



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Ausgewählte motivationale Persönlichkeitsmerkmale als
Prädiktoren für Belastungsfaktoren und Burnout im
Sportlehrberuf“

verfasst von / submitted by

Lisa Wiesbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 482

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

Lehramtstudium UF Deutsch UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Univ. Ass. Mag. Dr. Clemens Ley

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Björn Krenn

Danksagung

Zunächst möchte ich meinem Betreuer Mag. Dr. Björn Krenn ein herzliches Dankeschön aussprechen. Er hat mich während des ganzen Entstehungsprozesses stets unterstützt, hatte immer ein offenes Ohr und zeigte mir, wie spannend und anspruchsvoll wissenschaftliche Forschung sein kann. Unzählige E-Mails, mehrere Treffen und diverse Diskussionen bestätigten sein reges Interesse an meiner Diplomarbeit. Danke für diese beachtliche Zusammenarbeit.

Ich möchte mich bei all jenen Sportlehrerinnen und Sportlehrern bedanken, die sich die Zeit genommen haben, um meinen Online-Fragebogen auszufüllen. Ohne deren Bereitschaft, wäre meine empirische Erhebung und anschließende Ergebnisfindung nicht möglich gewesen.

Liebe Susi und liebe Steffi, euch beiden gehört ein besonderer Dank. Nach dieser Zeit weiß ich, dass wir ein ganz besonderes Team sind, das über eine große Unterstützungskraft, eine ausgezeichnete Kooperation und eine lange Telefonrechnung verfügt. Ich war und bin froh, ein Teil unserer „DA-CREW“ zu sein.

Besonders möchte ich mich bei meinen Schulmädels und Bergmädels bedanken. Ganz besonders bei meiner Mitbewohnerin Linda, die mich in schwierigen Zeiten immer wieder aufgemuntert hat und mich zu Pausen gezwungen hat. Simone und Vicki, danke für eure positiven Zusprüche und den Ausblick, dass diese Arbeit irgendwann geschafft sei.

Ein großer Dank ist auch an dich, Philipp, gerichtet. Du hast dich immer wieder nach meinen Schreibprozess erkundigt und hast erhebliches Interesse an meinen neuen Erkenntnissen gezeigt. Allerdings hast du mir – gerade in dieser Zeit – bewusst gemacht, dass meine Diplomarbeit und der Abschluss meines Studiums im Leben nicht alles seien.

Ein großer Dank gilt auch Christian, Marlies, Lilli, Lotte und Gike. Ihr seid die Felsen in der Brandung und da, wenn man euch braucht.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meiner Mutter, Margit, und bei meinen Schwestern Agnes und Lena, und bei Hannah, bedanken, ohne die ich vermutlich nie so weit gekommen wäre. Ihr habt mich fortwährend bei meinen Zielen unterstützt und seid mir immer schon eine besondere Stütze gewesen. Für eure Liebe, Behutsamkeit und Fürsorge bin ich sehr dankbar. An dieser Stelle möchte ich ebenfalls meinem Vater einen großen Dank aussprechen, denn auch er war maßgeblich dafür verantwortlich, wo ich heute stehe. Auch wenn du nicht mehr bei uns bist, ich weiß, dass du da bist.

Zusammenfassung

Anhand der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Einfluss motivationaler Persönlichkeitsmerkmale auf das subjektive Belastungsempfinden von Sportlehrerinnen und Sportlehrern untersucht, um der Entstehungsfrage von Burnout im beruflichen Kontext näher zu kommen. Da bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen Potenzial zur Prognose zugesprochen wird, ist es von erheblichem Interesse, inwieweit deren Ausprägung als Prädiktoren für Belastungsfaktoren und Burnout dienlich sein können.

Mittels quantitativer Forschungsmethode in Form eines Online-Fragebogens, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, an der insgesamt 155 Sportlehrerinnen und Sportlehrer teilnahmen. Mit den gültigen Daten wurden statistische Berechnungen mit dem Programm SPSS durchgeführt, um schlussendlich die Forschungsfrage zu beantworten.

Um das individuelle Belastungsempfinden der Sportlehrerinnen und Sportlehrer zu ermitteln, wurden die fachspezifischen Unterrichtsstressoren nach Heim und Klimek (1999) eingesetzt. Nachweislich ergaben sich geringe Werte hinsichtlich des individuellen Belastungsempfindens. Mittels des MBI (*Maslach Burnout Inventory* nach Maslach, 1976) wurde festgestellt, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer über eine geringe emotionale Erschöpfung und eine niedrige Depersonalisation verfügen. Zusätzlich wiesen sie hohe Werte hinsichtlich der persönlichen Leistungsfähigkeit auf. Bei erhöhter Wahrnehmung der Unterrichtsstressoren konnte ebenfalls ein Zusammenhang mit Burnout festgestellt werden. Ferner konnten signifikante Korrelationen zwischen Burnout und offensiver Problembewältigung, Lebenszufriedenheit und Resignationstendenz bei Misserfolgen festgestellt werden.

Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die über eine ausgeprägte autonome Motivation sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügten, verspürten ein geringes Belastungsempfinden. Ein hohes Ausmaß an Autonomie erwies sich als durchaus nützliche Komponente kein Burnout zu entwickeln. Personen, die ihren Arbeitsaufwand auf das Notwendigste reduzierten, schienen, großen Belastungen ausgesetzt zu sein. Außerdem erzielten sie hohe Werte hinsichtlich Burnout. Ebenso korrelierte die Zielorientierung mit den einzelnen Maslach-Skalen. Autonome Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung erwiesen sich als vorteilhafte Prädiktoren für ein erhöhtes Belastungsempfinden bei Sportlehrpersonen, demnach sollten zukünftige Untersuchungen zu dieser Thematik diese beiden Determinanten unbedingt berücksichtigen.

Schlagwörter: Lehrberuf, Sportlehrpersonen, Burnout, Maslach, Persönlichkeitsmerkmale, Motivation

Abstract

In this thesis, the influence of motivational personality traits on the subjective exertion perception of sports teachers was examined in order to closer determine the origins of work-related burn outs. As certain personality traits are supposedly be of interest for the prognosis thereof, it is of utmost interest to what extent they can be used as an indicator for exertion and burnout.

By means of quantitative research method in the form of an online questionnaire, an empirical study was conducted in which 155 sports teachers participated. With the validly collected data, statistical calculations were performed with the program SPSS in order to answer the research question.

To determine the individual exertion perception of sports teachers, the subject-specific teaching stressors according to Heim and Klimek (1999) were applied. Evidently, low values were obtained with regard to the individual exertion perception. Using the MBI (*Maslach Burnout Inventory* according to Maslach, 1976) it was found that the physical education teachers have a low emotional exhaustion and a low depersonalization. In addition, they exhibited high personal performance values. There was also a correlation between teaching stressors and burnout. Significant correlations between burnout and offensive problem management, life satisfaction and the tendency to resignation were also found.

Physical education teachers, who had a pronounced autonomous motivation as well as a high self-efficacy expectation, felt a low sense of stress. A high degree of autonomy proved to be a very useful component not to suffer from burnout. People who reduced their work to the minimum seemed to be exposed to great burdens. They also achieved high levels of burnout. Similarly, the target orientation correlated with the individual Maslach scales. Autonomic motivation and self-efficacy have proved to be a beneficial predictor of increased exercise sensitivity among sports educators.

Key words: teaching profession, Burnout, Maslach, physical education teachers, personality traits, motivation

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	3
Zusammenfassung	5
Abstract	6
Einleitung.....	13
1 BEANSPRUCHUNG, BELASTUNG UND STRESS	15
1.1 Begriffsklärung.....	15
1.2 Belastungsfaktoren im Lehrberuf.....	17
1.3 Belastungsfaktoren im Sportlehrberuf	22
1.4 Forschungsstand Belastungen im Sportlehrberuf	26
2 BURNOUT.....	29
2.1 Konzepte von Burnout	30
2.1.1 Individuenbezogener Erklärungsansatz.....	30
2.1.2 Sozial-, arbeits- und organisationspsychologischer Erklärungsansatz.....	32
2.2 Forschungsstand Burnout im Lehrberuf	35
3 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE	43
3.1 Motivation	43
3.1.1 Die Self-Determination-Theory (SDT).....	44
3.1.2 Formen von Motivation	45
3.2 Die psychologischen Grundbedürfnisse	48
3.3 Selbstwirksamkeitserwartung	49
3.4 Zielorientierung und Arbeitsvermeidung	50
3.5 Forschungsstand zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrerinnen und Lehrern	52

4	EMPIRISCHES FORSCHUNGSVORHABEN.....	55
4.1	Forschungsaufriß	55
4.2	Forschungsfragestellung	57
4.3	Forschungshypothesen	57
5	EMPIRISCHE FORSCHUNGSMETHODE	58
5.1	Durchführung der Datenerhebung	58
5.2	Der Online-Fragebogen	59
5.2.1	Allgemeine Beschreibung	59
5.2.2	Instrumentarium und Reliabilitätsanalyse	60
6	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE.....	65
6.1	Angaben zur Person	65
6.2	Angaben zur Schule	67
6.3	Angaben zur Unterrichtstätigkeit.....	68
7	EMPIRISCHE FORSCHUNGSERGEBNISSE	73
7.1	MBI (Maslach-Burnout-Inventary).....	74
7.2	Hypothesenprüfung	79
7.2.1	Forschungshypothese 1 – Burnout und Persönlichkeitsmerkmale.....	79
7.2.2	Forschungshypothese 2 – Burnout und Unterrichtsstressoren.....	92
7.2.3	Forschungshypothese 3 – Unterrichtsstressoren und Persönlichkeitsmerkmale	98
7.2.4	Forschungshypothese 4 – Burnout und AVEM.....	103
7.2.5	Forschungshypothese 5 – Persönlichkeitsmerkmale	108
8	DISKUSSION UND INTERPRETATION DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	110
8.1	Darstellung der Ergebnisse	110
8.2	Limitation der empirischen Studie.....	115
9	RESÜMEE UND AUSBLICK	118

Literaturverzeichnis	121
Abbildungsverzeichnis.....	129
Tabellenverzeichnis.....	130
Anhang	132
Online-Fragebogen	132
Curriculum Vitae	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
Eidesstattliche Erklärung	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.

Einleitung

„Burnout has become an issue for along time exposing to all members of professions, including teaching“ (Moslehi, Saiiri & Valizadeh, 2011). Burnout wurde erstmals von Freudenberger (1974) als ein Zustand des Abnutzens und Ausbrennens von Energie definiert. In Bezug auf Untersuchungen des Burnout-Syndroms bei Lehrerinnen und Lehrer gilt Maslach (1976) als Pionierin auf diesem Gebiet. Im Zusammenhang mit dem Lehrberuf ist die Rede von einem physischen und psychischen Erschöpfungszustand, der zu Folge eine negative Berufseinstellung, eine schwache professionelle Selbsteinschätzung und einen Verlust von Empathie gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sich bringen kann (Moslehi et al., 2011).

Bisherige Untersuchungen zeigen, dass etwa jede fünfte Lehrperson ausgebrannt ist, jede zweite sich emotional erschöpft fühlt und jede vierte depersonalisierende Tendenzen im Umgang mit Lernenden zeigt (Käser, Wasch, 2011). Die meisten empirischen Studien sprechen davon, dass ca. 16-27% aller Lehrerinnen und Lehrer ausgebrannt sind (Bakker, Hakanen & Schaufeli, 2006; Dickhäuser & Tönjes, 2009; Oesterreich, 2015). Obwohl Sportlehrerinnen und Sportlehrer ebenfalls dazuzählen und vorherrschende Befunde ein erhöhtes Belastungspotential bestätigen, sprechen diverse Vorurteile dagegen, was die Erklärung schwerer nachvollziehbar macht und das Verständnis gegenüber ausgebrannten Personen oftmals nicht vorhanden ist. Sowohl individuelle Aspekte wie körperliche Beanspruchung als auch systembedingte Gegebenheiten wie curriculare Vorgaben oder disziplinäre Probleme können dazu führen, dass Lehrpersonen des Faches Bewegung und Sport an Burnout erkranken. Allerdings eröffnet der Gedanke – warum Personen derselben Berufsgruppe unter denselben Arbeitsbedingungen keine chronischen Erschöpfungszustände erfahren – einen neuen Blickwinkel. Ein erfolgloses Zusammenspiel von Motiv, Ziel und Bedingungen führen zu einem geringeren Wohlbefinden und negativen Beanspruchungsreaktionen. Folglich könnte man davon ausgehen, dass – wenn die inneren Dispositionen einer Lehrerin oder eines Lehrers im Einklang sind – es dann zu weniger beruflichen Belastungen kommt. Jedoch ist die (Arbeits-) Zufriedenheit ein wesentlicher Bestandteil des Wohlbefindens, das wiederum Einfluss auf die Gesundheit hat. Das Wohlbefinden wird wiederum von motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst, wie autonome Motivation, psychologischen Grundbedürfnissen, Selbstwirksamkeitserwartung oder Zielorientierung, die wiederum in einem Konstrukt in einem gewissen ambivalenten Einfluss zueinander stehen (Deci & Ryan, 1993; Kunter, 2014).

Bisher untersuchte die Forschung hauptsächlich äußere Bedingungen, um den Zustand des Ausgebranntseins zu erklären. Dabei wurde öfter ausgespart, welche Relevanz ungünstige Persönlichkeitsdispositionen bei der Entstehung von Burnout aufweisen. Aus diesem Grund

wird mittels einer quantitativen Studie untersucht, inwiefern innere Strukturen dazu beitragen, um als Prädiktoren für das subjektive erhöhte Belastungsempfinden und für die Entstehung von Burnout zu dienen.

Im Anschluss an die Einleitung, folgt der direkter Einstieg in den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit. Ausgehend von dem Gedanken, dass motivationale Persönlichkeitsmerkmale eine berechnigte Relevanz bei der Vermeidung von erhöhtem Belastungspotential und der Entstehung von Burnout innehaben, beinhaltet der Theorieteil eine nähere Beschreibung zu den einzelnen Determinationen. Abschließend folgen immer wieder Darstellungen von bisheriger Untersuchungen, die sich bereits den einzelnen Faktoren und deren Zusammenspiel gewidmet haben. Den Abschluss des Theorieteils bildet das Kapitel 4. In diesem klärt der Forschungsaufriß, aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen, das empirische Forschungsvorhaben dieser Arbeit. Diese Erläuterungen dienen zur Entwicklung der Forschungsfragestellung und zur Bildung der Hypothesen.

Den empirischen Teil dieser Diplomarbeit decken die Kapitel 5, 6 und 7 ab. Hierbei wird zunächst die empirische Forschungsmethode erläutert. Zunächst wird die Durchführung der quantitativen Datenerhebung dargelegt, danach folgt eine Schilderung des Instrumentariums des Online-Fragebogens. Anschließend findet sich eine Beschreibung der Stichprobe. Ferner werden die einzelnen Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung dargestellt. Die Zusammenfassung der wichtigsten gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Diplomarbeit mit der dazugehörigen Limitation der empirischen Studie befinden sich im Kapitel 8. Zusätzlich liefert das abschließende Kapitel 9 ein allgemeines Fazit, das als Vorlage für weitere Untersuchungen zum Zusammenspiel von Burnout und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen dienen könnte, sowie einen Ausblick über mögliche weiterführende Forschungsfragestellungen zu dieser Thematik.

1 Beanspruchung, Belastung und Stress

1.1 Begriffsklärung

Umgangssprachlich werden die Begriffe Belastung und Beanspruchung im alltäglichen Sprachgebrauch weitgehend synonym verwendet, sodass in einem mündlichen Gespräch von einer einheitlichen Vorstellung dieses belastenden oder beanspruchten Zustands ausgegangen wird. Auch in wissenschaftlichen Diskursen ist die Trennung dieser beiden Begrifflichkeiten nicht immer eindeutig. So ist der Verzicht, Belastung und Beanspruchung voneinander zu trennen, ebenso gegeben, wie präzise und abgegrenzte Definitionen der beiden Begrifflichkeiten. Der zentrale Grund für eine Unterscheidung dieser beiden zueinander in Beziehung stehenden Faktoren, ist die Erschließung klarer Bedingungen und Auswirkungen interner und externer Prozesse (Oesterrich, 2015; Stiller, 2015).

Obwohl eine Vielzahl an Definitionen vorherrscht, weist das Differenzkonzept von Rohmert und Rutenfranz (1975) eine äußerst präzise Unterscheidung der beiden Begrifflichkeiten auf, wobei sie a priori hauptsächlich negativ prononciert ist. Eine Belastung ist eine situative Bedingung, die von der betroffenen Person als Überforderung ihrer Kompetenz wahrgenommen wird. Es handelt sich um ein subjektives Empfinden, welches das Erreichen von eigenen Handlungszielen, beispielsweise aufgrund eines Kompetenzverlustes oder einer Überforderung, erschwert und hemmt. Stressoren werden häufig als Synonym für den Begriff Belastung verwendet (Heim & Klimek, 1999), wobei der Stressor danach eingeschätzt wird, welche Ressourcen zu seiner Bewältigung gegeben sind (Rudow, 1994). Das Bindeglied zwischen den zentralen Begrifflichkeiten sind daher jene Umstände – oder jene Belastungsfaktoren –, die dafür verantwortlich sind, dass aus einer externen einwirkenden Belastung eine interne Beanspruchung entsteht (Stiller, 2015). Allerdings gibt es nicht die eine psychische Belastung im Lehrberuf, sondern man spricht grundsätzlich von einer Mehrfachbelastung, die sich aus den Berufsanforderungen ergibt (Rudow, 1994). Bleiben Bewältigungsstrategien erfolglos und Stressoren über längere Zeit wirksam, können Belastungsfolgen bzw. Stressfolgen psychosomatische Zustände oder sogar Burnout verursachen (Heim & Klimek, 1999). Hierbei gilt es, den Unterschied zwischen Belastungsreaktion und Belastungsfolge zu klären. Während eine Belastungsreaktion nur ein kurzfristig auftretendes und reversibles Phänomen ist, handelt es sich bei einer Belastungsfolge um ein überdauerndes chronisches und nur bedingt reversibles Phänomen. Eine Belastungsfolge kann allerdings positiv wie negativ sein. Eine positive Belastungsfolge ist beispielsweise das Wohlbefinden, da sich die psychophysische Regulation verbessert und sich die Handlungsvoraussetzungen vermehren. Im Gegensatz dazu stehen die negativen Belastungsfolgen, wie Ermüdung, Monotonie und Stress. Sie führen dazu, dass es zu einer Destabilisierung der psychophysischen Regulation kommt und sich die Handlungsvoraussetzungen vermindern. Die spürbare Belastung setzt sich schließlich aus

vielen Belastungsfaktoren zusammen und wirkt so individuell auf die betroffene Person ein. Jedoch weist der Lehrberuf mehrere und verschiedenartige Belastungsfaktoren und -arten auf, die sich aufgrund der Auftrittintensität und -dauer unterscheiden (Rudow, 1994). Das Belastungserleben lässt sich demnach als Produkt des Vergleichs zwischen situationsspezifischen Handlungsmöglichkeiten und situationsspezifischen Anforderungen definieren. Zum besseren Verständnis dient nun dieses Beispiel:

Eine Lehrerin, die zum Beispiel eine relativ große Klasse unterrichtet, in der es häufig laut zugeht, wird diese objektiven Bedingungen als subjektive Belastung erleben, weil dadurch ihre emotionalen Bedürfnisse nach Wohlbefinden im Beruf nicht befriedigt werden können. Kurzfristig führt der Lärm zu Reaktionen wie Anspannung, Kopfschmerzen usw. Diese negativen Reaktionen sind reversibel und können durch entsprechende Ruhe oder ausgleichende Beschäftigung in der Freizeit wieder abgebaut werden. Sind der Lärm, die daraus resultierende subjektive Belastung und die Beanspruchungsreaktionen jedoch permanent vorhanden, kommt es zu Beanspruchungsfolgen wie bspw. chronischen Krankheiten. (vgl. Van Dick, Stegmann, 2013, S. 45)

Wie vorhin schon erwähnt, handelt es sich bei Stress um eine negative Belastungsfolge. Seit der Entwicklung des *Transaktionalen Stressmodelles* von Richard Lazarus (1996, zit. n. Rudow, 1994, S.91) herrscht ein einheitlicher Konsens darüber, dass psychischer Stress „im Kontext von kognitiven Bewertungs- und Bewältigungsprozessen zu verstehen ist.“ Demnach tritt Stress auf, sobald Anforderungen, Belastungen oder Reize in spezifischer Weise vom Individuum als eine Gefährdung oder eine Bedrohung bewertet werden. Weiters handelt es sich um eine Wechselwirkung zwischen dem subjektiven Stresspotential, wie beispielsweise geringe Selbstwirksamkeitserwartung, und den objektiven Umweltbedingungen, wie die fehlende Autonomie im Lehrberuf. Folglich ist Stress ein Überbegriff für negative Emotionen, die bei unangenehmen von der Umwelt gestellten Herausforderungen auftreten und schließlich die persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten überfordern. Stress kann jedoch auch als Prozess verstanden werden, welcher unter anderem durch Phasen der Bewertung dominiert wird. Besonders in sozialen Berufen ist das Auftreten von erhöhten Stressempfinden deutlich höher.

Ferner hat die berufliche Belastung sogar einen Einfluss auf die Wahrnehmung außerhalb des Berufserlebens, sowie auf das physische Wohlbefinden (Rudow, 1994).

1.2 Belastungsfaktoren im Lehrberuf

Obwohl die Untersuchungen zu Belastungen, Beanspruchungen und Stressoren im Lehrberuf erheblich zugenommen haben, warnt Schaarschmidt (2005a) davor, trotz des vorherrschenden problematischen Bildes, diesen Beruf zwangsläufig direkt mit physischen sowie psychischen und psychosomatischen Gesundheitsproblemen zu assoziieren.

Meist wird die Belastungsproblematik im Zusammenhang mit dem Schultyp untersucht, selten jedoch in Bezug auf den differenzierten Vergleich zwischen den einzelnen Fächern. Vermutlich liegt das daran, dass sich ein direkter Arbeitsvergleich zwischen den verschiedenen Fachgruppen als schwierig darstellt, da eine große Anzahl an unterschiedlichen Fächerkombinationen möglich ist. Die von Schaarschmidt (2005a) durchgeführten Vergleiche zwischen den schulischen Gegenständen weisen keine eindeutigen Ergebnisse auf. Demnach lässt sich keine klare Aussage darüber treffen, welche Lehrerinnen und Lehrer mit welcher Kombination stärker oder schwächer belastet sind. Allerdings kann Schaarschmidt nachweisen, dass eine ungünstigere Tendenz arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens bei jenen Kombinationen zu erkennen ist, die eine intensive Vor- und Nachbereitungszeit aufweisen. Konkret erwähnt wird beispielsweise Deutsch.

In Bezug auf die Schulform ließen sich jedoch erwähnenswerte Unterscheidungen feststellen, da jede Schulform andere Anforderungen an die Lehrkräfte stellt (Vollmann-Hummel, 2008).

Auch wenn die Angaben aus Deutschland stammen, so ist anzunehmen, dass es sich bei den österreichischen Hauptschullehrenden bzw. Lehrpersonen der Neuen Mittelschule ähnlich verhält. Schaarschmidt und Fischer (1995) konnten feststellen, dass sich Volks- und Hauptschullehrpersonen mehr belastet fühlen als jene, die in einer AHS oder Berufsschule unterrichten. Eine Studie aus Deutschland – genauer aus Nordrhein-Westfalen – hat jedoch ein etwas konträres Ergebnis vorzuweisen. Zwar wurden nur Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer befragt, jedoch unterrichten 272 in einer Halbtags Hauptschule und 374 in einer Ganztags Hauptschule, demnach unterscheiden sich die Schultypen in ihren Grundzügen voneinander. Trotzdem ist kein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Belastungsempfindens festzustellen (Böhm-Kasper, Fussangel, Dizinger & Gräsel, 2010).

Problematisches Verhalten, Stundenanzahl, Klassengröße

Allgemein sind Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen und Regionen von jenen belastenden Faktoren am meisten betroffen: *problematisches Schülerinnen- und Schülerverhalten*, *Stundenanzahl* und *Klassengröße* (Heim & Klimek, 1999; Schaarschmidt, 2005a). Wobei

letzteres Problem durch einige Richtlinien und Rundschreiben in den letzten Jahren sehr verbessert wurde. Diese drei genannten Bedingungen verursachen in ihrem Zusammenwirken eine starke Gesamtbelastung. Auch Copper und Travers (1996) bestätigen nach einer Analyse mehrerer empirischer Studien, dass das unangemessene Verhalten von Schülerinnen und Schülern mehrheitlich dafür verantwortlich ist, dass Lehrerinnen und Lehrer Stress verspüren. Davazoglou, Kokkinos und Panayiotou (2005) bestätigen diese Annahme nach denselben Ergebnissen von 606 griechischen und zyprischen Lehrkräften. Zusätzlich ergänzen sie, dass sich mit steigender Beanspruchung eine zunehmende Intoleranz gegenüber herausfordernden Verhaltensweisen der Lehrenden bildet. Daraus lässt sich schließen, dass die Stundenanzahl belastender empfinden, wenn eine hohe Disziplinlosigkeit in einer großen Klasse herrscht und dadurch die Arbeitsbereitschaft und -bewältigung zu einem erheblichen Kraftakt wird (Schaarschmidt, 2005a; Martinek, 2014).

Bei einer qualitativen Untersuchung, in der sowohl 32 schwedische als auch türkische Primary School Lehrerinnen und Lehrer interviewt wurden, konnte festgestellt werden, dass die Klassen in türkischen Schulen weitaus überfüllter sind als die Skandinavischen. Trotzdem gaben 71% der schwedischen Lehrpersonen an, dass sie aufgrund der Klassengröße belastet sind (Öztürk, 2011).

Fehlende Rückmeldung über berufliche Erfolge

In ihrer primären Tätigkeit, dem Unterrichten, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mit Schülerinnen und Schülern zusammen. Jedoch besteht keine eindeutige Kausalität zwischen Lehrarbeit und Schülerlernen, denn eine erfreuliche Schülerleistung oder ein sehenswerter Lehrfortschritt bzw. Lernerfolg lässt sich in der Regel nicht eindeutig auf das Lehrerinnenhandeln oder Lehrerhandeln zurückführen. Diese Tatsache bedeutet für die eine Lehrperson die eingeschränkte Einflussmöglichkeit und für die andere die Unsicherheit über die individuelle Lehrleistung. Allerdings benötigt es Rückmeldung zum individuellen Tun, damit man sich in seinem Beruf auch kompetent fühlt (Rothland, 2013, Kunter, 2014). „Die geringe Kontrolle über die Lehrarbeit sowie die erzielten Effekte und die damit einhergehenden Unsicherheiten werden durch die *fehlende Rückmeldung über die Erfolge* des individuellen beruflichen Tuns verstärkt“ (Rothland, 2013, S. 27).

Fehlende Anerkennung

Mit dem vorhin genannten Belastungsfaktor – *fehlende Rückmeldung über berufliche Erfolge* – ergibt sich vermutlich ein Zusammenhang mit der *fehlenden Anerkennung im Lehrberuf* sowie dem möglicherweise vernachlässigten *beruflichen Erfolg*. Dies kann nicht wie in der Privatwirtschaft durch eine Beförderung vollzogen werden, da die Möglichkeit der Honorierung

der geleisteten Arbeit durch beruflichen Aufstieg, nicht im Sinne eines echten Karrieremusters besteht. Demnach stellt sich der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers weitgehend als „Beruf ohne Karriere“ dar. Auch die unterschiedlichen Gehaltsunterschiede ergeben sich nicht aus der besonderen Bewährung oder spezifischen Leistungen, sondern beruhen auf den Dienstjahren und den verschiedenen Vorbildungen (Rothland, 2013). Allerdings lassen sich verallgemeinernde Aussagen über das Gehalt von Lehrerinnen und Lehrern kaum treffen, da es deutliche Unterschiede in Bezug auf die Bildungssysteme und Schultypen gibt (Kunter, 2014). Auch Cooper und Travers bestätigen diese Annahme und meinen, dass geringes Ansehen des Berufs und mangelnde Anerkennung als mögliche Belastungsfaktoren in Frage kommen können. Eine weitere Untersuchung in Deutschland, an der 949 Lehrende aus Hauptschulen und Gymnasien teilnahmen, zeigt, dass vor allem Lehrende des ersten Schultyps die entgegengebrachte Anerkennung und Achtung noch geringer einschätzen (Bauer et al., 2007). Auch Kunter (2014) bestätigt die Annahme der fehlenden Anerkennung und meint, dass es unter Lehrpersonen eine weit verbreitete Sorge ist, dass sie von der Öffentlichkeit bzw. der Gesellschaft kaum Anerkennung für ihren Beruf erhalten. Weiters klärt die Autorin jedoch darüber auf, dass bisher keine Untersuchungen die fehlende Wertschätzung der Bevölkerung bestätigen konnte.

Einfluss von Arbeitsbedingungen

Der *Einfluss der Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort* ist ebenso nicht zu unterschätzen und wird auf zweierlei Arten erläutert. Zuerst geht es um die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit unter den Lehrerinnen und Lehrern. Im Anschluss wird der Arbeitsplatz der Lehrerin und des Lehrers näher erläutert.

Auch wenn den Schulen ein geringes Maß an Autonomie gegeben ist, so unterscheiden sie sich hinsichtlich des beruflichen Alltages enorm. Der ausschlaggebende Faktor hierfür ist das soziale Klima innerhalb einer Schule. Ein Kollegium, welches von Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist, weist günstigere Beanspruchungsverhältnisse auf. Eine bestehende Schulkultur zeigt ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Durchsetzung schulischer Ziele und Normen. Die entscheidende Drehscheibe ist unter anderem die Schulleitung. Ein kooperativer und offener Führungsstil forciert intakte zwischenmenschliche Beziehungen im Kollegium, wodurch eben auch belastende Faktoren abgefangen werden. Demnach ist eine qualifizierte Führungsperson eine wesentliche Ressource für die Belastungsoptimierung und die Bewältigungsförderung (Schaarschmidt, 2005a; Rothland, 2013; Kumar, 2014).

Das zweite Kriterium in Bezug auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen sind *flexible Arbeitsplätze* und *Arbeitszeiten*. Neben dem Arbeitsplatz Schule findet die andere Hälfte der

Berufstätigkeit außerhalb des Gebäudes statt, meistens zu Hause. Diese Zweiteilung bringt potentielle Schwierigkeiten mit sich, da so die Wahrnehmung als „Halbtagsjobber“ unter Ausschluss des „ersten“ Arbeitsplatzes steigt oder sich hinsichtlich der nicht geregelten Arbeitszeiten und der Trennung von Arbeit und Privatleben in den eigenen vier Wänden Probleme ergeben. Vor allem in der öffentlichen Wahrnehmung kommt es immer wieder zu verbreiteten, verzerrten und hartnäckigen Klischees, wie beispielsweise, dass Lehrerinnen und Lehrer nur vormittags arbeiten und am Nachmittag frei haben. Gleichzeitig gehört die selbstbestimmte Einteilung eines beträchtlichen Teiles der Arbeitszeit wiederum zu einem der vielen Vorteile dieses Berufs, da diese einen großen Beitrag zum allgemeinen Wohlbefinden liefert (Öztürk, 2011; Rothland, 2013; Martinek, 2014).

Einteilung der Arbeitszeit

Mit der Zweiteilung des Arbeitsplatzes eröffnet sich ein weiteres Problem, nämlich die *unvollständig geregelte Arbeitszeit*. Festgeschrieben sind die offiziellen Unterrichtsstunden, in denen die Lehrerin oder der Lehrer vor der Klasse steht. Die Zeit, die eine Lehrkraft mit Vor- und Nachbereitungszeit für Korrekturarbeiten, Prüfungsvorbereitungen, organisatorische Aufgaben, Planung und Durchführung von Projekten sowie intensive Kooperationen oder Weiterbildungen aufwendet, ist mehr oder weniger jeder und jedem selbst überlassen. Ähnlich verhält es sich mit dem Arbeitsaufwand. Diese beiden Aspekte sind nicht gesetzlich geregelt oder vorgeschrieben, sondern es bleibt der Lehrperson überlassen, wann erzieherische und unterrichtliche Ziele erreicht wurden (Rothland, 2013). Allerdings können flexible Arbeitszeiten auch als ein gewisser Vorteil erachtet werden, beispielsweise in Hinblick auf Familienfreundlichkeit (Kunter, 2014)

Prinzipielle Offenheit gegenüber Arbeitsaufgaben

Die Entscheidung, wann es denn genug ist, lässt sich kaum treffen, weil es sich beim Lehrersein, um einen Beruf handelt, in dem *prinzipielle Offenheit* und *Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung* besonders gefragt sind. Es ist kaum definierbar, wo die Tätigkeiten einer Lehrerin oder eines Lehrers enden (Kumar, 2014). Ob bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Betreuung einzelner problematischer Fälle, im Kontakt mit Eltern oder sogar dem Jugendamt oder im Unterricht selbst. Es gibt immer noch mehr Aspekte und Inhalte, mit denen sich Lehrpersonen eingehender beschäftigen können, noch mehr fördern müssten oder gar über curriculare Bestimmungen hinaus fordern sollten. Diese prinzipielle Offenheit kann zum Verhängnis werden, wenn die individuellen Ansprüche und das Engagement zu hoch sind und vor allem wenn kein Ende in Sicht ist, um eine Aufgabe abzuschließen (Rothland, 2013).

Diese prinzipielle Offenheit kann auch in Bezug auf den *Einfluss der Eltern* eine Rolle spielen. Lehrpersonen geraten immer wieder unter Druck, wenn es den Anschein hat, dass die Verantwortung hinsichtlich Lern- und Erziehungsprozessen gänzlich auf die Schule geschoben wird. Dabei entsteht der Eindruck, dass sich die Erziehungsberechtigten bei Problemen wenig kooperativ zeigen und teilweise der Schule gleichgültig oder gar defensiv gegenüberstehen. Das andere Extrem sind jene Eltern, deren hohe oder auch überzogene Leistungserwartungen belastend auf die Lehrerin oder den Lehrer wirken (Martinek, 2014).

Fortbildung und Entwicklung

Hierbei spielen auch die eigenen *Entwicklungsbemühungen der Lehrerinnen und Lehrer selbst* eine große Rolle. Die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, die Beanspruchungssituationen selbstständig zu meistern. Dafür ist die persönliche Kompetenzentwicklung eine entscheidende präventive Maßnahme. Denn ein stützender Rahmen durch ein angenehmes und vertrauensvolles Klima ist durchaus hilfreich. Nicht nur um gegenseitig Unterstützung und Hilfe zu bieten, sondern auch, um sich gegenseitig zu bestärken. Aufgrund dessen ist für eine erfolgreiche Entwicklungsbemühung eine hohe Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer gefragt (Schaarschmidt, 2005a). Allerdings meint beispielsweise die Mehrheit schwedischer Lehrpersonen, dass die Zeit für diese Entwicklung fehlt. Neben der regulären Unterrichtszeit und den anderen administrativen Tätigkeiten, bleibt zu wenig Zeit und Bereitschaft, sich gegenseitig bei persönlichen Entwicklungsbemühungen zu unterstützen. Die türkischen Lehrpersonen gaben an, keine Anregung bzw. Gelegenheit zur professionellen Fortbildung und Weiterentwicklung zu erhalten (Öztürk, 2011).

Öffentliches Image

Zum Abschluss sollte vielleicht noch das *öffentliche Image des Lehrberufs* geklärt werden. Heutzutage fühlt sich jede und jeder in der Öffentlichkeit kompetent genug, um über Lehrerinnen und Lehrer und zusätzlichen über deren Beruf zu urteilen. Meist mit der Begründung, dass man selbst eine Schule besucht hat. Dabei leisten auch Medienberichte immer wieder einen großen Beitrag zur Diskussion. Des Weiteren wird das öffentliche Urteilsvermögen angesichts dessen ausgeweitet, dass sowohl das Unterrichten als auch das Erziehen als Fähigkeiten gelten, die jede und jeder erlernen kann. Damit verfügen Lehrerinnen und Lehrer über kein sogenanntes „Berufsgeheimnis“. Da sie weder eine hochspezifische Arbeitsweise anwenden, noch über eine komplizierte und für einen Laien unverständliche Fachsprache verfügen (Rothland, 2013). Diese Annahme wird auch von Öztürk (2011) bekräftigt. Lehrpersonen, die in der Türkei unterrichten, erzählen, dass der Beruf in ihrer Gesellschaft nicht geschätzt wird. Nicht nur die Entlohnung, sondern auch das Ansehen einer

Lehrerin oder eines Lehrers hat sich sehr verändert. In Schweden sind die Verhältnisse ähnlich. Die Mehrheit der schwedischen Lehrpersonen gibt an, dass sie im Gegensatz zu anderen Berufen im sozialen Bereich ein niedriges Einkommen aufweisen. Dies geht mit einem geringen Ansehen einher. Die beiden genannten Aspekte haben sich vor allem aufgrund der Zuständigkeit für schulische Institutionen verändert. Früher hatte der Staat diesen Verantwortungsbereich über, jetzt sind die einzelnen Gemeinden dafür zuständig (Öztürk, 2011).

In einem umfangreichen Review fassen Guglielmi und Tatrow (1998) über 40 Studien zusammen, um wissenschaftlich zu überprüfen, ob berufliche Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenhang mit deren Gesundheit stehen. Aufgrund dieser Analyse stellte sich heraus, dass auf verschiedenen Gesundheitsfragebögen hohe Belastung oder hoher Stress direkt in Zusammenhang mit negativen Werten verschiedener psychischer sowie physischer Erkrankungen gebracht wird. Demnach kritisieren die Verfasserin und der Verfasser die Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung für eine einseitige Ausrichtung an Fragebogendaten. Letztendlich entsteht dadurch der Eindruck, dass als Lehrkräfte eher „jammernde“ Berufsgruppe einzustufen sind. Es sind nur vereinzelt Studien vorhanden, welche das Belastungsempfinden von Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung mit objektiven physiologischen Beanspruchungsindikatoren setzen (Guglielmi & Tatrow, 1998). Auch Hennig (2004) kommt nach seiner Studie zu ähnlichen Erkenntnissen. Sowohl der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern als auch jener von Angestellten anderer Berufsgruppen wurde anhand eines Monitoring Systems über 24 Stunden beobachtet. Die Ergebnisse über die Bewegungsaktivität, die Werte des EKGs und die Angaben zu Situationen und zum Befinden zeigten, dass im Vergleich keine höheren beruflichen Belastungen bei Lehrerinnen und Lehrern vorherrschen. Allerdings zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich selbst als ausgebrannt bezeichnen und sich stärkeren belastenden Situationen ausgesetzt fühlen – in gegebenen Belastungssituationen – eine verringerte psychophysische Reaktion aufweisen als jene, die sich als „gesund“ deklarieren (Hennig, 2004).

1.3 Belastungsfaktoren im Sportlehrberuf

Die Vor- und Nachbereitungszeit einer Unterrichtsstunde gilt immer wieder als Indikatoren für das Belastungsempfinden im Lehrberuf. Um sie miteinander in Vergleich zu setzen, müssten die jeweiligen Faktoren die gleiche Einheit vorweisen. Dieses Argument würde vermutlich jede Mathematikerin und jeder Mathematiker unterstützen. Außerdem würden sie der Meinung beipflichten, dass dies im Fall von Zeit und Belastungsempfinden, kaum möglich ist. Unter

anderem berichtet Schaarschmidt (2005b), dass im Kollegium oftmals eine einheitliche Meinung darüber herrscht, dass Sportlehrkräfte beneidenswert seien, da sie aufgrund ihrer angeblich geringen Vor- und Nachbereitungszeit weniger belastet sind.

Schaarschmidt (2005a) konnte anhand einer Musterverteilung über die Schulformen und einer Unterscheidung nach dem Geschlecht feststellen, dass es keine beachtenswerten Differenzen zwischen Grund- bzw. Volksschule und Sekundarstufe 1 gibt. In der Sekundarstufe 2, besonders im Gymnasium, sieht die Situation anders aus, vor allem wenn abermals zwischen Frauen und Männern unterschieden wird. Allerdings liegen hierfür noch keine eindeutigen Ursachenerklärungen vor (Schaarschmidt, 2005). Während Schaarschmidt (2005a) von bestimmten Belastungsfaktoren spricht, untersuchten Heim und Klimek (1999) problematische Sachverhalte und Situationen des Sportunterrichts bzw. Unterrichtsstressoren.

Neben den allgemein gültigen Belastungsproblemen – die im vorherigen *Kapitel 1.2 Belastungsfaktoren im Lehrberuf* abgehandelt wurden – können Sportlehrerinnen und Sportlehrer auch von spezifischen Belastungen im Sportlehrberuf betroffen sein, wobei in dieser Verbindung weniger Ergebnisse vorherrschen.

Problematisches Verhalten, Stundenanzahl, Klassengröße

Die stärkste Belastungswirkung im Sportlehrberuf wird dem *problematische Schülerverhalten* zugesprochen (Schaarschmidt, 2005a). Die Zahl jener Schülerinnen und Schüler, deren Leistungs- und Verhaltensvoraussetzungen problematisch erscheinen, ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Nicht nur die sinkende Motivation mit zunehmendem Alter, sondern vor allem die gesundheitlichen Einschränkungen und fehlende Fitness führen zu einer steigenden Ablehnung des Sportunterrichts. Daraus resultieren Verhaltensschwierigkeiten wie Sportverweigerung, Nichtteilnahme am Unterricht sowie Beurteilungsprobleme, mit denen die Lehrpersonen immer öfter als weniger konfrontiert sind (Schaarschmidt, 2005a). Obwohl disziplinäre Schwierigkeiten, steigendes Desinteresse, sinkende Motivation sowie (motorische) Passivität keine spezifischen Probleme des Sportunterrichts sind, haben diese Momente herausragende Konsequenzen, da in diesem Fach die unterrichtsbezogene Aktivität der Lernenden und die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wesentlich durch motorische Handlungen vollzogen werden (Heim & Klimek, 1999). Zu dieser Thematik gibt es allerdings auch eine gegenteilige Meinung, die aus einer griechischen Untersuchung hervorgeht. Demnach bestätigen Antoniou, Polychroni und Vlachakis (2006) die vorherigen genannten Annahmen, allerdings nur in Bezug auf den Unterricht im Klassenraum. Die Autorengruppe ist der Meinung, dass diese Vorkommnisse wenig Einfluss auf die Belastung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern haben. Die überladenen Klassen können sich im Turnsaal einigermaßen verteilen und der Großteil der Schülerinnen und Schüler weist eine hohe Motivation gegenüber

dem Unterricht in Bewegung und Sport auf, da dieses Fach – laut der Autorengruppe – ohnehin einen hohen Beliebtheitsgrad unter den Lehrenden aufweist (Antoniou, Polychrani & Vlachakis, 2011).

Fehlende Anerkennung

Obwohl das gesundheitliche Wohlbefinden und die körperliche Fitness wichtige Güter einer Gesellschaft sind, erfahren nicht nur die Lehrpersonen des Fachs Bewegung und Sport sondern auch der Gegenstand selbst selten Anerkennung und Wertschätzung. Der Faktor *Erleben sozialer Unterstützung* bzw. dessen entlastende Wirkung ist für diese Fachgruppe nur selten bis kaum spürbar. Das Gefühl der Ablehnung oder der geringen Wertschätzung gegenüber dem Unterrichtsfach in Bewegung und Sport ist auch öfter vom restlichen Kollegium zu konstatieren. Der Sportunterricht gilt als anspruchslos und wenig qualifiziert. Diese Annahme wird öfter mit dem geringen Aufwand an Vorbereitungsarbeit und Korrekturleistungen begründet (Schaarschmidt, 2005a). Auch Koustelios, Tsigilis und Zournatzi (2011) berichten von einer fehlenden Anerkennung in Griechenland, demnach haben die Leistungen dieses Faches oftmals keine Relevanz in Bezug auf den Notendurchschnitt. „(...) the low expectations from the physical education lessons combined with the fact that in some cases physical education grade is excluded from the calculation of the average achievement grade decreases the importance of achievement“ (Koustelios, Tsigilis & Zournatzi, 2011, S. 56).

Einfluss von schulischen Bedingungen

Auch der *Einfluss von schulorganisatorischen und schulhygienischen Bedingungen* ist nicht zu unterschätzen. Auf der Ebene der schulorganisatorischen Bedingungen sind hauptsächlich die räumlichen und die materiellen Ausstattungen mögliche Belastungsquellen. Häufig sind viele Sportanlagen veraltet oder in schlechtem Zustand, andere sind klein und eng und entsprechen nicht einmal einem Normturnsaal. Aus diesen Gründen kommt es zu einer Qualitätsminderung des Sportunterrichts. Eine andere Ursache sind Einsparungen des Schulbudgets, wodurch es unter anderem auch zu einer mangelhaften Ausstattung in den Turnsälen kommt. Dadurch können sich Sportlehrerinnen und Sportlehrer in ihrer optimalen Gestaltung des Unterrichts eingeschränkt fühlen. Weiters können schulorganisatorischen Vorgaben wie Richtlinien zur Klasseneinteilungen oder curriculare Anforderungen das Stresspotential von Sportlehrerinnen und Sportlehrern erhöhen. In Bezug auf den Belastungsfaktor *curriculare Anforderungen* unterscheiden Koustelios, Tsigilis und Zournatzi (2011) abermals zwischen dem Lehrstoff der im Sekundarbereich I und jenem der im Sekundarbereich II unterrichtet wird. Laut ihren Angaben, weisen die Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die in sogenannten „primary schools“

lehren, aufgrund der curricularen Vorgaben ein höheres Belastungspotential auf als ihre Fachkolleginnen und Fachkollegen, die in „secondary schools“ unterrichten.

For example, primary physical education teachers are expected to teach a variety of activities (e.g., elements of movement, fundamental motor skills, traditional dances) and sport skills (e.g., track and field, basketball, and volleyball). Thus, for these educators the purpose of their work is to help students to learn and it is more likely to be emotionally involved. In contrast, the role of the secondary physical educators, especially in the last grades, is to establish the acquired skills by organizing games or matches and supervising them. (Koustelios, Tsigilis & Zournatzi, 2011, S.57)

Zur Klassengröße ist zu sagen, dass die hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern, den Sportunterricht qualitativ beeinträchtigt. Ähnlich verhält es sich mit den curricularen Vorgaben. Einerseits bieten sie für die Unterrichtsplanung einen gewissen Orientierungsrahmen, andererseits führen sie zu Verunsicherungen in der Umsetzung im Zusammenwirken mit der Klassengröße. Auf der Ebene der schulhygienischen Bedingungen lassen sich lediglich Einflüsse in Folge eines ausgeprägten Lärmpegels im Sportunterricht vermuten. Der Lärm stellt mitunter einen der wesentlichen Faktoren für die körperliche Beeinträchtigung dar. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich durch die schlechte Schalldämmung in Sporthallen eine schlechte Akustik bildet. Gleiches gilt für Schwimmhallen. Allerdings kommt die Belastungsrelevanz des Lärmpegels erst in Zusammenhang mit Problemen der verbalen Instruktion zu tragen (Heim & Klimek, 1999).

Körperliche Fitness

Obwohl regelmäßige Bewegung und Sport gegen Stressreaktionen helfen, so könnten die Anforderungen an die Eigenrealisation motorischer Handlungen und deren Präsentation zu einer Belastung werden, vor allem für Lehrerinnen und Lehrer im fortgeschrittenen Alter. Das altersbedingte nachlassende sportmotorische Können beeinträchtigt nicht nur den Lehrenden selbst, sondern auch die Qualität des Unterrichts. Nicht zu vergessen ist die berufstypische Belastung durch das Helfen und Sichern bzw. des Auf- und Abbauens von Geräten, häufig ohne vorzeitige körperliche Aufwärmen. Der *Einfluss der eigenen körperlichen Fitness* von Sportlehrenden ist demnach nicht zu unterschätzen. Denn das eigene Können ist mehr oder weniger Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht (Vollmann-Hummes, 2008).

Kumar (2014) erwähnt nicht nur die körperliche Fitness, sondern meint, dass eine Sportlehrerin oder ein Sportlehrer gegenwärtig ein äußerst vielseitiges und abwechslungsreiches Talent benötigt. Für die vielen Aufgabenbereiche sind diverse Kompetenzen gefragt. Außerdem haben Sportlehrerinnen und Sportlehrer mitunter die aufgetragene Verantwortung, aus einer sesshaften eine körperlich fitte und bewegungsreiche jüngere Generation hervorzubringen (Kaur, Singh & Sharma, 2009; Kumar, 2014; Kuntar, 2014).

1.4 Forschungsstand Belastungen im Sportlehrberuf

Der Doppelauftrag an den Bewegungs- und Sportunterricht, Erziehung zum und durch den Sport zu vermitteln, sorgt für ein breites Spannungsfeld und eine besondere Unterrichtsstruktur (König, 2008). Die berufsspezifischen Belastungen steigen, ebenso die Zahl jener Lehrerinnen und Lehrer, bei einer psychophysischen Reaktion aufgrund von Überforderung nachgewiesen werden kann (Vollmann-Hummes, 2008). Mitunter steigt die Arbeitsunzufriedenheit der Sportlehrerinnen und Sportlehrer und mit diesem Faktor begründen die meisten das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrberuf. Diese Entwicklung wird in verschiedenen Studien mehrerer Länder verzeichnet (Kaur, Singh & Sharma, 2009; Koustelios, Tsigilis & Zournatzi, 2011; Kumar, 2014; Kremer, Spittle & Sullivan, 2015). Es herrscht ein sehr breitgefächertes und großes Wissen über die Beanspruchungen und die Belastungen im Lehrberuf und im speziellen auch im Sportlehrberuf. Im Folgenden werden einige Ergebnisse namhafter Studien angeführt.

Schaarschmidt (2005a) führte im Zeitraum von 2000-2006 eine fachübergreifende Potsdamer Lehrerstudie durch, deren erste Phase eine differenzierte Analyse der Beanspruchungssituationen von Lehrerinnen und Lehrern darstellte. Vor allem die Faktoren: problematisches Schülervverhalten, hohe Stundenanzahl und Klassengröße wurden als besonders belastend eingestuft. Zusätzlich war die nachlassende Unterstützung seitens der Eltern ebenfalls eine belastende Komponente außerhalb der schulischen Umgebung. Das Ergebnis zeigte, dass im Lehrberuf vergleichsmäßig höhere gesundheitliche Risiken vorliegen als in anderen Berufsgruppen, die zum Vergleich herangezogen wurden. Das bedenkliche Bild gilt uneingeschränkt auch für Sportlehrkräfte. Allerdings existiert mehrheitlich die Annahme, dass die Qualität und Quantität der Belastung von Lehrenden nicht kompatibel mit anderen Berufsgruppen sei, da die Erfassung und die Bewertung problematisch ist (Bachmann, 1999).

Heim und Klimek (1999) konnten im Rahmen einer Befragung von 847 Sportlehrkräften sechs Faktoren der Arbeitsbelastungen im Sportlehrberuf feststellen. Dazu zählen mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler, inadäquate räumliche Bedingungen, unangemessene curriculare Vorgaben, körperliche Beanspruchung, Motivations- und Benotungsprobleme sowie

Schwierigkeiten in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen. Die Faktoren wurden in einem eigens konstruierten Fragebogen mit verschiedenen Burnout-Faktoren wie emotionale Erschöpfung oder Depersonalisation in Zusammenhang gestellt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass vor allem die mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler Grund für einen zunehmenden Belastungsanstieg bei Lehrkräften darstellt. Auch Motivationsprobleme seitens der Lernenden führen einerseits dazu, dass didaktische und pädagogische Kompetenzen angezweifelt werden sowie andererseits, dass das Erleiden verschiedener körperlicher Belastungen steigt. Ebenso wirken sich Kommunikationsschwierigkeiten unter Kolleginnen und Kollegen negativ auf das individuelle Befinden aus. Weiters stellen Heim und Klimek fest, dass organisatorische Gegebenheiten, räumliche Bedingungen sowie curriculare Vorgaben eher sekundäre Einflüsse bei der Entstehung von Belastungsfaktoren haben (Heim & Klimek, 1999; Miethling & Brand, 2004). Miethling und Brand (2004) bestätigen die vorhin genannten Hauptaussagen mit den Ergebnissen einer Fragebogenuntersuchung mit 152 Sportlehrerinnen und Sportlehrern der ersten Berufsphase. Allerdings werden andere Faktoren als belastender eingestuft: wie curriculare Vorgaben, Interaktionsprobleme mit Kolleginnen und Kollegen oder die inadäquaten Raumbedingungen (Miethling & Brand, 2004).

Garske und Holz (1985) berichten, dass Lehrpersonen deren Fächerkombination aus Bewegung und Sport und einem weiteren Fach besteht, in einer Selbsteinschätzung mehrheitlich empfinden, dass sie eine deutlich höhere psychische Belastung durch das Fach Sport erfahren. Eine weitere Erklärung hierfür ist der erhöhte Einsatz der Stimme, da der Unterricht mehrheitlich in großen Räumlichkeiten, im freien Gelände oder auch im Schwimmbad stattfindet. Ungefähr die Hälfte der befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer meint, dass auch die psychische Belastung höher ist als im Zweitfach. Ein Grund hierfür ist die ständige erhöhte Aufmerksamkeit und Wachsamkeit, da die Schülerinnen und Schüler vermehrt Situationen ausgesetzt sind, in denen sie sich verletzen können (Vollmann-Hummes, 2008).

Eine Studie einer weiteren Forschungsgruppe (Czerwenka, Ehrich, Jordan, Schmidt & Terhart, 1994) liefert den empirischen Beweis, dass das professionelle und persönliche Wachstum einer Lehrperson un stetig verläuft. Die Entwicklung weist eine Abfolge von inkongruenten Phasen auf, die durch eine Mischung immer wiederkehrender Gefühle von Zweifel, Verunsicherung, Stabilisierung, Belastungen und Bewältigung gekennzeichnet sind. Die vorhandenen oder noch zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten entscheiden schlussendlich über den Umgang mit krisenhaften Phasen beziehungsweise deren Ausgang. Bakker, Hakanen und Schaufeli (2006, S.507) vertreten ebenfalls die Meinung, dass „teacher’s job demands (pupil misbehavior, workload, and physical work environment) would predict ill health through their impact on burnout (...)“ Ergänzend sagen Kremer, Spittle und Sullivan (2015), dass sich die Belastungen und Stressoren mit der Berufserfahrung und nicht mit dem Lebensalter verändern. So berichten

erfahrene Sportlehrerinnen und Sportlehrer, dass sie folgende Aspekte als äußerst belastend empfinden: mangelhafte Möglichkeiten zur Teilnahme an Entscheidungsprozessen, begrenzter gesellschaftlicher Respekt gegenüber dem Lehrberuf, mangelnde intellektuelle Herausforderung sowie politischer Einfluss. Hingegen sind Kolleginnen und Kollegen, die weniger Dienstjahre zählen, aufgrund disziplinärer Angelegenheiten, problematischen Schülerinnen- und Schülerverhalten, Klassenführung und täglichen Unterrichtsvorbereitungen belastet.

Ob letztendlich eine berufliche Haltung entsteht, die von Gelassenheit und Gesundheit oder von Unzufriedenheit und Krankheit bzw. Zustände des Ausgebranntseins geprägt ist, hängt von der persönlichen Situation der jeweiligen Lehrerin und des jeweiligen Lehrers ab (Czerwenka et al., 1994).

2 Burnout

Die Publikationen zum Thema Burnout zeigen vielfältige und unterschiedliche Wahrnehmungen beziehungsweise Sichtweisen dieses Phänomens. Laut dem ICD-10 BMG 2014 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10.Revision, BMG-Version, 2014) ist Burnout noch keine eigenständige Krankheit, sondern gilt lediglich als Einflussfaktor für den allgemeinen Gesundheitszustand bzw. als sogenannter Z-Faktor. Unter Kapitel 5 „Psychische und Verhaltensstörungen“ sind unter F40-F48 die „Neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen“ zu finden. Hier ist das Burnout-Syndrom als zusätzlicher Z-Faktor zu nennen, wenn eine Person mit der vorausgegangenen Krankheit Neurasthenie, einem Ermüdungssyndrom, diagnostiziert wird. Der Z-Faktor gilt nicht als alleiniger Diagnoseschlüssel, sondern nur als Ergänzung für die übergeordnete Diagnose. Unter Z73 sind die „Probleme mit Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“ zu finden. Zu diesen zählen unter Z73.0 mit der Überschrift „Ausgebranntsein“ sowohl Burnout als auch der Zustand der totalen Erschöpfung. Bei Neurasthenie werden zwei Hauptformen unterschieden. Bei der ersten Form klagt die Patientin oder der Patient über vermehrte Müdigkeit nach geistiger Anstrengung. Dieser Zustand ist häufig in Verbindung mit abnehmender Arbeitsleistung oder Effektivität bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben zu sehen. Handelt es sich bei der Diagnose um die zweite Erscheinungsform, treten schon nach geringer Anstrengung körperliche Schwächen und Erschöpfungszustände ein. Weiters äußern sich diese Umstände in Form von muskulären Schmerzen sowie einer Daueranspannung (ICD-10 BMG, 2014).

Burnout ist zu einem Sammelbegriff geworden, der ein breites Spektrum an uneinheitlichen Symptomen zusammenfasst. Damit einher geht die Unzulänglichkeit eindeutiger Definitionen und Beschreibungen (Burisch, 2014; Dickhäuser, Kröner & Tönjes, 2008; Hacker & Richter, 1998; Maroon, 2008; Lanz, 2010; Van Dick, 1999) Während einige weit gefasst sind und versuchen ein breites Spektrum abzudecken, generalisieren andere und beschränken sich nur auf einzelne spezielle Ausprägungen (Maroon, 2008). Diese mannigfachen Definitionen haben jedoch Konsequenzen für eine einheitliche und systematische Forschungsarbeit auf diesem Gebiet. Insbesondere entsteht dadurch die Schwierigkeit, eine eindeutige Abgrenzung zu anderen Phänomenen wie Stress oder Depression zu bilden (Lenz, 2010).

Allerdings gibt es Elemente, die alle Theorien grundlegend vereinen. Demnach erfolgt der Entstehungsprozess von Burnout individuell und ist gezeichnet durch negative Erfahrungen verbunden mit emotionalem Druck, physischer und psychischer Erschöpfung sowie einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber anderen (Hacker, Richter, 1998; Maroon, 2008). Demnach stehen der Energieverlust und die unterschiedlichen symptomatischen Ausprägungen in Verbindung mit einem verringerten Arbeitseinsatz (vgl. Hacker & Richter, 1998, S. 144).

Überdies weist das Burnout-Phänomen auch Parallelen mit Stress auf, „ohne sich allerdings in dieser Gemeinsamkeit zu erschöpfen“ (Hacker & Richter, 1998, S. 145). Der direkte Kontakt mit Stress liegt in den Bereichen der Müdigkeit und der Erschöpfung, jedoch stellen die Dimensionen der Depersonalisation, die persönliche emotionale Betroffenheit und die Erfüllung der eigenen Leistungsfähigkeit eigenständige Merkmalsbereiche dar (Hacker & Richter, 1998). Wie vorhin schon kurz erwähnt, ist der Bezug zur Arbeit eine entscheidende Eigenschaft von Burnout, da dieser Zusammenhang gleichzeitig die Unterscheidung von allgemeineren emotionalen Zuständen, wie beispielsweise Depression, ist. Die Depression dringt in jeden Bereich des Lebens, ohne auf eine spezielle Domäne festgelegt zu sein. Burnout ist daher, vereinfacht gesagt, die Folge von Arbeitsproblemen und kein psychiatrisches Syndrom (Jackson, Leiter & Maslach, 1997).

Eine schlüssige Definition zu finden, ist nicht oberste Priorität. Allerdings werden grundlegende Ansätze der Burnout-Forschung dargestellt, die weiterhin als fundamentales Konstrukt neuerer Entwicklungen gelten.

2.1 Konzepte von Burnout

Die verschiedenen Konzepte von Burnout sind zwar nicht einheitlich, jedoch lassen sie sich in zwei grundlegende Erklärungsansätze einordnen. Zum einen handelt es sich um einen individuenbezogenen Erklärungsansatz und zum anderen um einen sozial-, arbeits- und organisationspsychologischen Erklärungsansatz. Die Unterscheidung dient primär der Vereinfachung der Vielfalt an Definitionen und sekundär der Konkretisierung des Begriffs (Van Dick, 1999).

2.1.1 Individuenbezogener Erklärungsansatz

Herbert Freudenberger

Vor allem war es der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger (1974), der das Phänomen Burnout hauptsächlich in den wissenschaftlichen Diskurs einführte. Im Zuge seiner Forschungen merkte er, dass sein uneingeschränktes Bemühen um das Wohl Anderer bei ihm vielerlei psychische und körperliche Beschwerden auslöste und er sich selbst vergaß. Er konnte beobachten, dass gerade bei Personen, die einer helfenden Berufung nachgehen (Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Krankenpflegerinnen und Krankenpfleger, usw.) und sich darin sehr engagieren, Zustände der Resignation oder der Erschöpfung entstehen können (Van Dick, 1999). Da es nicht nur ihm so erging, sondern auch vielen seiner Kolleginnen und Kollegen auch, entstand der Gedanke, dass es sich nicht um ein

Einzelphänomen handeln konnte. Dadurch entstand der Begriff „Burnout“. Der Ansatz besagt, dass Burnout eine innere psychische Reaktion ausgehend von speziellen individuellen Konstitutionen einer Person ist. Freudenberger konnte feststellen, dass sich der Zustand des Ausgebranntseins dann entwickelt, wenn die Erwartungshaltung im Gegensatz zur Realität steht (Maroon, 2008). Aus diesem Grund ist der häufigste Einstieg in den Burnout-Prozess übertriebener Ehrgeiz. Um den eigenen Anforderungen zu genügen, verwandeln sich Vorhaben in einen Zwang und in eine Verbissenheit. Schrittweise bleibt die Befriedigung eigener Bedürfnisse aus und die Person erkennt den Konflikt. Eigene Interessen werden zurückgestellt und so verlieren die privaten Aspekte immer mehr an Bedeutung. Diese Orientierungslosigkeit, wird durch zynische Bemerkungen und eine versuchte unveränderte Haltung verdeckt. Der Verlust eigener Wahrnehmungen und das Gefühl von Nutzlosigkeit zieht ein gewisses Suchtpotential an, sodass diese zunehmende erfahrene Sinnlosigkeit an einen Nullpunkt gelangt. An diesem Punkt erfährt die Person die totale seelische und emotionale Erschöpfung. Diese Entstehung wird als „Burnout-Zyklus“ bezeichnet, der sich aus zwölf Stadien zusammensetzt, wobei sie nicht kontinuierlich verlaufen, sondern phasenverschoben eintreffen können (Freudenberger & Richelson, 1980; Voltmann-Hummes, 2008).

Matthias Burisch

Matthias BURISCH ist Psychologe, unterrichtet bzw. forscht an der Universität Hamburg und ist ebenfalls schon seit vielen Jahre in der Burnout-Forschung tätig. Für Burisch (2014) stehen Ziele, Bedürfnisse oder Wünschen im Fokus des Burnout-Syndroms, die gar nicht, nicht mehr oder durch das Zurückreihen anderer Vorhaben realisierbar sind. Die Anstrengungen, das Vorgenommene oder auch das Verlangte trotzdem noch zu erreichen, werden mühseliger und führen zu einem Erschöpfungszustand. Obwohl die Erreichung des Zieles schon unmöglich erscheint, so ist das Aufgeben des Ziels noch undenkbarer. Burisch (2014) sieht am Beginn eines Burnouts mindestens eine gestörte Handlungsepisode, welche im Beruf meist mit einem Stellungs- oder Positionswechsel verbunden ist. Meistens findet diese schon mit Eintritt in das Berufsleben statt (Buchwald, Ringeisen, Schwarzer, 2008). Weiters ist der Autor der Meinung, dass je nachdem in welchem Stadium des Fortschrittes sich die betroffene Person befindet, mehr Symptome und desto intensiver deren Vorkommnisse sind. Demnach zeigt sich das Phänomen des Ausgebranntseins auf unterschiedliche Art und Weise und je nach Fortschritt des Stadiums, da unterschiedliche Warnsymptome aufkommen oder auch schon wieder abgelegt wurden.

Überdies entwickelte Burisch (2014) den Begriff der „randunscharfen Menge“ oder „fuzzy set“. Der Ursprung des Begriffs liegt in der Tatsache, dass die meisten empirischen Burnout-

Forschungen, nicht das Phänomen, sondern dessen Abwesenheit prüfen. Normalerweise ist eine Menge dahingehend definiert, dass für jedes Element eindeutig klar ist, ob es ein Teil dieser Menge ist oder nicht. Währenddessen enthalten die „rundumscharfen Mengen“ sowohl prototypischen Elemente als auch periphere Elemente, deren Zugehörigkeit nun strittig ist. Ähnlich verhält es sich mit den Menschen, die in einem ausgebrannten Zustand stecken. Einerseits gibt es Fälle, die klar dem Burnout zuzuordnen sind und andererseits gibt es jene, deren Abgrenzung zu anderen Erscheinungen oder zu einer „traditionellen“ Überarbeitung problematisch ist. Aus diesem Grund bemängelt auch Burisch (2014) das Nicht-Vorherrschen einer präzisen Definition, um eben ein relatives Maß an Randunschärfe ausschließen zu können.

2.1.1.1 Zusammenfassung

Der persönlichkeitszentrierte Erklärungsansatz konzentriert sich, wie der Name schon sagt, hauptsächlich auf das Individuum. Er sieht die Ursachen für Burnout vorrangig in den Merkmalen der Person, sowohl demographische Faktoren als auch Persönlichkeitsmerkmale werden miteinbezogen. Es besteht ein Ungleichgewicht zwischen den eigenen hohen Erwartungen an sich selbst, die meistens in Form von Zielen, Wünschen oder Bedürfnissen auftreten, und der tatsächlichen Realität. Auch mit einem großen Engagement und einer starken Tatkraft, kann das Vorgenommene trotzdem nicht erreicht werden. Diese Entwicklung ist als ein Prozess zu verstehen, der aus mehreren Stadien besteht, die von den Betroffenen durchlebt werden, bevor es zum tatsächlichen Erleben von Burnout kommt. Weiters betonen die persönlichkeitsorientierten Konzepte, dass die Symptome von Burnout unterschiedlich auftreten, verschieden lange andauern und sich wenig bzw. stark intensiv ausprägen, immer unter der Prämisse, dass sie überhaupt entdeckt werden.

Die wesentlichen Übereinstimmungen sind daher die Prozesshaftigkeit, die erhöhte Bereitschaft das eigene Ziel zu erreichen und das Erleben fehlgeschlagener Leistungen (Van Dick, 1999).

2.1.2 Sozial-, arbeits- und organisationspsychologischer Erklärungsansatz

Cary Cherniss

Cary Cherniss ist ein amerikanischer Psychologe, dessen Forschungsbereiche unter anderem emotionale Intelligenz, Stress und Leadership bzw. Menschenführung sind. In den 1980er Jahren entwickelte der Psychologe eine genaue Definition zu Burnout (Maroon, 2008). Cherniss (1980) vertritt die Meinung, dass Burnout ein Prozess ist, in dem sich das Verhalten und die

Einstellung von Betroffenen aufgrund von arbeitsbedingtem Druck negativ verändern. Hierbei können einerseits von außen und andererseits von innen hohe Anforderungen an eine Person gestellt werden (Maroon, 2008). Diese Anforderungen können zunächst nur Beanspruchungen erzeugen und später indirekt zu Burnout führen, oder direkt das Ausgebranntsein verursachen. Der finale Zustand besteht schlussendlich aus negativen Veränderungen in Bezug auf die Einstellung zur Arbeit, reduzierten Zielen, geringerem Verantwortungsgefühl sowie aus einer wachsenden Distanzierung gegenüber Personen im Berufsumfeld (Van Dick, 1999). Diese Reihenfolge stellt Cherniss (1980) in einem Burnout-Modell dar:

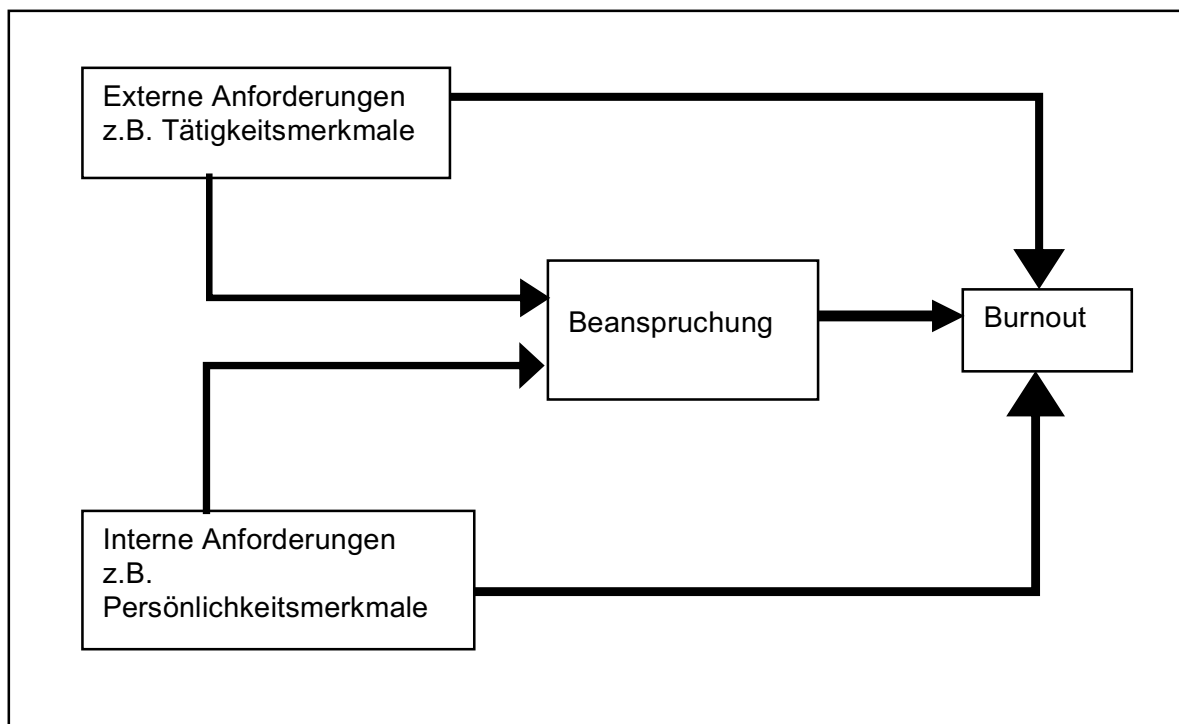


Abbildung 1: Burnout Modell nach Cherniss (vgl. Van Dick, 1999, S.69)

Christina Maslach

Ein für diese Arbeit wesentlicher Ansatz stammt von Christina Maslach, die 1976 begann, das Phänomen Burnout in anderen Sozialberufen zu untersuchen (Burisch, 2014). Sie definiert Burnout als „a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do 'people-work' of some kind. A key aspect of the burnout syndrome are increased feelings of emotional exhaustion“ (Maslach & Jackson, 1981, S.99). Daher entsteht Burnout in diesem Fall aufgrund äußerer Einflüsse, insbesondere bei Personen, die mit Menschen arbeiten. So soll laut Maslach und Jackson (1981) – und anderen Forscherinnen und Forschern, die sich dieser Theorie anschließen – die Rede von einer Burnout-Erkrankung sein, wenn folgende drei Faktoren erkennbar sind: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung bzw.

die zynische Distanzierung gegenüber Menschen im beruflichem Umfeld und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (vgl. Dickhäuser et al., 2008; Hacker & Richter, 1998; Voltmann-Hummes, 2008).

Die *emotionale Erschöpfung* gilt als der zentrale Aspekt. Das Gefühl der Erschöpfung spiegelt meistens einen verausgabten und überbeanspruchten Zustand wieder, der sowohl im privaten als auch beruflichen Umfeld begründet sein kann. Das zieht Wirkungen nach sich, sodass man voreingenommen gegenüber anderen ist und nicht mehr auf sie zugehen kann. Diese Art der Erschöpfung ist das Resultat langanhaltender Stresssituationen und je länger dieser Zustand dauert, desto schwieriger wird es, sich davon zu erholen. Außerdem kann ein weiterer Aspekt, jener der Depersonalisation aufgrund emotionaler Erschöpfung, entstehen. Daher ist die Übergangsphase der beiden symptomatischen Äußerungen sehr kurz.

Die *Depersonalisierung* oder auch das unwillige Verhalten gegenüber den Empfängerinnen und Empfängern der Dienstleistung äußert sich vor allem in Form von zynischen, negativen Einstellungen gegenüber Menschen im beruflichen sowie privaten Umfeld. Den Betroffenen ist es kaum möglich eine herzliche Beziehung einzugehen. Zudem werden andere mehrheitlich als Objekte wahrgenommen und mit unpersönlichen Bezeichnungen benannt.

Der dritte und letzte Aspekt ist die *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* oder auch *Leistungsmangel*. Die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit ergibt sich aus den vorherigen genannten Faktoren, wobei sie nicht daraus resultiert. Die Person erfährt den Verlust, in ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und fühlt sich sowohl beruflichen als auch privaten Situationen nicht mehr gewachsen. Die reduzierte Tatkraft, der abgearbeitete und niedergeschlagene Zustand sowie auch die ständige Ermüdung und das Ausgebranntsein führen zu einem zunehmend negativen Selbstbild. Allerdings herrscht das Bewusstsein eines früheren optimistischen Verhaltens bzw. die Erfahrung gelungener Arbeitsaufgaben (Hacker & Richter, 1998; Maslach & Jackson, 1981; Van Dick, 1999) vor.

In Bezug auf den Entwicklungsverlauf des Burnout-Syndroms gibt es verschiedene Verknüpfungsansätze und Phasenverläufe dieser drei Dimensionen. Die Forschungsgruppe um Maslach (2001) geht davon aus, dass der Anstieg der einzelnen Phasen und die Symptomausprägung sehr unterschiedlich sein können. Allerdings besteht die Annahme, dass die einzelnen Faktoren in einer gewissen Reihenfolge auftreten. Demnach geht die emotionale Erschöpfung der Entwicklung der Depersonalisierung voraus und der Leistungsmangel entsteht parallel dazu unabhängig von der Ausprägung der anderen zwei Dimensionen. Daher könnten sich Anzeichen einer persönlichen Leistungsfähigkeitsreduktion ebenso früh zeigen wie Zustände einer emotionalen Erschöpfung (vgl. Dickhäuser et al., 2008).

Für die gesamte Burnout-Forschung sind die Arbeiten von Maslach als grundlegend anzusehen. Das von Mitwirkenden und ihr selbst entwickelte Messverfahren *Maslach Burnout*

Inventory (MBI) ist jenes, welches am häufigsten zur Erfassung von Burnout eingesetzt wird. Demzufolge ist dieser Ansatz im Bereich des Burnouts als Grundlage für die vorliegende Arbeit zu erachten.

2.1.2.1 Zusammenfassung

Auch die Ansätze von Maslach und Cherniss betonen die Prozesshaftigkeit dieses Syndroms. Über einen längeren Zeitraum erstreckt sich die emotionale Erschöpfung und weitere Ressourcen entleeren sich sukzessive. Als möglicher Auslöser für derartige Situationen werden in den Konzepten vor allem der Stress, der Arbeitsdruck und die berufliche Beanspruchung genannt. Dadurch erlebt die betroffene Person Situationen, die aufgrund verschiedener Gegebenheiten nicht bewältigt werden können. Mögliche Gründe dafür könnten sein, dass zu wenig Mittel zur Erreichung der angestrebten Ziele vorhanden sind, dass eine gewisse Machtlosigkeit vorherrscht oder, dass ein fehlendes Mitspracherecht den Einfluss auf den Arbeitsablauf hemmt. Dies könnte vor allem für jene Personen gefährlich werden, die über einen längeren Zeitraum derartigen Situationen ausgesetzt sind.

Das Ziel der sozial-, arbeits- und organisationspsychologischen Erklärungsansätze ist es, die Auswirkungen der Arbeitsbedingungen dahingehend zu prüfen, welchen Einfluss sie auf den Verlauf des Burnout-Syndroms haben. Die Autorinnen und Autoren prüfen demnach die Effekte, die durch die oben genannten Gründe bei einer Person diagnostiziert werden können. Weiters interessieren sie sich für Bewältigungsstrategien, die von Betroffenen entwickelt werden, um auf gestresste und beanspruchte Arbeitsbedingungen zu reagieren.

Allerdings werden mögliche Interventions- und Bewältigungsmöglichkeiten in dieser Arbeit nicht diskutiert.

2.2 Forschungsstand Burnout im Lehrberuf

Der Begriff Burnout in Verbindung mit Lehrpersonen hat schon seit Beginn der 1980er Jahre Konjunktur (Rothland, 2013). Das große Interesse an dieser Thematik ist aus verschiedenen Gründen berechtigt:

First, the teaching profession is one of the largest and most visible professions [...]. Second, the teaching profession has been subject to increased pressure by society to correct social problems (e.g., drug, alcohol and sexual abuse), educate students in academic and skill areas, provide

enrichment activities, meet the individual needs of all students with a wide range of abilities, and encourage moral and ethical development. Third, a number of national reports have illustrated the fact that many teachers are leaving the profession, while fewer are choosing to become teachers. (Jackson, Maslach & Leiter, 1997, S. 205).

In einem Großteil aller empirischen Studien werden zwischen 16 und 27 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer als ausgebrannt klassifiziert und fast 75 Prozent jener, die ausgebrannt sind, gehen frühzeitig in Pension (Dickhäuser & Tönjes, 2009; Oesterreich, 2015). Erst kürzlich gab die Allianz Versicherung eine Studie über den Berufsstress der Österreicherinnen und Österreicher in Auftrag. Es konnte festgestellt werden, dass die höchste berufliche Stressbelastung mit 45 Prozent auf die Lehrerinnen und Lehrer zutrifft und ungefähr jeder und jedem Vierten eine Burnout-Erkrankung droht (vgl. Allianz Versicherung, 2016). In Finnland wurde eine ähnliche Studie durchgeführt. Hier sind Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls jene Berufsgruppe, die „in all other human services and white collar jobs“ am meisten gefährdet ist, an Burnout zu erkranken (Bakker, Hakanen & Schaufeli, 2006, S. 496). Allerdings gilt es festzuhalten, dass die Mehrheit der finnischen Lehrenden motiviert und enthusiastisch sind und ihren Beruf gerne ausüben (Bakker, Hakanen & Schaufeli, 2006).

Die meisten Untersuchungen hinsichtlich des beruflichen Belastungserlebens von Lehrkräften nutzen den Ansatz nach Maslach (1996), welcher sich in drei Dimensionen gliedert. Vor allem *emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisation* sind jene Dimensionen, die als „core elements of burnout“ gelten (Fernet, Dowson, Guay, Marsh & Senécal, 2008). Der Vollständigkeit halber, die dritte Dimension, beschreibt das Gefühl im Berufsleben nicht genügend leistungsfähig zu sein und wird als *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* bezeichnet. Ebenso findet sich auch der Ansatz von Cherniss (1980) immer wieder als Grundlage für diverse Untersuchungen. Allerdings zeigen Modellvergleiche, dass keiner der bis jetzt vorhandenen Ansätze eine genaue Entwicklungsabfolge der Burnout-Komponenten liefert (Käser & Wasch, 2011). Als Ursachen für den Beginn eines Belastungsprozesses, werden in der Literatur zwei Aspekte genannt. Einerseits gibt es die Arbeitsplatzmerkmale, sprich äußere Faktoren, welche sowohl von Maslach als auch von Cherniss als Erwartungshaltungen postuliert werden. Andererseits sind es die Persönlichkeitsmerkmale, die einer Person für die Bewältigung mit beruflichen Anforderungen tatsächlich oder nur in ihrer Wahrnehmung als Ressource zur Verfügung stehen (Dickhäuser & Tönjes, 2009).

Unter der Berücksichtigung verschiedener Burnout-Modelle, wobei das am häufigsten eingesetzte Verfahren jenes von Maslach ist, liegen sowohl im englischsprachigen als auch im

deutschsprachigen Raum einige Ergebnisse über den Zusammenhang Lehrberuf und Burnout vor. Zusätzlich zu den Modellvergleichen von Burnout und den Einflüssen von beruflichen Belastungen oder von Persönlichkeitsmerkmalen, gibt es Untersuchungen, die Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer Daten berücksichtigen. Der Einfluss soziokulturellen Daten wie Region, Alter, Geschlecht, Schulform oder Dienstjahre, ist dabei nicht immer eindeutig geklärt. Rudow (1994) berichtete damals von älteren Studien und stellte fest, dass soziokulturelle Daten nicht als Einflussvariablen für eine Burnout-Ausprägung gelten. Während Ergebnisse vorliegen, die diese Annahme bestätigen, gibt es andere, die das Gegenteil behaupten. Laut Baglioni, Borg, Boyle und Falzon, die eine Untersuchung zu Stressdimensionen und deren Folgen bei Primary School Lehrerinnen und Lehrern auf Malta und Gozo durchgeführt haben, bestätigt sich, dass erkennbare Differenzen aufgrund soziodemographische Daten wie Alter, Erfahrung in Dienstjahren oder Geschlecht festzustellen sind. Die einzelnen Fächer werden weniger bis gar nicht gegenübergestellt, sondern wenn dann nur vereinzelt in sich geschlossen untersucht (Jackson et al., 1997).

Ebenso widersprüchlich ist die Analyse hinsichtlich des Lebensalters. Während Maslach et al. (1997) annimmt, dass jüngere Lehrpersonen tendenziell höher emotional erschöpft sind als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen, zeigen mehre Studien, dass kein bedeutender Zusammenhang zwischen den erlebten beruflichen Belastungen oder den Burnout-Dimensionen in Verbindung mit dem Lebensalter besteht (Van Dick, 2006). Zu einer ähnlichen Erkenntnis kommt auch eine Autorinnen- und Autorengruppe anhand einer durchgeführten Untersuchung in Deutschland. Hier wurden 949 Lehrerinnen und Lehrer in verschiedene Alterskategorien einteilt und auch diese unterscheiden sich nicht in den Ergebnissen zu den unterschiedlichen Burnout-Ausprägungen (Bauer, Buhl-Grießhaber, Frommhold, Hack, Müller, Pfeifer, Scheuch, Seibt, Unterbrink & Wirsching, 2007). Allerdings konnte bei Cropley, Griffithith und Steptoe (1999) jenes Ergebnis von Maslach et al. bestätigt werden. Hier schätzen ebenfalls jüngere englische Lehrende ihre Berufsbelastung im Gegensatz zu ihren älteren Kolleginnen und Kollegen höher ein. Koustelios, Tsigilis und Zournatzi (2011) kommen ebenfalls zu dieser Schlussfolgerung, wobei sie meinen, dass die Burnout-Vorkommnisse bei jüngere Lehrerinnen und Lehrer nicht aufgrund ihres Alters ausgeprägter sind, sondern mehr die Dienstjahre bzw. die jüngere Arbeitserfahrung dafür maßgebend sind.

In Verbindung mit Geschlecht und Burnout allgemein bzw. den einzelnen Burnout-Skalen zeigen sich einerseits keine signifikanten Unterschiede und andererseits ergeben sich Gegensätze. Auch hier zeigen viele Untersuchungen, dass sich die Ergebnisse hinsichtlich des Belastungserlebens einer Lehrerin und eines Lehrers prinzipiell nicht unterscheiden (Abele & Candova, 2007). Allerdings weist Maslach et al (1997) bezüglich der Ausprägungen der einzelnen Burnout-Skalen auf Unterschiede hin. So lässt sich bei den männlichen Lehrpersonen

in der genannten Studie, die in Amerika durchgeführt wurde, eine höhere Depersonalisation erkennen als bei ihren weiblichen Kolleginnen. Hingegen berichtet Oesterreich (2014), dass kein signifikanter Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern und der allgemeinen Burnout-Ausprägung gegeben ist. Bezogen auf die drei Einzeldimensionen kommt sie allerdings auf dasselbe Ergebnis wie Maslach et al. (1997). Dieses lässt sich auch bei Bauer et al. (2007) feststellen, obwohl hier ein weiterer Geschlechtsunterschied hinsichtlich der persönlich Leistungsfähigkeit festgestellt wird. Im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen schätzen Frauen diese als geringer ein.

Wenn diese in Untersuchungen berücksichtigt werden, ergeben manche Ergebnisse in Bezug auf die Schultypen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Burnout-Ausprägungen. So berichten Bauer et al. (2007), dass sich Hauptschullehrerinnen und -lehrer in deutschen Schulen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen im Gymnasium emotional stärker erschöpft fühlen. Auch in den anderen Burnout-Skalen, wie Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit, lassen sich höhere Ausprägungen verzeichnen. Maslach et al. (1997) legen dar, dass amerikanische Lehrpersonen, die in einer High School unterrichten, gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern distanzierter sind als Lehrende in einer Elementary oder Junior High School. Legt man diese Annahme auf das österreichische Schulsystem um, würde das bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II mehr Abstand zu ihren Schülerinnen und Schülern bewahren als jene Personen, die in der Primarstufe bzw. Sekundarstufe I tätig sind.

Lehrerinnen und Lehrer, bei denen eine hohe Tendenz zu Burnout zu erkennen ist, zeigen dies in verschiedenen Bereichen. Sie weisen etwa „a lower level of tolerance for frustration in the classroom, less sympathy toward students, fewer or less carefully constructed plans for classes, poor job performance, (...) the intention to leave teaching, (...) lower job satisfaction“ auf (Reid, 1998, S. 5).

Sportlehrkräfte

Die Forschungsgruppe rund um Van Den Berghe (2013) nimmt an, dass Sportlehrpersonen ein höheres Risiko vorweisen an Burnout zu erkranken als ihre Kolleginnen und Kollegen. Diese Annahme stützt sich auf Argumente wie, dass die Anerkennung des Gegenstands Bewegung und Sport in Hinblick auf andere Fächer oftmals minderwertiger eingestuft wird, dass oft unter erschwerten Bedingungen mit unzulänglicher Ausstattung unterrichtet werden muss und, dass das Curriculum nicht zeitgemäß ist.¹ Weiters meint Van Den Berghe et al. (2013), dass sich Frauen aufgrund schlechterer Arbeitsbedingungen allgemein schneller ausgebrannt fühlen, hingegen ist es für Männer die Tatsache mehrere Unterrichtsgruppen in einem Turnsaal zu

¹ Dieses Argument trifft zumindest für Österreich nicht mehr zu, da durch die Bildungsreform neue Lehrpläne eingeführt wurden.

unterrichten. Betrachtet man die einzelnen Dimensionen von Burnout im Zusammenhang mit dem Geschlecht ergeben sich weitere Unterschiede. Während Frauen aufgrund disziplinärer Probleme eher mit emotionalen Erschöpfungszuständen reagieren, kommt es bei ihren männlichen Kollegen mehrheitlich zu einer Ausprägung hinsichtlich der Depersonalisation. Für Sportlehrerinnen ist es wichtig, in einer angenehmen und sozialen Arbeitsatmosphäre zu unterrichten, dies beinhaltet zusätzlich eine gute Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Anderenfalls führt ein Missstand dieser Aspekte zu einem persönlichen Leistungsmangel (Brudik, 2011). Ogul und Tinazci (2008) bestätigen diese leichten Differenzen hinsichtlich der Variable Geschlecht. Ihre Untersuchung hat ergeben, dass in Zypern Frauen mehr emotionale Erschöpfung verspüren, „whereas from the very beginning, men are more at risk from burnout syndrome“ (Ogul & Tinazci, 2008, S.12).

Eine vor kurzem veröffentlichte Studie, an der 49 australische Secondary Sportlehrerinnen und Sportlehrer teilnahmen, zeigt, dass die Hälfte der Befragten moderate bis hohe Ausprägungen hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung aufweisen, aber nur ein geringes Maß an persönlicher Leistungsfähigkeit. Ebenso verhält es sich mit der Depersonalisation, auch hier ergibt sich nur bei einem geringen Prozentsatz eine hohe Ausprägung. Allerdings ist in diesem Fall ein Unterschied zwischen jüngeren und älteren weiblichen und männlichen Sportlehrpersonen zu erkennen. Hinsichtlich des Alters besitzen jüngere Lehrende eine geringere persönliche Leistungsfähigkeit als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Sowohl jüngere als auch ältere Sportlehrerinnen weisen keine depersonalisierte Einstellung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern auf. Und jüngere Sportlehrer zeigen eine höhere Ausprägung hinsichtlich der Depersonalisation als ihre älteren Kollegen. Die Autorengruppe notiert, dass hohe signifikante Werte hinsichtlich emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation mit einer hohen Burnout-Wahrscheinlichkeit einhergehen. Weiters kamen sie zu dem Schluss, dass eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit für eine niedrige Burnout-Ausprägung verantwortlich ist (Kremer, Spittle & Sullivan, 2015). Zusätzlich verweisen Kremer, Spittle und Sullivan (2015) darauf, dass sie in ihrer Untersuchung ein höheres Ausmaß an Burnout bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern verzeichnen als in bisherig veröffentlichten Studien. Als mögliche Begründung fügen sie hinzu, dass diese Analysen in anderen Ländern als Australien durchgeführt wurden. Das bedeutet, in Australien könnten andersartige Faktoren vorherrschen, die zu diesem differenzierten Ergebnis führen.

In Bezug auf den Schultyp gibt es Ergebnisse aus Griechenland, die bestätigen, dass es zwischen Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die in einer Primary School unterrichten, einen signifikanten Unterschied zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die in einer Secondary School, tätig sind, gibt. Insgesamt haben 437 Lehrpersonen an der Studie teilgenommen, davon unterrichten 207 in primären und 230 in sekundären Schultypen. Grundsätzlich sind in dieser

Untersuchung Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Primary School allgemein hinsichtlich Burnout gefährdeter. Betrachtet man die einzelnen Ausprägungen der drei Burnout-Dimensionen, so sind Lehrende der Primary School emotional erschöpfter, aber in Bezug auf die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit sind die Werte niedriger als jene ihrer Kolleginnen und Kollegen der Secondary School. Weiters kommen sie zu dem Schluss, dass „the education level in which physical education teachers are working represents an important job characteristic that influences burnout levels and should be taken into consideration when this syndrome is examined, at least within the Greek educational system“ (Koustelios, Tsigilis & Zournatzi, 2011, S.57). Käser und Wasch (2011) teilen in Ansätzen diese Meinung, denn auch sie kommen zu dem Schluss, dass sich die objektive Belastung je nach Schultyp qualitativ unterscheidet. Allerdings fügen die Autorinnen und Autoren noch hinzu, dass im subjektiven Erleben der beruflichen Belastungen keine quantitativen Differenzen vorliegen.

Persönlichkeitsmerkmale

Wie vorhin schon erwähnt, werden in der Literatur zwei Aspekte postuliert, die als Ursachen für ein Burnout gelten. Hier wird vor allem Bezug auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale genommen.

Inzwischen werden allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen auch Potenzial für die Prognose von Beanspruchungen und Burnout im Lehramt zugesagt. Daher ist es von besonderem Interesse zu klären, inwieweit bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und deren Ausprägung als Prädiktoren für Burnout gelten und welche Bedeutung dieses Verhältnis für die Eignungsabklärung hat (Binder & Cramer, 2015).

Autonome Arbeitsmotivation ist keine reguläre stabile Eigenschaft, sondern geht einher mit Veränderungen der psychologischen Grundbedürfnisse. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist wichtig für das allgemeine Wohlbefinden und die persönliche Entwicklung. Die Zufriedenstellung von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit fördert die Entwicklung autonomer Motivation, während das Gegenteil mit kontrollierten Formen der Motivation einhergeht. Demnach müssten Lehrpersonen, die aufgrund ihrer hohen autonomen Motivation gern unterrichten, negative Ausprägungen in den einzelnen Dimensionen von Burnout aufweisen (Aelterman, Cardon, Haerens, Tallir, Van den Berghe & Vansteenkiste, 2013). Fernet et al. (2012, S. 314) führen an, dass diese Vermutung in Bezug auf Lehrerinnen und Lehrer allgemeint schon in vorherigen Studien bestätigt werden konnte. Sie untersuchen diese Annahme bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern und stellen fest, dass „autonome motivation predominatly may serve as a buffer against the development of emotionale exhaustion.“

Das Erleben der psychologischen Grundbedürfnisse im Beruf ist für Lehrpersonen eine wesentliche Voraussetzung für das Unterrichten. Die Beeinträchtigung der Befriedigung kann zu

ungünstigen Reaktionen führen, wie beispielsweise starre Verhaltensmuster oder berufsspezifische psychische Belastungen. Eine Studie mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern hat ergeben, dass sich erlebter beruflicher Stress neben anderen Einflussgrößen auf die Bedürfnisbefriedigung auswirkt, die wiederum die Qualität der Motivation hinsichtlich ihrer Tätigkeit beeinflusst. Weiters wird angenommen, dass das Bedürfnis nach Autonomie vergleichsweise weniger Befriedigung erfährt wie jene Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Einbindung. Lehrerinnen und Lehrer verspüren dann Autonomie, wenn sie sich selbst als Urheberin oder Urheber ihrer Tätigkeit sehen und nicht fremdbestimmt sind. Insgesamt stellt sich die Frage, ob eine solide Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie Lehrerinnen und Lehrer resistenter gegenüber beruflichen Belastungen und Folgeerscheinungen macht. Gleichzeitig müsste das Gegenteil die Befriedigung hemmen (Martinek, 2012).

Die Selbstwirksamkeitserwartung hat sich als eine sehr wichtige personale Ressource herauskristallisiert und hat einen großen Effekt auf das Belastungserleben. Dem ist hinzuzufügen, dass sich bisher keine systematischen Zusammenhänge mit soziodemographischen Daten wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung sowie Schultyp ergeben haben (Schmitz & Schwarzer, 2000). Viele vergangene Studien konnten ebenfalls zeigen, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung protektiv gegen Burnout wirkt, jedoch im Zustand des Ausgebranntseins besonders beeinträchtigt wird. Demnach weisen Personen, die das Gefühl haben wenig Leistung zu erbringen, auch niedrige Werte im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrberuf auf. Der Grund dafür liegt darin, dass sich das Handeln auf beide Konstrukte bezieht. Auch die beiden anderen Burnout-Dimensionen sollten mit niedrigen Werten der Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen (Schmitz & Schwarzer, 2000).

So konnten bereits Studien aus verschiedenen Ländern bestätigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung bei nicht ausgebrannten Lehrerinnen und Lehrer höher ist als bei jenen Kolleginnen und Kollegen, die ein Burnout haben (Schmitz & Schwarzer, 2006; Oesterreich, 2015). Beispielsweise konnten in einer niederländischen Langzeitstudie von Brouwers und Tomic (2000) sowie in einer spanischen Untersuchung von Betoret (2006) signifikante Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung und einer hohen Ausprägung in den verschiedenen Burnout-Dimensionen bestätigt werden. Auch bei Abele und Candova (2007) konnte anhand einer Stichprobe, in der Lehrende aus Deutschland befragt wurden, darauf hingewiesen werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine entscheidende Ressource im Umgang mit Belastungen darstellt. In diesem Zusammenhang ist noch eine weitere Studie zu nennen. Es handelt sich um eine „Cross-Cultural“ Untersuchung, in der unter anderem der Zusammenhang zwischen den einzelnen Burnout-Dimensionen und der

Selbstwirksamkeitserwartung geprüft wurde. Insgesamt nahmen 542 Lehrende aus Deutschland und aus China teil. Laut Ergebnisinterpretationen wird ein kultureller Unterschied angenommen, da sich bei deutschen Kolleginnen und Kollegen ein signifikant höherer Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der persönlichen Leistungsfähigkeit erschließen lässt als bei chinesischen Lehrpersonen. Weiters ist das Ergebnis der europäischen Lehrerinnen und Lehrer „in line with expectations for these theoretically highly similar constructs“ (Schmitz, Schwarzer & Tang, 2000, S. 324).

Die motivationale Zielorientierung einer Lehrperson erweist sich als mögliche Einflussvariable auf das berufliche Belastungserleben. „Sie erscheint für die Analyse von beruflichen Belastungserleben als vielversprechend, da Zielorientierungen durch die Generierung eines spezifischen Wahrnehmungsfokus beeinflussen, wie Leistungssituationen wahrgenommen werden, welche Informationen als wichtig empfunden werden und wie Erfolge definiert werden“. (Dickhäuser & Tönjes, 2009, 80) Demnach hängen Zielorientierungen mit den Arbeitsleistungen von Berufstätigen zusammen. Untersuchungen haben ergeben, dass sich bei Lehrerinnen und Lehrern, die eine Vermeidungsleistungszielorientierung verfolgen, die Leistungsfähigkeit zunehmend reduziert und das Gefühl psychischer Erschöpfung breit macht. Währenddessen geht die Annäherungsleistungszielorientierung mit erhöhten Werten der reduzierten persönlichen Leistungsfähigkeit einher (Dickhäuser & Tönjes, 2009).

3 Persönlichkeitsmerkmale

Binder und Cramer (2015) halten fest, dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale – dazu zählen unter anderem auch Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung – als potenzielle Indikatoren für eine Prognose von Belastungs- und Burnout-Risiko im Lehrberuf gelten. Diese Annahme bestätigt auch schon BYRNE (1994, S. 650) „there is growing evidence that personality factors may explain why individuals in the same work environment, having the same supervisor, and possessing the same educational and experience backgrounds often respond differently to the same stressors“. Aufgrund dieser Annahme, dass Zustände des Ausgebranntseins von Lehrkräften, die das Fach Bewegung und Sport unterrichten, auch durch vorherrschende Persönlichkeitsmerkmale bedingt sein können, werden im folgenden Kapitel jene vorgestellt, die als Prädiktoren für Burnout in Frage kommen könnten. Grundsätzlich tragen die ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale einen motivierenden Faktor in sich. Deshalb wird anfänglich die Motivation aufgrund der Self-Determination Theory (SDT) erläutert. Anschließend wird die Selbstwirksamkeitserwartung beschrieben, gefolgt von der Zielorientierung und der Arbeitsvermeidung. Nach einem Überblick über das jeweilige Merkmal folgt eine Zusammenfassung über vorherrschende Studien mit Bezug auf Lehrpersonen zu dieser Thematik. Ganz bewusst wird hier auf die Eingrenzung auf Sportlehrkräfte verzichtet, da kaum wissenschaftliche Diskurse vorherrschen, die sich nur auf diese Sparte konzentrieren.

3.1 Motivation

Eine klassische Schulstunde setzt sich aus drei Komponenten zusammen: der Lehrerin oder dem Lehrer, den Schülerinnen und Schülern sowie dem Lehrstoff (Sache). Gemeinsam bilden diese drei Aspekte das *didaktische Dreieck*. Voss (2005) entwickelt aus dieser statisch angelegten Figur ein dynamisches Modell, in dem aus konstruktivistischer Sicht die Lehrerin oder der Lehrer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu einem ‚Wir‘ wird, die Schülerin oder der Schüler zu einem ‚Ich‘ und der Lehrstoff als sogenannte ‚Sache‘ fungiert. Demnach ist der Unterricht als ein dynamischer Prozess zu verstehen, in dem sich das Lernen an sich und der Lerninhalt durch Erfahrungen, Erlebnisse und Reflexionen fortlaufend steigern. Auch wenn es nach einer sehr freien Form aussieht, so handelt es sich doch um eine zielgerechte Bewegung, die von gewissen Energien getragen wird. Einerseits von den drei genannten Hauptkomponenten und den einzelnen Personen selbst sowie vom Umfeld und der Stoffthematik. Die Energie der Lehrperson ist die Grundmotivation. Obwohl diese als wichtige Voraussetzung für einen funktionierenden und erfolgreichen Unterricht gilt, ist sie bedeutende Aktivität nicht immer in allen Bereichen und gleichzeitig in der besten Qualität vorhanden. Meist werden die lustlosen Zustände als Motivationsverlust bezeichnet und sind unter anderem durch

Kommunikationsfehler bedingt. Fehlt jedoch die treibende Kraft der Motivation, verharrt der dynamische Lernprozess, wodurch der Unterricht scheitern würde (Voß, 2005).

Die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer des Faches Bewegung und Sport soll anhand der *Self-Determination Theory* (SDT) analysiert werden. Die Entwickler dieser Theorie Edward L. Deci und Richard Ryan (2000) gehen davon aus, dass es sich bei Motivation um ein Phänomen handelt, das all jene psychologischen Aspekte beeinflusst, die Aktivität und Intention beinhalten, sowie beispielsweise Energie, Führung oder Beharrlichkeit. Allerdings existieren laut Autoren verschiedene qualitative Ausprägungen motivationalen Handelns. Daher gehen sie mehr von einem vielseitigen Konstrukt der Motivation aus. Grundsätzlich unterschieden Deci und Ryan (2000) drei Formen der Motivation: die intrinsische Motivation, die extrinsische Motivation und die Amotivation. Im Wesentlichen geht die Self-Determination Theory davon aus, dass sich menschliche Motivation hinsichtlich des menschlichen Selbst differenzieren lässt.

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Konzept der SDT näher erläutert, da es als Basis zum besseren Verständnis dienen soll, sowie die verschiedenen Formen der Motivation.

3.1.1 Die Self-Determination-Theory (SDT)

Die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer des Faches Bewegung und Sport soll anhand der *Self-Determination-Theory* (SDT) bzw. *Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie* (SBT) analysiert werden. Die Theorie wurde von Edward Deci und Richard Ryan aufgestellt. Seit Jahrzehnten entwickeln die beiden Forscher mehrere Grundtheorien, die allesamt zu der SDT angehören (Deci & Ryan, 2004). Deci und Ryan gehen davon aus, dass sich menschliche Motivation im Wesentlichen hinsichtlich des menschlichen Selbst differenzieren lässt. Das Selbst, aus der motivationalen Perspektive, ist der zentrale Antrieb für ein stetiges psychologisches Wachstum und Voraussetzung zur Integration in größere soziale Strukturen. Dieser menschliche Antrieb wird gleichzeitig als das Streben nach Selbstbestimmung bezeichnet (Deci & Ryan, 2000a). Im Rahmen der SDT wird selbstbestimmtes und fremdbestimmtes Verhalten voneinander unterschieden. Dem selbstbestimmten Verhalten, das mehrheitlich der persönlichen Entfaltung dient, wird folglich ein höherer Selbstbezug zugeschrieben als dem fremdbestimmten Verhalten, welches meistens anhand externer Motivatoren angetrieben wird. Weiters werden Handlungen dann als selbstbestimmt bezeichnet, wenn eine Verbindung zu den psychologischen Grundbedürfnissen gegeben ist. Wobei Menschen grundsätzlich das Bedürfnis nach psychologischem Wachstum und Selbstbestimmung haben. Die psychologischen Grundbedürfnisse stellen Eigenschaften des menschlichen Wachstumsmotivs dar und zwar das Streben nach Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Der Theorie zufolge sind die Grundbedürfnisse allen Menschen,

unabhängig von ihrer Kultur angeboren. Allerdings kann die Art und Weise der Erfüllung zu einer Unterscheidung zwischen den verschiedenen Kulturen führen (Deci & Ryan, 2002). Darüber hinaus erlangt keines der drei Grundbedürfnisse die vollständige Befriedigung, da sie lediglich nur Teilaspekte des dauerhaften Wachstumsmotives sind. Wenn es nun sowohl das persönliche als auch das berufliche Umfeld zulässt, also das Streben nach der Erfüllung von psychologischen Grundbedürfnissen, dann entwickelt eine Person Wohlbefinden und intrinsische Motivation.

3.1.2 Formen von Motivation

In Übereinstimmung mit anderen Theorien stützt sich auch die SDT auf das Konzept der Intentionalität, um die Steuerung der menschlichen Motivation zu erklären. Im Grunde genommen gelten Menschen als motiviert, wenn sie ein Ziel erreichen wollen bzw. mit ihrem Verhalten einem bestimmten Zweck nachgehen. Dabei zielt die Intension auf einen zukünftigen Zustand ab unabhängig von der Dauer. Demnach gehen intentionale bzw. motivierte Handlungen von einer Person aus und richten sich entweder auf kurzfristige unmittelbare Erfahrungen (z.B.: das nichtvorhersehbare Erreichen eines öffentlichen Verkehrsmittels) oder auf langfristige Erlebnisse (z.B.: das Bestehen einer Prüfung). Andere Verhaltensweisen gehen nicht auf Intention zurück, weshalb sie auch nicht als motiviert bezeichnet werden können. Dazu zählen beispielsweise das Dösen auf dem Sofa oder auch ein unkontrollierter Handlungsimpuls wie ein Wutanfall. Diese Verhaltensweisen werden als nicht motiviert bezeichnet, da der Handlung kein intentionaler Prozess vorhergegangen ist (Deci & Ryan, 1993).

Um qualitative Unterschiede zu beschreiben, geht die SDT von verschiedenen Ausprägungen des motivierten Handelns aus. Demnach unterscheiden sich die einzelnen Handlungsregulationen der Motivation hinsichtlich des Grads der Selbstbestimmung und des Ausmaßes ihrer Kontrolliertheit. Gilt eine motivierte Handlung als selbstbestimmt oder autonom, dann entspricht sie den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. In dem Moment, in dem die Handlung aufgezwungen wird, ist sie kontrolliert und fremdbestimmt. Daher sind Selbstbestimmung und kontrolliertes Verhalten jeweils die Endpunkte einer motivationalen Handlung, welche die Qualität und die Orientierung festlegen. Besser bekannt sind die Begriffe internale versus externale Motivation zur Kennzeichnung dieses Kontinuums.

Während intrinsisch motivierte Verhaltensweisen interessensbestimmte Handlungen sind und keine externen Anstöße benötigen, wird die extrinsische Motivation in jenen Handlungen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden. Sie treten in der Regel nicht spontan auf, sondern werden mittels Aufforderung in Gang gesetzt. Im Gegensatz dazu beinhaltet intrinsische Motivation Neugier, Spontaneität und vor allem Interesse an den Gegebenheiten

der eigenen Umwelt. Demnach kann anhand der intrinsischen Motivation erklärt werden, wie und warum Personen frei von äußeren Umständen und inneren Zwängen Tätigkeiten nachgehen, die sie mögen und interessieren. Deci und Ryan (1993) führen im Nachhinein noch einen dritten Typ der Motivation zu ihrem Konzept hinzu, um das menschliche Verhalten zu erklären, nämlich die Amotivation. Amotivierte Menschen sind weder intrinsisch noch extrinsisch motiviert. Eine Person die amotiviert ist, verfolgt demnach kein Ziel und handelt weder mit Intention noch mit Kontrolle (Blais, Brière, Pelletier, Senécal, Vallerand & Valléres, 1992; Deci, Ryan, 1993).

Um motivationales Verhalten zu differenzieren, gliedert die SDT die Motivation in verschiedene Regulationsstile ein, die sich sowohl hinsichtlich des Grads der Aktivität als auch der wahrgenommenen Selbstbestimmung unterscheiden. Die Amotivation und die intrinsische Motivation bilden jeweils die beiden Enden des Kontinuums. Dazwischen liegen die vier verschiedenen Typen der extrinsischen Verhaltensregulation „and that these types differ in the extent to which they represent self-determined versus controlled responding“ (Deci, Pelletier, Ryan & Vallerand, 1991).

Zur besseren Veranschaulichung dient die *Abbildung 2*. Dabei ist zusätzlich zu beachten, dass die jeweiligen Motivationsarten nicht durch starre Grenzen voneinander getrennt sind, sondern fließend ineinander übergehen.

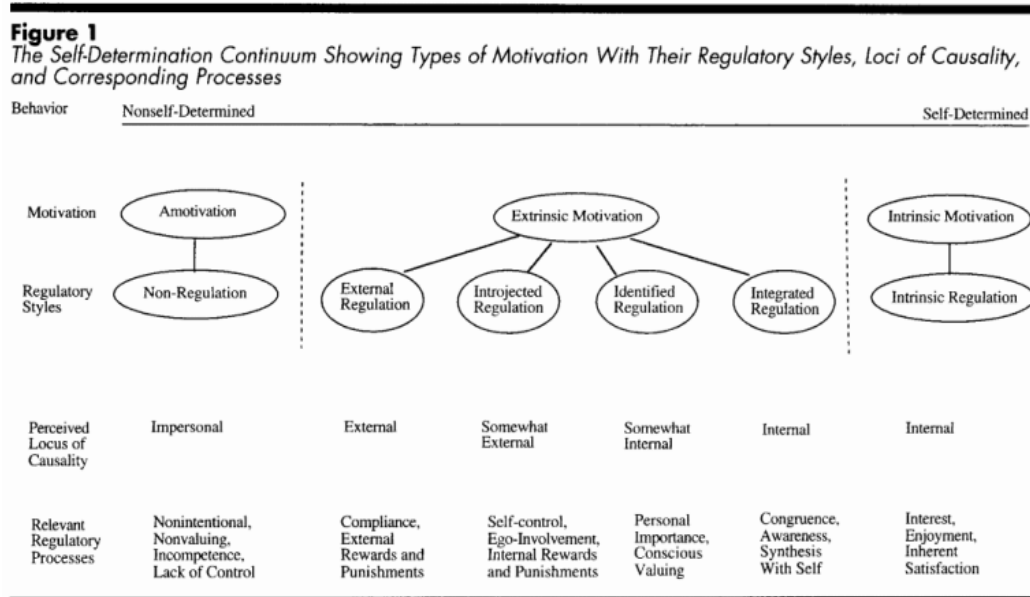


Abbildung 2: Gesamtüberblick des Motivationskontinuums (Deci, Ryan, 2000, S. 72)

Nachdem die Amotivation, die extrinsische und intrinsische Motivation schon näher beschrieben wurden, folgt nun ein Überblick über die vier Formen der extrinsischen Verhaltensregulation.

Typ 1: Externale Regulation (external regulation)

Jene Verhaltensweisen auf die eine Person selbst keinen direkten Einfluss hat, zählen zum Typ der externalen Regulation. Es handelt sich um intentionale Handlungen, die ein Ziel verfolgen, jedoch liegt dieses außerhalb der Handlung und wird noch dazu von außen gesteuert. Demnach führt die external regulierte Person ihre Tätigkeit aufgrund angekündigter Anreize aus, wie beispielsweise die Aussicht auf Belohnung oder das Vermeiden einer Bestrafung. Sie oder er handelt daher weder autonom noch freiwillig (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1993).

Typ 2: Introjizierte Regulation (introjected regulation)

Zum Typ zwei zählen jene Verhaltensweisen, die aus Rücksicht gegenüber anderen Menschen gesetzt werden oder für die Selbstachtung der jeweiligen Person wichtig erscheinen. Die Person setzt eine Aktion, aus Gründen des Anstands oder aus schlechtem Gewissen. „Introjected regulations, although within the person, are not part of the integrated self, so behavior regulated by introjects is not considered self-determined“ (Deci et al., 1991, S. 329). Daher befinden sich bei dieser Form der Motivation, sowohl der Regulator als auch der Regulierte in derselben Person, trotzdem sind sie verschieden. Die Verhaltensweisen werden zwar durch innere Kräfte kontrolliert, allerdings liegen sie außerhalb des Kernbereichs des individuellen Selbst. Insofern ist die Handlung internal, da keine externen Anstöße mehr notwendig sind, jedoch „it bears more resemblance to external control than to self-determined forms of regulation“ (Deci et al., 1991, S. 329). An einem Beispiel verdeutlicht: ein Schüler, der pünktlich im Unterricht erscheint, weil er kein schlechtes Gewissen haben möchte, ist introjiziert reguliert. Die Entscheidung in den Unterricht zu gehen, wird durch den externen Zwang, kein schlechtes Gewissen zu haben, reguliert (Deci et al., 1991).

Typ 3: Identifizierte Regulation (identified regulation)

Wenn eine Person etwas tut, weil sie es für wichtig oder wertvoll hält, dann sind diese Handlungen identifiziert reguliert. Aufgrund der persönlichen Relevanz, der Integration des individuellen Selbstkonzepts und der Identifikation mit den selbst ernannten Werten und Zielen vollzieht sich die Handlung aus einem größeren Willen heraus. Die identifizierten Handlungen fühlen sich autonomer und selbstbestimmter an als die vorherigen Regulationen. „Identification allows the person to feel a sense of choice or volition about behaving“ (Deci, et al., 1991, S. 329). Ein Beispiel für diese Form der Regulation wäre eine Schülerin, die sich für die Matura vorbereitet, weil sie sich ein bestimmtes Universitätsstudium zum Ziel gesetzt hat. Im Gegensatz dazu steht jene Schülerin, die sich auf diese Abschlussprüfung vorbereitet, weil es alle ihre Freundinnen und Freunde machen und sie sich ohne die Matura minderwertig vorkäme

(introjizierte Regulation). Und im Gegensatz dazu steht wiederum eine Schülerin, die nur für die Matura lernt, weil es ihre Eltern von ihr erwarten (externale Regulation) (Deci & Ryan, 1993).

Typ 4: Integrierte Regulation (integrated regulation)

Die letzte Form der extrinsischen Regulationsstile ist die integrierte Regulation. Es handelt sich um eine sehr eigenständige Motivationsform, die zusammen mit der intrinsischen Motivation die Basis des selbstbestimmten Handelns bildet. Die Person kann sich mit den gesetzten Zielen und Handlungen identifizieren und sie zusätzlich in das eigene Selbst integrieren. Damit ist die integrierte Regulation jene extrinsische Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Daher ist sie der intrinsischen Motivation sehr ähnlich, wobei sie sich die beiden Typen hinsichtlich ihres Regulationsvorhergangs etwas unterscheiden (Deci & Ryan, 1993). Während eine intrinsisch motivierte Handlung hauptsächlich sich selbst zum Ziel hat, verfolgt eine integrierte Verhaltensweise persönlich verantwortlich für ein Ergebnis zu sein (Deci et al., 1991).

For example, a teenager may have one identification with being a good student and one with being a good athlete. It is quite possible that these two identifications could seem conflicting to the student and thus cause tension, even though both are valued by the student. Only when the two identifications have become integrated, when they have become harmonious with each other and with the rest of the student's sense of self, will the internalization process be complete. (Deci et al., 1991, S. 330)

3.2 Die psychologischen Grundbedürfnisse

Die menschliche Motivation benötigt auch Energiequellen, um Ziele zu verfolgen. Die meisten Motivationstheorien verfügen über wenig Erklärungsbedarf in Bezug auf diese zentrale Frage, sondern gehen davon aus, dass die Menschheit über diesen motivationalen Motor einfach verfügt. Anders sehen es Deci und Ryan (1993), die in der SDT davon ausgehen, dass Motivation von bestimmten motivationalen Handlungsenergien abhängig ist und zwar von physiologischen Bedürfnissen, von Emotionen und von psychologischen Bedürfnissen. Damit man überhaupt von einem Bedürfnis sprechen kann, muss eine Verbindung zum eigenen Wohlbefinden bestehen. Zu einer Steigerung des Wohlbefindens trägt bei, dass die psychologischen Bedürfnisse genügend Befriedigung erlangen. Die psychologischen

Bedürfnisse bilden nicht nur die energetische Grundlage vieler Alltagshandlungen, sondern beeinflussen auch jene Prozesse, mit denen der Mensch seine Emotionen und Triebe steuert. Weiters erlauben die psychologischen Bedürfnisse eine Einschätzung darüber, ob eine Person in förderlichen oder gar hinderlichen Umgebungen verkehrt. Kommt es zu keiner angemessenen Befriedigung der Bedürfnisse, streben die Menschen genau diese an. Treten sie trotzdem nicht ein, führt die Unbefriedigung zu ungünstigen Reaktionen und ferner zu ernsthaften Folgen für das Wohlbefinden und die Gesundheit (Martinek, 2014).

Die SDT geht davon aus, dass drei psychologische Grundbedürfnisse für intrinsische sowie extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind: das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. Das Bedürfnis nach Autonomie beinhaltet das Gefühl der Wahlfreiheit hinsichtlich Arbeitsaufgaben und der Selbstorganisation der Arbeitsausübung. Das Bedürfnis der Kompetenz meint das Gefühl der Effektivität. Eine Person schätzt sich selbst als kompetent ein, wenn sie oder er fordernde Aufgaben löst, dabei das gewünschte Resultat erreicht und ihre Arbeit wertgeschätzt wird. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zielt darauf ab, sich in seiner Umgebung wohl zu fühlen und sich als Teil einer Gruppe zu sehen.

Grundsätzlich möchte jeder Mensch seine Bedürfnisse befriedigen, in dem sie oder er sich als eigenständige Initiatorin oder eigenständiger Initiator unter Einbezug ihres oder seines kompetenten Handelns sich in eine wünschenswerte soziale Umgebung eingebunden fühlt. Während extrinsisch motivierte Handlungen eher mit dem Bedürfnis nach Kompetenz verbunden sind, streben intrinsische motivierte Verhaltensweisen nach einer Integration aller drei genannten Bedürfnisse. Gerade im schulischen Kontext ist dies besonders wichtig, da man meist mit extrinsischen Formen der Motivation konfrontiert ist (Deci et al., 1991). Demnach ist das Konzept der psychologischen Bedürfnisse von zentraler Bedeutung, da diese maßgeblich für das menschliche Verhalten verantwortlich sind und zusätzlich Hilfestellungen für die Gestaltung der sozialen Umwelt liefern (Deci, Ryan, 2004).

3.3 Selbstwirksamkeitserwartung

„Die Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht auf den kanadischen Psychologen Albert Bandura zurück. Er führt diesen Begriff als eine zentrale Komponente seiner sozial-kognitiven Theorie ein und definiert die Selbstwirksamkeitserwartung als die Überzeugung, dass jenes Verhalten erfolgreich ausgeführt werden kann, welches zur Erlangung des Verhaltensergebnisses notwendig ist (Bandura, 1977). Sozial und kognitiv aus

diesem Grund, da die Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten weitere Handlungen beeinflussen. Nach Bandura sind vier wesentliche Quellen für die Entstehung von Kompetenzerwartungen verantwortlich. Erstens die eigene Erfolgserfahrung, zweitens die stellvertretende Erfahrung durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, drittens die sprachliche Überzeugung und viertens die Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung. Die wohldosierte Erfolgserfahrung ist das stärkste Mittel, denn hierfür müssen Erfolge den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben werden (Schwarzer & Warner, 2014). Die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in einer erwählten Situation beruht auf Beurteilung der eigenen Fähigkeiten sowie den situativen Gegebenheiten. Dementsprechend ist die Selbstwirksamkeitserwartung als subjektiver Glaube an die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verstehen, also die selbstbezogene Überzeugung von sich selbst, die möglicherweise nicht mit der objektiven Einschätzung einhergeht (Lamy, 2015). Das heißt, die zentralen Komponenten der Selbstwirksamkeit stellen einerseits die Selbsteinschätzung über die Verfügbarkeit als auch den Erfolg von Handlungsmöglichkeiten dar. Allerdings sind dabei nicht Routinearbeiten gemeint, sondern Aufgaben deren Schwierigkeitsgrad hohe Anstrengung und Ausdauer erfordern (Martinek, 2014). Auch die Überwindung eigener Barrieren durch eigene Interventionen können hierbei zum Ausdruck kommen (Schwarzer & Warner, 2014). Zudem erklärt die Selbstwirksamkeitserwartung den Vergleich, nicht nur zwischen den Menschen mit ähnlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten und deren Leistungen, sondern auch mit derselben Person nur in einer anderen Lebenslage (Martinek, 2014).

3.4 Zielorientierung und Arbeitsvermeidung

Die Zielorientierung ist insofern für die vorliegende Arbeit interessant, als dass Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Vermittlungsposition die Aufmerksamkeit auf sich selbst richten, wodurch sie in ein Bewertungsmuster fallen. Sie werden, hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern, tagtäglich beobachtet, was die Erwartung weckt, bewertet zu werden. Dadurch verfolgen sie vermutlich gewisse Ziele, um ihre Glaubwürdigkeit und ihre Arbeitsbasis zu sichern. Demnach erscheint die Zielorientierung für die Analyse von beruflichen Belastungsempfinden als durchaus vielversprechend. Beeinflussen die einzelnen Orientierungen doch die Generierung eines bestimmten Wahrnehmungsfokus: welche Leistungssituationen werden wahrgenommen, wie werden Erfolge definiert und welche Informationen werden nun als wichtig empfunden (Dickhäuser & Tönjes, 2009).

Unter dem Begriff *Zielorientierung* ist die motivationale Ausrichtung, das Anstreben nach und das Erreichen extrinsischer oder intrinsischer Ziele zu verstehen (Butler, Dickhäuser & Tönjes, 2007; Martinek, 2014). Zusätzlich wirkt sich dieses Handeln auf die Befriedigung der

psychischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung aus. Während das Anstreben und das Erreichen von intrinsischen Zielen mit Wohlbefinden einhergehen, haben extrinsische Zielsetzungen keinen direkten Einfluss darauf. Der Grund liegt darin, dass extrinsische Zielsetzungen ein Resultat mangelhafter Befriedigung der Grundbedürfnisse sind. Deci und Ryan (2000) gehen sogar davon aus, dass extrinsische Orientierungen häufig als Ersatz für psychologische Grundbedürfnisse entwickelt werden. Stattdessen tragen intrinsische Zielsetzungen viel zu dieser Befriedigung bei. Darum nimmt die Zielorientierung in Bezug auf das Wohlbefinden des Einzelnen eine tragende Rolle ein. Darüber hinaus kann das Anstreben von intrinsischen oder extrinsischen Zielen mit autonomer oder kontrollierter Motivation einhergehen. Die Orientierung auf Vermeidungsziele hat eine negative Wirkung sowohl auf Leistung als auch Wohlbefinden. Eine Erklärung hierfür ist, „dass die Fokussierung auf die Vermeidung von negativen Ereignissen mit einer erhöhten Sensibilität für negative Informationen einhergeht, an die Möglichkeit des Eintritts negativer Ereignisse erinnert und Ängste wachruft“ (Dickhäuser & Tönjes, 2009, S. 81). Zusätzlich lassen sich positiv formulierte Ziele leichter als erreicht zu identifizieren als ein negativ formuliertes. Ein Zusammenhang mit dem individuellen Wohlbefinden lässt sich für Annäherungsziele erwarten. Die Fokussierung dieser Ziele geht mit einer positiven Information einher. Ferner korreliert die Annäherungsleistungszielorientierung mit Determinanten wie Hoffnung, Freude oder Solz (Dickhäuser & Tönjes, 2009).

In Hinblick auf die Zielorientierung gibt es vier verschiedene Ansätze, die auf verschiedene Arten entwickelt werden. Zum einen können sie das Ergebnis verschiedener Einflüsse des Umfelds sein und zum anderen können sie durch kulturelle Einflüsse erworben werden (Martinek, 2014). Grundsätzlich wollen leistungszielorientierte Personen entweder eigenes Wissen und Können beweisen oder sie wollen die eigene Inkompetenz verbergen. Personen, die dem ersten Ansatz nachgehen, verfügen nun über eine Annäherungsleistungszielorientierung, jene auf die zweites zutrifft, weisen eine Vermeidungsleistungszielorientierung auf (Butler et al., 2007). Die Arbeitsvermeidung verfolgt das Bestreben, den Arbeitsaufwand so gering wie möglich zu halten bzw. diesen größtmöglich zu reduzieren (Dickhäuser, Dresel, Fasching & Nitsche, 2013). Die Verfolgung einer derartigen beruflichen Vermeidung steht unter anderem in negativem Zusammenhang zur Wahrnehmung der Kompetenz.

3.5 Forschungsstand zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrerinnen und Lehrern

Während die ältere Forschung zur Motivation von Lehrpersonen mehr davon geprägt war, einerseits herauszufinden, ob potenzielle Lehrerinnen und Lehrer die notwendige Motivation für ihren zukünftigen Beruf aufweisen und andererseits zu erschließen, wie man diese Motivation erhöhen könne, hat sich zum jetzigen Zeitpunkt das Verständnis zu diesem Aspekt differenziert. Heutzutage steht mehr im Vordergrund, die verschiedenen motivationalen Unterschiede innerhalb der Gruppe zu erschließen, um zu eruieren, warum manche den Lehrberuf erfolgreicher ausüben als deren Kolleginnen und Kollegen (Kunter, 2014). Shulmann und Shulmann (2004) merken an, dass die Diskussion über die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern meistens auf der Annahme beruht, dass der Beruf prinzipiell nicht attraktiv oder befriedigend ist, aber gleichzeitig eine große Herausforderung mit sich bringt, die ein besonderes Maß an Motivation braucht, um erfolgreich und zufrieden zu sein. Zusätzlich wird beklagt man sich dann darüber, dass die meisten Lehrpersonen diese gefragte Motivation nicht mitbringen. Da die erläuterten Belastungsfaktoren wie fehlende Anerkennung, unzureichende berufliche Rückmeldung oder unangemessene Arbeitsbedingungen keine ausreichenden extrinsisch motivierten Faktoren für den Lehrberuf darstellen, müssen nach Shulmann und Shulmann (2004) zusätzliche attraktive Anreize geschaffen werden, um ein engagiertes Verhalten bei Lehrpersonen aufrechtzuerhalten. Fernet et al. (2008) konnte in Bezug auf das Geschlecht und den Schultyp folgende Unterschiede im Bereich der Unterrichtsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern feststellen. Die Ergebnisse zeigen, dass „male elementary teachers had lower levels of intrinsic motivation toward teaching than did male high school teachers“ (Fernet et al., 2008, S. 273). Währenddessen konnte bei den weiblichen Kolleginnen kein Unterschied hinsichtlich der intrinsischen Motivation festgestellt werden. Allerdings weisen die weiblichen Grundschullehrkräfte geringere Werte in Bezug auf die Amotivation auf als jene, die in den Sekundarschulen tätig sind. Bei ihren männlichen Kollegen sind hingegen keine Unterschiede auszumachen. Die Ergebnisse hinsichtlich der externalen Regulation zeigen wiederum, dass männliche Grundschullehrer höhere Werte aufweisen als ihre Kollegen in der Sekundarschule. Bei den Lehrerinnen beider Schultypen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (Fernet et al., 2008).

Während berufliche Belastungsfaktoren meist nur einen negativen Einfluss auf die Motivation von Lehrenden haben, wirkt sich die Befriedigung psychologischer Basisbedürfnisse positiv aus. Sie gelten sogar als Voraussetzung für eine hohe autonome Motivation. Die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit werden dagegen von anderen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, wie zum Beispiel der Zielorientierung oder ebenfalls von arbeitsplatzbezogenen Faktoren, genauer von Arbeitsinhalten oder Arbeitsbelastungen,

beeinflusst. Der positive Zusammenhang zwischen selbstbestimmter beruflicher Motivation und der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, wurde schon mehrheitlich bestätigt. Beispielsweise hat die Untersuchung der PROSELF-Studie in Salzburg ergeben, dass im Lehrberuf die Bedürfnisse nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit sehr gut befriedigt werden, jedoch die Autonomie den geringsten Mittelwert in Bezug auf diesen Indikator erfährt. Dieser Aspekt ist insofern interessant, da das Autonomieerleben einen wesentlichen Einfluss auf die Berufszufriedenheit hat. Weder in Bezug auf Schultyp noch auf das Geschlecht war ein unterschiedliches Erleben hinsichtlich der Bedürfnisse zu erkennen.

Es besteht die Annahme, dass Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung nicht nur eng miteinander verbunden sind, sondern einander auch gegenseitig beeinflussen. Die Selbstbestimmungstheorie sieht in der Selbstwirksamkeit eine Komponente, die unter anderem auf die menschliche Motivation einwirkt. Die Selbstwirksamkeitserwartung kommt in jenen Situationen zum Tragen, in denen Personen davon ausgehen können mit ihrer Handlung, etwas zu bewirken. Dabei ist das Setzen von Nahzielen von besonderer Bedeutung. Daher sind selbstwirksame Menschen überzeugter davon, ihr Arbeitsleben aktiv gestalten zu können als wenig selbstwirksame Menschen. Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung gilt als stärkster Prädiktor, demnach geht das personale Merkmal bei hoher Ausprägung mit einem geringen Belastungsempfinden einher (Böhm et al., 2010). Daher kann die Überzeugung einer Lehrerin oder eines Lehrers, die täglichen Anforderungen des Lehrberufs bewältigen zu können, als Schutzmechanismus vor zu hohen Belastungen dienen (Abele & Candova, 2007; Böhm-Kasper et al., 2010).

Die Form der Motivation sagt grundsätzlich nichts über die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung aus. Jedoch ist ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeitserwartung für motivationales Handeln notwendig. Dadurch benötigt eine externale Regulation ein gewisses Ausmaß von Selbstwirksamkeit, sonst wird sich die Person nicht anstrengen, das fremdgesetzte Ziel zu erreichen. Während fremdbestimmtes Handeln mit hoher oder mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht, müsste eine selbstbestimmte und intrinsische motivierte Handlung auf jeden Fall mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung stehen. Weiters vermag die positive Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz nicht zwischen den einzelnen Stufen der Motivation entscheiden bzw. die einzelnen Integrationsprozesse erklären (Martinek, 2014). Lehrpersonen, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung vorweisen, sind in der Regel in ihrem Unterrichtshandeln kreativer und adaptieren die Inhalte immer wieder mit neuen Inputs. Ebenso sind sie gegenüber Kritik oder Ratschlägen widerstandsfähiger und setzen sich höhere Ziele als jene, die eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung vorweisen (Vollmann-Hummes, 2008).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse einen wesentlichen Beitrag zur Selbstwirksamkeitserwartung und zur Selbstbestimmung bzw. intrinsischen Motivation liefern. Diese Annahme konnte ebenfalls im Zuge der PROSELF-Studie bestätigt werden. Das bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer, deren Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung besser befriedigt werden, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen (Martinek, 2014). Lehrende erfahren Autonomie, wenn sie nach ihren Interessen und Werten handeln können, sowie ihre Arbeit so erledigen können, wie sie es für richtig halten ohne einen gewissen Zwang von Außen. Sie übernehmen ungern Tätigkeiten, die nicht als sinnvoll erachtet werden oder sogar negative Affekte auslösen können (Van den Broeck, 2010). Es ist also anzunehmen, dass Lehrkräfte, die auch in bivariaten Arbeitsbedingungen, über eine größere Widerstandskraft verfügen, berufliche Autonomie bewusst erleben, was wiederum die Aufrechterhaltung der Motivation positiv beeinflusst (Martinek, 2014). Ähnlich verhält es sich mit dem Kompetenzbedürfnis. Ist dieses besonders ausgeprägt, suchen sich Lehrerinnen und Lehrer Herausforderungen, die ihrem Leistungsvermögen entsprechen. Dadurch sind sie veranlasst, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten durch ihre Handlungen immerfort aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln (Deci & Ryan, 2002).

Mehrere Befunde bezeugen die Relevanz der Zielorientierungstheorie, um das Belastungserleben im Lehrberuf zu erläutern. Bei der motivationalen Zielorientierung handelt es sich um ein Merkmal, das als mögliche Einflussvariable zum beruflichen Belastungserleben von Lehrkräften bisher noch wenig Beachtung erfahren hat. Es wird angenommen, dass verschiedene Zielorientierungen bestimmte Wahrnehmungen beeinflussen, zum Beispiel die Beachtung von Leistungssituationen, die Einschätzung wichtiger Informationen oder die Definition von Erfolgen. Diese Behauptung wurde bereits bestätigt, sprich die Annäherungsleistungszielorientierung und die Vermeidungszielorientierung lassen sich als Konstrukte definieren, mit denen die beruflichen Ziele von Lehrpersonen beschrieben werden können. Weiters eignen sich die Zielorientierungen dazu, um Unterschiede in Bezug auf das Hilfesuchverhalten von Lehrkräften vorherzusagen. Zudem besteht die Behauptung, dass Lehrpersonen, die eine Vermeidungsleistungszielorientierung verfolgen, mit der Zeit zunehmend Mängel bei der eigenen Leistungsfähigkeit wahrnehmen und ein Gefühl der psychischen Erschöpfung erfahren. Demnach führt dies zur Reduzierung des Hilfesuchverhaltens, das wiederum zu einer Verringerung der sozialen Unterstützung führen kann. Die Arbeitsvermeidung ist ebenfalls ein Indikator für das Hilfesuchverhalten und obendrein gibt es Auskunft über das berufliche Interesse. Diese Annahmen gelten auch für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (Dickhäuser & Tönjes, 2009).

4 Empirisches Forschungsvorhaben

4.1 Forschungsaufriß

Nachdem im Theorieteil die aktuellen Forschungsstände geklärt wurden, gilt es – basierend auf diesen Erläuterungen den Forschungsaufriß darzustellen.

Schon seit Beginn der 1980er Jahre wird Burnout mit Tendenz steigend immer wieder in Zusammenhang mit Lehrberuf gebracht (Rothland, 2013). Schließlich zeigen bisherige Untersuchungen, dass etwa jede fünfte Lehrperson ausgebrannt ist, jede zweite sich emotional erschöpft fühlt und jede vierte depersonalisierende Tendenzen im Umgang mit Lernenden zeigt (Käser & Wasch, 2011).

Mittlerweile liegen unzählige Arbeiten vor, die festhalten wie sich einzelne Burnout-Dimensionen zueinander verhalten oder welche Zusammenhänge sich zwischen Burnout und einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen ergeben (Abele & Candova, 2007; Dickhäuser et al., 2008). Wobei die meisten Studien nach wie vor davon ausgehen, dass die beruflichen Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern aufgrund äußerer Aspekte steigen (Heitzmann, Helfert & Schaarschmidt, 2008). Allerdings wurden diese Belastungsunterschiede bisher nur im Vergleich von Schule zu Schule analysiert und in den seltensten Fällen hinsichtlich der Gegenstände. Noch weniger Untersuchungen konzentrieren sich auf Sportlehrerinnen und Sportlehrer.

Daher ist es von großer Bedeutung zu erschließen, ob die zunehmende Beanspruchung und Belastung der Sportlehrkräfte durch eine Zusammensetzung innerer Persönlichkeitsmerkmale bedingt ist. Dabei ist nicht nur der signifikante Zusammenhang zwischen einzelnen Burnout-Dimensionen und unterschiedlichen Unterrichtsstressoren interessant, sondern auch der Einfluss der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale auf das Belastungserleben der Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Denn grundsätzlich können Persönlichkeitsmerkmale von erlebtem Stress beeinflusst werden. In dieser Hinsicht ist auch die Wirkung der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale aufeinander von besonderem Interesse. Obwohl bereits viele Ergebnisse vorliegen, eröffnen sich nach eingehender Recherche trotzdem neue Fragen, die mithilfe dieser Stichprobe geklärt werden sollen.

Es besteht die Auffassung, dass eine Übereinstimmung von Motiv, Ziel und Bedingung Voraussetzung für ein effiziente psychische Tätigkeits- und Handlungsstruktur ist und diese folglich zu positiven Beanspruchungsreaktionen und allgemeinem Wohlbefinden führt. Demnach müsste eine Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse in Einklang mit einer hohen intrinsischen selbstbestimmten Motivation und einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung sowie einer Annäherungsleistungszielorientierung dazu führen, dass eine Sportlehrperson ein zufriedenes Berufsleben führt. Dieselbe Lehrerin bzw. derselbe Lehrer weist vermutlich eine hohe Lebenszufriedenheit und eine negative Arbeitsvermeidung

auf. Darüber hinaus affiziert sie bestimmte Unterrichtsstressoren möglicherweise kaum, da eine ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit vorhanden ist. Auch eine auffallend offensive Problembewältigung sowie eine markante Resignationstendenz bei Misserfolgen helfen einer Sportlehrerin oder einem Sportlehrer, belastende Situationen im Berufsalltag zu bewältigen. Daher kommt es zu weniger beruflichen Belastungen und dementsprechend zu keiner Folgeerkrankung wie beispielsweise Burnout.

Im Gegensatz dazu steht das erfolglose Wechselspiel der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale, das zusammen mit einem hohen beruflichen Belastungsempfinden schlussendlich zu hohen Ausprägungen der Burnout-Dimensionen führen kann. Somit würde eine eher fremdbestimmte Lehrperson über externe Motivationsregulationen verfügen und dadurch stärker auf gewisse Unterrichtsstressoren reagieren, was sich wiederum negativ auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse auswirken kann. Die Bewahrung und Bewältigung herausfordernder Situationen wird mit steigendem Dienstalter immer schwieriger. Zudem ist vermutlich eine negative Selbstwirksamkeitserwartung vorhanden und die Lehrperson folgt mehrheitlich einer Vermeidungszielorientierung. Infolgedessen könnte die oder der Lehrende zunehmend ein Gefühl der psychischen Erschöpfung erfahren und Mängel bei der eigenen Leistungsfähigkeit wahrnehmen. Zusätzlich erfährt die Lehrperson schwindendes Interesse an ihrer Arbeit in Form einer positiven Arbeitsvermeidung.

Aus diesen Gründen ergibt sich die Befürchtung, dass eine hohe Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktor für das individuelle Belastungsempfinden und für Burnout wirken. Im Gegensatz dazu steht eine negative Ausprägung dafür, dass eine Lehrperson tendenziell ein erhöhtes Potential bei Unterrichtsstressoren und in den Burnout-Dimensionen aufweist. Welche Bedeutungsrolle die soziodemografischen Daten haben, bleibt noch ungeklärt, zumal aus vorherigen Forschungen kein eindeutiges Ergebnis hervorgeht. Aufgrund dessen muss deren Einfluss auf das individuelle Belastungserleben und auf die Burnout-Dimensionen unbedingt berücksichtigt werden.

4.2 Forschungsfragestellung

Durch die theoretischen Abhandlungen ergibt sich folgende zentrale Forschungsfragestellung:

Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Sportlehrerinnen und Sportlehrern wie autonome Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Erfüllung der Grundbedürfnisse, Leistungszielorientierung sowie Arbeitsvermeidung Prädiktoren für das individuelle Belastungsempfinden und die Erkrankung Burnout?

4.3 Forschungshypothesen

Um die Forschungsfragestellung zufriedenstellend beantworten zu können, ergeben sich diese Forschungshypothesen:

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrerberuf und Burnout.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrerberuf und Burnout.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrerberuf und Persönlichkeitsmerkmalen.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrerberuf und Persönlichkeitsmerkmalen.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern und Burnout.

H1: H0: Es besteht ein Zusammenhang zwischen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern und Burnout.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen autonomer Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung, psychologischen Grundbedürfnissen, Zielorientierung sowie Arbeitsvermeidung.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen autonomer Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung, psychologischen Grundbedürfnissen, Zielorientierung sowie Arbeitsvermeidung.

5 Empirische Forschungsmethode

In diesem Kapitel soll jene Forschungsmethode skizziert werden, anhand dieser die Fragestellung untersucht wurde. Es handelte sich um eine quantitative Forschungsmethode in Form eines Online-Fragebogens. Der erste Teil des Fragebogens wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sportpsychologie und zwei weiteren Diplomantinnen erstellt. Dieser enthielt Fragen zu den soziodemographischen Daten sowie zu den Unterrichtsstressoren und den Burnout-Dimensionen. Zwar überschneidet sich durch die Vorgehensweise der erste Teil des Fragebogens, jedoch wurden die Fragebögen separat an die Befragten weitergeleitet, um Durchkreuzungen auszuschließen. Ebenso verliefen die Analyse und die Ergebnisinterpretation gesondert. Eine genaue Beschreibung zu diesem Prozess folgt im nächsten Kapitel. Im zweiten Teil, der von der Autorin selbstständig zusammengestellt wurde, befanden sich die Fragen zu den einzelnen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen. Genaue Beschreibungen zu den einzelnen Skalen folgen im nachstehenden Kapitel 5.2.2 *Instrumentarium*.

5.1 Durchführung der Datenerhebung

Die Befragung wurde im Zeitraum März bis September 2016 durchgeführt. Der Link zum Online-Fragebogen wurde an die Probandinnen und Probanden per E-Mail zugesandt. Die elektronische Nachricht enthielt einerseits eine Beschreibung zur Forschungsthematik und andererseits eine kurze Erläuterung bezüglich der Fragebogenbearbeitung sowie der Anonymitätsaufklärung. Die Bearbeitungsdauer des Online-Fragebogens nahm ungefähr 20 Minuten in Anspruch. Die Lehrerinnen und Lehrer des Gegenstandes Bewegung und Sport konnten die Befragung sowohl am Arbeitsplatz als auch zu Hause ausfüllen.

Es gab Unterstützung von Seiten der Ministeriumsabteilung für Bewegung und Sport im Bundesministerium für Bildung und der Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Bewegung und Sport aller Bundesländer. Da es drei Diplomantinnen gab, die sich mit derselben Thematik beschäftigten und obendrein der erste Teil des Fragebogens gleich war, wurde jeweils ein Link zur Online-Befragung und der Aufforderung an der Umfrage teilzunehmen, an Sportlehrerinnen und Sportlehrer unterrichtend in drei verschiedenen Bundesländern verschickt. Dadurch wurde versucht eine Überschneidung auszuschließen, sodass keine Lehrperson zwei ähnliche Fragebögen erhielt. Diese Aussendung fand gegen Mitte April 2016 statt. Nach zweimonatiger Laufzeit war die Beteiligungsquote sehr gering. Aus diesem Grund wurde in einer zweiten Phase nach den Sommerferien abermals ein Schreiben verfasst, das abermals eine Kurzinformation über die Forschungsthematik und eine Beschreibung zum Fragebogen beinhaltete. Diese Nachricht wurde dann per Mail von der Autorin direkt an verschiedene österreichische Schulen versendet. Im Oktober 2016 lagen nach einem längeren Zeitfenster zur

Beantwortung 276 Fragebögen vor, wobei davon 121 nur teilweise und 155 vollständig ausgefüllt wurden.

5.2 Der Online-Fragebogen

5.2.1 Allgemeine Beschreibung

Die Erhebung der Daten erfolgte quantitativ mittels eines Online-Fragebogens, der mit dem Programm „LimeSurvey“, welches ein Open Source Umfragen-Tool im Server der Uni Wien ist, erstellt wurde. Bei einem Online-Fragebogen handelt es sich um eine Befragung, die entweder per E-Mail verschickt oder auf einem Webserver abgelegt wird. Gegenüber einer Befragung per Mail liegt der große Vorteil darin, dass bei einem Online-Fragebogen über einen Webserver die Fehler einer Datenübertragung aufgrund der direkten Datenerfassung entfallen. Ebenso fällt der Effekt „sozial erwünschter Antworten“ im Vergleich zu papierbasierten Befragungen geringer aus. Weiters können unterschiedliche Fragenbogenwerkzeuge eingebaut werden, sodass die Gestaltung des Layouts wesentlich benutzerfreundlicher ist. Allerdings besitzt diese Erhebungsmethode auch Grenzen. Häufig in Frage gestellt wird die Repräsentativität der Stichprobe sowie die damit einhergehende Datenvalidität. Schließlich kann eine Autorin oder ein Autor selten kontrollieren, wen der im Netz stehende Online-Fragebogen erreicht und ob diese Person die notwendigen Voraussetzungen zur Teilnahme erfüllt. Trotzdem steigt die Anzahl an Online-Befragungen seit Jahren, während die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerquote eine gegenläufige Tendenz aufweist. Mehrere Untersuchungen können nachweisen, dass die Beteiligung von papierbasierten Evaluationen signifikant höher ausfällt als bei webbasierten Umfragen. Als mögliche Erklärung scheint eine zunehmende „Befragungsmüdigkeit“ als einleuchtend, weil Internetuserinnen und –user immer häufiger überall mit Online-Erhebungen konfrontiert werden. Hingegen erweist sich für Probandinnen oder Probanden ein Online-Fragebogen aufgrund der geringen sozialen Präsenz und der wahrgenommenen Anonymität wiederum als vorteilhafter. (Reit, Simon, Zajontz, 2013).

Der Online-Fragebogen bestand aus zwei Teilen und richtete sich an Lehrerinnen und Lehrer des Gegenstandes Bewegung und Sport, die mit einer abgeschlossenen Ausbildung in den Sekundarstufen I und II unterrichteten. Im ersten Teil des Fragebogens wurden soziodemographische Daten erfasst sowie das persönliche Belastungsempfinden mittels verschiedener Skalen ermittelt. Im zweiten Teil wurden ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale erfasst, wie autonome Motivation, Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit), Selbstwirksamkeitserwartung, Arbeitsvermeidung sowie motivationale Ausrichtung auf bestimmte Unterrichtsziele. Die gültigen Daten wurden anschließend mit dem Statistik-Programm „SPSS“ analysiert und ausgewertet. Schlussendlich wurden die Forschungshypothesen mittels der Ergebnisse beantwortet und interpretiert.

5.2.2 Instrumentarium und Reliabilitätsanalyse

Burnout

Seit seiner Einführung ist das *Maslach Burnout Inventory* (MBI) das am weitesten verbreitete Instrument zur Messung von Burnout. Das Erhebungsinstrument ist hauptsächlich für die Forschung im Sektor der helfenden und sozialen Berufe geeignet (Burisch, 2014; Hacker & Richter, 1999; Leiter, Maslach & Schaufeli, 2001; Jackson & Maslach, 1982). In seiner ursprünglichen Version besteht das MBI aus 22 Items, die sich in die drei Bereiche emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und persönlich reduzierte Leistungsfähigkeit gliedern. In einer weiteren Auflage wurden zwei weitere Formen der Skala entwickelt, unter anderem die *MBI Educators Survey* (MBI-ES), wobei lediglich Wörter und Formulierungen passend zum Bildungsalltag verändert wurden, sodass die Skala hiermit auch im pädagogischen Bereich angewendet werden kann. Es liegen mehrere deutsche Übersetzungen vor, unter anderem von Büssing und Perrar (1992) sowie von Enzmann und Kleiber (1989) (zit. n. Burisch, 2014, S. 36). Allerdings trägt nur jene von Büssing und Perrar (1992) das Siegel einer Autorisierung durch Christina Maslach. Anhand von neun Items erfasste die Skala der emotionalen Erschöpfung ($\alpha = 0,909$), inwiefern sich die Sportlehrerinnen und Sportlehrer von Arbeitssituationen beansprucht und überfordert fühlen. Die Skala der Depersonalisation ($\alpha = 0,644$) bestand aus fünf Items und zeigte, ob die Neigung vorhanden ist, Schülerinnen und Schüler emotionslos und eher als Gegenstände wahrzunehmen und sie auch als solche zu behandeln. Die letzte Skala, jene der persönlichen Leistungsfähigkeit ($\alpha = 0,684$), erfasste mittels acht Items das Gefühl nicht gut genug zu sein bzw. nicht mehr so viel leisten zu können wie früher (Dickhäuser et al., 2008). Die Befragten wurden ersucht, auf einer sechsstufigen Likert-Skala anzugeben, wie häufig das beschriebene Gefühl oder die beschriebene Situation bisher erlebt wurde. Die Antwortmöglichkeiten lauten „sehr oft“, „oft“, „manchmal“, „eher selten“, „selten“ oder „nie“. Dabei entsprach 1 „nie“ und 6 „sehr oft“.

Unterrichtsstressoren

Heim und Klimek (1999) konnten nach einer intensiven Voranalyse 23 fachliche Belastungsquellen ermitteln, die als belastende Situationen im Tätigkeitsalltag einer Sportlehrperson auftreten können. Allerdings erfasst dieses Instrument hauptsächlich nur äußere Belastungsquellen. Obwohl weitaus mehr Stressoren erläutert wurden, so wurden nur all jene Items verwendet, die sich aus der fachspezifischen Perspektive vornehmlich auf die Unterrichtsführung, die Arbeitsaufgaben und die schulorganisatorischen bzw. sozialen Rahmenbedingungen beziehen. Genauer zählen dazu 23 Items aus den Bereichen der *mangelnden Disziplin der Schüler* ($\alpha = 0,796$), der *inadäquaten räumlichen Bedingungen*

($\alpha = 0,773$), der *Motivations- und Benotungsprobleme* ($\alpha = 0,809$), der *unangemessenen curricularen Vorgaben* ($\alpha = 0,819$), der *Probleme in der Interaktion mit Kollegen* ($\alpha = 0,612$) sowie der *körperlichen Beanspruchungen* ($\alpha = 0,367$). Auf einer sechsstufigen Likert-Skala, die von „nie“ bis „ständig“ reichte, gaben die Befragten an, wie häufig die genannte Situation von ihnen im Unterrichtsalltag erlebt wurde (Heim, Klimek, 1999).

Wie schon in der Untersuchung von Heim und Klimek (1999) als auch in jener von Brand und Miethling (2004) erreichte die Skala der *körperlichen Beanspruchung* keinen zufriedenenden Cronbach- α Wert. Aus diesem Grund sollten Ergebnisse, die unter anderem aus dieser Skala gewonnen werden, vorsichtig interpretiert werden bzw. auf Berechnungen mit dieser Skala verzichtet werden. Alle anderen Skalen erreichten auch in dieser Stichprobe zufriedenstellende Reliabilitätskoeffizienten.

Bewältigung

Bei der Skala *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM) handelt es sich um ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren. Das Ziel ist es, zu eruieren, mit welchem Verhalten und welchem Erleben die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen und Aufgaben ihres Berufes bewältigen und inwiefern darin Gesundheitsaspekte eine Rolle spielen. Die Merkmale sind mehrheitlich dafür verantwortlich, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden bzw. inwieweit deren Ausmaß zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen führen.

Um eine Überlänge des Fragebogens zu vermeiden, wurden aus einem Kanon nur vier der insgesamt elf Skalen für diese Untersuchung ausgewählt. Diese stammen aus den Bereichen: *Widerstandsfähigkeit* und *Emotion*. Die Skala der *Distanzierungsfähigkeit* ($\alpha = 0,909$) gibt Auskunft über die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit. Ob eine aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen vorherrscht, wird anhand der *offensiven Problembewältigung* ($\alpha = 0,801$) gemessen. Die Ermittlung der *Lebenszufriedenheit* ($\alpha = 0,839$) beantwortet die Frage nach der Zufriedenheit mit der gesamten Lebenssituation, auch über die Arbeit hinausgehend. Und die *Resignationstendenz bei Misserfolg* ($\alpha = 0,832$) ermittelt die Neigung, sich mit Misserfolg abzufinden und leicht aufzugeben. Insgesamt wurden 24 Items übernommen. Die Befragten wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Likert-Skala anzugeben, inwiefern Aussagen, die sich auf ihr subjektives Erleben und ihr Verhalten im Kontext von Arbeit bezogen, „völlig“ oder „überhaupt nicht“ auf sie zutreffen. Schlussendlich können die Ergebnisse sowohl auf Ebene der einzelnen Merkmale interpretiert werden, als auch den verschiedenen Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zugeordnet und analysiert werden (Fischer & Schaarschmidt, 1997; Schaarschmidt,

2005). Da allerdings nur ausgewählte Skalen für den Fragebogen verwendet wurden, traf das erstgenannte Interpretationsverfahren ein.

Autonome Motivation

Um die autonome Motivation zu messen, wurde die von Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier und Villeneuve (2009) entwickelte Skala *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (WEIMS) verwendet. Das Messinstrument, welches die Arbeitsmotivation erhebt, basiert auf dem theoretischen Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000). Anhand dieser Skala kann eruiert werden, wie selbstbestimmt die Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind. Ein hohes Maß an Selbstbestimmung deutet auf eine hohe autonome Arbeitsmotivation hin.

Grundsätzlich besteht die Skala aus 18 Items, davon jeweils drei pro Motivationsart (Amotivation, integrierte, identifizierte, introjizierte, externe Regulation sowie intrinsische Motivation). Aufgrund der Überlänge des Fragebogens, wurde die Skala auf zwölf Items gekürzt, indem pro Motivationsart zwei Items angeführt wurden. Diese Kürzung erfolgte in Anlehnung an Nickenig (2014). So wurden den Befragten zwölf Gründe bzw. 12 Items genannt, warum sie ihre Lehrfunktion ausübten. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala gaben sie an, inwieweit der angeführte Grund auf ihre persönliche Situation zutraf. Die Skala erreichte eine zufriedenstellende innere Konsistenz bzw. Reliabilität von $\alpha = 0,632$.

Anschließend kann aus den Ergebnissen der *Work Self-Determination Index* (W-SDI) berechnet werden, welcher einen rationalen Wert der autonomen Motivation anzeigt. Um diesen Wert zu berechnen, werden aus den zwei Items pro Motivationsart sechs Indizes gebildet. Danach wird der Mittelwert dieser sechs Indizes mit einem bestimmten Faktor multipliziert, welcher von Grad der Selbstbestimmung abhängig ist. Die genaue Formel für den Index lautet $W-SDI = (+3 \times IM) + (+2 \times INTEG) + (+1 \times IDEN) + (-1 \times INTRO) + (-2 \times EXT) + (-3 \times AMO)$. Bei einer fünfstufigen Likertskala kann der Index einen Werte zwischen -24 (fremdbestimmt) und +24 (selbstbestimmt) annehmen. Sprich im Falle der intrinsischen Motivation ist die Selbstbestimmung äußerst hoch und im Falle der Amotivation besonders niedrig (vgl. Tremblay et al., 2009).

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde mittels einer Skala bestehend aus 10 Items erfasst. Die Skala wurde von Jerusalem und Schwarzer (1999) entwickelt und misst die individuelle optimistische Kompetenzerwartung Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad hohe Anstrengung und Ausdauer erfordern, zu meistern. Demnach wird die subjektive Überzeugung, Anforderungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich bewältigen zu können, ermittelt. Allerdings

wird ein positives Ergebnis und demnach der Erfolg der eigenen Kompetenz zugeschrieben. Dabei müssen die Erwartungen an das Handlungsergebnis von der subjektiven Kompetenzüberzeugung abgegrenzt werden.

Es handelte sich um eine eindimensionale Skala, deren Items auf Anraten der Entwickler in ein größeres Erhebungsinstrument eingemischt werden sollten. Dieser Tipp wurde jedoch bei diesem Fragebogen nicht berücksichtigt. Das Antwortschema wurde aus dem Original übernommen. Die Befragten konnten zutreffende Aussagen vierstufig beantworten: „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“. Die Skala wies eine zufriedenstellende interne Konsistenz bzw. Reliabilität auf ($\alpha = 0,874$).

Bedürfnisbefriedigung im Beruf

Um die Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung zu messen, trat die *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (W-BNS) von Van Den Broeck et al. (2010) in Verwendung. Mit Einverständnis von Van Den Broeck, wurde die entwickelte Skala von zwei Experten unabhängig voneinander ins Deutsche übersetzt. Um Einbußen hinsichtlich der Validität und der Reliabilität zu vermeiden, wurde die Originalskala wiederum ins Englische rückübersetzt. Der Prozess wurde so oft wiederholt bis zufriedenstellende Ergebnisse erreicht wurden. Die Skala besteht ursprünglich aus 18 Items, jeweils sechs Items pro Grundbedürfnis. Um die Länge des Fragebogens zu reduzieren, wurden jeweils zwei Items pro Grundbedürfnis nicht in den Fragebogen aufgenommen, sodass die Skala insgesamt nur aus 12 Items bestand. Die Befragten wurden ersucht, auf einer fünfstufigen Likert-Skala anzugeben, inwiefern die Aussage auf sie zutrifft, wobei die jeweilige Antwort zwischen den beiden Polen „trifft voll zu“ und „trifft gar nicht zu“ abzustufen war. Die abgefragten Items wurden pro Grundbedürfnis zu einem Index zusammengefasst. So entstanden die Variablen „Bedürfnis nach Autonomie“ ($\alpha = 0,686$), „Bedürfnis nach Kompetenz“ ($\alpha = 0,698$), und „Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ ($\alpha = 0,657$), die für weitere Berechnungen und Analysen zur Verfügung standen (Martinek, 2014; Nickenig, 2014).

Leistungszielorientierung & Arbeitsvermeidung

Butler et al. (2007) sind der Meinung, dass die Zielorientierungstheorie einen geeigneten Rahmen darstellt, um einen Teil des motivationalen Erlebens von Lehrkräften zu beschreiben und die Frage zu klären, was für sie einen erfolgreichen Arbeitstag ausmacht. Das Unterrichten wird hier als leistungsthematische Tätigkeit verstanden, bei der die Lehrerin oder der Lehrer bestimmten beruflichen Zielen nachgehen kann. Der Fragebogen „erfasst (...) die Annäherungsleistungszielorientierung als Tendenz, danach zu streben, eigene Kompetenzen

zu erweitern, die Vermeidungszielorientierung als Tendenz, danach zu streben, eigene Schwächen versteckt zu halten“ (Dickhäuser, Kröner & Tönjes, 2008, S. 153) und die Arbeitsvermeidung, die ebenfalls als Zielorientierung gilt. Demnach können annäherungsleistungszielorientierte Lehrpersonen erfolgreich sein, indem sie ihre Kompetenzen unter Beweis stellen, während vermeidungsleistungszielorientierte Personen diese Situationen kaum erfahren, da sie bestenfalls nur dies geglückte Verbergen ihrer Inkompetenz wahrnehmen. Der Mangel an Erfolg kann auf Dauer das Bewusstsein der eigenen Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Für die Untersuchung der beruflichen Zielorientierung wurden die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation nach Spinath et al. (2002) verwendet. Um genauer auf den Lehrberuf einzugehen, wurden nicht nur die Itemstammformulierungen, sondern auch die einzelnen Antwortmöglichkeiten gezielt an die ausgewählte Berufsgruppe angepasst (Butler et al., 2007). Auf eine weitere Spezifizierung auf Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurde verzichtet. Die Befragten gaben auf einer fünfstufigen Likert-Skala an, inwieweit die Aussagen für sie zutrafen.

Sowohl für die Skala der Annäherungsleistungszielorientierung ($\alpha = 0,831$) als auch für jene der Vermeidungsleistungszielorientierung ($\alpha = 0,852$), konnte eine zufriedenstellende innere Konsistenz bzw. Reliabilität erfasst werden. Ebenso wurde für die Skala der Arbeitsvermeidung ($\alpha = 0,814$) ein sehr guter Wert festgestellt.

6 Beschreibung der Stichprobe

6.1 Angaben zur Person

Geschlecht

Im Rahmen der empirischen Untersuchung nahmen 155 Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Bewegung und Sport teil. Davon waren 81 Personen weiblich und 74 Personen männlich. Das entsprach einem Prozentsatz von 52,60% zu 47,40%. Eine Person machte keine Angabe zu ihrem oder seinem Geschlecht. Demnach war, in Bezug auf die Verteilung der Geschlechter, eine etwas stärkere Beteiligung des weiblichen Geschlechts gegenüber dem männlichen festzustellen.

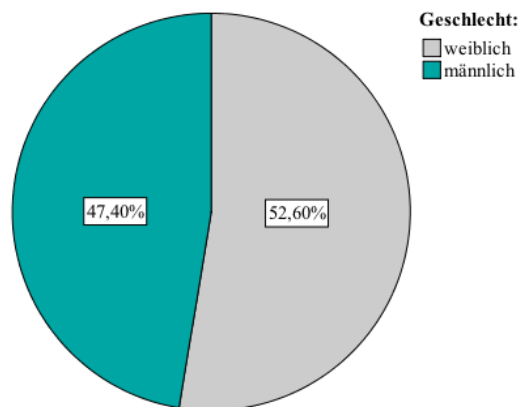


Abbildung 3: Kreisdiagramm Geschlecht

Beziehungsstatus und Kinder

Insgesamt gaben 61,3% an, verheiratet zu sein und 21,9% der Sportlehrerinnen und Sportlehrer waren in einer Beziehung. Das heißt, von 155 Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben 129 – ein beachtlicher Großteil – in einer Partnerschaft. 6,5% sind ledig, 8,4% geschieden und 1,3% verwitwet.

20,0% der Lehrpersonen gaben an, dass sie keine Kinder haben. Der Mittelwert betrug $MW=1,66$ und für den Median ergab sich ein Wert von $M=2,00$. Demnach hatten die meisten Probandinnen und Probanden zwei Kinder. Nur eine Person gab an, fünf Kinder zu haben. 16,8% hatten ein Kind, 18,1% drei Kinder sowie 1,9% vier Kinder. Drei Personen machten keine Angabe über die Anzahl ihrer Kinder.

Alter

Das allgemeine Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 47,97 Jahre ($SD=10,327$). Der Median zeigte einen Wert von $M=51,00$ auf. Dabei waren die Sportlehrerinnen durchschnittlich

48,75 Jahre alt und die Sportlehrer 46,96 Jahre alt; die Probandinnen waren innerhalb dieser Stichprobe älter als ihre männlichen Kollegen. Insgesamt verzichteten zwei Personen auf eine Altersangabe. Die Spannweite betrug 41 Jahre, dabei war die jüngste Sportlehrerin oder der jüngste Sportlehrer 24 Jahre alt und die Älteste oder der Älteste 65 Jahre alt.

Die Variable wies keine normalverteilten Werte auf (*Kolmogorov-Smirnov*: $p= 0,000$; *Shapiro-Wilk*: $p= 0,000$). Aus diesem Grund wurden, bei weiteren Berechnungen in Verbindung mit dem Alter nicht-parametrische Verfahren, angewendet.

Hochschulstudium

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Stichprobe absolvierten zwischen 1975 und 2016 das Hochschulstudium, das heißt die Spannweite betrug 42 Jahre, wobei von vier Personen die Angabe fehlte.

Für den allgemeinen Mittelwert ergab sich ein Wert von $MW= 1993,20$ ($SD= 11,379$). Während die Sportlehrerinnen ihr Studium zwischen 1975 und 2014 beendeten und der mittlere Wert $MW= 1991,37$ betrug, absolvierten die Sportlehrer ihres zwischen 1977 und 2016 mit einem Mittelwert von $MW= 1995,46$. Zusätzlich wurde anhand eines Korrelationstests nach *Spearman* festgestellt, dass der Abschluss des Hochschulstudiums mit dem Alter der Befragten zusammenhängt. Auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ ergab sich eine zweiseitige Signifikanz von $p= 0,000$. Ein Korrelationskoeffizient von $r_s= -,931$ weist auf einen sehr starken Zusammenhang hin.

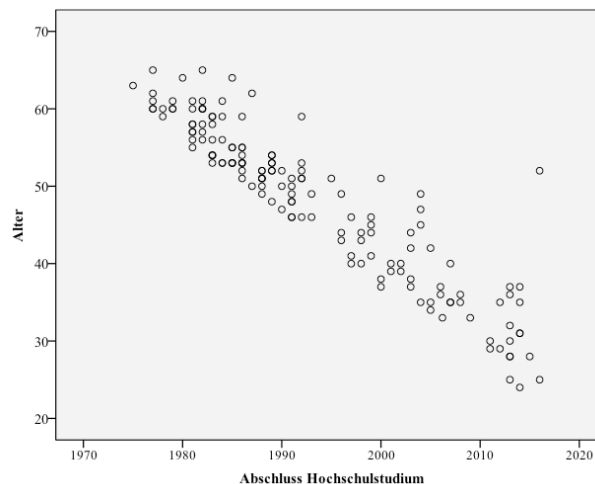


Abbildung 4: Streudiagramm Alter & Abschluss Hochschulstudium

Um dieses Ergebnis bildlich darzustellen, zeigt die *Abbildung 4* den Zusammenhang dieser beiden genannten Variablen in einem Streudiagramm.

Inhaltlich ließ sich das Ergebnis so interpretieren, dass ein Studienabschluss in den 70er Jahren mit einem erhöhten Alter korreliert bzw., dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die ein jüngeres Alter aufwiesen, das Studium erst kürzlich absolvierten.

6.2 Angaben zur Schule

Schulstandort

Die meisten Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die an der Befragung teilgenommen haben, unterrichteten in Wien (36,8%), davon waren 32 weiblich und 25 männlich. An zweiter Stelle stand das westlichste Bundesland Österreichs: Vorarlberg. Hier unterrichteten 14,8% der Lehrpersonen, davon waren elf weiblich und zwölf männlich. In Kärnten lehrten 11,6% der Befragten, sowie 10,2% im Burgenland. Sechs Sportlehrerinnen und sieben Sportlehrer gaben an, in Niederösterreich zu unterrichten. In Tirol füllten gleich viele Frauen wie Männer den Online-Fragebogen (7,7%) aus. Insgesamt 5,2% der Befragten waren in der Steiermark tätig. Innerhalb dieser Stichprobe unterrichteten die wenigsten Lehrpersonen in Salzburg (3,2%) und Oberösterreich (2,6%).

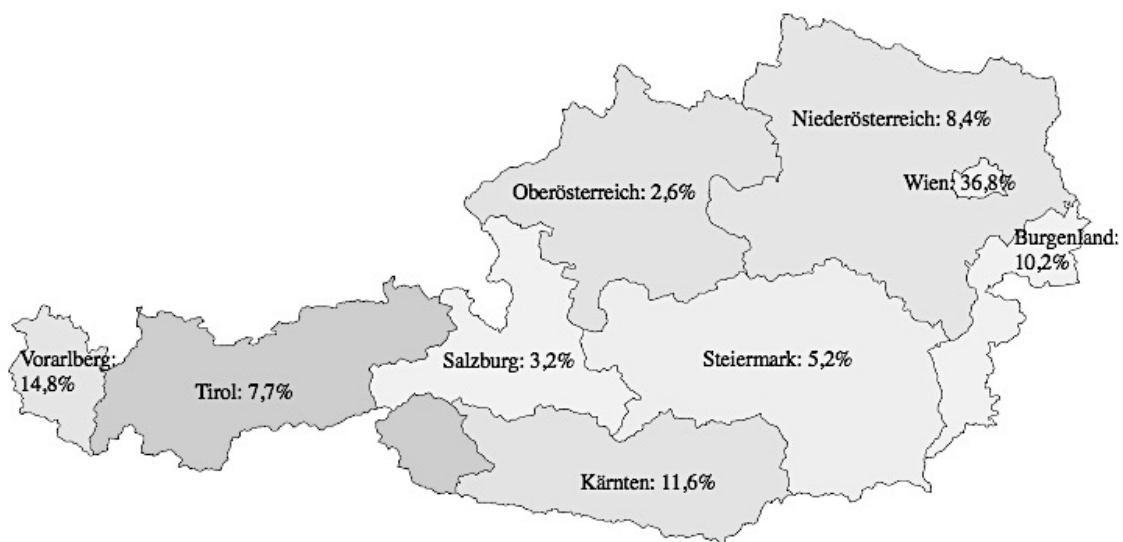


Abbildung 5: Schulstandort in Bundesländer der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Schultyp

Die meisten Personen innerhalb dieser Stichprobe unterrichteten in einer AHS. Diese Gruppe fasste 89 Personen, davon waren 40 weiblich und 49 männlich; was einem Prozentsatz von 57,4% entsprach. Insgesamt unterrichteten 38,1% der Lehrpersonen in einer NMS, wobei mehr Sportlehrerinnen als Sportlehrer in diesem Schultyp tätig waren. Genauer waren es 38

weibliche Teilnehmerinnen und 21 männliche Teilnehmer. 5,8% und damit neun Personen unterrichteten im Schultyp „sonstige“. Dazu gehörten beispielsweise BHS oder HTL. Diese Kategorie wurde anhand eines Freitextes erhoben. In diesem Feld führten Lehrpersonen unter anderem an, dass sie in einer Schule mit Sportschwerpunkt unterrichteten. Zusätzlich gaben zwei Personen an, dass sie sowohl in einer AHS als auch NMS tätig waren.

Fünf Sportlehrerinnen und Sportlehrer lehrten mindestens an zwei verschiedenen Schultypen. Eine Person gab keine Auskunft darüber, an welchem Schultyp sie oder er unterrichtete.

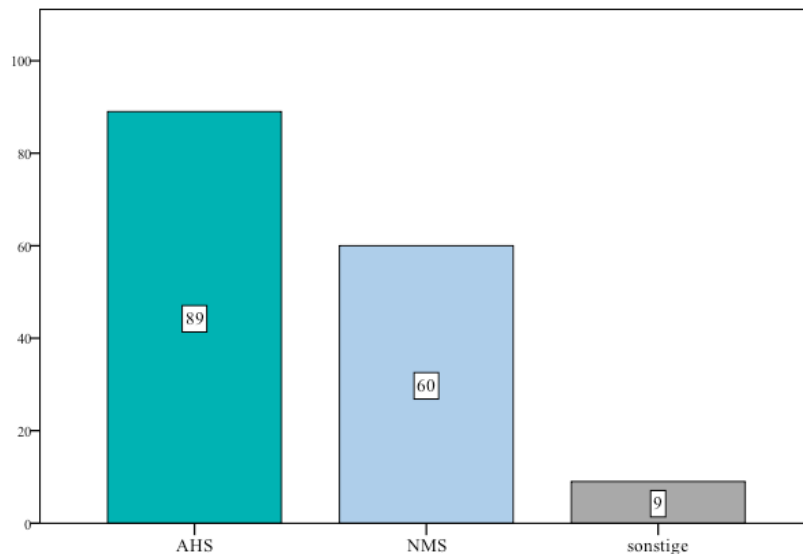


Abbildung 6: Balkendiagramm Schultypen

Schulstufe

Zusammenfassend waren 68 (44,74%) Sportlehrerinnen und Sportlehrer nur Unterstufenklasse, 30 (19,74%) nur Oberstufenklassen und 54 (35,53%) sowohl Unterstufe- als auch Oberstufenklassen tätig. Tendenziell arbeiteten mehr Sportlehrerinnen im Sekundarbereich I. Diese Aussage konnte ebenfalls anhand der Berechnung über die Schultypen bestätigt werden, da grundsätzlich mehr weibliche Teilnehmerinnen in einer NMS unterrichteten. Im Oberstufenbereich waren mehr Sportlehrer tätig. Ebenfalls unterrichteten auch mehr Männer als Frauen in der Unter- als auch Oberstufe.

6.3 Angaben zur Unterrichtstätigkeit

Allgemeine Berufsjahre & Berufsjahre in Bewegung und Sport

Die Mittelwerte der Variablen „Allgemeine Berufsjahre“ und „Berufsjahre in Bewegung und Sport“ zeigten keine beachtliche Differenz. Im Durchschnitt unterrichteten die Teilnehmerinnen

und Teilnehmer durchschnittlich 21,93 Jahre (SD= 11,622) und das Fach Bewegung und Sport seit 21,35 (SD= 11,720) Jahren.

Die Annahme, ob die Berufsjahre in Bewegung und Sport ein Indikator für die Wahl oder das Vorziehen bestimmter Schulstufen sein kann, ließ sich verneinen. In allen drei Kategorien, nur Unterstufe, nur Oberstufe oder Unter- und Oberstufe, unterrichteten sowohl Kolleginnen und Kollegen mit weniger als auch mit mehr Berufsjahren das Fach Bewegung und Sport. Ebenso ließ sich eine relative Regelmäßigkeit in Bezug auf den Schultyp feststellen.

Klassen

Nach Angabe der 153 Personen unterrichteten die Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Befragung durchschnittlich 4,013 Klassen (SD= 2,420), wobei hier die Angabe von zwei Personen fehlte. Die Spannweite betrug 13 Klassen, allerdings wurde diese Antwort nur einmal gewählt. Damit keine Verwirrung entsteht, sollte berücksichtigt werden, dass die Probandinnen und Probanden nur nach der Klassenanzahl in ihrem Unterrichtsfach Bewegung und Sport gefragt wurden. Demnach gibt es keine Auskunft über die Gesamtklassenanzahl, in denen Lehrpersonen durchschnittlich unterrichten.

Zu besserer Darstellung wurde eine Häufigkeitstabelle (*Tabelle 1*) für beide Schultypen vorherrschten, um einen realistischen Durchschnitt zu berechnen.

Tabelle 1: Durchschnittliche Klassenanzahl AHS und NMS

	<i>AHS</i>	<i>NMS</i>
<i>Klassenanzahl</i>		
1	5	9
2	15	22
3	10	10
4	21	11
5	17	4
6	5	1
7	8	2
8	3	-
9	2	-
10	-	1
13	1	-
	Ø 4,310	Ø 2,950

Verglich man nun den Klassendurchschnitt der AHS und der NMS, wurde ein Unterschied zwischen den beiden Schultypen festgestellt. Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die in einer AHS tätig waren, unterrichteten im Durchschnitt 4,310 Klassen (SD= 2,142), die Lehrpersonen

der NMS in 2,950 (SD= 1,721) Klassen tätig waren. Das bedeutet, dass eine Sportlehrerin oder ein Sportlehrer in der AHS durchschnittlich ca. zwei Klassen mehr unterrichtete, als ihre Kolleginnen und Kollegen in der NMS.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Durchschnittlich befanden sich $MW= 19,7$ (SD= 4,957) Schülerinnen und Schüler in einer zu unterrichtenden Klasse von einer Sportlehrerin oder einem Sportlehrer. Das Minimum betrug 5 und das Maximum 45, demnach ergab sich eine Spannweite von 40. Die meisten Lehrpersonen gaben an, durchschnittlich 20 Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. 14,2% gaben an, dass sich durchschnittlich 22 Lernende in ihren Klassen befanden und 11,0% sagten, dass es ungefähr 17 Personen waren. Im Zusammenhang mit dem Schultyp sieht die Verteilung wiederum etwas anders aus, wie in der nachstehenden *Tabelle 2* dargestellt wird.

Dabei ist zu sehen, dass sich die durchschnittliche Schülerinnen- und Schüleranzahl pro Klasse in einer NMS zu jener Anzahl in einer AHS kaum unterschied. Sie differierte lediglich um ein bis zwei Personen. Demnach unterrichteten Sportlehrerinnen und Sportlehrer in einer AHS durchschnittlich 18,8 Lernende und jene in der NMS 17,3.

Tabelle 2: Durchschnittliche Schüleranzahl pro Schultyp



Eine AHS-Lehrperson gab an, dass sich durchschnittlich 45 Schülerinnen und Schüler in den von ihr oder von ihm zu unterrichtenden Klassen befanden. Dieser Wert ist allerdings als Ausreißer zu definieren.

Stundenreduktion

Die Probandinnen und Probanden gaben auf einer 7-stufigen Likert-Skala an, ob sich das Stundenausmaß im Fach Bewegung und Sport im Verhältnis zum Zweitfach bzw. zu anderen Fächern im Laufe der Zeit deutlich verringert oder deutlich erhöht hat. Das Balkendiagramm in der *Abbildung 7* zeigt, dass sich bei gleichvielen Frauen wie Männer das Stundenausmaß im Verhältnis nicht änderte. Währenddessen meinten neun Frauen (11,1%), dass die Aussage über die Stundenreduktion sehr auf sie zutreffen würde. Demnach hatte sich das

Stundenausmaß in Bewegung und Sport bei diesen Probandinnen deutlich erhöht. Diese Feststellung traf auch auf fünf Sportlehrer (6,8%) zu. Im Gegensatz dazu, gaben fünf Sportlehrerinnen (6,2%) und vier Sportlehrer (5,5%) an, dass die gegebene Aussage gar nicht auf sie zutreffen würde. Daher hatte sich bei diesen Lehrpersonen das Stundenausmaß im Verhältnis zu ihren anderen Unterrichtsgegenständen deutlich verringert.

Der Mittelwert $MW= 4,09$ ($SD= 1,49$) ergab sich aus den Angaben von 153 Personen, da sich zwei Personen zu dieser Frage nicht geäußert haben. Aufgrund des Ergebnisses konnte man vermuten, dass sich das Stundenausmaß der Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Fach Bewegung und Sport im Verhältnis zu ihren anderen Gegenständen kaum reduziert bzw. erhöht hatte.

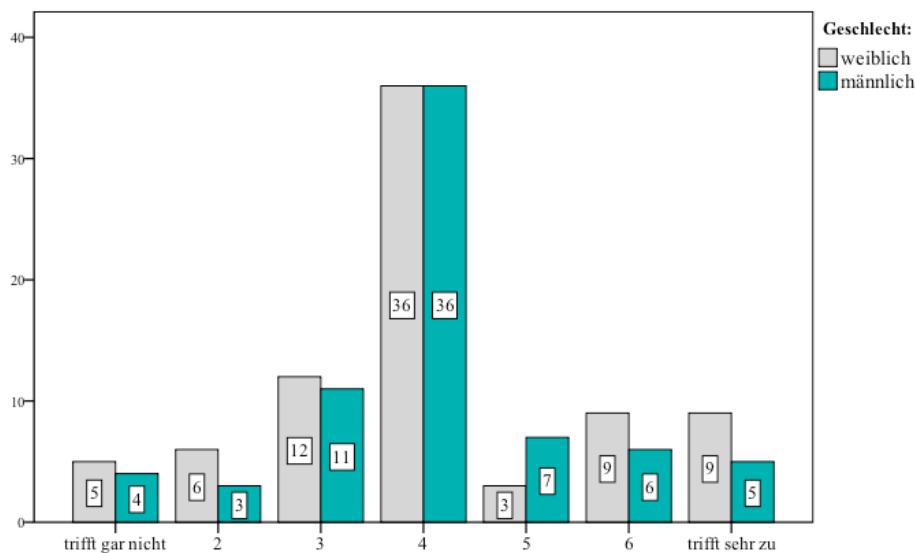


Abbildung 7: Balkendiagramm Stundenreduktion im Zusammenhang mit dem Geschlecht

Einschätzung Freude im Fach Bewegung & Sport

Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden gefragt, ob ihnen das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude bereitet als in ihrem Zweit- bzw. Drittfach. Auf einer 7-stufigen Likert-Skala, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme sehr zu“ reichte, betrug der Mittelwert $MW= 4,63$ ($SD= 1,596$). Daraus ließ sich die Annahme ableiten, dass eine leichte Tendenz herrscht, dass Lehrerinnen und Lehrern das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport gegenüber ihrem anderen Fach bzw. Fächern mehr Freude bereitete.

Hinsichtlich des Geschlechts war, wie im unteren Balkendiagramm (Abbildung 8) zu erkennen, dass genauso viele Männer wie Frauen nicht mehr oder gleichbedeutende Freude am

Unterricht beider Gegenstände hatten. Hingegen haben 21,0% der Frauen und 15,1% der Männer gemeint, dass sie dieser Aussage sehr zustimmten.

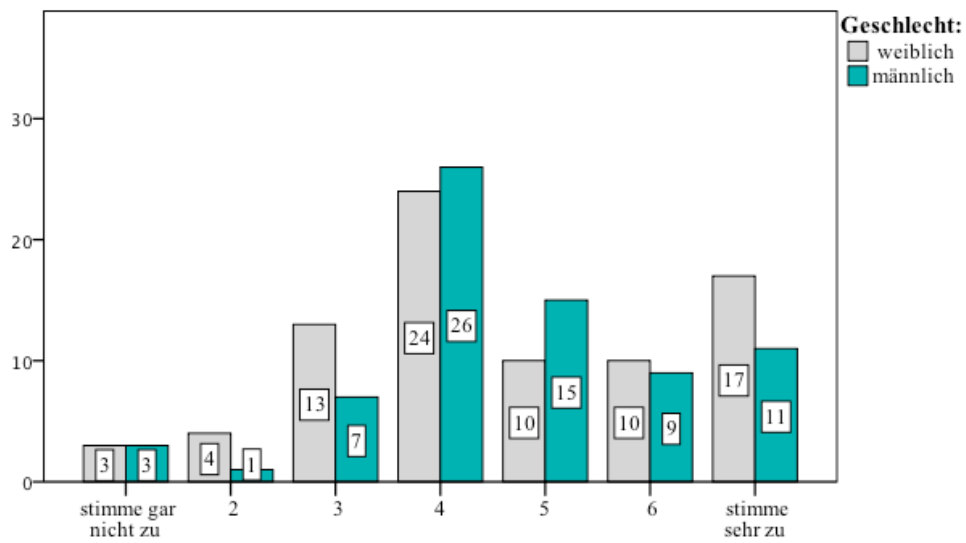


Abbildung 8: Balkendiagramm Einschätzung Freude im Fach Bewegung und Sport im Zusammenhang mit dem Geschlecht

7 Empirische Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel wird genauer auf die Ergebnisse der Online-Fragebogenerhebung eingegangen. Um die in Kapitel 4.3 *Forschungshypothesen* vorgestellten Forschungshypothesen zu beantworten, wurde diese nun berechnet und zusätzlich graphisch dargestellt. Mit dem Ziel die Forschungsfragestellung zu beantworten, wurde zunächst jede Forschungshypothese selbstständig überprüft. Nachdem die Reliabilitätsanalyse durchgeführt wurde und alle Skalen angemessene Cronbach- α -Werte aufwiesen, konnte eine wichtige Voraussetzung für weitere Berechnungen, sichergestellt werden.

Die Überprüfung der einzelnen Hypothesen verlief nach einem immer wiederkehrenden Schema ab. Zu Beginn wurde die Skala anhand deskriptiver Werte beschrieben. Dabei wurde das Minimum, das Maximum, der Mittelwert, der Median und die Standardabweichung angegeben. Daraus konnten erste Schlüsse über ein mögliches Ergebnis gezogen werden. Anschließend wurde die Prüfung auf Normalverteilung durchgeführt, um eine wichtige Voraussetzung für weitere statistische Verfahren zu klären. Der Test auf Normalverteilung wurde durch den *Kolmogorov-Smirnov-Test* und den *Shapiro-Wilk-Test* berechnet. Neben der deskriptiven Statistik, wurden außerdem Verfahren der Inferenzstatistik angewendet, um einerseits Zusammenhänge und andererseits Unterschiede der jeweiligen Variablen zu klären. Um die Unterschiedshypothesen verschiedener Gruppen zu überprüfen, wurden die Tests nach *Mann-Whitney-U* und *Kruskal-Wallis* herangezogen, da innerhalb der Gruppen keine Normalverteilung gegeben war. Zusätzlich wurden die Ergebnisse unter anderem mittels graphischer Darstellungen oder Tabellen näher erläutert. Für die Gruppenvergleiche eignete sich besonders das Geschlecht, die Einschätzung der Freude am Unterricht in Bewegung und Sport sowie die Stundenreduktion. Zusätzlich wurden verschiedene Interaktionen mittels Korrelation mit dem Alter geprüft.

Für alle Tests wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ festgelegt. Demnach wurde eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% zugelassen.

Zu Beginn werden die Voraussetzungen der drei *Maslach-Burnout-Inventory*-Skalen (MBI) geklärt und anhand von Gruppenvergleichen näher erläutert, da diese mit den verschiedenen persönlichen Merkmalen, mit den unterschiedlichen Unterrichtsstressoren und den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern in Zusammenhang gesetzt werden.

Die folgenden Kapitel 7.2.1 *Forschungshypothese 1*, 7.2.2 *Forschungshypothese 2* als auch 7.2.4 *Forschungshypothese 4* beinhalten eben die genannten Zusammenhänge, demnach gelten die nachstehenden Erläuterungen für diese drei Hypothesenüberprüfungen.

7.1 MBI (Maslach-Burnout-Inventory)

Emotionale Erschöpfung (EE)

Die Skala wies eine Spannweite von 4,00 auf. Das Minimum betrug 1,11 und das Maximum 5,11. Es ergab sich ein Mittelwert von $MW= 2,673$ ($SD= 0,895$). Nachdem 6,00 eine sehr hohe und 1,00 eine sehr niedrige Ausprägung implizierte, konnte nach Analyse des Mittelwerts die Annahme getroffen werden, dass die teilnehmenden Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine eher niedrige Tendenz der emotionalen Erschöpfung aufwiesen.

Sowohl der *Kolmogorov-Smirnov-Test* mit einem Signifikanzwert von $p= 0,006$ als auch der *Shapiro-Wilk-Test* mit $p= 0,003$ ergaben, dass die Skala nicht normalverteilt war. Demnach wurden weitere Berechnungen mittels nicht-parametrischer Verfahren durchgeführt.

Depersonalisation (DP)

Das Minimum dieser Skala betrug 1,00 und das Maximum 4,20. Weiters ließ sich ein Mittelwert von $MW= 1,869$ ($SD= 0,658$) feststellen. Für die Spannweite ergab sich ein Wert von 3,20. Nachdem auf einer 6-stufigen Likert-Skala die Werte 1,00 „nie“ und 6,00 „sehr oft“ bedeuteten, zeigte der berechnete Mittelwert, dass eine Tendenz vorlag, nach der die Probandinnen und Probanden kaum eine Depersonalisation gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern aufwiesen.

Der Test auf Normalverteilung ergab in beiden Fällen $p= 0,000$, demnach konnte ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse normalverteilt waren.

Persönliche Leistungsfähigkeit (LA)

Für die Skala der persönlichen Leistungsfähigkeit ergab sich ein Minimum von 3,63 und ein Maximum von 6,00. Daraus ergab sich eine Spannweite von 2,38. Die Ergebnisse weisen einen Mittelwert von $MW= 4,930$ ($SD= 0,426$) auf, der fast einem Wert von 5,00 entsprach. Demnach verfügten die Sportlehrerinnen und Sportlehrer über eine ausgeprägte persönliche Leistungsfähigkeit, da 6,00 eine sehr hohe Ausprägung dieser Dimension implizierte.

Aus dem untenstehenden Boxplot-Diagramm kann entnommen werden, dass es bei der persönlichen Leistungsfähigkeit – im Gegensatz zu den anderen Skalen – sowohl ausreißerverdächtige Werte nach oben als auch nach unten gab. Es bewegten sich also nicht alle Daten innerhalb der Box inklusive Whisker. Demnach wurde vermutet, dass keine Normalverteilung gegeben war. Diese Annahme bestätigen auch die Tests auf Normalverteilung (*Kolmogorov-Smirnov*: $p= 0,000$; *Shapiro-Wilk*: $p= 0,002$).

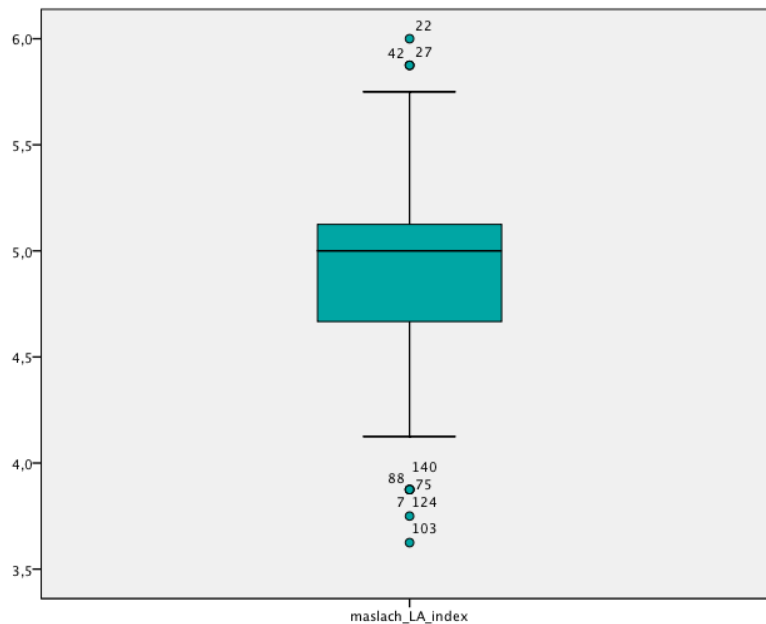


Abbildung 9: Boxplot Persönliche Leistungsfähigkeit

Zusammenhänge

Zwischen den drei Burnout-Dimensionen, ergaben sich nur signifikante Zusammenhänge, da auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ alle Korrelationen eine Signifikanz von $p = 0,000$ zeigten.

Die Variable persönliche Leistungsfähigkeit wies mit den beiden anderen Dimensionen einen negativen Zusammenhang auf. Betrachtete man die Korrelation persönliche Leistungsfähigkeit und emotionale Erschöpfung in einem Streudiagramm, so ließ sich der angenommene negative Zusammenhang bestätigen. Inhaltlich bedeutete das, dass eine hoch ausgeprägte persönliche Leistungsfähigkeit mit einer niedrigen emotionalen Erschöpfung einherging. Eine Lehrperson, die also über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit verfügte, fühlte sich tendenziell weniger emotional erschöpft. Die Korrelation beruht auf einem Koeffizienten nach *Spearman* von $r_s = -0,431$. Ähnlich verhielt es sich mit Depersonalisation, wobei aufgrund von $r_s = -0,552$ der Zusammenhang stärker schien. Demnach distanzierte sich eine Sportlehrperson weniger von ihren Schülerinnen und Schülern, wenn sie oder er über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit verfügte.

In Bezug auf die emotionale Erschöpfung ergab sich ein etwas anderes Bild zu dem vorherigen. Während emotionale Erschöpfung und persönliche Leistungsfähigkeit eine negative Korrelation aufwiesen, ergab sich hinsichtlich der Depersonalisation ein positiver Korrelationskoeffizient ($r_s = 0,553$). Daraus ließ sich schließen, dass Lehrpersonen, die das Fach Bewegung und Sport unterrichteten, bei einer geringen emotionalen Erschöpfung, auch distanzierter gegenüber ihren Lernenden waren.

Die nachstehende *Tabelle 3* zeigt die genauen Korrelationswerte an.

Tabelle 3: Zusammenhänge MBI (Maslach-Burnout-Inventory)

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	1,000	-,431**	-,552**
	Sig. (2-seitig)	.	,000	,000
	N	155	155	155
<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	-,431**	1,000	,553**
	Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
	N	155	155	155
<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	-,552**	,553**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
	N	155	155	155

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, maslach_EE_index = Skala der Emotionalen Erschöpfung, maslach_DP_index = Skala der Depersonalisation

Gruppenvergleiche

Der Test bei unabhängigen Stichproben nach *Mann Whitney-U* stellte fest, dass sich die Burnout-Dimensionen hinsichtlich des Geschlechts nicht unterschieden. In Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit ergab sich eine Signifikanz von $p= 0,071$ ($U= 2460,00$), die emotionale Erschöpfung wies einen Wert von $p= 0,772$ ($U= 2876,50$) auf und für die Skala der Depersonalisation wurde ein Wert von $p= 0,069$ ($U= 2418,50$) festgestellt. Daher wurde die Nullhypothese (H_0), dass kein Unterschied in Bezug auf das Geschlecht gegeben war, beibehalten.

Weiters wurde ein Vergleich hinsichtlich der Freude am Unterrichten angestellt. Dafür benötigt es zuerst eine Erklärung, wie sich diese Variable der Freude am Unterrichten zusammensetzt. Diese kurze Erläuterung dient auch als Vorlage für weitere Gruppenvergleiche.

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurden gefragt, ob ihnen das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude bereitete, als die unterrichtende Tätigkeit in ihrem Zweitfach bzw. in weiteren Fächern. Diese Frage wurde auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme sehr zu“ beantwortet. Anschließend wurden die Probandinnen und Probanden in drei Gruppen eingeteilt. In der ersten Kategorie befanden sich all jene, die der Behauptung nicht zustimmten, die mittlere stand der Aussage neutral gegenüber und die dritte umfasste jene, die mehr Freude daran hatten, Bewegung und Sport zu unterrichten. Schlussendlich wurden nur die beiden Extremgruppen miteinander verglichen, also jene, die der Aussage zustimmten und diese, die nicht zustimmten.

Das Ergebnis des *Kruskal-Wallis-Tests* zeigte, dass sich die zwei Gruppen hinsichtlich der emotionale Erschöpfung ($p= 0,012$; $\chi^2= 8,902$; $df: 2$) voneinander differenzierten. Was die

Vermutung nahelag, dass jene Gruppe, deren Freude im Zweifach überwiegte emotional erschöpfter waren als die Sportlehrerinnen und Sportlehrer, welche der anderen Kategorie angehörte. Diese Annahme bestätigte ein Mittelwert von $MW= 3,084$ ($SD= 1,041$) bzw. ein Median von $M= 3,11$. Beide Werte waren höher als diese der anderen Gruppe. Für die Lehrpersonen, die der Aussage zustimmten und meinten, dass sie mehr Freude daran hätten Bewegung und Sport zu unterrichten, ergaben sich ein Mittelwert von $MW= 2,622$ ($SD= 0,788$) und ein Median von $M= 2,62$. Demnach wurde die H_0 in Bezug auf die Skala der emotionalen Erschöpfung verworfen und die H_1 (Alternativhypothese), welche den Unterschied zwischen den Gruppen nannte, wurde angenommen. Hinsichtlich der anderen Burnout-Dimension und der Freude am Unterrichten in Bewegung und Sport wurde kein Unterschied festgestellt ($LA: p= 0,068; \chi^2= 5,386 / DP: p= 0,255; \chi^2= 2,737$). In Anbetracht dessen wurde die Nullhypothese für die persönliche Leistungsfähigkeit und die Depersonalisation beibehalten.

Die gleiche Kategorieneinteilung – wie vorhin erläutert – wurde in Bezug auf die Variable der Stundenreduktion angewendet. Ebenso wurden dieselben Extremgruppen miteinander verglichen. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurden gefragt, ob sich das Stundenausmaß von Bewegung und Sport im Verhältnis zum Zweifach oder anderen Fächern veränderte. Die 7-stufige Likert-Skala reichte hier von „deutlich verringert“ bis „deutlich erhöht“. Hier ließ sich in Verbindung mit den Burnout-Dimensionen unter Anwendung des *Kruskal-Wallis-Tests* auf einem Signifikanzniveau von $\alpha > 0,05$ kein Unterschied feststellen. Aus diesem Grund waren die Nullhypothesen beizubehalten. Die genauen Werte sind aus *Tabelle 4* zu entnehmen.

Tabelle 4: Unterschiedsprüfung Burnout-Dimensionen und Stundenreduktion (Gruppenvariable)

<i>maslach_LA_index</i>	Chi-Quadrat df Asymptotische Sig.	1,810 2 ,405
<i>maslach_EE_index</i>	Chi-Quadrat df Asymptotische Sig.	4,348 2 ,114
<i>maslach_DP_index</i>	Chi-Quadrat df Asymptotische Sig.	4,233 2 ,120

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit,
 maslach_EE_index = Skala der Emotionalen Erschöpfung,
 maslach_DP_index = Skala der Depersonalisation

Interaktion mit dem Alter

In Bezug auf das Alter ließ sich feststellen, dass ein Zusammenhang mit der Depersonalisation herrschte. Auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ ergab sich eine Signifikanz von $p= 0,042$. Ein Koeffizient

von $r_s = ,164$ wies auf einen schwachen positiven Zusammenhang hin. Das bedeutete, dass eine niedrige Depersonalisation mit ansteigendem Alter der Lehrpersonen einherging. Daher musste die H_0 verworfen werden und es bestand Annahme zur H_1 , da ein korrelierendes Ergebnis gegeben war.

Hinsichtlich der anderen Burnout-Dimensionen wurden keine Zusammenhänge mit dem Alter der Sportlehrerinnen und Sportlehrer festgestellt ($LA: p = 0,750; r_s = -,026$ / $EE: p = 0,171; r_s = ,111$). Demnach blieb in beiden Fällen die Nullhypothese bestehen.

7.2 Hypothesenprüfung

7.2.1 Forschungshypothese 1 – Burnout und Persönlichkeitsmerkmale

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout.

Im folgenden Kapitel wurden die einzelnen ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit den Burnout-Dimensionen geprüft. Da die genannte Forschungshypothese eigentlich sieben Subhypothesen implizierte, wurden die einzelnen Berechnungen separat voneinander durchgeführt. Demnach steht eine Subhypothese jeweils für ein ausgewähltes Persönlichkeitsmerkmal.

1. Subhypothese: Autonome Motivation

Der Index W-SDI gibt einen rationalen Wert der autonomen Motivation an. Dabei definieren -24 (fremdbestimmt) und +24 (selbstbestimmt) die jeweiligen Enden.

Die beiden Tests auf Normalverteilung zeigten, dass hier keine normalverteilten Werte vorlagen. Der *Kolmogorov-Smirnov-Test* zeigte dies mit einem Wert von $p=0,001$, und der *Shapiro-Wilk* wies mit einem Wert von $p=0,002$ das gleichnamige Ergebnis auf.

Nach Berechnung der deskriptiven Statistik ergab sich ein Mittelwert von $MW= 9,082$, dabei betrug das Minimum $-5,00$ und das Maximum $18,00$; die Spannweite machte $23,00$ aus. Das bedeutete, dass keine bzw. keiner der Sportlehrpersonen vollständig amotiviert oder maximal intrinsisch motiviert war. Lediglich vier Befragte wiesen Werte auf, die sich leicht unter dem Nullpunkt befanden. Daraus ergab sich die Annahme, dass diese eine geringe autonome Motivation verfügen, allerdings befanden sie sich weit vom Minimalwert -24 entfernt. Der schon erwähnte Mittelwert ($MW= 9,082$; $SD= 4,375$) und der Median ($M= 9,5$) wiesen darauf hin, dass insgesamt eine eher hohe Motivation vorlag. Bei fünf Personen könnte man sogar von einer hohen intrinsischen Motivation sprechen.

Für diese Aussagen ergab sich ein unterstützendes Bild, indem die Verteilung der W-SDI-Variable graphisch dargestellt wurde und anschließend über das Kontinuum der Motivation gelegt wurde. Dabei wurden die Werte -24 und $+24$ als theoretischer Minimal- und Maximalwert definiert. Danach wurde der entstandene Graph direkt an das Kontinuum gelegt. Da alle Werte auf dem Kontinuum stets die gleichen Abstände zueinander vorwiesen, konnte diese Form der Darstellung angewendet werden (Nickenig, 2014).

Abbildung 10 zeigt, dass sich keine Sportlehrerin und kein Sportlehrer im Bereich der Amotivation oder der externen Regulation befanden. Nur eine Person konnte dem Bereich der introjizierten Regulation zugeordnet werden. Sowohl im Übergang als auch innerhalb der

identifizierten Regulation befanden sich ungefähr 33 Personen. Diese Personen vollzogen ihre Unterrichtstätigkeit, weil sie es für wichtig und wertvoll hielten. Sie konnten sich mit den genannten Werten und Zielen dieser Handlung identifizieren und verfolgten sie aus eigenem Willen. Anschließend stieg die Kurve stark an, daher befanden sich die meisten Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Bereich der integrierten Regulation (ca. 94 Personen). Die Lehrkräfte konnten sich mit den Handlungen und gesetzten Zielen identifizieren und in das eigene Selbst integrieren.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die autonome Motivation der Probandinnen und Probanden hoch war und fast alle Sportlehrerinnen und Sportlehrer über ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit verfügten.

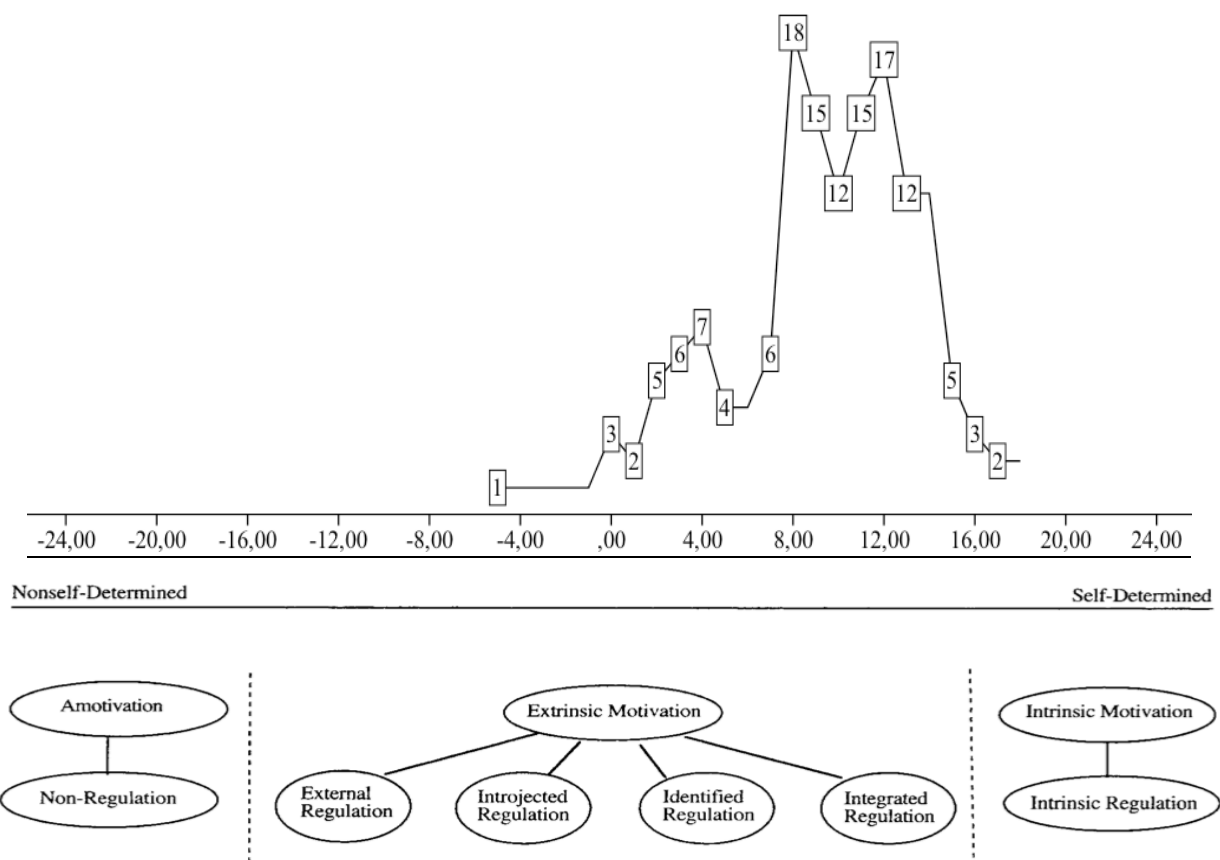


Abbildung 10: eigene Darstellung: Linien-Histogramm (oben), Kontinuum Motivation (Deci, Ryan, 2000, S.72).

Zusammenhänge

Die folgende *Tabelle 5* liefert Aufschluss über die verschiedenen Korrelationen zwischen dem W-SDI und den Burnout-Dimensionen. Diese waren auf dem Niveau $\alpha < 0,01$ signifikant ($p = 0,000$).

In Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit und den W-SDI ergab sich ein positiver Korrelationskoeffizient nach Spearman von $r_s = ,421$. Dieses Ergebnis deutete auf einen eher

stärkeren Zusammenhang der beiden Variablen hin. Demnach ging eine hohe Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit mit hohen Werten des W-SDI einher. Das bedeutete, dass eine selbstbestimmte Lehrperson über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit verfügte.

Hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung ergab sich ein negativer Koeffizient ($r_s = -,322$). Demnach wies eine niedrige emotionale Erschöpfung einen geringen W-SDI auf. Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die also aufgrund einer Fremdbestimmung motiviert waren, fühlten sich meist auch emotional erschöpfter.

Einen stärkeren negativen Zusammenhang ergab die Korrelation zwischen der Burnout-Dimension Depersonalisation und dem W-SDI. Hier ließ sich ein Koeffizient nach *Spearman* von $r_s = -,432$ feststellen, deshalb ging eine niedrige Ausprägung der Depersonalisation mit einem geringen Wert des W-SDI einher. Daraus ergab sich, dass Lehrpersonen, die ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber distanzierter waren, auch eher über eine hohe extrinsische Motivation verfügten.

Aus den angeführten Ergebnissen, ergab sich die Schlussfolgerung, dass die H0 verworfen und die H1 angenommen wurde, da eindeutig ein Zusammenhang zwischen der autonomen Motivation und den Burnout-Dimensionen bestand.

Tabelle 5: Zusammenhang MBI & W-SDI

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
Moti_WSDI	Korrelationskoeffizient	,421**	-,322**	-,432**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	153	153	153

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, maslach_EE_index = Skala der Emotionalen Erschöpfung, maslach_DP_index = Skala der Depersonalisation, Moti_WSDI = Index der Autonomen Motivation

Gruppenvergleiche

Die Unterschiedsprüfung für nicht-parametrische Verfahren durch Anwendung des *Mann-Whitney-U-Tests* ergab, dass sich die autonome Motivation ($p = 0,002$; $U = 2048,00$) der Frauen und jene der Männer unterschied.

Um dieses Ergebnis näher beurteilen zu können, wurde unter Ausschluss des jeweils anderen Geschlechts abermals eine deskriptive Statistik durchgeführt. Bei den Sportlehrerinnen ergab sich ein Mittelwert von $MW = 10,044$ und ein Median von $M = 11,00$. Währenddessen ließ sich bei den Herren, ein Mittelwert von $MW = 8,139$ und ein Median von $M = 8,750$ feststellen. Daraus ergab sich die Feststellung, dass Sportlehrerinnen über eine höhere autonome Motivation verfügten als Sportlehrer. Aufgrund dieses Ergebnisses wurde die H0 verworfen und die H1

angenommen. Daher bestand ein Unterschied zwischen der Ausprägung der autonomen Motivation und dem Geschlecht.

In Bezug auf weitere Variablen wie die Freude am Unterrichten ($p= 0,544$; $\chi^2= 1,216$; $df= 2$) oder die Stundenreduktion ($p= 0,402$; $\chi^2= 1,824$; $df= 2$) wurden keine Unterschiede festgestellt. Darum blieb die H0 bestehen.

Interaktion mit dem Alter

Anhand einer Korrelationsberechnung nach *Spearman* wurde auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der autonomen Motivation festgestellt ($p= 0,350$; $r_s= ,077$). Daher wurde die H0, die aussagte, dass kein Zusammenhang besteht, beibehalten.

2. Subhypothese: Selbstwirksamkeitserwartung

Das Antwortschema für die Skala der Selbstwirksamkeitserwartung entsprach einer vierstufigen Likert-Skala, welche von „stimmt genau“, „stimmt eher“ über „stimmt kaum“ bis „stimmt nicht“ reichte. Demnach wurde die Selbstwirksamkeitserwartung aufgrund eines Mittelwert von $MW= 3,194$ ($SD= 0,370$) und einem Median von $M= 3,10$ als eher positiv eingestuft. Nach einer Mittelwertanalyse lag die Vermutung vor, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügten.

Ein Signifikanzwert von $p= 0,000$ sowohl bei *Kolmogorov-Smirnov* als auch *Shapiro-Wilk* bestätigte, dass keine Normalverteilung vorlag.

Zusammenhänge

Tabelle 6: Zusammenhang MBI & Selbstwirksamkeitserwartung

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
<i>selbstwirk_index</i>	Korrelationskoeffizient	,462**	-,443**	-,387**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	155	155	155

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, *maslach_EE_index* = Skala der Emotionalen Erschöpfung, *maslach_DP_index* = Skala der Depersonalisation, *selbstwirk_index* = Skala der Selbstwirksamkeitserwartung

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung ergab sich ein Zusammenhang mit allen drei Burnout-Skalen. Bei genauerer Betrachtung konnten folgende Schlüsse aus diesen Zusammenhängen gezogen werden.

Betrachtete man zusätzlich zur Ergebnistabelle das graphische Streudiagramm, so ließ sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und persönlicher Leistungsfähigkeit feststellen. Zusätzlich ergab der Korrelationskoeffizient einen Wert von $r_s = 0,462$ bei einer zweiseitigen Signifikanz von $p = 0,000$. Demnach ging eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung tendenziell mit einer hohen Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit einher.

Ähnlich verhielt es sich in Verbindung mit der emotionalen Erschöpfung. Allerdings ergab sich bei einer Signifikanz von $p = 0,000$ ein negativer Korrelationskoeffizient ($r_s = -,443$). Daraus ließ sich schließen, dass zwischen diesen beiden Variablen ein negativer Zusammenhang bestand; spürte eine Sportlehrperson eine geringe emotionale Erschöpfung, so verfügte sie eher über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

Ein weiterer signifikant negativer Zusammenhang ließ sich in Verbindung mit der dritten Dimension feststellen. Der Korrelationskoeffizient ergab einen Wert von $r_s = -,387$ und die zweiseitige Signifikanz wies einen Wert von $p = 0,000$ auf. Daher verspürten die 155 Teilnehmerinnen und Teilnehmer vielmehr eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bei einer geringen Depersonalisation.

Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die H_0 verworfen werden musste und die H_1 angenommen wurde, da ein Zusammenhang zu den Burnout-Dimensionen bestand.

Gruppenvergleiche

Zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Frauen und jener von Männern ergab sich nach dem *Mann Whitney-U-Test* ($p = 0,572$; $U = 2801,50$) kein Unterschied. Daher blieb die H_0 , dass kein Unterschied vorliegt, weiterhin bestehen.

Der Test nach *Kruskal-Wallis* ergab, dass sich zwischen der Variable Stundenreduktion und der Selbstwirksamkeitserwartung kein Unterschied befand. Auf einem Niveau $\alpha > 0,05$ ergab sich eine Signifikanz von $p = 0,912$ ($\chi^2 = 0,185$; $df = 2$). In Bezug auf die Einschätzung der Freude konnte ebenfalls ein Test nach *Kruskal-Wallis* feststellen, dass sich zwischen den verschiedenen Gruppen und der Selbstwirksamkeitserwartung kein Unterschied befand ($p = 0,251$; $\chi^2 = 2,766$; $df = 2$). Demnach blieben die Nullhypothesen bestehen.

Interaktion mit dem Alter

Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Alter wies keine signifikante Korrelation auf ($p = 0,659$; $r_s = -,036$). Demnach musste die Nullhypothese beibehalten werden, da kein Zusammenhang zwischen den beiden genannten Variablen besteht.

3. Subhypothese: Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse

Bei den psychologischen Grundbedürfnissen handelt es sich um drei Aspekte: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit.

Das Bedürfnis nach Autonomie wies einen Mittelwert von $MW= 3,761$ ($SD= 0,509$), bei einem Minimum von $1,50$ und einem Maximum von $5,00$, auf. Daraus ergab sich eine Spannweite von $3,50$. Nach den Werten der deskriptiven Statistik wurde vermutet, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine relativ hohe Autonomie verfügten. Beide Tests auf Normalverteilung (*Kolmogorov-Smirnov*: $p=0,000$; *Shapiro-Wilk*: $p=0,000$) zeigten, dass keine normalverteilten Werte vorlagen.

Der Mittelwert des Bedürfnisses nach Kompetenz betrug $MW= 3,750$ ($SD= 0,327$). Die Spannweite von $2,00$ ergab sich aus dem Minimum von $2,75$ und dem Maximum von $4,75$. Bei einem Signifikanzwert von $p=0,000$, wies sowohl der Test nach *Kolmogorov-Smirnov* als auch jener von *Shapiro-Wilk* daraufhin, dass keine Normalverteilung vorlag. Schlussfolgernd wurden für weitere Berechnungen nicht-parametrische Verfahren angewendet.

Die letzte Skala, soziale Eingebundenheit, wies eine Spannweite von $2,50$ auf. Dabei betrug das Minimum $2,00$ und das Maximum $4,50$. Ein Mittelwert von $3,467$ ($SD= 0,498$) ließ darauf schließen, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer über eine einigermaßen hohe soziale Eingebundenheit verfügten. Auch hier deuten sowohl die Tests auf Normalverteilung (*Kolmogorov-Smirnov*: $p=0,000$; *Shapiro-Wilk*: $p=0,000$) als auch die grafischen Darstellungen auf keine Normalverteilung hin.

Zusammenhänge

Tabelle 7: Zusammenhang MBI & Grundbedürfnisse

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
WBNS_A_Index	Korrelationskoeffizient	,457**	-,195*	-,407**
	Sig. (2-seitig)	,000	,015	,000
	N	155	155	155
WBNS_K_Index	Korrelationskoeffizient	,305**	-,050	-,195*
	Sig. (2-seitig)	,000	,538	,015
	N	155	155	155
WBNS_SE_Index	Korrelationskoeffizient	,354**	-,153	-,252**
	Sig. (2-seitig)	,000	,058	,002
	N	155	155	155

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

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, *maslach_EE_index* = Skala der Emotionalen Erschöpfung, *maslach_DP_index* = Skala der Depersonalisation, *WBNS_A_Index* = Skala der Autonomie, *WBNS_K_Index* = Skala der Kompetenz, *WBNS_SE_Index* = Skala der Sozialen Eingebundenheit

Während das Bedürfnis nach Autonomie mit allen Burnout-Dimensionen korrelierte, ergab sich sowohl bei der Kompetenz als auch bei der sozialen Einbindung kein Zusammenhang mit der Skala der emotionalen Erschöpfung. Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die eine hohe Autonomie aufwiesen, verfügten gleichzeitig über eine ausgeprägte persönliche Leistungsfähigkeit. Demnach ergab sich, bei einer Signifikanz von $p=0,000$ und einem Korrelationskoeffizienten von $r_s= 0,457$, eine positive Korrelation. Der Zusammenhang hinsichtlich emotionaler Erschöpfung und Autonomie beruhte auf einem niedrigen negativen signifikanten Korrelationskoeffizienten ($r_s= -,195$). Die Korrelation war auf dem $\alpha > 0,05$ Niveau signifikant. Demnach war die Stärke dieses Zusammenhangs als eher schwach zu interpretieren. Inhaltlich konnte darauf geschlossen werden, dass eine eher geringe emotionale Erschöpfung mit einer hohen Ausprägung der Autonomie einherging. In Bezug auf die Depersonalisation ließ sich, bei einer Signifikanz von $p= 0,000$, ebenfalls ein negativer Zusammenhang zwischen den genannten Variablen feststellen. Allerdings war dieser aufgrund von $r_s= -,407$ als etwas stärker zu verzeichnen. Demnach verspürten Sportlehrerinnen und Sportlehrer, bei einem geringen Ausmaß der Depersonalisation, ein hohes Bedürfnis nach Autonomie.

Das Bedürfnis nach Kompetenz korrelierte sowohl mit der persönlichen Leistungsfähigkeit als auch mit der Depersonalisation. Bezüglich der ersten Korrelation ergab sich, bei einer Signifikanz von $p= 0,000$, ein positiver Koeffizient von $r_s= 0,305$. Demnach ging bei Sportlehrpersonen eine hohe Ausprägung der Kompetenz mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit einher. Betrachtete man die zweite Korrelation näher, so ließ sich, bei einer Signifikanz von $p= 0,015$ ($\alpha > 0,05$), ein negativer Zusammenhang feststellen. Der Korrelationskoeffizient ergab $r_s= -,195$, der auf eine eher schwache Effektstärke hinwies. Daher verfügten Sportlehrpersonen über eine geringe Depersonalisation bei einer ausgeprägten Kompetenz. Zwischen den Variablen emotionale Erschöpfung und Kompetenz ließ sich eindeutig kein Zusammenhang feststellen ($p= 0,538$, $r_s= -,050$).

Ähnlich verhält es sich mit dem letzten Grundbedürfnis. Die soziale Eingebundenheit wies ebenfalls keinen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung auf. Allerdings verhielt es sich in Verbindung mit den anderen Skalen etwas anders. Sportlehrerinnen und Sportlehrer fühlten sich, bei einer hohen Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit, sozial eingebunden. Demnach ließ sich auf eine positive Korrelation schließen. Bei einer Signifikanz von $p= 0,000$, ergab sich ein Koeffizient nach *Spearman* von $r_s= 0,354$. Dagegen ergab sich zwischen Depersonalisation und sozialer Eingebundenheit eine negative Korrelation. Diese war auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ mit $p= 0,002$ signifikant. Der Koeffizient wies eine Stärke von $r_s= -,252$ auf, darum handelte es sich um einen eher schwächeren Zusammenhang. Sportlehrerinnen und

Sportlehrer, die sich tendenziell sozial eingebunden fühlten, verfügten über eine geringe Depersonalisation.

Schlussfolgernd ergab sich, dass zwischen den Burnout-Dimensionen und den psychologischen Grundbedürfnissen ein Zusammenhang bestand. In diesem Fall musste die H0 verworfen werden, da ein Zusammenhang bestand. Folglich wurde die H1 angenommen.

Gruppenvergleiche

Mittels dem *Mann-Whitney-U-Test* wurde der Unterschied zwischen der Ausprägung der psychologischen Grundbedürfnisse von Frauen und von Männern geprüft (Autonomie: $p=0,087$; $U=2492,00$ / Kompetenz: $p=0,719$; $U=2860,00$ / soziale Eingebundenheit: $p=0,097$; $U=2503,50$). Auch in diesem Fall musste die H0 beibehalten werden. Es bestand also kein Unterschied zwischen den Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit von Sportlehrerinnen und jenen von Sportlehrern.

Der Test nach *Kruskal-Wallis* ergab, dass sich zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und der Freude am Unterrichten kein Unterschied bestand. Auf einem Niveau $\alpha > 0,05$ ergab sich für die Autonomie eine Signifikanz von $p=0,182$ ($\chi^2=3,408$; $df=2$), für die Kompetenz wurde ein Wert von $p=0,507$ ($\chi^2=1,358$; $df=2$) festgestellt und für die soziale Eingebundenheit stellte sich ein Wert von $p=0,319$ ($\chi^2=2,284$; $df=2$) heraus.

Auch in Bezug auf die Stundenreduktion konnte der Kruskal-Wallis-Test keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der psychologischen Grundbedürfnisse feststellen (Autonomie: $p=0,844$; $\chi^2=0,338$; $df=2$ / Kompetenz: $p=0,579$; $\chi^2=1,096$; $df=2$ / soziale Eingebundenheit: $p=0,263$; $\chi^2=2,670$; $df=2$).

Interaktion mit dem Alter

In Bezug auf die Bedürfnisse Kompetenz und Autonomie ergaben sich im Zusammenhang mit dem Alter keine signifikanten Ergebnisse. Die Kompetenz wies eine Signifikanz von $p=0,793$ und einen Korrelationskoeffizienten von $r_s=-,021$. Daher wurde die Nullhypothese beibehalten, dass sich zwischen dem Alter und dem Bedürfnis nach Kompetenz kein Zusammenhang bestand. Ähnliches ließ sich in Verbindung mit dem Bedürfnis nach Autonomie feststellen. Auch hier ergab sich nach *Spearman* keine Korrelation hinsichtlich des Alters und der Autonomie der Sportlehrerinnen und Sportlehrer ($p=0,334$; $r_s=-,079$). Aus diesem Grund wurde auch hier die H0 beibehalten.

Lediglich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wies in Bezug mit dem Alter auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ einen signifikant negativen Zusammenhang auf ($p=0,039$). Allerdings handelt es sich um eine eher schwache Korrelation ($r_s=-,167$). Aus diesen Werten ging hervor, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit ansteigenden Alter über eine höhere soziale

Eingebundenheit verfügten. Daher wurde die H0 verworfen und die H1 angenommen, da ein Zusammenhang zwischen den Variablen besteht.

4. Subhypothese: Leistungszielorientierung & Arbeitsvermeidung

Die Annäherungsleistungszielorientierung verfügte über einen Mittelwert von $MW= 2,689$ ($SD= 0,908$), bei einem Minimum von 1,00 und einem Maximum von 4,67. Relativ ähnliche Werte ergaben sich in Verbindung mit der Vermeidungsleistungszielorientierung, wobei das Minimum und das Maximum sich genau zwischen 1,00 und 5,00 bewegten. Bei einer 5-stufigen Likert-Skala ergab sich ein Mittelwert von $MW= 2,434$ ($SD= 0,859$). Nach einer ersten Analyse des Mittelwerts wurde sich die Vermutung aufgestellt, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer gleichermaßen annäherungsleistungszielorientiert wie vermeidungsleistungszielorientiert waren. Die Tests auf Normalverteilung ergaben, dass die Daten hinsichtlich der Annäherungsleistungszielorientierung nicht normalverteilt waren (*Kolmogorov-Smirnov*: $p=0,003$; *Shapiro-Wilk*: $p=0,005$). In Bezug auf die Vermeidungszielorientierung zeigte der Test nach *Kolmogorov-Smirnov* an, dass eine Normalverteilung vorlag ($p= 0,068$). Jener nach *Spapiro-Wilk* allerdings nicht ($p= 0,005$). Allerdings benötigte der *Kolmogorov-Smirnov-Test* extreme Abweichungen von einer Normalverteilung, denn nur so kann die Annahme einer Normalverteilung, auf einem höheren Signifikanzniveau, verworfen werden. Da die fakultativ gezogene Normalverteilungskurve im Histogramm ebenfalls keine Normalverteilung aufwies und der *Shapiro-Wilk-Test* ebenfalls diese Vermutung bekräftigte, wurde die Annahme auf Normalverteilung verworfen. Deshalb wurden weitere Berechnungen anhand nicht-parametrischer Verfahren durchgeführt.

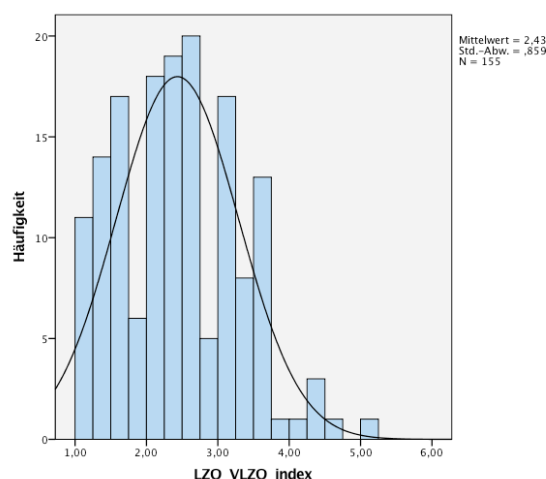


Abbildung 11: Histogramm mit Normalverteilungskurve der Vermeidungszielorientierung

Nach einer Analyse des Mittelwerts bestand die Vermutung, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer über eine eher geringe Arbeitsvermeidung verfügten ($MW= 1,758$; $SD= 0,629$). Bei

einer Spannweite von 2,43, betrug das Minimum 1,00 und das Maximum 3,43. Die Annahme auf Normalverteilung wurde anhand der Tests nach *Kolmogorov-Smirnov* ($p=0,000$) und *Shapiro-Wilk* ($p=0,000$) verworfen.

Zusammenhänge

Wie aus der *Tabelle 8* entnommen werden kann, ergaben sich in Bezug auf die Burnout-Dimensionen und die verschiedenen Leistungszielorientierungen mehrheitlich signifikante Korrelationen.

Tabelle 8: Zusammenhang MBI & Leistungszielorientierung

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
<i>LZO_ALZO_index</i>	Korrelationskoeffizient	-,191*	,117	,296**
	Sig. (2-seitig)	,018	,146	,000
	N	155	155	155
<i>LZO_VLZO_index</i>	Korrelationskoeffizient	-,370**	,236**	,339**
	Sig. (2-seitig)	,000	,003	,000
	N	155	155	155

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

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, *maslach_EE_index* = Skala der Emotionalen Erschöpfung, *maslach_DP_index* = Skala der Depersonalisation, *LZO_ALZO_index* = Skala Annäherungsleistungszielorientierung, *LZO_VLZO_index*= Skala Vermeidungsleistungszielorientierung

Hinsichtlich der Annäherungsleistungszielorientierung korrelieren zwei der drei Burnout-Dimensionen. In Verbindung mit der Skala der Depersonalisation ergibt sich auf dem Niveau $\alpha>0,01$ ein Korrelationskoeffizient nach *Spearman* von $r_s= ,296$. Das heißt, Sportlehrerinnen und Sportlehrer verfügten bei geringer *Depersonalisation* über eine eher ausgeprägte Form der Annäherungsleistungszielorientierung. Ein weiterer Zusammenhang ergab sich in Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit. Bei einer Signifikanz von $p= 0,000$ auf dem Niveau $\alpha> 0,05$, ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von $r_s= -,191$. Dies deutete auf einen eher geringen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin. Demnach deutete eine hohe Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit auf eine geringe Annäherungsleistungszielorientierung hin. In Bezug auf die emotionale Erschöpfung ergab sich kein Zusammenhang.

Hinsichtlich der Vermeidungszielorientierung ergaben sich Korrelationen mit allen drei Burnout-Dimensionen, die auf dem Niveau $\alpha> 0,01$ signifikant waren. In Zusammenhang mit der persönlichen Leistungsfähigkeit lässt sich aus der *Tabelle 8* ein negativer Korrelationskoeffizient nach *Spearman* ($r_s= -,370$) entnehmen. Das deutete daraufhin, dass eine geringe

Vermeidungszielorientierung mit einer hohen Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit einherging. Bezüglich der emotionalen Erschöpfung ergab sich eine positive Korrelation ($r_s = ,236$; $p = 0,003$). Daher waren vermeidungsleistungszielorientierte Sportlehrerinnen und Sportlehrer auch emotional erschöpfter. Ähnlich verhielt es sich mit der Depersonalisation. Auch hier ergab sich nach Spearman ein positiver Zusammenhang ($r_s = ,339$; $p = 0,000$). Das bedeutete, dass Lehrpersonen, die das Fach Bewegung und Sport unterrichteten und über eine Vermeidungsleistungszielorientierung verfügten, tendenziell auch distanzierter gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern waren.

Die folgende *Tabelle 9* zeigt die Korrelationen der Arbeitsvermeidung im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Burnout-Dimensionen.

Tabelle 9: Zusammenhang MBI & Arbeitsvermeidung

		<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>
<i>Arbeitsv_Index</i>	Korrelationskoeffizient	-,373**	,238**	,276**
	Sig. (2-seitig)	,000	,003	,001
	N	155	155	155

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, *maslach_EE_index* = Skala der Emotionalen Erschöpfung, *maslach_DP_index* = Skala der Depersonalisation, *Arbeitsv_index* = Skala der Arbeitsvermeidung

Im Allgemeinen wurde festgestellt, dass alle Korrelationen auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ signifikant waren. Eine Lehrperson, die eine geringe Arbeitsvermeidung aufwies, verfügte über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit. Diese Annahme basierte auf einem negativen Korrelationskoeffizienten von $r_s = -,373$. Positiver Zusammenhänge ergaben sich mit der Skala der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation (mit *EE*: $r_s = ,238$; mit *DP*: $r_s = ,276$), auch wenn jeweils die Stärke der Korrelation nicht äußerst hoch ist. Demnach waren Personen, die über eine hohe Ausprägung der Arbeitsvermeidung verfügten, eher emotional erschöpfter und distanzierter gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern.

Schlussfolgernd wurde die H_0 für die Vermeidungsleistungszielorientierung und die Arbeitsvermeidung verworfen, da ein Zusammenhang mit den Burnout-Dimensionen bestand. Demnach wurde die H_1 angenommen. Für die Annäherungsleistungszielorientierung wurde der Zusammenhang nur bedingt angenommen, da sich keine Korrelation mit der Maslach-Skala emotionaler Erschöpfung ergab.

Gruppenvergleiche

Sowohl in Bezug auf die beiden Leistungsorientierungen als auch auf die Arbeitsvermeidung ergab sich – nach einem nicht-parametrischen Testverfahren für unabhängige Stichproben –

kein Unterschied im Geschlecht. Auf dem Signifikanzniveau $\alpha > 0,05$, wurde für die Annäherungsleistungszielorientierung ein Wert von $p = 0,321$ ($U = 2683,00$) festgestellt, für die Vermeidungsleistungszielorientierung ergab sich ein Wert von $p = 0,455$ ($U = 2750,50$) und die Signifikanz der Arbeitsvermeidung betrug $p = 0,74$ ($U = 2465,50$).

Mittels eines *Kruskal-Wallis-Tests* wurde festgestellt, dass hinsichtlich der Stundenreduktion und den verschiedenen Leistungszielorientierungen bzw. der Arbeitsvermeidung kein Unterschied bestand. Für die Annäherungsleistungszielorientierung ergab sich eine Signifikanz von $p = 0,279$ ($\chi^2 = 2,554$; $df = 2$), für die Vermeidungsleistungszielorientierung ließ sich ein Wert von $p = 0,458$ ($\chi^2 = 1,560$; $df = 2$) feststellen und für die Arbeitsvermeidung stellte sich ein Wert von $p = 0,287$ ($\chi^2 = 2,498$; $df = 2$) heraus. Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass die Nullhypothesen bestehen blieben.

Ähnliche Ergebnisse ergaben sich auch hinsichtlich der Freude am Unterrichten. Auf einem Niveau $\alpha > 0,05$ ließen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die genauen Werte können aus der nachstehenden Tabelle entnommen werden. Demnach blieb die H_0 bestehen, da es keine Unterschiede zwischen den Variablen gibt.

Tabelle 10: Unterschiedsprüfung Zielorientierung und Arbeitsvermeidung mit Freude am Unterrichten (Gruppenvariable)

<i>LZO_ALZO_index</i>	Chi-Quadrat	,185
	df	2
	Asymptotische Sig.	,912
<i>LZO_VLZO_index</i>	Chi-Quadrat	,011
	df	2
	Asymptotische Sig.	,995
<i>Arbeitsv_Index</i>	Chi-Quadrat	,216
	df	2
	Asymptotische Sig.	,897

LZO_ALZO_index = Skala der Annäherungsleistungszielorientierung,
 LZO_VLZO_index = Skala der Vermeidungsleistungszielorientierung,
 Arbeitsv_index = Skala der Arbeitsvermeidung

Interaktion mit dem Alter

Sowohl die Zielorientierungen als auch die Arbeitsvermeidung wiesen keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Alter der Sportlehrerinnen und Sportlehrer auf. Für die Annäherungsleistungszielorientierung ergab sich auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ eine Signifikanzwert von $p = 0,057$ ($r_s = ,154$), für die Vermeidungsleistungszielorientierung ließ sich ein Wert von $p =$

0,466 ($r_s = ,059$), feststellen und für die Arbeitsvermeidung stellte sich ein Wert von $p = 0,500$ ($r_s = ,055$) heraus. Demnach wurde die H_0 für alle Fälle beibehalten.

7.2.2 Forschungshypothese 2 – Burnout und Unterrichtsstressoren

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrberuf und Burnout.

Im Folgenden wurden die einzelnen Unterrichtsstressoren nach HEIM und KLIMEK (1999) im Zusammenhang mit den Burnout-Dimensionen geprüft. Die Beantwortung der *Forschungshypothese 2* erfolgte nach einer Voraussetzungsüberprüfung der einzelnen Unterrichtsstressoren.

Da in den nachstehenden Erläuterungen Abkürzungen für die verschiedenen Unterrichtsstressoren verwendet werden, soll die Tabelle als Hilfestellung bei der Entschlüsselung dienen.

Tabelle 11: Abkürzungen Unterrichtsstressoren

Unterrichtsstressor	Abkürzung
mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler	DISZ
inadäquate räumliche Bedingungen	RB
Motivations- und Benotungsprobleme	MOT
unangemessene curriculare Vorgaben	CV
Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen	ORGK
körperliche Beanspruchung	KB

Unterrichtsstressoren

Fünf der insgesamt sechs Unterrichtsstressoren wiesen akzeptable Cronbach- α -Werte auf. Die sechste Skala – *körperliche Beanspruchung* (KB) – wies keinen akzeptablen Wert auf, weshalb Interpretationen betreffend diese Skala mit Vorsicht zu erachten sind.

Die genannten Unterrichtsstressoren wurden im Online-Fragebogen als spezifische Situationen im Sportunterricht abgefragt. Dabei konnten die Probandinnen und Probanden die zutreffende Antwort auf einer 6-stufigen Likert-Skala reichend von „nie“ bis „ständig“ versehen.

Nach einer ersten groben Analyse des Mittelwerts fiel auf, dass grundsätzliche alle Ausprägungen der Stressoren als gering bis mittelmäßig einzustufen waren. Sie bewegten sich zwischen 1,818 und 3,028. Betrachtete man einzelne interessante Ausprägungen genauer, so ließen sich folgende Annahmen über gewisse Stressoren feststellen.

Zum Beispiel durften Sportlehrerinnen und Sportlehrer *Motivations- und Benotungsprobleme* (MOT) als kaum belastbar empfinden. Hier betrug das Minimum 1,00 und das Maximum 5,00. Für den Mittelwert ließ sich ein Wert von $MW= 1,818$ ($SD= 0,674$) feststellen. Währenddessen durften *unangemessene curriculare Vorgaben* (CV) viel eher zu Belastungen führen. Der Mittelwert betrug $MW= 3,028$ ($SD= 1,055$) und war somit der höchste Wert unter allen Unterrichtsstressoren. Es war auch jener Stressor, der ein Minimum von 1,00 und ein Maximum von 6,00 aufwies. Alle anderen – *mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler* (DISZ: $MW= 2,585$; $SD= 0,901$), *inadäquate räumliche Bedingungen* (RB: $MW= 2,267$; $SD= 1,145$), *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen* (ORGK: $MW= 2,722$; $SD= 0,837$) und *körperliche Beanspruchung* (KB: $MW= 2,820$; $SD= 0,896$) – wurden als Belastungsfaktoren eingestuft, die hin und wieder auftraten.

Beide Tests auf Normalverteilung wiesen darauf hin, dass bei einer Signifikanz von $p= 0,000$ keine normalverteilten Werte vorlagen. Demnach musste die Annahme auf Normalverteilung verworfen werden.

Zusammenhänge

Tabelle 12: Zusammenhang MBI & Unterrichtsstressoren

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
<i>maslach</i> <i>_LA_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	-,525**	-,227**	-,488**	-,390**	-,307**	-,258**
	Sig. (2-seitig)	,000	,005	,000	,000	,000	,001
	N	155	155	155	155	155	154
<i>maslach</i> <i>_EE_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	,408**	,260**	,365**	,360**	,154	,347**
	Sig. (2-seitig)	,000	,001	,000	,000	,056	,000
	N	155	155	155	155	155	154
<i>maslach</i> <i>_DP_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	,512**	,182*	,431**	,448**	,214**	,272**
	Sig. (2-seitig)	,000	,024	,000	,000	,007	,000
	N	155	155	155	155	155	155

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

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, *maslach_EE_index* = Skala der Emotionalen Erschöpfung, *maslach_DP_index* = Skala der Depersonalisation, *Stress_DISZ_index* = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler, *Stress_RB_index* = inadäquate räumliche Bedingungen, *Stress_MOT_index* = Motivations- und Benotungsprobleme, *Stress_CV_index* = unangemessene curriculare Vorgaben, *Stress_ORGK* = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, *Stress_KB_index* = körperliche Beanspruchung

Jene Werte die auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ signifikant waren, können aus der obenstehenden *Tabelle 12* entnommen werden.

In Verbindung mit der Variable DISZ ließen sich Korrelationen mit den drei Burnout-Dimensionen feststellen. Der Koeffizient nach *Spearman* wies in Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit einen negativen Wert von $r_s = -,525$ auf. Inhaltlich bedeutete dies, dass Personen mit einer ausgeprägten persönlichen Leistungsfähigkeit, den Stressor der DISZ als weniger belastend empfanden. Des Weiteren ergab sich eine positive Korrelation ($r_s = ,408$) zwischen der emotionalen Erschöpfung und dem vorhin genannten Stressor. Demnach ging eine niedrige Ausprägung der emotionalen Erschöpfung mit geringen Werten der DISZ einher. Das bedeutete, dass für eine Lehrperson, die sich kaum emotional erschöpft fühlte, das problematische Schülerinnen- und Schülerverhalten keinen enormen Belastungsfaktor darstellte.

Ähnlich verhielt es sich mit der Depersonalisation. Auch hier wies ein Koeffizient von $r_s = ,512$ auf einen positiven Zusammenhang hin. Daraus ergab sich die Konsequenz, dass eine geringe Depersonalisation mit einer geringen Ausprägung des DISZ- Belastungsfaktor einherging.

Der Belastungsfaktor RB korrelierte ebenfalls mit allen drei Burnout-Skalen. Obendrein wies der Koeffizient nach *Spearman* von $r_s = ,182$ auf eine eher schwache Korrelation hin. Inhaltlich bedeutete dies, dass eine geringe Depersonalisation mit einer geringen Ausprägung des Belastungsfaktors RB zusammenhing. Ebenso verhielt es sich mit der emotionalen Erschöpfung. Der Korrelationskoeffizient von $r_s = ,260$ wies auf einen positiven Zusammenhang hin, aus dem die Aussage folgte, dass eine geringe emotionale Erschöpfung mit einer geringen Ausprägung der RB einhergeht. Zwischen der persönlichen Leistungsfähigkeit und dem geprüften Stressor ließ sich ein negativer Zusammenhang feststellen ($r_s = -,227$). Daraus ergab sich die Annahme, dass Lehrpersonen, die über eine ausgeprägte persönliche Leistungsfähigkeit verfügte, die inadäquaten räumlichen Bedingungen keinen Belastungsfaktor darstellten.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen MOT und emotionaler Erschöpfung ergab sich ein negativer Zusammenhang von $r_s = -,488$. Darum wurde festgestellt, dass für Sportlehrerinnen und Sportlehrer Motivations- und Benotungsprobleme keine Belastungen darstellten, wenn eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit vorhanden war. Hingegen wies der Korrelationskoeffizient nach *Spearman* ($r_s = ,365$) einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und MOT auf. Demnach ging eine geringe emotionale Erschöpfung mit einer niedrigen Ausprägung MOT einher. Oder anders ausgedrückt: verspürte eine Lehrperson eine hohe emotionale Erschöpfung, so waren Motivations- und Benotungsprobleme ein erhöhter Belastungsfaktor im Lehrberuf. Ähnliches konnte über die Depersonalisation ausgesagt werden. Auch hier war ein positiver Zusammenhang gegeben, da der Koeffizient einen Wert von $r_s = ,431$

aufwies. Demnach wirkte der Unterrichtsstressor MOT kaum belastend, wenn eine niedrige Ausprägung der Depersonalisation vorherrschte.

Ähnliche Erkenntnisse ergaben sich auch in Verbindung mit den CV. Aus dem nachstehenden Streudiagramm ließ sich feststellen, dass die Variablen persönliche Leistungsfähigkeit und CV einen negativen Zusammenhang vorwiesen. Diese Annahme bestätigte auch ein negativer Korrelationskoeffizient nach *Spearman* ($r_s = -,390$). Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass für eine Lehrperson curriculare Vorgaben keine allzu große Belastung darstellten, wenn eine ausgeprägte persönliche Leistungsfähigkeit vorhanden war.

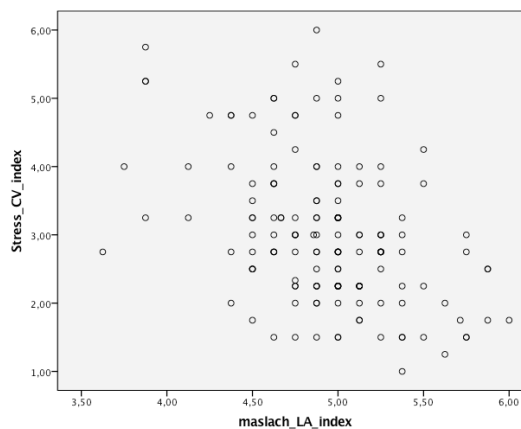


Abbildung 12: Streudiagramm LA & CV

In Zusammenhang mit den Burnout-Dimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation ergaben in Verbindung mit CV positive Zusammenhänge (*EE*: $r_s = ,360$; *DP*: $r_s = ,431$). Daraus folgte die Feststellung, dass geringe Motivations- und Benotungsproblemen sowohl mit niedrigen Werten der emotionalen Erschöpfung als auch mit niedrigen Werten der Depersonalisation einhergingen. Demnach wirkte dieser Belastungsfaktor kaum, solange die Lehrperson nicht emotional erschöpft war und keine Distanz gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern aufwies.

Hinsichtlich der Variable ORGK ergab sich kein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,056$) in Bezug auf die emotionale Erschöpfung. Allerdings stellte sich sowohl eine negative als auch eine positive Korrelation in Verbindung mit den anderen Burnout-Dimensionen heraus. In Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit ließ sich ein Korrelationskoeffizient von $r_s = -,307$ feststellen. Demnach ergaben sich ORGK, bei hoher vorhandener persönlicher Leistungsfähigkeit, als geringerer Belastungsfaktor, dar. Betrachtete man den Korrelationskoeffizienten in Verbindung mit der Depersonalisation, so schien ein Wert von $r_s = ,214$ auf. Daher ging eine niedrige Ausprägung der ORGK mit geringen Werten der Depersonalisation einher. Betrachtete man dieses Ergebnis aus einer anderen Perspektive, so

konnten Probleme mit Kolleginnen und Kollegen mit einer gewissen Distanzierungsfähigkeit einhergehen.

Die folgenden Interpretationen müssen in Anbetracht der Tatsache, dass die Skala der KB einen unangemessenen Cronbach- α -Wert aufwies, mit gewisse Vorsicht gelesen werden. Abermals wies die persönliche Leistungsfähigkeit eine negative Korrelation mit dem genannten Unterrichtsstressor auf ($r_s = -,258$). Demnach durfte die Belastung durch die körperliche Beanspruchung nicht allzu sehr zu Trage kommen, wenn eine ausreichende persönliche Leistungsfähigkeit vorhanden war. In Bezug auf die emotionale Erschöpfung ($r_s = ,347$) und die Depersonalisation ($r_s = ,272$) ergaben sich auch beim letzten Stressor jeweils positive Korrelationen. Inhaltlich wiesen diese Koeffizienten daraufhin, dass bei einer niedrigen Ausprägung der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation, der Belastungsfaktor KB ebenfalls als gering einzustufen war.

Schlussfolgernd konnte die H0 der *Forschungshypothese 2* verworfen werden. Daraus ergab sich, dass die Annahme der H1, da ein Zusammenhang zwischen den Unterrichtsstressoren und den einzelnen Burnout-Dimensionen bestand.

Gruppenvergleiche

Nach der Unterschiedsüberprüfung mittels *Mann-Whitney-U-Tests* stellte sich heraus, dass sich zwischen der Ausprägung der einzelnen Unterrichtsstressoren und dem Geschlecht keine Differenzen vorherrschten (*DISZ*: $p = 0,348$; $U = 2698,50$ / *RB*: $p = 0,562$; $U = 2797,50$ / *MOT*: $p = 0,224$; $U = 2623,50$ / *CV*: $p = 0,830$; $U = 2897,50$ / *ORGK*: $p = 0,253$; $U = 2642,50$ / *KB*: $p = 0,167$; $U = 2544,50$). In Bezug auf die Stundenreduktion sowie auf die Freude am Unterricht wurden keine Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsstressoren festgestellt (*Tabelle 13 & Tabelle 14*).

Tabelle 13: Unterschiedsprüfung Unterrichtsstressoren mit Freude am Unterrichten (Gruppenvariable)

<i>Stress_DISZ_index</i>	Chi-Quarat	1,624	<i>Stress_CV_index</i>	Chi-Quarat	3,427
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,444		Asymptotische Sig.	,180
<i>Stress_RB_index</i>	Chi-Quarat	2,240	<i>Stress_ORGK_index</i>	Chi-Quarat	1,830
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,326		Asymptotische Sig.	,400
<i>Stress_MOT_index</i>	Chi-Quarat	,355	<i>Stress_KB_index</i>	Chi-Quarat	,317
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,837		Asymptotische Sig.	,853

Tabelle 14: Unterschiedsprüfung Unterrichtsstressoren mit Stundenreduktion (Gruppenvariable)

<i>Stress_DISZ_index</i>	Chi-Quarat	1,396	<i>Stress_CV_index</i>	Chi-Quarat	,545
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,498		Asymptotische Sig.	,761
<i>Stress_RB_index</i>	Chi-Quarat	1,452	<i>Stress_ORGK_index</i>	Chi-Quarat	3,534
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,484		Asymptotische Sig.	,171
<i>Stress_MOT_index</i>	Chi-Quarat	,465	<i>Stress_KB_index</i>	Chi-Quarat	2,088
	df	2		df	2
	Asymptotische Sig.	,793		Asymptotische Sig.	,352

Stress_DISZ_index = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler, Stress_RB_Index = inadäquate räumliche Bedingungen, Stress_MOT_Index = Motivations- und Benotungsprobleme, Stress_CV_Index = unangemessene curriculare Vorgaben, Stress_ORGK = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Stress_KB_index = körperliche Beanspruchung

Interaktion mit dem Alter

Um Aussagen über den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren und Alter der Sportlehrerinnen und Sportlehrer tätigen zu können, wurden Korrelationsberechnungen nach *Spearman* durchgeführt. Diese ergaben, dass ein signifikant positiver Zusammenhang ($p=0,001$) auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ hinsichtlich des Alters und der KB vorlag. Der Koeffizient $r_s = ,275$ wies auf einen tendenziell schwächeren Zusammenhang hin. Inhaltlich bedeutete dieses Ergebnisse, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit erhöhten Alter eher von körperlicher Beanspruchung betroffen waren. Da ein Zusammenhang vorlag, wurde die H_0 verworfen und die H_1 angenommen.

In Bezug auf die anderen Faktoren ergaben sich keine Zusammenhänge hinsichtlich des Alters der Lehrpersonen, darum wurden für die Unterrichtsstressoren DISZ ($p=0,568$; $r_s = ,046$), MOT ($p=0,605$; $r_s = ,042$), RB ($p=0,441$; $r_s = -,063$), ORGK ($p=0,005$; $r_s = ,946$), und CV ($p=0,154$; $r_s = ,116$), die Nullhypothesen beibehalten.

7.2.3 Forschungshypothese 3 –

Unterrichtsstressoren und Persönlichkeitsmerkmale

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Unterrichtsstressoren im Sportlehrberuf und Persönlichkeitsmerkmalen.

Die *Forschungshypothese 3* setzt sich aus einzelnen Subhypothesen zusammen. Dabei stehen abermals die einzelnen Persönlichkeitsmerkmale jeweils für eine Subhypothese.

In den nachstehenden Analysen werden dieselben Abkürzungen für die Unterrichtsstressoren wie im Kapitel 7.2.2 *Forschungshypothese 2* verwendet, darum gilt hier auch dieselbe Entschlüsselungstabelle.

Auf die Klärung der Voraussetzungen wird verzichtet, da diese schon im Zuge anderer Hypothesenüberprüfungen erfolgt sind. Ebenso erfolgen keine Gruppenvergleiche, da auch diese schon geklärt wurden.

Zusammenhänge

1. Subhypothese: Autonome Motivation

Tabelle 15: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & W-SDI

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
<i>Moti_W</i>	Korrelationskoeffizient	-,365**	-,134	-,216**	-,206*	-,290**	-,144
<i>SDI</i>	Sig. (2-seitig)	,000	,097	,007	,000	,000	,077
	N	153	153	153	153	153	152

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

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

Moti_WSDI = Index der Autonomen Motivation, Stress_DISZ_index = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schülern, Stress_RB_Index = inadäquate räumliche Bedingungen, Stress_MOT_Index = Motivations- und Benotungsprobleme, Stress_CV_Index = unangemessene curriculare Vorgaben, Stress_ORGK = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Stress_KB_index = körperliche Beanspruchung

Hinsichtlich der autonomen Motivation stellte sich heraus, dass sehr wohl Zusammenhänge mit den einzelnen Unterrichtsstressoren bestanden. Lediglich in Bezug auf zwei Belastungsfaktoren ergab sich keine Korrelation, nämlich RB ($p = 0,097$; $r_s = -,134$) und KB ($p = 0,077$; $r_s = -,144$).

Für die restlichen Belastungsfaktoren ließ sich ein signifikant negativer Zusammenhang feststellen (DISZ: $p = 0,000$; MOT: $p = 0,007$; CV: $p = 0,000$; ORGK: $p = 0,000$). Zusätzlich wiesen

die Koeffizienten eine geringe bis mittlere Effektstärke auf (*DISZ*: $r_s = -,365$; *MOT*: $r_s = -,216$; *CV*: $r_s = -,206$; *ORGK*: $r_s = -,290$). Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass eine hohe autonome Motivation mit geringen Ausprägungen der Unterrichtsstressoren *mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler, Motivations- und Benotungsprobleme, unangemessene curriculare Vorgaben* und *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen* einherging.

Demnach wurde für diese Zusammenhänge die H0 verworfen und die H1 angenommen. Für die Unterrichtsstressoren RB und KB bestand weiterhin die H0.

2. Subhypothese: Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 16: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Selbstwirksamkeitserwartung

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
<i>selbstwi</i>	Korrelationsk	-,359**	-,178*	-,345**	-,264**	-,173*	-,257**
<i>rk_inde</i>	oeffizient						
<i>x</i>	Sig. (2-seitig)	,000	,027	,007	,001	,031	,001
	N	155	155	155	155	155	154

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

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

selbstwirk_index = Skala der Selbstwirksamkeitserwartung, *Stress_DIS_index* = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schülern, *Stress_RB_Index* = inadäquate räumliche Bedingungen, *Stress_MOT_Index* = Motivations- und Benotungsprobleme, *Stress_CV_Index* = unangemessene curriculare Vorgaben, *Stress_ORGK* = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, *Stress_KB_index* = körperliche Beanspruchung

In Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung ergaben sich auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ nur signifikant negative Korrelationen (*DISZ*: $p = 0,000$; *RB*: $p = 0,027$; *MOT*: $p = 0,007$; *CV*: $p = 0,001$; *ORGK*: $p = 0,031$; *KB*: $p = 0,001$), wobei sich hauptsächlich schwächere Effektstärken feststellen ließen. Inhaltlich bedeutete dieses Ergebnis, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügten, geringe Ausprägungen hinsichtlich der Unterrichtsstressoren aufwiesen (*DISZ*: $r_s = -,359$; *RB*: $r_s = -,178$; *MOT*: $r_s = -,345$; *CV*: $r_s = -,264$; *ORGK*: $r_s = -,173$; *KB*: $r_s = -,257$).

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde die H0 verworfen und die H1 angenommen, da sich zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den unterschiedlichen Unterrichtsstressoren mehrere Zusammenhänge ergaben.

3. Subhypothese: Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse

Tabelle 17: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Grundbedürfnisse

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
WBNS_ A_index	Korrelationskoeffizient	-,268**	-,114	-,262**	-,187*	-,159*	-,101
	Sig. (2-seitig)	,001	,158	,001	,020	,048	,211
	N	155	155	155	155	155	154
WBNS_ K_index	Korrelationskoeffizient	-,148	-,008	-,128	-,099	,055	-,052
	Sig. (2-seitig)	,067	,920	,111	,220	,496	,523
	N	155	155	155	155	155	154
WBNS_ SE_inde x	Korrelationskoeffizient	-,192*	-,009	-,203*	-,157	-,137	-,145
	Sig. (2-seitig)	,017	,915	,011	,051	,089	,073
	N	155	155	155	155	155	154

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

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

Stress_DIS_index = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler, Stress_RB_Index = inadäquate räumliche Bedingungen, Stress_MOT_Index = Motivations- und Benotungsprobleme, Stress_CV_Index = unangemessene curriculare Vorgaben, Stress_ORGK = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Stress_KB_index = körperliche Beanspruchung, WBNS_A_Index = Skala der Autonomie, WBNS_K_Index = Skala der Kompetenz, WBNS_SE_Index = Skala der Sozialen Eingebundenheit

Im Zusammenhang mit den psychologischen Grundbedürfnissen ergaben hinsichtlich der Kompetenz und den Unterrichtsstressoren keine Korrelationen. Darum wurde die H0 beibehalten.

Im Gegensatz dazu korrelierte die Autonomie mit vier von sechs Unterrichtsstressoren. Die verschiedenen Zusammenhänge waren auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ signifikant (*DISZ*: $p = 0,001$; *MOT*: $p = 0,001$; *CV*: $p = 0,020$; *ORGK*: $p = 0,048$). Hinsichtlich der Skalen RB ($p = 0,158$; $r_s = -,114$) und KB ($p = 0,211$; $r_s = -,101$) ergaben sich in Verbindung mit Autonomie keine Zusammenhänge. Demnach wurde für diese beiden Variablen die Nullhypothese beibehalten.

In Bezug auf die restlichen Unterrichtsstressoren ließ sich folgende Aussage treffen: eine hohe Ausprägung des Grundbedürfnisses Autonomie geht mit geringen Werten der Unterrichtsstressoren DISZ ($r_s = -,268$), MOT ($r_s = -,262$), CV ($r_s = -,187$) und ORGK ($r_s = -,159$) einher. Aus diesem Grund wird die Annahme, dass kein Zusammenhang besteht (H0) verworfen und die H1 angenommen, da bezüglich dieser Belastungsfaktoren ein Zusammenhang zu Bedürfnis nach Autonomie bestand.

Hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit ergaben sich für DISZ und MOT signifikant negative Korrelationen (*DISZ*: $p = 0,017$; *MOT*: $p = 0,011$). Allerdings waren beide Zusammenhänge nur auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ zweiseitig signifikant. In Bezug auf den Unterrichtsstressor DISZ ergab

sich ein Koeffizient von $r_s = -,192$, welche einer eher schwachen Effektstärke zu zuordnen war. Für den Belastungsfaktor MOT ließ sich ein Wert von $r_s = -,203$ feststellen. Somit gingen geringe Ausprägungen der beiden Unterrichtsstressoren mit einer hohen sozialen Eingebundenheit einher.

Schließlich wurde für DISZ und MOT die H1 angenommen und die H0 verworfen, da ein Zusammenhang zu dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bestand, und für die restlichen Unterrichtsstressoren (RB, CV, ORGK, KB) galt weiter die H0.

4. Subhypothese: Leistungszielorientierung & Arbeitsvermeidung

Tabelle 18 zeigt die verschiedenen Korrelationen zwischen den zwei Arten der Leistungszielorientierung und den unterschiedlichen Unterrichtsstressoren an. Herrschten Zusammenhänge vor, waren diese auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ signifikant.

Tabelle 18: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Leistungszielorientierungen

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
<i>LZO_A</i>	Korrelationskoeffizient	,278**	,048	,289**	,136	,170*	,166*
<i>LZO_in dex</i>	Sig. (2-seitig)	,000	,557	,001	,091	,035	,040
	N	155	155	155	155	155	154
<i>LZO_V</i>	Korrelationskoeffizient	,338**	,065	,353**	,151	,234**	,176*
<i>LZO_in dex</i>	Sig. (2-seitig)	,000	,422	,000	,061	,003	,029
	N	155	155	155	155	155	154

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

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

Stress_DISZ_index = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler, Stress_RB_Index = inadäquate räumliche Bedingungen, Stress_MOT_Index = Motivations- und Benotungsprobleme, Stress_CV_Index = unangemessene curriculare Vorgaben, Stress_ORGK = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Stress_KB_index = körperliche Beanspruchung, LZO_ALZO_index = Skala der Annäherungsleistungszielorientierung, LZO_VLZO_index = Skala der Vermeidungsleistungszielorientierung

Bezüglich der Annäherungsleistungszielorientierung ließ sich, aufgrund der Signifikanzwerte, die Vermutung äußern, dass mit den Unterrichtsstressoren RB ($p = 0,557$) und CV ($p = 0,091$) keine Korrelation vorlag. Darum wurde die H0 beibehalten, da kein Zusammenhang bestand. Für die Variablen DISZ ($r_s = ,278$), MOT ($r_s = ,289$), KB ($r_s = ,166$) und ORGK ($r_s = ,170$) ergaben sich signifikant positive Korrelationen. Daraus ließ sich schließen, dass eine niedrige Annäherungsleistungszielorientierung mit geringen Ausprägungen der vorhin genannten Unterrichtsstressoren einherging. Aus diesem Grund wurde die H0 verworfen und für die

Belastungsfaktoren DISZ, MOT, KB und ORGK die H1 angenommen, da ein Zusammenhang bestand.

Im Falle der Vermeidungsleistungszielorientierung ergaben sich vier von sechs Korrelationen. Wie schon vorhin bei der Annäherungsleistungszielorientierung, ließ sich für die Stressoren RB ($p= 0,422$) und CV ($p= 0,061$) abermals kein Zusammenhang aufweisen. Somit wurde die Nullhypothese beibehalten. Für die restlichen Unterrichtsstressoren ergaben sich signifikant positive Korrelationen. Demnach ergab sich die Vermutung, dass niedrige Werte der Vermeidungsleistungszielorientierung mit geringen Ausprägungen der DISZ ($r_s= ,338$), MOT ($r_s= ,353$), ORGK ($r_s= ,234$) und KB ($r_s= ,176$) einhergingen. Aufgrund dieser Ergebnisse galt es, die H0 zu verwerfen und die H1 anzunehmen, da ein Zusammenhang zwischen den erwähnten Unterrichtsstressoren und der Vermeidungsleistungszielorientierung bestand

In Hinblick auf die Arbeitsvermeidung ergaben sich mit allen Unterrichtsstressoren signifikant positive Korrelationen (*DISZ: $p= 0,000$; RB: $p= 0,014$; MOT: $p= 0,000$; CV: $p= 0,003$; ORGK: $p= 0,001$; KB: $p= 0,010$*). Demnach ergab sich die Annahme, dass eine geringe Ausprägung der Arbeitsvermeidung mit niedrigen Werten der einzelnen Stressoren einherging (*DISZ: $r_s= ,396$; RB: $r_s= ,196$; MOT: $r_s= ,299$; CV: $r_s= ,234$; ORGK: $r_s= ,263$; KB: $r_s= ,208$*).

Tabelle 19: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Arbeitsvermeidung

		<i>Stress_DIS</i> <i>Z_index</i>	<i>Stress_RB</i> <i>_index</i>	<i>Stress_MO</i> <i>T_index</i>	<i>Stress_CV_</i> <i>index</i>	<i>Stress_ORG</i> <i>K_index</i>	<i>Stress_KB</i> <i>_index</i>
<i>LZO_Ar</i>	Korrelationskoeffizient	,396**	,196*	,299**	,234**	,263**	,208**
<i>beitsv_i</i>	Sig. (2-seitig)	,000	,014	,000	,003	,001	,010
<i>ndex</i>	N	155	155	155	155	155	154

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

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

Stress_DISZ_index = mangelnde Disziplin bei Schülerinnen und Schüler, Stress_RB_Index = inadäquate räumliche Bedingungen, Stress_MOT_Index = Motivations- und Benotungsprobleme, Stress_CV_Index = unangemessene curriculare Vorgaben, Stress_ORGK = Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Stress_KB_index = körperliche Beanspruchung, Arbeitsv_index = Skala der Arbeitsvermeidung

7.2.4 Forschungshypothese 4 – Burnout und AVEM

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern und Burnout.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den AVEM-Skalen (arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) und den Burnout-Dimensionen war dazu dienlich, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, mit welchem Verhalten und welchem Erleben die Sportlehrerinnen und Sportlehrer den Anforderungen ihres Berufes gegenüberstanden und inwiefern darin negative Gesundheitsbezüge oder Burnout eine Rolle spielten.

Für die AVEM-Skalen werden in der folgenden Ergebnisdarstellung Abkürzungen verwendet, die in der nachstehenden Tabelle angeführt werden.

Tabelle 20: Abkürzungen AVEM

AVEM	Abkürzung
Distanzierungsfähigkeit	DF
offensive Problembewältigung	OP
Lebenszufriedenheit	LZ
Resignationstendenz bei Misserfolgen	RT

Vor den Zusammenhangs- und Unterschiedsprüfungen wurden zunächst die Voraussetzungen der AVEM-Skalen für die anstehenden Berechnungen geklärt.

Sowohl die Werte des *Kolmogorov-Smirnov-Tests* ($DF: p = 0,003$; $LZ: p = 0,000$; $RT = 0,002$) als auch jene des *Shapiro-Wilk-Tests* ($DF: p = 0,001$; $LZ: p = 0,000$; $RT = 0,005$) zeigten, dass bei den Variablen *Distanzierungsfähigkeit* (DF), *Lebenszufriedenheit* (LZ) und *Resignationstendenz bei Misserfolg* (RT) keine Normalverteilung vorlag. In Bezug auf die Skala der *offensiven Problembewältigung* (OP) ergab sich bei dem Normalverteilungstest nach *Kolmogorov-Smirnov* die Annahme, dass normalverteilte Werte vorlagen. Der Test nach *Shapiro-Wilk* konnte dieses Ergebnis jedoch nicht bestätigen. Um ein eindeutiges Ergebnis für diesen Grenzfall zu finden, wurde zusätzlich ein Histogramm mit einer Normalverteilungskurve herangezogen, das bestätigen konnte, dass keine Normalverteilung vorlag.

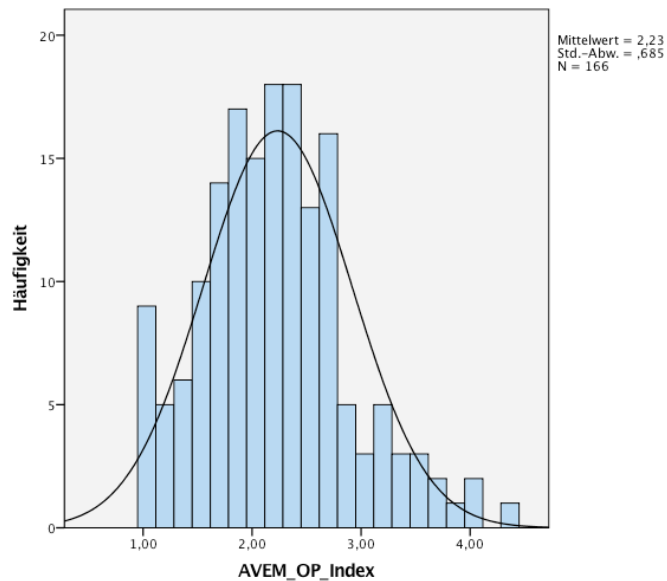


Abbildung 13: Histogramm mit Normalverteilungskurve der offensiven Problembewältigung (OP)

Die AVEM-Skala DF wies einen Mittelwert von $MW= 3,543$ ($SD= 1,231$) auf. Da es den Probandinnen und Probanden möglich war auf einer sechsstufigen Likert-Skala zu entscheiden, ob die Aussage überhaupt nicht oder völlig zutrifft, schien dieser Mittelwert eher hoch. Demnach durften die Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Fähigkeit besitzen, sich einigermaßen gut von ihrem Beruf abzugrenzen. Das Minimum dieser Skala betrug 1,00 und das Maximum 5,83.

Der Mittelwert der *offensiven Problembewältigung (OP)* machte $MW= 4,325$ ($SD= 0,668$) aus, bei einem minimalen Wert von 2,33 und einem maximalen Wert von 5,50. Nach einer ersten Analyse des Mittelwerts ergab sich die Vermutung, dass Lehrpersonen, die das Fach Bewegung und Sport unterrichteten, eher über eine offensive Problembewältigung verfügten.

Die dritte AVEM-Skala, die im Online-Fragebogen verwendet wurde, ist jene der *Lebenszufriedenheit (LZ)*. Sie wies einen Mittelwert von $MW= 4,081$ ($SD= 0,486$) dabei betrug das Maximum 5,17 und das Minimum machte 2,17 aus. Diesem Mittelwert war zu entnehmen, dass die LZ von Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Kontext Arbeit Einklang fand.

Die letzte Skala war jene der *Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT)*. Der Mittelwert betrug $MW= 4,359$ ($SD= 0,963$), das bedeutete, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer über eine relativ hohe RT verfügten. Die Skala wies ein Minimum von 1,80 und ein Maximum von 6,00 auf. Das zeigte, dass für die Probandinnen und die Probanden die jeweiligen Aussagen eher zutreffen haben.

Zusammenhänge

Der Korrelationstest nach *Spearman* zeigte, dass sich zwischen dem MBI und den AVEM-Skalen nur signifikante Zusammenhänge auf dem Niveau $\alpha > 0,01$ befanden. Für die zweiseitige

Signifikanz ergab sich bei allen Korrelationen, welche in *Tabelle 21* dargestellt sind, ein Wert von $p = 0,000$. Betrachtete man die verschiedenen Zusammenhänge näher, konnten weitere Schlussfolgerungen getroffen werden.

In Bezug auf die persönliche Leistungsfähigkeit ergaben sich, in Zusammenhang mit AVEM, insgesamt drei Korrelationen. Hinsichtlich der Skala der OP ließ sich ein signifikant positiver Korrelationskoeffizient feststellen ($r_s = ,472$). Inhaltlich wurde dieses Ergebnis so interpretiert, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit verfügten, hohe Werte bezüglich der OP zeigten. Ebenso wies die LZ einen Wert von $r_s = ,463$ als Korrelationskoeffizienten auf. Demnach ging eine hohe Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit mit einer hohen Lebenszufriedenheit im Beruf einher. Ein weiterer negativer Zusammenhang ergab sich in Bezug auf die RT. Hier stellte sich nach *Spearman* ein Koeffizient von $r_s = -,366$ heraus. Dieser deutete darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer des Gegenstandes Bewegung und Sport bei einer ausgeprägten persönlichen Leistungsfähigkeit eine geringere RT aufwiesen. In Verbindung mit der Skala der DF ließ sich, hinsichtlich der persönlichen Leistungsfähigkeit, kein signifikanter Zusammenhang nachweisen ($p = 0,244$).

Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass die persönliche Leistungsfähigkeit möglicherweise über den ausgewählten Faktoren der Bewältigung stand.

Die emotionale Erschöpfung bildete mit allen AVEM-Skalen ausschließlich negative Korrelationen (*DF*: $r_s = -,424$; *RF*: $r_s = -,411$; *LZ*: $r_s = -,295$; *OP*: $r_s = -,443$).

Aufgrund dieser Werte ließen sich folgende Aussagen ableiten. Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die sich eher von ihrem beruflichen Alltag distanzieren konnten und bei Misserfolgen über eine hohe Resignationstendenz verfügten, wiesen eine geringe emotionale Erschöpfung auf. Außerdem erfuhren Lehrkräfte bei einer hohen Lebenszufriedenheit und einer ausgeprägten offensiven Problembewältigung kaum Zustände emotionaler Erschöpfung.

Die Depersonalisation wies ähnliche Korrelationen wie zuvor in Bezug auf die emotionale Erschöpfung. Es ergab sich kein Zusammenhang mit DF ($p = 0,159$). Hinsichtlich der anderen AVEM-Skalen wurden gewisse Zusammenhänge festgestellt. In Bezug auf die OP ergab sich ein Koeffizient von $r_s = -,332$, für die Skala der LZ ließ sich ein Wert von $r_s = -,290$ feststellen und in Verbindung mit RT stellte sich eine Zusammenhangsstärke von $r_s = -,352$ heraus. Inhaltlich bedeuteten diese Werte, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die eine niedrige Depersonalisation vorwiesen, über hohe OF sowie LZ verfügten. Währenddessen ging eine hohe Ausprägung der RT mit geringen Werten der Depersonalisation einher.

Tabelle 21: Zusammenhang MBI & AVEM

		<i>AVEM_DF_</i> <i>index</i>	<i>AVEM_OP_</i> <i>index</i>	<i>AVEM_LZ_</i> <i>index</i>	<i>AVEM_RT_</i> <i>index</i>
<i>maslach_LA_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	,091	,472**	,463**	-,366**
	Sig. (2-seitig)	,244	,000	,000	,000
	N	155	155	155	155
<i>maslach_EE_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	-,424**	-,443**	-,295**	-,411**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,000
	N	155	155	155	155
<i>maslach_DP_</i> <i>index</i>	Korrelationskoeffizient	-,110	-,332**	-,290**	-,352**
	Sig. (2-seitig)	,159	,000	,000	,000
	N	155	155	155	155

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

maslach_LA_index = Skala der Persönlichen Leistungsfähigkeit, maslach_EE_index = Skala der Emotionalen Erschöpfung, maslach_DP_index = Skala der Depersonalisation, AVEM_DF_index = Distanzierungsfähigkeit, AVEM_OP_index = offensive Problembewältigung, AVEM_LZ_index = Lebenszufriedenheit, AVEM_RT_index= Resignationstendenz bei Misserfolgen

Gruppenvergleiche

Unter Anwendung eines nicht-parametrischen Verfahrens (*Mann-Whitney-U-Test*) wurde festgestellt, dass sich die Lebenszufriedenheit der Frauen und jene der Männer unterschied ($p=0,042$; $U=2774,000$). Um erschließen zu können, worin sich der Unterschied ergab, wurde unter Ausschluss des jeweiligen anderen Geschlechts abermals eine deskriptive Statistik durchgeführt. Dabei stellte sich bei Sportlehrerinnen ein Median von $M=1,700$ ($MW=1,857$) heraus und bei ihren männlichen Fachkollegen ein Wert von $M=1,900$ ($MW=1,858$). Daher bestätigte sich die Annahme, dass ein Unterschied bestand, da die *Lebenszufriedenheit* im beruflichen Kontext bei Sportlehrern höher war als bei ihren weiblichen Kolleginnen. Demnach musste die Nullhypothese (H_0) verworfen werden und die Alternativhypothese angenommen werden.

Hinsichtlich der anderen AVEM-Skalen wurde in Verbindung mit dem Geschlecht keine Unterschiede festgestellt (DF : $p=0,725$; $U=3168,00$ / OP : $p=0,417$; $U=2924,00$ / LZ : $p=0,316$; $U=2774,00$ / RT : $p=0,854$; $U=3374,00$).

Interaktion mit dem Alter

Zwischen dem Alter der Sportlehrerinnen und Sportlehrer und den AVEM-Skalen ergaben sich auf dem Niveau $\alpha > 0,05$ keine signifikanten Zusammenhänge. Aus diesem Grund wurden die

Nullhypothesen beibehalten ($DF: p = 0,524; r_s = ,050$ / $OP: p = 0,995; r_s = ,000$ / $LZ: p = 0,403; r_s = ,066$ / $RT: p = 0,526; r_s = ,050$).

7.2.5 Forschungshypothese 5 – Persönlichkeitsmerkmale

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen autonomer Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung, psychologischen Grundbedürfnissen, Zielorientierung sowie Arbeitsvermeidung.

Im Folgenden wurde überprüft welche Korrelationen zwischen autonomer Motivation und den verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen bestanden. Auf Voraussetzungs- sowie anschließende Unterschiedsprüfungen wurde verzichtet, da diese schon im Zuge der Überprüfung von *Hypothese 1* durchgeführt wurden.

Grundsätzlich besteht die *Forschungshypothese 5* aus sieben Subhypothesen, da die autonome Motivation mit jedem Persönlichkeitsmerkmal verglichen wird. Trotzdem werden die sieben Subhypothesen in einer Erläuterung abgehandelt.

Zusammenhänge

Tabelle 22: Zusammenhänge Autonome Motivation mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen

	<i>selbstwirk</i> <i>_index</i>	<i>WBNS_A</i> <i>_Index</i>	<i>WBNS_K</i> <i>_Index</i>	<i>WBNS_S</i> <i>E_Index</i>	<i>LZO_AL</i> <i>ZO_index</i>	<i>LZO_VL</i> <i>ZO_inde</i>	<i>Arbeitsv_</i> <i>Index</i>
<i>Moti_WS</i>	,353**	,336**	,195*	,378**	-.172*	-.188*	-,358**
<i>DI</i>	,000	,000	,016	,000	,000	,020	,000
	153	153	153	153	153	153	153

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

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

Moti_WSDI = Index der Autonomen Motivation, selbstwirk_index = Skala der Selbstwirksamkeitserwartung, WBNS_A_Index = Skala der Autonomie, WBNS_K_Index = Skala der Kompetenz, WBNS_SE_Index = Skala der Sozialen Eingebundenheit, LZO_ALZO_index = Skala Annäherungsleistungszielorientierung, LZO_VLZO_index = Skala Vermeidungsleistungszielorientierung, Arbeitsv_index = Skala der Arbeitsvermeidung

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung ergab sich ein Korrelationskoeffizient von $r_s = ,353$ ($p = 0,000$), welcher einer mittleren Effektstärke entsprach. Somit stellte sich heraus, dass eine hohe autonome Motivation mit einer starken Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung einherging.

In Bezug auf die Autonomie ließ sich ein Koeffizient von $r_s = ,336$ ($p = 0,000$) feststellen, die Kompetenz wies einen Wert von $r_s = ,195$ ($p = 0,016$) auf und für die soziale Eingebundenheit ergab sich nach einem Korrelationstest nach *Spearman* $r_s = ,378$ ($p = 0,000$). Somit stellte sich heraus, dass zwei der drei Grundbedürfnisse in Verbindung zu autonomer Motivation eine mittlere Effektstärke aufwiesen. Dabei stellte sich heraus, dass Sportlehrerinnen und

Sportlehrer, deren psychologische Grundbedürfnisse erfüllt waren, gleichzeitig über eine ausgeprägte autonome Motivation verfügten.

In Hinsicht auf die Zielorientierungen ergaben sich zwei signifikant negative Zusammenhänge. Allerdings verfügten beide Koeffizienten über eine eher schwache Effektstärke. Für die Annäherungsleistungszielorientierung ergab sich ein Wert von $r_s = -,172$ ($p = 0,000$) und für die Vermeidungsleistungszielorientierung stellte sich Koeffizient von $r_s = -,188$ ($p = 0,020$) heraus.

Daraus ließ sich schließen, dass eine ausgeprägte autonome Motivation mit geringen Werten der Annäherungsleistungszielorientierung bzw. der Vermeidungsleistungszielorientierung einherging. Auch für die Arbeitsvermeidung ergab sich ein signifikant negativer Korrelationskoeffizient ($r_s = -,358$; $p = 0,000$). Allerdings wies dieser über eine mittlere Effektstärke auf. Daraus ließ sich schließen, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die über eine geringe Arbeitsvermeidung verfügten, eine hohe autonome Motivation besaßen.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde die H_0 , dass kein Zusammenhang zwischen autonomer Motivation und anderen Persönlichkeitsmerkmalen bestand, verworfen. Daher bestätigte die Annahme der H_1 , dass ein Zusammenhang bestand.

8 Diskussion und Interpretation der empirischen Ergebnisse

8.1 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

Zunächst sollte erwähnt sein, dass sowohl die Werte der Burnout-Dimensionen als auch jene der Unterrichtsstressoren als durchaus zufriedenstellend zu bewerten sind. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer verfügten über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit. Sie waren kaum emotional erschöpft und waren gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern nicht distanziert. Die Lehrkräfte unterrichteten das Fach Bewegung und Sport gleichermaßen gern wie das Zweit- oder Drittfach und haben das Stundenausmaß im bewegungsreichen Gegenstand kaum verändert. Zwar wies die Untersuchung der Unterrichtsstressoren andere Ergebnisse auf als jene von Heim und Klimek (1999), jedoch schienen die Lehrpersonen keinen erheblichen Belastungen ausgesetzt zu sein. Während die Autoren und weitere Autorengruppen (Smith & Wai Leng, 2003; Schaarschmidt, 2005a) davon sprechen, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer hauptsächlich durch disziplinäre Probleme oder Motivations- bzw. Benotungsschwierigkeiten belastet sind, ergab sich im Zuge dieser Untersuchung ein anderes Bild. Der stärkste Unterrichtsstressor entfiel auf die *unangemessenen curricularen Vorgaben*. Dies könnte daran liegen, dass in Österreich in den letzten Jahren grundlegende Lehrplanänderung stattgefunden hat. Zudem waren Lehrpersonen in der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung kaum davon betroffen. Danach befand sich an zweiter Stelle die *körperliche Beanspruchung* und an dritter die *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen*. Die Eine Erklärung für die hohe Platzierung der *körperlichen Beanspruchung* ist das Alter, schließlich fühlten sich ältere Lehrpersonen aufgrund dieses Faktors zunehmend belastet. Das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* und die Interaktionsschwierigkeiten mit anderen Lehrpersonen korrelierten jedenfalls nicht. Kaum zu kämpfen, haben die Befragten mit *Motivations- und Beurteilungsproblemen* sowie mit *inadäquaten räumlichen Bedingungen*. Dies ist auch jener Unterrichtsstressor, der die wenigsten Korrelationen mit den einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen aufwies.

Ebenfalls wie bei Heim und Klimek (1999) und bei Schaarschmidt (2005b), konnte anhand dieser empirischen Studie nachgewiesen werden, dass es Zusammenhänge zwischen den fachspezifischen Unterrichtsstressoren und Burnout gibt. Die geringen Werte der *Depersonalisation* und der *emotionalen Erschöpfung* gingen mit geringen Ausprägungen der Unterrichtsstressoren einher. Bis auf die Skala *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen*. Diese wies lediglich eine Korrelation mit der Burnout-Dimension *Depersonalisation* auf. Lehrpersonen, die ein offenes Gemüt hatten, pflegten einen guten Umgang mit den

Personen in ihrem Kollegium. In Bezug auf die dritte Dimension ließ sich ebenfalls die Vermutung bestätigen. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer dieser Untersuchung verfügten über eine ausgeprägte *persönliche Leistungsfähigkeit*, die mit niedrigen Werten aller Stressoren korrelierten.

Wie auch schon bei Schaarschmidt (2005a, 2005b) konnten in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) Zusammenhänge mit Burnout geklärt werden. Es zeigte sich, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer berufliche Stress- und Stresssituationen vor allem mittels ihrer Distanzierungsfähigkeit und ihrer Resignationstendenz bei Misserfolgen bewältigen.

Das Ziel dieser Diplomarbeit war die Klärung der Frage, ob ausgewählte motivationale Persönlichkeitsmerkmale als Prädikatoren für Belastungsfaktoren und Burnout dienlich sind.

Für die Unterrichtsstressoren werden abermals jene Abkürzungen verwendet, die in *Tabelle 11 (Kapitel 7.2.2)* aufgelistet sind.

Autonome Motivation

Die teilnehmenden Sportlehrpersonen wiesen ein hohes Maß *autonomer Motivation* auf. Die meisten befanden sich im Bereich der integrierten Regulation, wonach sie sich mit der unterrichtenden Tätigkeit als Handlung identifizieren konnten und es zusätzlich in das eigene Selbst integrierten. Darüber hinaus verfügen die Lehrenden über ein hohes Maß an Selbstbestimmung. Die Prüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Burnout und autonomer Motivation ergab signifikante Korrelationen mit allen drei Dimensionen. Aufgrund der signifikanten Zusammenhängen liegt eine erhöhte Tendenz vor, dass autonome Motivation als Prädiktor bei der Entstehung von Burnout dienlich sein kann. Im Umkehrschluss fühlten sich Personen, die fremdbestimmt motiviert waren, meist auch emotional erschöpfter und distanzierter gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Lehrerinnen oder Lehrer, die ihren eigenen Fähigkeiten vertrauten und beruflichen Situationen gewachsen war, verfügten über eine hohe Motivation während der beruflichen Tätigkeit. Währenddessen die autonome Motivation der Sportlehrer mit allen drei Burnout-Skalen korrelierten, ergab sich bei den Sportlehrerinnen kein Zusammenhang mit der *emotionalen Erschöpfung*. Demnach liegt die Vermutung vor, dass die autonome Motivation von Frauen als präventive Determinante bei Erschöpfungszuständen kaum Wirkung zeigt. Demnach scheinen Sportlehrer bei der Entstehung von Burnout über die Dimension autonomer Motivation, stabiler zu sein als ihre weiblichen Kolleginnen. Wider Erwarten nach den Ergebnissen von Fernet et al. (2008), verfügten Sportlehrerinnen im externalen Bereich tendenziell über eine höhere autonome Motivation als männliche Sportlehrpersonen. Zwischen dem Alter und dem vorhin genannten

Persönlichkeitsmerkmal konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Demnach verfügen jüngere sowie ältere Lehrpersonen über dasselbe Ausmaß autonomer Motivation.

Die Korrelationsprüfung der Unterrichtsstressoren von Heim und Klimek (1999) mit der autonomen Motivation ergab signifikante Zusammenhänge mit DISZ, MOT, CV, ORG, was zur Verwerfung der H0 führt. Sportlehrkräfte, die über eine hohe autonome Motivation verfügten, waren tendenziell weniger von disziplinären Problemen mit Lernenden, von curricularen Vorgaben, von Benotungsproblemen sowie von Schwierigkeiten mit Kolleginnen und Kollegen betroffen. Keinen Effekt zeigte die autonome Motivation auf *inadäquate räumliche Bedingungen* und *körperliche Beanspruchung*. Darum wurde die Nullhypothese beibehalten.

Selbstwirksamkeitserwartung

In der Höhe der autonomen Motivation einer Lehrperson war eine entsprechende Ausprägung der *Selbstwirksamkeitserwartung*, die bei den teilnehmenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern von mittel bis hoch einzustufen war, für wahrscheinlich zu halten. Somit konnte das Ergebnis von Martinek (2014) bestätigt werden, da ein gewisses Ausmaß an Selbstwirksamkeitserwartung für motivationales Handeln notwendig ist, um gesetzte Ziele zu erreichen. Schwarzer und Warner (2014) definieren die Selbstwirksamkeitserwartung als subjektive Gewissheit über die eigene Kompetenz, neue und schwierige Anforderungssituationen im beruflichen Kontext bewältigen zu können. Diese Aussage konnte belegt werden, da Lehrpersonen, die sich selbst als kompetent einschätzten und die gewünschten Resultate erreichten, über ein hohes Maß Selbstwirksamkeitserwartung verfügten. In Bezug auf die Burnout-Dimensionen ergaben sich hochsignifikante Zusammenhänge. Ergänzend zu der vorherigen Ableitung, die sich auf die Verbindung von Selbstwirksamkeitserwartung und Kompetenz bezieht, könnte im Zuge dessen eine dritte Komponente genannt werden, nämlich jene der *persönlichen Leistungsfähigkeit*. Obwohl Sportlehrerinnen tendenziell eine höhere Auffassung über ihre persönliche Leistungsfähigkeit verfügten, haben beide Geschlechter gemein, dass damit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung einherging. Zusätzlich fühlten sich die 155 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kaum emotional erschöpft oder verfügten waren gegenüber ihren Lernenden nicht zynisch, wenn die Lehrpersonen über eine ausgeprägte subjektive Gewissheit über ihre Kompetenz besaßen. Die Annahme von Böhm et al. (2010), dass in der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung mit einem entsprechend geringen Belastungsempfinden zu rechnen ist, konnte damit bestätigt werden. Darüber hinaus wurde Behauptung von Abele und Candova (2007) sowie Böhm- Kasper et al. (2010) belegt. Demnach dient die Überzeugung – in Form der Selbstwirksamkeitserwartung – einer Lehrkraft, die täglichen Anforderungen bewältigen zu können, als Prädiktor für zu hohe berufliche Belastungen. Die

Selbstwirksamkeitserwartung von jüngeren sowie älteren Sportlehrerinnen bzw. Sportlehrern unterschied sich nicht.

Da die Selbstwirksamkeitserwartung mit allen Unterrichtsstressoren korreliert, wurde die Nullhypothese zu Gunsten der Alternativhypothese verworfen. Lehrkräfte, die eine hohe subjektive Gewissheit über ihre eigenen Fähigkeiten aufwiesen, erfuhren aufgrund Disziplinproblemen von Schülerinnen und Schülern, Herausforderungen hinsichtlich der Benotung oder Vorgaben im Lehrplan kaum Belastung. Stressähnliche Zustände veranlasst durch äußere Faktoren wie schwierige räumliche Gegebenheiten oder Probleme in der Interaktion mit anderen Lehrerinnen und Lehrern hielten sich bei hoher Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung eher gering. Bei geringem Bewusstsein über die eigene Kompetenz, war die Wahrscheinlichkeit, körperliche Beanspruchung zu erfahren, stärker gegeben.

Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse

Deci und Ryan (1993) gehen mit ihrer SDT davon aus, dass Motivation von bestimmten motivationalen Handlungsenergien abhängig ist, unter anderem von psychologischen Grundbedürfnissen, dazu zählen das Bedürfnis nach *Kompetenz*, nach *Autonomie* und nach *sozialer Eingebundenheit*. Dieser Zusammenhang konnte mittels dieser Untersuchung ebenfalls bestätigt werden. Lehrpersonen, deren psychologische Grundbedürfnisse erfüllt waren, verfügten während ihrer unterrichtenden Tätigkeit über ausreichend autonome Motivation. Demnach wurde die Nullhypothese (H0) zu Gunsten der Alternativhypothese (H1) verworfen. In Bezug auf die psychologischen Grundbedürfnisse konnten ebenfalls Zusammenhänge mit Burnout errechnet werden. Eine statistische Korrelation wurde zwischen allen Burnout-Dimensionen und Autonomie bestätigt. Ferner ergaben die nicht-parametrischen Verfahren nach *Spearman* signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bedürfnis nach Kompetenz und *persönlicher Leistungsfähigkeit* sowie *Depersonalisation*. Das gleiche Ergebnis traf auch für die Skala der sozialen Eingebundenheit zu. Für die Maslach-Skala *emotionale Erschöpfung* ergaben sich keine Zusammenhänge mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Da die *emotionale Erschöpfung* nur mit dem Bedürfnis nach Autonomie nicht aber mit den anderen beiden Dispositionen einherging, kann nur ein bedingter Zusammenhang zwischen psychologischen Grundbedürfnissen und Burnout festgestellt werden. Inhaltlich lassen sich die statistischen Ergebnisse wie folgt interpretieren. Sportlehrpersonen, die das Gefühl verspürten, ihre Arbeitsaufgaben frei einteilen zu können und deren Ausübung selbst organisieren zu können, verfügten über eine ausgeprägte Leistungsfähigkeit. Sobald die *emotionale Erschöpfung* steigt und die Lehrenden gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern eine gewisse Distanz entwickeln, gerät die Autonomie ins Wanken. Eine Person, die sich selbst

als kompetent einschätzte und ihren eigenen Fähigkeiten vertraute, war gegenüber den Lernenden offen und zugänglich. Zusätzlich fühlte sich die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer beruflichen Umgebung wohl und sah sich als Teil des Lehrkörpers. Der emotionale Erschöpfungszustand und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beeinflussten sich jedoch nicht. Allerdings fühlten sich Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit ansteigendem Alter bzw. mit mehr Dienstjahren im Kollegium sozial eingebundener.

Für das Bedürfnis nach Kompetenz ergaben sich keine Zusammenhänge hinsichtlich der Unterrichtsstressoren. Aus den Korrelationsberechnungen ließ sich entnehmen, dass die sich zwischen sozialer Eingebundenheit und *Motivations- und Benotungsprobleme* sowie *disziplinäre Probleme von Schülerinnen und Schülern* Zusammenhänge ergaben. Für Personen, die sich in ihrer beruflichen Umgebung nicht wohl fühlten, waren die Leistungsbeurteilung sowie das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern eine erhebliche Herausforderung. Das Bedürfnis nach Autonomie erwies sich durchaus als erfolgreiches Persönlichkeitsmerkmal hinsichtlich Belastungen im Lehrberuf. In der Höhe des Bedürfnisses nach Autonomie sind mit entsprechend geringen disziplinären Schwierigkeiten von Lernenden sowie mit weniger Problemen in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen zu rechnen. Verfügten Lehrpersonen über die Selbstorganisation Arbeitsaufgaben und deren Abwicklung frei einteilen zu können, kam es tendenziell zu weniger *Benotungs- und Motivationsproblemen*. Obendrein stellte die Vorgaben des Lehrplans keine Herausforderung dar. Das Bedürfnis nach Autonomie verfügte über keinen nachweislichen Einfluss auf Schwierigkeiten bezüglich *inadäquate räumliche Gegebenheiten* sowie *erhöhte körperliche Beanspruchungen*.

Zielorientierung und Arbeitsvermeidung

Butler et al. (2007) sowie Martinek (2014) halten fest, dass es zwischen den beiden Variablen ein Zusammenhang besteht, da unter der Zielorientierung die motivationale Ausrichtung und das Erreichen gesetzter Ziele zu verstehen ist. Dieser Zusammenhang wurde auch im Zuge dieser Untersuchung bestätigt. Somit wurde die H0 verworfen und die H1 angenommen. Hinsichtlich der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung wurde ein Zusammenhang mit Burnout bestätigt. Ferner ergab sich für die Annäherungsleistungszielorientierung signifikante Ergebnisse mit den Burnout-Dimensionen *persönliche Leistungsfähigkeit* und *Depersonalisation*, nicht aber mit der Maslach-Skala *emotionale Erschöpfung*. Aus diesem Grund kann der Korrelation zwischen Zielorientierung und Burnout nur ein bedingter Zusammenhang unterstellt werden. Sportlehrkräfte, die das Ziel verfolgten ihr eigenes Wissen und Können im Unterricht unter Beweis zu stellen, waren sich ihren eigenen Fähigkeiten bewusst. Gegenüber Lernenden waren annäherungsleistungszielorientierte Lehrpersonen kaum distanziert oder zynisch.

Währenddessen wiesen Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die vermeidungsleistungsorientiert waren, eine hohe *Depersonalisation* auf. Zusätzlich fühlten sich Personen, die während ihrer Unterrichtstätigkeit ihre eigene Inkompetenz verbargen, emotional erschöpfter. Eine hohe Ausprägung *persönlicher Leistungsfähigkeit* impliziert eine geringe Ausprägung der Vermeidungsleistungszielorientierung. Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die ihren Arbeitsaufwand so gering wie möglich hielten bzw. diesen größtmöglich reduzierten, waren eher emotional erschöpfter und distanzierter gegenüber ihren Lernenden. Das Vorherrschen einer geringen Arbeitsvermeidung ging mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit einher. Sowohl in Bezug auf das Geschlecht als auch in Hinblick auf das Alter ergaben sich keine Unterschiede in der Ausprägung der Zielorientierung sowie Arbeitsvermeidung.

Hinsichtlich der Arbeitsvermeidung ergaben sich mit allen Unterrichtsstressoren signifikante Korrelationen. Lehrkräfte, die ihren Arbeitsaufwand verringerten und diesen größtmöglich reduzierten, erfuhren eine hohe berufliche Belastung durch DISZ, RB, MOT, CV, ORGK und KB. Die Annäherungsleistungszielorientierung und die Vermeidungsleistungszielorientierung wiesen dieselben Zusammenhänge mit den Unterrichtsstressoren auf. Ferner fühlten sich Lehrpersonen, die ihr Wissen und Können unter Beweis stellten, sowie Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Inkompetenz verbargen, durch DISZ, MOT, ORGK und KB belastet, nicht aber durch RB oder CV.

8.2 Limitation der empirischen Studie

Wie auch im Zuge der Beschreibung der Forschungsmethode erwähnt wurde, war die Verbreitung des Fragebogens eine unerwartete Herausforderung. Da nach der ersten Verteilungsphase nicht genügend Ergebnisse vorlagen, wurden in einem zweiten Versuch unzählige Emails von der Autorin direkt an Direktorinnen und Direktoren verschiedener Schulen versendet. Für das Verfahren wurde eine ähnliche Vorgehensweise wie bei Holzner (2015) angewendet, allerdings benötigte sie keinen zweiten Durchgang, da nach einem kurzen Befragungszeitfenster genügend ausgefüllte Fragebögen eintrafen.

Die vorhin erwähnte elektronische Nachricht enthielt die Aufforderung zur Teilnahme, die Bitte um Weiterleitung an Sportlehrerinnen und Sportlehrer und den Link zum Online-Fragebogen. Die Bundesländer Wien und Burgenland schreiben vor, dass Umfragen an Schulen zunächst entweder vom Stadtschulrat für Wien oder vom Landesschulrat für das Burgenland bewilligt werden müssen, ehe die Befragung an Schulen weitergeleitet wird. Gerechtfertigt wird dieser Prozess aufgrund unzähliger qualitativer sowie quantitativer Umfragen, die an Personen in schulischen Institutionen gerichtet sind. Eine verständliche Begründung, jedoch ein Verhängnis für Autorinnen und Autoren statistischer Erhebungen. Andere Bundesländer verzichteten auf

dieses bürokratische Verfahren, was vermuten lässt, dass diese keinen erheblichen Anfragen ausgesetzt sind. Insgesamt wurde der Online-Fragenbogen von 276 Personen geöffnet, allerdings nur von 155 vollständig ausgefüllt. Demnach haben 151 Personen den Fragebogen nur teilweise ausgefüllt. Der vorrangige Abbruchgrund war vermutlich der zeitliche Aufwand, zumindest wurde dies mündlich sowie schriftlich an die Autorin rückgemeldet. Schließlich benötigte eine vollständige Bearbeitung zwischen 20 und 25 Minuten. Andere haben vielleicht während der Beantwortung das Interesse verloren oder verzichteten schon im Vorhinein aus anderen Gründen auf ihre Teilnahme. Obwohl durchaus vorteilhafte Aspekte für den Online-Fragenbogen als Erhebungsinstrument vorherrschen, ergeben sich ebenso gewisse Einschränkungen.

In Bezug auf die soziodemographischen Daten ist anzumerken, dass ungefähr gleichviele Frauen wie Männer an der Umfrage teilnahmen. Demnach ist die Aussagekraft, in Bezug Geschlechtervergleiche als relativ stark zu bewerten. Durchschnittlichen waren die teilnehmenden Personen ungefähr 48 Jahre alt. Deshalb sind Ergebnisse hinsichtlich Altersvergleiche als kritisch zu betrachten, da keine relative Häufigkeit gegeben war. 57,4% unterrichteten in Allgemein höheren Schulen, 38,1% in Neuen Mittelschulen und 5,8% in sonstigen Schultypen. Da das Verhältnis 60:40 betrug, waren die Voraussetzungen für eine Gegenüberstellung AHS und NMS leider nicht gegeben. Die durchschnittlich zu unterrichtende Klassenanzahl wurde nur im Fach Bewegung und Sport erfasst. Aus diesem Grund konnten vor dem Hintergrund des Beschäftigungsverhältnisses keine Schlussfolgerungen auf das Belastungserleben der Sportlehrerinnen und Sportlehrer getätigt werden. Bedauernswerterweise wurde das Zweitfach nicht abgefragt, weshalb Vergleiche hinsichtlich verschiedener Fächerkombinationen ausfielen.

Die Prüfungen der internen Konsistenz der verwendeten Skalen ergaben teilweise andere Werte als jene, die in der Literatur zu finden sind. Heim und Klimek (1999) erreichten für die Skalen der Unterrichtsstressoren zufriedenstellende bis gute Konsistenzmaße nach Cronbach's Alpha. Während die Autoren für die Skala *Probleme in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen* über einen Wert von $\alpha = 0,723$ berichteten, ergab sich für diese Untersuchung $\alpha = 0,612$. Ähnlich Verhält es sich mit der Variable der *Körperlichen Beanspruchung*. Die interne Konsistenz war mit einem Wert von $\alpha = 0,367$ im Vergleich zu Heim und Klimek (1999), die ebenfalls kein optimales Maß erreichten ($\alpha = 0,521$), als noch geringer einzuschätzen. Für alle anderen Unterrichtsstressoren ergaben sich teilweise sogar bessere Voraussetzungen. Maslach et. al (1997) wiesen für die Skala der *Depersonalisation* einen Wert von $\alpha = 0,790$ auf. Für diese Untersuchung ergab sich ein Wert von $\alpha = 0,644$. Ein weiterer Unterschied in der

internen Konsistenz ließ sich für die *persönliche Leistungsfähigkeit* feststellen, da in der Literatur ein Wert von $\alpha = 0,710$ aufscheint und sich für die vorliegende Studie ein Wert von $\alpha = 0,684$ herausstellte. Für die emotionale Erschöpfung ist das Cronbach's Alpha gleichzusetzen.

Obwohl die Mittelwerte der Unterrichtsstressoren und der Burnout-Dimensionen darauf schließen lassen, dass die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer ein geringes Belastungsempfinden aufwiesen, muss eine Einschränkung der Ergebnisse mitberücksichtigt werden. Schließlich weisen Personen, die sich ohnehin bereits belastet fühlen, möglicherweise eine geringe Teilnahmebereitschaft auf. Jene werden keine zusätzliche Zeit aufwenden, um an derartigen Studien teilzunehmen, da sie sowieso schon aufgrund anderer Gegebenheiten überlastet sind.

Obwohl es sich bei der *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (W-BNS) von Van Den Broeck et al. (2010) um eine bewährte Skala hält, sind die Korrelationsstärken der *Spearman*-Koeffizienten mit den einzelnen Burnout-Skalen bezüglich des Bedürfnisses nach Kompetenz durchaus kritisch zu beleuchten. Die Zusammenhangsstärken wie bei Martinek (2012) oder bei Van den Berghe et al. (2013) konnten überraschenderweise nicht nachgewiesen werden. Da die Skala einen angemessenen Reliabilitätswert ($\alpha = 0,698$) aufwies, konnte ferner keine schlüssige Erklärung gefunden werden.

Da für die Datenauswertung hauptsächlich Korrelationen und Vergleiche mittlerer Ränge verwendet wurden, kann den Ergebnissen keine Kausalität unterstellt werden. Darum kann bei der Abhandlung, ob Persönlichkeitsmerkmale nun als Prädiktoren für Belastungsfaktoren und für die Entwicklung von Burnout dienlich sind, nur von Tendenzen bzw. Wahrscheinlichkeiten gesprochen werden. Darüber hinaus sind Rückschlüsse über einen Zusammenhang mit dem individuellen Belastungsempfinden und Burnout nur beschränkt möglich, da sich beide Konstrukte aus verschiedenen Skalen zusammensetzen und jeweils für sich mit den Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung gesetzt werden können.

9 Resümee und Ausblick

Insgesamt schienen die teilnehmenden Sportlehrerinnen und Sportlehrer aufgrund spezifischer Unterrichtsstressoren (Heim, Klimek, 1999) kaum belastet zu sein. Basierend auf dem Vergleich mittlerer Ränge werden *unangemessene curriculare Vorgaben* sowie *körperliche Beanspruchungen* noch am ehesten als herausfordernd empfunden. Ferner wurden signifikante Zusammenhänge mit den Burnout-Dimensionen festgestellt. Dabei hatte es den Anschein als würden sich *diszipliniäre Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern* besonders auf die *emotionale Erschöpfung* und die *Depersonalisation* von Sportlehrkräften auswirken. Außerdem führten *unangemessene curriculare Vorgaben* zu erhöhter *Depersonalisation* und körperlich beanspruchte Lehrpersonen fühlten sich tendenziell emotional erschöpfter. Grundsätzlich waren die Befragten jedoch nicht Burnout gefährdet. Wie auch schon Maslach et al. (1997) erwähnte, verfügten die Männer über eine höhere Depersonalisation als Frauen, wobei beide Werte als eher geringe einzustufen waren. Dienstältere waren ebenfalls offener gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Wider Erwarten fühlten sich Sportlehrerinnen gleichermaßen emotional erschöpft wie Sportlehrer. Die weiblichen Lehrpersonen verfügten über eine etwas höhere persönliche Leistungsfähigkeit. Teilnehmerinnen und Teilnehmer deren Freude am Unterrichten im Zweit- oder Drittfach mehr Freude bereitete, waren emotional erschöpfter. Für die AVEM-Skalen nach Schaarschmidt (2005a) *offensive Problembewältigung*, *Lebenszufriedenheit* sowie *Resignationstendenz bei Misserfolgen* ergaben sich signifikante Zusammenhänge mit Burnout.

Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine hohe autonome Motivation für ihre unterrichtende Tätigkeit verfügten, verspürten ein geringes Belastungsempfinden. Der korrelierende Effekt der beiden Persönlichkeitsmerkmale auf Burnout lässt sich insofern interpretieren, dass ihr Vorherrschen einen positiven Einfluss auf die Entstehung ausgebrannter Zustände hat. Sportlehrerinnen verfügten über eine höhere autonome Motivation als Sportlehrer. Die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse erwies sich in Hinblick auf die Burnout-Dimensionen *persönliche Leistungsfähigkeit* und *Depersonalisation* als vorteilhaft. Personen, die sich selbst als kompetent einschätzten, waren offener und zugänglicher. Hinsichtlich der Kompetenz und den spezifischen Unterrichtsstressoren konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Sportlehrerinnen und Sportlehrer fortgeschrittenen Alters fühlten sich im Kollegium sozial eingebundener. Für Lehrkräfte, die sich nicht als Teil der Gruppen sahen, fühlten sich aufgrund diszipliniärer Schwierigkeiten und Leistungsbeurteilungsprobleme erheblich belastet. Das Bedürfnis nach Autonomie erwies sich als vorteilhafter Persönlichkeitsfaktor gegen Belastungen und Burnout im Sportlehrerberuf. So sind autonome Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit weniger

Schwierigkeiten in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen konfrontiert oder fühlen sich aufgrund problematischen Schülerinnenverhalten oder Schülerverhalten kaum betroffen.

Personen, die ihren Arbeitsaufwand auf das Notwendigste reduzierten, fühlten sich tendenziell stärker belastet. Außerdem erzielten sie hohe Werte hinsichtlich Burnout. Ebenso korrelierte die Zielorientierung mit den einzelnen Maslach-Skalen. Annäherungsleistungszielorientierte Lehrpersonen waren gegenüber ihren Lernenden kaum distanziert. Währenddessen waren sie sich ihren eigenen Fähigkeiten bewusst und stellten ihr eigenes Wissen und Können im Unterricht unter Beweis. Personen, die ihre Inkompetenz verbargen, erwiesen sich als distanzierter und emotional erschöpfter. Für die Vermeidungsleistungszielorientierung und die Annäherungsleistungszielorientierung ergaben sich dieselben Zusammenhänge mit den Unterrichtsstressoren. Jedoch fühlten sich Lehrpersonen, die ihr Wissen und Können unter Beweis stellten, sowie Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Inkompetenz verbargen, durch inadäquate räumliche Bedingungen oder unangemessene curriculare Vorgaben kaum belastet.

Obwohl erwähnenswerte Einflüsse von motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen auf Belastungsfaktoren und Burnout festgestellt wurden, sollten diese Effekte zukünftig basierend auf größeren Stichprobenumfängen untersucht werden. Da bei dieser Umfrage nur insgesamt 155 Sportlehrerinnen und Sportlehrer aus allen Bundesländern teilnahmen, lassen sich trotzdem keine Schlüsse auf die Grundgesamtheit schließen. Die Persönlichkeitsmerkmale autonome Motivation sowie Selbstwirksamkeitserwartung und deren prädikative Wirkung auf Belastungen und Burnout im Sportlehrerberuf bieten sich besonders für weitere Untersuchungen zu dieser Thematik an.

Erklärungen weshalb Sportlehrkräfte dieser Untersuchung im Gegensatz zu anderen Studien kaum von Unterrichtsstressoren und Burnout betroffen sind, wären erstrebenswert. Dabei wäre ein Vergleich verschiedener internationaler Schulsysteme von starkem Interesse. Dafür bieten bereits vorhandene Vergleichswerte aus verschiedensten Ländern eine gute Basis (Israel: Fejgin et al., 1995; Deutschland, China: Schmitz et al., 2000; USA: Maslach, 2001; Singapur: Smith, Wai Leng, 2003; Türkei, Schweden: Öztürk, 2011; uvm.). Beispielsweise konnten Schmitz et al. (2000) in einem direkten Vergleich einen nachweislichen Unterschied zwischen dem Belastungsempfinden von chinesischen und deutschen Lehrpersonen feststellen.

Darüber hinaus wäre verstärkter, der Einfluss soziodemographischer Daten auf das Belastungsempfinden von Lehrpersonen zu klären. Ein Schultypen- oder Zweifächervergleiche könnte ebenfalls neue Erkenntnisse bringen. Ebenso ist der Effekt gesellschaftlicher Anerkennung, auf die Entstehung von Burnout bei Sportlehrkräften zu klären. Da der vorhin genannte Faktor immerzu in Verbindung mit dem Lehrberuf gebracht wird und als mögliche Einflusskomponente dargestellt wird.

Literaturverzeichnis

Abele, E. A. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), S. 107-118.

Allianz Versicherung. (2017, 22. Februar). *Wie gestresst ist Österreich?* Zugriff am 1. März 2017 unter: https://www.allianz.at/v_1487690464000/ueber-allianz/media-newsroom/news/aktuelle-news/pa-download/20170222pg-allianz-stressstudie.pdf

Aelterman, N., Cardon, G., Haerens, L., Tallir, I. B., Van den Berghe, L. & Vansteenkiste, M. (2013). Emotional Exhaustion and Motivation in Physical Education Teachers. A Variable Centered and Person-Centered-Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, S. 305-320.

Andreitz, I., Müller, F. H. & Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation. Ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgojne Znanosti*, 10 (1), S. 39-60.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006), Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, S. 682-690.

Bachmann, K. (1999). Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Bakker, A. B., Hakanen, J.J. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, S. 495-513.

Bauer, J., Buhl-Grießhaber, V., Frommhold, M., Hack, A., Müller, U., Pfeifer, R., Scheuch, K., Seibt, R., Unterbrink, T., Wesche, H. & Wirsching, M. (2007). Burnout and effort-reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), S. 433-441.

Ben-Sira, D., Ephraty, N. & Fejgin, N. (1995). Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, S.64-78.

Binder, K. & Cramer, C. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, S. 101-123.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterrichten. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), S. 279-299.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), S. 51-67.

Blanchard, C. M., Pelletier, L. G., Taylor, S., Tremblay, M. A., & Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale. It's a Value for Organizational Psychology Research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41 (4), S. 213-226.

Brand, R. & Miethling, W.-D. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum*, 16 (1), S. 48-66.

Brudik, M. (2011). Professional Burnout in Female and Male Physical Education Teachers. A Four-Phase Typological Model. *Human Movement*, 12 (2), S. 188-195.

Buchwald, P., Ringeisen, P. & Schwarzer, C. (2008). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag.

Butler, R., Dickhäuser O. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), S. 120-126.

Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung – zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe*. 5, überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, Verlag.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, S. 645-673.

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.

Cropley, M., Griffith, J. & Steptoe, A. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, S. 517-531.

Davazoglou, A.M., Kokkinos, C.M. & Panayiotou, G. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in Schools*, 42(1), S. 79-89.

Deci, E. L., Pelletier, L. G., Ryan, R. J. & Vallerand, R. J. (1991). Motivation and Education. The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), S. 325-346.

Deci, E. L. & Ryan, R. J. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238.

Deci, E. L. & Ryan, R. J. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), S. 68-78.

Deci, E. L. & Ryan, R. J. (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), S. 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. J. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. In E. L. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. J. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.

De Witte, H., Lens, W., Soenens, B., Van den Broeck, A. & Vansteenkiste, M. (2010). Capturing Autonomy, Competence and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, S. 981-1002.

Dickhäuser, O., Kröner, S. & Tönjes, B. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), S. 151-160.

Dickhäuser, O. & Tönjes, B. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(2), S. 79-86.

Dorsemaggen, C. & Krause, A. (2014). *Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung*. In Bennewitz, H., M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987-1009). Münster: Waxmann.

Dowson, M., Fernet, C., Guay, F., Marsh, H. & Senécal, C. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), S.256-279.

Ehrlich, I., Fejgin, N. & Talmor, R. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 1(1), S. 29-50.

Fischer, A. W. & Schaarschmidt, U. (1995). *Ergebnisse II: Darstellung und Analyse des Belastungserlebens – Teil 3, 4 und 5 der Untersuchung*. In F. Lechner (Hrsg.), *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen* (S. 52-92). Wien: Studien-Verlag.

Fischer, A. W. & Schaarschmidt, U. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), S. 151 – 163.

Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt. Die Krise der Erfolgreichen*. München: Kindler.

Garske, U. & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht*, 11, S. 329–340.

Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers. *Methodological and Theoretical Analysis*, 68(1), S. 61-99.

Hacker, W. & Richter, P. (1998). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zu Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6(2), S. 35-45.

Hennig, B. (2004). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Eine psychophysiologische Feldstudie*. Freiburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Jackson, S. E., Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory*. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: A book of resources* (S. 191-218). Lanhan, Md.: The Scarecrow Press.

Käser, U. & Wasch, J. (2011) Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Evaluation theoretischer Erklärungsmodelle. *Bildung und Erziehung*, 64(3), S. 325-341.

Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zum Stand der empirischen Forschung*. In Bennewitz, H., M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 1014-1022). Münster: Waxmann.

Kokkions, C. M. (2006). Factor structure psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, S. 25-33.

Kremer, P., Spittle, M. & Sullivan, S. (2015). Burnout in Secondary School Physical Education Teaching. *Physical Education and Sport*, 13(1), S. 33-43.

Kunter, M. (2014). *Forschung zur Lehrermotivation*. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 699-711). Münster: Waxman.

Kumar, V. (2014). A study of job stress of secondary school physical education teachers in relation to their gender and type of schools. *International Referred and Peer Reviewed Online Research Journal*, S. 1-5.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978) A model of teacher stress. *Educational studies*, 4, S. 1-6.

Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.

Leiter, M. P., Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, S. 397-422.

Leng, G. W. & Smith, D. (2003). Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, S. 203-218.

Maroon, I. (2008). *Burnout bei Sozialarbeitern*. Theorie und Interventionsperspektiven. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, S. 23-40.

Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen. Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichen Druck*. (Schriften zur pädagogische Psychologie, 61). Hamburg: Dr. Kovac.

Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum*, 16(1), S. 48-67.

Moslehi, M., Saiari, A. & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Science*, 15, S. 1786-1791.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation. Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, S. 328-446.

Nickenig, J. (2014). *Mitarbeitermotivation in der Wissenschaft am Beispiel des Leibniz-Instituts für Agrartechnik Potsdam-Bornim e. V.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ogul, A. & Tinazci, C. (2008). Burnout and job satisfaction levels of physical education teachers. A gender difference approach. *Paper presented at the 13th annual congress of the ECSS*. S. 9-12.

Öztürk, G. (2011). *Public Primary School Teacher's Perceptions of Their Working Conditions and Job Stress. Cases from Istanbul and Stockholm*. Stockholm: Institute of International Education, Report 121.

Reit, V., Simon, A. & Zajonth, Y. (2013). Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), S. 8-26.

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 2-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rothland, M. (2013). *Beruf: Lehrer/ Lehrerin – Arbeitsplatz. Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schaarschmidt, U. (2003). Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf. *Wirtschaft und Erziehung*, 2, S. 8–21.

Schaarschmidt, U. (2005a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. (2005b). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54, S. 132-140.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn. A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), S. 257-27.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation – SELLMO*. Göttingen: Hogrefe.

Smith, D. & Wai Leng, G. (2003). Prevalence Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, S. 203-218.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, S. 12-25.

Schmitz, G.S., Schwarzer, R. & Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), S. 309-326.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.

Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Marburg: Tectum Verlag.

Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier Verlag.

Voß, R. (2005). *Unterricht ohne Belehrung*. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (S. 40-62). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Burnout Modell nach Cherniss (vgl. Van Dick, 1999, S.69)	33
Abbildung 2: Gesamtüberblick des Motivationskontinuums (Deci, Ryan, 2000, S. 72).....	46
Abbildung 3: Kreisdiagramm Geschlecht	65
Abbildung 4: Streudiagramm Alter & Abschluss Hochschulstudium	66
Abbildung 5: Schulstandort in Bundesländer der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	67
Abbildung 6: Balkendiagramm Schultypen.....	68
Abbildung 7: Balkendiagramm Stundenreduktion im Zusammenhang mit dem Geschlecht.....	71
Abbildung 8: Balkendiagramm Einschätzung Freude im Fach Bewegung und Sport im Zusammenhang mit dem Geschlecht	72
Abbildung 9: Boxplot Persönliche Leistungsfähigkeit.....	75
Abbildung 10: eigene Darstellung: Linien-Histogramm (oben), Kontinuum Motivation (Deci, Ryan, 2000, S.72).	80
Abbildung 11: Histogramm mit Normalverteilungskurve der Vermeidungszielorientierung.....	87
Abbildung 12: Streudiagramm LA & CV	95
Abbildung 13: Histogramm mit Normalverteilungskurve der offensiven Problembewältigung (OP)	104

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durchschnittliche Klassenanzahl AHS und NMS	69
Tabelle 2: Durchschnittliche Schüleranzahl pro Schultyp	70
Tabelle 3: Zusammenhänge MBI (Maslach-Burnout-Inventory).....	76
Tabelle 4: Unterschiedsprüfung Burnout-Dimensionen und Stundenreduktion (Gruppenvariable)	77
Tabelle 5: Zusammenhang MBI & W-SDI	81
Tabelle 6: Zusammenhang MBI & Selbstwirksamkeitserwartung	82
Tabelle 7: Zusammenhang MBI & Grundbedürfnisse	84
Tabelle 8: Zusammenhang MBI & Leistungszielorientierung	88
Tabelle 9: Zusammenhang MBI & Arbeitsvermeidung	89
Tabelle 10: Unterschiedsprüfung Zielorientierung und Arbeitsvermeidung mit Freude am Unterrichten (Gruppenvariable)	90
Tabelle 11: Abkürzungen Unterrichtsstressoren	92
Tabelle 12: Zusammenhang MBI & Unterrichtsstressoren.....	93
Tabelle 13: Unterschiedsprüfung Unterrichtsstressoren mit Freude am Unterrichten (Gruppenvariable).....	96
Tabelle 14: Unterschiedsprüfung Unterrichtsstressoren mit Stundenreduktion (Gruppenvariable)	97
Tabelle 15: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & W-SDI	98
Tabelle 16: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Selbstwirksamkeitserwartung	99
Tabelle 17: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Grundbedürfnisse	100
Tabelle 18: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Leistungszielorientierungen	101
Tabelle 19: Zusammenhang Unterrichtsstressoren & Arbeitsvermeidung	102
Tabelle 20: Abkürzungen AVEM	103
Tabelle 21: Zusammenhang MBI & AVEM.....	106
Tabelle 22: Zusammenhänge Autonome Motivation mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen .	108

Anhang

Online-Fragebogen

Persönliche Einschätzungen und Bewertungen diverser Unterrichts- & Lebenssituationen

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

vielen Dank für Ihr Interesse an der Studie und für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme.

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

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

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

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

Bei etwaigen Rückfragen wenden Sie sich bitte an Lisa Wiesbauer (lisawiesbauer@gmx.at) oder Björn Krenn (bjoern.krenn@univie.ac.at).

Vielen Dank!

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

	<i>Freies Antwortfeld</i>
Freude	Bitte bewerten Sie folgende zwei Aussagen nach Ihrem subjektiven Empfinden: Mir bereitet das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude als das Unterrichten meines anderen Faches (bzw. meiner anderen Fächer). Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= stimme gar nicht zu; A7= stimme sehr zu
Stundenreduktion	Im Laufe meiner bisherigen Unterrichtskarriere hat sich das Stundenausmaß von Bewegung und Sport im Verhältnis zu meinem Zweifach/ anderen Fächern... Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= ...deutlich verringert; A7= ...deutlich erhöht
Schultyp	An welchem Schultyp unterrichten Sie? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: A1= AHS; A2= NMS; Sonstige= <i>Freies Antwortfeld</i>
Schulstufe	Welche Schulstufen unterrichten Sie aktuell? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: A1= Unterstufe; A2= Oberstufe
Bundesland	In welchem Bundesland unterrichten Sie? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: A1= Burgenland; A2= Kärnten; A3= Niederösterreich; A4= Oberösterreich; A5= Salzburg; A6= Steiermark; A7= Tirol; A8= Vorarlberg; A9= Wien
Einwohnerzahl	Einwohnerzahl des Schulortes an dem ich unterrichte: (ca.) Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein: <i>Freies Antwortfeld</i>
Anzahl SÜS	Anzahl der SchülerInnen an meiner Schule: (ca.) Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein: <i>Freies Antwortfeld</i>

Persönliches Empfinden im Berufsalltag

(MBI 1-22;
LA= reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit;
EE = Emotionale Erschöpfung,
DP= Depersonalisierung)

Wie oft erleben Sie das beschriebene Gefühl/ die beschriebene Situation)

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten für jeden Punkt aus:

A1= nie; A6= sehr oft

Item LA_1: Es gelingt mir gut, mich in meine SchülerInnen hineinzusetzen.

Item LA_2: Mit den Problemen meiner SchülerInnen kann ich sehr gut umgehen.

Item LA_3: Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.

Item LA_4: Ich fühle mich voller Tatkraft.

Item LA_5: Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen SchülerInnen herzustellen.

Item LA_6: Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen SchülerInnen intensiv gearbeitet habe.

Item LA_7: Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.

Item LA_8: Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.

Item EE_1: Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.

Item EE_2: Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.

Item EE_3: Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.

Item EE_4: Den ganzen Tag mit SchülerInnen zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.

Item EE_5: Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.

Item EE_6: Meine Arbeit frustriert mich.

Item EE_7: Ich glaube, ich arbeite zu hart.

Item EE_8: Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.

Item EE_9: Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.

Item DP_1: Ich glaube, ich behandle SchülerInnen zum Teil ziemlich unpersönlich.

Item DP_2: Seit ich LehrerIn bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.

Item DP_3: Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.

Item DP_4: Bei manchen SchülerInnen interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.

Item DP_5: Ich habe den Eindruck, die SchülerInnen geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.

Unterrichtsstressoren

(23; DISZ = Mangelnde Disziplin der Schülerinnen & Schüler;
RB = Inadäquate räumliche Bedingungen;
MOT= Motivations- und Benotungsprobleme;
CV = Unangemessene curriculare Vorgaben;
OR GK= Probleme in der Interaktion mit Kollegen;
KB= Körperliche Beanspruchungen)

Im Folgenden werden Aussagen über spezifische Situationen im Sportunterricht gemacht. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Situationen erleben. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (nie – ständig) abstufen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

A1= nie; A6= ständig

Item DISZ01: Einzelne SchülerInnen stören den Sportunterricht erheblich durch ihr aggressives Verhalten.

Item DISZ02: Der Unterricht leidet durch Konflikte zwischen den SchülerInnen.

Item DISZ03: Die mangelnde Disziplin in der Klasse macht einen geregelten Unterricht unmöglich.

Item DISZ04: SchülerInnen halten sich nicht an Abmachungen.

Item RB01: Die räumlichen Verhältnisse lassen einen vernünftigen Unterricht nicht zu.

Item RB02: Es fehlen Geräte, um einen vernünftigen Sportunterricht zu machen.
 Item RB03: Ich kann bestimmte Sportarten aufgrund der räumlichen Verhältnisse nicht anbieten.
 Item MOT01: Einzelne SchülerInnen protestieren gegen meine Benotung.
 Item MOT02: Die SchülerInnen nehmen nur lustlos am Sportunterricht teil.
 Item MOT03: SchülerInnen machen mir Vorwürfe, weil sie keine Fortschritte machen.
 Item MOT04: Einzelne SchülerInnen fühlen sich ungerecht bewertet.
 Item MOT05: Die Mehrzahl der SchülerInnen ist im Sportunterricht nicht ganz bei der Sache.
 Item CV01: Der im Lehrplan vorgesehene Stoff überfordert die SchülerInnen.
 Item CV02: Einige Vorgaben des Lehrplans lassen sich im Unterricht nicht umsetzen.
 Item CV03: Der Stoff des Lehrplans stimmt nicht mit den Wünschen der SchülerInnen überein.
 Item CV04: Ein Großteil der SchülerInnen erreicht die curricularen Vorgaben nicht.
 Item ORGK01: Notwendige Absprachen mit KollegInnen erfolgen zu spät.
 Item ORGK02: Organisatorische Absprachen mit KollegInnen werden ad hoc getroffen.
 Item ORGK03: Ich erfahre erst zu Unterrichtsbeginn von KollegInnen, welche Unterrichtsmittel (Geräte, Bälle, etc.) ich einsetzen kann.
 Item ORGK04: Ich muss meinen Sportunterricht wegen unvorhersehbarer Dinge spontan umstellen.
 Item KB01: Bestimmte Übungen lasse ich lieber von SchülerInnen vormachen.
 Item KB02: Beim Vormachen gerate ich außer Atem.
 Item KB03: Nach dem Sportunterricht ist meine Stimme ziemlich angegriffen.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster

(AVEM 1-24;

DF= Distanzierungsfähigkeit;

OP= *offensiven Problembewältigung*;

LZ= *Lebenszufriedenheit*;

RT= *Resignationstendenz bei Misserfolg*)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihr subjektives Erleben und Verhalten im Kontext von Arbeit. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft völlig zu – trifft überhaupt nicht zu) abstufen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

A1= trifft überhaupt nicht zu; A6= trifft völlig zu

Item DF01: Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.
 Item DF02: Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.
 Item DF03: Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
 Item DF04: Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.
 Item DF05: Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.
 Item DF06: Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.
 Item OP01: Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.
 Item OP02: Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht“!
 Item OP03: Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.
 Item OP04: Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.
 Item OP05: Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte entwickeln.
 Item OP06: Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strengere mich umso mehr an.

Item LZ01: Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.
 Item LZ02: Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.
 Item LZ03: Ich habe allen Grund meine Zukunft optimistisch zu sehen.
 Item LZ04: Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.
 Item LZ05: Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.
 Item LZ06: Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.
 Item RT01: Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
 Item RT02: Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.
 Item RT03: Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.
 Item RT04: Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.
 Item RT05: Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.
 Item RT06: Wenn ich irgendwo versagt hab, kann mich das ziemlich mutlos machen.

Unterrichtsgestaltung

Inwiefern treffen Sie die angeführten Aussagen auf Sie zu. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft völlig zu – trifft überhaupt nicht zu) abstufen.
 Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:
 A1= trifft überhaupt nicht zu; A5= trifft völlig zu

Item LP01: Der neue Lehrplan in Bewegung und Sport lässt mir nur wenige Freiheiten im Unterricht.
 Item LP02: Der neue Lehrplan in Bewegung und Sport ist eine bedeutsame Orientierungshilfe für meine Unterrichtskonzeption.
 Item LP03: Ich empfinde den neuen Lehrplan im Fach Bewegung und Sport als starres und rigides Gebilde.
 Item K01: Meine Unterrichtskonzeption in Bewegung und Sport entspricht zu großen Teilen denen meiner KollegInnen.
 Item K02: Ich hole mir von meinen FachkollegInnen Feedback zu meinem Unterrichtskonzept in Bewegung und Sport.
 Item K03: Ich stimme mich mit meinen FachkollegInnen hinsichtlich unserer Unterrichtskonzeption ab.
 Item DS01: Ich stimme mich mit dem/der DirektorIn hinsichtlich meiner Unterrichtskonzeption ab.
 Item DS02: Der Bewegungs- und Sportunterricht genießt an unserer Schule ein hohes Ansehen.
 Item DS03: Der/die DirektorIn zeigt ein klares Interesse an meiner Unterrichtskonzeption in Bewegung und Sport.
 Item DS04: Der/die DirektorIn identifiziert sich mit dem Fach Bewegung und Sport.

Einkommen

Wie gestaltet sich Ihr monatliches Einkommen (Nettoangaben)?
 Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

A1= Diese Frage möchte ich nicht beantworten; A2= < 1.499€; A3= 1.500 – 1.999€; A4= 2.000 – 2.499€; A5=

2.500 – 2.999€; A6= 3.000 – 3.499€; A7= 3.500 – 3.999€; A8= > 4.000€

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:
Ich empfinde mein monatliches Einkommen als LehrerIn als:

A1= unangemessen; A7= angemessen

Gesellschaftlicher Rahmen

Inwiefern treffen die angeführten Aussagen auf Sie zu. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft nicht zu – trifft sehr zu) abstufen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

A1= trifft nicht zu; A5= trifft sehr zu

Item AnGe1: Die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs empfinde ich als sehr hoch.

Item AnGe2: SchülerInnen haben vor dem Berufsbild LehrerIn gebührenden Respekt.

Item AnGe3: Die Eltern der SchülerInnen haben vor dem Berufsbild LehrerIn geringen Respekt.

Item AnGe4: Die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs nimmt stetig ab.

Item AnGe5: Der Bewegungs- und Sportunterricht genießt eine zu geringe gesellschaftliche Anerkennung.

Item AnGe6: Der Arbeitsaufwand von LehrerInnen wird gesellschaftlich unterschätzt.

Item AnGe7: Im außerschulischen Umfeld muss ich meine Lehrberufstätigkeit immer wieder verteidigen und rechtfertigen.

Item AnPo1: Die politischen Diskussionen der letzten Jahre haben dem Ansehen des Lehrberufs geschadet.

Item AnPo2: Die politischen Entscheidungen der letzten Jahre zum LehrerInnen-Dienstrecht gehen in eine gute Richtung.

Item AnPo3: Ich habe das Gefühl, dass Aussagen einzelner PolitikerInnen ein schlechtes Image der LehrerInnen begünstigen.

Item AnMe1: Ich habe das Gefühl, dass von LehrerInnen erwartet wird, mehr und mehr Erziehungsarbeit zu leisten.

Item AnMe2: Ich habe das Gefühl, dass in der medialen Berichterstattung ein Bildungsauftrag mit einem Erziehungsauftrag gleichgesetzt wird.

Item AnMe3: Ich denke, dass die Medien häufig versuchen, LehrerInnen für soziale Missstände verantwortlich zu machen.

Item AnMe4: Gesellschaftliche Probleme werden medial häufig auf dem Rücken der LehrerInnen ausgetragen.

Item Im1: Das öffentliche Bild des Lehrberufs wird durch wenige schwarze Schafe unter den KollegInnen in Mitleidenschaft gezogen.

Item Im2: Ich habe das Gefühl, dass sich einige meiner KollegInnen weniger Mühe im Unterricht geben als ich.

Item Im3: Die durchschnittliche Unterrichtsqualität von LehrerInnen in Österreich an AHS und NMS beurteile ich als sehr hoch.

Item Im4: Viele meiner KollegInnen erscheinen mir ausgebrannt und arbeitsmüde.

Item Im5: Ich denke die Motivation zu unterrichten nimmt bei einigen meiner KollegInnen mit dem Alter ab.
Item Zu1: Ich würde mir wünschen, mit meinem Lehramtsstudium auch weitreichendere Berufsmöglichkeiten zu erhalten.
Item Zu2: Ein Jobwechsel erscheint mir jederzeit als eine Option.
Item Zu3: Ich würde mich darüber freuen, eines Tages DirektorIn an einer Schule zu werden.
Item Zu4: Die Vorstellung, bis zu meiner Pensionierung als LehrerIn zu arbeiten, schüchtert mich ein.
Item Ge2: Für meinen Arbeitsaufwand im Lehrberuf fühle ich mich unterbezahlt.

Selbstwirksamkeitserwartung
(SBW 1-10)

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an!
Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:
A1= stimmt nicht; A4= stimmt genau

Item SW_1: Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
Item SW_2: Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
Item SW_3: Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
Item SW_4: In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
Item SW_5: Auch bei überraschenden Ergebnissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
Item SW_6: Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
Item SW_7: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
Item SW_8: Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
Item SW_9: Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
Item SW_10: Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

<p>Erfüllung der Grundbedürfnisse (W-BNS 1-12; A= Autonomie; K= Kompetenz; SE= Soziale Eingebundenheit)</p>	<p>Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an! Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft voll zu – trifft gar nicht zu) abstufen. <i>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</i> A1= trifft gar nicht zu; A5= trifft voll zu</p> <p>Item WBNS_A1: Die Aufgaben, die ich bei der Arbeit ausübe, entsprechen dem, was ich wirklich tun möchte. Item WBNS_A2: Ich habe das Gefühl, dass ich bei meiner Arbeit ‚ich selbst‘ sein kann. Item WBNS_A3: Ich kann meine Arbeit so ausüben, wie sie meiner Meinung nach am besten ist. Item WBNS_A4: In meiner Arbeit fühle ich mich gezwungen, Dinge zu tun, die ich nicht tun möchte. Item WBNS_K1: Ich bin gut in Dingen, die ich bei meiner Arbeit tue. Item WBNS_K2: Ich fühle mich kompetent bei meiner Arbeit. Item WBNS_K3: Ich habe das Gefühl, dass ich selbst schwierige Aufgaben bei der Arbeit bewältige. Item WBNS_K4: Ich habe Zweifel, ob ich meine Arbeit vernünftig verrichte. Item WBNS_SE1: Einige Leute, mit denen ich zusammenarbeite, sind gute Freunde von mir. Item WBNS_SE2: Ich fühle mich oft alleine, wenn ich mit meinen KollegInnen zusammen bin. Item WBNS_SE3: Bei der Arbeit kann ich mit Leuten über private und dienstliche Dinge reden, die mich wirklich beschäftigen. Item WBNS_SE4: Bei der Arbeit fühle ich mich als Teil einer Gruppe.</p>
<p>Autonome Motivation (WEIMS 1-12; IDEN= identifizierte Motivation; EXT= externe Regulation; AMO= Amotivation; IM= intrinsische Motivation; INTEG= integrierte Motivation; INTRO= introjierte Motivation)</p>	<p>Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Fragestellungen Gründe darstellen, aus denen Sie derzeit Ihre Arbeit ausüben. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft voll zu – trifft gar nicht zu) abstufen. <i>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</i> A1= trifft gar nicht zu; A5= trifft voll zu</p> <p>Item IDEN_1: Weil dies die Art von Arbeit ist, die ich gewählt habe, um eine bestimmte Lebensweise zu führen. Item IDEN_2: Weil ich diese Art der Arbeit gewählt habe, um meine Karriereziele zu erreichen. Item EXT_1: Wegen des Einkommens, das sie mir bietet. Item EXT_2: Weil mir diese Arbeit Sicherheit bietet. Item AMO_1: Die Frage stelle ich mir auch. Ich scheine nicht in der Lage zu sein, die wichtigen Aufgaben zu bewältigen, die mit meiner Arbeit verbunden sind. Item AMO_2: Ich weiß nicht warum, wir haben unzureichende Arbeitsbedingungen. Item IM_1: Weil es mir viel Freude bereitet, neue Dinge zu lernen. Item IM_2: Weil ich die Befriedigung verspüre, wenn ich erfolgreich schwierige Aufgaben löse. Item INTEG_1: Weil sie ein wesentlicher Teil von mir geworden ist. Item INTEG_2: Weil diese Arbeit Teil meines Lebens ist. Item INTRO_1: Weil ich erfolgreich in meiner Arbeit sein möchte. Wenn das nicht so wäre, wäre mir das sehr</p>

	<p>unangenehm. Item INTRO_2: Weil ich sehr gut in meiner Arbeit sein möchte, sonst wäre ich enttäuscht.</p>
<p>Leistungszielorientierung (1-13; A= Annäherungsleistungszielorientierung; V= Vermeidungsleistungszielorientierung)</p>	<p>Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft voll zu – trifft gar nicht zu) abstufen. In meinem Unterricht geht es mir darum,...</p> <p><i>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</i> A1= trifft gar nicht zu; A5= trifft voll zu</p> <p>Item A_1: ... zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann. Item A_2: ... die Anforderungen des Lehrberufs besser zu schaffen als meine KollegInnen. Item A_3: ... besseres Feedback von SchülerInnen/Eltern zu bekommen als andere. Item A_4: ... dass andere denken, dass ich es beherrsche, zu unterrichten. Item A_5: ... das, was ich pädagogisch kann und weiß, auch zu zeigen. Item A_6: ... dass die anderen merken, dass ich schwierige Unterrichtssituationen (z.B. SchülerInnen verweigern die Mitarbeit) gut meistere. Item V_1: ... dass die SchülerInnen/KollegInnen nicht denken, ich sei „keine gute Lehrperson“. Item V_2: ... mich nicht vor der Klasse zu blamieren (z.B. eine Problemklasse nicht in den Griff zu bekommen.) Item V_3: ... dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe. Item V_4: ... nicht zu zeigen, falls ich weniger pädagogisch geschickt bin als andere. Item V_5: ... auf Problemverhalten von SchülerInnen nicht falsch zu reagieren. Item V_6: ... nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber den SchülerInnen aufzufallen. Item V_7: ... nicht zu zeigen, wenn mir Anforderungen im Unterricht schwerer fallen als meinen KollegInnen.</p>
<p>Arbeitsvermeidung (7; ABV= Arbeitsvermeidung)</p>	<p>Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft voll zu – trifft gar nicht zu) abzustufen. In meiner Tätigkeit als LehrerIn geht es mir darum,...</p> <p><i>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</i> A1= trifft gar nicht zu; A5= trifft voll zu</p> <p>Item ABV_1: ... keine schwierigen Unterrichtssituationen zu haben. Item ABV_2: ... zu Hause keine übrig gebliebenen Arbeiten mehr erledigen zu müssen. Item ABV_3: ... keine schwierigen Fragen zu beantworten. Item ABV_4: ... nicht so schwer zu arbeiten. Item ABV_5: ... dass die Arbeit leicht ist. Item ABV_6: ... Tätigkeiten, die viel Arbeit machen, nicht selber erledigen zu müssen. Item ABV_7: ... den Arbeitsaufwand immer gering zu halten.</p>

