

Elementarbildung

Psychische Erschöpfung und Arbeitsengagement von Mitarbeiter*innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Covid-19 Pandemie: zum Einfluss von Arbeits- und familiären Beanspruchungen und Ressourcen

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen

Abstract Deutsch

Elementare Bildung stützt sich auf die Kompetenz und das Know-how von Elementarpädagog*innen, deren Bedeutung als Bildungspersonal in der medialen Diskussion vielfach vernachlässigt wird. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welche Belastungen, mit denen das elementarpädagogische Personal während der Covid-19 Pandemie konfrontiert wurde, mit psychischer Erschöpfung und dem Arbeitsengagement zusammenhängen bzw. welche Rolle arbeitsbezogene und persönliche Ressourcen in Zeiten der Pandemie spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass Personalmangel und Arbeitszeitbelastungen mit einer erhöhten arbeitsbezogenen, emotionalen und physischen Erschöpfung einhergehen, hingegen Wertschätzung, Freude oder ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum das Arbeitsengagement positiv beeinflussen. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, dass vielfältige Ressourcen das Erschöpfungsempfinden reduzieren können.

Schlüsselwörter

Covid-19, Arbeitsbelastungen, Arbeitsressourcen, Elementarbildung, Erschöpfung

Abstract English

Early childhood education is a key component in any child's social, emotional, and cognitive development. It is our position, that domestic media coverage of early childhood educators consistently fails to emphasize the significance of their expertise as opposed to their peers in other areas. With regards to the COVID 19 pandemic, it has predomi-

nantly been health professions that were subject of debate. The purpose of this study is to survey associations between demands and resources of early childhood educators with respect to exhaustion and work engagement. Results show, that high workloads and a shortage of staff lead to psychological exhaustion, whereas recognition from superiors, gratification and autonomy is related with high work engagement among staff. The results also show that a variety of resources can reduce the feeling of exhaustion.

Keywords

covid-19, job demands-resources model, early child education professionals, exhaustion

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Michael Methlagl, Mag. Dr.; Lehrender am Institut für Elementar- und Primarbildung der PH Wien, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Studiengang Training und Sport der Fachhochschule Wiener Neustadt.

Kontakt: michael.methlagl@phwien.ac.at

Natascha J. Taslimi, Bakk.^a phil. MSc; Gesamtkoordination Elementarbildung PH Wien am Institut für Elementar- und Primarbildung, Vorsitzende Netzwerk elementare Bildung Österreich NeBÖ.

Kontakt: natascha.taslimi@phwien.ac.at

Jutta Majcen, Mag.^a BEd; Lehrende am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der PH Wien.

Kontakt: jutta.majcen@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Elementare Bildung nimmt in der Förderung kindlicher-, sozialer-, emotionaler- und kognitiver Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein und bereitet Kinder auf ihre Bildungslaufbahn und das weitere Leben vor (vgl. Mashburn, Pianta et al. 2008; vgl. Li, Farkas et al. 2013). Die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen ist mit hohen psychischen Anforderungen, emotionalem Engagement und Belastungen verbunden (vgl. Viernickel & Weißels 2020). Die Covid-19 Pandemie führt zu globalen Einschränkungen im gesamten Bildungsbereich (vgl. UNESCO 2021) und stellt das Bildungssystem sowie Leh-

rer*innen und Schüler*innen vor zusätzliche Herausforderungen (vgl. Daniel 2020).

Auch die elementarpädagogischen (Bildungs-) Einrichtungen in Österreich waren von den Einschränkungen betroffen. Zu Beginn der Pandemie war der Kindergartenbesuch in Österreich ausschließlich Kindern vorbehalten, deren Eltern einer systemrelevanten Berufsgruppe angehörten. Weiters war ein erhöhter Aufwand durch regelmäßig geänderte Hygienekonzepte spürbar, die aufgrund des Personalmangels schwierig umzusetzen waren. Durch die Abstandsregelung musste beispielsweise auf eine strikte Einhaltung der Gruppentrennung geachtet werden (z. B. keine gemeinsamen Aktivitäten im Garten, Frühdienst, Spätdienst). Gruppenzusammenlegungen an den Randzeiten durften nicht mehr stattfinden, was durch den Personalmangel zu erschwerten Arbeitsbedingungen und zusätzlichen Belastungen führte. Die Quarantäne von Mitarbeiter*innen aufgrund einer Covid Infektion dürfte ebenfalls zu erhöhten Arbeitsbelastungen durch fehlendes Personal geführt haben. Als Konsequenz haben einige Einrichtungen ihren Betrieb vorübergehend eingestellt. Weiters erschwerten die Abstandsregelungen und Maskenempfehlung die emotionale Zuwendung zu Kindern (z. B. trösten) sowie weitere Aufgabenbereiche wie die der Sprachförderung.

Aktuelle Studien, die sich mit den Arbeitsplatzanforderungen und -belastungen während Covid-19 befassen, finden sich vor allem im Bereich der Gesundheitsberufe (vgl. Britt, Shuffler et al. 2020) und Lehrer*innen (vgl. Sokal, Eblie Trudel & Babb 2020). Hinsichtlich der Arbeitssituation des Personals in der Elementarbildung liegen weitaus weniger Studien vor. Krisper, Pözl-Stefanec und Eichen (2020) beispielsweise widmen sich in ihrer Studie der Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischen Fachpersonals während der Pandemie. Dabei weisen die Analysen, eine mittlere Zufriedenheit mit ihrer Arbeitstätigkeit auf. Erste Ergebnisse einer an der Universität Wien durchgeführten Studie zeigen ebenfalls eine mittlere Zufriedenheit mit der Tätigkeit der Elementarpädagog*innen selbst, aber eine auffallend niedrige Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der Bezahlung. Weiters gaben die Elementarpädagog*innen an, häufig unter Zeitdruck zu stehen und dass die Belastungen in den letzten Jahren zugenommen haben. Als größte Herausforderung nennen die Personen den Personalmangel, das Arbeiten mit großen Gruppen, die Koordination mit Kolleg*innen, eine geringe Work Life Balance, mangelnde Wertschätzung, ein geringes Gehalt sowie Schwierigkeit in der Eltern-

kooperation (vgl. Spiel, Reiter et al. 2021). Die Ergebnisse belegen, „dass die Pandemie bestehende Missstände sichtbar macht und verstärkt“ (Spiel, Reiter et al. 2021). Im Zuge der Internationalen-Corona-Kita-Erhebung (Icke) wurden Daten von Familien und Leiter*innen von Kindergärten und Krippen in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhoben. Erste Ergebnisse zeigen ein sehr hohes Belastungsempfinden der Leitungspersonen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen während der Pandemie (vgl. Flöter, Bauer et al. 2021).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen Einblick in die Belastungen und Ressourcen elementarpädagogischen Personals in Österreich während der Covid-19 Pandemie zu erlangen. Erste deskriptive Ergebnisse dieser Studie (vgl. Methlagl, Taslimi & Majcen 2022) liegen bereits vor und zeigen ein ähnliches Bild wie die der oben dargestellten vergleichbaren Studie (vgl. Spiel, Reiter et al. 2021). Belastungsfaktoren wie Personalmangel, Angst um die eigene Gesundheit, geringe Wertschätzung der beruflichen Tätigkeit, Informationsmangel zum Umgang mit Covid-19 in der Arbeit, herausfordernde Elternkooperation, Zeitdruck und geringe Erholungsphasen wurden häufig genannt. Ressourcen die als besonders unterstützend erlebt wurden, waren die gute Teamzusammenarbeit, soziale und emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen und die Führungskraft, familiäre Unterstützung, ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum und vor allem die Freude an der Arbeit selbst. Für eine detaillierte Darstellung der deskriptiven Ergebnisse siehe Methlagl, Taslimi und Majcen (2022). Aufbauend auf den ersten Ergebnissen der Studie (vgl. Methlagl, Taslimi & Majcen 2022) wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche der in dieser Studie erhobenen belastenden Arbeitsanforderungen und Ressourcen mit dem Erschöpfungsempfinden (als Indikator für Burnout) und dem Arbeitsengagement zusammenhängen.

2 Theoretischer Rahmen – Job-Demands-Resources-Modell

Arbeitsmerkmale lassen sich nach dem Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Bakker & Demerouti 2007) nach Arbeitsanforderungen (job demands) und Arbeitsressourcen klassifizieren. Arbeitsanforderungen bzw. -belastungen „refer to those physical, social, or organizational aspects of the job that require sustained physical or mental effort and are therefore associated with certain physiological and psychological costs (e.g., exhaustion)“ (Demerouti, Bakker

et al. 2001, S. 501). Die Entwicklung von Burnout (Syndrom aus empfundener emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und einer Verringerung der Leistungsfähigkeit; vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter 2001) und Arbeitsengagement (erfüllende, positive arbeitsbezogener Zustand, welche durch Vitalität, Hingabe und Absorption gekennzeichnet ist; vgl. Schaufeli, Bakker & Salanova 2006) beruhen auf zwei Prozessen. Der erste Prozess beschreibt, dass Arbeitsanforderungen (z. B. Zeitdruck, Konflikte, körperliche Belastungen) zu einem erhöhten Belastungserleben und Erschöpfung führen. Wenn Arbeitsanforderungen auf Dauer einen hohen Einsatz abverlangen, als belastend erlebt werden und entsprechende Erholung fehlt, führt dies zu einer erhöhten Beanspruchung und einem erhöhten Stresserleben sowie langfristig zu Burnout (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019). Arbeitsressourcen können dem entgegenwirken, indem sie den Effekt der Arbeitsanforderungen auf die arbeitsbezogene Beanspruchung der Personen und das Entstehen von Burnout abpuffern können (Buffer Hypothese) (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005; vgl. Demerouti & Nachreiner 2019). Unter arbeitsbezogenen Ressourcen werden „physical, psychological, social, or organizational aspects of the job that may do any of the following: (a) be functional in achieving work goals; (b) reduce job demands at the associated physiological and psychological costs; (c) stimulate personal growth and development“ verstanden (Demerouti, Bakker et al. 2001, S. 501). Ressourcen wie beispielsweise ein hoher Entscheidungsspielraum und Autonomie in der Arbeit, soziale Unterstützung oder gute Beziehung zum/zur Vorgesetzten helfen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019).

In einem zweiten Prozess wird die motivierende Wirkung von Ressourcen beschrieben. Ressourcen besitzen eine motivierende Wirkung, indem menschliche Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialem Eingebundensein (vgl. Deci & Ryan 2000) befriedigt werden und erhöhen dadurch das Arbeitsengagement (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005).

Im elementarpädagogischen Setting wirken vor allem unterstützende kolaborative Beziehungen unter Kolleg*innen, aber auch Autonomie und Entscheidungsfreiräume emotionaler Erschöpfung entgegen (vgl. Schaack, Le & Stedron 2020). Forschungsergebnisse zeigen, dass Arbeitsanforderungen wie ein hoher Arbeitsworkload und „surface acting“ (Gu & Wang 2021, S. 3976) zu vermehrtem Arbeits-Familien-Konflikt (Interrollenkonflikt) bei elementarpädagogischen Fachkräften führen und dass Arbeitsressourcen und Erholung

dem entgegenwirken können (vgl. Gu & Wang 2021). Ein hoher Arbeitsworkload und das hohe Ausmaß an Emotions-Arbeit (vgl. Zapf 2002) (Emotionsregulation, ausdrücken sowie unterdrücken von Emotionen, Beeinflussung der Emotionen der Kinder etc.), welche Kennzeichen elementarpädagogischer Arbeit sind (vgl. Cumming 2017), hängen auch mit der Intention den Beruf zu wechseln zusammen (vgl. Heilala, Kalland et al. 2022). Die Arbeit als elementarpädagogische Fachkraft ist weiters gekennzeichnet durch ein hohes Maß an sozialen Interaktionen in komplexen Situationen mit Kindern, laufende beziehungsbildende Aktivitäten, hohe Aufmerksamkeitsanforderungen, hohe Kommunikations- und Netzwerkaufgaben sowie hohe gesellschaftliche Erwartungen (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015; vgl. Viernickel & Weßels 2020).

Dauerhafte Arbeitsanforderungen/-belastungen welche laut Job-Demands-Resources-Modell bei fehlenden Ressourcen zu Erschöpfung führen (vgl. Demerouti & Nachreiner 2019), haben auch Auswirkungen auf die pädagogische Qualität der elementarpädagogischen Arbeit. Hier zeigt sich, ebenfalls vor der Pandemie, dass elementarpädagogische Fachkräfte, welche hohem kumulativem Stress ausgesetzt sind und sich emotional erschöpft fühlen, von einer erhöhten Zorn-Aggressions-Problematik in der Arbeit mit den Kindern berichten. Die Fachkräfte waren weniger tolerant gegenüber externalisierter Verhaltensweisen der Kinder (vgl. Jeon, Buettner et al. 2019), zeigten mehr negative Reaktionen gegenüber herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder (vgl. Buettner, Jeon et al. 2016), sowie eine geringere Interaktionsqualität mit den Kindern (vgl. Ansari, Pianta et al. 2022). Dadurch wird das Erlernen angemessener Emotionsregulationsstrategien der Kinder mit externalisierten Verhaltensweisen erschwert (vgl. Valiente, Lemery-Chalfant & Reiser 2007). Ein geringer Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum in der Arbeit hängt auch mit einer durch geringe Nähe charakterisierten Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern zusammen (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015). Hohe Arbeitsanforderungen (hohe Anzahl an Verantwortlichkeiten, wenig Zeit und Störungen in der Arbeit) gingen auch mit vermehrten Fachkraft-Kind Konflikten einher (vgl. Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze 2015).

Weiters muss berücksichtigt werden, dass der Arbeits- und Familienstress zu einem individuellen Gesamtstress kumulieren kann und bei der multisyste-

mischen Betrachtung von Burnout berücksichtigt werden sollte (vgl. Leiter & Durup 1996; vgl. Appel & Kim-Appel 2008).

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, ob und welche arbeits- und familienbezogenen Anforderungen und Ressourcen von elementarpädagogischen Fachkräften mit dem arbeitsbezogenen bzw. persönlichen Erschöpfungsempfinden (als Indikator für Burnout) und dem Arbeitsengagement während der Pandemie zusammenhängen.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von April bis Juni 2021 über einen Onlinefragebogen. Dieser wurde an die Trägerorganisationen (MA 10 Wiener Kindergärten, KIWI – Kinder in Wien, Kinderfreunde, Diakonie, Nikolausstiftung, Dachverband der Wiener Kindergruppen, Dachverband der elternverwalteten Kindergruppen) ausgesendet, sowie über die Social Media-Kanäle und die Newsletter der Pädagogischen Hochschule Wien und NeBÖ¹ veröffentlicht. Ursprünglich war es das Ziel, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu erreichen, was leider nicht gelungen ist (siehe Limitationen). Durch die Veröffentlichung des Umfragelinks in den Social Media-Kanälen wurden zusätzlich auch Elementarpädagog*innen aus allen anderen Bundesländern erreicht.

467 Personen (weiblich: 97,6 %; männlich: 2,4 %; $M_{Alter} = 37,3$ Jahre, $SD_{Alter} = 10,02$) nahmen an der Befragung teil. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Teilnehmenden lag bei 13,7 Jahren ($SD = 10,02$), die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit bei 24,66 Stunden ($SD = 7,33$). In Übersicht 1 und 2 ist eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe dargestellt. Da der Fokus der Datenerhebung ursprünglich auf Wien lag, nahmen hier auch die meisten Personen (60,6 %) gefolgt von Niederösterreich (19,5 %) teil. 58,2 % der Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung als Elementarpädagog*innen tätig, 24,8 % leiteten einen Kindergarten/Hort. Die restlichen Berufsgruppen (vgl. Übersicht 2) sind spärlich vertreten. 26,1 % aller Personen arbeiten mit Kindern bis drei Jahren, 55,2 % mit 3-jährigen und älteren Kindern und 33,6 % sind in alterserweiterten Gruppen tätig. 70 % der Befragten hatten keine betreuungspflichtigen Kinder (nicht schulpflich-

¹ Netzwerk elementare Bildung Österreich- NeBÖ

tig), 56,3 % keine schulpflichtigen Kinder, die mit ihnen ihm gemeinsamen Haushalt leben (vgl. Übersicht 1 und 2).

		n	%
Geschlecht			
	Weiblich	456	97,6
	Männlich	11	2,4
	Divers	0	0
Bundesland			
	Wien	283	60,6
	Niederösterreich	91	19,5
	Oberösterreich	31	6,6
	Burgenland	9	1,9
	Steiermark	16	3,4
	Salzburg	7	1,5
	Kärnten	11	2,4
	Tirol	15	3,2
	Vorarlberg	4	0,9
Anzahl betreuungspflichtiger, aber nicht schulpflichtiger Kinder im Haushalt			
	keine	328	70,2
	1 Kind	69	14,8
	2 Kinder	38	8,1
	3 Kinder	5	1,1
	4 Kinder	0	0
	5 und mehr Kinder	1	0,2
	keine Angaben	26	5,6

Übersicht 1: Stichprobenbeschreibung; Geschlecht, Bundesland, Anzahl betreuungspflichtiger, aber nicht schulpflichtiger Kinder im Haushalt (Quelle: eigene Darstellung)

	n	%
Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt		
keine	263	56,3
1 Kind	85	18,2
2 Kinder	62	13,3
3 Kinder	8	1,7
4 Kinder	0	0
5 und mehr Kinder	0	0
keine Angaben	49	10,5
Position		
Leiter*in des Kindergartens/Horts	116	24,8
Elementarpädagogin / Elementarpädagoge	272	58,2
Kindergartenassistenz	32	6,9
Kindergroupenbetreuer*in	13	2,8
Tageseltern	19	4,1
Sprachförder*in	3	0,6
Sonderkindergartenpädagogin/ Sonderkindergartenpädagoge	10	2,1
Altersgruppe		
bis 3 Jahre	122	26,1
3 Jahre und älter	258	55,2
alterserweiterte Gruppe	157	33,6

Übersicht 2: Stichprobenbeschreibung; Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt, Position in der Einrichtung, betreute Altersgruppe (Quelle: eigene Darstellung)

3.2 Materialien

Im Folgenden werden die eingesetzten Fragebögen beschrieben.

Arbeits- und familiäre Belastungen und Ressourcen: Es wurde eine Liste (vgl. Übersicht 4 und 5) mit Arbeitsbelastungen (z. B. Zeitdruck, Konflikte), familiäre Belastungen und Ressourcen (z. B. Freude an der Arbeit, soziale Unterstützung) unter Einbezug von Ergebnissen zu Arbeitsbelastungen verschiedenster Berufsgruppen während Covid-19 (vgl. Britt, Shuffler et al. 2020; vgl. Sokal,

Eblie Trudel & Babb 2020) als auch Studienergebnissen vor der Pandemie (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005; vgl. Skaalvik & Skaalvik 2018; vgl. Schaack, Le & Stedron 2020) erstellt und durch Arbeitsmerkmale, welche für den elementarpädagogischen Bereich spezifisch sind, ergänzt. Die Studienteilnehmer*innen gaben an, wie häufig diese Arbeitsmerkmale seit dem Ausbrechen der Pandemie an ihrem Arbeitsplatz auftraten (7-stufiges Antwortformat; 1 = nie bis 7 = immer/jeden Tag).

Persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung (CBI): Die persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung (als ein Aspekt von Burnout) wurde mit Hilfe des *Copenhagen Burnout Inventory* (vgl. Kristensen, Borritz et al. 2005; vgl. Hanebuth, Aydin & Scherf 2012) erhoben. Dieser Fragebogen besteht aus den beiden Subskalen *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* (7 Items; Beispielimem: „Empfinden Sie jede Arbeitsstunde als ermüdend?“; Antwortkategorien: sehr oft = 1 bis nie/sehr selten = 5; $\alpha = .92$) und *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale und körperliche Erschöpfung* (6 Items; Beispielimem: „Wie oft sind Sie körperlich erschöpft?“ Antwortkategorien: 1 = sehr oft bis 5 = nie/sehr selten; $\alpha = .93$). Niedrige Werte auf den Subskalen stehen für starke Erschöpfung.

Arbeitsengagement: Zur Erhebung des Arbeitsengagements wurde die Kurzversion der *Utrecht Work Engagement Scale* (vgl. Schaufeli, Bakker & Salanova 2006; vgl. Sautier, Scherwath et al. 2015) herangezogen. Der Fragebogen besteht aus 9 Items (Beispielimem: „Bei der Arbeit strotze ich vor Energie“) mit einem 7-stufigen Antwortformat (1 = nie bis 7 = immer; $\alpha = .94$). Hohe Werte auf der eindimensionalen Arbeitsengagement Skala stehen für ein hohes Arbeitsengagement.

3.3 Statistische Analysen

Im ersten Schritt erfolgt eine Überprüfung des Messmodells mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit den Daten zur Häufigkeit des Auftretens der Arbeitsbelastungen und Ressourcen, beiden Subskalen des *CBI* und der *Arbeitsengagement* Skala. Die Analysen wurden in *R* (vgl. R Core Team 2017) mit dem Paket *lavaan* (vgl. Rosseel 2012) durchgeführt. Die Schätzung der Modellparameter erfolgte mittels DWLS (Diagonal Weighted Least Squares) Methode. Zur Beurteilung der Modellgüte wurde der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Residual (SRMS),

Tucker-Lewis Index (TLI) und Comparative Fit Index (CFI) herangezogen². Einzelne Items (vgl. Übersicht 5) wurden aus dem Messmodell aufgrund zu geringer standardisierter Faktorladungen ausgeschlossen. Das finale Messmodell mit den Faktoren (vgl. Übersicht 4) *Häufigkeit des Auftretens hoher Arbeitszeitbelastung und Personalmangel* (5 Items; $\alpha = .66$), *Arbeits- und Sicherheitsmaterialmangel* (2 Items; $\alpha = .49$), *Unterstützung/Zusammenarbeit in der Arbeit* (8 Items; $\alpha = .86$), *familiäre Belastungen* (3 Items; $\alpha = .69$), *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* (CBI; 7 Items; $\alpha = .92$), *persönliche-nicht-arbeitsbezogene Erschöpfung* (CBI; 6 Items; $\alpha = .93$) und *Arbeitsengagement* (9 Items; $\alpha = .94$) weist einen guten Modellfit ($\chi^2(704) = 1346,39$; $p = 0,000$; $\chi^2/df = 1,9$; RMSEA = 0,047; SRMR = 0,054; CFI = 0,995; TLI = 0,994) auf. Alle standardisierten Faktorladungen des finalen Modells waren zwischen 0,35 und 0,94. Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren bzw. diejenigen Items, die keinem Faktor zugeordnet wurden, sind in Übersicht 4 und 5 dargestellt. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurde weiters überprüft, ob die erhobenen Arbeitsbelastungen und Ressourcen, die Anzahl betreuungs- bzw. schulpflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt, Berufserfahrung und Arbeitsstunden pro Woche signifikante Prädiktoren für die *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung*, *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* und das *Arbeitsengagement* sind.

4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken zeigen ein eher hoch ausgeprägtes Arbeitsengagement und eher mittlere bis eher stark ausgeprägte Erschöpfung (vgl. Übersicht 3).

Die deskriptiven Statistiken der Arbeitsbelastungen und Ressourcen sind in Übersicht 4 und 5 dargestellt. Alle miteinbezogenen Belastungen und Ressourcen, außer der Einschränkungen der möglichen Aktivitäten mit den Kindern, korrelieren signifikant mit den Erschöpfungsskalen und dem Arbeitsengagement (r zwischen 0,18 und 0,46; vgl. Übersicht 6).

² Cut-off Kriterien SRMR $\leq .08$, RMSEA $\leq .06$; CFI und TLI ≥ 0.95 (vgl. Hu & Bentler 1999)

	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,32	0,88	2,16
Arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,83	0,89	2,71
Arbeitsengagement (UWES)	467	4,78	1,21	4,77

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Mdn* = Median; Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI) & Arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI): 5-stufiges Antwortformat: 1 = starke Erschöpfung; 5 = keine Erschöpfung; Arbeitsengagement (UWES): 7-stufiges Antwortformat: 1 = geringes Engagement; 7 = hohes Engagement

Übersicht 3: Persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung, Arbeitsengagement; deskriptive Statistiken (Quelle: eigene Darstellung)

Faktor/Items	25% Quantil	Median	75% Quantil
Arbeitszeitbelastung und Personalmangel	4	4,8	5,6
Zeitdruck bei der Arbeit	4	5	6
Lange Arbeitszeiten	3	4	5,25
Ausreichende Planungs- und Vorbereitungszeit für meine Arbeit*	2	3	4
Ausreichende Erholungspausen während der Arbeit*	1	2	3
Genügend Personal ist vorhanden *	2	3	5
Mangel an Ausstattung mit Bildungs- und Sicherheitsmaterialien	1,5	2,5	3,5
Mangel an Covid-19 Sicherheitsmaterialien (Masken, Desinfektionsmittel etc.)	1	2	3
Geeignete Bildungsmaterialien sind in ausreichender Menge vorhanden*	4	6	7
Unterstützung/Zusammenarbeit im Arbeitskontext	3,75	4,625	5,5
Soziale Unterstützung durch Kolleg*innen (unterstützen mich mit ihrer Zeit, Materialien, Informationen, Wissen)	3	5	6
Emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen	4	5	6
Unterstützung durch den Trägerverein	1	2	3
Gute Teamzusammenarbeit	4	6	7

Soziale Unterstützung durch die Führungskraft (unterstützen mich mit ihrer Zeit, Materialien, Informationen, Wissen)	3	4	6
Emotionale Unterstützung durch die Führungskraft	3	4	6
Konflikte mit Kolleg*innen *	2	3	3
Konflikte mit der Führungskraft*	1	2	3
Familiäre Belastungen	3	4	5
Belastungen in der eigenen Familie	2	3	5
Wenig Zeit für die eigene Familie	3	4	5
Genügend Erholungszeit außerhalb der Arbeit *	2,75	3	5

Übersicht 4: Faktoren Arbeitsbelastungen und Ressourcen; deskriptive Statistiken; Antwortformat 7-stufige Skala (1 = nie bis 7 = immer); * diese Items wurden vor Bildung des Faktors umkodiert (Quelle: eigene Darstellung)

Items die keinem Faktor zugeordnet werden konnten	25% Quantil	Median	75% Quantil
Angst seine Gesundheit in der Arbeit zu gefährden	3	5	7
Hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum bei der täglichen Arbeit	4	6	7
Emotionale Unterstützung durch Freunde/Familie	5	6	7
Freude an der Arbeit	4	6	6
Klare und zeitgerechte Informationen, wie mit der Covid-19 Situation in der Arbeit umzugehen ist	2	3	4,75
Herausfordernde Eltern/Erziehungsberechtigte Aktivitäten, die wir normalerweise mit den Kindern machen sind nicht möglich	4	5	6
hilfreiches Feedback zu meiner Arbeit (durch Kolleg*innen, die Führungskraft)	4	6	7
hilfreiches Feedback zu meiner Arbeit (durch Kolleg*innen, die Führungskraft)	3	4	5
Hohe Wertschätzung für meine Arbeit (durch Kolleg*innen, Führungskraft, Eltern etc.)	3	4	5

Anmerkungen: Antwortformat 7-stufige Skala (1 = nie bis 7 = immer);

Übersicht 5: Items die keinem Faktor zugeordnet werden konnten; deskriptive Statistiken (Quelle: eigene Darstellung)

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	-													
2	.37**	-												
3	.18**	.12*	-											
4	-.16**	-.18**	-.07	-										
5	-.17**	-.12**	-.09*	.27**	-									
6	-.22**	-.25**	.01	.39**	.22**	-								
7	-.24**	-.23**	-.07	.33**	.25**	.48**	-							
8	-.07	-.11*	-.06	.24**	.21**	.37**	.61**	-						
9	.35**	.28**	.15**	-.30**	-.32**	-.30**	-.32**	-.26**	-					
10	.28**	.28**	.04	-.26**	-.35**	-.21**	-.26**	-.24**	.37**	-				
11	-.08	-.10*	.02	.31**	.29**	.45**	.47**	.67**	-.31**	-.31**	-			
12	.27**	.18**	.07	-.27**	-.22**	-.28**	-.25**	-.20**	.44**	.22**	-.26**	-		
13	-.33**	-.41**	-.06	.28**	.18**	.46**	.41**	.31**	-.45**	-.22**	.32**	-.40**	-	
14	-.31**	-.38**	-.01	.34**	.21**	.57**	.46**	.36**	-.52**	-.25**	.39**	-.47**	.85**	-
15	-.16**	-.22**	.04	.33**	.22**	.68**	.48**	.42**	-.27**	-.16**	.41**	-.22**	.52**	.65**

Übersicht 6: Interkorrelationen; V = Variable: 1. Herausfordernde Eltern; 2. Angst Gesundheit zu gefährden; 3. Eingeschränkte Aktivitäten mit den Kindern; 4. Gestaltungs- und Entscheidungsfrei räume; 5. Informationen zum Umgang mit Covid in der Arbeit; 6. Freude an der Arbeit; 7. Wertschätzung für die Arbeit; 8. Feedback in der Arbeit; 9. Skala Zeit- und Personalmangel; 10. Skala Arbeits- und Sicherheitsmaterialmangel; 11. Skala Unterstützung in der Arbeit; 12. Skala Familiäre Belastungen; 13. Skala persönliche emotionale und körperliche Erschöpfung; 14. Skala arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung; 15. Skala Arbeitsengagement; Persönliches Erschöpfung (CBI) & Arbeitsbezogener Erschöpfung (CBI); 5-stufiges Antwortformat: 1=starke Erschöpfung; 5= keine Erschöpfung; Arbeitsengagement (UWES): 7-stufiges Antwortformat: 1= geringes Engagement; 7 hohes Engagement; Bei den Variablen 1-12: 7-stufiges Antwortformat; 1 nie bis 7 immer/jeden Tag; * p < .05. ** p < .01. (Quelle: eigene Darstellung)

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurde überprüft, ob die erhobenen Arbeitsbelastungen und Ressourcen, die Anzahl betreuungs- bzw. schulpflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt, Berufserfahrung und Arbeitsstunden pro Woche signifikante Prädiktoren für die *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung*, *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* und das *Arbeitsengagement* sind. Das Strukturmodell weist einen akzeptablen Modellfit auf ($\chi^2(1174) = 2796,993$; $p = 0,000$; $\chi^2/df = 2,4$; RMSEA = 0,063; SRMR = 0,065; CFI = 0,958; TLI = 0,972).

Die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung (kleine Werte bedeuten starke Erschöpfung) wird durch eine häufige Arbeitszeitbelastung und Personalmangel ($\beta = -0,335$; $p = 0,006$), familiäre Belastungen ($\beta = -0,267$; $p = 0,015$), die Angst der Mitarbeiter*innen ihre Gesundheit zu gefährden ($\beta = -0,208$; $p = 0,000$), die herausfordernde Elternkooperation ($\beta = -0,117$; $p = 0,016$)

sowie die Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche ($\beta = -0,089$; $p = 0,047$) beeinflusst. Je häufiger Arbeitszeitbelastung und Personalmangel³ (Zeitdruck, lange Arbeitszeiten, unzureichende Planungs- und Vorbereitungszeit, unzureichende Pausen, Personalmangel) sowie familiäre Belastungen aus Sicht der Befragten vorkamen, desto stärker war die emotionale arbeitsplatzbezogene Erschöpfung. Diese ist zudem stärker, wenn die Mitarbeiter*innen angaben, dass sie häufig Angst um ihre Gesundheit hatten, in geringerem Ausmaß aufgrund herausfordernder Elternkooperation sowie hoher Anzahl an Arbeitsstunden pro Woche. Mangel an Covid-Sicherheitsmaterialien und Bildungsmaterialien ($p = 0,091$), Einschränkung der möglichen Aktivitäten mit den Kindern ($p = 0,329$), Informationen, wie mit der Covid-19 Situation in der Arbeit umzugehen ist ($p = 0,547$), Berufserfahrung in Jahren ($p = 0,275$), Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt ($p = 0,998$) sowie die Anzahl betreuungspflichtiger Kinder im gemeinsamen Haushalt ($p = 0,553$) hatten keinen signifikanten Einfluss auf die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung. Weiters zeigte sich, dass die Häufigkeit der erhaltenen Wertschätzung ($\beta = 0,225$; $p = 0,000$) und der emotionalen Unterstützung durch Freunde/Familie ($\beta = 0,107$; $p = 0,022$) die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung reduzieren. Der stärkste Prädiktor für eine geringe arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung war aber die Freude an der Arbeit ($\beta = 0,346$; $p = 0,000$). Ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der täglichen Arbeit ($p = 0,432$), soziale und emotionale Unterstützung in der Arbeit ($p = 0,912$), Häufigkeit des erhaltenen Feedbacks ($p = 0,576$) waren keine signifikanten Prädiktoren für die arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung. Durch die in das Modell miteinbezogenen Variablen konnten 71 % der Varianz der arbeitsbezogenen Erschöpfung aufgeklärt werden. Dies stellt eine hohe Varianzaufklärung dar.

Hinsichtlich der nicht arbeitsbezogenen persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung (kleine Werte bedeuten starke Erschöpfung; $r^2 = 0,58$) als abhängige Variable zeigt sich folgendes: Je häufiger hohe Arbeitszeitbelastung und Personalmangel ($\beta = -0,327$; $p = 0,012$) sowie familiäre Belastungen ($\beta = -0,217$; $p = 0,035$) auftraten, desto stärker ist die persönliche nicht-arbeitsbezogene emotionale und physische Erschöpfung. Wie schon bei der arbeitsbezogenen Erschöpfung waren auch die Prädiktoren herausfordernd-

³ Wichtigster Prädiktor (aufgrund des höchsten standardisierten β Koeffizienten)

de Elternkooperation ($\beta = -0,137$; $p = 0,009$) und Angst die eigene Gesundheit zu gefährden ($\beta = -0,225$; $p = 0,000$) signifikant und führen demnach zu einer erhöhten persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung. Ein Mangel an möglichen Aktivitäten mit den Kindern ($p = 0,837$), Mangel an Covid-19 Sicherheitsmaterialien und Bildungsmaterialien ($p = 0,117$), klare und zeitgerechte Informationen zum Umgang mit der Covid-19 Situation in der Arbeit ($p = 0,519$), die Arbeitsstundenanzahl pro Woche ($p = 0,151$), Anzahl Betreuungspflichtiger ($p = 0,782$) und schulpflichtiger ($p = 0,598$) Kinder im Haushalt waren keine signifikanten Prädiktoren. Die Ressourcen Freude an der Arbeit ($\beta = 0,289$; $p = 0,000$) und Wertschätzung für die Arbeit ($\beta = 0,170$; $p = 0,014$) weisen einen signifikanten erschöpfungsreduzierenden Effekt (persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale und physische Erschöpfung) auf. Die emotionale Unterstützung durch Familie und Freunde ($p = 0,108$), Unterstützung in der Arbeit ($p = 0,803$), Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der Arbeit ($p = 0,43$), Feedback ($p = 0,628$) sowie Berufserfahrung in Jahren ($p = 0,055$) hatten keinen signifikanten Einfluss auf die persönliche, emotionale und körperliche Erschöpfung.

Das Arbeitsengagement (kleine Werte auf dieser Skala bedeuten ein geringes Arbeitsengagement; $r^2 = 0,56$) wird durch die Freude an der Arbeit ($\beta = 0,537$; $p = 0,000$), Wertschätzung für die Arbeit ($\beta = 0,148$; $p = 0,01$) sowie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume in der Arbeit ($\beta = 0,084$; $p = 0,05$) positiv beeinflusst. Die restlichen Prädiktoren waren nicht signifikant.

5 Diskussion

Aufgrund der Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen im beruflichen Alltag, war es Ziel der vorliegenden Studie, den Einfluss von Arbeitsanforderungen und Ressourcen während der Covid-19 Pandemie auf die psychische Erschöpfung und das Arbeitsengagement von Personen aus dem elementaren Bildungsbereich in Österreich zu untersuchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Arbeitsbelastungen wie der Personalmangel und Arbeitszeitbelastungen mit einer erhöhten arbeitsbezogenen als auch persönlichen emotionalen und physischen Erschöpfung einhergehen. Weitere Belastungsfaktoren, die damit in Verbindung stehen, sind familiäre Belastungen, die Angst seine Gesundheit am Arbeitsplatz zu gefährden und die herausfor-

dernde Elternkooperation. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen auch die Bedeutung von Ressourcen, wie der Häufigkeit der erhaltenen Wertschätzung für die Arbeit, emotionale Unterstützung durch die Familie/Freund*innen, sowie der Freude an der Arbeit, welche das Erschöpfungsempfinden reduzieren. Personen, die häufiger Wertschätzung erhalten und Freude an der Arbeit verspüren, waren engagierter. Auch ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der täglichen Arbeit beeinflusst das Arbeitsengagement positiv.

Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Studie von Spiel, Reiter et al. (2021) die belegt, dass Personalmangel, Zeitdruck, schwierige Elternkooperation und die geringe Wertschätzung herausfordernd für das Personal in elementaren Bildungsinstitutionen während der Pandemie waren. Viele dieser Belastungsfaktoren, insbesondere der Personalmangel, waren auch vor der Pandemie bekannt. Dennoch liegt der Schluss nahe, „dass die Pandemie bestehende Missstände sichtbar macht und verstärkt“ (Spiel, Reiter et al. 2021)⁴. Die vorliegenden Ergebnisse belegen auch, dass erhaltene Wertschätzung (vgl. Bakker, Hakanen et al. 2007; vgl. Spiel, Reiter et al. 2021), familiäre Unterstützung und Freude an der Arbeit wichtige Ressourcen sind, die das Erschöpfungsempfinden reduzieren können. Auffallend war, dass die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz kein signifikanter Prädiktor für die Erschöpfung und das Arbeitsengagement war (signifikante Korrelationen liegen aber vor). Dies könnte an den Interkorrelationen mit den anderen Ressourcen liegen. Die soziale und emotionale Unterstützung könnte auch über andere Variablen (Freude und Wertschätzung) einen Einfluss (Mediatoreffekt) auf die Erschöpfung und das Arbeitsengagement ausüben. Die deskriptiven Statistiken zeigen ein eher hoch ausgeprägtes Arbeitsengagement und eher mittlere bis stark ausgeprägte Erschöpfungswerte. Da es sich um keine repräsentative Befragung handelt, (siehe Limitationen) wäre es denkbar, dass Personen mit sehr hoher Erschöpfung aufgrund von fehlender Zeit oder fehlender Motivation tendenziell weniger gewillt waren, an der Befragung teilzunehmen. Dadurch wären Personen mit hoher Erschöpfung in der Stichprobe unterrepräsentiert. Ressourcen besitzen auch eine motivierende Wirkung und können das Arbeitsengagement erhöhen (vgl. Bakker, Demerouti & Euwema 2005). Laut der Theorie der Ressourcenkonservierung (vgl. Hobfoll 2001) streben Menschen danach, Res-

⁴ https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Ergebnisse_Elementarpa__dagoginnen_final.pdf Zugriff am 18.08.2021

sourcen zu erhalten, zu beschützen und zu erweitern. Verlust oder ein drohender Verlust von Ressourcen resultiert in Stress und über einen längeren Zeitraum kann es aufgrund einer Ressourcenverlustspirale zur emotionalen Erschöpfung/Burnout kommen. „Because resource loss is stressful and because people must invest resources to offset further resource loss, once initial losses occur, people become increasingly vulnerable to ongoing loss“ (Hobfoll 2001, S. 355). Dem Aufbau von vielfältigen Ressourcen und Veränderungen der Arbeitsumgebung wird demnach hohe Priorität zugeschrieben.

6 Implikationen für die Praxis

Da situationsspezifische und organisationale Faktoren, neben personenbezogenen, eine bedeutende Rolle in der Entstehung von Burnout spielen (vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter 2001), sollten neben verhaltenspräventiven Ansätzen (personenbezogen: Aufbau von effizienten Copingstrategien durch Trainings etc.) der Burnoutprävention und -intervention vor allem die Verbesserung der Arbeitsbedingungen (bedingungsbezogene/verhältnispräventive Ansätze) im Fokus stehen, um der Erschöpfung und deren möglichen weitreichenderen Folgen (Krankenzustände und den dadurch entstehenden Personal-mangel, Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit, etc.) entgegenzuwirken. Eine Veränderung der Arbeitsbedingungen und organisationaler Faktoren stellt sicherlich die größere Herausforderung für die Organisationen dar als die Implementierung personenbezogener Maßnahmen. „There are both philosophical and pragmatic reasons underlying the predominant focus on the individual, including notions of individual causality and responsibility, and the assumption that it is easier and cheaper to change people than organizations“ (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, S. 418). Eine Kombination aus beiden Ansätzen gilt als vielversprechend (vgl. Awa, Plaumann & Walter 2010). Ein umfassendes Burnoutpräventions-/Interventionskonzept findet sich in Buruck, Tomaschek und Lütke-Lanfer (2019). Hierbei kommen vorbereitende Prozessschritte wie das Erarbeiten einer Kommunikations- und Informationsstrategie für die Implementierung von Maßnahmen, Sicherung der Unterstützung der Führungskräfte für die Implementierung dieser sowie konkrete Maßnahmen wie Gesundheitszirkel, regelmäßige Supervision, Maßnahmen um das Personal mit dem Thema Burnout und dessen Risikofaktoren und einer gleichzeitigen Burnout-Prävention vertraut zu machen, Aufbau ei-

ner vertrauensvollen Atmosphäre und partizipative Erarbeitung von Interventionsstrategien zum Einsatz. Ergänzend sollten neue Ressourcen zum Umgang mit Belastungen partizipativ mit den Mitarbeiter*innen erarbeitet werden, um Veränderung durch Partizipation zu erreichen (vgl. Wei, Yi & Yuan 2011; vgl. Viernickel, Voss & Mauz 2017).

7 Limitationen

Die Limitationen beziehen sich vor allem auf die nicht repräsentative Stichprobe und dass es sich um Selbstberichte der Studienteilnehmer*innen handelt. Es wurde das Ziel verfolgt, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu erreichen, was leider nicht gelungen ist. Mögliche Gründe hierfür könnten die zeitnahe Befragung der Universität Graz und der Universität Wien sein. Dadurch könnte eine Übersättigung mit Befragungen eingetreten sein. Somit liegt der vorliegenden Studie keine repräsentative Stichprobe (weder für Wien noch für alle Bundesländer) zu Grunde.

Literatur

- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development* 33(1), S. 107–120. doi:10.1080/10409289.2020.1848301.
- Appel, J. & Kim-Appel, D. (2008). Family systems at work: The relationship between family coping and employee burnout. *The Family Journal* 16(3), S. 231–239.
- Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling* 78(2), S. 184–190. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology* 22(3), S. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of occupational health psychology* 10(2), S. 170–180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99(2), S. 274–284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274.

- Britt, T. W., Shuffler, M. L., Pegram, R. L., Xoxakos, P., Rosopa, P., Hirsh, E. & Jackson, W. (2020). Job Demands and Resources among Healthcare Professionals during Virus Pandemics: A Review and Examination of Fluctuations in Mental Health Strain during COVID-19. *Applied Psychology. An International Review* 0(0), S. 1–30. doi:10.1111/apps.12304.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development* 27(7), S. 1018–1039. doi:10.1080/10409289.2016.1168227.
- Buruck, G., Tomaschek, A. & Lütke-Lanfer, S. S. (2019). Burnout prevention team-process evaluation of an organizational health intervention. *Journal of Public Health* 27(6), S. 743–754. doi:10.1007/s10389-018-0999-0.
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal* 45(5), S. 583–593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49(1), S. 91–96. doi:10.1007/s11125-020-09464-3.
- 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), S. 227–268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of Applied Psychology* 86(3), S. 499–512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 73(2), S. 119–130. doi:10.1007/s41449-018-0100-4.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pözl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE). Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder. Abrufbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf (2021-07-01).
- Gu, Y. & Wang, R. (2021). Job demands and work–family conflict in preschool teachers: The buffering effects of job resources and off-job recovery experiences. *Current Psychology* 40(8), S. 3974–3985. doi:10.1007/s12144-019-00349-z.
- Hanebuth, D., Aydin, D. & Scherf, T. (2012). Burnout and related conditions in managers: a five-year longitudinal study. *Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity* 5(2), S. 4–40.
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L. & Santavirta, N. (2022). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predic-

- ting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 50(3), S. 399–409. doi:10.1007/s10643-021-01166-5.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review* 50(3), S. 337–370. doi:https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6(1), S. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology* 61, S. 21–32. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002.
- Krisper, J., Pözl-Stefanec, E. & Eichen, L. (2020). Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* 3(1), S. 85–97.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress* 19(3), S. 192–207. doi:10.1080/02678370500297720.
- Leiter, M. P. & Durup, M. J. (1996). Work, Home, and In-Between: A Longitudinal Study of Spillover. *The Journal of Applied Behavioral Science* 32(1), S. 29–47. doi:10.1177/0021886396321002.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R. & Vandell, D. L. (2013). Timing of high-quality child care and cognitive, language, and preacademic development. *Developmental psychology* 49(8), S. 1440–1451. doi:10.1037/a0030613.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development* 79(3), S. 732–749.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52(1), S. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Methlagl, M., Taslimi, N. J. & Majcen, J. (2022). Elementare Bildung während der Corona-Krise: Herausforderungen und Ressourcen im pädagogischen Alltag: Erste deskriptive Ergebnisse. *Journal für Elementar- und Primarbildung* 1(1), S. 11–22.
- R Core Team. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Abrufbar unter: <https://www.R-project.org/>.
- Rossee, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48(2), S. 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02.

- Sautier, L., Scherwath, A., Weis, J., Sarkar, S., Bosbach, M., Schendel, M., Ladehoff, N., Koch, U. & Mehnert-Theuerkauf, A. (2015). Erfassung von Arbeitsengagement bei Patienten mit hämatologischen Malignomen: Die psychometrischen Eigenschaften der deutschen Version der Utrecht Work Engagement Scale 9 (UWES-9). *Die Rehabilitation* 54, S. 310–316. doi:<http://dx.doi.org/10.1055/s-0035-1555912>.
- Schaack, D. D., Le, V.-N. & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development* 31(7), S. 1011–1030. doi:10.1080/10409289.2020.1791648.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement* 66(4), S. 701–716. doi:10.1177/0013164405282471.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* 21(5), S. 1251–1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L. & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education* 3, S. 67–74. doi:10.11114/ijce.v3i2.4931.
- Spiel, C., Reiter, J., Schmidt, S., Steger, A. & Portele, M. (2021). Elementarpädagogik unter Covid-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse zweier Studien. Abrufbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/elementarpaedagoginnen/> (2021-07-03).
- UNESCO (2021). Abrufbar unter: <https://en.unesco.org/news/COVID-19-educational-disruption-and-response>. (2022-09-06)
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Reiser, M. (2007). Pathways to Problem Behaviors: Chaotic Homes, Parent and Child Effortful Control, and Parenting. *Social Development* 16(2), S. 249–267. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x>.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 9(2), S. 81–90. doi:10.1026/2191-9186/a000472.
- Wei, Z., Yi, Y. & Yuan, C. (2011). Bottom-up learning, organizational formalization, and ambidextrous innovation. *Journal of Organizational Change Management* 24(3), S. 314–329.

- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly* 30, S. 57–69.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review* 12(2), S. 237–268. doi:[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7).

