



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Burnout-Risiko von Lehramts- und  
Psychologiestudierenden in Österreich“

Verfasserin

Katrin Meiseneder BSc

Angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Mag. Dr. Marko Lüftnegger



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während dem Studium und vor allem bei meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt Herrn Mag. Dr. Marko Lüftenegger, der mir durch seine Betreuung ermöglichte, meinen eigenen Themenvorschlag zu bearbeiten und mir dabei eine wertvolle fachliche Stütze war. Danke, dass Sie sich für meine Anliegen Zeit genommen haben und mich bei der Realisierung meines Zeitplans unterstützt haben.

Mein besonderer stiller Dank gilt Herrn Dipl.-Päd. Jakob Antony, MA, der mich in der Wahl meines Masterarbeitsthemas bestärkt hat und den wesentlichen Erstkontakt zur KPH Krems für mich hergestellt hat.

Ein aufrichtiges Danke an die Institutsleiterin der KPH Krems, Frau Dr. Isabella Benischek, die mir trotz der tragischen Umstände umgehend Ihre Unterstützung für meine Befragung zusicherte und mich sehr herzlich auf der KPH Krems empfangen hat.

Ein außerordentlicher Dank gilt meinem Dad und meiner Schwester, für Eure grenzenlose Liebe und Rücksichtnahme sowie kontinuierliche Unterstützung während meines gesamten Studiums.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinem Freund Markus bedanken, für dein Verständnis und deine Motivation zum richtigen Zeitpunkt. Dafür liebe ich dich.

Zu guter Letzt, danke David, dass du mein Interesse für dieses Studium geweckt hast.



## **Inhaltsverzeichnis**

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Anhangverzeichnis

Einleitung .....	1
<b>A) Theoretischer Teil .....</b>	<b>5</b>
1    Theoretischer Hintergrund von Burnout .....	5
1.1    Definition und Begriffsbestimmung .....	5
1.2    Die Entstehungsgeschichte von Burnout .....	6
1.3    Symptomatik und Verlauf .....	8
1.4    Ursachen .....	10
1.5    Das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster .....	11
2    Aktueller Forschungsstand über Belastungen von Lehrkräften, Lehramts- und Psychologiestudierenden .....	17
2.1    Belastungen von Lehrkräften .....	17
2.2    Belastungen von Lehramtsstudierenden .....	21
2.3    Belastungen von Psychologiestudierenden .....	23
2.4    Persönliche Ressource Engagement .....	24
2.5    Persönliche Ressource Selbstwirksamkeitserwartung .....	25
3    Fragestellungen und Hypothesen .....	27
<b>B) Empirischer Teil .....</b>	<b>31</b>
4    Methode .....	31
4.1    Vorgehen .....	31
4.2    Stichprobenbeschreibung .....	32
4.3    Erhebungsinstrument .....	33
5    Ergebnisse .....	39
5.1    Deskriptive Statistik .....	39
5.2    Risikomuster bei Lehramtsstudierenden .....	39
5.3    Risikomuster bei Psychologiestudierenden .....	41

5.4 Risikomuster-Unterschied zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden .....	42
5.5 Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung .....	43
5.6 Zusatzergebnis: Unterschiede im Engagement zwischen Studienfächern .....	45
6 Diskussion .....	47
6.1 Zielsetzung und Ergebnisse .....	47
6.2 Bezug zur Literatur und Erkenntnisgewinn .....	48
6.3 Limitationen .....	50
6.4 Ausblick und Implikationen .....	51
7 Literaturverzeichnis .....	55
8 Anhang .....	63

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1	Burnout-Symptome nach Kategorien .....	9
Tabelle 2	AVEM Sekundärfaktoren und dazugehörige Dimensionen ..	12
Tabelle 3	Deskriptiv-statistische Kennzahlen zu Geschlecht, Alter, Studienart und Praktikumserfahrung getrennt nach Studienfach .....	33
Tabelle 4	AVEM Sekundärfaktoren mit zugeordneten Dimensionen und Beispielitems .....	35

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1	Kurzbeschreibung der vier AVE-Muster .....	13
Abbildung 2	Unterscheidung der vier Bewältigungsmuster aufgrund der Ausprägung der einzelnen Dimensionen .....	17
Abbildung 3	Gegenüberstellung der AVE-Muster der beiden Etappen der Potsdamer Lehrerstudie .....	20
Abbildung 4	Gegenüberstellung der AVE-Muster der Berufsgruppen ..	21
Abbildung 5	Gegenüberstellung der AVE-Muster der bisher untersuchten Lehramtsstudierenden aus Deutschland und Österreich .....	23
Abbildung 6	AVE-Musterverteilung der Lehramtsstudierenden .....	40
Abbildung 7	AVE-Musterverteilung der Psychologiestudierenden ....	41
Abbildung 8	Gegenüberstellung der AVE-Muster von Lehramts- und Psychologiestudierenden .....	43
Abbildung 9	Diagramm der Mittelwerte von Engagement in den vier AVE-Typen zur ergänzenden Veranschaulichung der Ergebnisse vom Post-hoc-Test .....	44
Abbildung 10	Diagramm der Mittelwerte von Selbstwirksamkeits- erwartung in den vier AVE-Typen zur ergänzenden Veranschaulichung der Ergebnisse vom Post-hoc-Test ..	45

## **Anhangverzeichnis**

Anhang A:	Absolute und prozentuale Häufigkeiten der AVE-Muster bei Lehramtsstudierenden .....	63
Anhang B:	Absolute und prozentuale Häufigkeiten der AVE-Muster bei Psychologiestudierenden .....	64
Anhang C:	Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung zur Voraussetzungsprüfung für MANOVA .....	65
Anhang D:	Post-hoc-Test (Turkey HSD) .....	66
Anhang E:	Zusammenfassung (deutsch) .....	67
	Abstract (englisch) .....	69
	Eidesstaatliche Erklärung .....	71
	Lebenslauf .....	73

## **Einleitung**

Eine aktuelle Studie der Statistik Austria (2014) widmet sich dem Thema arbeitsbezogener Gesundheitsprobleme aufgrund körperlicher und psychischer Risikofaktoren und berichtet von über einer Million Betroffenen im Jahr 2013 in Österreich. Ein Vergleich mit Daten aus 2007 zeigt, dass sich der Anteil psychischer Belastungen bis 2013 verdoppelt hat. Befunde der OECD (2014) belegen - aufgrund zunehmend belastender Arbeitsbedingungen - ebenfalls den Anstieg psychischer Belastungen, der die Wahrscheinlichkeit eines Burnouts erhöht. Demnach ist Burnout ein aktuelles Thema von hoher Relevanz.

Freudenberger (1974) und Maslach (1982) untersuchten das „Ausbrennen“ erstmals in Sozialberufen. Darauf folgte eine Vielzahl weiterer Studien in unterschiedlichsten Berufsgruppen (Burisch, 2014), wie beispielsweise die Potsdamer Lehrerstudie in Deutschland, die berufsübergreifende Untersuchungen beinhaltet (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Dabei wurde zur Erfassung von Burnout das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (=AVEM) verwendet, mit dessen Hilfe jedes Individuum einem von vier Bewältigungstypen zugeordnet werden kann: dem Gesundheitsmuster G, dem Schonungsmuster S, dem Anstrengungsmuster A oder dem Burnout-Muster B (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die Typen A und B gelten als Risikomuster für die Gesundheit und entsprechen einer Vorstufe bzw. einem fortgeschrittenen Burnout (Burisch, 2014).

Den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie zufolge gibt es unter Lehrkräften ein besonders hohes Burnout-Risiko von 59% (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Um zu prüfen, ob schon in der Ausbildung der Lehrkräfte Risiken bestehen, wurden auch Lehramtsstudierende befragt. Den Ergebnissen zufolge zeigt die Studierendengruppe ebenfalls bereits zu 40% Risikomuster (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Weitere Untersuchungen (Rothland, 2011; Römer, Appel, Drews und Rauin, 2012; Rumpler, 2013; Schröder & Kieschke, 2006; Würfl, 2013) bestätigen, dass es vor Berufsbeginn ungünstige Voraussetzungen – im Sinne eines hohen Anteils an Risikomustern zwischen 33% und 43% – für Lehramtsstudierende gibt.

Ein weiterer Sozialberuf, der ebenfalls mit erhöhten psychosozialen Beanspruchungen wie LehrerInnen einhergeht, ist jener der PsychologInnen (Schaarschmidt, 2004). Eine Befragung von deutschen Psychologiestudierenden liefert ähnliche Ergebnisse über Burnout-Risiken wie die angeführten Untersuchungen von Lehramtsstudierenden, wobei 44% der angehenden PsychologInnen ein Burnout-Risikomuster zeigen (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bereits in der Ausbildung zur Lehrkraft bzw. zur PsychologIn starke Anzeichen für ein Burnout-Risiko vorliegen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensweisen von Lehramts- und Psychologiestudierenden in Österreich als auch ein

Vergleich der beiden Studierendengruppen. Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung werden als persönliche Merkmale der Studierenden berücksichtigt und überprüft, ob sich deren Ausprägung über die vier Muster hinweg unterscheidet.

Der Beginn der Arbeit widmet sich dem theoretischen Hintergrund von Burnout, also dessen Definition, Entstehungsgeschichte, Symptomatik, Verlauf und den Ursachen. Danach wird das AVEM vorgestellt und die vier Bewältigungsmuster beschrieben. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem aktuellen Forschungsstand von Belastungen bei Lehrkräften, Lehramts- und Psychologiestudierenden. Bisher bedeutende Studienergebnisse zum Burnout-Risiko in diesen Gruppen als auch persönliche Ressourcen werden aufgezeigt. Im nächsten Kapitel werden die Fragestellungen und Hypothesen genannt, die sich aus dem bisherigen Forschungsstand ableiten lassen. Darauf folgt der empirische Teil der Arbeit, in dem Details zum methodischen Vorgehen, der statistischen Auswertung und die Ergebnisse enthalten sind. Abschließend werden die Resultate in Bezug auf die Fragestellungen und die bisherige Forschung interpretiert und diskutiert.



## **A) Theoretischer Teil**

### **1 Theoretischer Hintergrund von Burnout**

#### **1.1 Definition und Begriffsbestimmung**

Der Begriff Burnout stammt aus dem englischsprachigen Raum und wurde von Barth (1992) mit „durchbrennen“ bzw. „ausbrennen“ übersetzt. Eine einheitliche Definition von Burnout gibt es nicht, sondern verschiedene Begriffsbestimmungen, die im Laufe der Zeit entstanden. Zum ersten Mal verwendet Freudenberger (1974) den Begriff und beschreibt Burnout als ein Phänomen, das sich vor allem bei aufopferungsvollen und engagierten Menschen zeigt und sich durch Symptome wie Erschöpfung, Reizbarkeit oder Zynismus charakterisieren lässt (Schmid, 2003). Maslach (1982) hingegen schildert Burnout als Syndrom, geprägt durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit, das sich bei Personen finden lässt, die mit Menschen arbeiten. Schaufeli, Leiter und Maslach (2009) erklären Burnout mithilfe einer Metapher. Demnach steht das Ausbrennen für das Erlöschen einer Flamme, da das Feuer ohne Ressourcen nicht mehr weiterbrennen kann. Umgelegt auf den Arbeitskontext bedeutet es, dass den MitarbeiterInnen Energie, Zeit oder Motivation als Ressource fehlen, um die Arbeitsanforderungen bewältigen zu können (Schaufeli et al., 2009). Eine eindeutige Beschreibung zur Diagnose von Burnout lässt sich weder im ICD-10 [International Statistical Classification of Diseases] noch im DSM-IV [Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders] (Sosnowsky-Waschek, 2013) bzw. DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) finden.

## **1.2 Die Entstehungsgeschichte von Burnout**

Die Geschichte von Burnout reicht bis ins Altertum und die Moderne zurück, wobei zum damaligen Zeitpunkt eine andere Bezeichnung verwendet wurde (Burisch, 2014). Demnach gibt es bereits im Alten Testament Beschreibungen, die auf Burnout hinweisen (Schall, 1993). Das Verständnis geht in Richtung überhöhte Ziel-Identifikation und deren Folgen für die Psyche. In literarischen Werken des 16. Jahrhunderts taucht „to burn out“ erstmals auf und wurde in der Moderne ab dem 19. Jahrhundert wieder aufgegriffen (Burisch, 2014, S. 4). Diesen Schriftstücken zufolge waren Menschen auch damals schon von Burnout betroffen (Burisch, 2014).

Die Erforschung bzw. historische Entwicklung von Burnout fand in drei Phasen statt, der Pionierphase, der empirischen Phase und schlussendlich der Phase der Methodenintegration (Schmid, 2003). In der Pionierphase, die sich von Mitte der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre erstreckt, wurde die Symptomatik des Burnout-Syndroms qualitativ untersucht (Schnegglberger, 2010). Der Psychoanalytiker Freudenberger (1974) forschte in sozialen Tätigkeitsfeldern und definierte Burnout als einen Zustand, charakterisiert durch Erschöpfung, Reizbarkeit und Zynismus. In der empirischen Phase, die von den 1980ern bis ca. Mitte der 1990er Jahre dauert, war die

Arbeit der Sozialpsychologin Christina Maslach von großer Bedeutung (Schmid, 2003; Schneglberger, 2010), da sie Untersuchungen im Gesundheitsbereich durchführte. Als Ursache für Burnout nennt sie belastende Beziehungen zwischen HelferInnen und KlientInnen und postuliert ein dreistufiges Phasenmodell, in dem sie davon ausgeht, dass emotionale Erschöpfung zu Depersonalisation und in Folge zu Leistungsunzufriedenheit führt (Maslach & Jackson, 1981). Basierend auf diesem Modell entwickelten Maslach und Jackson (1981) das Verfahren MBI – Maslach Burnout Inventory. Diese Phase zeichnet sich durch quantitative Forschung aus, welche auf die Durchführung und Bestätigung des MBI abzielte. Ab Mitte der 1990er Jahre kam es zu einer Trendwende. Zentral war einerseits die Forderung nach dem Einsatz vielfältiger Methoden, vor allem von qualitativen Ansätzen (Rook, 1998). Andererseits fokussierte man die Entwicklung neuer Theorien und Modelle, die persönliche Ressourcen und erfolgreiche Bewältigungsstile integrieren, um basierend darauf empirische Verfahren entwickeln zu können. Schaarschmidt und Fischer widmeten sich der Methodenintegration und erarbeiteten das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, welches im folgenden Abschnitt 1.5 noch detailliert vorgestellt wird (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Schmid 2003).

Die bisher angeführten Studien wurden mit MitarbeiterInnen aus sozialen Tätigkeitsfeldern, wie einem Selbsthilfe- oder Kriseninterventionszentren (Freudenberger, 1974),

durchgeführt. Maslach untersuchte vorwiegend Personen, die in „helfenden Berufen“ im Gesundheitsbereich beschäftigt waren, wie Rettungspersonal oder Lehrkräfte (Schmid, 2003). Freudberger ging 1974 noch davon aus, dass sich das Burnout-Syndrom auf Berufe im Sozialbereich beschränkt, jedoch revidiert er diese Aussage in späteren Werken und geht von einer Ausweitung auf allgemeine Berufsgruppen aus (Schmid, 2003). Bis dato wurde das Burnout-Syndrom in rund 60 Berufsgruppen untersucht, dazu zählen beispielsweise die Bereiche Beratung, Pflege, Seelsorge, Unterricht und Lehre (Burisch, 2014, S. 23ff). Die auftretenden Symptome und die Entwicklung von Burnout sind individuell unterschiedlich (Burisch, 2014).

### **1.3 Symptomatik und Verlauf**

Häufig genannte Burnout-Symptome werden in sieben Abschnitte zusammengefasst, wobei nicht alle Anzeichen bei einem Burnout auftreten müssen (Burisch, 2014). Vielmehr hängt es vom Individuum und dessen Umwelt ab, welche Symptome sich entwickeln. Eine Übersicht der sieben Phasen und der ihnen zugeordneten Symptome folgt in der nachstehenden Tabelle 1.

Tabelle 1

Burnout-Symptome nach Kategorien (Burisch, 2014, S. 26)

<b>1. Warnsymptome der Anfangsphase</b>
a. Überhohter Energieeinsatz: z.B. Hyperaktivität, freiwillig unbezahlte Mehrarbeit, nicht abschalten können, Verleugnung eigener Bedürfnisse
b. Erschöpfung und deren unmittelbare Folgen: z.B. Energiemangel, erhöhte Unfallgefahr
<b>2. Reduziertes Engagement</b>
a. für Klienten, Patienten, Schüler, etc.: z.B. menschliche Enttäuschung, Verlust positiver Gefühl und größere innere Distanz gegenüber Klienten
b. für andere allgemein: z.B. Kälte, Verlust von Empathie, Verständnislosigkeit
c. für die Arbeit: z.B. Verlust von Idealismus, negative Einstellung, Tagträumen, Fehlzeiten
d. Erhöhte Ansprüche: z.B. Gefühl mangelnder Anerkennung und Ausbeutung, Eifersucht
<b>3. Emotionale Reaktionen; Schuldzuweisungen</b>
a. Depression: z.B. Schuldgefühle, reduzierte Selbstachtung, Selbstmitleid, Pessimismus
b. Aggression: z.B. Vorwürfe an Andere, Ungeduld, Intoleranz, Reizbarkeit, Misstrauen
<b>4. Abbau</b>
a. der kognitiven Leistungsfähigkeit: z.B. Ungenauigkeit, Entscheidungsunfähigkeit
b. der Motivation: z.B. verringerte Initiative / Produktivität, Dienst nach Vorschrift
c. der Kreativität: z.B. verringerte Phantasie / Flexibilität
d. Entdifferenzierung: z.B. Widerstand gegen Veränderungen aller Art, Schwarzweißdenken
<b>5. Verflachung</b>
a. des emotionalen Lebens: z.B. Gleichgültigkeit, Verflachung gefühlsmäßiger Reaktionen
b. des sozialen Lebens: z.B. weniger persönliche Anteilnahme, Meidung informeller Kontakte bzw. von Gesprächen über die eigene Arbeit
c. des geistigen Lebens: z.B. Aufgeben von Hobbies, Desinteresse, Langeweile
<b>6. Psychosomatische Reaktionen</b>
z.B. Schlafstörungen, Herzklopfen, erhöhter Bluthochdruck, Atembeschwerden, Rücken- oder Kopfschmerzen, Verdauungsstörung, Übelkeit, Gewichtsveränderungen
<b>7. Verzweiflung</b>
z.B. negative Einstellung zum Leben, Hoffnungslosigkeit, Suizidabsichten, existenzielle Verzweiflung

Die Entstehung von Burnout gleicht einem schleichend beginnenden und langwierigen Prozess (Burisch, 2014). Zahlreiche ForscherInnen (Edelwich & Brodsky, 1980; Cherniss, 1980b; Freudenberger & Richelson, 1983; Freudenberger & North, 1985/1992; Lauderdale, 1982; Pines & Maslach, 1978; zitiert nach Burisch, 2014) postulieren unterschiedliche Phasenmodelle, um den Verlauf abzubilden. Beispielhaft geht

Maslach von drei Phasen aus und nennt als erste Phase die emotionale und physische Erschöpfung, die sich in Müdigkeit, Schlafstörungen oder Anfälligkeit für Erkältungen und Schmerzen widerspiegelt. Im zweiten Schritt kommt es zur Dehumanisierung, also zu einer zynischen Einstellung gegenüber KollegInnen oder zu negativen Gefühlen gegenüber PatientInnen. Schließlich charakterisiert sich das letzte Stadium durch Widerwillen gegen sich selbst, gegen alle anderen Menschen und überhaupt alles (Burisch, 2014). So wie es unterschiedliche Verlaufsmodelle gibt, sind auch die Ursachen für Burnout verschieden.

#### **1.4 Ursachen**

Die Erklärungsansätze für Burnout unterscheiden sich aufgrund der Vielzahl an Theorien und Modellen zu diesem Thema. Einerseits gehen organisationale Ansätze von betrieblichen Belastungsfaktoren als Ursache aus, während andererseits individuumszentrierte Theorien individuelle Faktoren als Verursacher sehen (Schnegelberger, 2010). Maslach und Leiter (2001) nehmen beispielsweise an, dass die Ursachen im Arbeitsfeld zu finden sind. Sie postulieren sechs Faktoren des Arbeitslebens, die zu Burnout führen können. Diese sind (1) Arbeitsüberlastung, (2) Mangel an Kontrolle, (3) unzureichende Belohnung, (4) Mangel an Gemeinschaft, (5) Mangel an Fairness und (6) Wertekonflikt. Schaarschmidt und Fischer (2008) gelten als Vertreter einer individuumszentrierten Burnout-Theorie. Demnach sind die Ursachen von

Burnout „vorwiegend auf eine dysfunktionale Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeit“ (Schnegelberger, 2010, S. 19) zurückzuführen. Zentral ist die Bewältigung der Anforderungen im Beruf unter Berücksichtigung der persönlichen Ressourcen (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Diesem Verfahren liegt das ressourcen-orientierte Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1997; Udris, 2006) zugrunde. Dabei stehen jene Faktoren im Vordergrund, welche die Gesundheit erhalten und nicht jene, die zu Krankheit führen. Basierend auf ihrer Theorie haben Schaarschmidt und Fischer (2008) ein Diagnoseinstrument entwickelt.

### **1.5 Das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster**

Das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster AVEM dient der Erfassung von für die Gesundheit förderlichen als auch gefährdenden Erlebens- und Verhaltensweisen in der Arbeit. Infolgedessen können Ressourcen und Entwicklungschancen zur Prävention als auch zur Intervention aufgedeckt werden. Das AVEM ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren, das im Zuge der Auswertung die Zuordnung eines Individuums zu einem von vier Typen bzw. Bewältigungsmustern ermöglicht. Den elf Dimensionen liegen die drei Sekundärfaktoren (1) Arbeitsengagement, (2) Widerstandskraft und (3) Emotionen zugrunde, wie in Tabelle 2 ersichtlich.

Tabelle 2

*AVEM Sekundärfaktoren und dazugehörige Dimensionen*

(Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8f)

<b>Sekundärfaktor</b>	<b>zugeordnete Dimensionen</b>
(1) Arbeitsengagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben)</li> <li>• Beruflicher Ehrgeiz (Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg)</li> <li>• Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen)</li> <li>• Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung)</li> <li>• Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)</li> </ul>
(2) Widerstandskraft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)</li> <li>• Resignationstendenz bei Misserfolg (Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben)</li> <li>• Offensive Problembewältigung (Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen)</li> <li>• Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts)</li> </ul>
(3) Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfolgserleben im Beruf (Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten)</li> <li>• Lebenszufriedenheit (Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation)</li> <li>• Erleben sozialer Unterstützung (Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit)</li> </ul>

Basierend auf der Ausprägung der einzelnen Faktoren und den einzelnen Dimensionen erfolgt die Zuordnung zu einem Muster. In der nachfolgenden Abbildung 1 sind die vier Muster des AVEMs mit einer kurzen Beschreibung dargestellt.

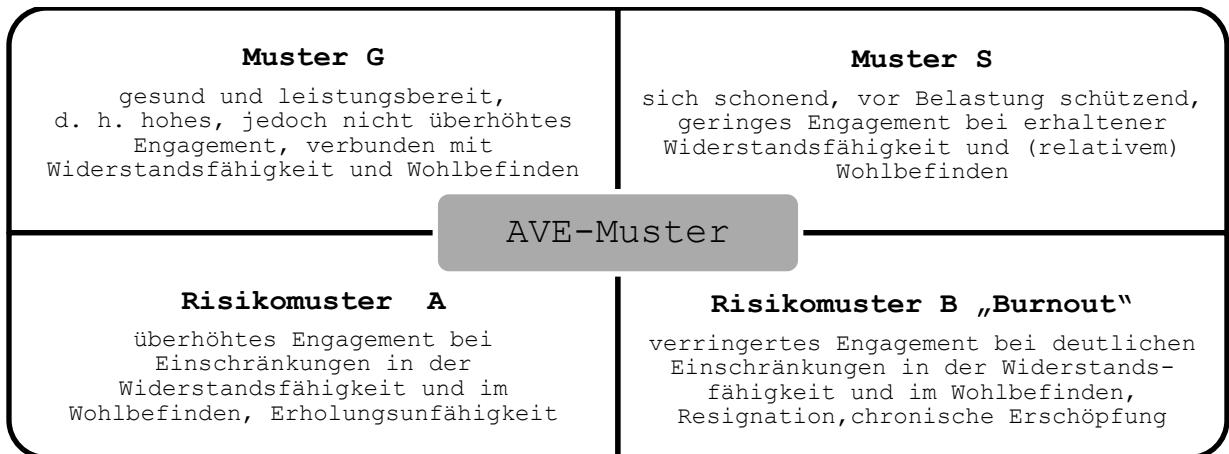


Abbildung 1. Kurzbeschreibung der vier AVE-Muster

(Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 14).

**Muster G.** Das Muster G steht für Gesundheit, also für ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit. Kennzeichen für diesen Typ sind hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Widerstandsfähigkeit, Zufriedenheit und Wohlbefinden. Die Dimension des beruflichen Ehrgeizes zeigt hier die stärkste Ausprägung. Leicht erhöhte bis mittlere Werte weisen die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und das Perfektionsstreben auf. Die Widerstandskraft spiegelt sich in erhaltener Distanzierungsfähigkeit, geringer Resignationstendenz, hoher Problembewältigung und innerer Ruhe wider. Zu positiven Emotionen kommt es durch hohes berufliches Erfolgserleben, hohe Lebenszufriedenheit sowie hohe soziale Unterstützung (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

**Muster S.** Das Muster S steht für Schonung und charakterisiert sich durch Schonhaltung, die durch mangelnde Motivation oder zum Schutz vor Überforderung entsteht. Hier

zeigen sich geringe Werte in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben, der Resignationstendenz und dem beruflichen Erfolgserleben. Hohe Ausprägungen finden sich bei der Distanzierungsfähigkeit, der Ausgeglichenheit als auch der Widerstandsfähigkeit. Positives Lebensgefühl ist vorhanden, wobei die Quelle dafür eher außerhalb der Arbeit liegt (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

**Muster A.** Das Muster A steht für überhöhte Anstrengung und zählt daher zu den gesundheitsriskanten Mustern. Burisch (2014) weist darauf hin, dass das Risikomuster A einer Vorstufe eines Burnouts entspricht. Verglichen mit den anderen AVE-Mustern sind hier die stärksten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben zu finden. Gekennzeichnet ist dieses Muster einerseits von niedriger Distanzierungsfähigkeit als auch geringer innerer Ruhe und Ausgeglichenheit sowie andererseits von hohem Engagement und hoher Resignationstendenz. Die niedrigen Werte in der Lebenszufriedenheit und in sozialer Unterstützung führen zu negativen Emotionen. Hohe Anstrengung geht demnach mit fehlenden positiven Emotionen einher. Dieser Widerspruch wurde schon von Siegrist (1996) als Gratifikationskrise bezeichnet. Demnach bringt die Kombination von enormem Arbeitseinsatz mit fehlender Anerkennung ein verstärktes Gesundheitsrisiko mit sich. Die Verbindung von eingeschränkter Widerstandskraft und

negativen Emotionen scheint ein großes Risiko für die Gesundheit zu sein. Dieses Ungleichgewicht von Einsatz und Belohnung kann zu einem erhöhten Burnout-Risiko führen (Siegrist, 1996). Das Muster A weist Ähnlichkeiten mit dem Typ-A-Verhaltenskonzept von Friedman und Rosenman (1974) auf. Dieses Konzept postuliert ursprünglich einen Zusammenhang zwischen einem erhöhten Risiko für Herzkrankungen und einem überengagierten, erholungs- sowie entspannungsunfähigen, ruhelosen, konkurrierenden Verhalten. Einige Forscher kritisieren diese Theorie und merken an, dass die genannten Verhaltensmuster erst riskant für die Gesundheit werden, wenn die Betroffenen psychisch labil sind und unter negativen Emotionen leiden (Myrtek, 2001; Van Heck, 1997).

**Muster B.** Das Muster B steht für Burnout und ist charakterisiert durch starke Resignation, hohes Erschöpfungserleben sowie wenig Widerstandskraft, Unzufriedenheit und negative Emotionen. Diese Verhaltensweisen entsprechen den Symptomen eines Burnouts im fortgeschrittenen Stadium (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Burisch (2014) versteht unter diesem Muster eher ein passives Burnout im Sinne von „Opfer der Umstände“ (S. 15). Anzeichen für dieses Muster sind niedriges Engagement, das sich in geringer subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit und wenig beruflichem Ehrgeiz widerspiegelt. Des Weiteren liegen eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit, geringe offensive Problembewältigung und eine sehr hohe Resignationstendenz sowie auch niedrige

Ausprägungen der Dimensionen berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und soziale Unterstützung vor (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

**Übergang von A zu B.** Von hoher Relevanz ist der Übergang zwischen den beiden Risikotypen A und B. Demnach kann sich das Risikomuster B entwickeln, wenn ein bereits bestehendes Muster A durch Tendenzen des Burnout-Typs ergänzt und bestärkt wird (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Dieser Prozess gliedert sich in drei Stadien. Im ersten Schritt zeigt sich eine hohe Ausprägung von Muster A, die sich durch ein Missverhältnis zwischen Überengagement einerseits und Abwesenheit positiver Emotionen andererseits beschreiben lässt. Im zweiten Stadium zeigen sich Muster-B-Tendenzen im Zuwachs an negativen Emotionen sowie an verstärkter Resignation. Als charakteristisch für das Muster A bleibt erhöhtes Engagement bestehen. Der letzte Abschnitt ist gekennzeichnet von psychosomatischen Störungen, Niedergeschlagenheit sowie Resignation und stellt das Ende des Burnout-Prozesses dar (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Typen A und B als Risikomuster für die Gesundheit gelten, wobei das Muster A als Vorstufe eines Burnout-Syndroms verstanden werden kann und Muster B einem „Burnout im fortgeschrittenen Stadium“ (Burisch, 2014, S. 39) entspricht. Die Zuordnung der einzelnen Ausprägungen der Dimensionen zu den vier Bewältigungsmustern ist Abbildung 2 zu entnehmen.

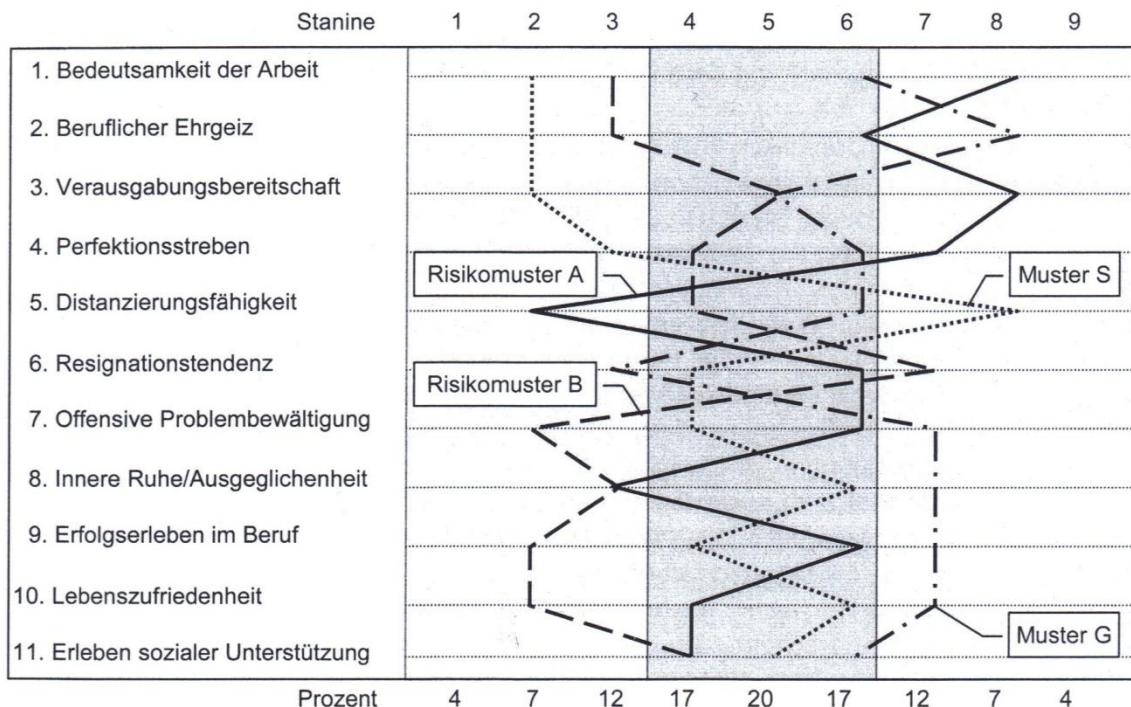


Abbildung 2. Unterscheidung der vier Bewältigungsmuster aufgrund der Ausprägung der einzelnen Dimensionen (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 11).

## 2 Aktueller Forschungsstand über Belastungen von Lehrkräften, Lehramts- und Psychologiestudierenden

### 2.1 Belastungen von Lehrkräften

In den letzten Jahren zeigte sich ein deutlicher Anstieg von dienstunfähigen Lehrkräften und vorgezogenen Ruheständen. Grund dafür sind vor allem psychische Belastungen (Jehle, 1997). Studien über Belastungen von Lehrkräften weisen darauf hin, dass der Lehrberuf „einer der anstrengendsten Berufe“ (Schaarschmidt, 2004, S. 15) ist, da die Anforderungsstruktur überaus komplex ist (Kieschke & Schaarschmidt, 2010). Neben der Beherrschung des Unterrichtsstoffs sowie dessen

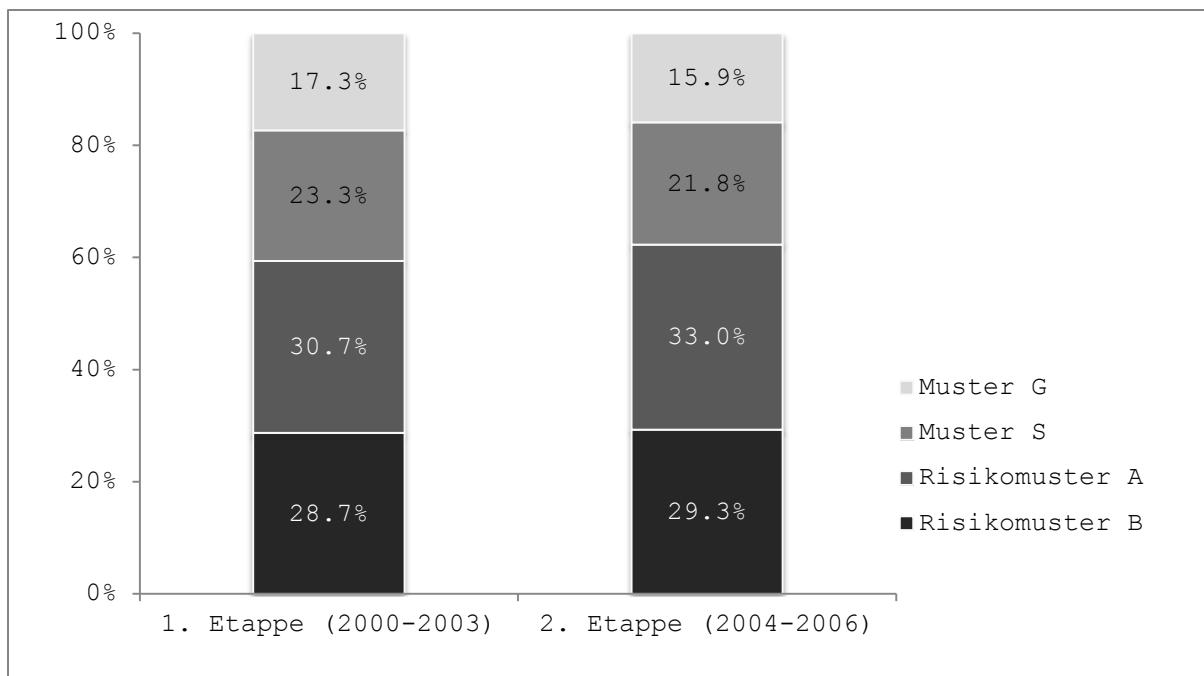
didaktischer Aufbereitung spielen auch kommunikative, soziale, emotionale und motivationale Anforderungen eine wichtige Rolle (Schaarschmidt, 2004). Als größte Belastung gelten schwierige Schulkinder, große Klassen und hohe Stundenzahlen (Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Das Zusammenwirken dieser drei Faktoren ist dabei von besonderer Bedeutung. Eine hohe Belastung kann zum Beispiel durch eine große Schüleranzahl in der Klasse entstehen, die mehr störendes Verhalten zur Folge hat (Schaarschmidt, 2004). Weitere Belastungsfaktoren sind hohe Lärmpegel und die schwierige Trennung von Dienst und Freizeit (Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Diese negativen Umstände wirken sich auf die Lehr- und Lernqualität aus (Schaarschmidt, 2004).

Erste empirische Forschung beschäftigte sich mit „Lehrerstress“ bzw. „Lehrerangst“ sowie später mit Lehrer-Burnout (Barth, 1992). Dabei handelt es sich um Belastungsuntersuchungen ohne Berücksichtigung von Ressourcen. Dies führt zur Forderung – gemäß salutogenetischem Ansatz –, sowohl individuelle als auch soziale Schutzfaktoren, die für die Bewältigung der komplexen Anforderungen bedeutend sind, mit einzubeziehen (Antonovsky, 1997; Udris, 2006). Eine frühere Erkennung von Gefährdungen bietet die Möglichkeit zur Prävention, wobei die Stärkung von eigenen Ressourcen wirksamer ist als eine Korrektur von Beschwerden (Schaarschmidt, 2004). Deshalb werden mit dem AVEM

gesundheitsfördernde als auch -gefährdende Erlebens- und Verhaltensmuster, bezogen auf den Arbeitskontext, erhoben (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die erste große Studie, die sich dem Thema Belastungen von Lehrkräften widmete, war die Potsdamer Lehrerstudie. Diese gliederte sich in zwei Etappen und hatte unterschiedliche Ziele. Im ersten Schritt wurde mit dem AVEM eine differenzierte Analyse der vorliegenden Belastungssituation sowie der zugrunde liegenden Bedingungen vorgenommen. Darüber hinaus erfolgte auch der Vergleich mit anderen Berufsgruppen, wie zum Beispiel mit PflegerInnen, ErzieherInnen und PolizistInnen. Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Erhebung ging es in der zweiten Etappe darum, Maßnahmen zu erproben und darauf begründete Unterstützungsangebote auszuarbeiten. Insgesamt nahmen an der Studie über 16000 Lehrkräfte aus allen Schulformen aus elf deutschen Bundesländern teil (Schaarschmidt, 2004).

In der ersten Etappe von 2000 bis 2003 wurden 7693 Lehrkräfte befragt. Die zweite Erhebung erstreckte sich von 2004 bis 2006 und umfasste 7846 Lehrerinnen und Lehrer aus acht deutschen Bundesländern. Die Ergebnisse der ersten Etappe konnten in der zweiten bestätigt werden und zeigen, dass rund 29% der Lehrkräfte dem Risikomuster B bzw. rund 31% bzw. 33% dem Risikomuster A zugeordnet werden können (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Die Details der Musterzuordnung sind Abbildung 3 zu entnehmen.



*Abbildung 3.* Gegenüberstellung der AVE-Muster der beiden Etappen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 26).

Der Mustervergleich über die verschiedenen Berufsgruppen hinweg macht deutlich, dass die riskanten Erlebens- und Verhaltensmuster mit 59% unter Lehrkräften am stärksten vertreten sind. Problematisch ist mit 55% Risikomustern auch die Verteilung bei Angestellten von Sozialämtern. Die Muster aller berücksichtigten Berufsgruppen sind in Abbildung 4 ersichtlich (Schaarschmidt, 2004).

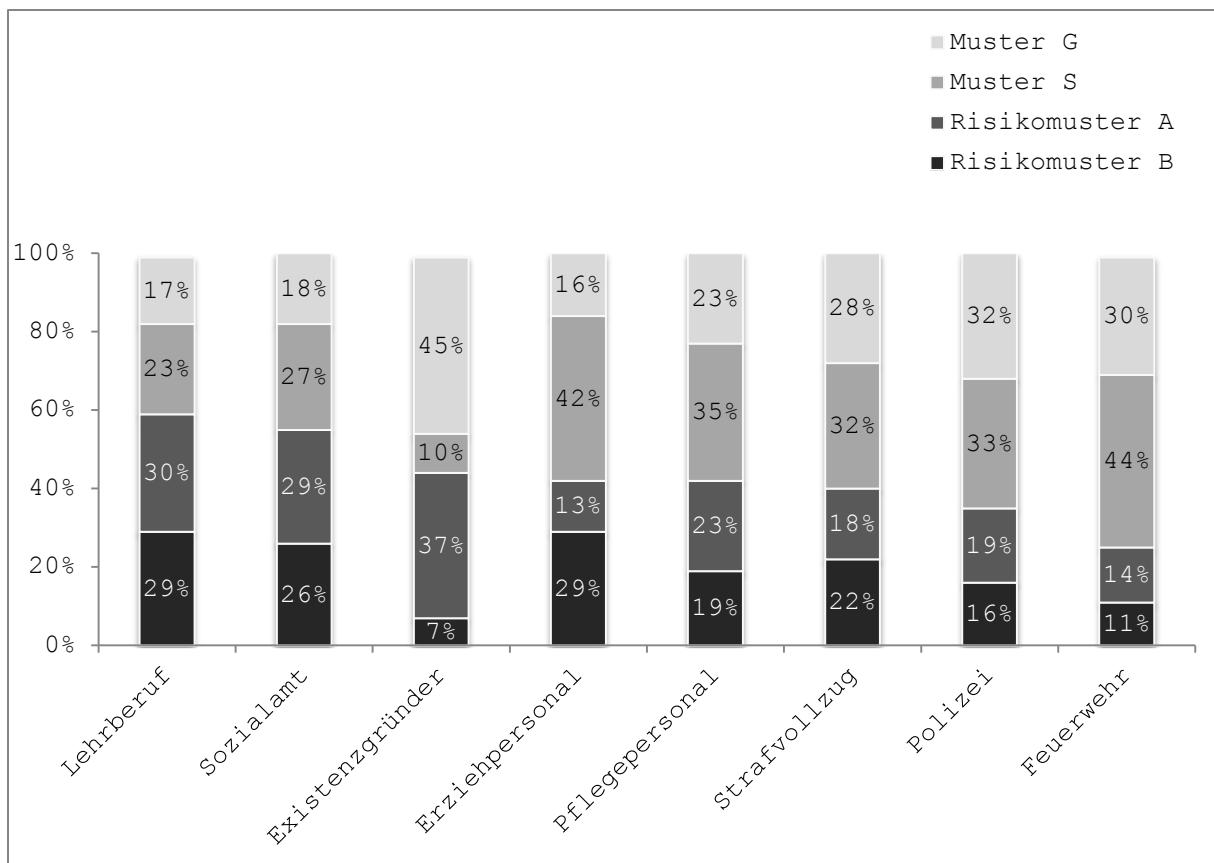


Abbildung 4. Gegenüberstellung der AVE-Muster der Berufsgruppen (Schaarschmidt, 2004, S. 42).

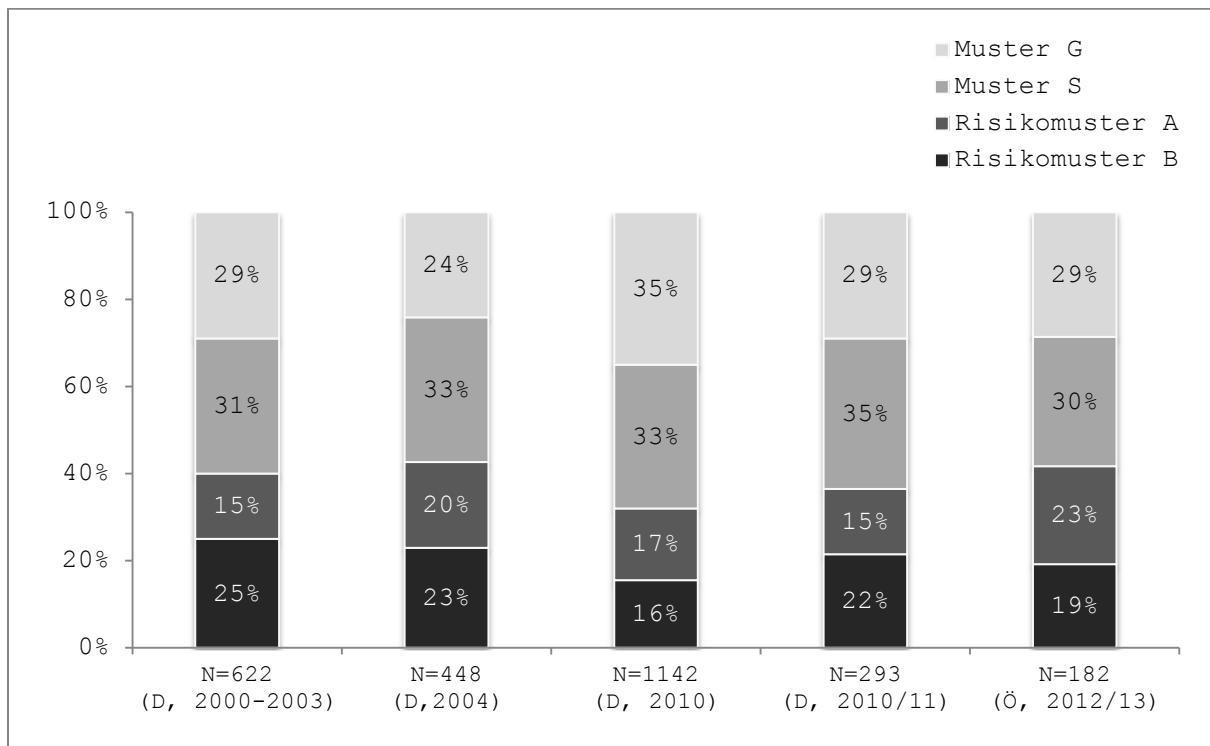
Zusammenfassend resultiert daraus, dass die psychische Gesundheit im Lehrberuf gefährdet ist, da im berufsübergreifenden Vergleich hier der größte Anteil von Risikomustern vorliegt (Schaarschmidt, 2004).

## **2.2 Belastungen von Lehramtsstudierenden**

Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie wurden auch Lehramtsstudierende ab dem dritten Semester und Referendare aus Deutschland befragt (Schaarschmidt, 2004). Den Ergebnissen zufolge gibt es auch in diesen beiden Gruppen Risikomuster, deren Häufigkeiten jedoch unter jenen der Lehrkräfte liegen. Die Stichprobe umfasst dabei 622 Lehramtsstudierende, die zu

25% das Muster B und zu 15% das Muster A aufweisen, und 116 Referendare, die zu 25% dem Muster B und zu 21% dem Muster A zugeordnet wurden (Schaarschmidt, 2004). Schröder und Kieschke (2006) untersuchten 448 Lehramtsstudierende der Universität Münster und 326 Lehramtsstudierende der Universität Potsdam. Die Ergebnisse sind sehr ähnlich, beispielhaft zeigen Studierende aus Münster zu 23% Muster B und zu 20% Muster A. Auch Rothland (2011) befragte 1142 Lehramtsstudierende aus Deutschland mit dem AVEM im Kontext der Berufswahlentscheidung. In dieser Stichprobe wurde das Muster B zu 16% und das Muster A zu 17% identifiziert. In der Studie von Römer et al. (2012) wurden Verhaltens- und Erlebensmuster von LehramtsstudienanfängerInnen mit Jura-Studierenden verglichen. Die Musterverteilung der 293 Lehramtsstudierenden zeigt hier zu 22% Typ B und zu 15% Typ A. Die erste Untersuchung von österreichischen Lehramtsstudierenden erfolgte durch zwei Diplomandinnen der Universität Wien. Die beiden befragten 182 Lehramtsstudierende – davon 96 (52.7%) Studierende der Pädagogischen Hochschule und 86 (47.3%) der Universität Wien – des zweiten Studienabschnitts, welche zu 19% dem Risikomuster B und zu 23% dem Risikomuster A zugeordnet wurden (Rumpler, 2013; Würfl, 2013). Die angeführten Studienergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass es bereits vor Berufsbeginn ungünstige Voraussetzungen hinsichtlich eines Burnout-Risikos gibt. Dem aktuellen Forschungsstand zufolge liegen bei

Lehramtsstudierenden zwischen 33% und 43% Risikomuster vor, wie in der Musterverteilung in Abbildung 5 ersichtlich ist.



*Abbildung 5.* Gegenüberstellung der AVE-Muster der bisher untersuchten Lehramtsstudierenden aus Deutschland und Österreich (Schaarschmidt, 2004; Schröder & Kieschke, 2006; Rothland, 2011; Römer et al., 2012; Rumpler, 2013; Würfl, 2013).

### 2.3 Belastungen von Psychologiestudierenden

Wie eingangs erwähnt, wurden die ersten Studien zu Burnout mit MitarbeiterInnen in sozialen Tätigkeitsfeldern (Freudenberger, 1974) bzw. mit Personen in helfenden Berufen aus dem Gesundheitsbereich (Maslach, 1982) durchgeführt. Auch PsychologInnen sind sozial und helfend tätig und arbeiten, so wie Lehrkräfte, mit Menschen zusammen. Die beiden Berufe haben

gemeinsam, dass sie mit einer erhöhten psychosozialen Beanspruchung einhergehen (Schaarschmidt, 2004). „Die Arbeit mit Menschen ist eben in aller Regel mit stärkeren und länger anhaltenden Emotionen verbunden als eine primär sachbezogene Tätigkeit“ (Schaarschmidt, 2004, S. 16). In beiden Fällen wird ein „ständiger Umgang mit Menschen und die permanente Wahrnehmung von Verantwortung [...] gefordert“ (Schaarschmidt, 2004, S. 13). Bis dato gibt es aber noch keine Studien zum Burnout-Risiko von PsychologInnen bzw. Studierenden dieses Fachs. Lediglich für die Normierung des AVEM wurden als Teilstichprobe 198 Psychologiestudierende aus Deutschland befragt. Der Verteilung zufolge werden 27% dem Risikomuster B, 17% dem Risikomuster A, 21% dem Muster S und 35% dem Muster G zugeordnet (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Römer et al. (2012) verglichen deutsche Jurastudierende mit LehramtsstudienanfängerInnen. Die Ergebnisse zeigen, dass das gesundheitsriskante Muster B bei Lehramtsstudierenden mit 22% stärker präsent ist als mit 16% bei Jurastudierenden. Die Summe der beiden Risikomuster liegt aber in beiden Fällen bei ca. 37%. Da es bis dato noch keinen Vergleich mit Psychologiestudierenden gibt, wird dies innerhalb der vorliegenden Arbeit untersucht.

## **2.4 Persönliche Ressource Engagement**

Unter Engagement versteht man „Empfindungen wie Freude und Aktivierung, die Personen beim Arbeiten bzw. Studieren erleben“ (Römer et al., 2012, S. 205). Aktuelle

Forschungsergebnisse weisen auf eine positive schützende Wirkung von Engagement innerhalb des Burnout-Entstehungsprozesses hin (Schaufeli, 2006; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Studien berichten über negative Zusammenhänge zwischen Burnout und Engagement unter Studierenden und Arbeitnehmern, wobei Burnout mit dem Maslach Burnout Inventory gemessen wurde (Schaufeli, 2006; Schaufeli et al., 2002). Diese Annahme entspricht auch der Musterzuordnung des Risikomusters B, wo von reduziertem Engagement ausgegangen wird (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

## **2.5 Persönliche Ressource Selbstwirksamkeitserwartung**

Bandura (1997) nennt Selbstwirksamkeit als zentrale Komponente seiner sozial-kognitiven Theorie und geht davon aus, dass sich die Einschätzung eigener Fähigkeiten auf das Handeln auswirkt. Erfahrungen, wie Erfolge oder Misserfolge, beeinflussen die Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung. Die Ursachenzuschreibung spielt dabei eine wichtige Rolle. Sich selbst für Erfolge verantwortlich zu machen und Misserfolge externen Bedingungen zuzuschreiben, wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit aus.

Selbstwirksamkeitserwartung kann demnach als wichtige persönliche Ressource gegenüber Burnout und Stress gesehen werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 1999). Bisherige Forschungsergebnisse belegen negative Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout, gemessen mit

dem MBI (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008;  
Schwarzer & Schmitz, 1999).

### **3 Fragestellungen und Hypothesen**

Bisherige Forschungsergebnisse verweisen auf das Vorliegen von Risikomustern mit einer Häufigkeit von 33% bis 43% (siehe Abbildung 5 in Kapitel 2.2). Bis dato wurden zahlreiche Untersuchungen von Lehramtsstudierenden in Deutschland durchgeführt (Schaarschmidt, 2004; Schröder & Kieschke, 2006; Rothland, 2011; Römer et al., 2012), aber nur eine Studie in Österreich (Rumpler, 2013; Würfl, 2013). Ziel meiner Arbeit ist es, auf die Relevanz von riskanten Erlebens- und Verhaltensweisen für die Gesundheit im Lehramtsstudium auch in Österreich hinzuweisen und mit der Datenlage aus Deutschland zu vergleichen. Bisherigere Befunde sollen repliziert werden, wobei in dieser Studie der Fokus auf Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule liegt.

- 1) Unterscheiden sich österreichische Lehramtsstudierende und deutsche Lehramtsstudierende in der AVE-Musterverteilung?  
H1: Österreichische Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht von deutschen Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer AVE-Musterverteilung.

Bis dato gibt es noch keine Forschung von Burnout bzw. der AVE-Muster unter österreichischen Psychologiestudierenden. Da in einer deutschen Stichprobe bereits Risikomuster identifiziert werden konnten (gemäß Kapitel 2.3), ist es interessant zu untersuchen, ob diese Ergebnisse in einer österreichischen Stichprobe repliziert werden können bzw. ob sich die beiden Stichproben voneinander unterscheiden.

2) Unterscheiden sich österreichische Psychologiestudierende und deutsche Psychologiestudierende in der AVE-Musterverteilung?

H1: Österreichische Psychologiestudierende unterscheiden sich nicht von deutschen Psychologiestudierenden hinsichtlich ihrer AVE-Musterverteilung.

Aktuell gibt es noch keine AVE-Risikomuster-Vergleiche zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden. Die Gegenüberstellung dieser beiden Studierendengruppen ist jedoch interessant, da PsychologInnen und Lehrkräfte Sozialberufe sind, die beide mit erhöhten psychischen Beanspruchungen einhergehen (Schaarschmidt, 2004). Diese Forschungslücke soll mithilfe meiner Untersuchung in österreichischen Stichproben geschlossen werden soll.

3) Unterscheiden sich Lehramts- und Psychologiestudierende in der Risikomusterverteilung?

H1: Österreichische Lehramts- und Psychologiestudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Risikomusterverteilung.

Befunde aus empirischen Studien weisen darauf hin, dass Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung eine Ressource für die Gesundheit darstellen (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Schaufeli, 2006; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 1999) und negativ mit Burnout –

gemessen mit dem MBI - korrelieren (Schaufeli, 2006; Schaufeli et al., 2002; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 1999). Der Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten und den AVE-Typen wurde noch nicht erforscht. Deshalb wird in dieser Arbeit untersucht, ob bisherige Ergebnisse über Zusammenhänge mit Burnout unter Verwendung des MBI mit Burnout - gemessen mit dem AVEM - repliziert werden können und ob sich Unterschiede zwischen den vier Mustertypen zeigen.

4) Unterscheidet sich die Ausprägung des Engagements zwischen den AVE-Mustern?

H1: Die Ausprägung des Engagements unterscheidet sich zwischen den AVE-Mustern.

5) Unterscheidet sich die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den AVE-Mustern?

H1: Die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet sich zwischen den AVE-Mustern.



## **B) Empirischer Teil**

### **4 Methode**

#### **4.1 Vorgehen**

Die Befragung erfolgte mit einem Papier-Bleistift-Fragebogen, der den Studierenden persönlich ausgeteilt, umgehend nach Erhalt ausgefüllt und anschließend wieder eingesammelt wurde. Für die Bearbeitung benötigten die TeilnehmerInnen zwischen fünf und acht Minuten. Die Psychologiestudierenden der Universität Wien wurden vor Seminaren im Gang im Neuen Institutsgebäude NIG und im Psychologicum in der Liebiggasse 5 im Dezember 2014 befragt. Den Lehramtsstudierenden wurde der Fragebogen nach einer Informationsveranstaltung in einem Hörsaal der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Krems Ende Februar 2015 vorgelegt.

Da sich die Items des AVEM auf das Arbeitsleben beziehen, wurde der Fragebogen jenen Studentinnen und Studenten vorgelegt, die im Studium bereits weit fortgeschritten sind. Dies entspricht Psychologiestudierenden aus dem zweiten Abschnitt des Diplomstudiums und aus dem Masterstudium bzw. Lehramtsstudierenden aus höheren Semestern des Bachelorstudiums. Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund des Studienfortschritts bereits das Pflichtpraktikum für das Psychologiestudium bzw. das Schulpraktikum für das Lehramtsstudium absolviert und dabei erste Erfahrungen mit Arbeitsanforderungen gemacht wurden.

## **4.2 Stichprobenbeschreibung**

Insgesamt nahmen 216 Studierende freiwillig an dieser Studie teil, davon 109 Psychologiestudierende und 107 Lehramtsstudierende. Drei Fragebögen von Psychologiestudierenden mussten ausgeschlossen werden. Eine Person merkte schriftlich an, sich bei der Beantwortung auch auf das Zweitstudium zu beziehen. Zwei weitere Testpersonen beantworteten die AVEM-Skala nicht vollständig, und somit konnte keine Zuordnung zu einem der vier AVE-Muster erfolgen.

Von den 106 Psychologiestudierenden sind 85 (80.2%) weiblich und 21 (19.8%) männlich. Die 107 Lehramtsstudierenden teilen sich in 94 (87.9%) Frauen und 13 (12.1%) Männer auf. Das Alter liegt bei den Psychologiestudierenden zwischen 21 und 40 Jahren, woraus sich ein Durchschnittsalter von 26.1 Jahren ( $SD = 4.2$ ) ergibt. Die Lehramtsstudierenden sind durchschnittlich 23.6 Jahre alt ( $SD = 4.6$ ) und zeigen eine Spanne zwischen 19 und 45 Jahren.

Von den Psychologiestudierenden belegen 72 (67.9%) das Masterstudium und 34 (32.1%) den zweiten Abschnitt des Diplomstudiums. Das Pflichtpraktikum haben 56 (52.8%) absolviert und 50 (47.2%) nicht. Die Lehramtsstudierenden sind alle aus dem Bachelorstudium und teilen sich auf verschiedene Lehrämter auf. 59 (55.1%) streben ein Lehramt für die Volksschule/Primarstufe, 36 (33.6%) für die Neue Mittelschule/Sekundarstufe und 12 (11.2%) für die Sonder- bzw. Förderschule an. Das Schulpraktikum haben 91 (85%) erfüllt und

15 (14%) nicht und bei einer Person fehlt die entsprechende Antwort. Die wichtigsten Kennzahlen sind in der nachstehenden Tabelle 3 getrennt nach Studienfach dargestellt.

Tabelle 3

*Deskriptiv-statistische Kennzahlen zu Geschlecht, Alter, Studienart und Praktikumserfahrung getrennt nach Studienfach*

	<b>Psychologiestudierende</b>		<b>Lehramtsstudierende</b>	
Geschlecht	weiblich 85 (80.2%)	männlich 21 (19.8%)	weiblich 94 (87.9%)	männlich 13 (12.1%)
Alter	Range = zw. 21 und 40, $M = 26.1, SD = 4.2$		Range = zw. 19 und 45, $M = 23.6, SD = 4.6$	
Studium	Master 72 (67.9%)	Diplom 2. Abschnitt 34 (32.1%)	Bachelor 107 (100%)	
Praktikum	absolviert 56 (52.8%)	nicht absolviert 50 (47.2%)	absolviert 91 (85%)	nicht absolviert 15 (14%)

#### **4.3 Erhebungsinstrument**

Das Erhebungsinstrument setzt sich neben der Einleitung aus demografischen Daten und drei Skalen zusammen. Diese sind die Kurzform des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters AVEM-44 (Schaarschmidt & Fischer, 2008), die Kurzversion der Utrecht Work Engagement Scale für Studierende UWES-S (Römer et al., 2012; Schaufeli & Bakker, 2003) sowie die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung SWE (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

**Einleitung.** In diesem Teil wurde darüber informiert, dass die Umfrage einer Masterarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Uni Wien dient und sich dem Thema „Erleben und Verhalten im Studium unter Berücksichtigung persönlicher Ressourcen“ widmet. Danach wurde Anonymität und Datenschutz zugesichert. Es wurde auf eine etwaige Bearbeitungszeit von etwa sechs Minuten hingewiesen und gleichzeitig darüber aufgeklärt, dass ihnen so viel Zeit wie nötig zur Verfügung steht. Abschließend folgte die Bitte um konzentrierte Bearbeitung und Beantwortung gemäß persönlicher Einschätzung. Für Anmerkungen und Fragen wurde eine Mail-Adresse bekannt gegeben.

**Demografische Daten.** Im Abschnitt Allgemeine Angaben zur Person wurde zu Beginn nach dem Geschlecht und dem Alter der Testperson gefragt. Anschließend sollten die Befragten ankreuzen, in welchem Studiengang sie eingeschrieben sind, also im Diplom- oder Masterstudium Psychologie bzw. Lehramt alte Studienordnung oder Bachelorstudium Lehramt, und eintragen, im wievielten Semester sie sind. Die Version für Lehramtsstudierende enthielt noch die Frage, welches Lehramt angestrebt wird. Als Letztes sollten die Studierenden angeben, ob sie das Pflichtpraktikum für das Psychologiestudium bzw. das Schulpraktikum für das Lehramtsstudium absolviert haben.

**AVEM-44.** Mit dem AVEM-44 wird das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben erfasst. Die Kurzversion beinhaltet 44 Items, sodass jede der elf Dimensionen mit vier Items gemessen

wird. Diese wurde aus der Langversion mit 66 Items generiert.

Als Antwortformat dient eine fünfstufige Skala, die von *trifft völlig zu* bis *trifft überhaupt nicht zu* reicht. Den elf Dimensionen liegen die drei Sekundärfaktoren

(1) Arbeitsengagement, (2) persönliche Widerstandsfähigkeit und (3) Emotionen zugrunde. Eine detaillierte Übersicht der Dimensionen, Beispiel-Items und Zuordnung zu den Sekundärfaktoren befindet sich in der nachstehenden Tabelle 4 (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Tabelle 4

*AVEM Sekundärfaktoren mit zugeordneten Dimensionen und*

*Beispielitems (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8f)*

<b>Sekundärfaktor</b>	<b>Dimension</b>	<b>Beispielitem</b>
(1) Arbeitsengagement	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.</i>
	Beruflicher Ehrgeiz	<i>Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.</i>
	Verausgabungsbereitschaft	<i>Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.</i>
	Perfektionsstreben	<i>Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.</i>
	Distanzierungsfähigkeit	<i>Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.</i>
(2) Widerstandskraft	Distanzierungsfähigkeit	<i>Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.</i>
	Resignationstendenz bei Misserfolg	<i>Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</i>
	Offensive Problembewältigung	<i>Ein Misserfolg kann bei mir meine Kräfte wecken.</i>
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	<i>Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.</i>
(3) Emotionen	Erfolgserleben im Beruf	<i>Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.</i>
	Lebenszufriedenheit	<i>Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.</i>
	Erleben sozialer Unterstützung	<i>Mein Partner / meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit.</i>

Die Kurzform des AVEM weist mit Cronbach  $\alpha$  zwischen .75 und .83 in allen elf Dimensionen eine hohe innere Konsistenz im Original auf. Dabei handelt es sich außerdem um ein umfangreich validiertes Verfahren. Es konnte eine eindeutige Faktoren- und Clusterstruktur identifiziert werden, die sowohl mit der Messintention übereinstimmt als auch in mehreren Stichproben repliziert wurde. Des Weiteren unterscheiden sich die einzelnen Skalen von Merkmalen anderer Verfahren, und auch die Gesundheitsrelevanz der vier Muster konnte mithilfe von Binnen- und Außenkriterien aufgezeigt werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

**UWES-S.** Die Utrecht Work Engagement Scale von Schaufeli und Bakker (2003) misst affektiv kognitive Merkmale, wie Gefühle von Freude und Aktivierung, die von Personen im Kontext von Arbeit oder Studium erlebt werden können. Auch das AVEM enthält den Sekundärfaktor Arbeitsengagement, der jedoch die Einstellung zur Arbeit bzw. zum Studium erfasst (Römer et al., 2012; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Niedrige Interkorrelationen zwischen AVEM-Skalen und UWES-S rechtfertigen den zusätzlichen Einsatz der UWES-S-Skala (Römer et al., 2012). Engagement setzt sich hier aus den drei Komponenten (1) Vitalität, (2) Hingabe und (3) Absorbiertheit zusammen. Vitalität steht für viel Energie sowie mentale Belastbarkeit. Hingabe zeichnet sich durch das Gefühl von Bedeutsamkeit, Enthusiasmus und Stolz aus. Absorbiertheit wird mit dem Begriff „Flow“ verglichen und bedeutet völlige

Konzentration und Versinken in die Arbeit. Die Kurzversion umfasst neun Items, die in sieben Abstufungen von *nie* bis *immer* zu bewerten sind (Schaufeli & Bakker, 2003). Die englische Version UWES für Arbeitnehmer wurde von Römer et al. (2012) in eine deutsche Version für Studierende modifiziert. Ein Beispiel-Item ist: „Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl, voller Energie zu sein“. Die Reliabilität für die UWES liegt in einer nationalen Stichprobe von neun Ländern zwischen .85 und .94. Für die untersuchte Stichprobe liegt eine exzellente Reliabilität ( $\alpha=.91$ ) vor. Mithilfe zahlreicher Studien konnte die Validität von Arbeitsengagement nachgewiesen werden. Das Konstrukt Burnout, gemessen mit dem MBI, korreliert negativ mit Engagement, und auch Arbeitssucht unterscheidet sich von Engagement (Schaufeli & Bakker, 2003).

**SWE.** Die Selbstwirksamkeitserwartungsskala von Schwarzer und Jerusalem (1999) dient der Erfassung von allgemeinen optimistischen Kompetenzüberzeugungen. Darunter versteht man das Vertrauen einer Person in ihre/seine Fähigkeiten, um kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Es handelt sich dabei um eine eindimensionale Skala von zehn Items, die auf einer sechsstufigen Skala von *gar nicht* bis *völlig* zu beantworten sind. Ein Beispiel-Item ist: „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“. Die Reliabilität in der deutschen Stichprobe liegt zwischen .80 und .90. In dieser Studie wurde eine gute Reliabilität von  $\alpha=.85$  erzielt. Die

Validität konnte durch zahlreiche Befunde mit anderen Variablen belegt werden, wie zum Beispiel durch positive Zusammenhänge mit Optimismus, Selbstwert oder durch negative Korrelationen mit Ängstlichkeit und Depressivität (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

## **5 Ergebnisse**

Die Berechnungen basieren auf den Daten von 106 Psychologie- und 107 Lehramtsstudierenden. Die Auswertung des AVEM erfolgte mithilfe eines eigenen Auswertungsprogramms von Schaarschmidt und Fischer (2008). Nach Eingabe der Daten wurde als Ergebnis die Musterzuordnung der jeweiligen Person ausgegeben. Dies basiert auf prozentualer Übereinstimmung mit den vier Bewältigungstypen. Für die UWES-S und SWE-Skala wurde jeweils eine Summe der entsprechenden Antworten gebildet, sodass daraus ein Gesamtwert für Engagement sowie ein Gesamtwert für Selbstwirksamkeitserwartung resultieren.

Die Berechnungen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS Version 20, dem AVEM-Auswertungsprogramm von Schaarschmidt und Fischer (2008) sowie mithilfe der Webseite Vassarstats (Lowry, 2015).

### **5.1 Deskriptive Statistik**

Die Engagement-Mittelwerte der 213 TeilnehmerInnen liegen in einem Bereich von 1.67 bis 6.67 ( $M = 4.31$ ,  $SD = 0.97$ ), wobei Werte zwischen 1 und 7 angegeben werden konnten. Bei Selbstwirksamkeitserwartung reicht die Verteilung der Mittelwerte von 3.1 bis 6 ( $M = 4.54$ ,  $SD = 0.49$ ). Hier waren Angaben zwischen 1 und 6 möglich.

### **5.2 Risikomuster bei Lehramtsstudierenden**

Die Häufigkeitsverteilung des AVEM zeigt, wie auch in folgender Abbildung 6 ersichtlich, dass 11.2% dem Muster B und

22.4% dem Muster A zugeordnet wurden. Die Summe der beiden Mustertypen ergibt einen Risikomusteranteil von 33.6%. Das Muster S ist zu 28% vertreten und das Muster G zu 38.3%.

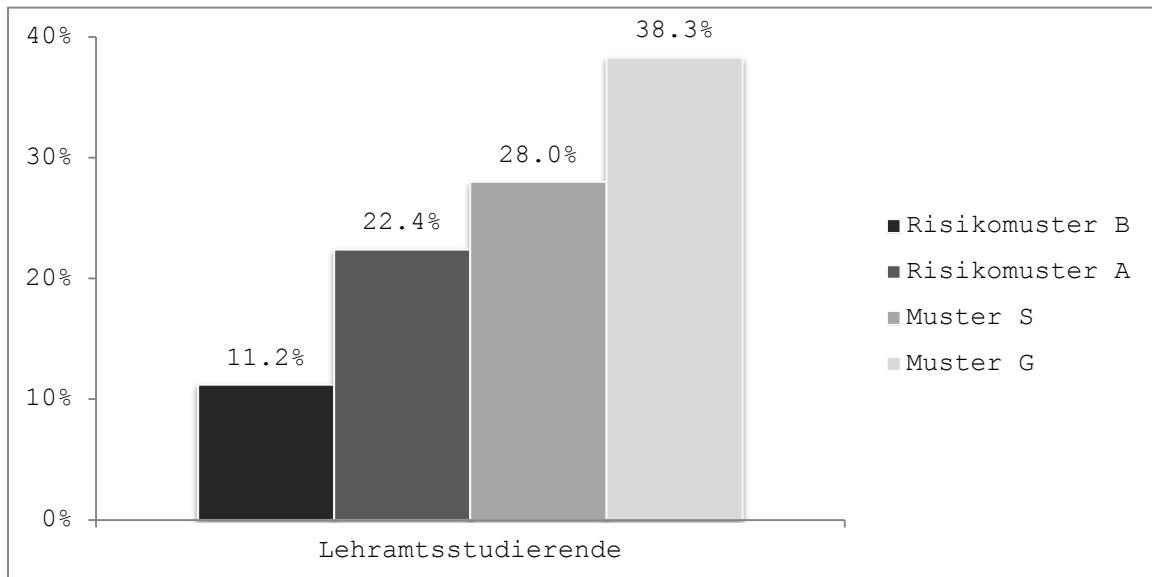
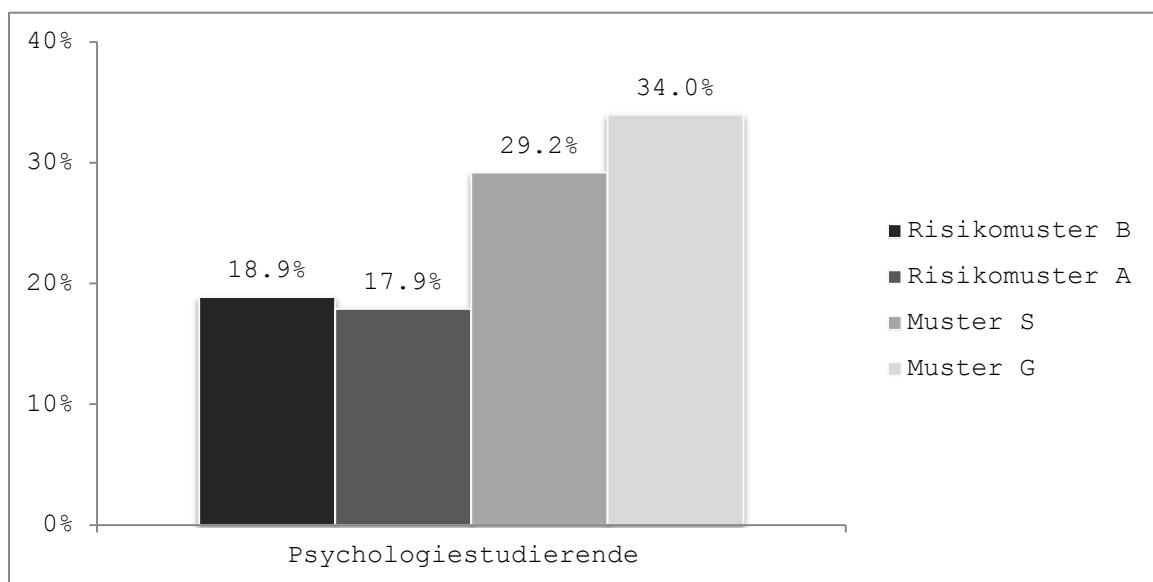


Abbildung 6. AVE-Musterverteilung der Lehramtsstudierenden.

Zur Feststellung, ob sich die Musterverteilung der befragten Lehramtsstudierenden von bisherigen Ergebnissen aus Deutschland unterscheidet, wurde der 2x4 Chi-Quadrat-Test aufgrund von Stichprobengrößen über  $N = 120$  verwendet. Zum Vergleich mit Deutschland wurden die Ergebnisse der Studie von Rothland (2011) herangezogen, der  $N = 1142$  deutsche Lehramtsstudierende befragte. Der Chi-Quadrat-Test zeigt mit dem Ergebnis von  $\chi^2(3) = 4.28$ ,  $p = .23$ , dass kein Unterschied in der Musterverteilung zwischen österreichischen und deutschen Lehramtsstudierenden besteht. Die Häufigkeitsangaben der beiden Stichproben sind im Anhang A ersichtlich.

### **5.3 Risikomuster bei Psychologiestudierenden**

Die AVE-Musterverteilung der Psychologiestudierenden zeigt, wie in nachstehender Abbildung 7 ersichtlich, dass 18.9% das Muster B und 17.9% das Muster A aufweisen. Die Summe der beiden Mustertypen ergibt einen Risikomusteranteil von 36.8%. Das Muster S zeigt sich zu 29.2% und das Muster G zu 34%.



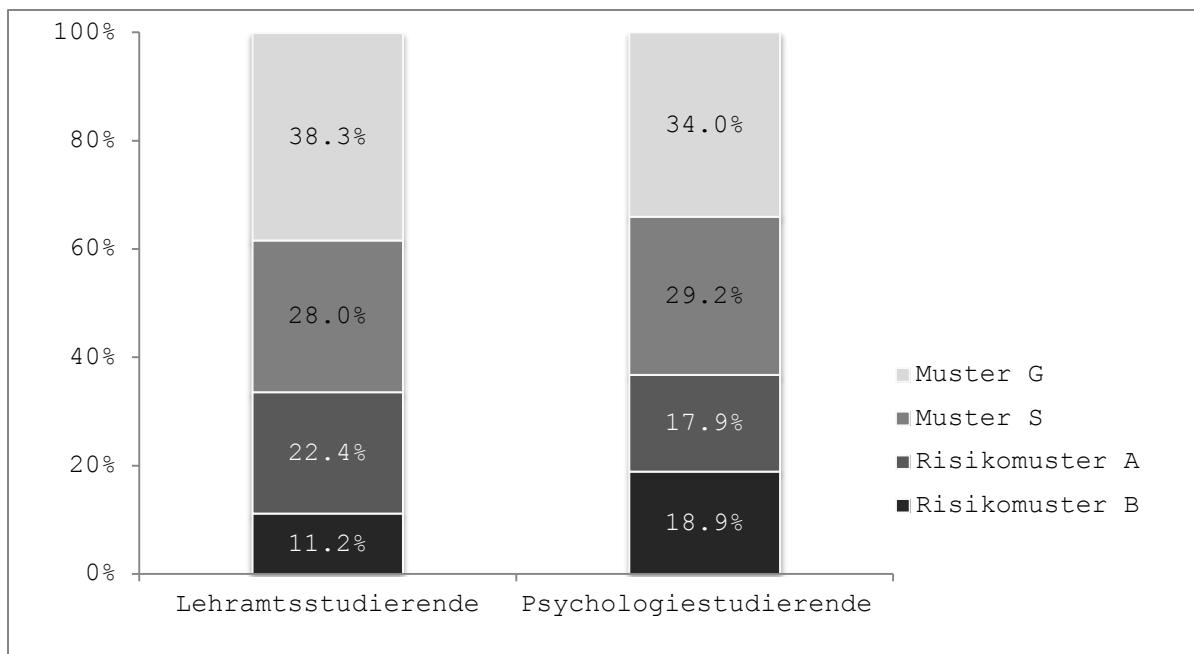
*Abbildung 7. AVE-Musterverteilung der Psychologiestudierenden.*

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich deutsche von österreichischen Psychologiestudierenden in der Musterverteilung unterscheiden, wurde hier ebenfalls der 2x4 Chi-Quadrat-Test zur Berechnung herangezogen. Als Vergleich dienen die Ergebnisse von Schaarschmidt und Fischer (2008). Das nicht signifikante Ergebnis von  $\chi^2(3) = 3.69, p = .30$ , deutet darauf hin, dass es keine Unterschiede zwischen Psychologiestudierenden aufgrund des Landes gibt. Die

detaillierten Häufigkeitsangaben der beiden Stichproben befinden sich im Anhang B.

#### **5.4 Risikomuster-Unterschied zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden**

Für die Beantwortung der dritten Fragestellung, ob sich Lehramts- und Psychologiestudierende hinsichtlich ihrer Risikomusterverteilung unterscheiden, wurde ein 2x2 Chi-Quadrat-Test gerechnet. Dafür wurden die beiden kategorialen Variablen Studienfach (Psychologie oder Lehramt) und die Variable Risikomuster (0 = kein Risikomuster, 1 = Risikomuster) verwendet. Das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests,  $\chi^2(1) = 0.23$ ,  $p = .63$ , zeigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen Studienfach und Risikomusterverteilung gibt. Das bedeutet, dass kein Unterschied in der Risikomusterverteilung aufgrund des Studienfachs vorliegt. Auch bei Berücksichtigung aller vier AVE-Muster weist das Ergebnis von  $\chi^2(3) = 2.92$ ,  $p = .40$ , auf keine signifikanten Unterschiede hin. Die Gegenüberstellung der AVE-Musterverteilung der beiden Studienfächer ist in der Abbildung 8 dargestellt.

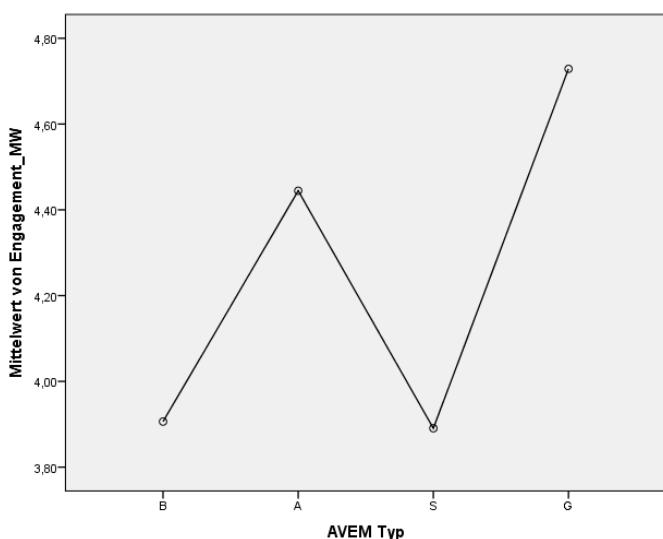


*Abbildung 8.* Gegenüberstellung der AVE-Muster von Lehramts- und Psychologiestudierenden.

### 5.5 Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung

Da vorhergehende Auswertungen keine Unterschiede zwischen Lehramts- und Psychologiestudierende zeigten, werden die beiden Studierendengruppen hier gemeinsam betrachtet. Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Ausprägung des Engagements bzw. der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den vier AVE-Mustern unterscheidet, wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Als unabhängige Variable wurde das AVE-Muster verwendet und als abhängige Variable der Skalenmittelwert von Engagement bzw. Selbstwirksamkeitserwartung. Der Box-Test verweist mit einem p-Wert von .74 darauf, dass die Kovarianzen homogen sind. Multivariate Normalität der abhängigen Variablen kann gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test größtenteils angenommen werden (Details im

Anhang C), nur bei Mustertyp G sind die Selbstwirksamkeitserwartungswerte nicht normalverteilt ( $p = .001$ ). Nach Field (2009) ist die MANOVA gegen diese Verletzung aber robust und kann deshalb trotzdem für die Berechnung verwendet werden. Die Pillai-Spur belegt einen kleinen signifikanten Effekt (Cohen, 1992) vom AVE-Typ auf Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung,  $V = 0.28$ ,  $F(6; 418) = 11.39$ ,  $p < .001$ ; partielles  $\eta^2 = .14$ . Es gibt also Unterschiede sowohl in der Ausprägung des Engagements als auch in der Selbstwirksamkeitserwartung innerhalb der vier AVE-Muster. Mithilfe des Post-hoc-Tests Turkey-HSD (Anhang D) wurde festgestellt, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden. Im Engagement unterscheidet sich das Risikomuster B durch geringeres Engagement vom Muster G, das die höchsten Engagement-Werte aufweist. Im Risikomuster A sowie im Muster G zeigt sich höheres Engagement als im Muster S, wie in Abbildung 9 ersichtlich.



*Abbildung 9.* Diagramm der Skalen-Mittelwerte von Engagement in den vier AVE-Typen zur ergänzenden Veranschaulichung der Ergebnisse vom Post-hoc-Test.

Bei der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich ein Verlauf, der im Muster B die geringste Selbstwirksamkeits-erwartung aufweist und über die Muster A, S und G hinweg ansteigt, wie in Abbildung 10 dargestellt. Somit unterscheidet sich das Risikomuster B von allen drei anderen Mustern und zusätzlich das Risikomuster A vom Muster G.

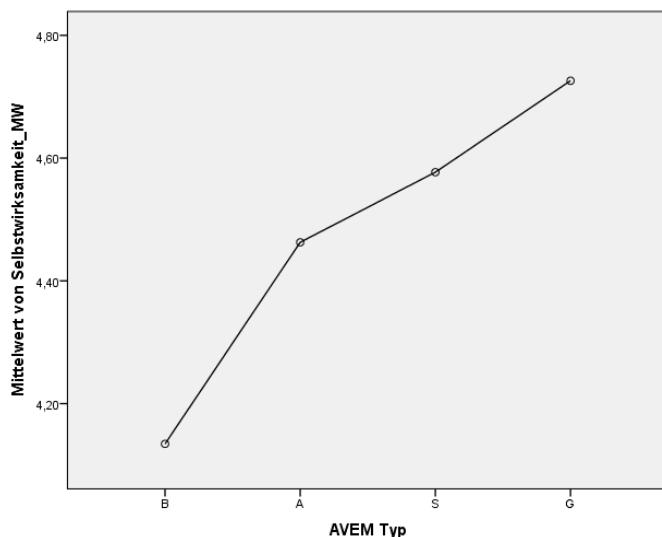


Abbildung 10. Diagramm der Skalen-Mittelwerte von Selbstwirksamkeitserwartung in den vier AVE-Typen zur ergänzenden Veranschaulichung der Ergebnisse vom Post-hoc-Test.

## **5.6 Zusatzergebnis: Unterschiede im Engagement zwischen Studienfächern**

Die signifikanten Unterschiede in der Ausprägung des Engagements sowie der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den vier AVE-Typen legten nahe, zu prüfen, ob sich diese Merkmale auch aufgrund des Studienfachs unterscheiden. Deshalb wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben mit der Gruppenvariable Studienfach und den Testvariablen Engagement und Selbstwirksamkeit gerechnet. Gemäß Levene-Test kann

Varianzhomogenität angenommen werden, da für beide Testvariablen  $p > .05$  ist. Die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitserwartung von Psychologie- ( $M = 4.57$ ,  $SD = .45$ ) und Lehramtsstudierenden ( $M = 4.51$ ,  $SD = .53$ ) unterscheiden sich nicht voneinander ( $t(211) = -0.99$ ,  $p = .33$ ). Im Engagement zeigt sich ein signifikanter Unterschied  $t(211) = -3.2$ ,  $p < .01$  mit einem kleinen Effekt von  $r = .22$  (Cohen, 1992). Demnach schätzen sich Psychologiestudierende engagierter ein ( $M = 4.52$ ,  $SD = 1.02$ ) als Lehramtsstudierende ( $M = 4.1$ ,  $SD = 0.87$ ).

## **6 Diskussion**

### **6.1 Zielsetzung und Ergebnisse**

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung der Erlebens- und Verhaltensweisen von Lehramts- und Psychologiestudierenden in Österreich bezüglich vorherrschender Risikotypen. Die ersten beiden Hypothesen widmen sich der Frage, ob sich die AVE-Musterverteilungen der österreichischen Stichproben von bisherigen Forschungsergebnissen aus Deutschland unterscheiden. Die dritte Fragestellung beschäftigt sich mit dem Vergleich der Risikomuster zwischen den untersuchten Lehramts- und Psychologiestudierenden. Als persönliche Ressourcen für die Gesundheit wurden Engagement und Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden berücksichtigt und geprüft, ob deren Ausprägung sich über die vier Muster hinweg unterscheidet.

Den Ergebnissen zufolge gibt es keine Unterschiede in der AVEM-Verteilung. Österreichische Lehramts- und Psychologiestudierende zeigen ähnliche Muster wie deutsche. Der Vergleich der Risikomuster zwischen österreichischen Lehramts- und Psychologiestudierenden belegt, dass sich die Studierenden aufgrund des Studienfachs nicht voneinander unterscheiden. Vielmehr sind die Häufigkeiten der identifizierten gesundheitsriskanten AVE-Typen der beiden Teilstichproben annähernd gleich (siehe Abbildung 8, Kapitel 5.4). Bedeutsame Unterschiede wurden zwischen den vier AVE-Mustern und den berücksichtigten persönlichen Merkmalen

festgestellt. Im Engagement unterscheidet sich das Risikomuster B vom Muster G und das Muster S vom Risikomuster A sowie vom Muster G. Bei der Selbstwirksamkeitserwartung differenzieren alle Muster – also Risikomuster A, Muster S und G – vom Risikomuster B und zusätzlich noch das Risikomuster A vom Muster G. Als Zusatzergebnis wird von einem Unterschied in der Ausprägung des Engagements zwischen den beiden Stichproben zugunsten der Psychologiestudierenden berichtet.

## **6.2 Bezug zur Literatur und Erkenntnisgewinn**

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen Burnout-Risiken unter Lehramts- und Psychologiestudierenden in Österreich. Bei österreichischen Lehramtsstudierenden liegen zu 34% Risikomuster vor und sind damit vergleichbar mit Deutschland, da Rothland (2011) von einem Risikomusteranteil von 32% unter deutschen Lehramtsstudierenden berichtet. Dasselbe gilt für StudentInnen des Fachs Psychologie. Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus Deutschland, die der Normierung des AVEMs dienten (Schaarschmidt & Fischer, 2008), zeigte keinen signifikanten Unterschied zu Österreich. Jedoch verweist das Ergebnis mit ca. 37% an riskanten Erlebens- und Verhaltensweisen darauf, dass so wie bei Lehramtsstudierenden auch unter Psychologiestudierenden ungünstige Voraussetzungen für die Gesundheit gegeben sind.

Die bisherigen Forschungsergebnisse über den negativen Zusammenhang zwischen Burnout und Engagement sowie Selbstwirksamkeitserwartung (Schaufeli, 2006; Schaufeli et

al., 2002; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 1999) können mit den vorliegenden Untersuchungsergebnissen gestützt werden. Die niedrigsten Mittelwerte im Engagement zeigen das Risikomuster B sowie das Muster S. Diese Ergebnisse gehen auch mit den Musterbeschreibungen des AVEM konform, da sowohl beim Schonungsmuster von geringem Engagement ausgegangen wird als auch das Risikomuster B durch verringertes Engagement charakterisiert wird (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die niedrigsten Werte in der Selbstwirksamkeitserwartung weist das Risikomuster B auf. Damit kann die Annahme aus den bisherigen Studien (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 1999) bestärkt werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung als Ressource für die Gesundheit mit einer Burnout-Entstehung zusammenhängt.

Der Vergleich des Engagements zwischen Lehramts- und Psychologiestudierenden berichtet über höhere Werte bei angehenden PsychologInnen. Geringeres Engagement bei Lehramtsstudierenden kann im Rahmen von Forschungsergebnissen über negative Selbstselektion aufgrund kognitiver Fähigkeiten interpretiert werden (Denzler & Wolter, 2008). Die Ausbildung zur Lehrkraft wird oftmals wegen guter Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder niedrigem Interesse an wissenschaftlichen Aufgaben gewählt (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Rauin (2007) berichtet von etwa 25% der Studierenden, die das Lehramtsstudium als Notlösung begannen. Aus diesem Blickwinkel

sind die niedrigeren Werte von Lehramtsstudierenden im Engagement interpretierbar.

Die Ergebnisse dieser Studie betonen die Relevanz des Themas Burnout-Risiko sowohl unter Lehramts- als auch unter Psychologiestudierenden. Die bis dato nicht untersuchte Population der angehenden PsychologInnen zeigt ähnlich riskante Werte wie Studierende des Lehramts und sollte deshalb unbedingt in zukünftiger Forschung berücksichtigt werden. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den AVE-Mustern und den persönlichen Ressourcen Engagement sowie Selbstwirksamkeitserwartung bestätigt bisherige Studienergebnisse, in denen Burnout mit dem MBI erhoben wurde. In der vorliegenden Arbeit wurden vier Muster von Erlebens- und Verhaltensweisen und deren Beziehung zu den verschiedenen hohen Ausprägungen der Merkmale berücksichtigt.

### **6.3 Limitationen**

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse nur beschränkt gültig sind und keine allgemeine Repräsentativität gewährleistet werden kann, da sich die Stichprobe nur aus Psychologiestudierenden der Uni Wien und Lehramtsstudierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Krems zusammensetzt. Es wurden bewusst fortgeschrittene Studierende mit möglicher Praktikumserfahrung für die Befragung ausgewählt, da sich die AVEM-Skala auf bisherige Arbeitserfahrungen bezieht und eine Vorstellung des zukünftigen Berufs erfordert. Als Limitation ist hier anzuführen, dass von den 106 Psychologiestudierenden

lediglich 56 (53%) angaben, das Pflichtpraktikum absolviert zu haben. Auch eine mögliche verzerrte Vorstellung der zukünftigen Beschäftigung sollte berücksichtigt werden. Kritisch anzumerken ist, dass die AVE-Musterzuteilung nicht nach 100%iger Übereinstimmung mit einem Muster vorgenommen wird, sondern gemäß der höchsten prozentualen Gleichheit mit einem der vier Muster. Die Risikomuster A und B können als Annäherung zu einem Burnout verstanden werden (Burisch, 2014) und damit Risiken für die Gesundheit abbilden, dienen aber nicht zur Diagnose eines Burnouts (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Kritisiert werden muss auch das verwendete Item „Haben Sie das Pflichtpraktikum fürs Studiums bereits absolviert?“ mit den Antwortmöglichkeiten „Ja“ und „Nein“. Die Frage sollte um „... oder befinden Sie sich gerade dabei?“ oder Ähnliches erweitert werden, sodass jene Personen der entsprechenden Kategorie „Praktikumserfahrung vorhanden“ zugeordnet werden können.

#### **6.4 Ausblick und Implikationen**

Zukünftige Forschung sollte die Untersuchung von Psychologiestudierenden fokussieren, um den Wissensstand über diese Studierendengruppe zu erweitern. Vorteilhaft wäre es, den Fragebogen nach Abgabe des Praktikumsberichts für das Pflichtpraktikum an die Psychologiestudierenden zu übermitteln. Zu diesem Zeitpunkt würden garantiert erste Arbeitserfahrungen im psychologischen Bereich gesammelt, die eine valide Beantwortung des AVEM zur Folge hätten.

Um allgemein eine höhere Aussagekraft der Resultate zu gewährleisten, ist eine Befragung größerer institutsübergreifender Stichproben von Lehramts- und Psychologiestudierenden in nachfolgenden Studien notwendig, um repräsentative Ergebnisse liefern zu können. Bei Nutzung des für diese Studie verwendeten Fragebogens ist eine Anpassung der Frage nach Praktikumserfahrung ratsam. Dieses Item sollte ergänzt werden, sodass Personen, die gerade das Praktikum absolvieren, auch der Gruppe mit Praktikumserfahrung zugeordnet werden.

Die praktischen Implikationen für die AVE-Typen unterscheiden sich basierend auf der Zuordnung und können bei Schaarschmidt und Fischer (2008) nachgelesen werden. Für Personen, die eines der beiden Risikomuster B oder A zeigen, werden übergreifende Maßnahmen genannt, wie beispielsweise Ausgleich durch Entspannung, Training von Strategien zur Stressbewältigung, Schaffung von Zufriedenheitserlebnissen und einem positiven Klima in der Arbeit sowie Definition realistischer Arbeitsaufgaben, Erwartungen als auch Zielvorstellungen (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass eine Stärkung persönlicher Ressourcen positive Folgen für die Gesundheit hat und somit einer Burnout-Entstehung entgegenwirken kann. Schaarschmidt (2004) konzipierte ein Gruppentrainingsprogramm für Lehramtsstudierende, welches sich an den Anforderungen des Studiums und als zukünftige Lehrkraft orientiert. Dieses

Programm umfasst eine allgemeine Einführung zum Thema Stress sowie Trainings zur Problemlösung und Entspannung. Als Folge wird von höherer Widerstandsfähigkeit und einem positiven Befinden berichtet. Der Risikomusteranteil von 45% vor dem Training konnte auf 26% vermindert werden. Auch das Interventionsprogramm von Çelebi, Krahé und Spörer (2014) „Gestärkt für den Lehrerberuf“ konnte bereits nachweislich die Selbstwirksamkeit und Selbstregulation von Lehramtsstudierenden erhöhen. Die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeit ergibt sich daraus, dass innerhalb dieses Programms sowohl Stärken als Ressource betrachtet werden als auch Schwächen berücksichtigt und gefördert werden. Nach Richter et al. (2013) bringen Mentoring-Programme in den ersten Jahren als Lehrkraft positive Auswirkungen mit sich. Auf konstruktivistischen Lernprinzipien basierendes Mentoring fördert das Wachstum von Selbstwirksamkeit, Begeisterung und Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen und vermindert deren Erschöpfung. Ähnliche Programme könnten für Psychologiestudierende und angehende PsychologInnen modifiziert werden, um einer Burnout-Entstehung entgegenzuwirken.



## 7 Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.  
doi:org/10.1176/appi.books.9780890425596
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*; Übersetzung von Franke A. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; the exercise of control*. New York: Feeman.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung – Zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.  
doi:10.1007/978-3-642-36255-2
- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115-126. doi:10.1024/1010-0652/a000128
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(2), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155

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

Denzler, S., Fiechter, U., & Wolter, C. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(4), 576–594. doi:10.1007/s11618-005-0160-z

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. Fawcett.

Freudberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern-Befunde und Desiderate der Forschung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. D. Hoyer, & H. G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 1 (S. 247–275). Weinheim, München: Juventa.

Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2010). Belastung und Burnout. In T. Bohl, C. Schelle, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschung - Praxis* (S. 251-254). Stuttgart: Klinkhardt, UTB.

Lowry, R. (2015). *VassarStats: Website for Statistical Computation*. Verfügbar unter <http://vassarstats.net>

Maslach, C. (1982). *Burnout - The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

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

Myrtek, M. (2001). Meta-analyses of prospective studies on coronary heart disease, type A personality, and hostility. *International journal of cardiology*, 79(2), 245-251. doi:10.1016/S0167-5273(01)00441-7

OECD (2014). *OECD-Beschäftigungsausblick 2014*. OECD Publishing. doi:10.1787/empl\_outlook-2014-de

Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert-im Beruf schnell überfordert: Studiererverhalten und Karrieren im Lehrerberuf-kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.  
doi:10.1016/j.tate.2013.07.012

Römer, J., Appel, J., Drews, F., & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(3), 203-208. doi:10.1007/s11553-012-0345-2

Rook, M. (1998). *Theorie und Empirie in der Burnoutforschung. Eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung*. Hamburg: Dr. Kovac.

Rothland, M. (2011). Risikomerkale von Lehramtsstudierenden: Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 179-197.  
doi:10.1007/s35834-011-0016-y

Rumpler, M. (2013). *Burnoutrisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit studienrelevanten Merkmalen und der Wahrnehmung von Belastungen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

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

Schall, T. U. (1993). *Erschöpft - müde - ausgebrannt*. Würzburg: Echter.

Schaufeli, W. B. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi:10.1177/0013164405282471

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES: Utrecht Work Engagement Scale (Preliminary Manual)*. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009).

Burnout: 35 years of research and practice. *Career*

*Development International*, 14(3), 204-220.

doi:10.1108/13620430910966406

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M.,

& Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in

University Students: A Cross-National Study. *Journal of*

*Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

doi:10.1177/0022022102033005003

Schmid, A. C. (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine*

*empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe.*

Unveröffentlichte Dissertation, Universität München.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000).

Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern:

Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument.

*Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.

doi:10.1024//1010-0652.14.1.12

Schneglbberger, J. (2010). *Burnout-Prävention unter*

*psychodynamischem Aspekt. Eine Untersuchung von*

*Möglichkeiten der nachhaltigen betrieblichen*

*Gesundheitsförderung.* Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften.

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

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.  
doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274. doi:10.1024//0044-3514.30.4.262

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27

Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 117–136). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria (2014). Arbeitsunfälle und arbeitsbezogene Gesundheitsprobleme. *Modul der Arbeitskräfteerhebung 2013*.

Udris, I. (2006). Salutogenese in der Arbeit – ein Paradigmenwechsel. *Wirtschaftspsychologie*, 2(3), 4–13.

Van Heck, G. L. (1997). Personality and physical health: toward an ecological approach to health-related personality research. *European Journal of Personality*, 11(5), 415–443. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(199712)11:5<415::AID-PER306>3.0.CO;2-G

Würfl, A. (2013). *Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und Risikomerkmalen bei Lehramtsstudierenden*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

## **8 Anhang**

Anhang A: Absolute und prozentuale Häufigkeiten  
der AVE-Muster bei Lehramtsstudierenden

<b>AVE-Muster</b>	Häufigkeit	Prozent	<b>Rothland (2011)</b>	
			Häufigkeit	Prozent
Muster B	12	11.2	177	15.5
Muster A	24	22.4	188	16.5
Muster S	30	28.1	377	33
Muster G	41	38.3	400	35
Gesamt	107	100	1142	100

*Anmerkung.* Die ersten beiden Spalten bilden die Ergebnisse dieser Studie ab, die nächsten beiden jene aus Deutschland (Rothland, 2011).

Anhang B: Absolute und prozentuale Häufigkeiten der AVE-Muster bei Psychologiestudierenden

<b>Schaarschmidt und Fischer (2008)</b>					
<b>AVE-Muster</b>	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	
Muster B	20	18.9	53	27	
Muster A	19	17.9	34	17	
Muster S	31	29.2	42	21	
Muster G	36	34	69	35	
Gesamt	106	100	198	100	

*Anmerkung.* Die ersten beiden Spalten bilden die Ergebnisse dieser Studie ab, die nächsten beiden zeigen die Resultate der deutschen Stichprobe (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Anhang C: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung  
zur Voraussetzungsprüfung für MANOVA

\*signifikante Ergebnisse sind fettgedruckt

	AVE-Typ	Statistik	Df	Signifikanz
Engagement	B	.072	32	.200
	A	.112	43	.200
	S	.077	61	.200
	G	.077	77	.200
<b>Selbstwirksamkeit</b>	B	.124	32	.200
	A	.123	43	.101
	S	.098	61	.200
	<b>G</b>	.136	77	<b>.001**</b>

Anmerkung. Die nicht signifikanten Ergebnisse belegen, dass Normalverteilung in sieben von acht Fällen gegeben ist. Das signifikante Ergebnis bei Selbstwirksamkeit im Muster G deutet auf keine Normalverteilung der Daten hin.

Anhang D: Post-hoc-Test (Turkey-HSD)

\*signifikante Unterschiede sind fettgedruckt

AV	AVE-Typ (I)	AVE-Typ (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Engagement	<b>Risikomuster B</b>	Risikomuster A	-.538	.054
Skalenmittelwert		Muster S	.016	1.000
		<b>Muster G</b>	<b>-.823</b>	<b>&lt;.001***</b>
	<b>Risikomuster A</b>	Risikomuster B	.538	.054
		<b>Muster S</b>	<b>.554</b>	<b>&lt;.05*</b>
		Muster G	-.284	.348
	<b>Muster S</b>	Risikomuster B	-.016	1.000
		<b>Risikomuster A</b>	<b>-.554</b>	<b>&lt;.05*</b>
		<b>Muster G</b>	<b>-.838</b>	<b>&lt;.001***</b>
	<b>Muster G</b>	<b>Risikomuster B</b>	<b>.823</b>	<b>&lt;.001***</b>
		Risikomuster A	.284	.348
		<b>Muster S</b>	<b>.838</b>	<b>&lt;.001***</b>
Selbstwirksamkeit	<b>Risikomuster B</b>	<b>Risikomuster A</b>	-.328	<b>&lt;.05*</b>
Skalenmittelwert		<b>Muster S</b>	<b>-.443</b>	<b>&lt;.001***</b>
		<b>Muster G</b>	<b>-.592</b>	<b>&lt;.001***</b>
	<b>Risikomuster A</b>	<b>Risikomuster B</b>	<b>.328</b>	<b>&lt;.05*</b>
		Muster S	-.114	.580
		<b>Muster G</b>	<b>-.263</b>	<b>&lt;.05*</b>
	<b>Muster S</b>	<b>Risikomuster B</b>	<b>.443</b>	<b>&lt;.001***</b>
		Risikomuster A	.114	.580
		Muster G	-.149	.219
	<b>Muster G</b>	<b>Risikomuster B</b>	<b>.592</b>	<b>&lt;.001***</b>
		<b>Risikomuster A</b>	<b>.263</b>	<b>&lt;.05*</b>
		Muster S	.149	.219

Anmerkung. Die signifikanten Ergebnisse bedeuten, dass zwischen den jeweiligen Gruppen Unterschiede im Engagement bzw. in der Selbstwirksamkeitserwartung vorliegen.

Anhang E: Zusammenfassung, Abstract, Eidessstaatliche Erklärung, Lebenslauf

### **Zusammenfassung**

Der Lehrberuf gilt aufgrund der Vielzahl und Komplexität an Anforderungen als ein sehr anstrengender Beruf, der mit einer Gefährdung der Gesundheit einhergehen kann. Diese Annahme bestärken die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie, die berufsübergreifende Vergleiche beinhaltet und den größten Anteil von riskanten Erlebens- und Verhaltensweisen bei Lehrkräften feststellte. Ähnliche ungünstige Voraussetzungen vor Berufsbeginn zeigen sich bei Lehramts- und Psychologiestudierenden aus Deutschland. Ziel dieser Studie war die Untersuchung des Burnout-Risikos von Lehramts- und Psychologiestudierenden aus Österreich unter Berücksichtigung persönlicher Ressourcen. Von 106 Psychologie- und 107 Lehramtsstudierenden wurden das Arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (AVEM), Engagement (UWES-S) und die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) mittels Papier-Bleistift-Fragebogen erfasst. Der AVEM ermöglicht die Zuordnung der Befragten zu einem von vier Bewältigungsmustern (G:Gesundheit/S:Schonung/A:Anstrengung/B:Burnout), wobei Typ A und Typ B gesundheitsriskante Muster sind und einem Burnout-Risiko entsprechen. Die Befunde zeigen, dass 33.6% der Lehramts- und 36.8% der Psychologiestudierenden aus Österreich einem Risikomuster zugeordnet wurden. Die AVE-Musterverteilung zeigt keine Unterschiede aufgrund des Studienfachs noch im Vergleich

zu Deutschland. Die Ausprägung der persönlichen Ressourcen unterscheidet sich über die vier Typen hinweg, wobei das Burnout-Muster die niedrigsten Engagement- und Selbstwirksamkeitswerte zeigt. Basierend darauf können Implikationen für die Praxis diskutiert werden, wie beispielsweise Trainings- oder Mentoring-Programme zur Erhöhung von Selbstwirksamkeit.

**Schlüsselwörter:** Burnout-Risiko, Risikomuster, Erlebens- und Verhaltensmuster, Lehramtsstudierende, Psychologiestudierende, Engagement, Selbstwirksamkeit

## **Abstract**

The teaching profession is a very exhausting occupation due to the variety and complexity of demands on the individual, which can be associated with health risks. This is reinforced by the results of the Potsdamer Teacher Study, which contains cross-occupational comparisons that showed that the largest amount of risky experience and behavior manners was among teachers. Education and psychology students from Germany show similar unfavorable conditions before the commencement of their career. The aim of this study was the investigation of burnout-risk of education and psychology students from Austria, taking into account personal resources. Therefore work-related behavior and experience (AVEM), engagement (UWES-S) and self-efficacy (SWE) data was collected from 106 psychology and 107 education students with a paper-pencil-questionnaire. The AVEM allowed the allocation to one of four coping patterns (G:health/S:sparing/A:ambitious/B:burnout), where type A and B are health risk patterns that correspond to a risk of burnout. The results show that 33.6% of the education and 36.8% of the psychology students from Austria reveal risk patterns. The distribution of AVE-patterns doesn't differentiate due to subject study or compared with Germany. Manifestations of personal resources differ among the four types, whereby the burnout pattern shows the lowest values in engagement and self-efficacy. Practical implications can be

derived based on these findings, like training or mentoring programs to increase self-efficacy.

**Key words:** burnout risk, risk pattern, experience and behavior pattern, education students, psychology students, engagement, self-efficacy

**Eidesstaatliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die Masterarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

---

Ober-Grafendorf, Mai 2015

Katrin Meiseneder, BSc



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name Katrin Meiseneder  
Geburtsdatum 07. 07.1989

## Ausbildung

2010 – 2015	<b>Bachelor- u. Masterstudium der Psychologie, Universität Wien</b> Schwerpunkt: Angewandte Psychologie – Arbeit, Bildung und Wirtschaft
2003 – 2008	Handelsakademie in St. Pölten
1999 – 2003	Öko-Hauptschule Ober-Grafendorf
1994 – 1999	Volkschule Ober-Grafendorf

## Berufserfahrung

09.2014	<b>WIFI - BIZ Berufsinformationszentrum St.Pölten</b> Volontariat beim Projekt NÖ Begabungskompass <ul style="list-style-type: none"><li>• Instruktion u. Durchführung div. Intelligenz-, Interessens- u. Persönlichkeitstests</li><li>• Mitarbeit bei der Durchführung von Fähigkeitsermittlungstests</li><li>• Auswertung der Tests und Erstellung von Infomaterial</li><li>• Interpretation von Testergebnissen unter Supervision in Beratungsgesprächen</li></ul>
04.2014 – 07.2014	<b>Niederösterreich Kulturwirtschaft GesmbH</b> Pflichtpraktikum fürs Psychologie-Studium <ul style="list-style-type: none"><li>• Recruiting</li><li>◦ BewerberInnenkorrespondenz, Betreuung von Initiativbewerbungen</li><li>◦ Teilnahme an Bewerbungsgesprächen, Verfassen von Kandidatenberichten</li><li>◦ Recherche und Erstellung von Infounterlagen zum Thema Employer Branding</li><li>◦ Erstellung eines Arbeitgeberprofils als Personalmarketingmaßnahme</li><li>• Personalentwicklung</li><li>◦ Überarbeitung des Gesprächsbogens zum Mitarbeitergespräch, der Formulare zum MitarbeiterInneneneintritt u. -austritt, der Stellenbeschreibungen</li><li>◦ Mithilfe an der Organisation u. Teilnahme am On Boarding Day</li><li>◦ Recherchetätigkeiten u. Erstellung einer Informationsunterlage zur Evaluierung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz</li><li>◦ Erarbeitung eines Konzepts für ein Mentoringprogramm für Führungskräfte</li><li>◦ Entwurf eines Konzepts zur Job Rotation</li><li>◦ Unterstützung bei der Bildungsbedarfsplanung</li><li>• Organisationsentwicklung</li><li>◦ Mitwirkung u. Teilnahme an Workshops zur Implementierung des Leitbildes für Führung und Zusammenarbeit</li><li>◦ Aktualisierung der Organigramme aller Töchterbetriebe</li><li>◦ Erstellung einer Meetingsstruktur für die Unternehmensgruppe</li></ul>
03.2013 – 07.2013	<b>WACHTER Personalberatung GmbH</b> freiwilliges Praktikum fürs Psychologie-Studium <ul style="list-style-type: none"><li>• ISG-Bewerberdatenbank-Suche laut Anforderungsprofil</li><li>• Teilnahme an Bewerberinterviews und Verfassen von Bewerberberichten</li><li>• Erstellung einer Targetliste im Rahmen eines Headhuntingprojekts</li><li>• Durchführung von psychologischen Testungen und Auswertung</li></ul>
07.2008 – 06.2010	<b>KWI Engineers GmbH</b> Sekretärin der Geschäftsführung und der Haustechnik und Elektro-Teams