



Prävention von Anfang an

Erste Ergebnisse eines digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte bezüglich berufsbezogener Autonomiebefriedigung, Burnout und berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung

Hanna Raven^{1,*}, Carolin Bastemeyer^{1,*},
Julia Wolf^{1,*} & Uirassu Borges^{1,*}

¹ Deutsche Sporthochschule Köln

* Kontakt: Deutsche Sporthochschule Köln,
Psychologisches Institut, Abteilung Gesundheit & Sozialpsychologie,
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
h.raven@dshs-koeln.de; c.bastemeyer@dshs-koeln.de;
j.wolf@dshs-koeln.de; u.borges@dshs-koeln.de

Zusammenfassung: Sportlehrkräfte gelten wie Lehrkräfte anderer Fachrichtungen als von Burnout betroffene Berufsgruppe. Im Hinblick auf Belastungsfaktoren sollten sie aufgrund der speziellen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts gesondert betrachtet werden. Aus motivationspsychologischer Perspektive spielt die berufsbezogene Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Beziehung eine zentrale Rolle, denn ein Mangel an Bedürfnisbefriedigung kann die Entstehung von Burnout begünstigen. Ziel dieser Arbeit ist der Prä-Post-Vergleich eines digitalen Workshops für angehende Sportlehrkräfte, in dem die berufsbezogenen psychologischen Grundbedürfnisse im Rahmen des Job-Demands-Resources-Modells als zentrale Ressource gestärkt und vorhandene Burnoutsymptome verringert werden sollen. Zudem sollen das berufliche Engagement, die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung sowie das allgemeine Wohlbefinden erhöht werden. Mittels validierter Fragebögen werden die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung, Burnout, berufliches Engagement, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Wohlbefinden zu zwei Messzeitpunkten, sowohl vor Beginn als auch nach Ende des Workshops, bei $n = 43$ Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Sport im Masterstudien-gang (31 weibliche, 12 männliche Teilnehmer*innen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren) verglichen. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Erhöhung der berufsbezogenen Autonomiebefriedigung nach der Teilnahme am Workshop sowie signifikante Abnahmen der Burnout-Dimensionen „emotionale Erschöpfung“ und „Leistungsminderung“. Die beiden Dimensionen von Engagement, „Vitalität“ und „Absorbiertheit“, nehmen im Laufe des Workshops signifikant zu. Auch die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung erhöht sich nach der Workshop-Teilnahme; beim Wohlbefinden dagegen gibt es keinen signifikanten Effekt. Die Regressionsanalysen zeigen zudem Zusammenhänge zwischen berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung und Burnout sowie beruflichem Engagement. Künftige Überprüfungen der Wirksamkeit des digitalen Workshops für Burnout-Prävention durch kontrollierte Studien werden empfohlen, um die in dieser Studie dargestellten Ergebnisse weiter abzusichern.

Schlagwörter: Burnout; Prävention; Sportlehrkräfte; berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung; Job-Demands-Resources-Modell



1 Einleitung

Burnout ist unter Lehrkräften weit verbreitet, denn jede zweite bis fünfte Lehrkraft ist im Laufe ihrer Karriere davon betroffen (Guglielmi & Tatrow, 1998). Hinsichtlich möglicher Belastungsfaktoren sollten Sportlehrkräfte aufgrund der speziellen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts gesondert betrachtet werden, denn auch sie gelten als belastete Berufsgruppe (Carraro et al., 2010; Weigelt et al., 2014). So können die räumliche Situation in der Sporthalle und die damit einhergehende veränderte didaktische und methodische Unterrichtsstruktur bei der Entstehung von berufsfachbedingten Belastungen bei Sportlehrkräften eine besondere Rolle spielen (von Haaren-Mack et al., 2020). Im Hinblick auf die Prävention von Burnout als einer Folge beruflicher Dauerbelastung brauchen Sportlehrkräfte möglicherweise andere Bewältigungsstrategien als Lehrkräfte anderer Fachrichtungen. Der vorliegende Beitrag hat daher zum Ziel, den theoriebasierten, digitalen Workshop zur Prävention von Burnout inhaltlich vorzustellen und erste Auswertungen in Bezug auf Burnout, berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung, berufliches Engagement, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Wohlbefinden zu präsentieren.

Bisher existieren kaum theoretisch fundierte und auf ihre Wirksamkeit überprüfte Interventionen speziell für Sportlehrkräfte (Schneider & Ziemainz, 2015). Burkhardt und Kolleg*innen (2021) betonen in einer Untersuchung mit Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen, dass bei der Implementierung von Präventionsmaßnahmen zur Gesundheitsförderung vor allem die Passung zwischen dem Angebot auf der einen und dem subjektiven Bedarf der Lehrkraft auf der anderen Seite stärker als bisher berücksichtigt werden sollte. Ebenso heben Carraro und Kolleg*innen (2017) in einer Fragebogenuntersuchung mit Sportlehrkräften hervor, dass vor allem die Unterstützung psychologischer Faktoren, wie berufliche Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung, präventiv gegen Burnout wirken kann.

2 Theoretische und fachspezifische Verortung

Burnout ist eine berufsbezogene Manifestation von chronischem Stress und wird häufig als Symptomkomplex beschrieben (Maslach et al., 2001). Nach Maslach und Kolleg*innen (2001) äußert sich Burnout in drei Dimensionen: emotionale Erschöpfung, persönliche Leistungsminderung und Depersonalisierung. Bei Lehrkräften variieren die Prävalenzraten für Burnout (z.B. je nach Schulform) zwischen 16 und 57 Prozent (vbw, 2014). Bei Sportlehrkräften konnten moderate bis hohe Burnoutwerte festgestellt werden (Bartholomew et al., 2014; Carraro et al., 2010; Spittle et al., 2015). Lee (2019) konnte herausstellen, dass Sportlehrkräfte mit hohen Burnoutwerten dazu tendieren, ihren Beruf vorzeitig zu verlassen.

Als Ursachen für die Entstehung von Burnout bei Lehrkräften sind sowohl psychische Druck- und Anforderungssituationen als auch körperliche und psychische Belastungen im Beruf bekannt (Cramer et al., 2018; von Haaren-Mack et al., 2020). Bei Lehrkräften könnten sich diese äußeren Einflüsse bspw. aus den Arbeitsbedingungen ergeben (z.B. Arbeitsaufgaben oder Arbeitsumgebung), welche durch die an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen bestimmt sind und somit auf die Lehrkräfte einwirken (Cramer et al., 2018). Belastungsfaktoren von Sportlehrkräften müssen aufgrund des besonderen Settings des Sportunterrichts gesondert betrachtet werden (Kastrup, 2016; Kastrup & Lohre, 2016; Miethling & Sohnmeyer, 2009; Schneider & Ziemainz, 2015). Als typische Belastungen von Sportlehrkräften wurden in einem Review durch von Haaren-Mack und Kolleg*innen (2020) curriculare Vorgaben, räumliche und materielle Ausstattung, die Disziplin von Schüler*innen, der Stellenwert des Faches Sport sowie die problematische Beziehung zu Schüler*innen herausgestellt. Obwohl diese Belastungsfaktoren zu großen Teilen auch anderen Fachlehrkräften, vor allem solchen, die in Fachräumen und nicht in

Klassenräumen unterrichten, zugeschrieben werden können, werden sie doch vor allem von Sportlehrkräften berichtet (von Haaren-Mack et al., 2020). Ein weiterer typischer Belastungsfaktor ist Lärm, den zwar alle Fachlehrkräfte in allen Altersstufen der Schüler*innen erleben können, der aber im Setting von Sportunterricht besonders häufig auftritt, was sich auch durch die Häufung von Erkrankungen der Stimme zeigt (Ubillos et al., 2015).

Bei langandauernder beruflicher Belastung und gleichzeitig zu geringer Anzahl vorhandener Ressourcen und Bewältigungsstrategien, um mit diesen beruflichen Belastungen umzugehen, können negative Folgen (z.B. chronischer Stress und Burnout) für die psychische Gesundheit von Lehrkräften entstehen. Stress entsteht nach dem kognitiv-transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) durch die Bewertungen einer Person in einem Prozess der Transaktion zwischen Person und Umwelt (Belastungssituationen). Nach Lazarus & Folkman (1984) beeinflussen die Bewertungs- und Bewältigungsprozesse der Transaktionen von Personen und deren Umwelt die Entstehung von Stress. Stehen einer Person nicht genügend Ressourcen oder Bewältigungsstrategien zur Verfügung, kann Stress entstehen (Lazarus & Folkman, 1984). Das Stresserleben unterscheidet sich in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung (Schäfer et al., 2019). Sportlehrkräfte im Vorbereitungsdienst haben ein signifikant höheres Stresserleben als Sportlehramtsstudierende und Sportlehrkräfte im Beruf (Schäfer et al., 2019). Kastrup und Kolleg*innen (2008) konnten herausstellen, dass sich knapp ein Drittel der befragten Sportlehrkräfte stark bzw. sehr stark belastet fühlt. Ein hohes Belastungserleben von Sportlehrkräften bestätigen auch Miethling und Brand (2004), Schaarschmidt (2005) sowie Oesterreich (2015). Um Burnout als Folge beruflicher Dauerbelastung bei Sportlehrkräften entgegenzuwirken, ist es von Bedeutung, frühzeitig präventive Maßnahmen in die Lehrer*innenbildung zu integrieren, um langfristig dem Ausscheiden aus dem Beruf vorzubeugen.

Um Belastungen und Burnout frühzeitig präventiv entgegenzuwirken, sollten vor allem Ressourcen gestärkt werden, welche bei mangelndem Vorhandensein eine Entstehung von Burnout bestärken können. Aus motivationspsychologischer Perspektive stellt die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Beziehung (Basic Psychological Needs Theory = BPNT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002) eine zentrale Rolle dar, denn es zeigt sich nachweislich, dass ein Mangel an Bedürfnisbefriedigung die Entstehung von Burnout begünstigen kann (Bartholomew et al., 2014).

Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt ein Verlangen, freie Entscheidungen treffen und möglichst selbstbestimmt handeln zu können (Deci & Ryan, 2000). Bei Lehrkräften kann sich eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie beispielsweise darin äußern, dass sie sich frei fühlen, eigene Ideen und Meinungen äußern zu dürfen, und die Freiheit wahrnehmen, Dinge auf ihre eigene Art und Weise umsetzen zu können (Van den Berghe et al., 2014). Das Bedürfnis nach Kompetenz beschreibt das Verlangen, sich in seinem Handeln wirksam und effektiv fühlen zu wollen. Dadurch kann sich ein Kontrollbewusstsein entwickeln, welches dazu führt, dass man selbstsicher und überzeugt von seinen Fähigkeiten ist (Deci & Ryan, 2000). Lehrkräfte fühlen sich beispielsweise kompetent, wenn sie es schaffen, anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen (Van den Berghe et al., 2014). Das Bedürfnis nach Beziehung beschreibt den Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit (Deci & Ryan, 2000). Bei Lehrkräften zeigt sich eine Befriedigung dieses Bedürfnisses beispielsweise in einer wahrgenommenen Zusammengehörigkeit unter Kolleg*innen und zu weiteren für sie wichtigen Personen im Berufsumfeld (z.B. Schüler*innen, Eltern, Fachleiter*innen) (Van den Berghe et al., 2014).

Eine Befriedigung dieser drei psychologischen Grundbedürfnisse führt zu einem stärkeren psychischen und physischen Wohlbefinden und fördert eine positive Persönlichkeitsentwicklung (Deci & Ryan, 2000). Demnach kann die Befriedigung der berufsbezogenen Grundbedürfnisse als sogenannter „Puffer“ gegen berufliche Belastung gesehen

werden (Abós et al., 2019). Allerdings zeigen aktuelle Befunde, dass die Befriedigung der berufsbezogenen psychologischen Grundbedürfnisse für Lehrkräfte oft durch administrative Kontrolle, unflexible Curricula oder fehlende Unterstützung beeinträchtigt wird (Van den Berghe et al., 2014).

Das Job-Demands-Resources-Modell schreibt arbeitsplatzbezogenen Ressourcen eine reduzierende Wirkung auf berufsbezogene Belastungen zu (Bakker & Demerouti, 2007; s. Abb. 1).

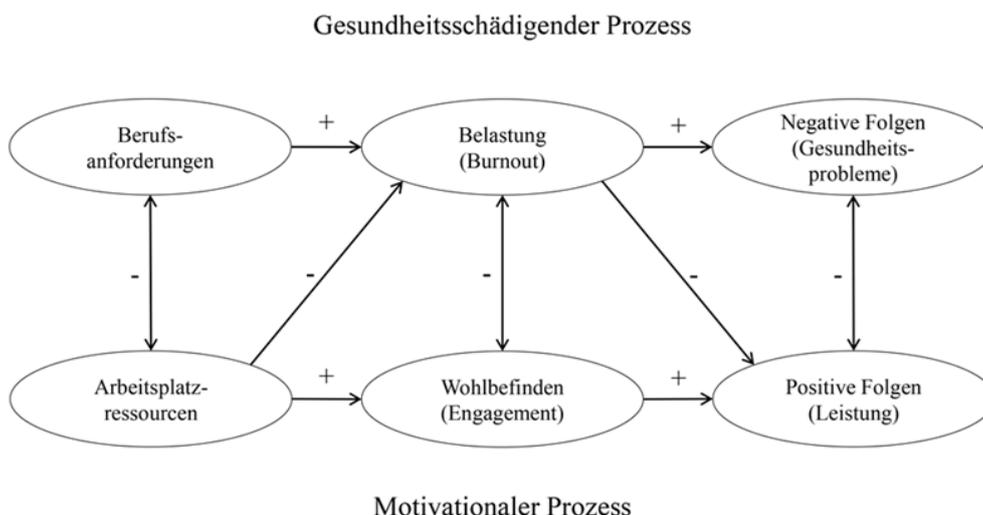


Abbildung 1: Das Jobs-Demands-Resources-Modell (Fischer & Raven, 2018; modifiziert nach Schaufeli & Taris, 2014, S. 46)

Es verbindet die BPNT nach Deci und Ryan (2000) mit beruflicher Belastung und Burnout, indem es berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung zu den zentralen berufsbezogenen Ressourcen zählt (Bakker & Demerouti, 2007). Berufsbezogene Autonomie- und Kompetenzbefriedigung, beispielsweise bei einer selbst frei entwickelten Unterrichtsgestaltung oder als positiv erlebte soziale Unterstützung durch Kolleg*innen, können demnach als Arbeitsplatzressourcen wirken und sich kurzfristig durch Wohlbefinden und berufliches Engagement und längerfristig durch positive Leistungen zeigen (motivationaler Prozess). Auf der anderen Seite geht das Job-Demands-Resources-Modell davon aus, dass hohe berufliche Anforderungen zuerst zu Belastungsreaktionen wie Burnout führen und sich dann längerfristig negativ auf die mentale und körperliche Gesundheit auswirken und auch die Arbeitsleistung reduzieren können (gesundheitsschädigender Prozess). Im Beruf der Sportlehrkraft werden als Hauptbelastungsfaktoren curriculare Vorgaben, räumliche und materielle Ausstattung der Sportstätten sowie eine mangelnde Disziplin von Schüler*innen wahrgenommen (von Haaren-Mack et al., 2020). Arbeitsplatzressourcen können den Prozess von Belastungsreaktionen zur langfristigen Beeinträchtigung der Gesundheit im Sinne eines Puffermodells abmildern (vgl. Abb. 1; Schaufeli & Taris, 2014). Nach Peperkorn und Kolleg*innen (2021) könnte beispielsweise durch den Einsatz von Lernbausteinen zur „Entwicklung von Handlungsstrategien zum Umgang mit beruflichen Belastungen“ (S. 119) im Lehramtsmasterstudium schon präventiv sensibilisiert werden. Sie fanden in ihrer Evaluationsstudie eine signifikant positivere Einschätzung der psychologischen Grundbedürfnisse mit besonders hohen Effekten für Bewältigbarkeit (Peperkorn et al., 2021).

Eine weitere Ressource, die kontextübergreifend wirken kann, ist die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. Darunter versteht man allgemein im Rahmen der sozialen Lerntheorie den „Glauben an die eigenen Fähigkeiten, den Verlauf und die Ausführung der eigenen Handlungen so zu steuern, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird“ (Bandura, 1977, S. 3). Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird im Job-Demands-

Resources-Modell nicht explizit aufgeführt. Doch ähnlich wie die dort aufgeführten Arbeitsplatzressourcen kann sich eine hohe berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften und angehenden Lehrkräften positiv auf das Wohlbefinden und die berufliche Zufriedenheit auswirken (Abele & Candova, 2007; Klassen & Chiu, 2010, 2011). Selbstwirksamkeitserwartung ist vor allem dann bedeutsam, wenn Handlungsabläufe als neuartig oder schwierig wahrgenommen werden (Bandura, 1977). Unter kontextspezifischer, berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften versteht man die Kompetenzerwartungen von Lehrkräften im Umgang mit schulischen Anforderungen, wie der eigenen beruflichen Leistung und Weiterentwicklung, der sozialen Interaktionen mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen sowie beruflichen Anforderungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Burnout als Folge beruflicher Dauerbelastung wird nach Maslach und Kolleg*innen (2001) durch die drei Dimensionen emotionale Erschöpfung (z.B. mentale Ermüdung), Leistungsminderung (z.B. verminderte Effektivität bei der Arbeit) und Depersonalisierung (z.B. Entfremdung der eigenen Person) beschrieben, wobei emotionale Erschöpfung das zentrale Merkmal von Burnout darstellt (Klusmann et al., 2008). Berufliches Engagement stellt, wie auch das Job-Demands-Resources-Modell zeigt, den inhaltlichen Gegenpol zu Burnout dar (Leiter & Maslach, 2017; Schaufeli et al., 2002). Dieser anhaltende positive Zustand der beruflichen Erfüllung wird über die drei Dimensionen Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit beschrieben, welche jeweils Gegenstücke zu den drei Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung, Leistungsminderung und Depersonalisierung darstellen (Leiter & Maslach, 2017; Schaufeli et al., 2002), wobei Vitalität als Gegenpol zur emotionalen Erschöpfung das zentrale Merkmal von Engagement darstellt. Sie wird als „hohes Level an Energie, mentaler Stärke und psychischer Belastbarkeit während der Arbeit“ umschrieben (Sisolefsky et al., 2017). Basierend auf dem Job-Demands-Resources-Modell sollten besonders in der frühen Phase von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst Arbeitsplatzressourcen gestärkt werden, um motivationale Prozesse zu fördern und gesundheitsschädigenden Prozessen entgegenzuwirken.

3 Darstellung eines digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte

Der im Folgenden dargestellte Workshop zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte basiert vor dem theoretischen Hintergrund des Job-Demands-Resources-Modells (Bakker & Demerouti, 2007) auf der Idee, vorhandene Ressourcen zu unterstützen und neue Ressourcen aufzubauen, um dadurch längerfristige berufsbezogene Belastungsfolgen wie Burnout zu vermeiden. Eine Interviewstudie, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet wurde, konnte den Bedarf und die Machbarkeit einer präventiven Intervention gegen Burnout von angehenden Sportlehrkräften zeigen (Raven, 2019), deren theoretische Basis ein Mangel an psychologischer Bedürfnisbefriedigung als möglicher Auslöser für Burnoutsymptome bildet (Bartholomew et al., 2014). In Ergänzung zur Stärkung beruflicher Ressourcen (dem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bei der Arbeit) sollte an dieser Stelle zudem kurz das Konzept des „Job Craftings“ angesprochen werden. Job Crafting wird definiert als „proaktiver Weg von Mitarbeiter*innen, ihre Arbeit so zu gestalten, dass sie ihren persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht“ (Kosenkranius et al., 2021). Dabei hängt das Erleben von Bedürfnisbefriedigung im Job damit zusammen, warum und wie Mitarbeiter*innen proaktiv ihre berufliche Umgebung angenehmer gestalten (Bindl et al., 2019), um eine innere Arbeitszufriedenheit hervorzurufen (Parker et al., 2010). Die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung kann somit als eine Art Grundlage gesehen werden, die es zu stärken gilt. Darauf aufbauend kann das Job

Crafting als proaktive Strategie angewendet werden, was wiederum eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden haben (Kosenkranius et al., 2021) und dadurch Burnout-symptomen entgegenwirken kann (Lichtenthaler & Fischbach, 2018).

Die Inhalte des Workshops wurden aus den Ergebnissen der oben genannten qualitativen Inhaltsanalyse abgeleitet und beziehen sich einerseits auf theoretische Wissensvermittlung als Grundlage des Verständnisses sowie andererseits auf Übungen und Gruppenaufgaben, in welchen Ressourcen proaktiv gestärkt werden sollen. So wurde der digitale Workshop für Sportlehramtsstudierende konzipiert, der sich sowohl an Sportstudierende am Ende ihres Studiums als auch an Sportlehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Referendariat) richtet.

3.1 Ziele und Inhalte des Workshops

Ziel des digitalen Workshops ist es, berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung als wichtige Ressource zu stärken und das berufliche Engagement insgesamt zu steigern sowie eventuell schon vorhandene Burnoutsymptome zu verringern. Zudem sollen die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung als weitere wichtige personale Ressource, aber auch das allgemeine Wohlbefinden erhöht werden. Themen und Inhalte des Workshops zur Prävention von Burnout bei angehenden Lehrkräften werden in Tabelle 1 dargestellt. Es handelt sich um einen digitalen Workshop, der aus vier 90-minütigen Online-Sitzungen im Abstand von je einer Woche besteht. Am ersten Tag werden zunächst einige theoretische Grundlagen von Burnout sowie von den berufsbezogenen psychologischen Grundbedürfnissen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) erläutert. Hierbei wird stets auch der persönliche Bezug der Teilnehmenden zur Thematik durch eigene Beispiele oder Erfahrungsberichte hergestellt. Am zweiten Tag stehen Techniken des Zeit- und Selbstmanagements im Fokus, da ein zentrales Ergebnis der zuvor durchgeführten Interviews war, dass viele der Befragten den Wunsch nach Routinen und Struktur im Alltag als Lehrkraft äußerten. Neben Übungen zu unterschiedlichen Techniken des Zeit- und Selbstmanagements geht es hierbei vor allem um die praktische Anwendung im Alltag der Teilnehmenden.

Am dritten Tag des Workshops steht die Entlastung des Alltags im Vordergrund, indem Techniken des Stressmanagements und die Aktivierung von Ressourcen, z.B. einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung, thematisiert werden. Der vierte Tag beinhaltet theoretische Hintergründe sowie Beispiele und Übungen zu Entspannungstechniken wie autogenes Training oder progressive Muskelentspannung. Zwischen den vier Terminen, die jeweils im Abstand von einer Woche stattfinden, werden Hausaufgaben zu den jeweiligen Themen gemacht, über die sich die Teilnehmenden jeweils in der folgenden Woche austauschen.

Tabelle 1: Themen und Inhalte des viertägigen digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Lehrkräfte (eigene Darstellung)

<i>Themen</i>	<i>Inhalte</i>
Tag 1 Psychoedukation von Burnout und Grundlagen der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung	Burnout als Folge von beruflichem Stress Diagnostische Kriterien Eigene Erfahrungen der Teilnehmenden Einführung in die Selbstbestimmungstheorie, psychologische Grundbedürfnisse Bedürfnisunterstützung im Lehrerberuf: Freiheiten und Grenzen

Tag 2 Techniken des Zeit- und Selbstmanagements	Reflexion eigener bisher genutzter Methoden Wichtiges und Dringendes: Das Eisenhower-Prinzip Stärken und Schwächen kennen, Verzetteln verhindern: Das Pareto-Prinzip Zeitfresser-Analyse Routinen entwickeln Buddy-Systeme für mehr Nachhaltigkeit entwickeln
Tag 3 Stressmanagement und Work-Life-Balance	Theoretische Einführung in das Stressmodell nach Lazarus Ressourcenaktivierung wie z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Gelassenheit, Umgang mit Perfektionismus, Energiebilanz Feedback und Anregungen der Teilnehmer*innen
Tag 4 Entspannungstechniken Fazit und Ausblick	Theoretische Grundlagen der Entspannung Entspannungstechniken Erfolgstage

3.2 Eingesetzte Methoden und Erfahrungsberichte

Methodisch-didaktisch werden verschiedene digitale Umsetzungsmöglichkeiten, Arbeit in digitalen Kleingruppen, sogenannte Breakout-Sessions, Erfahrungsaustausch zu zweit oder Diskussionen im Plenum eingesetzt.

Die folgenden beiden Abbildungen (Abb. 2 und 3) stellen Erfahrungsberichte einer Dozierenden sowie einiger Teilnehmenden des digitalen Workshops dar.

*„Aus meiner Sicht als Leiterin des digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Lehrkräfte kann ich sagen, dass die Themen bei den Teilnehmenden sehr gut ankamen. Besonders der Austausch untereinander zu verschiedenen Themen des Schulalltags (z.B. Strategien gegen Stress, Techniken für ein gutes Zeitmanagement, Umgang mit ‚schwierigen‘ Schüler*innen in der Sporthalle) in Kleingruppen oder in der Gesamtgruppe habe ich als sehr gewinnbringend erlebt. Viele Teilnehmende betonten den Bedarf eines solchen Workshops und empfahlen ihn weiter.“*

Abbildung 2: Erfahrungsbericht der Workshopleiterin (eigene Darstellung)

„Besonders gut waren die hohe Praxisorientierung und die wertschätzende und offene Gesprächsatmosphäre.“
„Die Vermittlung durch die Dozentin war motiviert und der Einsatz der Lernmaterialien gut. Die Unterlagen kann ich auch im Anschluss noch weiter benutzen.“
„Die Hausaufgaben waren freiwillig, dadurch entstand kein Druck.“
„Ich hätte mir noch mehr Gruppenphasen zum Austauschen mit den anderen Kursteilnehmern gewünscht.“

Abbildung 3: Erfahrungsberichte einiger Teilnehmender (eigene Darstellung)

4 Prä-Post-Vergleich des digitalen Workshops zur Burnoutprävention

4.1 Ziel

In der vorliegenden Untersuchung sollen die Burnoutsymptome, die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung, die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, das berufliche Engagement sowie das Wohlbefinden von angehenden Lehrkräften im Verlauf des Workshops zur Burnoutprävention anhand von zwei Messzeitpunkten (prä: vor Beginn des Workshops, post: im Anschluss an die letzte Sitzung) verglichen werden.

4.2 Annahmen

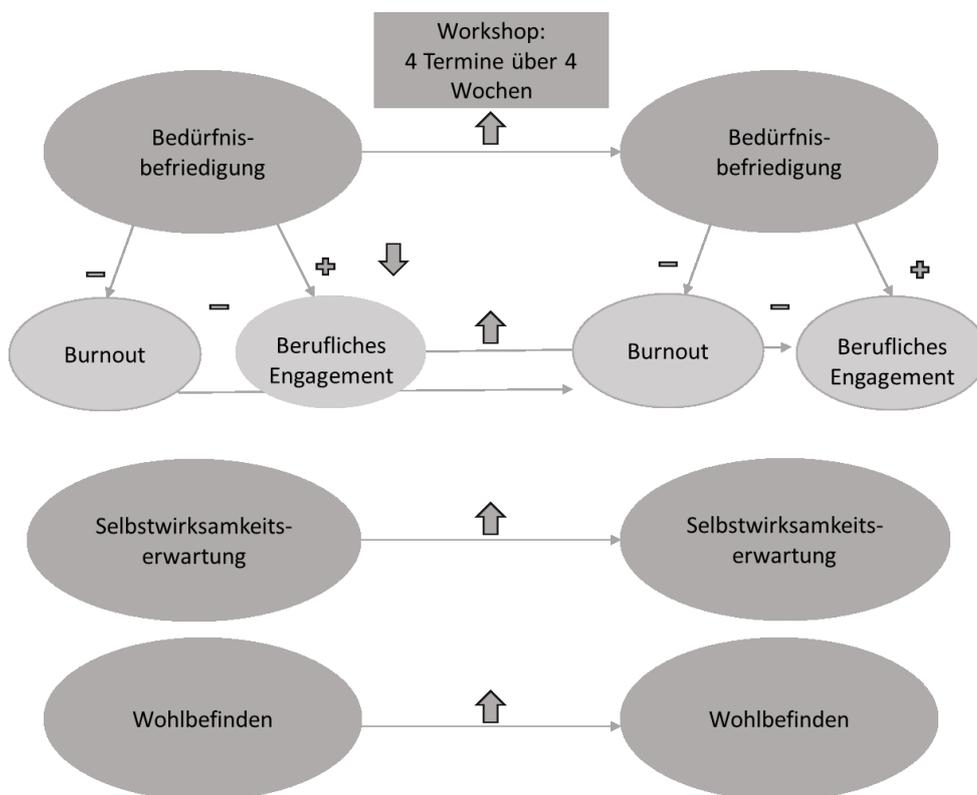


Abbildung 4: Angenommene Zusammenhänge zwischen berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung, Burnout, beruflichem Engagement, Selbstwirksamkeitserwartung und Wohlbefinden im Verlauf des Workshops zur Burnoutprävention (eigene Darstellung)

Abbildung 4 stellt die angenommenen Zusammenhänge über die untersuchten Variablen zu den zwei Messzeitpunkten dar. Folgende Hypothesen sollen untersucht werden:

1. Die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung erhöht sich zwischen den Messzeitpunkten prä und post.
2. Burnoutsymptome nehmen zwischen den Messzeitpunkten prä und post ab.
3. Das berufliche Engagement erhöht sich zwischen den Messzeitpunkten prä und post.
4. Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung erhöht sich zwischen den Messzeitpunkten prä und post.
5. Das Wohlbefinden erhöht sich zwischen den Messzeitpunkten prä und post.

6. Je höher die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung ist, desto niedriger ist die Ausprägung von Burnout an den jeweiligen Messzeitpunkten (prä und post).
7. Je höher die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung ist, desto höher ist das berufliche Engagement an den jeweiligen Messzeitpunkten (prä und post).

4.3 Stichprobencharakteristik und Durchführung der Untersuchung

Die Akquise der Studierenden zur Teilnahme am digitalen Workshop zur Burnoutprävention fand über verschiedene E-Mail-Verteiler, digitale Veranstaltungen sowie über soziale Medien statt. Zum Zeitpunkt der Evaluation hatten vier digitale Workshops stattgefunden; pro Workshop nahmen fünf bis zwölf Studierende teil. Die Teilnahme an der Evaluation mittels Fragebogenuntersuchung war freiwillig und nicht an die Teilnahme am Workshop gebunden. Die Teilnehmer*innen füllten eingangs eine Einverständniserklärung mit Aufklärung über Pseudoanonymisierung der Datenerfassung und -auswertung aus.

Bei der hier untersuchten Stichprobe handelt es sich um $n = 43$ Lehramtsstudierende im Masterstudium mit dem Fach Sport, davon 31 weibliche und 12 männliche Teilnehmer*innen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren (20–25 Jahre: 60.5 %; 26–30 Jahre: 37.2 %). Mehr als die Hälfte befand sich im 4. Fachsemester (FS) (23.3 %) oder höher (5. FS: 18.6 %; 6. FS: 9.3 %; > 7. FS: 18.7 %). Der Rest verteilte sich über das erste (16.7 %), zweite (2.8 %) und dritte (13.9 %) FS im Masterstudium. Das Praxissemester, in dem die Studierenden bereits eigenständig unterrichten, findet üblicherweise im dritten Mastersemester statt, sodass der Großteil der Teilnehmenden dieses bereits absolviert hatte (69.9 %) oder zur Zeit des Workshops gerade dabei war (13.9 %). Die Fächerverteilung des zweiten Faches fiel sehr unterschiedlich aus, jedoch gaben alle das Fach Sport an. Die häufigste Schulform stellt das Gymnasium ($n = 26$) dar, gefolgt von Förderschule ($n = 9$) und Gesamtschule ($n = 6$).

4.4 Messinstrumente

Nach einem einleitenden Teil des PC-gestützten Fragebogens mit sozio-demografischen Angaben zu Alter, Geschlecht, Dauer des Studiums oder des Vorbereitungsdienstes, den Unterrichtsfächern sowie der Schulform wurden folgende Messinstrumente zur Operationalisierung der untersuchten Variablen verwendet:

Die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung wurde mittels Basic Psychological Need Satisfaction (BPNFS) at Work gemessen, wobei die ins Deutsche übersetzte Version von Chen und Kolleg*innen (2015) verwendet wurde. Der Fragebogen besteht aus drei Subskalen, jeweils eine für die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Beziehung. Ein Beispielitem der Skala Autonomiebefriedigung lautet: „Bei der Arbeit fühle ich mich bei dem, was ich tue, frei in meinen Entscheidungen“. Ein Beispiel der Skala Kompetenzbefriedigung lautet: „Ich bin überzeugt, dass ich meine Aufgaben bei der Arbeit gut erledigen kann“, und ein Beispiel der Skala Beziehungsbefriedigung ist: „Ich fühle mich den Menschen, auf die ich bei der Arbeit Wert lege und die auf mich Wert legen, verbunden“. Die Items werden auf einer siebenstufigen Likertskala zwischen „1 = starke Ablehnung“ und „7 = starke Zustimmung“ beantwortet. Die Instruktion wurde leicht angepasst und lautet: „Die folgenden Fragen beziehen sich auf deine Gefühle während des Praxissemesters/Praktikums. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst“. Die interne Konsistenz der Subskalen sowie deren Messzeitpunkte (prä und post) wurden anhand von Cronbachs-Alpha-Werten berechnet. Die Werte zeigen eine akzeptable (prä: $\alpha = .65$) bzw. sehr gute (post: $\alpha = .81$) interne Konsistenz für Autonomie, gute bis sehr gute (prä: $\alpha = .78$; post: $\alpha = .91$) für

Kompetenz und sehr gute (prä: $\alpha = .80$; post: $\alpha = .82$) interne Konsistenz für Beziehung (Cortina, 1993).

Burnout mit den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Leistungsminderung und Depersonalisierung wurde mittels des Maslach Burnout Inventory (MBI-Skala) in der Version für Lehrkräfte nach Maslach und Jackson (1986, in Schwarzer & Jerusalem, 1999) gemessen. Ein Beispielitem der Dimension Emotionale Erschöpfung lautet: „Den ganzen Tag mit Schüler*innen zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich“; ein Beispiel der Dimension Leistungsminderung ist: „Mit den Problemen meiner Schüler*innen kann ich sehr gut umgehen“ (die Items dieser Dimension müssen vor der Auswertung rekodiert werden, da sie im Sinne des Konstruktes Burnout negativ formuliert sind). Ein Beispielitem der Skala Depersonalisierung lautet: „Ich glaube, ich behandle Schüler*innen zum Teil ziemlich unpersönlich“. Sie wird auf einer vierstufigen Likertskala (von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) erfasst. Die internen Konsistenzen liegen zwischen $\alpha = .69$ und $\alpha = .94$ und damit in einem akzeptablen bis sehr guten Bereich (Cortina, 1993).

Das berufliche Engagement wurde durch die deutsche Version der Utrecht Work Engagement Scale (UWES) von Schaufeli und Kolleg*innen (2002) erhoben. Die drei Dimensionen Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit wurden durch ein siebenstufiges Antwortformat von „1 = nie“ bis „7 = immer/jeden Tag“ gemessen, wobei in der Instruktion auf den Kontext der Arbeit als Sportlehrkraft hingewiesen wird. Ein Beispielitem für die Dimension Vitalität lautet: „Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie“, eines für die Dimension Hingabe lautet: „Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll“, und ein Beispiel der Dimension Absorbiertheit ist: „Während ich arbeite, vergeht die Zeit wie im Flug“. Die internen Konsistenzen liegen zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .73$ und sind damit als akzeptabel bis gut zu bezeichnen (Cortina, 1993).

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung wurde mittels des Fragebogens WIRKLEHR (Schwarzer et al., 1999, in Schwarzer & Jerusalem, 1999) erfasst. Auf zehn Items wird die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit in den Bereichen berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schülern*innen, Eltern und Kolleg*innen und Umgang mit beruflichem Stress erhoben. Items wie „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ oder „Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg*innen durchsetzen“ werden in einer vierstufigen Likert-Skala („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) abgefragt. Die interne Konsistenz kann mit Cronbachs-Alpha-Werten zwischen $\alpha = .73$ (prä) und $\alpha = .89$ (post) als gut bzw. sehr gut beschrieben werden (Cortina, 1993).

Wohlbefinden wurde mittels einer deutschen Version des Fragebogens zum Wohlbefinden der Weltgesundheitsorganisation erhoben (World Health Organization, 1998). Es geht um die Erfassung des persönlichen Wohlbefindens innerhalb der letzten zwei Wochen über fünf Items wie beispielsweise: „In den letzten zwei Wochen ... war ich froh und guter Laune“ oder „... habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt“, die auf einer sechsstufigen Likertskala von „5 = die ganze Zeit“ bis „0 = zu keinem Zeitpunkt“ beantwortet wurden. Die internen Konsistenzen sind mit $\alpha = .86$ bis $\alpha = .90$ als sehr gut zu bewerten.

4.5 Statistische Auswertung

Die interne Konsistenz der eingesetzten Messinstrumente wurde separat für jede Dimension bzw. jedes Konstrukt sowie jeden Messzeitpunkt berechnet, und deren Ergebnis wird mit dem Koeffizienten Cronbachs Alpha ausgedrückt. Diese Werte sind in Tabelle 2 auf der folgenden Seite zusammen mit den deskriptiven Statistiken zu finden. Aufgrund der ungenügenden Stichprobengröße wurde auf eine konfirmatorische Faktoranalyse verzichtet. Zum Vergleich zwischen prä und post der in Frage kommenden Konstrukte (Überprüfung der Hypothesen 1 bis 5) wurde pro Dimension ein t-Test mit verbundenen Stichproben durchgeführt. Weil für Depersonalisierung (Dimension von Burnout) laut dem Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wurde hierzu der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test herangezogen. Zur Überprüfung der Hypothese 6

wurden verschiedene multiple lineare Regressionsanalysen mit der Einschlussmethode berechnet: Bezüglich des möglichen Einflusses von berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung auf Burnout wurde getestet, ob die drei Subskalen aus berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung die Varianz der einzelnen Dimensionen, die Burnout erfassen, erklären können. Für den möglichen Einfluss von den bedürfnisbefriedigungsbezogenen Dimensionen auf berufliches Engagement (Hypothese 7) wurde getestet, ob diese Dimensionen die Varianz der einzelnen Dimensionen von beruflichem Engagement erklären können. Die Prüfung der Voraussetzungen für multiple lineare Regressionsanalysen erfolgte folgendermaßen: Anhand des Durbin-Watson-Tests wurde geprüft, ob die Residuen unkorreliert sind. Multikollinearität wurde mithilfe von den Varianzinflationsfaktoren (VIF) sowie Konditionsindizes geprüft. Die Prüfung nach Homoskedastizität der Residuen erfolgte nach visueller Prüfung auf Basis von Streudiagrammen der Residuen. Die Normalverteilung der Residuen wurde mithilfe von P-P-Diagrammen der Residuen ebenfalls visuell analysiert (Field, 2017). Alle Analysen erfüllten die Voraussetzungen. Die Auswertungen wurden mit IBM SPSS Statistics 27 durchgeführt.

5 Ergebnisse

Tabelle 2 stellt die deskriptiven Daten sowie die internen Konsistenzen der untersuchten Skalen dar.

Tabelle 2: Deskriptive Daten und interne Konsistenzen der verwendeten Skalen (eigene Berechnung)

<i>Skala</i>	<i>Messzeitpunkt</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
Bedürfnisbefriedigung							
Autonomie	prä	35	5.03	0.93	3.25	6.75	.647
	post	32	5.33	0.96	3.50	7.00	.808
Beziehung	prä	35	5.56	0.89	4.00	6.75	.797
	post	31	5.69	0.88	3.75	7.00	.824
Kompetenz	prä	32	5.41	0.76	3.75	7.00	.780
	post	32	5.61	0.82	3.50	7.00	.914
Engagement							
Vitalität	prä	33	5.22	0.63	3.83	6.17	.677
	post	31	5.62	0.65	4.33	6.50	.783
Hingabe	prä	34	5.46	0.66	4.00	6.80	.662
	post	31	5.65	0.58	4.40	6.80	.607
Absorbiertheit	prä	34	5.18	0.65	4.00	6.33	.646
	post	31	5.45	0.69	4.00	6.50	.725
Burnout							
Emotionale Erschöpfung	prä	31	1.83	0.50	1.00	2.67	.849
	post	31	1.54	0.33	1.00	2.33	.685
Leistungsminderung	prä	30	2.20	0.74	1.00	3.63	.918
	post	30	1.95	0.76	1.00	4.00	.939
Depersonalisierung	prä	28	1.60	0.48	1.00	2.40	.729
	post	30	1.43	0.41	1.00	2.20	.701
Selbstwirksamkeitserwartung	prä	33	3.03	0.35	2.30	3.70	.725
	post	30	3.28	0.43	2.30	4.00	.891
Wohlbefinden	prä	35	13.00	4.97	3.00	25.00	.855
	post	32	12.91	4.64	6.00	24.00	.899

5.1 Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten prä und post

Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen den Messzeitpunkten prä und post sind in Tabelle 3 sowie in den Abbildungen 5 bis 8 dargestellt. Die Dimensionen von berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Hypothese 1 zur Erhöhung der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung kann nur teilweise angenommen werden. Verglichen mit der prä-Messung ($M = 5.03$, $SD = 0.93$) wurde Autonomie in der post-Messung signifikant höher geschätzt ($M = 5.33$, $SD = 0.96$, $t(27) = 2.115$, $p = .044$, $d = 0.400$). Kompetenz und Beziehung unterschieden sich wiederum jeweils nicht signifikant zwischen den Messzeitpunkten (Kompetenz: $t(24) = 1.853$, $p = .076$; Beziehung: $t(26) = 1.344$, $p = .191$).

Die Dimensionen von Burnout (Hypothese 2) zeigten ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen über die Zeit. Emotionale Erschöpfung ist zwischen prä ($M = 1.83$, $SD = 0.495$) und post ($M = 1.54$, $SD = 0.33$) signifikant gesunken ($t(22) = 2.114$, $p = .046$, $d = 0.441$). Leistungsminderung ist ebenfalls als weniger stark geschätzt worden (prä: $M = 2.20$, $SD = 0.74$; post: $M = 1.95$, $SD = 0.762$), $t(22) = 2.74$, $p = .012$, $d = 0.571$). Depersonalisierung zeigte wiederum keinen Unterschied zwischen prä und post ($Z = 79.000$, $p = 101$).

Was das berufliche Engagement angeht (Hypothese 3), so ist Vitalität signifikant gestiegen (prä: $M = 5.22$, $SD = 0.63$; post: $M = 5.62$, $SD = 0.65$, $t(25) = 4.074$, $p < .001$, $d = 0.80$). Absorbiertheit ist ebenfalls signifikant gestiegen zwischen prä- ($M = 5.18$, $SD = 0.65$) und post-Messung ($M = 5.45$, $SD = 0.69$, $t(26) = 4.43$, $p = .022$, $d = 0.467$). Hingabe zeigte allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen prä und post ($t(26) = 1.28$, $p = .214$). Hypothese 3 wurde somit bis auf Hingabe angenommen.

Schließlich nahm Selbstwirksamkeit (Hypothese 4) zwischen prä ($M = 3.03$, $SD = 0.35$) und post ($M = 3.28$, $SD = 0.43$) signifikant zu, sodass sie angenommen werden konnte ($t(24) = 2.61$, $p = .015$, $d = 0.52$), während Wohlbefinden (Hypothese 5) keinen signifikanten Unterschied über die Zeit zeigte ($t(27) = 0.02$, $p = .981$). Somit muss Hypothese 5 verworfen werden.

Tabelle 3: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche vor und nach der Intervention (eigene Berechnung)

	$M_{prä}$	$SD_{prä}$	M_{post}	SD_{post}	t	df	p
Bedürfnisbefriedigung							
Autonomie	5.03	0.93	5.33	0.96	2.12	27.00	.044*
Beziehung	5.56	0.89	5.69	0.88	1.34	26.00	.191
Kompetenz	5.41	0.76	5.61	0.82	1.85	24.00	.076
Engagement							
Vitalität	5.22	0.63	5.62	0.65	4.07	25.00	<.001***
Absorbiertheit	5.18	0.65	5.45	0.69	2.43	26.00	.022
Hingabe	5.46	0.66	5.65	0.58	1.28	26.00	.214
Burnout							
Emotionale Erschöpfung	1.83	0.50	1.54	0.33	2.11	22.00	.046*
Leistungsminderung	2.20	0.74	1.95	0.76	2.74	22.00	.012*
Depersonalisierung	1.60	0.48	1.43	0.41	1.60	20.00	.126
Selbstwirksamkeitserwartung	3.03	0.35	3.28	0.43	2.61	24.00	.015*
Wohlbefinden	13.00	4.97	12.91	4.64	0.024	27.00	.981

Anmerkungen: * < .05; ** < .01; *** < .001.

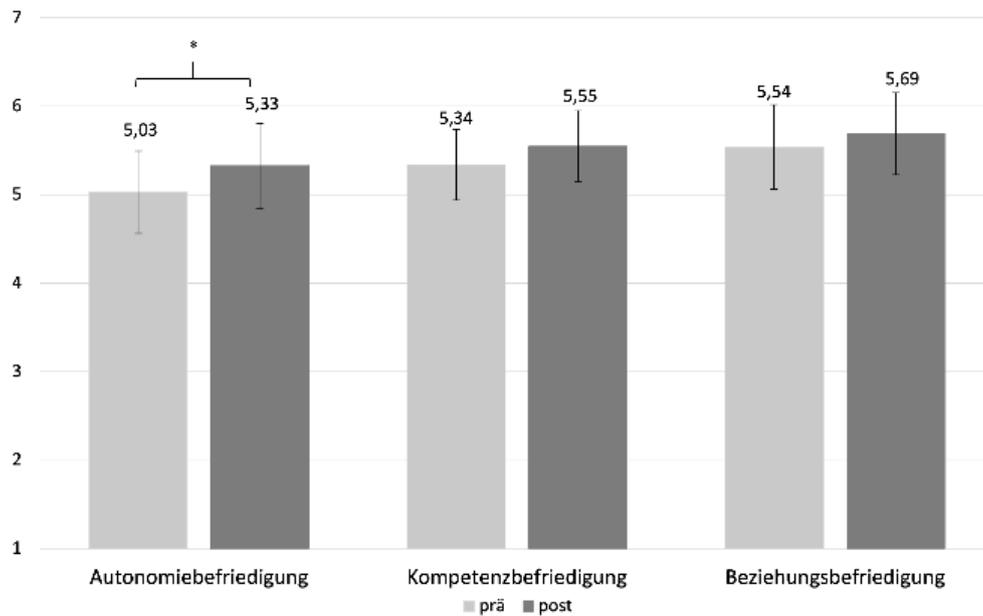


Abbildung 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung (Autonomie, Kompetenz, Beziehung); * $p \leq .05$ (eigene Darstellung)

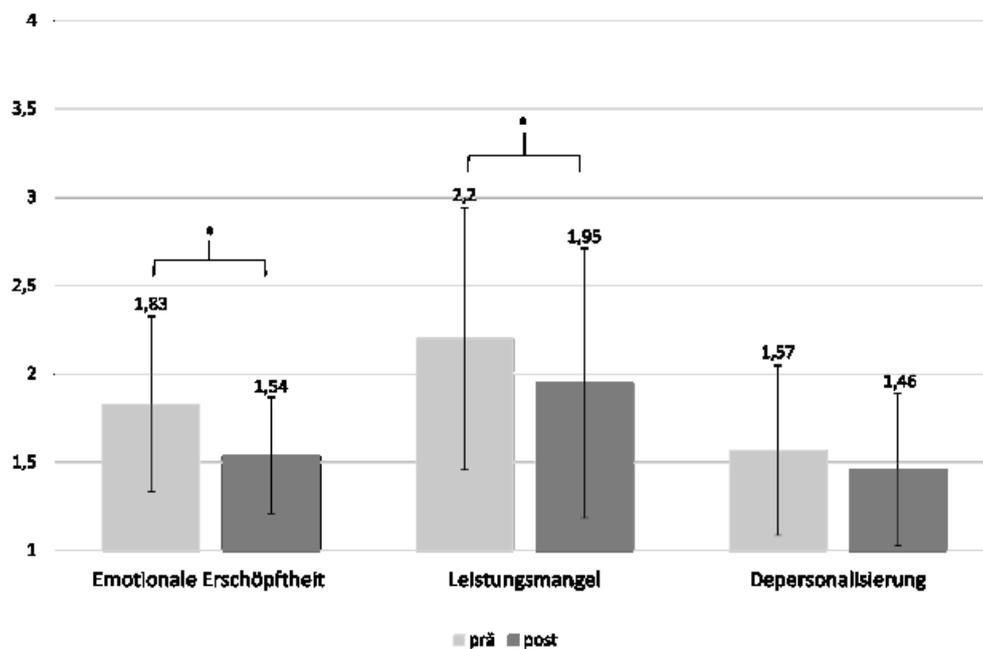


Abbildung 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Burnout-Dimensionen; * $p \leq .05$ (eigene Darstellung)

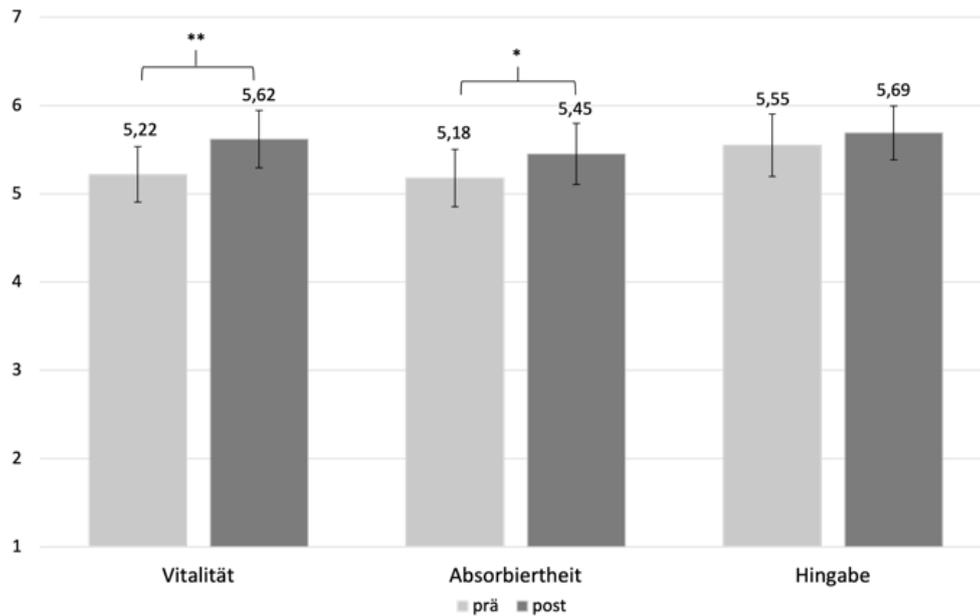


Abbildung 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Dimensionen von beruflichem Engagement; * $p < .05$; ** $p \leq .01$ (eigene Darstellung)

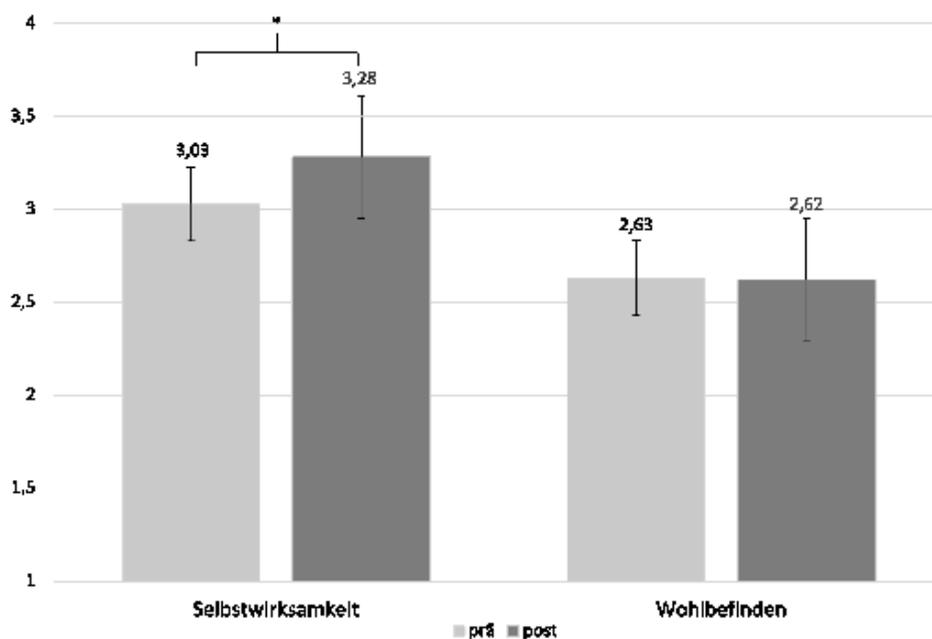


Abbildung 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit und des Wohlbefindens; * $p \leq .05$ (eigene Darstellung)

5.2 Regressionsanalyse

Es wurde getestet, ob die drei Dimensionen der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung – Autonomie, Beziehung und Kompetenz – emotionale Erschöpfung vorhersagen können (Hypothese 6). In der prä-Messung ist das Regressionsmodell statistisch signifikant ($R^2 = .283$, $F(3, 27) = 3.162$, $p = .043$); allerdings konnte weder Autonomie ($B = -.140$, $t = 1.201$, $p = .241$) noch Beziehung ($B = -.103$, $t = 0.813$,

$p = .424$) noch Kompetenz ($B = -.088$, $t = 0.610$, $p = .547$) signifikant zum Modell beitragen. In der post-Messung ist das Regressionsmodell ebenfalls statistisch signifikant ($R^2 = .432$, $F(3, 29) = 6.599$, $p = .002$), wobei nur Beziehung als Prädiktor für emotionale Erschöpfung gilt ($B = -.233$, $t = 2.835$, $p = .009$), während Autonomie ($B = .048$, $t = 0.514$, $p = .612$) und Kompetenz ($B = -.076$, $t = 0.804$, $p = .429$) nicht signifikant zum Modell beitragen konnten. Höhere Werte in der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung insgesamt weisen sowohl zum Messzeitpunkt prä als auch post auf eine niedrige emotionale Erschöpfung hin. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass nur das Bedürfnis nach Beziehung nach der Teilnahme am Workshop einzeln betrachtet als signifikanter Prädiktor für die emotionale Erschöpfung herangezogen werden kann: Höhere Beziehungsbefriedigung geht mit niedriger emotionaler Erschöpfung einher.

Um die Vorhersagekraft von Autonomie, Beziehung und Kompetenz für Leistungsminderung zu untersuchen (Hypothese 6), wurde ein Regressionsmodell für prä und post vorgenommen. Weder die prä- ($R^2 = .064$, $F(3, 27) = 0.547$, $p = .655$) noch die post-Messung ($R^2 = .105$, $F(3, 28) = 0.977$, $p = .419$) ergaben ein signifikantes Modell.

Hinsichtlich Depersonalisierung ergab die prä-Messung ein signifikantes Modell mit Autonomie, Beziehung und Kompetenz (Hypothese 6; $R^2 = .417$, $F(3, 25) = 5.235$, $p = .007$). Dabei stellt sich Beziehung als ein signifikanter Prädiktor für Depersonalisierung dar ($B = -.381$, $t = 3.094$, $p = .005$), während Autonomie ($B = -.016$, $t = 0.148$, $p = .884$) und Kompetenz ($B = .047$, $t = 0.339$, $p = .738$) keine signifikanten Beiträge im Modell leisten. Die post-Messung ergab ebenfalls ein signifikantes Modell ($R^2 = .530$, $F(3, 28) = 9.411$, $p < .001$), wobei nur Autonomie ein Prädiktor für Depersonalisierung ist ($B = -.278$, $t = 2.782$, $p = .010$), nicht jedoch Beziehung ($B = -.101$, $t = 1.009$, $p = .323$) und Kompetenz ($B = .052$, $t = 0.486$, $p = .631$). Höhere Werte in der gesamten berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung weisen auf eine niedrige Depersonalisierung, sowohl zum Messzeitpunkt prä als auch post, hin. Einzeln betrachtet zeigt sich zum Messzeitpunkt prä allerdings nur die Beziehungsbefriedigung als signifikanter Prädiktor für Depersonalisierung. Eine höhere Beziehungsbefriedigung geht mit einer niedrigeren Depersonalisierung einher. Nach der Teilnahme am Workshop zeigt sich nur Autonomiebefriedigung als signifikanter Prädiktor für Depersonalisierung. Eine höhere Autonomiebefriedigung weist auf eine niedrigere Depersonalisierung hin. Folglich konnte Hypothese 6 über alle Facetten hinweg nur teilweise angenommen werden.

Über die Beziehungen zwischen den Dimensionen von berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung als Prädiktoren und den einzelnen Dimensionen von beruflichem Engagement (Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit) als abhängigen Variablen (Hypothese 7) wird im Folgenden berichtet. Vitalität als abhängige Variable ergab kein signifikantes Regressionsmodell in der prä-Messung ($R^2 = .168$, $F(3, 27) = 1.818$, $p = .168$). Das Modell wurde in der post-Messung zwar signifikant ($R^2 = .430$, $F(3, 26) = 6.540$, $p = .002$), aber keine Variable zeigte sich als Prädiktor im Modell (Autonomie: $B = .208$, $t = 1.198$, $p = .242$; Beziehung: $B = .117$, $t = 0.741$, $p = .465$; Kompetenz: $B = .207$, $t = 1.098$, $p = .282$). Folglich muss die hypothetisierte Rolle von Autonomie, Beziehung und Kompetenz als Prädiktoren von berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung (Hypothese 7) verworfen werden.

Hingabe als abhängige Variable (Hypothese 7) ergab signifikante Modelle sowohl in der prä- als auch in der post-Messung. In der prä-Messung ($R^2 = .446$, $F(3, 27) = 7.246$, $p = .001$) tragen sowohl Autonomie ($B = .526$, $t = 4.157$, $p < .001$) als auch Kompetenz ($B = -.391$, $t = -2.426$, $p = .022$) zur Varianzaufklärung von Hingabe bei, Beziehung hingegen nicht ($B = .088$, $t = 0.643$, $p = .525$). In der post-Messung ($R^2 = .411$, $F(3, 26) = 6.048$, $p = .003$) wurde Autonomie signifikant ($B = .416$, $t = 2.705$, $p = .012$), während Beziehung ($B = .050$, $t = 0.356$, $p = .725$) und Kompetenz ($B = -.116$, $t = 0.695$, $p = .493$) nicht signifikant wurden. Hinsichtlich der Dimension Hingabe konnte gezeigt werden, dass eine hohe berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung insgesamt mit einer hohen Hingabe als Kerndimension von beruflichem Engagement, sowohl

vor als auch nach der Workshop-Teilnahme, einhergeht. Betrachtet man die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung einzeln, so zeigen sich bei der prä-Messung signifikante positive Zusammenhänge zwischen Autonomie- und Kompetenzbefriedigung mit Hingabe. Bei der post-Messung zeigt sich diese Tendenz lediglich bei Autonomiebefriedigung: Eine höhere Autonomiebefriedigung geht somit mit höherer Hingabe einher, was nur teilweise Hypothese 7 entspricht.

Absorbiertheit als eine Dimension von beruflichem Engagement (Hypothese 7) ergab in der prä-Messung kein signifikantes Regressionsmodell ($R^2 = .148$, $F(3, 27) = 1.567$, $p = .220$). Im Gegensatz dazu wurde das Modell in der post-Messung signifikant ($R^2 = .325$, $F(3, 26) = 4.179$, $p = .015$); allerdings zeigte sich keine der unabhängigen Variablen als Prädiktor (Autonomie: $B = .379$, $t = 1.893$, $p = .070$; Beziehung: $B = -.047$, $t = -0.258$, $p = .799$; Kompetenz: $B = .077$, $t = 0.356$, $p = .725$). Die angenommene Rolle von Facetten der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung als Prädiktoren von Absorbiertheit laut Hypothese 7 musste somit verworfen werden. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalysen.

Tabelle 4: Ergebnisse der Regressionsanalysen mit berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung als Prädiktoren und Burnout-Dimensionen und berufliches Engagement als Kriterien (eigene Berechnung)

<i>Modelle</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R^2	R^2_{korr}	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Emotionale Erschöpfung prä				0.283	0.194	3.162	3(24)	.043*
Autonomie	-0.140	-1.201	.241					
Beziehung	-0.103	-0.813	.424					
Kompetenz	-0.088	-0.610	.547					
Emotionale Erschöpfung post				0.432	0.367	6.599	3(26)	.002**
Autonomie	0.048	0.54	.612					
Beziehung	-0.233	-2.845	.009**					
Kompetenz	-0.076	-0.804	.429					
Leistungsminderung prä				0.064	-0.053	0.547	3(24)	.655
Autonomie	-0.100	-0.500	.622					
Beziehung	0.227	0.957	.384					
Kompetenz	0.076	0.287	.776					
Leistungsminderung post				0.105	-0.003	0.77	3(25)	.419
Autonomie	0.307	1.201	.241					
Beziehung	0.133	0.001	.586					
Kompetenz	-0.435	-1.568	.129					
Depersonalisierung prä				0.417	0.337	5.235	3(22)	.007**
Autonomie	-0.016	-0.148	.884					
Beziehung	-0.381	-3.094	.005**					
Kompetenz	0.047	0.339	.738					
Depersonalisierung post				0.53	0.474	9.411	3(25)	.000***
Autonomie	-0.278	-2.782	.010**					
Beziehung	-0.101	-1.009	.323					
Kompetenz	0.052	0.486	.631					

Engagement Vitalität prä				0.168	0.076	1.818	3(27)	.168
Autonomie	0.117	0.753	.458					
Beziehung	0.070	0.416	.681					
Kompetenz	0.172	0.866	.394					
Engagement Vitalität post				0.43	0.364	6.540	3(26)	.002**
Autonomie	0.208	1.198	.242					
Beziehung	0.117	0.741	.465					
Kompetenz	0.207	1.098	.282					
Engagement Hingabe prä				0.446	0.384	7.246	3(27)	.001***
Autonomie	0.526	4.157	.000**					
Beziehung	0.088	0.643	.525					
Kompetenz	-0.391	-2.426	.022*					
Engagement Hingabe post				0.411	0.343	6.084	3(26)	.003**
Autonomie	0.416	2.705	.012*					
Beziehung	0.050	0.356	.725					
Kompetenz	-0.116	-0.695	.493					
Engagement Absorbiertheit prä				0.148	0.054	1.567	3(27)	.220
Autonomie	0.257	1.670	.107					
Beziehung	0.104	0.585	.563					
Kompetenz	-0.159	-0.759	.454					
Engagement Absorbiertheit post				0.325	0.247	4.179	3(26)	.015*
Autonomie	0.379	1.893	.070					
Beziehung	-0.047	-0.258	.799					
Kompetenz	0.077	0.356	.725					

Anmerkungen: * < .05; ** < .01; *** < .001; df: Nenner (Zähler).

6 Diskussion

Um Burnoutsymptomen bei angehenden Sportlehrkräften frühzeitig entgegenzuwirken, war es das Ziel dieser Untersuchung, erste Ergebnisse eines Prä-Post-Vergleichs des digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte zu erzielen. Dabei wurden Angaben zu Burnout, zur berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung, zum beruflichen Engagement, zur berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und zum Wohlbefinden erfragt. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass sich eine Teilnahme am Workshop zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte insgesamt positiv auf die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung sowie auf das berufliche Engagement auswirkt und zu einer Verringerung von selbstberichteten Burnoutsymptomen beiträgt. Im Einzelnen zeigen die Ergebnisse, dass sich die Autonomiebefriedigung nach der Workshopteilnahme im Gegensatz zu vorher signifikant erhöht. Im Hinblick auf die drei untersuchten Burnout-Dimensionen zeigt sich, dass emotionale Erschöpfung und Leistungsminderung am Ende des Workshops signifikant geringer ausfallen als zuvor. Beim beruflichen Engagement zeigen sich ebenfalls Effekte auf zwei der drei untersuchten Dimensionen in die erwartete Richtung: Vitalität und Absorbiertheit nehmen im Laufe des Workshops signifikant zu. Auch die berufsbezogene

Selbstwirksamkeitserwartung erhöht sich nach der Workshop-Teilnahme im Vergleich zu vorher. Beim Wohlbefinden dagegen gibt es keinen signifikanten Effekt.

Die Teilnehmenden schätzen ihre Autonomiebefriedigung am Ende des Workshops höher ein als zu Beginn. Dies spricht für ein Bewusstwerden sowie eine bessere Nutzung der eigenen Selbstbestimmung während der Arbeit als Lehrkraft. Die Teilnehmenden haben sich im Workshop mit dem Konzept der berufsbezogenen psychologischen Grundbedürfnisse auseinandergesetzt und erarbeitet, wie ihre Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Beziehung im Schulalltag bestmöglich befriedigt werden könnten. Abós und Kolleg*innen (2019) zeigen den Zusammenhang zwischen berufsbezogener Autonomiebefriedigung und beruflichem Engagement bei Sportlehrkräften und betonen die Wichtigkeit einer Erhöhung der Autonomiebefriedigung im Beruf als Sportlehrkraft durch spezifische und effektive Strategien. Auch wird der Zusammenhang von Autonomiebefriedigung der Lehrkräfte und dem Klassenklima und letztendlich der Schüler*innenmotivation hervorgehoben (Van den Berghe et al., 2014). In der vorliegenden Untersuchung wurde vor allem der kollegiale Austausch zu bedürfnisunterstützenden Maßnahmen benutzt, um individuelle Strategien zu erarbeiten und im Verlaufe des Workshops in der Praxis auszuprobieren. Dieses Vorgehen scheint sich, zumindest für die Stärkung der erlebten Autonomiebefriedigung, bewährt zu haben. Folgestudien mit größeren Untersuchungsgruppen im Kontrollgruppendesign, in denen einzelne Subgruppen betrachtet werden könnten, sollten hier künftig mehr Klarheit im Hinblick auf Effekte des Workshops schaffen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist die Abnahme der Burnout-bezogenen Dimensionen emotionale Erschöpfung und Leistungsminderung. Die Teilnehmenden fühlten sich nach Ende des Workshops weniger emotional erschöpft, was die Kerndimension von Burnout darstellt (Klusmann et al., 2008), und fühlten sich bei der Arbeit tatkräftiger und effektiver, was einer geringeren Leistungsminderung entspricht (Maslach et al., 2001). Auch hier zeigt sich, dass die Werte schon zu Beginn des Workshops in einem moderaten Bereich lagen und nicht besorgniserregend hoch waren. Nichtsdestoweniger ist eine Abnahme aufgrund der im Workshop erlernten Strategien zur Burnoutprävention zu kennzeichnen. Selbiges zeigt sich auch bei Betrachtung der Dimensionen zum beruflichen Engagement, was den inhaltlichen Gegenpol zu Burnout bildet. Hier nahmen sowohl Vitalität als auch Absorbiertheit nach Ende des Workshops ab. Die Teilnehmenden fühlten sich demnach beispielsweise energievoller, inspirierter und glücklicher bei der Arbeit (Schaufeli et al., 2002).

Des Weiteren erhöhte sich auch die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung nach der Workshop-Teilnahme im Vergleich zu vorher. Vor dem Hintergrund des Job-Demands-Resources-Modells wird berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung den Arbeitsplatzressourcen zugeschrieben, die Anforderungen im Sinne eines Puffereffektes abmildern können (Bakker & Demerouti, 2007). Am Glauben an die eigenen Fähigkeiten im Beruf als Sportlehrkraft wurde im Workshop unter dem Titel „Ressourcenaktivierung“ intensiv gearbeitet, und die vorliegenden Ergebnisse bestätigen den Erfolg dieser Arbeit. Für das Wohlbefinden zeigt sich keine Zunahme im Verlauf des Workshops. Es lag schon zu Beginn des Workshops in einem recht hohen Bereich und konnte nicht weiter gesteigert werden. Es handelt sich hier nicht um ein berufsspezifisches Messinstrument, sondern um ein Screening der Weltgesundheitsorganisation WHO zum allgemeinen Wohlbefinden (World Health Organization, 1998). Möglicherweise könnten spezifischere Messinstrumente in künftigen Untersuchungen Unterschiede im berufsbezogenen Wohlergehen feststellen.

Eine Vermutung im Hinblick auf teilweise geringe oder nicht-signifikante Effekte ist, dass vor allem diejenigen angehenden Sportlehrkräfte am Workshop teilnahmen, die von sich aus engagiert und bereit sind, sich in ihrer Freizeit weiterzubilden. Möglicherweise sind das auch eher diejenigen, deren Leidensdruck im Schulalltag eher gering und deren

Wohlbefinden vergleichsweise hoch ist und die noch Kapazitäten haben, an einem freiwilligen Workshop teilzunehmen. Über solche Effekte lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt nur Vermutungen anstellen, aber möglicherweise könnten sie sich auf die Ergebnisse im Sinne einer Verzerrung hin zu geringeren Burnoutwerten und höheren Werten bei beruflichem Engagement auswirken. Bei einer breiten Anwendung des Workshops bei angehenden Lehrkräften im Studium oder zu Beginn ihres Referendariats sollten vor allem auch diejenigen erreicht werden, die aufgrund ihrer Belastung besonderen Bedarf an dieser Intervention haben.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse der Regressionsanalysen mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung und Burnout sowie beruflichem Engagement aufzuzeigen, teilweise in die erwartete Richtung gehen. Nach Ende des Workshops kann Beziehungsbefriedigung die Burnout-Dimension „emotionale Erschöpfung“ signifikant vorhersagen. Negative Zusammenhänge in dem Sinne, dass eine hohe Beziehungsbefriedigung mit niedriger emotionaler Erschöpfung einhergeht, zeigten auch Van den Berghe und Kolleg*innen (2014). Im Verlauf des Workshops hatte sich die emotionale Erschöpfung der Teilnehmenden, wie oben aufgeführt, signifikant verringert. Nun zeichnet sich ab, dass eine hohe Befriedigung des Bedürfnisses nach Beziehung eine wichtige Rolle für die Kerndimension von Burnout „emotionale Erschöpfung“ spielen könnte: Eine positive Verbundenheit mit Kolleg*innen kann vermutlich dazu beitragen, sich in der Schule emotional ausgeglichener und weniger erschöpft zu fühlen. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass der Austausch unter den Teilnehmenden innerhalb des Workshops gefördert wurde und somit mögliche berufliche oder persönliche Sorgen und Ängste relativiert werden konnten. Des Weiteren ergaben die Regressionsanalysen, dass Autonomiebefriedigung nach Ende des Workshops das Burnoutsymptom Depersonalisierung vorhersagen kann, wobei eine höhere Autonomiebefriedigung mit niedrigeren Werten der Depersonalisierung einhergeht. Zusammenhänge zwischen Autonomiebefriedigung und Depersonalisierung zeigen auch Fernet und Kolleg*innen (2013). Im Laufe des Workshops hatte Depersonalisierung, wie oben berichtet, ebenfalls abgenommen. Angehende Sportlehrkräfte, die sich bei der Arbeit selbstbestimmt wahrnehmen, neigen den hier vorgestellten Befunden nach eher dazu, empathisch und einfühlsam mit ihren Schüler*innen umzugehen, und fühlen sich weniger gleichgültig und entfremdet. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Befriedigung der Bedürfnisse Beziehung und Autonomie einen „Puffer“ gegen berufliche Belastungen bei angehenden Sportlehrkräften darstellen kann. Im Hinblick auf berufliches Engagement ergab sich, dass eine hohe berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung insgesamt mit einer hohen Hingabe als Kerndimension von beruflichem Engagement sowohl vor als auch nach der Workshop-Teilnahme einhergeht. Nach dem Workshop zeigt sich ein Zusammenhang bei der Autonomiebefriedigung: Eine höhere Autonomiebefriedigung geht mit höherer Hingabe einher. Angehende Sportlehrkräfte, die sich bei der Arbeit eher selbstbestimmt fühlen, scheinen ihre Arbeit als nützlich und sinnvoll zu beurteilen, sind begeistert von ihrer Arbeit und auch stolz darauf.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stehen im Einklang mit dem Job-Demands-Resources-Modell (Bakker & Demerouti, 2007). Es zeigte sich, dass eine hohe berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung, vor allem der Bedürfnisse nach Beziehung und Autonomie, als arbeitsplatzbezogene Ressourcen mildernd auf berufliche Belastungen wirken kann (Abós et al., 2019). Dies ist auch im Einklang mit den zwei verschiedenen Prozessen innerhalb des Job-Demands-Resources-Modells und des in der vorliegenden Untersuchung getesteten Modells, einerseits dem energiezehrenden Prozess (Abmilderung der Burnout-Dimensionen Depersonalisierung und emotionale Erschöpfung) und andererseits dem motivationalen Prozess (Verstärkung von Hingabe der Dimension berufliches Engagement) (Van den Broeck et al., 2008). Auch der berufsbe-

zogenen Selbstwirksamkeitserwartung wird dieser Effekt im Sinne einer Arbeitsplatzressource zugeschrieben. Durch eine Erhöhung dieser Ressourcen auf Grundlage gezielter Interventionen, wie dem in dieser Untersuchung dargestellten Workshop, kann Burnout präventiv entgegengewirkt werden.

6.1 Limitationen

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um Teilnehmer*innen einer Hochschule, wodurch die Repräsentativität der Ergebnisse, zusätzlich zu der zuvor genannten möglichen Selektivität der Stichprobe, in Richtung von gering bis mittel belasteten eingeschränkt ist. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die akquirierte Stichprobengröße nicht ausreichend Power für Regressionsanalysen ermöglichte, sodass diese Analyse einen eher explorativen Charakter aufweist. Leider war es bisher nicht möglich, eine Kontrollgruppe miteinzubeziehen, sodass beispielsweise Zeiteffekte im Semesterverlauf als Störgrößen nicht ausgeschlossen werden können. Folglich können ohne den Einbezug einer Kontrollgruppe keine kausalen Rückschlüsse auf Wirkungsweisen des Workshops abgeleitet werden, weshalb in der vorliegenden Studie nur erste Tendenzen gezeigt werden können. Auch lag die Durchführung der digitalen Workshops in der Zeit der Kontaktbeschränkungen durch die Corona-Pandemie. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es Auswirkungen der pandemiebedingten privaten und beruflichen Lebensumstände auf die hier erhobenen Variablen gab. Eine weitere mögliche Verzerrung könnte sein, dass die berufliche Erfahrung, die die Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Workshops hatten, recht unterschiedlich sein kann. Möglicherweise kann Berufserfahrung als Kovariate auf die berufsbezogene psychologische Bedürfnisbefriedigung, berufliches Engagement und Burnout wirken. Des Weiteren konnten mögliche Antworttendenzen der Teilnehmenden im Sinne einer sozialen Erwünschtheit nicht kontrolliert werden. Hinsichtlich der erhobenen Konstrukte könnte zukünftig zudem überlegt werden, neben der berufsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigung zusätzlich die bislang wenig untersuchte berufsbezogene psychologische Bedürfnisfrustration zu erfassen, da sich hier möglicherweise ergänzende Verbindungen zu negativen gesundheitsbezogenen Outcomes (z.B. Burnout) zeigen ließen (Bartholomew et al., 2014). Künftige Untersuchungen zur weiteren Evaluation des Workshops mit einer (Warte-)Kontrollgruppe, größeren Stichproben und einer höheren Repräsentativität, beispielsweise durch Einbeziehung mehrerer Hochschulen, könnten die Ergebnisse noch weiter festigen.

7 Fazit und Ausblick

Dieser Prä-Post-Vergleich des digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte zeigte erste positive Effekte im Hinblick auf eine Verringerung von Burnoutsymptomen und eine Erhöhung einzelner Dimensionen von berufsbezogener psychologischer Bedürfnisbefriedigung und beruflichem Engagement sowie Selbstwirksamkeitserwartung. Die positiven Befunde sollten in kontrollierten Folgestudien mit größeren Stichproben weiter untersucht werden. Dann könnten Aussagen über eine künftige breitere Anwendung des Workshops für angehende Sportlehrkräfte im Rahmen ihres Master-Studiums oder auch während des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) getätigt werden. Hierbei wäre von Bedeutung, dass auch die besonders belasteten angehenden Sportlehrkräfte Zugang zu einer Teilnahme am Workshop bekommen. Um diese zu erreichen, sollte die Akquise zukünftig passgenau und niederschwellig sein, damit nicht bereits im Vorhinein ein vermuteter organisatorischer Aufwand zur Ablehnung einer Teilnahme führt. Um die Nachhaltigkeit der hier gefundenen Effekte zu untersuchen, ist zukünftig ein weiterer Messzeitpunkt acht Wochen nach Ende des Workshops geplant.

Literatur und Internetquellen

- Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J.A. & García-González, L. (2019). Does the Level of Motivation of Physical Education Teachers Matter in Terms of Job Satisfaction and Emotional Exhaustion? A Person-Centered Examination Based on Self-Determination Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (16), 2839. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy – Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job Pressure and Ill-Health in Physical Education Teachers: The Mediating Role of Psychological Need Thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bindl, U.K., Unsworth, K.L., Gibson, C.B. & Stride, C.B. (2019). Job Crafting Revisited: Implications of an Extended Framework for Active Changes at Work. *Journal of Applied Psychology*, 104 (5), 605–628. <https://doi.org/10.1037/apl0000362>
- Burkhardt, B., Hoppe-Herfurth, A.-C., John, N. & Bilz, L. (2021). Gesundheitsförderung für Lehrkräfte – Inanspruchnahme von gesundheitsförderlichen Maßnahmen im Setting Schule. *Gesundheitswesen*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1055/a-1386-4252>
- Carraro, A., Gobbi, E. & Moè, A. (2017). More Gyms or More Psychological Support? Preventing Burnout and Supporting Job Satisfaction in Physical Education Teachers. *Sport Sciences for Health*, 13 (1), 55–62. <https://doi.org/10.1007/s11332-016-0332-7>
- Carraro, A., Scarpa, S. & Gobbi, E. (2010). Burnout and Self-Perceptions of Physical Fitness in a Sample of Italian Physical Education Teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 111 (3), 790–798. <https://doi.org/10.2466%2F06.07.11.14.PMS.111.6.790-798>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength Across Four Cultures. *Motivation and Emotion*, 39 (2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cortina, J.M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. (2013). How Do Job Characteristics Contribute to Burnout? Exploring the Distinct Mediating Roles of Perceived

- Autonomy, Competence, and Relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS*. Sage.
- Fischer, B. & Raven, H. (2018). Trennschärfe von Konstrukten: Selbstwirksamkeitserwartung zwischen motivationaler Orientierung und Selbstregulation. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (Schulsportforschung, Bd. 9) (S. 145–158). Logos.
- Guglielmi, S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61–99. <https://doi.org/10.3102%2F00346543068001061>
- Kastrup, V. (2016). Zur Gesundheit von Sportlehrkräften. In E. Balz, R. Erlmeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Schulsport: Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele* (S. 56–79). Meyer & Meyer.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen: Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *Sportunterricht*, 57 (10), 307–313.
- Kastrup, V. & Lohre, J. (2016). Sportlehrkräfte in der „Gratifikationskrise“ – eine empirische Studie zur wahrgenommenen beruflichen Verausgabung und Belohnung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (1), 41–60.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57 (1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Kosenkranius, M., Rink, F., Kujanpää, M. & de Bloom, J. (2021). Motives for Crafting Work and Leisure: Focus on Opportunities at Work and Psychological Needs as Drivers of Crafting Efforts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (23), 12294. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312294>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lee, Y.H. (2019). Emotional Labor, Teacher Burnout, and Turnover Intention in High-School Physical Education Teaching. *European Physical Education Review*, 25 (1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (2017). Burnout and Engagement: Contributions to a New Vision. *Burnout Research*, 5, 55–57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Lichtenthaler, P.W. & Fischbach, A. (2018). A Meta-Analysis on Promotion- and Prevention-Focused Job Crafting. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28 (1), 30–50. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1527767>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (1), 48–67.

- Miethling, W.-D. & Sohnsmeyer, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 43–61.
- Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht?* Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08139-3>
- Parker, S.K., Bindl, U.K. & Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management*, 36 (4), 827–856. <https://doi.org/10.1177/0149206310363732>
- Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T. & Paulus, P. (2021). Umgang mit Beruflichen Belastungen: Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 118–134. <https://doi.org/10.11576/hlz-3143>
- Raven, H. (2019). A Self-Determination Theory-Based Preventive Intervention Program for Pre-Service PE Teachers. In B. Strauss, B. Halberschmidt, T. Utesch, D. Dreiskämper, S. Brückner, M. Tietjens, V. Storm, L. Schücker, F. Rosenfeld., C. Raue, S. Mentzel, M. Kolb, L. Henning & L. Busch (Hrsg.), *50 Years of FEPSAC. 15th European Congress of Sport & Exercise Psychology, Münster, Germany, 15–20 July 2019*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft2/arbeitbereiche/sportspsychologie/abstractbook_fepsac_congress_2019.pdf
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: an Organismic Dialectical Perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–33). Rochester Press.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf: Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54 (5), 132–140.
- Schäfer, A., Pels, F., von Haaren-Mack, B. & Kleinert, J. (2019). Perceived Stress and Coping in Physical Education Teachers in Different Career Stages. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (4), 435–445. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00593-2>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B. & Taris, T.W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In G.F. Bauer & O. Hämming (Hrsg.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (S. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schneider, M. & Ziemainz, H. (2015). Burnout im Sportlehrerberuf: Ursachen und Präventionsmaßnahmen. *Sportunterricht*, 64 (1), 15–20.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. R. Schwarzer.
- Sisolefsky, F., Rana, M. & Herzberg, P.Y. (2017). *Persönlichkeit, Burnout und Work Engagement*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16726-4>
- Spittle, M., Kremer, P. & Sullivan, S. (2015). Burnout in Secondary School Physical Education Teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 13 (1), 33–43. <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FUPhysEdSport/article/view/381>
- Ubillos, S., Centeno, J., Ibañez, J. & Iraurgi, I. (2015). Protective and Risk Factors Associated with Voice Strain among Teachers in Castile and Leon, Spain: Recommendations for Voice Training. *Journal of Voice*, 29 (2). <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.08.005>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I.B. & Haerens, L. (2014). Within-Person Profiles of Teachers' Motivation to Teach: Associations

- with Need Satisfaction at Work, Need-Supportive Teaching, and Burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15 (4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the Relationships Between Job Characteristics, Burnout, and Engagement: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction. *Work & Stress*, 22 (3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Gutachten. Waxmann.
- von Haaren-Mack, B., Schäfer, A., Pels, F. & Kleinert, J. (2020). Stress in Physical Education Teachers: A Systematic Review of Sources, Consequences and Moderators of Stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91 (2), 279–297. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsiek, K. (2014). „An die Schule, fertig, los!“. Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? *Sportunterricht*, 63 (8), 239–244.
- World Health Organization. (1998). *Use of Well-Being Measures in Primary Health Care – the DepCare Project Health for All: Target 12. E60246*. WHO, Psychiatric Research Unit.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Raven, H., Bastemeyer, C., Wolf, J. & Borges, U. (2022). Prävention von Anfang an: Erste Ergebnisse eines digitalen Workshops zur Burnoutprävention für angehende Sportlehrkräfte bezüglich berufsbbezogener Autonomiebefriedigung, Burnout und berufsbbezogener Selbstwirksamkeitserwartung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 67–91. <https://doi.org/10.11576/hlz-5176>

Eingereicht: 02.02.2022 / Angenommen: 26.04.2022 / Online verfügbar: 19.05.2022

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Prevention Right from the Start: First Results of a Digital Workshop on Burnout Prevention for Prospective Physical Education Teachers, Regarding Job-related Autonomy Satisfaction, Burnout, and Job-Related Self-Efficacy Expectation

Abstract: Physical education teachers are considered a group of professionals affected by burnout. Strain factors should be examined separately due to the special conditions of physical education. From a motivational psychological perspective, the job-related satisfaction of the three basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness is of central importance, because a lack of need satisfaction may promote the development of burnout. The goal of this paper is a pre-post comparison of a digital workshop for prospective physical education teachers which aims to strengthen job-related basic psychological needs as a central resource within the framework of the job-demands-resources model and to reduce existing burnout symptoms. Using validated questionnaires, we assessed job-related psychological need satisfaction, burnout, job engagement, job-related self-

efficacy expectation, and well-being at two measurement time points, before and after workshop participation, in 43 student PE teachers. The results show a significant increase in job-related autonomy satisfaction after workshop participation as well as significant decreases in burnout dimensions of emotional exhaustion and reduced performance accomplishment. The two dimensions of engagement, “vitality” and “absorbedness”, increased significantly after the workshop. Job-related self-efficacy expectations also increased after workshop participation, but there was no significant effect for well-being. The regression analyses also showed associations of job-related psychological need satisfaction with burnout and job-engagement. Future research addressing the effectiveness of the digital workshop for burnout prevention through controlled studies is recommended to further validate the findings.

Keywords: burnout; prevention; physical education teachers; job-related basic psychological need satisfaction; Job-Demands-Resources Model