



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Professionelle Lebensqualität von Sporttrainer*innen in Österreich. Zusammenhänge mit Emotionaler Intelligenz und Coachingwirksamkeit“

verfasst von / submitted by

Maria Katzlinger, BSc BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Dr. Mag. Reinhold Jagsch

Danksagung

An erster Stelle richtet sich mein Dank an Herrn Mag. Dr. Reinhold Jagsch, der es mir ermöglicht hat, diese Studie und Masterarbeit durchzuführen. Danke, dass Sie immer ein offenes Ohr für Fragen und Probleme hatten und immer passende Lösungswege parat hatten.

Zudem möchte ich mich bei den Fachsportverbänden bedanken, die den Fragebogen an die Trainer*innen weitergeleitet haben und natürlich auch bei allen Trainer*innen, die an der Studie teilgenommen haben. Ohne Sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein Dank geht auch an Julia Pöllabauer für die Erarbeitung der Übersetzung des Fragebogens und an meine Trainerin Mary fürs Korrekturlesen des Fragebogens.

Ich möchte mich auch bei meinen Arbeitskolleg*innen der FB Philosophie und Psychologie bedanken. Danke fürs zuhören, wenn ich zum hundertsten Mal über die Arbeit und die Probleme damit gejammert habe, die moralische Unterstützung bei den langen Tagen des Schreibens in der Bibliothek und für die Beantwortung meiner oft obskuren Fragen zum Zitieren.

Ein großer Dank geht auch an meine Freunde Birgit, Judith, Berny, Eva, Ana und Andi, die immer zur Stelle waren, wenn ich Ratschläge, moralische Unterstützung oder einfach nur Ablenkung brauchte.

Weiters möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Danke dass ihr es mir ermöglicht meine Träume zu verfolgen, auch wenn nicht immer klar ist, wo sie mich hinbringen.

Mein größter Dank geht aber an meinen Freund Christian. Zuallererst danke für die Erarbeitung der Übersetzung und vor allem für das ausgefeilte Back-up-System unserer PCs, das Teile meine Masterarbeit mehr als einmal gerettet hat. Danke fürs Zuhören, wenn mal wieder nicht alles so gelaufen ist wie geplant und deine Ratschläge. Danke für den Enthusiasmus, wenn ich dir über für mich faszinierende Dinge gestoßen bin und sie dir, manchmal auch nicht ganz so verständlich, erzählt habe. Danke für den unermüdlichen Zuspruch und die sanften Tritte in den Hintern, wenn mal wieder nichts weiterging. Und danke fürs einfach nur Dasein.

Nicht zuletzt geht auch ein Dank an meine beiden Fellnasen, 黒 (Kuro) und 虎 (Tora,) für die Wärme, Ruhe und Geborgenheit, die ihr mir während der langen Tage des Schreibens geschenkt habt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract Deutsch	5
Abstract Englisch	6
1. Einleitung.....	7
2. Theoretischer Hintergrund.....	8
2.1. Professionelle Lebensqualität und Burnout im Sportbereich	8
2.1.1. Professionelle Lebensqualität (ProQOL)	8
2.1.2. Burnout im Sportbereich	9
1.2.1.2. Burnout und Wohlbefinden bei Sporttrainer*innen.....	11
2.1.3. Stressfaktoren bei Sporttrainer*innen.....	15
2.2. Emotionale Intelligenz (EI).....	17
2.2.1. Grundlagen der emotionalen Intelligenz.....	17
2.2.2. Emotionale Intelligenz als Trait-Eigenschaft (T-EI).....	20
2.2.3. Emotionale Intelligenz und psychische Gesundheit.....	21
2.2.4. Emotionale Intelligenz im Sportbereich	22
1.2.2.4. Emotionale Intelligenz bei Sporttrainer*innen	23
2.3. Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)	24
2.3.1. Grundlagen der Selbstwirksamkeitserwartung.....	24
2.3.2. Coachingwirksamkeit (CW).....	27
2.4. Zusammenhänge zwischen emotionale Intelligenz, Coachingwirksamkeit und Burnout.....	29
2.4.1. Emotionale Intelligenz und Burnout.....	30
2.4.2. Coachingwirksamkeit und Burnout	30
2.4.3. Emotionale Intelligenz und Coachingwirksamkeit	31
3. Zielsetzung der Studie	32
4. Methoden.....	33
4.1. Stichprobe, Untersuchungsdurchführung und Studiendesign	33
4.2. Untersuchungsinstrumente.....	34
4.2.1. Professional Quality of Life Scale (ProQOL).....	34
4.2.2. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF).....	35
4.2.3. Coaching Efficacy Scale (CES)	36
4.2.4. Soziodemographische und berufsspezifische Angaben	37
4.3. Fragestellungen und Hypothesen	37
4.4. Datenaufbereitung und statistische Auswertung	41
5. Ergebnisse.....	42
5.1. Deskriptive Statistik der Stichprobe	42
5.2. Testgütekriterien der deutschen Übersetzung der CES	45

5.3.	Faktorenanalyse zur deutschen Übersetzung der CES.....	47
5.4.	EI und ProQOL	50
5.5.	EI und CW	50
5.6.	CW und ProQOL.....	54
5.7.	Mediation	54
6.	Diskussion.....	56
	Literaturverzeichnis.....	66
	Abbildungsverzeichnis.....	71
	Tabellenverzeichnis	71
	Abkürzungsverzeichnis	72
	Anhang	73
	Anschreiben an Fachsportverbände.....	73
	Flyer für Sporttrainer*innen.....	74
	Fragebogenbatterie.....	75

Abstract Deutsch

Theoretischer Hintergrund. An moderne Sporttrainer*innen werden immer mehr Anforderungen gestellt. Die vielen Stressfaktoren, denen sie ausgesetzt sind, können sich negativ auf die professionelle Lebensqualität auswirken. Die vorliegende Studie untersucht die professionelle Lebensqualität von Sporttrainer*innen in Österreich und versucht, Zusammenhänge zu emotionaler Intelligenz sowie Coachingwirksamkeit aufzuzeigen.

Methode. Die Erhebung der Daten fand Online via SoSci-Survey statt. Die vorgegebene Fragebogenbatterie beinhaltete die Professional Quality of Life Scale (ProQOL), den Trait Emotional Intelligence Questionnaire in Kurzform (TEIQue-SF), die Coaching Efficacy Scale (CES) sowie soziodemographische und arbeitsbezogene Items. Es wurden Gruppenvergleiche und Mediationsanalysen durchgeführt. Für die Gruppenvergleiche wurde die Gesamtstichprobe (N = 63) anhand des Medians des jeweiligen Konstrukts in zwei Gruppen geteilt.

Ergebnisse. Die Sporttrainer*innen zeigten hohe Werte in professioneller Lebensqualität, emotionaler Intelligenz und Coachingwirksamkeit. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hoher emotionaler Intelligenz und niedriger emotionaler Intelligenz hinsichtlich ihrer professionellen Lebensqualität und ihrer Coachingwirksamkeit. Weiters zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hoher Coachingwirksamkeit und niedriger Coachingwirksamkeit in den Bereichen Mitgefühlzufriedenheit und Burnout der ProQOL. Die Mediationsanalysen konnten einen (partiell) medierenden Effekt von Coachingwirksamkeit auf den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Mitgefühlzufriedenheit sowie zwischen emotionaler Intelligenz und Burnout aufzeigen.

Schlussfolgerung. Sporttrainer*innen in Österreich weisen eine hohe professionelle Lebensqualität auf. Diese geht mit hoher emotionaler Intelligenz und hoher Coachingwirksamkeit einher. Weiters kann Coachingwirksamkeit als (partieller) Mediator zwischen emotionaler Intelligenz und Mitgefühlzufriedenheit als auch Burnout betrachtet werden. Diese Ergebnisse können die Wichtigkeit von emotionaler Intelligenz und Coachingwirksamkeit für die Zufriedenheit mit der Arbeit und dem Schutz vor arbeitsbezogenen Belastungen aufzeigen.

Abstract English

Theoretical background. More and more demands are placed on modern sports coaches. They are exposed to many stressors which can have a negative impact on their professional quality of life. This study examines the professional quality of life of sports coaches in Austria and tries to show associations to emotional intelligence and coaching efficacy.

Method. The data was collected online via SoSci survey. The following questionnaires were used: Professional Quality of Life Scale (ProQOL), Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF), Coaching Efficacy Scale (CES), sociodemographic and work-related items. Group comparisons and mediation analyses were carried out. For group comparisons, the total sample (N = 63) was divided into two groups based on the median of the respective construct.

Results. Sports coaches showed high scores in professional quality of life, emotional intelligence, and coaching efficacy. Coaches with high emotional intelligence showed a higher professional quality of life score and better coaching efficacy when compared to coaches with low emotional intelligence. Furthermore, coaches with high coaching efficacy differed significantly from coaches with low coaching efficacy in compassion satisfaction and burnout of ProQOL. The mediation analyses showed a (partial) mediating effect of coaching efficacy on the correlation between emotional intelligence and compassion satisfaction as well as between emotional intelligence and burnout.

Conclusion. Sports coaches in Austria have high professional quality of life. This goes hand in hand with high emotional intelligence and high coaching efficacy. Furthermore, coaching efficacy can be viewed as a (partial) mediator between emotional intelligence and compassionate satisfaction as well as burnout. These results highlight the importance of emotional intelligence and coaching efficacy for job satisfaction and protection from work-related stress.

1. Einleitung

Die Anforderungen, die an moderne Sporttrainer*innen gestellt werden, haben sich in den letzten Jahren immens vermehrt. Laut Gordon (2009) müssen sie verschiedene Rollen ausüben, zum Beispiel Lehrer*in, Trainer*in, Manager*in, Freund*in, Mentor*in, Berater*in, Analyst*in, Öffentlichkeitsarbeiter*in, sie sind diejenigen, die das entsprechende Geld beschaffen, für Motivation und Disziplin sorgen und verantwortlich für die Organisation sind. Diese Rollen stehen aber oft im Konflikt zueinander. Zusätzlich sind sie vielen Stressfaktoren ausgesetzt, die zum einen durch die eigene Leistung als auch durch die Leistung der Athlet*innen entstehen. Zum anderen sind sie aber auch organisatorischer Natur, wie zum Beispiel die Umgebung, die durch die Sportorganisation geschaffen wird, die Führung der Sportorganisation, die Atmosphäre im Team oder Erfahrungen durch die Interaktion mit der Sportorganisation (Thelwell, Weston, Greenlees, & Hutchings, 2008). All diese Belastungen durch die Arbeit haben natürlich auch eine Auswirkung auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Sporttrainer*innen. Aber nicht nur auf die Trainer*innen selbst wirken sich die Folgen einer übermäßigen Belastung aus. Die Trainer*innen stehen in engem Kontakt mit ihren Athlet*innen, da sie diese in ihren technischen, mentalen und taktischen Fähigkeiten im Training und im Wettkampf anleiten. Sind die Trainer*innen selbst überlastet und ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, wirkt sich das auch auf ihr Verhalten und in weiterer Folge durch den engen Kontakt auch auf die Athlet*innen aus (vgl. McNeill, Durand-Bush, & Lemyre, 2017). Um also die Leistungsfähigkeit und das psychische Wohlbefinden der Trainer*innen und auch der Athlet*innen aufrecht zu erhalten, sollte von Seiten der Sportorganisationen, aber auch von Fach- und Dachverbänden dem Thema der professionellen Lebensqualität bei Sporttrainer*innen mehr Beachtung geschenkt werden (Fletcher & Scott, 2010).

Aber auch für den klinisch-psychologischen, gesundheitspsychologischen und sportpsychologischen Bereich sollte Interesse darin bestehen, sich mehr mit diesem Thema zu beschäftigen, um so die Vulnerabilität von Sporttrainer*innen für Folgen von übermäßiger arbeitsbezogener Belastung herausarbeiten und gegebenenfalls Interventionen setzen zu können. Obwohl dieses Thema also für viele Bereiche von Interesse sein sollte, gibt es noch wenige Studien, die sich mit dem Thema der professionellen Lebensqualität bei Sporttrainer*innen und damit zusammenhängenden Risiko- und Schutzfaktoren beschäftigen.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund dieser Arbeit näher erläutert. Zu Beginn wird auf das Konzept der *professionellen Lebensqualität* (ProQOL) und im Speziellen auf die Teilbereiche Burnout und Wohlbefinden als auch auf Stressfaktoren im Sportbereich eingegangen. Anschließend wird das Konzept der *emotionalen Intelligenz* (EI) und der emotionalen Intelligenz als Trait-Eigenschaft (T-EI) im Speziellen betrachtet als auch auf Zusammenhänge mit subjektivem Wohlbefinden und akuten Stressreaktionen und der Anwendung von EI in der sportpsychologischen Forschung eingegangen. Danach wird das Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) und insbesondere die *Coachingwirksamkeit* (CW) näher erläutert. Abschließend werden noch Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten näher betrachtet.

2.1. Professionelle Lebensqualität und Burnout im Sportbereich

Zu Beginn wird das Konzept der ProQOL erklärt. Da dieses Konzept in der wissenschaftlichen Forschung im Sportbereich noch nicht zur Anwendung gekommen ist, sollen in weiterer Folge Burnout und Wohlbefinden sowie Stressfaktoren im Sportbereich und im Speziellen bei Sporttrainer*innen näher betrachtet werden.

2.1.1. Professionelle Lebensqualität (ProQOL)

Die professionelle Lebensqualität wurde von Stamm (2010) als die gefühlte Lebensqualität, die im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit empfunden wird, definiert. Dabei stehen vor allem Personen in helfenden Berufen im Zentrum, da besonders diese Berufsgruppe mit Personen, die traumatisierenden Stressfaktoren ausgesetzt sind, arbeiten. Zu den helfenden Berufen zählen unter anderem Personen in Pflegeberufen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Anwält*innen, Polizist*innen Feuerwehr, Priester*innen, Angestellte im öffentlichen Verkehr, Unfallstellenreiniger*innen und andere Personen, die Unterstützung während oder nach einem Ereignis bieten. ProQOL berücksichtigt sowohl positive Aspekte – *Mitgefühlzufriedenheit* (CS; compassion satisfaction) – als auch negative Aspekte – *Mitgefühlsmüdigkeit* (CF; compassion fatigue) – der Berufsausübung, wobei sich die negativen Aspekte in zwei weitere Teilbereiche unterteilen lässt: Zum einen in Aspekte, die mit *Burnout* in Verbindung gebracht werden, wie Erschöpfung, Frustration, Wut oder Depression, und zum anderen in *sekundären traumatischen Stress* bzw. *stellvertretende Traumatisierung*, was Ängste und arbeitsbezogene Traumata beinhaltet. Probleme, die sich

durch die negativen Aspekte des helfenden Berufes entwickeln, kommen zwar nicht häufig vor, können jedoch schwerwiegende Auswirkungen auf die Person selbst, deren Familie und Freunde, ihre Arbeit, die sie leisten, also die Hilfe, die sie leisten, als auch die Organisation, in der sie arbeiten, haben. Diese negativen Symptome, die sich durch die helfende Arbeit entwickeln, können durch die traumatisierenden Stressfaktoren noch verstärkt werden, was in weiterer Folge zu Burnout, Depression, Substanzmissbrauch oder Symptomen von PTBS führen kann. Auf der anderen Seite kann aber auch jemandem zu helfen als altruistische Handlung angesehen werden, die positive Gefühle auslösen kann. Dabei wirkt sich die Arbeitsumgebung, das Umfeld der Klient*innen und das persönliche Umfeld der helfenden Person auf CF und CS aus. CF kann sich auf verschiedene Arten ausdrücken, durch Erschöpfung, Frustration oder Ärger, die sich zu einer negativen Stimmung der Arbeit gegenüber entwickeln können. Durch die Arbeit kann es auch zu primärer oder sekundärer Traumatisierung kommen, die mit der negativen Stimmung in einer Wechselbeziehung steht. So kann die Traumatisierung die negative Stimmung der Arbeit gegenüber noch verstärken bzw. kann sich auch die negative Stimmung auf eine mögliche Traumatisierung auswirken und diese verstärken. Besonders wenn Burnout und Traumatisierung gemeinsam auftreten, kann das Leben stark beeinträchtigt werden. Insgesamt ist ProQOL ein sehr komplexes Konstrukt, das mit vielen Faktoren im Zusammenhang steht (Stamm, 2010).

2.1.2. Burnout im Sportbereich

Das Thema Burnout im Sportbereich wird bereits seit den 1980er Jahren wissenschaftlich untersucht (Goodger, Gorely, Lavalley, & Harwood, 2007). Burnout ist ein psychisches Syndrom, das aus drei Dimensionen, *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisierung* bzw. *Zynismus* und *reduzierte persönliche Leistung*, besteht und als Reaktion auf chronischen Stress betrachtet wird. Emotionale Erschöpfung ist dabei die zentrale Dimension von Burnout und zeigt sich in Form von Gefühlen von Überspannung und vollkommener Erschöpfung der emotionalen und körperlichen Ressourcen und spiegelt damit die individuelle Reaktion auf Stressfaktoren wider. Erschöpfung wird auch von Personen, die an Burnout leiden, am häufigsten berichtet und auch in der Forschung am häufigsten untersucht. Emotionale Erschöpfung ist zwar ein wichtiger Bestandteil von Burnout, kann jedoch nicht die Beziehung der Person mit ihrer Arbeit widerspiegeln. Im Gegensatz dazu verdeutlicht Depersonalisierung bzw. Zynismus den interpersonalen Kontext von Burnout. Die Person versucht, Abstand zur Arbeit oder zu Kund*innen, Klient*innen bzw. Patient*innen zu gewinnen. Dabei zeigt sie sich

gefühllos, distanziert und negativ gegenüber der Arbeit und beginnt, Klient*innen, Kund*innen bzw. Patient*innen zu objektifizieren, um mit den Anforderungen klarzukommen oder entwickelt eine gleichgültige oder zynische Einstellung gegenüber ihrer Arbeit. Reduzierte persönliche Leistung zeigt sich als Gefühl fehlender Erfolge oder Produktivität bei der Arbeit und Inkompetenz. Dies verdeutlicht, wie die Person selbst ihre Arbeit bewertet. Im Zusammenhang mit den beiden anderen Dimensionen betrachtet, ist es verständlich, dass es schwierig ist, sich erfolgreich oder produktiv zu fühlen, wenn die Arbeit als erschöpfend empfunden wird und man dieser gleichgültig gegenübersteht (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Wie auch in anderen Bereichen hat dieses Konzept von Maslach et al. (2001) die Forschung von Burnout auch im Sport geprägt. Im Gegensatz zu anderen Bereichen hat aber Burnout im Sport nicht nur Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden, sondern auch auf die sportliche Leistungserbringung (Goodger et al., 2007). Neben dem Konzept von Maslach wurde im Sportbereich vor allem das kognitiv-affektive Modell von Smith (1986) prägend, bei dem Bewertungsprozesse und Interaktionen zwischen Personen und Umwelt im Zentrum stehen und Burnout aufgrund von chronischem Stress entsteht (Altfeld & Kellmann, 2013; Goodger et al., 2007). Auch Kelley und Kolleg*innen (Kelley, 1994; Kelley, Eklund, & Ritter-Taylor, 1999; Kelley & Gill, 1993) gehen davon aus, dass chronischer Stress zentral für die Entwicklung von Burnout ist und bieten die einzige trainer*innenspezifische Theorie an. Silva (1990) betrachtet Burnout als Endstadium eines Prozesses, bei dem Übertraining, Abstumpfung und falsche Anpassung an das Training die wichtigsten Einflussfaktoren darstellen. Für Schmidt und Stein (1991) steht nicht nur Stress und die Reaktion darauf im Zentrum der Entwicklung von Burnout, sondern das Engagement der Athlet*innen wird als zentrale Komponente angesehen. Coakley (1992) hingegen fokussiert auf soziologische Faktoren und betrachtet Burnout als Produkt der Sportorganisationen (Goodger et al., 2007).

Da Burnout oft mit Übertraining oder Abstumpfung synonym verwendet wurde, wurde zu Beginn der 2000er Jahre das Bedürfnis in der Forschung größer, Burnout von diesen Konzepten abzugrenzen. Kenttä und Hassmén (1998) basieren dabei ihre Konzepte auf Silvas (1990) Ansatz und sehen chronischen Stress und fehlende qualitative Erholung als Grund für die Entwicklung von Burnout (Goodger et al., 2007). Auch Kellmann (1997, 2002) und Kallus und Kellmann (2000) sehen das Fehlen von Erholungsprozessen bzw. die Wechselbeziehung zwischen Beanspruchung und Erholung als zentral für die Entwicklung von Burnout an (Altfeld

& Kellmann, 2013; Goodger et al., 2007; Schaffran, Altfeld, & Kellmann, 2016). Im Gegensatz dazu ist für Tenebaum, Jones, Kitsantas, Sacks und Berwick (2003) Burnout das Ergebnis der Interaktion zwischen dem Event, der Situation und der Disposition (Goodger et al., 2007). Einen anderen Ansatz vertreten Fletcher und Fletcher (2005), die Burnout in einem Meta-Modell betrachten, das auf Smith (1986) beruht. Durch Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Copingprozesse werden positive oder negative Reaktionen erzeugt, die durch potenzielle Stressfaktoren, die von außen auf die Trainer*innen wirken, ausgelöst werden und von situationsabhängigen und personenbezogenen Faktoren beeinflusst werden. Diese können sowohl das Wohlbefinden als auch die Leistung beeinflussen (Altfeld & Kellmann, 2013; Fletcher & Scott, 2010; Schaffran et al., 2016).

*1.2.1.2. Burnout und Wohlbefinden bei Sporttrainer*innen*

Die Forschung beschäftigte sich bereits zu Beginn mit Sporttrainer*innen, erst in den 1990er Jahren rückten auch Athlet*innen in das Zentrum des Forschungsinteresses (Goodger et al., 2007). Mittlerweile beschäftigt sich jedoch der Großteil der Forschung mit den Athlet*innen (Raedeke & Kenttä, 2013; Schaffran et al., 2016). Altfeld und Kellmann (2013), Goodger et al. (2007) und Schaffran et al. (2016) bieten in ihren Reviews einen sehr guten Überblick über die Forschungsergebnisse zu Burnout bei Sporttrainer*innen. Obwohl bereits seit ca. 30 Jahren zu diesem Thema geforscht wird, gibt es nur wenige Arbeiten dazu. Besonders zu Beginn wurden vor allem Highschool- oder College-Trainer*innen untersucht und diese vor allem im US-amerikanischen Raum. Da sich die Organisation des Sportbetriebs in den USA von der europäischen bzw. österreichischen Organisation unterscheidet, ist es fraglich, wie gut diese Ergebnisse übertragbar sind. Ein weiteres Problem der Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist, dass diese Trainer*innen meist Teil höherer Bildungsschichten sind. Abgesehen von High-School- und College-Trainer*innen wurden vor allem bei den Studien im europäischen Raum Elitetrainer*innen untersucht, was wiederum die Generalisierbarkeit der Ergebnisse in Frage stellt (Altfeld & Kellmann, 2013; Goodger et al., 2007; Schaffran et al., 2016).

Über die Studien hinweg kann Burnout mit verschiedenen Faktoren in Zusammenhang gebracht werden. Goodger et al. (2007) teilen diese in psychische, soziodemographische und situationsabhängige Faktoren ein. Zu den psychischen Faktoren zählen sie empfundenen Stress, Engagement, soziale Unterstützung und Coaching- und Führungsverhalten, wobei sich Stress verstärkend auf Burnoutsymptome auswirken soll (Goodger et al., 2007). Auch Altfeld

und Kellmann (2013) sowie Schaffran et al. (2016) konnten das soziale Umfeld und Engagement als wichtige Faktoren identifizieren. Dabei sind ein hohes Engagement und intrinsische Motivation sowie ein intaktes familiäres und soziales Umfeld, aber auch die Unterstützung und der positive Umgang durch den Vorstand als Schutzfaktoren vor Burnout zu betrachten. Hinsichtlich Coaching- und Führungsverhalten können keine klaren Aussagen getroffen werden (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016).

Zu den soziodemographischen Faktoren werden Geschlecht, Alter, Familienstand, Erfahrung und die Sportart gezählt, wobei für Alter, Familienstand, Erfahrung und Art des Sports nur widersprüchliche Ergebnisse gefunden werden konnten. Generell scheinen jüngere Trainer*innen stärker von Burnout betroffen zu sein. Dies wird in der Regel dadurch erklärt, dass ältere Trainer*innen durch ihre Erfahrung gelernt haben, besser mit dem arbeitsbedingten Stress umzugehen. Es wird aber auch angemerkt, dass es sich hierbei um einen Selektionseffekt handeln könnte und nur noch jene Trainer*innen nach langer Berufsausübung aktiv sind, die gut gegen Burnout gerüstet sind. Aber auch eine zu lange Berufsausübung scheint sich negativ auszuwirken, da auch Trainer*innen, die länger als zehn Jahre im Beruf sind, ebenfalls häufiger von Burnoutsymptomen berichten. Hinsichtlich des Geschlechts scheinen Trainerinnen im US-amerikanischen Raum stärker von emotionaler Erschöpfung betroffen zu sein, in den europäischen Studien konnten keine Geschlechtsunterschiede gefunden werden (Altfeld & Kellmann, 2013; Goodger et al., 2007; Schaffran et al., 2016). Es scheint jedoch Hinweise zu geben, dass das Geschlecht der Athlet*innen Einfluss auf die Burnoutgefährdung der Trainer*innen hat. So scheinen Trainer*innen von Athletinnen und Frauentteams stärker von emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung betroffen zu sein. Dies könnte daran liegen, dass Männerteams und Athleten meist mehr Ressourcen (Budget, Personal etc.) zur Verfügung stehen (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016).

Zu den situationsabhängigen Faktoren werden Coachingprobleme, Rollenkonflikte und der wahrgenommene Erfolg gezählt, wobei Coachingprobleme und Rollenkonflikte mit einer hohen Belastung einhergehen, der wahrgenommene Erfolg jedoch widersprüchliche Ergebnisse zeigt (Goodger et al., 2007). Altfeld und Kellmann (2013) als auch Schaffran et al. (2016) legen jedoch nahe, dass der wahrgenommene Erfolg mit höherem Wohlbefinden und Misserfolgserleben mit vermehrten Burnoutsymptomen einhergeht (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016).

Weiters führen sie die Art der Zielsetzung, maladaptiven Perfektionismus, das Ansehen der Sportart, die Art der Anstellung (Teilzeit, Vollzeit etc.) als auch das Leistungslevel als Einflussfaktoren an. Dabei scheint das Setzen von Ergebnis- und Prozesszielen, vor allem wenn die Entwicklung der Athlet*innen und ihres Könnens in den Mittelpunkt gestellt wird, mit niedrigen Burnoutwerten im Zusammenhang zu stehen. Der maladaptive Perfektionismus als auch das Ansehen der Sportart hingegen scheinen mit erhöhten Burnoutwerten im Zusammenhang zu stehen. Da jedoch das verwendete Messinstrument zur Erhebung des Perfektionismus stark unter Kritik steht, sind diese Ergebnisse besonders kritisch zu betrachten. Auch konnte der Einfluss des Ansehens der Sportart in einer deutschen Stichprobe nicht belegt werden (vgl. Altfeld & Kellmann, 2015). Hinsichtlich der Anstellungsart scheinen Vollzeittrainer*innen stärker von Burnout betroffen zu sein als Teilzeittrainer*innen. Hier scheint sich vor allem die fehlende berufliche Alternative negativ auf die Vollzeittrainer*innen auszuwirken. Hinsichtlich des Leistungslevels gibt es widersprüchliche Ergebnisse, da es einerseits keine Unterschiede zwischen den Leistungslevels gibt, andererseits scheinen aber Trainer*innen aus höheren Leistungslevels stärker von Burnout betroffen zu sein. Dies stellt jedoch auch die Ergebnisse zur Anstellungsart in Frage, da die Trainer*innen meist nur in höheren Leistungslevels Vollzeit angestellt sind. (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016).

Neben diesen Faktoren werden auch noch verstärkende Faktoren, wie eine lange Niederlagenserie, Interferenzen im Familienleben, bestehende Familienkonflikte, der Wunsch nach mehr Freizeit oder Gefühle der Hilflosigkeit gegenüber dem Vorstand genannt (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016). Generell scheinen Unzufriedenheit und das Gefühl, gefangen zu sein, als Risikofaktoren für Burnout zu gelten (Schaffran et al., 2016), wogegen eine positive Identifizierung mit dem Beruf und dem Verein als Schutzfaktor betrachtet werden kann (Altfeld & Kellmann, 2013).

Daneben scheint Burnout auch noch im Zusammenhang mit dem Trainer*innenverhalten zu stehen. So scheinen Trainer*innen mit erhöhten Burnoutwerten ihren Athlet*innen weniger Empathie entgegen zu bringen (Altfeld & Kellmann, 2013; Schaffran et al., 2016) und sie im Training und im Wettkampf weniger zu loben (Schaffran et al., 2016). Weiters scheinen sie damit Probleme zu haben, die Strukturen im Team aufrecht zu erhalten, das Techniktraining zu reduzieren und auch bei den Athlet*innen Wettkampfstärke zu vergrößern (Altfeld & Kellmann, 2013).

In einer Studie aus Deutschland konnten viele der bereits erwähnten Ergebnisse auch für deutsche Trainer*innen gezeigt werden. So scheinen soziale Unterstützung, Stress, Erholung, gefühltes Wohlbefinden, gefühlte Bedeutsamkeit und das Vorhandensein von Jobalternativen als Trainer*in einen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung zu haben. Das Alter, die Arbeitsstunden pro Woche, die Sportart, das Geschlecht der Athlet*innen, das Leistungslevel und eine frühere Erfahrung als Assistenztrainer*in hatten jedoch keinen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung. Vor allem Stress und Erholung, die auch im Zusammenhang mit dem gefühlten Wohlbefinden und der gefühlten Bedeutsamkeit stehen, scheinen eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Burnout zu spielen. Es ist jedoch anzumerken, dass das Stressniveau bei stark erschöpften Trainer*innen zwar erhöht war, aber noch im Durchschnitt lag, die Werte für Erholung jedoch niedrig, was darauf schließen lässt, dass es in erster Linie an Erholung bei den Trainer*innen mangelte. Das verringerte gefühlte Wohlbefinden und die verringerte gefühlte Bedeutsamkeit bei stark erschöpften Trainer*innen lassen weiters darauf schließen, dass die subjektive kognitive Wahrnehmung und Bewertung der aktuellen Situation einen Einfluss auf die Erschöpfung zu haben scheinen (Altfeld & Kellmann, 2015).

Auch das Thema Wohlbefinden bei Trainer*innen wird in der psychologischen Forschung nur wenig beachtet, und es gibt nur wenige Forschungsergebnisse. Wohlbefinden wird in der psychologischen Forschung in zwei generelle Ansätze eingeteilt, das psychische Wohlbefinden und das subjektive Wohlbefinden. Psychisches Wohlbefinden umfasst dabei Selbstakzeptanz, den Aufbau und Erhalt positiver Beziehungen, Autonomie, Lebensaufgaben, persönliches Wachstum und die Fähigkeit, ein passendes Umfeld zu finden oder zu gestalten (Ryff, 1989). Das subjektive Wohlbefinden hingegen umfasst die Bewertung des eigenen Lebens einer Person, wobei sowohl das Vorhandensein von positiven Gefühlen und das Fehlen von negativen Gefühlen sowie die kognitive Bewertung der Lebensumstände berücksichtigt werden (Diener, Sapyta, & Suh, 1998). Norris, Didymus und Kaiseler (2017) konnten in ihrem systematischen Review weiters drei Bedingungen ausmachen, die für ein hohes Wohlbefinden bei Trainer*innen gegeben sein müssen: die Befriedigung von grundlegenden psychischen Bedürfnissen, das Fehlen des Aufschubs von grundlegenden psychischen Bedürfnissen und selbstbestimmte Motivation (Norris et al., 2017). In einer Studie mit australischen Trainer*innen wiederum wurden ein angemessenes Arbeitspensum und Entscheidungskontrolle am Arbeitsplatz als wichtigste Einflussfaktoren für hohes

Wohlbefinden betrachtet. Weiters scheinen weibliches Geschlecht und höheres Alter ebenfalls vor geringem Wohlbefinden zu schützen (Carson, Malakellis, Walsh, Main, & Kremer, 2019).

Insgesamt scheinen vor allem Stress und Erholung sowie das soziale und organisatorische Umfeld wichtige Einflussfaktoren für die Entwicklung von Burnout, Selbstbestimmung, ein angemessenes Arbeitspensum und die Befriedigung von psychischen Grundbedürfnissen wichtige Einflussfaktoren für hohes Wohlbefinden bei Sporttrainer*innen zu sein.

2.1.3. Stressfaktoren bei Sporttrainer*innen

Wie bereits zu Beginn erwähnt, kann der Trainer*innenberuf als ein stressiger Beruf betrachtet werden. Aber was macht ihn so stressig und welche Faktoren wirken sich besonders belastend auf die Trainer*innen aus?

Wie auch für den Bereich Burnout beschäftigt sich die psychologische Forschung bereits seit den 1980er Jahren mit den Zusammenhängen zwischen Stress und der Leistung von Athlet*innen. Hinsichtlich des Stresserlebens bei den Sporttrainer*innen gibt es jedoch noch wenig systematische und umfassende Literatur (Fletcher & Scott, 2010). Thelwell, Weston et al. (2008) konnten in ihrer Studie, in der sie Interviews mit Trainer*innen durchgeführt haben, 182 Stressfaktoren finden, die sich in 34 Themengebiete und sechs generelle Dimensionen einteilen ließen. Dabei wird zwischen leistungsbezogenen und organisationsbezogenen Faktoren unterschieden, wobei von fast gleich vielen leistungsbezogenen wie organisationsbezogenen Faktoren berichtet wird. Die leistungsbezogenen Stressfaktoren beziehen sich dabei sowohl auf die Leistungserbringung der Athlet*innen als auch auf die eigene Leistungserbringung der Trainer*innen. Bei den organisationsbezogenen Stressfaktoren stehen die Arbeitsumgebung, die durch die Sportorganisation geschaffen wird, die Führung in der Sportorganisation, die eigene Interaktion mit der Sportorganisation sowie Aspekte, die mit dem Team in Zusammenhang stehen, im Mittelpunkt. Die Menge an Stressfaktoren kann durch die Art der Erhebung erklärt werden, da in den Interviews nur danach gefragt wurde, welche Stressfaktoren auftreten, nicht jedoch wie häufig oder regelmäßig diese auftreten (Thelwell, Weston, et al., 2008). Santos und Costa (2018) unterscheiden in ihrem systematischen Review ebenfalls zwischen leistungsbezogenen und organisationsbezogenen Stressfaktoren. Dabei scheinen sich bei den organisationsbezogenen Stressfaktoren vor allem soziale Isolation, schlechte

Trainingseinrichtungen und Trainingsumgebung, dass Konfliktmanagement durchgeführt werden muss und die Einmischung von Verwandten der Athlet*innen in das Training und die Wettkämpfe besonders stark auf die Trainer*innen auszuwirken. Hinsichtlich der leistungsbezogenen Stressfaktoren scheinen sich vor allem Bedenken bzgl. der eigenen Leistung, Bedenken bzgl. der Leistung und bzgl. Verletzungen der Athlet*innen, der Druck durch das Vereinsmanagement und die Medien sowie Bedenken bzgl. der Wettkampfergebnisse auf die Trainer*innen auszuwirken (Santos & Costa, 2018). Auch im systematischen Review von Norris et al. (2017) werden die Leistungserbringung der Athlet*innen, zum Beispiel schlechte Leistungen, Verletzungen oder Professionalität, die eigene Leistungserbringung der Trainer*innen, zum Beispiel Selbstkritik, zwischenmenschliche Beziehungen oder zu hohe selbstgesetzte Standards, als auch Anforderungen und Erwartungen an die Trainer*innen, einerseits eigene, andererseits auch von Eltern, Medien und der Öffentlichkeit, als Stressfaktoren betrachtet. Auch die Sportorganisation und ihr Umfeld, zum Beispiel die Administration, Fragen der Finanzierung oder die Führung, Verpflichtungen gegenüber der Familie bzw. Partner*innen, Kontextfaktoren, wie zum Beispiel Erfahrung, Arbeitsplatz(un)sicherheit oder fehlende Ressourcen, interpersonelle sowie intrapersonelle Faktoren werden als Stressfaktoren für die Trainer*innen betrachtet. Diese Stressfaktoren können jedoch nicht nur negativ betrachtet werden, sondern können sich auch positiv auf die Trainer*innen auswirken, indem sie den Fokus und die Motivation der Trainer*innen erhöhen (Norris et al., 2017). Insgesamt scheinen vor allem die eigene Leistungserbringung, die Leistungserbringung der Athlet*innen, fehlende soziale Unterstützung und Druck aus dem Umfeld der Sportorganisation (Vorstand, Fans, Eltern, Medien) die stärksten Stressfaktoren für die Trainer*innen zu sein.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Trainer*innen auf allen Leistungsleveln Stressfaktoren ausgesetzt sind, je nach Leistungslevel scheinen sich diese jedoch zu unterscheiden. So scheinen Trainer*innen auf einem niedrigeren Leistungslevel weniger von Stressfaktoren durch Medien, Fans und wirtschaftlichen Erfolg des Sports betroffen zu sein. Die Umgebung, in der die Trainer*innen arbeiten, hat also einen großen Einfluss darauf, welche Stressfaktoren auftreten und wie sie sich auf die Trainer*innen auswirken können (Santos & Costa, 2018).

2.2. Emotionale Intelligenz (EI)

Im Folgenden wird das Konzept der EI und die Entwicklung der T-EI erläutert. Weiters werden Zusammenhänge von EI und dem subjektiven Wohlbefinden sowie akuten Stressreaktionen betrachtet und schließlich die Anwendung von EI in der sportpsychologischen Forschung näher beleuchtet.

2.2.1. Grundlagen der emotionalen Intelligenz

EI wurde von Salovey und Mayer (1990) definiert und beschreibt „a subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 189).

Dabei stellt EI also eine Art sozialer Intelligenz dar und basiert auf Gardners (1991) Arbeiten zu den multiplen Intelligenzen, die die traditionelle Definition von Intelligenz erweitern sollen (Stough, Clements, Wallis, & Downey, 2009). Für Gardner (1991) gibt es klare Indizien dafür, dass es „mehrere relativ autonome[] intellektuelle[] Kompetenzen beim Menschen“ gibt (Gardner, 1991, S. 21). Es ist jedoch nicht klar, wie viele es sind und wie genau diese aussehen, klar ist jedoch, dass es zumindest einige davon gibt, die sich durch die individuelle und kulturelle Entwicklung herausbilden. Intelligenzen bilden sich aus einem Set von Wissen ‚wie‘, also einer Anweisung, wie eine Tätigkeit ausgeübt werden soll. Es soll Fähigkeiten beinhalten, die es möglich machen, Probleme zu entdecken und diese zu lösen oder auch Methoden oder Vorrichtungen zur Problemlösung zu erfinden, falls dies nötig sein sollte. Gardner (1991) beschreibt unter anderem die personalen Intelligenzen, die einerseits aus internalen Aspekten und andererseits aus nach außen gerichteten Aspekten besteht. Die internalen Aspekte sollen einen Zugang zum eigenen Gefühlsleben geben und sollen dabei helfen, das eigene Verhalten verstehen und steuern zu können. Die nach außen gerichteten Aspekte sind dagegen auf andere Personen gerichtet und sollen dabei helfen, zwischen Individuen unterscheiden zu können und diese Unterscheidungen wahrnehmen zu können. Diese beiden Formen der personalen Intelligenzen sind eng miteinander verknüpft und lassen sich auch nicht trennen. In ihren Erscheinungsformen sind sie aber viel eigenständiger als andere Intelligenzen und auch stark von der umgebenden Kultur geprägt (Gardner, 1991). Mit den personalen Intelligenzen beschreibt Gardner bereits sehr gut, was später als EI definiert wurde.

EI beinhaltet also die Bewertung und den Ausdruck von Emotionen in sich selbst und bei anderen, die Regulation von Emotionen in sich selbst und bei anderen und die Fähigkeit, die Emotionen der Situation angepasst zu verwenden. Dabei geschehen die Bewertung und der Ausdruck der Emotionen sowohl verbal als auch nonverbal. Besonders wichtig für die Interaktion mit anderen ist das Wahrnehmen nonverbaler Emotionsausdrücke bei anderen als auch die Empathie. Durch die eigenen Erfahrungen damit, wie und was gewisse Stimmungen auslöst, können die Emotionen auch reguliert werden. Dabei wird versucht, eine positive Stimmung zu erhalten und negative zu vermeiden. Es werden Informationen gesucht, die dabei helfen, ein positives Selbstbild zu erhalten, und auch das Umfeld und die umgebenden Personen so gewählt, dass eine positive Stimmung erhalten bleibt. Durch die eigenen Erfahrungen und die Empathie kann die Emotionsregulation auch bei anderen erfolgen. Emotionen und Stimmung können weiters auch beeinflussen, wie eine Situation interpretiert wird und wie ein Ereignis in der Erinnerung gespeichert wird. Dadurch kann auch das kreative Denken unterstützt werden, die Aufmerksamkeit auf Probleme gelenkt werden, die im Moment dringender eine Lösung brauchen, und die Beharrlichkeit bei herausfordernden Aufgaben gefördert werden. Es ist also hilfreicher, emotional intelligent an Aufgaben heranzugehen, da dadurch situationsadäquate Problemlösungsstrategien gefunden und angewendet werden können. Da sowohl positive als auch negative Aspekte des eigenen Innenlebens erkannt, adäquat benannt und kommuniziert werden, Emotionen effektiv reguliert werden und sowohl positive als auch negative Emotionen akzeptiert und als für die Entwicklung wichtig angenommen werden, wirkt EI unterstützend dabei, die psychische Gesundheit zu erhalten. Weiters kann durch positive Interaktionen Stress reduziert werden und die Lebenszufriedenheit erhöht werden. Ohne EI fällt es schwer, Emotionen in sich selbst und anderen zu erkennen und zu kommunizieren, und eine adäquate Emotionsregulation kann nicht stattfinden, was eine Person von den eigenen Emotionen abhängig macht (Salovey & Mayer, 1990).

Mayer und Salovey (1997) haben nach ihrer ersten Definition eine überarbeitete Version veröffentlicht. Danach beinhaltet EI

the ability to perceive accurately, appraise and express emotions; the ability to access and/or generate feeling when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey, 1997, S. 10)

Wie schon in der ursprünglichen Definition sind die Wahrnehmung, Bewertung und der Ausdruck von Emotionen bei sich selbst und bei anderen als auch die aktive Emotionsregulation wichtige Bestandteile von EI. Im Zusammenhang mit dem Ausdruck von Emotionen ist es wichtig, zwischen ehrlichen bzw. wahren Emotionen und unehrlichen bzw. unrichtigen Emotionen unterscheiden zu können. Im Zuge der aktiven Emotionsregulation sind die aktive Überwachung von Emotionen bei sich selbst und bei anderen als auch die aktive Distanzierung, abhängig davon, wie nützlich und informativ diese sind, von Bedeutung. Durch Emotionen kann der Fokus auf wichtige Informationen gelenkt werden, was das Denken beeinflussen kann. Weiters können Emotionen willentlich hervorgerufen werden, wodurch das Verständnis und die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven gefördert werden kann. Auch unterschiedliche Arten von Problemlösungsstrategien können durch verschiedene Emotionen unterstützt werden. Weiters kann das emotionale Wissen verwendet werden, um Emotionen zu verstehen und richtig benennen zu können. Da Gefühle oft komplex sein können und sich über die Zeit hinweg verändern und weiterentwickeln können, können mit Hilfe des emotionalen Wissens diese verstanden werden. Weiters kann die Bedeutung der Emotionen in Beziehung gesetzt werden, was wiederum das Verständnis unterstützt (Mayer & Salovey, 1997).

Mitte der 1990er Jahre nahm das Forschungsinteresse an EI zu. In Folge dieses Interesses wurde EI immer wieder neu definiert und neue, abweichende Konzeptionen von EI veröffentlicht (vgl. u.a. Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Schutte et al., 1998). Da die verschiedenen Definitionen unterschiedliche Schwerpunkte setzten, wurden diese in zwei Modelle, die Fähigkeitsmodelle (Ability Model; A-EI) und die gemischten Modelle (Mixed Model; M-EI), eingeteilt, wobei das Modell von Mayer und Salovey (1997) als A-EI betrachtet wird. Hierbei wird EI als ein Konstrukt angesehen, das ähnlich anderen Intelligenzen aus einem Set mentaler Fähigkeiten besteht, die gelernt werden können und sich über die Zeit entwickeln. M-EI dagegen beinhaltet verschiedene Persönlichkeitseigenschaften und mentale Fähigkeiten (Meyer & Fletcher, 2007; Petrides & Furnham, 2000; Rivers, Handley-Miner, Mayer, & Caruso, 2020; Stough et al., 2009). Die einzelnen Konzeptualisierungen von EI unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Zusammensetzung von Faktoren bzw. Facetten, die aber eher ergänzend als widersprechend zu sein scheinen (Petrides & Furnham, 2001, 2003).

2.2.2. Emotionale Intelligenz als Trait-Eigenschaft (T-EI)

Im Gegensatz zur Einteilung in M-EI und A-EI sehen Petrides und Furnham (2000, 2001, 2003) die unterschiedlichen Messmethoden als wichtigeren theoretischen Einfluss für die Einteilung der EI-Modelle. Sie sprechen sich daher für eine Einteilung in A-EI und T-EI aus. Da bei der Erstellung der Erhebungsinstrumente nicht zwischen der Messung von typischen Leistungen und maximalen Leistungen unterschieden wurde, entstanden sowohl Selbstbeurteilungsfragebögen als auch Tests mit richtigen und falschen Antworten. Die unterschiedliche Operationalisierung des gleichen Konstrukts führte schließlich auch zu den aus der Forschung bekannten unterschiedlichen Ergebnissen. Während A-EI tatsächliche Fähigkeiten betrifft und mit Tests, die maximale Leistungen erheben, gemessen werden soll, umfasst T-EI „behavioural dispositions and self-perceived abilities and is measured through self-report“ (Petrides & Furnham, 2001, S. 426). Dabei werden verschiedene Persönlichkeitseigenschaften wie zum Beispiel Empathie, Optimismus, Durchsetzungsvermögen oder Impulsivität, aber auch selbstwahrgenommene Fähigkeiten berücksichtigt (Petrides & Furnham, 2000, 2001, 2003).

Traits werden als Veranlagung (disposition) betrachtet und unterscheiden sich daher von Fähigkeiten (abilities). Die Verwendung des Begriffes *Trait* ist nützlich, da er sowohl die Verbindung zu den Grunddimensionen von Persönlichkeit widerspiegelt und sich auch klar von den kognitiven Fähigkeiten unterscheidet (Petrides & Furnham, 2001). Durch diese Verbindung zu Persönlichkeitsaspekten soll T-EI auch zu Untersuchungen im Persönlichkeitskontext verwendet werden, wohingegen A-EI im Intelligenzkontext zum Einsatz kommen soll (Petrides & Furnham, 2000, 2001). Die Fähigkeit, emotionsgeladene Informationen zu verstehen, verarbeiten und benutzen zu können, hängt mit den individuellen Unterschieden in den Persönlichkeitsdimensionen, die sich mit positiven und negativen Aspekten des Gefühlslebens beschäftigen, zusammen. T-EI und A-EI werden also nicht als ausschließende Konstrukte betrachtet, sondern können auch nebeneinander existieren und sollten auch als zusammenhängend betrachtet werden (Petrides & Furnham, 2001). Es stellt sich die Frage, welches Modell auch wirklich als *Intelligenz* betrachtet werden soll bzw. darf. A-EI scheint die Kriterien für eine Intelligenz zu erfüllen. Als Alternative für T-EI wird deshalb der Begriff *emotionale Selbstwirksamkeit* vorgeschlagen (Petrides & Furnham, 2000, 2001). Im Vergleich mit anderen Persönlichkeitsmodellen, im Speziellen mit den Big-Five-Modell, scheint T-EI ein unterscheidbares, zusammengesetztes Persönlichkeitskonstrukt

niedrigerer Ordnung zu sein (Petrides & Furnham, 2001, 2003; Petrides et al., 2016). Im Allgemeinen wird eine hohe Ausprägung von T-EI als adaptiv, eine geringe Ausprägung als maladaptiv betrachtet, aber auch eine hohe Ausprägung kann zu maladaptivem Verhalten führen (Petrides et al., 2016).

Neuere Untersuchungen zu T-EI scheinen auch auf eine biologische Grundlage hinzuweisen. So sollen die Gene, die auch für die Entwicklung der Varietät in den Big-Five verantwortlich sind, für die Unterschiede in T-EI verantwortlich sein. Weiters soll T-EI sowohl strukturelle als auch funktionelle neurobiologische Zusammenhänge aufweisen. Somit scheint T-EI nicht nur ein methodisches Artefakt oder theoretisch schwer zu fassen sein, da sie eine Reihe an sehr präzisen Operationalisierungskriterien erfüllt und mit diesen auch zusammenhängt (Petrides et al., 2016).

T-EI scheint sich in der Kindheit zu entwickeln und wird am ehesten vom Temperament und weniger von traumatischen Erlebnissen oder dem familiären Umfeld beeinflusst. Bereits im Alter von zehn bis elf Jahren scheint T-EI stabil zu sein und verändert sich über die Adoleszenz hinweg nur noch wenig. Es gibt aber auch Hinweise, dass sie sich bis ins mittlere Erwachsenenalter entwickelt (Petrides et al., 2016; Rivers et al., 2020). Weiters scheint T-EI aber auch im Erwachsenenalter trainiert und verbessert werden zu können. Hier stehen vor allem die Verbesserung des psychischen Wohlbefindens, der physischen Gesundheit und der Beziehungsqualität durch T-EI-Training im Vordergrund. Es bedarf jedoch noch weiterer Forschung auf diesem Gebiet, um klare Ergebnisse zu erhalten (Laborde, Dosseville, & Allen, 2016; Petrides et al., 2016; Rivers et al., 2020).

2.2.3. Emotionale Intelligenz und psychische Gesundheit

In Bezug auf die psychische Gesundheit scheint EI besonders mit subjektivem Wohlbefinden (Lazarus & Folkman, 2011), das als ein globaler Indikator für die Anpassung an die Umwelt mit kognitiven und affektiven Komponenten betrachtet wird, zusammenzuhängen (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016). Aber auch auf Stressbewertung, Coping, Resilienz, Verwendung von unterschiedlichen Ressourcen, Beziehungen und soziale Unterstützung scheint EI einen Einfluss zu haben (Martins, Ramalho, & Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007). In ihrer Metaanalyse konnten Sánchez-Álvarez et al. (2016) zeigen, dass vor allem Erhebungen mit Selbstbeurteilungsfragebögen sowohl bei A-EI und M-EI die größten Zusammenhänge zum subjektiven Wohlbefinden aufzeigen. Werden leistungsbezogene Erhebungsinstrumente benutzt, zeigen diese hingegen

nur kleine oder gar keine Zusammenhänge. Insgesamt scheint die kognitive Komponente des subjektiven Wohlbefindens die größten Zusammenhänge mit EI zu haben. Diese könnten in den reflexiven Prozessen der metakognitiven Instrumente oder der Erwünschtheit von zeitlich stabilen emotionalen Fertigkeiten begründet sein (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Neben dem subjektiven Wohlbefinden scheint T-EI auch Psychopathologie vorhersagen zu können und sich positiv auf gesundheitsförderndes sowie negativ auf risikoreiches Verhalten auszuwirken (Petrides et al., 2016).

2.2.4. Emotionale Intelligenz im Sportbereich

Wie auch in anderen Bereichen hat sich EI im Sportbereich als ein vielversprechendes Konstrukt dargestellt. Der Fokus lag lange Zeit darauf, wie sich Emotionen, wie zum Beispiel Zorn oder Frustration, physisch äußern und wo der ideale Bereich zwischen negativen und positiven Emotionen liegt und wie sich diese Aspekte auf die Leistungserbringung auswirken. Erfolgreichere Athlet*innen, aber auch andere Beteiligte im Sportbereich scheinen nicht nur technisches Können an den Tag zu legen, sondern zeigen auch Fähigkeiten, die zur EI gezählt werden können, so zum Beispiel das Lesen von emotionalen Reaktionen bei sich selbst, den Teamkolleg*innen oder Gegner*innen in einem Wettkampf, die Deutung dieser Emotionen und eine adäquate Reaktion darauf. Weiters scheint EI auch bei der Vorbereitung auf eine Karriere nach der Sportkarriere hilfreich zu sein (Stough et al., 2009). In ihrem systematischen Review können Laborde et al. (2016) zeigen, dass EI sowohl im Leistungssportbereich als auch für Freizeit- und Gesundheitssport einen unterstützenden Einfluss auf die langfristige Leistungserbringung bzw. den Erfolg, aber auch das Wohlbefinden haben kann. Athlet*innen mit höherer EI scheinen erfolgreicher hinsichtlich der langfristig erbrachten Leistung zu sein (Laborde et al., 2016). Dies könnte daran liegen, dass Athlet*innen mit höherer EI häufiger effektivere Copingstrategien anwenden und Wettkämpfe auch als Herausforderung betrachten (Laborde, Dosseville, Guillén, & Chávez, 2014). Weiters scheinen Athlet*innen mit höherer EI mehr positive und weniger negative Emotionen als auch weniger Ängste vor und während eines Wettkampfs zu haben, weshalb EI eine wichtige Rolle für die Emotionen am Wettkampftag spielt. Athlet*innen in Teamsportarten scheinen sich nicht von jenen in Individualsportarten hinsichtlich der EI nicht zu unterscheiden (Laborde et al., 2016).

Hinsichtlich T-EI im Speziellen konnten widersprüchliche Ergebnisse im Zusammenhang mit Bewegungsparametern und kurzfristiger Leistung gefunden werden. Athlet*innen mit höherer T-EI scheinen jedoch häufiger adaptive Verhaltensweisen, wie zum

Beispiel größere Erfolgsmotivation, aufgabenorientierte Copingstrategien oder psychische Fertigkeiten, sowohl während als auch außerhalb von Wettkämpfen zu verwenden. Auch auf die neurophysiologische Stressreaktion scheint T-EI bei Athlet*innen einen Einfluss zu zeigen (Laborde et al., 2016). Athlet*innen mit höherer T-EI wiesen geringere Cortisolwerte (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert, & Achtzehn, 2014) als auch eine höhere Herzratenvariabilität (Laborde, Brüll, Weber, & Anders, 2011) auf. Höhere T-EI bei Athlet*innen scheint auch auf ein gesünderes Körperbild hinzudeuten, jedoch wurden im Zusammenhang mit Essstörungen bei Athlet*innen widersprüchliche Ergebnisse gefunden. Hinsichtlich Geschlechtsunterschiede scheinen männliche Athleten eine höhere T-EI aufzuweisen als weibliche Athletinnen (Laborde et al., 2016). Das Erfahrungsniveau von Athlet*innen scheint keinen Einfluss auf die T-EI zu haben (Laborde, Dosseville et al., 2014).

Körperliche Aktivität ist auch im Gesundheitssportbereich von Bedeutung. So kann körperliche Aktivität kognitive Fähigkeiten verbessern als auch Symptome von chronischen Krankheiten, sowohl physische als auch psychische, minimieren. Da bereits gezeigt werden konnte, dass verschiedene Persönlichkeitseigenschaften mit körperlicher Aktivität zusammenhängen und dass EI mit physischer und psychischer Gesundheit zusammenhängt, kann auch davon ausgegangen werden, dass EI positiv mit körperlicher Aktivität zusammenhängt. Es ist jedoch nicht klar, ob die erhöhte EI zu einer höheren körperlichen Aktivität führt oder ob sich umgekehrt die erhöhte körperliche Aktivität positiv auf EI auswirkt (Laborde et al., 2016).

*1.2.2.4. Emotionale Intelligenz bei Sporttrainer*innen*

Aber nicht nur für Athlet*innen oder im Gesundheitssportbereich, sondern auch für Sporttrainer*innen scheint EI ein wichtiger Aspekt zu sein. Da sie neben technischem und taktischem Wissen auch gute Beziehungen zu den Athlet*innen, aber auch anderen Mitgliedern des Trainer*innen- und Führungsteams aufbauen müssen, kann EI dabei helfen, diese Beziehungen erfolgreich zu gestalten. So kann die Wahrnehmung der Emotionen bei anderen dabei helfen, Verhalten vorherzusagen und negative Emotionen frühzeitig zu erkennen, was es wiederum ermöglicht, Interventionen zu setzen und gravierendere Folgen zu vermeiden. Aber auch auf die eigene Gefühlslage kann durch EI adäquat reagiert werden, was verhindert, dass die*der Trainer*in das Coachingverhalten entsprechend den negativen Emotionen hin verändert und somit die*den Athlet*in aus dem Konzept bringt, was zu einer Leistungsverschlechterung führen kann. Das geänderte Coachingverhalten kann bei der*dem

Athlet*in zu Verwirrung führen, was wiederum zur Angst, etwas falsch zu machen, und Selbstzweifel führen kann und somit einen negativen Einfluss auf die Leistungserbringung haben kann. Weiters kann EI auch dabei helfen, zwischen ernst gemeinten und vorgespielten Reaktionen zu unterscheiden, und so zum Beispiel Missverständnisse gleich aus dem Weg zu räumen, wenn eine Erklärung der*des Trainer*in nicht von der*dem Athlet*in verstanden wurde, diese*r sich aber nicht einzugestehen traut, dass sie*er etwas nicht verstanden hat, aus Angst, blöd vor den Kolleg*innen und Trainer*innen dazustehen. Auch in den Entscheidungsprozess sollen emotionale Informationen einbezogen werden, wenn dies angebracht ist, und eine Entscheidung nochmals überdacht werden, wenn sie sich nicht richtig anfühlt. Ein*e Trainer*in mit hoher EI kann auch das emotionale Klima bei den Athlet*innen und im Trainer*innenteam verstehen und dementsprechend reagieren. Damit kann ein Klima geschaffen werden, das förderlich für die Leistungserbringung ist. Durch die Steuerung von Emotionen können weiters konsistent Höchstleistungen ermöglicht werden und das optimale Leistungslevel über einen längeren Zeitraum hinweg gehalten werden. Dazu müssen die eigenen emotionalen Erfahrungen reflektiert werden können. Auch das Engagement der Athlet*innen, was für die persönliche Entwicklung nützlich sein kann, als auch die Beziehungen innerhalb des Teams oder zu jüngeren Athlet*innen können durch die Steuerung der Emotionen verbessert werden. Die*der Trainer*in kann aber auch als ein Vorbild für die Athlet*innen betrachtet werden, wenn diese*r ihre*seine Emotionen in schwierigen oder stressigen Situationen unter Kontrolle halten kann (Chan & Mallett, 2011)

2.3. Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Im Folgenden wird das Konzept der Coachingwirksamkeit (CW) näher betrachtet, das einerseits auf Banduras (1977, 1986) Konzept der SWE und andererseits auf dem multimedialen Modell der Lehrer*innenselbstwirksamkeit von Denham und Michael (1981) basiert (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999). Zu Beginn wird daher näher auf die SWE eingegangen und im Anschluss die CW näher erläutert.

2.3.1. Grundlagen der Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura (1986) beschreibt die SWE als die Überzeugung, neue oder herausfordernde Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Obwohl Personen genau wissen, was sie tun müssen, um eine Aufgabe zu erfüllen, kann es trotzdem vorkommen, dass sie oft nicht die optimale Handlung ausführen, weil selbstreferenzielle Gedanken die Beziehung zwischen dem

Handlungswissen und der Handlungsausführung mediiieren (Bandura, 1986). SWE ist demnach nicht nur einfach das Wissen, was zu tun ist, um mit der eigenen Umwelt optimal zu interagieren, oder fixe Verhaltensweisen, die im Verhaltensrepertoire vorhanden sind oder nicht. Es ist nicht nur notwendig, bestimmte Fähigkeiten oder Sub-Fähigkeiten zu besitzen, oder die Anzahl oder Bewertung der vorhandenen Fähigkeiten ausschlaggebend, sondern der Glaube daran, diese auch in verschiedenen Situationen benutzen zu können (Bandura, 1986, 1997). Weiters müssen die Fähigkeiten effektiv organisiert und arrangiert werden, um sie auch nutzen zu können und um sich so an verändernde Situationen anpassen zu können (Bandura, 1997). Dies kann dazu führen, dass Personen mit den gleichen (Sub-) Fähigkeiten oder auch die gleiche Person zu unterschiedlichen Gelegenheiten unterschiedlich gute Leistungen erbringen (Bandura, 1986, 1997). In der Theorie zur SWE werden auch die unterschiedlichen Ausprägungen menschlicher Fähigkeiten berücksichtigt (Bandura, 1997). Diese Ausprägungen unterscheiden sich in Ausmaß, Allgemeingültigkeit und Stärke (Bandura, 1977). Nicht nur die Kontrolle von Handlungen, sondern auch die Selbstregulation von gedanklichen Prozessen, Motivation, Affektivität und physischer Stress werden berücksichtigt (Bandura, 1997). Sie beeinflusst also nicht nur das Verhalten, sondern auch die Gedankengänge und die emotionale Reaktion auf Erfahrungen (Bandura, 1986). Dabei ist SWE keine globale Tendenz, die kontextunabhängig ist, sondern ein Phänomen mit multiplen Facetten und spezifisch für unterschiedliche Domänen (Bandura, 1997).

Die SWE kann auch Leistung unabhängig von den benötigten Fähigkeiten, die zur Leistungserbringung benötigt werden, vorhersagen. Um kompetent zu handeln, bedarf es sowohl der erforderlichen Fähigkeiten als auch der SWE, um die Fähigkeiten effektiv anwenden zu können (Bandura, 1986). Die SWE beeinflusst dabei zwar die Motivation, kann aber fehlende Fähigkeit nicht ersetzen (Bandura, 1977, 1986, 1997). Jedoch unterstützt sie den Erwerb und die Weiterentwicklung von (Sub-) Fähigkeiten (Bandura, 1986, 1997). Wenn Personen eine hohe SWE in einer Domäne besitzen, sehen sie schwierige Situationen als Herausforderung und nicht als bedrohliche Situation an, die vermieden werden soll (Bandura, 1997). Sie stellen sich den Herausforderungen und nutzen dafür ihre Interessen und ihre Beteiligung an den Aktivitäten. Wenn dabei ihre Leistungen nicht dem gesetzten Ziel entsprechen, verstärken sie ihre Bemühungen, verwenden externale Attribution bei Fehlschlägen, stellen sich den potentiell gefährlichen Aufgaben angstfrei gegenüber und haben geringe Stressreaktionen in schwierigen Situationen (Bandura, 1977, 1986). Im

Gegensatz dazu werden Personen mit geringer SWE vor solchen Situationen zurückscheuen und diese meiden (Bandura, 1997).

Die SWE unterscheidet sich auch von der Erwartung hinsichtlich des Ergebnisses der Reaktion auf ein Ereignis. SWE ist die Bewertung der eigenen Fähigkeiten, eine Leistung erbringen zu können. Die Ergebniserwartung hingegen bewertet mögliche Folgen einer Handlung. Dabei ist die Ergebniserwartung abhängig von der SWE, denn die gesetzte Handlung, die zum Ergebnis führt, ist abhängig davon, wie eine Person ihre Fähigkeit einschätzt, die Leistung zu erbringen (Bandura, 1977, 1986). Ergebniserwartungen können sich in drei verschiedenen Arten zeigen: körperliche Effekte, soziale Effekte und Selbstbewertungseffekte. Dabei sind körperliche Effekte positive oder negative Erfahrungen, soziale Effekte Zustimmung oder Ablehnung bzw. monetäre Vergütung oder Beraubung und Selbstbewertungseffekte Selbstbestrafung oder Selbstzufriedenheit (Bandura, 1997).

Bandura (1977, 1986, 1997) beschreibt vier grundlegende Informationsquellen, die als Basis für die SWE dienen: eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung und emotionale Erregung. Diese Informationen allein reichen jedoch nicht aus, erst die kognitive Bewertung dieser führt zu einer Veränderung der SWE (Bandura, 1977, 1986, 1997). Die verschiedenen Informationen zu den eigenen Fähigkeiten werden verarbeitet, gewichtet und integriert, um so die gewählte Handlung und das Ausmaß der Anstrengung zu regulieren (Bandura, 1977). Die eigene Leistungserbringung ist dabei die einflussreichste Informationsquelle. Durch die erfolgreiche Absolvierung schwieriger Situationen wird einer Person besonders authentisch bewusst, was sie*er leisten kann, wodurch eine robuste SWE aufgebaut werden kann. Auch negative Erfahrungen können sich auf die SWE auswirken und diese schwächen (Bandura, 1977, 1997). Um eine solide SWE aufzubauen, müssen herausfordernde Situationen durch Anstrengung und Beharrlichkeit gemeistert werden. Zu einfach erzielte Erfolge können dazu führen, dass der Glaube entsteht, dass dies immer der Fall ist, und können durch Fehlschläge entmutigend wirken (Bandura, 1997). Neben eigenen Erfolgserlebnissen können auch stellvertretende Erfahrungen zur Veränderung der SWE beitragen. Dabei dienen andere als Modell, mit denen man sich selbst vergleichen kann. Diese Modelle sind meistens Personen in ähnlichen Situationen, wie zum Beispiel Klassen- oder Arbeitskolleg*innen, Wettkampfgegner*innen oder Personen in einer anderen Umgebung mit einem gleichen Vorhaben (Bandura, 1977, 1997). Diese Art der Informationsquelle führt zu einer schwächeren und für Veränderungen anfälligeren SWE

(Bandura, 1977). Die dritte Informationsquelle ist verbale Ermutigung. Hierbei dient der Glaube wichtiger Personen im Umfeld als Grundlage für die Veränderung der SWE (Bandura, 1977, 1997). Der Zuspruch der anderen führt dazu, dass eine Person selbst daran glaubt, schwierige Situationen meistern zu können (Bandura, 1977). Diese Art von Informationsquelle ist jedoch in ihrer Fähigkeit, langfristig die SWE zu verbessern, limitiert (Bandura, 1977, 1997). Sie kann jedoch genug Unterstützung geben, um eine Veränderung ins Rollen zu bringen, vor allem wenn sich die positive Beurteilung in einem realistischen Rahmen bewegt. Wie stark die SWE durch verbale Ermutigung gestärkt werden kann, ist auch vom Status der Person abhängig, von der die Ermutigung ausgeht. Ermutigung von Personen mit viel Ansehen, Glaubwürdigkeit oder Expertise könnte demnach auch zu einer stärkeren positiven Veränderung der SWE führen (Bandura, 1997). Die vierte Informationsquelle ist die emotionale Erregung. Vor allem in stressigen oder schwierigen Situationen werden körperliche Symptome als Anzeichen für Schwäche oder eine Funktionsstörung betrachtet. Erhöhte Erregung und Anspannung können sich negativ auf die Leistungserbringung auswirken, weshalb Personen davon ausgehen, dass sie bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie diese Symptome nicht spüren. Dies kann in weiterer Folge zu einem Teufelskreis führen, da die erhöhte Erregung zu einer Stressreaktion auf die erhöhte Erregung führt, was wieder mit einer Erhöhung der Erregung und Anspannung einhergeht. Personen können sich so selbst in einen zu hohen Erregungs- und Anspannungszustand bringen, den sie fürchten, der in weiterer Folge eine effektive Leistungserbringung verhindert (Bandura, 1977, 1997). Aber nicht nur emotionale Erregung an sich dient als Informationsquelle. Auch körperliche Indikatoren wie etwa Müdigkeit, Atemlosigkeit oder Schmerzen können sich auf die SWE auswirken, vor allem in Bereichen, in denen körperliche Stärke und Ausdauer wichtig sind. Neben diesen Aspekten kann sich auch die Stimmung auf die Bewertung der SWE auswirken. Die Reduktion von Stress und negativen Emotionen und Stimmung als auch die Verbesserung des körperlichen Zustands und dessen Interpretation können die SWE verbessern. Diese Art der Informationsquelle ist vor allem für körperliche Leistungserbringung, Gesundheitsverhalten und dem Umgang mit Stressfaktoren relevant (Bandura, 1997).

2.3.2. Coachingwirksamkeit (CW)

Das multidimensionale Konzept der CW wurde von Feltz et al. (1999) entwickelt und wird definiert als „the extend to which coaches believe they have the capacity to affect the learning and performance of their athletes“ (Feltz et al., 1999, S. 765). Die Leistungserbringung

der Athlet*innen berücksichtigt hierbei auch psychische Fähigkeiten, Einstellungen und Teamfähigkeit der Athlet*innen als auch das Lernen der Athlet*innen, wobei jedoch die Auswirkungen auf die Leistungserbringung bei Wettkämpfen im Zentrum des Interesses stehen. Der Aspekt des Lernens bezieht sich ab dem mittleren Jugendalter in erster Linie nicht mehr auf den Erwerb neuer Fähigkeiten, sondern auf die Verbesserung der vorhandenen Fähigkeiten.

Feltz et al. (1999) unterteilen die CW in vier Dimensionen: Spielstrategiewirksamkeit, motivationale Wirksamkeit, Technikwirksamkeit und Persönlichkeitsbildungswirksamkeit. Spielstrategiewirksamkeit beschreibt dabei das Vertrauen der Trainer*innen in ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Athlet*innen während Wettkämpfen zu coachen und zu einer erfolgreichen Leistungserbringung zu führen. Motivationale Wirksamkeit beschreibt das Vertrauen der Trainer*innen in ihre eigenen Fähigkeiten, psychische Fähigkeiten und die Verfassung ihrer Athlet*innen zu beeinflussen. Technikwirksamkeit beschreibt das Vertrauen der Trainer*innen in ihre eigenen diagnostischen und anleitenden Fähigkeiten. Persönlichkeitsbildungswirksamkeit beschreibt das Vertrauen der Trainer*innen in ihre eigenen Fähigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Athlet*innen zu beeinflussen und ihnen eine positive Einstellung dem Sport gegenüber zu vermitteln.

Anschließend an die erste Studie von Feltz et al. (1999) haben sich Chase, Feltz, Hayashi und Hepler (2005) noch eingehender mit den Quellen der CW beschäftigt und strukturierte Telefoninterviews mit zwölf Trainer*innen aus der ursprünglichen Studie geführt. Dabei konnten sechs Themenbereiche herausgearbeitet werden. So dienen die Weiterentwicklung der Athlet*innen, die Weiterentwicklung der Trainer*innen, Wissen über die Sportart und Vorbereitung, organisatorische und personelle Fähigkeiten als auch die Erarbeitung und Implementierung einer eigenen Coachingphilosophie, positive Rückmeldung der Athlet*innen sowie frühere Erfahrungen als Trainer*in oder Athlet*in als Quelle für CW. Dabei beziehen sich vier der sechs Themen direkt auf die Trainer*innen, zwei auf die Athlet*innen. Vergleicht man diese Quellen mit den vorgeschlagenen Informationsquellen für SWE von Bandura (1977, 1986, 1997), so können fünf der sechs Themen mit eigenen Erfolgserlebnissen in Verbindung gebracht werden. Frühere Erfahrungen beschreiben die eigenen Erfolgserlebnisse im engeren Sinn. Als Erfolgserlebnisse können aber auch die wahrgenommene Weiterentwicklung der Athlet*innen, die eigene Weiterentwicklung und die Erarbeitung und Implementierung einer Coachingphilosophie betrachtet werden. Weiters kann von eigenen Erfolgserlebnissen Wissen

über die Sportart abgeleitet werden (Chase et al., 2005). Boardley (2018) hat in weiterer Folge in seinem Review die wichtigsten Faktoren herausgearbeitet, die als Quellen von CW betrachtet, als auch jenen, die von CW beeinflusst werden können. Zu den wichtigsten Quellen werden die Erfahrung der Trainer*innen, die zurückliegenden Erfolge in Wettkämpfen, die wahrgenommene Fähigkeit der Athlet*innen bzw. des Teams, die wahrgenommene Unterstützung durch die Gemeinschaft, die wahrgenommene Unterstützung durch die Eltern der Athlet*innen, die Vorbereitung auf und Ausbildung für die Arbeit als Sporttrainer*in, das Geschlecht, die Verwendung von Imagination und die EI gezählt. Vor allem die Erfahrung der Trainer*innen als auch die Vorbereitung und Ausbildung scheinen dabei die wichtigsten Prädiktoren zu sein. Zu den wichtigsten abhängigen Faktoren werden das Coachingverhalten, der Anteil an gewonnenen Wettkämpfen und die Zufriedenheit der Athlet*innen mit den Trainer*innen gezählt (Boardley, 2018). Trainer*innen mit hoher CW haben demnach einen höheren Anteil an gewonnenen Wettkämpfen, die Athlet*innen sind zufriedener, und die Trainer*innen verwenden mehr Lob und Ermutigung und weniger anweisendes und organisierendes Verhalten (Feltz et al., 1999).

2.4. Zusammenhänge zwischen emotionale Intelligenz, Coachingwirksamkeit und Burnout

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten aufzeigen können. Da wie bereits erwähnt ProQOL im Sportbereich noch nicht untersucht wurde, werden stattdessen Zusammenhänge mit Burnout betrachtet. Zu Beginn werden Zusammenhänge zwischen EI und Burnout näher betrachtet. Da es dazu im Sportbereich ebenfalls noch keine Untersuchungen gibt, werden hier Forschungsergebnisse von Lehrer*innen herangezogen und kurz vorgestellt, da viele Aufgaben von Sporttrainer*innen denen von Lehrer*innen als sehr ähnlich betrachtet werden und die beiden Berufsgruppen oft miteinander verglichen werden (vgl. Feltz et al., 1999) und es in diesem Bereich bereits viele Forschungsergebnisse gibt. Anschließend werden die Zusammenhänge zwischen CW und Burnout bei Sporttrainer*innen, danach Zusammenhänge zwischen EI und CW sowie mediierende Effekte von CW auf die Zusammenhänge zwischen EI und Aspekten des Coachingverhaltens betrachtet.

2.4.1. Emotionale Intelligenz und Burnout

Wie bereits erwähnt, gibt es noch keine Studien, die sich mit dem direkten Zusammenhang zwischen EI und Burnout im Sportbereich beschäftigen, jedoch gehen Chan und Mallett (2011) davon aus, dass EI einen schützenden Effekt vor Burnout hat. Mérida-López und Extremera (2017) beschäftigten sich in ihrem systematischen Review mit den Zusammenhängen zwischen EI und Burnout bei Lehrer*innen. Sie konnten zeigen, dass sich über alle Studien hinweg negative Zusammenhänge zwischen EI und Burnout sowohl in den Gesamtskalen als auch in den Subskalen von Burnout zeigen. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrer*innen mit höherer EI die soziale Unterstützung von Kolleg*innen und Direktor*innen besser wahrnehmen und dies zu einer Verringerung des Burnouttrisikos führen kann. Weiters scheint, dass durch hohe EI das Gefühl, Kontrolle über schwierige Situationen im Klassenzimmer zu haben, erhöht wird, mehr konstruktive Denkstrukturen angewendet werden können, um mit Stress umzugehen, und leichter falsche Bewertungs- und Deutungsmuster entdeckt und korrigiert werden können. Die Autor*innen gehen davon aus, dass EI als ein Schutzfaktor für Burnout betrachtet werden kann (Mérida-López & Extremera, 2017).

2.4.2. Coachingwirksamkeit und Burnout

Short, Short und Haugen (2015) untersuchten die Zusammenhänge von Coachingwirksamkeit und Burnout bei High-School-Trainer*innen über den Verlauf einer Saison. Dabei zeigte sich, dass Burnout über die Saison hinweg anstieg, Coachingwirksamkeit hingegen abnahm, mit Ausnahme von Spielstrategiewirksamkeit, die minimal anstieg. Weiters zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen CW und Burnout sowohl zu Beginn als auch am Ende der Saison. Trainer*innen mit niedriger CW berichteten demnach von mehr emotionaler Erschöpfung, mehr Abwertung, einer geringeren persönlichen Leistung und mehr Burnout insgesamt als Trainer*innen mit hoher CW. Die Veränderung über die Saison hinweg war bei Trainer*innen mit niedriger CW stärker. Diese Ergebnisse könnten vor allem bei Trainer*innen mit niedriger CW darauf hindeuten, dass sie, wenn sich über längere Zeit hinweg die Burnoutsymptome vermehren, ihren Job aufgrund von Erschöpfung aufgeben. Aufgrund der Ergebnisse gehen Short et al. (2015) davon aus, dass CW als Schutzfaktor vor Burnout betrachtet werden kann (Short et al., 2015).

Auch Sas-Nowosielski, Szóstak und Herman (2018) bezogen in ihrer Untersuchung zu Burnout bei polnischen Trainer*innen CW als Faktor mit ein. Sie konnten zeigen, dass drei der

vier Dimensionen von CW einen Einfluss auf Burnout haben. So konnte motivationale Wirksamkeit emotionale Erschöpfung, Persönlichkeitsbildungswirksamkeit Depersonalisierung und motivationale Wirksamkeit als auch Spielstrategiewirksamkeit reduzierte persönliche Leistung vorhersagen. Dabei wirken sich die Dimensionen von CW positiv auf die Dimensionen von Burnout aus, das heißt, CW kann auch hier als Schutzfaktor vor Burnout betrachtet werden (Sas-Nowosielski et al., 2018).

2.4.3. Emotionale Intelligenz und Coachingwirksamkeit

Wie bereits oben beschrieben, steht CW mit diversen Quellen als auch abhängigen Faktoren in Verbindung. Thelwell, Lane, Weston und Greenlees (2008) gingen in ihrer Studie mit 99 Trainer*innen davon aus, dass neben den bereits genannten Quellen für CW auch EI als Quelle dient. Auch Hwang, Feltz und Lee (2013) als auch Teques, Duarte und Viana (2019) sowie Boardley (2018) argumentieren, dass, obwohl Feltz et al. (1999) emotionale Zustände nicht als Quelle für CW beschreiben, die Fähigkeit, emotionale Zustände zu bewerten, zu regulieren und zu nutzen, von Bandura (1986, 1997) als wichtige Quelle für SWE betrachtet wird. Da CW wie bereits beschrieben auf SWE basiert, ist davon auszugehen, dass EI als Quelle für CW dienen kann (Boardley, 2018; Hwang et al., 2013; Teques et al., 2019). Thelwell, Lane et al. (2008) konnten einen Zusammenhang zwischen EI und CW sowie zwischen den jeweiligen Subskalen mit Ausnahme von Spielstrategie und Nutzen von Emotionen finden. Vor allem die Zusammenhänge zwischen der Bewertung und Regulation der eigenen Emotionen und den Subskalen wird als Hinweis dafür gesehen, dass das Fehlen dieser Fähigkeiten zu einer negativen Beeinflussung des Lernens und der Leistungserbringung der Athlet*innen führen kann, was sich in weiterer Folge negativ auf das Wohlbefinden der Athlet*innen auswirken kann. Weiters konnten diese Trainer*innen ihren Athlet*innen nicht dabei helfen, die eigenen Emotionen für die Leistungserbringung nutzen zu können. Aber auch die Fähigkeit, die Emotionen anderer zu bewerten, scheint ein wichtiger Punkt zu sein. Das Fehlen dieser Fähigkeit könnte dazu führen, dass die Trainer*innen ihre Athlet*innen nicht richtig motivieren können, da sie dazu die aktuellen psychischen Zustände und Fähigkeiten als auch die Bereiche, in denen sich die Athlet*innen verbessern wollen, kennen müssen. Für die Spielstrategie könnte es weiters wichtig sein zu wissen, wie die Athlet*innen auf die unterschiedlichen Wettkampfsituationen reagieren. Neben diesen Aspekten scheinen auch die Fähigkeiten, ein gutes Umfeld zu schaffen als auch eine positive Einstellung zu haben, wichtige Punkte für die positive Unterstützung der Athlet*innen im Training und im

Wettkampf als auch für die persönliche Entwicklung und Reifung der Athlet*innen zu sein. Thelwell, Lane et al. (2008) gehen auch davon aus, dass CW dabei helfen könnte, EI zu entwickeln, was sich wiederum positiv auf die CW auswirkt. Weiters gehen sie auch davon aus, dass CW als Mediator zwischen Quellen und abhängigen Faktoren betrachtet werden kann (Thelwell, Lane et al., 2008).

Diesem Ansatz sind Hwang et al. (2013) als auch Teques et al. (2019) nachgegangen und sehen CW als Mediator zwischen EI und zum einen Führungsstil als auch dem Coachingverhalten. Wie auch bei Thelwell, Lane et al. (2008) zeigten sich Zusammenhänge zwischen EI und CW, bzw. konnte EI als Prädiktor für CW identifiziert werden, weshalb die Autor*innen ebenfalls davon ausgehen, dass EI als Quelle von CW betrachtet werden kann (Hwang et al., 2013; Teques et al., 2019). Weiters kann CW als Mediator für die Zusammenhänge zwischen EI und Führungsstil fungieren (Hwang et al., 2013). Teques et al. (2019) hingegen konnten motivationale Wirksamkeit und Persönlichkeitsbildungswirksamkeit als Mediatoren für die Zusammenhänge zwischen Emotionsregulation und reaktivem Verhalten identifizieren. Hohe Emotionsregulation scheint demnach zu einem höheren Glauben in die eigenen Fähigkeiten, die Athlet*innen motivieren zu können und eine positive Einstellung in den Athlet*innen hervorzurufen und zu verbessern, was sich in weiterer Folge durch mehr positives und weniger negatives Verhalten der Trainer*innen während eines Wettkampfes zeigt (Teques et al., 2019).

3. Zielsetzung der Studie

Wie sich im theoretischen Hintergrund gezeigt hat, sind Zusammenhänge zwischen EI, CW und ProQOL im Sportsetting und im Speziellen bei Sporttrainer*innen kaum untersucht. Da der Sporttrainer*innenberuf sehr stressig sein kann, und die Auswirkungen auf die ProQOL nicht nur die Sporttrainer*innen selbst belasten können, sondern auch einen Einfluss auf die Athlet*innen und ihre Leistungserbringung haben können (Meyer & Fletcher, 2007; Short et al., 2015), sehe ich die Forschung auf diesem Gebiet als sinnvoll an. Diese Arbeit soll erste Einblicke in die ProQOL, die EI und die CW sowie in die Zusammenhänge zwischen ProQOL, CW und Aspekten von EI bei professionellen Sporttrainer*innen in Österreich geben und zu weiterer Forschung auf diesem noch sehr unbeforschten Gebiet anregen, um so dabei helfen zu können, die Arbeitszufriedenheit und die arbeitsbezogene Gesundheit von professionellen Sporttrainer*innen und auch ihren Athlet*innen zu erhalten und zu verbessern. Weiters sollen

zur Faktorenstruktur und den Testgütekriterien der für diese Arbeit erstellten deutschen Übersetzung der Coaching Efficacy Scale (CES) erste Untersuchungen angestellt werden.

4. Methoden

Im Folgenden werden die Untersuchungsdurchführung, die Stichprobe, das Studiendesign, die Untersuchungsinstrumente, die Fragestellungen und Hypothesen als auch die Datenaufbereitung und die statistische Auswertung näher beschrieben.

4.1. Stichprobe, Untersuchungsdurchführung und Studiendesign

Als Stichprobe wurden professionelle Sporttrainer*innen in Österreich herangezogen, die über 18 Jahre alt waren und ihre Trainer*innentätigkeit mit Erwachsenen im Profi- oder Amateurbereich ausgeübt haben. Die Haupterhebung hat zwischen Oktober 2020 und Dezember 2020 stattgefunden und wurde via SoSci-Survey als Online-Erhebung durchgeführt. Die Rekrutierung erfolgte durch die Sportfachverbände. Je nach Größe des Verbandes wurden die Verantwortlichen für die Trainer*innen, Sportverantwortlichen, Generalsekretär*innen oder Präsident*innen per E-Mail mit der Frage kontaktiert, ob sie den Link zum Online-Fragebogen und einen Flyer mit einer kurzen Beschreibung der Studie an die Trainer*innen des Verbandes weiterleiten können. Nach einer positiven Rückmeldung erhielten die Kontaktpersonen den Link und den Flyer. Kontaktpersonen, die nach vier Wochen noch keine Rückmeldung gegeben hatten, erhielten ein Erinnerungsmail mit der nochmaligen Bitte, den Link und den Flyer an die Trainer*innen weiterzuleiten.

Insgesamt füllten 66 Personen den Fragebogen aus, jedoch mussten zwei Teilnehmer*innen ausgeschlossen werden, da diese zu viele fehlende Werte aufwiesen. Eine weitere Person wurde ausgeschlossen, da diese unter 18 Jahre alt war. Damit ergab sich eine Gesamtstichprobe von $N = 63$. Aufgrund von Problemen bei der Erstellung des Online-Fragebogens wurden die letzten sechs Items der ProQOL nicht in den Fragebogen übernommen, konnten aber durch Interpolierung ersetzt werden. Jedoch wiesen vier weitere Teilnehmer*innen zusätzliche fehlende Werte in der ProQOL auf und wurden für Fragestellungen im Zusammenhang mit der ProQOL ausgeschlossen, weshalb sich die Stichprobe hier auf $N = 59$ reduzierte.

Bei der Studie handelt es sich um eine quantitative Querschnittstudie. Aufgrund des Studiendesigns sind keine Kausalschlüsse möglich.

4.2. Untersuchungsinstrumente

Im Folgenden werden die für die Durchführung der Studien verwendeten Fragebögen und selbst erstellte Items näher beschrieben.

4.2.1. Professional Quality of Life Scale (ProQOL)

Zur Erfassung der beruflichen Lebensqualität wurde die Professional Quality of Life Scale (Stamm, 2010) in der deutschen Übersetzung von Gräßer, Hovermann und Kebé (2016) verwendet. Bei der ProQOL handelt es sich um einen Selbstbeurteilungsfragebogen, der aus 30 Items besteht, die auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = *nie* bis 5 = *sehr oft/immer*) bewertet werden können. Er erfasst sowohl positive als auch negative Auswirkungen der Arbeit mit Personen, die sehr stressreiche Ereignisse erlebt haben. Die Items lassen sich zu drei Subskalen zusammenfassen. Jeweils zehn Items erfassen die Konstrukte *Mitgefühlszufriedenheit (MZ)*, *Burnout (BO)* und *Sekundärer traumatischer Stress (STS)*. Die Subskala MZ erfasst die Freude, die dadurch erlangt wird, wenn die eigene Arbeit gut gemacht wurde. Hohe Werte auf dieser Skala lassen auf eine hohe arbeitsbezogene Zufriedenheit schließen. Die Subskala BO erfasst Gefühle der Hilflosigkeit und Schwierigkeiten im Umgang mit dem Beruf oder der effektiven Ausübung des Berufs. Hohe Werte auf dieser Skala können auf ein erhöhtes Burnoutrisiko hindeuten. Bei der dritten Subskala, STS, wird die berufsbedingte sekundäre Exposition gegenüber extremen oder traumatisierend stressreichen Ereignissen erfasst. Hohe Werte auf dieser Skala lassen auf Probleme in diesem Bereich schließen (Gräßer et al., 2016; Stamm, 2010).

Für die Auswertung der ProQOL müssen zuerst fünf Items der Subskala Burnout umgepolt werden. Anschließend werden die Scores der drei Subskalen mittels Summenbildung der entsprechenden Items gebildet. Bei der Interpretation der ProQOL ist darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei nicht um ein diagnostisches Verfahren handelt. Der Wertebereich in den einzelnen Subskalen liegt zwischen 10 und 50, wobei 10–22 als niedrige Ausprägung, 23–41 als durchschnittliche Ausprägung und 42–50 als hohe Ausprägung in den einzelnen Aspekten betrachtet wird (Gräßer et al., 2016; Stamm, 2010).

Die drei Subskalen weisen gute bis sehr gute Testgütekriterien auf. Cronbachs Alpha liegt für die Subskala MZ bei $\alpha = .87$, für die Subskala BO bei $\alpha = .75$ und für die Subskala STS bei $\alpha = .81$. Weiters weist die ProQOL eine gute Konstruktvalidität auf (Gräßer et al., 2016; Stamm, 2010). Auch in der aktuellen Stichprobe weisen die Subskalen gute bis sehr gute

interne Konsistenzen mit $\alpha = .85$ für die Subskala MZ, $\alpha = .72$ für die Subskala BO und $\alpha = .71$ für die Subskala STS auf.

Die ProQOL wurde verwendet, da dieser kurze Fragebogen sowohl positive als auch negative Aspekte der beruflichen Tätigkeit erfasst. Trotz der Kürze dieses Fragebogens weisen die Subskalen zufriedenstellende Testgütekriterien auf, damit ist ProQOL ein effektives und ökonomisches Untersuchungsinstrument.

4.2.2. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)

Zur Erfassung der emotionalen Intelligenz wurde die Kurzform des Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009) in der deutschen Übersetzung von Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl und Rindermann (2008) verwendet. Das TEIQue-SF besteht aus 30 Items, die auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = *Stimme absolut NICHT zu* bis 7 = *Stimme absolut zu*) bewertet werden und basiert auf der Langform des TEIQue (Freudenthaler et al., 2008). Für jede der 15 Facettensubskalen wurden zwei Items ausgewählt, die die höchste Korrelation mit den entsprechenden Facettensubskalenscores der Langform des Fragebogens haben. 13 der 15 Facettenskalen lassen sich auf vier Faktoren, *Well-being*, *Self-control*, *Emotionality* und *Sociability*, zusammenfassen, die gemeinsam mit den beiden Facetten *Self motivation* und *Adaptability* den Gesamtscore bilden. In der Kurzform des Fragebogens werden die Facettenskalen nicht verwendet, lediglich die Faktorensubskalen können zur Interpretation herangezogen werden (Jacobs, Sim, & Zimmermann, 2015; Petrides & Furnham, 2006). Die Skala *Well-being* erfasst ein generelles Gefühl des Wohlbefindens. Hohe Werte in dieser Skala können auf eine positive Grundstimmung, Gefühle von Glückseligkeit und Erfüllung in Bezug auf vergangene Leistungen und zukünftige Erwartungen hindeuten. In der Skala *Self-control* werden Impulsregulation und Stressmanagement erfasst. Personen mit hohen Werten in dieser Skala besitzen ein gesundes Maß an Kontrolle über ihre Bedürfnisse und ihr Verlangen. Die Skala *Emotionality* erfasst das Ausmaß, in dem eine Person die eigenen und fremden Gefühle wahrnehmen kann. Hohe Werte in dieser Skala können darauf hinweisen, dass eine Person Emotionen wahrnehmen und ausdrücken kann und diese Fähigkeit auch dazu nutzen kann, um enge Beziehungen zu wichtigen Personen aufzubauen und zu erhalten. In der Skala *Sociability* werden soziale Beziehungen und soziale Einflussnahme erfasst. Im Unterschied zur Skala *Emotionality* wird hier der Fokus auf die Rolle als Vertreter in sozialen Kontexten gelegt. Personen mit hohen Werten in dieser Skala sind in

der Lage, mit Personen aus verschiedenen Schichten klar und zuversichtlich zu kommunizieren (Petrides, 2009).

Zur Auswertung des TEIQue-SF müssen zuerst 15 Items umgepolt werden. Anschließend können sowohl der Gesamtscore als auch die vier Faktorenscores durch Summieren gebildet werden (Petrides & Furnham, 2006). Insgesamt ergibt sich ein Wertebereich von 30–210 für die Gesamtskala.

Die interne Konsistenz für die Gesamtskala ist mit einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .88$ sehr gut. Bei den Subskalen bewegt sich Cronbachs Alpha zwischen $\alpha = .58$ und $\alpha = .85$ und ist damit noch im akzeptablen Bereich (Jacobs et al., 2015). Auch in der aktuellen Stichprobe weist der Gesamtscore eine sehr gute interne Konsistenz mit $\alpha = .86$ auf. Trotz der nicht ganz zufriedenstellenden Testgütekriterien der Subskalen wurde dennoch die Kurzform des TEIQue verwendet, da diese ökonomischer und weniger zeitaufwändig als die Langform ist. Weiters wurde für die Analysen nur der Gesamtscore herangezogen.

4.2.3. Coaching Efficacy Scale (CES)

Zur Erhebung der Coachingwirksamkeit wurde die Coaching Efficacy Scale (Feltz et al., 1999) verwendet. Da es für diese Skala noch keine deutsche Übersetzung gab, wurde diese für diese Arbeit von zwei Übersetzer*innen erarbeitet und von einer Trainerin auf Verständlichkeit der Items korrekturgelesen. Die Skala besteht aus 24 Items, die auf einer 4-stufigen Likert-ähnlichen Skala (1 = *wenig zuversichtlich* bis 4 = *vollkommen zuversichtlich*) bewertet werden können. Myers, Feltz und Wolfe (2008) sprachen sich auf Basis theoretischer, empirischer als auch praktischer Gründe, für eine vier-stufige Antwortskala im Gegensatz zu der originalen zehn-stufigen Skala aus. Neben der Gesamtskala werden auch vier Subskalen berechnet: *Spielstrategiewirksamkeit* (game strategy efficacy; SW), *Motivationale Wirksamkeit* (motivation efficacy, MW), *Technikwirksamkeit* (technique efficacy; TW) und *Persönlichkeitsbildungswirksamkeit* (character building efficacy; PBW). Die sieben Items der Subskala SW erfassen das Vertrauen der*des Trainer*in, während eines Wettkampfes das Team / die*den Athlet*in zu coachen und ihnen zu einer guten Leistung zu verhelfen. In den sieben Items der Subskala MW wird das Vertrauen der*des Trainer*in erfasst, die psychischen Fähigkeiten und die Verfassung ihrer Athlet*innen zu beeinflussen. Die sechs Items der Subskala TW erfasst das Vertrauen der*des Trainer*in in ihre diagnostischen und anleitenden Fähigkeiten. Die vier Items der Subskala PBW erfasst das Vertrauen der*des Trainer*in in ihre Fähigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung und positive Einstellung der Athlet*innen

gegenüber dem Sport zu beeinflussen. Hohe Werte in den einzelnen Skalen deuten auf eine hohe Wirksamkeit in den einzelnen Bereichen hin (Feltz et al., 1999).

Die Subskalen als auch die Gesamtskala werden durch Summieren der jeweiligen Items errechnet. Für die Subskalen SW und MW ergibt sich ein Wertebereich von 7–28, für die Subskala TW ein Wertebereich von 6–24, für die Subskala PBW ein Wertebereich von 4–16 und für die Gesamtskala ein Wertebereich von 24–96.

Die Testgütekriterien der Gesamtskala als auch der Subskalen sind für die englische Originalversion gut bis sehr gut. Cronbachs Alpha liegt für die Subskala SW bei $\alpha = .88$, für die Subskala MW bei $\alpha = .91$, für die Subskala TW bei $\alpha = .89$, für die Subskala PBW bei $\alpha = .88$ und für die Gesamtskala bei $\alpha = .95$ (Feltz et al., 1999). In der aktuellen Stichprobe weisen die Subskalen akzeptable bis gute ($\alpha = .61$ bis $\alpha = .78$) und sehr gute interne Konsistenzen für die Gesamtskala ($\alpha = .85$) auf.

Die CES wurde verwendet, da diese einerseits die einzige Skala zur Erfassung der CW ist und andererseits auch zufriedenstellende Testgütekriterien aufweist. Weiters ist die Skala mit 24 Items ein kurzes und ökonomisches Testinstrument.

4.2.4. Soziodemographische und berufsspezifische Angaben

Neben den oben beschriebenen Untersuchungsinstrumenten wurden noch soziodemographische Angaben zu Alter, Geschlecht, höchste abgeschlossene Ausbildung und Nationalität erhoben. Weiters wurden berufsspezifische Angaben in Bezug auf die Trainer*innentätigkeit, wie aktueller Beschäftigungsstatus, durchschnittliche Arbeitsstunden/Woche, Berufserfahrung insgesamt, Sportart, Wettkampfniveau (regional, Landesebene, national, international), Dauer der aktuellen Zusammenarbeit mit den Athlet*innen / dem Team, Anzahl der betreuten Athlet*innen, ob eine spezielle Trainer*innenausbildung absolviert wurde, der Zeitpunkt in der Saison/Wettkampfszyklus und ob im Trainer*innenteam gearbeitet wird, erfragt.

4.3. Fragestellungen und Hypothesen

Aus dem theoretischen Hintergrund und den Vorüberlegungen ergaben sich folgende Fragestellungen und Hypothesen für diese Studie:

1. Weist die deutsche Übersetzung der CES zufriedenstellende Testgütekriterien (Interne Konsistenz, Itemtrennschärfe, Itemschwierigkeit, Decken- und Bodeneffekte) auf?

2. Weist die deutsche Übersetzung des CES die gleiche Skalenstruktur mit vier Subskalen/Dimensionen auf wie die englische Originalversion?
3. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Emotionaler Intelligenz hinsichtlich der Mitgefühlsmzufriedenheit von Sporttrainer*innen mit niedriger Emotionalen Intelligenz?
 - **H₀:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben gleich hohe oder niedrigere Werte in der Skala *MZ* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
 - **H₁:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben höhere Werte in der Skala *MZ* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
4. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Emotionaler Intelligenz hinsichtlich ihrer Burnoutgefährdung von Sporttrainer*innen mit niedriger Emotionalen Intelligenz?
 - **H₀:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben gleich hohe oder höhere Werte in der Skala *BO* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
 - **H₁:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben niedrigere Werte in der Skala *BO* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
5. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Emotionaler Intelligenz hinsichtlich ihres sekundären traumatischen Stresses von Sporttrainer*innen mit niedriger Emotionalen Intelligenz?
 - **H₀:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben gleich hohe oder höhere Werte in der Skala *STS* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
 - **H₁:** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben niedrigere Werte in der Skala *STS* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
6. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Emotionaler Intelligenz hinsichtlich ihrer Coachingwirksamkeit und deren Dimensionen von Sporttrainer*innen mit niedriger Emotionalen Intelligenz?

- **H₀ (6.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben gleich hohe oder niedrigere Werte in der Gesamtskala der CES als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.
- **H₁ (6.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF haben höhere Werte in der Gesamtskala der CES als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF.

Analog zu H₀ bzw. H₁ (6.1) sind die Hypothesen H₀ bzw. H₁ (6.2) bis (6.5) zu den Subskalen der CES formuliert.

7. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Coachingwirksamkeit und deren Dimensionen hinsichtlich der Mitgefühlzufriedenheit von Sporttrainer*innen mit niedriger Coachingwirksamkeit?

- **H₀ (7.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben gleich hohe oder niedrigere Werte in der Skala *MZ* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.
- **H₁ (7.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben höhere Werte in der Skala *MZ* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.

Analog zu H₀ bzw. H₁ (7.1) sind die Hypothesen H₀ bzw. H₁ (7.2) bis (7.5) zu den Subskalen der CES formuliert.

8. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Coachingwirksamkeit und deren Dimensionen hinsichtlich ihrer Burnoutgefährdung von Sporttrainer*innen mit niedriger Coachingwirksamkeit?

- **H₀ (8.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben gleich hohe oder niedrigere Werte in der Skala *BO* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.
- **H₁ (8.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben höhere Werte in der Skala *BO* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.

Analog zu H₀ bzw. H₁ (8.1) sind die Hypothesen H₀ bzw. H₁ (8.2) bis (8.5) zu den Subskalen der CES formuliert.

9. Unterscheiden sich Sporttrainer*innen mit hoher Coachingwirksamkeit und deren Dimensionen hinsichtlich ihres sekundären traumatischen Stresses von Sporttrainer*innen mit niedriger Coachingwirksamkeit?

- **H₀ (9.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben gleich hohe oder niedrigere Werte in der Skala *STS* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.
- **H₁ (9.1):** Sporttrainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES haben höhere Werte in der Skala *STS* der ProQOL als Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES.

Analog zu H₀ bzw. H₁ (9.1) sind die Hypothesen H₀ bzw. H₁ (9.2) bis (9.5) zu den Subskalen der CES formuliert.

10. Besteht ein mediierender Effekt von Coachingwirksamkeit auf den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und der Mitgefühlzufriedenheit bei Sporttrainer*innen?

- **H₀:** Die Gesamtskala der CES hat keinen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala *MZ* der ProQOL.
- **H₁:** Die Gesamtskala der CES hat einen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala *MZ* der ProQOL.

11. Besteht ein mediierender Effekt von Coachingwirksamkeit auf den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und der Burnoutgefährdung bei Sporttrainer*innen?

- **H₀:** Die Gesamtskala der CES hat keinen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala *BO* der ProQOL.
- **H₁:** Die Gesamtskala der CES hat einen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala *BO* des ProQOL.

12. Besteht ein mediierender Effekt von Coachingwirksamkeit auf den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und dem sekundären traumatischen Stress bei Sporttrainer*innen?

- **H₀:** Die Gesamtskala der CES hat keinen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala STS der ProQOL.
- **H₁:** Die Gesamtskala der CES hat einen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des TEIQue-SF und der Subskala STS des ProQOL.

4.4. Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Die statistische Auswertung wurde mit IBM SPSS Statistics 27 durchgeführt. Das Signifikanzniveau für die Signifikanztests wurde auf $\alpha = .05$ festgelegt.

Zur Vorbereitung der Daten auf die Auswertung wurden die Items, die umzukodieren waren, umkodiert, und die fehlende Werte mittels Interpolierens ersetzt. Anschließend wurden die Skalensummen und Subskalensummen ermittelt. Da für die Einteilung in die Gruppen der Median-Split verwendet wurde, wurden die Mediane der Skalen bzw. Subskalen errechnet. Personen mit Werten über dem Median wurden der Gruppe mit hoher Ausprägung, jene unterhalb des oder am Median liegend der Gruppe mit niedriger Ausprägung in der jeweiligen (Sub-) Skala zugeteilt.

Bei Teilgruppen mit $n < 30$ Personen wurde mit Hilfe des Shapiro-Wilk-Tests die Normalverteilung der Daten geprüft. Für Gruppen mit mehr als 30 Personen kann die Normalverteilung aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems angenommen werden, weshalb Hypothesen H(4), H(5), H(6), H(8), H(9.5) mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben ausgewertet wurden. Aufgrund von Voraussetzungsverletzungen hinsichtlich der Normalverteilung wurden Hypothesen H(3), H(5), H(7), H(9.1–4) mit Hilfe des U-Tests ausgewertet.

Für die Faktorenanalyse wurde zuerst eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, um die Anzahl der Komponenten festzulegen. Als Abbruchkriterium wurde eine Parallelanalyse am 95. Perzentil mit Hilfe eines Online-Tools zur Erstellung der Paralleldaten (Patil, Singh, Mishra, & Donovan, 2017) verwendet. Die Zuordnung der einzelnen Items zu den Faktoren wurde mit einer Hauptachsen-Faktorenanalyse mit obliquen Rotation (Oblimin direkt) errechnet.

Für alle Hypothesen, die die ProQOL enthielten (H(3)–H(5), H(7)–H(12)) war die Stichprobengröße aufgrund von fehlenden Werten in der Skala auf $N = 59$ reduziert.

Die Mediationsmodelle (H(10)–H(12)) wurden mit Hilfe des Macros PROCESS von Hayes (2018) berechnet. In der Darstellung der Mediationsmodelle wurden standardisierte Werte verwendet.

5. Ergebnisse

5.1. Deskriptive Statistik der Stichprobe

Die Geschlechterverteilung war einigermaßen ausgeglichen mit 26 weiblichen (41.27%) und 37 männlichen Sporttrainer*innen (58.73%). Im Durchschnitt waren die Sporttrainer*innen 40.03 Jahre alt (SD = 11.61) und stammten zum Großteil (55 Personen, 87.30%) aus Österreich. Der Bildungsstand der Sporttrainer*innen war sehr hoch, zwei Drittel der Teilnehmer*innen (42 Personen, 66.67%) hatten mindestens einen Bachelor-Abschluss. Eine vollständige Darstellung der soziodemographischen Daten ist in Tabelle 1 zu finden.

Tabelle 1. Soziodemographische Daten der Stichprobe bei N = 63

	Anzahl	Prozent
Geschlecht		
<i>weiblich</i>	26	41.27
<i>männlich</i>	37	58.73
Alter		
$\bar{x}$ 40.03 (20-69)		
20–29	13	20.63
30–39	20	31.75
40–49	14	22.22
50–59	12	19.05
60–69	4	6.35
Nationalität		
<i>Österreich</i>	55	87.30
<i>Deutschland</i>	4	6.35
<i>andere</i>	4	6.35
Bildungsstand		
<i>Lehrabschluss</i>	3	4.76
<i>Meisterprüfung</i>	1	1.59
<i>Berufsbildende mittlere Schule</i>	1	1.59
<i>Hochschulreife (Matura, Abitur, o.ä.)</i>	16	25.40
<i>Bachelor</i>	10	15.87
<i>Master oder äquivalent</i>	31	49.20
<i>Doktorat</i>	1	1.59

Tabelle 2. Arbeitsbezogene Daten der Stichprobe bei N = 63, Teil 1

	Anzahl	Prozent
Beschäftigungsstatus		
<i>Vollzeit</i>	23	36.51
<i>Teilzeit</i>	18	28.57
<i>geringfügig</i>	7	11.11
<i>ehrenamtlich</i>	6	9.52
<i>anders</i>	9	14.29
einschlägige Trainer*innen-Ausbildung		
<i>Ja</i>	62	98.41
<i>Nein</i>	1	1.59
im Trainer*innen-Team arbeitend		
<i>Ja</i>	44	69.84
<i>Nein</i>	19	30.16
Wettkampfniveau		
<i>international</i>	34	53.97
<i>national</i>	20	31.75
<i>Landesebene</i>	6	9.52
<i>regional</i>	2	3.17
<i>anders</i>	1	1.59
Zeitpunkt in der Saison		
<i>Vorsaison</i>	8	12.70
<i>Saisonbeginn</i>	13	20.64
<i>Saisonmitte</i>	7	11.11
<i>Saisonende</i>	8	12.70
<i>Nachsaison</i>	3	4.76
<i>Pause zwischen den Saisons</i>	17	26.98
<i>anders</i>	7	11.11
Sportarten		
<i>Ausdauersportarten</i>	5	7.94
<i>Kraft-Schnellkraftsportarten</i>	7	11.11
<i>technische Sportarten</i>	20	31.74
<i>Zweikampfsportarten</i>	5	7.94
<i>Spielsportarten</i>	19	30.16
<i>mehrere</i>	7	11.11

Weiters gaben fast alle Sporttrainer*innen (62 Personen, 98.41%) an, eine einschlägige Ausbildung als Trainer*in absolviert zu haben. Ca. ein Drittel (23 Personen, 36.51%) der Sporttrainer*innen übten ihre Tätigkeit als Vollzeitbeschäftigung, etwas mehr als ein Viertel (18 Personen, 28.57%) als Teilzeitbeschäftigung aus. Der Rest (22 Personen, 34.92%) gab an, die Trainer*innentätigkeit geringfügig, ehrenamtlich oder in einer anderen Beschäftigungsform auszuüben. Im Durchschnitt waren sie pro Woche 21.60 Stunden (SD = 15.87) als Sporttrainer*innen tätig und übten diese Tätigkeit im Durchschnitt seit 14.30

Jahren (SD = 10.74) aus. Im Durchschnitt betreuten die Sporttrainer*innen 23 Athlet*innen und arbeiteten seit 3.45 Jahren (SD = 2.85) mit diesen zusammen. 44 Trainer*innen (69.84%) gaben an, in einem Trainer*innen-Team mit im Durchschnitt fünf Trainer*innen zusammenzuarbeiten. Das Wettkampfniveau war sehr hoch, 34 Sporttrainer*innen (53.97%) gaben an, dass ihre Athlet*innen an internationalen Wettkämpfen, die Athlet*innen von 20 Sporttrainer*innen (31.75%) an nationalen Wettkämpfen teilnehmen.

Je ungefähr ein Drittel der Sporttrainer*innen war in technischen Sportarten (20 Personen, 31.75%) und in Sportsportarten (19 Personen, 30.16%) tätig. Hinsichtlich des Zeitpunktes in der Saison waren die Daten einigermaßen gleichmäßig verteilt, fast die Hälfte (28 Personen, 44.44%) war in der Wettkampfsaison, 17 Sporttrainer*innen (26.98%) waren in der Pause zwischen den Saisons, 11 Sporttrainer*innen (17.46%) befanden sich in der Vor- oder Nachsaison, während die restlichen 7 Sporttrainer*innen (11.11%) angaben, sich zu einem anderen Zeitpunkt in der Saison, zum Teil auch durch die Corona-Pandemie bedingt, zu befinden. Ein vollständiger Überblick über die arbeitsspezifischen Daten ist in Tabelle 2 und Tabelle 3 zu finden.

Tabelle 3. Arbeitsbezogene Daten der Stichprobe bei N = 63, Teil 2

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Arbeitszeit in Stunden /Woche	21.60	15.87	0 ^a	55
Berufserfahrung in Jahren	14.30	10.74	1	10
Zusammenarbeit mit Athlet*innen in Jahren	3.45	2.85	0.17	20
in Monaten	41.36	34.15	2	240
Anzahl betreuter Athlet*innen	23.00	15.97	2	70
Anzahl Trainer*innen im Team	5.00	4.02	1	20

Anmerkung. M = Mittelwert; Min = Minimum; Max = Maximum

^a Aufgrund von Corona fanden keine Trainings statt

Insgesamt hatten die Trainer*innen hohe Werte im TEIQue-SF, der CES und ihren Subskalen als auch in der Subskala MZ der ProQOL und niedrige Werte in den Subskalen BO und STS der ProQOL. Diese Werte lassen auf eine hohe CW, eine hohe EI und eine hohe ProQOL in dieser Stichprobe schließen. Eine vollständige Darstellung der deskriptiven Daten der einzelnen Skalen und Subskalen ist in Tabelle 4 zu finden.

Tabelle 4. Deskriptive Daten der einzelnen Skalen und Subskalen

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
CES Gesamt ^a	72	96	84.73	6.23
SW ^a	19	28	24.14	2.46
MW ^a	18	28	24.21	2.42
TW ^a	14	24	21.70	2.18
PBW ^a	11	16	14.68	1.35
TEIQue-SF ^a	108	198	167.84	17.90
MZ ^b	36	50	43.41	3.94
BO ^b	11	28	19.68	3.89
STS ^b	16	37	21.98	4.28

Anmerkung. CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit;

MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit;

PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit; TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt;

MZ = Mitgefühlszufriedenheit; BO = Burnout; STS = sekundärer traumatischer Stress;

Min = Minimum; *Max* = Maximum; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

^a N = 63

^b N = 59

5.2. Testgütekriterien der deutschen Übersetzung der CES

Die interne Konsistenz der deutschen Übersetzung der CES liegt zwischen $\alpha = .61$ und $\alpha = .78$ für die Subskalen und bei $\alpha = .85$ für die Gesamtskala und damit im akzeptablen bis sehr guten Bereich. Cronbachs α der einzelnen Skalen als auch die Itemanzahl sind in Tabelle 5 zu finden.

Tabelle 5. Interne Konsistenz (Cronbachs α) und Itemanzahl der Gesamtskala und der Subskalen der CES bei N = 63

Name	α	Itemanzahl
CES Gesamt	.85	24
SW	.74	7
MW	.74	7
TW	.78	6
PBW	.61	4

Anmerkung. CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit; MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit; PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit

Die Itemtrennschärfe lag bei den Subskalen MW und SW bei allen Items über .30, was auf eine gute Trennschärfe hindeutet. Bei den Subskalen TW und PBW lag jeweils ein Item unterhalb dieses Cutoff-Werts (Item 5, Item 18). Durch den Ausschluss dieser Items verbesserte sich die interne Konsistenz der jeweiligen Subskalen, für TW auf $\alpha = .81$ und für PBW auf $\alpha = .69$. Bei der Gesamtskala der CES lagen drei Items unterhalb des Cutoff-Werts (Item 12, Item 13, Item 24), jedoch änderte sich die interne Konsistenz bei Ausschluss dieser

Items nicht bzw. wurde diese verringert. Eine Übersicht über die Itemtrennschärfen und die veränderte interne Konsistenz für problematische Items ist in Tabelle 6 zu finden.

Die Itemschwierigkeiten lagen zwischen 78.31 und 92.59, was auf eine hohe Zustimmungstendenz hinweist. Die Itemmittelwerte lagen größtenteils über 2.5 und damit sehr nahe am höchstmöglichen Wert (3). Der kleinstmögliche Wert (0) wurde in der gesamten Stichprobe nur einmal gewählt, insgesamt wurden vor allem Werte am obersten Ende der Skala gewählt. Diese Ergebnisse können als ein Hinweis auf Deckeneffekte betrachtet werden. Ein vollständiger Überblick über Itemschwierigkeiten und deskriptiven Daten ist in Tabelle 7 zu finden.

Tabelle 6. Itemtrennschärfe und interne Konsistenz (Cronbachs α) nach Ausschluss einzelner Items der CES für die Gesamtskala und die Subskalen bei N = 63

Itemnr.	CES Gesamt	MW	SW	TW	PBW	α^{neu} CES Gesamt	α^{neu} je Subskala
01	.531	.396					
02	.409		.535				
03	.372	.340					
04	.373		.466				
05	.354				.188 *		.686
06	.394	.460					
07	.387			.456			
08	.491		.402				
09	.319		.580				
10	.453	.570					
11	.422		.313				
12	.263 *	.375				.847	
13	.248 *				.604	.847	
14	.397			.618			
15	.597	.575					
16	.554			.672			
17	.450		.446				
18	.377			.240 *			.809
19	.303				.322		
20	.421			.551			
21	.370		.461				
22	.427			.675			
23	.420	.522					
24	.283 *				.481	.845	

Anmerkung. CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit; MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit; PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit

* Itemtrennschärfe < 0.3

5.3. Faktorenanalyse zur deutschen Übersetzung der CES

Da es bei der Stichprobe zu Voraussetzungsproblemen für eine Faktorenanalyse gekommen ist, ergeben sich Limitationen hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse. Einerseits wurde eine angemessene Stichprobengröße von mindestens 300 Teilnehmer*innen nicht erreicht. Auch die Kriterien hinsichtlich der Faktorladungen (vgl. Guadagnoli & Velicer, 1988), bei denen mindestens vier Ladungen größer als .60 sein sollten, wodurch das Ergebnis unabhängig von der Stichprobengröße reliabel wäre, als auch dem Kriterium hinsichtlich der Kommunalitäten (vgl. MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999), bei dem alle Kommunalitäten größer als .60 sein sollten, wodurch auch kleine Stichproben als angemessen betrachtet werden können, wurden nicht erreicht (Field, 2018).

Tabelle 7. Mittelwert, Standardabweichung, Spanne und Itemschwierigkeit der einzelnen Items der CES bei N = 63

Itemnr. ^a	Min	Max	M	SD	Schwierigkeit
01_rec	2	3	2.38	0.49	79.37
02_rec	1	3	2.41	0.56	80.42
03_rec	1	3	2.35	0.63	78.31
04_rec	1	3	2.41	0.53	80.42
05_rec	1	3	2.54	0.53	84.66
06_rec	1	3	2.46	0.53	82.01
07_rec	0	3	2.60	0.61	86.77
08_rec	1	3	2.62	0.52	87.30
09_rec	1	3	2.46	0.56	82.01
10_rec	1	3	2.64	0.52	87.83
11_rec	1	3	2.35	0.63	78.31
12_rec	1	3	2.54	0.59	84.66
13_rec	1	3	2.67	0.54	88.89
14_rec	1	3	2.59	0.59	86.24
15_rec	1	3	2.46	0.53	82.01
16_rec	1	3	2.75	0.47	91.53
17_rec	1	3	2.44	0.56	81.48
18_rec	1	3	2.65	0.57	88.36
19_rec	2	3	2.73	0.45	91.01
20_rec	1	3	2.56	0.62	85.19
21_rec	1	3	2.44	0.56	81.48
22_rec	1	3	2.78	0.49	92.59
23_rec	1	3	2.38	0.55	79.37
24_rec	1	3	2.75	0.47	91.53

Anmerkung. Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

^a zur Berechnung der Itemschwierigkeiten wurden die Items in einen Wertebereich von 0–3 umkodiert

Auch hinsichtlich der Korrelationen zwischen den Items zeigten sich Probleme. Da den einzelnen Items einer Skala eine gemeinsame Dimension zugrunde liegen soll, sollten die Korrelationen zwischen den Variablen größtenteils über .30 liegen. Items mit vielen Korrelationen kleiner als .30 sollten aus der Analyse entfernt werden. In der Stichprobe lag jedoch der Großteil der Korrelationen zwischen den Items unter .30, was zu einem Ausschluss aller Items aus der Analyse führen würde (Field, 2018).

Der *KMO*-Wert wies auf eine mittelmäßige Angemessenheit der Stichprobe hin (vgl. Kaiser & Rice, 1974), sowohl für die Faktorenlösung mit allen Variablen (*KMO* = .637) als auch für eine Faktorenlösung, bei der Variablen mit Kreuzladungen oder Ladungen unter .30 entfernt wurden (*KMO* = .669). In der Stichprobe zeigten sich jedoch keine Hinweise auf Multikollinearität (Determinante = 1.422E-5) (Field, 2018).

Eine ursprüngliche Hauptkomponentenanalyse wurde gerechnet, um die Anzahl der zu extrahierenden Komponenten festzulegen. Anhand der Parallelanalyse am 95. Perzentil der Eigenwerte ergab eine Faktorenlösung mit drei Komponenten. Für die Zuordnung der einzelnen Items zu den Komponenten wurde eine Hauptachsen-Faktorenanalyse gerechnet, bei der die Extraktion auf drei Faktoren festgelegt wurde. Da es hierbei zu Kreuzladungen bei drei Items (Item 11, Item 13, Item 15) gekommen ist, wurden die entsprechenden Items entfernt und eine weitere Hauptachsen-Faktorenanalyse mit einer vorgegebenen Extraktion von drei Faktoren gerechnet. Auch hier kam es wieder zu Kreuzladungen (Item 8) als auch zu Ladungen kleiner als .30 (Item 1, Item 3, Item 6). Diese Items wurden wiederum entfernt und eine neuerliche Hauptachsen-Faktorenanalyse gerechnet. Die Faktorladungen nach der Rotation sind in Tabelle 8 zu finden.

Die Items, die auf Faktor 1 laden, haben fast ausschließlich mit der Coachingwirksamkeit hinsichtlich Technik- und Fertigkeitstraining zu tun und werden in der Originalversion der Subskala TW zugeordnet. Lediglich Item 5 wird in der Originalversion der Subskala PBW zugeordnet und hat die Wirksamkeit hinsichtlich einer moralischen Erziehung der Athlet*innen zum Thema. Die interne Konsistenz für diese neue Skala liegt bei $\alpha = .79$. Ein Ausschluss von Item 5 würde die interne Konsistenz auf $\alpha = .81$ erhöhen.

Die Items, die auf Faktor 2 laden, ergeben sich fast ausschließlich aus Items der Subskalen MW und PBW der Originalversion. Dieser Faktor spiegelt damit die Coachingwirksamkeit hinsichtlich psychischer als auch sozialer Aspekte des Sports und des sportlichen Wettkampfs, wie zum Beispiel Respekt, Motivation oder Teamzusammenhalt,

wider. Davon abweichend ist jedoch Item 18, das das Erkennen von Talent in Athlet*innen zum Thema hat und in der originalen Version der Subskala TW zugeordnet ist. Die interne Konsistenz für diese neue Skala liegt bei $\alpha = .74$. Ein Ausschluss von Item 18 würde die interne Konsistenz leicht auf $\alpha = .73$ verringern.

Die Items, die auf Faktor 3 laden, haben alle mit strategischen Überlegungen zu tun und spiegeln die Subskala SW der Originalversion wider. Die interne Konsistenz liegt für diese neue Skala bei $\alpha = .74$. Für die neue, gekürzte Gesamtskala ergibt sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .79$, was unterhalb der internen Konsistenz der originalen Gesamtskala mit 24 Items, $\alpha = .85$, liegt.

Verglichen mit der Originalversion bietet die errechnete Faktorenstruktur hinsichtlich der internen Konsistenz kaum Verbesserungen, weshalb für die Analysen der nachfolgenden Hypothesen die originale Faktorenstruktur verwendet wurde.

Tabelle 8. Faktorenstruktur der Faktorenanalyse nach Ausschluss von Items mit Kreuzladungen oder mit keinen Ladungen ($< .30$) bei $N = 63$

Itemnr.	Item	Faktor		
		1	2	3
14	einzelne Athlet*innen in Bezug auf Technik zu trainieren?	.873 *	-.098	.147
22	die Fertigkeiten Ihres Sports zu lehren?	.772 *	.033	.013
16	die Fertigkeiten von Athlet*innen auszubauen?	.687 *	.016	-.208
20	Fertigkeitsfehler zu entdecken?	.580 *	-.061	-.195
07	die Fertigkeiten ihres Sports zu demonstrieren?	.475 *	.026	-.082
05	eine Grundhaltung guten moralischen Charakters anzuerziehen?	.363 *	.082	.070
12	Teamzusammenhalt aufzubauen?	-.117	.736 *	.072
23	Team-Selbstsicherheit aufzubauen?	-.119	.641 *	-.230
24	eine Grundhaltung des Respekts anderen gegenüber anzuerziehen?	-.016	.542 *	.124
10	Ihre Athlet*innen zu motivieren?	.087	.527 *	-.078
19	guten Sportgeist zu fördern?	.067	.479 *	-.001
18	Talent in Athlet*innen zu erkennen?	.138	.447 *	-.039
09	die Schwächen des gegnerischen Teams während eines Wettkampfs zu erkennen?	-.186	-.044	-.881 *
02	die Stärken des gegnerischen Teams während eines Wettkampfs zu erkennen?	.100	-.090	-.626 *
17	die Stärken des eigenen Teams während eines Wettkampfs zu maximieren?	.114	.201	-.522 *
04	kompetitive Strategien zu verstehen?	.117	-.048	-.491 *
21	Ihre Spiel-/Wettkampfstrategie so anzupassen, dass sie dem Talent des Teams angemessen ist?	-.011	.106	-.453 *

Anmerkung. * Ladungen $> .30$

5.4. EI und ProQOL

Hinsichtlich ProQOL zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF und Trainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF in allen Subskalen der ProQOL. Für die Subskalen MZ ($U = 214.000$, $z = -3.374$, $p < .001$) ergab sich ein mittlerer Effekt von $r = .439$, für die Subskala BO ($M_{Diff} = -3.842$, $BCa\ 95\ \% KI [-5.616, -2.069]$, $t(57) = -4.339$, $p < .001$) ein großer Effekt von $d = 1.130$ und für die Subskala STS ($U = 319.500$, $z = -1.761$, $p = .039$) ein kleiner Effekt von $r = .229$. Damit sind $H_0(3)$, $H_0(4)$ und $H_0(5)$ zu verwerfen und $H_1(3)$, $H_1(4)$ und $H_1(5)$ anzunehmen.

Das heißt, Trainer*innen mit hoher EI scheinen einerseits hohe MZ als auch niedrige Burnoutgefährdung und niedrigen sekundären traumatischen Stress aufzuweisen. Eine vollständige Darstellung der Ergebnisse ist in Tabelle 9 und Tabelle 10 zu finden.

5.5. EI und CW

Hinsichtlich CW zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hohen Werten im TEIQue-SF und Trainer*innen mit niedrigen Werten im TEIQue-SF in der Gesamtskala der CES ($M_{Diff} = 5.294$, $BCa\ 95\ \% KI [2.436, 8.153]$, $t(61) = 3.706$, $p < .001$) mit einem großen Effekt von $d = 0.933$ als auch in allen Subskalen. Für die Subskala SW ($M_{Diff} = 1.370$, $BCa\ 95\ \% KI [0.173, 2.567]$, $t(61) = 2.289$, $p = .013$) ergab sich ein mittlerer Effekt von $d = 0.577$, für die Subskala MW ($M_{Diff} = 1.944$, $BCa\ 95\ \% KI [0.821, 3.066]$, $t(61) = 3.461$, $p < .001$) ein großer Effekt von $d = 0.872$, für die Subskala TW ($M_{Diff} = 1.356$, $BCa\ 95\ \% KI [0.303, 2.409]$, $t(61) = 2.575$, $p = .006$) ein mittlerer Effekt von $d = 0.649$ und für die Subskala PBW ($M_{Diff} = 0.625$, $BCa\ 95\ \% KI [-0.436, 1.294]$, $t(61) = 1.868$, $p = .034$) ein kleiner Effekt von $d = 0.471$. Eine vollständige Darstellung der Ergebnisse ist in Tabelle 11 zu finden. Damit sind $H_0(6.1)$ bis $H_0(6.5)$ zu verwerfen und $H_1(6.1)$ bis $H_1(6.5)$ anzunehmen.

Das heißt, Trainer*innen mit hoher EI scheinen auch eine hohe Coachingwirksamkeit insgesamt als auch eine hohe Wirksamkeit in den Dimensionen Spielstrategie, Motivation, Technik und Persönlichkeitsbildung zu haben.

Tabelle 9. Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für Fragestellungen bzgl. ProQOL bei N = 59

Abhängige Variable	Gruppe	M	SD	M _{Diff}	BCa 95% KI				p	d
					UG	OG	t			
BO	TEIQue-SF hoch	17.72	3.35	-3.842	-5.616	-2.069	-4.339 ***		< .001	1.130
	TEIQue-SF niedrig	21.57	3.45							
	CES Gesamt hoch	18.17	3.77	-3.075	-4.950	-1.199	-3.282 **		.001	0.855
	CES Gesamt niedrig	21.24	3.41							
	SW hoch	19.41	4.08	-0.594	-2.640	1.453	-0.581		.282	0.152
	SW niedrig	20.00	3.70							
	MW hoch	18.19	3.74	-2.752	-4.671	-0.834	-2.873 **		.003	0.751
	MW niedrig	20.94	3.60							
STS	TW hoch	18.70	3.97	-1.796	-3.793	0.200	-1.802 *		.039	0.471
	TW niedrig	20.50	3.68							
	PBW hoch	18.37	3.28	-3.679	-5.579	-1.780	-3.878 ***		< .001	1.055
	PBW niedrig	22.05	3.85							
	PBW hoch	21.89	4.43	-0.248	-2.596	2.100	-0.212		.417	0.058
	PBW niedrig	22.14	4.09							

Anmerkung. BO = Burnout; STS = sekundärer traumatischer Stress; TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt; CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit; MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit; PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; M_{Diff} = mittlere Differenz; BCa 95% KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze; t = t-Wert mit df = 57; p = Signifikanzwert einseitig; d = Effektstärke
 * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabelle 10. Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests für Fragestellungen mit ProQOL bei N = 59

Abhängige Variable	Gruppe	MR	U	z	p	r
MZ	TEIQue-SF hoch	37.62	214.000 ***	-3.374	< .001	.439
	TEIQue-SF niedrig	22.63				
	CES Gesamt hoch	37.25	217.500 ***	-3.321	< .001	.432
	CES Gesamt niedrig	22.50				
	SW hoch	34.11	300.500 *	-2.015	.022	.262
	SW niedrig	25.13				
	MW hoch	35.93	272.000 **	-2.451	.007	.319
	MW niedrig	25.00				
	TW hoch	39.19	184.000 ***	-3.800	< .001	.494
	TW niedrig	22.25				
STS	PBW hoch	33.97	248.000 **	-2.407	.008	.313
	PBW niedrig	22.81				
	TEIQue-SF hoch	26.02	319.500 *	-1.761	.039	.229
	TEIQue-SF niedrig	33.85				
	CES Gesamt hoch	28.58	392.000	-0.648	.261	.084
	CES Gesamt niedrig	31.47				
	SW hoch	28.22	375.000	-0.872	.194	.114
	SW niedrig	32.11				
	MW hoch	29.09	407.500	-0.375	.356	.049
	MW niedrig	30.77				
	TW hoch	28.85	401.000	-0.474	.320	.062
	TW niedrig	30.97				

Anmerkung. TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt; MZ = Mitgefühlzufriedenheit; STS = sekundärer traumatischer Stress; CES

Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit; MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit;

PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit; MR = mittlerer Rang; U = Mann-Whitney-U-Test; SE = Standardfehler; z = z-Statistik; p = Signifikanzwert einseitig; r = Effektstärke

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 11. Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für Fragestellungen bzgl. CES bei N = 63

Abhängige Variable	Gruppe	M	SD	M _{Diff}	BCa 95% KI			t	p	d
					UG	OG	OG			
CES Gesamt	TEIQue-SF hoch	87.42	4.95	5.294	2.436	8.153	3.703 ***		< .001	0.933
	TEIQue-SF niedrig	82.13	6.31							
SW	TEIQue-SF hoch	24.84	2.38	1.370	0.173	2.567	2.289 *		.013	0.577
	TEIQue-SF niedrig	23.47	2.37							
MW	TEIQue-SF hoch	25.19	1.96	1.944	0.821	3.066	3.461 ***		< .001	0.872
	TEIQue-SF niedrig	23.25	2.46							
TW	TEIQue-SF hoch	22.39	1.69	1.356	0.303	2.409	2.575 **		.006	0.649
	TEIQue-SF niedrig	21.03	2.42							
PBW	TEIQue-SF hoch	15.00	1.21	0.625	-0.436	1.294	1.868 *		.034	0.471
	TEIQue-SF niedrig	14.38	1.43							

Anmerkung. TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt; CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt; SW = Spielstrategiewirksamkeit; MW = motivationale Wirksamkeit; TW = Technikwirksamkeit; PBW = Persönlichkeitsbildungswirksamkeit; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; M_{Diff} = mittlere Differenz; BCa 95% KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze; t = t-Wert mit df = 61; p = Signifikanzwert einseitig; d = Effektstärke
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

5.6. CW und ProQOL

Hinsichtlich ProQOL zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hoher CW und Trainer*innen mit niedriger CW in der Subskala MZ als auch zum Teil in der Subskala BO, jedoch nicht in der Subskala STS der ProQOL. Im Speziellen unterschieden sich Trainer*innen mit hohen Werten in der Gesamtskala der CES von Trainer*innen mit niedrigen Werten in der Gesamtskala der CES in der Subskala MZ ($U = 217.500$, $z = -3.321$, $p < .001$) signifikant mit einem mittleren Effekt von $r = .432$ und in der Subskala BO ($M_{Diff} = -3.075$, $BCa\ 95\ \% KI [-4.950, -1.199]$, $t(57) = -3.282$, $p = .001$) mit einem großen Effekt von $d = 0.855$. Hinsichtlich der Subskala MZ der ProQOL unterschieden sich Trainer*innen mit hohen Werten in allen Subskalen der CES signifikant von Trainer*innen mit niedrigen Werten in den jeweiligen Subskalen der CES. Hinsichtlich der Subskala BO der ProQOL zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hohen Werten in den Subskalen MW ($M_{Diff} = -2.752$, $BCa\ 95\ \% KI [-4.671, -0.834]$, $t(57) = -2.873$, $p = .003$), TW ($M_{Diff} = -1.796$, $BCa\ 95\ \% KI [-3.793, 0.200]$, $t(57) = -1.802$, $p = .039$) und PBW ($M_{Diff} = -3.679$, $BCa\ 95\ \% KI [-5.579, -1.780]$, $t(57) = 3.878$, $p < .001$) und Trainer*innen mit niedrigen Werten in den jeweiligen Subskalen.

Für die Unterschiede bei der Subskala MW ergab sich ein mittlerer Effekt von $d = 0.751$, für die Unterschiede bei der Subskala TW ergab sich ein kleiner Effekt von $d = 0.471$ und für die Unterschiede in der Subskala PBW ergab sich ein großer Effekt von $d = 1.055$. Eine vollständige Darstellung der Ergebnisse ist in Tabelle 9 und Tabelle 10 zu finden.

Damit sind $H_0(7.1)$ bis $H_0(7.5)$ zu verwerfen und $H_1(7.1)$ bis $H_1(7.5)$ anzunehmen. Weiters sind $H_0(8.1)$, $H_0(8.3)$, $H_0(8.4)$ und $H_0(8.5)$ zu verwerfen und $H_1(8.1)$, $H_1(8.3)$, $H_1(8.4)$ und $H_1(8.5)$ anzunehmen als auch $H_1(8.2)$ abzulehnen und $H_0(8.2)$ beizubehalten. Außerdem sind $H_1(9.1)$ bis $H_1(9.5)$ abzulehnen und $H_0(9.1)$ bis $H_0(9.5)$ beizubehalten.

Das heißt, Trainer*innen mit hoher CW insgesamt und hoher Wirksamkeit in allen Dimensionen der CW scheinen hohe MZ aufzuweisen. Weiters scheinen Trainer*innen mit hoher CW und hoher Wirksamkeit in den Dimensionen Motivation, Technik und Persönlichkeitsbildung niedrige Burnoutgefährdung zu haben.

5.7. Mediation

Bei der Prüfung der Voraussetzungen zeigte sich, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Gesamtskala der CES als auch des TEIQue-SF mit der Subskala STS der ProQOL gibt. Da dies Voraussetzungsverletzungen für die Mediatoranalyse darstellen, konnte

hinsichtlich STS keine Analyse durchgeführt werden. Dementsprechend wird $H_1(12)$ abgelehnt und $H_0(12)$ beibehalten.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen EI und MZ zeigte sich ein totaler Effekt von .339, 95 % KI [0.023, 0.124], $p = .005$. Weiters zeigte sich ein indirekter Effekt von .044, 95 % KI [0.016, 0.087] und ein direkter Effekt von .135, 95 % KI [-0.020, 0.0784], $p = .239$. Da einerseits der direkte Effekt nicht signifikant ist und das KI des indirekten Effekts nicht durch 0 schneidet, kann von einer vollständigen Mediation ausgegangen werden. Damit ist $H_0(10)$ zu verwerfen und $H_1(10)$ anzunehmen. Eine Darstellung der Mediation ist in Abbildung 1 zu finden.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen EI und BO zeigte sich ein totaler Effekt von -.601, 95 % KI [-0.167, -0.088], $p < .001$. Weiters zeigte sich ein indirekter Effekt von -0.023, 95 % KI [-0.054, -0.001] und ein direkter Effekt von -.491, 95 % KI [-0.148, -0.062], $p < .001$. Da einerseits der direkte Effekt signifikant ist und das KI des indirekten Effekts nicht durch 0 schneidet, kann von einer partiellen Mediation ausgegangen werden. Damit ist $H_0(11)$ zu verwerfen und $H_1(11)$ anzunehmen. Eine Darstellung der Mediation ist in Abbildung 2 zu finden.

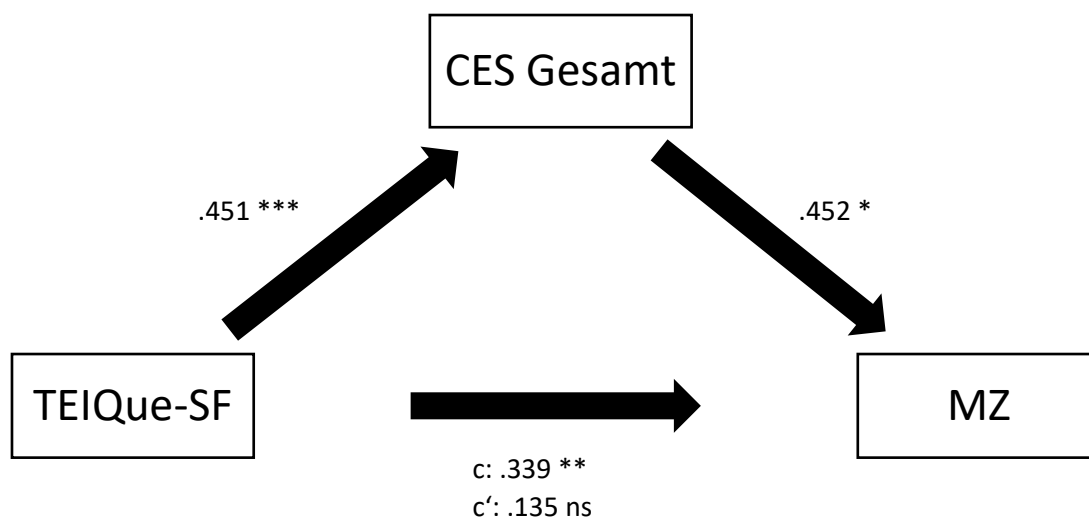


Abbildung 1. Mediationsmodell TEIQue-SF und MZ, mediert durch CES Gesamt

Anmerkung. TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt; MZ = Mitgefühlszufriedenheit; CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = nicht signifikant
standardisierte Koeffizienten verwendet

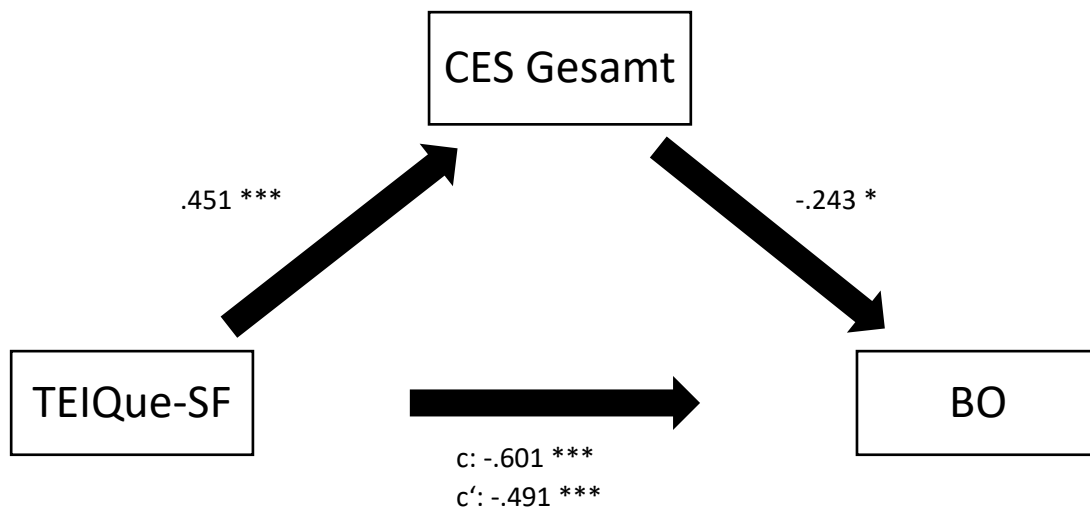


Abbildung 2. Mediationsmodell TEIQue-SF und BO, mediiert durch CES Gesamt

Anmerkung. TEIQue-SF = Emotionale Intelligenz gesamt; BO = Burnoutgefährdung; CES Gesamt = Coachingwirksamkeit gesamt

* $p < .05$, *** $p < .001$, ns = nicht signifikant
standardisierte Koeffizienten verwendet

6. Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, erste Einblicke in die ProQOL, die EI und die CW als auch Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten bei Sporttrainer*innen in Österreich zu geben und erste Untersuchungen zu einer deutschen Übersetzung der CES anzustellen.

Insgesamt zeigten sich in der Stichprobe hohe Werte in den Bereichen EI, CW und MZ und niedrige Werte in den Bereichen BO und STS, was darauf schließen lässt, dass die Sporttrainer*innen eine hohe EI, eine hohe CW und eine hohe ProQOL haben.

Hinsichtlich der Testgütekriterien der deutschen Übersetzung der CES zeigten sich akzeptable bis sehr gute interne Konsistenzen. Die Itemtrennschärfe lässt in den Subskalen TW und PBW auf problematische Items schließen, da diese in den jeweiligen Subskalen unter .30 liegen und der Ausschluss dieser Items die interne Konsistenz erhöhen würde. Die Itemschwierigkeiten und die Itemmittelwerte lassen auf eine hohe Zustimmungstendenz, aber auch auf einen Deckeneffekt hinweisen.

Die Faktorenanalyse der deutschen Übersetzung der CES konnte die originale Faktorenstruktur mit vier Faktoren nicht widerspiegeln. Stattdessen wurde eine Faktorenstruktur mit drei Faktoren gefunden, die die Themenbereiche Technik- und

Fertigkeitstraining, psychische und soziale Aspekte des Sports als auch strategische Überlegungen abdecken. Die internen Konsistenzen der einzelnen Faktoren und einer gekürzten Gesamtskala liegen im guten Bereich, können diese aber im Vergleich zur originalen Faktorenstruktur kaum verbessern.

Die deutsche Übersetzung der CES weist also einige Probleme auf. So liegen die internen Konsistenzen zwar im akzeptablen bis sehr guten Bereich, aber dennoch unter denen der Originalversion ($\alpha = .88$ bis $\alpha = .95$; Feltz et al., 1999) als auch unter denen einer griechischen Studie ($\alpha = .82$ bis $\alpha = .90$; Tsorbatzoudis, Daroglou, Zahariadis, & Grouios, 2003) und einer portugiesischen Studie ($\alpha = .78$ bis $\alpha = .88$; Teques et al., 2019). Vor allem die Subskala PBW liegt mit $\alpha = .61$ nur knapp im akzeptablen Bereich. Auch einzelne Items dieser Subskala sind als problematisch zu betrachten. Item 5 wies eine zu geringe Itemtrennschärfe auf, und sein Ausschluss würde die interne Konsistenz merklich erhöhen. Weiters wurde dieses Item in der Faktorenanalyse Faktor 1 zugeordnet, der ansonsten inhaltlich Technik- und Fertigkeitstraining zum Thema hat. Item 13 und Item 24 wiesen in der Gesamtskala der CES ebenfalls geringe Itemtrennschärfe auf, jedoch würde der Ausschluss die interne Konsistenz nicht sehr verändern. Außerdem wurde Item 13 in der Faktorenanalyse aufgrund von Kreuzladungen entfernt. In dieser Stichprobe ist es also bei drei von vier Items der Subskala PBW zu problematischen Testgütekriterien gekommen. Diese Ergebnisse spiegeln auch andere Ergebnisse zur Validierung der CES wider. Bereits in der ersten Untersuchung zu CW und zur CES wies PBW die geringste Konstruktvalidität auf und korrelierte mit keiner der vermuteten Quellen von CW. Feltz et al. (1999) schlossen daraus, dass PBW andere Informationsquellen nutzt und auch andere Outcomes vorhersagen könnte (Feltz et al., 1999). Auch in einer Validierungsstudie von Myers, Wolfe und Feltz (2005) in den USA wurde die Subskala PBW als schlechte Skala eingeschätzt, die zwar aus der Theorie abgeleitete wichtige Inhalte abdecken soll, aber nicht durch die Studie repräsentiert werden konnte. Weiters wurde Item 5 als unpassend im multimodalen Modell identifiziert, und es wurde nahegelegt, dieses Item aus der Skala zu entfernen (Myers et al., 2005). Boardley (2018) gibt in seiner Überblicksarbeit ebenfalls an, dass PBW nur schwache bzw. inkonsistente Ergebnisse zeigt, weshalb er sich dafür ausspricht, diese Dimension bzw. Subskala anders zu definieren und Aspekte wie das Abhalten von unsportlichem Verhalten und Sportlichkeit über das Gewinnen zu legen zu beinhalten (Boardley, 2018). Aufgrund der Ergebnisse sowohl dieser Studie als auch Vorgängerstudien liegt es nahe, die Subskala PBW und speziell das Item 5 zu

überarbeiten oder sogar ganz aus der CES zu entfernen. So könnten in einer überarbeiteten Version die veränderte Definition von Boardley (2018) herangezogen und neue Items erstellt werden, die diese zusätzlichen Aspekte abdecken. So würde auch die Itemanzahl der Subskala erhöht werden, die im Vergleich mit den anderen Subskalen fast um die Hälfte geringer ist, was sich ebenfalls positiv auf die Testgütekriterien auswirken könnte.

Aber auch bei anderen Items zeigten sich Hinweise, aufgrund derer eine Überarbeitung in Betracht gezogen werden kann. So wurden bei der Faktorenanalyse insgesamt sieben Items aufgrund von Kreuzladungen entfernt (Item 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15). Zwar konnten danach die übrigen Items klar einem Faktor zugeordnet werden, jedoch zeigte sich, neben Item 5, auch bei Item 18 eine inhaltliche Abweichung zu den restlichen Items des Faktors. Item 18 zeigte des Weiteren auch eine geringe Itemtrennschärfe, weshalb auch für dieses Item eine Überarbeitung sinnvoll erscheint. Die Probleme mit Kreuzladungen bzw. Items mit schlechten Gütekriterien spiegeln auch andere Ergebnisse wider. In der ersten Untersuchung zur CES zeigten sich ebenfalls Kreuzladungen für Item 3 und 17 als auch Probleme bei Item 16. Diese Items wurden aber in der Skala belassen, da sich durch den Ausschluss die interne Konsistenz verringert bzw. nicht verbessert hätte (Feltz et al., 1999). Auch in der Validierungsstudie in den USA, einer Untersuchung zur Anzahl der Abstufungen der Antwortskala und der griechischen Studie kam es zu Items mit schlechten Gütekriterien bzw. Model-Fit, wodurch diese auch zum Teil aus den Analysen entfernt wurden. Hierzu zählten Item 5, 7 und 14 bei Myers et al. (2005), Item 14 bei Myers et al. (2008) und Item 6, 8, 9 und 12 bei Tsorbatzoudis et al. (2003).

Wie auch in dieser Faktorenanalyse kamen Myers et al. (2005) zu einem dreidimensionalen Modell, in dem vor allem die Subskalen TW und SW hohe Zusammenhänge zeigten. Im Gegensatz dazu luden die Items der beiden Skalen in dieser Analyse, abgesehen von Item 18, das bereits oben diskutiert wurde, nicht auf dem gleichen Faktor. Auch die einzelnen Items der beiden Subskalen weisen gute Itemtrennschärfen auf, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die beiden Subskalen gut zu differenzieren sind.

Die Itemschwierigkeit als auch die Itemmittelwerte lassen auf einen Deckeneffekt, aber auch auf eine Jasage-Tendenz schließen. Hier stellt sich die Frage, ob die verwendete vierstufige Skala ausreichend ist oder ob die Verwendung einer fünf- oder sogar mehrstufigeren Skala diese Effekte verhindern kann. Myers et al. (2008) bevorzugten zwar eine vierstufige Skala, sprechen sich aber in bestimmten Bereichen für eine fünfstufige Skala aus

(Myers et al., 2008). Die hohen Itemmittelwerte als auch Itemschwierigkeiten könnten aber auch ein Hinweis darauf sein, dass Sporttrainer*innen in Österreich hoch wirksam sind, auch die Skalenmittelwerte der CES und ihrer Subskalen waren im hohen Bereich. Aber auch das hohe Niveau der Trainer*innen, über 50% waren im internationalen und über 80 % mindestens im nationalen Wettkampf vertreten, könnte ein Grund dafür sein. Natürlich könnten sich diese beiden Tatsachen auch gegenseitig bedingen, indem nur Trainer*innen mit hoher CW lange genug im Beruf bleiben und so das hohe Niveau erreichen, ähnlich wie es auch in anderen Bereichen, wie zum Beispiel der Burnoutforschung, zu Selektionseffekten kommen kann.

Es stellt sich die Frage, wie es zu diesen doch unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich Testgütekriterien und Faktorenstruktur gekommen ist. Einerseits könnte die erarbeitete Übersetzung schlichtweg eine schlechte Übersetzung sein, bei der es zu Missverständnissen und Verständnisschwierigkeiten bei den Trainer*innen gekommen ist. Hier wäre in einer Folge- oder Validierungsstudie eine Überprüfung des inhaltlichen Verständnisses der Items in der übersetzten Version mit mehreren Trainer*innen sinnvoll, um etwaige Missverständnisse zu verhindern. Andererseits könnte aber auch die veränderte Antwortskala der Grund dafür sein. Myers et al. (2008) sprechen sich zwar dafür aus, die vierstufige Antwortskala zu verwenden, jedoch führen sie auch gute Argumente für die fünfstufige Antwortskala an. Für eine Folgestudie könnte es also interessant sein, sich nochmals mit dem Thema der Skalenabstufung zu beschäftigen. Nicht zuletzt sollte aber die kleine Stichprobe nicht außer Acht gelassen werden. Wie bereits erwähnt, wird von einer Faktorenanalyse mit geringer Stichprobe und anderen unzureichend erfüllten Kriterien eher abgeraten. Bevor also eine Entscheidung hinsichtlich einer Kürzung bzw. Veränderung der Skalenstruktur getroffen wird, müsste eine Validierungsstudie mit ausreichend großer Stichprobe durchgeführt werden. Die Ergebnisse dieser ersten Analyse einer deutschen Übersetzung können aber bereits Anhaltspunkte für zukünftige Studien, vor allem im Zusammenhang mit den berichteten Ergebnissen anderer Studien, liefern dahingehend, wo Probleme auftreten könnten und worauf geachtet werden sollte.

Hinsichtlich ProQOL zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Sporttrainer*innen mit hoher EI und Sporttrainer*innen mit niedriger EI in ihrer MZ, in ihrer Burnoutgefährdung und ihrem sekundären traumatischen Stress. Diese Ergebnisse spiegeln die Ergebnisse von Mérida-López und Extremera (2017) wider. Auch sie konnten durchwegs

negative Zusammenhänge zwischen EI und Burnout finden. Die Lehrer*innen mit hoher EI hatten einerseits geringe emotionale Erschöpfung, andererseits aber auch hohe Zufriedenheit mit ihren persönlichen Leistungen und geringe Depersonalisierung (Mérida-López & Extremera, 2017). Auch die Sporttrainer*innen mit hoher EI in dieser Studie zeigten einerseits eine geringere Belastung durch die Arbeit und gleichzeitig auch eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Arbeit in einem helfenden Beruf. Natürlich sind diese Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar, da es sich einerseits um eine andere Berufsgruppe, Lehrer*innen und nicht Sporttrainer*innen, handelt, und andererseits wurde ein anderes Konstrukt untersucht, das nur einen Teilbereich der in dieser Studie verwendeten ProQOL ausmacht. Dennoch können diese Ergebnisse als erste Belege für den schützenden Effekt von EI gegen Überlastung durch die Arbeit als Sporttrainer*in, von dem bereits Chan und Mallett (2011) ausgegangen sind, betrachtet werden.

Weiters zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Sporttrainer*innen mit hoher CW und hohen Werten in den Dimensionen motivationale Wirksamkeit, Technikwirksamkeit und Persönlichkeitsbildungswirksamkeit und Sporttrainer*innen mit niedriger CW und in den genannten Dimensionen bezüglich MZ und Burnoutgefährdung. Hinsichtlich der Dimension Spielstrategiewirksamkeit unterschieden sich Sporttrainer*innen mit hohen Werten in dieser Dimension von Sporttrainer*innen mit niedrigen Werten auch in ihrer MZ. Keine Unterschiede konnten zwischen Sporttrainer*innen mit hoher CW und hohen Werten in allen Dimensionen und Sporttrainer*innen mit niedriger CW und niedrigen Werten in allen Dimensionen hinsichtlich des sekundären traumatischen Stresses gefunden werden. Diese Ergebnisse können auch die Ergebnisse aus der Literatur widerspiegeln. So zeigten sich auch bei Short et al. (2015) als auch bei Sas-Nowosielski et al. (2018) negative Zusammenhänge zwischen CW und Burnout. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen zeigten sich aber in der Spielstrategiewirksamkeit keine Unterschiede zwischen Trainer*innen mit hoher und niedriger Ausprägung hinsichtlich Burnoutgefährdung, die bei beiden Studien einen Einfluss auf Burnout hatte. Da sich bei Short et al. (2015) zeigte, dass SW während der Saison im Gegensatz zu den anderen Dimensionen von CW nicht abnimmt, gehen sie davon aus, dass Spielstrategiewirksamkeit ein Bereich ist, über den die Trainer*innen mehr Kontrolle haben und der weniger von den Athlet*innen abhängig ist (Short et al., 2015), weshalb dieser Bereich auch weniger von negativen Aspekten der Arbeit beeinflusst werden bzw. weniger auf die negativen Aspekte der Arbeit Einfluss nehmen kann. Dies könnte auch hier ein Grund sein,

warum hohe oder niedrige Ausprägung in Spielstrategiewirksamkeit keinen Unterschied in der Burnoutgefährdung zeigte.

McNeill et al. (2017) konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass Trainer*innen mit mittleren bis hohen Burnoutwerten von Selbstzweifeln und Gefühlen der Inkompetenz berichteten. Die Trainer*innen beschrieben weiters, dass sie das Vertrauen in ihre Fähigkeiten als Trainer*innen verloren hatten, was in weiterer Folge zu Ängsten und Frustration führte (McNeill et al., 2017). Diese beschriebenen Symptome der verringerten Leistungszufriedenheit decken sich sehr gut mit dem, was CW ausmacht, was ebenfalls darauf schließen lässt, dass CW mit Burnoutgefährdung und MZ im Zusammenhang steht. Hinsichtlich der Wirkrichtung kann jedoch keine klare Aussage gemacht werden. Auch bei Short et al. (2015) zeigte sich ein Einfluss von CW und den Dimensionen auf die persönliche Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen, was sich in dieser Studie widerspiegelt. Im Gegensatz dazu konnten jedoch bei Sas-Nowosielski et al. (2018) nur MW und SW die persönliche Leistungszufriedenheit vorhersagen. Es stellt sich die Frage, welche Wirkrichtung hier vorliegt. Einerseits scheint CW einen Einfluss auf die persönliche Leistungszufriedenheit zu haben, andererseits scheint sich aber auch Burnout negativ auf die CW auszuwirken. Natürlich könnte der Zusammenhang zwischen CW und Burnout auch bidirektional sein, so dass einerseits CW vor Burnout schützen könnte, andererseits aber auch Burnout die SWE und in weiterer Folge auch die CW beeinträchtigt. Für weitere Studien wäre es demnach interessant, sich die Wirkungsrichtung anzusehen, ob CW als Schutzfaktor betrachtet werden kann oder ob es sich um eine Wechselwirkung handelt.

Hinsichtlich STS zeigte eine hohe oder niedrige Ausprägung in CW und ihren Dimensionen keine Unterschiede. Die Werte in der Subskala STS waren im Schnitt zwar niedrig, jedoch höher als in der Subskala BO, was darauf schließen lässt, dass die Trainer*innen durch sekundären traumatischen Stress belasteter zu sein scheinen als durch Burnout. Dieser Stress könnte durch Verletzungen, Unfälle oder Krankheit der Athlet*innen hervorgerufen werden. Auch bei Thelwell, Weston et al. (2008) berichteten die Elitetrainer*innen, dass die Sicherheit der Athlet*innen im Training und im Wettkampf einen Stressfaktor für sie darstellt. Es stellt sich die Frage, ob die Belastung durch den sekundären traumatischen Stress in dieser Stichprobe im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie stehen könnte. Nicht nur eine Erkrankung der Athlet*innen könnten für diese als ein traumatisierendes Erlebnis gesehen werden, auch die Ausfälle oder Verschiebungen von vor allem wichtigen Wettkämpfen, wie

zum Beispiel die Olympischen Spiele, könnten als traumatisierend wahrgenommen werden, was sich auch in weiterer Folge auf die Trainer*innen negativ auswirken könnte. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen CW und STS konnten Dixon und Turner (2018) in ihrer Studie mit Fußballakademietrainer*innen SWE als Ressource für die Stressverarbeitung identifizieren, was die Frage aufwirft, warum in dieser Studie CW und ihre Dimensionen keinen Einfluss auf den sekundären traumatischen Stress zu haben scheint. Einerseits könnte es sich hierbei um eine andere spezifische Art von Stress handeln. Stressfaktoren sind hier in erster Linie Unfälle, Verletzungen oder andere kritische Lebensereignisse der Athlet*innen, die eben auch einen negativen Einfluss auf die Trainer*innen haben können. Andererseits könnte auch die CW eine zu spezifische Art von Wirksamkeit sein, die diesen Bereich bzw. diese Art von Stress nicht abdeckt. Für zukünftige Studien könnte daher die Integration von Stressfaktoren und Stressverarbeitungsstrategien interessant sein.

Auch hier können jedoch die Ergebnisse nicht vollständig verglichen werden, da wiederum ein anderes Konstrukt betrachtet wurde, das nur einen Teilbereich der ProQOL abdeckt. Weiters muss auch die geringe interne Konsistenz der Subskala PBW berücksichtigt werden, weshalb die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich dieser Subskala mit Vorbehalt aufgefasst werden müssen. Insgesamt lässt sich aber sagen, dass Sporttrainer*innen mit hoher CW und hohen Werten in den Dimensionen hohe MZ und, mit Ausnahme der Dimension Spielstrategiewirksamkeit, niedrige Burnoutgefährdung hatten, was darauf schließen lässt, dass hohe CW ebenfalls mit einer hohen Zufriedenheit mit der Arbeit und geringer Gefährdung, an Burnout zu erkranken, einhergeht.

Hinsichtlich CW und EI zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Sporttrainer*innen mit hoher EI und Sporttrainer*innen mit niedriger EI in ihrer CW und allen Dimensionen. Sporttrainer*innen mit hoher EI hatten hohe CW als auch hohe Spielstrategiewirksamkeit, hohe motivationale Wirksamkeit, hohe Technikwirksamkeit und hohe Persönlichkeitsbildungswirksamkeit, was darauf schließen lässt, dass hohe EI mit hoher CW einhergeht. Diese Ergebnisse spiegeln einerseits die Ergebnisse von Thelwell, Lane et al. (2008) wider, die auch in ihrer Studie Zusammenhänge zwischen CW und EI finden konnten. Andererseits bekräftigen diese Ergebnisse aber auch das Argument von Hwang et al. (2013), Teques et al. (2019) und Boardley (2018), dass die Fähigkeit, emotionale Zustände zu bewerten, zu regulieren und zu nutzen eine Quelle für CW sein kann. Weiters unterstützen diese Ergebnisse auch Boardleys (2018) Argumente für eine Überarbeitung des Modells der

CW. Auch hier muss jedoch die geringe interne Konsistenz der Subskala PBW berücksichtigt werden, und die Ergebnisse in dieser Subskala können nur vorbehaltlich interpretiert werden.

In weiterer Folge kann CW auch als Mediator zwischen EI und MZ als auch EI und Burnoutgefährdung betrachtet werden. Der Zusammenhang zwischen EI und MZ wurde durch CW vollständig und der Zusammenhang zwischen EI und Burnoutgefährdung partiell mediiert. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen EI und sekundärem traumatischen Stress kann keine Aussage gemacht werden, da weder CW noch EI sekundären traumatischen Stress vorhersagen können. Es zeigte sich eine positive Wirkung von EI und CW auf Burnout und MZ. Für die Zufriedenheit mit der Arbeit scheint vor allem CW ein wichtiger Aspekt zu sein, für Burnout hingegen scheint EI wichtiger zu sein. Es zeigte sich hier zwar eine partielle Mediation, jedoch war das KI nahe an 0, weshalb auch argumentiert werden könnte, dass es hier zu keiner Mediation gekommen ist. Weiters ist der indirekte Effekt sehr klein, und auch der Unterschied zwischen totalem Effekt und direktem Effekt ist nicht sehr groß und der direkte Effekt hoch signifikant. Es stellt sich also die Frage, ob CW tatsächlich als Mediator zwischen EI und Burnout betrachtet werden kann. CW scheint zwar in Zusammenhang mit Burnout zu stehen, aber in seiner Vorhersagefähigkeit nur eingeschränkt zu sein. Ein Vergleich mit anderen Studien ist hier sehr schwierig, da CW bis jetzt lediglich als Mediator zwischen EI und Coaching- bzw. Führungsverhalten betrachtet wurde (vgl. Hwang et al., 2013; Teques et al., 2019). Dieses Verhalten ist aber auch vom Grad des Burnouts abhängig und kann dadurch verändert werden, was die Trainer*innen in der Studie von McNeill et al. (2017) beschrieben hatten. So zeigten sie sich hart und streng ihren Athlet*innen gegenüber, wurden schnippisch und verloren schnell ihre Geduld und ihr Verständnis. Den Trainer*innen war dabei aber auch bewusst, dass sie ein negatives Verhalten an den Tag legten, und sie waren auch besorgt darüber, weil sie nicht als „Scheißtrainer“ in der Erinnerung der Athlet*innen bleiben wollten. Zieht man diese Ergebnisse mit in Betracht, liegt es nahe, dass CW auch als Mediator zwischen EI und Burnoutgefährdung gesehen werden kann.

Sowohl CW als auch EI scheinen keinen Effekt auf STS zu haben. Wie bereits erwähnt, könnte dies aufgrund der spezifischen Art von Stress sein, die STS ausmacht, oder aber die spezifische Art von Wirksamkeit, die CW darstellt. Es stellt sich aber auch für EI die Frage, warum diese keinen Effekt auf STS zu haben scheint. Laborde und Kolleg*innen (Laborde et al., 2011; Laborde, Lautenbach et al., 2014) haben sich mit den Zusammenhängen zwischen EI und physiologischen Stressreaktionen bei Athlet*innen beschäftigt. Hier zeigten sich

Unterschiede zwischen Athlet*innen mit hoher und niedriger EI hinsichtlich Herzratenvariabilität und Cortisolwerten. Athlet*innen mit niedriger EI hatten einerseits niedrige Herzratenvariabilität als auch höhere Cortisolwerte als Reaktion auf die stressinduzierende Situation. Die Autor*innen gehen deshalb davon aus, dass EI als Schutzfaktor vor Stress betrachtet werden kann (Laborde et al., 2011; Laborde, Lautenbach et al., 2014). Auch Lea, Davis, Mahoney und Qualter (2019) kamen in ihrem systematischen Review zu dem Schluss, dass EI als Schutzfaktor vor akutem Stress betrachtet werden kann, legten aber auch nahe, dass die Schutzfunktion stark vom Kontext, den Stressfaktoren an sich und auch dem Erhebungsinstrument, mit dem EI erhoben wird, abhängig ist (Lea et al., 2019). Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass es sich bei STS um eine spezifische Art von Stress handelt, weshalb EI, aber auch CW hier keinen Einfluss zu haben scheint. STS tritt weiters in einem anderen Kontext auf. Wenn es zu Unfällen, Verletzungen, Krankheiten oder anderen kritischen Lebensereignissen bei den Athlet*innen kommt, handelt es sich nicht mehr um eine übliche Trainings- oder Wettkampfsituation. Weiters wurden bei Laborde et al. (2011) und Laborde, Lautenbach et al. (2014) keine Fragebögen, sondern physiologische Stressreaktionen als Indikatoren herangezogen, was ebenfalls zu den Unterschieden in den Ergebnissen geführt haben kann. In zukünftigen Studien könnten diese Aspekte berücksichtigt werden und einerseits in üblichen Stresssituationen sowohl physiologische als auch mittels Fragebogen erhobene Stressreaktionen in Verbindung mit EI einsetzen. Andererseits könnte eine solche Untersuchung auch mit potentiell traumatischen Situationen als Fallvignetten im Labor durchgeführt werden.

Sowohl CW als auch EI scheinen demnach einen Einfluss auf ProQOL zu haben, jedoch auf unterschiedliche Aspekte. So scheint EI vor allem mit der Burnoutgefährdung in Verbindung zu stehen und hohe EI ein möglicher Schutzfaktor vor Burnout zu sein, CW hingegen scheint vor allem mit MZ zusammenzuhängen und hohe CW mit einer hohen Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit einhergehen. Die Ergebnisse der Mediation können außerdem nochmals als Hinweis dafür gesehen werden, dass EI als eine Quelle von CW betrachtet werden kann.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden durch das Studiendesign als Querschnittstudie, der geringen Stichprobengröße, der mangelhaften internen Konsistenz der Subskala PBW der CES, der Verwendung des Median-Splits zur Einteilung in die Gruppen als auch dem Fehler bei der Erstellung des Online-Fragebogens limitiert. Hinsichtlich der Vergleichbarkeit dieser

Studienergebnisse mit den Ergebnissen anderer Studien muss auch der kulturelle Hintergrund und die unterschiedliche Organisation des Sports berücksichtigt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt hinsichtlich der Generalisierung der Ergebnisse ist, dass die Haupterhebung der Daten während der Corona-Pandemie im Herbst 2020 durchgeführt wurde.

Vor allem für die Faktorenanalyse und eine Validierung der deutschen Übersetzung der CES ist eine größere Stichprobe anzuraten. Aber auch für die Untersuchung der Unterschiedshypothese wäre eine größere Stichprobe ratsam, da aufgrund der geringen Stichprobengröße auf ein nichtparametrisches Verfahren ausgewichen werden musste. Außerdem könnten mit einer größeren Stichprobe Gruppenvergleiche anhand von Extremwertgruppen durchgeführt werden. Weiters wird durch die Stichprobe nicht das ganze Feld an Sportarten abgedeckt, weshalb es für zukünftige Studien sinnvoll wäre, auf eine gute Durchmischung der Sportarten zu achten und auch Sportarten, die nicht in offiziellen Fachsportverbänden organisiert sind, wie zum Beispiel E-Sports oder Motorsport, zu integrieren. Da viele Sporttrainer*innen ihre Tätigkeit, vor allem im Amateurbereich, nur geringfügig oder ehrenamtlich ausüben, könnte die Art der Anstellung in zukünftigen Studien auch mehr Berücksichtigung finden, da es hier zu Unterschieden hinsichtlich der Belastung und Zufriedenheit mit der Arbeit kommen könnte, je nachdem ob die Tätigkeit ehrenamtlich oder als Erwerbsberuf ausgeführt wird. Weiters sollten in den Übersetzungs- und Validierungsprozess der CES noch weitere Trainer*innen und auch Sportpsycholog*innen eingebunden werden, um die Übersetzung auf Verständlichkeit der einzelnen Items Korrektur zu lesen. Ein besonderes Augenmerk sollte hier auf die Subskala PBW und ihre Testgütekriterien gelegt werden. Auch ein anderes Studiendesign wäre in zukünftigen Studien wünschenswert. So könnten mit Hilfe von Längsschnittstudien auch Kausalschlüsse gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse dieser Studie als Hinweis für die Wichtigkeit von EI und CW für die Zufriedenheit mit der Arbeit und dem Schutz vor arbeitsbezogenen Belastungen von Sporttrainer*innen in Österreich betrachtet werden können.

Literaturverzeichnis

- Altfeld, S., & Kellmann, M. (2013). Burnout bei Trainern: Ein Review. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20(2), 47–58. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000093>
- Altfeld, S., & Kellmann, M. (2015). Are German coaches highly exhausted? A study of differences in personal and environmental factors. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10(4), 637–654. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.10.4.637>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman & Company.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Boardley, I. D. (2018). Coaching efficacy research: learning from the past and looking to the future. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 214–237. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1290816>
- Carson, F., Malakellis, M., Walsh, J., Main, L. C., & Kremer, P. (2019). Examining the mental well-being of Australian sport coaches. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4601. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234601>
- Chan, J., & Mallett, C. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(3), 315–328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Chase, M. A., Feltz, D. L., Hayashi, S. W., & Hepler, T. J. (2005). Sources of coaching efficacy: The coaches' perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2005.9671756>
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem. *Sociology of Sport Journal*, 9, 271–285.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York, NY: Grosset Putnum.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39–63.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33–37.
- Dixon, M., & Turner, M. J. (2018). Stress appraisals of UK soccer academy coaches: An interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(5), 620–634. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1464055>
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 765–776.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Fletcher, D., & Fletcher, J. (2005). A meta-model of stress, emotions and performance: Conceptual foundations, theoretical framework, and research directions. *Journal of Sports Sciences*, 23(2), 157–158.
- Fletcher, D., & Scott, M. (2010). Psychological stress in sports coaches: A review of concepts, research, and practice. *Journal of Sports Sciences*, 28(2), 127–137.

- <https://doi.org/10.1080/02640410903406208>
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 673–678. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.014>
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, D. (1995). *Intelligence Emotional: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodger, K., Gorely, T., Lavalley, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *Sport Psychologist*, 21, 127–151.
- Gordon, D. (2009). *Coaching science*. Exeter, UK: Learning Matters.
- Gräßer, M., Hovermann, E., & Kebé, M. (2016). Skala zur Erfassung der beruflichen Lebensqualität – Mitgefühlzufriedenheit und Mitgefühlsmüdigkeit. Retrieved October 25, 2019, from <https://img1.wsimg.com/blobby/go/dfc1e1a0-a1db-4456-9391-18746725179b/downloads/German.pdf>
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis (Methodology in the social sciences)* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Hwang, S., Feltz, D. L., & Lee, J. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292–306. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.763489>
- Jacobs, I., Sim, C. W., & Zimmermann, J. (2015). The German TEIQue-SF: Factorial structure and relations to agentic and communal traits and mental health. *Personality and Individual Differences*, 72, 189–194. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.003>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117.
- Kallus, K. W., & Kellmann, M. (2000). Burnout in athletes and coaches. In Y. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 209–230). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kelley, B. C. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: Effects of gender and time of season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762207>
- Kelley, B. C., Eklund, R. C., & Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(2), 113–130. <https://doi.org/10.1123/jsep.21.2.113>
- Kelley, B. C., & Gill, D. L. (1993). An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and burnout in collegiate teacher-coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1), 94–102.
- Kellmann, M. (1997). *Die Wettkampfpause als integraler Bestandteil der Leistungsoptimierung im Sport: Eine empirische psychologische Analyse. (Schriften zur Sportwissenschaft 10)*. Hamburg: Kovac.
- Kellmann, M. (2002). Psychological assessment of underrecovery. In M. Kellmann (Ed.), *Enhancing Recovery: Preventing Underperformance in Athletes* (pp. 37–55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kenttä, G., & Hassmén, P. (1998). Overtraining and recovery. *Sports Medicine*, 26(1), 1–16. <https://doi.org/10.2165/00007256-199826010-00001>

- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences*, 51(1), 23–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.003>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 26(8), 862–874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F., & Chávez, E. (2014). Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 481–490. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.001>
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, 57, 43–47. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2011). *Stress, appraisal, and coping* (Repr. ed.). New York, NY: Springer.
- Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., & Qualter, P. (2019). Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10: 810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- McNeill, K., Durand-Bush, N., & Lemyre, P. N. (2017). Understanding coach burnout and underlying emotions: a narrative approach. *Sports Coaching Review*, 6(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1163008>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout : A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Meyer, B. B., & Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10413200601102904>
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Wolfe, E. W. (2008). A confirmatory study of rating scale category effectiveness for the coaching efficacy scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 300–311. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599493>
- Myers, N. D., Wolfe, E. W., & Feltz, D. L. (2005). An evaluation of the psychometric properties of the coaching efficacy scale for coaches from the United States of America. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9(3), 135–160. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0903_1
- Norris, L. A., Didymus, F. F., & Kaiseler, M. (2017). Stressors, coping, and well-being among sports coaches: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 93–112. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.08.005>

- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donavan, T. (2017). Parallel analysis engine to aid in determining number of factors to retain using R [Computer software]. <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Application* (pp. 85–101). Boston: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Raedeke, T. D., & Kenttä, G. (2013). Coach burnout. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Eds.), *Routledge Handbook of Sports Coaching* (pp. 424–435). New York, NY: Routledge.
- Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2020). Emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 709–735). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.030>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Santos, F. G. dos, & Costa, V. T. da. (2018). Stress among sports coaches: a systematic review. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 18(3), 268–292.
- Sas-Nowosielski, K., Szóstak, W., & Herman, E. (2018). What makes coaches burn out in their job? Prevalence and correlates of coaches' burnout in Poland. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 13(6), 874–882. <https://doi.org/10.1177/1747954118788539>
- Schaffran, P., Altfeld, S., & Kellmann, M. (2016). Burnout in sport coaches: A review of correlates, measurement and intervention. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 67(5), 121–125. <https://doi.org/10.5960/dzsm.2016.232>
- Schmidt, G. W., & Stein, G. L. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 254–265.

- <https://doi.org/10.1123/jsep.13.3.254>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921–933.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Short, S. E., Short, M. W., & Haugen, C. R. (2015). The relationship between efficacy and burnout in coaches. *International Journal of Coaching Science*, 9(1), 37–49.
<https://doi.org/10.1375/bech.28.1.17>
- Silva, J. M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(1), 5–20.
<https://doi.org/10.1080/10413209008406417>
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 36–50. <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.36>
- Stamm, B. H. (2010). *The concise ProQOL manual*. Pocatello, ID: ProQOL.org. Retrieved from http://proqol.org/uploads/ProQOL_Concise_2ndEd_12-2010.pdf
- Stough, C., Clements, M., Wallis, L., & Downey, L. (2009). Emotional intelligence in sport: Theoretical linkages and preliminary empirical relationships from basketball. In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Application* (pp. 291–305). Boston: Springer.
- Tenebaum, G., Jones, C. M., Kitsantas, A., Sacks, D. N., & Berwick, J. P. (2003). Failure adaptation: An investigation of the stress response process in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 34(1), 27–62.
- Teques, P., Duarte, D., & Viana, J. (2019). Coaches' emotional intelligence and reactive behaviors in soccer matches: Mediating effects of coach efficacy beliefs. *Frontiers in Psychology*, 10: 1629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01629>
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., Weston, N. J. V., & Greenlees, I. A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 224–235.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671863>
- Thelwell, R. C., Weston, N. J. V., Greenlees, I. A., & Hutchings, N. V. (2008). Stressors in elite sport: A coach perspective. *Journal of Sports Sciences*, 26(9), 905–918.
<https://doi.org/10.1080/02640410801885933>
- Tsorbatzoudis, H., Daroglou, G., Zahariadis, P., & Grouios, G. (2003). Examination of coaches' self-efficacy: Preliminary analysis of the coaching efficacy scale. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1297–1306.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Mediationsmodell TEIQue-SF und MZ, mediiert durch CES Gesamt.....	55
Abbildung 2. Mediationsmodell TEIQue-SF und BO, mediiert durch CES Gesamt	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Soziodemographische Daten der Stichprobe bei N = 63	42
Tabelle 2. Arbeitsbezogene Daten der Stichprobe bei N = 63, Teil 1	43
Tabelle 3. Arbeitsbezogene Daten der Stichprobe bei N = 63, Teil 2	44
Tabelle 4. Deskriptive Daten der einzelnen Skalen und Subskalen	45
Tabelle 5. Interne Konsistenz (Cronbachs α) und Itemanzahl der Gesamtskala und der Subskalen der CES bei N = 63	45
Tabelle 6. Itemtrennschärfe und interne Konsistenz (Cronbachs α) nach Ausschluss einzelner Items der CES für die Gesamtskala und die Subskalen bei N = 63	46
Tabelle 7. Mittelwert, Standardabweichung, Spanne und Itemschwierigkeit der einzelnen Items der CES bei N = 63	47
Tabelle 8. Faktorenstruktur der Faktorenanalyse nach Ausschluss von Items mit Kreuzladungen oder mit keinen Ladungen (< 0.3) bei N = 63.....	49
Tabelle 9. Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für Fragestellungen bzgl. ProQOL bei N = 59	51
Tabelle 10. Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests für Fragestellungen mit ProQOL bei N = 59	52
Tabelle 11. Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für Fragestellungen bzgl. CES bei N = 63.....	53

Abkürzungsverzeichnis

A-EI	Ability Modell der emotionalen Intelligenz
BO	Burnout
CES	Coaching Efficacy Scale
CW	Coachingwirksamkeit
CF	Compassion fatigue / Mitgeföhlsmüdigkeit
CS	Compassion satisfaction / Mitgeföhlszufriedenheit
EI	Emotionale Intelligenz
M-EI	Mixed Modell der emotionalen Intelligenz
MZ	Mitgeföhlszufriedenheit
MW	Motivationale Wirksamkeit
PBW	Persönlichkeitsbildungswirksamkeit
ProQOL	Professionelle Lebensqualität
STS	Sekundärer traumatischer Stress
SW	Spielstrategiewirksamkeit
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
T-EI	Trait Modell der emotionalen Intelligenz
TEIQue-SF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form
TW	Technikwirksamkeit

Anhang

Anschreiben an Fachsportverbände

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist _____ und ich studiere derzeit Psychologie an der Universität Wien. Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der **arbeitsbezogenen Lebensqualität von Sporttrainer*innen** und möglichen Schutzfaktoren vor arbeitsbezogenem Stresserleben und dessen Folgen.

Um bedeutsame Aussagen zu diesem Thema machen zu können, sind die Daten von Sporttrainer*innen, die im Feld tätig sind, natürlich unverzichtbar. Aus diesem Grund wollte ich Sie fragen, ob es möglich wäre meinen Online-Fragebogen an die Sporttrainer*innen in ihrem Verband weiterzuleiten.

Was ist arbeitsbezogene Lebensqualität?

Die arbeitsbezogene Lebensqualität umfasst die gefühlte Qualität, die im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit empfunden wird. Dabei werden sowohl positive als auch negative Aspekte berücksichtigt. So kann es zum einen zu Belastungen und Stress durch die Arbeit kommen, andererseits kann die Arbeit aber auch als Freude bringend und erfüllend erachtet werden.

Zielgruppe der Studie

Die Zielgruppe meiner Studie umfasst Sporttrainer*innen, die im Erwachsenenbereich tätig sind (d.h. die betreuten Athlet*innen sind zum Großteil mindestens 18 Jahre alt), den Trainer*innenberuf haupt- oder nebenberuflich ausüben und deren Athlet*innen/Teams regelmäßig an Wettkämpfen teilnehmen.

Methode

Die Studie wird mit Hilfe eines Online-Fragebogens, der mittels Links aufgerufen werden kann, durchgeführt. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 15 Minuten. Sämtliche in der Studie erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Anonymität der Teilnehmer*innen bleibt stets gewährt. Die Daten werden ausschließlich gruppenbezogen analysiert und es findet keine personenbezogene Auswertung statt.

Falls Fragen aufkommen oder Sie noch weitere Informationen bezüglich meiner Studie haben möchten, könne Sie mich gern unter der E-Mail-Adresse _____ kontaktieren.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Flyer für Sporttrainer*innen

Sporttrainer*innen für Studienteilnahme gesucht

Worum geht's?

Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der **arbeitsbezogenen Lebensqualität von Sporttrainer*innen** und möglichen Schutzfaktoren vor arbeitsbezogenem Stresserleben.

Was ist arbeitsbezogene Lebensqualität?

Die arbeitsbezogene Lebensqualität umfasst die **gefühlte Qualität, die im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit empfunden wird**. Dabei werden sowohl positive als auch negative Aspekte berücksichtigt. So kann es zum einen zu Belastungen und Stress durch die Arbeit kommen, andererseits kann die Arbeit aber auch als Freude bringend und erfüllend erachtet werden.

Wer kann mitmachen?

Die Zielgruppe meiner Studie umfasst **Sporttrainer*innen**, die im **Erwachsenenbereich** tätig sind (d.h. die betreuten Athlet*innen sind zum Großteil mindestens 18 Jahre alt) und deren Athlet*innen/Teams **regelmäßig an Wettkämpfen** teilnehmen.

Wie kann man mitmachen?

Die Studie wird mit Hilfe eines **Online-Fragebogens** durchgeführt. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert **ca. 15 Minuten**.

Hier geht's zum Fragebogen:

<https://www.soscisurvey.de/sportProQOL2020/>

Sämtliche in der Studie erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Anonymität der Teilnehmer*innen bleibt stets gewährt. Die Daten werden ausschließlich gruppenbezogen analysiert und es findet keine personenbezogene Auswertung statt.

Noch Fragen?

Für weitere Informationen oder Fragen stehe ich gern unter _____ zur Verfügung!

Vielen Dank für die Unterstützung!

Information zur Studienteilnahme

Im Rahmen meiner Masterarbeit aus dem Studienfach Psychologie der Universität Wien lade ich Sie herzlich dazu ein, an meiner wissenschaftlichen Studie teilzunehmen. Die Studie befasst sich mit der arbeitsbezogenen Lebensqualität von Sporttrainer*innen und möglichen Schutzfaktoren vor arbeitsbezogenem Stresserleben und dessen Folgen.

Der Fragebogen richtet sich an Sporttrainer*innen, die im Erwachsenenbereich tätig sind und die mit ihren Athlet*innen / ihrem Team regelmäßig an Wettkämpfen oder im Ligabetrieb teilnehmen.

Bitte lesen Sie sich die Instruktionen der Fragebögen genau durch und beantworten Sie alle Fragen, selbst wenn manche ähnlich klingen.

Bei der Beantwortung der Fragen geht es um Ihre subjektive Meinung, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Das Ausfüllen wird ca. 15 Minuten dauern.

Sie können natürlich jederzeit den Fragebogen ohne Angabe von Gründen abbrechen, die Teilnahme erfolgt vollkommen freiwillig.

Sämtliche in dieser Studie erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Ihre Anonymität bleibt stets gewährt. Die Daten werden ausschließlich gruppenbezogen analysiert; es findet keine personenbezogene Auswertung statt.

Ich habe die Informationen gelesen und möchte an dieser Studie teilnehmen.

☐ Ja

Seite 02

Bitte beantworten Sie jede der folgenden Aussagen, indem Sie jene Zahl ankreuzen, die dem Grad Ihrer Zustimmung oder Ablehnung jeweils am besten entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Sie haben jeweils sieben Antwortmöglichkeiten, die von 1 (stimme absolut nicht zu) bis 7 (stimme absolut zu) reichen.

stimme absolut nicht zu				stimme absolut zu		
1	2	3	4	5	6	7

Ich habe kein Problem damit, meine Emotionen in Worte zu fassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir oft schwer, Situationen aus dem Blickwinkel einer anderen Person zu betrachten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Großen und Ganzen bin ich eine hoch motivierte Person	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir gewöhnlich schwer, meine Emotionen zu regulieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Allgemeinen finde ich das Leben nicht besonders erfreulich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann gut mit Menschen umgehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich neige dazu, häufig meine Meinung zu ändern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann oft nicht herausfinden, welche Gefühle ich empfinde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke, dass ich viele gute Eigenschaften besitze	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es oft schwierig, mich für meine Rechte einzusetzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gewöhnlich bin ich in der Lage, die Gefühle anderer Menschen zu beeinflussen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nahe stehende Personen beschwerten sich oft, dass ich sie nicht richtig behandle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir oft schwer, mein Leben an die gegebenen Umstände anzupassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Großen und Ganzen kann ich mit Stress umgehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir oft schwer, mir nahe stehende Personen meine Zuneigung zu zeigen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Normalerweise kann ich mich gut in jemanden anderen hineinversetzen und seine*ihre Emotionen wahrnehmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gewöhnlich fällt es mir schwer, meine Motivation aufrechtzuerhalten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich es möchte, finde ich gewöhnlich Mittel und Wege, um meine Emotionen zu kontrollieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Großen und Ganzen bin ich mit meinem Leben zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde mich selbst als gute*n Verhandlungspartner*in bezeichnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich neige dazu, in Angelegenheiten verwickelt zu werden, mit denen ich später lieber nichts mehr zu tun hätte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oft mache ich eine Pause und denke über meine Gefühle nach	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, ich habe viele Stärken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn ich weiß, dass ich Recht habe, neige ich dazu, nachzugeben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es scheint, als hätte ich überhaupt keinen Einfluss auf die Gefühle anderer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundsätzlich glaube ich, dass mein Leben recht gut verlaufen wird	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir schwer, gute Beziehungen zu Menschen aufzubauen, sogar wenn diese mir nahe stehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Allgemeinen kann ich mich neuen Umgebungen anpassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andere bewundern mich für meine Gelassenheit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 03

Wenn Sie andere Menschen trainieren, kommen Sie in direkten Kontakt mit deren Leben. Wie Sie vielleicht festgestellt haben, kann Sie Ihr Mitgefühl für jene, die Sie trainieren, auf positive und negative Weise beeinflussen. Nachfolgend sind einige Fragen zu Ihren positiven sowie negativen Erfahrungen als Trainer*in. Prüfen Sie jede der folgenden Fragen über Sie und Ihre aktuelle Arbeitssituation. Wählen Sie die Zahl aus, die ehrlich reflektiert, wie häufig Sie diese Erfahrungen in den vergangenen 30 Tagen gemacht haben.

	nie 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft / immer 5
Ich bin glücklich.	☐	☐	☐	☐	☐
Gedanklich beschäftigt mich mehr als eine Person, die ich trainiere.	☐	☐	☐	☐	☐
Es macht mich zufrieden, andere trainieren zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich mit anderen verbunden.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei unerwarteten Geräuschen zucke ich zusammen oder erschrecke mich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich gestärkt nach der (Zusammen-)Arbeit mit jenen, die ich trainiere.	☐	☐	☐	☐	☐

Es fällt mir schwer, mein Privatleben von meinem Leben als Trainer*in zu trennen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin nicht mehr so leistungsfähig bei der Arbeit, weil mir die traumatischen Erfahrungen einer Person, die ich trainiere, den Schlaf rauben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass ich durch den traumatischen Stress derjenigen, die ich trainiere, beeinflusst worden sein könnte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich durch meinen Beruf als Trainer*in gefangen.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch mein Trainieren sind meine Nerven äußerst strapaziert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mag meine Arbeit als Trainer*in.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich aufgrund der traumatischen Erfahrungen derjenigen, die ich trainiere, deprimiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich, als ob ich das Trauma einer Person, die ich trainiert habe, selbst erlebe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Überzeugungen, die mich stützen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit meiner Fähigkeit, mit der Entwicklung von Hilfstechniken und Protokollen mitzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin die Person, die ich immer sein wollte.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Arbeit macht mich zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich aufgrund meiner Arbeit als Trainer*in erschöpft.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe fröhliche Gedanken und Gefühle in Bezug auf jene, die ich trainiere, und darauf, wie ich ihnen geholfen habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich überwältigt, weil mir meine Arbeitsbelastung unendlich erscheint.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass ich durch meine Arbeit „etwas bewirken“ kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich vermeide bestimmte Situationen oder Aktivitäten, da sie mich an beängstigende Erfahrungen der Personen, die ich trainiere, erinnern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin stolz auf das, was ich tun kann, um Andere zu trainieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 04

Im folgenden Teil sollen Sie Ihre Zuversicht in Ihre Fähigkeiten beurteilen, die Fertigkeiten in Ihrer Sportart nützen und weitergeben zu können.

Zur Unterscheidung von Fähigkeit und Fertigkeit:

Fähigkeiten umfassen alle zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen bzw. geistige und praktische Anlagen, die zu etwas befähigen.

Fertigkeiten bezeichnen im Allgemeinen erlernte oder erworbene Anteile des Verhaltens (zum Beispiel Schreiben, Rechnen, Lesen), bzw. bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworbene Geschicklichkeit.

Bitte beantworten Sie jede der folgenden Aussagen zu Ihrer Trainer*innen-Tätigkeit auf einer Skala von 1 (wenig zuversichtlich) bis 4 (vollkommen zuversichtlich) indem Sie jene Zahl ankreuzen, die dem Grad Ihrer Zuversicht jeweils am besten entspricht.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

wenig
zuversichtlich 1 2 3 4 vollkommen
zuversichtlich

Wie zuversichtlich sind Sie in Ihrer Fähigkeit...

in Ihren Athlet*innen zuversichtlich zu bleiben?

☐ ☐ ☐ ☐

die Stärken des gegnerischen Teams während eines Wettkampfs zu erkennen?	☐	☐	☐	☐
Athlet*innen mental auf Spiel-/Wettkampfstrategien vorzubereiten?	☐	☐	☐	☐
kompetitive Strategien zu verstehen?	☐	☐	☐	☐
eine Grundhaltung guten moralischen Charakters anzuerziehen?	☐	☐	☐	☐
das Selbstvertrauen Ihrer Athlet*innen aufzubauen?	☐	☐	☐	☐
die Fertigkeiten Ihres Sports zu demonstrieren?	☐	☐	☐	☐
sich an verschiedene Spiel-/Wettkampfsituationen anzupassen?	☐	☐	☐	☐
die Schwächen des gegnerischen Teams während eines Wettkampfs zu erkennen?	☐	☐	☐	☐
Ihre Athlet*innen zu motivieren?	☐	☐	☐	☐
kritische Entscheidungen während eines Wettkampf zu treffen?	☐	☐	☐	☐
Teamzusammenhalt aufzubauen?	☐	☐	☐	☐
Ihren Athlet*innen die Grundhaltung des Fairplays anzuerziehen?	☐	☐	☐	☐
einzelne Athlet*innen in Bezug auf Technik zu trainieren?	☐	☐	☐	☐
die Selbstsicherheit Ihrer Athlet*innen aufzubauen?	☐	☐	☐	☐
die Fertigkeiten von Athlet*innen auszubauen?	☐	☐	☐	☐
die Stärken des eigenen Teams während eines Wettkampfs zu maximieren?	☐	☐	☐	☐
Talent in Athlet*innen zu erkennen?	☐	☐	☐	☐
guten Sportgeist zu fördern?	☐	☐	☐	☐
Fertigkeitsfehler zu entdecken?	☐	☐	☐	☐
Ihre Spiel-/Wettkampfstrategie so anzupassen, dass sie dem Talent des Teams angemessen ist?	☐	☐	☐	☐
die Fertigkeiten Ihres Sports zu lehren?	☐	☐	☐	☐
Team-Selbstsicherheit aufzubauen?	☐	☐	☐	☐
eine Grundhaltung des Respekts anderen gegenüber anzuerziehen?	☐	☐	☐	☐

Seite 05

Zum Abschluss möchte ich noch ein paar Angaben zu Ihrer Person als auch zu Ihrer Tätigkeit als Trainer*innen erheben.

Geschlecht

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ weitere
- ☐ keine Angabe

Alter

Ich bin Jahre

Nationalität

☐ Österreich

☐ Deutschland

☐ andere:

Höchste abgeschlossene Ausbildung

Bitte wählen Sie den höchsten Bildungsabschluss, den Sie bisher erreicht haben.

☐ Pflichtschule

☐ Lehrabschluss

☐ Meisterprüfung

☐ Berufsbildene mittlere Schule

☐ Hochschulreife (Matura, Abitur, Fachabitur)

☐ Bachelor

☐ Master oder äquivalent (z.B. Magister, Diplom)

☐ Doktorat oder PhD

In welcher Beschäftigungsform üben Sie Ihre Trainer*innen-Tätigkeit zur Zeit aus?

☐ Vollzeit

☐ Teilzeit

☐ Geringfügig

☐ anderes

Wie viele Stunden sind Sie zur Zeit im Durchschnitt pro Woche als Trainer*in tätig?

Ich arbeite im Durchschnitt Stunden/Woche als Trainer*in

Wie lange sind Sie als Trainer*in insgesamt tätig (in Jahren)?

Ich bin seit Jahren als Trainer*in tätig

Haben Sie eine formale Ausbildung zum*r Trainer*in absolviert?

☐ Ja

☐ Wenn ja, welche Ausbildung?

☐ Nein

In welcher Sportart sind Sie derzeit als Trainer*in tätig?

Sportart

Was ist das höchste Wettkampfniveau, auf dem Ihre Athlet*innen / Ihr Team zur Zeit antreten/antritt?

- ☐ International
☐ National
☐ Landesebene
☐ Regional
☐ anderes

Zu welchen Zeitpunkt in der Saison befinden Sie sich derzeit?

- ☐ Vorsaison
☐ Saisonbeginn
☐ Saisonmitte
☐ Saisonende
☐ Nachsaison
☐ Pause zwischen den Saisonsen
☐ Pause während der Saison
☐ anderes

Wie viele Athlet*innen betreuen Sie derzeit als Trainer*in?

Ich betreue derzeit Athlet*innen

Wie lange arbeiten Sie mit Ihrem aktuellen Team / Ihren aktuellen Athlet*innen zusammen (in Monaten)?

Ich arbeite seit ca. Monaten mit dem Team / den Athlet*innen zusammen

Arbeiten Sie in einem Trainer*innen-Team zusammen?

- ☐ Ja Wenn ja, wie viele Personen umfasst das Trainer*innen-Team
☐ Nein

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Falls Sie noch Fragen haben, können Sie mich gerne unter der E-Mail-Adresse [kontaktieren](#).

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.