise höchsten Anteil der Varianz der abhängigen Variable *Burnout* erklären (Wien:  $R^2=0,40$ ; Ö:  $R^2=0,41$ ; Details s. **Anhang Tab. 77.1** und **81.2**).<sup>87</sup>

Arbeits- und aufgabenbezogene Charakteristika (Work Fulfillment und Perfektionsstreben) erklären den zweithöchsten Anteil der Varianz (Wien:  $R^2=0,24$ ; Ö:  $R^2=0,21$ ; Details s. **Anhang Tab. 79.1** und **83.2**).

SchülerInnenverhalten und Soziale Herkunft der SchülerInnen erklären bei den Wiener Daten ca. ein Viertel der gesamten Varianz, österreichweit ein Fünftel (Wien:  $R^2=0,24$ ; Ö:  $R^2=0,19$ ; Details s. **Anhang Tab. 81.1** und **85.2**). Es besteht also ein auffälliger Unterschied beim Einflussfaktor SchülerInnenverhalten und Soziale Herkunft der SchülerInnen: In Wien erklärt dieser Faktor deutlich mehr Varianz als österreichweit.

Die Soziale Unterstützung von Kollegium oder Schulleitung hat österreichweit einen größeren Erklärungsgehalt als in Wien (Wien:  $R^2=0,02$ ; Ö:  $R^2=0,05$ ; Details s. **Anhang Tab. 82.1** und **86.2**).

---

<sup>86</sup> Die einzelnen Regressionsmodelle + Syntax befinden sich im Anhang (ab Seite 220)

<sup>87</sup> Der Determinationskoeffizient bzw. das Bestimmtheitsmaß ( $R^2$ ) misst die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten auf Basis der Abweichungen zwischen den Beobachtungswerten und den geschätzten Werten.

	EINFLUSSFAKTOREN AUF BURNOUT	DIMENSIONEN IM FRAGEBOGEN	VARIABLEN	ERKLÄRTE VARIANZ (R <sup>2</sup> )
endogene	Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft	Persönlichkeitsmerkmale, Charakteristika der Lehrperson; Privatleben, Demographie	Geschlecht, Alter, Berufsjahre, Selbstwirksamkeit, Distanzierungsfähigkeit, Belastung des Privatlebens durch Arbeit, Belastung durch Privatleben	Wien: 40 % Ö: 41 %
	Arbeits-/aufgabenbezogene Charakteristika	Beruf, Unterricht	Work Fulfillment, Perfektionsstreben	Wien: 24 % Ö: 21 %
	LehrerInnen-Verhalten	Unterrichtsverhalten	Druckorientierung bei Klassenführung	Wien: 1,0 % Ö: 1,3 %
exogene	Organisatorische Charakteristika/ Besonderheiten	Schultyp, Beschäftigungsstatus	Schultyp, Beschäftigungsstatus	Wien: 1,6 % Ö: 1,4 %
	SchülerInnen-Verhalten (+Soziale Herkunft)	Zu den SchülerInnen	SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit), SchülerInnenverhalten II (Disziplin), Personales Vertrauen + Soziale Herkunft der SchülerInnen	Wien: 24 % Ö: 19 %
	Soziale Unterstützung	Kollegium, Schulleitung	Eingebundenheit im Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung	Wien: 2,0 % Ö: 4,6 %

**Tabelle 12:** Mittels Regressionsmodellen überprüfte Einflussfaktoren auf Burnout

#### 4.4.2 Blockweise Regression

Eine weitere Variante, den Erklärungsgehalt der einzelnen Dimensionen zu untersuchen, ist die Darstellung in einer *blockweisen Regression* bzw. eines *hierarchischen Regressionsmodells* (siehe S.162, bzw. Anhang S.122, **Tabelle 87.2**), deren Ergebnis auch als Entscheidungsgrundlage für die Aufnahme von Variablen in die Strukturgleichungsmodelle dienen soll. Mehr dazu im nachfolgenden Kapitel zu Strukturgleichungsmodellen.

#### 4.4.3 Gesamtmodell mit relevanten unabhängigen Variablen zur Erklärung von Burnout

Nach dieser Übersicht, die die Einzelregressionen mit jeweils einem Einflussfaktor (teilweise bestehend aus mehreren Variablen, die zu diesem Block gehören) zur Erklärung von *Burnout* darstellt, folgt nun *ein* umfassendes Gesamtmodell, das *alle* relevanten Variablen/ Einflussfaktoren zur Vorhersage von *Burnout* enthält.

In den folgenden Regressionsmodellen (Gesamtmodellen) wurden alle unabhängigen Variablen zur Vorhersage und Varianzerklärung der abhängigen Variable *Burnout* auf einmal ins Modell aufgenommen.<sup>88</sup> Auf eine schrittweise Regression wurde in diesem Fall verzichtet, da sie kein geeignetes Mittel ist, um ein theoretisches Modell zu testen (vgl. Urban, Mayer 2011, 113). Die Modelltechnik der schrittweisen Regression entscheidet über die „Relevanz von unabhängigen Variablen für die Vorhersage“ von abhängigen Variablen und lässt somit die „Vorgaben eines Theoriemodells“ außer Acht, was bei der „simultanen (bzw. ‚normalen‘) multiplen Regression“ nicht der Fall ist (ebd.).

Dieses Gesamtmodell wurde getrennt für Wien und für Gesamt-Österreich berechnet. Die vergleichsweise starken Koeffizienten (standardisierte Koeffizienten >0,1) sowie signifikante Variablen sind rot gekennzeichnet. Dieses Gesamtmodell mit allen relevanten Einflussfaktoren erklärt mit dem Wiener Datensatz 58 % der gesamten Varianz der Variable *Burnout*. Signifikante<sup>89</sup> und vergleichsweise starke Effekte weisen hier die Variablen *Schultyp Polytechnikum* (Beta: -0,129), *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* (Beta: 0,370), *Work Fulfillment* (Beta: -0,289), *Distanzierungsfähigkeit* (Beta: -0,144), und *Soziale Herkunft der SchülerInnen* (Beta: 0,205) auf (siehe **Tabelle 13**: Standardisierte Koeffizienten Beta).

Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,13 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* um eine Einheit steigt. Andersherum sinkt der Index *Burnout* um 0,36 Skalenpunkte, wenn der Index *Work Fulfillment* um eine Einheit steigt. Ähnlich verhält es sich mit der *Distanzierungsfähigkeit*: der Index *Burnout* sinkt um 0,04 Skalenpunkte, wenn der Index *Distanzierungsfähigkeit* um eine Einheit steigt. Und: Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,09 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Soziale Herkunft der SchülerInnen* um eine Einheit steigt, also mit zunehmend niedriger sozialer Herkunft der SchülerInnen (siehe **Tabelle 13**: Koeffizient B). Aus dem Modell geht auch hervor, dass in Wien Lehrerinnen ein etwas höheres Burnout-Risiko haben als Lehrer, auch wenn die Prädiktorvariable *Geschlecht* im Modell nicht signifikant ist.

---

<sup>88</sup> *Syntax*: METHOD=ENTER; s. Anhang Seite 121

<sup>89</sup> Signifikanzniveau:  $p < 0,05$

Der Einfluss der Variablen *Beschäftigungsstatus*, *Berufsjahre an dieser Schule*, *Gesamtarbeitszeit*, *Eingebundenheit im Kollegium*, *Selbstwirksamkeit*, *Perfektionsstreben*, *Druckorientierung bei Klassenführung*, *Unterstützung durch die Schulleitung*, *SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit) & II (Disziplin)*, sowie *Personales Vertrauen von und zu SchülerInnen* erweist sich bei den Daten über Wiener LehrerInnen als nicht signifikant und/ oder trägt nur sehr schwach zur Erklärung der gesamten Varianz bei. Deshalb werden im nächsten Schritt diese Variablen aus dem Modell entfernt. Die Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Schultyp* verbleiben aufgrund theoretischer Überlegungen stets im Modell.

**Gesamtmodell Wien:**

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	Sig.	VIF
	B	Std. Fehler	Beta		
Konstante	4.017	1.204		0.001**	
Geschlecht Dummy	-0.037	0.151	-0.012	0.808	1.178
Alter	-0.002	0.013	-0.015	0.868	3.960
Berufsjahre	0.006	0.013	0.046	0.652	4.813
Beschäftigungsstatus	0.029	0.197	0.008	0.883	1.427
Berufseinstieg	-0.029	0.017	-0.111	0.091	1.969
Gesamtarbeitszeit (in h)	0.000	0.007	-0.003	0.960	1.508
Schultyp HS	-0.182	0.224	-0.047	0.417	1.581
<b>Schultyp Poly</b>	-0.944	0.388	<b>-0.129</b>	<b>0.016*</b>	1.299
Schultyp BS	-0.264	0.257	-0.055	0.305	1.345
Schultyp BmhS	-0.227	0.170	-0.074	0.183	1.423
Index Eingebundenheit Kollegium	-0.002	0.010	-0.010	0.840	1.230
<b>Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit</b>	0.133	0.025	<b>0.370</b>	<b>0.000**</b>	2.168
Belastung durch Privat-/Fam.leben	-0.002	0.025	-0.005	0.924	1.329
<b>Index Work Fulfillment</b>	-0.356	0.074	<b>-0.289</b>	<b>0.000**</b>	1.663
<b>Index Distanzierungsfähigkeit</b>	-0.043	0.019	<b>-0.144</b>	<b>0.029*</b>	1.999
Index Selbstwirksamkeit	-0.012	0.021	-0.032	0.585	1.634
Index Perfektionsstreben	0.030	0.019	0.089	0.111	1.448
Index Druckorientierung bei Klassenführung	0.048	0.040	0.067	0.225	1.395
Index Unterstützung Schulleitung	0.000	0.014	0.001	0.991	1.261
Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit	0.000	0.019	0.001	0.990	1.789
Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin	-0.060	0.038	-0.096	0.113	1.685
Index Personales Vertrauen	-0.072	0.047	-0.084	0.131	1.440
<b>Index Soziale Herkunft SchülerInnen</b>	0.089	0.025	<b>0.205</b>	<b>0.001**</b>	1.583

Abhängige Variable: Index Burnout, n=221, R<sup>2</sup>=0,58/ korr. R<sup>2</sup>=0,53

\*p<0,05; \*\*p<0,01

**Tabelle 13:** Regressionsmodell: Erklärung von Burnout durch die hypothetisch relevanten unabhängigen Variablen – Gesamtmodell Wien

Das Gesamtmodell für Österreich mit allen relevanten Einflussfaktoren erklärt 50 % der gesamten Varianz der Variable Burnout. Signifikante Effekte zeigen hier die Variablen *Geschlecht* (Beta: 0,036), *Alter* (Beta: 0,108), *Berufseinstieg* (Beta: -0,068), *Schultyp HS* (Beta: 0,062), *Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit* (Beta: 0,239), *Belastung durch das Privatleben* (Beta: 0,072), *Work Fulfillment* (Beta: -0,200), *Distanzierungsfähigkeit* (Beta: -0,224), *Selbstwirksamkeit* (Beta: -0,103), *Perfektionsstreben* (Beta: 0,042), *Unterstützung durch die Schulleitung* (Beta: -0,058), *SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit* (Beta: -0,072), *SchülerInnenverhalten II – Disziplin* (Beta: -0,112), *Personales Vertrauen von und zu SchülerInnen* (Beta: -0,038) und *Soziale Herkunft der SchülerInnen* (Beta: 0,091) (siehe **Tabelle 14**: Standardisierte Koeffizienten Beta).

Die abhängige Variable *Burnout* steigt um rund 0,02 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Alter* um eine Einheit (d.h. um ein Jahr) steigt. Auch die Prädiktorvariable *Geschlecht* weist im Modell für Gesamt-Österreich im Gegensatz zu Wien einen signifikanten Effekt auf – ist die Lehrperson männlich, so ist die Burnout-Gefährdung um 0,1 Skalenpunkte höher als bei einer weiblichen Lehrperson. Weiters steigt der Index *Burnout* österreichweit um 0,16 Skalenpunkte, wenn die Lehrperson an einer Hauptschule unterrichtet.

Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,09 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* um eine Einheit steigt. Andersherum sinkt der Index *Burnout* um 0,23 Skalenpunkte, wenn der Index *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, um eine Einheit steigt. Ebenso verhält es sich mit der Distanzierungsfähigkeit: der Index *Burnout* sinkt um 0,07 Skalenpunkte, wenn der Index *Distanzierungsfähigkeit* um eine Einheit steigt. Auch mit zunehmender *Selbstwirksamkeit* (um 1 Einheit) sinkt der Index *Burnout* minimal um 0,03 Skalenpunkte.

Mit zunehmendem *Perfektionsstreben* steigt der Index *Burnout* minimal um 0,01 Skalenpunkte. Was das *SchülerInnenverhalten* betrifft, so zeigt sich, dass mit zunehmend höherer *Disziplin* und höherem Respekt der Lehrperson gegenüber seitens der SchülerInnen die Skalenpunkte beim Burnout um 0,07 sinken.

Und: Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,05 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Soziale Herkunft der SchülerInnen* um eine Einheit steigt, also mit zunehmend niedriger sozialer Herkunft der SchülerInnen (siehe **Tabelle 14**: Koeffizient B).

Weiters zeigt sich, dass die Variablen *Beschäftigungsstatus*, *Berufsjahre*, *Gesamtarbeitszeit*, *Eingebundenheit im Kollegium* und *Druckorientierung bei Klassenführung* nicht signifikant und/ oder nur sehr schwach zur Erklärung des Burnout-Risikos beitragen. Deshalb werden diese im nächsten Schritt aus dem Gesamtmodell entfernt. Die Variablen *Geschlecht* und *Schultyp* verbleiben aufgrund theoretischer Überlegungen stets im Modell.

**Gesamtmodell Österreich:**

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	Sig.	VIF
	B	Std. Fehler	Beta		
Konstante	4.925	0.393		0.000**	
<b>Geschlecht Dummy</b>	0.092	0.043	0.036	<b>0.035*</b>	1.149
<b>Alter</b>	0.015	0.004	<b>0.108</b>	<b>0.000**</b>	3.164
Berufsjahre	-0.001	0.003	-0.005	0.866	3.828
Beschäftigungsstatus	-0.010	0.056	-0.003	0.866	1.332
<b>Berufseinstieg</b>	-0.015	0.005	-0.068	<b>0.003**</b>	1.974
Gesamtarbeitszeit (in h)	0.003	0.002	0.030	0.109	1.345
<b>Schultyp HS</b>	0.160	0.057	0.062	<b>0.005**</b>	1.903
Schultyp Poly	0.044	0.115	0.007	0.701	1.262
Schultyp BS	0.003	0.081	0.001	0.974	1.458
Schultyp BmhS	-0.059	0.058	-0.021	0.305	1.611
Index Eingebundenheit Kollegium	0.000	0.003	-0.001	0.959	1.205
<b>Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit</b>	0.090	0.008	<b>0.239</b>	<b>0.000**</b>	1.755
<b>Belastung durch Privat-/Fam.leben</b>	0.033	0.008	0.072	<b>0.000**</b>	1.292
<b>Index Work Fulfillment</b>	-0.230	0.023	<b>-0.200</b>	<b>0.000**</b>	1.554
<b>Index Distanzierungsfähigkeit</b>	-0.066	0.006	<b>-0.224</b>	<b>0.000**</b>	1.714
<b>Index Selbstwirksamkeit</b>	-0.033	0.006	<b>-0.103</b>	<b>0.000**</b>	1.477
<b>Index Perfektionsstreben</b>	0.013	0.006	0.042	<b>0.026*</b>	1.375
Index Druckorientierung bei Klassenführung	0.009	0.013	0.013	0.480	1.364
<b>Index Unterstützung Schulleitung</b>	-0.014	0.004	-0.058	<b>0.001**</b>	1.239
<b>Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit</b>	-0.023	0.006	-0.072	<b>0.000**</b>	1.511
<b>Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin</b>	-0.068	0.012	<b>-0.112</b>	<b>0.000**</b>	1.424
<b>Index Personales Vertrauen</b>	-0.029	0.014	-0.038	<b>0.039*</b>	1.290
<b>Index Soziale Herkunft SchülerInnen</b>	0.046	0.009	<b>0.091</b>	<b>0.000**</b>	1.249

Abhängige Variable: Index Burnout, n=1946, R<sup>2</sup>=0,50/ korr. R<sup>2</sup>=0,50

\*p<0,05; \*\*p<0,01

**Tabelle 14:** Regressionsmodell: Erklärung von Burnout durch die hypothetisch relevanten unabhängigen Variablen – Gesamtmodell Österreich

### **Fazit:**

Das Modell mit den Wiener Daten erklärt 58 % der gesamten Varianz, das Modell für Gesamt-Österreich 50 %. Vergleicht man die beiden Gesamtmodelle zur Erklärung von *Burnout* für Wien und Österreich, so zeigt sich bei den meisten untersuchten Variablen ein ähnliches Bild. Dass einige Effekte trotz gleicher oder geringerer Effektstärken für Österreich, nicht aber für Wien signifikant ausfallen, lässt sich auf die unterschiedlich hohen Fallzahlen zurückführen. Die Effekte der Variablen *Selbstwirksamkeit*, *Alter*, *Unterstützung durch die Schulleitung* und *SchülerInnenverhalten I & II* sind österreichweit stärker als bei den Wiener Daten und signifikant. Der Effekt der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* fällt wiederum bei den Wiener LehrerInnen deutlich stärker aus als österreichweit.

#### **4.4.4 Das modifizierte Gesamtmodell**

Das für die Wiener Daten modifizierte Regressionsmodell wurde, wie oben bereits erklärt, um die Variablen *Beschäftigungsstatus*, *Berufsjahre*, *Gesamtarbeitszeit*, *Eingebundenheit im Kollegium*, *Selbstwirksamkeit*, *Perfektionsstreben*, *Druckorientierung bei Klassenführung*, *Unterstützung durch die Schulleitung*, *SchülerInnenverhalten I (Aufmerksamkeit) & II (Disziplin)*, sowie *Personales Vertrauen von und zu SchülerInnen* reduziert.

Das modifizierte Gesamtmodell mit den Wiener Daten erklärt 50 % der gesamten Varianz der Variable *Burnout*. Nicht signifikant sind hier lediglich die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Alter*, *Berufsjahre*, *Schultypen* und *Belastung durch das Privatleben*.

Signifikante und vergleichsweise starke Effekte weisen hier die Variablen *Belastung des Privatlebens* sowie *der Familiensituation durch die Arbeit* (Beta: 0,392), *Work Fulfillment* (Beta: -0,292), *Distanzierungsfähigkeit* (Beta: -0,164) und *Soziale Herkunft der SchülerInnen* (Beta: 0,209) auf (siehe **Tabelle 15**: Standardisierte Koeffizienten Beta).

Ähnlich wie beim zuvor vorgestellten Gesamtmodell für Wien mit allen relevanten unabhängigen Variablen steigt hier beim reduzierten Modell die abhängige Variable *Burnout* um 0,14 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* um eine Einheit steigt, bzw. sinkt sie um 0,36 Skalenpunkte, wenn der Index *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, um eine Einheit zunimmt.

Ebenso verhält es sich mit der Distanzierungsfähigkeit: Der Index *Burnout* sinkt um 0,05 Skalenpunkte, wenn der Index *Distanzierungsfähigkeit* um eine Einheit steigt.

Die abhängige Variable *Burnout* steigt, genau wie beim vorigen Modell, um 0,09 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Soziale Herkunft der SchülerInnen* um eine Einheit steigt. Das Burnout-Risiko steigt also für die jeweilige Lehrperson mit zunehmender Anzahl an SchülerInnen aus schwieriger sozialer Herkunft (siehe **Tabelle 15**: Koeffizient B).

Wie beim Gesamtmodell für Wien geht auch im modifizierten Modell hervor, dass die Lehrerinnen ein knapp höheres Burnout-Risiko haben als Lehrer. Der Einfluss des Geschlechts ist nicht signifikant.

**Modifiziertes Gesamtmodell Wien:**

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	Sig.	VIF
	B	Std. Fehler	Beta		
Konstante	2.207	0.580		0.000**	
Geschlecht Dummy	-0.052	0.113	-0.018	0.642	1.062
Alter	-0.007	0.011	-0.049	0.533	4.517
Berufsjahre	0.011	0.010	0.093	0.238	4.503
Schultyp HS	-0.005	0.159	-0.001	0.974	1.401
Schultyp Poly	-0.029	0.298	-0.004	0.924	1.203
Schultyp BS	-0.268	0.203	-0.054	0.188	1.228
Schultyp BmhS	-0.171	0.125	-0.058	0.173	1.331
<b>Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit</b>	0.140	0.018	<b>0.392</b>	<b>0.000**</b>	1.760
Belastung durch Privat-/Fam.leben	0.013	0.018	0.029	0.482	1.192
<b>Index Work Fulfillment</b>	-0.360	0.048	<b>-0.292</b>	<b>0.000**</b>	1.101
<b>Index Distanzierungsfähigkeit</b>	-0.048	0.014	<b>-0.164</b>	<b>0.000**</b>	1.576
<b>Index Soziale Herkunft SchülerInnen</b>	0.091	0.018	<b>0.209</b>	<b>0.000**</b>	1.271

Abhängige Variable: Index Burnout, n=375, R<sup>2</sup>=0,50/ korr. R<sup>2</sup>=0,49

\*p<0,05; \*\*p<0,01

**Tabelle 15:** Modifiziertes Regressionsmodell – Wien

Das Regressionsmodell wurde auch für die österreichischen Daten modifiziert und, wie oben beschrieben, um die Variablen *Beschäftigungsstatus*, *Berufsjahre*, *Gesamtarbeitszeit*, *Eingebundenheit im Kollegium* und *Druckorientierung bei Klassenführung* reduziert.

Das modifizierte Modell erklärt 51 % der Varianz der Variable *Burnout*. Nahezu alle unabhängigen Variablen (ausgenommen *Personales Vertrauen*, das im vorigen Modell einen signifikanten Einfluss hatte und aus diesem Grund nicht entfernt wurde, sowie einige *Schultypen*) zur Vorhersage der abhängigen Variable *Burnout* sind signifikant.

Wie auch bei den anderen Modellen bisher weisen die Variablen *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* (Beta: 0,267), *Work Fulfillment* (Beta: -0,209) und *Distanzierungsfähigkeit* (Beta: -0,212) den stärksten Einfluss bei der Vorhersage von *Burnout* auf. Weiters einflussreich bei der Vorhersage von *Burnout* sind in diesem österreichweiten Modell die Variablen *SchülerInnenverhalten II (Disziplin)* (Beta: -0,131), das *Alter* der Lehrperson (Beta: 0,101), *Selbstwirksamkeit* (Beta: -0,088) und *Soziale Herkunft der SchülerInnen* (Beta: 0,086) (siehe **Tabelle 16**: Standardisierte Koeffizienten Beta).

Mit zunehmendem Alter steigt das *Burnout*-Risiko. Das Modell zeigt, die abhängige Variable *Burnout* steigt minimal um 0,01 Skaleneinheiten, wenn die unabhängige Variable *Alter* um eine Einheit (d.h. um 1 Jahr) steigt. Auch die Prädiktorvariable *Geschlecht* weist in den Modellen für Gesamt-Österreich einen signifikanten Effekt auf – ist die Lehrperson männlich, so ist die *Burnout*-Gefährdung um 0,1 Skaleneinheiten höher als bei einer weiblichen Lehrperson. Weiters steigt der Index *Burnout* österreichweit um 0,19 Skaleneinheiten, wenn die Lehrperson an einer Hauptschule unterrichtet.

Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,1 Skaleneinheiten, wenn die unabhängige Variable *Belastung des Privatlebens sowie der Familiensituation durch die Arbeit* um eine Einheit steigt. Andersherum sinkt der Index *Burnout* um 0,24 Skaleneinheiten, wenn der Index *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, um eine Einheit steigt. Ebenso verhält es sich mit der *Distanzierungsfähigkeit*: Der Index *Burnout* sinkt um 0,06 Skaleneinheiten, wenn der Index *Distanzierungsfähigkeit* um eine Einheit steigt. Auch mit zunehmender *Selbstwirksamkeit* (um 1 Einheit) sinkt der Index *Burnout* um 0,03 Skaleneinheiten.

Mit zunehmendem *Perfektionsstreben* wiederum steigt der Index *Burnout* minimal um 0,01 Skaleneinheiten. Was das *SchülerInnenverhalten* betrifft, so zeigt sich, dass mit zunehmend höherer *Disziplin* seitens der SchülerInnen die Skaleneinheiten beim *Burnout* um 0,08 sinken.

Und: Die abhängige Variable *Burnout* steigt um 0,04 Skalenpunkte, wenn die unabhängige Variable *Soziale Herkunft der SchülerInnen* um eine Einheit steigt, also mit zunehmend niedriger sozialer Herkunft der SchülerInnen (siehe **Tabelle 16**: Koeffizient B).

**Modifiziertes Gesamtmodell  
Österreich:**

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	Sig.	VIF
	B	Std. Fehler	Beta		
Konstante	4.870	0.296		0.000**	
Geschlecht Dummy	0.095	0.036	0.037	<b>0.008**</b>	1.096
Alter	0.013	0.002	<b>0.101</b>	<b>0.000**</b>	1.056
Berufseinstieg	-0.013	0.004	-0.057	<b>0.000**</b>	1.335
Schultyp HS	0.186	0.047	0.071	<b>0.000**</b>	1.809
Schultyp Poly	0.123	0.099	0.018	0.217	1.207
Schultyp BS	0.020	0.065	0.005	0.761	1.463
Schultyp BmHS	-0.068	0.048	-0.024	0.155	1.589
Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit	0.099	0.006	<b>0.267</b>	<b>0.000**</b>	1.684
Belastung durch Privat-/Fam.leben	0.026	0.007	0.057	<b>0.000**</b>	1.256
Index Work Fulfillment	-0.239	0.019	<b>-0.209</b>	<b>0.000**</b>	1.494
Index Distanzierungsfähigkeit	-0.061	0.005	<b>-0.212</b>	<b>0.000**</b>	1.722
Index Selbstwirksamkeit	-0.028	0.005	<b>-0.088</b>	<b>0.000**</b>	1.400
Index Perfektionsstreben	0.013	0.005	0.041	<b>0.009**</b>	1.340
Index Unterstützung Schulleitung	-0.016	0.003	-0.067	<b>0.000**</b>	1.116
Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit	-0.018	0.005	-0.056	<b>0.001**</b>	1.502
Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin	-0.079	0.009	<b>-0.131</b>	<b>0.000**</b>	1.362
Index Personales Vertrauen	-0.020	0.011	-0.026	0.079	1.225
Index Soziale Herkunft SchülerInnen	0.044	0.008	<b>0.086</b>	<b>0.000**</b>	1.237

Abhängige Variable: Index Burnout, n=2752, R<sup>2</sup>=0,51/ korr. R<sup>2</sup>=0,51

\*p<0,05; \*\*p<0,01

**Tabelle 16:** Modifiziertes Regressionsmodell – Österreich

#### **4.4.5 Zusammenfassung**

Aus den zu Beginn durchgeführten einzelnen Regressionsanalysen geht hervor, dass die stärksten Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens wien- und österreichweit die Personen- und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen (wie Demographie, *Distanzierungsfähigkeit*, *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens* etc.) sind, gefolgt von arbeits- und aufgabenbezogenen Charakteristika (*Work Fulfillment* und *Perfektionsstreben*), die sich als bedeutende Einflussfaktoren auf *Burnout* erweisen. Auch die exogenen Einflussfaktoren des *SchülerInnenverhaltens* und der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* erklären bei den Wiener Daten ca. ein Viertel der gesamten Varianz der Variable *Burnout*, österreichweit ein Fünftel. In Wien erklärt dieser Faktor deutlich mehr Varianz als österreichweit. Dies bedeutet, dass die Charakteristika der SchülerInnen und des Unterrichts bei den Wiener LehrerInnen mehr Einfluss auf den psychischen Gesundheitszustand haben als bei den österreichischen LehrerInnen. Andersherum hat die *Soziale Unterstützung von Kollegium oder Schulleitung* österreichweit einen größeren Einfluss auf das *Burnout*-Risiko als in Wien.

In allen Gesamtmodellen (Wien und Österreich) haben die unabhängigen Variablen *Belastung des Privatlebens* sowie der *Familiensituation durch die Arbeit*, *Work Fulfillment* (hohe Erfüllung durch die Arbeit und Begeisterung von der Arbeit reduzieren *Burnout*) und *Distanzierungsfähigkeit* (hohe Distanzierungsfähigkeit reduziert *Burnout*) den größten Erklärungsgehalt - unter allen miteinbezogenen unabhängigen Variablen - bei der Vorhersage der abhängigen Variable *Burnout*.

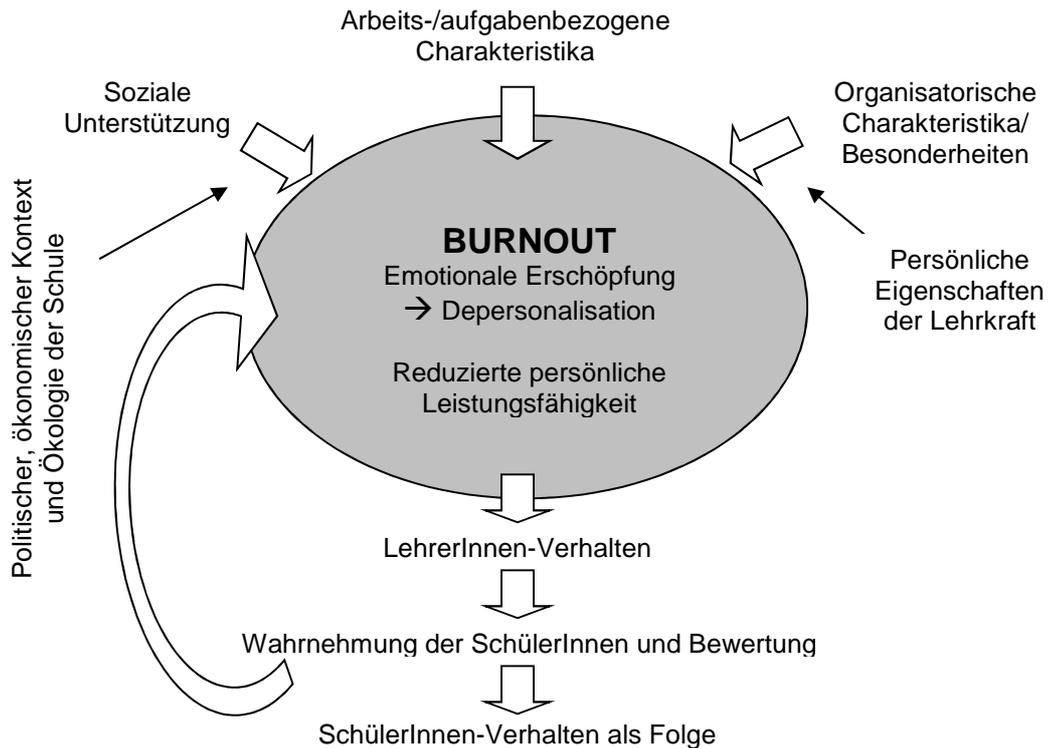
Die Wiener Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich von den österreichischen auch bei der Geschlechterverteilung der Burnout-Gefährdung: die Prädiktorvariable *Geschlecht* weist in den Modellen für Gesamt-Österreich einen signifikanten Einfluss auf – ist die Lehrperson männlich, so ist die Burnout-Gefährdung höher als bei einer weiblichen Lehrperson. Bei den Wiener Daten zeigt sich das umgekehrte Bild: In der Wiener Stichprobe weisen Frauen ein geringfügig höheres Burnout-Risiko auf als Männer, der Unterschied ist aber nicht signifikant.

Auf Basis dieser Ergebnisse werden nun umfassende Strukturgleichungsmodelle erstellt, in die alle signifikanten bzw. starken oder inhaltlich unverzichtbaren Einflussfaktoren zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout aufgenommen werden.

## 4.5 MULTIVARIATE ANALYSEN (2) – STRUKTURGLEICHUNGSMODELLE

### 4.5.1 Erklärungsmodell von Burnout

Schon einleitend (s. Seite 20) wurde das Modell zur Erklärung von Burnout von Maslach und Leiter (1999) vorgestellt, das als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Strukturgleichungsmodelle dient.



**Abbildung 68:** Proposed model of teacher burnout – Der Vorschlag eines Modells zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout (nach Maslach, Leiter 1999, 297)

Das theoretische Modell zur Erklärung von Burnout enthält die drei Komponenten „Emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisation“ und „reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit“, die einen entscheidenden Einfluss auf das Burnout-Risiko von LehrerInnen ausüben. Knapp fand in ihrer Untersuchung über Burnout bei LehrerInnen in Tirol heraus, dass sich der Einfluss der beruflichen Belastung am stärksten auf die Dimension der *Emotionalen Erschöpfung* auswirkt (vgl. Knapp 1997, 118).

Der Datensatz, der zur empirischen Überprüfung herangezogen wird, enthält lediglich die Dimension „Emotionale Erschöpfung“ des Maslach Burnout Inventory, da diese Dimension die Kernelemente der Burnout-Symptome beschreibt.<sup>90</sup>

In Anlehnung an das beschriebene Modell wurden eigene Strukturgleichungsmodelle erstellt, in die all jene erklärenden Variablen aufgenommen wurden, die sich im Regressionsmodell als einflussreich erwiesen haben (plus weitere aus inhaltlichen Gründen relevante Variablen). Es sollten folgende relevante Einflussfaktoren auf das Auftreten von *Burnout* bei Lehrkräften durch die empirisch erhobenen Daten überprüft werden:

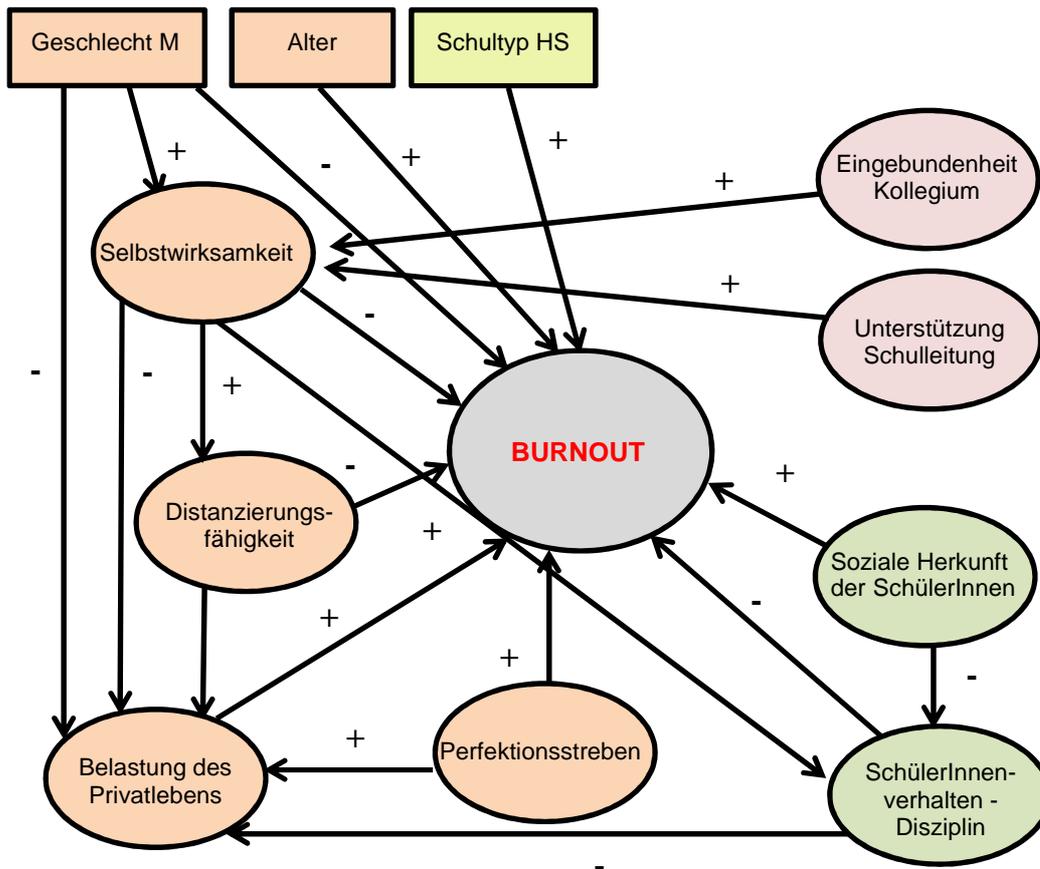
EINFLUSSFAKTOREN AUF BURNOUT	DIMENSIONEN IM FRAGEBOGEN
Soziale Unterstützung	Kollegium, Schulleitung
Arbeits-/Aufgabenbezogene Charakteristika	Beruf, Unterricht
Organisatorische Charakteristika/ Besonderheiten	Schultyp, Beschäftigungsstatus, Bundesland
Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft	Persönlichkeitsmerkmale/ Charakteristika der Lehrperson; Privatleben, Demographie
LehrerInnen-Verhalten	Unterrichtsverhalten
SchülerInnen-Verhalten	SchülerInnen

**Tabelle 17:** Zu überprüfende Einflussfaktoren auf *Burnout*

Zur Erklärung von *Burnout* wurde ein Regressionsmodell mit allen beeinflussenden Variablen berechnet. Danach wurden die signifikanten bzw. vergleichsweise starken Einflussfaktoren (in **Tabelle 17** bunt markiert) für die Strukturgleichungsmodellierung herangezogen. Die nachfolgende **Abbildung 69** zeigt das hypothetische Modell mit allen beeinflussenden Variablen zur Erklärung von *Burnout*.

Es wurde davon ausgegangen, dass die *Soziale Herkunft der SchülerInnen* das *SchülerInnenverhalten* beeinflusst, dieses wiederum hat einen Einfluss auf *Burnout*. Wie im theoretischen Teil bereits beschrieben, beeinflusst *Soziale Unterstützung* die *Selbstwirksamkeit*, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum hat einen mindernden Effekt auf das *Burnout-Risiko*. Weiters wurde davon ausgegangen, dass *Distanzierungsfähigkeit* das *Burnout-Risiko* senkt, und *Perfektionsstreben* das *Burnout-Risiko* steigert. Auch die *Belastung des Privatlebens* geht aus theoretischer Sicht mit einem höheren *Burnout-Risiko* einher.

<sup>90</sup> Die Bezeichnung „Burnout“ steht im Rahmen der Sekundärdatenauswertung für „Emotionale Erschöpfung“. Da nur diese Dimension des MBI operationalisiert wurde, wird der Begriff „Burnout“ für diese eine Dimension verwendet.



**Abbildung 69:** Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout

Das hypothetische Modell mit der abhängigen Variable *Burnout* wurde als Vergleich auch mit der abhängigen Variable *Work Fulfillment* berechnet (siehe nachfolgende **Abbildung 70**). Bisher stand das Burnout-Phänomen bei allen Modellen im Mittelpunkt, der Untertitel dieser Arbeit – „Von der Berufung zum Burnout“ – postuliert aber auch die Thematisierung der „Berufung“. *Work Fulfillment* misst die Erfüllung durch die Arbeit, was der „Berufung“ sehr nahe kommt. Deshalb wurden als Gegenpart zu den Burnout-Modellen auch Modelle mit der abhängigen Variable *Work Fulfillment* berechnet.

Bei diesem hypothetischen Modell wurde davon ausgegangen, dass im Vergleich zum Modell zur Erklärung von *Burnout* alle beschriebenen Effekte umgekehrt gerichtet sind. Ausnahmen bilden die Effekte der Konstrukte *Perfektionsstreben* und *Distanzierungs-fähigkeit*, die gleich gerichtet sind wie im *Burnout*-Modell.

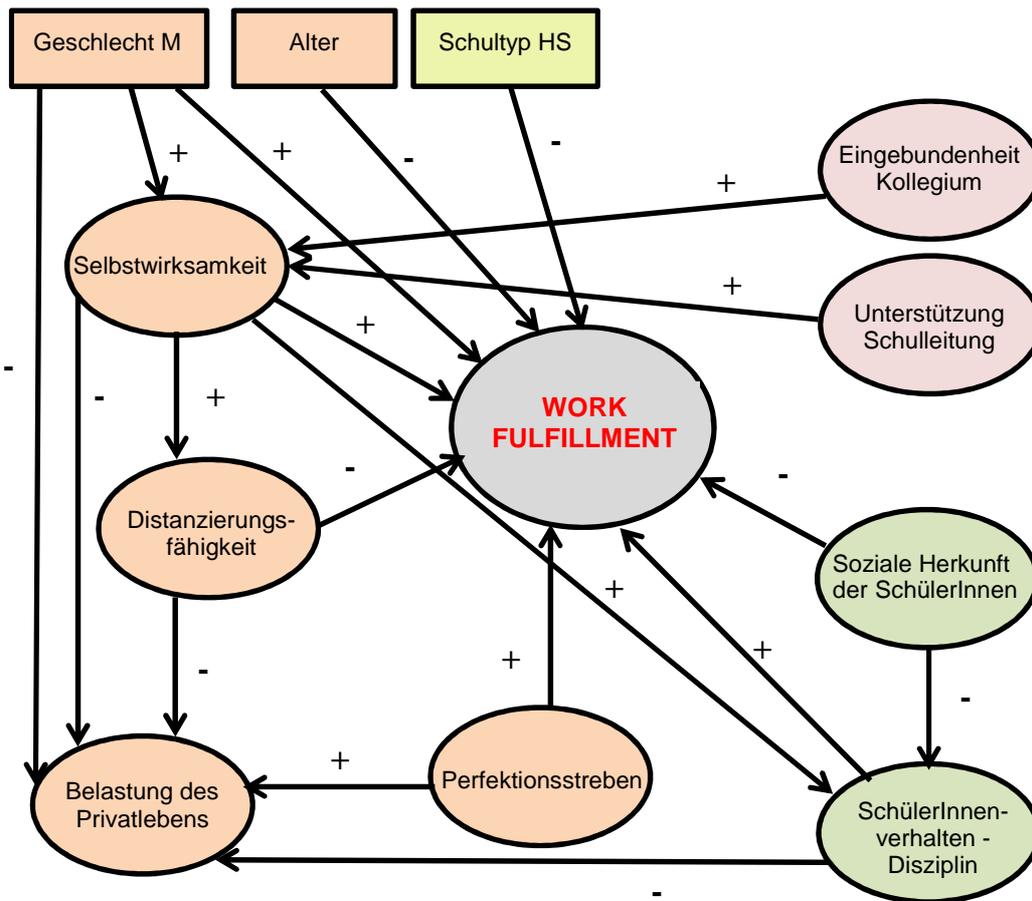


Abbildung 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment

#### 4.5.2 Voraussetzungen für Strukturgleichungsmodelle

Um Hypothesen in Strukturgleichungsmodellen an empirischen Daten überprüfen zu können, müssen die Daten bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Die am häufigsten verwendete Methode zur Parameterschätzung in Strukturgleichungsmodellen ist die Maximum Likelihood-Schätzmethode (**ML**), die auf der Voraussetzung multivariater Normalverteilung der Daten basiert (vgl. Werner, Schermelleh-Engel 2009, 1). Zur Interpretation verschiedener Gütekriterien wird multivariate Normalverteilung vorausgesetzt, u.a. für die Interpretation des  $\chi^2$ -Wertes ( $p < 0,05$  bedeutet, dass ein Modell von den empirischen Zusammenhängen in der Population abweicht) (vgl. ebd.).

Die in dieser Arbeit bzw. in den nachfolgenden Modellen verwendeten Fragebatterien erfüllen die Voraussetzung der Multinormalverteilung nicht,<sup>91</sup> was bedeutet, dass die ML-Schätzmethode nicht angewendet werden kann.

Eine Alternative hierzu ist die **ADF**-Methode (Asymptotic Distribution-Free Estimation). Der **ADF**-Schätzer wurde angesichts der unrealistischen Voraussetzung der Multinormalverteilung und der mangelnden Robustheit des **ML**-Schätzers bei nicht-normalverteilten Daten 1984 von Browne entwickelt (vgl. Hancock, Mueller 2006, 278). Beim **ADF**-Schätzer sind „asymptotisch effiziente Parameterschätzungen und Inferenzstatistiken“ (insbesondere der **Chi<sup>2</sup>**-Test, mittels dessen „die Nullhypothese geprüft werden kann, dass die empirische der modelltheoretischen Varianz-Kovarianzmatrix entspricht“) auch bei „nicht normalverteilten Ausgangsvariablen“ gegeben (Backhaus et al. 2003, 364). Die **ADF**-Methode setzt wiederum sehr hohe Stichprobengrößen voraus (1.000-5-000 Fälle). Byrne nennt als Faustregel, dass die Stichprobengröße mindestens zehnmal so groß sein soll wie die geschätzten Parameter (vgl. Byrne 2010, 107). Bei den nachfolgend gezeigten Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung von *Burnout* (bzw. *Work Fulfillment*) sind zwischen 71 und 107 Parameter zu schätzen, was bedeutet, dass eine Fallzahl von mind. 710 bzw. 1070 vorausgesetzt wird. Das wiederum bedeutet, dass das Modell für die Wiener LehrerInnen aufgrund der zu geringen Fallzahl nicht gerechnet werden kann. Alle Strukturgleichungsmodelle beziehen sich auf die österreichischen LehrerInnen.

---

<sup>91</sup> Die Annahme der Multinormalverteilung wurde in AMOS getestet („Assessment of normality“): Ein kritischer Wert (critical ratio) von 88,251 weist auf eine gravierende Abweichung von dieser Annahme hin, die bei einem Signifikanzniveau von  $p < 0,05$  bereits für Werte ab 1,96 zu verwerfen ist.

Die **ADF**-Methode rechnet im Gegensatz zur **ML**-Methode nicht mit einer Korrelationsmatrix, sondern mit dem Rohdatensatz, aber ohne Missing Values. Es wurde gegen eine Imputation fehlender Werte entschieden, da das Ersetzen der fehlenden Werte durch den Mittelwert bspw. eine „Varianzreduktion der dementsprechend behandelten Variablen“ zur Folge haben kann und damit „Unterschätzungen in den auf den komplettierten Daten basierenden Varianz-/ Kovarianzmatrizen“ (vgl. Little, Rubin 2002, zit. nach Reinecke 2005, 288). Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit wurde entschieden, für alle gezeigten Modelle einen einheitlichen (Missing-Value-bereinigten) Datensatz zu verwenden. D.h., die Modelle, die die österreichischen LehrerInnen repräsentieren, wurden (ohne Missing Values) mit einer Fallzahl (sample size) von  $n=2.773$  berechnet.

### *Hierarchisches Regressionsmodell*

Zunächst wurde in einem hierarchischen Regressionsmodell der jeweilige Erklärungsgehalt der einzelnen Variablenblöcke

- Soziodemographie und Kontextvariablen,
- Persönlichkeitsmerkmale,
- Belastung des Privatlebens
- die Schule

bei der Modellierung von *Burnout* festgestellt (siehe Anhang S.122, **Tabelle 87.2**). Das hierarchische Regressionsmodell (siehe nachfolgende **Tabelle 18**) zeigt den Zuwachs an erklärter Varianz, wenn zusätzlich zu den soziodemographischen Variablen und Kontextvariablen (*Geschlecht, Alter, Berufsjahre, Beschäftigungsstatus, Schultyp*) zuerst Persönlichkeitsmerkmale (*Selbstwirksamkeit, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Work Fulfillment*), dann das Privatleben (*Belastung durch das Privat-/ Familienleben, Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit*) und dann alle Merkmale, die den Arbeitsplatz Schule oder die SchülerInnen betreffen (*Eingebundenheit im Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung, SchülerInnenverhalten, Soziale Herkunft der SchülerInnen*), in das Modell aufgenommen werden.

<b>Modell</b>	<b>Erklärte Varianz (R<sup>2</sup>)</b>
M1: Soziodemographie/ Kontextvariablen	<b>0,038</b>
M2: M1 + Persönlichkeitsmerkmale	<b>0,397</b>
M3: M2 + Belastung Privatleben	<b>0,473</b>
M4: M3 + Die Schule	<b>0,515</b>

**Tabelle 18:** *Hierarchisches Regressionsmodell*

Die soziodemographischen Variablen und Kontextvariablen erklären lediglich 3,8 % der gesamten Varianz, einen weit größeren Anteil erklären die Persönlichkeitsmerkmale (36 %). In etwa 8 % der Varianz werden von der Belastung des Privatlebens und weitere 4 % vom Schulumfeld erklärt. Insgesamt werden in dieser Regression 52 % der gesamten Varianz erklärt, der weitaus größte Anteil verbleibt, wie bereits im vorigen Kapitel gezeigt, bei den Persönlichkeitsmerkmalen. Es wurden alle vier Modellblöcke nacheinander in die Strukturgleichungsmodelle aufgenommen.

Jedes in den kommenden Modellen verwendete Konstrukt wurde als Messmodell getestet, um festzustellen, wie gut die erhobenen Items der Fragebatterie den jeweiligen Faktor messen. Dieses Verfahren wurde zur Testung der Konstrukte *Burnout*, *Work Fulfillment*, *Selbstwirksamkeit*, *Distanzierungsfähigkeit*, *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*, *Perfektionsstreben*, *SchülerInnenverhalten II (Disziplin)*, *Eingebundenheit im Kollegium* und *Unterstützung durch die Schulleitung* angewendet.<sup>92</sup>

Das Messmodell mit der Fragebatterie zu *Burnout* bspw. enthält die Variablen zur emotionalen Erschöpfung:

- latente Variable (Faktor) = *Burnout* (Dimension ‚Emotionale Erschöpfung‘)
- gemessene Variablen = alle Items der Fragebatterie zu *Burnout*.

Aufgrund der niedrigen Faktorladungen der Items „Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart“ und „Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir viel Stress“ wurden diese beiden Items aus der Itembatterie entfernt. Die Entfernung von Items aus einer Batterie kann auch den Grund haben, dass sich faktorenanalytisch zeigt, dass das jeweilige Item auch auf einen zweiten Faktor lädt, oder inhaltlich verzichtbar ist.

Alle weiteren Items laden hoch ( $r \geq 0,7$ ) auf den Faktor *Burnout* (Emotionale Erschöpfung). Da die Annahme der Unkorreliertheit bzgl. der Messfehler  $e_1$  des Items „Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht“ und  $e_2$  des Items „Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft“ verletzt ist, wird eine Korrelation zwischen den beiden Fehlertermen zugelassen<sup>93</sup> (siehe Anhang Seite 123).

So wurde auch mit den oben genannten Konstrukten vorgegangen. Wenn Items niedrige Faktorladungen aufweisen, bzw. sich faktorenanalytisch zeigt, dass die Items auch auf einen zweiten Faktor laden, wurden diese Items aus dem jeweiligen Konstrukt entfernt.

---

<sup>92</sup> **Messmodelle** und **Model Fit** aller Konstrukte siehe Anhang Seite 123-131.

<sup>93</sup> Zu dieser Vorgehensweise siehe Byrne 2010, 11.

### 4.5.3 Modellschätzungen

An dieser Stelle werden nun die Gesamtmodelle zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Auftreten des *Burnout*-Phänomens (sowie auf *Work Fulfillment*) bei LehrerInnen vorgestellt.<sup>94</sup> Da *ein* Gesamtmodell mit allen beschriebenen Konstrukten „unteridentifiziert“ wäre, d.h., dass nicht genügend Information zur Parameterschätzung durch die eingesetzten Daten für ein solches komplexes Modell zur Verfügung steht (vgl. Byrne 2010, 34), wurden mehrere Modelle mit jeweils unterschiedlichen erklärenden unabhängigen Variablen erstellt.

Zum Vergleich bzw. zur Kontrolle wurden auch Modelle mit der abhängigen Variable *Work Fulfillment* anstelle von *Burnout* berechnet. Bei diesen Modellen sollten sich zumeist umgekehrte Effekte durch die unabhängigen Konstrukte zeigen; Ausnahmen bilden die Konstrukte *Perfektionsstreben* und *Distanzierungsfähigkeit*, da diese persönlichkeitsbezogenen Konstrukte aus theoretischer Sicht sowohl zum Ausbrennen, als auch zur Erfüllung beitragen können.

Die ersten beiden vorgestellten Strukturgleichungsmodelle sind „reduzierte Modelle“, die die Konstrukte zur *Sozialen Unterstützung* zur Erklärung von *Burnout* bzw. *Work Fulfillment* enthalten (**Abb. 71 und 72**) und erst in weiterer Folge um die Konstrukte *Distanzierungsfähigkeit*, *Perfektionsstreben* und um *SchülerInnenmerkmale* ergänzt werden (siehe erweiterte und modifizierte Gesamtmodelle **Abb. 73-76**).

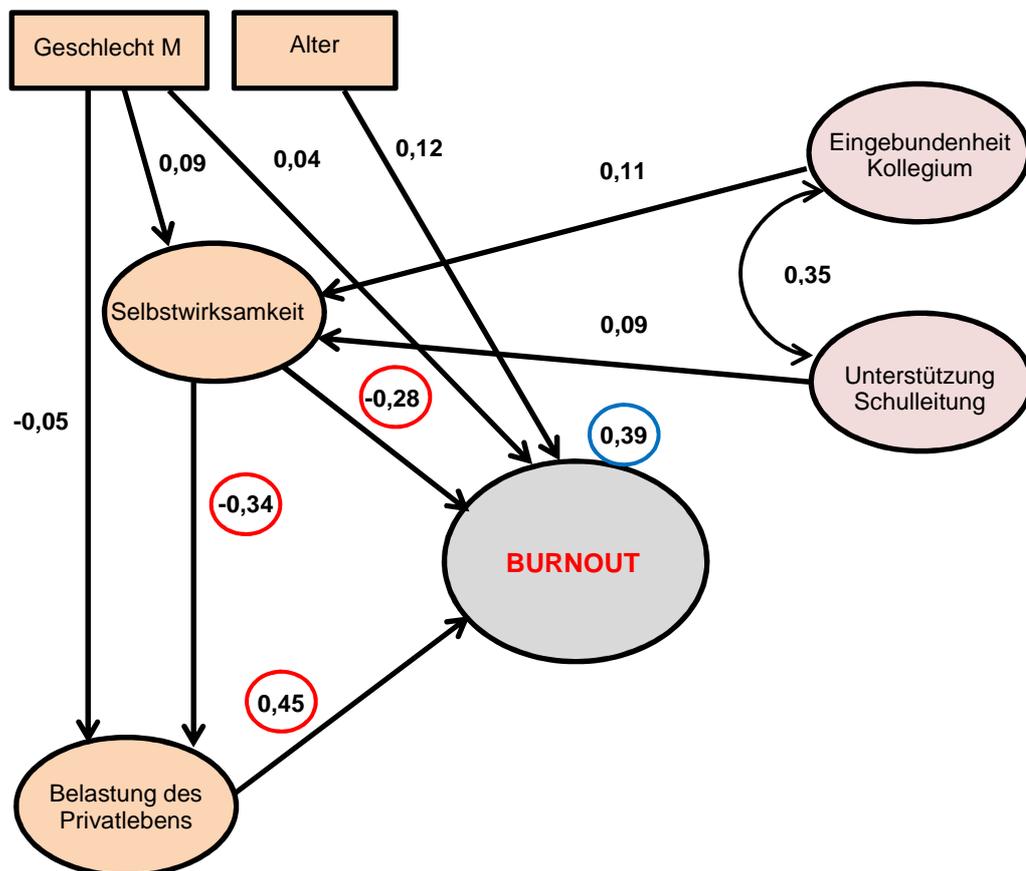
---

<sup>94</sup> Die detailgetreuen Strukturgleichungsmodelle inkl. einzelner Itemladungen und Messfehler (gezeichnet in AMOS) befinden sich im Anhang (S.132- S.137)

### Reduziertes Modell mit den Konstrukten zu Sozialer Unterstützung zur Erklärung von Burnout

Das erste hier vorgestellte Modell (siehe **Abbildung 71**) enthält die Variablen zur Sozialen Unterstützung (*Eingebundenheit im Kollegium*, *Unterstützung durch die Schulleitung*), die sich hypothetisch positiv (+) auf die *Selbstwirksamkeit* bzw. auf Selbstbewusstsein/Selbstwert auswirken. Die *Selbstwirksamkeit* wiederum hat einen Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* (-). Die Effekte von *Selbstwirksamkeit* (-) und *Belastung des Privatlebens* (+), sowie der soziodemographischen Variablen *Geschlecht M* (-) und *Alter*<sup>95</sup> (+) auf *Burnout* wurden als direkte Effekte modelliert und geschätzt.

Insgesamt werden in diesem Modell 39 % der Varianz von *Burnout* durch die unabhängigen Variablen *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*, *Geschlecht* und *Alter* erklärt.



**Abbildung 71:** Reduziertes Modell – Soziale Unterstützung und Burnout

<sup>95</sup> Die Variable *Alter* wird in allen Strukturgleichungsmodellen auch als Indikator für *Berufsjahre* verwendet. Die beiden Variablen korrelieren hoch miteinander (Pearson's  $r=0,87$ ), deshalb wurde die schwächere entfernt (s. auch Regressionsmodell für Österreich: Tabelle 14, S.151).

<b>Chi<sup>2</sup></b>	1793,506
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	390
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	4,599*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,95*
<b>AGFI</b>	0,95*
<b>SRMR</b>	0,050*
<b>RMSEA</b>	0,036*
<b>Hölter</b>	676*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Das Modell zur Erklärung von *Burnout* weist einen noch akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf ( $\chi^2/df = 4,6$ ), was bedeutet, dass das Modell zu den Daten passt. Der **Chi<sup>2</sup>**-Wert ist ein „Maß für die Anpassungsgüte des gesamten Modells“. Die Schwierigkeit ist dabei, dass **Chi<sup>2</sup>** auch dann hohe Werte annimmt, „wenn komplexe Modelle nur in Teilen von der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix abweichen“ (Weiber, Mühlhaus 2010, 161). Beim **Chi<sup>2</sup>**-Wert gilt, je kleiner der Wert, desto besser der Modell-Fit. Bei den Schätzmethoden mit approximativer  $\chi^2$ -Verteilung der **CMIN**-Statistik (**ML** und **ADF**) ist für gültige Modelle ein Quotient nahe 1 zu erwarten. Empfehlungen zur Obergrenze für akzeptable Modelle schwanken zwischen 2 und 5 (vgl. Baltés-Götz 2004, 55). **Chi<sup>2</sup>** reagiert stark auf eine Erhöhung der Fallzahl – Modelle, die anhand einer großen Stichprobe geprüft werden, werden i.d.R. aufgrund des **Chi<sup>2</sup>**-wertes abgelehnt (vgl. Bentler, Bonnet 1980, zit. nach, Weiber, Mühlhaus 2010, 161). Aus diesem Grund wird von der Verwendung des **Chi<sup>2</sup>**-Tests teilweise abgeraten (vgl. Browne, Mels 1992, zit. nach, Weiber, Mühlhaus 2010, 161).

Um den **Chi<sup>2</sup>**-Test „zu umgehen“, besteht die Möglichkeit, auf den sog. **RMSEA** zurückzugreifen (Root-Mean-Square-Error of Approximation). Auch dieser ist ein „inferenzstatistisches Maß und prüft, ob ein Modell die Realität gut approximieren kann“ (Weiber, Mühlhaus 2010, 161). Der **RMSEA** ist „weniger ‚streng‘ formuliert als der **Chi<sup>2</sup>**-Test, der die absolute Richtigkeit eines Modells testet.“ (ebd.).

Der **RMSEA** lässt sich wie folgt interpretieren (vgl. Brown, Cudeck, zit. nach Weiber, Mühlhaus 2010, 162):

RMSEA ≤ 0,05: guter „close“ Modell-Fit RMSEA ≤ 0,08: akzeptabler „reasonable“ Modell-Fit RMSEA ≥ 0,10: inakzeptabler Modell-Fit
---

Der **RMSEA** nimmt in diesem Strukturgleichungsmodell einen Wert von 0,04 an, was eine sehr gute Modellanpassung bedeutet. Der **PCLOSE** (closeness of fit) gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit der **RMSEA** in der Grundgesamtheit ≤0,05 ist (vgl. Byrne 2010, 81).

Der **Chi<sup>2</sup>**-Wert reagiert „äußerst sensitiv“ auf Veränderungen des Stichprobenumfangs und auf Abweichungen von der Normalverteilungsannahme. Die Chancen, dass ein Modell angenommen wird, steigen mit sinkendem Stichprobenumfang (vgl. Weiber, Mühlhaus 2010, 162). Der Indikator **Hölder's Critical N** zeigt, im Gegensatz zu allen anderen Indikatoren, die sich auf den Modell-Fit beziehen, ab welcher Stichprobengröße **Chi<sup>2</sup>** nicht mehr signifikant ausfällt, d.h. unter welchem kritischen Stichprobenumfang das betrachtete Modell gerade noch akzeptiert würde. Stichprobengrößen, die diesen Wert übersteigen, führen zur Ablehnung der Nullhypothese des **Chi<sup>2</sup>**-Tests (vgl. ebd.). In der Literatur findet sich ein Richtwert von >200, damit sichergestellt sein kann, dass das Modell die Stichproben-Daten adäquat repräsentiert (vgl. Hu, Bentler 1995; Hölder 1983, zit. nach Byrne 2010, 83). Der Test von **Hölder** ergibt in diesem Messmodell eine kritische Stichprobengröße von n=676. Bei einer Stichprobengröße wie der hier verwendeten (n=2.773) ist also in keinem Fall mit einem akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert zu rechnen.

Weitere Gütekriterien für Strukturgleichungsmodelle sind **GFI** und **AGFI** sowie **RMR** und **SRMR**. Die Werte **GFI** und **AGFI** sollten für einen hinreichenden Modell-Fit über 0,9 liegen (angelehnt an Hair et al. 2006). In Anlehnung an Raykov & Marcoulides (2006) ist der Richtwert für die Indikatoren **GFI** und **AGFI** mind. 0,95; je höher, desto höher der Anteil erklärter Varianz an der Gesamtvarianz. In diesem Modell erreichen **GFI** und **AGFI** gute Anpassungswerte (0,95). Ein **GFI** von 0,95 bedeutet, dass 95 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen durch dieses Modell korrekt rekonstruiert werden.

Nach Byrne (2010) zeigt der **RMR** die absolute Abweichung von den beiden Matrizen (Varianz-, und Kovarianzmatrix für das hypothetische Modell zu Varianz-, und Kovarianzmatrix der empirischen Stichproben-Daten) und ist somit ein Indikator dafür, ob das Modell zu den Daten passt. Der **RMR** bezeichnet die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells. Je größer dieses ausfällt, desto schlechter ist die Modellanpassung. Der **RMR** sollte im Wertebereich von bestenfalls  $\leq 0,05$ , jedenfalls aber unter 0,10 liegen (vgl. Langer 2000, 6f.). Enthält ein Strukturgleichungsmodell verschiedene Skalenniveaus (so wie dieses Modell), so muss anstatt des **RMR** der **SRMR** interpretiert werden. Der **SRMR** ist, genauso wie der **RMR**, ein Indikator dafür, ob das Modell zu den Daten passt. Er zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells – je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Für eine adäquate Modellanpassung muss der **SRMR** unter 0,1 liegen, der Messwert von 0,05 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

Die Indikatoren für die Modellanpassung zeigen, dass dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

*Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen.*<sup>96</sup>

Als Regressionsgewichte werden die Richtungspfeile (=Effekte) bezeichnet, als Korrelationen die Doppelpfeile. Laut Literatur sind Regressionsgewichte  $>0,2$  als „bedeutungsvoll“, darunterliegende Werte als „nicht substantiell“ anzusehen (vgl. Chin 1998, zit. nach Weiber, Mühlhaus 2010, 185). Alle „bedeutungsvollen“ Regressionsgewichte wurden zur besseren Erkennbarkeit rot eingekreist.

Dieses Modell zeigt, dass mit zunehmendem *Alter* das Risiko, ein *Burnout* zu erleiden, steigt (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,12) an. Männer weisen in diesem Modell ein sehr knapp höheres *Burnout*-Risiko als Frauen auf (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,04). Das *Geschlecht* wirkt sich auch schwach auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* aus. Männer zeigen sich durch die Arbeit in ihrem Privatleben etwas weniger belastet (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.05).

Wie auch bei den Regressionsanalysen zeigen die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung nur sehr schwache Effekte, es kann davon ausgegangen werden, dass Kollegium und Schulleitung keinen direkten Effekt auf das Auftreten des *Burnout*-Phänomens haben. Die beiden Konstrukte wurden deshalb als indirekte Effekte ins Modell eingeführt. Es wird eine Beziehung zwischen der *Eingebundenheit im Kollegium* sowie der *Unterstützung durch die Schulleitung* und der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson postuliert (siehe Kapitel 3.2.10 *Soziale Unterstützung im Lehrberuf*, S.79). Einen etwas stärkeren positiven Effekt auf die *Selbstwirksamkeit* hat das Kollegium (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,11), einen etwas schwächeren positiven Effekt die Schulleitung (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,09). Allerdings korrelieren die beiden Konstrukte zur Sozialen Unterstützung vergleichsweise stark miteinander (Korrelation: 0,35).

*Selbstwirksamkeit* wiederum hat einen bedeutungsvollen, mindernden Effekt auf das *Burnout*-Risiko (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,28).

*Selbstwirksamkeit* hat weiters einen bedeutungsvollen, mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,34); Männer weisen etwas höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,09).

Hohe *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* hat einen bedeutungsvollen, direkten Effekt auf *Burnout*: Mit zunehmender *Belastung des Privatlebens* steigt das *Burnout*-Risiko merklich (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,45).

---

<sup>96</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant, mit Ausnahme des Effekts von der Variable *Geschlecht* auf die *Belastung des Privatlebens* und auf *Burnout* ( $p = 0,004$ ).

Die Ergebnisse bestätigen fast alle vermuteten Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 69: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout**). Einzig die These, dass Frauen ein höheres Burnout-Risiko als Männer aufweisen, wird durch dieses Modell widerlegt. Männer haben ein geringfügig höheres Burnout-Risiko als Frauen.

#### *Reduziertes Modell mit den Konstrukten zu Sozialer Unterstützung zur Erklärung von Work Fulfillment*

Das im Fragebogen des LBI erhobene Konstrukt zu *Work Fulfillment* misst die Erfüllung durch die Arbeit und ist gewissermaßen ein Gegenstück zum Konstrukt *Burnout*. *Work Fulfillment* misst, wie sehr eine Lehrperson in ihrer Arbeit „aufgeht“ und Erfüllung findet (siehe Anhang Seite 124); *Burnout* misst, wie sehr eine Lehrperson durch ihre Arbeit „ausgebrannt“ ist (siehe Anhang Seite 123). Aus theoretischer Sicht messen *Burnout* und *Work Fulfillment* etwas ähnliches, wenn auch gegensätzlich gepolt. Aus diesem Grund wurde *Work Fulfillment* nicht als erklärende Variable in den Modellen eingesetzt, sondern als eigene abhängige Variable anstelle von *Burnout*. Jedes *Burnout*-Modell wurde (teilweise etwas verändert) auch mit der abhängigen Variable *Work Fulfillment* berechnet.

Das erste *Work Fulfillment*-Modell (siehe **Abbildung 72**) enthält, wie das erste *Burnout*-Modell, die Variablen zur Sozialen Unterstützung (*Eingebundenheit Kollegium, Unterstützung Schulleitung*), die sich hypothetisch positiv auf die *Selbstwirksamkeit* bzw. auf Selbstbewusstsein/ Selbstwert auswirken. Die *Selbstwirksamkeit* wiederum hat einen mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*. Die Effekte von *Selbstwirksamkeit* (+) und der soziodemographischen Variablen *Geschlecht M* (+) und *Alter* (-) auf *Work Fulfillment* wurden direkt getestet.

Im Gegensatz zum vorigen Modell wird aber kein direkter Effekt von *der Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* auf *Work Fulfillment* angenommen. Der Effekt wurde empirisch überprüft, er erweist sich als wenig gehaltvoll.

Dieses Modell erklärt 23 % der Varianz der Variable *Work Fulfillment*.

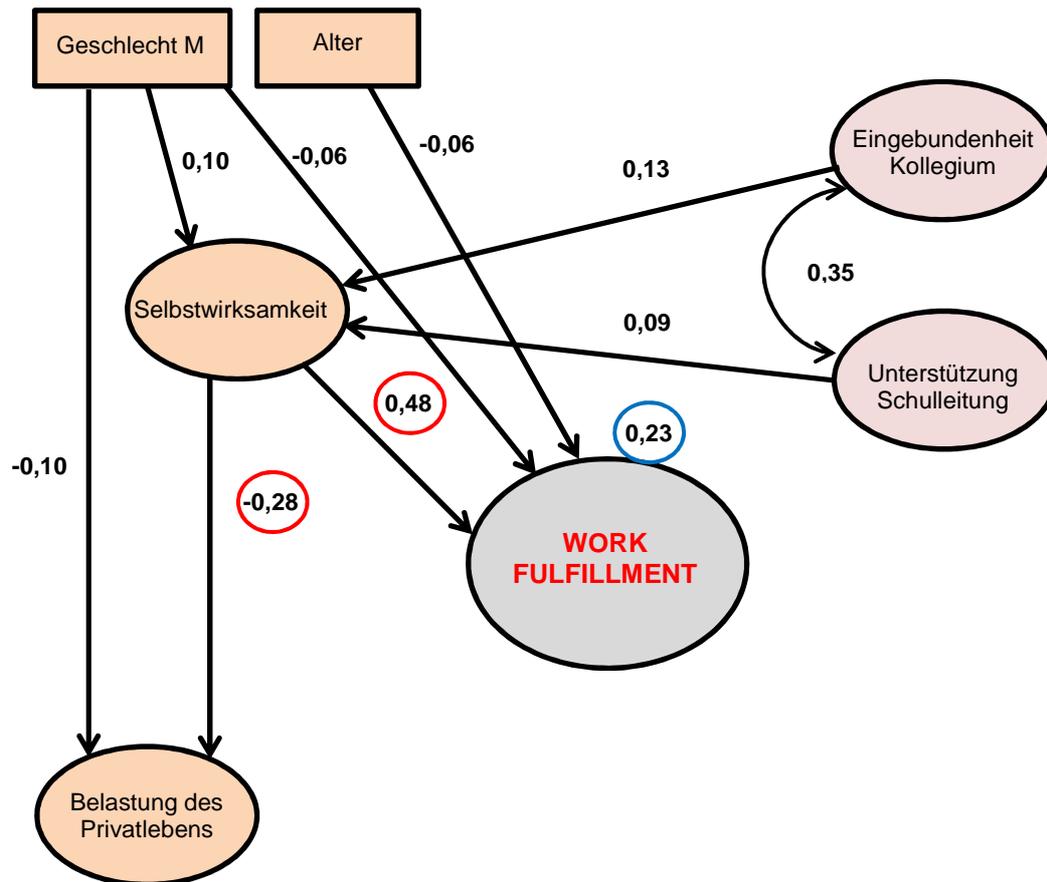


Abbildung 72: Reduziertes Modell – Soziale Unterstützung und Work Fulfillment

<b>Chi<sup>2</sup></b>	1397,69
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	364
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	3,840*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,96*
<b>AGFI</b>	0,95*
<b>SRMR</b>	0,057*
<b>RMSEA</b>	0,032*
<b>Hölter</b>	813*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Dieses erste Modell zur Erklärung von *Work Fulfillment* weist einen akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf (3,8), was bedeutet, dass das Modell angemessen zu den Daten passt. Der **RMSEA** nimmt in diesem Messmodell einen Wert von 0,03 an, was einen sehr guten Modell-Fit bedeutet. Der **PCLOSE** von 1,000 zeigt, dass der **RMSEA** mit einer Wahrscheinlichkeit von hundert Prozent auch in der Grundgesamtheit  $\leq 0,05$  liegt.

Der Indikator **Hölder's Critical N** zeigt an, ab welcher Stichprobengröße **Chi<sup>2</sup>** nicht mehr signifikant ist. In diesem Messmodell zeigt er eine kritische Stichprobengröße von  $n=813$ . Bei einer Stichprobengröße wie der hier verwendeten ( $n=2.773$ ) ist nicht mit einem akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert zu rechnen.

In diesem Modell erreichen **GFI** und **AGFI** gute Anpassungswerte (**GFI** 0,96, **AGFI** 0,95). Ein **GFI** von 0,96 bedeutet, dass 96 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen durch dieses Modell korrekt rekonstruiert werden.

Nach Byrne (2010) zeigt der **RMR** die absolute Abweichung von den beiden Matrizen (Varianz-, und Kovarianzmatrix für das hypothetische Modell zu Varianz-, und Kovarianzmatrix der empirischen Stichproben-Daten) und ist somit ein Indikator dafür, ob das Modell zu den Daten passt. Der **SRMR** ist, genauso wie der **RMR**, ein Indikator dafür, ob das Modell zu den Daten passt. Er zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells an - je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Für eine adäquate Modellanpassung muss der **SRMR** unter 0,1 liegen, der Messwert von 0,06 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

Die Indikatoren für die Modellanpassung zeigen, dass auch dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

#### *Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen.<sup>97</sup>*

Mit zunehmendem *Alter* sinkt das *Work Fulfillment* etwas (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.06). Männer weisen in diesem Modell knapp geringeres *Work Fulfillment* als Frauen auf (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.06).

Genau wie vorhin wirkt sich das *Geschlecht* auch auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* aus. Männer zeigen sich durch die Arbeit in ihrem Privatleben weniger belastet (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.10).

---

<sup>97</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant.

Wie sich bereits gezeigt hat, sind die Effekte der Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung nur sehr schwach, es kann davon ausgegangen werden, dass Kollegium und Schulleitung keinen direkten Effekt auf das *Work Fulfillment* haben. Die beiden Konstrukte wurden als indirekte Effekte ins Modell eingeführt. Es wurde eine Beziehung zwischen der *Eingebundenheit im Kollegium* sowie der *Unterstützung durch die Schulleitung* und der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson angenommen und überprüft. Einen etwas stärkeren positiven Effekt auf die *Selbstwirksamkeit* hat das Kollegium (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,13), einen etwas schwächeren positiven Effekt die Schulleitung (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,09). Die beiden Konstrukte zur Sozialen Unterstützung korrelieren stark miteinander (Korrelation: 0,35). Hohe *Selbstwirksamkeit* hat einen bedeutungsvollen, positiven Effekt auf das *Work Fulfillment* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,48).

Wie vorhin bereits gezeigt, hat *Selbstwirksamkeit* einen bedeutungsvollen, mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,28). Männer weisen etwas höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,10).

Die Ergebnisse bestätigen fast alle vermuteten Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment**). Einzig die Annahme, Männer hätten höhere Werte beim *Work Fulfillment* als Frauen, wird durch dieses Modell widerlegt – Männer weisen etwas geringere Werte auf.

### *Erweitertes Gesamtmodell mit dem Konstrukt Distanzierungsfähigkeit zur Erklärung von Burnout*

In der zweiten Version des hier vorgestellten Modells zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Auftreten des Burnout-Phänomens bei LehrerInnen (siehe **Abbildung 73**) wurde das zuvor vorgestellte Modell zur Sozialen Unterstützung um die Variablen *Distanzierungsfähigkeit*, *SchülerInnenverhalten (Disziplin)*, *Soziale Herkunft der SchülerInnen* („SchülerInnen stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen“, „SchülerInnen beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache“) und um die kontextbezogene Variable *Schultyp* erweitert. Es wurde nur der *Schultyp Hauptschule/ Kooperative Mittelschule* in das Modell aufgenommen, da lediglich dieser regressionsanalytisch (siehe Kapitel 4.4) einen signifikanten Effekt auf *Burnout* aufweist. D.h. LehrerInnen dieser beiden Schultypen werden mit LehrerInnen der anderen Schultypen verglichen.

Ursprünglich war geplant, das Modell auch um die zweite kontextbezogene Variable *Bundesland Wien* zu erweitern, davon wurde in der Endfassung aber wieder Abstand genommen, da diese Variable zu geringen Erklärungsgehalt aufweist.

Das *Geschlecht* hat in den nachfolgenden Modellen zur Erklärung von Burnout einen sehr schwachen bis gar keinen Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*.

Dieses Modell erklärt einen Anteil von 48 % der Varianz der Variable Burnout.

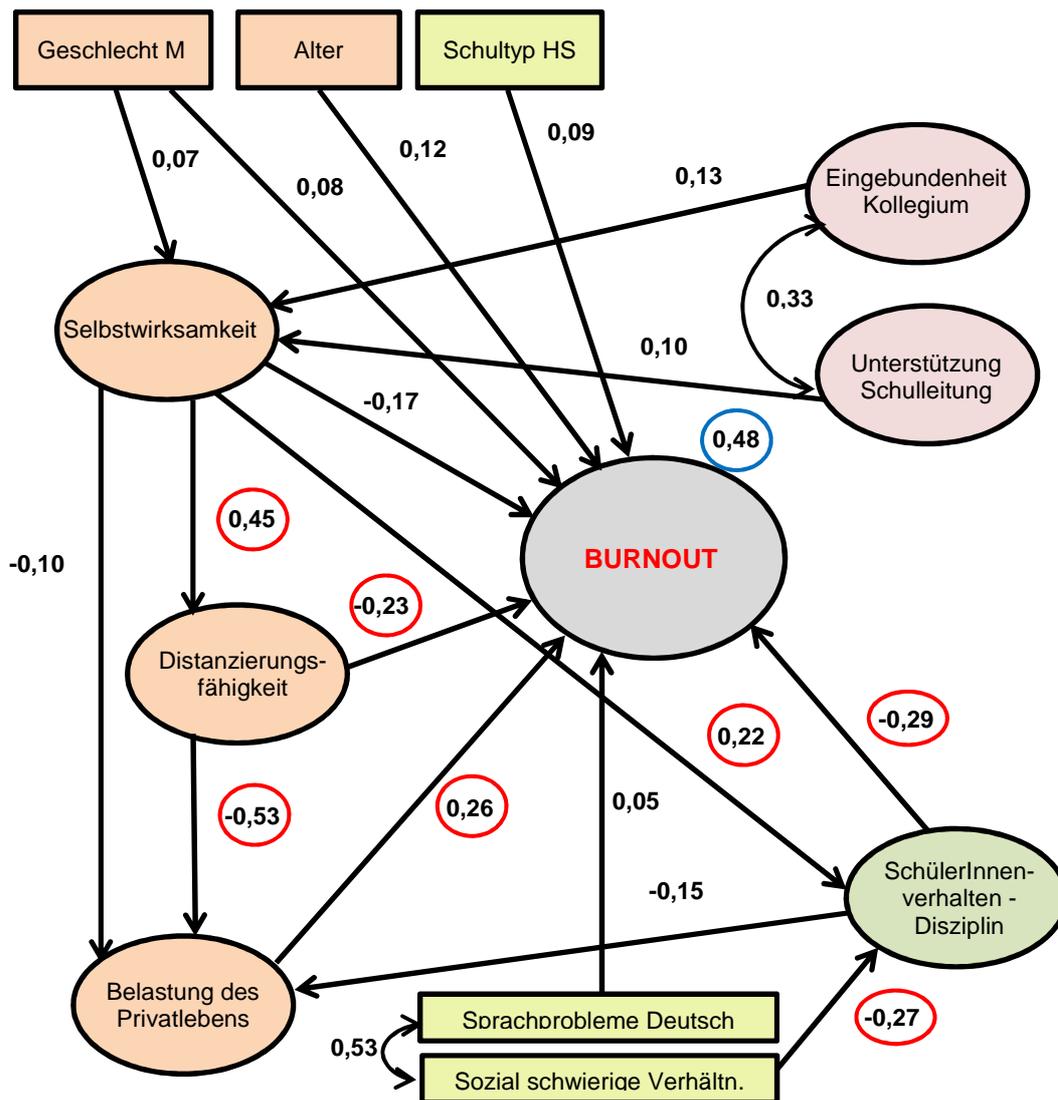


Abbildung 73: Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Distanzierungs-fähigkeit

<b>Chi<sup>2</sup></b>	3431.95
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	755
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	4,546*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,95*
<b>AGFI</b>	0,95*
<b>SRMR</b>	0,0545*
<b>RMSEA</b>	0,036*
<b>Hölter</b>	663*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Die Gütekriterien **CMIN**, **GFI**, **AGFI**, **RMSEA**, **Hölter**, **SRMR** und **PCLOSE** zur Erklärung von *Burnout* bei österreichischen LehrerInnen werden für dieses Modell erfüllt. So zeigen **GFI** und **AGFI** mit 0,95 einen zufriedenstellenden Modell-Fit. Der **GFI** von 0,95 bedeutet, dass 95 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen durch dieses Modell korrekt rekonstruiert werden.

Das Modell zur Erklärung von Burnout weist einen gerade noch akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf (4,5), was bedeutet, dass das Modell hinreichend zu den Daten passt. Dieses Modell weist einen **RMSEA** von 0,04 auf. Ein **RMSEA** von 0,04 deutet auf eine gute Modellanpassung hin. Der **PCLOSE** von 1,000 zeigt, dass der **RMSEA** mit einer Wahrscheinlichkeit von hundert Prozent auch in der Grundgesamtheit  $\leq 0,05$  liegt.

**Hölter** gibt die „kritische“ Stichprobengröße an, bei der das betrachtete Modell anhand des **Chi<sup>2</sup>**-Tests gerade noch akzeptiert würde. Der in der Literatur genannte Richtwert von >200, mit dem sichergestellt sein kann, dass das Modell die Stichproben-Daten adäquat repräsentiert, wird in diesem Gesamtmodell übertroffen (**Hölter**=663). Gleichzeitig kann bei einer Stichprobengröße wie der hier verwendeten (n=2.773) nicht mit einem akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert gerechnet werden.

Der **SRMR** zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells an - je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Für eine adäquate Modellanpassung muss der **SRMR** unter 0,1 liegen, der Messwert von 0,05 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

Die Indikatoren für die Modellanpassung zeigen, dass dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

*Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen.*<sup>98</sup>

Da dieses Modell bereits alle relevanten zuvor beschriebenen Blöcke zur Erklärung von *Burnout* enthält, können diese bei der Interpretation unterschieden werden in *Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Arbeits-/Aufgabenbezogene Charakteristika, SchülerInnen-Verhalten und Soziale Herkunft der SchülerInnen sowie Soziale Unterstützung*.

#### **PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN DER LEHRKRAFT UND ARBEITS-/AUFGABENBEZOGENE CHARAKTERISTIKA**

Die stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekte auf *Burnout* haben die beiden Konstrukte *Distanzierungsfähigkeit* und *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*. Mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* sinkt das *Burnout*-Risiko (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,23); bei zunehmender *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* steigt das *Burnout*-Risiko merklich (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,26).

*Distanzierungsfähigkeit* hat auch einen sehr starken Effekt auf die *Belastung des Privatlebens*. Mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* sinkt die *Belastung des Privatlebens* entscheidend (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,53).

Der in den vorigen zwei Modellen bedeutungsvoll mindernde Effekt von der *Selbstwirksamkeit* auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* wird in diesem Modell durch die Einführung der *Distanzierungsfähigkeit* deutlich geschwächt und ist als nicht mehr substantiell anzusehen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,10).

Männer weisen etwas höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,07).

Ebenso wie beim vorigen Modell zur Sozialen Unterstützung zeigt sich, dass *Eingebundenheit im Kollegium* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,13) und *Unterstützung durch die Schulleitung* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,10) die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen steigern, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum mindert das *Burnout*-Risiko (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,17). Hohe *Selbstwirksamkeit* steigert die *Distanzierungsfähigkeit* sehr stark (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,45).

Mit zunehmendem *Alter* steigt das Risiko, ein *Burnout* zu erleiden (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,12). Männer zeigen in diesem Modell ein etwas höheres *Burnout*-Risiko als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,08). Unterrichtet die Lehrperson in einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Burnout*-Risiko um 0,09 (standardisiertes Regressionsgewicht) höher.

---

<sup>98</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant, mit Ausnahme des Effekts von der Variable *Sprachprobleme\_D* auf *Burnout* ( $p = 0,002$ ).

## SCHÜLERINNEN-VERHALTEN UND SOZIALE HERKUNFT DER SCHÜLERINNEN

Positives *SchülerInnenverhalten* (insbesondere in Bezug auf „Disziplin“) hat einen positiven, also mindernden Effekt auf *Burnout* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,29). Es zeigt sich ein relativ starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten* – stammen die SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, wird das *SchülerInnenverhalten* im negativen Sinne beeinflusst (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,27). Unterrichtet die Lehrperson vermehrt SchülerInnen, die „nicht ausreichend die deutsche Sprache beherrschen“, steigt das *Burnout*-Risiko um 0,05 (standardisiertes Regressionsgewicht), der Effekt ist als „nicht substanziell“ anzusehen. Die beiden erklärenden Variablen *Deutsch-Sprachprobleme* und *SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“* korrelieren sehr hoch miteinander (Korrelation: 0,53).

Das *SchülerInnenverhalten* zeigt sich auch beeinflusst von der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson. Hohe *Selbstwirksamkeit* hat einen bedeutsamen, positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,22).

## SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Wie bei den Regressionsanalysen und dem vorhergehenden Modell zeigen die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung nur sehr schwache Effekte auf *Burnout*. Es kann davon ausgegangen werden, dass die positiv wahrgenommene Zusammenarbeit mit Kollegium und Schulleitung keinen direkten Effekt auf das Auftreten des Burnout-Phänomens hat. Die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen wirken deutlich stärker. Die beiden Konstrukte zur Sozialen Unterstützung korrelieren hoch miteinander (Korrelation: 0,33) und beeinflussen, wie zuvor beschrieben, die *Selbstwirksamkeit*, die wiederum einen Effekt auf *Burnout* hat.

Die Ergebnisse bestätigen beinahe alle vermuteten Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 69: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout**) mit Ausnahme der These, dass Frauen ein höheres Burnout-Risiko als Männer aufweisen.

### *Erweitertes Gesamtmodell mit dem Konstrukt Distanzierungsfähigkeit zur Erklärung von Work Fulfillment*

Die zweite Version des hier vorgestellten Modells zur Erklärung der Einflussfaktoren auf *Work Fulfillment* (siehe **Abbildung 74**) entspricht dem zuvor vorgestellten Gesamtmodell zur Erklärung von *Burnout* mit den Variablen zur *Sozialen Unterstützung*, *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens*, *Distanzierungsfähigkeit*, *SchülerInnenverhalten (Disziplin)*, *Soziale Herkunft der SchülerInnen* („SchülerInnen stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen“, „SchülerInnen beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache“) und den kontextbezogenen Variablen *Schultyp Hauptschule/ Kooperative Mittelschule*, *Geschlecht* und *Alter*. Aus demselben Grund wie beim vorigen Modell (s. S.173) wurde auf die kontextbezogene Variable *Bundesland Wien* im Modell verzichtet.

Aus theoretischer Sicht sollten sich bei diesem Modell im Vergleich zum vorhergehenden Modell die gegenteiligen Effekte auf die abhängige Variable zeigen. Das *Geschlecht (männlich)* hat in den nachfolgenden Modellen zur Erklärung von *Work Fulfillment* einen schwachen, aber erkennbar mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*.

Dieses Modell erklärt einen Anteil von 27 % der Varianz der abhängigen Variable *Work Fulfillment*.

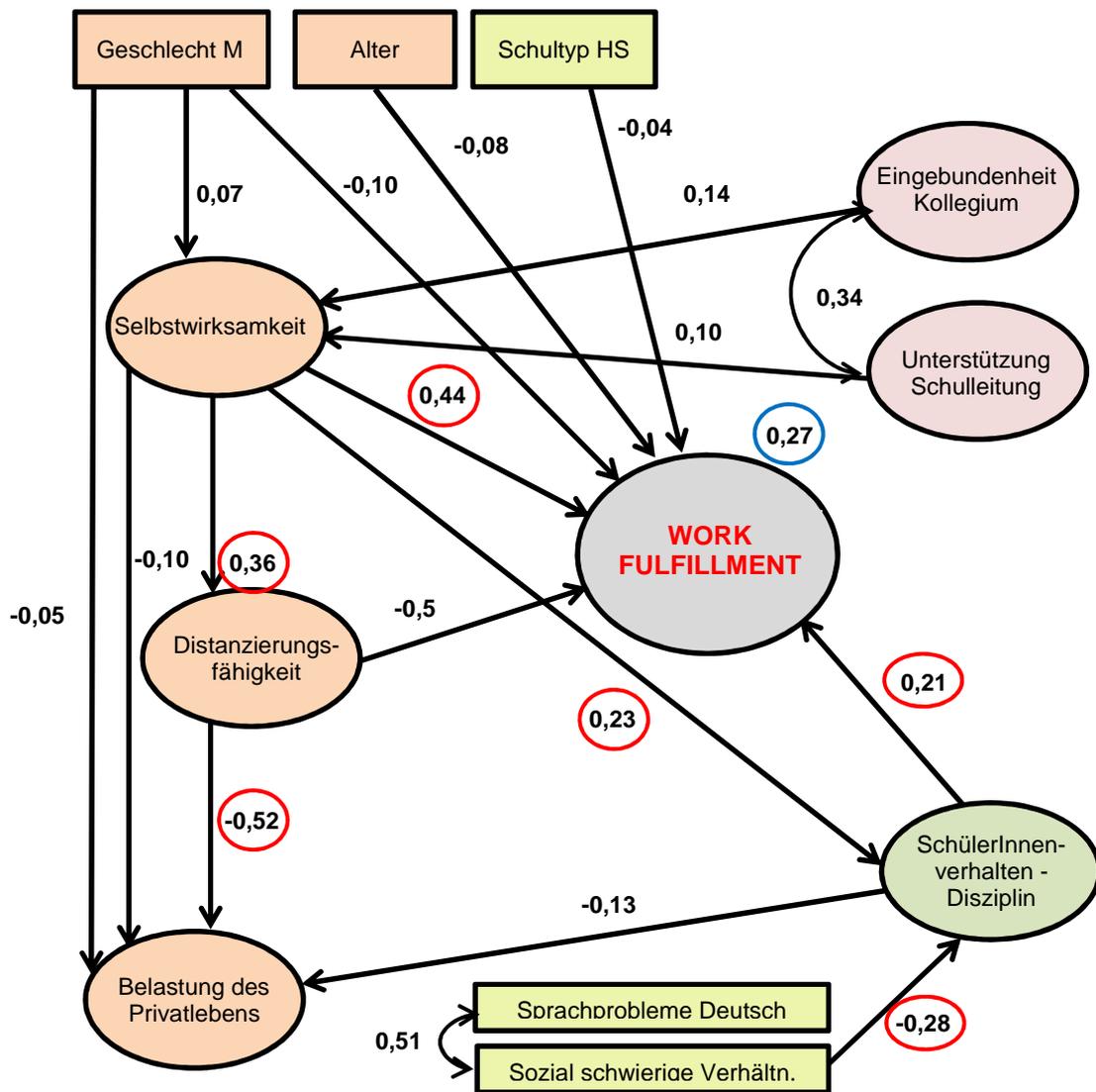


Abbildung 74: Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Distanzierungs-fähigkeit

<b>Chi<sup>2</sup></b>	2783,28
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	718
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	3,876*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,96*
<b>AGFI</b>	0,95*
<b>SRMR</b>	0,0524*
<b>RMSEA</b>	0,032*
<b>Hölter</b>	779*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Die Gütekriterien **CMIN**, **GFI**, **AGFI**, **RMSEA**, **Hölder**, **SRMR** und **PCLOSE** zur Erklärung von *Work Fulfillment* bei österreichischen LehrerInnen werden für dieses Modell erfüllt. **GFI** und **AGFI** zeigen mit 0,96 bzw. 0,95 einen zufriedenstellenden Modell-Fit. Der **GFI** von 0,96 bedeutet, dass 96 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen durch dieses Modell korrekt rekonstruiert werden.

Das Modell zur Erklärung von Burnout weist einen akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf (3,9), was bedeutet, dass das Modell angemessen zu den Daten passt. Dieses Modell weist einen **RMSEA** von 0,03 auf, was auf eine gute Modellanpassung hindeutet. Der **PCLOSE** von 1,000 zeigt, dass der **RMSEA** mit einer Wahrscheinlichkeit von hundert Prozent auch in der Grundgesamtheit  $\leq 0,05$  liegt.

**Hölder** gibt die „kritische“ Stichprobengröße an, bei der das betrachtete Modell anhand des **Chi<sup>2</sup>**-Tests gerade noch akzeptiert würde. Der Richtwert von  $>200$  wird in diesem Gesamtmodell übertroffen (**Hölder**=779). Bei einer Stichprobengröße wie der hier verwendeten ( $n=2.773$ ) ist mit keinem akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert zu rechnen.

Der **SRMR** ist, genauso wie der **RMR**, ein Indikator dafür, ob das Modell zu den Daten passt. Er zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells - je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Für eine adäquate Modellanpassung muss der **SRMR** unter 0,1 liegen, der Messwert von 0,05 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

Die Indikatoren für die Modellanpassung zeigen, dass auch dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

*Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen.*<sup>99</sup>

Auch dieses Modell enthält bereits alle relevanten zuvor beschriebenen Blöcke zur Erklärung von *Work Fulfillment*. Daher können diese bei der Interpretation wieder unterschieden werden in *Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Arbeits-/Aufgabenbezogene Charakteristika, SchülerInnen-Verhalten und Soziale Herkunft der SchülerInnen* sowie *Soziale Unterstützung*.

#### **PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN DER LEHRKRAFT UND ARBEITS-/AUFGABENBEZOGENE CHARAKTERISTIKA**

Den stärksten direkten persönlichkeitsbezogenen Effekt auf *Work Fulfillment* – als Gegenpart zum *Burnout* – hat das Konstrukt *Selbstwirksamkeit*. Hohe *Selbstwirksamkeit* beeinflusst das *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, im positiven Sinne (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,44). Auf *Burnout* hat *Selbstwirksamkeit* einen weitaus geringeren (direkten) Effekt als auf *Work Fulfillment*.

Männer weisen knapp höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,07).

*Selbstwirksamkeit* hat auch einen stark positiven Effekt auf die *Distanzierungsfähigkeit* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,36); *Distanzierungsfähigkeit* übt wiederum einen hohen negativen Effekt auf die *Belastung des Privatlebens* aus, was bedeutet, dass mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* die *Belastung des Privatlebens* durch die Arbeit sinkt (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,52).

Der in den ersten beiden Modellen bedeutungsvoll mindernde Effekt von der *Selbstwirksamkeit* auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* wird auch in diesem Modell durch die Einführung der *Distanzierungsfähigkeit* deutlich geschwächt und ist als nicht mehr substantiell anzusehen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,10).

Ebenso wie beim vorigen Modell zur Sozialen Unterstützung zeigt sich, dass *Eingebundenheit im Kollegium* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,14) und *Unterstützung durch die Schulleitung* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,10) die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen steigern, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum steigert das *Work Fulfillment*.

---

<sup>99</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant, mit Ausnahme der Effekte von der Variable *Distanzierungsfähigkeit* auf *Work Fulfillment* ( $p = 0,013$ ) und *Schultyp HS* auf *Work Fulfillment* ( $p = 0,025$ ).

Mit zunehmendem *Alter* sinkt *Work Fulfillment* geringfügig (standardisiertes Regressionsgewicht -0,08). Männer zeigen in diesem Modell etwas geringere Erfüllung durch die Arbeit als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.10).

Männer und Frauen unterscheiden sich auch schwach bei der *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*. Männer zeigen sich durch die Arbeit in ihrem Privatleben etwas weniger belastet als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0.05).

Unterrichtet die Lehrperson in einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Work Fulfillment* minimal geringer als das jener LehrerInnen, die in den anderen Schultypen unterrichten (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,04).

### **SCHÜLERINNEN-VERHALTEN UND SOZIALE HERKUNFT DER SCHÜLERINNEN**

Positives *SchülerInnenverhalten* (insbesondere in Bezug auf „Disziplin“) hat einen positiven, also steigernden Effekt auf *Work Fulfillment* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0.21). Es zeigt sich auch hier ein starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten*: Stammen die SchülerInnen nach Einschätzung der LehrerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, wird das *SchülerInnenverhalten* im negativen Sinne beeinflusst (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,28). Die beiden erklärenden Variablen *Deutsch-Sprachprobleme* und *SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“* korrelieren sehr hoch miteinander (Korrelation: 0,51).

Das *SchülerInnenverhalten* zeigt sich auch beeinflusst von der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson: Hohe *Selbstwirksamkeit* hat einen bedeutsamen, positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,23).

### **SOZIALE UNTERSTÜTZUNG**

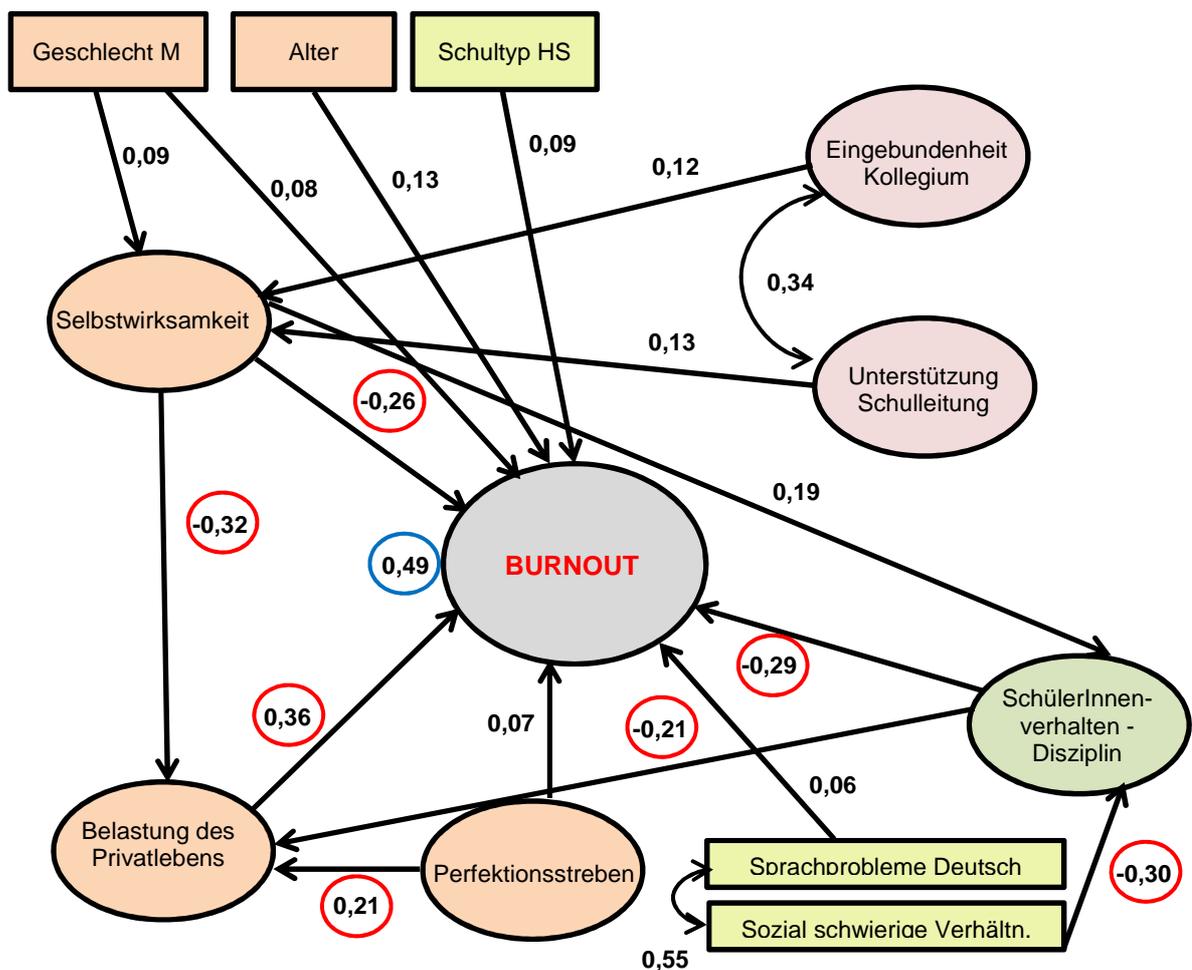
Die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung weisen sehr schwache direkte Effekte auf *Work Fulfillment* auf. Allerdings korrelieren die beiden Konstrukte zur Sozialen Unterstützung hoch miteinander (Korrelation: 0,34) und beeinflussen, wie zuvor beschrieben, die *Selbstwirksamkeit*, die wiederum einen bedeutungsvoll steigernden Effekt auf *Work Fulfillment* hat.

Es stellt sich heraus, dass fast alle vermuteten Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment**) bestätigt werden können. Die Annahme, Männer hätten höheres *Work Fulfillment* als Frauen, wird durch dieses Modell widerlegt. Männer zeigen etwas geringere Werte beim *Work Fulfillment*.

*Modifiziertes Gesamtmodell mit dem Konstrukt Perfektionsstreben zur Erklärung von Burnout*

In der dritten Version des hier vorgestellten Gesamtmodells zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Auftreten des Burnout-Phänomens bei LehrerInnen (siehe **Abbildung 75**) wurde das zweite vorgestellte Modell mit den Variablen *Distanzierungsfähigkeit*, *SchülerInnenverhalten (Disziplin)*, *Soziale Herkunft der SchülerInnen* etc. um das Konstrukt *Perfektionsstreben* erweitert und um das Konstrukt *Distanzierungsfähigkeit* reduziert.

Dieses Modell erklärt 49 % der Varianz der Variable Burnout.



**Abbildung 75:** Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Perfektionsstreben

<b>Chi<sup>2</sup></b>	3585,39
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	796
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	4,504*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,95*
<b>AGFI</b>	0,95*
<b>SRMR</b>	0,0512*
<b>RMSEA</b>	0,036*
<b>Hölter</b>	668*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Die Gütekriterien **CMIN**, **GFI**, **AGFI**, **RMSEA**, **Hölter**, **SRMR** und **PCLOSE** für dieses Modell zur Erklärung von Burnout bei österreichischen LehrerInnen werden erfüllt. So zeigen **GFI** und **AGFI** mit 0,95 einen zufriedenstellenden Modell-Fit. Der **GFI** von 0,95 besagt, dass 95 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen durch dieses Modell korrekt rekonstruiert werden.

Das Modell zur Erklärung von *Burnout* weist einen akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf (4,5), was bedeutet, dass das Modell ausreichend zu den Daten passt. Dieses Modell hat einen **RMSEA** von 0,04, was auf eine gute Modellanpassung hinweist. Der **PCLOSE** von 1,000 zeigt, dass der **RMSEA** mit einer Wahrscheinlichkeit von hundert Prozent auch in der Grundgesamtheit  $\leq 0,05$  liegt.

**Hölter** gibt die „kritische“ Stichprobengröße an, bei der das betrachtete Modell anhand des **Chi<sup>2</sup>**-Tests gerade noch akzeptiert würde. Der in der Literatur genannte Richtwert von >200, damit sichergestellt sein kann, dass das Modell die Stichproben-Daten adäquat repräsentiert, wird in diesem Gesamtmodell übertroffen (**Hölter**=668).

Der **SRMR** zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells - je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Für eine adäquate Modellanpassung muss der **SRMR** unter 0,1 liegen, der Messwert von 0,05 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

Die Indikatoren für die Modellanpassung zeigen, dass auch dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

*Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen:*<sup>100</sup>

#### **PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN DER LEHRKRAFT UND ARBEITS-/AUFGABENBEZOGENE CHARAKTERISTIKA**

Die stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekte auf *Burnout* haben die beiden Konstrukte *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* und *Selbstwirksamkeit*. Bei zunehmender *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* steigt das *Burnout*-Risiko merklich (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,36), hohe *Selbstwirksamkeit* mindert das *Burnout*-Risiko (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,26).

Höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* weisen die männlichen Lehrpersonen auf (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,09). *Hohe Selbstwirksamkeit* hat auch einen starken, mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,32).

Ebenso wie bei den vorhergehenden Modellen zeigt sich, dass *Eingebundenheit im Kollegium* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,12) und *Unterstützung durch die Schulleitung* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,13) die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen steigern, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum mindert das *Burnout*-Risiko bedeutsam (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,26).

Auch hier zeigt sich, mit zunehmendem *Alter* steigt das Risiko, ein *Burnout* zu erleiden (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,13). Männer weisen auch in diesem Modell ein knapp höheres *Burnout*-Risiko auf als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,08). Unterrichtet die Lehrperson in einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Burnout*-Risiko etwas höher (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,09).

Der Effekt von *Perfektionsstreben* auf das Auftreten des *Burnout*-Phänomens ist als „nicht substantiell“ anzusehen (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,07). Die vermutete Richtung (*Perfektionsstreben* steigert *Burnout*) lässt sich dennoch bestätigen. Das *Perfektionsstreben* hat weiters einen bedeutsamen, steigernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,21), die wiederum den stärksten direkten Effekt auf *Burnout* aufweist.

Das *Geschlecht* wirkt sich in diesem Modell nahezu gar nicht auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* aus, aus diesem Grund wurde der Pfad entfernt.

---

<sup>100</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant.

## SCHÜLERINNEN-VERHALTEN UND SOZIALE HERKUNFT DER SCHÜLERINNEN

Positives *SchülerInnenverhalten* (insbesondere in Bezug auf „Disziplin“) hat einen bedeutungsvollen und positiven, also mindernden Effekt auf *Burnout* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,29). Wie auch bei den anderen Modellen zeigt sich ein starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten* – stammen die SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, wird das *SchülerInnenverhalten* im negativen Sinne beeinflusst (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,30). Unterrichtet die Lehrperson vermehrt SchülerInnen mit *Deutsch-Sprachproblemen*, steigt das *Burnout-Risiko* in geringem Maße an (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,06). Die beiden erklärenden Variablen *Deutsch-Sprachprobleme* und *sozial schwierigen Verhältnisse* (beide nach Einschätzung der LehrerInnen) korrelieren sehr hoch miteinander (Korrelation: 0,55).

Das *SchülerInnenverhalten* zeigt sich auch beeinflusst von der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson. Hohe *Selbstwirksamkeit* hat einen positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,19).

## SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung zeigen auch in diesem Modell nur sehr schwache Effekte auf *Burnout*. Es kann davon ausgegangen werden, dass die positiv wahrgenommene Zusammenarbeit mit Kollegium und Schulleitung keinen direkten Effekt auf das Auftreten des Burnout-Phänomens hat. Allerdings korrelieren die beiden Konstrukte zur Sozialen Unterstützung stark miteinander (Korrelation: 0,34) und beeinflussen, wie zuvor beschrieben, die *Selbstwirksamkeit*, die wiederum einen bedeutungsvollen Effekt auf *Burnout* hat.

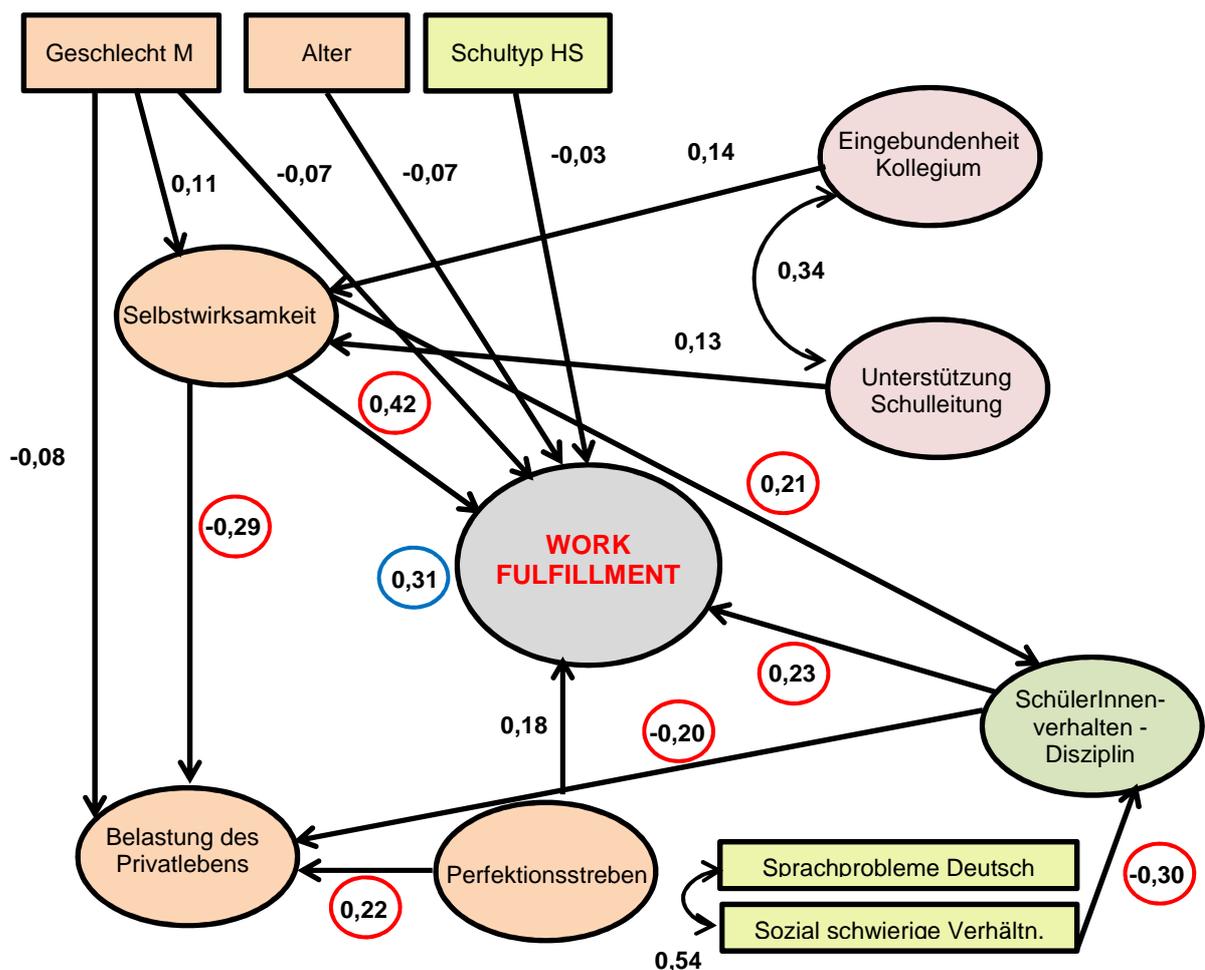
Auch diese Ergebnisse bestätigen fast alle vermuteten Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 69: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout**). Einzig die These, dass Frauen ein höheres Burnout-Risiko als Männer aufweisen, wird durch das Modell widerlegt. Männer haben ein etwas höheres Burnout-Risiko als Frauen.

### Modifiziertes Gesamtmodell mit dem Konstrukt Perfektionsstreben zur Erklärung von Work Fulfillment

Die dritte Version des hier vorgestellten Modells zur Erklärung der Einflussfaktoren auf *Work Fulfillment* (siehe **Abbildung 76**) stellt den Gegenpart zu dem zuvor vorgestellten Gesamtmodell zur Erklärung von *Burnout* mit den Variablen zur *Sozialen Unterstützung*, *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens*, *Perfektionsstreben* (anstatt *Distanzierungsfähigkeit*), *SchülerInnenverhalten (Disziplin)*, *Soziale Herkunft der SchülerInnen* sowie den Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Schultyp Hauptschule/Kooperative Mittelschule* dar.

Aus theoretischer Sicht sollten sich die entgegen gerichteten Effekte vom vorhergehenden Modell zeigen, mit Ausnahme des Konstrukts *Perfektionsstreben*, das sowohl das Ausbrennen, wie auch die Erfüllung durch die Arbeit zur Folge haben kann. Das *Geschlecht (männlich)* hat auch hier einen schwachen, aber erkennbar mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*.

Dieses Modell erklärt 31 % der Varianz der Variable *Burnout*.



**Abbildung 76:** Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von *Work Fulfillment* mit *Perfektionsstreben*

<b>Chi<sup>2</sup></b>	2829,51
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	758
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	3,733*
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	1,000*
<b>GFI</b>	0,96*
<b>AGFI</b>	0,96*
<b>SRMR</b>	0,0486*
<b>RMSEA</b>	0,031*
<b>Hölter</b>	807*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

Die Gütekriterien **CMIN**, **GFI**, **AGFI**, **RMSEA**, **Hölter**, **SRMR** und **PCLOSE** werden auch für dieses Modell erfüllt. **GFI** (0,96) und **AGFI** (0,96) zeigen einen zufriedenstellenden Modell-Fit. 96 % der beobachteten Varianzen und Kovarianzen werden durch dieses Modell korrekt rekonstruiert.

Das Modell zur Erklärung von *Work Fulfillment* weist einen akzeptablen **Chi<sup>2</sup>**-Wert in Relation zu den Freiheitsgraden auf (3,7), was bedeutet, dass das Modell angemessen zu den Daten passt. Dieses Modell hat einen **RMSEA** von 0,03, was auf eine gute Modellanpassung hindeutet. Der **PCLOSE** von 1,000 zeigt, dass der **RMSEA** mit einer Wahrscheinlichkeit von hundert Prozent auch in der Grundgesamtheit  $\leq 0,05$  liegt.

**Hölter** gibt die „kritische“ Stichprobengröße an, bei der das betrachtete Modell anhand des **Chi<sup>2</sup>**-Tests gerade noch akzeptiert würde. Der Richtwert von >200 wird in diesem Gesamtmodell überschritten (**Hölter**=807).

Der **SRMR** zeigt die Größe des durchschnittlichen Residuums des Strukturgleichungsmodells - je größer, desto schlechter die Modellanpassung. Der Messwert von 0,05 ist ein Indikator für eine gute Modellanpassung.

In Summe zeigen die Indikatoren für die Modellanpassung, dass dieses Modell gut zu den empirischen Daten passt.

*Interpretation der (standardisierten) Regressionsgewichte und Korrelationen:*<sup>101</sup>

#### **PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN DER LEHRKRAFT UND ARBEITS-/AUFGABENBEZOGENE CHARAKTERISTIKA**

Den stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekt in diesem finalen Modell zur Erklärung von *Work Fulfillment* hat das Konstrukt *Selbstwirksamkeit*. Hohe *Selbstwirksamkeit* steigert das *Work Fulfillment* bedeutend (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,42). Hohe *Selbstwirksamkeit* hat auch einen starken, mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens* (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,29). Männer weisen höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,11).

Ebenso wie bei den vorhergehenden Modellen zeigt sich, dass *Eingebundenheit im Kollegium* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,14) und *Unterstützung durch die Schulleitung* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,13) die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen steigern, hohe *Selbstwirksamkeit* steigert wiederum die Erfüllung durch die Arbeit bedeutsam.

Wieder zeigt sich, dass mit zunehmendem *Alter* das *Work Fulfillment* tendenziell abnimmt (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,07). Männer weisen geringeres *Work Fulfillment* auf als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,07). Unterrichtet die Lehrperson in einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Work Fulfillment* sehr knapp (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,03) geringer als das der Lehrpersonen der anderen Schultypen.

In diesem Modell wirkt sich das *Geschlecht* geringfügig auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* aus. Männer sind durch die Arbeit in ihrem Privatleben etwas weniger belastet als Frauen (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,08).

*Perfektionsstreben* hat einen deutlich steigernden Effekt auf *Work Fulfillment*, also auf die Erfüllung durch die Arbeit (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,18). Weiters hat das *Perfektionsstreben* einen bedeutsamen, steigernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,22).

---

<sup>101</sup> Alle Effekte des Modells sind auf einem Niveau von  $p < 0,001$  signifikant, mit Ausnahme des Effekts von der Variable *Schultyp HS* auf *Work Fulfillment* ( $p = 0,07$ ).

## SCHÜLERINNEN-VERHALTEN UND SOZIALE HERKUNFT DER SCHÜLERINNEN

Positives *SchülerInnenverhalten* (in Bezug auf „Disziplin“) hat einen bedeutungsvollen positiven, also steigernden Effekt auf *Work Fulfillment* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,23). Wie auch bei den anderen Modellen zeigt sich ein starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten*: Stammen die SchülerInnen nach Einschätzung der LehrerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, so wird das *SchülerInnenverhalten* im negativen Sinne beeinflusst (standardisiertes Regressionsgewicht: -0,30).

Das *SchülerInnenverhalten* zeigt sich deutlich beeinflusst von der *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson: Hohe *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson hat einen positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten* (standardisiertes Regressionsgewicht: 0,21).

## SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung zeigen in diesem Modell, wie auch in allen anderen Modellen, relativ schwache direkte Effekte auf *Work Fulfillment*. Die beiden Konstrukte beeinflussen aber, wie zuvor beschrieben, die *Selbstwirksamkeit*, die wiederum einen sehr starken Effekt auf *Work Fulfillment* hat.

Fast alle angenommenen Effekte des hypothetischen Modells (**Abb. 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment**) bestätigen sich. Nur die Annahme, Männer hätten höheres *Work Fulfillment* als Frauen, wird durch dieses Strukturgleichungsmodell nochmals widerlegt. Männer haben etwas geringere Werte beim *Work Fulfillment*.

## 4.6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN AUSWERTUNG

In der quantitativen Auswertung des HBSC-Datensatzes wurden zum einen die gesamt-österreichische Stichprobe (n=3.753) sowie zum anderen die darin enthaltene Wiener Stichprobe (n=464) getrennt analysiert, um der Ausnahmestellung Wiens als einzige Großstadt Österreichs Rechnung zu tragen.

In der gesamtösterreichischen Stichprobe sind mehr als zwei Drittel der befragten LehrerInnen weiblich, nicht ganz ein Drittel ist männlich, was in etwa der Geschlechterverteilung aller LehrerInnen in Wien und Österreich entspricht. Der Großteil der Befragten (nahezu zwei Drittel) ist zwischen 40 und 59 Jahre alt, auch das entspricht in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit<sup>102</sup>. Die anteilmäßig größte Gruppe (37 %) der Befragten hat weniger als 10 Jahre Berufserfahrung, 27 % sind zwischen 21 und 30 Berufsjahre im Lehrberuf tätig. Beim Beschäftigungsstatus ist eindeutig die Vollzeitbeschäftigung Standard, jedoch ist ca. ein Fünftel der befragten Frauen teilzeitbeschäftigt, sowie 7 % der Männer.

Wie aus den Daten hervorgeht, weisen Wiens Hauptschulen/ Kooperative Mittelschulen bzw. mittlerweile Neue Mittelschulen, Polytechnische Schulen, Berufsschulen und Berufsbildende mittlere/ höhere Schulen viel höhere Anteile von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache bzw. von SchülerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“ auf. Stammen viele SchülerInnen nach Einschätzung der LehrerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, wird das SchülerInnenverhalten von den LehrerInnen negativer wahrgenommen. Ein relativ starker Effekt vom SchülerInnenverhalten auf das Auftreten des Burnout-Phänomens zeigt sich in den Strukturgleichungsmodellen.

In etwa ein Fünftel der befragten Wiener LehrerInnen leidet nach eigenen Angaben unter psychischer Beeinträchtigung (z. B. Depressionen, Angstzustände, chronische Schlafstörungen etc.), die eine Hälfte davon mit ärztlicher Diagnose, die andere Hälfte nach eigener Einschätzung. 81 % der befragten LehrerInnen geben an, unter keinen psychischen Beeinträchtigungen zu leiden. Die weiblichen Wiener Lehrkräfte sind nach eigenen Angaben häufiger psychisch beeinträchtigt als ihre männlichen Kollegen.

Österreichweit leidet mehr als ein Fünftel unter psychischer Beeinträchtigung, 12 % der eigenen Einschätzung zufolge und 9 % mit ärztlicher Diagnose. 79 % der befragten LehrerInnen haben mit keinen psychischen Beeinträchtigungen zu kämpfen. Auch österreichweit zeigt der Geschlechtervergleich, dass Frauen nach eigenen Angaben etwas häufiger unter psychischer Beeinträchtigung leiden als ihre männlichen Kollegen.

---

<sup>102</sup> Quelle: Statistik Austria, aktuelle Schulstatistik (2009/10) - Lehrpersonal im Allgemein- und Berufsbildenden Schulwesen

Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 („sehr unterfordernd“) bis 7 („sehr überfordernd“) die Anforderungen des Lehrberufs beurteilen und so den Grad ihrer Beanspruchung einstufen. Die mittlere Kategorie (4) bedeutet „herausfordernd“. Unter Beanspruchung (in diesem Fall „Überforderung“) leiden den eigenen Angaben zufolge 36 % der Lehrpersonen in Wien. 62 % empfinden den Lehrberuf als „herausfordernd“. „Unterfordernd“ wird der Lehrberuf von nur 2,2 % der Wiener Befragten empfunden. Österreichweit fühlen sich anteilmäßig weniger LehrerInnen „überfordert“ als in Wien (29 % im Vergleich zu 36 %), dafür betrachtet den Lehrberuf ein höherer Anteil der LehrerInnen als „herausfordernd“ (Mittelkategorie) als dies in Wien der Fall ist (69 % im Vergleich zu 62 %).

In der Wiener Stichprobe empfinden Frauen ihren Beruf im Vergleich mit ihren männlichen Kollegen eher als „überfordernd“ (38 % der Frauen im Vergleich zu 30 % der Männer). Auch österreichweit fühlen sich signifikant mehr Frauen „überfordert“ (ca. ein Drittel der Frauen im Vergleich zu einem Viertel der Männer), als „herausfordernd“ betrachten ihren Beruf wiederum mehr Männer (Wien: 60 % der Frauen im Vergleich zu 67 % der Männer; Ö: 67 % der Frauen im Vergleich zu 73 % der Männer).

Vergleicht man den Beanspruchungsgrad bzw. den Grad der Überforderung nach Berufsjahren, so zeigt sich, dass der Anteil der LehrerInnen, die den Lehrberuf als „überfordernd“ empfinden, bei beiden Stichproben mit steigender Anzahl von Berufsjahren zunimmt. In der österreichischen Stichprobe ist dieser Trend signifikant („Überforderung“ Ö: <10 und 11-20 Berufsjahre 24 %, 21-30 BJ 34 %, >30 BJ 35 %; Wien: <10 BJ 28 %, 11-20 und 21-30 BJ 37 %, >30 BJ 44 %).

Vergleicht man den Beanspruchungsgrad bzw. den Grad der Überforderung nach Schultyp, so ist deutlich zu erkennen, dass Wiener Lehrende der Polytechnischen Schulen sowie der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen am häufigsten „überfordert“ sind. Auch ist jeweils in etwa ein Drittel der Lehrenden von Allgemeinbildenden höheren Schulen bzw. Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen „überfordert“. Am wenigsten „überfordert“ sind den eigenen Angaben zufolge Lehrende von Berufsschulen mit nur 15 %. Die *Beanspruchung nach Schultyp* bei den österreichischen LehrerInnen ist jener der Wiener LehrerInnen ähnlich: Am häufigsten „überfordert“ sind hier Lehrende der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen, gefolgt von den Lehrenden der Polytechnischen Schulen. 30 % der Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen geben an, in ihrem Beruf „überfordert“ zu sein, sowie 27 % der Lehrenden an Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen. Am wenigsten „überfordert“ sind den eigenen Angaben zufolge Lehrende von Berufsschulen mit 16 %.

Zur Erstellung des Konstrukts Burnout wurde ein ungewichteter Summenindex mit allen neun Items des Maslach Burnout Inventory (Dimension „Emotionale Erschöpfung“) gebildet. Ein Geschlechtervergleich (T-Test) zeigt, dass der Mittelwert bei Lehrerinnen etwas höher ist als bei Lehrern, was bedeutet, dass Frauen ein knapp höheres Risiko haben, ein Burnout zu erleiden bzw. Burnout-gefährdet zu sein. Der Unterschied bzgl. der Burnout-Gefährdung zwischen den Geschlechtern ist in der Wiener Stichprobe signifikant, nicht aber österreichweit.

Ein Mittelwertvergleich (ANOVA) zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen und der Burnout-Gefährdung zeigt bei den Wiener und bei den österreichischen Daten, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den fünf Altersgruppen besteht. Die Gruppe zwischen 50 und 59 Jahren ist in beiden Stichproben am gefährdetsten, ein Burnout zu erleiden, gefolgt von den 40-49-Jährigen. Am wenigsten gefährdet, ein Burnout zu erleiden, ist die jüngste Altersgruppe der unter 30-Jährigen, sowie die älteste Gruppe der über 60-Jährigen. Bei beiden Populationen (Wien und Österreich) ist der „Höhepunkt“ im Alter zwischen 50 und 59 Jahren erreicht, in Wien steigen die Skalenpunkte am MBI aber bereits mit 30-39 Jahren deutlich an. Österreichweit ist erst im Alter von 40-49 Jahren dieser Anstieg zu erkennen. Bei beiden Populationen sinkt die Burnout-Gefährdung mit 60 Jahren und mehr auf den „Tiefpunkt“.

Betrachtet man die Burnout-Gefährdung nach Berufsjahren, so zeigt sich in Wien, dass die Gruppen mit zwischen 11 und 20 Berufsjahren bzw. mit zwischen 21 und 30 Berufsjahren am gefährdetsten sind. Die beiden Gruppen mit weniger als 10 Berufsjahren bzw. mit mehr als 30 Berufsjahren haben das geringste Risiko, ein Burnout zu erleiden. Die Unterschiede zwischen den Wiener Gruppenmittelwerten sind signifikant.

Österreichweit zeigt die Burnout-Gefährdung nach Berufsjahren einen anderen Verlauf: Hier steigen die Gruppenmittelwerte der Skalenpunkte am MBI mit zunehmenden Berufsjahren kontinuierlich an. Den höchsten Gruppenmittelwert und somit die meisten Skalenpunkte am MBI weist hier die (dienst)älteste Berufsgruppe mit mehr als 30 Berufsjahren auf. Die Unterschiede zwischen den österreichweiten Gruppenmittelwerten sind ebenso signifikant.

Sowohl in Wien, wie auch österreichweit weisen die LehrerInnen der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen das höchste Risiko auf, ein Burnout zu erleiden. Am zweitgefährdetsten ist in Wien die Gruppe der Lehrenden an Polytechnischen Schulen, österreichweit die Gruppe der Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Lehrende der Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen befinden sich bei beiden Stichproben im Mittelfeld; am wenigsten gefährdet, ein Burnout zu erleiden, sind die Lehrenden der österreichischen und Wiener Berufsschulen. Die Unterschiede zwischen den fünf Gruppen fallen für Gesamt-Österreich im Gegensatz zu Wien signifikant aus.

Im Bundesländervergleich des Burnout-Risikos gemessen am Skalenmittelwert am MBI zeigt sich, dass Wiener Lehrkräfte das höchste Risiko aufweisen, ein Burnout zu erleiden.

Es bestehen signifikante Unterschiede bei der *Erfüllung durch die Arbeit* zwischen LehrerInnen mit verschiedenen Berufsjahren, sowohl in Wien, als auch österreichweit. LehrerInnen mit unter 10 Berufsjahren weisen die höchsten Werte bei der Erfüllung durch die Arbeit auf. Bis zu 30 Berufsjahren nimmt die *Erfüllung durch die Arbeit* dann kontinuierlich ab, über 30 Berufsjahren steigt sie nochmals merklich an.

Ein Mittelwertvergleich der beiden Geschlechter bzgl. der Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit zeigt: Als belastend empfinden die Arbeitssituation für ihr Privat- und Familienleben etwas mehr Frauen als Männer. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind bei den Wiener Daten nicht signifikant, bei den österreichischen Daten aber signifikant. Jedenfalls ist die Tendenz erkennbar, dass Frauen ihr Familien- und Privatleben durch die Arbeit eher bedroht sehen als Männer. Es zeigt sich auch, dass tendenziell mehr Frauen als Männer angeben, durch ihr Privat-/ Familienleben belastet zu sein. Sowohl ‚sehr stark‘ als auch ‚eher stark‘ belastet sind häufiger die Frauen. Auffällig ist noch, dass Wiener LehrerInnen den eigenen Angaben zufolge durch Privatleben und Familiensituation belasteter sind als die LehrerInnen im Österreichdurchschnitt.

#### 4.6.1 Regressionsanalysen

Aus den durchgeführten einzelnen Regressionsanalysen geht hervor, dass die stärksten Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens wien- und österreichweit die erfassten Personen- und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen (wie Demographie, *Distanzierungsfähigkeit*, *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens* etc.) sind, gefolgt von arbeits- und aufgabenbezogenen Charakteristika (*Work Fulfillment* und *Perfektionsstreben*), die sich als bedeutende Einflussfaktoren auf *Burnout* erweisen. Auch die exogenen Einflussfaktoren des *SchülerInnenverhaltens* und der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* erklären bei den Wiener Daten ca. ein Viertel der gesamten Varianz, österreichweit ein Fünftel. Die *Soziale Unterstützung von Kollegium oder Schulleitung* hat österreichweit einen größeren Einfluss auf das Burnout-Risiko als in Wien.

In allen Gesamtmodellen (Wien und Österreich) erklären die unabhängigen Variablen *Belastung des Privatlebens* sowie der *Familiensituation durch die Arbeit*, *Work Fulfillment* (hohe Erfüllung durch die Arbeit und Begeisterung von der Arbeit reduzieren *Burnout*) und *Distanzierungsfähigkeit* (hohe Distanzierungsfähigkeit reduziert *Burnout*) den vergleichsweise größten Anteil der Varianz bei der Vorhersage der abhängigen Variable *Burnout*.

Wiens und Österreichs LehrerInnen unterscheiden sich in einem Punkt auffällig: Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die *Soziale Herkunft der SchülerInnen* („SchülerInnen verfügen nicht über die notwendigen Wissensvoraussetzungen“, „SchülerInnen beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache“, „SchülerInnen stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen“) bei den Wiener LehrerInnen einen signifikanten und starken Effekt auf *Burnout* hat, österreichweit ist dieser Effekt hingegen vergleichsweise schwach.

Die Wiener Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich von den österreichischen auch bei der Geschlechterverteilung der Burnout-Gefährdung: die Prädiktorvariable *Geschlecht* weist in den Modellen für Gesamt-Österreich einen signifikanten Effekt auf – ist die Lehrperson männlich, so ist die Burnout-Gefährdung höher als bei einer weiblichen Lehrperson. Bei den Wiener Daten zeigt sich das umgekehrte Bild: zwar ist die Prädiktorvariable *Geschlecht* in diesen Modellen nicht signifikant, doch geht daraus hervor, dass in Wien die Lehrerinnen ein höheres Burnout-Risiko haben als Lehrer.

Das hierarchische Regressionsmodell (blockweise Regression) wurde mit dem österreichischen Datensatz berechnet und zeigt den Zuwachs an erklärter Varianz, wenn zusätzlich zu Soziodemographie/ Kontextvariablen (*Geschlecht, Alter, Berufsjahre, Beschäftigungsstatus, Schultyp*) zuerst Persönlichkeitsmerkmale (*Selbstwirksamkeit, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Work Fulfillment*), dann Merkmale das Privatleben betreffend (*Belastung durch das Privat-/Familienleben, Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit*) und dann alle Merkmale, die den Arbeitsplatz Schule und die SchülerInnen betreffen (*Eingebundenheit Kollegium, Unterstützung Schulleitung, SchülerInnenverhalten, Soziale Herkunft der SchülerInnen*) ins Modell aufgenommen werden. Die soziodemographischen Variablen und Kontextvariablen erklären lediglich 3,8 % der gesamten Varianz, einen weit größeren Anteil erklären die Persönlichkeitsmerkmale (36 %). In etwa 8 % der Varianz werden von der Belastung des Privatlebens und weitere 4 % vom Schulumfeld (Arbeitsplatz Schule und SchülerInnenmerkmale) erklärt. Insgesamt werden in dieser Regression 52 % der gesamten Varianz erklärt, der weitaus größte Anteil verbleibt bei den Persönlichkeitsmerkmalen.

#### **4.6.2 Strukturgleichungsmodelle**

Die hier zur Strukturgleichungsmodellierung verwendeten Fragebatterien erfüllen die Voraussetzung der Multinormalverteilung nicht, deshalb konnte die Maximum Likelihood (**ML**)-Schätzmethode nicht angewendet werden. Bei Verwendung des **ADF**-Schätzers (Asymptotic Distribution-Free Estimation) sind Parameterschätzungen und Inferenzstatistiken auch bei nicht normalverteilten Ausgangsvariablen möglich. Die **ADF**-Methode setzt hohe Fallzahlen voraus (1.000-5.000 Fälle), weshalb die Modelle für die Wiener LehrerInnen aufgrund der zu geringen Fallzahl nicht berechnet werden konnten – alle Strukturgleichungsmodelle beziehen sich auf die österreichischen LehrerInnen.

##### *Burnout-Modelle*

Die stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekte auf *Burnout* haben die drei Konstrukte *Distanzierungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit* und *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*. Mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* sinkt das *Burnout*-Risiko; auch hohe *Selbstwirksamkeit* mindert das *Burnout*-Risiko erheblich. Bei zunehmender *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* steigt das *Burnout*-Risiko merklich. *Distanzierungsfähigkeit* hat auch einen sehr starken Effekt auf die *Belastung des Privatlebens*. Mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* sinkt die *Belastung des Privatlebens* bedeutend.

Aus theoretischer Sicht steigt die *Burnout*-Gefährdung mit dem *Perfektionsstreben* (s. S.159, **Abbildung 69: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout**). Der direkte Effekt von *Perfektionsstreben* auf *Burnout* ist zwar nicht bedeutsam, diese theoretische Annahme lässt sich dennoch durch einen indirekten Effekt empirisch stützen. Das *Perfektionsstreben* hat einen bedeutsamen positiven Effekt auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*, die wiederum den stärksten direkten Effekt auf *Burnout* aufweist.

Wie auch bei den Regressionsanalysen zeigen die Konstrukte zur Sozialen Unterstützung von KollegInnen und Schulleitung in den Strukturgleichungsmodellen nur sehr schwache Effekte auf *Burnout*. Die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen wirken deutlich stärker. Es zeigt sich aber, dass *Eingebundenheit im Kollegium* und *Unterstützung durch die Schulleitung* die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen steigern, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum mindert das *Burnout*-Risiko. Mit zunehmender *Selbstwirksamkeit* steigt auch die *Distanzierungsfähigkeit*, die den stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekt auf *Burnout* ausmacht, sehr stark. Männer weisen etwas höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf als Frauen.

Mit zunehmendem *Alter* steigt die Wahrscheinlichkeit, ein *Burnout* zu erleiden. Männer zeigen in allen Modellen ein etwas höheres *Burnout*-Risiko als Frauen, was der hypothetischen Annahme widerspricht. Unterrichtet die Lehrperson an einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Burnout*-Risiko höher als bei Lehrpersonen anderer Schultypen.

Schätzen die LehrerInnen das *SchülerInnenverhalten* als diszipliniert bzw. wenig störend ein, so hat dies einen negativen, also mindernden Effekt auf *Burnout*. Es zeigt sich ein starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten* – stammen die SchülerInnen nach Einschätzung der LehrerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, wird das *SchülerInnenverhalten* im negativen Sinne beeinflusst. Unterrichtet die Lehrperson vermehrt SchülerInnen mit *Deutsch-Sprachproblemen*, steigt das *Burnout*-Risiko in geringem Maße. Zunehmende *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson hat einen bedeutsamen positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten*.

### *Work Fulfillment-Modelle*

Den stärksten direkten persönlichkeitsbezogenen Effekt auf *Work Fulfillment* – als Gegenpart zum *Burnout* – hat das Konstrukt *Selbstwirksamkeit*. Hohe *Selbstwirksamkeit* beeinflusst das *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, im positiven Sinne. Der (direkte) Effekt der *Selbstwirksamkeit* auf die *Burnout*-Gefährdung ist im Vergleich weitaus geringer Effekt als auf *Work Fulfillment*.

*Selbstwirksamkeit* hat einen starken mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens*, Männer weisen in allen Modellen etwas höhere Werte bei der *Selbstwirksamkeit* auf als Frauen. *Selbstwirksamkeit* hat auch einen stark positiven Effekt auf die *Distanzierungsfähigkeit*; *Distanzierungsfähigkeit* weist wiederum einen stark mindernden Effekt auf die *Belastung des Privatlebens* auf. Das persönlichkeitsbezogene Merkmal *Perfektionsstreben* hat einen deutlich steigernden Effekt auf *Work Fulfillment*, sowie auch auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit*.

Ebenso wie bei den *Burnout*-Modellen zeigt sich ein indirekter Effekt von der *Eingebundenheit im Kollegium* und der *Unterstützung durch die Schulleitung* auf das *Work Fulfillment*: die beiden Konstrukte steigern die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen, hohe *Selbstwirksamkeit* wiederum steigert das *Work Fulfillment*.

Mit zunehmendem *Alter* nimmt das *Work Fulfillment* ab. Männer haben etwas geringere Werte beim Work Fulfillment als Frauen, was dem hypothetischen Modell nicht entspricht (s. S.160, **Abb. 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment**). Das *Geschlecht* wirkt sich auch schwach auf die *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* aus. Männer sind durch die Arbeit in ihrem Privatleben etwas weniger belastet, was dem hypothetischen Modell wiederum entspricht.

Unterrichtet die Lehrperson in einer *Hauptschule/ Kooperativen Mittelschule*, ist ihr *Work Fulfillment* etwas geringer als bei den LehrerInnen der anderen Schultypen.

Schätzen die LehrerInnen das *SchülerInnenverhalten* als diszipliniert bzw. wenig störend ein, so hat dies in den Modellen zur Erklärung von *Work Fulfillment* einen bedeutsamen positiven, also steigernden Effekt auf die abhängige Variable *Work Fulfillment*. Es zeigt sich auch hier ein starker Effekt von der *Sozialen Herkunft der SchülerInnen* auf das *SchülerInnenverhalten* – stammen die SchülerInnen nach subjektiver Einschätzung der LehrerInnen aus „sozial schwierigen Verhältnissen“, hat das einen negativen Effekt auf das wahrgenommene *SchülerInnenverhalten*. Hohe *Selbstwirksamkeit* der Lehrperson hat auch in diesen Modellen einen bedeutsamen positiven Effekt auf das *SchülerInnenverhalten*.

Fazit: Nahezu alle vermuteten Effekte der beiden hypothetischen Modelle (**Abb. 69: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout**, und **Abb. 70: Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment**) lassen sich empirisch bestätigen. Die Ausnahme bildet der Effekt des *Geschlechts* auf *Burnout* bzw. *Work Fulfillment*, der jeweils entgegengesetzt gerichtet vermutet wurde.

## 5 Resümee und Schlussfolgerungen

In den **qualitativen Interviews** wurden die meisten zuvor theoretisch beschriebenen Charakteristika und Besonderheiten des Lehrberufs sowie seine Herausforderungen und Problemfelder angesprochen. Eine Vielzahl der in den Interviews angesprochenen Beanspruchungs- und Belastungsquellen führen die befragten LehrerInnen auf Einsparungen im Schulbereich zurück: z.B. eine zu hohe SchülerInnenanzahl pro Klasse, fehlende Förderstunden und Deutsch-Kurse für MigrantInnen, zu kleine und unzureichend ausgestattete Arbeitsplätze.

Schulen und Klassenräume, so die Mehrheit der Befragten, gehörten ausgebaut, neu gestaltet und mit moderner Technologie ausgestattet, auch eine Vereinheitlichung der Ausbildungen von Pflichtschul- und Gymnasial-/OberstufenlehrerInnen wird von einigen befragten LehrerInnen als notwendig erachtet.

Die Befragten sehen die größte Herausforderung im gesellschaftlichen Wandel, der sich am Verhalten der Kinder (Unruhe, Aufmerksamkeitsdefizite, Respektlosigkeit u.v.m.) manifestiert, dem das Schulsystem mit seinen „starrten und rigiden Strukturen“ (Befragte #8) nicht gerecht wird. Auch die Unterfinanzierung gehe auf Kosten der Kinder und LehrerInnen.

Der Großteil der Befragten wählte den Lehrberuf aus der Motivation heraus, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und Wissen zu vermitteln, sieht sich aber von Gesellschaft, Öffentlichkeit/ Medien und Eltern mit den Herausforderungen in der Schule allein gelassen.

Die LehrerInnen müssten Tätigkeiten von SozialarbeiterInnen, PsychologInnen oder PsychagogInnen übernehmen, für die sie nicht ausgebildet wurden. Die befragten LehrerInnen wünschen sich mehr personale Unterstützung in dieser Form, auch mehr Förderstunden (insbesondere Deutsch-Förderstunden für MigrantInnen), sowie mehr muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache – anstatt einzusparen sollte investiert werden.

Die Befragten (8 von 10) sprechen sich für eine Gesamtschule, also eine gemeinsame Schule für alle 10-14-Jährigen, sowie für eine gemeinsame Ausbildung für Hauptschul-/KMS-/NMS-LehrerInnen und AHS-LehrerInnen aus (6 von 10 Befragte).

Kurzum: In das Schulsystem gehörte laut Befragten mehr Geld investiert.

Die LehrerInnen wünschen eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern, anstatt das Image des „Feindbildes“ (Befragte #4) weiter zu tragen. Sie sehen die öffentliche Meinung als große Belastung und wünschen sich eine Aufwertung des gesellschaftlichen und medialen Images.

In der **quantitativen Auswertung** zeigte sich in multivariaten Regressionsanalysen, dass die stärksten Einflussfaktoren auf das Entstehen des Burnout-Phänomens wien- und österreichweit die Personen- und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen (wie Demographie, *Distanzierungsfähigkeit*, *Selbstwirksamkeit*, *Belastung des Privatlebens* etc.) sind, gefolgt von arbeits- und aufgabenbezogenen Charakteristika (z.B. *Perfektionsstreben*), die sich ebenso als bedeutende Einflussfaktoren auf *Burnout* erweisen. Auch exogene Einflussfaktoren<sup>103</sup> wie das *SchülerInnenverhalten* und die *soziale Herkunft der SchülerInnen* erklären bei den Wiener Daten ca. ein Viertel der gesamten Varianz, österreichweit ein Fünftel. In Wien erklärt dieser Faktor deutlich mehr Varianz als österreichweit, was bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen dem SchülerInnenverhalten und dem psychischen Gesundheitszustand der LehrerInnen für Wien stärker ausfällt als österreichweit. Andersherum erklärt die *Soziale Unterstützung von Kollegium oder Schulleitung* österreichweit einen größeren Anteil der Varianz von *Burnout* als in Wien.

Die Strukturgleichungsmodelle zur Erklärung von *Burnout* zeigten, dass die stärksten persönlichkeitsbezogenen Effekte auf *Burnout* von den drei Konstrukten *Distanzierungsfähigkeit*, *Selbstwirksamkeit* und *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* ausgehen. Mit zunehmender *Distanzierungsfähigkeit* sinkt das *Burnout*-Risiko; auch hohe *Selbstwirksamkeit* mindert das *Burnout*-Risiko. Bei zunehmender *Belastung des Privatlebens durch die Arbeit* steigt das *Burnout*-Risiko merklich.

Das Konstrukt *Selbstwirksamkeit* erwies sich in Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung von *Work Fulfillment* – als Gegenpart zum *Burnout* – als stärkster direkt persönlichkeitsbezogener Effekt. Hohe *Selbstwirksamkeit* beeinflusst das *Work Fulfillment*, also die Erfüllung durch die Arbeit, im positiven Sinne. Auf *Burnout* hat *Selbstwirksamkeit* einen weit aus geringeren (direkten) Effekt als auf *Work Fulfillment*.

Die vermuteten Effekte der beiden hypothetischen Modelle zur Erklärung von *Burnout* und *Work Fulfillment* (**Abb. 69** und **Abb. 70**), die in Strukturgleichungsmodellen überprüft wurden, lassen sich, mit Ausnahme des Geschlechter-Effekts, empirisch bestätigen.

---

<sup>103</sup> Darunter fallen: Organisatorische Charakteristika und Besonderheiten, SchülerInnenverhalten und soziale Herkunft der SchülerInnen, Soziale Unterstützung von Kollegium und Schulleitung

## 5.1 EMPIRISCHE ERGEBNISSE IM KONTEXT DER FRAGESTELLUNGEN/ HYPOTHESEN

In dieser Arbeit **bestätigte Hypothesen:**

- *Je älter die Lehrperson, desto beanspruchter ist diese.*

Mit zunehmendem Alter steigt der Grad der subjektiven Überforderung kontinuierlich, d.h. mit steigenden Berufsjahren steigt die Anzahl derjenigen, die den Lehrberuf als „überfordernd“ empfinden. Auch in den Leitfadeninterviews wurde dieser Entwicklungsprozess beklagt. Die Strukturgleichungsmodelle zeigen einen kontinuierlichen Anstieg des Burnout-Risikos mit zunehmendem Alter.

- Burnout ist ein Phänomen, das Jahre oder sogar Jahrzehnte braucht, um sich zu entwickeln, Burnout entsteht zum Großteil durch die Wirkung von jahrelanger Berufstätigkeit; das Syndrom macht sich typischerweise erst nach fünfzehn- bis zwanzigjähriger Berufstätigkeit deutlich (vgl. Rudow 1999, 54).

*LehrerInnen mittleren Alters sind gefährdeter auszubrennen als jüngere und ältere LehrerInnen - Lehrpersonen nach ca. 20-30-jähriger Berufserfahrung sind am Burnout-gefährdetsten.*

In der Auswertung zeigte sich, dass die Daten diese Hypothese nicht für die gesamte Stichprobe stützen. Die mittleren Altersgruppen haben in Wien und Gesamt-Österreich ein höheres Burnout-Risiko als die jüngsten und ältesten LehrerInnen. In Wien gilt dasselbe auch für die Berufsjahre: diejenigen mit den wenigsten und den meisten Berufsjahren haben ein geringeres Burnout-Risiko. Für die österreichischen Lehrkräfte gilt aber: Je älter der/ die LehrerIn, je mehr Berufsjahre der/ die LehrerIn hinter sich hat, desto eher Burnout-gefährdet ist er/ sie. Mit zunehmenden Berufsjahren steigt (österreichweit) die Gefahr, ein Burnout zu erleiden.

- *LehrerInnen, die sich von ihrer Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt fühlen, sind weniger anfällig für die Burnout-Symptome als LehrerInnen, die sich nicht unterstützt fühlen.* Die bivariate und multivariate Auswertung zeigte, dass diese Annahme bestätigt werden kann. In der bivariaten Auswertung zeigen von Kollegium und Schulleitung Unterstützte geringere Burnout-Werte. In den Strukturgleichungsmodellen ist ersichtlich, dass Unterstützung von Schulleitung und Kollegium auf die Selbstwirksamkeit der Lehrperson wirkt, die wiederum das Burnout-Risiko senkt.

**In dieser Arbeit nicht bestätigte Hypothesen:**

- *Frauen sind häufiger von Burnout betroffen als Männer.*

Bei den Leitfadeninterviews waren es einige Frauen, die über Arbeitssituation und –zufriedenheit von LehrerInnen sprachen und letztendlich von Burnout und/ oder Resignation berichteten.

In der bivariaten Auswertung zeigen sich Frauen zwar häufiger überfordert und Burnout-gefährdet, in den multivariaten Modellen repräsentativ für Österreichs LehrerInnen (Regressionen, Strukturgleichungsmodelle) weisen jedoch die Männer ein knapp höheres Burnout-Risiko auf.

- Die Annahme, dass *Lehrerinnen durch die stärkere Doppelbelastung häufiger beansprucht, unzufrieden und (emotional) erschöpft sind als Lehrer*, lässt sich nur teilweise stützen. In den gezeigten Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung von *Work Fulfillment* weisen Frauen eine etwas höhere Belastung des Privat- und Familienlebens durch die Arbeit auf als Männer (siehe Modelle: **Abbildungen 72, 74 und 76**). Die Belastung des Privatlebens hat wiederum einen sehr starken Effekt auf das Burnout-Risiko. Dennoch weisen Frauen ein etwas geringeres Burnout-Risiko auf als Männer (siehe Modelle: **Abbildungen 71, 73 und 75**).

- *Frauen sind im Lehrberuf in höherem Ausmaß von Autoritäts- und Respektproblemen betroffen als Männer und sind deshalb mit ihrem Beruf und sich selbst unzufriedener und auch häufiger von Burnout betroffen als ihre männlichen Kollegen.*

Auch diese Hypothese lässt sich empirisch nur teilweise bestätigen. In der bivariaten Auswertung zeigen sich Frauen häufiger überfordert und Burnout-gefährdet, in den multivariaten Modellen weisen jedoch die Männer ein knapp höheres Burnout-Risiko auf.

Die Strukturgleichungsmodelle wie auch die bivariate Auswertung zeigen einen zwar schwachen, dennoch aber existierenden Effekt vom Geschlecht der Lehrperson auf die Selbstwirksamkeit: Männer haben höhere Werte bei der Selbstwirksamkeit. Die Selbstwirksamkeit der Lehrperson wiederum hat einen bedeutsamen positiven Effekt auf das SchülerInnenverhalten (Disziplin).

Eine weibliche Befragte berichtete im Leitfadeninterview, dass Männer mehr Distanz zur Arbeit hätten und sich besser abgrenzen könnten. Ihnen werde auch mehr Respekt seitens der Kinder und des Kollegiums entgegengebracht als den Lehrerinnen, meinte eine weitere befragte Person (männlich).

- *Lehrende der AHS sind häufiger vom Praxisschock betroffen als Lehrende der Pflichtschule.*

In den Leitfadeninterviews berichteten einige Befragte von Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, enttäuschten Erwartungen oder vom sogenannten „Praxisschock“. Speziell die AHS-Lehrenden unter den Befragten, die ihre LehrerInnenausbildung an der Universität absolvierten und zu wenig bis gar keine Berufspraxis im Rahmen der Ausbildung sammeln konnten, beklagen, die Ausbildung bereite angehende LehrerInnen nicht genügend auf den Lehrberuf vor bzw. sei zu wenig praxisorientiert.

Ein Mittelwertvergleich der Beanspruchung, d.h. des Gefühls der Über- oder Unterforderung im Lehrberuf, bei jungen LehrerInnen (<5 Berufsjahre) zeigt aber nur minimale Unterschiede zwischen den Schultypen. Sämtliche Gruppenmittelwerte auf der 7-stufigen Skala von 1 (*sehr unterfordernd*) bis 7 (*sehr überfordernd*) liegen bei 4,0. Die Hypothese, dass diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schultypen bestehen, lässt sich mit dem vorliegenden quantitativen Datenmaterial nicht stützen.

#### **In dieser Arbeit nicht untersuchte Hypothesen:**

- *Kinderlose Lehrerinnen sind im Lehrberuf engagierter und deshalb gefährdeter „auszubrennen“.*

Diese Annahme konnte mit dem vorliegenden quantitativen Datenmaterial nicht überprüft werden, da die Anzahl der eigenen Kinder nicht erhoben wurde. In den qualitativen Interviews zeigte sich aber, dass besonders Lehrerinnen ohne Kinder von Burnout berichteten.

- *Lehrende, die sich eher den FachwissenschaftlerInnen zuordnen, sind mit ihrem Beruf unzufriedener als Lehrende, die sich mehr als PädagogInnen sehen.*

Diese Hypothese konnte in der Arbeit mit dem vorhandenen empirischen Datenmaterial nicht überprüft werden, könnte aber einen weiteren Aspekt in der zukünftigen Erforschung der Arbeits(un)zufriedenheit von LehrerInnen darstellen.

## 5.2 AUSBLICK

Ziel dieser Arbeit war es, sowohl systemische/ organisationale, als auch persönliche Einflussfaktoren zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout zu untersuchen.

Rothland spricht von „systematische[r] Unterbelichtung relevanter Einflussfaktoren und Aspekte in der LehrerInnenbelastungsforschung (...) durch die Konzentration auf die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte. (...) [B]erufsspezifische Aspekte, der strukturelle Rahmen der Berufstätigkeit und des Arbeitsplatzes [würden] in den Hintergrund geraten bzw. gar nicht erfasst werden.“ (Rothland 2008, 122)

Oesterreich (2008, 69 f.) schreibt, dass „die Tatsache, dass ein Prozentsatz von mindestens 20 % der Lehrer unter Burnout leidet und dass dies bei anderen Berufen weit weniger der Fall ist, [nicht dafür spricht,] dass je individuelle Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern primär für ihren beruflichen Stress bzw. für ihr Burnout verantwortlich sind. [Es müssen demnach] (...) die Arbeitsbedingungen der Lehrer sein, die überdies durch die derzeit schwierigen Lebensperspektiven ihrer Schüler immer problematischer werden“.

Die arbeits- und situationsbezogenen Aspekte wurden in der LehrerInnenbelastungsforschung bislang systematisch unterbelichtet, in dieser Forschungsarbeit wurde versucht, diese Aspekte theoretisch und empirisch genauso einzubeziehen wie personen- und persönlichkeitsbezogene. In Anbetracht der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit lässt sich aber der Schluss ziehen, dass, trotz Einbeziehung berufsspezifischer Aspekte (wie Schultyp, Beschäftigungsstatus, Gesamtarbeitszeit, SchülerInnenmerkmale, Kollegium, Schulleitung) die Personen- und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen die stärksten Einflussfaktoren auf das Burnout-Risiko sind.

Entgegen der Vermutung sind die Effekte der Variablen zur sozialen Unterstützung von Schulleitung und Kollegium nur schwach. Die Erkenntnis, dass die LehrerInnenpersönlichkeit den größten Beitrag zur Erklärung von Befindlichkeit und Burnout (Emotionaler Erschöpfung) liefert, legt nahe, dass schon bei der Auswahl der angehenden Lehrpersonen berücksichtigt werden sollte, welche Personen sich für den anspruchsvollen Lehrberuf eignen, und welche weniger. Gehrman schreibt, dass „ein Teil der für die Anforderungsprofile des Berufes nötigen Akteure (...) potentiell falsch rekrutiert [wird]. Diese sind es womöglich auch, die im Berufsverlauf mit unterschiedlichen Mitteln versuchen, dem Berufsfeld zu entkommen. Jenseits des 50. Lebensjahres werden hier insbesondere familial nicht gebundene Lehrerinnen zu einer deutlichen ‚Risikogruppe‘“ (Gehrman 2007, 199).

Eine Feststellung der Eignung der LehramtsstudienanwärterInnen für den Lehrberuf erscheint zum Zeitpunkt der Selektion als nicht unproblematisch. Es wäre durchaus sinnvoll, jene Persönlichkeitsmerkmale, die für die Ausübung des Berufs notwendig sind, nicht schon bei der Auswahl vorauszusetzen, sondern auf eine den Berufsverlauf begleitende **fachliche und psychologische Unterstützung** für alle LehrerInnen zu setzen. Die Inanspruchnahme dieser Angebote könnte auch verpflichtend sein, zum einen damit die Nutzung psychologischer Betreuung für einzelne LehrerInnen nicht zum Stigma wird, und zum anderen um die Anzeichen des sich über einen langen Zeitraum entwickelnden Burnout-Syndroms frühzeitig erkennen zu können.

Eine weitere Möglichkeit, überforderte LehrerInnen zu unterstützen und Burnout im Lehrberuf vorzubeugen, wäre, vermehrt „**Team-Teaching**“ (zwei oder mehrere LehrerInnen pro Unterrichtseinheit) einzusetzen. Dieser Vorschlag wurde auch von zwei Befragten der Leitfadeninterviews vorgebracht.

Die Leitfadeninterviews dieser Forschungsarbeit legen, genauso wie Meinungen von ExpertInnen, die **Vereinheitlichung der Ausbildungen** von Pflichtschul- und OberstufenlehrerInnen, und zwar an der Universität als ausbildende Institution, nahe. Aigner (Universität Innsbruck, Fakultät für Bildungswissenschaften) schreibt in einem offenen Brief an die Unterrichtsministerin (Jänner 2012), in dem er die zu diesem Zeitpunkt diskutierte Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in "Pädagogische Universitäten" anstelle des Beschlusses, alle PädagogInnen an Universitäten auszubilden, kritisiert:

„Eines der wichtigsten Argumente gegen ‚Pädagogische Universitäten‘ ist, dass hier von Kindheit an bis zur eigenen Ausbildung eine ‚Monokultur‘ verfestigt würde, die schon bisher problematisch war und ist: Kaum ein Beruf ist derart biografisch verankert und belastend wie jener der Lehrer/-innen (man sehe nur auf die Burnout-Rate!). Mit keiner anderen Ausbildung schließen die Betroffenen so unmittelbar an ihre eigene Kindheit an wie mit dieser: Jeder schleppt seine eigenen (teilweise problematischen) Schulerfahrungen vom Schuleintritt weg mit sich herum. Und eben noch vor der Matura gezittert, stehen sie dann als Lehrer/-innen wieder in bzw. vor der Klasse (...).“ (Aigner 2012)

Den Ursachen für die in dieser Arbeit nachgewiesene **unterschiedliche Befindlichkeit der LehrerInnen verschiedener Schultypen** auf den Grund zu gehen, könnte Inhalt für weitere Forschungsvorhaben sein. Die LehrerInnen verschiedener Schultypen unterscheiden sich im Beanspruchungsgrad bzw. im Grad der Überforderung sowie auch beim Burnout-Risiko. Wien-weit und österreichweit sind LehrerInnen der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen am häufigsten „überfordert“ und/ oder Burnout-gefährdet. Am wenigsten „überfordert“ sind den eigenen Angaben zufolge Lehrende von Berufsschulen, genauso sind diese am wenigsten gefährdet, ein Burnout zu erleiden.

Diese Erkenntnis ist ein Indiz dafür, dass organisatorische Einflussfaktoren möglicherweise doch stärker wirken als in dieser Arbeit gezeigt. In den Strukturgleichungsmodellen erklären die Persönlichkeitsmerkmale einen Großteil des Befindens der Lehrpersonen. Zwar unterscheiden sich Berufsschul-LehrerInnen in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen von den LehrerInnen der anderen Schultypen, dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass rein diese für den großen Unterschied verantwortlich sind.

Eine andere Möglichkeit zur Erklärung für die bessere Befindlichkeit der Berufsschul-LehrerInnen könnte an den für sie gegebenen **Ausstiegsmöglichkeiten** oder zumindest „zweiten Standbeinen“ liegen. In den Leitfadeninterviews wurden die fehlenden Ausstiegsszenarien für LehrerInnen beklagt. Dies betrifft vor allem die LehrerInnen der Pflichtschulen und Gymnasien, nicht aber die LehrerInnen der Berufsschulen, die durch ihren Praxisbezug nicht notwendigerweise an die Beschäftigung in der Schule gebunden sind. Dem bemerkenswerten Unterschied beim Beanspruchungsgrad sowie bei den Burnout-Skalenpunkten zwischen Berufsschul-LehrerInnen und den LehrerInnen anderer Schultypen auf den Grund zu gehen, wäre eine Anregung für ein weiteres Forschungsvorhaben. Regressionsanalytisch zeigte sich aber kein signifikanter Unterschied zwischen Berufsschul-LehrerInnen und den LehrerInnen der anderen Schultypen.

Rudow zufolge ist Burnout eine Lebenskrise, in der die emotionale Beziehung der Lehrperson zum Schüler/ zur Schülerin eine zentrale Rolle spielt. LehrerInnen, deren Motive für die Berufsausübung pädagogisch oder fachbetreffend argumentierbar sind, sind weniger anfällig für das Burnout-Syndrom als LehrerInnen, bei denen nicht diese, sondern soziale Motive überwiegen (vgl. Rudow 1999, 55 f.). Um diese Argumentation überprüfen zu können, sollten bei weiteren quantitativen Erhebungen zur Arbeitszufriedenheit und Burnout-Gefährdung von LehrerInnen auch die **Berufswahlmotive** erfragt werden.

Aus den Leitfadeninterviews lässt sich die Annahme ableiten, dass kinderlose Lehrerinnen besonders engagiert sind, vergleichsweise viel arbeiten und in erhöhtem Maße Burnout-gefährdet sind. Einige besonders engagierte Lehrerinnen, die den Beruf unter den aktuellen Rahmenbedingungen nicht mehr ergreifen würden, sind kinderlos. Bereits Maslach und Jackson (1986), sowie Schwab und Iwanicki (1982) fanden einen signifikanten Effekt vom Familienstand auf das Auftreten von Burnout – Befragte mit Kindern wiesen bei allen drei Dimensionen von Burnout (Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, verminderte persönliche Leistungsfähigkeit) geringere Ausprägungen auf als LehrerInnen ohne Kinder (vgl. Byrne 1999, 20).

Auch Moschitz fand in einer Untersuchung heraus, dass alleinlebende weibliche Lehrkräfte einem höheren Burnout-Risiko ausgesetzt sind als nicht alleinlebende. Jene „weisen größere emotionale Erschöpfung auf und empfinden größere Hilflosigkeit und stärkere Arbeitsunzufriedenheit“ (Moschitz 1993, zit. nach Katschnig, 120).

Diese Hypothese ist mittels gegebenem quantitativen Datenmaterial nicht überprüfbar, da der Fragebogen des LBI keine Frage zur Kinderanzahl enthält. Bei einer weiteren Erhebung zum psychischen Gesundheitszustand von LehrerInnen sollten auch **Familienstand** und **Anzahl der eigenen Kinder** erhoben werden. Nur dann kann die formulierte Hypothese, „*Kinderlose Lehrerinnen sind engagierter und deshalb gefährdeter ,auszubrennen‘*“, die durch Literaturrecherche und Leitfadeninterviews generiert wurde, überprüft werden.

In sozialen Berufen steigt das Burnout-Risiko mit zunehmender Anzahl von Personen, mit denen gearbeitet wird (vgl. Maslach, Jackson 1981, 106). Die **KlassenschülerInnenanzahl** könnte hier einen bedeutsamen Effekt auf das LehrerInnen-Burnout haben und sollte in weiteren Untersuchungen zur Arbeitssituation von LehrerInnen miterhoben werden, wobei auch die Anzahl der unterrichteten Klassen Berücksichtigung finden sollte.

Befragt wurden LehrerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen, der Berufsbildenden mittleren/ höheren Schulen, der Berufsschulen, des Polytechnikums und der Hauptschulen/ Kooperativen Mittelschulen. **Volksschul-LehrerInnen** wurden in der Erhebung nicht befragt. Bei einer weiteren Erhebung müssten diese auch befragt werden, unter anderem zur möglichen Überprüfung der These, *Lehrende, die sich eher den FachwissenschaftlerInnen zuordnen, sind mit ihrem Beruf unzufriedener als Lehrende, die sich mehr als PädagogInnen sehen*. Tendenziell, so die Annahme, sehen sich GrundschullehrerInnen, schon aufgrund der praktisch ausgerichteten Ausbildung, eher als PädagogInnen denn als FachwissenschaftlerInnen.

Diese Hypothese konnte mit dem gegebenen empirischen Datenmaterial nicht überprüft werden, soll aber ebenso eine Anregung zur weiteren Erforschung der Arbeits(un)zufriedenheit von LehrerInnen liefern.

Nach Maslach und Jackson (1986) soll Burnout als multidimensionales Konstrukt bestehend aus drei Komponenten verstanden werden: *emotional exhaustion* (Emotionale Erschöpfung), *depersonalization* (Depersonalisation), *reduced personal accomplishment* (verringerte persönliche Leistungsfähigkeit); (vgl. Byrne 1999, 15). Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Arbeitsanforderungen (wie Arbeitsüberlastung, persönliche Konflikte, Rollenkonflikte) eher Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation voraussagen, während Aspekte der Kontrolle/ Leitung und sozialen Unterstützung stärker in Zusammenhang mit verringerter persönlicher Leistungsfähigkeit stehen (vgl. Maslach, Leiter 1999, 297). In dieser Untersuchung des LBI wurde lediglich die zentrale Dimension der Emotionalen Erschöpfung des **Maslach Burnout Inventory** erhoben. Um Burnout in seiner konzeptionellen Breite erfassen zu können, wäre es sinnvoll, in weiteren Erhebungen alle drei Dimensionen des MBI aufzunehmen.

Diese Arbeit stellte den Versuch dar, die Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Burnout-Phänomens mittels eines qualitativ-quantitativen Methodenmixes zu untersuchen und dabei sowohl Personen- und Persönlichkeitsmerkmale, als auch organisationale Merkmale des Berufs in die Erklärungsmodelle einzubeziehen. Jene Fragen, die mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht beantwortet werden konnten, sowie auch jene Fragen, die bei der Analyse erst aufgeworfen wurden, bilden einen möglichen Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben im Bereich der LehrerInnenforschung.

## 6 Literaturverzeichnis

### BUCH:

BACKHAUS, KLAUS ET AL. (2003): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage, Berlin: Springer.

BANDURA, ALBERT (1997): Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: University Press.

BURISCH, MATTHIAS (2006): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BYRNE, BARBARA (2010): Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming. 2<sup>nd</sup> Edition, New York: Taylor and Francis Group, LLC.

DANN, H., D.; CLOETTA, B.; MÜLLER-FOHRBRODT, G.; HELMREICH, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. 1. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

DUNKIN, MICHAEL, J.; BIDDLE, BRUCE, J. (1974): The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GIESECKE, HERMANN (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs. Weinheim/ München: Juventa.

GRACE, GERALD, R. (1973): Der Lehrer im Rollenkonflikt. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

HAIR, JOSEPH, F.; BLACK, BILL; BABIN, BARRY; ET AL. (2006): Multivariate Data Analysis. 6th ed., Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

HANCOCK, GREGORY, R.; MUELLER, RALPH, O (2006): Structural Equation Modeling. A Second Course. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

HÄNSEL, DAGMAR (1975): Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

HILLERT, A.; MARWITZ, M. (2006): Die Burnout-Epidemie oder brennt die Leistungsgesellschaft aus? München: C.H. Beck.

HILLERT, A.; SCHMITZ, E. (Hrsg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Konzepte, Prävention, therapeutische Ansätze. Stuttgart: Schattauer-Verlag.

HIRSCH, G.; GANGUILLET, G.; TRIER, U., P. (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt.

HOFER, MANFRED (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Verlag für Psychologie.

ILIEN, ALBERT (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

IPFLING, H. J.; PEEZ, H.; GAMSJÄGER, E. (1995): Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/ Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

KATSCHNIG, TAMARA (2004): Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volksschullehrerinnen und –lehrern. In: (Hrsg.): OLECHOWSKI, R: Schule – Wissenschaft - Politik. Reihe des Ludwig-Boltzmann-Instituts für Schulentwicklung und internationalvergleichende Schulforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

KNAPP, HERTA (1997): Eine Untersuchung zum Burnout bei Tiroler Lehrerinnen und Lehrern und dessen Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit und pädagogischer Wertorientierung. Dissertation an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck.

LEITER, MICHAEL, P.; MASLACH, CHRISTINA (2005): Banishing Burnout. Six strategies for improving your relationship with work. San Francisco: Jossey-Bass.

LIPOWSKI, FRANK (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MASLACH, CHRISTINA; LEITER, MICHAEL, P. (2001): Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien: Springer.

MAYRING, PHILIPP (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MERZ, JÜRGEN (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim/ Basel: Beltz.

MÜLLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H., D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. 1. Auflage, Stuttgart: Klett.

NEUBERGER, OSWALD (1974): Messung der Arbeitszufriedenheit. Verfahren und Ergebnisse. Sozioökonomie 8. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.

NEUBERGER, OSWALD; ALLERBECK, MECHTHILD (1978): Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)“. Bern/Wien: Huber.

NOVOTNY, EVA (1994): Lernen und Realitätsverlust in der Schule. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

OESTERREICH, RAINER (1981): Handlungsregulation und Kontrolle. München: Urban & Schwarzenberg.

OTTO, BRITTA (1978): Der Lehrer als Kollege. Zur Struktur der Interaktion. Weinheim/Basel: Beltz.

RAYKOV, TENKO; MARCOULIDES, GEORGE, A. (2006): A First Course in Structural Equation Modeling. Mahwah/ New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

REINECKE, JOST (2005): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.

ROTHLAND, MARTIN (Hrsg.) (2007)a: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RUDOW, BERND (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber.

TREPTOW, EVA (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

URBAN, DIETER; MAYER, JOCHEN (2011): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. In: (Hrsg.): SAHNER, H.; BAYER, M.; SACKMANN, R.: Studienskripten zur Soziologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A., M. (1999): Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press.

WEIBER, ROLF; MÜHLHAUS, DANIEL (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Berlin/ Heidelberg: Springer.

## **ARTIKEL:**

BENTLER, P., M. (1990): Comparative fit indexes in structural models. In: Psychological Bulletin, 107, 238-246.

BENTLER, P., M.; BONETT, D., G. (1980): Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. In: Psychological Bulletin, 88, 588-606.

BROMME, RAINER; HAAG, LUDWIG (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 803-819.

BYRNE, BARBARA (1999): The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: (Hrsg.): VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A., M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press, 15-37.

FREY, ANDREAS (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 903–925.

GEHRMANN, AXEL (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: (Hrsg.): ROTHLAND, MARTIN: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 185-203.

HÄNSEL, DAGMAR (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 873-893.

HILLERT, ANDREAS (2007): Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 140–159.

HILLERT, ANDREAS; LEHR, DIRK (2004): Stationäre Behandlung psychosomatisch erkrankter Lehrer. In: (Hrsg.): HILLERT, A.; SCHMITZ, E.: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Konzepte, Prävention, therapeutische Ansätze. Stuttgart: Schattauer-Verlag, 248-265.

HOELTER, JON, W. (1983): The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. In: Sociological Methods and Research, 11, 325-344.

JEHLE, P.; SCHMITZ, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 160–184.

KÜHNE, STEFAN (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 618–619.

KRAUSE, A.; DORSEMAGEN, C. (2007)a: Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–80.

KRAUSE, A.; DORSEMAGEN, C. (2007)b: Psychische Belastungen im Unterricht. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–118.

MASLACH, CHRISTINA; LEITER, MICHAEL, P. (2004): Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In: Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 3, 91-134.

MASLACH, CHRISTINA; LEITER, MICHAEL, P. (1999): Teacher Burnout: A Research Agenda. In: (Hrsg.): VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A., M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press, 295-303.

MASLACH, CHRISTINA (1999): Progress in Understanding Teacher Burnout. In: (Hrsg.): VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A., M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press, 211-222.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. In: Journal of Occupational Behaviour, Vol. 2, 99-113.

OESTERREICH, RAINER (2008): Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In: (Hrsg.): KRAUSE, A; SCHÜPBACH, H.; ULICH, E; WÜLSER, M: Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler Verlag, 49-74.

POSCHKAMP, THOMAS (2008): Lehrgesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften. In: (Hrsg.): BUCHWALD, P.; RINGEISEN, T.: Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Berlin: Logos Verlag.

ROTHLAND, MARTIN (2008): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111-125.

ROTHLAND, MARTIN (2007)b: Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 249-266.

ROTHLAND, MARTIN; TERHART, EWALD (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: (Hrsg.): TIPPELT, R.; SCHMIDT, B.: Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 791-810.

ROTHLAND, MARTIN; TERHART, EWALD (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-31.

RUDOW, BERND. (1999): Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In: (Hrsg.): VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A., M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press, 38-58.

SCHAARSCHMIDT, U.; FISCHER, A. (1995): Ergebnisse II: Darstellung und Analyse des Belastungserlebens – Teil 3, 4 und 5 der Untersuchung. In: (Hrsg.): Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild. Innsbruck/ Wien: Studienverlag, 52–92.

SCHAARSCHMIDT, U.; KIESCHKE, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–97.

SIELAND, BERNHARD (2007): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 206–226.

SOSNOWSKY, NADJA (2007): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: (Hrsg.): ROTHLAND, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–139.

WEIDENMANN, BERND (1981): Emotionen von Lehrern in einem Handlungskonzept. In: (Hrsg.): HOFER, M.: Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München: Urban & Schwarzenberg, 255-277.

WILSON, BRYAN, R. (1962): The teacher's role – a sociological analysis. In: The British Journal of Sociology, Vol. 13/ No. 1, Blackwell Publishing, 15-32.

#### **INTERNETQUELLE:**

AIGNER, JOSEF, C. (2012): Lehrerbildung „neu“: Wozu Universitäten zweiter Klasse? <http://derstandard.at/1326249010823/Offener-Brief-an-die-Unterrichtsministerin-Lehrerbildung-neu-Wozu-Universitaeten-zweiter-Klasse>, zuletzt aufgerufen am: 12.01.2012.

BALTES-GÖTZ, BERNHARD (2004): Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit Amos 5.0. <http://www.uni-potsdam.de/u/soziologie/methoden/mitarbeiter/goerl/strukturgleichungsmo-delle/4.%20Sitzung/amos50.pdf>, zuletzt aufgerufen am: 25.05.2012.

BIFFL, GUNDRUN; FAUSTMANN, ANNA; ET AL. (2012): Psychische Belastungen der Arbeit und ihre Folgen. Endbericht. Krems/ Wien: WIFO. [http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d170/Psychische\\_Belastungen\\_der\\_Arbeit\\_2012.pdf](http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d170/Psychische_Belastungen_der_Arbeit_2012.pdf), zuletzt aufgerufen am: 01.07.2012.

BMUKK (2010): Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel\\_2010.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf), zuletzt aufgerufen am: 22.06.2011.

DIMDI. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (2011): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. Version 2011. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2011/block-z70-z76.htm>, zuletzt aufgerufen am: 06.08.2012.

DÜR, WOLFGANG; GRIEBLER, ROBERT (2007): Auswertung der im Rahmen der HBSC-Studie erhobenen Daten zur LehrerInnengesundheit: Modul 1A und Modul 1B. Wien: LBIMGS. [http://lbimgs-archiv.lbg.ac.at/berichte/WPM\\_07B2.pdf](http://lbimgs-archiv.lbg.ac.at/berichte/WPM_07B2.pdf), zuletzt aufgerufen am: 01.07.2012.

GRIEBLER, ROBERT (2011): Health Behaviour in School Aged Children (summary). Wien: LBIMGS. [http://lbihpr-pub.lbg.ac.at/publ/EA-PDF11\\_0038.pdf](http://lbihpr-pub.lbg.ac.at/publ/EA-PDF11_0038.pdf), zuletzt aufgerufen am: 01.07.2012.

HEINEMANN, KARL-HEINZ (2010): Burnout. Wenn der Funke erlischt. Viele Lehrer leiden in ihrem Beruf und würden am liebsten alles hinwerfen - ein Besuch in einer Klinik für Burnout-Patienten. [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Mitglieder/Presseportal/Oktober/38.KW.10.\\_Burn\\_out.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Mitglieder/Presseportal/Oktober/38.KW.10._Burn_out.pdf), zuletzt aufgerufen am: 23.11.2010.

KRAUSS, S.; KUNTER, M.; BRUNNER, M.; ET.AL. (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz.

<http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf>, zuletzt aufgerufen am: 25.02.2012.

LANGER, WOLFGANG (2000): Neuere Entwicklungen bei den Fit Indizes für LISREL-Modelle. <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/lisrel/skripten/lisfit2.pdf>, zuletzt aufgerufen am: 26.06.2012.

WERNER, CHRISTINA; SCHERMELLEH-ENGEL, KARIN (2009): Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit LISREL. Parameter-Schätzmethoden und Verteilungsvoraussetzungen.

[http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/sem/estimation\\_methods.pdf](http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/sem/estimation_methods.pdf), zuletzt aufgerufen am: 22.06.2012.

STATISTIK AUSTRIA (2009/10): Schulstatistik. Lehrpersonal im Allgemein- und Berufsbildenden Schulwesen.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html), zuletzt aufgerufen am: 03.01.2012.

#### **SONSTIGES:**

DÜR, WOLFGANG (2010): HBSC Health Behaviour in School-aged Children. A WHO cooperative study. Wien: LBIMGS.

GRIEBLER, ROBERT; HOJNI, MARKUS (2011): Dokumentationen zum 8. Österreichischen HBSC-Survey 2009/10. LBI-HPR Forschungsbericht. Wien: LBIMGS.

## 7 Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Die häufigsten Begründungen für die Berufswahl.....	12
<b>Abbildung 2:</b> Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung in Anlehnung an Krause, Dorsemagen 2007 .....	15
<b>Abbildung 3:</b> Innere und äußere Faktoren der Burnout-Entstehung .....	18
<b>Abbildung 4:</b> Proposed Model of Teacher Burnout.....	20
<b>Abbildung 5:</b> „Begriffswolke“ der in den Gesprächsprotokollen vorkommenden Wörter..	27
<b>Abbildung 6:</b> Hauptsächliche Bedingungen erzieherischen Verhaltens: gesellschaftliche Erwartungen, Denken, Fühlen, Erfahrung .....	39
<b>Abbildung 7:</b> Erwartungen an LehrerInnen von verschiedenen Bezugsgruppen .....	42
<b>Abbildung 8:</b> Symbolische LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion .....	42
<b>Abbildung 9:</b> Bürokratismus in der Schule.....	44
<b>Abbildung 10:</b> Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben.....	65
<b>Abbildung 11:</b> Objektive und subjektive Belastung.....	67
<b>Abbildung 12:</b> Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen.....	67
<b>Abbildung 13:</b> Geschlechterverteilung der Befragten - Wien .....	94
<b>Abbildung 14:</b> Geschlechterverteilung der Befragten - Österreich.....	94
<b>Abbildung 15:</b> Altersverteilung der Befragten - Wien.....	95
<b>Abbildung 16:</b> Altersverteilung der Befragten - Österreich.....	96
<b>Abbildung 17:</b> Berufsjahre der Befragten - Wien .....	96
<b>Abbildung 18:</b> Berufsjahre der Befragten - Österreich.....	97
<b>Abbildung 19:</b> Verteilung der Schultypen der Befragten - Wien.....	98
<b>Abbildung 20:</b> Verteilung der Schultypen der Befragten - Österreich.....	98
<b>Abbildung 21:</b> Verteilung Index Burnout (Wien).....	107
<b>Abbildung 22:</b> Verteilung Index Burnout (Ö).....	107
<b>Abbildung 23:</b> Burnout nach Altersgruppen (Wien) .....	109
<b>Abbildung 24:</b> Burnout nach Altersgruppen (Ö).....	109
<b>Abbildung 25:</b> Burnout nach Berufsjahren (Wien) .....	110
<b>Abbildung 26:</b> Burnout nach Berufsjahren (Ö).....	110
<b>Abbildung 27:</b> Burnout nach Schultyp (Wien).....	111
<b>Abbildung 28:</b> Burnout nach Schultyp (Ö) .....	111
<b>Abbildung 29:</b> Burnout nach Bundesländern .....	113
<b>Abbildung 30:</b> Verteilung Index Work Fulfillment (Wien).....	114
<b>Abbildung 31:</b> Verteilung Index Work Fulfillment (Ö).....	114
<b>Abbildung 32:</b> „Work Fulfillment“ nach Berufsjahren (Wien) .....	116
<b>Abbildung 33:</b> „Work Fulfillment“ nach Berufsjahren (Ö) .....	116
<b>Abbildung 34:</b> Verteilung Index Distanzierungsfähigkeit (Wien).....	117
<b>Abbildung 35:</b> Verteilung Index Distanzierungsfähigkeit (Ö).....	117
<b>Abbildung 36:</b> Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Wien) .....	119
<b>Abbildung 37:</b> Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Ö).....	119
<b>Abbildung 38:</b> Verteilung Index Selbstwirksamkeit (Wien).....	121
<b>Abbildung 39:</b> Verteilung Index Selbstwirksamkeit (Ö).....	121

<b>Abbildung 40:</b> <i>Verteilung Index Perfektionsstreben (Wien)</i> .....	123
<b>Abbildung 41:</b> <i>Verteilung Index Perfektionsstreben (Ö)</i> .....	123
<b>Abbildung 42:</b> <i>Burnout nach Perfektionsstreben (Wien)</i> .....	125
<b>Abbildung 43:</b> <i>Burnout nach Perfektionsstreben (Ö)</i> .....	125
<b>Abbildung 44:</b> <i>Verteilung Index Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit (Wien)</i> .....	127
<b>Abbildung 45:</b> <i>Verteilung Index Belastung des Privat-/Familienlebens durch die Arbeit (Ö)</i> .....	127
<b>Abbildung 46:</b> <i>Burnout nach Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit (Wien)</i> .....	128
<b>Abbildung 47:</b> <i>Burnout nach Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit (Ö)</i> .....	128
<b>Abbildung 48:</b> <i>Burnout nach der Belastung durch das Privat-/ Familienleben (Wien)</i> ...	130
<b>Abbildung 49:</b> <i>Burnout nach der Belastung durch das Privat-/ Familienleben (Ö)</i> .....	130
<b>Abbildung 50:</b> <i>Verteilung Index Eingebundenheit Kollegium (Wien)</i> .....	131
<b>Abbildung 51:</b> <i>Verteilung Index Eingebundenheit Kollegium (Ö)</i> .....	131
<b>Abbildung 52:</b> <i>Burnout nach der Eingebundenheit ins Kollegium (Wien)</i> .....	133
<b>Abbildung 53:</b> <i>Burnout nach der Eingebundenheit ins Kollegium (Ö)</i> .....	133
<b>Abbildung 54:</b> <i>Verteilung Index Unterstützung Schulleitung (Wien)</i> .....	134
<b>Abbildung 55:</b> <i>Verteilung Index Unterstützung Schulleitung (Ö)</i> .....	134
<b>Abbildung 56:</b> <i>Burnout nach der Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)</i> .....	136
<b>Abbildung 57:</b> <i>Burnout nach der Unterstützung durch die Schulleitung (Ö)</i> .....	136
<b>Abbildung 58:</b> <i>Index Klassenführung - Druckorientierung (Wien)</i> .....	137
<b>Abbildung 59:</b> <i>Index Klassenführung - Druckorientierung (Ö)</i> .....	137
<b>Abbildung 60:</b> <i>Verteilung Index SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit (Wien)</i> .....	139
<b>Abbildung 61:</b> <i>Verteilung Index SchülerInnenverhalten I – Aufmerksamkeit (Ö)</i> .....	139
<b>Abbildung 62:</b> <i>Verteilung Index SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Wien)</i> .....	140
<b>Abbildung 63:</b> <i>Verteilung Index SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Ö)</i> .....	140
<b>Abbildung 64:</b> <i>Verteilung Index Soziale Herkunft SchülerInnen (Wien)</i> .....	141
<b>Abbildung 65:</b> <i>Verteilung Index Soziale Herkunft SchülerInnen (Ö)</i> .....	141
<b>Abbildung 66:</b> <i>Verteilung Index Personales Vertrauen (Wien)</i> .....	142
<b>Abbildung 67:</b> <i>Verteilung Index Personales Vertrauen (Ö)</i> .....	142
<b>Abbildung 68:</b> <i>Der Vorschlag eines Modells zur Erklärung von LehrerInnen-Burnout</i> ..	157
<b>Abbildung 69:</b> <i>Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Burnout</i> .....	159
<b>Abbildung 70:</b> <i>Modell zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf Work Fulfillment</i> .....	160
<b>Abbildung 71:</b> <i>Reduziertes Modell – Soziale Unterstützung und Burnout</i> .....	165
<b>Abbildung 72:</b> <i>Reduziertes Modell – Soziale Unterstützung und Work Fulfillment</i> .....	170
<b>Abbildung 73:</b> <i>Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Distanzierungsfähigkeit</i> .....	174
<b>Abbildung 74:</b> <i>Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Distanzierungsfähigkeit</i> .....	179
<b>Abbildung 75:</b> <i>Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Perfektionsstreben</i> .....	183
<b>Abbildung 76:</b> <i>Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Perfektionsstreben</i> .....	187

## 8 Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> <i>Besonderheiten und Charakteristika des Lehrberufs</i> .....	34
<b>Tabelle 2:</b> <i>Beispiele für gefühlte und objektivierbare Ressourcen und Belastungsfaktoren als Ansatzpunkte für Verbesserungsstrategien</i> .....	65
<b>Tabelle 3:</b> <i>Burnout-Phasen nach Burisch</i> .....	74
<b>Tabelle 4:</b> <i>Dimensionen des österreichischen Fragebogens zum 2. Austrian Teacher Health Survey</i> .....	87
<b>Tabelle 5:</b> <i>Rücklaufquoten im LehrerInnen-Survey, dargestellt nach Bundesländern</i> .....	89
<b>Tabelle 6:</b> <i>Rücklaufquoten im LehrerInnen-Survey, dargestellt nach Schultypen</i> .....	89
<b>Tabelle 7:</b> <i>LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Altersgruppen</i> .....	90
<b>Tabelle 8:</b> <i>LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Geschlecht</i> .....	90
<b>Tabelle 9:</b> <i>LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Bundesländern</i> .....	91
<b>Tabelle 10:</b> <i>LehrerInnen-Survey: Vergleich HBSC-Stichprobe mit der aktuellen Schulstatistik 2009/10, dargestellt nach Schultypen</i> .....	91
<b>Tabelle 11:</b> <i>Beschreibung der Modellvariablen</i> .....	144
<b>Tabelle 12:</b> <i>Mittels Regressionsmodellen überprüfte Einflussfaktoren auf Burnout</i> .....	147
<b>Tabelle 13:</b> <i>Regressionsmodell: Erklärung von Burnout durch die hypothetisch relevanten unabhängigen Variablen – Gesamtmodell Wien</i> .....	149
<b>Tabelle 14:</b> <i>Regressionsmodell: Erklärung von Burnout durch die hypothetisch relevanten unabhängigen Variablen – Gesamtmodell Österreich</i> .....	151
<b>Tabelle 15:</b> <i>Modifiziertes Regressionsmodell – Wien</i> .....	153
<b>Tabelle 16:</b> <i>Modifiziertes Regressionsmodell – Österreich</i> .....	155
<b>Tabelle 17:</b> <i>Zu überprüfende Einflussfaktoren auf Burnout</i> .....	158
<b>Tabelle 18:</b> <i>Hierarchisches Regressionsmodell</i> .....	162

## 9 Anhang

### INHALTSVERZEICHNIS

Gesprächsprotokolle der qualitativen Interviews.....	A 1
Kategoriensystem.....	A 38
Fragebogen des Ludwig Boltzmann Instituts zur Gesundheit von LehrerInnen (HBSC)....	A 46
Tabellen .....	A 63
<i>Tabellenverzeichnis</i> .....	A 63
Abstract.....	A 138
Lebenslauf.....	A 140

# GESPRÄCHSPROTOKOLLE DER QUALITATIVEN INTERVIEWS

*Interview I, 18.5.2010, Dauer 01:52: Lehrende einer KMS, 22. Wiener Gemeindebezirk  
→ über 30 Berufsjahre, verheiratet, vier Kinder.*

1. / 4. Grundsätzlich haben sich die Herausforderungen des Lehrberufs in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Zu Beginn waren LehrerInnen Wissensvermittler, Persönlichkeitsbildner der Jugend. Jetzt müssen wir von Ersatzmutter, Arzt bis hin zur Wissensvermittlung alles abdecken. Die Anforderungen sind sehr umfangreich. Man braucht schon fast eine multiple Persönlichkeit. Das große Problem ist, der Lehrer muss auch beurteilen, dadurch entsteht ein Rollenkonflikt. Das ist jetzt ein größeres Problem als früher, weil die Anforderungen an den Schüler sich verändert haben. Moderne Pädagogik bedeutet individuelles Eingehen auf SchülerInnen, die Leistungsbeurteilung wird diesem Individualismus nicht gerecht. Jede Lehrperson setzt sich über diese Verordnungen täglich hinweg.

Ich nehme jeden Tag weniger mit nach Hause. Als junge Lehrerin nahm ich viel mit nach Hause, bis ich erkannt habe, dass ich nicht all diese Kinder adoptieren kann. Gerade in meiner HS/KMS sind Kinder aus einer sozial schwächeren und bildungsfernen Schicht. Wir entwickeln uns in Parallelgesellschaften, die nicht mehr viel Kontakt zueinander haben. Es gibt keine Chancengleichheit. Am Land ist die HS gut, dort erfüllt sie noch die Vorgaben, es gibt keine Ausgrenzung, wenn ein Kind in die HS geht. Meine Kinder besuchten vor 15 Jahren auch die HS, heute wäre das so nicht mehr möglich. Mittlerweile besuchen 70-80% die AHS. Nur noch die 444er (Anm.: so bezeichnen sie die SchülerInnen mit drei Vierern in der VS, die dann die HS oder KMS besuchen) gehen in die HS. Die Wahlmöglichkeit ist fiktiv. VS-Lehrer beurteilen so, dass die meisten die AHS besuchen können. Sie wurden in diese Rolle gedrängt und zwar mit wesentlich mehr gesellschaftlichem Druck als jemals zuvor, weil es nicht mehr adäquat ist, Kinder in die HS zu geben.

Am Land ist die HS die Gesamtschule, in den Ballungszentren ist es mittlerweile das Gymnasium. Nur Kinder mit 444 kommen in die HS und können, wenn überhaupt, nur im sozialen Bereich voneinander lernen. Sie haben aufgrund ihrer Herkunft aber auch in diesem Bereich Defizite.

Kinder mit Defiziten werden zusammengefasst in einer Schule, die für diese Defizite nicht gemacht ist. Die HS ist für Sonderpädagogische Betreuung nicht gemacht.

2. / 3. Die Schulhierarchie hat sich nicht verändert – Lehrer, Schulleiter, dazwischen gibt es Standortkoordinatoren. Die Schulen haben mehr Autonomie bekommen was die Stundenplanung betrifft → Schwerpunkte laut Stundentafel, oder Schule mit Sport-/Musikschwerpunkt. Diese Veränderung finde ich positiv, weil interessensgemäß eine Schule besucht werden kann.

Ich sehe aber, dass sich an manchen Schulen mit dem Teamteaching, mit der Art des Unterrichtens, auch die Kollegiums-Zusammenarbeit verändert hat. Es gibt „Nischenlehrer“, das sind Lehrer, die sich in „Nischen“ zurückgezogen haben, wo sie mit ein paar Kinder fördern, o.ä., die sind dort ganz gut und glücklich, wollen aber gar nicht mehr in eine Klasse hinein, sondern in ihrer „Nische“ bleiben. Sie sehen das als Bedrohung, wenn ein zweiter Lehrer dazu kommen soll. Die landen dann im „Restteam“, wo sich nur solche „Nischenlehrer“ treffen, sagt die Auskunftsperson. Das ist dann schwierig. Die können wegen dem Dienstrecht nicht aus der Schule weg, es ist kein zweites Standbein da, also keine Chancen in der freien Wirtschaft. Auch wenn ein Lehrer sieht, er will nicht mehr, er ist im System gefangen. Das ist existenzgefährdend, nicht im System zu bleiben. Ich rate den Kindern, immer ein zweites Standbein im Auge zu behalten. Weil ein zweites Standbein könnte auch zur Zufriedenheit im Lehrberuf beitragen. Z.B. Fitness-trainerin nebenbei zu sein nach dem Sportstudium, Ernährungsberaterin, Lerntrainerin oder in einer Band spielen oder was auch immer.

Der Lehreralltag hat mit der Ausbildung nichts zu tun. ‚Wie kann ich Wissen an jemandem her-anbringen?‘ wird bei der AHS-Ausbildung nicht gelernt. Bei der HS-Ausbildung schon eher.

In der HS ist es mit den Kindern schwieriger als früher. Ich hatte früher 34 Kinder, davon hatten zwei bis drei Probleme (Aufmerksamkeit, im sozialen Bereich, Lernbereich), die anderen Kinder haben diese mit dem Lehrer gemeinsam „getragen“. Wie ein soziales System eben funktioniert. Jetzt hören die Kinder in der HS niemanden mehr flüssig Deutsch lesen, jeder stottert herum, gleich im sozialen Bereich. Sie lernen nichts voneinander.

Wir beginnen damit, den Sozialisierungsprozess einzuleiten. Wir müssen wild zusammengewürfelte Kinder zu einer Gruppe machen. Wir müssen die Defizite abfangen.

Die Rolle des Lehrers hat sich verändert, weil bevor man lehrt, man mit den Kindern lernt, wie man miteinander lebt. Das was ich sage, gilt nur für die Ballungszentren Österreichs.

Wenn Schüler in die Schule kommen, dann nur, um andere zu treffen. Diese Schule ist kein Ort der Bildung mehr. Wenn der Unterricht beginnt, ist es oft nur störend. Das Zeitverhältnis zwischen Pause und Schulstunde könnte genauso umgekehrt sein. Es ist nicht schlecht, weil es findet ein Austausch statt.

Das Thema Handy hat die Schule weiters groß beeinflusst, weil die Kinder (obwohl es verboten ist) jederzeit Kontakt nach außen haben können, oder ‚Ohrenstöpsel rein‘ und sie sind weg. Ich muss mir aus rechtlichen Gründen schon überlegen, ob ich sie absammle, weil ich dann für die Handys hafte...

Statt Verbote gehören Vereinbarungen getroffen. Aber sich-daran-halten-können müssen die Kinder erlernen. Das ist der Riesenschwerpunkt: Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisierung, nicht Bildung und Wissensvermittlung, ohne diesen Schwerpunkt kommt man zu keinem anderen.

Es gibt viele, die das nicht aushalten, weil das Curriculum sich dem nicht angepasst hat. Trotz kleinerer Klassen, Psychagogen, Schulpsychologen. Worin sollen die Kinder integriert werden? In welches System sollen Integrations-Kinder integriert werden? Das Integrations-Lehrer-System ist richtig und gut. Die AHS hat da den Nachteil des Fachlehrersystems. Soziale Defizite werden da nicht gestärkt, der Persönlichkeitsbereich vernachlässigt.

Deshalb gibt es in der HS das Teamlehrersystem mit max. 4-5 Lehrern im gegenseitigen Austausch. Das ist eine Veränderung. Jetzt ist das aus einer Not heraus, früher war es freiwillig. Wir unterstützen uns so gegenseitig. Dieses System trägt zur Psychohygiene der Kollegenschaft bei. Das geht aber nur, wenn es gut funktioniert und wenn der Lehrer noch belastbar ist.

Es gibt keine Durchmischung von alten und jungen Lehrern. Bei schwachen Jahrgängen müssen die jungen gehen etc. Es gibt für uns alten aber auch keine Möglichkeit aus dem System auszutreten, außer der Altersteilzeit.

Das Pensionssystem ist gerade nicht attraktiv, weil ich in den neuen (Lebens-) Durchrechnungszeitraum falle; man verdient früher weniger, zum Schluss gut, aber Durchrechnungszeitraum sollte die letzten Jahre betreffen, jetzt wurde das geändert.

Die einzigen Fluchtmöglichkeiten sind Krankenstand und krank werden.

In der Kollegenschaft gibt es sowohl Alkoholabhängige, Kranke und auch letztendlich Verstorbene. Das hat viel damit zu tun, wie man es schafft, nicht alles mit nach Hause zu nehmen, nicht für alles verantwortlich zu sein.

Immer mehr wird von der Familie zu den Lehrern verlagert. Aggressionsbewältigung, Politik, Ernährung, Suchtprävention, Alkoholumgang u.v.m. Das alles soll Schule bewältigen, um gut gebildete, junge, engagierte Menschen heranzubilden – das alles ist hoffnungslose Überforderung...

5. Ich wollte immer was mit Kindern arbeiten, entweder Kinderärztin oder Lehrerin werden. Meine Mutter ist Kindergärtnerin, auch einige Tanten. Im Bekanntenkreis gibt es viele PädagogInnen. Es war für mich eine Selbstverständlichkeit, einen Beruf, der mit Kindern zu tun hat, zu ergreifen. Ich habe ein Geschick, mit Kindern umzugehen. Mich fasziniert die Neugierde bei Kindern.

Manche Kinder, die zu mir in die Schule kommen, sind schon so kaputt. Aber ich habe nie bereut, in die HS gegangen zu sein. 10-14 ist ein spannendes Alter, weil sie da eine eigene Persönlichkeit entwickeln. Ich habe in all diesen Jahren mindestens so viel von den Kindern gelernt wie sie von mir.

Mein zweites Standbein ist die Erwachsenenbildung; da sehe ich Dinge, die in der Schule passieren, von außen. Meine Zufriedenheit durch Austausch mit Erwachsenen ist größer wegen der Rückmeldung. Bei den Kindern hat man die nur, wenn man sie nach drei Jahren wieder trifft, oder in der Zeitung liest: „Verhaftet.“, aber man sieht es halt nicht gleich.

Ich genieße es schon sehr, nicht immer in der Schule sein zu müssen.

Als Privatperson braucht man Strategien, mit Krisen in der Schule umzugehen. Durch Ausgeglichenheit im Privatleben kann das besser bewältigt werden. Ich habe zusätzlich zur Lehrerinnen-tätigkeit eine, die mich intellektuell fordert, und ein ausgeglichenes Privatleben:

Ich bin zum zweiten mal verheiratet, war alleinerziehend, habe dann noch zwei Kinder in der zweiten Ehe bekommen – wir sind jetzt eine Patchwork-Familie mit vier Kindern.

6. Wenn ich all das für bare Münze nehmen würde, müsste ich mich ständig ärgern und rechtfertigen. Meine Meinung ist die, solange ich die Arbeit eines anderen nicht getan habe, kann ich darüber auch nicht urteilen.

Jeder, der sich über meine unterrichtsfreie (ich nenne es bewusst nicht freie, sondern unterrichtsfreie) Zeit aufregt, kann gerne zu mir hospitieren kommen.

Das Problem ist, dass jeder glaubt, über Schule und Lehrer mitreden zu können. Jeder ist Fachmann für Schule, weil jeder dort war. Daher weiß jeder, wie Unterricht zu funktionieren hat. „Und früher war das ja alles nicht so, daher muss es ja jetzt auch so sein.“

7. Ich meine alles was ich sage immer in Beziehung auf das Ballungszentrum Wien: Um die Lehrer wieder in die Position zu rücken, die sie haben sollen, braucht man Begleitpersonal: Psychologische Betreuung für Krisensituationen, Sozialarbeiterinnen. Es sollte die Möglichkeit einer Auszeit für SchülerInnen geben, um diese speziell zu betreuen, wenn sie im Klassenverband nicht können.

Ich habe auch den Wunsch nach einem adäquaten Arbeitsplatz mit Büroausstattung. Ich habe alles privat gekauft und mir ein Zimmer eingerichtet. Wie adäquat kann Arbeit ohne das sein?

In der Schule haben wir das so nicht. Die Ausstattung der Schule ist nicht mehr zeitgerecht.

Derzeit wird in Österreich nur in die Neue Mittelschule investiert. Im Profil stand kürzlich sogar: „Budgetkürzung im Bildungssystem“.

Von Burnout betroffen sind in meinem Kollegium 10% der Lehrer; 2-3 bei 25 Lehrern in beiden Schulen, in denen ich bin. Zusätzlich würde ich sagen gibt es 10% Burnout-gefährdete.

Jeder Burnout-gefährdete / kranke Lehrer wird von den anderen getragen, ich habe aber nichts von dem Mehr-Geld, denn ich kann es schon nicht mehr ausgeben.

Zur Entlastung würde ein professionelles Management beitragen. Schulleiter an Pflichtschulen leisten Verwaltungsarbeit selbst. D.h. für Personalentwicklung, Personalgespräche, Arbeit im Bereich der Kollegenschaft bleibt keine Zeit.

Bestimmte Schulentwicklungsprozesse sind nicht durchführbar, sowohl zeitlich als auch räumlich. Der Schulleiter kann nicht einmal ein „Zuckerl“ geben (zumindest kein finanzielles). Es ist keine Motivation möglich.

Es gibt keine Aufstiegschancen in der Schulhierarchie. Sogar die Schulleiterposition will niemand, weil sie unattraktiv ist. Welche Profilierungsmöglichkeiten gibt es? Klassenvorstand zu sein um Förderberichte zu schreiben und Fehlenden nachzutelefonieren?

„Einmal Lehrer immer Lehrer.“ Wir haben aber immerhin eine gesicherte Lohnerhöhung, unabhängig von Leistung, im Vergleich zur Privatwirtschaft.

*Interview II, 19.5.2010, Dauer 00:32: Lehrende einer KMS, 3. Wiener Gemeindebezirk.*

*→ 17 Berufsjahre, in Lebensgemeinschaft lebend, ein Kind.*

1. Die Herausforderung besteht darin, allen SchülerInnen gerecht zu werden (bzgl. Leistungsniveau, sozialer Situation...). Es gibt einen gesellschaftlichen Wandel (Veränderungen wie: Veränderung im 3. Bezirk – hier gibt es viele Altbauwohnungen – die schlechte Wohnsituation spiegelt sich an den Schülern wider. Es gibt die Tendenz, dass alle in die AHS gehen. Auch die SchülerInnen, die familiären Situationen, haben sich verändert. Ca. 80% unserer Schüler sind MigrantInnen mit nicht-deutscher Muttersprache und leben nicht mehr in traditionellen Familien. Das sind die Herausforderungen, mit diesen Rahmenbedingungen das Beste daraus zu machen.

Auch vom Schulerhalter werden immer neue Dinge herangetragen, wie z.B. die Bildungsstandards.

2. Ich will nicht das Lied „Früher war alles besser“ singen, aber früher hatten wir mehr Begleitstunden für Kinder, die wenig Deutsch konnten. Die Stunden wurden gekürzt, sowie auch Team-Teaching-Stunden.

Auch mit den Integrations-Klassen hat sich was verändert, das gab es früher nicht (den ASO-Lehrplan und Integrations-Klassen). Dadurch ändert sich Unterricht, dass man mit Integrations-Lehrern gemeinsam unterrichtet und verschiedene Lehrpläne ausführt. Unterricht hat sich für mich sehr verändert – von Beginn an bis jetzt.

3. Schulische Hierarchie: Der Direktor ist sowieso eine Notwendigkeit; bei den Bezirksschulinspektoren ist es schon schwieriger, da gibt es schon welche, die sagen, „die braucht ma ned.“

4. Meine Zufriedenheit mit dem Beruf hat sich sicher verändert. Es gibt Phasen, da ist man zufriedener, dann wieder unzufriedener.

5. Mein Berufswahlmotiv war natürlich, mit Schülern und Jugendlichen zu arbeiten. Ich würde den Beruf trotz allem wieder wählen.

6. Trotz allem wegen dem Bild in der Öffentlichkeit. Z.B. kam jetzt eine OECD-Studie raus, die besagt, dass ein Drittel der Lehrer unvorbereitet oder zu spät in den Unterricht geht. Das Öffentliche Bild der Lehrer ist schwierig, weil jeder mal schlechte Lehrer hatte. Gesellschaftlich ist der Lehrberuf nicht sehr gut angesehen. Das stört schon manchmal. Ich nehme das schon als Belastung wahr.

7. Ein gravierender Punkt ist die Schüleranzahl. Mit einer Gruppe von max. 20 kann man besser arbeiten und natürlich mit zwei Lehrkräften. SchülerInnen der KMS brauchen einfach mehr Betreuung.

Es müsste mehr Möglichkeiten geben, auf die Situation der Kinder einzugehen - nicht nur was erreichte Lernziele betrifft, sondern da großzügiger sein zu können.

Es sollte mehr Möglichkeiten geben, Kinder, die nicht gut Deutsch können, zu betreuen und auch die Eltern in die Pflicht zu nehmen. Die Schule muss immer alle Probleme lösen, anstatt der Eltern. Die Kinder wollen nach der Schule eine Lehrstelle suchen, wenn sie nicht grüßen können, kriegen sie die aber nicht, da sollten schon die Eltern gefordert werden.

Auf jeden Fall müssen die Förderstunden ausgebaut werden, und wir brauchen kleinere Klassen.

Sicher die Hälfte des Kollegiums ist Burnout-gefährdet. Auch Tabletten- und Alkohol-süchtige gibt es. Es gibt (v.a. über 50) sehr viele ausgebrannte Lehrer. Wie gesagt, der Wandel ist da, man muss sich immer wieder auf Neues einstellen und sich auch abgrenzen können. Nicht jeder Schüler ist vorbildlich. Die Schüler haben mit 12-13 schon so viele negative Erfahrungen. Es ist eine Kunst, nicht alles persönlich zu nehmen. Nicht alles ist gegen einen als Person gerichtet.

Auch der Unterricht hat sich gewandelt: an der KMS gibt es Teamteaching, an der AHS noch nicht. Dort steht die Leistung im Vordergrund, wir haben andere Zielsetzungen.

Eine Angleichung der Ausbildungen für AHS und KMS ist sehr wichtig. Die Frage ist, wie macht man das - von der Uni aus und von der PÄDAK? Wie findet man das Beste aus beidem zusammen? Die Praxis der PÄDAK und die Wissenschaft der Uni! Alles ist zu politisch...

Es gibt zwei verschiedene Kategorien von LehrerInnen, das zieht sich immer durch. Solange es dieses Schulsystem noch gibt, das unterscheidet zwischen ‚guten‘, die in die AHS gehen, und ‚schlechten‘, die zu uns kommen. Es sollte eine Gesamtschule, eine gemeinsame Schule für alle bis 14/15, geben!

*Interview III, 20.5.2010, Dauer 41:27: Lehrende einer KMS, 22. Wiener Gemeindebezirk  
→ 32 Berufsjahre, verheiratet/getrennt lebend, keine Kinder.*

1. Die Herausforderung ist es, allen SchülerInnen (von sozialer Situation, sozialer Herkunft, Eltern, Begabungssituation her) in diesem System gerecht zu werden. Das ist negativ konnotiert, weil ich glaube, dass es in diesem System nicht möglich ist.

Mit nach Hause nehme ich immer weniger, ich habe mich abgegrenzt. Erlebnisse nehme ich schon mit nach Hause, es ist eine ständige Auseinandersetzung. Ich versuche, es in der Schule zu lassen und wenig mit nach Hause zu nehmen. Ich unterrichte seit ca. 32 Jahren.

2. Es ist Positives und Negatives eingetreten.

Positives: Es wurde besser, weil es viel mehr Autonomie gibt, weil ich völlig unbehelligt in der Schule agieren kann, es obliegt mir, aus der Situation das Beste zu machen, niemand hindert mich daran.

Negatives: Schwieriger wurde es, weil die Kinder immer mehr Umwelteinflüssen unterliegen. Ihre Interessen haben sich verlagert. Wir sind eine Sportschule. Ich bin Klassenvorstand einer Fußballklasse, d.h. ich habe nur Knaben mit Fokus auf Sport – fast alle spielen bei Rapid. Sie sind sehr belastet durch ihren Sport, haben viel zu tun, sind aber dadurch extrem leistungsorientiert, teamorientiert und können Belastungen bewältigen. Wir haben extrem viele Migranten, aber aus einer Migrantenschicht, die sehr bildungsorientiert ist, die Eltern sind „schulfreundlich“. Es ist kein Zufall, dass sie zu uns kommen, es ist eine bewusste Entscheidung, es gibt auch eine Aufnahmeprüfung.

In anderen Klassen ist es anders, die Fußballklassen sind die besseren. In den anderen Klassen sind ein Drittel Migranten. Das MigrantInnen-tum ist aber kein Problem, weil es halt sowieso eine Aufnahmeprüfung gibt, und für die Rapid-Klassen noch eine zusätzliche Aufnahmeprüfung. Die Schüler sind also die beste Auswahl. Der sportliche Schwerpunkt zieht Kinder an, die was machen wollen. Ein bisschen wird auch leistungsmäßig aussortiert.

In der Hierarchie hat sich für mich gar nichts verändert, ich bin eine sehr autonome Person.

5. Das wollte ich immer, und würde ich auch wieder werden. Ich habe die Schule schon immer geliebt, wenn ich dort war. Ich habe mich immer mit den Freundinnen und LehrerInnen dort gut verstanden. Ich liebe es, mit Kindern zu arbeiten und auf sie zu wirken, ihnen helfen zu können. Ich habe zuvor in einem Büro gearbeitet, das war schrecklich für mich, ich konnte auch mit den Hierarchien dort nicht. Wahrscheinlich bin ich Lehrerin geworden, weil ich ein Problem mit Autoritäten habe und mit Autoritäten nicht kann. In der Schule geht man in die Klasse und ist für sich, man hat freie Hand.

6. Die Öffentliche Meinung empfinde ich als extreme Belastung. Ich lasse mich ungern attackieren für etwas, das die Leute nicht verstehen, nur weil sie sich über Medien informieren, die andere Interessen haben. Ich lese bestimmte Medien überhaupt nicht, v.a. wenn es die Schule betrifft. Das Selbe gilt für Radio. Z.B. den Stumpfsinn in Ö3 halte ich nicht aus - mit welchem Stumpfsinn die sich dem Thema Schule widmen, das finde ich wirklich ungeheuerlich. Was soll dabei rauskommen?

Es scheint auch eine neue Untersuchung zu geben, dass ‚wenn LehrerInnen zu spät und schlecht vorbereitet in den Unterricht kommen, es Auswirkungen auf die SchülerInnen hat‘ – normal! Und dann veranstaltet Ö3 eine Aktion, dass die Leute anrufen sollen und ihre Meinung sagen – was soll dabei rauskommen? Das finde ich unverantwortlich...

Jedes Jahr zu Schulbeginn machen sie ein Trara sowie „die Folterkammer wird wieder aufgemacht“, das ist wirklich schlimm.

Dann sind alle Experten, weil alle in die Schule gegangen sind. Aber deswegen ist er oder sie keine/e SchulexpertIn, das kann man so nicht beurteilen, da muss man sich schon damit beschäftigen und die Leute beschäftigen sich natürlich nicht damit. Das mit dem Expertentum ist sowieso ein Problem...

Burnout ist bei uns an der Schule nicht sehr verbreitet, wir haben einen „unaufgeregten“ Umgang mit allem. Wir agieren unaufgereggt. Wir haben niemanden, der ein „Arbeitsleid“ an sich hat. Natürlich machen es manche besser, manche schlechter. Was natürlich auch mit den Schülern zu tun hat, die relativ angenehm sind. Es gibt kein frech sein, keine Raufereien, alles ist freundschaftlich. Partnerschaftlich stimmt natürlich nicht, aber es funktioniert gut – der Umgang ist friktionsfrei und gut.

Die Rahmenbedingungen machen extrem viel aus.

An sportlichen Wettkämpfen nehmen viele Schüler teil, das machen sie gern, da kommen sie gerne in die Schule. Die gehen alle gern in die Schule. Wir haben relativ wenig Fehlstunden (zumindest bis zur 4.). Die meisten wollen in weiterführende Schulen gehen, aber wenige schaffen es, weil sie in den weiterführenden Schulen mit dem Leistungsdruck und den quantitativen Anforderungen nicht zurecht kommen. Die Höhere Schule ist eine Auslese. Auch solche, die bei uns gute Noten haben und begabt sind kommen mit der weiterführenden Schule nicht zurecht. Die Kinder machen zuhause nichts. Sie lernen nicht kontinuierlich. Dass wir so wenig Stoff machen können, hat nichts damit zu tun, dass die Kinder in der AHS intelligenter sind, die haben nur den Druck von zuhause. Alle Jugendlichen haben in etwa denselben IQ.

Genommen werden an der weiterführenden Schule alle, es wollen auch die meisten, aber sie sind nicht in der Lage es zu tun.

7. Die Situation kann eindeutig mit einer gemeinsamen Schule der 10-14-Jährigen verbessert werden – einer Gesamtschule so lange wie möglich! Aber das ist für viele Eltern finanziell nicht leistbar, die Kinder länger in die Schule zu schicken. Es ist schon interessant, wie unterschiedlich die Voraussetzungen sind.

Die Klassenschülerzahlen müssen gesenkt werden, ich habe immer noch 28. Auch 25 sind zu viel, alles über 15 ist nicht überschaubar und bewältigbar - man kann sich Einzelnen nicht widmen.

Mehr Teamteaching wäre auch auf jeden Fall eine Verbesserung. Das wäre in der Gesamtschule eh nötig wegen der Differenzierung.

Die Schule soll um 9.00 beginnen, die erste Stunde ist unmenschlich. In Europa gibt es das sonst nur in Deutschland so wie hier. Die Armen stehen um 6 auf...

Wir haben Nachmittagsbetreuung. Es gibt sowieso 8 Wochenstunden Sport und zusätzliches Trainieren in den Vereinen (in den Fußballklassen). Bei den Buben in den Vereinen gibt es keine Probleme mit dem Umgang. Die können am Samstag auch nicht weggehen und saufen. Am Sonntag ist Match, das ist ihr Leben. V.a. jetzt, wo alles so aufgeweicht wird und so seltsame Moden einreißen (mit 12 ausgehen z.B.). Das Trinken ist oft noch fremdbestimmt.

Ich merke seit 3 Jahren, dass es immer stressiger und anstrengender wird. Früher dachte ich, bis 65, das sitze ich locker ab, jetzt glaube ich das nicht mehr.

Man braucht viel Kraft und Konzentration, es wird von Jahr zu Jahr schwieriger. Lehrer lange arbeiten zu lassen ist kontraproduktiv. Ich weiß jetzt schon, die letzten Jahre habe ich keine Kraft mehr. Mit jungen Menschen zu arbeiten ist extrem anstrengend; die Kinder merken das und nutzen das schon auch aus...

Wenn mich jemals wer auf meine Ferien anspricht, dann gibt es einen Fußtritt. Das Positive ist, es gibt diese Zeitressource, aber sie ist auch schlecht genutzt. Viel Unterbrechungen sind aber für die Kinder auch nicht gut.

Die Ferienzeit braucht man extrem.

*Interview IV, 25.5.2010, Dauer 01:55: Lehrende einer BRG, 10. Wiener Gemeindebezirk*

*→ ExpertInneninterview (siehe ExpertInnen-Leitfaden); war 27 Jahre Lehrerin, jetzt an PH tätig, ledig, keine Kinder.*

1. Es ist die Arbeit mit Menschen überhaupt eine Herausforderung, insbesondere mit Jugendlichen und Kindern, die sehr viel austeilen und nichts einstecken können. Dazu kommt, dass LehrerInnen oft von Schulleitung, Schule und Eltern großen Erwartungen ausgesetzt sind. Oft sind sie auch PerfektionistInnen – wann ist die Arbeit zu Ende? Auch viel Sozialarbeit ist dabei (Kinder soziales Verhalten beizubringen), und natürlich die fachbezogenen Herausforderungen. Es ist fantastisch, wenn die Kinder sich in ein Thema, das ich vorgeschlagen habe, vertiefen. Auch die menschliche Wärme, die von Kindern ausgeht (z.B. wenn sie mich vom Lehrerzimmer abholen), das geht mir schon sehr ab.

Ich habe an einem BRG in Floridsdorf unterrichtet, die Mischung Unterstufe und Oberstufe ist spannend.

Der Altersabstand mit zunehmendem Alter ist eine Herausforderung. Für Beziehungen wird es schwieriger, obwohl man mit dem Alter gelassener und routinierter wird.

Eine Schwierigkeit ist: Die Rolle hat sich für alle sehr geändert. Die Schulhierarchie hat sich geändert. Als Schüler glaubt man, Lehrer haben Autorität, als Lehrer merkt man, dass man die nicht so hat.

Aus Sicht der Eltern hat sich Schule nicht geändert, aber die Schule hat sich in den letzten 20-30 Jahren sehr geändert. Was man von Lehrern erwartet, hat sich geändert. V.a. im Gymnasium arbeiten die Lehrer sehr fachbezogen; es ist eine große Herausforderung, in manchen Fächern up-to-date zu bleiben. Soziale Probleme werden in der AHS deutlich mehr. Früher hatte man die Möglichkeit, Kinder in die HS zu geben, das geht jetzt nicht mehr so gut, weil zu viele Eltern in Wien der Meinung sind, die AHS ist besser für ihr Kind - wenn es sein muss mit Therapie und Nachhilfe.

2. Der Konkurrenzdruck zu Nachbarschulen ist gestiegen. Obwohl wir in Floridsdorf eher Raumprobleme haben als in der Innenstadt. Wir haben auch MigrantInnen, aber relational weniger als in der HS. Es gibt eine Aufnahmeprüfung - die Kinder, die zu uns kommen, können besser Deutsch als diejenigen in der HS.

Es gibt konservative Gymnasiallehrer, die sich gegen ‚Deutsch als Fremdsprache‘ wehren, weil „wir sind ja ein Gymnasium“. Die Kinder müssen aber massiv in Deutsch gefördert werden, das wurde seit 40 Jahren verabsäumt. Deutsch-Probleme sind ein großes Hindernis für Jobs usw.

2. / 3. Bzgl. der Schulhierarchie ist mir keine Veränderung bewusst, außer wenn ein neuer Direktor kommt. Im Gymnasium gibt es eine flache Hierarchie: ein Direktor, 120 Lehrer. Das ist einerseits angenehm, weil es keinen Konkurrenzdruck gibt. Man muss sich aber auch nicht anstrengen, es gibt keinen Anreiz und kaum Sanktionen für schlechte Lehrer. Diese paar schlechten belasten die anderen auch, indem sie bspw. ihre „Problemkinder“ in die anderen Klassen aufteilen.

Es gibt nach wie vor ÖVP- oder SPÖ-nahe Direktoren. Die müssen dann auch drei verschiedene Jobs machen (Öffentlichkeitsarbeit, Kollegenarbeit, Pädagogische Arbeit → Päd. Vision). In der Pflichtschule ist es blanker Wahnsinn; der Direktor hat nicht einmal eine Sekretärin und muss vom morgendlichen Aufsperrn bis zu den Mails alles machen.

## 2. (Respekt)probleme der Frauen?

Ich kann nicht sagen, dass Frauen mehr Probleme haben, es gibt viel mehr Frauen im Beruf. Aber ich habe aus anderen Schulen gehört (v.a. KMS), dass türkische Buben so aufwachsen, dass Frauen nichts wert sind...

Eine Lehrerin sagt mir, sie hat aufgehört, ihre Haare zu färben - seit sie grau ist, sind die Kinder lieb und höflich, weil ab da war sie alt.

Lehrer-sein hat sehr viel mit persönlicher Beziehung zu tun, wenn man die gut aufbaut, gibt es weniger Probleme.

## Veränderung der Kinder?

Die Kinder sind früher pubertierend, aber nicht alle. Deshalb hat man die Pubertierenden jetzt von der 3. bis zur 7. Klasse durchgehend.

Durch Computer, Gameboy usw. wurde alles schneller, die Kinder haben weniger Geduld für Mitschüler, wenn wer langsamer fertig ist...

Es gibt auch eine Reihe von Eltern, nicht nur türkische, die den Kindern sagen: „Lass dir von den Lehrern nichts gefallen.“. Da hat sich schon sehr viel geändert. Ich glaube generell, dass es viele Eltern gibt, die Probleme haben mit dem Grenzen-Setzen.

Ich habe selber keine Kinder, verstehe schon auch, dass Eltern überfordert sind, aber...

Es gibt immer noch viele Kinder, die nicht im Kindergarten waren und keine Geschwister haben, die wachsen als Prinz/essinnen auf und sind dann überrascht, wenn andere nicht so sind...

4. Ganz schlecht. Ich glaube, viele LehrerInnen haben das Gefühl, sie müssen sich entschuldigen, fühlen sich unverstanden. Die Öffentliche Meinung man hätte einen Halbtagsjob, viel Ferien und kriegt viel bezahlt, das belastet die Leute, die tatsächlich viel arbeiten.

Jeder kennt mind. einen Lehrer, der nichts macht, aus der Schulzeit (v.a. „Feindbild“: Turnlehrer am Land).

Im eigenen Bekanntenkreis wissen die anderen (Nicht-LehrerInnen) nicht, was Lehrer nach der Schule tun, denn LehrerInnen gehen am Nachmittag nach Hause. Wenn man am Nachmittag die eigenen Kinder beaufsichtigt, wird am Abend gearbeitet. Das sieht die Öffentlichkeit nicht.

Diese von Journalisten geteilte Meinung, dass Lehrer nur jammern und nichts arbeiten (bspw. die Diskussion um zwei Stunden mehr) belastet sehr und kommt immer wieder durch.

Ich habe das Gefühl, dass Lehrer in Oberstufen-Schulen nie auf den freundlich-herzlichen Kontakt mit Schülern kommen. Daher kann ich es verstehen, wenn die „fertiger“ sind. Es ist ein anderes Verhältnis, wenn man Kinder erst ab der Oberstufe hat. Aber es kommt immer auf den Lehrer an. Ich würde mehr darunter leiden, wenn ich den herzlichen Kontakt nicht herstellen könnte. Das Selektieren kommt in der Oberstufe dazu. Das belastet.

5. Es gibt viele Lehrer, die mit steigendem Alter müde sind.

*Burnout-Rate:* die Frage ist, was wird diagnostiziert. Für mich ist das ein Syndrom, das auf besonderes Engagement zurückgeht, das kann ich nicht so feststellen.

Krankstände (Stress...) nehmen im Moment zu. Es gibt gerade keine Dauersupplierungen wegen Lehrermangels, deshalb müssen die anderen übernehmen; das führt dazu, dass der nächste krank wird. Vor 10-15 Jahren hätte der Stadtschulrat Lehrer auf Liste für Dauersupplierungen geschickt...Das hat natürlich mit Kosten zu tun. Es gibt in APS und AHS „Pflichtsupplierstunden“ für alle Lehrer, die können Kosten sparen, wenn sie klug aufgeteilt werden. Die Direktoren sind da schon unter Druck, Kosten zu sparen.

Diese Form von Arbeitsbelastung durch Supplierung ist im Moment virulent und wird sicher weiter steigen.

6. *Verbesserungsvorschläge / Maßnahmen:*

- Selbstverständlich eine gemeinsame Schule der 10-14-Jährigen. Die Meinung der Gymnasiallehrer ist da allerdings verschieden.

- Unbedingt eine Ganztageschule, damit LehrerInnen einen fixen Arbeitsplatz haben, dann nach Hause gehen und nicht mehr arbeiten müssen. Man würde dann sehen, dass sie arbeiten. Dann können auch deren Kinder versorgt werden.

- Eine gemeinsame Ausbildung mit späterer Spezialisierung. Pädagogik ist eines! Dann lernt man auch unterschiedliche Schulen kennen...

- Betonung der Schülerzentriertheit. Entscheidungen werden getroffen, wie Lehrer es wollen, es muss mehr schülerzentriert sein.

- Mehr Sozialarbeiter in der Schule, mehr Förderung (speziell Sprachen!) und der Einzelnen; auch Förderung der Begabten. Das kann nicht kostenneutral sein, das könnte man bei ein paar Bezirksschulinspektoren einsparen. Das Geld sollte den Kindern zugute kommen.

- Mehr Fortbildungsstunden, Verwaltungstätigkeit soll nicht als Lehrstunden zählen.

Fortbildungsstunden nicht als „Störung“ sehen (→ Appell an Direktoren)

- Verwaltungstätigkeiten können an billige Verwaltungspersonen ausgelagert werden (nicht akademisch geschultes Personal).
- die Ergebnisse aus bspw. den Bildungsstandards genau herauslesen und da muss es mehr Geld für Maßnahmen geben.
- viel mehr Schüler selbstständigkeit fördern; z.B. Offenes Lernen (Unterstufe), Projekte (Oberstufe). Da gibt es viele Möglichkeiten, alles ist gut.
- LehrerInnen müssten in professionellem Sinn selbstbewusster werden. Wir sind ExpertInnen für das Lernen, für Jugendliche. Wir haben eine professionelle Ausbildung, müssen uns nicht ständig für etwas entschuldigen. Das tun nicht alle, aber zu viele.
- Es müsste wo aufgeschrieben sein, was alles zum Job gehört (Fortbildungen, Schulveranstaltungen auch in dienstfreier Zeit, Klassenfahrten, Identifikation mit der Schule etc.). Lehrerarbeit müsste genauer deklariert sein. Für Bundeslehrer (AHS) ist es überhaupt nirgends beschrieben. Auf Landesebene (KMS) gibt es einen A / B / C – Topf, aber auch alles sehr lächerlich. [Ich habe mich schon oft über die Direktorin geärgert, die bei Schulveranstaltungen nie da ist. Das geht einfach nicht]
- eine verstärkte Gemeinsamkeit, eine schlanke Verwaltungsebene für alle Lehrer. VS-Lehrer müssen genauso viel verdienen, die legen schließlich Meilensteine.
- Bachelor: praktisch, pädagogisch; Master: Spezialisierung. Der Teil der PH, dass Leute früh in die Schulen kommen, ist gut. Studierende sollten durch alle Schularten geschleust werden.

*Praxisschock:* wenn dann bei denen, die von der Uni kommen, aber es hat sich gebessert, es gibt mehr Praxisphasen an den Schulen, das ist neu. Früher gab es einen solchen schon, aber aus verschiedenen Gründen: vorbereiten, Hausübungen verbessern, jeden Tag vor 8.00 dort sein; wie komme ich zu Noten, wie gebe ich gerecht Noten, was heißt gerecht, wie rede ich mit Eltern?

In der HS ist es so, die studieren zwei Fächer und wissen aber, dass sie alles unterrichten. Das ist unsinnig. Die Lehrer sind oft drei Seiten weiter im Buch als die Kinder. Das kann`s nicht sein. Ich kann nur als Expertin davon begeistern.

*Interview V, 25.5.2010, Dauer 01:34: Lehrende einer AHS, 16. Wiener Gemeindebezirk*

*→ 26 Berufsjahre, in Lebensgemeinschaft lebend, keine Kinder.*

1. Eine der größten Herausforderungen für mich sind die vielen Kinder – ich hatte in meinen ärgsten Jahren 325 verschiedene Kinder zwei Stunden die Woche (habe hauptsächlich Musik), das ist zu wenig, um intensiven Kontakt/Austausch zu beginnen. Das ist eine zu lange Pause, um wieder anschließen zu können. Durch die Stundenkürzung von Frau Gehrler wurde das noch schlimmer. Das ist die Hölle so 30 10-18-jährige zum Arbeiten zu bringen. Ich habe hauptsächlich Musik, weil die meisten Geschichte studieren (habe Musik und Geschichte auf LA studiert). Das ist anstrengend, weil alles mit Lärm zu tun hat. Mein Unterricht fördert das auch sehr, ich mache nicht viel schriftlich-theoretisch.

Wenn ich nach Hause komme, brauche ich Stille. Ich habe einen verständnisvollen Partner, der auch Lehrer war und habe keine Kinder.

Eine Belastung, die mich persönlich betrifft: ich unterrichte in einer Schule mit schlechter Infrastruktur (wenig Platz; wenig Möglichkeiten, neue/andere Schulen bieten da schon mehr, das kommt ja auch den SchülerInnen zugute).

2. Es ändert sich praktisch nichts, das ist das schlimme. Schule ist starr. Was sich verändert hat, ist, dass Kinder so nicht mehr unterrichtet werden können → brauchen mehr Bewegung, Einsatz von Unterrichtsmitteln, nicht dieses „alle machen alles gleichzeitig“.

Ich bin eine Lehrerin, die die Verschlechterungen des Schulsystems auf ihre Schultern genommen hat und dagegen ankämpft. Das ist schlecht. Ich merke, dass ich müde bin und immer weniger leisten kann. Trotz positiver Rückmeldungen von Kindern. Es ist mir nicht mehr möglich, dorthin zurückzugehen, wo ich hergekommen bin, also das Mindeste zu leisten.

Ich bin jemand, der viel ausprobiert. Ich habe Montessori-, Freinet-, und Gestaltpädagogik-Ausbildungen. Ich schaffe es nicht, das alles ohne noch mehr Planung und Anstrengung einzubauen. Das geht so nicht gut. Ich finde, das kann man mit der Lupe suchen, was sich im Schulsystem ändert. Außer der Beschränkung der Schülerzahlen auf 25. Das ist für mich eine wesentliche Verbesserung.

*Klassenzusammensetzung:* Für eine AHS haben wir viele MigrantInnen. Das ist weniger ein Problem, weil ich der Meinung bin, dass die AHS immer noch die Elite anzieht. Wir haben Kinder mit 1ern und 2ern im Zeugnis. Ich war im 10. Bezirk, da war es gleich, nur mehr türkisch-anstatt ex-jugoslawisch-dominiert. Die Eltern sind nett, aber sie können wenig helfen wegen schlechtem Deutsch. Die Kinder sind lieb. Es ist eben so, Deutsch ist nicht ihre Muttersprache und darauf muss man reagieren. Schule ist die beste Integration, die es gibt. Kinder, die durch unsere Schule gehen, haben zumindest was anderes gesehen (→ Frauenbild!). Sie sehen in der Schule starke Frauen und wissen dann, dass es das gibt.

4. Der Anfang war ein Horror. Ich war vollkommen überfordert, nicht gut vorbereitet auf das, was in der Schule passiert. Ich dachte, wenn das zweite Jahr auch so wird, höre ich auf. Im Studium hatte ich in 9 Semestern Geschichte eine Stunde Praxis Ich hatte keine praktische Ausbildung in (Entwicklungs-)Psychologie. Das ist ein Verbrechen, Leute so unvorbereitet in die Schule zu schicken. Die armen Kinder waren im Probejahr Versuchskaninchen. Wie kommen die dazu?

Eine große Sache am Anfang ist die Disziplin – Noten sind ein Machtinstrument der Lehrer. Ich habe das am Anfang gemacht, nach 10 Jahren dachte ich: „Das kann nicht alles gewesen sein“ und habe mit Weiterbildungen begonnen. Ich habe gemerkt, dass auch meine Biographie rein spielt, und so schrittweise immer etwas in den Unterricht eingebaut. Das Unterrichten war erfolgreicher, ich habe mit Noten aufgehört. Wir können keine Leistung beurteilen. ICH beeinflusse die Prüfungsnoten - je nachdem, wie ich sie stelle. Noten dienen NUR als Disziplinierungsmaßnahme. Ich muss aber zwei mal im Jahr irgendwas hinschreiben, obwohl es mir nichts bedeutet.

Ich trenne jetzt: zuerst bin ich Begleitung (da können sie ausprobieren...), dann Beurteilerin. Dauerndes Benoten und Aufschreiben (wie Mitarbeit-Plus) ist alles nur dem Unterricht hinderlich. Ich höre und lese viele Pädagogische Bücher.

Diese Art von Unterricht wurde anstrengend, nicht im Unterricht selbst, aber das mit dem Individualisieren. Alles wurde in meine Freizeit verlegt. Das ist zu viel, hat das Arbeitspensum überschritten. Das kann ich nicht mehr machen, in diesem Widerspruch bin ich gerade. Warum ich nicht mehr zurück kann ist auch, weil die Resultate der Kinder unfassbar gut sind. Ich habe so viel Neues gelernt, es ist auch interessant, das durchzulesen, nicht 25 mal das gleiche. Aber das Problem Zeit ist wesentlich! Das ist aber der Stand heute.

3. Bei uns blieb die schulische Hierarchie gleich. Manche haben NOWA bekommen. Bei uns gibt es einen Direktor und 60 Lehrer. Das System tut so, als ob alle gleich wären – eine heimliche Hierarchie bildet sich heraus. Die ist aber weder über Geld, noch über Ämter ausgewiesen. Nichts hat sich geändert. Außer in den NOWA-Schulen, dort wurde eine mittlere Ebene eingeführt. Das ist gut, weil zusätzliche Arbeit auch entlohnt wird, bei uns ist alles freiwillig.

Auch die Direktoren-Bestimmung ist eine Frechheit. Da gibt es ein Hearing mit drei Anwärtern, dann kommt der Stadtschulrat und bestellt doch eine/n andere/n (→ Partei...).

Es ist ein sehr hierarchisches System. Ich muss den Dienstweg einhalten - muss immer zuerst zum Direktor, ich kann nicht zum Stadtschulrat direkt, die Eltern können das schon.

Wenn von oben was kommt, geben wir es an die Kinder weiter, ob wir wollen oder nicht.

5. Mein Vater war HS-Lehrer. Ich habe es geliebt, neben ihm zu sitzen und Tests mitanzuschauen (Punkte zählen, Hakerl machen...). Nur die Korrektursache hat mich so fasziniert. Ich habe an ihm sehr wohl erlebt, dass es kein leichter Job ist; er war im 10. Bezirk. Ich habe seinen Verfall von 55-60 mitbekommen. Er hat keinen Tag länger gearbeitet. Meine Mutter hat immer versucht, das zu kompensieren.

Das ist eine entsetzliche Verschlechterung: nicht mehr mit 60, sondern mit 65 erst gehen zu können. Das ist einer der angstbesetztesten Gedanken meines Lebens. Ich habe mir schon alle möglichen Ausstiegsszenarien überlegt und es wird immer schwieriger möglich. Ich habe mir sogar schon überlegt, mich entpragmatisieren zu lassen.

Die Kinder sind 10, wenn sie an die Schule kommen. Wir sind nicht ihre Eltern-, sondern ihre Großelterngeneration! Das ist nicht gut!

Ich frage mich, wie sich manche dieses liebevolle Umgehen mit den Kindern bewahren, und warum andere so grauslich zu den Kindern sind.

Ich war Burnout-betroffen. Ich habe dann ein Sabbatical (=Arbeitszeitmodell mit Freijahr, man verdient bspw. 4 Jahre lang 80% vom Einkommen und hat für 1 Jahr Pause) genommen. Ich habe statt dem 4. Jahr schon das 3. Jahr ausgesetzt, aber das war schon richtig, obwohl ich beim Zurückkommen weniger bezahlt bekam...

Ich sehe Kollegen, die nie Burnout-betroffen wären, denen reicht mittelmäßiger Unterricht auch. Man muss diese neuen Konzepte alle nicht probieren, aber es wird halt der Unterricht immer schlechter. Die finden es belastender, sind aber nicht Burnout-gefährdet. Über die Kinder jammern bringt ja nichts, ich verachte diese Kollegen, man muss sich schon um die Kinder bemühen. Was Migranten betrifft: Deutsch ist nun mal nicht ihre Muttersprache.

Ich werde meine Lehrverpflichtung runtersetzen - ich bin gewerkschaftspolitisch interessiert - das ist nicht klug, aber es ist ein Weg.

Teilzeit wird (v.a.) unter Frauen beliebter, so ab 40/50. Es betrifft mehr Frauen als Männer, eigentlich nur Frauen, immer mehr. Aber denen geht es dann besser, sie haben einen freien Tag mehr zum Regenerieren. Ich möchte das auch probieren, kann diese Entscheidung auch jedes Schuljahr neu treffen. Das ist positiv an der Schule. In der VS ist das so nicht möglich.

Ich habe Kolleginnen, die arbeiten 2 Jahre, dann gehen sie 1 Jahr weg; finde ich eine gute Option. Allerdings gehen in 5-10 Jahren 50% der Lehrer in Pension, dann wird das zurückgenommen. Das ist keine gute Zukunftsperspektive. Dieses Jahr ist ja auch für die Kinder gut - neue Ideen... Auch Teilzeit wird ev. nicht mehr gewährt.

Wir können zu bis zu 5 Stunden Supplierung gezwungen werden. Das sind keine guten Zeichen.

Wiederwahl? Ich glaube ja. Ich wollte eine Zeit lang aussteigen, weil ich dachte, ich kann nichts... Ich unterrichte gerne, aber das Rundherum ist zu anstrengend. Ich will weitermachen, aber unter anderen Umständen.

Musik ist eine eigene Sache. Die Hälfte der Studierenden wollten Opernsänger, Solisten, Künstler werden und machten das Lehramt nur zur Absicherung. Bei mir war es nicht so. Ich habe diese künstlerisch hohen Ansprüche an Schule nicht, warum auch, viele andere aber schon.

Was ich sicher nicht mehr so machen würde: schnell studieren, sofort in die Schule. Ich kenne nur Schule / Uni / Schule. Ich sehe es als Nachteil, die Arbeitswelt nie kennen gelernt zu haben.

Das würde ich nie mehr machen. LehrerInnen sollen etwas anderes kennen lernen! Ich würde jeden zwingen, mind. 1 Jahr was anderes zu machen. Immer dieser „Pädagogik-Inzest“, und Lehrer-Kinder und bildungsnahe Familien, die sich nicht vorstellen können, dass jemand kein Buch zuhause hat. Wir brauchen viel mehr migrantische Lehrer!

Akzentfreies Deutsch für KindergärtnerInnen als Voraussetzung ist ein Schwachsinn. Kinder brauchen migrantische Vorbilder.

Bei uns fällt die (muttersprachliche) Deutsch-Matura Kindern mit Migrationshintergrund auf den Kopf. Sie ist eine Hürde, die viele nicht schaffen. Die werden aber vorher schon aussortiert. Da stimmt was nicht.

Ich hätte gerne ein Jahr während des Studiums etwas anderes: z.B. arbeiten im Ausland. Die Kinder der KMS werden nicht studieren, die bräuchten Ratschläge und Hilfe von uns, die wir so nicht leisten können.

6. Ich finde, dass es viele schlechte LehrerInnen gibt, denen das nichts anhaben kann; ist man in dem System mal drinnen, fällt man ganz schwer wieder raus. Viele dieser Klagen stimmen. Schlechte Lehrer können viel Schaden anrichten, mehr als bspw. schlechte VerkäuferInnen. Ganz wurscht ist mir dieses Image nicht, habe manchmal gezögert, zu sagen, dass ich Lehrerin bin.

An unserem Image sind wir schon auch teils schuld - ich halte unsere Gewerkschaft für eine Katastrophe, die vertreten mich persönlich nicht. Sie vertreten aber ganz klar auf jeden Fall die AHS-Lehrer hervorragend. AHS-Lehrer wollen genau das alles nicht, wogegen sich die Gewerkschaft stellt. Da soll man sich keine Illusion machen, die letzten Wahlen haben das bewiesen, die wollen diese Trennung, die wollen nicht alle Kinder haben. Ich bin da eine absolut untypische AHS-Lehrerin; ich bin für eine gemeinsame Schule der 10-14-Jährigen, an meiner Schule wollen das vielleicht drei Leute. Ich halte die Gewerkschaft für grauslich und es ist wirklich unfassbar, wie mächtig sie ist.

Was mich stört ist dieser Neid auf Ferien. Aber es kann ja jeder Lehrer werden. Die wenigsten wollen es aber. Ich bin froh, aber ich brauche es auch. Ich arbeite über 40h/Woche. Irgendwie ist es mir aber nicht ganz wurscht, das Image, obwohl ich finde, dass wir selbst daran schuld sind.

Ich kenne Mütter, die Lehrerinnen sind, die ihre eigenen Kinder sehr in der Schule unterstützen. So stützen wir das System (engagierte Eltern, die noch dazu was können). Mütter und Väter arbeiten bei den Leistungen der Kinder mit. Das ist alles Lug und Trug, das sind nicht die Leistungen der Kinder. Diese Millionen für Nachhilfe in Österreich stützen das System und verhindern, dass sich was ändert.

Schulen, die sich Schwerpunkte geben (bilinguale Schulen, musische usw.) machen das gleiche wie Privatschulen. Sie wollen nur die guten Schüler haben und den anderen wegnehmen. Auch Direktoren werben den anderen Schulen die guten, engagierten Lehrer ab. Die werden anderen Schulen abgezogen.

Migrationseltern wissen zu wenig, deshalb...

Wir schaffen in vier Klassen eine mit bildungsnahen Kindern (Offenes Lernen...). Und die Lehrer wollen auch alle in diese eine Klasse. Ich unterstelle nicht, dass das der einzige Grund ist, aber eine Komponente.

7. – eine gemeinsame Schule für alle von 10-15, danach freiwillig.

- Schulbauten müssen sich ändern. Wenn im Klassenraum der Blick zur Tafel das leichteste ist, gibt es Frontalunterricht. Das müsste viel offener und beweglicher konzipiert werden. Bei uns hat sich nichts geändert, nach wie vor gibt es einen Gang mit Türen, keine Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder oder Lerninseln. Nichts, auch in neuen Plänen nicht. Eine Klasse bei uns muss 63m<sup>2</sup> haben, die Architekten müssen das befolgen. Das ist fatal. In Skandinavien ist das super, kostet aber viel Geld.

- wenn man LehrerInnen zwingt, Doppelstunden zu halten, müssen sie ihren Unterricht ändern. 50 min. mit Glocke ist Schwachsinn.

- wir unterrichten viel Stoff parallel – die Lehrpläne gehören überarbeitet. In der KMS gibt es mehr fächerübergreifend, das bringt viel, auch an Zeit.

- Teamteaching, wenn man es nicht so macht, dass sie sich teilen und einer nimmt die stärkeren, einer die schwächeren, das ist Blödsinn.

- kleinere Klassen

- Gratis-Eintritt in Museen; ich kann nicht einfach 7 oder 10€ einsammeln, wir haben auch einkommensschwache Familien. Die Kinder fahren oft wo nicht mit, weil die Eltern es sich nicht leisten können. Gerade bei Migrationshintergrund gibt es Familien, die mit sehr wenig Geld auskommen müssen. Da sind 20€ eine unüberwindliche Hürde.

- Die Ausbildung müsste anders sein → in der Mitte des Studiums ins Ausland, gemeinsame Ausbildung für alle, gemeinsames Gehalt; auch KindergärtnerInnen gehören an die Uni! Da gibt es Standesdünkel, die meisten Lehrer der AHS wollen das nicht. Es ist Wahnsinn, unreife 18-Jährige direkt nach der BAKIP in den Kindergarten zu schicken.

- Es sollte die Möglichkeit geben, als Assistenzlehrerin in ein anderes Fach zu gehen - auf Freiwilligkeit Stützlehrerin sein zu dürfen.

- Ich finde es gut, dass Kinder mehr fordern als früher. Dass sie sich nicht mehr so viel gefallen lassen, dass sie nicht mehr so mit sich umgehen lassen. Obwohl sie über's Ziel hinaus schießen.

- Ich finde, wir hätten ein Anrecht auf Supervision, wir haben einen anstrengenden Sozialberuf. Es gibt eine Arbeitsmedizinerin, die nicht ins Konferenzzimmer kommt, weil der Arbeitsplatz nicht OK ist. Die hat einmal einen Zettel aufgehängt, wo man sich eintragen sollte, wenn man Burnout-gefährdet ist. Natürlich hat das (im Konferenzzimmer) niemand getan, niemand gibt das zu. Wir sind nicht so solidarisch, denke ich. Teamarbeiter sind wir nicht so wirklich.

Wir haben drei mal im Semester Teamsitzungen, das bringt schon was, aber es ist bei so vielen Klassen nicht möglich. Natürlich findet das alles in der Freizeit und unbezahlt statt.

- Sozialarbeiter! Die Nachmittagsbetreuung sollte nicht von Lehrern gemacht werden, sondern von Outdoor-Pädagogen o.ä. Für Lerneinheiten sind Lehrer OK, aber die Spielphasen könnten andere machen. Es täte gut, Andere als Lehrer in der Schule zu haben - das fände ich gut!

- Schlüssel für alle Schulen für Migrationskinder: z.B. 20% für jede Schule!  
...Ich stelle jede KMS-Lehrerin auf ein Podest, die kann man nur bewundern...

*Interview VI, 26.5.2010, Dauer 03:19: Lehrende einer WMS, 20. Wiener Gemeindebezirk  
→ 27 Dienstjahre, ledig, keine Kinder.*

Ich war zu Beginn Springerin, dann Supplierlehrerin, jetzt unterrichte ich an einer WMS (Wiener Mittelschule). Seit heuer ist es eine WMS, davor war es eine KMS, davor eine HS. Geändert, seit es eine WMS ist, hat sich vieles, das zu zusätzlicher Arbeitsbelastung beigetragen hat. Es gibt viele Doppelbelastungen. Es ist schwierig, sich z.B. mit 7 KollegInnen zu arrangieren, die man nicht kennt – Teamteaching findet bei uns aufgrund der Fächerkombination mit 7 verschiedenen Kollegen statt. Das ist mehr Vorbereitungsaufwand. Auch einige AHS-Lehrer und eine Native-Speakerin gibt es jetzt. Für die Feinplanung bleibt keine Zeit, der organisatorische Aufwand bleibt an mir hängen.

1. Ich finde es nach wie vor schön, dass sich die Herausforderungen ständig ändern und man so im Fluss bleibt (→ andere Kinder, andere Arbeitsbedingungen, andere Methoden, das Organisieren, Entwicklung der sozialen Kompetenzen).

Der Platzmangel am Standort ist sehr belastend. Die Doppelbesetzungen würden es ermöglichen, in Kleingruppen zu arbeiten. Ich bin Englisch-Lehrerin (+ Geographie, Biologie, Geschichte), da wäre das schön. Es macht viel Frust aus, diese Dinge. Die Klasse ist zu klein für meine 25 Kinder. Ich finde es nicht menschlich, dass die Kinder in einem Raum lernen, arbeiten, Pause machen und danach ihre Hausübungen.

Die Native-Speakerin musste ich in Englisch nehmen, obwohl sie nicht für den Englisch-Unterricht vorgesehen ist, weil sie die Kollegen in anderen Fächern nicht wollten.

Ich bin Klassenvorstand einer ersten Klasse und habe nie eine Stunde mit meiner Klasse allein. Das ist nicht gut, wenn immer jemand da ist, das belastet mich, da bin ich nicht so gelassen.

2. Viel geändert hat sich im Bezug auf die Schülerpopulation. Früher gab es eine Deutsch-Gruppe (→ Fördergruppen, Sprachkurse), als ich an die Schule kam. Jetzt sind es viel mehr. Allerdings gibt es gerade ganz wenige Sprachkurse, seit wir eine WMS sind und andere Schüler ansprechen. Seither spricht die Schule Familien an, denen Ausbildung wichtig ist. Jetzt gibt es in einer Klasse nur ein Kind im Deutsch-Kurs.

Mehr Eltern interessieren sich jetzt für unsere Schule, die Elternabende sind gut besucht. Und das obwohl wir alle nehmen, ohne Aufnahmeprüfung. Die Schülerpopulation hat sich groß verändert.

Was sich an den Kindern verändert hat ist ihre Aufmerksamkeitsspanne, die hat abgenommen, das empfinde ich nicht als positiv. Das Arbeitstempo ist äußerst unterschiedlich und bei manchen äußerst gering. In der AHS würden sie so nicht mitkommen. Sie sind auch distanzloser im Vergleich zu früher, aber ich schätze diese Direktheit und Offenheit, das finde ich angenehm.

Einer meiner Schwerpunkte ist der respektvolle Umgang miteinander, irgendwann internalisieren sie das dann.

Es gibt eine Lerncoaching-Ausbildung für Mittelschullehrer, das hat mir sehr geholfen. Man lernt, Gespräche mit Kindern zu führen, so dass sie ein Ergebnis bringen, das die Kinder auch annehmen können.

Zum Thema Offenes Lernen: ich bin nicht die Spielebastlerin, ich lasse die Kinder basteln. Z.B.: ich lese 3 Geschichten in Englisch vor, die Kinder sollen sich dann eine davon aussuchen und ein Spiel/Bild/Geschichte dazu machen. Kinder sind sehr kreativ. Wichtig ist mir auch die Präsentation der Arbeiten, das bringt allen etwas.

Ich betreibe manchmal offene Lernformen in Reinkultur: die Kinder wählen Thema, Sozialform, Präsentationsform und reflektieren darüber. Die Reflexionsphase ist für mich entscheidend.

3. Ich glaube, es gibt seit einiger Zeit, v.a. jetzt eine Art mittlere Führungsebene → Kulturbeauftragte, Genderbeauftragte, Lerndesignerin, Teamkoordinatoren (so eine bin ich auch); da laufen jetzt Fortbildungen an.

Potential ist genug hier, die Frage ist, wie es genutzt wird (von Leitung her). Grundsätzlich finde ich diese mittlere Führungsebene positiv, weil Dinge kommuniziert werden müssen und das geht nur, wenn es Zusammenkünfte gibt. Eine Stunde zur Besprechung finde ich gut. Aber wann? Alle haben andere Schule. Das sind Erfahrungswerte, das ist vom Stundenplan her nicht so leicht...

4. Mein Anfang war die pure Katastrophe, als Springerin, ich bin auch keine Wienerin. Das war ein Kulturschock. Es ist ein Wunder, dass ich noch in dem Job bin.

Ich hatte in der Ausbildung gute Lehrer und Begleiter, die mir geholfen haben.

Nach 4-5 Dienstjahren war ich für ein Jahr in England, das hat mir geholfen. Dann ging ich in die Lehrerfortbildung als Referentin. Ich habe auch die Praxislehrerinnenausbildung. Nächstes Jahr gehe ich an die PH.

Ich fände ein Seminar zu Multikulturalität im Englisch-Unterricht spannend. Das würde ich gerne machen. Das hilft den Kindern, sich geachteter zu fühlen. Kinder sollen ihre Muttersprachen gut können, Bücher in der Muttersprache lesen... das ist ganz wichtig!

Ein türkischer Kollege wollte einmal in meiner Klasse türkisch unterrichten, hat es dann aber nicht gemacht. Offenbar will er nicht. Das ist schade.

Also zur Arbeitszufriedenheit: am Anfang war's eine Katastrophe; dadurch, dass sich interessante Aspekte immer auftun, nimmt die Arbeitszufriedenheit aber nicht ab, obwohl ich mich seit heuer sehr belastet fühle. Ich kann mir jetzt vorstellen, wie sich ein Burnout anfühlt. Durch diese neue Schulform, Teamteaching (viel Kollegenarbeit), schlechte Räumlichkeiten...

Eine Kollegin von mir sagt: sobald man in das Schulgebäude geht, ist man in einem Hamster-rad. Es gibt keinen Rückzug, schon WC ist ein Luxus. Das ist unmenschlich.

Wenn man so wie ich nicht mehr die Jüngste ist, ist das belastend, die Regeneration dauert länger.

Weniger Gangaufsicht in der Pause wäre gut. Ich brauche die Pause. Das hat man in keinem anderen Beruf, diese langen Phasen, wo man präsent sein muss.

Ich fühlte mich anfangs von älteren Kollegen überhaupt nicht unterstützt, deshalb unterstütze ich jetzt die jüngeren. Ich habe am Projekt COMENIUS teilgenommen und mir eine Schule in Berlin angeschaut. Die Leitschule ist in Großbritannien, dort gibt es eine Mentoring-Stunde von älteren für jüngere Kollegen. Das finde ich toll. Bei uns sterben die Erfahrungen.

Mobilität ist wichtig. Mir hat das Jahr in England gut getan.

Unangenehme Erlebnisse für mich waren 1. als ich bemerkte, dass die Eltern der Kinder jünger als ich sind und 2. als ich merkte, dass ich bereits die Kinder meiner ehemaligen Schüler in der Schule habe.

Ich hatte vor einigen Jahren einen Unfall, das war ein Bruch. Seither habe ich Abschnitte gemacht, nehme mich bewusster zurück. Das ist mir sehr wichtig.

Burnout nimmt bei Kollegen zu. Auch die Resignation nimmt zu. Wenn ich mich mit diesen Kollegen vergleiche: bei denen läuft es zu lange gleichförmig dahin: keine Herausforderungen, keine Ziele, keine Fortbildungen.

Das gibt es auch schon bei Jüngeren. Bei manchen ist es von Anfang an nicht der richtige Beruf. Die Ausbildung ist aber zu eingleisig, um auszusteigen. Einige kommen da zu spät drauf. Die meisten der Betroffenen sind von Anfang an nicht im richtigen Beruf. Aber manche brennen mit der Zeit erst aus, weil sie sich nicht abgrenzen können...

Aufnahmeverfahren sieben auf keinen Fall diese Leute aus. Das bringt nichts. Mir haben Kollegen und Sozialisation geholfen.

Männer haben mehr Distanz, können sich besser abgrenzen.

Ich habe eine Kollegin mit Burnout, die hat sich eindeutig übernommen (Offene Lernformen mit basteln etc). Sie hat das in einer Zeit der persönlichen Krise für sich entdeckt. Es hängt alles von den Zielen ab: Fakten/Wissen oder Kompetenzen/Haltungen?

Ich finde: Störungen haben Vorrang im Unterricht. Probleme müssen besprochen werden, sonst ist der Kopf nicht frei. Viele Kinder begreifen das.

Mein Ziel ist es, Kinder zu wertvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Für Mädchen: sie zu stärken, weil sie aus patriarchalen Familien kommen; ihnen zu vermitteln, dass sie alles schaffen können, was die Buben schaffen. Für Buben: ihnen zu vermitteln, dass ohne Partnerschaftlichkeit gar nichts geht und über Gefühle sprechen lernen.

Die Kinder müssen merken, dass Schule unser Gemeinsames ist → Kompromisse! Die Verantwortung für ihren Lernprozess liegt rein bei ihnen (deshalb Reflexionen und Selbstbewertungen - Arbeit von anderen Kinder sehen ist dazu wichtig).

5. Meine Eltern sind keine Pädagogen. Ich wollte als Kind einmal Lehrerin werden. Im Gymnasium sagte ich dann: „sicher nicht“. Ich habe als Schülerin nie die Arbeit kennen gelernt, die ich jetzt inszeniere. Ich wollte an die Uni Französisch/Spanisch studieren.

Meine Cousine war Lehrerin, dann bin ich auch an die PÄDAK gegangen. Da waren viele Uni-Abbrecher, ich habe mich dort nie wohl gefühlt (→ verschult etc.).

Andere Erfahrungen sammeln ist sehr wichtig, in der PÄDAK ist das so nicht möglich.

6. Die Öffentliche Meinung ist belastend, finde ich schlimm. Man findet in Zeitungen nichts Positives. Jede Gelegenheit, wo Schule positiv in der Öffentlichkeit steht, ist gut. Ich habe vor, Eltern mehr einzubinden. Die Kinder präsentieren sich und ihre Arbeit. Das Interesse ist ja vorhanden. Sie kommen in die Schule, wenn ich sie einlade. Das schätze ich sehr, weil ich es nicht immer so hatte.

Die Öffentliche Meinung wird sich dann ändern, wenn wir eine 40-Stunden-Woche haben. Aber wenn ich an das Platzproblem denke - an meinem Arbeitsplatz kann man nicht arbeiten. Ich habe einen halben Meter, wir haben zwei PCs für alle Lehrer! Ich weiß gar nicht, ob wir das durchhalten werden.

Zu Stress/Burnout glaube ich aber nicht, dass die Öffentliche Meinung beiträgt. Ich arbeite nicht für die Öffentlichkeit, die Bezirkszeitung, den Direktor. Ich arbeite für die Kinder!

7. Maßnahmen:

- kleinere Klassen
- mehr Räume
- mehr Sport- und Freizeitangebote in den Schulen
- bessere Arbeitsmöglichkeiten am Arbeitsplatz für Lehrer
- auf alle Fälle: Gesamtschule

Wobei ich sagen möchte, dass in bestimmte Standorten mehr Geld investiert werden muss. Die Bedingungen müssen verbessert werden (→ noch kleinere Klassen, mehr Lehrer)

- Arbeit in Kleingruppen ist wertvoll. Viele Schwierigkeiten können so aufgefangen werden.

Im städtischen Bereich ist das viel schwieriger umzusetzen

→ Problembezirke: mehr personelle Ressourcen!

Die Gesamtschule am Land ist ja verbreitet; mit politischem Willen könnte man da schon Lösungen finden, aber den kann ich nicht erkennen.

In Österreich gibt es immer so halbherzige Lösungen (z.B. das Rauchergesetz in Lokalen). In Finnland ging's auch, obwohl anfangs nicht alle begeistert waren. Jetzt ist Finnland das große Vorbild. Warum nicht auch bei uns?

- Ausbildung verbessern: es kann nicht sein, dass jemand, der mich in Englisch ausgebildet hat, noch immer ausbildet. Ist aber so. → bei zukünftigen Junglehrern ansetzen!

Eine gemeinsame Ausbildung – Grundausbildung für alle – finde ich gut. Die, die in der Oberstufe unterrichten wollen, machen dann halt zusätzlich Kurse an der Uni, um Fachkenntnisse zu vertiefen.

- Fortbildungen treffen auch nur eine positive Auslese, nur Interessierte machen es.

- Ich bin gegen „Sitzen-Bleiben“. Die Klassen-Integration ist wichtig. Früher gab es eine hohe Fluktuation in den Klassen, das empfand ich als belastend - Kinder müssen von Anfang an „zusammenwachsen“.
- Schule ab 9.00 Uhr bis 16.00 Uhr, und eine Stunde Freiarbeit am Vormittag
- Ganztageschule, wenn die Bedingungen OK sind, dann ja (Arbeitsplatz, Spiel-/Sportmöglichkeiten...).
- Mentoring-Stunde von älteren für jüngere Kollegen

*Interview VII, 7.6.2010, Dauer 39:47: ExpertInneninterview, Lehrende der PH/ einer VS, 10. Wiener Gemeindebezirk*

*→ 16 Dienstjahre an der VS, ledig, keine Kinder.*

1. Herausforderungen: Der Lehrerberuf ist etwas, ein Job, der Tag und Nacht beschäftigt. Er ist nie abgeschlossen, man kann immer was tun/arbeiten. Lernprobleme, disziplinäre Probleme, soziale Probleme beschäftigen, auch das eigene Verhalten. Ich war in einer Volksschule im 10. Bezirk mit 100% SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache; das ist eine Herausforderung; die Belastung ist, dass man nicht abschalten kann.

Was den Unterricht betrifft: in einer Halbtagschule sollten Eltern mit Kindern was tun – Hausübungen erledigen, was nicht der Fall ist. Kinder, die sowieso Lernprobleme haben, haben dann auch keine Hausübungen. Die Eltern arbeiten zu wenig mit, alles liegt an den Lehrern. Auch die Erziehung liegt in der Hand des Lehrers. Der hat aber keine Sanktionsmöglichkeiten. In meiner ersten Klasse war das anders, da waren die Eltern sehr dahinter, sehr sozial. Ich habe dort freies, offenes Lernen gemacht.

Das „Achten-auf-Sachen“ hat sich verändert. Wenn ich den Kindern ein Spiel gebe, fehlt nach 5 Minuten schon ein Teil. Die Kinder haben immer das Gefühl, sie können eh alles neu haben, wenn sie`s kaputt machen. Alle haben Fernseher, Playstation etc. aber keinen Bleistift in der Schule mit. Die Hefte schauen nach kürzester Zeit aus, als wäre ein LKW drübergefahren. So erzieherische Dinge eben. Viele Kinder wissen z.B. ihre Adresse nicht. Sie wissen so lebensnotwendige Dinge nicht. Ich bin am Institut für Lehrerfortbildung und mache Veranstaltungen im Bereich Bildungsstandards. Die Kinder sollen Standards erfüllen, haben aber eben nicht einmal ihre Bleistifte beisammen. Das ist sehr weit von der Ausgangssituation der Kinder entfernt.

Eine weitere Herausforderung ist, dass es zu wenige Lehrer gibt. In einer Klasse wie meiner ehemaligen haben die Kinder ein Recht auf Deutsch-Kurse, auch muttersprachliche Kurse und ein Recht auf Teamlehrer. Das alles gibt es nicht bzw. viel zu wenig. Sprachförderkurse in Deutsch gibt es nur in der ersten Klasse, und das eine Stunde die Woche.

Man steht als Lehrer alleine da, man soll differenzieren und individualisieren, das geht nicht mit so vielen Kindern. Es gibt zu wenig Ressourcen, auch im sozialen Bereich: zu wenige Sozialarbeiter, Psychagogen, Beratungslehrer.

2. Veränderungen: Im ersten Dienstjahr war ich Begleitlehrerin, ich habe Seiteneinsteigerkurse gemacht für Kinder, die aus anderen Ländern kamen. Da gab es mehr Lehrer. Seit Lehrer keine Überstunden mehr machen dürfen und weniger Lehrer da sind, hat es sich verschlechtert. An diesen Einsparungsmaßnahmen leiden wir noch heute (seit Schüssel). Damals hatte ich 12 Stunden dafür.

Die Dokumentationsflut für Lehrer wird immer mehr. Ständiges Zettelausfüllen anstatt Unterricht vorbereiten. Die sind sinnlos, müssen einfach nur da sein.

Dass es immer mehr auffällige Kinder gibt, das muss (nicht) von zu Hause kommen. In meiner ersten Klasse war das noch anders. Ein Kind hat einmal zu mir gesagt: „Woher soll ich wissen, wie man sich benimmt?“. Die Kinder reagieren erst, wenn man sie anbrüllt. Still sitzen und zuhören ist nicht drinnen. Der halbe Unterricht geht mit disziplinarischen Maßnahmen verloren, da geht viel Zeit drauf.

3. Die Arbeitszufriedenheit im Lauf der Jahre hat sich verschlechtert, es wird einfach nur viel, einer alleine schafft das nicht mehr. Der Lehrer muss sich für alles verantworten. Ich war 16 Jahre an einer Volksschule, jetzt bin ich nur noch einen Tag pro Woche dort, den Rest an der PH.

Ich habe jetzt den Vergleich zwischen Büroarbeit und Schule. Ich bin glücklich über die Entscheidung, in die PH zu gehen. Mein Bild über die Schule hat sich nicht verändert. Ich war Burnout-gefährdet. Letztes Jahr zu Weihnachten war ich depressiv, hatte „break-down“, dann hab ich mich an der PH beworben. Dazu braucht man den Titel, den ich habe.

6. Die Öffentliche Meinung macht die Arbeitszufriedenheit auch nicht besser. Ich las letzte Woche: die Lehrer sind faul, kommen unvorbereitet in den Unterricht usw., das ist nicht motivierend. Oder der Ferienneid: Ich habe mir das nicht ausgedacht, aber wer wird sonst heute noch Lehrer? Wer geht noch in eine HS in Wien? Auch in der VS fallen schon Sätze wie: „Du brauchst mir nichts sagen, du bist eh eine Hure.“

Nicht nur von den Medien, auch seitens Ministerium kommt keine Unterstützung. Die Ministerin sollte sagen: „Lehrer leisten viel und verdienen zu wenig.“

Das was ich jetzt mache ist weniger Stress, da ist das Einkommen angemessen.

Es gibt zu wenige Ausstiegsmöglichkeiten (ohne Titel). Es gibt zu wenig Alternativen, man hat nicht die Wahl.

4. Es kann sich nicht einfach so verbessern lassen oder weniger Stunden machen. Es ist „Good-Will“ der Obrigkeit. Viele Ansuchen werden nicht berücksichtigt.

Für die Kinder ist es furchtbar, wenn sie eine Lehrerin haben, die im Moment nicht kann oder will. Wenn man keine Leute kennt... Österreich...

5. Ich wollte immer Germanistik studieren, hatte aber das Gefühl, damit nie einen Job zu bekommen. Deshalb habe ich die Lehrerinnenausbildung gemacht. Im Stadtschulrat wurde mir die VS geraten, nicht Deutsch für die Oberstufe. Ich komme nicht aus einer Pädagogen-Familie. Ich glaubte an einen Halbtagsjob, der sich mit Germanistik vereinbaren lässt.

Ich bin und war gerne Lehrerin, aber mit dem System bin ich nicht zurecht gekommen.

Der Beruf ist abwechslungsreich, es kommt immer Positives von den Kindern zurück. Auf Dauer hat für mich aber das Negative überwogen.

*Wiederwahl?* Wenn ich den Beruf wieder wählen würde, dann VS. Ich würde den Beruf aber nicht wieder wählen, glaube ich.

7. – genug Geld zur Verfügung stellen für Schulen, nicht für Ministerien / Gremien / Bezirksschulrat. Die Schulen gehören ausgebaut. Mehr Räume, mehr Möglichkeiten für Kleingruppenunterricht. Als ich angefangen habe, hatten wir das noch. Die Kinder sitzen am Nachmittag eingesperrt in kleinen Räumen, das ist nicht richtig. → Ausbau!

- bin für die Ganztageschule und die Gesamtschule!

- mehr soziale Betreuung

- mehr muttersprachlicher Unterricht und Deutsch-Kurse. Es geht einfach nicht ohne Sprachkurs. Die Kinder gehören mind. ein halbes Jahr durchgehend in Deutsch-Förderkurse. Das bringt sonst nichts, die Kinder können dem Unterricht so nicht folgen.

- max. 20 Kinder pro Klasse, da kann man angenehm unterrichten. Dann würde die Größe der Klassenräume auch mal hinkommen.

- weg mit der Dokumentationsflut. Wir schreiben nur mehr Berichte anstatt zu unterrichten.

- mehr Schulautonomie

zu 5. *Praxisschock*: Ich hatte viel Praxis im Studium, war auf den Unterrichtsablauf schon vorbereitet, aber es ist ein Unterschied, ob ein Betreuer dabei sitzt oder nicht. Am Anfang ging`s nicht immer gut, aber man lernt schnell.

An der Hochschule sagt man: „Kinder lernen gerne.“, das stimmt nicht. Z.B. Malreihen wollen sie nicht lernen. Sie wollen nur das lernen, was ihnen Spaß macht.

zu 3. Ich glaube, dass die jungen Lehrer von heute das nicht durchhalten werden. Es wurde belastender, auch tätliche Angriffe, keine Erfolgserlebnisse (weil die Kinder nach dem Unterricht trotzdem nichts können)... Das ist total frustrierend, wenn man merkt, dass da nichts hängen bleibt – jeden Tag wieder von vorne anzufangen... In einer Schule mit Migranten aus der Unterschicht ist das was anderes als in der „International School“. Die Kinder haben andere Vorbilder von zu Hause aus. Man fragt sich als Lehrer: Was soll aus den Kindern werden? Wenn die keine Sätze schreiben, nicht multiplizieren können?

7. Man müsste die Kinder Hälfte/Hälfte vermischen, nicht in eine gute und eine schlechte Schule teilen.

In der „Restschule“, in der HS, gibt es keinen mehr, der die Kinder hinauf zieht. Das ist ein Sumpf aus Unwissenheit und Desinteresse.

Die Kinder haben zwar Geld für den Schnitzelmann nach der Schule, teure Handys, Gameboys, MP3-Player usw., für die Projektwoche aber nicht → eindeutig andere Wertigkeiten.

Die Jungen werden das so nicht aushalten. Der Staat muss relativ bald Image, Gehalt und Arbeitsbedingungen verbessern; so wird das nicht mehr gehen. In den HS-Lehrerzimmern gibt es zwei PCs...

Ich bin gerne bis vier in der Schule, aber mit einem ordentlichen Arbeitsplatz. Dann hat man vielleicht auch mehr Ruhepause, wenn man heim kommt.

Jetzt ist es für mich viel besser, ich bin total entspannt.

*Interview VIII, 7.6.2010, Dauer 43:58: ExpertInneninterview, Lehrende der PH/ einer AHS, 23. Wiener Gemeindebezirk*

*→ 34 Dienstjahre an der AHS, verheiratet, zwei Kinder.*

1. Freude macht bei den Kleinen, dass man die begeistern kann, in der 7./8., dass man es mit Erwachsenen zu tun hat. Einzelne Kinder begleiten, helfen, unterstützen...

Eine Herausforderung sind die verhaltensauffälligen Kinder, wenn nichts Positives kommt. Auch von den Eltern nicht, es gibt kein Danke → Schwall von negativen Erlebnissen, v.a. in Zeiten der Krise (beruflich oder persönlich) – wenn z.B. schlechtes Feedback vom Direktor kam o.ä. – das ist der Weg ins Burnout.

Auch das Fertigwerden mit dem kleinen Arbeitsplatz im „Großraumbüro“ ist eine Herausforderung. Wir (in der modularen Oberstufe) haben die Ganztageschule, wir müssen diesen Arbeitsplatz sinnvoll nützen (für Hausübungen usw.).

Die Eltern glauben immer, es ist die Schuld der Lehrer, wir müssten mit den Eltern gemeinsam arbeiten! Wir müssen Eltern als Verbündete ansprechen.

Die fachliche Herausforderung habe ich im AHS-Bereich so nie erlebt (unterrichte Englisch und Geschichte).

2. Verändert hat sich sicher, dass man jetzt anders unterrichten muss. Didaktisch, pädagogisch. Man fühlt sich als Einzelner ohnmächtig in diesen rigiden Strukturen, es geht nichts weiter, z.B. ist in der HS der Projektunterricht eine Herausforderung.

Diese Schnelllebigkeit der Kommunikationsflut, darunter leiden viele, ich nicht so sehr. Das ständige Gefühl mit diesen schnelllebigen PC-Programmen am neuesten Stand zu sein etc. Das ist eine methodische Herausforderung sich umzustellen, mit neuen Medien zu arbeiten.

[1. Die Individualisierung / Differenzierung ist eine Herausforderung → state of the arts – update.]

Ich trete Schülern jetzt entschlossen distanzierter entgegen. Habe nach 34 Jahren nicht mehr so die Power, mich um persönliche Probleme zu kümmern. Bin jetzt konsequenter in Bezug auf die Leistungserwartung.

Es gibt jetzt mehr verhaltensauffällige Kinder, mehr sinnloses Zerstören.

Im bilingualen Zweig habe ich immer multikulturelle Klassen, obwohl im 23. Bezirk eher wenige MigrantInnen sind, dort ist eher Mittelklasse. Außer eben im bilingualen Zweig.

Die Schulische Hierarchie hat sich verändert. Wir sind jetzt eine NOVA-Schule – neben Direktor und Administration gibt es Koordinatoren (mittleres Management, Bereichsleiter; ich bin Leiterin vom Bilingualen). Das finde ich positiv, die flache Hierarchie ist nicht so motivierend.

Das Einbeziehen der Eltern wurde mehr, gewinnt im innerschulischen Bereich an Bedeutung, ist positiv.

3. Meine *Arbeitszufriedenheit*. In der Schule davor war es „auf und ab“. Der Direktor dort war eher so auf „negative Kommunikation“. Dann kam ich in eine neue Schule im 23.: dort habe ich den bilingualen Schulzweig aufgebaut → Trial & Error; war motivierend. Meine persönliche Situation hat sich gesteigert. Es war methodisch-didaktisch eine positive Herausforderung. Es ist wichtig, Lehrern was anzubieten, das über das Unterrichten hinaus geht (eher in Bezug auf Aufgaben, gar nicht so sehr finanziell).

Nach 34 Jahren möchte ich jetzt nicht mehr unterrichten, es ist mir zu langweilig. Ich schaue mich nach anderen interessanten Gebieten um → Coachingausbildung.

Man kann nicht 30 Jahre lang motiviert unterrichten, da muss man mehr anbieten, wenn das Pensionsalter hinauf geht.

Es gibt einen Mangel an anderen Möglichkeiten als Unterrichten, das macht unzufrieden. Aktiver Einbezug in Schulentwicklungsprozesse und Gestaltungsmöglichkeiten sind wichtig und motivierend.

In keiner anderen Branche macht man 30 Jahre lang das gleiche. Ich kenne schon Kollegen, die da kein Problem damit haben. Aber es ist wichtig, Lehrer aktiv in die Schulentwicklung einzubeziehen.

5. 1970 gab es einen Lehrermangel. Ich ging gerne in die Schule, hatte gute Lehrer, war eine gute Schülerin. Ich wollte an die Uni, bin eine typische Oberstufenlehrerin. Ich habe (auch altersbedingt) nicht mehr so viel Geduld für die Kleinen.

Wiederwahl? Aus jetziger Sicht nein. Ich würde an der Uni bleiben und mich wissenschaftlich betätigen. Deshalb bin ich auch in der 7./8. Klasse, weil ich die akademische Herausforderung schätze.

Ich würde jetzt einen Beruf mit mehr Karrierechancen wählen, der prestigeträchtiger ist.

6. Ständiges Rechtfertigen „man hätte einen Halbtagsjob“ ..... Die Öffentliche Meinung ist eine große Belastung. Wie dumm ist dieses Radio Ö3, „man braucht keine Schule...“.

Welcher junge Mensch wird noch Lehrer? Er möchte ja was verdienen, Aufstiegschancen haben und nicht immer der „Buh-Mann“ sein. Sogar im Freundeskreis wird man nicht verstanden. Die Eltern springen da auch auf. Das ist mit Grund, warum ich den Beruf nicht mehr ergreifen würde.

7. Prestige stärken ist ganz wichtig – zeigen, wie wichtig Bildung für alle ist, dass es ein Gut ist, das was kostet (harte Knochenarbeit). Dass man stolz sein kann, Bildungsschritte gemacht zu haben → Ganztageschule/Gesamtschule ist eine gute Lösung für MigrantInnen – mehr Input an Sprache/Kultur. Da sind auch Kinder drinnen, für die Bildung von Zuhause mehr wert ist, die verbreiten das dann, das steckt an.

- Medien spielen eine Rolle: „die faulen Lehrer“, damit müsste Schluss sein.
- Mehr Geld in Bildung investieren.
- Adäquate Arbeitsplätze für Lehrer schaffen.
- Kleinere Klassen.

Das sind so die Eckpfeiler.

- mehr Chancen für Karriereaufstieg, flache Hierarchien sind demotivierend
- mehr pädagogische/didaktische Ausbildung an der Uni. Bis zum Bachelor gemeinsam ja, dann für die AHS zusätzlich akademisch (Master).

Alle sollten eine akademische Ausbildung haben, auch KindergärtnerInnen. Nur weil die Kinder klein sind... Aber in der Oberstufe braucht man mehr Fachkenntnis.

- die Feriendiskussionen sind lächerlich.

Zur Zentralmatura: die löst großen Widerwillen aus, ich bin dafür, aber nicht so rigide. Mündliche Matura sollte offener (als Gegengewicht) sein. Ich frage mich nur, ob die Geldmengen, die da hineinfließen, nicht woanders besser aufgehoben wären. Ob das gerechtfertigt ist. Das ist ein Unbehagen derzeit.

In Englisch: Es gibt keinen Platz für Lesen und Literatur, wenn man dieses „learning-to-the-test“ übertreibt (wenn Lehrer sich auf die Zentralmatura stürzen). Da geht dann viel an kultureller Identität verloren. Grundsätzlich bin ich aber dafür, die Objektivierung der Korrektur ist gut, es ist dann eine Vergleichbarkeit da.

MigrantInnenkinder sollten in der Muttersprache literarisiert werden, das ist ein gesellschaftliches Problem, auch ein finanzielles Anliegen. Türkisch ist ein großes Problem... Mit diesen gesellschaftlichen Fragen müssten wir uns auseinandersetzen. Wir müssen uns auch die Trennung von Kirche und Staat überlegen (→ religiöse Symbole wie Kopftücher...).

Es ist so schwierig, Moslems, die in Parallelkulturen leben, zu integrieren. Ich denke, die sind modern, dann heiraten sie aber mit 17/18 jemanden, den die Eltern aussuchen. Das ist schwer, dieses Spannungsfeld, weil wir ja glauben, das bessere Wertesystem zu haben. Auch die Väter, die dann nicht mit uns Frauen sprechen – wir müssen uns bewusst sein, dass es das gibt. Das sind große Herausforderungen, die auf uns zukommen. Von der Politik kommt da wenig, um auf gesellschaftlich politische Herausforderungen zu reagieren. Wenn Lehrer zwei Stunden mehr in der Klasse stehen, ist das nicht gelöst.

#### *Burnout:*

Vor 20 Jahren waren die Stützmaßnahmen mehr, mit Kollegen das Burnout zu überwinden - das wurde weniger, das hat sich geändert. Regelmäßig vor den Ferien brechen die Leute zusammen. 4-5 sind es immer, die plötzlich zusammenklappen. Burnout ist eindeutig mehr geworden; es ist da, niemand traut sich darüber zu reden.

Das System Schule bietet da nichts. Der Arbeitsmediziner, der einmal pro Jahr kommt, kann's nicht sein. Man muss dann privat behandelt werden...

Es ist ein Erlebnis nach dem anderen, das nicht befriedigt wird; wenig Lob und Anerkennung (von Eltern, Direktor), man ist unzufrieden mit sich selbst... Lehrer sind sicher sehr gefährdet. Ich persönlich musste an mir arbeiten, lasse jetzt weniger an mich heran, hatte eine Coaching-Ausbildung. Viele flüchten sich auch aus dem Lehrberuf.

*Interview IX, 28.6.2010, Dauer 01:49: Lehrende einer PTS Wien*

*→ 25 Dienstjahre, verheiratet, keine Kinder.*

1. Heutzutage ist eine große Herausforderung die gesellschaftliche Komponente, dass der Lehrer nicht mehr Wissensvermittler ist. Dass er Tätigkeiten übernimmt, für die er nicht ausgebildet ist (→ Sozialarbeiter, Psychologe...). In Wien gibt es viele benachteiligte Schüler, Kinder von benachteiligten Eltern... In Folge gibt es dann für Lehrer Probleme mit der Vereinbarung mit den Schulgesetzen bzgl. Disziplinierung; die Gesetze sind nicht ausreichend. Lehrer fühlen sich zu wenig vom Gesetzgeber unterstützt; haben das Gefühl, nicht genug Macht zu haben - Überforderung mit der Rolle. Gesetze, die Lehrer unterstützten sollten, wirken sich ins Gegenteil aus. Es ist bspw. nicht erlaubt, Schüler vor die Klasse zu stellen. Ich muss also 10 mal am Tag gegen das Gesetz handeln. Ich habe 2 Jahre im Ausland unterrichtet, in einem „1.Welt-Land“. Dort gab es einen Raum, der ständig von Lehrern besetzt ist, wo dann Probleme mit Schülern aufgearbeitet werden.

Die Eltern sind viel zu wenig im System integriert. Im Ausland, wo ich unterrichtet habe, waren Eltern im Wohltätigkeitsbereich integriert, oder auch nur beim Schulbuffet, o.ä. Mehr Verantwortungsbewusstsein sollten sie haben.

Mit der Ganztages-/Gesamtschule habe ich positive Erfahrungen gemacht. Das Hauptproblem dabei ist der Arbeitsplatz der Lehrer in der Schule, der geboten wird, der ist widerlich, gegen die Menschenrechte. In dem Land, in dem ich unterrichtet habe, sahen die Büros der Lehrer aus wie Großraumbüros, ausgestattet mit Laptops usw. Man muss einen ordentlichen Arbeitsplatz für Lehrer schaffen, dann kann es die Ganztageschule geben, sonst ist das absurd.

2. Die besten Jahre waren die 80er Jahre. Mitte der 90er wurden die Ideen der Ministerin Gehler umgesetzt, seit schwarz-blau damals ist es mit dem Schulsystem abwärts gegangen. Früher war es gut, die haben alles Gute abgebaut.

Heute gibt es, um es überspitzt auszudrücken, einen Rückschritt zum poststalinistischen System. Es war in den 80ern wirklich super, dann kamen die Einsparungen. Die Belastungen wurden größer. Früher war alles wesentlich effektiver. Es war motivierender für Lehrer. Es wurde eine herzlose Sache, der Lehrer ist nur ein Werkzeug des politischen Systems. Früher hat man die Unterordnung nicht so gespürt, ich konnte innovativer sein und Kreativität einbringen. Es wird immer mehr zum bürokratischen Beamtenjob.

Das Problem sind die Einsparungen und die Entmündigung – Lehrer werden klein gemacht und kontrolliert.

Nur ein glücklicher Lehrer kann Schüler zu tollen Menschen erziehen.

Die Kinder haben sich verändert: größere Distanzlosigkeit gegenüber Autoritäten, Mangel an Wertebewusstsein, mehr autistische Kinder als früher (→Kappe auf, Stöpsel rein, cool-sein nach außen...) – da steckt eine irrsinnige Einsamkeit und Leere dahinter, durch Single-Mütter oder Eltern, die viel arbeiten → lost generation, diese Kinder sind verloren.

Drogenexperimente waren früher tabu, jetzt ist es selbstverständlich, dass man mit 14-15 Drogen/Alkohol-Erfahrungen hat. Es gibt eine Enttabuisierung.

Dieser Widerspruch zwischen Facebook/SMS-„ich will Kontakt und Freunde“ VS. Coolness/Abgrenzen ist neu.

*Klassen PTS:* Die Klassenzusammensetzungen sind ok, Integrationsprojekte funktionieren gut. Ich bin auch Förderlehrerin, da gibt es schon zu wenig Ressourcen. Förderstunden als verbindliche Übung wären schon gut.

Es gibt jetzt die FMS (Fachmittelschule), sozusagen eine „veredelte“ Poly. In den Poly-Klassen sind sozial auffällige Kinder drinnen, die FMS hat verschiedene Programme (wie Tourismus usw.) und ein höheres Niveau.

Das „Problem Ausländer“ ist bei uns kaum vorhanden, hat kaum Dominanz. Im Gegenteil: wir haben intelligente Ausländer-Kinder, die es aus sprachlichen Gründen nicht in die höhere Schule schaffen. Die kommen zu uns. Z.B. Türken-Mädchen, die versuchen, angepasst zu sein, sind ein Vorteil im Vergleich zu den Österreichern. Haben nicht soziale, sondern nur sprachliche Probleme. Die sind motivierter, die wollen da raus kommen. Sozial Verwaahlte im Poly-/FMS-Bereich sind eindeutig die Österreicher.

3. Das Wichtigste ist, dass es dem Schulsystem egal ist, welche Kompetenzen der einzelne Lehrer hat. Man studiert im Pflichtschulbereich 2 Fächer und unterrichtet dann irgendetwas anderes. Das gibt es in keinem anderen Land. Junge Lehrer haben viel Potenzial, aber sie werden kaputt gemacht, weil sie sich engagieren und keine Anerkennung dafür bekommen. Es gibt keine Ressourcen dafür. Für besondere Leistungen sollte es mehr Geld geben!

[Kompetenzen für Sprachen wie Englisch sind sehr wichtig. Englisch-Lehrer müssten mind. 1-2 Semester im Ausland nachweisen.]

Der Direktor sollte als Manager agieren und Wünsche der Lehrer einbeziehen. Und nicht schauen, wo muss sich der Lehrer unterordnen. Schule ist viel zu hierarchisch.

Hat sich aber positiv verändert, weil die Jungen sich viele Dinge nicht gefallen lassen. Aber durch befristete Verträge wird ihnen der Maulkorb angelegt, die werden so still gehalten.

Es gibt auch große Kritik von den Lehrern an den Behörden: sie haben das Gefühl, dass die Entscheidungsträger keine Ahnung vom Alltag in den Schulen haben. Lehrer werden nicht direkt gefragt. Nur die privilegierten Lehrer werden vertreten. Viele Lehrer halten den Mund, weil sie Angst vor Nachteilen haben. Es gibt keine Offenheit im System; Lehrer/Schüler – alle müssen schön brav sein.

4. Burnout nimmt auf alle Fälle zu, hängt aber sehr von der Qualität des Direktors ab. Der Direktor ist die wichtigste Person, wenn das Team gut ist, kommt es weniger zu Burnout. Das entsteht durch Mobbing, im Kollegium, oder durch einzelne Klassen. In erster Linie ist es aber schulspezifisch und vom Direktor abhängig.

Ich darf Englisch nicht voll unterrichten, nur als Förderlehrerin, weil ich einmal ein Burnout hatte. Ich fühle mich resigniert. Viele Lehrer, die wirklich was tun wollen, resignieren, werden passiv. Wir werden dazu gemacht, werden gezwungen, das zu tun, und pragmatisiert sind wir sowieso.

Ich musste nach dem Auslandsaufenthalt 8 Klassen Biologie unterrichten, obwohl ich das gar nicht richtig kann. Und zusätzlich hatte ich noch die schlimmste Klasse, dann wollte ich dort weg.

Danach bin ich zurück in die alte Schule gekommen, da bin ich gebrandmarkt wegen dem Burnout. Man wird dann verschont und dann fühlt man sich nutzlos. Das Gegenteil des Burnout-Phänomens ist das Boreout-Phänomen, es geht dann in diese Richtung.

Ich habe Angst vor denen (deshalb ist mir die Anonymität des Interviews so wichtig!).

Das Schulsystem ist massiv zu verbessern. Ich habe aber Angst, dass falsche Konsequenzen daraus gezogen werden. Es soll offener werden, nicht Einzelnen Schuld zuweisen. Wichtig ist ein positiver, konstruktiver Ansatz, um das System zu verbessern. → Das Gute verwenden, um weiter aufzubauen.

5. Ich bin ein älterer Jahrgang, damals im Gymnasium gab es keine große Berufsberatung. Ich wurde schon gerne Lehrerin, aber heute, wo es ein so großes Spektrum an Bereichen gibt, wo man sich einbringen kann, würde ich nicht mehr Lehrerin werden.

Es war damals das Beste, was mir eingefallen ist, jetzt würde ich mich selbstständig machen, um nicht ein kleiner Lehrer im System zu sein.

Der Lehrberuf ist in meiner Familie auch Tradition, wir sind 15 Lehrer in der Familie.

*Praxisschock?* nein. Ich war überrascht, wie positiv es war. Meine erste Schule war eine Gesamt-/Ganztageschule mit viel Ressourcen und Freiheiten für Lehrer. Ein Schock zu Beginn war, dass es so schön war. Ich war begeistert, das war 1980. Das sagt auch jeder ältere Lehrer,

dass es früher besser war. Das Schulsystem hat sich seit Gehrer nicht mehr erholt, ist noch immer im Schockzustand. Sie war aber auch nur ein Instrument.

Ich habe nebenbei den ‚Master of Arts‘ gemacht. Das war eine Kooperation aus Stadtschulrat, Unterrichtsministerium und dem College of New York mit dem Versprechen, dass wir danach in der Gymnasiums-Unterstufe unterrichten dürfen und ‚Mag.‘ sind. Das hat sich in Luft aufgelöst. Ich konnte zwar damit ins Ausland, die PÄDAK ist dort nicht so gut angesehen, für die anderen Kollegen haben sich aber alle Versprechungen aufgelöst. Man hätte die Leute da besser aufklären müssen → Inkompetenz. Man verliert die ganze Motivation, weil man ständig als kleiner Trottel behandelt wird.

6. Die Öffentliche Meinung ist eine Demütigung für die Lehrer. Wir hätten kein Problem mit einer tiefgründigen Diskussion, aber dieses stereotype Anprangern (genauso wie bei der Ausländerdiskussion)... Das sind genau die Eltern, die ihre Kinder nur in der Schule abgeben, nie zum Elternsprechtag kommen, aber sich am Schulschluss beschweren.

Diese öffentliche Anprangerung tut weh, schwarze Schafe gibt es überall, nicht nur im Lehrerzimmer - bei Ärzten, im Ministerium... Man kann ruhig Lehrer anprangern oder strenger beurteilen, aber nicht kollektive Rufschädigung betreiben – das haben wir nicht verdient. 80% der Lehrer sind voll ok, machen viel zusätzliche Arbeit... Macht gibt es überall in Beamtenpositionen, nicht nur bei Lehrern.

7. Maßnahmen:

- Kompetenzen der einzelnen Lehrer berücksichtigen!
- Lehrerarbeitsplätze neu und besser schaffen (eigener Laptop für jeden Lehrer...)
- Raum in der Schule, wo jeden Vormittag ein Lehrer (oder Psychologe, Sozialarbeiter, freiwilliger Elternvertreter) zur Verfügung steht, um mit verhaltensauffälligen Schülern Probleme zu lösen. Nicht so zu tun, als gäbe es das nicht.
- Mehr Einbeziehung der Gesellschaft bzw. der Eltern in den Schulalltag. Einmal im Jahr Sprechtag, das ist mittelalterlich.
- bessere Ausstattung der Schulklassen, bessere Ressourcen, multimediale Ausstattung (ein Laptop pro Schüler ab 12) – Klassenzimmer ordentlich ausgestatten. Das ist das Wesentliche.

*Interview X, 2.7.2010, Dauer 01:09: Lehrender einer VS, 21. Wiener Gemeindebezirk*

*→ 13 Dienstjahre, ledig, keine Kinder.*

*Vorgeschichte:* Habe Medizin studiert, aber immer schon mit Kindern gearbeitet. Meine Mutter ist Sonderschullehrerin. Ich wollte Kinderarzt werden. Ich kam dann drauf, studieren ist nicht meines. Ich habe das Studium abgebrochen, danach das Bundesheer gemacht und anschließend die PÄDAK begonnen. Ich habe mich in der Klasse sehr wohl gefühlt. Habe für die PÄDAK ein Jahr länger gebraucht und mich im vierten Jahr für eine Ganztageschule bei so einem Betreuungs-Verein beworben. Mein Thema war „Computer/Neue Medien“. Ich war regionaler Betreuer, Schulbetreuer... Dann habe ich Fortbildungen im Bereich E-Learning besucht. In der Klasse stehen „taugt“ mir einfach.

Als Mann in der VS hat man einen Vorteil: Du bist ein Exot, hast von Kindern mehr Respekt, auch seitens des Kollegiums. Da hast du einen anderen Stand.

Ich stehe gerne auf der Bühne, also auch in der Klasse.

Im ersten Dienstjahr hatte ich Probleme mit verhaltensauffälligen Kindern, das war schon hart in meiner ersten Klasse. Das Disziplinäre in der ersten Zeit war hart. Aber wir sind eine Ganztageschule, da sind zwei Kollegen in der Klasse. Dadurch ist man bei disziplinierten Problemen entlastet. Man hat jemanden, mit dem man die Sorgen teilt. Dieses Modell Ganztageschule (nicht „Offene Schule“ mit Nachmittagsbetreuung) ist ideal. Diese zweite Lehrerin hat mich diszipliniert unterstützt.

Als Mann ist es wichtig, eine Art von Karriere zu machen, die Chance hatte ich durch die Mediensache. Ich verdiene aber genauso viel.

Vor allem Burschen sind Männern gegenüber aufmerksamer. Das Schulsystem leidet unter der „Verweiblichung“ des Schulsystems. Ich will gar nicht Direktor werden, ich stehe gerne in der Klasse, aber mit dem Ausgleich der neuen Medien.

In der Ganztageschule sind die Meisten durchaus zufrieden. Eine Kollegin aus der Vorschulklasse war ziemlich fertig heute (letzter Schultag).

Viele gehen in die Volksschule (wegen der Ferien usw.), aber sind dann nicht dafür geeignet. In der Ausbildung müsste so ausgesiebt werden, dass nur die rauskommen, denen das liegt.

Musik ist mir ein Anliegen. Ich möchte den Kindern die Tür öffnen zu Dingen, die sie zuhause nicht hören, bei mir gibt es absolutes Ö3-Verbot. Ich bereite sicher weniger vor als Kolleginnen.

1. Die Herausforderungen sind, dass es zunehmend schwieriger wird, die Kinder wirklich zu motivieren bzw. die Aufmerksamkeit der Kinder zu haben. Die Spanne wird immer kürzer (ca. 25 Minuten). Auch die Reizüberflutung (durch Gameboy usw.), die Kinder haben immer was in der Hand, da verändert sich was.

Die Eltern, soziale Probleme sind eine Herausforderung. Es ist schon arg, wenn Kinder aus unteren sozialen Verhältnissen kommen. Kinder können ja nichts dafür, wenn sie dann durchdrehen → Sozialer Background vs. Verhaltensauffälligkeiten ist eine Herausforderung. Darüber rede ich zuhause, das beschäftigt mich. Ich habe versucht, in den 12 Dienstjahren zu lernen, abzuschalten, wenn was arges war.

In Floridsdorf (21. Bezirk) sind die Klassen schön durchmischte. 30% Migrationshintergrund aus verschiedensten Nationen → Multikulti – schöne Mischung, habe 6 Sprachen in meiner Klasse (Mittelschicht, „normaler“ Mittelstand). Es gibt aber auch arme Kinder; arbeitslose, alleinerziehende Mütter, die das Geld für einen Ausflug nicht zahlen können (davon habe ich zwei in der Klasse).

Eine Herausforderung sind auch Missbrauchsfälle, Gewalt, Todesfälle. Krisensituationen bei Schülern, das geht schon an die Substanz. Aber mit einer guten Klassengemeinschaft schafft man das.

2. Kinder kommen unerzogener in die Schule. Es gibt Kinder, die können in der 4. Klasse nicht Schuhe binden. Die können andere Dinge (mit Handys oder PCs umgehen), aber nicht mit Messer und Gabel essen oder die Uhr lesen. Die Wertvorstellungen haben sich verschoben → erste Internetgeneration, Kinder deren Eltern schon mit Internet aufgewachsen sind. Die Kinder können das alles.

Die größte Veränderung/Herausforderung ist die Medienerziehung /-bildung – was ist relevant im Internet? Die Kinder sind einer extremen Reizüberflutung ausgesetzt, auch die Aufmerksamkeitsspanne sinkt, es herrscht eine Ruhelosigkeit.

Im Bezug auf Ressourcen: In der Ganztageschule wurde vieles gekürzt. Förderstunden sind weggefallen, auch die gemeinsame Planungsstunde. Die Zeit dafür ist nicht mehr da → Ressourcen. Platzmangel, kleine Klassen usw., obwohl bei uns ist es gut, wir sind gut ausgestattet, was zur Zufriedenheit beiträgt → z.B. die Smartboards sind eine ziemliche Entlastung, die sollte es in allen Klassen geben.

Ich hatte nie Probleme mit der Direktorin oder der Hierarchie (→ Männlichkeitsvorteil)

Migration ist bei uns eine Bereicherung. Es ist schön durchmischt, sehe das als Stärke. Ich möchte Grundbegriffe der 6 verschiedenen Muttersprachen in der Klasse allen beibringen...

Eltern, die nicht Deutsch können, sind eine Herausforderung. Die müssen in der Muttersprache mit den Kindern sprechen. Lehrer müssen die Muttersprachen der Kinder lernen/fördern, dann hätten die Kinder auch weniger Deutsch-Probleme. Muttersprachliche Förderung ist der wichtigste Punkt für mich! Eltern müssen aufgeklärt werden, dass sie ihre Muttersprache pflegen sollen.

3. Ich habe Kolleginnen, die darunter leiden, weil sie sich ungerecht behandelt fühlen. Ich habe das nicht, finde die Direktorin gerecht, das ist eine Frage von persönlicher Sympathie; wenn der/die Direktor/in dich mag, hast du`s gut, sonst ungut.

4. Es macht mir immer Spaß, ein wichtiger Punkt für mich ist: immer Neues zu probieren, Projekte, diese Forschergeschichte.

*Praxisschock?* Es ist natürlich ein Unterschied in der Verantwortung, ob man nur Praxisstunden hält oder dann wirklich in der Schule steht, aber...

Meine Schwester hatte Musik/Germanistik auf Lehramt studiert, die hatte einen Praxisschock, hatte disziplinäre Probleme mit den Kindern. Sie hörte dann auf und ging in die Erwachsenenbildung. Das LA-Studium an der Uni hat viel zu wenig Praxis; die Besoldung gehört vereinheitlicht für alle Lehrer. Dieses zweigleisige Ausbildungssystem ist nicht gut.

5. Ich würde sagen es ist meine Berufung ☺. Ich singe nebenbei, stehe eben gerne auf der Bühne, inszeniere mich gerne. Ich würde den Beruf wieder wählen, keinen anderen.

Die Kinder spüren, dass ich meinen Beruf liebe; wenn man`s gern macht, macht man`s gut.

6. Da gehört sehr daran gearbeitet, am Lehrerbild. In der Gesellschaft ist verankert, dass Lehrer gut bezahlt sind, wenig arbeiten und viel Ferien haben. Die meisten sehen nicht, was wir arbeiten. Ich spüre es nicht direkt, nehme es nur wahr, es stört mich.

7. – das zweigleisige Ausbildungssystem ändern (siehe vorher)

- investieren in neue Medien, bessere Ausstattung in der Schule...

- Migration: mehr muttersprachlicher Unterricht, Migration als Chance sehen

- neue Schulmodelle: Ganztageschule, Gesamtschule, aber „gscheit“ umgesetzt. Die NMS ist nur so eine Vorstufe, das gehört „gscheit“ gemacht → ordentliche Schulreform!

- lange Ferien tragen auch zur Arbeitszufriedenheit bei, muss ich schon sagen. Aber nur deshalb, nur diese Motivation allein, führt zum Scheitern. Ich genieße diese zwei Monate zum Reisen...

# KATEGORIENSYSTEM

NR.	GESCHLECHT	SCHULE	BERUFSJAHRE	FAMILIENSTAND	HERAUSFORDERUNGEN, BELASTUNGEN	VERÄNDERUNGEN	ARBEITSZUFRIEDENHEIT, BURNOUT	BERUFSWAHLMOTIV, MÖGL. WIEDERWAHL, PRAXISSCHOCK,	ÖFFENTL. MEINUNG	VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE → MASSNAHMEN
1	w	KMS, Wien 22	30	verheiratet, vier Kinder	<p>- Herausforderungen stark gewandelt: LehrerInnen waren Wissensvermittler, Persönlichkeitsbildner der Jugend.</p> <p>Jetzt: Ersatzmutter, Arzt bis hin zur Wissensvermittlung</p> <p>- Moderne Pädagogik bedeutet individuelles Eingehen auf SchülerInnen, die Leistungsbeurteilung wird diesem Individualismus nicht gerecht.</p> <p>- Es gibt keine Durchmischung von alten und jungen Lehrern. Bei schwachen Jahrgängen müssen die jungen gehen usw. Es gibt für uns Alten aber auch keine Möglichkeit aus dem System auszutreten, außer der Altersteilzeit.</p>	<p>- Riesenschwerpunkt d. Schule: Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisierung, nicht Bildung und Wissensvermittlung. Rolle des Lehrers hat sich verändert; wenn Schüler in die Schule kommen, dann um andere zu treffen. Diese Schule ist kein Ort der Bildung mehr. Das Zeitverhältnis zwischen Pause und Schulstunde könnte genauso umgekehrt sein.</p> <p>- Es gibt keine Chancengleichheit, Wahlmöglichkeit ist fiktiv. VS-Lehrer beurteilen so, dass die meisten die AHS besuchen können. Sie wurden in diese Rolle gedrängt und zwar mit wesentlich mehr gesellschaftl. Druck als jemals zuvor.</p> <p>- Nur Kinder mit 4-4-4 kommen in die HS. Kinder mit Defiziten werden zusammengefasst in einer Schule, die für diese Defizite nicht geeignet ist. Die HS ist für Sonderpädagogische Betreuung nicht gemacht.</p> <p>- Die Kinder hören in der HS niemanden mehr flüssig Deutsch lesen,</p>	<p>- Ich nehme jeden Tag weniger mit nach Hause. Als junge Lehrerin nahm ich viel mit nach Hause, bis ich erkannt habe, dass ich nicht all diese Kinder aus sozial schwächeren u. bildungsfernen Schichten adoptieren kann. Wir entwickeln uns in Parallelgesellschaften, die nicht mehr viel Kontakt zueinander haben.</p> <p>- Lehrer ist im System gefangen, hat keine Chancen in der freien Wirtschaft. Ein zweites Standbein könnte zur Zufriedenheit im Lehrberuf beitragen.</p> <p>- Mein zweites Standbein ist die Erwachsenenbildung; da sehe ich Dinge, die in der Schule passieren, von außen. Meine Zufriedenheit durch Austausch mit Erwachsenen ist größer wegen der Rückmeldung. Ich genieße es sehr, nicht immer in der Schule sein zu müssen.</p> <p>- man braucht Strategien, mit Krisen in der Schule umzugehen.</p>	<p>- Ich wollte immer was mit Kindern arbeiten, entweder Kinderärztin oder Lehrerin werden.</p> <p>- Mutter ist Kindergärtnerin, auch einige Tanten. Im Bekanntenkreis gibt es viele PädagogInnen.</p> <p>- war eine Selbstverständlichkeit, einen Beruf, der mit Kindern zu tun hat, zu ergreifen. Mich fasziniert die Neugierde bei Kindern.</p> <p>- Lehreralltag hat mit der Ausbildung nichts zu tun. „Wie kann ich Wissen an jemanden heranbringen?“ wird bei der AHS-Ausbildung nicht gelernt. Bei der HS-Ausbildung schon eher.</p> <p>- Manche Kinder, die zu mir in die Schule kommen, sind schon so kaputt. Aber ich habe nie bereut, in die HS gegangen zu sein. 10-14 ist ein spannendes Alter, weil sie da eine eigene Persönlichkeit entwickeln. Ich habe in all diesen Jahren mindestens so viel</p>	<p>Das Problem ist, dass jeder glaubt, über Schule und Lehrer mitreden zu können. Jeder ist Fachmann für Schule, weil jeder dort war. Daher weiß jeder, wie Unterricht zu funktionieren hat.</p>	<p>- Begleitpersonal: Psychologische Betreuung für Krisensituationen, Sozialarbeiterinnen</p> <p>- Möglichkeit einer Auszeit für SchülerInnen geben, um diese speziell zu betreuen</p> <p>- Wunsch nach einem adäquaten Arbeitsplatz mit Büroausstattung</p> <p>- zur Entlastung: professionelles Management (für Verwaltungsarbeit, Personalentwicklung, Personalgespräche, Arbeit im Bereich der Kollegenschaft)</p> <p>- Es gibt keine Aufstiegschancen in der Schulhierarchie. Sogar die Schulleiterposition will niemand, weil sie unattraktiv ist. Welche Profilierungsmöglichkeiten gibt es? Der Schulleiter kann nicht einmal ein „Zuckerl“ geben (zumindest kein finanzielles). Es ist keine Motivation möglich. „Einmal Lehrer immer Lehrer.“</p>

						jeder stottert herum, gleich im sozialen Bereich. Sie lernen nichts voneinander.	Ich habe zusätzlich zur Lehrerinnentätigkeit eine, die mich intellektuell fordert, und ein ausgeglichenes Privatleben. - Von Burnout betroffenen sind in meinem Kollegium 10% der Lehrer, zusätzlich gibt es 10% Burnoutgefährdete. Jeder Burnoutgefährdete/ kranke Lehrer wird von den anderen getragen, ich habe aber nichts von dem Mehr-Geld, denn ich kann es schon nicht mehr ausgeben.	von den Kindern gelernt wie sie von mir.		
2	w	KMS, Wien 3	17	Lebensgemeinschaft., ein Kind	Die Herausforderung besteht darin, allen SchülerInnen gerecht zu werden (bzgl. Leistungsniveau, sozialer Situation...). Auch vom Schulerhalter werden immer neue Dinge herangetragen, wie z.B. die Bildungsstandards.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt einen gesellschaftl. Wandel. Es gibt die Tendenz, dass alle in die AHS gehen. Auch die SchülerInnen u. familiären Situationen haben sich verändert. Ca. 80% unserer Schüler sind MigrantInnen mit nicht-deutscher Muttersprache und leben nicht mehr in traditionellen Familien.</li> <li>- früher hatten wir mehr Begleitstunden für Kinder, die wenig Deutsch konnten. Die Stunden wurden gekürzt, sowie auch Team-Teaching-Stunden. Auch mit den Integrations-Klassen hat sich was verändert, das gab es früher nicht (ASO-Lehrplan mit Integrations-Lehrern).</li> <li>- Unterricht hat sich gewandelt: an der KMS gibt es Teamteaching, an der AHS noch nicht. Dort steht die Leistung im Vordergrund, wir haben andere Zielsetzungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mind. die Hälfte des Kollegiums ist Burnout-gefährdet. Auch Tabletten- und Alkoholsüchtige gibt es; es gibt (v.a. über 50) sehr viele ausgebrannte Lehrer.</li> <li>- Der Wandel ist da, man muss sich immer wieder auf Neues einstellen und sich auch abgrenzen können. Nicht jeder Schüler ist vorbildlich, die Schüler haben mit 12-13 schon so viele negative Erfahrungen.</li> <li>- Es ist eine Kunst, nicht alles persönlich zu nehmen. Nicht alles ist gegen einen als Person gerichtet.</li> <li>- Meine Zufriedenheit mit dem Beruf hat sich sicher verändert. Es gibt Phasen, da ist man zufriedener, dann wieder unzufriedener.</li> </ul>	Berufswahlmotiv war, mit Schülern und Jugendlichen zu arbeiten; würde den Beruf trotz allem wieder wählen.	Bild in der Öffentlichkeit: Gesellschaftlich ist der Lehrberuf nicht sehr gut angesehen, das stört schon manchmal. Ich nehme das als Belastung wahr.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kleinere Klassen; Schüleranzahl: Gruppe von max. 20 mit zwei Lehrkräften. SchülerInnen der KMS brauchen mehr Betreuung.</li> <li>- mehr Möglichkeiten, auf die Situation der Kinder einzugehen.</li> <li>- mehr Möglichkeiten, Kinder, die nicht gut Deutsch können, zu betreuen und auch die Eltern in die Pflicht zu nehmen.</li> <li>- auf jeden Fall Förderstunden ausbauen</li> <li>- Angleichung der Ausbildungen für AHS und KMS: Das Beste aus Uni und PH zusammenbringen - die Praxis der PH u. die Wissenschaft der Uni. Es gibt zwei verschiedene Kategorien von LehrerInnen, solange es dieses Schulsystem gibt, das unterscheidet zwischen ‚guten‘, die in die AHS gehen, und ‚schlechten‘, die zu uns kommen. Es sollte eine Gesamtschule, eine gemeinsame Schule für alle bis 14/ 15 geben!</li> </ul>

3	w	KMS, Wien 22	32	getr. le- bend keine Kin- der	SchülerInnen ver- schiedenster sozialer Herkunft in diesem System gerecht zu werden	+ mehr Autonomie in der Schule - Kinder unterliegen immer mehr Umweltein- flüssen, Interessen haben sich verlagert, frühes Ausgehen...	in Schule nicht ver- breitet (→ Auswahl motivierter Schüler)	- mit Kindern arbei- ten, Kindern helfen, auf Kinder wirken. - Problem mit Autori- täten - Wiederwahl: ja	als extreme Belas- tung empfunden - jeder ist Experte.	Rahmenbedingungen machen viel aus. - eine gemeinsame Schu- le für alle 10-14-Jährigen (Gesamtschule) so lange wie möglich! - Klassenschülerzahlen senken - mehr Teamteaching - Schule ab 9.00
4	w	Exper- tin (PH); BRG, Wien 10	27	keine Kin- der	- Arbeit mit Jugendli- chen/ Kindern, die sehr viel austeilen können; Erwartun- gen; der Altersabstand mit zunehmendem Alter. - Die Rolle hat sich für alle sehr geän- dert, auch die Schule. - Lehrer in der Ober- stufe haben nie den freundlich-herzlichen Kontakt mit Schülern; das Selektieren kommt dazu, das belastet.	Konkurrenzdruck zu Nachbarschulen ist gestiegen. Kinder müssen massiv in Deutsch gefördert werden. Kinder sind früher pu- bertierend; alles ist schneller; Kinder haben weniger Geduld für Mitschüler; viele Eltern haben Pro- bleme mit dem Grenzen- Setzen.	- viele Lehrer mit steigendem Alter müde; Krankstände (Stress..) nehmen zu. Es gibt gerade keine Dauersupplierungen wegen Lehrerman- gels; Direktoren unter Druck, Kosten zu sparen; Arbeitsbelastung durch Supplierung ist im Moment virulent und wird sicher weiter steigen.	<i>Praxisschock:</i> wenn bei denen, die von der Uni kommen, aber es hat sich gebessert, es gibt mehr Praxisphasen an den Schulen. Früher gab es den schon aus verschie- denen Gründen: vorbereiten, Haus- übungen verbessern, jeden Tag vor 8.00 dort sein; wie komme ich zu Noten, wie gebe ich gerecht Noten, was heißt gerecht, wie rede ich mit Eltern?	viele LehrerInnen haben das Gefühl, sie müssen sich entschuldigen, fühlen sich unver- standen; Öffentliche Meinung man hätte einen Halbtagsjob, viel Ferien und kriegt viel bezahlt, belastet die Leute, die tatsächl. viel arbeiten.	- gemeinsame Schule der 10-14-Jährigen - Ganztageschule - gemeinsame Ausbildung mit späterer Spezialisie- rung, Studierende sollten durch alle Schularten geschleust werden - mehr Sozialarbeiter in der Schule, mehr Förde- rung (speziell Sprachen!) und der Einzelnen; auch Forderung der Begabten - mehr Fortbildungsstun- den - mehr Geld für Maßnah- men - mehr Schülerselbststän- digkeit fördern (Offenes Lernen, Projekte) - eine schlanke Verwal- tungsebene für alle Leh- rer. VS-Lehrer müssen genauso viel verdienen
5	w	AHS, Wien 16	26	Le- bens- ge- mein- sch., keine Kin- der	Viele verschiedene Kinder zwei Stunden die Woche -> Stun- denkürzung; Lärm - wenn ich nach Hause komme, brauche ich Stille. - Noten sind ein Machtinstrument der Lehrer; dienen nur als Disziplinierungs- maßnahme, sind dem Unterricht hin- derlich. - Mütter und Väter arbeiten bei den Leistungen der Kin- der mit. Das ist alles Lug und Trug, das	- Es ändert sich prak- tisch nichts, das ist das Schlimme. Schule ist starr. AHS zieht immer noch die Elite an. - Kinder brauchen mehr Bewegung, Einsatz von Unterrichtsmitteln, nicht dieses „alle machen alles gleichzeitig“. - ich finde es gut, dass Kinder mehr fordern als früher. Dass sie sich nicht mehr so viel gefal- len lassen, dass sie nicht mehr so mit sich umgehen lassen. Ob- wohl sie über's Ziel hinaus schießen.	Ich bin eine Lehrerin, die die Verschlechte- rungen des Schulsys- tems auf ihre Schul- tern genommen hat u. dagegen ankämpft. Ich merke, dass ich müde bin und immer weniger leisten kann. Es ist mir nicht mehr möglich, dorthin zurückzugehen, wo ich hergekommen bin, also das Mindeste zu leisten. Individualisieren im Unterricht ist anstren- gend, alles wurde in meine Freizeit verlegt.	Vater war HS-Lehrer.  <i>Praxisschock:</i> Der Anfang war ein Hor- ror; hatte keine prak- tische Ausbildung in (Entwicklungs- )Psychologie. Das ist ein Verbrechen, Leute so unvorberei- tet in die Schule zu schicken.  <i>Wiederwahl?</i> Ich glaube ja. Ich will weitermachen, aber unter anderen Umständen.	Viele dieser Klagen stimmen. Schlechte Lehrer können viel Schaden anrichten. Ganz wurscht ist mir dieses Image nicht, habe manchmal gezögert, zu sagen, dass ich Lehrerin bin. Was mich stört ist dieser Neid auf Ferien, ich arbeite über 40h/ W, es ist mir aber nicht ganz wurscht, das Image, obwohl ich finde, dass wir selbst daran schuld	- gemeinsame Schule für alle von 10-15 - Wir brauchen viel mehr migrantische Lehrer als Vorbilder für die Kinder - Schlüssel für alle Schu- len für Migrationskinder: z.B. 20% für jede Schule! - die (muttersprachliche) Deutsch-Matura fällt Kindern mit Migrationshin- tergrund auf den Kopf. Sie ist eine Hürde, die viele nicht schaffen, da stimmt was nicht. - Schulbauten müssen offener und beweglicher konzipiert werden - Rückzugsmöglichkeiten

					sind nicht die Leistungen der Kinder - entsetzliche Verschlechterung: nicht mehr mit 60, sondern mit 65 erst gehen zu können - Das ist einer der angstbesetztesten Gedanken meines Lebens.	- Wesentliche Verbesserung: Beschränkung der Schülerzahlen auf 25 - Schulen, die sich Schwerpunkte geben, wollen nur die guten Schüler haben und den anderen wegnehmen. Auch Direktoren werben den anderen Schulen die guten, engagierten Lehrer ab.	Das ist zu viel, hat Arbeitspensum überschritten. Das Problem Zeit ist wesentlich! Ich war Burnout-betroffen; habe dann ein Sabbatical genommen. Ich sehe Kollegen, die nie Burnout-betroffen wären, denen reicht mittelmäßiger Unterricht. Man muss diese neuen Konzepte alle nicht probieren, aber der Unterricht wird immer schlechter. Über Kinder jammern bringt nichts, ich verachte diese Kollegen, man muss sich schon um die Kinder bemühen	Ich kenne nur Schule- Uni -Schule. Ich sehe es als Nachteil, die Arbeitswelt nie kennengelernt zu haben.	sind. Ich halte unsere Gewerkschaft für eine Katastrophe, die vertreten mich nicht, sie vertreten aber die AHS-Lehrer hervorragend. Die wollen diese Trennung, die wollen nicht alle Kinder haben.	für die Kinder oder Lerninseln. - Doppelstunden, Teamteaching - in d. Mitte d. Studiums ins Ausland, gemeinsame Ausbildung für alle, gemeinsames Gehalt; auch KindergärtnerInnen gehören an die Uni! - Supervision; der Arbeitsplatz ist nicht OK - bezahlte Teamsitzungen - Sozialarbeiter! Nachmittagsbetreuung von Outdoor-Pädagogen
6	w	WMS, Wien 20	27	ledig, keine Kinder	andere Kinder, andere Arbeitsbedingungen („an meinem Arbeitsplatz kann man nicht arbeiten“), Platzmangel („Schulgebäude ist unmenschlich“), andere Methoden, das Organisieren, Entwicklung der sozialen Kompetenzen	Schülerpopulation (heterogener), Aufmerksamkeitsspanne der Kinder (geringer). Es gibt jetzt eine Art mittlere Führungsebene → Kulturbeauftragte, Genderbeauftragte, Lerndesignerin, Teamkoordinatoren	- fühle mich seit heuer sehr belastet, kann mir jetzt vorstellen, wie sich Burnout anfühlt. - Burnout nimmt bei Kollegen zu, auch die Resignation (→keine Herausforderungen, keine Ziele, keine Fortbildungen). Oft ist es von Anfang an nicht der richtige Beruf, manche brechen erst mit der Zeit aus. - Männer haben mehr Distanz, können sich besser abgrenzen	- Cousine war Lehrerin, Eltern keine Pädagogen. - mit Schülern und Jugendlichen arbeiten - würde den Beruf trotz allem wieder wählen	- Öffentliche Meinung ist belastend, finde ich schlimm. Man findet in Zeitungen nichts Positives.	- kleinere Klassen - mehr Räume - mehr Sport- und Freizeitangebote in den Schulen - bessere Arbeitsmöglichkeiten am Arbeitsplatz für Lehrer - Gesamtschule - Problembezirke: mehr personelle Ressourcen - gemeinsame Grundausbildung für alle - kein „Sitzen-Bleiben“ - Schule 9.00 bis 16.00, - Ganztageschule, wenn Bedingungen OK - Mentoring-Stunde von älteren für jüngere Kollegen
7	w	Expertin (PH); VS, Wien 10	16	ledig, keine Kinder	Lehrberuf ist ein Job, der Tag und Nacht beschäftigt; ist nie abgeschlossen, man kann immer was tun/ arbeiten. Belastung ist, dass man nicht abschalten kann.	- Seit Lehrer keine Überstunden mehr machen dürfen und weniger Lehrer da sind, hat es sich verschlechtert. An diesen Einsparungsmaßnahmen leiden wir noch heute (seit Schüssel).	- Arbeitszufriedenheit im Lauf der Jahre hat sich verschlechtert - Es wurde belastender, auch tätliche Angriffe, keine Erfolgserlebnisse. Das ist total frustrierend, wenn man merkt,	- wollte immer Germanistik studieren; mir wurde das VS-LA geraten, nicht Deutsch für die Oberstufe. - komme nicht aus einer Pädagogen-Familie	- Öffentliche Meinung 'Lehrer sind faul, kommen unvorbereitet in den Unterricht usw.', das ist nicht motivierend. - Oder der Ferneid: Ich habe mir das nicht ausge-	- genug Geld zur Verfügung stellen für Schulen, nicht für Ministerien/ Gremien/ Bezirksschulrat. Die Schulen gehören ausgebaut - mehr Räume, mehr Möglichkeiten für Kleingruppenunterricht. - Ganztageschule und

				<p>Man steht als Lehrer alleine da, man soll differenzieren und individualisieren, das geht nicht mit so vielen Kindern.</p> <p>- zu wenige Ausstiegsmöglichkeiten (ohne Titel), zu wenig Alternativen. Für die Kinder ist es furchtbar, wenn sie eine Lehrerin haben, die im Moment nicht kann oder will</p>	<p>- Dokumentationsflut für Lehrer: ständiges Zetelausfüllen anstatt Unterricht vorbereiten, die sind sinnlos.</p> <p>-immer mehr auffällige Kinder. Ein Kind hat einmal zu mir gesagt: „Woher soll ich wissen, wie man sich benimmt?“ → mit disziplinären Maßnahmen geht viel Zeit drauf.</p> <p>- In der „Restschule“, in der HS, gibt es keinen mehr, der die Kinder hinauf zieht. Das ist ein Sumpf aus Unwissenheit und Desinteresse.</p>	<p>dass da nichts hängen bleibt – jeden Tag wieder von vorne anzufangen. Man fragt sich als Lehrer: Was soll aus den Kindern werden? Wenn die keine Sätze schreiben, nicht multiplizieren können?</p> <p>- war Burnoutgefährdet, hatte „break-down“.</p> <p>- habe jetzt den Vergleich zwischen Büroarbeit und Schule, bin glücklich über die Entscheidung, in die PH zu gehen. Jetzt ist es für mich viel besser, ich bin total entspannt.</p> <p>- Der Lehrberuf ist abwechslungsreich, es kommt immer Positives von den Kindern zurück. Auf Dauer hat für mich aber das Negative überwogen.</p>	<p><i>Wiederwahl?</i> würde den Beruf nicht wieder wählen</p>	<p>dacht, aber wer wird sonst heute noch Lehrer?</p>	<p>Gesamtschule!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr soziale Betreuung</li> <li>- mehr muttersprachlicher Unterricht und mehr Deutsch-Förderkurse (die Kinder können dem Unterricht so nicht folgen).</li> <li>- max. 20 Kinder pro Klasse</li> <li>- weg mit der Dokumentationsflut</li> <li>- mehr Schulautonomie</li> <li>- man müsste die Kinder Hälfte/ Hälfte vermischen, nicht in eine gute und eine schlechte Schule aufteilen.</li> <li>- Die Jungen werden das so nicht aushalten. Der Staat muss relativ bald Image, Gehalt und Arbeitsbedingungen verbessern; so wird das nicht mehr gehen.</li> <li>- bin gerne bis vier in der Schule, aber mit einem ordentlichen Arbeitsplatz.</li> </ul>
8	w	Expertin (PH); AHS, Wien 23	34	<p>verheiratet, zwei Kinder</p> <p>- Freude macht bei den Kleinen, dass man die begeistern kann, in der 7./ 8., dass man es mit Erwachsenen zu tun hat.</p> <p>- Einzelne Kinder begleiten, helfen unterstützen.</p> <p>- Eine Herausforderung sind die verhaltensauffälligen Kinder, wenn nichts Positives kommt. Auch von den Eltern nicht, es gibt kein Danke.</p> <p>- Fertigwerden mit dem kleinen Arbeitsplatz.</p>	<p>- Schnellebigkeit der Kommunikationsflut, darunter leiden viele - methodische Herausforderung sich umzustellen, mit neuen Medien zu arbeiten.</p> <p>- Es gibt jetzt mehr verhaltensauffällige Kinder, mehr sinnloses Zerstören.</p> <p>- Schulische Hierarchie hat sich verändert → NOVA-Schule – neben Direktor und Administration gibt es Koordinatoren (mittleres Management) - finde ich positiv, die flache Hierarchie ist nicht so motivierend.</p> <p>- Einbeziehen der Eltern wurde mehr, gewinnt im innerschulischen</p>	<p>- Ich trete Schülern jetzt entschlossen distanzierter entgegen. Habe nach 34 Jahren nicht mehr die Power, mich um persönliche Probleme zu kümmern. Bin jetzt konsequenter in Bezug auf die Leistungserwartung.</p> <p>- habe bilingualen Schulzweig aufgebaut, meine persönliche Situation hat sich gesteigert. Es war methodisch-didaktisch eine positive Herausforderung.</p> <p>- Nach 34 Jahren möchte ich jetzt nicht mehr unterrichten, es ist mir zu langweilig.</p>	<p>Ich wollte an die Uni, bin eine typische Oberstufenlehrerin.</p> <p><i>Wiederwahl?</i> Aus jetziger Sicht nein. Ich würde an der Uni bleiben und mich wissenschaftlich betätigen. Deshalb bin ich auch in der 7./ 8. Klasse, weil ich die akademische Herausforderung schätze. Ich würde jetzt einen Beruf mit mehr Karrierechancen wählen, der prestigeträchtiger ist.</p>	<p>- Die Öffentliche Meinung ist eine große Belastung.</p> <p>- Welcher junge Mensch wird noch Lehrer? Er möchte ja was verdienen, Aufstiegschancen haben und nicht immer der „Buh-Mann“ sein. Sogar im Freundeskreis wird man nicht verstanden. Die Eltern springen da auch auf. Das ist mit Grund, warum ich den Beruf nicht mehr ergreifen würde.</p>	<p>- Prestige stärken ist ganz wichtig – zeigen, wie wichtig Bildung für alle ist.</p> <p>- Ganztageschule/ Gesamtschule ist eine gute Lösung für MigrantInnen – mehr Input an Sprache/ Kultur.</p> <p>- Medien spielen eine Rolle: „die faulen Lehrer“, damit müsste Schluss sein.</p> <p>- Mehr Geld in Bildung investieren.</p> <p>- Adäquate Arbeitsplätze für Lehrer schaffen.</p> <p>- Kleinere Klassen.</p> <p>-Mehr Chancen für Karriereaufstieg, flache Hierarchien sind demotivierend.</p> <p>- Mehr pädagogische/ didaktische Ausbildung an der Uni. Bis zum Bachelor</p>

					<p>- Man fühlt sich als Einzelner ohnmächtig in diesen rigiden Strukturen, es geht nichts weiter.</p> <p>- Wir müssen Eltern als Verbündete ansprechen</p>	Bereich an Bedeutung.	<p>Man kann nicht 30 Jahre lang motiviert unterrichten, da muss man mehr anbieten, wenn das Pensionsalter hinauf geht. Es gibt einen Mangel an anderen Möglichkeiten als Unterrichten, das macht unzufrieden. Aktiver Einbezug in Schulentwicklungsprozesse und Gestaltungsmöglichkeiten sind wichtig und motivierend.</p> <p><i>Burnout:</i> Vor 20 Jahren waren die Stützmaßnahmen mehr, mit Kollegen das Burnout zu überwinden - das wurde weniger. Regelm. vor den Ferien brechen die Leute zusammen. 4-5 sind es immer, die plötzlich zusammenklappen. Burnout ist eindeutig mehr geworden, niemand traut sich darüber zu reden.</p> <p>Es ist ein Erlebnis nach dem anderen, das nicht befriedigt wird; wenig Lob und Anerkennung (von Eltern, Direktor), man ist unzufrieden mit sich selbst. Ich persönlich musste an mir arbeiten, lasse jetzt weniger an mich heran.</p>			<p>gemeinsam ja, dann für die AHS zusätzlich akademisch (Master). Alle sollten eine akademische Ausbildung haben, auch KindergärtnerInnen.</p> <p>- die Feriediskussionen sind lächerlich.</p> <p>- MigrantInnenkinder sollten in der Muttersprache literarisiert werden.</p> <p>- Trennung von Kirche und Staat!</p>
9	w	PTS Wien	25	verheiratet, keine Kinder	<p>- Lehrer ist nicht mehr Wissensvermittler, übernimmt Tätigkeiten, für die er nicht ausgebildet ist (→ Sozialarbeiter, Psychologe...).</p> <p>- Probleme mit der Vereinbarung mit den Schulgesetzen bzgl.</p>	<p>- seit schwarz-blau ist es mit dem Schulsystem abwärts gegangen. Früher war es gut, bis Mitte der 90er → Einsparungen.</p> <p>- Früher hat man die Unterordnung nicht so gespürt, konnte innovativer sein und Kreativität</p>	<p>Junge Lehrer haben viel Potenzial, welches oft vom System ignoriert wird. Schule agiert innerhalb streng hierarchisch. Die Jungen werden durch befristete Verträge still gehalten. Nur die privilegierten</p>	<p>Ich würde heute nicht mehr Lehrerin werden.</p> <p>Es war damals das Beste, was mir eingefallen ist, jetzt würde ich mich selbstständig machen, um nicht ein kleiner Lehrer im System zu sein.</p>	<p>Die Öffentliche Meinung ist eine Demütigung für die Lehrer. Wir hätten kein Problem mit einer tiefgründigen Diskussion, aber dieses stereotype Anprangern tut weh. → kollektive Ruf-</p>	<p>- Kompetenzen der einzelnen Lehrer berücksichtigen</p> <p>- Lehrerarbeitsplätze neu schaffen (eigener Laptop für jeden Lehrer...)</p> <p>- Raum in der Schule, wo jeden Vormittag ein Lehrer (o. Psychologe, Sozialarbeiter) zur Verfügung</p>

				<p>Disziplinierung; Gesetze sind nicht ausreichend. Lehrer fühlen sich zu wenig vom Gesetzgeber unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eltern zu wenig im System integriert → mehr Verantwortungsbewusstsein!</li> <li>- Arbeitsplatz der Lehrer in der Schule ist kaum vorhanden.</li> <li>- Problem: Einsparungen und Entmündigung; Lehrer werden vom System klein gehalten.</li> </ul> <p><b>„Der Lehrer fühlt sich auch reduziert, ein Werkzeug des politischen Systems zu sein.“</b></p>	<p>einbringen. Die Rolle des Lehrers verfällt immer mehr zum bürokratischen Beamtenjob.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder: größere Distanzlosigkeit gegenüber Autoritäten, Mangel an Wertebewusstsein; mehr autistisch geprägte Kinder als früher; da steckt irrsinnige Einsamkeit und Leere dahinter → <i>lost generation</i></li> <li>- wenig Ressourcen für Förderstunden</li> <li>- In Schule haben Migranten nicht soziale, sondern sprachl. Probleme, sind motivierter. Sozial verwahter im Poly-/ FMS-Bereich sind eindeutig die Österreicher.</li> </ul>	<p>Lehrer werden vertreten. Es gibt keine Offenheit im System.</p> <p>Burnout nimmt auf alle Fälle zu; entsteht durch Mobbing, im Kollegium, oder durch einzelne Klassen. Ist schulspezifisch und von der Qualität des Direktors abhängig.</p> <p>Ich hatte einmal ein Burnout, fühlte mich resigniert. Viele Lehrer, die aktiv und initiativ sein wollen, resignieren und werden passiv (nicht faul!).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrberuf ist in meiner Familie Tradition.</li> <li>- <i>Praxischock?</i> Nein. Ich war überrascht, wie positiv es war. Meine erste Schule war eine Gesamt-/ Ganztageschule mit viel Ressourcen und Freiheiten für Lehrer. Ich war begeistert, das war Anfang 1980. Das sagt auch jeder ältere Lehrer, dass es früher besser war. Das Schulsystem hat sich seit Gehrer nicht mehr erholt, ist noch immer im Schockzustand. Schule = rigides, hierarchisches Instrument der Politik.</li> </ul>	<p>schädigung</p>	<p>steht, um mit verhaltensauffälligen Schülern Probleme zu lösen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr Einbeziehung der Gesellschaft bzw. der Eltern in den Schulalltag</li> <li>- bessere (multimediale) Ausstattung der Schulklassen</li> </ul> <p>Das Schulsystem ist massiv zu verbessern. Ich habe aber Angst, dass falsche Konsequenzen daraus gezogen werden. Es soll offener werden, nicht Einzelnen Schuld zuweisen. Wichtig ist ein positiver, konstruktiver Ansatz, um das System zu verbessern. → Das Gute verwenden, um weiter aufzubauen. Erfüllte Lehrer und verantwortungsbewusste Eltern erwirken zufriedene Kinder und eine gesunde Gesellschaft.</p>
10	m	VS, Wien 21	13	<p>ledig, keine Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- es wird zunehmend schwieriger, die Kinder zu motivieren bzw. die Aufmerksamkeit der Kinder zu haben, die Spanne wird immer kürzer. Auch die Reizüberflutung (durch Gameboy usw.), die Kinder haben immer was in der Hand, da verändert sich was.</li> <li>- Sozialer Background vs. Verhaltensauffälligkeiten ist eine Herausforderung. Darüber rede ich zuhause, das beschäftigt mich.</li> <li>- Migration ist bei uns eine Bereicherung, Eltern, die nicht Deutsch können, sind eine Herausforderung. Die müssen in</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder kommen unerzogener in die Schule. Es gibt Kinder, die können in der 4. Klasse nicht Schuhe binden. Die können andere Dinge (mit Handys oder PCs umgehen), aber nicht mit Messer und Gabel essen oder die Uhr lesen. Die Wertvorstellungen haben sich verschoben → erste Internetgeneration.</li> <li>- Die größte Veränderung/ Herausforderung ist die Medienerziehung / -bildung – was ist relevant im Internet? Die Kinder sind einer extremen Reizüberflutung ausgesetzt, die Aufmerksamkeitsspanne sinkt, es herrscht eine Ruhelosigkeit.</li> <li>- Förderstunden sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In der Klasse stehen „taugt“ mir einfach. Als Mann in der VS hat man einen Vorteil: Du bist ein Exot, hast von Kindern mehr Respekt, auch seitens des Kollegiums. Da hast du einen anderen Stand.</li> <li>- Wir sind eine Ganztageschule, da sind zwei Kollegen in der Klasse. Dadurch ist man bei disziplinären Problemen entlastet. Man hat jemanden, mit dem man die Sorgen teilt. Dieses Modell Ganztageschule (nicht „Offene Schule“ mit Nachmittagsbetreuung) ist ideal. In der Ganztageschule sind die meisten durchaus</li> </ul>	<p>Ich würde sagen es ist meine Berufung ☺. Ich singe nebenbei, stehe eben gerne auf der Bühne, inszeniere mich gerne. Ich würde den Beruf wieder wählen, keinen anderen.</p> <p>Die Kinder spüren, dass ich meinen Beruf liebe; wenn man's gern macht, macht man's gut.</p>	<p>Da gehört sehr daran gearbeitet, am Lehrerbild. In der Gesellschaft ist verankert, dass Lehrer gut bezahlt sind, wenig arbeiten und viel Ferien haben. Die meisten sehen nicht, was wir arbeiten. Ich spüre es nicht direkt, nehme es nur wahr, es stört mich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muttersprachliche Förderung ist der wichtigste Punkt für mich, Migration als Chance sehen!</li> <li>- Dieses zweigleisige Ausbildungssystem ist nicht gut. Das LA-Studium an der Uni hat viel zu wenig Praxis; die Besoldung gehört vereinheitlicht für alle Lehrer.</li> <li>- investieren in neue Medien, bessere Ausstattung in der Schule. Die Smartboards sind eine Entlastung, die sollte es in allen Klassen geben.</li> <li>- neue Schulmodelle: Ganztageschule, Gesamtschule, aber „gscheit“ umgesetzt. Die NMS ist nur so eine Vorstufe → ordentliche Schulreform!</li> <li>- lange Ferien tragen zur Arbeitszufriedenheit bei</li> </ul>

					<p>der Muttersprache mit den Kindern sprechen. Lehrer müssen die Muttersprachen der Kinder lernen/ fördern, dann hätten die Kinder weniger Deutsch-Probleme.</p>	<p>weggefallen, auch die gemeinsame Planungsstunde. Die Zeit dafür ist nicht mehr da → Ressourcen. Platzmangel, kleine Klassen usw., obwohl bei uns ist es gut, wir sind gut ausgestattet, was zur Zufriedenheit beiträgt.</p>	<p>zufrieden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als Mann ist es wichtig, eine Art von Karriere zu machen, die Chance hatte ich durch die Mediensache.</li> <li>- Vor allem Burschen sind Männern gegenüber aufmerksamer. Das Schulsystem leidet unter der „Verweiblichung“.</li> <li>- Ich bereite sicher weniger vor als Kolleginnen.</li> <li>- Ich hatte nie Probleme mit der Direktorin oder der Hierarchie (→ Männlichkeitsvorteil). Frage von persönlicher Sympathie; wenn der/die DirektorIn dich mag, hast du's gut, sonst ungut.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

Schulkennzahl

--	--	--	--	--	--

**WHO-Projekt**  
Health Behaviour in  
School-aged Children

## **Fragebogen zur Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern**



Österreichischer Fragebogen  
für den 8. Durchgang im Schuljahr 2009/10

Mai 2010



Ludwig Boltzmann Institute  
Health Promotion Research

## **HBSC: Health Behaviour in School-aged Children A WHO cooperative study**

[www.hbsc.org](http://www.hbsc.org)

Die österreichische Studie ist vom **Bundesministerium für Gesundheit** beauftragt und wird vom **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** unterstützt.

Die Studie wird vom **Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research** (<http://lbihpr.lbg.ac.at>) unter der Leitung von Univ. Doz. Dr. Mag. Wolfgang Dür durchgeführt.

---

Untere Donaustraße 47, 1020 Vienna • Tel+43 (0) 1 212 1493 10 Fax +43 (0) 1 212 1493 50 E-Mail: [office@lbihpr.lbg.ac.at](mailto:office@lbihpr.lbg.ac.at)

Ein Institut der Ludwig Boltzmann Gesellschaft GmbH • Nußdorferstraße 64, 6. Stock, 1090 Wien, Austria • FN 261775P • Handelsgericht  
Wien • ATU 61640503 • DVR 211171

**Sehr geehrte Frau Kollegin!**

**Sehr geehrter Herr Kollege!**

Ihre Schule wurde ausgewählt mit einer Ihrer Klassen an der internationalen Erhebung zur HBSC-Studie „Die Gesundheit von 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schülerinnen und Schülern“ teilzunehmen. Neben der Befragung der Schüler/innen erfolgt auch eine Befragung der Lehrer/innen dieser Klasse zu ihrer Gesundheit und ihrem Arbeitsplatz. Wir kommen damit einem häufig geäußerten Wunsch der Lehrerschaft nach.

Sie haben von der/dem Kollegin/Kollegen, die/der an Ihrer Schule für die Durchführung der Erhebung verantwortlich ist, diesen Fragebogen erhalten. Wir möchten Sie hiermit herzlich bitten, sich durch das Ausfüllen des Fragebogens an unserer Studie zu beteiligen.

**Bitte beachten Sie folgende Informationen:**

1. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. **30 Minuten** in Anspruch nehmen.
2. Die Befragung erfolgt **streng vertraulich**. Alle Daten werden entsprechend der österreichischen Datenschutzbestimmungen verwahrt und zur Gänze anonymisiert. Nach der Anonymisierung sind zu keinem nachfolgenden Zeitpunkt Rückschlüsse auf einzelne Schulen und einzelne Lehrer/innen mehr möglich.
3. Die gesammelten Daten werden ausschließlich **für wissenschaftliche Zwecke** sowie **zur Gesundheitsberichtserstattung** verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.
4. Geben Sie bitte den Fragebogen nach dem Ausfüllen in das beigegefügte Kuvert und verschließen Sie es. Das Kuvert ist **nicht mit dem Namen** zu versehen und wird ausschließlich von den Mitarbeiter/inne/n des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR) geöffnet. Die Daten werden statistisch ausgewertet. Es werden **keine schulbezogenen oder personenbezogenen Auswertungen** durchgeführt! Ergebnisdarstellungen erfolgen nur in anonymisierter Form.
5. Für die statistische Auswertung ist es wichtig, dass der Fragebogen **möglichst vollständig** ausgefüllt ist. Der Großteil des Fragebogens kann durch **einfaches Ankreuzen** ausgefüllt werden.
6. Bitte geben Sie das Kuvert der/dem verantwortlichen Kollegin/Kollegen zurück.

Die Zahlen, die neben oder unter den Kästchen stehen, haben nur für den Computer Bedeutung. Sie brauchen sich darum nicht zu kümmern.

Für Fragen und weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne telefonisch oder per E-Mail zur Verfügung: Mag. Robert Griebler (Tel.: 01-212 14 93-14, E-Mail: [robert.griebler@lbhpr.lbg.ac.at](mailto:robert.griebler@lbhpr.lbg.ac.at)).

**Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit!**

## ZU IHRER GESUNDHEIT

1. Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?	
1 <input type="checkbox"/>	Ausgezeichnet
2 <input type="checkbox"/>	Sehr gut
3 <input type="checkbox"/>	Gut
4 <input type="checkbox"/>	Weniger gut
5 <input type="checkbox"/>	Schlecht

2. Wie oft hatten/waren Sie in den letzten 6 Monaten ...?					
	(Fast) täglich	Mehrmals pro Woche	Ungefähr einmal pro Woche	Ungefähr einmal im Monat	Seltener oder nie
a. Kopfschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b. Magen-/Bauchschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c. Rücken-/Kreuzschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d. Nacken-/Schulterschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e. Hals-/Stimmprobleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
f. Schwindel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
g. Einschlaf-/Schlafprobleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
h. Müde/erschöpft	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
i. Gereizt/schlecht gelaunt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
j. Nervös	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
k. Ängstlich/besorgt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
l. Traurig/bedrückt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
m. Energielos/antriebslos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

**3. Hier ist das Bild einer Leiter.**

Die oberste Sprosse der Leiter, "10", stellt das beste für Sie mögliche Leben dar, der Boden, auf dem die Leiter steht, "0", stellt das schlechteste Leben dar, das für Sie in Ihrer Situation möglich wäre.

Insgesamt betrachtet: Auf welcher Sprosse der Leiter stehen Sie derzeit?

<input type="checkbox"/>	10	Bestes mögliches Leben
<input type="checkbox"/>	9	
<input type="checkbox"/>	8	
<input type="checkbox"/>	7	
<input type="checkbox"/>	6	
<input type="checkbox"/>	5	
<input type="checkbox"/>	4	
<input type="checkbox"/>	3	
<input type="checkbox"/>	2	
<input type="checkbox"/>	1	
<input type="checkbox"/>	0	Schlechtestes mögliches Leben

**4. Bitte kreuzen Sie in der folgenden Liste Ihre aktuellen Erkrankungen an. Geben Sie bitte auch an, ob ein Arzt/eine Ärztin diese Krankheit/en diagnostiziert hat.**

	Nein	Ja, Diagnose vom Arzt	Ja, eigene Einschätzung
<u>Erkrankungen des Muskel-Skelett-Systems</u> von Rücken, Gliedern oder anderen Körperteilen (z.B. wiederholte Schmerzen in Gelenken oder Muskeln, Ischias, Rheuma, Wirbelsäulenerkrankungen)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Herz-Kreislauf-Erkrankungen</u> (z.B. Bluthochdruck, Herzkrankheit, Herzinfarkt)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Atemwegserkrankungen</u> (z.B. wiederholte Atemwegsinfektionen, chronische Bronchitis, Bronchialasthma)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Psychische Beeinträchtigungen</u> (z. B. Depressionen, Angstzustände, chronische Schlaflosigkeit, psychovegetatives Erschöpfungssyndrom)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Neurologische und sensorische Erkrankungen</u> (z.B. Tinnitus, Hörschäden, Augenerkrankungen, Migräne, Epilepsie)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Erkrankungen des Verdauungssystems</u> (z.B. der Galle, Leber, Bauchspeicheldrüse, Darm, Gastritis)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Hautkrankheiten</u> (z.B. allergischer Hautausschlag, Ekzem)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<u>Andere Leiden oder Krankheiten:</u> Welche: _____ (Bitte eintragen!)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

<b>5.</b>	<b>Wie groß sind Sie ohne Schuhe?</b>
	✂ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> cm

<b>6.</b>	<b>Wie viel wiegen Sie ohne Kleidung und Schuhe?</b> Falls Sie schwanger sind: Geben Sie bitte an, welches Gewicht Sie vor der Schwangerschaft hatten.
	✂ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> kg

<b>7.</b>	<b>Haben Sie jemals täglich geraucht?</b>
<sub>1</sub> <input type="checkbox"/>	Ja
<sub>2</sub> <input type="checkbox"/>	Nein → <i>weiter mit Frage 12</i>

<b>8.</b>	<b>Mit welchem Alter haben Sie angefangen, täglich zu rauchen?</b>
	Mit ✂ <input type="text"/> <input type="text"/> Jahren

<b>9.</b>	<b>Rauchen Sie zur Zeit?</b>
<sub>1</sub> <input type="checkbox"/>	Ja, täglich → <i>weiter mit Frage 11</i>
<sub>2</sub> <input type="checkbox"/>	Ja, gelegentlich
<sub>3</sub> <input type="checkbox"/>	Nein

<b>10.</b>	<b>Wann haben Sie aufgehört, täglich zu rauchen?</b>
<sub>1</sub> <input type="checkbox"/>	Vor weniger als einem Monat → <i>weiter mit Frage 12</i>
<sub>2</sub> <input type="checkbox"/>	Vor einem Monat bis weniger als einem Jahr → <i>weiter mit Frage 12</i>
<sub>3</sub> <input type="checkbox"/>	Vor mehr als einem Jahr: vor ✂ <input type="text"/> <input type="text"/> Jahre/n → <i>weiter mit Frage 12</i>

<b>11.</b>	<b>Wie viele Zigaretten, Zigarren, Pfeifen oder andere Tabakwaren rauchen Sie durchschnittlich pro Tag?</b>
	✂ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> /Tag

<b>12.</b>	<b><u>Wenn Sie an die letzten 6 Monate denken:</u></b> <b>An wie vielen Tagen pro Woche sind Sie normalerweise sportlich aktiv, sodass Sie außer Atem kommen oder ins Schwitzen geraten?</b>
	✂ <input type="text"/> Tag/e pro Woche

<b>13.</b>	<p><b><u>Wenn Sie an die letzten 6 Monate denken:</u></b></p> <p><b>Wie viele Stunden/Minuten pro Woche sind Sie normalerweise sportlich aktiv, sodass Sie außer Atem kommen oder ins Schwitzen geraten?</b></p>
	<p>☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche</p>

<p><b>14. Wie schätzen Sie Ihre <u>derzeitige</u> Arbeitsfähigkeit <u>im Vergleich zu der besten je erreichten</u> Arbeitsfähigkeit ein?</b></p> <p>Wenn Sie Ihre beste je erreichte Arbeitsfähigkeit mit 10 Punkten bewerten: Wie viele Punkte würden Sie dann für Ihre jetzige Arbeitsfähigkeit geben?</p>										
Völlig arbeits- unfähig										Beste je erreichte Arbeits- fähigkeit
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p><b>15. Glauben Sie, dass Sie, ausgehend von Ihrem jetzigen Gesundheitszustand, den Lehrberuf auch bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben können?</b></p>	
1 <input type="checkbox"/>	Unwahrscheinlich
2 <input type="checkbox"/>	Nicht sicher
3 <input type="checkbox"/>	Ziemlich sicher

## ZU IHRER PERSON

<p><b>16. In der folgenden Liste sind Aussagen dazu, wie man <u>die Arbeit als Lehrer/in</u> erleben kann. Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an.</b></p>							
	Nie	Ein paar Mal im Jahr oder seltener	Etwa einmal im Monat	Ein paar Mal im Monat	Etwa einmal in der Woche	Ein paar Mal in der Woche	Jeden Tag
a. Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
b. Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
c. Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
d. Meine Arbeit frustriert mich.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
e. Ich fühle mich bereits ermüdet (erschöpft), wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

	Nie	Ein paar Mal im Jahr oder seltener	Etwa einmal im Monat	Ein paar Mal im Monat	Etwa einmal in der Woche	Ein paar Mal in der Woche	Jeden Tag
f. Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
g. Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich anstrengend für mich.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
h. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Kräften am Ende bin.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
i. Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir viel Stress.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

<b>17. Bitte lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Ihre Person zutrifft.</b>					
	Trifft völlig zu	Trifft überwiegend zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a. Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz keinerlei Fehler zu machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
f. Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
g. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
h. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
i. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
j. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

<b>18. Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Ihre Person stimmen.</b>				
	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
a. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

## ZU IHREN SCHÜLER/INNE/N

<b>19. Hier sind einige Aussagen zu Ihren Schüler/inne/n. Denken Sie dabei bitte <u>an alle Schüler/innen, die Sie unterrichten, und geben Sie an, auf wie viele Schüler/innen dies zutrifft.</u></b>						
Die Schüler/innen meiner Klassen...	Trifft ...					
	auf alle zu	auf die meisten zu	etwa auf die Hälfte zu	etwa auf ein Viertel zu	nur auf einzelne zu	auf keine/n zu
a. sind im Unterricht konzentriert und aufmerksam.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
b. sind am Unterricht interessiert.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
c. verhalten sich im Unterricht diszipliniert.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
d. beteiligen sich aktiv am Unterricht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
e. beherrschen den Unterrichtsstoff.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
f. haben gelernt, eigenverantwortlich zu arbeiten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Die Schüler/innen meiner Klassen...	Trifft ...					
	auf alle zu	auf die meisten zu	etwa auf die Hälfte zu	etwa auf ein Viertel zu	nur auf einzelne zu	auf keine/n zu
g. verfügen nicht über die notwendigen Wissensvoraussetzungen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
h. beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
i. stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

20. Hier sind weitere Aussagen zu Ihren Schüler/inne/n. Bitte geben Sie an, wie sehr diese Aussagen zutreffen.				
	Regelmäßig	Häufig	Manchmal	Selten oder nie
a. Wenn ich (einzelne) Schüler/innen meiner Klassen ermahne, stören sie weiterhin den Unterricht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. (Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen greifen mich im Unterricht verbal an.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. (Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen verhalten sich im Unterricht undiszipliniert.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. (Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen widersprechen mir im Unterricht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

## ZU IHREM UNTERRICHT

21. Hier sind einige Aussagen zu Ihrem Unterricht. Bitte geben Sie an, wie sehr diese Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.				
	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
a. Ich kümmere mich um meine Schüler/innen, wenn sie Probleme haben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler/inne/n auf.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. Ich zeige Verständnis für meine Schüler/innen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. Ich nehme mir Zeit, wenn meine Schüler/innen etwas mit mir bereden möchten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. Bei Einzelarbeiten variiere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler/inne/n unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. Von Schüler/inne/n mit guten Leistungen verlange ich deutlich mehr.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
g. Bei Gruppenarbeiten unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben bekommen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. Bei Einzelarbeiten gebe ich gerne Aufgaben, die leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler/innen auf unterschiedliche Weise fordern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i. In meinem Unterricht gibt es explizite Regeln, wie Schüler/innen sich zu verhalten haben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j. Auf unangemessenes Schüler/innenverhalten reagiere ich zeitnah und konsequent.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k. Ich informiere Schüler/innen über die möglichen Konsequenzen unangemessenen Verhaltens.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l. Ich achte darauf, dass meine Schüler/innen den Unterricht nicht stören.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

<b>22. Hier sind weitere Aussagen zu Ihrem Unterricht. Bitte geben Sie für jede Aussage an, wie oft dies vorkommt.</b>				
<b>In meinem Unterricht...</b>	<b>Regelmäßig</b>	<b>Häufig</b>	<b>Manchmal</b>	<b>Selten oder nie</b>
a. gliedere ich den Lehrstoff in einzelne Aufgabenstellungen, die ich in Gruppen bearbeiten und anschließend zusammenfassen lasse.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. schaffe ich Gelegenheiten zu sachbezogenen Diskussionen über Problem-, Aufgabenstellungen bzw. Themen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. lasse ich die Schüler/innen Themen/ Fragestellungen, die sie vorbereitet haben, präsentieren (z.B. Erträge aus Selbststudium, Gruppen-, Projektarbeit usw.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. diskutieren die Schüler/innen über ihre Arbeitsergebnisse.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. finden Gruppenarbeiten statt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. schaffe ich „offene Situationen“, in denen die Schüler/innen eigene Problem-, Fragestellungen und Aufgaben entwickeln können.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g. werden komplexe Themen in längerfristigen Projekten behandelt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. gehe ich bei der Auswahl des Lehrstoffs auf die aktuellen Wünsche der Schüler/innen ein.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i. lasse ich Schüler/innen bei der Festlegung der Reihenfolge des zu behandelnden Lehrstoffs mitentscheiden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

In meinem Unterricht...	Regelmäßig	Häufig	Manchmal	Selten oder nie
j. dürfen die Schüler/innen Fragestellungen/Themen selbst wählen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k. beteilige ich Schüler/innen bei der Auswahl des Lehrstoffs aus vorgegebenen Bereichen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l. lege ich gemeinsam mit Schüler/inne/n fest, wie ich den Unterricht gestalte.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

## ZU IHREN KOLLEG/INN/EN

23. Hier sind einige Aussagen <u>zur Zusammenarbeit im Kollegium</u> . Bitte geben Sie für jede Aussage an, wie oft dies vorkommt.				
Wie oft...	Regelmäßig	Häufig	Manchmal	Selten oder nie
a. tauschen Sie sich mit Kolleg/inn/en über Unterrichtsmethoden und Unterrichtstrategien aus?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. tauschen Sie Unterrichtsmaterialien mit Kolleg/inn/en aus?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. unterrichten Sie gemeinsam mit Kolleg/inn/en Ihre Klassen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. beobachten Kolleg/inn/en Ihren Unterricht und geben Feedback?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. beurteilen Kolleg/inn/en die Leistungen Ihrer Schüler/innen bzw. überprüfen deren Beurteilungen von Schularbeiten und/oder Tests?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en die Lernfortschritte Ihrer Schüler/innen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en, wie man die Schule besser organisieren könnte, um die Lernerfolge von Schüler/inne/n zu verbessern?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en die Vor- und Nachteile bestimmter Unterrichtsmethoden?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en, wie man die Lernerfolge von Schüler/inne/n verbessern könnte?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en darüber, wie die Lernerfolge von Schüler/inne/n beurteilt werden sollen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en über Leistungsstandards für Schüler/innen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l. diskutieren Sie mit Kolleg/inn/en über pädagogische und erzieherische Grundsätze?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

<b>24. Hier sind einige Aussagen zu Ihren Kolleg/inn/en. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie diesen Aussagen zustimmen.</b>							
	Stimme voll- kommen zu 1	2	3	Stimme teilweise zu 4	5	6	Stimme überhaupt nicht zu 7
a. Ich mag meine Kolleg/inn/en sehr.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
b. Ich vertrage mich mit meinen Kolleg/inn/en.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
c. Ich betrachte meine Kolleg/inn/en als Freunde/Freundinnen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
d. Meine Kolleg/inn/en interessieren sich für mich.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
e. Meine Kolleg/inn/en verhalten sich mir gegenüber sehr freundlich.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
f. Meine Kolleg/inn/en unterstützen mich selbst dann, wenn es für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
g. Meine Kolleg/inn/en sind immer für mich da, wenn ich Rat und Hilfe brauche.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>

## ZU IHRER SCHULLEITUNG

<b>25. Hier sind einige Aussagen zu Ihrer Schulleitung. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie diesen Aussagen zustimmen.</b>				
Die Schulleitung...	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
a. hat konkrete Vorstellungen, was die Entwicklung unserer Schule anbelangt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. bemüht sich in der Priorisierung schulischer Zielsetzungen um den Konsens der Mitarbeiter/innen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. unterstützt Einzelne in der Zusammenarbeit zur Identifizierung und Erreichung gemeinsamer Ziele.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. hat hohe Erwartungen an uns Lehrkräfte.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. erwartet von uns, dass wir zur Entwicklung unserer Schule beitragen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. schließt alle mit ein und bevorzugt keine einzelnen Personen oder Personengruppen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Die Schulleitung...	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
g. demonstriert Bereitschaft, eigene Vorgangsweisen/Praktiken im Licht neuer Erkenntnisse zu verändern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. ist ein Vorbild in der Anwendung von Problemlösungsmethoden, die ich leicht auf meine Arbeit anpassen/übertragen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i. ermutigt mich, im Einklang mit meinen Interessen neue Methoden auszuprobieren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j. ermutigt mich, meinen eigenen Zielen für meine professionelle Weiterentwicklung nachzugehen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k. ist Quelle neuer Ideen für meine professionelle Weiterentwicklung.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l. ermutigt uns, unsere Berufspraxis zu evaluieren und sie gegebenenfalls weiterzuentwickeln.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
m. fördert die Team- und Zusammenarbeit unter den Lehrer/inne/n.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
n. fördert eine vertrauensvolle und rücksichtsvolle Atmosphäre im Lehrer/innenkollegium.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
o. schafft Möglichkeiten für die Mitarbeiter/innen, voneinander zu lernen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
p. berücksichtigt meine Meinung bei der Einführung von Maßnahmen, die meine Arbeit betreffen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
q. überträgt Führungsverantwortung für Tätigkeiten, die für das Erreichen schulischer Ziele entscheidend sind.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
r. stellt sicher, dass wir angemessen in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

## ZU DEN ELTERN/ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN

26. Wie sehr trifft es zu, dass Eltern/Erziehungsberechtigte ...					
	Trifft völlig zu	Trifft überwiegend zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
a. sich für die schulische Entwicklung ihrer Kinder interessieren?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b. ihre Kinder in schulischer Hinsicht ausreichend unterstützen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c. die Zusammenarbeit mit der Schule suchen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d. sich an Absprachen halten?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e. ihrer erzieherischen Verantwortung gerecht werden?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

## ZU IHREM BERUF

27. Wie empfinden Sie die verschiedenen Anforderungen des Lehrberufs in Summe?						
Sehr unterfordernd	Unterfordernd	Eher unterfordernd	Herausfordernd	Eher überfordernd	Überfordernd	Sehr überfordernd
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>Falls Sie sich durch die Anforderungen des Lehrberufs <u>eher überfordert</u>, <u>überfordert</u> oder <u>sehr überfordert</u> fühlen, wie lange ist dies schon der Fall?</p> <p>Bitte geben Sie die Gesamtdauer in Monaten an. (Bsp.: 1 Jahr und 4 Monate=16 Monate)</p>						
Seit ca. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monat/en						

28. In der folgenden Liste sind Aussagen dazu, wie man <u>die Arbeit als Lehrer/in</u> erleben kann. Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an.							
	Nie	Ein paar Mal im Jahr oder seltener	Etwa einmal im Monat	Ein paar Mal im Monat	Etwa einmal in der Woche	Ein paar Mal in der Woche	Jeden Tag
a. Bei meiner Arbeit strotze ich vor Energie.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
b. Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
c. Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
d. Beim Arbeiten fühle ich mich stark und tatkräftig.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
e. Meine Arbeit inspiriert mich.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
f. Ich bin in meine Arbeit vertieft.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
g. Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
h. Ich bin stolz auf die Arbeit, die ich mache.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
i. Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

## ZU IHREM PRIVATLEBEN

29. Hier sind einige Aussagen zum <u>Verhältnis von Beruf und Privat-/Familienleben</u> . Bitte geben Sie für jede Aussage an, wie oft dies vorkommt.				
	Selten oder nie	Manchmal	Oft	Sehr oft
a. Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private Aktivitäten oder Familienaktivitäten ändern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

30. Wenn Sie an die <u>letzten 6 Monate</u> denken: Wie sehr fühlen Sie sich durch Ihr Privat-/Familienleben belastet?										
Gar nicht belastet										Sehr stark belastet
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DEMOGRAFIE

<b>31.</b>	<b>Sie sind ...?</b>
1 <input type="checkbox"/>	Männlich
2 <input type="checkbox"/>	Weiblich

<b>32.</b>	<b>Wie alt sind Sie?</b>
	✎ <input type="text"/> <input type="text"/> Jahre

<b>33.</b>	<b>Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?</b>
	Seit ✎ <input type="text"/> <input type="text"/> Jahr/en

<b>34.</b>	<b>Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie an dieser Schule?</b>
	Seit ✎ <input type="text"/> <input type="text"/> Jahr/en

<b>35.</b>	<b>Welchem Schultyp gehört die Schule an, an der Sie (mehrheitlich) unterrichten?</b>
1 <input type="checkbox"/>	Volksschule
2 <input type="checkbox"/>	Hauptschule/Kooperative Mittelschule
3 <input type="checkbox"/>	Polytechnische Schule
4 <input type="checkbox"/>	Berufsbildende Pflichtschule (Berufsschule)
5 <input type="checkbox"/>	Allgemeinbildende höhere Schule
6 <input type="checkbox"/>	Berufsbildende mittlere oder höhere Schule
7 <input type="checkbox"/>	Anderer Schultyp (welcher): ☒ <input type="text"/>

<b>36.</b>	<b>Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?</b>  <b>Als teilzeitbeschäftigt gilt, wer weniger als 90 Prozent der gesetzlich festgelegten Arbeitsstunden einer Vollzeitlehrkraft unterrichtet.</b>  <b>Denken Sie dabei bitte an das Gesamtausmaß Ihrer Lehrverpflichtung/en.</b>
1 <input type="checkbox"/>	Vollzeit
2 <input type="checkbox"/>	Teilzeit ( <u>50-90%</u> einer Vollzeitlehrkraft)
3 <input type="checkbox"/>	Teilzeit ( <u>weniger als 50%</u> einer Vollzeitlehrkraft )

<b>37.</b>	<b>Wenn Sie an die <u>letzten 6 Monate</u> denken: Wie viele Stunden <u>pro Woche</u> haben Sie in die <u>Ausübung Ihres Lehrberufs</u> investiert.</b> Bitte teilen Sie Ihre <u>durchschnittliche Wochenarbeitszeit</u> auf die folgenden Kategorien auf:
	a. Unterrichtsvorbereitungen ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche
	b. Unterrichten ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche
	c. Unterrichtsnachbereitungen (z.B. Korrekturen von Schularbeiten, Tests, etc.) ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche
	d. Konferenzen und Besprechungen ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche
	e. Administrative/organisatorische Tätigkeiten ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche
	f. Andere berufsbezogene Tätigkeiten ☒ <input type="text"/> <input type="text"/> Stunde/n <input type="text"/> <input type="text"/> Minuten pro Woche

Falls Sie uns noch etwas mitteilen möchten, bitte nutzen Sie den folgenden Platz für Ihre Anmerkungen:

☒ \_\_\_\_\_

---

***Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit!***

# Tabellen

## TABELLENVERZEICHNIS

Häufigkeitsauszählungen und Kreuztabellen

A 69 – A 84

- Tabelle 1.1:** *Geschlechterverteilung der Befragten (Wien)*
- Tabelle 1.2:** *Geschlechterverteilung der Befragten (Österreich)*
- Tabelle 2.1:** *Altersverteilung der Befragten (Wien)*
- Tabelle 2.2:** *Altersverteilung der Befragten (Österreich)*
- Tabelle 3.1:** *Berufsjahre der befragten LehrerInnen (Wien)*
- Tabelle 3.2:** *Berufsjahre der befragten LehrerInnen (Österreich)*
- Tabelle 4.1:** *Schultypen, an denen die LehrerInnen unterrichten (Wien)*
- Tabelle 4.2:** *Schultypen, an denen die LehrerInnen unterrichten (Österreich)*
- Tabelle 5.1:** *Beschäftigungsstatus der Befragten (Wien)*
- Tabelle 5.2:** *Beschäftigungsstatus der Befragten (Österreich)*
- Tabelle 6.1:** *Beschäftigungsstatus nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 6.2:** *Beschäftigungsstatus nach Geschlecht (Österreich)*
- Tabelle 7.1:** *Gesamtarbeitszeit der Befragten (Wien)*
- Tabelle 7.2:** *Gesamtarbeitszeit der Befragten (Österreich)*
- Tabelle 8.1:** *Gesamtarbeitszeit nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 8.2:** *Gesamtarbeitszeit nach Geschlecht (Österreich)*
- Tabelle 9.1:** *Gesundheitszustand der Befragten (Wien)*
- Tabelle 9.2:** *Gesundheitszustand der Befragten (Österreich)*
- Tabelle 10.1:** *Gesundheitszustand nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 10.2:** *Gesundheitszustand nach Geschlecht (Österreich)*
- Tabelle 11.1:** *Ausübung des Lehrberufs bis zum Pensionsalter? (Wien)*
- Tabelle 11.2:** *Ausübung des Lehrberufs bis zum Pensionsalter? (Österreich)*
- Tabelle 12.1:** *Ausübung Lehrberuf bis Pensionierungsalter nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 12.2:** *Ausübung Lehrberuf bis Pensionierungsalter nach Geschlecht (Österreich)*
- Tabelle 13.1:** *Lebenszufriedenheit in Kategorien (Wien)*
- Tabelle 13.2:** *Lebenszufriedenheit in Kategorien (Österreich)*
- Tabelle 14.1:** *Lebenszufriedenheit auf einer Leiter von 1-10 (Wien)*
- Tabelle 14.2:** *Lebenszufriedenheit auf einer Leiter von 1-10 (Österreich)*
- Tabelle 15.1:** *Lebenszufriedenheit nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 15.2:** *Lebenszufriedenheit nach Geschlecht (Österreich)*
- Tabelle 16.1:** *Psychische Beeinträchtigungen (Wien)*
- Tabelle 16.2:** *Psychische Beeinträchtigungen (Österreich)*
- Tabelle 17.1:** *Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht (Wien)*
- Tabelle 17.2:** *Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht (Österreich)*

- Tabelle 18.1:** Beanspruchung der Befragten (Wien)  
**Tabelle 19.1:** Beanspruchung in 3 Kategorien (Wien)  
**Tabelle 18.2:** Beanspruchung in 3 Kategorien (Österreich)  
**Tabelle 20.1:** Beanspruchung nach Geschlecht (Wien)  
**Tabelle 19.2:** Beanspruchung nach Geschlecht (Österreich)  
**Tabelle 21.1:** Beanspruchung nach Berufsjahren (Wien)  
**Tabelle 20.2:** Beanspruchung nach Berufsjahren (Österreich)  
**Tabelle 22.1:** Beanspruchung nach Schultyp (Wien)  
**Tabelle 21.2:** Beanspruchung nach Schultyp (Österreich)  
**Tabelle 56.1:** Beanspruchung durch das Privatleben nach Geschlecht (Wien)  
**Tabelle 59.2:** Beanspruchung durch das Privatleben nach Geschlecht (Österreich)

## Faktorenanalysen und Gruppenvergleiche (T-Tests)

A 85 – A 98

- Tabelle 23.1:** Faktorenmatrix Burnout (Wien)  
**Tabelle 24.1:** KMO- und Bartlett-Test - Burnout (Wien)  
**Tabelle 22.2:** Faktorenmatrix Burnout (Österreich)  
**Tabelle 23.2:** KMO- und Bartlett-Test - Burnout (Österreich)  
**Tabelle 25.1:** T-Test Burnout im Geschlechtervergleich (Wien)  
**Tabelle 24.2:** T-Test Burnout im Geschlechtervergleich (Österreich)  
**Tabelle 32.1:** Faktorenmatrix Work Fulfillment (Wien)  
**Tabelle 33.1:** KMO- und Bartlett-Test - Work Fulfillment (Wien)  
**Tabelle 35.2:** Faktorenmatrix Work Fulfillment (Österreich)  
**Tabelle 36.2:** KMO- und Bartlett-Test - Work Fulfillment (Österreich)  
**Tabelle 34.1:** T-Test Work Fulfillment im Geschlechtervergleich (Wien)  
**Tabelle 37.2:** T-Test Work Fulfillment im Geschlechtervergleich (Österreich)  
**Tabelle 37.1:** Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Wien)  
**Tabelle 38.1:** KMO- und Bartlett-Test - Distanzierungsfähigkeit (Wien)  
**Tabelle 40.2:** Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Österreich)  
**Tabelle 41.2:** KMO- und Bartlett-Test - Distanzierungsfähigkeit (Österreich)  
**Tabelle 39.1:** T-Test Distanzierungsfähigkeit im Geschlechtervergleich (Wien)  
**Tabelle 42.2:** T-Test Distanzierungsfähigkeit im Geschlechtervergleich (Österreich)  
**Tabelle 42.1:** Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Wien)  
**Tabelle 43.1:** KMO- und Bartlett-Test - Distanzierungsfähigkeit (Wien)  
**Tabelle 45.2:** Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Österreich)  
**Tabelle 46.2:** KMO- und Bartlett-Test - Selbstwirksamkeit (Österreich)  
**Tabelle 44.1:** T-Test Selbstwirksamkeit im Geschlechtervergleich (Wien)  
**Tabelle 47.2:** T-Test Selbstwirksamkeit im Geschlechtervergleich (Österreich)  
**Tabelle 45.1:** Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Wien)  
**Tabelle 46.1:** KMO- und Bartlett-Test - Perfektionsstreben (Wien)  
**Tabelle 48.2:** Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Österreich)

**Tabelle 49.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Perfektionsstreben (Österreich)*

**Tabelle 47.1:** *T-Test Perfektionsstreben im Geschlechtervergleich (Wien)*

**Tabelle 50.2:** *T-Test Perfektionsstreben im Geschlechtervergleich (Österreich)*

**Tabelle 50.1:** *Faktorenmatrix Belastung des Privat-/Familienleben durch Arbeit (Wien)*

**Tabelle 51.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Belastung Privat-/Familienleben (Wien)*

**Tabelle 53.2:** *Faktorenmatrix Belastung des Privat-/Familienleben durch Arbeit (Österreich)*

**Tabelle 54.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Belastung Privat-/Familienleben (Österreich)*

**Tabelle 52.1:** *T-Test Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit im Geschlechtervergleich (W)*

**Tabelle 55.2:** *T-Test Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit im Geschlechtervergleich (Ö)*

**Tabelle 59.1:** *Faktorenmatrix Eingebundenheit im Kollegium (Wien)*

**Tabelle 60.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Eingebundenheit im Kollegium (Wien)*

**Tabelle 63.2:** *Faktorenmatrix Eingebundenheit im Kollegium (Österreich)*

**Tabelle 64.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Eingebundenheit im Kollegium (Österreich)*

**Tabelle 63.1:** *Faktorenmatrix Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)*

**Tabelle 64.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)*

**Tabelle 67.2:** *Faktorenmatrix Unterstützung durch die Schulleitung (Österreich)*

**Tabelle 68.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Unterstützung durch die Schulleitung (Österreich)*

**Tabelle 67.1:** *Faktorenmatrix Druckorientierung bei Klassenführung (Wien)*

**Tabelle 68.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Druckorientierung bei Klassenführung (Wien)*

**Tabelle 71.2:** *Faktorenmatrix Druckorientierung bei Klassenführung (Österreich)*

**Tabelle 72.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Druckorientierung bei Klassenführung (Österreich)*

**Tabelle 69.1:** *Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit (Wien)*

**Tabelle 70.1:** *KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten I Aufmerksamkeit (Wien)*

**Tabelle 71.1:** *Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II - Disziplin (Wien)*

**Tabelle 72.1:** *KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten II Disziplin (Wien)*

**Tabelle 73.2:** *Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit (Österreich)*

**Tabelle 74.2:** *KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten I Aufmerksamkeit (Österreich)*

**Tabelle 75.2:** *Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II - Disziplin (Österreich)*

**Tabelle 76.2:** *KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten II Disziplin (Österreich)*

**Tabelle 73.1:** *Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Wien)*

**Tabelle 74.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Soziale Herkunft der SchülerInnen (Wien)*

**Tabelle 77.2:** *Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Österreich)*

**Tabelle 78.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Soziale Herkunft der SchülerInnen (Österreich)*

**Tabelle 75.1:** *Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Wien)*

**Tabelle 76.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Personales Vertrauen SchülerInnen (Wien)*

**Tabelle 79.2:** *Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Österreich)*

**Tabelle 80.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Personales Vertrauen SchülerInnen (Österreich)*

- Tabelle 26.1:** *Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Wien (1)*
- Tabelle 27.1:** *Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Wien (2)*
- Tabelle 25.2:** *Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Österreich (1)*
- Tabelle 26.2:** *Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Österreich (2)*
- Tabelle 27.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Altersgruppen - Multiple Comparisons (Österreich)*
- Tabelle 28.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Wien (1)*
- Tabelle 29.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Wien (2)*
- Tabelle 28.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Österreich (1)*
- Tabelle 29.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Österreich (2)*
- Tabelle 30.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Wien (1)*
- Tabelle 31.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Wien (2)*
- Tabelle 30.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Österreich (1)*
- Tabelle 31.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Österreich (2)*
- Tabelle 32.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp - Multiple Comparisons (Österreich)*
- Tabelle 33.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Bundesländern (1)*
- Tabelle 34.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Bundesländern (2)*
- Tabelle 35.1:** *Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren - Wien (1)*
- Tabelle 36.1:** *Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren - Wien (2)*
- Tabelle 38.2:** *Mittelwertvergleich Fulfillment nach Berufsjahren - Österreich (1)*
- Tabelle 39.2:** *Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren - Österreich (2)*
- Tabelle 40.1:** *Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Wien (1)*
- Tabelle 41.1:** *Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Wien (2)*
- Tabelle 43.2:** *Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Österreich (1)*
- Tabelle 44.2:** *Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Österreich (2)*
- Tabelle 48.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Wien (1)*
- Tabelle 49.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Wien (2)*
- Tabelle 51.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Österreich (1)*
- Tabelle 52.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Österreich (2)*
- Tabelle 53.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Wien (1)*
- Tabelle 54.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Wien (2)*
- Tabelle 55.1:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Multiple Comparisons (Wien)*
- Tabelle 56.2:** *Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Österreich (1)*

- Tabelle 57.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Österreich (2)
- Tabelle 58.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Multiple Comparisons (Österreich)
- Tabelle 57.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Wien (1)
- Tabelle 58.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Wien (2)
- Tabelle 60.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Ö (1)
- Tabelle 61.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Ö (2)
- Tabelle 62.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Multiple Comparisons (Österreich)
- Tabelle 61.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium - Wien (1)
- Tabelle 62.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium - Wien (2)
- Tabelle 65.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium - Österreich (1)
- Tabelle 66.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium - Österreich (2)
- Tabelle 65.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Wien (1)
- Tabelle 66.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Wien (2)
- Tabelle 69.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Ö (1)
- Tabelle 70.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Ö (2)

Multivariate Analysemethoden:

#### **Regressionsanalysen**

A 114 – A 122

- Tabelle 77.1:** Regressionsmodell: Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Burnout (Wien)
- Tabelle 81.2:** Regressionsmodell: Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Burnout (Ö)
- Tabelle 78.1:** Regressionsmodell: Organisat. Charakteristika/ Besonderheiten u. Burnout (Wien)
- Tabelle 82.2:** Regressionsmodell: Organisatorische Charakteristika/ Besonderheiten u. Burnout (Ö)
- Tabelle 79.1:** Regressionsmodell: Arbeits-/aufgabenbezogene Charakteristika und Burnout (Wien)
- Tabelle 83.2:** Regressionsmodell: Arbeits-/aufgabenbezogene Charakteristika und Burnout (Ö)
- Tabelle 80.1:** Regressionsmodell: LehrerInnen-Verhalten und Burnout (Wien)
- Tabelle 84.2:** Regressionsmodell: LehrerInnen-Verhalten und Burnout (Ö)
- Tabelle 81.1:** Regressionsmodell: SchülerInnen-Verhalten (+Soziale Herkunft) und Burnout (Wien)
- Tabelle 85.2:** Regressionsmodell: SchülerInnen-Verhalten (+Soziale Herkunft) und Burnout (Ö)
- Tabelle 82.1:** Regressionsmodell: Soziale Unterstützung und Burnout (Wien)
- Tabelle 86.2:** Regressionsmodell: Soziale Unterstützung und Burnout (Ö)
- Tabelle 87.2:** Hierarchisches Regressionsmodell: Soziodemographie/Kontext, Persönlichkeit, Privatleben, Schule (Österreich)

AMOS Output: Messmodell ‚Burnout‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Work Fulfillment‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Selbstwirksamkeit‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Distanzierungsfähigkeit‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Belastung des Privatlebens‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Perfektionsstreben‘  
AMOS Output: Messmodell ‚SchülerInnenverhalten II – Disziplin‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Eingebundenheit im Kollegium‘  
AMOS Output: Messmodell ‚Unterstützung Schulleitung‘

Reduziertes Modell - Soziale Unterstützung und Burnout  
Reduziertes Modell - Soziale Unterstützung und Work Fulfillment  
Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Distanzierungsfähigkeit  
Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Distanzierungsfähigkeit  
Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Perfektionsstreben  
Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Perfektionsstreben

## Häufigkeitsauszählungen und Kreuztabellen

**Tabelle 1.1:** *Geschlechterverteilung der Befragten (Wien)*

<b>Sie sind ...?</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Männlich	124	26.7	27.9
Weiblich	320	69	72.1
Summe	444	95.7	100
Fehlend	20	4.3	
Summe	464	100	

**Tabelle 1.2:** *Geschlechterverteilung der Befragten (Österreich)*

<b>Sie sind ...?</b>			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Männlich	1310	34.9	36.1
Weiblich	2316	61.7	63.9
Summe	3626	96.6	100
Fehlend	127	3.4	
Summe	3753	100	

**Tabelle 2.1:** *Altersverteilung der Befragten (Wien)*

<b>Altersgruppen der Befragten LehrerInnen</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
unter 25	4	0.9	0.9
25-29	27	5.8	6.3
30-34	48	10.3	11.2
35-39	50	10.8	11.7
40-44	60	12.9	14
45-49	79	17	18.4
50-54	93	20	21.7
55-59	50	10.8	11.7
60-64	18	3.9	4.2
Summe	429	92.5	100
Fehlend	35	7.5	
Summe	464	100	

**Tabelle 2.2: Altersverteilung der Befragten (Österreich)**

<b>Altersgruppen der Befragten LehrerInnen (Ö)</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
unter 25	19	0.5	0.6
25-29	177	4.7	5.1
30-34	293	7.8	8.5
35-39	320	8.5	9.3
40-44	491	13.1	14.2
45-49	672	17.9	19.5
50-54	760	20.3	22
55-59	612	16.3	17.7
60-64	106	2.8	3.1
über 64	3	0.1	0.1
Summe	3453	92	100
Fehlend	300	8	
Summe	3753	100	

**Tabelle 3.1: Berufsjahre der befragten LehrerInnen (Wien)**

<b>Berufsjahre der befragten LehrerInnen</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
bis 5 Jahre	78	16.8	17.8
6 bis 10 Jahre	82	17.7	18.8
11 bis 15 Jahre	52	11.2	11.9
16 bis 20 Jahre	49	10.6	11.2
21 bis 25 Jahre	44	9.5	10.1
26 bis 30 Jahre	74	15.9	16.9
31 bis 35 Jahre	44	9.5	10.1
über 35 Jahre	14	3	3.2
Summe	437	94.2	100
Fehlend	27	5.8	
Summe	464	100	

**Tabelle 3.2: Berufsjahre der befragten LehrerInnen (Österreich)**

<b>Berufsjahre der Befragten LehrerInnen (Ö)</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
bis 5 Jahre	461	12.3	13.3
6 bis 10 Jahre	469	12.5	13.5
11 bis 15 Jahre	373	9.9	10.7
16 bis 20 Jahre	440	11.7	12.7
21 bis 25 Jahre	437	11.6	12.6
26 bis 30 Jahre	588	15.7	16.9
31 bis 35 Jahre	502	13.4	14.4
über 35 Jahre	207	5.5	6
Summe	3477	92.6	100
Fehlend	276	7.4	
Summe	3753	100	

**Tabelle 4.1: Schultypen, an denen die LehrerInnen unterrichten (Wien)**

<b>Welchem Schultyp gehört die Schule an, an der Sie (mehrheitlich) unterrichten?</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Hauptschule/Kooperative Mittelschule	78	16.8	17
Polytechnische Schule	15	3.2	3.3
Berufsbildende Pflichtschule (Berufsschule)	41	8.8	9
Allgemein bildende höhere Schule	190	40.9	41.5
Berufsbildende mittlere oder höhere Schule	134	28.9	29.3
Summe	458	98.7	100
Fehlend	6	1.3	
Summe	464	100	

**Tabelle 4.2: Schultypen, an denen die LehrerInnen unterrichten (Österreich)**

<b>Welchem Schultyp gehört die Schule an, an der Sie (mehrheitlich) unterrichten?</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Hauptschule/Kooperative Mittelschule	1295	34.5	34.6
Polytechnische Schule	138	3.7	3.7
Berufsbildende Pflichtschule (Berufsschule)	386	10.3	10.3
Allgemein bildende höhere Schule	937	25	25.1
Berufsbildende mittlere oder höhere Schule	983	26.2	26.3
Anderer Schultyp	1	0	0
Summe	3740	99.7	100
Fehlend	13	0.3	
Summe	3753	100	

**Tabelle 5.1: Beschäftigungsstatus der Befragten (Wien)**

<b>Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Vollzeit	385	83	85
Teilzeit (50-90% einer Vollzeitlehrkraft)	63	13.6	13.9
Teilzeit (weniger als 50% einer Vollzeitlehrkraft)	5	1.1	1.1
Summe	453	97.6	100
Fehlend	11	2.4	
Summe	464	100	

**Tabelle 5.2: Beschäftigungsstatus der Befragten (Österreich)**

<b>Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Vollzeit	3063	81.6	83.7
Teilzeit (50-90% einer Vollzeitlehrkraft)	537	14.3	14.7
Teilzeit (weniger als 50% einer Vollzeitlehrkraft)	58	1.5	1.6
Summe	3658	97.5	100
Fehlend	95	2.5	
Summe	3753	100	

**Tabelle 6.1: Beschäftigungsstatus nach Geschlecht (Wien)**

<b>Beschäftigungsstatus nach Geschlecht</b>				
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Vollzeit	Anzahl	117	259	376
	%	94%	81%	85%
Teilzeit (50-90% einer Vollzeitlehrkraft)	Anzahl	6	55	61
	%	5%	17%	14%
Teilzeit (weniger als 50% einer Vollzeitlehrkraft)	Anzahl	1	4	5
	%	1%	1%	1%
Gesamt	Anzahl	124	318	442
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=11,9; V=0,16; p=0,003

**Tabelle 6.2: Beschäftigungsstatus nach Geschlecht (Österreich)**

		Beschäftigungsstatus nach Geschlecht (Ö)			
		Geschlecht			
			Männlich	Weiblich	Gesamt
Vollzeit	Anzahl	1218	1804	3022	
	%	93%	78%	84%	
Teilzeit (50-90% einer Vollzeitlehrkraft)	Anzahl	72	460	532	
	%	6%	20%	15%	
Teilzeit (weniger als 50% einer Vollzeitlehrkraft)	Anzahl	16	42	58	
	%	1%	2%	2%	
Gesamt	Anzahl	1306	2306	3612	
	%	100%	100%	100%	

Chi<sup>2</sup>(df=2)=142,3; V=0,2; p=0,00

**Tabelle 7.1: Gesamtarbeitszeit der Befragten (Wien)**

Gesamtarbeitszeit (subjektive Einschätzung)			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
bis 30 Stunden	14	3	4.5
>30 bis 40 Stunden	76	16.4	24.3
>40 bis 50 Stunden	123	26.5	39.3
>50 bis 60 Stunden	61	13.1	19.5
mehr als 60 Stunden	39	8.4	12.5
Summe	313	67.5	100
Fehlend	151	32.5	
Summe	464	100	

**Tabelle 7.2: Gesamtarbeitszeit der Befragten (Österreich)**

Gesamtarbeitszeit (Ö)			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
bis 30 Stunden	165	4.4	6.5
>30 bis 40 Stunden	684	18.2	27
>40 bis 50 Stunden	1046	27.9	41.3
>50 bis 60 Stunden	421	11.2	16.6
mehr als 60 Stunden	216	5.8	8.5
Summe	2532	67.5	100
Fehlend	1221	32.5	
Summe	3753	100	

**Tabelle 8.1: Gesamtarbeitszeit nach Geschlecht (Wien)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
bis 30 Stunden	Anzahl	5	8	13
	%	6%	4%	4%
>30 bis 40 Stunden	Anzahl	28	48	76
	%	32%	22%	25%
>40 bis 50 Stunden	Anzahl	27	91	118
	%	31%	42%	39%
>50 bis 60 Stunden	Anzahl	15	44	59
	%	17%	20%	19%
mehr als 60 Stunden	Anzahl	13	26	39
	%	15%	12%	13%
Gesamt	Anzahl	88	217	305
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=4)=5,72; V=0,14; p=0,22

**Tabelle 8.2: Gesamtarbeitszeit nach Geschlecht (Österreich)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
bis 30 Stunden	Anzahl	36	128	164
	%	3.80%	8.20%	6.50%
>30 bis 40 Stunden	Anzahl	248	432	680
	%	26.00%	27.80%	27.10%
>40 bis 50 Stunden	Anzahl	431	603	1034
	%	45.20%	38.80%	41.20%
>50 bis 60 Stunden	Anzahl	170	246	416
	%	17.80%	15.80%	16.60%
mehr als 60 Stunden	Anzahl	69	145	214
	%	7.20%	9.30%	8.50%
Gesamt	Anzahl	954	1554	2508
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=4)=29,00; V=0,11; p=0,00

**Tabelle 9.1: Gesundheitszustand der Befragten (Wien)**

**Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Ausgezeichnet	55	11.9	12.4
Sehr gut	174	37.5	39.1
Gut	178	38.4	40
Weniger gut	35	7.5	7.9
Schlecht	3	0.6	0.7
Summe	445	95.9	100
Fehlend	19	4.1	
Summe	100		

**Tabelle 9.2: Gesundheitszustand der Befragten (Österreich)**

**Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Ausgezeichnet	407.0	10.8	11.2
Sehr gut	1438.0	38.3	39.7
Gut	1437.0	38.3	39.7
Weniger gut	317.0	8.4	8.8
Schlecht	21.0	0.6	0.6
Summe	3620	96.5	100
Fehlend	133	3.5	
Summe	3753	100	

**Tabelle 10.1: Gesundheitszustand nach Geschlecht (Wien)**

**Gesundheitszustand nach Geschlecht**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Ausgezeichnet	Anzahl	15	37	52
	%	12%	12%	12%
Sehr gut	Anzahl	50	118	168
	%	41%	39%	39%
Gut	Anzahl	49	122	171
	%	40%	40%	40%
Weniger gut	Anzahl	6	28	34
	%	5%	9%	8%
Schlecht	Anzahl	2	1	3
	%	2%	0%	1%
Gesamt	Anzahl	122	306	428
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=4)=4,25; V=0,1; p=0,37

**Tabelle 10.2: Gesundheitszustand nach Geschlecht (Österreich)**

		Gesundheit		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Ausgezeichnet	Anzahl	151	239	390
	%	12%	11%	11%
Sehr gut	Anzahl	521	883	1404
	%	41%	39%	40%
Gut	Anzahl	498	910	1408
	%	39%	41%	40%
Weniger gut	Anzahl	108	199	307
	%	8%	9%	9%
Schlecht	Anzahl	10	11	21
	%	1%	1%	1%
Gesamt	Anzahl	1288	2242	3530
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=4)=3,2; V=0,03; p=0,53

**Tabelle 11.1: Ausübung des Lehrberufs bis zum Pensionsalter? (Wien)**

**Glauben Sie, dass Sie, ausgehend von Ihrem jetzigen Gesundheitszustand, den Lehrberuf auch bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben können?**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Unwahrscheinlich	40	8.6	8.7
Nicht sicher	143	30.8	31.2
Ziemlich sicher	276	59.5	60.1
Summe	459	98.9	100
Fehlend	5	1.1	
Summe	464	100	

**Tabelle 11.2: Ausübung des Lehrberufs bis zum Pensionsalter? (Österreich)**

**Lehrberuf bis zum gesetzlichen Pensionierungsalter? (Ö)**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Unwahrscheinlich	322	8.6	8.8
Nicht sicher	1190	31.7	32.3
Ziemlich sicher	2167	57.7	58.9
Summe	3679	98.0	100
Fehlend	74	2.0	
Summe	3753	100	

**Tabelle 12.1: Ausübung Lehrberuf bis Pensionierungsalter nach Geschlecht (Wien)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Unwahrscheinlich	Anzahl	12	26	38
	%	10%	8%	9%
Nicht sicher	Anzahl	31	106	137
	%	25%	33%	31%
Ziemlich sicher	Anzahl	81	186	267
	%	66%	59%	60%
Gesamt	Anzahl	124	318	442
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=2,92; V=0,08; p=0,23

**Tabelle 12.2: Ausübung Lehrberuf bis Pensionierungsalter nach Geschlecht (Österreich)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Unwahrscheinlich	Anzahl	123	186	309
	%	9%	8%	9%
Nicht sicher	Anzahl	376	790	1166
	%	29%	34%	32%
Ziemlich sicher	Anzahl	807	1321	2128
	%	62%	58%	59%
Gesamt	Anzahl	1306	2297	3603
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=12,35; V=0,06; p=0,002

**Tabelle 13.1: Lebenszufriedenheit in Kategorien (Wien)**

<b>Lebenszufriedenheit kategorisiert</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
unter 5	31	6.7	6.9
5,6,7	187	40.3	41.4
8,9,10	234	50.4	51.8
Summe	452	97.4	100
Fehlend	12	2.6	
Summe	464	100	

**Tabelle 13.2: Lebenszufriedenheit in Kategorien (Österreich)**

<b>Lebenszufriedenheit kategorisiert (Ö)</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
unter 5	224	6	6.1
5,6,7	1522	40.6	41.6
8,9,10	1912	50.9	52.3
Summe	3658	97.5	100
Fehlend	95	2.5	
Summe	3753	100	

**Tabelle 14.1: Lebenszufriedenheit auf einer Leiter von 1-10 (Wien)**

<b>Lebenszufriedenheit zwischen 1 und 10</b>				
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent	
2	6	1.3	1.3	
3	12	2.6	2.7	
4	13	2.8	2.9	
5	52	11.2	11.5	
6	47	10.1	10.4	
7	88	19	19.5	
8	147	31.7	32.5	
9	70	15.1	15.5	
10 Bestes mögliches Leben	17	3.7	3.8	
Summe	452	97.4	100	
Fehlend	12	2.6		
Summe	464	100		

**Tabelle 14.2: Lebenszufriedenheit auf einer Leiter von 1-10 (Österreich)**

<b>Lebenszufriedenheit zwischen 1 und 10 (Ö)</b>				
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent	
0 Schlechtestes mögliches Leben	1	0	0	
1	8	0.2	0.2	
2	44	1.2	1.2	
3	84	2.2	2.3	
4	96	2.6	2.6	
5	350	9.3	9.5	
6	361	9.6	9.8	
7	811	21.6	22.1	
8	1114	29.7	30.4	
9	619	16.5	16.9	
10 Bestes mögliches Leben	179	4.8	4.9	
Summe	3667	97.7	100	
Fehlend	86	2.3		
Summe	3753	100		

**Tabelle 15.1: Lebenszufriedenheit nach Geschlecht (Wien)**

		<b>Lebenszufriedenheit nach Geschlecht</b>		
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
unter 5	Anzahl	12	18	30
	%	10%	6%	7%
5,6,7	Anzahl	44	136	180
	%	36%	44%	41%
8,9,10	Anzahl	66	159	225
	%	54%	51%	52%
Gesamt	Anzahl	122	313	435
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=3,47; V=0,09; p=0,18

**Tabelle 15.2: Lebenszufriedenheit nach Geschlecht (Österreich)**

		<b>Lebenszufriedenheit nach Geschlecht</b>		
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
unter 5	Anzahl	83	132	215
	%	6%	6%	6%
5,6,7	Anzahl	509	983	1492
	%	39%	43%	42%
8,9,10	Anzahl	700	1163	1863
	%	54%	51%	52%
Gesamt	Anzahl	1292	2278	3570
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=4,87; V=0,04; p=0,09

**Tabelle 16.1: Psychische Beeinträchtigungen (Wien)**

<b>Psychische Beeinträchtigungen (z. B. Depressionen, Angstzustände, Schlaflosigkeit)</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Nein	350	75.4	80.6
Ja, Diagnose vom Arzt	41	8.8	9.4
Ja, eigene Einschätzung	43	9.3	9.9
Summe	434	93.5	100
Fehlend	30	6.5	
Summe	464	100	

**Tabelle 16.2: Psychische Beeinträchtigungen (Österreich)**

<b>Psychische Beeinträchtigungen (z. B. Depressionen, Angstzustände, Schlaflosigkeit)</b>			
	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Nein	2835	75.5	79.3
Ja, Diagnose vom Arzt	312	8.3	8.7
Ja, eigene Einschätzung	426	11.4	11.9
Summe	3573	95.2	100
Fehlend	180	4.8	
Summe	3753	100	

**Tabelle 17.1: Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht (Wien)**

<b>Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht</b>				
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Nein	Anzahl	100	242	342
	%	86%	80%	81%
Ja, Diagnose vom Arzt	Anzahl	10	29	39
	%	9%	10%	9%
Ja, eigene Einschätzung	Anzahl	7	32	39
	%	6%	11%	9%
Gesamt	Anzahl	117	303	420
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=2,33; V=0,07; p=0,31

**Tabelle 17.2: Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht (Österreich)**

<b>Psychische Beeinträchtigungen nach Geschlecht</b>				
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Nein	Anzahl	1033	1742	2775
	%	82%	78%	80%
Ja, Diagnose vom Arzt	Anzahl	85	219	304
	%	7%	10%	9%
Ja, eigene Einschätzung	Anzahl	142	267	409
	%	11%	12%	12%
Gesamt	Anzahl	1260	2228	3488
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=10,59; V=0,06; p=0,005

**Tabelle 18.1: Beanspruchung der Befragten (Wien)****Wie empfinden Sie die verschiedenen Anforderungen des Lehrberufs in Summe?**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Sehr unterfordernd	1	0.2	0.2
Unterfordernd	2	0.4	0.4
Eher Unterfordernd	7	1.5	1.6
Herausfordernd	277	59.7	61.8
Eher überfordernd	91	19.6	20.3
Überfordernd	57	12.3	12.7
Sehr überfordernd	13	2.8	2.9
Summe	448	96.6	100
Fehlend	16	3.4	
Summe	464	100	

**Tabelle 19.1: Beanspruchung in 3 Kategorien (Wien)****Beanspruchung**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Unterfordernd	10	2.2	2.2
Herausfordernd	277	59.7	61.8
Überfordernd	161	34.7	35.9
Summe	448	96.6	100
Fehlend	16	3.4	
Summe	464	100	

**Tabelle 18.2: Beanspruchung in 3 Kategorien (Österreich)****Beanspruchung**

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozent
Unterfordernd	55	1.5	1.5
Herausfordernd	2523	67.2	69.2
Überfordernd	1068	28.5	29.3
Summe	3646	97.1	100
Fehlend	107	2.9	
Summe	3753	100	

**Tabelle 20.1: Beanspruchung nach Geschlecht (Wien)**

		<b>Beanspruchung nach Geschlecht</b>		
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	4	6	10
	%	3%	2%	2%
Herausfordernd	Anzahl	82	189	271
	%	67%	60%	62%
Überfordernd	Anzahl	37	118	155
	%	30%	38%	36%
Gesamt	Anzahl	123	313	436
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=2,69; V=0,08; p=0,26

**Tabelle 19.2: Beanspruchung nach Geschlecht (Österreich)**

		<b>Beanspruchung nach Geschlecht</b>		
		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	32	23	55
	%	3%	1%	2%
Herausfordernd	Anzahl	943	1534	2477
	%	73%	67%	69%
Überfordernd	Anzahl	323	729	1052
	%	25%	32%	29%
Gesamt	Anzahl	1298	2286	3584
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=2)=29,01; V=0,09; p=0,00

**Tabelle 21.1: Beanspruchung nach Berufsjahren (Wien)**

		<b>Beanspruchung nach Berufsjahren</b>				
		Berufsjahre				
		bis 10	11 bis 20	21 bis 30	mehr als 30	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	4	2	2	2	10
	%	3%	2%	2%	4%	2%
Herausfordernd	Anzahl	107	62	70	30	269
	%	69%	61%	61%	53%	63%
Überfordernd	Anzahl	44	37	43	25	149
	%	28%	37%	37%	44%	35%
Gesamt	Anzahl	155	101	115	57	428
	%	100%	100%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=6)=6,01; V=0,08; p=0,41

**Tabelle 20.2: Beanspruchung nach Berufsjahren (Österreich)**

		<b>Beanspruchung nach Berufsjahren</b>				
		Berufsjahre				
		bis 10	11 bis 20	21 bis 30	mehr als 30	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	19	13	5	15	52
	%	2%	2%	1%	2%	2%
Herausfordernd	Anzahl	675	597	669	440	2381
	%	74%	74%	66%	63%	69%
Überfordernd	Anzahl	220	196	341	244	1001
	%	24%	24%	34%	35%	29%
Gesamt	Anzahl	914	806	1015	699	3434
	%	100%	100%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=6)=51,32; V=0,09; p=0,00

**Tabelle 22.1: Beanspruchung nach Schultyp (Wien)**

		<b>Beanspruchung nach Schultyp</b>					
		Schultyp					
		HS/KMS	PTS	Berufsschule	AHS	BMS/BHS	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	1	0	1	6	2	10
	%	1%	0%	3%	3%	2%	2%
Herausfordernd	Anzahl	38	7	32	115	82	274
	%	51%	47%	82%	63%	63%	62%
Überfordernd	Anzahl	36	8	6	62	46	158
	%	48%	53%	15%	34%	35%	36%
Gesamt	Anzahl	75	15	39	183	130	442
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=8)=15,63; V=0,13; p=0,048

**Tabelle 21.2: Beanspruchung nach Schultyp (Österreich)**

		<b>Beanspruchung nach Schultyp</b>						
		Schultyp						
		HS/KMS	PTS	Berufsschule	AHS	BMS/BHS	Anderer Schultyp	Gesamt
Unterfordernd	Anzahl	13	2	5	14	21	0	55
	%	1%	2%	1%	2%	2%	0%	2%
Herausfordernd	Anzahl	814	90	312	628	675	1	2520
	%	64%	67%	83%	69%	71%	100%	69%
Überfordernd	Anzahl	440	43	58	271	253	0	1065
	%	35%	32%	16%	30%	27%	0%	29%
Gesamt	Anzahl	1267	135	375	913	949	1	3640
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=8)=60,79; V=0,09; p=0,000

**Tabelle 56.1: Beanspruchung durch das Privatleben nach Geschlecht (Wien)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Gar nicht belastet 0 bis <3	Anzahl	62	133	195
	%	50%	44%	45%
3 bis <6	Anzahl	35	95	130
	%	28%	31%	30%
6 bis <9	Anzahl	22	57	79
	%	18%	19%	18%
9 bis 10 Sehr stark belastet	Anzahl	5	21	26
	%	4%	7%	6%
Gesamt	Anzahl	124	306	430
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=3)=2,27; V=0,07; p=0,518

**Tabelle 59.2: Beanspruchung durch das Privatleben nach Geschlecht (Österreich)**

		Geschlecht		
		Männlich	Weiblich	Gesamt
Gar nicht belastet 0 bis <3	Anzahl	662	1047	1709
	%	51%	46%	48%
3 bis <6	Anzahl	365	684	1049
	%	28%	30%	30%
6 bis <9	Anzahl	220	435	655
	%	17%	19%	18%
9 bis 10 Sehr stark belastet	Anzahl	48	99	147
	%	4%	4%	4%
Gesamt	Anzahl	1295	2265	3560
	%	100%	100%	100%

Chi<sup>2</sup>(df=3)=8,33; V=0,05; p=0,040

## Faktorenanalysen und Gruppenvergleiche (T-Tests)

**Tabelle 23.1:** *Faktorenmatrix Burnout (Wien)*

<b>Faktorenmatrix Burnout (Wien)</b>	
	Faktor 1
Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	0,89
Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Kräften am Ende bin.	0,833
Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.	0,831
Meine Arbeit frustriert mich.	0,782
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	0,757
Ich fühle mich bereits ermüdet (erschöpft), wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	0,741
Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich anstrengend für mich.	0,727
Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir viel Stress.	0,722
Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart.	0,707

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 24.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Burnout (Wien)*

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0,917
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2,818,209
	df	36
	Signifikanz nach Bartlett	0

**Tabelle 22.2:** *Faktorenmatrix Burnout (Österreich)*

<b>Faktorenmatrix Burnout (Ö)</b>	
	Faktor 1
Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	0.877
Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Kräften am Ende bin.	0.831
Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.	0.82
Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich anstrengend für mich.	0.765
Meine Arbeit frustriert mich.	0.76
Ich fühle mich bereits ermüdet (erschöpft), wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	0.745
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	0.738
Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir viel Stress.	0.725
Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart.	0.678

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 23.2: KMO- und Bartlett-Test - Burnout (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.930
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	21932.258
	df	36
	Signifikanz nach Bartlett	0

**Tabelle 25.1: T-Test Burnout im Geschlechtervergleich (Wien)**

<b>T-Test: Burnout (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Burnout (Summenindex)	männlich	121	1.9179	1.26773	0.11525
	weiblich	317	2.1994	1.34113	0.07533

t(436)=-1,993 ;p=0,047

**Tabelle 24.2: T-Test Burnout im Geschlechtervergleich (Österreich)**

<b>T-Test: Burnout (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Burnout (Summenindex)	männlich	1298	1.9519	1.2171	0.0338
	weiblich	2289	2.0102	1.2620	0.0264

t(3585)=-1,348;p=0,178

**Tabelle 32.1: Faktorenmatrix Work Fulfillment (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Work Fulfillment (Wien)</b>		Faktor 1
Beim Arbeiten fühle ich mich stark und tatkräftig.		0.841
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.		0.839
Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.		0.834
Meine Arbeit inspiriert mich.		0.804
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.		0.759
Bei meiner Arbeit strotze ich vor Energie.		0.753
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.		0.687
Ich bin stolz auf die Arbeit, die ich mache.		0.687
Ich bin in meine Arbeit vertieft.		0.650

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 33.1: KMO- und Bartlett-Test - Work Fulfillment (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.925
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	2458.294
	df	36
	Signifikanz nach Bartlett	0

**Tabelle 35.2:** Faktorenmatrix Work Fulfillment (Österreich)

<b>Faktorenmatrix Work Fulfillment (Ö)</b>	
	Faktor 1
Beim Arbeiten fühle ich mich stark und tatkräftig.	0.869
Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	0.857
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	0.845
Meine Arbeit inspiriert mich.	0.842
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	0.804
Ich bin stolz auf die Arbeit, die ich mache.	0.758
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	0.749
Ich bin in meine Arbeit vertieft.	0.739
Bei meiner Arbeit strotze ich vor Energie.	0.716

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 36.2:** KMO- und Bartlett-Test - Work Fulfillment (Österreich)

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.945
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	23491.036
	df	36
	Signifikanz nach Bartlett	0

**Tabelle 34.1:** T-Test Work Fulfillment im Geschlechtervergleich (Wien)

<b>T-Test: Work Fulfillment (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
work fulfillment (Summenindex)	Männlich	118	4.2462	1.1139	0.1025
	Weiblich	307	4.2702	1.0625	0.0606

t(423)=-0,206; p=0,837

**Tabelle 37.2:** T-Test Work Fulfillment im Geschlechtervergleich (Österreich)

<b>T-Test: Work Fulfillment (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
work fulfillment (Summenindex)	Männlich	1276	4.3151	1.0941	0.0306
	Weiblich	2235	4.4698	1.0665	0.0226

t(3509)=-4,096; p=0,000

**Tabelle 37.1: Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Wien)</b>	
	Faktor 1
Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. (umcodiert)	0.791
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	0.790
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (umcodiert)	0.778
Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. (umcodiert)	0.772
Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	0.702

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 38.1: KMO- und Bartlett-Test - Distanzierungsfähigkeit (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.846
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	1125.708
	df	10
	Sig.	0.000

**Tabelle 40.2: Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Distanzierungsfähigkeit (Ö)</b>	
	Faktor 1
Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. (umcodiert)	0.789
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (umcodiert)	0.765
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	0.757
Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. (umcodiert)	0.748
Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	0.678

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 41.2: KMO- und Bartlett-Test - Distanzierungsfähigkeit (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.844
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	8112.648
	df	10
	Sig.	0

**Tabelle 39.1: T-Test Distanzierungsfähigkeit im Geschlechtervergleich (Wien)**

<b>T-Test: Distanzierungsfähigkeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Distanzierungsfähigkeit	Männlich	124	13.7258	4.4891	0.4031
	Weiblich	314	15.0510	4.6956	0.2650

t(436)=-2,694; p=0,007

**Tabelle 42.2: T-Test Distanzierungsfähigkeit im Geschlechtervergleich (Österreich)**

<b>T-Test: Distanzierungsfähigkeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Distanzierungsfähigkeit	Männlich	1290	14.040	4.164	0.116
	Weiblich	2268	14.936	4.400	0.092

$t(3556)=-5,956; p=0,000$

**Tabelle 42.1: Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Wien)</b>		Faktor 1
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.		0.681
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.		0.646
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.		0.645
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.		0.641
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		0.640
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.		0.627
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.		0.614
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.		0.606
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.		0.599
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.		0.595

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 43.1: KMO- und Bartlett-Test - Selbstwirksamkeit (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.8925
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1460.0440
	df	45
	Sig.	0.0000

**Tabelle 45.2: Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Selbstwirksamkeit (Ö)</b>		Faktor 1
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.		0.739
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.		0.718
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.		0.703
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.		0.691
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.		0.661
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		0.650
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.		0.643
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.		0.623
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.		0.609
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.		0.547

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 46.2: KMO- und Bartlett-Test - Selbstwirksamkeit (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.919
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	13580.074
	df	45
	Sig.	0.000

**Tabelle 44.1: T-Test Selbstwirksamkeit im Geschlechtervergleich (Wien)**

<b>T-Test: Selbstwirksamkeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Selbstwirksamkeit	Männlich	117	31.7179	3.7182	0.3437
	Weiblich	299	30.5351	3.7722	0.2182

t(414)=2,887; p=0,004

**Tabelle 47.2: T-Test Selbstwirksamkeit im Geschlechtervergleich (Österreich)**

<b>T-Test: Selbstwirksamkeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Selbstwirksamkeit	Männlich	1245	30.7928	3.8136	0.1081
	Weiblich	2158	30.3415	4.0762	0.0877

t(3401)=3,184; p=0,001

**Tabelle 45.1: Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Wien)</b>		Faktor 1
Was immer ich tue, es muss perfekt sein.		0.775
Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz keinerlei Fehler zu machen.		0.747
Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.		0.735
Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.		0.624
Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.		0.623

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 46.1: KMO- und Bartlett-Test - Perfektionsstreben (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.838
Bartlett-Test auf Sphärität	Ungefähres Chi-Quadrat	769.405
	df	10
	Sig.	0.000

**Tabelle 48.2: Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Perfektionsstreben (Ö)</b>		Faktor 1
Was immer ich tue, es muss perfekt sein.		0.826
Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz keinerlei Fehler zu machen.		0.807
Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.		0.786
Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.		0.667
Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.		0.607

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 49.2: KMO- und Bartlett-Test - Perfektionsstreben (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.849
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	7934.494
	df	10
	Sig.	0.000

**Tabelle 47.1: T-Test Perfektionsstreben im Geschlechtervergleich (Wien)**

<b>T-Test: Perfektionsstreben (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Perfektionsstreben	Männlich	124	13.4919	4.0635	0.3649
	Weiblich	315	12.6444	3.6972	0.2083

t(437)=2,102; p=0,036

**Tabelle 50.2: T-Test Perfektionsstreben im Geschlechtervergleich (Österreich)**

<b>T-Test: Perfektionsstreben (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Perfektionsstreben	Männlich	1292	13.0101	3.9567	0.1101
	Weiblich	2272	12.4811	4.0181	0.0843

t(3562)=3,799; p=0,000

**Tabelle 50.1: Faktorenmatrix Belastung des Privat-/Familienleben durch Arbeit (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Belastung Privat-/Familienleben (Wien)</b>		Faktor 1
Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.		0.880
Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen		0.843
Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.		0.817
Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.		0.797
Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private Aktivitäten oder Familienaktivitäten ändern.		0.786

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 51.1: KMO- und Bartlett-Test - Belastung Privat-/Familienleben (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.889
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1463.647
	df	10
	Sig.	0.000

**Tabelle 53.2: Faktorenmatrix Belastung des Privat-/Familienleben durch Arbeit (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Belastung Privat-/Familienleben (Ö)</b>		Faktor 1
Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.		0.869
Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen		0.828
Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.		0.820
Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.		0.785
Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private Aktivitäten oder Familienaktivitäten ändern.		0.760

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 54.2: KMO- und Bartlett-Test - Belastung Privat-/Familienleben (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.888
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	11114.912
	df	10
	Sig.	0

**Tabelle 52.1: T-Test Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit im Geschlechtervergleich (Wien)**

<b>T-Test: Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Wien)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Privat-/Familienleben	Männlich	124	10.2419	3.5393	0.3178
	Weiblich	309	10.9191	3.8262	0.2177

t(431)=-1,700; p=0,090

**Tabelle 55.2: T-Test Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit im Geschlechtervergleich (Österreich)**

<b>T-Test: Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit (Summenindex) im Geschlechtervergleich (Ö)</b>					
	Geschlecht	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Index Privat-/Familienleben	Männlich	1275	9.4400	3.1516	0.0883
	Weiblich	2261	10.2127	3.4361	0.0723

t(3534)=-6,613; p=0,000

**Tabelle 59.1: Faktorenmatrix Eingebundenheit im Kollegium (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Eingebundenheit Kollegium (Wien)</b>		Faktor 1
Meine KollegInnen interessieren sich für mich.		0.808
Ich mag meine KollegInnen sehr.		0.807
Meine KollegInnen sind immer für mich da, wenn ich Rat und Hilfe brauche.		0.797
Meine KollegInnen unterstützen mich selbst dann, wenn es für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.		0.789
Ich betrachte meine KollegInnen als Freunde/Freundinnen.		0.733
Meine KollegInnen verhalten sich mir gegenüber sehr freundlich.		0.722
Ich vertrage mich mit meinen KollegInnen.		0.587

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 60.1: KMO- und Bartlett-Test - Eingebundenheit im Kollegium (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.874
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1733.843
	df	21
	Sig.	0.000

**Tabelle 63.2: Faktorenmatrix Eingebundenheit im Kollegium (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Eingebundenheit Kollegium (Ö)</b>		Faktor 1
Ich mag meine KollegInnen sehr.		0.820
Meine KollegInnen sind immer für mich da, wenn ich Rat und Hilfe brauche.		0.812
Meine KollegInnen unterstützen mich selbst dann, wenn es für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.		0.804
Meine KollegInnen interessieren sich für mich.		0.789
Meine KollegInnen verhalten sich mir gegenüber sehr freundlich.		0.763
Ich betrachte meine KollegInnen als Freunde/Freundinnen.		0.702
Ich vertrage mich mit meinen KollegInnen.		0.692

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 64.2: KMO- und Bartlett-Test - Eingebundenheit im Kollegium (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.881
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	15906.567
	df	21
	Sig.	0.000

**Tabelle 63.1: Faktorenmatrix Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Unterstützung Schulleitung (Wien)</b>		
Die Schulleitung...		Faktor 1
fördert eine vertrauensvolle und rücksichtsvolle Atmosphäre im Lehrer/innenkollegium.		0.861
stellt sicher, dass wir angemessen in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.		0.819
fördert die Team- und Zusammenarbeit unter den Lehrer/inne/n.		0.803
schließt alle mit ein und bevorzugt keine einzelnen Personen oder Personengruppen.		0.766
berücksichtigt meine Meinung bei der Einführung von Maßnahmen, die meine Arbeit betreffen.		0.761
unterstützt Einzelne in der Zusammenarbeit zur Identifizierung und Erreichung gemeinsamer Ziele.		0.726
schafft Möglichkeiten für die Mitarbeiter/innen, voneinander zu lernen.		0.714
<i>Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert</i>		

**Tabelle 64.1: KMO- und Bartlett-Test - Unterstützung durch die Schulleitung (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			0.917
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		1724.542
	df		21
	Sig.		0.000

**Tabelle 67.2: Faktorenmatrix Unterstützung durch die Schulleitung (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Unterstützung Schulleitung (Ö)</b>		
Die Schulleitung...		Faktor 1
fördert eine vertrauensvolle und rücksichtsvolle Atmosphäre im LehrerInnenkollegium.		0.855
fördert die Team- und Zusammenarbeit unter den LehrerInnen.		0.831
stellt sicher, dass wir angemessen in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.		0.828
schließt alle mit ein und bevorzugt keine einzelnen Personen oder Personengruppen.		0.777
berücksichtigt meine Meinung bei der Einführung von Maßnahmen, die meine Arbeit betreffen.		0.768
schafft Möglichkeiten für die MitarbeiterInnen, voneinander zu lernen.		0.764
unterstützt Einzelne in der Zusammenarbeit zur Identifizierung und Erreichung gemeinsamer Ziele.		0.743
<i>Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert</i>		

**Tabelle 68.2: KMO- und Bartlett-Test - Unterstützung durch die Schulleitung (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			0.929
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		15858.823
	df		21
	Sig.		0.000

**Tabelle 67.1: Faktorenmatrix Druckorientierung bei Klassenführung (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Klassenführung Druckorientierung (Wien)</b>		
		Faktor 1
Auf unangemessenes Schüler/innenverhalten reagiere ich zeitnah und konsequent.		0.764
Ich informiere Schüler/innen über die möglichen Konsequenzen unangemessenen Verhaltens.		0.744
Ich achte darauf, dass meine Schüler/innen den Unterricht nicht stören.		0.687
In meinem Unterricht gibt es explizite Regeln, wie Schüler/innen sich zu verhalten haben.		0.645
<i>Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert</i>		

**Tabelle 68.1: KMO- und Bartlett-Test - Druckorientierung bei Klassenführung (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.783
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	544.068
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 71.2: Faktorenmatrix Druckorientierung bei Klassenführung (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Klassenführung Druckorientierung (Ö)</b>		Faktor 1
Ich informiere Schüler/innen über die möglichen Konsequenzen unangemessenen Verhaltens.		0.757
Auf unangemessenes Schüler/innenverhalten reagiere ich zeitnah und konsequent.		0.755
Ich achte darauf, dass meine Schüler/innen den Unterricht nicht stören.		0.658
In meinem Unterricht gibt es explizite Regeln, wie Schüler/innen sich zu verhalten haben.		0.636

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 72.2: KMO- und Bartlett-Test - Druckorientierung bei Klassenführung (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.791
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	4153.507
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 69.1: Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit (Wien)**

<b>Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I (Wien)</b>		Faktor 1
Die Schüler/innen meiner Klassen...		
sind am Unterricht interessiert.		0.847
sind im Unterricht konzentriert und aufmerksam.		0.809
beteiligen sich aktiv am Unterricht.		0.702

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 70.1: KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten I Aufmerksamkeit (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.796
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	734.728
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 71.1: Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Wien)**

<b>Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II (Wien)</b>		Faktor 1
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen verhalten sich im Unterricht undiszipliniert.		0.819
Wenn ich (einzelne) Schüler/innen meiner Klassen ermahne, stören sie weiterhin den Unterricht.		0.710
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen widersprechen mir im Unterricht.		0.606
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen greifen mich im Unterricht verbal an.		0.550

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 72.1: KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten II Disziplin (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.718
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	487.138
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 73.2: Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten I (Ö)</b>		Faktor 1
Die Schüler/innen meiner Klassen...		
sind am Unterricht interessiert.		0.874
sind im Unterricht konzentriert und aufmerksam.		0.786
beteiligen sich aktiv am Unterricht.		0.691

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 74.2: KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten I Aufmerksamkeit (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.702
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	4176.952
	df	3
	Sig.	0.000

**Tabelle 75.2: Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II – Disziplin (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix SchülerInnenverhalten II (Ö)</b>		Faktor 1
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen verhalten sich im Unterricht undiszipliniert.		0.760
Wenn ich (einzelne) Schüler/innen meiner Klassen ermahne, stören sie weiterhin den Unterricht.		0.713
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen widersprechen mir im Unterricht.		0.615
(Einzelne) Schüler/innen meiner Klassen greifen mich im Unterricht verbal an.		0.602

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert

**Tabelle 76.2: KMO- und Bartlett-Test - SchülerInnenverhalten II Disziplin (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.719
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	3903.985
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 73.1: Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Wien)**

<b>Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Wien)</b>	
Die Schüler/innen meiner Klassen...	Faktor 1
beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache.	0.806
stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen.	0.801
verfügen nicht über die notwendigen Wissensvoraussetzungen.	0.519

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 74.1: KMO- und Bartlett-Test - Soziale Herkunft der SchülerInnen (Wien)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.647
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	344.135
	df	3
	Sig.	0.000

**Tabelle 77.2: Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Österreich)**

<b>Faktorenmatrix Soziale Herkunft der SchülerInnen (Ö)</b>	
Die Schüler/innen meiner Klassen...	Faktor 1
beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache.	0.702
stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen.	0.683
verfügen nicht über die notwendigen Wissensvoraussetzungen.	0.444

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 78.2: KMO- und Bartlett-Test - Soziale Herkunft der SchülerInnen (Österreich)**

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.622
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1434.198
	df	3
	Sig.	0.000

**Tabelle 75.1:** *Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Wien)*

<b>Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Wien)</b>		Faktor 1
Ich zeige Verständnis für meine Schüler/innen.		0.786
Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler/inne/n auf.		0.741
Ich kümmere mich um meine Schüler/innen, wenn sie Probleme haben.		0.654
Ich nehme mir Zeit, wenn meine Schüler/innen etwas mit mir bereden möchten.		0.590

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 76.1:** *KMO- und Bartlett-Test - Personales Vertrauen SchülerInnen (Wien)*

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.742
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	513.459
	df	6
	Sig.	0.000

**Tabelle 79.2:** *Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Österreich)*

<b>Faktorenmatrix Personales Vertrauen SchülerInnen (Ö)</b>		Faktor 1
Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler/inne/n auf.		0.782
Ich zeige Verständnis für meine Schüler/innen.		0.752
Ich kümmere mich um meine Schüler/innen, wenn sie Probleme haben.		0.695
Ich nehme mir Zeit, wenn meine Schüler/innen etwas mit mir bereden möchten.		0.581

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse, 1 Faktor extrahiert*

**Tabelle 80.2:** *KMO- und Bartlett-Test - Personales Vertrauen SchülerInnen (Österreich)*

<b>KMO- und Bartlett-Test</b>		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0.757
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	4443.238
	df	6
	Sig.	0.000

Gruppenvergleiche (Varianzanalysen)

**Tabelle 26.1:** Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Wien (1)

<b>ANOVA Burnout nach Altersgruppen (Wien)</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26.208	4	6.552	3.844	0.004
Within Groups	715.928	420	1.705		
Total	742.137	424			

**Tabelle 27.1:** Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Wien (2)

<b>Index Burnout nach Altersgruppen (Wien)</b>									
Alter	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
< 30	31	1.570	1.132	0.203	1.155	1.985	0.220	4.110	
30 - 39	97	2.092	1.266	0.129	1.837	2.348	0	5.440	
40 - 49	136	2.127	1.184	0.102	1.926	2.328	0.220	5.670	
50 - 59	143	2.281	1.479	0.124	2.037	2.526	0	5.890	
60 +	18	1.259	1.184	0.279	0.671	1.848	0	4.560	
Total	425	2.094	1.323	0.064	1.967	2.220	0	5.890	
Model	Fixed Effects		1.306	0.063	1.969	2.218			
	Random Effects			0.146	1.688	2.499			0.06291

**Tabelle 25.2:** Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Österreich (1)

<b>ANOVA Burnout nach Altersgruppen (Ö)</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	220.699	4	55.175	37.444	0.000
Within Groups	5027.669	3412	1.474		
Total	5248.367	3416			

**Tabelle 26.2: Mittelwertvergleich Burnout zwischen den Altersgruppen der LehrerInnen in Österreich (2)**

<b>Index Burnout nach Altersgruppen (Ö)</b>									
Alter	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
< 30	196	1.548	1.029	0.074	1.403	1.693	0	4.440	
30 - 39	608	1.720	1.124	0.046	1.630	1.810	0	5.440	
40 - 49	1150	1.886	1.105	0.033	1.822	1.950	0	6	
50 - 59	1358	2.262	1.360	0.037	2.190	2.335	0	6	
60 +	105	1.495	1.171	0.114	1.268	1.721	0	5	
Total	3417	1.975	1.240	0.021	1.933	2.016	0	6	
Model	Fixed Effects		1.214	0.021	1.934	2.015			
	Random Effects			0.168	1.508	2.442			0.091

**Tabelle 27.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Altersgruppen - Multiple Comparisons (Österreich)**

<b>Index Burnout nach Altersgruppen (Ö) - Multiple Comparisons</b>							
	Altersgruppen	Altersgruppen	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Upper Bound	Lower Bound
Bonferroni	< 30	30 - 39	-0.172	0.100	0.846	-0.452	0.108
		40 - 49	-.33832(*)	0.094	0.003	-0.602	-0.075
		50 - 59	-.71438(*)	0.093	0.000	-0.975	-0.454
		60 +	0.053	0.147	1.000	-0.359	0.466
	30 - 39	< 30	0.172	0.100	0.846	-0.108	0.452
		40 - 49	-0.166	0.061	0.063	-0.337	0.005
		50 - 59	-.54237(*)	0.059	0.000	-0.709	-0.376
		60 +	0.225	0.128	0.790	-0.135	0.586
	40 - 49	< 30	.33832(*)	0.094	0.003	0.075	0.602
		30 - 39	0.166	0.061	0.063	-0.005	0.337
		50 - 59	-.37606(*)	0.049	0.000	-0.513	-0.239
		60 +	.39172(*)	0.124	0.016	0.044	0.739
	50 - 59	< 30	.71438(*)	0.093	0.000	0.454	0.975
		30 - 39	.54237(*)	0.059	0.000	0.376	0.709
		40 - 49	.37606(*)	0.049	0.000	0.239	0.513
		60 +	.76778(*)	0.123	0.000	0.422	1.113
	60 +	< 30	-0.053	0.147	1.000	-0.466	0.359
		30 - 39	-0.225	0.128	0.790	-0.586	0.135
		40 - 49	-.39172(*)	0.124	0.016	-0.739	-0.044
		50 - 59	-.76778(*)	0.123	0.000	-1.113	-0.422

\*The mean difference is significant at the .05 level.

**Tabelle 28.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Wien (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Berufsjahren (Wien)</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.9	3	4.967	2.905	0.034
Within Groups	733.334	429	1.709		
Total	748.234	432			

**Tabelle 29.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Berufsjahren (Wien)</b>									
Berufs- jahre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	158	1.910	1.162	0.092	1.727	2.093	0	5.44	
11 - 20	99	2.333	1.330	0.134	2.068	2.598	0	5.67	
21 - 30	118	2.243	1.414	0.130	1.986	2.501	0.11	5.89	
mehr als 30	58	1.944	1.415	0.186	1.572	2.317	0	5.11	
Total	433	2.102	1.316	0.063	1.978	2.226	0	5.89	
Model	Fixed Effects		1.307	0.063	1.979	2.226			
	Random Effects			0.112	1.745	2.460			0.031

**Tabelle 28.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Österreich (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Berufsjahren (Ö)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	160.72	3	53.573	35.965	0.000
Within Groups	5119.774	3437	1.490		
Total	5280.494	3440			

**Tabelle 29.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Berufsjahren der LehrerInnen in Österreich (2)**

<b>Index Burnout nach Berufsjahren (Ö)</b>									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	924	1.711	1.105	0.036	1.640	1.783	0	5.440	
11 - 20	802	1.844	1.126	0.040	1.766	1.922	0	5.670	
21 - 30	101 3	2.154	1.277	0.040	2.075	2.233	0	6	
mehr als 30	702	2.243	1.376	0.052	2.141	2.345	0	6	
Total	3441	1.981	1.239	0.021	1.940	2.022	0	6	
Model	Fixed Effects		1.220	0.021	1.940	2.022			
	Random Effects			0.126	1.579	2.383			0.061

**Tabelle 30.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Wien (1)

<b>ANOVA Burnout nach Schultyp (Wien)</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13.395	4	3.349	1.904	0.109
Within Groups	780.785	444	1.759		
Total	794.18	448			

**Tabelle 31.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten - Wien (2)

<b>Index Burnout nach Schultyp (Wien)</b>									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
HS/KMS	76	2.399	1.450	0.166	2.068	2.731	0.22	5.67	
PTS	15	2.259	1.241	0.321	1.572	2.947	0.67	4.56	
Berufsschule	40	1.698	1.071	0.169	1.356	2.041	0	5.89	
AHS	185	2.101	1.313	0.097	1.911	2.292	0	5.44	
BMS/BHS	133	2.147	1.347	0.117	1.916	2.378	0	5.78	
Total	449	2.135	1.331	0.063	2.011	2.258	0	5.89	
Model	Fixed Effects		1.326	0.063	2.012	2.258			
	Random Effects			0.099	1.859	2.410			0.020

**Tabelle 30.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten – Österr. (1)

<b>ANOVA Burnout nach Schultyp (Ö)</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	70.858	4	17.715	11.393	0.000
Within Groups	5676.755	3651	1.555		
Total	5747.613	3655			

**Tabelle 31.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp, an dem die LehrerInnen unterrichten – Österr. (2)**

<i>Index Burnout nach Schultyp (Ö)</i>									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
HS/KMS	1270	2.151	1.315	0.037	2.078	2.223	0	6	
PTS	136	1.941	1.269	0.109	1.726	2.157	0	5.330	
Berufsschule	378	1.708	1.173	0.060	1.589	1.826	0	5.890	
AHS	909	2.008	1.197	0.040	1.930	2.086	0	6	
BMS/BHS	963	1.902	1.226	0.040	1.824	1.980	0	6	
Total	3656	1.996	1.254	0.021	1.956	2.037	0	6	
Model	Fixed Effects		1.247	0.021	1.956	2.037			
	Random Effects			0.082	1.768	2.225			0.024

**Tabelle 32.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Schultyp – Multiple Comparisons (Österreich)**

<i>Index Burnout nach Schultyp (Ö) - Multiple Comparisons</i>							
	Schultyp	Schultyp	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Upper Bound	Lower Bound
Bonferroni	HS/KMS	PTS	0.209	0.113	0.629	-0.107	0.525
		Berufsschule	.44292(*)	0.073	0.000	0.238	0.648
		AHS	0.142	0.054	0.086	-0.010	0.295
		BMS/BHS	.24875(*)	0.053	0.000	0.099	0.398
	PTS	HS/KMS	-0.209	0.113	0.629	-0.525	0.107
		Berufsschule	0.234	0.125	0.610	-0.117	0.584
		AHS	-0.067	0.115	1.000	-0.389	0.255
		BMS/BHS	0.039	0.114	1.000	-0.281	0.360
	Berufsschule	HS/KMS	-.44292(*)	0.073	0.000	-0.648	-0.238
		PTS	-0.234	0.125	0.610	-0.584	0.117
		AHS	-.30060(*)	0.076	0.001	-0.515	-0.086
		BMS/BHS	-0.194	0.076	0.103	-0.407	0.018
	AHS	HS/KMS	-0.142	0.054	0.086	-0.295	0.010
		PTS	0.067	0.115	1.000	-0.255	0.389
		Berufsschule	.30060(*)	0.076	0.001	0.086	0.515
		BMS/BHS	0.106	0.058	0.650	-0.056	0.268
	BMS/BHS	HS/KMS	-.24875(*)	0.053	0.000	-0.398	-0.099
		PTS	-0.039	0.114	1.000	-0.360	0.281
		Berufsschule	0.194	0.076	0.103	-0.018	0.407
		AHS	-0.106	0.058	0.650	-0.268	0.056

\*The mean difference is significant at the .05 level.

**Tabelle 33.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Bundesländern (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Bundesländern</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18.394	8	2.299	1.467	0.164
Within Groups	5634.867	3596	1.567		
Total	5653.261	3604			

**Tabelle 34.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Bundesländern (2)**

<b>Index Burnout nach Bundesländern</b>									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Burgenland	341	2.029	1.252	0.068	1.896	2.162	0	5.560	
Carinthia	309	1.947	1.218	0.069	1.810	2.083	0	5.670	
Lower Austria	580	2.037	1.248	0.052	1.936	2.139	0	6	
Upper Austria	636	1.994	1.218	0.048	1.899	2.089	0	6	
Salzburg	222	1.872	1.223	0.082	1.710	2.034	0	6	
Styria	485	1.983	1.302	0.059	1.867	2.099	0	5.780	
Tyrolia	261	1.917	1.130	0.070	1.779	2.055	0	4.780	
Vorarlberg	316	1.908	1.280	0.072	1.767	2.050	0	5.890	
Vienna	455	2.135	1.330	0.062	2.012	2.257	0	5.890	
Total	3605	1.996	1.252	0.021	1.955	2.037	0	6	
Model	Fixed Effects		1.252	0.021	1.955	2.037			
	Random Effects			0.026	1.937	2.055			0.002

**Tabelle 35.1: Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren – Wien (1)**

<b>ANOVA Work Fulfillment nach Berufsjahren (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.0503239	3	4.683	4.173	0.006
Within Groups	465.814432	415	1.122		
Total	479.864756	418			

**Tabelle 36.1: Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren – Wien (2)**

<b>Index Work Fulfillment nach Berufsjahren (Wien)</b>									
Berufs-jahre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	153	4.425	0.980	0.079	4.268	4.581	0.889	6.000	
11 - 20	98	4.222	1.111	0.112	3.999	4.444	0	5.889	
21 - 30	113	4.011	1.138	0.107	3.799	4.223	1.333	5.889	
mehr als 30	55	4.487	1.011	0.136	4.214	4.760	1.333	6	
Total	419	4.274	1.071	0.052	4.171	4.377	0	6	
Model	Fixed Effects		1.059	0.052	4.172	4.375			
	Random Effects			0.112	3.918	4.629			0.035

**Tabelle 38.2: Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren - Österreich (1)**

<b>ANOVA Work Fulfillment nach Berufsjahren</b>					
Index work fulfillment	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	42.4005	3	14.1335	12.247	0.000
Within Groups	3890.1775	3371	1.1540		
Total	3932.5781	3374			

**Tabelle 39.2: Mittelwertvergleich Work Fulfillment nach Berufsjahren - Österreich (2)**

<b>Index work fulfillment nach Berufsjahren (Ö)</b>									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	910	4.581	1.016	0.034	4.515	4.647	0.111	6	
11 - 20	789	4.403	1.081	0.038	4.328	4.479	0	6	
21 - 30	987	4.293	1.114	0.035	4.223	4.363	0.778	6	
mehr als 30	689	4.354	1.083	0.041	4.272	4.435	0.444	6	
Total	3375	4.409	1.080	0.019	4.372	4.445	0	6	
Model	Fixed Effects		1.074	0.018	4.373	4.445			
	Random Effects			0.065	4.201	4.617			0.015

**Tabelle 40.1: Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Wien (1)**

<b>ANOVA Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	36.653	3	12.218	0.564	0.639
Within Groups	9246.322	427	21.654		
Total	9282.974	430			

**Tabelle 41.1: Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Wien (2)**

<b>Index Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Wien)</b>									
Berufs-jahre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	158	14.494	4.554	0.362	13.778	15.209	5	25	
11 - 20	100	15.170	4.236	0.424	14.330	16.010	5	25	
21 - 30	116	14.440	5.150	0.478	13.492	15.387	5	24	
30 +	57	14.544	4.559	0.604	13.334	15.754	5	25	
Total	431	14.643	4.646	0.224	14.203	15.083	5	25	
Model	Fixed Effects		4.653	0.224	14.202	15.083			
	Random Effects			0.224	13.929	15.356			-0.091

**Tabelle 43.2: Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Österreich (1)**

<b>ANOVA Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren</b>						
Index Distanzierungsfähigkeit						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	384.548	3	128.183	6.855	0.000	
Within Groups	63709.386	3407	18.700			
Total	64093.934	3410				

**Tabelle 44.2: Mittelwertvergleich Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren - Österreich (2)**

<b>Index Distanzierungsfähigkeit nach Berufsjahren (Ö)</b>									
Berufs-jahre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
bis 10	919	14.261	4.270	0.141	13.985	14.538	5	25	
11 - 20	797	14.223	4.141	0.147	13.935	14.511	5	25	
21 - 30	1001	14.821	4.466	0.141	14.544	15.098	5	25	
30 +	694	15.016	4.392	0.167	14.689	15.343	5	25	
Total	3411	14.570	4.335	0.074	14.425	14.716	5	25	
Model	Fixed Effects			4.324	0.074	14.425	14.715		
	Random Effects				0.196	13.947	15.194		0.129

**Tabelle 48.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Wien (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Perfektionsstreben (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18.314	3	6.105	3.507	0.015
Within Groups	772.889	444	1.741		
Total	791.203	447			

**Tabelle 49.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Index Perfektionsstreben (Wien)</b>									
Skalenpunkte Perfektions- streben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
5 bis <10	87	2.459	1.599	0.171	2.118	2.800	0	5.78	
10 bis <15	221	2.172	1.261	0.085	2.005	2.339	0	5.44	
15 bis <20	117	1.922	1.179	0.109	1.706	2.138	0	5.89	
20 bis 25	23	1.739	1.384	0.289	1.141	2.338	0	4.67	
Total	448	2.140	1.330	0.063	2.017	2.264	0	5.89	
Model	Fixed Effects		1.319	0.062	2.018	2.263			
	Random Effects			0.141	1.693	2.587			0.045

**Tabelle 51.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben - Österreich (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Perfektionsstreben</b>					
Index Burnout	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	61.285	3	20.428	13.234	0.000
Within Groups	5563.121	3604	1.544		
Total	5624.407	3607			

**Tabelle 52.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Perfektionsstreben – Österreich (2)**

<b>Index Burnout nach Index Perfektionsstreben (Ö)</b>									
Skalenpunkte Perfektions- streben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
5 bis <10	774	2.195	1.421	0.051	2.094	2.295	0	6	
10 bis <15	1711	2.000	1.206	0.029	1.943	2.057	0	6	
15 bis <20	934	1.889	1.149	0.038	1.816	1.963	0	6	
20 bis 25	189	1.670	1.225	0.089	1.494	1.846	0	6	
Total	3608	1.996	1.249	0.021	1.955	2.037	0	6	
Model	Fixed Effects		1.242	0.021	1.955	2.036			
	Random Effects			0.092	1.702	2.290			0.024

**Tabelle 53.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Wien (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	235.285	3	78.428	63.510	0.000
Within Groups	533.473	432	1.235		
Total	768.758	435			

**Tabelle 54.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Belastung des Privatlebens durch Arbeit (Wien)</b>											
Skalenpunkte Belastung Privatleben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean				Between- Component Variance		
					Lower Bound		Upper Bound			Min.	Max.
5 bis <10	175	1.415	1.024	0.077	1.262	1.568	0	5.22			
10 bis <15	189	2.311	1.135	0.083	2.149	2.474	0.22	5.22			
15 bis <20	57	3.320	1.299	0.172	2.976	3.665	1.22	5.89			
20 bis 25	15	4.111	1.017	0.263	3.548	4.675	2.11	5.78			
Total	436	2.145	1.329	0.064	2.020	2.270	0	5.89			
Model	Fixed Effects		1.111	0.053	2.041	2.250					
	Random Effects			0.558	0.370	3.921			0.839		

**Tabelle 55.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Multiple Comparisons (Wien)**

<b>Index Burnout nach Belastung Privatleben durch Arbeit (Wien) - Multiple Comparisons</b>							
	Index Privatleben/ Familie	Index Privatleben/ Familie	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Upper Bound	Lower Bound
Bonferroni	5 bis <10	10 bis <15	-0.897	0.117	0.000	-1.206	-0.588
		15 bis <20	-1.906	0.169	0.000	-2.355	-1.456
		20 bis 25	-2.696	0.299	0.000	-3.489	-1.904
	0 bis <15	5 bis <10	0.897	0.117	0.000	0.588	1.206
		15 bis <20	-1.009	0.168	0.000	-1.454	-0.564
		20 bis 25	-1.800	0.298	0.000	-2.590	-1.010
	15 bis <20	5 bis <10	1.906	0.169	0.000	1.456	2.355
		10 bis <15	1.009	0.168	0.000	0.564	1.454
		20 bis 25	-0.791	0.322	0.088	-1.645	0.064
20 bis 25	5 bis <10	2.696	0.299	0.000	1.904	3.489	
	10 bis <15	1.800	0.298	0.000	1.010	2.590	
	15 bis <20	0.791	0.322	0.088	-0.064	1.645	

\*The mean difference is significant at the .05 level.

**Tabelle 56.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Österreich (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Belastung Privat-/Familienleben durch Arbeit (Ö)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1352.009	3	450.670	380.588	0.000
Within Groups	4189.490	3538	1.184		
Total	5541.498839	3541			

**Tabelle 57.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Österreich (2)

<b>Index Burnout nach Belastung des Privatlebens durch Arbeit (Ö)</b>									
Skalenpunkte Belastung Privatleben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
5 bis <10	1701	1.446	1.001	0.024	1.399	1.494	0	5.222	
10 bis <15	1471	2.298	1.132	0.030	2.240	2.356	0	6	
15 bis <20	311	3.276	1.289	0.073	3.132	3.420	0.25	5.89	
20 bis 25	59	3.810	1.215	0.158	3.493	4.126	1.44	6	
Total	3542	2.000	1.251	0.021	1.959	2.041	0	6	
Model	Fixed Effects		1.088	0.018	1.964	2.036			
	Random Effects			0.516	0.358	3.642			0.6465

**Tabelle 58.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung des Privat-/Familienlebens durch Arbeit - Multiple Comparisons (Österreich)

<b>Index Burnout nach Belastung Privatleben durch Arbeit (Ö) - Multiple Comparisons</b>							
	Index Privatleben/ Familie	Index Privatleben/ Familie	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Upper Bound	Lower Bound
Bonferroni	5 bis <10	10 bis <15	-0.852	0.039	0.000	-0.954	-0.749
		15 bis <20	-1.830	0.067	0.000	-2.007	-1.653
		20 bis 25	-2.364	0.144	0.000	-2.744	-1.983
	10 bis <15	5 bis <10	0.852	0.039	0.000	0.749	0.954
		15 bis <20	-0.978	0.068	0.000	-1.157	-0.799
		20 bis 25	-1.512	0.144	0.000	-1.893	-1.130
	15 bis <20	5 bis <10	1.830	0.067	0.000	1.653	2.007
		10 bis <15	0.978	0.068	0.000	0.799	1.157
		20 bis 25	-0.534	0.155	0.003	-0.942	-0.126
	20 bis 25	5 bis <10	2.364	0.144	0.000	1.983	2.744
		10 bis <15	1.512	0.144	0.000	1.130	1.893
		15 bis <20	0.534	0.155	0.003	0.126	0.942

\*The mean difference is significant at the .05 level.

**Tabelle 57.1:** Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Wien (1)

<b>ANOVA Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	55.061	3	18.354	10.925	0.000
Within Groups	722.371	430	1.680		
Total	777.432	433			

**Tabelle 58.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben (Wien)</b>									
Skalenpunkte Belastung durch Privatleben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Gar nicht bel. 0 bis <3	196	1.802	1.257	0.090	1.625	1.979	0	5.33	
3 bis <6	131	2.370	1.243	0.109	2.155	2.585	0	5.89	
6 bis <9	80	2.361	1.387	0.155	2.052	2.669	0.33	5.44	
9 bis 10 Sehr stark bel.	27	3.041	1.539	0.296	2.432	3.650	1	5.78	
<b>Total</b>	<b>434</b>	<b>2.154</b>	<b>1.340</b>	<b>0.064</b>	<b>2.027</b>	<b>2.280</b>	<b>0</b>	<b>5.89</b>	
Model	Fixed Effects		1.296	0.062	2.031	2.276			
	Random Effects			0.248	1.365	2.942			0.173

**Tabelle 60.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Österreich (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben (Ö)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	430.462	3	143.487	99.246	0.000
Within Groups	5142.642	3557	1.446		
<b>Total</b>	<b>5573.104</b>	<b>3560</b>			

**Tabelle 61.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Österreich (2)**

<b>Index Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben (Ö)</b>									
Skalenpunkte Belastung durch Privatleben	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Gar nicht bel. 0 bis <3	1706	1.671	1.193	0.029	1.615	1.728	0	5.89	
3 bis <6	1053	2.143	1.152	0.036	2.073	2.212	0	6	
6 bis <9	653	2.383	1.219	0.048	2.289	2.477	0	6	
9 bis 10 Sehr stark bel.	149	2.931	1.538	0.126	2.682	3.180	0	6	
<b>Total</b>	<b>3561</b>	<b>1.994</b>	<b>1.251</b>	<b>0.021</b>	<b>1.953</b>	<b>2.035</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	
Model	Fixed Effects		1.202	0.020	1.954	2.033			
	Random Effects			0.256	1.179	2.808			0.185

**Tabelle 62.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben - Multiple Comparisons (Österreich)**

<b>Index Burnout nach Belastung durch Privat-/Familienleben (Ö) - Multiple Comparisons</b>							
	Belastung durch Privat-/Familienleben	Belastung durch Privat-/Familienleben	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Upper Bound	Lower Bound
Bonferroni	Gar nicht bel. 0 bis <3	3 bis <6	-0.471	0.047	0.000	-0.596	-0.347
		6 bis <9	-0.712	0.055	0.000	-0.858	-0.565
		9 bis 10	-1.260	0.103	0.000	-1.531	-0.989
	3 bis <6	0 bis <3	0.471	0.047	0.000	0.347	0.596
		6 bis <9	-0.240	0.060	0.000	-0.398	-0.082
		9 bis 10	-0.789	0.105	0.000	-1.066	-0.511
	6 bis <9	0 bis <3	0.712	0.055	0.000	0.565	0.858
		3 bis <6	0.240	0.060	0.000	0.082	0.398
		9 bis 10	-0.548	0.109	0.000	-0.836	-0.260
	9 bis 10 Sehr stark bel.	0 bis <3	1.260	0.103	0.000	0.989	1.531
		3 bis <6	0.789	0.105	0.000	0.511	1.066
		6 bis <9	0.548	0.109	0.000	0.260	0.836

\*The mean difference is significant at the .05 level.

**Tabelle 61.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium- Wien (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium (Wien)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8.913	3	2.971	1.586	0.192
Within Groups	783.201	418	1.874		
Total	792.114	421			

**Tabelle 62.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium- Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Eingebundenheit Kollegium (Wien)</b>									
Skalenpunkte Eingebundenheit Kollegium	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between-Comp. Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Sehr eingebunden 0 bis 10	73	2.575	1.374	0.161	2.255	2.896	1	6	
>10 bis 20	203	2.640	1.394	0.098	2.447	2.833	1	6	
>20 bis 30	127	2.898	1.308	0.116	2.668	3.127	1	6	
>30 Wenig eingeb.	19	3.053	1.471	0.337	2.344	3.762	1	6	
Total	422	2.725	1.372	0.067	2.594	2.856	1	6	
Model	Fixed Effects		1.369	0.067	2.594	2.856			
	Random Effects			0.093	2.428	3.022			0.012

**Tabelle 65.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium- Österreich (1)**

<b>ANOVA Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium (Ö)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	153.377	3	51.126	32.267	0.000
Within Groups	5556.643	3507	1.584		
Total	5710.020	3510			

**Tabelle 66.2: Mittelwertvergleich Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium- Österreich (2)**

<b>Index Burnout nach Eingebundenheit im Kollegium (Ö)</b>									
Skalenpunkte Eingebundenheit Kollegium	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Comp. Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Sehr eingebunden 0 bis 10	588	2.372	1.294	0.053	2.268	2.477	1	6	
>10 bis 20	1711	2.454	1.207	0.029	2.396	2.511	1	6	
>20 bis 30	1048	2.779	1.273	0.039	2.701	2.856	1	6	
>30 Wenig eingeb.	164	3.183	1.540	0.120	2.945	3.420	1	6	
Total	3511	2.571	1.275	0.022	2.529	2.613	1	6	
Model	Fixed Effects		1.259	0.021	2.529	2.613			
	Random Effects			0.155	2.079	3.063			0.066

**Tabelle 65.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Wien (1)**

<b>ANOVA Index Burnout nach Unterstützung Schulleitung</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.972	4	3.743	2.028	0.090
Within Groups	727.304	394	1.846		
Total	742.276	398			

**Tabelle 66.1: Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Wien (2)**

<b>Index Burnout nach Unterstützung Schulleitung (Wien)</b>									
Skalenpunkte Eingebundenheit Kollegium	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Between- Comp. Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
Viel Unterstützung 0 bis 10	78	2.564	1.315	0.149	2.268	2.861	1	6	
>10 bis 15	155	2.581	1.348	0.108	2.367	2.795	1	6	
>15 bis 20	109	2.835	1.330	0.127	2.582	3.087	1	6	
>20 bis 25	39	2.846	1.387	0.222	2.397	3.296	1	6	
>25 Wenig Unterstützung	18	3.389	1.720	0.405	2.534	4.244	1	6	
Total	399	2.709	1.366	0.068	2.575	2.844	1	6	
Model	Fixed Effects		1.359	0.068	2.576	2.843			
	Random Effects			0.109	2.407	3.012			0.026

**Tabelle 69.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Österreich (1)

<b>ANOVA Burnout nach Unterstützung Schulleitung (Ö)</b>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	165.361	4	41.340	26.394	0.000
Within Groups	5295.570	3381	1.566		
Total	5460.931	3385			

**Tabelle 70.2:** Mittelwertvergleich Burnout nach Unterstützung durch die Schulleitung - Österreich (2)

<b>Index Burnout nach Unterstützung Schulleitung (Ö)</b>									
Skalenpunkte Unterstützung Schulleitung	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	Betw. Comp. Var.
					Lower Bound	Upper Bound			
					Viel Unterst. 0 bis 10	854			
>10 bis 15	1143	2.484	1.218	0.036	2.413	2.555	1	6	
>15 bis 20	909	2.667	1.247	0.041	2.585	2.748	1	6	
>20 bis 25	361	2.837	1.326	0.070	2.699	2.974	1	6	
>25 Wenig Unterstützung	119	3.294	1.498	0.137	3.022	3.566	1	6	
Total	3386	2.553	1.270	0.022	2.510	2.596	1	6	
Model	Fixed Effects		1.252	0.022	2.511	2.595			
	Random Effects			0.131	2.189	2.917			0.064

## Multivariate Analysemethoden

### Regressionsmodelle

```

REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER t31_dummy t32 t33
  index_privatleben_familie t30
  index_distanzierungsfähigkeit_REC
  index_selbstwirksamkeit
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 77.1:** Regressionsmodell: Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.082	0.668		4.617	0.000	1.770	4.395		
Geschlecht Dummy	-0.024	0.120	-0.008	-0.202	0.840	-0.260	0.212	0.943	1.060
Alter	-0.009	0.012	-0.062	-0.743	0.458	-0.031	0.014	0.229	4.360
Berufsjahre	0.019	0.010	0.158	1.907	0.057	-0.001	0.039	0.234	4.275
Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit	0.153	0.018	0.433	8.310	0.000	0.117	0.189	0.596	1.678
Belastung durch Privat-/Fam.leben	0.024	0.020	0.053	1.220	0.223	-0.015	0.063	0.848	1.179
Index Distanzierungsfähigkeit	-0.039	0.015	-0.135	-2.665	0.008	-0.068	-0.010	0.631	1.585
Index Selbstwirksamkeit	-0.065	0.015	-0.185	-4.251	0.000	-0.095	-0.035	0.856	1.168

Abhängige Variable: Index Burnout, n=378,  $R^2=0,40$ / korr. $R^2=0,39$

**Tabelle 81.2:** Regressionsmodell: Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.424	0.214		15.964	0.000	3.004	3.845		
Geschlecht Dummy	0.153	0.036	0.060	4.214	0.000	0.082	0.224	0.956	1.047
Alter	-0.001	0.004	-0.011	-0.381	0.703	-0.009	0.006	0.235	4.258
Berufsjahre	0.018	0.003	0.158	5.537	0.000	0.012	0.024	0.235	4.248
Index Belastung Privat-/Fam.leben durch Arbeit	0.115	0.007	0.311	17.657	0.000	0.102	0.128	0.621	1.611
Belastung durch Privat-/Fam.leben	0.045	0.007	0.099	6.471	0.000	0.031	0.059	0.816	1.225
Index Distanzierungsfähigkeit	-0.063	0.005	-0.221	-13.264	0.000	-0.073	-0.054	0.693	1.443
Index Selbstwirksamkeit	-0.069	0.005	-0.220	-14.863	0.000	-0.078	-0.060	0.883	1.133

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3082,  $R^2=0,41$ / korr. $R^2=0,41$

```

REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA
  COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER t36 t35_hs t35_poly
  t35_bs t35_bmhs
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 78.1:** Regressionsmodell: Organisatorische Charakteristika/ Besonderheiten und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	2.300	0.216		10.654	0.000	1.875	2.724		
Beschäftigungsstatus	-0.154	0.160	-0.046	-0.961	0.337	-0.468	0.160	0.989	1.011
Schultyp HS	0.244	0.184	0.068	1.328	0.185	-0.117	0.605	0.853	1.173
Schultyp Poly	0.119	0.370	0.016	0.321	0.748	-0.608	0.846	0.956	1.046
Schultyp BS	-0.401	0.235	-0.085	-1.708	0.088	-0.863	0.061	0.904	1.106
Schultyp BmhS	0.023	0.153	0.008	0.149	0.881	-0.278	0.324	0.823	1.215

Abhängige Variable: Index Burnout, n=441, R<sup>2</sup>=0,02/ korr.R<sup>2</sup>=0,01

**Tabelle 82.2:** Regressionsmodell: Organisatorische Charakteristika/ Besonderheiten und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	2.201	0.072		30.506	0.000	2.060	2.343		
Beschäftigungsstatus?	-0.160	0.049	-0.054	-3.267	0.001	-0.256	-0.064	0.994	1.006
Schultyp HS	0.129	0.054	0.049	2.372	0.018	0.022	0.235	0.639	1.564
Schultyp Poly	-0.055	0.116	-0.008	-0.476	0.634	-0.282	0.172	0.903	1.107
Schultyp BS	-0.306	0.076	-0.075	-4.007	0.000	-0.456	-0.156	0.784	1.275
Schultyp BmhS	-0.110	0.058	-0.039	-1.911	0.056	-0.224	0.003	0.660	1.514

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3608, R<sup>2</sup>=0,01/ korr.R<sup>2</sup>=0,01

```

REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER index_work_fulfillment2
  index_perfektionsstreben_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 79.1:** Regressionsmodell: Arbeits-/aufgabenbezogene Charakteristika und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	2.997	0.314		9.547	0	2.38	3.614		
Index Work Fulfillment	-0.577	0.054	-0.464	-10.714	0	-0.683	-0.471	0.958	1.044
Index Perfektionsstreben	0.094	0.015	0.27	6.227	0	0.065	0.124	0.958	1.044

Abhängige Variable: Index Burnout, n=428, R<sup>2</sup>=0,24/ korr.R<sup>2</sup>=0,23

**Tabelle 83.2:** Regressionsmodell: Arbeits-/aufgabenbezogene Charakteristika und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.130	0.103		30.456	0.000	2.929	3.332		
Index Work Fulfillment	-0.523	0.018	-0.452	-29.144	0.000	-0.558	-0.487	0.948	1.055
Index Perfektionsstreben	0.068	0.005	0.218	14.054	0.000	0.058	0.077	0.948	1.055

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3488, R<sup>2</sup>=0,21/ korr.R<sup>2</sup>=0,21

```

REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER
index_klassenfuehrung_druckorientierung_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 80.1:** Regressionsmodell: LehrerInnen-Verhalten und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.137	0.478		6.562	0.000	2.198	4.077		
Index Druckorientierung bei Klassenführung	-0.071	0.033	-0.100	-2.112	0.035	-0.136	-0.005	1.000	1.000

Abhängige Variable: Index Burnout, n=443, R<sup>2</sup>=0,01/ korr.R<sup>2</sup>=0,01

**Tabelle 84.2:** Regressionsmodell: LehrerInnen-Verhalten und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.087	0.164		18.824	0.000	2.765	3.408		
Index Druckorientierung bei Klassenführung	-0.077	0.011	-0.112	-6.731	0.000	-0.100	-0.055	1.000	1.000

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3573, R<sup>2</sup>=0,01/ korr.R<sup>2</sup>=0,01

```

REGRESSION
/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT index_burnout2
/METHOD=ENTER index_schuelerInnenverhaltenI_REC
index_schuelerInnenverhaltenII
index_personales_vertrauen_REC
index_soziale_herkunft_schuelerInnen_REC
/RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 81.1:** Regressionsmodell: SchülerInnen-Verhalten (+Soziale Herkunft) und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	5.836	0.632		9.233	0.000	4.594	7.079		
Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit	-0.040	0.017	-0.126	-2.401	0.017	-0.073	-0.007	0.666	1.502
Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin	-0.166	0.030	-0.272	-5.439	0.000	-0.226	-0.106	0.737	1.356
Index Personales Vertrauen	-0.106	0.037	-0.126	-2.829	0.005	-0.180	-0.032	0.920	1.087
Index Soziale Herkunft der SchülerInnen	0.079	0.020	0.182	3.925	0.000	0.039	0.118	0.851	1.175

Abhängige Variable: Index Burnout, n=419, R<sup>2</sup>=0,24/ korr.R<sup>2</sup>=0,23

**Tabelle 85.2:** Regressionsmodell: SchülerInnen-Verhalten (+Soziale Herkunft) und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	5.776	0.229		25.242	0.000	5.328	6.225		
Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit	-0.060	0.006	-0.184	-10.270	0.000	-0.071	-0.048	0.734	1.363
Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin	-0.159	0.011	-0.260	-15.021	0.000	-0.180	-0.139	0.786	1.273
Index Personales Vertrauen	-0.056	0.012	-0.072	-4.579	0.000	-0.080	-0.032	0.937	1.067
Index Soziale Herkunft der SchülerInnen	0.044	0.008	0.088	5.408	0.000	0.028	0.061	0.882	1.134

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3446, R<sup>2</sup>=0,19/ korr.R<sup>2</sup>=0,19

```

REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER index_eingebundenheit_kollegium_REC index_unterstuetzung_schulleitung_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .

```

**Tabelle 82.1:** Regressionsmodell: Soziale Unterstützung und Burnout (Wien)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	2.850	0.412		6.909	0.000	2.039	3.661		
Index Eingebundenheit Kollegium	0.001	0.011	0.005	0.088	0.930	-0.020	0.022	0.872	1.147
Index Unterstützung Schulleitung	-0.038	0.014	-0.141	-2.612	0.009	-0.066	-0.009	0.872	1.147

Abhängige Variable: Index Burnout, n=387, R<sup>2</sup>=0,02/ korr.R<sup>2</sup>=0,01

**Tabelle 86.2:** Regressionsmodell: Soziale Unterstützung und Burnout (Österreich)

	Unstandard. Koeff.		Standard. Koeff.	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Konstante	3.432	0.123		27.793	0.000	3.190	3.674		
Index Eingebundenheit Kollegium	-0.019	0.003	-0.105	-5.745	0.000	-0.025	-0.012	0.857	1.166
Index Unterstützung Schulleitung	-0.036	0.004	-0.150	-8.166	0.000	-0.044	-0.027	0.857	1.166

Abhängige Variable: Index Burnout, n=3304, R<sup>2</sup>=0,05/ korr.R<sup>2</sup>=0,05

## Syntax **Gesamtmodelle** Wien und Österreich:

```
REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER t31_dummy t32 t33 t34 t36 berufseinstieg azges t35_hs t35_poly t35_bs
t35_bmhs index_eingebundenheit_kollegium_REC
index_privatleben_familie t30 index_work_fulfillment2
index_distanzierungsfähigkeit_REC
index_selbstwirksamkeit
index_perfektionsstreben_REC
index_klassenfuehrung_druckorientierung_REC
index_unterstuetzung_schulleitung_REC
index_schuelerInnenverhaltenI_REC
index_schuelerInnenverhaltenII
index_personales_vertrauen_REC
index_soziale_herkunft_schuelerInnen_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .
```

## Syntax **modifiziertes Gesamtmodell** für Wien:

```
REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER t31_dummy t32 t33 t35_hs t35_poly t35_bs t35_bmhs
index_privatleben_familie t30 index_work_fulfillment2
index_distanzierungsfähigkeit_REC
index_soziale_herkunft_schuelerInnen_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .
```

## Syntax **modifiziertes Gesamtmodell** für Österreich:

```
REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT index_burnout2
  /METHOD=ENTER t31_dummy t32 t33 berufseinstieg t35_hs t35_poly t35_bs t35_bmhs
index_privatleben_familie t30 index_work_fulfillment2
index_distanzierungsfähigkeit_REC
index_selbstwirksamkeit
index_perfektionsstreben_REC
index_unterstuetzung_schulleitung_REC
index_schuelerInnenverhaltenI_REC
index_schuelerInnenverhaltenII
index_personales_vertrauen_REC
index_soziale_herkunft_schuelerInnen_REC
  /RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID) .
```

## Blockweise Regression (Österreich):

REGRESSION

```

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT index_burnout2
/METHOD=ENTER t31_dummy t32 t33 t35_hs t35_poly t35_bs t35_bmhs t36
/METHOD=ENTER index_selbstwirksamkeit index_distanzierungsfähigkeit
index_perfektionsstreben index_work_engagement2
/METHOD=ENTER index_privatleben_familie t30
/METHOD=ENTER index_schuelerInnenverhaltenI
index_schuelerInnenverhaltenII t19h t19i index_eingebundenheit_kollegium
index_unterstuetzung_schulleitung
/RESIDUALS HIST(ZRESID) NORM(ZRESID).
    
```

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,195(a)	<b>,038</b>	,035	1,21887
2	,630(b)	<b>,397</b>	,394	,96596
3	,688(c)	<b>,473</b>	,471	,90269
4	,718(d)	<b>,515</b>	,511	,86733

a Predictors: (Constant), t36 Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?, t35\_hs, t35\_poly, t32 Wie alt sind Sie? (Jahre), t31\_dummy Geschlecht Dummy, t35\_bs, t35\_bmhs, t33 Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?

b Predictors: (Constant), t36 Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?, t35\_hs, t35\_poly, t32 Wie alt sind Sie? (Jahre), t31\_dummy Geschlecht Dummy, t35\_bs, t35\_bmhs, t33 Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?, index\_perfektionsstreben Index Perfektionsstreben, index\_selbstwirksamkeit Index Selbstwirksamkeit, index\_work\_engagement2 Index Work Engagement 2, index\_distanzierungsfähigkeit Index Distanzierungsfähigkeit

c Predictors: (Constant), t36 Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?, t35\_hs, t35\_poly, t32 Wie alt sind Sie? (Jahre), t31\_dummy Geschlecht Dummy, t35\_bs, t35\_bmhs, t33 Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?, index\_perfektionsstreben Index Perfektionsstreben, index\_selbstwirksamkeit Index Selbstwirksamkeit, index\_work\_engagement2 Index Work Engagement 2, index\_distanzierungsfähigkeit Index Distanzierungsfähigkeit, t30 Wenn Sie an die letzten 6 Monate denken: Wie sehr fühlen Sie sich durch Ihr Privat-/Familienleben belastet? , index\_privatleben\_familie Index Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit

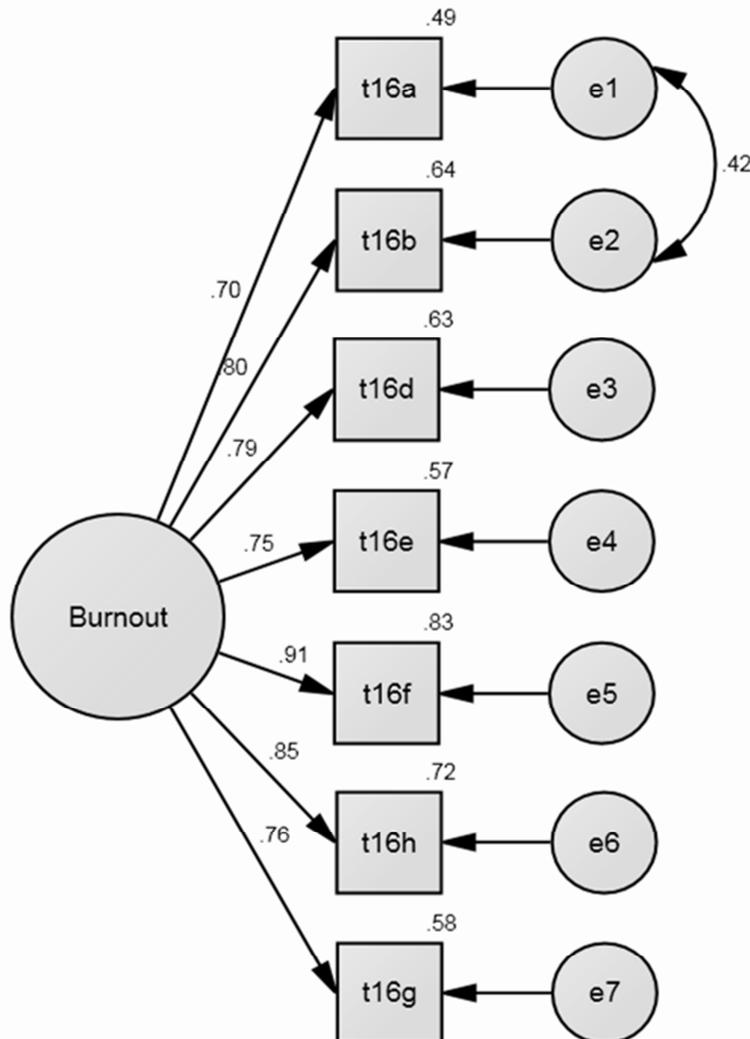
d Predictors: (Constant), t36 Was ist Ihr derzeitiger Beschäftigungsstatus?, t35\_hs, t35\_poly, t32 Wie alt sind Sie? (Jahre), t31\_dummy Geschlecht Dummy, t35\_bs, t35\_bmhs, t33 Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?, index\_perfektionsstreben Index Perfektionsstreben, index\_selbstwirksamkeit Index Selbstwirksamkeit, index\_work\_engagement2 Index Work Engagement 2, index\_distanzierungsfähigkeit Index Distanzierungsfähigkeit, t30 Wenn Sie an die letzten 6 Monate denken: Wie sehr fühlen Sie sich durch Ihr Privat-/Familienleben belastet? , index\_privatleben\_familie Index Belastung des Privatlebens und der Familiensituation durch die Arbeit, t19h Die Schüler/innen meiner Klassen... beherrschen nicht ausreichend die deutsche Sprache., index\_eingebundenheit\_kollegium Index Eingebundenheit in das Kollegium, index\_schuelerInnenverhaltenII Index SchülerInnenverhalten II - Disziplin, index\_unterstuetzung\_schulleitung Index Unterstützung durch die Schulleitung , index\_schuelerInnenverhaltenI Index SchülerInnenverhalten I - Aufmerksamkeit, t19i Die Schüler/innen meiner Klassen... stammen aus sozial schwierigen Verhältnissen.

e Dependent Variable: index\_burnout2 Index Burnout 2

**Tabelle 87.2:** Hierarchisches Regressionsmodell: Soziodemographie/Kontext, Persönlichkeit, Privatleben, Schule (Österreich, n=2732)

## Messmodelle

### AMOS Output: Messmodell ‚Burnout‘

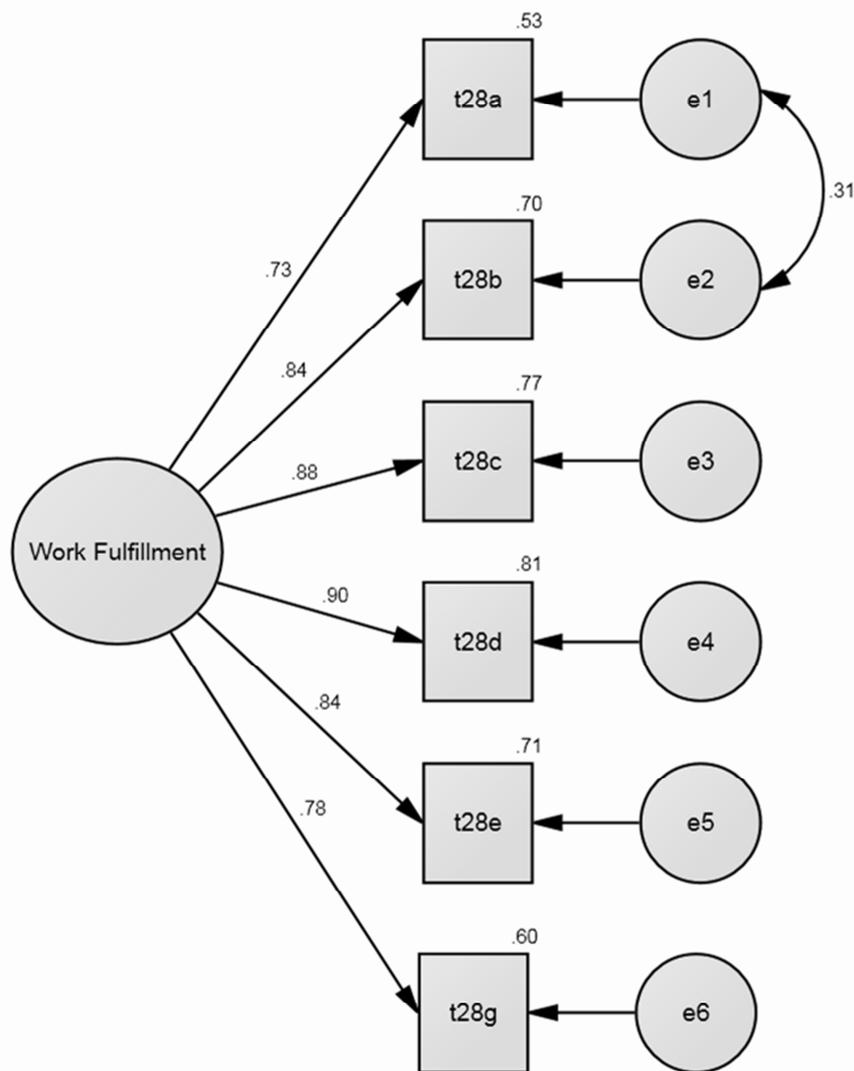


<b>Chi<sup>2</sup></b>	199,897
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	13
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	15,377
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0,000
<b>GFI</b>	0,97*
<b>AGFI</b>	0,94*
<b>RMR</b>	0,069*
<b>RMSEA</b>	0,072*
<b>Hölder</b>	311*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a. Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.
- b. Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.
- c. Ich habe das Gefühl, ich arbeite zu hart.
- d. Meine Arbeit frustriert mich.
- e. Ich fühle mich bereits ermüdet (erschöpft), wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
- f. Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.
- g. Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist wirklich anstrengend für mich.
- h. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Kräften zu Ende bin.
- i. Direkt mit Menschen zu arbeiten, bereitet mir zu viel Stress.

AMOS Output: Messmodell ‚Work Fulfillment‘

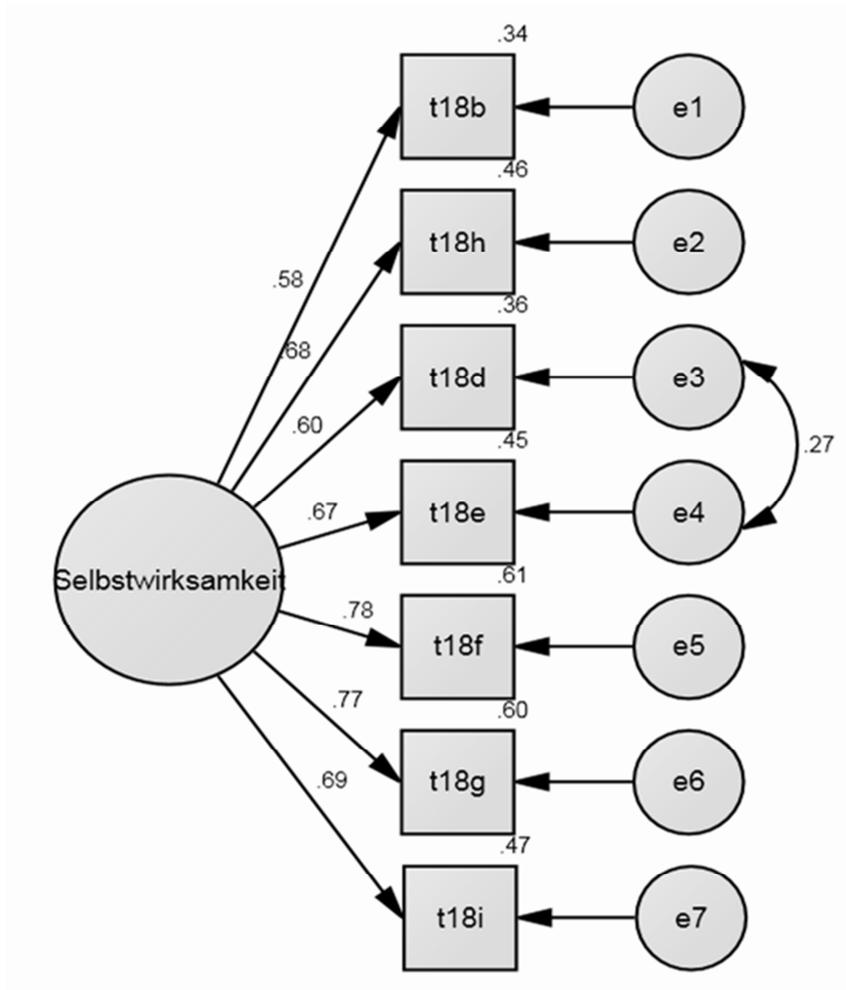


<b>Chi<sup>2</sup></b>	47,264
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	8
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	5,908
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0,000
<b>GFI</b>	0,98*
<b>AGFI</b>	0,96*
<b>RMR</b>	0,039*
<b>RMSEA</b>	0,042*
<b>Hölter</b>	910*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a. Bei meiner Arbeit strotze ich vor Energie.
- b. Ich bin von meiner Arbeit begeistert.
- c. Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.
- d. Beim Arbeiten fühle ich mich stark und tatkräftig.
- e. Meine Arbeit inspiriert mich.
- f. Ich bin in meine Arbeit vertieft.
- g. Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.
- h. Ich bin stolz auf die Arbeit, die ich mache.
- i. Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.

AMOS Output: Messmodell ‚Selbstwirksamkeit‘

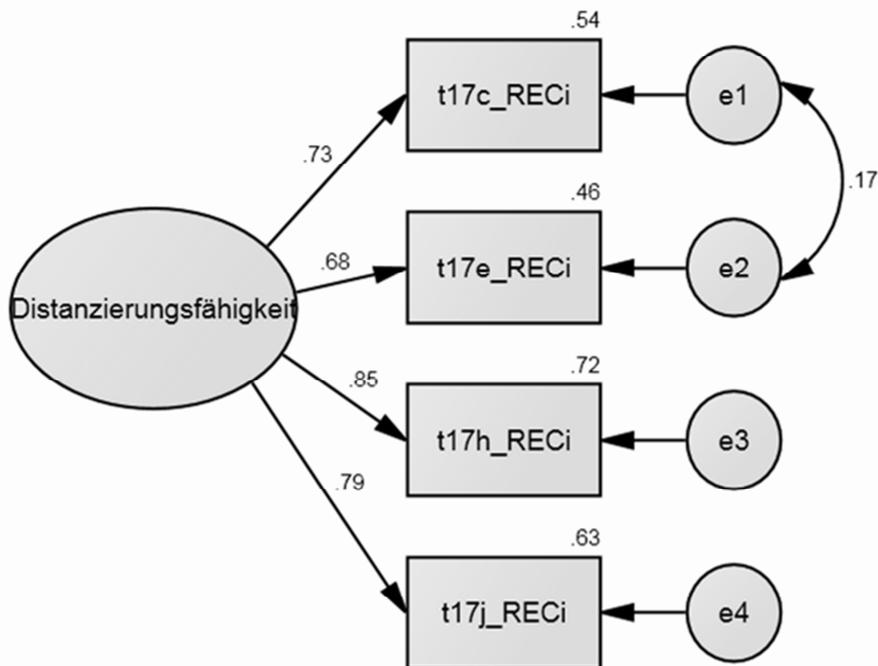


<b>Chi<sup>2</sup></b>	175,295
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	13
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	13,484
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0,001
<b>GFI</b>	0,95*
<b>AGFI</b>	0,89
<b>RMR</b>	0,018*
<b>RMSEA</b>	0,067*
<b>Höfner</b>	354*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a) Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.  
**b) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.**  
c) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.  
**d) In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.**  
**e) Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.**  
**f) Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.**  
**g) Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.**  
**h) Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.**  
**i) Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.**  
j) Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

AMOS Output: Messmodell ‚Distanzierungsfähigkeit‘

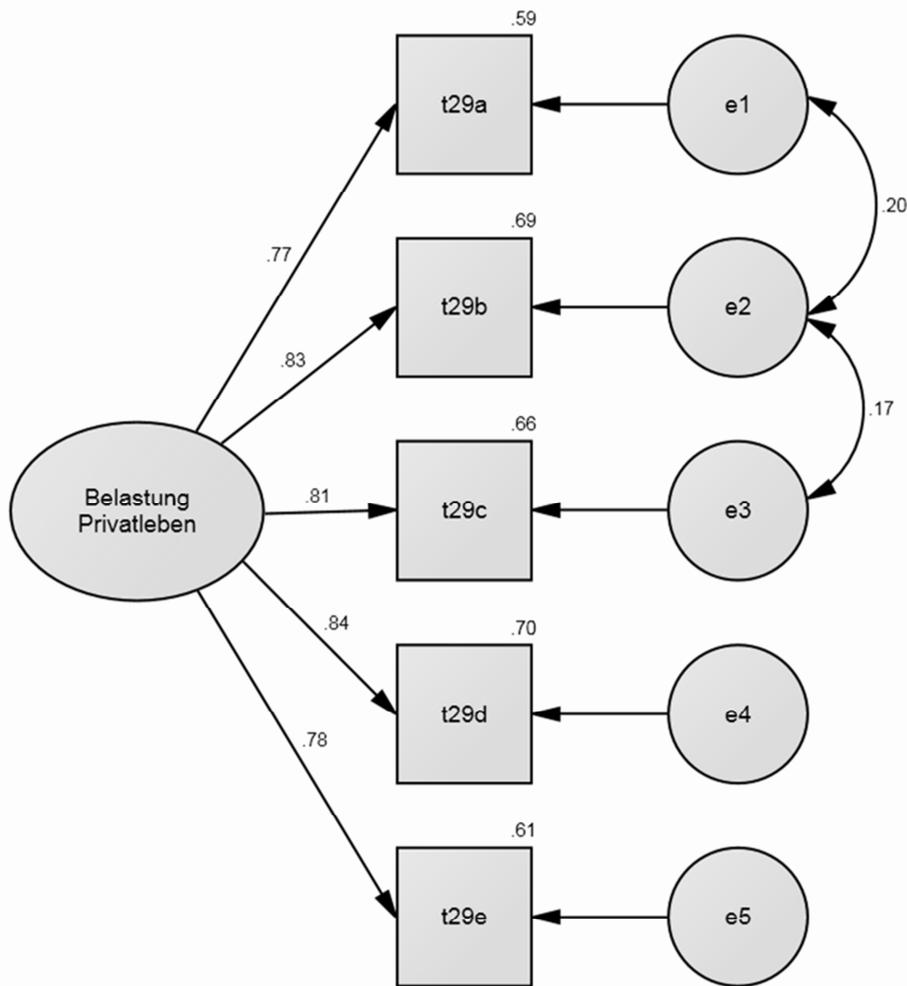


<b>Chi<sup>2</sup></b>	1,138
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	1
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	1,138*
<b>p</b>	0,286*
<b>pclose</b>	0,941*
<b>GFI</b>	1,000*
<b>AGFI</b>	0,98*
<b>RMR</b>	0,003*
<b>RMSEA</b>	0,007*
<b>Hölter</b>	9357*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a) Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.
- c) **Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (umcodiert)**
- e) Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
- h) **Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. (umcodiert)**
- j) **Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. (umcodiert)**

AMOS Output: Messmodell ‚Belastung des Privatlebens durch die Arbeit‘

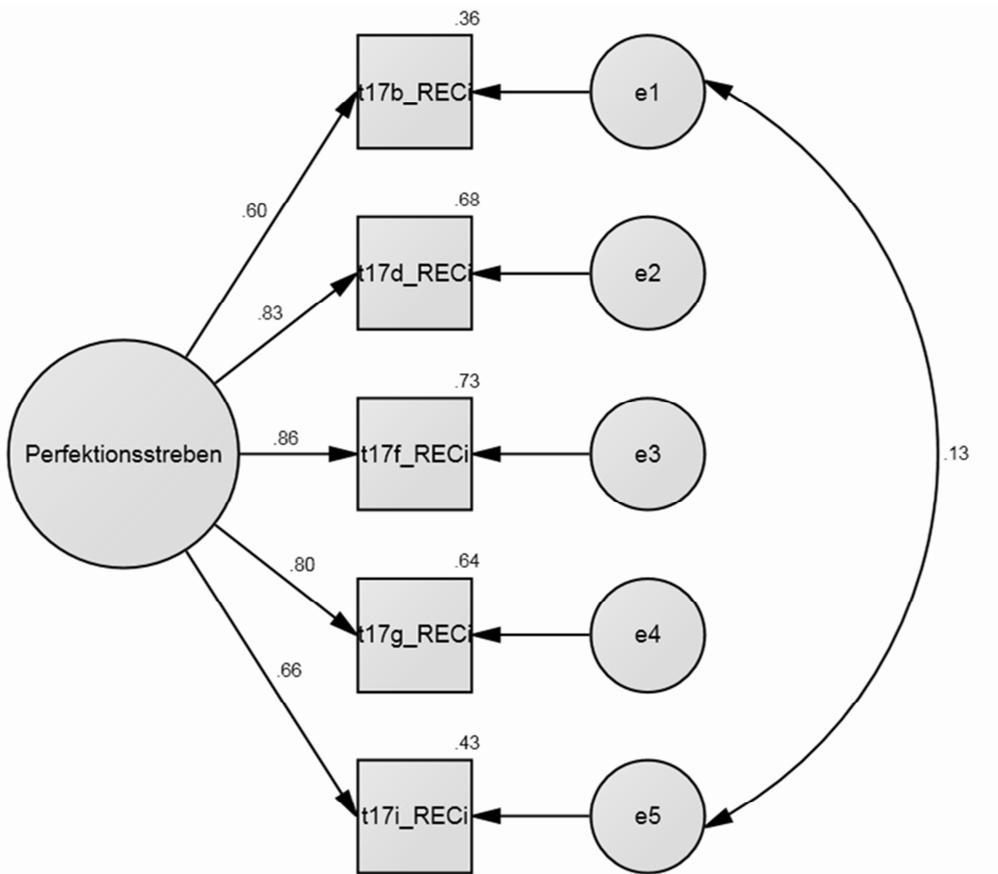


<b>Chi<sup>2</sup></b>	7,243
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	3
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	2,414*
<b>p</b>	0,065*
<b>pclose</b>	0,984*
<b>GFI</b>	0,998*
<b>AGFI</b>	0,99*
<b>RMR</b>	0,004*
<b>RMSEA</b>	0,023*
<b>Hölter</b>	2991*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a) Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.
- b) Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.
- c) Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.
- d) Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen.
- e) Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private oder Familienaktivitäten ändern.

AMOS Output: Messmodell ‚Perfektionsstreben‘

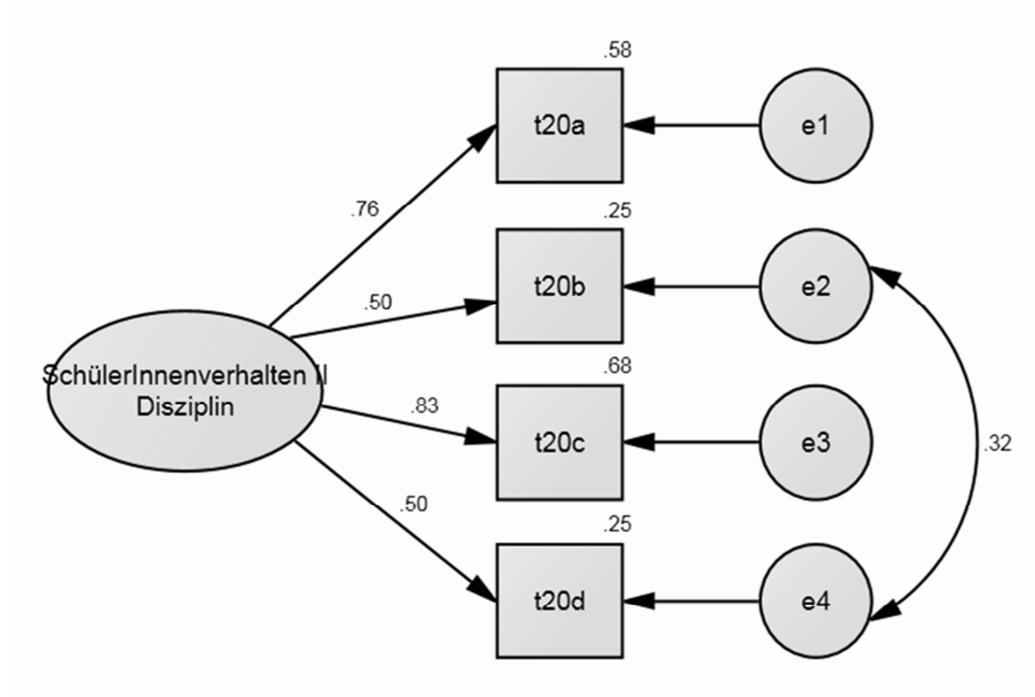


<b>Chi<sup>2</sup></b>	87,474
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	4
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	21,869
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0,000
<b>GFI</b>	0,98*
<b>AGFI</b>	0,93*
<b>RMR</b>	0,024*
<b>RMSEA</b>	0,087
<b>Hölder</b>	301*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- b) Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.
- d) Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz keinerlei Fehler zu machen.
- f) Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
- g) Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.
- i) Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.

AMOS Output: Messmodell ‚SchülerInnenverhalten II – Disziplin‘

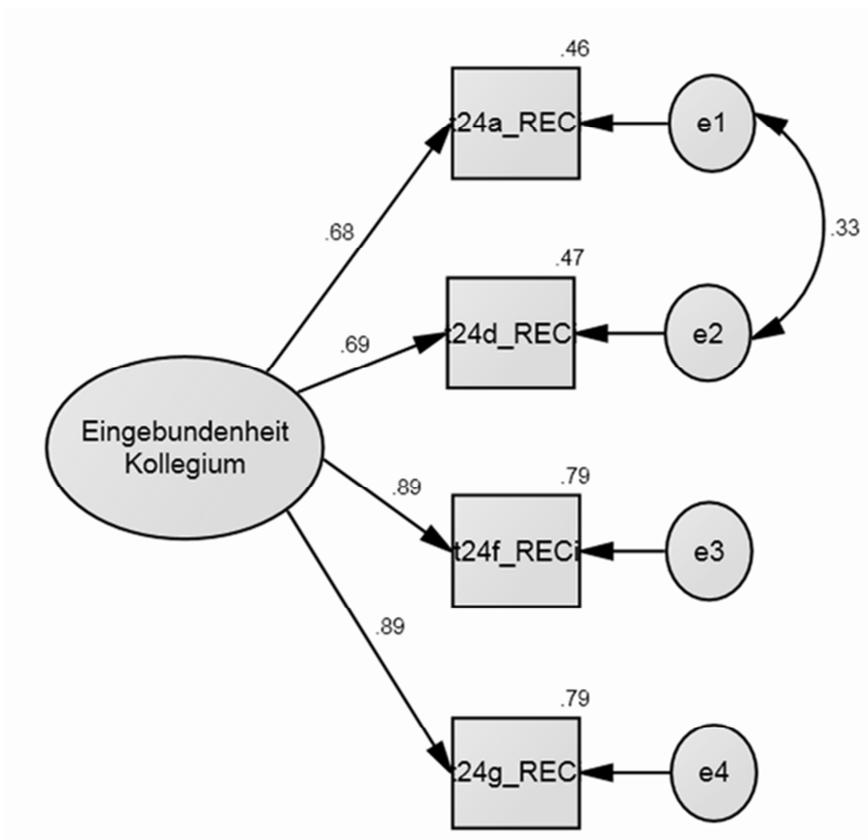


<b>Chi<sup>2</sup></b>	8,875
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	1
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	8,875
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0,364*
<b>GFI</b>	0,997*
<b>AGFI</b>	0,97*
<b>RMR</b>	0,004*
<b>RMSEA</b>	0,053*
<b>Hölder</b>	1200*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a) Wenn ich (einzelne) SchülerInnen meiner Klassen ermahne, stören sie weiterhin den Unterricht.
- b) (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen greifen mich im Unterricht verbal an.
- c) (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen verhalten sich im Unterricht undiszipliniert.
- d) (Einzelne) SchülerInnen meiner Klassen widersprechen mir im Unterricht.

AMOS Output: Messmodell ‚Eingebundenheit im Kollegium‘

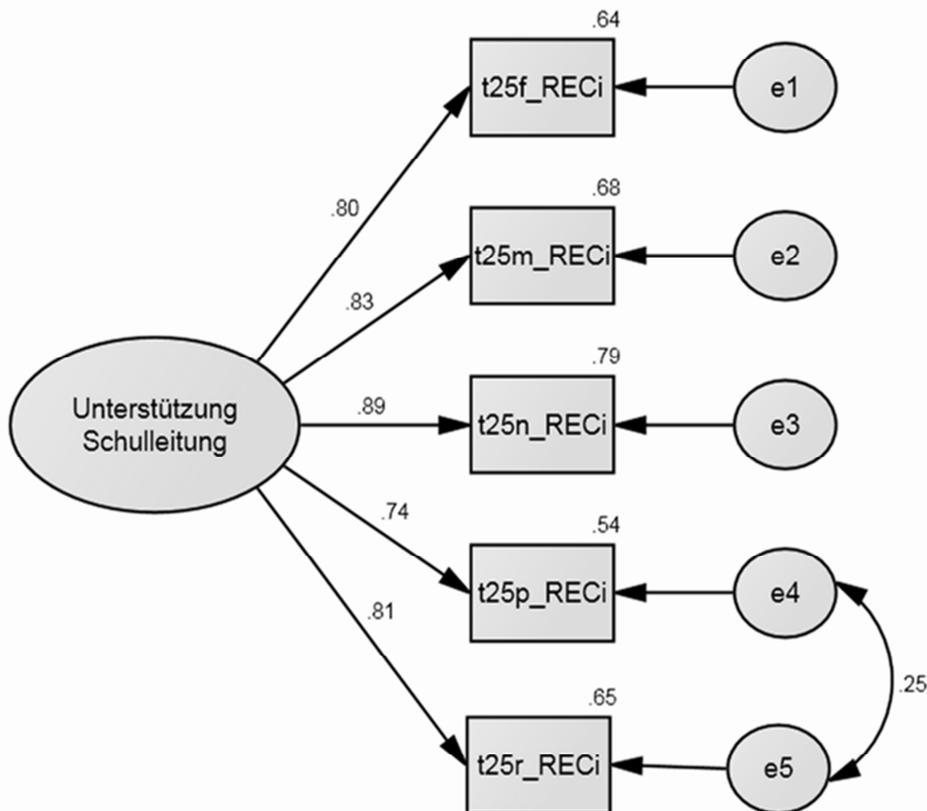


<b>Chi<sup>2</sup></b>	3,100
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	1
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	3,100*
<b>p</b>	0,078*
<b>pclose</b>	0,808*
<b>GFI</b>	0,999*
<b>AGFI</b>	0,99*
<b>RMR</b>	0,006*
<b>RMSEA</b>	0,028*
<b>Hölder</b>	3435*

\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

- a) Ich mag meine KollegInnen sehr.
- b) Ich vertrage mich mit meinen KollegInnen.
- c) Ich betrachte meine KollegInnen als Freunde/Freundinnen.
- d) Meine KollegInnen interessieren sich für mich.**
- e) Meine KollegInnen verhalten sich mir gegenüber sehr freundlich.
- f) Meine KollegInnen unterstützen mich selbst dann, wenn es für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.**
- g) Meine KollegInnen sind immer für mich da, wenn ich Rat und Hilfe brauche.**

AMOS Output: Messmodell ‚Unterstützung Schulleitung‘



<b>Chi<sup>2</sup></b>	33.263
<b>Freiheitsgrade (df)</b>	4
<b>Chi<sup>2</sup>/df = CMIN</b>	8.316
<b>p</b>	<0,01
<b>pclose</b>	0.409*
<b>GFI</b>	0.99*
<b>AGFI</b>	0.98*
<b>RMR</b>	0.01*
<b>RMSEA</b>	0.051*
<b>Hölter</b>	791*

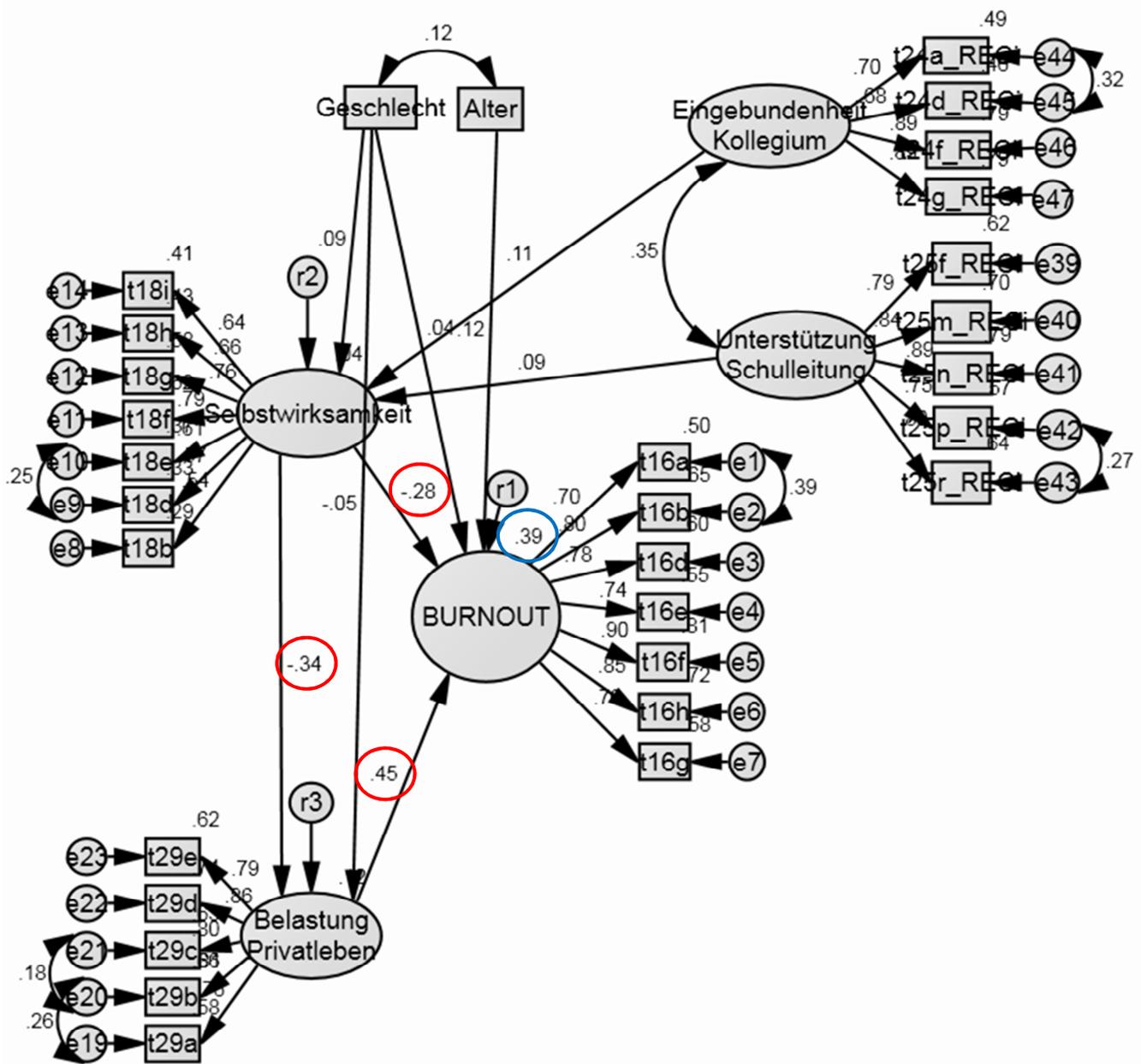
\*Messwerte entsprechen den Richtwerten

*Die Schulleitung...*

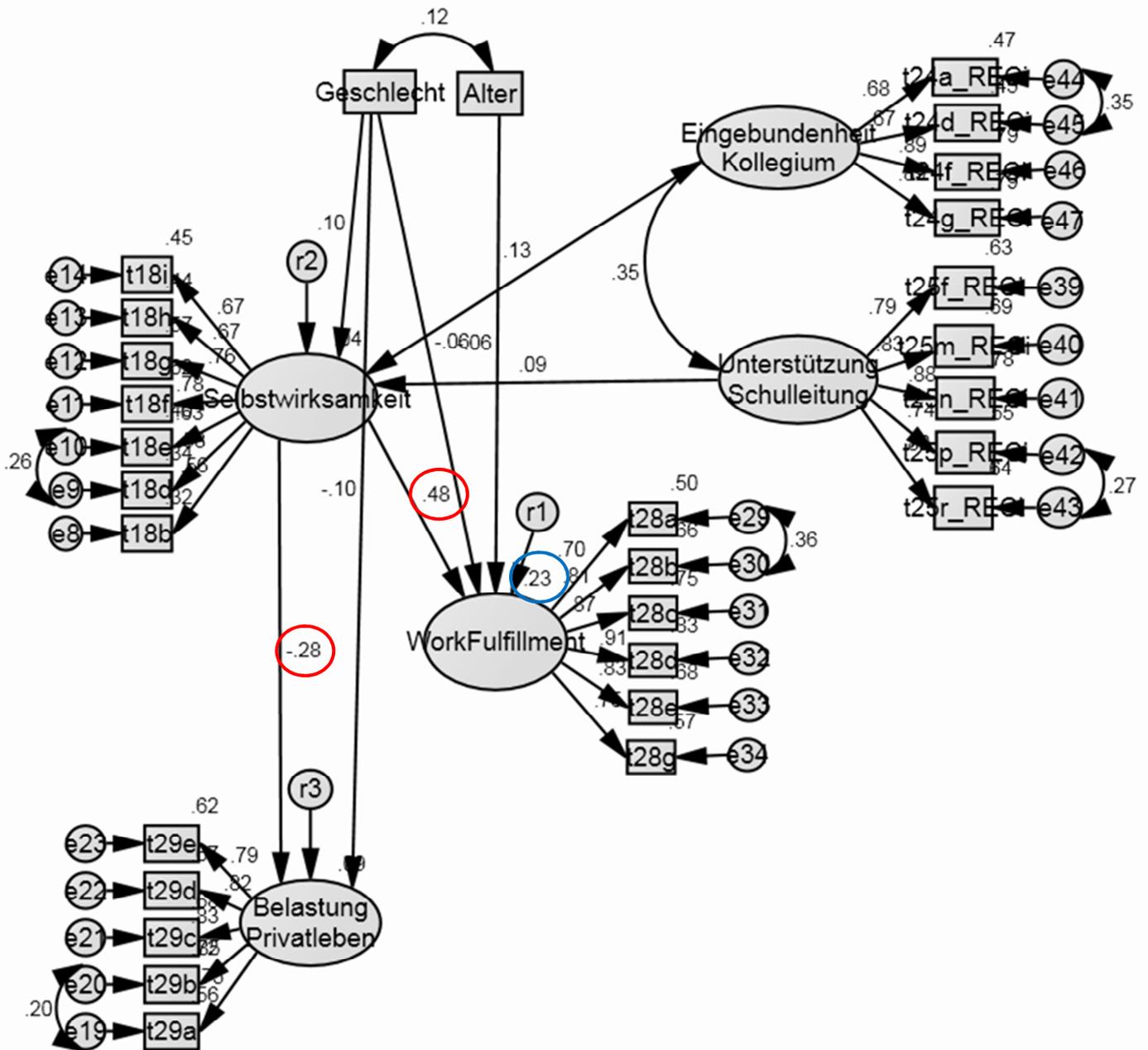
- c) unterstützt Einzelne in der Zusammenarbeit zur Identifizierung und Erreichung gemeinsamer Ziele.
- f) **schließt alle mit ein und bevorzugt keine einzelnen Personen oder Personengruppen.**
- m) **fördert die Team- und Zusammenarbeit unter den LehrerInnen.**
- n) **fördert eine vertrauensvolle und rücksichtsvolle Atmosphäre im LehrerInnenkollegium.**
- o) schafft Möglichkeiten für die MitarbeiterInnen, voneinander zu lernen.
- p) **berücksichtigt meine Meinung bei der Einführung von Maßnahmen, die meine Arbeit betreffen.**
- r) **stellt sicher, dass wir angemessen in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.**

# Strukturgleichungsmodelle

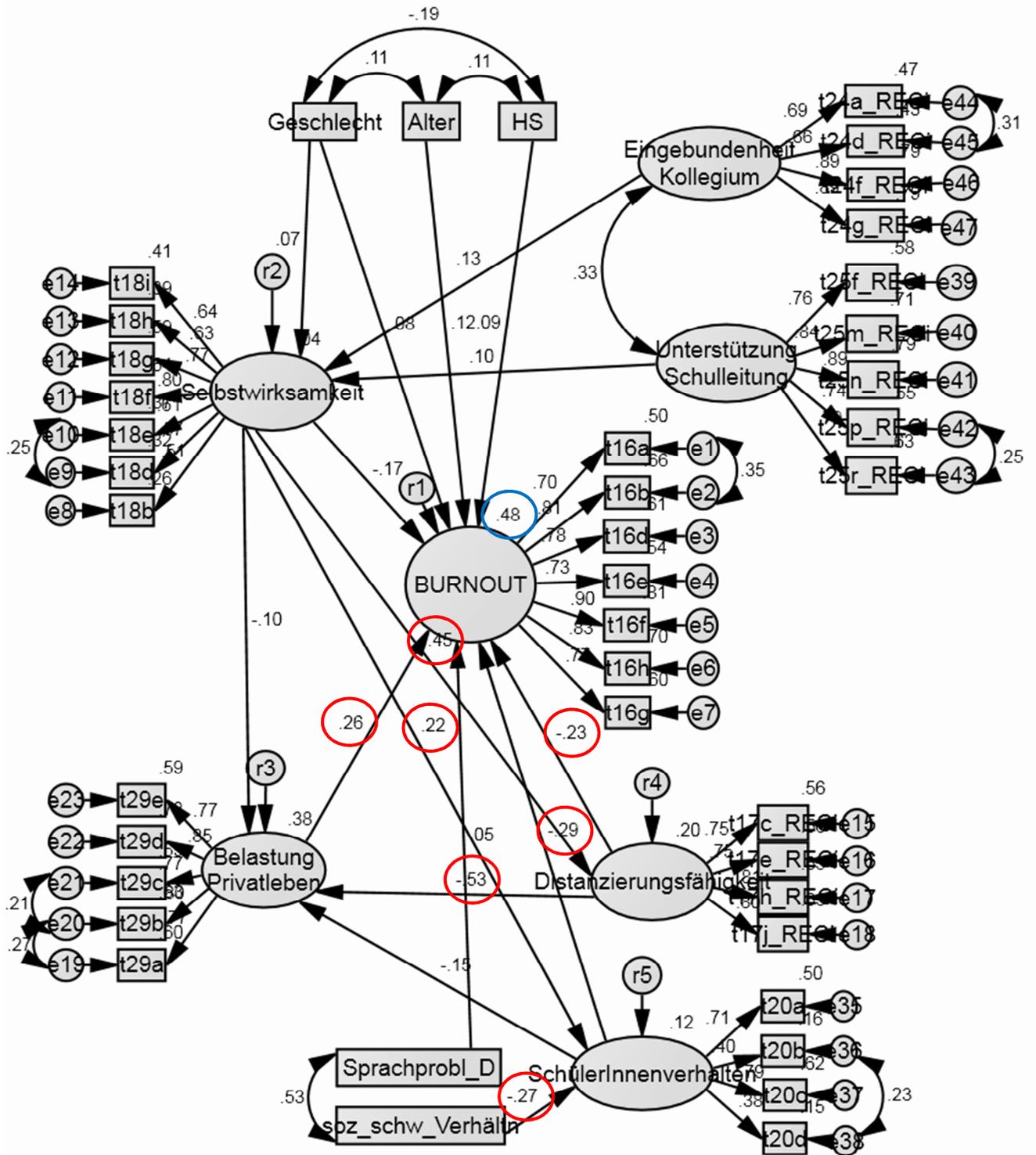
## Reduziertes Modell - Soziale Unterstützung und Burnout



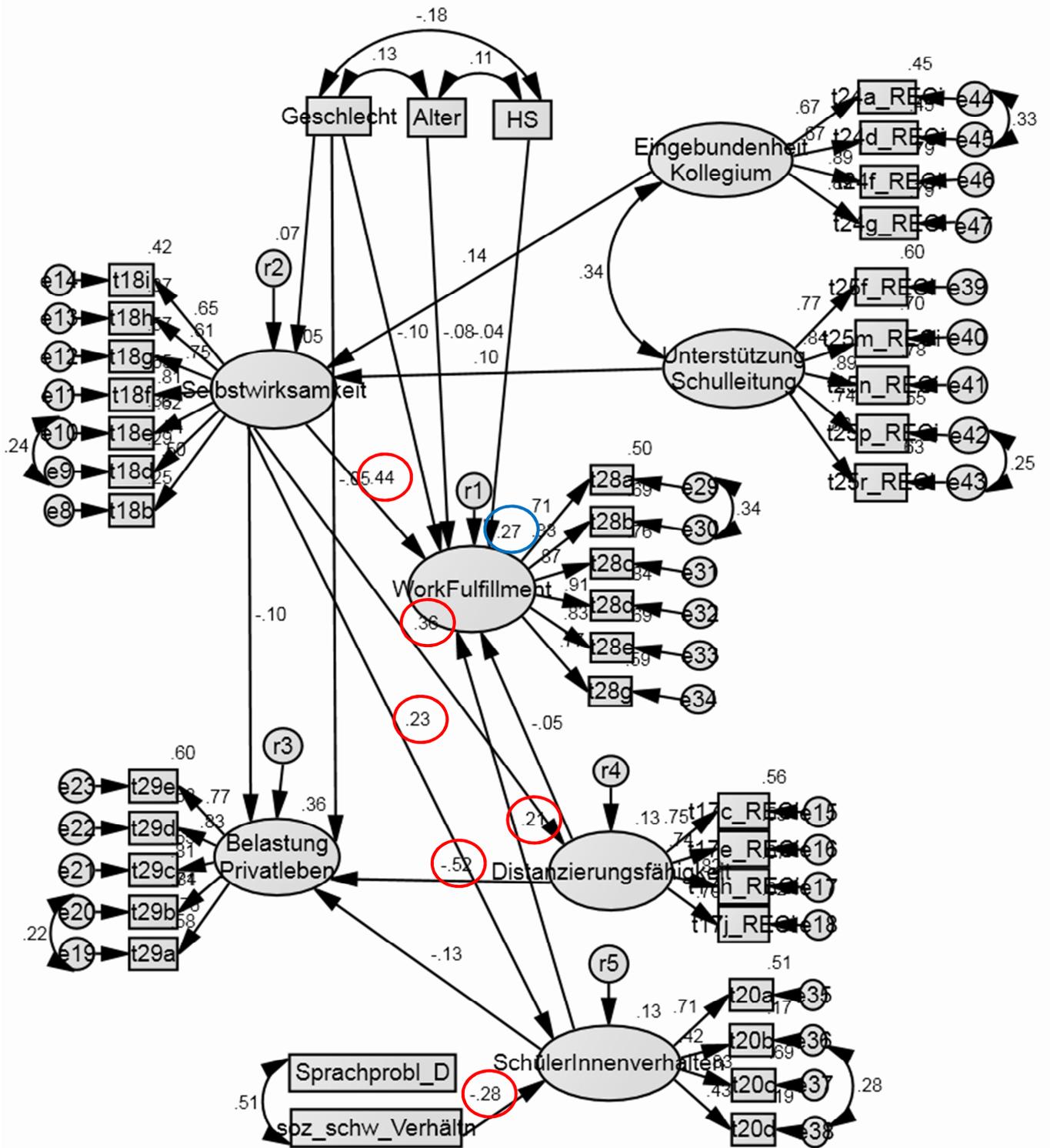
# Reduziertes Modell - Soziale Unterstützung und Work Fulfillment



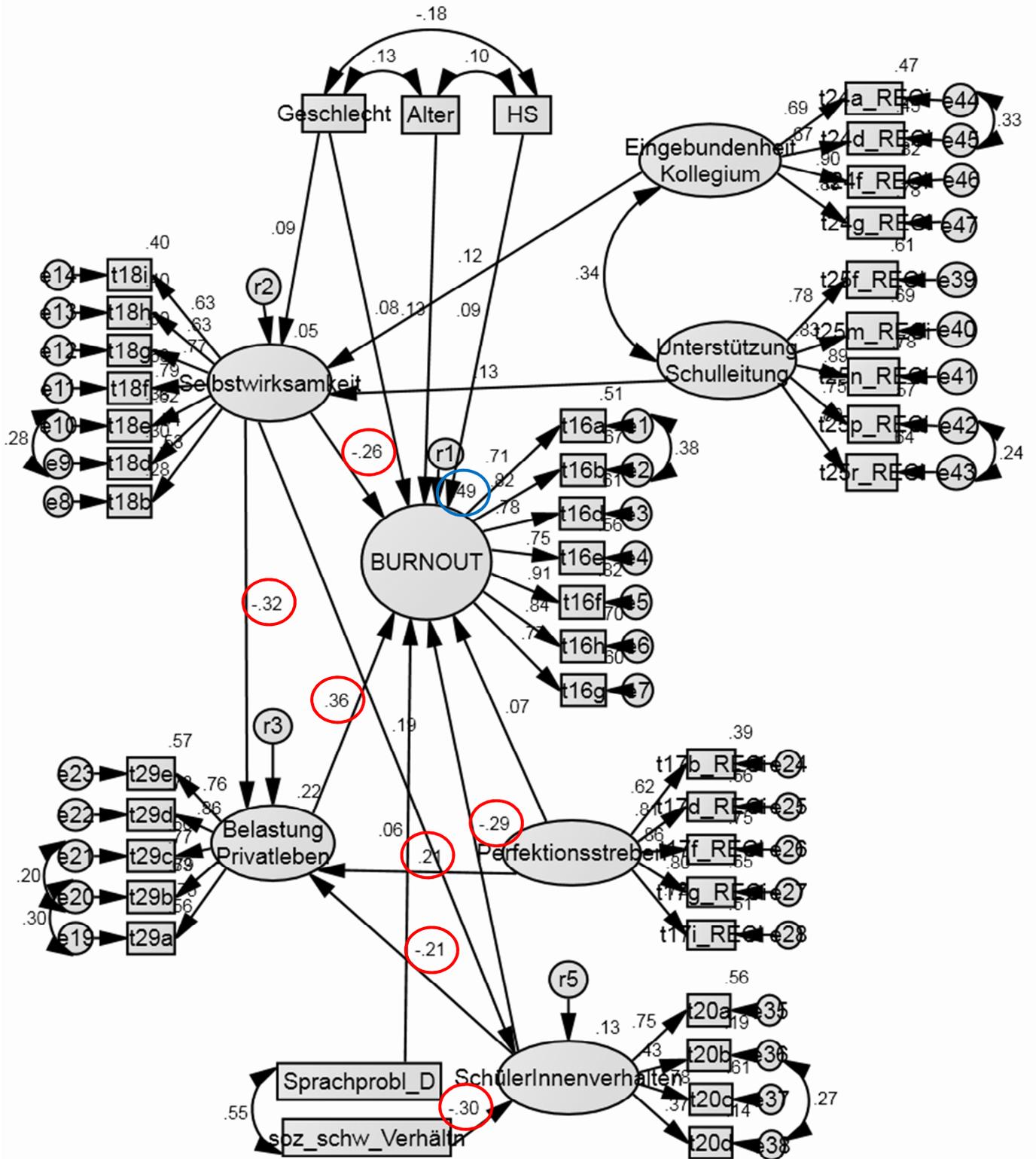
# Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Distanzierungsfähigkeit



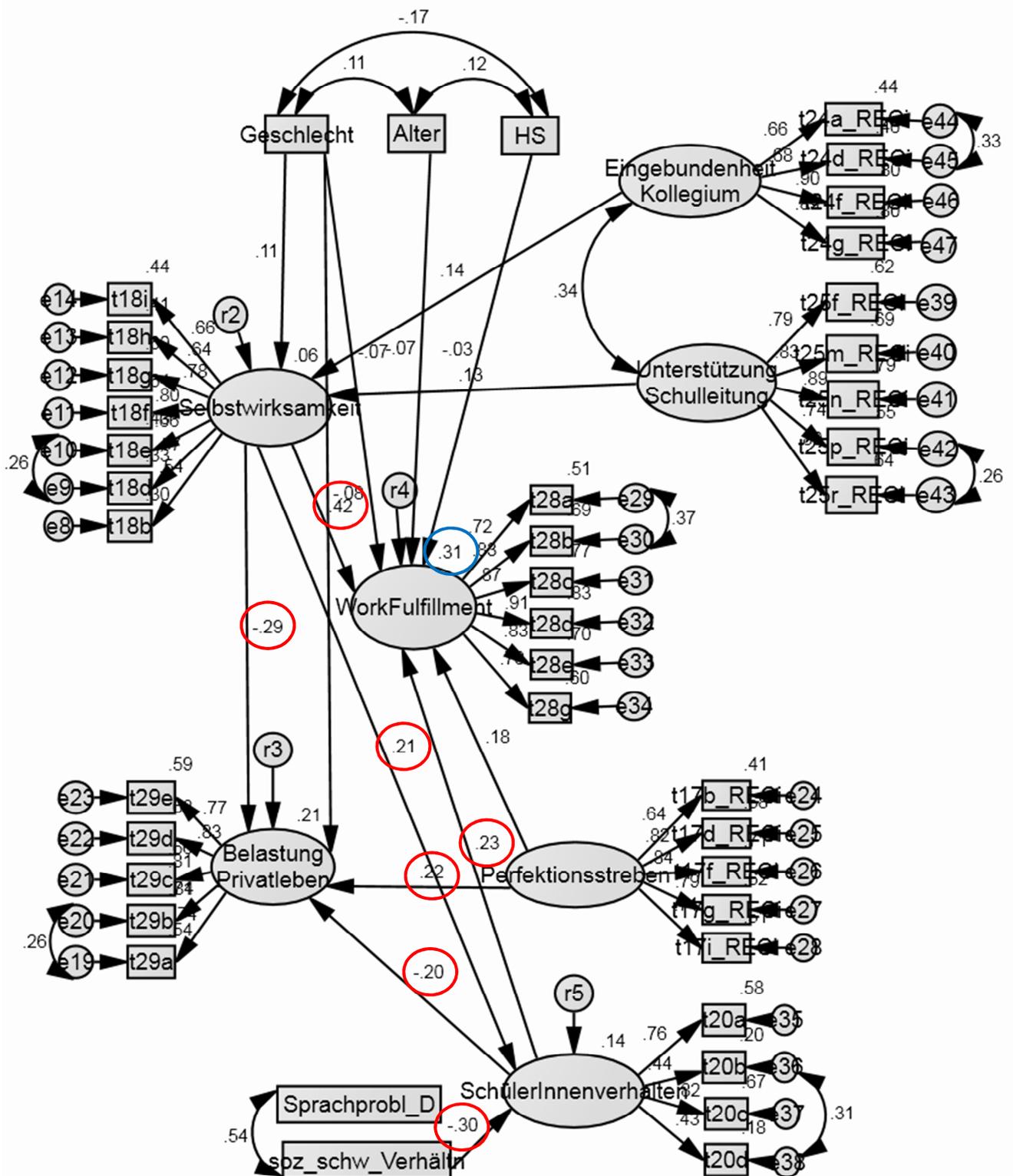
Erweitertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Distanzierungsfähigkeit



Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Burnout mit Perfektionsstreben



Modifiziertes Gesamtmodell zur Erklärung von Work Fulfillment mit Perfektionsstreben



## **Deutsches Abstract**

### **Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen: Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren.**

Inhalt dieser Dissertation sind die theoretische und qualitativ-quantitative empirische Erforschung der Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Burnout-Phänomens.

Die Rahmenbedingungen des Schulunterrichts haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Der Erfolg oder Misserfolg des Schulsystems hat sich zum Gegenstand breiter öffentlicher Diskussion entwickelt, LehrerInnen müssen sich im Klassenraum aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen und verändertem Rezeptions- und Respektverhalten stellen. Diese Herausforderungen beeinflussen den Arbeitsalltag und die Arbeits(un)zufriedenheit der LehrerInnen. Manche LehrerInnen sehen gerade in diesen Herausforderungen und deren Bewältigung ihre Berufung und Berufserfüllung, für andere stellen solche Probleme (zu) große psychische Belastungen dar.

In Österreich liegen derzeit keine aktuellen Befunde zur Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen und den persönlichen und systemischen/ organisationalen Einflussfaktoren vor. In dieser Arbeit werden die Charakteristika und die sich daraus ergebenden potentiellen Probleme des Lehrberufs herausgearbeitet. Zur Exploration wurden zehn qualitative Leitfadeninterviews mit Wiener LehrerInnen verschiedener Schultypen durchgeführt. In einer quantitativen Sekundärdatenanalyse der Befragungsergebnisse einer 2010 durchgeführten Erhebung des Ludwig Boltzmann Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie (HBSC) wurde deskriptiv untersucht, welche LehrerInnen (welches Geschlecht, welches Alter, welcher Schultyp etc.) die zufriedeneren und welche die unzufriedeneren bzw. Burnout-gefährdeteren sind und worin die Gründe für ihre (Un-) Zufriedenheit liegen. Die Verbreitung des Burnout-Phänomens und dessen Kausalfaktoren (LehrerInnenpersönlichkeit, SchülerInnenverhalten, mangelnde soziale Unterstützung von KollegInnen oder Schulleitung u.v.m.) stehen im Mittelpunkt multivariater Kausalanalysen.

In den Leitfadeninterviews wurden die meisten theoretisch beschriebenen Charakteristika und Besonderheiten des Lehrberufs sowie seine Herausforderungen und Problemfelder thematisiert. Eine Vielzahl der in den Interviews angesprochenen Beanspruchungs- und Belastungsquellen führen die befragten LehrerInnen auf eine Unterfinanzierung des Schulbereichs zurück: z.B. eine zu hohe SchülerInnenanzahl pro Klasse, fehlende Förderstunden und Deutsch-Kurse für MigrantInnen, zu kleine und unzureichend ausgestattete Arbeitsplätze. In der quantitativen Analyse mit multivariaten Regressions- und Strukturgleichungsmodellen zur Erklärung des Burnout-Risikos erweisen sich die Effekte von Geschlecht und Alter, unter Kontrolle der soziodemographischen und berufsspezifischen Merkmale, wien- und österreichweit als schwach, während die Effekte der Personen- und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, wie Distanzierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, vergleichsweise am stärksten ausfallen.

## **English abstract**

### **Teacher's work conditions and work satisfaction: From fulfillment to burnout. A sociological investigation of the causality of teacher burnout.**

Contents of this dissertation are the theoretical examination as well as the qualitative and quantitative empirical investigation of teacher's work situation and work satisfaction with particular consideration of teacher burnout.

Teaching conditions have changed during the last few decades. The success (or failure) of the educational system is being widely discussed in public. It is a well-known fact that teachers have to deal with current societal changes and thus changed behaviour of children in their classrooms. These challenges and conflicts influence teacher's perception of daily work life and therefore their work satisfaction. Whereas some teachers may find satisfaction and self-fulfillment because of the ongoing changes, others consider these problems as unbearable occupational stress.

So far there are no academic findings concerning teacher's work satisfaction with the explanation of both personal and organisational aspects in the Austrian education system available. In this paper the characteristics and challenges of the teaching profession were elaborated theoretically. For deeper understanding and empirical exploration ten qualitative interviews with Viennese teachers from different school types have been conducted. A quantitative secondary data analysis of survey data collected by the Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research in 2010 (HBSC) has been carried out in order to find the factors influencing teacher's job satisfaction (i.e. sex, age, school type). The reasons for the appearance of teacher burnout and its causality (i.e. teacher's personality traits, children's behaviour in school, lack of social support from colleagues or principals) were observed by multivariate causal analysis.

Most of the characteristics and challenges of the teaching profession that had been elaborated theoretically were also addressed in the qualitative interview study. The results show that various forms of teacher stress are related to the chronic under-financing of the educational system. That is, excessive numbers of students per classes, a lack of remedial lessons and courses in German language for migrants and too small and inadequate workspace for teachers. The results of the quantitative data analyses (regression analyses, structural equation models) show that the effects of sex and age appear to be weak in explanation of burnout among Viennese and Austrian teachers. However, the models show that when controlling sociodemographic and job specific characteristics certain personality traits such as the ability to dissociate oneself and self efficacy, have the relatively strongest influence on teacher burnout.

# LEBENS LAUF

---

## Persönliche Daten

Name: Christina Mogg

Akademischer Titel: Mag.<sup>a</sup> rer.soc.oec.

Geburtsdatum: 11.07.1986

Staatsbürgerschaft: Österreich

Email: christina.mogg@univie.ac.at

## Bildungsweg

2009 - 2013: Doktoratsstudium der Sozialwissenschaften, Dissertationsgebiet Soziologie

Titel der Dissertation: „Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen:

Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren.“

2005 - 2009 Studium der Soziologie an der Universität Wien

Studienzweig der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Empirische

Sozialforschung; Spezialisierung auf Erhebung und Auswertung quantitativer Daten;

Diplomarbeit zum Thema Bildungsungleichheit: „Was ich einmal werden will –

Bildungsaspirationen, Berufswünsche und soziale Herkunft von SchülerInnen“

2000 - 2005 Bundeshandelsakademie Feldbach mit Schwerpunkt Marketing und Internationale Geschäftstätigkeit

## Formale Abschlüsse

22.10.2009 Abschluss des Studiums der Soziologie an der Universität Wien

24.06.2005 Abschluss mit Reife- und Diplomprüfungszeugnis  
an der Bundeshandelsakademie Feldbach

## Berufserfahrung

seit März 2012: Universitätsassistentin „prae doc“ am Institut für Sportwissenschaft,  
Abteilung für Sportsoziologie, Universität Wien; *Tätigkeitsbereich*: Betreuung von Studierenden (Bakkalaureats-,  
Magister- und Diplomarbeiten), Lehrtätigkeit

November 2011 bis Februar 2012: Projektmitarbeiterin am  
Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF)

November 2010 bis Juni 2011: AssistentInnenstelle an der FH Campus Wien,  
Studiengang Gesundheits- und Krankenpflege; *Tätigkeitsbereich*: Studiengangsbezogene Evaluationen  
und Analysen, administrative Tätigkeiten

November 2009 bis November 2010: Freie Mitarbeiterin beim Österreichischen Institut für  
Berufsbildungsforschung (ÖIBF); *Tätigkeitsbereich*: Durchführung von Leitfadeninterviews sowie  
telefonischen Interviews, Recherchen, Berichterstellung u.v.m.

September 2006 bis Oktober 2010: Freie Dienstnehmerin bei GfK Austria als Telefoninterviewerin (CATI)

Februar bis September 2007: Mitarbeiterin in der Abteilung für Sozialforschung bei GfK Austria

## Lehrtätigkeit

Universität Wien, WS 2012/13 und SS 2013: PS *Quantitative Forschungsmethoden und Unterrichtsevaluation*

## Weiterbildung

Seminar Personalentwicklung Univ. Wien, Jänner 2013: *Teaching Competence: Kompetenzorientiert Prüfen*

Seminar Personalentwicklung Univ. Wien, Juli 2012: *Wissenschaftliches Schreiben in Englischer Sprache*

Seminar Personalentwicklung Univ. Wien, Juni 2012: *In die universitäre Lehre starten – Basisqualifizierung für Einsteiger/innen*

Methodenworkshop Univ. Wien, Dezember 2011: *Cognitive Interviewing Skills*

Methodenworkshop Univ. Wien, Mai-Juli 2011: *Multilevel Modeling in SAS*