



# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Psychosoziale Widerstandsressourcen und Burnout bei  
Sportlehrerinnen und Sportlehrern“

verfasst von / submitted by

Susanne Ortmaier

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 347 482

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

Lehramtsstudium UF Französisch und UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Univ. Ass. Mag. Dr. Clemens Ley

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Björn Krenn





## Danksagung

Ich möchte mich recht herzlich bei meinem Betreuer, Mag. Dr. Björn Krenn, bedanken, der mich während des gesamten Entstehungsprozesses meiner Diplomarbeit stets unterstützt und motiviert hat. Durch hilfreiche Anregungen und konstruktiver Kritik ermöglichte er mir die Erstellung und Umsetzung dieser Arbeit im Fachbereich Bewegung- und Sportpsychologie. Vielen Dank, dass du immer ein offenes Ohr für mich hattest.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen, Stefanie Renner und Lisa Wiesbauer, bedanken, ohne eure Hilfestellung und euren Zuspruch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Die Zusammenarbeit mit euch beiden und die ausgezeichnete Kooperation im Team war eine große Bereicherung für mich.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freundinnen Claudia, Ella, Irene und Nini, sowie meinen Mitbewohnerinnen, Angela und Marina, die mich während meines gesamten Studiums tatkräftig unterstützten. Ohne euch wäre die Zeit in Wien nie so besonders und einzigartig gewesen. Ich danke euch für die vielen schönen gemeinsamen Momente während meiner Studienzeit und den starken emotionalen Rückhalt, den ihr mir über die Jahre geschenkt habt. Danke, dass ihr immer für mich da wart.

Weiters möchte ich meinem Freund Florian danken, der mich immer wieder aufs Neue motiviert hat und mir während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Arbeit unterstützend zur Seite stand. Vielen Dank für deine Geduld und dein Verständnis.

Der größte Dank gebührt jedoch meinen Eltern und meinem Bruder Stefan, denn ohne eure Unterstützung und fortwährende Ermunterung wäre diese Ausbildung nie möglich gewesen. Ich bin unglaublich dankbar für eure Liebe, Fürsorge und Wertschätzung. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt habt.



## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersuchte die psychosozialen Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern und analysierte deren aktuelle Burnout-Situation. Das Ziel war es, herauszufinden, mit welchen Belastungsfaktoren die Lehrerinnen und Lehrer im Fach Bewegung und Sport konfrontiert sind und wie sie mit diesen im Schulalltag umgehen. Es stellte sich die Frage, welche Ressourcen sie für die Bewältigung einsetzen und welche Unterstützungsmöglichkeit sie im Kontext Schule nutzen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen dabei einzelne Coping-Strategien sowie die soziale Unterstützung und der Rückhalt im privaten und im schulischen Umfeld. Des Weiteren wurden Erkenntnisse zur Intervention im Kollegium, zur Supervision und zu Fort- und Weiterbildungen im Sinne einer Widerstandsressource abgeleitet.

Für die Beantwortung der formulierten Forschungshypothesen wurde ein Onlinefragebogen entwickelt und somit eine qualitative Methode gewählt. Basierend auf den Burnout-Skalen nach Maslach, bewerteten 156 Sportlehrerinnen und Sportlehrer diverse Unterrichts- und Lebenssituationen.

Die Studie hat bewiesen, dass vorrangig die schulischen Rahmenbedingungen wie die unangemessenen curricularen Vorgaben, die Organisations- und Interaktionsprobleme mit den Kolleginnen und Kollegen sowie die eigene körperliche Beanspruchung bei den Lehrerinnen und Lehrern ein erhöhtes Stresspotential aufweisen. Weiters konnte belegt werden, dass ein hoher Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation nach Maslach besteht - die allgemeine Belastungssituation der Probandinnen und Probanden ist jedoch grundlegend als relativ gut einzustufen. Als determinierende Coping-Strategien gegen eine emotionale Erschöpfung sind die Distanzierungsfähigkeit und die offensive Problembewältigung anzusehen. Bezüglich der Ressourcen wurde nachgewiesen, dass zwischen dem schulischen und auch dem privaten sozialen Netzwerk eine starke Wechselwirkung zum Burnout-Syndrom besteht. Direkte Zusammenhänge von regelmäßiger Supervision und den Maslach Burnout-Dimensionen konnten jedoch nicht aufgezeigt werden. Bezüglich der Bewertung bzw. der Teilnahme von Fortbildungen und dem Burnout-Syndrom waren leichte Tendenzen bei den Probandinnen und Probanden zu erkennen.

Schlüsselwörter: Burnout, Maslach, Sportlehrer/innen, Stressoren, Bewältigung, psychosoziale Widerstandsressourcen

## Abstract

This diploma thesis researches the psychosocial resources as regards the capability of resistance amongst teachers of physical education in contemporary school environments and draws onto actual possible Burnout-situations. Thus, the major aim of this study is to analyze the various areas of mental pressure teachers of this subject are confronted with and how they can cope with these difficult and challenging situations. This latter aspect includes issues like coping strategies, supporting techniques as well as specific resources that can be used to ensure a both social and private support of the respective teachers. Moreover, special attention is drawn to important findings in further education, skill enhancement, peer-feedback and supervision.

As regards the methodological approach applied in the main body, altogether 156 PE teachers have been asked to answer various questions included in an online questionnaire. The relevant hypotheses are based on the Burnout scales by Maslach.

Drawing the attention to the most important findings of this study, issues like theoretical and curricular frame conditions as well as misunderstandings in the organization and interaction between colleagues seem to cause most problems and stress amongst the surveyed teachers. Furthermore, this thesis proves an existing connection between emotional exhaustion and the concept of depersonalization, as stated in Maslach. When focusing on the issue of coping strategies, this survey clearly shows that active problem solving is the most prominent and effective one amongst the participants. However, a clear connection between regular supervision or teacher training and the Burnout dimensions according to Maslach could not be proven true.

Keywords: burnout, Maslach, PE teachers, stressors, coping, psychosocial resources

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	10
2	Belastungen und Beanspruchungen .....	13
3	Burnout-Syndrom .....	16
3.1	Definitionsversuche .....	16
3.2	Burnout nach Maslach .....	18
3.3	Ursachen für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms .....	20
3.4	Burnout als Prozess .....	21
3.5	Messung von Burnout.....	24
3.6	Konsequenzen für die Untersuchung von Burnout.....	27
4	Burnout begünstigende Faktoren von Sportlehrkräften .....	27
4.1	Burnout im Lehrerberuf.....	34
5	Stressbewältigung .....	35
5.1	Klassifikation von Coping .....	39
5.1.1	Distanzierungsfähigkeit.....	41
5.1.2	Offensive Problembewältigung.....	41
6	Ressourcen .....	43
6.1	Anforderungs-Ressourcen-Modell .....	43
6.2	Theorie der Ressourcenerhaltung .....	45
6.3	Konsequenzen für die Untersuchung von Ressourcen im Sportlehrerberuf.....	46
7	Soziale Unterstützung .....	48
7.1	Effekte von Social Support.....	50
7.2	Soziale Unterstützung und Burnout.....	51
8	Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte .....	54
8.1	Supervision .....	54
8.2	Fort-und Weiterbildungen .....	57
9	Forschungsbestreben .....	59
10	Forschungsmethode .....	61
10.1	Beschreibung des Fragebogeninstruments .....	61
10.2	Durchführung der Erhebung .....	65
11	Statistische Auswertung.....	66
12	Beschreibung der Stichprobe .....	67
12.1	Personendaten.....	67
12.2	Angaben zur Unterrichtstätigkeit.....	69
12.3	Angaben zur Schule.....	74

13	Forschungsergebnisse .....	77
13.1	Burnout-Skalen nach Maslach .....	77
13.2	Hypothesenprüfung .....	79
13.2.1	Hypothese 1 – Stressoren .....	79
13.2.2	Hypothese 2 – Stressbewältigung .....	87
13.2.3	Hypothese 3 – Soziale Unterstützung .....	91
13.2.4	Hypothese 4 – Schulinterne Unterstützung .....	96
14	Diskussion der Ergebnisse .....	105
15	Limitation der Studie .....	111
16	Resümee und Ausblick .....	112
17	Literaturverzeichnis .....	115
18	Tabellenverzeichnis .....	121
19	Abbildungsverzeichnis .....	122
20	Anhang .....	123

## 1 Einleitung

Kaum ein Beruf ist in der österreichischen Gesellschaft so umstritten wie der der Lehrerin, des Lehrers. Vor allem in den letzten zwei Jahren wurde die Tätigkeit der Lehrpersonen immer mehr in den Medien diskutiert, deren Kompetenzen vermehrt hinterfragt und zudem ein neues Lehrerdienstrecht eingeführt. Während die Öffentlichkeit davon ausgeht, dass der Lehrerberuf ein gut bezahlter Halbtagsjob ist, belegen die hohen Raten an Burnout-Erkrankungen und Frühpensionierungen das Gegenteil (Oesterreich, 2008). Im Zuge der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrergesundheitsbefragung konnte 2010 bestätigt werden, dass die emotionale Erschöpfung in diesem Metier im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich hoch ist (Hofmann, 2012).

Dass vor allem auch Lehrkräfte des Faches Bewegung und Sport betroffen sind, belegen empirische Befunde (z.B. Rohnstock, 2000; Schaarschmidt, 2005; Miethling & Brand, 2004). Im Vergleich zu früher beschreiben die Sportlehrerinnen und Sportlehrer den Umgang mit der neuen Schüler-Generation als belastender und kräfteaubender. Die guten körperlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind nicht mehr gegeben, die Kinder und Jugendlichen sind fordernder, unkonzentrierter und benötigen immer mehr Aufmerksamkeit durch die Lehrperson im Unterricht. Zudem werden die schlechten räumlich-materiellen Bedingungen kritisiert, der Umgang mit den Eltern, im Kollegium und mit der Schulleitung als schwieriger dargestellt und auch der eigene körperliche „Verschleiß“ sowie der Lärm in der Turnhalle gelten als nervlich stark belastend (Miethling & Brand, 2004).

Es stellt sich demnach die Frage, mit welchen Belastungsfaktoren die Lehrerinnen und Lehrer von heute im Sportunterricht konfrontiert sind und wie sie diese im Schulalltag bewältigen. Welche Situationen bewerten die Sportlehrkräfte als besonders stressbedingt und wie schaffen sie es, sich gezielt von berufsbezogenen Problemen abzugrenzen, um sich vor einer sogenannten emotionalen Erschöpfung zu schützen.

Bereits 1999 belegte eine Studie von Heim und Klimek, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen einzelnen Belastungsfaktoren im Sportunterricht und dem Burnout-Syndrom besteht. Welche Stressoren konkret eine Wechselwirkung zur emotionalen Erschöpfung, zur Depersonalisation und zu den persönlichen Leistungseinbußen aufzeigen, soll konkret im Zuge dieser Arbeit beleuchtet werden.

Weiters scheint eine Erhebung des sozialen Umfeldes für das Belastungsempfinden als dringend notwendig. Bei der Potsdamer Lehrerstudie konnte festgestellt werden, dass ein

positiv erlebtes soziales Klima im Kollegium für Lehrerinnen und Lehrer gesundheitsfördernde Effekte hat. Erlebte soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen beeinflusst die körperliche und physische Verfassung positiv, vermindert die Krankenstandstage und ist förderlich für die allgemeine Belastungsbewältigung im Schulalltag (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Derartige Erkenntnisse werfen die Frage auf, welche Effekte die soziale Unterstützung im schulischen Umfeld, aber auch im Privatleben auf das subjektive Belastungsempfinden hat und somit auch auf das Burnout-Syndrom. Der soziale Rückhalt ist dabei als eine grundlegende Ressource einzustufen und verlangt nach einer Bestandsaufnahme bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern.

Als eine weitere Ressource im Kontext Schule sind die Intervention, die Supervision und die Fortbildungsmöglichkeiten anzusehen. Nach Weiß und Kiel (2013) gelten die Ressourcen im Lehrerberuf im Vergleich zu den Belastungen und Beanspruchungen als kaum untersucht, sodass hier eine Forschungslücke zu erkennen ist. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Beratung im Kollegium die Belastungsbewältigung positiv beeinflusst und welche Rolle der gegenseitige Austausch von schulischen Problemen spielt. Zudem soll geklärt werden, welche Effekte eine Supervision mit sich bringt, bzw. ob eine professionelle Beratung im Sinne einer Ressource von den österreichischen Sportlehrkräften regelmäßig in Anspruch genommen wird. Welchen Nutzen haben Fort- und Weiterbildungen für die Belastungsbewältigung? Sind diese als effektive Ressource anzusehen und begünstigen diese gar den Umgang mit Stressoren im Unterricht?

Alle diese genannten Themen und Fragen sollen mithilfe einer quantitativen Studie analysiert werden, mit dem Ziel, die aktuelle Befundlage der psychosozialen Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern erweitern zu können. Bevor jedoch gezielt die einzelnen Forschungshypothesen beantwortet werden, ist eine theoretische Grundlage zu schaffen, um so auf den bereits vorhandenen Forschungsergebnissen aufbauen zu können.

Im Kapitel 2, welches an diese Einleitung anschließt, folgt eine erste Erläuterung der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“. Daraufhin ist eine ausführliche Darlegung des Burnout-Syndroms vorzufinden - dessen Definition, Ursachen sowie Prozessverläufe werden thematisiert. Des Weiteren wird auf die Messverfahren eingegangen und einzelnen Konsequenzen für die Erhebung im Kapitel 3 abgeleitet.

Im Abschnitt 4 erfolgt eine Übertragung des Phänomens auf den Sportlehrerberuf mit einer Auflistung der bekannten Stressoren und mit einer Darstellung der Befunde im deutschsprachigen Raum. Die Stressbewältigung sowie mögliche Coping-Strategien sind im

Kapitel 5 vorzufinden, wobei insbesondere die Distanzierungsfähigkeit und die offensive Problembewältigung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen.

Das Herzstück dieser Arbeit beschäftigt sich mit den möglichen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern. Beginnend mit der sozialen Unterstützung und deren Effekte auf das Burnout-Syndrom, folgt eine theoretische Darstellung von Supervision und von Fort- und Weiterbildungen. Dabei geht es darum, die einzelnen schulinternen Unterstützungsmöglichkeiten theoretisch zu betrachten, um so für die Empirie wichtige Erkenntnisse ableiten zu können.

Im Kapitel 9 ist eine abschließende Zusammenfassung der Theorie vorzufinden, welche das Forschungsbestreben dieser Arbeit erneut konkretisiert und die Forschungshypothesen darlegt. Nach einer Präsentation der Erhebungsmethode, dem Forschungsinventar sowie der Beschreibung der Stichprobe, erfolgt die Prüfung der Hypothesen. Dabei werden die zuvor aufgestellten Forschungsfragen statistisch untersucht und Vergleiche zu den bereits vorhandenen Befunden aufgestellt.

Im abschließenden Kapitel erfolgt ein Resümee der wichtigsten Erkenntnisse der Forschungsarbeit sowie eine Legitimation der Studie. Zudem werden Ansätze und Ideen für weiterführende Studien aufgezeigt.

## 2 Belastungen und Beanspruchungen

Heim und Klimek (1999) definieren Belastungen als situative Bedingungen, die eine betreffende Person als Überforderung ihrer Kompetenzen wahrnimmt und diese als aversive Bedrohung ihrer Handlungsziele wertet. Als Synonym für Belastungen kann auch der Begriff Stressoren verwendet werden, welche mittel- oder langfristig psychosomatische Beschwerden oder sogar Burnout auslösen können.

Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept von Rohmert (1984) präzisiert den Zusammenhang bzw. den Unterschied dieser zwei Begriffe. Als Belastung wird die Darstellung der Ursachen bezeichnet, wohingegen die Beanspruchung als Wirkung oder Folge verstanden wird. Dabei ist zu beachten, dass objektiv gleiche Belastungen unterschiedliche Beanspruchungen bei einzelnen Personen auslösen können. Je nach individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnissen äußern sich diese.

Eine weitere Definition liefert Rudow (1994), welcher in seinem Modell zwischen objektiven und subjektiven Belastungen unterscheidet. Objektive Belastungen sind Tätigkeiten, die unabhängig vom Individuum existieren und potentielle Beanspruchungen auslösen können. Diese sind für Lehrpersonen beispielsweise Arbeitsaufgaben oder unangemessene Arbeitsbedingungen. Bevor man jedoch von subjektiven Belastungen sprechen kann, kommt es zuvor zu dem sogenannten Prozess der Widerspiegelung, bei dem Kompetenzen und andere Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie psychische und körperliche Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden. Der Autor des Modells gliedert den Prozess der Widerspiegelung in die (1) Wahrnehmung, in die (2) Bewertung und in die (3) kognitive Verarbeitung. Laut Rudow (1994) ist dieses Verfahren die „notwendige Bedingung für die psychologische Relevanz der Belastung“. Die Bewertung von Belastungen erfolgt über den Vergleich von Bedürfnissen oder Motiven und deren wahrgenommenen Möglichkeiten der Realisierung. Umso größer die Diskrepanz dieser zwei Dimensionen ist, desto stärker wird eine emotionale Belastung wahrgenommen. Dies bedeutet also, dass die Ausprägung der Bedürfnisse und Motive des Individuums die subjektiven Belastungen bestimmt. Um dieses Verhältnis zu verdeutlichen, nennt der Autor ein praktisches Beispiel aus dem Lehrerberuf: „Für den Lehrer stellt der Lärm in der Schule eine emotionale Belastung dar, weil durch ihn wesentliche Bedürfnisse nicht befriedigt werden können, z.B. das Bedürfnis nach Wohlbefinden im Berufsleben.“

Neben der emotionalen Belastung beschreibt Rudow (1994) auch die kognitive Belastung von Lehrpersonen, welche die Inanspruchnahme kognitiver Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung geistiger Anforderungen beschreibt. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Aufgaben wie die Unterrichtsplanung, -durchführung, oder -auswertung, welche für die Lehrerinnen und Lehrer kognitiv anspruchsvoll sein können. Kognitive Prozesse dienen außerdem dazu, Belastungen subjektiv zu bewerten und diese als positiv oder negativ einzustufen.

Dick und Stegmann (2013) haben das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow in ihrer Publikation „Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf- Theorien und Modelle“ vereinfacht dargestellt:

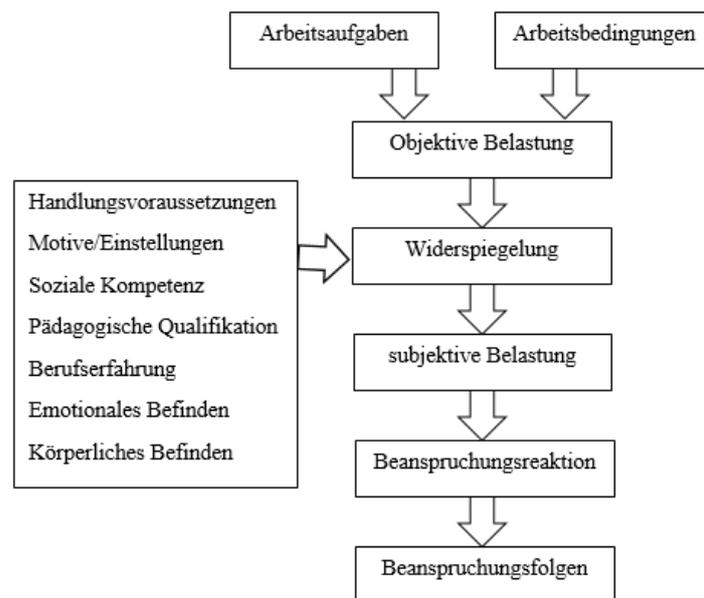


Abbildung 1: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (mod. n. Dick & Stegmann, 2013, S.45)

Die subjektive Belastung ist also abhängig von der Widerspiegelung einzelner objektiver Anforderungen und variiert von Individuum zu Individuum. Je nach Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung der objektiven Anforderungen entstehen Beanspruchungsreaktionen und –folgen. Als Reaktionen definiert der Autor des Modells „kurzfristig, auftretende, reversible, psychophysische Phänomene“, wohingegen Beanspruchungsfolgen als „überdauernd, chronisch und bedingt rerversibel“ determiniert werden. Zudem werden positive und negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen unterschieden, welche entweder zu einer Verbesserung psychophysischer Regulationen und

Handlungsvoraussetzungen führen, oder eine Destabilisierung bzw. eine Beeinträchtigung dieser auslösen. Belastungen und Beanspruchungen können demnach nicht nur einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Menschen haben, sondern auch förderlich für die (kognitive) Aktivität und das allgemeine Wohlbefinden sein. Betrachtet man das Konzept der psychischen Gesundheit von Individuen, wird deutlich, dass das Erleben anforderungsadäquater Beanspruchungen in Wechselwirkung zur Zufriedenheit und Befindlichkeit stehen. So kommt es beispielsweise bei positiven Stimmungen und Wohlbefinden zu einer Erhöhung der Effektivität von Lernprozessen (Rudow, 1994).

Werden die objektiven Belastungen jedoch als negativ bewertet, hat dies einen bemerkenswerten Einfluss auf die psychische Gesundheit sowie auf die Leistungsfähigkeit und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Personen. Nach Rudow (1994) können die negativen Beanspruchungsreaktionen sich auf die kognitive und auf die emotionale Ebene von Individuen auswirken, wobei eine psychische Ermüdung, Monotonie, eine psychische Sättigung und Stress zu den möglichen Folgen zählen. Können die stressinduzierten Belastungen nicht bewältigt werden, kann dies zu einem chronischen Stress führen, welcher wiederum, in Kombination mit einem erhöhten psychischen Ermüdungszustand, das Auftreten des Burnout-Syndroms begünstigt.

Um nun das Ausmaß von Belastungen und Beanspruchungen und dessen Einfluss auf die Wahrnehmung des Arbeitsalltages untersuchen zu können, folgt eine genauere Betrachtungsweise des Burnout-Syndroms. Eine definitorische Eingrenzung des Phänomens, sowie eine Darstellung der Faktoren, welche das Auftreten begünstigen, sind eine Grundlage für weitere Diskussionsansätze im Zuge dieser Forschungsarbeit. Erst nach einem genaueren Verständnis des Phänomens folgt eine Projizierung auf den Sportlehrerberuf, mit dem Ziel das Belastungsempfinden und mögliche Burnout begünstigende Faktoren bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern darzulegen, um so auch präventive Determinanten feststellen zu können.

## 3 Burnout-Syndrom

### 3.1 Definitionsversuche

Eine eindeutige, allgemeingültige und wissenschaftliche Begriffsdefinition von Burnout ist weitgehend nicht bekannt und auch (noch) nicht gelungen (Schmid, 2003).

Man mag sich wundern, wie denn unter diesen Umständen überhaupt so etwas wie eine Burnout-Forschung möglich war - wie kann man etwas erforschen, das noch gar nicht definiert ist? (Burisch, 2013, S. 14)

In der Literatur ist eine Vielfalt an Definitionsversuchen des Burnout-Syndroms zu finden, wobei diese nach Kleiber & Enzmann (1990) entweder zu spezifisch oder zu allgemein gehalten sind. Meist handelt es sich bei Definitionen des Burnout-Konzepts um eine Zusammenstellung von beobachtbaren Symptomen. Doch weder unter Forschern noch unter Ratsuchenden, Klinikern oder Mitarbeitergruppen konnte bislang eine standardisierte Definition von Burnout festgelegt werden.

Nach der internationalen Klassifikation psychischer Störungen ist Burnout keine eigenständige Krankheit, sondern ein Problem „mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“. Gemäß ICD-10 ist Burnout unter den sogenannten Z-Diagnosen zu finden, welche „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen“ beschreiben (Dilling & Freyberger, 2013).

Betrachtet man unterschiedliche Definitionsansätze und Konzepte der Burnout-Forschung, so haben Kleiber und Enzmann (1990), welche eine internationale Bibliographie zum Thema Burnout veröffentlichten, drei Übereinstimmungen bei der Erläuterung des Begriffes entdeckt. Zum einen bezieht sich Burnout stets auf die individuelle Ebene der betroffenen Personen. Des Weiteren handelt es sich bei dem Phänomen Burnout um eine interne psychologische Erfahrung, welche Gefühle, Einstellungen, Motive sowie deren Erwartungen eines Individuums miteinbezieht. Außerdem werden negative Erfahrungen und Konsequenzen sowie Probleme, Distress, Unannehmlichkeiten und Dysfunktionen stets mit Burnout in Verbindung gebracht.

Ich kam mir ausgelaugt vor, ausgesaugt wie von Vampiren, leer und ausgebrannt [...] Migräne, Herzjagen, Magenprobleme waren nur einige der Folgen. Eine negative Erfahrung kam zur anderen [...]. (Burisch, 2013, S.

3)

Als Urvater der Burnout-Forschung gilt der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger, welcher 1974 den ersten Artikel zu diesem Thema veröffentlichte. Er beschreibt Burnout als ein Phänomen, bei dem „aufopferungsvolle, pflichtbewußte und ehemals besonders engagierte Mitarbeiter beginnen, körperliche Symptome wie Erschöpfung und Müdigkeit zu zeigen“. Dabei bezieht er sich vor allem auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche in alternativen Selbsthilfe- oder Kriseninterventionsstationen arbeiten. Aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten entwickeln diese eine negative und zynische Einstellung gegenüber ihrer Arbeit und ihrer Klienten und werden demnach auch reizbarer und misstrauischer (Kleiber & Enzmann, 1990). Darüber hinaus vertritt Freudenberger die Meinung, dass Burnout ein Zustand ist, der sich langsam über einen Zeitraum von andauerndem Stress und Energieeinsatz entwickelt und manifestiert (Freudenberger & North, 1992).

Beschäftigt man sich näher mit dem Begriff Burnout, so wird man früher oder später mit den Namen Christina Maslach und Ayala Pines konfrontiert. Zwei bekannte Psychologinnen der University of California at Berkeley, welche in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, zuerst gemeinsam, dann getrennt, erste empirische Werke und Arbeiten zu diesem Thema publizierten. Laut Burisch (2013) haben beide mit ihren zahlreichen Veröffentlichungen und Untersuchungen die Burnout-Forschung sowie die Definition des Begriffes stark geprägt und ihre Erkenntnisse gelten noch heute als bedeutend. Anzumerken ist hierbei, dass sich Burisch (2013) in seiner Publikation „Das Burnout-Syndrom“ sehr stark mit einzelnen Definitionsansätzen unterschiedlicher Psychologinnen und Psychologen beschäftigt und gezielt die wissenschaftlichen Forschungsentwicklungen vergleicht. Als besonders interessant gilt daher die Tatsache, dass er Berufsgruppen mit einer erhöhten Burnout-Gefährdung auflistet und dabei unter anderem auch Lehrpersonen und Sporttrainerinnen und Sporttrainer nennt (Burisch, 2013).

Für diese Arbeit stellt die Definition und das allgemeine Verständnis von Burnout nach Maslach eine allgemeine Grundlage dar. Auf ihren Erkenntnissen basierend werden die Untersuchungen durchgeführt, sodass eine theoretische Auseinandersetzung ihres Burnout-Konzeptes als dringend notwendig erscheint.

## 3.2 Burnout nach Maslach

Die Psychologin Christina Maslach vertritt keine eigene Burnout-Theorie im engeren Sinne (Burisch, 2013), sondern beschreibt das Phänomen und dessen Entwicklung folgendermaßen:

Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do “people-work” of some kind. It is a response to the chronic emotional strain of dealing extensively with other human beings, particularly when they are troubled or having problems. (Maslach, 1982, S.3)

Demnach unterscheidet Maslach in ihrer Definition zwischen den folgenden Dimensionen: (1) Emotionale Erschöpfung, (2) Depersonalisation, (3) persönlicher Leistungsabfall

Diese drei Kernsymptome repräsentieren nach Maslachs Untersuchungen ein dreistufiges Phasenmodell, welches das Entstehen von Burnout in helfenden Berufen beschreiben soll (Burisch, 2013). Burisch (2013) analysierte das Definitionskonzept der Psychologin genauer und beschreibt die Entwicklung des Syndroms anhand eines praktischen Beispiels:

Berufliche Helfer sind im Arbeitsalltag im ständigen Kontakt mit ihrem Klientel und sind so gezwungen mit emotional hochgradig belastenden Erfahrungen tagtäglich umzugehen. Dabei handelt es sich um eine Asymmetrie der Beziehungen, da das „Geben“ und „Nehmen“ in keinem Einklang stehen. Bleiben Erfolgserlebnisse aus und prägen Undank den Arbeitsalltag, so kann das erste Kernsymptom, nämlich *emotionale Erschöpfung*, auftreten. Eine sekundäre Reaktion auf ständige Belastungen sind Schutz- und Abwehrfunktion, welche zu einer allgemeinen Distanzierung und Abwertung der Klienten führt. Typisch dafür sind Aussagen wie: „Ich will niemanden mehr sehen.“, „Sie sind selbst schuld an ihrem Elend.“ Es äußert sich demnach eine *Depersonalisation*, das zweite Kernsymptom des Burnouts nach Maslach. Umso mehr sich betroffene Personen distanzieren, umso mehr manifestieren sich Veränderungen in den persönlichen Beziehungen. Dadurch verringern sich die Chancen auf Erfolgserlebnisse des Helfens, welche zu *Leistungseinbußen* und demnach zu einer Leistungsunzufriedenheit führen (Burisch, 2013).

### 1. Emotionale Erschöpfung (EE)

„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do ‘people-work’ of some kind” (Maslach & Jackson, 1981, S. 99). Die emotionale Erschöpfung, die erste Phase nach Maslach, gilt als die wichtigste Symptomatik in der Burnout-Forschung und äußert sich nicht nur emotional, sondern auch auf der geistigen und körperlichen Ebene bei betroffenen Personen. Schon alleine der Gedanke an die Arbeit löst laut Schmid (2003) ein Gefühl von Müdigkeit aus und auch der Körper reagiert beispielsweise durch Schlafstörungen oder durch eine generell erhöhte Anfälligkeit für Erkältungen und Krankheiten (Schmid, 2003; Burisch, 2013).

### 2. Depersonalisation (DP)

„Another aspect is the development of negative, cynical attitudes and feelings about one’s clients. Such negative reactions to clients may be linked to the experience of emotional exhaustion” (Maslach & Jackson, 1981, S. 99). Maslach bezeichnet die zweite Phase, die Depersonalisation bzw. Dehumanisierung, als eine spezifische Art emotionaler Erschöpfung, welche durch den Verlust positiver Empfindungen und Empathie gegenüber Klienten geprägt ist. Eine erhöhte zynische Einstellung zu Kolleginnen und Kollegen, Schuldgefühle, der Rückzug ins Schneckenhaus sowie eine Reduzierung der Arbeit auf das Allernotwendigste sind bekannte Reaktionen (Burisch, 2013).

### 3. Persönliche Leistungseinbußen (LA)

„A third aspect of the burnout syndrome is the tendency to evaluate oneself negatively, particularly with regard to one’s work with clients” (Maslach & Jackson, 1981, S. 99). Die persönlichen Leistungseinbußen gehen mit einer Unzufriedenheit der Leistungsqualität einher, was zu einer verallgemeinerten Selbstabwertung führen kann. Die Abnahme der Leistungsfähigkeit oder Kompetenz zeigt sich vor allem durch Unzufriedenheitsäußerungen bezüglich der Arbeit und des Umfeldes bei betroffenen Personen (Schmid, 2003).

Wie sich in der Definition Maslachs gut erkennen lässt, so vertrat sie vorerst die Idee, dass Burnout nur bei helfenden Berufen auftritt und ein spezifisches Phänomen der Helferberufe ist. Mittlerweile wurde diese Ansicht jedoch von ihr verworfen, was unter anderem Veröffentlichungen zeigen, in denen sie Burnout bei Bankern, Juristen und

Computerfachleuten, ebenso wie bei Ärzten, Schwestern und Sozialarbeitern untersucht und thematisiert (Burisch, 2013).

### 3.3 Ursachen für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms

Nach Maslach und Leiter (2001) kann das Burnout-Syndrom nicht nur aufgrund von Außenfaktoren der Umwelt hervorgerufen werden, sondern auch durch individuelle „innere“ Größen der Persönlichkeit. Im Gegensatz zu Freudenbergers, dessen Ansätze individuenzentriert sind, zeigen Untersuchungen von Maslach, dass die Ursachen des Burnout-Syndroms mehr dem Arbeitsumfeld, als der Persönlichkeit des Einzelnen zuzuschreiben sind (Burisch, 2013).

Folgende Außenfaktoren definieren Maslach und Leiter (2001) als Hauptursachen von Burnout: Arbeitsbelastung, Mangel an Kontrolle, unzureichende Belohnung, ein Zusammenbruch der Gemeinschaft, ein Fehlen an Fairness und widersprüchliche Werte.

Der Umfang, das Umfeld und die Intensität der Arbeit sind determinierende Faktoren für eine Überbelastung. Krisen am Arbeitsplatz, zu wenige Entspannungsphasen und eine Zunahme an Anforderungen können zu einer Erschöpfung führen und demnach auch zu einer Beeinträchtigung der Gesundheit und des Wohlbefindens. Infolge einer zu hohen Arbeitsbelastung ist ein Mangel an Kontrolle bei Betroffenen zu erkennen. Die richtige Herangehensweise einzelner Arbeitsabläufe scheint schwieriger und die Entscheidung über den Einsatz von Ressourcen wird bedeutender. Ist der Arbeitseinsatz mit unzureichender Belohnung verbunden, nimmt die Freude an der Arbeit immer mehr ab. Der Verlust der Gemeinschaft, ein weiterer bedeutender Einflussfaktor, zeigt sich durch wachsende Konflikte und den Verlust von Respekt gegenüber Kolleginnen und Kollegen, was zu einer Verminderung des Zusammengehörigkeitsgefühls führt. Gegenseitige Unterstützung schwindet mehr und mehr und so wird das Zusammenarbeiten seltener und eine Tendenz zur Isolation stellt sich im Berufsalltag ein. Aufgrund des Verlustes des Gemeinschaftssinns werden Grundanforderungen wie Vertrauen, Offenheit und Respekt in den Hintergrund gestellt, so ist das Fehlen von Fairness eine typische Folge. Der letzte beeinflussende Aspekt der Umwelt, welchen Maslach und Leiter (2001) als Hauptursache einstufen, sind die widersprüchlichen Werte. Ziehen nicht alle an einem Strang, so kann dies zu Wertekonflikten und Spannungen am Arbeitsplatz führen, welche sich wiederum auf das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit negativ auswirken (Maslach & Leiter, 2001).

Die Burnout-begünstigende inneren Faktoren werden in einem Experten- Statement zum Phänomen Burnout unter Leitung von Lehofer (2011) angesprochen und erläutert. Demzufolge sind ein geringes Maß an Widerstandsfähigkeit und Ausdauer typische Auslöser für die Entwicklung des Burnout-Syndroms. Darüber hinaus weisen betroffene Personen meist eine passive und defensive Stressbewältigung sowie ein geringes Selbstwertgefühl auf. Sie vertreten eine externale Kontrollüberzeugung, das bedeutet, dass sie Ereignisse im Alltag Zufällen oder anderen Personen zuschreiben und diese nicht auf ihr eigenes Tun projizieren. Eine hohe Arbeitsmoral, Engagement, Ehrgeiz und Perfektionismus sind Eigenschaften, welche das Burnout-Syndrom potentiell begünstigen. Der ständige Drang der/die Beste zu sein, stets Anerkennung und Wertschätzung vom Umfeld zu erhalten und erfolgreich zu sein, sind klassische Merkmale von Betroffenen. Auch die Unfähigkeit „Nein“ zu sagen und die Angst den Erwartungen anderer Personen nicht gerecht zu werden, stehen im Alltag im Vordergrund. Des Weiteren ist zu erkennen, dass stressanfällige Menschen im Allgemeinen eine höhere Tendenz, an Burnout zu erkranken, aufweisen (Lehofer, 2011).

Abschließend ist anzumerken, dass Maslach und Leiter (2001) betonen, dass die Ursachen für Burnout mehr im Arbeitsumfeld liegen. Demzufolge entstehen die Symptome aufgrund der zu hohen Anforderungen im Beruf und sind weniger abhängig vom einzelnen Menschen selbst.

### 3.4 Burnout als Prozess

Das Burnout-Syndrom ist grundsätzlich als ein langwieriger Prozess zu verstehen, dessen Verlauf verschiedene Phasen, Schweregrade und Symptome aufzuweisen hat. Aufgrund von anhaltenden Beanspruchungen, zu geringen Erholungsphasen und inadäquaten Bewältigungsstrategien kann ein Burnout-Prozess eingeleitet werden. Dieser Prozess ist als ein selbstverstärkendes, dynamisches Wirkgefüge zu verstehen, welches sich langfristig, meist schleichend und aufschaukelnd entwickelt (Lehofer, 2011).

Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand »normaler« Individuen. [...] Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt

bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht. (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36)

Auch Freudenberger ging von einem prozessartigen Verlauf des Burnoutsyndroms aus und unterteilte in Zusammenarbeit mit North (Freudenberger & North, 1992) das Phänomen in zwölf einzelne Stadien. Das erste Stadium ist von einem Zwang, sich zu beweisen geprägt, was zu einem verstärkten Einsatz der betroffenen Personen führt und so auch zu einer subtilen Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse. Infolgedessen kommt es zu einer Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen sowie zu einer Umdeutung der persönlichen Werte und zu einer verstärkten Verleugnung der aufgetretenen Probleme. Im siebten Stadium beschreibt der Autor der Phasentheorie einen sozialen Rückzug, welcher mit beobachtbaren Verhaltensänderungen in Verbindung gebracht werden kann. Aufgrund von Depersonalisation und den Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit entsteht eine innere Leere, was zu einer depressiven Haltung führen kann und so entsteht schließlich und endlich eine völlige Burnout-Erschöpfung (Freudenberger & North, 1992).

Burisch (2013) und auch Lehofer (2011) gliedern in ihren Publikationen das Burnout-Syndrom ihren Verständnissen zufolge in sieben Phasen, wobei sie betonen, dass die Entwicklung von Burnout nicht zwangsläufig in dieser Reihenfolge ablaufen muss. Eine detaillierte Auflistung des Phasenverlaufs bzw. der psychosomatischen Beschwerden würde das Ausmaß dieser Arbeit übersteigen, denn Burisch (2013) beweist mit einer Liste von über 130 Symptomen, dass Burnout vielerlei Auswirkungen und Folgen haben kann. Lehofer (2011) unterteilt diese in folgende vier Kategorien und nennt beispielhaft einzelne Symptome zum näheren Verständnis:

*Psychosomatik:* Niedergeschlagenheit, Schuldgefühle, Selbstzweifel, Ängste, Nervosität, Anspannung, Schlafstörungen, Motivationsverlust, Langeweile

*Körperliche Symptome:* ständige Müdigkeit, erhöhter Blutdruck, Herzklopfen oder -rasen, Verdauungsprobleme, Schwindel, Libidoverlust, Impotenz

*Verhalten:* erhöhte Aggressivität, sozialer Rückzug, exzessiver Genuss von Tabak / Alkohol / Kaffee / Drogen, Vernachlässigung der Freizeitbeschäftigung

*Kognition:* Konzentrationsstörungen, Entscheidungsunfähigkeit, Gefühl der inneren Leere

Die Anfangsphase des Burnout-Syndroms ist nach Burisch (2013) und Lehofer (2011) meist durch ein vermehrtes Engagement sowie durch den Zwang sich zu beweisen, geprägt. Das Privatleben wird vermehrt in den Hintergrund gerückt und das soziale Umfeld beschränkt sich auf berufliche Kontakte. Ein überhöhtes Engagement ist vor allem dann als problematisch und als Warnsignal anzusehen, wenn der Energieeinsatz und dessen Ertrag im Arbeitsumfeld nicht im Gleichgewicht sind:

Es ist nämlich [...] nicht die Arbeitsmenge, die zählt, sondern die Gefühlslage, mit der man seine Arbeit tut bzw. seine Zeit verbringt. Wenn Einsatz und Ertrag, Anstrengung und Belohnung, Negatives und Positives in keinem allzu krassen Missverhältnis stehen, dann kann ein hoher Grad von Engagement jahrelang aufrechterhalten werden. (Burisch, 2013, S. 30)

Eine mögliche Folge dieser ersten Phase ist ein reduziertes Engagement, welches sich durch emotionalen, kognitiven und verhaltensmäßigen Rückzug charakterisiert. Diese sogenannte zweite Ebene deckt sich weitgehend mit der *Emotionalen Erschöpfung* nach Maslach und wird der Psychologin zufolge als Kern für die Entwicklung des Burnout-Syndroms betrachtet. Daraus resultieren meist in der dritten Phase emotionale Reaktionen wie beispielsweise Negativismus, Intoleranz, Pessimismus, Hoffnungslosigkeit etc. Betroffene treten zudem vermehrt zynisch und egozentrisch auf. Gleichzeitig lässt sich ein Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeiten erkennen, sodass die Alltagsbewältigung mehr Input und Anstrengung einfordert. Infolgedessen stellt sich eine sogenannte „Verflachung“ ein, die fünfte Phase, welche zu einer Minderung des emotionalen, sozialen und geistigen Lebens führt. Es entsteht seitens der betroffenen Personen eine Gleichgültigkeit und ein erhöhtes Desinteresse gegenüber anderer. Da in der sechsten Phase das Burnout-Syndrom schon deutlich fortgeschritten ist, treten weitere körperliche und psychische Symptome (siehe S.22) auf. Das finale Stadium bezeichnet Burisch (2013) als „existenzielle Verzweiflung“, welche sich durch ein chronisches Gefühl von Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit auszeichnet. Psychische Symptome entwickeln sich zu psychische Störungen und eine generell negative Einstellung zum Leben kann hervorgerufen werden (Burisch, 2013, Lehofer, 2011).

In Hinblick auf den Verlauf des Burnout-Syndroms ist anzumerken, dass sich alle genannten Phasen und deren Symptome auch ohne Vorphasen manifestieren können und es ist davon auszugehen, dass zwischen den einzelnen Niveaus temporale oder kausale Beziehungen

bestehen. Auch jahrelanges „Funktionieren“ auf einer Ebene, ohne das Fortschreiten in die nächste Phase, ist je nach individuellem Krankheitsverlauf möglich (Lehofer, 2011).

### 3.5 Messung von Burnout

Die gebräuchlichsten Methoden, Burnout zu messen bzw. zu diagnostizieren, sind Fragebögen und Checklisten, wobei sich vor allem die zwei folgenden Instrumente in der Wissenschaft durchgesetzt haben: das Tedium Measure (TM) und das Maslach Burnout Inventory (MBI) (Burisch, 2013).

#### Tedium Measure (TM)

Ayala Pines entwickelte mit ihren Mitarbeiterinnen das Messinstrument „Tedium Measure“, die sogenannte Überdruss-Skala, welche später von Autoren auch Burn-out Measure (BM) genannt wurde. Pines verfolgt, genauso wie Maslach, eine sozialpsychologische Perspektive hinsichtlich des Phänomens Burnout und trennt zwischen Ausbrennen (burnout) und Überdruss (tedium). Beide Begriffe werden als Zustände körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung aufgefasst, die ähnliche Symptome mit sich bringen, deren Ursprung aber generell verschieden ist (Schmid, 2003). Überdruss kann sich laut Pines, Aronson und Kafry (2000) aus beliebigem chronischem Stress entwickeln, wohingegen Burnout nur aus dem Zusammenhang mit langfristigem, intensivem Einsatz für andere Menschen resultieren kann. Der ins Deutsche übersetzte Fragebogen ist in dem Werk „Ausgebrannt. Vom Überdruss zur Selbstentfaltung“ von Pines, Aronson und Kafry (2000) vollständig abgedruckt.

#### Maslach Burnout Inventory (MBI)

Die Sozialpsychologin Maslach veröffentlichte 1981 mit Susanne E. Jackson das Maslach Burnout Inventory (MBI), ein heutzutage weitverbreitetes Messinstrument. Der MBI-Fragebogen wird in über 90% der einschlägigen Forschungsarbeiten zum Thema Burnout eingesetzt und beeinflusste die theoretische und forschungsmethodische Entwicklung nicht nur in den USA, sondern weltweit. Aufgrund der sozialpsychologischen Sichtweise Maslachs bezieht sie das Phänomen Burnout auf die Arbeitsumwelt und deren Bedingungen, welche einen Verlust von Idealismus und Energie in helfenden Berufen hervorrufen können. Maslach

untersuchte zunächst professionelle Helferinnen und Helfer im Gesundheitssektor (health care setting) und erforschte erst später, wie bereits erwähnt, weitere soziale Dienstleistungsberufe, unter anderem auch den Beruf der Lehrerin, des Lehrers (Schmid, 2003). Eine vollständige Version des MBI-Fragebogens ist in dem Artikel „The measurement of experienced burnout“ von Maslach und Jackson (1981) zu finden.

### Aufbau des Fragebogeninventars

Im Allgemeinen unterteilt sich das MBI-Verfahren in drei unterschiedliche Dimensionen, welche das Phänomen Burnout operationalisieren. Die aktuelle Version des MBI besteht aus 22 Items, die in die folgenden drei Skalen gegliedert wird:

1. *Emotionale Erschöpfung* (Emotional Exhausting, EE), 9 Items
2. *Depersonalisation* (Depersonalization, DP), 5 Items
3. *Leistungs(un)zufriedenheit* (Personal Accomplishment, PA), 8 Items  
(Maslach, Jackson & Leiter, 1981).

Die ursprüngliche Version des MBI wies sechs Subskalen und 47 Items auf, welche die Messung von Häufigkeit und Intensität ermöglichte. Die Autoren verzichteten jedoch in der zweiten Auflage (1986) auf die Intensitätsskalen und konzentrierten sich nur noch auf die Häufigkeitsformate, da nach den ersten Messungen beide Formate ohnehin stark miteinander korrelierten (Burisch, 2013). Diese Reduzierung erlaubt den Erfragten eine deutlichere Zuordnung und es erhöht sich die Sicherheit eine wahrheitsgetreue Meinung mithilfe des Fragebogens zu erfassen. Aufgrund der Minimierung lassen sich nach Poschkamp (2008) außerdem Ähnlichkeiten mit anderen Verfahren zur Messung von Einstellung und Gefühlen vermeiden und Scheinkorrelationen werden verhindert. Um die Gefühle bzw. das Erleben in der Arbeitswelt der befragten Personen zu erfassen, verwenden die Autoren eine siebenstufige Likertskala, die nun mithilfe von Beispielitems der drei Skalen dargestellt wird.

### Beispielitems der drei Skalen

1. Emotionale Erschöpfung (EE): “I feel emotionally drained from my work.“
2. Depersonalisation (DP): “I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects.“
3. Leistungsunzufriedenheit (LA): “I can easily understand how my recipients feel about things.“ (Maslach & Jackson, 1981, S.102-103)

## Antwortcluster 1-7

0=nie, 1=einige Male im Jahr/seltener, 2=einmal im Monat, 3=einige Male im Monat, 4=einmal pro Woche, 5=einige Male pro Woche, 6=täglich (Maslach & Jackson, 1981, S.102).

Aus der Urform des MBI entstand das Manual MBI- Human Service Survey (MBI-HSS), welches speziell für das Klientel von Krankenpflegepersonal, Sozialarbeitern oder Ähnliches entwickelt wurde. Des Weiteren konstruierten die Psychologinnen speziell eine Version für das Lehrpersonal, nämlich das MBI Educators Survey (MBI-ES). Dieses wurde 1986 das erste Mal publiziert und basiert ebenso auf den drei genannten Skalen. Bei dieser Form wurde der allgemeine Ausdruck „recipients“ durch „students“ ersetzt, was den Einsatz im pädagogischen Bereich ermöglichte. Zusätzlich wurde das MBI General Survey (MBI-GS) entworfen, welches sich auf keine genau definierte Zielgruppe konzentriert, sondern Berufstätige aller Art in den Interessensmittelpunkt rückt (Burisch, 2013).

Maslach und ihre Kolleginnen und Kollegen haben sich aus mehreren Gründen für eine genauere Erforschung des Lehrerberufs entschieden. Nach Maslach, Jackson und Leiter (1996) ist der Lehrerberuf nicht nur ein weitverbreiteter in der USA, sondern auch einer, welcher mit einem ständig wachsenden gesellschaftlichen Druck konfrontiert wird.

The teaching profession has been subject to increased pressure by society to correct social problems [...], educate students in academic and skill areas, provide enrichment activities, meet the individual need of all students with a wide range of abilities, and encourage moral and ethical development.  
(Maslach, Jackson, & Leiter, 1996, S. 205)

Sie erläutern zudem in ihrer dritten Edition „Maslach Burnout Inventory“, dass immer mehr Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf frühzeitig aufgeben und gleichzeitig immer weniger in den Vereinigten Staaten in das Metier einsteigen wollen. Dies war mitunter ein ausschlaggebender Grund für die Psychologinnen und den Psychologen den Lehrerberuf und dessen Burnout-Rate genauer zu analysieren (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

### 3.6 Konsequenzen für die Untersuchung von Burnout

Die theoretische Analyse von Belastungen und Beanspruchungen hat die Problematik und die möglichen Folgen von Stressoren verdeutlicht. Obwohl noch keine allgemein gültige Definition von Burnout vorliegt, haben die Beschreibung des Begriffs sowie einzelne Definitionsansätze zu einem genaueren Verständnis verholfen. Vor allem das Burnout-Konzept von Maslach erscheint in der Forschung als weitgehend angesehen und bedeutend, was die genauere Darstellung in Kapitel 3.2 legitimiert. Wie sich ein erhöhtes Belastungsempfinden auf die Persönlichkeit und auf den Alltag auswirken kann, zeigte die Beschreibung der einzelnen Phasen des Burnouts. Aufgrund der kritischen Auseinandersetzung bekannter Symptome von Burnout wurden die Entwicklung und der Prozessverlauf genauer aufgezeigt. Auch die Diagnostik des Phänomens, welche für den empirischen Teil eine wichtige Grundlage darstellt, hat weitere Erkenntnisse dargelegt.

Projiziert man nun die zuvor diskutierten Themen auf den Lehrerberuf und untersucht man wie sich dort die Belastungen und Beanspruchungen manifestieren, muss zuerst geklärt werden, warum der Beruf des Lehrers überhaupt ein so hohes Forschungsinteresse mit sich bringt. Da im Zuge dieser Arbeit das Belastungsempfinden von Sportlehrerinnen und Sportlehrern im Detail analysiert werden soll, folgt nun eine Beschreibung einzelner Aspekte und Faktoren, welche das Burnout-Syndrom begünstigen. Zweifelsohne ist eine Darlegung der psychosozialen Ressourcen im Sportlehrerberuf erst möglich, wenn die Belastungen im Schulalltag genauer erläutert wurden.

## 4 Burnout begünstigende Faktoren von Sportlehrkräften

Im Allgemeinen zählen laut Schaarschmidt und Kieschke (2007) Berufe mit erhöhter psychosozialer Beanspruchung, in denen also ein ständiger Umgang mit Menschen herrscht und die Wahrnehmung für die Verantwortung anderer Menschen im Mittelpunkt steht, zu den psychisch belastendsten- so auch der Lehrerberuf. Der Grund dafür sind die Gedanken und Gefühle, die zwischenmenschliche Beziehungen auslösen, da diese meist nachhaltig und intensiv auf Menschen wirken. Bei sachbezogenen Auseinandersetzungen ist es einfacher, sich vom Berufsalltag zu distanzieren und in der Freizeit bzw. an den Wochenenden und Feierabenden den Arbeitsstress hinter sich zu lassen. Vor allem im Lehrerberuf ist es eine große Herausforderung, abzuschalten, da eine räumlich- zeitliche Abgrenzung von beruflicher

und privater Sphäre kaum möglich erscheint. Vor- und Nachbereitungen werden zu Hause erledigt und so ist es unabdingbar, dass der Lehrerberuf in alle einfließt und auch im Familienleben ständig präsent ist.

Betrachtet man nun die Lehrkräfte des Faches Bewegung und Sport, so hört man immer wieder, dass diese aufgrund der geringeren Vor- und Nachbereitungszeit und der fehlenden Korrekturen weniger belastet sind als andere Lehrerinnen und Lehrer (Kastrup, Dornseifer, & Kleindienst-Cachay, 2008).

Außerdem gelten Sportlehrerinnen und Sportlehrer in der Öffentlichkeit oft als „Freizeitlehrer“ und „Hobbylehrer“, wobei davon ausgegangen wird, dass sie ihr Hobby zum Beruf gemacht haben und ohnehin nur die „faulen Säcke“ der Lehrerschaft sind (Cachay, 2003).

Warum [...] scheiden eigentlich so viele Sportlehrkräfte vorzeitig aus dem Dienst aus, reduzieren mit zunehmendem Alter ihre Stundenzahl im Sport erheblich oder wechseln sogar völlig in ihr anderes (eigentliches?) Fach? Können sie den „Spaßfaktor“ ihres Fachs nicht mehr ertragen, oder sind es nicht eher Belastungen die bislang der Öffentlichkeit gar nicht bewusst sind? Ist es vielleicht gar nicht so spaßig Sport zu unterrichten, sondern vielmehr harte körperliche und psychische Arbeit? (Cachay, 2003, S. 33)

Vergleicht man das Belastungsempfinden im Fach Bewegung und Sport mit anderen Schulfächern so zeigen Untersuchungen von Kastrup, Dornseifer und Kleindienst-Cachay (2008), dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer einer hohen subjektiven Gesamtbelastung ausgesetzt sind. Je mehr Sportstunden pro Woche unterrichtet werden müssen, desto stärker fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer belastet. Nur wenige Sportlehrkräfte bevorzugen es den Großteil ihrer Unterrichtszeit in der Turnhalle und nicht im Klassenraum zu verbringen. Hotter und Kornexl (2005) kamen bei einer Umfrage zu diesem Thema zu einem nennenswerten Ergebnis: Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen schätzen die Belastung im Sportunterricht als hoch ein, ein weiteres Drittel als eher hoch. Zudem stufen 77% die Gesamtbelastung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Vergleich zu anderen Fächern als hoch oder eher hoch ein. Außerdem zeigt eine Studie von Schaarschmidt (2005), dass vor

allen Sportlehrerinnen in der Sekundarstufe einer so dermaßen hohen Gesamtbelastung ausgesetzt sind, wie sie in keinem anderen Fach vorzufinden ist.

Um nun das Phänomen des Burnouts und das „anscheinend“ so hohe Belastungsempfinden der Sportlehrerinnen und Sportlehrer besser zu verstehen, folgt eine Auflistung der bedeutendsten Belastungsfaktoren, basierend auf Studien des deutschsprachigen Raumes. Es stellt sich die Frage welchen Stressoren die Lehrpersonen des Faches Bewegung und Sport im Berufsalltag wirklich ausgesetzt sind und warum die Tätigkeit in diesem Fach von den Betroffenen als besonderes anstrengend und kräfteraubend empfunden wird.

Nach den Untersuchungen von Miethling (2001) sind es vor allem die veränderten Bedingungen im Schulalltag, die Sportlehrerinnen und Sportlehrer immer öfter an ihre persönlichen Grenzen bringen. Scherler (1996) hat das Lehrerhandeln im Sportunterricht in Form eines didaktischen Vierecks beschrieben, welches die Grundlage für die folgende Gliederung der Belastungsfaktoren darstellt. Ziel dieser Analyse ist es, bereits untersuchte Stressoren zu erläutern und mithilfe von empirischen Befunden nicht nur den aktuellen Forschungsstand weitgehend widerzuspiegeln, sondern auch eine allgemeine Grundlage für den empirischen Teil zu schaffen.

Der Sportunterricht setzt sich nach Scherler (1996) aus vier unterschiedlichen Komponenten bzw. Dimensionen zusammen. Gelingt es den Lehrkräften nicht diese vier Ebenen in Einklang zu halten, so entstehen Konflikte im Schulalltag, welche sich zu subjektiven Belastungen entwickeln können:

- (1) Schüler- und Sozialbezug: beschreibt das Verhalten, die Voraussetzungen, die Bedürfnisse und die Interessen der Kinder und Jugendlichen.
- (2) Sach-, Themen-, und Stoffbezug: stellt die Ebene der Lehrstoffvermittlung sowie deren Aufbereitung und Durchführung dar.
- (3) Schulbezug: erläutert die Rahmenbedingungen, welche die kontextuellen Gegebenheiten der Schule darstellt.
- (4) Lehrer- oder Selbstbezug: repräsentiert die Lehrerin, den Lehrer als Person selbst bzw. dessen Persönlichkeit (Scherler, 1996; König, 2004).

## (1) Schüler- und Sozialbezug

### *Disziplin und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler*

Die Kinder und Jugendlichen werden nach Miethling (2001) als unruhiger, fordernder und unkonzentrierter als früher beschrieben. Sie benötigen immer mehr Aufmerksamkeit und „Action“ im Unterricht, fühlen sich schnell gelangweilt und es fällt ihnen schwer über längere Zeit an einer Sache zu arbeiten. Sportlehrkräfte werden häufiger als andere Lehrerinnen und Lehrer mit aggressivem Verhalten und Tendenzen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert, da die situativen und räumlichen Gegebenheiten in der Turnhalle mehr Körperkontakt und Nähe zulassen, was zu mehr Konflikten untereinander führen kann. Außerdem lässt sich eine Verminderung der körperlichen und motorischen Voraussetzungen erkennen. Dieser kritische Lernstand führt zu einer zwangsbedingten Minderung der Anforderungen im Sportunterricht und fordert eine Veränderung der curricularen Vorgaben durch die Lehrperson. Zudem wird den Kindern ein allgemein schlechter werdender gesundheitlicher Zustand zugeschrieben. Fettleibigkeit, Haltungsschwächen, Herz-Kreislauf-Probleme sowie eine Abnahme der koordinativen Fähigkeiten sind bei 25-30 % eines Jahrgangs zu erkennen. So ist beispielsweise das Turnen an und mit Geräten für die Lehrpersonen immer schwieriger zu vermitteln und gilt demnach als herausfordernd und kräfteeraubend (Miethling, 2001; König, 2004).

### *Motivation der Schülerinnen und Schüler*

Vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern lässt sich eine steigende Sportverweigerung erkennen. Obwohl das Fach Bewegung und Sport bei Jüngeren oftmals eines der beliebtesten Fächer ist, lässt diese Motivation für den Schulsport im zunehmenden Alter nach. Dadurch sind die Sportlehrerinnen und Sportlehrer gefordert, viel Energie in den Unterricht zu investieren, um die Kinder und Jugendliche stets zu motivieren und bei „Laune“ zu halten. Es sind insbesondere auch die Vorlieben und Interessen der Schülerinnen und Schüler, welche die Unterrichtsinhalte des Faches Bewegung und Sport stark verändert haben und die Lehrpersonen vor neue Herausforderungen stellen. Sie fordern stets Trendsportarten und neue Spiele von den Lehrkräften ein und zeigen sich gegenüber klassischen Schulsportarten negativ gestimmt (König, 2004).

## (2) Sach-, Themen- und Stoffbezug

### *Unterrichtsinhalte und Lehrplanbestimmungen*

Die curricularen Vorgaben der formulierten Lehrpläne können im Schulalltag von den Lehrpersonen oft nicht durchgesetzt werden, da sie als unangemessen und überfordernd für die Schülerinnen und Schüler eingeschätzt werden. Zwischen der realen Durchführbarkeit und den Forderungen seitens des Curriculums entstehen demnach oft Diskrepanzen, was für die Sportlehrerinnen und Sportlehrer als belastender Faktor einzustufen ist. Des Weiteren werden den Schülerinnen und Schülern im Idealfall breitgefächerte und abwechslungsreiche Unterrichtsinhalte geboten, welche eine Vielzahl an Sportarten und unterschiedliche Aktivitäten mit sich bringen. Der ständige Wandel und die verändernden Inhalte im Unterrichtsfach Bewegung und Sport erhöhen die Belastungsmomente für die Betroffenen bedeutend (König, 2004; Miethling, 2008).

Betrachtet man die aktuellen Entwicklungen und Veränderungen durch das Bundesministerium für Bildung in Österreich, ist davon auszugehen, dass der noch sehr junge semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan für Bewegung und Sport, welcher mit der Verordnung der Bundesministerin für Bildung vom 09. August 2016 (BGBl. II Nr.217/2016) (BMBF, 2016) in Kraft getreten ist, neue Herausforderungen für die Lehrpersonen darstellt.

### *Hohe physikalische Reize*

Nicht nur das Helfen und Sichern erfordert eine enorme Kraftleistung seitens der Lehrpersonen und demnach eine hohe physische Belastung, sondern vor allem auch der hohe Lärmpegel in den Sport- und Schwimmhallen. Misst man die Lautstärke in Schulgebäuden, so sind die höchsten Belastungen in den Pausen und in der Turnhalle vorzufinden. Wie dramatisch der Lärmpegel im Sportunterricht wirklich ist, zeigen einzelne Untersuchungen über erste Hörschädigungen und psychosomatische Symptome, unter denen besonders Sportlehrerinnen und Sportlehrer leiden. Kastrup, Dornseifer und Kleindienst-Cachay (2008) stellten in ihrer Studie fest, dass der hohe Lärmpegel im Sportunterricht zu den Hauptbelastungsfaktoren bzw. zu den Hauptstressoren bei betroffenen Lehrpersonen zählt.

Das folgende Zitat einer Sportlehrerin, welche von Wolf-Dietrich Miethling (2001) für eine Untersuchung über biographische Entwicklungen im Schulalltag interviewt wurde, unterstreicht die Lärmproblematik:

Ich denke, der Sportunterricht als solches ist für mich sehr laut geworden, wir sind immer in den Dreifachturnhallen und so weiter. Ich habe auch mal einen Hörsturz gehabt irgendwann, nur einen kleinen, aber immerhin. Und wenn ich nicht viel Sportunterricht habe, bin ich froh. (Miethling, 2001, S. 165)

### *Hohes Gefahrenpotenzial*

Da die Kinder und Jugendlichen, aufgrund der räumlichen und materialen Gegebenheiten, ständig unterschiedlichen Gefahrenmomenten ausgesetzt sind, sind die Lehrpersonen des Faches Bewegung und Sport mit einer höheren Verantwortung als ihre Kolleginnen und Kollegen konfrontiert. Eine Hauptaufgabe der Lehrperson ist also das beständige Einschätzen von einzelnen Gefahrensituationen, was zu einer Vielzahl an Entscheidungsfragen und möglichen Rechenschaftspflichten im Unterrichtsalltag führen kann. Dieses hohe Unfallpotenzial bzw. die adäquate Übungsauswahl und der generelle Sicherheitsaspekt im Sportunterricht lösen laut Rohnstock (2000) bei Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine hohe Stressbelastung aus.

### (3) Schulbezug

#### *Inadäquate Rahmenbedingungen*

Eine weitere Herausforderung stellen die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen dar. Die erhöhte Auslastung der Sporthallen bringt laut befragter Lehrpersonen einen steigenden Organisationsaufwand und fordert hohe Flexibilität seitens der Lehrerinnen und Lehrer. Durch fehlende Materialien ist die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts oft eingeschränkt und auch die Klassengrößen bzw. die hohe Schüleranzahl beeinflusst die Planung und Durchführung der Unterrichtsinhalte (Miethling, 2001).

#### *Stellenwert des Faches*

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist oftmals in den Schulen mit wenig Anerkennung und Ansehen verbunden. Kommt es zu einem Stundenausfall, zählt dieses Fach als am wenigsten vertreten. Wie bereits erwähnt, werden Sportlehrerinnen und Sportlehrer als

weniger belastet eingestuft und aufgrund ihrer Ausbildung, wissenschaftlich gesehen, von den Kolleginnen und Kollegen als minderwertig betrachtet. Daher gilt die ständige Rechtfertigung und Verteidigung des eigenen Faches im Kollegium und vor allem auch in der Gesellschaft als bedeutsamer Stressfaktor (König, 2004).

#### *Zusammenarbeit mit Eltern und Kolleginnen und Kollegen*

Heim und Klimek (1999) ermittelten sechs Faktoren sportunterrichtlicher Belastungen, unter anderem thematisierten sie auch die problematische Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen. Unzureichende Kontakte mit anderen Sportlehrerinnen und –lehrern beeinflusst den Sportunterricht negativ und erhöht das Belastungsempfinden bei den betroffenen Personen. Durch fehlende Kommunikation untereinander und auch durch die fehlende Unterstützung der Eltern kann es zu einem erhöhten Belastungsempfinden im Unterrichtsalltag kommen (Heim & Klimek, 1999; König, 2004).

#### (4) Lehrer- oder Selbstbezug

##### *Dauerkonzentration*

Im Gegensatz zum Unterricht im Klassenraum gibt es für die Lehrkräfte im Sportunterricht keinerlei Erholungsphasen, wie beispielsweise entlastende Stillarbeitszeiten. Deshalb werden eine Dauerkonzentration und eine ständige Aufmerksamkeit von den Sportlehrerinnen und Sportlehrern im Unterricht von den Kindern und Jugendlichen eingefordert. Diese Dauerkonzentrationsanspannung erstreckt sich laut Rohnstock (2000) über zwei Ebenen, nämlich nach innen auf den geplanten Unterrichtsgang und nach außen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der großen Räumlichkeiten und der vielen, teilweise parallel laufenden bewegten Situationen entstehen hohe Belastungsreize, welche das allgemeine Belastungsempfinden stark beeinflussen (König, 2004).

##### *Körperliche Belastung*

Zweifelsohne ist das Fach Bewegung und Sport das physisch anstrengendste, da es der persönlichen Fitness durch das ständige Vor- und Mitmachen und durch das Auf- und Abbauen von Geräten besonders viel abverlangt (König, 2004). Umso länger Sportlehrerinnen

und Sportlehrer im Dienst sind, umso mehr klagen sie über ihre eigenen körperlichen Beschwerden. Die altersbedingten Voraussetzungen nehmen im Laufe der Jahre ab und so können die Lehrpersonen sich folglich immer weniger im Sportunterricht körperlich einbringen und aktiv teilnehmen. Die gemeinsamen Bewegungsaktivitäten mit den Kindern und Jugendlichen werden daher seltener und die positive Wirkung des gemeinsamen Sporttreibens fehlt den Lehrpersonen im Unterrichtsalltag (Miethling, 2001).

#### 4.1 Burnout im Lehrerberuf

Wie sich das psychologische Phänomen Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern entwickeln kann zeigt ein typischer Verlauf in dem Werk „Gerüstet für den Schulalltag“ von Schaarschmidt und Kieschke (2007). Obwohl die Autoren eine sehr drastische Darstellung der einzelnen Entwicklungsstufen gewählt haben, ermöglicht die Beschreibung eine genauere Vorstellung des Burnout-Syndroms im Lehrerberuf.

Als Junglehrerin und Junglehrer startet man mit viel Motivation, Engagement und mit hohen Ansprüchen an die eigene Leistung in den Berufsalltag. Man gibt sein Bestes und man will die Schülerinnen und Schüler mit seinem Unterricht erreichen. Treten unerwartete Schwierigkeiten auf, versucht man, diese mit erhöhtem Einsatz zu kompensieren. Doch häufen sich die Misserfolge und negativen Erfahrungen, stellen sich Enttäuschung, Erschöpfung und Resignation ein. Es kommt zu einer ersten Überforderung, Unterrichtsvorbereitungen und Korrekturen werden zunehmend anstrengender und so wird das tägliche Unterrichten zu einer Last und erste Gefühle von Hilflosigkeit schleichen sich ein. Das Arbeiten in der Schule wird als immer kräfteaubender empfunden und auch der Lärm im Schulgebäude wird als unerträglich wahrgenommen. Es geht sogar so weit, dass die betroffene Person Aversionen gegenüber ihre Schülerinnen und Schüler entwickelt und diese nur noch als störend und nervend empfindet. Es kommt zu einem sozialen Rückzug, Gespräche im Konferenzzimmer werden gemieden, Elterngespräche sind mit Angst und Ablehnung verbunden und so wartet man nur noch auf den Unterrichtsschluss, um dann endlich die Schule fluchtartig verlassen zu können (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

## Zwischenfazit

Dieses praktische Beispiel eines möglichen Burn-out Verlaufs bei Lehrenden gestaltet die zuvor genannten theoretischen Ansätze greifbarer und verdeutlicht die Entwicklung des Phänomens bei Lehrerinnen und Lehrern. Dass auch der Sportlehrerberuf viele Burnout-begünstigende Faktoren mit sich bringt, zeigen die vielen Veröffentlichungen und Studien zum Belastungsempfinden (z.B. König, 2004; Miethling, 2001; Heim & Klimek, 1999). Obwohl gerade das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport in der Gesellschaft als weniger anstrengend gilt, beweisen die empirischen Belege das Gegenteil (Schaarschmidt, 2005). Nun stellt sich jedoch die Frage, wie Lehrkräfte mit diesen Belastungen umgehen und wie sie es schaffen diese zu bewältigen und so ihre psychische und physische Gesundheit, auch nach vielen Unterrichtsjahren, aufrecht zu erhalten. Wie gelingt es ihnen diese stressbedingten Situationen des Schulalltags zu managen und sich auch bewusst von ihnen zu distanzieren, sobald sie das Schulgebäude verlassen. Welche Rolle spielen dabei das soziale Umfeld, das Kollegium, die Schulleitung und auch die privaten Kontakte?

Um konkret auf das Thema der Belastungsbewältigung im Sportlehrerberuf eingehen zu können, ist eine nähere Betrachtung des Stressbegriffs im Allgemeinen notwendig. Erst nachdem eine theoretische Grundlage des Sujets der Stressbewältigung geschaffen ist, soll eine Projektion auf die Sportlehrkräfte stattfinden, um so auch wichtige Erkenntnisse für die Empirie ableiten zu können.

## 5 Stressbewältigung

Wie bereits zu Beginn erwähnt, können Menschen auf bestimmte Leistungsanforderungen oder psychosoziale Konflikte unterschiedlich reagieren. Ein stresszentrierter Reiz kann bei Betroffenen Stressreaktionen und sogar längerfristige, gesundheitsschädliche Folgen auslösen. Je nachdem welche kognitiven und emotionalen Variablen bei einzelnen Personen vorhanden sind, werden Stressoren wahrgenommen, verarbeitet und im Idealfall auch bewältigt (Kaluza, 2011). Unter einem *Stressor* versteht man häufig einen „belastenden von außen stammenden Reiz“ wohingegen Stress selbst die „erlebte mit negativen Emotionen begleitete Reaktion“ ist (Wesselborg, 2015, S. 31). Um nun den Prozess der Verarbeitung und Bewältigung von Stresssituation genauer zu verstehen, ist zuerst eine kurze, allgemeine Analyse und Darstellung von psychischem Stress notwendig.

Stress wird in der Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und repräsentiert vor allem in der Gesundheitswissenschaft eine wichtige Schlüsselkompetenz. Stress kann als Reaktion, als eine auslösende Situation für emotionale Reaktionen und auch im Sinne eines Prozesses verstanden werden. Der Stressbegriff gilt in der Psychologie als ein komplexes Konzept, dessen genauere Ausführung diese Arbeit zweifelsohne übersteigen würde (Franke, 2010). Deshalb soll im Folgenden die Thematik lediglich mithilfe eines Modelles erarbeitet werden.

In der Wissenschaft gilt das transaktionale Stressmodell von Richard Lazarus, welches die Phänomene Stress, Appraisal (kognitive Bewertung) und Coping (Bewältigung) in Beziehung setzt als besonders relevant (Franke, 2010). Nach Lazarus und Folkman (1984) entsteht Stress erst dann, wenn dieser von einer Person als solcher bewertet wird und auch nur dann kommt es zur Notwendigkeit von Coping.

Psychological stress refers to a relationship with the environment that the person appraises as significant for his or her well-being and in which the demands tax or exceed available coping resources. (Lazarus & Folkman 1984, S.63)

Diese Definition zeigt laut Franke (2010), dass jede Situation einen Stressor darstellen kann, wenn diese als herausfordernd eingeschätzt wird und in irgendeiner Weise eine Unsicherheit auslöst. Jedoch sind nicht die Personen passiv den Stressoren der Umwelt ausgesetzt, sondern sie setzen sich selbst aktiv ins Verhältnis zu den gegebenen Anforderungen. Tritt eine gewisse Unsicherheit in Situationen auf, so stellen die Bewältigungsmöglichkeiten ein entscheidendes Kriterium für die kognitive Bewertung dar. Die Wahrnehmung, Gedanken und Schlussfolgerungen spielen dabei eine entscheidende Rolle, ob es zu einer Auslösung des biologischen Stresssystems kommt. Die erste Bewertung bzw. Einschätzung einer Situation wird in dem Modell von Lazarus und Folkman als Appraisal bezeichnet und differenziert sich in zwei Bewertungsvorgänge (Franke, 2010; Kaluza, 2011).

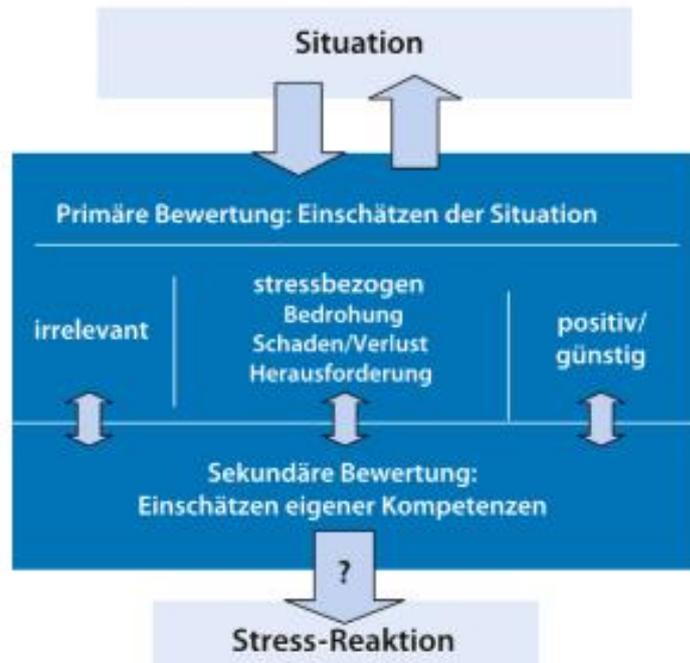


Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell(Kaluza, 2011, S.33)

Im *Primary Appraisal* kommt es zu einer ersten Überprüfung des Reizes indem dieser in eine der drei Kategorien eingestuft wird. Der Reiz kann (1) irrelevant für die Person sein, (2) als angenehm-positiv eingeschätzt werden oder (3) als stresshaft gelten. Eine solche Situationsbewertung basiert laut Kaluza (2011) auf persönlichen Sollwerten, das heißt es wird ein Bezug zu individuellen Grundbedürfnissen, welche sich im Lauf der Biografie geformt haben, hergestellt. Von Bedeutung sind hier vor allem Ansprüche und Erwartungen an das eigene Leistungs- und Sozialverhalten sowie das Bedürfnis nach Umweltkontrolle und Sicherheit. Konstatiert oder antizipiert die betroffene Person eine Soll-Ist-Diskrepanz in der erlebten Situation, liegt eine stressbezogene primäre Bewertung vor.

Irrelevante und positiv bewertete Reize spielen in dem Modell von Lazarus keine weitere Rolle und werden nicht näher beschrieben. Nachdem ein Reiz dementsprechend als stresshaft eingestuft wurde, so wird des Weiteren eingeschätzt, ob (1) bereits ein Schaden oder Verlust aufgetreten ist, ob (2) es sich um eine Bedrohung handelt, oder ob (3) es zu einer persönlichen Herausforderung kommt, eine Challenge, welche für die betroffene Person sogar einen positiven Effekt haben kann. Ein *Schaden bzw. Verlust* bezieht sich auf die Wahrnehmung einer bereits eingetretenen Schädigung wie beispielsweise eine immer wieder kehrende nicht kontrollierbare Störung bei der Arbeit. Eine Einhaltung der individuellen Sollwerte ist gefährdet und so können Gefühle wie Ärger, Wut, Hilflosigkeit und Verzweiflung ausgelöst werden. Als *Bedrohungen* werden Reize eingestuft, welche zwar noch keinen Schaden ausgelöst haben, diese aber als solche antizipiert werden. Dadurch, dass ein Nichterreichen

eines persönlichen Ziels erwartet wird, treten Angst und Unsicherheit auf. Die dritte stressbezogene Kategorie *Herausforderung* bezieht sich nicht wie die beiden anderen auf eine potenzielle Schädigung, sondern auf eine schwer erreichbare, mit positiven Folgen verbundene Bewältigung. Dabei wird eine Möglichkeit oder eine Chance gesehen die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, was meist mit einem positiv emotionalen Befinden verbunden ist (Kaluza, 2011).

Wurde nun im ersten Schritt die Relevanz und die Konsequenz des Reizes bewertet, so erfolgt in der Phase des *Secondary Appraisal* die Bewertung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit der jeweiligen Anforderung. Welche Fähigkeiten und Ressourcen sowie externe Unterstützungsmöglichkeiten sind vorhanden, um den zuvor eingestuften Stressor zu bewältigen. Auch bei diesem Bewertungsvorgang sind die individuellen Vorerfahrungen bedeutend für die Entscheidung. Umso höher das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist, desto eher werden neue Anforderungen gewagt und diese als positive Herausforderung eingestuft (Kaluza, 2011).

Die Prozesse *Primary und Secondary Appraisal* verlaufen nicht zwingend zeitlich aufeinander, sondern sie können sich auch überlappen und sich gegenseitig beeinflussen. Ein Reiz, welcher zuvor als Bedrohung eingestuft wurde, kann beispielsweise in der zweiten Bewertungsstufe, nach der Überprüfung der Ressourcen, auch als positiv oder als „challenge“ eingeschätzt werden. Der Prozess der sekundären Bewertung ist demzufolge eine Umwandlung einer objektiven Situation in eine subjektive Realität (Kaluza, 2011).

Aufgrund von neuen Gegebenheiten der Umwelt, von Überlegungen und Rückmeldungen hinsichtlich der eigenen Reaktionen sowie aufgrund deren Konsequenzen kann eine Änderung der ursprünglichen Bewertung entstehen. Diese sogenannten *Neubewertungen (reappraisals)* oder auch Rückmeldeschleifen, welche zeitlich später erfolgen, unterstreichen den dynamischen Zusammenhang zwischen Person und Umwelt und verdeutlichen die Transaktion dieser zwei Dimensionen (Schmid, 2003).

Handlungen, wie beispielsweise die Suche nach sozialer Unterstützung oder sportliche Betätigung sind laut Morgenroth (2015) nicht als eine Neubewertung zu verstehen, sondern können lediglich den Prozess des reappraisals beeinflussen.

Zusammenfassend entsteht Stress nach dem Modell von Lazarus wenn eine subjektive perzipierte Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den zur Verfügung stehenden, individuellen Fähigkeiten und Ressourcen besteht. Erst nachdem die Bedeutung und die

Bewältigungsmöglichkeiten des situativen Reizes geklärt wurden, beginnt die eigentliche Bewältigungsphase, nämlich der Prozess des Coping. Lazarus und Folkmann (1984, S. 141) definieren Coping als „constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of that person.“

Betrachtet man diese Definition, wird deutlich, dass Coping ein sich ständig anpassender dynamischer Prozess ist, welcher an die jeweilige Situation gebunden ist. Coping ist jedoch nicht gleichzusetzen mit automatisierten Verhaltensweisen. Denn erst wenn die situativen Bedingungen die persönlichen Ressourcen herausfordern bzw. übersteigen und diese nicht mehr mit „automatized adaptive behaviour“ zu bewältigen sind, tritt die Bewältigungsphase ein. Als essentiell zu betrachten ist außerdem, dass Coping nicht immer als erfolgreicher Prozess zu verstehen ist, sondern es sich lediglich um das Bemühen, die gestellten Anforderungen zu lösen, handelt. Des Weiteren präzisieren die Autoren, dass der Begriff „manage“ auch mit Vermeiden, Tolerieren oder Akzeptieren gleichzusetzen ist und so mögliche Coping-Versuche darstellen kann (Lazarus & Folkmann, 1984).

## 5.1 Klassifikation von Coping

Im Wesentlichen kann nach Lazarus und Folkmann (1984) zwischen emotionsorientiertem Coping und problemfokussiertem Coping unterschieden werden:

Die *emotionszentrierte Bewältigung* beschreibt alle Tätigkeiten, welche versuchen, die emotionalen Reaktionen in Folge eines stressbedingten Reizes zu regulieren. Meist handelt es sich dabei um Strategien, die eine Reduktion des emotionalen Stresserlebens zur Folge haben. Vermeidung durch Distanzierung oder durch selektive Aufmerksamkeitssteuerung, indem negativen Ereignissen eine positive Bedeutung zugesprochen wird, ist typisch für emotionsorientiertes Coping (Lazarus & Folkmann, 1984).

Bei der *problemorientierten Bewältigung* versuchen die betroffenen Personen entweder mit der stressauslösenden Situation zurecht zu kommen oder mithilfe von unterschiedlichen Verhaltensweisen die Verhältnisse zu verändern. Doch nicht nur durch Veränderungen der Umgebungsbedingungen kommt dies zustande, sondern auch durch individuelle Adaption der persönlichen Merkmale. Das Aufsuchen neuer Betätigungsquellen sowie das Erlernen neuer Fertigkeiten und Handlungsweisen zählen zu den problemzentrierten Bewältigungsstrategien (Lazarus & Folkmann, 1984).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass bei den meisten Prozessen eine Kombination von beiden zuvor diskutierten Bewältigungsmethoden angewendet wird. Ist eine Beeinflussung der stresszentrierten Situation möglich, so ist eine Tendenz zu einer problemorientierten Bewältigung erkennbar, wohingegen unveränderbare Gegebenheiten zu einer emotionszentrierten Strategie führen (Lazarus & Folkman, 1984).

Auf der Basis des Transaktionsmodells haben Lazarus und Folkman (1987) folgende acht Copingstile und -strategien entwickelt:

1. Konfrontative Bewältigung (confrontive coping)
2. Kognitive Distanzierung (distancing)
3. Selbstkontrolle (self-control)
4. Suche nach sozialer Unterstützung (seeking social support)
5. Übernahme von Verantwortung (accepting responsibility)
6. Flucht-Vermeidung (escape-avoidance)
7. Problembezogene Lösungsversuche (planful problem-solving)
8. Positive Neueinschätzung (positive reappraisal)

Eine genauere Betrachtung all dieser Bewältigungsstrategien würde das Ausmaß dieser Arbeit übersteigen. Dennoch soll ein besonderes Augenmerk auf die Distanzierungsfähigkeit und auf die Suche sozialer Unterstützung gelegt werden, da beide Aspekte ein hohes Forschungsinteresse für den Sportlehrerberuf mit sich bringen. Besonders die Wirkung von sozialer Unterstützung aus dem Kollegium sowie aus dem Privatleben auf das subjektive Belastungsempfinden steht im Mittelpunkt der Untersuchung, sodass das Thema im Kapitel 7 wieder aufgegriffen werden soll.

### 5.1.1 Distanzierungsfähigkeit

Lehrerinnen und Lehrer leisten den Großteil ihrer Vor- und Nachbereitungsarbeiten an den Feierabenden und auch an den Wochenenden ab. Deshalb ist davon auszugehen, dass es vor allem in diesem Beruf sehr schwierig ist, sich vom Schulalltag zu distanzieren, da oftmals nicht nur die Arbeit mit nach Hause genommen wird, sondern auch die schulzentrierten Probleme. Nach Miethling und Brand (2004) ist die Distanzierungs- oder Erholungsfähigkeit das Vermögen, das Berufsleben erfolgreich vom Privaten zu trennen. Aus Sicht der Gesundheitspsychologie gilt diese Kompetenz als besonders wertvoll für die berufliche Belastungsbewältigung. Schaarschmidt und Fischer (2001) definieren diese als „Fähigkeit und Bereitschaft zur Distanzierung von der Arbeit“ und nennen als Beispielitem Folgendes: „Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten“. Miethling (2000) bezeichnet das Phänomen als „Entschulung des Privatlebens“, welches für das allgemeine Wohlbefinden und die psychische Gesundheit als entscheidend gilt. Es handelt sich dabei um eine Strategie des Selbstschutzes, welche die Belastungen und Beanspruchungen des Schulalltags mindern soll und dazu dient, neue Energien aus dem Privatleben zu schöpfen. Bei einer Untersuchung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern konnte von Butkus und Miethling (2005) ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Distanzierungsfähigkeit und einzelner Stressoren des Berufsalltages festgestellt werden. Des Weiteren wurde nicht nur der Fähigkeit, sich von der Arbeit im Privatleben gezielt zu distanzieren, einer besonderen Relevanz hinsichtlich der empfundenen Belastung zugesprochen, sondern auch der Kompetenz, Probleme offensiv zu bewältigen. Deshalb soll auch diese Form von Widerstandsfähigkeit gegenüber Stressoren im Zuge dieser Forschungsarbeit näher betrachtet werden.

### 5.1.2 Offensive Problembewältigung

Schaarschmidt und Fischer (2001) definieren die offensive Problembewältigung als „aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen“ und nennen ein Beispielitem zum näheren Verständnis: „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde“. Die offensive Problembewältigung zählt unter anderem zu den Merkmalen und persönlichen Ressourcen, welche für die gesundheitsförderliche Bewältigung beruflicher Belastung als entscheidend gilt. Den beiden Autoren zufolge beeinflusst sie die Widerstandskraft gegenüber Belastungen enorm und begünstigt so die Bewältigungsprozesse

in stresszentrierten Situationen. Nach dem Konzept von Becker (1986) wirkt sich ein offensives, problemzugewandtes Verhalten, welches durch Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen gekennzeichnet ist, positiv auf die seelische Gesundheit aus. Auch Scheier und Carver (1992) unterstreichen die Bedeutung einer optimistischen Lebenshaltung auf das psychische und physische Wohlbefinden. Tatsache ist also, dass die Art, Probleme zu lösen, das subjektive Empfinden beeinflusst. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Umgang mit Berufsbelastungen einen bedeutenden Einfluss auf die Entstehung von Burnout hat. Welchen Zusammenhang die sportunterrichtsspezifischen Stressoren und die offensive Problembewältigung als Widerstandsressource aufweist, haben bereits Miethling und Brand (2004) bei jungen Sportlehrerinnen und Sportlehrern untersucht. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass die „Motivations- und Benotungsprobleme“, die „unangemessenen curricularen Vorgaben“ und die „problematischen Interaktionen mit Kollegen“ mit der „offensiven Problembewältigung“ korrelieren. Es gelingt ihnen überwiegend gut schulische Probleme offensiv anzugehen und „anpackend“ zu bewältigen, wohingegen die Gedanken an die Arbeit nur „teils teils“ in der Freizeit abgelegt werden können. Diese Forschungsbefunde erhöhen das Interesse, diese beiden Aspekte bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern näher zu beleuchten und im Hinblick auf die Entstehung von Burnout konkret zu untersuchen. Um weitere Grundlagen für die Empirie zu schaffen, soll nun im Folgenden auf die Tragweite von Ressourcen und deren Einfluss auf das subjektive Stressempfinden eingegangen werden.

## 6 Ressourcen

Wie bedeutend Ressourcen im Alltagsleben für die Belastungsbewältigung, für die psychische Gesundheit und das allgemeine Stresserleben sind, verdeutlicht die folgende Aussage von Döring-Seipel und Dauber (2013):

Stress entsteht dann, wenn wahrgenommene Anforderungen die adaptiven Ressourcen einer Person übersteigen oder zu übersteigen drohen. [...] Das bedeutet [...], dass Personen, die über vielfältige Bewältigungsressourcen verfügen, ein geringeres Risiko tragen, häufig belastende Stresssituationen zu erleben, [...] weil sie auf Grund ihrer soliden Ressourcenbasis über ein höheres Potenzial zur Generierung von erfolgreichen Bewältigungsstrategien verfügen. (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 24)

Im Allgemeinen sind Ressourcen also die Gesamtheit an verfügbaren Mitteln, auf die nicht nur zur Erreichung von persönlichen Zielen zurückgegriffen werden kann, sondern welche stets für die Belastungsbewältigung eine bedeutende Rolle spielen (Döring-Seipel & Dauber, 2013). Im Folgenden werden nun zwei grundlegende Modelle diskutiert, welche in Bezug auf die Widerstandsressourcen als wichtig zu bewerten sind. Diese sollen die Bedeutung von Ressourcen auf die Belastungsbewältigung unterstreichen und eine theoretische Grundlage schaffen, mit dem Ziel, Erkenntnisse für die Empirie ableiten zu können.

### 6.1 Anforderungs-Ressourcen-Modell

Das Anforderungs- Ressourcen-Modell (SAR-Modell) des Psychologen Becker ist nach Wesselborg (2015) eines der aussagekräftigsten Modelle, um die Entstehung von Gesundheit und Krankheit zu erklären. Es differenziert externe und interne Ressourcen und beschreibt die Wechselwirkung von psychosozialen und physischen Anforderungen und Ressourcen. Der individuelle Gesundheitszustand ist laut Becker (2001) abhängig davon, wie gut es einem gelingt, die Anforderungen mithilfe von Ressourcen interner wie externer Art zu bewältigen.

*Externe Ressourcen* beziehen sich auf die Umwelt und sind besonders für die physiologischen Bedürfnisse des Menschen relevant. Der Autor des Modells nennt Nahrung und Ruhepausen

als Beispiele zum näheren Verständnis, auf die der Mensch im Alltag angewiesen ist und welche demnach einen direkten Einfluss auf die psychische und physische Gesundheit haben (Becker, 2006).

In den folgenden vier Lebensbereichen ist entweder ein Gewinn oder ein Defizit der externen Ressourcen möglich:

1. Arbeit, Beruf und Ausbildung
2. Kernfamilie und Partnerschaft
3. Verwandtschaft und Freundeskreis
4. Sonstige Bereiche, wie z.B. Freizeitgestaltung, Gruppenzugehörigkeit

(Becker, 2006, S. 133).

Die genannte Definition der externen Ressourcen repräsentiert infolgedessen materielle, technische und natürliche Hilfsmittel zur Alltagsbewältigung. In der Forschung werden jedoch meist die sozialen Ressourcen wie soziale Unterstützungssysteme und Beziehungen thematisiert und untersucht (Döring-Seipel & Dauber, 2013). Dass sich die sozialen Ressourcen positiv auf die Gesundheit auswirken und konstruktiv für die Belastungsbewältigung sind, konnte laut Döring-Seipel & Dauber (2013) vielfach empirisch nachgewiesen werden. Die Bedeutung von sozialer Unterstützung als Gesundheitsressource wird im Kapitel 7 genauer ausgeführt und soll vor allem im empirischen Teil bei Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Hinblick auf das subjektive Belastungsempfinden genauer dargelegt werden.

Unter *interne Ressourcen* versteht Becker (2006) psychosoziale und physische Merkmale, welche zum einen die Bewältigung von externen und internen Anforderungen begünstigen und zum anderen vorteilhaft für den Erwerb bzw. für das Bewahren von externen Ressourcen sind. Genauer gesagt unterteilt er psychosoziale Ressourcen in (1) kognitive wie Wissen, Intelligenz oder besondere Fertigkeiten und (2) in Persönlichkeitseigenschaften, zu denen auch die soziale Rolle zählt.

Häufig werden die internen Ressourcen auch als personale Ressourcen bezeichnet, dessen Faktoren in der „Binnensphäre der Person“ lokalisiert sind. Überdauernde Haltungen, Überzeugungen, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, die Selbstregulationsfähigkeit sowie Handlungskompetenzen zählen grundsätzlich dazu (Döring-Seipel & Dauber, 2013).

## 6.2 Theorie der Ressourcenerhaltung

Ein weiteres Modell, welches in der Forschung zum Thema Stressentstehung und –bewältigung einen großen Stellenwert hat, ist die Theorie der Ressourcenerhaltung nach Hobfoll. Denn Menschen sind bestrebt, Ressourcen jeglicher Art zu gewinnen und auch zu erhalten, mit dem Ziel, die gestellten Anforderungen zu überwinden (Döring-Seipel & Dauber, 2013).

Die COR-Theorie (conservation of resources-theorie) wurde ursprünglich zur Erklärung kritischer Lebensereignisse und traumatischen Stresses erstellt. Mittlerweile gilt sie jedoch als Wegweiser zur Begründung des Phänomens Burnout und wird zunehmend zur Erläuterung von Stressbewältigung eingesetzt (Buchwald & Hobfoll, 2013).

Stress entsteht nach Hobfoll (2002) dann, wenn die eigenen Ressourcen bedroht sind, verloren gehen oder auch fehlinvestiert werden. Generell ist der Mensch bestrebt, Ressourcen verschiedenster Art zu gewinnen und zu erhalten, um stressreichen Situationen erfolgreich begegnen zu können.

According to COR, stress mainly arises when resources are threatened with loss or are lost. Moreover, in order to cope with a loss or with a threat of loss, people may use compensation strategies to maintain their current resources. (Avanzi et al., 2014, S.456)

Die Grundannahme der COR-Theorie geht davon aus, dass die Ressourcengewinne und –verluste eines Menschen in einer Wechselbeziehung stehen. Kommt es demnach zu einem Gewinn, spricht man von einem sogenannten Eustress, einem positiven Stress, wohingegen ein Ressourcenverlust mit einem Distress (negativen Stress) einhergeht. Diese Wechselwirkung lässt sich mit einem spiralförmigen Zyklus vergleichen. Gleichzeitig bedeutet ein Verlust eine erhöhte Neigung zu weiteren Verlusten, wohingegen Ressourcengewinne eine Gewinnspirale veranlassen, was zu einer Zunahme des individuellen Wohlbefindens führt (Morgenroth, 2015). Betrachtet man nun diese Spirale genauer, lassen sich nach Morgenroth (2015) vier Schlussfolgerungen ableiten, welche grundlegend für den Umgang mit Ressourcen gelten sollen:

- (1) Ein großer Ressourcenpool reduziert die Gefahr eines Verlustes
- (2) Initiale Ressourcenverluste führen zu weiteren Einbußen, sodass Personen mit einem kleineren Ressourcenpool anfälliger für weitere Verluste sind (Verlustspirale)
- (3) Ressourcengewinne veranlassen weitere Gewinne, was bedeutet, dass eine größere Ressourcenbasis weitere Gewinne begünstigt (Gewinnspirale)
- (4) Starke Ressourcenverluste führen zu einer defensiven Haltung gegenüber dem Schutz weiterer Ressourcen

Projiziert man die COR-Theorie und dessen Grundidee auf den Lehrerberuf, nennt Morgenroth (2015) in dem Werk „Lehrerkooperation unter Innovationsstress“ ein praktisches Beispiel. Sind Lehrerinnen und Lehrer mit einem neuen Lehrplan konfrontiert, so kann dies zu möglichen Verlusten, aber auch zu Gewinnen führen. Aufgrund der Einschränkung der pädagogischen Autonomie und des erhöhten Aufwands in der Unterrichtsvorbereitung werden Ressourcenverluste hervorgerufen. Gleichzeitig können jedoch auch Gewinne einhergehen, da sich die Erweiterung von Wissen positiv auf den Ressourcenpool auswirken kann.

Buchwald und Hobfoll (2004) nutzen die COR-Theorie, um Burnout-Prozesse zu erklären und zu beschreiben und unterstreichen damit die Bedeutsamkeit der Ressourcen im Hinblick auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit. Nach den Autoren des Modells resultiert Burnout aus einer Diskrepanz von Ressourcenverbrauch und –gewinn und lässt sich als schleichender Prozess des Ressourcenverlusts verstehen.

### 6.3 Konsequenzen für die Untersuchung von Ressourcen im Sportlehrerberuf

Dass der Ressourcenerhalt für die allgemeine gesundheitliche Situation bedeutend ist und präventiv gegenüber Burnout wirken kann, konnte mithilfe des SAR-Modells nach Becker und der COR-Theorie nach Hobfoll im vorhergehenden Kapitel gezeigt werden. Nach Döring-Seipel und Dauber (2013) investieren Lehrerinnen und Lehrer in ihren Arbeitsalltag, aufgrund der unterschiedlichen Belastungsfaktoren, enorm viel Energie und infolgedessen auch eine hohe Anzahl an Ressourcen. Sind der Gewinn und der Ertrag nicht in einem Gleichgewichtsverhältnis, lässt sich eine ungünstige Ressourcendynamik seitens der Lehrpersonen erkennen.

Welche wertvolle Ressourcen Lehrerinnen und Lehrer im Berufsalltag benötigen, soll nun kurz angesprochen und in den folgenden Kapiteln aufgegriffen werden. Es ist davon auszugehen, dass sich die Ressourcenanalyse von Lehrpersonen auch auf Sportlehrerinnen und Sportlehrer übertragen lässt, da im System Schule die gleichen Rahmenbedingungen für alle Unterrichtenden gelten. Es soll dennoch versucht werden, ein besonderes Augenmerk auf das Fach Bewegung und Sport zu legen.

Im Vergleich zu den Anforderungen und Beanspruchungen sowie den Stressoren von Lehrkräften gelten die Ressourcen in der Literatur als relativ unerforscht (Weiß & Kiel, 2013). Eckert, Ebert und Sieland (2013) nennen in ihrer Publikation „Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um?“ mögliche Beispiele von objektivierbaren Ressourcen und stellen diese in Zusammenhang mit den jeweiligen Belastungsfaktoren. Auf der Ebene der *personalen Ressourcen* vergleichen die Autoren Fähigkeiten, Interessen, die Gesundheit sowie die Emotionsregulationskompetenz mit einer schlechten Balance zwischen Berufs- und Privatleben. Dies deutet darauf hin, dass allgemeine Fähigkeiten sowie die Interessen von Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf die Belastungsbewältigung haben. Auch der Distanzierungsfähigkeit wird in diesem Punkt eine besondere Wichtigkeit zugesprochen.

Es stellt sich also die Frage wie die Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihre personalen Ressourcen und so auch ihren allgemeinen Gesundheitszustand stärken können. Um die von den Autoren genannten Interessen und Fähigkeiten von Lehrkräften zu fördern, erscheint eine regelmäßige Teilnahme an unterschiedlichen Fortbildungen demnach empfehlenswert. Deshalb soll im empirischen Teil dieser Arbeit der Nutzen von Fort- und Weiterbildungen, im Sinne einer Förderung der personalen Ressourcen, genauer analysiert werden.

Auf der *Ebene der sozialen Ressourcen* wird nicht nur die verfügbare Unterstützung, sondern auch die kollegiale Würdigung anderer von Eckert, Ebert und Sieland (2013) angesprochen. Diese sollen den Belastungsfaktoren wie mangelnder Interaktionskompetenz, Konflikte sowie einem fehlenden Stützsystem entgegenwirken.

Demnach steigert eine gute Kommunikation und Kooperation im Kollegium die sozialen Ressourcen, welche wiederum die Bewältigung der Stressoren begünstigen. Zweifelsohne stellt vor allem die mögliche Unterstützung durch andere Personen eine beeinflussende Rolle dar. Im folgenden Kapitel soll dieses Thema daher genauer erläutert werden und die positiven Wirkungen auf das subjektive Belastungsempfinden geklärt werden. Die Untersuchung im Zuge der Arbeit soll daher Aufschluss über die Effekte von sozialer Unterstützung auf die Entwicklung des Burnout-Syndroms bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern geben.

Einen weiteren Faktor, welchen die Autoren nennen und welcher für die Empirie als relevant erscheint, ist die ökologische Ressource „Zeiträume für kollegiale Supervision“. Es ist also davon auszugehen, dass Sportlehrende von Gesprächen mit ihren Kolleginnen und Kollegen profitieren und so ihre individuellen Ressourcen stärken.

## 7 Soziale Unterstützung

Nach Lamy (2014) gilt der soziale Rückhalt in der Gesundheitspsychologie als eine bedeutende Stütze für das Belastungsempfinden und wird häufig als eine der essentiellsten Vorbedingungen für das Wohlbefinden und die Gesundheit eingestuft. Wie bereits erwähnt haben auch die gebräuchlichsten Stresstheorien, wie beispielsweise das Modell von Lazarus oder von Hobfoll, die Bedeutung von sozialen Netzwerken und sozialer Unterstützung als Ressource miteinbezogen.

Lehrerinnen und Lehrer sind aufgrund ihres Berufs mit einer Vielzahl an intensiven, langlebigen sowie weniger engen und dauerhaften sozialen Beziehungen tagtäglich konfrontiert. Diese können sich jedoch nicht nur im Berufsleben, sondern auch im Privaten manifestieren und so das individuelle Belastungsempfinden beeinflussen. Diese Beziehungen sind prinzipiell in unterschiedliche soziale Netzwerke eingefügt, wie beispielsweise in der Familie, im Freundeskreis, in Vereinen, im Kollegium etc. Aufgrund der hohen Anzahl an sozial-interaktiven Prozessen sind besonders Lehrpersonen auf eine gute Zusammenarbeit im Kollegium sowie auf ein gutes Lehrer-Schulleiter-Verhältnis angewiesen (Rothland, 2013).

Denn vor allem im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer spielt die soziale Unterstützung eine bedeutende Rolle, da sich nach Poschkamp (2008) mangelnde kollegiale Unterstützung negativ auf die Belastung auswirken kann.

Um den Einfluss von sozialer Unterstützung auf das subjektive Belastungsempfinden von Sportlehrpersonen genauer beleuchten zu können, erscheint eine theoretische Analyse des Begriffes der sozialen Unterstützung als unabdingbar. Wie lässt sich dieser definieren, was versteht man unter einem sozialen Netzwerk, wie entscheidend ist ein gutes Schulkollegium für die Belastungsbewältigung und welchen Einfluss hat Social Support auf die Entwicklung des Burnout-Syndroms?

Soziale Unterstützung bezeichnet die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist. (Kienle et al., 2006, S. 109)

Die soziale Unterstützung ist als ein Konzept des sozialen Netzwerkes zu verstehen, wobei sich das Netzwerk durch die *Größe*, *Dichte* und *Frequenz* von Interaktionen definiert. Genauer gesagt beschreibt die Größe die Anzahl der Netzwerkmitglieder und je größer diese ist, umso größer ist die Verfügbarkeit von möglicher Unterstützung. Die Dichte beschreibt die soziale Nähe zwischen den Mitgliedern, das heißt, sie erläutert die Beziehung zueinander und hängt somit mit der Interaktionshäufigkeit zusammen. Auch die genannte Frequenz repräsentiert einen wichtigen Faktor für die soziale Nähe, denn häufige soziale Kontakte generieren eine grundlegende Vertrauensbasis für etwaige Konflikte im Alltag (Schwarzer & Leppin, 1989).

Neben der Netzwerkebene differenziert Herzog (2007) noch zwei weitere Dimensionen der sozialen Unterstützung, nämlich die Inhaltsebene und die Bewertungsebene. Die Inhaltsebene beschäftigt sich mit der Funktion bzw. der Art von sozialer Unterstützung, wobei hier die folgenden fünf Formen unterschieden werden:

Der erste Inhaltsbereich bezieht sich auf die Emotionsebene und äußert sich beispielsweise in Form von Zuneigung, Vertrauen oder Empathie. Die zweite mögliche Unterstützung bezeichnet der Autor als den instrumentalen Inhaltsbereich, welcher sich auf direkte Maßnahmen oder die Benutzung von zur Verfügung stehenden Artefakten bezieht. Des Weiteren wird ein informationaler Inhaltsbereich unterschieden, der sich durch Ratschläge und nützliche Tipps äußert. Rückmeldungen, Einschätzungen von anderen Personen zu konkreten Handlungsweisen sowie eigene Gedanken zur Selbsteinschätzung zählen zum vierten Inhaltsbereich, dem Selbstevaluativen. Als letzten Punkt von möglichen Formen von sozialer Unterstützung gilt der Bereich des Sozialen, zu dem Zugehörigkeit zu einer Gruppe, das Gefühl der Gemeinschaft oder gegenseitige Verpflichtungen zählen (Herzog, 2007).

Die Bewertungsebene bezieht sich auf die Qualität von Social Support, bzw. auf die daraus resultierende Zufriedenheit. Eine positiv empfundene Beziehungsqualität begünstigt die

Stressbewältigung und gilt generell als Grundlage für eine mögliche soziale Unterstützung (Herzog, 2007). Dabei ist anzumerken, dass zudem zwischen wirklich erhaltener (actually received support) und potentieller Unterstützung (perceived available social support) unterschieden wird (Poschkamp, 2008). Udris und Frese (1999) erläutern zu diesem Thema, dass bereits das Wissen um eine mögliche Unterstützung aus dem sozialen Umfeld zu einer Entlastung führen kann.

Prinzipiell werden in der Social-Support-Forschung folgende vier Quellen von möglicher sozialer Unterstützung differenziert: (1) Partner/in, (2) Familie und Verwandte, (3) Freundinnen und Freunde, (4) Gruppen wie z.B. Arbeitskolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte etc. (Poschkamp, 2008).

Je nachdem welche Krisen oder Stresssituationen zu bewältigen sind, werden die unterschiedlichen Quellen in Anspruch genommen. Auffällig dabei ist, dass laut Schwarzer und Leppin (1989) bei physischen oder psychischen Belastungen am Arbeitsplatz häufig der emotionale Support von Arbeitskolleginnen und -kollegen bzw. von den Vorgesetzten bevorzugt wird. Ratschläge durch die Partnerin, dem Partner werden oftmals als weniger hilfreich empfunden, da diese nicht zu einer „eingeweihten“ Gruppe zählen und so auch nicht die entsprechende Hilfeleistung geben können. Bezüglich des Sportlehrerberufs thematisiert Rohnstock (2000) die Bedeutung von Unterstützung im Kollegenteam und behauptet, dass Aussprachemöglichkeiten jeglicher Art neue Lösungsansätze für etwaige Probleme begünstigen. Durch Absprachen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen könne die Planungsarbeit verringert und das Unterrichten einfacher gestaltet werden. Pädagogische Gesprächskreise können helfen, die Belastungsfaktoren des Schulalltags zu begrenzen und die stresszentrierten Situationen zu dämpfen.

## 7.1 Effekte von Social Support

Bezüglich der Wirkung von sozialen Ressourcen auf die Beanspruchungs- und Bewältigungsprozesse ist eine Differenzierung von *Direkteffekten* und *Puffereffekten* notwendig. Es kann davon ausgegangen werden, dass soziale Unterstützung nicht nur durch eine aktive Hilfe in einer stressbedingten Situation bedeutend ist, sondern sich stets direkt auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit von Person auswirken kann (Herzog, 2007).

Das heißt bereits das Zusammensein mit Freunden, ein gutes Betriebsklima oder auch die Wertschätzung der Vorgesetzten, ohne stressbedingten Anlass, haben einen *Haupteffekt* auf

das allgemeine Wohlbefinden einzelner Personen und können so auch das Auftreten von Stressoren verhindern. (Poschkamp, 2008) Nach Schwarzer und Leppin (1989) weisen diese Effekte einen präventiven Charakter auf und können als immunisierende Faktoren gegenüber Stress verstanden werden.

Neben der direkten Wirkung können sich soziale Ressourcen auch in Form von *Puffereffekten* äußern, welche bei Personen auftreten, die sich bereits in einer Stresssituation befinden. Ziel ist es das Belastungsempfinden zu mindern und die Bewältigung durch soziale Unterstützung zu fördern. Dies geschieht beispielsweise durch Trost, Beruhigung sowie mithilfe von brauchbaren Ratschlägen oder Tipps (Schwarzer & Leppin, 1989).

Soziale Unterstützung muss aber nicht zwingend eine positive Wirkung bei Menschen auslösen, sondern kann auch zu negativen Effekten führen. Es ist demnach möglich, dass sich bereits vorhandene Stressreaktionen durch zusätzliche Emotionalisierung oder Überengagement anderer Personen verstärken und sich durch eine Freiheitseinschränkung oder durch einen Kontrollverlust der Situation äußern. Wird Hilfe „falsch“ geleistet oder werden jegliche Hilfeversprechen nicht eingehalten kann Social Support sogar beeinträchtigen. Deshalb zählt die Fähigkeit, sich von einem (Über-) Angebot an sozialer Unterstützung abzugrenzen, zu einem gesundheitsförderlichen Umgang. Hilfsangebote abzulehnen sowie den Verlust von Autonomie zu verhindern sind determinierende Faktoren für eine positive Wirkung (Kaluza & Vögele, 1999).

Einen Beweis, dass dieses Phänomen auch bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern auftreten kann, liefern Heim und Klimek (1999). Sie kamen bei ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen sich negativ auf das körperlich-seelische Befinden auswirken können. Es ist also davon auszugehen, dass die Kommunikation sowie auch die gegenseitige Unterstützung im Kollegium nicht nur positive Effekte auf die psychische Gesundheit haben müssen.

## 7.2 Soziale Unterstützung und Burnout

Nach einer Meta-Analyse von über 80 Studien, bei der mehr als 6000 Personen untersucht wurden, kamen Schwarzer und Leppin (1989) zu der Erkenntnis, dass alltägliche Belastungen sowie kritische Lebensereignisse eher bewältigt werden, wenn die wahrgenommene soziale Unterstützung als zufriedenstellend eingeschätzt wird. Diese Unterstützungszufriedenheit weist infolgedessen starke korrelative Zusammenhänge mit Gesundheits- und

Krankheitsvariablen auf. Als grundlegend werden die Wahrnehmung, die Einschätzung und das Erleben von sozialer Unterstützung beschrieben, wobei die Anzahl von Sozialkontakten als weniger determinierend gilt (Kaluza, 2011). Die genannten Haupt- und Puffereffekte wie ein gutes Arbeitsklima oder Trost und Zuspruch, können laut Poschkamp (2008) einen Schutzfaktor gegenüber der Entwicklung eines Burnout-Syndroms darstellen. Auch Pines, Aronson und Kafry (2000) erforschten, dass positive soziale Beziehungen das Empfinden von Überdruß mildern können und sich so auch stresshafte Situationen einfacher gestalten lassen.

Wie zu Beginn erwähnt, ist das Burnout-Syndrom nach Maslach und Jackson abhängig von der emotionalen Erschöpfung, der Depersonalisierung und der persönlichen Leistungsfähigkeit von betroffenen Personen. Vergleicht man diese drei Dimensionen mit Social Support als Ressource, so formulieren die Autoren des MBI, dass soziale Unterstützung eine wichtige Pufferfunktion darstellt. Um starke Belastungen im Arbeitsalltag bewältigen zu können, spielen demzufolge die Angehörigen eine bedeutende und förderliche Rolle (Maslach et al., 1996).

Im Folgenden sollen nun Forschungsbefunde präsentiert werden, welche den Zusammenhang von sozialer Unterstützung und Burnout darlegen. Im Mittelpunkt dabei stehen vor allem empirische Ergebnisse des Lehrerberufs sowie im Konkreten der Sportlehrerinnen und Sportlehrer.

2000 beschäftigte sich Reime genauer mit dem Thema und stellte fest, dass je nach Tätigkeitsbereich unterschiedliche Formen der Unterstützung mehr oder weniger wirksam sind. Bei einer Analyse von neun Studien bezüglich Social Support und Burnout zeigte sich, dass Berufsgruppen wie Freiberufler, Ärzte oder Psychologen eher dazu neigen, sich von Kolleginnen und Kollegen Unterstützung zu holen. Wohingegen Personen aus Arbeitsbereichen mit geringerem Ansehen vor allem Wert darauf legen, sich durch ihre Vorgesetzten unterstützt zu fühlen. Des Weiteren gab es nennenswerte Unterschiede bei den Geschlechtern. Den Erhebungen von Reime (2000) zufolge stützen sich Frauen bei berufsbezogenen Belastungen eher auf das private Umfeld, währenddessen Männer eine stärkere Tendenz zeigen sich Unterstützung im Arbeitsumfeld zu holen, um sich gegenüber Burnout zu schützen.

Mit Blick auf den Lehrerberuf und den Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Burnout zeigen verschiedene Untersuchungen laut Rothland (2013), dass eine wahrgenommene fehlende Unterstützung das Burnout-Syndrom fördern kann. Des Weiteren konnte bewiesen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche sich vom Kollegium und der

Schulleitung unterstützt fühlen, weniger anfällig für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms sind. Auch Schaarschmidt und Fischer (2001) erforschten den Einfluss des sozialen Klimas in der Schule auf das subjektive Belastungsempfinden. Genauer gesagt analysierten sie die „Offenheit im Kollegium“ und die „kollegiale Unterstützung“. Dabei konnte eine direkte und eine indirekte Wirkung von sozialer Unterstützung festgestellt werden, wobei das Item „Klima in der Schule“ die dritte Position der entlastenden Faktoren erhielt. Als Quellen der Unterstützung galten dabei das Kollegium, die Schulleitung, die Schülerinnen und Schüler sowie auch das Privatleben.

Wie bedeutend die soziale Unterstützung von Familie und Freunden für das Burnout-Syndrom ist, wurde bei Greenglass et al. (1994) in dem Artikel „The relationship between social support and burnout over time in teachers“ publiziert. Dabei kamen die Autoren zu dem Resultat, dass Social Support vom Kollegium und von der Schulleitung einen geringeren Einfluss auf die Stressbewältigung haben als die Unterstützung aus dem Privatleben. Ein widersprüchliches Forschungsergebnis zu diesem Thema lieferte Kretschmer (2004). Seinen Untersuchungen zufolge stufen Lehrerinnen und Lehrer die Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld und aus der Familie als gleichwertig ein. Es konnten also keiner Unterstützungsquelle von Lehrpersonen eine bedeutendere Rolle zugesprochen werden.

Als besonders interessant gilt die Feststellung von Kugelmann und Klupsch-Sahlmann (2000), dass Sportlehrkräfte eher dazu neigen, ihre persönlichen Probleme für sich zu behalten, da sie gegenüber den anderen Lehrerinnen und Lehrern keine Schwächen zeigen wollen. Die Autoren sprechen vom „Stolz des ehemaligen Sportlers“ und weisen den Sportlehrerinnen und Sportlehrern das Einzelkämpfertum zu. Dies lässt vermuten, dass für Sportlehrende die psychosoziale Ressource der Unterstützung durch das Kollegium und der Schulleitung in Bezug auf die Belastungsbewältigung einen geringeren Effekt hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass soziale Unterstützung vorrangig einen positiven Einfluss auf die Belastungsbewältigung hat. Vor allem bei Lehrpersonen gilt das soziale Umfeld als besonders relevant und determinierend. Bezüglich der Quellen sind widersprüchliche empirische Belege zu finden, sodass eine genauere Analyse als notwendig erscheint. Spezifisch auf den Beruf der Sportlehrerin, des Sportlehrers bezogen, konnte Miethling (2001) jedoch feststellen, dass einerseits die Unterstützung durch das Kollegium und andererseits auch ein stabiles privates Umfeld ausschlaggebend ist. Der konkrete Einfluss dieser beiden Faktoren auf die Entwicklung des Burnout-Syndroms bei Sportlehrenden verlangt demnach eine gezielte Erläuterung.

## 8 Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte

Im Folgenden werden nun Supervision sowie Fort- und Weiterbildungen bei Lehrkräften thematisiert und im empirischen Teil wieder aufgegriffen. Der Grund für die Darlegung dieser zwei Themen im Zuge dieser Arbeit lässt sich durch die Annahme legitimieren, dass Supervision und auch die Teilnahme an Fortbildungen die Belastungsbewältigung begünstigen. Welchen Einfluss sie auf die Ausbildung eines Burnout-Syndroms haben steht dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

### 8.1 Supervision

Aufgrund der hohen Zahl an Frühpensionierungen der Lehrerinnen und Lehrer und der ständigen Zunahme an Anforderungen in ihrem Beruf sollte nach Döring-Seipel und Dauber (2013) Supervision als Pflichtbestandteil im Kontext Schule eingesetzt werden. Bereits in den 80er Jahren sprach William Cunningham (1983) die Bedeutung von Supervision als Lösung für das Burnout-Syndrom bei Lehrerinnen und Lehrern in seinem Artikel an:

Teachers need to have daily contacts and assistance from supervisors who can aid in their professional growth, simplify their work, provide instructional materials and support, recommend time-savers, cover classes, and help them to improve their performance. (Cunningham, 1983, S. 45)

Die deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv, 2010) bezeichnet Supervision als ein „wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule“, da sie aufgrund ihres reflexiven und prozessorientierten Beratungsformates der Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit dient. Im Mittelpunkt einer professionellen Beratung stehen Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele des Berufsalltages der Supervisandinnen und Supervisanden. Zudem werden die berufliche Rolle, das Handeln in einzelnen Situationen sowie gestellte Anforderungen und Erwartungen reflektiert. Die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen dabei gezielt beleuchtet und gestärkt werden.

Hillert (2013) beschreibt die Beschäftigung mit der eigenen Person bzw. mit dem eigentlichen pädagogischen Werkzeug als elementare Grundlage für eine berufliche Professionalität im Lehrerberuf. Demnach sind eine Selbstreflexion sowie eine kritische Betrachtung des eigenen

Tuns als Stressprävention zu betrachten und bei Lehrerinnen und Lehrern als ganz besonders wichtig anzusehen.

Kein Mensch (und auch kein Lehrer) kann seine Umwelt objektiv und gerecht wahrnehmen. [...] Im Rahmen von Supervisionen geht es darum, ansatzweise aber systematisch, vor allem auch durch Rückmeldungen anderer, uns diese unsere blinden Wahrnehmungs-Flecken und Verzerrungen bewusst zu machen. Supervisionserfahrung ist eine Säule der Professionalität von Lehrern – und zudem die Grundlage krisensicherer Stress-Prävention! (Hillert, 2013, S. 151)

Prinzipiell definiert sich Supervision nach den Zielen und Vorstellungen der Supervisorinnen und Supervisanden selbst, dem Anwendungsfeld sowie nach den Angeboten der Supervisorinnen und Supervisoren. Deshalb können weder allgemein gültige Effekte noch ein allgemein gültiger Nutzen daraus abgeleitet werden (DGSv, 2008). Laut der Deutschen Gesellschaft für Supervision (2008) ergeben sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Arbeiten und empirischen Forschungen folgende Tendenzen in Bezug auf die Wirkung und den Nutzen von Supervision. Sie differenzieren die Effekte auf drei Ebenen, nämlich der (1) *Kooperation*, der (2) *beruflichen Kompetenz* und der (3) *Entlastung*. Vor allem die Dimension der Entlastung stellt für diese Arbeit einen bedeutenden Faktor dar und soll in den Mittelpunkt der Analyse gerückt werden.

Supervision verbessert der DGSv (2008) zufolge die (1) *Kooperation* von professionellen Handels und begünstigt die Teamentwicklung sowie den Erhalt und die Implementierung von Teamarbeit. Es steigert die Kommunikations- und die allgemeine Konfliktfähigkeit und fördert die Selbststeuerung und Selbstregulierung in komplexen Zusammenhängen. Außerdem verfolgt es das Ziel, arbeitsfeldbezogene Lernprozesse zu unterstützen.

In Bezug auf die (2) *berufliche Kompetenz* scheint Supervision die Problemlösefähigkeit zu fördern und den Selbstreflexionsprozess über persönliche Aufgaben, Strategien und Ziele anzuregen. Beratung in Form von Supervision stellt im Allgemeinen eine hilfreiche Unterstützung für die beruflichen Anforderungen dar und gibt Anregungen für adäquate Lösungen. Es stärkt zudem das fachliche Kompetenzprofil und befähigt Teilnehmerinnen und

Teilnehmer, objektive Erkenntnisse von Arbeitssituationen mit subjektiven Erfahrungen zu verbinden.

Auf der Ebene der (3) *Entlastung* stärkt Supervision die persönlichen Ressourcen und begünstigt somit die individuelle Bewältigung von beruflichen Anforderungen. Es schafft neue Sichtweisen, eröffnet weitere Handlungsmöglichkeiten und führt zu einer besseren Belastungsregulation. Des Weiteren gilt es als eine Burnout-Prophylaxe in vielen Branchen, da es die Bedeutung von Beziehungsaspekten unterstreicht und bei klientenbezogenen Tätigkeiten entlastend wirkt (DGSv, 2008).

Projiziert man diese Effekte von Supervision auf das Bezugssystem Schule, auf die allgemeine Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern sowie auf deren subjektives Belastungsempfinden, wird deutlich, dass eine solche Beratung förderlich für alle Beteiligten im Kontext Schule ist. Denn ist eine gute Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte gegeben, so begünstigt dies die soziale Unterstützung, welche wiederum konstruktiv für die Bewältigung von problemzentrierten Situationen ist. Supervision gäbe auch Lehrerinnen und Lehrern des Faches Bewegung und Sport die Möglichkeit über ihre Beanspruchungen im Alltag zu sprechen, um diese gezielt zu verringern. Es ist also davon auszugehen, dass es in Bezug auf die Entwicklung eines Burnout-Syndroms eine präventive Funktion darstellt und vor ersten Erschöpfungszuständen schützt.

Eine wissenschaftliche Studie zur supervisorischen Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern von Denner (2000) hat gezeigt, dass schulinterne Gruppenberatungen zu einer Erweiterung von Perspektiven sowie zu einer allgemeinen persönlichen Entlastung führen. Zudem förderten sie fachlichen Austausch, die Motivation zur Mitgestaltung der Schule und verminderten das Einzelkämpfertum im Kollegium. Die Beratung förderte insbesondere die Zusammenarbeit, die gegenseitige Unterstützung und das gemeinsame Handeln für ein erfolgreiches Unterrichten. Bei der Untersuchung von Gasser (2012), bei der Lehrkräfte einer deutschsprachigen Schule in Südtirol an einer Gruppensupervision teilnahmen, kam es vor allem zu positiven Effekten auf der kollegialen Ebene. Die Befragten konnten besser mit Konflikten umgehen, die soziale Unterstützung nahm zu und begünstigte die Krafteinteilung im Schulalltag. Auch Erbring (2007) zeigte, dass sich mithilfe von Supervision innerhalb eines Jahres die „habituelle“ Kommunikation von Lehrpersonen zu einer „professionellen“ entwickelte und so die Kooperation und die Zusammenarbeit im Kollegium zunahm.

In dem Artikel „Belastungsmuster im Sportlehrerberuf“ von Miethling und Sohnsmeier (2009) fordern die Autoren eine berufliche Supervision in Kombination mit kollegialer

Fallarbeit sowie eine biographische Reflexion, um die unterrichtlichen Belastungserfahrungen gezielt verarbeiten zu können. Sie soll stabilisierende Lern- und Reflexionsprozesse auslösen und eine Art Stützsystem für berufsspezifische Probleme darstellen.

Um die ständig steigenden Anforderungen im Lehrerberuf bewältigen zu können, ist laut eines Standardartikels Supervision als ein Rezept gegen Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen (Türk, 2006). Dabei erklärt der Vorsitzende der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖSV), dass 81 Prozent der Unternehmen diese Form der Beratung in Anspruch nehmen, wohingegen nur ein bis zwei Prozent der Lehrkräfte Supervision nutzen. Doch gerade bei dieser Berufsgruppe wäre es dringend notwendig, Supervision zu integrieren, da ohnehin nur wenig Möglichkeiten für reflexive Prozesse und helfendes Feedback in Alltagssituationen gegeben sind.

## 8.2 Fort-und Weiterbildungen

Um den stetig verändernden Anforderungen durch die Bildungspolitik und der Gesellschaft im System Schule als Lehrerin und Lehrer standhalten zu können, ist eine gezielte und kontinuierliche Fort- und Weiterbildung zweifelsohne notwendig. Denn es ist allgemein bekannt, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, wobei dies nicht nur für Schülerinnen und Schüler gelten soll, sondern auch für deren Lehrpersonen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

In der internationalen Literatur gelten Lehrfortbildungen als lebenslanges, berufsrelevantes Lernen für Lehrkräfte und sind unter dem Begriff Professional Development bekannt. Sie dienen vor allem dem Krisenmanagement sowie zum Ausgleich von Defiziten an Wissen und Fähigkeiten. Die Professionalisierung der Lehrpersonen steht dabei stets im Mittelpunkt und soll durch jegliche Art von Weiterbildung gefördert werden (Aldorf, 2015).

Überträgt man dieses Grundziel von Fortbildungen auf die psychosozialen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern, ist davon auszugehen, dass Fortbildungen die inneren Ressourcen stärken. Wie bereits erwähnt zählen nach Becker (2006) Wissen, Intelligenz und besondere Fertigkeiten zu den kognitiven Ressourcen und somit auch zu den inneren. Da diese den Erwerb und Erhalt von externen Ressourcen fördern, sollten Fortbildungen die Belastungsbewältigung begünstigen und so für die Lehrpersonen eine unterstützende Funktion darstellen.

Laut einer Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2007) haben Fort- und Weiterbildungen vor allem einen Einfluss auf die fachliche und didaktische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Deutlich geringer wurde der Effekt auf die erzieherischen Fähigkeiten eingeschätzt. An vierter und letzter Stelle positionierte sich die positive Wirkung von Fortbildungen auf die individuelle Belastungsbewältigung, was laut den Autoren auf einen deutlichen Entwicklungsbedarf hinweist. Es wurde jedoch festgestellt, dass an Schulen, bei denen die Möglichkeiten für Fort- und Weiterbildungen positiv wahrgenommen wurden, eine deutlich höhere Einschätzung bezüglich der Qualität des Unterrichts, des Schülerverhaltens, des Klimas im Kollegium und der allgemeinen Schulkultur gegeben ist. Auch in Hinblick auf die Bewältigungsmuster des AVEM wurde in diesen Schulen das G-Muster (Gesundheit) deutlich häufiger als das B-Muster (Burnout) festgestellt.

Es stellt sich also die Frage, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Teilnahme an Fortbildungen bewerten und wie sich dies auf ihr subjektives Belastungsempfinden auswirkt. Bezüglich des Umfangs von Kursen wurde mithilfe der TALIS-Studie 2008 das Fortbildungsverhalten von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I genauer analysiert. Laut dieser Umfrage unterschieden sich damals die HS- (mittlerweile NMS) und AHS- Lehrenden deutlich in der Anzahl an absolvierten Fortbildungstagen, wobei die HS-Lehrerinnen und Lehrer 11,8 Tage pro Schuljahr vorweisen konnten und die der AHS nur 9,3. Als Hauptgrund gilt der Unterschied im Dienstrecht. Für die Lehrkräfte der neuen Mittelschule gilt das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, welches sie zu 15 Stunden formeller Fortbildung pro Schuljahr verpflichtet, wohingegen in der AHS keinerlei gesetzlichen Regeln festgelegt sind (Grafendorfer et al.,2009).

Die nachfolgende Studie soll die aktuellen Tendenzen bezüglich der Fortbildungsteilnahme von Sportlehrerinnen und Sportlehrern beleuchten und den Einfluss auf die Belastungsbewältigung analysieren. Kann man davon ausgehen, dass Fort- und Weiterbildungen die Ressourcen der Lehrkräfte stärken und so eine protektive und unterstützende Funktion gegenüber Burnout darstellen?

## 9 Forschungsbestreben

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer des Faches Bewegung und Sport mit vielen stressbedingten Situationen im Schulalltag konfrontiert sind. Bezüglich der Belastungen und Beanspruchungen kann eine große Anzahl an empirischen Belegen gefunden werden, welche die Thematik gezielt aufgreifen und analysieren (zB. König, 2004; Heim & Klimek, 1999; Miethling & Brand, 2004). Diese Publikationen beschreiben jedoch meist die Befundlage in Deutschland, sodass eine genaue Betrachtung der österreichischen Sportlehrkräfte als notwendig erscheint.

Dass diese Belastungsfaktoren das Auftreten eines Burnout-Syndroms begünstigen, beweisen die theoretisch diskutierten Ansätze in Kapitel 3. Erschöpfung, Depersonalisation und persönliche Leistungseinbußen können mithilfe des MBI-Inventary nach Maslach erhoben werden, mit dem Ziel ein konkretes Bild über das Belastungsempfinden der Sportlehrenden zu generieren. Laut Schaarschmidt (2005) ist eine Zuspitzung der Belastungssituationen bei Lehrerinnen und Lehrern zu erkennen, sodass deren psychischen Gesundheit unbedingt mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll und dringlicher Forschungsbedarf besteht.

Doch es stellt sich vor allem auch die Frage, wie Lehrpersonen mit dem angeblich so hohen Stresspotenzial im Unterrichtsalltag umgehen und wie sie diese Anforderungen bewältigen. Miethling und Brand (2004) konstatieren, dass dies von bestimmten Widerstandsquellen und Bewältigungskompetenzen abhängig ist, unter anderem auch von der Distanzierungsfähigkeit und dem offensiven Umgang mit Problemen. Welchen konkreten Einfluss jedoch eine „Entschulung des Privatlebens“ und die offensive Problembewältigung auf die Entwicklung von Burnout bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern haben, gilt als noch nicht ausreichend erforscht.

Des Weiteren schreiben die Autoren Miethling und Brand (2004) den sozialen Ressourcen eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Belastungsbewältigung zu. Die Zusammenhänge zwischen dem Belastungsempfinden und den psychosozialen Ressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern sollen daher genauer beleuchtet werden. Aufgrund von widersprüchlichen Forschungsergebnissen bei den Unterstützungsquellen (zB. Kretschmer, 2004; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Greenglass et al., 1994) soll die Rolle des Kollegiums sowie die Rolle des privaten Umfelds im Sinne einer psychosozialen Ressource untersucht werden, um allgemeine Rückschlüsse auf die Bedeutung von sozialer Unterstützung ziehen zu können.

Abschließend erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Nutzen von Fortbildungen und Supervisionen in Bezug auf die Wahrnehmung von Belastungen als relevant. Es ist davon auszugehen, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer von Fortbildungen profitieren und dass sie mithilfe von Supervisionen ihre persönlichen Ressourcen stärken können. Was jedoch noch weitgehend fehlt, ist eine klare Darstellung deren Einflüsse auf die psychische Gesundheit sowie eine konkrete Analyse dieser Unterstützungsmöglichkeiten auf die Entwicklung von Burnout im Sportlehrerberuf.

Um all diese genannten Forschungslücken empirisch zu untersuchen, sollen folgende Hypothesen im Zuge dieser Arbeit geprüft werden:

- (1) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und einzelnen Stressoren bei Bewegung- und Sportlehrerinnen und Sportlehrern.
- (2) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und den Bewältigungsstrategien wie der Distanzierungsfähigkeit und der offensiven Problembewältigung.
- (3) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und sozialer Unterstützung.
- (4) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und den Unterstützungsmöglichkeiten von Sportlehrerinnen und Sportlehrern.

## 10 Forschungsmethode

Zur Gewinnung repräsentativer Aussagen über diverse Unterrichts- und Lebenssituationen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern und zur Beantwortung der zuvor genannten Forschungsfragen wurde eine quantitative Erhebungsmethode gewählt. Um ein möglichst breites und aussagekräftiges Bild von Belastungen im Fach Bewegung und Sport generieren zu können, erscheint eine Untersuchung mittels Fragebogen am sinnvollsten. Dieser wurde auf Basis bereits vorhandener Fragebögen entwickelt und in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen Stefanie Renner und Lisa Wiesbauer konstruiert. Laut Atteslander (2010) ist die Verwendung eines Fragebogens im Zuge einer Forschungsarbeit vor allem dann zu empfehlen, wenn man eine große Anzahl an Personen erreichen möchte. Im Gegensatz zu qualitativen Methoden können so schnell und unkompliziert viele Probandinnen und Probanden befragt werden. Führt man eine Online-Befragung durch, werden die erhobenen Daten automatisch in eine Datenbank eingelesen, sodass keine zusätzlichen Kosten und Mühen anfallen. Voraussetzung ist jedoch, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stets Internetzugang haben. Aufgrund dieser Gegebenheiten und dem verfolgten Ziel, eine möglichst hohe Stichprobe zu erhalten, wurde bei dieser Forschungsarbeit auf eine empirische Untersuchung mittels Online-Fragebogen zurückgegriffen.

### 10.1 Beschreibung des Fragebogeninstruments

Das konstruierte Untersuchungsinventar weist einen großen Umfang auf, sodass dieses in mehrere Abschnitte gegliedert werden kann. Eine Originalversion des Fragebogens befindet sich im Anhang dieser Arbeit und kann bei vorhandenem Interesse eingesehen werden. Grundsätzlich nahm die Studienteilnahme 20 – 25 Minuten in Anspruch und die Datenerhebung sowie auch die Speicherung erfolgte anonym, sodass keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Probandinnen und Probanden gezogen werden kann. Im Fragebogen waren unterschiedliche Antwortformate anzutreffen und je nach Fragestellung waren Einfach- oder Mehrfachauswahlmöglichkeiten anzukreuzen. Auch wenige offene Antwortformate waren gegeben, wie beispielsweise einzelne Fragen nach Stundenausmaße. Der Großteil des Fragebogens verfolgte jedoch grundsätzlich das Ziel, Einstellungen und persönliche Einschätzungen der Befragten mit einer einfachen Antwort in Form von sechs bis siebenstufigen Likertskalen zu erheben. Dies ermöglichte ein differenzierteres Spektrum der Messung und gewährleistete eine Erhöhung der Aussagekraft der Ergebnisse.

## Aufbau des Fragebogeninventars

Nach einer kurzen Einführung und Präsentation der Thematik wurden die Lehrpersonen aufgefordert, zu Beginn der Online-Umfrage soziodemographische Daten über ihre Person und ihre Schule preis zu geben. Neben Geschlecht, Alter, Beziehungsstatus und Kinder wurden Fragen über die Berufsjahre, die Ausbildung, die Klassen- und durchschnittliche Schüleranzahl gestellt. Des Weiteren wurde im ersten Teil die Freude, Bewegung und Sport zu unterrichten, erhoben, im Vergleich zu den anderen Fächern. Auch die Reduktion der Stundenanzahl im Verhältnis zum Zweitfach bzw. zu anderen war in der Erhebung als interessant anzusehen. Zudem wurden Daten der Schule eingefordert: der Schultyp, die Schulstufe, der Standort bzw. das Bundesland, die Einwohnerzahl des Schulortes und die geschätzte Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der zu unterrichtenden Schule.

## MBI Skalen nach Maslach

Im Anschluss folgte die Erhebung der drei Burnout-Skalen nach Maslach, welche das persönliche Empfinden bzw. die Belastungen im Berufsalltag erschließen sollten. Mithilfe einer sechsstufigen Likertskala von „sehr oft“ (6) bis „nie“ (1) wurden die Emotionale Erschöpfung (EE), die Depersonalisation (DP) und die Persönlichen Leistungseinbußen bzw. der Leistungsabfall (LA) der Probandinnen und Probanden im zweiten Abschnitt erfragt. Der MBI-ES (Educators-Survey) von Maslach, Jackson und Schwab (1996) wurde von Büssing und Perrar (1992) modifiziert und ins Deutsche übersetzt. Anstelle der Begrifflichkeiten Arbeit bzw. Klientinnen und Klienten wurde Schule bzw. Schülerinnen und Schüler verwendet und somit auf die Formulierungen des Schulalltags bezogen. Diese genannte Version wurde im Untersuchungsinventar dieser Forschungsarbeit eingesetzt, da es sich laut Burisch (2013) um die einzige Übersetzung handelt, welche von Maslach selbst offiziell autorisiert wurde.

## Stressoren nach Heim und Klimek

Um die Stressoren in der Sportlehrertätigkeit gezielt erforschen zu können, wurde der Fragebogen von Heim und Klimek (1999) übernommen und in die Studie eingearbeitet. Die beiden Autoren fassten in ihrer Untersuchung 23 Stressoren in sechs Stressorenbündel zusammen, welche allesamt für die Erhebung als relevant galten und im Original übernommen wurden: (1) mangelnde Disziplin der Schüler, (2) inadäquate räumliche Bindungen, (3) Motivations- und Benotungsprobleme, (4) unangemessene curriculare Vorgaben, (5) Probleme in der Interaktion mit Kollegen und (6) körperliche Beanspruchung.

Diese einzelnen Skalen sollten die Belastungsfaktoren des Faches Bewegung und Sport aufschlüsseln und das Anforderungsprofil der Lehrpersonen konkret analysieren und eine genaue Darstellung ermöglichen. Den Probandinnen und Probanden stand ein sechsstufiges Antwortformat von „nie“ (1) bis „ständig“ (6) bei den untersuchten Stressoren zur Verfügung.

#### AVEM-Skalen nach Schaarschmidt und Fischer

Zudem wurden einzelne Skalen des AVEM von Schaarschmidt und Fischer (2008) zur Vervollständigung der subjektiven Belastungswahrnehmung gewählt. Genauer gesagt standen die (1) Distanzierungsfähigkeit, die (2) offensive Problembewältigung, die (3) Lebenszufriedenheit und die (4) Resignationstendenz im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Auch hier konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich für eine Antwort auf einer sechsstufigen Likertskala zwischen „trifft völlig zu“ (1) und „trifft nicht zu“ (6) entscheiden. Mithilfe der Items dieser vier Skalen (6 Items pro Skala) sollten Rückschlüsse auf die Belastungsbewältigung sowie auf die allgemeine Zufriedenheit der Sportlehrerinnen und Sportlehrer gezogen werden.

#### Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Bevor konkret auf die Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer im Fragebogen eingegangen wurde, waren die Unterrichtsgestaltung, der Lehrplan sowie die Rolle der Lehrerin, des Lehrers in der österreichischen Gesellschaft Thema. Diese Skalen wurden selbst entwickelt und sollten die Unterrichtsgestaltung und deren Vorgaben analysieren. Zudem sollte herausgefunden werden, inwiefern die Sportlehrkräfte mit ihrem Einkommen zufrieden sind und wie das aktuelle Image der Lehrerinnen und Lehrer von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern eingeschätzt wird. Für die Erhebung wurde ein fünfstufiges Antwortformat von „trifft nicht zu“ (1) bis „trifft sehr zu“ (5) gewählt, wobei sich der Fragenkomplex der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in drei Bereiche teilte: Unterrichtssituation (10 Items), Einkommen (2 Items), Gesellschaft (24 Items).

#### Soziale Unterstützung

Für die Untersuchung des theoretisch behandelten Themas des Social Support im Kapitel 7 wurde nicht nur die Skala „Soziale Unterstützung“ des AVEM von Schaarschmidt und Fischer (2008) übernommen, sondern auch einzelne Items des ODAS-Survey (Ulber, 1998). Der ODAS-Survey ist ein Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen und diente zur Erhebung des sozialen Klimas im Kollegium. Mithilfe dieser beiden Skalen sollte

der Social Support aus dem privaten Umfeld mit dem aus dem Berufsleben verglichen werden und so Aufschluss über deren Bedeutung geben. Die Skala der sozialen Unterstützung im privaten Umfeld setzte sich aus sechs Items zusammen, welche mit „trifft vollkommen zu“ (5) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1) beantwortet werden konnte. Nachdem sieben Items der sozialen Unterstützung im Kontext Schule von Ulber (1998) übernommen wurden, gab es eine fünfstufige Likertskala von „stimmt genau“ (5) bis „stimmt nicht“ (2), wobei den Probandinnen und Probanden auch die Antwort „weiß nicht“ (1) angeboten wurde.

### Freizeitaktivität

Zudem wurde die Freizeitgestaltung bzw. die sportliche Aktivität im Fragebogen untersucht und die Intensität des Sporttreibens mit selbsterstellten Items und Skalen erhoben. Dabei sollte herausgefunden werden, inwiefern die Probandinnen und Probanden sich in ihrer Freizeit erholen können, in dem sie sich von ihrem beruflichen Stress abgrenzen. Auch der allgemeine Erholungswert der Feierabende und der Wochenenden standen im Interesse dieser Forschung. Für die Konstruktion des Erhebungsinventars wurden zwei Skalen von unterschiedlichen Fragebögen als Grundlage verwendet: „Erlebte Belastungen“ aus Subjektive Aspekte des Lehrerberufs von Dann et al. (2014) und „Freizeit“ aus dem Fragebogen der Lebenszufriedenheit (FLZ) von Fahrenberg et al. (2000). Das Antwortformat beschreibt eine Spanne von „trifft vollkommen zu“ (5) bis „trifft überhaupt nicht zu“ (1), wobei sieben Items der beiden Skalen für die Erhebung ausgewählt wurden.

### Intervision, Supervision und Fortbildungen

Um letztlich den Einfluss von psychologischen Unterstützungsmöglichkeiten wie der Intervision, der Supervision sowie der Fortbildungen auf das subjektive Belastungsempfinden der Sportlehrerinnen und Sportlehrern analysieren zu können, wurden selbstständig einzelne Skalen und Items entwickelt. Für die Erhebung waren vor allem auch die allgemeine Teilnahme und die Stundenfrequenz an einzelnen schulinternen Unterstützungsangeboten als interessant zu betrachten. Aufgrund von fehlenden Forschungsbefunden konnten keine standardisierten Fragebögen zu diesen Themen ermittelt werden. Lediglich der Fragenkomplex von Fort- und Weiterbildungen des ABC-L Fragebogens (Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte) von Schaarschmidt und Kieschke (2006) erschien für diese Studie relevant und wurde im Original übernommen. Mithilfe dieser Skala, bestehend aus 4 Items, konnten die Beiträge von Fortbildungen eingestuft und so die Effekte auf die

Belastungsbewältigung abgeleitet werden. Das Antwortspektrum ging dabei von „trifft vollkommen zu“ (5) bis „trifft überhaupt nicht zu“ (1).

Abschließend ist anzumerken, dass der Fragebogen aufgrund seines großen Umfangs eine hohe Anzahl an Daten liefert und somit viele Erhebungsmöglichkeiten für einzelne Hypothesenprüfungen bietet. Bei der Auswertung und der Ergebnisanalyse sollten jedoch nur die wesentlichen Aspekte, welche die genannten Forschungsfragen beantworten, betrachtet und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

## 10.2 Durchführung der Erhebung

Die Software LimeSurvey ermöglichte es, den entwickelten Fragebogen online zu stellen, was die allgemeine Verbreitung und Durchführung vereinfachen sollte. Die Erhebung erfolgte im Zeitraum von April bis November 2016, ein relativ langer Zeitraum, da aufgrund von anfänglichen Schwierigkeiten sich erste Daten nur langsam einstellten. Ein Hauptgrund für diese Verzögerung waren sicherlich die Sommerferien, in denen von der gewünschten Zielgruppe keine Fragebögen ausgefüllt wurden. Zudem ist meist vor Semesterschluss, im Juni bzw. Juli eine sehr stressige Zeit für Lehrerinnen und Lehrer, sodass auch hier nur geringe Erfolge aufzuweisen waren. Deshalb wurde im September erneut ein Teilnahmeaufruf gestartet.

Für die Verbreitung des Fragebogens wurden die Fachinspektorinnen und Fachinspektoren aller Bundesländer um Unterstützung gebeten. Es wurde an die jeweils Zuständigen eine E-Mail mitsamt Anschreiben und Link gesandt und um Weiterleitung an die Sportlehrerinnen und Sportlehrer in den einzelnen Bundesländern gebeten. Anzumerken ist hierbei, dass nicht alle Interesse an der Studienteilnahme zeigten, sodass davon auszugehen ist, dass die Fachinspektorinnen und Fachinspektoren den Fragebogen nicht zwingend an die gewünschte Zielgruppe weitergeschickt haben. Zudem wurden private Kontakte für die Verbreitung der Umfrage genutzt. Bezüglich der Studienteilnahme konnte festgestellt werden, dass 156 Lehrerinnen und Lehrer den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben und 237 Personen ihn geöffnet bzw. nur zum Teil beantwortet haben.

## 11 Statistische Auswertung

Mithilfe der verwendeten Software Limesurvey konnten die erhobenen Daten direkt in das statistische Programmpaket „Statistical Package for Social Sciences“, IBM SPSS 21 exportiert werden, welches für die vollständige Analyse aller Werte dieser quantitativen Studie eingesetzt wurde.

Für die Erläuterung der Stichprobe ist die *Deskriptive Statistik* der einzelnen Variablen anzuwenden sowie eine Erstellung von Grafiken und Tabellen notwendig. Bevor Korrelationen und einzelne Zusammenhänge der Widerstandsressourcen mit den Belastungsfaktoren hergestellt werden und somit die Forschungshypothesen gezielt untersucht werden können, ist eine Analyse der Reliabilität der verwendeten Skalen notwendig. Für die Prüfung der eingesetzten Items ist der Reliabilitätskoeffizient des Cronbach Alphas zu errechnen, welcher sich im Bereich von 0 bis 1 bewegt. Laut Raithel (2008) erweisen sich die einzelnen Items für das Messinstrument umso brauchbarer, desto höher der Wert ist. Bei der Interpretation des Alpha-Koeffizienten ist unbedingt zu beachten, dass dieser nicht nur ansteigt, umso besser die Items zu einer Skala passen, sondern auch mit der Itemanzahl an sich. Um eine Verbesserung der Reliabilität zu gewährleisten, ist daher eine Aufschlüsselung der Cronbach Alpha Werte jedes einzelnen Items notwendig, falls man etwaige bei der Analyse einer Skala wegfallen lässt bzw. ausschließt, um so die gesamte Reliabilität zu erhöhen. Zudem sind Normalverteilungstests durchzuführen, wobei hier auf die statistischen Verfahren von Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk zurückgegriffen wird. Für die Prüfung der Hypothesen sind vor allem Korrelationen zwischen den MBI-Skalen und den jeweiligen zu untersuchenden Variablen vorgesehen. Je nachdem, ob ein parametrisches oder nichtparametrisches Verfahren angewendet werden muss, ist die Pearson- oder Spearman-Korrelation in SPSS vorzunehmen. Zudem sollen T-Tests zum Gruppenvergleich durchgeführt werden, um so auch soziodemographische Aspekte in die Auswertungen einfließen zu lassen. Da die Burnout-Skalen von Maslach als abhängige Variablen für die durchgeführte Studie gelten, werden zunächst diese Skalen präsentiert, um dann im Anschluss daran die Hypothesen gezielt zu prüfen.

## 12 Beschreibung der Stichprobe

Die Zielgruppe für die durchgeführte Studie waren Bewegung- und Sportlehrende der AHS und NMS. Insgesamt haben 156 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt, dessen soziodemographische Daten im Folgenden vorgestellt werden.

### 12.1 Personendaten

#### Geschlecht und Alter

Betrachtet man die Geschlechterverteilung der 156 Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer, so ist der weibliche Anteil deutlich höher als der männliche. 91 Frauen (59.9%) und 61 Männer (40.1%) haben den Fragebogen beantwortet und Angaben zu ihren erlebten Unterrichtssituationen im Schulalltag gemacht. Vier Personen (2.4%) haben ihr Geschlecht nicht genannt, sodass fehlende Werte festzustellen sind.

Das Alter der Probandinnen und Probanden beschreibt eine Spanne von 24 bis 64 Jahren, wobei der Mittelwert bei 48.8 ( $SD = 10.72$ ) liegt und somit recht hoch ist. Um eine deutliche Darstellung der einzelnen Altersgruppen zu ermöglichen, wurden die 156 Sportlehrenden in vier Kategorien, basierend auf deren Altersangabe, eingeteilt. Nachdem die Stichprobe eine Spannweite von 40 Jahren aufweist, erschien eine Einteilung in 4 Gruppen mit jeweils 10 Jahren Abstand als sinnvoll. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch anzumerken, dass beispielsweise zwischen einem 33-jährigem und einem 34-jährigen Probanden keine großen Unterschiede zu konstatieren sind. Obwohl diese Strukturierung für eine klare Darstellung als notwendig erscheint, ist diese stets mit Vorsicht zu betrachten.

*Tabelle 1: Alter der Stichprobe in Kategorien*

		Frauen	Männer	Gesamt
<i>Kategorie 1</i>	Anzahl	14	5	19
24 – 33 Jahre	% der Gesamtzahl	9.2%	3.3%	12.5%
<i>Kategorie 2</i>	Anzahl	13	14	27
34 – 43 Jahre	% innerhalb des Geschlechts	8.6%	9.2%	17.8%
<i>Kategorie 3</i>	Anzahl	35	25	60
44 – 53 Jahre	% der Gesamtzahl	8.6%	16.4%	39.5%
<i>Kategorie 4</i>	Anzahl	29	17	46
54 – 64 Jahre	% der Gesamtzahl	19.1%	11.2%	30.3%
<i>Gesamt</i>	Anzahl	91	61	152
	% der Gesamtzahl	59.9%	40.1%	100.0%

Die Aufteilung der Altersangaben in Gruppen unterstreicht den hohen Mittelwert von 48.8 ( $SD = 10.72$ ), da in *Kategorie 3* (44 – 53 Jahre) 60 Probandinnen und Probanden (39.5%) eingestuft werden können und somit in diesem Bereich die höchste Anzahl vorzufinden ist. Obwohl auch junge Lehrerinnen und Lehrer den Fragebogen ausgefüllt haben, kann man behaupten, dass sich die Forschungsergebnisse vorrangig auf lehrende Personen beziehen, welche bereits einige Berufsjahre hinter sich haben bzw. sich im letzten Drittel ihrer Unterrichtskarriere als Lehrkraft befinden. Das folgende Balkendiagramm soll das Geschlecht sowie die einzelnen Altersgruppen der Stichprobe veranschaulichen.

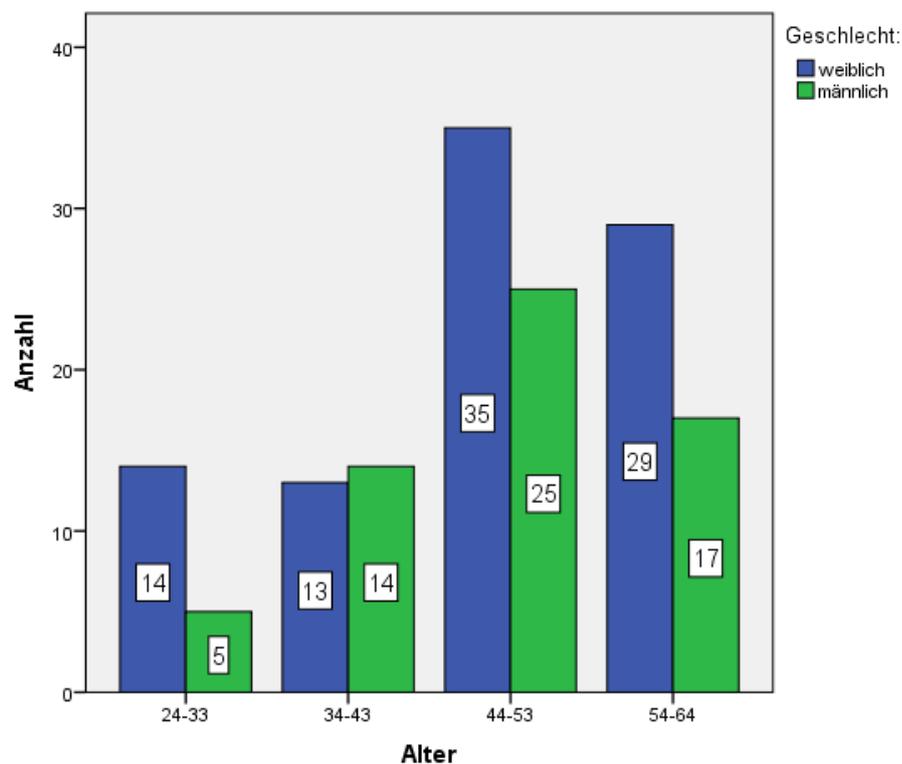


Abbildung 2: Geschlecht und Alter der Probandinnen und Probanden in Kategorien

### Familienstand und Kinder

Von den 156 Lehrerinnen und Lehrern sind 13 Personen (8.3%) zum Zeitpunkt der Befragung ledig, 31 (19.9%) leben in einer Beziehung, 108 (69.2%) der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer sind verheiratet und 3 sind geschieden (1.9%). Mehr als zwei Drittel der Sportlehrenden der Studie sind demnach verheiratet.

Tabelle 2: Familienstand im Überblick

	ledig	in einer Beziehung	verheiratet	geschieden
Anzahl	13	31	108	3
Prozentsatz	8.3%	19.9%	69.2%	1.9%

Den ausgewerteten Daten zufolge haben 41 Lehrerinnen und Lehrer keine eigenen Kinder (26.3%), 23 haben ein Einzelkind (14.7%), 68 zwei Kinder (43.6%) und 17 Personen (10.9%) 3. 4 Befragte gaben an, 4 Kinder zu haben. (2.6%) und ein einzelner Proband der gesamten Stichprobe nannte die Anzahl von 5 Kindern (0.6%). Dabei fällt auf, dass fast die Hälfte der Befragten, nämlich 43.6%, Eltern von zwei Kindern sind.

	Keine	1	2	3	4	5
Anzahl	41	23	68	17	4	1
Prozentsatz	26.3%	14.7%	43.6%	10.9%	2.6%	0.6%

Tabelle 3: Kinderanzahl im Überblick

## 12.2 Angaben zur Unterrichtstätigkeit

### Berufsjahre

Bei der Untersuchung wurden nicht nur die allgemeinen Berufsjahre in der Schule erfragt, sondern auch die konkrete Anzahl an Unterrichtsjahren in Bewegung und Sport. Betrachtet man diese beiden Werte genauer, sind meist keine Unterschiede bei den einzelnen Probandinnen und Probanden zu erkennen, was bedeutet, dass diese seit ihres Karrierestarts Bewegung und Sport unterrichten. Wie man bereits anhand der ersten Ergebnisse des Alters der Stichprobe erkennen konnte, befindet sich ein hoher Anteil der befragten Lehrkräfte im letzten Drittel ihrer Berufskarriere. 43 Lehrende (27.9%) sind zwischen dem 21. und 30. Unterrichtsjahr in Bewegung und Sport, 51 (33.1%) Probandinnen und Probanden sogar zwischen dem 31. und 41. Wie auch im Diagramm deutlich abzulesen ist, haben dennoch 34 Lehrerinnen und Lehrer (22.1%), welche erst seit 1 bzw. 10 Jahren im Dienst sind, Fragen zum subjektiven Erleben ihrer Unterrichtstätigkeit beantwortet. Der Mittelwert der Berufsjahre der Probandinnen und Probanden liegt laut Auswertungen bei 22.9 ( $SD = 11.53$ ) und ist, wie zu erwarten, relativ hoch.

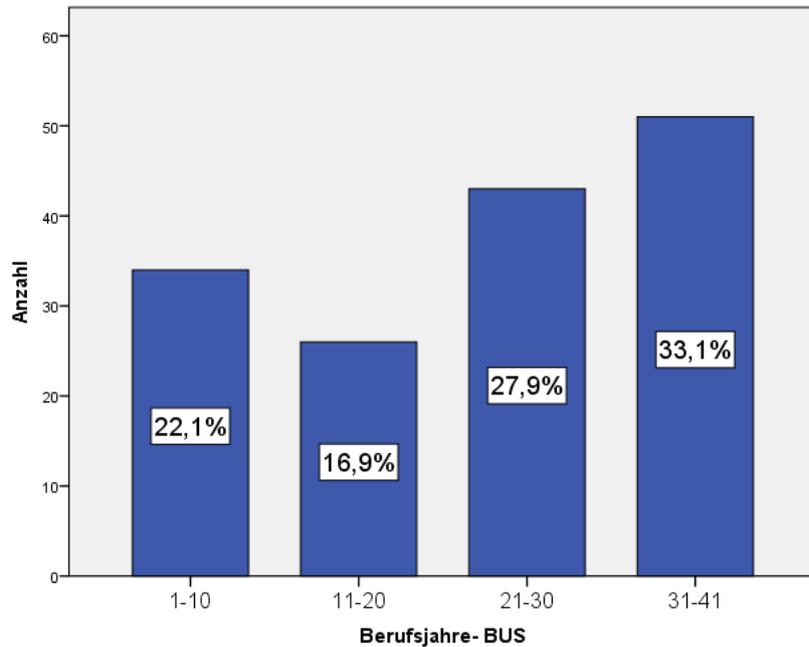


Abbildung 3: Berufsjahre des Faches Bewegung und Sport in Kategorien

### Klassenanzahl

Zudem wurde erfragt, in wie vielen Klassen die Probandinnen und Probanden aktuell das Fach Bewegung und Sport unterrichten. 25 Personen (24.4%) der insgesamt 156 gaben lediglich eine Klasse an, 38 Lehrende (24.4%) zwei Klassen und weitere 25 (16%) drei Klassen. 30 Lehrerinnen und Lehrer, somit 19.2%, nannten vier zu unterrichtende Klassen und wiederum 15 (9.6%) gaben 5 Klassen an. Noch eine höhere Anzahl lieferten 20 weitere Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer (12.9%) indem sie die Frage mit mehr als 6 Klassen beantworteten, welches einen Mittelwert von 3.4 ( $SD = 2.31$ ) ergibt.

Tabelle 4: Anzahl der zu unterrichtenden Klassen

	1 Klasse	2 Klassen	3 Klassen	4 Klassen	5 Klassen	>5 Klassen
Anzahl	25	38	25	30	15	20
Prozentsatz	24.4%	24.4%	16%	19.2%	9.6%	12.7%

## Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Bei der durchschnittlichen Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Klasse konnte ein Mittelwert von 19.01 ( $SD = 4.72$ ) bei der Stichprobe festgestellt werden. 33 Lehrkräfte (21.2%) und somit die meisten gaben an, zirka 20 Kinder und Jugendliche in einer Klasse zu unterrichten. 14 Probandinnen (9.0%) nannten 15 bzw. 18 Kinder und 17 Lehrkräfte (10.9%) führten 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Sporteinheit an. 8 Lehrkräfte (4.0%) betreuen laut Auswertungen sogar mehr als 25 und bis zu 34 Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtsstunde, wobei bei diesen Ausreißern davon auszugehen ist, dass die jeweiligen Stunden im Teamteaching abgehalten werden und mindestens zwei Lehrpersonen eingesetzt werden.

*Tabelle 5: Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Klasse*

	<15	15 – 19	20	21 – 24	25	26 – 35
<i>Anzahl</i>	27	47	33	21	17	8
<i>Prozentsatz</i>	17.2%	30.2%	21.2%	13.4%	10.9%	4.8%

## Reduktion der Stunden

Ob die Lehrkräfte im Laufe ihrer Karriere ihre Stundenanzahl im Fach Bewegung und Sport reduziert oder gar erhöht haben, zeigt das folgende Diagramm (siehe Abbildung 4). Bei den Frauen sowie auch bei den Männern ist eine starke Ausprägung bei dem Wert 4 zu erkennen, welches den Mittelwert von 3.7 ( $SD = 1.46$ ) der gesamten Stichprobe erklärt. Bei den weiblichen Teilnehmerinnen haben 10 (6.6%) ihr Stundenausmaß deutlich verringert, 33 (21.7%) haben keine Veränderung angekreuzt und lediglich 4 (2.6%) Lehrerinnen haben die Anzahl an Stunden im Fach Bewegung und Sport deutlich erhöht. Bei den Männern ist eine ähnliche Verteilung zu erkennen. 5 (3.3%) Lehrer gaben im Verhältnis zu ihrem Zweitfach bzw. zu anderen Fächern eine Erhöhung an, 3 (2.0%) eine Verringerung und bei 31 (20.4%) Unterrichtenden blieb es während ihrer Unterrichtskarriere gleich. Als spannend ist es jedoch anzusehen, dass bei den Frauen eine höhere Tendenz in Richtung einer Reduktion zu erkennen ist, da der Mittelwert im Gegensatz zu den Männern etwas geringer ist ( $M = 3.6$ ;  $SD = 1.47$ ).

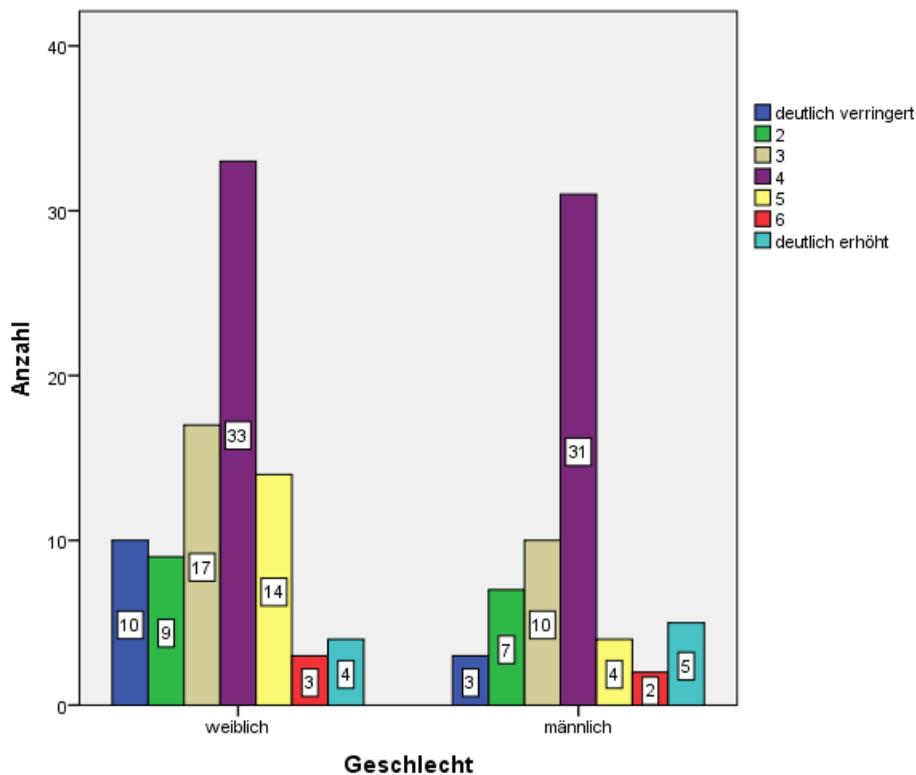


Abbildung 4: Stundenreduktion im Fach BUS von Frauen und Männern im Vergleich

## Unterrichtsfreude im Fach Bewegung und Sport

Mit der Behauptung „Mir bereitet das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude als das Unterrichten meines anderen Faches (bzw. meiner anderen Fächer)“ konnte eine erste Einschätzung der Freude bzw. der Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer erschlossen werden. Das folgende Balkendiagramm (siehe Abbildung 5) repräsentiert die Ergebnisse der Stichprobe, wobei die Verteilung bei den Frauen sowie bei den Männern eine ähnliche aufweist. Der Mittelwert der gesamten Stichprobe beträgt 4.37 ( $SD = 1.59$ ), sodass keine konkrete Tendenz in eine Richtung zu erkennen ist. Vergleicht man die Ergebnisse beider Geschlechter, fällt auf, dass 37 Frauen (23.7%) und 29 Männer (18.6%) die Aussage positiv einstufen und somit mehr Freude am Unterrichten im Fach Bewegung und Sport haben. 8 Personen (5.1%) stimmen dieser Aussage gar nicht zu, wobei 22 Frauen (14.1%) und 16 Männer (10.3%) eine negative Einschätzung aufweisen. 48 Lehrkräfte (30.8%) äußern sich neutral mit dem Wert 4, welcher somit den Modus des Items darstellt. Zusammenfassend lässt sich demnach behaupten, dass keine konkrete Tendenz in eine Richtung zu erkennen ist. Dennoch konnte festgestellt werden, dass insgesamt 38 (24.4%) eher weniger Freude am Unterrichten im Fach Bewegung und Sport haben, und 67 (42.9%) der 156 befragten Lehrkräfte im Vergleich zu ihren anderen Fächern BUS bevorzugen.

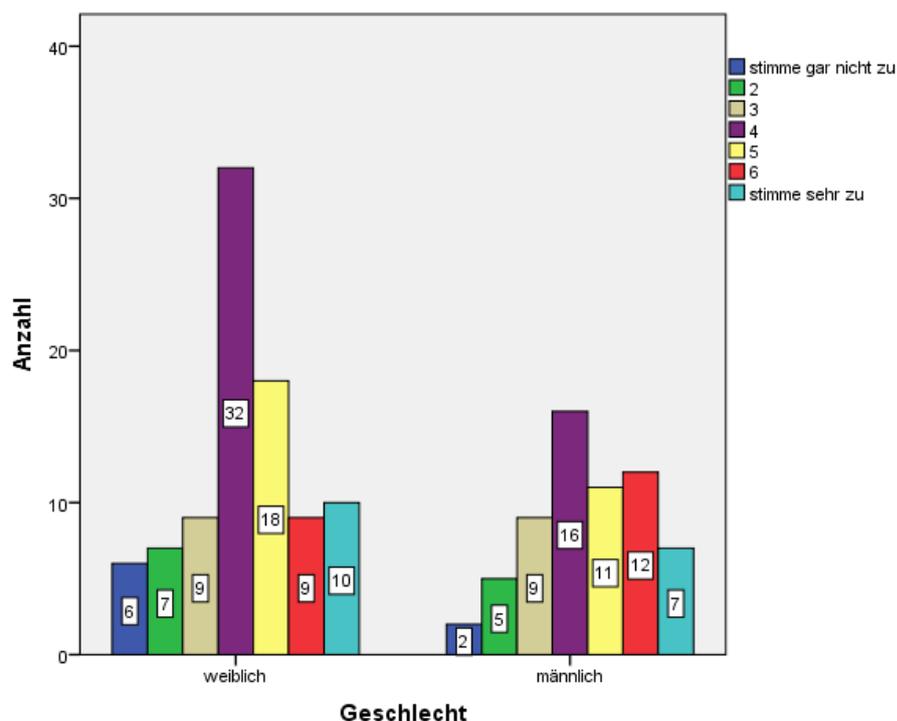


Abbildung 5: Unterrichtsfreude im Fach BUS von Frauen und Männern im Vergleich

### 12.3 Angaben zur Schule

Um ein Anforderungsprofil der Lehrerinnen und Lehrer des Faches Bewegung und Sport generieren zu können, wurde der Standort, der Schultyp sowie die Schulstufe bei der Erhebung erfragt.

#### Schulstandort

Obwohl der Fragebogen an alle Fachinspektorinnen und Fachinspektoren der neun Bundesländer weitergeleitet und um Unterstützung gebeten wurde, ist keine regelmäßige Verteilung der Schulstandorte zu erkennen. Das am stärkste vertretene Bundesland in der Stichprobe ist Oberösterreich mit 63 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (40.4%), gefolgt von Salzburg mit 28 Personen (17.9%) und Tirol mit 24 Lehrerinnen und Lehrern (15.4%). In Vorarlberg nahmen 14 (9.0%), in Wien 13 (8.3%) und in Kärnten 7 Lehrende (4.5%) an der Studie teil. Abschließend beantworteten 6 Probandinnen und Probanden aus der Steiermark (3.8%), 2 aus Niederösterreich (1.3%) und 1 Person aus dem Burgenland (0.6%) den Fragebogen zur persönlichen Einschätzung von Unterrichts- und Lebenssituationen.

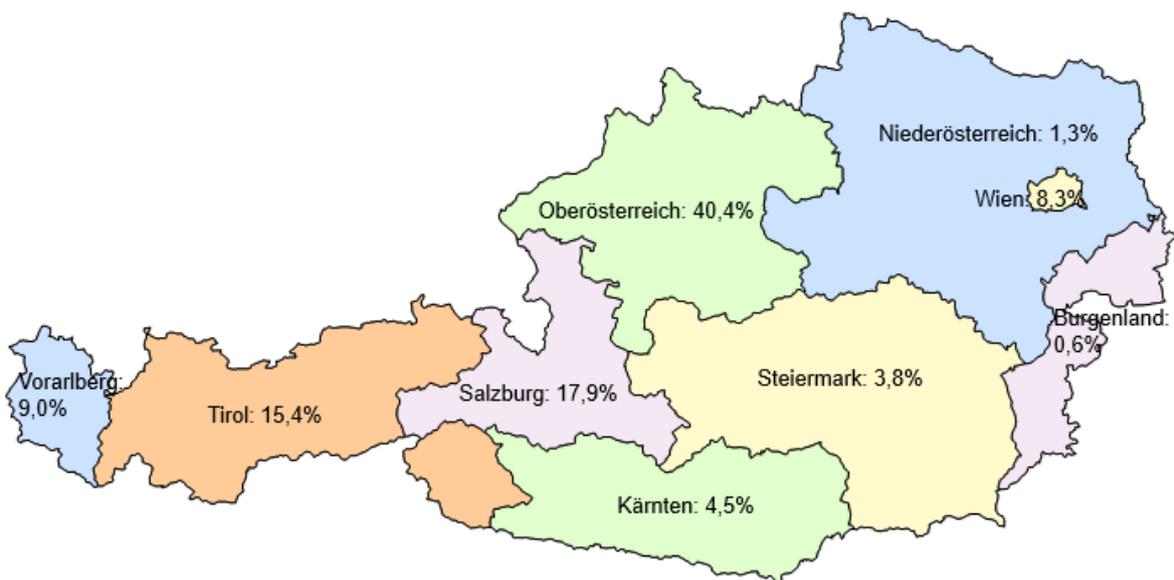


Abbildung 6: Schulstandort im Überblick

## Schultyp

Wie bereits erwähnt, setzte sich die gewünschte Zielgruppe aus NMS- und AHS-Lehrenden zusammen. Dennoch wurde der Fragebogen, aus unbekanntem Gründen, auch von Lehrpersonen von anderen Schultypen ausgefüllt. Genauer gesagt waren es 22 Bewegungs- und Sportlehrerinnen und Sportlehrer (13,2%), welche nicht an einer NMS oder AHS unterrichten, sondern an einer BHS oder gar an der Hochschule. Etwas mehr als die Hälfte, 88 Personen (52,7%) gaben an, ihre Lehrtätigkeit an einer NMS auszuüben, wohingegen lediglich 57 der Erfragten (34,1%) an einer AHS unterrichten.

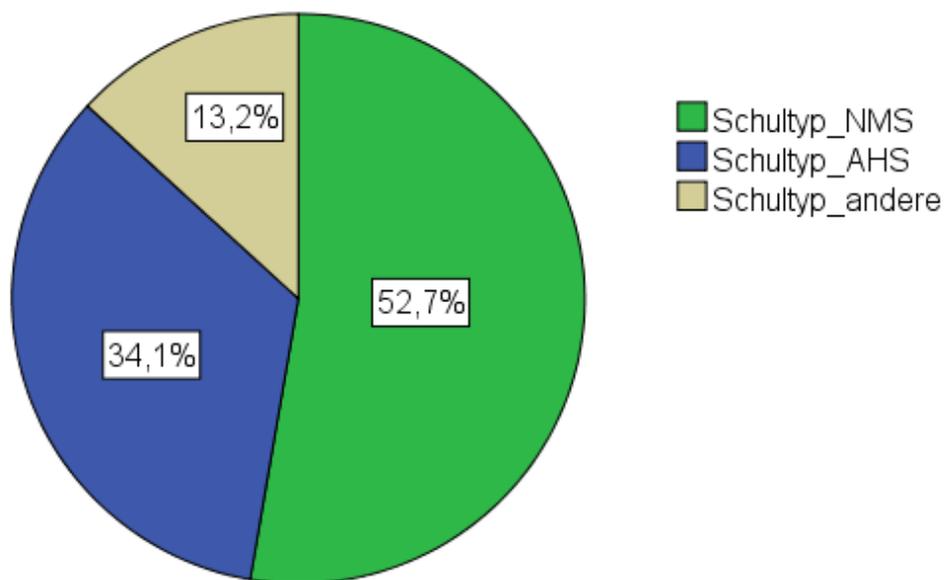


Abbildung 7: Verteilung der Schultypen in Prozent

## Schulstufe

Die Sportlehrkräfte wurden beim Ausfüllen des Erhebungsbogens gefragt, welche Schulstufe sie unterrichten, wobei sie die Möglichkeit hatten, Unterstufe, Oberstufe oder beides zu wählen. Von den 156 Probandinnen und Probanden gaben 88 Personen (58%) die Unterstufe an, 41 (27%) wählten beides und 23 Lehrende (15%) arbeiten ausschließlich mit Oberstufen-Schülerinnen und Schülern. Wie auch im Kreisdiagramm (siehe Abbildung 8) gut zu erkennen ist, dominieren die Lehrerinnen und Lehrer der Unterstufe den Stichprobenanteil, was auf die hohe Anzahl an NMS-Lehrkräften zurückzuführen ist.

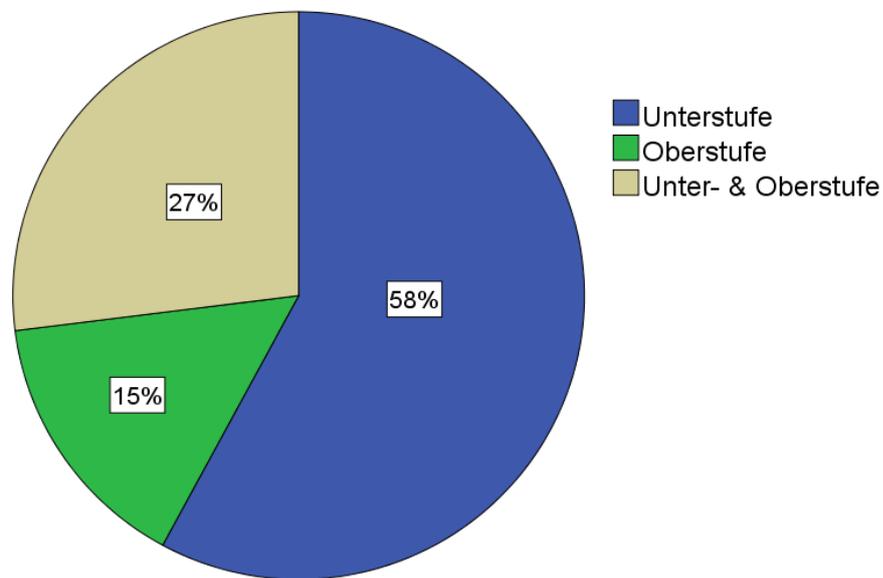


Abbildung 8: Verteilung der Schulstufen in Prozent

## 13 Forschungsergebnisse

### 13.1 Burnout-Skalen nach Maslach

#### Emotionale Erschöpfung (EE)

Die Skala der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* von Maslach setzt sich aus 9 Items zusammen. Die Probandinnen und Probanden waren, wie auch bei den zwei anderen MBI-Skalen, aufgefordert, einzelne Unterrichtssituation entsprechend ihren Gefühlen einzustufen. Fasst man die Werte der 156 Lehrkräfte dieser Skala zusammen, erhält man einen Cronbach Alpha von .882 und somit eine relativ hohe Reliabilität. Die Normalverteilung ist mit einem z-Wert von .084 (Kolmogorov-Smirnov) gegeben, welches sich durch ein Histogramm graphisch bestätigen lässt. Ein Beispielitem lautet wie folgt: „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“ (EE1). Dabei konnte zwischen „sehr oft“ (6) und „nie“ (1) gewählt werden. Der Mittelwert ( $M$ ) der erhobenen Daten liegt bei 2.72 und die Standardabweichung ( $SD$ ) bei .778, sodass die emotionale Erschöpfung bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern eher als gering einzuschätzen ist. Betrachtet man den Mittelwert dieser Skala genauer, so liegt dieser zwischen den Ausprägungen „selten“ (2) und „eher selten“ (3), wobei eine Tendenz in Richtung „eher selten“ zu erkennen ist. Zudem fällt auf, dass 29 Personen (18.6%) einen geringeren Wert als 2 angegeben haben, was bedeutet, dass bei diesen Lehrenden kaum eine emotionale Erschöpfung vorliegt. Als interessant zu betrachten sind die Extremwerte- das Maximum liegt bei 5.11 und das Minimum bei 1.0, somit ergibt sich eine Spannweite von 4.11.

#### Depersonalisation (DP)

Im Vergleich zur Skala der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* sind die Reliabilitätswerte bei der *Depersonalisation (DP)* etwas geringer. Der Cronbach Alpha liegt den Berechnungen zufolge bei .718, was auf die Anzahl von lediglich 5 Items zurückzuführen ist. Betrachtet man die Ausprägungen der einzelnen Items genauer, scheint das Weglassen eines einzelnen Items nicht sinnvoll, da sich alle in einem ähnlichen Wertebereich bewegen und somit eine Verbesserung der Reliabilität nicht ermöglicht werden kann. Die Prüfung auf eine Normalverteilung ist negativ ausgefallen, da eine Signifikanz von  $p = .000$  vorliegt. Der Skalenindex der Depersonalisation ist bei einer Ausprägungsmöglichkeit von 1 (nie) - 6 (sehr oft) bei 1.97 ( $M$ ) mit einer Standardabweichung von .726 ( $SD$ ) festzustellen - dies bedeutet, dass die Befragten positive Tendenzen aufweisen und sie kaum zu einer Depersonalisation neigen: „Ich glaube, ich behandle SchülerInnen zum Teil ziemlich unpersönlich“ (DP1).

Lediglich 21 Personen (7.43%) der 156 Lehrerinnen und Lehrer haben einen Wert unter 3 (manchmal) angegeben.

#### Persönliche Leistungseinbußen (LA)

Zur Erhebung der *Persönlichen Leistungseinbußen (LA)* wurden 8 Items eingesetzt, welche die Erhebung von Burnout nach Maslach vervollständigen. Der Cronbach Alpha der dritten Skala liegt bei .777 - eine Reliabilität, welche für die folgende Auswertung als akzeptabel anzusehen ist. Die Normalverteilungstests haben unterschiedliche Ergebnisse geliefert: Der Kolmogorov-Smirnov Test errechnete einen z-Wert von .000 und der Shapiro-Wilk einen von .055. Da bei der Skala der persönlichen Leistungseinbußen lediglich positive Formulierungen vorzufinden sind, spricht der hohe Mittelwert von 4.92 ( $M$ ) mit einer Standardabweichung von .455 ( $SD$ ) gegen einen Leistungsabfall: „Es gelingt mir gut, mich in meine SchülerInnen hineinzusetzen“(LA1). Nachdem hohe Werte für eine geringe Ausprägung des Leistungsabfalls stehen, ist dieses Ergebnis als positiv zu betrachten. Als interessant ist zudem das Minimum von 3.5 anzusehen, wobei die Spannweite bei 2.5 lag und somit das absolute Maximum von 2 Personen (1.2%) ausgewählt wurde.

#### Zusammenhang der MBI-Skalen

Um Aussagen über eine Korrelation der drei Maslach Skalen zueinander formulieren zu können, ist ein nichtparametrisches Verfahren anzuwenden. In der folgenden Tabelle sind die Korrelationskoeffizienten nach Spearman sowie dessen Signifikanzen abzulesen. Den Berechnungen zufolge herrscht der höchste Zusammenhang zwischen der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* und der *Depersonalisation (DP)* mit einem  $r_s$  -Wert von .612. Die Skala des Leistungsabfalls (LA) weist eine negative Korrelation zur *Depersonalisation (DP)* ( $r_s = -.546$ ) und auch zur *Emotionalen Erschöpfung (EE)* ( $r_s = -.430$ ) auf. Folglich besteht ein signifikanter Zusammenhang auf einem Niveau von .001 zwischen den drei Burnout-Skalen nach Maslach, welche die Grundlage für die folgenden Forschungshypothesen darstellen.

Tabelle 6: Nichtparametrische Korrelation der MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Emotionale Erschöpfung (EE)	1.000 .	.612** .000	-.430** .000
Depersonalisation (DP)	.612** .000	1.000 .	-.546** .000
Leistungsabfall (LA)	-.430** .000	-.546** .000	1.000 .

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

## 13.2 Hypothesenprüfung

### 13.2.1 Hypothese 1 – Stressoren

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Burnout und einzelnen Stressoren bei Bewegung- und Sportlehrerinnen und Sportlehrern.

Um ein Anforderungsprofil der Lehrenden im Fach Bewegung- und Sport generieren zu können, wurden sechs Skalen von Heim und Klimek (1999) bei der Untersuchung eingesetzt. Sie sollten Aufschluss über die Stressoren im Sportunterricht geben und einzelne Belastungsfaktoren erheben bzw. Zusammenhänge zum Burnout-Syndrom herstellen. Die Skalen setzten sich wie folgt zusammen, wobei die Reliabilität mithilfe des Cronbach Alphas errechnet wurde: (1) Mangelnde Disziplin ( $\alpha = .845$ ), (2) Inadäquate räumliche Bedingungen ( $\alpha = .791$ ), (3) Motivations- und Benotungsprobleme ( $\alpha = .699$ ), (4) Unangemessen curriculare Vorgaben ( $\alpha = .773$ ), (5) Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen ( $\alpha = .630$ ), (6) Körperliche Beanspruchungen ( $\alpha = .545$ ).

Betrachtet man die Werte der Reliabilitätsprüfung genauer, sind alle Cronbach Alpha Werte als akzeptabel zu betrachten. Lediglich die Reliabilität der Skala *Körperliche Beanspruchung* (KB) ist als kritisch einzustufen, da sie bei .545 liegt. Dieser Wert ist jedoch auf die geringe Anzahl von drei Items zurückzuführen, sodass auch das Wegstreichen von Items als nicht

sinnvoll anzusehen ist. Die Tests auf Normalverteilung haben bei allen sechs Skalen eine Signifikanz von  $p < .01$  ergeben, sodass eine Verwerfung dieser zu 99%iger Sicherheit vorliegt. Eine Ausnahme konnte jedoch bei der Skala der *Curricularen Vorgaben (CV)* festgestellt werden. Der Kolmogorov-Smirnov errechnete eine Signifikanz von  $p = .000$  (nicht normalverteilt) und der Shapiro-Wilk einen Wert von  $p = .082$  (normalverteilt). Dies zeigt erneut, dass der zweite angewandte Test schneller eine Signifikanz aufweist.

In der Tabelle 7 sind die Mittelwerte und die Korrelationskoeffizienten nach Spearman aufgelistet. Für die Interpretation der Ergebnisse ist das Antwortformat der verwendeten Skalen als essentiell zu betrachten, welches sich von „nie“ (1) bis „ständig“ (6) erstreckt. Für ein näheres Verständnis folgt nun ein Beispielitem (DISZ01): „Einzelne SchülerInnen stören den Sportunterricht durch ihr aggressives Verhalten erheblich.“ Alle Items von Heim und Klimek (1999) weisen eine negative Formulierung auf, sodass geringe Werte für ein geringes Stressempfinden stehen.

Betrachtet man die Mittelwerte in der Tabelle, fällt auf, dass sie sich in einem Bereich zwischen 1.89 ( $SD = .561$ ) und 3.15 ( $SD = .881$ ) bewegen und somit eine relativ niedrige Tendenz aufweisen. Als geringsten Stressfaktor stufen die 156 Probandinnen und Probanden das *Motivations- und Benotungsproblem (MO)* im Schulalltag ein ( $M = 1.89$ ;  $SD = .561$ ). An zweiter Stelle liegen die inadäquaten *Räumlichen Bedingungen (RB)* mit einem Mittelwert von 2.22 ( $M$ ) und einer Standardabweichung von 1.02 ( $SD$ ), gefolgt von der *Mangelnden Disziplin (MD)* ( $M = 2.65$ ;  $SD = .906$ ), den *Interaktionsproblemen (IP)* mit den Kolleginnen und Kollegen ( $M = 2.77$ ;  $SD = .881$ ) und den *Körperlichen Beanspruchungen (KB)* ( $M = 2.77$ ;  $SD = .902$ ). Als höchster Stressor sind die *Curricularen Vorgaben (CV)* anzusehen, da sie einen Mittelwert von 3.15 ( $SD = .881$ ) zeigen und somit eine Neigung in Richtung negativer Ausprägung zu erkennen ist.

Möchte man nun einen Zusammenhang zwischen den untersuchten Stressoren und den drei Burnout-Skalen von Maslach herstellen, ist eine Korrelation nach Spearman notwendig. Aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung und der Ausreißer ist ein nichtparametrisches Testverfahren zu wählen.

Tabelle 7: Nichtparametrische Korrelation der Stressoren mit den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman				
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Mangelnde_Disziplin (MD) <i>4 Items</i>	2.65 (.906)	.427** .000	.330** .000	-.257** .001
Räumliche_Bedingungen (RB) <i>3 Items</i>	2.22 (1.02)	.230** .004	.291** .000	-.142** .078
Motivation_Benotung (MO) <i>5 Items</i>	1.89 (.561)	.457** .000	.397** .000	-.337** .000
Curriculare_Vorgaben (CV) <i>4 Items</i>	3.15 (.881)	.274** .001	.219** .006	-.245** .002
Organisation_Interaktion (IP) <i>4 Items</i>	2.77 (.881)	.254** .001	.223** .005	-.113 .159
Körperliche_Beanspruchung (KB) <i>3 Items</i>	2.77 (.902)	.304** .000	.204* .011	-.157 .050

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

### Emotionale Erschöpfung (EE)

Wie in der Tabelle 7 zu erkennen ist, liegen Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen vor, was erste Vermutungen zu einer Verwerfung der Nullhypothese entstehen lässt. Im Bereich der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* sind alle Skalenindizes der Stressoren im Lehrerberuf auf einem Niveau von .05 signifikant und weisen zudem einen hohen Korrelationskoeffizienten auf. Vor allem die Werte der *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* ( $r_s = .457$ ) und der *Mangelnden Disziplin (MD)* ( $r_s = .427$ ) zeigen eine Neigung in Richtung des Wertes 1 und beweisen somit einen signifikanten Zusammenhang. Im folgenden Streudiagramm ist die Korrelation zwischen den Skalenindizes der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* und der *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* dargestellt, wobei man deutlich erkennen kann, dass geringe Werte für geringe Ausprägungen stehen und somit eine positive Korrelation besteht.

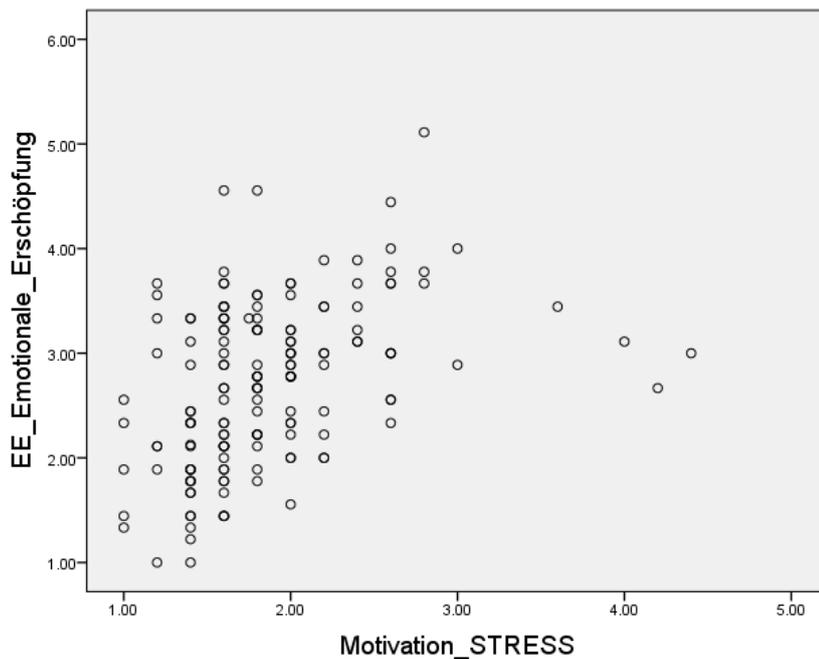


Abbildung 9: Streudiagramm der Emotionalen Erschöpfung (EE) und den Motivation- und Benotungsproblemen (MO)

### Depersonalisation (DP)

Die Ergebnisse der Korrelationen zwischen der *Depersonalisation (DP)* und den Stressfaktoren der Lehrrenden sind als vergleichbar zur *Emotionalen Erschöpfung (EE)* anzusehen. Auch hier sind die Werte der Signifikanz unter .01, sodass ein signifikanter Zusammenhang festzustellen ist. Lediglich bei der Variablen der körperlichen Beanspruchung ist ein Ausreißer zu erkennen ( $r_s = .011$ ), welcher dennoch auf dem Niveau von .05 als signifikant eingestuft werden kann. Der höchste Wert ist auch hier bei der Skala der *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* ( $r_s = .397$ ). Alle anderen Koeffizienten bewegen sich in einer Spanne zwischen .204 und .330. Lässt man die Korrelationen mithilfe eines Streudiagrammes darstellen, sind ähnliche Verteilungen abzulesen. Geringe Ausprägungen im Bereich des Stressempfindens bei *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* korrelieren mit einem geringen Wert der *Depersonalisation (DP)*. Folglich ist die Nullhypothese zu verwerfen, da ein positiver Zusammenhang aller untersuchten Stressoren mit der *Depersonalisation (DP)* nach Maslach besteht.

## Leistungsabfall (LA)

Ebenso bei der dritten MBI-Skala sind Korrelationen zu erkennen, wenn auch etwas geringere. Bei den Skalen *Mangelnde Disziplin (MD)*, *Räumliche Bedingungen (RB)*, *Motivation-Benotungsprobleme (MO)* und *Curriculare Vorgaben (CV)* sind Korrelationen auf einem Niveau von .01 festzustellen. Betrachtet man die dazugehörigen Koeffizienten, sind Ausprägungen zwischen -.142 und -.337 auf der Tabelle abzulesen. Mithilfe eines Streudiagramms können die berechneten negativen Zusammenhänge dargestellt werden. Eine negative Korrelation bedeutet, dass die Probandinnen und Probanden einen geringen Leistungsabfall erleben, wenn das Stressempfinden auch als gering eingeschätzt wird. Die beiden letzteren Stressoren, nämlich die *Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen (IP)* und die *Körperliche Beanspruchung (KB)* sind aufgrund ihres p-Wertes von  $\geq .05$  als nicht signifikant einzustufen. Auch die Korrelationskoeffizienten beweisen, dass die Nullhypothese zugunsten einer Alternativhypothese nicht verworfen werden kann. Demzufolge besteht zwischen den Skalen (1) *Mangelnde Disziplin (MD)*, (2) *Inadäquate räumliche Bedingungen (RB)*, (3) *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)*, (4) *Unangemessen curriculare Vorgaben (CV)* und den drei MBI-Skalen (*EE*, *DP*, *LA*) ein signifikanter Zusammenhang. Eine Korrelation der Skalen (5) *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen (IP)* und (6) *Körperliche Beanspruchungen (KB)* mit dem *Leistungsabfall (LA)* kann jedoch nicht bestätigt werden, sodass kein Zusammenhang zwischen diesen beiden Stressoren und der dritten Skala von Maslach besteht.

## Gruppenvergleiche

### Geschlecht

Aufgrund der errechneten Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen sind weitere Testungen als relevant zu betrachten. Um Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen der Stichprobe herausfiltern zu können, sind nichtparametrische Verfahren anzuwenden. Prüft man die Verteilung der sechs Stressoren zwischen Männern und Frauen, konnte mithilfe eines Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben festgestellt werden, dass bei den Skalen *Mangelnde Disziplin (MD)* ( $U = 2236.50$ ;  $Z = -2.42$ ;  $p = .015$ ) und *Körperliche Belastung (KB)* ( $U = 2216.00$ ;  $Z = -2.50$ ;  $p = .012$ ) ein Unterschied besteht. Der Median der MD-Skala beschreibt bei den Frauen einen Wert von 2.25 und bei den Männern einen Wert von 2.75, sodass sich daraus ableiten lässt, dass für die männlichen Lehrkräfte die mangelnde Disziplin der Schüler ein größeres Problem darstellt. Weiters konnte festgestellt werden, dass der Median der *Körperlichen Belastung (KB)* bei den Frauen etwas höher als bei den Männern

liegt (Frauen: Md = 2.83; Männer: Md = 2.33), demzufolge ist die physische Beanspruchung bei den Frauen als höher einzustufen. Um eine konkrete Darstellung der Zusammenhänge dieser beiden Stressoren zu den MBI-Skalen zu ermöglichen, wurde erneut eine nichtparametrische Korrelation mit den MBI-Skalen durchgeführt. Die Ergebnisse weisen, wie zu erwarten, signifikante Unterschiede auf, wie in den folgenden Tabellen abzulesen ist.

Tabelle 8: Nichtparametrische Korrelation von Mangelnde Disziplin (MD), Körperliche Beanspruchung (KB) und den MBI-Skalen bei den Frauen

Korrelation nach Spearman			
<b>FRAUEN</b> N=92	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Mangelnde_Disziplin (MD)	.474** .000	.238* .022	-.153 .146
Körperliche_Beanspruchung (KB)	.349** .001	.196 .061	-.188 .073

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 9: Nichtparametrische Korrelation von Mangelnde Disziplin (MD), Körperliche Beanspruchung (KB) und den MBI-Skalen bei den Männern

Korrelation nach Spearman			
<b>Männer</b> N=63	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Mangelnde_Disziplin (MD)	.428** .000	.425** .001	-.352** .005
Körperliche_Beanspruchung (KB)	.270* .033	.293* .020	-.170 .182

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Bei der Skala *Mangelnde Disziplin (MD)* besteht bei den Männern ein signifikanterer Zusammenhang zu dem Burnout-Syndrom als bei den Frauen. Betrachtet man die Werte genauer, ist festzustellen, dass lediglich bei der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* ein höherer Korrelationskoeffizient bei den Frauen auftritt ( $r_s = .474$ ). Aufgrund der positiven Korrelation gehen geringe Werte bei der mangelnden Disziplin der Schülerinnen und Schüler mit einer geringen emotionalen Erschöpfung einher, bzw. hohe Ausprägungen bei den

Disziplinproblemen mit hohen Werten in der EE-Skala. Nichtsdestotrotz belegen die Ergebnisse, dass bei den Männern die Disziplinprobleme im Schulalltag präsenter sind und so auch ein bedeutenderer Zusammenhang zum Burnout-Syndroms besteht. Somit lässt sich die Nullhypothese bei den Männern für alle drei Maslach Skalen verwerfen. Bei den Frauen konnte lediglich ein Zusammenhang zu den ersten beiden MBI-Skalen belegt werden, da die Skala des *Leistungsabfalles (LA)* keine Korrelation zur *Mangelnden Disziplin (MD)* aufweist. Die Auswertungen des Zusammenhangs zwischen der *Körperlichen Beanspruchung (KB)* und den MBI-Skalen bei Männern und Frauen zeigen, dass vor allem die physische Anstrengung und die emotionale Erschöpfung bei den Frauen interagieren ( $r_s = .349$ ). Auch bei den Männern ist auf dieser Ebene der höchste Korrelationskoeffizient zu erkennen ( $r_s = .270$ ). Die Skala der *Depersonalisation (DP)* weist bei den Männern jedoch einen signifikanteren Wert auf ( $r_s = .293$ ) als bei den Frauen ( $r_s = .196$ ). Die dritte Skala von Maslach (*Leistungseinbußen*) beschreibt den Berechnungen zufolge nur geringe Werte, sodass hier bei beiden Geschlechtern kein Zusammenhang zur *Körperlichen Beanspruchung (KB)* zu erkennen ist und so die Nullhypothese anzunehmen ist.

### Altersgruppen

Mithilfe eines Kruskal-Wallis-Tests konnte festgestellt werden, dass zwischen den Altersgruppen der Probandinnen und Probanden und den Skalen der *Mangelnden Disziplin (MD)*, der *Inadäquate räumliche Bedingungen (RB)*, der *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* und der *Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen (IP)* ein Unterschied besteht. Bei den Stressoren der *Curricularen Vorgaben (CV)* und der *Körperlichen Beanspruchung (KB)* sind den Berechnungen zufolge hingegen keine Unterschiede in den Altersgruppen zu konstatieren.

Tabelle 10: Nichtparametrische Unterschiedsprüfung der Stressoren nach Kruskal-Wallis

	Chi-Quadrat	Freiheitsgrade	Signifikanz
Mangelnde Disziplin (MD)	$\chi^2 = 8,265$	df = 3	p = .041
Räumliche Bedingungen (RB)	$\chi^2 = 11,043$	df = 3	p = .011
Motivation_Benotung (MO)	$\chi^2 = 9,355$	df = 3	p = .025
Organisation_Interaktion (IP)	$\chi^2 = 13,428$	df = 3	p = .004
Curriculare Vorgaben (CV)	$\chi^2 = 3,379$	df = 3	p = .337
Körperliche Beanspruchung (KB)	$\chi^2 = 2,686$	df = 3	p = .297

Betrachtet man die einzelnen Mediane der Altersgruppen nun genauer (siehe Tabelle 11), können konkrete Ableitungen für die untersuchten Stressoren getroffen werden. Bei der Skala der *Mangelnden Disziplin (MD)* ist auffällig, dass bei der letzten Altersgruppe (54 – 64 J) ein höherer Wert als bei den anderen abzulesen ist (Md = 2.75). Bei den inadäquaten *Räumlichen Bedingungen (RB)* ist jedoch, im Vergleich zu den anderen, bei den älteren Lehrkräften ein geringerer Wert zu erkennen (Md = 1.67) und ein deutlich höherer bei den Lehrerinnen und Lehrern zwischen 34 und 43 Jahren (Md = 2.66). Abweichende Tendenzen lassen sich bei den *Motivation- und Benotungsproblemen (MO)* erkennen, welche vor allem für die Lehrpersonen der letzten Altersgruppe als belastend eingestuft werden (Md = 2.0). Im Gegensatz dazu findet man bei diesem untersuchten Stressor geringe Werte bei den Probandinnen und Probanden der ersten beiden Altersgruppen (Md = 1.8; Md = 1.75). Auf der Ebene der *Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen (IP)* konnte gezeigt werden, dass vor allem Lehrkräfte von der ersten bis zu dritten Altersgruppe höhere Medianwerte aufweisen und sie so diesen Faktor im Unterrichtsalltag als stressbedingt einschätzen.

Tabelle 11: Mediane der einzelnen Altersgruppen im Vergleich

	Stichprobe	24 – 33 J	34 – 43 J	44 – 53 J	54 – 64 J
Mangelnde Disziplin (MD)	Md = 2.5 N = 156	Md = 2.5 N= 19	Md = 2.25 N= 27	Md = 2.5 N = 61	Md = 2.75 N = 46
Räumliche Bedingungen (RB)	Md = 2.0 N = 156	Md = 2.0 N= 19	Md = 2.66 N= 27	Md = 2.0 N = 61	Md = 1.67 N = 46
Motivation_Benotung (MO)	Md = 1.8 N = 156	Md= 1.75 N= 19	Md = 1.6 N= 27	Md = 1.8 N = 61	Md = 2.0 N = 46
Organisation_Interaktion (IP)	Md = 2.63 N = 156	Md = 2.75 N= 19	Md = 3.0 N= 27	Md = 2.5 N = 61	Md = 2.5 N = 46

### 13.2.2 Hypothese 2 – Stressbewältigung

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Burnout und den Bewältigungsstrategien wie der Distanzierungsfähigkeit und der offensiven Problembewältigung.

Bei der Studie wurden, wie bereits in der Methodik erwähnt, 4 AVEM Skalen von Schaarschmidt und Fischer (2008) eingesetzt, um eine Einschätzung zu den einzelnen Coping-Strategien und zur allgemeinen Lebenszufriedenheit zu erhalten. Bevor konkrete Zusammenhänge zwischen den Skalen untersucht wurden, lieferte die Reliabilitätsanalyse erste Ergebnisse. In der Tabelle 12 sind die statistischen Kennwerte der verwendeten Skalen abzulesen. Die Reliabilitätsprüfung war für alle AVEM-Skalen positiv einzustufen, da alle Cronbach Alpha Werte über .81 liegen und somit eine hohe Reliabilität gegeben ist. Betrachtet man die Spalte der Normalverteilung, ist zu erkennen, dass die Skalen der *Distanzierungsfähigkeit (DZ)*, der *Lebenszufriedenheit (LZ)* sowie die Skala der *Resignationstendenz (RT)* keine Normalverteilung bei beiden statistischen Tests aufweisen. Lediglich die *offensive Problembewältigung (OP)* ist aufgrund der Berechnungen des Kolmogorov-Smirnov Tests ( $Z = .049$ ;  $p = .20$ ) als normalverteilt anzusehen.

Tabelle 12: Statistische Kennwerte der AVEM-Skalen

AVEM_SKALEN	Normalverteilung*	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach-Alpha
Distanzierungsfähigkeit (DF)	$Z = .081$ $p = .009$	2.46	1.01	$\alpha = .886$
Offensive Problembewältigung (OP)	$Z = .049$ $p = .200$	2.34	.739	$\alpha = .811$
Lebenszufriedenheit (LZ)	$Z = .115$ $p = .000$	2.04	.743	$\alpha = .816$
Resignationstendenz (RT)	$Z = .080$ $p = .011$	1.75	.989	$\alpha = .884$

\*Kolmogorov-Smirnov

Betrachtet man nun die errechneten Mittelwerte der einzelnen Skalen, sind erste Tendenzen und Neigungen der Probandinnen und Probanden zu erkennen. Die *Distanzierungsfähigkeit* (*DF*) repräsentiert einen Mittelwert von 2.46 ( $SD = 1.01$ ) und zeigt, dass für die Lehrerinnen und Lehrer schulische Angelegenheiten auch im Privatleben eine Rolle spielen. Für ein näheres Verständnis folgt ein Beispielitem der Skala: „Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme“ (*DF01*), wobei den Probandinnen und Probanden ein Antwortspektrum von „trifft vollkommen zu“ (1) bis „trifft überhaupt nicht zu“ (6) geboten wurde. Demzufolge stehen, wenn man die notwendigen Umpolungen vornimmt, geringe Werte für eine geringe Distanzierungsfähigkeit. Die Skala der *offensiven Problembewältigung* (*OP*) weist einen Mittelwert von 2.34 ( $SD = .739$ ) auf, somit ist von einem positiven Umgang mit Problemen im Schulalltag auszugehen. Die Lehrerinnen und Lehrer vertreten demnach eher die Meinung, Schwierigkeiten zu überwinden, als ihnen aus dem Weg zu gehen: „Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte entwickeln“ (*OP05*). Auch eine positive Einstellung gegenüber künftigen Anforderungen des Lebens ist laut der Berechnungen gegeben. Die Ergebnisse der Skala der *Lebenszufriedenheit* (*LZ*) belegen eine optimistische Grundeinstellung der untersuchten Stichprobe. Mit einem errechneten Mittelwert von 2.04 ( $SD = .743$ ) zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer glücklich und zufrieden, wobei der Boxplot zwei Ausreißer in eine negative Richtung feststellen konnte: „Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen als mich geben“ (*LZ06*). Bezüglich der *Resignationstendenz* (*RT*) beweisen die Berechnungen, dass die Befragten einen relativ guten Umgang mit Misserfolgen haben und sich von beruflichen Fehlschlägen nicht entmutigen lassen. Mit einem Mittelwert von 1.75 ( $SD = .989$ ) ist die positive Richtungsprägung deutlich zu erkennen, sodass man behaupten kann, dass die Probandinnen und Probanden selbst bei Rückschlägen eine geringe Resignation aufweisen.

Um nun Zusammenhänge zu den MBI-Skalen herstellen zu können, ist eine Testung mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach Spearman vorzunehmen. Aufgrund der Forschungsergebnisse von Miethling (2002) und Schaarschmidt und Fischer (2001) scheint eine Analyse der *Distanzierungsfähigkeit* (*DF*) als unbedingt notwendig, da diese als Strategie des Selbstschutzes anzusehen ist und im Lehrerberuf eine wichtige Komponente darstellt. Zudem soll die Skala der *Offensiven Problembewältigung* (*OP*) in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestellt werden, da sie laut Scheier und Carver (1992) einen Einfluss auf das psychische und physische Wohlbefinden hat. Weitere interessante Ergebnisse lieferten

2004 Miethling und Brand, welche Korrelationen zwischen der *Offensiven Problembewältigung (OP)* und den Stressoren von Heim und Klimek (1999) darlegten.

Betrachtet man die Ergebnisse der Korrelation dieser beiden Variablen in der Tabelle 13, beschreibt die *Distanzierungsfähigkeit (DF)* einen negativen Zusammenhang von  $r_s = -.349$  zur *Emotionalen Erschöpfung (EE)* von Maslach und zeigt eine hohe Signifikanz von  $p = .000$ . Auf den Ebenen der *Depersonalisation (DP)* und dem *Leistungsabfall (LA)* ist den Berechnungen zufolge kein Zusammenhang zu erkennen. Obwohl davon auszugehen war, dass die Distanzierungsfähigkeit einen Einfluss auf alle drei MBI-Skalen hat, beweist die Datenauswertung das Gegenteil.

Tabelle 13: Nichtparametrische Korrelation der Distanzierungsfähigkeit (DF) und der Offensiven Problembewältigung (OP) mit den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Distanzierungsfähigkeit (DF)	-.394** .000	-.128 .139	.089 .261
Offensive Problembewältigung (OP)	.392** .000	.358** .000	-.499** .000

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Skala der *Offensiven Problembewältigung (OP)* beschreibt mit allen 3 Maslach Skalen einen signifikanten Zusammenhang auf einem Niveau von  $p = .01$ . Zwischen der *Emotionalen Erschöpfung (EE)*, der *Depersonalisation (DP)* und der *Offensiven Problembewältigung (OP)* ist eine positive Korrelation abzulesen. Bei der Skala des *Leistungsabfalls (LA)* ist jedoch ein negativer Zusammenhang festzustellen, sodass eine hohe offensive Problembewältigung mit einem geringen Leistungsabfall einhergeht, was auch im folgenden Streudiagramm (siehe Abbildung 10) gut zu erkennen ist. Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse der *Offensiven Problembewältigung (OP)* für eine Verwerfung der Nullhypothese und zu einer Annahme der Alternativhypothese.

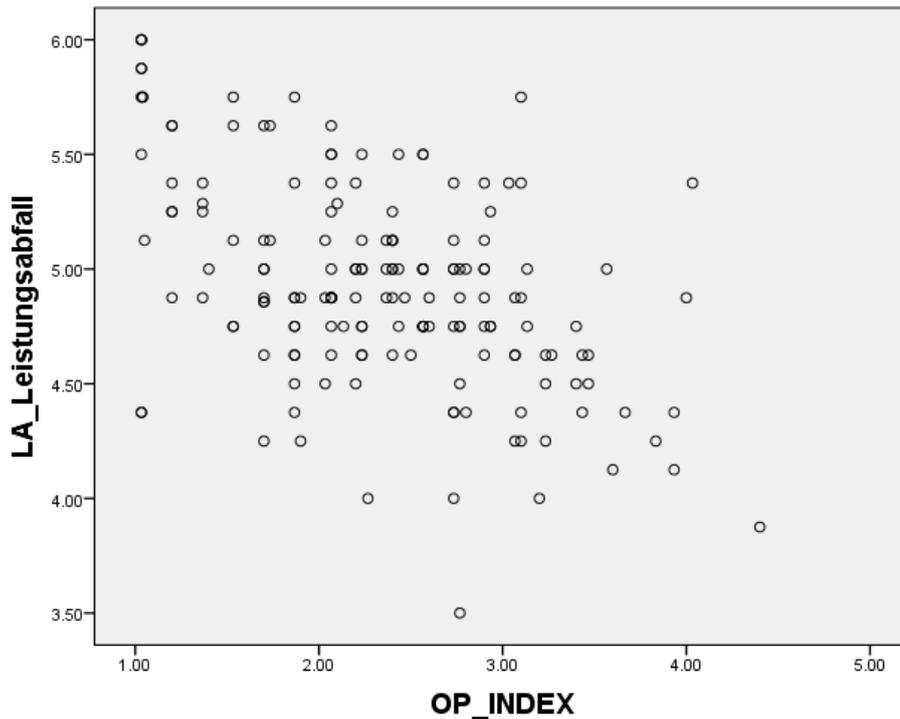


Abbildung 10: Streudiagramm der Offensiven Problembewältigung (OP) und dem Leistungsabfall (LA)

## Gruppenvergleiche

Der Mann-Whitney-U- sowie der Kruskal-Wallis-Test haben die zu untersuchenden Skalen einzelner Gruppen geprüft und die Signifikanz errechnet, um so Ergebnisse möglicher Unterschiede zu erhalten. Dabei wurden das Geschlecht, das Alter und die Berufsjahre der Stichprobe auf Abweichungen in der *Distanzierungsfähigkeit (DF)* und der *Offensiven Problembewältigung (OP)* untersucht. Zudem wurden die Items der *Reduktion der Stunden (RED)* und die *Freude am Unterrichten (FREU)* des Faches Bewegung und Sport (siehe Abschnitt 12.1) in Kategorien eingeteilt und in Zusammenhang zu den beiden Skalen gestellt. Genauer gesagt wurden die Personen, welche die Stunden reduziert bzw. erhöht haben, in jeweils unterschiedliche Gruppen geteilt (Gruppe 1  $\leq 3$ ; Gruppe 2  $\geq 5$ ), sowie auch die Personen mit einer hohen Unterrichtszufriedenheit bzw. mit einer geringen. Das Ziel dieser Einteilung war, konkrete Aufschlüsse über mögliche Unterschiede in der Stichprobe zu erfahren.

Tabelle 14: Nichtparametrische Unterschiedsprüfung der Distanzierungsfähigkeit (DF) und der Offensiven Problembewältigung (OP)

	Alter	Geschlecht	ST-Reduktion	Freude
Distanzierungsfähigkeit (DF)	$\chi^2 = 1.344$ df = 3 p = .719	U = 3098.00 Z = -.743 p = .458	U = 877.00 Z = -1.244 p = .214	U = 1289.00 Z = -1.028 p = .304
Offensive Problembewältigung (OP)	$\chi^2 = 7.774$ df = 3 p = .051	U = 3284.00 Z = -.102 p = .919	U = 979.50 Z = -.447 p = .655	U = 1232.00 Z = -1.370 p = .171

Wie in der Tabelle 14 abzulesen ist, haben die Unterschiedsprüfungen keine signifikanten Ergebnisse gezeigt, sodass die folgende Nullhypothese anzunehmen ist: „Die Verteilung der *Distanzierungsfähigkeit (DF)* und der *Offensiven Problembewältigung (OP)* ist über den Kategorien *Alter*, *Geschlecht*, *Stundenreduktion* und *Freude am Unterricht* gleich“.

### 13.2.3 Hypothese 3 – Soziale Unterstützung

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Burnout und sozialer Unterstützung.

Das Thema der sozialen Unterstützung teilte sich in der Umfrage in zwei große Teilbereiche. Zum einen wurden Fragen zum Privat- und Familienleben gestellt, zum anderen wurde der Social Support in der Schule bzw. am Arbeitsplatz erhoben. Den Berechnungen zufolge repräsentieren die beiden Skalen zum sozialen Netzwerk einen Reliabilitätswert von  $\alpha = .785$  (Privatleben) und  $\alpha .764$  (Schule).

#### Privatleben

Die Skala des *Privaten Umfeldes (SozNet1)* setzte sich aus 6 Items zusammen und beschrieb ein Antwortformat von „trifft vollkommen zu“ (5) bis „trifft überhaupt nicht zu“ (1). Fasst man die einzelnen Werte der Stichprobe dieser Skala zusammen, erhält man einen Index von 4.18 ( $SD = .699$ ), welcher eine deutliche Ausprägung in eine Richtung beschreibt. „Meine/e Partner/in (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) zeigt

Verständnis für meine Arbeit“ (SozNet1\_1) war das erste Item der verwendeten Skala und galt als Grundlage für die Polung. Aufgrund von negativen Formulierungen einzelner Items waren Umkodierungen notwendig, wobei eine hohe Ausprägung für einen hohen Wert stand. 87 (55.7%) Personen erlangten einen Wert zwischen 4 und 4.99, wobei weitere 27 (17.3%) den maximalen Wert von 5 angaben. Demzufolge fühlen sich die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer durch ihre Partnerinnen und Partner bzw. durch ihre Familien in ihrem Lehrerinnendasein und Lehrerdasein stark unterstützt. Lediglich 12 (7.7%) Befragte weisen eine stark negative Tendenz auf und erreichten einen Wert unter 3.

Betrachtet man die Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk zeigt die Signifikanz einen geringeren Wert als 0,05 ( $p = .000$ ), sodass keine Normalverteilung gegeben ist. Der Boxplot exportierte im SPSS 4 Ausreißer und das Histogramm unterstreicht eine zu erwartende rechtssteile Verteilung. Nachdem der Mittelwert mit 4.18 sehr hoch liegt, ist vor allem bei den graphischen Darstellungen eine deutliche Neigung in Richtung des maximalen Wertes von 5 zu erkennen.

Für die Korrelation der Skala des *Privaten Umfeldes* (SozNet1) mit den Skalen von MBI wurde ein nichtparametrisches Verfahren gewählt, da keine Normalverteilung der zu untersuchenden Variable vorzuweisen ist. In der folgenden Tabelle sind die Korrelationskoeffizienten nach Spearman sowie deren Signifikanz abzulesen.

Tabelle 15: Nichtparametrische Korrelation des Sozialen Netzwerkes Privatleben mit den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungseinbußen (LA)
Soziales Netzwerk-Privatleben (SozNet1)	-.307**	-.338**	.185*
	.000	.000	.021

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Berechnungen zeigen, dass zwischen der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* und der *Sozialen Unterstützung im Privaten Umfeld (SozNet1)* ein negativer Zusammenhang besteht, da der  $r_s$ -Wert bei  $-.307$  liegt ( $p = .000$ ). Hohe Werte auf der X-Achse (soziale Unterstützung) korrelieren mit geringen Werten auf der Y-Achse (emotionalen Erschöpfung). Damit zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen und somit interagiert eine hohe soziale Unterstützung mit einer geringen Ausprägung in der emotionalen Erschöpfung. Ähnliche Werte sind bei der *Depersonalisation (DP)* zu konstatieren, wobei eine noch höhere Korrelation zu erkennen ist ( $r_s = -.338$ ). Hier beweist ein Streudiagramm (siehe Abbildung 11), dass hohe Werte in der sozialen Unterstützung einen Zusammenhang zu einer geringen Depersonalisation aufweisen. Umso höher sich die Lehrerinnen und Lehrer durch ihr privates Umfeld unterstützt fühlen, desto geringer ist das Risiko, eine so genannte Depersonalisation zu entwickeln. In der dritten Spalte der Tabelle kommt es zu einer Auflistung des Korrelationskoeffizienten in Bezug auf die *Leistungseinbußen (LA)* ( $r_s = .185$ ), welche laut Datenberechnung auf dem Niveau von  $.05$  signifikant sind. Obwohl sich ein leichter Zusammenhang ergibt, ist dieser als sehr gering einzustufen, da der Wert sich stark an den Nullpunkt annähert. Dennoch ist aufgrund der Gegebenheiten eine Korrelation zwischen den 3 MBI-Skalen und der sozialen Unterstützung im Privatleben zu erkennen, sodass die Nullhypothese verworfen werden kann.

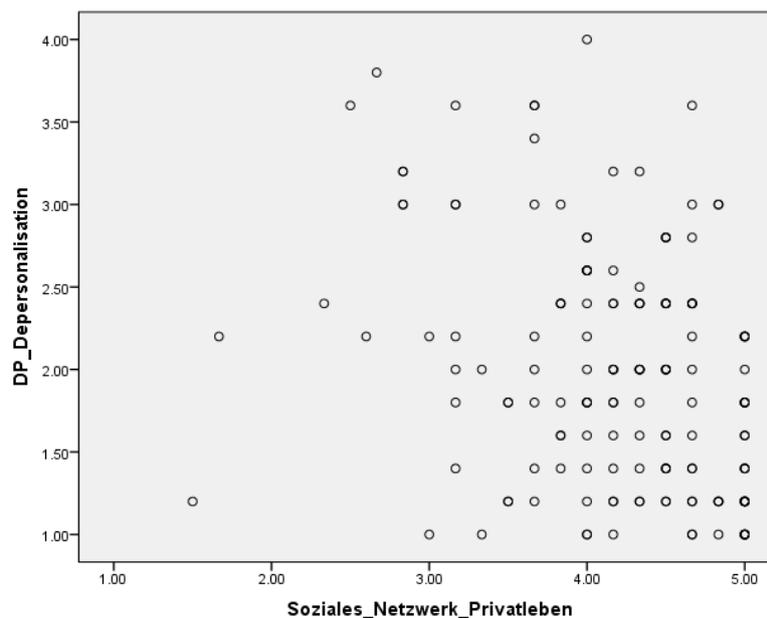


Abbildung 11: Streudiagramm des Sozialen Netzwerkes- Privatleben (PRV) mit der Depersonalisation (DP)

## Schulisches Umfeld

Betrachtet man die Auswertungen des *Sozialen Netzwerks in der Schule (SozNet2)*, sind ähnliche Neigungen zu erkennen. Die Skala setzte sich aus 7 Items zusammen, wobei eines davon nach einer Umpolung verlangte. Auch hier standen hohe Ausprägungen für hohe Werte, die durch ein Antwortformat von „stimmt nicht“ (2) bis „stimmt genau“ (5) definiert wurden. Als fünfte Antwortmöglichkeit wurde den Befragten „weiß nicht“ (1) geboten, da diese auch im Original des ODAS-Survey (Ulber, 1998) verwendet wurde. Zum näheren Verständnis dient folgendes Beispiel: „Wenn ich Schwierigkeiten habe, die mit der Schule zu tun haben, kann ich mir bei andern LehrerInnen Unterstützung holen“ (SozNet2\_7). Der Mittelwert der Probandinnen und Probanden ist den Berechnungen zufolge 3.84 ( $SD = .512$ ) und steht somit zwischen „stimmt eher nicht“ (3) und „stimmt eher“ (4). Auffällig dabei ist, dass beide Formulierungen weder deutlich zustimmend noch deutlich ablehnend sind und keine konkrete Neigung zu erkennen ist. Umso interessanter erscheint daher eine gezielte Analyse der verwendeten Skala. Bezüglich der Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ konnten nur sehr wenig Werte erkannt werden, sodass diese im SPSS auf „missing“ gesetzt wurden.

Der Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov) hat einen Wert von  $Z = .078$  ( $p = .021$ ) errechnet, sodass mit 95%iger Sicherheit eine Normalverteilung gegeben ist. Das Minimum liegt bei 2.43 und der maximalen Ausprägung bei 5.0 - die Spannweite überstreckt sich demnach über 2.57. Auf dem Boxplot ist lediglich ein Ausreißer zu erkennen, welcher den minimalsten Wert repräsentiert. Der Zusammenhang zwischen den drei MBI-Skalen von Maslach und der sozialen Unterstützung im beruflichen Umfeld soll in folgender Tabelle dargestellt werden.

Tabelle 16: Nichtparametrische Korrelation des Sozialen Netzwerkes Schule mit den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungseinbußen (LA)
Soziales Netzwerk-Schule (SozNet2)	-.338**	-.352**	.318**
	.000	.000	.000

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Der Korrelationskoeffizient nach Spearman liegt bei der emotionalen Erschöpfung bei  $r_s = -.338$  und weist somit einen signifikant, negativen Zusammenhang auf. Betrachtet man das Streudiagramm dieser Berechnung, sind hohe Ausprägungen in der sozialen Unterstützung mit geringen in der emotionalen Erschöpfung verbunden. Ähnliche Werte sind auch bei der Skala der *Depersonalisation (DP)* zu beobachten, wobei die Korrelation etwas stärkere Tendenzen aufzeigt ( $r_s = -.352$ ). Bei der dritten Determinante des Burnout-Syndroms nach Maslach ist ein positiver Zusammenhang mit dem sozialen Netzwerk in der Schule zu erkennen. Der Wert von  $r_s = .318$  spricht für eine Korrelation zwischen hohen Werten in der sozialen Unterstützung und einem geringen Leistungsabfall im Berufsleben. Zusammenfassend belegen also alle drei Skalen von Maslach, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht und somit die Nullhypothese verworfen werden kann.

Als interessant ist der Vergleich zwischen der Unterstützung im Privatleben und dem Social Support im Berufsleben zu betrachten. Zweifelsohne spielen beide Faktoren eine determinierende Rolle für die Ausbildung von Burnout. Umso höher die soziale Unterstützung in beiden Bereichen gegeben ist, umso höher kann diese als Ressource gegen Burnout gelten.

### Gruppenvergleiche

Nachdem signifikante Korrelationen zwischen der sozialen Unterstützung im privaten und im schulischen Umfeld bewiesen werden konnten, folgt nun ein Vergleich einzelner Gruppen, um weitere Aussagen der Stichprobe ableiten zu können. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben wurde die Verteilung der Social Support Skalen bezüglich des Geschlechts untersucht. Es stellte sich heraus, dass zwischen Frauen und Männern keine signifikanten Unterschiede zu erkennen sind (Privatleben:  $U = 2726.50$ ;  $Z = -.628$ ;  $p = .530$ ) (Schule:  $U = 2727.50$ ;  $Z = -.460$ ;  $p = .646$ ). Auch bei den einzelnen Altersgruppen konnte durch einen Kruskal-Wallis-Test belegt werden, dass die Nullhypothesen zu behalten sind und sich die Stichprobe in Bezug auf das Alter und die soziale Unterstützung nicht unterscheiden (Privatleben:  $\chi^2 = 3.983$ ;  $df = 3$ ;  $p = .263$ ) (Schule:  $\chi^2 = 1.274$ ;  $df = 3$ ;  $p = .735$ ). Weitere Vergleiche wurden mit den Gruppen basierend auf den Items der *Stundenreduktion (RED)* (Privatleben:  $U = 783.00$ ;  $Z = -1.109$ ;  $p = .267$ ) (Schule:  $U = 878.50$ ;  $Z = -.152$ ;  $p = .879$ ) sowie der *Unterrichtszufriedenheit (FREU)* (Privatleben:  $U = 1083.50$ ;  $Z = -1.471$ ;  $p = .141$ ) (Schule:  $U = 1245.50$ ;  $Z = -.276$ ;  $p = .783$ ) aufgestellt. Den Berechnungen zufolge unterscheiden sich auch diese entsprechend der sozialen Unterstützung im privaten und schulischen Umfeld nicht, sodass die Nullhypothesen zu behalten sind.

### 13.2.4 Hypothese 4 – Schulinterne Unterstützung

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Burnout und den Unterstützungsmöglichkeiten von Sportlehrerinnen und Sportlehrern.

#### Intervision

Die Skala zum Thema der *Intervision (INVIS)* bestehend aus lediglich 4 Items verfolgte das Ziel, das Klima im Kollegium sowie die gegenseitige Unterstützung näher zu beleuchten (Cronbach Alpha = .779). Ein Beispielitem lautet wie folgt: „Ich nehme Hilfestellungen von KollegInnen und der Schulleitung gerne an (INVIS2).“ Dabei konnten die Befragten zwischen „trifft völlig zu“ (5) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1) wählen. Der errechnete Mittelwert der Skala beschreibt den Wert von 3.44 ( $SD = .845$ ) und weist somit eine positive Tendenz auf. Es ist also davon auszugehen, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer von Hilfestellungen im Kollegium profitieren und diese auch schätzen. Auch in Bezug auf Problemlösungen stufen die Probandinnen und Probanden Inversion als förderlich ein.

Mithilfe des Kolmogorov-Smirnov- und dem Shapiro-Wilk-Tests konnte eine Normalverteilung aufgrund der Signifikanzwerte verworfen werden (K-S:  $p = .015$ ; S-W:  $p = .024$ ). Ein Histogramm der Häufigkeiten konnte die Annahme graphisch bestätigen, wobei das Minimum bei 1 und das Maximum bei 5 lag. Somit ist eine höchstmögliche Spannweite von 4 zu erkennen. In einem Boxplot konnten lediglich zwei Ausreißer festgestellt werden. Aufgrund der nichtvorhandenen Normalverteilung wurde die nichtparametrische Korrelation nach Spearman gewählt. Die folgende Tabelle stellt die Skala der Intervision mit den drei Skalen von Maslach im Zusammenhang dar.

Tabelle 17: Nichtparametrische Korrelation der Intervision mit den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungseinbußen (LA)
Intervision (INVIS)	-.116	-.245**	.310**
	.157	.002	.000

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Den Berechnungen zufolge liegt bei den *Leistungseinbußen (LA)* und der *Depersonalisation (DP)* eine signifikante Korrelation mit der *Intervision (INVIS)* vor. Genauer gesagt herrscht ein negativer Zusammenhang ( $r_s = -.245$ ) zwischen der *Intervision (INVIS)* und der *Depersonalisation (DP)* nach Maslach und ein positiver zu den *Leistungseinbußen (LA)* ( $r_s = .310$ ). Dies bedeutet, dass hohe Werte in der *Intervision* mit einer geringen *Depersonalisation* einhergehen. Auch bei den *Leistungseinbußen* sind ähnliche Tendenzen zu erkennen, wobei der Korrelationswert etwas höher ist ( $r_s = .310$ ). Bei der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* hingegen liegt die Signifikanz bei  $p = .157$  und der Korrelationskoeffizient bei  $r_s = -.116$ , sodass keine Verwerfung der  $H_0$  durchgeführt werden kann.

Obwohl man erwartet hätte, dass regelmäßige *Intervision* im Kollegium vor allem einen starken Einfluss auf die emotionale Erschöpfung bei den Probandinnen und Probanden hat, beweisen die Auswertungen das nicht.

## Gruppenvergleiche

### Geschlecht

Vergleicht man die Verteilung der Geschlechter mithilfe eines Mann-Whitney-U-Tests von *Intervision (INVIS)*, ist aufgrund des Signifikanzwertes  $p = .009$  die Nullhypothese abzulehnen ( $U = 2019.00$ ;  $Z = -2.624$ ) - somit liegt ein Unterschied vor. Betrachtet man den Median der Frauen der Skala der *Intervision (INVIS)* ist ein Wert von 3.71 abzulesen. Bei den Männern ist dieser etwas geringer ausgeprägt ( $Md = 3.25$ ). Wie sich dieser Unterschied in Zusammenhang mit den MBI-Skalen äußert, ist in folgenden Tabellen (siehe Tabelle 18 und Tabelle 19) abzulesen.

Tabelle 18: Nichtparametrische Korrelation von *Intervision* und den MBI-Skalen bei Frauen

Korrelation nach Spearman			
<b>FRAUEN</b> <i>N</i> =92	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Intervision (INVIS)	-.261*	-.213*	.385**
	.000	.044	.000

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 19: Nichtparametrische Korrelation von Intervision und den MBI-Skalen bei Männern

Korrelation nach Spearman			
Männer N=63	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungsabfall (LA)
Intervision (INVIS)	-.096	-.266*	.205
	.044	.020	.182

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Den Berechnungen zufolge weist die Intervision bei den Frauen einen signifikanteren Zusammenhang auf das Burnout-Syndrom als bei den Männern auf. Dies ist auch in den Streudiagrammen in den Abbildungen 13 und 14 deutlich erkennbar, wobei die hohen Werte bei der Skala der *Intervision (INVIS)* für geringe Ausprägungen der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* verantwortlich sind. Aufgrund der Ergebnisse ist die Nullhypothese bei den Frauen zu verwerfen - bei den Männern lediglich auf der Ebene der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* und der *Depersonalisation (DP)*. Es konnte demnach belegt werden, dass die Intervision für Frauen einen bedeutenderen Einfluss auf die Belastungsbewältigung hat als für Männer.

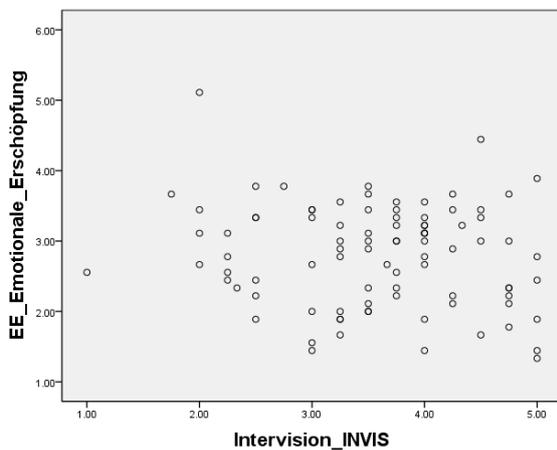


Abbildung 13: Streudiagramm der Intervision (IV) und Emotionalen Erschöpfung (EE) der Frauen

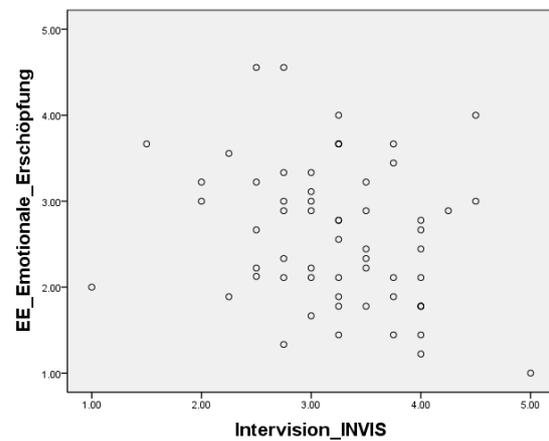


Abbildung 14: Streudiagramm der Intervision (IV) und Emotionalen Erschöpfung (EE) der Männer

## Alter

Dass sich die Stichprobe bei der Skala der Intervision (INVIS) bezüglich der Altersgruppen unterscheidet, hat ein Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben bewiesen ( $\chi^2 = 9.970$ ;  $df = 3$ ;  $p = .019$ ). Um konkrete Unterschiede ableiten zu können, wurden die Mediane der einzelnen Altersgruppen verglichen:

*Tabelle 20: Mediane der Skala Intervision (INVIS) der einzelnen Altersgruppen*

	Stichprobe	24 – 33 J	34 – 43 J	44 – 53 J	54 – 64 J
Intervision (INVIS)	Md = 3.5 N = 156	Md = 4.0 N = 19	Md = 3.25 N = 27	Md = 3.25 N = 61	Md = 3.5 N = 46

Aufgrund der Berechnungen ist festzustellen, dass bei den jungen Sportlehrerinnen und Sportlehrern die Intervision eine bedeutende Rolle spielt, da der Median deutlich höher ist und sich an den maximalen Wert orientiert (4.0). Auch bei den älteren Probandinnen und Probanden (44 – 64 Jahre) lässt sich eine starke Ausprägung erkennen (Md = 3.5).

## Supervision

Eine professionelle Beratung durch eine ausgebildete externe Person haben nur sehr wenige Probandinnen und Probanden während ihrer Unterrichtskarriere in Anspruch genommen. Der Umfrage zufolge haben 95 Lehrerinnen und Lehrer (60.9%) der gesamten Stichprobe noch nie an einer Supervision teilgenommen. Angesichts des hohen Durchschnittsalters bzw. der hohen Anzahl an Berufsjahren der Unterrichtenden ist dieser Wert als bedenklich anzusehen. 40 Lehrkräfte (25.6%) kreuzten an, Supervision 1 – 2 Mal genossen zu haben, 8 Personen (5.1%) 3 – 4 Mal und 2 Personen (1.3%) 5 – 6 Mal. Mehr als 6 Beratungen führten lediglich 4 von 156 Bewegungs- und Sportlehrkräfte (2.6%) an.

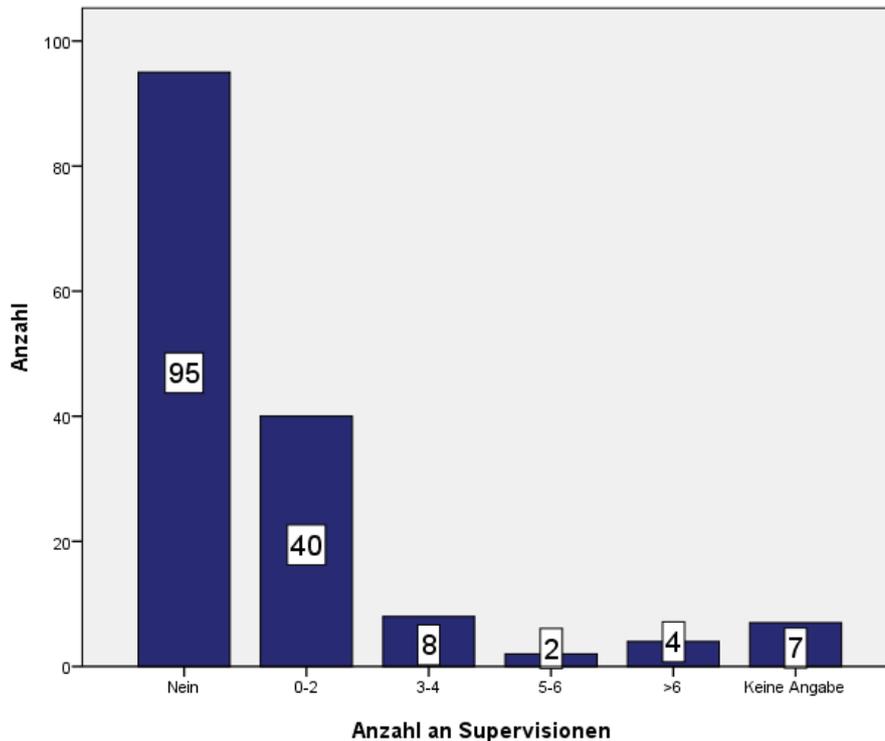


Abbildung 12: Anzahl an Supervisionen im Überblick

Dass hier ein deutlicher Förderungsbedarf besteht, bekräftigt das obige Balkendiagramm, in dem die Anzahl an Supervisionen abzulesen ist. Inwiefern sich die Lehrerinnen und Lehrer professionelle Beratung wünschen, wurde ebenfalls im Fragebogen mithilfe von 3 Items erhoben. Trotz der geringen Itemanzahl wurde ein Cronbach Alpha von .874 errechnet. Das Antwortformat der Supervisionsskala war fünfpolig und ging von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft vollkommen zu“ (5). Bei den einzelnen Fragen handelte es sich vorrangig um Supervision im Sinne einer Konfliktbewältigung sowie als Unterstützung bei Problemstellungen im Schulalltag, wie beispielsweise: „Die Möglichkeit einer Supervision würde ich an meiner Schule sehr begrüßen (SUVI3).“ Den Berechnungen zufolge liegt der Mittelwert bei 3,47 ( $SD = 1.06$ ), sodass man behaupten kann, dass die Lehrerinnen und Lehrer die einzelnen Items durchaus positiv eingestuft haben. 56 Befragte (27.8%) und somit ein knappes Drittel äußerten sich mit einer deutlichen Zustimmung und weisen einen Wert von  $\geq 4$  auf.

Die Tests auf Normalverteilung errechnen eine Signifikanz von  $p = .001$  (K-S-Test) bzw. von  $p = .000$  (S-W-Test). Da beide Werte so gering sind, ist eine Normalverteilung mit 99%iger Sicherheit zu verwerfen. Das errechnete Maximum durch SPSS beträgt 5, der minimalste Wert entspricht 1, sodass eine Spannweite von 4 zu erkennen ist. Bezüglich der Ausreißer

wurden in der graphischen Darstellung in Form eines Boxplots keine einzelnen Fälle herausgefiltert. In der folgenden Tabelle kommt es zu einer Auflistung der Korrelationskoeffizienten zwischen den MBI-Skalen und der *Supervision (SUVI)*.

Tabelle 21: Nichtparametrische Korrelation von *Supervision* und den MBI-Skalen

Korrelation nach Spearman			
	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungseinbußen (LA)
Supervision (SUVI)	.017	-.072	.107
	.842	.389	.201

Die Spearman Korrelation hat bei allen drei Maslach Skalen keine signifikanten Zusammenhänge zur *Supervision (SUVI)* feststellen können. Aufgrund der errechneten Signifikanz und der Werte (siehe Tabelle 21), welche alle eine starke Neigung zum absoluten Nullwert haben, ist die  $H_0$  anzunehmen. Betrachtet man die Streudiagramme der einzelnen Variablen, sind lediglich leichte Tendenzen zu erkennen. Bei der *Depersonalisation (DP)* beispielsweise, steht eine Befürwortung von *Supervision* für eine geringe Ausprägung von *Depersonalisation*. Auch bei den beiden anderen MBI-Skalen konnten ähnliche Neigungen festgestellt werden.

Deshalb soll nun eine konkrete Aufteilung der Probandinnen und Probanden erfolgen, welche bereits bzw. noch nie an einer *Supervision* teilgenommen haben, um so eventuelle Unterschiede feststellen zu können. 95 (60.9%) Bewegung- und Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Stichprobe haben noch nie eine Beratung in Form von *Supervision* angenommen, wohingegen 61 Personen (29.1%) bereits Erfahrungen damit gemacht haben. Vergleicht man diese zwei Gruppen mit den MBI-Skalen, ist laut eines Mann-Whitney-U-Tests kein Unterschied zu erkennen, da die Signifikanzen gegen eine Annahme der Alternativhypothese sprechen (EE:  $U = 1711.00$ ;  $Z = -.912$ ;  $p = .362$ ) (DP:  $U = 1677.50$ ;  $Z = -1.077$ ;  $p = .281$ ) (LA:  $U = 1795.50$ ;  $Z = -.506$ ;  $p = .613$ ). Dennoch soll die allgemeine Bewertung von professioneller Beratung der Personen mit und ohne *Supervision* untersucht werden, sodass ein weiteres, nichtparametrisches Verfahren der Unterschiedsprüfung der Skala *SUVI* anzuwenden ist. Führt man einen Kruskal-Wallis-Test durch, wird p-Wert von .03 ( $\chi^2 = 11.043$ ,  $df = 1$ ) berechnet, sodass die Nullhypothese: „Die Verteilung von *Supervision* ist über Kategorien von *SUVI*-Gruppen gleich“ verworfen werden kann.

Wie sich die Mediane der Skala der Supervision (SUVI) der beiden Gruppen unterschieden, ist in folgender Tabelle abzulesen:

*Tabelle 22: Mediane der Stichprobe mit und ohne Supervisionserfahrung*

	Gesamte Stichprobe	Ohne Suvi-erfahrung	Mit Suvi-erfahrung
Supervision (SUVI)	Md = 3.333	Md = 3.0	Md = 4.0
	N = 156	N = 95	N = 61

Die Probandinnen und Probanden mit Supervisionserfahrung weisen einen höheren Median (Md = 4.0) auf als die Personen ohne (Md = 3.0). Dadurch ist anzunehmen, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche bereits eine professionelle Beratung in Anspruch genommen haben, Supervision in Bezug auf die Belastungsbewältigung positiver bewerten. Dennoch besteht kein Unterschied in Bezug auf die Ausprägungen der Burnout-Skalen nach Maslach.

#### Fort- und Weiterbildungen

Als weitere mögliche Ressource wurden die Fort- und Weiterbildungen untersucht. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, in der Umfrage die Anzahl an Fortbildungen pro Schuljahr anzugeben, mit dem Ziel, den Einfluss auf das Belastungsempfinden analysieren zu können. 32.7% (51 Personen) und somit die Mehrheit nimmt jährlich an 3 – Fortbildungen teil, 34 Lehrende (21.8%) an 5 – 6 und 10 Personen (6.4%) an 7 – 8. 9 Sportlehrerinnen und Sportlehrer (5.8%) nannten sogar mehr als 10 Fort- und Weiterbildungen pro Schuljahr, wohingegen 41 Befragte (26.3%) nur 1 – 2 Fortbildungen anführten.

	1 – 2 FB	3 – 4 FB	5 – 6 FB	7 – 8 FB	>10 FB
Anzahl	41	51	34	10	9
Prozentsatz	26.3%	32.7%	21.8%	6.4%	5.8%

*Tabelle 23: Anzahl an Fortbildungen pro Schuljahr*

Betrachtet man die Stundenanzahl pro Schuljahr, ist eine sehr breite Spannweite von 4 bis 80 Stunden zu erkennen. Von den 156 Probandinnen und Probanden haben 20.4% (30 Personen) angegeben, lediglich 4 – 9 Fortbildungsstunden zu machen, 16.3% (24 Personen) nannten 10 – 15 Stunden und 35 Personen (23.8%) schrieben in das offene Antwortformat 21 – 30 Stunden. Wie auch in der Tabelle 24 abzulesen ist, gaben 13 Probandinnen und Probanden (8.8%) an, sogar mehr als 40 Stunden an Fort- und Weiterbildungen pro Schuljahr abzulegen. Zudem konnte festgestellt werden, dass 126 Personen (80.8%) auch in ihrer Freizeit an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen.

Tabelle 24: Stundenanzahl an Fortbildungen pro Schuljahr

	4 – 9 St.	10 – 15 St.	16 – 20 St.	21 – 30 St.	31 – 40 St.	>40 St.
Anzahl	30	24	30	35	11	13
Prozentsatz	20.4%	16.3%	20.4%	23.8%	7.4%	8.8%

Um weitere Informationen über die Fortbildungsteilnahme einholen zu können, wurde eine Skala von Schaarschmidt und Kieschke (2006) zum Thema Fort- und Weiterbildungen übernommen. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten zwischen „trifft vollkommen zu“ (5) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1) wählen, wobei die Einschätzungen und persönlichen Einstellungen zu Fortbildungen erhoben wurden: „Wie sehr trifft es zu, dass Fort- und Weiterbildungen dazu beitragen, Ihre Fähigkeiten zur erfolgreichen Belastungsbewältigung zu erhöhen?“ (FORT4).

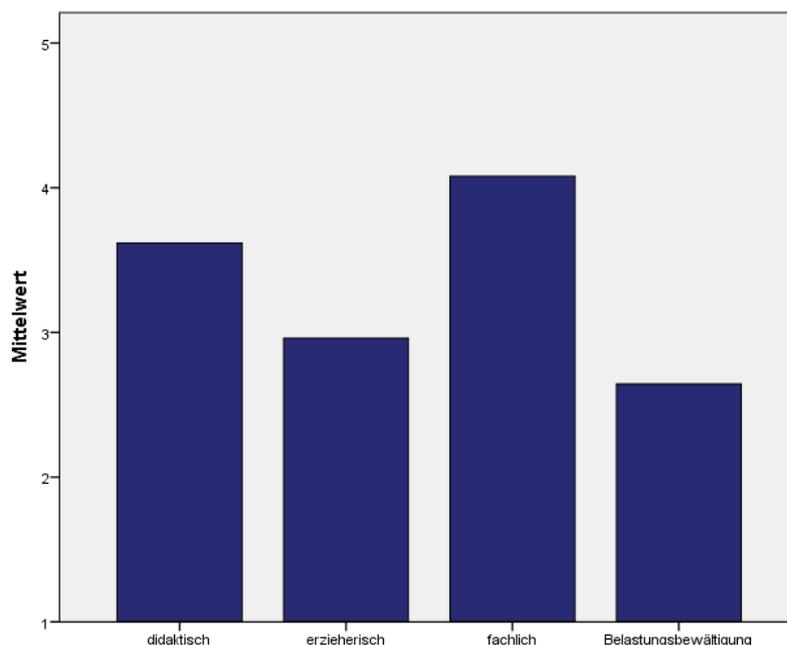


Abbildung 13: Einschätzungen zu den Beiträgen von Fort- und Weiterbildungen

Den Ergebnissen der Stichprobe zufolge dienen den Lehrpersonen Fort- und Weiterbildungen vorrangig der Vertiefung des fachlichen Wissens ( $M = 4.09$ ;  $SD = 1.076$ ). Diese Komponente ist, gefolgt von den didaktischen Fähigkeiten, mit einem Mittelwert von 3.62 ( $SD = 1.137$ ) besetzt. An dritter Stelle konnten die erzieherischen Kompetenzen eingeordnet werden ( $M = 2.95$ ;  $SD = .909$ ) und an letzter Position gaben die Lehrerinnen und Lehrer Fortbildungen mit einem Mittelwert von 2.66 ( $SD = 1.209$ ) zum Zwecke der Belastungsbewältigung an. Auch in der Studie von Heitzmann, Kieschke und Schaarschmidt (2007) konnten die selben Tendenzen festgestellt werden. Das Angebot an Fort- und Weiterbildungen ist demnach vor allem auf fachliche und didaktische Kompetenzen ausgelegt und vernachlässigt die erzieherischen Fähigkeiten sowie vor allem das individuelle Belastungsmanagement. Umso interessanter gilt daher die Untersuchung von einem Zusammenhang zwischen der Fortbildungsteilnahme und dem Burnout-Syndrom bei Bewegung- und Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Für die Überprüfung der einzelnen Mittelwerte der drei MBI-Skalen wurden die Probandinnen und Probanden je nach Stundenanzahl in drei Gruppen geteilt. Eine konkrete Auflistung der zu untersuchenden Stichprobe, zusammenhängend mit den Burnout Skalen nach Maslach, ist in folgender Tabelle zu sehen:

Tabelle 25: Nichtparametrische Korrelation der Fortbildungen mit den MBI-Skalen

	Emotionale Erschöpfung (EE)	Depersonalisation (DP)	Leistungseinbußen (LA)
Fortbildungen (FORT)	-.180*	-.173*	.177*
	.027	.033	.029

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Den Berechnungen zufolge zeigen alle drei Skalen einen signifikanten Zusammenhang auf einem Niveau von .05. Da der Korrelationskoeffizient eine relativ geringe Ausprägung zeigt, handelt es sich lediglich um leicht signifikante Zusammenhänge, wie auch die Streudiagramme beweisen. Auf der Ebene der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* ( $r_s = -.180$ ) und der *Depersonalisation (DP)* ( $r_s = -.173$ ) sind negative Korrelationen gegeben, wohingegen die Skala der *Leistungseinbußen (LA)* ( $r_s = .177$ ) eine positive aufweist. Demzufolge besteht ein Zusammenhang zwischen der positiven Bewertung von Fort- und Weiterbildungen und den Burnout-Skalen nach Maslach. Obwohl man damit gerechnet hätte, dass die Anzahl an Fortbildungsstunden einen Einfluss auf das Belastungsempfinden hat, konnte der Kruskal-Wallis-Test dies nicht bestätigen:  $\chi^2 = 3.577$ ;  $df = 2$ ,  $p = .167$ )

Lediglich bei der Fortbildungsteilnahme an sich wiesen die NMS- Lehrerinnen und Lehrer eine höhere Stundenzahl ( $M = 25.73$ ;  $SD = 17.66$ ) als die AHS- Lehrenden ( $M=19,83$ ,  $SD = 20.3$ ) auf, was aufgrund der gesetzlichen Regelung (Grafendorfer et al., 2009) zu erwarten war.

## 14 Diskussion der Ergebnisse

Die Untersuchung zu den psychosozialen Widerstandsressourcen und Burnout bei Bewegungs- und Sportlehrerinnen und Sportlehrern hat bedeutende Ergebnisse geliefert. Diese sollen nun zusammengefasst und interpretiert werden bzw. mit den bereits vorliegenden Befunden verglichen werden.

Zunächst ist festzulegen, dass die 156 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein relativ hohes Durchschnittsalter haben (48.8 Jahre), sodass die Forschungserkenntnisse vor allem für Lehrkräfte im letzten Drittel der Berufskarriere gelten. Aufgrund der unregelmäßigen Verteilung der Schulstandorte und der Stichprobenhöhe sind keine allgemein gültigen Aussagen zu einzelnen Bundesländern möglich sowie auch keine direkten Vergleiche zwischen NMS- und AHS-Lehrerinnen und Lehrer.

### Belastungsempfinden

Aufgrund der Ergebnisse der drei Burnout-Skalen nach Maslach ist das allgemeine Belastungsempfinden der Sportlehrerinnen und Sportlehrer insgesamt als gut einzustufen. Obwohl einzelne Ausreißer festzustellen waren, sind die Ausprägungen in der *Emotionalen Erschöpfung (EE)*, der *Depersonalisation (DP)* und den *persönlichen Leistungseinbußen (LA)* als positiv zu bewerten. Zudem konnte bestätigt werden, dass zwischen den drei MBI- Skalen eine Korrelation besteht, wobei sich zwischen der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* und der *Depersonalisation (DP)* die bedeutendsten Zusammenhänge zeigten. Betrachtet man die Datenauswertungen, ist davon auszugehen, dass die Probandinnen und Probanden eine hohe Anzahl an Ressourcen aufweisen und diese gekonnt im Schulalltag zur Belastungsbewältigung einsetzen können. Die Analyse der soziodemographischen Daten hat zudem belegt, dass die Lehrerinnen und Lehrer, im Vergleich zu ihren anderen Fächern, Bewegung und Sport eher bevorzugen. 24.4% der 156 Befragten stuften das Unterrichten in BUS negativ ein und bestätigen somit die Annahme von Rohnstock (2000), dass viele immer

weniger Stunden in der Turnhalle verbringen wollen. Die Frage bezüglich der Stundenreduktion ist stets mit Vorsicht zu betrachten, da sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Realität oftmals ihre Fächerverteilung nicht selbstständig aussuchen können und von der Schulleitung gezwungen werden, die BUS-Stunden zu erhöhen bzw. zu reduzieren.

## Stressoren

Laut Maslach und Leiter (2001) liegen die Ursachen des Burnout-Syndroms mehr im Arbeitsumfeld als in der Persönlichkeit des Einzelnen, sodass die Analyse der einzelnen Stressoren als dringend notwendig erschien. Zunächst wurden die genannten Stressoren von den Probandinnen und Probanden eingestuft und bewertet, sodass sich aufgrund der Mittelwertvergleiche gezeigt hat, dass vor allem die schulischen Rahmenbedingungen und weniger die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern selbst zu Belastungen führen. Genauer gesagt sind es die unangemessenen curricularen Vorgaben, die Organisationsprobleme mit den Kolleginnen und Kollegen sowie die körperliche Beanspruchung an sich, welche von den Lehrpersonen als belastend eingeschätzt wurden. Miethling und Brand (2004) konstatierten in ihrer Studie zu den Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase ähnliche Tendenzen, wobei diese anstatt der körperlichen Beanspruchung die inadäquaten räumlichen Bedingungen als Belastungsfaktor nannten.

Heim und Klimek (1999) belegten in ihrer Studie signifikante Zusammenhänge zwischen den untersuchten Stressoren im Fach Bewegung und Sport und den Burnout-Dimensionen *Emotionale Erschöpfung (EE)*, *Persönliche Leistungsfähigkeit (LA)*, *Depersonalisierung (DP)* und den *Psychosomatischen Beschwerden*. Diese Effekte konnten bei der Untersuchung zu den psychosozialen Widerstandsressourcen bestätigt werden. Betrachtet man die Auswertungen der Korrelationen, konnte festgestellt werden, dass alle untersuchten Stressoren von Heim und Klimek (1999) eine hohe Signifikanz zur *Emotionalen Erschöpfung (EE)* von Maslach aufweisen. Auf dieser Ebene sind es jedoch vor allem die Motivations- und Benotungsprobleme und die mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler, welche einen starken Zusammenhang zur *Emotionalen Erschöpfung (EE)* darstellen. Zudem wurde gezeigt, dass die fehlende Disziplin der Kinder und Jugendlichen einen deutlich höheren Zusammenhang auf das Belastungsempfinden bei Männern als bei Frauen hat. Demzufolge lässt sich ableiten, dass das oftmals aggressive Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Turnhalle, welches auch von König (2004) angesprochen wurde, vor allem beim Sportunterricht der Buben ein Problem darstellt. Im Vergleich zwischen Lehrerinnen und

Lehrern wurde zudem erkannt, dass die körperliche Beanspruchung für die weiblichen Lehrkräfte belastender auf die Dimension der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* wirkt. Dies ist nicht nur auf den erhöhten Lärmpegel zurückzuführen (Kastrup et al., 2008), sondern auch auf das ständige Vor- und Mitmachen und den Auf- und Abbau der Geräte im Unterricht (König, 2004).

Bezüglich der Altersgruppen und der untersuchten Stressoren konnten einige Tendenzen festgestellt werden. Bei den jüngeren Sportlehrerinnen und Sportlehrern haben sich erhöhte Ausprägungen bei der Skala der *Organisation und Interaktion mit den Kolleginnen und Kollegen (IP)* gezeigt. Laut König (2004) kann eine fehlende Kommunikation und eine nicht vorhandene gegenseitige Unterstützung das Belastungsempfinden negativ beeinflussen, sodass davon auszugehen ist, dass die Junglehrerinnen und Junglehrer zwar die Intervision im Schulalltag benötigen würden, diese jedoch aufgrund von Interaktionsproblemen mit den Kolleginnen und Kollegen nur schwer möglich ist. Weiters ist anzunehmen, dass vor allem am Beginn der Unterrichtskarriere die Organisation einen determinierenden Stressor für die jungen Lehrerinnen und Lehrer darstellt.

Ein weiterer Unterschied beim Gruppenvergleich in Bezug auf das Alter wurde bei der *Mangelnden Disziplin (MD)* konstatiert, da insbesondere die älteren Lehrkräfte hohe Ausprägungen zeigten. Auch die *Motivations- und Benotungsprobleme (MO)* wurden bei den beiden letzten Altersgruppen (ab 44 J) höher eingestuft. Dass die steigende Sportverweigerung einen Stressfaktor für Sportlehrkräfte darstellt, wurde bereits von König (2004) angesprochen und thematisiert. Möglicherweise können die Lehrerinnen und Lehrer im letzten Drittel ihrer Berufskarriere den Interessen der Kinder und Jugendlichen nicht mehr gerecht werden, sodass sich eine hohe Demotivation seitens der Unterrichtsteilnehmerinnen und –teilnehmer entwickelt und somit auch Benotungsprobleme entstehen und dies eine mangelnde Disziplin bedingt. Laut König (2004) fordern die Kinder und Jugendlichen ständig neue Spiele und Trendsportarten ein, was für die Lehrpersonen, vor allem nach 20, 30 Dienstjahren eine immer größere Herausforderung darstellen kann. Zudem sind die körperlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gesunken und der Unterricht wird von den Lehrkräften als fordernder eingestuft (Miethling & Brand, 2004). Deshalb lässt sich aufgrund der Datenauswertung der Erhebung die Behauptung ableiten, dass die Disziplinprobleme, die steigende Sportverweigerung und somit die mangelnde Motivation vor allem bei den älteren Lehrerinnen und Lehrern des Faches Bewegung und Sport eine starke Wechselwirkung zum Burnout-Syndrom aufweist.

## Stressbewältigung

Wie die Probandinnen und Probanden mit diesen Stressoren umgehen bzw. sie im Idealfall sogar bewältigen, wurde mit der zweiten Hypothese untersucht. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen dabei die Distanzierungsfähigkeit und die offensive Problembewältigung, da beide Faktoren laut Schaarschmidt und Fischer (2001) als wichtige persönliche Ressourcen gelten und entscheidend für berufliche Bewältigungsprozesse sind. Den Untersuchungen zufolge weisen beide Skalen signifikante Werte gegenüber den MBI-Skalen auf, wobei die Distanzierungsfähigkeit lediglich mit der Dimension der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* korreliert. Dies beweist, dass die sogenannte „Entschulung des Privatlebens“ (Miethling, 2000) eine gegenseitige Wechselwirkung auf das psychische Wohlbefinden hat und primär mit der ersten Dimension nach Maslach (*EE*) interagiert. Obwohl sich die Zusammenhänge mit den beiden anderen Skalen nicht belegen lassen konnten, sind hohe Ausprägungen zu erkennen, sodass sich die Annahme, dass die Distanzierungsfähigkeit im Lehrberuf eine bedeutende Rolle spielt, bestätigen lässt. Laut Becker (1986) wirkt sich ein offensives, problemzugewandtes Verhalten positiv auf die seelische Gesundheit aus, was auch die hochsignifikanten Korrelationen bei dieser Studie belegt haben. Aufgrund der Berechnungen konnte festgestellt werden, dass eine hohe offensive Problembewältigung sich auf alle 3 MBI-Skalen auswirkt. Je höher die Zuversicht und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen besteht, umso geringer sind die Werte der untersuchten Burnout-Skalen. Bezüglich der Gruppenvergleiche haben sich keine relevanten Ergebnisse ergeben, sodass die Schlussfolgerungen für die gesamte Stichprobe gelten.

## Soziale Unterstützung

Ein bedeutender Faktor auf der Ebene der sozialen Ressource ist die verfügbare Unterstützung im Privatleben und im Kollegium. Laut Eckert, Ebert und Sieland (2013) wirkt ein gefestigtes Stützsystem den Belastungsfaktoren entgegen und begünstigt deren Bewältigung. Inwiefern die Quellen (1) Partner(in)/ Familie/ Freunde und (2) Kollegium, Schulleitung (Poschkamp, 2000) das Belastungsempfinden positiv beeinflussen, wurde mithilfe der einzelnen Skalen erhoben und analysiert.

Die soziale Unterstützung im Privatleben und im schulischen Umfeld zeigen beide den Untersuchungen zufolge eine positive Korrelation gegenüber den 3 Burnout-Dimensionen, sodass die Behauptung von Rothland (2013), eine wahrgenommene, fehlende Unterstützung

begünstige das Burnout-Syndrom, bestätigt werden konnte. Eine höhere Signifikanz war jedoch bei der Unterstützung im Kollegium vorzufinden. Auch Schwarzer und Leppin (1989) vertraten die Meinung, dass der emotionale Support von Arbeitskolleginnen und –kollegen bzw. von der Schulleitung einen bedeutenderen Einfluss auf die physische und psychische Belastung am Arbeitsplatz hat. Laut Reime (2000) neigen Männer dazu, sich mehr Unterstützung im Arbeitsumfeld zu holen, wohingegen Frauen bei berufsbezogenen Belastungen dem privaten Umfeld einen höheren Stellenwert zuschreiben. Diese Feststellung konnte im Zuge dieser Studie nicht bestätigt werden, da keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf der Ebene des Social Supports vorlagen. Zusammenfassend wurde jedoch gezeigt, dass die Unterstützung im privaten und im schulischen Umfeld eine bedeutende Rolle auf das Belastungsempfinden hat und somit eine Wechselwirkung zum Burnout-Syndrom besteht. Demnach ist für die Lehrerinnen und Lehrer die soziale Unterstützung eine wichtige Widerstandsressource für Belastungen und Beanspruchungen im Schulalltag.

### Schulinterne Unterstützung

Um weitere Erkenntnisse über Ressourcen zu erhalten, wurde die Intervision, die Supervision und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen erhoben. Dabei konnte festgestellt werden, dass vor allem die Intervision einen bedeutenden Einfluss auf das Belastungsempfinden hat. Diese ist als eine Form kollegialer Beratung zu verstehen und somit ein Teil der sozialen Unterstützung im Kollegium. Den Untersuchungen zufolge korreliert die Intervision mit der *Depersonalisation (DP)* und dem *Leistungsabfall (LA)*, jedoch nicht mit der *Emotionalen Erschöpfung (EE)*. Als interessant zu betrachten ist die Tatsache, dass die Intervision bei den Frauen signifikantere Werte als bei den Männern aufweist und dass vor allem zu der *Emotionalen Erschöpfung (EE)* ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht. Laut Kugelmann und Klupsch-Sahlmann (2000) tendieren die Sportlehrkräfte aufgrund ihres sogenannten „Sportlerstolzes“ gegenüber den anderen Kolleginnen und Kollegen dazu, keinerlei Schwächen zu zeigen und ihre persönlichen Probleme für sich zu behalten. Dies würde aufgrund der Ergebnisse für die männlichen Lehrpersonen zutreffen, da für diese der Austausch im Kollegium eine geringere Wertigkeit hat. Zudem hat der Altersgruppenvergleich ergeben, dass die jungen Lehrkräfte (24 – 33 J) der Intervision einen hohen Stellenwert zuschreiben. Dies bedeutet, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer am Beginn ihrer Karriere ein höheres Bedürfnis zeigen über ihre Probleme im Schulalltag zu

sprechen und diese auch mit anderen Kolleginnen und Kollegen reflektieren wollen. Weiters wurde erhoben, dass die älteren Lehrerinnen und Lehrer (54 – 64 J) Intervention in Bezug auf die Belastungsbewältigung als wichtig einstufen. Dies lässt vermuten, dass durch die Anzahl an Berufsjahren die Tendenz, sich mit anderen über alltägliche Probleme auszutauschen, verstärkt wird. Eine mögliche Erklärung dafür ist eine gute Vertrauensbasis im Kollegium, die über die Jahre bei den älteren Probandinnen und Probanden aufgebaut wurde.

Supervision ist eine professionelle Beratung durch eine ausgebildete, externe Person, welche das Ziel verfolgt, die Kooperation professionellen Handelns, die beruflichen Kompetenzen und die persönlichen Ressourcen zu erhöhen (DGSv, 2008). Der Umfrage zufolge haben mehr als 60% der Probandinnen und Probanden noch nie an einer Supervision teilgenommen, sodass davon auszugehen ist, dass viele Lehrerinnen und Lehrer sich nicht über den Nutzen einer regelmäßigen Supervision bewusst sind. Es ist anzunehmen, dass, aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln, für die Unterrichtenden die Möglichkeit einer professionellen Reflexion im Schulalltag nicht gegeben ist. Betrachtet man die Forschungsergebnisse, fällt auf, dass die Skala der Einschätzung von Supervision nicht mit den Burnout-Skalen nach Maslach korreliert und somit die Anzahl an bereits durchgeführten professionellen Beratungen keinen Zusammenhang zu den MBI-Skalen hat. Bei den Personen, welche bereits Supervisionserfahrung haben, ist jedoch eine Wechselwirkung zur *Depersonalisation (DP)* und zum *Leistungsabfall (LA)* zu erkennen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit professioneller Beratung im Kontext Schule zugunsten einer Steigerung der Belastungsbewältigung, welche den Studien zufolge (z.B. Gasser, 2015; Miethling & Sohnsmeier 2009; Türk, 2006) als hoch effizient gilt. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Probandinnen und Probanden die Möglichkeit an Supervision an ihrer Schule meist positiv einschätzen und sich mehr als ein Drittel mit einer deutlichen Zustimmung äußerten.

Als letzten ressourcenfördernden Faktor im Lehrerberuf wurden die Fort- und Weiterbildungen eingestuft. Bezüglich der Teilnahme konnte eine breite Spannweite festgestellt werden, sodass je nach vorhandenem Interesse die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit sich fortzubilden, nutzen. Bei einem Vergleich von Gruppen konnte lediglich festgestellt werden, dass die NMS-Lehrerinnen und Lehrer einen höheren Mittelwert an Teilnahmestunden aufweisen als die AHS-Lehrkräfte, was auf die gesetzliche Regelung zurückzuführen ist (Grafendorfer et al., 2009). Wie die Probandinnen und Probanden den Nutzen der Fortbildungsbeiträge einschätzen, konnte mithilfe einer Skala analysiert werden. Dabei wurde festgestellt, dass Fortbildungen meist zur Steigerung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen beitragen und weniger zur Belastungsbewältigung an sich. Es ist

daher davon auszugehen, dass in den angebotenen Beiträgen nur sehr wenige Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Coping-Strategien, persönliche Ressourcen oder Belastungsbewältigung vorhanden sind. Betrachtet man die Korrelation zu den MBI-Skalen, ist ein signifikanter Zusammenhang zu erkennen. Demnach zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen der Bewertung von Fort- und Weiterbildungen und dem Burnout-Syndrom. Nachdem der Belastungsbewältigung nur einem geringen Nutzen bei Fortbildungen zugesprochen wurde, ist es nicht überraschend, dass die Anzahl an Weiterbildungsstunden keinen Einfluss auf das individuelle Belastungsempfinden hat.

## 15 Limitation der Studie

Um weitere allgemein gültige Aussagen über das Profil des Sportlehrerberufs in Österreich ableiten zu können, sollte für weitere Studien zum subjektiven Belastungsempfinden eine höhere Stichprobe forciert werden. Nachdem meine Kolleginnen, Stefanie Renner und Lisa Wiesbauer, ebenso eine Umfrage zu Burnout in diesem Metier durchgeführt haben, ist anzunehmen, dass wir uns gegenseitig die Probandinnen und Probanden ausgespannt haben. Dadurch war auch keine regelmäßige Verteilung der Bundesländer gegeben. Zudem ist anzumerken, dass obwohl die Zielgruppe von NMS- und AHS- Lehrerinnen und Lehrer klar definiert war, dennoch Lehrkräfte anderer Schultypen den Fragebogen beantwortet haben. Dies ist für zukünftige Erhebungen zu vermeiden. Außerdem ist der Altersdurchschnitt der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer sehr hoch, sodass die Altersgruppenvergleiche stets mit Vorsicht zu betrachten sind.

Nachdem die Erhebung mithilfe eines Onlinefragebogens durchgeführt wurde, lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass sich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer der gewünschten Zielgruppe durch das Forschungsinventar angesprochen fühlten. Außerdem ist zu beanstanden, dass Lehrkräfte, welche bereits ein hohes Stressempfinden aufweisen, weniger dazu neigen, an einer zeitintensiven Umfrage teilzunehmen.

## 16 Resümee und Ausblick

Für die Erhebung der psychosozialen Widerstandsressourcen im Sportlehrerberuf wurde eine Studie, basierend auf den Burnout-Skalen nach Maslach, durchgeführt. Aufgrund der fehlenden empirischen Befunde in Österreich wurden mithilfe eines Online-Fragebogens die Belastungswahrnehmung, die Stressoren im Fach Bewegung und Sport sowie die Bewältigungsstrategien und mögliche Unterstützungsangebote geprüft. Die Untersuchung erreichte 156 Sportlehrerinnen und Sportlehrer, welche Fragen zu diversen Unterrichts- und Lebenssituationen beantworteten.

Es hat sich gezeigt, dass das allgemeine Belastungsempfinden der Probandinnen und Probanden als relativ gut einzustufen ist und die Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport allgemein positiv bewerten. Lediglich ein knappes Viertel der Befragten gab an, das Unterrichten im Zweitfach zu bevorzugen. Zudem konnte belegt werden, dass zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation nach Maslach ein hoher Zusammenhang besteht und sich diese beiden Faktoren gegenseitig stark beeinflussen.

Bezüglich der Stressoren wurde bei der Datenauswertung festgestellt, dass vorrangig die schulischen Rahmenbedingungen wie die unangemessenen curricularen Vorgaben, die Organisations- und Interaktionsprobleme mit den Kolleginnen und Kollegen sowie die eigene körperliche Beanspruchung für die Lehrerinnen und Lehrer als stressbedingt gelten und weniger die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen an sich. Weiters wurde bewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer im letzten Drittel ihrer Berufskarriere vermehrt mit einer mangelnden Disziplin und einer geringeren Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind. Die Junglehrerinnen und Junglehrer zeigten hingegen erhöhte Ausprägungen bei den Organisations- und Interaktionsproblemen mit Kolleginnen und Kollegen.

Als relevant für die Belastungsbewältigung sind die Coping-Strategien „Distanzierungsfähigkeit“ und „offensive Problembewältigung“ zu betrachten. Beide Faktoren zeigten hohe Zusammenhänge zu den Burnout-Skalen, insbesondere zur emotionalen Erschöpfung und sind somit für das subjektive Belastungsempfinden als entscheidend einzustufen.

Des Weiteren wurde nachgewiesen, dass die soziale Unterstützung im privaten und auch im schulischen Umfeld eine starke Wechselwirkung zum Burnout-Syndrom zeigt und somit als wichtige Ressource zu bewerten ist. Für die weiblichen Lehrkräfte hat der Austausch im

Kollegium in Form von Intervision einen höheren Stellenwert als für ihre männlichen Kollegen, da sich bei den Frauen ein stärkerer Zusammenhang zu den Maslach-Skalen ergab. Zudem wurde belegt, dass insbesondere die jungen Lehrkräfte ein hohes Bedürfnis aufweisen über ihre schulischen Probleme zu sprechen.

Eine professionelle Beratung haben lediglich knapp 30% der gesamten Stichprobe während ihrer Unterrichtslaufbahn in Anspruch genommen. Nachdem das Durchschnittsalter von 48.8 recht hoch ist und die Probandinnen und Probanden eine relativ hohe Berufserfahrung aufweisen, besteht im Bereich der Supervision ein dringlicher Handlungsbedarf. Die Studie zeigte, dass eine regelmäßige Supervision zwar seitens der Lehrpersonen erwünscht wäre, diese jedoch, vermutlich aufgrund von finanziellen Einschränkungen, nicht weit verbreitet ist. Als spannend ist anzusehen, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche bereits an einer professionellen Beratung teilgenommen haben, diese auch positiv bewerten und den Nutzen einer Supervision als höher einstufen. Als weitere schulinterne Ressource wurden die Fort- und Weiterbildungen erachtet. Im Zuge dieser Studie wurde belegt, dass die angebotenen Kurse primär zur Erhöhung der fachlichen Kompetenzen und weniger zur allgemeinen Belastungsbewältigung dienen und somit auch kaum für die Psychohygiene der Lehrerinnen und Lehrer.

Forschungsbedarf herrscht bei der Frage nach weiteren möglichen Ressourcen, um sich vor einem Burnout-Syndrom zu schützen. Wünschenswert wäre beispielsweise eine Analyse der eigenen sportlichen Aktivität und Freizeitgestaltung bei Sportlehrkräften und deren Einfluss auf die Belastungsbewältigung im Schulalltag. Da eine weitere Widerstandsressource den Rahmen der Diplomarbeit gesprengt hätte, konnte dieser Aspekt nicht mehr in die Forschungsarbeit miteingebracht werden.

Ein weiteres fruchtbares Forschungsfeld bieten die Coping-Strategien bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern, welche im Zuge dieser Arbeit nur oberflächlich behandelt wurden. Wie Lehrerinnen und Lehrer des Faches Bewegung und Sport gezielt mit Belastungen im Unterricht umgehen und welche Methoden sie für die Bewältigung im Schulalltag einsetzen, um sich vor einem Burnout-Syndrom zu schützen, wäre interessant.

Für weitere Forschungsvorhaben wäre eine Analyse des Nutzens einer regelmäßigen Supervision bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern zu empfehlen. Dass eine professionelle Beratung förderlich für das subjektive Belastungsempfinden bei Lehrerinnen Lehrer sein kann, konnte im Theorieteil aufgezeigt werden. Konkrete Befunde über eine regelmäßige Supervision bei Sportlehrkräften sind jedoch nicht bekannt und gelten demnach in Österreich

als unerforscht. Als spannend ist ebenso eine Analyse der Fortbildungsangebote anzusehen, da sich gezeigt hat, dass Weiterbildungen im Kontext Schule die individuelle Belastungsbewältigung der Lehrerinnen und Lehrer nur geringfügig beeinflussen.

Wünschenswert wäre zudem ein direkter Vergleich des Belastungsempfindens zum Zweitfach, welches in dieser Studie nicht erhoben wurde. Für zukünftige Untersuchungen wäre außerdem eine Aufschlüsselung der Faktoren, welche das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport vereinfachen, empfehlenswert. Es stellt sich die Frage, wie die Belastungssituation verbessert werden könnte und welche präventive Maßnahmen gegen die Entwicklung eines Burnout-Syndroms vorzunehmen sind.

## 17 Literaturverzeichnis

- Aldorf, A. M. (2015). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Springer-Verlag.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Avanzi, L., Zaniboni, S., Balducci, C. & Fraccaroli, F. (2014). The relation between overcommitment and burnout: does it depend on employee job satisfaction?. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27 (4), 455-465.
- Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit* (S. 1-90). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P. (2001). Modelle der Gesundheit - Ansätze der Gesundheitsförderung. In S. Höfling & O. Gieseke (Hrsg.), *Gesundheitsoffensive Prävention: Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik* (S. 41-53). München: Redaktion Politische Studien, Hanns-Seidel-Stiftung e. V. Atwerb-Verlag.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Hogrefe Verlag.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247–257.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong, *Handbuch Stress und Kultur – Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 127-138). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMBF (2016): Bewegung und Sport in den Schulen Österreichs. Homepage des Bundesministerium für Bildung und Frauen. Zugriff am 9. November 2016 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173>
- Burisch, M. (2013). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung- Zahlreiche Fallbeispiele-Hilfen zur Selbsthilfe* (5. Aufl.). Springer-Verlag.
- Büssing, A. & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung der Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica*, 328-353.
- Butkus, T. & Miethling, W.-D. (2005). Belastungen und Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Betrifft Sport*, 27 (4), 3-9.
- Cachay, K. (2003). Traumjob Sportlehrer? *Sportunterricht*, 52 (2), 33.
- Cunningham, W. (1983). Teacher Burnout - Solutions for the 1980: A Review of the Literature. *The Urban Review*, 15 (1), 37-51.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W. & Tennstädt, K. (2014). Subjektive Aspekte des Lehrberufs. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Zugriff am 2. Jänner 2017 unter <http://zis.gesis.org/skala/Dann-Humpert-Krause-von%20K%C3%BCgelgen-Rimele-Tennst%C3%A4dt-Subjektive-Aspekte-des-Lehrerberufs>

- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V - DGSv (Hrsg.) (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Kassel: university press.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2010). *Supervision - wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule*. Köln.
- Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf- Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Dilling, H. & Freyberger, H. (2013). Taschenführer zur ICD-10 *Klassifikation psychischer Störungen: nach dem Pocket Guide von J. E. Cooper*. Bern: Huber.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen* (S. 193-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Braehler, E. (2000). *Fragebogen der Lebenszufriedenheit (FLZ)*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Franke, A. (2010). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (2. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Freudenberger, H. & North, G. (1992). *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt am Main: Krüger.
- Gasser, C. (2012). Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19 (4), 443-457.
- Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich, & C. Schreiner, *Talis 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31-40). Graz: Leykam.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L. & Burke, R. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 9, 219-230.
- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6 (2), 35-45.
- Heitzmann, B., Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2007). Bedingungen der Lehrerarbeit. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 63-91). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 137-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaption. *Review of General Psychology*, 307-324.
- Hofmann, F. et al. (2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse der Lehrerinnen und Lehrerbefragung 2010*. Zugriff am 24. Oktober 2016 unter <http://www.gesundeschule.at/wpcontent/uploads/LBIHPR-LehrerInnengesundheit.pdf>
- Hotter, B. & Kornexl, E. (2005). Zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. *Bewegungserziehung*, 59 (5), 15-18.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2. Aufl.). Springer-Verlag.
- Kaluza, G. & Vögele, C. (1999). Stress und Stressbewältigung. In H.Flor, N. Birnbaumer & K. Hahlweg (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiet, Serie II Klinische Psychologie, Band 3 Grundlagen der Verhaltensmedizin* (S. 331-338). Göttingen: Hogrefe.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. *Sportunterricht*, 57 (10), 307-313.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg, & P. Hammelstein, *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Berlin: Springer.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliographie. An international Bibliography*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34 (2), 152-165.
- Kretschmer, A. (2004). Soziale Netzwerke von Lehrern: Konzepte, Evaluationsmethode, Ergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz, *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen. Folgen. Lösungen* (S. 185-193). Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2004). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 72-87). Weinheim: Beltz.
- Kugelman, C. & Klupsch-Sahlmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer- heute und morgen. *Sportpädagogik*, 24 (1), 4-12.
- Lamy, C. (2014). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Lehofer, M. (2011). Burnout & Depression. Ein Leitfaden zur Prävention, Früherkennung und Behandlung. *Internationale Zeitschrift für ärztliche Fortbildung*, 9, 1-12.
- Maslach, C. (1982). *Burnout - The Cost of Caring*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hill.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (S. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer-Verlag.
- Miethling, W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum. Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern: Ergebnisse einer Längsschnitt-Studie. *Sportpädagogik*, 24 (1), 41-47.
- Miethling, W.-D. (2001). Lust und Frust von Sportlehrern - Biographische Entwicklungen im Schulalltag. In I. R. (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe* (S. 162-178). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Unterricht wahrnehmen- vreiter Konsens und feine Unterschiede. In H. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spirel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 117-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum*, 16 (1), 48-67.
- Miethling, W.-D. & Sohnsmeier, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 43-61.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS.
- Morgenroth, S. & Buchwald, P. (2015). Burnout und Ressourcenerhaltung bei Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (2), 136-149.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (2000). *Ausgebrannt: Vom Überdruss zur Selbstenfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*. Berlin: Logos Berlin.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 4, 193-200.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *Sportunterricht*, 49 (4), 108-115.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen* (S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Gesundheit*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastungen im Lehrerberuf. Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54 (5), 132-140.
- Schaarschmidt, U & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2006). *Arbeits-Bewertungs-Check fuer Lehrkraefte (ABC-L)*. Berlin: dbb Beamtenverbund und Tarifunion.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster [Manual und Fragebogen mit Auswertungsblatt]* (3.überarb. Aufl.). London: Pearson.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. London: CRC Press.
- Scheier, M. & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 210-228.
- Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. *Körpererziehung*, 46 (5), 165-172.
- Schmid, C. (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Julius Klinkhardt.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Mega-Analyse*. Göttingen: Hogrefe.
- Türk, M. (2006). Rezept gegen Burnout: Supervision für LehrerInnen. *Der Standard*. Zugriff am 16. Dezember 2016 unter <http://derstandard.at/2246444/Rezept-gegen-Burnout-Supervision-fuer-LehrerInnen>

- Udris, I. & Frese, M. (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. Graf Hoyos & D. Frey, *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 429-445). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ulber, D. (1998). *Survey-Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen*. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Lehrergesundheit- Belastung, Ressourcen und Prävention. In M. Marchwacka, *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 347-363). Wiesbaden: Springer.
- Wesselborg, B. (2015). *Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven*. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.

## 18 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alter der Stichprobe in Kategorien .....	67
Tabelle 2: Familienstand im Überblick .....	69
Tabelle 3: Kinderanzahl im Überblick .....	69
Tabelle 4: Anzahl der zu unterrichtenden Klassen.....	70
Tabelle 5: Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Klasse .....	71
Tabelle 6: Nichtparametrische Korrelation der MBI-Skalen .....	79
Tabelle 7: Nichtparametrische Korrelation der Stressoren mit den MBI-Skalen.....	81
Tabelle 8: Nichtparametrische Korrelation von Mangelnde Disziplin (MD), Körperliche Beanspruchung (KB) und den MBI-Skalen bei den Frauen.....	84
Tabelle 9: Nichtparametrische Korrelation von Mangelnde Disziplin (MD), Körperliche Beanspruchung (KB) und den MBI-Skalen bei den Männern .....	84
Tabelle 10: Nichtparametrische Unterschiedsprüfung der Stressoren nach Kruskal-Wallis.....	85
Tabelle 11: Mediane der einzelnen Altersgruppen im Vergleich.....	86
Tabelle 12: Statistische Kennwerte der AVEM-Skalen .....	87
Tabelle 13: Nichtparametrische Korrelation der Distanzierungsfähigkeit (DF) und der Offensiven Problembewältigung (OP) mit den MBI-Skalen .....	89
Tabelle 14: Nichtparametrische Unterschiedsprüfung der Distanzierungsfähigkeit (DF) und der Offensiven Problembewältigung (OP) .....	91
Tabelle 15: Nichtparametrische Korrelation des Sozialen Netzwerkes Privatleben mit den MBI-Skalen .....	92
Tabelle 16: Nichtparametrische Korrelation des Sozialen Netzwerkes Schule mit den MBI-Skalen...	94
Tabelle 17: Nichtparametrische Korrelation der Intervision mit den MBI-Skalen .....	96
Tabelle 18: Nichtparametrische Korrelation von Intervision und den MBI-Skalen bei Frauen.....	97
Tabelle 19: Nichtparametrische Korrelation von Intervision und den MBI-Skalen bei Männern .....	98
Tabelle 20: Mediane der Skala Intervision (INVIS) der einzelnen Altersgruppen .....	99
Tabelle 21: Nichtparametrische Korrelation von Supervision und den MBI-Skalen.....	101
Tabelle 22: Mediane der Stichprobe mit und ohne Supervisionserfahrung .....	102
Tabelle 23: Anzahl an Fortbildungen pro Schuljahr .....	102
Tabelle 24: Stundenanzahl an Fortbildungen pro Schuljahr .....	103
Tabelle 25: Nichtparametrische Korrelation der Fortbildungen mit den MBI-Skalen.....	104

## 19 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (mod. n. Dick & Stegmann, 2013, S.45) .....	14
Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell (Kaluza, 2011, S. 33) ..... <b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>	
Abbildung 3: Geschlecht und Alter der Probandinnen und Probanden in Kategorien .....	68
Abbildung 4: Berufsjahre des Faches Bewegung und Sport in Kategorien .....	70
Abbildung 5: Stundenreduktion im Fach BUS von Frauen und Männern im Vergleich .....	72
Abbildung 6: Unterrichtsfreude im Fach BUS von Frauen und Männern im Vergleich .....	73
Abbildung 7: Schulstandort im Überblick .....	74
Abbildung 8: Verteilung der Schultypen in Prozent .....	75
Abbildung 9: Verteilung der Schulstufen in Prozent .....	76
Abbildung 10: Streudiagramm der Emotionalen Erschöpfung (EE) und den Motivation- und Benotungsproblemen (MO).....	82
Abbildung 11: Streudiagramm der Offensiven Problembewältigung (OP) und dem Leistungsabfall (LA) .....	90
Abbildung 12: Streudiagramm des Sozialen Netzwerkes- Privatleben (PRV) mit der Depersonalisation (DP) .....	93
Abbildung 13: Streudiagramm der Intervision (IV) und Emotionale Erschöpfung (EE) der Frauen.....	98
Abbildung 13: Streudiagramm der Intervision (IV) und Emotionale Erschöpfung (EE) der Männer .....	98
Abbildung 15: Anzahl an Supervisionen im Überblick .....	100
Abbildung 16: Einschätzungen zu den Beiträgen von Fort- und Weiterbildungen .....	103

## 20 Anhang

### Online-Fragebogen

#### **Persönliche Einschätzungen und Bewertungen diverser Unterrichts- & Lebenssituationen**

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der vorliegenden Studie. Auf den folgenden Seiten finden Sie mehrere Fragen zur persönlichen Einschätzung und Bewertung diverser Unterrichts- und Lebenssituationen. Wir interessieren uns hierbei für Ihre ganz subjektiven Meinungen und möchten erörtern, wie sehr persönliche Werte und individuelle Merkmale mit der Art und Weise, wie Sie das Unterrichten von Sport und Bewegung in der Klasse erleben, zusammenhängen.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. **20-25 Minuten** in Anspruch nehmen.

**Die Datenerhebung und Speicherung erfolgt anonym.** Aus den Daten können keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden. Die Studie wird im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien unter Betreuung von Mag. Dr. Björn Krenn (bjoern.krenn@univie.ac.at) durchgeführt.

Ihre Teilnahme und aufrichtige Beantwortung der Fragen trägt dazu bei, dass das Anforderungsprofil von LehrerInnen im Bewegungs- und Sportunterricht noch weiter geschärft und umfassender verstanden wird, welche Herausforderungen, Belastungen und Anreize im Unterrichtsetting und im Umfeld des Bewegungs- und Sportunterrichts bestehen.

Bei etwaigen Rückfragen wenden Sie sich bitte an Susanne Ortmaier (susanne.ortmaier@gmx.net) oder Björn Krenn (bjoern.krenn@univie.ac.at).

Herzlichen Dank!

<b>Variable</b>	<b>Operationalisierung</b>
Geschlecht	Ihr Geschlecht: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:  0= weiblich, 1= männlich
Alter	Ihr Alter in Jahren: Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
Beziehungsstatus	Ihr Beziehungsstatus: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:  0= ledig, 1= in einer Beziehung, 2= verheiratet, 3= geschieden, 4= verwitwet
Kinder	Anzahl Ihrer Kinder Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
Berufsjahre allgemein	Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie insgesamt an einer Schule? Bitte geben Sie die Anzahl der Jahre inkl. Unterrichtspraktikum an.  <i>Freies Antwortfeld</i>
Berufsjahre BUS	Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon „Bewegung und Sport“ an einer Schule? Bitte geben Sie die Anzahl der Jahre inkl. Unterrichtspraktikum an.  <i>Freies Antwortfeld</i>
Hochschulstudium	In welchem Jahr haben Sie Ihr Hochschulstudium abgeschlossen? Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
Anzahl Klassen	In wie vielen Klassen unterrichten Sie aktuell Bewegung und Sport? Bitte geben Sie Ihre Antwort ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
SÜSanzahl durchschnittl.	Wie viele SchülerInnen befinden sich durchschnittlich in einer von Ihnen unterrichteten Klassen in Bewegung und Sport (ca.)? Bitte geben Sie Ihre Antwort ein:

	<i>Freies Antwortfeld</i>
Freude	Bitte bewerten Sie folgende zwei Aussagen nach Ihrem subjektiven Empfinden: Mir bereitet das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude als das Unterrichten meines anderen Faches (bzw. meiner anderen Fächer). Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:  A1= stimme gar nicht zu; A7= stimme sehr zu
Stundenreduktion	Im Laufe meiner bisherigen Unterrichtskarriere hat sich das Stundenausmaß von Bewegung und Sport im Verhältnis zu meinem Zweifach/ anderen Fächern... Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:  A1= ...deutlich verringert; A7= ...deutlich erhöht
Schultyp	An welchem Schultyp unterrichten Sie? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:  A1= AHS; A2= NMS; Sonstige= <i>Freies Antwortfeld</i>
Schulstufe	Welche Schulstufen unterrichten Sie aktuell? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:  A1= Unterstufe; A2= Oberstufe
Bundesland	In welchem Bundesland unterrichten Sie? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:  A1= Burgenland; A2= Kärnten; A3= Niederösterreich; A4= Oberösterreich; A5= Salzburg; A6= Steiermark; A7= Tirol; A8= Vorarlberg; A9= Wien
Einwohnerzahl	Einwohnerzahl des Schulortes an dem ich unterrichte: (ca.) Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
Anzahl SÜS	Anzahl der SchülerInnen an meiner Schule: (ca.) Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>
Persönliches Empfinden im Berufsalltag (MBI 1-22; LA= reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit; EE = Emotioale Erschöpfung,	Wie oft erleben Sie das beschriebene Gefühl/ die beschriebene Situation) Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten für jeden Punkt aus: A1= nie; A6= sehr oft  Item LA_1: Es gelingt mir gut, mich in meine SchülerInnen hineinzusetzen.

<p>DP= Depersonalisierung)</p>	<p>Item LA_2: Mit den Problemen meiner SchülerInnen kann ich sehr gut umgehen.  Item LA_3: Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.  Item LA_4: Ich fühle mich voller Tatkraft.  Item LA_5: Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen SchülerInnen herzustellen.  Item LA_6: Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen SchülerInnen intensiv gearbeitet habe.  Item LA_7: Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.  Item LA_8: Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.  Item EE_1: Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.  Item EE_2: Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.  Item EE_3: Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.  Item EE_4: Den ganzen Tag mit SchülerInnen zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.  Item EE_5: Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.  Item EE_6: Meine Arbeit frustriert mich.  Item EE_7: Ich glaube, ich arbeite zu hart.  Item EE_8: Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.  Item EE_9: Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.  Item DP_1: Ich glaube, ich behandle SchülerInnen zum Teil ziemlich unpersönlich.  Item DP_2: Seit ich LehrerIn bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.  Item DP_3: Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.  Item DP_4: Bei manchen SchülerInnen interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.  Item DP_5: Ich habe den Eindruck, die SchülerInnen geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.</p>
<p>Unterrichtssituationen (Stress 23 Items)</p>	<p>Im Folgenden werden Aussagen über spezifische Situationen im Sportunterricht gemacht. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Situationen erleben. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (nie – ständig) abstufen.  Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:  A1= nie; A6= ständig</p> <p>Item DISZ01: Einzelne SchülerInnen stören den Sportunterricht erheblich durch ihr aggressives Verhalten.  Item DISZ02: Der Unterricht leidet durch Konflikte zwischen den SchülerInnen.  Item DISZ03: Die mangelnde Disziplin in der Klasse macht einen geregelten Unterricht unmöglich.  Item DISZ04: SchülerInnen halten sich nicht an Abmachungen.  Item RB01: Die räumlichen Verhältnisse lassen einen vernünftigen Unterricht nicht zu.  Item RB02: Es fehlen Geräte, um einen vernünftigen Sportunterricht zu machen.  Item RB03: Ich kann bestimmte Sportarten aufgrund der räumlichen Verhältnisse nicht anbieten.  Item MOT01: Einzelne SchülerInnen protestieren gegen meine Benotung.  Item MOT02: Die SchülerInnen nehmen nur lustlos am Sportunterricht teil.  Item MOT03: SchülerInnen machen mir Vorwürfe, weil sie keine Fortschritte machen.</p>

	<p>Item MOT04: Einzelne SchülerInnen fühlen sich ungerecht bewertet.  Item MOT05: Die Mehrzahl der SchülerInnen ist im Sportunterricht nicht ganz bei der Sache.  Item CV01: Der im Lehrplan vorgesehene Stoff überfordert die SchülerInnen.  Item CV02: Einige Vorgaben des Lehrplans lassen sich im Unterricht nicht umsetzen.  Item CV03: Der Stoff des Lehrplans stimmt nicht mit den Wünschen der SchülerInnen überein.  Item CV04: Ein Großteil der SchülerInnen erreicht die curricularen Vorgaben nicht.  Item ORGK01: Notwendige Absprachen mit KollegInnen erfolgen zu spät.  Item ORGK02: Organisatorische Absprachen mit KollegInnen werden ad hoc getroffen.  Item ORGK03: Ich erfahre erst zu Unterrichtsbeginn von KollegInnen, welche Unterrichtsmittel (Geräte, Bälle, etc.) ich einsetzen kann.  Item ORGK04: Ich muss meinen Sportunterricht wegen unvorhersehbarer Dinge spontan umstellen.  Item KB01: Bestimmte Übungen lasse ich lieber von SchülerInnen vormachen.  Item KB02: Beim Vormachen gerate ich außer Atem.  Item KB03: Nach dem Sportunterricht ist meine Stimme ziemlich angegriffen.</p>
<p>Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM 1-24; DF= Distanzierungsfähigkeit; OP= <i>offensiven Problembewältigung</i>; LZ= <i>Lebenszufriedenheit</i>; RT= <i>Resignationstendenz bei Misserfolg</i>)</p>	<p>Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihr subjektives Erleben und Verhalten im Kontext von Arbeit. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft völlig zu – trifft überhaupt nicht zu) abstimmen. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:  A1=trifft völlig zu; A6= trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item DF01: Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.  Item DF02: Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.  Item DF03: Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.  Item DF04: Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.  Item DF05: Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.  Item DF06: Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.  Item OP01: Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.  Item OP02: Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht“!  Item OP03: Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.  Item OP04: Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.  Item OP05: Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte entwickeln.  Item OP06: Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strengere mich umso mehr an.  Item LZ01: Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.  Item LZ02: Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.  Item LZ03: Ich habe allen Grund meine Zukunft optimistisch zu sehen.  Item LZ04: Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.  Item LZ05: Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.  Item LZ06: Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.</p>

	<p>Item RT01: Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</p> <p>Item RT02: Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.</p> <p>Item RT03: Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.</p> <p>Item RT04: Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.</p> <p>Item RT05: Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.</p> <p>Item RT06: Wenn ich irgendwo versagt hab, kann mich das ziemlich mutlos machen.</p>
Unterrichtsgestaltung	<p>Inwiefern treffen Sie die angeführten Aussagen auf Sie zu. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft völlig zu – trifft überhaupt nicht zu) abstimmen.</p> <p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft überhaupt nicht zu; A5= trifft völlig zu</p> <p>Item LP01: Der neue Lehrplan in Bewegung und Sport lässt mir nur wenige Freiheiten im Unterricht.</p> <p>Item LP02: Der neue Lehrplan in Bewegung und Sport ist eine bedeutsame Orientierungshilfe für meine Unterrichtskonzeption.</p> <p>Item LP03: Ich empfinde den neuen Lehrplan im Fach Bewegung und Sport als starres und rigides Gebilde.</p> <p>Item K01: Meine Unterrichtskonzeption in Bewegung und Sport entspricht zu großen Teilen denen meiner KollegInnen.</p> <p>Item K02: Ich hole mir von meinen FachkollegInnen Feedback zu meinem Unterrichtskonzept in Bewegung und Sport.</p> <p>Item K03: Ich stimme mich mit meinen FachkollegInnen hinsichtlich unserer Unterrichtskonzeption ab.</p> <p>Item DS01: Ich stimme mich mit dem/der DirektorIn hinsichtlich meiner Unterrichtskonzeption ab.</p> <p>Item DS02: Der Bewegungs- und Sportunterricht genießt an unserer Schule ein hohes Ansehen.</p> <p>Item DS03: Der/die DirektorIn zeigt ein klares Interesse an meiner Unterrichtskonzeption in Bewegung und Sport.</p> <p>Item DS04: Der/die DirektorIn identifiziert sich mit dem Fach Bewegung und Sport.</p>
Einkommen	<p>Wie gestaltet sich Ihr monatliches Einkommen (Nettoangaben)?</p> <p>Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:</p> <p>A1= Diese Frage möchte ich nicht beantworten; A2= &lt; 1.499€; A3= 1.500 – 1.999€; A4= 2.000 – 2.499€; A5= 2.500 – 2.999€; A6= 3.000 – 3.499€; A7= 3.500 – 3.999€; A8= &gt; 4.000€</p> <p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: Ich empfinde mein monatliches Einkommen als LehrerIn als:</p> <p>A1= unangemessen; A7= angemessen</p>
Gesellschaftlicher Rahmen	<p>Inwiefern treffen die angeführten Aussagen auf Sie zu. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft nicht zu – trifft sehr zu) abstimmen.</p>

	<p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</p> <p>Item AnGe1: Die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs empfinde ich als sehr hoch.  Item AnGe2: SchülerInnen haben vor dem Berufsbild LehrerIn gebührenden Respekt.  Item AnGe3: Die Eltern der SchülerInnen haben vor dem Berufsbild LehrerIn geringen Respekt.  Item AnGe4: Die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs nimmt stetig ab.  Item AnGe5: Der Bewegungs- und Sportunterricht genießt eine zu geringe gesellschaftliche Anerkennung.  Item AnGe6: Der Arbeitsaufwand von LehrerInnen wird gesellschaftlich unterschätzt.  Item AnGe7: Im außerschulischen Umfeld muss ich meine Lehrberufstätigkeit immer wieder verteidigen und rechtfertigen.  Item AnPo1: Die politischen Diskussionen der letzten Jahre haben dem Ansehen des Lehrberufs geschadet.  Item AnPo2: Die politischen Entscheidungen der letzten Jahre zum LehrerInnen-Dienstrecht gehen in eine gute Richtung.  Item AnPo3: Ich habe das Gefühl, dass Aussagen einzelner PolitikerInnen ein schlechtes Image der LehrerInnen begünstigen.  Item AnMe1: Ich habe das Gefühl, dass von LehrerInnen erwartet wird, mehr und mehr Erziehungsarbeit zu leisten.  Item AnMe2: Ich habe das Gefühl, dass in der medialen Berichterstattung ein Bildungsauftrag mit einem Erziehungsauftrag gleichgesetzt wird.  Item AnMe3: Ich denke, dass die Medien häufig versuchen, LehrerInnen für soziale Missstände verantwortlich zu machen.  Item AnMe4: Gesellschaftliche Probleme werden medial häufig auf dem Rücken der LehrerInnen ausgetragen.  Item Im1: Das öffentliche Bild des Lehrberufs wird durch wenige schwarze Schafe unter den KollegInnen in Mitleidenschaft gezogen.  Item Im2: Ich habe das Gefühl, dass sich einige meiner KollegInnen weniger Mühe im Unterricht geben als ich.  Item Im3: Die durchschnittliche Unterrichtsqualität von LehrerInnen in Österreich an AHS und NMS beurteile ich als sehr hoch.  Item Im4: Viele meiner KollegInnen erscheinen mir ausgebrannt und arbeitsmüde.  Item Im5: Ich denke die Motivation zu unterrichten nimmt bei einigen meiner KollegInnen mit dem Alter ab.  Item Zu1: Ich würde mir wünschen, mit meinem Lehramtsstudium auch weitreichendere Berufsmöglichkeiten zu erhalten.  Item Zu2: Ein Jobwechsel erscheint mir jederzeit als eine Option.  Item Zu3: Ich würde mich darüber freuen, eines Tages DirektorIn an einer Schule zu werden.  Item Zu4: Die Vorstellung, bis zu meiner Pensionierung als LehrerIn zu arbeiten, schüchtert mich ein.  Item Ge2: Für meinen Arbeitsaufwand im Lehrberuf fühle ich mich unterbezahlt.</p>
<p>Soziales Netzwerk Privatleben</p>	<p>Folgende Aussagen beziehen sich auf Ihr privates Umfeld.  Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort an.  Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:  A1= trifft vollkommen zu; A5=trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item SozN1: Mein/e PartnerIn (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit.  Item SozN2: Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.  Item SozN3: Von meinem/r PartnerIn (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.  Item SozN4: Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.</p>

	<p>Item SozN5: Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.</p> <p>Item SozN6: Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.</p>
<p>Soziales Netzwerk Schule</p>	<p>Bitte kreuzen Sie folgende Aussagen gemäß Ihrer Einschätzung an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= stimmt genau; A4=stimmt nicht; A5= weiß nicht</p> <p>Item SozN7: Wenn ich Schwierigkeiten habe, die mit der Schule zu tun haben, kann ich mir bei anderen LehrerInnen Unterstützung holen.</p> <p>Item SozN8: Ich erfahre durch die Schulleitung ausreichend Unterstützung.</p> <p>Item SozN9: Zwischen Lehrerinnen und Lehrern untereinander besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.</p> <p>Item SozN10: Ich ärgere mich oft über das Verhalten Einzelner im Kollegium.</p> <p>Item SozN11: Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von den Eltern der SchülerInnen.</p> <p>Item SozN12: Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von der Schulleitung.</p> <p>Item SozN13: Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung vom Kollegium.</p>
<p>Freizeitgestaltung</p>	<p>Folgende Aussagen beziehen sich auf Ihre Freizeitgestaltung. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft vollkommen zu; A5=trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item Frei1: Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Freunde.</p> <p>Item Frei2: Mit der Abwechslung in meiner Freizeit bin ich zufrieden.</p> <p>Item Frei3: Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen.</p> <p>Item Frei4: Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivität fühlbar ein.</p> <p>Item Frei5: Mit dem Erholungswert meiner Feierabende und meiner Wochenenden bin ich zufrieden</p> <p>Item Frei6: Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.</p> <p>Item Frei7: Mit der Länge meines Feierabends und meiner Wochenenden bin ich zufrieden.</p>
<p>Freizeitaktivitäten</p>	<p>Item Aktiv1: Wie viele Stunden pro Woche betätigen Sie sich ca. körperlich im Freien? Dazu zählen z.B. Fahrradfahren, Spaziergehen, Nordic Walking, Gartenarbeit etc.?</p> <p>Bitte geben Sie ihre Antwort hier ein:</p> <p><i>Freies Antwortfeld</i></p> <p>Stundenanzahl pro Woche z.B.: 5 Stunden pro Woche</p>

	<p>Item Aktiv2: Wie viele Stunden treiben Sie in etwa pro Woche Sport?          Bitte geben Sie ihre Antwort hier ein:  <i>Freies Antwortfeld</i>          Stundenanzahl pro Woche z.B.: 5 Stunden pro Woche</p> <p>Item Aktiv3: Welche Sportart(en) üben Sie aus bzw. in welchem Stundenausmaß betreiben Sie diese wöchentlich? Es müssen nicht alle Felder ausgefüllt werden!          Bitte geben Sie ihre Antwort(en) ein!  <i>Freie Antwortfelder</i></p> <p>Ausdauersportarten (Schwimmen, Radfahren, Jogging, Skilanglauf, Bergwandern etc.)          Kraftsportarten (Krafttraining, Fitnessstraining, Gewichtheben etc.)          Schnellkraftsportarten (Leichtathletische Disziplinen- Sprung, Sprint, Wurf etc.)          Sportsportarten (Fußball, Tennis, Handball, Basketball etc.)          Kampfsportarten (Boxen, Judo, Karate etc.)          Rhythmisch/ ästhetische Sportarten (Tanz, Gymnastik, Yoga, Aerobic etc.)          Wagnissportarten (Klettern, Mountainbiken, Paragleiten etc.)          Akrobatik/Turnen</p> <p>Stundenanzahl pro Woche z.B.: 5 Stunden pro Woche</p> <p>Item Aktiv4: Wo bzw. mit wem betreiben Sie in der Regel diese sportlichen Aktivitäten?          Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:          Im Verein/ mit FreundInnen/ mit der Familie/ mit meinem/r PartnerIn/ mit ArbeitskollegInnen/ alleine</p>
Fortbildungen	<p>Item Fortbild1: An wie vielen Fortbildungen nehmen Sie jährlich ungefähr teil?          Bitte geben Sie ihre Antwort ein:</p>

	<p><i>Freies Antwortfeld</i></p> <p>Anzahl der Fortbildungen pro Jahr</p> <p>Item Fortbild2: Wie viele Stunden sind das in etwa? Bitte geben Sie ihre Antwort ein:</p> <p><i>Freies Antwortfeld</i></p> <p>Stundenanzahl pro Schuljahr</p> <p>Item Fortbild3: Nehmen Sie auch an Fortbildungen in Ihrer Freizeit bzw. in den Ferien teil? Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten aus: <i>Ja/Nein</i></p> <p>Wie sehr trifft es zu, dass Fort-und Weiterbildungen dazu beitragen... Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft vollkommen zu; A5=trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item Fort10: Ihre didaktischen Fähigkeiten zu vervollkommen? Item Fort11: Ihre erzieherische Kompetenz weiterzuentwickeln? Item Fort12: Ihr fachliches Wissen zu vertiefen? Item Fort13: Ihre Fähigkeit zur erfolgreichen Belastungsbewältigung zu erhöhen?</p>
Intervision	<p>Intervision= kollegiale Beratung Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft vollkommen zu; A5=trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item Interv_invis1: Ich reflektiere regelmäßig über meinen eigenen Unterricht mit anderen KollegInnen. Item Interv_invis2: Ich nehme Hilfestellungen von KollegInnen und der Schulleitung gerne an. Item Interv_invis3: Ich biete meinen KollegInnen Problemlösungen in Form von Intervision an. Item Interv_invis4: Ich empfinde Intervision im Schullalltag als sehr hilfreich.</p> <p>Sie können hierbei beliebig zwischen den Polen abstufen.</p>
Supervision	<p>Supervision= Beratung durch eine ausgebildete, externe Person</p> <p>Item Suvis 1: Ich habe bereits Supervision im Kontext Schule in Anspruch genommen.</p>

	<p>Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten aus: Nein/0-2/3-4/5-6/&gt;6</p> <p>Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.</p> <p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft vollkommen zu; A5=trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item Suvis2_SQ001: Supervision erscheint mir bei der Konfliktbewältigung im Schulalltag als effizient.</p> <p>Item Suvis2_SQ002: Manchmal wünsche ich mir mehr Möglichkeiten über Problemstellungen in Form von Supervision zu sprechen.</p> <p>Item Suvis2_SQ003: Die Möglichkeit einer Supervision an meiner Schule würde ich sehr begrüßen/ begrüße ich sehr.</p> <p>Sie können hierbei beliebig zwischen den Polen abstufen.</p>
	<p>Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens: Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.</p>



# Curriculum Vitae

## Angaben zur Person

Vorname/Nachname	
E-Mail	@gmx.net
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdatum	27.08.1992
Geschlecht	Weiblich

**Aktuelle Tätigkeit** **Lehramtsstudium Französisch & Bewegung und Sport**

## Berufserfahrung

02/2017	Sondervertragslehrerin für Bewegung und Sport am Parhamergymnasium
09/2016	Hip-Hop Kurse & Schwimmkurse bei FIT VITAL Wien
07/2016 – 08/2016	MachMit Sportsommercamp bei SFBK
05/2016	Trainerin bei Kickmit- Fußball für Mädchen (Laureus Projekt)
04/2016 – 06/2016	Mithilfe bei Läufen von Kidsrun4kids
02/2016 – 06/2016	Praxissammlung am Unterrichten von BUS
11/2015 – 03/2016	Ski- und Snowboardbegleitung mehrerer Schulschikurse
09/2012 – 07/2014	Hip-Hop und Streetdance für Mädchen zwischen 6 und 14 Jahren
07/2012 – 09/2012	Au Pair in Vic-en Bigorre (Frankreich)
09/2011	Privater Nachhilfeunterricht Französisch
04/2011 – 07/2011	Europäischer Freiwilligendienst (EVS) in Valmiera (Lettland), Mithilfe bei der Organisation eines Sportevents (Heißluftballonmeisterschaft)
09/2010 – 02/2011	Au Pair in Marseille (Frankreich)

<b>Schul- und Berufsbildung</b>	
11/2016-	Übungsleiterin- Fußball mit sozialpädagogischem Schwerpunkt im Zuge des Projektes Kickmit
09/2015 – 11/2015	Lehrgang- klassische Massage bei Massageschule Herricht (Wien)
08/2014 – 03/2015	Auslandssemester an der Université de Montréal (Kanada)
09/2012	Hauptuniversität Wien- Lehramtsstudium Französisch & Bewegung und Sport
09/2011 – 09/2012	Hauptuniversität Wien- Lehramtsstudium Französisch & Haushaltsökonomie
09/2010 – 02/2011	Alliance Française in Marseille (Frankreich) - Diploma: TCF (B1level)
09/2006 - 07/2010	Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) mit musikischem Schwerpunkt, Ried im Innkreis
<b>Persönliche Fähigkeiten</b>	
Muttersprache	Deutsch
Andere Sprachen	Englisch - B2 Level Französisch - C1 Level Spanish – A2 Level
Kommunikative Fähigkeiten	Teamgeist Freude am Umgang mit Menschen, vor allem mit Kindern und Jugendlichen Offenheit und Kommunikationsfähigkeit Schnelle Auffassungsgabe
Organisations- und Führungstalent	Ausgeprägtes Organisationstalent aufgrund der Erfahrung bei Mithilfe von Sportevents
Computerfähigkeiten	Microsoft Office
Persönliche Interessen	Sport, Reisen, Musik, andere Sprachen und Kulturen
Führerschein	B

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt noch von anderen Personen veröffentlicht.

Wien, April 2017