universität wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Burnoutrisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit studienrelevanten Merkmalen und der Wahrnehmung von Belastungen

Verfasserin

Manuela Rumpler

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich während meines Studiums unterstützt und meinen Wissenstand erweitert haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel für die Ratschläge und Hilfestellungen beim Verfassen meiner Diplomarbeit.

Dr. Rothland danke ich für die Hilfe und für die Zusendung des Fragebogens, auf dem die Diplomarbeit basiert.

Meiner Kollegin Andrea möchte ich danken für die gute Zusammenarbeit.

Ich möchte mich bei meiner Familie für die großzügige Unterstützung und Geduld während meines Studiums bedanken.

Mein großer Dank geht auch an meine Freunde Nicole, Verena und Thomas, die mich in allen Situationen unterstützt haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 6

I. THEORETISCHER TEIL 8

1. BURNOUT 9

1.1 BEGRIFF UND HISTORISCHE ENTWICKLUNG 9

1.2 SYMTOMATIK 10

1.3 DER BURNOUT VERLAUF 12

1.4 URSACHEN VON BURNOUT 14

1.5 MESSUNG VON BURNOUT 15

2. DAS VERFAHREN ARBEITSBEZOGENES VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTERS (AVEM) 17

2.1 BESCHREIBUNG DES AVEM UND DER VIER MUSTER 17

3. BELASTUNGEN UND ANFORDERUNGEN BEI LEHRKRÄFTEN 21

3.1 MODELLE ZUR BELASTUNG VON LEHRKRÄFTEN 22

3.2 BELASTUNGEN UND ANFORDERUNGEN VON LEHRENDEN 27

3.3 STUDIEN ZUR LEHRERGESUNDHEIT UND BELASTUNGEN 29

3.4 RESSOURCEN UND PRÄVENTION GEGEN BURNOUT 30

4. SITUATION VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN 32

4.1 BERUFSWAHLMOTIVE FÜR EIN LEHRAMTSSTUDIUM 35

4.1.1 THEORETISCHE MODELLE ZUR WAHL DES LEHRBERUFES 38

4.2 EIGNUNG FÜR EIN LEHRAMT 40

4.3 BURNOUTRISIKO BEI LEHRAMTSSTUDIERENDEN 45

4.3.1 BURNOUT UND SICHERHEIT ÜBER DIE ENTSCHEIDUNG FÜR EIN LEHRAMT 45

4.3.2 BURNOUT IN VERBINDUNG MIT DER ZUFRIEDENHEIT MIT DEM STUDIUM, BERUFSERFOLG UND -AUSSICHTEN 50

4.3.3 BURNOUT UND DER ZEITPUNKT DER ENTSCHEIDUNG FÜR DAS STUDIUM 52

4.3.4 BURNOUT UND PLÄNE NACH DEM STUDIUM 55

4.3.5 BURNOUT UND SOZIOÖKONOMISCHER STATUS 55

4.3.6 BUNROUT UND SOZIALE UND FINANZIELLE UNTERSTÜTZUNG IM STUDIUM 56
4.3.7 BURNOUT UND IN DAS STUDIUM INVESTIERTE ZEIT 57
4.4 TRAINING UND AUSBILDUNG LEHRAMTSSTUDIERENDER 58

5. ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN 61

II. EMPIRISCHER TEIL 63

6. METHODE 64
6.1 UNTERSUCHUNGSPLAN 64
6.2 ERHEBUNGSINSTRUMENT 64
6.3 OPERATIONALISIERUNG 66
6.4 STICHPROBE 68
6.4.1 DIE VERTEILUNG DES AVEM-MUSTERS 69
6.5 DURCHFÜHRUNG 71
6.6 AUSWERTUNGSVERFAHREN 72

7. ERGEBNISSE 72
7.1 DAS AVEM MUSTER UND RELEVANTE MERKMALE DES STUDIUMS 72
7.1.1 UNTERSCHIEDE IN DER ZUFRIEDENHEIT MIT DEM STUDIUM 74
7.1.2 UNTERSCHIEDE IN DER EINSCHÄTZUNG DES ZUKÜNFTIGEN BERUFSERFOLGS 74
7.1.3 UNTERSCHIEDE IN DER EINSCHÄTZUNG DER BERUFSAUSSICHTEN 74
7.1.4 UNTERSCHIEDE IN DER SICHERHEIT MIT DER ENTSCHEIDUNG FÜR DEN BERUF LEHRER/LEHRERIN 75
7.1.5 UNTERSCHIEDE IM ENTSCHEIDUNGSZEITPUNKT 76
7.1.6 UNTERSCHIEDE IN DEN PLÄNEN NACH DEM STUDIUM 77
7.2 UNTERSCHIEDE IN DEN WAHRGENOMMENEN BELASTUNGEN 78
7.3 DAS AVEM-MUSTER UND STUDIENRELEVANTE FAKTOREN 81
7.3.1 UNTERSCHIEDE IM SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS 81
7.3.2 UNTERSCHIEDE DER IN DAS STUDIUM INVESTIERTEN ZEIT 83
7.3.3 UNTERSCHIEDE IN DER SOZIALEN UNTERSTÜTZUNG 84
7.3.4 UNTERSCHIEDE IN DER FINANZIELLEN UNTERSTÜTZUNG 85

8. DISSKUSSION 87

ZUSAMMENFASSUNG 92

LITERATURVERZEICHNIS 95

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 100

TABELLENVERZEICHNIS 101

ANHANG 102

Einleitung

Der Thematik Burnout bei Lehrenden hat sich die Forschung schon frühzeitig gewidmet. Burnout wurde schon bei Freudenberger (1974; zitiert nach Burisch, 2006; S. 4) in Zusammenhang mit helfenden Berufen erwähnt. Zu diesem Thema gibt es zahlreiche Studien, welche in den achtziger Jahren im angloamerikanischen Raum und darauffolgend im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (Schaarschmidt, 2004a). Sie kommen durchgehend zu hohen Burnout-Werten bei Lehrkräften und bestätigen die unerfreuliche Tatsache, dass sich bei Lehrenden vermehrt Burnout finden lässt.

Schaarschmidt (2004a) schreibt dazu, dass der Beruf des Lehrenden weitaus mehr verlange als das Unterrichten und kein Halbtagsjob mit langen Ferien und gutem Gehalt sei, wie es in den Medien und in der Gesellschaft dargestellt werde. Tätigkeiten wie Vorbereitung, Nachbereitung etc., welche die meiste Zeit in Anspruch nehmen, dürfen bei der Analyse der Situation von Lehrenden nicht außer Acht gelassen werden.

Auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen kommt Burnout bei Lehrenden häufig vor. Dabei stellte sich die Frage, ob das negative Bild schon bei Lehramtsstudierenden vorzufinden ist, oder erst im Lehrberuf in Erscheinung tritt. Zur Analyse wurde das diagnostische Instrument des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) herangezogen, welches vier Muster identifiziert: das Muster Gesundheit (G), welches dem Gesundheitsideal entspricht; das Schonungsmuster (S), welches auf gute Distanzierungsfähigkeit und Ausgeglichenheit hindeutet; das Risikomuster Anstrengung (A), das sich durch überhöhtes Engagement auszeichnet und das Burnout Muster (B), welches durch das Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichnet ist. Bei Studierenden wurden zwar höhere Muster S und G Anteile im Vergleich zu Lehrkräften gefunden, jedoch sind die Werte bei den Risikomustern mit 15-25 % bei Risikomuster B und 28-35 % bei Risikomuster A in mehreren Studien noch immer zu hoch angesiedelt (Schaarschmidt, 2004b; Schröder & Kieschke, 2006; Rothland 2011a).

Durch den durchaus hohen Risikomuster A und B Anteil bei Lehramtsstudierenden widmete sich Rothland (2001a) auch den Zusammenhängen zwischen Risikofaktoren Lehramtsstudierender und den hohen Risikomuster A und B Anteilen. Sein Hauptaugenmerk lag darin, herauszufinden welche Risikomerkmale in Zusammenhang mit der Berufswahlentscheidung anzutreffen sind. Die Ergebnisse seiner Studie deuten darauf hin, dass vor allem die Unsicherheit, sich für den Beruf des/der Lehrers/in zu entscheiden, ein später Entscheidungszeitpunkt, eine mangelnde Zielstrebigkeit und die Wahl eines Lehramtes als zweite Wahl Risikofaktoren für Burnout darstellen.

Um einen Vergleich zu österreichischen Lehramtsstudierenden zu bekommen, ist das Ziel dieser Studie die Ergebnisse von Rothland (2011a) zu replizieren. Dazu wurden Risikomerkmale, die in Zusammenhang mit Burnout stehen könnten, mit dem AVEM Muster verglichen. Als weiteres Ziel werden die Belastungen des Alltags in Kombination mit der Musterverteilung verglichen. Als Grundlage diente die Studie von Schröder & Kiesche (2006), die bei deutschen Lehramtsstudierenden durchwegs geringe Belastungen gefunden haben. Die stärksten Belastungen traten bei ihrer Erhebung bei Lehramtsstudierenden mit Risikomuster A oder B auf. Interessant für die Erhebung ist, ob sich vergleichbare Ergebnisse auch bei österreichischen Lehramtsstudierenden finden lassen, oder ob österreichische Studierende im Alltag mehr bzw. weniger Belastungen ausgesetzt sind.

Ein weiteres Hauptaugenmerk der Arbeit ist der Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensstil und studienrelevanten Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, der in das Studium investierten Zeit sowie der sozialen und finanziellen Unterstützung während des Studiums. Hierzu gibt es zahlreiche Studien, die sich mit den schlechten Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden befassten.

Zu Beginn der Arbeit wird ein Überblick über Burnout gegeben. Hierbei wird auf die Definition, die Symptome, den Verlauf, den Ursachen und die Messung von Burnout eingegangen.

Im nächsten Kapitel wird das Erhebungsinstrument des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster behandelt. Inhalte sind die Beschreibung des Instrumentes AVEM und die Beschreibung der vier Muster.

Das dritte Kapitel befasst sich mit den Belastungen von Lehrer/innen. Es werden allgemeine Modelle für Belastungen bei Lehrern/innen beschrieben, zwei ausgewählte Studien beschrieben, die sich dem Thema Burnout gewidmet haben, und auf die Burnout-Prävention sowie auf Faktoren, welche für die gesundheitliche Verfassung von Lehrenden bezeichnend sind, eingegangen.

Kapitel vier beschäftigt sich mit dem aktuellen Forschungsstand zu Burnout bei Lehramtsstudierenden. Es wird auf die aktuelle Situation Lehramtsstudierender eingegangen, mögliche Zusammenhänge mit dem hohen Anteil an Risikomuster B werden besprochen. Zum Abschluss werden Studien vorgestellt, die sich mit dem Training und der Ausbildung Lehramtsstudierender befasst haben.

Im empirischen Teil der Arbeit wird auf die Zielsetzung, die Fragestellungen, die Auswertung und die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit eingegangen. Abschließend werden die Ergebnisse im Diskussionsteil zusammengefasst und mit der Literatur verglichen.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Burnout

1.1 Begriff und historische Entwicklung

Burnout findet sich häufig bei Menschen in helfenden Berufen und wird auch als seelischer Zustand mit zahlreichen Symptomen beschrieben. Übersetzt bedeutet der Begriff „ausbrennen“ oder „durchbrennen“, und ist ursprünglich ein technischer Begriff (Barth, 1992). Was die Definition von Burnout betrifft, ist das Problem der Eingrenzung (was zu dem Syndrom gehört und was nicht) noch immer nicht gelöst, daher ist es kaum verwunderlich, dass Burisch (2006) die Frage von „Was ist Burnout?“ zu „Was wollen wir darunter verstehen?“ ummodelliert. Die bis dato zahlreichen Versuche der Beschreibung von Burnout sind entweder zu spezifisch oder zu umfassend formuliert (Burisch, 2006; Barth, 1992). Einer der bekanntesten Versuche stammte von Maslach, Jackson & Leiter (1996), welche Burnout als Syndrom aus emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung und reduzierter persönlicher Befriedigung bei der Arbeit bezeichneten. Ausgelöst wird Burnout durch die Diskrepanz von Erwartungen und Realität. Sowohl persönliche Risikofaktoren als auch Umweltbedingungen spielen bei der Entwicklung von Burnout eine Rolle (Burisch, 2006).

Bei Hagemann (2009) wird Burnout als biopsychosoziale Krankheit beschrieben, die sich nicht isoliert von der Berufssituation betrachten lässt. Sowohl biologische als auch soziale und persönliche Gegebenheiten müssen bei der Definition von Burnout mitberücksichtigt werden. Terhart (1994) sieht Burnout als eine Reaktion auf die ständigen Erfahrungen die eine Person macht, somit als Diskrepanz zwischen fremd-oder selbstgesetzten Anforderungen und den eigenen Möglichkeiten.

„Burnout wird hervorgerufen, wenn sich der Betroffene auf einen Fall, eine Lebensweise oder eine Beziehung einlässt, die den erwarteten Lohn nicht bringt.“ (Freudenberger & Richelson, 1980/83; zitiert nach Burisch, 2006, S. 38).

Gemeinsamkeiten, die sich bei allen Autoren finden lassen, sind die Betonung des sozialen Umfeldes und der eigenen hohen Erwartungen, die sich als konträr zu den gegebenen Möglichkeiten erweisen.

Burnout stellt kein fest umschriebenes Krankheitsbild dar – weder im DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) noch im ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases), jedoch wäre dies laut Schaarschmidt & Kieschke (2007a) längst überfällig, da für das Burnout-Syndrom komplexe Maßnahmen der Intervention gefordert werden, die eigens auf die Störung abgestimmt sind.

Die Beschreibung von Burnout kam schon in der Bibel zur Erwähnung, bei Moses (Burisch, 2010, S. 4). Erstmals wurde der Begriff Burnout 1974 von dem amerikanischen Psychoanalytiker Herbert Freudenberger erwähnt, der dieses Phänomen bei Therapeuten beobachtete, die anfangs großes

Engagement für ihre Arbeit zeigten und daraufhin physisch bzw. psychisch zusammenbrachen (Barth, 1992, S. 6; Burisch, 2006, S. 4). Die historische Entwicklung der Forschung zum Burnout-Syndrom lässt sich bei Schmid (2003) nachlesen (siehe Abb. 1). Die Autorin teilte sie in drei Phasen, in der Maslach, Cherniss und Freudenberger als Pioniere der Burnout-Forschung angesehen werden. Laut Schmid (2003) gelten die 70er bis 80er Jahre als die Pionierphase auf dem Gebiet der Burnout-Forschung, gefolgt von der empirischen Phase in den 80er und 90er Jahren. Die 3. Phase ab Mitte der 90er Jahre bezeichnet man als Methodenintegration, da sich diese Phase mit der Weiterentwicklung neuer empirischer Verfahren von Burnout beschäftigte.

1. Pionierphase **(Mitte 70er – Anfang 80er Jahre)**	**2. Empirische Phase** **(80er – ca. Mitte der 90er Jahre)**	**3. Phase der Methodenintegration** **(ab Mitte der 90er Jahre)**
Entdeckung und erste Theorien in der USA: Freudenberger Cherniss Maslach	Durchführung und Bestätigung des MBI (Maslach Burnout Inventory)	Berücksichtigung neuer Ideen und Ansätze Entwicklung neuer empirischer Verfahren z.B.: der AVEM von Schaarschmidt & Fischer

Abbildung 1: Die historische Entwicklung der Burnout-Forschung nach Schmid (2003, S. 36)

1.2 Symptomatik

Burisch (2006) versuchte das Symptombild in einzelne Stadien mit 7 Oberkategorien und Unterkategorien einzuteilen, um einen umfassenden Überblick zu gewähren (siehe Tabelle 1). Es müssen bei Burnout nicht alle Symptome vorhanden sein, jedoch erhöht das Auftreten eines Symptoms die Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins der anderen. Die Symptome sind auch so zu verstehen, dass sie in einer zeitlichen Reihenfolge angeordnet werden, jedoch kann es auch vorkommen, dass manche Symptome schon früher oder erst später auftreten und es muss nicht zwingend bedeuten, dass jedes Individuum das Endstadium erreicht, das heißt, der Prozess kann zu jedem Zeitpunkt durch innere oder äußere Veränderungen angehalten werden. Es besteht eine temporale oder kausale Beziehung zwischen den Kategorien. Auch ist zu erwähnen, dass sich manche Symptome bzw. Symptomkategorien gegenseitig ausschließen.

Tabelle 1: Burnout-Symptomatik nach Burisch (2006)

1. Warnsymptome der Anfangsphase
a) Vermehrtes Engagement für Ziele (z.B.: Hyperaktivität, Verleugnung eigener Bedürfnisse, Verdrängung von Misserfolg und Enttäuschung) b) Erschöpfung (z.B.: chronische Müdigkeit, erhöhte Unfallgefahr, Energiemangel)
2. Reduziertes Engagement
a) Klienten und Patienten (z.B.: Desillusionierung, Verlust positiver Gefühle gegenüber Klienten, Dehumanisierung) b) Andere allgemein (z.B.: Verlust der Empathie, Unfähigkeit zu geben, Verständnislosigkeit, Zynismus) c) Arbeit (z.B.: negative Einstellung zur Arbeit, Fehlzeiten, Tagträumen) d) Erhöhte Ansprüche (z.B.: Verlust von Idealismus, Eifersucht, Gefühl mangelnder Anerkennung)
3. Emotionale Reaktionen; Schuldzuweisungen
a) Depression (z.B.: Schuldgefühle, Reduzierte Selbstachtung, Abrupte Stimmungsschwankungen, Pessimismus) b) Agression (z.B.: Schuldzuweisung an andere, Intoleranz, Reizbarkeit, Misstrauen)
4. Abbau
a) kognitive Leistungsfähigkeit (z.B.: Konzentrations- und Gedächtnisschwäche, Ungenauigkeit) b) Motivation (z.B.: Verringerung der Initiative bzw. Produktivität) c) Kreativität (z.B.: verringerte Phantasie oder/und Flexibilität) d) Entdifferenzierung (z.B.: Widerstand gegen Veränderung aller Art, Schwarzweißdenken)
5. Verflachung
a) emotionales Leben (z.B.: Gleichgültigkeit) b) soziales Leben (z.B.: Weniger persönlicher Anteilnahme an anderen, Meidung informeller Kontakte) c) geistiges Leben (z.B.: Desinteresse, Aufgeben von Hobbies)
6. Psychosomatische Reaktionen
z.B.: Schlafstörungen, Herzklopfen, Verdauungsstörungen, Kopfschmerzen, Atembeschwerden, Muskelverspannungen,…
7. Verzweiflung
z.B.: Negative Einstellung zum Leben, Hoffnungslosigkeit, Selbstmordabsichten, Existenzielle Verzweiflung

Eine ähnliche Darstellung der Symptome findet sich bei Schmid (2003). Allgemein sind allen Autoren sieben zentrale Merkmale, wie sie auch in Tabelle 2 angeführt werden.

Tabelle 2: Burnout-Symptomatik nach Schmid (2003)

1. Erschöpfung (Überforderung, fehlende Belastbarkeit)
a) Körperliche Erschöpfung (z.B.: Müdigkeit, Ausgelaugtheit, Schwachheit) b) Emotionale Erschöpfung (z.B.: Hoffnungslosigkeit, Bekümmertheit) c) Geistige Erschöpfung (z.B.: negative Einstellung zu sich selbst, dem Leben und anderen Personen)
2. Negative Veränderungen in der Reaktion auf die jeweiligen Arbeitsanforderungen
a) Widerwillen gegen die Arbeit b) Problematische (negative) Einstellung zur Arbeit
3. Depersonalisierung
a) Distanzierung b) Gleichgültigkeit c) Zynismus
4. Negative Veränderungen in der Zufriedenheit mit sich selbst und der eigenen Leistung bzw. dem eigenen Leistungsvermögen
a) Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit b) Unzufriedenheit mit der eigenen Leistungsqualität c) Selbstabwertung
5. Fortschreitender Verlauf mit verschiedenen Phasen (siehe Kapitel 2.4)
6. Arbeits- und Organisationsmerkmale mit der Eingrenzung auf den personalen Dienstleistungsbereich
a) Arbeitsbezogene Symptome
7. Personenmerkmale

Hagemann (2009) unterteilt wiederum die Störung in drei Bereiche: Körper, Geist und Seele. Dem Bereich Körper werden Herz-Kreislauf-Probleme, Lunge, Verdauung, Haut, Sinnesorgane, hormonelle Störungen sowie Immunsystem und Stoffwechselleistungen zugeordnet. Zum Bereich des Geistes zählen Denkhemmungen, Denkblockaden, Gedankenkreisen, Unentschlossenheit bis hin zu Entscheidungsunfähigkeit, Aufmerksamkeitsstörungen u.a. Es lassen sich bei dieser Einteilung vor allem Bereiche zuordnen, welche die Denkfähigkeit betreffen. Der Seele kommen die Emotionen sowie Interaktion mit dem Freundeskreis, der Familie und der Berufswelt zu.

1.3 Der Burnout-Verlauf

Zahlreiche Autor/innen haben sich über den Burnout-Prozess (vor allem bei Lehrenden) Gedanken gemacht. Gemeinsam ist allen, dass Burnout ein schleichender, langwieriger Prozess mit verschiedenen Stadien ist. Die Übergänge sind fließend. Das Burnout- Syndrom wird als ein Prozess

gesehen, der sich allmählich zur Überbeanspruchung entwickelt; er lässt sich nicht als plötzlicher Zusammenbruch definieren, sondern er vollzieht sich eher unauffällig (Ulich, 1996). Einen genaueren Überblick über verschiedene Prozessversuche von Burnout gibt Burisch (2010), hier seien die bekanntesten erwähnt.

Freudenberger sieht laut Burisch (2010) z.B. in seiner Phasentheorie als erstes Stadium das empfindende Stadium. Es geht mit chronischer Müdigkeit, höherem Energieeinsatz und der Verdrängung negativer Gefühle einher. Die zweite Phase bezeichnet er als das empfindungslose Stadium, es ist gekennzeichnet durch Gefühle der Unersetzlichkeit, Gleichgültigkeit, Zynismus, erhöhte Reizbarkeit sowie psychosomatische Beschwerden und Depressionen.

Freudenberger & North (1992) sehen in ihrer Arbeit, in der vor allem Frauen in Bezug auf Burnout untersucht wurden, 12 Phasen des Burnout-Zyklus. Bei Maslach finden sich laut Burisch (2010) drei Phasen, die emotionale und physische Erschöpfung, die schon beim geringsten Gedanken an die Arbeit Müdigkeit aufkommen lässt. Des Weiteren zeigen sich Schlafstörungen, Anfälligkeitserhöhung gegenüber Krankheiten und Schmerzen. Phase 2, die Dehumanisierung, zeigt sich durch Schuldgefühle sowie eine negative Einstellung gegenüber Kolleg/innen und Patient/innen; es kommt zur Reduzierung der Arbeit auf das Allernötigste. Das terminale Stadium ist geprägt von Widerwillen gegenüber sich selbst, der Menschheit und von einer negativen Gesamteinstellung.

Allen Autoren ist gemeinsam, dass sich am Anfang des Verlaufes klassische Warnsignale, Ermüdung bzw. Erschöpfung finden lassen, gefolgt von einer verschlechterten Beziehung zur sozialen Umwelt, die sich durch Reizbarkeit, Ungeduld, Vorwürfe etc. zeigt. Dehumanisierung und gleichnamige Begriffe kommen nur bei Phasentheorien vor, die sich auf helfende Berufe spezialisierten. Psychosomatische Begleiterscheinungen werden ebenfalls in jeder Quelle erwähnt, außer bei Cherniss. Das Endstadium ist gekennzeichnet durch Begriffe wie Depressionen und Rückzug. Bei Maslach, Lauderdale und Cherniss finden sich die Begriffe Apathie, Verzweiflung und Widerwillen. Betroffene Person können den Verlauf jederzeit beenden und/oder den Beruf wechseln. Der Verlauf mit sämtlichen Stadien kann auch mehrmals im Leben durchlaufen werden (Burisch, 2010).

Schaarschmidt & Kieschke (2007a) haben sich mit dem Burnout-Verlauf speziell bei Lehrpersonen beschäftigt. Der typische Verlauf sieht bei ihnen folgendermaßen aus: Die Lehrperson tritt mit hohem Engagement für die Schüler/innen, aber auch hohen Ansprüchen an die eigene Person, in den Lehrberuf ein. Durch die hohen Erwartungen, die nicht erfüllbar sind, stößt sie auf unerwartete Schwierigkeiten, mit denen sie sich mit erhöhtem Einsatz ihrer Kräfte widmet. Misserfolge und negative Rückmeldung häufen sich. Folgen davon sind Enttäuschung, Erschöpfung und Resignation. Der Unterricht wird vermehrt zur Last und Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit stellen sich ein.

Positive Gefühle werden immer weniger erlebt. Es kommt zu Aggressionen gegenüber den Schüler/innen, da z.B. deren Lärm in den Pausen nicht mehr ertragen wird. Elterngespräche werden als Last und Ablehnung erlebt und auch Kolleginnen und Kollegen werden vermehrt gemieden. Einsamkeit und Rückzug sind das Resultat. Zuletzt sind die einzigen Hoffnungen die Ferien.

1.4 Ursache von Burnout

Es liegen vielfältige Erklärungen für die Ursachen von Burnout vor, entweder sind diese zu global, was zu einer Beliebigkeit bei der Erklärung führt, oder zu spezifisch, indem sie nur für bestimmte Berufsgruppen in Frage kommen (Burisch, 2006).

Burisch (2010) sieht z.B. die Ursache von Burnout in einem Wechselspiel aus Umwelt und Persönlichkeit. Das Zusammentreffen zweier Komponenten, nämlich gefährdetes Individuum und gefährdende Umweltbedingungen, begünstigt Burnout. Einzeln sind sie notwendig, jedoch sind sie keine hinreichenden Bedingungen für das Auftreten von Burnout. Jeder kann gefährdet sein, selbst ein widerstandsfähiger Mensch, der viele frustrierende Episoden erlebt, welche seine Coping-Ressourcen erschöpfen. Falls eine weitere missglückte Situation eintritt, sind seine Ressourcen sind aufgebraucht. Die Voraussetzung für den Burnout-Prozess sind in weiterer Folge vorangegangene Erfahrungen, die das Individuum in Umweltsituationen gemacht hat (Jenkins, 1979; zitiert nach Burisch, 2010, S. 198).

Ulich (1996) sieht die Ursachen von Burnout genau wie Burisch in einem Zusammenspiel aus Arbeitsbedingungen und persönlichen Faktoren, weiters erwähnt er, dass persönliche Probleme alleine nicht als Ursache ausreichen. Auch Hagemann (2009) sieht die Ursache von Burnout als biopsychosoziale Komponenten, die nicht isoliert von der Berufssituation zu betrachten sind. Sowohl das Umfeld wie die Persönlichkeit und biologische Komponenten müssen als Ursache von Burnout mitberücksichtigt werden. Maslach & Leiter (2001) sehen die Ursache von Burnout nicht als Problem der Menschen selbst, sondern als Problem des sozialen Umfeldes, in dem sie arbeiten. Sie verstehen es als ein berufliches Problem, welches nicht aufgrund einer genetischen Veranlagung zu einer depressiven Persönlichkeit oder Schwäche hervortritt oder etwa durch Mangel an Charakter oder Ehrgeiz entsteht. Was diese Unstimmigkeiten zwischen Person und Arbeit betrifft, definieren die Autoren sechs Ursachen von Burnout:

- die Arbeitsüberlastung
- der Mangel an Kontrolle
- die unzureichende Entschädigung/Belohnung
- das Fehlen an Fairness

- der Zusammenbruch der Gemeinschaft
- und widersprüchliche Werte.

Die Persönlichkeit, welche Burnout begünstigt, so sind sich die meisten Autor/innen einig, gibt es nicht, jedoch sind in der Literatur immer wieder Charaktereigenschaften, die das Aufteten eines Burnouts beeinflussen, beschrieben worden, wie bei Freudenberger (1980; zitiert nach Burisch, 2010, S. 199), der das Ausbrennen vor allem bei dynamischen, charismatischen und zielstrebigen Personen, die idealistisch ihre Ziele verfolgen, sieht. Maslach (1982; zitiert nach Burisch, 2010, S. 200) sieht den typischen von Burnout Betroffenen als ein Individuum mit zu wenig Selbstvertrauen und fehlendem Ehrgeiz. Laut Burisch (2010) gibt es wahrscheinlich zwei Burnout-Persönlichkeitstypen:

- den Mitläufer, der leistungsschwach, überempfindlich und passiv ist,
- und den Leistungsstarken, der gesellig, begabt und zielstrebig ist.

Zu den Umweltfaktoren gibt es kaum Bedingungen, die Burnout nicht begünstigen und als Stressoren wirken (Burisch, 2010). Ulich (1996) sieht die Entstehung von Burnout vor allem dann gegeben, wenn sich eine Person idealistisch den beruflichen Erwartungen stellt und je schwieriger die Arbeitsbedingungen für sie sind, die die Erfüllung der Erwartungen hemmen.

Zusammenfassend ist auch Barth (1992) zu dem Schluss gekommen, dass die Ursachen von Burnout ein Zusammenwirken aus mehreren Faktoren sind:

- Persönlichkeitsfaktoren, dazu zählen die subjektive Belastungstoleranz, das Angstniveau, die Aggressivität und verschiedene Coping-Stile,
- soziokulturelle Umwelt, in die der Arbeitsplatz, soziale Veränderungen, organisatorische Strukturen bzw. der Rollendruck mit einbezogen werden
- und das Verhältnis dieser Individuum-Umwelt Komponente.

Diese Faktoren beeinflussen Burnout in der Form, dass sie verzögernd oder beschleunigend auf dieses einwirken. Es sind keine einfachen Ursache-Wirkungszusammenhänge, sondern ein komplexes Phänomen (Barth 1992). Kausale Erklärungen sind laut Burisch (2010) entweder zu global oder zu spezifisch.

1.5 Messung von Burnout

Vor allem Fragebögen kamen bisher für die Burnout-Forschung zur Anwendung. Interviews zur Messung von Burnout, wie sie bei Blase (1982; zitiert nach Burisch, 2010, S. 39) zur Anwendung kamen, wären denkbar, jedoch sehr zeitaufwendig,. Alleine die Datenerhebung von Blase beanspruchte 400 Stunden.

Eines der bekanntesten Messinstrumente ist das Maslach Burnout Inventory (MBI), das neben Fragebögen und Checklisten immer wieder eingesetzt wurde. Entwickelt wurde der Fragebogen von Maslach & Jackson (1981; zitiert nach Burisch, 2010, S. 34). Das Maslach Burnout Inventory besteht aus 22 Items (ursprüngliche Version), die sich aus drei Skalen – die emotionale Erschöpfung (EE), die Depersonalisation (DP)und die Leistungs(un)zufriedenheit (PA) – zusammensetzt. Burisch (2010) kritisierte die geringe Anzahl der Items für jede Skala, die bei EE 9, bei DP 5 und PA 8 beträgt. Die Ergebnisse fielen sehr heterogen aus und die Alpha-Koeffizienten der 6 Subskalen fielen ebenfalls von 0,53 bis 0,81 gering aus. Selbst die Validität lag in seiner Studie lediglich zwischen 0,14 und 0,30. Weitere Kritik kommt von Schonfeld (1992; zitiert nach Lehr, 2011, S. 760) der bei einigen Items systematische und ätiologische Aspekte konfundiert sieht, wie z. B. das Item „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“, das zu dem gesundheitlichen Zustand auch die subjektive Krankheitstheorie der Person aufzeichnet. Dadurch wird schwer ersichtlich, ob die Person den gesundheitlichen Zustand oder den Grund für den seiner Meinung nach schlechtem Gesundheitszustand angibt. Adaptiert für Studenten, wurde das Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) mit 15 Items entwickelt, das die Items auf die Studierenden anpasste. Bei diesem wurden drei Faktoren abgeändert: Erschöpfung, Zynismus und Professionelle Wirksamkeit, welche die Daten gut repräsentieren. Das Inventar wurde international geprüft und testete länderübergreifend das gleiche Maß, es ist somit international für Studierende einsetzbar (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Weitere Fragebögen, die zwar in Deutschland zur Anwendung kamen, sich aber in der Forschung zum Burnout-Syndrom nicht durchsetzten, sind das Oldenburger Burnout-Inventar (OLBI) aus einer unveröffentlichten Diplomarbeit von Ebbinghaus (1986; zitiert nach Burisch, 2010, S. 36), das Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD) von einer Arbeitsgruppe aus Dresden mit den fünf Skalen: Emotionale Erschöpfung, Intrinsische Motivierung, (Un-)zufriedenheit, Klientenaversion und Abschirmen, das vor allem für Pflegeberufe konstruiert wurde, sowie die Burnout-Screening-Skalen (BOSS I und II), welche eine genauere Differenzierung im Gegensatz zum Maslach Burnout Inventar erlaubt. Sie ermöglichen eine Messung der Entwicklung in den Bereichen der Person, der Familie, des Freundes- und Bekanntenkreises und der Arbeitswelt. Auf einer sechsstufigen Skala werden auf den drei Ebenen Körper, Geist und Seele (in Abschnitt 1.2 erwähnt) allgemeine Belastungen angekreuzt, jedoch liegen bei diesen Selbstbeurteilungsinventaren keine wissenschaftlich validierten Ergebnisse vor (Hagemann, 2009). Ein relativ neues Instrument, das unter anderem zur Messung von Burnout dient, wurde von Schaarschmidt & Fischer (2008) entwickelt und ist für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit von zentraler Bedeutung. Auf das Verfahren des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismusters (AVEM) wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

2. Das Verfahren Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM)

2.1 Beschreibung des AVEM und der vier Muster

Aufbauend auf der Kritik am Maslach´s Burnout Inventory (MBI) wurde das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt & Fischer (2008) entwickelt, bestehend aus 11 Dimensionen zu je 6 Items. Es ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren und dient der differenzierten Selbsteinschätzung zum Verhalten und Erleben in Bezug zur Arbeit und Beruf. Das Verfahren ist für arbeits- und gesundheitspsychologische Fragestellungen gedacht. Zentrales Anliegen ist es, Verhaltens- und Erlebensmuster zu identifizieren, die auf ein Risiko (psychische und psychosomatische Gefährdung) hindeuten. Es lässt sich mit dem Verfahren für jede Person ein Profil erstellen und aufgrund von Merkmalsdimensionen (die weiter unten genauer beschrieben werden) gesundheitsförderliche bzw. gefährdete Verhaltens- und Erlebensmuster in Bezug zur Arbeit und Beruf ermitteln. Diese erlauben es präventive Maßnahmen und Interventionen abzuleiten. Ebenfalls zu den 66 Items ist eine Kurzversion mit 44 Items entstanden. Als Antwortformat dient eine 5-stufige Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Die 11 Dimensionen können weiters in 3 Sekundärfaktoren zusammengefasst werden, denen eine eigene gesundheitsbezogene Bedeutung zukommt (siehe Tabelle 4). Die Normierung bestand aus einer Gesamtstichprobe von 2160 Personen aus Österreich und Deutschland, wobei sie sich aus Personen zusammensetzt, die zu einem großen Teil mit Menschen arbeiten und Verantwortung für Menschen tragen und damit psychosozialen Beanspruchungen ausgesetzt sind. Dazu zählen Lehrer/innen, Pflegekräfte, leitendes Personal in der öffentlichen Verwaltung sowie Studierende der Psychologie und der Pädagogik. Es gibt Normen für die Gesamtstichprobe, für verschiedene Altersstufen, für beide Geschlechter sowie für die berufsbezogenen Stichproben.

Tabelle 3: Beispielitem mit Antwortkategorien aus dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008)

	trifft völlig zu	*trifft überwiegend zu*	*trifft teils/teils zu*	*trifft überwiegend nicht zu*	*trifft überhaupt nicht zu*
„Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.“					

Tabelle 4: Die 11 Dimensionen sowie die 3 Sekundärfaktoren des AVEM von Schaarschmidt & Fischer (2008)

Dimensionen	Sekundärfaktoren
1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben	Arbeitsengagement
2. Beruflicher Ehrgeiz Streben nach beruflichem Aufstieg	
3. Verausgabungsbereitschaft Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen	
4. Perfektionsstreben Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung	
5. Distanzierungsfähigkeit Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit	
6. Resignationstendenz bei Misserfolg Neigung sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben	Persönliche Widerstandsfähigkeit
7. offensive Problembewältigung Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen	
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts	
9. Erfolgserleben im Beruf Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichtem	Lebensgefühl
10. Lebenszufriedenheit Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation	
11. Erleben sozialer Unterstützung Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen; Gefühl der sozialen Geborgenheit	

Ursprünglich wurde der AVEM nicht für die Burnout Messung konstruiert, sondern es diente als allgemeine personenbezogene Interventionen zum Abbau gesundheitsgefährdender Verhaltens- und Erlebnisweisen und sollte bedingungslose Interventionen ermöglichen.

Für Schaarschmidt & Fischer (2008) war es ein Anliegen, Typen ausfindig zu machen und, aufbauend auf diesen, die einzelnen Profile der komplexen Verhaltens- und Erlebensmuster einem Gesundheitsaspekt zuzuordnen und zu bewerten. Dabei entstanden vier Bewältigungsmuster (siehe auch Tabelle 5):

- Gesundheitstyp

Der Gesundheitstyp entspricht weitgehend dem Gesundheitsideal. Eine hohe Ausprägung findet sich in der Dimension beruflicher Ehrgeiz. Mittlere bis hohe Ausprägungen finden sich in folgenden Dimensionen: Verausgabungsbereitschaft, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Perfektionsstreben, offensive Problembewältigung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Eine niedrige Ausprägung findet sich bei der Resignationstendenz.

- Schonungstyp

Der Schonungstyp ist gekennzeichnet durch starke Ausprägung in der Distanzierungsfähigkeit und innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Geringe Ausprägungen finden sich in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflicher Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben, der Resignationstendenz und dem berufliches Erfolgserleben.

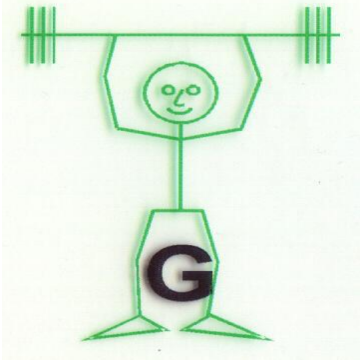
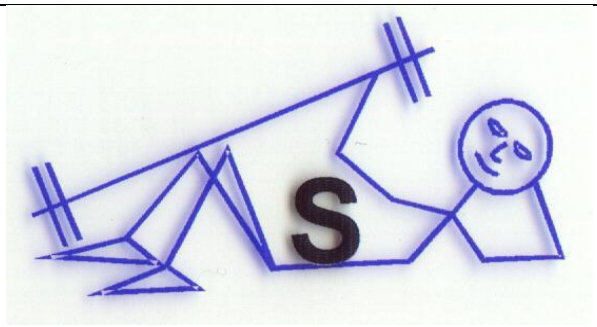
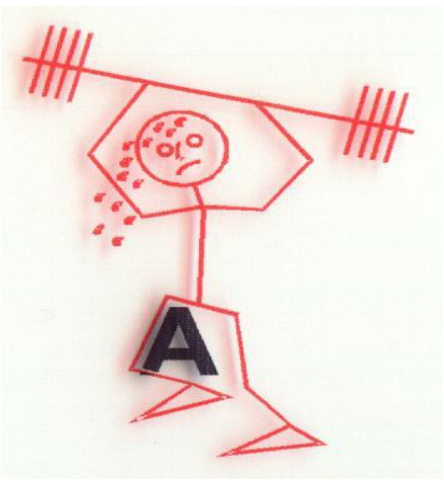
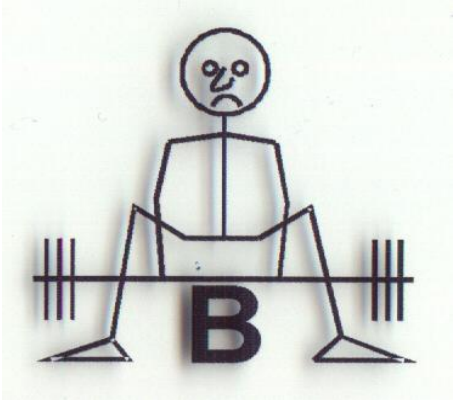
- Risikotyp Anstrengung

Der Risikotyp A (Anstrengung) ist durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Die stärksten Werte gegenüber den anderen Typen liegen hier vor bei der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Eine hohe Ausprägung ist auch bei der Resignationstendenz vorzufinden. Niedrige Werte sind beim Risikotyp A bei der Distanzierungsfähigkeit gegenüber der Arbeit und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit.

- Risikotyp Burnout

Insgesamt stellt dieses Muster den Burnout-Typen dar, es ist gekennzeichnet durch Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Unzufriedenheit. Eine starke Ausprägung findet sich in der Resignationstendenz. Niedrige Ausprägungen lassen sich in den Dimensionen Arbeitsengagement, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung antreffen. Im Unterschied zu Muster S ist das verminderte Engagement nicht mit erhöhter, sondern mit niedrigerer Distanzierungsfähigkeit verknüpft.

Tabelle 5: Übersicht der vier Muster mit einer kurzen Beschreibung (Schaarschmidt 2004a)

Bezeichnung	Symbol	Beschreibung
Muster G „Gesundheit“		berufliches Engagement, gute Distanzierungsfähigkeit, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl
Muster S „Schonung“		ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber Belastungen, geringes Arbeitsengagement, Distanzierungsfähigkeit gegenüber Belastungen
Risikomuster A „Anstrengung“		überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, geringe Distanzierungsfähigkeit zur Arbeit, eher eingeschränktes Lebensgefühl
Risikomuster B „Burnout“		vorherrschendes Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation, deutlich verminderte Belastbarkeit und reduziertes Arbeitsengagement

Auf Grundlage der vier Typen gehen Schaarschmidt & Kieschke (2004a) davon aus, dass es einen Verlauf von Risikomuster A zu Risikomuster B mit drei Stadien gibt:

- 1. Stadium: Es wird davon ausgegangen, dass in diesem Stadium ein stark ausgeprägtes Risikomuster A zu finden ist. Geprägt ist dieses Stadium von exzessiver Verausgabung, eingeschränkten Widerstandsressourcen und Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich. Die Autoren gehen davon aus, dass der Gegensatz von hohem Einsatz in der Arbeit und fehlender emotionaler Entsprechung die Burnout-Entwicklung vorantreibt, vor allem bei fehlenden Erfolgserleben und dem dauerhaften Ausbleiben von Anerkennung und Wertschätzung.
- 2. Stadium: Hinzu kommen immer mehr Charakteristika des Risikomuster B. Durch dieses entwickelt sich eine Muster A-B-Kombination, die immer mehr zu Risikomuster B wird. Die Widerstandskräfte sinken immer weiter, negative Emotionen nehmen zu und psychosomatische Beschwerden treten vermehrt auf. Vom Risikomuster A ist noch das etwas höhere Engagement enthalten. Jedoch sinken die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft und der Perfektionismus weiter.
- 3. Stadium: Schließlich ist das Endstadium von Burnout erreicht. Die Person fühlt sich niedergeschlagen, erschöpft und resigniert. Psychosomatische Störungen sind vermehrt anzutreffen. Die Autoren gehen davon aus, dass es ohne fremde Hilfe kaum möglich ist, aus diesem Stadium alleine wieder herauszufinden.

3. Belastungen und Anforderungen bei Lehrkräften

Der Begriff Belastungen bezieht sich in diesem Kontext auf die Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrkräfte einwirken und in weiterer Folge zu Beanspruchungen wie Krankheiten, Unwohlsein, Fehlzeiten und in weiterem Verlauf zu frühzeitiger Pensionierung führen können (van Dick & Stegmann, 2007).

Die verbreitete Meinung, Lehrer/innen hätten einen Halbtagsjob mit langen Ferien und gutem Gehalt, irrt. Tatsache ist, dass der Lehrerberuf vielseitige psychische Belastungen mit sich bringt. Laut Schaarschmidt (2004a) verlangt der Beruf Lehrer/in neben der Beherrschung des Unterrichtsstoffes und der didaktischen Aufbereitung weitaus mehr. Vor allem sozial-kommunikative, emotionale und motivationale Anforderungen werden an die Lehrenden gestellt. Auch die Zeit außerhalb des Unterrichts sollte berücksichtigt werden. Der Lehrberuf wird meist an zwei Arbeitsplätzen ausgeübt:

einerseits in der Schule und andererseits zu Hause, wo Zeit für Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsnachbereitung etc. aufgewendet wird (Rothland & Terhart, 2007).

Die Belastungen des Lehreralltags bestehen seit Generationen, Diesterweg merkte schon Mitte des 19. Jahrhunderts an:

> *Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und die Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi. (Diesterweg, 1844; zitiert nach Hertl & Schaarschmidt, 2007, S. 164).*

Laut diesem Zitat hat der/die Lehrer/in umfassende Persönlichkeitseigenschaften mitzubringen, um dem Beruf als Lehrender gerecht zu werden. Herzog & Makarova (2011) schreiben hierzu, dass es nicht der Lehrerberuf sei, der nicht schaffbar wäre, sondern die zu hohen Anforderungen, die an ihn gestellt werden, die diesen Beruf unmöglich ausführbar machen. Zahlreiche Studien haben sich mit den Belastungen und Anforderungen von Lehrkräften befasst und sind durchwegs auf hohe Burnout-Werte bei Lehrer/innen gestoßen (siehe Kapitel 3.3).

3.1 Modelle zur Belastung von Lehrkräften

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist das transaktionale Stressmodell, welches eine mögliche Erklärung für die Belastungen des Lehrerberufes findet. Stress wird von Lazarus & Folkmann (1984; Lazarus, 1995; zitiert nach van Dick & Stegmann, 2007, S. 37) als eine Transaktion zwischen Umwelt und Person verstanden, diese Beziehung wird analysiert und durch drei kognitive Bewertungsprozesse beeinflusst: die primäre Bewertung, die sekundäre Bewertung und die Neubewertung. Bei der primären Bewertung wird die Situation überprüft und festgestellt, ob sie als irrelevant, positiv oder belastend einzustufen ist. Situationen, die belastend sind, sind jene, die eine Schädigung oder einen Verlust sowie eine Bedrohung oder Herausforderung darstellen. Wird die Situation als belastend eingestuft, stehen verschiedene Bewältigungsstrategien zur Verfügung, derer sich die Person bedienen kann. Die Evaluierung der Situation und die Auswahl von Bewältigungsmöglichkeiten werden als sekundäre Bewertung bezeichnet. Als dritter Schritt (Neubewertung) wird die Situation in Abhängigkeit zu ihrem Erfolg oder Misserfolg reflektiert und neu bewertet.

Rudow (1994) hat das Modell modifiziert, das zuvor von Kyriacou & Sutcliffe (1978) und Freeman (1987, zitiert nach Rudow, 1994, S. 92) in den Lehrbereich übertragen wurde (siehe Abbildung 2). Es erfolgt eine primäre Bewertung der Arbeitsbelastungen durch den/die Lehrer/in. Wird in der

Bewertung eine reale oder potentielle Gefährdung wahrgenommen, erlebt der/die Lehrer/in die Belastung als Stressor und die eigenen Ressourcen zu ihrer Bewältigung werden eingeschätzt. Aufgrund der Einschätzung kommt es in Folge zu einem aktiven Bewältigungsversuch, der entweder erfolgreich oder nicht erfolgreich ist. Bei erfolgreicher Bewältigung kommt es zu keinerlei Stressreaktionen, jedoch bei nicht erfolgreicher Bewältigung können Stressreaktionen auf der Erlebens- und/oder Verhaltens- und/oder psychobiologischen Regulationsebene entstehen. Daraufhin erfolgt abhängig von der geglückten oder auch nicht geglückten Bewältigung eine Neubewertung der Arbeitsbelastung. Bei nicht erfolgreicher Bewältigung erfolgt eine weitere sekundäre Bewertung. Der Prozess wiederholt sich und die Stressreaktion hält an. In weiterer Folge entsteht chronischer Stress.

Mit einem Beispiel von van Dick & Stegmann (2007) soll dieses Modell besser veranschaulicht werden: Eine Lehrerin kommt in eine neue Klasse und soll dort fachfremden Unterricht halten. Sofort kommt es zur primären Bewertung, und die Lehrerin bewertet die Situation entweder positiv, z.B. sieht sie die neue Situation als Herausforderung und betrachtet sie als Abwechslung, oder beurteilt sie als irrelevant, oder es setzt bei ihr eine negative Bewertung ein, d.h. sie sieht die neue Situation als Bedrohung und die neue Klasse und das neue Fach als Abschreckung, weil sie die Situation nicht abschätzen kann. Falls die Situation als bedrohlich wahrgenommen wird, setzt die sekundäre Bewertung ein, in der die verfügbaren inneren und äußeren Ressourcen eingeschätzt werden, und ob genügend davon vorhanden sind, um den Stressor zu umgehen. Ressourcen in diesem Fall sind z.B.: das Material der Kollegin zu diesem Fach; oder die Erfahrungen mit fremden Klassen, auf die die Person zugreifen kann. Es erfolgt aufgrund der positiven oder aber auch negativen Ressourcenabschätzung eine neuerliche Bewertung, in der auch die Persönlichkeitsfaktoren mitzuberücksichtigen sind. Die Lehrerin wird versuchen die Situation zu bewältigen, gelingt es ihr, resultiert daraus kein weiterer Stress. Gelingt es ihr jedoch nicht, kommt es zu Stress und Angst, langfristig kann es zu chronischem Stress sowie zu Burnout und Krankheiten kommen. Wichtig in diesem Kontext ist die Erwähnung der Belastungen außerhalb der Schule, das sind Belastungen mit der Familie, im Freundeskreis usw..

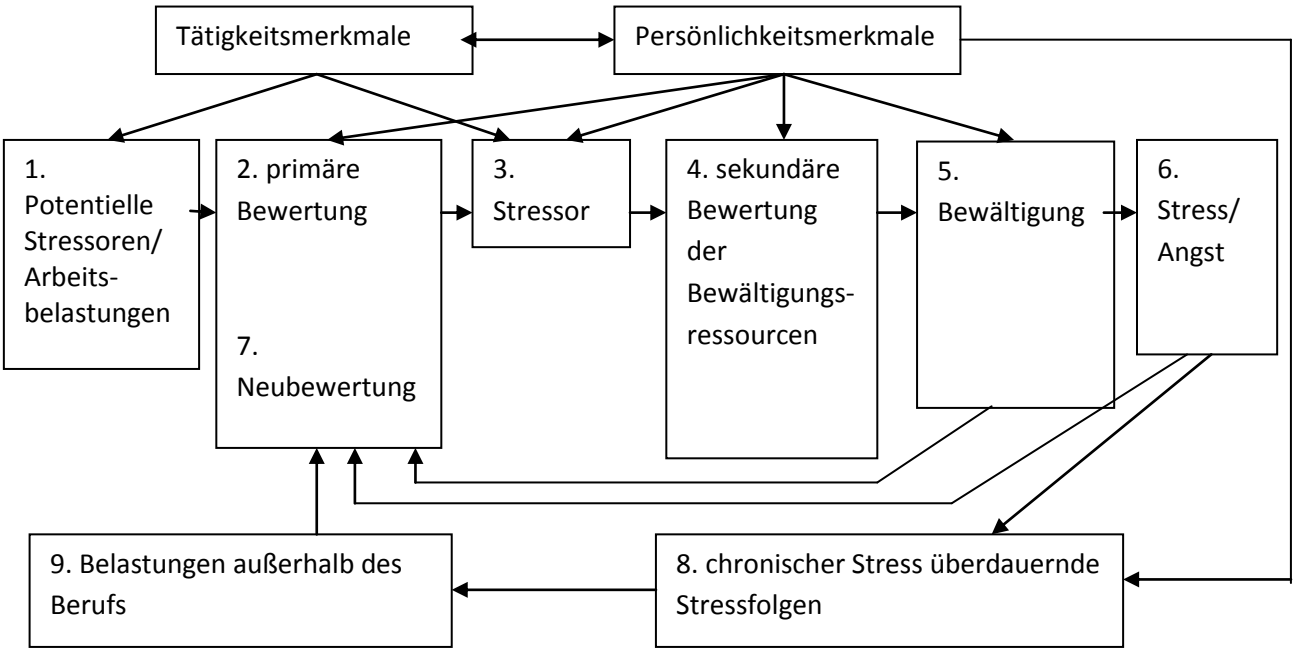


Abbildung 2: Modell des Lehrerstress nach Rudow (1994; van Dick & Stegmann 2007, S. 38)

Eine Wechselwirkung zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben beschreibt Sieland (2007) (Abbildung 3). Ihm zufolge werden an die Lehrkräfte Anforderungen aus dem beruflichen und privaten Bereich gestellt. Ihnen stehen für die Bewältigung hilfreiche bzw. weniger hilfreiche Ressourcen sowie Belastungsfaktoren zur Leistungsvoraussetzung zur Verfügung. Das sind personale, soziale, ökologische, organisationale und gesellschaftliche Ressourcen und Belastungsfaktoren.

- Personale Ressourcen sind z.B. Fähigkeiten, Interessen und Gesundheit, ein personaler Belastungsfaktor ist hingegen z.B. eine schlechte Balance zwischen Beruf und Privatleben.
- Soziale Ressourcen sind z.B. kollegiale Wertschätzung und verfügbare Unterstützung, soziale Belastungsfaktoren sind hingegen z.B. Mobbing und Probleme mit dem Chef.
- Ökologische Ressourcen sind z.B. verfügbare Lehrerarbeitsplätze in der Schule. Ein ökologischer Belastungsfaktor wäre z.B. Lärm durch fehlende Schalldämmung.
- Organisationale Ressourcen sind z.B. der Zugriff auf Medien und eine kreative Schulleitung. Organisationale Belastungsfaktoren wären z.B. ein fehlender Internetzugang oder eine fehlende Schulinspektion.
- Gesellschaftliche Ressourcen sind z.B. Rahmenbedingungen wie die Arbeitszeit. Gesellschaftliche Belastungsfaktoren sind hingegen z.B. die geringe Wertschätzung in der Gesellschaft.

Die gesamten Ressourcen und Belastungsfaktoren erstrecken sich sowohl über den beruflichen als auch über den privaten Bereich und haben Einfluss auf die Leistung, sodass Beanspruchungen auftreten. Entstehungsbedingungen sind in weiterer Folge zu korrigieren bzw. die Auswirkungen auf die Person, Mitmenschen und Aufträge zu verringern. Die Ergebnisse dieser Beanspruchungen für die Person und die Umwelt haben einen bereichsspezifischen gesundheitlichen Aspekt und zeigen sich in der Steigerung oder Reduktion der Arbeits- und Lebenszufriedenheit. Sie haben Einfluss auf die Leistungsvoraussetzungen der nächsten Aufgabenbewältigung. In diesem Modell zeigt sich, wie viel die Tätigkeit von Lehrkräften durch Supervision, kollegiale Beratung und Entwicklungsarbeit in Form von Qualitäts- und Gesundheitszirkeln verlangt, was jedoch aufgrund des Mangels an zeitlichen und finanziellen Ressourcen bis jetzt nicht vorgesehen ist.

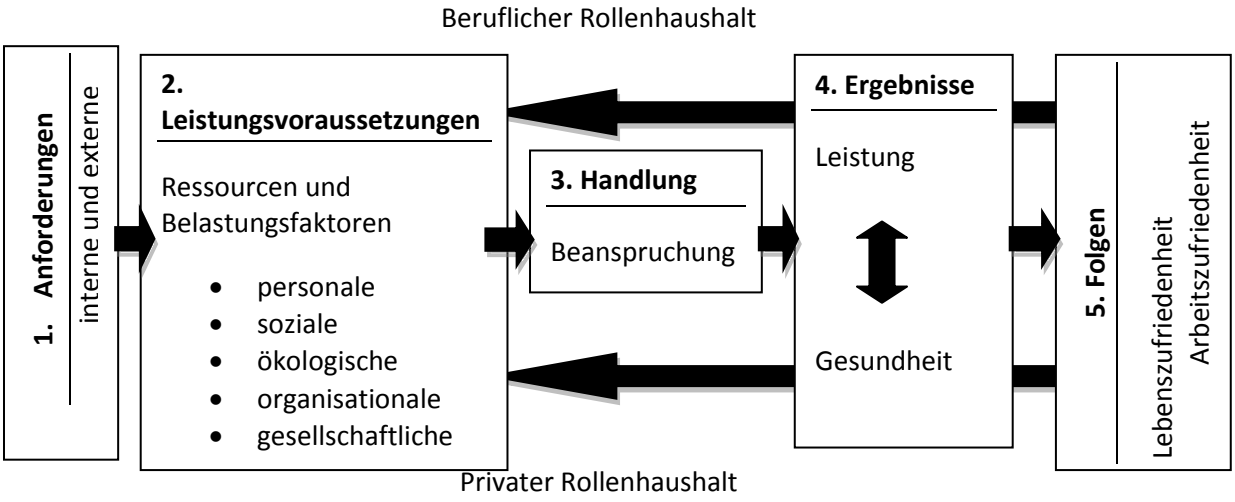


Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben von Sieland (2007, S. 208)

Alle Modelle haben gemeinsam, dass eine Situation eine Handlung fordert. In Folge dieser wird die Situation bewertet in der zur Verfügung stehende Bewältigungsressourcen eingeschätzt werden. Unterschiede finden sich bei Lazarus & Folkmann (1984; Lazarus, 1995; zitiert nach van Dick & Stegmann, 2007, S. 37) und Rudow (1994) in ihrer Bewältigung. Bei Rudow führt eine nicht erfolgreiche Bewältigung langfristig zu chronischem Stress, wohingegen bei Lazarus diese weiteren Folgen nicht erwähnt werden. Hier findet lediglich eine Neubewertung statt. Beiden ist gemeinsam, dass eine aufgrund der Bewertung belastende Situation zu Stress führt. Sieland (2007) betont neben den beruflichen auch die privaten Belastungsfaktoren, die sich ebenfalls negativ auf die Leistungen auswirken. Anstelle einer Erklärung von Stress als unzureichender Bewältigung, geht er allgemeiner von der Reduktion der Lebens- und Arbeitszufriedenheit aus.

Die drei Modelle veranschaulichen die Beanspruchung von Lehrern und zeigen, dass die Lehrkräfte mitunter sehr vielen physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt sind, wie sie auch Schaarschmidt (2004a) beschreibt.

Um dies noch besser zu veranschaulichen, werden die Aufgaben und Kompetenzen von Lehrern durch die Kulturministerkonferenz aufgezeigt. Diese hat in Zusammenschluss mit einigen Lehrerverbänden folgende Aufgabenbenennung, die zugleich als Kompetenzen eines Lehrers zu sehen sind, erstellt (KMK 2000; zitiert nach Rothland & Terhart, 2007, S. 17 ff.):

1. das *Unterrichten*, was die Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von fachbezogenen und fachübergreifenden Lehr-Lern-Prozesse, die angemessene Berücksichtigung der Rahmenvorschriften der Lehrpläne und besonderen Lernausgangslagen der Schüler und die Ermöglichung eines kontinuierlichen, kumulativen und zunehmend selbständigen Lernens bei Schülern betrifft,
2. das *Erziehen*, damit verbunden ist die Einübung von Regelbewusstsein, die Förderung des Selbstvertrauens und der Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialem Miteinander und die Übernahme von Verantwortung für sich und andere,
3. das *Beurteilen*, welches sich aus der Beurteilung von Lernständen, Lernschwierigkeiten und Lernmöglichkeiten, der Dokumentation und Rückmeldung von Schülerleistungen, der Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen, der Bedienung unterschiedlichster Formen der Erfassung und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen zusammensetzt,
4. das Beraten: hier finden sich die Beratung von Schullaufbahnentscheidung und Lernschwierigkeiten sowie auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen,
5. die *Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen*, wo die Weiterentwicklung des fach-, fachdidaktischen und schulpädagogischen Wissens und Könnens darunter fällt sowie die schulinterne Weiterbildung durch die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien und die Vorbeugung gegenüber Überlastungen und zuletzt die Neu-Qualifizierung neuer Aufgaben,
6. des Weiteren die *Weiterentwicklung der eigenen Schule*, was die Mitgestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen, die Mitarbeit an innerschulischen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung, sowie eventuell die Kooperation mit Institutionen der Lehrerbildung etc. betrifft.

Daraus lassen sich drei Dimensionen ableiten, die Wissens-Dimension (Was muss ein Lehrer wissen?), die Motivations-Dimension (Über welche Motivationen muss ein Lehrer verfügen?) und die Könnens-Dimension (Welche Fähigkeiten sollte ein Lehrer besitzen um die berufliche Situationen eines Lehrers gestalten und bewältigen zu können?)

3.2 Belastungen und Anforderungen von Lehrenden

Der Beruf wird vermehrt von Frauen ausgeführt, dadurch wird laut Ulich (1996) vielen Frauen durch Familie und Beruf eine Doppelbelastung auferlegt, die zu beruflichem Stress führt. Wobei Ulich (1985; zitiert nach Ulich, 1996, S. 64) Belastungen als *„Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen*“ sieht: Nach dieser Definition rufen spezielle Situationen Leiden hervor, die durchaus ernst zu nehmen sind und die das individuelle Erleben und Verhalten kontrollieren und dadurch zerrütten.

Geht es um die Zeit, die Lehrende mit ihrer Arbeit verbringen, so sind die Angaben der Arbeitszeiten mit 45-48 Stunden pro Woche von Lehrenden, die aus verschiedenen Untersuchungen zusammengetragen wurden (Ulich, 1996), im Vergleich zu anderen Berufen recht hoch, wobei der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH (2004; zitiert nach Herzog & Makarova, 2011, S. 72) festgestellt hat, dass sich die Unterrichtszeit sowie die Vor- und Nachbereitungszeit auf 73% der jährlichen Arbeitszeit beläuft. 22% werden mit der langfristigen Planung und Auswertung von Unterricht, Betreuung und Beratung sowie in Weiterbildung und Gemeinschaftsaufgaben investiert.

Laut Herzog & Makarova (2011) sind die Verteilungen der Arbeitszeit bei österreichischen Volksschullehrern/innen ähnlich. In diesem Zusammenhang darf angesichts der Arbeit von Ulich (1996) nicht nur der tatsächliche Unterricht gesehen werden. Die meisten Arbeiten erledigen Lehrende in ihrer unterrichtsfreien Zeit, angefangen von Vorbereitungszeit, Beurteilung, Korrekturen und Verwaltungsarbeit bis hin zu Konferenzen und Sprechstunden. Seinen Untersuchungen zufolge fühlen sich Lehrer/innen am meisten durch Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schüler/innen belastet. Den zweiten Belastungsfaktor stellen das Korrekturlesen und die Notengebung dar. Der dritte Faktor, der von den Lehrenden genannt wird, sind die Erwartungen und Ansprüche der Eltern. Weniger häufig werden die Klassenstärke, Verwaltungsarbeiten, Probleme und mangelnde Unterstützung durch Kollegen/innen und die Doppelbelastung durch den Beruf und die Familie genannt. Bei Hirschmann (2006; zitiert nach Hagemann, 2009, S. 14) lassen sich ähnliche Belastungen finden: das Klima im Kollegium, die mangelnde Kompetenz der Führungspersonen, das Fehlen von Entlastungsstunden, der geringe Erholungswert der Unterrichtspausen und die Vereinsamung sowie fehlende Supervision.

Bauer et al. (2006) haben sich mit 408 deutschen Gymnasiumlehrer/innen (49,3 % weiblich; Alter: MW=46,7 Jahre, SD=9,8) der Frage gewidmet, welche belastenden Arbeitsbedingungen Lehrer/innen am höchsten einschätzen. Am stärksten belastend fanden Lehrer/innen die Klassenstärke, dicht

gefolgt vom Verhalten schwieriger Schüler, der Stundenzahl, der Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen sowie Verpflichtungen außerhalb des Unterrichts. Weniger belastend sehen die Lehrkräfte Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Dienstzeit, den eigenen Gesundheitszustand, die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien, die baulichen Zustände der Schule sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern. Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den Untersuchungen zu Arbeitszeitangaben und Belastungsangaben um Selbstauskünfte und retrospektive Einschätzungen handelt, daher ist eine gewisse Vorsicht angebracht, was die Verallgemeinerung angeht, da diese besonders stark von Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit, Selbsterkenntnis, als auch absichtlichen Verfälschungen anfällig sind (Bortz & Döring, 2006). Die subjektiven Zeitangaben Lehrender ließen sich eventuell mit einem Zeittagebuch vergleichen, um objektivere Angaben zu erhalten, jedoch sind diese Verfahren sehr zeitaufwendig, was die Datenerhebung und Auswertung betrifft. Ein Vorteil ist ihre hohe ökologische Validität (Brunswick, 1986; zitiert nach Kirchler, 2003, S. 136).

Geht man von dem deutschen Pädagogen Adolf Diesterweg aus, sind es zahlreiche Anforderungen, die an den Beruf Lehrer/in gestellt werden und die sich in der Realität wohl kaum finden lassen. Zusammengefasst sind es bei der Frage nach einer Anforderungsanalyse bei Lehrenden vor allem drei Bereiche, die in der Literatur immer wieder erwähnt werden. Zum einen ist es die emotionale Stabilität, die es ermöglicht, den Schulalltag ohne große Turbulenzen zu meistern und negative Emotionen wegzustecken, zum zweiten die Motivations- und Begeisterungsfähigkeit, welche Freude mit dem Umgang mit jungen Menschen betrifft und generell eine positive Lebenseinstellung garantiert, drittens ist die Stärke im sozial-kommunikativen Bereich zu nennen, die sowohl die soziale Sensibilität und Rücksichtnahme als auch die Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbehauptung mit einbezieht (Hertl & Schaarschmidt, 2007).

Anforderungen an den Lehrenden lassen sich auch bei Ulich (1996) finden. Der/die Lehrende muss sich den Anforderungen der Lehrpläne und Schulbücher beugen, sie bestimmen die Inhalte des Unterrichts. Er muss dem Benotungssystem von Schulleistungen nachkommen und schlechte Schüler aussortieren. Er muss imstande zur Kooperation sein. Er hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen, nämlich die Wissensvermittlung einerseits und die Erziehung andererseits.

Ähnliche Aufgaben sind bei Fuchs (1981; zitiert nach Rudow, 1994, S. 59) zu finden. Der Lehrer muss lehren, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren, beaufsichtigen und verwalten. Ähnlich sind auch die Aufgabenfelder des KMK (2000; zitiert nach Terhart, 2007, S. 48 ff.) beschaffen, die in Abschnitt 3.1 ausführlich erwähnt wurden, diese sind als aktuell anzusehen: unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz und Weiterentwicklung der eigenen Schule.

Im Vergleich können innovieren und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen beinahe als Synonyme betrachtet werden. Fuchs (1981; zitiert nach Rudow, 1994, S. 59) versteht unter dem Begriff des Innovierens: neue Ansätze methodischer, didaktischer und curricularer Art kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, sowie die Teilnahme an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und Bestimmung von Bildungszielen. Die Kulturministerkonferenz (2000; zitiert nach Terhart, 2007, S. 48 ff.) sieht in dem Begriff der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen: das fachliche, fachdidaktische und schulpädagogische Wissen und Können, die Zusammenarbeit mit dem Kollegium, die Vorbeugung gegenüber Belastungen, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien sowie die Neu-Qualifikation für neue Aufgaben. Die Unterschiede liegen zum einen bei der Nennung des Verwaltens, der darin die Erfüllung von unterrichtsabhängigen und -unabhängigen Verwaltungsaufgaben sieht, und der Beaufsichtigung, die die Bewahrung vor Schaden bei Schüler/innen sowie die Bewahrung von Schaden seitens der Schüler/innen vorsieht, die bei der KMK (2000; zitiert nach Terhart, 2007, S. 48 ff.) nicht erwähnt werden. Zum anderen wird die Weiterentwicklung der Schule bei Fuchs (1981; zitiert nach Rudow, 1994, S. 59) außer Acht gelassen, er sieht unter diesem Punkt die Mitarbeit in innerschulischen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung, die Mitgestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen sowie die Kooperation mit Institutionen der Lehrerbildung etc. vor.

3.3 Studien zur Lehrergesundheit und Belastungen

Zahlreiche Studien zur Lehrergesundheit zeigten kein erfreuliches Bild und wurden aufgrund der Tatsache, dass dieser Begriff vor allem bei helfenden Berufen auftrat, sehr rasch mit dem Burnout-Syndrom in Zusammenhang gebracht. Schon Studien Ende der 80er Jahre im angloamerikanischen Raum fanden hohe Burnout-Werte (ca. 1/3) bei Personen in Sozialberufen (Barth, 1992). Der Übersicht halber und weil es sich um kein zentrales Thema der Arbeit handelt, soll hier auf zwei wichtige Studien näher eingegangen werden.

Die erste große Studie im deutschsprachigen Raum wurde von Barth (1992) durchgeführt, für diese wurde die Analyse des „Maslach Burnout Inventory“ (MBI) in der deutschen Fassung herangezogen, das auf Maslach zurück geht und drei verschiedene Stadien unterscheidet (siehe Abschnitt 1.5). Die Ausprägung „Emotionale Erschöpfung“ ist im Vergleich zu angloamerikanischen Lehrer/innen eher niedrig (23 % zu 33 %). In der Ausprägung „Dehumanisierung“ zeigte sich ein noch weitaus niedriger Wert von 8 %. Die Ausprägungen in PA sind deutlich hoch angesetzt. 40 % der deutschsprachigen Lehrer weisen hohe Beeinträchtigungen in der Leistungsfähigkeit auf. Ausgehend von diesen Zahlen wurden weitere Untersuchungen zu Burnout durchgeführt, die keine besseren Ergebnisse lieferten. Zu erwähnen sind hierbei die Potsdamer Lehrerstudien (Schaarschmidt& Kieschke, 2007a), die in den Jahren von 2000 bis 2006 durchgeführt wurden. Ausgehend vom Verfahren des AVEM wurden

Anteile von 28,7 % (bei der ersten Erhebung von 2000 bis 2003) und 29,3 % (bei der zweiten Erhebung von 2004 bis 2006) an Risikomuster B registriert. Bei den Verteilungen des Risikomusters A sieht das Bild nicht besser aus. Bei der ersten Erhebung wiesen 30,7 % ein Risikomuster A auf und bei der zweiten 33 %. Es kam eher zu einer weiteren Verschlechterung, vor allem für Frauen. Für die erste Erhebung wurden 7.693 Lehrer/innen aus elf deutschen Bundesländern herangezogen und für die zweite waren es 7.846 Lehrer/innen aus acht deutschen Bundesländern.

Vergleiche mit Österreich (n=363) kamen auf ein vergleichbares Resultat (Schaarschmidt & Fischer, 2001, 2003; zitiert nach Schaarschmidt, 2004b, S. 48), mit dem durchschnittlichen Alter von 31,91 (SD=10,09) und Frauenanteil von 78,1 %, wobei die Ergebnisse im Vergleich zu Deutschland knapp besser ausgefallen sind. Der Risikomuster B Anteil lag bei 26 % und der Risikomuster A Anteil bei 13 %, wobei zu erwähnen ist, dass sich in der österreichischen Erhebung Vergleichsuntersuchungen mit anderen Berufsgruppen befanden, wie Pflegepersonal, Ärzte, Angestellte der Verwaltung von Gesundheitseinrichtungen und Feuerwehrleute.

Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert (2006) konnten durch eine Untersuchung der Einschätzungen der Schüler Zusammenhänge zwischen den Risikomustern A und B und der schlechteren Unterrichtsqualität, als diese bei den Mustern G und S gegeben war, finden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen vermehrt für Burnout anfällig sind. Sie sind vielen Belastungen ausgesetzt, die sie in der Schule und der Freizeit meistern müssen. In weiterer Folge leidet durch die hohen Belastungen auch die Unterrichtsqualität der Schüler(Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Sie sind vielen Anforderungen laut vielzähligen Befunden ausgesetzt: unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, sich weiterentwickeln und außerschulischen Verpflichtungen nachkommen. Vor allem sozial-kommunikative Fähigkeiten werden sehr oft erwähnt, gefolgt von emotionaler Stabilität, der Gabe zur Wissensvermittlung und Motivationsfähigkeit.

3.4 Ressourcen und Prävention gegen Burnout

Bevor genauer auf die Lehramtsstudierenden eingegangen wird, werden in diesem Abschnitt die Ressourcen und Präventionsmöglichkeiten zur Vermeidung von Burnout behandelt.

Friedmann & Farber (1992; zitiert nach Ulich, 1996, S. 107) sehen die größte Chance zur Prävention von Burnout in der Zufriedenheit mit dem Beruf. Ein höheres Selbstbild durch das Gefühl der Anerkennung der Schüler/innen bewirkt, dass Lehrer/innen berufliche Kompetenzen aufbauen und ihre Zufriedenheit erhöht sich. Gehrmann (2007b) sieht die Zufriedenheit im Beruf als Zusammenspiel von situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen der Lehrkräfte. Barth

(1992) geht davon aus, dass Stressoren wie auch Motivatoren die Arbeitszufriedenheit beeinflussen und somit auch einen Einfluss auf Burnout haben. Er geht in seinem Modell von vier Dimensionen aus (Abbildung 4). Die 1. Dimension zeigt Freude am Beruf (hohe Motivation) und die Anforderungen werden als bewältigbar erlebt (wenige Stressoren). Diese Dimension stellt die höchste Arbeitszufriedenheit dar. Die 2. Dimension zeigt einen sehr motivierenden Beruf mit vielen Motivatoren, jedoch wird der Beruf als sehr belastend empfunden (viele Stressoren). Die Zufriedenheit in dieser Dimension ist noch recht hoch, jedoch sind die Lehrer/innen der 2. Dimension stark Burnout-gefährdet. Bei der 3. Dimension wird Langeweile und Routine erlebt, die Motivation und Herausforderung ist verloren gegangen (niedrige Motivation), jedoch wird die Arbeit als wenig stressreich empfunden. Die Lehrer/innen der 3. Dimension fühlen sich wenig zufrieden. Das Endstadium Burnout zeigt die 4. Dimension, der Beruf wird sehr belastend und stressreich erlebt (viele Stressoren), jedoch kommt keine Freude für die Arbeit mehr auf und die Motivation ist verloren gegangen. Die Zufriedenheit ist am geringsten. Schlussfolgerungen für die Prävention sind:

- Stabilisierung der Arbeitszufriedenheit durch Wegnahme von Stressoren, welche den Übergang von der 2. zur 3. Dimension fördern.
- Die Lehrer/-innen gegen Stressoren zu stärken und ihnen zu helfen die Freude an der Arbeit zu erhalten und somit ihre Motivation zu bewahren und zu sichern, dass die 2. Dimension bestehen bleibt und ein Übergang in die Dimension 4, der Endstation des Burnouts, verhindert wird.

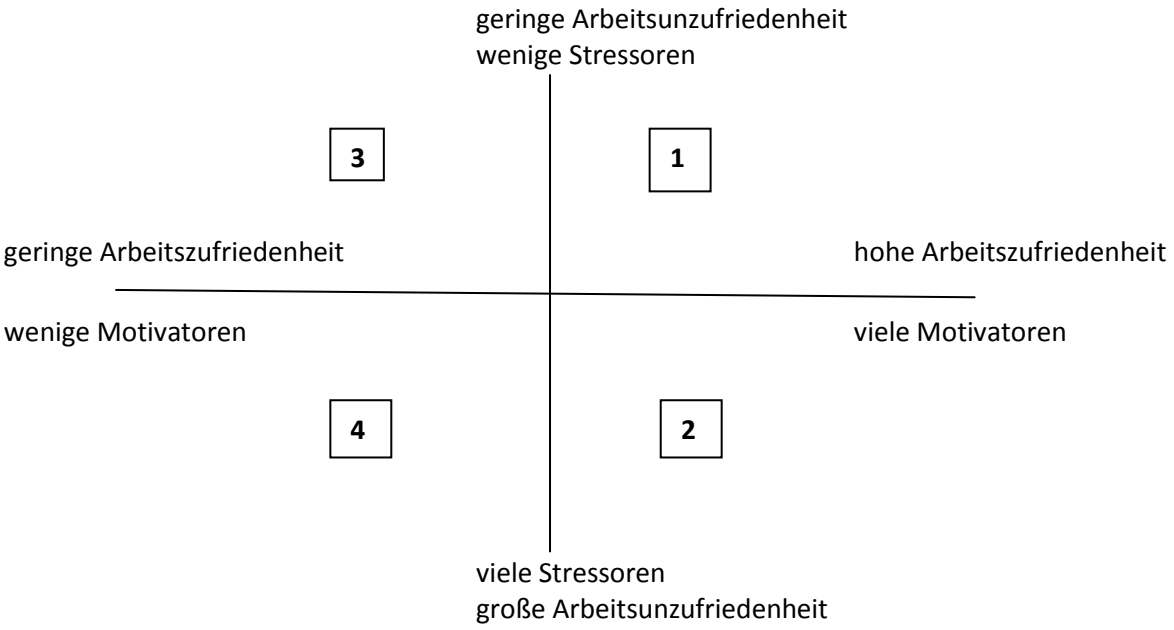


Abbildung 4: Zusammenhang von Motivatoren, Stressoren und Arbeitszufriedenheit nach Barth (1992, S. 67)

Hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht laut Schmitz & Schwarzer (2000) bei Lehrer/innen mit geringeren Burnout-Werten einher, im Gegensatz zu Lehrer/innen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung, darüber hinaus widmen erstere sich mehr ihren Schülern und investieren mehr Zeit in ihre Tätigkeit.

Die Prävention von Burnout bei Lehrenden sehen sowohl Barth (1992) als auch Ulich (1996) in der Erhöhung der Zufriedenheit. Diese ist laut Barth (1992) durch Wegnahme von Stressoren zu erreichen. Bei Ulich (1996) steigt die Zufriedenheit durch die Stärkung des Selbstbildes, die durch die Anerkennung der Schüler/innen erreicht wird. Zudem scheint die Selbstwirksamkeitserwartung bei der Gesundheit von Lehrenden ein wichtiger Aspekt zu sein (Schmitz & Schwarzer, 2000).

4. Situation von Lehramtsstudierenden

Die Frage, die sich bezüglich der nachgewiesenen hohen Belastungen bei Lehrenden stellt (siehe Abschnitt 3.3), ist, ob diese nur bei Lehrenden zu finden sind, oder ob sie schon früher in der Ausbildung vorkommen. Dies könnte bedeuten, dass eine negative Vorselektion in Richtung schon stark belasteter Lehramtsanwärter getroffen wird. Schaarschmidt (2004b) kam in seiner Studie bei Lehramtsstudierenden (ab dem 3. Semester) zu ähnlich hohen Burnout-Werten. Das Durchschnittsalter lag in seiner Studie bei 22,65 Jahren (SD=2,8). Rund 25 % der 622 Lehramtsstudierenden sind in Deutschland dem Risikomuster B zuzuordnen, und immerhin noch 15 % dem Risikomuster A. Muster S kommt 31 % zu und Muster G 29 %. Abbildung 5 zeigt den Vergleich der Musterverteilung der Lehramtsstudierenden mit denen der Referendare und Lehrenden. Daraus wird eine Erhöhung der Risikomuster Anteile ersichtlich.

Aufgrund der drastischen Befunde hat sich die Forschung vermehrt den Lehramtsstudierenden gewidmet, und ist der Frage nach den vermuteten Gründen einer derart großen Risikogruppe nachgegangen. Schröder & Kiesche (2006) widmeten sich in ihrer Erhebung den Gründen und Motiven der Studienwahl sowie den Belastungen. Ihre Stichprobe umfasste 448 Lehramtsstudierende der Universität Münster und 326 Lehramtsstudierende der Universität Potsdam, die sich wie auch die Studie von Schaarschmidt (2004b) mit 79 %), aus großteils weiblichen Personen (81 %) zusammensetzt und zu ähnlichen Ergebnissen kam. 22,94 % der Lehramtsstudierenden wiesen ein Risikomuster B im Grundstudium auf, 19,71 % ein Risikomuster A, 33,24 % ein Muster S und 24,12 % ein Muster G. Was die Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums betrifft, wurden „Freude im Umgang mit Kindern“, „Unterrichte gerne“, „Interesse an Fächern“, „Entwickeln und Helfen“ und „Selbstständig arbeiten“ genannt. Zu den Belastungen im Studium

fanden sich geringe Werte, die höchsten bei der „Zeiteinteilung im Tagesablauf“, „finanzielle Einschränkungen“ und „Schwierigkeiten Studium und Privates zu vereinen“. Werden die vier Typen verglichen, schätzen wie zu erwarten, Studierende mit Risikomuster B oder A Anteil alltägliche Belastungen deutlich höher ein, als ihre Studienkolleg/innen mit Muster G oder S. Zusammengefasst lässt die Studie erkennen, dass sich die Musterverteilung im Vergleich zur Potsdamer Studie nicht unwesentlich verändert hat und ein hoher Risikomuster B und A Anteil bestehen bleibt. Durch die Ergebnisse sind weitere Recherchen notwendig, um sich ein genaueres Bild von den vermuteten Gründen zu machen.

Ein Vergleich zwischen den Mustern von 293 Lehramtsstudienanfängern/innen (73,5 % weiblich) und 348 Jurastudienanfängern/innen (68,1 % weiblich) haben Römer, Appel, Drews & Rauin (2012) an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt und ähnlich hohe Werte gefunden. Die Risikomuster machten bei A 15 % und bei B 21,5 % aus. Muster G lag bei 29 % und Muster S bei 34,5 %. Was den Vergleich mit Jurastudierenden angeht, so fanden sie einen signifikanten Effekt. Das Gesundheitsmuster ist bei Jurastudierenden häufiger vertreten – mit beachtlichen 43,5 %, jedoch findet sich das Schonungsmuster und Risikomuster B vermehrt bei Lehramtsstudierenden. Bei Jurastudierenden liegt Muster S bei 19 % und Risikomuster B bei 16 %. Die beiden Risikomuster (A und B) zusammen gezählt sind etwa gleich groß bei beiden Studierendengruppen (Risikomuster A bei Jurastudierenden beträgt 21,5 %).

Rothland (2011a) hat sich hauptsächlich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Risikomerkmalen und der große Zahl an Risikomuster A bzw. B, auch in Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden, gewidmet. In seiner Studie fällt der Anteil der Risikogruppe B bei den Lehramtsstudierenden mit 15,5 % geringer aus. Das Risikomuster A betrug 16,5 %, der Muster G Anteil lag bei 35 % und der Muster S Anteil bei 33 %. Seine Stichprobe setzte sich aus 1142 deutschen Lehramtsstudierenden aus dem Lehramt für die Primarstufe (35,1 %), die Sekundarstufe I (16,8 %), die Sekundarstufe II (42 %) und die Berufsschule (2,8 %) zusammen. Das durchschnittliche Alter lag bei 23,66 Jahren (SD=2,86) und die durchschnittliche Semesterzahl bei 6, wobei diese von einem Semester bis 16 Semester variierte.

Anzumerken ist im Vergleich zur Potsdamer Studie (Schaarschmidt, 2004b), zur Studie von Römer, Appel, Drews & Rauin (2012) und zur Studie von Schröder & Kieschke (2006), dass sich in der Studie eine weitaus größere Stichprobe befand und sich die Stichprobe aus unterschiedlichen Universitäten zusammensetzte (Universität Bochum 16,4 %, Universität Erfurt 16,4 %, Universität Münster 47,3 %, Universität Osnabrück 13,3 %, Universität Paderborn 6,4 %, andere Hochschulen 0,4 %), wohingegen die anderen Stichproben nur von einer bzw. zwei Universitäten gewonnen wurden. Interessant ist im Vergleich, dass die Risikomuster-Anteile in der Studie von Rothland (2011a) bei

Lehramtsstudierenden geringer sind und das Muster G höher ausfällt. Im Vergleich zu Jurastudierenden weisen Lehramtsstudierende ein geringeres Gesundheitsmuster auf, jedoch sind die Risikomuster im Vergleich bei beiden etwa gleich hoch (Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012). Allerdings sind alle diese Studien durch ihre Gelegenheitsstichproben und dadurch, dass es sich um Querschnitterhebungen handeln, vorsichtig zu interpretieren, was ihre Verallgemeinerung auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden betrifft. In den nächsten Abschnitten wird genauer auf die Studie von Rothland (2011a) eingegangen.

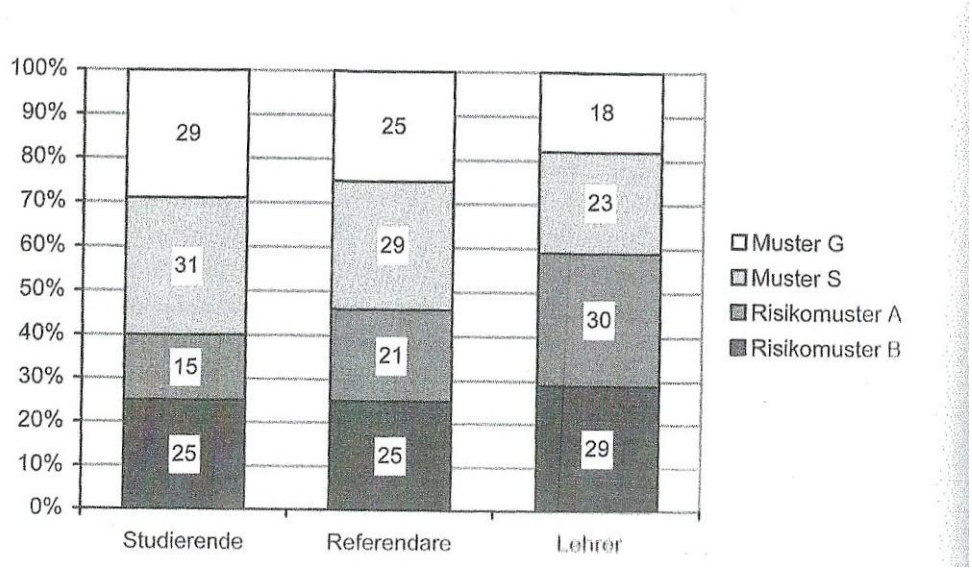


Abbildung 5: Gegenüberstellung der Musterverteilung für Lehramtsstudierende, Referendare und im Beruf stehende Lehrer/innen (Hertl & Schaarschmidt, 2007, S. 158)

Ausgehend von diesen nicht gerade positiven Ergebnissen des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters für den Lehrerstand und schon bei Lehramtsstudierenden, liegt es nun nahe deutsche Lehramtsstudierende mit österreichischen zu vergleichen, anzunehmen ist, dass sich ein ähnliches Verhaltens- und Erlebensmuster zeigen wird. Es ist des Weiteren nötig, differenziertere Informationen über die prekäre Situation zu erhalten und sich mögliche Zusammenhänge von Risikomerkmalen und den hohen Risikomuster B Anteilen bei Lehramtsstudierenden anzusehen. Bevor jedoch auf diese genauer eingegangen wird, wird die Frage der Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen, sowie die Frage nach der/dem ideale/n Lehramtsstudierenden genauer behandelt.

4.1 Berufswahlmotive für ein Lehramtsstudium

Es ist eine komplexe Mischung verschiedenster Einflüsse, die im Entscheidungsprozess Lehrer/in zu werden mit einfließen. Laut Ulich (1998) sprechen sogar zahlreiche Gründe dagegen, den Lehrberuf zu ergreifen:

- Dies wäre zum einen die immer größer werdende Unsicherheit der Lehrerbedarfsprognosen und der Anstellungschancen,
- zum zweiten die Mängel in der Lehrerausbildung.
- zum dritten die höher werdenden Anforderungen an die Lehrerschaft, was die sozialen Kompetenzen betrifft, angesichts der höher werdenden Arbeitslosigkeit, Gewalt, des Drogenkonsums, usw.,
- zum vierten der Anstieg der beruflichen Belastungen,
- zuletzt sind noch die höher werdenden Erwartungen der Eltern an die Lehrenden zu erwähnen.

Bei Ulich (1998) lassen sich mit offenem Auswertungsverfahren für die Entscheidung eines Studienfaches personale, sozialstrukturelle und gesellschaftliche Merkmale finden. Motive (563 klassifizierbare), die von 152 angehenden Lehrern und Lehrerinnen an der Universität München (verteilt aus allen Lehramtsstudiengängen) genannt wurden, eingeteilt in elf Kategorien, sind die Arbeit mit Kinder und Jugendlichen, tätigkeitsbezogene Motive wie etwa das Interesse an der Arbeit, erfahrungsbestimmte Motive wie die Erfahrung mit den eigenen Lehrern, Vereinbarung von Familie und Beruf, Einteilung der Arbeitszeit, die positiven Folgen für den eigenen Beruf, gesellschaftliche Motive wie etwa die Anerkennung des Berufes in der Gesellschaft, Beamtenstatus in Verbindung mit Arbeitsplatzsicherung, lange Ferien, inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen, als letztes Motiv wurde das Gehalt genannt. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wurde am häufigsten genannt, gefolgt von den tätigkeitsbezogenen Motiven und erfahrungsbestimmten Motiven. Die ersten vier Motive machten ¾ der Angaben aus.

Die Ergebnisse wurden von Ulich (2004) in einer zweiten Studie repliziert, jedoch machten hier die ersten vier Motive 2/3 aus und er ordnete die Motivnennungen zehn Kategorien zu. Die meisten Nennungen waren in der Kategorie Kinder bzw. Jugendliche, gefolgt von Tätigkeiten und Erfahrungen. Familie und Beruf, Fachinteresse und Kompetenz wurden mittelmäßig häufig genannt. Die wenigsten Nennungen waren in den Bereichen Berufung und Gesellschaft zu finden. Unterschiede ergaben sich in der Nennung von Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zwischen den

Studiengängen mit einem überdurchschnittlichen Anteil im Studiengang Sonderschule (52 %) sowie einem unterdurchschnittlichen Anteil bei dem Studiengang Gymnasium (38 %). Was den Geschlechtsunterschied anbelangt, so sind es eher Studentinnen, die die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen anführen. Bei Studenten finden sich doppelt so viele Nennungen bei extrinsischen Motiven, außerdem auch mehr Nennungen in den Bereichen fachliches Interesse sowie Kompetenz im Beruf. Die Nennung der Vereinbarung von Familie und Beruf findet sich ausschließlich bei Frauen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Bodensohn, Schneider & Jäger (2008) mit insgesamt 2807 Lehramtsstudienanfänger/innen an der Universität Landau vom Wintersemester 2004/05 bis zum Sommersemester 2007 (MW Alter=22,16 Jahre), bei denen das Motiv Umgang mit Kindern und Jugendlichen am höchsten ausgeprägt war. Kompaktheit des Lehramtsstudiums hat die geringste Ausprägung erhalten. Bei den Berufswahlmotiven ist auch der hohe Frauenanteil erwähnenswert. Als Motive dürften hier auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die flexible Zeiteinteilung eine Rolle spielen, sie werden nach Denzel & Wolter (2008) verstärkt von Personen mit hohem Familien- und Sozialinteresse angestrebt. Schon bei Müller-Fohrbrodt et al. (1978, zitiert nach Terhart, 1994, S. 24) kristallisieren sich die Selbstständigkeit und der Freizeit Faktor heraus. Unterschiede gibt es hier bei den angehenden weiblichen Volksschullehrerinnen, die vermehrtes pädagogisches und soziales Interesse angeben und den Gymnasiallehrerinnen, die sich vor allem für Wissenschaftliches interessieren.

Rothland (2011c) fasste die Ergebnisse zahlreicher Studien vom Jahr 1977 bis 2009 zusammen (Tabelle der Vergleiche: siehe Anhang). Hauptmotive für ein Lehramtsstudium sind demnach vor allem das Interesse und die Freude am Zusammensein und der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die auch bei Ulich (1998), Ulich (2004) und Bodensohn, Schneider & Jäger (2008) zu finden sind. Intrinsische und pädagogische Motive spielen bei der Wahl eines Lehramts eine wichtige Rolle. Extrinsische Motive (z.B.: sicherer Arbeitsplatz, Karrierechancen oder hohes Einkommen) werden durchaus seltener genannt. Die weiteren Motive variieren von Studie zu Studie erheblich, dies ist dadurch zu erklären, dass sich die Erhebungsinstrumente unterscheiden und verschiedene Motive vorgegeben werden. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass sich die Motivlage nicht von Land zu Land verändert. Altruistische, intrinsische Motive stehen durchwegs im Vordergrund und das dominierende Motiv ist die Arbeit mit Kinder und Jugendlichen.

In Zusammenhang mit den Motiven ging Rothland (2011c) der Frage nach, wie die Erwartungen der Lehramtsstudierenden mit der tatsächlichen Realität zusammenhängen. Sind diese zu unrealistisch und zu hoch gesteckt? Zu klären gilt auch, ob sich die Lehramtsstudierenden diesbezüglich in ihren Motiven unterscheiden. Es ist zudem von Bedeutung, die Problemgruppe mit ungünstigen Motiven zu identifizieren, die häufig ihr Studium aus Verlegenheit oder als Notlösung wählt (siehe auch

nächster Abschnitt), um ungünstige und günstige Motivkonstellationen für die Eignung zu erfassen und vielleicht sogar den beruflichen Erfolg vorherzusagen. Mit 76%, die das Lehramtsstudium wegen ihres festen Berufswunsches wählten, kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit ihr Studium nicht als Notlösung oder aus Verlegenheit wählt. Lehramtsstudierende wählen ihr Studium zum Großteil aufgrund von Neigung, Begabung und Interessen.

Rothland (2011c) fand ebenfalls durch den Vergleich zahlreicher Studien (mit Schüler/innen kurz vor Abitur bzw. Maturaabschluss, retrospektiv bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und berufstätigen Lehrer/innen) eine günstige Motivkonstellation angehender Lehrer/innen heraus. Vor allem intrinsische Motive spielen bei angehenden Lehrkräften eine große Rolle. Durchwegs positiv ist zu verzeichnen, dass in nahezu allen Studien die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die Gestaltung von Lernprozessen als Hauptmotive genannt werden, die in weiterer Folge auch in einem positiven Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg und Berufserfolg stehen. Höhere intrinsische Berufswahlmotive stehen zudem in einem positiven Zusammenhang mit einem höheren Selbstbewusstsein, mit einer höheren Leistungsmotivation und Kompetenzeinschätzung sowie stärkerem Kompetenzzuwachs, im Vergleich zu niedrigeren intrinsischen Berufswahlmotiven. Anzumerken ist, dass es eine Risikogruppe zwischen 13,5% und 26% gibt. Dazu zählen Lehramtsstudierende, die extrinsisch motiviert sind, die ein Lehramt aus Verlegenheit oder als Notlösung wählen, und solche, die sich ihrer Entscheidung für die Wahl des Lehramtsstudiums nicht sicher sind oder die das Studium als 2. Wahl präferieren.

Die Motivkonstellationen wurden noch keinem externen Vergleich mit Studierenden anderer Fächer unterzogen, dieser Vergleich könnte die Spezifität der Motive für die Wahl eines Lehramtes überprüfen. Empirische Daten der Vergleiche der Risikogruppen mit anderen akademischen Berufsgruppen außer denen der Jurastudierenden mit ca. gleich großen Anteilen an Risikomustern (Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012) stehen noch aus, um zu erfassen ‚ob sich dieses Problem nur bei Lehrer/innen sowie Lehramtsstudierenden oder auch in anderen Sparten finden lässt. Es gilt weiter zu klären, wie sich die Motivkonstellation auf die Qualität der Berufsausübung und das Befinden der Lehrenden auswirken (Rothland, 2011c). Ulich (1996) geht davon aus, dass gerade sehr hoch gesteckte Ziele und idealistische Erwartungen an den Beruf sich in der Realität oft nicht erfüllen lassen und es dadurch in weiterer Folge zu Resignation und Burnout kommen kann. Die Setzung realistischer Erwartungen sieht er schon bei Studierenden als von großer Bedeutung an, es gilt laut Ulich (1998), die individuellen Motivkonstellationen der Lehramtsstudierenden zu berücksichtigen und nicht um die Auswahl von Risikogruppen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeit mit Kinder und Jugendlichen als Hauptmotiv für Wahl eines Lehramtsstudiums genannt wird. Es sind vor allem intrinsische Motive die von

angehenden Lehrer/innen genannt werden. Zu erwähnen ist auch, dass die Mehrheit ihr Studium wegen ihres festen Berufswunsches wählt. Lediglich ein kleiner Teil der Lehramtsstudierenden wählt ein Studium als Notlösung oder aus Verlegenheit. Bei jenen finden sich vermehrt extrinsische Motive. Die Ergebnisse widersprechen jedoch den Befunden der hohen Risikomuster-Anteile, wie sie in den Studien gefunden wurden. Es gilt zu klären, warum es zu dieser großen Zahl an Risikomustern kommt. Bei der Aussagekraft der Ergebnisse zu den Motiven sollte bedacht werden, dass viele retrospektiv angelegt sind und dadurch Sozialisationseffekte nicht auszuschließen sind (Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009).

4.1.1 Theoretische Modelle zur Wahl des Lehrerberufes

Ausgehend von den zahlreichen Studien, die zum Thema Berufswahlmotive bei Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden, wurden von Watt & Richardson (2007) sowie von Pohlmann & Möller (2010) Fragebögen zur Motivation für die Wahl eines Lehramtes konstruiert, die auf theoretischen Annahmen basieren.

Watt & Richardson (2007) haben sich ausführlich mit der Wahl des Lehrberufs beschäftigt und ein Modell entwickelt. Laut dem theoretischen Modell der Autoren gibt es eine Vielzahl motivationaler Faktoren, welche die Wahl eines Lehramtsstudiums beeinflussen. Auf empirische Ergebnisse und die Wert-mal-Erwartungstheorie von Anderson aufbauend, haben sie das „Factor Influencing Teaching Choice Model“ kurz FIT-Choice erstellt (Abbildung 6). Frühere Unterrichts- und Lernerfahrungen, die dazu führen, dass der Beruf abgewertet wird oder eine positive Beeinflussung stattfindet, haben Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Fähigkeiten, den intrinsischen Wert des Berufes, die Einschätzung der geforderten Aufgaben, die Entlohnung, die Vorteile des Berufes und die Berufsalternativen. Das Zusammenspiel dieser Faktoren beeinflusst letztendlich die Wahl des Lehrerberufes. Durch dieses Modell entwickelten sie den Fragebogen (die FIT-Choice Scale) in der die eigenen Fähigkeiten zu unterrichten, die Interessen des Lehrerberufes, die Berufsalternativen, der soziale und persönliche Nutzen der Berufswahl, die früheren Unterrichts- und Lernerfahrungen, die sozialen Beeinflussungen des Berufswunsches, die Einschätzung der geforderten Aufgaben, des sozialen Status in der Öffentlichkeit, der Bezahlung und die Zufriedenheit mit der Entscheidung für den Lehrerberuf, das zukünftige Engagement und das eingeschätzte Entwicklungsbestreben des Berufes erfragt werden. Das Modell bietet die Vorteile, dass es aufgrund zahlreicher Forschungsbefunde entwickelt wurde und dass es durch internationale Stichproben mehrfach überprüft wurde. Einzelne Studien, wie sie im vorigen Abschnitt vorgestellt wurden, basieren auf keinem Modell, somit ist die Vergleichbarkeit dieser Studien eingeschränkt.

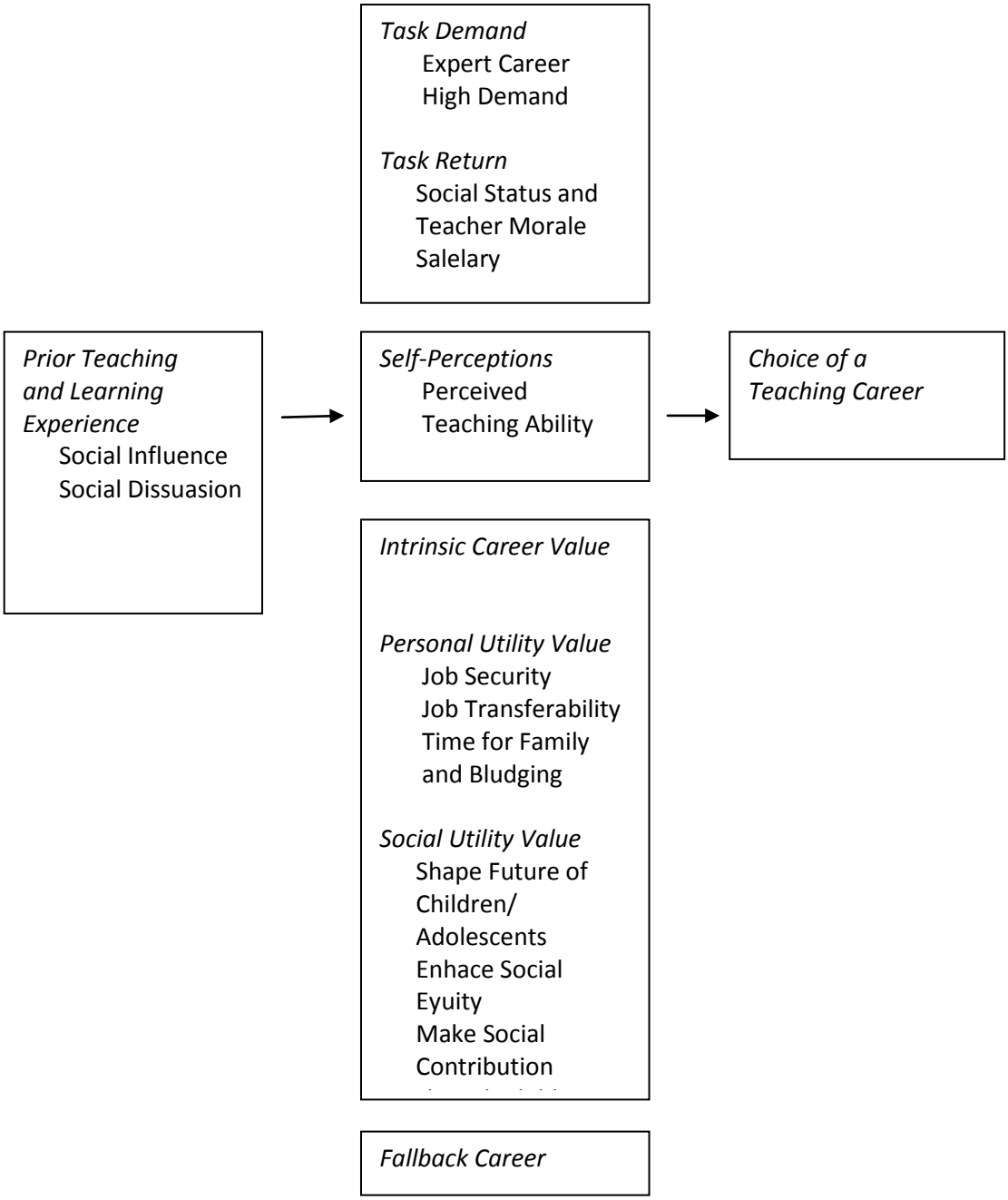


Abbildung 6: Factor Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) von Watt & Richardson (2007, S. 176)

Für den deutschsprachigen Raum wurde von Pohlmann und Möller (2010) ein Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) entwickelt. Ausgegangen wird ebenfalls von der Erwartungs-Wert-Theorie sowie von zahlreichen Studien zur Berufswahlmotivation angehender Lehramtsstudierender. Durchgeführt wurden drei Studien mit Studierenden der Lehrämter Realschule und Gymnasium an der Universität Kiel, die zu einer Sechs-Faktoren-Struktur führten – die Faktoren lauten: Nützlichkeit, pädagogisches Interesse,

Fähigkeitsüberzeugung, soziale Einflüsse, geringe Schwierigkeit und fachliches Interesse. Bei den Gymnasiallehramtsstudierenden wurden signifikant höhere Werte bei dem Faktor „Fachliches Interesse“ festgestellt, wohingegen bei den Realschullehramtsstudierenden der Faktor „Geringere Schwierigkeiten des Lehramtsstudiums“ am häufigsten angekreuzt wurde. Weiters ist zu bemerken, dass wie in den zahlreichen vorangegangenen Studien intrinsische Motive häufiger gewählt werden als extrinsische.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass die Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte durchwegs positiv sind. Gehäuft finden sich intrinsische Motive, die Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen wird am öftesten als Motiv genannt. Daraus lässt sich folgern, dass die Motivation der Lehramtsstudierenden für den Beruf des/der Lehrers/in kein Grund sein dürfte, warum es zu hohen Risikofaktoren bei den Lehramtsstudierenden und in weiterer Folge bei den Lehrern/innen kommt.

4.2 Eignung für ein Lehramt

Definieren lässt sich der Begriff „Eignung“ als Einschätzung der erforderlichen Voraussetzungen einer Person für den jeweiligen Beruf bzw. die jeweiligen Anforderungen eines Studienganges (Krohne & Hock, 2007; zitiert nach Foerster, 2008, S. 45).

Faust & Heil (2004) gehen davon aus, dass sich das Lehrerbild aus drei Eckpunkten zusammensetzt: der Wissenschaft, dem Berufsfeld und der Person. Ziel ist laut ihm der Aufbau eines reflexiven berufsbezogenen Habitus aus diesen drei zentralen zusammengesetzten Bereichen. Vier Typen, die sich in diesen Dimensionen bewegen, wurden ermittelt und in ein Strukturmodell gebracht. Zum einen ist der selbstreflexive Wissensbezug zu nennen, der sich aus dem wissenschaftlichen Aufbau eines Wirklichkeitszugangs und dem Theoriewissen, das sich die Person aneignet, zusammensetzt. Zum zweiten existiert der forschungstheoretische Berufsbezug, der die Vermittlung von forschungsgeleitetes Wissen versteht. Drittens wird der didaktisch-vermittelte Berufsbezug genannt, der sich mit der Transformation von Wissenschaft für das Berufsfeld beschäftigt. Zuletzt gibt es den handlungskompetenten Berufsbezug, der für die Vermittlung von Praxis zuständig ist. Die Pole bilden Wissenschaft und Berufsfeld (Abbildung 7).

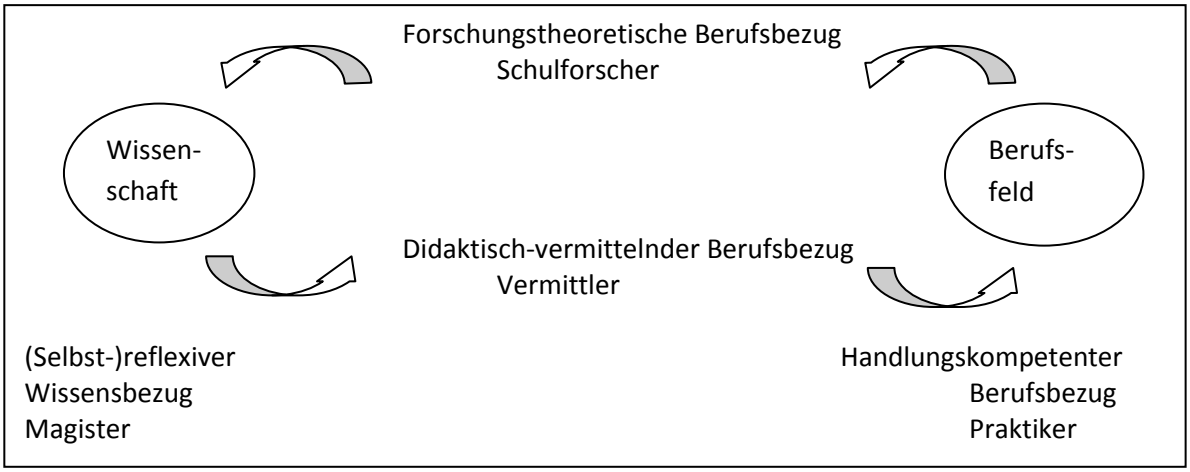


Abbildung 7: Strukturmodell der Leitbilder und Habitusformen universitärer Lehrerbildung von Faust & Heil (2004, S. 126)

Um das Bedingungsgefüge der Lehramtsstudierenden besser zu verstehen, wurde von Czerwenka & Nölle (2011) ein Strukturmodell der Lehrerbildung erstellt (Abbildung 8), das die gesellschaftlichen, sozialen, politischen und personalen Bedingungen miteinbezieht. Die internationale Entwicklung, der Staat, die Gesellschaft und die Kultur, die Einfluss auf das Ausbildungssystem haben, sind zum größten Teil für die Entstehung des öffentlichen Lehrerbildes verantwortlich. Sie entscheiden, welche Kenntnisse/Wissen, Fähigkeiten und welches Selbstkonzept und Belief-System der ideale Lehrer haben sollte. Dieses Lehrerbild der Gesellschaft beeinflusst die Methoden, die angewandt werden; die Inhalte, die vermittelt werden und die Studienorganisation. Die vermittelten Inhalte üben Einfluss auf die Studierenden aus.

Studierende setzen sich nach dem Modell von Czerwenka & Nölle (2011) aus Kompetenz, Persönlichkeit und Standards zusammen. Diese beeinflussen sowohl das Handeln, als auch die Performanz und Professionalität. Jene beeinflussen wiederum die Inhalte, wie sie diese an ihre Schüler/innen vermitteln. Die Schüler setzten sich im Modell aus der Disposition / dem Vorwissen, dem Selbstkonzept und der Motivation und Emotion zusammen, welche die Inhalte die aufgenommen werden beeinflussen. Die Gesellschaft, die Familie, soziale Bedingungen sowie die Persönlichkeitsmerkmale des Schülers / der Schülerin haben wiederum einen Einfluss auf die Inhalte und die Kompetenz sowie auf die Stabilität der Schüler. Aufgrund dieses umfangreichen Modells ist ersichtlich, dass die Lehrerbildung sowie die Lehrer/innen selbst, was den beruflichen Erfolg betrifft, von vielen Komponenten abhängig sind, die sehr komplex und verschachtelt sind, auch in Bezug auf die Eignung für die Ausbildung des Lehrers / der Lehrerin sollte darüber nachgedacht werden. Schaarschmidt (2004c) merkt an, dass der Bewältigungskompetenz in der Ausbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, um die zukünftigen Anforderungen im Beruf besser gegenübertreten zu können.

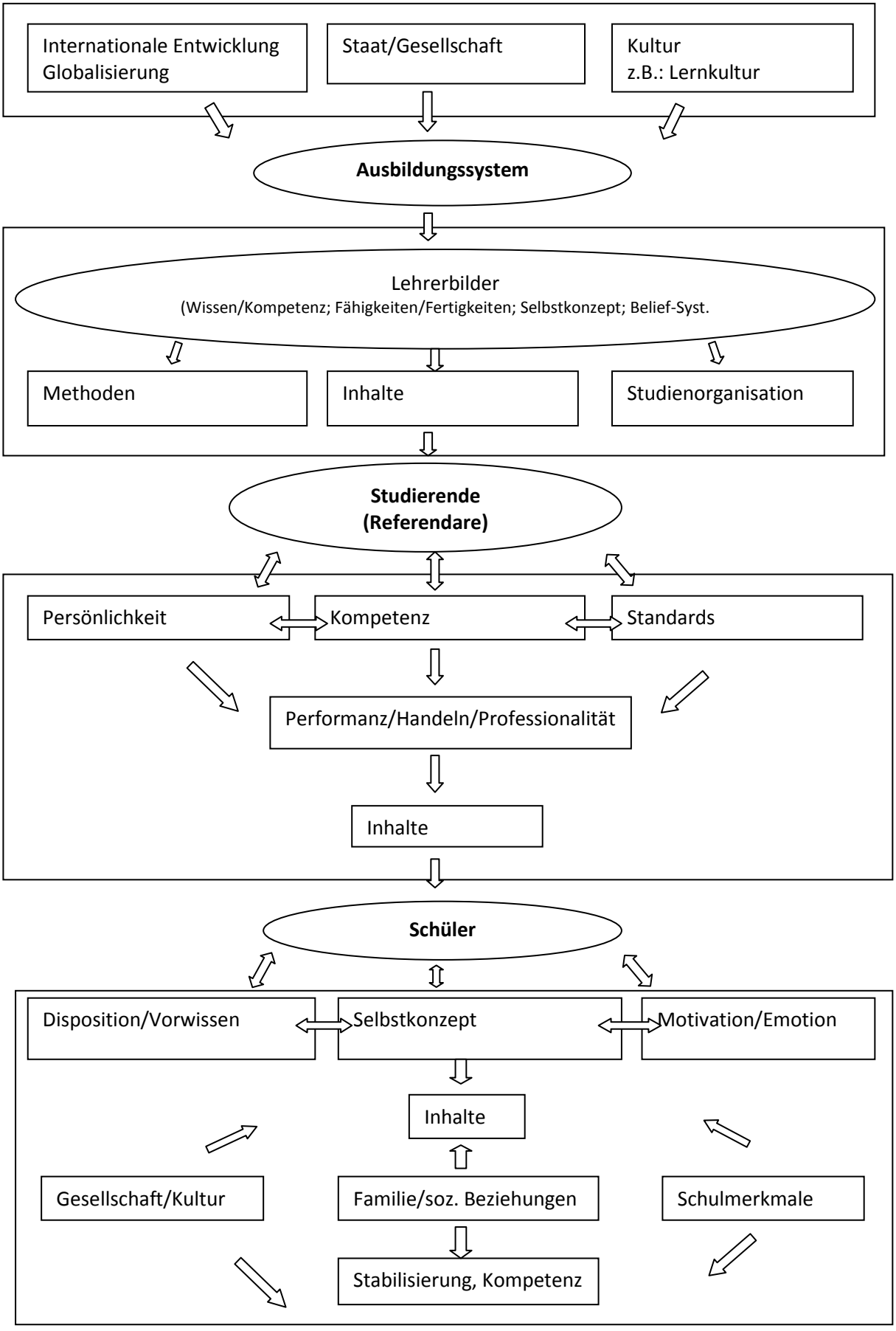


Abbildung 8: Strukturmodell der Lehrerbildung von Czerwenka & Nölle (2011, S. 369)

Der Unterschied zwischen diesen beiden Modellen ist, dass sich das Strukturmodell von Faust & Heil (2004) auf die universitäre Lehrerbildung bezieht und empirisch ermittelt wurde, wohingegen das Modell von Czerwenka & Nölle (2011) auch gesellschaftliche, politische, soziale und personale Bedingungen miteinbezieht. Es verdeutlich ein komplexes Geflecht von vielen Faktoren, die direkt wie indirekt auf die Lehrerbildung Einfluss nehmen. Bei Faust & Heil (2004) geht es vermehrt um die Frage nach den Erscheinungsformen der Lehrerbildung, die sich zwischen den Bereichen des Wissensbezuges, des Berufsbezuges und der Person bewegen. Hier ist zu sehen, dass nicht nur der Wissensbezug von Bedeutung ist, sondern auch der Berufsbezug in der Lehrerbildung von großer Wichtigkeit ist. In Bezug auf die Eignung sollte dies mitberücksichtigt werden.

Laut Hossiep & Paschen (2003; zitiert nach Kraler, 2008, S. 303) erweisen sich Personen in ihrer Tätigkeit dann erfolgreich und zufrieden, wenn diese mit ihrer eigenen Motiv- und Wertestruktur und den beruflichen Verhaltensanforderungen möglichst kompatibel ist. Persönliche Eignungsvoraussetzungen sind laut Kraler (2008) die berufliche Orientierung, die soziale Kompetenz, das Arbeitsverhalten und die psychische Konstitution, die durch das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) erfasst werden. Von Schaarschmidt & Kieschke (2007a) werden Grundvoraussetzungen für die Eignung eines Lehramtsstudiums in den Bereichen emotionale Stabilität, aktive-offene Haltung gegenüber den Lebensanforderungen und zuletzt sozial-kommunikative Stärken, die auch bei Kraler (2008) zu finden ist, gefordert.

Was die Eignung für ein Lehramt betrifft, haben Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert (2009) mit einer Längsschnittuntersuchung von 2000 deutschen Abiturient/innen herausgefunden, dass die angehenden Studierenden des Lehramts für Grund-, Real-, Sonder- und Hauptschule die schlechtesten Werte in den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie unterdurchschnittliche Abiturnoten aufwiesen. Eine neuere Studie von Römer, Appel, Drews, Rauin (2012) befasste sich mit dem Burnoutrisiko und personalen Merkmalen Studienanfängern/innen. Bei Lehramtsstudierenden (n=293) fanden sie im Vergleich zu Jurastudierenden (n=348) mit der Kurzform der Utrecht Work Engagement Scale-Students (UWES-S), welche die affektive-kognitive Gemütslage Studierender erfasst, weniger Freude an ihrem Studium, weniger berufliches Engagement und geringere Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Dies könnte sich laut den Autoren bereits im Schulpraktikum negativ auf die Schüler auswirken.

Schaarschmidt (2004c) betrachtet für die Eignung folgende Voraussetzungen:

1. Seiner Ansicht nach ist die Motivation eines Lehramtskandidaten unabdingbar. Er muss begeisterungsfähig sein und eigenen Antrieb zeigen, um die Schüler motivieren zu können. Basisvoraussetzungen die dafür nötig sind, sind der Gefallen am Umgang mit Kindern und

Jugendlichen, fachliches Interesse, Anstrengungs- und Verausgabungsbereitschaft und Idealismus im Sinne von pädagogischem Optimismus und Tatkraft. Zu bezweifeln sind diese Voraussetzungen, wenn der vorrangige Gedanke bei der Berufswahl die gute Vereinbarung von Familie und Beruf darstellt oder der sichere Arbeitsplatz, der sich daraus ergibt.

2. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die sozial-kommunikative Kompetenz. Personen mit hohem Muster G Anteil zeigen höhere Ausprägungen in den Skalen Aktivität, Selbstbehauptung, Durchsetzung und Rücksichtnahme, die für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung sind.
3. Emotionale Stabilität ist eine weitere nötige Voraussetzung für den Lehrerberuf, die sich durch die Ausbildung schwer anheben lässt.

Schaarschmidt (2004c) sieht vor allem praktische Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen als notwendig an, um einen Einblick in die Realität des Lehrerberufes zu gewinnen und spricht sich für ein verbindliches Praktikum vor dem Eintritt in ein Lehramtsstudium aus. Von psychologischen Tests sieht er eher ab. In Anbetracht der Eignung ist auch die Frage der Handlungskompetenz ein wichtiger Punkt. Im Studium selbst werden praxisorientierte Grundlagen vernachlässigt, auf diese sollte mehr Gewicht gelegt werden. Römer, Appel, Drews & Rauin (2012) sprechen sich auch für ein Praktikum, Trainingsangebote oder zumindest Beratungsangebote aus, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich mit den eigenen personalen Ressourcen und Anforderungen des Lehrerberufes realistisch auseinanderzusetzten.

In den Verfahren, die für die Auswahl eingesetzt werden, gibt es allgemeine Merkmale, spezifische Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale und Motivationsmerkmale. Zu den allgemeinen Merkmalen lassen sich Abiturdurchschnittsnoten, schulfachbezogene Kenntnistests und allgemeine Studierfähigkeitstests zählen. Noten in Einzelfächern, fachbezogene Studierfähigkeitstests, Kenntnistests, Noten von früheren Abschlüssen oder Prüfungen, situative Verfahren und berufsbezogene Vorerfahrungen gehören zu den spezifischen Merkmalen. Die Persönlichkeit und die Motivation werden schließlich mithilfe von Essays, Auswahlgespräche und Interessens- und Persönlichkeitstests erfasst (Heine, 2006; zitiert nach Czerwenka & Nölle, 2011, S. 370). In diesem Kontext dürfte das Resultat von Czerwenka & Nölle (2011) von Bedeutung sein, das zu dem Schluss kam, dass noch keines der Verfahren eine zufriedenstellende prognostische Güte erlangte, um eine zufriedenstellende bzw. nicht zufriedenstellende Studierfähigkeit vorherzusagen. Demnach unterliegen alle Verfahren einer gewissen Fehlerhaftigkeit, „Geeignete“ als ungeeignet einzustufen.

Für die Eignung ist laut Schaarschmidt (2004c), Kraler (2008) und Czerwenka & Nölle (2011) die Motivation eine wichtige Basisvoraussetzung. Studierende müssen für den zukünftigen Beruf, den sie anstreben motiviert sein. In Hinblick auf den vorigen Abschnitt 4.1 dürfte dies bei den angehenden

Lehranwärter/innen gegeben sein. Sie sind durchwegs intrinsisch motiviert und ihr Hauptmotiv ist die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Zu beachten ist jedoch, dass diese Daten durch Selbstangaben der Studierenden zustande kamen und anfällig für Verzerrungen und Fehler sind. Soziale Kompetenzen und emotionale Stabilität wie sie Schaarschmidt (2004c) und Kraler (2008) fordern, sind für die Eignung weitere wichtige Voraussetzungen.

Klusmann, Trautwein, Lüdke, Kunter & Baumert (2009) fanden sehr ungünstige Werte bei den Abiturnoten und bei den kognitiven Fähigkeiten bei Lehramtsstudierenden der Grund-, Real-, Sonder- und Hauptschule. Im Vergleich zu Jurastudienanfänger/innen wurde bei Lehramtsstudienanfänger/innen weniger Widerstandskraft, weniger Freude am Studium und weniger Engagement gefunden (Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012). Dass sich schon bei Studienanfänger/innen negative kognitive und affektive Voraussetzungen feststellen lassen, deutet auf keine günstigen Zukunftsperspektiven in Hinblick auf die Eignung hin. Die Frage ist, wie sich diese Ergebnisse in Laufe des Studiums verändern. Schaarschmidt (2004c) sieht im Gegensatz zu Czerwenka & Nölle (2011) von psychologischen Tests für die Auswahl geeigneter Lehramtsstudierender ab. Für ihn ist die praktische Erfahrung weitaus wichtiger, wie auch für Römer, Appel, Drews & Rauin (2012), die sich auch für Beratungs- und Trainingsangebote am Anfang des Studiums aussprechen.

4.3 Burnoutrisiko bei Lehramtsstudierenden

Die Motivation und Eignung der Lehramtsstudierenden für den Beruf als Lehrende/r hat einen Einfluss bei der Wahl eines Lehramtes und darüber hinaus auf das Risiko eines Burnouts. In diesem Abschnitt werden mögliche Faktoren genannt, die eventuell in Zusammenhang mit dem hohen Risikomuster B Anteil bei Lehramtsstudierenden stehen. Diese dienten als Ausgangslage für die Fragestellungen in der Untersuchung, die im empirischen Teil beantwortet werden.

4.3.1 Burnout und Sicherheit über die Entscheidung für ein Lehramt

Im Zusammenhang mit den hohen Burnout-Werten wurde der Frage nach der Berufswahlentscheidung nachgegangen (Rothland, 2011a).

Ulich (2004) führt drei Gründe an, warum die Sicherheit über die Berufsentscheidung von Bedeutung ist:

1. Die Sicherheit bzw. Unsicherheit hat erhebliche Bedeutung für die Motivation und das Engagement im Studium und in weiterer Folge auf die Zukunft der angehenden Lehramtsstudierenden.

2. Unsicherheit wird durch geringe Praxiserfahrung im Studium erzeugt, Lehramtsstudierende erhalten somit kaum Handlungssicherheit während ihrer Ausbildung.
3. Die Sicherheit über die Entscheidung ist im Wesentlichen mit den Motiven der Berufswahl verknüpft.

Bei seiner Studie mit insgesamt 785 deutschen und österreichischen (pädagogische Akademie Linz n=158) Lehramtsstudierenden stellte er fest, dass knapp drei Viertel (72 %) sicher über die Entscheidung Lehrer/in zu werden waren. Unsicherheit gab es bei einem Viertel (28 %) der Befragten. Die Unterschiede zwischen den Studiengängen waren gering. Es handelte sich bei den Studiengängen der Lehramtsstudierenden sowohl um Grundschule (n=316) und Sonderschule (n=124), Hauptschule/Realschule (n=163) als auch um Gymnasium (n=182). Anzumerken ist, dass sich im Studiengang Gymnasium eine etwas überdurchschnittliche Unsicherheitsquote ergab und im Studiengang Haupt- und Realschule eine leicht unterdurchschnittliche Unsicherheit zu verzeichnen war. Differenzen waren bei der Dauer des Studiums zu verzeichnen. Die Entscheidungsunsicherheit nahm mit einer höheren Anzahl an Semestern in der Studie gering ab, von 31 % bei Studienanfänger/innen auf 26 % bei Höhersemestrigen.

Was die Gründe für die hohe Unsicherheit anbelangt, so sind es vor allem gewünschte Alternativen zum Lehrberuf (40 %), Unsicherheit über die eigene Eignung (22 %), schlechte Anstellungssituation (15 %), antizipierte Probleme mit dem Beruf, der Schule und bzw. oder den Schülern/innen (12 %) und unbefriedigende oder defizitäre Ausbildung (10 %). Aufgrund der Ergebnisse lassen sich gute Voraussetzungen für den Lehrerberuf finden. Es existieren keine bzw. nur wenige Verunsicherungen in der Berufswahl (wie etwa zunehmende Anforderungen, berufliche Belastungen, Mängel der Ausbildung), die von den Lehramtsstudierenden genannt werden, sondern eher antizipative Probleme mit dem Beruf und eine als unbefriedigend erlebte Ausbildung (Ulich, 2004).

Bei Foerster (2008) ließen sich ähnliche Ergebnisse finden. Mit dem Unterschied, dass in dieser Studie nur Lehramtsstudierende der Grundschule in die Erhebung mit eingingen. Die Altersspanne reichte von 18-43 Jahren. Die Umfrage fand in der Einführungsvorlesung statt, sodass sich 96,8 % der Studierenden beteiligten, daher kann laut Bortz & Döring (2006) beinahe von einer Vollerhebung ausgegangen werden. In seiner Studie mit 304 Anfänger/innen des Lehramts für die Grundschule an der Universität Bamberg gaben 12 % der Befragten an, dass das Grundschullehramtsstudium „sehr sicher“ das Studium ihrer Wahl sei. Die Mehrheit mit 69,2 % war sich „sicher“ mit der Studienwahl. 16,8 % waren sich „eher unsicher“ bezüglich der Richtigkeit ihrer Studienwahl und 1,9 % sind sich „sehr unsicher“ darüber, ob sie die richtige Studienwahlentscheidung getroffen haben. Es ist jedoch zu erwähnen, dass es sich bei beiden Studien um Selbstangaben handelt und diese mit einer Verzerrung in Richtung sozialer Erwünschtheit einhergehen können.

Die ungünstige Verteilung der Muster, wie sie in Abschnitt 4 erwähnt wurde, führte zu der Frage, wie deutsche Lehramtsstudierende die Richtigkeit ihrer Berufswahl einschätzen. Im Vorfeld waren es bei der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2004b) vor allem diejenigen, die dem Risikomuster A mit immerhin 60 % oder B mit 15 % zugeordnet wurden, die bezweifeln, dass Lehrer/in der richtige Beruf für sie sei. Umgekehrt zeigte sich, dass diejenigen, die sich ihrer Berufswahl sicher waren, vermehrt ein Muster G Anteil mit 41 % oder Muster S Anteil mit 29 % aufwiesen (siehe Abbildung 9). Vor allem jene Studierenden mit Risikomuster B, die ihre Eignung sehr in Frage stellten, hatten Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und eine generelle Beeinträchtigung des Selbstvertrauens, was in Laufe des Studiums kaum veränderbar ist (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b).

Zu ähnlich ungünstigen Ergebnissen kam Rothland (2011a), mit zunehmender Unsicherheit der Entscheidung Lehrer/in zu werden, nahmen die Risikomuster A (MW=2,09; SD=1,19) und B (MW=2,52; SD=1,20) zu und die Muster G (MW=1,63; SD=0,80) und S (MW=1,99; SD=1,01) ab. Sehr unsicher bezüglich der Richtigkeit ihrer Berufswahl waren vor allem diejenigen Studierenden mit Risikomuster A (35,7 %) bzw. B (35,7 %), der S Anteil fiel mit 28,6 % gering aus und es gab keinen G-Anteil, also kein/e Lehramtsstudierende/r des Muster G Anteils war sich bezüglich seiner Entscheidung Lehrer/in zu werden sehr unsicher. Bei sehr entscheidungssicheren Lehramtsstudierenden wurde ein hoher Muster G Anteil von 47,1 % und ein S Anteil von 29,7 % gefunden, auf A fielen nur 15,4 % und auf B 7,8 %. Keine signifikanten Ergebnisse konnten beim Geschlecht und der Semesterzahl als Kovariate gefunden werden. Die Angaben fallen jedoch bei „sehr unsicher“ mit n=14 und „unsicher“ mit n=20 sehr gering aus, dadurch könnten die Daten verzerrt worden sein. Diesbezüglich ist noch zu erwähnen, dass sich bei Rothland (2011a) eine Skala mit sechs Antwortkategorien finden lässt, im Unterschied zur Studie von Schaarschmidt (2004b), der fünf Skalen vorgesehen hatte.

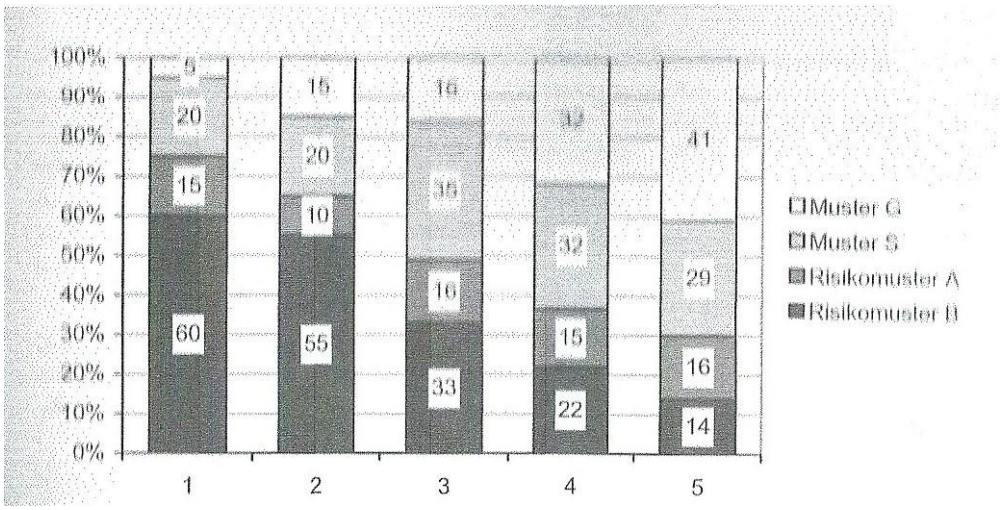


Abbildung 9: Zusammenhang von Musterverteilung im Lehramt und Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (Hertl & Schaarschmidt, 2007, S. 159)

1: Ich bin mir sehr unsicher, dass der Lehrerberuf der richtige Beruf für mich ist.

5: Ich bin mir sehr sicher, dass der Lehrerberuf der richtige Beruf für mich ist.

In Anbetracht der Ergebnisse ist anzumerken, dass vor allem Studienanfänger/innen erhebliche Laufbahnprobleme haben, diesem Problem hat sich die Laufbahnentwicklungstheorie gewidmet (Seifert, 1990; zitiert nach Seifert, 1994, S. 156). Dieser Theorie zufolge müssen die beruflichen Entwicklungsaufgaben der Kristallisation, Spezifizierung und Realisierung von Jugendlichen bewältigt werden. Die erfolgreiche Bewältigung ist von Ausmaß und Effektivität der beruflichen Selbstexploration (der eigenen Fähigkeiten, Interessen und Wertorientierung) sowie von der Exploration der Berufs- und Studiermöglichkeiten abhängig. Des Weiteren spielen diesbezüglich Umwelteinflüsse und das Sammeln beruflicher Erfahrung eine Rolle.

Wichtig sind laut der Forschung von Seifert (1991; zitiert nach Seifert, 1994, S. 157) psychologische Variablen, wie die individuelle Planungs- und Explorationsbereitschaft, die Entschiedenheit und Sicherheit der getroffenen Laufbahnentscheidung und die spezifische berufliche Weltorientierung. Aufgrund der Ergebnisse ist anzunehmen, dass die Probleme der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen auf eine ungenügende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zurückzuführen ist, vor allem hinsichtlich der Spezialisierung der Berufswahl, aber auch Defizite in der Berufs- bzw. Laufbahnwahlreife und korrespondierende Coping-Verhaltensweisen sind Faktoren, die eine Rolle spielen. Der Anstieg der Laufbahnproblembelastung ist durch vermehrten Entscheidungsdruck und subjektive Schwierigkeit, eine psychologisch befriedigende Studienentscheidung zu treffen begründet. Ergebnisse zeigen, dass vor allem Studenten/innen mit hoher Laufbahnproblemskala (LPS-STUD) sich am Ende ihrer Schulzeit am wenigsten sicher sind, welchen weiteren Berufsweg sie einschlagen sollten. Sie entscheiden sich eher aufgrund von extrinsischen und situativen Merkmalen, wie der Kürze der Ausbildung, der Arbeitszeit und dem Urlaub und sie treffen auch oft inkongruente

(der angegeben Präferenz nicht entsprechende) Studienwahlen, im Vergleich zu ihren Kolleg/innen mit niedrigerem LPS-Wert, die sich bei der Studienwahl an eigenen Interessen, Möglichkeiten der Selbstentfaltung und fachlichen Fähigkeiten orientieren. Noten hatten nach dieser Studie hingegen keinen Einfluss auf die Laufbahnproblembelastung.

Hinsichtlich dieser Befunde ist anzunehmen, dass sich bei Studierenden mit hohem LPS-Wert ein langfristiges Problem ergibt. Studierende mit hohem LPS-Werten werden wegen ihrer aufgrund oberflächlicher Kriterien getroffenen Studienauswahl mit dem Studium an der Pädagogischen Hochschule unzufrieden sein und keinen günstigen Studienerfolg aufweisen. Bei ihnen ist das Risiko eines Studienwechsels oder Studienabbruchs sehr groß. In weiterer Folge sind die Studierenden mit hohem LPS-Werten wahrscheinlich vermehrt die zukünftigen Lehrenden, bei denen psychische Probleme wie Burnout besonders häufig anzutreffen sein werden (Seifert, 1994).

Die Lehrerausbildung sieht in Österreich keine auf Eignung oder auf Noten basierenden Einschränkungen vor. Aufgrund der Tatsache, dass in Österreich 1994 zwischen 30 % und 50 % der Studierenden ihr Studium nicht abschlossen, sei es Erststudium oder Zweitstudium, ist darauf zu achten, dass die Jugend tatsächlich über die nötigen Voraussetzungen für den Beruf des Lehrenden verfügt (Bergmann & Eder, 1994a). Es wäre laut den Autoren eine Idee ihnen schon vor Antritt des Studiums die nötigen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, um ihre Eignung hinsichtlich des Berufswunsches festzustellen. Eine weitere Möglichkeit, die die Autoren betrachten, wäre, den Jugendlichen Beratungsangebote zu bieten, um ihnen eine bessere berufliche Orientierung zu gewährleisten und ihnen ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen, damit sie in ihren Entscheidungen bestärkt werden bzw. ihre Einschätzungen bezüglich ihrer Karriere erneut überdenken und für sie passendere Ausbildungsziele wählen. Beratungsangebote liegen in Österreich viele vor, es gibt z.B.: den Faltbogen „Lehrer/in werden?“, der für Lehramtsinteressierte der Pädagogischen Hochschule entwickelt wurde (Bergmann & Eder, 1994a).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sicherheit der Berufswahlentscheidung für das Studium und den zukünftigen Beruf als Lehrer/in von Bedeutung ist, da sich diese laut Ulich (2004) auf die Motivation im Studium auswirkt und darüber hinaus ein Prädikator für die zukünftigen Erfolgschancen im Beruf ist. Was die Sicherheit der Entscheidung Lehrer/in zu werden angeht, sind zahlreiche Studien zu positiven Ergebnissen gekommen. Bei Ulich (2004) und Foerster (2008) war sich ein großer Teil der Lehramtsstudierenden über ihre Entscheidung für den Lehrberuf sicher. Schaarschmidt (2004b) und Rothland (2011a) fanden bei deutschen Lehramtsstudierenden enge Zusammenhänge zwischen der Unsicherheit bezüglich der Entscheidung zum Lehrberuf und dem Burnout-Muster.

Anzumerken ist, dass nur ein geringer Teil angab unsicher mit der Entscheidung zu sein. Die Mehrheit war sich sicher mit der Entscheidung Lehrer/in zu werden. Schaarschmidt & Kieschke (2007b) fanden sehr ungünstige Persönlichkeitseigenschaften bei Studierendenden, die dem Risikomuster B zugeordnet wurden und ihre Eignung in Frage stellten. Laut Seifert (1994) haben sich Jugendliche Laufbahnwahlproblemen zu stellen und diese erfolgreich zu meistern. Bergmann & Eder (1994a) sehen eine Möglichkeit die Sicherheit der Berufswahl bei Lehramtskandidaten zu erhöhen, indem diese Erfahrungsmöglichkeiten sammeln können oder indem ihnen Beratungsangebote zur Verfügung gestellt werden.

4.3.2 Burnout in Verbindung mit der Zufriedenheit mit dem Studium, Berufserfolg und -aussichten

Von Interesse für die Forschung könnte auch der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium, dem Berufserfolg und den Berufsaussichten und dem Burnoutrisiko sein. Hierzu hat Rothland (2011a) herausgefunden, dass sich bei allen drei Kriterien ein Zusammenhang mit dem Risikomuster B Anteil fand. Die Mittelwerte bei der Zufriedenheit lagen bei Muster G bei 2,67 (SD=0,92), bei Muster S 2,94 (SD=0,83), bei Risikomuster A 2,98 (SD=1,10) und bei Risikomuster B bei 3,27 (SD=1,01), wobei die Mittelwerte auf einer sechsstufigen Skala von 1= „Sehr zufrieden bzw. Sehr gut“ bis 6= „Sehr unzufrieden bzw. Sehr schlecht“ angeordnet waren. Bei der Einschätzung zum künftigen Berufserfolg der Lehramtsstudierenden waren die Mittelwerte wie folgt verteilt: Muster G 1,93 (SD=0,52), Muster S 2,18 (SD=0,52), Risikomuster A 2,19 (SD=0,58) und Risikomuster B 2,44 (SD=0,66). Bei der Einschätzung der zukünftigen Berufsaussichten lag der Mittelwert bei Muster G bei 2,13 (SD=0,76), bei Muster S bei 2,28 (SD=0,70), bei Risikomuster A bei 2,34 (SD=0,91) und bei Risikomuster B bei 2,59 (SD=87).

In einer früheren Studie von Frey (2004), in der auch 88 österreichische Lehramtsstudierende beteiligt waren (1313 kamen aus Deutschland, 75 aus der Schweiz, 208 aus Polen, und 157 aus Italien), wurden weder eine generelle Unzufriedenheit noch generelle negative Berufsaussichten festgestellt. Das durchschnittliche Alter der Studierenden lag bei 23,2 Jahren (SD=4,2) und im Mittel befanden sie sich im vierten Semester. Das Geschlecht war bei 83 % weiblich. In der Studie gab die Mehrheit (MW=2,72; SD=0,92), bei einem Notensystem von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht an, mit dem Studium zufrieden zu sein, und die meisten Lehramtsstudierenden schätzten auch die Berufsaussichten durchaus positiv ein (MW=2,60; SD=0,95). Was die österreichischen Studierenden betrifft, waren diese mit der Ausbildung am zufriedensten (MW=2,10), jedoch schätzten sie ihre Berufsaussichten eher schlecht ein (MW=3,40). Erwähnenswert ist in diesem Kontext auch, dass die österreichischen Lehramtsstudierenden sowohl in der Fachkompetenzklasse, in der Sozialkompetenzklasse und in der Methodenkompetenzklasse als auch in der Personalkompetenzklasse die besten Ergebnisse erzielten. Die Fachkompetenz beinhaltet für eine

ständige Weiterbildung notwendige disziplinorientierte Fähigkeitsbereiche und bezeichnet die Spezialisierung einer Person. Die Methodenkompetenz beinhaltet Fähigkeitsbereiche, die eine Person befähigen innerhalb eines definierten Sachbereichs handlungs- und denkfähig zu sein (Frey, Jäger & Renold 2003; zitiert nach Frey, 2004, S. 905). Unter Sozialkompetenz versteht man Fähigkeiten, die es je nach Situation und Aufgabe ermöglichen, in Kooperation mit anderen ein festgelegtes Ziel zu lösen. Personalkompetenz wird definiert als Fähigkeitsbereich den eine Person braucht um selbstständig, verantwortungsvoll und motiviert zu handel (Frey, 2004).

Vergleichbare Ergebnisse ließen sich bei Gehrmann (2007a) an der Universität Rostock (Deutschland) mit 132 Lehramtsstudierenden finden. Der Fragebogen wurde in der Studie online vorgegeben, mit einer Rücklaufquote von ca. 36 %. Die durchschnittliche Semesterzahl lag bei 3,5 Semestern, das Alter bei 23,3 Jahren. Der Großteil war weiblichen Geschlechtes (71,2 %). Auf einer Notenskala von 1 bis 6, wobei 1 „sehr gut“ und 6 „sehr schlecht“ bedeutet, lag die generelle Zufriedenheit mit dem Studium bei 2,85 (MW).

Die Zufriedenheit mit dem Studium wurde auch von Rauin & Meier (2007) mittels einer Längsschnittstudie an drei pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg untersucht, mit den Lehrämtern Grund- und Hauptschule, Realschule und Sonderschule. Die Studie fand zu drei Erhebungszeitpunkten statt. 900 Lehramtsstudierende fanden sich bei der ersten Erhebung im Jahr 1995 (Erstsemester), 537 bei der zweiten (1998) gegen Ende des Studiums und 232 bei der dritten (2003) in den ersten Berufsjahren. Sie identifizierten mittels Clusteranalyse drei Typen: 27 %, die dem „riskanten Studierenden“ zugeordnet werden konnten, unter anderem ist bei diesem Typen die Unzufriedenheit mit dem Studium sehr groß. 35 % wurden dem „engagierten Studierenden“ zugeordnet und 38 % dem „geselligen, pragmatischen Hedonisten“, der nur mäßig zufrieden mit dem Studium ist. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt fanden die Autoren 27 % „riskante Studierende“, bei denen die Unzufriedenheit mit dem Studium sehr groß war. Beim dritten Erhebungszeitpunkt ließen sich nur mehr 17,6 % finden, wobei die Autoren davon ausgehen, dass dies an der starken Reduktion der Stichprobe lag, und der eventuellen Suche nach beruflichen Alternativen der schon am Anfang Unsicheren.

Bezieht man/frau zusätzlich zu den Lehramtsstudierenden diejenigen mit ein, die ein mit Pädagogik verbundenes Studium absolvieren, wie etwa Sozialberufe, Sozialpädagogik oder Verwaltung, so sind laut Pritchard (2006) deutsche Studierende weitaus weniger zufrieden mit ihrem Studium als Student/innen aus Großbritannien. 62% der deutschen Studierenden bewerteten ihren Kurs mit „gut“ oder „sehr gut“. Bei Studierenden aus Großbritannien lag der Prozentwert bei beachtlichen 92%. Mit den Dozenten verhält es sich jedoch umgekehrt, hier waren es die aus Großbritannien, die in Hinblick auf Gehalt, Status, Überarbeitung, Stress und Überlastung durch Qualitätssicherung und

Verwaltungsaufgaben viel unzufriedener mit ihrem Beruf waren. Sie empfanden sich weitaus überlasteter und gestresster als ihre deutschen Kolleg/innen.

Generell ist ein Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit mit dem Studium und dem Risiko des Burnouts bei deutschen Lehramtsstudierenden nachgewiesen worden (Rothland, 2011a), jedoch wurde in mehreren Studien (Frey, 2004; Gehrmann, 2007a; Rauin & Meier, 2007) festgestellt, dass ein großer Teil der Lehramtsstudierenden zufrieden mit ihrem Studium sind. Die Berufsaussichten und der Berufserfolg dürfte weiters eine Rolle beim Burnoutrisiko der Lehramtsstudierenden spielen (Rothland, 2011a). Österreichische Lehramtsstudierende schätzen ihre Berufsaussichten eher schlecht ein, jedoch sind diese am zufriedensten mit ihrem Studium (Frey, 2004). Pritchard (2006) fand in seiner Studie bei deutschen Lehramtsstudierenden und Studierenden in pädagogischen Fächern jedoch eine etwas geringere Zufriedenheitsrate von 62 % vor. Zu beachten ist jedoch auch, dass es sich bei diesen Studien um Selbsteinschätzungen handelt.

4.3.3 Burnout und der Zeitpunkt der Entscheidung für das Studium

Der Zeitpunkt der Entscheidung für das Lehramtsstudium könnte des Weiteren in Zusammenhang mit dem hohen Anteil am Burnout Risikomuster stehen. Es gilt folgende Annahme: Je später der Zeitpunkt der Entscheidung für ein Lehramt, desto größer ist der Anteil an den Risikomustern A bzw. B. Es wird angenommen, dass sich Studierende mit Risikomuster B bzw. A im Vergleich zu Studierenden mit dem Gesunden Muster bzw. dem Schonungsmuster erst später für das Lehramt entscheiden. Eder (2008) kam im Vorfeld mit 458 Salzburger Lehramtsstudierenden aus zwei Studienjahrgängen an der Universität Salzburg (70 % weiblich) zu dem Schluss, dass vor allem jene Personen, bei denen der Wunsch Lehrer/in zu werden, lebensgeschichtlich verankert war, positive Ausprägungen in allen Merkmalen (allgemeine Interessen, Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsmotivation und Selbstkonzept) besaßen. Spätentscheider/innen (diejenigen, die sich erst mit Matura bzw. erst zu Beginn des Studiums für ein Lehramt entscheiden) hingegen wiesen fast überall schlechte Voraussetzungen auf. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass rund 22 % der Lehramtsstudierenden in der Studie zuvor ein anderes Fach studierten.

Bergmann & Eder (1994b) beschäftigten sich in ihrer Längsschnittstudie mit 514 angehenden Maturanten/innen an oberösterreichischen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen mit der Frage nach den Unterschieden zwischen Oberstufenschülern/innen, die schon früh ein Lehramt aufnehmen wollten und ihren Mitschülern/innen. Keinen Unterschied fanden sie hinsichtlich der Intelligenz und des Leistungsselbstbildes. Unterschiede fanden sie bei den Noten, dem erlebten Schulklima und dem Interessensprofil. Potentielle Lehramtsstudierende erlebten das Schulklima durchaus positiver und ihre Noten waren auch besser im Vergleich zu ihren

Mitschülern/innen. Sie waren auch durchaus zufrieden mit der Schule. Bezüglich der Interessensprofile, wiesen angehende Lehramtsstudierende differenzierte Interessen auf, vermehrt lagen sie im sozialen und künstlerisch-sprachlichen Bereich. Was die Belastungen angeht, litten signifikant mehr Lehreranwärter/innen für Pflichtschulen in den Maturaklassen unter schulischem Stress als jene Maturanten/innen, die ein Studium an einer Universität anstrebten.

Giesen & Gold (1994) hingegen verglichen Lehramtsstudierende mit Studierenden anderer Richtungen und fanden ungünstigere Werte bei der Intelligenz und den Abiturnoten bei Lehramtsstudierenden. Heine (2008; zitiert nach Rothland, 2011b, S. 256) bestätigt die Ergebnisse von Giesen & Gold. Die Durchschnittsnoten angehender deutscher Lehramtsstudierender im Wintersemester 2007/08 waren im Vergleich zu Studienanfänger/innen anderer Fächer, eher im Mittelfeld, wobei anzumerken ist, dass sich Schulnoten als Leistungsindikator allgemein als guter Prädiktor erweisen, jedoch gilt dies nicht für die Ausbildungs- und Berufsleistung (Schuler, 2006; zitiert nach Rothland, 2011b, S. 257). Der Ausbildungserfolg lässt sich damit gut vorhersagen, jedoch nicht die Qualität des angestrebten Berufes und schon gar nicht die Ergebnisse der Leistungen der Schüler/innen (Baumert, 2009; zitiert nach Rothland, 2011b, S. 257).

Terhart´s (1994) Erklärung zu den Unterschieden ist, dass sich Spätentscheider oft als Notlösung für ein Lehramtsstudium entscheiden, wegen des Abbruchs eines anderen Studiums oder als Verlegenheitslösung, und sich einige der Interessierten für ein Lehramt doch oft auch durch äußere Zwänge umentscheiden und es dadurch zu den Differenzen der Befunde kommt. In diesem Zusammenhang sei auch der Unterschied der einzelnen Lehramtsstudien zu erwähnen. Je nach unterschiedlichen Merkmalen, die ein/e Lehramtsstudierende/r mitbringt, wählt er/sie vermutlich sein/ihr Lehramt.

Bei Foersters Studie (2008) mit 304 Studienanfänger/innen des Grundschullehramtes ließen sich in den letzten Monaten vor dem Abitur 27,8 % finden, die bezüglich ihrer weiteren Zukunftspläne noch unsicher waren, 33,7 % waren sich teilweise unsicher und knapp 40% der Studienanfänger/innen war sich sicher hinsichtlich der weiteren Zukunftspläne. Ausgehend von den Ergebnissen in der Studie ist nicht von einer Negativselektion, die oft in der Literatur erwähnt wird, wie auch bei Rothland (2011b) auszugehen. Rothland (2011a) widmete sich dem Entscheidungszeitpunkt in Bezug zur Musterkonstellation und kam zu einem hoch signifikanten Ergebnis. Der Anteil der Lehramtsstudierenden, die schon immer Lehrer/in werden wollten, wies zu 45,7 % ein günstiges Muster G und zu 26,2 % Muster S auf. Der Anteil an den Risikomustern A (19 %) und B (9 %) war sehr gering. Bei Studierenden, die sich spät für ein Lehramt entschieden, war das Muster G (28,6 %) erwartungsgemäß gering, wohingegen das Risikomuster B mit 25,4 % erwartungsgemäß am größten war im Vergleich zu der Verteilung des Risikomusters B bei Lehramtsstudierenden, bei denen der

Wunsch Lehrer/in zu werden schon immer bestand. Das Muster S war bei der Entscheidung zu Beginn des Studiums mit 33,9 % am größten.

Neben dem Entscheidungszeitpunkt ist die Wahl des Studiums als erste oder zweite Präferenz in Zusammenhang mit Burnout von Bedeutung. Ausgehend von Eders (2008) großer Zahl an Studierenden, die ein anderes Fach studierten, bevor sie sich für das Lehramtsstudium entschieden (22 %), beschäftigte sich Rothland (2011a) mit der Wahl des Studiums als 1. oder 2. Präferenz. Auch bei Foerster (2008) lässt sich eine große Zahl identifizieren, die zuvor ein anderes Studium gewählt hatten (12,2 %). Rothland (2011a) fand in seiner Studie heraus, dass vor allem männliche Studierende das Lehramtsstudium als zweite Wahl anstrebten (30 %), wobei dies nur auf 16,6 % der weiblichen Lehramtsstudierenden zutraf. In Bezug zur Musterkonstellation konnten keine Unterschiede gefunden werden, das Risikomuster B war durchwegs gleich verteilt, nur beim Geschlecht zeigten sich bei den männlichen Studierenden bei der Verteilung schwach signifikante Unterschiede. Bei der Entscheidung des Lehramts als zweite Wahl war der Musteranteil B mit 26,3 % doppelt so hoch wie bei der ersten Wahl mit 13 %.

Auch Bodensohn, Schneider & Jäger (2008) fanden bei ihrer Studie in der Stichprobe mit 46,4 % an der Universität Koblenz-Landau einen großen Anteil Studierender, die vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums ein anderes Studium begonnen hatten oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen bzw. abgebrochen hatten. Hoch erwies sich in der Studie auch der Anteil derjenigen, die vor dem Lehramtsstudium ein soziales Jahr abgeschlossen hatten, mit 18,2 % bei Grund- und Hauptschullehramt, 15,6 % beim Förderschullehramt und 12,6 % beim Realschullehramt. Verhältnismäßig groß war auch die Zahl derjenigen, die von einem anderen Studium auf das Lehramtsstudium umdisponiert haben (27,1 %), dies schien mit 36,1 % vor allem bei männlichen Studierenden zuzutreffen. In Gehrmanns Studie (2007a) mit 132 Lehramtsstudierenden fanden sich jedoch 83,8 % Lehramtsstudierende, die angaben zuvor kein anderes Studium begonnen zu haben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich bezüglich des Zeitpunktes der Entscheidung und allgemeiner Merkmale wie Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsmotivation, Noten, usw. in der Literatur unterschiedliche Ergebnisse finden lassen. Dementsprechend sollten noch weitere Forschungen betrieben werden. Bei Foerster (2008) lassen sich noch 27,8 % finden, die sich kurz vor Abitur noch unsicher bezüglich ihrer beruflichen Zukunft waren. Rothland (2011a) fand bedeutende Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Entscheidung und Risikomuster B. Keine Unterschiede fanden sich bei der Wahl des Studiums als erste oder zweite Präferenz in Zusammenhang mit dem Risikomuster B. Bei Männern hingegen war bei jenen, welche das Lehramt als zweite Wahl anstrebten, der Risikomuster B Anteil doppelt so hoch wie bei jenen, die das Lehramt als erste Präferenz angaben.

4.3.4 Burnout und Pläne nach dem Studium

Eine weiterer möglicher Zusammenhang, der sich mit dem hohen Risikomuster B Anteil finden lässt, ist die Frage, ob die Lehramtsstudierenden nach ihrem Studium in den Schuldienst eintreten möchten. Bei Eder (2008) zeigten sich durchwegs günstigere Merkmalsausprägungen (siehe voriger Abschnitt) bei Personen, die so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten wollten. Weitaus günstigere Musterkonstellationen zeigten sich der Studie von Rothland (2011a) zufolge bei denjenigen, die nach dem Studium im Beruf Fuß fassen wollten (Muster G: 37,7 %, Muster S: 32,5 %, Muster A: 16,3 % und Muster B: 13,5 %), im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die noch andere Erfahrungen vor dem Schuldienst sammeln wollten oder gar nicht in den Schuldienst eintreten wollten. Hier erwies sich die Musterkonstellation sehr ungünstig mit Risikomuster A Anteil von 25 % und B Anteil von 27,8 %. Zu erwähnen ist, dass es sich um eine sehr schiefe Verteilung handelte. Beachtliche 886 Lehramtsstudierende gaben an so schnell wie möglich in den Lehrberuf eintreten zu wollen, nur 203 Personen wollten vorher andere Erfahrungen machen und nur sehr wenige (n=36) wollten laut eigenen Angaben den Lehrberuf überhaupt nicht ausüben. Anzumerken ist, dass es sich hierbei um Selbstangaben handelt und diese von den Personen eventuell in Richtung soziale Erwünschtheit angegeben worden sein konnten.

4.3.5 Burnout und sozioökonomischer Status

Im Hinblick auf die große Risikomuster B Verteilung bei Lehramtsstudierenden könnte auch der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle spielen. Herausgefunden haben Retersdorf & Möller (2012) in einer Studie mit insgesamt 3449 Lehramtsstudierenden für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II von 13 deutschen Hochschulen (72 % weiblich; Alter: MW=20,92 Jahre, SD=3,08), dass Personen mit niedrigerem sozioökonomischem Status ein Lehramt der Sekundarstufe I präferierten. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert (2009) kamen diesbezüglich auf ähnliche Ergebnisse. Personen mit höherem sozioökonomischem Status bevorzugten eher ein Nicht-Lehramtsstudium an der Universität als ein Lehramt der Primarstufe oder Sekundarstufe I. Bei Denzler & Wolter (2008) fanden sich unter denen, die ein pädagogisches Hochschulstudium wählten, nur 12 %, deren Väter einen Universitätsabschluss besaßen. Ähnlich bei Foerster (2008), hier sind es 57 % der Väter und 70 % der Mütter der Grundschullehramtsstudienanfängerinnen, die keinen Hochschulabschluss vorweisen konnten. Ein hoher Teil der Lehramtsstudierenden strebt somit einen höheren Bildungsabschluss an als jenen der Eltern.

Erklärungen für die schichtspezifische Studienwahl finden sich bei Boudon (1973; zitiert nach Denzler & Wolter, 2008, S. 116). Aufgrund soziologischer Ansätze ist mit der unterschiedlichen Wahl eines Studienganges in Verbindung mit dem sozialen Status Macht verbunden. Ein sozialer Statusverlust

wird bei Kindern aus höheren sozioökonomischen Schichten durch die Sicherung einer statusadäquaten Schul- und Studienlaufbahn verhindert. Aus dieser Sicht ist anzunehmen, dass sich vermehrt Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status für ein Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I entscheiden.

Österreichischen Ergebnissen zufolge waren es laut des Salzburger Beratungsprojektes(2005-2007) 42 % der Lehramtskandidaten, bei denen beide Elternteile über keine höhere schulische Ausbildung verfügten. Bei 57 % besaß ein Elternteil eine Matura, 41 % hatten einen Elternteil, der ein Kurz- oder Universitätsstudium abgeschlossen hatte (Hörl, 2008). Bergmann & Eder (1994b) fanden in ihrer Längsschnittstudie mit 515 Schüler/innen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Oberösterreich diesbezüglich heraus, dass Maturanten/innen, die ein Lehramt anstrebten, keineswegs aus sozial benachteiligten Familien stammten. Das Bildungsniveau ihrer Eltern lag bei ihnen zwischen denjenigen, die keinen weiteren Bildungsweg einschlugen und in den Beruf eintraten und denjenigen, die ein anderes Studium an der Universität wählten. Kein Unterschied bezüglich des sozioökonomischen Status fand sich bei der Wahl eines Universitätslehramtes oder der Wahl einer pädagogischen Hochschule.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse zum sozioökonomischen Status in Bezug auf die verschiedenen Lehrämter widersprüchlich. Bergmann & Eder (1994b) fanden keine Unterschiede. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert (2009), Retersdorf & Möller (2012), Denzler & Wolter (2008), Foerster (2008) und Hörl (2008) fanden Unterschiede im soziökonomischen Status von Personen, die sich für oder gegen ein Lehramt entschieden haben. Da die Studie von Bergmann & Eder aus dem Jahr 1994 stammt, d.h. im Vergleich zu den anderen Studien relativ alt ist, und keine weitere Studien über ähnliche Ergebnisse berichten, kann eher davon ausgegangen werden, dass es Unterschiede im sozioökonomischen Status von Lehramtsstudierenden verschiedener Lehrämter gibt und zwar dahingehend, dass laut Boudon (1973; zitiert nach Denzler & Wolter, 2008, S. 116) vermehrt Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status ein Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I präferieren. In Zusammenhang mit Burnout konnten keine Ergebnisse gefunden werden.

4.3.6 Burnout und soziale und finanzielle Unterstützung im Studium

Die soziale und finanzielle Unterstützung, vor allem durch die Eltern, könnte einen möglichen Zusammenhang mit Burnout aufweisen. Entsprechende Kosten-Nutzen Überlegungen, werden schon vor der eigentlichen Studienwahl in die Entscheidung miteinbezogen, wie folgende Motive und Präferenzen: subjektive Wichtigkeit, intrinsischer Wert, erwarteter Nutzen und die antizipierte Erfolgswahrscheinlichkeit (Lent, Brown & Hackett, 1994; Eccles, 2005; zitiert nach Denzler & Wolter,

2008, S. 116). Denzler & Wolter (2008) gingen in ihrer Erhebung mit 1454 Gymnasiasten/innen der Abschlussklassen aus der Schweiz des Weiteren davon aus, dass der Heimatort in Abhängigkeit vom Studienstandort einen Einfluss darauf hat, ob sich eine Person für eine pädagogische oder für eine universitäre Hochschule entscheidet. Ergebnisse ihrer Erhebung bestätigten, dass sich angehende Studierende, je näher der Heimatort an der Universität lag und je besser das Hochschulangebot war, desto eher für eine universitäre Hochschule im Vergleich zur pädagogischen Hochschule entschieden. Einen Einfluss dürften diesbezüglich auch die Kosten haben, da ein weit entfernter Studienstandort mit weitaus höheren Kosten verbunden ist als ein nahe gelegener. Als Einschränkung ist zu erwähnen, dass nur 9 % angaben ein Pädagogisches Hochschule besuchen zu wollen und nur 8 % der über 1000 Gymnasiasten/innen der Abschlussklassen strebten ein Lehramt der Sekundarstufe II nach dem Abschluss an. 1210 Personen strebten ein anderes Studienfach an.

Jacobs & Dodd (2003) fanden in ihrer Studie mit 149 amerikanischen College-Studenten/innen (MW Alter=20,8 Jahre; 69,12 % weiblich) heraus, dass große soziale Unterstützung mit geringerem Burnout-Werten einherging, vor allem die Unterstützung der Freunde dürfte dabei von größter Wichtigkeit sein. Als Burnout-Maß diente das Maslach Bunout Inventory (MBI). Die Studie bezog sich jedoch auf Studierende des angloamerikanischen Raumes und ist daher nicht ohne weiters eins zu eins auf Lehramtsstudierende aus Österreich übertragbar, da eine Differenz durch kulturelle Unterschiede anzunehmen ist und das Bildungssystem anders beschaffen ist als in Österreich. Des Weiteren sind nicht nur Lehramtsstudierende in der Studie enthalten.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Jacobs & Dodd (2003) einen Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und Burnout fanden. Denzler & Wolter (2008) fanden Kosten-Nutzen-Überlegungen vor der Entscheidung des Studiums, jedoch wurden in der Literatur keine Studien aus deutschsprachigen Ländern bezüglich des Zusammenhanges dieser Überlegungen mit Burnout gefunden.

4.3.7 Burnout und in das Studium investierte Zeit

Die pro Woche für das Studium investierte Zeit könnte weiters in Zusammenhang mit Burnout stehen. Diesbezüglich gibt es uneindeutige Ergebnisse. Montero-Marin et al. (2011) fanden mittels des Burnout Clinical Subtype Questionnaire Student Survey (BCSQ-12-SS) in ihrer Studie mit 314 Studenten/innen (MW Alter=22,05 Jahre, SD=3,57; 70,70 % weiblich) heraus, dass jene Studierende am meisten „überlastet“ sind, die mehr als 40 Stunden pro Woche in ihr Studium investierten. Anzumerken ist jedoch, dass es sich in dieser Studie um spanische Zahnarztstudent/innen und ein anderes Verfahren handelt und dadurch die Ergebnisse als für Lehramtsstudierende eingeschränkt relevant zu betrachten sind. Jacobs & Dodd (2003) fanden keinen Zusammenhang zwischen der in

das Studium investierten Zeit und Burnout. Interessant in der Stichprobe ist, dass Studierende, die ihre subjektive Arbeitszeit höher einstuften und angaben, sie hätten mehr Zeit für ihr Studium investieren können, signifikant höhere Burnout-Werte erreichten. Der Schluss liegt nahe, dass die meisten Studierenden weniger als 40 Stunden für ihr Studium aufbringen (Schulmeister & Metzger, 2011) und somit das Risiko für Burnout im Zusammenhang mit der investierten Zeit bei diesen Studierenden eher gering sein wird. Laut Schulmeister & Metzger (2011) ist die durchschnittliche Zeit, die Lehramtsstudierende (Universität Hamburg, Sommersemester 2010) für ihr Studium aufbringen, ca. 27 Stunden pro Woche. In Bezug zur Studienzeitinvestition stellten Lüders u.a. (2006, zitiert nach Lüders & Eisenacher, 2007, S. 135) fest, dass im Durchschnitt 30 Stunden pro Woche für das Studium genutzt werden.

Aufgrund der widersprüchlichen Ergebnisse im Zusammenhang von Studienzeit und Burnout, stellt sich die Frage, ob die verbrachte Zeit pro Woche für das Studium einen Zusammenhang mit dem Burnoutrisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden hat.

4.4 Training und Ausbildung Lehramtsstudierender

Zimmermann et al. (2011) haben sich mit den Zusammenhang von mentaler (seelischer) Gesundheit und Bewältigung von beruflichem Stress bei 481 deutschen Lehramtsstudierenden (MW Alter=28, SD=4,4; 74,4 % weiblich), die ihre Ausbildung hinter sich hatten und unter Supervision mit dem Unterrichten begannen (Referendare) auseinandergesetzt und ein problematisches Stresslevel herausgefunden. 25,8 % waren von den Lehrämtern Haupt- und Grundschule, 50,1 % vom Lehramt Realschule und 24,1 % begannen an einem Gymnasium zu unterrichten. Die Studie bestand aus zwei Trainingseinheiten, wobei die erste Einheit zehn Semester dauerte und eher theoretisch ausgerichtet war. Die zweite Trainingseinheit dauerte eineinhalb Jahre und war stark praxisorientiert, d.h. die Studierenden unterrichteten auch selbst eine Klasse. Die Ergebnisse zeigten, dass gemessen mit dem General Health Questionnaire GHQ-12 44 % in der zweiten Trainingsphase in der mentalen Gesundheit beeinträchtigt waren. Das Verfahren AVEM zeigte zudem auch, dass mehr als 40 % ein Risikomuster A oder B aufwiesen, 26,3 % ein Muster G und 32,8 % ein Muster S. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Mangel an Belastbarkeit bei Lehramtsstudierenden besteht, der sich durch professionelle Erfahrung ausgleichen lässt. In der Ausbildung sollten folglich mehr praktische Skills vermittelt werden, auf psychosoziale Kompetenz und professionelle Skills sollte ein Fokus gelegt werden (Zimmermann et al., 2011).

Pädagogische Kompetenz scheint ein zentraler Faktor zu sein, dem sich die Ausbildung zum Lehrenden vermehrt widmen sollte. Bis dato ist dies nur unzureichend geschehen. Lehrende,

Referendare und selbst Lehramtsstudierende fühlten sich in der Ausbildung des situationsnahen Lernens und Trainierens nur unzureichend ausgebildet (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Eine weitere Studie, die sich mit dem Training befasste, ist die Studie von König & Schaarschmidt (2007). Ihre Studie umfasste 512 Lehramtsstudierende und eine Kontrollgruppe, die nicht am Training teilnahm. Das Training wurde in der Zeit von 2001 bis 2006 durchgeführt. Ausgangslage ihrer Studie war die schlechte Situation der Lehramtsstudierenden mit vielen Kandidaten mit unrealistischer Erwartungen und ungünstiger Motivation. Folgende Bewältigungskompetenzen wurden versucht zu stärken:

- die psychischen und sozialen Anforderungen des Lehrerberufs (auch zur Überprüfung, ob die persönlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf geeignet sind), somit die Reflexion über die persönliche Eignung,
- die Förderung der studien- und berufsbezogenen Motivation,
- die Verbesserung bzw. Befähigung des Umgangs mit schwierigen sozial-kommunikativen Anforderungen des Lehrerberufs,
- die Arbeits- und Zeitorganisation sowohl für den Studien- als auch den späteren Berufsalltag.

Als Erhebungsinstrument wurde unter anderem der AVEM eingesetzt, der ein erstaunliches Bild lieferte. Das Risikomuster B veränderte sich deutlich, so umfasste es 25,1 % vor dem Training und verringerte sich auf 9,8 %. Risikomuster A fiel von 21,6 % auf 13,1 % zurück. Muster S verdoppelte sich fast von 27,9 % auf 41 % nach dem Training und Muster G nahm etwas zu von 25,4 % auf 36,1 %. Was die Kontrollgruppe betraf, blieben die Werte zum Teil vom ersten Messzeitpunkt bis zum zweiten Messzeitpunkt problematisch konstant. Risikomuster B betrug bei der ersten Messung 27,5 %, bei der Zweiten 25,5 %. Der Risikomuster A Anteil war bei erster Messung 17,6 % und bei der zweiten 13,7 %. Muster S und G veränderten sich auch kaum (25,5 % Muster G, 29,4 % Muster S bei der ersten Messung und 23,5 % Muster G, 37,3 % Muster S bei der zweiten Messung). Ein beträchtlicher Teil der Lehramtsstudierenden, die ein Training erhalten hatten, wanderte vom Risikomuster B in das Muster S, was durchaus positiv zu werten ist. Somit kann angenommen werden, dass bezüglich der Musterkonstellation geringe Stabilität vorliegt. Weiters konnte die Studie zeigen, dass sich durch das Training die soziale Aktivität, die Fähigkeit zur Selbstbehauptung und Durchsetzung, die Abnahme der Konfrontation bei Konflikten und die Resistenz gegenüber sozialer Frustration verbesserten. Die Trainingseffekte zeigten sich auch in der Umsetzung im Alltag.

Schon Schaarschmidt (2004c) stellte im Rahmen eines Trainings von 289 Studierenden eine Abnahme der Risikomuster in Richtung Muster S und G fest, im Vergleich zu einer nicht trainierten Kontrollgruppe von 48 Personen. Kernpunkte des Trainings bildeten Problemlösetrainings und

Entspannungstrainings. Vor allem die Widerstandsfähigkeit und die positive Befindlichkeit wurden mit dem Training gestärkt.

Schaarschmidt (2004c) sowie König & Schaarschmidt (2007) bestätigten, dass durch gezieltes Training der Lehramtsstudierenden die hohen Risikowerte zurück gingen. Die Studie von Zimmermann et al. (2012) weist auf hohe Belastungsfaktoren hin, die durch weitaus mehr Praxiserfahrungen, als die Ausbildung zum jetzigen Zeitpunkt vorsieht, vermindert werden könnten.

5. Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel der Diplomarbeit ist es die Ergebnisse der Studie von Rothland (2011a), die in den vorigen Abschnitten beschrieben wurden, mit österreichischen Lehramtsstudierenden zu replizieren. In Rothlands Studie wurden bei Lehramtsstudierenden mit Muster B Anteil ungünstige Verteilungen bei der Zufriedenheit mit dem Studium, der Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs und -aussichten, der Sicherheit mit der Entscheidung Lehrer/in zu werden, dem Entscheidungszeitpunkt und der Pläne nach dem Studium gefunden. Schröder & Kieschke (2006) fanden in ihrer Studie mit deutschen Lehramtsstudierenden Unterschiede in den Belastungen bei den vier AVEM Mustern. Dies wurde als Anlass genommen, diese bei österreichischen Studierenden zu untersuchen. Es ergaben sich aus der Literaturrecherche weitere mögliche Risikofaktoren für den hohen Burnout-Anteil bei Lehramtsstudierenden, die in den Abschnitten zuvor erwähnt wurden, diese sind der sozioökonomische Status, der in Zusammenhang mit dem hohen Risikomuster B Anteil stehen könnte, des Weiteren die Zeit, welche ins Studium investiert wird, sowie die soziale und die finanzielle Unterstützung während des Studiums. Es zeigten sich widersprüchliche Ergebnisse bei der Stundenanzahl der Studierenden in Zusammenhang mit Burnout (Montero-Marin, 2011; Jacobs & Dodd, 2003). Bei beiden Untersuchungen handelte es sich allerdings nicht um österreichische Studierende. Dies legt eine weitere Untersuchung nahe, die sich ausschließlich auf österreichische Lehramtsstudierende bezieht. Zu sozioökonomischen Hintergründen und finanzieller Unterstützung im Studium in Zusammenhang mit Burnout wurden keine Ergebnisse gefunden. Dies empfiehlt eine genauere Betrachtung. Jocobs & Dodd (2003) fanden einen Zusammenhang zwischen Burnout und Mangel an sozialer Unterstützung. Der Risikomuster B Anteil ist bei großer sozialer Unterstützung wesentlich geringer. Dabei wurde die Unterstützung der Freund/innen als sehr wichtig empfunden. Die Frage, die sich diesbezüglich stellt, ist, ob es einen Zusammenhang zwischen der Verteilung der Muster und der sozialen Unterstützung auch bei österreichischen Lehramtsstudierenden gibt. Es ergeben sich daraus folgende Fragestellungen:

1. Gibt es Unterschiede zwischen den vier AVEM-Mustern und der Einschätzung zu relevanten Merkmalen des Studiums (diese sind: die wahrgenommene Zufriedenheit mit dem Studium, die Einschätzung zum Berufserfolg, die eingeschätzten Berufsaussichten, die Sicherheit mit der Entscheidung Lehrer/in zu werden, der Entscheidungszeitpunt für das Studium und die Pläne nach dem Studium)?

2. Gibt es einen Unterschied zwischen den vier AVEM-Mustern und der wahrgenommenen Belastungen im Alltag Lehramtsstudierender?

3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den vier AVEM-Mustern und Faktoren, die den Erfolg des Studiums mit bedingen? Diese setzen sich aus dem sozioökonomischen Status, der in das Studium investierten Zeit, der sozialen und der finanziellen Unterstützung während des Studiums zusammen.

II. EMPIRISCHER TEIL

6. Methode

6.1 Untersuchungsplan

Die Daten wurden in Kooperation mit meiner Kollegin Andrea Würfl erhoben. Es wurde geplant mit der Durchführung im Oktober bzw. Anfang November zu starten, damit Ende Dezember mit der Auswertung begonnen werden konnte. Tatsächlich konnte erst im Dezember mit der Erhebung begonnen werden, da die Erstellung des Fragebogens länger gedauert hatte als zuvor angenommen. Geplant wurde, 200 Lehramtsstudierenden den Fragebogen ausfüllen zu lassen, jeweils 100 von der Pädagogischen Hochschule und Universität Wien.

6.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der vier Muster wurde das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Kurzform mit 44 Items) von Schaarschmidt & Fischer (2008) gewählt. Der AVEM ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren. Es dient der differenzierten Selbsteinschätzung zum Verhalten und Erleben in Bezug auf Arbeit und Beruf im Rahmen arbeits- und gesundheitspsychologischer Fragestellungen. Zudem ermöglicht das Verfahren Aussagen über gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensmuster in Bezug auf Arbeits- und Berufsanforderungen aufgrund von Profilbetrachtungen über Merkmalsdimensionen. Dies ermöglicht die Begründung und Ableitung präventiver Maßnahmen und Interventionsansätze. Es gibt sowohl eine Standardform von 66 Items als auch eine Kurzform mit 44 Items, die für diese Untersuchung gewählt wurde.

Das Instrument setzt sich aus 11 faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen zusammen, die jeweils 4 Items enthalten. Dazu zählen die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft, das Perfektionsstreben, die Distanzierungsfähigkeit, die Resignationstendenz bei Misserfolg, die offensive Problembewältigung, die innere Ruhe und Ausgeglichenheit, das Erfolgserleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. In Tabelle 6 findet sich eine genauere Beschreibung der Dimensionen sowie ein dazugehöriges Beispielitem (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die Beantwortung der Items erfolgt auf einer fünfstufigen Ratingskala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ und ist somit intervallskaliert (Tabelle 7). Vier Bewältigungsmuster (siehe Abschnitt 2) können, mittels Clusteranalyse erhoben, zum Erleben und Verhalten in Bezug auf die Arbeit lokalisiert werden. Zwei Muster werden dabei als der Gesundheit dienlich betrachtet (Typ G „Gesundheit“ und Typ S „Schonung“) und zwei Muster werden als Risikomuster betrachtet, da von

ihnen eine Gefährdung und Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit ausgeht (Risikomuster A „Anstrengung“ und Risikomuster B „Burnout“) (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Tabelle 6: 11 Dimensionen mit einem Beispielitem (Schaarschmidt & Fischer, 2008)

11 Dimensionen		**Beispielitem**
1	*Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit* : Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben	*Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.*
2	*Beruflicher Ehrgeiz*: Streben nach beruflichen Aufstieg	*Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.*
3	*Verausgabungsbereitschaft*: Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen	*Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.*
4	Perfektionsstreben: Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung	*Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.*
5	*Distanzierungsfähigkeit*: Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit	*Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.*
6	*Resignationstendenz bei Misserfolg*: Neigung sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben	*Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.*
7	*Offensive Problembewältigung*: Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen	*Ein Misserfolg kann bei mir meine Kräfte wecken.*
8	*Innere Ruhe und Ausgeglichenheit:* Erleben psychischer Stabilität und inneres Gleichgewicht	*Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.*
9	*Erfolgserleben im Beruf:* Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten	*Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.*
10	*Lebenszufriedenheit*: Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation	*Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.*
11	*Erleben sozialer Unterstützung*: Vertrauen in die Unterstützung nahestehender Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit	*Mein Partner/meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit.*

Tabelle 7: Beispielitem mit Antwortkategorien aus dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008)

	trifft völlig zu	*trifft überwiegend zu*	*trifft teils/teils zu*	*trifft überwiegend nicht zu*	*trifft überhaupt nicht zu*
„Die Arbeit ist mein Ein und Alles.“					

Nach einer Formel, die mittels Diskriminanzfunktion durch Trennung der Cluster ermittelt wurde, werden die Wahrscheinlichkeiten der Zugehörigkeiten einer Person zu jedem der vier Typen berechnet. Das heißt, dass jede Person Prozentwerte zu allen vier Mustern aufweist, wobei eine Wahrscheinlichkeit von ≥ 95% eine eindeutige Zuordnung bedeutet. Diese eindeutige Zuordnung zu einem der Muster ist nur für 22,6 % aller Probanden/innen bei Schaarschmidt & Fischer (2008)

gegeben. In den meisten Fällen werden die Probanden/innen mehreren Clustern zugeordnet oder können nur tendenziell einem Cluster zugewiesen werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Normwerte finden sich beim AVEM für Deutschland und Österreich mit einer Gesamtstichprobe von N=2160. Die Normstichprobe setzt sich aus Angehörigen sozialer Berufe zusammen. Es handelt sich dabei um Lehrer/innen, Pflegekräfte, leitendes Personal der öffentlichen Verwaltung, Studenten/innen der Psychologie und Pädagogik. Neben diesen Normen finden sich auch Normen gesondert nach Geschlecht und Alter, sowie berufsbezogene Normwerte. Die Reliabilitätswerte sind in allen 11 Skalen, mit einem Cronbach´s α zwischen 0,78 und 0,87 und einer Split-half-Reliabilität zwischen 0,76 und 0,90 befriedigend. Die Validierung wurde auf drei Ebenen durchgeführt: erstens eine inhaltlich klare übereinstimmende Faktorenstruktur, zweitens enge Beziehungen der elf Dimensionen zu verwandten Merkmalen anderer Verfahren, drittens ließen sich Zusammenhänge der vier Typen mit anderen Merkmalsbereichen gut belegen (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

6.3 Operationalisierung

Zusätzlich zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster wurden unter anderem folgende Merkmale erhoben, die für die Auswertung der Fragestellungen dieser Arbeit von Interesse sind:

Demografische Merkmale: Dazu wurde Geschlecht, Alter, aktuelles Semester, in dem sich die Studierenden befinden, der Studienabschnitt, in dem sie zum momentanen Zeitpunkt sind, und der Studiengang, in dem sie eingeschrieben sind (Lehramt alter Studienordnung, Bachelor, Master), erfragt. Zur Erhebung des sozioökonomischen Status wurde die höchste abgeschlossene Ausbildung beider Elternteile erfragt.

Zudem wurden *Angaben zum Studium* erfragt. Darunter fielen Angaben, ob es sich um den Erststudiengang handelte, ob zuvor eine Berufsausbildung absolviert wurde und ob die Person Lehrer/in werden möchte (mit einer Antwortskala von „ja“, „nein“ und „weiß noch nicht“). Weiters wurde erfragt, welches Lehramt studiert wird, mit den Alternativen „Volksschule“, „Hauptschule/Kooperative Mittelschule/Neue Mittelschule“, „Gymnasium“, „Berufsschule“, „Sonderschule/Förderschule“ und „berufsbildende höhere Schule“; welche Unterrichtsfächer studiert werden, mit freiem Antwortformat; wann die Entscheidung für ein Lehramt getroffen wurde, mit Antworten von „Ich wollte schon immer Lehrer werden.“ bis hin zu „Zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich...“.

Die Sicherheit über die Entscheidung zum Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin, die Zufriedenheit mit der getroffenen Entscheidung, die eingeschätzten Berufsaussichten und der eingeschätzte zukünftige Berufserfolg wurden jeweils auf einer sechsstufigen Skala vorgegeben. Zudem wurden die Pläne nach

dem Studium, mit den Antwortalternativen „Ich möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten.“, „Ich möchte noch andere (berufliche) Erfahrungen machen, bevor ich in die Schule eintrete.“ und „Ich absolviere zwar ein lehramtsrelevantes Studium, möchte aber nicht in den Schuldienst eintreten.“ erfragt, des Weiteren auch die in das Studium investierte Zeit, die auf fünf Kategorien einzuschätzen war, von „mehr als 40 Std./Woche“ bis zu „weniger als 10 Std./Woche“ (dazwischen waren die Kategorien „30-40 Std./Woche“, 20-30 Std./Woche“ und „10-20 Std./Woche“ angesiedelt).

Die soziale Unterstützung wurde auf einer sechsstufigen Skala erfragt, die von „sehr groß“ bis „sehr gering“ reichte, zudem wurden die Personen, von denen die Unterstützung ausgeht, mit den Kategorien „Eltern“, „Freunde“, „Sonstige…“ und „Niemand“ erfragt. Die finanzielle Unterstützung im Studium wurde sowohl dichotom („ja“ und „nein“) als auch kategorial erfragt, mit den Kategorien „keine Unterstützung“, „weniger als 100 € / Monat“, „100 € bis 200 € / Monat“ und „mehr als 200 € / Monat“. Alle Fragen bis auf die letzten drei sind an den Fragebogen von Rothland (2011a) angelehnt.

Die Fragen wurden zum Großteil von Rothland (2011a) übernommen, um den Vergleich möglichst genau zu halten und teilweise an österreichische Studierende angepasst. Dabei handelt es sich um die Frage nach dem Lehramt, das studiert wird. Im Vergleich zu Deutschland gibt es in Österreich andere Bezeichnungen für spezielle Schulen. Dies sind die Volksschule und die Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule. Im Vergleich dazu werden sie in Deutschland als Grundschule und Realschule bezeichnet. Dazugefügt wurde bei dieser Frage auch noch die berufsbildende höhere Schule. Bei der Frage nach der Entscheidung zum Lehrerberuf wurde eine offene Antwortkategorie hinzugefügt. Fragen, die nicht der Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit dienten, wurden entfernt.

Fragen zur in das Studium investierten Zeit sowie zu sozialer und finanzieller Unterstützung wurden aufgrund der Literaturrecherche eigenhändig gebildet und in den Fragebogen aufgenommen.

Zudem wurde mithilfe von 13 Items, die aus einer Fragenliste von Schröder & Kieschke (2007) übernommen wurden, die *wahrgenommenen alltäglichen Belastungen* erfragt. Sie dienten dem Vergleich mit dem AVEM-Mustern und wurden aufgrund der Replikation in den Fragebogen aufgenommen. Die Fragen werden auf einer 5stufigen Intervallskala von „die Aussage trifft völlig zu“ bis „die Aussage trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet (Tabelle 8). Zwölf Aussagen betreffen die Unzufriedenheit mit der Wohnsituation, die Schwierigkeiten, Privatleben und Studium zu verbinden bis hin zu finanziellen Einschränkungen. Zudem kann unter „Sonstiges“ (Item 13) eine weitere Belastung, die im Alltag auftritt, angegeben werden und nach ihrer Bedeutsamkeit eingeschätzt

werden. Eine von den Autoren durchgeführte Faktorenanalyse ließ keine eindeutige Faktorenstruktur erkennen.

Tabelle 8: Beispielitem mit Antwortkategorien der Belastungen im Alltag (Schröder & Kieschke, 2007)

	trifft völlig zu	*trifft eher zu*	*trifft teilweise zu*	*trifft eher nicht zu*	*trifft überhaupt nicht zu*
„Ich habe in meiner Freizeit sozialen Verpflichtungen nachzugehen.“					

Abschließend ist eine *Kurzform des NEO-FFI* von Hanfstingl & Rollet (2004) im Fragebogen enthalten, auf die meine Kollegin Andrea Würfl in ihrer Diplomarbeit näher eingeht.

6.4 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien und Lehramtsstudierenden der Universität Wien zusammen, die sich vorwiegend im 2. Abschnitt befinden. Der 2. Abschnitt wurde deshalb gewählt, weil diese Studiereden schon eventuelle Praktika absolviert haben und sich mit den Anforderungen des/der Lehrers/in ausführlicher beschäftigt haben. Der Fragebogen wurde an der Pädagogischen Hochschule in den beiden Mensas verteilt. An der Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien wurde der Fragebogen vor Lehrveranstaltungen und am Gang verteilt. Zuvor wurde eine Mail an die Lehrveranstaltungsleiter/innen versandt, um eine Erlaubnis zur Durchführung zu erhalten. Es handelt sich dabei um eine anfallende Stichprobe. Die Erhebung fand zwischen Dezember 2012 und Jänner 2013 statt.

Von 201 Fragebögen wurden 15 (7 %) aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen. Bei 4 Personen (2 %) konnte eine eindeutige Zuordnung zu einem der vier Muster nicht gegeben werden. Diese Personen wiesen bei zwei Mustern zu ähnliche Prozentränge auf. Unter Ausschluss dieser Personen konnten 182 Lehramtsstudierende in die Stichprobe eingehen.

Die Lehramtsstudierenden sind zwischen 19 und 49 Jahre alt (bei 3 Personen fehlte das Alter), wobei das Durchschnittsalter bei 24,28 Jahren (SD=5,39) liegt.

Tabelle 9: Verteilung des Geschlechts und des Abschnitts in dem sich die Lehramtsstudierenden befinden

	Geschlecht		**Abschnitt des Lehramtes**	
N	m	w	1. Abschnitt	2. Abschnitt
182	20,9 % n=38	79,1 % n=144	9,3 % n=17	90,7 % n=165

Tabelle 10: Verteilung der Stichprobe auf die Lehrämter

Lehramt	Personen	(Prozentwert)
Pädagogische Hochschule	96	(52,7 %)
Universität	86	(47,3 %)
Volksschule (Primarstufe)	50	(27,5 %)
Hauptschule/Kooperative Mittelschule/Neue Mittelschule (Sekundarstufe I)	38	(20,9 %)
Gymnasium (Sekundarstufe II)	70	(38,5 %)
Berufsschule	5	(2,7 %)
Sonderschule/Förderschule	3	(1,6 %)
Berufsbildende höhere Schule	16	(8,8 %)

Die Fächer, die Lehramtsstudierende studieren, sind vielfältig (genauere Angaben siehe Anhang), wobei die meisten Lehramtsstudierenden zwei Fächer angaben. Lehramtsstudierende für Volksschulpädagogik werden in allen ihnen relevanten Fächern unterrichtet. Zu den meist vorkommenden Fächer zählten Deutsch (Germanistik) mit 47 Nennungen, Mathematik mit 38 Nennungen, Englisch wurde von 30 Lehramtskandidaten genannt und Geschichte von 28 Studierenden.

6.4.1 Die Verteilung des AVEM Musters

Die Musterzuteilung erfolgte mithilfe des Manuals und des zugehörigen AVEM Auswertungsprogramms von Schaarschmidt & Fischer (2008), das in der Computerdiagnostik am Institut Psychologische Diagnostik der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien durchgeführt werden konnte. Die Lehramtsstudierenden wurden mit der Normstichprobe österreichischer Lehramtsstudierender verglichen. Fehlende Werte konnten nicht in die Musterzuteilung einbezogen werden. Es erfolgte eine prozentuelle Zuordnung der Personen zu den unterschiedlich abgestuften Musterausprägungen. Jede Person erhielt somit einen prozentuellen Wert für alle vier Muster. Um die Auswertung zu erleichtern wurde jene Musterausprägung mit dem stärksten prozentuellen Anteil für jede Person zugewiesen (vgl. Schaarschmidt, 2004a, S 28). Hatte eine Person z.B. bei Muster G 3,4 %, bei Muster S 20 %, bei Risikomuster A 5 % und Risikomuster B 71,6 %, wurde diese Person zu Risikomuster B zugewiesen. Knapp 91 % (182 Personen) konnten einem Muster zugewiesen werden. Eine eindeutige Zuordnung zu einem der Muster dh. ≥ 95% konnte nur für 17 % (31 Personen) der Stichprobe erreicht werden (Schaarschmidt, 2004a).

Daraus ergibt sich eine Musterzuteilung zu Muster G von 28,6 %, Muster S wurden 29,7 % zugeteilt, Risikomuster A 22,5 % und Risikomuster B 19,2 %. Hinsichtlich dieser Ergebnisse der Stichprobe, fällt auf, dass der hohe Risikomuster Anteil erheblich ist. Werden nur jene Lehramtsstudierende des 2.

Abschnitts in die Erhebung mit eingeschlossen, sind es 30,9 %, die Muster G zuzuordnen sind, 29,7 % werden Muster S zugeordnet, 20 % wurden Risikomuster A zugeteilt und 19,4 % Risikomuster B. Vergleicht man die beiden Ergebnisse, sind es die Muster G Werte, die ein wenig gestiegen sind und die Risikomuster A Werte haben sich ein wenig verringert. Da es bei der Berechnung kaum Unterschiede in den Werten gibt, können die Werte des 1. Abschnitts miteinbezogen werden. Demzufolge ist das wünschenswerte Muster G bei der Stichprobe am höchsten.

Im Vergleich zur Studie von Rothland (2011a) mit 35 % bei Muster G liegt der Prozentsatz weit darunter. Muster S liegt auch darunter im Vergleich mit 33 % in der Studie aus Deutschland. Die beiden Risikomuster sind bei österreichischen Lehramtsstudierenden erhöht, erstere liegen bei 22,5 % mit Risikomuster A und 19,2 % mit Risikomuster B (im Vergleich zu Rothland, 2011a: 16,5 % mit Muster A und 15,5 % mit Muster B). Die Ergebnisse sind jedoch im Vergleich nicht signifikant χ^2 (3) = 7,158, p>0,05. Werden jedoch die beiden Risikomuster A und B zusammen gezählt und mit der Summe der beiden Muster in der deutschen Stichprobe verglichen, ergeben sich signifikante Resultate, χ^2 (2) = 6,978, p<0,05. Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Mustern zwischen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II konnten nicht festgestellt werden (χ^2 (6) = 9,339, p > 0,05). In den Persönlichkeitseigenschaften mittels Kurzform NEO-FFI von Hanfstingl & Rollet (2004) sind bei Personen mit Risikomuster B die höchsten Neurotizismuswerte zu finden und sie bezeichnen sich am wenigsten extravertiert im Vergleich zu den restlichen Mustern.

Eine genauere Darstellung der Ergebnisse der AVEM Muster und der Vergleich der derzeitigen Stichprobe mit der Stichprobe von Rothland (2011a) mit deutschen Lehramtsstudierenden sowie den Vergleich der AVEM Muster mit den Persönlichkeitseigenschaften und den verschiedenen Lehrämtern findet sich in der Diplomarbeit meiner Kollegin Andrea Würfl.

Österreichische Lehramtsstudierende sind laut diesen Ergebnissen belasteter als Lehramtsstudierende in Deutschland, da die Risikomuster A und B häufiger bei österreichischen Lehramtsstudierenden vorzufinden sind (siehe Abbildung 10). Damit ist die Ausgangslange österreichischer Lehramtsstudierender durchaus ungünstiger als sie in Deutschland ist. Werden die beiden Risikomuster A und B zusammen gezählt, dann ergibt sich ein 10 % höherer Anteil im Vergleich zu Deutschland.

Zu beachten ist jedoch beim Vergleich, dass die Studie aus Deutschland mit 1142 Lehramtsstudierenden weitaus aussagekräftiger ist als die Stichprobe in dieser Erhebung mit 182 Lehramtsstudierenden. Werden jedoch die Ergebnisse mit anderen Studien (Schaarschmidt, 2004b; Schröder & Kieschke, 2006; Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012; siehe Abschnitt 4) verglichen, liegt das Risikomuster B darunter.

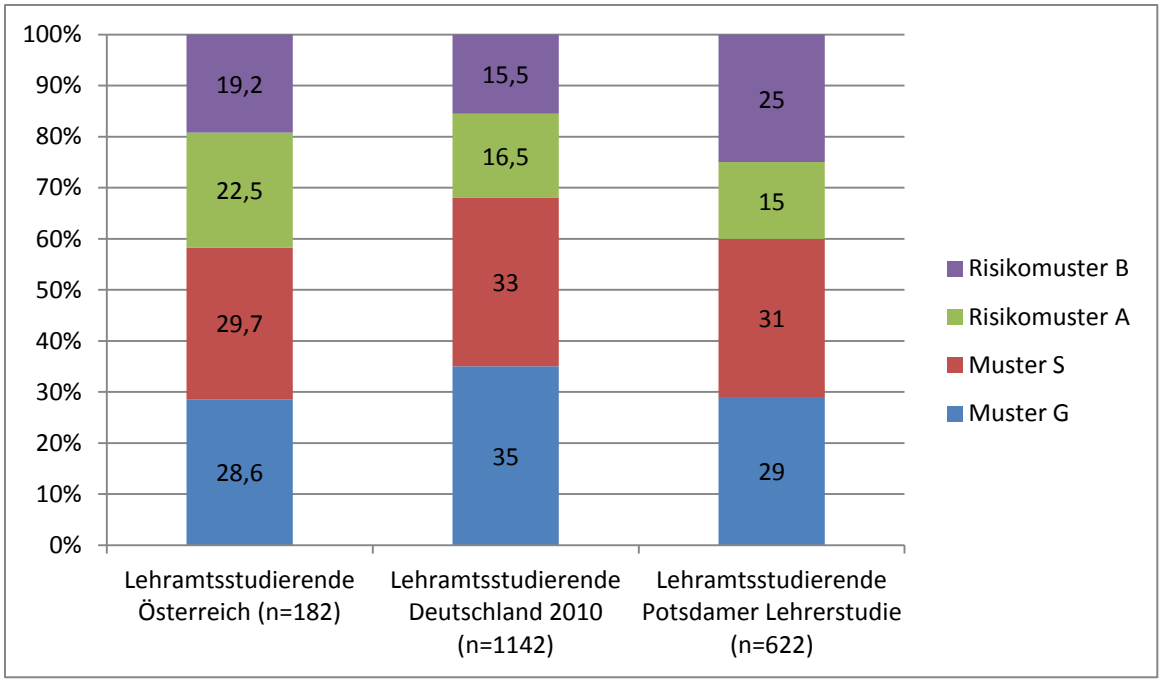


Abbildung 10: Vergleich der prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster

6.5 Durchführung

Vor der eigentlichen Erhebung wurde ein Probedurchlauf mit einigen Personen aus dem Freundeskreis durchgeführt, um eine realistische Zeitplanung zu erstellen und eventuelle Unklarheiten bei den Formulierungen zu vermeiden.

Die Personen wurden nach dem Studium und dem Abschnitt gefragt. Dies war wichtig, da sich die Erhebung vorwiegend auf Lehramtsstudierende des zweiten Abschnitts konzentriert. Den Personen wurde vor der Beantwortung kurz erklärt, worum es in dem Fragebogen geht. Sie wurden darauf hingewiesen die Angaben genau zu lesen, dass es keine Zeitbegrenzung gibt und dass eine möglichst genaue Bearbeitung angestrebt wird. Des Weiteren wurde auf die Anonymität und darauf, dass es weder richtige noch falsche Antworten gibt, hingewiesen. Die Durchführung des Fragebogens dauerte ca. 20-30 Minuten, je nach Geschwindigkeit der Personen. Bei Fragen bzw. Unklarheiten konnten sich die Personen jederzeit melden und erhielten sofort eine Antwort.

Aufgrund der Menge der verteilten Fragebögen musste ein Schwund an Fragebögen in Kauf genommen werden. Einige Personen kamen durch ihre begrenzte Zeit nicht dazu, den Fragebogen ganz auszufüllen.

Der Männeranteil fiel sehr gering aus, aufgrund der Schwierigkeit, Männer für die Erhebung zu finden. Männer waren im Vergleich zu Frauen auch weniger gern bereit den Fragebogen auszufüllen.

Dies war auch ein Grund dafür, dass mehr Frauen in die Untersuchung eingingen. Aufgrund dieser Werte können keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in die Ergebnisse miteinbezogen werden.

Geplant war, vorwiegend Lehramtsstudierende des 2. Abschnitts zu befragen. Die Teilnehmer/innen wurden vor der Erhebung zwar nach ihrem Abschnitt gefragt, es waren jedoch 17 (9,3 %) Personen dabei, die sich aus dem 1. Abschnitt in die Untersuchung mit einschlichen. Sie wurden in der Stichprobe belassen (zwecks der Größe der Stichprobe und da es sich um geringe Abwägungen in den Verteilungen der AVEM-Muster handelt, wie in Abschnitt 6.3.1 beschrieben).

6.6 Auswertungsverfahren

Die Auswertung erfolgte mittels IBM SPSS Statistics 19. Die Daten wurden nach Eingabe hinsichtlich falsch eingegebener bzw. unschlüssiger Werte überprüft und bereinigt. Vor der statistischen Auswertung wurden die Voraussetzungen für die zu untersuchenden Verfahren überprüft.

Bei allen drei Fragestellungen dient das AVEM-Muster als unabhängige Variable. Zur übersichtlicheren Darstellung wurden Grafiken und Tabellen herangezogen. Sämtliches zusätzliches Tabellenmaterial ist dem Anhang zu entnehmen.

7. Ergebnisse

7.1 Das AVEM-Muster und relevante Merkmale des Studiums

Die Unterschiede zwischen den vier AVEM-Mustern und der Einschätzung zu relevanten Merkmalen des Studiums und des Lehrerberufs, mit den Merkmalen wahrgenommene Zufriedenheit mit dem Studium, Einschätzung zum Berufserfolg und eingeschätzte Berufsaussichten, wurde mittels einfaktorieller MANOVA gerechnet, mit den AVEM-Muster als unabhängige Variable und den relevanten Merkmalen des Studiums als abhängigen Variablen.

Die Merkmale Sicherheit der Entscheidung mit dem Beruf Lehrer/in, Entscheidungszeitpunkt und Pläne nach dem Studium wurden jeweils mittels Chi^2-Test getestet, mit den AVEM-Mustern als unabhängige Variable und den relevanten Merkmalen des Studiums als abhängigen Variablen. Bei der Sicherheit der Entscheidung mit dem Beruf, die zwar intervallskalierte Daten aufweist, war die Homogenität der Varianzen mittels Levene´s Test mit einer Signifikanz von p=0,003 verletzt und wurde somit aus der MANOVA genommen.

Der Box-Test ist ohne die Sicherheit mit der Entscheidung Lehrer/in zu werden mit p=0,262 homogen und die beobachteten Kovarianz-Matrizen über die Gruppen sind gleich. Die Normalverteilung der

abhängigen Variablen ist mittels Kolmogorov-Smirnov Test ($p<0,05$) verletzt, die MANOVA ist relativ robust gegenüber dieser Verletzung und der Test wird bei großen Stichproben schnell signifikant (Field, 2009).

Die multivariate Varianzanalyse (MANOVA) ergibt keinen signifikanten Gruppenunterschied ($V=0,08$, $F(9, 534)=1,625$, $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,027$) mittels Pillai-Spur.

Mittels Post-Hoc-Test werden die Unterschiede der Mittelwerte genauer betrachtet. Im Anschluss wird genau auf die Ergebnisse der einzelnen Unterschiede eingegangen.

Zusätzlich wurde eine MANCOVA gerechnet um einen Effekt von dem Abschnitt des Studiums und dem gewählten Lehramt (Volksschule, Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule, Gymnasium und berufsbildende höhere Schule) auf die abhängigen Variablen auszuschließen. Die Lehramtsstudien Sonderschule und Berufsschule wurden aufgrund der geringen Zahlen in sämtlichen Auswertungen ausgeschlossen. Das gewählte Lehramt besteht somit aus vier Stufen. Unter Einschluss der Kovariaten gibt es einen knapp nicht signifikanten Gruppenunterschied (Pillai-Spur: $V=0,09$; $F(9, 504)=1,80$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,03$). Die Kovariaten Abschnitt des Studiums (Pillai-Spur: $V=0,06$; $F(3, 166)=3,33$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,06$) und gewähltes Lehramt (Pillai-Spur: $V=0,06$; $F(3, 166)=3,54$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,06$) haben einen signifikanten Effekt auf die Zufriedenheit mit dem Studium, den Berufserfolg und die Berufsaussichten.

Für die einzelnen abhängigen Variablen ergibt sich, dass die Kovariate Abschnitt des Studiums einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit im Studium hat ($F(1, 168)=8,42$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,05$). Keinen signifikanten Effekt auf die Zufriedenheit mit dem Studium hat hingegen das von den Studierenden gewählte Lehramt ($F(1, 168)=0,09$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,001$). Zudem gibt es einen signifikanten Effekt auf das AVEM-Muster in der Zufriedenheit, wenn der Abschnitt des Studiums und das gewählte Lehramt kontrolliert werden ($F(3, 168)=3,71$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,06$). Ein paarweiser Vergleich zeigt, dass sich Muster G und Muster S signifikant von Risikomuster B unterscheiden in der Zufriedenheit mit dem Studium ($p<0,05$), werden die Kovariaten Abschnitt und Lehramt konstant gehalten.

Der zukünftige Berufserfolg mit dem Abschnitt des Studiums (Pillai-Spur: $F(1, 168)=3,86$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,02$) und dem jeweiligen Lehramt (ohne Sonderschule und Berufsschule) (Pillai-Spur: $F(1, 168)=0,52$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,003$) als Kovariaten haben keinen signifikanten Effekt auf den eingeschätzten zukünftigen Berufserfolg.

Bei den eingeschätzten Berufsaussichten hat das gewählte Lehramt einen signifikanten Effekt auf die Berufsaussichten ($F(1, 168)=6,84$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,04$), kein Effekt auf die Berufsaussichten

konnte beim jeweiligen Abschnitt nachgewiesen werden ($F(1, 168)=0,24$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,001$). Unter Kontrolle des Effektes konnte jedoch kein Effekt beim AVEM-Muster in den Berufsaussichten festgestellt werden ($F(3, 168)=1,63$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,03$).

7.1.1 Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Studium

Alle Daten n=182 (M=2,88; SD=1,209) konnten in die Auswertung miteingehen. 9,9 % sind sehr zufrieden mit ihrem Studium, jeweils 31,9 % sind zufrieden bzw. eher zufrieden mit ihrem Studium und nur 3,8% sind sehr unzufrieden mit ihrem Studium.

Die ausgewiesene ANOVA ergibt einen knappen signifikanten Effekt bei der Zufriedenheit mit dem Studium (Pillai-Spur: $F(3, 178)=2,752$; $p<0,05$; partielles $\eta^2=0,044$). Der Post-Hoc-Test mittels Tukey ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Muster G und dem Muster S mit $p>0,05$. Muster G und Risikomuster A unterscheiden sich ebenfalls nicht signifikant ($p>0,05$). Der einzige Unterschied ist bei Risikomuster B und Muster G zu finden, der mit $p=0,027$ signifikant ausfällt. Ähnlich den Ergebnissen von Rothland (2011a) ist festzustellen, dass vor allem Lehramtsstudierende des Risikomuster B Anteils die geringste Zufriedenheit mit dem Studium angaben. Die Mittelwerte bei Muster S und Risikomuster A lassen sich in der Mitte finden (Tabelle 11). Am zufriedensten schätzen Studierende mit Muster G das Studium ein.

7.1.2 Unterschiede in der Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs

Der Mittelwert liegt bei 1,88 (SD=0,692). Die Antwortkategorie „gut“ wurde mit 56 % von den meisten Lehramtsstudierenden angekreuzt. Die Antworten „schlecht“ und „sehr schlecht“ wurden kein einziges Mal angekreuzt. Die separate ANOVA ergibt keinen signifikanten Unterschied der AVEM-Muster in der Einschätzung des zukünftigen Berufserfolges (Pillai-Spur: $F(3, 178)=2,179$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,035$) (siehe Tabelle 11).

Ähnlich zum Ergebnis der Zufriedenheit mit dem Studium ist die Einschätzung des Berufserfolges bei Studierenden des Risikomusters B am schlechtesten (M=2,09; SD=0,781) im Vergleich zu Muster G ($p=,064$). Das Ergebnis ist jedoch knapp nicht signifikant.

7.1.3 Unterschiede in der Einschätzung der Berufsaussichten

Wie bei der Einschätzung des Berufserfolges wurden die Antwortkategorien „schlecht“ und „sehr schlecht“ von den Studierenden ausgelassen (M=1,53; SD=0,703). „Sehr gut“ wurde mit 58,8 % am häufigsten gewählt, gefolgt von „gut“ mit 30,2 % und „eher gut“ mit 10,4 %. Die Antwort „eher schlecht“ wurde nur ein einziges Mal (0,5 % gegeben).

Keine signifikanten Unterschiede sind hinsichtlich der eingeschätzten Berufsaussichten zu finden (Pillai-Spur: F(3, 178)=1,139; p>0,05; partielles η^2=0,019). Studierende mit Risikomuster B schätzen ihre Berufsaussichten eher genauso gut ein wie Studierende mit Muster G (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der studienrelevanten Merkmale

		AVEM Muster					
		Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	ANOVA	ANCOVA[c]
	N	52	54	41	35		
Zufriedenheit mit dem Studium [ab]	MW	2,63	2,85	2,83	3,37	F	F
	SD	1,09	1,20	1,26	1,24	2,75*	3,71*
Berufserfolg[a]	MW	1,71	1,93	1,88	2,09	F	F
	SD	0,64	0,75	0,56	0,78	2,18	1,07
Berufsaussichten[a]	MW	1,42	1,67	1,49	1,51	F	F
	SD	0,64	0,80	0,64	0,70	1,14	1,63

*p<0,05

[a]Die Mittelwerte basieren auf einer sechsstufigen Skala von 1="sehr zufrieden bzw. sehr gut" bis 6="sehr unzufrieden bzw. sehr schlecht"

[b]Tukey HSD Post-Hoc-Test: Die Studierenden mit Muster G unterscheiden sich von den Studierenden mit Risikomuster B signifikant (p<0,05).

[c]Als Kovariaten wurden der Abschnitt des Studiums und das jeweilige Lehramt in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

7.1.4 Unterschiede in der Sicherheit mit der Entscheidung für den Beruf Lehrer/Lehrerin

Die deskriptive Statistik ergibt einen Mittelwert von 1,88 und eine Standardabweichung von 1,086. Die Verteilung der Antwortkategorien zeigt, dass sich die meisten Lehramtsstudierenden bezüglich der Entscheidung Lehrer/in zu werden sehr sicher sind (47,8 %). Nur wenige sind sich unsicher (2,7 %) bzw. sehr unsicher (0,5 %), dass Lehrer/in der richtige Beruf für sie sei, dies ergibt eine extreme Schiefe der Verteilung. Der Chi^2-Test zeigt, dass 13 Zellen (54,2 %) eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 haben. Die Kategorien wurden aufgrund dessen von 6 auf 2 Kategorien „sicher vs. unsicher" zusammengefügt, um den Zellenwert zu vergrößern. Die erwartete Häufigkeit verkleinerte sich dadurch auf 3 Zellen (37,5 %).

Die Unterschiede in der Musterkonstellation in Zusammenhang mit dem Grad der Entscheidungssicherheit Lehrer/in zu werden, erweisen sich als stark signifikant (χ^2=10,775; df=3; p<0,01). Generell sind sich Studierende vermehrt sicher, dass Lehrer/in der richtige Beruf für sie sei,

egal welchem AVEM-Muster sie angehören. Studierende des Musters S und Risikomusters A sind sich sicherer über ihre Entscheidung als Studierende, die dem Risikomuster B angehören, bei denen weitaus mehr (47,1 %) unsicher bezüglich der Entscheidung mit dem Lehrberuf sind. Interessant ist, dass sich Studierende mit Risikomuster B von Studierenden mit Risikomuster A hinsichtlich ihrer Sicherheit über den Beruf unterscheiden. Beim Gesundheitsmuster zeigt sich kein relevanter Unterschied zwischen den sicheren und unsicheren Studierenden (Abbildung 11). Wie zu erwarten sind sich Lehramtsstudierende mit Risikomuster B vermehrt unsicherer im Vergleich zu den anderen AVEM Mustern bezüglich der Entscheidung Lehrer/in zu werden. Die Ergebnisse sind jedoch aufgrund der extrem geringen Stichprobenanzahl (17; 9,3 %) bei der Kategorie „unsicher“ als eingeschränkt gültig zu interpretieren. Eine Überprüfung der Ergebnisse anhand einer größeren Stichprobe sollte in Erwägung gezogen werden.

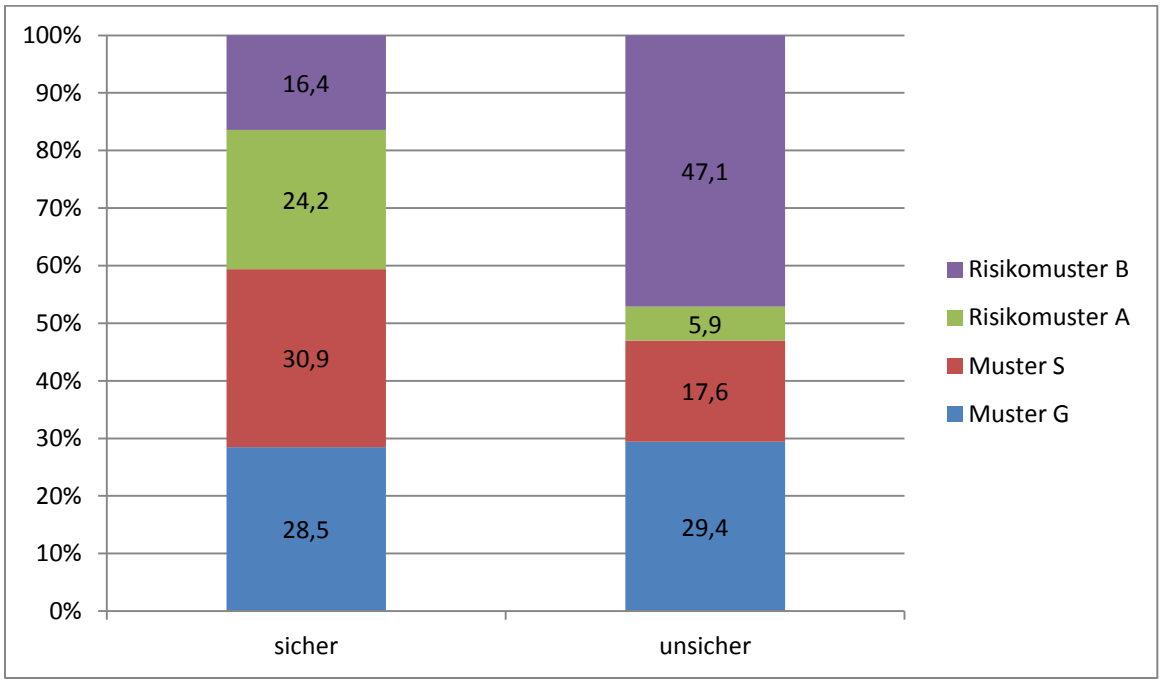


Abbildung 11: Prozentuelle Häufigkeit der AVEM-Muster mit der Sicherheit über die Entscheidung Lehrer/in zu werden

7.1.5 Unterschiede im Entscheidungszeitpunkt

Hinsichtlich des Entscheidungszeitpunktes gab es die Möglichkeit zwischen „Ich wollte immer schon Lehrer werden.“, „In meiner Schulzeit an der weiterführenden Schule.“, „Nach der Matura.“, Zu Beginn des Studiums.“ und „Zu einem späteren Zeitpunkt.“ zu wählen. Von den n=182 Lehramtsstudierenden, wurde ein fehlender Wert verzeichnet. Damit konnten 181 Personen (99,5 %) in die Erhebung einbezogen werden. Die Kategorien sind im Durchschnitt gleich verteilt (MW=2,82; SD=1,432). Der Unterschied im Zusammenhang mit dem Entscheidungszeitpunkt ist hoch signifikant

(χ^2=26,579; df=12; p<0,01). Auffallend ist der hohe Risikomuster A Anteil (40,5 %) bei Studierenden mit einem lebensgeschichtlich verankerten Berufswunsch. Muster G und S sind eher gleich verteilt, am stärksten bei denjenigen, die sich an einer weiterführenden Schule für den Lehrberuf entscheiden (31 %). Wie zu erwarten war, gehören vor allem Studierende mit Risikomuster B zu jenen, die sich erst zu Beginn des Studiums entscheiden (47,6 %) (Abbildung 12). Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem AVEM Muster und dem Zeitpunkt der Entscheidung für den Lehrerberuf. Vermehrt bei Studierenden mit Risikomuster A ist der Wunsch Lehrer/in zu werden lebensgeschichtlich geprägt. Es entscheiden sich vermehrt Personen, die dem Risikomuster B angehören, zu einem späten Zeitpunkt für ein Lehramt.

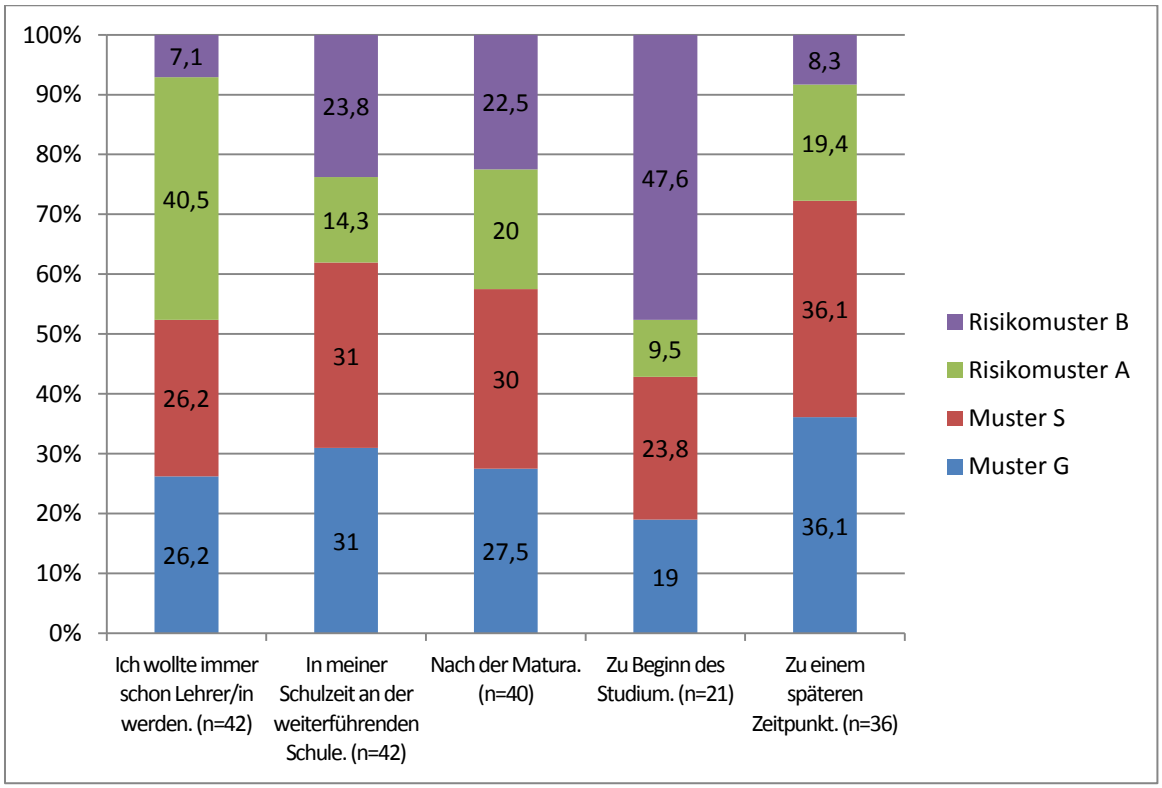


Abbildung 12: Prozentuelle Häufigkeit der AVEM-Muster in Bezug auf den Entscheidungszeitpunkt

7.1.6 Unterschiede in den Plänen nach dem Studium

Beträchtliche 128 Lehramtsstudierende (70,3 %) möchten nach eigenen Angaben so schnell wie möglich in den Schuldienst eintreten. 25,3 % wollen noch andere Erfahrungen machen, bevor sie in den Schuldienst eintreten und nur 8 (4,4 %) Personen möchten nicht in den Schuldienst eintreten. Aufgrund der Schiefe der Verteilung ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem AVEM-Muster (χ^2=9,394; df=6; p>0,05). Von den 8 Personen, die nicht in den Schuldienst eintreten wollen, gehören 3 Personen dem Muster S an, eine dem Risikomuster A und 4 dem Risikomuster B. Ohne

diese Kategorie ergibt sich kein signifikanter Unterschied in der Musterkonstellation differenziert nach den Plänen nach dem Studium (χ^2=2,148; df=3; p>0,05) (Abbildung 13). Das AVEM-Muster hat keinen Zusammenhang mit den jeweiligen Plänen nach Abschluss des Studiums. Generell wüschen sich die meisten Studierenden so schnell wie möglich in den Schuldienst einzutreten.

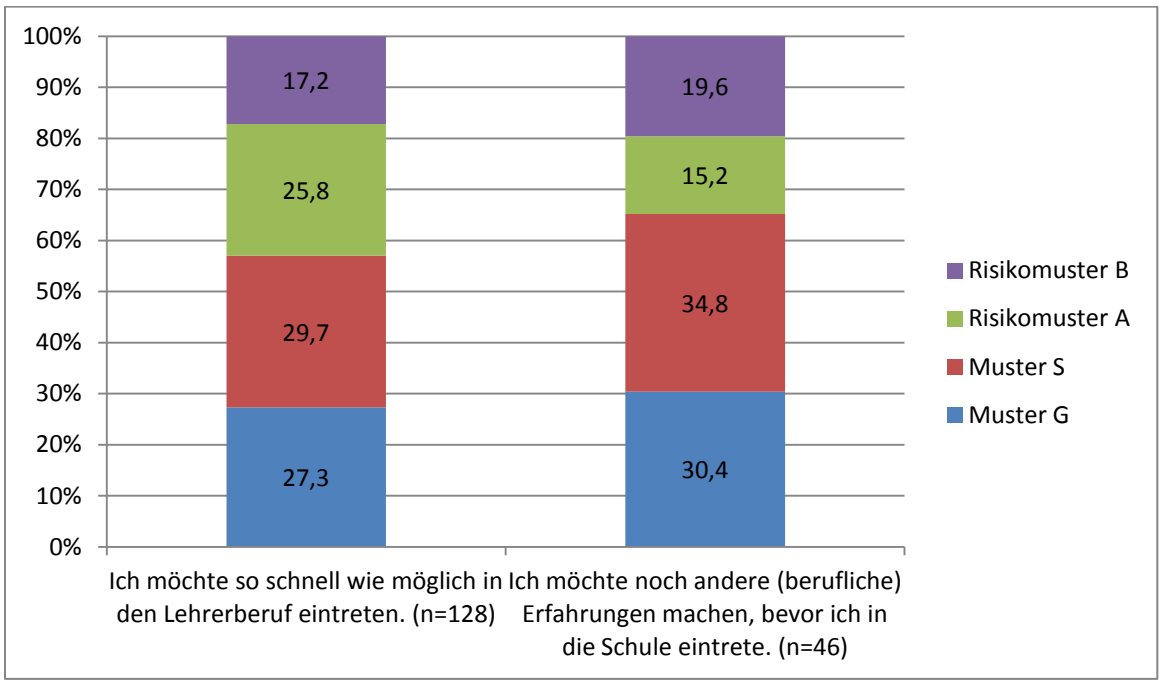


Abbildung 13: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit den Plänen nach dem Studium

7.2 Unterschiede in den wahrgenommenen Belastungen

Die 12 Items der „Belastungen im Alltag“ wurden mittels explorativer Faktorenanalyse auf eine eindimensionale Struktur hin überprüft. Es konnte keine eindeutig zu interpretierende Faktorstruktur gefunden werden. Somit wurde mittels ANOVA die Gesamtheit aller zwölf Items der allgemeinen Belastungen als abhängige Variable und die AVEM-Muster als unabhängige Variable überprüft. Zusätzlich wurde eine ANCOVA mit dem gewählten Lehramt und dem Abschnitt des Studiums als Kovariate durchgeführt, mit dem AVEM Muster als unabhängige Variable und den Belastungen als abhängige Variable.

Das Cronbach´s α der 12 Items beträgt 0,640 und weist somit eine niedrige Reliabilität auf. Die Skalen bilden die wahrgenommen Belastungen nicht gut ab, jedoch wurde diese Skala zwecks der Replikation, um einen direkten Vergleich zu haben, in den Fragebogen aufgenommen. Laut Bortz & Döring (2006) ist die Hauptschwäche dieser Skalen in der uneindeutigen Formulierung zu finden. Z.B.: Das Item 1: „Ich habe in meiner Freizeit sozialen Verpflichtungen nachzugehen.“ wird mit sehr großer Sicherheit von den meisten Studierenden bejaht. Diese Fragen tragen wegen ihrer extremen

Schwierigkeit kaum zu Differenzierungen bei. Das Item 6 (Ehe-/Partnerprobleme) wird wahrscheinlich von mehreren Personen ausgelassen werden, da sie sich eventuell zum Zeitpunkt der Erhebung nicht in einer Beziehung befinden, somit wäre es gut die Frage umzuformulieren oder ganz zu streichen. Die quantifizierte Umschreibung „gänzlich“ bei Item 3 sollte vermieden werden, da sie in Ratingskalen wenig Sinn macht. Eine Überarbeitung durch Hinzufügen von Items, in denen auch weitere Belastungen Studierender vorkommen wäre anzustreben. Weiters wäre es hilfreich, mehrere Fragen zu einem Gegenstand zu stellen und die Fragenliste vor der eigentlichen Vorgabe an einigen Personen zu testen (Bortz & Döring, 2006).

Mittelwerte und Standardabweichungen der vorgegebenen 12 Items zu den wahrgenommenen alltäglichen Belastungen lassen sich in Tabelle 12 finden. Item 3 wurde aufgrund seines negativen Vorzeichens umgepolt. Die 12 Items der Fragenliste „alltägliche Belastungen“ wurden einer explorativen Faktorenanalyse mit dem Eigenwertkriterium („Kaiser-Guttmann-Kriterium“) unterzogen. Item 13 (Sonstiges mit freiem Antwortformat) wurde nur von 5 Lehramtsstudierenden angegeben und ging daher nicht in die Analyse ein.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der 12 Items der alltäglichen Belastungen

Alltägliche Belastungen	**MW**	**SW**	**N**
1. Ich habe in meiner Freizeit sozialen Verpflichtungen nachzugehen.	1,86	1,068	182
2. Ich habe in meiner Freizeit familiären Verpflichtungen nachzugehen.	2,10	1,219	182
3. Ich bin nicht gänzlich ausgelastet mit den Anforderungen im Alltag.	2,41	1,248	182
4. Ich habe gesundheitliche Probleme.	4,12	1,134	181
5. Ich habe Schwierigkeiten mein Studium und Privates zu vereinen.	3,59	1,185	182
6. Ich habe Ehe-/Partnerprobleme.	4,58	0,874	182
7. Ich habe Probleme mit Kindern.	4,89	0,393	181
8. Ich bin finanziell eingeschränkt.	3,28	1,305	181
9. Bei mir gibt es Unstimmigkeiten im Bekanntenkreis.	4,10	1,019	181
10. Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen Personen.	4,23	0,941	182
11. Ich bin unzufrieden mit meiner Wohnsituation.	3,93	1,275	182
12. Ich komme mit meiner Zeiteinteilung des Tagesablaufes nicht zurecht.	3,67	1,166	182

Die rotierte Faktorenmatrix mittels Varimax-Kriterium ergibt keine eindeutig interpretierbare Faktorstruktur (Tabelle 13).

Tabelle 13: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Variable 1		**,835**	
Variable 2		**,871**	
Variable 3			**-,455**
Variable 4	**,624**		
Variable 5	**,718**		
Variable 6	**,560**		,479
Variable 7			**,788**
Variable 8	**,485**		
Variable 9	**,659**		
Variable 10	**,561**		
Variable 11			
Variable 12	**,722**		

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Es wurde dadurch die Gesamtheit der allgemeinen wahrgenommenen Belastungen mit allen 12 Items mittels einfaktorieller Varianzanalyse auf den Unterschied zum AVEM-Muster überprüft, mit dem AVEM-Muster als unabhängige Variable und den 12 Items der wahrgenommen Belastungen als abhängigen Variablen.

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt einen signifikanten Unterschied ($p<0,05$; $df=3$; $F=14,092$). Muster G und Muster S unterscheiden sich in Bezug auf die wahrgenommenen Belastungen signifikant von Risikomuster A und B ($p<0,05$). Personen mit den Mustern G und S nehmen im Vergleich zu Personen mit Risikomuster A und B weitaus weniger Belastungen wahr. Es gibt beim Vergleich der beiden Risikomuster A und B keinen signifikanten Unterschied ($p>0,05$) in der Wahrnehmung alltäglicher Belastungen. Beide Gruppen sehen sich demnach in etwa gleich stark belastet (Tabelle 14).

Eine zusätzlich durchgeführte ANCOVA mit dem gewählten Lehramt ($F(1, 164)=1,16$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,007$) und dem Abschnitt des Studiums ($F(1, 164)=0,05$; $p>0,05$; partielles $\eta^2=0,00$) ergibt keinen signifikanten Effekt auf die wahrgenommenen Belastungen.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der generellen Belastungen

		AVEM Muster					
		Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	ANOVA[b]	ANCOVA
N		51	54	40	33		
generelle alltägliche Belastungen[a]	MW	3,73	3,77	3,29	3,33	F	F
	SD	0,38	0,47	0,52	0,41	14,09*	12,95

*p<0,05

[a]Die Mittelwerte basieren auf einer fünfstufigen Skala von 1="trifft völlig zu" bis 5="trifft überhaupt nicht zu"

[b]Tukey HSD Post-Hoc-Test: Die Studierenden mit Muster G und S unterscheiden sich von den Studierenden mit Risikomuster B signifikant (p<0,05).

7.3 Das AVEM-Muster und studienrelevante Faktoren

Der Zusammenhang zwischen dem AVEM-Muster und Faktoren, die das Studium mit bedingen (der sozioökonomische Status, die in das Studium investierte Zeit und die finanzielle Unterstützung während des Studiums), wurden jeweils mittels Chi²-Test getestet, mit dem AVEM-Muster als unabhängige Variable und den studienrelevanten Faktoren als abhängigen Variablen. Die soziale Unterstützung während des Studiums wurde aufgrund ihres metrischen Skalenniveaus mittels einfaktoriellen Varianzanalyse getestet, mit der sozialen Unterstützung als abhängige Variable und dem AVEM-Muster als unabhängige Variable.

7.3.1 Unterschiede im sozioökonomischen Status

Der sozioökonomische Status setzt sich aus der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mutter (MW=3,55; SD=0,985) und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters (MW=3,63; SD=0,942) zusammen. Diese wurden getrennt mit dem AVEM-Muster verglichen. Bei beiden konnten 176 (96,7 %) Angaben in die Wertung mit einbezogen werden. Bei 6 (3,3 %) Personen fehlten diese Angaben. Der Pflichtschulabschluss erhielt den geringsten Anteil, sowohl bei der Mutter (13,2%) als auch beim Vater (7,7 %). Der Lehrabschluss macht den größten Prozentsatz aus (39 % bei der Mutter; 44,5 % beim Vater). Matura (23,1 % bei der Mutter und 20,9 % beim Vater) und Hochschulabschluss (21,4 % bei der Mutter und 23,6 % beim Vater) sind in der Mitte angesiedelt.

Kein signifikanter Zusammenhang konnte zwischen dem AVEM-Muster und der höchsten abgeschlossen Ausbildung der Mutter (χ^2=13,038; df=9; p>0,05) festgestellt werden. Abbildung 14

zeigt, dass die höchsten abgeschlossenen Ausbildungen der Mutter eher gleich verteilt sind. Nur bei den Angaben Lehrabschluss und Hochschulabschluss zeigen sich höhere Werte bei Muster S in Vergleich zu den Risikomustern. Bei Lehramtsstudierenden, deren Mütter eine Matura abgeschlossen haben, finden sich die höchsten Risikomuster A und B-Werte im Vergleich zu den anderen Ausbildungen. Die Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant.

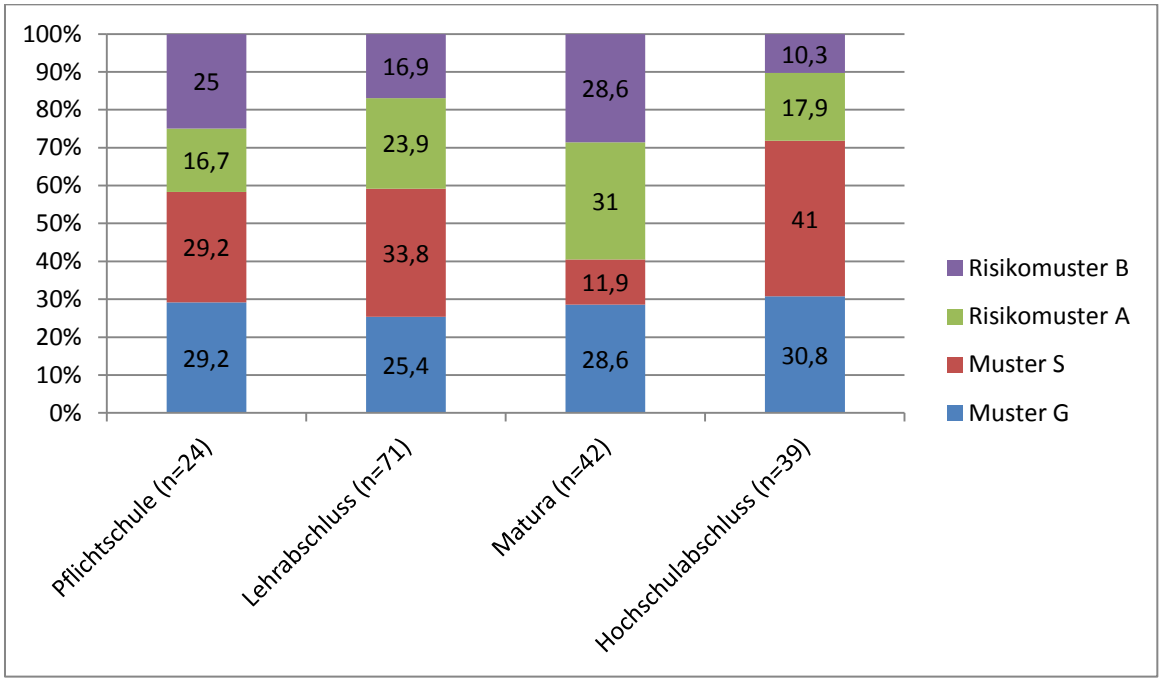


Abbildung 14: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit dem Schulabschluss der Mutter

Der Zusammenhang zwischen dem AVEM-Muster und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters ist mit p=0,048 (χ^2=14,835; df=9) knapp signifikant. Abbildung 15 zeigt, dass der Pflichtschulanteil beim Risikomuster B weitaus höher (50 %) ist als bei den drei anderen AVEM-Mustern. Unter den Studierenden mit dem Schonungsmuster und dem Gesunden Muster hat ein hoher Anteil einen Vater, der eine Hochschule abgeschlossen hat. Dies weist auf einen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss des Vaters und dem AVEM-Muster der Lehramtsstudierenden hin. Je niedriger dieser ist, desto höher ist die Gefahr, dem Risikomuster B anzugehören. Bei der Ausbildung der Mutter konnte kein Zusammenhang mit dem AVEM-Muster festgestellt werden.

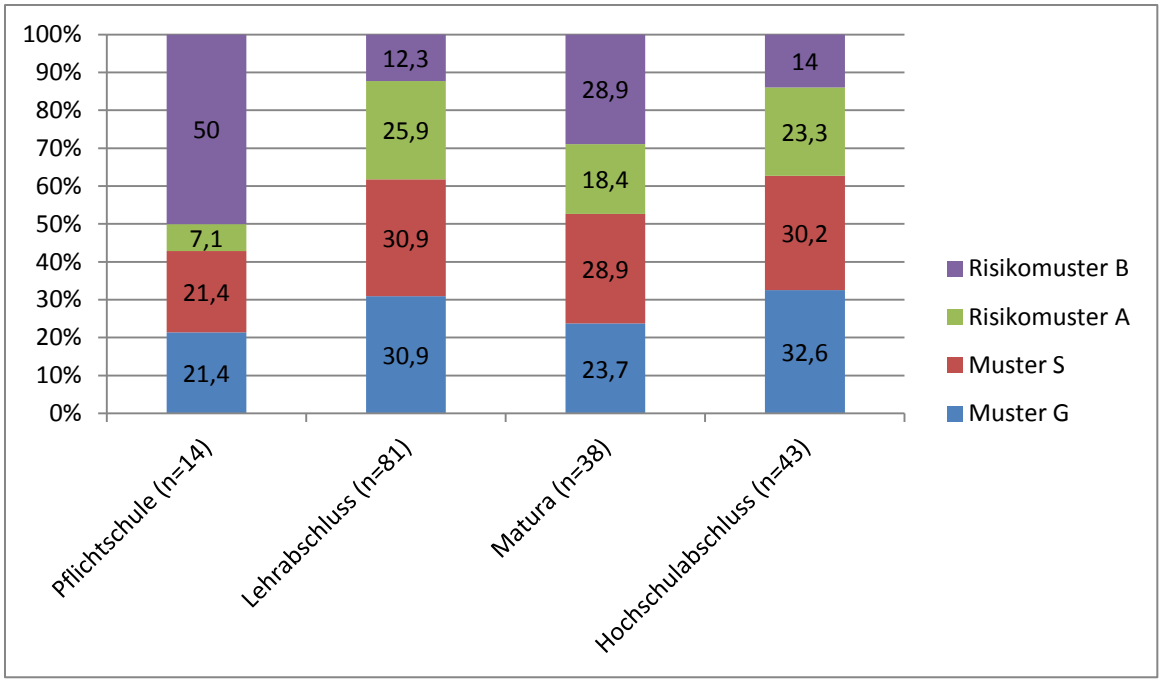


Abbildung 15: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit dem Schulabschluss des Vaters

7.3.2 Unterschiede der in das Studium investierten Zeit

In die Auswertung konnten alle 182 Personen (MW=2,20; SD=1,048) eingehen. 30,2 % der Lehramtsstudierenden investieren mehr als 40 Stunden pro Woche für ihr Studium. 33,5 % und somit der größte Prozentsatz investieren 30-40 Stunden pro Woche für das Studium. 20 bis 30 Stunden pro Woche investieren 25,3 % in ihr Studium. Die Wenigsten investieren 10 bis 20 Stunden pro Woche in das Studium (8,2 %) bzw. weniger als 10 Stunden pro Woche (2,7 %).

Aufgrund der geringen Anzahl bei den Kategorien „10 bis 20 Std./Woche“ und „weniger als 10 Std./Woche“ wurden die letzten 3 Kategorien zu einer zusammengefasst, daraus ergab sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen dem AVEM Muster und der in das Studium investierten Zeit (χ^2=16,889; df=6; p<0,01). Studierende mit Schonungsmusters und Risikomuster B investieren laut eigenen Angaben sehr wenig Zeit in ihr Studium (Muster S=37,9 %, Risikomuster A=24,2 %) im Vergleich zu Studierenden mit Risikomuster A, bei denen ein hoher Anteil mehr als 40 Stunden pro Woche für das Studium investiert (38,2 %).Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Studierende mit Risikomuster A am meisten für das Studium verausgaben. Vor allem Studierende mit Risikomuster B und Schonungsmuster investieren wenige Stunden pro Woche in ihr Studium (Abbildung 16).

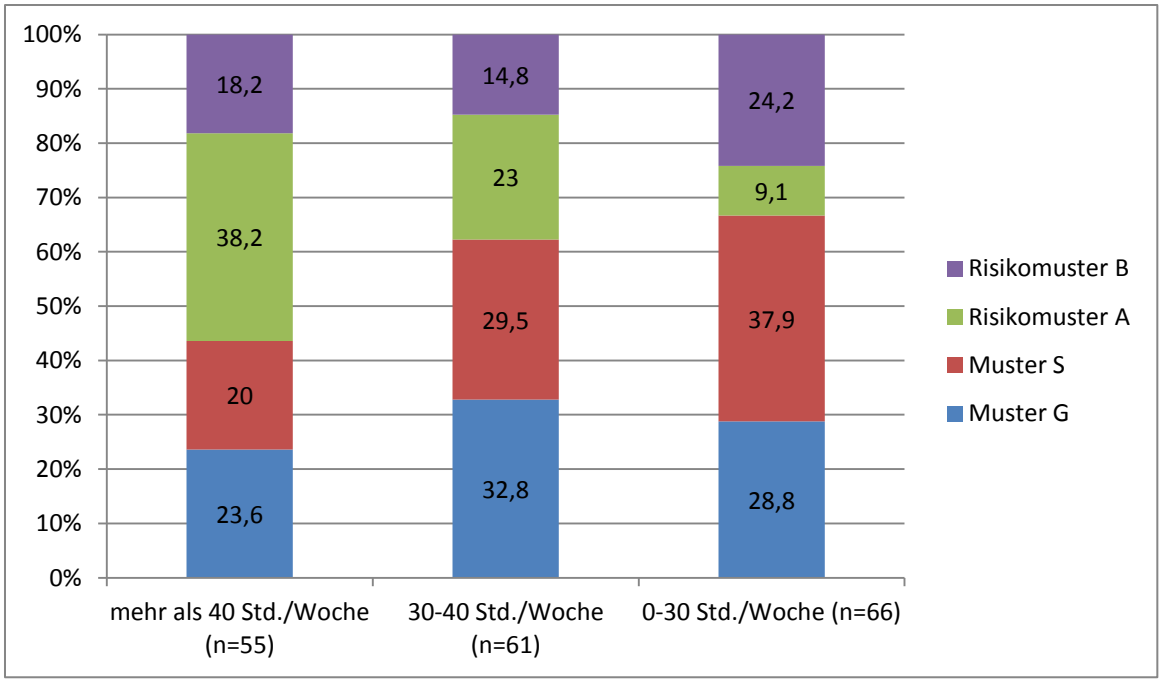


Abbildung 16: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit der in das Studium investierten Zeit

7.3.3 Unterschied in der sozialen Unterstützung

39,5 % bekommen während ihres Studiums Unterstützung von den Eltern und Freunden. 22,5 % geben an, nur von den Eltern sozial unterstützt zu werden. 8,2 % werden nur von ihren Freunden sozial unterstützt und 7,1 % erhalten keinerlei soziale Unterstützung. Weitere Nennungen, die jeweils einmal genannt wurden, waren die Arbeitskolleg/innen, die Arbeitsstiftung, die Kinderbeihilfe, das Land NÖ, die Großmutter, Praxisbetreuer/innen, der Nebenjob, die Wohnbeihilfe. Jeweils zwei Mal genannt wurden: der/die Therapeut/in, Professor/innen und die Stipendienstelle. Die Studienkolleg/innen wurden sechsmal genannt, die Geschwister kamen elfmal vor und der Ehepartner bzw. der Freund / die Freundin kamen in der Auflistung der sozialen Unterstützung 17 Mal vor. Obwohl dieser Fragestellung eine genauere Definition, was unter sozialer Unterstützung gemeint ist, beigefügt war, wurde diese von einigen Teilnehmern/innen missverstanden. Die Kinderbeihilfe, das Land NÖ, der Nebenjob, die Wohnbauhilfe und die Stipendienstelle sind zur finanziellen Unterstützung zu zählen. Aufgrund dessen wurde sie nicht in die weitere Auswertung miteinbezogen.

Das Ausmaß der sozialen Unterstützung wurde von 64,8 % als „sehr groß“ bzw. „eher groß“ beantwortet. 21,4 % schätzten ihre soziale Unterstützung als durchschnittlich ein und nur 4,9% gaben „eher geringe“ bzw. „sehr geringe“ soziale Unterstützung an. Von 8,8% der Stichprobe fehlen die Angaben.

Der Unterschied zwischen den AVEM-Mustern und der Größe der sozialen Unterstützung wurde mittels einfaktoriellen Varianzanalyse gerechnet, mit dem AVEM-Muster als unabhängige Variable und der sozialen Unterstützung als abhängige Variable.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den AVEM-Muster und dem Grad der sozialen Unterstützung (F=0,418; df=3; p>0,05) (Tabelle 15). Dies deutet darauf hin, dass Studierenden mit Muster S und G die gleiche soziale Unterstützung zukommt, wie Studierenden mit Risikomuster A bzw. B.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der sozialen Unterstützung

		AVEM Muster					
		Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	ANOVA	ANCOVA
	n	48	49	37	32		
soziale Unterstützung[a]	MW	2,02	1,9	2,03	2,13	F	F
	SD	0,96	0,87	1,01	0,79	0,418	0,57

*p<0,05
[a]Die Mittelwerte basieren auf einer sechsstufigen Skala von 1= „sehr groß“ bis 5= „sehr gering“

Eine zusätzlich gerechnete Kovarianzanalyse mit den Kovariaten gewähltes Lehramt (F(1, 154)=2,22; p>0,05; partielles η^2=0,01) und Abschnitt des Studiums (F(1, 154)=3,16; p>0,05; partielles η^2=0,02) ergibt bei beiden keinen signifikanten Effekt auf die soziale Unterstützung.

7.3.4 Unterschiede in der finanziellen Unterstützung

12,6 % gaben an keinerlei finanzielle Unterstützung zu erhalten. 6 % erhalten weniger als 100 Euro im Monat. 22,5% erhalten 100 bis 200 Euro monatlich und ca. die Hälfte der Studierenden (52,7 %) bekommt mehr als 200 Euro pro Monat. 11 (6 %) Lehramtsstudierende gaben keinerlei finanzielle Unterstützungen an. Der Mittelwert liegt bei 3,23 (SD=1,057).

Aufgrund der hohen Anzahl an Studierenden, die mehr als 200 Euro im Monat erhalten, wurden die zwei mittleren Kategorien zusammengefügt, somit ergaben sich drei Kategorien („keine Unterstützung, „bis 200 €/Monat“ und „mehr als 200 €/Monat“). Mittels Chi²-Test, mit dem AVEM-Muster als unabhängige und der finanziellen Unterstützung als abhängige Variable, wurde der Zusammenhang der Höhe der finanziellen Unterstützung mit dem AVEM-Muster festgestellt.

Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem AVEM Muster und der finanziellen Unterstützung gefunden werden (χ^2=7,392; df=6; p>0,05). Studierende mit Muster G (29,2 %) und S (32,3 %) steht im Durchschnitt mehr Geld zur Verfügung (mehr als 200 €/Monat), im Vergleich zu den

Risikomustern A und B. Die Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant, somit kann von keinem Zusammenhang zwischen dem AVEM-Muster und der finanziellen Unterstützung ausgegangen werden (Abbildung 17).

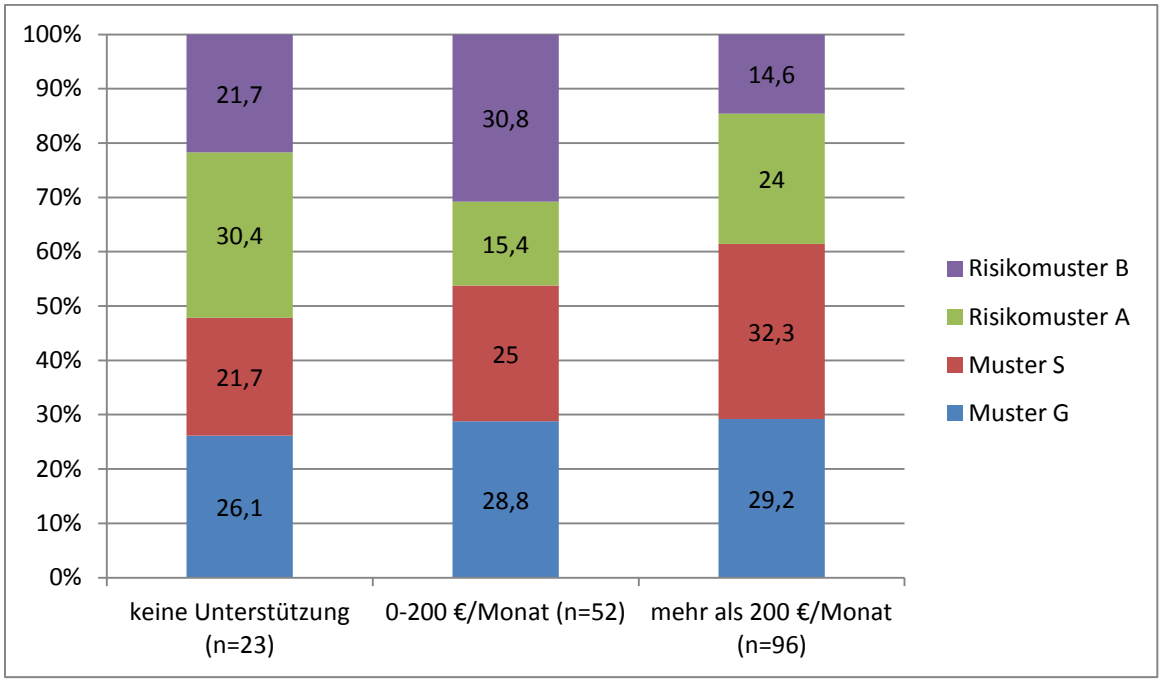


Abbildung 17: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster hinsichtlich der finanziellen Unterstützung

8. Diskussion

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, die Ergebnisse von der Studie von Rothland (2011a) zu replizieren. Weiters wurden eigene Fragestellungen entwickelt, die eventuell einen Zusammenhang mit dem Burnoutrisiko haben. Es werden nun die zentralen Ergebnisse herausgegriffen, mit der Literatur verglichen und im Anschluss diskutiert. Des Weiteren wird ein Ausblick gegeben, der weitere Forschung zu diesem Thema anregen soll.

Ausgangspunkt dieser Arbeit war der hohe Risikomuster B Anteil bei deutschen Lehramtsstudierenden und die hohen Risikofaktoren, die in Zusammenhang mit Burnout stehen (Rothland, 2011a). Aufgrund dessen stellte sich die Frage, ob ähnliche Ergebnisse auch bei österreichischen Lehramtsstudierenden vorzufinden sind und welche Risikofaktoren bzw. möglichen Gründe bei den Studierenden vorliegen, die dem Burnout-Muster zugrunde liegen.

Auffallend ist im Vergleich zu den Studien aus Deutschland, dass die Mehrheit österreichischer Lehramtsstudierender mit dem Studium zufrieden ist. Sie schätzen ihre Berufsaussichten und Berufserfolgschancen gut ein und sind sich mehrheitlich sicher (wie auch in der Studie von Rothland, 2011a) den richtigen Beruf gewählt zu haben. Die Mehrheit der Lehramtsstudierenden (knapp 70,3 %) will so schnell wie möglich in den Lehrberuf eintreten und nur 4,4 % wollen nicht in den Schuldienst eintreten. Die günstigen Verteilungen lassen darauf schließen, dass österreichische Lehramtsstudierende sich für den Lehrberuf als sehr geeignet erweisen. Bezüglich der günstigen Voraussetzungen, die die Lehramtsstudierenden für den weiteren Lehrerberuf mitbringen müsste der Burnout-Anteil bei ihnen sehr gering ausgeprägt sein (was er allerdings aufgrund anderer Faktoren nicht ist).

Der Vergleich mit vorangegangen Studien zeigt ähnlich günstige Ergebnisse hinsichtlich der Sicherheit der Entscheidung zum Lehrberuf, der Berufsaussichten und der Zufriedenheit mit der Entscheidung. Lehramtsstudierende sowohl aus Deutschland als auch Österreich sind sich sicher über die Entscheidung Lehrer/in zu werden. Bei Ulich (2004) waren sich drei Viertel sicher und bei Foerster (2008) lassen sich 69,2 % finden, die sich bezüglich der Wahl des Studiums sicher sind. Frey (2004) konnte weder eine generelle Unzufriedenheit noch negative Berufsaussichten feststellen. Einzig die Berufsaussichten wurden von österreichischen Lehramtsstudierenden schlechter eingeschätzt als von den deutschen, schweizerischen, polnischen und italienischen Lehramtsstudierenden.

Der sozioökonomische Status dürfte bei der Wahl eines Lehramtsstudiums keine so große Rolle spielen. Laut Denzel & Wolter (2008) streben Lehramtsstudierende einen höheren Bildungsabschluss an als ihre Eltern. Gegen diese Annahme spricht, dass bei knapp 40 % der Lehramtsstudierenden

zumindest einen Elternteil hat, bei dem eine Matura bzw. ein Hochschulabschluss vorliegt. Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Primarstufe (Volksschule), Sekundarstufe I (Hauptschule) und II (Gymnasium) zeigt sich, dass vor allem Lehramtsstudierende für die Primarstufe (Volksschule) und Sekundarstufe I (Hauptschule) Eltern haben, deren höchste abgeschlossene Ausbildung ein Lehrabschluss ist. Bei Lehramtsstudierenden, die ein Lehramt an einem Gymnasium anstreben, sind die Verteilungen der sozioökonomischen Schichten eher gleich. Die Pflichtschule als höchster Abschluss ist sowohl bei den Vätern als auch den Müttern selten vertreten.

Die Ergebnisse der Arbeit bestätigen die ungünstige Verteilung des Risikomuster B Anteils bei der Einschätzung der Sicherheit der Berufswahl des Lehrers / der Lehrerin. Wie in den Studien zuvor (Schaarschmidt, 2004b; Rothland, 2011a) sind es vermehrt Lehramtsstudierende, die dem Risikomuster B zuzuordnen sind, die unsicher bezüglich der Richtigkeit ihrer Wahl sind. Studierende mit Muster S sind sich vermehrt sicher bezüglich ihrer Wahl. Im Unterschied zu den deutschen Untersuchungen ist das Muster S bei österreichischen Lehramtsstudierenden etwa gleich verteilt. Es kann kein Anstieg der (Un-)Sicherheit der Wahl gefunden werden. Studierende mit Risikomuster A sind wider Erwarten zu einem großen Teil sicher über ihre Entscheidung. Zu betonen ist jedoch, dass die Ergebnisse aufgrund der extremen Schiefe der Verteilung nur beschränkt gültig sind.

Die Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Studium und dem Zeitpunkt der Entscheidung konnten bestätigt werden. Wie in der Studie von Rothland (2011a) schätzen Studierende mit Risikomuster B das Studium am schlechtesten ein und entscheiden sich zudem relativ spät für das Lehramtsstudium, die meisten davon zu Beginn des Studiums (47,6 %). Am zufriedensten sind Lehramtsstudierendemit dem Gesunden Muster. Beim Zeitpunkt der Entscheidung ist das Muster G eher gleich verteilt. Der Abschnitt in dem sich die Studierenden befinden, dürfte einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben. Jedoch ist zu betonen, dass sich nur 17 Studierende im 1. Abschnitt befanden und die Ergebnisse damit eingeschränkt gültig sind. Keinen Einfluss auf die Zufriedenheit hat das gewählte Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II).

Studierende mit Risikomuster B und Risikomuster A sehen sich wie in der Studie von Schröder & Kieschke (2006) weitaus mehr Belastungen ausgesetzt als Studierende mit Muster G und Muster S. Einschränkend anzumerken ist, dass die verwendete Skala der Belastungen im Alltag aufgrund ihrer geringen Reliabilität problematisch ist. Sie weist einige Schwächen auf, die in der Ergebnispräsentation erwähnt wurden (siehe Abschnitt 7.2) und sollte gründlich überarbeitet werden, um zuverlässigere Ergebnisse zu erzielen. Es sollten weitere Studien mit weitaus mehr Items in die Erhebung miteinbezogen werden, um die Analyse der Belastungen im Studium und in der Freizeit besser abdecken zu können.

Es konnte bestätigt werden, dass der sozioökonomische Status des Vaters einen Zusammenhang mit der Musterverteilung hat. Je niedriger dieser ist, desto höher ist der Risikomuster B Anteil.

Die Arbeit kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Jacobs & Dodd (2003), die der Studie von Montero-Marin et al. (2011) widersprüchliche Ergebnisse im Zusammenhang zwischen Burnout und der in das Studium investierten aufwiesen. Im Vergleich zur Studie von Montero-Marin et al. (2011), die zu dem Ergebnis kamen, dass vor allem Studierende, die mehr als 40 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden, am überlasteten (d.h. Burnout gefährdet) sind. In der vorliegenden Arbeit wurde herausgefunden, dass es jene Studierenden sind, die über 40 Stunden pro Woche für das Studium aufbringen, die dem Risikomuster A zuzuordnen sind. Studierende, die dem Risikomuster B und dem Muster S zuzuordnen sind, investieren im Durchschnitt am wenigsten Zeit für ihr Studium.

Die Ergebnisse könnten dahingehend unterschiedlich sein, dass es sich in der Studie von Montero-Marin et al. (2011) um eine Befragung von Zahnartstudenten/innen aus Spanien handelte. Das spanische Ausbildungssystem unterscheidet sich vom österreichischen, was diesbezügliche Unterschiede erklären könnte. Weiters verwendete die Studie das Maslach-Burnout-Inventar für Studenten (MBI-SS). Diesbezüglich wäre es nötig weitere Studien durchzuführen, in denen die Ergebnisse berücksichtigt werden. Zudem gab die Mehrheit der Studierenden an, mehr als 30 Stunden pro Woche in das Studium zu investieren, dies könnte sich von der tatsächlich für das Studium aufgewendeten Zeit unterscheiden, die laut Lüders u.a. ca. 30 Stunden pro Woche beträgt (Lüders u.a., 2006; zitiert nach Lüders & Eisenacher, 2007; Schulmeister & Metzger, 2012). Hier könnten im Rahmen von weiteren Studien Vergleiche in Bezug auf Burnout und die tatsächlich für das Studium genutzte Zeit durchgeführt werden.

Im Unterschied zu den Ergebnissen von Rothland (2011a) konnten weder in den eingeschätzten Berufsaussichten noch im eingeschätzten zukünftigen Berufserfolg Unterschiede bezüglich der Musterverteilung gefunden werden. Studierende mit Muster S und G schätzen ihre Berufsaussichten und ihren Berufserfolg circa genauso ein wie Studierende mit Risikomuster B und A.

Des Weiteren konnte kein Zusammenhang zwischen dem AVEM-Muster und den Plänen nach dem Studium gefunden werden, wie dies bei Eder (2008) und Rothland (2011a) der Fall war. Erwähnt sollte zudem werden, dass sich in der Studie vermehrt Lehramtsstudierende befanden, die so schnell wie möglich in den Lehrberuf eintreten möchten (70,3 %).

Die Stichprobe könnte diesbezüglich selektiv gezogen worden sein, dass sich vor allem Studierende bereit erklärten den Fragebogen auszufüllen, die tendenziell zufrieden mit ihrer Wahl sind und sich sicher bezüglich der Entscheidung mit dem Lehrerberuf sind und somit den Lehrerberuf auch tatsächlich ausüben wollen. Es wäre eine Option für zukünftige Studien, die Stichprobe anders zu

gewinnen, um eventuell repräsentativere Daten zu gewinnen. Natürlich könnte es auch sein, dass sich Lehramtsstudierende ihrer Entscheidung generell sehr sicher sind und sie ihre Ausbildung so schnell wie möglich beginnen wollen und somit eine günstige Prognose für die zukünftigen Lehrer/innen erwartet werden kann. Jedoch wäre hierzu ein Vergleich von mehreren österreichischen Studien, die sich dem Thema widmen, nötig.

Die Ergebnisse von Jacobs & Dodd (2003) bezüglich dem geringerem Burnout Wert bei sozialer Unterstützung konnte nicht bestätigt werden. Es wurde kein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der sozialen Unterstützung und der Musterverteilung gefunden. Zudem konnte auch kein Zusammenhang zwischen den Mustern und der finanziellen Unterstützung gefunden werden. Kritisch anzumerken ist die Schiefe der Verteilung sowohl bei der finanziellen als auch bei der sozialen Unterstützung. Es wäre gut gewesen, bei der finanziellen Unterstützung zwei weitere Kategorien mit 300-400 Euro pro Monat und mehr als 400 Euro pro Monat aufzunehmen und die Antwortkategorie mehr als 200 Euro in 200-300 Euro pro Monat umzubenennen. Bei der Frage nach der finanziellen Unterstützung könnte es sein, dass den Lehramtsstudierenden nicht klar war, ob auch finanzielle Mittel durch eigene Erwerbsarbeit miteinzubeziehen sind. Es wurde bei der Erhebung mehrmals von den Studierenden gefragt, ob diese Frage eigene Berufstätigkeit mit einschließt. Die Ergebnisse könnten unter Berücksichtigung der genannten Kritikpunkte eventuell zu einer besseren Interpretation beitragen.

Bezüglich des AVEM ist einschränkend anzumerken, dass sich der Test auf das Berufsleben der Lehrer/innen bezieht und nicht auf Lehramtsstudierende ausgerichtet ist, diese müssen sich folglich in das Berufsleben der Leher/innen hinein versetzen. Dadurch könnte es zu systematischen Verzerrungen gekommen sein. Ein weiterer Kritikpunkt ergibt sich durch die Musterverteilung. Es wird für jede Person ein Prozentsatz zu allen vier Mustern ausgegeben und meistens lag keine absolute Zuordnung vor, dadurch wurde das Muster mit der stärksten Ausprägung zugewiesen. Aufgrund dessen könnten die Ergebnisse ein schlechteres Bild liefern, als dies tatsächlich der Realität entspricht.

In der Arbeit konnte gezeigt werden, dass österreichische Lehramtsstudierende generell zufrieden mit dem Studium sind, sich sicher bezüglich ihrer Entscheidung für ein Lehramt sind und die Mehrheit sehr günstige Zukunftsaussichten hat. Zudem will die Mehrheit den Lehrerberuf so schnell wie möglich ausüben. Dies deutet auf gute Eignungsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden hin. In Hinblick auf die Eignung ist laut Schaarschmidt (2004c) eine von drei Voraussetzungen die Motivation, die sich bei österreichischen Lehramtsstudierenden in den Ergebnissen generell finden lässt. Die Sicherheit der Berufswahlentscheidung, wie sie in der Studie gefunden wurde, trägt erheblich zur Motivation bei (Ulich, 2004). Die Studie konnte jedoch hohe Risikomuster B bzw. A

Anteile bei angehenden Lehrkräften finden, auch in Zusammenhang mit der Unsicherheit über die Wahl des Studiums, der Unzufriedenheit mit dem Studium, dem Entscheidungszeitpunkt, den wahrgenommenen alltäglichen Belastungen, dem niedrigen sozioökonomischen Status des Vaters und dem geringen Ausmaß an Zeit, die in das Studium investiert wird. Durch die hohen Anteile an Risikomustern kann angenommen werden, dass die Gefährdung an Burnout zu erkranken nicht an der Risikogruppe der Lehrerschaft liegt, sondern sich schon vermehrt risikogefährdete Personen für ein Lehramt entscheiden und des weiteren in den Lehrerberuf eintreten. Dies sollte für die Auswahl Lehramtsstudierender mitberücksichtigt und überdacht werden.

Die Ergebnisse sollten als eingeschränkt gültig betrachtet werden, da sie durch die anfallende Stichprobe (es handelt sich hier um keine repräsentative Stichprobe) verfälscht worden sein könnten, und es wäre nötig weitere Erhebungen mit größeren Stichproben ausgeweitet auf ganz Österreich als Vergleich durchzuführen, um zu repräsentativen Ergebnissen zu kommen.

Zusammenfassung

Ziel der Arbeit ist es, die studienrelevanten Voraussetzungen und Merkmale sowie Belastungen Lehramtsstudierender genauer anzusehen und diese mit dem Burnoutrisiko beziehungsweise den generellen Risikofaktoren (gemessen mit dem AVEM) zu vergleichen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren die hohen Risikofaktoren in Zusammenhang mit der Berufswahlentscheidung von Lehramtsstudierenden in Deutschland (Rothland, 2011a). Es wurden bedeutende Zusammenhänge zwischen Risikomerkmalen (gemessen mit dem AVEM) und der Entscheidungsunsicherheit, dem späten Entscheidungszeitpunkt, der mangelnden Zielstrebigkeit und der Wahl eines Lehramts als Notlösung gefunden. Ein weiteres Risikomerkmal war die Entscheidung für das Lehramt als zweite Wahl bei männlichen Kandidaten. Daraus ergab sich die Frage, ob österreichische Lehramtsstudierende die gleichen ungünstigen Voraussetzungen für den Lehrerberuf mitbringen.

Zudem war es ein Anliegen, relevante Belastungen des Alltags mit den Risikomerkmalen zu vergleichen. Dazu diente die Studie von Schröder & Kieschke (2006) als Grundlage, die sich mit den Belastungen von Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit den Risikofaktoren befasst hat. Ihre Ergebnisse bestätigen den Zusammenhang zwischen Belastungen im Alltag und den Risikomerkmalen. Herausgefunden wurde jedoch auch, dass sich Studierende eher geringfügig belastet fühlen.

Bei der Literaturrecherche ergab sich eine weitere Fragestellung, die in Zusammenhang mit der hohen Ausprägung der Risikomerkmale von Bedeutung sein könnten. Die Frage nach der investierten Zeit in das Studium lieferte in Zusammenhang mit Burnout uneindeutige Ergebnisse (Jakobs & Dodd, 2003; Montero-Marin et al., 2011). Die finanzielle und soziale Unterstützung könnte einen Zusammenhang mit Risikofaktoren haben. Jakobs & Dodd (2003) fanden heraus, dass die soziale Unterstützung mit Burnout in Zusammenhang steht. Einen Risikofaktor könnte weiters der sozioökonomische Status der Lehramtsstudierenden darstellen. Studierende aus unteren Schichten sind schließlich mehr Belastungen und Druck ausgesetzt.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden 201 Daten gewonnen, davon konnten 182 in die Wertung einbezogen werden. Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe. Die Teilnehmer/innen wurden in Lehrveranstaltungen der Universität und in der Mensa der pädagogischen Hochschule gefunden.

Die Ergebnisse bestätigen den hohen Risikomuster B und A Anteil, der in Vorgängerstudien aus Deutschland gefunden wurde (Schaarschmidt, 2004b; Schröder & Kiesche, 2006; Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012; Rothland, 2011a). Es konnten Zusammenhänge zwischen Risikomerkmalen und

relevanten Merkmalen des Studiums wie sie Rothland (2011a) bei deutschen Lehramtsstudierenden gefunden hat, belegt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Risikomerkmal und der Unzufriedenheit mit dem Studium sowie der Entscheidungsunsicherheit und dem Entscheidungszeitpunkt konnte repliziert werden. Studierende mit Risikomuster B entscheiden sich tendenziell später für ein Lehramt, sind sich weitaus unsicherer und unzufriedener hinsichtlich ihrer Entscheidung. Die Pläne nach dem Studium und der zukünftig erwartete Berufserfolg sowie die Berufsaussichten dürften keine Risikofaktoren darstellen, wie von bei Rothland (2011a) angenommen wurde.

Die alltäglichen studienrelevanten Belastungen der Studierenden stehen in Zusammenhang mit dem Burnoutrisiko. Ein ähnliches Ergebnis wurde von Schröder & Kieschke (2006) in einer deutschen Lehramtsstichprobe gefunden. Lehramtsstudierende mit Risikomuster B nehmen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden der anderen Muster weitaus mehr Belastungen wahr.

Der sozioökonomische Status der Mutter dürfte in Zusammenhang mit den Risikomerkmalen keine Rolle spielen. Hingegen konnte ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung des Vaters und den Risikomerkmalen belegt werden. Je niedriger dessen höchster Abschluss ist, desto höher ist das Burnoutrisiko. Die in das Studium investierte Zeit steht ebenso in Zusammenhang mit dem Risikomustern, jedoch sind es im Gegensatz zu Montero-Marin et al. (2011) Studierende, die wenig Zeit in das Studium investieren, die dem Risikomuster B zuzuordnen sind. Bei Montero-Marin et al. (2011) investierten diese mehrheitlich mehr als 40 Stunden pro Woche für ihr Studium. In der vorliegenden Arbeit ist der Großteil derer, die mehr als 40 Stunden pro Woche investiert, dem Risikomuster Anstrengung zuzuordnen. Dies erscheint bei genauerer Betrachtung der Muster sehr logisch. Die eingeschränkte Verausgabung und Selbstüberforderung ist bei Risikomuster A zu finden, wohingegen das letzte Stadium, d.h. das Burnout-Muster, durch Resignation, vermindertes Engagement und Erschöpfung gekennzeichnet ist. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der sozialen und finanziellen Unterstützung, wie sie für die soziale Unterstützung bei Jacobs & Dodd (2003) gefunden wurde, und dem Risikomerkmalen konnte nicht belegt werden.

Anzumerken ist, dass die Ergebnisse dafür sprechen, dass österreichische Lehramtsstudierende weitgehend mit ihrer Entscheidung für das Lehramt zufrieden sind, Berufsaussichten und -erfolg gut einschätzen, sich ihrer Berufswahl sicher sind und so schnell wie möglich in den Schuldienst eintreten möchten. Sie sind im Durchschnitt wenigen alltäglichen Belastungen ausgesetzt und investieren pro Woche sehr viel Zeit in ihr Studium. Dies deutet auf ein hohes Engagement sowie Zielstrebigkeit der zukünftigen Lehrkräfte hin und weist auf ein positives Bild bezüglich der Eingangs- und Eignungsvoraussetzungen zum Beruf des/der Lehrers/in hin. Allerdings ist anzumerken, dass trotzdem hohe Risikomuster A und B Anteile bei Lehramtsstudierenden gefunden wurden und diese

in Zusammenhang mit der Unsicherheit über die Wahl des Studiums, der Unzufriedenheit mit dem Studium, dem Entscheidungszeitpunkt und den wahrgenommenen alltäglichen Belastungen stehen. Zudem wurden Zusammenhänge zwischen dem Burnout-Muster und dem niedrigen sozioökonomischen Status des Vaters und der sehr wenig investierten Zeit für das Studium gefunden. Jedoch könnte durch gezieltes Training der Lehramtsstudierenden, wie es bei Schaarschmidt (2004c) und König & Schaarschmidt (2007) durchgeführt wurde, der hohe Risikomuster B Anteil verringert werden. Weiters könnte er laut Zimmermann et al. (2012) durch mehr Praxiserfahrung und der Vermittlung von psychosozialer Kompetenz reduziert werden.

Literaturverzeichnis

Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.

Bauer, J. et al. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomtic syndroms among teachers. *Int Arch Occup Environ Health, 79*, 199-204.

Bergmann, C. & Eder, F. (1994a). Laufbahnberatung als Entwicklungsanstoß und Entwicklungshilfe. Ein Beratungsmodell für Maturanten. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 248-263). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Bergmann, C. & Eder, F. (1994b). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrung von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47-64). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. (2008). Der Run auf das Lehramt – welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 208-247). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.

Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe*. (3. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.

Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe*. (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.

Czerwenka, K. & Nölle, K. (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362-380). Münster: Waxmann.

Denzler, S. & Wolter, C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung, 30*(4), 112-141.

Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 273-294). Wien: Lit.

Faust, G. & Heil, S. (2004). Wissenschafts- und/oder Berufsbezug? – Eine empirische Studie zu typologischen Leitbildern der universitären Lehrerbildung bei Lehrenden. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 121-130). Weinheim: Beltz.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3rd ed.). New York: Sage.

Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Freudenberger, H. & North, G. (1992). *Burn-out bei Frauen: Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt am Main: Krüger.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(6), 903-925.

Gehrmann, A. (2007a). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 85-102). Münster: Waxmann.

Gehrmann, A. (2007b). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-205). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesen, H. & Gold, A. (1994). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen. Analysen zur Differenzierung von Studierenden der verschiedenen Lehrämter. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 64-79). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Hagemann, W. (2009). *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. München: Verlag C. H. Beck.

Hertl, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-188). Weinheim: Beltz.

Herzog, W & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.

Hörl, G. (2008). Von der geschlechtsspezifischen Studienwahl zur Feminisierung des Lehrberufs. Zur sozioökonomischen Herkunft von Lehramtsstudierenden an der Universität. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 251-272). Wien: Lit.

Jacobs, S. R. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44*(3), 291-303.

Kirchler, E. M. (2003). *Wirtschaftspsychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder der Ökonomischen Psychologie*. (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*(3), 161-173.

Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(3-4), 265-278.

König, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-156). Weinheim: Beltz.

Kraler, C. (2008). Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 295-322). Wien: Lit.

Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.

Lüders, M. & Eisenacher, S. (2007). Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 133-150). Münster: Waxmann.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (2006). *The Maslach Burnout Invetory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

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

Mayr, J. (1994). LehrerstudentInnen – gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79-98). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Montero-Marin, J., Monticelli, F., Casas, M., Roman, A., Tomas, I., Gili, M. & Garcia-Campayo, J. (2011). Burnout syndrome among dental students: A short version of the "Burnout Clinical Subtype Questionnaire" adapted for students (BCSQ-12-SS). *BMC Medical Education*, *11*(1), 103-119.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(1), 73-84.

Pritchard, R. M. O. (2006). Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Globalisierung: Hochschullehrer und Studenten im Vergleich zwischen Großbritannien und Deutschland. In M. Kraul, H. Merkens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 41-67). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauin, U. & Meier U. (2007). Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann.

Retelsdorf, J. & Möller, H. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(1), 5-17.

Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung, 7*(3), 203-208.

Rothland, M. & Terhart E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2011a). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1*, 179-197.

Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Lehrerberuf* (S. 243-267). Münster: Waxmann.

Rothland, M. (2011c). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Schaarschmidt, U. (2004a). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 15-40). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. (2004b). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 41-71). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. (2004c). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 100-114). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007a). Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-43). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007b). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster.* Manual (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.) London: Pearson.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.

Schmid, A. C. (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Unveröff. Diss., Universität, München.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*(1), 12-25.

Schröder, E. & Kieschke, U. (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 261-280). Potsdam: Universitätsverlag.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie.* (S. 13-129). Münster: Waxmann.

Seifert, K. H. (1994). Laufbahnproblembelastung bei Lehrerstudenten. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 156-177). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: Berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 17-46). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann.

Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule, 90*(1), 63-78.

Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung und Stress im Lehrerberuf – Theorie und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factor influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.

Zimmermann, L. et al. (2011). Mental health and pattern of work-related coping behavior in a german sample of student teacher: A cross sectional study. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 85*(5), 865-876.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die historische Entwicklung der Burnout Forschung nach Schmid (2003, S. 36) 10

Abbildung 2: Modell des Lehrerstress nach Rudow (1994; van Dick & Stegmann 2007; S. 38) 24

Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben von Sieland (2007, S. 208) 25

Abbildung 4: Zusammenhang von Motivatoren, Stressoren und Arbeitszufriedenheit nach Barth (1992, S. 67) 31

Abbildung 5: Gegenüberstellung der Musterverteilung für Lehramtsstudierende, Referendare und im Beruf stehende Lehrer (Hertl & Schaarschmidt, 2007, S. 158) 34

Abbildung 6: Factor Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) von Watt & Richardson (2007, S. 176) 39

Abbildung 7: Strukturmodell der Leitbilder und Habitusformen universitärer Lehrerbildung von Faust & Heil (2004, S. 126) 41

Abbildung 8: Strukturmodell der Lehrerbildung von Czerwenka & Nölle (2012, S. 369) 42

Abbildung 9: Zusammenhang von Musterverteilung im Lehramt und Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (Hertl & Schaarschmidt, 2007, S. 159) 48

Abbildung 10: Vergleich der prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster 71

Abbildung 11: Prozentuelle Häufigkeit der AVEM-Mustern mit der Sicherheit über die Entscheidung Lehrer/in zu werden 76

Abbildung 12: Prozentuelle Häufigkeit der AVEM-Muster in Bezug auf den Entscheidungszeitpunkt 77

Abbildung 13: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit den Plänen nach dem Studium 78

Abbildung 14: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit dem Schulabschluss der Mutter 82

Abbildung 15: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit dem Schulabschluss des Vaters 83

Abbildung 16: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster in Zusammenhang mit der in das Studium investierten Zeit 84

Abbildung 17: Prozentuelle Häufigkeiten der AVEM-Muster hinsichtlich der finanziellen Unterstützung 86

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Burnout-Symptomatik nach Burisch (2006) 11

Tabelle 2: Burnout-Symptomatik nach Schmid (2003) 12

Tabelle 3: Beispielitem mit Antwortkategorien aus dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) 17

Tabelle 4: Die 11 Dimensionen sowie die 3 Sekundärfaktoren des AVEM von Schaarschmidt & Fischer (2008) 18

Tabelle 5: Übersicht der vier Muster mit einer kurzen Beschreibung (Schaarschmidt 2004a) 20

Tabelle 6: 11 Dimensionen mit einem Beispielitem (Schaarschmidt & Fischer, 2008) 65

Tabelle 7: Beispielitem mit Antwortkategorien aus dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) 65

Tabelle 8: Beispielitem mit Antwortkategorien der Belastungen im Alltag (Schröder & Kieschke, 2007) 68

Tabelle 9: Verteilung des Geschlechts und des Abschnitts in dem sich die Lehramtsstudierenden befinden 68

Tabelle 10: Verteilung der Stichprobe auf die Lehrämter 69

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der studienrelevanten Merkmale 75

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der 12 Items der alltäglichen Belastungen 79

Tabelle 13: Rotierte Komponentenmatrix 80

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der generellen Belastungen 81

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA und ANCOVA der sozialen Unterstützung 85

ANHANG

Anhang 1: Kurzfassung 103

Anhang 2: verwendeter Fragebogen 104

Anhang 3: Berufswahlmotive einzelner Untersuchungen im Überblick von Rothland (2011c, S 275-276) 114

Anhang 4: ausgewählte Fächer der Lehramtsstudierenden 116

Anhang 5: MANOVA der Fragestellung 1 117

Anhang 6: MANCOVA mit den Kovariaten Abschnitt und Lehramt bei Fragestellung 1 117

Anhang 7: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit der Sicherheit im Studium 118

Anhang 8: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit dem Entscheidungszeitpunkt 118

Anhang 9: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit den Plänen nach dem Studium 119

Anhang 10: ANOVA des Unterschiedes in den alltäglichen Belastungen und dem AVEM-Muster 119

Anhang 11: Chi² Test des Zusammenhanges des sozioökonomischen Status der Mutter mit dem AVEM 119

Anhang 12: Chi² Test des Zusammenhanges des sozioökonomischen Status des Vaters mit dem AVEM 120

Anhang 13: Chi² Test des Zusammenhanges der investierten Zeit im Studium mit dem AVEM-Muster 120

Anhang 14: ANOVA des Unterschiedes der sozialen Unterstützung mit dem AVEM-Muster 120

Anhang 15: Chi² Test des Zusammenhanges der finanziellen Unterstützung mit dem AVEM-Muster 121

Anhang 16: Häufigkeiten und Prozente der AVEM-Muster 121

Anhang 17: deskriptive Statistik der AVEM-Muster 121

Anhang 1: Kurzfassung

Ziel der Arbeit ist es, studienrelevante Merkmale und Faktoren, die zusätzlichen Einfluss auf den Erfolg des Studiums haben, sowie Belastungen österreichischer Lehramtsstudierender genauer anzusehen und diese mit dem Burnoutrisiko bzw. den generellen Risikotypen (gemessen mit dem AVEM) zu vergleichen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren die hohen Risikofaktoren in Zusammenhang mit der Berufswahlentscheidung von Lehramtsstudierenden in Deutschland (Rothland, 2011a). Zudem war es ein Anliegen, relevante Belastungen des Alltags mit den Risikomerkmalen zu vergleichen. Die Risikomerkmale könnten weiters in Zusammenhang mit der in das Studium investierten Zeit, der sozialen und finanziellen Unterstützung und dem sozioökonomischen Status stehen.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden Daten von 182 österreichischen Lehramtsstudierenden der Universität und pädagogischen Hochschule in Wien erhoben.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass österreichische Lehramtsstudierende weitgehend mit ihrer Entscheidung für das Lehramt zufrieden sind, Berufsaussichten und -erfolg gut einschätzen, sich ihrer Berufswahl sicher sind und so schnell wie möglich in den Schuldienst eintreten möchten. Sie sind im Durchschnitt wenigen alltäglichen Belastungen ausgesetzt und investieren pro Woche sehr viel Zeit in ihr Studium. Dies deutet auf ein hohes Engagement der zukünftigen Lehrkräfte hin und verweist auf ein positives Bild bezüglich der Eingangs- und Eignungsvoraussetzungen für den Lehrberuf.

Die Ergebnisse bestätigen jedoch den hohen Risikomuster B und A Anteil, der in Vorgängerstudien aus Deutschland gefunden wurde (Schaarschmidt, 2004b; Schröder & Kiesche, 2006; Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012; Rothland, 2011a). Studierende mit Risikomuster B entscheiden sich tendenziell später für ein Lehramt, sind sich weitaus unsicherer und unzufriedener hinsichtlich ihrer Entscheidung. Die Pläne nach dem Studium und der zukünftig erwartete Berufserfolg sowie die Berufsaussichten dürften keine Risikofaktoren darstellen. Des Weiteren konnten Zusammenhänge zwischen den Risikomustern und den alltäglichen Belastungen gefunden werden.

Zudem wurden Zusammenhänge zwischen dem Burnout-Muster und dem niedrigen sozioökonomischen Status des Vaters gefunden. Auch eine geringe Zeitinvestition in das Studium wurde in Zusammenhang mit Burnout gefunden. Der sozioökonomische Status der Mutter, die finanzielle und soziale Unterstützung dürften in Zusammenhang mit den Risikomerkmalen keine Rolle spielen. Jedoch ist anzumerken, dass die Ergebnisse als eingeschränkt gültig zu betrachten sind, da es sich um eine anfallende Stichprobe handelt, und es wäre nötig, diese mit weiteren Studien mit eventuellen größeren Stichproben zu vergleichen.

Anhang 2: verwendeter Fragebogen

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien führen wir eine Umfrage zum Thema „Belastung von Lehramtsstudierenden“ durch, bei der wir Sie um Ihre Mithilfe bitten.

Für die Fragen haben Sie so viel Zeit, wie Sie benötigen. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Bitte bearbeiten Sie alle Fragen sehr konzentriert.

Die Teilnahme ist **anonym**, und selbstverständlich werden Ihre Angaben **vertraulich** behandelt, ausschließlich für die Studie verwendet und **nicht** an Dritte weitergegeben.

Wir danken für Ihre Mitarbeit!

Allgemeine Angaben zur Person

Zuerst möchten wir Sie um allgemeine Angaben zu Ihrer Person bitten. Kreuzen Sie bitte die jeweils zutreffende Aussage an bzw. tragen Sie gegebenenfalls die entsprechenden Angaben ein.

Geschlecht: □ männlich
□ weiblich

Alter: ____ Jahre

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern:

Mutter:
□ Keine
□ Pflichtschule
□ Lehrabschluss
□ Matura/Abitur
□ Hochschulabschluss (Universität, FH)

Vater:
□ Keine
□ Pflichtschule
□ Lehrabschluss
□ Matura/Abitur
□ Hochschulabschluss (Universität, FH)

1. Im wievielten Semester sind Sie? ____ Semester

2. Befinden Sie sich bereits im 2. Abschnitt?

□ ja
□ nein

3. In welchen Studiengang sind Sie eingeschrieben?

□ Lehramt alte Studienordnung
□ Bachelor
□ Master

4. Handelt es sich bei dem lehramtsrelevanten Studiengang um Ihren Erststudiengang oder waren Sie zuvor in einem anderen Studiengang eingeschrieben?

□ Es handelt sich um meinen ersten Studiengang.
□ Ich war zuvor in einem anderen Studiengang eingeschrieben.

5. Haben Sie vor Ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert?

□ nein
□ ja
□ ja, und ich habe in diesem Beruf über die Ausbildung hinaus gearbeitet.

6. Sie möchten Lehrerin/Lehrer werden?

□ ja
□ nein
□ weiß noch nicht

7. Welches Lehramt streben Sie an?

Das Lehramt für …

□ die Volksschule (Primarstufe)
□ die Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule (Sekundarstufe I)
□ das Gymnasium (Sekundarstufe II)
□ die Berufsschule
□ die Sonderschule/Förderschule
□ die berufsbildende höhere Schule

8. Welche Unterrichtsfächer studieren Sie?

1. Fach: _____ (bitte eintragen)
2. Fach: _____ (bitte eintragen)
ggf. 3. Fach: _____ (bitte eintragen)

9. Wann haben Sie die Entscheidung getroffen Lehrerin/Lehrer zu werden?

□ Ich wollte immer schon Lehrerin/Lehrer werden.
□ In meiner Schulzeit an der weiterführenden Schule.
□ Nach der Matura.
□ Zu Beginn des Studiums.
□ Zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich _____.

10. Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, Lehrerin/Lehrer werden zu wollen?

Ich bin mir …
□ sehr sicher
□ sicher
□ eher sicher
□ eher unsicher
□ unsicher
□ sehr unsicher

11. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?

Ich bin …
□ sehr zufrieden
□ zufrieden
□ eher zufrieden
□ eher unzufrieden
□ unzufrieden
□ sehr unzufrieden

12. Wie schätzen Sie Ihre Berufsaussichten ein?

□ sehr gut
□ gut
□ eher gut
□ eher schlecht
□ schlecht
□ sehr schlecht

13. Wie schätzen Sie Ihren zukünftigen Berufserfolg ein?

□ sehr gut
□ gut
□ eher gut
□ eher schlecht
□ schlecht
□ sehr schlecht

14. Welche Pläne haben Sie nach dem Studium?

□ Ich möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten.
□ Ich möchte noch andere (berufliche) Erfahrungen machen, bevor ich in die Schule eintrete.
□ Ich absolviere zwar ein lehramtsrelevantes Studium, möchte aber nicht in den Schuldienst eintreten.

15. Wie viel Zeit investieren Sie im Durchschnitt pro Woche für Ihr Studium?

□ mehr als 40 Std./Woche
□ 30-40 Std./Woche
□ 20-30 Std./Woche
□ 10-20 Std./Woche
□ weniger als 10 Std./Woche

16. Bekommen Sie soziale Unterstützung in Ihrem Studium? Wenn ja wer unterstützt sie sozial? (Gemeint ist eine Unterstützung in der sie mit der Person/den Personen über ihre Probleme sprechen können; der/die ihnen hilft/helfen; mit der/denen Sie über ihre Gefühle reden können)

□ Eltern
□ Freunde
□ Sonstige _____
□ Niemand

17. Wenn Sie soziale Unterstützung in Ihrem Studium bekommen, wie groß ist diese?

□ sehr groß
□ eher groß
□ teils-teils
□ eher gering
□ sehr gering

18. Bekommen Sie finanzielle Unterstützung von Ihren Eltern für ihr Studium?

□ ja
□ nein

19. Wenn Sie finanzielle Unterstützung in Ihrem Studium bekommen, wie groß ist diese?

□ keine Unterstützung
□ weniger als 100 €/ Monat
□ 100 € bis 200 €/Monat
□ mehr als 200 €/Monat

Alltägliche Belastungen

Die nächsten Fragen beziehen sich auf die wahrgenommenen alltäglichen Belastungen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen des Alltags auf Sie zutreffen.

	trifft völlig zu	**trifft eher zu**	**Trifft teilweise zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft überhaupt nicht zu**
Ich habe in meiner Freizeit sozialen Verpflichtungen nachzugehen.					
Ich habe in meiner Freizeit familiären Verpflichtungen nachzugehen.					
Ich bin nicht gänzlich ausgelastet mit den Anforderungen im Alltag.					
Ich habe gesundheitliche Probleme.					
Ich habe Schwierigkeiten mein Studium und Privates zu vereinen.					
Ich habe Ehe-/Partnerprobleme.					
Ich habe Probleme mit Kindern.					
Ich bin finanziell eingeschränkt.					
Bei mir gibt es Unstimmigkeiten im Bekanntenkreis.					
Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen Personen.					
Ich bin unzufrieden mit meiner Wohnsituation.					
Ich komme mit meiner Zeiteinteilung des Tagesablaufes nicht zurecht.					
Sonstiges _____					

Angaben zu Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten in Bezug zur Arbeitswelt

Wir bitten Sie, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf das Arbeitsleben Bezug genommen wird. Falls Sie noch keiner Arbeitstätigkeit nachgehen, würden wir Sie bitten, sich die Arbeit als Lehrer/Lehrerin vorzustellen und danach Ihre Entscheidung zu treffen. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen. Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft völlig zu	**überwiegend**	**teils/teils**	**überwiegend nicht**	**trifft überhaupt nicht zu**
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.					
2. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.					
3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.					
4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.					
5. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.					
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.					
7. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.					
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.					
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.					
10. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.					
11. Mein Partner/meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit.					
12. Die Arbeit ist mein Ein und Alles.					

		trifft völlig zu	überwiegend	teils/teils	überwiegend nicht	trifft überhaupt nicht zu
13.	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.					
14.	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.					
15.	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.					
16.	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.					
17.	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.					
18.	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.					
19.	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.					
20.	In meiner bisherigen Berufslaufahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.					
21.	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.					
22.	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.					
23.	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.					
24.	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.					
25.	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.					
26.	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.					
27.	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.					
28.	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.					
29.	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.					

		trifft völlig zu	überwiegend	teils/teils	überwiegend nicht	trifft überhaupt nicht zu
30.	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.					
31.	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.					
32.	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.					
33.	Von meinem Partner/meiner Partnerin (bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.					
34.	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.					
35.	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.					
36.	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.					
37.	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.					
38.	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.					
39.	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.					
40.	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!					
41.	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.					
42.	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.					
43.	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.					
44.	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.					

Überlegen Sie, ob folgende Aussagen für Sie zutreffen oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage stehen Ihnen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, starke Ablehnung, Ablehnung, neutral, Zustimmung oder starke Zustimmung.

	Starke Ableh-nung	**Ableh-nung**	**Neutral**	**Zustim-mung**	**Starke Zustim-mung**
1. Ich habe gerne Leute um mich herum.					
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
3. Ich halte mich für besonders fröhlich.					
4. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.					
5. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.					
6. Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.					
7. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
8. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.					
9. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
10. Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
11. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.					
12. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
13. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.					
14. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.					
15. Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.					
16. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
17. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
18. Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
19. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
20. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
21. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.					
22. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
23. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					
24. Um zu bekommen was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					
25. Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.					

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!

Anhang 3: Berufswahlmotive einzelner Untersuchungen im Überblick von Rothland (2011c, S. 275-276)

Baus/Jacoby/Uhl 1977	Osterreich 1987	Willer 1993	Terhart u.a. 1994	Fach/Lück/Preuss 1995	Ulich 2004
Auf sich selbst bezogene und zugleich berufsbezogene Wünsche (34 %)	Zusammen sein mit Kindern und Jugendlichen (197 Nennungen)	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (77 %)	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Interesse an der Entwicklung und Formung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen (66 %)	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (45 %)
Berufswahlmotive materieller Art (29 %)	Wichtige gesellschaftliche Aufgabe (152 Nennungen)	Verwirklichung von Interessen und Fähigkeiten (73,3 %)	Abwechslungsreiche und vielseitige Tätigkeit	Interesse an beiden Studienfächern (64 %)	Tätigkeitsbezogene Motive (z.B.: abwechslungsreiche Tätigkeit) (12 %)
Sonstige Gründe	Vielseitige, interessante und abwechslungsreiche Tätigkeit (133 Nennungen)	Abwechslungsreiche Tätigkeit (69,7 %	Weitergabe von Wissen	Interesse an der Vermittlung von Wissen (38 %)	Eigene Erfahrungen (10 %)
Vorwieend auf sich selbst bezogene Motive (11 %)	Wissen vermitteln (95 Nennungen)	Eigenständiges Arbeiten (63 %)	Autonomie der Arbeit	Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrerberufes (21 %)	Positive Folgen für die eigene Person (7 %)
Vorhandene Begabungen und Fähigkeiten (9 %)	Besserer Unterricht vermitteln aufgrund schlechte Erfahrung in Schulzeit (85 Nennungen)	Erzieherische Tätigkeit (55,2 %)	Verbindung Familie und Beruf	Interesse an psychologischen Problemen und Fragestellungen (19 %)	Extrinsische Motive (z.B.: Arbeitszeit, Ferien) (7 %)
Einstellung auf spätere Berufsaufgaben (4 %)	Verbindung politischer und beruflicher Arbeit (85 Nennungen)	Fachinteresse (45 %)	Lehrer als Berufung	Allgemeiner Wunsch nach akademischer Ausbildung (14 %)	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (5 %)
	Verbindung von Familie und Beruf (66 Nennungen)	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (43 %)	Wichtige gesellschaftliche Aufgabe	Streben nach gesichertem Berufsweg (13 %)	Inhaltliche, fachbezogene Interessen (5 %)
	Lehrer als Berufung (52 Nennungen)	Freizeit (18,8 %)	Nacheifern von guten Lehrer/innen	Günstige Lage der Hochschule (12 %)	Subjektive Kompetenz (z.B.: Eignung) (4 %)
	Freiheit (49 Nennungen)	Lehrer als Berufung (16,4 %)	Vorteile des Beamtenstatus	Leichter zu erreichendes Studienziel (6 %)	Subjektive Berufung (3 %)
	Sympathische Lehrer als Vorbilder (48 Nennungen)	Gesellschaftliche Veränderung (14,6 %)	Freizeit	Realisierung des 2. Studienwunsches (6 %)	Gesellschaftsbezogene Motive (1 %)
	Freizeit (42 Nennungen)	Hobby zum Beruf	Besseren Unterricht vermitteln aufgrund schlechter Erfahrungen	Berücksichtigung des Wunsches der Eltern (4 %)	
	Vielseitige Allgemeinbildung im Studium (27 Nennungen)	Momentan beste Entscheidung, jedoch Wechsel möglich (12,7 %)	Kurze Ausbildung	Studienplatz leichter zu bekommen (3 %)	
	Sicherheit und gute Bezahlung (22 Nennungen)	Vorbilder (12,2 %)	Mangelndes Zutrauen eines anderem Studiums		
	Zwecks mangelnder sonstiger Berufseinfälle (16 Nennungen)	Sicherer Arbeitsplatz (10,3 %)			
	Leichtigkeit des Studiums im Vergleich zu anderen (14 Nennungen)	Kurze Ausbildung (9,7 %)			
	Kurze Ausbildung (12 Nennungen)	Keine Chancen im ursprünglich angestrebtem Beruf (8,5 %)			
		Guter Verdienst (5,5 %)			
		Entgegenkommen der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Geschlechts			
		Studium an der Universität zu schwer (3,6 %)			
		Gute Aufstiegsmöglichkeiten			
		Angesehene Stellung			
		Empfehlung der Berufsberatung			

Eberle/Pollack 2006	Herzog u.a. 2007	Foerster 2008	Nieskens 2009		
Adressaten bezogene und pädagogische Motivation (Faktor 1, AM 3,06)	Freude an Kindern und Jugendlichen (AM 2,86)	Freude am Zusammensein mit Kindern (AM 2,86)	Arbeit mit Kindern und Menschen (29,6 %)		
Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen (Faktor 3, AM 3,03)	Zusammenarbeit mit anderen Menschen (AM 3,45)	Positive Erfahrung in der Betreuung von Kindern (AM 2,73)	Wissen vermitteln (25,4 %)		
Schule verbessern und Schüler fördern (Faktor 6, AM 2,77)	Abwechslungsreichtum der Aufgabe (AM 3,39)	Interesse am Unterrichten (AM 2,72)	Beamtenstatus, Ferien, Verdienst (18,9 %)		
Interesse an Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern (Faktor 4, AM 2,63)	Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit (AM 3,39)	Interesse am Erziehen (AM 2,70)	Vorteile des Berufes (z.B.: Zeit, Abwechslung) (8,3 %)		
Vorbilder und positive Erinnerungen (Faktor 7, AM 2,35)	Gute Allgemeinbildung (AM 3,34)	Vielseitigkeit des Lehrerberufs (AM 2,61)	Interesse am Beruf (7,1 %)		
Berufliche Rahmenbedingungen (Faktor 2, AM 2,19)	Möglichkeit, weiter in die Schule zu gehen (AM 2,62)	Eigene pädagogische Fähigkeiten (AM 2,61)	Noten geben, Disziplin (3 %)		
Keine Alternativen und niedrige Studienanforderungen (Faktor 5, AM ,98)	Gute Fachausbildung (AM 3,24)	Positive Erfahrungen in der Begleitung von Lernprozessen (AM 2,28)	Eigene positive Erfahrungen mit Kindern (2,4 %)		
Einfluss anderer (Faktor 8, AM ,80)	Interesse an Unterrichtsfächern (AM 3,21)	Interesse an den Studieninhalten (AM 2,27)	Pädagogisch sinnvolle Arbeit (2,4 %)		
	Musisch-kreative Tätigkeiten (AM 3,10)	Studium als persönlich bereichernde Erfahrung (AM 2,19)	Freude, Spaß (1,2 %)		
	Interesse für musisch-kreative Ausbildung (AM 3,08)	Eigene Fähigkeiten in den gewählten Fächern (AM 2,10)	Eltern eigene Lehrer, Lehrer als Vorbilder (1,2 %)		
	Lernprozesse in Gang setzten und Begleiten (AM 3,06)	Sicherheit des Arbeitsplatzes (AM 1,98)			
	Gute Weiterbildungsmöglichkeiten (AM 2,68)	Günstige Arbeitszeitregelung (AM 1,81)			
	Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft (AM 2,51)	Arbeit in der Nähe des Wohnorts (AM 1,63)			
	Zugang zu weiteren Ausbildungen (AM 2,38)	Nützlichkeit der Studieninhalte über den Lehrerberuf hinaus (AM 1,51)			
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf (AM 2,25)	Ansehen des Lehrerberufs (AM 1,32)			
	Guter Lohn (AM 2,19)	Relativ kurze Studiendauer (AM 1,09)			
	Ferien (AM 2,16)	Fehlendes Interesse an anderen Studienrichtungen (AM 1,01)			
	Guter gesellschaftlicher Status (AM 2,03)	Nähe des Studienortes zum Wohnort (AM 1,01)			
	Entscheidungsschwierigkeiten (AM 1,67)	Studium nicht allzu schwierig (AM ,94)			
	Kürzeste Möglichkeit Beruf zu erwerben (AM 1,43)				
	Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft (AM 1,11)				

Anhang 4: ausgewählte Fächer der Lehramtsstudierenden

Fach	Anzahl der Personen
Deutsch (Germanistik)	47
Mathematik	38
Englisch	30
Geschichte	28
Biologie und Umweltkunde	16
Geographie und Wirtschaftskunde	12
Französisch	6
Ernährungspädagogik	7
Betriebswirtschaft	4
Küche und Betriebsorganisation	2
Mode und Design	4
Musikerziehung	4
Physik	8
Psychologie und Philosophie	13
Rechnungswesen	5
Spanisch	5
Bewegung und Sport	9
Wirtschaftspädagogik	5
Warenkunde	1
Bildnerische Erziehung	3
Physik und Chemie	2
Chemie	1
Informatik	1
Katholische Theologie	4
Latein	3
Service und Getränkekunde	2
Slowakisch	1
Technisches Werken	1
Verkaufskunde	1
Wirtschaftskunde	2
Volkswirtschaft	1

Anhang 5: MANOVA der Fragestellung 1

Multivariate Tests[c]

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	Pillai-Spur	,926	735,322[a]	3,000	176,000	,000	,926
	Wilks-Lambda	,074	735,322[a]	3,000	176,000	,000	,926
	Hotelling-Spur	12,534	735,322[a]	3,000	176,000	,000	,926
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	12,534	735,322[a]	3,000	176,000	,000	,926
AVEM_1	Pillai-Spur	,080	1,625	9,000	534,000	,105	,027
	Wilks-Lambda	,921	1,633	9,000	428,488	,103	,027
	Hotelling-Spur	,084	1,636	9,000	524,000	,102	,027
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,065	3,867[b]	3,000	178,000	,010	,061

a. Exakte Statistik
b. Die Statistik ist eine Obergrenze auf F, die eine Untergrenze auf dem Signifikanzniveau ergibt.
c. Design: Konstanter Term + AVEM_1

Multivariate Tests[d]

		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Nichtzentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe[b]
Konstanter Term	Pillai-Spur	,549	67,413[a]	3,000	166,000	,000	,549	202,240	1,000
	Wilks-Lambda	,451	67,413[a]	3,000	166,000	,000	,549	202,240	1,000
	Hotelling-Spur	1,218	67,413[a]	3,000	166,000	,000	,549	202,240	1,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,218	67,413[a]	3,000	166,000	,000	,549	202,240	1,000
Abschn_2	Pillai-Spur	,057	3,330[a]	3,000	166,000	,021	,057	9,989	,750
	Wilks-Lambda	,943	3,330[a]	3,000	166,000	,021	,057	9,989	,750
	Hotelling-Spur	,060	3,330[a]	3,000	166,000	,021	,057	9,989	,750
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,060	3,330[a]	3,000	166,000	,021	,057	9,989	,750
Lehramt_neu	Pillai-Spur	,060	3,543[a]	3,000	166,000	,016	,060	10,628	,778
	Wilks-Lambda	,940	3,543[a]	3,000	166,000	,016	,060	10,628	,778
	Hotelling-Spur	,064	3,543[a]	3,000	166,000	,016	,060	10,628	,778
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,064	3,543[a]	3,000	166,000	,016	,060	10,628	,778
AVEM_1	Pillai-Spur	,094	1,802	9,000	504,000	,065	,031	16,216	,809
	Wilks-Lambda	,908	1,810	9,000	404,151	,065	,032	13,165	,700
	Hotelling-Spur	,099	1,810	9,000	494,000	,064	,032	16,291	,811

	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,071	3,955[c]	3,000	168,000	,009	,066	11,865	,826

a. Exakte Statistik
b. Unter Verwendung von Alpha = ,05 berechnet
c. Die Statistik ist eine Obergrenze auf F, die eine Untergrenze auf dem Signifikanzniveau ergibt.
d. Design: Konstanter Term + Abschn_2 + Lehramt_neu + AVEM_1

Anhang 7: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit der Sicherheit im Studium

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,775[a]	3	,013
Likelihood-Quotient	9,843	3	,020
Zusammenhang linear-mit-linear	2,312	1	,128
Anzahl der gültigen Fälle	182		

a. 3 Zellen (37,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,27.

Anhang 8: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit dem Entscheidungszeitpunkt

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	26,579[a]	12	,009
Likelihood-Quotient	25,001	12	,015
Zusammenhang linear-mit-linear	,162	1	,687
Anzahl der gültigen Fälle	181		

a. 2 Zellen (10,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,06.

Anhang 9: Chi² Test des AVEM-Musters in Zusammenhang mit den Plänen nach dem Studium

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,148[a]	3	,542
Likelihood-Quotient	2,286	3	,515
Zusammenhang linear-mit-linear	,236	1	,627
Anzahl der gültigen Fälle	174		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,20.

Anhang 10: ANOVA des Unterschiedes in den alltäglichen Belastungen und dem AVEM-Muster

ONEWAY ANOVA

Bel_Ges

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)		8,401	3	2,800	14,092	,000
	Linearer Term	Ungewichtet	5,743	1	5,743	28,902	,000
		Gewichtet	5,998	1	5,998	30,181	,000
		Abweichung	2,403	2	1,202	6,047	,003
Innerhalb der Gruppen			34,577	174	,199		
Gesamt			42,978	177			

Anhang 11: Chi² Test des Zusammenhanges des sozioökonomischen Status der Mutter mit dem AVEM

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	13,038[a]	9	,161
Likelihood-Quotient	14,204	9	,115
Zusammenhang linear-mit-linear	,578	1	,447
Anzahl der gültigen Fälle	176		

a. 1 Zellen (6,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,64.

Anhang 12: Chi² Test des Zusammenhanges des sozioökonomischen Status des Vaters mit dem AVEM

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	14,835[a]	9	,096
Likelihood-Quotient	13,441	9	,144
Zusammenhang linear-mit-linear	,655	1	,418
Anzahl der gültigen Fälle	176		

a. 4 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,70.

Anhang 13: Chi² Test des Zusammenhanges der investierten Zeit im Studium mit dem AVEM-Muster

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	16,889[a]	6	,010
Likelihood-Quotient	17,511	6	,008
Zusammenhang linear-mit-linear	1,110	1	,292
Anzahl der gültigen Fälle	182		

Anhang 14: ANOVA des Unterschiedes der sozialen Unterstützung mit dem AVEM-Muster

ONEWAY ANOVA

Größe der sozialen Unterstützung

	Quadratsumme	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	1,052	3	,351	,418	,740
Innerhalb der Gruppen	135,942	162	,839		
Gesamt	136,994	165			

Anhang 15: Chi² Test des Zusammenhanges der finanziellen Unterstützung mit dem AVEM-Muster

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	7,392[a]	6	,286
Likelihood-Quotient	7,298	6	,294
Zusammenhang linear-mit-linear	1,629	1	,202
Anzahl der gültigen Fälle	171		

a. 1 Zellen (8,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,71.

Anhang 16: Häufigkeiten und Prozente der AVEM-Muster

AVEM Var 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Muster G	52	28,6	28,6	28,6
	Muster S	54	29,7	29,7	58,2
	Risikomuster A	41	22,5	22,5	80,8
	Risikomuster B	35	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	182	100,0	100,0	

Anhang 17: deskriptive Statistik der AVEM-Muster

Statistiken

AVEM Var 1

N	Gültig	182
	Fehlend	0
Mittelwert		2,32
Standardfehler des Mittelwertes		,081
Standardabweichung		1,087
Varianz		1,182
Schiefe		,238
Standardfehler der Schiefe		,180
Kurtosis		-1,230
Standardfehler der Kurtosis		,358
Minimum		1
Maximum		4
Summe		423

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.

_____

Manuela Rumpler

LEBENSLAUF

PERSÖNLICHE DATEN

NAME: **Manuela Rumpler**

GEBURTSDATUM: 12. 10. 1983

GEBURTSORT: NEUNKIRCHEN

SCHULBILDUNG

1990 – 1994	Volksschule, Sankt Egyden
1994 – 1998	Hauptschule, Winzendorf
1998 – 2000	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Oberwart
2000 – 2003	Bundeshandelsschule, Wiener Neustadt
2003 – 2006	Aufbaulehrgang für wirtschaftliche Berufe, Frohsdorf Matura im Juni 2006

STUDIUM

Oktober 2006 – 2013	Universität Wien, Psychologie

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

Juli – August 2000	Ferialarbeit bei der Firma Kraus & Naimer, Weikersdorf
Juli – August 2001	Ferialarbeit bei der Firma Kraus & Naimer, Weikersdorf
Juli – August 2002	Ferialarbeit bei der Firma Kraus & Naimer, Weikersdorf
Juli – August 2005	Ferialarbeit bei der Firma Kraus & Naimer, Weikersdorf
Juli – August 2006	Buchhalterin bei der Firma Emesz & Partner, Wien
Dezember 2006 – März 2007	Kassaaushilfskraft bei der Firma Metro, Wiener Neustadt
Juli – August 2007	Ferialarbeit bei der Firma Kraus & Naimer, Weikersdorf
seit Oktober 2007	geringfügig beschäftigt bei der Firma H&M, Wiener Neustadt
August – September 2012	Praktikum im Landesklinikum Thermenregion Neunkirchen NÖ Abteilung für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin, Neunkirchen