



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

## „Auswirkung ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale und Belastungsfaktoren auf die Entstehung von Burnout im Sportlehrerberuf“

verfasst von / submitted by

Stefanie Renner

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 190 482 333

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

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport UF Deutsch

Betreuer / Supervisor:

Univ. Ass. Mag. Dr. Clemens Ley

mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Björn Krenn





# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Forschungsinteresse .....	1
2. Stress, Beanspruchung und Belastung .....	3
2.1. Individuelle Bewertung.....	4
2.2. Innere Stressgenese.....	5
3. Sportlehrberuf.....	8
3.1. Belastungen im Außen .....	8
3.2. Bealstungen im Inneren.....	11
3.3. Typisierung von Belastungsempfinden .....	14
3.4. Durchwachsene Karrieren .....	14
3.4.1. Altersunterschiede und zeitliche Phänomene .....	16
3.4.2. Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	18
3.4.3. Stundenanzahl.....	19
3.4.4. Ressourcen .....	19
4. Burnout-Syndrom.....	20
4.1. Definition und Eingrenzung.....	20
4.2. Symptomatik.....	23
4.3. Messung von Burnout.....	24
4.3.1. Emotionale Erschöpfung.....	25
4.3.2. Depersonalisation .....	25
4.3.3. Leistungs(un)zufriedenheit.....	25
4.4. Phasenverlauf.....	26
4.5. Burnout und Sportlehrberuf.....	27
4.6. Entstehungsbedingungen von Burnout.....	28
5. Burnout und Persönlichkeitsfaktoren.....	31
5.1. Selbstkonzeptklarheit.....	31
5.2. Physisches Selbstkonzept .....	33
5.3. Selbstwert.....	36
5.4. Athletische Identität .....	39
5.5. Perfktionismus .....	43
6. Forschungslücke und Hypothesen.....	46
7. Methodik.....	49
7.1. Auswahl und Begründung der Erhebungsmethode.....	49
7.2. Durchführung der Fragebogenerhebung.....	49

7.3.	Aufbau des Fragebogens.....	50
7.4.	Nennung der Skalen.....	50
7.4.1.	Maslach Burnout Inventory (MBI).....	51
7.4.2.	Unterrichtssituationen.....	52
7.4.3.	AVEM.....	53
7.4.4.	Selbstkonzeptklarheitsskala (SKK).....	54
7.4.5.	Physisches Selbstkonzept (PSK).....	54
7.4.6.	Rosenbergskala (Selbstwert).....	56
7.4.7.	Athletische Identität (AIMS-D).....	56
7.4.8.	Perfektionismus (FMPS-D).....	57
7.5.	Stichprobenbeschreibung.....	59
7.5.1.	Alter und Geschlecht.....	59
7.5.2.	Beziehungsstatus.....	60
7.5.3.	Kinder.....	61
7.5.4.	Bundesländer.....	61
7.5.5.	Schultypen.....	62
7.5.6.	Berufliche Angaben.....	63
7.6.	Statistische Auswertung.....	68
8.	Deskriptive Statistik.....	69
8.1.	Maslach Kennwerte.....	69
8.2.	Prüfung der Forschungshypothesen.....	72
8.2.1.	Hypothese 1: Burnout und Selbstkonzeptklarheit.....	72
8.2.2.	Hypothese 2: Burnout und Physisches Selbstkonzept.....	74
8.2.3.	Hypothese 3: Burnout und Athletische Identität.....	77
8.2.4.	Hypothese 4: Burnout und Selbstwert.....	78
8.2.5.	Hypothese 5: Burnout und Perfektionismus.....	83
8.2.6.	Hypothese 6: Burnout und Widerstandsressourcen.....	88
8.2.7.	Hypothese 7: Burnout und den Stressoren in BuS.....	92
8.2.8.	Hypothese 8: Körperliche Belastung, Physisches Selbstkonzept und Athletischer Identität.....	98
8.2.9.	Hypothese 9: Lebenszufriedenheit, Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert.....	100
9.	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	102
9.1.	Diskussion.....	102
9.2.	Limitationen dieser Studie.....	108
9.3.	Fazit und Ausblick.....	109
10.	Literaturverzeichnis.....	112

11.	Tabellenverzeichnis.....	121
12.	Abbildungsverzeichnis.....	122
13.	Anhang.....	123
14.	Curriculum Vitae.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
15.	Eidesstattliche Erklärung.....	129

# 1. EINLEITUNG UND FORSCHUNGSINTERESSE

Der Begriff „Burnout“ ist mittlerweile ein weitverbreitetes Phänomen, welches im öffentlichen Diskurs kontrovers gehandelt wird. Burnout meint einen Zustand der Erschöpfung, des Ausgebrannt-Seins. Herbert Freudenberger, ein Psychoanalytiker, prägte diesen Begriff erstmals 1973, der die negativen Effekte einer Überlastung mit „emotionaler Erschöpfung, innerer Distanzierung und Leistungsabfall“ beschreibt. Zu dieser Zeit wurde Burnout als „Stresssyndrom der helfenden Berufe“ wie Ärztinnen und Ärzten, Pflegerinnen und Pflegern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet (Wallner, 2009). In jenen Berufen wird enormes persönliches Engagement gefordert, welches gleichzeitig auf hohe berufliche Belastungen trifft. Dies sind Faktoren, die ein Ausbrennen hervorrufen können.

Ogleich dem Lehrberuf im Allgemeinen hohe Belastungsfaktoren nachgesagt werden, haften dem Sportlehrberuf im Speziellen trotz belegbarer Belastungen diverse Vorurteile an, die eine Entwicklung von Burnout mitunter schwer nachvollziehbar machen. Einerseits sind Sportlehrkräfte auf ihren Körper im Sinne eines Kapitals und Werkzeugs angewiesen, andererseits existieren jedoch noch kaum Belege für Qualitätssicherung im Unterricht hinsichtlich des Einflusses von Eigenbewertungen körperlicher Fitness der Lehrpersonen. Dennoch wurde im Zuge mehrerer Forschungen bereits belegt, dass Sportlehrpersonen unterschiedlichen messbaren Stressoren ausgesetzt sind. Im Zuge dieser Studie soll subjektives Belastungsempfinden von Sportlehrerinnen und Sportlehrern unter spezieller Berücksichtigung von Persönlichkeitsstrukturen untersucht werden, um Entwicklungsbedingungen von Burnout im Sportlehrberuf verständlicher zu machen. Bislang wurden in der Forschung zu Burnout hauptsächlich äußere Faktoren untersucht, die bei ungünstigen Persönlichkeitsdispositionen die Wahrscheinlichkeit, an Burnout zu erkranken, erhöhen. Diese Arbeit soll das bisherige Vorgehen umkehren, um *im Inneren* der Lehrpersonen nach Strukturen zu suchen, die die Entwicklung von Burnout begünstigen. Im Zuge dessen soll auch der körperlichen Komponente im Sinne von persönlicher Leistungsfähigkeit von Sportlehrpersonen in Bezug auf Burnout Rechnung getragen werden. Recherchen zum Selbstkonzept von Lehrpersonen ergaben, dass Abwertungen der eigenen Person sich negativ auf berufliches Erleben und Verhalten auswirken können. Darunter werden z. B. Kompetenzerleben und Auswirkungen auf die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass negative Selbstbewertungen das Stresserleben verstärken. Ferner wird angenommen, dass zwischen reduzierter Leistungszufriedenheit, der Selbstbewertung persönlicher Sportlichkeit und dem wahrgenommenen Einfluss von persönlicher Sportlichkeit auf die

Unterrichtstätigkeit von Sportlehrkräften ein signifikanter Zusammenhang besteht. Belege für den Zusammenhang von Burnout, Selbstkonzeptklarheit und physischem Selbstkonzept mit explizitem Bezug auf den Sportlehrberuf konnten nicht gefunden werden.

Ein roter Faden verfolgt die Struktur dieser Arbeit, welcher jeweils von einer Beschreibung des jeweiligen Phänomens ausgeht und sich anschließend auf die Relevanz im Lehrberuf und im Besonderen im Sportlehrberuf konzentriert. Nach dieser Struktur werden zuvörderst Begriffe, die in der Diskussion von Burnout unumgänglich sind, definiert und beschrieben. Anschließend werden Belastungen im Sportlehrberuf in ihrer Art und Symptomatik dargelegt. Im nächsten Kapitel folgen Definition, Symptomatik und Phasenverlauf sowie Möglichkeiten zur Messbarmachung von Burnout, bevor auf die Bedeutung des Phänomens im Sportlehrberuf und mögliche Entstehungsbedingungen eingegangen wird.

Ausgehend von Belastungen im Sportlehrberuf, welche nach äußeren und inneren Entstehungsfaktoren gegliedert sind, werden fünf Persönlichkeitsfaktoren auf deren Relevanz in Bezug auf Burnout im Sportlehrberuf diskutiert. Die ausgewählten Persönlichkeitsfaktoren sind Selbstkonzeptklarheit, Physisches Selbstkonzept, Selbstwert, Athletische Identität und Perfektionismus, welche auch im Fragebogen des empirischen Teils dieser Arbeit eingewirkt wurden und einerseits auf Bewertungen der eigenen Persönlichkeit im Allgemeinen, andererseits auf Bewertungen der eigenen Persönlichkeit in Bezug auf Sport abzielen. Es wird von einer Darlegung des aktuellen Forschungsstandes im Voraus Abstand genommen zugunsten eines Überblicks pro Abschnitt über den wissenschaftlichen Fundus in Bezug auf Burnout im Lehrberuf und Sportlehrberuf.

Bevor die Herangehensweise zur Datengewinnung beschrieben wird, soll eine Darlegung von offenen Fragen im Zuge der Recherchen zu Burnout im Sportlehrberuf zur Hypothesenbildung führen. Das Interesse gilt möglichen Zusammenhängen zwischen Burnout und jenen Persönlichkeitsmerkmalen sowie verschiedenen Belastungsfaktoren.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zuerst die Abwicklung der Fragebogenstudie erläutert, bevor die Beschreibung der Stichprobe folgt, welche aus 169h Sportlehrerinnen und Sportlehrern besteht. Anschließend werden die im Fragebogen verwendeten Skalen genannt und erläutert. Der Kern dieser Arbeit stellt die Auswertung der Daten mit anschließender Diskussion der gewonnenen Ergebnisse dar, welche für weiterführende Untersuchungen im Zusammenspiel von Burnout im Sportlehrberuf und körperzentrierte Persönlichkeitsstrukturen verwendet werden könnten.



## 2. STRESS, BEANSPRUCHUNG UND BELASTUNG

Stress ist ein sehr weitläufig verwendeter Begriff, dessen eigentümliche Bedeutung nur schwer festzumachen ist, da er beispielsweise den Zeitdruck bei der Vorbereitung auf eine Prüfung meint, Freizeitstress, emotionalen Stress in zwischenmenschlichen Beziehungen oder Vieles mehr.

Obgleich Belastungen und Beanspruchungen sowohl in der Forschung als auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig in synonyme Verwendung auftauchen, werden vor dem arbeitswissenschaftlichen Hintergrund psychische Belastungen und Beanspruchungen unterschieden.

„Psychische *Belastung* ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN EN ISO 10075, zit. n. van Dick et al., 2013, S. 45).

„Psychische *Beanspruchung* ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung auf das Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (DIN EN ISO 10075, zit. n. van Dick et al., 2013, S. 45).

Belastungen oder potentielle Stressoren definieren sich aus verschiedenen äußeren Anforderungen, die auf eine Person zukommen. Aber auch die Aussage: „Ich bin gestresst“ kann sich auf alle möglichen Umweltanforderungen beziehen. Beanspruchungen sind die individuellen Auswirkungen unterschiedlicher Anforderungen. Übersteigen diese Beanspruchungen die eigene Toleranzgrenze, werden diese als Belastungen wahrgenommen. Permanente Beanspruchungsreaktionen führen zu Beanspruchungsfolgen und können mitunter langfristige Krankheiten hervorrufen (van Dick et al., 2013). Im Umkehrschluss kann schlussgefolgert werden, dass äußere Anforderungen auch zum allgemeinen Wohlbefinden und zur Steigerung der Gesundheit sowie der Selbstwirksamkeitserwartung beitragen können, wenn die jeweilige Person über ausreichende Kompetenzen verfügt, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Symptome der Beanspruchungsfolgen werden als „*Stressreaktion*“ bezeichnet. Sie ergeben sich aus zu hohen Belastungen. Dazu zählen beispielsweise Niedergeschlagenheit, Anfälligkeit für Krankheiten oder ein Gefühl des Ausgebranntseins (van Dick et al., 2013).

Der ungarisch-kanadische Stressforscher Hans Selye entwickelte in den 1930er Jahren den Begriff „Stress“, der zuvor 1914 vom amerikanischen Physiologen W. B. Cannon eingeführt wurde, weiter. „Stress“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „stramm,

gespannt“. Cannon verstand unter Stress diverse Umweltfaktoren „wie z. B. Hitze, Lärm, die das innere Gleichgewicht, die Homöostase eines Organismus stören oder schädigen“ (Wallner, 2009, S. 17). Selye trennt zwei Arten von Stress: einen positiven *Eustress* und einen negativen *Disstress*. Eustress fördert die Gesundheit, wirkt leistungssteigernd und hilft, sich weiterzuentwickeln, während Disstress genau das Gegenteil bewirkt (Wallner, 2009). Ähnlich wie Selye Stress als eine Situation definiert, die als gefährlich oder überfordernd empfunden wird und auf welche Flucht als natürliche Reaktion folgt, finden auch Lazarus und Folkman eine vergleichbare Beschreibung des Phänomens (1984, S. 19): „Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“.

## 2.1. INDIVIDUELLE BEWERTUNG

Stress als komplexes System wird ähnlich definiert wie Belastungen und Beanspruchungen, insofern ebenso äußere Faktoren auf ein Individuum einwirken, welche bei Übersteigerung der eigenen Widerstandsressourcen Stress auslösen. Ob Stress empfunden wird, ist von der individuellen Bewertung abhängig.

Ob auf einen Reiz eine Stress-Reaktion folgt, hängt laut Lazarus et al. (2011) von kognitiven Bewertungsprozessen ab. Die Reaktion ist davon abhängig, ob positive oder neutrale Auswirkungen zu erwarten sind. Für Wallner (2009) ist beispielsweise eine zusätzliche Aufgabe dann gefährlich, wenn die Person bereits am oberen Limit ausgelastet ist und sofort ans Scheitern denkt, weil dieser Zusatz die persönlichen Kapazitäten übersteigt. Van Dick et al. (2013) postuliert, dass es bei der Bewertung von äußeren Anforderungen auf die Beschaffenheit der Persönlichkeit ankommt, was positiv, neutral oder negativ wahrgenommen wird. Entscheidend dabei ist, ob die jeweilige Person eher optimistisch oder pessimistisch veranlagt ist, in welchem Maß sie über emotionale Stabilität verfügt, ob sie als introvertiert oder extrovertiert gilt. Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen die Bewältigung einer Situation. Eine erfolglose Bewältigungsstrategie führt zu Stress. Bleibt diese auch langfristig erfolglos, kommt es zu Stressreaktionen, d. h. zu Symptomen der Beanspruchungsfolgen, die sich unter anderem in Form von Burnout äußern können (Van Dick et al., 2013). Zusätzlich senken Probleme im Privatleben der Person wie Scheidung, Krankheit von Angehörigen oder Ähnliches die Grenze der Belastbarkeit. Ist dies der Fall, sinkt auch die Wahrscheinlichkeit, einen potenziellen Stressor erfolgreich zu bewältigen. Es treten negative Erlebnisse auf, worunter auch die Selbstwirksamkeitserwartung leidet (Van Dick et al., 2013).

## 2.2. INNERE STRESSGENESE

Bislang war die Rede von Stressoren, die von außen auf eine Person einwirken. Tatsächlich gibt es aber bestimmte Persönlichkeitseigenschaften im Inneren der Person, welche erhebliches Stresspotential bergen.

*„Auf Seiten der Personen gibt es bestimmte Faktoren, wie z. B. extremer Ehrgeiz, Feindseligkeit, Reizbarkeit, starke Grübelei, Selbstunsicherheit und geringe Überzeugung von Selbstwirksamkeit, die zu mehr oder weniger Stress führen; auf Seiten der Arbeits- und Alltagsstrukturen sind es Faktoren, wie etwa Überforderung (und Unterforderung), fehlende Anerkennung und soziale Unterstützung, geringe Erfolgsmeldungen und –gratifikationen, wenig Entscheidungsspielräume bei gleichzeitig hohem Erwartungsdruck oder hoher Verantwortung, die Menschen allmählich aus dem Gleichgewicht geraten oder ausbrennen lassen“ (Miethling, 2007, S. 57).*

Besonders dort, wo bereits eine emotionale Spannung herrscht, treten negative Emotionen aufgrund eines kritischen Vorfalls häufiger auf. In weiterer Folge führen starke Gefühlsregungen zu einer befangenen und eingeschränkten Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen, die sich auf die Handlungsfähigkeit auswirken können (Treutlein, Janalik & Hanke, 1992). Frick (2015) fasst bestimmte Persönlichkeitsprofile zusammen, die als besonders gefährdend gelten. Darunter befinden sich Eigenschaften wie eine überhöhte Verausgabebereitschaft, helfen zu wollen oder eine hohe Resignationstendenz sowie Schwierigkeiten beim offensiven Konfliktlösen. Ferner gelten emotionale Labilität, geringe Abgrenzungsmöglichkeiten sowie ein instabiler sozialer Background als gefährliche Dispositionen für psychische Krankheiten.

Da insbesondere Lehrpersonen einer Berufsgruppe angehören, die einer Vielzahl an Arbeitsbelastungen und gesundheitlichen Gefahren ausgesetzt ist, soll im weiteren Verlauf die Relevanz des Lehrberufs allgemein sowie des Sportlehrberufs im Konkreten verdeutlicht werden. Poschkamp (2011) negiert, dass sich alltägliche Belastungen im Lehrberuf über die Jahre verändert hätten. Im Zuge der PISA-Studie wurden Qualität schulischer Ausbildung sowie Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern öffentlich in den Medien diskutiert.

*„Es zeigt sich, dass der Lehrberuf eine Vielzahl von berufsspezifischen Belastungen hervorbringt, die in anderen helfenden Berufen nicht oder nur*

*wenig ausgeprägt sind. Disziplinarprobleme, hohe 'reale' Wochenarbeitszeit (inklusive Vor- und Nachbereitung) und mangelnde finanzielle Ausstattung sind häufige Probleme in vielen sozialen Berufsfeldern. Aber die mangelnde kollegiale Unterstützung, das schlechte berufliche Image und die bislang unzureichende, pädagogische Ausbildung bei Lehrkräften haben innerhalb der sozialen Berufsfelder eine herausragende Stellung inne“ (Poschkamp, 2011, S. 73).*

Meier (2014, S. 227) spricht von einer „[...] Passungsproblematik, die den berufsbiographischen Prozess der Professionalisierung innerhalb der Lehrerbildung sowie das individuelle Belastungsempfinden nachhaltig beeinträchtigen kann“. Es werden vor allem intrapersonelle Eigenschaften und das Verhältnis zu sich selbst für ein hohes berufliches Belastungsempfinden verantwortlich gemacht. Aus einer solchen negativen Passung drohen berufliches und persönliches Wohlbefinden in Gefahr zu sein und darüber hinaus auch eine aktive Bewältigung, sodass eine verstärkte Resignationstendenz auftreten kann.

König (2004) legt Befunde einer quantitativen Forschung zu wahrgenommenen Belastungen von Sportlehrkräften vor. Eine ähnliche Studie führten Oesterreich und Heim (2006) durch, die sich ebenfalls der ABIS-Skalen bedienten, jedoch diese geringfügig abänderten. Gemäß ihrer Ergebnisse streben Sportlehrkräfte im Allgemeinen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Sport und Zweitfach an. Jedoch nimmt mit steigender Stundenanzahl in Sport auch die Belastungswahrnehmung zu. Schaarschmidt (2005) veröffentlichte Ergebnisse zu psychischen Belastungen von Lehrkräften, aus welchen vier Muster beruflichen Erlebens und Verhaltens subsummiert werden konnten. Unter den zwei Risikomustern befindet sich auch ein Burnout-Muster. Die in dieser Arbeit zitierten Studien des deutschsprachigen Raums stammen allesamt aus Deutschland. Einerseits ist die Befundlage im Zusammenhang von Burnout und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen noch weitgehend unerforscht, andererseits fehlen Belege von österreichischen Sportlehrkräften zum gesamten Belastungsempfinden noch gänzlich. Für diese Arbeit werden daher ähnliche Verhältnisse im Sportlehrerberuf zwischen Deutschland und Österreich angenommen. Bei Miethling und Brand (2004) sowie Oesterreich (2005) ist vermehrt die Rede von einer Verschlechterung der körperlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, welche von Miethling und Brand als Grund angeführt werden, dass es zusehends erschwert wird, curricularen Vorgaben nachzukommen. Darüber hinaus wird der Sportunterricht oft als *Spaßfach* bezeichnet. Sportlehrkräfte sind konfrontiert mit Abwertungen ihres Faches, welches bezogen auf seinen Anspruch

abgetan wird (z. B. Schaarschmidt, 2005; Kastrup et al., 2008; Miethling & Brand, 2004). Miethling und Brand (2004) nennen neben fehlender Anerkennung – besonders seitens des fachfremden Kollegiums – zwei weitere wesentliche Belastungsfaktoren im Sportunterricht für Lehrerinnen und Lehrer: „schlechtere körperliche Voraussetzungen“, „Verhaltens- und Disziplinprobleme“. Heim und Klimek (1999) konnten feststellen, dass empfundene Arbeitsbelastungen in signifikantem Zusammenhang mit Burnout-Faktoren stehen. Dennoch gibt es keine einheitlichen Ergebnisse zu Belastungsmustern von Sportlehrkräften, da jeweils von unterschiedlichen Entstehungsgrundlagen der Belastungsfaktoren ausgegangen wird. Unter hohen Belastungsbedingungen werden jedoch negative Auswirkungen auf den Sportunterricht vermutet, insofern Sportlehrkräften Vertrauen in die eigenen Kompetenzen einbüßen. Bevor im nächsten Kapitel auf den Sportlehrerberuf explizit Bezug genommen wird, soll zusammengefasst werden, dass die Komplexität des individuellen Belastungserlebens darin besteht, dass nicht einzelne Faktoren isoliert betrachtet werden können. Vielmehr beeinflussen sich innere und äußere Faktoren wechselseitig. Intrapersonelle, subjektive Faktoren agieren mit äußeren Faktoren der Umwelt in einem transaktionalen Geschehen. Stress entsteht nicht nur rein im Inneren der Person, genau so wenig wie Stress nicht nur durch Umweltfaktoren entsteht.

### 3. SPORTLEHRBERUF

In aktuellen Diskussionen über Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf allgemein, aber auch im Sportlehrberuf tritt immer mehr eine unausgewogene Balance zwischen intrapersonellen Faktoren und beruflichen Anforderungen zutage, welche sich auf die eigene Berufsbiografie sowie auch auf Gesundheit und Wohlbefinden der Sportlehrerinnen und Sportlehrer auswirken kann (Meier, 2014). Empirische Daten zu Beanspruchungs- und Belastungsfaktoren im Sportlehrberuf liegen bislang noch nicht in großer Zahl vor. Bei der Beschäftigung mit dem Thema sind einige Autoren unumgänglich, die bereits wichtige Arbeit hinsichtlich einer voranschreitenden Forschung zu potentiellen Stressoren im Sportlehrberuf geleistet haben. Heim und Klimek (1999) lieferten mit ihrem Instrument zur Erfassung fachspezifischer Stressoren ABIS (Arbeitsbelastungen im Sportlehrberuf) Pionierarbeit im deutschsprachigen Raum. Diese Untersuchungen wurden von Miethling weiterentwickelt, der zahlreiche Publikationen qualitativer Forschungen zu listen hat (z. B. Miethling & Brand, 2004; Miethling, 2008; Miethling, 2007; Miethling, 2006). Im Folgenden wird zuerst auf äußere Anforderungen und Belastungen im Sportlehrberuf Bezug genommen, bevor auf das innere Erleben und Verhalten eingegangen wird.

#### 3.1. BELASTUNGEN IM AUßEN

Eine der wichtigsten deutschsprachigen Studien zu Belastungen im Sportlehrberuf stammt von Heim und Klimek (1999), welche Arbeitsbelastungen im Sportlehrberuf in einer quantitativ-empirischen Studie untersuchten, an der rund 200 Sportlehrkräfte aus Deutschland teilnahmen. Sie fassten 23 Stressoren auf folgende sechs Bündel zusammen: 1) geringe Disziplin der Schülerinnen und Schüler; 2) nicht ausreichende oder zufriedenstellende räumliche und materielle Ressourcen; 3) Probleme, die sich durch mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie im Zuge der Benotung ergeben; 4) Probleme, die durch Vorgaben des Lehrplans entstehen; 5) problematische oder fehlende Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, 6) körperliche Beanspruchung. Miethling (2006) nennt mögliches Konfliktpotential, welches zwischen Schüler-, Selbst- und Sportorientierung besteht. Herlt und Schaarschmidt (2007, S. 166) erfassen 21 Merkmale, die „den Abgleich der persönlichen Voraussetzungen mit dem entsprechenden beruflichen Anforderungsprofil ermöglichen“. Die Intention war zwar vorerst, ein Inventar zur Eignung für den Lehrberuf bereitzustellen, jedoch lässt der Test auch Einschätzungen beruflicher Anforderungen zu. Was der Test abprüft, bezieht sich vor allem auf Eigenschaften der Lehrpersonen wie beispielsweise Flexibilität, Konfliktkompetenz, Auftrittskompetenz, Offenheit, Humor, Verantwortungsbereitschaft, Belastbarkeit oder

emotionale Stabilität. Von den vielen Eigenschaften sticht vor allem didaktisches Können heraus, welche per se keine Eigenschaft sondern eine Kompetenz darstellt und deshalb am ehesten erlernt werden kann. Auch Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe und Klinsieck (2014) betonen einen anspruchsvollen Brückenschlag zwischen fundierten Fachkenntnissen von Lehrerinnen und Lehrern, die im Zuge des Studiums erworben werden und der Fähigkeit, dieses Wissen für Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise zu abstrahieren und didaktisch aufzubereiten. Intensive Vorbereitung bringt hohe Erwartungen an die Qualität des eigenen Unterrichts mit sich. Diese Erwartungen werden oft enttäuscht, da sich Stundenziele als zu hoch gesteckt erweisen. Es bleibt ein unbefriedigendes Gefühl, nicht fertig zu sein. Ferner verlangt die simultane Aufmerksamkeit einerseits für das gesamte Plenum, andererseits für Individuen „ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität“. Individuelle Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern erfordern Empathiefähigkeit und Sensibilität, gleichzeitig sind dafür Distanzierungsfähigkeit sowie emotionale Stabilität seitens der Lehrperson notwendig. Um diese Anforderungen zu gewährleisten, sollten Engagement in der und für die Schule sowie soziale Unterstützung im Privaten ausbalanciert sein (Weigelt et al., 2014). Einen weiteren frustrierenden Faktor in der Problematik des Sportlehrberufs stellt soziale Anerkennung des Fachs und der Arbeitsleistung von Kolleginnen und Kollegen dar, welche weitgehend fehlt (u.a. Süßenbach & Schmidt, 2006). Bewegung und Sport als Unterrichtsfach hat im Fächerkanon einen besonderen Stellenwert. Wolters (2010) verwendet den Begriff „Insel der Entschulung“ und kann sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden. Lehrpersonen erhalten von der Zielgruppe, zu der nicht nur Schülerinnen und Schüler gehören, für ihre Arbeit nicht die ihrem Belastungsempfinden entsprechende Wertschätzung (Fengler, 2011). Das Ausbleiben von Belohnung kann wesentlich zur Entstehung von Burnout beitragen (Burisch, 2014). Dies wird auch bezogen auf den Sportlehrberuf behauptet. Sie sind konfrontiert mit Abwertungen ihres Faches, welches bezogen auf seinen Anspruch abgetan wird (z. B. Schaarschmidt, 2005; Kastrup et al., 2008; Miethling & Brand, 2004). Der Deutsche Sportbund präsentierte 2003 im Zuge der SPRINT-Studie Ergebnisse zur Situation des Schulsports in Deutschland. Mangelnde Anerkennungsverhältnisse konnten widerlegt werden, insofern die Bedeutung des Sportunterrichts sowohl seitens der Schüler- sowie der Elternschaft und auch seitens der Schulleitung geschätzt wird (Brettschneider et al., 2005). Immer mehr tritt auch die Notwendigkeit auf, den Schulsport zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklungsförderung der Schülerinnen und Schülern zu nutzen. Verabsäumte Erziehungsarbeit im Elternhaus betrifft nicht nur, jedoch besonders, das Unterrichtsfach Sport, da in der körperlichen Interaktion förderbedürftige Sozialisation mitunter früher zutage tritt. In Gruppenbildungsprozessen ist Feingefühl von Sportlehrerinnen und

Sportlehrern gefragt, insofern gesellschaftspolitische Themen wie Integrationsarbeit mitberücksichtigt werden müssen. Es wird der Anspruch an den Sportunterricht gestellt, die ständig wachsende sportliche Vielfalt in den Unterricht zu integrieren (Miethling, 2013; Wolters, 2013). Das bedeutet für Sportlehrkräfte mehr wie für beispielsweise Lehrkräfte in naturwissenschaftlichen Fächern ein permanentes Am-Ball-Bleiben, Fortbildungen zu besuchen und sich zu informieren. Zu trennen sind dabei die Bereiche Sportwissenschaft und Didaktik, denn das Wissen über neue Sportarten ist das eine, die Vermittlung das andere. Bei der Vermittlung sollen auch heterogene Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mitberücksichtigt werden (Miethling, 2013; Wolters, 2013). Im Zuge der Sprint Studien wurden insgesamt acht Faktoren erhoben, die mit Qualitätsminderung des Sportunterrichts in Verbindung stehen. Jene Faktoren weisen große Ähnlichkeiten zu den von Heim und Klimek erhobenen Kriterien auf. Die Ergebnisse zeigen, dass die schülerzentrierte Faktoren den größten Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben, wobei die Größe der Lerngruppe sowie mangelnde motorische Fähigkeiten am stärksten wiegen. Lehrpersonen geben sich tendenziell seltener die Schuld an qualitätsmindernden Faktoren im Unterricht (Oesterreich & Heim, 2006). Problematisches Verhalten wird auf einen schlechteren Gesundheitszustand und ein geringeres Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt. Motivationale Defizite bringen Verweigerungsverhalten und in weiterer Folge disziplinäre Schwierigkeiten mit sich. Oesterreich (2015), König (2008) und Wallner (2009) nennen starke physische Stressoren, die sich nicht nur auf das Helfen und Sichern, den Auf- und Abbau von Geräten sowie das Vorzeigen beziehen, sondern auch Belastungen unter den Faktoren Lärm, Hitze, Kälte oder andere witterungsbedingte Umstände. Lärm im Sportunterricht kann jedoch auf Dauer eine verminderte Hörleistung, Ohrensausen, Schwindel oder gar einen Hörsturz (Tinnitus aurium) mit sich bringen. Besonders tragend kann sich die eigene physische Fachkompetenz auswirken, die im Laufe der Karriere scheinbar zwangsläufig im Abnehmen begriffen ist. Laut Brettschneider et al. (2005) wurde die qualitative Ausstattung der Sportstätten weitgehend zufriedenstellend bewertet hinsichtlich möglicher Belastungsfaktoren, auch wenn die Qualität verbesserungswürdig sei.

Zusammenfassend betreffen die wichtigsten potentiellen Störquellen bezogen auf Schülerinnen und Schüler Disziplin- und Motivationsprobleme, welche einen starken Zusammenhang mit der Gruppengröße aufweisen, sowie abnehmende Leistungsfähigkeit. Auf Sportlehrpersonen kommen hohe physische Belastungen und Beanspruchungen zu sowie im Allgemeinen mangelnde Anerkennungsverhältnisse des Faches und dessen Anforderungsprofil. Dass eben diese Anforderungsprofil im Sportlehrerberuf breit gefächert und mehrschichtig ist, wurde im Einzelnen dargelegt. Verschiedene Faktoren erscheinen



einander konträr, da sie äußere und innere Anforderungen miteinander verbinden. Dennoch sollen sie für erfolgreiches, zufriedenstellendes und erfüllendes berufliches Handeln zusammengeführt werden. Auf einer Ebene wird der Persönlichkeit der Lehrperson enorme Stabilität abverlangt, darüber hinaus sollen eigene und fremde Bedürfnisse miteinander verknüpft werden, und auf einer weiteren Ebene soll Inhalt und Wissen didaktisch wertvoll aufbereitet vermittelt werden. Es ist notwendig Belastungen im Unterricht aus einem systemischen Blickwinkel zu betrachten, da diese erheblich vom individuellen Lebenswandel und von verschiedenen Kompetenzen, diesen erfolgreich zu bewältigen, abhängig sind. Belastungen im Unterricht können leichter überwunden werden, wenn die Lehrperson sich emotionale Distanz zum Unterricht verschaffen kann, bei Problemen eine offensive Bewältigungsstrategie verfolgt sowie allgemein mit sich und ihrem Leben zufrieden ist. Dieser wechselseitige Einfluss wirkt sich entweder positiv im Sinne einer Stabilisierung oder negativ im Sinne einer Labilisierung auf die Gesundheit der Lehrperson aus insofern sich Belastungen bei gemeinsamem Auftreten wesentlich verstärken (Schaarschmidt, 2005; Miethling, 2007; Kastrup et al., 2008).

### 3.2. BEALSTUNGEN IM INNEREN

Schaarschmidt (2005) erhob in seiner Studie zu „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmustern“ psychische Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Im Unterschied zum transaktionalen Stressmodell, bei dem die Interaktion zwischen Lehrperson und beruflichem Umfeld betrachtet wird, richten Studien zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) ihren Fokus auf die Persönlichkeit der jeweiligen Lehrperson (Hillert et al., 2013). Es werden das Erleben und Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf berufliche Anforderungen untersucht mit dem Blick auf positive und defizitäre Auswirkungen auf die Gesundheit. Schaarschmidt (2005) veröffentlichte im Zuge seiner Forschung einen Fragebogen, der berufliches Erleben und psychische Faktoren von Lehrerinnen und Lehrern erhebt. Diese elf Merkmale können den drei übergeordneten Bereichen „Arbeitsengagement“, „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ und „Emotionen, mit denen eine Person den Arbeits- und Berufsanforderungen gegenübertritt“ zugeteilt werden. In die Forschung wurden auch Vergleiche des Lehramts mit anderen europäischen Ländern einbezogen, die ähnlich negative gesundheitliche Auswirkungen ergaben (Schaarschmidt, 2005). Oesterreich und Heim (2006) erheben nicht elf Skalen zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten, sondern nur sieben. Verglichen mit Schaarschmidt (2005) fehlen die Skalen „2. Beruflicher Ehrgeiz, 4. Perfektionsstreben, 7. Offensive Problembewältigung und 10. Lebenszufriedenheit“. Zwar operieren Oesterreich und Heim ebenfalls mit drei Bereichen. Im Sportlehrerberuf weisen die drei Bereiche in

Summe sehr viele Gemeinsamkeiten auf im Vergleich mit Lehrkräften anderer Fächer. Signifikante Unterschiede lassen sich nur in den Dimensionen „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und „Resignationstendenz bei Misserfolg“ feststellen. Sportlehrkräfte weisen in diesen Dimensionen im Durchschnitt geringere Werte auf. Sportlehrerinnen und Sportlehrer verglichen mit Werten einer fachunabhängigen Stichprobe von Lehrkräften<sup>1</sup> erachten ihre Arbeit als weniger wichtig. Sie sind weniger frustriert bei erfolglosem Handeln und haben daher eine höhere Toleranzgrenze hinsichtlich Misserfolgen verglichen mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer (Oesterreich & Heim, 2006). Dennoch wird von Oesterreich schlussgefolgert, dass „(a)uch wenn Sport ein Unterrichtsfach mit abweichenden Anforderungen und Bedingungen ist, gibt es vom Gesichtspunkt der Belastungswahrnehmung aus im Durchschnitt wenig Unterschiede zu anderen Unterrichtsfächern.“ Demzufolge kann von einer hohen Vergleichbarkeit der Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen ausgegangen werden (Oesterreich, 2005). Miethling und Brand (2004) verwendeten ausgewählte Skalen des AVEM-Instruments, um psychische Widerstandsressourcen zu erheben: die Skalen „Subjektive Bedeutung der Arbeit“, „Distanzierungsfähigkeit“, „offensive Problembewältigung“ sowie die Skala „Lebenszufriedenheit“. Die Ergebnisse wiesen signifikante Korrelationen auf. Lehrpersonen, die beispielsweise hohe Werte bei der Widerstandsressource „Lebenszufriedenheit“ erreichten, empfanden Motivations- und Disziplinprobleme der Schülerinnen und Schüler sowie unzureichende räumliche Ressourcen als weniger belastend. Hohe Werte der Widerstandsressource „Offensive Problembewältigung“ gehen mit niedrigen Werten der Faktoren „Motivations- und Benotungsprobleme“, „Unangemessene curriculare Vorgaben“ und „Problematische Interaktion mit Kollegen“ einher. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Stressoren aus dem Unterricht auch im Privatleben mitschwingen, sodass die notwendige Distanzierung und Erholung nicht mehr ausreichend stattfinden kann. Darüber hinaus leidet auch die Selbstwirksamkeitserwartung, sich aus Krisen manövrieren zu können, was sich zu einer negativ geprägten Lebenseinstellung im professionellen Kontext zuspitzen kann (Miethling & Brand, 2004).

*„Wer kraftlos und ausgelaugt ist, wenig Selbstvertrauen zeigt und durch eigene Konflikte anhaltend in Anspruch genommen wird, kann den Schülern schwerlich ein Partner sein, der ihnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einer*

---

<sup>1</sup> Daten wurden von Prof. Schaarschmidt nicht veröffentlicht, sondern für Oesterreich und Heim (2006) zur Verfügung gestellt.

*komplexen und oftmals schwierigen Lebenswelt zuverlässig zur Seite steht“*

*(Schaarschmidt, 2008, S. 277).*

Situationen, in denen die eigene Existenz oder Selbstwert in Gefahr steht, Demütigung oder Ähnliches sowie Konflikte, Trennungsphasen oder finanzielle Ängste können sich besonders belastend auswirken (Wallner, 2009; Frick, 2015; Treutlein, Janalik & Hanke, 1992). Zu den sozialen Faktoren zählt Frick (2015) auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie die wirtschaftliche Lage allgemein, das Gesundheitssystem, die Ausbildung im Lehramt, Entscheidungen auf bildungspolitischer Ebene und vieles mehr. Frick nennt weitere potenzielle Stressoren wie Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsstruktur, Lebenswandel, Zufriedenheit im Privatleben, persönliche Werte und Maximen, die im schulischen Feld nicht erfüllbar sind sowie fehlende Kompetenzen, mit Stressoren umzugehen.

Im Zuge der Studie von Heim und Klimek (1999) wurde der Zusammenhang zwischen häufigen Belastungen im Sportlehrerberuf und einer Burnout-Ausprägung untersucht. Die untersuchten Symptome von Burnout sind: „Emotionale Erschöpfung, verminderte persönliche Leistungsfähigkeit, Depersonalisierung, sowie psychosomatische Beschwerden“ (Heim & Klimek, 1999, S. 42). Sie berichten, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer von „manifesten körperlichen und seelischen Befindensbeeinträchtigungen“ belastet sind bei regelmäßiger Interaktion mit problematischen pubertierenden Jugendlichen. Es scheint die besonders geringe oder fehlende Motivation seitens der Jugendlichen ein wesentlicher Faktor zu sein, wenn Sportlehrerinnen und Sportlehrer „ihr Engagement verlieren, an ihren pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu zweifeln beginnen, zu zynischen Äußerungen neigen oder unter verschiedensten körperlichen Belastungssymptomen leiden“ (Heim & Klimek, 1999, S. 43). Auch die Ergebnisse von Schaarschmidt (2005, S. 140) zeigen hohe Korrelationen zwischen „den individuellen Beanspruchungsmustern und den Selbsteinschätzungen der beruflichen Kompetenz“. Betrachtet man das allgemeine Ziel des Sportunterrichts, Spaß und Freude am Sport zu vermitteln und auf sportliche Betätigung in der Freizeit unter gesundheitsfördernden Aspekten vorzubereiten sowie zu prosozialem Verhalten anzuleiten, (jene Ziele haben sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert) (Miethling, 2013), dann kann bei einer Lehrperson, die ein idealistisches Denken hinsichtlich dieser Ziele im Sportunterricht internalisiert hat, nachvollzogen werden, dass ein Nicht-Erreichen eine Desillusionierung mit psychischen Folgen bewirken kann. König (2008) schränkt diese Aussagen ein, insofern Studierenden des Lehramts für Sport häufig nachgesagt wird, ihre Berufswahl entstünde eher aus fachlichem Interesse und aus eigener Sportaffinität heraus, als aus pädagogischen Gründen. Daraus lassen sich ungünstige

Voraussetzungen für eine verständnisvolle Haltung gegenüber nicht-sportbegeisterten Schülerinnen und Schülern ableiten.

### 3.3. TYPISIERUNG VON BELASTUNGSEMPFINDEN

Bezogen auf das Belastungsempfinden filtert Schaarschmidt (2005) aus dem beruflichen Erleben und Verhalten durch Clusteranalyse vier „Muster“: Muster „Gesundheit“ und „Schonung“ sowie „Risikomuster A und B“. Muster „G“ steht für Gesundheit. Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Muster sind zufrieden und engagiert im Beruf, weisen eine hohe Distanzierungsfähigkeit auf und sind widerstandsfähiger gegenüber Belastungen. Muster „S“ weist auf eine Schonhaltung hin, was sich vor allem durch geringeres berufliches Engagement kennzeichnet. Lehrerinnen und Lehrer, die diesem Muster zugeordnet werden, sind gesundheitlich nicht gefährdet, weil sie sich von Ansprüchen durch kaum ideologisches Denken wenig belastet fühlen. Sie zeigen auch in den übrigen Bereichen keine auffälligen Werte, jedoch könnte ihr geringes Engagement beruflichen Erfolg verhindern oder zumindest erschweren, insofern engagierten Lehrpersonen vermehrt berufliche Kompetenzen zugesprochen werden. Risikomuster A, „Muster Selbstüberforderung“ (Miethling & Brand, 2004, S. 49), zeichnet sich durch negative Gefühle, hohe Verausgabebereitschaft, Selbstüberforderung und wenig Distanzierungsfähigkeit aus. Geringe Widerstandsfähigkeit führt schneller zu resignierender Aufgabe. Risikomuster B, Muster „Burn-Out“ (Miethling & Brand, 2004, S. 49), ist am problematischsten, da es direkt mit Burnout in Verbindung gebracht wird. Permanente Überforderung ohne entsprechende Unterstützung führen zu Erschöpfung, Verzweiflung und Resignation (Schaarschmidt, 2005; 2008). Laut Schmitz (2004) und Schaarschmidt (2004) weist circa ein Drittel der Lehrkräfte bereits zu Berufsbeginn ein Gefährdungsmuster auf. Somit schließen sie eher auf Dispositionen der individuellen Persönlichkeit, die für Burnout-Erleben verantwortlich sind und messen externen Faktoren dabei eher moderierenden Wert bei. Bezogen auf den Sportlehrerberuf existieren noch weniger Befunde (z. B. Heim & Klimek, 1999; Kastrup et al., 2008; König, 2008).

### 3.4. DURCHWACHSENE KARRIEREN

Mehrere Studien berichten (Heim & Klimek, 1999; Hubermann, 1989; Miethling & Brand, 2004; Miethling, 1989; 2000; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994; Hubermann, 1989), dass Lehrerinnen und Lehrer während ihrer beruflichen Laufbahn verschiedene Phasen durchlaufen. Eine Biographie ist sowohl geprägt von Hochphasen, die für Wohlbefinden und Weiterentwicklung sorgen, als auch von Tiefphasen, die bei erfolgreicher Überwindung ebenso zur Weiterentwicklung beitragen.

*„Angesichts der wachsenden und komplexen Anforderungen sind die berufsspezifischen Entwicklungen von Sportlehrenden nicht als ein standardisiertes und geradliniges Hineinwachsen der Novizen in eine stabile und überdauernde Professionssituation zu erwarten, sondern als andauernde Such- und Bewährungsprozesse, die durch produktive Unsicherheit gekennzeichnet sind“ (Miethling, 2013, S. 198).*

Unter „produktiver Unsicherheit“ wird ein Sich-Zurechtfinden in den stetig wachsenden Anforderungen des täglichen Lebens verstanden, die es im Schulsportgeschehen ebenso zu berücksichtigen gilt (Miethling, 2013).

Die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ist keine stetig steigende Kurve hinsichtlich persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung,

*„sondern eine Abfolge von differenten Phasen [...], für die das wiederkehrende Wechselspiel von Zweifeln und Lösen, Verunsicherungen und Stabilisierungen, Belastungen und Bewältigungen kennzeichnend ist. Die vorhandene oder zu entwickelnde Fähigkeit der Lehrer, die krisenhaften Phasen produktiv zu überwinden, entscheidet dann mit darüber, ob am Ende eine berufliche Haltung der Verbitterung oder der Gelassenheit entsteht und ob die Personen dabei krank werden und ausbrennen, oder gesund und erfüllt bleiben“ (Miethling, 2007, S. 58).*

„Zur beruflichen Entwicklung gehört immer ein Wechselspiel von persönlicher Biografie und professionellen Erfahrungen“ (Wolters, 2010, S. 26). Aber auch Miethling (2013) ist der Meinung, dass die berufliche Entwicklung von Sportlehrkräften aus einer Wechselwirkung zwischen beruflichen Anforderungen und dem privaten Lebenswandel samt aller bisherigen Erfahrung, die sich in das jeweilige Weltwissen und –verständnis eingebettet haben, entsteht. Miethling (1986) beschäftigte sich im Zuge einer qualitativen Studie mit wahrgenommenen Belastungen junger Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Die ersten Dienstjahre werden als besonders herausfordernd wahrgenommen, weil sich junge Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen des Schulalltags vorbereitet fühlen. Miethling führt Konflikte von Einsteigerinnen und Einsteigern auf innere Diskrepanzen zwischen „Selbst-, Schüler-, Sach- und Institutionsorientierung“ zurück. In den ersten Jahren orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer noch vermehrt an den Schülerinnen und Schülern sowie an sich selbst. Nach circa drei bis vier Jahren überwiegt

jedoch die Orientierung am Unterricht und der Institution Schule (Miethling, 1986). Starkes Belastungsempfinden am Beginn der Karriere sinkt gemäß den Ergebnissen von Kastrup et al. (2008) und steigt mit zunehmendem Alter wieder. Schon ein paar Jahre nach der ersten Krise zeigen sich zwei Tendenzen, die sich abhängig von der Bewältigung der ersten Krise entwickeln: Werden die ersten Verunsicherungen des Berufseinstiegs gut überwunden, folgt nach circa sieben Jahren ein neuer Aufschwung, der sich durch Aktivismus und Freude an Neuem kennzeichnet. Gelingt jedoch keine Krisenbewältigung, nehmen Selbstzweifel und negative Assoziationen zum Beruf zu. Diese Gruppe nennen Miethling und Brand (2004) „resignative Nicht-Löser“ (Miethling & Brand, 2004). Laut Miethling (2001, S. 176) stellen jedoch Berufsbiografien von Sportlehrkräften ohne größere Krisen eher die Ausnahme dar. Es wechseln sich „Verunsicherungen, Zweifel(n), Belastungen und Stabilisierungen, Lösungen und Bewältigung ab“. Diese Krisen sind verantwortlich für Veränderungen des beruflichen Engagements entweder ins Positive, sodass Gelassenheit entwickelt wird und Gesundheit erhalten bleibt oder es geschieht die Entwicklung in negative Richtung, so besteht die Gefahr, dass „die Personen dabei krank und ausgebrannt werden“ (Miethling & Brand, 2004, S. 49).

#### 3.4.1. Altersunterschiede und zeitliche Phänomene

In einer weiteren Publikation führt Miethling (2008) an, dass etablierte Sportlehrerinnen und Sportlehrer den Unterricht häufig als körperlich besonders belastend empfinden. Kastrup et al. (2008) setzen einen Alterswert von circa 45 Jahren an, ab dem Sportlehrkräfte ihre Unterrichtstätigkeit als besonders belastend empfinden. Durch abnehmende motorische Kompetenzen verlieren Sportlehrkräfte das Vertrauen in ihre Expertise bezogen auf ihr sportliches Eigenkönnen, da Vorzeigen und Mitmachen zusehends weniger selbstverständlich werden. Jene Tätigkeiten gehören jedoch wesentlich zum pädagogischen Auftrag. Darin könnte für die Autoren die Erklärung liegen, weshalb sich die Altersgruppe zwischen 51 und 60 Jahren am stärksten belastet fühlt, trotzdem sie verglichen zu jüngeren Altersgruppen im Durchschnitt die geringste Anzahl an Sportstunden unterrichtet. In der Altersgruppe zwischen 61 und 65 Jahren befinden sich am wenigsten Sportlehrkräfte (Kastrup et al., 2008). Es wird vermutet, dass viele ältere Sportlehrkräfte bereits ihre Unterrichtstätigkeit im Fach Sport aufgegeben haben. Dieser Meinung sind auch Miethling und Brand (2004): sie bestätigen zwar keine signifikanten Belastungsunterschiede im Altersvergleich, schränken jedoch ihre Aussage insofern ein, als sie postulieren, dass Alterseffekte mitunter unterschätzt werden, „weil besonders belastete Lehrerinnen und Lehrer früher aus dem Berufsleben ausscheiden als weniger belastete“. Dennoch erteilt die älteste Gruppe von allen die meisten

Sportstunden. Es wird vermutet, dass die noch verbliebenen Sportlehrkräfte aus der ältesten Gruppe entweder über spezielle Ressourcen verfügen, die es ihnen ermöglicht, weiterhin Sport zu unterrichten oder nicht die Möglichkeit besitzen, sich aus dem Fach zurückzuziehen (Kastrup et al., 2008). Die SPRINT-Studie ließ jedoch keine signifikanten Bedeutungsunterschiede hinsichtlich des Alters der Lehrpersonen feststellen (Oesterreich & Heim, 2006). Insgesamt weisen in der Studie von Schaarschmidt (2005) rund 60% aller befragten Lehrkräfte ein Risikomuster auf. Diese hohe Zahl sollte als alarmierendes Zeichen gesehen werden, dringend verändernde Maßnahmen für den Lehrberuf einzuleiten (Schaarschmidt, 2005).

Zusammenhänge zwischen Belastungen und Burnout-Symptomen können in unterschiedlichen beruflichen Phasen anders ausfallen (Miethling & Brand, 2004). Dazu können unterschiedlichste Überlegungen angestellt werden. Einerseits kann diese These bei jungen Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die sich sozusagen „jetzt schon“ stark belastet fühlen dazu führen, dass sie aufgrund schwindender Ressourcen früher die Reißleine ziehen und aus dem Job aussteigen oder auf eine andere Art und Weise intervenieren wie beispielsweise mit einer Reduktion der Anzahl an Sportstunden. Andererseits liegt auch die Überlegung nahe, dass Junglehrerinnen und Junglehrer noch über mehr sportliche Angebote verfügen, sich in der Freizeit den nötigen Ausgleich zu verschaffen, um Belastungen besser standhalten zu können und um krisenhafte Phasen als nicht so stark belastend wahrzunehmen. Dass Junglehrerinnen und Junglehrer im Vergleich zu Etablierten krisenhafte Situationen besser bewältigen können, wird von Miethling & Brand (2004) zwar bestätigt, jedoch unter dem Vorbehalt, dass sie in ihrer Freizeit weniger gut abschalten können. Dafür schaffen sie es überwiegend, schulische Probleme mit einer offensiveren Strategie zu lösen. Für die besseren Bewältigungsstrategien ist möglicherweise auch eine positiv bewertete aktuelle Lebenssituation mitverantwortlich.

Im Gegensatz sind möglicherweise etablierte Sportlehrkräfte bereits desillusioniert und nehmen Belastungen stärker wahr. Ein negativer Ansatz hierzu wäre, dass sich ein bereits starkes Belastungsempfinden in fortgeschrittenem Alter verstärken kann, da möglicherweise ein Mangel an Alternativen im Sinne von Ausstiegs- oder Veränderungsmöglichkeiten besteht und sie der subjektiven Meinung sind, resignieren zu müssen und sich mit der Situation abzufinden. Colakoglu und Yilmaz (2014) sind der Meinung, dass Sportlehrkräfte mit zunehmendem Alter weniger sportlichen Aktivitäten nachgehen können, intoleranter werden, sich zunehmend vom Beruf entfernen, mit dem sie sich einst identifiziert hatten, mit Leistungseinbußen zu kämpfen haben, was insgesamt zu Burnout führen kann. Miethling (2013) führt die Wahrnehmung beruflicher

Anforderungen und Entwicklungsaufgaben auf eine Relation zwischen „gelebter Zeit“ und der „noch zu lebenden Zeit“ zurück. Es geht dabei also um unterschiedliche Zeitperspektiven. „Zeitfenster“ sind dafür verantwortlich, das Glas entweder halb voll oder halb leer zu sehen. „Empirische Befunde zur Lebenszufriedenheit von Sportlehrern/innen ergeben indes keine U-förmige Verteilung, sondern eine kontinuierliche Abnahme mit einem kleinen Haken“ (Miethling, 2013, S. 202). Wann welche „Zeitfenster“ auftreten und welche Auswirkungen diese einerseits auf die berufliche Entwicklung, andererseits auch auf die allgemeine Lebenszufriedenheit haben, ist zurzeit noch nicht erforscht. „Die berufsbiographischen Entwicklungen [...] sind nicht nur durch reaktive Verarbeitungsleistungen von sich aufschichtenden Berufserfahrungen, sondern dabei auch von berufs- und lebenszeitlich getakteten (Zukunfts-)Perspektiven beeinflusst“ (Miethling, 2013, S. 204).

Jene beschriebenen Entwicklungsprozesse sind jedoch nicht nur abhängig von „Zeitfenstern“, sondern auch von komplexen und dynamischen Modernisierungsprozessen im zeitlichen Wandel, die von Individuen permanente Neuausrichtung und Anpassung verlangen. Die Herausforderung dabei ist, sich trotz wiederkehrender Verunsicherungen einen individuellen Weg zwischen gesellschaftlichen Vorgaben und persönlichen Werten zu bahnen, um Sicherheit und Zufriedenheit zu erlangen (Miethling, 2013).

#### 3.4.2. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Ergebnisse von Schaarschmidt (2005) zeigen Verschlechterungen des Lebensgefühls nach den ersten Berufsjahren. Hinsichtlich Unterschieden zwischen Lehrerinnen und Lehrern lassen sich problematischere Beanspruchungsmuster bei weiblichen Lehrkräften feststellen. Übersteigter Ehrgeiz und hohe Verausgabungsbereitschaft führen bereits nach etwa fünf Dienstjahren vermehrt bei Frauen zu reduzierten Widerstandsressourcen. In Gymnasien heben sich Sportlehrerinnen ab, insofern sich ein hoher Anteil des problematischsten Musters B mit 47% abzeichnet. Männer hingegen weisen einen beachtlichen Prozentsatz (40%) des Schonungsmusters S auf. Geschlechtsspezifische Unterschiede werden der psychischen Verarbeitung von Ereignissen zugrunde gelegt, die darauf hindeuten, dass Frauen auf Belastungen eher „mit emotionaler Labilisierung, Erschöpfung und Resignation“ reagieren. Somit lässt sich eine Tendenz von weiblichen Sportlehrkräften zum Risikomuster B schlussfolgern. Carraro, Scarpa und Gobbi (2010) bestätigen im Zuge einer Untersuchung an italienischen Sportlehrkräften, dass Frauen im Sportlehrerberuf höhere Werte in den Dimensionen Emotionale Erschöpfung, und



Leistungsunzufriedenheit erreichen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen. Sie folgerten eine ernsthaftere Bedrohung von Burnout im Sportlehrerberuf bei Frauen. Maslach et al. (2001a) vertreten eine ähnliche Meinung. Laut ihnen weisen Männer häufiger höhere Werte beim Faktor Depersonalisation oder Zynismus auf und Frauen im Gegensatz zum Faktor Erschöpfung. Sie führen diese Unterschiede auf Geschlechterstereotype zurück, jedoch muss in Burnoutuntersuchungen von helfenden Berufen mitberücksichtigt werden, dass diese Stellen überwiegend von Frauen besetzt sind. Auch Miethling und Brand (2004) bestätigen, dass bei Frauen häufiger Risikomuster auftreten. Männer hingegen reagieren eher mit reduziertem Engagement im Sinne einer Schonung auf dieselben Belastungen. Colakoglu und Yilmaz (2014) konnten jedoch im Zuge ihrer Untersuchung von Sportlehrkräften in der Türkei keine signifikanten Unterschiede von Burnout zwischen Frauen und Männern bestätigen.

#### 3.4.3. Stundenanzahl

Unter denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die bereits eine hohe Stundenanzahl in Sport unterrichten (67%-100%), wollen nur drei 3% der Befragten ihre Stundenanzahl noch erhöhen, andererseits sind jedoch knapp über 60% mit dem Maß zufrieden (Oesterreich, 2005). Besteht ein ausgewogenes Verhältnis der Stundenanzahl zwischen Sport und Zweitfach, ist die Zufriedenheit mit 70% sehr hoch (Oesterreich, 2005). Diejenigen, deren Sportstundenanteil bis zu einem Drittel der Gesamtstunden beträgt, sind überwiegend mit der Verteilung zufrieden, fast 40% wünschen sich mehr Stunden und nur 4% wollen weniger Sport unterrichten (Oesterreich, 2005). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Mittelmaß an Sportstunden die höchste Zufriedenheitsrate mit sich bringt. Je höher die Anzahl wird, mit desto höherer Wahrscheinlichkeit wünschen sich Lehrkräfte, weniger Sportstunden zu unterrichten.

#### 3.4.4. Ressourcen

Als Folge verschaffen sich Lehrkräfte in ihrer Freizeit mehr Distanz zur Schule als langfristige Bewältigungsstrategie gegen Belastungen (Miethling, 2001). Schmith und Leng (2003) messen neben sozialer Unterstützung im nichtschulischen Umfeld der Lehrperson auch der Kooperation im Fachkollegium präventiven Wert hinsichtlich Burnout bei. Kolb und Wolters (2000, S. 215) führen den Begriff des „evasiven Unterrichtens“ ein. Darunter ist eine Entlastungsstrategie des Unterrichtens gemeint, die einerseits motorische Anforderungen stark reduziert und andererseits sich vermehrt an den Wünschen der Schülerinnen und Schüler orientiert, da die Lehrperson aufgrund

subjektiver Ängstlichkeit weitgehend Konflikte zu vermeiden versucht. Lehrpersonen sehen dabei von eigenen Wertvorstellungen des Unterrichts ab, halten dennoch durch einen entsprechend kleinen Ordnungsrahmen die Disziplin sowie die Kontrolle über das Geschehen aufrecht (Kolb und Wolters, 2000). Es kann also schlussgefolgert werden, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihre Ansprüche an den eigenen Unterricht reduzieren beziehungsweise der eigenen Arbeit weniger Wert beimessen, um Belastungen zu entschärfen. Carraro et al. (2010) postulieren präventive Effekte von Sport, Bewegung und hoher Fitness auf die Entwicklung von Burnout. Im Falle von Burnout werden mit höherem Fitnesslevel bessere Copingstrategien assoziiert. Diese Effekte werden nicht damit begründet, dass körperliche Tätigkeit diverse positive Einflüsse auf die Psychohygiene hat, sondern damit, dass Sportlehrkräfte zu großen Teilen ihr Kompetenzerleben im Unterricht aufgrund ihrer eigenen Sportlichkeit beziehen.

## **4. BURNOUT-SYNDROM**

Im Folgenden soll zunächst eine Definition des Burnout-Syndroms samt symptomatischer Anzeichen und Phasenverlauf geliefert werden, bevor auf Burnout im Sportlehrerberuf Bezug genommen wird.

### **4.1. DEFINITION UND EINGRENZUNG**

Was unter Burnout im eigentlichen Sinn verstanden wird, ist zwar wenig trennscharf und wird dennoch in der öffentlichen Diskussion permanent thematisiert. Eben diese Allgegenwärtigkeit des Themas erweckt einerseits Interesse, andererseits erhält es durch medialen Einfluss, durch welchen das Burnout-Syndrom häufig als eine Art Modeerscheinung dargestellt wird, einen nicht mehr ganz ernst zu nehmenden Beigeschmack. Laut dem Fehlzeitenreport (2015) des WIFO (Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung) führt die Kategorie „Psychische und Verhaltensstörungen“ das Ranking der Krankenstandsdauer in der Krankheitsgruppenstatistik in Österreich im Jahr 2014 mit durchschnittlich 38,7 Tagen Krankenstand an (Leoni, 2015). Die Zahl der Krankenstandstage aufgrund von psychischen Erkrankungen hat sich zwischen Mitte der 1990er Jahre und 2014 fast verdreifacht. Eine ähnliche Entwicklung ist beispielsweise auch in Deutschland beobachtbar. Der deutliche Aufwärtstrend psychisch bedingter Fehlzeiten wird insofern in seiner Bedeutung eingeschränkt, als er „auf eine Veränderung des Bewusstseins für und der diagnostischen Erfassung von psychisch bedingten Gesundheitsproblemen“ zurückgeführt wird (Leoni, 2015). Laut der Burnout-Studie der Ärztekammer sind circa 1,5 Mio. Österreicherinnen und Österreicher burnoutgefährdet,

wodurch das Thema aus medizinischen, ökonomischen und politischen Gründen ernstzunehmend ist. Jedoch existiert keine einheitliche Definition zu Burnout, was der Grund dafür sein dürfte, weshalb das Syndrom als Diagnose gemäß ICD 10 als (Internationale Klassifikation der Erkrankungen) als krankheitsunterstützender Faktor angeführt wird. Burnout findet als Depression oder Anpassungsstörung mit der Zusatzdiagnose Z73.0 („Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahmen des Gesundheitswesens führen“) Anerkennung. Burnout wird als Erschöpfungssyndrom (Burnout-Syndrom) geführt (Burisch, 2014; Schneider & Ziemainz, 2015). Um dennoch eine Diskussionsgrundlage zu schaffen, soll zuvörderst eine definitorische Eingrenzung des Phänomens mit Blick auf den Lehrberuf geliefert werden.

*„Burnout is a syndrom of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do ‘people-work’ of some kind. A key aspect off the burnout is increased feelings of emotional exhaustion. [...] Another aspect is the development of negative, cynical attitudes and feelings about one’s clients. [...] A third aspect of the burnout syndrom is the tendency to evaluate oneself negatively, particularly with regard to one’s work with clients“ (Maslach & Jackson, 1981, S. 99).*

Laut Maslach und Jackson (1981) gilt Burnout gemeinhin als Syndrom im arbeitsspezifischen Kontext, welches gekennzeichnet ist durch die Dimensionen „emotionale Erschöpfung, Depersonalisation oder Zynismus sowie verminderte Leistungsfähigkeit“. In den Kernelementen enthält es den bereits genannten Erschöpfungszustand auf körperlicher, emotionaler und geistiger Ebene, „Entfremdung, Arbeitsbelastung, unerfüllte Bedürfnisse und Erwartungen, Desillusionierung sowie fehlgeschlagene Arbeitsanpassung“ (Korczak & Huber, 2012). Aus dem Zitat von Maslach und Jackson bringt Burnout nicht nur negative Einstellungen gegenüber Personen aus dem arbeitsspezifischen Kontext mit sich, sondern auch negative Selbstbewertungen, welche sich im Besonderen auf intersubjektive Handlungen im Beruf beziehen. Burisch (2014) listet in seinem Burnout-Werk (bereits in der 5. Auflage) zahlreiche Definitionsversuche von Burnout. Die Definition von Schaufeli und Enzmann (1998) enthält laut Burisch eine praktikable und umfassende Arbeitsdefinition, welche gut an vorausgegangene Beschreibungen von Belastungen, Beanspruchungen und Stress anknüpft:

*„Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand ,normaler’ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet,*

*begleitet von Unruhe und Anspannung (distress), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36 zitiert nach Burisch, 2014, S. 22)“.*

Zu kritisieren ist die Formulierung „normaler Individuen“, welche unweigerlich die Frage nach sich zieht, was als normal einzustufen ist. Darüber hinaus erregt „Seelenzustand“ Aufmerksamkeit, da die Bezeichnung wenig wissenschaftlich erscheint vor dem Hintergrund, dass damit vermutlich ein Erleben und Verhalten gemeint ist. Es kann aber mit der Entstehungszeit argumentiert werden, insofern im Jahr 1998 eine Sprachsensibilität wie heute noch nicht so stark ausgeprägt war. Das Wording soll jedoch den Wert der Definition nicht schmälern, insofern sie ansonsten auch die Passungsproblematik zwischen Individuum und Arbeitsanforderungen enthält, welche auch bei Maslach, Schaufeli und Leiter (2001b) enthalten ist. Laut jenen Autoren ist Burnout das individuelle Ergebnis persönlichen beruflichen Erlebens. Somit wird erklärt, dass die Forschung der vergangenen 25 Jahre sich auf spezifische berufliche Belastungsfaktoren konzentriert hat, welche als Hauptfaktoren im Zusammenhang mit Burnout gesehen werden. Burisch (2014) macht ein komplexes Zusammenspiel von Persönlichkeitsstrukturen und belastenden äußeren Einflüssen für die Entstehung eines Burnout-Syndroms im Sinne von emotionaler und physischer Ausweglosigkeit verantwortlich.

Sportlehrerinnen und Sportlehrer gehören zu mehreren Kategorien von Burnout-gefährdeten Berufen, die von Burisch (2014) angeführt werden. Einerseits fallen sie unter die Kategorie der Lehrperson, andererseits unter die der Sporttrainerin und des Sporttrainers. Hauptsächlich sind Berufsgruppen betroffen, in denen auch emotionale Einbindung und Hingabe entscheidend ist, nicht nur fachliche Auskunft. Wird jedoch das Geben als zu einseitig erlebt, können Frustration und Sinnverlust gravierende Folgen haben (Burisch, 2014).

## 4.2. SYMPTOMATIK

Es besteht ein ähnliches Problem bezogen auf Symptome von Burnout wie bei dessen Definition. Es gibt zahlreiche Symptome, die auch auf andere Krankheiten schließen lassen wie beispielsweise „Depression, Chronic-Fatigue-Syndrom oder Neurasthenie“ (Schneider & Ziemainz, 2015, S. 16). Die Forschung ist sich jedoch einig, dass der Faktor Stress in engem Zusammenhang mit der Genese von Burnout steht sowie darüber, dass es sich um ein Phänomen mit zahlreichen Auslösern handelt (Schneider et al., 2015). Da Burnout als Prozess zu verstehen ist, der sich entwickelt und nicht einfach plötzlich da ist, unterscheidet sich dementsprechend auch die Symptomatik. Dieser Prozess charakterisiert sich dadurch, dass unter anderem Engagement, Energie und Identifikation mit dem Beruf im Abnehmen begriffen sind (Burisch, 2014). Höhn (1983, S. 35) prägte erstmals den Begriff „Innere Kündigung“, unter welchem ein reduzierter Einsatz im Beruf zu verstehen ist. Dieses Phänomen beschreibt berufliches Disengagement und Demotivierung. Laut Schmitz (2004) sind Burnout und innere Kündigung verschiedene Reaktionen auf Belastungen oder auf divergierende Soll-Ist-Vorstellungen. Der Unterschied liegt im Umgang mit dieser Diskrepanz. Im Falle des Burnouts wird an einer unrealistischen Sollvorstellung festgehalten, während bei innerer Kündigung sich das Individuum davon verabschiedet. Ein Festhalten an idealistischen Vorstellungen kann zum Ausbrennen führen, wovor innere Kündigung schützen soll. Somit kann unter innerer Kündigung eine präventive Strategie verstanden werden. Eine Assoziation mit dem von Kolb und Wolters (2000) geprägten Begriff des „Evasiven Unterrichtens“ liegt nahe, da mit „Innerer Kündigung“ ebenso wie mit „Evasivem Unterrichten“ ein vermeidendes Verhalten gegenüber negativen Konsequenzen einhergeht. Reduziertes Engagement kann zwar als Präventionsstrategie genutzt werden, doch hindert ein Schonverhalten, welches als Muster von Schaarschmidt (2005) beschrieben wurde, als selbständige und aktive Lehrperson zu reüssieren.

Über 130 Symptome wurden von Burisch (2014) aufgelistet, die im Zuge von Burnout auftreten können, aber nicht zwangsläufig auftreten müssen. Diese werden in einer Auswahl angelehnt an Schneider und Ziemainz (2015) im Folgenden in die vier Kategorien Psychosomatik, Kognition, Emotion und Verhalten unterteilt:

**Psychosomatik:** Schlafstörungen, Energiemangel, Immunschwäche, Herz-Kreislaufkrankungen, Muskelverspannungen, Kopf- und Rückenschmerzen, Probleme des Magen- Darmtraktes (Schneider & Ziemainz, 2015);

**Kognition:** Konzentrations- und Gedächtnisschwäche, Zynismus, Verlust an Interessen, Entscheidungsunfähigkeit, Unfähigkeit zur präzisen Aufgabenstellung (Schneider & Ziemainz, 2015);

**Emotion:** Beruflicher Pessimismus, permanentes Überforderungserleben, fehlendes Gefühl sozialer Anerkennung, Intoleranz gegenüber Personen im schulischen Kontext, Angst, Nervosität, emotionale Labilität, Selbstzweifel, reduzierte Selbstachtung, Hilflosigkeit, Depression, Suizidgedanken (Schneider & Ziemainz, 2015);

**Verhalten:** Spätes Betreten und frühes Verlassen der Einheiten, Dienst nach Vorschrift, Krankenstände und Fehlzeiten, nervöse Tics, Isolation, hohes Suchtpotential (Schneider & Ziemainz, 2015);

Diese Symptome steigern sich ausgehend von einer Anfangsphase mit Warnsymptomen, die mit übersteigertem Engagement und Erschöpfung sowie Folgesymptome in Verbindung stehen (Schneider & Ziemainz, 2015). Auf die Anfangsphase folgt eine Einschränkung des Arbeitsengagements bezogen auf Unterricht, Schülerinnen und Schüler, Kollegium sowie auf das soziale Umfeld im Privatleben, was mit erhöhten Ansprüchen an sich selbst und an andere einhergeht. Starke affektive Reaktionen und Schuldzuweisungen können ebenso auftreten, worunter depressives und aggressives Erleben und Verhalten fällt (Schneider & Ziemainz, 2015). Es folgen geistig-kognitive, motivationale und kreative Einbußen sowie reduzierte Flexibilität. Der Verlauf führt mitunter zum Abbau von emotionalem und sozialem Leben. Ferner sind diverse psychosomatische Reaktionen möglich, die das Immunsystem, den Magen-Darm-Trakt, den Muskeltonus oder anderes betreffen. Im schlimmsten Fall kann sich das Gefühl von Verzweiflung zu Suizidgedanken zuspitzen (Burisch, 2014; Schneider & Ziemainz, 2015).

#### 4.3. MESSUNG VON BURNOUT

Jene zwei Messverfahren, die in der Forschung Anwendung finden, sind einerseits das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach und Jackson (1981), andererseits das Tedium Measure (TM) von Aronson, Pines und Kafry (1983). Obwohl beide Messinstrumente für soziale Berufe entwickelt wurden im Gegensatz zu wirtschaftlich orientierten Instrumenten (Burisch, 2014), wird für den empirischen Teil dieser Arbeit nur das MBI herangezogen. Aus diesem Grund soll im weiteren Verlauf auch nur das MBI näher beschrieben werden.

In seiner ursprünglichen Version umfasste das MBI 22 Items, welche sich auf drei Skalen aufteilen: Emotionale Erschöpfung („emotional exhaustion“), Depersonalisation („depersonalization“) und Leistungs(un)zufriedenheit („personal accomplishment“). Eine

modifizierte Form der Ursprungsversion, die MBI-ES (Educators Survey), findet Anwendung in pädagogischen Berufen (Burisch, 2014; Maslach & Jackson, 1981). Die deutsche Übersetzung (MBI-D) wird im empirischen Teil dieser Arbeit herangezogen.

#### 4.3.1. Emotionale Erschöpfung

Emotionale Erschöpfung ist der wesentlichste Aspekt von Burnout, da er als die von Betroffenen am häufigsten beschriebene Gefühlsregung darstellt (u. a. Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001b; Korczak & Huber, 2012). Auch wenn diese Skala die wichtigste darstellt, ist ihr Wert dennoch nur so groß, wie er diesen in Kombination mit den anderen beiden Skalen bekommt. Emotionale Erschöpfung allein vermag Burnout nicht zu messen (Maslach et al., 2001b). Diese Skala beschreibt Gefühle „of being emotionally overextended and exhausted by one’s work“. Höhere Summenwerte deuten auf ein höheres Empfinden von Burnout (Maslach & Jackson, 1981, S. 101). Personen können „keine Begeisterung, Interesse oder Enthusiasmus in ihrem Berufsleben mehr empfinden“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 65). Ein Beispielitem lautet: „I feel emotionally drained from my work“ (Maslach & Jackson, 1981, 102).

#### 4.3.2. Depersonalisation

Depersonalisation oder Zynismus ist „an unfeeling and impersonal response towards recipients of one’s care or service“ (Maslach et al., 1981, S. 101). Betroffene Lehrerinnen und Lehrer verlieren den Bezug zu ihren Schülerinnen und Schülern und sehen sie möglicherweise nicht mehr als Menschen, sondern nur mehr verdinglicht als Objekte. Das hat zur Folge, dass sich durch die emotionale Abgrenzung von Schülerinnen und Schülern auch ein Schuldbewusstsein dafür verringert, dass die Lehrperson die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler nicht (mehr) berücksichtigen kann (Schwarzer et al., 1999). „Distancing is such an immediate reaction to exhaustion that a strong relationship from exhaustion to cynicism (depersonalization) is found consistently in burnout research, across a wide range of organizational and occupational setting.“ Auch für diese Skala gilt, dass höhere Summenwerte auf ein höheres Empfinden von Burnout hindeuten (Maslach et al., 2001b, S. 403). Ein Beispielitem lautet: „I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects“ (Maslach & Jackson, 1981, 103).

#### 4.3.3. Leistungs(un)zufriedenheit

Die dritte Skala unterscheidet sich von den anderen beiden insofern, als nicht hohe Werte auf starkes Burnout-Empfinden deuten, sondern niedrige. Leistungszufriedenheit beschreibt positive Gefühle in Bezug auf berufliches Erleben von Kompetenz und erfolgreichem Handeln. Leistungsunzufriedenheit geht mit dem Gefühl, ausgebrannt zu sein einher. Die Person glaubt, eine unzureichende Arbeit zu verrichten, jedenfalls nicht

mehr das zu leisten, wie zuvor (Maslach et al., 1981; Schwarzer et al., 1999). Der Grund dafür, dass Leistungsunzufriedenheit auftritt, wird in Zusammenhang mit dem Fehlen von persönlichen Widerstandsressourcen vermutet, während die anderen beiden Skalen sich in direkter Abhängigkeit zu Arbeitsüberlastung und sozialen Konflikten befinden (Maslach et al., 2001b). Ein Beispielitem lautet: „I can easily understand how my recipients“ (Maslach & Jackson, 1981, 102).

#### 4.4. PHASENVERLAUF

Gemäß Maslach werden drei Phasen unterschieden, bei denen sich Phase eins wiederum in zwei Subphasen unterteilt. Es sei jedoch gesagt, dass von keiner unumstößlichen Regelmäßigkeit im Phasen- und Symptomverlauf von Betroffenen auszugehen ist. Jeweilige Trennungen der Stadien liegen eher einer willkürlichen Typisierung zugrunde, insofern es immer um Individuen geht (Burisch, 2014), deren Erleben und Verhalten bei einem multikausalen Phänomen wie Burnout nicht nach Schema F ablaufen kann.

Phase 1a wird betitelt als „Emotionale Erschöpfung“ und meint einen emotionalen Überdruß beim alleinigen Gedanken an die Arbeit (Burisch, 2014).

„Physische Erschöpfung“, Phase 1b, bezeichnet körperliche Symptome aufgrund von Schlafstörungen und geschwächtem Immunsystem, weshalb vermehrt Erkältungen, Kopfschmerzen oder Ähnliches auftreten können (Burisch, 2014).

Phase 2, die „Dehumanisierung“, charakterisiert sich durch Reduktion des Engagements auf Dienst nach Vorschrift und durch ein vermeidendes Verhalten im Sinne von Harmoniebestreben, womit eine Reduktion von Konfliktquellen wie Sozialkontakte einhergeht. Negative und zynische Haltung Personen des beruflichen Umfeldes gegenüber gehen einher mit Schuldgefühlen (Burisch, 2014).

Die dritte Phase wird bezeichnet als „Terminales Stadium“ und kennzeichnet sich durch ein allgemeines aversives Empfinden, welches sich auch gegen sich selbst und gegen andere richtet (Burisch, 2014).

In einem Experten-Statement zu Burnout unter der Leitung von Prim. Univ.Prof. DDr. Lehofer (2011) werden insgesamt sieben Stadien von Burnout unterschieden. In der Anfangsphase treten Warnsymptome auf wie eine übersteigerte Zielstrebigkeit mit gleichzeitig hoher persönlicher Wertigkeit der Arbeit und dem Drang, sich beweisen zu müssen. Eigene Bedürfnisse geraten dabei ins Hintertreffen, das Ausbleiben von beruflichen Erfolgen wird verdrängt, und es tritt ein Erschöpfungszustand ein, der sich mit der Maslach'schen ersten Phase weitgehend deckt (Lehofer, 2011). In der zweiten Phase verstärkt sich das bereits reduzierte Engagement und tritt mit eingeschränkter



Sozialkompetenz auf. Betroffene werden vermehrt egozentrisch und zynisch (Lehofer, 2011). In der dritten Phase treten vielseitige emotionale Reaktionen auf, die von Negativität und Getriebenheit geprägt sind (Lehofer, 2011). In der vierten Phase kommt es zum Abbau von kognitiven Fähigkeiten. Konzentrations- und Gedächtnisschwächen, Einbußen von Kreativität und Flexibilität sind charakteristisch (Lehofer, 2011). In der fünften Phase wird die Teilnahme am Leben anderer, an emotionalem Geschehen sowie die Verfolgung eigener Interessen reduziert (Lehofer, 2011). Da in der sechsten Phase Burnout bereits fortgeschritten ist, können umso mehr körperliche und psychische Symptome (s. Kapitel Symptomatik) auftreten (Lehofer, 2011). Im siebten und letzten Stadium verstärken sich psychische Symptome zu psychischen Störungen. Depression, Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung und Suizidgedanken sind unter anderem denkbar (Lehofer, 2011). Es ist wichtig anzumerken, dass es sich bei diesen beschriebenen Phasen nicht um empirisch belegte Phasen handelt. Sie dienen lediglich pragmatischen Zwecken, da eine plastische Beschreibung den Umgang mit Burnout praktikabler gestaltet.

#### 4.5. BURNOUT UND SPORTLEHRBERUF

Dass der Sportunterricht nicht nur eine „Insel der Entschulung“ (Wolters, 2010, S. 35) ist, an der sich alle Beteiligten über Abwechslung zum strikt getakteten Fächerlauf freuen, sondern diverse Belastungen mit sich bringt, welchen sich die Lehrperson stellen muss, wurde bereits eindringlich dargelegt. Schaarschmidt (2005) konnte im Zuge der Postsdamer Lehrerstudie circa 30% der Lehrkräfte dem Risikomuster B zuteilen, welches sich durch Überforderung und Resignation charakterisiert und in engem Zusammenhang mit Burnout steht. Unterschiedliche fachspezifische Belastungen im Zuge von Lärm, Belastungen der Stimmbänder, disziplinäre Probleme und ähnliches, wie bereits dargelegt wurde, erschweren die Tätigkeit von Sportlehrkräften. Zudem erhöht sich das Belastungsempfinden einerseits mit steigendem Alter der Lehrperson und andererseits mit steigender Stundenanzahl (Kastrup et al., 2008). Fejgin, Talmor und Erlich (2005, S. 31) beschreiben Burnout von Lehrkräften ähnlich wie Maslach und Jackson (1981) als „physical, mental, and behavioral fatigue“. Jene Autoren stützen sich dabei unter anderem auf Farber (1991) sowie Friedman (1999) und nennen Symptome wie Ärger, Angst, Selbstvorwürfe oder Depressionen. Darüber hinaus sind häufige Fehlzeiten möglich sowie geringe Erwartungen an den Beruf und an Schülerinnen und Schüler, welche zunehmend verdinglicht werden. Fejgin, Ephraty und Ben-Sira (1995) untersuchten israelische Sportlehrkräfte hinsichtlich Umweltfaktoren, die im Zusammenhang mit Burnout stehen. Fejgin et al. fassen drei Hauptrisikofaktoren zusammen, welche einerseits

Persönlichkeitsmerkmale, andererseits ungeplante Umstände sowie spezifische Umfeldbedingungen im beruflichen Kontext umfassen. Sie teilen die Meinung von Friedman und Lotan (1993), dass sich das Fach Bewegung und Sport von anderen Fächern abhebt. Sportlehrkräfte müssen verschiedenste Rollen einnehmen, unterrichten nicht im isolierten Klassensetting, werden auf verschiedene Arten physisch beansprucht, darüber hinaus werden von unterschiedlichen Seiten diverse Erwartungen an sie gestellt (auch dazu Smith & Leng, 2003). Die Ergebnisse von Schaarschmidt (2005, S. 136) zeigen hohe Korrelationen zwischen „den individuellen Beanspruchungsmustern und den Selbsteinschätzungen der beruflichen Kompetenz“. Für die Risikomuster A, jedoch im Besonderen für B, treten erhebliche Defizite sowohl hinsichtlich fachlicher als auch pädagogischer und didaktischer Kompetenz. Somit gelten einerseits Beanspruchungsverhältnisse als auch Kompetenzeinschätzung als Prädiktoren für beziehungsweise als Präventionsansätze gegen Burnout (Schaarschmidt, 2005). Lehrerinnen und Lehrern, welche ein kritisches Beanspruchungsmuster aufweisen, wird eine gewisse Selbstverantwortung abgesprochen, die sie davon abhält, rechtzeitig intrapersonelle Veränderungen, die auf ein Burnout hindeuten, zu erkennen und dementsprechend professionelle Hilfe aufzusuchen (Schaarschmidt, 2005). Hier kommt der Förderung von Selbstreflexivität hinsichtlich psychischer Gesundheit eine wichtige Rolle zu. Denn anzunehmen ist, dass bereits eine längere Leidensgeschichte dem Problembekenntnis vorausgeht (Schaarschmidt, 2005).

#### 4.6. ENTSTEHUNGSBEDINGUNGEN VON BURNOUT

Maslach und Leiter (2001a) nennen sechs Hauptfaktoren, die für die Entstehung von Burnout verantwortlich sind: „Arbeitsüberlastung; Mangel an Kontrolle; Ungenügende Belohnungen; Zusammenbruch des Gemeinschaftsgefühls; Mangelnde Gerechtigkeit; Wertekonflikt“. Burisch (2014) macht ein komplexes Zusammenspiel von Persönlichkeitsstrukturen und belastenden äußeren Einflüssen für die Entstehung eines Burnout-Syndroms im Sinne von emotionaler und physischer Ausweglosigkeit verantwortlich. Betroffene haben das permanente Gefühl, mit dem Rücken zur Wand zu stehen.

*„Bei lang anhaltender Beanspruchung und damit möglicher schlechterer Bewältigung entsteht ein höherer (Zeit-)Druck, und damit steigt auch die Gefahr, dies durch den Ausfall der Erholung (Ressourcen) zu kompensieren, was in Folge weitere inadäquate Bewältigungsstrategien begünstigt. Dieser*

*Prozess verläuft selbstverstärkend, langfristig, meist schleichend und aufschaukelnd“ (Lehofer, 2011, S. 9).*

Laut Schmitz (2004) und Schaarschmidt (2004) weist circa ein Drittel der Lehrkräfte bereits zu Berufsbeginn ein Gefährdungsmuster auf, was sich in der Schule weder positiv, noch negativ verändert. Somit schließen sie eher auf Dispositionen der individuellen Persönlichkeit, die für Burnout-Erleben verantwortlich sind und messen externen Faktoren dabei geringeren Wert bei.

Individuelle Faktoren wie wenig „Widerstandsfähigkeit und Ausdauer, externale Kontrollüberzeugungen“, d. h. nicht das Gefühl zu haben, selbst Kontrolle über Geschehnisse zu besitzen, „passive und defensive Stressbewältigung“ können wichtige Entstehungskriterien von Burnout darstellen (Lehofer, 2011, S. 8). Ferner sind zu hohe Ansprüche an andere und vor allem an sich selbst in Kombination mit Angst im Fall von Misserfolg, in der Achtung anderer zu sinken, wichtige Faktoren in der Burnout-Entstehung. Dies ist besonders relevant in Kombination mit geringem Selbstwertgefühl (Lehofer, 2011). Obwohl die Verbindung von Beruf und Privatem bedeutend ist, schließen die Experten aus, dass sich ein Burnout-Syndrom ohne dauerhafte berufsspezifische Belastungen entwickeln kann (Lehofer, 2011).

Für die Risikomuster A und B, „Selbstüberforderung“ und „Burn-Out“, sind in hohem Maß nicht oder unzureichende soziale Unterstützungsangebote vorhanden. Jenen Faktoren wird ein protektiver Wert zugesprochen. Darunter werden im Allgemeinen Rahmenbedingungen in Bezug auf Schule und Privatleben verstanden. Soziales Klima im Kollegium, das Erleben von Mitgefühl auch für Privates sowie Rückhalt in der Familie stehen bei Nichtvorhandensein in Verbindung mit der Entwicklung von Risikomustern (Miethling, 2004). Fehlt das Erleben von sozialem Rückhalt, steigt dadurch die Wahrscheinlichkeit, an Burnout zu erkranken (Maslach et al., 2001a). Darüber hinaus wird vermutet, dass ein umso stärkerer Zusammenhang zwischen Burnout und beruflichen Belastungsfaktoren besteht, je geringer soziale Unterstützung empfunden wird (Maslach et al., 2001a). „Sportlehrerinnen und Sportlehrer (berichten) von manifesten körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen, wenn sie sich regelmäßig mit `schwierigen` Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen“ (Miethling & Brand, 2004, S. 65). Heim und Klimek (1999) geben eher mangelnder Disziplin und Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler die Schuld an reduziertem Engagement der Sportlehrkräfte. Sie entwickeln häufig Zweifel an ihren pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, werden zynisch und reagieren mit physischen Symptomen auf Belastungen. Maslach et al. (2001a) vertreten dazu die Meinung, dass jene Lehrerinnen und Lehrer stärker Burnout

gefährdet sind, die einerseits nicht ihre eigenen Fähigkeiten dem Eintreten von Ereignissen zugrunde legen, sondern jenen Ereignissen externe Faktoren zuschreiben (Maslach et al., 2001a). Andererseits erleben jene eher Burnout, die keine offensive Strategie verfolgen, mit Belastungsfaktoren wie beispielsweise „schwierige“ Schülerinnen und Schüler umzugehen (Maslach et al., 2001a). Umgekehrt besteht ein enger Zusammenhang zwischen offensiver Problemlösestrategie und dem Empfinden von Selbstwirksamkeit (Maslach et al., 2001a).

Schlussfolgernd ist die subjektive Bewertung von Stressoren wesentlich hinsichtlich Burnout. Wie stark beruflicher Stress erlebt wird, ist abhängig von psychischen Widerstandsressourcen. Dazu zählen Strategien zur Problembewältigung, Fähigkeiten, sich Distanz zur Schule zu verschaffen und auch ein allgemein positives subjektives Lebensgefühl (Miethling & Brand, 2004).

Alle bereits genannten Belastungen und Stressorenquellen können sich auf die Gesundheit der Sportlehrkräfte auswirken, insofern Körper und Geist immer in Wechselwirkung zueinander stehen, nicht umsonst wird vom „körperlich-seelischen Befinden“ (Heim & Klimek, 1999, S. 43) gesprochen.

Es kann demnach zusammengefasst werden, dass sich Belastungen von Sportlehrkräften aus allgemeinen Anforderungen, die sich im Vergleich mit anderen Fächern wenig unterscheiden, zusammensetzen sowie aus spezifischen Anforderungen, die das Fach Sport betreffen. Diese Belastungsfaktoren stehen in Verbindung mit Symptomen von Burnout sowie mit diversen anderen psychosomatischen Symptomen. Heim und Klimek gehen davon aus, dass spezifische Belastungen im Fach Sport Burnout Symptome erzeugen (Heim & Klimek, 1999). Dennoch muss ein ganzheitlicher Blick auf das betroffene Individuum geworfen werden. Darunter sind Dispositionen der Persönlichkeit gemeint, die mit der Entwicklung von Burnout-Symptomen in Verbindung stehen. Damit soll verdeutlicht werden, dass mitunter interne Faktoren, die bereits dem Burnout-Syndrom ähnliche Symptome aufweisen, in der Entstehung von Burnout schwerer wiegen als berufliche Anforderungen.

## 5. BURNOUT UND PERSÖNLICHKEITSAKTOREN

Im Folgenden wird auf ausgewählte Persönlichkeitsfaktoren, welche auch im empirischen Teil der Arbeit operationalisiert wurden, und deren Einfluss auf Burnout im Sportlehrberuf eingegangen. Dazu wird jeweils zuvörderst eine Definition des Phänomens geliefert, bevor auf den Zusammenhang mit Burnout im Sportlehrberuf Bezug genommen wird. Darüber hinaus enthält jedes Subkapitel einen Überblick über den Status quo der Forschung zum Thema, wodurch dessen Relevanz hervorgehoben werden soll.

### 5.1. SELBSTKONZEPTKLARHEIT

Um den Begriff „Selbstkonzeptklarheit“ definieren zu können, muss zuerst geklärt werden, was unter „Selbstkonzept“ verstanden wird.

*„Unter dem Selbstkonzept kann [...] die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen verstanden werden. Beurteilt werden kann an der eigenen Person im Grunde alles: körperliche und psychische Merkmale aller Art, im einfach beschriebenen, aber auch im bewertenden Sinne [...]. Wird vom Selbstkonzept gesprochen, so wird stillschweigend vorausgesetzt, daß es sich um mehr oder weniger überdauernde Merkmale, also um Merkmale im Sinne von Eigenschaften handelt, die man der eigenen Person zuschreibt“ (Mummenday, 1995, S. 55).*

Kanning (2000) geht davon aus, dass eine Person viele verschiedene Selbstkonzepte besitzen kann, welche hinsichtlich ihres Ursprungs unterschieden werden. Es ist entweder von privaten Selbstkonzepten, die die Person selbst entwickelt, oder von öffentlichen Selbstkonzepten, die von anderen konstruiert werden, die Rede. Neben privaten und öffentlichen Selbstkonzepten können ökologische Selbstkonzepte genannt werden. Diese beziehen sich auf Materielles, auf „[...] belebte und unbelebte Aspekte, die einer Person im Zuge der Wahrnehmung des eigenen Selbst bedeutsam erscheinen. [...] Aspekte, die konkret und im wörtlichen Sinn angreifbar sind“ (Kanning, 2000, S. 23). Dazu zählen belebte Körper wie der eigene sowie Personen im sozialen Umfeld, aber auch unbelebte Dinge wie Kleidung. Ferner kann zwischen individuellen und kollektiven Selbstkonzepten unterschieden werden. Selbstbezogene Einstellungen und einzigartige Charakteristika machen das individuelle Selbstkonzept aus, während kollektive Selbstkonzepte „Informationen über die eigene Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen“ enthalten (Kanning, 2000, S. 25). Eine weitere Unterscheidung kann zwischen realen und

potentiellen Selbstkonzepten getroffen werden. Reale Selbstkonzepte werden aus Informationen gespeist, welche von der jeweiligen Person als gegeben erachtet werden. Jene Informationen und Bewertungen unterliegen jedoch unterschiedlichen Umständen, welchen Aspekten des Selbst die Person Beachtung schenkt (Kanning, 2000). Potentielle Selbstkonzepte beschäftigen sich mit Was-wäre-wenn-Szenarien. Darunter fällt das sogenannte Ideal-Selbst, welches vom Individuum als das Optimum in einem zukünftigen Zustand angestrebt wird (Kanning, 2000). Veränderungen können intrinsisch motiviert sein, also aus freiem Willen, oder aber es spielen soziale Konventionen bzw. andere soziale Einflüsse eine handlungsleitende Rolle. Selbstkonzepte können sich nicht nur auf die Gegenwart oder die Zukunft beziehen, sondern auch auf die Vergangenheit, im Sinne von retrospektiven Selbstkonzepten, in denen das Individuum reflektiert, wer es einst war (Kanning, 2000). Die Arbeit von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zu Selbstkonzept ist bedeutend in einschlägiger Forschung. Sie beschreiben Selbstkonzept ebenso laut der Annahme, dass es sich um ein mehrdimensionales Phänomen handle. Das allgemeine Selbstkonzept führt eine multidimensionale und hierarchische Ordnung an und gliedert sich in verschiedene bereichsspezifische Subkonzepte. Jene Subskalen betreffen ein Selbstkonzept eigener leistungsbezogener (schulischer, universitärer, beruflicher) Fähigkeiten, ein soziales Selbstkonzept, ein Körperselbstkonzept sowie ein emotionales Selbstkonzept (Shavelson et al., 1976). Mummenday (1995; 2006) und Kanning (2000) sind sich ebenfalls einig, dass das Selbstkonzept einer Person nicht eindimensional ist, sondern sich auf mehrere Ebenen aufteilen kann. So kann sich das Körperselbstkonzept beispielsweise weiter in bestimmte Sportarten untergliedern, woraus sich z.B. eigene Selbstkonzepte in Tanz oder Tennis ergeben. Im weiteren Verlauf wird nur mit dem physischem Selbstkonzept operiert. Im Vergleich beziehen sich Shavelson et al. (1976) nur auf private Selbstkonzepte, um es mit der Bezeichnung Kannings auszudrücken. (Kanning, 2000; Mummenday, 2006). Das Selbstkonzept spiegelt die Einstellungen über sich selbst wider. Jenen Autoren zufolge charakterisiert sich das Selbstkonzept besonders durch die Eigenschaften, dass es einerseits erheblich die Interpretation des eigenen Verhaltens von Individuen beeinflusst, andererseits fungiert es als bedeutende Moderatorvariable zur Erklärung menschlichen Verhaltens.

*„Das Selbst als personale Konstruktion bzw. Selbstkonzept [...] baut sich nach dem Prinzip der Selbstorganisation auf. Es handelt sich um eine affektiv-kognitive Struktur, die Empfindungen und Wahrnehmungen im Sinne von ‚Einverleibung von Umwelt‘ zu einer subjektiven Umwelt oder individuellen*

*Wirklichkeit formt. Leibselbst und das Selbst als personale Konstruktion bilden ein gemeinsames System“ (Stelter, 1996, S. 59).*

„Die Zufriedenheit mit der eigenen Person beschreibt die affektive Komponente und wird durch das Selbstwertgefühl repräsentiert. Das Selbstkonzept ist sowohl Indikator als auch oberflächlicher Bestandteil der Persönlichkeit“ (Gerlach, 2008, S. 6). Das Selbstkonzept bestimmt in erheblichem Maß subjektives Wohlbefinden und ist mitverantwortlich für Entwicklungsprozesse (Gerlach, 2008). Da der Mensch im Laufe seines Lebens in seiner Entwicklung nicht stagniert, ist abzuleiten, dass neue oder veränderte Selbstkonzepte alte verdrängen (Kanning, 2000). Cambell, Trapnell, Heine, Katz, Lavallee und Lehman (1996, S. 141) postulieren einen Unterschied zwischen den Inhalten und der Struktur des Selbstkonzepts. Die Inhalte gliedern sich ihrerseits in deskriptive („Who/What am I?“) und evaluative Komponenten („How do I feel about myself?“) der eigenen Person. Selbstkonzeptklarheit (self-concept clarity, SCC) ist definiert „as the extent to which the contents of an individual’s self-concept (e.g., perceived personal attributes) are clearly and confidently defined, internally consistent, and temporally stable“ (Cambell et al., 1996). Selbstkonzeptklarheit beschreibt demnach, wie klar definiert, zeitlich stabil und intern konsistent beispielsweise Eigenschaften, Rollen, persönliche Werte oder auch körperliche Merkmale einer Person sind und kann somit laut Stucke (2002, S. 476) als „Maß für die Stärke der Einstellungen über das Selbst einer Person bezeichnet werden.“ Darüber hinaus fanden Cambell et al. (1996) einen Zusammenhang zwischen der Selbstkonzeptklarheit und dem Selbstwert einer Person. Stucke (2002, S. 483) konnte bestätigen, „dass ein hoher Selbstwert mit einer hohen Selbstkonzeptklarheit einhergeht und umgekehrt.“ Aufgrund von geringfügigen Überlappungen der Selbstkonzeptklarheit mit dem Selbstwert der Probandinnen und Probanden wird zu deren separaten Überprüfung geraten. Vorgeschlagen wird dazu beispielsweise die Rosenbergkala, welche im empirischen Teil dieser Arbeit Verwendung findet (Stucke, 2002).

## 5.2. PHYSISCHES SELBSTKONZEPT

Laut Shavelson et al. (1976, S. 413) ist das „Physische Selbstkonzept“ (PSK) ein Teil des „Allgemeinen Selbstkonzepts“ und gliedert sich in körperliche Fähigkeit und körperliches Aussehen. Das gesamte Modell des „Allgemeinen Selbstkonzept(s)“ ist multidimensional und hierarchisch aufgebaut (Shavelson et al., 1976). Es wird davon ausgegangen, dass die Dimensionenzahl mit zunehmendem Alter steigt. Ferner wird vermutet, dass eine wichtige Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts in der Adoleszenz vonstatten geht (Shavelson et al., 1976). Es wird angenommen, dass auch die Stabilität der Dimensionen analog zur Hierarchie steigt (Stiller, Würth & Alfermann, 2004; Stiller & Alfermann, 2005).

Wenngleich sich Selbstwert nicht direkt durch Sport und Bewegung positiv beeinflussen lässt, werden diese Faktoren als Moderatorvariablen wirkungsvoll (Stiller & Alfermann, 2005). In Anlehnung an Sonstroem und Morgan (1989) beschreiben Stiller und Alfermann (2005) anhand des „Exercise and Self-Esteem Model“, wie der Einfluss von Sport und Bewegung auf das Selbstwertgefühl wirkt. Einerseits wird von bottom-up-Prozessen ausgegangen, an deren untersten Ebene Sport und Bewegung stehen, die physische Selbstwirksamkeit zu steigern vermögen. Jener Kompetenzgewinn wirkt sich auf der nächst höheren Ebene positiv auf die wahrgenommene sportliche Kompetenz aus, was in weiterer Folge zu gesteigerter physischer Akzeptanz führt (Stiller & Alfermann, 2005). Sowohl das Erleben sportlicher Kompetenz als auch gesteigerte physische Akzeptanz beeinflussen gleichzeitig das an oberster Ebene befindliche generelle Selbstwertgefühl (Stiller & Alfermann, 2005). Andererseits beeinflusst Selbstwertgefühl in Form von top-down-Prozessen Sport und Bewegung (Stiller & Alfermann, 2005). Top-down-Prozesse werden mit dem Argument beschrieben, dass Verhalten auch vom eigenen Kompetenzerleben abhängig ist. Lediglich überzeugende Beweise der positiven Wirkung von Sport und Bewegung auch auf der höchsten Ebene, dem generellen Selbstwertgefühl, konnten laut den Autorinnen noch nicht geliefert werden (Stiller & Alfermann, 2005). Sport und Bewegung wirken sich auch positiv auf die Entwicklung des physischen Selbstkonzepts aus (Stiller & Alfermann, 2005). Regelmäßiges sportliches Engagement bewirkt jedoch vor allem im mittleren Alter ab circa 50 Jahren verbesserte Körperwahrnehmung und Verlangsamung von Leistungseinbußen aufgrund von Alterungsprozessen, woraus sich ein protektiver Wert ableiten lässt (Stiller & Alfermann, 2005). Insofern Gesundheit mit steigendem Alter an subjektiver Bedeutung gewinnt, wird dieser Faktor als Dimension des Selbstkonzepts zunehmend wichtiger. Gerlach (2008) versucht mit einem globalen Blick auf das Thema auf mögliche Effekte aufmerksam zu machen, welche sich durch Auswirkungen der Bezugsgruppe auf die jeweilige Person ergeben. Die Bewertung des physischen Selbstkonzeptes kann dadurch beeinflusst werden. Es erscheint evident, dass das physische oder auch sportbezogene Selbstkonzept indes besser ausfällt, wenn eigene Leistungen im unmittelbaren Vergleich mit der Bezugsgruppe herausragend erscheinen.

Villa und Calvete (2001, S. 240) untersuchten unter anderem die beiden Dimensionen Leistungszufriedenheit und Kompetenzerleben im Zuge ihrer Forschung zum Selbstkonzept von Lehrpersonen. „[...] the presence of dysfunctional self-schemata in a teacher's self-concept will lead him/her to evaluate in a negative way several aspects of his/her professional activity, such as relationships with pupils or his/her efficiency as a teacher“. Jenes Selbstkonzept bestimmt das Verhalten einer Lehrperson. Lehrpersonen,



deren Selbstbewertung negativ ausfällt, sind nicht in der Lage ihr Verhalten in deeskalierender Weise zu steuern, somit verstärkt ihr Verhalten Stressoren. Wird die Arbeit als stark unzufriedenstellend empfunden, können psychische Funktionsstörungen auftreten, die sich zu einem Burnout-Syndrom entwickeln können. Miethling und Gieß-Stüber (2007) betonen die Wichtigkeit von ausgeprägter Reflexionskompetenz, um selbstständig und professionell handeln zu können. Professionelles Handeln ist zwar nicht direkt sichtbar, da es auf einer Wechselwirkung zwischen Erfahrungen und deren Wahrnehmung basiert, jedoch kann es durch Reflexion begriffen werden. Besonders dann, wenn sich Unzufriedenheit im Unterricht einstellt und bisheriges professionelles Handeln gestört ist, wird ein Überdenken von Sichtweisen und Handlungsroutinen nötig. Im Zuge von „Innerer Kündigung“ (Höhn, 1983) gehen verschiedene Persönlichkeitsveränderungen einher wie beispielsweise Reduktion von Kreativität, Aktivismus und Teilhabe sowie Selbstachtung. Burnout wird auch als Zustand der persönlichen Entfremdung beschrieben (auch Maslach & Jackson, 1981; Korczak & Huber, 2012; Burisch, 2014). Laut Maslach und Jackson (1981) bringt Burnout nicht nur negative Einstellungen gegenüber Personen aus dem arbeitsspezifischen Kontext mit sich, sondern auch negative Selbstbewertungen. Insofern sich das gesamte Selbst aus Bewertungen der eigenen Person manifestiert und durch Burnout verschiedene Persönlichkeitsveränderungen auftreten, ist auch das Selbstkonzept im Zuge von Burnout von Veränderungen geprägt. Carraro, Scarpa, und Gobbi (2010) untersuchten im Zuge ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Burnout und der Selbstzuschreibung persönlicher Leistungsfähigkeit von Sportlehrkräften in Italien. Sie gehen von einer Wirkung der Selbstbeurteilung persönlicher Sportlichkeit des Individuums sowohl auf das Kompetenzerleben als auch auf die Wahrscheinlichkeit, Burnout zu entwickeln, aus (Carraro et al., 2010). Sie fanden heraus, dass zwischen reduzierter Leistungszufriedenheit (3. Dimension nach MBI), der Selbstbewertung persönlicher Sportlichkeit und dem wahrgenommenen Einfluss von persönlicher Sportlichkeit auf die Unterrichtstätigkeit von Sportlehrkräften ein signifikanter Zusammenhang besteht (Carraro et al., 2010). Colakoglu und Yilmaz (2014) sind ebenfalls der Meinung, dass die meisten Sportlehrkräfte sich selbst über Sport identifizieren und auch als sportliche Personen wahrgenommen werden wollen. Villa und Calvete (2001) zitieren Lazarus (1995), der annimmt, dass Dimensionen des Selbstkonzepts als Moderatorvariablen zwischen beruflichen Belastungsfaktoren und dem Erleben und Verhalten von Lehrpersonen fungieren. Bis zu diesem Zeitpunkt schien diese Relation noch völlig unerforscht, da die Autoren sich auf keine bereits existierenden Quellen stützen konnten.

### 5.3. SELBSTWERT

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Selbst einer Person, muss auch dem Selbstwert (engl. Self-esteem) Rechnung getragen werden. Kanning (2000) geht davon aus, dass jedes Selbstkonzept auch einen dazugehörigen Selbstwert besitzt. Demnach existieren unterschiedliche Selbstwerte globaler und spezifischer Art, je nachdem, wie viele unterschiedliche Konzeptionen eine Person von sich besitzt. „Wenn der Selbstwert einer Person das Ergebnis der Bewertung einer wahrgenommenen Facette des Selbst ist, dann ist die Bewertung [...] variabel wie das gesamte Selbstkonzept“ (Kanning, 2000, S. 39). Mummenday (1995) fasst Selbstwert als selbstdarstellende Persönlichkeitsvariable auf mit der Begründung, dass positive Selbstdarstellung von der Stärke des *Selbstwertgefühls* abhängig ist. Um zwischen Selbstwert und Selbstwertgefühl zu differenzieren, müssen lt. Kanning (2000) unterschiedliche Prozesse erläutert werden: Soll Selbstwert definiert werden, so kommt es vor allem auf die Evaluation der Einstellung einer Person über sich selbst an. Für eine Evaluation sind kognitive Prozesse notwendig, insofern zuerst bestimmt werden muss, was bewertet werden soll. Bewertungen finden jedoch nicht nur kognitiv statt, sondern auch die emotionale Komponente spielt eine zentrale Rolle. Dieser Besonderheit soll durch das Selbstwertgefühl Ausdruck verliehen werden.

Basierend auf der Annahme, dass es unterschiedliche Selbstkonzepte gibt, deren Anzahl keine Obergrenze besitzt, kann gefolgert werden, dass es auch dazugehörige Selbstwerte gibt (Kanning, 2000). Mit dieser Tatsache soll generell die Komplexität dieses Phänomens verdeutlicht werden. Somit kann beispielsweise das „öffentliche“ Selbstkonzept einer Lehrperson, welches im beruflichen Rahmen zum Tragen kommt, aufgrund von gesellschaftlicher Geringschätzung des Lehrberufs deutlich negativer bewertet werden als sich die Lehrperson im „privaten“ Selbstkonzept bewerten würde. Durch Positivbewertungen der eigenen Person im Umfeld kann auch der private Selbstwert gesteigert werden (Kanning, 2000). Diese Beeinflussung gilt vice versa sowohl in positive als auch in negative Richtung und muss als dynamischer Prozess verstanden werden, der eine Zuspitzung in beide Richtungen ermöglicht. Die Bewertung des Selbst ist zusammenfassend von den Einstellungen der eigenen Person sowie von der öffentlichen Meinung abhängig. Ferner werden individuelle und kollektive Selbstwerte unterschieden (Kanning, 2000). Individueller Selbstwert bildet sich aus Bewertungen der eigenen Person im Vergleich mit anderen, welche die jeweilige Person selbst vornimmt (Kanning, 2000). Kollektiver Selbstwert meint die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (Kanning, 2000). Bewertungsprozesse beziehen sich auf Ähnlichkeiten der Mitglieder einer Gruppe sowie auf Unterschiede im Vergleich mit anderen Gruppen (Kanning, 2000). Die

Einzelbewertung eines Individuums ist sowohl abhängig von der Gruppenbewertung als auch vom Ausmaß der Identifizierung des Individuums mit der Gruppe (Kanning, 2000). Die Ausprägung des kollektiven Selbstwertes je Gruppenmitglied ist dabei völlig unabhängig davon, wie stark sich andere Mitglieder mit der Gruppe identifizieren (Kanning, 2000). Individuelle und kollektive Selbstwerte können sowohl aus Eigenbewertung als auch aus Fremdbewertung entstehen (Kanning, 2000). „Aus der Perspektive der Selbstwertforschung entspricht die Abwertung ganzer Bevölkerungsgruppen aufgrund wahrgenommener kultureller Besonderheiten der Erzeugung kollektiver, negativer Selbstwerte im Sinne öffentlicher Selbstkonzeptionen“ (Kanning, 2000, S. 41).

Mehrere Selbstkonzepte zu besitzen bringt somit den Vorteil mit sich, dass einzelne negative Selbstwerte leichter verschmerzt werden können, wenn daneben noch mehrere positive existieren.

Ferner gibt es Unterschiede in der Stabilität von Selbstwert auf einer zeitlichen Ebene, welche für alle Selbstwertarten gilt. „Stability of self-esteem refers to the magnitude of short-term fluctuations that people experience in their current, contextually based immediate feelings of self-worth“ (Kernis, 2005, S. 1). Dazu erscheint es logisch, dass Selbstwert unterschiedliche Ausprägungsgrade aufweisen kann. „In contrast, level of self-esteem refers to representations of people’s general, or typical, feelings of self-worth“ (Kernis, 2005, S. 1). Zeitlich stabile Selbstwerte, sogenannte „trait self-esteem“, stellen sozusagen den Mittelwert dar, dessen Schwankungsbreite in Form des zeitlich instabilen Selbstwerts, des sogenannten „state self-esteem“, auftritt (Heatherton & Polivy, 1991; McCain, Jonason, Foster & Campbell, 2015). „Vergleichbar zu einem aggressiven Verhalten, das je nach Betrachtung als aktuelle Intervention in einer spezifischen Interaktion oder aber als überdauerndes Merkmal der handelnden Person begriffen wird, erscheint so auch der Selbstwert einmal als aktueller Zustand, ein andermal jedoch als Persönlichkeitsmerkmal“ (Kanning, 2000, S. 44). Denkt man beispielsweise an Persönlichkeitsveränderungen im Zuge von Elternschaft, Jobwechsel oder Ähnlichem, so zeigt sich, dass auch zeitlich stabile Selbstwerte sich langfristig verändern können. Gleichzeitig dient zeitlich stabiler Selbstwert jedoch auch relativierend in Bezug auf aktuelle Selbstwertbedrohungen (Kanning, 2000). Jene Kontextabhängigkeit des Selbstwerts wird auch von Burg und Michalak (2012, S. 1) genannt, welche für „(h)äufigere und stärkere Abweichungen über die Zeit“ verantwortlich sind.

Rosenberg (1965) legte ein Standardwerk zur Selbstwertmessung vor, welches von Ferring und Filipp (1996) übersetzt wurde, „soll der situationsstabile und zeitlich überdauernde, private Selbstwert einer Person gemessen werden.“ Durch die allgemein

gehaltene Formulierung der Items kann damit sämtlichen Selbstkonzepten Rechnung getragen werden (Kanning, 2000, S. 45-46). Daneben gibt es noch zahlreiche weitere Instrumente zur Messung von Selbstwert wie z. B. Luhtanen und Crocker (1990), die ein Instrument zur Messung privater und öffentlicher kollektiver Selbstwerte veröffentlichten, dessen deutsche Übersetzung durch Wagner und Zick (1993) erfolgte (Kanning, 2000). Aufgrund ihrer weiten Verbreitung und ökonomischen Anwendung wurde die Rosenbergskala auch für den empirischen Teil dieser Arbeit herangezogen.

Wenngleich zwar bereits konkrete Ergebnisse zum Zusammenhang von Burnout im Lehrberuf und Selbstwert u. a. von Bayani et al. (2013) sowie Dorman (2003) vorliegen, gibt es nur wenige Untersuchungen (z. B. Heim & Klimek, 1999), die sich im Speziellen mit dem Zusammenhang zwischen Burnout und Selbstwert bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern beschäftigen.

Wie bereits beschrieben wurde, ist Wertschätzung des beruflichen Engagements wichtig für das Selbstwertgefühl. Ob der Selbstwert einer Person per se klein ist oder durch fehlende Anerkennung geschmälert wird, wirkt sich nicht nur auf berufliches Handeln aus, sondern auch auf die allgemeine Lebenszufriedenheit (Frank, 2010). Angst vor Kritik, Versagensangst und die Angst vor Schwäche führen zu konfliktvermeidendem Verhalten, ferner zu psychosomatischen Krankheiten und im Extremfall auch zu Suizidgedanken (Frank, 2010). Tong, Wang & Peng (2015) stützen ihre Untersuchung auf der Annahme von Rosse et al. (1991), dass Personen mit geringem Selbstwertgefühl sich selbst für inkompetent, wertlos und erfolglos halten, was im Hinblick auf die Entstehung von Burnout als unterstützende Faktoren gesehen werden kann. Blom, Richter, Hallsten & Svedberg (2015) postulieren, wer Selbstwert vermehrt über beruflichen Erfolg bezieht, kann schlechter mit Belastungen im professionellen Kontext umgehen, da die Gefahr besteht, eine wichtige Quelle zu verlieren, aus der persönliche Wertigkeit gespeist wird. Sie zitieren eine Studie von Mäkikangas und Kinnunen (2003), in welcher Personen mit unspezifischem Selbstwert mehr Emotionale Erschöpfung verspürten als Personen mit hohem Selbstwert. Es wird gefolgert, dass geringer Selbstwert sich im negativen Sinn moderierend auf Burnout auswirken kann (Mäkikangas et al., 2003). Butler & Constantine (2005) fanden in einer Studie, in der Selbstwert und Burnout von School Counselors (Beraterinnen und Berater von Schülerinnen und Schülern) untersucht wurden, heraus, dass höhere Wert eines kollektiven Selbstwerts mit weniger Emotionaler Erschöpfung und mit mehr Leistungszufriedenheit einhergehen. Gemäß Maslach et al. (2001a) sowie Schmitz (2004) beschreiben reduzierte Selbstwirksamkeit, Verlust von Kompetenzerleben und Leistungsabfall die dritte Dimension des MBI, „Reduzierte Leistungsfähigkeit“, welche die Ebene der Selbstbewertung darstellt. Laut Maslach und Jackson (1981) bringt Burnout

nicht nur negative Einstellungen gegenüber Personen aus dem arbeitsspezifischen Kontext mit sich, sondern auch negative Selbstbewertungen, welche sich im Besonderen auf intersubjektive Handlungen im Beruf beziehen. Pfennig und Hüscher (1994) fanden unter anderem starke negative Korrelationen zwischen den drei Dimensionen des MBI und Selbstwertschätzung heraus (zitiert nach Schmitz, 2004, S. 60). Bayani, Bagheri und Bayani (2013) konnten die Ergebnisse von z. B. Dorman (2003) bestätigen, dass unter anderem Selbstwert (self-esteem) und Kompetenzerleben von Lehrpersonen signifikante Prädiktoren für Burnout im Lehrberuf darstellen.

#### 5.4. ATHLETISCHE IDENTITÄT

Bei Definitionsversuchen von Selbstkonzept werden Parallelen zu anderen Konstrukten wie Identität deutlich.

*„Insgesamt gesehen scheint der Identitätsbegriff [...] nichts wesentlich anderes auszudrücken als in den Begriffen Selbst und Selbstkonzept liegt: Ein Mensch stellt verschiedene soziale und situative Identitäten dar [...]. Er präsentiert verschiedene Arten des Selbst und verfügt über ein relativ stabiles Selbstkonzept“ (Mummenday, 1995, S. 57).*

Eine allgemeine soziologische Definition von Identität lautet:

*„Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels, 2010, S. 258).*

In der Sportpsychologie wird als „Athletische Identität“ (AI) jener Teil der Selbst-Identität verstanden, der sich auf das sportliche Dasein von Personen konzentriert: „AI ist ein multidimensionales Konstrukt, welches soziale, kognitive und affektive Elemente miteinbezieht“ (Brewer, Van Raalte & Lindner, 1993, S. 238). In ihrer Rolle als Ahtletin oder Athlet verhalten sich Individuen gemäß den sozialen Erwartungen, die diese Rolle mit sich bringt. Dahinter steht ein kognitives Wissen über Konventionen (Lamont-Mills & Christensen, 2006, S. 472). Hinsichtlich dieser auf den Sport zentrierten Identität sind besonders Möglichkeiten und Einschränkungen von Interesse, die mit athletischer Identität in Verbindung stehen (Schmid & Seiler, 2003). Unter Möglichkeiten werden

beispielsweise Ehrungen, Siege, besondere Erfolge im Sport verstanden, während bezogen auf die Einschränkungen Veränderungen in der athletischen Identität ermittelt werden, die im Zuge von „Zäsuren in der Sportlaufbahn“, wie Verletzung oder Ausstieg, auftreten können (Schmid & Seiler, 2003, S. 176). Brewer, Van Raalte und Lindner (1993) sind der Meinung, dass beim Erklären von Erleben und Verhalten von Individuen Identität eine große Rolle spielt. Welche Bedeutung dabei Athletische Identität hat, wird mit Blick etwa auf das Merkmal „Trainingsaufwand“ nachvollziehbar, insofern bei starker individueller Identifikation mit athletischen Attributen die Athletin oder der Athlet dementsprechend mehr oder weniger trainiert (Brewer et al., 1993). Darüber hinaus fällt die Zuschreibung von Athletischer Identität je Laufbahnphase unterschiedlich aus wie z. B. zu Beginn der Sportkarriere oder am Ende (Brewer et al., 1993). Bezogen auf die „Selbst-Identität“ wirkt es verwunderlich, dass keine signifikante Beziehung zum Faktor Selbstwert festgestellt werden konnte, ebensowenig wie zum Faktor Geschlecht. Nichtsdestotrotz besteht ein Konsens in der Literatur der Arbeitspsychologie zum Einfluss von Selbstwert auf die Entwicklung von Identität (Brewer et al., 1993). Wichtige Faktoren, die zur Stärkung von Identität beitragen, sind die positiv empfundene Berufsrolle samt Arbeitsaufgaben sowie die eigene Gewissheit über den Besitz notwendiger Kompetenzen zum erfolgreichen beruflichen Handeln (u.a. Ulich, 2005; Frick, 2015). Insofern die „Soziale Identität“ von der äußeren Zuschreibung abhängig ist, ergibt sich auch das Ausmaß der Zuschreibung gemäß der anerkannten Wertigkeit einer Sportart. Durch das Beispiel des Alpinen Skisports in Österreich kann deutlich vermittelt werden, wie wichtig die gesellschaftliche Bedeutung einer Sportart für athletische Identität ist. Zum Merkmal „Erleben von Erfolg im Sport“ muss angemerkt werden, dass objektive und subjektive Indikatoren von Erfolg unterschieden werden. Es kann nicht unmittelbar vom messbaren Erfolg anhand einer Medaille auf das subjektive Erleben von Erfolgen geschlossen werden (Schmid & Seiler, 2003). Die Besonderheit des Messinstruments von Brewer et al. (1993) ist die Berücksichtigung der „Exklusivität“, welche sich darauf bezieht, ob das Individuum sich auch mit anderen Rollen abgesehen von der als Sportlerin bzw. Sportlers identifiziert. Bisherige Verfahren, welche auch hauptsächlich im englischsprachigen Raum existieren (z. B. Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994), konzentrierten sich vor allem auf die Selbstzuschreibung körperlicher Merkmale wie Kraft, Attraktivität sowie auf die Bewertung von physischem Selbstwert.

In Bezug auf den Lehrberuf kann aus dem Besitz eines „Professionellen Selbst“, welches mit pädagogisch-professionellen Kompetenzen in Verbindung steht und eine Person auch in kritischen Situationen handlungsfähig bleiben lässt, Identität gestärkt werden (Bauer, 1996). Unter anderem greifen Lehrpersonen auf ein berufsspezifisches Sprach- und

Handlungsregister zurück unter Berücksichtigung von Fachwissen und dementsprechenden Werten (Bauer, 1996). Das „Professionelle Selbst“ setzt sich zusammen aus allen Komponenten, die zur Entscheidung für eine bestimmte Handlungsweise verantwortlich sind (Bauer, 1996, S. 97). Miethling und Gieß (2007, S. 4-5) schreiben einer „positiven Lehrerpersönlichkeit“ fünf Eigenschaften zu, welche an die sogenannten „big five“ der Persönlichkeitsfaktoren erinnert, die von Costa und McCrae (1992) begründet und von Borkenau und Ostendorf (1993) übersetzt wurde. Diese fünf Persönlichkeitsfaktoren sind „Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit“ (zitiert nach Körner, Geyer & Brähler, 2002, S. 23). Diese Eigenschaften erscheinen für den Lehrberuf im Allgemeinen hilfreich, um sich im Unterricht kompetent zu bewähren, aber auch für Sportlehrkräfte im Speziellen. Doch gleichzeitig ist es genauso logisch, dass nicht jede Sportlehrperson alle diese Eigenschaften aufweisen kann. Immerhin geht es um Individuen. Somit liegt der Schluss nahe, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer einen Weg zwischen eigenen Interessen, Werten und Wünschen und einer Persönlichkeit als Lehrkraft, die hier als Rolle gedacht werden kann mit allen Anforderungen, die der (Sport-)Lehrberuf mit sich bringt, finden müssen. Ist die Lehrperson dabei erfolgreich und kann Kurs auf diesem Weg aufnehmen, gelingt es ihr, in ihrem Handeln authentisch zu sein. Mit Kompetenzerleben im Beruf geht eine Bestätigung der professionellen Identität einher (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Einstellungen ineinandergreifen und ob die Lehrperson selbst in der Lage ist, rollendienliches Verhalten von intrinsisch motiviertem Verhalten zu unterscheiden. Denn einerseits sind alle Sportlehrkräfte Lehrerinnen und Lehrer in der vermittelnden Rolle, andererseits auch Sportlerinnen und Sportler (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Beide Rollen bringen andere Einstellungen mit sich. Aus dem Blickwinkel der Berufswahl betrachtet, wird diese von der Mehrheit aus eigener Sportaffinität getroffen (Reinartz & Schierz, 2007). Dass die eigene sportliche Aktivität im Unterricht aufgrund des Anleitens, Überwachens, Beobachtens, Korrigierens u.s.f. sowie der Schülerzentrierung zu kurz kommt, ist nachvollziehbar. Aus diesem Grund erachten Reinartz und Schierz (2007) gemäß Baillod und Moor (1997) die gelingende Entwicklung von der Sportlerin bzw. des Sportlers zur Sportlehrerin bzw. Sportlehrer als wichtigen Aspekt für die dauerhafte Zufriedenheit im Beruf. Zäsuren im Sport wie längere Verletzungspausen können bewirken, dass Athletinnen und Athleten sich weniger über den Sport definieren (Schmid et al., 2003). Eine ähnliche Wirkung kann auch mit steigendem Alter mit Blick auf das Ende der Berufstätigkeit auftreten. Diese Effekte betreffen im Speziellen die Subskala Exklusivität (Schmid et al., 2003). „Lebensalter, zeitliche Nähe zum vermuteten Laufbahnende und Diversität der Rollenstruktur“ ergeben schwach negative Zusammenhänge mit den AIMS-D Skalen

(Schmid et al., 2003, S. 180). So wie vermutet wird, dass Athletinnen und Athleten ihre Identität in diesem Fall aus anderen Lebensbereichen wie beispielsweise Familie oder Partnerschaft beziehen, könnte ein direkter Vergleich mit Sportlehrkräften gezogen werden. Ein nahendes Berufsende, reduziertes Eigenkönnen aufgrund von Verletzungen oder Alter können ein Streben nach größerer Distanz zum Lehrberuf nach sich ziehen, womit eine stärkere Identifikation mit anderen Lebensbereichen einhergeht. So wie auch die Berufskarriere von Sportlehrkräften von Höhen und Tiefen geprägt ist, so divergiert auch die Rollenwahrnehmung im Lauf der Berufsjahre. Damit geht auch mehr oder weniger Berufszufriedenheit einher (Miethling et al., 2007). Auch hinsichtlich der sozialen Anerkennung der Tätigkeit können Parallelen gezogen werden. Der Lehrberuf genießt nicht dieselbe gesellschaftliche Anerkennung wie der Alpine Skisport in Österreich. Somit kann argumentiert werden, dass es schwieriger ist für Sportlehrpersonen, soziale Identität über den Lehrberuf zu beziehen wie für österreichische Skistars über den Skisport.

Darüber, inwieweit Athletische Identität mit Burnout im Lehrberuf in Zusammenhang steht, konnten im Zuge der Recherchen keine Belege gefunden werden. Deshalb können lediglich Hypothesen aus den theoretischen Erkenntnissen der jeweiligen Bereiche abgeleitet werden. Reinartz und Schierz (2007) beschäftigen sich mit der Passungsproblematik zwischen professionellem und dem privaten Selbst. Insofern in der Arbeitspsychologie eine positiv empfundene Berufsrolle samt Arbeitsaufgaben sowie die eigene Gewissheit über den Besitz notwendiger Kompetenzen zum erfolgreichen beruflichen Handeln wichtige Faktoren darstellen, die zur Stärkung von Identität beitragen (u.a. Ulich, 2005; Frick, 2015), könnte eine hohe Identifikation mit Athletischer Identität prophylaktisch gegen Burnout-Entwicklung im Sportlehrberuf wirken. Die Wichtigkeit von persönlicher Sportlichkeit im Sportlehrberuf liegt auf der Hand. Colakoglu und Yilmaz (2014, S. 410) gehen davon aus, dass „[...] most physical educators want to be known as people who are well-trained and who implement effective physical education program and value their profession.“ Rollenkonflikte sowie schlechte Anerkennungsverhältnisse der Berufsgruppe fördern die Entstehung von Burnout. In der Studie von Carraro et al. (2010) wird Ähnliches angenommen: Jene Autoren gehen davon aus, dass eine Wirkung sowohl auf das Kompetenzerleben als auch auf die Wahrscheinlichkeit besteht, Burnout zu entwickeln, je nachdem, wie die Selbstbeurteilung persönlicher Sportlichkeit des Individuums ausfällt. Jene Sportlehrkräfte, die von ihrer Unterrichtskompetenz überzeugt sind, neigen weniger zu Verdinglichung der Schüler, sind weniger zynisch und zufriedener mit ihrer Leistung (Carraro et al., 2010).



## 5.5. PERFEKTIONISMUS

Da Perfektionismus nicht einheitlich definiert werden kann, werden für diese Arbeit relevante Aspekte herausgearbeitet. Perfektionismus gilt als Eigenschaft, die sich zwischen dem Streben nach Vollkommenheit und den Ursachen einer psychischen Störung befindet (Spitzer, 2016). Konsens in der Literatur (z. B. Flett & Hewitt, 2006) herrscht darüber, dass das Konstrukt Perfektionismus in die zwei Dimensionen untergliedert werden kann: perfektionistisches Streben im Sinne eines funktionalen Perfektionismus einerseits und perfektionistische Besorgnis im Sinne eines dysfunktionalen Perfektionismus andererseits (Flett et al., 2006). Während funktionales Perfektionsstreben positiv und „gesund“ bewertet wird, da es sich durch hohe persönliche Standards und Organisiertheit sowie durch „das positive Streben nach der Erreichung persönlicher Ziele“ auszeichnet, gilt dysfunktionales Perfektionsstreben als „ungesund“, da die Angst vor Fehlern und Selbstzweifel handlungsmotivierend sind (Flett et al., 2006, S. 480). Dysfunktionaler Perfektionismus entstammt auch stark sozialem Druck von außen, der Glaube an die Erwartung, perfekt sein zu müssen (Slade & Owens, 1998). Als Perfektionismus im engeren Sinn wird demnach dysfunktionaler Perfektionismus bezeichnet (Slade & Owens, 1998).

„Perfectionists [...] are those whose standards are high beyond reach or reason, people who strain compulsively and unremittingly towards impossible goals and who measure their own worth entirely in terms of productivity and accomplishment“ (Burns, 1980, S. 34).

Perfektionistische Personen stellen extern überhöhte Erwartungen an sich selbst, die sie nicht erfüllen können. Dieses Perfektionsstreben ist insofern schädlich, weil die gesamte Selbstbeurteilung der Person vom Gelingen beziehungsweise vom Scheitern abhängt.

Hewitt und Flett u. a. (1991, S. 457) fassen drei Dimensionen von Perfektionismus zusammen: „selbstorientierter Perfektionismus, fremdorientierter Perfektionismus und sozial vorgeschriebener Perfektionismus“. Perfektionismus entspringt also entweder eigenen Erwartungen, wird als von anderen zugeschrieben wahrgenommen oder bezieht sich auf hohe Erwartungen an andere (Hewitt & Flett, 1991). Beim fremdorientierten Perfektionismus richtet sich der Perfektionismus auf andere Personen, deren Verhalten streng bewertet wird und welchen die Schuld an der jeweiligen Situation zugeschrieben wird (Hewitt & Flett, 1991). Diese Dimension führt zu Frustration in sozialen Beziehungen, Einsamkeit aufgrund fehlenden Vertrauens, oft Misstrauens und Zynismus (Hewitt & Flett, 1991). Die dritte Dimension beschreibt eine Form von Perfektionismus, bei der die Person glaubt, dass andere Personen unrealistische Erwartungen an sie haben, aus denen sie Druck empfinden, diesen Erwartungen gerecht zu werden (Hewitt & Flett, 1991). Andrews,

Burns und Dueling (2014) sowie Geranmayepoura und Besharata (2010) zeigten, dass sowohl positiver als auch negativer Perfektionismus Auswirkungen auf Stressempfinden und die allgemeine Psychohygiene zeigen. Jene Autoren sind der Meinung, dass positiver Perfektionismus eine Reduktion von depressiven Symptomen, Distress und zweifelhaften Bewältigungsstrategien bewirkt sowie eine Steigerung von Optimismus, Selbstwert und in Folge auch von beruflichem Erfolg (Andrews et al., 2014; Geranmayepoura et al., 2010).

Das Interesse am Phänomen Perfektionismus im Lehrberuf wuchs vor allem im Zuge der Burnout-Forschung. Mit dem AVEM Fragebogen von Schaarschmidt (2005) wurde bestätigt, dass das Merkmal „Perfektionsstreben“ hinsichtlich eines übersteigerten Engagements im Übergang vom Risikomuster A zum Risikomuster B einen wichtigen Faktor darstellt. Erhoben werden in diesem Punkt persönliche Ansprüche der Lehrperson, die sich auf „Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung“ beziehen (Schaarschmidt, 2005, S. 134). Dass der Sportlehrberuf viele Stressorenquellen birgt, wurde bereits mehrfach erwähnt. Auf der Suche nach Persönlichkeitseigenschaften, die Einfluss haben auf das Stressempfinden und die Entstehung von Burnout von Lehrerinnen und Lehrern, wandten sich Stoeber und Rennert (2008) Perfektionismus in ihrer Forschung zu. Laut Frick (2015, S. 67) gelten Persönlichkeitsprofile als besonders gesundheitsgefährdend wie „Lehrpersonen mit unkonkret-idealistische(n) bzw. überhöhten Berufszielen“ oder „[...] idealisierende Vorstellungen über die Lehrenden“. Perfektionistinnen und Perfektionisten erkranken zwar mit höherer Wahrscheinlichkeit an Burnout, jedoch ist nicht das Streben nach Vollkommenheit per se pathologisch, sondern vielmehr die dysfunktionalen Aspekte am Perfektionismus in Kombination mit schwerwiegenden Zusatzbelastungen beruflicher oder privater Herkunft (Flett et al., 2006). Treten sehr hohe persönliche Ansprüche gemeinsam mit Handlungszweifel auf, ist die psychische Gesundheit in Gefahr. Somit kann funktionaler Perfektionismus dysfunktional werden, wenn eine Person häufig Niederlagen im eigenen Handeln beziehungsweise im Erreichen von Zielen zu bewältigen hat (Slade & Owens, 1998). Menschen mit Perfektionismus erleben mehr Stress, insofern sie nicht nur im beruflichen Kontext nach Vollkommenheit streben, sondern auch in anderen Lebensbereichen (Flett et al., 2006). Personen mit dysfunktionalem Perfektionismus wenden im Sinne der Überwindung eher Vermeidungsstrategien an verglichen mit Personen ohne Perfektionismus (Slade et al., 1998). Je höher die Erwartungen perfekt zu sein sind, aus welchem Blickwinkel auch immer, desto wahrscheinlicher ist auch die Anfälligkeit für Angst, Depression, Burnout oder andere psychosomatische Beschwerden (Hewitt & Flett, 1991). Stoeber et al. (2008) untersuchten in ihrer Studie knapp 120 deutsche Lehrkräfte in acht Schulen der Sekundarstufe. Perfektionismus bei Lehrerinnen und Lehrern ist eine

Persönlichkeitseigenschaft, die sich sowohl auf Stressempfinden als auch auf die Entstehung von Burnout auswirkt. Hinsichtlich unterschiedlicher Arten, wie Perfektionismus motiviert ist, erscheint besonders die Angst vor dem Scheitern als wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Burnout und nicht das alleinige Perfektionsstreben (Stoeber et al., 2008). Die Angst vor dem Scheitern beziehungsweise eben nicht perfekt zu sein, zieht die Gefahr nach sich, beruflichen Zynismus zu entwickeln, Fürsorgepflichten zu vernachlässigen, an Burnout zu erkranken (Stoeber et al., 2008). Jedoch muss Perfektionismus nicht zwangsläufig zu Burnout führen, sondern kann sich auch positiv auf den Umgang mit beruflichen Herausforderungen auswirken, insofern Perfektionismus aktive Überwindungsstrategien begünstigt und nicht auf den Weg der passiven Vermeidung leitet (Stoeber et al., 2008).

Zwar kann zum Zusammenhang von Burnout und Perfektionismus im Lehrberuf auf die Studie von Stoeber et al. (2008) verwiesen werden, jedoch fehlen auch hinsichtlich dieser Persönlichkeitseigenschaft Belege für die Auswirkung auf Burnout im Sportlehrberuf.

## 6. FORSCHUNGSLÜCKE UND HYPOTHESEN

Während Maslach und Leiter (2001a) eher ungünstige Rahmenbedingungen im beruflichen Umfeld für Burnout verantwortlich machen, stehen laut Burisch (2014) sowie Schmitz (2004) Persönlichkeitsmerkmale wie mangelnde Widerstandsfähigkeit, geringer Selbstwert, Ängstlichkeit und Neurotizismus in Zusammenhang mit Burnout. In dieser Arbeit sollen vor allem personeninterne Faktoren wie Perfektionismus, Faktoren des Selbst wie die Klarheit und Stabilität von Selbstkonzepten und dessen physische Komponente, Selbstwert sowie die Identität von Sportlerinnen und Sportlern im Zusammenhang mit Burnout im Sportlehrerberuf untersucht werden. Die Ergebnisse sind rar und stammen allesamt aus Deutschland (z. B. Heim & Klimek, 1999; König, 2004; Miethling & Brand, 2004). Die Befundlage in Österreich ist bislang noch sehr bescheiden.

Dass Sportlehrkräfte auf ihren Körper im Sinne eines Kapitals und Werkzeugs angewiesen sind aufgrund der Vorbildfunktion beim Erlernen von Bewegungen, aufgrund des Helfens und Sicherns oder beim Auf- und Abbauen von Geräten, ist zwar ohne Weiteres nachvollziehbar, jedoch existieren noch kaum Belege für Qualitätssicherung im Unterricht hinsichtlich des Einflusses von Eigenbewertungen körperlicher Fitness der Lehrpersonen. Recherchen zum Selbstkonzept von Lehrpersonen ergaben, dass Abwertungen der eigenen Person sich negativ auf berufliches Erleben und Verhalten auswirken können. Darunter werden z. B. Kompetenzerleben und Auswirkungen auf die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass negative Selbstbewertungen das Stresserleben verstärken. Ferner wird angenommen, dass zwischen reduzierter Leistungszufriedenheit, der Selbstbewertung persönlicher Sportlichkeit und dem wahrgenommenen Einfluss von persönlicher Sportlichkeit auf die Unterrichtstätigkeit von Sportlehrkräften ein signifikanter Zusammenhang besteht. Belege für den Zusammenhang von Burnout, Selbstkonzeptklarheit und physischem Selbstkonzept mit explizitem Bezug auf den Sportlehrerberuf konnten nicht gefunden werden. Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Burnout und Selbstwert im Sportlehrerberuf fehlen ebenfalls noch weitgehend. Insofern Selbstwert eine Folge des Selbstkonzepts darstellt, wird angenommen, dass Personen mit hohem Selbstwert in ihrer Selbsteinschätzung eine größere zeitliche Stabilität aufweisen. Darüber hinaus wird ein positiver Zusammenhang zwischen physischem Selbstkonzept und Selbstwert erwartet. Aus der Literatur geht hervor, dass sowohl das Erleben sportlicher Kompetenz als auch physische Akzeptanz das generelle Selbstwertgefühl positiv beeinflussen. Insofern wird nicht nur ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstwert und Burnout erwartet, sondern auch zwischen Selbstwert in Verbindung mit physischem Selbstkonzept. Aber auch Identitätstheorien postulieren einen positiven Zusammenhang zwischen einer

stabilen integrierten Identität und der Höhe des Selbstwertes. Somit wird ein positiver Zusammenhang zwischen Athletischer Identität und Selbstwert angenommen und in Folge ein negativer Zusammenhang zwischen Athletischer Identität und Burnout. Die Recherchen zum Einfluss von Athletischer Identität auf die Entstehung von Burnout ergaben keine Ergebnisse. Es fehlen Belege sowohl auf der Ebene des Lehrberufs allgemein als auch auf der nächsttieferen Ebene, der des Sportlehrberufs. Wichtige Faktoren, die zur Stärkung von Identität beitragen, sind die positiv empfundene Berufsrolle samt Arbeitsaufgaben sowie die eigene Gewissheit über den Besitz notwendiger Kompetenzen zum erfolgreichen beruflichen Handeln. Eine weitere Annahme lautet, dass Sportlehrkräfte mit einer umso geringeren Wahrscheinlichkeit Burnout entwickeln, je größer ihre Athletische Identität ausfällt. Mit der Annahme, dass Kompetenzerleben im Beruf analog mit Athletischer Identität steigt, geht einher, dass im Zuge von Verletzungen oder altersbedingter Leistungsabnahme die Zuschreibung athletischer Werte abnimmt. Dies bedeutet in der Folge geringeres Kompetenzerleben im Beruf, womit die Burnout-Wahrscheinlichkeit steigt.

Ein weiterer Persönlichkeitsfaktor, der im Rahmen dieser Arbeit auf seine Relevanz in Verbindung mit Burnout im Sportlehrberuf geprüft werden soll, ist Perfektionismus. Zwar wurde Perfektionismus im Lehrberuf allgemein bereits untersucht, jedoch konnten auch hier kaum explizite Belege zum Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus von Sportlehrpersonen gefunden werden. Schaarschmidt (2005) stellt die Ausnahme dar, der sich im Zuge seiner Belastungsuntersuchung im Lehrberuf auch für Sportlehrkräfte interessierte. Wenngleich sich perfektionistisches Streben auch positiv auswirken kann im Sinne von Weiterentwicklung, führt übersteigertes Engagement und das Streben nach unrealistischen Zielen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Burnout. Es wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit, Burnout zu entwickeln analog zur Höhe von Perfektionismus steigt.

Folgende Hypothesen dienen als Grundlage für die statistische Prüfung:

Hypothese 1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Selbstkonzeptklarheit.

Hypothese 2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Physischem Selbstkonzept.

Hypothese 3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Athletischer Identität.

Hypothese 4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und

Selbstwert.

- Hypothese 5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout Perfektionismus.
- Hypothese 6: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Widerstandsressourcen.
- Hypothese 7: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen Burnout und den Stressoren Mangelnde Disziplin und Körperliche Belastung.
- Hypothese 8: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen dem Stressor Körperliche Belastung und Physischem Selbstkonzept sowie Athletischer Identität
- Hypothese 9: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Selbstkonzeptklarheit sowie Selbstwert

## 7. METHODIK

In diesem Kapitel wird das Design dieser rein quantitativen Forschung vorgestellt. Die Forschungsmethode wird begründet, die Durchführung der Erhebung erläutert, der Aufbau des Fragebogens beschrieben, die Skalen sowie die Stichprobe vorgestellt und das Vorgehen der Datenauswertung erklärt.

### 7.1. AUSWAHL UND BEGRÜNDUNG DER ERHEBUNGSMETHODE

Für diese Forschungsarbeit wurde ein Fragebogen erstellt, dessen großer Vorteil in der schnellen und unkomplizierten Erreichbarkeit einer großen Personenmenge besteht. Mithilfe des Umfragetools „Limesurvey“ konnte der Fragebogen online verfügbar gemacht werden, wodurch keine Kosten anfielen und die Daten automatisch in eine Datenbank eingelesen werden konnten. Mithilfe des Statistik-Programms „SPSS“ wurden die gesammelten Daten analysiert und interpretiert. Ein weiterer Vorteil lag in der Benutzerfreundlichkeit eines Onlinefragebogens, insofern durch die Verteilung per Mail mit Hyperlink zum Fragebogen keine speziellen IT-Kenntnisse notwendig sind, um eine möglichst breite Masse zu erreichen.

### 7.2. DURCHFÜHRUNG DER FRAGEBOGENERHEBUNG

Zielgruppe der Erhebung waren AHS- und NMS-Sportlehrerinnen und -Sportlehrer mit abgeschlossener Ausbildung. Die Einschränkung auf die Schultypen AHS und NMS dient lediglich dem Entgegenwirken von Verwaschungen, da sich allgemein bildende Schulen und neue Mittelschulen nicht nur vom Altersschnitt der Schülerinnen und Schüler, sondern auch thematisch von berufsbildenden höheren Schulen unterscheiden.

Die Verfügbarkeit des Fragebogens erstreckte sich auf über ein halbes Jahr, insofern der Rücklauf zwischen Beginn der Erhebung (Ende April 2016) und dem Ende des Schuljahres nur sehr spärlich ausfiel. Erst im Herbst 2016 konnten genügend Sportlehrerinnen und Sportlehrer akquiriert werden, um einen zufriedenstellenden Rücklauf von circa 160 Fragebögen zu erreichen. Dies gelang durch zahlreiche E-Mails an AHS- und NMS-Direktorinnen und -Direktoren hauptsächlich im Raum Ober- und Niederösterreich mit der Bitte um Weiterleitung an deren Sportlehrkräfte. Geschlossen wurde die Umfrage Ende November 2016. Insgesamt wurde der Link von 253 Personen geöffnet, von 93 nur teilweise ausgefüllt und von 169 Personen zur Gänze.

### 7.3. AUFBAU DES FRAGEBOGENS

Bei vollständiger Teilnahme konnten die Sportlehrkräfte insgesamt 50 Fragen beantworten. Im Zuge einer Einleitung wurden die Probandinnen und Probanden begrüßt und die Forschung vorgestellt. Es wurde auf einen Bearbeitungsaufwand von 20-25 Minuten, die Anonymität der Datenverwendung und auf die Möglichkeit der Teilsicherung der Umfrage hingewiesen. Die Gruppe der soziodemographischen Daten enthielten persönliche Angaben (z. B. Alter, Geschlecht) sowie Angaben zur bisherigen beruflichen Laufbahn. Die nächsten Gruppen enthielten Angaben zu Unterrichtsmerkmalen, Schulmerkmale, Angaben zum persönlichen Empfinden im Berufsalltag, durch welche Burnout erhoben werden soll sowie Einschätzungen diverser Unterrichtssituationen und mögliche Belastungen durch diese. Die letzten Fragenbündel erhoben mittels bestehender Inventare Persönlichkeitsmerkmale wie Stabilität des Selbstkonzepts, Selbstwert, Perfektionismus, und bezogen auf die Sportlichkeit der Lehrpersonen wurde deren Identität und physisches Selbstkonzept erhoben. Es wurden teilweise einzelne Skalen verwendet, die aufgrund ihrer Relevanz hinsichtlich Burnout im Sportlehrberuf und Persönlichkeitsmerkmalen ausgewählt worden sind. Im Fragebogen wurden Antwortformate von einer vier- bis siebenstufigen Ratingskalen verwendet. Der Großteil der Fragen bestand aus Meinungsfragen, die sich für Einstellungen und persönliche Einschätzungen der Probandinnen und Probanden interessierten (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010). Die interne Konstistenz der Skalen unterscheidet sich jeweils nur sehr geringfügig von den Originalen. Die wichtigsten Kennzahlen werden im Zuge der Auswertung genannt.

Ein Muster des Fragebogens befindet sich im Anhang der Arbeit.

### 7.4. NENNUNG DER SKALEN

Die Skalen wurden teilweise bereits im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt und sollen im Folgenden gesammelt gelistet und strukturiert werden. Die Reliabilität der jeweiligen Skalen wird im Kapitel



Deskriptive Statistik geliefert. Im Folgenden sollen die verwendeten Skalen vorgestellt werden und gegebenenfalls die Einschränkung auf ausgewählte Skalen begründet werden.

#### 7.4.1. Maslach Burnout Inventory (MBI)

Das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach und Jackson (1981) ist ein sehr populäres Instrument zur Messung von Burnout. Es wurde bereits in der Theorie zu Burnout vorgestellt. Es umfasst drei Dimensionen: Emotionale Erschöpfung (9 Items), Depersonalisation (5 Items) und Leistungs(un)zufriedenheit (8 Items). Alle Skalen wurden im Fragebogen verwendet. Eine modifizierte Form der Ursprungsversion ersetzt in sieben Items der insgesamt 22 Items „recipients“ (Klientinnen und Klienten) durch „students“ (Schülerinnen und Schüler). Diese Modifikation heißt MBI-ES (Educators Survey) und findet Anwendung in pädagogischen Berufen (Burisch, 2014; Maslach & Jackson, 1981). Eine deutsche Version (MBI-D) wurde von Büssing und Perrar (1992) in Maslach, Jackson und Schwab (1996) vorgelegt. Die Items sind so formuliert, dass die Häufigkeit der beschriebenen Situation bewertet werden soll. Alle Items weisen ein sechsstufiges Antwortformat auf von 1 (sehr oft) bis 6 (nie). Es mussten keine Umpolungen vorgenommen werden. Wichtig zu berücksichtigen ist, dass die Items der Skala *Leistungsfähigkeit* positiv formuliert sind, sodass hohe Werte auf hohe Zufriedenheit hindeuten. Die Skalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung* sind negativ formuliert, sodass hohe Werte auf einen hohen Erschöpfungsgrad und auf starke Depersonalisierung hindeuten. Die Interpretation muss in die andere Richtung erfolgen als im Vergleich zur Skala *Leistungsfähigkeit*.

Die interne Konsistenz der drei Dimensionen liegen knapp unter den von Maslach, Jackson und Leiter (1996) berichteten Alpha-Werten: *Leistungsfähigkeit*  $\alpha=.62$  statt  $\alpha=.71$ , *Emotionale Erschöpfung*  $\alpha=.87$  statt  $\alpha=.90$  und *Depersonalisation*  $\alpha=.70$  statt  $\alpha=.79$ . Die Kenndaten der internen Konsistenz ergeben zufriedenstellende Werte und könnten auch nur in der Dimension *Depersonalisation* sehr geringfügig durch das Weglassen des Items #5 erhöht werden, weshalb die Anzahl der Items je Skala beibehalten wurde. Im Gegensatz zu den beiden anderen Maslach-Skalen, welche acht und neun Items enthalten, setzt sich die Skala *Depersonalisation* lediglich aus fünf Items zusammen, wodurch ein geringerer Cronbach's Alpha Wert ( $\alpha=.70$ ) gerechtfertigt werden kann.

#### 7.4.2. Unterrichtssituationen

Heim und Klimek (1999) fassten 23 Stressoren in Sportlehrertätigkeit auf sechs Stressorenbündel zusammen. Es wurden alle Skalen (mangelnde Disziplin der Lernenden, inadäquate räumliche Voraussetzungen, Motivations- und Benotungsprobleme, unangemessene curriculare Vorgaben, Probleme in der Interaktion mit Kollegium, körperliche Beanspruchung) mit dem Titel Unterrichtssituationen 1-5 im Fragebogen verwendet. Ähnlich wie bei den drei Dimensionen des MBI werden Situationen im Sportunterricht nach Häufigkeit des Auftretens bewertet. Es gilt einheitlich ein sechsstufiges Antwortformat, welches von 1 (nie) bis 6 (ständig) reicht. Alle Items sind so formuliert, dass sie Belastungen suggerieren. Hohe Werte melden hohe Belastungen rück. Es mussten keine Items umgepolt werden. Ein Beispielitem lautet: „Die mangelnde Disziplin in der Klasse macht einen geregelten Unterricht unmöglich.“, oder „Beim Vormachen gerate ich außer Atem.“

Tabella 1: Cronbach´s Alpha im Vergleich mit Heim und Klimek (1999)

<b>Cronbach´s Alpha</b>	<b>diese Studie</b>	<b>Heim und Klimek (1999)</b>
Curriculare Vorgaben (4 Items)	$\alpha=.874$	$\alpha=.713$
Körperliche Belastung (3 Items)	$\alpha=.584$	$\alpha=.521$
Organisatorische Probleme mit Kollegium (4 Items)	$\alpha=.647$	$\alpha=.723$
Mangelnde Disziplin (4 Items)	$\alpha=.873$	$\alpha=.819$
Räumliche Beanspruchungen (3 Items)	$\alpha=.825$	$\alpha=.801$
Motivations- und Benotungsprobleme (5 Items)	$\alpha=.683$	$\alpha=.763$

Die Internen Konsistenzen weisen in den meisten Fällen sogar höhere Werte als im Original von Heim und Klimek (1999) auf. Den kleinsten Wert nimmt die Skala *Körperliche Beanspruchung* mit  $\alpha=.58$  an. Einerseits ist dieser Wert höher als im Original, andererseits umfasst diese Skala auch nur drei Items, wodurch ein kleiner Alpha-Wert zu erklären ist. Insgesamt sind die Reliabilitätswerte zufriedenstellend.

### 7.4.3. AVEM

AVEM ist ein Verfahren von Schaarschmidt (2005), welches zur Messung von Verhalten und Erleben in Bezug auf Arbeit und Beruf verwendet wird. Es wurde zwar ursprünglich nicht zur Messung von Burnout entwickelt, jedoch dient es durch seine Personenbezogenheit der Entwicklung von Interventionen, welche gesundheitsschädigenden Erlebens- und Verhaltensmustern entgegenwirken sollen (Burisch, 2014). Der Fragebogen umfasst elf Merkmale: „1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Berufliches Ehrgeiz, 3. Verausgabebereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung“. Im Fragebogen finden vier der elf Skalen (Distanzierungsfähigkeit, Offensive Problembewältigung, Lebenszufriedenheit, Resignationstendenz bei Misserfolg) zu je sechs Items Anwendung. Jene vier Skalen wurden für eine bessere Einschätzung der beruflichen Belastung ausgewählt. Die internen Konsistenzen der Skalen bewegen sich bei Schaarschmidt & Fischer (2008) zwischen  $\alpha=.79$  und  $\alpha=.87$ . Diese werden als Vergleich angegeben.

#### Distanzierungsfähigkeit (DF)

Item #1, #3 und #4 mussten umgepolt werden. Die Skala ist negativ formuliert. Hohe Werte bedeuten gute Distanzierungsfähigkeit. Je niedriger die Werte sind, desto häufiger sind die Probandinnen und Probanden mit Arbeitsproblemen beschäftigt. Das Antwortformat entspricht der entgegengesetzten Richtung beispielsweise im Vergleich mit Skalen des MBIs, da ein Zutreffen des Falles mit dem Wert 1 codiert ist. Niedrige Werte bedeuten hohe Ausprägungen des Phänomens. Dies muss in der Interpretation unter Berücksichtigung der Itemformulierung beachtet werden. Cronbach's Alpha für die Skala ergibt einen zufriedenstellenden Wert von  $\alpha=.873$  für 6 Items.

#### Offensive Problembewältigung (OP)

Bei der Skala OP musste keine Umpolung vorgenommen werden. Die Items sind positiv formuliert, sodass einheitlich niedrige Werte für stark ausgeprägte offensive Problembewältigung sprechen. Cronbach's Alpha für die Skala ergibt einen zufriedenstellenden Wert von  $\alpha=.821$  für 6 Items.

#### Lebenszufriedenheit (LZ)

In Skala LZ wurde Item #5 umgepolt. Die restliche Skala ist positiv formuliert. Niedrige Werte sprechen für hohe Lebenszufriedenheit. Cronbach's Alpha für die Skala ergibt einen zufriedenstellenden Wert von  $\alpha=.790$  für 6 Items.

## Resignationstendenz bei Misserfolg (RT)

Die Items der Skala RT sind negativ formuliert. Es musste keine Umpolung vorgenommen werden. Die niedrigste Ausprägung (1) entspricht einer hohen Resignationstendenz, die höchste Ausprägung (6) entspricht einer niedrigen Resignationstendenz. Cronbach's Alpha für die Skala ergibt einen zufriedenstellenden Wert von  $\alpha=.827$  für 6 Items.

### 7.4.4. Selbstkonzeptklarheitsskala (SKK)

Cambell et al. (1996) legten mit der SKK-Skala ein Messinstrument in englischer Sprache vor, welches sich als Ergänzung von Selbstwert und Depression herausstellte. Stucke (2002) lieferte die deutsche Übersetzung der eindimensionalen SKK-Skala, welche sowohl im Original als auch in der Übersetzung zwölf Items enthält. Mittels der SKK-Skala wird gemessen, wie konsistent die Einstellungen einer Person zu sich selbst sind. Ihre Anwendung für den deutschen Sprachraum konnte von Stucke bestätigt werden (Stucke, 2002). Die Selbstkonzeptklarheit einer Person ist hinsichtlich der Prüfung von Persönlichkeitsmerkmalen als Prädiktoren für Burnout von Interesse. Die Selbstkonzeptskala besteht im Original aus insgesamt zehn positiv und zwei negativ formulierten Items. Ein Beispiel eines positiven Items lautet: „Ich empfinde selten einen Konflikt zwischen den verschiedenen Aspekten meiner Persönlichkeit.“ Ein negatives lautet: „Meine Einstellungen über mich selbst stehen oft miteinander in Konflikt.“ Sämtliche negativen Items wurden einer Umpolung unterzogen, sodass für die gesamte Skala hohe Werte für hohe Selbstkonzeptklarheit stehen. Dieser Schritt wurde aufgrund der Einheitlichkeit und leichteren Interpretierbarkeit vorgenommen. Die Prüfung der Reliabilität der Selbstkonzeptklarheitsskala ergab, dass durch das Weglassen des Items\_6 Cronbach's Alpha geringfügig (auf  $\alpha=.88$ ) gesteigert werden könnte. Insofern  $\alpha=.85$  bei 12 Items zufriedenstellend ist und nur eine geringfügige Steigerung möglich wäre, wird das Item\_6 beibehalten. Campbell et al. (1996) berichten eine interne Konsistenz von  $\alpha=.86$ , welche sich kaum unterscheidet im Vergleich zum errechneten Wert dieser Studie.

### 7.4.5. Physisches Selbstkonzept (PSK)

Stiller, Würth und Alfermann (2004) entwickelten angelehnt an den PSDQ (Physical Self Description Questionnaire) von Marsh und Redmayne (1994) die PSK-Skalen, welche ein deutschsprachiges Messinstrument für die Messung des physischen Selbstkonzepts darstellen. Der PSK enthält neben den vier Subdimensionen „Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination“, die auch der PSDQ abbildet, „Schnelligkeit“ als eine

weitere Subdimension. Jene fünf Dimensionen gelten als die wesentlichsten Bestandteile motorischer Leistungen (Stiller, Würth & Alfermann, 2004). Die insgesamt sieben Skalen des Fragebogens enthalten jeweils sechs Items, bis auf die Skala „Physische Attraktivität“, welche zehn Items umfasst. „Allgemeine Sportlichkeit“ und „Physische Attraktivität“ wurden für den Fragebogen dieser Forschung aufgrund der gewünschten Einschätzung von physischer Konstitution und dessen innere Haltung ausgewählt (Stiller et al., 2004; Stiller & Alfermann, 2005).

Aus dem Inventar zur Prüfung des Physischen Selbstkonzeptes wurden für diese Studie Skala sechs (*AS\_Allgemeine Sportlichkeit*) und Skala sieben (*PA\_Physische Attraktivität*) verwendet.

#### Allgemeine Sportlichkeit (AS)

Die Skala *Allgemeine Sportlichkeit* besteht aus insgesamt sechs positiv formulierten Items und enthält Fragen, die eine persönliche Einschätzung verlangen, für wie gut sich eine Person selbst im Sport hält und für wie sportlich eine Person glaubt, von anderen gehalten zu werden. Beispielitems lauten: Item\_1 „Bei den meisten Sportarten bin ich gut.“ Item\_4 „Andere Leute denken, dass ich gut im Sport bin.“ Im Antwortformat steht eine vierstufige Rating-Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) zur Verfügung. Hohe Werte bei allen Items deuten einheitlich auf hohe Sportlichkeit hin, weshalb keine Umpolung vorgenommen werden muss. Das Ergebnis der Prüfung auf Reliabilität der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* ergibt bei insgesamt sechs Items einen zufriedenstellenden Cronbach's Alpha-Wert von  $\alpha=.85$ . Eine höhere Reliabilität ließe sich nur sehr geringfügig erreichen, weshalb die Skala unverändert bleibt. Stiller et al. (2004) geben in ihrer Studie einen sehr ähnlichen Wert an, welcher bei  $\alpha=.84$  liegt.

#### Physische Attraktivität (PA)

Die Skala *Physische Attraktivität* umfasst insgesamt zehn Items, von denen drei negativ formuliert sind. Ein Beispiel dafür lautet: „Ich neige dazu, meinen Körper zu verbergen.“ Jene drei negativ formulierten Items (#3, #5, #7) wurden umgepolt, sodass einheitlich hohe Werte hohe Ausprägung von Physischer Attraktivität bedeuten. Ein Beispiel für ein positives Item lautet: „Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.“ Das Antwortformat entspricht der oben genannten Skala. Der errechnete Alpha-Wert bei der Prüfung auf Reliabilität der Skala *Physische Attraktivität* des Physischen Selbstkonzeptes beträgt  $\alpha=.84$  bei insgesamt zehn Items. Ein Weglassen von Items würde keine Steigerung der Reliabilität ergeben.

#### 7.4.6.           Rosenbergskala (Selbstwert)

Rosenberg (1965) legte ein Standardwerk zur Selbstwertmessung vor, die „Self-Esteem Scale“. Mit der Rosenbergskala, die von Ferring und Filipp (1996) übersetzt wurde, „soll der situationsstabile und zeitlich überdauernde, private Selbstwert einer Person gemessen werden.“ Durch die allgemein gehaltene Formulierung der insgesamt zehn Items kann sie sämtlichen Selbstkonzepten Rechnung tragen (Kanning, 2000). Die zehn Items dieser eindimensionalen Skala fragen jeweils fünf positive und fünf negative Selbstbilder ab (Greenberg, Chen, Dmitrieva und Farruaggia, 2003) und sollen eine Einschätzung der Qualität liefern, wie sich Lehrpersonen selbst bewerten. Daneben gibt es noch weitere zahlreiche Instrumente zur Messung von Selbstwert wie z. B. Luhtanen und Crocker (1990), die ein Instrument zur Messung privater und öffentlicher kollektiver Selbstwerte veröffentlichten, dessen deutsche Übersetzung durch Wagner und Zick (1993) erfolgte (Kanning, 2000). Aufgrund ihrer weiten Verbreitung und ökonomischen Anwendung wurde die Rosenbergskala auch für diese Forschung ausgewählt.

Die Hälfte der Items (#2, #5, #6, #8, #9) ist negativ formuliert und musste umgepolt werden, sodass hohe Werte eine hohe Ausprägung von Selbstwert ergeben. Ein Beispiel für ein negativ formuliertes Item: „Hin und wieder denke ich, dass ich zu gar nichts taue.“ Das Antwortformat reicht von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft sehr zu). Der Test auf Reliabilität ergibt bei zehn Items der Skala einen Cronbach´s Alpha-Wert von  $\alpha=.79$ . Da sich durch das Weglassen von Item\_4 („Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch.“) eine Steigerung der Cronbach´s Alpha auf  $\alpha=.834$  ergibt, wurde die Skala auf insgesamt neun Items reduziert. Jener Wert liegt zwischen den von Ferring et al. (1996) zitierten Werten der verschiedenen Stichproben, welche sich zwischen .79 und .88 befinden.

#### 7.4.7.           Athletische Identität (AIMS-D)

Brewer, Van Raalte und Lindner (1993) entwickelten einen Fragebogen mit dem Titel „Athletic Identity Measurement Scale“ zur Quantifizierung der Identität von Athletinnen und Athleten, welcher von Schmid und Seiler (2003) ins Deutsche übersetzt und die psychometrische Qualität der AIMS-D überprüft wurde. Jene zehn Items finden im Fragebogen des empirischen Teils dieser Arbeit Anwendung. Die Items der Originalskala gliedern sich in vier Facetten, die die athletische Identität erheben sollen. 1. „Soziale Identität“ misst, wie stark sich Sportlerinnen und Sportler von ihrem sozialen Umfeld als solche wahrgenommen fühlen; 2. „Selbst-Identität“ bezieht sich auf die Eigenwahrnehmung, d. h. wie sehr sich Sportlerinnen und Sportler selbst als Athletinnen und Athleten definieren; 3.

„Negative Affektivität“ erhebt das Ausmaß an Stimmungstrübung „durch Misserfolg oder Zäsuren in der Sportlaufbahn“; 4. „Exklusivität“ bezieht sich darauf, wie stark die Identifikation des Individuums mit der athletischen Identität vorherrscht bzw. ob es noch andere Rollen im Leben der Sportlerin bzw. des Sportlers gibt, über die Identifikation stattfindet. Die Besonderheit der AIMS ist die Berücksichtigung der „Exklusivität“. Bisherige Verfahren, welche auch hauptsächlich im englischsprachigen Raum existieren (z. B. Marsh, Richards, Johnson, Roche und Tremayne, 1994), konzentrierten sich vor allem auf die Selbstzuschreibung von Körperlichkeiten wie die Kraft, Attraktivität und die Bewertung von physischem Selbstwert. Die Autoren der AIMS-D geben als Erklärung an, dass die athletische Identität zwar eine Beschreibung des Selbst enthalte, jedoch keine Evaluation dessen, weshalb sie sich für Eigenständigkeit der beiden Faktoren aussprechen (Schmid & Seiler). Alle zehn Items wurden als eindimensionale Skala gebündelt, mit Hilfe derer eine Einschätzung möglich ist, in welchem Ausmaß sich die Probandinnen und Probanden für Sportlerinnen und Sportler halten. Dadurch wird eine bessere Bewertung der jeweiligen physischen Konstitution erwartet. Diese umfasst insgesamt zehn Items, welche bis auf Item #8 und #10 positiv formuliert sind. Es wird beispielsweise nach einer Bewertung des Stellenwerts von Sport verlangt wie in Item\_2 „Viele meiner Ziele haben mit Sport zu tun“. Item\_8 lautet: „Es macht mir zu schaffen, wenn es bei mir im Sport nicht läuft.“ Es ist im Gegensatz zu den anderen Items negativ formuliert wie auch Item\_10 „Ich wäre ziemlich niedergeschlagen, wenn ich verletzt wäre und keine Wettkämpfe, Spiele, Turniere etc. bestreiten könnte.“ Dennoch deuten hohe Werte auf hohe Identifikation mit Sport hin, weshalb von einer Umpolung abgesehen wurde. Die Entscheidung wurde durch die Prüfung der Reliabilität der AIMS-D Skala bestätigt, das ein Cronbach’s Alpha Wert von  $\alpha=.88$  resultierte, welcher einen ausreichend hohen Wert für ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis repräsentiert. Das Weglassen von Items führte zu keiner höheren Reliabilität. Schmid et al. (2003) berichten eine interne Konsistenz von  $\alpha=.74$ .

#### 7.4.8. Perfektionismus (FMPS-D)

Im Original wurde die „Multidimensional Perfectionism Scale“ von Frost, Marten, Lahart und Rosenblate (1990) entworfen. Stöber (1995) legte die deutsche Übersetzung vor, die „Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch“ (FMPS-D). Sie erfasst Perfektionismus entlang sechs Dimensionen. Für diese Arbeit wurden die beiden Skalen „Handlungszweifel“ (Doubts about Actions, D) und „Persönliche Ansprüche“ (Personal Standards, PS) ausgewählt. Die restlichen lauten: „CM = Concern over Mistakes; PE=Parental Expectations; PC=Parental Criticism; O=Organisation“ (Stöber, 1998). Frost,

Marten, Lahart und Rosenblate (1990) erfassen Perfektionismus über sechs Dimensionen: Sorge über Fehler, Handlungszweifel, Elterliche Erwartungen, Elterliche Kritik, Persönliche Ansprüche und Organisation. Im Fragebogen dieser Arbeit wurden die beiden Dimensionen „Handlungszweifel (doubts about actions)“ und „Persönliche Ansprüche (personal standards)“ ausgewählt, da die Erwartung besteht, dass diese im Zusammenhang mit Burnout stehen. Spitzer (2016) beschreibt Handlungszweifel als „(d)ie Tendenz mancher Perfektionisten, darüber kritisch nachzudenken, ob die eigenen Handlungen ausreichen, den ehrgeizigen Maßstäben gerecht zu werden“ und Persönliche Ansprüche als „(d)as zentrale Merkmal von Perfektionisten [...], sich sehr hohe Maßstäbe zu setzen“.

#### Handlungszweifel (D)

Die Skala *Handlungszweifel (Doubts about Actions)* umfasst insgesamt vier Items, welche allesamt positiv formuliert sind. Ein Beispiel lautet: „Selbst bei den einfachen alltäglichen Dingen, die ich tue, habe ich gewöhnlich Zweifel.“ Im Antwortformat ist eine fünfstufige Skala vorgesehen, die eine Abstufung zwischen 1 (trifft überhaupt nicht zu) und 5 (trifft ganz genau zu) zulässt. Demzufolge sind hohe Werte mit einem hohen Maß an Handlungszweifel gleichzusetzen. Die Prüfung der Reliabilität dieser Skala von Perfektionismus ergab, dass keine Steigerung von Cronbach's Alpha durch ein Weglassen von Items möglich ist. Der Wert von  $\alpha=.77$  bei insgesamt vier Items ist zufriedenstellend und liegt sogar über dem von Stöber (1998) berichteten Wert von  $\alpha=.73$ .

#### Persönliche Ansprüche (PS)

Die Skala *Personal Standards (Persönliche Ansprüche)* besteht aus sieben Items, welche Bewertungen zu eigenen Maximen abfragen. Die Antwortskala entspricht jener der Skala *Handlungszweifel*. Ein Beispiel lautet: „Ich habe extrem hohe Ziele.“ Sechs der sieben Items sind diesem Exemplar sehr ähnlich formuliert, welche bereits auf einen eher übersteigerten Leistungsanspruch anspielt. Die Prüfung der Reliabilität der Perfektionismusskala *Personal Standards* ergab, dass durch Weglassen des Items\_4 „Ich kann meine Anstrengungen gut auf das Erreichen eines Zieles konzentrieren“, Item\_4 passt aus semantischen Gründen nicht in die Skala, da es die Fähigkeit zu fokussiertem Arbeiten abfragt und eben nicht von übermäßig hohen Zielen ausgeht. Es müsste jedoch nicht umgepolt werden, da dennoch hohe Werte für hohe Ansprüche stehen. Auch wenn Cronbach's Alpha nur sehr geringfügig gesteigert werden kann (von  $\alpha=.81$  auf  $\alpha=.83$ ), wurde Item\_4 ausgeschlossen. Cronbach's Alpha von Stöber (1995) liegt mit  $\alpha=.78$  unter dem hier errechneten Wert.



## 7.5. STICHPROBENBESCHREIBUNG

Im Folgenden wird die Stichprobe bestehend aus 159 Sportlehrerinnen und Sportlehrern vorgestellt. Es wurden diverse soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht, Schultyp und –standort, Unterrichtsjahre, Klassenanzahl sowie Anzahl an Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wurde eine generelle Einschätzung der Probandinnen und Probanden abgefragt, von der sich eine erste Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit ableiten lässt.

### 7.5.1. Alter und Geschlecht

Der Anteil weiblicher Sportlehrerinnen ist fast doppelt so hoch als der Anteil der männlichen Kollegen (100 zu 57 Fälle).

*Tabelle 2: Geschlechterverteilung in den Altersgruppen*

Alter	Geschlecht		
	FRAUEN	MÄNNER	SUMME (% von $\Sigma$ )
25-34 Anzahl	19	16	35 (22.3%)
35-44 Anzahl	13	13	26 (16.6%)
45-54 Anzahl	35	11	46 (29.3%)
über 55 Anzahl	33	17	50 (31.8%)
SUMME	100	57	157
Prozent von Alter	62,9%	35,8%	98,7%

Die jüngste Lehrkraft war zum Befragungszeitpunkt 25 Jahre alt, die älteste 63. Die Probandinnen und Probanden sind im Schnitt 47 Jahre ( $M=46.7$ ,  $SD=11.22$ ) alt. Der Altersschnitt ist somit relativ hoch. Jene Altersgruppen, die am stärksten vertreten sind, sind zwischen 45 und 63 Jahre alt. Insgesamt sind 96 Fälle (ca. 60%) über 45 Jahre alt. Im Vergleich dazu sind 61 (ca. 40%) Sportlehrkräfte zwischen 25 und 45 Jahre alt. Die ersten beiden Altersgruppen sind ausgeglichen zwischen den Geschlechtern. Zwischen 45 und 63 Jahren verändert sich das Verhältnis insofern, als in etwa die Hälfte der Lehrpersonen weiblich sind.

Für Unterschiedsprüfungen hinsichtlich der Kategorie Alter wurde eine neue Variable berechnet, welche die Probandinnen und Probanden in jene vier Gruppen teilt. Da Altersangaben von 25 bis 63 Jahre reichen, bieten sich Gruppen zu je zehn Jahren an.

### 7.5.2. Beziehungsstatus

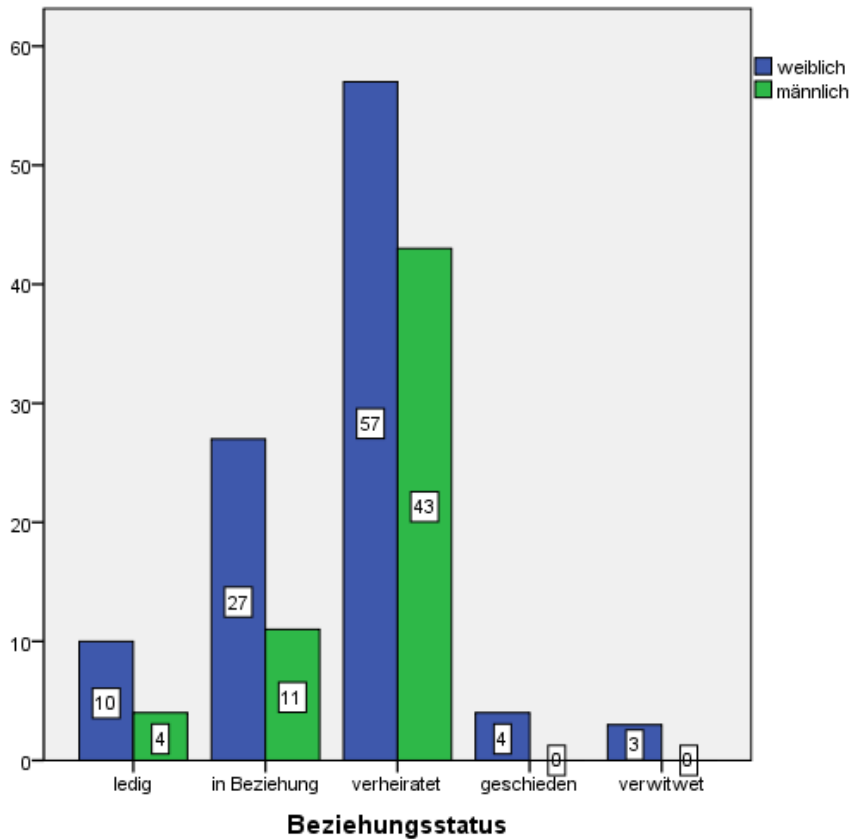


Abbildung 1: Beziehungsstatus

In der Kategorie verheiratet befinden sich 100 von 159 Personen. 57 Personen sind davon weiblich, 43 männlich. Die zweitstärkste Kategorie veranschaulicht, wie viele Personen sich in einer Beziehung befinden. Mehr als doppelt so viele Frauen (27 zu 11) geben an, gebunden zu sein. In den Kategorien ledig, geschieden und verwitwet ist das Verhältnis zwischen Frauen und Männern annähernd gleich. Insofern an der gesamten Studie 101 Frauen und nur 58 Männer teilgenommen haben, lässt sich erklären, warum auch in diesen Kategorien ein Verhältnis von 2:1 auftritt.

### 7.5.3. Kinder

Tabelle 3: Kinder pro Geschlecht

	0 Kinder	1 Kind	2 Kinder	3 Kinder	<= 4 Kinder
FRAUEN	26	18	42	10	1
MÄNNER	10	12	26	6	4

Die Probandinnen und Probanden haben im Schnitt 1,5 Kinder. 42 Frauen und 26 Männer geben an, Eltern von 2 Kindern zu sein. Insgesamt sind 36 Personen kinderlos. Fünf Personen geben an, vier und mehr Kinder zu haben, wobei das Maximum bei sechs Kindern liegt.

### 7.5.4. Bundesländer

Die insgesamt 159 Fälle verteilen sich auf sechs Bundesländer, da der Fragebogen keine Lehrpersonen aus Vorarlberg, Tirol oder Salzburg erreichte. Der Großteil der Probandinnen und Probanden stammt aus Oberösterreich (47% bzw. 74 Fälle), am zweitstärksten ist Wien vertreten (28% bzw. 28 Fälle), dicht gefolgt von Niederösterreich und Salzburg mit jeweils 17% (27 Fälle). 2%, sprich drei Fälle, stammen aus Kärnten und 0,6 % (1 Fall) aus dem Burgenland.

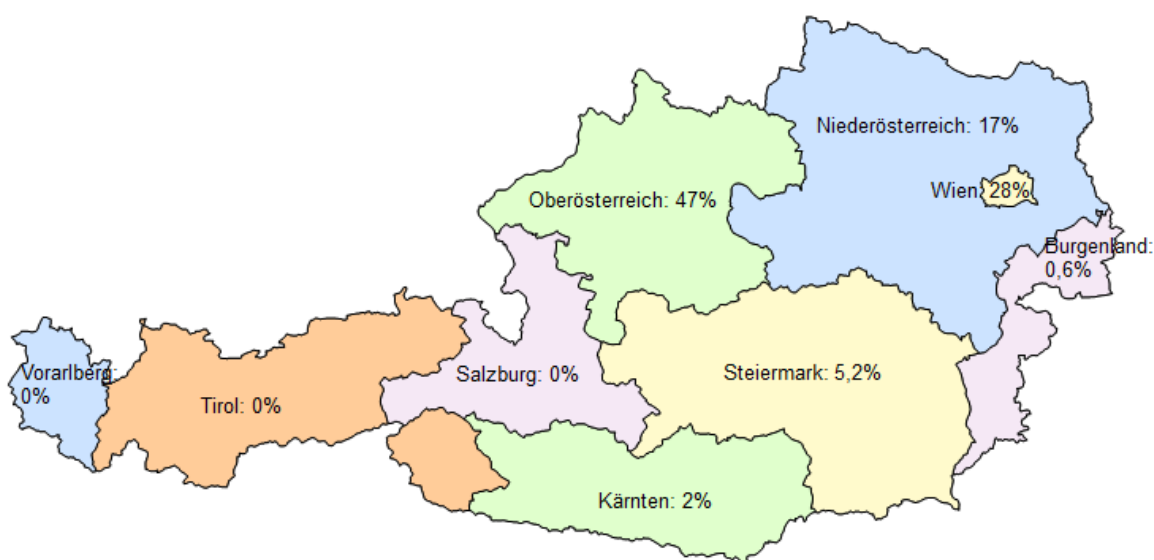


Abbildung 2: Verteilung nach Bundesländern

### 7.5.5. Schultypen

Obwohl die Zielgruppe dieser Forschung AHS und NMS Sportlehrkräfte waren, erreichte der Fragebogen dennoch Lehrkräfte auch aus anderen Schultypen. Im Fragebogen wurden diese unter „Sonstige“ abgefragt. In der Statistik werden unter Schultyp\_Sonstige berufsbildende höhere Schulen (BHS - v.a. (B)HAK, HAS), VS und Montessori als eigene Subkategorie zusammengefasst. In absoluten Zahlen fallen unter Schultyp\_NMS 74 Fälle, unter Schultyp\_AHS 72 und unter Schultyp\_Sonstige insgesamt 17 Fälle.

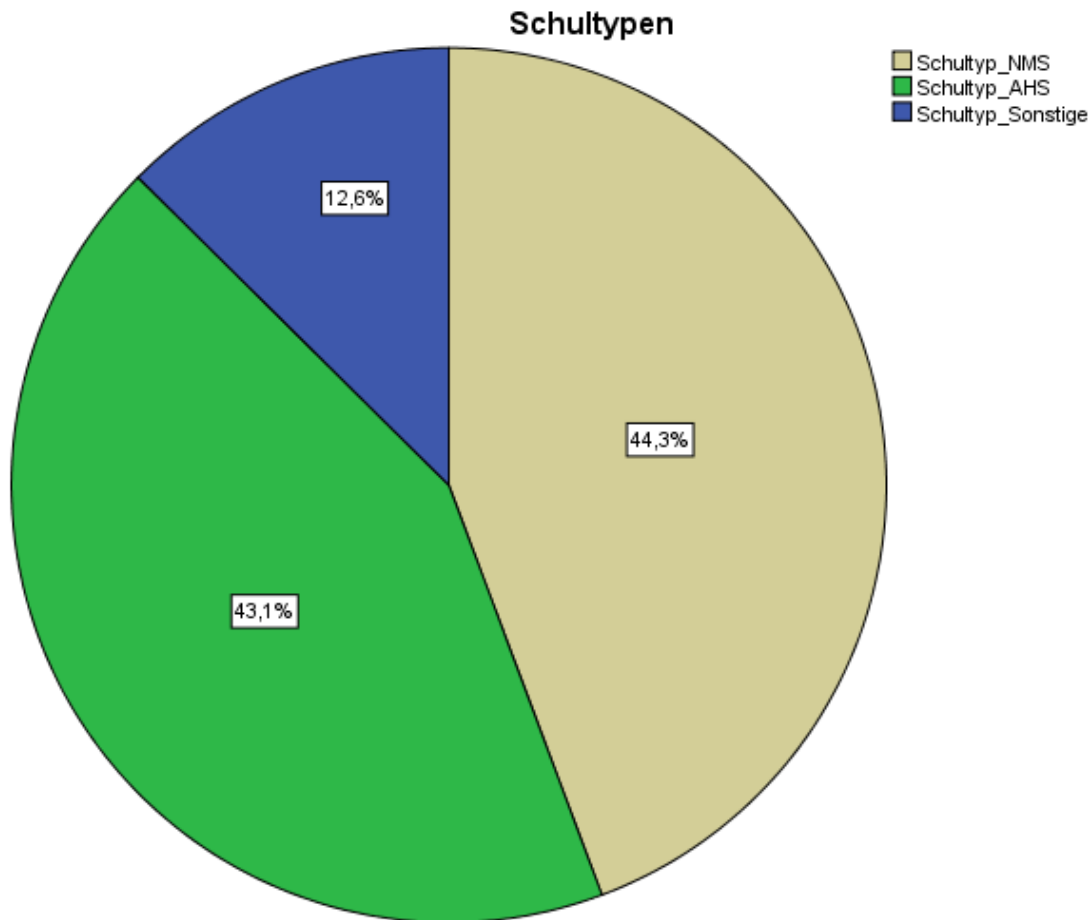


Abbildung 3: Schultypen

### 7.5.6. Berufliche Angaben

Im Folgenden werden die Angaben der Probandinnen und Probanden zum Arbeitskontext dargelegt. Nach zahlenmäßigen Angaben zu Dienstjahren, Anzahl der Klassen sowie Schülerinnen und Schüler, wurde im Fragebogen nach einer ersten Einschätzung der Zufriedenheit im Lehrberuf gefragt.

#### Schulstufen

Tabelle 4: Schulstufen pro Geschlecht

Geschlecht	Unterstufe	Oberstufe	beide Schulstufen
FRAUEN	49	17	34
MÄNNER	32	4	21
SUMME	81	21	55

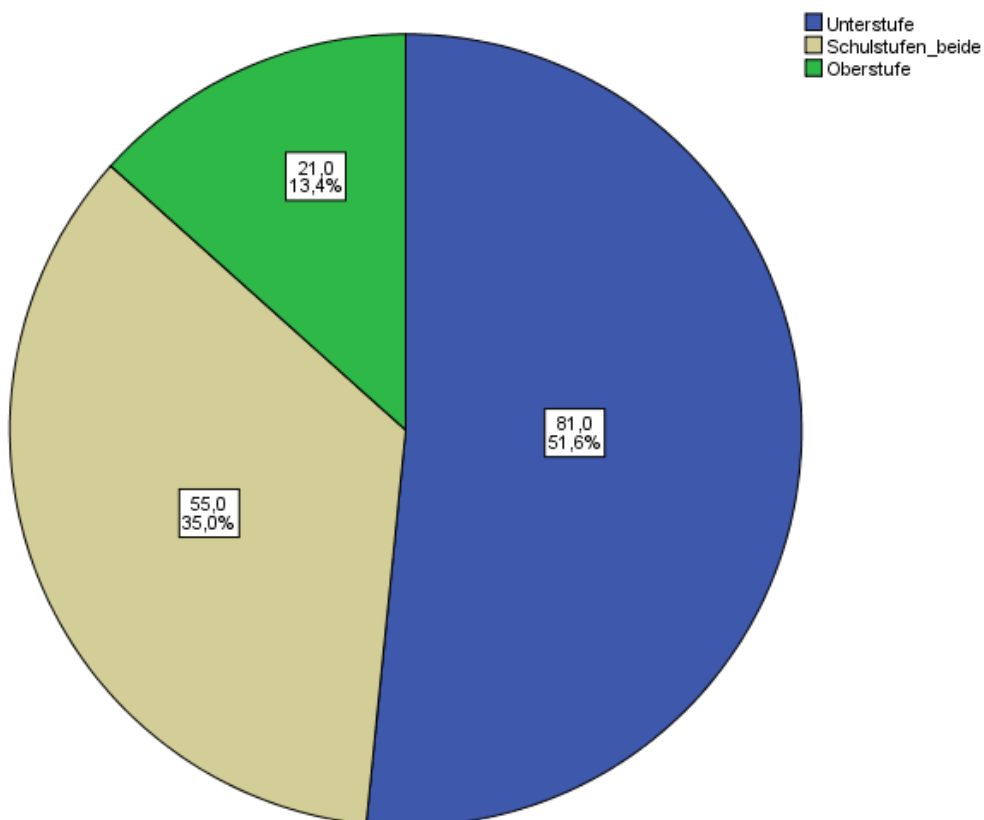


Abbildung 4: Schulstufen

Insgesamt unterrichtet die Mehrheit der Lehrkräfte Unterstufenklassen. 34 Sportlehrerinnen und 21 Sportlehrer geben an, sowohl Unter- als auch Oberstufe zu

unterrichten. Am dritthäufigsten unterrichten die befragten Sportlehrkräfte nur Oberstufenklassen.

## Dienstjahre

Tabelle 5: Dienstjahre pro Geschlecht

		1-10 Jahre	11-20 Jahre	21-30 Jahre	ab 31 Jahren	<i>M</i>
Dienstjahre	w	20	21	28	31	21,7
	m	20	11	11	16	
SUMME		40	32	39	47	
Dienstjahre BuS	w	22	21	28	29	21,3
	m	20	11	11	16	
SUMME		42	32	29	45	

Im Schnitt unterrichten Frauen und Männer gleich lange. Die Mittelwerte zwischen den Dienstjahren im Lehrberuf allgemein ( $M=21.66$ ,  $SD=12.03$ ) sowie in den Berufsjahren im Fach BuS ( $M=21.34$ ,  $SD=11.97$ ) unterscheiden sich nur geringfügig voneinander. In der ersten Kategorie wurden die ersten zehn Dienstjahre zusammengefasst. Darunter befinden sich annähernd gleich viele Frauen wie Männer. Ab zehn Dienstjahren sind deutlich mehr Frauen in den Kategorien bis 41 Dienstjahre sowohl im Lehrberuf allgemein als auch in BuS vertreten. Die meisten Lehrpersonen geben an, ca. zwischen 30 und 40 Jahren zu unterrichten. Der Fragebogen hat demnach eher Etablierte als Einsteigerinnen und Einsteiger erreicht, was der Altersmittelwert bereits vermuten lässt.

## Anzahl der Klassen in BuS

Tabelle 6: Anzahl Klassen BuS

Alter	Geschlecht	0 K	1-2 K	3-4 K	5-6 K	$\leq 7$ K
25-34	FRAUEN	0	8	5	3	3
35-44		0	5	5	1	2
45-54		2	8	14	6	4
über 55		1	10	13	8	1
SUMME		3	31	27	18	10

25-34	MÄNNER	0	4	6	4	2
35-44		1	3	6	1	2
45-54		0	4	4	0	3
über 55		2	5	8	1	1
SUMME		3	16	24	6	8

Im Schnitt haben die Lehrpersonen 4 Klassen ( $M=3.75$ ,  $SD=2.36$ ). Die höchste Klassenanzahl liegt bei 16. Sowohl Frauen als auch Männer unterrichten am häufigsten zwischen eine und vier Klassen.

### Anzahl Schülerinnen und Schüler

*Tabelle 7: Anzahl Schülerinnen und Schüler*

Anzahl SuS gruppiert	5-9	10-14	15-19	20-24	<=25
SUMME	1	13	46	74	22

Im Schnitt geben die Probandinnen und Probanden an, ca. 20 Schülerinnen und Schüler zu unterrichten ( $MW=19.63$ ,  $SD=3.94$ ).

## Einschätzung der Zufriedenheit

Eine erste Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit wurde mit einem Item getroffen, welches lautet: „Mir bereitet das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport mehr Freude als das Unterrichten meines anderen Faches (bzw. meiner anderen Fächer).“ In *Abbildung 5*: Einschätzung Zufriedenheit in BuS ist die Einschätzung pro Geschlecht getrennt. Der Mittelwert beträgt insgesamt 4.4 ( $M=4.40$ ,  $SD=1.65$ ), was bedeutet, dass die Probandinnen und Probanden gleich viel Freude am Unterrichten in beiden Fächern empfinden. Tendenziell lässt sich jedoch beobachten, dass Männer das Unterrichten im Fach BuS positiver bewerten als Frauen. Dies schlägt sich auch im Mittelwert nieder, welcher bei den Männern ( $M=4.65$ ,  $SD=1.70$ ) beträgt, bei den Frauen 4.26 ( $M=4.26$ ,  $SD=1.61$ ).

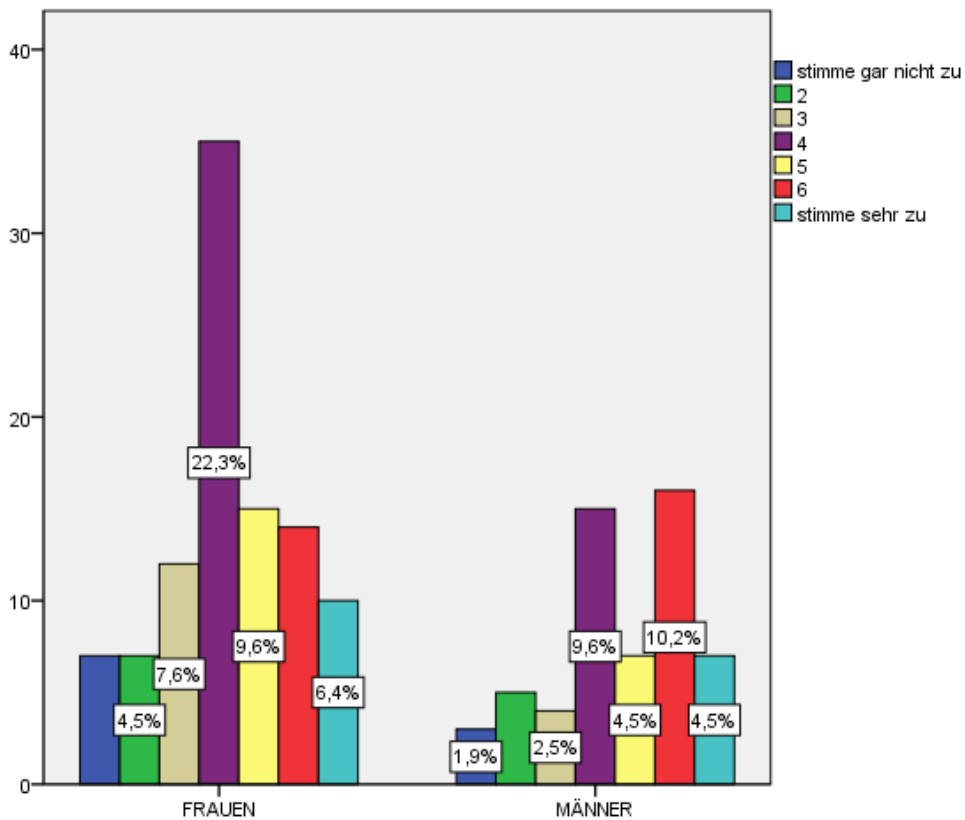
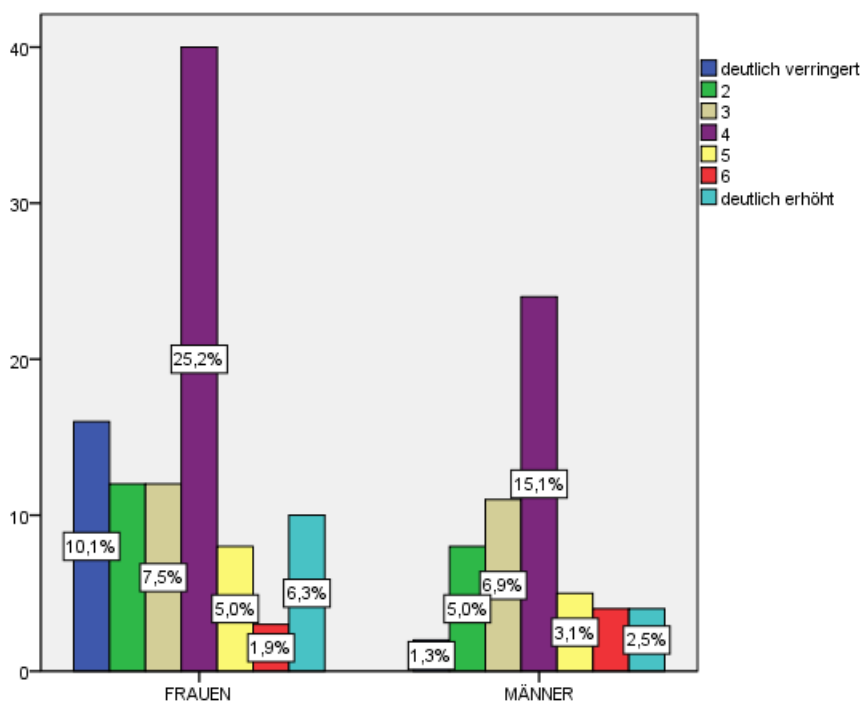


Abbildung 5: Einschätzung Zufriedenheit in BuS



In *Abbildung 6*: Reduktion Stunden BuS wurden die Probandinnen und Probanden gefragt, ob sich das Stundenausmaß in BuS im Vergleich zum anderen Fach in ihrer Karriere entweder verringert oder erhöht hat. Der Mittelwert bei den Frauen beträgt 3.6 ( $M=3.59$ ,  $SD=1.73$ ), das bedeutet, dass sich bei einem Viertel der Probandinnen und Probanden insgesamt die Stundenanzahl in BuS nahezu nicht verändert hat. Ein weiteres Viertel gibt jedoch an, die Stundenanzahl verringert zu haben. Bei den Männern liegt der Mittelwert bei 3.9 ( $M=3.88$ ,  $SD=1.44$ ) – etwas höher als bei den Frauen. Zahlenmäßig geben Männer ebenfalls an, ihre Stundenanzahl verringert zu haben. Der Mittelwert für beide Geschlechter beträgt 3.7 ( $M=3.69$ ,  $SD=1.63$ ).



*Abbildung 6: Reduktion Stunden BuS*

## 7.6. STATISTISCHE AUSWERTUNG

Mithilfe des Statistikprogramms Limesurvey konnten die erhobenen Daten in das statistische Paket „Statistical Package for Social Sciences“, IBM SPSS 21 exportiert werden, welches zur Analyse aller Kennwerte dieser quantitativen Studie diente.

Die Vorstellung der Stichprobe erfolgt mittels Deskriptiver Statistik der einzelnen Variablen, welche durch Grafiken und Tabellen veranschaulicht werden. Bevor aufgestellten Hypothesen geprüft, muss jeweils eine Analyse der Reliabilität pro Skala erfolgen. Um die interne Konsistenz der verwendeten Items zu überprüfen, wird der Reliabilitätskoeffizient des Cronbach's Alpha errechnet, welcher Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Gemäß Raithel (2008) erhöht sich die Brauchbarkeit der einzelnen Items mit der Höhe des Reliabilitätskoeffizienten. Dieser Wert fällt umso höher aus, je besser Items in die jeweilige Skala passen und je mehr Items eine Skala umfasst. Um möglichst hohe Werte zu gewährleisten, muss geprüft werden, ob sich Cronbach's Alpha durch Weglassen einzelner Items verändern würde. Ferner muss dargelegt werden, ob die Daten normalverteilt sind. Dafür werden statistische Kennwerte mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Test sowie des Shapiro-Wilk-Test errechnet. Um die aufgestellten Hypothesen zu prüfen, sind vor allem Korrelationsberechnungen zwischen den MBI-Skalen und Persönlichkeitsmerkmalen sowie Belastungsfaktoren vorgesehen. Je nach Erfüllung der Voraussetzungen, wird entweder für ein parametrisches Verfahren der Pearson-Koeffizient berechnet bzw. für ein nichtparametrisches Verfahren der Koeffizient nach Spearman Rho. Ferner sollen nichtparametrische T-Tests den Vergleich von Gruppen ermöglichen, um auch soziodemographische Aspekte in der Auswertung zu berücksichtigen. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Test wurden Unterschiede in der Verteilung der Skalen hinsichtlich Geschlecht geprüft. Der Kruskal-Wallis-Test prüft Altersunterschiede. Da die Burnout-Skalen von Maslach die abhängigen Variablen darstellen, werden zunächst diese Skalen präsentiert, um anschließend die Hypothesen mittels Kennwerte zu prüfen.

## 8. DESKRIPTIVE STATISTIK

Im folgenden Kapitel werden die aufgestellten Forschungshypothesen mithilfe des Statistik Programms SPSS geprüft. Davor werden die abhängigen Variablen des Maslach Burnout Inventory vorgestellt.

### 8.1. MASLACH KENNWERTE

Insofern für die Hypothesenprüfung jeweils zuvörderst Korrelationsberechnungen mit dem MBI angestellt werden, werden die wichtigsten Kennwerte dieser drei Skalen vorgestellt, bevor sie für weitere Berechnungen herangezogen werden.

#### Leistungsfähigkeit (LA)

Bei der Prüfung auf Normalverteilung für die Skala *Leistungsfähigkeit* ergaben sowohl der Shapiro-Wilk-Test ( $z=.971$ ,  $df=159$ ,  $p=.002$ ) für kleinere Stichproben als auch der Kolmogorov-Smirnov-Test ( $z=.112$ ,  $df=159$ ,  $p=.000$ ) für größere Stichproben einen sehr geringen z-Wert, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass keine Normalverteilung der Daten vorliegt. Von insgesamt drei Ausreißern gibt eine Person die höchstmögliche Zufriedenheit an, zwei Personen befinden sich am untersten Ende der möglichen Ausprägungen. Jene Person mit den schlechtesten Werten (dreimal Ausprägung „nie“) gibt an, an einer BHAK zu unterrichten. Da die eigentliche Zielgruppe dieser Arbeit AHS sowie NMS Sportlehrkräfte sind, soll diesem Fall nicht zu viel Gewicht beigemessen werden. Zwar lässt der Mittelwert von 4.9 ( $M=4.92$ ,  $SD=.38$ ) eine positive Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit der Probandinnen und Probanden vermuten, betrachtet man jedoch das Antwortformat näher, so muss angemerkt werden, dass erst ab einer Ausprägung von 5 von einem regelmäßig positiven Erleben im Unterricht ausgegangen werden kann. Die Ausprägung 4 befindet sich zwar schon über der Hälfte der Antwortmöglichkeiten, jedoch ist „manchmal“ nicht entsprechend positiv, wie „eher selten“ (3) negativ ist. Somit ist der relativ hohe Mittelwert nur bedingt positiv zu bewerten. Bis auf drei Ausreißer befinden sich alle Werte zwischen knapp über 4 und knapp unter 6. Der Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben ergab keinen Unterschied in der Verteilung zwischen Männer und Frauen ( $U=2829.0$ ,  $Z=-.360$ ,  $p=.719$ ). Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass keine Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=1.232$ ,  $df=3$ ,  $p=.745$ ).

## Emotionale Erschöpfung (EE)

Für die Skala *Emotionale Erschöpfung* kann von einer Normalverteilung des Skalenindex ausgegangen werden (K-S Test  $z=.074$ ,  $df=159$ ,  $p=.032$  und S-W-Test  $z=.988$ ,  $df=159$ ,  $p=.196$ ). Die meisten Fälle befinden sich zwischen 2.5 und 3.5. Die Spannweite dieser Skala ist entscheidend größer als jene der *Leistungsfähigkeit*. Sie weist ein Minimum von 1.22 und ein Maximum von 4.89 auf, was einer Spannweite von 3.67 entspricht. Das bedeutet, dass die Werte breiter verteilt sind, was auch durch die Normalverteilung bestätigt wird. Die Lehrperson mit der Nummer 64 (BHAK) weist in dieser Skala den kleinsten Wert (1.22) auf. Sie fühlt sich nie bis selten emotional erschöpft. Keine Person hat die gesamte Skala mit der höchsten Ausprägung bewertet. Der Mittelwert von 2.9 ( $M=2.86$ ,  $SD=.78$ ) ist positiv zu bewerten, da der Durchschnitt der Lehrpersonen emotional erschöpfende Situationen selten bis eher selten erlebt. Der Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben ergab keinen Unterschied in der Verteilung zwischen Männern und Frauen ( $U=2811.0$ ,  $Z=-.423$ ,  $p=.673$ ). Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass keine Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=5.11$ ,  $df=3$ ,  $p=.164$ ).

## Depersonalisation (DP)

In der Prüfung auf Normalverteilung liefern sowohl der K-S-Test ( $z=.145$   $df=159$ ,  $p=.000$ ) als auch S-W-Test ( $z=.930$ ,  $df=159$ ,  $p=.000$ ) dasselbe Ergebnis, was bedeutet, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Das Minimum der Skala beträgt 1, das Maximum 3.8. Bis auf vier Ausreißer, die sich ca. zwischen 3 und 4 bewegen, befinden sich alle Fälle in einem Bereich zwischen 1 und 3.5. Der Mittelwert ist mit 1.9 ( $M=1.91$ ,  $SD=.67$ ) sehr gering, was bedeutet, dass Lehrpersonen im Durchschnitt ihre Schülerinnen und Schüler selten unpersönlich behandeln. Der Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben ergab einen Unterschied in der Verteilung zwischen Männern und Frauen ( $U=2295.5$ ,  $Z=-2.281$ ,  $p=.023$ ). Frauen neigen im Schnitt seltener zu Depersonalisation (Med=1.80,  $M=1.81$ ,  $SD=.61$ ) als Männer (Med=2.00,  $M=2.09$ ,  $SD=.73$ ). Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass keine Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=11.56$ ,  $df=3$ ,  $p=.670$ ).

Als erste Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit der Probandinnen und Probanden dient ein Item, welches abfragt, ob das Unterrichten in BuS mehr Freude bereitet als im Zweitfach. Die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer empfinden gleich viel Freude am Unterrichten in beiden Fächern. Tendenziell lässt sich jedoch beobachten, dass

Männer das Unterrichten im Fach BuS positiver bewerten als Frauen. Ein anderes Item erfragt, ob jemals in der Karriere die Stundenanzahl in BuS reduziert wurde. Es dient nicht als möglicher Prädiktor für Burnout. Zahlenmäßig wurde sowohl von Frauen als auch von Männern das Stundenausmaß in BuS bereits reduziert. Beide Items dienen jedoch nicht als mögliche Prädiktoren für Burnout. Die Bedeutung der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrberufs wurde bereits in der Theorie diskutiert. Für den Sportlehrberuf ergeben sich hochsignifikante Zusammenhänge ( $r_s=.273^{**}$ ,  $p=.000$ ,  $N=159$ ) mit *Emotionaler Erschöpfung*. Mit der Skala *Leistungszufriedenheit* ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang ( $r_s=-.095$ ,  $p=.235$ ,  $N=159$ ), genauso wenig wie mit der Skala *Depersonalisation* ( $r_s=.108$ ,  $p=.176$ ,  $N=159$ ). Es wurde ein nichtparametrisches Verfahren nach Spearman Rho angewandt. Reliabilität des Skalenindex von *Gesellschaftlicher Anerkennung* beträgt  $\alpha=.76$  bei sieben Items. Item #1 und #2 wurden umgepolt. Im Antwortformat stehen fünf Abstufungen zur Verfügung von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft sehr zu). Der Mittelwert ( $M=3.91$ ,  $SD=.62$ ) lässt eine tendenzielle Geringschätzung des Lehrberufs vermuten.

## 8.2. PRÜFUNG DER FORSCHUNGSHYPOTHESEN

Im Folgenden werden die aufgestellten Forschungshypothesen mittels statistischer Kennwerte geprüft. Es wird jeweils berichtet, ob die Nullhypothese beibehalten bzw. die Alternativhypothese angenommen wird.

### 8.2.1. Hypothese 1: Burnout und Selbstkonzeptklarheit

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Selbstkonzeptklarheit.

Für die Skala Selbstkonzeptklarheit liefern im Zuge der Prüfung auf Normalverteilung sowohl der K-S-Test ( $z=.166$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) als auch S-W-Test ( $z=.880$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) dasselbe Ergebnis. Sie berichten, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Das Antwortformat der Selbstkonzeptklarheitsskala sieht Ausprägungen zwischen 1 (trifft gar nicht zu) und 5 (trifft sehr zu) vor. Der kleinste Wert liegt bei 1.75, der größte bei 4.92, woraus sich eine Spannweite von 3.17 ergibt. Der hohe Mittelwert ( $M = 4.18$ ,  $SD = .65$ ) erklärt, warum keine Normalverteilung vorliegt. Die meisten Werte befinden sich zwischen 4 und 5. Insgesamt neun milde Ausreißer weisen Werte zwischen 2 und 3 auf, ein extremer befindet sich unter 2.

Tabelle 8: NP Korrelation Maslach Skalen und Selbstkonzeptklarheit

Korrelationen		LA	EE	DP
SKK	Spearman Rho	.110	-.141	-.243**
	Sig. (2-seitig)	.169	.076	.002
** Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=159 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), SKK (Selbstkonzeptklarheit)				

Die erste Hypothese geht davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptklarheit und den drei Burnoutskalen *Leistungsfähigkeit*, *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisation* besteht. Um diesen Umstand zu prüfen, wurde wie bereits bei den eben genannten Burnoutskalen auch ein Index aus den zwölf Items der Selbstkonzeptklarheitsskala berechnet. Die jeweiligen Indizes wurden im Zuge von nichtparametrischen Korrelationsberechnungen miteinander verrechnet. Aufgrund der Sensibilität gegenüber Ausreißern, wurde für die Korrelationsberechnung nicht der Pearson Koeffizient berechnet, sondern es wurde die Korrelationsberechnung nach Spearman verwendet. Der höchste Wert eines linearen Zusammenhangs mit dem ergab sich zwischen *Depersonalisierung* und *Selbstkonzeptklarheit*. Der Koeffizient beträgt  $r_s=-$

.243\*\*, welcher für einen schwach negativen Zusammenhang spricht. Die Probandinnen und Probanden mit stabilem Selbstkonzept neigen seltener zu Depersonalisation. Das bedeutet, dass jene Lehrpersonen weniger gefährdet sind, ihre Schülerinnen und Schüler zu verdinglichen bzw. unpersönlich zu behandeln.

Die Skala Selbstkonzeptklarheit wurde einer Prüfung auf Unterschied mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben hinsichtlich der Kategorie *Geschlecht* unterzogen. Dem Ergebnis zufolge besteht kein Unterschied zwischen den Geschlechtern ( $U=2663.0$ ,  $Z=-.954$ ,  $p=.340.00$ ). Der Median der Frauen beträgt 4.33, jener der Männer 4.42. Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass keine Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=7.52$ ,  $df=3$ ,  $p=.057$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und *Selbstkonzeptklarheit* kann jedoch ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.238^{**}$ ,  $p=.003$ ). Je älter die Probandinnen und Probanden sind, desto konsistenter scheint ihr Selbstbild zu sein.

Für zusätzliche Informationen wurde eine weitere Korrelation berechnet, welche einen hochsignifikanten negativen Korrelationskoeffizienten (s.u.) bei Frauen zwischen *Depersonalisation* und *Selbstkonzeptklarheit* ergab. Demnach sinkt die Wahrscheinlichkeit bei Frauen, ihre Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstkonzeptklarheit unpersönlich zu behandeln. Dieser Effekt wurde mithilfe eines Streudiagramms (*Abbildung 7: Streudiagramm Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit*) graphisch dargestellt.

*Tabelle 9: NP Korrelation Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit*

<b>Korrelation</b>			
			Selbstkonzeptklarheit
Depersonalisation	<b>FRAUEN</b> N=101	Spearman Rho Sig. (2-seitig)	-.375** .000
	<b>MÄNNER</b> N=58	Spearman Rho Sig. (2-seitig)	-.061 .648
**. Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig)			

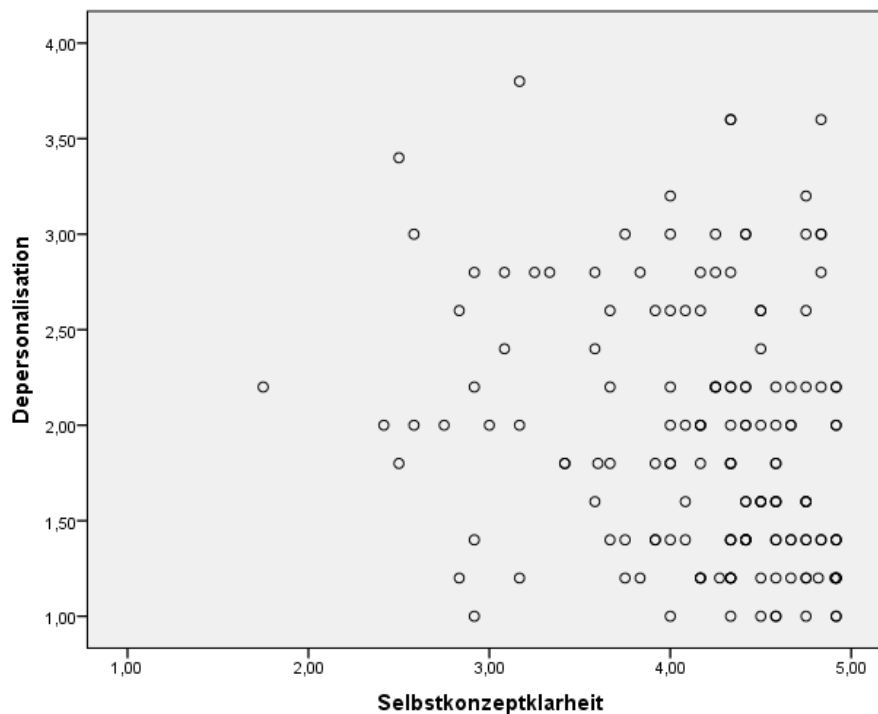


Abbildung 7: Streudiagramm Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit

Die signifikante Korrelation zwischen Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit führt zur Verwerfung der Nullhypothese. Es besteht ein Zusammenhang, also wird die Alternativhypothese angenommen. Zwischen den anderen beiden Maslachskalen Leistungsfähigkeit und Depersonalisation besteht kein Zusammenhang mit Selbstkonzeptklarheit. Demnach bleiben die Nullhypothesen für diese Skalen bestehen.

### 8.2.2. Hypothese 2: Burnout und Physisches Selbstkonzept

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Physischem Selbstkonzept.

#### Allgemeine Sportlichkeit (AS)

In der Prüfung auf Normalverteilung für die Skala *Allgemeine Sportlichkeit* liefern sowohl der K-S-Test ( $z=.242$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) als auch S-W-Test ( $z=.899$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) dasselbe Ergebnis, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Das Minimum (1) stellt den einzigen Ausreißer dar. Die maximale Ausprägung liegt bei vier. Laut Boxplot befinden sich die meisten Werte zwischen 3 und 4. Der Mittelwert liegt bei 3.4 ( $M=3.38$ ,  $SD=.52$ ), was bedeutet, dass der Großteil der Probandinnen und Probanden sich selbst für sportlich hält. Dieses Ergebnis ist nur wenig überraschend bei Sportlehrkräften.



Um die Hypothese, es bestehe kein Zusammenhang zwischen den Burnoutskalen und *Physischem Selbstkonzept* zu prüfen, wurden nach der Prüfung der Reliabilität Skalenindizes von *Allgemeiner Sportlichkeit* und *Physischer Attraktivität* gebildet, um diese mit den jeweiligen Indizes der Burnoutskalen zu verrechnen. Da sich alle drei Koeffizienten in der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* nahe null bewegen, kann von keinem signifikanten Zusammenhang gesprochen werden. Aufgrund der Prüfung linearer Zusammenhänge lässt sich kein Effekt von selbst zugeschriebener Sportlichkeit auf ein mögliches Burnoutempfinden interpretieren.

Tabelle 10: NP Korrelation Maslach Skalen und Skala AS (Allgemeine Sportlichkeit)

Korrelationen		LA	EE	DP
AS	Spearman Rho	.123	-.117	-.046
	Sig. (2-seitig)	.124	.143	.569
N=158 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), AS (Allgemeine Sportlichkeit)				

Die Skala Allgemeine Sportlichkeit wurde einer Prüfung auf Unterschied mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests hinsichtlich der Kategorie Geschlecht unterzogen. Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant voneinander ( $U=2329.5.0$ ,  $Z=-2.08$ ,  $p=.038$ ). Der Median der Frauen beträgt 3.33, jener der Männer 3.67, was bedeutet, dass Männer sich im Schnitt für sportlicher halten als Frauen. Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=13.34$ ,  $df=3$ ,  $p=.004$ ). Der Median der jüngsten Gruppe (25-34 Jahre) ist am höchsten (Med=3.83), am niedrigsten ist jener der ältesten Gruppe ab 55 Jahren (Med=3.17). Dazwischen liegen die Etablierten, jene zwischen 35 und 44 Jahren (Med=3.33) und jene zwischen 45 und 55 Jahren (Med=3.50), wobei sich die ältere Gruppe der Etablierten für sportlicher hält als ihre etwas jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* kann ebenfalls ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=-.200^*$ ,  $p=.012$ ).

#### Physische Attraktivität (PS)

Auch die Skala Physische Attraktivität ist nicht normalverteilt. Sowohl der K-S-Test ( $z=.119$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) als auch S-W-Test ( $z=.953$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) kommen zu einem einheitlichen Ergebnis. Der kleinste Wert beträgt 1.20, der größte 4. Die häufigsten Werte liegen zwischen 3 und 3.5, wo sich auch der Mittelwert befindet ( $M=3.17$ ,  $SD=.51$ ). Dieser

meldet eine überwiegend positive Bewertung der eigenen physischen Attraktivität der Probandinnen und Probanden rück. Nur drei Ausreißer halten sich für weniger attraktiv.

Tabelle 11: NP Korrelation zwischen Maslach Skalen und Physischer Attraktivität

Korrelationen		LA	EE	DP
PA	Spearman Rho	.235**	-.136	-.118
	Sig. (2-seitig)	.003	.090	.140

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig)  
 N=157  
 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), PA (Physische Attraktivität)

Die Korrelationsberechnungen zwischen Burnout und *Physischer Attraktivität* wiesen nur ein signifikantes Ergebnis auf. Aufgrund der Ausreißer wurde ein nichtparametrisches Verfahren angewendet. Wie auch für die erste Skala wurden Koeffizienten nach Spearman Rho berechnet. Ein signifikantes Ergebnis liefert die Korrelation zwischen *Leistungsfähigkeit* und *Physischer Attraktivität* mit einem Wert von  $r_s=.235^{**}$ , der mit  $p=.003$  signifikant ist. Das Streudiagramm (s. *Abbildung 8: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Physische Attraktivität*) stellt den Zusammenhang graphisch dar. Demzufolge sind Lehrpersonen mit ihrer beruflichen Leistung zufriedener, je attraktiver sie sich selbst bewerten.

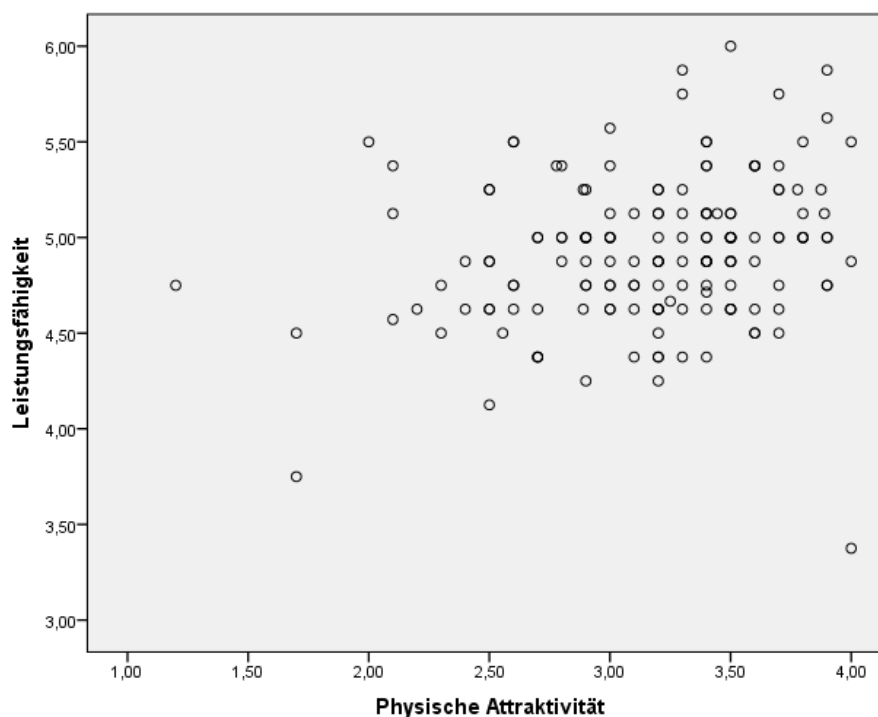


Abbildung 8: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Physische Attraktivität

Die Skala *Physische Attraktivität* wurde einer Prüfung auf Unterschied mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests hinsichtlich der Kategorie Geschlecht unterzogen. Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant voneinander ( $U=2209.5$ ,  $Z=-2,35$ ,  $p=.019$ ). Der Vergleich der Mediane zwischen den Geschlechtern ergibt, dass sich Männer ( $Med=3.40$ ) für attraktiver halten als Frauen ( $Med=3.20$ ). Der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben ergab, dass keine Unterschiede hinsichtlich der mittleren Ränge über die Kategorie *Alter\_Groupen* (in 10er Schritten) vorhanden sind ( $\chi^2=4.78$ ,  $df=3$ ,  $p=.189$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Physische Attraktivität* kann bestätigt werden, dass kein Effekt besteht ( $r_s=.022$ ,  $p=.783$ ).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Burnoutskala *Leistungszufriedenheit Physischer Attraktivität*. Es wird die Alternativhypothese angenommen. Was die anderen beiden Burnoutskalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisation* betrifft, so wird die Nullhypothese beibehalten, insofern diese keinen Zusammenhang mit *Physischer Attraktivität* aufweisen.

### 8.2.3. Hypothese 3: Burnout und Athletische Identität

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Athletischer Identität.

Es kann von einer Normalverteilung der Daten des Skalenindex von Athletischer Identität ausgegangen werden. Sowohl der K-S-Test ( $z=.036$ ,  $df=157$ ,  $p=.200$ ) als auch der S-W-Test ( $z=.994$ ,  $df=157$ ,  $p=.747$ ) bestätigen dies. Die niedrigste Ausprägung hat den Wert 1.2, die höchste 6.8, was eine Spannweite von 5.6 ergibt auf einer Antwortskala, die von 1 (trifft gar nicht zu) bis 7 (trifft genau zu) reicht. Es befinden sich keine Ausreißer in der Skala. Der Mittelwert des Skalenindex beträgt 4.3 ( $M=4.33$ ,  $SD=1.11$ ) und lässt die Einschätzung zu, dass Sport im Leben der meisten Probandinnen und Probanden eine größere Rolle spielt. Der Mittelwert dieses Skalenindex' ist jedoch verglichen mit der der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* (PSK), welche deutlich hohe sportliche Selbstbewertungen rückmeldete, geringer als erwartet.

Um die Nullhypothese zu prüfen, wurden die Indizes der Maslach Skalen mit dem Index der Skala *Athletischer Identität* verrechnet. Da die AIMS\_D keine Ausreißer aufweist, wurde ein parametrisches Verfahren angewendet. Die jeweiligen Koeffizienten bewegen sich jedoch nahe null. Die Annahmen, welche einen Zusammenhang zwischen Burnout

und Athletischer Identität unterstellte, konnte nicht bestätigt werden. Das bedeutet, dass die Nullhypothese beibehalten werden kann, insofern keine linearen Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Burnoutdimensionen *Leistungsfähigkeit*, *Emotionale Erschöpfung* sowie *Depersonalisation* und *Athletischer Identität* nachgewiesen werden konnten.

Tabelle 12: parametrische Korrelation Maslach Skalen und Athletische Identität

Korrelationen		LA	EE	DP
AI	Pearsonkoeff.	.085	.002	.144
	Sig. (2-seitig)	.287	.983	.071
N=158 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), AI (Athletische Identität)				

Im Zuge der Prüfung auf Unterschied in der Verteilung auf die Kategorie Geschlecht der Skala *Athletische Identität* ergab der Mann-Whitney-U-Test ( $U=2298.5$ ,  $Z=-2,17$ ,  $p=.030$ ) einen Unterschied zwischen Frauen und Männern. Durch den Vergleich der jeweiligen Mediane lässt sich sagen, dass sich Männer ( $Med=4.50$ ) stärker über Sport identifizieren als Frauen ( $Med=4.05$ ). Der Kruskal-Wallis-Test ergab einen Unterschied bezogen auf die Altersverteilung für dieselbe Skala ( $\chi^2=10.44$ ,  $df=3$ ,  $p=.015$ ). Im Vergleich zwischen den vier Altersgruppen, die ca. in Zehnerschritten aufgeteilt wurden, nimmt der Median der jüngsten Gruppe (25-34 Jahre,  $N=35$ ) den höchsten Wert an ( $Med=4.70$ ). Am niedrigsten ist einerseits die älteste Gruppe ab 55 Jahren ( $Med=4.00$ ,  $N=50$ ) sowie die zweite Altersgruppe zwischen 35 und 44 Jahren ( $Med=4.00$ ,  $N=25$ ). Die Gruppe zwischen 45 und 55 Jahren ( $Med=4.35$ ,  $N=46$ ) liegt dazwischen. Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Athletische Identität* kann ebenfalls ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=-.163^*$ ,  $p=.042$ ).

#### 8.2.4. Hypothese 4: Burnout und Selbstwert

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Selbstwert.

Im Zuge der Prüfung auf Normalverteilung der Selbstwertskala liefern sowohl der K-S-Test ( $z=.242$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) als auch S-W-Test ( $z=.714$ ,  $df=157$ ,  $p=.000$ ) dasselbe Ergebnis, was bedeutet, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Alle Werte bewegen sich zwischen der Ausprägung 2 und 4, weshalb es sich um eine rechtssteile Verteilungsform handelt. Der Mittelwert des Skalenindex von Selbstwert beträgt 3.8 ( $M=3.75$ ,  $SD=.36$ ), welcher sehr hoch ist und für eine überaus positive generelle

Selbstbewertung der befragten Sportlehrkräfte steht. Die meisten Werte liegen zwischen 3.5 und 4. Insgesamt befinden sich vier extreme Ausreißer zwischen den Ausprägungen 2.5 und 4.

*Tabelle 13: NP Korrelation Maslach Skalen und Selbstwert*

Korrelationen		LA	EE	DP
Selbstwert	Spearman Rho	.269**	-.235**	-.249**
	Sig. (2-seitig)	.001	.003	.002
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=159 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)				

In *Tabelle 13: NP Korrelation Maslach Skalen und Selbstwert* wurden die Resultate der Korrelationsberechnungen zwischen den Maslach'schen Burnoutskalen und der Selbstwertskala aufgelistet, welche signifikante Werte sowohl in positiver als auch in negativer Richtung ergaben. Der lineare Zusammenhang zwischen der Maslachskala *Leistungsunzufriedenheit* und *Selbstwert* ergibt einen Korrelationskoeffizienten von  $r_s=.269^{**}$  und ist mit  $p=.001$  hochsignifikant. Das Streudiagramm (*Abbildung 9: Streudiagramm Leistungsfähigkeit und Selbstwert*) unterhalb soll diesen Zusammenhang graphisch darstellen. Trotz der Ausreißer kann eine deutliche Tendenz in positive Richtung abgelesen werden, der zufolge Leistungszufriedenheit mit der Höhe des Selbstwertes steigt. In anderen Worten ausgedrückt: Je höher der Selbstwert einer Lehrperson, desto höher ist ihre berufliche Leistungsfähigkeit.

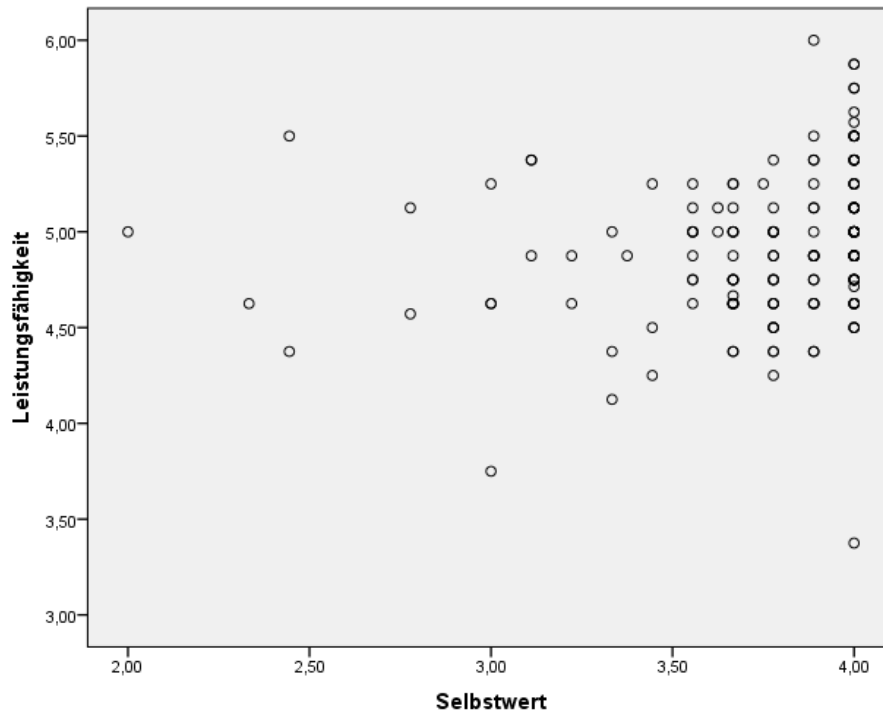


Abbildung 9: Streudiagramm Leistungsfähigkeit und Selbstwert

Es konnte bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Burnoutskala *Leistungsfähigkeit* und *Selbstwert* besteht. Demnach kann die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden.

Ebenso signifikant ist der Koeffizient bei *Emotionaler Erschöpfung* und *Selbstwert*. Der Wert  $r_s = -.235^{**}$  deutet auf einen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Skalen hin und ist mit  $p = .003$  signifikant. Im Streudiagramm unterhalb (Abbildung 10: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Selbstwert) soll dargestellt werden, dass hohe Ausprägungen von Selbstwert mit eher niedriger Emotionaler Erschöpfung korrelieren. Insofern hohe Werte von EE auf einen hohen Erschöpfungsgrad hindeuten, kann interpretiert werden, dass Lehrpersonen tendenziell geringere Erschöpfung erleben, je höher deren Selbstwert ist.

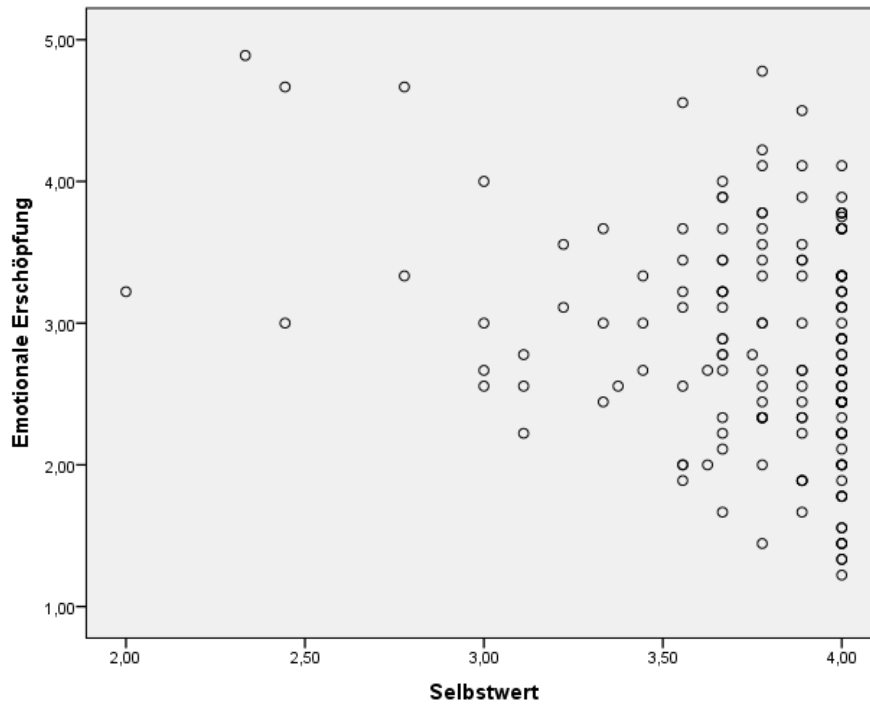


Abbildung 10: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Selbstwert

Es konnte bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Burnoutskala *Depersonalisation* und *Selbstwert* besteht. Demnach kann die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden.

Der Korrelationskoeffizient nach Spearman zwischen der Burnoutskala *Depersonalisation* und *Selbstwert* einen Wert von  $r_s = -.249^{**}$  und ist mit  $p = .002$  signifikant. Es kann ein negativer Zusammenhang (Abbildung 11: Streudiagramm *Depersonalisation* und *Selbstwert*) interpretiert werden, demzufolge Sportlehrpersonen seltener zu *Depersonalisation* und *Zynismus* neigen, je höher deren *Selbstwert* ist.

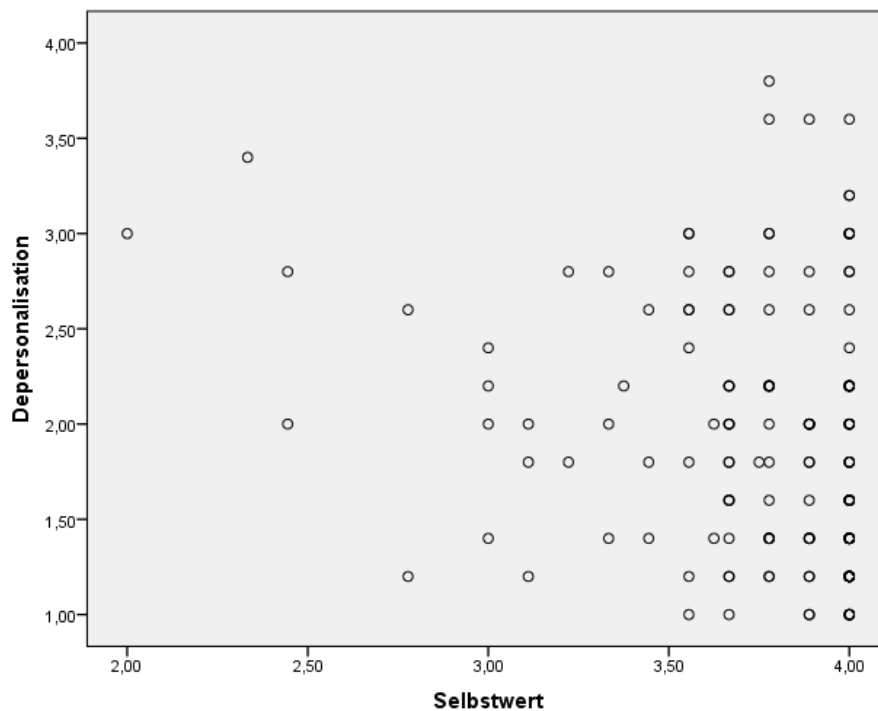


Abbildung 11: Streudiagramm Depersonalisation und Selbstwert

Es konnte bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Burnoutskala Depersonalisation und Selbstwert besteht. Demnach kann die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden.

Im Zuge der Prüfung auf Unterschied in der Verteilung auf die Kategorie Geschlecht der Selbstwertskala ergab der Mann-Whitney-U-Test ( $U=2774.5$ ,  $Z=-.576$ ,  $p=.564$ ) keinen Unterschied in den mittleren Rängen zwischen Frauen und Männern. Auch hinsichtlich der Altersverteilung lieferte der Kruskal-Wallis-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen ( $\chi^2=3.69$ ,  $df=3$ ,  $p=.297$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und *Selbstwert* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.012$ ,  $p=.878$ ).

Obgleich sich die Mediane zwischen Frauen und Männern nicht unterscheiden (Med=3.89) wurden für zusätzliche Informationen weitere Korrelationsberechnungen jeweils für Frauen und Männer angestellt (s. *Tabelle 14: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach und Selbstwert*). Es ergeben sich signifikante Unterschiede in der Bewertung von Selbstwert, insofern Frauen in allen Dimensionen hochsignifikante Korrelationskoeffizienten aufweisen, Männer im Gegensatz dazu nur in der Dimension *Leistungsfähigkeit*. Frauen und Männer, die ihren Selbstwert hoch beurteilen, sind auch beruflich zufriedener. Jedoch wirkt sich hoher Selbstwert bei Frauen im Vergleich zu Männern in Form von geringerer emotionaler Erschöpfung und Zynismus aus.



Tabelle 14: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach und Selbstwert

Korrelationen		LA	EE	DP
		<b>FRAUEN</b>		
Selbstwert	Spearman Rho	.261**	-.236**	-.282**
	Sig. (2-seitig)	.008	.017	.004
		<b>MÄNNER</b>		
Selbstwert	Spearman Rho	.305*	-.244	-.211
	Sig. (2-seitig)	.020	.064	.111
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig) **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=101(Frauen), N=58 (Männer) LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)				

Da Stucke (2002) davon ausgeht, dass sich Selbstwert und Selbstkonzeptklarheit gegenseitig bedingen, wurde an dieser Stelle jener Effekt geprüft. Diese Prüfung dient rein ergänzenden Überlegungen, weshalb keine eigenständige Hypothese dazu formuliert wurde. Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Skalen bestätigt werden. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman Rho ergab  $r_s = .565^{**}$  ( $p = .000$ ,  $N = 159$ ), welcher für einen deutlichen Zusammenhang zwischen den beiden Persönlichkeitsmerkmalen *Selbstwert* und *Selbstkonzeptklarheit* steht.

#### 8.2.5. Hypothese 5: Burnout und Perfektionismus

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus.

##### Handlungszweifel (D)

Der errechnete Mittelwert für den Index der Skala Handlungszweifel beträgt 1.9 ( $M = 1.86$ ,  $SD = .80$ ). Da hohe Werte für hohe Ausprägungen von Handlungszweifeln stehen, deutet der niedrige Mittelwert auf geringe Handlungszweifel der Probandinnen und Probanden hin. Es ist nur ein Ausreißer mit knapp unter maximaler Ausprägung (5) vorhanden. In der Prüfung auf Normalverteilung liefern sowohl der K-S-Test ( $z = .175$ ,  $df = 157$ ,  $p = .000$ ) als auch S-W-Test ( $z = .892$ ,  $df = 157$ ,  $p = .000$ ) dasselbe Ergebnis, was bedeutet, dass die Daten des Skalenindex von Handlungszweifel nicht normalverteilt sind.

Im Zug der Hypothesenprüfung wurde jeweils ein Skalenindex der Skala Handlungszweifel gebildet, welcher in Form einer nichtparametrischen Korrelation mit den jeweiligen Indizes der Maslachskalen verrechnet wurde. Die Korrelation nach Spearman

wurde aufgrund eines Ausreißers verwendet und lieferte sowohl zwischen den Skalen *Handlungszweifel* und *Leistungsfähigkeit* als auch *Emotionaler Erschöpfung* auf dem Niveau von  $p=0.01$  ein signifikantes Ergebnis. Ein signifikantes Ergebnis auf dem Niveau von  $p=0.05$  lieferte die Korrelation zwischen *Depersonalisation* und *Handlungszweifel*.

Tabelle 15: NP Korrelation zwischen MBI und FMPS\_D\_D

Korrelationen		LA	EE	DP
Handlungszweifel	Spearman Rho	-.255**	.289**	.171*
	Sig. (2-seitig)	.001	.000	.032

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig)  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)  
 N=159  
 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)

In *Abbildung 12*: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Handlungszweifel ist eine negative Korrelation ( $r_s=-.255^{**}$ ,  $p=.001$ ) zwischen der Burnoutskala *Leistungsfähigkeit* und *Handlungszweifel* graphisch dargestellt. Hohe Werte von *Leistungsfähigkeit* korrelieren mit niedrigen Werten von *Handlungszweifel*. Es kann interpretiert werden, dass die berufliche Zufriedenheit steigt, je sicherer die Lehrperson im eigenen Handeln ist. Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus besteht, kann für die Skalen *Leistungsfähigkeit* nach Maslach und *Handlungszweifel* bestätigt werden. Es wird die Alternativhypothese angenommen.

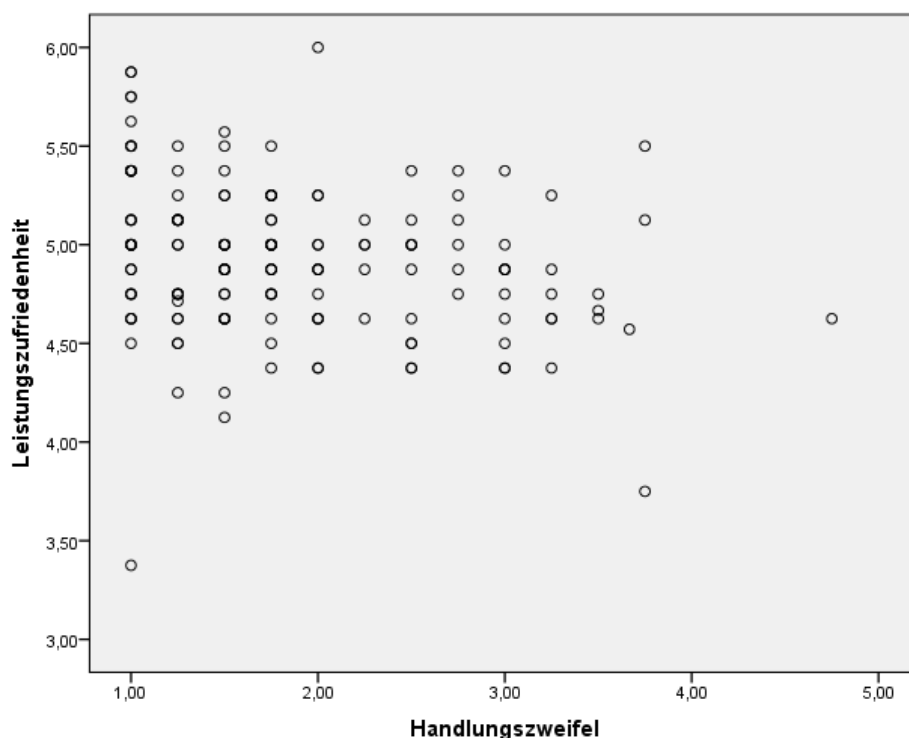
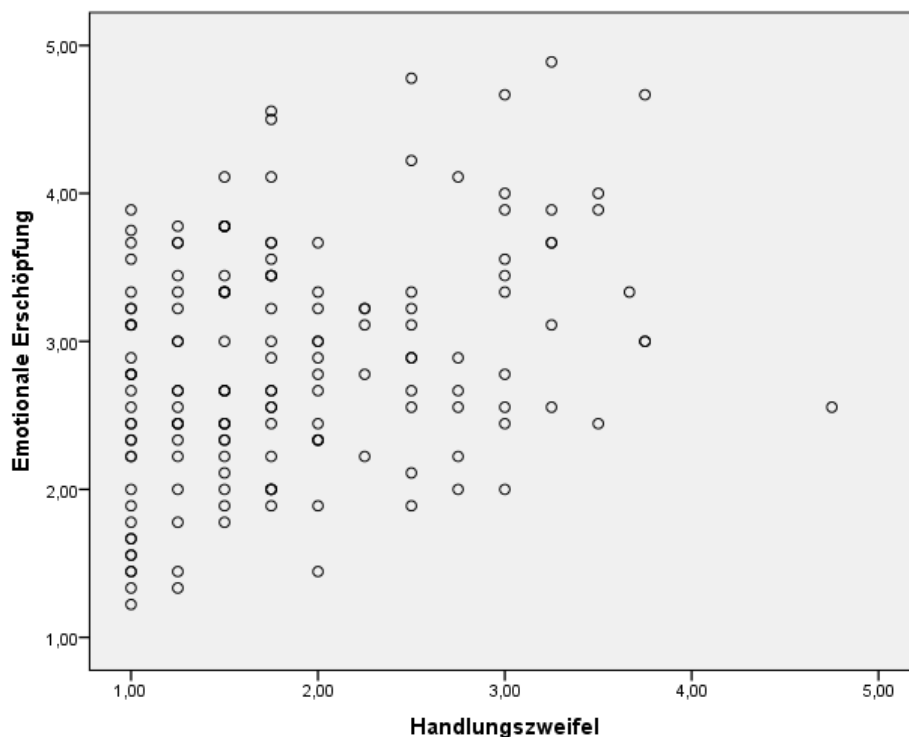


Abbildung 12: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Handlungszweifel

In *Abbildung 13*: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Handlungszweifel wird der errechnete positive Zusammenhang ( $r_s=.289^{**}$ ,  $p=.000$ ) graphisch dargestellt. Das Streudiagramm zeigt, dass eher geringe Werte von *Emotionaler Erschöpfung* mit geringen Werten von *Handlungszweifeln* korrelieren. In anderen Worten ausgedrückt, verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer Sportlehrperson, sich emotional ausgelaugt zu fühlen, je mehr Sicherheit sie in ihrem eigenen Handeln besitzt. Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus besteht, kann auch für die Skalen *Emotionale Erschöpfung* nach Maslach und *Handlungszweifel* bestätigt werden. Es wird die Alternativhypothese angenommen.



*Abbildung 13: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Handlungszweifel*

In *Abbildung 14*: Streudiagramm Depersonalisation und Handlungszweifel wird gezeigt, dass eher niedrige Werte von *Depersonalisation* mit niedrigen Werten von *Handlungszweifeln* einhergehen ( $r_s=.171^*$ ,  $p=.032$ ). Das Ergebnis wurde auf einem Niveau von  $p=0.05$  signifikant. Es kann interpretiert werden, dass die Wahrscheinlichkeit von unsicheren Lehrpersonen steigt, Zynismus ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber zu entwickeln. Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus besteht, kann auch für die Skalen *Depersonalisation* nach Maslach und *Handlungszweifel* bestätigt werden. Es wird die Alternativhypothese angenommen.

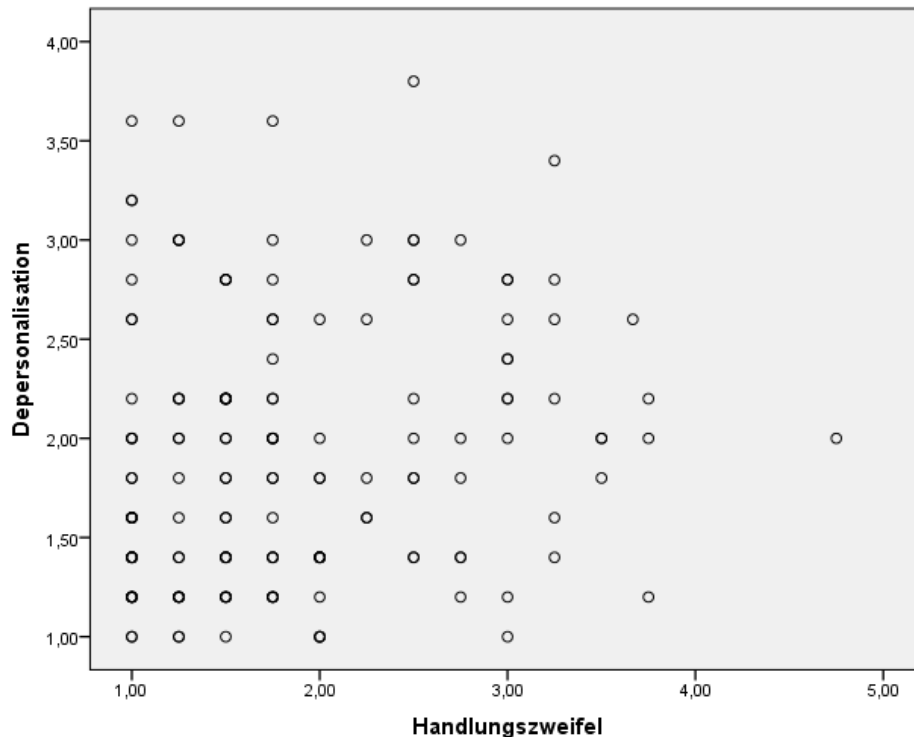


Abbildung 14: Streudiagramm Depersonalisation und Handlungszweifel

Im Zuge der Prüfung auf Unterschied in der Verteilung auf die Kategorie Geschlecht von Handlungszweifel ergab der Mann-Whitney-U-Test ( $U=2861.5$ ,  $Z=-.244$ ,  $p=.807$ ) keinen Unterschied in den mittleren Rängen zwischen Frauen und Männern. Auch hinsichtlich der Altersverteilung lieferte der Kruskal-Wallis-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen ( $\chi^2=4.74$ ,  $df=3$ ,  $p=.192$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Handlungszweifel* kann jedoch ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=-.185^*$ ,  $p=.020$ ). Je älter die Probandinnen und Probanden sind, desto seltener scheinen sie Handlungszweifel zu empfinden.

Im Vergleich zwischen Frauen und Männern werden die Koeffizienten bei den Frauen deutlich häufiger signifikant als bei den Männern. Frauen weisen in allen Maslachdimensionen signifikante Zusammenhänge mit Handlungszweifel auf. Die Mediane (Med=1.75) der Skala unterscheiden sich zwar zwischen Frauen und Männern nicht, jedoch legt dieses Ergebnis den Schluss nahe, dass Frauen, die häufiger Zweifel in ihren Handlungen haben, auch weniger leistungsfähig, emotional ausgelaugter und zynischer sind. Zweifelnde Sportlehrer hingegen scheinen im Vergleich nur weniger leistungsfähig zu sein als ihre weiblichen Kolleginnen.

Tabelle 16: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach Skalen und Handlungszweifel

Korr. n. Spearman	LA	EE	DP
<b>FRAUEN</b>	Spearman Rho	Spearman Rho	Spearman Rho
	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)
Handlungszweifel	-.219* .028	.309** .002	.269** .007
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig) **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=101 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)			
	LA	EE	DP
<b>MÄNNER</b>			
Handlungszweifel	-.288** .029	.234 .077	.031 .819
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=58 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)			

### Persönliche Ansprüche (PS)

Der errechnete Mittelwert des Skalenindex' *Personal Standards* beträgt 3.0 ( $M=3.02$ ,  $SD=.77$ ). Da die Items fünfstufige Antworten zulassen, lässt der Mittelwert die Einschätzung zu, dass die Probandinnen und Probanden tendenziell höhere Ansprüche an sich stellen. Im Zuge der Prüfung auf Normalverteilung kamen der K-S-Test und der S-W-Test zu unterschiedlichen Ergebnissen. Nur der S-W-Test bestätigt die Nullhypothese: die Daten sind nicht normalverteilt ( $z=.991$ ,  $df=157$ ,  $p=.441$ ), der K-S-Test nicht ( $z=.088$ ,  $df=157$ ,  $p=.005$ ). Da der S-W-Test auch für kleinere Stichproben signifikante Ergebnisse liefert, wird von einer Normalverteilung der Daten für die Skala *Persönliche Ansprüche* ausgegangen. Es sind keine Ausreißer vorhanden.

Für die Korrelation zwischen den Skalen von Maslach und *Persönliche Ansprüche* können folgende Ergebnisse geliefert werden:

Tabelle 17: NP Korrelation Maslach Skalen und Persönlichen Ansprüchen

Korrelationen		LA	EE	DP
PS	Spearman Rho	.079	.129	-.002
	Sig. (2-seitig)	.321	.105	.975
N=158 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), PS (Persönliche Ansprüche)				

Im Zuge der Hypothesenprüfung werden keine Koeffizienten signifikant. Es besteht demnach kein Zusammenhang zwischen den drei Burnoutskalen und Persönlichen Ansprüchen. Die Nullhypothese bleibt bestehen.

Im Zuge der Prüfung auf Unterschied in der Verteilung auf die Kategorie Geschlecht der Skala Persönliche Ansprüche ergab der Mann-Whitney-U-Test ( $U=2747.5$ ,  $Z=-.552$ ,  $p=.581$ ) keinen Unterschied in den mittleren Rängen zwischen Frauen und Männern. Auch hinsichtlich der Altersverteilung lieferte der Kruskal-Wallis-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen ( $\chi^2=1.42$ ,  $df=3$ ,  $p=.702$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=-.077$ ,  $p=.341$ ).

#### 8.2.6. Hypothese 6: Burnout und Widerstandsressourcen

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und Widerstandsressourcen.

In *Tabelle 18*: Vorstellung AVEM Skalen werden vier AVEM Skalen nach Schaarschmidt (2005) genannt, welche als Widerstandsressourcen gehandelt werden. Es werden ihre wichtigsten Kennwerte vorgestellt und anschließend deren Besonderheiten beschrieben.

*Tabelle 18: Vorstellung AVEM Skalen*

AVEM Skalen	MW	SD	Normalverteilung
Distanzierungsfähigkeit (DF)	3.47	1.07	K-S ( $z=.085$ , $df=157$ , $p=.004$ ) S-W ( $z=.976$ , $df=157$ , $p=.004$ )
Offensive Problembewältigung (OP)	2.35	.74	K-S ( $z=.090$ , $df=157$ , $p=.002$ ) S-W ( $z=.954$ , $df=157$ , $p=.000$ )
Lebenszufriedenheit (LZ)	2.08	.74	K-S ( $z=.101$ , $df=157$ , $p=.000$ ) S-W ( $z=.925$ , $df=157$ , $p=.000$ )
Resignationstendenz bei Misserfolg (RT)	4.24	.94	K-S ( $z=.090$ , $df=157$ , $p=.002$ ) S-W ( $z=.978$ , $df=157$ , $p=.007$ )

Vor den Korrelationsberechnungen wurden Skalenindizes gebildet. Im Folgenden soll die Hypothese pro Widerstandsressource geprüft werden.

Tabelle 19: NP Korrelation Maslach Skalen und Widerstandsressourcen

Korrelation	LA	EE	DP
	Spearman Rho Sig. (2-seitig)	Spearman Rho Sig. (2-seitig)	Spearman Rho Sig. (2-seitig)
Distanzierungsfähigkeit	.046 .547	-.321** .000	-.042 .580
Offensive Problembewältigung	-.236** .002	.294** .000	.256** .001
Lebenszufriedenheit	-.281** .000	.457** .000	.215** .005
Resignationstendenz bei Misserfolg	.209** .006	-.357** .000	-.177* .020
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig) **. Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig) c. Listenweises N=159 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)			

### Distanzierungsfähigkeit (DF)

Der Mittelwert ( $M=3.5$ ) befindet sich genau in der Mitte der Skala und lässt keine Einschätzung einer Tendenz weder in positive, noch in negative Richtung zu. Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen weisen einen signifikanten Zusammenhang zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Distanzierungsfähigkeit* auf ( $r_s=-.298^{**}$ ,  $p=.000$ ). Daraus leitet sich die Tendenz ab, dass die Probandinnen und Probanden umso weniger emotional erschöpft sind, je besser ihre Distanzierungsfähigkeit ist. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer bezogen auf die Skala Distanzierungsfähigkeit nicht unterscheiden ( $U=3022.5$ ,  $Z=-1.252$ ,  $p=.211$ ). Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=2.87$ ,  $df=3$ ,  $p=.412$ ). Die Alternativhypothese kann angenommen werden. Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und *Distanzierungsfähigkeit* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.019$ ,  $p=.800$ ).

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Distanzierungsfähigkeit* kann die Alternativhypothese angenommen werden.

## Offensive Problembewältigung (OP)

Der Mittelwert von  $M=2.34$  sowie die rechtsschiefe Verteilung im Histogramm lassen darauf schließen, dass die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer mehrheitlich Probleme strategisch offensiv lösen. Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen weisen drei hochsignifikante Koeffizienten zwischen den Burnoutskalen und *Offensiver Problembewältigung* auf (s. *Tabelle 19: NP Korrelation Maslach Skalen und* ). Hohe Werte von Leistungsfähigkeit korrelieren mit niedrigen Werten von Offensiver Problembewältigung. Die Tendenz lässt sich wie folgt beschreiben: je zufriedener die Probandinnen und Probanden im Lehrberuf sind, desto offensiver ist ihre Strategie, Probleme zu bewältigen (niedrige Wert bedeuten hohe offensive Problembewältigung). Darüber hinaus scheinen die befragten Sportlehrkräfte Probleme umso seltener offensiv bewältigen zu können, je höher sie Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation bewerten. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer bezogen auf die Skala Offensive Problembewältigung nicht unterscheiden ( $U=3382.0$ ,  $Z=-.108$ ,  $p=.914$ ). Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=.064$ ,  $df=3$ ,  $p=.996$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Offensive Problembewältigung* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.019$ ,  $p=.802$ ).

Die Alternativhypothese kann angenommen werden, da signifikante Zusammenhänge zwischen allen drei Burnoutskalen und *Offensiver Problembewältigung* bestehen.

## Lebenszufriedenheit (LZ)

Aufgrund des Mittelwertes von 2.08 kann eine im Durchschnitt eindeutig hoch bewertete Lebenszufriedenheit interpretiert werden. Eine rechtsschiefe Verteilung bestätigt diese Interpretation. Die Korrelationsberechnungen ergeben hochsignifikante Zusammenhänge (s. *Tabelle 19*) zwischen Burnout und Lebenszufriedenheit. Insofern niedrige Werte für hohe Lebenszufriedenheit sprechen, kann interpretiert werden, dass die *Leistungsfähigkeit* mit der *Lebenszufriedenheit* steigt. Die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer empfinden umso mehr emotionale Erschöpfung, je weniger sie mit ihrem Leben zufrieden sind. Ferner scheinen die Probandinnen und Probanden ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber umso seltener zu Zynismus zu neigen, je zufriedener sie sind. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer bezogen auf Lebenszufriedenheit nicht unterscheiden ( $U=3060.0$ ,  $Z=-1.133$ ,  $p=.257$ ). Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen



Stichproben keine signifikanten Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=2.57$ ,  $df=3$ ,  $p=.463$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Allgemeine Sportlichkeit* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.075$ ,  $p=.328$ ).

Die Alternativhypothese kann angenommen werden, da signifikante Zusammenhänge zwischen allen drei Burnoutskalen und *Lebenszufriedenheit* bestehen.

### Resignationstendenz bei Misserfolg (RT)

Der Mittelwert von  $M=4.3$  sowie die linksschiefe Verteilung deuten darauf hin, dass die Probandinnen und Probanden im Durchschnitt bei Problemen eher schneller resignieren.

Die Korrelation von *Resignationstendenz bei Misserfolg* wird mit allen drei Burnoutskalen signifikant (s. *Tabelle 19*). Insofern niedrige Werte von *Resignationstendenz* für eine starke Neigung zu Resignation stehen, bedeutet eine positive Korrelation, dass die Leistungsfähigkeit steigt, je weniger die befragten Sportlehrpersonen zur Aufgabe bei auftretenden Problemen neigen. Ferner scheint der Grad der emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung mit höherer Resignationstendenz zu steigen. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich Resignationstendenz bei Misserfolgen unterscheiden ( $U=2417.5$ ,  $Z=-3.174$ ,  $p=.002$ ). Der Median der Frauen beträgt 4.13, jener der Männer 4.67. Demzufolge geben die weiblichen Probanden im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen bei Problemen schneller auf. Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=1.35$ ,  $df=3$ ,  $p=.718$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Resignationstendenz bei Misserfolg* kann jedoch ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=.158^*$ ,  $p=.039$ ). Je älter die Probandinnen und Probanden sind, desto seltener neigen sie zu Resignation.

Die Alternativhypothese kann angenommen werden, da signifikante Zusammenhänge zwischen allen drei Burnoutskalen und *Resignationstendenz bei Misserfolg* bestehen.

### 8.2.7. Hypothese 7: Burnout und den Stressoren in BuS

H1: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen Burnout und den Stressoren *Mangelnde Disziplin* und *Körperliche Belastung*.

Die Skalen der ausgewählten Stressoren sind nach der Höhe der Mittelwerte in *Tabelle 20*: Kennwerte Stressoren nach Heim und Klimek (1999) gelistet. Das Antwortformat sieht eine sechsstufige Skala von 1 (nie) bis 6 (ständig) vor. Demnach fühlen sich die Probandinnen und Probanden durch *unangemessene curriculare Vorgaben* am stärksten belastet. *Körperliche Belastungen* werden am zweithöchsten bewertet. Die Mittelwerte von Platz drei (*Probleme in der Interaktion mit dem Kollegium*) und vier (*mangelnde Disziplin der SuS*) liegen sehr nahe beieinander. Vor den *Motivations- und Benotungsproblemen*, welche den geringsten Mittelwert aufweisen, reihen sich auf Platz fünf *räumliche Belastungen*. Sämtliche Skalen sind nicht normalverteilt

*Tabelle 20: Kennwerte Stressoren nach Heim und Klimek (1999)*

<b>Kennwerte Stressoren</b>		
Skala	<i>M</i> <i>SD</i>	Normalverteilung mit Tests
Curriculare Vorgaben (CV)	3.06 1.13	K-S (z=.127, df=159, p=.000) S-W (z=.958, df=159, p=.000)
Körperliche Belastung (KB)	2.76 1.00	K-S (z=.098, df=159, p=.001) S-W (z=.966, df=159, p=.001)
Probleme in Interaktion mit Kollegium (ORGK)	2.67 .89	K-S (z=.113, df=159, p=.000) S-W (z=.964, df=159, p=.000)
Mangelnde Disziplin der Lernenden (DISZ)	2.66 1.00	K-S (z=.193, df=159, p=.000) S-W (z=.904, df=159, p=.000)
Räumliche Belastung (RB)	2.40 1.24	K-S (z=.180, df=159, p=.000) S-W (z=.902, df=159, p=.000)
Motivations- und Benotungsprobleme (MOT)	1.87 .53	K-S (z=.145, df=159, p=.000) S-W (z=.908, df=159, p=.000)

Es wurde von sämtlichen Skalen von Heim und Klimek (1999) nach der Prüfung der Reliabilität (s. *Tabelle 20*: Kennwerte Stressoren) Skalenindizes gebildet, um diese in nichtparametrischen Korrelationen mit dem MBI zu verrechnen.

Tabelle 21: Korrelationen Maslach und Stressoren nach Heim und Klimek (1999)

<b>Korrelationen<sup>c</sup> nach Spearman-Rho</b>			
Skala	LA Sig. (2-seitig)	EE Sig. (2-seitig)	DP Sig. (2-seitig)
CV	-.187* .018	.263** .001	.179* .024
KB	-.201* .011	.465** .000	.158* .047
ORGK	-.260** .001	.281** .000	.228** .004
DISZ	-.190* .016	.425** .000	.365** .000
RB	-.056 .486	.272** .001	.254** .001
MOT	-.284** .000	.332** .000	.317** .000

\*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig)  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig)  
 c. Listenweises N=159  
 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation), CV (Curriculare Vorgaben), KB (Körperliche Belastung), ORGK (Probleme in Interaktion mit Kollegium), DISZ (Mangelnde Disziplin der Lernenden), RB (Räumliche Belastung), MOT (Motivations- und Benotungsprobleme)

Für nähere Betrachtungen werden die Stressdimension *Mangelnde Disziplin* und *Körperliche Belastung* aufgrund der Ergebnisse dieser Skalen herangezogen, da die stärksten Korrelationen zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und den Stressoren dieser beiden Skalen auftreten. *Körperliche Belastung* ist darüber hinaus relevant im Vergleich zu anderen körperorientierten Persönlichkeitsmerkmalen wie Physisches Selbstkonzept oder Athletische Identität.

#### Mangelnde Disziplin (DISZ)

*Mangelnde Disziplin der Lernenden* weist einen signifikanten negativen Zusammenhang mit der Burnoutskala *Leistungsfähigkeit* auf ( $r_s = -.190^*$ ,  $p = .016$ ). Hochsignifikante positive Korrelationen treten zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Mangelnde Disziplin der Lernenden* ( $r_s = -.425^{**}$ ,  $p = .000$ ) auf sowie zwischen *Depersonalisation* und *Mangelnder Disziplin* ( $r_s = -.365^{**}$ ,  $p = .000$ ). Die Leistungszufriedenheit der Lehrpersonen scheint mit der Höhe der Belastung durch Disziplinprobleme zu sinken. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation steigen, je

größer die Belastung durch mangelnde Disziplin empfunden wird. Es kann die Alternativhypothese angenommen werden, da ein Zusammenhang zwischen Burnout und Mangelnder Disziplin der Lernenden besteht.

Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich Disziplinarproblemen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden ( $U=2215.0$ ,  $Z=-2.57$ ,  $p=.010$ ). Der Median der Frauen beträgt 2.25, jener der Männer 2.75. Demzufolge fühlen sich die männlichen Probanden im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen von disziplinären Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler stärker belastet. Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=.907$ ,  $df=3$ ,  $p=.824$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Mangelnde Disziplin* kann ebenso wenig ein signifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s=-.001$ ,  $p=.988$ ).

Die Korrelation zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Mangelnder Disziplin* ergab einen Wert von  $r_s=.425^{**}$  und ist mit  $p=.000$  hochsignifikant. Damit kann eine Tendenz begründet werden, derzufolge Sportlehrpersonen umso mehr emotionale Erschöpfung zu erleben scheinen, je mehr sie sich durch mangelnde Teilnahmebereitschaft gestört fühlen. Eine ähnliche Annahme leitet sich aus der Korrelation zwischen *Leistungsfähigkeit* und *Mangelnder Disziplin* ( $r_s=.355^{**}$  und mit  $p=.000$  signifikant) ab, welche von vermehrtem Zynismus ausgeht, je stärker sich Sportlehrpersonen durch mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler belastet fühlen. In *Tabelle 22: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach Skalen* und ist abzulesen, dass der Korrelationskoeffizient zwischen *Leistungsfähigkeit* und *Disziplin der Lernenden* nur bei den Männern signifikant wird. Sportlehrer fühlen sich stärker von Disziplinproblemen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt als Frauen. Ferner weisen zwar Frauen und Männer hochsignifikante Werte zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Körperlicher Belastung* auf, jedoch wird nur bei den Männern zusätzlich der Korrelationskoeffizient zwischen *Leistungsfähigkeit* und *Körperlicher Belastung* schwach signifikant.

Tabelle 22: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach Skalen und Disziplin

Korr. N. Spearman	LA	EE	DP
<b>FRAUEN</b>	Spearman Rho	Spearman Rho	Spearman Rho
	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)	Sig. (2-seitig)
Mangelnde Disziplin	-.121	.399**	.303**
	.228	.000	.002
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig) **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=101 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)			
Korr. N. Spearman	LA	EE	DP
<b>MÄNNER</b>			
Mangelnde Disziplin	-.346**	.477**	.461**
	.008	.000	.000
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig) **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig) N=58 LA (Leistungsfähigkeit), EE (Emotionale Erschöpfung), DP (Depersonalisation)			

### Körperliche Belastung (KB)

*Körperliche Belastung* weist sowohl einen signifikanten negativen Zusammenhang mit der Burnoutskala *Leistungsfähigkeit* auf ( $r_s = -.201^*$ ,  $p = .011$ ) als auch mit *Depersonalisation* ( $r_s = -.158^*$ ,  $p = .047$ ). Eine hochsignifikante positive Korrelation tritt zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und Körperlicher Belastung auf ( $r_s = -.465^{**}$ ,  $p = .000$ ). Die Leistungszufriedenheit der Lehrpersonen scheint mit der Höhe der körperlichen Belastung zu sinken. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation steigen, je stärker sich die Probandinnen und Probanden körperlich belastet fühlen. Es kann die Alternativhypothese angenommen werden, da ein Zusammenhang zwischen Burnout und Körperlicher Belastung der Lehrpersonen besteht.

Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests wurde ermittelt, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich körperlicher Belastung nicht unterscheiden ( $U = 2599.5$ ,  $Z = -1.19$ ,  $p = .236$ ). Im Zuge der Prüfung auf Zusammenhang zwischen Alter ohne Einteilung in Gruppen und der Skala *Körperliche Belastung* kann ein hochsignifikantes Ergebnis geliefert werden ( $r_s = .291^{**}$ ,  $p = .000$ ). Hinsichtlich des Alters liefert der Kruskal-Wallis-Test bei

unabhängigen Stichproben hochsignifikante Unterschiede in den mittleren Rängen der vier Altersgruppen ( $\chi^2=16.93$ ,  $df=3$ ,  $p=.001$ ). Der Median der ältesten Gruppe ab 55 Jahren (Med=3.17, N=50) ist am höchsten, jener der jüngsten Gruppe (25-34 Jahre, N=35) am niedrigsten (Med=2.00). Die beiden Altersgruppen zwischen 35 und 44 Jahren (Med=2.67, N=26) und zwischen 45 und 55 Jahren (Med=2.67, N=46), deren mittlere Ränge gleich hoch sind, liegen dazwischen. In *Tabelle 23*,

Tabelle 24 und Tabelle 25 wurde aufgelistet, in welcher Altersgruppe jeweils Ergebnisse pro Burnoutdimension signifikant wurden. In der Altersgruppe von 25-34 Jahren ergab der Korrelationskoeffizient den Wert  $r_s=.420^*$ , welcher mit  $p=.012$  signifikant ist. Je höher die Werte sind, desto stärker fühlen sich die Probandinnen und Probanden körperlich belastet. Demnach scheint die emotionale Erschöpfung mit der körperlichen Belastung der Sportlehrkräfte zu steigen. In der Gruppe von 35-44 Jahren nimmt einerseits die Leistungsfähigkeit mit zunehmender körperlicher Belastung ( $r_s=-.463^*$ ,  $p=.017$ ) ab, andererseits deutet der Wert  $r_s=.575^{**}$ , welcher mit  $p=.002$  hochsignifikant ist, darauf hin, dass sich die Probandinnen und Probanden zunehmend emotional ausgelaugt fühlen, je höher die körperliche Belastung wird. Dieser Effekt tritt auch in der letzten Gruppe ab 55 Jahren und älter auch mit hochsignifikanten Werten auf. Dass die Gruppe von 45-54 Jahre scheinbar verschont bleibt von emotionaler Erschöpfung, kann nicht gesagt werden, nur weil keine signifikanten Ergebnisse auftreten. Die älteren beiden Gruppen zwischen 45 und 63 Jahren neigen mit zunehmender körperlicher Belastung dazu, ihre Schülerinnen und Schüler unpersönlich zu behandeln.

Tabelle 23: NP Korrelation Leistungsfähigkeit und Körperliche Belastung nach Altersgruppen

Korrelation		25-34 Jahre	35-44 Jahre	45-54 Jahre	55 Jahre und älter
Leistungsfähigkeit	Spearman Rho	-.061	-.463*	-.231	-.251
Körperl. Belastung	Sig. (2-seitig)	.726	.017	.123	.078
	N	35	26	46	50
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Tabelle 24: NP Korrelation Emotionale Erschöpfung und Körperliche Belastung nach Altersgruppen

Korrelation		25-34 Jahre	35-44 Jahre	45-54 Jahre	55 Jahre und älter
Emot. Erschöpfung	Spearman Rho	.420*	.575**	.287	.547**
Körperl. Belastung	Sig. (2-seitig)	.012	.002	.053	.000
	N	35	26	46	50
* . Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).					
** . Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Tabelle 25: NP Korrelation Depersonalisierung und Körperliche Belastung nach Altersgruppen

Korrelation		25-34 Jahre	35-44 Jahre	45-54 Jahre	55 Jahre und älter
Depersonalisation	Spearman Rho	-.091	.232	.298*	.285*
Körperl. Belastung	Sig. (2-seitig)	.603	.254	.044	.045
	N	35	26	46	50
* . Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

#### 8.2.8. Hypothese 8: Körperliche Belastung, Physisches Selbstkonzept und Athletischer Identität

H1: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen dem Stressor Körperliche Belastung und Physischem Selbstkonzept sowie Athletischer Identität.

Insofern Zusammenhänge zwischen körperlicher Belastung und den Persönlichkeitsmerkmalen vermutet werden, welche sich auf die physische Konstitution der Lehrpersonen beziehen, sollen Korrelationsberechnungen Effekte zwischen diesen Merkmalen prüfen. Die Berechnungen ergaben, dass sowohl der Stressor *Körperlicher Belastung* mit Physischem Selbstkonzept (in den Skalen *Allgemeine Sportlichkeit* und *Physische Attraktivität*) korreliert als auch mit Athletischer Identität (s. Tabelle 26: NP Korrelation Körperliche Belastung, Physisches Selbstkonzept und Athletische Identität). Je unспортlicher, unattraktiver und je weniger die Probandinnen und Probanden Sport zur Identitätsgewinnung nutzen, desto höher scheint die empfundene körperliche Belastung zu sein. Dieser Effekt kann auch in umgekehrter Richtung interpretiert werden. Den



Ergebnissen zufolge kann die Alternativhypothese angenommen werden, da ein Zusammenhang zwischen den Skalen besteht.

Tabelle 26: NP Korrelation Körperliche Belastung, Physisches Selbstkonzept und Athletische Identität

Korrelationen		Allgemeine Sportlichkeit PSK	Physische Attraktivität PSK	Athletische Identität AI
Körperliche Belastung	Pearsonkoeff.	-.329**	-.263**	-.268**
	Sig. (2-seitig)	.000	.001	.001
** Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig). N=158				

In weiterer Folge wurden negative Korrelationen unter den weiblichen Probandinnen (N=100) zwischen *Physischer Attraktivität* und dem Stressor *Körperliche Belastung* von Heim und Klimek gefunden ( $r_s = -.222^*$ ,  $p = .027$ ). Sportlehrerinnen weisen demnach die Tendenz auf, sich weniger körperlich belastet zu fühlen, je attraktiver sie sich finden.

Einen signifikanten Zusammenhang liefert auch die Korrelation zwischen *Körperlicher Belastung* und *Athletischer Identität* bei Frauen. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman nimmt den Wert  $r_s = -.233^*$  und ist mit  $p = .020$  signifikant. Sportlehrerinnen, die vermehrt Identität über Sport beziehen, fühlen sich weniger belastet.

Bei den Sportlehrern (N=57) ergeben sich ähnliche, jedoch stärkere Effekte. Der Stressor *Körperliche Belastung* weist einerseits in Verbindung mit *Physischer Attraktivität* einen Korrelationskoeffizienten nach Spearman von  $r_s = -.328^*$  auf und ist mit  $p = .013$  signifikant, andererseits in Verbindung mit *Athletischer Identität* ( $r_s = -.318^*$ ,  $p = .015$ ). Einerseits je attraktiver sich die Probanden finden, andererseits je mehr sie sich selbst als Sportler identifizieren, desto weniger fühlen sie sich körperlich im und durch den Sportlehrerberuf belastet. Ein hochsignifikantes Ergebnis ( $r_s = .352^{**}$ ,  $p = .007$ ) ergibt die Korrelation zwischen *Physischer Attraktivität* und *Athletischer Identität*, welches sich als männliches Phänomen herausstellt. Je mehr Identität männliche Sportlehrer über den Sport gewinnen, desto attraktiver fühlen sie sich. Dieser Effekt tritt im Vergleich zu den weiblichen Probandinnen nicht auf.

8.2.9. Hypothese 9: Lebenszufriedenheit, Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert

H1: Es besteht jeweils ein Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Selbstkonzeptklarheit sowie Selbstwert.

Insofern ein Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Stabilität des Selbstbildes sowie des Selbstwertes zu vermuten ist, wurden diese Effekte mithilfe von weiteren nichtparametrischen Korrelationen berechnet. Es konnte ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen *Selbstkonzeptklarheit* und der AVEM-Skala *Lebenszufriedenheit* (s. *Tabelle 27: NP Lebenszufriedenheit, Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert*) errechnet werden. Die Höhe der Selbstkonzeptklarheit wirkt sich positiv auf die Lebenszufriedenheit aus. Dies gilt auch vice versa. Der negative Korrelationskoeffizient rührt von der umgekehrten Antwortskala der Skala *Lebenszufriedenheit*, in der der Wert 1 für hohe Ausprägung steht. Darüber hinaus korrelieren auch Selbstwert und Lebenszufriedenheit hochsignifikant. Es zeigt sich die Tendenz, dass Lebenszufriedenheit steigt, je höher der Selbstwert der Probandinnen und Probanden ist – und umgekehrt.

*Tabelle 27: NP Lebenszufriedenheit, Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert*

Korrelationen		Selbstkonzeptklarheit	Selbstwert
Lebenszufriedenheit	Spearman Rho	-.439**	-.572**
	Sig. (2-seitig)	.000	.000
** . Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig). N=159			

Ferner wurden Zusammenhänge zwischen Selbstwert und Lebenszufriedenheit (*Tabelle 28*) einzeln in der dichotomen Kategorie Geschlecht betrachtet. Sowohl Frauen als auch Männer weisen einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Skalen auf. Für die Skala *Lebenszufriedenheit* gelten niedrige Werte für hohe Zufriedenheit. Somit kann beiden Geschlechtern unterstellt werden, dass Selbstwert mit wachsender Lebenszufriedenheit steigt und umgekehrt.

Table 28: NP Women vs. Men Life Satisfaction and Self-worth

<b>Korrelation</b>		Lebenszufriedenheit	Lebenszufriedenheit
		<b>FRAUEN</b>	<b>MÄNNER</b>
Selbstwert	Spearman Rho	-.459**	-.434**
	Sig. (2-seitig)	.000	.001
	N	101	58

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

Den Ergebnissen zufolge kann die Alternativhypothese angenommen werden, da ein Zusammenhang sowohl zwischen *Lebenszufriedenheit* und *Selbstkonzeptklarheit* besteht als auch zwischen *Lebenszufriedenheit* und *Selbstwert*.

## 9. DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Dieses Kapitel beinhaltet die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Anschließend werden Punkte angeführt, welche die Studie limitieren. Abschließend werden Schlussfolgerungen gezogen sowie ein Ausblick auf Möglichkeiten weiterer Untersuchungen geliefert.

### 9.1. DISKUSSION

Es wurden die aufgestellten Hypothesen mittels statistischer Verfahren geprüft. Die wichtigsten Erkenntnisse sollen im Folgenden diskutiert werden.

Die Prüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Burnout und Selbstkonzeptklarheit führte zu einer signifikanten Korrelation zwischen der Burnoutdimension *Depersonalisation* und *Selbstkonzeptklarheit*. Trotz des singulär signifikanten Effekts zwischen Burnout und Selbstkonzeptklarheit, kann dem Persönlichkeitskonstrukt Einfluss auf die Entstehung von Burnout zugesprochen werden. Ferner neigen Probandinnen und Probanden mit stabilem Selbstkonzept seltener zu *Depersonalisation*. Jene Lehrpersonen sind weniger gefährdet, ihre Schülerinnen und Schüler unpersönlich zu behandeln. Schaarschmidt (2008) wurde bereits in diesem Zusammenhang zitiert, der negative Selbstbewertung von Lehrpersonen in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern im Sinne von mangelnder Unterstützung kritisch infrage stellt. Wer Schwierigkeiten mit sich selbst hat, kann Schülerinnen und Schülern kaum zur Seite stehen. Darüber hinaus konnte ein Geschlechtereffekt festgestellt werden, demnach die Wahrscheinlichkeit bei Frauen sinkt, ihre Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstkonzeptklarheit unpersönlich zu behandeln. Die Prüfung auf Unterschied in der Verteilung der vier Altersgruppen bezogen auf die Skala Selbstkonzeptklarheit kommt zu keinem Ergebnis. Hingegen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptklarheit und Alter ohne Gruppeneinteilung, demzufolge das Selbstbild der Probandinnen und Probanden umso konsistenter zu sein scheint, je älter sie sind. Kanning (2000) geht von Entwicklungsprozessen im Laufe des Lebens aus, die Auswirkungen auf die Konsistenz der Selbstbetrachtung einer Person haben können. Dieser Effekt kann durch die signifikante Korrelation zwischen Alter und Selbstkonzeptklarheit bestätigt werden. Auch der von Gerlach (2008) beschriebene Effekt konnte bestätigt werden, dass Selbstkonzept Einfluss auf subjektives Wohlbefinden hat. Die Lebenszufriedenheit eines Großteils der befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer steigt mit der Höhe der Selbstkonzeptklarheit. Nicht verwunderlich ist, dass auch ein

positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert bestätigt werden kann, wie er von Stucke (2002) beschrieben wurde.

Zu einem ähnlichen Fazit kamen die Korrelationsberechnungen zwischen Burnout und Physischem Selbstkonzept sowie Athletischer Identität. Insofern lediglich Aussagen über positive Effekte von selbstbewerteter *Physischer Attraktivität* auf *Leistungszufriedenheit* zulässig sind, bleibt die Nullhypothese, es besteht kein Zusammenhang zwischen Burnout und Physischem Selbstwert, bestehen. Es konnte auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen Burnout und Athletischer Identität errechnet werden. Auch diese Nullhypothese bleibt bestehen. Dennoch konnte herausgefunden werden, dass sich Männer im Schnitt für sportlicher und attraktiver halten als Frauen. Darüber hinaus bewertet sich auch die jüngste Gruppe der Probandinnen und Probanden am sportlichsten. Die älteste Gruppe ab 55 Jahren bewertet ihre Sportlichkeit erwartungsgemäß am niedrigsten. Ferner kann gesagt werden, dass sich Männer signifikant stärker über Sport definieren als Frauen. Für die jüngste Gruppe der Sportlehrkräfte (zwischen 25 und 34 Jahren) hat Sport den größten Stellenwert, welcher mit steigendem Alter allerdings abnimmt. Hinsichtlich Alterseffekten ist interessant, dass Sport für die älteste Gruppe dieselbe Wertigkeit hat wie für die zweite Altersgruppe zwischen 35 und 44 Jahren. Warum sich jene Sportlehrkräfte zwischen 45 und 55 Jahren scheinbar stärker über Sport definieren, konnte ebenfalls nicht geklärt werden. Darüber hinaus wurde jedoch herausgefunden, dass die empfundene körperliche Belastung der Probandinnen und Probanden umso höher sei, je unsportlicher und unattraktiver sie sich bewerten und je weniger sie Sport zur Identitätsgewinnung nutzen. Diese Effekte können auch in umgekehrter Richtung interpretiert werden. Ein männliches Phänomen scheint sich im Zusammenhang zwischen *Physischer Attraktivität* und *Athletischer Identität* zu ergeben. Sportlehrern scheint physische Attraktivität wichtiger zu sein als Frauen. Dass sportliche Merkmale für Männer im Vergleich zu Frauen wichtiger zu sein scheinen, ist zwar auffallend, Gründe dafür konnten jedoch im Zuge dieser Studie nicht gefunden werden. Obwohl kein direkter Zusammenhang zwischen Burnout und Physischem Selbstkonzept besteht, kann ein moderierender Effekt von Physischer Attraktivität und Athletischer Identität argumentiert werden, insofern sich die beiden Merkmale auf das körperliche Belastungsempfinden von Sportlehrerinnen und Sportlehrern auswirken. Als Beleg wird Lazarus (1995) zitiert, der von moderierenden Effekten der Dimensionen des Selbstkonzepts auf berufliche Belastungsfaktoren und das Erleben und Verhalten von Lehrpersonen ausgeht. Alterseffekte ergaben sich für die höchste Altersgruppe. Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit fortgeschrittenem Alter weisen eine schwache Tendenz auf, ihre Schülerinnen und Schüler unpersönlich zu behandeln. Die Gruppe der ältesten Sportlehrkräfte bewertet ihre

eigene Sportlichkeit am niedrigsten. Derselbe Alterseffekt tritt auch bei körperlicher Belastung auf. Zusätzlich scheint emotionale Erschöpfung mit fortgeschrittenem Alter zu steigen. Exakte Aussagen über Altersgruppen wären unzulässig, da eine Einteilung der Gruppen in Zehnerschritten erfolgte, deren Abgrenzung unscharf ist insofern der Übergang jeweils nur ein Jahr beträgt. Deshalb kann nur von Tendenzen gesprochen werden, die jedoch hinsichtlich des Altersdurchschnitts dieser Stichprobe sinnvoll ist, insofern sich viele Etablierte und „Alte Hasen“ unter den Probandinnen und Probanden befinden. Dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer für ihr Kompetenzerleben im Beruf sich selbst für sportlich und gut trainiert halten sollten, wurde bereits u. a. von Colakoglu et al. (2014), Frick (2015), Carraro et al. (2010) oder Ulrich (2005) dargelegt. Carraro et al. (2010) gehen sogar von einer steigenden Wahrscheinlichkeit aus, Burnout zu entwickeln, je unsportlicher sich Sportlehrkräfte halten. Sie fanden heraus, dass Sportlehrkräfte bei Gefühlen der Inkompetenz Leistungseinbußen erfahren, mehr zu Verdinglichung der Schüler neigen, zynischer sind und ihre Leistungsfähigkeit schlechter bewerten. Insofern körperliche Belastung mit steigendem Alter zunimmt, kann angenommen werden, dass damit eine Reduktion der Identifikation mit der Berufsrolle einhergeht, wodurch sich beispielsweise zunehmende Verdinglichung der Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Auch die zeitliche Nähe zum Karrierenende kann ein Grund für zunehmende emotionale Erschöpfung in der Gruppe der ältesten Sportlehrkräfte sein, da sie sich zunehmend weniger mit der Rolle als Sportlehrperson identifizieren. Die befragten Sportlehrkräfte scheinen zu mehr emotionaler Erschöpfung zu neigen, je mehr sie sich körperlich belastet fühlen. Dieser Effekt tritt bereits ab der zweiten Altersgruppe auf. Warum Einsteigerinnen und Einsteiger sich noch nicht von körperlicher Belastung emotional erschöpft fühlen, könnte daran liegen, dass sie von höherer Leistungsfähigkeit aufgrund zeitlicher Nähe zum Sportstudium profitieren und deshalb noch von möglichen körperlichen Belastungen verschont bleiben.

Erstmals zur Verwerfung der Nullhypothese kommt es im Zuge der Zusammenhangsprüfung zwischen Burnout und dem Persönlichkeitsmerkmal *Selbstwert*. Die Korrelationsberechnungen ergaben einen statistischen Zusammenhang zwischen allen Dimensionen von Burnout und *Selbstwert*. En detail ist in der Höhe des Selbstwertes einer Lehrperson auch entsprechende berufliche Zufriedenheit zu erwarten. Ferner reagieren Sportlehrpersonen mit größerem Selbstwert eher seltener mit emotionaler Erschöpfung und Zynismus ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Hinsichtlich Geschlechtereffekte weisen Frauen in allen Burnoutdimensionen hochsignifikante Ergebnisse auf, Männer im Gegensatz dazu nur in der Dimension Leistungsfähigkeit. Frauen und Männer, die ihren Selbstwert hoch beurteilen, sind auch beruflich zufriedener.

Warum sich hoher Selbstwert bei Frauen im Vergleich zu Männern in Form von geringerer emotionaler Erschöpfung und Zynismus auswirkt, kann nicht geklärt werden. Jedoch scheinen Männer über die Dimension Selbstwert stabiler hinsichtlich der Entwicklung von Burnout zu sein. Carraro et al. (2010) führen den Effekt, dass Frauen eher mit Erschöpfungszuständen und Leistungsunzufriedenheit reagieren, Männer hingegen eher mit Depersonalisation und Zynismus (Maslach et al., 2001a), auf Geschlechterstereotypen zurück. Selbstwert könnte als Prädiktorvariable für Burnout bei Frauen relevanter sein als bei Männern. Ferner konnte für beide Geschlechter herausgefunden werden, dass Selbstwert mit wachsender Lebenszufriedenheit steigt. Dieser Effekt wird auch in entgegengesetzter Richtung erwartet und tritt nicht überraschend auf. Wer von sich selbst nicht viel hält, fühlt sich meist auch inkompetent, wertlos, erfolglos und unzufrieden, wodurch die Entstehung von Burnout begünstigt werden kann. Somit können die Ergebnisse von Bayani et al. (2013) und bspw. Dorman (2003) bestätigt werden, dass unter anderem Selbstwert von Lehrpersonen signifikante Prädiktoren für Burnout auch im Sportlehrerberuf darstellen.

In Bezug auf das Persönlichkeitsmerkmal Perfektionismus konnte ebenfalls ein Zusammenhang mit Burnout errechnet werden. Es kann ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen allen Burnoutskalen und *Handlungszweifel* bestätigt werden. Ferner ergaben die Berechnungen einen statistischen Zusammenhang zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und *Persönlichen Ansprüchen*. Da die anderen beiden Maslachskalen keine signifikanten Ergebnisse im Zuge der Korrelationsberechnungen mit *Persönlichen Ansprüchen* liefern, kann nur ein bedingter Zusammenhang zwischen Burnout und Perfektionismus unterstellt werden. Die Annahme von Stöber (2008), dass die Angst vor dem Scheitern zu beruflichem Zynismus führt, konnte nicht bestätigt werden. Insofern jedoch die Skala *Emotionale Erschöpfung* die zentralste im MBI darstellt, kann unter Berücksichtigung der Ergebnisse beider Skalen von Perfektionismus, die H0 zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden. Die berufliche Zufriedenheit steigt, je weniger Zweifel die Lehrperson im eigenen Handeln hat. Darüber hinaus verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer Sportlehrperson, sich emotional ausgelaugt zu fühlen, je mehr sie in ihre berufliche Handlungskompetenz vertrauen kann. In Bezug auf die dritte Dimension von Burnout scheint die Wahrscheinlichkeit von unsicheren Lehrpersonen zu steigen, Zynismus ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber zu entwickeln. Tendenziell fühlen sich Sportlehrpersonen auch stärker emotional erschöpft, je höher sie ihre eigenen Ziele stecken. Besonderheiten im Vergleich zwischen Frauen und Männern legen den Schluss nahe, dass Frauen, die häufiger Zweifel an ihren Handlungen haben, auch weniger leistungsfähig, emotional ausgelaugter und zynischer sind. Zweifelnde

Sportlehrer hingegen scheinen im Vergleich weniger leistungsfähig zu sein als ihre weiblichen Kolleginnen. Im Umkehrschluss würde das bedeuten, dass Frauen trotz Unsicherheiten ihre Leistungsfähigkeit aufrechterhalten können. Die befragten Sportlehrerinnen weisen statistisch gesehen ein höheres Risiko auf, Burnout zu entwickeln. Schaarschmidt (2005) berichtet von übersteigertem Ehrgeiz und hoher Verausgabungsbereitschaft von Frauen. Sportlehrerinnen neigen eher zum Risikomuster B, welcher sich unter anderem dadurch kennzeichnet, dass Belastungen zu defensiven Strategien wie Resignation und emotionaler Erschöpfung führen. Auch Miethling und Brand (2004) bestätigen, dass Frauen häufiger Risikomuster entwickeln. Männer hingegen reagieren eher mit reduziertem Engagement im Sinne von Schonung auf dieselben Belastungen. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass sich auch in dieser Stichprobe zwei Drittel Frauen und ein Drittel Männer befinden. Die Prüfung auf Unterschied in der Verteilung der vier Altersgruppen bezogen auf die Skala Handlungszweifel kommt zu keinem Ergebnis, im Gegensatz zur Prüfung auf Zusammenhang zwischen Handlungszweifel und Alter ohne Gruppeneinteilung. Dem Ergebnis zufolge scheinen die Probandinnen und Probanden umso seltener Handlungszweifel zu empfinden, je älter sie sind. Zusammenfassend kann das Ergebnis von Stoeber und Rennert (2008) bestätigt werden, dass Perfektionismus ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt, welches sich ungünstig auf die Entwicklung von Burnout auswirken kann.

Für die Prüfung der Hypothese, die von einem Zusammenhang zwischen Burnout und ausgewählten AVEM Skalen (Schaarschmidt, 2005) ausgeht, ergeben sich signifikante Ergebnisse zwischen Burnout und allen vier AVEM-Skalen *Distanzierungsfähigkeit*, *Offensive Problembewältigung*, *Lebenszufriedenheit* sowie *Resignationstendenz bei Misserfolgen*. Die Probandinnen und Probanden scheinen umso weniger emotional erschöpft zu sein, je besser sie sich von der Schule abgrenzen können. Darüber hinaus zeigt sich die Tendenz, dass Lehrpersonen Probleme offensiver bewältigen können, je zufriedener sie im Lehrberuf sind. Jedoch sinkt die Wahrscheinlichkeit, Probleme offensiv bewältigen zu können, je höher Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation bewertet wird. Die Leistungsfähigkeit scheint mit der Lebenszufriedenheit zu steigen und umgekehrt. Die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer empfinden umso mehr emotionale Erschöpfung, je weniger sie mit ihrem Leben zufrieden sind. Ferner scheinen die Probandinnen und Probanden ihre Schülerinnen und Schüler umso seltener zu Zynismus zu neigen, je zufriedener sie sind. Ferner zeigt sich die Tendenz einer steigenden Leistungsfähigkeit, je weniger die befragten Sportlehrpersonen zur Aufgabe bei auftretenden Problemen neigen. Der Grad der emotionalen Erschöpfung und



Depersonalisierung scheint mit höherer Resignationstendenz zu steigen. Interessant ist, dass weibliche Probandinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen bei Problemen schneller zur Aufgabe neigen. Die Prüfung auf Unterschied in der Verteilung der vier Altersgruppen bezogen auf die Skala *Resignationstendenz bei Misserfolg* kommt zu keinem Ergebnis, hingegen die Prüfung auf Zusammenhang zwischen derselben Skala und Alter ohne Gruppeneinteilung schon. Je älter die Probandinnen und Probanden sind, desto seltener neigen sie zu Resignation. Zusätzlich bewirkt die Höhe von Handlungszweifel eine höhere Bereitschaft zur Resignation bei Misserfolgen und eine Abnahme der Lebenszufriedenheit. Diese Effekte sind weniger überraschend, insofern negative Effekte von Handlungszweifel auf die genannten Skalen evident sind.

Hinsichtlich der Stressoren von Heim und Klimek (1999) treten zwischen allen Skalen hochsignifikante Korrelationskoeffizienten auf, was zur Verwerfung der Nullhypothese führt, insofern ein Zusammenhang zwischen Burnout und allen ausgewählten Stressoren bestätigt werden kann. Die stärksten Effekte treten zwischen *Emotionaler Erschöpfung* und den Stressoren *Körperliche Belastung* und *mangelnde Disziplin der Lernenden* auf. Sportlehrkräfte empfinden umso mehr emotionale Erschöpfung, je mehr sie sich durch mangelnde Disziplin sowie körperliche Belastung beeinträchtigt fühlen. Damit werden Miethling und Brand (2004) bestätigt, die negative körperliche und seelische Effekte auf Sportlehrkräften beschreiben, wenn diese regelmäßig mit Disziplinproblemen konfrontiert sind, da Zweifel an didaktischen und pädagogischen Kompetenzen auftreten können. Tatsächlich konnte bestätigt werden, dass die befragten Sportlehrkräfte umso unsicherer im beruflichen Handeln sind, je stärker sie sich durch Disziplinprobleme beeinträchtigt fühlen. Sie tendieren dazu, ihre Schülerinnen und Schüler unpersönlich zu behandeln, je größer die empfundene Belastung durch mangelnde Disziplin ist. Sportlehrer fühlen sich stärker sowohl von Disziplinproblemen als auch von körperlichen Strapazen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt als Frauen. *Körperliche Belastung* ist im Vergleich zu anderen körperorientierten Persönlichkeitsmerkmalen wie *Physisches Selbstkonzept* oder *Athletische Identität* besonders relevant. Emotionale Erschöpfung scheint mit der körperlichen Belastung der Sportlehrkräfte zu steigen. In der Altersgruppe von 35-44 Jahre nimmt einerseits die Leistungsfähigkeit mit zunehmender körperlicher Belastung ab, andererseits scheinen sich die Probandinnen und Probanden zunehmend emotional ausgelaugt zu fühlen, je stärker sie körperliche Belastung wahrnehmen. Die Ergebnisse sprechen für ernstzunehmende Effekte von jenen Stressoren hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Entwicklung von Burnout. Dennoch sind die Ergebnisse aufgrund des geringen Reliabilitätswerts ( $\alpha=.584$ ) des Skalenindex von Körperlicher Belastung kritisch zu betrachten, auch wenn dieser geringfügig höher ( $\alpha=.521$ ) ist als bei Heim und Klimek

(1999). Carraro et al. (2010) postulieren präventive Effekte von Sport, Bewegung und hoher Fitness auf die Entwicklung von Burnout. Ein höheres Fitnesslevel wird mit besseren Copingstrategien assoziiert. Bewegung und Sport hat nicht nur diverse positive Einflüsse auf die Psychohygiene, sondern gute Fitness gehört auch zur Kernkompetenz von Sportlehrkräften. Hochsignifikante Interkorrelationen der einzelnen Persönlichkeitsdimensionen wie Selbstwert, Allgemeine Sportlichkeit, Physische Attraktivität und Athletischer Identität sprechen für starke moderierende Effekte hinsichtlich des Risikos, Burnout im Sportlehrerberuf zu entwickeln.

## 9.2. LIMITATIONEN DIESER STUDIE

Im Folgenden werden diverse Punkte kritisch begutachtet, welche die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit und Ergebnisse einschränken.

Zuallererst soll erwähnt werden, dass die Verbreitung des Fragebogens nicht optimal verlaufen ist, sodass schlussendlich viele hunderte persönliche Emails an Direktionen ausgewählter Schulen notwendig wurden. Die Direktorinnen und Direktoren wurden gebeten, den Link zum Onlinefragebogen an deren Kolleginnen und Kollegen im Fach BuS weiterzuleiten. Aus diesen Gründen haben keine Sportlehrerinnen und Sportlehrer der westlichen Bundesländer (Vorarlberg, Tirol, Salzburg) an dieser Studie teilgenommen. Darüber ist die Erreichbarkeit mit einem Onlinefragebogen per se eingeschränkt, da nicht-technikaffine Personen eine Teilnahme mitunter verweigern. Der Fragebogen wurde von insgesamt 253 Personen geöffnet, jedoch nur von 160 vollständig ausgefüllt. 93 Personen verloren entweder das Interesse während der Beantwortung oder mussten aufgrund des zeitlichen Aufwandes, welche mit mindestens 20 Minuten in seiner Länge durchaus zu kritisieren ist, die Durchführung abbrechen.

Die Mittelwerte der Burnoutskalen nach Maslach lassen eher auf geringe Belastungen der befragten Lehrpersonen rückschließen. Dieser Effekt ist zwar einerseits erfreulich, jedoch muss eine Einschränkung mitberücksichtigt werden, dass ein Grund für scheinbar geringes Belastungsempfinden in der mangelnden Teilnahmebereitschaft von Personen liegt, die sich bereits belastet fühlen. Jene Personen werden seltener zusätzliche Zeit aufwenden, an einer Studie teilzunehmen, aus der sie keinen direkt nachvollziehbaren Nutzen ziehen. Dennoch ist diese Interpretation nicht endgültig, da genauso ein solcher Fragebogen als willkommenes Medium angesehen werden könnte, um persönlichem Unmut Ausdruck zu verleihen.

Was soziodemographische Daten betrifft, soll angemerkt werden, dass der Altersschnitt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit knapp 47 Jahren sehr hoch ist. Zahlenmäßig nahmen die meisten Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit über 30 Dienstjahren teil. Dies entspricht ungefähr der Altersverteilung nach Gruppen, insofern die Gruppe der ältesten Probandinnen und Probanden über 55 Jahre ebenfalls zahlenmäßig am größten ist. Darüber hinaus nahmen an dieser Studie ca. zwei Drittel Frauen teil und nur ein Drittel Männer, was bei einer Stichprobengröße  $N=160$  relevant ist. Obwohl in der Ausschreibung explizit AHS- und NMS-Sportlehrpersonen als Zielpersonen angesprochen wurden, befinden sich dennoch 13% andere Schultypen (VS, BHS, Montessori) in der Stichprobe. Leider wurde im Fragebogen das Zweitfach nicht abgefragt.

Wie bereits in der Diskussion beschrieben wurde, ist die Aussagekraft bezogen auf Alterseffekte nur in Form von Tendenzen möglich, da die Trennschärfe zwischen den Altersgruppen nur ungenau möglich ist.

Weiter Limitationen müssen bezogen auf verschiedenen Skalen beschrieben werden. Die interne Konsistenz der Maslachskala Leistungsfähigkeit ist mit einem Alpha-Wert von .62. im Vergleich zu Maslach et al. (1996), die ein Alpha-Wert von .71 berichten, relativ gering. Darüber hinaus ist auch die Aussagekraft von einem möglichen Zusammenhang mit Burnout nur eingeschränkt möglich, da sich das Maslach Burnout Inventory aus drei Skalen zusammensetzt, die nur jeweils für sich im Zusammenhang mit einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen Aussagen ermöglichen, aber nicht als gesamtes „Burnout-Konstrukt“.

Durch die Herangehensweise der Datenauswertung, für die hauptsächlich Korrelationen und Vergleiche der mittleren Ränge in der Verteilung verwendet wurden, geht eine Einschränkung der Aussagen einher, insofern Korrelationen keine Kausalität unterstellt werden kann. Es kann jeweils nur von einer Wahrscheinlichkeit gesprochen werden, mit der sich einzelne Persönlichkeitsmerkmale und Belastungsfaktoren auf die Entwicklung von Burnout in den drei Dimensionen auswirken können.

### 9.3. FAZIT UND AUSBLICK

Insgesamt sind die Ergebnisse dieser Studie durchaus zufriedenstellend. Die befragten Sportlehrpersonen unterrichten BuS nicht weniger gern als ihr Zweitfach, obwohl sowohl Sportlehrerinnen als auch Sportlehrer ihr Stundenausmaß in BuS im Laufe der Dienstjahre reduziert haben. Dieser Effekt könnte mit dem hohen Durchschnittsalter der befragten Lehrpersonen in Zusammenhang stehen, da eine Tendenz unterstellt werden kann, das Stundenausmaß in BuS mit zunehmendem Alter zu reduzieren. Frauen reduzieren häufiger als Männer. Die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer weisen

eine hohe Berufszufriedenheit auf, fühlen sich kaum emotional erschöpft und sind selten zynisch und unpersönlich ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Lehrpersonen mit stabilem Selbstkonzept sind weniger gefährdet, ihre Schülerinnen und Schüler unpersönlich zu behandeln. Dieser Effekt tritt bei Frauen mit höherer Wahrscheinlichkeit auf als bei Männern. Darüber hinaus scheint die Konsistenz des Selbstbildes mit dem Alter zu steigen. Ferner wirkt sich stabiles Selbstkonzept nicht nur positiv auf die empfundene Lebenszufriedenheit der Probandinnen und Probanden aus, sondern auch auf deren Selbstwert. Selbstwert weist starke Zusammenhänge mit Burnout auf. Je höher der Selbstwert, desto höher ist die berufliche Leistungsfähigkeit zu erwarten und desto seltener ist mit emotionaler Erschöpfung und Zynismus zu rechnen.

Bezogen auf körperorientierte Persönlichkeitsmerkmale ließ sich lediglich ein positiver Effekt von selbst zugeschriebener Attraktivität auf die Leistungszufriedenheit finden, andere signifikante Zusammenhänge zwischen Burnout und Physischem Selbstkonzept sowie Athletische Identität können nicht berichtet werden. Darüber hinaus scheint die empfundene körperliche Belastung umso höher zu sein, je unспортlicher und unattraktiver sich die Probandinnen und Probanden bewerten und je weniger sie Sport zur Identitätsgewinnung nutzen. Es kann ein moderierender Effekt von Physischem Selbstkonzept und Athletischer Identität auf Burnout argumentiert werden, insofern sich die beiden Merkmale auf das körperliche Belastungsempfinden von Sportlehrerinnen und Sportlehrern auswirken. Zusätzlich scheint emotionale Erschöpfung mit fortgeschrittenem Alter zu steigen.

Perfektionismus als Persönlichkeitsmerkmal scheint sich den Ergebnissen zufolge ungünstig auf die Entwicklung von Burnout auszuwirken. Dabei wirken Handlungszweifel besonders ungünstig bezogen auf alle Burnoutdimensionen. Persönliche Ansprüche wirken im Vergleich tendenziell emotional erschöpfend. Darüber hinaus scheinen die Probandinnen und Probanden umso seltener Handlungszweifel zu empfinden, je älter sie sind.

Signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen Burnout und allen vier AVEM-Skalen nach Schaarschmidt (2005) *Distanzierungsfähigkeit*, *Offensive Problembewältigung*, *Lebenszufriedenheit* sowie *Resignationstendenz bei Misserfolgen* berichten. Auch hinsichtlich der Stressoren von Heim und Klimek (1999) treten zwischen allen Burnoutskalen hochsignifikante Zusammenhänge auf. *Körperliche Belastung* und *mangelnde Disziplin der Lernenden* scheinen sich besonders negativ auf *Emotionale Erschöpfung* auszuwirken. Je älter die Probandinnen und Probanden sind, desto seltener neigen sie zu Resignation.

Obgleich einige Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungsfaktoren auf die Entwicklung von Burnout berichten werden können, sollte dennoch für weitere Untersuchungen von Burnout im Sportlehrberuf eine größere Stichprobe von Sportlehrpersonen in ganz Österreich angestrebt werden, da nur insgesamt 160 Probandinnen und Probanden aus hauptsächlich vier Bundesländern an dieser Umfrage teilgenommen haben.

Ferner könnte der Zusammenhang zwischen Burnout und der Anzahl der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Die Untersuchungen von Effekten von gesellschaftlicher Anerkennung auf die Entwicklung von Burnout wären ratsam.

Im Zuge dieser Forschung stellten sich unter anderem besonders die persönliche Einstellungen zum eigenen Körper sowie die physische Konstitution der Probandinnen und Probanden als relevant im Hinblick auf Burnout im Sportlehrberuf heraus. Für weitere Untersuchungen wäre neben der Eigenbewertung dieser Faktoren möglicherweise auch eine Fremdbeurteilung beispielsweise in Form von motorischen Leistungstests sinnvoll, um die Objektivität zu erhöhen.

Generell sind jedoch Eigenbewertungen von Persönlichkeitsmerkmalen absolut zulässig, insofern es um das subjektive Belastungsempfinden von Sportlehrpersonen geht. Obgleich die Ergebnisse eine klare Sprache hinsichtlich bestimmter Belastungsfaktoren sprechen, die von der Mehrheit der Lehrpersonen ähnlich empfunden werden. Dennoch steckt dahinter immer noch ein großes subjektives Bewertungspotential, das schwierig zu entschlüsseln ist, inwieweit positive Persönlichkeitsressourcen als Puffer wirken und ab wann sozusagen ein Schwellenwert erreicht ist, dessen Überschreitung mit einer Negativbewertung sportunterrichtlicher Situationen einhergeht.

## 10. LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. (2010). *Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andrews, D., Burns, L. & Dueling, J. (2014). Positive Perfectionism: Seeking the Healthy “Should”, or Should We? *Open Journal of Social Sciences*, 2, S. 27-34.
- Aronson, E., Pines, A. & Kafry, D. (1983). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstenfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baillod, J. & Moor, R. (1997). *In Bewegung: Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf*. Bern: Schriftenreihe der ESSM.
- Bauer, K.-O. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.-O. & Burkhard, C. (1992). Der Lehrer - ein pädagogischer Profi? In H. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 7, S. 193-226). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Bayani, A., Bagheri, H. & Bayani, A. (2013). Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 298-304.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16, 48-67.
- Brettschneider, W.-D., Heim, R., Brandl-Bredenbeck, H., Gerlach, E., Hofmann, J., Kussin, U., et al. (2005). Sportunterricht in Deutschland (Sprint). Ausgewählte Ergebnisse im Überblick. *sportunterricht*, 54(8), 227-230.
- Brewer, B., Van Raalte, J. & Lindner, D. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-245.
- Brudnik, M. (2011). Professional Burnout in Female and Male Physical Education Teachers - A Four-Phase Typological Model. *Human Movement*, 12(2), 188-195.
- Burg, J. & Michalak, J. (2012). Achtsamkeit, Selbstwert und Selbstwertstabilität. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 41(1), 1-8.

- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Büssing, A. & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica*, 38(4), 328-353.
- Butler, A., Hokanson, J. & Flynn, H. (1994). A Comparison of Self-Esteem Lability and Low Trait Self-Esteem as Vulnerability Factors for Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 166-177.
- Cambell, J., Trapnell, P., Heine, S., Katz, I., Lavalley, L. & Lehman, D. (1996). Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Carraro, A., Scarpa, S. & Gobbi, E. (2010). Burnout and Self-Perceptions of Physical Fitness in a Sample of Italian Physical Education Teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 111(3), 790-798.
- Colakoglu, F. & Yilmaz, T. (2014). Burnout levels of physical education teachers according to personal factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414.
- Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *School Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Dunkley, D., Zuroff, D. & Blankstein, K. (2003). Self-Critical Perfectionism and Daily Affect: Dispositional and Situational Influences on Stress and Coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252.
- Fengler, J. (2011). Ausgebrannte Teams: Das 6-Faktoren-Risikomodell. In J. Fengler & A. Sanz (Hrsg.), *Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenes* (S. 61-108). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befund zur Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostika*, 42, 284-292.

- Flett, G. & Hewitt, P. (2006). Positive Versus Negative Perfectionism in Psychopathology. *Behavior Modification*, 30(4), 472-495.
- Frank, H. (2010). *Lehrer am Limit. Gegensteuern und durchstarten. Ein Lehrer-Ratgeber mit Sofortwirkung und Langzeiteffekt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Bern: Hans Huber.
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Geranmayepoura, S. & Besharata, M. (2010). Perfectionism and mental health. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 643-647.
- Gerlach, E. (2008). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *sportunterricht*, 57(1), 5-10.
- Greenberg, E., Chen, C., Dmitrieva, J. & Farruaggia, S. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35, 1241-1254.
- Heatherton, T. & Polivy, J. (1991). Development and Validation of a Scale for Measuring State Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf. *Psychologie und Sport*, 6, 35-45.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungssangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-187). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hewitt, P. & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hillert, A., Koch, S. & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. *Der Nervenarzt*, 84(7), 806-812.
- Höhn, R. (1983). *Die innere Kündigung im Unternehmen: Ursachen, Folgen, Gegenmaßnahmen*. Bad Harzburg: Akademie für Führungskräfte e.V.
- Hubermann, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-37.



- Kanning, U. P. (2000). *Selbstwertmanagement. Die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenanzahl, Alter und Geschlecht. *sportunterricht*, 57(10), 307-313.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring Self-Esteem in Context: The Importance of Stability of Self-Esteem in Psychological Functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1-38.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209-221). Hamburg: Czwalina.
- König, S. (2008). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Eine Analyse unter Berücksichtigung der Ausbildung. *sportunterricht*, 57(9), 289-293.
- Korczak, D. & Huber, B. (2012). Burn-out. Kann man es messen? *Bundesgesundheitsblatt*, 55, 164-171.
- Körner, A., Geyer, M. & Brähler, E. (2002). Das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI). Validierung anhand einer deutschen Bevölkerungsgruppe. *Diagnostica*, 48(1), 19-27.
- Lamont-Mills, A. & Christensen, S. (2006). Athletic identity and its relationship to sport participation levels. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 472-478.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. Perrewe (Hrsg.), *Occupational stress. A handbook* (S. o. A.). Washington: Taylor & Francis.
- Lazarus, R. S. (2011). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehofer, M. (2011). Burnout & Depression. Ein Leitfaden zur Prävention, Früherkennung und Behandlung. Experten-Statement. *Internationale Zeitschrift für ärztliche Fortbildung*, 9, 1-12.
- Leoni, T. (2015). *Fehlzeitenreport 2015. Krankheits- und unfallbedingte Fehlzeiten in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.

- Luthanen, R. & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Marsh, H. & Redmayne, R. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 43-55.
- Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., Roche, L. & Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. (2001a). *Die Wahrheit über Burnout*. Berlin: Springer.
- Maslach, C., Jackson, S. & Schwab, R. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. Jackson & M. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory manual (3rd edition)*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001b). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- McCain, J., Jonason, P., Foster, J. & Campbell, W. (2015). The bifactor structure and the "dark nomological network" of State Self-Esteem Scale. *Personality and Individual Differences*, 72, 1-6.
- Meier, S. (2014). Aller Anfang ist schwer? Unterstützungsangebote in der ersten Phase der Sportlehrerbildung. *sportunterricht*, 63(8), 227-232.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (1989). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum: Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern. *sportpädagogik*, 24(1), 41-47.
- Miethling, W.-D. (2001). Lust und Frust von Sportlehrern - Biographische Entwicklungen im Schulalltag. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (S. 162-187). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotentiale in der berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M.

- Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulforschung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 5) (S. 25-42). Butzbach-Griedel: Afra.
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrerberuf. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 56-68). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Beruf wahrnehmen - breiter Konsens und feine Unterschiede. In H.-P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 117-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. *Sportwissenschaft*, 43(3), 197-202.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 16(1), 48-67.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mummenday, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Oesterreich, C. (2005). Qualifikationen, Einstellungen und Belastungen von Sportlehrkräften. Erste Ergebnisse der SPRINT-Studie. *sportunterricht*, 54(8), 236-242.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfennig, B., & Hüscher, M. (1994). *Determinanten und Korrelate des Burnout-Syndroms: Eine meta-analytische Betrachtung*. Berlin: Freie Universität.
- Poschkamp, T. (2011). *Ausgebrannt! Bournout erkennen, heilen verhindern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reinartz, V. & Schierz, M. (2007). Biographiearbeit als Beitrag zur Professionalisierung von Sportlehrer/innen? Begründungen Konzepte, Grenzen. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 39-55). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 97-112). Stuttgart: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastungen im Lehrberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrkräfte aus? *sportunterricht*, 54(5), 132-140.
- Schaarschmidt, U. (2008). Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrberuf. *sportunterricht*, 57(9), 276-281.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice*. London: Taylor & Francis.
- Schmid, J. & Seiler, R. (2003). Identität im Hochleistungssport: Überprüfung einer deutschsprachigen Adaption der Athletic Identity Measurement Scale (AIMS-D). *Diagnostica*, 49(4), 176-183.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.
- Schneider, M. & Ziemainz, H. (2015). Burnout im Sportlehrberuf. *sportunterricht*, 64(1), 15-20.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.

- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validations of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 407-441.
- Slade, P. & Owens, R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Sonstroem, R. & Morgan, W. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Spitzer, N. (2016). *Perfektionismus und seine vielfältigen psychischen Folgen. Ein Leitfaden für Psychotherapie und Beratung*. Heidelberg: Springer.
- Stelter, R. (1996). *Du bist wie dein Sport. Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität*. Schorndorf: Hofmann.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 4, 119-126.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 4, 239-257.
- Stöber, J. (1995). *FMPS-D*. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie, Zugriff am 31. Oktober 2016 unter <http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/ppsy/sdfmpsd.pdf>.
- Stöber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53.
- Stucke, T. S. (2002). Überprüfung einer deutschen Version der Selbstkonzeptklarheits-Skala von Cambell. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 475-484.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht - eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In D. S. (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228-252). Aachen: Meyer & Meyer.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1992). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln: ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung von individuellem Sportleherverhalten*. Köln: Sport und Buch Strauss GmbH.

- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie*. Zürich: vdf.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (S. 43-61). Wiesbaden: Springer VS.
- Villa, A. & Calvete, E. (2001). Development of the teachers self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Wagner, U. & Zick, A. (1993). Selbstdefinitionen und Intergruppenbeziehungen: Der social identity approach. In B. Pörzgen & E. Witte (Hrsg.), *Selbstkonzept und Identität. Beiträge des 8. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 109-129). Braunschweig: Schmidt.
- Wallner, K.-E. (2009). *Keine Chance dem Burn-out! Die Kunst, einfach gut drauf zu sein*. Linz: Veritas.
- Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klinsieck, K. (2014). "An die Schule, fertig, los!" Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? *sportunterricht*, 63(8), 239-245.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum*, 22(1), 21-40.
- Wolters, P. (2013). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19-43). Aachen: Meyer & Meyer.

## 11. TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Geschlechterverteilung in den Altersgruppen .....	59
Tabelle 2: Kinder pro Geschlecht .....	61
Tabelle 3: Schulstufen pro Geschlecht.....	63
Tabelle 4: Dienstjahre pro Geschlecht .....	64
Tabelle 5: Anzahl Klassen BuS.....	64
Tabelle 6: Anzahl Schülerinnen und Schüler.....	65
Tabelle 7: Cronbach´s Alpha im Vergleich mit Heim und Klimek (1999).....	52
Tabelle 9: NP Korrelation Maslach Skalen und Selbstkonzeptklarheit.....	72
Tabelle 10: NP Korrelation Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit .....	73
Tabelle 11: NP Korrelation Maslach Skalen und Skala AS (Allgemeine Sportlichkeit).....	75
Tabelle 12: NP Korrelation zwischen Maslach Skalen und Physischer Attraktivität .....	76
Tabelle 13: parametrische Korrelation Maslach Skalen und Athletische Identität.....	78
Tabelle 14: NP Korrelation Maslach Skalen und Selbstwert.....	79
Tabelle 15: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach und Selbstwert.....	83
Tabelle 16: NP Korrelation zwischen MBI und FMPS_D_D.....	84
Tabelle 17: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach Skalen und Handlungszweifel ...	87
Tabelle 18: NP Korrelation Maslach Skalen und Persönlichen Ansprüchen .....	87
Tabelle 19: Vorstellung AVEM Skalen .....	88
Tabelle 20: NP Korrelation Maslach Skalen und AVEM .....	89
Tabelle 21: Kennwerte Stressoren nach Heim und Klimek (1999).....	92
Tabelle 22: Korrelationen Maslach und Stressoren nach Heim und Klimek (1999) .....	93
Tabelle 23: NP Korrelation Frauen vs. Männer Maslach Skalen und Disziplin .....	95
Tabelle 24: NP Korrelation Leistungsfähigkeit und Körperliche Belastung nach Altersgruppen .....	97
Tabelle 25: NP Korrelation Emotionale Erschöpfung und Körperliche Belastung nach Altersgruppen .....	98
Tabelle 26: NP Korrelation Depersonalisierung und Körperliche Belastung nach Altersgruppen .....	98
Tabelle 27: NP Korrelation Körperliche Belastung, Physisches Selbstkonzept und Athletische Identität .....	99
Tabelle 28: NP Lebenszufriedenheit, Selbstkonzeptklarheit und Selbstwert .....	100
Tabelle 29: NP Frauen vs. Männer Lebenszufriedenheit und Selbstwert .....	101

## 12. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beziehungsstatus .....	60
Abbildung 2: Verteilung nach Bundesländern .....	61
Abbildung 3: Schultypen .....	62
Abbildung 4: Schulstufen .....	63
Abbildung 5: Einschätzung Zufriedenheit in BuS.....	66
Abbildung 6: Reduktion Stunden BuS .....	67
Abbildung 7: Streudiagramm Depersonalisation und Selbstkonzeptklarheit .....	74
Abbildung 8: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Physische Attraktivität .....	76
Abbildung 9: Streudiagramm Leistungsfähigkeit und Selbstwert .....	80
Abbildung 10: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Selbstwert .....	81
Abbildung 11: Streudiagramm Depersonalisation und Selbstwert .....	82
Abbildung 12: Streudiagramm Leistungszufriedenheit und Handlungszweifel .....	84
Abbildung 13: Streudiagramm Emotionale Erschöpfung und Handlungszweifel.....	85
Abbildung 14: Streudiagramm Depersonalisation und Handlungszweifel .....	86



## 13. ANHANG

### A.1 Fragebogen

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der vorliegenden Studie.

Auf den folgenden Seiten finden Sie mehrere Fragen zur **persönlichen Einschätzung und Bewertung diverser Unterrichts- und Lebenssituationen**. Wir interessieren uns für Ihre ganz subjektive Meinung und möchten erörtern, wie sehr persönliche Werte und individuelle Merkmale mit der Art und Weise, wie Sie das Unterrichten im Fach Bewegung und Sport 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 **Stefanie Renner** ([renner.stefanie@hotmail.com](mailto:renner.stefanie@hotmail.com)) oder Björn Krenn (bjoern.krenn@univie.ac.at).

Herzlichen Dank!

Diese Umfrage enthält 50 Fragen.

<b>Variable</b>	<b>Operationalisierung</b>
Geschlecht	Ihr Geschlecht: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:  1= weiblich, 2= 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 Zweitfach/ 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	Wie oft erleben Sie das beschriebene Gefühl/ die beschriebene Situation) Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten für jeden Punkt aus:

<p>(MBI 1-22; LA= reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit; EE = Emotioale Erschöpfung, DP= Depersonalisierung)</p>	<p>A1= nie; A6= sehr oft</p> <p>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.</p>
<p>Unterrichtssituationen (Stress 23 Items) DISZ= mangelnde Disziplin der Lernenden RB= inadäquate räumliche Voraussetzungen MOT= Motivations- und Benotungsprobleme CV= unangemessene curriculare Vorgaben</p>	<p>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</p> <p>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.</p>

<p>ORGK= Probleme in der Interaktion mit Kollegium</p> <p>KB= körperliche Beanspruchung</p>	<p>Item RB03: Ich kann bestimmte Sportarten aufgrund der räumlichen Verhältnisse nicht anbieten.</p> <p>Item MOT01: Einzelne SchülerInnen protestieren gegen meine Benotung.</p> <p>Item MOT02: Die SchülerInnen nehmen nur lustlos am Sportunterricht teil.</p> <p>Item MOT03: SchülerInnen machen mir Vorwürfe, weil sie keine Fortschritte machen.</p> <p>Item MOT04: Einzelne SchülerInnen fühlen sich ungerecht bewertet.</p> <p>Item MOT05: Die Mehrzahl der SchülerInnen ist im Sportunterricht nicht ganz bei der Sache.</p> <p>Item CV01: Der im Lehrplan vorgesehene Stoff überfordert die SchülerInnen.</p> <p>Item CV02: Einige Vorgaben des Lehrplans lassen sich im Unterricht nicht umsetzen.</p> <p>Item CV03: Der Stoff des Lehrplans stimmt nicht mit den Wünschen der SchülerInnen überein.</p> <p>Item CV04: Ein Großteil der SchülerInnen erreicht die curricularen Vorgaben nicht.</p> <p>Item ORGK01: Notwendige Absprachen mit KollegInnen erfolgen zu spät.</p> <p>Item ORGK02: Organisatorische Absprachen mit KollegInnen werden ad hoc getroffen.</p> <p>Item ORGK03: Ich erfahre erst zu Unterrichtsbeginn von KollegInnen, welche Unterrichtsmittel (Geräte, Bälle, etc.) ich einsetzen kann.</p> <p>Item ORGK04: Ich muss meinen Sportunterricht wegen unvorhersehbarer Dinge spontan umstellen.</p> <p>Item KB01: Bestimmte Übungen lasse ich lieber von SchülerInnen vormachen.</p> <p>Item KB02: Beim Vormachen gerate ich außer Atem.</p> <p>Item KB03: Nach dem Sportunterricht ist meine Stimme ziemlich angegriffen.</p>
<p>Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM 1-24;</p> <p>DF= Distanzierungsfähigkeit;</p> <p>OP= <i>offensive Problembewältigung</i>;</p> <p>LZ= <i>Lebenszufriedenheit</i>;</p> <p>RT= <i>Resignationstendenz bei Misserfolg</i>)</p>	<p>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 völlig zu; A6= trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Item DF01: Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.</p> <p>Item DF02: Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.</p> <p>Item DF03: Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.</p> <p>Item DF04: Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keine Gedanken mehr an die Arbeit.</p> <p>Item DF05: Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.</p> <p>Item DF06: Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.</p> <p>Item OP01: Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</p> <p>Item OP02: Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht“!</p> <p>Item OP03: Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.</p> <p>Item OP04: Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.</p> <p>Item OP05: Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte entwickeln.</p> <p>Item OP06: Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strengere mich umso mehr an.</p>

	<p>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.</p>
Unterrichtsgestaltung	<p>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</p> <p>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.</p>
Einkommen	<p>Wie gestaltet sich Ihr monatliches Einkommen (Nettoangaben)?  Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:</p> <p>A1= Diese Frage möchte ich nicht beantworten; A2= &lt; 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= &gt; 4.000€</p>

	<p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:          Ich empfinde mein monatliches Einkommen als LehrerIn als:</p> <p>A1= unangemessen; A7= angemessen</p>
<p>Gesellschaftlicher Rahmen</p>	<p>Inwiefern treffen die angeführten Aussagen auf Sie zu. Sie können hierbei beliebig zwischen den beiden Polen (trifft nicht zu – trifft sehr zu) abstimmen.          Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:</p> <p>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.</p>

	Item Ge2: Für meinen Arbeitsaufwand im Lehrberuf fühle ich mich unterbezahlt.
Selbstwert (Sewe)     Rosenberg	<p>Bei den folgenden Aussagen geht es um die Einstellung zu Ihrer eigenen Person. Bitte bewerten Sie, inwiefern diese auf Sie zutreffen. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft gar nicht zu; A4= trifft sehr zu</p> <p>Item RSES1: Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. Item RSES2: Hin und wieder denke ich, dass ich zu gar nichts taue. Item RSES3: Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. Item RSES4: Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. Item RSES5: Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. Item RSES6: Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. Item RSES7: Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. Item RSES8: Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. Item RSES9: Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. Item RSES10: Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.</p>
Selbstkonzeptklarheit (SKK)	<p>Im Folgenden sind Sie dazu angehalten, Aussagen über Ihre Persönlichkeit zu bewerten. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft gar nicht zu; A5= trifft sehr zu</p> <p>Item SKK_1_1: Meine Einstellungen über mich selbst stehen oft miteinander in Konflikt. Item SKK_1_2: Manche Meinungen über mich selbst wechseln von Tag zu Tag. Item SKK_1_3: Ich verbringe viel Zeit damit herauszufinden, was ich eigentlich für ein Mensch bin. Item SKK_1_4: Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich nicht wirklich die Person bin, die ich vorgebe zu sein. Item SKK_1_5: Wenn ich darüber nachdenke, bin ich mir nicht so sicher, was für eine Person ich in der Vergangenheit wirklich war. Item SKK_1_6: Ich empfinde selten einen Konflikt zwischen den verschiedenen Aspekten meiner Persönlichkeit. Item SKK_2_1: Manchmal denke ich, ich kenne andere Menschen besser als mich selbst. Item SKK_2_2: Meine Meinungen über mich selbst ändern sich häufig. Item SKK_2_3: Wenn ich meine Persönlichkeit beschreiben sollte, würde die Beschreibung von Tag zu Tag anders ausfallen. Item SKK_2_4: Selbst wenn ich wollte, könnte ich nicht genau sagen, wie ich wirklich bin. Item SKK_2_5: Im Allgemeinen habe ich ein klares Bild davon, wer und was ich bin. Item SKK_2_6: Es ist oft schwer für mich, Entscheidungen zu treffen, weil ich nicht genau weiß, was ich wirklich will.</p>



<p>Physisches Selbstkonzept (PSK)</p> <p>Skala 6: Allgemeine Sportlichkeit = Item PSK_1_1 bis PSK_1_6</p> <p>Skala 7: Physische Attraktivität = Item PSK_2_1 bis PSK_3_5</p>	<p>Folgende Aussagen dienen der Einschätzung Ihrer Sportlichkeit. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft nicht zu; A4= trifft zu</p> <p>Item PSK_1_1: Bei den meisten Sportarten bin ich gut. Item PSK_1_2: Die meisten Sportarten fallen mir leicht. Item PSK_1_3: Ich bin besser im Sport als die meisten meiner Freunde. Item PSK_1_4: Andere Leute denken, dass ich gut im Sport bin. Item PSK_1_5: Ich habe gute sportliche Fähigkeiten. Item PSK_1_6: In Sportspielen bin ich gut.</p> <p>Im Folgenden werden Aussagen getroffen, die sich auf Ihren Körper und Ihr Aussehen beziehen. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft nicht zu; A4= trifft zu</p> <p>Item PSK_2_1: Ich habe ein ausdrucksvolles und interessantes Gesicht. Item PSK_2_2: Ich fühle mich in meinem Körper zu Hause. Item PSK_2_3: Ich neige dazu, meinen Körper zu verbergen. Item PSK_2_4: Ich bin mit meinem Körper zufrieden. Item PSK_2_5: Manchmal mag ich meinen eigenen Körper nicht.</p> <p>Folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihr Aussehen und Ihren Körper. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft nicht zu; A4= trifft zu</p> <p>Item PSK_3_1: Ich bin stolz auf meinen Körper. Item PSK_3_2: Ich kann mir nur schwer vorstellen, dass andere mich wegen meines Aussehens anziehend finden. Item PSK_3_3: Wenn ich mich vom Aussehen her mit anderen vergleiche, bin ich der Meinung, dass ich mich sehen lassen kann. Item PSK_3_4: Ich wirke auf andere anziehend. Item PSK_3_5: Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.</p>
<p>Athletische Identität (AIMS_D)</p>	<p>Im Folgenden werden Aussagen getroffen, die sich auf die Bedeutung von Sport in Ihrem Leben beziehen. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.</p>

	<p>Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft gar nicht zu; A4= trifft genau zu</p> <p>Item AIMS_D_1_1: Ich betrachte mich als SportlerIn. Item AIMS_D_1_2: Viele meiner Ziele haben mit Sport zu tun. Item AIMS_D_1_3: Die meisten meiner FreundInnen sind SportlerInnen. Item AIMS_D_1_4: Sport ist der wichtigste Teil meines Lebens. Item AIMS_D_1_5: Ich verbringe mehr Zeit damit, über Sport nachzudenken als über andere Dinge. Item AIMS_D_2_1: Ich muss Sport treiben, um ein gutes Lebensgefühl zu haben. Item AIMS_D_2_2: Andere Leute sehen in mir hauptsächlich den Sportler bzw. die Sportlerin. Item AIMS_D_2_3: Es macht mir zu schaffen, wenn es bei mir im Sport nicht läuft. Item AIMS_D_2_4: In meinem Leben ist Sport das Einzige, das wirklich zählt. Item AIMS_D_2_5: Ich wäre ziemlich niedergeschlagen, wenn ich verletzt wäre und keine Wettkämpfe, Spiele, Turniere etc. bestreiten könnte.</p>
<p>Perfektionismus (FMPS_D)</p> <p>Skala: Handlungszweifel (Doubts about Actions, D) = Item FMPS_D_1_1 bis FMPS_D_1_4</p> <p>Skala: Persönliche Ansprüche (Personal Standards, PS) = Item FMPS_D_2_1 bis FMPS_D_2_7</p>	<p>Im Folgenden werden Sie dazu angehalten, Ihre persönliche Arbeitshaltung zu bewerten. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: A1= trifft überhaupt nicht zu; A4= trifft ganz genau zu</p> <p>Item FMPS_D_1_1: Auch wenn ich etwas sehr sorgfältig mache, habe ich oft das Gefühl, dass es nicht völlig richtig ist. D Item FMPS_D_1_2: Selbst bei den einfachen alltäglichen Dingen, die ich tue, habe ich gewöhnlich Zweifel. D Item FMPS_D_1_3: Ich neige dazu, mit meiner Arbeit in Rückstand zu kommen, weil ich Dinge immer wieder wiederhole. D Item FMPS_D_1_4: Ich benötige viel Zeit, um etwas „richtig“ zu machen.</p> <p>Item FMPS_D_2_1: Wenn ich mir selbst nicht die höchsten Maßstäbe setze, werde ich wahrscheinlich als Mensch zweiter Klasse enden. Item FMPS_D_2_2: Es ist wichtig für mich, in allem, was ich tue, vollkommen kompetent zu sein. Item FMPS_D_2_3: Ich setze mir höhere Ziele als die meisten Leute. Item FMPS_D_2_4: Ich kann meine Anstrengungen gut auf das Erreichen eines Zieles konzentrieren. Item FMPS_D_2_5: Ich habe extrem hohe Ziele. Item FMPS_D_2_6: Andere scheinen für sich geringere Maßstäbe zu akzeptieren, als ich das tue. Item FMPS_D_2_7: Ich erwarte von mir höhere Leistungen bei meinen täglichen Aufgaben als die meisten anderen.</p>

## **14. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel erarbeitet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder an einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt, noch von anderen Personen veröffentlicht.

Stefanie Renner

Wien, Februar 2017