



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Burnout bei Schweizer Lehrpersonen

Der Einfluss von Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung

MASTERARBEIT 2015

Eingereicht bei

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Autorin

Chantal Bratoljic

Betreuer

Prof. Dr. Andreas Krause

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt all den Personen, die mich durch fachliche Inputs und anregende Gespräche bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben. Insbesondere bedanke ich mich herzlich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Andreas Krause und meiner Co-Betreuerin Sophie Baeriswyl für ihr grosses Engagement. Die wertschätzenden Diskussionen und konstruktiven Rückmeldungen habe ich sehr geschätzt. Prof. Dr. Carman Zahn sowie meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen danke ich für die anregenden Inputs im Rahmen des Kolloquiums.

Ich danke von Herzen meiner Familie für die wertvolle Unterstützung während meines gesamten Studiums und allen Menschen, welche mich in vergangener Zeit auf wundervolle Weise inspiriert haben.

ABSTRACT

The present study examined the impact of demands, personal and situative resources and self-compromising behavior (sickness presenteeism, expanding and intensifying working time and reduction of quality) on the development of burnout in teachers. Based on an expansion of the job demands-resources model it was postulated that there are direct effects of teacher specific job demands and resources, moderating effects of resources and partial mediating effects of self-compromising behavior on the correlation between demands and burnout. Data from Swiss teachers ($N = 570$) of the 5th to 9th grade was analyzed by bivariate correlations, regression analysis and structural equation models. Results showed strong positive correlations between demands and burnout ($p \leq .01$) and less strong negative correlations between resources and burnout ($p \leq .05$). Moderating effects were not confirmed. Partial mediating effects were shown, especially of intensifying working time ($p \leq .01$). Self-compromising behavior turned out to have an important impact on the development of burnout in teachers. It is suggested to take this construct into account in the prevention of burnout in a more prominent manner.

Key words: burnout, coping behavior, demands, job demands-resources model, resources, self-compromising behavior

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit untersuchte den Einfluss von Belastungen, situativen und personalen Ressourcen sowie Selbstgefährdung (Präsentismus, Ausdehnung und Intensivierung der Arbeitszeit sowie Qualitätsreduktion) auf die Entstehung von Burnout bei Lehrpersonen. Basierend auf einer Erweiterung des Job Demands-Resources Modells wurden direkte Effekte von für Lehrpersonen typischen Belastungen und Ressourcen auf Burnout, Moderationseffekte von Ressourcen sowie partielle Mediationseffekte von Selbstgefährdung auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout postuliert. Als Datengrundlage diente eine schriftliche Befragung bei Schweizer Lehrpersonen ($N = 570$) der 5. bis 9. Klasse. Die Hypothesenüberprüfung erfolgte mittels bivariater Korrelationen, Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellen. Es zeigten sich starke positive Korrelationen zwischen Belastungen und Burnout ($p \leq .01$) und etwas schwächere negative Korrelationen zwischen Ressourcen und Burnout ($p \leq .05$). Der postulierte Moderationseffekt von Ressourcen wurde nicht bestätigt. Hingegen zeigten sich partielle Mediationseffekte von Selbstgefährdung, insbesondere von der Intensivierung der Arbeitszeit ($p \leq .01$). Selbstgefährdung erwies sich als wichtiger Einflussfaktor auf Burnout bei Lehrpersonen. Es wird empfohlen, dieses Konstrukt bei der Burnoutprävention vermehrt zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter: Belastungen, Bewältigungsverhalten, Burnout, Job Demands-Resources Modell, Ressourcen, Selbstgefährdung

INHALT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	VII
TABELLENVERZEICHNIS	VIII
1 EINLEITUNG	9
1.1 Vorgehen und Zielsetzung	11
1.2 Aufbau der Arbeit	12
2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND HYPOTHESEN	12
2.1 Burnout.....	12
2.1.1 Der Begriff Burnout	12
2.1.2 Messung von Burnout	13
2.2 Das Job Demands-Resources Modell	13
2.3 Belastungen	14
2.3.1 Belastungen von Lehrpersonen	14
2.3.2 Der Einfluss von Belastungen auf Burnout.....	17
2.4 Ressourcen	18
2.4.1 Ressourcen von Lehrpersonen	18
2.4.2 Der Einfluss von Ressourcen auf Burnout.....	21
2.5 Selbstgefährdung.....	25
2.5.1 Selbstgefährdung als Copingstrategie.....	25
2.5.2 Komponenten der Selbstgefährdung.....	26
2.5.3 Der Einfluss von Selbstgefährdung auf Burnout	28
2.6 Zusammengefasste Darstellung der Hypothesen	30
3 METHODEN	31
3.1 Design und Stichprobe	31
3.2 Erhebungsinstrument	32
3.3 Analysemethoden.....	33
3.3.1 Prüfung der Datenqualität	33
3.3.2 Skalenbildung.....	33
3.3.3 Analyse der direkten Zusammenhänge	33
3.3.4 Analyse der Moderationseffekte	35
3.3.5 Analyse der Mediationseffekte	35

4	ERGEBNISSE	36
4.1	Beschreibung der Stichprobe	36
4.2	Deskriptive Statistiken der analysierten Skalen	38
4.3	Hypothesenüberprüfung	38
4.3.1	Direkte Zusammenhänge	38
4.3.2	Moderationseffekte	41
4.3.3	Mediationseffekte	44
5	DISKUSSION	50
5.1	Zusammenfassung und Interpretation	50
5.2	Implikationen	55
5.2.1	Implikationen für die angewandte Wissenschaft	55
5.2.2	Implikationen für die Praxis	55
5.3	Kritische Würdigung und Ausblick	58
	LITERATURVERZEICHNIS	61
	ERKLÄRUNG	69
	ANHANG	70
A)	Fragebogen	70
B)	Angaben zur Skalenbildung	82
C)	Konfirmatorische Faktorenanalysen	83

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: <i>Die zwei Prozesse des Job Demands-Resources Modell (Hakanen & Roodt, 2010, S. 87)</i>	14
Abbildung 2: <i>Zusammenfassung der Hypothesen</i>	31
Abbildung 3: <i>Interaktionseffekt von Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und quantitative Anforderungen auf Burnout</i>	42
Abbildung 4: <i>Interaktionseffekt von Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und Konflikte mit Eltern auf Burnout</i>	42
Abbildung 5: <i>Direkter Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout</i>	45
Abbildung 6: <i>Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6aa)</i>	46
Abbildung 7: <i>Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6ab)</i>	46
Abbildung 8: <i>Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6ac)</i>	46
Abbildung 9: <i>Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6ad)</i>	46
Abbildung 10: <i>Direkter Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout</i>	48
Abbildung 11: <i>Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6ba)</i>	48
Abbildung 12: <i>Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6bb)</i>	48
Abbildung 13: <i>Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6bc)</i>	48
Abbildung 14: <i>Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6bd)</i>	48
Abbildung 15: <i>Direkter Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout</i>	49
Abbildung 16: <i>Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6ca)</i>	49
Abbildung 17: <i>Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6cb)</i>	49
Abbildung 18: <i>Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6cc)</i>	49
Abbildung 19: <i>Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6cd)</i>	49

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: <i>Rücklaufquote der nationalen Lehrpersonenbefragung im Rahmen der HBSC-Studie 2014 (nach Klassenstufen) (Sucht Schweiz, 2015, S. 1)</i>	32
Tabelle 2: <i>Verwendete Skalen</i>	34
Tabelle 3: <i>Deskriptive Statistik der Stichprobe (N = 570)</i>	37
Tabelle 4: <i>Bestätigung der Hypothese 1</i>	38
Tabelle 6: <i>Bestätigung der Hypothese 2</i>	40
Tabelle 7: <i>Bestätigung der Hypothese 3</i>	40
Tabelle 8: <i>Regressionsanalysen für Ressourcen , Belastungen und Interaktionen als Prädiktoren für Burnout</i>	43
Tabelle 9: <i>Bestätigung der Hypothese 6a</i>	46
Tabelle 10: <i>Indirekte Effekte zwischen Belastungen und Burnout</i>	47
Tabelle 11: <i>Bestätigung der Hypothese 6b</i>	48
Tabelle 12: <i>Bestätigung der Hypothese 6c</i>	50

1 EINLEITUNG

„Beides, Lehrerarbeit und Burnout, scheinen untrennbar miteinander verbunden und der vielfach geltend gemachte ‚Zusammenhang‘ erreicht seinen Höhepunkt in der Bezeichnung der Lehrkräfte als Kollektiv ‚Die Ausgebrannten‘ (DIE ZEIT, 2006)“ (Rothland, 2013, S. 8).

Burnout bei Lehrpersonen ist ein viel diskutiertes Thema. Doch haben Lehrpersonen tatsächlich ein erhöhtes Risiko an Burnout zu erkranken? Dieser Frage gingen in den vergangenen Jahren viele Forscherinnen und Forscher nach. Ein vergleichsweise hohes Burnout-Risiko bei Lehrkräften wurde empirisch mehrfach belegt (z.B. Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Kieschke & Schaarschmidt, 2010; Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap & Kladler, 2001). Ergebnisse von Untersuchungen bei Schweizer Stichproben zeigen, dass rund 20 bis 30 % der Lehrpersonen kritische Werte für Burnout aufweisen (Trachsler et al., 2006; Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser & Dangel, 2005; Ulich, Inversini, & Wülser, 2002). In Übersichtsarbeiten bestätigen mehrere Autorinnen und Autoren, dass bei Anwendung psychologischer Testverfahren, wie beispielsweise dem Maslach-Burnout-Inventory, die Zahl der kritischen Burnout-Werte bei Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum bei 10 bis 30 % liegt (Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Rothland, 2013).

Burnout bei Lehrpersonen

Seit den 1980er-Jahren wurden unzählige Publikationen des Begriffs „Burnout“ im Zusammenhang mit Lehrpersonen veröffentlicht (Rothland, 2013). Trotz Schwankungen liegt die jährliche Zahl der Veröffentlichungen international nach wie vor auf einem sehr hohen Niveau. Nach Rothland (2013) könnte dies daran liegen, dass die bisherigen Forschungsbemühungen noch nicht zu einem befriedigenden Ergebnis geführt haben.

Burnout bei Lehrpersonen hat weitreichende Folgen für das Bildungssystem (Reichl, Wach, Spinath, Brücken & Karbach, 2014). Als Hauptursache für gesundheitlich bedingte Frühpensionierungen von Lehrpersonen gelten psychische Erkrankungen (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Weber, Weltle & Lederer, 2004). Ausserdem sind Zusammenhänge zwischen Burnout und weiteren gesundheitlichen Beeinträchtigungen wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Schlafprobleme oder Depressionen empirisch belegt (Reichl et al., 2014). Forscherinnen und Forscher untersuchten den Zusammenhang zwischen Burnout und der Unterrichtsqualität. Burnoutsymptome wie chronische emotionale Erschöpfung oder Müdigkeit können die Arbeitsleistung erwiesenermassen erheblich beeinflussen (Pishghadam, Adamson, Sadafian & Kan, 2014). Lehrpersonen, welche erhöhte Burnout-Werte aufweisen, tendieren dazu weniger mit ihren Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren, weniger auf deren Ideen einzugehen und seltener Lob auszusprechen (Pishghadam et al., 2014). Pishghadam et al. (2014) bezeichnen Burnout bei Lehrpersonen als „a major social dysfunction“ (S. 35), aufgrund der Auswirkungen auf den Unterricht, das Bildungssystem und die Gesellschaft.

Einflussfaktoren auf Burnout

In der Literatur zeigt sich weitgehende Einigkeit darin, dass die Burnoutprävention und Gesundheitsförderung bei Lehrpersonen von grosser Bedeutung ist. Zur Entwicklung geeigneter Interventionen für die Vorbeugung von Burnout, ist es elementar die verschiedenen Faktoren, welche sich positiv oder negativ auf Burnout auswirken, zu kennen. Eine Erklärung für die Wirkungsmechanismen bei der Entstehung von Burnout bietet das Job Demands-Resources Modell (JD-R Modell). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass alle Faktoren, welche einen Einfluss auf arbeitsbezogenen Stress haben, in zwei Kategorien geteilt werden können: Belastungen und Ressourcen (Hakanen & Roodt, 2010). *Belastungen*, auch Stressoren genannt, sind „Merkmale der Arbeitssituation, die das Auftreten negativer Beanspruchungen bei arbeitenden Menschen wahrscheinlicher machen“ (Krause, et al., 2013, S. 61). *Ressourcen* sind protektive Faktoren, die für den Umgang mit Belastungen, die Verhinderung von Krankheit sowie Förderung der Gesundheit von grosser Bedeutung sind (Ulich & Wülser, 2015). Sie können in den äusseren Bedingungen (situative Ressourcen) oder innerhalb einer Person (personale Ressourcen) liegen (Ulich & Wülser, 2015).

Belastungen von Lehrpersonen und deren Bewältigung sind schon seit längerer Zeit Gegenstand der empirischen Forschung. In einer Vielzahl von Studien wurde untersucht, welche Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen im Hinblick auf deren Gesundheit von Bedeutung sind (z.B. Bauer et. al, 2007; Delgrande Jordan, Kuntsche & Siedler, 2005; Harazd, et al., 2009; Montgomery & Rupp, 2005; Trachsler et al., 2006).

Basierend auf dem JD-R Modell wurde der direkte positive Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout empirisch vielfach bestätigt (z.B. Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Es wird davon ausgegangen, dass diese Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit repliziert werden können. Die Auswirkungen von Ressourcen auf Burnout scheinen weniger eindeutig zu sein. Bakker, Demerouti und Verbeke (2004) sowie Xanthopoulou et al. (2007b) haben eher schwächere direkte Effekte beobachtet. Zudem geben diverse Studien Hinweise auf einen puffernden Effekt (Interaktionseffekt) von Ressourcen auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Xanthopoulou et al., 2007b). Gleichzeitig lassen sich aber auch Studien finden, in welchen keine Interaktionseffekte nachgewiesen werden konnten (Bakker et al., 2004; Xanthopoulou et al. 2007a). Die teilweise widersprüchlichen Ergebnisse bedürfen weiterer differenzierter Analysen. So werden in der vorliegenden Arbeit die ausgewählte situative und personale Ressourcen einzeln im Hinblick auf deren direkten Effekte, als auch Interaktionseffekte hin untersucht. Obwohl Ressourcen einen weniger starken Einfluss auf Burnout zu haben scheinen als Belastungen (Schaufeli & Bakker, 2004), ist deren Berücksichtigung in der Burnoutforschung von grosser Bedeutung. Nach Storch, Krause und Küttel (2013) stellt die Ressourcenorientierung einen wichtigen Ansatz für die Gesundheitsförderung und Burnoutprävention dar. Personale Ressourcen können gezielt gestärkt werden und situative Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, während gewisse Belastungen nicht direkt beeinflussbar sind: „Die Anforderungen an den Lehrberuf werden vielfältiger und belastender, und von dieser Entwicklung ist kein Ende abzusehen“ (Storch et al., 2013, S. 273).

Ein bis heute noch wenig untersuchtes Konzept, das in Zusammenhang mit der Gesundheit von Arbeitnehmenden gebracht wird, stellt die sogenannte *Selbstgefährdung* dar. Damit sind Verhaltensweisen gemeint, die „bewusst oder unbewusst eine Gefährdung oder Schädigung der eigenen Gesundheit verursachen können“ (Baeriswyl, Krause & Kunz Heim., 2014, S. 7). Dazu zählen beispielsweise die Ausdehnung beziehungsweise Intensivierung der Arbeitszeit oder das Arbeiten bei Krankheit (Präsentismus). Es handelt sich dabei also um Strategien, welche Erwerbstätige mit dem Ziel der Bewältigung arbeitsbezogener Belastungen einsetzen (Krause et al, 2015). Baeriswyl et al., (2014) integrierten das Konzept der Selbstgefährdung als „maladaptive Bewältigungsstrategie“ (S. 6) in das JD-R Modell. Dabei postulierten sie einen teilweise vermittelnden Effekt von Selbstgefährdung auf den Zusammenhang zwischen Belastungen (quantitative Anforderungen und Konflikte mit Eltern) und der Gesundheit von Lehrpersonen. In einer Studie bei Schweizer Lehrpersonen (N = 579) konnten sie diesen Mediationseffekt nachweisen. Da als Selbstgefährdung nur Präsentismus erfasst und untersucht wurde, fordern Baeriswyl et al. (2014) für künftige Studien das Konstrukt weiter zu fassen. Dieser Forderung wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen, indem neben dem *Präsentismus* auch die Faktoren *Intensivierung der Arbeitszeit*, *Ausdehnung der Arbeitszeit* und *Qualitätsreduktion* berücksichtigt werden. Die vier untersuchten Komponenten der Selbstgefährdung werden in Kapitel 2.5 genauer beleuchtet.

1.1 Vorgehen und Zielsetzung

In Anlehnung an das JD-R Modell werden basierend auf dem aktuellen Forschungsstand Hypothesen zum Einfluss von Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung auf Burnout formuliert. Die postulierten Hypothesen werden an einer Stichprobe von Schweizer Lehrpersonen (N=570) der 5. bis 9. Klasse untersucht. Als Datengrundlage dient eine schriftliche Befragung, welche Anfang 2014 von Sucht Schweiz und der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurde. Die Hypothesenüberprüfung erfolgt mittels bivariater Korrelationen, Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist, zu eruieren, welchen Einfluss Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung auf Burnout bei Lehrpersonen haben. Es wird überprüft, ob die drei Belastungen (*quantitative Anforderungen*, *Konflikte mit Eltern* und *Pupil Misbehavior*), die vier situativen Ressourcen (*Gesundheitsmanagement*, *direktives salutogenes Leitungshandeln*, *gemeinsame pädagogische Vorstellungen* und *Erholungsmöglichkeiten*) sowie die personale Ressource *Kompetenzselbstkonzept* einen direkten Effekt auf Burnout haben. Ausserdem werden Interaktionseffekte von situativen und personalen Ressourcen auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout analysiert. Die Ergebnisse sollen damit zur Klärung der noch nicht eindeutig beantworteten Frage nach dem „Puffereffekt“ von Ressourcen beitragen. Die Erkenntnisse sollen eine differenzierte Aussage erlauben, ob und wenn ja, welche der untersuchten Ressourcen den positiven Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout bei Lehrpersonen schwächen. Schliesslich wird die noch wenig untersuchte Rolle der Selbstgefährdung, bestehend aus den Faktoren *Präsentismus*, *Ausdehnung* und *Intensivierung der Arbeitszeit* sowie *Qualitätsreduktion*, als Mediator zwischen Belastungen und Burnout überprüft. Die Ergebnisse zu den Effekten von Selbstgefährdung sollen Hinweise geben, ob dieses Konzept

im Rahmen der Burnoutprävention bei Lehrpersonen zu berücksichtigen ist, beziehungsweise welche Komponenten davon insbesondere von Bedeutung sind.

1.2 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 wird der Begriff Burnout und dessen Messung sowie die theoretische Grundlage, eine Erweiterung des JD-R Modells, erläutert. Die untersuchten Belastungen, Ressourcen und selbstgefährdenden Verhaltensweisen werden erklärt, Studien zu deren Einfluss auf Burnout vorgestellt und Hypothesen abgeleitet. Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt. Nach der Darstellung der deskriptiven Ergebnisse, folgt die Hypothesenüberprüfung. Die Ergebnisse werden diskutiert und Implikationen, sowohl für die angewandte Forschung als auch die Praxis, abgeleitet. Die Arbeit schliesst mit einer kritischen Würdigung und einem Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND HYPOTHESEN

2.1 Burnout

2.1.1 Der Begriff Burnout

Über den Begriff Burnout wird nach wie vor heftig debattiert – nicht nur über die Bedeutung, sondern auch darüber, ob es den Begriff tatsächlich braucht (Kunz Heim, 2011). Gemäss der International Classification of Diseases (ICD-10) der Health Organization (WHO) gilt Burnout zwar nicht als Krankheit, wird aber unter „Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“ (Z73) erwähnt.

Erstmals kam der Begriff Burnout Mitte der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA auf (Maslach & Schaufeli, 1993). Der Psychoanalytiker Freudenberger beschrieb damit ein Phänomen, welches er bei freiwilligen Mitarbeitenden in einer Drogenklinik beobachtete: eine allmähliche emotionale Erschöpfung sowie verminderte Motivation und Abnahme des Commitments (Maslach & Jackson, 1981). Seit seiner ersten Publikation im Jahre 1974 wurden unzählige Beschreibungen des Begriffs Burnout veröffentlicht. Bereits 1982 berichten Perlan und Hartman von 48 Burnout-Definitionen (Sosnowsky-Waschek, 2013). Erste Definitionen bestanden primär aus Auflistungen von Symptomen, was nach Schaufeli und Buunk (2003) problematisch ist: zum einen seien sie unvermeidlich selektiv, zum anderen würden sie den dynamischen Aspekt des Syndroms vernachlässigen. Werden die Ursachen mitberücksichtigt, lassen sich die Definitionen grob danach unterteilen, ob eher die Persönlichkeit der Betroffenen oder die äusseren Bedingungen im Fokus stehen (Frieling & Sonntag, 1999). In den vergangenen Jahren wurde in der Burnoutforschung vermehrt die Rolle von arbeitsorganisatorischen Bedingungen einbezogen (Ulich & Wülser, 2015). Pines, Aronson und Kafry (1985) beschreiben Burnout als ein Zustand „körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung“ (S. 25). Ihnen zufolge liegt die Ursache zum einen in Persönlichkeitsmerkmalen, zum andern in Arbeitsbe-

dingungen, welche Stress und Arbeitsunzufriedenheit auslösen.

Nach der Sozialpsychologin Maslach umfasst Burnout die drei Dimensionen *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *reduzierte Leistungsfähigkeit* (Maslach & Jackson, 1981). In der Forschungsliteratur zeigt sich eine zunehmende Übereinstimmung darin, dass emotionale Erschöpfung als Hauptkomponente des Burnoutsyndroms bezeichnet werden kann (Ulich & Wülser, 2015). So definieren Schaufeli und Greenglass (2001) Burnout als „a state of physical, emotional and mental exhaustion that results from long-term involvement in work situations that are emotionally demanding“ (S. 501).

2.1.2 Messung von Burnout

Basierend auf den eben genannten drei Dimensionen entwickelten Maslach und Jackson (1981) das Maslach-Burnout-Inventory (MBI), welches bis heute ein oft verwendetes Instrument zur Messung von Burnout ist. Um die letzte Jahrtausendwende wurde das MBI in über 90% der Burnoutstudien verwendet (Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005). Basierend auf dieser Befundlage schlussfolgern Kristensen et al. (2005): „Burnout is what the MBI measures, and the MBI measures what burnout is“ (S. 193). Aufgrund methodischer und konzeptioneller Bedenken bezüglich des MBI wurde ein alternatives Messinstrument gefordert (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2008). Mit dem Copenhagen Burnout Inventory (CBI) haben Kristensen et al. (2005) ein neues Instrument zur Messung von Burnout entwickelt, welches primär die Aspekte der Erschöpfung und Ermüdung erfasst. Dies entspreche der historischen Entwicklung des Burnoutkonzepts und der Definition von Schaufeli und Greenglass (2001) (Kristensen et al., 2005, S. 196). Das CBI umfasst die drei Skalen *personal burnout*, *work-related burnout* sowie *client-related burnout* und lässt sich in diversen Arbeitsgebieten anwenden (Kristensen et al., 2005). In der vorliegenden Arbeit wird zur Messung von Burnout die deutsche Übersetzung der Skala Personal Burnout verwendet.

2.2 Das Job Demands-Resources Modell

Wie einleitend erwähnt, dient das Job Demands-Resources (JD-R) Modell der Erklärung der Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout. Die Kategorisierung der Arbeitsbedingungen in Belastungen und Ressourcen kann unabhängig von den berufsspezifischen Bedingungen erfolgen, weshalb sich das Modell als Grundlage von Studien in unterschiedlichsten organisationalen Settings eignet (Bakker & Demerouti, 2007).

Die Autorinnen und Autoren des JD-R Modells gehen von zwei Prozessen aus (Hakanen & Roodt, 2010). Mit dem *gesundheitsbeeinträchtigenden Prozess* wird angenommen, dass arbeitsbezogene Belastungen zu konstanter Überlastung und schliesslich zu Burnout führen, was wiederum negative Effekte auf die Gesundheit zur Folge hat (Demerouti et al. 2001). Mit dem *motivationsbezogenen Prozess* wird beschrieben, dass arbeitsbezogene Ressourcen zu Arbeitsengagement führen, was sich positiv auf das organisationale Commitment und die Leistung auswirkt (Hakanen & Roodt, 2010). In Abbildung 1 sind die beiden Prozesse mit den postulierten positiven (+) und negativen (-) Zusammenhängen dargestellt.

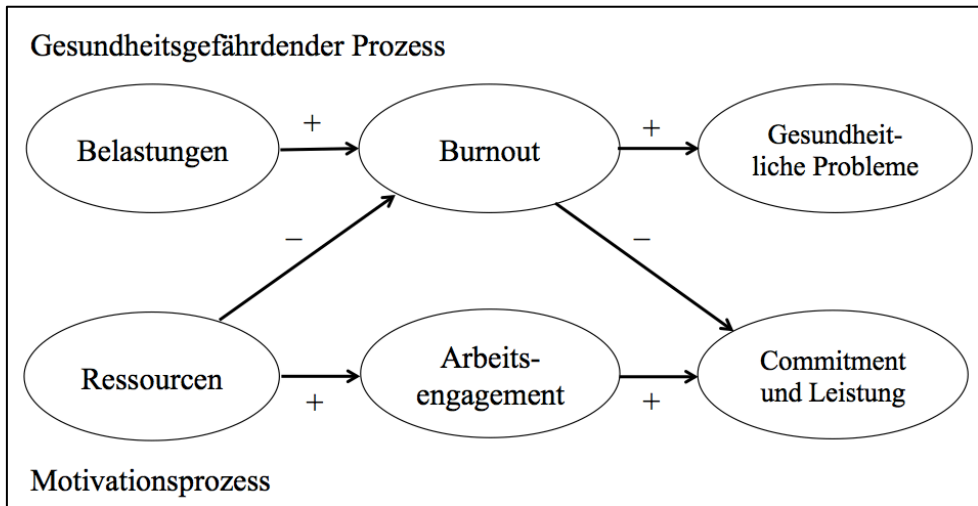


Abbildung 1: Die zwei Prozesse des Job Demands-Resources Modell (Hakanen & Roodt, 2010, S. 87)

Das Modell wurde bereits wiederholt bei Studien mit Lehrpersonen eingesetzt und scheint eine hohe Erklärungs- und Vorhersagekraft der postulierten Zusammenhänge zu haben. In einer Untersuchung bei finnischen Lehrpersonen (N = 2038) wurden die Wirkungsmechanismen beider Prozesse bestätigt, wobei der gesundheitsbeeinträchtigende Prozess stärker zu sein scheint (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Des Weiteren bestätigen Bakker und Demerouti (2007) in einem Übersichtartikel die empirische Evidenz der zwei Prozesse des JD-R Modells.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem gesundheitsbeeinträchtigenden Prozess, wobei nicht nur Auswirkungen von Belastungen, sondern auch Effekte von Ressourcen auf Burnout untersucht werden. Ob Burnout zu gesundheitlichen Problemen führt, wird nicht untersucht. Ebenso ist der Motivationsprozess nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

2.3 Belastungen

2.3.1 Belastungen von Lehrpersonen

Viele Lehrpersonen fühlen sich während ihrer Tätigkeit dauerhaft verschiedenartigen Belastungen ausgesetzt (Windlin, 2011). In einer Studie, welche bei Lehrpersonen des Kantons Basel-Stadt durchgeführt wurde, gaben 29 % der Befragten (N = 1517) an, sich stark bis sehr stark durch Arbeitsüberforderung belastet zu fühlen (Ulich, et al., 2002). Unter welchen spezifischen Belastungen Lehrpersonen leiden, wurde in einer Vielzahl von Studien untersucht. Drei wesentliche Belastungsfaktoren, welche in zahlreichen Untersuchungen identifiziert wurden, stellen *quantitative Anforderungen*, *Konflikte mit Eltern* und *Pupil Misbehavior* dar. Im Folgenden werden diese drei, in der vorliegenden Arbeit analysierten Belastungen genauer beleuchtet.

Quantitative Anforderungen

Kyriacou (2001) erwähnt in seinem Übersichtsartikel Zeitdruck, Arbeitsmenge und administrative Aufgaben als drei der Hauptursachen für Stress bei Lehrpersonen. Auch Krause und Dorsemagen (2011) nennen in einem Übersichtsartikel ein hohes Arbeitspensum, quantitative Überforderung, Zeitdruck, lang anhaltende Phasen mit Arbeitsspitzen sowie die Übernahme von Zusatzämtern neben der Unterrichtsverpflichtung und ein hohes Ausmass administrativer Aufgaben als wesentliche Belastungsfaktoren von Lehrpersonen. In einer Untersuchung an öffentlichen Schulen der Stadt Bern (Vuille, Carvajal, Casaulta & Schenkel, 2004) wurden Lehrpersonen (N = 480) nach den häufigsten Gründen für Belastungen durch die Schule befragt. „Aufgaben ausserhalb des Kerngeschäfts“ stellte dabei der meistgenannte Grund dar. In einer offenen Frage wurde dieser von 120 Personen genannt. Häufig erwähnt wurden ausserdem die zeitliche Belastung durch Vor- und Nachbereitung (79 Nennungen), Administration (63 Nennungen) und Sitzungen (45 Nennungen). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Ulich et al. (2002) basierend auf einer Untersuchung bei Lehrpersonen des Kantons Basel-Stadt (N = 1517). 54 % der Befragten fühlten sich stark bis sehr stark belastet durch ausserunterrichtliche Pflichten und 53 % durch administrative Arbeiten (Ulich et al., 2002). Auch aus einer im Kanton Aargau durchgeführten Studie ging hervor, dass quantitative Anforderungen einen Hauptbelastungsfaktor darstellen. 30 % der befragten Lehrpersonen (N = 918) berichten eine eher starke bis sehr starke Belastung durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, 26 % durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten und 25 % durch das Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- oder Klassenaktivitäten.

Aufgrund der meist fehlenden Arbeitszeiterfassung ist in der Regel unklar, wie viele Stunden insgesamt eine Arbeitswoche von Schweizer Lehrpersonen umfasst. In Diskussionen um die hohen Belastungen von Lehrpersonen wird oft argumentiert, dass die Lehrerinnen und Lehrer ohnehin viele Ferien hätten (Straumann & Goltz, 2002). Arbeitszeitstudien bringen Klarheit über die tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden. Landert und Brägger (2009) erhoben die Arbeitszeit von Lehrpersonen und untersuchten, wie sich diese von 1999 auf 2009 verändert hat. Die Erhebung erfolgte bei Lehrpersonen (N = 4964) aller Stufen in 20 Deutschschweizer Kantonen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen mit einem Vollzeitpensum in regulären Unterrichtswochen durchschnittlich 49.2 Stunden arbeiten. In unterrichtsfreien Wochen (Schulferien) beträgt die Arbeitszeit im Durchschnitt 12.2 Stunden. Die durchschnittliche Zeit ohne jegliche Berufstätigkeit (Ferien) beträgt 5.4 Wochen. Die mittlere Jahresarbeitszeit beläuft sich auf 2'072 Stunden. Im Vergleich zu 1999 hat diese bei Lehrpersonen mit Vollzeitpensum um 7 % zugenommen. Dabei ist die für Unterricht und unterrichtsbezogene Arbeiten aufgewendete Zeit stabil geblieben. Die Zunahme der Arbeitszeit ist somit auf nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten zurückzuführen. Am deutlichsten nahm der Anteil für Gemeinschaftsarbeiten zu (+ 67 %), gefolgt von administrativen Arbeiten (+ 51 %) und (schulinternen) Weiterbildungen (+ 44 %).

Aus einer Untersuchung im Kanton Zürich ging hervor, dass die befragten Lehrpersonen (N = 2299) die zur Verfügung stehende Zeit für Unterrichtsvorbereitungen, Betreuung von Schülerinnen und Schülern sowie für Schulentwicklungsaufgaben als ungenügend betrachten (Forneck & Schriever, 2000). Diverse internationale Studien untermauern die ebengenannte Erkenntnis, dass quantitative Anforderungen ein Hauptbelastungsfaktor von Lehrpersonen darstellen (z.B. Borg, Riding, & Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995).

Konflikte mit Eltern

Eltern stellen einen wichtigen Interaktionspartner von Lehrpersonen dar. Beziehungen zu Eltern können entlastend, aber auch belastend sein. In der Untersuchung von Vuille et al. (2004) wurde „Elternarbeit“ am dritthäufigsten als Belastungsursache genannt (95 Nennungen, N = 480). Basierend auf ihrer Untersuchung an Aargauer Schulen kamen auch Nido, Trachsler, Ackermann, Brügggen und Ulich (2008) zum Schluss, dass Eltern zunehmend Probleme bereiten – sie setzen Lehrpersonen oft unter Rechtfertigungsdruck, beispielsweise bei Promotionsentscheidungen.

Basierend auf einer Untersuchung bei deutschen Lehrpersonen kommen Bauer et al. (2007) zum Schluss, dass Lehrpersonen mit einem beträchtlichen Ausmass an negativen Erfahrungen mit Eltern konfrontiert werden. Auch aus der deutschen Studie (N = 949) von Unterbrink et al. (2008) geht hervor, dass Konflikte mit Eltern ein relevanter Belastungsfaktor darstellt. Diese Erkenntnis bestätigen Nübling, Wirtz, Neuer und Krause (2008) in ihrer Untersuchung bei N = 402 Lehrpersonen aus Baden-Württemberg, als auch Skaalvik und Skaalvik (2007; 2010) basierend auf Untersuchungen bei norwegischen Lehrpersonen. Pyhältö, Pietarinen und Salmela-Aro (2011) schlussfolgern aus einer Interviewstudie in Finnland (N = 68), dass Lehrpersonen vermehrt Problemen in sozialen Interaktionen mit Eltern ausgesetzt sind.

Pupil Misbehavior

Als weitere Hauptquellen von Stress bei Lehrpersonen nennt Kyriacou (2001) das Unterrichten von unmotivierten Schülerinnen und Schülern sowie die Aufrechterhaltung von Disziplin. Auch in der Untersuchung von Vuille et al. (2004) wurde „schwierige Schüler“ am zweithäufigsten als Grund für Belastungen durch die Schule genannt (96 Nennungen, N = 480). Ulich et al. (2002) berichteten von 71 % der befragten Lehrpersonen, welche sich eher stark bis sehr stark durch das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler belastet fühlen. In der Studie von Nido et al. (2008) fällt der diesbezügliche Prozentsatz etwas tiefer, aber mit 48% immer noch sehr hoch aus. Ähnliche Ergebnisse zeigen zwei Erhebungen, welche 2003 und 2005 bei Lehrpersonen (total N = 1449) des Kantons Thurgau durchgeführt wurden. Die Autorinnen und Autoren fassen zusammen, dass insgesamt eine hohe Belastung durch das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler verzeichnet wird (Trachsler et al., 2006).

Weitere Studien aus Deutschland weisen ebenso darauf hin, dass destruktives und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern ein Hauptbelastungsfaktor von Lehrpersonen darstellt (Bauer et al., 2006; 2007). Eine Untersuchung bei griechischen Lehrpersonen (N=493) zeigte, dass sich die am häufigsten berichtete Belastungen auf Interaktionen mit Schülerinnen und Schüler beziehen. Dazu gehören disziplinäre Probleme, mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie schlechte Leistungen und überfüllte Klassenzimmer. Auch Pyhältö et al. (2011) berichten von Problemen in sozialen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern. In zahlreichen weiteren Studien wird Pupil Misbehavior als ein wichtiger Belastungsfaktor genannt (z.B. Abel & Sewell, 1999; Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995).

2.3.2 Der Einfluss von Belastungen auf Burnout

Wie einleitend erwähnt, wurde basierend auf dem JD-R Modell der positive Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout empirisch vielfach bestätigt. Ebenso liegen Untersuchungen bei Lehrpersonen vor, in welchen Zusammenhänge zwischen den drei thematisierten Belastungen und Burnout nachgewiesen werden konnten. Im Folgenden werden Studienergebnisse präsentiert, welche den aktuellen Forschungsstand in diesem Gebiet abbilden. Bei den dargestellten Korrelationen können nach Cohen (1988) Werte ab $r \geq .40$ als gross bezeichnet werden.

In einer Untersuchung bei finnischen Lehrpersonen ($N = 2038$) wurden Zusammenhänge zwischen *quantitativen Anforderungen* und Burnout von $r = .44$ ($p \leq .001$) ermittelt (Hakanen et al., 2006). Mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = .59$ wurden ebenso in einer norwegischen Studie ($N = 2249$) starke Zusammenhänge zwischen Zeitdruck und emotionaler Erschöpfung nachgewiesen (Skaalvik & Skaalvik, 2010). In einer Studie bei griechischen Lehrpersonen ($N = 493$) wurden Zusammenhänge zwischen quantitativen Anforderungen und emotionaler Erschöpfung von $r = .57$ genannt (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Auch aus einer weiteren Studie aus Griechenland ($N = 447$) ging hervor, dass übermässige Arbeitsbelastungen und emotionale Erschöpfung stark korrelieren ($r = .44$; $p \leq .01$) (Kokkinos, 2007). Schweizer Studien kamen zu ähnlichen Schlüssen. Ulich et al. (2002) berechneten einen Korrelationskoeffizienten von $r = .62$ ($p \leq .001$) zwischen quantitativer Überforderung und emotionaler Erschöpfung ($N = 1517$, Kanton Basel-Stadt). Baeriswyl et al. (2014) nannten Zusammenhänge von $r = .34$ ($p \leq .01$) zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass quantitative Anforderungen und Burnout stark zusammenhängen.

Bis anhin weniger untersucht sind die Zusammenhänge zwischen *Konflikten mit Eltern* und Burnout. Die Korrelationen scheinen etwas schwächer, aber dennoch signifikant zu sein. In der Untersuchung von Baeriswyl et al. (2014) betrug der Korrelationskoeffizient $.20$ ($p \leq .01$). Skaalvik und Skaalvik (2007) nannten basierend auf einer Untersuchung bei norwegischen Lehrpersonen ($N = 246$) Zusammenhänge zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout von $r = .26$ ($p \leq .05$). In der Studie von Skaalvik und Skaalvik (2010) wurden Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu Eltern und emotionaler Erschöpfung von $r = -.12$ genannt. Stärker zeigte sich die Bedeutung der Beziehung zu Eltern, wenn Depersonalisation als weitere Burnoutdimension betrachtet wurde. Hier zeigten sich Zusammenhänge von $r = -.44$ (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Zusammenhänge zwischen Pupil Misbehavior und Burnout wurden mehrfach in Studien nachgewiesen. Hakanen et al. (2006) bezifferten den Korrelationskoeffizient auf $r = .28$ ($p \leq .001$). In einer Untersuchung bei Lehrpersonen in den USA ($N = 610$) wurde ein Zusammenhang von $r = .40$ ($p \leq .01$) zwischen Pupil Misbehavior und emotionaler Erschöpfung nachgewiesen (Tsouloupas et al. (2010). Eine weitere Studie aus den USA ($N = 97$) berichtete Werte zwischen $r = .32$ ($p \leq .05$) und $.40$ ($p \leq .01$) (Abel & Sewell, 1999). In den norwegischen Studien von Skaalvik und Skaalvik (2007; 2010) wurde ein Korrelationskoeffizient von $r = .18$, beziehungsweise $r = .13$ berechnet. Antoniou et al. (2006) nannten einen Zusammenhang von $r = .24$

($p \leq .001$). Kokkinos (2007) konnte starke Zusammenhänge mit allen drei Burnoutdimensionen nachweisen. Die Korrelationen betragen $r = .53$ zwischen Pupil Misbehavior und emotionaler Erschöpfung, $r = .33$ zwischen Pupil Misbehavior und Depersonalisation sowie $r = -.20$ zwischen Pupil Misbehavior und Leistungsfähigkeit (jeweils $p \leq .01$). In der Schweizer Studie von Baeriswyl et al. (2014) wurde der Zusammenhang zwischen Störungen im Unterricht und Burnout auf $r = .12$ ($p \leq .01$) beziffert.

Um die Wirkungsrichtung der genannten Zusammenhänge zu überprüfen, bedarf es Untersuchungen mit mehreren Messzeitpunkten. Verglichen mit der hohen Zahl an Untersuchungen im Querschnittsdesign liegen wenige Langzeitstudien vor, in welchen die Auswirkungen von Belastungen auf Burnout bei Lehrpersonen untersucht wurden. In einer Langzeitstudie bei Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Schuladministration ($N = 362$) konnten Burke, Greenglass und Schwarzer (1996) Auswirkungen von Arbeitsbelastungen (Bürokratismus, Pupil Misbehavior und mangelnde Unterstützung) auf Burnout nachweisen. In einer Studie von González-Morales, Rodríguez und Peiró (2010) wurden Arbeitsbelastungen und Erschöpfung zum Zeitpunkt 1 (T1) sowie nach sechs bis neun Monaten (T2) bei Lehrpersonen an spanischen Schulen ($N = 444$) erhoben. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Arbeitsbelastungen (T1) und Erschöpfung (T1) von $r = .42$, Arbeitsbelastungen (T2) und Erschöpfung (T2) von $r = .35$ sowie Arbeitsbelastungen (T1) und Erschöpfung (T2) von $r = .36$.

Basierend auf den dargestellten Forschungsergebnissen werden die folgenden Hypothesen formuliert.

Hypothese 1: Hohe Belastungen führen zu Burnout (direkt).

- 1a Quantitative Anforderungen führen zu Burnout.
- 1b Konflikte mit Eltern führen zu Burnout.
- 1c Pupil Misbehavior führt zu Burnout.

Die kausale Formulierung der Hypothesen erfolgte auf der Grundlage des JD-R Modells. Anzumerken ist, dass bei der vorliegenden Querschnittstudie keine Belege für Kausalitäten erhoben werden können. Basierend auf bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Konzepten werden aufgrund von Korrelationen auf Kausalitäten geschlossen.

2.4 Ressourcen

2.4.1 Ressourcen von Lehrpersonen

Wie einleitend erwähnt, können Ressourcen vor einem Burnout schützen. Ressourcen von Lehrpersonen werden auch als Merkmale einer gesundheitsförderlichen Schule beschrieben (z.B. Kyriacou, 2001). Vier zentrale situative Ressourcen von Lehrpersonen sind das *Gesundheitsmanagement* an der Schule, das sogenannte *direktive salutogene Führungshandeln*, *gemeinsame pädagogische Vorstellungen* im Kollegium sowie *Erholungsmöglichkeiten*. Eine wichtige personale Ressource von Lehrpersonen ist das *Kompetenzselbstkonzept*. Im Folgenden werden die ebengenannten Ressourcen genauer erklärt und empirische Untersuchungen zu deren Einfluss auf Burnout vorgestellt.

Gesundheitsmanagement

Im betrieblichen Kontext wird unter dem Begriff Gesundheitsmanagement ein System von Massnahmen und Methoden verstanden, welche der Gesundheit der Mitarbeitenden dienen (Rudow, 2004). Dazu gehört nicht nur die Prävention von arbeitsbedingten Erkrankungen, sondern auch die Förderung der Gesundheit (Rudow, 2004). Durch eine nachhaltige Strategie des betrieblichen Gesundheitsmanagements erfolgt eine Verankerung von Gesundheitsthemen in die Werte, Normen und Verhaltensweisen der Mitarbeitenden (Ulich & Wülser, 2015). Grundsätzlich lassen sich verhaltensorientierte (personenbezogene) von den verhältnisorientierten (bedingungsbezogene) Interventionen unterscheiden (Ulich & Wülser, 2015). Im Schulkontext beinhaltet ein Gesundheitsmanagement auf verhaltensbezogener Ebene beispielsweise, dass Lehrkräfte Unterstützung erhalten in der Entwicklung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen und befähigt werden mit Belastungssituationen umzugehen (Harazd et al., 2009). Unter die verhältnisbezogenen Interventionen fällt zum Beispiel eine Arbeitsgestaltung, welche auf gesundheitsfördernden Überlegungen basiert, oder die Erfassung von Belastungen zur systematischen Verbesserung der Arbeitssituation (Harazd et al., 2009).

Direktives salutogenes Leitungshandeln

Schulleiterinnen und Schulleiter haben im Zusammenhang mit der Gesundheit von Lehrpersonen eine wichtige Rolle (Harazd et al., 2009). Neben der Gestaltung des Arbeitsumfelds können sie durch den direkten Kontakt zu den Lehrpersonen einen Beitrag zu deren Gesundheit leisten (Harazd et al., 2009). Krause und Dorsemagen (2011) nennen eine hohe Führungsqualität der Schulleitung als wichtige Ressource von Lehrpersonen. Auch Kyriacou (2001) erwähnt Aspekte der Führung als wichtige Faktoren einer gesundheitsfördernden Schule.

Unter dem Aspekt der Salutogenese von Antonovsky kann die Schulleitung ihre Aufträge an Lehrerinnen und Lehrer entsprechend gesundheitsförderlich gestalten (Harazd et al., 2009). Dazu gehört, dass die Anweisungen nicht nur zu bewältigen sind, sondern zudem aus Sicht der Lehrpersonen prinzipiell einen Sinn ergeben, verständlich und nachvollziehbar sind (Harazd et al., 2009). Diese Merkmale der Führung nannten Harazd et al. (2009) direktives salutogenes Leitungshandeln. Darauf basierend entwickelten sie die in der vorliegenden Arbeit verwendete Skala.

Gemeinsame pädagogische Vorstellungen

Kyriacou (2001) nennt „consensus established on key values and standards“ (S. 31) als wichtiges Merkmal einer gesunden Schule. Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium zeigen sich in einem Konsens über die Schulphilosophie sowie in Erziehungs- und Disziplinfrauen (Krause, 2004; Nübling et al., 2012). Es liegt ein gemeinsames Verständnis vor, wie mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern umgegangen wird und welche Regeln von den Schülerinnen Schülern zu befolgen sind (Krause, 2004; Nübling et al., 2012).

Kyriacou (2001) nennt als weitere Faktoren einer gesunden Schule eine gute Kommunikation unter den

Mitarbeitenden sowie einen hohen Sinn für Kollegialität. In einem Übersichtsartikel erwähnen Krause und Dorsemagen (2011) als wichtige Ressourcen von Lehrpersonen neben den gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen die Zusammenarbeit im Kollegium, ein funktionierender Erfahrungsaustausch sowie unterstützende Konferenzen. Nach Trachsler et al. (2006) gehören zu den wichtigsten gesundheitsschützenden Ressourcen ein positives Sozialklima, in welchem gegenseitiges Interesse, Vertrauen und Offenheit vorherrscht sowie soziale Unterstützung, wie gegenseitige Hilfeleistungen.

Die Autorin geht davon aus, dass die ebengenannten Ressourcen begünstigt werden, wenn im Kollegium gemeinsame pädagogische Vorstellungen vorherrschen. Sind Lehrpersonen beispielsweise unterschiedlicher Überzeugung, wie mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern umgegangen wird, so wird ein diesbezüglicher Erfahrungsaustausch im Kollegium vermutlich nicht als entlastend wahrgenommen. Insofern können gemeinsame pädagogische Vorstellungen als Voraussetzung für viele weitere soziale Ressourcen betrachtet werden.

Erholungsmöglichkeiten

Rückzugs- und Erholungsmöglichkeiten für Lehrpersonen stellen eine wichtige Ressource der Arbeitsorganisation dar (Krause & Dorsemagen, 2011). Für Erholung im Laufe des Arbeitstages sind Pausen von grosser Bedeutung. Sie dienen dem Ausgleich von Beanspruchungsfolgen, wie beispielsweise der Leistungsabnahme durch Ermüdung (Ulich & Wülser, 2015). Durch den Verzicht auf Pausen nimmt die Ermüdung stark zu (Semmer, Grebner & Elfering, 2010). Der Erholungswert von Pausen ist abhängig davon wie oft, wie lange und in welcher zeitlichen Verteilung Pausen eingelegt werden (Ulich & Wülser, 2015). Als besonders wirksam zur Vorbeugung von Ermüdung haben sich kurze Pausen erwiesen (Semmer et al., 2010).

Im Schulalltag kommt es oftmals vor, dass Lehrerinnen und Lehrer stundenlang ohne Phasen der Entspannung arbeiten (Schaarschmidt, 2011). Unterrichtspausen werden sogar als besonders belastend bezeichnet, da sie weniger strukturiert sind als die Schulstunden, worauf Schülerinnen und Schüler mit verstärktem Lärm und Problemverhalten reagieren können (Eichhorn, 2010). Persönliche Rückzugsmöglichkeiten für Lehrpersonen sind in Schulhäusern meist nicht vorhanden (Eichhorn, 2010). Als Ressource für Lehrpersonen ist es nicht nur wichtig, dass es während des Schultages genügend Pausen gibt, sondern auch, dass sie in den Unterrichtspausen auch tatsächlich genügend Zeit haben, sich zu erholen (Vgl. Krause, 2004; Nübling et al., 2012).

Kompetenzselbstkonzept

Das Kompetenzselbstkonzept stellt eine personale Ressource dar. Bei Lehrpersonen umfasst es die Einschätzung, wie kompetent sie sich bezogen auf ihr Fachwissen und ihren Umgang mit Schülerinnen und Schülern fühlen (Vgl. Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009). Zum Fachwissen gehört beispielsweise dazu, sich vertieft in den eigenen Fächern auszukennen und fachlich auf dem neusten Stand zu sein. Zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern zählen zum Beispiel der Umgang mit Konflikten oder Unterrichtsstörungen durch

Schülerinnen und Schüler oder die Integration „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler in die Klasse (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009).

Ein Konstrukt, welches Ähnlichkeiten mit dem Kompetenzselbstkonzept aufweist, stellt die Selbstwirksamkeitserwartung dar. Da dieses Konstrukt in der Burnoutforschung breiter untersucht wurde als das Kompetenzselbstkonzept, soll es an dieser Stelle kurz Erwähnung finden. Die Selbstwirksamkeitserwartung umfasst das Vertrauen einer Person, dass sie zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe ihre Fähigkeiten erfolgreich einsetzen kann (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009). Sie resultiert aus den bisherigen Erfahrungen, welche die Person in der Bewältigung dieser Aufgabe gemacht hat (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009). Das Selbstkonzept hingegen meint die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten Gebiet (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009). Die beiden Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung und des Kompetenzselbstkonzepts werden unterschiedlich operationalisiert (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009), in der Forschungsliteratur werden die Begriffe der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstkonzepts jedoch nicht immer trennscharf verwendet (Pajares & Schunk, 2001).

2.4.2 Der Einfluss von Ressourcen auf Burnout

Situative Ressourcen

Obwohl nach Hakanen und Roodt (2010) Ressourcen hauptsächlich Effekte auf den motivationsbezogenen Prozess des JD-R Modells haben, konnten direkte, negative Korrelationen zwischen Ressourcen und Burnout nachgewiesen werden (z.B. Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004; Xanthopoulou, Bakker, Dollard, Demerouti, Schaufeli, Taris & Schreurs, 2007). Zahlreich belegt wurde insbesondere, dass fehlende soziale Unterstützung zu Burnout führt (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Beispielsweise wurde in der bereits erwähnten Studie von Bakker et al. (2004) Zusammenhänge von $r = -.32$ ($p \leq .01$) zwischen sozialer Unterstützung und Erschöpfung nachgewiesen. In einer Untersuchung bei finnischen Lehrpersonen ($N=2038$) wurden negative Korrelationen zwischen dem sozialen Klima und Burnout ($r = -.24$, $p \leq .001$), sowie zwischen Unterstützung durch Supervision und Burnout ($r = -.19$, $p \leq .001$) nachgewiesen (Hakanen et al., 2006). Trachsler et al. (2006) wiesen in ihrer Studie bei Lehrpersonen an Thurgauer Schulen Korrelationen von $r = -.14$ ($p \leq .001$) zwischen sozialer Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen auf der einen Seite und emotionaler Erschöpfung auf der anderen Seite nach. Ebenso zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen einem positiven Sozialklima und emotionaler Erschöpfung von $r = -.14$ ($p \leq .001$), während ein negatives Sozialklima stark positiv mit emotionaler Erschöpfung korrelierte ($r = .35$, $p \leq .001$).

Wenig untersucht scheinen bis anhin die Effekte eines Gesundheitsmanagements an Schulen auf Burnout zu sein. Ebenso galt die Auswirkung des Führungshandelns auf die Gesundheit von Lehrpersonen lange Zeit als wenig erforscht (Gerick, 2014). In den vergangenen Jahren nahm allerdings die Bedeutung der Gesundheitsförderung an Schulen zu, was als neue Aufgabe an die Schulleitung herangetragen wird (Gerick, 2014). Leithwood, Jantzi und Steinbach (2001) analysierten 18 Studien, in welchen Merkmale des Schulleitungshandelns als Einflussvariable auf Burnout bei Lehrpersonen berücksichtigt wurden. Dabei konnten Prä-

diktoren identifiziert werden, welche Burnout deutlich fördern beziehungsweise reduzieren. Gerick (2014) untersuchte an deutschen Schulen den Einfluss der Führung auf die Gesundheit von Lehrpersonen ($N = 3018$). Sie wies Korrelationen von $r = -.24$ bis $r = -.34$ zwischen Merkmalen der Führung und emotionaler Erschöpfung nach. In einer Untersuchung von Harazd et al. (2009) bei deutschen Lehrpersonen ($N = 3359$) wurden Einflussfaktoren auf das Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrer analysiert. Als bedeutsam erwiesen sich dabei die beiden in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skalen des Gesundheitsmanagements an Schulen und des direktiven salutogenen Leitungshandelns. Diese beiden Einflussfaktoren erklärten zusammen mit der Schulformzugehörigkeit 16 % der Gesamtvarianz. Obwohl der Grossteil der Varianzerklärung (84 %) durch individuelle Faktoren erfolgte, schlussfolgern die Autorin und die Autoren, dass schulische Merkmale, insbesondere das Gesundheitsmanagement, eine wichtige Rolle für die Gesundheit der Lehrpersonen spielt. In der Studie von Trachsler et al. (2006) wurden Korrelationen von $r = .22$ ($p \leq .001$) zwischen Defiziten in Kultur und Führung auf der einen Seite und emotionaler Erschöpfung auf der anderen Seite nachgewiesen.

Bis anhin noch wenig untersucht bei Lehrpersonen scheint der Einfluss von Erholungsmöglichkeiten auf Burnout zu sein. In anderen organisationalen Settings konnten jedoch durch die Einführung geeigneter Pausensysteme in Unternehmen positive Wirkungen hinsichtlich Burnout nachgewiesen werden (Krajewski & Wieland, 2003). Mehrere Forscherinnen und Forscher haben ausserdem zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Belastungen auf der einen Seite und gesundheitlichen Problemen sowie schlechtem Wohlbefinden auf der anderen Seite auf fehlende Erholung als vermittelnde Komponente verwiesen (Sonntag & Zijlstra, 2006). Basierend auf einer Studie bei deutschen Lehrpersonen ($N = 156$) schliesst Hoederath (2010), dass Erholungsprozesse einen wesentlichen Einfluss auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden haben. Insbesondere zeigten sich sehr hohe Korrelationen von $r = -.60$ ($p \leq .001$) zwischen Erholungserleben und Depressivität (Hoederath, 2010).

Die einzelnen in der vorliegenden Arbeit analysierten situativen Ressourcen scheinen bis anhin bei Lehrpersonen eher wenig erforscht zu sein bezüglich deren Wirkung auf Burnout. Insbesondere liegen der Autorin keine Langzeitstudien vor. Insgesamt wurde der Einfluss von situativen Ressourcen auf Burnout jedoch zahlreich belegt. Daher werden die folgenden Hypothesen formuliert.

Hypothese 2: Situative Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).

- 2a Gesundheitsmanagement führt zu weniger Burnout.
- 2b Direktives salutogenes Leitungshandeln führt zu weniger Burnout.
- 2c Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium führen zu weniger Burnout.
- 2d Erholungsmöglichkeiten führen zu weniger Burnout.

Personale Ressourcen

Mehrfach nachgewiesen sind negative Zusammenhänge zwischen personalen Ressourcen und Burnout. Xanthopoulou, Bakker, Demerouti und Schaufeli (2007a) spezifizierten erstmals die verschiedenen Rollen der personalen Ressourcen in einer Erweiterung des JD-R Modells. Dabei fanden sie einerseits heraus, dass

personale Ressourcen den Zusammenhang zwischen Ressourcen der Arbeit und Burnout mediierten und andererseits, dass direkte negative Zusammenhänge zwischen personalen Ressourcen und Burnout bestehen.

Wie bereits erwähnt, wurden die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung auf Burnout bereits vielfach bei Lehrpersonen untersucht. Dabei konnten direkte Effekte (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ozdemir, 2007; Doménech Betoret, 2006) sowie indirekte Effekte mediiert über das subjektive Stressempfinden bei der Arbeit (Schwarzer & Hallum, 2008) oder mediiert über Störungen im Unterricht (Dicke et al., 2014) belegt werden. In einer Studie bei Lehrpersonen des Kantons Basel-Stadt ($N = 1517$) wurden sehr hohe Zusammenhänge von $r = -.53$ ($p \leq .001$) zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und emotionaler Erschöpfung nachgewiesen (Ulich et al., 2002). Tsouloupas et al. (2010) wiesen in einer Untersuchung bei Lehrpersonen in den USA ($N = 610$) negative Zusammenhänge von $r = -.23$ ($p \leq .01$) zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in Bezug auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und emotionaler Erschöpfung auf der anderen Seite nach. Sie haben der Selbstwirksamkeit eine medierende Rolle zwischen Pupil Misbehavior und emotionaler Erschöpfung zugesprochen.

Basierend auf einer Metaanalyse bestätigten Aloe, Amo und Shanahan (2014), dass zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen bezogen auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern und allen drei Burnoutdimensionen nach MBI signifikante Zusammenhänge vorliegen. So-Kum Tang, Au, Schwarzer und Schmitz (2001) berichten basierend auf einer Querschnitt- sowie Langzeitstudie bei chinesischen Lehrpersonen ($N = 269$ zum Zeitpunkt 1 (T1), $N = 61$ nach sechs Monaten (T2)) von hohen Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen T1 und Burnout T1 sowie Selbstwirksamkeitserwartungen T1 und Burnout T2. Daten zur Selbstwirksamkeitserwartung wurden zum Zeitpunkt 2 nicht erneut erhoben. Des Weiteren wurde in einer Langzeitstudie über ein Jahr ($N = 458$) von Schwarzer und Hallum (2008) nachgewiesen, dass einem Burnout eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung vorausgehen. In einer Langzeitstudie bei Lehrpersonen ($N = 243$) haben Browsers und Tomic (2000) Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Burnoutdimensionen Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit nachgewiesen. Entgegen ihren Erwartungen zeigte sich bei der emotionalen Erschöpfung ein Effekt in entgegengesetzter Richtung. Das heisst, dass sich emotionale Erschöpfung negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Sie begründeten dieses Resultat damit, dass positive Ereignisse, welche als Indikator der eigenen Fähigkeiten dienen, aufgrund emotionaler Erschöpfung abnehmen. Als weitere Erklärung nannten sie, dass emotionale Erschöpfung eine Langzeitreaktion auf Stress darstellt. Wahrgenommener Stress könne bewirken, dass Individuen ihre Fähigkeiten niedriger einschätzen und sich somit negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken (Browsers & Tomic, 2000).

Abgesehen von der eben erläuterten Studie berichten Autorinnen und Autoren weitgehend von einer Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung auf Burnout. In mehreren Studien konnte ausserdem ein negativer Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept von Lehrpersonen und Burnout nachgewiesen werden (z.B. Liu & Qin, 2005; Friedman & Farber, 1993). In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob ähnliche Effekte auch beim Konstrukt Kompetenzselbstkonzept zu beobachten sind.

Hypothese 3: Personale Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).

- 3a Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) führt zu weniger Burnout.
- 3b Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) führt zu weniger Burnout.

Moderationseffekte von Ressourcen

Untersuchungen zum moderierenden Effekt von Ressourcen auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Es liegen Studien vor, in welchen die „Pufferhypothese“ bestätigt oder teilweise bestätigt wurden (Bakker et al., 2005; Xanthopoulou et al., 2007b). In einer Studie bei Arbeitnehmenden aus unterschiedlichen Branchen und Positionen konnten hingegen keine Moderationseffekte nachgewiesen werden (Bakker et al., 2004). Auch in der bereits erwähnten Studie von Xanthopoulou et al. (2007a) konnte die Pufferhypothese nicht bestätigt werden. Diese Inkonsistenzen sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass in den Studien unterschiedliche Ressourcen und Belastungen analysiert wurden. Die Untersuchungen fanden ausserdem bei Arbeitnehmenden unterschiedlicher Berufe statt. In einem Übersichtsartikel zum JD-R Modell schreiben Bakker und Demerouti (2007), dass unterschiedliche Ressourcen einen moderierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen verschiedenen Belastungen und Burnout haben können. Welche Ressourcen und Belastungen von Bedeutung sind, sei abhängig von den spezifischen Tätigkeitsmerkmalen (Bakker & Demerouti, 2007). In der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob sich Moderationseffekte von Ressourcen auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout bei Schweizer Lehrpersonen finden lassen. Dabei sollen wiederum situative und personale Ressourcen betrachtet werden.

Hypothese 4: Situative Ressourcen schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout.

- 4a Gesundheitsmanagement schwächt den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.
- 4b Gesundheitsmanagement schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 4c Gesundheitsmanagement schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.
- 4d Direktives salutogenes Leitungshandeln schwächt den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.
- 4e Direktives salutogenes Leitungshandeln schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 4f Direktives salutogenes Leitungshandeln schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.
- 4g Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium schwächen den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.

- 4h Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 4i Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.
- 4j Erholungsmöglichkeiten schwächen den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.
- 4k Erholungsmöglichkeiten schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 4l Erholungsmöglichkeiten schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.

Hypothese 5: Personale Ressourcen schwächen den positiven Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout.

- 5a Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.
- 5b Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 5c Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.
- 5d Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout.
- 5e Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout.
- 5f Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) schwächt den positiven Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout.

2.5 Selbstgefährdung

2.5.1 Selbstgefährdung als Copingstrategie

Wie einleitend erwähnt, werden unter Selbstgefährdung gesundheitsbeeinträchtigende Bewältigungsstrategien verstanden. Bewältigungsverhalten, auch Coping genannt, gilt als vermittelnde Komponente zwischen Belastungen und der Gesundheit einer Person (Baeriswyl et al., 2014). Lazarus und Folkman (1984) definieren Coping als kognitive oder verhaltensbezogene Strategien, welche eine Person einsetzt, um herausfordernde beziehungsweise die eigenen Ressourcen übersteigernde Anforderungen zu bewältigen. Gemäss einer häufig verwendeten Klassifizierung wird zwischen aktivem und passivem Coping unterschieden. Zum akti-

ven Coping zählen Strategien wie das Setzen von Prioritäten, Wechseln der Perspektive, positives Denken oder Anwenden von Entspannungsübungen (Montgomery & Rupp, 2005). Im Gegensatz dazu wird vermeidendes Verhalten wie Resignation oder die Verleugnung eines Problems als passives Coping bezeichnet (Montgomery & Rupp, 2005). Ergebnisse aus Studien zu Coping von Lehrpersonen deuten darauf hin, dass aktives Bewältigungsverhalten gesundheitsförderliche Effekte hat, während ein Zuviel an passivem Bewältigungsverhalten gesundheitsgefährdend ist (z.B. Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013; Montgomery & Rupp, 2005). Wird die Selbstgefährdung als aktive Copingstrategie betrachtet, wird deutlich, dass die Unterteilung in aktives gesundheitsförderliches und passives gesundheitsschädigendes Coping für die Selbstgefährdung nicht zutreffend ist. Krause et al. (2015) klassifizieren selbstgefährdende Verhaltensweisen als aktives problemorientiertes Coping, da diese eingesetzt werden, um Belastungen „durch das eigene Handeln aktiv zu reduzieren“ (S. 51). Gleichzeitig werden dabei jedoch gesundheitsbeeinträchtigende Wirkungen erwartet. So bezeichnen Baeriswyl et al. (2014), wie einleitend erwähnt, Selbstgefährdung als ein „maladaptives Bewältigungsverhalten“ (S. 6).

2.5.2 Komponenten der Selbstgefährdung

Präsentismus

Eine Facette von Selbstgefährdung stellt der sogenannte *Präsentismus* dar (Baeriswyl et al., 2014). Mit diesem Begriff wird das Phänomen bezeichnet, dass Mitarbeitende trotz Krankheit der Arbeit nachgehen (Johns, 2010). Wie die Schweizer Stressstudie 2010 von Grebner, Berlowitz, Alvarado und Cassia (2011) zeigte, ist dieses Verhalten weit verbreitet: 47 % der befragten Erwerbstätigen (N=1004) gaben an, in den vergangenen 12 Monaten gearbeitet zu haben, obwohl sie krank waren. Davon gaben knapp 50 % an, an vier bis zehn Tagen krank gearbeitet zu haben; 12 % berichteten sogar von über 10 Präsentismus-Tagen (Grebner et al., 2011). Aronsson, Gustafsson und Dallner (2000) berichteten von vergleichsweise hohen Präsentismuszahlen bei Lehrpersonen, Pflegepersonal und Personen, welche in der Sozialhilfe arbeiten. In der Studie von Baeriswyl et al. (2014) wiesen Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Präsentismus-Skala (1 = nie, 5 = sehr häufig) einen Mittelwert von 2.13 auf.

Grebner et al. (2011) konnten positive Zusammenhänge zwischen Belastungen und Präsentismus nachweisen. Auch die Ergebnisse einer Studie von Demerouti, Le Blanc, Bakker, Schaufeli und Hox (2009) sprechen dafür, dass Arbeitsbelastungen mehr Präsentismus verursachen. Diese Befundlage legt nahe, dass Präsentismus als Bewältigungsstrategie bei hohen Belastungen eingesetzt wird. Wie bereits erwähnt, sind Lehrpersonen hohen quantitativen Anforderungen ausgesetzt, was deren Neigung zu Präsentismus erklären kann. Fehlende Regelung der Stellvertretung sowie Rücksicht auf Arbeitskolleginnen und -kollegen gelten als weitere Gründe für Präsentismus (Pärli, 2013). Nach Dubs (2005) bestehen in Schulen häufig keine Stellvertretungen.

Mitarbeitende, welche krank zur Arbeit gehen, weisen eine reduzierten Leistungsfähigkeit auf (Johns, 2010). Dadurch zeigen sich die negativen Auswirkungen von Präsentismus nicht nur auf individueller Ebene, son-

dem auch auf der Ebene der Organisation. Schätzungen zufolge sind die durch Präsentismus verursachten Kosten höher als diejenigen, die durch Mitarbeitende entstehen, welche krank sind und der Arbeit fernbleiben (Schulz & Edington, 2007).

Ausdehnung und Intensivierung der Arbeitszeit

Eine weitere in der vorliegenden Arbeit analysierte Komponente der Selbstgefährdung stellt die *Ausdehnung der Arbeitszeit* dar. Darunter wird die „zeitliche und örtliche Entgrenzung der Arbeit“ (Krause et al., 2015, S. 53) verstanden. Dies bedeutet, dass Arbeitnehmende zusätzlich in der Freizeit ihrer Arbeit nachgehen und dadurch ihre private Zeit reduzieren und auf genügend Erholung verzichten (Krause et al., 2015).

Die *Intensivierung der Arbeitszeit* als weitere selbstgefährdende Verhaltensweise ist gekennzeichnet durch eine erhöhte Intensität und Geschwindigkeit in der Erledigung der Arbeit. Es wird in einem Tempo gearbeitet, welches als belastend empfunden wird und, das man langfristig nicht durchhalten kann (Krause et al., 2015).

Der Beruf von Lehrpersonen ist durch Merkmale gekennzeichnet, welche zu einer Ausdehnung und Intensivierung der Arbeitszeit führen können. Zum einen arbeiten Lehrpersonen nicht nur an der Schule, sondern auch von zuhause (Rothland, 2013). Dies trägt zu einer örtlichen Entgrenzung der Arbeit bei. Ein weiteres Merkmal der Lehrtätigkeit sind die unvollständig geregelten Arbeitszeiten. Da offiziell lediglich die Zahl der Unterrichtsstunden festgelegt ist, liegt die Entscheidung bei jeder einzelnen Lehrperson, wie viel Zeit sie für Vor- und Nachbereitungen sowie weitere Aufgaben aufwendet (Rothland, 2013). Die Arbeitszeit von Lehrpersonen wurde bereits in Kapitel 2.3.1 im Abschnitt zu den quantitativen Anforderungen thematisiert. Zusammenfassend sprechen fast alle einschlägigen Untersuchungen dafür, dass die tägliche Arbeitszeit von Lehrpersonen oftmals deutlich über derjenigen von anderen abhängig Beschäftigten liegt (Schaarschmidt, 2011). Dieser Befund weist eindeutig darauf hin, dass die Ausdehnung der Arbeitszeit bei Lehrpersonen ein weit verbreitetes Phänomen zu sein scheint. Des Weiteren kann die grundsätzlich offene und grenzenlose Aufgabenstellung, welcher Lehrpersonen nachgehen, sowohl eine Ausdehnung, als auch Intensivierung der Arbeitszeit zur Folge haben. „Sind die individuellen Ansprüche und das Engagement hoch, ist kaum ein Ende bei dem Versuch, seine Aufgabe abschliessend zu erfüllen, in Sicht“ (Rothland, 2013, S. 24).

Qualitätsreduktion

Die letzte in der vorliegenden Arbeit analysierte Komponente der Selbstgefährdung stellt die *Qualitätsreduktion* dar. Nach Krause et al. (2015) ist damit gemeint, dass die Qualität der Arbeit so stark reduziert oder auf die Erledigung wichtiger Sekundäraufgaben verzichtet wird, dass negative Konsequenzen – entweder für die eigene Person oder für andere – in Kauf genommen werden. Die Reduktion der Ansprüche, das heisst sich mit geringerer Qualität der eigenen Arbeit zufriedenzugeben, stellt grundsätzlich eine sinnvolle Strategie im Umgang mit hohen quantitativen Anforderungen dar (Semmer et al., 2010). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Personen unrealistisch hohe Ansprüche an sich selbst haben (Semmer et al., 2010). Nach der Definition von Krause et al. (2015) handelt es sich bei der Qualitätsreduktion als selbstgefährdende Verhaltensweise

jedoch um ein Arbeitshandeln, welches negative Folgen nach sich zieht. Bei Lehrpersonen können davon beispielsweise Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Arbeitskolleginnen und -kollegen betroffen sein. Schliesslich hat die Qualitätsreduktion für die Lehrperson selbst negative Konsequenzen in sozialer und persönlicher Hinsicht, indem sie zu einem Imageverlust oder Selbstvorwürfen führen kann (Semmer et al., 2010).

Es ist zu erwarten, dass gewisse für den Lehrberuf spezifische Merkmale eine Qualitätsreduktion begünstigen. Zum einen können die in Kapitel 2.3.1 thematisierten hohen quantitativen Anforderungen zu einer Qualitätsreduktion führen. Zum anderen haben Lehrpersonen nach Rothland (2013) weitgehend einen „Beruf ohne Karriere“ (S. 23). Karrierechancen stellen einen Anreiz für Mitarbeitende dar und können sich positiv auf deren Leistungsbereitschaft auswirken (Kräkel, 1996). Fallen diese weg – so die Annahme der Autorin – wird die Neigung zu einer Qualitätsreduktion erhöht. Über die Arbeit von Lehrpersonen und die erzielten Effekte erfolgt ausserdem eine geringe Kontrolle (Rothland, 2013). Positive Auswirkungen der Bemühungen von Lehrpersonen auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zeigen sich oftmals erst zu einem späteren Zeitpunkt. Dadurch bleiben diese als Rückmeldung auf die eigene Arbeit den Lehrpersonen vorenthalten (Rothland, 2013). Rückmeldungen gelten als wichtiger Faktor für die Arbeitsmotivation, die sich wiederum positiv auf die Leistung auswirkt (Ulich, 2011). Die Autorin vermutet, dass bei mangelnder Rückmeldung auf die eigene Arbeitsleistung tendenziell eher eine Qualitätsreduktion vorgenommen wird. Des Weiteren ist der Beruf von Lehrpersonen weitgehend durch mangelnde Anerkennung gekennzeichnet (Rothland, 2013). Anerkennung gilt als wesentlicher Faktor der Arbeitszufriedenheit, welche wiederum in positivem Zusammenhang mit der Leistung einer Person steht (Ulich, 2011). So geht die Autorin davon aus, dass sich mangelnde Anerkennung in einer Qualitätsreduktion zeigen kann.

2.5.3 Der Einfluss von Selbstgefährdung auf Burnout

Aktive problemorientierte Bewältigung ist grundsätzlich eine nützliche Strategie im Umgang mit Belastungen. Eine gesteigerte Anstrengung gilt als problemlos, solange genügend Kapazität vorhanden ist (Semmer et al., 2010). Problematisch wird es dann, wenn die erforderliche Regenerationszeit nicht eingehalten wird (Semmer et al., 2010). Jennett, Harris und Mesibov (2003) bezeichnen Burnout als den Endpunkt eines Prozesses misslungener Bewältigung chronischen Stresses. In einer Metaanalyse untersuchten Montgomery und Rupp (2005) den Zusammenhang zwischen Burnout und Coping. Sie berichteten moderate durchschnittliche Korrelationen von $r = .27$ ($N = 4453$) zwischen aktivem Coping und Burnout sowie $r = .09$ ($N = 1761$) zwischen passivem Coping und Burnout. In einer Langzeitstudie von González-Morales et al. (2010) wurden signifikante Zusammenhänge von $r = -.23$ zwischen aktivem Coping (T1) und Erschöpfung (T1), $r = -.25$ zwischen aktivem Coping (T2) und Erschöpfung (T2), sowie $r = -.18$ zwischen aktivem Coping (T1) und Erschöpfung (T2) berechnet. Einen moderierenden Effekt von aktivem Coping auf Burnout wurde nur bei männlichen Lehrpersonen nachgewiesen. Zu beachten ist, dass bei den erwähnten Studien keine Copingstrategien berücksichtigt wurden, welche als Selbstgefährdung bezeichnet werden können.

Aus einer Studie von Demerouti et al. (2009) geht hervor, dass Erschöpfung und *Präsentismus* einen rezip-

roken Zusammenhang haben. In einer Untersuchung von Emmermacher (2008) wurde die Hypothese bestätigt, dass Personen mit hoher Präsentismusneigung vermehrt unter psychischen Beschwerden leiden als Personen mit geringer Präsentismusneigung. In der Studie bei Schweizer Lehrpersonen (N=579) von Baeriswyl et al. (2014) wurde eine Korrelation von $r = .33$ ($p \leq .01$) zwischen Präsentismus und Burnout berechnet. Zur Überprüfung der Rolle von Präsentismus bei der Entstehung negativer Auswirkungen von Belastungen auf die Gesundheit von Lehrpersonen haben Baeriswyl et al. (2014) Präsentismus als Bewältigungsverhalten in das JD-R Modell integriert. In ihrer Untersuchung wurde die Annahme bestätigt, dass Präsentismus den Einfluss von Arbeitsbelastungen (quantitative Anforderungen und Konflikte mit Eltern) auf die Gesundheit teilweise vermittelt. Es wurde erwartungsgemäss nachgewiesen, dass Störungen im Unterricht keinen Einfluss auf Präsentismus haben und daher nur direkt auf Burnout wirken, nicht aber als Mediator in der Beziehung zwischen Störungen im Unterricht und Burnout fungieren (Baeriswyl et al., 2014).

Zu den Auswirkungen einer *Ausdehnung* oder *Intensivierung der Arbeitszeit* ist zum einen belegt, dass geleistete Arbeitsstunden in positivem Zusammenhang mit Burnout stehen (Maslach et al., 2001). In der Schweizer Stressestudie 2010 wurden signifikante Zusammenhänge zwischen langen Arbeitszeiten (über zehn Stunden pro Tag) und Burnout nachgewiesen (Grebner et al., 2011). Je länger die Arbeitszeit ausgedehnt wird, desto mehr steigt die Ermüdung und somit auch der Erholungsbedarf an (Semmer et al., 2010). Insbesondere führen fehlende Pausen zu einem starken Anstieg der Ermüdung (Semmer et al., 2010). Dasselbe gilt für die Intensivierung der Arbeitszeit: Je intensiver gearbeitet wird, desto grösser ist die Ermüdung und der Erholungsbedarf (Semmer et al., 2010). Eine dauerhaft hohe Arbeitsintensität zieht negative Auswirkungen auf die Gesundheit nach (Sonnentag & Zijlstra, 2006).

Der Zusammenhang zwischen der *Qualitätsreduktion* als selbstgefährdende Verhaltensweise und Burnout scheint bis heute noch wenig erforscht zu sein. Dies lässt sich dadurch erklären, dass erst vereinzelte Forscherinnen und Forscher die Qualitätsreduktion als selbstgefährdende Strategie bezeichnet haben. Naumann (2013) wies in ihrer Studie bei deutschen Arbeitnehmenden (N = 207) nach, dass die Qualitätsreduktion ein Prädiktor von Irritation (subjektiv wahrgenommene Beanspruchung auf emotionaler und kognitiver Ebene, Mohr, Rigotti & Müller, 2007) darstellt.

In der vorliegenden Arbeit soll der von Baeriswyl et al. (2014) nachgewiesene Mediationseffekt von Selbstgefährdung auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout bei Schweizer Lehrpersonen überprüft werden, wobei das Konzept der Selbstgefährdung um die Komponenten *Intensivierung der Arbeitszeit* und *Ausdehnung der Arbeitszeit* sowie *Qualitätsreduktion* erweitert wird. Obwohl in der Studie von Baeriswyl et al. (2014) der Zusammenhang zwischen Störungen im Unterricht und Burnout nicht über Selbstgefährdung vermittelt wurde, soll in der vorliegenden Arbeit dennoch überprüft werden, ob indirekte Zusammenhänge zwischen Pupil Misbehavior und Burnout vorliegen.

Hypothese 6: Der positive Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout wird partiell vermittelt über Selbstgefährdung.

- 6a Der positive Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout wird partiell vermittelt über...
 - 6aa ...Präsentismus.
 - 6ab ...Ausdehnung der Arbeitszeit.
 - 6ac ...Intensivierung der Arbeitszeit.
 - 6ad ...Qualitätsreduktion.

- 6b Der positive Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout wird partiell vermittelt über...
 - 6ba ...Präsentismus.
 - 6bb ...Ausdehnung der Arbeitszeit.
 - 6bc ...Intensivierung der Arbeitszeit.
 - 6bd ...Qualitätsreduktion.

- 6c Der positive Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout wird partiell vermittelt über...
 - 6ca ...Präsentismus.
 - 6cb ...Ausdehnung der Arbeitszeit.
 - 6cc ...Intensivierung der Arbeitszeit.
 - 6cd ...Qualitätsreduktion.

2.6 Zusammengefasste Darstellung der Hypothesen

In der vorliegende Arbeit wird der Einfluss von Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung auf Burnout bei Schweizer Lehrpersonen untersucht. Für eine differenzierte Analyse werden die einzelnen Faktoren von Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung jeweils einzeln untersucht. In Abbildung 2 sind die Hypothesen zusammengefasst dargestellt. Die übergeordneten Hypothesen lauten:

- H 1:** Hohe Belastungen führen zu Burnout (direkt).
- H 2:** Situative und personale Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).
- H 3:** Personale Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).
- H 4:** Situative Ressourcen moderieren den positiven Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout.
- H 5:** Personale Ressourcen moderieren den positiven Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout.
- H 6:** Der positive Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout wird partiell vermittelt über Selbstgefährdung.

Die genannten Hypothesen stellen Alternativhypothesen dar. Liegen signifikante Effekte der postulierten Zusammenhänge vor, so werden die jeweiligen Alternativhypothesen bestätigt. Liegen keine Signifikanzen vor, so wird die Nullhypothese (d.h. kein Effekt) beibehalten.

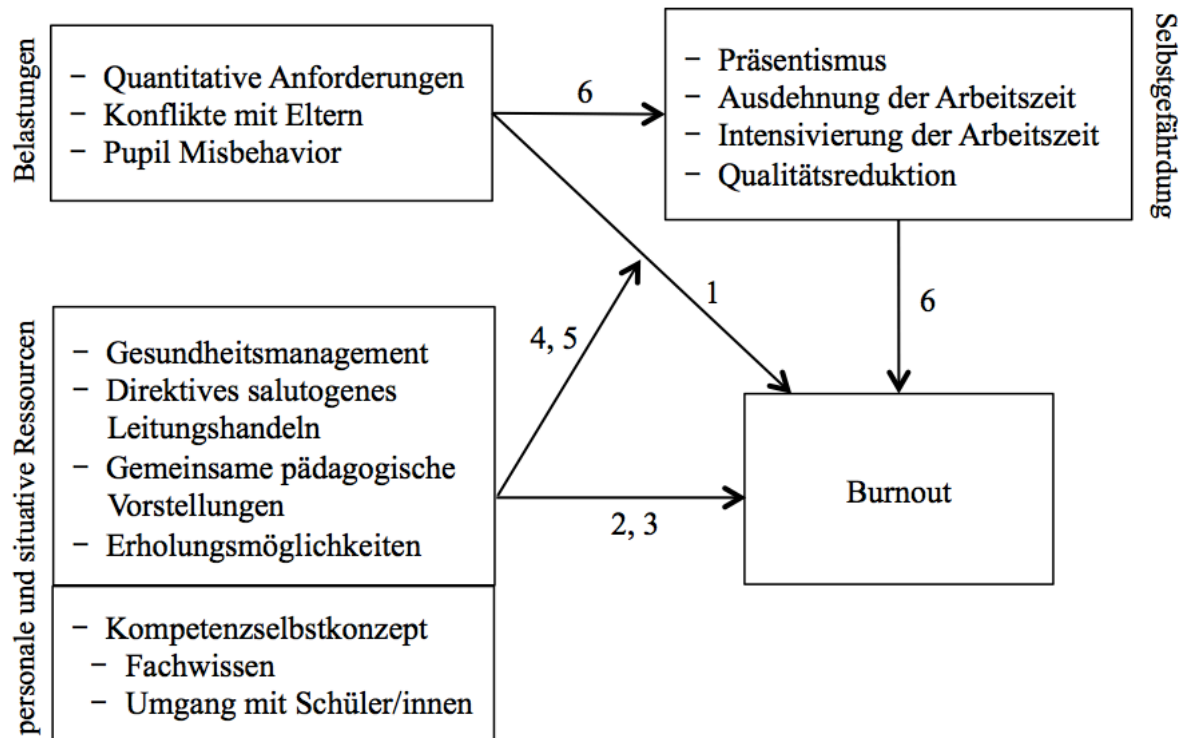


Abbildung 2: Zusammenfassung der Hypothesen

3 METHODEN

3.1 Design und Stichprobe

Als Datengrundlage der vorliegenden Arbeit diente eine schriftliche Befragung von Schweizer Lehrpersonen, welche 2014 im Rahmen der HBSC-Studie (Health Behavior in School-aged Children) durchgeführt wurde. In den HBSC-Studien der WHO werden Daten zum Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern erfasst. Die Befragungen werden seit 1986 alle vier Jahre durchgeführt. Seit 2006 schliesst die Studie auch eine Umfrage zur Gesundheit von Lehrpersonen mit ein. Die Entwicklung des verwendeten Lehrpersonen-Fragebogens erfolgte durch die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Die Durchführung der gesamten Befragung lief über Sucht Schweiz.

Die Zufallsauswahl der Befragten erfolgte nicht auf Individualebene, sondern mittels Klumpenstichprobe auf Ebene der Schulklassen. Die Grundgesamtheit für die Stichprobenziehung bestand aus den Schulklassen der 5. bis 9. Stufe (d.h. 7. bis 11. HarmoS) aller öffentlichen Schulen in der Schweiz. Sonderschulen und -klassen waren nicht Teil der Grundgesamtheit. Die Schichtung erfolgte nach Kantonen. Proportional zu deren Anteil 5. bis 9. Klassen wurden insgesamt 734 Schulklassen ausgewählt. Die Lehrpersonen der ausge-

wählten Klassen erhielten im Januar 2014 sowohl die Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler, als auch derjenige für die Lehrpersonen. Die Datenerhebung war im April 2014 beendet. Da die Befragung der Schülerinnen und Schüler bei der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt wurde, wird im Folgenden nicht weiter darauf eingegangen.

Der Lehrpersonen-Fragebogen wurde von 576 Lehrerinnen und Lehrern ausgefüllt und retourniert, was einer Rücklaufquote von 78.5 % entspricht. Der Rücklauf nach den einzelnen Klassenstufen ist der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Rücklaufquote der nationalen Lehrpersonenbefragung im Rahmen der HBSC-Studie 2014 (nach Klassenstufen) (Sucht Schweiz, 2015, S. 1)

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	5./6. Klasse	andere ^a	TOTAL
ausgewählt	113	112	141	140	167	38	23	734
teilgenommen	74	84	115	114	143	28	18	576
Rücklaufquote	65.5%	75.0%	81.6%	81.4%	85.6%	73.7%	78.3%	78.5%

Anmerkung: ^a andere altersdurchmischte Klassen (vier 4./5. Klassen, eine 4./6. Klasse, zwei 6./7. Klassen, zwei 7./8. Klassen und drei 7./8./9. Klassen).

3.2 Erhebungsinstrument

Mit einem standardisierten Fragebogen (siehe Anhang A) wurden Belastungen, Ressourcen, Selbstgefährdung und der Burnout von Lehrpersonen erfasst. Eine Übersicht über die Skalen, welche in der vorliegenden Arbeit untersucht wurden, ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Die Skalen zur Erfassung der *quantitativen Anforderungen*, *Konflikte mit Eltern*, *gemeinsame pädagogische Vorstellungen* und *Erholungsmöglichkeiten* wurden aus der Befragung zu psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz (Nübling et al., 2012) übernommen. Die Fragen zu den quantitativen Anforderungen stammen ursprünglich aus der deutschen Version des Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ), während die restlichen ebengenannten Skalen auf dem Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS, Krause 2004) basieren. Die Skala *Pupil Misbehavior* wurde von Hakanen et al. (2006) entwickelt, *Gesundheitsmanagement* und *direktives salutogenes Leitungshandeln* von Harazd et al. (2009). Beim *Kompetenzselbstkonzept* handelt es sich um eine Skala von Kunz Heim und Rindlisbacher (2009). Zur Erfassung der *Selbstgefährdung* wurden Skalen von Krause et al. (2015) sowie Naumann (2013) verwendet. *Burnout* wurde anhand der deutschen Übersetzung des Copenhagen Burnout Inventory (Skala Personal Burnout) gemessen.

3.3 Analysemethoden

3.3.1 Prüfung der Datenqualität

Zur Prüfung der Datenqualität wurde eine Missing-Data-Analyse durchgeführt. Auf Einzelitem-Ebene wurde geprüft, ob im Datensatz bestimmte Items vorhanden sind, welche besonders hohe Anteile an fehlenden Angaben, das heisst hohe Anzahl Missing im Verhältnis zu N, aufweisen. Nach Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis und Hofmann (2005) sind dabei Missing-Anteile von über 10 bis 15 % als hoch einzustufen. Im vorliegenden Datensatz liegen keine Missing-Anteile über diesem Grenzwert. Auf Ebene der Fälle wurde analysiert, wie viele Fälle (absolut und prozentual) fehlende Werte aufweisen, beziehungsweise wie hoch der höchste Anteil Missings bei einem einzelnen Fall ist. Gemäss den Empfehlungen von Hair, Anderson, Tatham und Black (1998) wurden Fälle ab einem Grenzwert von 30 % fehlender Werte von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Der Datensatz wurde dabei von $N = 576$ auf $N = 570$ reduziert.

3.3.2 Skalenbildung

Invers gepolte Items wurden umkodiert. Als Voraussetzung für die Skalenbildung galt eine hinreichende Reliabilität von $\alpha \geq .70$ (Hair et al., 1998). Zur Prüfung der Faktorladungen der einzelnen Items wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse in der Statistiksoftware SPSS Amos 22 erstellt. Werden Faktoren über nur zwei Indikatorvariablen gemessen, wird empfohlen die Pfadgewichte beider Indikatoren auf den Wert 1 zu fixieren (Arbuckle, 2011). Dies wurde bei den zwei latenten Variablen „Quantitative Anforderungen“ sowie „Erholungsmöglichkeiten/Pausen“, welche nur zwei Indikatorvariablen aufweisen, umgesetzt. Nach Hair, Black, Babin und Anderson (2014) sollten Faktorladungen mindestens .50, idealerweise .70 oder höher sein. Entsprechend wurden Items mit einer Faktorladung, welche kleiner als .50 ist, eliminiert. Bezüglich der Trennschärfe gilt ein Grenzwert von .30 (Ebel, 1972). Items mit einer geringeren Trennschärfe wurden bei der Skalenbildung nicht eingeschlossen. Die dabei entstandenen Skalen mit deren Anzahl Items und Reliabilitäten sind der Tabelle 2 zu entnehmen. Weitere Angaben zur Skalenbildung sowie die Resultate der Faktorenanalysen sind dem Anhang B beziehungsweise C zu entnehmen.

3.3.3 Analyse der direkten Zusammenhänge

Zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 3 wurde in der SPSS Statistics 22 eine Korrelationsmatrix mit allen Skalen erstellt. Die Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout sowie Ressourcen und Burnout wurden auf deren Stärke und Signifikanz hin untersucht. Nach Cohen (1988) sind Korrelationen von $r \leq .10$ als gering einzustufen, während Korrelationen von $r \geq .40$ als gross gelten. Die Einschätzung der Signifikanz erfolgte nach den folgenden üblich verwendeten drei Signifikanzstufen:

$p \geq .05$ signifikant

$p \geq .01$ hochsignifikant

$p \geq .001$ höchstsignifikant

Tabelle 2: *Verwendete Skalen*

	k	α	Antwortformat	Beispielitem	Quelle
Belastungen					
Quantitative Anforderungen	2	.71	1-5 nie/fast nie – immer	Wie oft kommt es vor, dass Sie nicht genügend Zeit haben, alle Ihre Aufgaben zu erledigen?	Nübling et. al. (2012)
Konflikte mit Eltern	3	.91	1-5 trifft nicht zu – trifft sehr zu	Die Eltern der Schülerinnen oder Schüler kritisieren die Arbeit der Lehrkräfte.	Nübling et. al. (2012); Krause (2004)
Pupil Misbehavior	4	.82	1-5 nie/fast nie – sehr oft	Wie häufig fühlen Sie sich in Ihrer Lehrtätigkeit von unruhigen Schüler/innen gestresst?	Hakanen, Bakker & Schaufeli (2006)
Situative Ressourcen					
Gesundheitsmanagement	6	.82	1-4 trifft nicht zu – trifft zu	An unserer Schule spielt die Erhaltung und Förderung der Gesundheit eine wichtige Rolle.	Harazd et al. (2009)
Direktives salutogenes Leitungshandeln	3	.82	1-4 trifft nicht zu – trifft zu	Die Anweisungen / Aufträge unserer Schulleiterin / unseres Schulleiters sind in der Regel zu bewältigen.	Harazd et al. (2009)
Gemeinsame pädagogische Vorstellung	5	.87	1-5 trifft nicht zu – trifft sehr zu	Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor	Nübling et. al. (2012); Krause (2004)
Erholungsmöglichkeiten	2	.74	1-5 trifft nicht zu – trifft sehr zu	Es gibt genügend Pausen innerhalb eines Schultages.	Nübling et. al. (2012); Krause (2004)
Personale Ressourcen					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	4	.74	1-4 weniger kompetent – sehr kompetent	Wie kompetent fühlen Sie sich in Bezug auf die angesprochenen Fähigkeiten? - Sich in den eigenen Fächern vertieft auskennen.	Kunz Heim & Rindlbacher (2009)
Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen)	4	.84	1-4 weniger kompetent – sehr kompetent	- Bei Konflikten mit Schüler/innen gut reagieren können.	Kunz Heim & Rindlbacher (2009)
Selbstgefährdung					
Präsentismus	4	.83	1-5 nie – sehr häufig	Wie häufig kam es in den letzten 12 Monaten vor, dass Sie zur Arbeit gingen, obwohl Sie sich richtig unwohl und krank fühlten?	Krause et. al. (2015)
Ausdehnung der Arbeitszeit	4	.73	1-5 sehr selten – sehr oft	Wie häufig kommt es vor, dass Sie zugunsten der Arbeit auf genügend Schlaf verzichten?	Krause et. al. (2015)
Intensivierung der Arbeitszeit	3	.86	1-5 sehr selten – sehr oft	Wie häufig kommt es vor, dass Sie in einem Arbeitstempo arbeiten, das Sie langfristig nicht durchhalten können?	Krause et. al. (2015)
Qualitätsreduktion	3	.84	1-5 sehr selten – sehr oft	Wie häufig führt Zeitdruck dazu, dass Sie die eigenen Ansprüche an das Ergebnis etwas nach unten schrauben?	Naumann (2013)
Burnout	6	.88	1-5 nie/fast nie – immer	Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?	Kristensen et. al. (2005)

Anmerkungen: k = Anzahl der Items. α = Reliabilität der Skala (Cronbach Alpha).

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Querschnittstudie handelt, können keine Veränderungen über die Zeit und somit keine Kausalzusammenhänge überprüft werden (Bortz, 2005). Wie bereits erwähnt, wurden basierend auf bisheriger wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Konzepten aufgrund von Korrelationen auf Kausalitäten geschlossen.

3.3.4 Analyse der Moderationseffekte

Die Analyse der postulierten Moderationseffekte von Ressourcen auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout (Hypothesen 4 und 5) wurden in SPSS Statistics 22 durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden die unabhängigen Variablen zentriert. Das heisst der Mittelwert der jeweiligen Variablen wurde auf Null gesetzt. Dies wird empfohlen zur Vermeidung von schädlichen Effekten aufgrund der hohen Korrelationen zwischen einem Produkt und seinen Faktoren (Baltes-Götz, 2014). Zum Zentrieren wurde von allen Ressourcen- und Belastungsvariablen deren Mittelwert subtrahiert und die entstandene Variable neu gespeichert. Anschliessend wurde das Produkt (Interaktion) der jeweiligen zwei zentrierten Variablen gebildet. Die darauffolgende lineare Regression wurde zum einen mit den beiden unabhängigen Variablen als Prädiktoren (Modell 1), zum anderen mit der Interaktion als Prädiktor (Modell 2) berechnet. Die abhängige Variable stellte jeweils Burnout dar. Zur Bestätigung der Hypothesen war erforderlich, dass die aufgeklärte Varianz (R^2) des Modells 2 signifikant höher war als diejenige des Modells 1. Zur Interpretation der bestätigten Hypothesen wurden Grafiken in IRSE (Interactions in Multiple Linear Regression in SPSS and Excel) erstellt.

3.3.5 Analyse der Mediationseffekte

Zur Überprüfung der Hypothese 6 wurden Strukturgleichungsmodelle (Pfadmodelle) erstellt. Pfadanalysen dienen der Überprüfung von Zusammenhängen zwischen direkt gemessenen Variablen. Mit Strukturgleichungsmodellen lassen sich keine Kausalzusammenhänge neu entdecken, sondern theoretisch beziehungsweise sachlogisch begründete Modelle prüfen (Weiber & Mühlhaus, 2014).

Die Analysen erfolgten in SPSS Amos 22. In einem ersten Schritt wurden Pfadmodelle erstellt mit dem direkten Effekt der Belastungsvariablen auf Burnout. Die Schätzung der Pfade erfolgte mittels Maximum Likelihood Methode. In einem zweiten Schritt wurde die Selbstgefährdungsvariable (Mediator) hinzugefügt. Wurde dabei der direkte Effekt zwischen der Belastung und Burnout kleiner, deutete dies auf einen (partiellen) Moderationseffekt hin. Die Signifikanzprüfung erfolgte mittels Bootstrapping. Bei Stichproben von $N \geq 200$ gelangt man mit dieser Methode zu einer besseren Kontrolle der α -Fehlerrate und zu realistischeren Standardfehlern (Lei & Wu, 2012). Beim Bootstrapping werden durch Ziehen mit Zurücklegen zahlreiche Sekundärstichproben ermittelt. Aus jeder Sekundärstichprobe wird schliesslich ein Schätzwert für den jeweiligen Parameter berechnet. Voraussetzung für die Anwendung der Bootstrapping-Methode ist ein Datensatz ohne Missings (Kline, 2011). Fälle mit Missings von 30% oder mehr wurden bereits im Rahmen der Datenaufbereitung aus dem Datensatz entfernt. Für die Bootstrapping-Analysen wurden zudem die Daten mit der

Regressions-Methode imputiert. Für alle anderen Berechnungen wurde der originäre Datensatz verwendet. Ab einem Signifikanz-Niveau des indirekten Effekts von $p \leq .05$ wurde die jeweilige Hypothese bestätigt.

4 ERGEBNISSE

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Tabelle 3 zeigt die deskriptive Statistik der Stichprobe ($N = 570$). Rund 53 % der Befragten war männlich, 47 % weiblich. Zu einer Person fehlt die Angabe des Geschlechts. Mit 76 % hatte der Grossteil der befragten Lehrpersonen einen Jahrgang zwischen 1984 und 1955. Das heisst, sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 30 und 59 Jahre alt. 12 % wurden vor 1955 geboren, knapp 13 % nach 1984. Eine Person machte keine Angabe zu ihrem Geburtsjahr. Mit 70 % unterrichtete die Mehrzahl der Befragten in der Deutschschweiz, 26 % in der Romandie und 4 % im Tessin. Nur 5 % arbeiteten an einer kleineren Schule mit bis zu zehn Lehrpersonen. 49 % der Befragten waren Teil eines elf- bis 40-köpfigen Kollegiums. 35 % unterrichteten an einer grösseren Schule mit mehr als 40 Lehrpersonen. 64 Personen gaben keine Auskunft zur Anzahl Lehrpersonen an ihrer Schule. Mit über 98 % waren fast alle Befragten als Klassenlehrperson tätig. Rund 5 % der Stichprobe hatten die Funktion als Schulleiterinnen oder Schulleiter inne. Zu einer Person fehlt die Angabe der Funktion. Knapp die Hälfte der Befragten unterrichtete 26 Lektionen pro Woche oder mehr, 30 % zwischen 21 und 25 Lektionen und 12 % zwischen 16 und 20 Lektionen. Knapp 7 % hatten ein wöchentliches Pensum von elf bis 15 Lektionen. Nur 2 % unterrichteten zehn Lektionen oder weniger. Zu zwei Personen fehlt die Angabe des Unterrichtspensums. Ein Grossteil der Befragten wies eine langjährige Erfahrung als Lehrperson auf. So übten 28 % der Befragten den Beruf seit über 25 Jahren aus. Von 52 % betrug die Berufserfahrung zwischen sechs und 25 Jahren. 16 % waren seit zwei bis fünf Jahren als Lehrperson tätig, während nur 4 % eine Berufserfahrung von weniger als zwei Jahren hatten. Zwei Personen machten keine Angabe zu ihrer Berufserfahrung als Lehrpersonen.

Die Zufallsauswahl der Befragten erfolgte, wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, mittels Klumpenstichprobe auf Ebene der Schulklassen. Ziel dieser Samplingstrategie war eine repräsentative Stichprobe aller Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen in der Schweiz zu erhalten. Bezogen auf die Repräsentativität der Lehrpersonen gab es dadurch eine gewisse Verzerrung, da Klassenlehrpersonen überrepräsentativ vertreten waren. Dies bedeutet, dass im Vergleich zur Grundgesamtheit in der vorliegenden Stichprobe prozentual weniger weibliche Lehrpersonen vertreten waren (46.7 %). Gemäss dem Bundesamt für Statistik betrug die Frauenquote im Schuljahr 2012/13 auf Sekundarstufe I 53.8 %, auf Primarstufe 82.7 %. Die Überrepräsentativität der Klassenlehrpersonen hat ausserdem zur Folge, dass Personen mit einer Vollzeitanstellung im Sampling überproportional vertreten waren. Abgesehen von diesen Einschränkungen ist die Stichprobe für Schweizer Lehrpersonen weitgehend repräsentativ. Aufgrund der hohen Rücklaufquote von 78.5 % ist insgesamt mit einer geringen systematischen Verzerrung zu rechnen, welche durch einen geringen Rücklauf entstehen kann.

Tabelle 3: Deskriptive Statistik der Stichprobe (N = 570)

	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht	569	99.8
weiblich	266	46.7
männlich	303	53.2
Geburtsjahr	569	99.8
vor 1955	67	11.8
1955-1964	139	24.4
1965-1974	116	20.4
1975-1984	176	30.9
nach 1984	71	12.5
Region	570	100
Deutschschweiz	401	70.4
Romandie	146	25.6
Tessin	23	4.0
Anzahl Lehrpersonen an der Schule	506	88.8
bis 10	31	5.4
11 bis 20	101	17.7
21 bis 30	84	14.7
31 bis 40	89	15.6
41 bis 50	47	8.2
mehr als 50	154	27.0
Funktion an der Schule ^a	569	99.8
Klassenlehrperson	560	98.2
Schulleitung	31	5.4
Anzahl Lektionen pro Woche	568	99.6
normalerweise kein Unterricht	1	.2
1 bis 5	1	.2
6 bis 10	9	1.6
11 bis 15	38	6.7
16 bis 20	67	11.8
21 bis 25	168	29.5
26 und mehr	284	49.8
Erfahrung als Lehrperson	568	99.6
weniger als 2 Jahre	24	4.2
2 bis 5 Jahre	89	15.6
6 bis 12 Jahre	141	24.7
13 bis 25 Jahre	155	27.2
mehr als 25 Jahre	159	27.9

Anmerkung: ^a Mehrfachnennung möglich.

4.2 Deskriptive Statistiken der analysierten Skalen

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der analysierten Skalen sind in der Tabelle 5 ersichtlich. Die Skalen sind jeweils so gepolt, dass der Wert 1 eine sehr geringe Ausprägung darstellt, der Wert 4 beziehungsweise 5 eine sehr hohe Ausprägung bedeutet. Die Mittelwerte auf den fünfstufigen Belastungs-Skalen betragen 2.79 (quantitative Anforderungen), 2.30 (Konflikte mit Eltern) und 2.56 (Pupil Misbehavior). Die Werte sind fast identisch mit denjenigen aus der Befragung von 2010 (Vgl. Baeriswyl et al., 2014). Der Mittelwert von Gesundheitsmanagement betrug 2.36, derjenige von direktivem salutogenem Leitungshandeln war mit 3.31 relativ hoch (beide vierstufige Skala). Auf einer Skala von 1 bis 5 betrug der Mittelwert von gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen 3.65, von Erholungsmöglichkeiten 2.93. Die personale Ressource Kompetenzselbstkonzept wies auf einer vierstufigen Skala Werte von 2.94 (bezogen auf Fachwissen), beziehungsweise 2.92 (bezogen auf den Umgang mit Schüler/innen) auf. Während auf den fünfstufigen Skalen zur Erfassung der Selbstgefährdung der Präsentismus mit einem Mittelwert von 1.84 am wenigsten verbreitet zu sein scheint, war das Ausdehnen der Arbeitszeit häufig anzutreffen (3.81). Der Mittelwert des Intensivierens der Arbeitszeit lag bei 2.48, derjenige der Qualitätsreduktion bei 2.75. In der Befragung von 2010 war der Mittelwert von Präsentismus mit 2.13 vergleichsweise etwas höher (Vgl. Baeriswyl et al., 2014). Der durchschnittliche Burnout-Wert auf der fünfstufigen Skala Personal Burnout des CBI („nie/fast nie“ bis „immer“) betrug 2.42. Je nach Frage gaben 5 bis 40 % der Personen an, oft oder immer an der jeweiligen Befindlichkeitseinschränkung (z.B. Müdigkeit oder emotionale Erschöpfung) zu leiden. Im Jahr 2010 lag der Mittelwert mit 2.34 auf einem vergleichbaren Niveau (Vgl. Baeriswyl et al., 2014).

4.3 Hypothesenüberprüfung

4.3.1 Direkte Zusammenhänge

Hypothese 1

Die Stärke der direkten Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout sowie Ressourcen und Burnout sind der Korrelationsmatrix (Tabelle 5) zu entnehmen. Zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout lag eine hohe Korrelation von $r = .45$ auf einem Signifikanzniveau von $p \leq .01$ vor. Ebenso korrelierten Konflikte mit Eltern ($r = .37$) sowie Pupil Misbehavior ($r = .39$) signifikant ($p \leq .01$) mit Burnout. Die Korrelationen fielen leicht höher als in der Befragung, welche im Jahre 2010 durchgeführt wurde (Vgl. Baeriswyl et al., 2014). Basierend auf diesen Ergebnissen wurde die Hypothese 1 bestätigt.

Tabelle 4: *Bestätigung der Hypothese 1*

Hohe Belastungen führen zu Burnout (direkt).		
1a	Quantitative Anforderungen führen zu Burnout.	$r = .45 \quad p \leq .01$
1b	Konflikte mit Eltern führen zu Burnout.	$r = .37 \quad p \leq .01$
1c	Pupil Misbehavior führt zu Burnout.	$r = .39 \quad p \leq .01$

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelation

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Quantitative Anforderungen	2.79 (.77)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	Konflikte mit Eltern	2.30 (.90)	.18**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	Pupil Misbehavior	2.56 (.74)	.25**	.25**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4	Gesundheitsmanagement	2.36 (.59)	-.13**	-.01	.01	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	Direktives salutogenes Leistungshandeln	3.31 (.55)	-.13**	-.21**	-.03	.27**	–	–	–	–	–	–	–	–
6	Gemeinsame pädagogische Vorstellung	3.65 (.69)	-.13**	-.20**	-.12**	.27**	.37**	–	–	–	–	–	–	–
7	Erholungsmöglichkeiten	2.93 (.97)	-.34**	-.08	-.13**	.16**	.09*	.13**	–	–	–	–	–	–
8	Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	2.94 (.48)	-.07	-.03	-.20**	-.02	-.03	.02	.05	–	–	–	–	–
9	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/innen)	2.92 (.54)	-.15**	-.09*	-.38**	-.11*	-.04	.10*	.10*	.20**	–	–	–	–
10	Präsentismus	1.84 (.75)	.22**	.32**	.12**	-.08	-.23**	-.15**	-.23**	-.07	-.01	–	–	–
11	Ausdehnung der Arbeitszeit	3.18 (.76)	.47**	.21**	.12**	-.02	-.10*	-.10*	-.31**	.10*	-.07	.33**	–	–
12	Intensivierung der Arbeitszeit	2.48 (.85)	.54**	.30**	.25**	-.11**	-.22**	-.13**	-.37**	-.03	-.16**	.41**	.54**	–
13	Qualitätsreduktion	2.75 (.77)	.46**	.18**	.24**	-.10*	-.09*	-.13**	-.21**	-.18**	-.14**	.19**	.14**	.33**
14	Burnout	2.42 (.68)	.45**	.37**	.39**	-.09*	-.23**	-.18**	-.31**	-.11**	-.19**	.54**	.45**	.64**
														.33**

Anmerkungen: M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. ** p ≤ .01. *p ≤ .05. N = 557-563.

Hypothese 2

Etwas schwächere Zusammenhänge lagen zwischen den situativen Ressourcen und Burnout vor. Gesundheitsmanagement korrelierte nur schwach negativ ($r = -.09$), aber dennoch signifikant ($p \leq .05$) mit Burnout. Deutlichere negative Zusammenhänge auf einem Signifikanzniveau von $p \leq .01$ lagen vor zwischen direkтивem salutogenem Leitungshandeln und Burnout ($r = -.23$), zwischen gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen im Kollegium und Burnout ($r = -.18$) sowie zwischen Erholungsmöglichkeiten und Burnout ($r = -.31$). Die im Vergleich zu den Korrelationen zwischen Belastungen und Burnout geringer ausfallenden Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Belastungen sind kongruent mit Ergebnissen aus früheren Studien (Vgl. Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004; Xanthopoulou, Bakker, Dollard, Demerouti, Schaufeli, Taris & Schreurs, 2007). Aufgrund der signifikanten Korrelationen zwischen den situativen Ressourcen und Burnout wurde die Hypothese 2 bestätigt.

Tabelle 6: *Bestätigung der Hypothese 2*

Situative Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).		
2a	Gesundheitsmanagement führt zu weniger Burnout.	$r = -.09$ $p \leq .05$
2b	Direktives salutogenes Leitungshandeln führt zu weniger Burnout.	$r = -.23$ $p \leq .01$
2c	Gemeinsame pädagogische Vorstellungen im Kollegium führen zu weniger Burnout.	$r = -.18$ $p \leq .01$
2d	Erholungsmöglichkeiten führen zu weniger Burnout.	$r = -.31$ $p \leq .01$

Hypothese 3

Signifikante Zusammenhänge ($p \leq .01$) lagen ebenso vor zwischen Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und Burnout ($r = -.11$) sowie Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) und Burnout ($r = -.19$). Daher wird auch die Hypothese 3 bestätigt. Im Vergleich zu den in Kapitel 2.4.2 erwähnten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout fielen die Korrelationen zwischen dem Kompetenzselbstkonzept und Burnout etwas geringer aus. Dennoch scheinen vergleichbare Auswirkungen der beiden Konstrukte auf Burnout vorhanden zu sein.

Tabelle 7: *Bestätigung der Hypothese 3*

Personale Ressourcen führen zu weniger Burnout (direkt).		
3a	Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) führt zu weniger Burnout.	$r = -.11$ $p \leq .01$
3b	Ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schüler/innen) führt zu weniger Burnout.	$r = -.19$ $p \leq .01$

4.3.2 Moderationseffekte

Die Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalysen der Hypothesen 4 und 5. Der Tabelle sind die Regressionskoeffizienten (B), deren Standardabweichungen (SD), die durch das Modell 1 (ohne Interaktion) und Modell 2 (mit Interaktion) aufgeklärte Varianz (R^2), die zusätzlich durch das Modell 2 erklärte Varianz (ΔR^2) sowie die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) zu entnehmen. In der jeweils untersten Zeile (Bsp. H4a: Gesundheitsmanagement x Quant. Anforderungen) ist der Wert der Interaktion zu entnehmen. Ist der standardisierte Regressionskoeffizient (β) nicht signifikant, wie im Beispiel der Hypothese 4a, so ist keine signifikante Zunahme der Varianzaufklärung durch das Modell 2 zu verzeichnen. Wie in Tabelle 8 ersichtlich, waren die β -Werte bei allen Hypothesen, ausser 5a und 5b nicht signifikant. Aufgrund der ausbleibenden Signifikanz der Interaktionseffekte, konnten die postulierten Moderationshypothesen 4 sowie 5c bis 5f nicht bestätigt werden und werden im Folgenden nicht weiter erläutert.

Die Zunahme der aufgeklärten Varianz durch das Modell 2 lag bei den Hypothesen 5a und 5b auf einem Signifikanzniveau von $p \leq .05$. Die inhaltliche Interpretation der Effekte erfolgt anhand der grafischen Darstellung der Regressionsgeraden (Abbildungen 3 und 4).

Hypothese 5a postuliert, dass ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) den positiven Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout abschwächt. In Abbildung 3 sind die Mittelwerte der Skala Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) bei Personen mit tiefen (low) und hohen (high) quantitativen Anforderungen dargestellt. Lehrpersonen mit tiefem Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und wenig quantitativen Anforderungen wiesen auf der fünfstufigen Burnout-Skala einen Mittelwert von 2.22 auf. Stiegen die quantitativen Anforderungen an, nahm erwartungsgemäss auch der Burnout-Wert zu (2.71). Verfügten die Lehrpersonen über ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) mit gleichzeitig wenig quantitativen Anforderungen ist erwartungsgemäss der tiefste Burnout-Wert zu verzeichnen (2.02). Bei hohen quantitativen Anforderungen stieg der Wert jedoch auf 2.72 an. Aus diesem Ergebnis lässt sich schliessen, dass Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) nur dann als Moderator fungiert, wenn die quantitativen Anforderungen gering sind. Bei hohen quantitativen Anforderungen scheint diese Ressource keinen puffernden Effekt zu haben.

Hypothese 5b besagt, dass ein hohes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) den positiven Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout schwächt. Die Ergebnisse sind der Abbildung 4 zu entnehmen. Es zeigte sich ein ähnliches Bild wie bei der Hypothese 5a. Personen mit wenig Konflikten mit Eltern wiesen einen Mittelwert von 2.30 auf der fünfstufigen Burnout-Skala auf, wenn sie ein tiefes Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) hatten. Hatten sie viele Konflikte mit Eltern stieg der mittlere Burnout-Wert auf 2.69. Bei Personen mit hohem Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und wenig Konflikten mit Eltern zeigte sich ein Mittelwert von 2.04. Waren sie vielen Konflikten mit Eltern ausgesetzt, stieg auch bei dieser Personengruppe der mittlere Burnout-Wert auf 2.65 an. Dies bedeutet, dass bei Lehrpersonen, die sich durch Konflikte mit Eltern stark belastet fühlen, das Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) nicht als Moderator zu wirken scheint.

Basierend auf den Ergebnissen der Regressionsanalysen konnte keine der Hypothesen zu den postulierten Moderationseffekten (Hypothesen 4 und 5) bestätigt werden, wodurch die jeweiligen Nullhypothesen beibehalten wird.

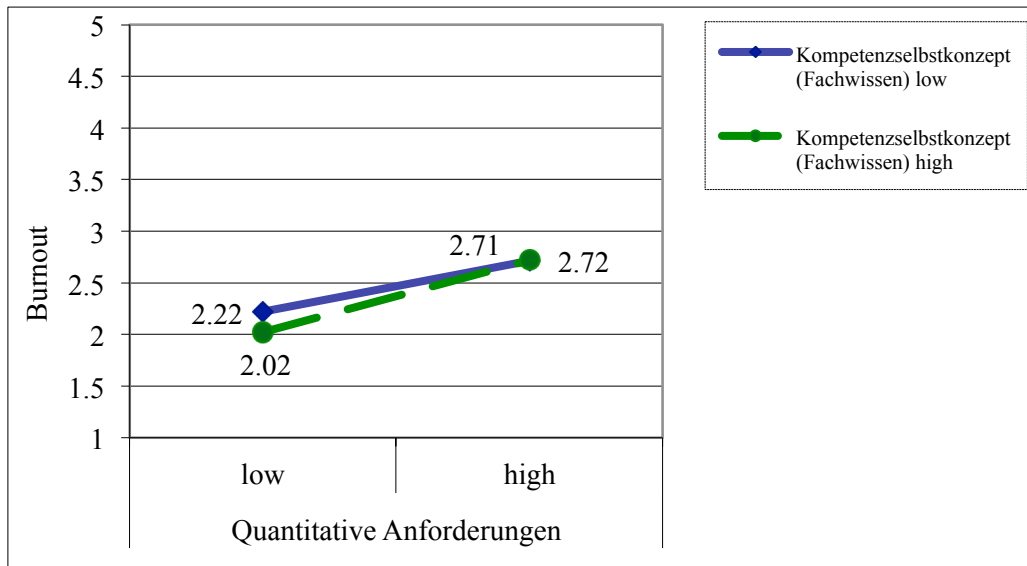


Abbildung 3: Interaktionseffekt von Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und quantitative Anforderungen auf Burnout

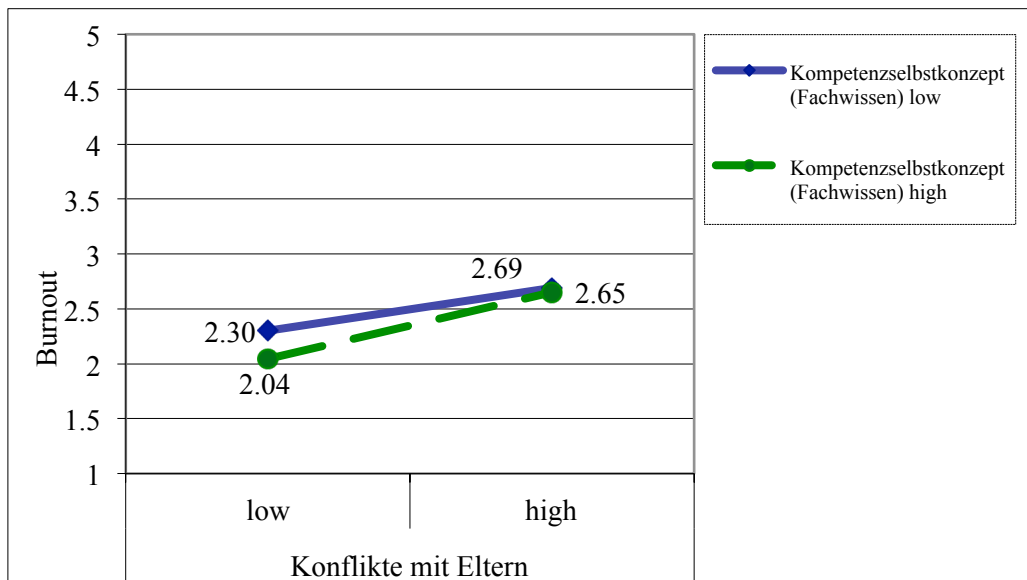


Abbildung 4: Interaktionseffekt von Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) und Konflikte mit Eltern auf Burnout

Tabelle 8: Regressionsanalysen für Ressourcen, Belastungen und Interaktionen als Prädiktoren für Burnout

Prädiktoren	B	SE (B)	R ²	Δ R ²	β	Prädiktoren	B	SE (B)	R ²	Δ R ²	β
<i>H4a: Modell 1</i>						<i>H4g: Modell 1</i>					
Gesundheitsmanagement	-.04	.04	.21		-.04	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.12	.04	.22		-.12**
Quant. Anforderungen	.40	.03			.40***	Quant. Anforderungen	.39	.03			.43***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Gesundheitsmanagement	-.21	.16	.21	.002	-.19	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.12	.04	.22	.001	-.12**
Quant. Anforderungen	.40	.03			.45***	Quant. Anforderungen	.39	.03			.43***
Gesundheitsmanagement x Quant. Anforderungen	.06	.06			.16	Gemeins. pädag. Vorst. x Quant. Anforderungen	.05	.05			.04
<i>H4b: Modell 1</i>						<i>H4h: Modell 1</i>					
Gesundheitsmanagement	-.10	.05	.14		-.08*	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.11	.04	.15		-.11**
Konflikte Eltern	.28	.03			.36***	Konflikte Eltern	.26	.03			.34***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Gesundheitsmanagement	-.10	.05	.14	.000	-.21*	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.11	.04	.15	.004	-.12**
Konflikte Eltern	.28	.03			.40***	Konflikte Eltern	.27	.03			.35***
Gesundheitsmanagement x Konflikte Eltern	.01	.05			.01	Gemeins. pädag. Vorstellungen x Konflikte Eltern	.06	.04			.06
<i>H4c: Modell 1</i>						<i>H4i: Modell 1</i>					
Gesundheitsmanagement	-.10	.04	.15		-.09*	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.14	.04	.17		-.14***
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.34	.04			.37***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Gesundheitsmanagement	-.10	.04	.15	.001	-.08*	Gemeins. pädag. Vorstellungen	-.14	.04	.17	.004	-.14***
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***
Gesundheitsmanagement x Pupil Misbehavior	.06	.06			.04	Gemeins. pädag. Vorstellungen x Pupil Misb.	.07	.05			.06
<i>H4d: Modell 1</i>						<i>H4j: Modell 1</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.22	.04	.23		-.18***	Erholungsmöglichkeiten	-.13	.03	.23		-.18***
Quant. Anforderungen	.38	.03			.43***	Quant. Anforderungen	.35	.04			.39***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.22	.04	.23	.001	-.18***	Erholungsmöglichkeiten	-.13	.03	.24	.003	-.18***
Quant. Anforderungen	.38	.03			.43***	Quant. Anforderungen	.34	.04			.39***
Dir. salut. Leitungshandeln x Quant. Anforderungen	.04	.06			.03	Erholungsmöglichkeiten x Quant. Anforderungen	.05	.03			.06
<i>H4e: Modell 1</i>						<i>H4k: Modell 1</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.19	.05	.16		-.16***	Erholungsmöglichkeiten	-.20	.03	.22		-.29***
Konflikte Eltern	.26	.03			.34***	Konflikte Eltern	.26	.03			.35***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.20	.05	.16	.001	-.16***	Erholungsmöglichkeiten	-.20	.03	.22	.000	-.28***
Konflikte Eltern	.26	.03			.34***	Konflikte Eltern	.26	.03			.34***
Dir. salutog. Leitungshandeln x Konflikte Eltern	.04	.05			.03	Erholungsmöglichkeiten x Konflikte Eltern	-.01	.03			-.02
<i>H4f: Modell 1</i>						<i>H4l: Modell 1</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.27	.05	.20		-.22***	Erholungsmöglichkeiten	-.19	.03	.22		-.27***
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.32	.03			.35***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Direktives salutogenes Leitungshandeln	-.26	.05	.20	.004	-.21***	Erholungsmöglichkeiten	-.19	.03	.22	.001	-.27***
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.32	.03			.35***
Dir. salutog. Leitungshandeln x Pupil Misbehavior	.10	.07			.06	Erholungsmöglichkeiten x Pupil Misbehavior	.02	.03			.03

Anmerkungen: B=Regressionskoeffizient. SE=Standardabweichung. R²=erklärte Varianz. Δ R²=zusätzlich erklärte Varianz durch Modell 2. β=standardisierter Regressionskoeffizient. *** p ≤ .001. ** p ≤ .01. * p ≤ .05.

Tabelle 8: Regressionsanalysen für Ressourcen, Belastungen und Interaktionen als Prädiktoren für Burnout (Fortsetzung)

Prädiktoren	B	SE (B)	R ²	Δ R ²	β	Prädiktoren	B	SE (B)	R ²	Δ R ²	β
<i>H5a: Modell 1</i>						<i>H5d: Modell 1</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.10	.05	.21		-.07	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.15	.05	.22		-.12**
Quant. Anforderungen	.40	.03			.45***	Quant. Anforderungen	.38	.03			.43***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.10	.05	.21	.006	-.07	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.15	.05	.22	.001	-.12**
Quant. Anforderungen	.40	.03			.44***	Quant. Anforderungen	.39	.03			.43***
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) x Quant. Anforderungen	.15	.07			.08*	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen) x Quant. Anforderungen	-.06	.06			-.04
<i>H5b: Modell 1</i>						<i>H5e: Modell 1</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.14	.06	.14		-.10*	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.20	.05	.16		-.16***
Konflikte Eltern	.28	.03			.36***	Konflikte Eltern	.27	.03			.35***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.16	.06	.15	.008	-.10**	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.20	.05	.16	.002	-.16***
Konflikte Eltern	.28	.03			.37***	Konflikte Eltern	.27	.03			.35***
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) x Konflikte Eltern	.13	.05			.09*	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen) x Konflikte Eltern	.05	.05			-.04
<i>H5c: Modell 1</i>						<i>H5f: Modell 1</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.05	.06	.15		-.03	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.06	.05	.15		-.05
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.34	.04			.37***
<i>Modell 2</i>						<i>Modell 2</i>					
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	-.05	.06	.15	.002	-.03	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen)	-.06	.05	.15	.001	-.05
Pupil Misbehavior	.35	.04			.38***	Pupil Misbehavior	.34	.04			.37***
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen) x Pupil Misbehavior	.07	.07			.04	Kompetenzselbstkonzept (Umgang Schüler/-innen) x Pupil Misbehavior	.05	.06			.04

Anmerkungen: B=Regressionskoeffizient. SE=Standardabweichung. R²=erklärte Varianz. Δ R²=zusätzlich erklärte Varianz durch Modell 2. β=standardisierter Regressionskoeffizient. *** p ≤ .001. ** p ≤ .01. * p ≤ .05.

4.3.3 Mediationseffekte

Hypothese 6 postulierte partiell mediierende Effekte der Selbstgefährdung auf den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout. Die hohen direkten Zusammenhänge zwischen Belastungen und Selbstgefährdung, sowie zwischen Selbstgefährdung und Burnout gaben erste Hinweise darauf, dass dem Konzept der Selbstgefährdung eine wichtige Rolle zugeschrieben werden kann. Wie der Korrelationsmatrix (Tabelle 5) zu entnehmen ist, korrelierte Präsentismus hochsignifikant mit quantitativen Anforderungen ($r = .22, p \leq .01$) sowie Konflikte mit Eltern ($r = .32, p \leq .01$) und etwas geringer mit Pupil Misbehavior ($r = .12, p \leq .01$). Der Zusammenhang zwischen Präsentismus und Burnout war mit $r = .54 (p \leq .01)$ als sehr hoch einzustufen. Die Ausdehnung der Arbeitszeit wies einen starken Zusammenhang von $r = .47 (p \leq .01)$ mit quantitativen Anforderungen auf. Die Korrelation zu Konflikte mit Eltern betrug $r = .21 (p \leq .01)$. Wiederum etwas schwächer war der Zusammenhang mit Pupil Misbehavior ($r = .12, p \leq .01$). Die Korrelation zwischen Ausdehnung der Arbeitszeit und Burnout fiel mit $r = .45 (p \leq .01)$ hoch aus. Zwischen Intensivierung der Arbeitszeit und

quantitativen Anforderungen lag eine sehr hohe Korrelation von $r = .54$ ($p \leq .01$) vor. Der Zusammenhang mit Konflikte mit Eltern betrug $r = .30$ ($p \leq .01$), derjenige mit Pupil Misbehavior $r = .25$ ($p \leq .01$). Bemerkenswert war die sehr hohe Korrelation von $r = .64$ ($p \leq .01$) zwischen Intensivierung der Arbeitszeit und Burnout. Zwischen Qualitätsreduktion und den untersuchten Belastungen lagen ebenso hochsignifikante Zusammenhänge vor. Die Korrelationen betragen $r = .46$ ($p \leq .01$) mit quantitativen Anforderungen, $r = .37$ ($p \leq .01$) mit Konflikte mit Eltern und $r = .39$ ($p \leq .01$) mit Pupil Misbehavior. Der Zusammenhang mit Burnout war etwas geringer als derjenige der anderen drei Selbstgefährdungsvariablen, aber mit $r = .33$ ($p \leq .01$) dennoch hochsignifikant.

Tabelle 10 stellt eine Übersicht über die Stärke der indirekten Zusammenhänge der einzelnen Unterhypothesen dar. Aufgelistet sind ebenso die 95%-Konfidenzintervalle (Bootstrap). Den Abbildungen 5 bis 19 sind jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten der postulierten Zusammenhänge zu entnehmen (***) $p \leq .001$. ** $p \leq .01$. * $p \leq .05$).

Abbildung 5¹ zeigt einen direkten Zusammenhang von $r = .57$ ($p \leq 0.001$) zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout. Wurde dem Modell Präsentismus als mediierender Parameter hinzugefügt, nahm der direkte Zusammenhang auf $r = .43$ ($p \leq 0.001$) ab. Die Abnahme des direkten Effekts wies bereits auf eine partielle Mediation hin. Mit einem indirekten Effekt von $r = .14$ ($p \leq 0.01$) war der mediierende Effekt von Präsentismus eher schwach, aber hochsignifikant. Ausdehnung der Arbeitszeit hatte mit einem indirekten Zusammenhang von $r = .23$ ($p \leq 0.01$) einen etwas stärkeren vermittelnden Effekt. Zwischen quantitativen Anforderungen und Intensivierung der Arbeitszeit sowie zwischen Intensivierung der Arbeitszeit und Burnout lagen starke Zusammenhänge vor. Der direkte Zusammenhang von quantitativen Anforderungen auf Burnout lag bei nur noch $r = .14$ ($p \leq 0.05$), der indirekte Effekt bei $r = .44$ ($p \leq 0.01$), wenn Intensivierung der Arbeitszeit als Mediator dem Modell hinzugefügt wurde. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der positive Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout zu einem Grossteil durch die Intensivierung der Arbeitszeit als vermittelnde Komponente erklärt werden kann. Keinen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout hatte die Qualitätsreduktion. Dies war auf einen sehr geringen Zusammenhang zwischen Qualitätsreduktion und Burnout zurückzuführen. Basierend auf den ebengenannten Ergebnissen wurden die Hypothesen 6aa bis 6ac bestätigt.

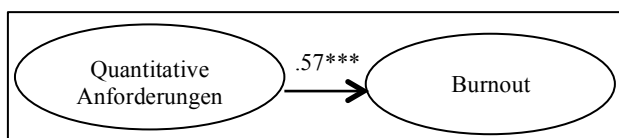


Abbildung 5: *Direkter Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout*

¹ Die in den Abbildungen 5, 10 und 14 dargestellten Werte der direkten Effekte wurden in SPSS Amos 22 berechnet. Dabei wurden die Zusammenhänge nicht wie in der Korrelationsmatrix aus SPSS Statistics (Tabelle 5) zwischen den gebildeten Skalen berechnet, sondern basierend auf den einzelnen Items. Dadurch lassen sich die Differenzen zwischen den jeweiligen Werten in der Tabelle 5 und den Abbildungen 5, 10 beziehungsweise 14 erklären.

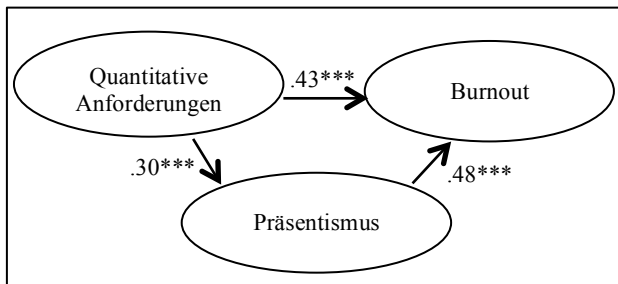


Abbildung 6: Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6aa)

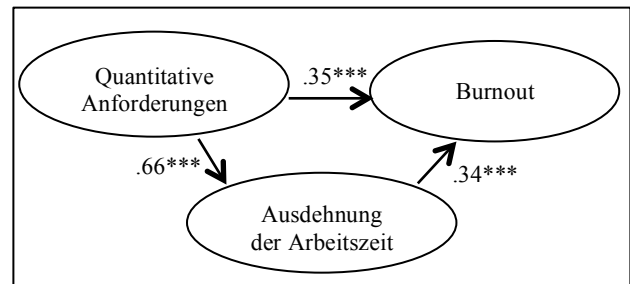


Abbildung 7: Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6ab)

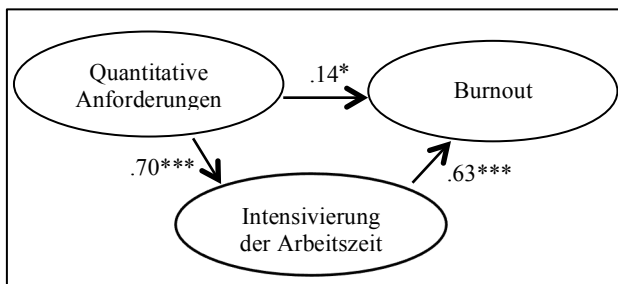


Abbildung 8: Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6ac)

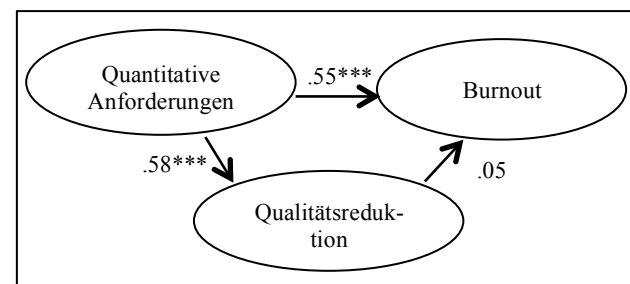


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6ad)

Tabelle 9: Bestätigung der Hypothese 6a

6a Der positive Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout wird partiell vermittelt über...		
6aa ...Präsentismus.	r = .14	p ≤ .01
6ab ...Ausdehnung der Arbeitszeit.	r = .22	p ≤ .01
6ac ...Intensivierung der Arbeitszeit.	r = .44	p ≤ .01

Anmerkung: r = indirekter Effekt, d.h. die Korrelation zwischen Belastung und Selbstgefährdung multipliziert mit der Korrelation zwischen Selbstgefährdung und Burnout.

Tabelle 10: *Indirekte Effekte zwischen Belastungen und Burnout*

Belastungsvariable	Mediator	Indirekter Effekt	95% CI
Quantitativen Anforderungen	Präsentismus	.14**	[.081, .197]
	Ausdehnung der Arbeitszeit	.22**	[.129, .334]
	Intensivierung der Arbeitszeit	.44**	[.347, .568]
	Qualitätsreduktion	.03	[-.037, .119]
Konflikte mit Eltern	Präsentismus	.20**	[.141, .260]
	Ausdehnung der Arbeitszeit	.13**	[.074, .182]
	Intensivierung der Arbeitszeit	.22**	[.154, .295]
	Qualitätsreduktion	.06**	[.031, .099]
Pupil Misbehavior	Präsentismus	.09*	[.028, .140]
	Ausdehnung der Arbeitszeit	.09*	[.016, .131]
	Intensivierung der Arbeitszeit	.18**	[.133, .244]
	Qualitätsreduktion	.07**	[.041, .110]

Anmerkungen: 95% CI = 95% Bootstrap Konfidenzintervall. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Der direkte Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout betrug $r = .40$ ($p \leq .01$) (siehe Abbildung 10). Er wurde partiell mediiert über alle vier untersuchten Selbstgefährdungsvariablen (siehe Tabelle 10 sowie Abbildungen 11 bis 14). Wurde dem Modell Präsentismus als Mediationsvariable hinzugefügt, nahm der direkte Effekt auf $r = .21$ ($p \leq .001$) ab. Der indirekte Effekt betrug $r = .20$ ($p \leq .01$). Ein etwas schwächerer indirekter Effekt bewirkte die Mediationsvariable Ausdehnung der Arbeitszeit ($r = .13$, $p \leq .01$). Auch in diesem Modell zeigte sich der höchste indirekte Zusammenhang, wenn die Intensivierung der Arbeitszeit als vermittelnde Variable hinzugefügt wurde. Der direkte Effekt nahm auf $r = .19$ ($p \leq .001$) ab, der indirekte Effekt betrug $r = .22$ ($p \leq .01$). In den eben erläuterten drei Modellen betragen die Zusammenhänge zwischen den Belastungs- und Selbstgefährdungsvariablen zwischen $r = .26$ und $.37$ ($p \leq .001$). Die Korrelationen zwischen den Selbstgefährdungsvariablen und Burnout waren mit $r = .50$ bis $.66$ ($p \leq .001$) sehr hoch. Auch bei der Hypothese 6b zeigte sich ein weniger starker indirekter Effekt, wenn Qualitätsreduktion als Mediator dem Modell hinzugefügt wurde. Hier war der indirekte Effekt zwar gering, aber dennoch signifikant ($r = .06$, $p \leq .01$). Basierend auf diesen Ergebnissen wurden die Hypothesen 6b bestätigt.

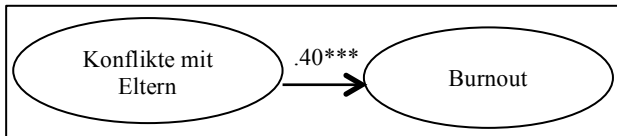


Abbildung 10: Direkter Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout

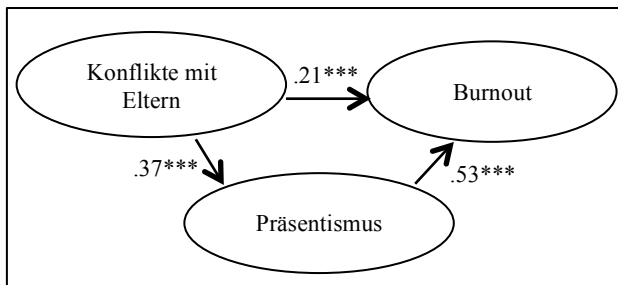


Abbildung 11: Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6ba)

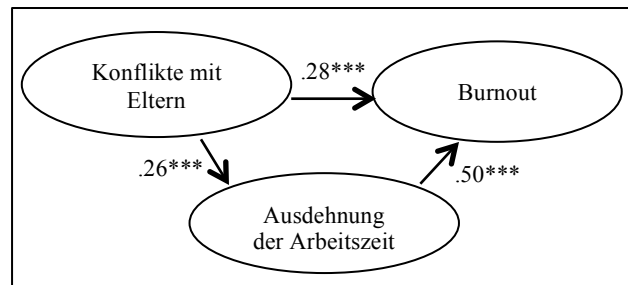


Abbildung 12: Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6bb)

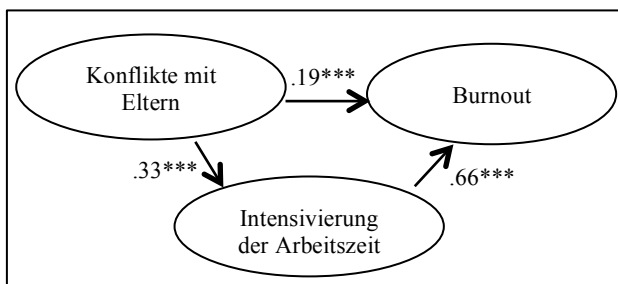


Abbildung 13: Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6bc)

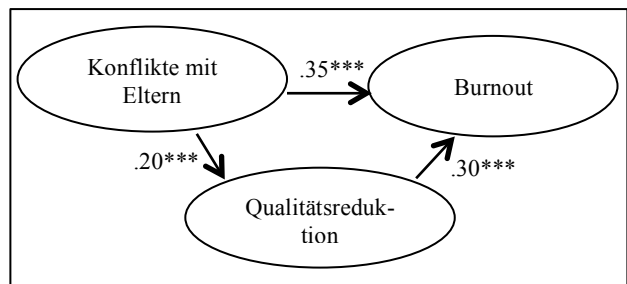


Abbildung 14: Zusammenhang zwischen Konflikte mit Eltern und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6bd)

Tabelle 11: Bestätigung der Hypothese 6b

6b Der positive Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout wird partiell vermittelt über...		
6ba ...Präsentismus.	r = .20	p ≤ .01
6bb ...Ausdehnung der Arbeitszeit.	r = .13	p ≤ .01
6bc ...Intensivierung der Arbeitszeit.	r = .22	p ≤ .01
6bd ...Qualitätsreduktion.	r = .06	p ≤ .01

Anmerkung: r = indirekter Effekt, d.h. die Korrelation zwischen Belastung und Selbstgefährdung multipliziert mit der Korrelation zwischen Selbstgefährdung und Burnout.

Zwischen Pupil Misbehavior und Burnout lag ein starker direkter Zusammenhang von $r = .45$ vor ($p \leq .001$) (siehe Abbildung 15). Insgesamt wurde dieser Zusammenhang eher schwach partiell vermittelt über Selbstgefährdung. Der stärkste indirekte Effekt von $r = .18$ ($p \leq .01$) lag vor, wenn dem Modell die Intensivierung der Arbeitszeit als Mediator hinzugefügt wurde, wobei dadurch der direkte Effekt auf $r = .27$ ($p \leq .001$) reduziert wurde. Die drei anderen Meditationen fielen mit einem Effekt von weniger als $r = .10$ schwach, aber dennoch signifikant aus. Die schwachen indirekten Zusammenhänge der Hypothesen 6ca (Abbildung 17), 6cb (Abbildung 17) und 6cc (Abbildung 18) waren auf eher geringe Zusammenhänge von $r = .15$ bis $r = .29$ zwischen Pupil Misbehavior und den Selbstgefährdungsvariablen zurückzuführen. Die Korrelationen zwischen den drei Selbstgefährdungsvariablen Präsentismus, Ausdehnung sowie Intensivierung der Arbeitszeit und Burnout waren mit $r = .51$ bis $r = .65$ ($p \leq .001$) relativ hoch. Der Zusammenhang zwischen Qualitätsreduktion und Burnout war mit $r = .25$ ($p \leq .001$) deutlich geringer. Aufgrund der signifikanten indirekten Effekte, wurden die Hypothesen 6c bestätigt.

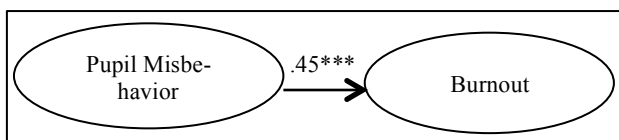


Abbildung 15: Direkter Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout

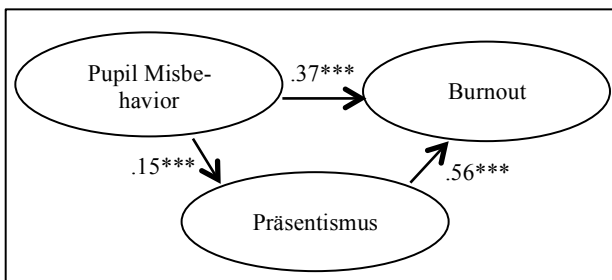


Abbildung 16: Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Präsentismus (H6ca)

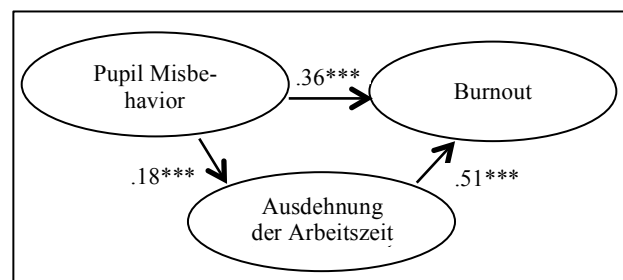


Abbildung 17: Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Ausdehnung der Arbeitszeit (H6cb)

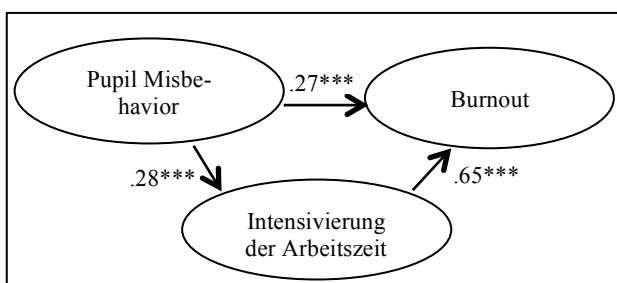


Abbildung 18: Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Intensivierung der Arbeitszeit (H6cc)

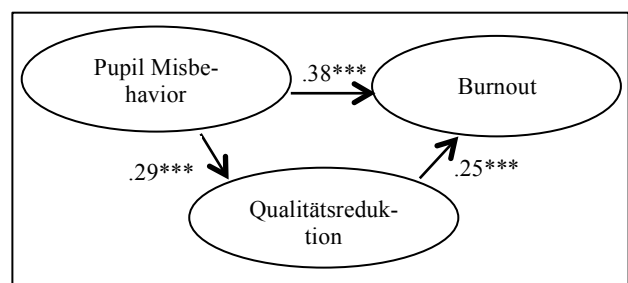


Abbildung 19: Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout partiell mediiert über Qualitätsreduktion (H6cd)

Tabelle 12: *Bestätigung der Hypothese 6c*

6c	Der positive Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout wird partiell vermittelt über...		
6ca	...Präsentismus.	r = .09	p ≤ .05
6cb	...Ausdehnung der Arbeitszeit.	r = .09	p ≤ .05
6cc	...Intensivierung der Arbeitszeit.	r = .18	p ≤ .01
6cd	...Qualitätsreduktion.	r = .07	p ≤ .01

Anmerkung: r = indirekter Effekt, d.h. die Korrelation zwischen Belastung und Selbstgefährdung multipliziert mit der Korrelation zwischen Selbstgefährdung und Burnout.

5 DISKUSSION

5.1 Zusammenfassung und Interpretation

Ziel der vorliegenden Arbeit war zu eruieren, welchen Einfluss Belastungen, Ressourcen und Selbstgefährdung auf Burnout haben. Im Folgenden wird die Rolle der einzelnen Faktoren basierend auf den Ergebnissen erläutert.

Der Einfluss von Belastungen

Die Bestätigung der direkten Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout bei Lehrpersonen fiel basierend auf dem JD-R Modell und vor dem Hintergrund bisher durchgeführter Studien erwartungsgemäss aus. Alle der drei untersuchten Belastungen scheinen einen grossen Einfluss auf Burnout zu haben. Im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand stellte sich auch in der vorliegenden Arbeit insbesondere die quantitative Anforderung als wichtiger Einflussfaktor auf Burnout heraus. Lehrpersonen die angaben, dass sich ihre Arbeit oft auftürmt und, dass sie nicht genügend Zeit haben, um ihre Arbeit zu erledigen, wiesen deutlich erhöhte Burnout-Werte auf. Wie die Ergebnisse zu den Mediationseffekten zeigt, lässt sich dieser Zusammenhang zu einem Grossteil dadurch erklären, dass Lehrpersonen mit hohen quantitativen Anforderungen stark zur Ausdehnung und Intensivierung ihrer Arbeitszeit sowie zu vermehrtem Präsentismus tendieren. Diese Verhaltensweisen standen wiederum in positivem Zusammenhang mit Burnout, was mit dem aktuellen Forschungsstand im Einklang steht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, wie wichtig die Beziehung zu den Eltern für Lehrerinnen und Lehrer ist. Fühlen sich Lehrpersonen von Eltern kritisiert oder mit haltlosen Vorwürfen konfrontiert, neigen sie zu erhöhten Burnout-Werten. Zwischenmenschliche Konflikte sind emotional belastend und können sich dadurch direkt auf Burnout auswirken. Wie die Ergebnisse zu den Mediationseffekten zeigen, so kann der Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout teilweise dadurch erklärt werden, dass Lehrpersonen bei Konflikten mit Eltern vermehrt zur Selbstgefährdung tendieren. Eine weitere Erklärung

bietet ausserdem das Konzept der beruflichen Gratifikationskrise (Effort-Reward Imbalance). Damit ist ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen Leistung und Lohn oder Belohnung gemeint (Siegrist, 1996). Die Autorin geht davon aus, dass Konflikte mit Eltern von Lehrpersonen als mangelnde Belohnung im Sinne von fehlender Anerkennung für ihren Einsatz empfunden werden können. Tatsächlich ist der Wert wahrgenommenen Ungleichgewichts bei Lehrpersonen relativ hoch. In einer Studie bei deutschen Lehrpersonen wiesen über ein Fünftel der Befragten kritische Werte auf einer Skala zur Effort-Reward Imbalance auf (Unterbrink et al., 2007). Huber, Lange und Terhart (2003) bezeichnen den Beruf als Lehrperson als Beruf „ohne Gratifikation von Leistung“ (S. 7). Zum Einfluss der Effort-Reward Imbalance auf Burnout liegen mehrere Studien vor, die deutliche Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Ungleichgewicht von Leistung und Belohnung auf der einen Seite und den zwei Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation auf der anderen Seite nachweisen konnten (Bakker & Demerouti, 2007).

Der Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout scheint weniger durch Mediationseffekte erklärbar zu sein, sondern vielmehr über einen direkten Effekt der Herausforderungen während der Unterrichtszeit auf Burnout. So verlangen unruhige Schülerinnen und Schüler oder Schwierigkeiten in der Aufrechterhaltung der Disziplin im Klassenzimmer viel Aufmerksamkeit von der Lehrperson. Sie kann sich dadurch schlecht während des Unterrichts auch nur für kurze Zeit zurückziehen. So ist im Hinblick auf die gesundheitsfördernde Wirkung von Kurzpausen (Semmer et al., 2010) der Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout nachvollziehbar. Eine weitere Erklärung scheint zu sein, dass schwierige Klassen oder fehlender Respekt der Schülerinnen und Schüler für Lehrpersonen emotional belastend wirken. Wie bereits dargelegt, stellt emotionale Belastung eine wesentliche Komponente von Burnout dar. Des Weiteren kann auch hier als Erklärungsansatz das Konzept der beruflichen Gratifikationskrise herangezogen werden. Pupil Misbehavior kann bei Lehrpersonen ein Gefühl des Ungleichgewichts zwischen Einsatz und Belohnung auslösen, indem sie wenig Wertschätzung für ihre Arbeit von den Schülerinnen und Schüler erhalten. Dies wiederum lässt, wie bereits erwähnt, ein erhöhtes Burnout-Risiko erwarten.

Der Einfluss von Ressourcen

Die postulierten Moderationseffekte von situativen und personalen Ressourcen auf Burnout konnten nicht bestätigt werden. Im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand ist dies kein überraschendes Ergebnis. Wie einleitend erwähnt, liegen Studien vor, in welchen die Pufferhypothese bestätigt werden konnte, und andere, welche diese widerlegen. In Anbetracht, dass häufiger Studien publiziert werden, in welchen Hypothesen bestätigt werden, ist damit zu rechnen, dass weitere unveröffentlichte Daten vorliegen, welche gegen die Pufferhypothese sprechen.

Eine Erklärung für das Ausbleiben der Moderationseffekte bietet das Demand-Induced Strain Compensation (DISC) Modell (De Jonge & Dormann, 2003). Gemäss den Autoren bestehen Arbeitsbelastungen, -ressourcen und Beanspruchungen aus verhaltensbezogenen, kognitiven und / oder emotionalen Komponenten. Das Modell besagt, dass Belastungen und Ressourcen auf der einen Seite und Gesundheit sowie Wohlbefinden auf der anderen Seite stärkere Zusammenhänge aufweisen, wenn diese durch qualitativ ähnliche Prozesse

miteinander verbunden sind. Das heisst, dass kognitive Belastungen und kognitive Ressourcen eher kognitive Formen von Beanspruchungen beeinflussen, emotionale Belastungen und Ressourcen eher einen Einfluss auf emotionale Beanspruchungen haben und schliesslich verhaltensbezogene Belastungen und Ressourcen eher verhaltensbezogene Formen der Beanspruchung beeinflussen. Da in der vorliegenden Arbeit Effekte von allen untersuchten Ressourcen auf die Zusammenhänge zwischen allen analysierten Belastungen auf Burnout angenommen wurden, wurde nicht berücksichtigt, ob es sich um kognitive, emotionale oder verhaltensbezogene Belastungen und Ressourcen handelt. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass keine Moderationseffekte zu verzeichnen waren.

Eine weitere interessante Erklärung liefert eine Arbeit von Cohen und Wills (1985). Die Autoren untersuchten in einer Metaanalyse die Effekte von sozialer Unterstützung auf das Wohlbefinden. Die Ergebnisse zeigen, dass einzelne Studien entweder direkte Effekte auf das Wohlbefinden oder Puffereffekte von sozialer Unterstützung auf negative Auswirkungen von Belastungen nachweisen konnten. In keiner der Studien wurden beide Effekte bestätigt. Übereinstimmend mit dieser Erkenntnis, haben sich in der vorliegenden Untersuchung keine Moderationseffekte, aber direkte negative Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Burnout gezeigt.

Bei den situativen Ressourcen scheinen insbesondere Erholungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle zu spielen. Haben Lehrpersonen während den Unterrichtspausen nicht ausreichend Zeit für Erholung oder innerhalb eines Schultages nicht genügend Pausen, so weisen sie ein erhöhtes Burnout-Risiko auf. Diese Erkenntnis steht in Einklang mit der aktuellen Literatur. Wie bereit erläutert, nimmt durch den Verzicht auf Pausen die Ermüdung stark zu (Semmer et al., 2010), was auf die Dauer zu chronischer Müdigkeit und Erschöpfung führen kann.

Als weiterer Prädiktor für Burnout hat sich ebenso das direktive salutogene Leitungshandeln erwiesen. Bedeutsame, verständliche und zu bewältigende Anweisungen der Schulleitung stehen in negativem Zusammenhang mit Burnout. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass die Schulleitung durch die Aufträge an Lehrpersonen, deren Kohärenzgefühl (Kapazitätswahrnehmung) beeinflussen kann (Vgl. Harazd et al., 2009). Es untermauert die Erkenntnis von Antonovsky (1996), dass das Kohärenzgefühl – bestehend aus Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit – in Zusammenhang mit der Gesundheit steht.

In der vorliegenden Arbeit wiesen des Weiteren gemeinsame pädagogische Vorstellungen einen deutlich negativen Zusammenhang mit Burnout auf. Es scheint, dass ein Konsens im Kollegium über die Schulphilosophie sowie in Erziehungs- und Disziplinfragen tatsächlich vor einem Burnout schützen kann. Dies lässt sich dadurch erklären, dass bei gemeinsamen Ansichten eher mit sozialer Unterstützung gerechnet werden kann, was erwiesenermassen Burnout reduziert. Bei gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen wirkt ein fachlicher Austausch im Kollegium entlastend. Herrschen hingegen unterschiedliche pädagogische Vorstellungen – so die Annahme der Autorin – kann dies für eine Lehrpersonen eher eine zusätzliche Belastung darstellen.

Der eher geringe Zusammenhang zwischen Gesundheitsmanagement und Burnout könnte damit erklärt werden, dass vermutlich bis heute die wenigsten Schulen über ein ganzheitliches Konzept zur Gesundheitsförderung verfügen. Auf diese Annahme lassen die Ergebnisse einer Studie von Brägger und Landert (2008) schliessen. Sie untersuchten 18 Schweizer Schulen, an welchen eine Person als Gesundheitsbeauftragte definiert und offiziell eine „Gesundheitsförderung“ implementiert wurde. An den untersuchten Schulen wurden zwar – teils mit hohem Engagement – Massnahmen zur Gesundheitsförderung durchgeführt, jedoch fanden diese unabhängig voneinander statt und waren nicht in die gesamte Schulentwicklung eingebettet. So verfügten die untersuchten Schulen trotz Implementierung einer Gesundheitsförderung nicht über ein Konzept für ein nachhaltiges Gesundheitsmanagement.

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, liegen signifikante Zusammenhänge zwischen der personalen Ressource Kompetenzselbstkonzept und Burnout vor. Fühlen sich Lehrpersonen kompetent im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie in Bezug auf ihr Fachwissen, wirkt sich dies negativ auf Burnout aus. Erstaunlich ist, dass Pupil Misbehavior nicht durch das Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schülerinnen und Schülern) moderiert wird. Es ist nicht auszuschliessen, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzselbstkonzept und Burnout durch eine Drittvariable beeinflusst wird. So kann beispielsweise angenommen werden, dass das Kompetenzselbstkonzept in positivem Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein einer Lehrperson steht. In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen mit einem geringen Selbstbewusstsein ein erhöhtes Burnout-Risiko aufweisen (Rudow, 1994).

Im Vergleich zu den direkten Zusammenhängen zwischen Belastungen und Burnout fielen die Korrelationen zwischen den Ressourcen und Burnout insgesamt etwas geringer aus, wie in bisherigen Studien bereits mehrfach gezeigt wurde (Vgl. Bakker et al., 2004; Xanthopoulou et al., 2007b).

Der Einfluss von Selbstgefährdung

Präsentismus scheint insbesondere beim Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout als Mediator zu fungieren. Lehrpersonen, welche Konflikte mit Eltern haben, tendieren eher dazu, krank zur Arbeit zu gehen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Lehrpersonen von den Eltern unter Druck gesetzt fühlen. Es ist damit zu rechnen, dass sie aus Angst vor Vorwürfen oder mangelndem Respekt der Eltern, krank zur Arbeit gehen. Präsentismus erklärt ebenso zu einem gewissen Mass den Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout. Lehrpersonen, welche über eine hohe Arbeitsmenge berichten, neigen zu mehr Präsentismus. Dieses Phänomen wiederum steht in starkem Zusammenhang mit Burnout. Der eher schwache Mediationseffekt von Präsentismus auf den Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout ist dadurch zu erklären, dass sich Pupil Misbehavior auf die Unterrichtszeit beschränkt und eher nicht dazu führt, dass Lehrpersonen krank zur Arbeit gehen. Dies steht in Übereinstimmung mit Baeriswyl et al. (2014), welche erwartungsgemäss keine Mediationseffekte durch Präsentismus auf den Zusammenhang zwischen Störungen im Unterricht und Burnout nachgewiesen haben.

Die *Ausdehnung der Arbeitszeit* erwies sich als wichtiger Mediator insbesondere beim Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout. So lässt sich der starke positive Zusammenhang zwi-

schen quantitativen Anforderungen und Burnout teilweise dadurch erklären, dass Lehrpersonen, die viel zu tun haben, dazu tendieren, länger zu arbeiten. Diese Verhaltensweise wiederum zeigt einen positive Korrelation mit Burnout. Auf den Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout hat die Ausdehnung der Arbeitszeit einen geringeren Mediationseffekt. Es scheint aber dennoch, dass Lehrpersonen, welche Konflikte mit Eltern haben, eher ihre Arbeitszeit ausdehnen. Wie beim Präsentismus zeigt sich auch bei der Ausdehnung der Arbeitszeit einen schwachen Mediationseffekt auf den Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout. Schwierige Klassen oder unruhige Schülerinnen und Schüler führen nicht zwingend zu einer Ausdehnung der Arbeitszeit, da sich diese Belastung primär auf die Unterrichtszeit beschränkt.

Die *Intensivierung der Arbeitszeit* erwies sich insgesamt als äusserst bedeutungsvoller Mediator. Dies zeigt sich insbesondere beim Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout. So lässt sich der positive Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout zu einem Grossteil dadurch erklären, dass Lehrpersonen, die viel zu tun haben, ihr Arbeitstempo erhöhen. Dies wiederum steht in sehr starkem Zusammenhang mit Burnout. Ein bedeutungsvoller Mediationseffekt scheint die Intensivierung der Arbeitszeit auch auf den Zusammenhang zwischen Konflikten mit Eltern und Burnout zu haben. Haltlose Vorwürfe, Kritik und Anzweifeln der fachlichen Urteile durch die Eltern können dazu führen, dass Lehrpersonen in einem hohen und belastenden Arbeitstempo arbeiten. Schliesslich wird auch der Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout teilweise durch die Intensivierung der Arbeitszeit vermittelt. So können auch unruhige Schülerinnen und Schüler und Schwierigkeiten mit der Aufrechterhaltung der Disziplin im Klassenzimmer zu einem belastenden Arbeitstempo führen, was wiederum in starkem Zusammenhang mit Burnout steht. Insgesamt sind die Ergebnisse zu den Mediationseffekten der Intensivierung der Arbeitszeit äusserst relevant zur Erklärung und folglich auch zur Prävention von Burnout bei Lehrpersonen.

Die *Qualitätsreduktion* scheint insgesamt den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout eher schwach zu mediieren. Die stärksten indirekten Effekte liegen beim Zusammenhang zwischen Pupil Misbehavior und Burnout vor. Pupil Misbehavior scheint offenbar zu bewirken, dass Lehrpersonen etwas oberflächlicher arbeiten und ihre Ansprüche etwas nach unten schrauben. Qualitätsreduktion steht in positivem Zusammenhang mit Burnout. Der ausbleibende Mediationseffekt der Qualitätsreduktion auf den Zusammenhang zwischen quantitativen Anforderungen und Burnout ist auf eine mangelnde Wirkung der Qualitätsreduktion auf Burnout im postulierten Modell zurückzuführen. Da sich zwischen der Qualitätsreduktion und Burnout dennoch relativ hohe Korrelationen finden lassen, ist ein Effekt in entgegengesetzter Richtung nicht auszuschliessen. Dies würde die folgende Erkenntnis von Bakker et al. (2004) unterstützen: „exhausted individuals were most likely to follow the strategy of reducing their effort“ (S. 97).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die durchaus hohen Zusammenhänge zwischen den Selbstgefährdungsvariablen Präsentismus, Ausdehnung sowie Intensivierung der Arbeitszeit und Burnout sowie deren bedeutsame Rolle als Mediator äusserst bemerkenswert sind. Die Ergebnisse bestätigen eindeutig, dass die Selbstgefährdung eine einflussreiche Copingstrategie darstellt. Es scheint, dass nicht das alleinige Vorhan-

densein von Belastungen zu Burnout führt. Der ausschlaggebende Faktor liegt vielmehr im Umgang mit den Belastungen. Dieses Ergebnis liegt in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus der Copingforschung.

5.2 Implikationen

5.2.1 Implikationen für die angewandte Wissenschaft

Die vorliegende Arbeit lieferte Hinweise, welche spezifischen Belastungen und Ressourcen sowie Komponenten der Selbstgefährdung in Bezug auf Burnout bei Schweizer Lehrpersonen bedeutsam sind. Sie erlaubte differenzierte Aussagen zu den Wirkungsmechanismen zwischen einzelnen Belastungen, einzelnen Ressourcen sowie spezifischen Komponenten der Selbstgefährdung. Der im JD-R Modell postulierte gesundheitsgefährdende Prozess konnte insofern bestätigt werden, indem Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout aufgezeigt wurden. Die Resultate dienen ausserdem der Klärung der noch nicht eindeutig beantworteten Frage nach der Rolle von Ressourcen, indem direkte Zusammenhänge mit Burnout, nicht aber moderierende Effekte nachgewiesen wurden. Die von Baeriswyl et al. (2014) vorgenommene Integration der Selbstgefährdung in das JD-R Modell wurde bestätigt. Die Berücksichtigung der Selbstgefährdung als medierende Komponente zwischen Belastungen und Burnout in das JD-R Modell erwies sich als äusserst bedeutungsvoll zur Erklärung, warum sich Belastungen auf Burnout auswirken.

5.2.2 Implikationen für die Praxis

Eine nachhaltige Strategie zur Reduktion von Burnout bei Lehrpersonen setzt bei der Prävention an; zum einen, weil Burnout eine relativ hohe Stabilität aufweist (Schaufeli & Enzmann, 1998), zum anderen, weil es sich bei der Entstehung von Burnout um einen längeren Prozess handelt. Anhand der Erkennung von Frühzeichen kann der Entstehung entsprechend gegengewirkt werden (Kunz Heim und Nido, 2008). Kunz Heim und Nido (2008) weisen darauf hin, dass die meisten Massnahmen zur Prävention von Burnout aus der Stressprävention stammen und nicht spezifisch auf Burnout abgestimmt sind. Mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit kann die Konzeptionierung der Burnoutprävention zunehmend spezifiziert werden.

Gesundheitsförderung an Schweizer Schulen

Bevor konkrete Massnahmen vorgeschlagen werden, soll ein kurzer Blick auf den aktuellen Stand der Gesundheitsförderung an Schweizer Schulen geworfen werden. Die Wichtigkeit der Gesundheitsförderung an Schulen wurde schon vor vielen Jahren erkannt und zeigt sich in der Entwicklung zahlreicher Programme und Netzwerke, die sich diesem Thema widmen. So wurde 1992 das „European Network of Health Promoting Schools“ gegründet und wenige Jahre später das „Schweizerische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen“. Ein Blick auf das Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen in der Schweiz zeigt, dass Bestrebungen im Gange sind, die Gesundheit an Schulen zu fördern. Die Zielgruppe gesundheitsförderlicher Interventionen liegt jedoch mehrheitlich bei den Schülerinnen und Schülern (Brägger & Landert, 2008). Aus der Studie von Brägger und Landert (2008) geht hervor, dass auf Ebene der Lehrpersonen primär Geselligkeit und informeller Austausch gefördert zu werden – Massnahmen zum Erlernen von Bewältigungsstrategien

sowie zur bewussten Auseinandersetzung mit der persönlichen Situation oder der Situation an der Schule werden seltener durchgeführt. Es scheint ausserdem, dass Gesundheitsförderung mehrheitlich im Rahmen einzelner personenbezogener Massnahmen betrieben wird (Brägger & Landert, 2008). Verhältnisorientierte Massnahmen zur Gesundheitsförderung von Lehrpersonen sind selten zu finden (Ulich & Wülser, 2015). Konzepte eines ganzheitlichen, nachhaltigen Gesundheitsmanagements an Schulen scheinen noch nicht verbreitet zu sein (Brägger & Landert, 2008).

Aregger und Lattmann (2003) schlagen zur gesundheitsfördernden Schule einen Mehrebenen-Ansatz vor, in welchem personenbezogene Massnahmen mit Interventionen auf institutioneller und systemischer Ebene verankert und miteinander vernetzt werden. Dass für ein nachhaltiges Gesundheitsmanagements sowohl die Verhältnis- als auch Verhaltensebene zu berücksichtigen ist, scheint unumstritten zu sein (z.B. Ulich & Wülser, 2015). Dies gilt auch für die Prävention von Burnout. Personenbezogene Massnahmen lassen sich relativ schnell und kostengünstig umsetzen. Um langfristige Effekte zu erzielen, ist jedoch die bedingungsbezogene Ebene miteinzubeziehen (Kunz Heim & Nido, 2008).

Verhältnis- und verhaltensbezogene Interventionen

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, ist der Selbstgefährdung eine wesentliche Rolle im Burnout-Prozess zuzuschreiben. Die Autorin empfiehlt daher, dieses Konzept vermehrt in die Burnoutprävention bei Lehrpersonen zu integrieren. Da die Selbstgefährdung bis anhin in der Gesundheitsförderung an Schulen noch wenig oder keine Berücksichtigung gefunden hat, fokussieren die nachfolgenden Vorschläge auf diese Thematik.

Auf verhältnisbezogener Ebene kann einer Selbstgefährdung insofern entgegengewirkt werden, indem die hohen individuellen Spielräume der Lehrpersonen in der Unterrichtsgestaltung überdacht und gegebenenfalls eingeschränkt werden (Vgl. Krause, Meder, Philipp & Schüpbach, 2010). Dieser Vorschlag mag überraschend klingen, wurde doch der Tätigkeitsspielraum von vielen Autorinnen und Autoren als wichtiges Merkmal einer gesunden Arbeitsgestaltung beschrieben (z.B. Ulich, 2011). Betrachten wir das System Schule etwas genauer, wird der Vorschlag verdeutlicht. Wülser (2008) bezeichnet Schulen als lose gekoppelte Systeme. Dies bedeutet, dass traditionell keine klar definierten Ziele und keine verbindlichen Standards vorhanden sind (Wülser, 2008). An Schweizer Schulen werden zwar zunehmend gemeinsame Zielsetzungen ausgearbeitet, Lehrpersonen können aber dennoch relativ autonom ihrer Arbeit nachgehen, da im Hinblick auf die Primäraufgabe, dem Unterrichten, meist keine Zusammenarbeit vorgesehen ist (Wülser, 2008). Durch die grundsätzlich offene Aufgabenstellung haben Lehrpersonen keinen Anhaltspunkt, wann ihre Arbeit als erledigt betrachtet werden kann. Dies wird oftmals mit den folgenden Worten beschrieben: „Ich hatte das Gefühl, *nie fertig werden* zu können, es war nie genug“ (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 122). Dass es dadurch zu einer Ausdehnung und Intensivierung der Arbeitszeit kommen kann, scheint offensichtlich. Eine gewisse Einschränkung individueller Spielräume sowie klar definierte Zielvorgaben können Lehrpersonen Sicherheit vermitteln und helfen, sich selbst weniger unter Druck zu setzen. Diese Einschränkungen sollen jedoch nicht top down bestimmt werden. Es geht vielmehr darum, in einem partizipativen Prozess zu überle-

gen, bei welchen Aufgaben eine Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium sinnvoll und entlastend ist.

Ein weiterer Vorschlag zur Reduzierung selbstgefährdender Verhaltensweisen liegt in der Erfassung der Arbeitszeit. Krause, Dorsemagen, Stadlinger und Baeriswyl (2012) weisen darauf hin, dass es bei einem Verzicht auf die Arbeitszeiterfassung – was bei Lehrpersonen oft vorkommt (Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggli & Ulich, 2008) – zu einer Entgrenzung der Arbeitszeit und Selbstgefährdung kommen kann. Kritisch bei Interventionen, die eine Reduktion der Arbeitszeit zum Ziel haben, ist allerdings, dass bei gleichbleibenden quantitativen Anforderungen die Gefahr der Steigerung des Arbeitstempos besteht. In Anbetracht des wesentlichen Einflusses der Arbeitszeitintensivierung auf Burnout ist nicht auszuschliessen, dass solche Massnahmen kontraproduktiv sein können.

Auf der personenbezogenen Ebene, kann in einem ersten Schritt im Rahmen von Workshops eine Sensibilisierung der Lehrpersonen auf die Burnout-Thematik und insbesondere auf die Selbstgefährdung erfolgen. Zum einen sollen Lehrpersonen befähigt werden, Frühzeichen von Burnout sowohl bei sich, als auch bei Arbeitskolleginnen und -kollegen zu erkennen. Zum andern gilt es, Lehrpersonen auf eigene selbstgefährdende Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Sie sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass gewisse Bewältigungsstrategien nur kurzfristigen Nutzen versprechen und auf die Dauer negative Folgen nach sich ziehen. Durch das Wissen über das Konzept der Selbstgefährdung und dessen Auswirkungen auf die Gesundheit, können Lehrpersonen zur Selbstreflexion angeregt und in einem weiteren Schritt neue Bewältigungsstrategien entwickelt werden.

Unabhängig vom Konzept der Selbstgefährdung liegt in zahlreichen Programmen zur Stressprävention ein Fokus auf der Bewältigung von Belastungen: „Von einem solchen Zugang, der sich am persönlichen Bewältigungsverhalten orientiert, erwarten wir einen effektiveren Beitrag zur Früherkennung möglicher Gefährdungen und damit zur Prävention“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 82). Mit einer zusätzlichen Thematisierung der Selbstgefährdung und Sensibilisierung auf Burnout können die in bereits einer Vielzahl vorliegenden personenbezogenen Stressmanagement-Programme auf die Burnout-Thematik spezifiziert werden.

Bei einmalig oder nur punktuell durchgeführten personenbezogenen Interventionen ist nicht mit einer langfristigen Wirkung zu rechnen (z.B. Fidler, 2004). So werden die Teilnehmenden im Rahmen eines Workshops auf spezifische Themen sensibilisiert und allenfalls persönliche Strategien entwickelt – die Umsetzung im Alltag erweist sich hingegen oftmals als Herausforderung. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit, empfiehlt die Autorin, die gesamten Interventionen zur Burnoutprävention bei Lehrpersonen längerfristig anzulegen. Auf personenbezogener Ebene beinhaltet dies zum einen mehrere Workshops unter der Leitung einer Fachperson, zum anderen einen regelmässigen Erfahrungsaustausch in Kleingruppen. Fidler (2004) nennt Programme zur Stressprävention bei Lehrpersonen, welche auf mehrere Monate bis sogar drei Jahre angelegt sind und verdeutlicht damit „[...] dass Massnahmen zur Veränderung kognitiver Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien zeitaufwändig und langfristig angelegt sein sollten, da sich zeitlich stark begrenzte oder einmalig stattfindende Veranstaltungen als nur bedingt geeignet erwiesen haben, die in jahrelangen Fehl-

passungen erworbenen Strategien nachhaltig zu beeinflussen“ (S. 68).

Als Nachteil solcher Workshops wird oftmals empfunden, dass neben der ohnehin hohen Arbeitsauslastung noch zusätzliche Arbeitsstunden zu investieren sind. Da Lehrpersonen ohnehin jährlich eine bestimmte Anzahl Weiterbildungstage zu absolvieren haben, fällt dieser Nachteil weg.

Im Allgemeinen liegt der Vorteil von Gruppentrainings oder -workshops darin, dass Teilnehmende voneinander lernen und hilfreiche Bewältigungsstrategien voneinander übernehmen können (Wagner-Link, 2010). Ausserdem können im Rahmen eines Workshops in einem Kollegium Optimierungspotenziale auf verhältnisebene eruiert und Massnahmen geplant werden. Konkret können Möglichkeiten einer intensiveren Zusammenarbeit diskutiert sowie Strategien zum Umgang mit Konflikten mit Eltern, Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden. Des Weiteren kann überlegt werden, wie durch eine gemeinsame Pausenplanung die Erholungsmöglichkeiten einzelner Lehrpersonen erhöht werden kann.

Im Allgemeinen ist anzumerken, dass, wie bereits erläutert, alle Massnahmen im Rahmen eines ganzheitlichen Gesundheitsmanagements zu implementieren sind. Eine Schlüsselfunktion liegt hier bei der Schulleitung. Brägger und Landert (2008) stellten fest, dass bei einem fehlenden Commitment der Schulleitung die Gesundheitsförderung nicht in die gesamte Strategie der Schulentwicklung eingebettet ist. Der Schulleitung wird somit neben dem Führungsverhalten eine wesentliche Rolle auf strategischer Ebene zugeschrieben.

Evaluation von Interventionen

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass gesundheitsförderliche Interventionen nicht ohne vorhergehende Analyse durchgeführt werden sollten. Ulich und Wülser (2015) weisen darauf hin, dass „die den Veränderungen zugrunde gelegte Datenbasis oft nicht hinreichend erkennbar wird“ (S. 406). Die spezifischen Optimierungspotenziale können an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Bereichen geortet werden. Es ist daher wesentlich, in einem ersten Schritt die Bedingungen zu analysieren. Ein ganzheitliches Gesundheitsmanagement schliesst regelmässige Untersuchungen ein. Schliesslich sei angemerkt, dass gesundheitsförderliche Massnahmen evaluiert werden sollen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Interventionen zu den erwünschten Ergebnissen führen.

5.3 Kritische Würdigung und Ausblick

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Hypothesenprüfung basierend auf Daten eines einzigen Messpunkts, weshalb angenommene Kausalzusammenhänge nicht nachgewiesen werden konnten. Kausalitäten in die jeweils umgekehrte Richtung sind daher nicht auszuschliessen. Zur Überprüfung kausaler Zusammenhänge bedarf es Studien mit mehreren Messzeitpunkten. Da die Befragung von Lehrpersonen im Rahmen der HBSC-Studie alle vier Jahre durchgeführt wird, bietet es sich an, die erhobenen Daten als Grundlage für Längsschnittstudien zu verwenden.

Die einzelnen Unterhypothesen wurden teilweise nicht theoriebasiert aufgestellt. Auf der Grundlage einer erweiterten Version des JD-R Modells wurden Wirkungsmechanismen zwischen allen untersuchten Belastungen, Ressourcen und Komponenten der Selbstgefährdung angenommen. Wie bereits erwähnt, wurden die Hypothesen 4 und 5 nicht gemäss dem DISC Modell formuliert. Insofern erfolgte die Untersuchung in gewisser Hinsicht explorativ. Da für die spezifischen Belastungen, Ressourcen und Komponenten der Selbstgefährdung teilweise noch keine Untersuchungen vorliegen und Erklärungen für die nicht bestätigten Hypothesen gesucht wurden, scheint dieses Vorgehen angemessen zu sein. Kritisch ist dabei allerdings die bereits erwähnte Annahme von Kausalitäten.

Auf die Einschränkungen bezüglich der Repräsentativität der Stichprobe wurde bereits in Kapitel 4.1 eingegangen. Klassenlehrpersonen sind im Sampling überrepräsentativ vertreten, was insbesondere bedeutet, dass im Vergleich zur Grundgesamtheit mehr Männer sowie Personen mit einem hohen Arbeitspensum an der Studie teilgenommen haben. Da der Einfluss des Geschlechts, des Pensums sowie der Funktion nicht untersucht wurde, kann nicht abschliessend beurteilt werden, ob die Überrepräsentativität von Klassenlehrpersonen zu einer systematischen Verzerrung der Ergebnisse führte. Abgesehen von dieser Einschränkung ist die Stichprobe weitgehend repräsentativ für Schweizer Lehrpersonen. Im Vergleich zu bisheriger Schweizer Studien, welche in der Mehrzahl nur in einzelnen Kantonen durchgeführt wurde, stellt dies eine eindeutige Stärke der vorliegenden Arbeit dar.

Differentielle Unterschiede wurden in der vorliegenden Arbeit gänzlich ausgeklammert. In einem weiteren Schritt ist zu untersuchen, ob signifikante Unterschiede zwischen Gruppen unterschiedlichen Geschlechts, Alters oder mit unterschiedlich langer Berufserfahrung vorliegen. Weitere mögliche Einflussfaktoren könnten die Funktion (Klassenlehrperson, Schulleitung etc.), das Unterrichtpensum, die Schulgrösse oder die Sprachregion sein. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass zur Entwicklung spezifischer Präventions-Angebote die Situation einzelner Schulen beziehungsweise Lehrpersonen zu berücksichtigen ist.

Im Rahmen der Studie wurde nur eine einzige Messmethode eingesetzt. Mittels schriftlicher Befragung wurde retrospektiv die Einschätzung der persönlichen Situation erfasst. Mehrere Forscherinnen und Forscher kritisieren, dass sowohl in der Burnoutforschung, als auch in der Untersuchung der Arbeitssituation von Lehrpersonen eine auf Selbstauskünften basierende Datenerhebung vorherrschend ist (z.B. Guglielmi, 1998; Krause et al., 2010). Für eine umfassende Einschätzung der Situation wird empfohlen, in weiterführenden Studien vermehrt objektivierbare Methoden zu verwenden. Insbesondere kann die systematische Erfassung und Auswertung von Absenzzahlen sowie Gründen für Fluktuation und Frühpensionierungen relevante Hinweise zur Arbeitssituation und dem Gesundheitszustand von Lehrpersonen liefern. Ausserdem können durch Beobachtungsstudien oder den Einsatz psychometrischer Messinstrumente weitere Daten für vertiefte Analysen zur Entstehung von Burnout erhoben werden.

Anzumerken ist, dass mit den untersuchten Belastungen, Ressourcen und selbstgefährdenden Verhaltensweisen eine Auswahl an wesentlichen Einflussfaktoren getroffen wurde. Selbstverständlich gibt es zahlreiche weitere Belastungen und Ressourcen der Arbeitsorganisation und Persönlichkeitseigenschaften, welche einen Einfluss auf die Entstehung von Burnout haben. Es ist unmöglich die Komplexität von Burnout in Zahlen

abzubilden. So versuchen wir in Studien anhand geeigneter Modelle die wesentlichen Wirkungsmechanismen zu untersuchen ohne jemals die gesamte „Realität“ erfassen zu können.

Abgesehen von den eben genannten Einschränkungen, scheint die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung insgesamt angemessen zu sein. Zum Schluss sei angemerkt, dass sich die vorliegenden Erkenntnisse auf Schweizer Lehrpersonen beschränken. Ob sich diese verallgemeinern lassen ist anhand eines internationalen Samplings zu überprüfen. Die Autorin empfiehlt ausserdem, die äusserst relevanten Erkenntnisse zur Selbstgefährdung als Mediator zwischen Belastungen und Burnout bei Erwerbstätigen anderer Berufe zu überprüfen. Dies könnte einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Burnout in unserer Gesellschaft leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 1, 101-126.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355.
- Antonovsky, A. (1997). The salutogenetic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11, 11-18.
- Arbuckle, J. L. (2011). *IBM SPSS® Amos™ 20 User's Guide*. Verfügbar unter: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/amos/20.0/en/Manuals/IBM_SPSS_Amos_User_Guide.pdf [10.12.2014].
- Aronsson, G., Gustafsson, K. & Dallner, M. (2000). Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54, 502-509.
- Baeriswyl, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastung, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28 (2), 5-24.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83-104.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2) 170-180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411.
- Baltes-Götz, B (2014). *Mediator- und Moderatorenanalyse per multipler Regression mit SPSS*. Trier: Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK) an der Universität Trier. Verfügbar unter <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/medmodreg/medmodreg.pdf> [21.03.2015].
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archive of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 442-449.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollständig überarbeitete und aktu-

alisierte Auflage). Heidelberg: Springer.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 49-67.

Brägger, M. & Landert, C. (2008). *Wirkung von Weiterbildungen für Gesundheitsförderung an Schulen*. Zürich: Landert Partner. Verfügbar unter http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/wb/gesundheitsfoerderung/Schlussbericht_Landert_Braegger_Wirkung_WB_in_GF.pdf [15.04.2015].

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253

Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 1, 17-39.

Bundesamt für Statistik (2014). *Lehrkräfte nach Schuljahr, Kanton, Geschlecht und Bildungsstufe (öffentliche Schulen)*. Bern: Bundesverwaltung. Verfügbar unter https://www.pxweb.bfs.admin.ch/Selection.aspx?px_language=de&px_db=px-x-1504000000_170&px_tableid=px-x-1504000000_170\px-x-1504000000_170.px&px_type=PX [18.04.2015].

Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9 (3), 261-275.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. Auflage). New York: Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz – Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 123-139.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.

Demerouti, E., Le Blanc, P. M., Bakker, A. B., , W. B. & Hox, J. (2009). Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and burnout. *Career Development International*, 14, 50-68.

Dicke, T., Marsh, H. W., Schmeck, A., Leutner, D., Parker, P. D. & Kunter, M. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569–583.

Doménech Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping, Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement* (2. Auflage). New Jersey: Prentice-Hall.

Eichhorn, C. (2010). Burnout – schleichendes Gift. *Die neue Schulpraxis*, 1, 8-10.

- Fidler, R. (2004). *Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung*. Kassel: university press. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3334/pdf/Fidler_Lehrerwahrnehmung_Stresspraevention_D_A.pdf [11.05.2015].
- Forneck, H. J. & Schriever, F. (2000) Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innen-arbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich. Verfügbar unter http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1.html [21.03.2015].
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). Lehrbuch Arbeitspsychologie (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber.
- Gerick, J. (2014). Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 109-126). Münster: Waxmann.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I. & Peiró, J. M. (2010). A Longitudinal Study of Coping and Gender in a Female-Dominated Occupation: Predicting Teachers' Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 1, 29–44.
- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V. & Cassina, M. (2011). *Stressstudie 2010. Stress bei Schweizer Erwerbstätigen. Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmalen, Befinden und Gesundheit*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco).
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Confirmatory Factor Analysis*. Harlow: Pearson.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hakanen, J. J. & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analysing a conceptual model. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Hrsg.), *Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research* (S. 85-101). Hove: Psychology Press.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, L. W., Lange, H. & Terhhart, E. (2003). *Lehrer fördern. Vorstudie zur Deutschen Lehrerakademie*. Verfügbar unter http://golin.net/taetigkeitsfelder/lehrerakademie_vorstudie.pdf [18.04.2015].
- IRSE (Interactions in Multiple Linear Regression in SPSS and Excel). Verfügbar unter www.urenz.ch/irse [16.03.2015].
- Johns, G. (2010). Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 519-542.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2010). Belastung und Burnout. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 251-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 702-715.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.
- Krajewski, J. & Wieland, R. (2003). Silent Room – die andere Mittagspause im Call Center, *Wirtschaftspsychologieaktuell, 4*, 50-53.
- Kräkel, M. (1996). Direkte versus indirekte Leistungsanreize – eine kritische Diskussion der traditionellen ökonomischen Anreiztheorie. *Zeitschrift für Personalforschung, 4*, 358-371.
- Hoederath, L. (2010). *Erholung als Verhalten zur Förderung der Gesundheit im Lehrerberuf. Eine Adaptation des Health Action Process Approach*. Inaugural-Dissertation. Marburg: Philipps-Universität, Fachbereich Humanmedizin. Verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0307/pdf/dlh.pdf> [21.01.2015].
- Krause, A. (2004). *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen. Dokumentation der Skalen und Aussagen*. Freiburg: Alber-Ludwigs-Universität, Institut für Psychologie.
- Krause, A., Baeriswyl, S., Berset, M., Deci, N., Dettmers, J., Meier, W., Schraner, S., Stetter, B. & Straub, L. (2015). Selbstgefährdung als Indikator für Mängel bei der Gestaltung mobil-flexibler Arbeit: Zur Entwicklung eines Erhebungsinstruments. *Wirtschaftspsychologie, 4-2014/1-2015*, 49-59.
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 139-157). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., Dorsewagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und Gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Krause, A., Dorsewagen, C., Stadlinger, J. & Baeriswyl, S. (2012). Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung: Ergebnisse aus Befragungen und Fallstudien. Konsequenzen für das betriebliche Gesundheitsmanagement. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2012*. (S.191-202). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Krause, A., Meder, L., Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). *Gesundheit, Arbeitssituation und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte*. Verfügbar unter http://www.researchgate.net/profile/Andreas_Krause4/publication/274083689_Gesundheit_Arbeitssituation_und_Leistungsfähigkeit_der_Lehrkräfte/links/55171c940cf2d70ee2772995.pdf [18.01.2015].
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19* (3), 192-207.
- Kunz Heim, D. (2011). Burnout im Lehrerberuf: Entstehung – Ursachen – Prävention. In W. Dür & R. Felder-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 139-150). Bern: Huber.
- Kunz Heim, D. & Rindlisbacher, S. (2009). Die Verbreitung des Weiterlernens von Lehrpersonen. Effekte

- der Praxisgemeinschaft und des Kompetenzselbstkonzeptes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 31 (2), 497-520.
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009*. Zürich: Landert Partner. Verfügbar unter http://www.iso.ch/cms/upload/pdf/Dokumente/Arbeitszeit-Lehrpersonen_2009_LCH.pdf [18.11.2014].
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lei, P.-W. & Wu, Q. (2012). Estimation in Structural Equation Modeling. R.H. Hoyle, (Hrsg.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (S. 164-180). New York: The Guilford Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Horizons*, 79, 73-82.
- Liu, X. & Qin, H. (2005). Teacher Job-burnout and Self-concept of Primary and Junior School Teachers. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13 (2), 150-152.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Hrsg.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (S. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E. & Merry, S., (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicators Research*, 89, 169-177.
- Mohr, G., Rigotti, T. & Müller, A. (2007). *Irritations-Skala zur Erfassung arbeitsbezogener Beanspruchungsfolgen*. Göttingen: Hogrefe.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.
- Naumann, A. (2013). *Gesundheitsförderliche Bewältigungsstrategien von Zeitdruck*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/29732/files/08-11-arbeitszeitstudie_bericht.pdf [15.10.2014].
- Nübling, M., Stössel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Nübling, M., Wirtz, M., Neuner, R. & Krause, A. (2008). Ermittlung psychischer Belastungen bei Lehrkräften – Entwicklung eines Instruments für die Vollerhebung in Baden-Württemberg. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 58, 212-213.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., Stössel, U., Hasselhorn, H. M., Hofmann, F., Neuner, R., Wirtz, M. & Krause, A. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in*

- Baden-Württemberg - Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. FFAS: Lehrkräfte BW Gesamtbericht 2012.* Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin (FFAS).
- Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 1 (11), 471-477.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Hrsg.), *Self Perception. International perspectives on individual differences* (S. 239-265). Westport: Ablex Publishing.
- Pärli, K. (2013). *Arbeiten um jeden Preis? – Präsentismus am Arbeitsplatz.* Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. School of Management and Law. Verfügbar unter http://sml.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/management/zsr/Tagungen/pdf/4_Arbeiten_um_jeden_Preis.pdf [20.10.2014].
- Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1985). *Ausgebrannt: vom Überdruß zur Selbstentfaltung* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S. & Kan, F. L. F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (1), 34-51.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85-92.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 7-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit.* Bern: Huber.
- Rudow, B. (2004). *Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement. Arbeitsschutz. Personalpflege.* München: Oldenbourg.
- Schaarschmidt, U. (2011). Die Förderung der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – eine dringliche Aufgabe. In W. Dür & R. Felder-Puig (Hrsg.). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 151-162). Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 81-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology and Health*, 16, 565-82.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Hrsg.), *The Handbook of Work and Health Psychology*

(2. Auflage) (S. 383-425). West Sussex: John Wiley & Sons.

Schaufeli, W. B. & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.

Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schulz, A. B., & Edington, D. W. (2007). Employee health and presenteeism: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 17, 547-579.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Semmer, N. K., Grebner, S. & Elfering, A. (2010). „Psychische Kosten“ von Arbeit: Beanspruchung und Erholung, Leistung und Gesundheit. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1* (S. 325-370). Göttingen: Hogrefe.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort–low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.

So-Kum Tang, C., Au, W.-T., Schwarzer, R. & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 887-901.

Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 117-136). Wiesbaden: Springer VS.

Sonntag, S. & Zijlstra, F. R. H. (2006). Job Characteristics and Off-Job Activities as Predictors of Need for Recovery, Well-Being, and Fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 330-350.

Storch M., Krause F. & Küttel Y. (2011). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 273-288). Wiesbaden: Springer VS.

Sucht Schweiz (2015). *Kurze Beschreibung des Ablaufs der Lehrpersonen- Befragung HBSC 2014*. Unveröffentlichtes Dokument.

Trachsler, E., Ulich, E., Brüggel, S., Inversini, S., Nido, M. & Wülser, M. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte. Ergebnisse der Analyse der zweiten Teilstudie*. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau / Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Zürich: vdf Hochschulverlag / Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2015). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433-441.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 82, 117-123.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007a). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14 (2), 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Schreurs, P. J. G. (2007b). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (8), 766-786.
- Vuille, J.-C., Carvajal, M. I., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt*, 101 (13), 850-859.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- World Health Organization (2015). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. ICD-10 Version 2015*. Verfügbar unter <http://www.who.int/classifications/icd/en/> [27.04.2015].
- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 101-131). Wiesbaden: Gabler.

ERKLÄRUNG

Die Autorin erklärt hiermit, dass die vorliegende Masterarbeit selbständig, ohne Mithilfe Dritter und nur mit den angegebenen Quellen, Hilfsmitteln und Hilfeleistungen erstellt wurde und dass Zitate kenntlich gemacht sind.

18. Juni 2015

Chantal Bratoljic

ANHANG

A) Fragebogen

Schule und Beruf Ansichten der Lehrpersonen Befragung 2014

Guten Tag

Neben den Antworten der Schülerinnen und Schüler interessieren uns natürlich auch Ihre Ansichten über die Schule und Ihren Beruf als Lehrperson und mögliche Probleme, die damit verbunden sein können. Denken Sie dabei bitte an die aktuelle Situation im laufenden Semester und an die Schule, an der Sie sich gerade befinden (falls Sie an mehreren Schulen arbeiten).

Selbstverständlich werden Ihre Antworten anonym und vertraulich behandelt. Antworten Sie spontan, ohne lange nachzudenken und kreuzen Sie bei jeder Frage nur eine Antwort an. Mit einem Fragebogen können in der Regel nicht alle Besonderheiten erfasst werden, so dass bestimmte Aspekte vielleicht nur ungenau erfasst werden oder nicht ganz auf Ihre Schule zutreffen. Versuchen Sie bitte trotzdem immer eine Antwort anzukreuzen, und zwar diejenige, die im Zweifelsfall nach Ihrer Einschätzung am ehesten zutrifft. Falls Sie eine Frage nicht beantworten wollen, können Sie diese überspringen.

Bitte setzen Sie das Kreuz nicht zwischen die Kästchen. Wenn Sie korrigieren wollen, füllen Sie das falsch angekreuzte Kästchen bitte aus: . Verwenden Sie einen schwarzen oder blauen Kugelschreiber oder einen mittel dünnen Filzstift; bitte keine roten Stifte.

Ihre Mitarbeit ist für uns sehr wertvoll, und wir danken Ihnen im Voraus für die von Ihnen zur Verfügung gestellte Zeit.



Prävention | Hilfe | Forschung www.suchtschweiz.ch




Für weitere Auskünfte zu diesem Fragebogen:
Fachhochschule Nordwestschweiz, Tel. 056 202 79 42, e-mail: doris.kunz@fhnw.ch

Zuerst einige Fragen zu Ihrer Schule und Ihrer Person

1. Wie hoch ist in Ihrer Schule ungefähr die Anzahl der...

- | | | | |
|----|---|----|--------------------------------------|
| z1 | ...Schülerinnen und Schüler insgesamt: | z2 | ...Lehrpersonen insgesamt: |
| 1 | <input type="checkbox"/> bis 100 | 1 | <input type="checkbox"/> bis 10 |
| 2 | <input type="checkbox"/> 101-200 | 2 | <input type="checkbox"/> 11-20 |
| 3 | <input type="checkbox"/> 201-300 | 3 | <input type="checkbox"/> 21-30 |
| 4 | <input type="checkbox"/> 301-400 | 4 | <input type="checkbox"/> 31-40 |
| 5 | <input type="checkbox"/> 401-500 | 5 | <input type="checkbox"/> 41-50 |
| 6 | <input type="checkbox"/> mehr als 500 | 6 | <input type="checkbox"/> mehr als 50 |

2. In manchen Schulstufen (vor allem an Oberstufen) sind die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsniveaus eingeteilt. Welches Niveau unterrichten Sie vor allem?

- 1 auf meiner Stufe werden die Schülerinnen und Schüler nicht in verschiedene Niveaus eingeteilt
- 2 Niveau mit Grundanforderungen
- 3 Niveau mit mittleren Anforderungen
- 4 Niveau mit erweiterten Anforderungen
- 5 anderes, nämlich:..... 

3. Sind Sie...

- 1 ...männlich
- 2 ...weiblich

4. In welchem Jahr wurden Sie geboren?

- 1 vor 1955
- 2 1955-1964
- 3 1965-1974
- 4 1975-1984
- 5 nach 1984

5. Welche Funktion haben Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)

- z1 Klassenlehrer/-in
- z2 Fachlehrer/-in
- z3 Vertretung
- z4 Schulleitung
- z5 eine andere, welche? 

6. Wie gross ist zurzeit (in diesem Semester) Ihr gesamtes Unterrichtspensum in Anzahl Lektionen pro Woche?

- 0 ich bin momentan als Aushilfs-Lehrkraft tätig und unterrichte normalerweise nicht
- 1 1 bis 5 Lektionen pro Woche
- 2 6 bis 10 Lektionen pro Woche
- 3 11 bis 15 Lektionen pro Woche
- 4 16 bis 20 Lektionen pro Woche
- 5 21 bis 25 Lektionen pro Woche
- 6 26 und mehr Lektionen pro Woche

7. Seit wie vielen Jahren üben Sie den Beruf einer Lehrkraft aus?

- 1 weniger als 2 Jahre
- 2 2-5 Jahre
- 3 6-12 Jahre
- 4 13-25 Jahre
- 5 mehr als 25 Jahre

8. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zu?

	1	2	3	4
	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
z1 Gesundheitsförderung und Gesundheitsziele sind im Leitbild und Schulprogramm unserer Schule verankert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 An unserer Schule spielt die Erhaltung und Förderung der Gesundheit eine wichtige Rolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 In unserer Schulentwicklungsgruppe ist die Gesundheitsförderung von Lehrkräften ein Thema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Die Arbeitsgestaltung unserer Schule beruht auf gesundheitsfördernden Überlegungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 An unserer Schule wird systematisch versucht die Arbeitssituation zu verbessern, indem z.B. Arbeitsbelastungen erhoben werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 An unserer Schule werden Lehrkräfte in der Entwicklung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Die Betroffenen werden befähigt, mit Belastungssituationen (z.B. Stress) umzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Lehrpersonen an unserer Schule werden für gesundheitsrelevante Themen wie z.B. Bewegung oder Selbstmanagement sensibilisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Die Anweisungen/Aufträge unserer Schulleiterin / unseres Schulleiters ergeben für mich prinzipiell einen Sinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z10 Die Anweisungen/Aufträge unserer Schulleiterin / unseres Schulleiters sind in der Regel zu bewältigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z11 Die Anweisungen/Aufträge, die unsere Schulleiterin / unser Schulleiter an mich richtet, sind prinzipiell verständlich und nachvollziehbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. In welchem Grad sind an Ihrer Schule Massnahmen zur Gesundheitsförderung von Schülerinnen und Schülern umgesetzt?

	0	1	2	3	4	5
	gar nicht	in sehr geringem Mass	in geringem Mass	zum Teil	in hohem Mass	in sehr hohem Mass
z1 Im Bereich psychosoziale Gesundheit (z.B. Selbstvertrauen, Sozialkompetenz etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Im Bereich Bewegung und Entspannung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Im Bereich Ernährung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Im Bereich Gewaltprävention.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Im Bereich Suchtprävention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Im Bereich sexuelle Gesundheit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Welche der folgenden Situationen haben sich an Ihrer Schule Ihres Wissens nach in diesem Schuljahr ereignet?

	1	2	3	4
	ungefähr 1x pro Woche oder häufiger	ungefähr 1x pro Monat	seltener	nie
z1 Prügelei zwischen zwei oder mehreren Schülerinnen oder Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Schülerinnen oder Schüler wurden schikaniert, drangsaliert oder gemobbt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Handgreiflichkeiten zwischen Schülerinnen oder Schülern und einer Lehrperson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 einzelne Schülerinnen oder Schüler wurden von anderen ausgeschlossen oder verspottet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Schülerinnen oder Schüler wurden bestohlen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Schülerinnen oder Schüler wurden erpresst.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Schülerinnen oder Schüler haben eine Waffe (Messer, Knüppel usw.) mit in die Schule genommen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Zerstörung von Schuleigentum (Vandalismus).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Schülerinnen oder Schüler kamen angetrunken zur Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z10 Schülerinnen oder Schüler kamen bekifft oder anderweitig durch psychoaktive Substanzen beeinflusst zur Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Wie würden Sie die allgemeine Stimmung in der Klasse bezeichnen, die an der Schülerinnen- und Schülerbefragung teilnimmt?

- 1 sehr schlecht
- 2 eher schlecht
- 3 mittelmässig
- 4 eher gut
- 5 sehr gut

12. Bitte geben Sie für jede der Aussagen an, wie sehr sie Ihrer Meinung nach zutrifft.

	1	2	3	4	5
	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel-mässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
z1 Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 In Erziehungs- und Disziplinfragen ziehen alle Kollegen/Kolleginnen an einem Strang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Das Kollegium ist sich darüber einig, wie mit schwierigen Schülerinnen oder Schülern umgegangen wird.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Im Kollegium herrscht Konsens in Bezug auf die von Schülerinnen und Schülern einzuhaltenden Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Wenn an unserer Schule Schülerinnen und Schüler mit einem Problem zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kommen, werden sie in den meisten Fällen Hilfe finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern das Kollegium nimmt sich Zeit, um Anliegen der Schülerschaft zu besprechen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Wenn Schülerinnen und Schüler mit der Schule Schwierigkeiten haben, erhalten sie von Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Bitte geben Sie für jede der Aussagen an, wie sehr sie Ihrer Meinung nach zutrifft.

	1	2	3	4
	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
An meiner Schule...				
z1 ... fühle ich mich von Kollegen/Kolleginnen dabei unterstützt, neue Ideen auszuprobieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 ...motivieren sich die Kollegen/Kolleginnen gegenseitig mit neuen Unterrichtsformen zu experimentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 ...spornen sich die Kollegen/Kolleginnen gegenseitig an noch besser zu werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In den folgenden Fragen geht es um Ihre berufliche Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer im Allgemeinen.

14. Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	1	2	3	4	5
	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel- mässig zu	trifft über- wiegend zu	trifft völlig zu
z1 Mein Beruf macht mir Spass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 In meinem Beruf wird man ständig überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen und Kolleginnen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Ich fühle mich häufig überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z10 Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z11 Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z12 Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülerinnen und Schülern gegenüber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z13 Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z14 Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z15 Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu gross	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wie häufig treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	0	1	2	3	4	5	6
	nie	fast nie	ab und zu	regel- mässig	häufig	sehr häufig	immer
z1 Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkraftig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Ich bin von meiner Arbeit begeistert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Meine Arbeit inspiriert mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Ich bin stolz auf meine Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Meine Arbeit reisst mich mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wie sehr treffen folgende Aussagen für Ihren Schulalltag zu?

	1	2	3	4	5
	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel-mässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
z1 In den Unterrichtspausen hat man genügend Zeit, sich zu erholen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Es gibt genügend Pausen innerhalb eines Schultages.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Während der Pausen kümmert man sich um Schülerbelange.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Es sind räumliche Möglichkeiten zum Entspannen, Ruhen, etc. vorhanden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Es finden zu viele Sitzungen (Klassen-, Fachkonferenzen) statt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Bei den Konferenzen wird zu viel Zeit auf unwichtige Kleinigkeiten verwendet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Die Konferenzen ziehen in der Regel wichtige Konsequenzen nach sich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Die Sitzungen unterstützen die alltägliche Arbeit der Lehrer/-innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Man wird von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert und anerkannt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z10 Die Schülerinnen und Schüler arbeiten motiviert mit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z11 Die Schülerinnen und Schüler sind bereit, sich anzustrengen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie häufig fühlen Sie sich in Ihrer Lehrtätigkeit von folgenden Faktoren gestresst?

	1	2	3	4	5
	nie oder fast nie	selten	manchmal	ziemlich oft	sehr oft
z1 unruhige Schülerinnen oder Schüler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 schwierige Klasse/Klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Aufrechterhaltung der Disziplin im Klassenzimmer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Schülerinnen oder Schüler, die meine Autorität als Lehrperson nicht respektieren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 uninteressierte Schülerinnen oder Schüler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 unmotivierte Schülerinnen oder Schüler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	1	2	3	4	5
	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel-mässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
z1 Ich setze mich tatkräftig dafür ein, dass unsere Schule möglichst innovativ ist.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Ich stelle mich gerne für die Mitarbeit in Arbeits- oder Planungsgruppen zur Verfügung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Bei Schulversuchen würde ich am liebsten nicht mitarbeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E

19. Wie häufig kommt es vor, dass Sie ...

	1	2	3	4	5
	sehr selten	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
z1 ...für Ihre Vorgesetzten, Arbeitskollegen/-innen sowie Schülerinnen und Schüler und Eltern in der Freizeit erreichbar sind?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 ...zugunsten der Arbeit auf Freizeitaktivitäten (z.B. Hobbies wie soziale und kulturelle Aktivitäten oder Sport) verzichten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 ...zugunsten der Arbeit auf genügend Schlaf verzichten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 ...zusätzlich in Ihrer Freizeit (Feierabend, Urlaub, Wochenende, Feiertage) arbeiten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 ...während ihrer Arbeitszeit auf Pausen (kurze Pausen oder Mittagspause) verzichten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 ...ohne Anordnung mehr als 10 Stunden am Tag arbeiten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Wie kompetent fühlen Sie sich selbst in Bezug auf die angesprochenen Fähigkeiten?

	1	2	3	4
Ich fühle mich...	...weniger kompetent	...teilweise kompetent	...kompetent	...sehr kompetent
z1 Fachlich auf dem neuesten Stand bleiben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Sich in den eigenen Fächern vertieft auskennen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Breites Fachwissen über den Unterrichtsstoff hinaus haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Überblick über neuere Entwicklungen im Fach / in den Fächern haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Auf schülerbedingte Unterrichtsstörungen angemessen reagieren können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Bei Konflikten mit Schülerinnen oder Schülern gut reagieren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Auch schwierige Schülerinnen oder Schüler in die Klasse integrieren können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Problemverhalten von Schülerinnen oder Schülern im Unterricht auffangen können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Wenn Sie an die Zusammenarbeit mit den Eltern von Schulkindern denken, wie sehr treffen folgende Aussagen momentan auf Sie zu?

	1	2	3	4	5
	trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel-mässig zu	trifft ziemlich zu	trifft sehr zu
z1 Die Eltern der Schülerinnen oder Schüler kritisieren die Arbeit der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Die Eltern zweifeln häufig das fachliche Urteil der Lehrer/-innen an.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Die Eltern konfrontieren die Lehrer/-innen mit haltlosen Vorwürfen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Die Eltern halten sich an Absprachen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Die Eltern unterstützen ihre Kinder in schulischer Hinsicht ausreichend.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Bei Schülerinnen-/Schülerproblemen kann man mit den Eltern zusammenarbeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, inwieweit sie für Sie zutrifft.

	1	2	3	4	5
	fast nie / nie	selten	manchmal	oft	immer
z1 Wie häufig fühlen Sie sich müde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Wie häufig denken Sie: "Ich kann nicht mehr"?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Wie häufig kommt es vor, dass Sie in einem Arbeitstempo arbeiten, ...

	1	2	3	4	5
	sehr selten	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
z1 ... das Sie als belastend empfinden?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 ... das Sie langfristig nicht durchhalten können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 ... von dem Sie wissen, dass es Ihnen nicht gut tut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Die folgenden Fragen betreffen Ihre Gefühle bei der Arbeit im vergangenen Jahr. Bitte kreuzen Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

	1	2	3	4	5
	Stimmt nicht				Stimmt genau
z1 Ich fühle mich mit anderen Personen bei meiner Arbeit nicht wirklich verbunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Ich fühle mich kompetent in meinem Beruf.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Im Beruf habe ich oft das Gefühl, dass ich den Anweisungen anderer Personen folgen muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Ich habe das Gefühl, ich kann auch die schwierigsten Aufgaben im Beruf bewältigen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 Ich habe mit anderen Personen bei meiner Arbeit nicht wirklich Kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 Meine beruflichen Aufgaben stimmen mit dem, was ich wirklich tun möchte, überein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Ich fühle mich oft allein, wenn ich unter meinen Kollegen/Kolleginnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 Ich bin gut bei dem, was ich im Beruf mache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 Ich fühle mich frei, meine Arbeit so zu machen, wie ich es für das Beste halte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Wie häufig führt Zeitdruck dazu, ...

	1	2	3	4	5
	sehr selten	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
z1 ...dass Sie auch mit einem weniger guten Ergebnis zufrieden sind, als Sie es normalerweise wären?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 ...dass Sie die eigenen Ansprüche an das Ergebnis etwas nach unten schrauben?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 ...dass Sie etwas oberflächlicher arbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Die folgenden Fragen betreffen die Anforderungen bei Ihrer Arbeit

	1	2	3	4	5
	nie/fast nie	selten	manchmal	oft	immer
z1 Müssen Sie sehr schnell arbeiten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Ist Ihre Arbeit ungleich verteilt, so dass sie sich aufhäuft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Wie oft kommt es vor, dass Sie nicht genügend Zeit haben, alle Ihre Aufgaben zu erledigen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 Müssen Sie Überstunden machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Wie häufig kam es in den letzten 12 Monaten vor, dass Sie ...

	1	2	3	4	5
	nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
z1 ... zur Arbeit gingen, obwohl Sie sich richtig unwohl und krank fühlten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 ... zur Arbeit gingen, obwohl der Arzt / die Ärztin Sie krankgeschrieben hat oder krankschreiben wollte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 ... trotz schwerer Krankheitssymptome (z.B. Schmerzen, Schüttelfrost, Fieber) arbeiteten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 ... aufgrund akuter Beschwerden Medikamente einnahmen, um arbeiten zu können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Wenn Sie den besten denkbaren Gesundheitszustand mit 10 Punkten bewerten und den schlechtesten denkbaren mit 0 Punkten: Wie viele Punkte vergeben Sie dann für Ihren derzeitigen Gesundheitszustand? Bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schlechtester denkbare Gesundheitszustand					bester denkbare Gesundheitszustand					


29. Wie oft hatten Sie in den letzten 6 Monaten die folgenden Beschwerden?

	1	2	3	4	5
	selten oder nie	ungefähr einmal pro Monat	ungefähr einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	etwa täglich
z1 Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z2 Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z3 Rückenschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z4 traurig, bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z5 gereizt, schlecht gelaunt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z6 nervös	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z7 Schlafprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z8 schwindlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z9 müde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z10 ängstlich, besorgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z11 verärgert, wütend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Bereitet Ihnen bei Ihrer Arbeit etwas Sorgen, was bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist?

.....
.....
..... 

31. Bereitet Ihnen bei Ihrer Arbeit etwas Freude, was bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist?

.....
.....
..... 

Bitte legen Sie nun den ausgefüllten Bogen in das bereitgestellte Kuvert und verschliessen Sie es.

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit!

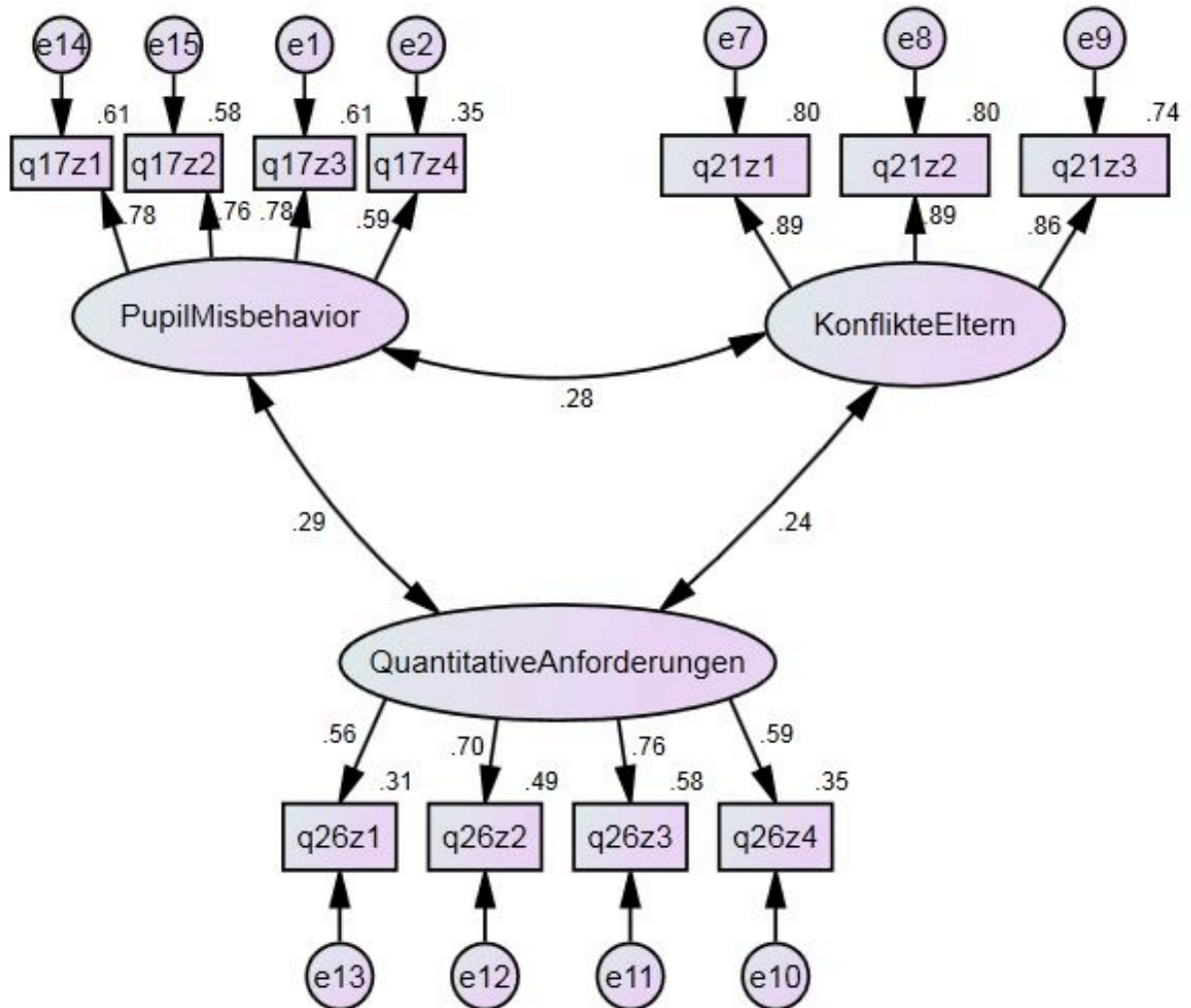
B) Angaben zur Skalenbildung

	Nr. im Fragebogen	W	k total	α (mit allen Items)	verwendete Items für Skalenbildung	α (gebildete Skalen)	Bemerkungen
Belastungen							
Quantitative Anforderungen	Nr. 26 Z1-Z4	1-5	4	.75	Z2, Z3	.71	Items 1 und 4 beschreiben eine Reaktionen auf hohe Arbeitsbelastungen und sind daher eher der Selbstgefährdung zuzuordnen. Sie wurden deshalb nicht für die Skalenbildung von „quantitative Anforderungen“ verwendet.
Konflikte mit Eltern	Nr. 21 Z1-Z3	1-5	3	.91	Z1-Z3	.91	
Pupil Misbehavior	Nr. 17 Z1-Z6	1-5	6	.84	Z1-Z4	.82	Die Items 5 und 6 wurden bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt, da ohne diese zwei Items die Faktorladung der Items 1 bis 4 wesentlich höher ist.
Situative Ressourcen							
Gesundheitsmanagement	Nr. 8 Z1-Z8	1-4	8	.83	Z3-Z8	.82	Z1: Faktorladung = .46 Trennschärfe = .46 Z2: Faktorladung = .50 (mit Z1) = .44 (ohne Z1) Trennschärfe = .48 (mit Z1) = .30 (ohne Z1)
Direktives salutogenes Leitungshandeln	Nr. 8 Z9-Z11	1-4	3	.82	Z9-Z11	.82	
Gemeinsame pädagogische Vorstellung	Nr. 12 Z1-Z5	1-5	5	.87	Z1-Z5	.87	
Erholungsmöglichkeiten/Pausen	Nr. 16 Z1-Z4	1-5	4	.60	Z1, Z2	.74	Z3: Faktorladung = .37 Trennschärfe = .27 Z4: Faktorladung = .28 Trennschärfe = .21
Personale Ressourcen							
Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen)	Nr. 20 Z1-Z4	1-4	4	.74	Z1-Z4	.74	
Kompetenzselbstkonzept (Umgang mit Schülerinnen/Schülern)	Nr. 20 Z5-Z8	1-4	4	.84	Z5-Z8	.84	
Selbstgefährdung							
Präsentismus	Nr. 27 Z1-Z4	1-5	4	.83	Z1-Z4	.83	
Ausdehnung der Arbeitszeit	Nr. 19 Z1-Z6	1-5	6	.72	Z2-Z4, Z6	.73	Z1: Faktorladung = .26, Trennschärfe = .26 Z5: Faktorladung = .45 Trennschärfe = .37
Intensivierung der Arbeitszeit	Nr. 23 Z1-Z3	1-5	3	.86	Z1-Z3	.86	
Qualitätsreduktion	Nr. 25 Z1-Z3	1-5	3	.84	Z1-Z3	.84	
Burnout	Nr. 22 Z1-Z6	1-5	6	.88	Z1-Z6	.88	

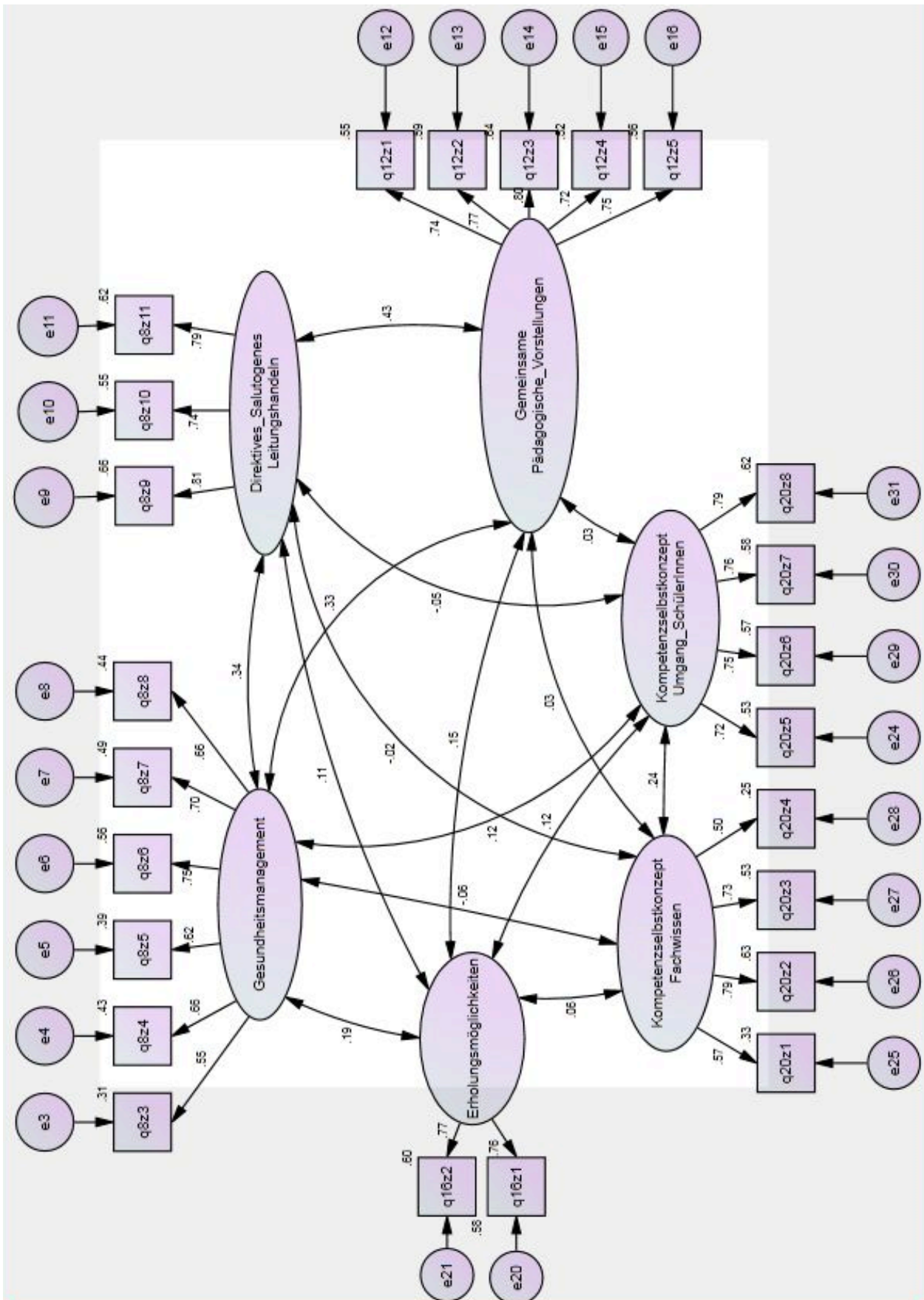
Anmerkungen: W=Wertebereich, k=Anzahl der Items. α =Reliabilität der Skala (Cronbach Alpha).

C) Konfirmatorische Faktorenanalysen

Belastungen



Situative und Personale Ressourcen



Selbstgefahrung und Burnout

