

Inge Voltmann-Hummel



Traumjob Sportlehrer/in?

Belastungserleben und
Selbstwirksamkeitserwartung
von Schulsportlehrkräften



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

Traumjob Sportlehrer/in?

**Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung
von Schulsportlehrkräften**

**vorgelegt bei der Leuphana Universität Lüneburg
- Fachbereich Erziehungswissenschaft -**

**von
Inge Voltmann-Hummel**

**Gutachterinnen und Gutachter:
Prof. Dr. Sieland
Prof. Dr. Dr. Dr. h. c. Gertrud Pfister
Prof. Dr. Eva Neidhardt**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2008
Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss., 2008

978-3-86727-807-2

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2008
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen
Telefon: 0551-54724-0
Telefax: 0551-54724-21
www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2008

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-807-2

Danksagung

Dem Team des Instituts für Psychologie an der Leuphana Universität Lüneburg von Herzen Dank für die fachliche und moralische Unterstützung während der letzten vier Jahre. Ohne die fürsorglich unnachgiebigen Nachfragen zum Entwicklungsstand meiner Ausarbeitungen wäre ich nicht so schnell zum Ziel gekommen. Ganz besonders möchte ich in diesem Zusammenhang meine ‚Doktoreltern‘ vor Ort, Eva Neidhardt und Bernhard Sieland, erwähnen, die immer ein offenes Ohr für meine Fragen hatten. Dietmar Göllitz gebührt großer Dank für die Beratung hinsichtlich der statistischen Verfahren. Die Fachgespräche über die Schreibtische hinweg mit Birgit Nieskens, deren Fundus an Kenntnissen zur Lehrerforschung geradezu unerschöpflich ist, das sorgfältige Korrekturlesen von Ulla Bordt und letztendlich die Layout-Beratung durch meinen Mann, Klaus-Peter Hummes, haben zur Realisierung der Arbeit entscheidend beigetragen.

Inge Voltmann-Hummes

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	IX
1 Einleitung und Problemstellung	1
2 Gliederung der Arbeit und Theoriemodell	13
2.1 Kapitelübersicht	13
2.2 Theoriemodell	15
3 Sozialgeschichtliche Aspekte des Sportlehrerberufs	20
3.1 Die Heterogenität des Berufsbildes	20
3.2 Viele Wege führen zur Unterrichtstätigkeit im Fach Sport	21
3.3 Die Professionalisierung des Sportlehrerberufes	23
3.3.1 Quellenlage und Forschungsstand	23
3.3.2 Ausgehendes 18. Jahrhundert – Die Körpererziehung wird Erziehungsprogrammatisiert	26
3.3.3 Vom Vorturner zum Turnlehrer	28
3.3.4 Die Entwicklung des berufsständischen Bewusstseins der Turnlehrerschaft	31
3.3.5 Turnunterricht wird Pflicht für Philologen	37
3.3.6 Turnlehrerausbildung im Dritten Reich	42
3.3.7 Sportlehrkräftemangel nach 1945 in Westdeutschland	46
3.3.8 Sportlehrerausbildung in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) und der frühen Deutschen Demokratischen Republik (DDR)	49
3.3.9 Sonderwege in der Beseitigung des Lehrermangels am Beispiel Niedersachsens	51
3.3.10 Zusammenfassung	54
4 Allgemeine Theorien und Modelle	57
4.1 Selbstwirksamkeitserwartung	57
4.1.1 Begriffsklärung	57
4.1.2 Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen	57

4.1.3	Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitserwartungen	60
4.1.4	Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung	61
4.1.5	Allgemeine versus spezifische Selbstwirksamkeit	62
4.1.6	Selbstwirksamkeit und psychosomatische Erscheinungen	64
4.1.7	Zusammenfassung	65
4.2	Stress, Burnout, Belastung, Beanspruchung – Begriffe und Modelle	67
4.2.1	Die Verwendung des Stressbegriffs	67
4.2.1.1	Definiton von Stress	67
4.2.1.2	Der reaktionsbezogene Ansatz von SELYE	68
4.2.1.3	Situations- und reizbezogene Ansätze	69
4.2.1.3.1	Kritische Lebensereignisse	69
4.2.1.3.2	Daily Hassles	69
4.2.1.4	Relationale und transaktionale Ansätze	71
4.2.1.5	Das Ressourcenmodell	74
4.2.1.6	Zusammenfassung	76
4.2.2	Burnout	77
4.2.2.1	Konzepte zu Burnout	78
4.2.2.1.1	Das Konzept von FREUDENBERGER	79
4.2.2.1.2	Das Konzept von MASLACH	80
4.2.2.1.3	Das Konzept von CHERNISS	82
4.2.2.2	Zusammenfassung	83
4.2.3	Belastung und Beanspruchung	83
4.2.4	Zusammenfassung	85
5	Empirische Befunde aus der Lehrerforschung	86
5.1	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	86
5.1.1	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung als protektiver Faktor gegen Burnout	87
5.1.2	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Arbeitsplatzmerkmale	92
5.1.3	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Schülerverhalten	92
5.1.4	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Fachkontext	93
5.2	Stress, Burnout, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften	94
5.2.1	Das Modell von KYRIACOU und SUTCLIFFE	96
5.2.2	Das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von RUDOW	98
5.2.3	Belastungsquellen im Schulalltag	102
5.2.3.1	Die Systemebene	102
5.2.3.2	Die Individuumsebene	102
5.2.3.3	Die Organisationsebene	106
5.2.4	Zusammenfassung	108

5.3	Schulformbezogene Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften	109
5.4	Belastung, Beanspruchung und Ressourcen von Lehrkräften im Klassenraumunterricht	114
5.4.1	Disziplin/Unterrichtsstörungen	117
5.4.2	Heterogene Lerngruppen	118
5.4.3	Lärm	118
5.4.4	Klassengröße	120
5.4.5	Räumliche Situation	120
	5.4.5.1 Unterrichtsräume	120
	5.4.5.2 Schulgröße	121
	5.4.5.3 Ausstattung	121
5.4.6	Verwaltungsarbeit	122
5.4.7	Klassenlehrerfunktion	122
5.4.8	Zusatzfunktionen	123
5.4.9	Soziale Unterstützung	123
5.4.10	Auswirkungen von physischer Belastung	125
5.4.11	Ressourcen im Lehrerberuf	126
5.4.12	Zusammenfassung	129
5.5	Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften im Sportunterricht	129
5.5.1	Lärm	133
5.5.2	Raumsituation	133
5.5.3	Unfallrisiken	134
5.5.4	Problematisches Sozialverhalten	135
5.5.5	Das soziale Ansehen	136
5.5.6	Fachlicher Anspruch	138
5.5.7	Zusammenfassung	140
5.6	Vorhersagen auf statistischer Ebene	141
	Methode	143
6	6.1 Vorgehen	143
	6.2 Das Untersuchungsdesign	143
	6.2.1 Erhebungen	144
	6.2.1.1 Die 1. Erhebung (t1)	144
	6.2.1.2 Die 2. Erhebung (t2)	146
	6.2.2 Messinstrumente des Fragebogens	147
	6.2.2.1 Soziodemographische Daten	147

6.2.2.2	Referenzwerte für Angaben zu Alter und Geschlecht (allgemein)	147
6.2.2.3	Referenzwerte zu Alters- und Geschlechterangaben (schulformspezifisch)	149
6.2.2.4	Lehrerelbstwirksamkeitsskala und Referenzwerte	153
6.2.2.5	Eigene Skala zur Erfassung sportfachlichen Sicherheit (sportfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten)	155
6.2.2.6	Eigene Skala zur Erfassung und Klassifizierung von Belastungsmerkmalen	156
6.2.3	Die Variablen	158
6.2.3.1	Die abhängige Variable	158
6.2.3.2	Die unabhängigen Variablen	159
6.2.3.2.1	Formalfachliche Qualifikation	159
6.2.3.2.2	Sportfachliche Sicherheit	160
6.2.3.2.3	Belastungsfaktoren	160
6.2.3.2.4	Schulformen	160
6.2.3.2.5	Demographische Faktoren	161
6.3	Darstellung der 1. und 2. Stichprobe	161
6.3.1	Die 1. Stichprobe	161
6.3.1.1	Geschlecht	161
6.3.1.2	Die Altersverteilung in der Stichprobe	164
6.3.1.3	Berufsbezogene Variablen	165
6.3.1.3.1	Dienstjahre	165
6.3.1.3.2	Die Schulformzugehörigkeit der Untersuchungsteilnehmer	166
6.3.1.3.3	Funktionstätigkeit (hier Fachkonferenzleitung)	167
6.3.2	Die 2. Stichprobe	168
6.3.2.1	Geschlecht	168
6.3.2.2	Alter der Untersuchungsteilnehmer	168
6.3.2.3	Berufsbezogene Variablen	169
6.3.2.3.1	Dienstjahre	169
6.3.2.3.2	Funktionstätigkeit (hier Fachkonferenzleitung)	170
6.3.2.3.3	Qualifikationsstand der Untersuchungsteilnehmer beider Erhebungen	171
6.3.3	Die zusammengeführte Stichprobe	172
6.3.3.1	Geschlecht	172
6.3.3.2	Qualifikation und Geschlecht	172

7	Darstellung der Ergebnisse	173
7.1	Befunde zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Sportunterrichtenden	174
7.1.1	Ergebnisse der 1. Stichprobe	175
7.1.2	Ergebnisse der 2. Stichprobe	177
7.1.3	Ergebnisse der zusammengeführten Stichprobe	177
7.1.4	Vergleich der Summenmittelwerte (SMW) mit Referenzwerten von SCHMITZ (1999)	179
7.1.5	Zusammenfassung	180
7.2	Fachliche Sicherheit und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	181
7.2.1	Validierung des Konstrukts der ‚fachlichen Sicherheit‘	182
7.2.2	Häufigkeitsverteilung in der 1. Stichprobe	184
7.2.3	Häufigkeitsverteilung in der 2. Stichprobe	185
7.2.4	Häufigkeitsverteilung in der zusammengeführten Stichprobe	185
7.2.5	Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	186
7.2.5.1	Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 1. Stichprobe	186
7.2.5.2	Korrelationen von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 2. Stichprobe	187
7.2.5.3	Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der zusammengeführten Stichprobe	187
7.2.5.4	Zusammenfassung	187
7.3	Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung	187
7.3.1	Ergebnisse zu Belastungsquellen in der 1. Stichprobe	188
7.3.1.1	Die ‚Top Ten‘ der selbstempfundenen Belastungen	188
7.3.1.2	Die Hauptkomponentenanalyse	191
7.3.2	Ergebnisse zu Belastungsquellen in der 2. Stichprobe	194
7.3.3	Ergebnisse zu Belastungsquellen in der ‚Zusammengeführten Stichprobe‘	194
7.3.4	Korrelationen der Belastungskomponenten mit Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 1. Stichprobe	196
7.3.5	Korrelation von Belastung und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der zusammengeführten Stichprobe	198
7.4	Zusammenfassung	198

8 Diskussion	202
8.1 Qualität der Erhebung	202
8.2 Die schulfachbezogene Selbstwirksamkeitsmessung	203
8.3 Selbstwirksamkeitserwartung von Sport unterrichtenden Lehrkräften	204
8.4 Grundschullehrkräfte	205
8.4.1 Fachfremde Sportlehrkräfte	206
8.4.2 Die Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme	206
8.4.3 Die studierten Sportlehrkräfte	208
8.4.4 Selbstwirksamkeit und ‚fachliche Sicherheit‘	208
8.5 Belastung im Sportunterricht	209
8.5.1 Die Top Ten der Belastungsfaktoren im Sportunterricht	209
8.5.2 Belastungsbereiche im Sportlehrerberuf	211
8.5.2.1 Probleme bei der Unterrichtsgestaltung	212
8.5.2.2 Mangelnde soziale Anerkennung	214
8.5.2.3 Physische Beanspruchung	215
8.5.2.4 Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten	215
8.5.2.5 Räumliche Unzulänglichkeiten	216
8.5.2.6 Unzureichende materielle Ausstattung	216
8.6 Konsequenzen für die Lehrerfortbildung	216
8.6.1 Verhaltenspräventive Maßnahmen	217
8.6.1.1 Probleme bei der Unterrichtsgestaltung	217
8.6.1.2 Verhaltensauffälligkeit von Schülerinnen und Schülern	218
8.6.1.3 Statusprobleme	220
8.6.2 Verhältnispräventive Maßnahmen	221
8.6.2.1 Lärm, Sicherheit, räumliche Bedingungen, Material	221
8.6.2.2 Mangelnde Gelegenheiten zu Kooperation	222
8.7 Lehrerfortbildung braucht Qualitätsstandards	223
8.8 Desiderata	223
Literaturverzeichnis	225
Anhang	242

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1:	Vorzeitige Dienstunfähigkeit und Erreichen der Regelaltersgrenze bei Lehrern in Deutschland (nach: HILLERT & SCHMITZ, 2004, S. 24).	1
Abbildung 1.2:	Vorzeitige Ruhestandsversetzungen in Rheinland-Pfalz (nach: HEYSE, 2005)	2
Abbildung 1.3:	Fortbildungswünsche im ehem. Reg. Bezirk Lüneburg (ca. 750 Schulen) im Fach Sport an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (eigene Datei)	5
Abbildung 2.1:	Bedingungsmodell für die Gesundheit des Individuums (nach: BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, <i>Leitbegriffe der Gesundheitsförderung</i> , 2000, S. 14)	17
Abbildung 2.2:	Theoriemodell zur vermuteten Wirkung stärkender (Ressourcen) und schwächender Einflüsse (Belastungen) auf die Selbstwirksamkeitserwartung.	18
Abbildung 4.1:	Medizinisch relevante Aspekte von Stress, BAUER 2002, S. 8	72
Abbildung 4.2:	Stress und Coping aus der transaktionalen Perspektive von Lazarus (SCHWARZER, 1993, S.16)	73
Abbildung 4.3:	Wandel des Krankheits- und Belastungsspektrums (GROEBEN, 1999)	75
Abbildung 4.4:	Darstellung des transaktionalen Stressmodells von LAZARUS & LAUNIER, 1978; LAZARUS und FOLKMANN, 1984a, 1987 (siehe: KRAMISCH-AEBISCHER 1995, S. 41)	76
Abbildung 5.1:	Modell des Lehrerstress nach: KYRIACOU & SUTCLIFFE (1978, S. 3)	96
Abbildung 5.2:	Vorzeitige Dienstunfähigkeit und Erreichen der Regelaltersgrenze bei Lehrkräften in Deutschland (aus: WEBER, 2004, S. 24)	98
Abbildung 5.3:	Modell der psychischen Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (nach: RUDOW, 1995, S. 43 UND 46)	101
Abbildung 5.4:	Maslows Bedürfnishierarchie (Eigene Darstellung, vgl. ZIMBARDO & GERRIG, S. 540)	105

Abbildung 5.5:	Zusammenhang von Belastung, Ressourcen und Beanspruchung (nach: RUDOW, 1995, S. 43)	128
Abbildung 6.1:	Prozentuale Verteilung der Schulformen 2002/2003 im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg (LANDESSCHULBEHÖRDE, 2006)	146
Abbildung 6.2:	Altersverteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg 2004 (LANDESSCHULBEHÖRDE LÜNEBURG, 2006)	148
Abbildung 6.3:	Relation der Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004	151
Abbildung 6.4:	Prozentuale Altersverteilung je Schulform für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen (ohne Sonderschulen) in Niedersachsen, Stand 2004 (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2006)	152
Abbildung 6.5:	Altersverteilung in der Stichprobe	164
Abbildung 6.6:	Verteilung des Dienalters in der Stichprobe	166
Abbildung 6.7:	Altersverteilung in der 2. Stichprobe n = 69, 62 weibliche und 7 männliche Personen haben Angaben zum Alter gemacht.	169
Abbildung 6.8:	Dienaltersverteilung in der 2. Stichprobe	170
Abbildung 7.1:	Visualisierung der Stichprobendarstellung mit Schulformzugehörigkeit	174
Abbildung 7.2:	Überarbeitetes Theoriemodell	201

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Sportlehrer an den Schulen im Bundesgebiet einschließlich Berlin-West 1972/73.	49
Tabelle 5.1:	Ausgewählte Itemkennwerte aus der Untersuchung von SCHMITZ, 1999, Anhang A S. 5/6	89
Tabelle 5.2:	Summenwerte aus drei Erhebungen, aus SCHMITZ (1999), Anhang A, S.6	90
Tabelle 6.1:	Schulstatistik für den ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg 2002/2003 (Landesschulbehörde, 2006).	145
Tabelle 6.2:	Altersverteilung für die Lehrkräfte an öffentlichen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen	149
Tabelle 6.3:	Prozentuale Altersverteilung je Schulform für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Niedersachsen	150
Tabelle 6.4:	Prozentanteil weiblicher Lehrkräfte in Niedersachsen 2003/2004.	152
Tabelle 6.5:	Itemstatistiken zur Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.	154
Tabelle 6.6:	Kennwerte der Skala zur Selbsteinschätzung der sportfachlichen Sicherheit (1. Stichprobe)	156
Tabelle 6.7:	Itemstatistiken zur Belastungsskala (1. Stichprobe)	158
Tabelle 6.8:	Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe.	162
Tabelle 6.9:	Schulformbezogenen Geschlechterverteilung der Untersuchungsteilnehmer	163
Tabelle 6.10:	Das Alter der Untersuchungsteilnehmer	165
Tabelle 6.11:	Anzahl der Dienstjahre der Untersuchungsteilnehmer	165
Tabelle 6.12:	Verteilung der Schulformzugehörigkeit der Lehrkräfte in der Stichprobe im Verhältnis zu Schulformen in der Bezugsfläche (Reg. Bez. Lüneburg)	167
Tabelle 6.13:	Fachleitungen Sport in der Stichprobe im Vergleich zur Repräsentanz der Geschlechter in verschiedenen Schulformen	168
Tabelle 6.14:	Formalfachliche Qualifikation nach Schulform	171
Tabelle 7.1:	Alters- und Geschlechterverteilung in den Stichproben	173
Tabelle 7.2:	Selbstwirksamkeit: Mittelwerte im Schulformvergleich	179

Tabelle 7.3:	Selbstwirksamkeit: Effektgrößenberechnung (δ) und <i>Referenzwerte</i> von SCHMITZ (1999)	180
Tabelle 7.4:	Mittelwertvergleich der fachliche Sicherheit	183
Tabelle 7.5:	Faktorenanalyse für die Skala Belastungserleben: Rotierte Komponentenmatrix ^a , 1. Stichprobe	193
Tabelle 7.6:	Belastungserleben: Rotierte Komponentenmatrix ^a , zusammengeführte Stichprobe	195
Tabelle 7.7:	Korrelationen von Selbstwirksamkeitserwartung und Belastungsbereichen 1. Stichprobe	197
Tabelle 7.8:	Korrelationen von Selbstwirksamkeitserwartung und Belastungsbereichen, zusammengeführte Stichprobe	198
Tabelle A-1:	Selbstwirksamkeit: Summenwerte und Summenmittelwert für die 1. Stichprobe	250
Tabelle A-2:	Selbstwirksamkeit: Mittelwertsvergleich der Altersgruppen, 1. Stichprobe	251
Tabelle A-3:	Mittelwerte Selbstwirksamkeit und Geschlecht, 1. Stichprobe	251
Tabelle A-4:	Selbstwirksamkeit: Summenmittelwert für die 2. Stichprobe (N=70)	251
Tabelle A-5:	Selbstwirksamkeit: Summenmittelwert, zusammengeführte Stichprobe	251
Tabelle A-6:	Selbstwirksamkeit: Mittelwertvergleich Alter und Selbstwirksamkeit, zusammengeführte Stichprobe	252
Tabelle A-7:	Selbstwirksamkeit der Grundschulsportlehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsständen	252
Tabelle A-8:	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung: Mittelwert im Schulformvergleich	253
Tabelle A-10:	Fachliche Sicherheit: Häufigkeitsverteilung Fachliche Sicherheit, 1. Stichprobe	254
Tabelle A-11:	Fachliche Sicherheit: Korrelation von Fachlicher Sicherheit und Geschlecht, 1. Stichprobe	255
Tabelle A-12:	Fachliche Sicherheit: Häufigkeiten Fachliche Sicherheit, 2. Stichprobe	255
Tabelle A-13:	Fachliche Sicherheit: Häufigkeitsverteilung Fachliche Sicherheit, zusammengeführte Stichprobe	256
Tabelle A-14:	Fachliche Sicherheit: Korrelation von Fachliche Sicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	257

Tabelle A-15:	Fachliche Sicherheit: Korrelation von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Fachlicher Sicherheit, 2.Stichprobe	258
Tabelle A-16:	Fachliche Sicherheit: Korrelation von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Fachlicher Sicherheit, zusammengeführte Stichprobe	258
Tabelle A-17:	Belastungserleben: Korrelation Problematisches Schülerverhalten und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	259
Tabelle A-18:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Mangelnde Anerkennung im Kollegium und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	259
Tabelle A-19:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Unzureichende materielle Ausstattung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	259
Tabelle A-20:	Belastungserleben: Korrelation des Räumliche Unzulänglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	260
Tabelle A-21:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Probleme bei der Unterrichtsgestaltung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	260
Tabelle A-22:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Physische Beanspruchung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1. Stichprobe	260
Tabelle A-23:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Problematisches Schülerverhalten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	261
Tabelle A-24:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Mangelnde Anerkennung im Kollegium und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	261
Tabelle A-25:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Unzureichende materielle Ausstattung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	261
Tabelle A-26:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Räumliche Unzulänglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	262

Tabelle A-27:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Probleme bei der Unterrichtsgestaltung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	262
Tabelle A-28:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Physische Beanspruchung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	262
Tabelle A-29:	Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe	263

1 Einleitung und Problemstellung

Die hohe Zahl der Frühpensionierungen bei Lehrern¹ hat in den letzten Jahren zu einer Reihe von Untersuchungen und Publikationen zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf geführt (ROTHLAND, 2007; HILLERT & SCHMITZ, 2004; SCHAARSCHMIDT, 2004; VAN DICK, 1999; VAN DICK, WAGNER & PETZEL, 1999; VAN DICK, WAGNER, PETZEL, LENKE & SOMMER, 1999; KRAMISCH-AEBISCHER, 1995; RUDOW, 1995). Die Dramatik des Themas Lehrergesundheit wird mit den von SIELAND und TACKE (2000, S. 8) vorgelegten Zahlen untermauert, denen zufolge nur 56,5% der Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen (Zahlen gelten für Niedersachsen) die Pensionsgrenze erreichen. Die vorzeitige Dienstunfähigkeit betrifft im Schnitt bundesweit seit 10 Jahren zwischen 50% bis 55% der Lehrer. Im Jahre 2000 waren es sogar 64% (WEBER, 2004).

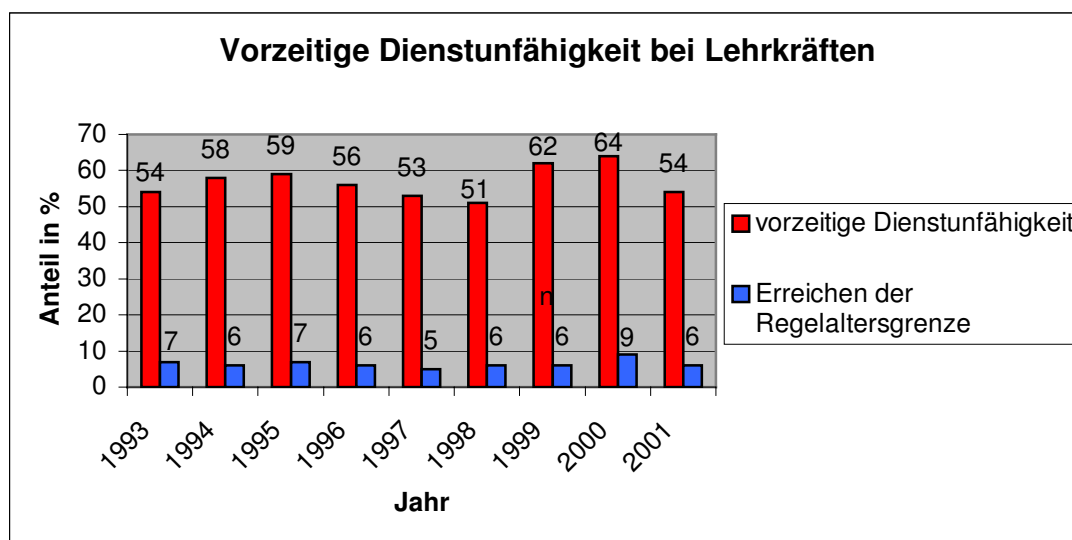


Abbildung 1.1: Vorzeitige Dienstunfähigkeit und Erreichen der Regelaltersgrenze bei Lehrern in Deutschland (nach: HILLERT & SCHMITZ, 2004, S. 24).

Die Tatsache, dass z. T. weniger als 10% der Lehrkräfte die Regelaltersgrenze erreichen, wird begünstigt durch die so genannten Vorruhestandsrege-

¹ Die Verwendung des Begriffs ‚Lehrer‘ bezieht weibliche und männliche Lehrkräfte ein. Er tritt auch in den wissenschaftlichen Termini wie ‚Lehrergesundheit‘ oder ‚Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung‘ an die Stelle der verwaltungsfachlich vorgeschriebenen Berufsbezeichnung ‚Lehrkraft/Lehrkräfte‘.

lungen, die es Beamten zeitweise ermöglichten, unter Minderung der Versorgungsbezüge vorzeitig aus dem Erwerbsleben auszusteigen.

Es sind insbesondere die Lehrkräfte an Grundschulen, die in signifikant hohem Maße krankheitsbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden. Dies zeigen Untersuchungsergebnisse aus Rheinland-Pfalz (siehe Tabelle 1.2).

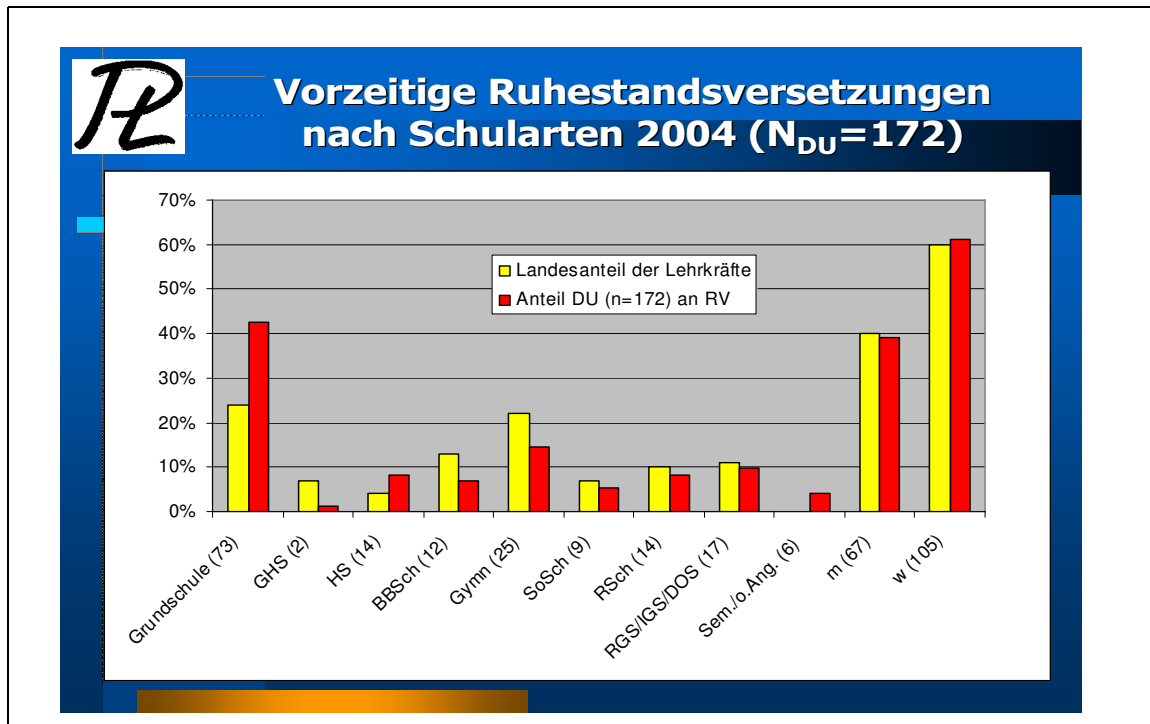


Abbildung 1.2:

Vorzeitige Ruhestandsversetzungen in Rheinland-Pfalz (nach: HEYSE, 2005)

Erläuterungen am Beispiel der Grundschullehrkräfte:

von insgesamt 73 in den Ruhestand versetzten Lehrkräften (etwa 24% aller Pensionierten) scheidet über 40% wegen Dienstunfähigkeit aus dem Dienst aus.

DU = Dienstunfähige, RV = Ruhestandsversetzungen

Es lassen sich leider keine statistischen Angaben über fächerspezifische Zusammenhänge weder bei Schulbehörden noch Amtsärzten ermitteln, so dass über Spezifität, Ausprägungsgrad und Zeitpunkt der Erkrankung im Zusammenhang mit Unterrichtsfächern keine Anhaltspunkte gefunden werden können.

Die Frage also, ob auch Sportlehrkräfte, die täglich ein hohes Maß an Bewegung absolvieren und damit körperlich widerstandsfähiger sind (HOLLMANN, 1965; HOLLMANN, LIESEN, ROST, HECK UND SATOMI, 1985, HOLLMANN 2002), zu den besonders Gefährdeten gehören, lässt sich folglich mit statistischem Mate-

rial nicht belegen. Die vorliegende Arbeit möchte dieses Forschungsdefizit aufgreifen und die u. a. Hypothese prüfen, dass insbesondere bei Sportlehrkräften ein besonderes Belastungspotential gegeben ist.

Ihr liegt der persönliche Eindruck der Autorin aus ihrer Tätigkeit in der Sportfachaufsicht in Niedersachsen im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg mit ca. 750 zu betreuenden Schulen zugrunde, dass Sportlehrer mit zunehmendem Alter einen vermehrten Unterrichtseinsatz im Zweitfach wünschen. Sie verweisen dabei auf die hohen körperlichen Anforderungen, die durch das Leisten von Hilfestellung, das Demonstrieren von Übungs- und Bewegungsabfolgen und nicht zuletzt durch die erhebliche Lärmbelastung in Sporthallen und Bädern entstehen und auf die Erfahrung, diesen nicht immer gewachsen zu sein. Aufgrund der Situation der Unterrichtsversorgung kann diesem Wunsch aber vielfach nicht entsprochen werden, so dass eine ‚Flucht‘ ins Zweitfach oft nicht möglich ist.

Eine ähnliche Vermutung äußert HELMUT HEYSE, Leiter des Projektes ‚Lehrgesundheit‘ in Rheinland-Pfalz, in einem persönlichen Gespräch 2005: Er schätzt die Sportlehrer und -lehrerinnen sogar als gefährdeter als andere Fachlehrkräfte ein, konnte aber auch keine konkreten empirischen Daten zu Differenzen zwischen den Fächern zugrunde legen.

Falls diese Hypothese – datengestützt - aufrechterhalten werden kann, ist die Frage nach Personalentwicklungsmaßnahmen zu stellen, die präventiv wirksam werden. Eine Plattform für solche Maßnahmen, auf der viele Unterrichtende erreicht werden können und aufgrund neuerer Entwicklungen und Vorschriften erreichen sollen, ist die Lehrerfortbildung. Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen, mit welchem Umfang und welchen Inhalten sie für die Lehrkräfte bereit steht, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Die Lehrerfortbildung im Fach Sport ist (zumindest in Niedersachsen zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung) in der günstigen Situation, dass sie aufgrund besonderer Finanzierungsvoraussetzungen ein umfangreiches Angebot vorhalten kann. Der organisierte Sport insgesamt ist Destinatär der Wett-

einnahmen des Landes Niedersachsen z. B. aus Toto-Lotto. Aus diesen Mitteln wird auch die Lehrerfortbildung im Fach Sport finanziert. Deren Angebot ist im Zeitraum von 2000-2004 (hierzu gibt es eigenes Zahlenmaterial, siehe Abbildung 1.3.) entsprechend umfangreich und wurde mit ca. 2000 Teilnehmerstunden allein im Regierungsbezirk Lüneburg sehr gut angenommen.

Die nachfolgenden Abbildungen, die das Ergebnis eigener turnusmäßiger Abfragen von Fortbildungswünschen an die Sportfachkonferenzen im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg widerspiegeln, machen deutlich, dass Fortbildung als Instrument zur Qualitätsverbesserung von Unterricht eine bedeutende Rolle zugeordnet wird und keineswegs in der Akzeptanz rückläufig ist, auch wenn eine Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen ab Mitte der 1990er Jahre nur noch in der unterrichtsfreien Zeit erlaubt war.

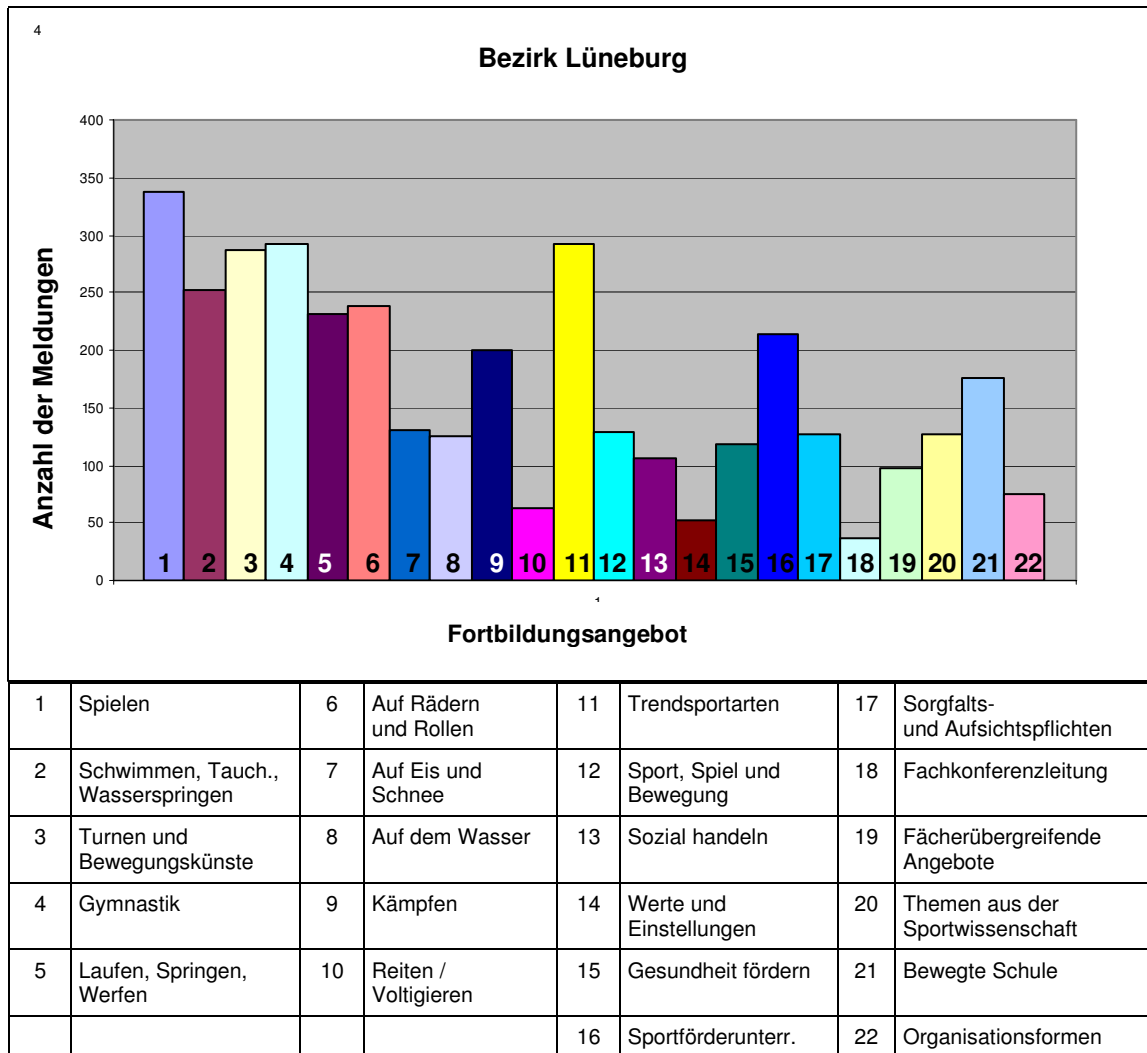


Abbildung 1.3:

Fortbildungswünsche im ehem. Reg. Bezirk Lüneburg (ca. 750 Schulen) im Fach Sport an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (eigene Datei)
 (Säulen 12-15 greifen die 4 Lernfelder des Berufsschulsports auf)

Die Sportfortbildung bietet regelmäßig Kurse zu Sportarten aus den verschiedensten Erfahrungs- und Lernfeldern an und ist im Kern auf fachpraktische und fachmethodische Hilfen und Unterstützungsangebote für Sport unterrichtende Lehrkräfte ausgerichtet. Das Angebot orientiert sich im Wesentlichen an drei Punkten:

- o an den Wünschen der Sportlehrer, die alle zwei bis drei Jahre erhoben werden. Diese spiegeln eher fachpraktische Wünsche wider.
- o an den Schwerpunkten derjenigen Referenten, die in bewährter Form arbeiten. Sie stellen sozusagen das Fundament des jährlichen Programms dar.

- o an dienstlichen Vorgaben, die den Besitz von Lizenzen und Qualifikationen für die Erteilung von Unterricht in bestimmten Disziplinen und Sportarten vorschreiben (Wasserrettungsschein, Ski-, Trampolin-, Inlinerschein usw.).

Zu einem großen Anteil sind die Angebote entsprechend auf den Erwerb von fachlicher Qualifizierung in Trendsportarten und auf die Auffrischung oder die Vertiefung von bereits praktizierten Sportarten und Disziplinen ausgerichtet. Dies gilt vor allem für die Lehrkräfte des Grund- Haupt- und Realschulbereiches. An fachdidaktischen Fragestellungen sind eher die Lehrkräfte an Gymnasien interessiert. Kaum 10% der Angebote haben explizit sportpädagogische Themen zum Gegenstand, wie beispielsweise Fragen zur Situation der Mädchen im Hauptschulsport oder der Förderung der Sozialkompetenz im Mannschaftssport. Die Fortbildungswünsche verdeutlichen vor allem die Meinung von Sportunterrichtenden, dass eine erfolgreiche Arbeit im Unterricht von der eigenen fachpraktischen Sicherheit und den Kenntnissen über Sportarten abhängen.

Ohne Zweifel ist die Lehrerfortbildung im Fach Sport ein wichtiges Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Es kommen aber angesichts der Befunde zur Lehrergesundheit einerseits und der umfangreich wahrgenommenen Sportfortbildung andererseits Zweifel auf, ob der fachlichen Sicherheit tatsächlich die von Lehrkräften vermutete Bedeutung im Sinne psychophysischer Stärkung zukommt. Die gesundheitsprophylaktische Wirkung fachlicher Kompetenz im Fach Sport soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit geklärt werden.

Unübersehbar bleibt unabhängig von der tatsächlichen Wirkung von fachlicher Sicherheit die Frage, worin die Belastungen von Sportlehrkräften bestehen, die zu „Rückzug“ aus dem Fach oder gar Krankheit führen. Dazu ist es nötig, belastende Einflüsse, die sich aus der Tätigkeit als Sportlehrkraft ergeben, umfassend zu ermitteln.

Mit speziellem Augenmerk soll die Gruppe, die die höchsten krankheitsbedingten Ausfälle aufweist, die der Grundschullehrkräfte, untersucht werden. Ihre Situation ist darüber hinaus durch einen besonderen Umstand gekennzeichnet,

den es in anderen Schulformen auch, aber in geringerem Umfang gibt: die Notwendigkeit, fachfremd, d. h. ohne Kenntnisse aus einem wissenschaftlichen Studium, das Fach Sport zu unterrichten. „In mehr als 40% aller Grundschulen werden mehr als 50% des Sportunterrichts fachfremd unterrichtet“ (BRETT-SCHNEIDER, 2005, S. 93). Dies ist für die Arbeit in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen, weil in fachfremdem Unterricht eine besondere Belastungssituation vermuten werden kann und zum anderen, weil das hohe Maß fachfremden Unterrichts im Fach Sport ein Hinweis auf Bewertung dieses Faches liefert.

Man kann vermuten, dass Schulleitungen die Entscheidung, Lehrkräfte fachfremd für den Sportunterricht einzusetzen, u. a. deshalb relativ leicht fällt, weil Sportunterricht fachlich für weniger anspruchvoll gehalten wird als andere Fächer. Diese Verhältnisse sind zugleich Indikator für ein geringeres Prestige des Faches Sport und damit verbunden auch der Sportlehrkräfte. Einige weitere Hinweise auf eine entsprechende Bewertung des Faches Sport und der Sportlehrkräfte sollen im Folgenden kurz angeführt werden:

- o Wenn es personelle Engpässe gibt, fällt eher der Sportunterricht aus als der Fachunterricht.
- o Für kein anderes Fach werden so bereitwillig Anträge auf Unterrichtsbefreiung durch Eltern gestellt, wie für das Fach Sport.
- o In Hamburg wurde 1997 der gesamte Berufsschulsport in die Hände ehrenamtlicher Vereinsübungsleitern gegeben und 10 Jahre später der Schwimmunterricht für die Unterstufe an Schwimmmeister delegiert.

Fühlen sich Sportlehrkräfte als Lehrer 2. Klasse? Diesen Aspekt von Belastung soll explizit nachgegangen werden. Die theoretische Fundierung dieser heuristischen Fragestellungen soll durch einen Exkurs in die Sozialgeschichte des Sportlehrerberufs geleistet werden.

Zusammengefasst liegt die Intention der vorliegenden Arbeit darin, zum einen berufliche Belastungssituationen von Sportlehrkräften zu untersuchen, speziell die der mangelnden fachlichen Anerkennung im Kollegium. Zum anderen soll sie die vermeintliche Ressourcenwirkung der fachpraktischen Kompetenz überprüfen. Es soll daraus eine Datenbasis gewonnen werden, die ein differen-

ziertes Bild zu gesundheitsförderlichen und gesundheitsabträglichen Aspekten von Sportunterricht ermöglicht. Die Belastung der Sportunterrichtenden wird durch die Erhebung von Belastungsquellen im Berufsalltag ermittelt. Bezüglich der psycho-physischen Gefährdung sollen Anhaltspunkte durch die Messung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung gewonnen werden. Hierbei handelt es sich um ein psychologisches Konstrukt, das mit Hilfe eines Instrumentes, im vorliegenden Fall der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala von SCHMITZ (1999) gemessen wird. Je nach Höhe der Skalensummenwerte sind Aussagen über Belastungsgefährdung möglich. Das Konstrukt wird ausführlich in Kapitel 4.1. erläutert.

Zur Gewinnung der Daten wurden zwei Erhebungen mittels eines Fragebogens durchgeführt. Der Fragebogen wurde in Zusammenarbeit mit ANNIKA WAGENPFEIL (2003) entwickelt, die einen kleinen Teil der Daten für ihre Staatsexamensarbeit auswertete. In einer ersten Erhebung wurden Sportunterrichtende (mit und ohne Fakultas im Fach Sport) aller Schulformen im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg (Niedersachsen) befragt. Die zweite Erhebung richtete sich speziell an Teilnehmer/innen einer niedersachsenweiten Weiterbildungsmaßnahme (2003-2005) im Fach Sport für fachfremd unterrichtende Grundschullehrer, die durch die Weiterbildung eine so genannte ‚kleine Fakultas‘ im Sport an Grundschulen erworben haben. Diese zweite Stichprobe ist speziell für die Beschäftigung mit den im Grundschulsport tätigen Lehrkräften wichtig. Sie ermöglicht es, innerhalb der Gruppe der Grundschullehrkräfte drei unterschiedliche Qualifikationsstufen (mit Sportfakultas, ohne Sportfakultas, mit ‚kleiner Fakultas‘) zu unterscheiden und ggf. spezielle Rückschlüsse über den Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und sportfachlicher und sportpraktischer Kompetenz zu ziehen.

Erwartet werden konkrete Hinweise und Anregungen dazu, wie zeit- und anforderungsgemäße Kursangebote in der Lehrerfortbildung sinnvoller Weise aussehen könnten und welche Maßnahmen im Hinblick auf die Förderung von Lehrergesundheit implementiert werden müssen.

Entsprechend soll in dieser Arbeit geklärt werden:

1. Ist der Einsatz des Messinstruments zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von SCHMITZ (1999) auch für Sportunterrichtende geeignet?

Sportlehrkräfte sind viel an der frischen Luft, müssen keine Zeit für Korrekturen aufwenden, haben wenig Leistungsdruck, weil ihr Fach nicht versetzungsrelevant ist und stehen bei Lehrerbeliebtheitsrankings (WYRDA, 2001; KESSELS & HANNOVER, 2004; ALTENBERGER, ERDNÜß; FÖBUS, HÖSS-JELTEN ET AL., 2005) immer auf den vorderen Plätzen. Dies zumindest ist eine Einschätzung, die nicht selten von Außenstehenden abgegeben wird. Wie steht es also um die psycho-physischen Risiken und Gefährdungen von Sportlehrkräften?

Zur Ermittlung des Gefährdungspotentials lassen sich Messung zur Selbstwirksamkeitserwartung durchführen (vgl. SCHMITZ, 1999). Die Messergebnisse geben Auskunft darüber, mit welcher Erfolgserwartung und Kompetenzüberzeugung Menschen an schwierige Aufgaben herangehen. Da die Selbstwirksamkeitserwartung die Wirkung eines ‚Filters‘ gezeigt hat, der bedrohliche Umfeldeinflüsse wenn auch nicht ganz abwehren, aber zumindest handhabbar machen kann, gilt die Ausprägung der Selbstwirksamkeit als Indikator für die Belastungsresistenz. Das in Deutschland entwickelte Instrumentarium zur Ermittlung der Selbstwirksamkeit von Lehrern erwies sich als reliabel. Die Ergebnisse der nordamerikanischen Lehrer-Selbstwirksamkeitsforschung konnten für deutsche Verhältnisse repliziert werden (SCHWARZER & JERUSALEM, 1999). Es konnte, wie bereits oben erwähnt, von SCHMITZ (1999) ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Burnout-Resistenz und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden.

Die bisherige Forschung zum Thema Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung erfasst Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer. Soweit sich nachvollziehen lässt, handelt es sich dabei um Untersuchungen an ‚Klassenraumlehrern‘ (Übersetzung des Begriffs ‚classroomteacher‘, der in der englischsprachigen Forschungsliteratur, insbesondere in solcher zum fachfremden Unterrichtseinsatz, als Abgrenzung zum ‚physical education teacher‘ verwendet wird). Diese Be-

zeichnung steht auch in dieser Arbeit für jene Lehrkräfte, die im Unterschied zu Sportunterrichtenden vorrangig in gut überschaubaren, geschlossenen Räumen mit einer weitgehend räumlichen Struktur (Tafel, Projektionsflächen, Laboreinrichtungen etc.) und einer festen Anordnung von Schülerarbeitsplätzen arbeiten. Die bisherigen Untersuchungen zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung fanden in solchen Umgebungen statt. Auf die spezifischen Arbeitsbedingungen und das spezielle Arbeitsumfeld von Sportlehrkräften zugeschnittene Untersuchungen zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung gibt es zur Zeit wohl noch keine in Deutschland. Es soll daher zunächst auch die Reliabilität der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala für den fachbezogenen Einsatz eingeschätzt werden.

Da eine schulfachbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern bisher noch nicht empirisch untersucht wurde, sollen anhand eines Mittelwertvergleichs mit den Ergebnissen von SCHMITZ (1999), die überwiegend ‚Klassenraumlehrer‘ getestet hat, Erkenntnisse über die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung von Sportlehrkräften gewonnen werden.

2. Welche Bedeutung hat die ‚fachlicher Sicherheit‘ wirklich als psychische Ressource?

Sind sportpraktische Fertigkeiten und Kenntnisse, in der vorliegenden Untersuchung ‚fachliche Sicherheit‘ genannt, tatsächlich eine Ressource, aus der Sportlehrer Handlungssicherheit in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und damit stabilisierende psychophysische Wirkungen im Sportunterricht gewinnen können? Wenn ja, sollten im Studium oder in der Weiterbildung erworbene Fachkenntnisse als gewichtiger Einflussfaktor auf Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nachweisbar sein. Für den Fall, dass fachpraktisches Können und sportbezogenes Fachwissen nicht den erwarteten stabilisierenden Einfluss haben sollten, ist zu überlegen, wie Gesundheitsprävention aussehen sollte. Dazu ist es nötig, jene Bedingungen und Situationen zu kennen, die in besonderem Maße als Belastung empfunden werden und nach Wegen zu suchen, diese zu minimieren oder gar auszuschalten.

3. Welche Belastungen im Berufsalltag von Sportlehrkräften werden besonders stark empfunden und wie ist ihr Gefährdungspotential?

Wenn im Rahmen von Lehrerfortbildung mehr erreicht werden soll, als Lehrkräfte fachlich und sportpraktisch auf den neusten Stand der Sportartenentwicklung zu bringen bzw. die notwendigen Sicherheitsschulungen in Risikosportarten durchzuführen, d. h., wenn Lehrgesundheit in den Focus genommen werden soll, müssen die im Sportunterricht erlebten Belastungen umfassend bekannt sein. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, eine möglichst große Stichprobe zu nehmen, die von individuellen personelle Einschätzungen absehen lässt und stattdessen systemisch bedingte Problemlagen erkennen lässt, also Belastungsquellen, die von einer großen Anzahl Lehrkräften (in der vorliegenden Untersuchung insgesamt 921) ähnlich eingeschätzt werden. Damit soll gleichzeitig deutlich gemacht werden, dass nicht Persönlichkeitsmerkmale in den Fokus genommen werden sollen, die sich ungünstig bei der Ausübung des Sportlehrerberufs auswirken. Diese Thematik könnte in einer weiteren Untersuchung aufgegriffen werden.

Dass Sportlehrkräfte hinsichtlich ihrer Belastung bisher wenig in den Fokus wissenschaftlichen Interesses geraten sind, hängt möglicherweise damit zusammen, dass sie eher als Randgruppe wahrgenommen werden, bei deren Tätigkeiten Freizeitaspekte vor Belastungsaspekten stehen. Was über Belastungen von Sportlehrern allgemein bekannt und anerkannt ist, ist die Tatsache, dass der Lärm in Sportanlagen oft zulässige Normen für Schallemissionen weit überschreitet. „Sportlehrer sind nicht selten Pegeln zwischen 90 und 100 dB(A) ausgesetzt. [...] Hohe Lärmpegel erschweren die Konzentration auf den Unterrichtsverlauf, Unlust, Ärger, Erschöpfung sowie Hals- und Stimmlippenprobleme sind die Folge. Übereinstimmend hiermit zeigte sich in einer von der Harriot-Watt-Universität Edinburgh durchgeführten Studie zur Klassenraumakustik bei denjenigen Lehrern, die vorwiegend in raumakustisch ungünstigen Klassenräumen unterrichten, ein höherer Krankenstand als bei KollegInnen, die in besseren Räumen tätig waren.“ (KLATTE, MEIS, NOCKE & SCHICK, 2002, S. 5).

Welche Belastungsquellen darüber hinaus die Unterrichtsarbeit im Fach Sport erschweren, soll unter Einbeziehung der bisherigen Forschungsergebnisse untersucht werden. Dabei soll insbesondere auf die soziale Stellung der Sportlehrkraft in Kollegium und Elternschaft eingegangen werden.

Zusammenfassend sollen im Ergebnis der Arbeit konkrete Hinweise und Anregungen dazu gegeben werden können, wie Kursangebote in der Lehrerfortbildung aussehen sollten, die dem Anspruch der Minimierung von Berufsrisiken und Gesundheitsschädigungen entsprechen.

2 Gliederung der Arbeit und Theoriemodell

Nachdem in der Einleitung auf das Thema und die Forschungsfragen hingeführt wurde, soll im Folgenden dargestellt werden, wie der Aufbau der Arbeit konzipiert ist. Anschließend werden die hypothetischen Grundannahmen der Arbeit, in einem Modell veranschaulicht, zusammenfassend formuliert.

2.1 Kapitelübersicht

Dass Sportunterrichtende bisher wenig die Aufmerksamkeit psychologischer Lehrerforschung fanden, ist in einer gewissen ‚Randständigkeit‘ dieser Lehrerguppe innerhalb der Kollegien zu vermuten, die sich vordergründig aus den bereits erwähnten Rahmenbedingungen der Berufsausübung ergibt, die es nach sich ziehen, dass Sportlehrkräfte einen großen Teil der Arbeitszeit nicht im Schulgebäude selbst sondern in Sportanlagen verbringen und in den Pausen häufig auf dem Weg zwischen Sportanlagen und Schule hin und her pendeln statt im Lehrerzimmer zu sein. Nicht zuletzt soll mit dem Begriff Randständigkeit ausgedrückt werden, dass ihr Fach von untergeordnetem Stellenwert zu sein scheint, was sich im fachfremden Einsatz von anderen Lehrkräften ablesen lässt und der Tatsache, dass Sport nicht zu den Fächern gehört, für das auf jeden Fall eine Vertretung eingesetzt wird, wenn die Sportlehrkraft ausfällt. Diese Verhältnisse können auf die besondere historische Entwicklung des Berufsbildes zurückgeführt werden, die deutlich anders verlaufen ist als bei Lehrkräften, die so genannte Kopffächer unterrichten. Ihr ist das **Kapitel 3** gewidmet.

Zwecks grundlegender Begriffsklärung werden die wissenschaftlichen Theorien und Modelle zu den Konstrukten der **Selbstwirksamkeitserwartung** und **der Belastung und Beanspruchung** von Lehrkräften im **Kapitel 4** vorgestellt.

Es schließen sich die Darlegungen der **empirischen Befunde** zu den o. g. Theorien und Modellen aus der Lehrerforschung und der Sportlehrerforschung im **Kapitel 5** an. Die Sichtung der bisherigen Lehrer- und Sportlehrerforschung macht in Bezug auf Sportlehrer deutlich, „dass eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsalltag auf empirisch-analytischer Basis und dem Ziel der Analy-

se von Belastungsfaktoren immer noch zu wenig stattfindet“ (KÖNIG, 2004, S. 154).

Gründe, warum Sportlehrer kaum Beachtung in der Lehrgesundheitsforschung finden, liegen eventuell in der Tatsache, dass sie in weiten Teilen mit ihrem Beruf zufrieden sind (ALTENBERGER ET AL., 2005; DEUTSCHER SPORTBUND, 2005). Ein Zusammenhang von Zufriedenheit und vermindertem Belastungserleben im Sportlehrerberuf müsste allerdings noch nachgewiesen werden. Es sei nur kurz darauf verwiesen, dass Unzufriedenheit im Lehrerberuf allgemein in zweithöchstem Maße durch Eltern-Lehrer-Probleme (IPFLING, PEETZ & GAMSJÄGER, 1995, S. 88 ff.) hervorgerufen wird. Diese kommen aber im Sportunterricht aufgrund fehlender Dissenspunkte (Benotung, Disziplinarmaßnahmen etc.) vermutlich kaum vor.

Die wenigen vorliegenden Untersuchungen zur Arbeitsplatzsituation von Sportunterrichtenden (WIDMER, 1982; GARSKE & HOLTZ, 1985; MIETHLING, 1886; KÖNIG 2004) widmen sich überwiegend den Sportlehrkräften der Sekundarstufen I und II. Explizit zu Sportunterrichtenden an Grundschulen waren keine Befunde zu ermitteln, dieses Schicksal betrifft darüber hinaus insgesamt die Lehrenden an Grundschulen.

„Je kleiner die Kinder, desto weniger Interesse hat die Forschung an den Pädagogen, die mit ihnen arbeiten“, so die leicht resignative Einschätzung der Grundschulleiterin E. HILGENDORFF aus Stade in einem persönlichen Gespräch, die wie dankenswerter Weise deshalb mit Nachdruck die Teilnahme der Sportkollegen an der vorliegenden Untersuchung einforderte. Ob sie Recht hat, soll nicht in dieser Arbeit überprüft werden. Zumindest aber soll Grundschullehrkräften im Sportunterricht in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Im **Methodenteil, Kapitel 6**, werden Untersuchungsdesign und Messinstrumente vorgestellt, mit deren Hilfe Selbstwirksamkeitserwartung, Belastungserleben und fachliche Qualifikationen von Sportunterrichtenden erhoben werden.

Die **Darstellung der Ergebnisse** erfolgt in **Kapitel 7**. Je deutlicher es gelingt, Belastungen und Ressourcen zu identifizieren, umso gezielter können fachspezifische Angebote diskutiert werden, die im Kontext von Fortbildung zur Anwendung kommen können. Diesem Themenkomplex widmet sich das anschließende **8. Kapitel**.

Das vermutete Bedingungsgefüge von Ressourcen, Belastungen und Selbstwirksamkeit, das der Konzeption der Untersuchung zugrunde liegt, soll in der anschließenden Abhandlung erläutert werden.

2.2 Theoriemodell

Selbstwirksamkeitserwartung ist ein quantifizierbarer psychologischer Prädiktor für Überlastungsgefährdung, für Burnout. Um Aussagen über die Quellen zu machen, müssen Belastungen in ihrer vom jeweiligen Individuum wahrgenommenen Faktizität ermittelt werden. Ob Belastungen zu Beanspruchung führen, d. h. somatische Folgen haben, hängt von der jeweiligen Selbstwirksamkeitserwartung, d. h. Belastungsresistenz der belasteten Person ab.

Hinsichtlich der Untersuchung von Belastungsfaktoren wird auf das Konzept von KRAMIS-AEBISCHER (1995) rekurriert, das die für den schulischen Kontext relevanten unterschiedlichen Ebenen (System-, Individuum- und Organisations-ebene) auf denen Belastung entsteht, identifiziert, somit einen umfassenden Blick auf das Tätigkeitsfeld gewährleistet und am ehesten die Komplexität des Berufsfeldes der Sportlehrkraft erfasst. Zur präziseren Erfassung dessen, was unter Belastung zu verstehen ist, wird der Ansatz von RUDOW (1995) zugrunde gelegt, der eine Trennung von objektiver Belastung und deren subjektiver Deutung vornimmt. Diese Differenzierung ist weitgehend Konsens in der Belastungsforschung, wie auch die Arbeiten von VAN DICK (1999) in Anlehnung an ROHMERT und RUTENFRANZ (1975) und ROHMERT (1984) untermauern. Belastungen werden demzufolge als von außen einwirkende Faktoren verstanden, die Auswirkungen psycho-physischer Art auf das Individuum in Form von Beanspruchung haben. Diese Differenzierung ist erforderlich, weil objektiv vorhandene, quantifizierbare Belastungsfaktoren kein einheitliches Beanspruchungserle-

ben auslösen. So sind z. B. allein große oder heterogene Klassen – Aspekte, die häufig von Lehrern im Zusammenhang mit problematischen Unterrichtssituationen ins Feld geführt werden – keine verlässlichen Prädiktoren für Beanspruchung. Es liegt also nahe, dass die subjektive Bewertung, das subjektive Belastungserleben die entscheidende Rolle spielt. Entsprechend wird in der Forschung der letzten Jahre gerade die Frage nach subjektiver Wahrnehmung und Bewertung von extern und intern wirkenden Anforderungen ins Zentrum der Forschungsaktivitäten gerückt (SIELAND, 2001, 2002). In dieser Arbeit soll diese Entwicklung konkret auf die Belastungswahrnehmung von Sportunterrichtenden an Grundschulen und weiterführenden Schulen übertragen werden.

Es gibt also offensichtlich intraindividuelle Dispositionen, d.h. Konstellationen von Persönlichkeitsmerkmalen, die besonders ‚günstig‘ im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Problemsituationen sind, die eine entdramatisierende Wirkung haben, so dass Beeinträchtigung kaum oder gar nicht erlebt wird (Resilienz) und es gibt im Gegensatz auch personale Voraussetzungen (Vulnerabilität), die Belastungen zu psychischen Bedrohungen werden lassen.

Hier hat insbesondere die Stress- und Burnoutforschung mit bedürfnistheoretischen, systemischen und ökologischen Perspektivnahmen wichtige Hinweise auf komplexe Wechselwirkungen zwischen psychophysischen Merkmalen des Individuums und seiner Umwelt geliefert, die in Abbildung 2.1 dargestellt wird.

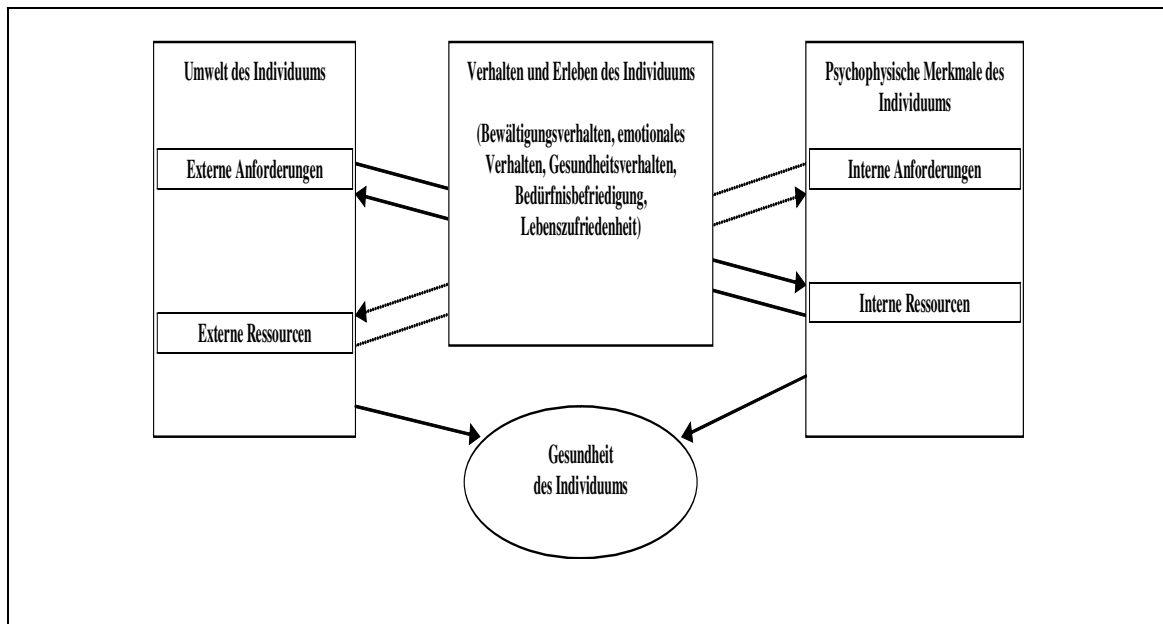


Abbildung 2.1:

Bedingungsmodell für die Gesundheit des Individuums (nach: BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*, 2000, S. 14)

Erläuterung: Gesundheit als Ergebnis von Homöostase zwischen externen Anforderungen (Umwelt) und internen Ressourcen (Psychophysis). Der homöostatische Vorgang zeigt sich auf der Ebene des Verhaltens und Erlebens.

Im Zusammenhang mit Therapien zum Krankheitsbild ‚Burnout‘ haben neuere Forschungsprojekte Indizien dafür geliefert, dass intrasubjektive Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Copingstrategien eine geradezu resilienzfördernde Wirkung entfalten können (vgl. SCHMITZ, 1999, S. 251 ff.).

Diese Strategien, das impliziert schon die Begrifflichkeit, sind keine rein behavioristischen Stimulus-Response-Mechanismen, sondern kognitive Prozesse, bei denen es um aufmerksames Erfassen und Interpretieren der eigenen Belastungssituation einerseits und einen bilanzierenden Anforderungs- und Ressourcenabgleich andererseits geht. BANDURA (1977b) nennt als Voraussetzung hierfür die Selbstwirksamkeit.

Dieser Wirkungszusammenhang wurde sowohl in der amerikanischen Lehrerforschung, ein ausführlicher Überblick lässt sich bei ROSS (1998) und WOOLFOLK und HOY (1990) finden, wie auch in der deutschen (SCHMITZ, 1999) nachgewiesen.

In der vorliegenden Arbeit soll ermittelt werden, ob das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung für die spezifischen Berufsbedingungen im Sportlehrberuf an der Schule valide ist. Es wird der Frage nachgegangen, welche Belastungen in der Ausübung entstehen und inwieweit sie negativen Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung verbunden sind. Der Fokus liegt hier u.a. auf der sozialen Anerkennung der Sportunterrichtenden. Es soll aber vor allem auch ermittelt werden, inwieweit fachpraktisches Können und im Studium erworbenes Fachwissen tatsächlich als psycho-physische Ressource wirksam werden. Hier wird zusammenfassend der Terminus ‚fachliche Sicherheit‘ gewählt. Im Ergebnis soll schließlich die von Sportunterrichtenden immer wieder hartnäckig vorgetragene Position, Lehrerfortbildung müssen in erster Linie Sportarten, d. h. fachpraktisches Können vermitteln, kritisch überprüft werden.

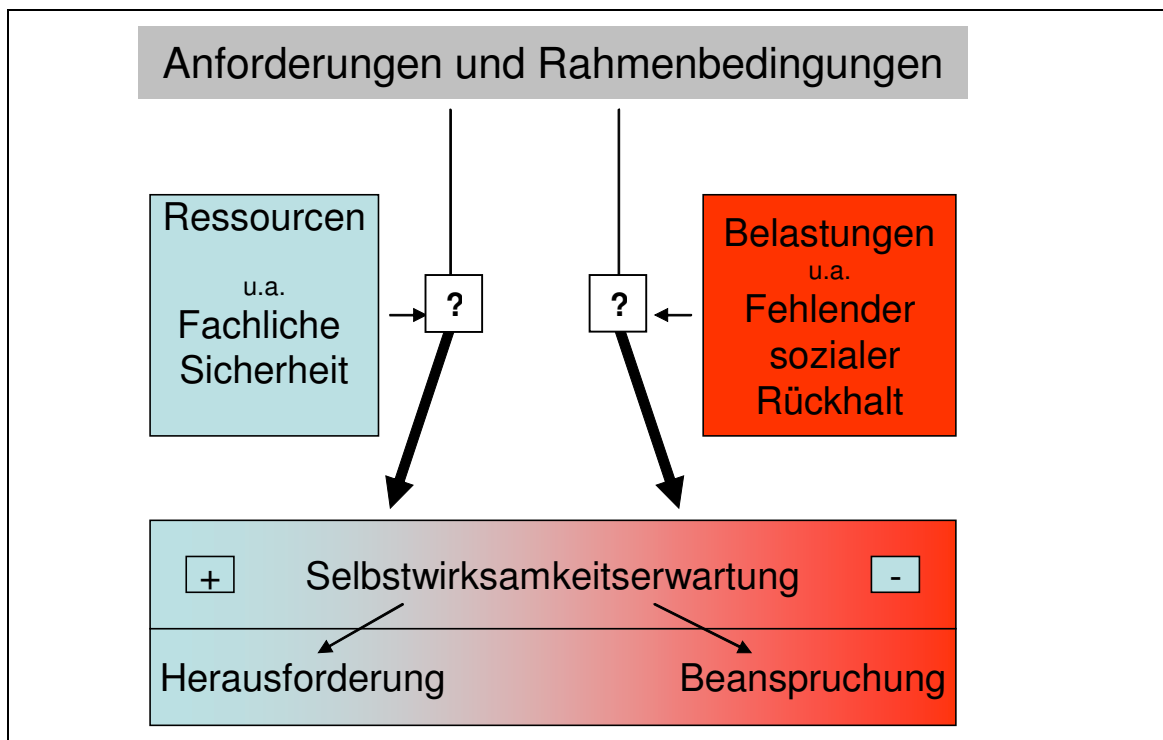


Abbildung 2.2:

Theoremmodell zur vermuteten Wirkung stärkender (Ressourcen) und schwächender Einflüsse (Belastungen) auf die Selbstwirksamkeitserwartung.

Stärkender Einfluss wird in der selbst attribuierten fachlichen Sicherheit vermutet, schwächender Einfluss im Fehlen des sozialen Rückhalts. Beide Einflüsse werden explorativ untersucht.

Die Auswertung der erhobenen Daten im Kontext dieses Theoriemodells soll ferner Hinweise darauf liefern, wie den grundschulspezifischen Bedingungen des fachfremden Unterrichts Rechnung zu tragen ist, welche verhaltens- und verhältnispräventiven Maßnahmen zur Belastungsreduktion und somit zur Selbstwirksamkeits- und Resilienzförderung beitragen können und inwieweit sie in der Sportlehrerfortbildung implementiert werden könnten.

Im Folgenden wird von den zwei Grundannahmen ausgegangen, dass:

- o sportfachliche Kompetenz als Basis für Handlungssicherheit die Selbstwirksamkeitserwartung stärkt.
- o die Rahmenbedingungen im Sportunterricht Belastungssituationen schaffen, die in gleicher Form nicht im Klassenraumunterricht vorkommen.

Die erste Grundannahme geht auf das bereits dargelegte ausgeprägte Wunschverhalten von Sportlehrkräften, die eigene sportpraktische Kompetenz und fachliche Sicherheit über Fortbildungen zu erhalten und zu erweitern, zurück. Dahinter steht die Auffassung, dass erfolgreicher Sportunterricht in hohem Maße durch die eigene Sportlichkeit bedingt wird. Die zweite Grundannahme stellt einen ganz besonderen Aspekt des Sportlehrerberufes in den Mittelpunkt, und zwar den der fachlichen und damit sozialen Anerkennung durch Kollegium, Schulleitung, Eltern und nicht zuletzt auch Hallenpersonal. Warum dem sozialen Status der Sportlehrkraft in der vorliegenden Arbeit dieser besondere Stellenwert zukommt, liegt in der Vermutung, dass kollegiale Geringschätzung eine besondere Form der Belastung darstellt, über deren Auswirkungen noch wenig bekannt ist. Mit einem Überblick über die Sozialgeschichte des Berufsbildes ‚Sportlehrer‘ sollen historisch gewachsene Zusammenhänge, die bis in die Gegenwart Auswirkungen haben, aufgezeigt werden.

3 Sozialgeschichtliche Aspekte des Sportlehrerberufs

Das Berufsbild der Turn- und Sportlehrkräfte ist bis in die Gegenwart hinein durch einen über 200jährigen Entwicklungsprozess gekennzeichnet, der sich im Spannungsfeld staatlicher Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik, pädagogischer Ideengeschichte und nicht zuletzt turn- und sportfachlicher sowie ideologisch-politischer Ausrichtungen der Turn- und Sportbewegung vollzieht.

3.1 Die Heterogenität des Berufsbildes

Es ist ein uneinheitliches Berufsbild, das des Sportlehrers und der Sportlehrerin, das sich durch die Turn- und Sportunterrichtsgeschichte hindurch hartnäckig in dieser Inhomogenität gehalten hat. Dies zeigt sich u. a. an der Tatsache, dass es bis heute Sonderwege außerhalb eines Lehramtstudiums gibt, über die die Unterrichtsbefähigung erlangt werden kann. Neben den für die jeweiligen Lehrämter ausgebildeten Sportlehrkräften unterrichten fachfremde Lehrkräfte, weitergebildete Lehrkräfte, nicht akademisch gebildete Gymnastiklehrerinnen oder auch Lehrkräfte, die über den zweiten Bildungsweg ihre Lehrbefähigung für das Fach Sport an Turn- und Sportlehrerinstitutionen erworben haben. Die Dienstverhältnisse sind ebenso vielfältig wie die Stundendeputate und Besoldungen bzw. Vergütungen. In engem Zusammenhang damit steht eine spezifische Berufsproblematik: Hier ist zunächst die eher niedrige Reputation der Sport Unterrichtenden zu nennen. Sie leitet sich aus dem hohen Anteil fachfremd erteilten Unterrichts ab, ‚Sport kann eben jede(r) unterrichten‘. Daneben erfahren Sportlehrkräfte nicht selten eine Geringschätzung des Bildungsgehaltes ihres Faches, die sich darin manifestiert, dass bei Unterrichtsengpässen häufig zuerst auf das Fach Sport verzichtet wird (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005). Und auch der fachliche Anspruch wird eher gering geschätzt, da Sportunterricht, insbesondere in der Grundschule (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005) von Klassenlehrkräften erteilt wird.

Durch die Art des Umganges mit dem Fach Sport einerseits durch Schulleitungen (in der Regel keine Unterrichtsvertretung, wenn eine Lehrkraft ausfällt im Gegensatz zu den Fächern Mathematik oder Deutsch, wo immer versucht

wird, fachbezogene Vertretung zu organisieren) und andererseits durch die Schulbehörden (Outsourcing des Schwimmunterrichts der 6. Klassen an Vereine, Hamburg 2006) ist ein negativer Einfluss auf das Selbstwertgefühl von ausgebildeten wie fachfremden Sportlehrkräften zu beobachten. Dieses Phänomen zieht sich wie ein roter Faden durch die Turn- und Sportlehrergeschichte. SCHRÖER greift bei der Beschreibung des Ansehens der Turn- und Sportlehrer am Anfang des 20. Jahrhunderts auf Worte von JAHN (1778-1852) zurück, die wiederum zu Beginn des 19. Jahrhunderts gefallen sind:

„ ‚Unter allen Lehrern der Jugend hat ein Turnlehrer den schwersten Stand‘. Diese Worte Fr. L. Jahns sollte man sich immer gegenwärtig halten, wenn man die Stellung des Turnlehrers abwägt gegen die Stellung der anderen Lehrer und wenn man den Turnunterricht gegen andere Unterrichtsfächer einschätzt. Stattdessen begegnen wir nicht bloß im Kreise der Laien, sondern auch innerhalb der Lehrerschaft selbst vielfach einem erheblichen Maße von Geringschätzung und Verkennung.“ (SCHRÖER, 1904, S. 30)

Zumindest bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts zählen Turn- und Sportlehrkräfte demnach offensichtlich nicht zu denjenigen Lehrkräften, die einen hohen Stellenwert innerhalb ihrer Kollegien haben.

3.2 Viele Wege führen zur Unterrichtstätigkeit im Fach Sport

Nach wie vor finden wir im Schulsport Unterrichtende, die über die verschiedensten Ausbildungswege eine Lehrbefähigung erlangt haben, dies wurde bereits eingangs grob skizziert. Es soll nun an dieser Stelle differenzierter auf die Problematik eingegangen werden: Es sind zunächst einmal die Lehrkräfte mit ordentlicher Hochschulzugangsberechtigung zu nennen, die ein akademisches Vollzeitstudium absolviert und mit dem Staatsexamen an der Universität bzw. früher der Pädagogischen Hochschule (PH) abgeschlossen haben. Sie machen den weitaus größten Teil der Sport Unterrichtenden aus. Daneben gibt es Lehrkräfte, die über den Abschluss an einem der ehemaligen Zentralinstitute für Sportlehrerausbildung (ZIS) – der Zugang erfolgte über eine abgeschlossene Berufsausbildung und einen Realschulabschluss – in die Schule gekommen sind. Aber auch jene finden sich nach wie vor in den Sportfachgruppen, die mit dem Realschulabschluss und einem fünf- bzw. sechssemestrigen Besuch einer Gymnastikschule als Gymnastiklehrerin ihre Unterrichtsbefähigung erworben

haben. Weiterhin gibt es die ‚Technische Lehrerin‘ bzw. ‚den Technischen Lehrer‘ mit den Fächern Sport und Hauswirtschaft bzw. Werken. An Gymnasien werden Lehrerinnen mit der Fächerkombination Sport und Textiles Gestalten bis in die 1980er Jahre unter der Dienstbezeichnung ‚Gymnasialoberlehrerin‘ geführt, heute ‚Lehrerin im Angestelltenverhältnis‘. Einige wenige, ehemals fachfremde Grundschullehrkräfte, haben in Niedersachsen eine Unterrichtserteilungsberechtigung über die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme ‚Sport in der Grundschule‘ durch das Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS, früher NLI), erworben. Sie sind jedoch die Ausnahme. In der Grundschule hat ein erheblicher Teil der Sportunterricht erteilenden Lehrkräfte nach wie vor keinerlei formalfachliche Qualifikation (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005, S. 92/93).

Das äußerst heterogene Bild hinsichtlich der formalen Qualifikation und damit der Berechtigung für die Erteilung von Sportunterricht hat sich gegenüber den Verhältnissen seit Ende des 19. Jahrhunderts anscheinend kaum gewandelt. Gleichwohl ist der Sportphilologe, d.h. der für das Fach Leibeserziehung ausgebildete Lehrer die Norm.

In der uneinheitlichen Berufsgeschichte und dem heterogenen Erscheinungsbild der formalfachlichen Qualifikationen liegt vermutlich auch die Ursache für eine eher wenig bedeutsame berufsständische Selbstorganisation der ausgebildeten Sportlehrkräfte, deren Anliegen nach wie vor eher über den organisierten Sport und dessen Dach- und Fachverbände vertreten wird als durch Sportlehrervereine und –verbände. Dies untermauert nicht zuletzt die große Schulsportstudie des Deutschen Sportbundes (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005), die sich auch der Frage nach der Qualität von Sportunterricht und -lehrerbildung widmet.

Zum besseren Verständnis der besonderen Rolle, des beruflichen Selbstverständnisses und der besonderen Situation der Sportunterrichtenden in den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems soll im Folgenden ein historischer Überblick über die Professionalisierung der Sportlehrkräfte gegeben werden. Er

bezieht sich in erster Linie auf die Situation in Preußen und, nach 1945, auf jene in Niedersachsen, da hier die Datenlage gut dokumentiert ist und die Befunde auch für andere Flächenländer in Deutschland repräsentativ sind. Mit einem kurzen Überblick wird der Vollständigkeit halber auch auf die Entwicklungen in der Lehrerbildung der SBZ (Sowjetisch Besetzte Zone) und früheren DDR eingegangen.

3.3 Die Professionalisierung des Sportlehrerberufes

1831 wird in Berlin der erste ministeriell anerkannte Ausbildungskurs für ‚Lehrer der schulischen Gymnastik‘ abgehalten. Aus deutscher Sicht ein frühes Datum, denn die Turnlehrerbildungsanstalten in Preußen und Sachsen werden erst 20 Jahre später eingerichtet. Im Vergleich mit den skandinavischen Ländern wird deutlich, dass Deutschland gut 50 Jahre später als z. B. Dänemark und gut 35 Jahre später als Schweden mit einer systematischen Ausbildung für Bewegungserzieher beginnt (GLASSFORD & REDMOND, 1979). Jeder deutsche Staat bildet im Rahmen des Selbstbestimmungsrechtes der Partikulargewalten nach eigenen Prinzipien aus, so dass es zu einer großen Vielfalt an Ausbildungswegen kommt. NEUENDORFF beschreibt die Situation wie folgt:

„Buntscheckig wie die deutsche Landkarte war auch die Turnlehrerausbildung in Deutschland. Jedes der größeren Länder ging seine eigenen Wege, unbekümmert um die anderen“ (NEUENDORFF, O. J., S. 457).

3.3.1 Quellenlage und Forschungsstand

Abgesehen von den älteren Standardwerken wie das zur ‚Geschichte des Turnunterrichts‘ von EULER (1891) und NEUENDORFFS ‚Geschichte der neueren deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart‘ (1930-32) sind bis 1980 nur vereinzelte wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Geschichte der Turn- und Sportlehrerausbildung zu finden. „Das historische Interesse in der westdeutschen Sportgeschichte konzentrierte sich seit 1965 in der Hauptsache auf die Erforschung des Sports im Nationalsozia-

lismus und hat erst relativ spät die Leibeserziehung in den Schulen berücksichtigt“ (GROßBRÖHMER, 1994, S. 15).

Die großen sporthistorischen Gesamtdarstellungen ‚Geschichte der Körperkultur‘ (EICHEL, 1965-69) und ‚Die Geschichte der Leibesübungen‘ (UEBERHORST, 1972-1989) behandeln die Turn- und Sportlehrerausbildung nur am Rande. Eine umfangreiche und ergiebige Quelle, die die beruflichen Zugangs- und Rahmenbedingungen der Turnlehrerinnen und -lehrer in der Weimarer Zeit wiedergibt, ist die in Berlin erschienene Weidmannsche Taschenausgabe Nr. 35 aus dem Jahre 1926, in der SCHÜTZ die geltenden amtlichen Bestimmungen zu Ausbildung, Prüfung, Anstellung, Besoldung und Dienstverhältnissen zusammenträgt und kommentiert. Als Vorläufer für seine kommentierte Sammlung von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung über die Verhältnisse der Turnlehrer in Preußen nennt SCHÜTZ:

„(1) Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen das Turnwesen in Preußen betreffend. Mit einem Anhang: Die wichtigsten Turnverordnungen anderer Bundesstaaten im Auszuge. Unter Benutzung der Sammlung von EULER und ECKLER neu gesammelt und herausgegeben von Dr. E. NEUENDORFF und H. SCHRÖER. 1912. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

(2) Verordnungen und amtliche Bekanntmachung der Jahre 1912-1922 das Turnwesen in Preußen betreffend. Zusammengestellt von Turnrat SCHÜTZ. 1922. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.“ (SCHÜTZ, 1926, S. 5)

Der Sportlehrerausbildung im Dritten Reich widmen sich wertvolle problemgeschichtliche Beiträge von BERNETT (1966, 1973, 1979), BERNSDORFF (1982), PFISTER (1978, 1980, 1992), PFISTER & LANGENFELD (1980) und PEIFFER (1987b). Eine sehr kurze, überblicksartige Zusammenstellung über die Turnlehrerausbildung im 19. Jahrhundert wird 1982 von BECKER veröffentlicht. Ihr geht BAURS Abhandlung ‚Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern‘ im Jahre 1981 voraus, die sich in ihrem historischen Teil auf den Zeitraum nach 1949 beschränkt. Wissenschaftliche Arbeiten von KLEINDIENST-CACHEY (1980) und KROMBOLZ (1982) thematisieren die Ausbildung von Turnlehrern in Bayern und Württemberg, die das bis dahin wenig erforschte Bild der Schulturnwirklichkeit, das zudem vorwiegend preußische Verhältnisse beschrieb, ergänzen. Mit dem Beitrag ‚Die Entstehung der deutschen Turnlehrerschaft‘ untersucht LANGEN-

FELD (1985) Mitte der 1980er Jahre das Berufsbild des Turnlehrers im Kaiserreich vor dem Hintergrund der Wirksamkeit schulischen Turnunterrichts. Die Quellengrundlage wird allerdings von GROßBRÖHMER (1994) als zu schmal problematisiert. Nachdem er sich bereits in den 1960er Jahren der Bedeutung der Philanthropen für die Entstehung der modernen Sportlehrerausbildung gewidmet hat, setzt sich BERNETT (1989) in der Zeitschrift ‚Sportunterricht‘ erneut mit der Professionalisierung der Turn- und Sportlehrkräfte auseinander. Eine erste umfassende Studie über ‚Turnlehrerinnen auf dem Weg zur Professionalisierung‘ legt PFISTER (1992) vor. Im Anschluss an die Veröffentlichung der ‚Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports‘ Teil 2 und 3 (KRÜGER, 1993), die u. a. das Schulturnen und die Ausbildung der Turnlehrer behandeln, erscheinen nun eine Reihe von Monographien zur Geschichte der Turn- und Sportlehrerausbildung, die die Situation in einzelnen Ländern des Deutschen Reiches aufarbeiten, so von GROßBRÖHMER (1994) ‚Die Geschichte der preußischen Turnlehrer: vom Vorturner zum staatlich geprüften Turnlehrer‘ und von KRÜGER (1999) zur Geschichte des Schulsports in Baden und Württemberg. Einen Gesamtüberblick über die Professionalisierung der Turnlehrerausbildung in Deutschland bis 1914 legt LUTTER (1995) mit seiner Dissertation ‚Zur Entwicklung der Turnlehrerausbildung in Deutschland. Eine strukturge-schichtlich-sozialwissenschaftliche Untersuchung von den Anfängen bis zum 1. Weltkrieg‘ vor.

Es bleibt noch ergänzend auf die eher unzusammenhängende Aufarbeitung der Turnlehrerausbildung in der Zeit der Weimarer Republik hinzuweisen. In ihrem Beitrag ‚Der Turnlehrer in der Weimarer Republik – Ideal und Wirklichkeit‘ legt PFISTER (1981) die Neubewertung der Leibesübungen und die damit verbundenen Erfordernisse staatlicherseits dar. Sie bestehen darin, den Unterrichtsbedarf an Höheren Schulen, der über eine Zusatzausbildung der Philologen nicht gelingt, durch nicht akademisch gebildete Turnlehrer zu kompensieren. NITSCH (1987) und HIBBELER (1988) beschreiben die Gründung von Sportinstituten an den Universitäten und die Bemühungen einer schrittweisen Akademisierung der schulischen Leibeserziehung bzw. der Turnlehrerausbildung in Preußen. In ihrem Abschlussbericht für die Alfred Krupp von Bohlen und Hal-

bach-Stiftung ‚Jugendport im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik‘ gehen JONISCHEIT & NAUL (1991) auf die ambivalente Haltung in der Turnlehrerschaft ein, die einerseits den pädagogischen Aufbruch der Reformpädagogen mittragen und sich andererseits aber den turnerischen Traditionen des Kaiserreichs verpflichtet fühlen. Dieser Bericht wird noch einmal erweitert und erscheint im Jahr 2000 in Form einer Monographie mit dem Titel: ‚Turnen, Spiel und Sport in Schule und Verein‘ (NAUL, JONISCHEIT & WICK, 2000).

3.3.2 Ausgehendes 18. Jahrhundert – Die Körpererziehung wird Erziehungsprogrammatik

Zunächst gehört die Körpererziehung weder in den klassischen Fächerkanon des Gymnasiums des beginnenden 19. Jahrhunderts, wie es auf HUMBOLDT zurückgeführt wird, noch spielt sie an Volksschulen, die nach Einführung der Schulpflicht gegen Ende des 18. Jahrhunderts mehr und mehr Kinder und Jugendliche erfassen, eine Rolle (LUTTER, 1995).

Gleichwohl ist aber seit Beginn des 16. Jahrhunderts körperliche Ertüchtigung im Reiten, Fechten, Voltigieren, Ballspielen und Tanzen an Adelsschulen und Universitäten durchaus üblich, gegen Ende des 16. Jahrhunderts an Ritterakademien und an Jesuitenschulen fester Bestandteil der Ausbildung (ebd.).

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts zeichnet sich jedoch schon der Weg für den Eingang der Leibeserziehung in die Bildung aller jungen Menschen ab. Die Ideen des Humanismus in Verbindung mit denen der Aufklärung finden ihren Niederschlag in einer Veränderung des Erziehungswesens, das ständische Unterschiede aufzuheben und das schulische Lernen abwechslungsreich und spielerisch zu gestalten sucht.

1774 eröffnet JOHANN BERNHARD BASEDOW eine Erziehungsanstalt in Dessau mit dem Namen: ‚Philanthropinum, die erste große ‚Normalschule für die Menschheit‘. Von Dessau geht die Gründung weiterer Erziehungsanstalten aus, von denen ‚Schnepfental‘ unter GUTHSMUTHS die bedeutendste für die Implementierung der Leibeserziehung in das philanthropische Erziehungskonzept

wird. Neben Adeligen haben auch gehobene Bürgerkreise Zugang zu diesen neuartigen pädagogischen Einrichtungen, in denen an die Stelle eines ständisch-höfischen Prinzips die Erziehung zum natürlichen Umgang tritt (KRÜGER, 1993).

Dafür steht unter anderem die Leibeserziehung. In Form einer täglichen systematisch angelegten Bewegungsstunde wird sie zum zentralen Anliegen der Erziehung ausgeformt. Die Ergebnisse körperlicher Leistungsentwicklung werden festgehalten und wissenschaftlich ausgewertet (KRÜGER, 1993). Die Unterrichtenden sind zum Teil Autodidakten, die ihr Übungsgut aus volkstümlichen Übungen wie Laufen, Springen, Klettern, Balancieren oder Voltigieren („Dessauer Pentathlon“) beziehen (RÖTHIG, 1972), aber auch Fachlehrer für Reiten, Fechten und Voltigieren aus dem höfischen Milieu. Mit JOHANN FRIEDRICH SIMON, ab 1776 in Dessau tätig, und GUTHSMUTHS, der ab 1786 in Schnepfenthal die Leitung der Leibesübungen übernimmt, werden Grundlagen in der Theorie und Praxis der Leibesübungen verschriftlicht und publiziert. WASSMANNSDORFF (vgl. LUTTER, 1995) sieht 1882 in SIMON den ersten deutschen ‚Turnlehrer‘, wobei der Begriff Turnen zu diesem Zeitpunkt noch nicht existiert. Für KRÜGER hingegen kommt diese Wertschätzung eher GUTHSMUTHS ZU.

„Guthsmuths ist insofern der erste ideale Sportpädagoge, als er selbst unterrichtet und gleichzeitig schreibend darüber reflektiert hat. Er hat dabei seine Unterrichtspraxis in den Zusammenhang einer komplexen Erziehungstheorie gestellt, die von ihm und von seinen philanthropischen Kollegen ausgearbeitet wurde. Die Wirkung von Johann Christoph Friedrich Guthsmuths und seinen Schriften über Gymnastik und Spiele auf die Theorie und Praxis der Leibesübungen und des Turnens in Schule und Verein war gewaltig. In jeder Turnlehrer-Handbücherei, in jedem Turnlehrerseminar, in jeder Turnvereinsbibliothek standen die Werke von Guthsmuths, eben dem „Groß- und Erzvater der deutschen Turnkunst“, wie ihn Adolf Spieß nannte, der seinerseits als ‚Vater des Schulturnens‘ bezeichnet wurde“ (KRÜGER, 1993, S. 33).

Dass der ‚Sport‘ ebenso wenig wie ‚Turnen‘ der passende Begriff ist, sei hier nicht weiter problematisiert, da KRÜGER als ausgewiesenem Historiker unterstellt werden darf, dass er den Begriff ausschließlich zur Illustration des wissenschaftlichen Ansatzes von GUTHSMUTHS verwendet.

Eine umfangreiche Aufarbeitung der Schriften der philanthropischen Erzieher und die Ermittlung ihres anerkannten und bedeutsamen Stellenwertes für

die Sportwissenschaft ist in erste Linie SAURBIER (1939) und BERNETT (1980) zu verdanken.

3.3.3 Vom Vorturner zum Turnlehrer

Die Turnlehrausbildung in Deutschland bis zum 1. Weltkrieg ist in ihrer Heterogenität ein Abbild des Selbstbestimmungsrechtes der Partikulargewalten und lässt sich am geeignetsten an der Situation des weitaus größten Staates – Preußen – darstellen, zu der es analoge Entwicklungsverläufe in den anderen deutschen Staaten des Deutschen Reiches gibt.

Es gibt noch keine staatlich ausgebildeten Schulturnlehrer, als 1834 in Preußen die ersten vereinzelt Bemühungen um die Einführung schulischer Leibeserziehung an Höheren Schulen einsetzen. Als 1844 die Leibesübungen an Höheren Schulen eingeführt werden, stehen dafür zunächst nur Vereinsturnlehrer bzw. Vorturner aus Turnvereinen zur Verfügung. Sie waren es bis dahin auch gewesen, die, zunächst vereinzelt, an Gymnasien den fakultativen Turnunterricht erteilten. So berichtet JAHN in einem Schreiben vom 5. April 1816 an den Konrektor ARNDT des Ratzeburger Gymnasiums, dass Dank der von ihm initiierten Turnlehrausbildung zahlreiche Gymnasien mit Turnlehrern versorgt werden konnten (GROßBRÖHMER, 1994).

Auch wenn EISELEN 1828 in Berlin mit einem ersten Ausbildungskurs von Lehrern für Höhere Schulen beginnen kann, ist man in Preußen noch weit davon entfernt, einer staatlichen Turnlehrausbildung zuzustimmen, geschweige denn den im Laufe der kommenden Jahre entstehenden Bedarf an Turnlehrern auch nur annähernd zu decken. EISELEN erwirkt ab 1831 eine staatliche Anerkennung für die Ausbildung von Lehrern der Gymnastik für höhere Schulen, es kommt zur Einführung einjähriger Lehrgänge für Berliner Schulamtskandidaten sowie parallel dazu stattfindenden Kompaktkursen für Auswärtige (LUTTER, 1995).

In der Aufnahme dieser ministeriell anerkannten Ausbildung der Turnlehrerschaft für die Höheren Schulen sieht LUTTER (ebd.) den Beginn der Professionalisierung der Turnlehrerschaft.

EISELEN hatte sich als geschickter Diplomat in Sachen Leibesübungen ausgewiesen. Ein Turnschüler JAHNS, aber wohl wissend um die politische Inakzeptanz des Turnens, unterbreitet er 1831 dem Minister VON ALTENSTEIN den Vorschlag, einen Ausbildungskurs im Fach Gymnastik für Kandidaten des höheren Lehramtes in seiner privaten Anstalt für allgemeine Leibes- und Fechtübungen durchzuführen, für den er schon wenige Wochen später die Erlaubnis erhält (LUTTER, 1995). Die Verwendung des Begriffes Gymnastik statt Turnen geschah zu diesem Zeitpunkt mit Bedacht. Zum einen war das Turnen im Zusammenhang mit den Befreiungskriegen und der Verbreitung nationalstaatlichen Gedankenguts deutschlandweit zu einem Synonym für revolutionäre Umtriebe geworden und 1820 in Preußen und etlichen anderen deutschen Staaten verboten worden. Zum anderen waren in Dänemark und Schweden bereits 1805 bzw. 1814 Institute zur Ausbildung von Gymnastiklehrern für Schule, Armee und Marine erfolgreich aufgebaut worden.

Dennoch erteilen weiterhin in erster Linie Volksschullehrer, die im Lehrerseminar eine schmale Turnausbildung erhalten hatten, den Turnunterricht an den Höheren Schulen. Ihre Akzeptanz innerhalb der Philologenkreise ist entsprechend gering. Die Entscheidung für wissenschaftlich ausgebildete Turnlehrer an Gymnasien und höheren Bürgerschulen fällt 1843, ihr folgt 1844 die so genannte ‚Magna Charta des Turnwesens‘, ein Erlass zum Turnwesen in Preußen, der an die SPIESS’schen Turntraditionen anknüpft, das Turnen in die Schulen integrierte und dem Leiter der Schule unterordnet (LUTTER, 1995, S. 8 9 f.).

Der Turnlehrermangel, der mit der Einführung des Turnens an Höheren Schulen ab 1844 und 1862 mit dem Volksschulturnen für Knaben entsteht, macht die Einrichtung von staatlichen Lehrerausbildungskursen an Turnlehrerbildungsanstalten unumgänglich. Es wird 1848 die ‚Zentralbildungsanstalt für Lehrer in den Leibesübungen‘ in Berlin eröffnet, die aufgrund fehlender Ausbil-

derungswilliger 1851 mit dem Militärinstitut zusammengelegt wird, an dem bereits die LING'sche Gymnastik aus Schweden gelehrt wurde. Ob die schwedische Gymnastik, die eine bewusste Abkehr der politisch Verantwortlichen vom eher in revolutionäre Zusammenhänge geratenen Turnen im Anschluss an JAHN der Grund für die Zurückhaltung bei der Anmeldung war, ist nur zu vermuten, da die Turnbewegung aktiven Widerstand gegen die schwedische Gymnastik leistet. Die Schaffung der ‚Central-Turn-Anstalt‘ 1851 scheint eine versöhnliche Geste zu sein, die in den folgenden Jahren die Akzeptanz der Einrichtung erhöhte. Sie eröffnet Personen unterschiedlichster beruflicher Herkunft die Möglichkeit, sich kostengünstig zum Schulturnlehrer ausbilden zu lassen. Für Quereinsteiger war die Aussicht auf eine Tätigkeit als Schulturnlehrer von großer Attraktivität. Um aber dem massiven Turnlehrerbedarf insgesamt nachkommen zu können, der sich ab 1860 mit der verbindlichen Einführung des Schulturnens an Volksschulen noch einmal dramatischer darstellt, werden ab 1861 die bis dahin privaten Turnlehrerkurse, die Angerstein und Schulze bereits seit 1856 durchführen, staatlich anerkannt (LUTTER, 1995).

Ab 1866 wird mithilfe eines zehn Paragraphen umfassenden Prüfungsreglements des Unterrichtsministeriums die Zulassung von Nicht-Pädagogen zum Turnunterricht an Höheren Schulen ermöglicht. Dieses Reglement stellt zwar einen Bruch mit den bisher geltenden Prinzipien der pädagogischen Grundbildung an der Central-Turn-Anstalt in Berlin dar, soll aber kurzfristig dem akuten Turnlehrermangel entgegenwirken, der letztendlich nicht durch die ab 1864 eingerichteten Schnellkurse für turnerfahrene Lehrkräfte an Höheren Schulen den eklatanten Turnlehrermangel hatte beheben können (LUTTER, 1995) und sollte perspektivisch darauf hinwirken, dass zukünftig an „Gymnasien, Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen, sowie an Schullehrer-Seminaren“ nur noch von staatlich geprüften Turnlehrern Turnunterricht erteilt wird (Centralblatt, 1866, S. 199).

3.3.4 Die Entwicklung des berufsständischen Bewusstseins der Turnlehrerschaft

Um ihre jeweilige berufsständische Situation zu erfassen, d. h. Vergütung und Unterrichtsdeputate transparent zu machen, werden erste Turnlehrervereine gegründet: 1855 wird der erste deutsche Turnlehrerverein in Plauen gegründet (UEBERHORST, 1980; GROßBRÖHMER, 1994). Ab 1861 halten sie regelmäßig Versammlungen ab, um ihre beruflichen Interessen zu artikulieren.

„Einen Turnlehrerstand gab es 1871 noch nicht einmal in Ansätzen. Es dürfte im ganzen deutschen Reich kaum mehr als 100 Personen gegeben haben, die im Hauptberuf Turnunterricht erteilen, sei es als vereins- oder als städtischer Turnlehrer, sei es als Fachturnlehrer an höheren Schulen. Unter den ca. 900 nachweisbaren Turnlehrern an höheren Schulen, scheinen noch nicht einmal 50 diesen Unterricht hauptamtlich erteilt zu haben. [...] Das Bewusstsein der gemeinsamen Identität einer deutschen Turnerschaft hat es gewiss noch nicht gegeben.“

(LANGENFELD, 1985, S. 172)

Die Erteilung von Turnunterricht ohne staatliche Ausbildung ist noch 1892 an Höheren Preußischen Schulen weit verbreitet. Von 1234 Lehrern für den Turnunterricht haben nur 701 eine staatliche Prüfung (LUTTER, 1995).

Als 1862 das Knabenturnen flächendeckend eingeführt wird, fordern die Turnlehrer auch die Einführung des Mädchenturnens an den Schulen. Der Turnlehrerverein tritt mit einer entsprechenden Denkschrift vom 1. Mai 1864 an das preußische Unterrichtsministerium heran und fügt dieser ein medizinisches Gutachten bei, das zu dem Fazit kommt, dass die weibliche Jugend „unverhältnismäßig häufiger als die männliche Gesundheitsstörungen erleidet“ (HIRTH, 1893/2, S.537).

Das biologische Argument allein ist nicht ausreichend, erst als es durch wehrturnerische Motive ergänzt wird, die unterstellen, dass starke, gesunde Frauen auch starke, gesunde Knaben zur Welt bringen (PFISTER & LANGENFELD 1980), findet das Frauenturnen erste öffentliche Akzeptanz.

Das Mädchenturnen beginnt sich zu etablieren. Für Bremen ist nachgewiesen, dass es schon 1837 eine ‚Anstalt zu gymnastischen Übungen für die weibliche Jugend‘ gibt. „Bereits am 1. Januar 1837 war – von C. L. Leonhard ver-

fasst – eine gedruckte Satzung für diesen *weiblichen Turnverein* erschienen“ (BRAUN, 1999, S. 149).

In Magdeburg wird 1845 die erste Mädchenturnanstalt eröffnet, 170 Schülerinnen im Alter von sechs bis sechzehn Jahren beteiligten sich an den freiwilligen Leibesübungen im ersten Jahr (THOMAS, 2004).

So ist es nicht verwunderlich, wenn SPIESS, der durch seine Lehrtätigkeit am gleichen Ort wie PESTALOZZI dessen Grundgedanken zur Notwendigkeit der schulischen Erziehung der Mädchen aufgreift, mit Nachdruck fordert:

„Wenn das Turnen der Mädchen nicht von Lehrern, sondern von Lehrerinnen unterrichtet werden soll, so ist auch zu sorgen, dass solche Lehrerinnen, bei ihrer Vorbereitung zum Lehrerberufe, nicht versäumen, ihre Befähigung zum Turnunterrichte auszubilden“ (SPIESS, 1842, S. 20).

Turnlehrerinnen hatten zunächst, wenn auch nur in sehr kleiner Zahl, die Möglichkeit, in nicht-öffentlichen Einrichtungen ausgebildet zu werden. LUTTER (1995) vermutet, dass der erste private Kurs zur Ausbildung von Turnlehrerinnen unter EISELEN 1845 in Berlin durchgeführt wird.

Der erste staatliche Lehrgang für Turnlehrerinnen findet in Preußen 1880 an der Berliner Zentraltturnanstalt statt. Hingegen hatte man in Sachsen bereits 1864 mit staatlichen Ausbildungskursen für Frauen begonnen, während Bayern erst 1904 die staatliche Turnlehrerinnenausbildung einführte.

In Berlin und Brandenburg ersetzt ab 1863 die Gemeindeschule die Kommunalschule und wird zur vorherrschenden Form des niederen Elementarschulwesens. An den Gemeindemädchenschulen wird 1875 der Turnunterricht fakultativ eingerichtet, ab 1894 dann verpflichtend. Die Jungen turnen bereits seit 1862 (GEISHARDT, 2006). Der Zeitpunkt der Einführung ist keine Ausnahme in Preußen, auch wenn erst gut 40 Jahre später das Mädchenturnen an Volksschulen verbindlich in den Fächerkanon aufgenommen werden soll.

Zu erteilen hatten den Turnunterricht die technischen Lehrerinnen, die sich in der Schulpraxis der Volksschule durchgesetzt haben. Sie unterrichteten in der Regel das Fach Handarbeiten. Fortan hatten sie an Fortbildungskursen im Turnen teilzunehmen (PFISTER, 1980). Aus einer Amtlichen Bekanntmachung vom November 1887, die erneut auf die Abhaltung eines Kurses zur Ausbildung von Turnlehrerinnen abzielt, wird deutlich, dass mit gewisser Regelmäßigkeit seit 1884 an der Königlichen Turnlehreranstalt in Berlin dreimonatige Ausbildungskurse für Lehrerinnen und Seminaristinnen im Schulturnen durchgeführt werden (Die technische Lehrerin, 4 Jg., 1887).

Nach offiziellen Zahlen der Deutschen Turnerschaft sind 1897 knapp 16.000 Frauen, damit sind in erster Linie Mädchen zwischen 16 und 20 Jahren erfasst, im Turnen aktiv; 10 Jahre später sind es 75.000 (vgl. TURNGEMEINDE VON 1848 NORTHEIM E.V., 1998, S. 80).

1905 wird offiziell das Turnen an Mädchenschulen in Preußen eingeführt. Im Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins ‚Die Lehrerin‘, das seit 1883 erscheint, veröffentlicht die Redakteurin ELISABETH ALTMANN in der Beilage ‚Die technische Lehrerin‘ vom 10. November 1906 einen Vortrag, der auf der Generalversammlung des Landesvereins Preußischer Technischer Lehrerinnen von DOROTHEA MEINECKE gehalten wurde. Er befasst sich mit den berufsperspektivischen Überlegungen zu bereits ausgebildeten Turnlehrerinnen, die aber offensichtlich trotz der Einführung des Mädchenturnens an Schulen weder ein Arbeitsfeld in den kommunalen Schulen geboten bekommen, noch angemessen bezahlt werden. „Was kann geschehen, um den zahlreich ausgebildeten Turnlehrerinnen ein Arbeitsgebiet und Existenzmittel zu geben?“ (MEINECKE, 1906, S. 1/2). Neben der Klage, dass die Kommunen der Pflicht zu Einführung von Turnunterricht nicht nachkommen, fordert MEINECKE die Einrichtung von Fortbildungskursen zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts, der offensichtlich zum Teil unentgeltlich abgehalten wird.

Ein knappes Jahr später, 1907, wird dann tatsächlich der erste staatliche Fortbildungskurs für Deutsche Turnlehrerinnen abgehalten. „Etwa fünfzig Lehre-

rinnen aus allen Teilen Preußens waren dazu einberufen worden. Zum größten Teil waren es solche, die an Seminaren tätig sind und außerdem nur vereinzelt, die nur an höheren Schulen unterrichten.“ (VON PETERSDORFF, 1907, S. 1295). Neben Turn- und Spielübungen auf der Hasenheide, dem Turnplatz, den einst JAHN im Jahre 1811 eröffnet hatte, werden in der Turnanstalt täglich zwei Vorträge gehalten. Didaktische Fragestellungen, so zum Beispiel hinsichtlich einer geeigneten Zusammenführung der schwedischen Gymnastik mit dem Übungsgut des deutschen Turnens, allgemeinpolitische Zeitbetrachtungen, Berichte über Studienreisen nach Schweden zum Studium der Entwicklung in der skandinavischen Körpererziehung, die Organisation des Spielbetriebs und nicht zuletzt anatomisch-physiologische Themen, Fragen zur Unfallverhütung und -behandlung sowie zur Freistellung vom Turnunterricht bilden wesentliche Elemente einer theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildung (VON PETERSDORFF, 1907).

Erste Vorläufer berufsständischer Organisationen der Turnlehrerinnen bilden sich bereits 1882 in Breslau und in 1884 in Königsberg (LUTTER, 1995). Die Turnlehrerinnen-Vereine führen regelmäßige Turnabende durch und gewinnen durch Vernetzung mit anderen Lehrerbildungseinrichtungen oder Teilnahmen an Tagungen zu Themen des Jugendsports bildungspolitisch an Akzeptanz. (O.V., Verein Hamburger Turnlehrerinnen, 1915).

Nicht zuletzt deshalb ergeht im Februar/März des Jahres 1909 an den ostpreußischen Turnlehrerinnenverein die Aufforderung, sich an der Gründung eines Ostpreußischen Zentralausschusses für Sport, Turnen und Spiel zu beteiligen (O.V., Die Lehrerin in Schule und Haus, 1909).

Dieser war auch in anderen deutschen Staaten längst überfällig geworden, da sich Spiele wie Fußball und Tennis und Sportarten wie Rudern und Leichtathletik in der schulischen Leibeserziehung etabliert hatten, die Turnlehrerbildungsanstalt sich jedoch weigerte, diese Ausbildungsinhalte in die Lehrerausbildung aufzunehmen. Insbesondere dem aus England importierten Fußballspiel stand sie ablehnend gegenüber. Daran hatte in Preußen weder der 1882

herausgegebene Gosslersche Spielerlass, der die so genannten Turnspiele wie den Barlauf oder das Faustballspiel als curricularen Bestandteil des Turnunterrichts absicherte, noch die Gründung des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele 1891 etwas ändern können. Die fehlende staatliche Förderung der Spieleausbildung der Turnlehrerschaft kompensierte der Zentralausschuss durch 14-tägige Kurse, in denen „im Zeitraum von 1891-1914 rund 23.000 Lehrer und Lehrerinnen mit der Didaktik und Methodik der -deutschen und englischen- Spiele vertraut gemacht“ wurden (SCHROEDER, 1966, zitiert nach NAUL ET AL., 2000, S. 69).

„Erst mit dem Amtsantritt DIEBOWS als leitendem Direktor im Jahre 1905 kam es schrittweise in der Fachausbildung der Turnlehrer zu einer Annäherung an die Spiel- und Sportbewegung, die endgültig mit dem Umzug der Ausbildungsanstalt von Berlin nach Spandau (1911) vollzogen wurde“ (NAUL ET AL., 2000, S. 69).

Insbesondere nach der Jahrhundertwende macht das Schulturnen an den höheren Schulen im Kaiserreich große Fortschritte. 1904 wird nur noch an 5% aller höheren Mädchenschulen in Preußen kein Turnunterricht erteilt (ebd.). Entsprechend der steigenden Zahl von Turnlehrerinnen gründen sich Turnlehrerinnenvereine, deren Ziel „die Förderung des Mädchenturnens und die Hebung des Turnlehrerinnenstandes“ ist (Hamburger Turnlehrerinnenverein, 1915, S. 3). 1890 bildet sich als Dachverband der Deutsche Turnlehrerinnenverein (LUTTER, 1995). Bis dahin hatten mit Beschluss der Deutschen Turnlehrerversammlung von 1881 Turnlehrerinnen als gleichberechtigte Mitglieder Stimmrecht bei den Versammlungen der deutschen Turnlehrerschaft. Letzteres ist dem Bericht des Vereins Hamburger Turnlehrerinnen über die zehn Jahre seines Bestehens zu entnehmen, in dem davon die Rede ist, dass der Hamburger Turnlehrerinnenverband Delegierte zu Jahresversammlungen entsendet.

Die zunehmende Zahl der Mitglieder in den Turnlehrerinnenverbänden und die positive Situation des Turnunterrichts an den Höheren Mädchenschulen darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass kaum Turnunterricht für Mäd-

chen an Volksschulen vorgehalten wurde. Erst 1911 wird das Turnen hier Pflichtfach. Der Mangel an geeigneten Lehrkräften kann auch durch die seit 1908 an preußischen Universitäten eingerichteten Turnlehrgänge nicht im Entferntesten gelöst werden (NAUL ET AL., 2000).

Mit Beginn des 1. Weltkrieges erlebt der Turnunterricht einen massiven Einbruch. Turnlehrer sind die ersten, die sich freiwillig melden oder einen Stellungsbefehl erhalten. Die Turnhallen werden zu Lazaretten, Lagerhallen oder für andere Zwecke an der Heimatfront umgerüstet. (ebd.). „Die Turnlehrerausbildung kommt weitgehend zum Erliegen, während die Turnlehrerinnenausbildung ohne nennenswerte Entwicklungsveränderungen fortgesetzt wird“ (LUTTER, 1995, S. 336).

Immerhin kann noch 1913 der ‚Leitfaden für das Mädchenturnen an den preußischen Schulen‘ erscheinen, der übrigens in bemerkenswerter Konsequenz feminisierte Formen verwendet und von Turnlehrerinnen, Schülerinnen und Spielerinnen spricht.

Für das Jungenturnen folgt der Leitfaden in einer Vorläuferversion erst 1919. Beide Unterrichtshandreichungen belegen die aufkommende Richtlinien- und Lehrplandiskussion, ein Indiz für die sich anbahnende Etablierung des Turnunterrichts als reguläres Unterrichtsfach. Im selben Jahr wird in Preußen eine weitere Neuerung eingeführt, der Spielenachmittag. In Sachsen wurde er zu diesem Zeitpunkt bereits über ein Jahr durchgeführt. Er ist, wie auch die Einführung der Turnreifeprüfung für Primaner im Jahre 1921, die im Übrigen in Philologenkreisen auf heftige Ablehnung stieß, im Zusammenhang mit dem Versailler Friedenvertrag zu sehen, insbesondere dem Artikel 173, der die Aufhebung der Wehrpflicht festschrieb (PEIFFER, 1987a, S. 80; Friedensvertrag von Versailles, 1919).

Mit der Einführung des verpflichtenden Spielenachmittags im Mai 1920, der sich bereits im Vorjahr angebahnt hatte, erfahren die Turnlehrer eine Arbeitszeiterhöhung, indem der Spieleunterricht aus dem der Schule bisher zustehen-

den Lehrerstundendeputat bestritten werden muss und eine Ausdehnung der Arbeitszeiten auf die Nachmittage stattfindet (NAUL, 1988; JONISCHEIT, 2000).

3.3.5 Turnunterricht wird Pflicht für Philologen

Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches wird im Juni 1920 mit einiger Verzögerung durch den Kapp-Putsch die ‚Reichsschulkonferenz‘ in Berlin abgehalten, auf der auch ein Ausschuss über die körperliche Erziehung berät.

Die „permanente Notlage“, wie BERNETT (1987, S. 15) das Schulturnen in der Weimarer Republik beschreibt, bewegt den Deutschen Reichsausschuss für Leibesübungen (DRA), der Dachverband der Turn- und Sportvereine, daraufhin, einen Forderungskatalog für die bevorstehende Reichsschulkonferenz unter dem Titel: ‚Leitsätze über körperliche Erziehung‘ aufzustellen, der sich mit Fragen der Unterrichtsversorgung im Turnen und Sport sowie mit der Lehrerbildung befasst. Der Forderungskatalog wird zur Abstimmung in die Lehrerschaft getragen. Dieses Papier ist gleichzeitig als Diskussionsgrundlage für die Reichsschulkonferenz gedacht. Unter den führenden Turn- und Sportfunktionären in der Deutschen Turnerschaft, an den Instituten, Universitäten und im DRA herrschte jedoch weitgehend Uneinigkeit über die jeweilige Rolle und Befugnisse des jeweils anderen, so dass es zu teilweise öffentlich ausgetragenen Kontroversen kommt (GEBMANN, 1987).

Die Forderungen der preußischen Turner- und Turnlehrerschaft, die in ersten Teilen bereits 1860 im Rahmen des 1. Turn- und Jugendfestes in Coburg formuliert worden waren, zielten erneut auf die Stärkung der Position der Turnlehrer, die Angleichung der Unterrichtsverpflichtung und der Besoldung von akademisch und seminaristisch gebildeten Turnlehrern und auch auf die Verstaatlichung und Akademisierung der Ausbildung ab (ebd.). Sie bleiben jedoch auch 1920 weitgehend ungehört.

Mehr noch: als 1924 die Nichtakademiker an Gymnasien die einheitliche Amtsbezeichnung ‚Oberschullehrer‘ bekommen, bleiben die Turnlehrer an Volksschulen unberücksichtigt (BERNETT, 1987).

Der durch den Krieg entstandene eklatante Mangel an männlichen Lehrkräften führt 1924 zur Streichung der dritten Sportstunde sowie zur Einführung eines zweistündigen Spielenachmittags, einem Massenbetrieb, für den vielfach unbezahlte Hilfsturnlehrer eingesetzt wurden. „Zur Schattenseite des preußischen Schulturnens gehörte auch das Missverhältnis zwischen Lehrer- und Schülerzahl. Am 5.1.1928 unterrichteten 561 Turnlehrer 300.500 Schüler, während 696 Turnlehrerinnen 189.300 Schülerinnen unterrichten“ (GIELISCH, zit. nach BERNETT, 1987, S. 30).

Dennoch kennzeichnet der Zeitraum von der Reichschulkonferenz 1920 bis zur Einbeziehung der Leibesübungen in das achtsemestrige Studium der Philologen an den Universitäten in Preußen per Erlass vom 1.8.1929 einen Durchbruch für die berufsständische Entwicklung der Turnlehrerschaft.

Infolge der Auswirkungen des Versailler Vertrages wächst Anfang der 1920er Jahre vor allem auch durch studentische Vertreter die Forderung, regelmäßige Körperübungen an den Universitäten zur Auflage für Studierende werden zu lassen. Im gleichen Jahr noch wird die Deutsche Hochschule für Leibesübungen als Einrichtung des Deutschen Reichsausschusses für Leibesübungen im Berlin gegründet, um Diplomsportlehrer auszubilden, die im Hochschulsport eingesetzt werden sollen (DEUTSCHE SPORHOCHSCHULE KÖLN, 2006).

Ab 1923 wird an allen preußischen Universitäten die Einstellung von Turn- und Sportlehrern verfügt und ab 1925 wird für Philologen die Teilnahme an Leibesübungen an Preußischen Universitäten obligatorisch (NITSCH, 1987). Die Umsetzung des Erlasses zieht weitere staatliche Regelungen nach sich, so auch die Einrichtung von Instituten für Leibesübungen an den Universitäten, per Erlass vom 30.09.1925 geregelt (BELOW 2001).

Am Beispiel der Universität Köln lässt sich belegen, dass von staatlicher Seite personelle und infrastrukturelle Maßnahmen zum Aufbau des Hochschulsports gefördert wurden, wenn auch nicht ohne den Hintergrund der politischen Aufwertung der rheinischen Gebiete. „Studentische Wettkämpfe unter den rhei-

nischen Hochschulen von Bonn, Köln und Aachen waren durchaus als nationale Demonstration gedacht. Unter Hinweis auf diese Funktion studentischer Wettkämpfe bat das Kuratorium der Kölner Universität mit Schreiben vom 31.7.1928 den Reichsminister für die besetzten Gebiete in Berlin um Gleichbehandlung mit der Universität Bonn, die bereits 20 000 Mark zur Förderung der Leibesübungen erhalten hatte [...]“ (NITSCH, 1987, S. 32).

Während in der ersten Hälfte der 1920er Jahre das Verhältnis von Hochschulsporteinrichtungen und Universität auf der Basis der freiwilligen Teilnahme konfliktfrei verlief, entzündeten sich am Erlass des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 24. März 1925 hochschulinterne Kontroversen. Dieser verfügte die zweisemestrige verpflichtende Teilnahme an Praxiskursen und Vorlesungen auf dem Gebiet der Leibesübungen für Kandidaten der Lehramtsprüfungen, deren erfolgreicher Anschluss Examensrelevanz hatte. Dagegen opponieren vor allem Vertreter der Geisteswissenschaften, die die bereits bestehenden Institute durch die Aufnahme eines ‚Instituts für Leibesübungen‘ an der Universität herabgewürdigt sehen und zu bedenken geben, dass weder sächliche noch räumliche Zustände geeignet seien, von eigenständigen Instituten zu sprechen (NITSCH, 1987).

Ganz im Gegensatz dazu die medizinischen Fakultäten: Sie sehen sich als Sachwalter einer fundierten Turn- und Sportlehrerausbildung, schließlich können sie das erforderliche akademische Lehrpersonal stellen. Das wiederum wird seitens der Leiter der Institute für Leibesübungen als entwürdigend empfunden. Die hochschulinternen Uneinigheiten ziehen sich noch durch die folgenden Jahre, ihrer ungeachtet ergeht aber am 1.8.1929 ein Erlass, der die Neuordnung der Turnlehrerausbildung in Preußen neu regelt und „die Einbindung der Leibesübungen in das achtsemestrige Studium der Philologen an der Universität bedeutete“ (HIBBELER, 1988, S. 190). Damit wird das Fach ‚Leibesübungen und körperliche Erziehung‘, das im Haupt- oder Nebenfach studierbar wird, mit den anderen Fächern des Philologiestudiums gleichgestellt.

Aus den Reihen der Turnlehrervereine, des Deutschen Reichsausschusses für Leibesübungen und der Deutschen Hochschule für Leibesübungen kam deutliche Ablehnung. Man favorisierte ein achtsemestriges Fachstudium ohne Nebenfach an einer der beiden Hochschulen in Köln oder Spandau.

Befürworter der Akademisierung der Turnlehrerausbildung waren der Deutsche Philologenverband und die akademischen Turn- und Sportlehrer an den Universitäten. Die Entscheidung des preußischen Kultusministers muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass der zuständige Referent für Leibesübungen HERMANN OTTENDORF, ein promovierter Philologe, selbst von 1901-1920 an höheren Schulen tätig gewesen war und bereits 1900 in Bonn die staatliche Turnlehrerausbildung durchlaufen hatte. Im Jahre 1923 wechselte er an das Ministerium, nachdem er von 1920-1923 Direktor der Spandauer Landesturnanstalt war (HIBBELER, 1988).

Ein weiterer konsequenter Schritt des preußischen Ministeriums ist 1931 die Stilllegung der Preußischen Hochschule als Ausbildungseinrichtung für Turnlehrer. Dafür beginnen im Sommersemester „1930 in Köln 167 Kandidaten das Sportstudium, davon 41 Frauen“ (NITSCH, 1987, S. 44). Insgesamt aber gehörte Köln mit 14% Sportstudierenden zu den „Schlusslichtern in Preußen“ (ebd., S. 45), was die Zahl der Sportstudierenden betrifft. An anderen deutschen Universitäten, so in Königsberg oder auch Halle, liegt der Prozentsatz bei über 30%. Angesichts dieser Entwicklungen wird nun 1932 seitens einiger Universitäten versucht, die immer noch existierenden Pflichtkurse für Lehramtskandidaten wieder einzustellen - allerdings ohne Erfolg (NITSCH, 1987).

Vermutlich ist die Aufrechterhaltung einer Grundausbildung im Sport für alle Lehramtsstudierende an den Universitäten in der Tatsache zu sehen, dass selbst nach Reduzierung der Pflichtstunden von drei auf zwei im Vormittagsunterricht und in der nachmittäglichen Turn- und Spielstunde an höheren Jungenschulen im Schnitt immer noch ein hoher Prozentsatz des Unterrichts von Volksschullehrern bzw. Nichtakademikern mit Turnfakultas erteilt werden oder aber von Akademikern ohne Turnfakultas (GEBMANN, 1987). Letztere hatten

häufig nur den Nachweis einer militärischen Grundbildung zu erbringen, um Turnen unterrichten zu können.

Das Desinteresse der akademisch ausgebildeten Lehrkräfte an den Leibesübungen war offenkundig. Es machte sich nicht nur an der mangelnden Beteiligung an den Universitätskursen, sondern auch an dem Bestreben bemerkbar, sich möglichst bald von den ‚unwissenschaftlichen‘ und gering geachteten Turnstunden zurückzuziehen.

„Dass in den Jahren 1925, 1926 und 1927 nach einer statistischen Erhebung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ein Drittel aller Turn- und Spielstunden von Lehrkräften [an Höheren Schulen, Erg. d. Verf.] erteilt werden konnte, die keine Lehrbefähigung für Turnen besaßen, war der Professionalisierung von Turnlehrern ebenfalls sehr abträglich“ (PFISTER, 1985 S. 57/58).

Niedriges soziales Ansehen und fehlende akademische Bildung erschwerten darüber hinaus eine Integration der seminaristisch ausgebildeten Turnlehrer in die Kollegien der Höheren Lehranstalten. Dem Gefühl der Minderwertigkeit innerhalb des kollegialen Zusammenhangs steht aber ein nach außen gerichteter Prestigegewinn entgegen, da Turnlehrer an Höheren Anstalten eine wesentlich höhere Wertschätzung erfahren als Turnlehrer an Volksschulen. Die schwächste Gruppe, d. h. jene ohne Lobby durch Lehrervereine und Turnphilologen, ist die der ‚Nur-Turnlehrer‘. Sie müssen nicht nur um Anerkennung in der Öffentlichkeit kämpfen, sondern Ansprüche hinsichtlich Status und Besoldung gegen die wissenschaftlich gebildeten Lehrkräfte durchsetzen. Sie bleiben jedoch unentbehrlich, insbesondere seit nicht mehr nur in klassenübergreifenden Turnabteilungen geturnt, sondern aufgrund einer neuen Erlasslage der Klassenunterricht eingeführt wird. Damit steigt sprunghaft die Zahl der benötigten Turnlehrer. Diese 1924 eingeführte Regelung wird aber bereits 1927 für zweizügige Schulen wieder aufgeweicht, indem in vier Jahrgängen jeweils zwei Klassen zusammengefasst werden müssen (GEBMANN, 1987).

Die Phase der Konsolidierung, die sich in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre abgezeichnet hat, wird mit Hereinbrechen der Weltwirtschaftskrise zunichte gemacht. Die Turnlehrerschaft trifft es erneut in besonderer Weise: der Unterricht an den Höheren Schulen wird gekürzt, Lehrkräfte werden versetzt, Dienst- und Versorgungsbezüge werden zwischen 10% und 20% stärker gekürzt als bei der allgemeinen Lehrerschaft (BERNETT, 1987, S.33).

Darüber hinaus wird eine „großangelegte Kampagne gegen das Doppelverdienertum“ (PFISTER, 1987, S. 106) gefahren, in deren unmittelbarer Folge knapp 25% der (Turn-)Lehrerinnen entlassen werden. Aber auch die jungen männlichen Lehrkräfte trifft eine Entlassungswelle.

In einer Eingabe beschwört der DRA den Reichsminister des Innern GROENER am 17.11.1931 die insgesamt katastrophale schulpolitische Lage und insbesondere die des Turnunterrichts und die Entlassung vieler junger Lehrerinnen und Lehrer, zu überdenken. Dennoch ist der Niedergang des einstmals vorbildlichen preußischen Schulturnens vorerst nicht aufzuhalten (BUSCHMANN & LENNARTZ, 1987).

Die berufsständischen Organisationen der Turnlehrerschaft können die Entwicklungen nicht aufhalten, insgesamt aber stellt PFISTER fest, „dass die Auseinandersetzungen um den Turnlehrer in der Weimarer Republik, die in der Fachliteratur einen breiten Raum einnahmen und Hunderte von Autoren zu Stellungnahmen herausforderten, das Selbstbewusstsein vieler Turnlehrer positiv beeinflussten,[..].“ (PFISTER, 1985, S. 60).

3.3.6 Turnlehrerausbildung im Dritten Reich

Mit der Machtübernahme Hitlers 1933 wächst die Bereitschaft der Turn- und Sportführung, einer Überführung der berufsständischen Organisationen der Turn- und Sportlehrerschaft, die ohnehin durch die einschneidenden Maßnahmen der vorangegangenen Jahre stark geschwächt war, in den NS-Lehrerbund (NSLB) ‚Deutsche Erziehergemeinschaft‘ zuzustimmen (BERNETT, 1973). Widerstand leistet der Reichsverband Deutscher Turn-, Sport- und Gymnastikleh-

rer e.V., der es zu einer Machtprobe um die Frage der Selbstverwaltung des Turnens und des Sports innerhalb der NSLB kommen lässt, am Ende aber nach Eingreifen des Reichserziehungsministeriums unterliegt. Doch schon bald führt die Reichsfachschaft, die Bündelungsorganisation der ehemaligen Turn- und Sportlehrerverbände im NSLB, ein Schattendasein, bis sie 1938 schließlich einget (ebd.).

Da die Ausbildung der Turnlehrer den einzelnen Ländern überlassen war, gibt es bis 1934 kein einheitliches Berufsbild. Der ungleichen Aus- und Vorbildung entspricht die Vielfalt der Berufsbezeichnungen. Lehrer an höheren Schulen konnten sich zum ‚Turnlehrer‘ qualifizieren, indem sie an einem einjährigen Lehrgang an der Preußischen Hochschule für Leibesübungen teilnahmen. Durch die Teilnahme an Akademiker-Lehrgängen von vier Semestern an den Universitäten erhielten Studierende und Lehramtsbewerber ihre Qualifikation. Nach der Einrichtung der Hochschulinstitute für Leibesübungen an den Universitäten erwarb man sich die ‚Turnfakultas‘ durch ein achtsemestriges Haupt- oder Nebenfachstudium (NITSCH, 1987). Nur wenige Lehrkräfte hatten die Chance, zum ‚Oberturnlehrer‘ aufzusteigen.

Als ‚Hilfturnlehrer‘ bezeichnete man Studienreferendare mit Turnfakultas, die im Vorbereitungsdienst tätig oder auch ohne feste Anstellung waren (BERNETT, 1985).

Die modellhafte Reform der preußischen Turnlehrerausbildung von 1934 wird 1937 auf das ganze Reich ausgedehnt und macht dieser Vielfalt ein Ende. Danach können Turnen und Sport im Haupt- oder Nebenfach an der Universität studiert werden. Voraussetzungen für die Zulassung zum Studium selbst waren charakterliche und körperliche Eignung im Sinne der NS-Ideologie, der Nachweis arischer Abstammung, die Vorlage eines Gesundheitszeugnisses, Besitz des SA-Sportabzeichens (Abzeichen der Sturmabteilung) sowie das Ableisten des ‚Reichsarbeitsdienstes/Männer‘ bzw. des ‚Pflichtjahres/Frauen‘. Die Teilnahme an einer zweisemestrigen Grundausbildung und ein einjähriger Lehrgang an einem Institut für Leibesübungen mit anschließender Prüfung gelten

als Vorleistung zur wissenschaftlichen Prüfung für das höhere Lehramt als Haupt- oder Nebenfach. Das Examen besteht aus praktischen und theoretischen Teilen und einem ‚Prüfungslager‘, an dem alle Prüflinge eines Jahrganges aller Universitäten zusammenkommen (NITSCH, 1987).

Alle Studierenden des Höheren Lehramtes werden vor Aufnahme des Universitätsstudiums verpflichtet, ein Jahr lang eine Hochschule für Lehrerbildung gemeinsam mit zukünftigen Volksschullehrern zu absolvieren. Es ist das Ziel, alle zukünftigen Lehrkräfte einheitlich auf die nationalsozialistische Ideologie auszurichten. „Zu diesem Zweck sollte auch die gemeinsame Leibeserziehung beitragen“ (BERNETT, 1985, S. 24). In der Neuordnung des Vorbereitungsdienstes von 1940 wird den Seminarmitgliedern auferlegt, einmal pro Woche Sport, auch im ‚Studienlager‘ zu treiben, da den Leibesübungen gemeinschaftsbildende Kräfte zugesprochen werden (ebd.).

Beide Regelungen hängen einerseits mit der ideologischen Neuausrichtung der Leibesübungen, „oder wie es von nun an einheitlich hieß – ‚Leibeserziehung-“,“ (BUSS, 1982, S. 35) und andererseits mit der Einführung der dritten Turnstunde im Jahre 1935 zusammen, die für die Jungen Boxen in der Oberstufe, Fußball in der Mittelstufe und Schwimmen in der Unterstufe vorsieht, für Mädchen wird die ‚Mädelymnastik‘ eingeführt, mit deren Konzeptionierung HINRICH MEDAU (1891-1974), Gründer der Medauschule (1929) für ganzheitliche Gymnastik, beauftragt worden war.

„Durch großzügige Mittel des Reiches wurden in bisher nie gekannter Weise die Schulen mit den zur Durchführung der Dritten Turnstunde notwendigen Geräten versehen. Das Wichtigste war aber, dass man in überraschend kurzer Zeit auch die geeigneten Lehrer den Schulen zur Verfügung stellte. In den Lehrgängen der ‚Führerschule des Berliner Hochschul Institutes für Leibesübungen zu Neustrelitz‘ wurden eine große Anzahl frischer und jugendlicher Erzieher herangebildet, die in der Lage waren, als Box-, Fußball- und Schwimmlehrer erfolgreich zu arbeiten.“ (SAURBIER, 1939, S. 198)

Neben der Ausweitung der Studienmöglichkeiten wird die nationalsozialistische Reform der schulischen Leibeserziehung durch ein breit angelegtes regionales Fortbildungssystem unterstützt. Träger sind zunächst das Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und die Hochschulinstitute, die auf eigene Kosten allgemeine und sportartspezifische Kurse von 14-tägiger Dauer einzurichten haben. Als die Resonanz in der Turnlehrerschaft eher mäßig ist, wird nach Einführung der fünften Sportstunde 1938 der Teilnehmerkreis auf Lehrkräfte ohne Turnfakultas ausgedehnt. Insgesamt werden von 1935 bis 1939 mehr als 10 000 Lehrkräfte geschult (BERNETT, 1985; BUSS, 1982).

Die Umsetzung und inhaltliche Gestaltung von Fortbildungskursen hat BUSS (1982) am Beispiel des Reichsschulungslagers Rittmarshausen bei Göttingen untersucht, das vom Institut für Leibesübungen der Universität Göttingen geleitet wurde. Als weitere Trägereinrichtungen kommen später die Führerschule des Berliner Hochschulinstitutes sowie die Reichsakademie für Leibesübungen in Berlin hinzu.

Da die Turnlehrer, wie schon 1914 diejenigen sind, die zuerst einberufen werden bzw. sich freiwillig für den Kriegsdienst melden, lassen sich Aussagen zur Realisierung der Stundenerhöhungen in den Leibesübungen nur eingeschränkt machen, zumal auch die Aktenbestände des Amtes K (Amt für körperliche Erziehung) im Reichserziehungsministerium am Ende des Zweiten Weltkrieges vernichtet worden sind (BERNETT, 1985).

Gravierender als der Mangel an geeigneten Lehrkräften war jener an entsprechenden Sportstätten. Vielfach musste der Turnunterricht auf den Nachmittag verlegt werden, da nur in sehr begrenztem Umfang Räumlichkeiten zur Verfügung standen. Die wenigsten Jungen-Oberschulen können das geforderte tägliche Programm an Leibesübungen vorhalten, für den Turnunterricht an Mädchenschulen ist die Zahl der erteilten Stunden zum Teil sogar rückläufig (BERNETT, 1985).

Im November 1940 befiehlt Hitler die Auflösung der Hochschulen für Lehrerbildung und ersetzt sie durch Lehrerbildungsanstalten nach österreichischem

Vorbild. Zum fünfjährigen Ausbildungsgang wird zugelassen, wer einen Volksschulabschluss hat und in der HJ (Hitlerjugend) ist. Für Abiturienten verkürzt sich die Ausbildung um ein Jahr. Die Ausbildung erfolgt geschlechtergetrennt. Unter dem Einfluss des Krieges tritt eine Verweiblichung in der Lehrerschaft ein. Ab 1943 werden an 231 Lehrerbildungsanstalten fast 34.500 Volksschullehrkräfte, überwiegend weiblichen Geschlechts, ausgebildet (BÖLLING, 1983).

3.3.7 Sportlehrkräftemangel nach 1945 in Westdeutschland

Mit dem Zusammenbruch des Dritten Reiches stellt sich die Situation der schulischen Leibeserziehung zuerst als quantitatives Problem dar. Im Vordergrund stehen Überlegungen, „über welche Rekrutierungsmaßnahmen eine ausreichende Zahl entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte für die schulische Leibeserziehung gewonnen werden“ (BAUR, 1981, S. 21) kann. Sportlehrerrekrutierung hat daher zunächst Vorrang vor Sportlehrerausbildung. Der eklatante Lehrermangel in allen Schulformen kennzeichnet in Westdeutschland die Diskussion um die Sportlehrerausbildung bis weit in die 1960er Jahre hinein. (BAUR, 1981). Er hängt langfristig mit der Frage nach Anerkennung und Stellenwert des Sportunterrichts als Teil des schulischen Bildungswesens zusammen, der sich nicht zuletzt in den Wochenstundenzahlen niederschlägt. Die Regelausbildung für Volks- und Realschullehrer soll an den Pädagogischen Hochschulen erfolgen, die für das Lehramt an Gymnasien an den Sportinstituten der Universitäten durchgeführt werden. Als Sonderform – zumindest in Niedersachsen – gibt es die Ausbildung zur Gymnasial-Oberlehrerin, bei der an der Pädagogischen Hochschule das Fach Werken bzw. Handarbeit und an der Universität das Fach Sport studiert wird. Es ist klar, dass sich der Mangel an Leibeserziehern, der ja nicht zuletzt auch durch die Entlassungen der ‚Parteigänger-Lehrer‘ entsteht (BUSS & BECKER, 2001), über eine Regelausbildung für die folgenden Jahre nicht beheben lassen würde.

Das Problem des Sportlehrkräftemangels stellt sich in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) in gleicher Weise auch. Es erfolgte eine konsequente Kürzung des Unterrichts auf teilweise eine Stunde. Eine Neulehrerausbildung im

Fach ‚Körpererziehung‘ ist zunächst im Ausbildungsprogramm nicht vorgesehen. 1950 haben demzufolge in Sachsen 86,1% der Sportunterricht erteilenden Lehrkräfte keine sportfachliche Ausbildung. Mit dem Politbürobeschluss vom Juli 1952, der die Unterrichtsqualität, d. h. das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts heben sollte, werden die Sportlehrausbildung an den Instituten für Lehrerbildung eingeführt und Fortbildungskurse für bereits Unterrichtende eingerichtet (BUSS & BECKER, 2001).

Die Lehrerseminare im Osten und die Hochschulen im Westen stehen damit vor dem gleichen Problem. Sie können keine ausreichende Zahl qualifizierter Lehrpersonen vorhalten.

Im ganzen Bundesgebiet haben von den 18 Instituten für Leibeserziehung an den deutschen Hochschulen nur zwei Institutsdirektoren einen vollakademischen Rang, d.h. einen Abschluss mit Staatsexamen. Diese Tatsache wirkt sich umso problematischer aus, als sich von 1955 bis 1959 die Zahl der Studierenden von 1839 auf 4556 mehr als verdoppelt (BAUR, 1981, S. 24). Es müssen weitere Maßnahmen zur Rekrutierung von Lehrkräften zum Einsatz kommen. Dazu zählt in erster Linie der Einsatz fachfremder Lehrkräfte. Bis zu 2/3 des Unterrichts an Mädchenschulen wurde von Lehrkräften ohne Lehrbefähigung in der Leibeserziehung erteilt. Die Höheren Knabenschulen sind deutlich besser ausgestattet, weisen aber auch rund 20% Unterrichtende ohne Turnfakultas auf. Nach GROTEFEND (zit. nach BAUR, 1981, S. 25) werden 36% des Unterrichts im Fach Leibesübungen an Gymnasien im Verwaltungsbereich Hannover von ‚Hilfskräften‘ erteilt.

In zeitlich unterschiedlich bemessenen Lehrgängen (von 36 Stunden in Berlin über 10-Tage-Lehrgänge in Nordrhein-Westfalen, Halbjahreslehrgänge in Bayern bis hin zu einem berufsbegleitenden Studium von fünf Semestern in Berlin) werden Lehrer aller Schulformen, die eine unzureichende oder keine Ausbildung im Fach Leibeserziehung hatten, für den Unterricht in diesem Fach qualifiziert (WOLF, zit. nach BAUR 1981).

Daneben werden verstärkt freiberufliche Sportlehrer, ausgebildet über den Deutschen Turner-Bund in der Deutschen Turnschule in Frankfurt, sowie Diplom-sportlehrer und Gymnastiklehrerinnen eingesetzt. Die an den Gymnastik-schulen ausgebildeten Sportlehrkräfte müssen in Niedersachsen an so genann-ten dezentral stattfindenden Pflichtlehrgängen zur Theorie und Praxis der Lei-beserziehung teilnehmen. Es handelt sich hier in der Regel um Wochenlehr-gänge, die primär für die Bewährungsfeststellung im Schuldienst relevant sind. Ferner besteht neben den dezentralen Pflichtlehrgängen die Möglichkeit, an den Seminarveranstaltungen für Lehramtsanwärter in den Ausbildungssemina-ren teilzunehmen und mit benoteten Lehrproben abzuschließen, die dann wie-derum Grundlage für eine Höhergruppierung in der Besoldung sind (BAUR, 1981).

Dennoch bleibt der Lehrermangel und die Rekrutierung von geeigneten Sportlehrkräften als Problem bis in die 1970er Jahre bestehen, nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, dass die geburtenstarken Jahrgänge in den 1950er Jahren zu einer Expansion des gesamten schulischen Bildungswesens führen. Hinzu kommen die Verlängerung der Pflichtschulzeit an den Hauptschu-len und der Ausbau mit Kern- und Kursunterricht sowie zahlreiche strukturelle Veränderungen in allen Schulformen. Im Zuge des Bedeutungsgewinns des außerschulischen Sports muss auch der Schulsport den neuen Bedürfnissen und Entwicklungen angepasst werden, die Lehrkräfte sind darauf kaum vorbe-reitet.

Die Altersstruktur weist viele ältere Kollegen auf, durch den Krieg herrscht Mangel an jüngeren Kollegen. Die Volksschullehrerausbildung, die vor dem Krieg noch verpflichtend die Teilnahme an einer Ausbildung in der Leibeserzie-hung vorhielt, wird verschlankt und auf Fächer konzentriert, so dass auch über diese Maßnahme Sportfachkräftemangel entsteht. Durch die allgemeine Leh-rerknappheit werden für Leibesübungen ausgebildete Lehrkräfte überwiegend in ihrem zweiten Fach eingesetzt, das in der Regel einen höheren Stellenwert im Fächerkanon hat als der Sportunterricht (ebd.). Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die Situation.

Tabelle 3.1:

 Sportlehrer an den Schulen im Bundesgebiet einschließlich Berlin-West 1972/73.
 (PRIEBUS & QUANZ, 1976, S. 70)

Art der Ausbildung	Lehrer mit Sportunterricht		
	insgesamt	männlich	weiblich
Lehrer mit Lehrbefähigung Sport	78 487	39 026	39 461
Fachlehrer für Sport	10 560	4 092	6 468
Gymnastiklehrer	4 942	96	4 846
Diplomsportlehrer	1 897	1 126	771
Freiberufliche Turn- und Sportlehrer	1 441	681	760
Lehrer ohne Lehrbefähigung Sport	51 526	19 978	31 548
Hilfskräfte mit Übungsleiterausweis	2 475	990	1 485
Hilfskräfte ohne Übungsleiterausweis	3 517	1 042	2 475
Gesamt	154 845	67 031	87 814

Ende der 1970er Jahre entsteht dann die paradoxe Situation, dass einerseits nach wie vor qualifizierte Sportlehrkräfte für den Sportunterricht fehlen, es auf der anderen Seite aber in vielen Bundesländern zu Einstellungsstopps kommt. Die 1980er Jahre bieten kaum einer studierten Sportlehrkraft die Chance in den Schuldienst zu gelangen, entsprechend findet an den Sportinstituten eine Umorientierung auf Magisterstudiengänge u. Ä. statt, die Berufsalternativen zum Sportlehrerberuf schaffen sollen.

3.3.8 Sportlehrerausbildung in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) und der frühen Deutschen Demokratischen Republik (DDR)

Die Bedingungen, unter denen das Schulwesen in Deutschland nach 1945 neu aufgebaut werden musste, „waren anfangs in allen Zonen ähnlich. Sie trugen den Stempel geistiger und materieller Schäden“ (BEUSCHEL, 1991, S. 109). Die mit großer Rigidität durchgeführte Entnazifizierung führte zur Entlassung gut eines Drittels der Lehrerschaft. Somit fehlten ca. 40.000 Lehrkräfte. Es begann eine Rekrutierungsaktion für ‚Schulhelfer‘, deren Aufnahmekriterium im Wesentlichen eine antifaschistische Haltung und ein Lebensalter von 20 bis 30 Jahren war. Volksschulbildung war kein Hindernis. Sie wurden für den Unterricht eingesetzt und parallel fortgebildet. Daneben begannen achtmonatige Lai-

enlehrer-Kurse für jeden, der in den Schuldienst wollte, wofür sich ab 1946 der Begriff ‚Neulehrer‘ durchsetzte. Da die Turnlehrer im faschistischen Schulsystem eine herausgehobene Rolle gespielt hatten, existierte in der SBZ an der Mehrzahl der Schulen kein Sportkollegium mehr. Im Ausbildungsprogramm der Achtmonatskurse waren keine Ausbildungsanteile für den Sportunterricht vorgesehen, gleichwohl stand das Fach mit zwei Wochenstunden auf dem Lehrplan. Viele Lehrgangleiter nahmen jedoch Ausbildungsabschnitte für Körpererziehung mit in ihr Programm auf, weil die Absolventen später, als Klassenlehrer, ohnehin das Fach zu unterrichten hatten (BEUSCHEL, 1991).

Zum Wintersemester 1946/47 begann die Neueröffnung der Institute für Körpererziehung (IfK) an den Universitäten. Das Fach Körpererziehung war dennoch von nachrangiger Bedeutung. Das änderte sich 1949 mit der zunehmenden parteipolitischen Ausrichtung der Schulen und einem zunehmenden Stellenwert des Sports in der Gesellschaft. Es wurden alle an Pädagogischen Hochschulen existierenden Institute für körperliche Erziehung verpflichtet, Kurzlehrgänge für die Ausbildung von Grundschullehrern abzuhalten (ebd.). Diese Kurzlehrgänge richteten sich an Lehrkräfte, die bereits examiniert und im Schuldienst waren, wurden aber kaum ausgelastet, weil die Kreisschulräte nicht bereit waren, für diesen Zeitraum auf ihre Lehrkräfte zu verzichten. Flankierend wurde 1950 die Erteilung von Sportunterricht zur unumgänglichen Pflicht an Schulen erklärt, dennoch kamen zu wenige und vielfach aufgrund ihrer körperlichen Voraussetzungen Ungeeignete. Eine 1950 durchgeführte statistische Erhebung unterstreicht die Situation. „Aus ihr geht hervor, dass noch etwa 4.700 Lehrer für Körpererziehung fehlten und von den 23.000 im Fach eingesetzten Lehrern nur 14,2% eine entsprechende Qualifikation besaßen“ (ebd., S. 115). Somit werden für den inzwischen anlaufenden 3. Ausbildungslehrgang gemeinsam mit dem Deutschen Sportausschuss, dem Sportdachverband und der Freien Deutschen Jugend (FDJ) fast ausnahmslos Bewerber außerhalb des Schuldienstes gesucht.

„Die nunmehr vor allem mit aktiven Sportlern und FDJ-Mitgliedern beschickten Lehrgänge wurden aus Kapazitäts- und Kostengründen auf vier Wochen

begrenzt. Darüber hinaus fanden in Verantwortung der Länder wieder mehr Kurzurse außerhalb der Institute für Körpererziehung statt“ (ebd., S. 115).

Die Ausbildungsaktivitäten standen im Zusammenhang mit den bevorstehenden III. Weltfestspielen der Jugend im August 1951 in Berlin. „So war man beispielsweise in Mecklenburg stolz darauf, formal melden zu können, dass bis zum Beginn der Veranstaltung für jede Schule ein Lehrer für Körpererziehung zur Verfügung stand“ (ebd., S. 115).

Weitere Veränderungen im System der Neulehrerbildung und Lehrerrekutierung folgen, weiterhin bleibt eine Vermischung von Fort- und Weiterbildung bestehen. Für die 2. Lehrerprüfung der Neulehrer wird 1952 nach der unterrichtspraktischen Prüfung eine weitere, nach einem Fernstudium zu absolvierende Fachprüfung verlangt. Damit sollten studierte Lehrkräfte und Neulehrer hinsichtlich ihrer Qualifikationen angeglichen werden. Für die Sport-Neulehrer war ein solches Fernstudium zunächst nicht vorgesehen, wurde 1953 aber nach entsprechenden Protesten eingerichtet.

3.3.9 Sonderwege in der Beseitigung des Lehrermangels am Beispiel Niedersachsens

Es werden Sonderausbildungsgänge für so genannte musisch-technische Lehrkräfte eingeführt. In Niedersachsen ermöglichen sie den Zugang zum Gymnasium über ein kombiniertes Universitäts- und PH-Studium.

In Niedersachsen, später auch in anderen Bundesländern, werden darüber hinaus Übungsleiter und Trainer, die bis dahin schon Erfahrung im Erteilen sportartspezifischer Arbeitsgemeinschaften oder auch regulären Unterrichts an Schulen haben, aufgefordert, an so genannten Zentralinstituten für Sportlehrerausbildung (ZIS) im Rahmen einer viersemestrigen Ausbildung zur Schulsportlehrkraft ausgebildet. Voraussetzung für die Aufnahme sind eine abgeschlossene Berufsausbildung, sehr gute sportliche Leistungen sowie ein Realschulabschluss. Die Ausbildung an den Zentralinstituten wird Ende der 1960er Jahre zunächst in Hannover begonnen, Anfang der 1970er Jahre auf die

Standorte Westerstede und Melle ausgeweitet. Die Absolventinnen und Absolventen haben im Anschluss an die Ausbildung am ZIS entweder die Möglichkeit, im Angestelltenverhältnis in den Schuldienst zu gehen oder aber am ZIS eine Immaturenprüfung abzulegen, um anschließend ein Lehramtsstudium an einer PH oder einer Universität aufzunehmen. Die ZIS-Ausbildung endet bereits 1976 wieder, weil zu diesem Zeitpunkt eine deutliche positive Wende in der Sportlehrerversorgung eintritt (persönliche Auskunft von B. POHLIG, ehemaliger Leiter des ZIS, 2006).

Diese ist einerseits darauf zurückzuführen, dass die geburtenstarken Jahrgänge die Schulen verlassen haben und der Unterrichtsbedarf sinkt, andererseits eben diese geburtenstarken Jahrgänge, wenn sie denn an der Pädagogischen Hochschule eine sechssemestrige Lehramtsausbildung durchlaufen haben, bereits ab 1972/73 dem Arbeitsmarkt als Sportlehrerinnen und -lehrer zu Verfügung stehen. Diese Entwicklung verschärft sich ab 1975/76, als die akademisch gebildeten Sportlehrkräfte für die Lehrämter an Realschulen, die ein kombiniertes zehensemestriges Universitäts- und PH-Studium und gymnasiale Sportlehrkräfte, die ein reines zehensemestriges Universitätsstudium absolviert hatten, in die Schulen drängen und es nicht nur in Niedersachsen Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre zu Einstellungsstopps kommt.

Längerfristig wird nur noch ein Fehlbedarf „an Sportlehrern für berufliche Schulen und zum Teil an weiblichen Sportlehrkräften registriert“ (WUTZ, zitiert nach BAUR, 1981, S.33).

Trotz dieser positiv zu beurteilenden Versorgung der weiterführenden Schulformen bleibt die Situation an Grundschulen problematisch. Es fehlen ausgebildete Sportlehrkräfte. Die Einstellungspraxis der Behörden, die einen von den Schulen gemeldeten Mangel an Sportlehrkräften weitaus weniger ernst nehmen als Versorgungslücken in den Kernfächern Mathematik, Deutsch oder Sachunterricht und der Einstellungsstopp können den nach wie vor erheblichen Anteil an fachfremder Unterrichtstätigkeit in Fach Sport nicht beheben, so dass ab Mitte der 1980er Jahre in Niedersachsen ein Programm seitens des Institutes

für Lehrerfort- und Weiterbildung (NLI) entwickelt wird, um fachfremde Sport Unterrichtende für den Unterricht im Fach Sport zu qualifizieren. Eine der Maßnahmen vorangegangene Stichprobe zur Situation des Schulsports an allgemein bildenden Schulen hatte ergeben, dass etwa die Hälfte der in der Grundschule Sportunterricht erteilenden Lehrkräfte keine Ausbildung im Fach Sport hatte. Diese Gruppe versorgte die Schülerschaft mit immerhin gut 1/3 des gesamten Sportunterrichts (MÖBNER, 1995b).

Zwischen dem 1.2.1988 und dem 31.7.1993 wird die Weiterbildungsmaßnahme (WBM) des NIS (Niedersächsischen Instituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung) ‚Sportunterricht an der Grundschule‘ dreimal aufgelegt und erreicht 1850 Lehrkräfte an Grundschulen in Niedersachsen. Die sportfachliche Ausbildung findet an elf Wochenenden mit je acht Wochenstunden statt und verfolgt das Ziel, den „Kollegen ohne sportfachliche Ausbildung Gelegenheit zu geben, sich mit den relevanten Inhalten, Methoden, Organisationsformen und Problemen des Sportunterrichts an Grundschulen auseinanderzusetzen. Die vermittelten didaktisch-methodischen Kenntnisse sollen die Lehrkräfte in die Lage versetzen, den Sportunterricht so zu erteilen, wie er durch die *Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport in Niedersachsen* in Verbindung mit den *Rahmenrichtlinien für die Grundschule – Sport in Niedersachsen* gefordert wird (MÖBNER, 1995). Im Rahmen seiner Dissertation evaluiert MÖBNER diese Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Erwartungen der Planer des NLI an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nach erfolgreichem Abschluss der WBM einen erlass- und richtlinienkonformeren Unterricht als vor Antritt der Maßnahme durchzuführen. Diese Erwartung bestätigt sich. Die Untersuchung zeigt darüber hinaus, dass die Weitergebildeten auch einen deutlich richtlinienkonformeren Sportunterricht durchführen als die in einer weiteren Vergleichsstichprobe untersuchten ausgebildeten Sportlehrkräfte.

Der Erfolg der Maßnahme führt dazu, dass sie in gewissen Abständen neu aufgelegt wird, zuletzt im Jahre 2002/2003, wo nach und nach alle vier Regierungsbezirke Niedersachsens einbezogen werden, so dass die ca. 300 Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer zwischen 2004 und 2005 zum Abschluss kommen.

Dass die WBM entscheidend zur Entwicklung der Unterrichtsqualität beiträgt, kann von MÖBNER (1995) nachgewiesen werden. Inwieweit weitere positive Wirkungen von ihr ausgehen, sollen die Untersuchungen zeigen, die von der Autorin anhand des letzten Durchgangs im Jahre 2005 in der vorliegenden Arbeit durchgeführt worden sind (vgl. Kapitel 7.8).

3.3.10 Zusammenfassung

In wohl keinem anderen Schulfach ist die Vermischung von erzieherischen und politischen Zielen so deutlich wie im Unterrichtsfach Turnen - heute Sport. Die Einstellungs- und Entlassungspraxis ist historisch immer im Zusammenhang mit staatlichen militärischen Interessenslagen zu sehen, die Ausbildungssituation ist eng an die Arbeitsmarktlage, d. h. den Mangel oder das Überangebot an akademischen Lehrkräften gebunden. In Zeiten drastischen Lehrermangels werden an Höheren Lehranstalten immer wieder Nicht-Philologen rekrutiert, die mit einer soliden seminaristischen Ausbildung ihren Dienst in der Schule aufnehmen und die Chance des beruflichen Aufstiegs nutzen. Diese Formen der administrativen Steuerung laufen jedoch den Akademisierungsbestrebungen des Philologenstandes entgegen. Aber genau genommen ist die universitär angehängte Turn- und Sportlehrerausbildung ohnehin zunächst eine ‚Scheinakademisierung‘, da die Ausbildungsinhalte sich noch bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts an der seminaristischen Turnlehrerausbildung orientieren und von Ausbildern der Pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden. Erst als die Sportinstitute an den Universitäten in den 1960er Jahren starken Zulauf bekommen, Aufnahmeprüfungen eingeführt und differenzierte fachwissenschaftliche Prüfungsanforderungen gestellt werden, gelingt der Umbau zu einem akademischen Studiengang, zu einer theoriegeleiteten Ausbildung, deren Wissenschaftlichkeit bis dahin weitestgehend an anatomisch-physiologischen Inhalten festgemacht worden war.

Die Sportfachlehrerschaft zeigt heute wie vor hundert Jahren ein heterogenes Bild bezüglich der Qualifikationen und damit der formalen Berechtigungen für die Erteilung von Sportunterricht, dennoch liegt bis auf die Grundschulen in allen Schulformen der Anteil der im Sport eingesetzten Lehrkräfte, die ein Vollstudium mit anschließendem Staatsexamen an der Universität bzw. früher der Pädagogischen Hochschule (Zugang über Hochschulzugangsberechtigung) absolviert hat, zwischen 85% und 90%. Daneben aber unterrichten weiterhin Lehrkräfte, die entweder als ehemals ‚Technische Lehrkräfte‘ ein kombiniertes PH- und Universitätsstudium absolviert, einen Abschluss an einem der ehemaligen Zentralinstitute für Sportwissenschaft (Zugang über eine abgeschlossene Berufsausbildung und außerordentliche sportliche Leistungen) erworben oder auch nach dem fünf- bzw. sechssemestrigen Besuch einer Gymnastikschule (Zugang über Realschulabschluss) die Lehrbefähigung für nichtgymnasiale Schulen erhalten haben. Die Fakultas konnte aber zeitweise durch entsprechende Lehrgänge für das Unterrichten an Gymnasien erweitert werden.

Für die Grundschulen gilt nach wie vor, dass gut 50% der Sport Unterrichtenden keine einschlägige sportspezifische Ausbildung haben. Einige wenige von ihnen haben sich über Weiterbildungsmaßnahmen wie ‚Sport in der Grundschule‘ die nötigen fachdidaktischen Grundkenntnisse angeeignet.

Die historische Entwicklung des Berufsbildes der Sportlehrkraft belegt die besondere soziale Stellung dieser Gruppe von Pädagogen. Ziel des Exkurses war es aufzuzeigen, dass sie einen besonderen Status im Kontext von Schule und Unterricht einnehmen. Bis in unsere Tage hinein hat sich das Bild des eher gering geschätzten Kollegen hartnäckig gehalten.

„Häufig erlebt man eine randständige Beachtung der „Sportler“: bei Kollegen, Eltern, Ärzten, Politikern. Die Sitzordnung im Lehrerzimmer (eine kleine Ecke ganz hinten für die Kolleginnen und Kollegen in Sportkleidung, da sie die Pausen meist ohnehin in der Umkleide verbringen), die Beschränkung des Sportthemas auf Wettkampferfolge in den Elternbriefen und Jahresberichten, die Seltenheit von Elternbesuchen in der Sprechstunde, die Nonchalance, mit

der Sportbefreiungen ausgesprochen werden und Sportstunden gekürzt werden: das alles spricht eine deutliche Sprache der Missachtung des Faches und seiner Repräsentanten. Zumindest empfinden das viele Betroffene so – und weitgehend ist es auch so gemeint.“ (KUGELMANN & KLUPSCH-SAHLMANN, 2000, S. 6)

Dass diese mangelnde innerkollegiale soziale Anerkennung Auswirkungen auf das Wohlbefinden hat, ist anzunehmen. Fehlendes Wohlbefinden hat wiederum einen nachgewiesenen negativen Einfluss auf Gesundheit (DEGG & VAN ZONNEVELD, 1989; ABELE, 1991), d. h. fehlende soziale Anerkennung wird grundsätzlich als Stressor eingeordnet (TEMML, 1997). Im Falle der Sportunterrichtenden erfährt sie zusätzlich zu der ohnehin schon existierenden Geringschätzung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit eine weitere Dimension, nämlich die der mangelnden innerkollegialen Anerkennung. Diesem Belastungsaspekt wird daher in der Reihe der Belastungsfaktoren für den Sportlehrerberuf besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Um über die durch Fremdwahrnehmung erzeugten Einschätzungen und ihre Interpretation hinauszukommen und zu authentischen Aussagen zu gelangen, soll in der vorliegenden Arbeit eine Selbsteinschätzung der sozialen Stellung ermittelt werden.

Zunächst einmal gilt jedoch festzustellen, ob Sportlehrkräfte überhaupt gesundheitliches Gefährdungspotential durch erlebte Belastungen aufweisen. Als grundlegender Indikator für Belastungserleben im Sinne gesundheitlicher Beeinträchtigung, im Folgenden Beanspruchung genannt, gilt die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung. Sie ist ein Prädiktor für krankhafte psychische Entwicklungen aus Überanspruchung, z. B. für Erscheinungen wie Burnout.

Entsprechend folgen in den nächsten Abschnitten die Darlegungen der Theorien und Modell zu den Komponenten des Theoriemodells zu dieser Arbeit.

4 Allgemeine Theorien und Modelle

Im Folgenden werden die für die Untersuchung bedeutsamen Grundlagentheorien und Theoriemodelle vorgestellt. Die zwei wesentlichen Komponenten des Theoriemodells (vgl. Kap. 2.2) sind die Selbstwirksamkeitserwartung und ihre Implikationen sowie die Konzeption zu Belastung und Beanspruchung und ihre Wirkungszusammenhänge.

4.1 Selbstwirksamkeitserwartung

4.1.1 Begriffsklärung

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) geht zurück auf BANDURA (1977a, 1977b, 1986). Er führt die allgemeine Selbstwirksamkeit als eine zentrale Komponente seiner sozial-kognitiven Theorie ein. Ursprünglich wird Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit klinischen Problemen wie Phobien oder Mangel an Selbstvertrauen konzipiert (BANDURA 1977b). Es soll darüber Aufschluss geben, inwieweit der Grad des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten das Erreichen von Therapie- oder Entwicklungszielen beeinflusst.

„Die Betonung liegt bei den Selbstwirksamkeitserwartungen auf der optimistischen Sichtweise sowie auf der Funktion für eine adaptive Selbstregulierung“ (SATOW, 1999, S.172).

4.1.2 Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können (SCHWARZER & JERUSALEM, 2002). Synonym wird auch der Begriff der ‚Kompetenzerwartungen‘ gebraucht (SCHMITZ, 1999). Damit ist weniger die tatsächlich vorhandene Kompetenz gemeint, sondern vielmehr die subjektive Überzeugung bzw. Erwartung von Personen, aufgrund der eigenen Kompetenz erfolgreich handeln zu können: „Perceived self-efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about

what you can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses“ (BANDURA, 1997b, S. 37). Die zentrale Komponente der Selbstwirksamkeit stellt also die persönliche Einschätzung über die Verfügbarkeit bzw. den Erfolg von Handlungsmöglichkeiten dar.

Der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die Herangehensweise an neuartige, herausfordernde Situationen und determiniert die Anstrengungsbereitschaft, die Ausdauer und die Verarbeitung von Misserfolgen (BANDURA 1997b; CERVONE 2000; SCHWARZER 1992). MIELKE (1984) weist darauf hin, dass sich bei Personen eine feste Überzeugung der Selbstwirksamkeit erst dann einstellen wird, wenn das Verhalten mit hoher Sicherheit auf erworbene Kompetenzen zurückgeführt werden kann.

Diese Kompetenzen werden situativ angewandt und in diesen Situationen entscheidet sich, ob die Selbstwirksamkeit durch Erfolg gestärkt wird oder nicht. Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht den Wirkungszusammenhang.

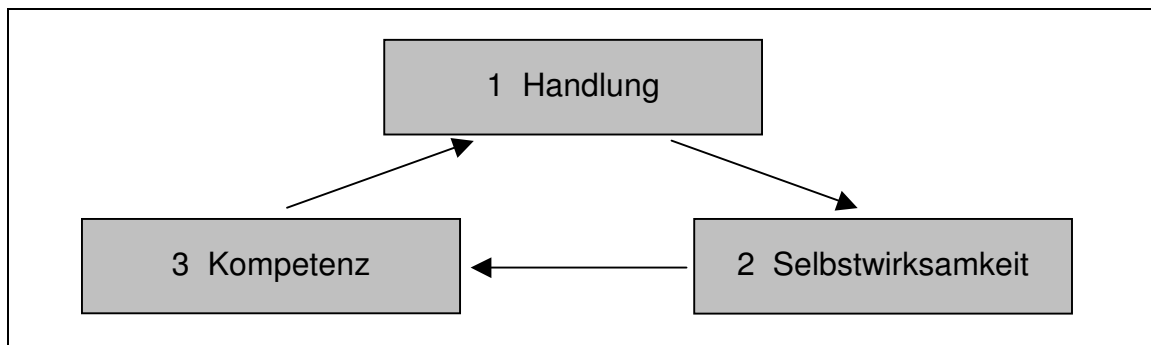


Abbildung 4.1:

1 Handlung – 2 Selbstwirksamkeit – 3 Kompetenz

Selbstwirksamkeitserwartungen können als zentraler, handlungsleitender Faktor kognitive, motivationale und aktionale Prozesse steuern. „Once formed, however, efficacy beliefs regulate aspirations, choice of behavioral courses, mobilization and maintenance of effort, and affective reactions.“ (BANDURA, 1997b, S. 4). Die subjektiv wahrgenommene Kompetenz beeinflusst die Herangehensweise an Situationen, die Zielsetzung, die Anstrengungsbereitschaft, die Ausdauer bei der Handlungsausführung und auch die Ausprägung der mit Handlungserfolg oder -misserfolg verbundenen Emotionen (SATOW & BÄBLER, 1998).

Die Selbstwirksamkeitserwartung bewertet somit ausschließlich Handlungserfolge, die in der Zukunft liegen, speist sich aber letztendlich aus erfolgsbezogenen internalen Attributionsmustern, d. h. rekuriert auf die Bewertung von zurückliegenden Handlungen, bei denen die Ursachen in der Person selbst (internale Attribution) und nicht in äußeren Umständen gesehen werden (externale Attribution). Das Gefühl der Selbstwirksamkeit ist wiederum Grundvoraussetzung einer anstrengungsorientierten Kausalattribution, d.h. die Ursachenzuordnung bei der Reflexion von Erfolg oder Misserfolg (WEINER, 1986).

Im Weiteren steht das Gefühl der Selbstwirksamkeit in engem Zusammenhang mit dem fachspezifischen Selbstkonzept (ZIMMERMAN, 2000). Da aber im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf dem erwarteten Handlungserfolg und nicht auf der retrospektiven Bewertung bereits erlebten Erfolges liegt, wird zur vertiefenden Lektüre auf eine ausführliche Abhandlung zur Abgrenzung von attributionstheoretischen Erwägungen und Selbstwirksamkeitserwartung bei SCHWARZER & JERUSALEM (2002, S. 28 ff.) verwiesen.

Menschen mit hoher Kompetenzerwartung setzen sich herausfordernde Ziele und investieren bei der Verfolgung dieser Ziele ein hohes Maß an Anstrengung, auch wenn Schwierigkeiten und Widerstände auftreten. Sie sehen Gründe für Misserfolg in unzureichender Anstrengung, d.h. spezifischer, internaler Attribution, was ihnen eine schnellere Erholung von Rückschlägen und Misserfolgen ermöglicht. Hochselbstwirksame Menschen interpretieren schwierige Aufgaben als Herausforderung, nicht als Bedrohung und gehen deshalb neuartige Situationen und Anforderungen aktiv und selbstsicher an.

Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung führt dagegen zu einer Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten und dies wiederum zu einer globalen, unspezifischen internalen Attribution, in deren Folge es zu einer Vermeidung von herausfordernden Situationen kommt (BANDURA, 1991). Scheitern oder Rückschläge werden auf die eigene Unfähigkeit zurückgeführt. Im Vergleich erzielen Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung - unabhängig von den tat-

sächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen - bessere Leistungsergebnisse als Menschen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung (self-fulfilling prophecy).

Eine geringe Selbstwirksamkeit geht mit einer erhöhten Neigung zu Depressivität, einer höheren Ängstlichkeit, mit einem geringeren Selbstwertgefühl und pessimistischen Attributionen bezüglich der eigenen Leistung einher (SCHWARZER, 2000).

Eine tendenzielle Überschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist somit eher positiv zu sehen: sie steigert die Motivation, Neues auszuprobieren und Veränderungen durchzusetzen. Eine übertriebene Selbsteinschätzung, die mit unrealistischen Situationsbewertungen einhergeht, kann allerdings zu Fehlentscheidungen und riskanten Handlungen führen (SELIGMANN, 1975; SCHWARZER, 1996).

„Individuals with the same subskills may, therefore, perform poorly, adequately, or extraordinarily, depending on their self-beliefs of efficacy, which affect how well they use the capabilities they possess.“ (BANDURA, zit. n. EDELMANN, 2002, S 79).

4.1.3 Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen werden immer im sozialen Kontext erworben, indem Menschen auf vielfache Weise miteinander kommunizieren, interagieren und zusammenarbeiten. Man kann folgende vier klassische Quellen der Selbstwirksamkeitsentwicklung unterscheiden, die primär zum Aufbau von spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen (vgl. u.a. BANDURA 1997a; BROCKMEYER & EDELSTEIN, 1997; SATOW, 1999; SCHMITZ, 1999; MIELKE, 1984):

- o Die *eigene, direkte Erfahrung*, Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Wird der Erfolg einer solchen Situation auf das eigene Können zurückgeführt, entwickelt sich eine positive Kompetenzerwartung für zukünftige Probleme gleicher Art. „Persönliche Erfolgs- und Bewältigungserfahrungen (master experiences) stellen die wichtigste Quelle optimistischer Kompetenzerwartungen dar“ (SATOW, 1999 S. 172).

- o *Modelllernen* bzw. *stellvertretende Erfahrung*, worunter in erster Linie das Beobachten einer erfolgreichen Modellperson fällt, erlauben Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist die Fähigkeit zum sozialen Perspektivenwechsel, d. h. das Geschehen muss aus der Perspektive der Modellperson heraus verstanden werden. Fällt die Einschätzung, es dem Modell gleich tun zu können, positiv aus, wirkt sich dies positiv auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung aus (BROCKMEYER & EDELSTEIN, 1997).
- o *Verbale Unterstützung und Beeinflussung* kann ebenfalls zur Erwartung führen, eine bestimmte Handlung erfolgreich ausführen zu können. Insbesondere verstärkende Rückmeldungen zu einer in ähnlichen Situationen gezeigten und somit wieder zu erwartenden erfolgreichen Handlung verstärken die Selbstwirksamkeitserwartung (SCHWARZER & JERUSALEM, 2002).
- o Die vierte und am wenigsten wirksame Quelle ist die *Interpretation von physiologischen Reaktionen*. Häufig wird der eigene emotionale Erregungszustand als mangelnde Bewältigungskompetenz interpretiert. Bei Herzklopfen in Prüfungssituationen ließe sich z. B. auf Angst oder Aufregung schließen. Zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen erlangen solche physiologischen Reaktionen oftmals keine Bedeutung, weil man die Aufregtheit nicht eindeutig als mangelnde Fähigkeit interpretieren kann. Genauso kann hier die Ursache für die Aufregtheit in fehlender Vorbereitungszeit, einer Erkrankung oder einem ungerechten Prüfer liegen (SCHMITZ, 1999).

Die Quellen zwei bis vier (stellvertretende Erfahrung, verbale Beeinflussung und Interpretation von physiologischen Reaktionen) zählen zu den indirekten Erfahrungen und werden als weniger wirksam eingeschätzt als direkte Erfahrungen. Gleichwohl können alle zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen.

4.1.4 Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung

BANDURA (1997b) unterscheidet drei Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen: Höhe (level), Stärke (strength) und allgemeine Übertragbarkeit (generality).

Die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen nimmt Bezug auf den Schwierigkeitsgrad einer bestimmten Aufgabe. Sie wird interindividuell in Anforderungssituationen erkennbar, die eher schwierig und komplex sind. Sind Anforderungen für eine Personengruppe allgemein sehr einfach, dann sind die

Selbstwirksamkeitserwartungen ungeeignet, um zwischen Personen zu differenzieren.

Mit der Dimension der Stärke wird der erfolgreiche Widerstand gegen den Abbau von Selbstwirksamkeitserwartung beim Auftreten von Misserfolgen charakterisiert. Eine schwache Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich dadurch erkennen, dass sie schon durch wenige Misserfolge abgebaut wird. Die Stärke der Selbstwirksamkeitserwartung ist besonders für motivationale Prozesse von Bedeutung. So nehmen Anstrengung und Ausdauer mit der Stärke der Selbstwirksamkeitserwartungen zu und die Motivation bleibt bei einer ausgeprägten Überzeugungsstärke über einen längeren Zeitraum erhalten

Weiterhin können Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich ihrer Spezifik oder Allgemeinheit unterschieden werden. Generelle Selbstwirksamkeitserwartung wird als eine allgemeine erfolgserwartende Grundhaltung gedeutet, während sich spezifische Selbstwirksamkeitserwartung auf das erfolgreiche Lösen bestimmter Aufgaben in umrissenen Situationen bezieht.

4.1.5 Allgemeine versus spezifische Selbstwirksamkeit

Von BANDURA wird das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ursprünglich bereichs- bzw. aufgabenspezifisch konzipiert. Er geht zwar davon aus, dass sich Einschätzungen generalisieren lassen, lehnt aber die Vorstellung einer generellen Selbstwirksamkeitstheorie ab. Entgegen diesen Vorstellungen konzipieren verschiedene Autoren Instrumente und Skalen zur Erfassung einer generellen oder allgemeinen Selbstwirksamkeit (SHERER, MADDUX, MERCADANTE, PERENTICE-DUNN, JACOBS & ROGERS, 1982; TIPTON & WORTHINGTON, 1984).

Dabei wird die generelle Selbstwirksamkeit als ein Abgleich von Erfolg und Misserfolg verstanden und das jeweilige Resultat wird dem Selbst zugeschrieben. Selbstwirksamkeit wird als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal gewertet, das sich aber durchaus durch Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen über die Zeit verändern kann. Die generelle Selbstwirksamkeit beeinflusst die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit (SHELTON, zit. nach SCHYNS 2001, S.39). Die all-

gemeine Selbstwirksamkeitserwartung umfasst alle Lebensbereiche und bringt eine optimistische Grundeinschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck.

Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben die erwartete Fähigkeit, in abgegrenzten und konkret umrissenen Situationen erfolgreich handeln zu können. Sie beziehen sich auf Kompetenzerwartungen in definierten Bereichen, wie z. B. einem förderlichen Verhalten in Therapiezusammenhängen. Die Theorie der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen gewinnt zunehmend in der Arbeits- und Organisationspsychologie an Bedeutung: „HACKETT & BETZ (1981) haben die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen auf den Bereich der beruflichen Entwicklung übertragen“ (BROWN & BROOKS, 1994, S. 395). Sie führen Untersuchungen zur Geschlechterabhängigkeit von Berufserfolg durch und wenden dazu die Selbstwirksamkeitstheorie auf Berufsverhalten an. Zu diesem Zeitpunkt wird parallel, ebenfalls in den USA, ein Messinstrument zur Ermittlung der Lehrer-Selbstwirksamkeit entwickelt, wie einem kurzen historischen Rückblick von SCHMITZ & SCHWARZER (2000) zu entnehmen ist. Dabei wird deutlich, dass SCHWARZER in Deutschland die Entwicklung von Messinstrumenten zu allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung im Jahre 1994 und in einem weiteren Schritt zu lehrerspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung im Jahre 1999 maßgeblich mit geprägt hat. Bei Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften handelt es sich um bereichsspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten im Lehrerberuf (SCHMITZ, 1999, S. 6 Anhang A).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in einer dynamischen, wechselseitigen Beziehung stehen; es lassen sich sowohl Generalisierungs- als auch Transferprozesse beobachten. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen können sich auf bereichsspezifische Überzeugungen auswirken (SATOW, 1999). BANDURA (1997b) vertritt die Auffassung, dass Messungen von Selbstwirksamkeitserwartungen immer spezifisch erfolgen sollten, da so die verlässlichste Verhaltensprognose gegeben werden kann. SCHWARZER (1992) hingegen hält es darüber hinaus für wichtig, dass parallel immer auch die allgemeine Selbstwirksamkeit

erfasst wird, um die Vergleichbarkeit verschiedener Studien zu gewährleisten. Die Items einer Skala zur Erfassung spezifischer Selbstwirksamkeit werden entsprechend dem jeweiligen Forschungsgegenstand moduliert, so z. B. bei der Ermittlung von Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Es werden schulkontextbezogene Items formuliert (SCHMITZ, 1999).

4.1.6 Selbstwirksamkeit und psychosomatische Erscheinungen

Studien zu Belastungssituationen und Berufskrankheiten von Lehrkräften (u. a. BARTH 1992, KRAMIS-AEBISCHER 1996, SCHAARSCHMIDT 1999a, 1999b, 2004, 2005; WENDT, 2001, SCHÖNWÄLDER, BERNDT, STRÖVER & TIESLER, 2003; HILLERT 2002; HILLERT & SCHMITZ, 2004) sprechen eine deutliche Sprache. Viele Lehrkräfte scheiden vorzeitig aufgrund von Erkrankungen, in erster Linie mit psychosomatischem Erscheinungsbild, aus dem Dienst aus. Zugleich stellt sich die Frage danach, *wer* denn nicht krank wird und warum? Sind es spezifische Arbeitsbedingungen, die weniger psychisch belasten oder sind es grundlegende psychische Dispositionen in der Person der Lehrkraft, die protektiv wirken können? Insbesondere der zweiten Frage geht die Längsschnittuntersuchung von SCHMITZ (1999) über einen Zeitraum von drei Jahren nach, die mithilfe des Maslach Burnout Inventory (MASLACH, 1997) und der Skala zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SCHWARZER & SCHMITZ, 1999) im Rahmen eines bundesweiten Modellversuchs Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Burnoutgefährdung und ihrer berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung untersucht.

SCHMITZ kann die protektive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung gegen Burnout darstellen. „Da Ausbrennen im Schulalltag offensichtlich stark durch Überforderung, Unzufriedenheit und ungünstige Stresseinschätzungen erzeugt wird, ist es für die Burnoutprävention wichtig, die Bewältigungsressourcen zu kennen. Die Selbstwirksamkeit erwies sich auch in der vorliegenden Studie als eine wichtige personale Ressource bei der Bewältigung und Handlungsregulation: Bei der Betrachtung dominanter Einflussrichtungen hat sich ein Effekt der Selbstwirksamkeit auf berufliche Belastung gezeigt; steigende Selbstwirksamkeitserwartung ging mit einer verringerten emotionalen Erschöp-

fung einher; Lehrer-Selbstwirksamkeit konnte fast zwei Drittel der Variation einer zynischen Haltung und des Leistungsverlustes aufklären; die nicht spezifisch auf den Lehrerberuf bezogene Allgemeine Selbstwirksamkeit konnte teils sogar noch über die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung hinaus einen Beitrag leisten; die Kollektive Selbstwirksamkeit wurde für Lehrerinnen zu einem wichtigen Schutzfaktor gegen die Entwicklung einer zynischen Haltung. Darüber hinaus lassen sich die Beiträge der Stresseinschätzungen an den Vorhersagen von Emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung indirekt auch auf das Konto der Selbstwirksamkeit verbuchen, denn als sehr selbstwirksam getestete Menschen leiden weniger unter Stressempfinden. Eine mögliche protektive Wirkung der Selbstwirksamkeit im Burnoutprozess konnte damit untermauert werden“ (SCHMITZ 1999, S. 242).

4.1.7 Zusammenfassung

Selbstwirksamkeitserwartungen bilden das zentrale Konstrukt in der sozialkognitiven Theorie BANDURAS. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung bzw. Erwartungen von Personen, aufgrund der eigenen Kompetenz erfolgreich handeln zu können. Die subjektiv wahrgenommene Kompetenz beeinflusst die Herangehensweise an Situationen, die Zielsetzung, die Anstrengung, die Ausdauer bei der Handlungsausführung und auch die Ausprägung der mit dem Handlungserfolg oder –misserfolg verbundenen Emotionen. Eine solide Basis für die Ausprägung der Selbstwirksamkeit entsteht dann, wenn das Verhalten mit hoher Sicherheit auf erworbene Fähigkeiten zurückgeführt werden kann. Menschen mit hoher Kompetenzerwartung setzen sich herausfordernde Ziele und halten an diesen Zielen fest, auch wenn Schwierigkeiten und Widerstände auftreten. Sie führen Misserfolg auf eigene unzureichende Anstrengungen zurück und erholen sich dadurch schneller von Rückschlägen. Sie sehen in schwierigen Aufgaben eine Herausforderung und keine Bedrohung. Geringe Selbstwirksamkeitswerte aufweisende Menschen hingegen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten eher als unzureichend ein. Sie vermeiden herausfordernde Situationen und interpretieren Misserfolg als eigene Leistungsschwäche. In emotionaler Hinsicht hängt geringe Kompetenzerwartung mit Depressi-

on, Ängstlichkeit und geringem Selbstwertgefühl zusammen. Eine leichte Überschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann als durchaus positiv bewertet werden, da dadurch der Antrieb, Neues auszuprobieren und Veränderungen durchzusetzen, gesteigert wird. Eine übertriebene Selbsteinschätzung ist jedoch mit unrealistischen Situationsbewertungen verbunden, die zu Fehlentscheidungen und riskanten Handlungen führen können.

Selbstwirksamkeitserwartungen werden immer in einem sozialen Kontext erworben, in dem Menschen auf vielfache Weise miteinander kommunizieren, interagieren und zusammenarbeiten. Das Sammeln direkter Erfahrung stellt die wirksamste Art und Weise dar, Selbstwirksamkeitserwartungen zu erwerben. Wird eine schwierige Aufgabe gelöst und wird dieser Erfolg dem eigenen Können zugeschrieben, dann entwickelt sich eine positive Kompetenzerwartung für zukünftige Probleme gleicher Art. Indirekte Erfahrungen sind weniger wirksam als direkte Erfahrungen, hierzu zählen das Beobachten einer anderen erfolgreich agierenden Person, die verbale Beeinflussung (Rückmeldungen anderer zur eigenen Leistungsfähigkeit) und die Interpretation von physiologischen Reaktionen (z. B. Herzklopfen in Prüfungssituationen), wenn der eigene emotionale Erregungszustand als mangelnde Bewältigungskompetenz interpretiert wird.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung, so wie es BANDURA vertritt, ist - wie eingangs beschrieben - bereichs- oder aufgabenspezifisch konzipiert, eine Generalisierbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen lehnt BANDURA jedoch ab. Aus diesem Grund konstruiert BANDURA Instrumente, die der Erfassung von spezifischer Selbstwirksamkeit dienen und die seines Erachtens die zutreffendsten Verhaltensvorhersagen ermöglichen. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt gibt es keinen Konsens darüber, ob Selbstwirksamkeitserwartungen eher bereichsspezifisch oder allgemein ermittelt werden sollten. Es ist nicht zuletzt SCHWARZER, der im Jahre 1993 Skalen konzipiert, die Selbstwirksamkeit global messen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Selbstwirksamkeitserwartung von Sportlehrkräften erhoben und anschließend überprüft, inwieweit sie mit selbst einge-

schätzter fachpraktischer und fachlicher Kompetenz zusammenhängt. Es wird also der Frage nachgegangen, ob das Vorhandensein von sportpraktischer Kompetenzüberzeugung Rückschlüsse auf die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung als sozial-kognitive Ressource zulässt. Da Selbstwirksamkeitserwartung ein nachgewiesener Protektor gegen Stress und Burnout ist (SCHMITZ, 1999), soll ermittelt werden, ob über den Faktor ‚fachliche Sicherheit‘ die pädagogische Kompetenzerwartung, d. h. die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, positiv beeinflusst werden kann.

4.2 Stress, Burnout, Belastung, Beanspruchung – Begriffe und Modelle

4.2.1 Die Verwendung des Stressbegriffs

„Ich habe Stress mit meinen Kollegen.“ „Der Job ist total stressig.“ Von Stress ist in vielerlei Zusammenhängen die Rede, umgangssprachlich wie wissenschaftlich. BARTH verwendet den Stressbegriff bei der Beschreibung des Entstehungsprozesses des Burnout-Syndroms, dessen erstes Stadium durch das Auftreten von Stress gekennzeichnet ist (BARTH, 1998). Stress wird als Unausgewogenheit zwischen Anforderungen und Ressourcen beschrieben, er wird mit pathogener Wirkung in Verbindung gebracht. KRAMIS-AEBISCHER (1995) definiert Stress als Beanspruchung, d. h. psycho-physisch erlebte Belastung, die sich aus einer Disbalance bzw. einer Inkompatibilität von energetischem Aufwand und zur Verfügung stehenden Ressourcen ergibt.

4.2.1.1 Definiton von Stress

Obwohl das Wort Stress im englischsprachigen Raum bereits im Mittelalter als umgangssprachlicher Begriff „äußerer Not und auferlegter Mühsal“ (SCHÖNPFUG, 1987, S. 134) Verwendung fand, wurde es erst 1914 von CANNON in der Fachliteratur genutzt und durch SELYE (1946) verbreitet. Der Stressbegriff wird nicht nur in sehr unterschiedlicher Weise verwendet, er wird von einigen Autoren wie ENGEL (1985); und FAHRENBERG (1979) sogar als unnötig bezeichnet. Dennoch weiß jeder, der davon spricht oder hört, was umgangssprachlich ge-

meint ist, nämlich Problemsituationen des täglichen Miteinanders von begrenzter zeitlicher Dauer (vgl. SCHÖNPFLUG S. 137 ff.).

Spezifischen Stressreaktionen, also Befinden und Verhalten als Beanspruchung [stress], werden in Verbindung mit Stressoren [strain] gesehen, d. h. situativen Auslösern von Belastung (GREIF, BAMBERG & SEMMER, 1991; SCHÖNPFLUG, 1987). In der Arbeitsmedizin wird Stress als eine spezielle Form psychischer Belastung dem Belastungsbegriff untergeordnet (RICHTER, 2000).

4.2.1.2 Der reaktionsbezogene Ansatz von SELYE

HANS SELYE (1936) entwickelte auf der Grundlage von Tierexperimenten seine Stresstheorie. Darin wird der Beginn der medizinischen Stressforschung gesehen. Es soll im Folgenden kurz auf seinen biologistischen Ansatz eingegangen werden, der auf das Reiz-Reaktions-Modell des Behaviorismus zurückzuführen ist. Unabhängig von der Art des Reizes - sei es Hitze, Lärm, körperliche Verletzungen oder Intensität - werden bei Menschen stereotype Muster physiologischer Reaktionen ausgelöst. Dabei handelt es sich um „biochemische, funktionelle und strukturelle Veränderungen, die grundsätzlich mit der Bewältigung jeder erhöhten Anforderung an die neue Lebenstätigkeit verbunden sind, insbesondere mit der Anpassung an eine neue Situation“ (SELYE, 1981, S. 169). Es wird positiver Stress (Eustress) und schädlicher Stress (Distress) unterschieden. SELYE betont, dass es sich bei Stress um eine unspezifische Reaktion handelt. In der Evolution haben die durch Stressoren ausgelösten hochenergetischen Reaktionen (Verteidigung oder Flucht) dem Menschen einen Überlebensvorteil verschafft. Ist jedoch die Anpassungs- oder Widerstandsfähigkeit verbraucht, verursacht Dauerstress Erschöpfungszustände, die gesundheitsgefährdend sind und in drastischen Fällen auch zum Tod führen können.

Die Kritik an SELYE betrifft seine Unspezifitätsannahme (SCHERER, WALLBOTT, TOLKMITT & BERGMANN, 1985) sowie die Tatsache, dass er psychische Bewertungsprozesse des Individuums außer Acht lässt (JERUSALEM, 1990).

4.2.1.3 Situations- und reizbezogene Ansätze

Diese Ansätze kommen in erster Linie aus den Arbeitswissenschaften, wo Belastungen als objektive Anforderungen (Lärm, Zeitdruck) der Arbeitswelt definiert werden. Bei situations- und reizbezogenen Konzepten gelten konkrete Umweltreize mit unterschiedlicher Qualität und Intensität als Stressindikatoren.

4.2.1.3.1 Kritische Lebensereignisse

Außerdem gehören die Konzepte der live-event-Forschung und die daily-hassles-Forschung dazu. Die live-event-Forschung (DOHRENWEND, KRASNOFF; ASKENASY & DORENWEND, 1978; BERKMANN & SYMNE, 1979) geht von einigen wenigen bedeutsamen kritischen Lebensereignissen als Auslöser für psychische und physische Schädigungen bzw. Beanspruchungen aus. Die Kritik an diesem Ansatz wird durch neue Erkenntnisse untermauert, denen zufolge Personen nicht Opfer von Umständen sind, sondern mit ihrer Umwelt interagieren (FILIPP & AYMANN, 1996).

4.2.1.3.2 Daily Hassles

Im Gegensatz zu den Einflüssen von kritischen Lebenssituationen, so genannten Life-Events (KAPLAN, 1979), stehen die Annahmen der ‚daily-hassles‘-Forschung (LAZARUS, 1984, S. 375), die besagen, dass die Kumulation vieler Alltagsärgernisse (daily hassles) die psycho-physische Befindlichkeit und damit die Gesundheit beeinträchtigt. Hassles sind irritierende, frustrierende und peinigende Anforderungen, die zu einem gewissen Grad die tägliche Interaktion mit der Umwelt charakterisieren. Das Gegenteil, also alltägliche positive Erfahrungen wie gute Neuigkeiten, Lob, erholsamer Schlaf sind sogenannte ‚uplifts‘. Sie können Ruhe, Zufriedenheit und Freude bewirken.

Zur Messung der daily hassles, der alltäglichen Stressereignisse, entwickelten KANNER, COYNE, SCHAEFER & LAZARUS (1981) die so genannte ‚Hassles Scale‘ mit 117 Items aus den Bereichen Gesundheit, Familie, Arbeit, Freunde, Umwelt etc. Manche Items stellen unkontrollierbare Ereignisse dar (unerwarteter Besuch), andere vorhersehbare Vorkommnisse (wie die Zubereitung von Mahlzeiten). In einigen geht es um eher generelle Gefühle (Einsamkeit), andere

wiederum richten sich auf ein ganz konkretes Ereignis (eine bevorstehende medizinische Untersuchung). Die Aussagekraft ihres Instrumentes untersuchten KANNER und Mitarbeiter in einer Studie an 100 Personen über einen Zeitraum von 12 Monaten. Die Items wurden dabei von den Untersuchungsteilnehmern nach Schwere und Vorkommen beurteilt (KANNER ET AL., 1981). Des Weiteren bringen KANNER und seine Mitarbeiter neben der ‚Daily Hassles Scale‘ auch die ‚Hopkins Symptome Checklist (HSCL)‘ (DEROGATIS, 1974) und die „Bradburn Morale Scale (BMS)“ (BRADBURN, 1969) zum Einsatz. Die HSCL ermittelt psycho-vegetative Erscheinungen, darunter Kopfschmerzen, Herzschmerzen, Weinerlichkeit, allgemeines Desinteresse, Schlafstörungen usw., während der BMS psychisches Wohlbefinden abfragt. Dabei finden sie einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Frequenz alltäglicher Stressoren und negativem Affekt. Zwischen den ‚daily hassles‘ und kritischen Lebensereignissen zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge. Es korrelieren alltägliche Stressoren und psychische Symptome (HSCL) zwischen .49 und .60. In einer Regressionsanalyse ergibt sich weiterhin, dass alltägliche Stressoren im Vergleich zu kritischen Lebensereignissen, stärkere Prädiktoren sind, um psychische Symptome vorherzusagen.

DOHRENWEND UND SHROUT (1985) kritisieren bezüglich der Validität der ‚Hassles Scale‘, dass viele der Items psychologische Symptome darstellen und dies der Grund sei, warum sich eine hohe Korrelation zu psychopathologischen Befunden ergeben würde. Es wird hier ein Problem konfundierter Messinstrumente gesehen.

Daily hassles treten immer häufiger in den Blickpunkt von Studien, wenngleich unter verschiedenen Bezeichnungen und Konzepten. So untersuchte MÜLLER (1999) die Wirkung von despektierlichen Sprüchen am Arbeitsplatz, die zu einem Klima des Misstrauens und der abnehmenden Arbeitszufriedenheit führen.

4.2.1.4 Relationale und transaktionale Ansätze

Unberücksichtigt bleiben bis hierhin die Ansätze, die subjektive Einschätzungsprozesse und Bewältigungskompetenzen mit einbeziehen. In neueren Stresskonzepten stellt die Bewertung (appraisal) der Anforderungen durch die betroffene Person hingegen eine wesentliche Komponente des Stresserlebens dar (JERUSALEM, 1990). Stress wird als ein relationales Konstrukt verstanden, das aus einem Wechselwirkungsprozess aus Person und Umwelt resultiert. LAZARUS hat dazu sein Konzept stetig von 1966 bis 1991 überarbeitet. Stress entsteht demnach, wenn das Individuum die Anforderungen als gleich stark oder stärker als die eigene Kompetenz, die Situation zu regulieren, einstuft. Dabei werden Unterschiede zwischen Menschen bedeutsam, da objektiv gleich schwierige Anforderungen subjektiv als mehr oder weniger bedrohlich eingestuft werden, je nachdem wie die eigene Kompetenz eingeschätzt wird.

Bei weiterer Differenzierung kommt zur Stresswahrnehmung und -verarbeitung noch die kognitive Bewertung im Sinne der kontinuierlichen Überprüfung der Umweltgegebenheiten hinzu. Es werden Gefühle als Begleit- und Folgeerscheinungen der subjektiven Einschätzung hinzugerechnet. Dazu kommen Handlungen, die aus den Erfahrungen vergangener Situationen entsprechend habituell zur Wiederherstellung des Wohlbefindens eingesetzt werden (JERUSALEM, 1990).

Die subjektive Stressrelevanz stellt nunmehr die eigentlich wichtige Komponente von Stress dar. Dabei unterscheidet das Individuum in der ersten Einschätzung (primary appraisal) drei Kategorien: Bedrohung, Schaden/Verlust und Herausforderung.

Wird eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderung antizipiert, werden damit positive Gefühle wie Zuversicht, Interesse oder Neugier evoziert.

Nun wird in einem sekundären Bewertungsprozess (secondary appraisal) eine stressrelevante Situation mit den vorhandenen Ressourcen - also den verfügbaren und möglicherweise bereits als positiv erlebten Bewältigungsmöglichkeiten - abgeglichen. Hier geht es um die Wahrscheinlichkeit der wirksamen

Einsetzbarkeit einer Strategie, die Kompetenzerwartung oder die Wirksamkeitserwartung (JERUSALEM, 1990; SCHWARZER, 1994). Hierzu liefert BAUER aus medizinischer Sicht eine Veranschaulichung (siehe Abbildung 4.1).

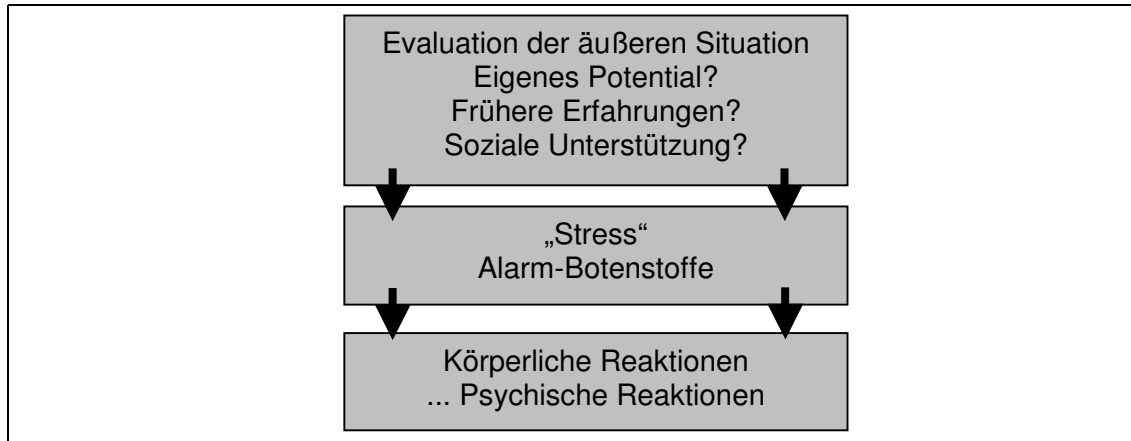


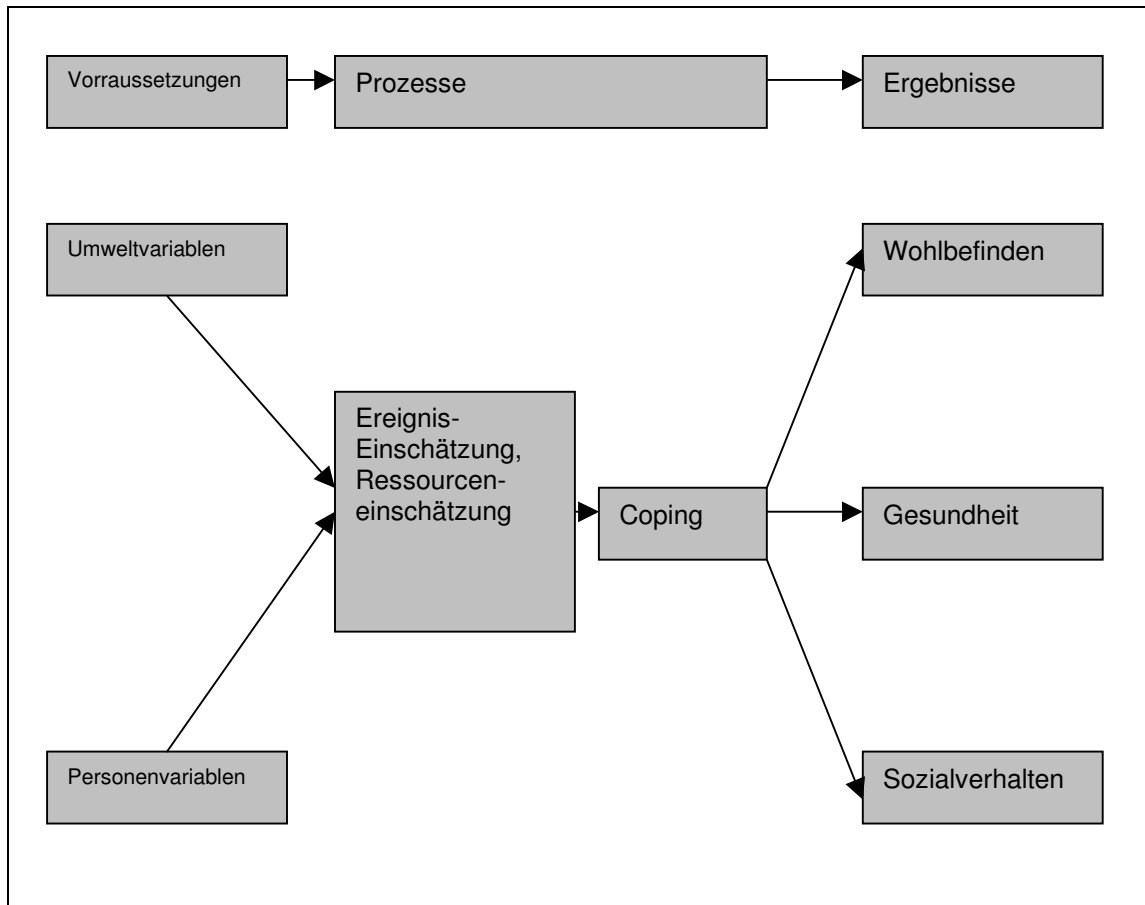
Abbildung 4.1:

Medizinisch relevante Aspekte von Stress, BAUER 2002, S. 8

Zu der inneren Bewertung von Erfahrungen und der eigenen Kompetenz kommen Rückmeldeschleifen hinzu, die durch neue Informationen, z. B. durch die positive Bewertung der Bewältigungsstrategie von außen durch eine dritte Person oder auch durch eine Veränderung der aktuellen emotionalen Befindlichkeit in den Einschätzungsprozess einfließen.

Der ganze Prozess kann je nach Resultat der Bewertung (positiv-negativ) mehrmals ablaufen und zu unterschiedlichen Ergebnissen in verschiedenen Bereichen (Gesundheit, Wohlbefinden, Sozialverhalten) führen.

Der Auszug aus dem transaktionalen Stressmodell von LAZARUS veranschaulicht, wie viele komplexe Vorgänge in einem Stresswahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess miteinbezogen werden:

**Abbildung 4.2:**

Stress und Coping aus der transaktionalen Perspektive von Lazarus (SCHWARZER, 1993, S.16)

Anmerkung: Unter ‚Coping‘ werden Handlungen gefasst, die der Aufrechterhaltung bzw. der Wiederherstellung von Wohlbefinden dienen.

LAZARUS unterscheidet zwei Funktionen von Coping, die problemorientierte, die auf die Lösung abzielt und die emotionsorientierte, die auf die Linderung der belastenden Begleiterscheinungen abzielt. SCHWARZER verändert das Modell von LAZARUS insofern, als er explizit den Aspekt Gesundheit als dritte Funktion aufnimmt, die eine zeitliche Dimension einbezieht.

VAN DICK interpretiert das Transaktionsmodell wie folgt: „In der Belastungs-Beanspruchungs-Terminologie ist ein potentiell stressauslösendes Ereignis eine Belastung, Beanspruchung entsteht durch Bewertung der Situation als belastend bzw. bedrohlich. Durch diese Bewertung wird der Bewältigungsprozess ausgelöst, gelingt die Bewältigung dauerhaft nicht, resultieren Beanspruchungsfolgen“ (VAN DICK 1999, S. 25).

4.2.1.5 Das Ressourcenmodell

In dem Ressourcenmodell von HOBFOLL (1988) wird das Erleben des Verlustes von Ressourcen als das zentrale Moment von Stress dargestellt. Bei Ressourcen handelt es sich nach HOBFOLL 1. um Gegenstände, 2. um Persönlichkeitsmerkmale, 3. um Bedingungen und 4. um Energien. Als Gegenstände werden in diesem Modell Dinge definiert, die Sicherheit vermitteln - wie Kleidung, Nahrung oder Wertsachen. Als Persönlichkeitsmerkmale gelten stabile Fähigkeiten wie Intelligenz, Geschick, Optimismus, Erfahrung von Liebe, Zuneigung und Wertschätzung. Zu den Bedingungen zählt HOBFOLL immaterielle Ressourcen wie berufliches Fortkommen, eine Ehe oder den Beamtenstatus. Die Ressource Energie fasst Zeit, Geld und Wissen zusammen. Sozialer Rückhalt gehört nach HOBFOLL nicht zu den Ressourcen, da er ihm keine eindeutig positive Bedeutung beimisst.

BAUER (2002) sieht ebenfalls Verlustgefühle als Stressauslöser im Vordergrund. Dabei geht er allerdings davon aus, dass Menschen den drohenden Verlust von Kontrolle und Sicherheit in zwischenmenschlichen Beziehungen als Gefahrenlage einstufen. Dass gerade sozialer Rückhalt und ein positives Betriebsklima entscheidend die Produktivität und Arbeitszufriedenheit sind, wurde in zahlreichen Studien nachgewiesen (siehe auch MÜLLER, 1999). Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass insbesondere diesem Parameter offenbar zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die nachstehende Graphik macht deutlich, dass unter den Belastungsarten die soziale Isolation in markanter Weise zunimmt.

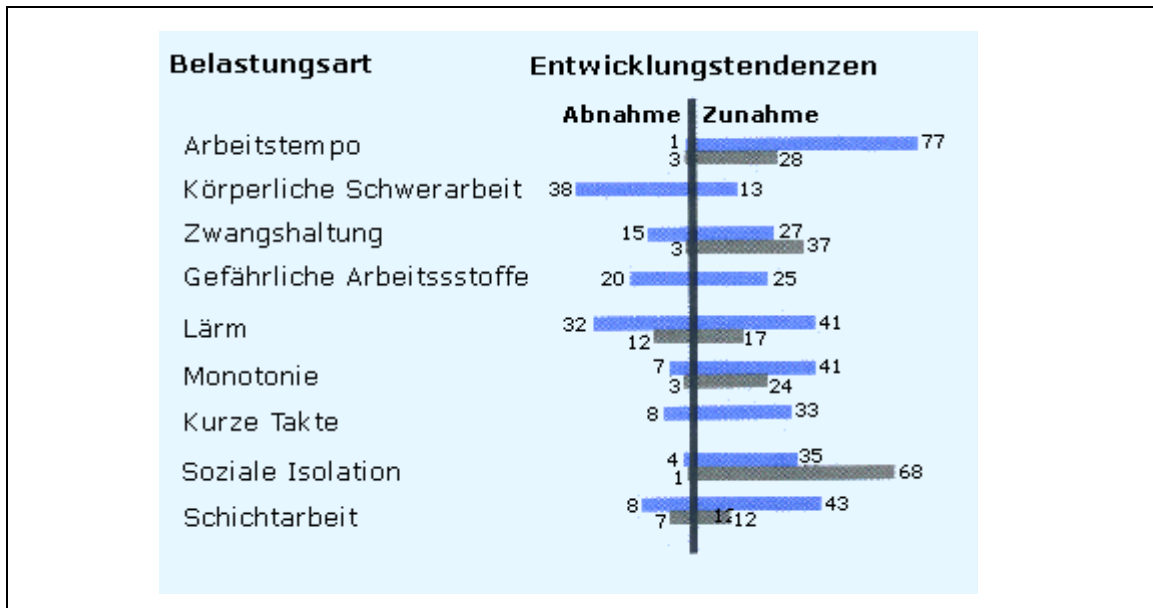
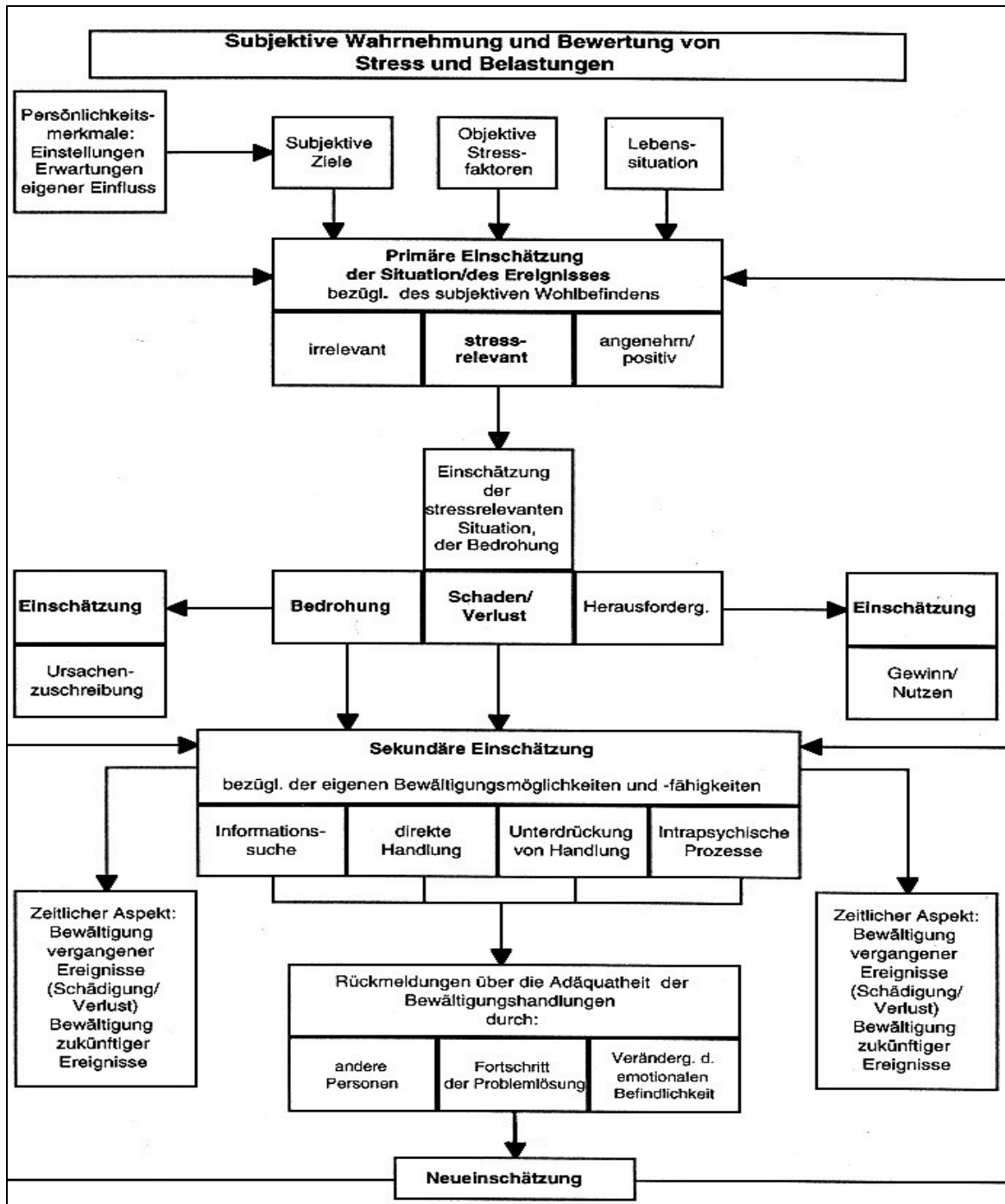


Abbildung 4.3:
Wandel des Krankheits- und Belastungsspektrums (GROEBEN, 1999)

Physiologische Auswirkungen von Isolierung, Konflikten oder Kränkungen sind Ausschüttungen von Alarmbotenstoffen - und zwar unabhängig davon, ob der Auslöser anwesend ist oder nur antizipiert wird. Permanente Bedrohung, wie z. B. in Mobbing-situationen, begünstigt Dauerstress. Fehlen die 'Erholungsphasen', d. h. Zeiten, in denen Entspannung eintritt, kann es zu Erkrankungen wie Burnout (siehe Kap. 4.2.2) kommen.

Die folgende Abbildung 4.4 soll die Komplexität des Stressgeschehens, den prozessualen Charakter, die Informationsverarbeitungsvorgänge, den Abgleich von Ressourcen und Anforderungen, die zeitlichen Verläufe, die motivationalen und kognitiven Implikationen und weitere Parameter darstellen. Sie steht für das Transaktionale Stressmodell von LAZARUS und seinen Mitarbeitern, das als eine zentrale theoretische Grundlage angenommen wird.

**Abbildung 4.4:**

Darstellung des transaktionalen Stressmodells von LAZARUS & LAUNIER, 1978; LAZARUS und FOLKMANN, 1984a, 1987 (siehe: KRAMISCH-AEBISCHER 1995, S. 41)

4.2.1.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den neueren Stresskonzepten Stress als ein prozessuales Geschehen eingestuft wird. Darin hat die Perspektive der Betroffenen zentrale Bedeutung. Anforderungen und ihre Ein-

schätzung auf der Grundlage von motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Persönlichkeit mit dispositionsähnlichem Charakter, Erfahrungen, Umwelteinflüssen, zeitlichen Aspekten, Handlungsbegrenzungen stehen im Wechselspiel miteinander als eine spezifische Form der Person-Situation-Transaktion. Die zeitliche Abfolge dieser Wechselwirkungen beinhaltet ebenso Rückkoppelungsprozesse. Einen Krankheitswert bekommt Stress, wenn die Anforderungen als nicht zu bewältigen eingestuft werden und keine Erholungsphasen eintreten. Die Abbildung 4.4 verdeutlicht die Komplexität der Wirkungszusammenhänge und macht deutlich, dass die Bewertung der Stressoren je nach personalen Dispositionen unterschiedlich ausfällt.

Neben der psychischen und gesundheitlichen Beeinträchtigung der Arbeitnehmer sind durch negative Beanspruchungsfolgen und krankheitsbedingte Ausfallzeiten nicht zuletzt auch Konsequenzen für die Wirtschaftlichkeit eines Unternehmens festzustellen (WEIßGERBER & STROBEL, 1999). Erwiesenermaßen führen die genannten Beanspruchungsfolgen zu Burnout-Symptomen, d. h. zum Absinken der Motivation und der Leistungsbereitschaft, zur Erhöhung von Fehlern und zu erhöhten Krankheitszeiten und nicht zuletzt zum Rückzug aus sozialen Kontexten (HOCKEY, 1997).

4.2.2 Burnout

Der Begriff Burnout taucht in neueren Untersuchungen regelmäßig im Zusammenhang mit Stress, Belastung und Beanspruchung auf. Damit werden negative Begleiterscheinungen von Arbeitsbeanspruchungen psychosozialer Berufsgruppen beschrieben (KLEIBER & ENZMANN, 1990).

„Ausbrennen“ ist das Resultat andauernder und wiederholter emotionaler Überlastung, vor allem im Zusammenhang mit langfristigem, intensivem Einsatz für andere Menschen (KRAMIS-AEBISCHER, 1996). Burnout wird individuell erlebt, ist eine beeinträchtigende prozesshafte Erfahrung, die mit einem Verlust an Energie, Symptomen von Erschöpfung und reduziertem Engagement in der Arbeit und im sozialen Umfeld einhergeht. Von Burnout soll nach dem MASLACH-Modell (MASLACH, 1982) gesprochen werden, wenn drei Faktoren zu beobach-

ten sind: emotionale Erschöpfung, reduzierte Leistungszufriedenheit und Dehumanisierung, d. h. zynische Distanzierung von Mitarbeitern und Kunden. Gleichwohl räumt MASLACH ein: „There is no single definition of burnout that is accepted as standard.“ (MASLACH, 1982, S.30).

Während sich die Forschung zum Phänomen Burnout anfangs hauptsächlich mit helfenden Berufen beschäftigte, ist inzwischen nicht zuletzt auch der Lehrerberuf als Burnout verursachender Beruf identifiziert worden (KLEIBER & ENZMANN, 1990).

Nach BARTH (1992) ist der Begriff Burnout ursprünglich ein technischer Begriff und bedeutet ‚Ausbrennen‘ oder ‚Durchbrennen‘ von Sicherungen. FREUDENBERGER (1974) gilt als Initiator einer breit angelegten Burnout-Diskussion in der Psychologie. Er verwendet den Begriff, um einen „physiologischen und psychologischen Endzustand bei sich selbst und bei ehrenamtlichen Mitarbeitern alternativer Selbsthilfe- und Kriseninterventionseinrichtungen („Free Clinics“) zu beschreiben.“ (ROOK, 1998, S. 16).

Erste systematische Untersuchungen unternimmt 1976 die Sozialpsychologin CHRISTINA MASLACH. Ihr arbeits- und organisationsbezogener Ansatz führte zur Entwicklung eines Messverfahrens von Burnout-Symptomen. CHERNISS (1980) stellt den Begriff Burnout ebenfalls in den Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit, betont aber die Transaktionalität des Prozesses.

4.2.2.1 Konzepte zu Burnout

Im Folgenden werden kurz drei grundlegende Autoren und ihre Arbeiten zur Burnout-Thematik vorgestellt. Dabei handelt es sich zunächst um das Konzept von FREUDENBERGER, dem eigentlichen Begründer der Burnoutforschung. Des Weiteren findet das Konzept von MASLACH Berücksichtigung. MASLACH hat durch die Entwicklung eines Messinstruments die theoretische Begründung des Phänomens und die forschungsmethodische Erfassung wesentlich geprägt. Ein drittes Konzept, das Burnout fördernde Strukturen am Arbeitsplatz berücksichtigt, stammt von CHERNISS (1980).

4.2.2.1.1 Das Konzept von FREUDENBERGER

Burnout wird von FREUDENBERGER (1974) als Resultat eines Prozesses definiert, der aus übermäßigem Arbeitseinsatz vor dem Hintergrund zu hoher Ziele entsteht. FREUDENBERGER durchlebte als Psychoanalytiker in der Betreuung jugendlicher Drogenabhängiger selbst dieses Krankheitsbild und leitete daraus die Motivation ab, Umstände und Ursachen näher zu erforschen. Der Zustand des Ausgebranntseins entwickelt sich langsam über einen Zeitraum von andauerndem Stress und Energieabbau. Burnout kann sich aus der Überforderung im Berufsleben entwickeln, resultiert aber auch aus einer Überbelastung beim Versuch des Bestrebens nach Vereinbarung von privaten und beruflichen Zielen. Insbesondere sind es Menschen in Führungspositionen, die ausbrennen. Sie sind meist besonders idealistisch, zielstrebig, hart gegen sich selbst, aber auch charismatisch, so dass sie besonders häufig auch für die Interessen Dritter eingespannt werden (FREUDENBERGER, 1980).

Zwölf Phasen des Burnout im ‚Burnout-Zyklus‘ werden von FREUDENBERGER & NORTH (1995) beschrieben, wobei diese Stadien nicht immer genau in dieser Reihenfolge auftreten müssen. Häufiger Einstiegsfaktor in den Burnout-Zyklus ist übertriebener Ehrgeiz. Der Wunsch, erfolgreich zu sein und sich zu beweisen verwandelt sich in Zwang und Verbissenheit (Stadium 1). Um den sich selbst gesetzten, sehr hohen Anforderungen zu genügen, wird der Einsatz erhöht (Stadium 2). Die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse bleibt auf der Strecke (Stadium 3). Der Betroffene wird sich dieser Konflikte bewusst, beginnt jedoch, eigene Interessen zurückzustellen (Stadium 4). Die privaten und familiären Kontakte und Bedürfnisse verlieren weiter an Bedeutung, für sie kann keine Zeit mehr aufgebracht werden (Stadium 5). Dieser Verzicht wird verdrängt, die Überarbeitung und Überlastung zunehmend verleugnet. Intoleranz und abnehmende Flexibilität prägen zunehmend das Denken und Verhalten (Stadium 6). Es stellt sich Orientierungslosigkeit ein, die aber durch eine zynische, nach außen scheinbar unveränderte Haltung verdeckt wird (Stadium 7).

In einer weiteren Phase des Burnout-Zyklus lassen sich bereits Verhaltensänderungen erkennen, wie etwa die Abwehrhaltung gegenüber Kritik, der zu-

nehmende emotionale Rückzug vom Arbeitsgeschehen, das Fehlen von Flexibilität (Stadium 8). Es vollzieht sich ein Wahrnehmungsverlust gegenüber der eigenen Person, frühere Bedürfnisse werden nicht mehr erkannt (Stadium 9). Gefühle von Nutzlosigkeit und Angst ziehen Suchtverhalten nach sich (Stadium 10). Zunehmend erlebte Sinnlosigkeit und Desinteresse prägen die letzten Stadien, Initiative und Motivation sind auf dem Nullpunkt angelangt (Stadium 11). Den absoluten Endpunkt bildet die totale körperliche und seelische Erschöpfung, die lebensbedrohend sein kann (Stadium 12).

Beim Entstehen von Burnout gehen die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten, Situationen zu verändern und zum Positiven zu wenden, verloren. Gründe liegen in den Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. einem ausgeprägten Streben nach Professionalität und hoher Leistungsmotivation. Gerade weil Burnout vor allem leistungswillige und erfolgsorientierte Mitarbeiter trifft, wird das schleichende Abgleiten eines Menschen in den Burnout oft zu spät erkannt. Da FREUDENBERGER & RICHELSON (1980) als Intervention eine Selbststärkung sowie gezielte Schärfung der eigenen Bewusstheit vorschlagen, wird der Ansatz trotz der Einbeziehung des gesellschaftlichen Wandels den individuenzentrierten Ansätzen zugeordnet (ENZMANN & KLEIBER, 1989).

4.2.2.1.2 Das Konzept von MASLACH

Zu den Faktoren, die Burnout begünstigen, rechnet MASLACH (1982) neben individuellen Tendenzen zu Überforderung und Selbstaufgabe in den meisten Fällen auch die modernen Arbeitsverhältnisse sowie Produktions- und Managementmethoden. Personalabbau, Arbeitsüberlastung, höhere Intensität und Komplexität der Arbeit, Steigerung der wöchentlichen Arbeitszeit bei gleichzeitigem Verlust von Kontrolle, Anerkennung und angemessener Bezahlung - diese Kennzeichen der Arbeitsverdichtung führen aus Sicht der Autorin unweigerlich zum Burnout. In ihrer eigenen beruflichen Umgebung stellt MASLACH fest: „There are just so many people, you cannot sympathize with them all. If I only had fifty clients, I might be able to help them individually. But with three hundred clients in my case, I'm lucky if I can see that they all get their checks.“ (MASLACH 1982, S. 38).

Mangel an Autonomie, Kooperationsangeboten, institutionellen Ressourcen, Zielvorgaben oder auch politischen Vorgaben sind weitere Faktoren, die bei Menschen mit hohem sozialen Anerkennungsbedürfnis und hohem Ehrgeiz einerseits und der Neigung zu geringer Distanzierungsfähigkeit und Selbstachtung andererseits die Rahmenbedingungen für ein Ausbrennen kennzeichnen.

Zum Zusammenhang von Alter und Burnout erklärt MASLACH, dass es eine klare Tendenz dahingehend gibt, dass junge Menschen im Berufsleben stärker von Burnout betroffen sind als Ältere: ihnen fehlt es noch an beruflichen Routinen und an der realistischen Einschätzung hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten von Vorhaben.

Kennzeichen von Burnout sind nach MASLACH Zustände der Depersonalisierung, darunter sind eine zynische Umgangsweise mit Mitarbeitern oder Anvertrauten ebenso zu fassen wie reduzierte Leistungsfähigkeit und emotionale Erschöpfung.

MASLACH & JACKSON (1986, 1997) entwickelten ein Instrument zur Erfassung von Burnout, das ‚MASLACH Burnout Inventory‘ (MBI), das eben diese Kennzeichen misst. Damit wurde erstmalig quantifizierbar, was sonst nur als subjektiv erlebtes oder beobachtetes Phänomen behandelt wurde. Die Messbarkeit von Burnout-Erkrankung legte den Grundstein dafür, nun Kontexte und Bedingungen zu untersuchen bzw. zu ermitteln, welche personalen Dispositionen die Krankheit befördern oder sie im Entstehen behindern. Besondere Beachtung findet in diesem Zusammenhang die Untersuchung von SCHMITZ (1999), die Burnoutgefährdung und Selbstwirksamkeitserwartung untersucht und Wirkungszusammenhänge feststellt insofern, als eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Burnoutgefährdung entgegenwirkt. Diese Erkenntnis ist insofern für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, als die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung Hinweise auf die Burnoutgefährdung bzw. auf psycho-physische Überforderung liefern kann und zwar für eine neue Zielgruppe unter den schulischen Lehrkräften, die der Sportunterrichtenden.

4.2.2.1.3 Das Konzept von CHERNISS

CHERNISS (1980, 1995) beschäftigt sich intensiv mit den arbeits- und organisationspsychologischen Ursachen von Burnout-Erkrankungen. Er stützt sein Modell auf das transaktionale Stresskonzept von LAZARUS, das bereits angesprochen wurde. Es beruht auf der Identifikation von drei zusammenhängenden Phasen oder Stadien, die insgesamt einen Großteil bereits bestehender Definitionen aufgreifen und integrieren.

Das erste Stadium des Burnout-Prozesses ist demnach eine subjektiv als nicht behebbar erlebte Disbalance zwischen Ressourcen und Anforderungen, die Stress verursacht. An dieser Stelle werden die Zusammenhänge von Stress, Burnout und Selbstwirksamkeitserwartung deutlich.

Das zweite Stadium ist eine vorübergehende emotionale Reaktion auf die Disbalance, in der der Betroffene Besorgnis, Ärger, Anspannung, Müdigkeit und Erschöpfung empfindet.

Das dritte Stadium ist durch Einstellungs- und Verhaltensänderungen gekennzeichnet, dazu zählen z. B. der distanzierte und zynische Umgang mit Klienten. CHERNISS bezeichnet diese Phase als Versuch, die Situation abzuwehren, was aber in der Regel nicht zum Erfolg führt.

Wie auch MASLACH schreibt CHERNISS die Ursachen für die Entstehung von Burnout negativen Bedingungen im Arbeitsumfeld zu, insbesondere wird auf Rollenambiguität (z. B. Unvereinbarkeit von Helfen und Einhalten bürokratischer Vorgaben) und Rollenkonflikte (z. B. Diskrepanz zwischen eigenen ethischen Werten und normativen Vorgaben durch die Institution) abgehoben. Die Rollenüberforderung gehört demnach zu den offensichtlichsten Rollenkonflikten, wobei die Überforderung in fehlenden Möglichkeiten besteht, fremd oder selbst gestellten Anforderungen erfolgreich zu begegnen. Sie kann in gewissem Maße auch für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Sportlehrkräfte geltend gemacht werden. Sie sollen auf der einen Seite Bewegungsfreude und Entspannung vermitteln und auf der anderen Seite diese sanktionieren, möglichst

unter Ausschöpfung des gesamten Notenspektrums, um die Klassenraumkollegen nicht zu kompromittieren.

4.2.2.2 Zusammenfassung

Die Darstellung der Burnout-Konzepte soll einerseits verdeutlichen, wie ihre historisch-konzeptionelle Entwicklung verlief, die in den letzten Jahren in zunehmendem Maße durch arbeits- und organisationsbezogene Erklärungsansätze geprägt wird und andererseits soll der Zusammenhang von Stress und Burnout aufgezeigt werden. Beide Aspekte sind insofern von Bedeutung, als in dieser Arbeit auf den Zusammenhang von Burnout-Gefährdung und Selbstwirksamkeitserwartung rekurriert wird, den SCHMITZ (1999) nachgewiesen hat. Ihren Burnout-Messungen legt sie das von MASLACH entwickelte Instrumentarium, den MBI, zugrunde, da er sich besonders für die Gruppe der Lehrkräfte eignet.

4.2.3 Belastung und Beanspruchung

Die in der Psychologie und Psychopathologie verwendeten Termini wie Stress und Burnout implizieren eine pathologische Komponente. Es handelt sich in beiden Fällen um Reaktionsbilder auf Belastungen, die psychosomatische Erscheinungen nach sich ziehen. Nicht jede Belastung wird allerdings zu jedem Zeitpunkt und von jeder Person gleichermaßen als belastend im Sinne von pathogen erlebt. ROHMERT stellt 1984 den strukturellen Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Gesundheit in seinem Belastungs-Beanspruchungsmodell her. Diesem Modell folgt auch die Arbeitspsychologie (SCHEUCH, 2003). Auf europäischer Ebene wird eine entsprechende DIN-Normung für den Bereich der psychischen Belastungen, die DIN EN ISO 10075, geschaffen:

- o *Belastung*
Darunter versteht man die Gesamtheit der Einflüsse, die auf den Menschen einwirken (z. B. Schall, Klima, Strahlen, Zeitdruck, Arbeitsunterbrechungen), während dieser versucht, den Anforderungen gerecht zu werden, d.h. seine Arbeit auszuführen.
- o *Beanspruchung*
Das Konzept der Beanspruchung beschreibt die individuellen Auswirkungen

dieser Belastungen auf den Menschen (z. B. erhöhte Pulsfrequenz, Kopfschmerzen, Schwitzen, Schlafstörungen) (NACHREINER & SCHULTETUS, 2002).

Die Unterscheidung trägt der Tatsache Rechnung, dass Menschen sowohl auf gleiche Belastung mit unterschiedlicher Beanspruchung reagieren können als auch ein und dieselbe Person auf ein und dieselbe Belastung ganz unterschiedlich reagieren kann. Die Stärke der Beanspruchung ist von vielerlei Faktoren abhängig (z. B. soziale Unterstützung, Leistungsfähigkeit, Motivation etc.). Besonders einprägsam ist das Beispiel, dass anhaltender Baulärm beim Nachbarn negativ erlebt wird und zu Stresssymptomen führen kann, während dieser, im eigenen Haus selbst verursacht, keinerlei Beschwerden nach sich zieht, da er z. B. mit positiven Erwartungen auf räumlichen Komfort verbunden ist.

Um die individuellen Unterschiede bei der Bewältigung von Arbeitsanforderungen besser beurteilen und einschätzen zu können, müssen die Zusammenhänge zwischen Belastung und Beanspruchung bekannt sein. Dazu ist eine eindeutigere Begriffsklärung notwendig (nach Ulmer, 2000).

In Bezug auf die Belastung kann man grundsätzlich folgende Bereiche unterscheiden:

- o Physische Belastungen
 - dynamisch (Bewegungsarbeit)
 - statisch (Haltearbeit)
- o Psychische Belastungen
 - Mental (Denk- und Konzentrationsaufgaben, Überwachungstätigkeiten)
 - Emotional (z. B. Einfluss von Stimmungslagen auf die Arbeit wie Ärger, Wut, Frustration)
- o Physikalische Umweltbedingungen
 - Lärm,
 - Witterung,
 - räumliche Enge

Die Beanspruchung des Menschen ist sowohl von der Art und Stärke der Belastungen als auch von den individuellen Eigenschaften des Körpers abhän-

gig. Es werden veränderbare und unveränderbare Eigenschaften unterschieden:

- o Veränderbare Eigenschaften sind physische und psychische Leistungsfähigkeit wie Kraft, Ausdauer und Motivation.
- o Nicht veränderbare Eigenschaften sind genetische Dispositionen, Körpergröße, Alter oder Geschlecht.
- o Der Grad der Beanspruchung äußert sich in den individuellen Veränderungen im Organ- und Muskelsystem (Anstieg der Herzfrequenz, Erhöhung des Blutdrucks, Anstieg des Atemzeitvolumens, Schwitzen, Muskelzittern, Änderung der Körpertemperatur). Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird die Terminologie der ISO-Norm zugrunde gelegt.

4.2.4 Zusammenfassung

Psychische Belastung und Beanspruchung sind nach der DIN EN ISO 10075 „Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung“ wertneutrale Begriffe. In Anhängigkeit zu individuellen personalen Merkmalen und Voraussetzungen kann Belastung zu förderlicher kurzzeitiger Aktivierung oder zu beeinträchtigender Herabsetzung der Leistungsfähigkeit, zu Ermüdung und Burnout-Syndromen führen.

5 Empirische Befunde aus der Lehrerforschung

Ziel der Arbeit ist es, die Selbstwirksamkeitserwartung von Sportlehrenden vor dem Hintergrund der vermuteten Ressource ‚fachliche Sicherheit‘ einerseits und sowie Belastungen andererseits zu erklären. Im Folgenden werden die in Kapitel 4 erläuterten Theorien in ihren empirischen Dimensionen dargestellt. Es wird zunächst um Untersuchungen und Forschungsergebnisse zur Selbstwirksamkeit sowie zu Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf allgemein gehen. Diese werden durch die nur in geringem Umfang vorliegenden Forschungsergebnisse in Bezug auf Sportlehrkräfte ergänzt. Der Vergleich der Forschungsergebnisse dient dazu, Differenzen und Forschungsdefizite konkret benennen zu können.

5.1 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, dem in seiner heutigen Verwendung das der spezifischen Selbstwirksamkeit nach BANDURA (siehe Kap. 3.1) zugrunde liegt, ist zunächst im amerikanischen Sprachraum mit Berufshaltungen von Lehrkräften zusammengebracht worden. So taucht 1974 erstmals in einer Studie von BARFIELD & BURLINGAME der Begriff der ‚teacher efficacy‘ auf, allerdings nicht im Sinne von self-efficacy. Das Ziel der Studie war, die Beziehung zwischen der Kontrollwahrnehmung des Lehrers über die Schüler und den drei Variablen: sozioökonomischer Status der Schulklientel, Wirksamkeit der Lehrertätigkeit und bürokratischer Aufwand im Zusammenhang mit Unterricht zu untersuchen. Die Autoren beschreiben Lehrerwirksamkeit als Persönlichkeitseigenschaft. „[Efficacy] enables one to deal effectively with the world.“ (BARFIELD & BURLINGAME, 1974, S. 10). Die Items des Untersuchungsinstrumentes erfragen aber nicht explizit Wirksamkeit in der Schule sondern eher Gefühle der politischen Ohnmacht bzw. Missachtung. Sie gehen zurück auf die „Political Efficacy Scale“ von CAMPBELL, GURIN & MILLER aus dem Jahre 1954.

Das psychologische Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung findet erstmals Verwendung im Jahre 1976 bei AMOR ET AL. (1976) (zit. nach

SCHMITZ, 1999, S. 22) und 1977 bei BERMANN, McLAUGHLIN, BASS, PAULY & ZELLMANN (ebd.).

Ab Mitte der 1980er Jahre wurde die sozial-kognitive Theorie BANDURAS explizit zum Gegenstand von Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, zuerst bei ASHTON & WEBB (1986). Einen historischen Rückblick über die Lehrer-Selbstwirksamkeitsforschung liefern ROSS (1998) sowie WOOLFOLK & HOY (1990).

Bei Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften handelt es sich um bereichsspezifische bzw. berufsspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten im Lehrerberuf. Soweit bekannt, wurde das Konstrukt der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit im deutschen Sprachraum erstmals im Rahmen des Modellversuchs ‚Verbund Selbstwirksamer Schulen‘ untersucht (SCHMITZ 1999, 2000; SCHMITZ & SCHWARZER, 2000).

5.1.1 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung als protektiver Faktor gegen Burnout

In einer Längsschnittstudie wird von SCHMITZ (1999) im Zuge des Modellversuchs ‚Verbund Selbstwirksamer Schulen‘ die Selbstwirksamkeitserwartung von 276 Lehrkräften untersucht. Sie hat dazu eine zehn Items umfassende Skala zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung konzipiert und erprobt.

SCHMITZ weist darauf hin, dass aus vielen vorhergehenden Untersuchungen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit nicht eindeutig hervorgeht, wie das Konstrukt erfasst worden ist – als Handlungs-Ergebnis-Erwartung oder als Selbstwirksamkeitserwartung. Handlungs-Ergebnis-Erwartungen haben zwar einen Einfluss auf die Zielsetzung, fehlt einer Person jedoch die nötige Selbstwirksamkeitserwartung, wird das Vorhaben nicht in die Tat umgesetzt. „In den Messinstrumenten finden sich vor allem Items zu Handlungsergebnis-Erwartungen und zu Anomie oder Kontrollverlust. Hinter den bisher vorliegenden Ergebnissen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit scheint daher kein einheitliches oder eindeutig defi-

niertes Konstrukt zu stehen, was eine kohärente Interpretation der Befunde erschwert.“(SCHMITZ 1999, S. 24)

SCHMITZ entwickelt daher explizit in der sozial-kognitiven Theorie Banduras wurzelnde Skalen zur Erfassung von allgemeiner Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und kollektiver Selbstwirksamkeit. Diese Skalen kommen im Rahmen eines bundesweiten Modellversuchs (der Bund-Länder Kommission 1996-98) zum Einsatz, in dem sich zehn Schulen unterschiedlicher Bundesländer für drei Jahre verpflichten, an einem Programm zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit teilzunehmen. Das zugrunde liegende Konzept zielt darauf ab, zu zeigen, wie Probleme pädagogischer Arbeit mit Hilfe einer gesteigerten Selbstwirksamkeit besser gelöst werden können, wie entsprechende Innovationen erzeugt werden können, ob und wie aus diesem Entwicklungsansatz Erfahrungen zu gewinnen sind und ob Erkenntnisse daraus verarbeitet und für den schulischen Kontext nutzbar gemacht werden können (vgl. EDELSTEIN, 1995, S.91).

Die nachstehende Tabelle gibt die Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit (WIRK_LEHR) im Untersuchungszeitraum wieder, die anhand der Veränderung der Mittelwerte (MW) nachvollziehbar wird. Der Fragebogen von SCHMITZ umfasst die 10 Items der Selbstwirksamkeitsskala, für die jeweils in der nachstehenden Tabelle (von WIRKLEHR_01 bis WIRKLEHR_10) zu den 3 Messzeitpunkten (M1-M3) die Mittelwerte (MW) und die Standardabweichungen (SD) eingegeben sind.

Tabelle 5.1:

Ausgewählte Itemkennwerte aus der Untersuchung von SCHMITZ, 1999, Anhang A S. 5/6

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
WIRK_LEHR 1	2,34	,73	2,54	,72	3,08	,56
WIRK_LEHR 2	2,97	,74	3,09	,69	2,94	,68
WIRK_LEHR 3	3,22	,72	3,23	,58	2,49	,72
WIRK_LEHR 4	2,76	,79	2,91	,74	2,47	,74
WIRK_LEHR 5	2,87	,78	2,97	,68	2,94	,64
WIRK_LEHR 6	2,93	,69	2,99	,63	2,94	,59
WIRK_LEHR 7	2,73	,85	2,80	,87	2,77	,79
WIRK_LEHR 8	3,13	,71	3,13	,62	3,04	,63
WIRK_LEHR 9	3,03	,74	2,97	,65	3,20	,58
WIRK_LEHR 10	2,63	,76	2,63	,64	2,82	,74

Erläuterungen zu Tabelle 5.1:

Die 10 Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala sind im Anhang im Fragebogen nachzulesen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Das Antwortformat ist vierstufig:

stimmt nicht (1), stimmt kaum (2), stimmt eher (3) und stimmt genau (4).

M1 (Messzeitpunkt Frühjahr 1996), M2 (Messzeitpunkt Frühjahr 1997) und M3 (Messzeitpunkt Frühjahr 1998) geben die Mittelwerte an. Die Standardabweichungen der jeweiligen Messergebnisse werden mit SD1 bis 3 bezeichnet. Die Reliabilitäten lagen zu den drei Messzeitpunkten bei 0,81, ,76 und ,78. Die Retest-Reliabilitäten lagen bei $r_{12} = .67$, $r_{23} = .76$ und $r_{13} = .65$.

Anhand der Mittelwerte für die jeweiligen Items lässt sich nachvollziehen, wie Höhe der Summenmittelwerte (M) einer Versuchsperson zustande kommt, die in der nachfolgenden Tabelle (5.2) dargestellt sind. Diese Summenmittelwerte in Relation zum Minimum (10,00) und Maximum (39,00) ermöglichen eine Einteilung nach Hoch-, Mittel- und Niedrig-Selbstwirksamen und dienen als Referenzwerte für die zu ermittelnden Selbstwirksamkeitswerte der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Sportunterrichtenden.

Tabelle 5.2:

Summenwerte aus drei Erhebungen, aus SCHMITZ (1999), Anhang A, S.6

Summenmittelwerte					
Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
WIRK_LEHR 1	28,53	4,60	10,00	39,00	267
WIRK_LEHR 2	29,07	3,85	17,00	38,00	269
WIRK_LEHR 3	28,73	3,85	14,00	39,00	292

SCHMITZ nimmt auf dieser Grundlage ebenfalls eine Einteilung in niedrig, mittel und hoch Selbstwirksame vor, die Abgrenzung wird jedoch nicht explizit dargestellt.

Als Ergebnis hält SCHMITZ fest, dass die berufbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der teilnehmenden Lehrkräfte im Verlauf des Modellversuchs insgesamt zwar nur geringfügig steigt, aber geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind: „Es ist sicherlich ein interessanter Befund, dass Frauen im Modellversuch ihre professionelle Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ihrer beruflichen Leistungen steigern konnten, dass bei den männlichen Kollegen hingegen keine Veränderungen stattfanden.“ (SCHMITZ 1999, S. 231).

Insgesamt wurden die Kollegien im Verlaufe des Programms aber engagierter und suchten sich mehr Herausforderungen. Das verstärkte berufliche Engagement kam auch darin zum Ausdruck, dass sie mehr Freizeit mit Schülern und Eltern verbrachten, indem sie einige Stunden an den Nachmittagen für freiwillige Projekte aufwendeten.

SCHMITZ konnte ferner zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen einen protektiven Faktor gegenüber beruflichem Stress und einzelnen Aspekten von Burnout darstellen können, auch wenn die Lehrkräfte vor Beginn des Projektes im Mittel nicht als ausgebrannt angesehen werden konnten. Die Ergebnisse hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung und der Stresseinschätzung wurden kontinuierlich besser. Geschlechts- und Altersunterschiede gab es zu einzelnen Aspekten von Selbstwirksamkeit (wie die Steigerung der professionellen Selbstwirksamkeit bei Frauen), sie waren aber für die Gesamtaussage der Un-

tersuchungsergebnisse unbedeutend. Das Berufsalter hingegen scheint eine besondere Rolle zu spielen: „Die Einschätzung von Ereignissen als Bedrohung, vor allem aber als Verlust, nahm von den 20jährigen bis zu den 50jährigen kontinuierlich ab. Lehrerinnen und Lehrer über 50 allerdings berichteten wieder über bedeutsam mehr Verlust- und Bedrohungseinschätzungen.“ (SCHMITZ, 1999, S. 237)

Als weiteres Ergebnis führt SCHMITZ an, dass eher als hoch selbstwirksam getestete Berufsanfänger die Entwicklung ihrer Schüler fördern wollen, während wenig selbstwirksam erscheinende Berufsanfänger eher die Erfüllung des Curriculums in den Vordergrund stellen. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden verwenden höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisende Lehrkräfte eher Strategien, die auf besseres Lernen der Schüler abzielen, während Lehrkräfte mit niedrigen Selbstwirksamkeitswerten ihr Augenmerk vor allem auf Vermeidung von Lärm und sonstigen Störungen richten.

Ein für diese Arbeit besonders wichtiger Befund ist, dass Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Werten bezüglich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung teilnahmefreudiger an Lehrerfortbildung sind, als Lehrkräfte mit durchschnittlichen oder niedrigen Werten. Denn das heißt, dass gerade jene, die besonders belastet sind, durch Fortbildung am wenigsten erreicht werden können. Dies ist gewissermaßen ein Dilemma, dem bereits auf dem Fortbildungsmarkt mit besonderen Strategien begegnet wird, indem z. B. Fortbildungsangebote explizit durch Bestandteile, die auf Regeneration, Kontemplation, Wellness und Gesundheit abzielen, ergänzt werden.

Insgesamt liefert die Untersuchung von SCHMITZ in folgender Hinsicht wichtige Befunde:

- o Die Lehrerselbstwirksamkeitsskala erweist sich formal als Instrument, das gängigen Testanforderungen entspricht.
- o Der Prädiktorwert der Selbstwirksamkeitserwartung für Stressanfälligkeit und Burnoutgefährdung kann nachgewiesen werden.
- o Hochselbstwirksame Lehrkräfte sind innovativ und fortbildungsfreudig.

Alle drei Befunde sind in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, da das Instrument der Selbstwirksamkeitsskala Verwendung findet, Belastungsparameter mit Selbstwirksamkeitserwartung korreliert werden und damit als Gefährdungspotentiale identifiziert werden und schließlich die Wirkungsmechanismen von Lehrerfortbildungen im Fach Sport neu bewertet werden können.

5.1.2 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Arbeitsplatzmerkmale

Aus einer Studie aus dem Jahre 1989 der amerikanischen Bildungssoziologin ROSENHOLTZ (zit. nach SCHMITZ, 1999, S. 28) an 1213 Lehrern wird deutlich, dass jene überzeugt waren, durch ihre pädagogische Arbeit grundsätzlich entscheidenden Einfluss auf das Lernen ihrer Schüler nehmen zu können. ROSENHOLTZ ermittelte ebenfalls, dass diese Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit durch Sekundäreinflüsse wie Beziehungen zu anderen am Erziehungsprozess beteiligten Personen untermauert wurde. Vier Faktoren erwiesen sich als direkte Einflussgrößen: positive Rückmeldungen durch die Schülerinnen und Schüler, kollegiale Zusammenarbeit, Einbeziehung von Eltern und allgemeine Standards für Schülerverhalten in der gesamten Schule.

Der Aspekt des kollegialen Zusammenhangs hat auch für die vorliegende Arbeit Bedeutung, da Sportlehrkräfte einen Teil ihrer Arbeit außerhalb des Schulgebäudes verrichten und die Pausen kaum gemeinsam im Lehrerzimmer mit dem Kollegium verbringen, weil sie sich entweder in den Sportanlagen aufhalten oder sie aber für Wege nutzen müssen.

5.1.3 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Schülerverhalten

HOY & WOOLFUNK (1990) untersuchten eine Gruppe von angehenden Lehrern, die im Rahmen ihres Studiums ein Praktikumssemester in der Schule absolvierten. Das Maß an Selbstwirksamkeit wurde vor und nach den ersten Lehrerfahrungen gemessen. Unmittelbar nach den ersten eigenständigen Versuchen war die Lehrer-Selbstwirksamkeit deutlich verringert. HOY und WOOLFUNK sehen den Grund darin, dass die angehenden Lehrer während des Studiums

ihre Fähigkeiten, mit verhaltensauffälligen Schülern fertig zu werden, nicht realistisch eingeschätzt hatten und nun einen ‚Praxisschock‘ erlebten. Da die wichtigste Quelle für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen die direkte Erfahrung ist, erscheint diese Interpretation plausibel (vgl. SCHMITZ, 1999, S.27). Diese Beobachtungen leisten im Übrigen auch einen Beitrag zur Erklärung der Ergebnisse des DAK-Berichts (2002), demzufolge vor allem jüngere Lehrkräfte (unter 30 Jahren) negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen aufweisen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen werden demnach über positive Lehrerfahrungen auf und über negative Erfahrungen, wie den so genannten Praxisschock, abgebaut.

5.1.4 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Fachkontext

Im deutschsprachigen Raum sind keine konkreten Befunde zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Ausübung eines speziellen Unterrichtsfaches ermittelt worden. Für die hier interessierenden Sportlehrkräfte werden deshalb entsprechende Daten im Rahmen dieser Arbeit explorativ erhoben. Selbstwirksamkeit im Sport wird bisher nur im Zusammenhang mit Bewegungslernen und Leistungssteigerungen von Schülern (MARTIN & HODGES-KULINNA, 2003) und Leistungssportlern (BOYCE & BINGHAM, 1997; BARLING & ABEL, 1983) untersucht. Dass das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung auch außerhalb von verhaltenstherapeutischen Situationen sinnvoll angewendet werden kann, ist 1983 für BARLING & ABEL, die 40 aktive Tennisspieler im Durchschnittsalter von 26,6 Jahren untersucht haben, bemerkenswert. „These results extend the generality of self-efficacy theory to non-pathological behaviors. Specifically, self-efficacy beliefs were related consistently to different aspects of tennis performance. This is important, as the generality of self-efficacy theory has been questioned previously [...]“ (BARLING & ABEL, 1983, S. 270) Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit hypothetisch davon ausgegangen, dass Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften eine fachspezifische Komponente haben kann.

5.2 Stress, Burnout, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

Der Lehrerberuf ist in den letzten Jahren nicht nur durch Schulleitungstests stark in die öffentliche Diskussion geraten sondern auch durch hohe Pensionslasten durch überdurchschnittlich viele Frühpensionierte (siehe Abbildung 5.2). Inzwischen gibt es eine Reihe von verhaltenspräventiven Konzepten zur Entwicklung einer ‚Gesunden Schule‘ (RUDOW, 1985; RUDOW, 2000, BRÄGGER, PAULUS & POSSE, 2005; BONSEN, 2005; SCHUMACHER, SIELAND, NIESKENS & BRÄUER, 2006) - ob sie jeweils dazu angetan sind, notwendige systemische Veränderungen zu bewirken, bleibt abzuwarten. Das Problem ist erkannt, dies belegt nicht zuletzt auch das Projekt *Lehrergesundheit* von HEYSE (2005) aus Rheinland-Pfalz.

Der mediale Blick auf den Berufsalltag von Lehrkräften, der sich im Zusammenhang mit Vorfällen wie in Erfurt, Hildesheim oder an der Rütli-Schule in Berlin für die Öffentlichkeit ergeben hat, hat zu differenzierterem Hinsehen auf die ‚Halbtagsjobber‘ (SCHAARSCHMIDT, 2004) geführt - nicht nur bei Journalisten, sondern auch in Politik und Wirtschaft und letztendlich auch bei vielen Eltern. Die Lehrerforschung setzt sich schon seit vielen Jahren mit den besonderen Anforderungen im Lehrerberuf auseinander. Die Themen Lehrerbelastungen und Lehrergesundheit nehmen einen nicht unerheblichen Schwerpunkt ein.

Lehrkräfte im Schulbetrieb sind erheblichen berufsspezifischen Belastungen ausgesetzt. Der Umgang mit Jugendlichen scheint zunehmend schwieriger zu werden, die Erwartungen im Hinblick auf die erzieherischen Tätigkeiten von Lehrkräften steigen. Der ‚Reparaturbetrieb Schule‘ soll aufarbeiten, was der Staat zwar fordert, Familien aber (oft) nicht (oder zu wenig) leisten: Werteerziehung, Gewaltprävention, Ausländerintegration, Gleichstellung, Freizeiterziehung und vieles mehr. Gleichzeitig sollen bessere Lernleistungen erreicht werden, um das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei zukünftigen internationalen Schulleistungsvergleichen zu vermeiden.

Angst, Burnout und neurotisch-funktionelle Störungen sind europaweit und auch über Europas Grenzen hinaus als psychophysische Reaktionen von Lehrkräften auf Überforderung nachgewiesen. Ein hoher Krankenstand bedingt Fehlzeiten und Unterrichtsausfälle, die sich negativ auf die Lerngruppen, aber auch auf das Budget des Geldgebers - den Steuerzahler - auswirken (RUDOW, 1995).

Auch wenn in den letzten zehn Jahren der Themenkomplex Lehrergesundheit und Arbeitstätigkeiten von Lehrkräften vielfach untersucht wurde - so z. B. durch PAULUS (1998), PAULUS & BARKHOLZ (1998), PAULUS & BRÜCKNER (2000), RUDOW (1995), FREITAG (1998), SIELAND (2002), SCHÖNWÄLDER ET AL. (2003) oder WENDT (2003) - so scheint die politische Reichweite der Lehrerforschung sehr begrenzt zu sein. Staatliche Maßnahmen beschränken sich häufig auf singuläre Projekte und regionale Initiativen statt auf flächendeckende Maßnahmen.

Dass Lehrkräfte in besonderem Maße belastet sind, ist dabei durchaus keine Erkenntnis der letzten 15 bis 20 Jahre. Zu seelischer Belastung und geistiger Ermüdung von Lehrkräften wurde schon Ende der 1920er Jahre geforscht. Nach diesen Pionierarbeiten von z. B. von OFFNER (1928, zit. nach RUDOW, 1995, S.4) vergingen aber Jahrzehnte, bis in den 1970er Jahren das Interesse an dem Problemkreis Arbeitszufriedenheit, Lehreranxiety und -stress wieder intensiver wird.

Die konzeptionelle Vorlage ist für viele Untersuchungen das transaktionale Stresskonzept von LAZARUS & LAUNIER (1981), so auch für KYRIACOU und SUTCLIFFE (1978), die sich einige Jahre zuvor dem Thema Lehrerbelastrung gewidmet haben und deren Modell dem von RUDOW (1995) im Folgenden vorangestellt werden soll. Um die Komplexität der Wirkungszusammenhänge, die hinter den Befunden stehen, transparenter zu machen, wird kurz auf die Modelle eingegangen.

5.2.1 Das Modell von KYRIACOU und SUTCLIFFE

Als frühe Vertreter von Modellen zum Lehrerstress gelten KYRIACOU und SUTCLIFFE (1978), die das allgemeine Stressmodell von LAZARUS (1966) adaptierten. Ausgangspunkte sind ‚potential stressors‘, die die Feedbackschleifen des LAZARUS-Modells durchlaufen. Sie ergeben sich aus dem Tätigkeitsfeld des Lehrers sowie aus Einflüssen außerhalb der Arbeit. Die Merkmale der arbeitenden Person beeinflussen den Prozess der Wahrnehmung potentieller Stressoren, der Bewältigung und das Stresserleben.

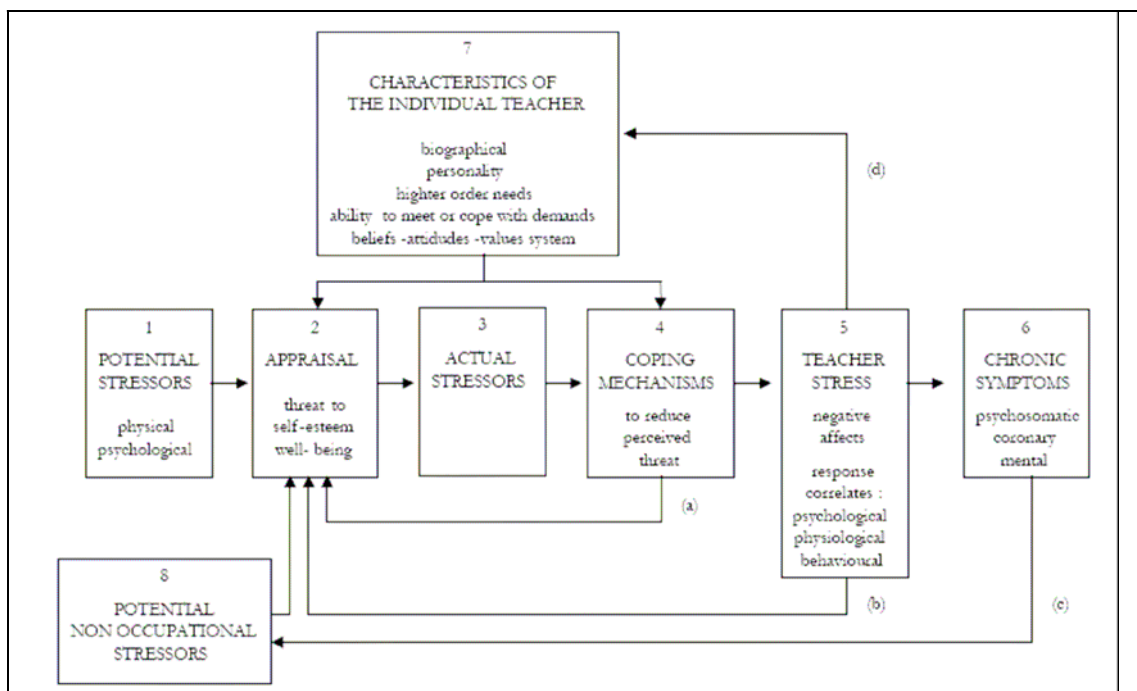


Abbildung 5.1:
Modell des Lehrerstress nach: KYRIACOU & SUTCLIFFE (1978, S. 3)

Ausgangspunkt sind Anforderungen und Ereignisse, hier als „potential stressors“ bezeichnet, die von Lehrkräften wahrgenommen werden und im Zusammenhang mit ihrer Arbeit stehen. Bei der ersten Bewertung, „appraisal“, entscheidet die Person, ob eine Bedrohung vorliegt und somit „Stressoren“ im Einzelnen erkennbar sind. Im nächsten Schritt werden die verfügbaren Bewältigungsmuster relevant, Coping-Mechanismen. Werden sie erfolgreich eingesetzt, erfolgt eine Neubewertung der Situation. Gibt es kein Coping-Repertoire für die Situation, tritt ein Stressempfinden mit entsprechenden negativen Affek-

ten auf. Der Prozess der Wahrnehmung potentieller Stressoren wird beeinflusst von den Persönlichkeitsmerkmalen, sowie von weiterem Stresspotential, das aus nicht-arbeitsbedingten Situationen resultiert.

Obwohl im Modell von KYRIACOU und SUTCLIFFE (1978) die Person-Umwelt Interaktion enthalten ist, werden die Umweltmerkmale nur als potentielle bzw. aktuelle Stressoren berücksichtigt und Kontextbedingungen sowie Tätigkeitsmerkmale vernachlässigt (VAN DICK, 1999, 2006).

Erweiterung erfährt das Modell von KYRIACOU und SUTCLIFFE durch die Zunahme von Charakteristika der Umgebung bei TELLENBACK, BRENNER und LÖFGREN (1983), die insbesondere soziale Merkmale einarbeiten (z. B. die soziale Herkunft der Eltern). Empirisch lässt sich das Modell aufgrund der Unübersichtlichkeit von bis zu 20 Variablen (KRAUSE, 2002) nicht erhärten. Die Kritik betrifft zum einen die generelle Unübersichtlichkeit transaktionaler Darstellungen und ferner die Tatsache, dass Wechselwirkungen einzelner Komponenten nicht konsequent berücksichtigt werden und sich die Persönlichkeitsvariablen lediglich auf Alter und Geschlecht beziehen.

In den 1980er Jahren ermüdet das Interesse an diesem Themenbereich etwas. HOFER (1986) merkt kritisch an, dass die Untersuchungen ohnehin vorrangig im Zusammenhang mit konjunkturellen Auffälligkeiten wie Lehrerüber- oder -unterversorgung standen.

Die durch Reformen und gesellschaftliche Bedingungen veränderte berufliche Situation von Lehrpersonen bringt Ende der 1980er Jahre einen gesteigerten Erwartungsdruck mit sich, der weitere Untersuchungen anregte (TRACHSLER, 1990).

Die zunehmende Überalterung der Lehrerkollegien und steigende Zahlen frühpensionierter Lehrkräfte - ein beträchtlicher Kostenfaktor für Bund und Länder - werden zunehmend relevant, so dass die Lehrergesundheitsthematik unter neuen Gesichtspunkten an Bedeutung gewinnt: Mehr als ein Drittel aller

Lehrer/innen scheiden wegen Dienstunfähigkeit aus, wie in Abbildung 5.2 dargestellt wird.

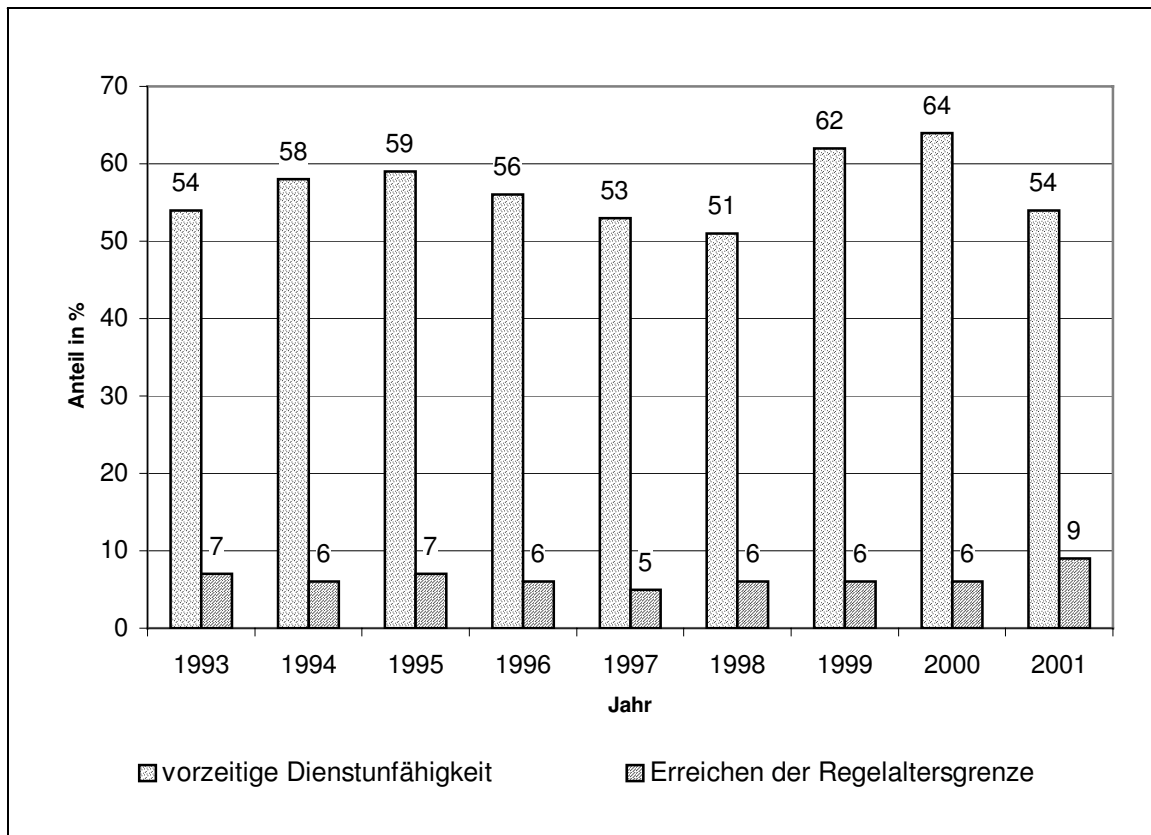


Abbildung 5.2:

Vorzeitige Dienstunfähigkeit und Erreichen der Regelaltersgrenze bei Lehrkräften in Deutschland (aus: WEBER, 2004, S. 24)

Ca. 50% der krankheitsbedingten Frühpensionierungen sind auf psychische und psychosomatische Erkrankungen zurückzuführen (WEBER, WELTE & LEDERER, 2004, S. 24). Es ist offensichtlich an der Zeit, die Arbeit des Lehrers neu zu bewerten. Unter dem Einfluss der Handlungstheorie entwickelt RUDOW (1995) sein Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, das in diesem Kontext große Bedeutung bekommen hat.

5.2.2 Das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von RUDOW

Die Schwierigkeiten der Bewertung von Lehrertätigkeiten sind u. a. auch in den unterschiedlichen, sich z. T. widersprechenden Anforderungen an die Rolle des Lehrers begründet. Es wird einerseits ein hohes Maß an Sensibilität gefor-

dert, andererseits Robustheit. Die Anforderungen an partnerschaftlichen Umgang mit den Schüler/innen steht ggf. im Konflikt mit der Notwendigkeit, sich durchsetzen zu müssen. Der hohe Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit kollidiert mit der wiederkehrenden Erfahrung der Unvollkommenheit und des ‚Nicht-fertig-werdens‘. Divergierende Erwartungen kommen außerdem aus verschiedenen Richtungen: von Eltern, Schüler/innen, Kolleg/innen, vorgesetzten Behörden, aus Politik und Gesellschaft.

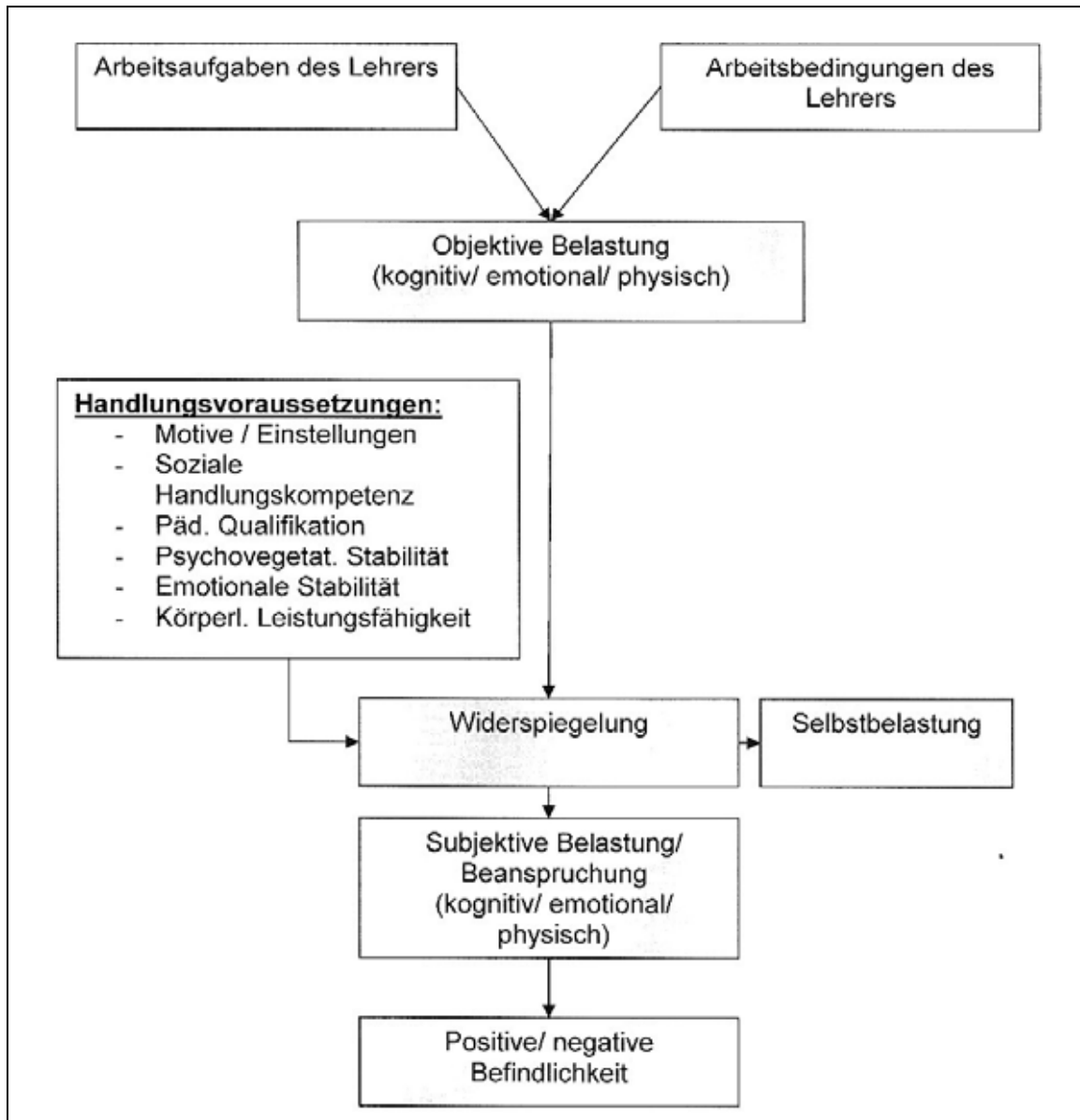
Lehrkräfte sollen Schüler/innen optimal fördern, prognostische Entscheidungen treffen und vor allem aber selektieren, was einen immer noch ungelösten Widerspruch birgt (GUDJONS, 1990), der dem Lehrerberuf immanent ist. Von diesem inneren Konflikt besonders betroffen sind Untersuchungen von CLOETTA und HEDINGER (1981) zufolge die Junglehrer/innen: Bedrohlicher und belastender wirkt sich bei ihnen das Dilemma zwischen Förderung und Auslese aus, das bei erfahreneren Lehrkräften zwar nicht aufgelöst, aber verdrängt oder durch Habitualisierung erträglich gemacht wird.

Die Rolle des Unterrichtenden ist an viele Zusatzfunktionen gekoppelt. Wenn Unterricht erfolgreich sein soll, muss jede Lehrkraft selbst die Rahmenbedingungen für das Unterrichten ihrer Lerngruppen tagtäglich neu bewerten und arrangieren. Die sozialen Strukturen innerhalb der Lerngruppe müssen ermittelt werden, Räume hergerichtet, Materialien erstellt, Absprachen mit Fachkollegen getroffen, Regeln des Umgangs festgelegt, Sozialformen und Methoden eingeübt, Lernschwierigkeiten diagnostiziert, psycho-physische Belastungen wie Lärm und räumliche Enge und viele mehr ausgehalten werden. Vor allem muss eine tragfähige Vertrauensbeziehung zu Schülerinnen und Schülern und Eltern erarbeitet werden, wenn Unterricht eine Chance haben soll, die Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Die *Arbeit des Lehrers* von RUDOW (1995) ist ein grundlegendes Werk der Lehrerforschung, das die oben skizzierten Anforderungen und Belastungen des Lehrerberufs umfassend ermittelt und neu bewertet. RUDOW entwickelt auf der Basis der Belastungs-Beanspruchungs-Theorie von ROHMERT & RUTENFRANZ

(1975), die im Zusammenhang mit körperlicher Belastung entwickelt und von ROHMERT (1984) auf psychische bzw. mentale Belastungen übertragen wurde, sein als ‚Rahmenmodell‘ in die Literatur eingegangenes Konzept der Wirkungsmechanismen von Lehrerbelastung und –beanspruchung.

RUDOW fasst psychische Belastung und daraus resultierende Beanspruchung als einen Prozess auf, in dem die individuelle Widerspiegelung der Belastung vor dem Hintergrund der individuellen Handlungsvoraussetzungen einer Person eine Rolle spielt. Unter individuellen Handlungsvoraussetzungen versteht er Motive, Einstellungen zur Berufstätigkeit, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikation, psychovegetative und emotionale Stabilität sowie körperliche Leistungsfähigkeit. Rudow zählt zur objektiven Belastung sowohl die Arbeitsanforderungen als auch die Arbeitsbedingungen der Lehrerin/ des Lehrers, unabhängig von der Bewertung durch das Individuum.

**Abbildung 5.3:**

Modell der psychischen Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (nach: RUDOW, 1995, S. 43 UND 46)

Belastung, d. h. ihre subjektive Bewertung durch einen Abgleich der Anforderungs-Handlungs-Voraussetzungen, führt im negativen Fall zur Beanspruchung. Die Bewertungsmuster entstehen aus der Sicht RUDOWS vor dem biographischen Hintergrund der Lehrkräfte. Die durch Beanspruchungen entstandene Destabilisierung manifestiert sich in einer Fehlregulation von Situationen. Sie wird dadurch hervorgerufen, dass eine Belastung kognitiv-emotional im Sinne einer nicht leistbaren Tätigkeitsveränderung (RUDOW, 1990a) bewertet

wurde. Wo entstehen nun Belastungsquellen im Berufsalltag von Lehrkräften? Diese Frage schließt sich unmittelbar an die Erkenntnisse von RUDOW an.

5.2.3 Belastungsquellen im Schulalltag

Um Belastungsquellen im Alltag von Lehrkräften zu identifizieren, entwickelte KRAMIS-AEBISCHER (1995) ein Modell zur Belastungsanalyse. Dabei werden drei Ebenen, die belastungsrelevante Bedingungen beinhalten, isoliert: die Systemebene, die Individuumsebene und die Organisationsebene.

5.2.3.1 Die Systemebene

Auf der Systemebene sind bislang die häufigsten Untersuchungen angesiedelt. KRAMIS-AEBISCHER verweist auf zahlreiche Studien, die die spezifischen Belastungen der Institution Schule ermitteln, so z. B. von BECKER & GONSCHOREK (1990), HÄBLER & KUNZ (1985), WÄLTZ (1980) oder WULK (1988). Sie identifizieren Belastungen im Zusammenhang mit:

- o Disziplinproblemen und zu großen Klassen
- o Verwaltungsarbeiten
- o mangelhafter materieller Ausstattung
- o Rollenambiguität
- o fehlendem Prestige
- o nicht objektivierbaren Arbeitsbedingungen

(KRAMIS-AEBISCHER, 1995, S. 99 ff.)

5.2.3.2 Die Individuumsebene

Die Belastungsquellen auf der individuellen Ebene setzen sich aus demografischen Faktoren wie Alter (DUBS, 1989) und Geschlecht (BREHMER, 1987; ENDERS-DRAGÄSSER & FUCHS, 1990; SEELIG & WENDT, 1993; FIRLEY-LORENZ, 2003), aus Identitäts- und Verhaltensmustern (MERZ, 1979; SAUPE & MÖLLER, 1981), kognitiven und emotionalen Faktoren (GEBERT, 1981; DUBS, 1989; STÖCKLI, 1992/1999; RUDOW, 1990a) zusammen.

Eine ausführliche Beschreibung von Lebenszyklen von männlichen und weiblichen Lehrkräften findet sich bei HUBERMAN (1989). Demzufolge stabilisiert sich nach drei bis fünf Berufsjahren die Sicherheit beruflichen Handelns. Zwischen dem 7. und 15. Berufsjahr stellt sich bei gut einem Viertel der von HUBERMAN Befragten die Überlegung ein, ob der Beruf aufgegeben werden sollte (vergl. HUBERMAN, 1989, s. 185). Bei Älteren wird zum Ende ihrer Laufbahn ein Habituationseffekt erkennbar, der nach HUBERMAN (1989) gekennzeichnet ist durch Konservatismus, Desillusionierung oder Desengagement. Lehrkräfte distanzieren sich von Innovationen und Reformen und konzentrieren ihr Engagement auf ein Gelingen im Klassenraum und nicht auf das System Schule. Das trifft insbesondere auf männliche ältere Lehrkräfte zu, die keinen harmonischen Berufsbeginn und keinerlei Aufstiegsmöglichkeiten in ihrer Laufbahn erlebt haben.

Mit Blick auf das Geschlecht lässt sich feststellen, dass unter den Frauen ein soziales Motiv bereits bei der Berufswahl eine erheblich größere Rolle spielt als bei Männern. Im Beruf selbst sind sie entsprechend stärker beziehungsorientiert als Männer. Das macht sie abhängiger von den Reaktionen der Schüler/innen und birgt schneller die Gefahr der emotionalen Überforderung. 70% der befragten Frauen an hessischen Hauptschulen und Gymnasien fühlten sich sehr stark als Person gefordert und dadurch oft überfordert, jedoch nur 34% der Männer (FLAAKE, 1989). Dieses Ergebnis wird auch von SEELIG & WENDT (1993) bestätigt. Trotzdem fallen berufliche Bilanzen bei Frauen oft positiver aus, weil sie sich weniger als Männer dem Zwang der Aufstiegsorientierung unterwerfen (HUBERMAN, 1989). In Untersuchungen von FLAAKE (1989) sehen über drei Viertel der Lehrerinnen eine direkte Wirkung ihrer schulischen Belastung auf ihre Gesundheit. Dabei wirkt sich offenkundig auch die Doppelbelastung von Frauen durch Schule und Familie aus - unabhängig davon, ob eigene Kinder dazu gehören.

Was die Reaktionsmuster anbelangt, werden Müdigkeit und Abgespanntheit, Gereiztheit und Erschöpfung genannt. Der chronische Stress und das andauernde Übermüdungserleben im Beruf werden als gesundheitsschädigend und

das Privatleben negativ beeinflussend eingestuft. Es kommt zu Magenschmerzen, Kreislaufproblemen, Nacken-, Schulter- und Kopfschmerzen und Schlafstörungen. LEUSCHNER und SCHIRMER (1993) erläutern, dass die Belastungssymptomatik auch auf das verinnerlichte Verpflichtungsgefühl zurückzuführen sei, ‚alles können‘ zu müssen.

Mangel an Kompetenz lässt nach STÖCKLI (1992) Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl aufkommen und führt in belastenden Situationen zu mehr Aggression. Nach wiederholten Misserfolgserlebnissen sind Fluchtgedanken die Folge: 40% der Lehrkräfte haben nach HUBERMAN (1989) Momente des Ausbrennens erlebt, zwei von fünf der vor allem männlichen Lehrkräfte haben während ihrer Laufbahn ernsthaft den Ausstieg erwogen.

Ähnlich wie bei Führungskräften ist außerdem für Lehrpersonen das Handeln unter Ungewissheit belastend. Schließlich sind Unterrichtsverläufe nicht planbar und kritische Momente nicht prognostizierbar (KRAMIS-AEBISCHER, 1996).

Im Kontext von Belastungen und Beanspruchungen von Lehrpersonen fällt immer wieder der Begriff Lehrer-Burnout. MEIDINGER & ENDERS (1997) berichten, dass Burnout in der Schule ein Thema ist, das in der Öffentlichkeit lange tabuisiert wurde. Erst ökonomische Gesichtspunkte wie die hohe Zahl der krankheitsbedingten Frühpensionierungen und sinkende Unterrichtsqualität durch erschöpfte Lehrerinnen und Lehrer führen zu einer Auseinandersetzung mit dem Krankheitsbild. Ab 1985 setzt dazu kontinuierliche Forschung ein, während vornehmlich in den USA bereits seit 1978 eine intensive Forschung dazu existiert (RUDOW, 1995; S. 123). Im deutschsprachigen Raum hingegen liegen wenige Burnout-Untersuchungen vor. BARTH (1992) liefert eine deutsche Studie zu Burnout von Lehrern, die das MASLACH-Modell bestätigt. In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede weist BARTH nach, dass Männer auf Belastung eher mit Dehumanisierung reagieren als Frauen.

Der Einfluss des Alters erscheint ihm nicht eindeutig belegbar. Mit zunehmendem Alter nimmt insgesamt die emotionale Erschöpfung als ein Merkmal

des komplexen Konstrukts des Burnouts zu, jedoch nehmen die beiden weiteren Aspekte, die reduzierte Leistungszufriedenheit und die Dehumanisierung nicht zu. Allenfalls die Berufserfahrung kann in einen kausalen Zusammenhang mit Burnout gebracht werden. Während Berufsanfänger/innen kaum von Burnout betroffen sind, steigt dieses Belastungsphänomen bis zum fünften Beschäftigungsjahr an, um anschließend wieder zu sinken (MASLACH & JACKSON, 1984).

Während bereits von Zusatzfunktionen (Klassenlehrerschaft, Beratungstätigkeit, etc.) die Rede war, die den Erwartungsdruck an Lehrkräfte erhöhen, wird im Themenkreis Burnout von vielschichtigen Rollen gesprochen, die sich bei auftretenden Rollenkonflikten - vielen Autoren zufolge als eine der Hauptursachen von Burnout - herauskristallisieren (z. B. KAHN, 1978; THACKER, 1984). Dazu gehören Rollenfixierungen z. B. auf die des Wissensvermittlers oder des Staatsangestellten, die mit der Rolle des Erziehers oder des Lernbegleiters in Einklang gebracht werden müssen. Das führt zu hohem Erwartungsdruck, bedingt auch durch den ständigen Bedarf, Entscheidungen zu treffen: ein Druckgefühl, das häufig in emotionaler Erschöpfung mündet.

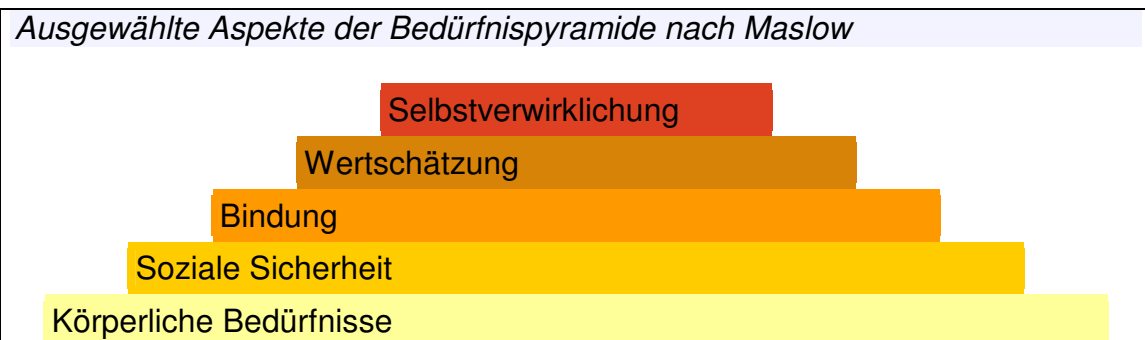


Abbildung 5.4:

Maslows Bedürfnishierarchie (Eigene Darstellung, vgl. ZIMBARDO & GERRIG, S. 540)

Wenn Hingabe zum Beruf und eine hohe Verpflichtung dem Beruf gegenüber mit geringer beruflicher Bedürfnisbefriedigung zusammentreffen, ist die Burnout-Gefährdung besonders hoch, so CARDINELL (1981). Er greift auf die MASLOWSche Bedürfnispyramide zurück und erklärt seine Befunde mit der Unvereinbarkeit der Aspekte: geringe berufliche Bedürfnisbefriedigung, d.h. geringe Selbstverwirklichung und ein hohes Maß an Hingabe in den konfliktbeladene

Beruf, d.h. soziale Unsicherheit. Nach MASLOW kann ein Mensch erst Ziele auf der nächsten Ebene erreichen, wenn die darunter liegende Ebene befriedigt ist. Um sich erfolgreich im Beruf zu verwirklichen, um die Stufe der zufriedenstellenden Produktivität zu erreichen, müssen stabile soziale Verhältnisse mit einem verlässlichen sozialen Netzwerk vorliegen und Wertschätzung erfolgen.

5.2.3.3 Die Organisationsebene

In dieser Arbeit wird insbesondere die Organisationsebene (also die Belastungsfaktoren von Kollegium und Schule) genauer untersucht, weil sich subjektives Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserwartung immer auch vor dem Hintergrund materieller und räumlicher Bedingungen von Unterricht abbilden.

In der Schulqualitätsforschung zeigen die Ergebnisse, dass die relative Autonomie, also die ‚Einzelkämpfer-Situation‘ der Lehrkräfte Defizite bei der Teamfähigkeit und damit auch bei der Bewältigung von Aufgaben mit sich bringt (SCHRÖDER & SCHMITT, 1988; FRIEDMAN, 1991). Lehrkräfte fühlen sich entsprechend mehr ihrer Klasse verpflichtet als der Fortentwicklung der Organisation Schule.

Der damit einhergehende Mangel an gestaltendem Denken für die gesamte Organisationseinheit Schule sowie eine fehlende ‚Schulphilosophie‘ mit formulierten und gelebten schulinternen pädagogischen Zielen führt zu Beeinträchtigungen in der Arbeit, z. B. durch interne Spannungen und Kontroversen (OSER, 1990; STEFFENS & BARGEL, 1993; KELLER, PIA & RUFER, 1976; RÜSSELER, 1977). Damit fehlt auch die soziale Unterstützung, die als eine der wichtigsten Auffang- und Bewältigungsressourcen bei Belastungen gelten kann (SCHRÖDER & SCHMITT, 1988). In einem Klima innerhalb des Kollegiums, in dem es an Austausch über fachliche, methodische oder organisatorische Fragen mangelt und wo soziale Probleme und Konflikte nicht offen ausgesprochen werden, entstehen Einsamkeitsgefühle, die sich durchaus nicht nur auf einzelne Beteiligte erstrecken. Diese Gefühle können je nach Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Lehrkraft als Mangel an Solidarität und Unterstützung aufgefasst werden und zu Isolation führen. Am Ende wird die dadurch bedingte Ausgebranntheit in den

Klassenraum transportiert, so dass der erkennbare Leistungsabfall und die abnehmende emotionale Zugewandtheit dort eine entsprechend negative Resonanz erfahren.

So kann sich ein Kreislauf aufbauen: Je schlechter die Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen eingeschätzt werden, desto höher die emotionale Erschöpfung, die Dehumanisierung und desto geringer das Zutrauen zur Bewältigung schwieriger Situationen (MASLACH & JACKSON, 1984), also die Selbstwirksamkeitserwartung. Schließlich konnte FRIEDMAN (1991) einen kausalen Zusammenhang von mangelnder Teamfähigkeit an einer Schule und dem ‚Ausgebranntsein‘ ihrer Lehrkräfte aufzeigen.

Jedoch nicht nur durch das Kollegium, auch durch Eltern und Behörden kann Zusammenarbeit als Unterstützung erlebt und der Mangel an dieser zu Burnout-Syndromen führen (BECKER & GONSCHOREK, 1991).

Die Klassengröße hat nach MALANOWSKI & WOOD (1984) einen linearen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung, einem Teilaspekt von Burnout, hier spielen drohende Kontrollverluste eine Rolle. Insgesamt konnte allerdings keine nennenswerte direkte Verbindung zum Entstehen von Burnout nachgewiesen werden.

Erfolgreiche Kontrolle über die Arbeit verringert demnach die Beanspruchung. Welches Gewicht dabei die fachliche Sicherheit hat, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Nach RUDOW (1995) ist es sinnvoll, den handlungstheoretischen Ansatz von LEONTJEW (1982) zur Erklärung von Beanspruchungsphänomenen heranzuziehen. Das Motiv der handelnden Person bestimmt ihm zufolge ursprünglich die gegenständliche Tätigkeit. Neben dem Motiv und der Gegenständlichkeit ist aber auch die Zielgerichtetheit von Handlungen von entscheidender Bedeutung. Sie bestimmt darüber, in welche Richtung und in welcher Dimension das Individuum Beanspruchungsprozesse selbst gestaltet.

5.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich dem Ansatz der Bedingungsanalyse von KRAMIS-AEBISCHER (1995, S. 98 ff.) folgend sagen, dass Lehrpersonen erheblichen Belastungen ausgesetzt sind und diese auch in markanter Weise wahrnehmen. Aus Forschungssicht liegen noch keine allgemein anerkannten Messinstrumente zur Erfassung von Lehrbelastungen vor. Die meisten Studien sind eher deskriptiver Art, experimentelle Studien sind schwer durchzuführen und fehlen bislang weitgehend. Dies mag daran liegen, dass die Parameter, die eine erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Lehrertätigkeit ausmachen, kaum voneinander abgrenzbar sind. Trotz der Daten zu Krankheit und Dienstunfähigkeit ist der kausale Zusammenhang zu den Belastungen im Lehrberuf nicht zweifelsfrei bewiesen. Empirische Daten liegen konkret zu dieser Kausalität noch nicht vor.

Eine Intensivierung der Untersuchungstätigkeit zu Lehrpersonen in der Schule in Bezug auf die Belastungsfaktoren ihrer Arbeit (objektive Belastung), das damit im Zusammenhang stehende Belastungserleben (subjektive Belastung) und die Belastungsreaktionen ist daher dringend erforderlich. Während am Anfang dieses Forschungszweiges in den 1970er Jahren hauptsächlich Schüler/innen im Mittelpunkt des Interesses standen, finden in den letzten 10 Jahren verstärkt physische und psychische Faktoren bei der Betrachtung der Lehrer/innen-Belastung Berücksichtigung. Dies wurde insbesondere durch die Studien aus dem englischsprachigen Raum angeregt, deren äußerst lebendiges Interesse der Burnout-Symptomatik gilt.

Belastung und Beanspruchung sind nach RUDOW (1995) notwendig mit der Lehrertätigkeit verbunden. Es geht darum, effiziente Handlungsstrukturen zu schaffen, da Effizienz positive Beanspruchungsreaktionen zur Folge hat. Einige Arbeiten befassen sich inzwischen auch erfolgreich mit Eigenschaftstheorien, bei denen davon ausgegangen wird, dass es belastbare Persönlichkeiten gibt, die über bestimmte Eigenschaften verfügen, die sie belastbar machen (STÜCK, HÖRNIG & HECHT, 2001; SIELAND, 2002).

Die Frage nach individuellen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die Bewältigung der Anforderungen durch die Lehrkräfte tritt zunehmend in den Vordergrund (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001). Diese Fragen sollen in dieser und sollten auch in zukünftigen Arbeiten adäquate Berücksichtigung finden, da gerade der Lehrerberuf und der der Sportlehrkraft insbesondere Spielräume aufweist, Arbeitsbedingungen vor Ort weitgehend selbst zu gestalten.

5.3 Schulformbezogene Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

Jede Schulform stellt andere Anforderungen an Lehrkräfte. In den Fokus der wissenschaftlichen Untersuchungen geraten diese jedoch in recht unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität.

Je jünger die Schüler/innen, desto kleiner die Anzahl der wissenschaftlichen Untersuchungen, desto geringer die Anerkennung in der Öffentlichkeit und tatsächlich auch die Einstufung der Tätigkeit, die sich in einer geringeren Entlohnung manifestiert (KRAMIS-AEBISCHER, 1996).

Sofern die Frage der Bedeutung des Schultyps in Bezug auf die Belastungen und das Belastungserleben der Lehrkräfte überhaupt behandelt wird, fehlen in den Aussagen zu den betrachteten Schulen (eines Typs) meist genauere Angaben zu den pädagogischen und organisatorischen Spezifika, d. h. Umfeld, Klientel, Schulprogramm, materielle Bedingungen etc. werden kaum mit in die Auswertung der Befunde (z. B. RUDOW, 1999; WENDT, 2001) einbezogen. Obwohl einige Untersuchungen einzelne Aussagen zu ausgewählten Schultypen machen, existieren zurzeit nur wenige Untersuchungen, die sich auf einen Schultyp konzentrieren oder gar signifikante Vergleiche zu einem anderen Schultyp zulassen (DAUBER & VOLLSTÄDT, 2002; VBE, 2005).

So wird in einer neuen Untersuchung von NIESKENS ET AL. (2005) darauf hingewiesen, dass der Berufsschulbereich die höchsten krankheitsbedingten Fehlzeiten aufweist. Dieses Phänomen kann jedoch - unabhängig von der Schulform - möglicherweise auch auf das Durchschnittsalter der Berufsschulleh-

rer/innen zurückzuführen sein. Mehr als 50% sind älter als 50 Jahre. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist diese Berufsgruppe 25% stärker psychisch belastet und weist ein hohes Maß an körperlichen Beschwerden und emotionaler Erschöpfung auf.

Im Projekt zur Gesundheitsförderung in Berufsbildenden Schulen gaben 37% der über 500 anfangs befragten Lehrkräfte an, aus gesundheitlichen Gründen Schwierigkeiten bei der Ausübung beruflicher und privater Tätigkeiten zu haben (NIESKENS ET AL., 2005), davon 57% Männer. 50% der Befragten gaben zu der Frage der Belastung durch ihre Zielgruppe an, dass ihre Schüler/innen Verhaltensprobleme zeigten, 42% stellten eine hohe Zahl an schwierigen Schüler/innen fest und 68% klagten über den zu großen Leistungsunterschied zwischen den Schüler/innen. Darüber hinaus bemängelten 73%, dass ihnen Methodenkenntnisse und Kompetenzen zum Umgang mit dieser Klientel fehlen. WULK hat 1988 auch die Belastungssituation bei Berufsschullehrer/innen untersucht und dabei besonders die Beschränkungen der eigenen Autonomie als belastend hervorgehoben. WULK zieht daraus den Schluss, dass diese hohe Belastungsbewertung durch Erlasse und Gesetze usw. vorwiegend auf ein ungünstiges Führungsklima zurückzuführen sei, nicht jedoch speziell auf den Schultyp.

Aus der Schweiz gibt es eine Untersuchung von PIEREN (1993) mit über 500 Primarlehrkräften, in der an erster Stelle Lernschwierigkeiten, dicht gefolgt von Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen als Belastung angegeben werden. Auch das Leistungsgefälle in der Klasse sowie Zusatzfunktionen außerhalb des Unterrichts haben in dieser Rangfolge einen hohen Stellenwert. Das Alter der Lehrpersonen wird dagegen als nicht ausschlaggebend für das Belastungserleben der widersprüchlichen Ansprüche an die Lehrpersonen angeführt. Die mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten werden allerdings als Auslöser für Abwanderung dargestellt.

In einer Untersuchung von HIRSCH (1990) zu Lehrer-Berufsverläufen unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen

werden Identitätsmuster herausgearbeitet. Dabei stellt HIRSCH eine Typologie von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmustern zusammen, die - aufgrund der geringen Anzahl von weiblichen Probandinnen - eher Aussagen auf die Muster von Männern als von Lehrkräften an der Oberstufe im Allgemeinen zulässt, an der diese Untersuchung durchgeführt wurde. HIRSCH erkennt sechs unterschiedliche berufliche Entwicklungsverläufe im Sinne idealtypischer Lehreridentitäten (der Stabilisierungstyp, der Entwicklungstyp, der Diversifizierungstyp, der Problemtyp, der Krisentyp und der Resignationstyp), die nicht nur Fähigkeiten und Einstellungen deutlich werden lassen, sondern auch das berufliche Selbstverständnis insgesamt und damit verbunden das berufliche Identitätskonzept (HIRSCH, 1990, S. 106-169). HIRSCH bezieht sich auf HUBERMAN (1989) und unterscheidet wie er in einen erfolgreichen und einen problematischen Berufsverlauf.

Bei einer Verlaufsstudie von HUBERMAN (1991) werden Lehrer/innen der Sekundarstufe I der untersucht. Deren positives Empfinden wird vordergründig darauf zurückgeführt, dass die Karriere von Entwicklung geprägt war. Sie begannen mit der Primarstufe, wechselten die Schule oder Stufe oder in Einzelfällen sogar die Funktion, z. B. in die Schulleitung. Vor diesem Hintergrund sind Aussagen zum Zusammenhang von Sekundarstufe I und Zufriedenheit nur eingeschränkt zuverlässig.

In einer Untersuchung von FLAAKE (1989) wurde das Belastungserleben von Lehrerinnen an Hauptschulen und an Gymnasien untersucht. Hier wurde ein Einfluss der Lebenssituation hervorgehoben, der sich jedoch auch nicht auf die Schulform der Lehrerinnen bezieht, sondern vorwiegend mit ihrer Rolle als Frau, Mutter, Berufstätige und Ehefrau oder Lebenspartnerin in Zusammenhang gebracht wird.

Auch wenn in einer Beratungsstelle für Volksschullehrer die Erfassung von gesundheitlichen Beschwerden markant zunimmt, lässt das noch keine Rückschlüsse auf die Schulform zu (LIPPUNER, 1990/91), denn es sind parallel keine Daten von Lehrkräften anderer Schulformen erfasst worden.

HOLZ (1987) hingegen weist einen Unterschied zwischen Schulformen nach: Lehrkräfte, die Lernbehinderte unterrichten, sind demnach häufiger und stärker krank als Lehrkräfte, die geistig Behinderte unterrichten. Dies wird darauf zurückgeführt, dass das Unterrichten von Lernbehinderten die Lehrkraft in viel stärkerem Maße bei der Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen fordert. Diese Lehrkräfte fühlen sich belasteter und emotional erschöpfter.

Eine Untersuchung aus dem Jahre 1985 von HÄBLER & KUNZ ergab in Bezug auf Belastungsfaktoren, dass die Ähnlichkeit von Belastungen zwischen Realschule und Gymnasium erheblich größer ist als die dieser beiden Typen gegenüber der Grund- und Hauptschulen, die wegen einer Vielzahl von Übereinstimmungen zusammengefasst wurden. Während z. B. bei Grund- und Hauptschulen die mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler deutlich stärker auffällt, sind bei den anderen beiden Schultypen die Anzahl der Verwaltungsaufgaben von höherer Belastungsqualität, da sie vergleichsweise viel Zeit, d.h. bis zu einem Drittel der Arbeitszeit, in Anspruch nehmen, aber qualitativ zu wenig fordern. Fachfremder Unterricht schlägt sich als Belastungsquelle in Grund- und Hauptschulen in geringem Maße nieder, bei den Realschulen und Gymnasien fast gar nicht. Diese Befunde sind aus mehreren Gründen hinterfragenswert. Erstens ist der Anteil fachfremden Unterrichts außer im Fach Sport in der weiterführenden Schule relativ gering und zweitens kann durchaus eine Diskrepanz in der Beschreibung von Belastung und der Wahrnehmung von Beanspruchung liegen. Diese Frage lässt sich erst klären, wenn neben der Tatsache des fachfremden Unterrichts überprüft wird, wie die Selbstwirksamkeitserwartung, d. h. die Resilienz, zu bewerten ist.

Untersuchungen mit dem Fokus auf die Arbeitszeit wurden schulformbezogen sowie ohne Bezug zur Schulform durchgeführt. Sie weisen Spannen in der Wochenarbeitszeit von 43-52 Stunden während der Schulzeit auf. Im Vergleich zu anderen Schulformen ist die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Gymnasial- und Berufsschullehrer/innen am höchsten, obwohl diese die geringste Pflichtstundenzahl aufweisen (RUDOW, 1995).

Bei der Stichprobe aus der Schweiz von KRAMIS-AEBISCHER (1996) wurden Lehrpersonen aus Orientierungsschulzentren befragt. Zu relevanten Untersuchungsvariablen gehören Belastungsbewältigung, Unterrichtskompetenzen, Professionalität, Burnout, Psychische Gesundheit, Berufszufriedenheit und Lebenszufriedenheit.

Insgesamt wird erst bei neueren Untersuchungen auf die Auffälligkeiten oder Gemeinsamkeiten eines Schultyps Rücksicht genommen (HÄBLER & KUNZ, 1985; TERHART 1994; WEGNER & SZADKOWSKI, 1999; BOSSE & DAUBER, 2002; DAUBER & VOLLSTÄDT, 2002; SCHAARSCHMIDT, 2004; VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG, 2005).

5.4 Belastung, Beanspruchung und Ressourcen von Lehrkräften im Klassenraumunterricht

Die Tätigkeit der Lehrkräfte im Schulunterricht setzt sich aus einer Vielzahl von Arbeitsaufgaben zusammen, die neutral als Anforderungen beschrieben werden. Die Aufgaben umfassen im Wesentlichen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Evaluieren, Verwalten sowie die Teilnahme an Pflichtfortbildungen und das Übernehmen von Schulentwicklungsaufgaben (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2000).

Die zunehmende Verantwortungsübernahme von Leistungsergebnissen durch die Schule selbst wirkt sich direkt auf schulische Strukturen aus. Zwar steigen Entscheidungs- und Handlungsspielräume bei der Auswahl von pädagogischen Konzeptionen und der Zusammenstellung schulinterner Curricula, die sich inzwischen aber eher auf die Erfüllung von Standards als von der pflichtmäßigen Behandlung eines vorgegebenen Stoffes zu bewegt, gleichzeitig muss sich die Lehrkraft aber verstärkt den Nachfragen von Eltern und Schülerschaft, von Ausbildungsbetrieben, Universitäten und Schulaufsicht stellen. Die Rückmeldungen sind selten Anerkennung und häufig Kritik und beziehen sich nicht allein auf die Vermittlung von Lehrinhalten, sondern auch auf extern gesetzte Bildungs- und Erziehungsziele sowie Beurteilungsmaßstäbe und pädagogische Maßnahmen. Während Anfang der 1970er Jahre im Zuge der Reformierung schulischer Strukturen antiautoritäre Erziehung die zum Teil sehr persönlichen Interaktionen mit den Schüler/innen von den Lehrkräften ein neues Rollenverständnis und viel Zeit und Kraft forderten, sind sie heute durch nicht enden wollende Reformmaßnahmen belastet. Das zeigt sich besonders auffallend in den 1990er Jahren bei Lehrkräften aus der ehemaligen DDR, deren Ressourcen zur Bewältigung der neuen Anforderungen in Bezug auf die Umsetzung von neuen Bildungs- und Erziehungszielen – insbesondere Erfahrungen und Kompetenzen mit einem steigenden Maß an Selbstverantwortung fehlen.

Schulen unterscheiden sich in den auf die Lehrkräfte einwirkenden Belastungen zum Teil erheblich, denn diese hängen von einer Vielzahl von Bedin-

gungen ab. Die Altersgruppen der zu Unterrichtenden sind unterschiedlich, für Grundschulen gelten andere Arbeitsschwerpunkte als für Berufsbildende Schulen, Hauptschulen erleben andere pädagogische Herausforderungen als Gymnasien. Innerhalb der Schulformen rufen nicht alle Fächer die gleichen Belastungen hervor. Während in den Sprachen und geisteswissenschaftlichen Fächern die Vorbereitungs- und Korrekturzeit hoch ist, sind in den musischen Fächern die diffuse Unterrichtsstruktur, der Geräuschpegel oder die Benotungsproblematik belastend. Während der Lärmpegel im Deutschunterricht bei ein und derselben Lehrkraft den größten Belastungsfaktor ausmacht, kann er im Musikunterricht, obwohl vielleicht objektiv höher, kaum wahrgenommen werden. Damit wird deutlich, dass die Erwartung an Schülerverhalten je nach Fach unterschiedlich ausfällt.

Wenn Lehrkräfte nach besonders beanspruchenden Situationen im Unterricht befragt werden, so geschieht dies vor einem Verständnishintergrund, der an alle Lehrkräfte etwa ähnliche Anforderungen voraussetzt. In solchen Befragungen dominieren stets Hinweise auf die Klassengröße, den Umfang der Unterrichtsverpflichtung und auf verhaltensauffällige, schwierige Schülerinnen und Schüler (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001). KRAUSE (2003, 2004) identifiziert ebenfalls Unterrichtsstörungen in Kombination mit Zeitdruck und fehlenden Erholungspausen als wichtigsten „Prädiktor für negative Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung“ (KRAUSE & DORSEMAGEN, 2007, S. 99).

Was die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich subjektiv erlebter Belastung und Beanspruchung betrifft, so ist die Befundlage eher unklar. Sowohl Referendarinnen als auch Lehrerinnen klagen mehr über Beschwerden und mangelndes Wohlbefinden als ihre männlichen Kollegen, schätzen aber ihre Belastung ähnlich ein wie diese (WAGNER, CHRIST & VAN DICK, 2003). Dass Frauen durch Mehrfachbelastung mit Haushaltsführung und Kindererziehung stärker beansprucht sind als Männer mag zunächst auf der Hand liegen. Dennoch greift diese Erklärung nicht für die Referendarinnen, die in der Regel noch vor der Familiengründungsphase stehen.

Eine Neigung zur emotionalen Erschöpfung bei Frauen zeigten die Studien von MASLACH und JACKSON (1981), WEGNER, LADENDORF, MINDT-PRÜFERT & POSCHADEL (1998) und SCHMITZ (2001); Depersonalisierung bei Männern wiesen GAMSJÄGER (1994), LECHNER, REITER, RIESENFELDER, MITSCHKA & FISCHER (1995), WEGNER ET AL. (1998) und SCHMITZ (2001) nach. In neueren Untersuchungen wurden, bezogen auf das Gesamtbild des Burnout-Syndroms keine geschlechtsbezogenen Unterschiede mehr festgestellt (KRAMIS-AEBISCHER, 1995; BAUER & KANDERS 1998; KÖRNER, 2003).

Besonders deutlich fallen Aufgaben und Belastungsquellen im Vergleich zwischen Sport- und Klassenraumunterricht auf. Aus diesem Grund wird nachstehend differenziert auf die Situation von Sportlehrkräften eingegangen. Insgesamt lassen die Ergebnisse von Untersuchungen zu Lehrerbelastung im Unterricht darauf schließen, dass sich diese zumindest vorwiegend auf den Unterricht im Klassenraum beziehen. So rekrutieren sich die Belastungsfaktoren wie Leistungsdruck und Konzentrationsschwäche vermutlich ausschließlich aus dem Klassenraumunterricht, während z. B. geringe Aufstiegsmöglichkeiten, zu große Klassen oder zu viele administrative Aufgaben keinen Aufschluss über den Ort des Unterrichtens zulassen (CANDOVA, 2005). Aspekte wie Stofffülle, die Erwartung, mit allen Schüler/innen der Klasse die gleiche Leistungsnorm zu erreichen oder die Beschreibung der Anstrengung, 20-30 lebhafte Kinder oder Jugendliche in geschlossenen Räumen zu unterrichten, lassen Rückschlüsse darauf zu, dass diese Ergebnisse aus der Beobachtung von Klassenraumunterricht stammen (MÜLLER, 1981). Auch die Nutzung der Begrifflichkeit ‚ungenügendes Raummaterial‘ lässt vermuten, dass von Lehrmitteln im Klassenraum die Rede ist (WÄLTZ, 1980), da im Sportunterricht in der Regel von Geräten gesprochen wird.

Zur späteren Vergleichbarkeit von Sport- und Klassenraumunterricht werden deshalb im Folgenden konkrete Belastungsquellen betrachtet, die zunächst aus der Sicht der Lehrkräfte im Klassenraumunterricht Bedeutung erlangen. Sie lassen sich folgendermaßen kategorisieren:

- o Schüler/innen:
 - Disziplin /Unterrichtsstörungen (Kap. 5.4.1)
 - Heterogene Lerngruppen (Kap. 5.4.2)
- o Rahmenbedingungen von Unterricht:
 - Lärm (Kap. 5.4.3)
 - Klassengröße (Kap. 5.4.4)
 - Räumliche Situation (Kap. 5.4.5)
 - Unterrichtsräume (Kap. 5.4.5.1)
 - Schulgröße (Kap. 5.4.5.2)
 - Ausstattung (Kap. 5.4.5.3)
- o Schulorganisation:
 - Verwaltungsarbeit (Kap. 5.4.6)
 - Klassenlehrerfunktion (Kap. 5.4.7)
 - Zusatzfunktionen (Kap. 5.4.8)
 - Soziale Unterstützung (Kap. 5.4.9)

5.4.1 Disziplin/Unterrichtsstörungen

Im Klassenraum herrschen Arbeitsbedingungen vor, die hauptsächlich durch den sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrkraft sowie untereinander geprägt sind. Als belastend wirken sich insbesondere schwierige und verhaltensauffällige Schüler/innen aus, die den Versuchen der Lehrkräfte, für Ruhe und Konzentration zu sorgen, Disziplinlosigkeit und Anordnungsresistenz entgegensetzen. Die durch mangelnde Motivation, Nonkooperation, Aggression, Desinteresse oder allgemein mangelhafte Fähigkeiten entstehende Unruhe verstärkt sich in Klassen mit sehr unterschiedlichem Leistungsniveau und hoher Klassenfrequenz. Die Beteiligung ist schwach, Hausaufgaben werden nicht erledigt, das Unterrichtsmaterial fehlt, das Fach wird abgelehnt, Regeln werden ignoriert, Teilleistungen werden verweigert (DAUBER & VOLLSTÄDT, 2002; VBE, 2005).

Schüler/innenzentrierte Methoden, die im Sinne des ‚Entdeckenden Lernens‘ zur Problemlösung genutzt werden, sind nicht nur in der Vorbereitung, sondern vor allem auch in der Durchführung anstrengend. Das Unterrichtsergebnis bleibt offener, d. h. weniger planbar, was sich belastend auswirken kann, wenn es

kein eingeübtes, selbstgesteuertes Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler gibt (SCHÖNWÄLDER, 1989).

5.4.2 Heterogene Lerngruppen

Große Leistungsunterschiede sowohl hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft als auch der Vorkenntnisse machen das Unterrichten in großen Klassen schwierig. Insbesondere durch die erhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern, die die Verkehrssprache Deutsch nicht beherrschen, werden Rahmenplanziele kaum noch erfüllbar. Ungleiche Voraussetzungen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler sowie die Unterschiedlichkeit des Leistungsniveaus einer Klasse werden wiederholt als Belastungsfaktor genannt (WULK, 1988). Intellektuelle Defizite sowie geringe Konzentrationsausdauer, d. h. verringerte Lern- bzw. Aufnahmefähigkeit, die zusammen genommen für das „Abschalten“ bei komplexen Themen führen, sind Erscheinungen, die besonders in Haupt-, Sonder- und Berufsschulen, hier Berufsvorbereitungsklassen, auftreten. Die großen Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen kommen häufig zusätzlich zu der ohnehin vorhandenen sozialen Divergenz dadurch zustande, dass sich die Klassen aus Kindern unterschiedlicher Kulturkreise mit z. T. massiven Sprachproblemen in der Verkehrssprache Deutsch zusammensetzen. Durch diese Form der Heterogenität einer Klasse kommen extrem unterschiedliche Lerntempi zusammen, die das Unterrichtsgeschehen in der Regel belasten (PIEREN & SCHÄRER, 1993).

5.4.3 Lärm

Die Kategorie Lärm steht als Belastungsfaktor im Klassenraum immer weit vorn. Lärm ist ein arbeitshygienischer Belastungsfaktor, der bei vielen Untersuchungen an erster Stelle steht (LEUSCHNER, 1979; WULK, 1988). Bei diesem Faktor konnte das subjektive Lärmempfinden sogar mit Lärmmessungen objektiv bestätigt werden. Lärm im Klassenraum wird verursacht durch Gemurmel, Fußscharren, Stuhlrücken, lautes Reden, Unruhe in der Arbeitsphase. Im Klassenraum steigt dieser Lärm durch Nachhallzeiten noch weiter an. In Klassen mit Kindern aus verschiedenen Kulturkreisen und/oder mit Lern- oder Konzentrati-

onsschwierigkeiten steigt das Murmeln regelmäßig zu einem lauten Gerede an. Lärm tritt bei Untersuchungen zu Belastungsfaktoren im Klassenraumunterricht regelmäßig zusammen mit anderen Faktoren wie ‚verhaltensauffällige Kinder‘ und/ oder ‚keine Beteiligung am Unterricht‘ auf, da diese Faktoren direkt im Zusammenhang miteinander stehen. Verhaltensauffälligkeit geht mit hörbaren Störungen einher, ebenso wie die mangelnde Beteiligung.

In Klassen mit Verhaltensauffälligkeiten muss die Lehrperson sich noch stärker gegen den Lärm durchsetzen, um überhaupt gehört zu werden. Durch die Liberalisierung der Gesellschaft haben Disziplinprobleme in der Schule in den letzten Jahren drastisch zugenommen. Das Aufrechterhalten der Klassendisziplin besonders in schwierigen Klassen belastet das Sprechen und die Stimme. Unhöfliches und freches Schüler/innenverhalten in Verbindung mit moralisch oder ethisch verwerflicher Sprache belastet das verinnerlichte Wertesystem. Einzelne Schüler/innen, die regelmäßig in den Widerstand treten und kontinuierlich stören, müssen gemäßregelt werden (SOLMAN & FELD, 1989). Zu dem objektiven Lärmpegel gesellt sich damit noch ein subjektiver Belastungsfaktor, der von außen in die Lehrkraft dringt oder von innen her Druck ausübt. Eine laute Klasse wird von Vorgesetzten, aber eben oft auch von der Lehrkraft selbst als Bewertungskriterium für die Unterrichtsqualität eingestuft. Mit dem Geräuschpegel steigt also auch das Gefühl, nicht gut zu sein. Durch Lärm auftretende psychische und psychosomatische Störungen sind mehrfach nachgewiesen (GUSKI, 1987).

Selbst die Lärmwahrnehmung in Bezug auf das Alter sollte nicht unberücksichtigt bleiben. Tendenziell sinkt mit dem Alter der Lehrkräfte auch deren Beanspruchung durch Lautstärke und allgemeine Unruhe. Das mag mit der altersbedingten Zunahme von Resignation und Anpassung an die nicht Veränderbarkeit von Situationen zusammenhängen, da dieses Ergebnis ansonsten der gesellschaftlichen Erkenntnis zuwider läuft, dass das Ruhebedürfnis mit dem Alter ansteigt. Weitere Untersuchungen sind hier erforderlich, um zu verifizieren, ob mit zunehmendem Alter außerdem auch selbst entwickelte Schutzmechanismen greifen oder die Selbstwirksamkeit steigt.

Lärmempfinden ist außerdem geschlechtsspezifisch unterschiedlich: Weibliche Lehrkräfte klagen doppelt so häufig über Beanspruchung durch Lautstärke wie ihre männlichen Kollegen.

5.4.4 Klassengröße

Häufig werden ‚zu große Klassen‘ von Lehrkräften als bedeutsamer Belastungsfaktor genannt (URBAN, 1985). Auf diesen Umstand gehen auch von SALDERN & KATZ in ihrer empirischen Untersuchung *Die Bedeutung der Klassenfrequenzen im Urteil der Lehrer* ein und präzisieren: Klassen mit 21 bis 25 Schülerinnen und Schülern würden von Lehrkräften als mittelgroß, Klassen ab 26 Schülerinnen und Schülern als groß eingeschätzt (VON SALDERN & KATZ, 1990, S. 23 ff.). Eine zu große Anzahl von Schüler/innen in einer Klasse impliziert für die Lehrkraft mangelnde Zeit für intensive Betreuung und Begleitung von besonders begabten Schüler/innen oder von denjenigen, die Förderungsbedarf haben. Weiterhin steigen der Lärmpegel und die räumliche Dichte, da mit der Anzahl der Schüler/innen in der Regel nicht auch die Größe der Räume wächst. Die Klassengröße wird als besonders belastend erlebt in der Kumulation mit Lärm, sozialer Überforderung, Zeitnot und räumlicher Enge.

5.4.5 Räumliche Situation

5.4.5.1 Unterrichtsräume

Unter den materiellen und räumlichen Bedingungen rangiert die Klassenraumgröße ganz oben (GEHMACHER; 1980, WULK, 1988). Ein zu kleiner Klassenraum - auch oder besonders in Verbindung mit einer zu großen Klasse - ist ein Faktor mit sehr hohem Belastungsgrad. Zu enge Räume können Gefühle von Bedrängtheit und Angst hervorrufen, die Fluchtgedanken auslösen, die sich wiederum in Aggressionen entladen können, da eine Veränderung der Situation meist wenig realistisch ist. Im Zusammenhang mit dem Belastungsfaktor ‚Raum‘ wird zusätzlich zu der Unterkategorie ‚räumliche Enge‘ auch das Fehlen von separaten Räumen sowie von Fachräumen als Belastung angegeben.

Auch ein ungünstiges Raumklima wirkt sich belastend aus. In der kalten Jahreszeit führt eine mangelhafte Belüftung zu verbrauchter Luft, die durch einen Anstieg der Kohlendioxid-Konzentration nachgewiesen werden kann. Die Luftfeuchtigkeit ist durch das Heizen in der Regel zu niedrig, wodurch die Infektionsgefahr besonders bei den Lehrkräften stark ansteigt (MÜLLER-LIMMROTH, 1980). Weitere gesundheitliche Probleme entstehen durch Schimmelbefall an Wänden und Böden oder Schadstoffe wie PCB oder Asbest in Dämmmaterial. Implizit veranlassen hässliche und heruntergekommene Gebäude Unbehagen und ziehen darüber hinaus in der Regel Vandalismus nach sich.

5.4.5.2 Schulgröße

Nicht allein die Größe der Klassen, auch die Größe der Schule zeigt Auswirkungen auf die Verhaltensauffälligkeiten. In großen Schulen mit über 800 Schüler/innen zeigen sich viermal so viele Unterrichtsstörungen wie in kleineren Schulen (Der Spiegel 15, 1988 zit. nach RUDOW, 1995, S. 65), die sich im Klassenraumunterricht als belastend auswirken. Auch einer Untersuchung des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLLV) aus dem Jahre 2003 zufolge spielt die Schulgröße für die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle. In Kleinstschulen mit bis zu 5 Klassen fühlen sich die Lehrkräfte am wenigsten belastet. Die Belastung nimmt das größte Ausmaß in Schulen mit 26-30 Klassen an, aber auch die Größe des Schulortes steht im Zusammenhang mit der Belastungswahrnehmung. Sie ist in Großstädten deutlich höher als in allen anderen Kategorien.

5.4.5.3 Ausstattung

Auch die Verantwortlichkeit für die Sachwerte, die der Lehrkraft obliegt, ist belastend (RUDOW, 1995). Schließlich sind die Geräte wichtige Lehrmittel, deren Abhandenkommen oder Beschädigungen sich nachteilig auf die Unterrichtsgestaltung auswirken und nicht zuletzt auch Ärger mit Kollegen nach sich ziehen.

Der Mangel oder die mangelhafte Qualität von Lehrmitteln besonders in naturwissenschaftlichem Unterricht ist in mehreren Studien als Belastungsfaktor nachgewiesen (KNIGHT-WEGENSTEIN, 1973; SCHUH, 1962). Das ist nicht allein

auf den unsachgemäßen Gebrauch durch die Schüler/innen zurückzuführen, sondern auf Zerstörungen und nicht zuletzt auf die Knappheit der von der Schule zur Verfügung gestellten Mittel. In diesen Zusammenhang gehören auch die schlechte Verfügbarkeit von Tageslichtprojektoren, Video- bzw. DVD-Geräten und immer wieder auch die Tafelbeschaffenheit.

5.4.6 Verwaltungsarbeit

Die zunehmende schriftliche Dokumentationspflicht von Unterricht, Noten, Schulentwicklungsprozessen, Fachkonferenzergebnissen, Verfahren von Leistungsvergleichen, Absentismustfällen, Schulunfällen, Auslandsfahrten, Disziplinarkonferenzen, Fortbildungstätigkeit, Lernentwicklungsprozessen, Fördermaßnahmen für spezielle Leistungsniveaus (Hochbegabte, Migrantenkinder, Kinder mit Lernstörungen etc.) machen inzwischen einen erheblichen Umfang an Mehrarbeit aus. Nur wenige der bisher vorliegenden Untersuchungen tragen dieser Belastungsquelle Rechnung. Im Rahmen der VBE-Studie 2005 (VBE, 2005) wurde sie erhoben und rangiert an zweiter Stelle nach dem problematischen Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Die Zeit für Verwaltungsarbeit fehlt den Lehrkräften für die persönliche Begegnung mit Schülerinnen und Schülern (BARTH, 1992; VBE, 2005), die als wesentliche Grundlage für Beziehungsarbeit gesehen werden muss.

5.4.7 Klassenlehrerfunktion

Die Klassenlehrertätigkeit ist mit erheblichen Belastungen verbunden (PIEREN & SCHÄFER, 1993). Sie geht mit einer zusätzlichen Wochenarbeitszeit von ca. vier Stunden einher (KNIGHT-WEGENSTEIN, 1973, GRÄBLER & KLOSE, 1975) und verlangt sozialpädagogischen und psychologischen Einsatz. Alle belastenden Life Events im Alltag der Kinder und Jugendlichen werden an erster Stelle an den Klassenlehrer herangetragen. Je nach Schulform wird er mehr oder weniger häufig zum Berater für Familienprobleme und erlebt bedrückende Kinderchicksale aus erster Hand, ein Umstand, der Grund für psychische Störungen sein kann (FISCHER, 1973).

In den Pausen wird der Klassenlehrer häufig in der Klasse aufgehalten (WULK, 1988), um anstehende Aufgaben außerhalb des Unterrichts zu regeln (Klassenbucheinträge, Sichtung von Entschuldigungen, Einteilung von Reinigungsdiensten, Einsammeln von Lektüregeld, Gespräche zu Problemsituationen wie Sitzordnung, etc.).

Ein weiterer Aspekt der Klassenlehrerrolle ist der, dass zumindest in Grund- und Gesamtschulen von ihm erwartet wird, dass er mit einer möglichst hohen Stundenzahl in seiner Klasse arbeitet. Entsprechend wird fachfremder Unterrichtseinsatz erwartet, der wiederum als belastend erlebt werden kann.

5.4.8 Zusatzfunktionen

Zusatzfunktionen wie Fachkonferenzleitung, Sammlungsleitung, Leitung von Steuergruppen usw. sind belastungsrelevant, da es in der Regel kein angemessenes Zeitbudget dafür gibt. Zudem sind Lehrkräfte für Personalführung, Besprechungsleitung, Projektmanagement oder auch Haushaltsführung von Abteilungsetats nicht ausgebildet.

5.4.9 Soziale Unterstützung

Die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften oder Lehrkräften und Schulleitung spielen im Belastungserleben von Lehrkräften eine wichtige Rolle. Die wichtigsten Ergebnisse zu positiven wie negativen Wirkungen kollegialer Beziehungen hat ROTHLAND (2007) zusammenfassend dargestellt. Kollegiale Beziehungen in Form von Unterstützung und Würdigung sind auch bei SIELAND (2007) als potentielle Ressourcen aufgeführt, die ihre Wirkung in einer Vielfalt von unterschiedlichsten Unterstützungsnetzwerken (vgl. SIELAND, 2007, S. 220 ff.) entfalten. SIELAND macht aber auch deutlich, dass Unterstützungssysteme im privaten Umfeld und im „privaten Rollenhaushalt“ (SIELAND, 2007, S. 208) auf Befindlichkeit im Berufszusammenhang einwirken. Beide Autoren weisen darauf hin, dass die soziale Einbindung auch belastende Aspekte haben kann. Die Versuche, soziale Unterstützung in ihren unterschiedlichen Arten zu erfassen und zu definieren sind vielfältig (vgl. SCHWARZER & LEPPIN, 1989, S. 12 ff.). In

vielen Untersuchungen jedoch konnte nachgewiesen werden, dass sich fehlende soziale Unterstützung im Beruf belastend auswirken, insbesondere spielt die Wertschätzung von Lehrerarbeit durch Schulleitung eine erhebliche Rolle (VAN DICK, 1999). Das soziale Klima in der Schule wird von SCHAARSCHMIDT (2004) als der entscheidende Faktor für Beanspruchungsverhältnisse am Arbeitsplatz nachgewiesen. Konkret geht es immer um Wirkungen des sozial-interaktiven Geschehens (vgl. FYDRICH & SOMMER, 2003, S. 83).

In der vorliegende Arbeit geht darum, festzustellen, ob Sportlehrkräfte eine wertschätzende kollegiale Umgebung und öffentliche Umgebung wahrnehmen. Welches Ansehen oder Prestige hat aus subjektiver Sicht der Beruf der Sportlehrkraft?

Das soziale Ansehen von Lehrern kommt in einer Untersuchung von SCHUH (1962) zum Tragen. Er untersucht 1958 anhand eines Fragebogens 508 Volksschullehrer aus mehreren Bundesländern, unterschieden nach Stadt- und Landlehrern, zu Störfaktoren in ihrem Beruf. Die Stichprobe besteht ausschließlich aus männlichen Untersuchungsteilnehmern der Geburtsjahrgänge 1905-1930. Ein Drittel von ihnen hatte mehr als sechs Jahre wegen Kriegsdienst oder Gefangenschaft den Dienst unterbrechen müssen. Bis auf 4 fehlende Angaben gaben alle an, eine Seminar- oder Hochschulausbildung durchlaufen zu haben. Der Fragebogen enthielt 23 Belastungsquellen, die aus einer Analyse der Berufssituation der Volksschullehrer hervorgegangen war und anhand einer 4stufigen Likertskala bewertet wurden. Auf dem ersten Rangplatz wurden „Zu große Klassen“ (SCHUH, 1962, S. 112) beklagt. Auf den zweiten Platz, mit nur 0,04 Punkten geringer im Medianwert bewertet, findet sich die „Unbefriedigende soziale Stellung (Prestige)“ (SCHUH, a.a.O.), gefolgt von „Geringen Aufstiegsmöglichkeiten und Gehalt“ (SCHUH, a.a.O.). Schuh bemerkt zu diesen Befunden: „Sie lassen sich unter dem Begriff Prestige zusammenfassen. Ihre Bedeutung wird am besten gekennzeichnet durch eine Bemerkung in der französischen Untersuchung von Ida Berger (6): „Vers 1900 l' instituteur était encore un monsieur, maintenant il est n' est qu' un pauvre type“. Es ist bekannt, dass der Prestigeverlust auch bei den Lehrern in anderen Ländern eine zeitbedingte Er-

scheinung ist.“ (SCHUH, 1962, S. 114). SCHUH schlägt vor, ein gestaffeltes Aufstiegs- und Gehaltsystem zu schaffen, um überhaupt Entwicklungsanreize zu haben.

Ende der 1950er Jahre ist das geringe soziale Ansehen offensichtlich ein Belastungsaspekt, der sich an Statusmerkmalen (Gehalt, Aufstiegsmöglichkeiten) festmacht. Die neueren Untersuchungen zur sozialen Stellung legen den Schwerpunkt auf das Problem des „Einzelkämpfertums“ und seine gesundheitlichen Folgen. Entsprechend sehen Lösungsvorschläge die Bildung von Lerngemeinschaften (*Das Lüneburger Modell zur Entwicklungs- und Belastungsregulation*, SIELAND, 2007, S. 224; *Professionelle Lerngemeinschaften*, BONSEN & ROLFF, 2006, S. 167-184) vor.

5.4.10 Auswirkungen von physischer Belastung

Lehrkräfte sind nicht nur psychischen sondern auch physischen Belastungen ausgesetzt. Dem Arbeitsenergieumsatz von 750-960 kcal zufolge handelt es sich bei der Tätigkeit der Lehrerin/des Lehrers um eine mittelschwere körperliche Arbeit (MÜLLER-LIMMROTH, 1980). Physische Ermüdungserscheinungen wurden mittels Messung von Herzfrequenz und -arrhythmien nachgewiesen. „Die Durchschnittswerte der HF [Herzfrequenz] während des Unterrichts liegen bei den verschiedenen von uns untersuchten Lehrergruppen bei 100 min⁻¹. Sie sind am Unterrichtstag signifikant höher als an einem unterrichtsfreien Tag, bei dem in der Schule organisatorische Tätigkeiten ausgeführt wurden.“ (SCHEUCH & KNOTHE, 1997, S. 288).

Weiterhin finden sich bei Lehrerinnen und Lehrern Belastungen des Halteapparates, besonders der Füße und der Wirbelsäule durch zuviel Stehen in gleich bleibender Körperhaltung. Davon ist auch die Schwächung des venösen Rückflusses betroffen, die sich belastend auf den Kreislauf auswirkt.

Hinzu kommen die Infektionsgefahr mit Kinderkrankheiten, die sich im Erwachsenenalter besonders gravierend auswirken (Mumps, Röteln bei Schwan-

geren) oder mit Hepatitis-B, hautbelastendes Arbeiten in chemischen Laboren, unergonomische Arbeitsverhältnisse (PC -, Kunsträume).

5.4.11 Ressourcen im Lehrerberuf

Viele der bereits zitierten Publikationen vermitteln den Eindruck, der Lehrerberuf sei ein Beruf, in dem man das Pensionsalter entweder nicht lebend oder nur krank erreicht, da man dem Stress einfach nicht entkommen kann. ‚Entkommen‘ signalisiert im Grund schon, dass dem Beruf selbst wenig innewohnt, was Stärkung, Motivation, Lebensfreude oder gar Glück vermittelt und ihn für den Alltag gerüstet sein lässt.

So sind die Ansätze, Lehrgesundheit zu stabilisieren, lange Zeit dort angesiedelt gewesen, wo es nicht in erster Linie um eine stressreduzierende Handhabung und Ausübung des Berufes geht oder um die Verbesserung des ‚Handwerkszeugs‘, sondern dort, wo systematisch individuelle Ressourcen mobilisiert werden müssen, d. h. Abwehrmechanismen trainiert werden wie z. B. beim Achtsamkeitstraining, bei der instrumentellen Stressbewältigung, beim mentalen Einüben von Stressentschleunigung, bei der Stärkung der Erholungsfähigkeit (LEHR, SOSNOWSKY & HILLERT, 2007). Eben weil der Stress im Lehrerberuf als systemimmanent betrachtet wird, werden psychologische Unterstützungssysteme (Supervision, Coaching, Gesundheitszirkel, Internetforen) eingesetzt, die deutlich auch die belastungsreduzierende Wirkung sozialer bzw. kollegialer Unterstützung (VAN DICK, 1999) betonen und nicht zuletzt auch Ressourcen in der privaten Umgebung, in Hobbies oder stabilen Beziehungen, suchen (work-life-balance). Der Fokus der Interventionen lag bisher verständlicherweise zu einem großen Teil auf den verhaltenspräventiven Maßnahmen, da Stress ein psychologisches Phänomen ist und sich Lehrkräfte zunächst einmal in der Opferrolle beschrieben haben und auch gesehen wurden und werden. Es galt psychologische Strategien zu entwickeln, um aus der psychischen Bedrohung wieder heraus zu kommen.

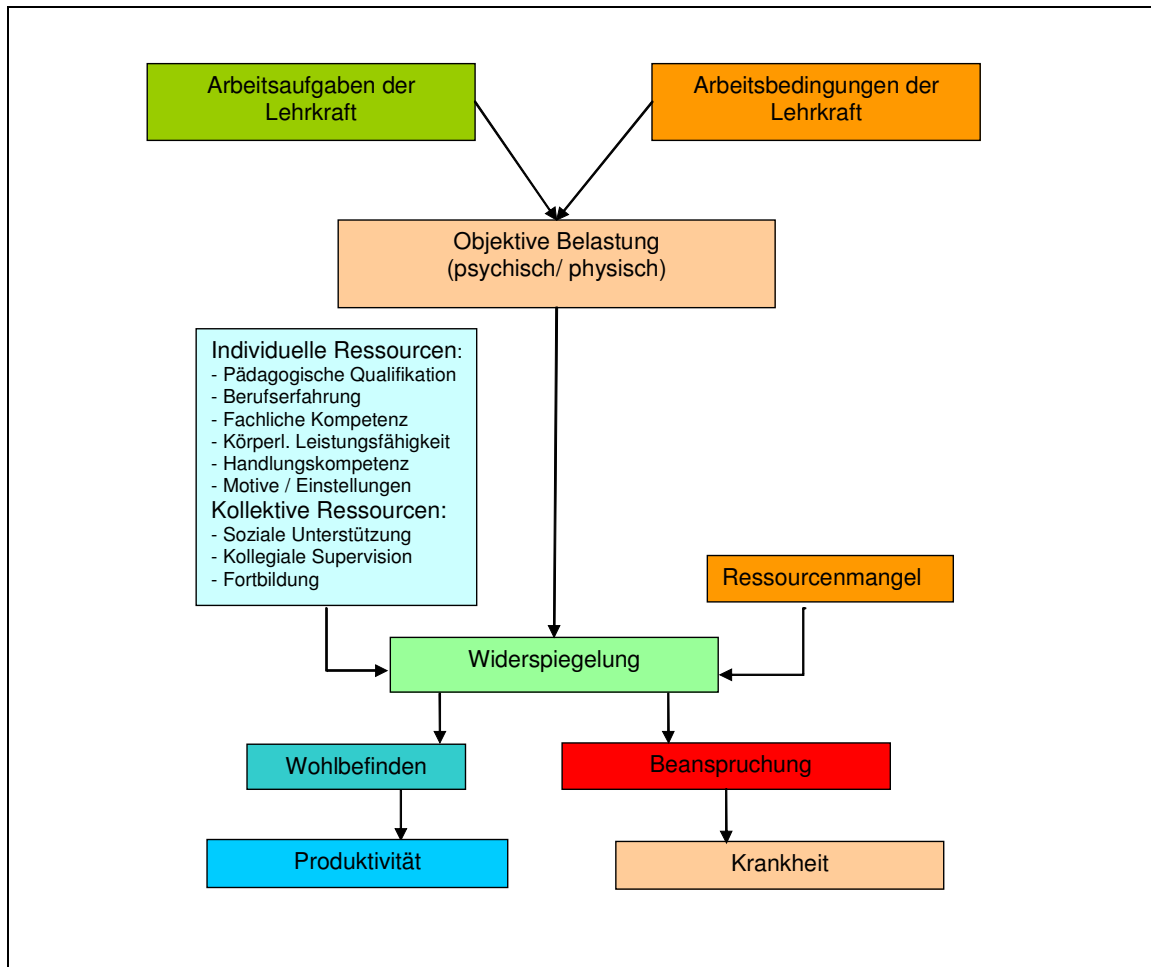
Dabei kann eine Wahrnehmungsschulung helfen, die „schönen Seiten des Berufs“ zu erkennen und zu würdigen, wie den Umgang mit jungen Menschen,

der eben auch als bereichernd erlebt werden kann, wie eine gewisse Selbstständigkeit, von der trotz permanenter Vergleichsarbeiten, internationaler Leistungstests und einer neuerlichen Konferenzflut, um alle diese Messverfahren zu koordinieren, auszuwerten und zu evaluieren doch noch etwas übrig ist und wie letztendlich eine sichere und unkündbare Stellung.

Aber kann Ressourcen nicht auch heißen, so über umfangreiches Fachwissen und über fachdidaktische Kenntnisse zu verfügen, dass auf vielfältigste Weise pädagogisch wirkungsvoll gehandelt werden kann, dass außerhalb von Unterricht und Klassenraum Anerkennung und Respekt aus Kollegen- und Elternkreis kommen und nicht zuletzt, dass Unterrichtsarbeit so angelegt wird, so zu führen, dass so wenig gesundheitliche Beeinträchtigung für alle Beteiligten entsteht?

Diesen letztgenannten Aspekten gehen insbesondere die Ansätze der ‚Guten und Gesunden Schule‘ (Paulus, 2000; SCHUMACHER ET AL., 2006) nach. Aber auch die COACTIV-Studie (BAUMERT, 2007) bringt unterrichtsbezogene Handlungskompetenz, insbesondere fachdidaktisches Wissen in den Zusammenhang mit Selbstwertgefühl und Resilienz.

Zusammenfassend sollen die Wirkungszusammenhänge von Belastungsfaktoren, Ressourcen und dem individuellen Erleben von Beanspruchung im nachfolgenden Modell von RUDOW dargestellt werden:

**Abbildung 5.5:**

Zusammenhang von Belastung, Ressourcen und Beanspruchung (nach: RUDOW, 1995, S. 43)

Die Komponenten der objektiv vorhandenen Aufgaben (z. B. der Klasse einen komplizierten Sachverhalt erklären) und die faktischen erlebten Arbeitsbedingungen (z. B. gelegentliche Unterbrechungen des Redeflusses durch Unruhe) determinieren die objektive Belastung. Inwieweit sich in der subjektiven Wahrnehmung der unterrichtenden Person aus den beiden Komponenten eine Beanspruchungssituation (= der Belastung können keine Ressourcen entgegengesetzt werden) oder eine Wohlbefindenssituation (= der Belastung kann mit Ressourcen begegnet werden) widerspiegelt, hängt davon ab, ob Ressourcen vorhanden sind (Regel- und Sanktionskatalog für Unterrichtsgespräche, Durchsetzungsbereitschaft) und ob sie genutzt werden (Massiv störender Schüler geht in den Ruheraum). Wird die Situation zur dauerhaften Beanspruchung, werden z. B. fachlich oder auch persönlich für notwendig empfundene Unter-

richtsziele nicht erreicht und nehmen die Auseinandersetzungen über angemessenes Schülerverhalten einen großen Raum den Unterrichts ein, sind Stressreaktionen und damit körperliche Schädigungen zu erwarten.

5.4.12 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Untersuchungen zum Thema Belastung, Ressourcen und Beanspruchung im Lehrerberuf in den letzten Jahren zugenommen haben. Sie hängen mit der dramatischen Zunahme an krankheitsbedingten Frühpensionierungen und dem dadurch verursachten volkswirtschaftlichen Schaden zusammen (SCHWARZ & DE JAGER, 2000). Es soll an dieser Stelle betont werden, dass selbstverständlich auch in anderen sozialen Berufen ähnliche Problemlagen zu finden sind. Somit sind die hier dargestellten Belastungen als solche zu verstehen, die über ein in anderen Berufen erkennbares Maß hinausgehen.

Die Untersuchungen zur Arbeitsplatz- und Berufssituation von Lehrkräften stellen häufig die Schulform mit in Rechnung, denn insbesondere in Brennpunktschulen sind Lösungen zur Belastungsreduzierung besonders drängend, nicht zuletzt auch, weil sich sonst auch kaum noch Lehrkräfte finden lassen, die dort unterrichten wollen. Kaum Bedeutung wird aber dem differenzierten Vergleich zwischen den Fächern gewidmet, d. h. den Belastungen und Beanspruchungen von Klassenraum- und Fachraumunterricht, hier insbesondere dem Sportunterricht. Da in der vorliegenden Arbeit das Augenmerk auf den Sportunterricht gelegt wird, folgen nun Forschungsergebnisse, die eine Auseinandersetzung mit fachspezifischen Anforderungen und Belastungen im Sportunterricht herausarbeiten.

5.5 Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften im Sportunterricht

Die Statistik der Ruhestandsversetzungen aus dem Jahr 2001 - an dieser Stelle werden die Daten aus Rheinland-Pfalz herangezogen werden, weil sie im Rahmen des Projekts Lehrergesundheit (P_L) besonders sorgfältig und umfas-

send aufgearbeitet wurden - lassen erkennen, dass im Grundschulbereich 106 von 190 Lehrkräften aufgrund von Dienstunfähigkeit ihren Beruf aufgaben (HEYSE, 2005). Auskünfte über die Fächerzugehörigkeit dieser Lehrkräfte waren nicht zu erhalten, weder bei den Verwaltungsbehörden noch bei Amtsärzten oder bei den Landesbesoldungsämtern. Wie bereits beschrieben wird auch aus diesem Datenmangel deutlich, dass der Unterschiedlichkeit der Fächer und den daraus resultierenden unterschiedlichen Belastungen bisher keinerlei Bedeutung beigemessen wird. Dabei könnten differenzierte Untersuchungen Ergebnisse hervorbringen, die stärker lösungsorientierte Veränderungsmaßnahmen zur Folge haben. Allerdings konnte aus einem Gespräch mit HELMUT HEYSE entnommen werden, dass nach seiner subjektiven Einschätzung die Sportunterrichtenden eine große Gruppe unter den Dienstunfähigen bilden.

Für eine gesonderte Untersuchung der Belastungen im Fach Sport gibt es eine Reihe von Gründen wie die Tatsache der extremen Lärmexposition der Lehrkräfte, ihrer körperlichen Belastung durch Heben und Tragen, der Notwendigkeit, jedes Stunden-setting neu zu schaffen und nicht zuletzt mit der offensichtlichen Geringschätzung ihres Faches zu leben, dokumentiert durch den erheblichen Anteil an Unterrichtsausfall, fachfremden Unterricht und großzügige Befreiung von Unterricht durch Eltern. Wie stellt sich die Situation für Sport Unterrichtende nun in der Unterrichts- und Lehrerforschung dar?

Es steht wohl außer Frage, dass Sportlehrkräfte im Vergleich zu Klassenraumlehrkräften unter einem deutlich höheren Lärmpegel arbeiten müssen (GARSKE & HOLTZ, 1985), erheblichen physischen Belastungen durch Heben, Tragen und Stützen ausgesetzt sind (Deutscher Sportlehrerverband-Landesverband Nordrheinwestfalen, 2002) und ihre Stimme um ein Vielfaches stärker zum Einsatz bringen müssen, z. B. in einer mehrfach belegten Sporthalle, auf dem Freigelände oder im Schwimmbad, in dem in der Regel auch parallel zum Unterricht öffentlicher Badebetrieb läuft. Sie sind zudem ständig der Situation ausgesetzt, dass sich Schülerinnen und Schüler verletzen könnten und müssen permanent wachsam sein (GARSKE & HOLTZ, 1996; SCHWERINER VOLKSZEITUNG, 2002, KÖNIG, 2004;). Die Zahl der Unfälle im Sportunterricht wird

im Jahr 2004 bundesweit auf 618.100 beziffert (BUNDESVERBAND DER UNFALLKASSEN, 2004). Sportunterrichtende unterliegen auch in weiteren Punkten anderen Arbeitsbedingungen als Klassenraumlehrkräfte, wodurch sie anderen Belastungen ausgesetzt sind:

Der Unterrichtsraum (Sporthalle, Freiplatz, Bad) muss von Stunde zu Stunde neu eingerichtet und strukturiert werden. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich frei im Raum, sie ändern ständig ihre Positionen und sind nicht alle zugleich im Blick der/des Unterrichtenden. Gruppengrößen und -konstellationen ändern sich im Verlauf einer Stunde ständig, erhöhte Wachsamkeit ist erforderlich.

Sportlehrkräfte nehmen vielfach außerunterrichtliche Aufgaben zur Gestaltung des Schullebens und Wettkampfwesens wahr (GARSKE & HOLTZ 1985). Ein ständiger Ortswechsel lässt kaum Gespräche mit Kolleg/innen in den Pausen zu.

Durch die Mehrfachbelegung der Hallen ist häufig ‚Publikum‘ zugegen, während die Lehrkraft unterrichtet, damit steht der Unterrichtende häufiger unter der Beobachtung und Bewertung durch Dritte als Klassenraumlehrkräfte.

Sportunterricht ist eine harte körperliche Arbeit (CACHAY, 2003), dennoch steigt mit der Anzahl der erteilten Stunden die psychische Belastung signifikant, nicht aber, wie zu erwarten wäre, die physische (GARSKE & HOLTZ, 1985).

Auch wenn regelmäßige Bewegung dem Auftreten von Stresssymptomen und -reaktionen entgegenwirkt, so können die hohen Anforderungen an die Eigenrealisation motorischer Vollzüge und ihre Präsentation gegenüber den Schüler/innen durchaus eine ernste Belastungsprobe gerade für Sportlehrer/innen im fortgeschrittenen Alter sein (HEIM & GERLACH, 1998).

Die körperliche Beanspruchung wird wiederholt als sportlehrerspezifischer Stressfaktor isoliert (ROHNSTOCK, 2000). Sie bezieht sich beispielsweise auf die geforderte körperliche Fitness in Hinblick auf die Vorbildfunktion, die Hilfestellungen und die Handhabung von Großgeräten. Der Bewegungsapparat und die

Wirbelsäule sind im Sportunterricht berufstypischen Belastungen ausgesetzt durch Helfen und Sichern, Transport und Aufbau von Großgeräten oder auch Lehrerdemonstrationen, die häufig ohne ausreichende Zeit für die Erwärmung erfolgen müssen (DECKER, 1998; DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND, 2002; KÖNIG, 2004). Körperliche Belastungen erkennen auch HEIM und KLIMEK (1999), insbesondere bei älteren Sportlehrkräften mit nachlassenden Bewegungsfertigkeiten. Altersbedingtes nachlassendes sportmotorisches Können in bestimmten Bereichen ist nicht nur ein Faktor für die Beeinträchtigung der Qualität des Sportunterrichts (SPRINT-Studie, 2005), sondern bringt über den teilweisen Mangel an motorischen Voraussetzungen der Lehrkraft auch psychische Probleme mit sich. Für Sportlehrkräfte ist nach eigenen Angaben die körperliche Belastung sehr viel höher als in ihren anderen Fächern (GARSKE & HOLTZ, 1985).

Sie sind zum Mitmachen gezwungen, z. B. bei Dauerläufen, beim Skilaufen, beim Wassersport. Das eigene Können ist hier noch mehr als in anderen Sportarten die Voraussetzung zum Unterrichten. Da Skilehrkräfte z. B. gar nicht auf das Vormachen verzichten können, sind diese auch völlig unausweichlich den Bewertungen der Schüler/innen und damit möglichen Demütigungen ausgesetzt (SCHERER & SCHÜBLER, 1983).

Hinzu kommen Wünsche der Schüler/innen, aber auch curriculare Vorgaben im Hinblick auf die Einbeziehung von Trendsportarten, für die die räumlich-materielle Ausstattung der Schule in der Regel nicht genügt. Die diesbezüglich mangelnde Qualifikation der Lehrkraft belastet im Hinblick auf methodische und fachpraktische Defizite den Vermittlungsprozess (BALZ, 2001). Damit entstehen neben einer erhöhten Sicherheitsgefährdung (BALZ, 2001; DEUTSCHER SPORTBUND, 2005) frustrierende Unterrichtssituationen auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler.

Die Unterschiede hinsichtlich der settings, in denen Sportlehrkräfte im Vergleich zu Klassenraumlehrkräften arbeiten, dürften hinreichend beschrieben sein. Im Folgenden sollen die sich daraus ergebenden fachspezifischen Haupt-

belastungsquellen näher analysiert werden. Dazu gehört in erster Linie die bereits eingangs skizzierte problematische Lärmsituation in Sportanlagen.

5.5.1 Lärm

Der Lärm führt unmittelbar zu psychischer Beanspruchung. Er stellt einen der wesentlichen Faktoren für die körperliche Beeinträchtigung von Sportlehrkräften dar (STRANZINGER, FLOETHER & GINHOLD, 2007). Die schlechte Akustik oder mangelnde Lärmschutzmaßnahmen durch schlechte Schalldämmung in den Sporthallen bilden einen problematischen Belastungsbereich. Die hohe Lärmexposition in Sport- und Schwimmhallen kann Hörschädigungen, Kopfschmerz, Migräneattacken sowie psychosomatische Symptome zur Folge haben. Die Notwendigkeit, sich bei dauerhafter Lärmexposition zu verständigen, kann zur Überlastung der Stimmbänder, Heiserkeit und Entzündungen des Kehlkopfes (ROHNSTOCK, 2000; DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND, 2002) führen. Junge Lehrkräfte klagen am häufigsten über Lärmbelastung, sie fühlen sich an der Durchführung eines guten Sportunterrichts gehindert (DECKER, 1998). Auch KÖNIG (2004) führt die hohen akustischen Reize in Sport- und Schwimmhallen, die mit dem Lärmpegel in Pausen vergleichbar ist (ROHNSTOCK, 2000), als bedeutsame Belastungsmomente an. Verstärkt wird dieses Phänomen noch, wenn mehrere Gruppen parallel in Sporthallen und Schwimmstätten unterrichtet werden (GARSKE & HOLTZ, 1985).

5.5.2 Raumsituation

Die räumlichen Bedingungen der Turnhalle, des Sportplatzes oder auch der Schwimmhalle sind nicht nur hinsichtlich des Geräuschpegels problematisch. Die räumliche Enge bei Doppel- und Dreifachbelegung der Hallen sowie defekte, nicht kindgemäße oder unzeitmäßige Geräte, schlechtes Hallenklima und schlechte Außenanlagen leisten einer Gesundheitsbeeinträchtigung Vorschub.

Dem Belastungsfaktor ‚Sportstätte‘ im o. g. Sinne wird vor allem von Hauptschulsportlehrkräften eine beeinträchtigende Rolle zugeschrieben, während er

der SPRINT-Studie zufolge für Sportunterrichtende an Grundschulen sowie Mittel- und Sekundarschulen weniger eine Rolle spielt.

Diese Ergebnisse widersprechen denen von GARSKE & HOLTZ (1985). Während sie ebenfalls unzureichenden Sportstätten zum Unterrichten und der Mehrfachbelegung der Sporthallen und Schwimmstätten eine hohe Belastungsqualität zuschreiben, beschreiben sie besonders Grundschulen, berufliche Schulen und Sonderschulen als von diesem Faktor betroffen.

Es scheint alles dafür zu sprechen, dass zumindest in den letzten 20 Jahren eine deutliche Erhöhung der Sporthallenkapazitäten erreicht worden ist, so dass Mehrfachnutzungen stark zurückgedrängt werden konnten.

Dennoch lässt sich Sportunterricht offenkundig für manche Sportlehrkräfte auch unter erschwerten äußeren Bedingungen weitgehend ohne besondere Stresserfahrung praktizieren (HEIM & KLIMEK, 1999). Diese Einschätzung geben jedoch eher die älteren Lehrkräfte ab. Sie haben möglicherweise ihre Ansprüche gesenkt und sich daran gewöhnt, mit unzureichendem Material zu arbeiten. Für jüngere Lehrer/innen stellen schlechte materielle und räumliche Bedingungen allerdings ein Problem dar (ESCHER, 1998). Hier wird deutlich, dass Berufserfahrung offensichtlich eine Ressource darstellt, auch wenn es so zu sein scheint, dass die Ansprüche des eigenen Unterrichts auf der Strecke bleiben.

5.5.3 Unfallrisiken

Schulunfälle sind zu einem großen Teil Sportunfälle (KEMENY, 1988). Die ständige Gefahr, dass sich Schülerinnen und Schüler schwer verletzen könnten, ist in Sportunterrichtssituationen ein allzeit präsentenes Belastungsmoment (KÖNIG, 2004). Sie ist durch vorhandene räumliche Gegebenheiten (z. B. Rutschgefahr im Schwimmbad) gegeben (ROHNSTOCK, 2000), bei der Ausführung von Bewegungen und Spielhandlungen und nicht zuletzt bei Überanstrengung, d. h. physischer Überlastung, denen eine Fehleinschätzung von konditionellen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zugrunde liegt (DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND – LV NORDRHEIN-WESTFALEN, 2002).

Eine Erhebung zu psychosozialen Risikofaktoren zum Unfallgeschehen aus dem Jahre 2001 an 7519 Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Klassen aus 32 Berliner Schulen weist insbesondere jüngere Schüler im Sportgeschehen als unfallgefährdet aus. Als die bedeutsamsten Variablen erweisen sich zu hohe Impulsivität und erwarteter Leistungsdruck, besonders bei ehrgeizigen Schülerinnen und Schülern. Sportunterrichtende stehen häufig vor der Entscheidungsfrage des Eingreifens und möglicher Rechenschaftspflicht (ROHNSTOCK, 2000).

Unfallsituationen bedeuten höchste Stressbelastung, da neben der Beurteilung der Ernsthaftigkeit und der Einleitung notwendiger Handlungsschritte auch die Verantwortung für die Gruppe bleibt. Wenn die Lehrkraft den Unterrichtsablauf und die Sicherheit der Schüler/innen gewährleisten will, sind besonders bei vielgestaltigen oder räumlich weitläufigen Organisationsformen genaue Planungen und Verhaltenskontrollen erforderlich. Besonders für fachfremde Lehrkräfte stellt der Sicherheitsaspekt einen Stressfaktor dar (ROHNSTOCK, 2000). Die Jahrgangsstufen sieben bis neun weisen überproportional hohe Unfallanteile auf, die höchste Unfallwahrscheinlichkeit zeigt sich an der Hauptschule. Die Verletzungen entstehen meist durch Überschätzung, d .h. bei Übungen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind und die von ihnen daher als leicht eingestuft werden (KLEIN-HEBLING, JESUSALEM & SCHLESINGER, 2003; HUNDELOH, 2005).

Defekte Geräte sowie das ‚Chaos im Geräteraum‘ sind viel zitierte Belastungsfaktoren, da notwendige Wartungs- und Aufräumarbeiten, hier werden häufig die Trainingsgruppen der Vereine verantwortlich gemacht, offensichtlich schlecht koordiniert und organisiert sind.

5.5.4 Problematisches Sozialverhalten

Verhaltens- und Disziplinprobleme sowie aggressive Auseinandersetzungen werden im Sportunterricht häufig eher sichtbar als im Klassenraumunterricht. Beim Umgang mit Gewinnen und Verlieren im Sportspiel, bei Gruppenarbeiten in der Akrobatik oder bei Gestaltungen im Tanzen zeigt sich, wer seine Impulsi-

vität regeln kann und wer nicht (BARTH, 1995; WURZEL, 1995; SCHERLER, 2000). Bei Betrachtung des Leistungsgefälles und der sozialen Struktur innerhalb einer Lerngruppe geben vor allem die ‚guten‘ Sportler und die ‚Halbstarken‘ den Ton im Unterricht an. Dabei werden weniger sportliche Schülerinnen physisch wie psychisch diskriminiert. Am häufigsten treten im Zusammenhang mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern Belastungen durch das Ignorieren von Regeln auf, was im Sport schwerwiegende Folgen haben kann. Gewalt und fehlende Hilfsbereitschaft sind schnell an der Tagesordnung. Diese Probleme erlangen noch größere Bedeutung, wenn die Schülerinnen und Schüler körperlich näher in Kontakt kommen, wie bei Hilfestellungen oder Übungen zu Mannschaftstaktiken, aber auch in Umkleideräumen vor und nach dem Unterricht (ROHNSTOCK, 2000).

Aber auch der Faktor ‚Angst vor Unfallgefahr‘ steht im Zusammenhang mit undiszipliniertem und unkontrolliertem Bewegungs- und Sozialhandeln der Schülerinnen und Schüler. Wenn unerlaubtes Toben im Geräteraum zu Verletzungen führt, muss die Lehrkraft nachweisen, dass sie nicht grob fahrlässig gehandelt hat. Fehlen bei undisziplinierten Schüler/innen darüber hinaus körperliche Voraussetzungen für sportliche Bewegung, steigt das Gefahrenpotential weiter, denn es kommt bei unkoordinierten und unkontrollierten Bewegungen nicht selten zu Verletzungen von Mitschülern. Bei Lehrer/innen der Haupt- sowie Mittel- und Sekundarschulen stehen laut SPRINT-Studie Probleme mit mangelnden motorischen Fähigkeiten im Vordergrund (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005).

5.5.5 Das soziale Ansehen

Sportlehrkräfte erfahren zwar in der Schülerschaft einerseits viel Anerkennung, was sich über die hohe Beliebtheit des Faches Sport transportiert (WYDRA, 2001; KESSELS & HANNOVER, 2004), andererseits werden sie aber von Eltern gern als Personen bewertet, die im Beruf „ihrem Hobby nachgehen“ und keinen nennenswerten Beitrag zur Allgemeinbildung leisten. An diesem Bild hat auch die im Hamburger Arbeitszeitmodell vorgenommene Aufstockung der Un-

terichtsverpflichtung für Sportlehrkräfte, um ein gleichwertiges Arbeitsniveau für alle Lehrkräfte zu schaffen (CACHAY, 2003), nichts geändert.

Für die Situation der Sportunterrichtenden im Hinblick auf ihr soziales Ansehen und die Wertschätzung ihrer Arbeit lassen sich allerdings keine empirisch belegbaren Daten anführen.

Sportlehrerinnen und –lehrer erleben, dass ihre Unterrichtstätigkeit, die vorrangig auf eine körperliche Erziehung abzielt, auch von den Kolleginnen und Kollegen eher abwertend beurteilt wird. Es stellt sich ein Gefühl der Unzufriedenheit ein, das daraus resultiert, dass die Arbeit im Fach Sport aufgrund der besonderen Unterrichtsumstände nicht die gebührende Anerkennung erhält, obwohl sie mindestens ebenso anstrengend und aufreibend erlebt wird, wie die im Zweitfach (ESCHER, 1998).

Die geringe gesellschaftliche Anerkennung des Sportlehrberufes und des Faches Sport einerseits sowie die starke körperliche Beanspruchung in der Berufsausübung andererseits führen in fortgeschrittenen Berufsalter zu einem Rückzugsverhalten, das sich in dem Wunsch dokumentiert, nicht mehr im Sport eingesetzt zu werden. Ist dies nicht möglich, ist mit dem Entstehen von Burnout zu rechnen (HEIM & GERLACH, 1998).

Den geringsten Stellenwert scheinen die Lehrkräfte im Grundschulsport zu haben, denen so gut wie keine wissenschaftliche Beachtung geschenkt wird. Medial kommen sie allerdings gelegentlich vor, und zwar immer dann, wenn es Meldungen zur Bewegungsarmut von Kindern gibt, so zuletzt nach der Veröffentlichung der SPRINT-Studie (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005), einer großen Schulsportuntersuchung, die nebenbei auch untermauert, dass der Sportunterricht in der Grundschule tatsächlich kein Fach ist, das man zwingend studiert haben muss: Zwischen 40% und 100% des Unterrichts werden von so genannten ‚Fachfremden‘ erteilt (vgl. DEUTSCHER SPORTBUND, 2005, S. 93 und 152). Dieser Teil der Meldung interessiert dann aber schon niemanden mehr, Forschung zu Lehrkräften im fachfremden Unterricht gibt es in Deutschland so gut wie gar nicht.

5.5.6 Fachlicher Anspruch

Die SPRINT-Studie (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005) kommt zu dem Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Sicht ihrer Sportlehrkräfte die Unterrichtsqualität am meisten beeinflussen. Wenn Engagement auf Schülerseite erzeugt werden kann, ist der Unterrichtserfolg hoch und es kommt ein bewegungsintensiver Sportunterricht dabei heraus. Ziel muss es also sein, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, ihre Lernprozesse weitgehend selbst zu organisieren. Diese Feststellung klingt einerseits fast trivial und andererseits ist sie so etwas wie ein Appell an Lehrkräfte, über die Realitäten des Alltags nicht die pädagogischen Fernziele aus dem Auge zu verlieren.

Doch man muss nicht schon mehrjährige Berufserfahrung haben, um die Diskrepanz zu erkennen zwischen der Anforderung, Selbststeuerung zu implementieren und der Notwendigkeit, in der Regel mit absoluter Rigidität dirigistisch überhaupt erst einmal einen Unterrichtsrahmen herzustellen, in dem gewaltfreie Kommunikation möglich ist. Denn schaut man auf die Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung, ist offensichtlich problematisches Sozialverhalten sehr viel häufiger an der Tagesordnung als friedfertiger Lerneifer. Verschärfend kommen zunehmend problematische Erfahrungen von Sportlehrerinnen im Umgang mit Schülern aus familiären Strukturen hinzu, in denen Frauen keine oder wenig Achtung in der Rolle der Erziehenden erfahren (SCHEFFEL & PALZKILL, 1994). Aber auch Sportlehrer berichten von manifesten körperlichen und seelischen Befindensbeeinträchtigungen, wenn sie sich regelmäßig mit schwierigen Heranwachsenden konfrontiert sehen (HEIM & KLIMEK, 1999).

Mangelnde Motivation wird im Sportunterricht häufig an der fehlenden Sportbekleidung bzw. einer Flut von Entschuldigungsschreiben sichtbar, die lästiger Überprüfungen bedürfen und, sofern sie unbegründet sind, Erziehungsmaßnahmen zur Folge haben müssen (ROHNSTOCK, 2000). Besonders in der Oberstufe ist bei traditionellen Angeboten und bei Unterricht in Rand- und Nachmittagsstunden die Motivation gering, so dass die Sportlehrkraft das Angebot sehr ‚schülerfreundlich‘ zusammenstellen muss, um überhaupt noch Motivation zu schaffen (ROHNSTOCK, 2000). Die Interessen der Heranwachsenden

werden sehr viel stärker und mit Nachdruck in den Sportunterricht hineingetragen als das in anderen Fächern der Fall ist (HEIM & KLIMEK, 1999). Sportspiele und Trendsportarten sind beliebt, wohingegen klassische Schulsportarten immer häufiger abgelehnt werden (KÖNIG, 2004).

Der Druck auf Seiten der Lehrkräfte, den Sportunterricht mit hohen Leistungsanforderungen im Praxis- wie im Theoriebereich den anderen Schulfächern ‚gleichwertig‘ zu machen, erhöht zusätzlich die Frustration bei den Schülerinnen und Schülern, die im Wesentlichen einen Unterricht erwarten, der durch motorische Handlungen bestimmt ist (HEIM & KLIMEK, 1999; SCHAARSCHMIDT, 2005).

Besonderes Augenmerk im Zusammenhang mit der Frage der Fachlichkeit soll auf das bereits erwähnte Phänomen, den fachfremden Unterricht gerichtet werden, der in der angelsächsischen und amerikanischen Forschung mit dem Terminus ‚out-of-field-teaching‘ (INGERSOLL, 2003) belegt ist und zunehmend untersucht wird. Deutschsprachige Untersuchungen dazu konnten nicht ermittelt werden, wohl aber gibt es aus der Untersuchung von GRIMM (1996) mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen Hinweise auf die Belastungswirkungen, d. h. von erlebten unterrichtsfachlichen Kompetenzdefiziten. Hier werden Selbstzweifel und Depressivität als Auswirkungen von Überforderung in der Unterrichtsdurchführung beschrieben. Die Gruppe der Unterrichtenden an Grundschulen besteht fast ausschließlich aus Frauen, in erster Linie trifft es sie, wenn fachfremd unterrichtet werden muss. Alle aus der Literatur bekannten Untersuchungen zur weiblichen Sportlehrerschaft liefern zu dieser Thematik keine Anhaltspunkte: Erstens beziehen sie sich vorrangig auf Lehrkräfte an weiterführenden Schulen (FIRLEY-LORENZ, 1994, 1995, 2003; PFISTER, 1992), an denen meistens etwa zur Hälfte Männer und Frauen unterrichten. Zweitens erfassen sie mit der o. g. Stichprobe nicht die fachfremd unterrichtenden Frauen, denn je anspruchsvoller die Schulform ist, desto geringer ist der Anteil der Lehrkräfte ohne formale Qualifikation.

5.5.7 Zusammenfassung

In der Mehrzahl der Studien zur Situation von Sportlehrkräften stellt der soziale Faktor ‚Schülerinnen und Schüler‘ eine entscheidende Einflussgröße für die Beanspruchung von Sportlehrkräften dar, eine Verbindung aus problematischem Verhalten, daraus resultierender Unfallgefahr und nicht zuletzt auch aus Lärm durch Schreien und Rufen, wobei der bei Ballsportarten übliche Betriebslärm noch hinzukommt. Der übliche Schalldruckpegel in Schwimm- und Sporthallen, nicht selten über 90 Dezibel, ist bereits nachweislich gesundheitsschädlich (DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND, 2002).

Die Bedeutung großer Lerngruppen mit mangelnden motorischen Fähigkeiten steht als Ergebnis der SPRINT-Studie, wie auch bei ESCHER (1998), KÖNIG (2004) und SCHAARSCHMIDT (2005) hinsichtlich des Belastungspotentials aber noch vor undiszipliniertem Verhalten und mangelnder Motivation. Fehlende Motivation gilt aber als eine der Hauptursachen, wenn Sportlehrer/innen ihr Engagement verlieren, an ihrer pädagogischen oder didaktischen Kompetenz zu zweifeln beginnen, zu zynischen Äußerungen neigen oder unter verschiedenen körperlichen Belastungssymptomen leiden (HEIM & KLIMEK, 1999).

Als Belastung werden von Lehrerinnen und Lehrern ferner unzulängliche Rahmenbedingungen empfunden, die, wenn es sich um defekte Geräte handelt, vor allem das Unfallrisiko heraufsetzen.

Neue Richtlinien und Reformen sind dann belastend, wenn keine oder zu wenig Fortbildungen für die bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte angeboten werden (ZIMMERMANN, 2003; DECKER, 1998) oder wenn die motorischen Ansprüche aus Altersgründen von den Sportunterrichtenden nicht mehr eingelöst werden können. DECKER (1998), HEIM & GERLACH (1998), HEIM & KLIMEK (1999), ROHNSTOCK (2000) und auch ZIMMERMANN (2005a, b) führen Faktoren wie unangemessene curriculare Vorgaben, die die Schüler/innen überfordern und wichtiger noch zu hohe Pflichtstunden der Sportlehrkräfte als Hinderungsgründe für die Durchführung eines guten Sportunterrichts auf.

Die SPRINT-Studie (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005) kommt in dem Punkt des Stundenkontingentes zu einem bemerkenswerten Ergebnis: Sportlehrkräfte wünschen sich demnach nicht deutlich weniger Sportstunden. Nur jeder Zehnte würde gerne weniger Sport unterrichten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich der überhöhte Altersdurchschnitt der 1990er Jahre an den Schulen inzwischen durch die Neueinstellungen reduziert hat, und dass die Tatsache, überhaupt eine Anstellung gefunden zu haben, vielleicht bei etlichen Lehrkräften zu größerer Bereitschaft führt, belastende Situationen eher klaglos hinzunehmen.

Der geringere Stellenwert des Faches in der Öffentlichkeit, aber auch im eigenen Kollegium wird registriert. Sportunterricht wird bei Ausfall am wenigsten vertreten und wie selbstverständlich oft fachfremd unterrichtet. Dabei ist die Problematik des fachfremden Unterrichtseinsatzes bisher kaum erforscht, weshalb im Rahmen dieser Arbeit diesem Faktor besondere Aufmerksamkeit zukommt.

5.6 Vorhersagen auf statistischer Ebene

Im Theorieteil wurde ein Modell (Abbildung 2.2) skizziert, das einen vermuteten Zusammenhang von Ressourcen und Belastungen im Hinblick auf die Ausprägung von Selbstwirksamkeitserwartung bei Sportlehrkräften veranschaulicht. Auf der Basis dargelegter empirisch ermittelter Befunde und Sachverhalte im Berufsleben von Lehrkräften und insbesondere von Sportlehrkräften werden für die vorliegende Untersuchung folgende Hypothesen formuliert. Sie beziehen die Reliabilitätsüberprüfung der verwendeten Messinstrumente explizit ein, da Aussagen über ihre Verwendbarkeit im Hinblick auf mögliche weitere Untersuchungen gemacht werden sollen.

Es wird angenommen, dass

- o das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung reliabel für Sportunterrichtende aller Schulformen und aller Qualifikationsstufen ist,
- o die Ergebnisse der Untersuchung von SCHMITZ (1999) im wesentlichen repliziert werden (hinsichtlich Alter, Berufsalter, Geschlecht),
- o der Mittelwert hinsichtlich der Selbstwirksamkeit bei Sportunterrichtenden signifikant niedriger ist als bei den von SCHMITZ untersuchten Klassenraumlehrkräften, darunter die der Grundschullehrkräfte die niedrigste,
- o fachliche Sicherheit im Sinne einer Ressource positiv mit der Selbstwirksamkeitserwartung korreliert,
- o sich einzelne Belastungsquellen zu Belastungsbereichen zusammenfassen lassen, so dass systemische und systematische Prävention möglich wird,
- o die soziale Stellung der Sportlehrkraft im Kollegium im Sinne eines belastenden Momentes positiv mit Selbstwirksamkeitserwartung korreliert,
- o Selbstwirksamkeit und Belastungserleben signifikant positiv miteinander korrelieren,
- o die so genannten täglichen Ärgernisse (z. B. Schwänzen, Attest vergessen, Sportsachen vergessen, alte und defekte Geräte, keine Pausen, Lärm) einen hohen Stellenwert unter den Belastungsquellen einnehmen.

6 Methode

6.1 Vorgehen

Die vorliegende Arbeit wurde im Zusammenhang mit notwendig erscheinenden Veränderungen in der Lehrerfortbildung im Fach Sport konzipiert. Ausgangspunkt ist die Überlegung, ob angesichts der gravierenden psychophysischen Krankheitsbefunde unter Lehrkräften das etablierte Instrument der Lehrerfortbildung im Sport weiterhin fast ausschließlich zur Vermittlung von Fachinhalten genutzt werden sollte oder ob vielmehr die aus der Arbeitssituation der Sportlehrkräfte resultierenden Probleme aufgegriffen werden sollten.

Dazu ist es notwendig, Hinweise auf psychophysische Gefährdung zu ermitteln, als Indikator dafür hat sich die Selbstwirksamkeitserwartung erwiesen. Ebenso ist es notwendig, die Ursachen für gesundheitliche Beeinträchtigungen zu ermitteln, dazu werden Belastungsquellen identifiziert und analysiert. Um schließlich beurteilen zu können, ob das ‚alte Modell‘ der - vorrangig auf die Vermittlung von fachpraktischen Kompetenzen ausgerichteten - Lehrerfortbildung vor dem Hintergrund zunehmender krankheitsbedingter Frühpensionierungen noch sinnvoll ist, wird der Zusammenhang von selbst eingeschätzter sportfachlicher Sicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung untersucht.

Im Folgenden werden zunächst das Untersuchungsdesign und die Referenzdaten vorgestellt, so dass die im Anschluss daran folgende Stichprobenbeschreibung gleich mit entsprechenden Hinweisen auf Repräsentativität versehen werden kann.

6.2 Das Untersuchungsdesign

Drei Variablen und die dazugehörigen Messinstrumente stehen im Zentrum der Untersuchung: 1. die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, im Folgenden auch verkürzt Selbstwirksamkeit genannt 2. als belastend wahrgenommene Berufsbedingungen, im Folgenden ‚Belastungen‘ genannt und 3. die selbst eingeschätzte sportfachliche und sportwissenschaftliche Kompetenz, zusammen-

fassend: ‚sportfachliche Sicherheit‘. Für die vorliegende Arbeit wurde ein Untersuchungsdesign mit einem weitgehend geschlossenen Fragebogen gewählt, da das schriftbasiertes Messinstrument - die 10 Items umfassende Skala zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung von SCHMITZ (1999) - zum Einsatz kommen sollte. Da es angestrebt war, eine möglichst große Stichprobe einzuholen und entsprechend ökonomisch vorgegangen werden musste, enthält der Fragebogen überwiegend skalierte Antwortformate.

6.2.1 Erhebungen

Es wurden zwei Erhebungen durchgeführt (t1 und t2), die jeweils unterschiedliche Populationen erfassten. In der ersten Erhebung (t1) wurden Sportunterrichtende aller Schulformen mit und ohne Sport-Fakultas erfasst, in der zweiten (t2) nur Grundschullehrkräfte, die nicht Sport studiert, aber nach einer eineinhalbjährigen Weiterbildungsmaßnahme durch das Niedersächsische Lehrerbildungsinstitut (NLI) eine sogenannte „kleine Fakultas“ für das Fach Sport an Grundschulen erworben hatten. Damit ergab sich die Möglichkeit, **Grundschullehrkräfte mit drei unterschiedlichen Qualifikationsständen** (mit Sportstudium, ohne Sportstudium aber mit Weiterbildung, ohne Sportstudium und ohne Weiterbildung) miteinander zu vergleichen und Rückschlüsse auf die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung/ der Weiterbildung für die **Selbstwirksamkeitserwartung** und **Belastungswahrnehmung** zu ziehen.

6.2.1.1 Die 1. Erhebung (t1)

Der Erhebungszeitraum t1 liegt im Herbst 2003 von September (Aussendung) bis November (letzte Rückläufe). Es wurden 1600 Fragebögen (Fragebogen A im Anhang I) an 760 allgemein- und berufsbildende Schulen im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg (Niedersachsen) zu Händen der Fachkonferenzleitung Sport verschickt, mit der Bitte, bei mehr als zwei Interessenten ggf. Kopien anzufertigen.

Die damalige Verteilung der Schulformen ergab ein etwas anderes Bild als zu gegenwärtigen Zeitpunkt, es existierte die Schulform der Orientierungsstufe

noch. In der nachfolgenden Tabelle 6.1. wird die Verteilung der Schulformen zum Untersuchungszeitpunkt dargestellt:

Tabelle 6.1:

Schulstatistik für den ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg 2002/2003 (Landesschulbehörde, 2006).

Schulen gesamt	Grund- schulen	Grund- schulen in Kombination mit anderen Schulformen	Haupt-, Realschulen und Orientierungs- stufen	Gymnasien - öffentl. und privat - und KGS	Berufs- bildende Schulen - öffentl. und privat -	Sonder- schulen	IGS, Freie Waldorf- schulen
	(GS)	(GHS, HRS, GHSOS)	(HS, RS, OS)	(GY, KGS)	(BBS)	(SOS)	(IGS,WS)
760	347	39	201	57	51	56	9

Das zahlenmäßige Verhältnis der Schulformen in der Untersuchungsfläche wird in etwa verhältnismäßig in der Stichprobe erreicht (siehe Abbildung 6.1.). Die Grundschulen machen einen besonders großen Anteil aus, sie sind nicht nur in der Form reiner Grundschulen (GS) vertreten, sondern kommen auch in Mischformen wie Grund-, Haupt- und Realschulen (GHRS), in Grund- und Hauptschulen (GHS), oder in Grund- und Hauptschulen mit Orientierungsstufe (GHSOS) vor.

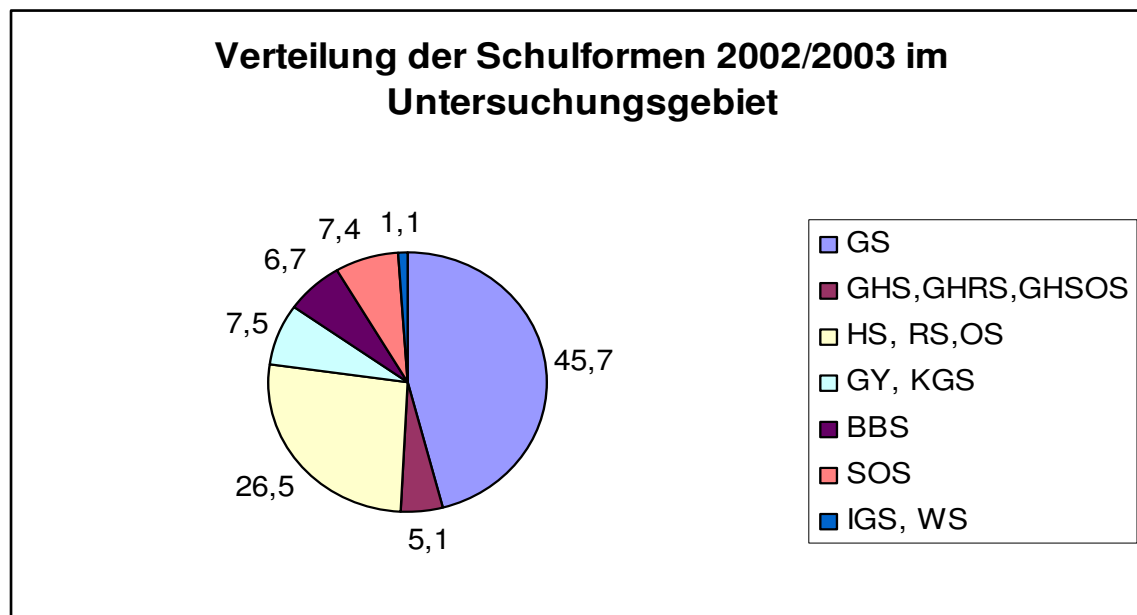


Abbildung 6.1:
Prozentuale Verteilung der Schulformen 2002/2003 im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg (LANDESSCHULBEHÖRDE, 2006)

Die Datenerhebung erfolgte anonym. Es wurden an jede Schule 2 Fragebögen versandt, insgesamt 1600. Der Rücklauf umfasst 851 Datenbögen, dies entspricht formal 53,1 %. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass möglicherweise in Einzelfällen, wo in Schulen die Teilnahmebereitschaft besonders groß war, auch Kopien des Fragebogens angefertigt wurden. Im Rücklauf waren sie nicht erkennbar (an Papier oder Druck), so dass davon ausgegangen werden kann, dass eine Antwort pro angeschriebener Schule vorliegt und damit eine nahezu flächendeckende Einbindung erreicht wurde.

6.2.1.2 Die 2. Erhebung (t2)

Die 2. Datenerhebung (t2) erfolgt von Mai 2005 bis September 2005 (letzte Rückläufe). Sie richtete sich an fachfremd Sport unterrichtende Grundschullehrkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt erfolgreich eine 18-monatige Weiterbildungsmaßnahme „Sportunterricht in der Grundschule“ abgeschlossen haben. Der Fragebogen A aus der Erhebung (t1) wurde bei dieser Stichprobe unverändert eingesetzt. Er wurde um einen weiteren Fragebogen ergänzt, der seitens des NLI zu Evaluationszwecken eingesetzt wurde. Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Teil der Befragung nicht relevant. Von 350 verschickten Frage-

bögen -es wurden alle Teilnehmer/innen der Weiterbildungsmaßnahme persönlich angeschrieben- wurden 70 beantwortet zurückgeschickt, das entspricht einem Rücklauf von 20%. Im Hinblick auf die Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme wäre dieser Prozentsatz unzureichend. Für die vorliegende Untersuchung spielt dies aber keine Rolle, weil hier nur die im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung und das Belastungserleben der Untersuchungsteilnehmer mit dem Fragebogen A erhobenen Daten interessieren. Nach der zweiten Erhebung liege damit insgesamt 921 Datensätze vor, auf die sich diese Arbeit stützt.

6.2.2 Messinstrumente des Fragebogens

Der Fragebogen (siehe Anhang I) besteht aus mehreren Messinstrumenten, von denen nur einige für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sind. Im Folgenden werden entsprechend nur die in dieser Untersuchung zur Anwendung kommenden Instrumente beschrieben. Um die Plausibilität der Fragestellung und die Zuverlässigkeit der Instrumente an Ort und Stelle zu belegen werden zu den jeweils eingesetzten Messinstrumenten - sofern vorhanden -, Referenzwerte geliefert und - soweit es sich um selbst entwickelte Messinstrumente handelt - Reliabilitätsnachweise angeführt.

6.2.2.1 Soziodemographische Daten

Es werden demographische Daten zu Geschlecht, Alter, Berufsalter sowie Auskünfte zu studierten und nicht-studierten Fächern im Unterrichtseinsatz erhoben. Letztere dienen der Differenzierung zwischen ausgebildeten Sportlehrkräften und Sportunterrichtenden, die fachfremd unterrichten.

6.2.2.2 Referenzwerte für Angaben zu Alter und Geschlecht (allgemein)

Nach einer Auskunft der Landesschulbehörde aus dem Jahr 2006 betrug das Durchschnittsalter der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg (identisch mit dem Untersuchungsgebiet) im Jahr 2004 47,3 Jahre. 65,1% dieses Personenkreises waren im genannten Zeitraum älter

als 45 Jahre. Eine detailliertere Darstellung der Altersverteilung findet man in Abbildung 6.2.

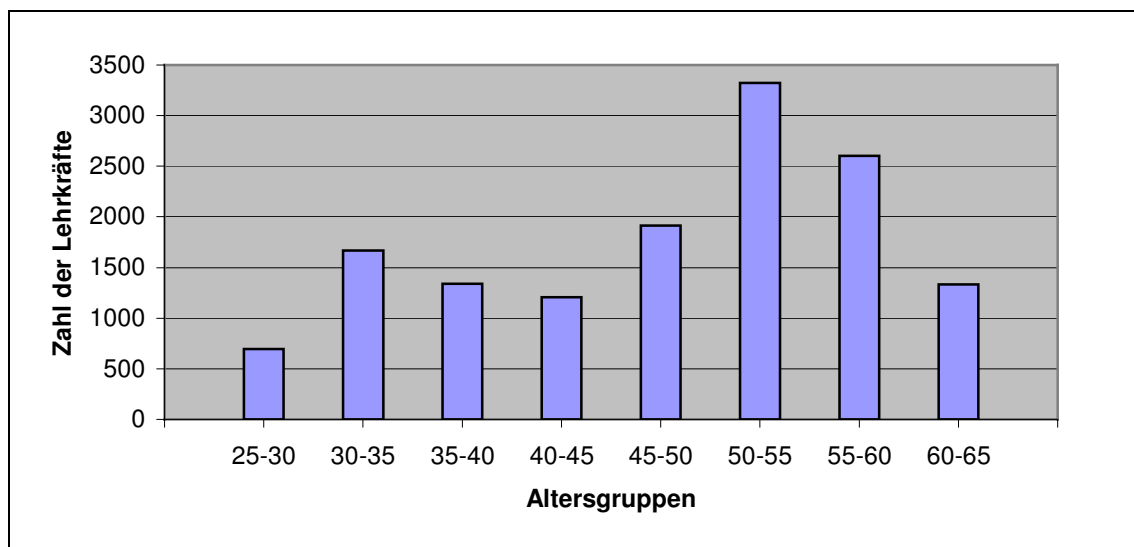


Abbildung 6.2:

Altersverteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg 2004 (LANDESSCHULBEHÖRDE LÜNEBURG, 2006)

Die Gesamtzahl der Lehrkräfte im Untersuchungsgebiet betrug 14.086. Davon sind 67% weiblich. Landesweit verteilen sich die prozentualen Anteile der Geschlechter derart, dass die Berufseinsteigergruppe der 25-30jährigen zu 88,8 % aus Frauen besteht, die Gruppe der 45-50jährigen ist noch zu 71,9 % weiblich, während die Gruppe ab dem Alter von 62 Jahren 6,1% mehr Männer als Frauen aufweist.

Für die Lehrkräfte an den öffentlichen berufsbildenden Schulen liegt keine differenzierte Altersverteilung für das Untersuchungsgebiet vor; die Vergleichszahlen aus Niedersachsen fallen wie folgt aus:

Tabelle 6.2:

Altersverteilung für die Lehrkräfte an öffentlichen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2006)

Geschlecht	Lehrkräfte im Alter von...bis unter...Jahren									Lehrkräfte insgesamt
	unter 25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60 und mehr	
	in Prozent									
männlich	0,0	0,9	7,1	12,0	10,9	15,1	23,4	21,2	9,4	7715
weiblich	0,2	3,5	9,6	16,0	20,2	24,5	16,4	7,0	2,7	4678

Die Verteilung der Geschlechter ergibt einen höheren Anteil von Männern, im Landesdurchschnitt beträgt er 62,3 %. Innerhalb der Regierungsbezirke gibt es leichte Unterschiede in der Geschlechterverteilung. Im Regierungsbezirk Braunschweig sind es 62,1 % männliche Lehrkräfte an den öffentlichen berufsbildenden Schulen, in den Regierungsbezirken Hannover und Lüneburg 60,3 % und im Regierungsbezirk Weser-Ems 64,9 %.

6.2.2.3 Referenzwerte zu Alters- und Geschlechterangaben (schulformspezifisch)

Die schulformbezogenen Altersverhältnisse unter Lehrkräften sind für den Untersuchungsraum im Einzelnen nicht ermittelbar. Vergleichsdaten liefert nur die Statistik für gesamt Niedersachsen.

Tabelle 6.3:

Prozentuale Altersverteilung je Schulform für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Niedersachsen ohne Sonderschulen, Stand 2004 (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2006)

Schulform	Lehrkräfte im Alter								Lehrkräfte insgesamt
	u.30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	ü. 60	
	in Prozent								
GS	5,5	11,6	8,3	8,5	13,2	24,8	18,6	9,5	19 616
GY	2,9	11,8	10,2	9,0	15,1	23,6	17,7	9,6	15 032
HS/RS	4,5	8,4	8,4	6,7	13,1	26,2	22,4	11,8	21 329
BBS	0,1	1,9	1,9	13,5	14,4	18,6	20,7	6,9	12 393

Die differenzierte Altersverteilung in Form einer Grafik macht noch einmal deutlich, dass unter den 8 Altersgruppen der Grundschullehrkräfte zwei deutlich stärker ausgeprägt sind, die der 30-35jährigen und der 50-55jährigen. Da die Gruppe der Grundschullehrkräfte die weitaus größte ist, wird sie vermutlich auch in der Stichprobe die größte sein, so dass sich ein Überhang im Bereich der unter 40jährigen ergibt.

Um die Repräsentativität der Verteilung der Geschlechter auf die jeweiligen Schulformen zu zeigen, muss ein Bundesdurchschnitt zugrunde gelegt werden, da für die Bezugsfläche in Niedersachsen keine spezielle Ausweisung von Geschlechteranteilen zu den Misch-Schulform mit Grundschule (GHS/GHRS/GHSOS) gefunden werden konnten, diese aber einen nicht unerheblichen Anteil in der Stichprobe ausmachen. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere in den reinen Grundschulen sowie in der Mischform aus Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule (GHSOS) der Frauenanteil deutlich größer ist als der Männeranteil, da nur in der zugehörigen Hauptschule ein annähernd ausgeglichenes Geschlechterverhältnis herrscht. Für die Mischformen mit Hauptschul- und Realschulangebot ist dagegen vor einem eher ausgewogenen Geschlechterverhältnis auszugehen, da in beiden weiterführenden Schulen die Anteile der männlichen und weiblichen Lehrkräfte nahezu ausgeglichen

sind. Die nachstehende Abbildung 6.3. weist die Geschlechterverteilung in den öffentlichen Bildungseinrichtungen in Niedersachsen allgemein aus.

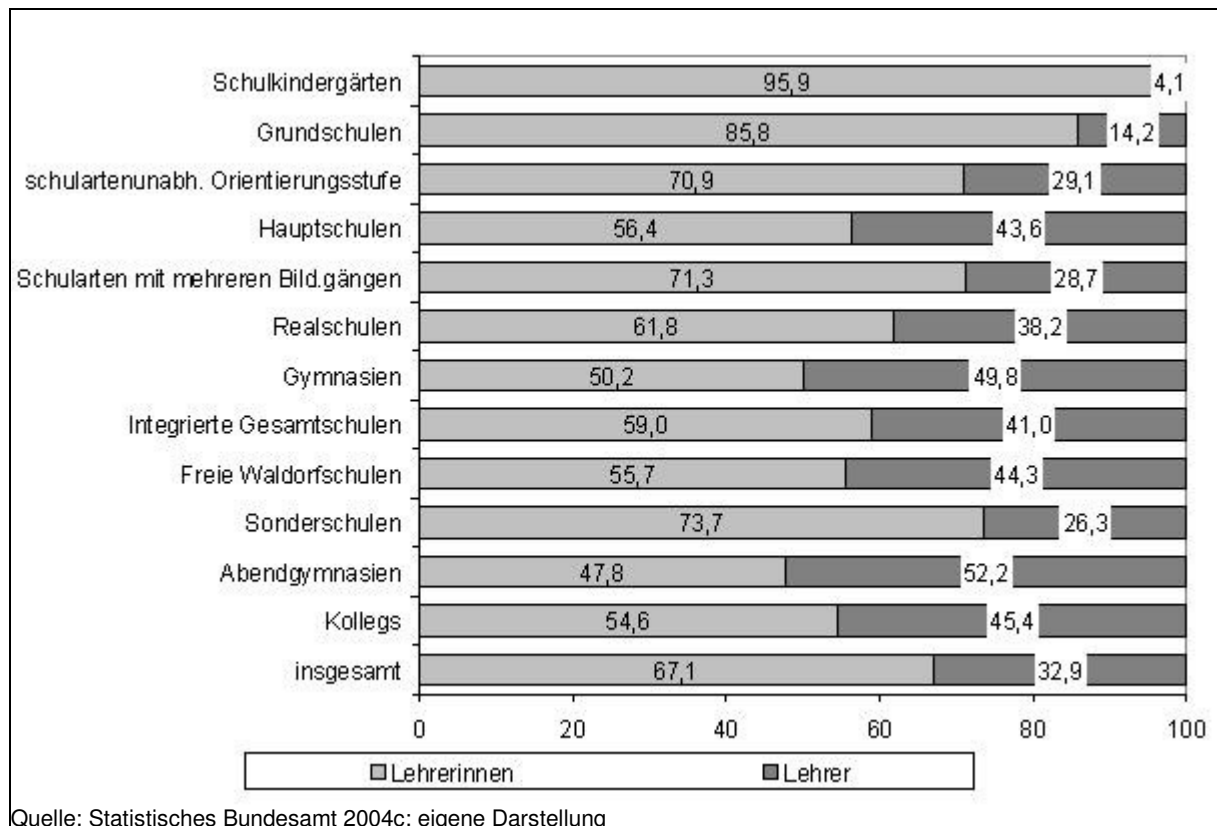


Abbildung 6.3:

Relation der Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 (Angaben in %), BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SOZIALES, FRAUEN UND JUGEND, 2004

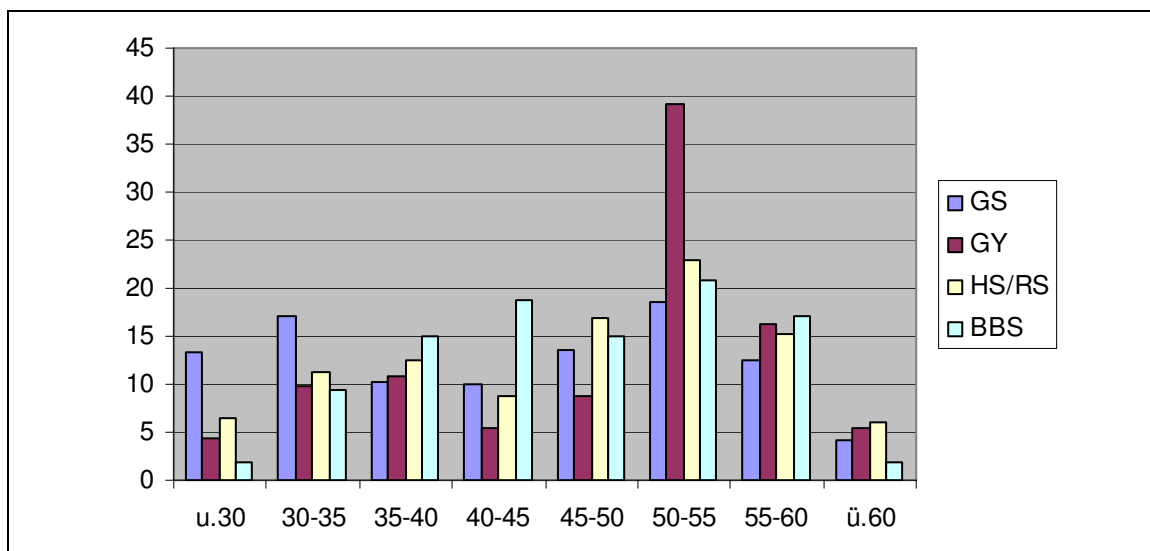
Für Niedersachsen liegen Detailangaben für Realschulen, Gymnasien, Kooperative Gesamtschulen (KGS), Sonderschulen und berufsbildenden Schulen vor. Sie sollen ergänzend dargestellt werden.

Tabelle 6.4:

Prozentanteil weiblicher Lehrkräfte in Niedersachsen 2003/2004.
(NIEDERSÄCHSISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK, 2004)

an Realschulen	61,4 %
an KGS	55,5 %
an Sonderschulen	72,3 %
an Gymnasien	47,2 %
an berufsbildenden Schulen (alle Träger)	39,7 %

In Niedersachsen entsprechen die Anteile der Frauen in den jeweiligen Schulformen weitgehend den Verhältnissen im Bund. Im Gymnasialbereich sind in Niedersachsen gut 3% weniger Lehrerinnen im Einsatz als im Bundesdurchschnitt.

**Abbildung 6.4:**

Prozentuale Altersverteilung je Schulform für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen (ohne Sonderschulen) in Niedersachsen, Stand 2004 (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2006)

Angesichts der Tatsache, dass alle Schulformen und alle Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg in die Untersuchung einbezogen wurden, wird erwartet, dass die Zusammensetzung der Stichprobe ein höchst genaues Abbild der landesstatistisch beschriebenen Demografie der Lehrerpoptation in der Bezugsfläche ergibt.

6.2.2.4 Lehrerselbstwirksamkeitsskala und Referenzwerte

Es wird die von SCHWARZER & SCHMITZ (1999) entwickelte Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala eingesetzt. Sie umfasst 10 Items. Das Antwortformat ist vierstufig:

stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4).

SCHMITZ gibt an, dass die Auswahl der Items vor allem hinsichtlich der Inhaltsvalidität und nur sekundär aufgrund empirischer Itemkennwerte erfolgte. Die Items in der Skala erfassen Bereiche mit unterschiedlichen Kompetenzanforderungen innerhalb des Berufsfeldes von Lehrern. Es handelt sich bei den Items 1, 3, 4, 5, 6, 7 und 9 um Items, die direkt das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf erfolgreiche Unterrichtsarbeit erfassen. Item 2 bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Eltern, Item 8 auf die eigene Kreativität in problematischen Situationen und Item 10 erfasst die Durchsetzungsfähigkeit im Kollegium. 2/3 der Items beziehen sich auf die Möglichkeiten, auf Schülerinnen und Schüler einzuwirken, was den Befunden bei Klassenraumlehrkräften, die am häufigsten unter mangelnder Disziplin von Schülerinnen und Schülern leiden, entgegenkommt. Er gilt gleichermaßen für Sportlehrkräfte (HEIM & KLIMEK, 1999), somit erscheint das Instrument von SCHMITZ für die Untersuchung geeignet. Die vergleichende Analyse der beiden Itemstatistiken ergibt folgendes Bild:

Tabelle 6.5:

Itemstatistiken zur Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

Die Werte in Klammern geben die Referenzwerte von SCHMITZ (1999, S. 6 Anhang A) an.

Items	Mittelwerte (MW 1)	Standartabweichung (SD 1)	Trennschärfe (Trennschärfen 1)
01. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	2,55 (2,34)	,730 (,73)	,378 (,49)
02. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	2,13 (2,97)	,733 (,74)	,230 (,51)
03. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	2,01 (3,22)	,671 (,72)	,530 (,53)
04. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	2,50 (2,76)	,801 (,79)	,533 (,50)
05. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	2,27 (2,87)	,741 (,78)	,427 (,46)
06. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	2,23 (2,93)	,677 (,69)	,378 (,43)
07. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	2,02 (2,73)	,856 (,85)	,230 (,36)
08. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Lösungen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	2,21 (3,13)	,675 (,71)	,530 (,44)
09. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.	1,94 (3,03)	,682 (,74)	,533 (,64)
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	2,39 (2,63)	,709 (,76)	,427 (,57)
Chronbachs Alpha beträgt .77 (.81). Der Wert kann noch als zufriedenstellend bezeichnet werden nach Lienert und Raatz (1998).			
Mittelwert	Varianz	Std.Abweichung	Anzahl der Items
22,26 (28,53)	17,516	4,185 (4,60)	10 (10)

6.2.2.5 Eigene Skala zur Erfassung sportfachlichen Sicherheit (sportfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten)

Die eigenen Einschätzungen der sportfachlichen Sicherheit sollen das Bild der formalfachlichen Qualifikationen (,studiert', ,nicht studiert', ,weitergebildet') untermauern. Das Vormachen-Können von Bewegungen schätzen TIEGEL & KRÜGER (1989) als wesentliches Element des professionellen Selbstbildes insbesondere der älteren Kollegen ein. Explorativ soll in der vorliegenden Arbeit ermittelt werden, ob Kompetenzerwartung, d.h. Selbstwirksamkeitserwartung bei Sportlehrkräften einen Bezug zur ,fachpraktischen Kompetenz' aufweist. Da weder bei HEIM & KLIMEK (1999) noch bei KÖNIG (2004) die sportpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sportunterrichtenden erhoben wurden, werden sie in einer selbst entwickelten 4-stufigen Likert-Skala mit 3 Items abgefragt. Dabei geht es um die eigene sportliche Fitness und damit implizit um die Fähigkeit, Bewegungen demonstrieren zu können. Insgesamt wird dem Vormachen von Übungsteilen und Bewegungen eine sehr viel höhere Bedeutung zugewiesen als dem Aspekt des Mitmachens. Angesichts der vielen aktuell im Dienst befindlichen älteren Sportlehrkräfte sollen dazu explorativ Daten erhoben werden.

Tabelle 6.6:

Kennwerte der Skala zur Selbsteinschätzung der sportfachlichen Sicherheit (1. Stichprobe)

Items	Mittelwert	Std.-Abweichung	Anzahl
1. Ich bin sportlich	1,61	,665	836
2. Ich fühle mich fachlich sicher	1,86	,729	836
3. Ich demonstriere sportliche Fertigkeiten im Unterricht oft selbst	2,08	,823	836

Cronbachs Alpha liegt bei ,716. Das entspricht einem zufriedenstellenden Wert.

6.2.2.6 Eigene Skala zur Erfassung und Klassifizierung von Belastungsmerkmalen

Auf der Grundlage bereits bekannter Belastungsmerkmale (MIETHLING, 1986; HEIM & KLIMEK, 1999, KÖNIG; 2004) wird eine 51 Items umfassende 5-stufige Likert-Skala eingesetzt. Die Zusammenstellung der 51 Items geht zum Teil zurück auf Angaben aus der Untersuchung von MIETHLING (1986) zu Belastungssituationen junger Sportlehrer. Die Stichprobe ist allerdings sehr klein ($N = 12$) und die Thematik zielt in erster Linie auf die Wahrnehmung und Verarbeitung von Disziplinproblemen mit Schülerinnen und Schülern. Sie werden jedoch nicht näher spezifiziert. Daher wurde ergänzend die Untersuchung von HEIM & MIETHLING (1999) ($N = 203$) herangezogen, die o. g. Befunde bestätigt, darüber hinaus aber Hinweise auf weitere belastende Aspekte außerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung liefert wie z. B.: inadäquate räumliche Beziehungen, Motivations- und Benotungsprobleme, unangemessene curriculare Vorgaben, körperliche Beanspruchungen durch Sicherheitsstellung und Demonstrieren von Übungsteilen und -sequenzen sowie Interaktionsprobleme mit Kollegen. KÖNIG (2004) identifiziert bei Sportlehrkräften verschiedener Schularten ($N = 96$) Disziplinprobleme mit Schülerinnen und Schülern als besonders belastend, gefolgt von Schwierigkeiten, sie zu bestimmten Unterrichtsinhalten zu motivieren.

Es soll im Rahmen dieser Arbeit explorativ der Blick auf belastende Momente über die rein organisatorisch, materiell oder durch Schülerverhalten bedingten Belastungsfaktoren hinausgehen.

Daher wird ein Teil der Items speziell Statusprobleme der Sportlehrkräfte erfassen. 6 Items zur Erfassung der sozialen Anerkennung im kollegialen Umfeld (Kollegen, Schulleitung, Hallenwart) wurden entsprechend in die Skala integriert. Dass die soziale Stellung von Lehrkräften allgemein als Problem gesehen wird, ist zwar untersucht worden (u. a. von WÄLTZ, 1980; VAN DICK 1999), jedoch nicht explizit an Sportlehrkräften, die -wie eingangs beschrieben- besonderen Rahmenbedingungen ausgesetzt sind.

Um ein möglichst differenziertes Bild bezüglich der Belastungsquellen zu bekommen, wurden durch ein Experten-Rating entwickelte weitere Items aufgenommen. Sie greifen auch die „daily hassles“ auf, belastenden Auswirkungen, denen in neueren Untersuchungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde (siehe Kapitel 4.2.1.3.2). Im Sportunterricht stehen sie meistens im Zusammenhang mit Schülerverhalten.

Auf einen Pretest wurde aus organisatorischen und methodologischen Gründen verzichtet. Die beiden Stichproben umfassen zum einen mehr als 900 Untersuchungsteilnehmer, so dass sich ohnehin eine verlässliche Datenbasis ergibt, zum anderen wurden dem Fragebogen die o. g. wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse zugrunde gelegt. Die Überprüfung der Reliabilität ergab das folgende Bild:

Tabelle 6.7:
Itemstatistiken zur Belastungsskala (1. Stichprobe)

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Max./Min.	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3,42	2,110	4,313	2,203	2,044	,227	51
Cronbachs Alpha liegt bei ,934							

6.2.3 Die Variablen

6.2.3.1 Die abhängige Variable

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit stellt die abhängige Variable dar. Sie wird anhand der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala ermittelt, deren Reliabilität aufgrund der von SCHMITZ vorliegenden Daten auch für die vorliegende Stichprobe angenommen und durch die Untersuchung bestätigt wird (siehe Anhang, Tabelle A-1). Für Sportlehrkräfte aller Schulformen wird erwartet, dass der Mittelwert der Untersuchung dem von SCHMITZ (zum Zeitpunkt t1) in etwa entspricht, tendenziell aber niedriger liegt, da deutlich mehr als bei Klassenraumlehrkräften ermittelte Belastungsquellen eine Rolle spielen werden und die Tatsache des hohen Anteils fachfremden Unterrichtseinsatzes im Fach Sport vermutlich eine von ihnen ist. Da es gerade Disziplinprobleme sind, die mit 2/3 der Items thematisiert werden, ist ein primärer Wirkungszusammenhang mit dem Schülerverhalten zu erwarten. Es wird dabei auf die bereits vorliegenden Ergebnisse von MIETHLING (1986), HEIM & KLIMEK (1999), MIETLING (2000) und KÖNIG (2004) rekurriert.

6.2.3.2 Die unabhängigen Variablen

Die unabhängigen Variablen sind:

- o formalfachliche Qualifikation
- o selbsteingeschätzte sportfachliche Sicherheit
- o erlebte Belastungsfaktoren
- o Schulformzugehörigkeit
- o demographische Daten.

6.2.3.2.1 Formalfachliche Qualifikation

Es wird an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass ein absolviertes Studium grundsätzlich für das methodisch-didaktische Fachhandeln von Lehrkräften förderlich ist und der erworbene fachwissenschaftliche Hintergrund Sicherheit im Umgang mit Unterrichtsinhalten und der Gestaltung von Unterrichtseinheiten vermittelt. Fachkenntnissen kann stabilisierende Wirkung unterstellt werden. Betrachtet man nun die Situation von Grundschullehrkräften insbesondere im Sportunterricht, so kann davon ausgegangen werden, dass, insbesondere in Grundschulen, ein nicht unerheblicher Teil des zu erteilenden Deputates auf fachfremden Unterricht fällt. Diese Tatsache ist für den Sportunterricht belegt durch die SPRINT-Studie (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005), allerdings gibt es für Klassenraumfächer keine vergleichbar gut recherchierten Daten. Da es nun gerade Grundschullehrkräfte sind, die in einem überaus hohen Maße wegen Krankheit aus dem Dienst ausscheiden, liegt die Vermutung nahe, dass ein permanentes Kompetenzdefiziterleben im fachfremden Unterricht dazu beiträgt, Überlastungssituationen zu schaffen.

Hinsichtlich der Verpflichtung, Sportunterricht fachfremd zu erteilen, ist die Situation für den Sportunterricht allerdings eine andere als für Klassenraumfächer. Zum Erteilen von Sportunterricht kann eine Lehrkraft nicht gezwungen werden. Unkenntnis über Sicherheitsvorschriften und Gefahren im Umgang mit Geräten oder fehlende Rettungs- und Erste-Hilfe-Ausbildung sind Aspekte, die erhebliche Risiken für Leib und Leben der Schülerinnen und Schüler mit sich

bringen und die von keiner Seite - weder von der Lehrkraft noch vom Dienstvorgesetzten - eingegangen werden. Wer Sport fachfremd unterrichtet, muss subjektiv davon überzeugt sein, zumindest die Gefahren und Risiken zu beherrschen.

6.2.3.2.2 Sportfachliche Sicherheit

Die Einschätzung der theoriebezogenen und fachpraktischen Sicherheit im Sportunterricht ist eine ergänzende Variable zur ‚Formalfachlichen Qualifikation‘. Während die formalfachliche Qualifikation den fachwissenschaftlichen Kompetenzbereich abdeckt, geht es bei der sportfachlichen Kompetenz sowohl um fachwissenschaftliche Sicherheit als auch um das fachpraktische Können, d. h. die zu vermittelnden Bewegungsformen selbst in praxi zu beherrschen. Antwortformat ist eine 4stufige Likertskala mit den Antwortmöglichkeiten: *trifft genau zu – trifft ziemlich zu – trifft etwas zu – trifft nicht zu.*

6.2.3.2.3 Belastungsfaktoren

Der 51 Items umfassende Fragebogen fragt nach Belastungsquellen aus den Bereichen: Soziale Stellung – Tägliche Ärgernisse - Sportstättenausstattung – Organisation des Unterrichts - Körperliche Beanspruchung – Schülerverhalten – Erreichen von Erwartungen und Zielvorgaben. Das Antwortformat ist eine 5stufige Likertskala mit den Antwortmöglichkeiten: *sehr stark – stark – mittelmäßig – gering - gar nicht.* Er wurde auf der Grundlage eines Expertenratings (in der Praxis häufig beobachtete Phänomene) entwickelt. Da der Fragebogen explorative Anteile aufweist, werden möglicherweise neue Aspekte von Belastungserleben bei Sportlehrkräften hinzukommen, es wird vermutet, dass die Frage nach der sozialen Stellung eine herausgehobene Bedeutung unter den Belastungsquellen einnimmt.

6.2.3.2.4 Schulformen

Die bereits vorliegenden Befunde über Frühpensionierungen einerseits (HEYSE, 2005) und wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen zu Belastungserleben von Lehrkräften in Abhängigkeit zu Schulformen andererseits dokumentieren, dass die Grundschullehrkräfte besonders gesundheitsgefährdet

sind und im Gegensatz dazu die Lehrkräfte an Gymnasien seltener so schwer erkranken, dass sie dienstunfähig werden (DAUBER & VOLLSTÄDT, 2002).

6.2.3.2.5 Demographische Faktoren

Für den Zusammenhang von Geschlecht, Alter und Berufsalter mit Selbstwirksamkeitserwartung werden vergleichbare Ergebnisse zu denen von SCHMITZ (1999) erwartet.

6.3 Darstellung der 1. und 2. Stichprobe

6.3.1 Die 1. Stichprobe

Die erste Stichprobe setzt sich aus 851 Sport unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern aus Schulen aller staatlichen Schulformen im (ehemaligen) Regierungsbezirk Lüneburg zusammen. In diesem Abschnitt sollen die in der vorliegenden Stichprobe enthaltenen Untersuchungsteilnehmer anhand personen- und berufsbezogener Daten näher vorgestellt werden. Wenn dabei in einer Tabelle ein Stichprobenumfang kleiner als 851 angegeben wird, mussten entsprechend viele Fragebögen wegen unvollständiger Angaben zum jeweils dargestellten Aspekt ausgeschlossen werden.

6.3.1.1 Geschlecht

Die Tabelle 6.8 zeigt, dass 58,6 % der Untersuchungsteilnehmer dieser Untersuchung weiblich und 40,7% männlich sind. Die Aufteilung muss weiter differenziert werden, da sich je nach Schulform andere Verhältnisse ergeben, wie die Tabelle 6.9. veranschaulicht.

Tabelle 6.8:
Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe.

		Absolute Häufigkeit N	Relative Häufigkeiten	
			Gesamte Stichprobe	Gültige Rückmeldungen
Gültig	männlich	346	40,7%	40,9%
	weiblich	499	58,6%	59,1%
	zusammen	845	99,3%	100,0%
ungültig	Keine Angabe	6	0,7%	
Gesamt		851	100,0	

Tabelle 6.9:
Schulformbezogenen Geschlechterverteilung der Untersuchungsteilnehmer

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Schulform	Grundschule	Anzahl	71	269	340
		% von Schulform	20,9%	79,1%	100,0%
	Hauptschule	Anzahl	35	21	56
		% von Schulform	62,5%	37,5%	100,0%
	Realschule	Anzahl	32	37	69
		% von Schulform	46,4%	53,6%	100,0%
	Gymnasium	Anzahl	41	37	78
		% von Schulform	52,6%	47,4%	100,0%
	Gesamtschule	Anzahl	7	7	14
		% von Schulform	50,0%	50,0%	100,0%
	BBS Technik	Anzahl	22	2	24
		% von Schulform	91,7%	8,3%	100,0%
	BBS Hauswirtschaft	Anzahl	2	5	7
		% von Schulform	28,6%	71,4%	100,0%
	BBS Sozialpädagogik	Anzahl	2	0	2
		% von Schulform	100,0%	,0%	100,0%
	Wirtschaft	Anzahl	17	3	20
		% von Schulform	85,0%	15,0%	100,0%
	Sonderschulen	Anzahl	17	14	31
		% von Schulform	54,8%	45,2%	100,0%
	OS	Anzahl	33	44	77
		% von Schulform	42,9%	57,1%	100,0%
	Haupt-Real-OS	Anzahl	55	41	96
		% von Schulform	57,3%	42,7%	100,0%
	Grund-Haupt-Real	Anzahl	7	15	22
		% von Schulform	31,8%	68,2%	100,0%
Gesamt		Anzahl	341	495	836
		% von Schulform	40,8%	59,2%	100,0%

Im Vergleich zum Landesdurchschnitt (Frauenanteil 65,3%) ist der Anteil der Frauen in der Stichprobe mit lediglich 59,2% etwas geringer. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt vermutlich in der Tatsache, dass die Fragebögen an die Fachkonferenzleitungen versandt und in vielen Fällen auch dort bearbeitet wurden. Erfahrungsgemäß werden in allen Schulformen Fachleitungstätigkeiten im

Sport eher von Männern als von Frauen ausgeübt, was sich im Übrigen in der Stichprobe bestätigt (siehe Tabelle 6.13).

6.3.1.2 Die Altersverteilung in der Stichprobe

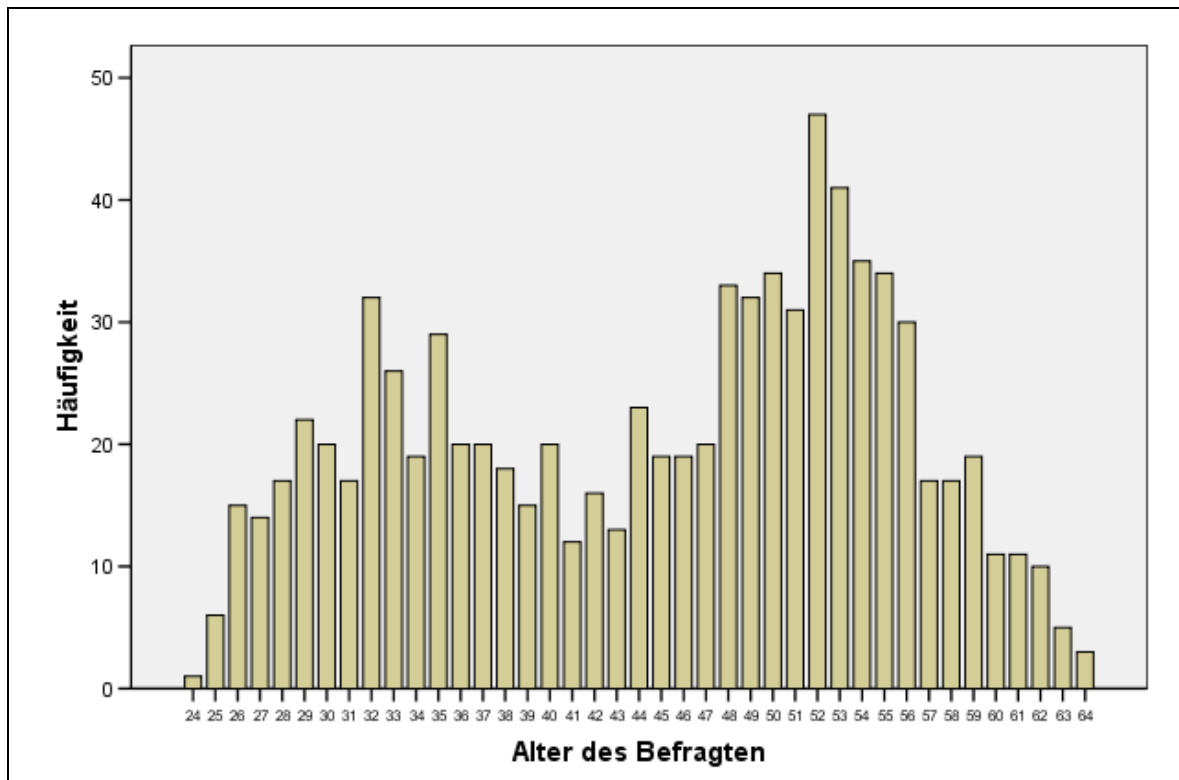


Abbildung 6.5:
Altersverteilung in der Stichprobe

Die Abbildung 6.5 und die Tabelle 6.10 zeigen die Daten zur Altersverteilung. In der Stichprobe sind Lehrkräfte im Alter von 24 bis 64 Jahren vertreten. 8,9% sind 29 Jahre alt und jünger, 25,6% sind zwischen 30 und 40, 24,6% sind zwischen 40 und 50, 36, 2% zwischen 50 und 60 und 4,7% sind älter als 60 Jahre. Der Mittelwert liegt bei 44,7 Jahren. Dabei sind die Frauen im Mittelwert etwas jünger als die Männer.

Tabelle 6.10:
Das Alter der Untersuchungsteilnehmer

Gültige Fälle	N	MW	Median	SD	Min.	Max.
Lehrer	345	47,37	50	9,636	26	64
Lehrerinnen	498	42,85	44	10,245	24	63
gesamt	843	44,70	47	10,239	24	64

Sie sind in der Altersgruppe der unter 30jährigen um fast 10% stärker vertreten als die Männer. 40% sind unter 40 Jahren, bei den Männern sind es 27%. Bedingt durch das spätere Renteneintrittsalter sind bei den Männern die über 60jährigen stärker vertreten als die Frauen.

6.3.1.3 Berufsbezogene Variablen

Als berufsbezogene Variablen wurden das Dienstalter, die Schulform und die Funktion als Fachkonferenzleitung Sport ermittelt.

6.3.1.3.1 Dienstjahre

Die Tabelle 6.11 zeigt die Anzahl der Dienstjahre der Untersuchungsteilnehmer im Mittelwert, Minimum und Maximum, getrennt nach männlichen und weiblichen Sport unterrichtenden Lehrkräften im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg

Tabelle 6.11
Anzahl der Dienstjahre der Untersuchungsteilnehmer

Gültige Fälle	N	MW	Median	SD	Min.	Max.
Lehrer	343	18,79	21	11,38	1	43
Lehrerinnen	492	15,55	12	11,95	1	41
gesamt	835	16,86	17	11,82	1	43

Die Anzahl der Dienstjahre reicht von 1 bis 43 Jahren. Die Gruppe derjenigen, die 1-12 Dienstjahre aufweisen, ist die am stärksten in der Stichprobe vertretene. Sie liegt bei den Männern bei 38%, bei den Frauen bei 50%. Eine weitere starke Gruppe ist bei männlichen wie weiblichen Lehrkräften die derjenigen, die zwischen 24 und 33 Jahre im Schuldienst tätig sind. Bei den Sport un-

terrichtenden Frauen sind es 28 %, bei den Männer 48%. Dieses Bild spiegelt sich tendenziell auch in der Altersverteilung im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg wieder (Abbildung 6.2), es zeigt aber im Besonderen, dass sich viele Berufsanfänger an der Erhebung beteiligt haben. Die nachfolgende Grafik (Abbildung 6.6) macht dies eindrucksvoll deutlich.

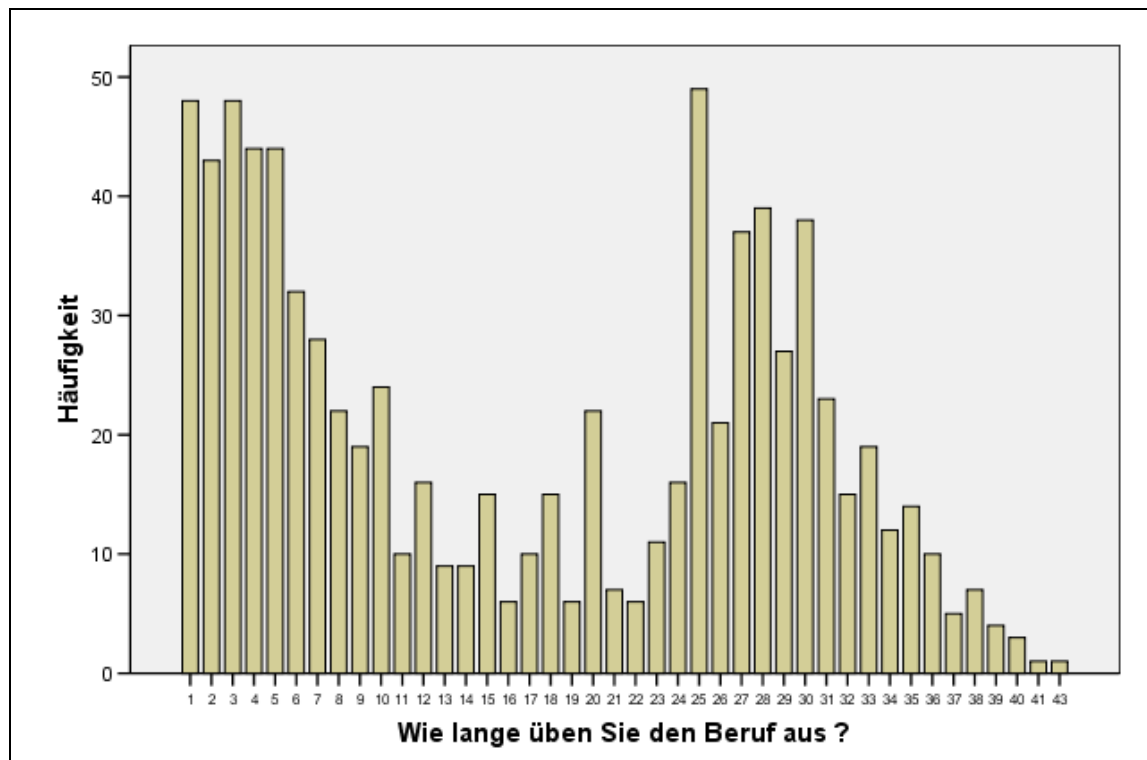


Abbildung 6.6:
Verteilung des Dienstalters in der Stichprobe

Die Dienstaltersverteilung veranschaulicht die Einstellungssituation der vergangenen Jahre, d.h. den Einstellungsstopp der frühen 1980er Jahre bzw. die stark reduzierte Einstellungspraxis bis zum Anfang der 1990er Jahre. Diese betrifft die Dienstaltersgruppe der Lehrkräfte, die zwischen 11 und 24 Jahre im Dienst sind.

6.3.1.3.2 Die Schulformzugehörigkeit der Untersuchungsteilnehmer

Die Angaben in Abbildung 6.1. machen deutlich, dass die reine Grundschule mit 340 Schulen die häufigste Schulform ist. Entsprechend sind auch in der Stichprobe die Lehrkräfte von Grundschulen am häufigsten vertreten. Die Tabelle 6.12 gibt wieder, inwieweit die Stichprobe insgesamt die Schulformver-

hältnisse abbildet. Die Bewertung der Repräsentativität erfolgt auf der Basis des Vergleichs der prozentualen Schulformverteilung im Bezugsgebiet und in der Stichprobe und unter Berücksichtigung der Schulformgröße .

Tabelle 6.12

Verteilung der Schulformzugehörigkeit der Lehrkräfte in der Stichprobe im Verhältnis zu Schulformen in der Bezugsfläche (Reg. Bez. Lüneburg)

Schulform	Stichprobe (nur gültige N = 837)		Bezugsfläche (760 Schulen)		Repräsentativität Schulform
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
Grundschule	340	40,0	351	46,1	sehr gut
Hauptschule	56	6,7	40	6,5	sehr gut
Realschule	70	8,4	46	6,5	gut
Verbünde	118	14,1	81	10,1	leicht überhöht
Orientierungsst	77	9,2	66	8,6	gut
Gymnasium	78	9,3	49	6,4	leicht überhöht
Berufsbildende	53	7,1	51	6,7	sehr gut
Sonderschulen	31	3,7	56	7,2	eher gering
Gesamtschulen	14	1,7	15	1,9	sehr gut

Insgesamt ist die Repräsentativität zufriedenstellend. Insbesondere die Tatsache, dass die Grundschule annähernd so vertreten ist wie in der Bezugsfläche, ist für die vorliegende Untersuchung wichtig, da auf dieser Gruppe ein besonderer Fokus liegen wird.

6.3.1.3.3 Funktionstätigkeit (hier Fachkonferenzleitung)

Eine Funktionstätigkeit im Rahmen von Schulorganisation ist die Koordinierung des Fachbereiches Sport. Sie wird durch sogenannte Fachkonferenzleiterinnen/Fachkonferenzleiter vorgenommen. Es handelt sich um eine in der Regel nur mit einer unerheblichen Stundenentlastung versehene Funktion, für deren Ausübung sich Lehrkräfte freiwillig bereit erklären.

Tabelle 6.13:

Fachleitungen Sport in der Stichprobe im Vergleich zur Repräsentanz der Geschlechter in verschiedenen Schulformen

Geschlecht	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasien
männlich	19,2% 14,2%	13,6% 43,6%	13,7% 38,2%	9,6% 49,8%
weiblich	59,0% 85,8%	3,5% 56,4%	9,9% 61,8%	2,5% 50,2%

In allen Schulformen der Stichprobe wird deutlich, dass die Funktion der Fachleitung überproportional von männlichen Sportlehrkräften wahrgenommen wird. Besonders auffällig ist der Befund für die Schulen des Sekundarbereichs. Da es sich um eine sehr große Stichprobe handelt, ist davon auszugehen, dass es sich um Verhältnisse handelt, die sich generalisieren lassen.

6.3.2 Die 2. Stichprobe

Die etwa ein Jahr später erhobene Stichprobe umfasst ausschließlich Lehrkräfte an Grundschulen. Sie weisen im Gegensatz zu den Grundschullehrkräften der 1. Stichprobe ein besonderes und für die Untersuchung wichtiges Merkmal auf: Sie haben alle nicht Sport studiert, sondern erfolgreich eine gut eineinhalbjährige Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“ zur Erlangung einer so genannten „kleinen Sportfakultas“ absolviert. Die Stichprobe umfasst 70 Lehrkräfte. Es wurden alle 350 Teilnehmerinnen der niedersachsenweiten Maßnahme des Niedersächsischen Lehrerbildungsinstitutes (NLI) angeschrieben, der Rücklauf betrug somit 20%.

6.3.2.1 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung ist erwartungsgemäß, es beteiligten sich 8 Männer und 62 Frauen. Dies gibt im Wesentlichen das Ergebnis der 1. Stichprobe hinsichtlich der Geschlechterverteilung an Grundschulen wieder.

6.3.2.2 Alter der Untersuchungsteilnehmer

Die Zahl der gültigen Rückmeldungen beträgt $n = 69$. Ein männlicher Teilnehmer hat keine Altersangabe gemacht. Der Anteil der Lehrkräfte unter 30 Jahren ist mit 7,2% erwartungsgemäß, 63,8% sind zwischen 20 und 30 Jahren

alt. Dieser Anteil ist auffällig hoch, in der 1. Stichprobe sind nur 25,6% aus der gleichen Altersgruppe enthalten. Umgekehrt ist entsprechend der Anteil der 40-50jährigen mit knapp 6% deutlich geringer als in der 1. Stichprobe, wo 36,2% in dieser Altersgruppe lagen. Damit stellt sich die Lehrergruppe, die sich an der zeit- und arbeitsintensiven Weiterbildungsmaßnahme beteiligt hat, die zudem an 11 Wochenenden angesetzt war, als im Schnitt wesentlich jünger als der Altersdurchschnitt der 1. Stichprobe und des Landesdurchschnitts heraus. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich zur Maßnahme insbesondere die Personen gemeldet haben, die aufgrund ihres Alters geringere familiäre Verpflichtungen haben.

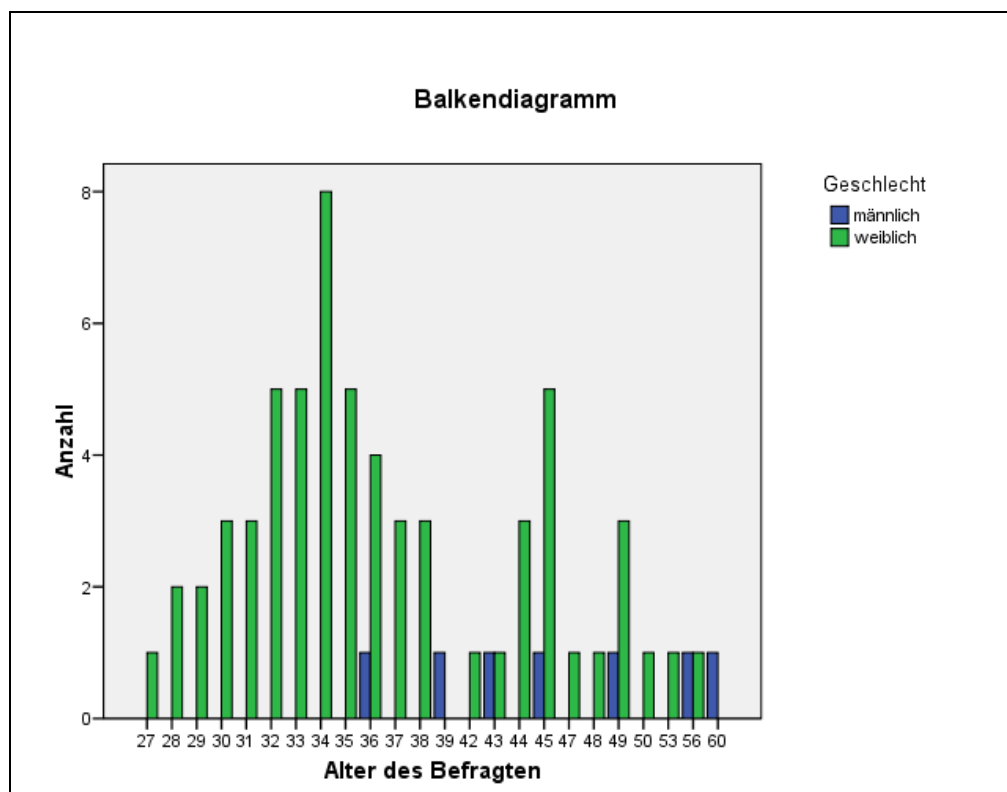


Abbildung 6.7:

Altersverteilung in der 2. Stichprobe $n = 69$,
62 weibliche und 7 männliche Personen haben Angaben zum Alter gemacht.

6.3.2.3 Berufsbezogene Variablen

6.3.2.3.1 Dienstjahre

Überraschend für die Stichprobe ist die Tatsache, dass sich bereits Kollegen zu einer Weiterbildungsmaßnahme mit hohem Arbeitsaufwand melden, die erst

kurze Zeit im Dienst sind. 23% der TeilnehmerInnen der Weiterbildungsmaßnahme sind gerade einmal 5 Jahre im Dienst, haben u. U. also erst einmal den Durchlauf von Klasse 1 bis 4 gemacht. Sie haben einen Zeitraum von 18 Monaten für die Weiterbildungsmaßnahme aufgewendet und eine theoretische und praktische Abschlussprüfung absolviert.

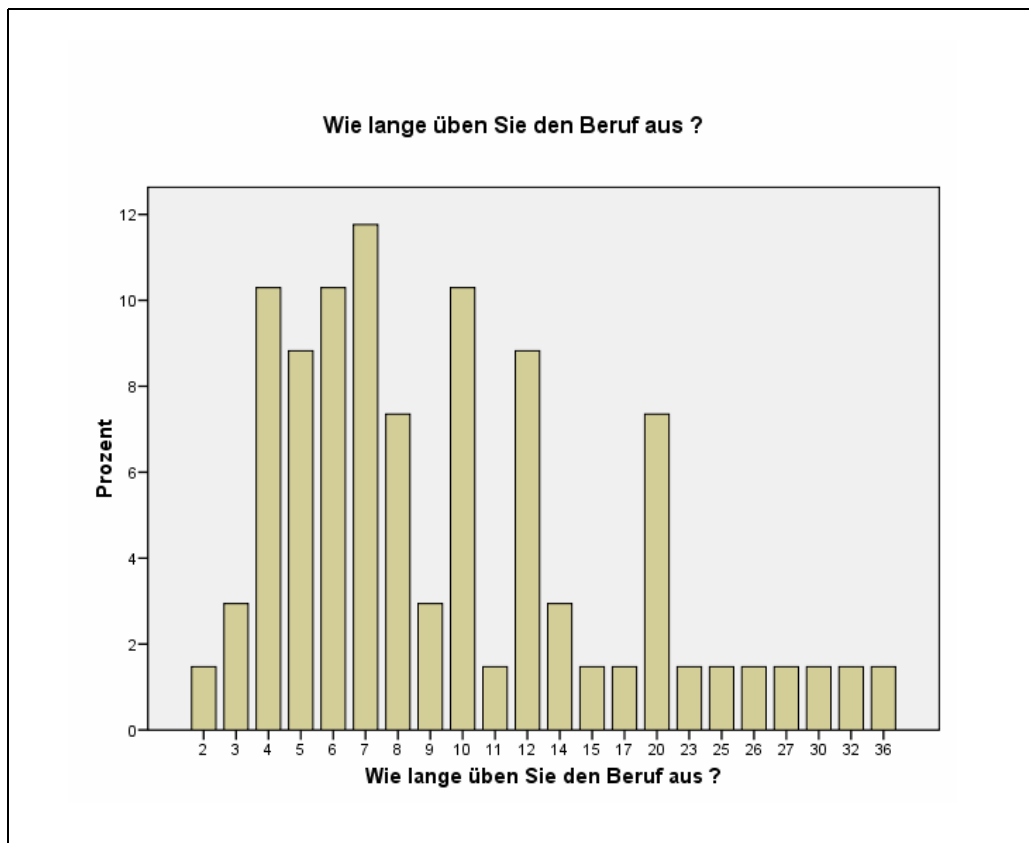


Abbildung 6.8:
Dienstaltersverteilung in der 2. Stichprobe

6.3.2.3.2 Funktionstätigkeit (hier Fachkonferenzleitung)

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Stichprobe um Grundschullehrkräfte handelt, die nicht Sport studiert haben und erst vor wenigen Wochen die Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“ beendet haben, ist die Anzahl derer sehr groß, die bereits eine koordinierende Aufgabe im Fachbereich Sport an ihrer Schule haben.

Mehr als zwei Drittel der Befragten Grundschullehrkräfte leiten den Fachbereich Sport (63,6%). Die Anzahl der gültigen Rückmeldungen beträgt $n = 66$.

Damit ergibt sich folgendes Bild für die Gesamtzahl der Untersuchungsteilnehmer aus beiden Stichproben, die im Folgenden als ‚Zusammengeführte Stichprobe‘ bezeichnet wird.

6.3.2.3.3 Qualifikationsstand der Untersuchungsteilnehmer beider Erhebungen

Die formalfachliche Qualifikation der Sport Unterrichtenden wurde in der 1. Erhebung über die Frage nach dem Sportstudium ermittelt (n = 827).

Für die Untersuchungsteilnehmer der 2. Stichprobe (N = 70) war dies nicht nötig, da es sich ausschließlich um Grundschullehrkräfte handelte, die erfolgreich an der 18-monatigen Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“ teilgenommen haben. Die Teilnahme an der Maßnahme schließt aus, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport studiert wurde.

Der Terminus Weiterbildung bezeichnet im Gegensatz zu dem der Fortbildung eine formalfachlich qualifizierende Maßnahme, d. h. am Ende der Weiterbildungsmaßnahme erwerben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine fachliche Anerkennung als Sportlehrkraft für den Grundschulunterricht.

Tabelle 6.14:
Formalfachliche Qualifikation nach Schulform

Schulform	1. Stichprobe		2. Stichprobe
	Sportstudium		Weiterbildung
	ja	nein	
Grundschule	237	97	70
Orientierungsstufen	64	13	
Verbünde	105	12	
Hauptschule	45	10	
Sonderschulen	21	10	
Realschule	62	6	
Gesamtschulen	11	3	
Berufsschulen	53	3	
Gymnasium	77	1	

Das bereits für die Grundschule skizzierte Bild des hohen Anteils an fachfremd erteiltem Unterricht zeigt sich in ähnlicher Weise in der Sonderschule. Je höherwertiger die Bildungsabschlüsse, umso geringer ist der Anteil an fachfremd Sport unterrichtenden Kollegen.

6.3.3 Die zusammengeführte Stichprobe

In der zusammengeführten Stichprobe ($N = 410$) befinden sich die Datensätze der Grundschullehrkräfte ($n = 340$) aus der 1. Erhebung und der vollständige Datensatz der 2. Erhebung ($N = 70$). Da für die Berechnungen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nur komplette Datensätze zugelassen werden, liegt sich bei Berechnungen zur Selbstwirksamkeit $N=320$ zugrunde.

6.3.3.1 Geschlecht

In der zusammengeführten Stichprobe sind 404 Personen Angaben zum Geschlecht gemacht worden, 78 sind männlich und 326 sind weiblich.

6.3.3.2 Qualifikation und Geschlecht

In der zusammengeführten Stichprobe haben 15 männliche Lehrkräfte kein Studium im Fach Sport, 55 haben Sport studiert und 8 waren Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme. Nicht Sport studiert haben 82 weibliche Lehrkräfte, studiert haben 182 und 62 waren Teilnehmerinnen der Weiterbildungsmaßnahme.

7 Darstellung der Ergebnisse

Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen sei noch einmal auf die Datenbasis verwiesen. Die Ergebnisse stammen aus zwei Untersuchungen, die zeitversetzt 2002/3 und 2004/5 mit dem gleichen Fragebogen A durchgeführt wurden. Die 2. Erhebung wurde durchgeführt, nachdem die niedersachsenweite Weiterbildungsmaßnahme ‚Sport in der Grundschule‘ weitgehend abgeschlossen war. Die 1. Erhebung erfolgte vor Kursbeginn.

Da insbesondere die Sport unterrichtenden Grundschullehrkräfte im Fokus der Untersuchung stehen, werden die Daten der Grundschullehrkräfte aus der 1. und 2. Stichprobe in der ‚Zusammengeführten Stichprobe‘ zusammengefasst (siehe Abbildung 7.1). Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in die zentralen Bereiche:

- o Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Sportunterrichtenden (Kap. 7.1)
- o Zusammenhang von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 7.2)
- o Zusammenhang von Belastung und Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 7.3)

Zum besseren Verständnis der folgenden Abhandlungen, werden noch einmal die Alters- und Geschlechterverhältnisse der Stichproben vorangestellt.

Tabelle 7.1:
Alters- und Geschlechterverteilung in den Stichproben

	1. Stichprobe (N=851)	2. Stichprobe (N=70)	Zusammengeführte Stichprobe (n=410)
	t 1 2003	t 2 2005	
Altersgruppen	alle Schulformen	Grundschule	Grundschule
24-24	22,4	41,4	33,5
35-44	22,1	32,9	22,7
45-54	36,9	20,0	29,6
55 und älter	18,6	4,3	14,2
Geschlecht			
Männer	40,7	11,4	19,3
Frauen	58,6	88,6	80,7

Anmerkung: Differenz zu 100% ergeben sich aus fehlenden Angaben, Angaben in %

Während in der 1. Stichprobe N = 851 sportstudierte und nicht-sportstudierte Untersuchungsteilnehmer erfasst sind, beinhaltet die 2. Stichprobe N = 70 aus-

schließlich nicht-sportstudierte Weitergebildete. Für die Darstellung der Ergebnisse (Kap. 6) wird zur 1. und 2. Stichprobe die sogenannte ‚Zusammengeführte Stichprobe‘ hinzugefügt. Sie führt die Daten der Grundschullehrkräfte aus beiden Untersuchungen zusammen und ermöglicht es so, innerhalb einer Schulform drei unterschiedliche Qualifikationsstände zu identifizieren. [*Studium* (1. Stichprobe, n = 340) - *kein Studium* (1. Stichprobe, n = 97) - *Weiterbildung* (2. Stichprobe, N = 70)]

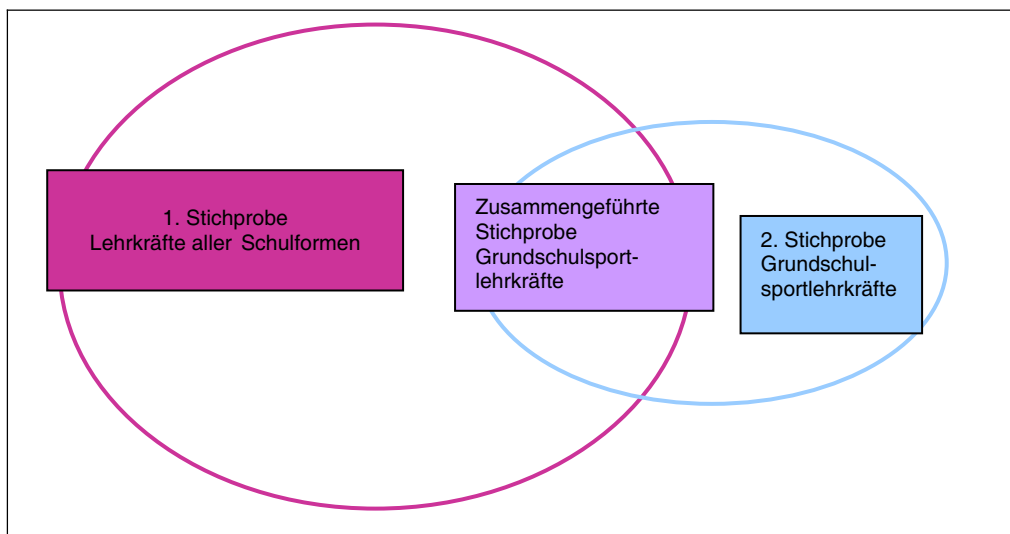


Abbildung 7.1:
Visualisierung der Stichprobendarstellung mit Schulformzugehörigkeit

7.1 Befunde zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Sportunterrichtenden

Die Untersuchungen zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung sind für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, da den Ergebnissen prädiktive Werte für Burnout-Gefährdung von Lehrkräften, d.h. Folgen psycho-physischer Überanspruchung im Berufsalltag, zugeschrieben werden.

Die der Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen seien noch einmal vorangestellt. Es wird angenommen, dass

- o das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur für Klassenraumlehrkräfte aussagekräftig ist, sondern auch für Sportunterrichtende,

- o die Summenmittelwerte (SMW) der Selbstwirksamkeitserwartung bei Sportlehrkräften niedriger ausfallen als bei den von SCHMITZ (1999) untersuchten Klassenraumlehrkräften.
 - Grundschullehrkräfte tendenziell die niedrigste Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen,
 - innerhalb der Gruppe der Grundschullehrkräfte die Studierten (sportfachliche Sicherheit als Ressource) die höchste Selbstwirksamkeitserwartung haben.

Es wird im Großen und Ganzen erwartet, dass die empirischen Befunde (Skala von SCHMITZ wurde übernommen) zum Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

- o hinsichtlich der Skalenmittelwerte der 10 Items und Cronbachs Alpha vergleichbare Werte wie bei SCHMITZ (1999, S. 62) ergeben,
- o hinsichtlich der Mittelwerte (MW) für Grundschulsportlehrkräfte tendenziell niedriger ausfallen als für Sportlehrkräfte weiterführender Schulen,
- o innerhalb der Gruppe der Grundschulsportlehrkräfte die Studierten den höchsten Mittelwert aufweisen,
- o insgesamt der Summenmittelwert als Referenzwert zur Untersuchung von SCHMITZ (ebd.) für Sportlehrkräfte signifikant niedriger ausfällt als für Klassenraumlehrkräfte.

7.1.1 Ergebnisse der 1. Stichprobe

In der vorliegenden Untersuchung wurde die 10 Items umfassende Skala von SCHMITZ (ebd.) zur Messung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt. Die für die Untersuchungsteilnehmergruppen erwarteten Ergebnisse sollen die Ergebnisse von SCHMITZ (ebd.) hinsichtlich der Summenmittelwerte in etwa replizieren. Sie liegen für t1 bei $M = 28,53$, für t2 bei $M = 29,07$ und für t3 bei $M = 28,73$. Die Standardabweichung (SD) für t1 beträgt $SD = 4,60$, für t2 $SD = 3,85$ und für t3 $SD = 3,85$. Vorausgesetzt wird, dass die Werte zur Reliabilität entsprechend der Referenzwerte von SCHMITZ (ebd.) ausfallen. Die Überprüfung ergibt folgendes Bild:

Die Skala Selbstwirksamkeit hat eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs alpha = ,77; 10 Items; Vergleichswerte bei SCHMITZ (ebd.): t1 = ,81; t2 = ,76; t3 = ,78). Die Konsistenz der Itemskala liegt im Rahmen der Referenzwer-

te von SCHMITZ (siehe Tabelle A-1 im Anhang). Sie kann somit als reliabel betrachtet werden. Bei der Berechnung der Summenmittelwerte von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung wurden nur diejenigen Fälle zugelassen, bei denen die Werte aller 10 Items der Skala vorhanden waren. Die Anzahl der gültigen Fälle beträgt $n = 694$, das entspricht 81,07%. Die Zahl der ausgeschlossenen Fälle beträgt entsprechend 155, das sind 18,93%. Der Skalenmittelwert bei 10 Items beträgt 22,26, die Standardabweichung 4,185.

Zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Alter gibt es keinen signifikanten Zusammenhang. Eine einfaktorielle Varianzanalyse über vier Altersgruppen (24 - 34 Jahre, 35 - 44, 45 - 54, 55 und älter) ergibt keine auffälligen Mittelwertsunterschiede (siehe Tabelle A-2 im Anhang). Entsprechende Verhältnisse werden auch für den Zusammenhang von Geschlecht und Selbstwirksamkeitserwartung vermutet. Dennoch tritt ein signifikanter Geschlechtsunterschied im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung auf ($MW_{\text{Frauen}} = 21,85$; $SD_{\text{Frauen}} = 4,176$; $n_{\text{Frauen}} = 397$; $MW_{\text{Männer}} = 22,77$; $SD_{\text{Männer}} = 4,149$; $n_{\text{Männer}} = 294$; $p_{\text{zweiseitig}} = 0,005$; siehe Tabelle A-3 im Anhang).

In sehr großen Stichproben treten allerdings besondere Phänomene auf, eines davon betrifft die Signifikanz von Berechnungen. Um ihre faktische Bedeutung zu einordnen zu können, muss die Unterschiedsgröße betrachtet werden. Um eine Aussage über die Größe eines Unterschieds machen zu können, benutzt man die sogenannte Effektgröße δ . Diese gibt an, wie groß ein Unterschied oder ein Zusammenhang sein müssen, damit diese nicht nur signifikant sondern auch praktisch bedeutsam wird. Die Effektgröße ist die relative Größe der Mittelwertsdifferenz zwischen zwei Populationen. Sie gibt an, wie groß der systematische Unterschied zwischen ihnen ausfällt. „Die Bestimmung der Effektgröße δ setzt voraus, dass man eine Vorstellung davon hat, wie stark sich zwei Populationen A und B (z. B. unter Experimental- und Kontrollbedingungen) angesichts der Streuung σ mindestens unterscheiden müssen, um von einem praktisch bedeutsamen Effekt sprechen zu können (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 606). Im Falle der voranstehenden Ergebnisse beträgt die Standardabweichung

weniger als ein Viertel der Mittelwertsunterschiede, damit ist die Effektgröße δ als gering zu betrachten und wird die Signifikanz relativiert.

7.1.2 Ergebnisse der 2. Stichprobe

Die zweite Stichprobe ($N = 70$) umfasst nur Grundschullehrkräfte, und zwar jene, die an der Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“ zum Erwerb einer Sportlehrbefähigung teilgenommen haben. Die Anzahl der gültigen Fälle beträgt $n = 62$, das sind 88,6%. Bei 8 Fällen, das sind 11,4%, waren die 10 Items nicht vollständig bearbeitet.

Auch für die sehr kleine Stichprobe ist die Reliabilität mit ,689 zufrieden stellend. Die Summenmittelwerte fallen mit 21,55 leicht geringer aus, entsprechend niedriger fällt der Summenmittelwert für die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung aus (siehe Tabelle A-4 im Anhang).

7.1.3 Ergebnisse der zusammengeführten Stichprobe

Die Gruppe der Untersuchungsteilnehmer aus der zusammengesetzten Stichprobe weist innerhalb einer Schulform, der Grundschule nämlich, drei formalfachliche unterschiedliche Qualifikationsstände auf und ist daher von besonderem Interesse. Die Anzahl der gültigen Fälle beträgt 320, das entspricht 78%, 90 Fälle wurden aufgrund fehlender Items nicht in die Berechnungen einbezogen, das sind 22%. Der Wert für Cronbachs Alpha beträgt für die Stichprobe ,760.

Der ermittelte Summenmittelwert hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung von 21,31 bei einer Standardabweichung von 3,980 und einer Varianz von 15,843 ist für die Grundschullehrkräfte der geringste im Vergleich zu dem der Stichproben 1 und 2 (siehe Tabelle A-5 im Anhang).

Wie bereits in der 1. Stichprobe festgestellt wurde, besteht zwischen Alter und Selbstwirksamkeitserwartung kein signifikanter Zusammenhang (siehe Tabelle A-6 im Anhang). Auch in der Gruppe der Grundschullehrkräfte sind die

altersgruppenbezogenen Mittelwertsunterschiede von Männern und Frauen unerheblich.

Ein weiterer Befund betrifft die Mittelwertsunterschiede innerhalb der Stichgruppe der Grundschullehrkräfte in Abhängigkeit zum Qualifikationsniveau. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Die tendenziell höchste Selbstwirksamkeitserwartung haben diejenigen Sportunterrichtenden, die nicht Sport studiert haben, gefolgt von denjenigen, die an der 18-monatigen Weiterbildungsmaßnahme ‚Sport in der Grundschule‘ teilgenommen haben. An dritter Stelle liegen entsprechend die Sportstudierten.

($MW_{\text{Nicht Studierte}} = 21,65$; $MW_{\text{Weitergebildete}} = 21,55$; $MW_{\text{Studierte}} = 21,00$; siehe Tabelle A-7 im Anhang.). Die Werte liegen so eng zusammen, dass sie eigentlich nicht interpretiert werden können, insofern als sie keine Aussagen über Signifikanz zulassen.

Ein Vergleich der Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der 1. Stichprobe, in der Lehrkräfte aller Schulformen zusammengefasst sind, lässt deutlich werden, dass die Grundschullehrkräfte insgesamt niedrigere Werte aufweisen (siehe Tabelle 7.2).

Tabelle 7.2:
Selbstwirksamkeit: Mittelwerte im Schulformvergleich

Bericht

Addition der 10 Werte

Schulform	Mittelwert	N	Standardabweichung
Grundschule	21,26	257	4,078
Hauptschule	22,88	48	4,761
Realschule	23,30	67	4,299
Gymnasium	22,61	66	3,957
Gesamtschule	21,23	13	4,065
BBS Technik	23,35	20	5,060
BBS Hauswirtschaft	25,00	5	1,225
Wirtschaft	24,73	15	4,464
Sonderschulen	21,86	28	3,951
OS	22,83	63	3,319
Haupt-Real-OS	22,79	81	4,367
Grund-Haupt-Real	22,84	19	3,701
Insgesamt	22,27	682	4,194

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Insgesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Addition der 10 Werte * Schulform	682	98,3%	12	1,7%	694	100,0%

Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt auffällige Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen der jeweiligen schulformzugehörigen Lehrkräfte ($df_{\text{zwischen}} = 11$, $df_{\text{innerhalb}} = 670$, $F = 3,06$; $p_{\text{zweiseitig}} = 0,001$, $\eta^2 = 0,05$).

Tendenziell lässt sich ein geringerer Mittelwert im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung bei Grundschullehrkräften im Gegensatz zu Lehrkräften weiterführender Schulen erkennen, er ist jedoch nicht signifikant.

7.1.4 Vergleich der Summenmittelwerte (SMW) mit Referenzwerten von SCHMITZ (1999)

Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Sportlehrkräfte aufgrund der besonderen beruflichen Belastungssituation signifikant niedriger ist als die Referenzwerte von SCHMITZ.

Um zu einer gesicherten Aussage zu kommen, werden die Mittelwerte (MW) sowie die Standardabweichungen (SD) mit dem *Referenzwert* von SCHMITZ aus t1 ihrer Untersuchung über einen t-Test bei einer Stichprobe verglichen. Es wird deutlich, dass die hier untersuchten Sportlehrkräfte hochsignifikant niedrigere Selbstwirksamkeitswerte aufweisen, als die in der Stichprobe von SCHMITZ untersuchten Klassenraumlehrkräfte (Referenzwert = 28,57; N = 555; df = ; $p_{\text{zweiseitig}} < 0,00$). Zusätzlich wird die Effektgröße δ angegeben.

Tabelle 7.3: Selbstwirksamkeit: Effektgrößenberechnung (δ) und <i>Referenzwerte</i> von SCHMITZ (1999)				
Referenzwerte	N = 267 (SCHMITZ, 1999)	SMW = 28,53	SD = 4,60	
Eigene Werte	1. Stichprobe Sportunterrichtende der Jahrgänge 5 - 13 (n = 696)	SMW = 22,26	SD = 4,19	$\delta = 1.5$
	2. Stichprobe Sportunterrichtende der Jahrgänge 1 - 4 (n = 62)	SMW = 21,55	SD = 3,56	$\delta = 2.3$
	Zusammengeführte Stichprobe Sportlehrkräfte der Jahrgänge 1 - 4 (n = 320)	SMW = 21,32	SD = 3,98	$\delta = 2.3$

Die Selbstwirksamkeitserwartung in der hier analysierten Stichprobe ist in allen Fällen wesentlich geringer als bei SCHMITZ (1999). Die Effektwerte betragen zwischen $\delta = 1.5$ und $\delta = 2.3$, dies sind nach BORTZ & DÖRING (2006) deutliche Effekte.

7.1.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse, die mit dem 10 Items umfassenden Instrumentarium zur Messung der Lehrerselbstwirksamkeitsskala von SCHMITZ (1999) erzielt wurden,

lassen sich für die Sportlehrerschaft in der vorliegenden Untersuchung replizieren. Damit kann das Instrument als reliabel für die weitere Hypothesentestung angesehen werden. Die Mittelwertsvergleiche der Stichproben machen deutlich, dass Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung alters- und geschlechtsunabhängig ist.

Lehrkräfte, die Sport an Grundschulen unterrichten, weisen tendenziell niedrigere Werte für Selbstwirksamkeit auf, als Sportunterrichtende an anderen Schulformen.

7.2 Fachliche Sicherheit und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Dieser Teil der Untersuchung hat explorativen Charakter insofern, als „fachpraktische Kompetenz“ (WIDMER, 1978, S.86) als stabilisierende Größe für Lehrerhandeln untersucht werden soll, und zwar im Hinblick auf mögliche Ressourcenwirkung für Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Sportarten umfassend können und kennen lernen, ist eines der wesentlichen Motive für Lehrkräfte, sich zu Sportfortbildungen zu melden. Auf der Höhe der Sportarten-Entwicklungen zu sein, über neue Bewegungsformen zu beherrschen, über Veränderungen in Technik und Taktik sowie Regelanpassungen Bescheid zu wissen, wird von vielen Sportlehrkräften als unverzichtbare berufliche Basisausstattung für modernes Unterrichten empfunden.

Wie schätzen sich Sportunterrichtende in dieser Hinsicht selbst ein? Anhand zweier Komponenten soll die fachpraktische Kompetenz ermittelt werden: die ‚fachliche Sicherheit‘ und die formalfachliche Qualifikation, d. h. Studium, Weiterbildung oder kein Studium. Die ‚fachliche Sicherheit‘ beschreibt das selbst eingeschätzte sportliche Können hinsichtlich unterrichtlicher Handlungserfordernisse und –anforderungen, sie erfasst aber ausdrücklich nicht didaktische Kompetenz.

7.2.1 Validierung des Konstrukts der ‚fachlichen Sicherheit‘

Das Instrument zur Erfassung der selbst eingeschätzten ‚fachlichen Sicherheit‘ ist nur dann valide, wenn es mit der ‚formalfachlichen Qualifikation‘, d. h. Studium bzw. kein Studium im Fach Sport oder Teilnahme an einer zertifizierten Weiterbildungsmaßnahme (WBM) während der Berufsausübung in Zusammenhang steht. Die selbst berichtete ‚fachliche Sicherheit‘ im Sinne einer Selbstevaluation allein soll und kann nicht ausreichendes Indiz für unterrichtsrelevante sportpraktische Handlungskompetenz sein.

Die Items der 4stufigen Likertskala lauten: *Ich bin sportlich. Ich fühle mich fachlich sicher. Ich demonstriere sportliche Fertigkeiten oft selbst im Unterricht.* Die Überprüfung wird anhand der 1. Stichprobe vorgenommen, da sie Untersuchungsteilnehmer mit und ohne formalfachliche Qualifikation in Bezug auf die Erteilung von Sportunterricht enthält. Hier kann also eine Differenzierung zwischen Sportstudierten und Nicht-Sportstudierten als größtmöglichen Qualifikationsunterschied vorgenommen werden.

Die Überprüfung der Reliabilität der Itemskala ergibt, dass Cronbachs Alpha mit ,716 als zufriedenstellend eingestuft werden kann (siehe Tabelle 6.7). Die Zahl der gültigen Fälle beträgt mit 836 eine Fallverarbeitung von 98,2%. Der Mittelwert beträgt 9,45, die Standardabweichung 1,78.

Es wird erwartet, dass die selbst eingeschätzte ‚fachliche Sicherheit‘ in der Gruppe ohne Sportstudium und ohne Weiterbildungsmaßnahme niedriger ist als in den beiden übrigen Gruppen und der Begriff der ‚fachlichen Sicherheit‘ auf diese Weise validiert werden kann. Die deutlichste Aussage dazu kann die zusammengeführte Stichprobe liefern. In Tabelle 7.4 sind die Mittelwerte der selbst eingeschätzten fachlichen Sicherheit aufgelistet. Zwischen den Gruppen treten Unterschiede auf ($df_{\text{zwischen}} = 2$, $df_{\text{innerhalb}} = 311$, $F = 23,77$, $p < ,01$). Danach schätzen sich - wie erwartet - die Sportstudierten am fachlich sichersten ein, gefolgt von den Weitergebildeten und den Lehrkräften ohne sportfachliche Qualifikation.

Die Korrelation zwischen dem Qualifikationsstand und der ‚fachlichen Sicherheit‘ ist für die zusammengeführte Stichprobe (N=315) auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant, der Wert nach Pearson beträgt ,164**.

Tabelle 7.4:
Mittelwertvergleich der fachliche Sicherheit
Nicht-Sportstudierten (nein), Sportstudierten (ja), Weitergebildeten (WBN) und Gesamt (alle Grundschullehrkräfte der zusammengeführten Stichprobe)

ONEWAY deskriptive Statistiken								
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)								
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
nein	74	8,05	1,703	,198	7,66	8,45	3	12
ja	178	9,50	1,545	,116	9,27	9,73	5	12
WBM	62	8,45	1,844	,234	7,98	8,92	3	12
Gesamt	314	8,95	1,761	,099	8,76	9,15	3	12

ONEWAY ANOVA					
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)					
	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	128,645	2	64,322	23,768	,000
Innerhalb der Gruppen	841,639	311	2,706		
Gesamt	970,283	313			

Als weiterer Wert, der den Zusammenhang zwischen Qualifikationsstand und selbsteingeschätzter fachlicher Sicherheit belegt, kann das Zusammenhangsmaß eta (η) und eta² (η^2) herangezogen werden, das für die Untersuchung von Zusammenhängen mit verschiedenen Skalenniveaus gilt. Eta wird in Fällen verwendet, in denen die unabhängige Variable nominalskaliert ist, die abhängige Variable z.B. intervallskaliert. Der Eta-Wert für den o. g. Mittelwertvergleich beträgt $\eta = ,364$. Bei $\eta > ,3$ kann bereits ein recht starker Zusammenhang unterstellt werden. Der oben beschriebene Zusammenhang wird also auch auf diese Weise noch einmal bestätigt. Außerdem ergibt sich $\eta^2 = ,13$. Das bedeutet, dass 13% der Varianz durch die unabhängige Variable erklärt sind.

Dieses Ergebnis sichert das Konstrukt der ‚fachlichen Sicherheit‘ über beide Komponenten, d.h. Selbsteinschätzung und formalfachliche Qualifikation ab. Um festzustellen, wie sich im Einzelnen die Unterschiede gestalten, werden mit univariaten Varianzanalysen die Unterschiede zwischen Nicht-Studierten und

Weitergebildeten, Studierten und Weitergebildeten und Weitergebildeten und Studierten untersucht. Für das Verhältnis der Nicht-Studierten zu Studierten ergibt sich ein hochsignifikantes Ergebnis, der Wert für das partielle Eta-Quadrat ergibt $\eta^2 = ,16$. Es handelt sich um eine bedeutende Effektstärke, d. h. zwischen der fachlichen Sicherheit und dem absolvierten Studium gibt es einen starken Bedingungs-zusammenhang. Geringere Effektstärken und entsprechend geringere Signifikanzen zeigen sich zwischen der Gruppe der Weitergebildeten und der Studierten, $\eta^2 = ,05$ und der Gruppe der Weitergebildeten und der Nicht-Studierten, hier beträgt $\eta^2 = ,04$.

7.2.2 Häufigkeitsverteilung in der 1. Stichprobe

Die Verteilung der Werte der 4-stufigen Likert-Skala (alle 3 Items positiv kodiert) macht deutlich, dass die Lehrkräfte ihre fachliche Sicherheit insgesamt gut bewerten (MW = 9,4). Gut 30% der Sportlehrkräfte fühlen sich sehr sicher, gut 56% ziemlich sicher, ca. 11% fühlen sich eher weniger fachlich sicher und nur bei 1,2 % überwiegt die fachliche Unsicherheit (siehe Tabelle A-10 im Anhang).

Schlüsselt man die prozentuale Verteilung der höchsten Werte (11 und 12) nach Schulformen auf, so erhält man folgendes Ergebnis:

Grundschule	24,6%	(n = 81),
Hauptschule	41,1%	(n = 18),
Realschule	34,3%	(n = 24),
Orientierungsstufe	33,8%	(n = 26),
Gymnasium	35,1%	(n = 28),
Berufsbildende Schulen Technik	62,5%	(n = 15).

Auffällig ist insbesondere der Befund zur Gruppe der Berufsschullehrkräfte. Die Tatsache, dass der Prozentsatz der sich als fachkompetent einschätzenden Lehrkräfte an dieser Schulform deutlich höher liegt als an den anderen Schulformen, ist vermutlich in der Situation begründet, dass sich in dieser Gruppe 22 männliche und 2 weibliche Lehrkräfte befinden. Denn, wenn man die Korrelati-

on zwischen Geschlecht und Einschätzung der ‚fachlichen Sicherheit‘ betrachtet ($r = ,223^{**}$), so stellt man fest, dass die männlichen Lehrkräfte der Stichprobe ihre fachliche Sicherheit höher einschätzen als die weiblichen (siehe Tabelle A-11 im Anhang).

7.2.3 Häufigkeitsverteilung in der 2. Stichprobe

Die Gruppe der fachlich sehr Sicherem liegt bei 17,2%, die eher Sicherem machen 51,4% der Fälle aus, die eher Unsicherem 30% und die sehr Unsicherem 1,4% (siehe Tabelle A-12 im Anhang). Auch in dieser reinen Grundschullehrerstichprobe deutet sich an, dass der Anteil sich eher als fachlich unsicher einschätzenden groß ist.

7.2.4 Häufigkeitsverteilung in der zusammengeführten Stichprobe

Im Verhältnis zur 1. Stichprobe reduziert sich der Gesamtanteil der fachlich Sicherem (Werte von 11 und 12) von 30% auf 23,4%, während der Anteil der eher Unsicherem und sehr Unsicherem um 0,2% zunimmt (siehe Tabelle A-13 im Anhang). Bei den kumulierten Prozentanteilen der unteren Summenwerte, d. h. Werten von 3 bis 6, ist festzustellen, dass die Nicht-Studierten ($n = 97$) hier mit 21, 7% mehr als doppelt so hoch vertreten sind wie die Weitergebildeten ($n = 70$), die auf 10,0% kommen. Die oberen Spitzenwerte der fachlichen Sicherheit (11-12) erreichen entsprechend nur 7,2% Nicht-Studierten, im Gegensatz zu 17,2% der Absolventen der Weiterbildungsmaßnahme.

Die selbst eingeschätzte ‚fachliche Sicherheit‘ der Sportunterrichtenden, die kein sportwissenschaftliches Studium absolviert haben, liegt geringfügig niedriger ($MW=8,05$) als die der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildungsmaßnahme ‚Sport in der Grundschule‘ ($MW=8,45$). Die Unterschiede sind nicht signifikant. Der Vergleich zwischen Sportstudierten ($MW=9,50$) und beiden anderen Gruppierungen ist signifikant.

Der Kreuzwertvergleich aller drei Qualifikationsstände mit der fachlichen Sicherheit untermauert die Ergebnisse. Der Prozentsatz der Sportstudierten mit

hoher fachlicher Sicherheit beträgt 28,6%, der der Weitergebildeten 2,9% und der der Nicht-Sportstudierten 1,7%.

Damit kann das Konstrukt der selbstberichteten ‚fachlichen Sicherheit‘ insgesamt für die Untersuchung als valide angesehen werden.

7.2.5 Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

‚Fachliche Sicherheit‘ steht für viele Sportunterrichtende in engem Zusammenhang mit Unterrichtserfolg und Leistungsfortschritt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Guter, gelingender Unterricht hängt für sie von der eigenen physischen Fitness, von sportmotorischem Können, von vielfältigen Bewegungserfahrungen und nicht zu letzt vom Wissen über die Sportartenentwicklungen im Hinblick auf Veränderungen in Techniken, Taktiken und Regelwerken ab. Es wird ein signifikant positiver Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartung erwartet.

7.2.5.1 Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 1. Stichprobe

Die Zahl der zugelassenen Fälle richtet sich nach den gültigen Fällen, d. h. den Datensätzen, die Angaben zu allen 10 Items in der Skala der Selbstwirksamkeitserwartung enthalten (siehe Tabelle A-14 im Anhang).

Die Berechnungen führen zu einem unerwarteten Ergebnis: Der Mittelwert für die ‚fachliche Sicherheit‘ ($MW_{\text{Fachliche Sicherheit}}$) beträgt 9,45; die Standardabweichung = 1,73 bei 693 gültigen Fällen. Für die Selbstwirksamkeit ergibt sich ein Mittelwert ($MW_{\text{Selbstwirksamkeit}}$) von 22,27; die Standardabweichung beträgt 4,19 bei 694 gültigen Fällen. Die Korrelation wird mit $r = -.245^{**}$ angegeben.

Damit zeigt sich, dass fachliche Sicherheit einen hochsignifikanten negativen Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. Die Hypothese, dass die selbsteingeschätzte fachliche Sicherheit - die hochsignifikant mit der Tatsache, das Fach Sport studiert zu haben – eine Ressource ist, die mit positiv Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängt, ist nicht haltbar. Ganz im Ge-

genteil erweisen sich die Sportstudierten als diejenigen, mit den geringsten Selbstwirksamkeitswerten.

7.2.5.2 Korrelationen von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 2. Stichprobe

Auch diese Berechnungen ergeben mit $r = -.490^{**}$ hochsignifikant negative Ergebnisse, die jene der 1. Stichprobe deutlich untermauern (siehe Tabelle A-15 im Anhang).

7.2.5.3 Korrelation von ‚fachlicher Sicherheit‘ und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der zusammengeführten Stichprobe

Erwartungsgemäß ist die Korrelation mit $r = -.327^{**}$ ebenfalls hochsignifikant negativ (siehe Tabelle A-16 im Anhang).

7.2.5.4 Zusammenfassung

Für alle 3 Stichproben lassen sich hochsignifikante negative Korrelationen feststellen. Damit steht fachpraktisches Können und Wissen, dargestellt an der Variable ‚fachliche Sicherheit‘, in einem hochsignifikant negativen Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung von Sportunterrichtenden. Diesem Ergebnis wird in der Diskussion (Kap. 8) Rechnung getragen.

7.3 Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung

Insgesamt enthält der Fragenbogen 51 Items, die anhand vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse, ergänzt um Items aus einem Experten-Rating, zusammengestellt wurden.

Die diesem Kapitel zugrunde liegenden Hypothesen gehen grundsätzlich von positiv korrelierenden Zusammenhängen zwischen selbstberichteten Belastungsfaktoren bzw. -bereichen und Selbstwirksamkeit aus.

Insbesondere stehen folgende Vermutungen zur Überprüfung an:

- o Es lassen sich aufgrund der Anlage des Fragebogens mehrere Belastungsquellen zu Belastungsbereichen zusammengefasst.

- o Einzelne Belastungsbereiche weisen signifikant negativ korrelative Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeit auf.
- o Für die Selbstwirksamkeitserwartung der Sportlehrkräfte spielt die soziale Stellung im Kollegium eine bedeutsame Rolle.

Die Erwartungen gehen dahin, dass über eine Hauptkomponentenanalyse die 51 Items des Fragebogens zu Belastungsbereichen (z.B. Lärmemissionen, Schülerverhalten) sinnvoll geclustert werden können.

7.3.1 Ergebnisse zu Belastungsquellen in der 1. Stichprobe

7.3.1.1 Die ‚Top Ten‘ der selbstempfundenen Belastungen

Grundsätzlich sollen die angegebenen Belastungsquellen anhand der Mittelwerte (MW) in ihrer individuellen Wahrnehmung eingeschätzt werden. Dazu werden schulformbezogene Mittelwerte erhoben. Es werden, um Tendenzen deutlich zu machen, die schülerstarken Schulformen dieser Untersuchung ausgewählt.

Der MW errechnet sich aus einer 5-stufigen Likertskala, d.h. Werte über 4 bedeuten, dass Belastungsquellen sehr stark und Werte über 3 als stark wahrgenommen werden.

Grundschule (MW):

- o Lärm (3,58)
- o Schlechte Akustik (3,38)
- o Zeitdruck (3,46)
- o Körperliche Beanspruchung durch Hilfestellung (3,32)
- o Verhalten schwieriger Schüler (3,32)
- o Vergessene Sportsachen (3,08)
- o Ausleben von Aggressionen (3,02)
- o Erhöhte Verletzungsgefahr (3,01)
- o Veraltete Geräte (2,91)
- o Ungünstige klimatische Bedingungen (2,84)

Hauptschule (MW):

- o Lärm (4,08)
- o Schlechte Akustik (3,69)
- o Klassengröße (3,28)
- o Defekte Geräte (3,34)
- o Verhalten schwieriger Schüler (3,32)
- o Erhöhte Verletzungsgefahr (3,25)
- o Mangelnde Ausstattung mit Geräten (3,13)
- o Veraltete Geräte (3,11)
- o Vergessene Sportsachen (3,08)
- o Ausleben von Aggressionen (3,02)

Realschule (MW):

- o Lärm (4,34)
- o Schlechte Akustik (4,15)
- o Ungünstige klimatische Bedingungen (3,07)
- o Mehrfaches Umziehen (3,11)
- o Zeitdruck (3,24)
- o Klassengröße (3,63)
- o Mangelnde Ausstattung (3,52)
- o Veraltete Geräte (3,60)
- o Defekte Geräte (3,56)
- o Erhöhte Verletzungsgefahr (3,43)

Gymnasium (MW):

- o Lärm (4,36)
- o Klassengröße (4,06)
- o Schlechte Akustik (3,69)
- o Zeitdruck (3,44)
- o Leistungsunterschiede (3,27)
- o Mehrfaches Umziehen (3,23)
- o Verhalten schwieriger Schüler (3,18)
- o Ungünstige klimatische Bedingungen (3,15)
- o Erhöhte Verletzungsgefahr (3,14)
- o Kürzere Pausen durch Wege zu Sporträumen (3,11)

Gesamtschule (MW):

- o Lärm (4,31)
- o Mangelnde Ausstattung (4,00)
- o Veraltete Geräte (3,92)
- o Schlechte Akustik (3,77)
- o Defekte Geräte (3,62)
- o Erhöhte Verletzungsgefahr (3,54)
- o Verhalten schwieriger Schüler (3,54)
- o Ungünstige klimatische Bedingungen (3,38)
- o Klassengröße (3,31)
- o Mehrfaches Umziehen (3,15)

Orientierungsstufe (MW):

- o Lärm (4,32)
- o Schlechte Akustik (3,95)

- o Verhalten schwieriger Schüler (3,49)
- o Klassengröße (3,30)
- o Ausleben von Aggressionen (3,24)
- o Defekte Geräte (3,23)
- o Veraltete Geräte (3,16)
- o Disziplinprobleme (3,14)
- o Mangelnde Ausstattung (3,08)
- o Mehrfaches Umziehen (3,06)

Diese Ergebnisse sind im Großen und Ganzen erwartungsgemäß, sie geben bezüglich der Belastungsquellen: Lärm, Akustik, Raumklima, problematisches Schülerverhalten und Klassengröße die in der Unterrichts- und Sportwissenschaft identifizierten Hauptbelastungsquellen wieder. Hinzu kommen in dieser Untersuchung Aspekte, die die Seite der materiellen Ausstattung der Schulen mit Sportgeräten betreffen und die in dieser Form bisher nicht explizit untersucht wurden. An dieser Stelle liefert die Datenaufbereitung folglich neue Anhaltspunkte.

7.3.1.2 Die Hauptkomponentenanalyse

Die für die Untersuchung bedeutsame Frage ist nun allerdings, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen Belastungsbereichen und Selbstwirksamkeit nachweisen lassen, d. h. inwieweit es Bereiche gibt, die für alle gleichermaßen belastend sind und andere, die in Anhängigkeit zur Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam werden.

Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das die große Anzahl der Variablen auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, Faktoren, reduziert. Dabei werden diejenigen Variablen zusammengefasst, die untereinander stark korrelieren. Die Faktorladungen sind als Korrelationskoeffizienten zu verstehen. Je höher sie sind, umso stärker die Korrelation. Aus diesem Grund werden bei der Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) die Werte unter ,5 unterdrückt, d. h. geringer als ,5 ladende Faktoren werden nicht berücksichtigt. Im

vorliegenden Verfahren wurden sechs Faktoren vorgegeben, da sich die 51 Items, je nachdem wie weit oder eng eine thematische Zusammenfassung vorgenommen wird, in 6 bis 8 Belastungsbereiche clustern lassen. Bei mehr als 6 Bereichen verlieren sich leicht die Zusammenhänge und die Faktorladungen sinken. In Tabelle 7.5 zeigt das Ergebnis der varimax-rotierten Analyse. Es wird deutlich, dass in allen 6 Bereichen hohe Faktorladungen erreicht werden, d. h. hier handelt es sich um eng zusammenhängende Bereiche, die wiederum, so geclustert zu einem nächsten Verfahren dann mit der Selbstwirksamkeit korreliert werden und Auskunft über Belastungsbedeutung geben. Die Clusterung hat das Ziel, für einmal identifizierte Belastungsbereiche Maßnahmenpakete zu ermöglichen bzw. systemische Behandlung. Das Verfahren klärt 52,9 % der Varianz auf. Es dient als exemplarisches Vorgehen, um aufzuzeigen, wie aus der großen Anzahl der Items sinnvolle Bündelungen vorgenommen werden können. Bei 7 – 8 Faktoren ist zwar die Varianzaufklärung geringfügig höher, die Faktorladungen sinken jedoch deutlich. Als 7. Komponente lässt sich eine Zusammenführung der Items erkennen, die den Belastungsbereich ‚Zeitdruck bzw. mangelnde Gesprächsgelegenheiten mit Kollegen‘ zusammenfassen (vgl. dazu Tabelle 7.6). Es wird deutlich, dass zwei Belastungsquellen, die in fast allen Schulformen unter die TOP 10 (Kapitel 7.3.1.1) gekommen sind, nämlich die Klassengröße und die Verletzungsgefahr der Schüler, bleibt bei der Hauptkomponentenanalyse unberücksichtigt. Sie gehen damit nicht aus der Betrachtung verloren, korrelieren aber mit keiner der anderen 50 Variablen nennenswert. Das gibt auch für die in Tabelle 7.6. zu Faktoren geclusterten Variablen.

Tabelle 7.5:

Faktorenanalyse für die Skala Belastungserleben: Rotierte Komponentenmatrix^a, 1. Stichprobe

Item	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
Lärm durch Mehrfachbelegung				,785		
Schlechte Akustik				,828		
Schlechte Überschaubarkeit der Sportstätte				,582		
Ungünstige Klimabedingungen				,574		
Körperliche Beanspruchung durch Geräteaufbau						,841
Körperliche Beanspruchung durch Hilfestellung						,802
Körperliche Beanspruchung durch Demonstration						,697
Mangelnde Fachkomp. bei Bewegungsvermittl.					,847	
Mangelnde Fachkomp. beim Geräteaufbau					,785	
Mangel an Kreativität und Ideen					,724	
Langeweile durch Routine					,555	
Schlechtes Klima im Sportkollegium		,795				
Problemat. Zusammenarbeit mit Hausmeister		,620				
Mangelnde Kooperation der Sportkolleg.		,784				
Fehlende Zusammenarbeit mit restl. Kollegium		,797				
Fehlende soziale Anerkennung d. Kollegium		,676				
Schlechte Zusamm. mit Schulleitung		,716				
Mangelnde Ausstattung mit Geräten			,863			
Veraltete Geräte			,891			
Defekte Geräte			,844			
Disziplinprobleme	,777					
Verhalten schwieriger Schüler	,795					
Autoritätskonflikte	,653					
Schwänzen bez. viele Attests	,572					
Vergessene Sportsachen	,575					
Geringe Lernbereitschaft	,677					
Geringer Motivationsdruck durch "weiche" Noten	,616					
Ausleben von Aggressionen	,755					

Extraktionsmethode:Hauptkomponentenanalyse

Rotationsmethode:Varimax mit Kaiser-Normalisierung ^a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Die Hauptkomponentenanalyse liefert im vorliegenden Fall eine ganz besondere Art der Datenaufbereitung. Anhand der Aufteilung in Komponenten wird sehr gut nachvollziehbar sichtbar, dass materialinduzierte und personeninduzierte, in einem inneren Zusammenhang stehende Belastungscluster gibt. Sie ergeben folgende, thematisch zusammengefasste Bereiche:

- o Problematisches Schülerverhalten (Disziplin, schwierige Schüler, Autoritätskonflikte, häufige Nichtteilnahme wegen Schwänzen oder Vorlage von Attesten, vergessene Sportkleidung, Ausleben von Aggressionen, geringer Motivationsdruck durch geringe Notenrelevanz, geringe Lernbereitschaft).
- o Mangelnde Anerkennung im Kollegium (fehlende soziale Anerkennung im Kollegium, mangelnde Kooperationsbereitschaft der Sportkollegen, Probleme mit den Hausmeistern, fehlende Zusammenarbeit mit restl. Kollegium, schlechte Zusammenarbeit mit der Schulleitung, schlechtes Klima im Sportkollegium).

- o Unzureichende materielle Ausstattung (Defekte und veraltete Geräte, fehlende Ausstattung).
- o Räumliche Unzulänglichkeiten (kein Lärmschutz, schlechte Akustik, Unüberschaubarkeit in der Sportstätte, Klima in der Sportstätte).
- o Probleme bei der Unterrichtsgestaltung (fehlende fachdidaktische Kompetenz, fehlende Kenntnisse beim Auf- und Abbau von Geräten, Mangel an Kreativität, Langeweile durch Routine).
- o Physische Beanspruchung (Auf- und Abbau von Geräten, Hilfestellung, Vormachen von Übungen).

7.3.2 Ergebnisse zu Belastungsquellen in der 2. Stichprobe

Für die zweite Stichprobe lässt sich insofern keine Komponentenmatrix berechnen, als die Zahl der Items annähernd der Zahl der Untersuchungsteilnehmer entspricht und damit keine verwertbaren Ergebnisse zustande kommen. Darauf ist verzichtbar, weil die Datensätze in die ‚Zusammengeführte Stichprobe‘ eingegangen sind, die im Folgenden dargestellt wird.

7.3.3 Ergebnisse zu Belastungsquellen in der ‚Zusammengeführten Stichprobe‘

Das Verfahren ergab mit sechs vorgegebenen Faktoren ein eher unbefriedigendes Bild hinsichtlich der Faktorladungen. Bei einer Vorgabe von sieben Faktoren kristallisierte sich klar ein weiterer belastungsgenerierender Bereich heraus, dessen zugehörige Items in einem nachvollziehbar inneren Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse der ‚Zusammengeführten Stichprobe‘ sind in Tabelle 7.6 zusammengestellt. Die Varianzaufklärung beträgt 54,7%.

Tabelle 7.6:Belastungserleben: Rotierte Komponentenmatrix ^a, zusammengeführte Stichprobe

Item	Komponente						
	1	2	3	4	5	6	7
Lärm durch Mehrfachbelegung			,762				
Schlechte Akustik			,800				
Schlechte Überschaubarkeit der Sportstätte			,701				
Ungünstige Klimabedingungen			,681				
Ungünstige Beleuchtung			,635				
Körperliche Beanspruchung durch Geräteaufbau						,830	
Körperliche Beanspruchung durch Hilfestellung						,884	
Körperliche Beanspruchung durch Demonstration						,790	
Mangelnde Fachkomp. bei Bewegungsvermittl.							,894
Mangelnde Fachkomp. beim Geräteaufbau							,841
Mangel an Kreativität und Ideen							,620
Schlechtes Klima im Sportkollegium	,793						
Mangelnde Kooperation im Sportkollegium	,785						
Fehlende Zusammenarbeit mit restl. Kollegium	,792						
Fehlende soziale Anerkennung d. Kollegium	,741						
Schlechte Zusamm. mit Schulleitung	,750						
Wenig Möglichkeiten zum Austausch mit Kolleg.					,669		
Lange Wege zu Sportstätten					,704		
Zeitdruck durch Geräteaufbau					,631		
Kürzere Pausen durch Wege zu Sportstätten					,773		
Mangelnde Ausstattung mit Geräten				,810			
Veraltete Geräte				,875			
Defekte Geräte				,816			
Verhalten schwieriger Schüler		,618					
Disziplinprobleme		,551					
Schwänzen bez. viele Atteste		,630					
Vergessene Sportsachen		,683					
Geringe Lernbereitschaft		,766					
Geringer Motivationsdruck durch "weiche" Noten		,674					
Ausleben von Aggressionen		,755					

Extraktionsmethode:Hauptkomponentenanalyse

Rotationsmethode:Varimax mit Kaiser-Normalisierung ^a Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Die sich ergebenden Komponenten unterscheiden sich vor denen der vorhergehenden Stichprobe insofern, als dass ihre Anordnung in der Komponentenmatrix verändert ist und sich ein weiterer Belastungsbereich herauskristallisiert:

- o Mangelnde Anerkennung im Kollegium (schlechtes Klima im Sportkollegium, mangelnde Kooperationsbereitschaft der Sportkollegen, fehlende Zusammenarbeit mit restl. Kollegium, fehlende soziale Anerkennung durch Kollegium, schlechte Zusammenarbeit mit der Schulleitung)
- o Problematisches Schülerverhalten (Disziplinprobleme, schwierige Schüler, Autoritätsprobleme, Ausleben von Aggressionen, vergessene Sportkleidung, häufige Nichtteilnahme wegen Schwänzens oder Vorlage von Attesten, kein Motivationsdruck durch geringe Notenrelevanz, verstärktes in Erscheinung Treten von Außenseiterproblematik)

- o Räumliche Unzulänglichkeiten (kein Lärmschutz, schlechte Akustik, Unüberschaubarkeit in der Sportstätte, Klima in der Sportstätte)
- o Unzureichende materielle Ausstattung (defekte und veraltete Geräte, fehlende Ausstattung)
- o Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten (keine Pausen, keine Austauschmöglichkeit im Lehrerzimmer, lange Wege zwischen Sportstätte und Schule, fehlende Möglichkeiten des kollegialen Austausches, Zeitdruck während des Unterrichts durch Auf- und Abbauphasen)
- o Physische Beanspruchung (Auf- und Abbau von Geräten, Hilfestellung, Vormachen von Übungen)
- o Probleme bei der Unterrichtsgestaltung (fehlende fachdidaktische Kompetenz, fehlende Kenntnisse beim Auf- und Abbau von Geräten, Mangel an Kreativität)

Der Unterschied zwischen den Belastungsbereichen, die sich bei den Untersuchungsteilnehmer der 1. Stichprobe mit Teilnehmern aller Schulformen und denen der zusammengeführten, nur aus Sportunterrichtenden von Grundschulen bestehenden Stichprobe, liegt in der Erweiterung der Belastungsbereiche um den der ‚Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten‘. Dieses Ergebnis scheint in zweifacher Hinsicht äußerst interessant: Einmal wird durch die Faktorenanalyse die Validität des Fragenkomplexes insgesamt belegt -dies ist beachtenswert, weil der Fragebogen nach inhaltlichen Kriterien entwickelt worden ist (Experten-Rating). Zweitens wird auch die Validität der Belastungsbereiche gestützt, nach denen z. B. der fehlende soziale Rückhalt der Sportlehrkräfte in einem Bedingungs-zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartung werden kann.

7.3.4 Korrelationen der Belastungskomponenten mit Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der 1. Stichprobe

Da die Faktorenanalysen die Validität der vorab inhaltlich definierten Faktoren demonstrieren, sollen nun explorative Analysen zum Zusammenhang der Faktoren mit Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt werden. Dazu werden die Mittelwerte der Items aus den über die Komponentenmatrix gewonnenen zentralen 6 Belastungsbereichen gebildet:

- o Problematisches Schülerverhalten
- o Mangelnde Anerkennung im Kollegium
- o Unzureichende materielle Ausstattung
- o Räumliche Unzulänglichkeiten
- o Probleme bei der Unterrichtsgestaltung
- o Physische Beanspruchung

Diese werden jeweils einzeln mit dem Summenmittelwert der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung korreliert. Daraus soll präzise auf die Höhe der Korrelation, d. h. auf die Bedeutung des Belastungsbereiches für die Selbstwirksamkeitserwartung geschlossen werden. Die Tabellen A-17 bis A-22 mit den Einzelergebnissen dazu befinden sich im Anhang. Tabelle 7.7 gibt eine Übersicht über die jeweils ermittelten Signifikanzniveaus für die Belastungsbereiche, die über die Komponentenmatrix gewonnen wurden:

Tabelle 7.7: Korrelationen von Selbstwirksamkeitserwartung und Belastungsbereichen 1. Stichprobe	
Belastungsbereiche	Signifikanzniveau
Schülerverhalten	.341**
Mangelnde Anerkennung im Kollegium	.105**
Unzureichende materielle Ausstattung	.042
Räumliche Unzulänglichkeiten	.136**
Probleme bei der Unterrichtsgestaltung	.309**
Physische Beanspruchung	.108**

Die Signifikanzniveaus machen deutlich, dass es Belastungsbereiche gibt, höher (,341**; ,309**) mit der Selbstwirksamkeitserwartung, manche eher gering (, 105**; ,108**) korrelieren. Der Belastungsbereich ‚Materielle Ausstattung‘, der bei allen Lehrkräften sehr hoch bewertet wurde, ist weder signifikant noch zeigt er hohe Korrelation..

7.3.5 Korrelation von Belastung und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in der zusammengeführten Stichprobe

Die Mittelwerte der in 7.3.4 genannten sieben Belastungsbereiche werden jeweils einzeln mit dem Summenwert der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung korreliert. Die Tabellen A-23 bis A-29 im Anhang enthalten die Einzelergebnisse, Tabelle 7.8 gibt eine Übersicht über die Belastungsbereiche von Grundschullehrkräften, die sich in den ersten sechs Punkten denen der Lehrkräfte aller Schulformen gleichen, in dem Bereich der ‚Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten‘ aber einen neuen Aspekt aufzeigt:

Tabelle 7.8: Korrelationen von Selbstwirksamkeitserwartung und Belastungsbereichen, zusammengeführte Stichprobe	
Belastungsbereiche	Signifikanzniveau
Schülerverhalten	.241**
Mangelnde Anerkennung im Kollegium	.241**
Unzureichende materielle Ausstattung	.021
Räumliche Unzulänglichkeiten	.091
Probleme bei der Unterrichtsgestaltung	.286**
Physische Beanspruchung	.150**
Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten	.155**

In dieser Übersicht zeigen sich, abgesehen von letzten, identische Belastungsbereiche, wie auch in der 1. Stichprobe, die z. T. auf hohem Signifikanzniveau mit der Selbstwirksamkeitserwartung korrelieren und darauf hindeuten. Bemerkenswert ist hier, dass sich ‚Probleme bei der Unterrichtsgestaltung‘ als am höchsten mit Selbstwirksamkeit korrelierender Bereich herausstellt. Ebenso bemerkenswert ist, dass die ‚mangelnde Anerkennung im Kollegium‘ dahinter rangiert. Insgesamt sind die Zusammenhänge bis auf die Belastungsbereiche, in denen es um ‚Material‘ (Hallen/Ausstattung/Geräte) hochsignifikant.

7.4 Zusammenfassung

Hinsichtlich der drei zentralen Größen des Modells (siehe Abbildung 2.2), der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, der fachlichen Sicherheit und des Be-

lastungserlebens von Sportunterrichtenden ist auf Grund der Befundlage Folgendes festzuhalten:

Hypothesenkonforme Ergebnisse:

- o Das verwendete Instrumentarium erweist sich als geeignet.
- o Die Selbstwirksamkeitserwartung von Sportunterrichtenden in dieser Untersuchung erweist sich im MW als signifikant niedriger als die von SCHMITZ untersuchten Klassenraumlehrkräfte.
- o Die Selbstwirksamkeit ist bei Grundschulsportlehrkräften niedriger als bei Lehrkräften weiterführender Schulen.
- o Die von Sportunterrichtenden genannten Belastungsquellen sind in folgenden Bereichen mit denen, die Klassenraumlehrkräfte identifizieren, identisch: Problematisches Schülerverhalten, unzureichende materielle Ausstattung und räumlich-physikalische Unzulänglichkeiten.
- o Fachspezifische Belastungen liegen in den Bereichen: Sozialer Status im Schulkontext (Kollegen, Eltern), Probleme bei der Unterrichtsgestaltung, Physische Beanspruchung und speziell bei Grundschullehrkräften die Tatsache, eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten durch häufigen Ortswechsel zu haben.
- o Die ermittelten Belastungsquellen lassen sich sinnvoll zu Belastungsbereichen zusammenfassen.
- o Die Zusammenhänge der Belastungsbereiche und Selbstwirksamkeitserwartung sind in den meisten Fällen signifikant.
- o Die signifikant negative Bedeutung des Belastungsbereiches ‚Soziale Stellung‘ für die Selbstwirksamkeitserwartung konnte nachgewiesen werden.
- o Die Belastungen durch die ‚daily hassles‘ im Zusammenhang mit problematischem Schülerverhalten machen einen deutlichen Belastungsschwerpunkt aus und sind in hohem Maße selbstwirksamkeitsrelevant.

Unerwartete Ergebnisse:

- o Die sportpraktische Kompetenz im Sinne der ‚fachlichen Sicherheit‘ steht in einem negativen Wirkungszusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartung; d. h., je höher die Qualifikation, je ausgeprägter das sportfachliche und sportpraktische Können, desto geringer fallen die Werte für Selbstwirksamkeit aus.

- o Dahingegen korrelieren als fachdidaktische Probleme, d. h. Probleme mit Unterrichtsgestaltung und Vermittlung von Inhalten signifikant positiv und in mittlerer Höhe ($,309$ und $,286$) mit der Selbstwirksamkeitserwartung.
- o Die studierten Grundschullehrkräfte erreichen in geringem Maße niedrigere Selbstwirksamkeitswerte als fachfremd unterrichtende Lehrkräfte an Grundschulen.

Im Hinblick auf das eingangs formulierte wissenschaftliche Interesse, die Wirkungsmöglichkeiten von Lehrerfortbildung im Hinblick auf die implizite Stärkung der Lehrergesundheit über eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung zu erzielen, ist festzustellen, dass es zwei zentrale Ansatzpunkte zu geben scheint. Erstens muss in Betracht gezogen werden, dass Unterrichtende, die Sport studiert haben und sich sportlich fit fühlen, offenbar gefährdeter sind, als fachfremd Unterrichtende. Zweitens, bei den Sportunterrichtenden aller Schulformen wirken die fachdidaktischen Probleme, d. h. Unsicherheiten bei der Unterrichtsgestaltung, beeinträchtigend auf die Selbstwirksamkeitserwartung.

Damit kann festgehalten werden, dass das der Untersuchung zugrunde gelegte Theoriemodell einer wesentlichen Korrektur bedarf, indem nämlich die als Ressource ausgewiesene ‚fachliche Sicherheit‘ durch die ‚fachdidaktische Sicherheit‘ ersetzt werden muss.

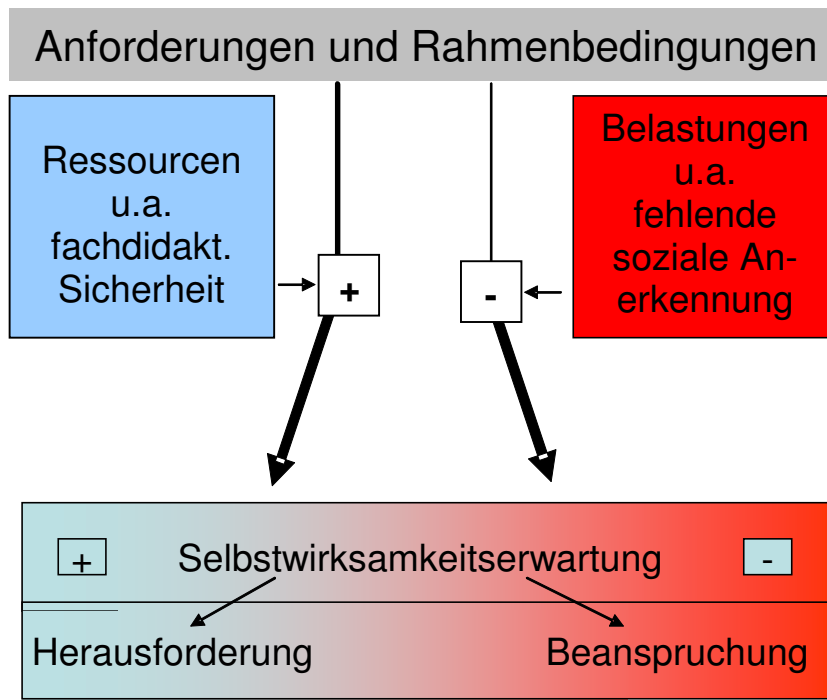


Abbildung 7.2:
Überarbeitetes Theoriemodell

Diejenigen Belastungen allerdings, die durch unzulängliches Unterrichtsmaterial entstehen, stehen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung, d.h. es gibt Belastungsquellen, die in keinem Wirkungszusammenhang mit dem psycho-sozialen Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung stehen. Sie sind objektiver Natur und für jede Sportlehrkraft gleichermaßen belastend, es gibt von vornherein keine Copingstrategien. Hinsichtlich der zu planenden Angebote einer gesundheitspräventiven psycho-sozialen Stärkung von Sportunterrichtenden wird deutlich, dass vor allem diejenigen Belastungen reduziert werden müssen, die aus dem Kontext sozialer Bezüge erwachsen.

Abschließend sei noch auf einen auffälligen Unterschied von Sportunterrichtenden und Klassenraumlehrkräften hingewiesen. Bemerkenswerter Weise ist die Heterogenität von Lerngruppen für Sportlehrkräfte keine Belastung.

8 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden subjektiv erlebte Belastungsschwerpunkte von Sportunterrichtenden unterschiedlicher Schulformen erhoben und anhand von Mittelwertsvergleichen nach Bedeutungshöhe für die Sportlehrkräfte bewertet. Einzelne Belastungsfaktoren wurden vermittels des statistischen Verfahrens der Komponentenanalyse zu Belastungsbereichen zusammengefasst, deren Wirkungszusammenhang dann mit der Selbstwirksamkeitserwartung belegt werden konnte. Es wurde nachgewiesen, dass Sportunterrichtende, unabhängig von der Schulformen, geringere Selbstwirksamkeitswerte aufweisen, als die von SCHMITZ (1999) untersuchten ‚Klassenraumlehrkräfte‘.

Besonderes Augenmerk erfuhr die Gruppe der Grundschullehrkräfte, die in einer zusammengeführten Stichprobe drei Qualifikationsstände von einander unterscheiden ließ: studierte, nicht-studierte, also fachfremd tätige, und weitergebildete Sportlehrkräfte. Dieser Umstand ermöglichte es, differenziert nachzuweisen, dass Selbstwirksamkeitserwartung in keinerlei Zusammenhang mit Qualifikation und selbst eingeschätzter sportpraktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenz steht.

Diese Ergebnisse werden im Einzelnen im Folgenden interpretiert. Anschließend wird diskutiert werden, inwieweit Lehrerfortbildung mit entsprechenden gesundheitspräventiven Angeboten wirksam werden kann.

8.1 Qualität der Erhebung

Die Relevanz und Generalisierbarkeit der Ergebnisse werden grundsätzlich als gegeben betrachtet, da sie über die hohe Zahl der Untersuchungsteilnehmer abgesichert sind. In der 1. Stichprobe bildet sich in etwa prozentual die reale Verteilung der Lehrkräfte auf die Schulformen in der Bezugsfläche ab. Der Fragebogen, der für diese Arbeit nur in Teilen ausgewertet wurde, ist allerdings verbesserungswürdig. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf Bearbeitungshinweise, da leider knapp 20% der Lehrkräfte die Itemskala zur Selbstwirksamkeit

unvollständig ausgefüllt haben und somit nur knapp 2/3 der bearbeiteten Fragebögen in die Auswertung aufgenommen werden konnten.

Die Itemskala zur Erfassung der Belastungsquellen hat sich als konsistent und umfassend erwiesen, der sogenannte ‚passive Recall‘ (vorgegebene Items) wurde über einen ‚aktiven Recall‘ (schriftliche Äußerungen der Teilnehmer) abgesichert. Die Kategorisierung des ‚aktiven Recalls‘ gab Anhaltspunkte darauf, dass die 51 Items alle wichtigen Belastungsbereiche erfasst haben.

8.2 Die schulfachbezogene Selbstwirksamkeitsmessung

Die Itemkennwerte der erhobenen Daten korrespondieren mit denen von SCHMITZ (1999), allerdings auf einem signifikant niedrigeren Niveau. Hier ist jedoch eine Relativierung nötig. In erster Linie muss die Einschätzung von SCHMITZ, dass durch die freiwillige Teilnahme der Lehrkräfte an der Erhebung im Rahmen ihren eigenen BLK-Modellprojektes eher die höher-Selbstwirksamen erreicht werden und somit ein entsprechend höheres Wertenniveau erreicht wird, geltend gemacht werden. Im Gegensatz dazu steht die vorliegende Untersuchung, die flächendeckend im Auftrag des Sportdezernates der (ehemaligen) Bezirksregierung Lüneburg durchgeführt wurde. Es kann davon ausgegangen werden, dass eher ‚normal‘ engagierte Lehrkräfte erreicht wurden und die Werte daher tendenziell niedriger ausfallen. Diese Vermutung wird durch Vergleichswerte aus zwei unveröffentlichten Studien von BIRGIT NIESKENS (2007), Universität Lüneburg, unterstützt, die bei Lehrkräften aus Berufsbildenden Schulen, einer Lehrergruppe, die in dieser Untersuchung signifikant höhere Selbstwirksamkeit aufwiesen, als Lehrkräfte von allgemeinbildenden Schulen, schon deutlich niedrigere Werte als SCHMITZ feststellt (SMW=26.91, SD=3,97). Das verwendete Instrument wird insgesamt für die vorliegende Untersuchung als geeignet betrachtet.

In allen Stichproben ergaben sich keine relevanten Hinweise auf alters- oder geschlechtsbedingte Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Ergebnisse entsprechen denen der meisten Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit. SCHMITZ (1999) interpretiert geringfügig höhere Werte von älteren

Lehrkräften als Erfahrungsvorsprung, der entsprechende Wirkung entfaltet, SCHWARZER hat 1993 (zit. nach SCHMITZ, 1999, S. 31) eine leicht höhere Selbstwirksamkeit bei Männern gefunden. Beide Tendenzen können auch in der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden. Die zunächst festgestellte signifikant niedrigere Selbstwirksamkeit der Frauen hat einer Effektstärkenüberprüfung nicht standgehalten. Sie der Größe der Stichprobe zuzuschreiben ist.

8.3 Selbstwirksamkeitserwartung von Sport unterrichtenden Lehrkräften

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die von SCHMITZ (1999) entwickelte Skala zur Ermittlung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften auf Sportunterrichtende angewendet. Sie ist für diese Berufsgruppe als reliabel einzuschätzen. Die Summenmittelwerte für Sportlehrkräfte liegen zwischen 25,00 (Berufsschule Hauswirtschaft, N=6) und 21,23 (Gesamtschule, N=13). Alle untersuchten Schulformen einbezogen, fallen sie niedriger als bei den von SCHMITZ untersuchten Teilnehmern aus, und zwar um 7,84 Skaleneinheiten im Maximum bis 4,07 Skaleneinheiten im Minimum, was als erhebliche Effektgröße nachgewiesen werden konnte.

Grundschullehrkräfte haben im Vergleich mit den Lehrkräften der weiterführenden Schulen die niedrigsten Werte mit 21,26. Die höchsten Werte weisen die Sportunterrichtenden an Berufsschulen (n = 40) mit 24,36 auf. Hier kann auf ähnliche Ergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung aus einem laufenden Projekt der Universität Lüneburg unter der Leitung von BIRGIT NIESKENS (2007) verwiesen werden, bei dem im Schulformvergleich Berufsschullehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben (SMW = 27,79) als Lehrkräfte weiterführender Schulen (SME = 26,89). Untermuert werden diese Ergebnisse durch die von HEYSE (2005) vorgestellten Daten, denen zufolge Berufsschullehrkräfte am seltensten aus gesundheitlichen Gründen aus dem Dienst ausscheiden. Es lassen sich eine Reihe von Vermutungen dazu anstellen, die in einer Anschlussuntersuchung überprüft werden müssten. Es wäre u.a. danach zu fragen,

- o ob aus einem erfolgreichen Berufsleben heraus (Meisterausbildung und Vorgesetztenfunktion im Betrieb), ohne das ein Eintritt in den Berufsschuldienst in der Regel gar nicht möglich ist, eine höhere berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung mitgebracht wird.
- o ob situative Sonder-Bedingungen zum Tragen kommen, wie z. B. die nicht vorhandene Verpflichtung zu Vertretungsunterricht aufgrund eines hochspezialisierten, auf unterschiedliche Berufe zugeschnittenen Unterrichtsangebots (nach HEYSE, 2005, S. 17 ein hoch signifikanter Belastungsaspekt) oder
- o ob professionellere Führungs- und Organisationsstrukturen (z. B. bei Pro-ReKo-Schulen, Modell-Berufsschulen, die die Funktion regionaler Wirtschaftskompetenzzentren übernehmen) hier Wirkungen entfalten. TRACHSLER, ULICH, INVERSINI & WÜLSER (2003, S. 17) wiesen in einer Studie an Schweizer Volksschulen nach, dass von der Führungsebene organisierte Partizipationsmöglichkeiten signifikant positiv mit Selbstwirksamkeit korrelieren.

Insgesamt bestätigen die Messergebnisse die der Untersuchung zugrunde gelegten Erwartungen.

8.4 Grundschullehrkräfte

Ebenso erwartungsgemäß fällt der Summenmittelwert der Sport unterrichtenden Grundschullehrkräfte in der 1. Stichprobe (N = 257) mit 21.26 tendenziell niedriger aus als der von Sportunterrichtenden weiterführender Schulen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den hohen krankheitsbedingten Frühpensionierungsraten von Grundschullehrkräften. In der vorgelegten Untersuchung sind bei Grundschullehrkräfte tendenziell niedrigere Werte für Selbstwirksamkeit zu erkennen, als bei Lehrkräften weiterführender Schulen; der Summenmittelwertevergleich mit den entsprechenden von SCHMITZ untersuchten Lehrergruppen weist dies aus. Sie werden allerdings geringfügig von den Sportunterrichtenden an Gesamtschulen unterboten (SMW = 21,23). Allerdings ist in der vorliegenden Untersuchung diese Gruppe zahlenmäßig so klein (N = 13), dass dieses Ergebnis für sich genommen nicht repräsentativ sein kann.

8.4.1 Fachfremde Sportlehrkräfte

Innerhalb der Gruppe der Grundschullehrkräfte, die drei unterschiedliche Qualifikationsstände aufweisen, ergibt sich ein klares und doch unerwartet Bild. Sportfachliche Kompetenz und Selbstwirksamkeit stehen in einem problematischen Wirkungszusammenhang. Gerade diejenigen, die fachfremd unterrichten, zeigen höhere Werte für Selbstwirksamkeitserwartung als die studierten Lehrkräfte. Zwischen beiden Gruppen liegen die Sportlehrkräfte, die die eineinhalbjährige Weiterbildungsmaßnahme „Sportunterricht in der Grundschule“ absolviert haben. In Bezug auf diese Gruppe, kann auf Befunde von SCHMITZ hingewiesen werden, die bei Teilnehmern mit höheren Selbstwirksamkeitswerten auch höhere Fortbildungsbereitschaft feststellt.

Angesichts der fachfremden Lehrkräfte, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um einen Personenkreis handelt, der eine gewisse Affinität zum Sport hat, sich fachlich nicht gerade unsicher fühlt, aber im Bereich ‚Unterrichtsgestaltung‘ offensichtlich belastende Situationen erlebt. Vermutlich kommen also solche Lehrkräfte zum Einsatz, die sich die schwierige Zusatzaufgabe des fachfremden Sportunterrichtens zutrauen.

Zur Situation des fachfremden Unterrichts gibt es in der deutschsprachigen Forschungsliteratur so gut wie keine empirisch gewonnenen Daten. Einige wenige Hinweise können von der Autorin erhobene, bisher unveröffentlichte Daten zur Situation des fachfremden Unterrichts bei den Absolventen der Weiterbildungsmaßnahme liefern. Dieser Personenkreis ist aber keineswegs repräsentativ für die große Zahl der fachfremd Unterrichtenden, denn es handelt sich hier um Lehrkräfte, die sich fachlich so fit fühlen, dass sie eine Unterrichtsbefähigung für das Fach Sport angestrebt und erworben haben.

8.4.2 Die Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme

Den Daten ist zu entnehmen, dass die 70 befragten Lehrkräfte der Weiterbildungsmaßnahme zu 51,4% selbst angeboten haben, den Sportunterricht zu übernehmen, 45,8% sind von der Schulleitung gefragt worden und nur 2,8%

wurden ihrer Aussagen nach gedrängt. Knapp 46,7% unterrichteten 1-2 Stunden, 36,7% unterrichteten 3-4 Stunden, 10% 5-6 Stunden und 6,7% mehr als 6 Stunden fachfremd Sport. Die größte Gruppe mit 48,6% unterrichtete zum Befragungszeitpunkt bereits 1-3 Jahre, 15,3% 4-6 Jahre, 5,6% 7-9 Jahre und 4,2% über 9 Jahre. Alle Befragten unterrichteten in der Regel 1-3 weitere Fächer fachfremd an ihrer Grundschule, einige bis zu 5 Fächern. Die Motivation, Sportunterricht zu übernehmen, resultiert bei den fachfremden, bei 10 möglichen Nennungen, zu 51,4% aus der Einschätzung, dass ohne ihr Engagement der Sportunterricht nicht sichergestellt sei. 65,2% führten an, dass fachfremder Sportunterricht ihren Berufsalltag bereichere und knapp 70% gaben an, dass ihnen der Sportunterricht einen besseren Zugang zu den Kindern verschaffe.

Offensichtlich wird ihr sportunterrichtliches Engagement sogar so hoch eingeschätzt, dass viele von ihnen die Funktion der Fachkonferenzleitung innehaben, das sind immerhin 70% der Befragten aus der 2. Stichprobe. Über 80% dieser fachfremd arbeitenden Lehrkräfte haben eigene Sporterfahrungen aus dem Verein. Hinzu kommen diejenigen, die Sport in kommerziellen Einrichtungen oder selbst organisiert betreiben. 10 der 70 fachfremden Sportlehrkräfte besitzen eine Trainerlizenz.

Es muss allerdings gefragt werden, ob es sich bei diesem Unterricht um einen ebenso qualitativ hochwertigen handelt wie bei Studierenden bzw. bei Weitergebildeten. Dazu liefert MÖBNER (1995b, S. 311) folgende, hinsichtlich der untersuchten Personenzahl (N=15) auf recht dünnem Eis stehende Einschätzung, die sich allerdings auf die Beobachtung von 300 Sportstunden bezieht:

“Aufgrund unseres Vergleichs der sportunterrichtlichen Handlungen von sportfachlich nicht ausgebildeten Kollegen und weitergebildeten Lehrkräften liegen deutliche Belege dafür vor, dass von den Initiatoren des Projektes [Weiterbildungsmaßnahme ‚Sport in der Grundschule‘] erhoffte Effekte eingetreten sind. Während hinsichtlich der Richtlinienadäquanz des sportunterrichtlichen Handelns der fachfremden Lehrer (n=5) eine breite Streuung – von stark richtliniengemäß (n_{fachfremd}=3) bis erheblich richtlinienabweichend (n_{fachfremd}=2) - festgestellt wurde, ließen alle Sportlehrer, die erfolgreich an der Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben (n=5), ein weitgehend den amtlichen Vorgaben angemessenes Handeln erkennen.“(MÖBNER, 1995b, S. 306/7).

MÖBNER verweist aber ausdrücklich darauf, dass es sich bei den Aussagen zu den Weitergebildeten nicht um die Dokumentation von Entwicklungsverläu-

fen handelt, die durch die Weiterbildungsmaßnahme beeinflusst worden sind, sondern um einen Vergleich unterschiedlich qualifizierter Gruppen.

„Aufgrund der klaren Unterschiede zwischen den unterschiedlich ausgebildeten Lehrern bezüglich der einzelnen Untersuchungsaspekte haben wir jedoch starke Anhaltspunkte für eine Wirksamkeit des Projektes im o. g. Sinne, da die ermittelten Differenzen sowohl auf der Entwurfs- wie auch auf der Realisierungsebene bei getrennten methodischen Datenerhebungen in nahezu gleicher Weise festgestellt wurden [...]. Insbesondere die detaillierten Kenntnisse der untersuchten Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme zu den Zielen des Grundschulsportunterrichts, d. h. zu Bewegungs-, Interaktions- und Sinnaspekt sowie die entsprechenden deutlich richtlinienadäquaten Konkretisierungen auf der Vermittlungsebene, belegen unsere Einschätzung“ (MÖßNER ebd., S. 310).

8.4.3 Die studierten Sportlehrkräfte

Für die studierten Sportlehrkräfte, die sich mit deutlichem Abstand zu den beiden vorhergehenden Gruppen als die fachlich Sichersten einschätzen, liegen die niedrigsten Werte für die Selbstwirksamkeitserwartung vor.

Die Werte lassen darauf schließen, dass eventuell eine zu große Diskrepanz zwischen dem aus der eigenen Sportbiographie abgeleiteten Leistungsanspruch an die Schülerinnen und Schüler und den vergleichsweise geringen Realisierungsmöglichkeiten im Sportunterricht liegt. Die so entstehenden Frustrationen verstärken sich durch die Erfahrung in Berufsalltag, dass der Stellenwert des Sports, der in der eigenen Biographie vermutlich hoch und schließlich berufswahlentscheidend war, eher gering ist. Es kann aber auch davon ausgegangen, dass Sportstudierende für das Grundschullehramt von vornherein diejenige Studierendengruppe ist, die mit der niedrigsten Selbstwirksamkeitserwartung ihre Berufsausbildung aufnimmt.

8.4.4 Selbstwirksamkeit und ‚fachliche Sicherheit‘

Der Zusammenhang von fachlicher Qualifikation und Selbstwirksamkeitserwartung hat sich für Sportunterrichtende als bemerkenswert gegenläufig herausgestellt. Je ausgeprägter die sportliche und sportfachliche Qualifikation ist, desto geringer fallen die Werte für Selbstwirksamkeitserwartung aus. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die an sich und ihren Unterricht fachlich sehr hohe Ansprüche stellen, die ihre Lehrerpersönlichkeit vor allem über ihre Fach-

kompetenz und ihr Fachwissen absichern, mit Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Realisierungschancen leben müssen, die Frustrationserlebnisse erzeugen. Dieser Gefahr sind vermutlich vor allem diejenigen ausgesetzt, die eine Leistungssportkarriere durchlaufen haben, die hohe Anstrengungsbereitschaft mitbringen und erwarten.

Wer hingegen den Fokus auf die fachdidaktische Seite von Unterricht (siehe Kapitel 8.7.2.1) legt und seine Stärken darin sucht, adressatengerecht Inhalte aufzubereiten und zu vermitteln, so dass Unterricht eher die Fortschritte der Kinder und Jugendlichen als ihre vermeintlichen Defizite in den Mittelpunkt stellt, wird vermutlich Erfolge verbuchen, die ihrerseits wiederum der Selbstwirksamkeitserwartung zuträglich sind. Dies scheint im Übrigen auch das „Geheimnis“ der Fachfremden zu sein, dass sie gute Didaktiker und erfahren im Umgang mit Kindern sind, z. B. als Jugendbetreuer oder Übungsleiter im Verein gearbeitet haben.

8.5 Belastung im Sportunterricht

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, nicht nur einzelne Belastungsquellen wie Klassengröße oder Lärmemissionen in Sporthallen zu identifizieren, sondern über eine Faktorenanalyse Belastungsbereiche auszumachen, anhand derer ein systemisches präventives Vorgehen ermöglicht wird. Gesundheitsprävention soll als Leistungsangebot in die Lehrerfortbildung im Sport integriert werden, da sie eine flächendeckende und sehr gut angenommene Einrichtung ist. Es sollen entsprechend jene Belastungsbereiche aufgegriffen und eingehend diskutiert werden, die sich als selbstwirksamkeitsrelevant erwiesen haben. Vorangestellt wird die Betrachtung der Einzelfaktoren, die für sich genommen unterschiedlich gewichtete psycho-physische oder rein physische Komponenten haben, die dann aber keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nehmen.

8.5.1 Die Top Ten der Belastungsfaktoren im Sportunterricht

Hohe Lärmemissionen, schlechte Akustik, zugige und kalte Räumlichkeiten sowie grelles Kunstlicht beeinträchtigen grundsätzlich die Gesundheit. Im

Sportunterricht sind die Bedingungen oftmals alle zugleich anzutreffen. Es kommen gelegentlich weitere Belastungsaspekte hinzu, wie undiszipliniertes und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Sinkt die Disziplin, werden Ordnungsrahmen nicht eingehalten, steigt die Gefahr, dass Schüler sich und andere verletzen. Sind Geräte veraltet und defekt bergen sie unkalkulierbare Risiken. Vergessene Sportkleidung, Zeitdruck, insbesondere, wenn Sportunterricht in Einzelstunden organisiert ist, fehlende Pausen durch mehrfaches Umziehen am Tag und lange Wege zu und von den Sportstätten sind die Ärgernisse und Belastungen, mit denen Sportunterrichtende täglich zu tun haben.

Die meisten dieser Faktoren sind aus der sportwissenschaftlichen Lehrerforschung bekannt, dennoch scheint der Zustand des Arbeitsplatzes ‚Sportanlage‘ zunehmend bedenklicher zu werden. Diesen Eindruck unterstreicht auch die Sprint-Studie (DEUTSCHER SPORTBUND, 2005) vorgenommen: Rund $\frac{1}{4}$ der Sport unterrichtenden Lehrkräfte sehen starken Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Ausstattung und Eignungsvoraussetzungen der vorhandenen Anlagen für den Schulsport. Weit über 30% der Befragten aller Schulformen finden die baulichen Zustände der Sportanlagen in höchstem Maße beklagenswert. Insbesondere die über den zulässigen DIN-Normen liegenden Lärmemissionen in Sporthallen werde mit Besorgnis zu Kenntnis genommen. Messungen in Berliner Sportstätten belegen gemittelte Dauerschallpegel in einer Grundschulsporthalle zwischen 84 dB (A) und 91dB (A) (LANDESAMT FÜR ARBEITSSCHUTZ, GESUNDHEITSSCHUTZ UND TECHNISCHE SICHERHEIT, O. J.). Da die durchschnittliche Lärmexposition nicht länger als 4-5 Std. täglich beträgt, kommt das Amt zum Ergebnis, dass für Lehrkräfte keine besonderen Schutzmaßnahmen erforderlich sind. An anderer Stelle weist das Landesamt für Arbeitsschutz, Gesundheitsschutz und technische Sicherheit Berlin aber darauf hin, dass ab 85 dB (A) Gehörschutz zu tragen sei. Messungen in Schulen des Schulamtsbereichs Kassel ergaben für Sportstätten 90-100 dB (A). Dies sind Werte, die nach der Verordnung über Arbeitsstätten (ArbStättV, § 3.7) die höchstzulässige Grenze von 85 dB (A) dauerhaft überschreiten. Die Tatsache, dass Lärm eine der bedeutsamsten Belastungsquellen für die Unterrichtstätigkeit ist, soll an dieser Stelle nicht weiter

ausgeführt werden. Es fehlen im Falle des Unterrichts in Sportstätten umfangreiche Untersuchungen, die das ganze Ausmaß gesundheitlicher Beeinträchtigungen durch Lärm belegen könnten.

Die überwiegende Zahl der unter den Top Ten erscheinenden Belastungsquellen finden sich in den geclusterten Belastungsbereichen wieder. Diejenigen, die dort nicht erscheinen, sind zwar belastend, stehen in keinem kontingenten Zusammenhang mit anderen Faktoren. Das sind die ‚Klassengröße‘ und die ‚erhöhte Verletzungsgefahr‘ der Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich bei der Klassengröße um eine faktisch nicht beeinflussbare Variable. Sie kann indirekt über didaktische Entscheidungen und organisatorisch-methodische Verfahren bis zu einem gewissen Maße in ihrer Belastungswirkung reduziert werden. Je selbstgesteuerter und selbstverantworteter Schülerinnen und Schüler arbeiten, umso weniger muss die Lehrkraft disziplinierend und ordnend eingreifen. Der Themenbereich ‚didaktische Kompetenz‘ wird im Folgenden noch eingehend behandelt. Die ‚erhöhte Verletzungsgefahr‘ ist ein Faktum, das zu jedem Zeitpunkt und unter allen Umständen gegeben ist. Hier können jedoch Sicherheitsschulungen, die unter allen Umständen regelmäßig wahrgenommen werden müssen, größere Schäden verhindern.

8.5.2 Belastungsbereiche im Sportlehrerberuf

Die am häufigsten genannten Belastungsquellen wie schwieriges Schülerverhalten, Lärm, Klassengröße oder mangelhafte Geräteausstattungen sind in ihrer Singularität bereits in zahlreichen Untersuchungen festgestellt und beschrieben worden. In dieser Untersuchung ist es gelungen, einerseits Zusammenhänge zwischen Einzelaspekten herzustellen und andererseits neue oder zumindest für den Sportlehrerberuf bisher unbeachtete belastungsgenerierende Faktoren und Bereiche zu ermitteln. Die Ergebnisse werden im Folgenden insbesondere wegen ihrer Bedeutung für die Selbstwirksamkeitserwartung interpretiert.

8.5.2.1 Probleme bei der Unterrichtsgestaltung

Ein Problembereich, der offensichtlich in allen Schulformen und unabhängig von allen Qualifikationsständen existiert, ist die mangelnde fachdidaktische Kompetenz.

Er ist gekennzeichnet durch fehlende Kenntnisse in der Bewegungsvermittlung genannt, den Mangel an Kreativität und Ideen sowie fehlende Kenntnisse im Umgang mit Großgeräten im Sportunterricht und von hoher Relevanz für die Selbstwirksamkeitserwartung. An dieser Stelle sollen daher auch Korrelationen mit den einzelnen Qualifikationsstände der Sportunterrichtenden, die speziell für die Diskussion ergänzend berechnet wurden, nachgeliefert werden: Nicht-Studierte (N = 74) ,333**, Studierte (N = 178) ,226** und Weitergebildete (N = 62) , 355**.

Allerdings, unter den Top Ten der belastendsten Faktoren taucht kein einziges Item dieses Belastungsbereichs auf. Alle dort genannten belastenden Momente sind extern attribuierte. Erst über die Faktorenanalyse und die Korrelation der Faktorenbündel mit der Selbstwirksamkeitserwartung konnte dieser Belastungsbereich, der insgesamt den höchsten Wirkungszusammenhang mit Selbstwirksamkeit aufweist, identifiziert werden.

Es ist nun die Frage, warum sich dieser Problembereich so erheblich auswirkt und zwar nicht nur für die 3 Gruppen der Grundschullehrkräfte sondern für die Lehrkräfte aller Schulformen.

Schwierigkeiten im Herstellen von Lernumgebungen in der Sporthalle (Aufbau von Bewegungslandschaften) und fehlende Kenntnisse über Lernwege bleiben im Sportunterricht nicht hinter verschlossenen Türen. Sie sind kaum zu kaschieren, spielt sich doch Sportunterricht überwiegend in einer quasi-öffentlichen Unterrichtssituation ab, bei der sich Sportunterrichtende nicht nur durch Kolleg/innen im Hallenteil nebenan beobachtet fühlen werden, sondern auch durch Hallenwarte und sonstiges Personal. Fast alle Räume sind von außen einsehbar oder werden sogar, wie in öffentlichen Bädern, mit Besucheröffentlichkeit geteilt.

Wer Mühe hat, organisiertes Lerngeschehen herzustellen oder es unangenehm findet, sich selbst und seine körperliche Leistungsfähigkeit unter ständiger Beobachtung zu finden, erlebt Stress. Soweit die Seite der Unterrichtssituation.

Die Frage, warum Sportlehrkräfte mit der didaktischen Gestaltung von Lern- und Erfahrungsfeldern im Sport und der Vermittlung von Bewegungslernen zu kämpfen haben, kann zunächst an die Ausbildung gerichtet werden. Wie alltagstauglich sind die Ausbildungen auf den jeweiligen Anspruchsniveaus: Sport als Hauptfach, als Nebenfach, als Drittfach? Wie unterrichtsrelevant ist das im Studium erworbene didaktische Wissen, welchen Beitrag leistet die zweite Ausbildungsphase, um aus guten Sportlern auch gute Sportlehrkräfte werden zu lassen? Auf diese Frage kann die vorliegende Untersuchung keine Antwort geben, sie wäre aber dringend weiter zu untersuchen.

Es gibt aber durchaus auch einen weiteren Interpretationsansatz. Erlaubt die hohe Unterrichtsverpflichtung insbesondere von Grundschullehrkräften überhaupt noch in erforderlichem Maße didaktisch-methodisch auf dem Laufenden zu bleiben geschweige denn Unterricht sorgfältig vor- und nachzubereiten? Wer bis zu 29 Wochenstunden unterrichten muss und 46,5 Wochenarbeitsstunden leisten muss, damit die unterrichtsfreie Zeit kompensiert und am Ende eine 40-Stunden Woche herauskommt (orientiert am Wochenarbeitszeitmodell für Hamburger Lehrkräfte), der müsste in den verbleibenden 17,5 Stunden alle

- o 29 Unterrichtsstunden vor- und nachbereiten,
- o Berichts- und Zwischenzeugnisse schreiben,
- o Konferenzen und Dienstbesprechungen absolvieren,
- o Elternabende bestreiten
- o außerschulische Veranstaltungen mit Schülerinnen und Schülern unterbringen,
- o Beratungsgespräche mit Elterngespräche führen,
- o Schullaufbahnberatungen durchführen,

- o Absprachen mit Kollegen unterbringen
- o Korrekturen von Lernstandskontrollen und Klassenarbeiten leisten,
- o notwendigen Fortbildungsveranstaltungen wahrnehmen,
- o Materialeinkäufe für Unterrichtsarbeit tätigen,
- o Planungen für Klassenfahrten unterbringen, usw..

Die Aufzählung ist in keinesfalls abschließend, dennoch verdeutlicht sie, wie wenig Zeit einer Lehrkraft bleibt, um ihren Unterricht in aller Sorgfalt vor- und nachzubereiten.

8.5.2.2 Mangelnde soziale Anerkennung

Sport ist ein Fach, das in der Grundschule fast jeder, der es sich zutraut, unterrichten darf. Sport ist ein Fach, das oft ausfallen kann, bevor Eltern beginnen, sich Gedanken zu machen. Sport ist ein Fach, für das Eltern am Elternsprechtag bestimmt nicht in die Schule kommen. Sportunterricht braucht weder vor noch nachbereitet werden, davon gehen nicht nur die Kollegen und die Schulleitung aus, das meint in Hamburg auch die Kultusbürokratie, entsprechend wird das Fach mit dem geringsten Faktorwert für unterrichtsbegleitende Tätigkeiten versehen. Selbst in den Augen mancher Hallenwarte, die das Trainingsgeschehen der Vereine als Maßstab sportpädagogischen Handelns ansetzen, sind Sportlehrkräfte nicht unbedingt Respektspersonen. Gern greifen sie einmal in das Unterrichtsgeschehen ein und zeigen sie den jungen Sportlehrerinnen, wie man eine Klasse in Schach hält. Nicht selten kontrollieren sie noch die Aufräumarbeiten nach Unterrichtsende. Allerdings, wenn Begleitung für Klassenfahrten gesucht wird, sind Sportlehrkräfte hoch im Kurs. Wenn sie mitfahren, fällt nicht so viel ‚Fachunterricht‘, nur der ihres Zweifaches nämlich, aus.

Wer diese Einschätzung seines Faches nur lang genug erfahren hat, zieht sich nach und nach aus der Unterrichtstätigkeit im Fach Sport zurück. Ab einem gewissen Berufsalter werden die ungezählten kleinen und großen Despektierlichkeiten nicht mehr hingenommen. Wer jung ist und von seinem Fach begeistert, kompensiert vielleicht noch manche Schikane, genießt er doch auf der an-

deren Seite den Vorzug, für die Schülerinnen und Schüler die Nummer Eins zu sein. Aber selbst diese Auszeichnung macht im Kollegenkreis verdächtig.

8.5.2.3 Physische Beanspruchung

Ähnlich wie es mit der mangelnden didaktischen Kompetenz verhält es sich mit der der physischen Beanspruchung. Explizit erscheint sie nur bei den Grundschullehrkräften unter den Top Ten. Dennoch liegt auf der Hand, dass Auf- und Abbau von Geräten, der insbesondere im Unterricht mit jüngeren Kindern weitgehend von der Lehrkraft allein zu bewerkstelligen ist, körperlich belastet. Auch Hilfe- und Sicherheitsstellung wird mit zunehmender Übergewichtigkeit von Kindern und gleichzeitiger abnehmender motorischer Gewandtheit zu einem physischen Kraftakt, der nicht ohne Folgen für den Bewegungsapparat bleibt. Das Demonstrieren von komplexen oder kraftfordernden Bewegungsfertigkeiten ist für ältere Sportunterrichtende immer mit der Gefahr verbunden, sich zu verletzen.

8.5.2.4 Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten

Für Sport unterrichtende Grundschullehrkräfte werden angesichts der hohen Stundenzahlen die fehlenden Pausen zum Problem werden. Es fehlen ohnehin Zeiträume für Teamarbeitsphasen, wenn die Unterrichtsverpflichtung bei 5-6 Stunden pro Tag liegt.

Sich mit dem Kollegium über Förderbedarfe, Familienhilfe oder Erziehungsmaßnahmen abzusprechen, über gemeinsame Unterrichtsziele und –planungen, z. B. im Hinblick auf fächerverbindenden Unterricht oder die Gestaltung von Freiarbeitsphasen zu beraten, verlangt Zeit, die aber im Unterrichtsalltag von Lehrkräften nicht vorgesehen ist.

Vor allem aber ist für Sportlehrkräfte, die ihre Pausen auf dem Weg zwischen Schule und Sportstätte verbringen müssen, der Austausch über pädagogische und organisatorische Fragen stark eingeschränkt. Informationsdefizite erschweren nicht nur die Klassenführung und die Kooperation mit den Fachkollegen, sie sorgen gelegentlich auch für kollegiale Verstimmungen.

8.5.2.5 Räumliche Unzulänglichkeiten

Reparaturstau, fehlenden oder unhygienischen Duschgelegenheiten, unzureichender Beheizung, Beleuchtung sind durchgängig beklagte Zustände am Arbeitsplatz ‚Sportanlage‘. Insbesondere fehlende Lärmschutzeinrichtungen strapazieren an einen Schultag mit vier bis sechs Sportstunden und bis zu 60 Kindern in zwei oder drei Hallenteilen die Nerven. Nicht selten noch muss gegen das Dauergeräusch der Lüftungsanlagen angesprochen werden.

8.5.2.6 Unzureichende materielle Ausstattung

Dass Hallen und Sportanlagen einen Renovierungsstau aufweisen, ist über die *Sprint*-Studie (2005, S. 45 ff.) ins öffentliche Bewusstsein gerückt worden, dass es viele alte, defekte Sportgeräte gibt, von denen Verletzungsgefahren ausgehen, allerdings nicht in dem Maße und in der Dramatik, wie sie die vorliegende Untersuchung deutlich machen. Ein weiterer Problembereich ist der, dass es für viele moderne Sportarten, für sogenannte ‚Trendsportarten‘, keine zeitgemäßen Ausstattungen gibt. Vielfach sind entsprechend die Rahmenvorgaben für den Sportunterricht nicht einzuhalten, weil es an Quantität und Qualität der Geräte mangelt. Bei Etat-Konferenzen hat die Sportfachkonferenzvertretung oft die schwächste Lobby.

8.6 Konsequenzen für die Lehrerfortbildung

Die Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung nach dem Beitrag, den Fort- und Weiterbildung im Sportlehrerberuf zur Gesunderhaltung leisten kann und muss, lässt sich differenzierend insofern beantworten, als in der vorliegenden Arbeit Belastungsbereiche ausgewiesen und ihr Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden konnten. Es sollen nun Empfehlungen für die Lehrerfortbildung dazu folgen, wie in die Angebotspalette kompensatorische und gesundheitspräventive Kurse und Trainingsinhalte verankert werden können. Dabei wird nach Verhaltens- bzw. Verhältnisprävention unterschieden, ohne zu übersehen, dass verhältnispräventive Eingriffe und Maßnahmen immer auch eine Verhaltenskomponente haben und umgekehrt.

8.6.1 Verhaltenspräventive Maßnahmen

Auf der Grundlage des Theoriemodells werden zunächst die selbstwirksamkeitsrelevanten Belastungen in den Blick genommen.

8.6.1.1 Probleme bei der Unterrichtsgestaltung

Gelingender Unterricht ist nachweislich förderlich für die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrkraft. Ein deutliches Postulat an die Sportlehrerbildung muss daher sein, den Stellenwert von Fachdidaktik und Vermittlungskompetenz in der Sportfort- und –weiterbildung anzuheben. Das Rüstzeug für den gesundheitsförderlichen Arbeitsalltag im Unterrichtsfach Sport heißt Kreativität, didaktische Entscheidungskompetenz, ein umfangreiches Methodenrepertoire bei der Gestaltung von Lernsituationen, das Kenntnisse in Aufbau und Benutzung von Großgeräten einschließt und vor allem praktische Vermittlungskompetenz.

Für die Praxis des Unterrichts ist ein berufsethisches Umdenken im gesamten Kollegium, in der gesamten Lehrerschaft erforderlich, das den Sportunterricht aus der Ecke des Faches herausholt, in dem sich die Kinder vom Unterricht in den Klassenraumfächern erholen und austoben können. Systembedingter Bewegungsmangel kann nicht auf Kosten der Gesundheit einer Berufsgruppe kompensiert werden. Bewegungszeiten für Kinder müssen in schulischen Gesundheitskonzepten untergebracht sein, die ausreichend Zeit und Gelegenheiten zum Spielen und Erholen einräumen. Sportunterricht ist Unterricht, der zwar Bewegung zum Gegenstand hat, aber keineswegs die Auflage maximale Bewegungszeit zu garantieren. Es ist darauf hinzuwirken, dass selbstverständlich selbstständige theoriegeleitete Phasen im Sportunterricht stattfinden, dass Schülerinnen und Schüler ein Lernportfolio haben und dass es Hausaufgaben und Tests gibt.

Die Unterrichtsgestaltung bringt dann keineswegs mehr mit sich, dass der Geräuschpegel die vorgeschriebenen Normen überschreitet, denn Denken und Ausprobieren können nur unter Rahmenbedingungen stattfinden, die konzentrierte Arbeit erlaubt.

Wenn der defizitär erlebten Unterrichtsgestaltungskompetenz entgegengewirkt werden soll, um dadurch einen Beitrag zu leisten, gesundheitspräventiv die Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken, dann wäre in erster Linie Gelegenheit zur Stärkung der fachdidaktischen Kompetenz zu schaffen.

8.6.1.2 Verhaltensauffälligkeit von Schülerinnen und Schülern

Das Problem verhaltensauffälliger Schüler ist ein grundsätzliches, das im Sportunterricht in nahezu identischem Maße zum Tragen kommt, wie im Klassenraumunterricht. Lösungen können nur systemischer Art sein, d. h., die einzelne Lehrkraft muss auf ein einheitliches pädagogisches Konzept, auf ein von allen getragenes Leitbild für das soziale Miteinander und Kommunikation zurückgreifen können und auf ein durchgängig angewendetes Regel-, Beratungs- und Sanktionierungssystem.

Vergessene Sportkleidung, leichtfertige Unterrichtsbefreiungen von Eltern und undifferenzierte Atteste von Ärzten sind tägliche Ärgernisse, denen aber durchaus erfolgreich begegnet werden kann. Wenn der Stellenwert des Faches Sport innerhalb des Fächerkanons eine Gleichbehandlung mit den anderen Fächern erfährt, wenn Nicht-Teilnahme am Unterricht die Protokollierung des Unterrichtsgeschehens sowie eine kurze mündliche Überprüfung am Ende der Stunde über den Stundeninhalt mit Benotung nach sich ziehen, die im Sportsportfolio festgehalten werden, ist das Nicht-Mitmachen keine Möglichkeit mehr, sich aus der Lernsituation zu entziehen.

Was den von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht verursachten Lärm angeht, so muss auch hier die Maxime gelten, dass nur eine gesunde Lehrkraft auch eine gute Lehrkraft ist. Entsprechend sind durch ungezügelter Schülerverhalten bedingte Beeinträchtigungen nicht hinnehmbar. Dass die Weite einer Sporthalle, eines Sportplatzes, eines Schwimmbad geradezu raumgreifende Bewegungen herausfordert und dem Bewegungsdrang freien Lauf gibt, ist die erfreuliche Seite am Sportunterricht. Gleichwohl müssen diese Situationen nicht zwangsläufig auf Schülerseite mit Lärmen und Schreien und auf Leh-

rerseite mit den Bemühungen, mit seiner Stimme den Ordnungsrahmen herstellen zu wollen, einhergehen.

Es muss mit einigen ‚Traditionen‘ aufgeräumt werden, die als Reaktion auf die bis in die 60er Jahre praktizierten Reglementierungen des traditionellen Turnunterrichts und seiner Ordnungsform des Riegenturnens Raum griffen. Der Einsatz von akustischen Signalen zur Verständigung (Trillerpfeife) und straffe Verhaltensvorschriften (in Gesprächsphasen ruhen alle sportlichen Aktivitäten) müssen aus der ‚Tabu-Ecke‘ geholt werden. In Räumen, in denen der Geräuschpegel über 55 dB (A) liegt, ist jeder Versuch, sich stimmlich durchzusetzen, gesundheitsschädlich (siehe *Arbeitsstättenverordnung*). Und schließlich, wenn es kein Entkommen vor dem Lärm gibt, wie in mehrfach belegten Sporthallen oder Schwimmbädern mit gleichzeitigem öffentlichen und schulischen Badebetrieb: Warum sollten Sportlehrkräfte nicht grundsätzlich auch Gehörschutz im Sportunterricht tragen?

Es gilt für alle Situationen: Ein lärmender Schüler ist in der Regel kein lerner Schüler, hier muss die Sportlehrkraft zum Schutze aller Beteiligten Durchsetzungsvermögen zeigen.

Die Lehrerfortbildung kann neben der gesundheitlichen Aufklärung über gesundheitlich Schäden durch Lärm insbesondere jenen Lehrkräften mit Angeboten zur Unterrichtsmanagement anbieten, die in großen Klassen und die fachfremd unterrichten müssen. Sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang Hospitationsmöglichkeiten für Lehrergruppen bei Sportfachberatungen einzurichten um an konkreten Situationen arbeiten zu können. Der Weg, sich Erfahrung bei Experten zu holen vermeidet es, dass Hilfebedürftige ihren nur mühsam gelingenden Unterricht selbst zu Schau stellen müssen um ihn anschließend analysieren zu lassen. Unangenehme Erlebnisse aus der Referendarzeit dürfen den Weg zu mehr Professionalität nicht verstellen. Das Lernen am Modell wird als durchaus fruchtbar angesehen.

8.6.1.3 Statusprobleme

Den Status der Lehrkräfte aufzuwerten, erscheint als eine der dringenden Erfordernisse aus der Sicht gesundheitspräventiver Maßnahmen. Dazu können Sportlehrkräfte in gewissem Umfang selbst beitragen, indem sie für Transparenz ihrer fachlichen Inhalte sorgen, Konzepte für fächerübergreifende Kooperation erstellen und implementieren und für eine durchgehende Professionalisierung des Sportlehrerberufes kämpfen. Wenn Sportlehrkräfte zu Gesundheitsexperten in der Schule werden, wenn ihr Anliegen weiter gesteckt ist, als auf Doppelstunden beschränkt Sportarten zu unterrichten, wenn sie stattdessen zu Sachwaltern einer gesunden Ganztagschule werden, in der die Kinder einfach nur noch mehr sitzen als in der Halbtagschule, weil ihnen die nachmittäglichen Trainingsstunden im Verein verloren gehen, weil es für Bewegung, Spiel und Erholungsphasen keine adäquaten Räumlichkeiten in der öffentlichen Schule gibt, dann erreichen sie über bewegungspädagogisch-konzeptionelle Profilbausteine ihrer Schule nicht nur mehr Ansehen für ihr Fach und ihre Anliegen, dann schaffen sie auch Lebensqualität für Schülerinnen und Schüler.

Ein Umdenken muss von den Hochschulen aus initiiert werden, in die in der Regel sehr gute und hoch motivierte Sportlerinnen und Sportler kommen. Es muss deutlich werden, dass das Sportstudium keine Verlängerung der eigenen Leistungsportbiographie ist, sondern der Beginn einer Berufsausbildung ist, die in der Konsequenz Verantwortungsübernahme für eine gesunde Schülerschaft und eine gesunde Schule heißt. Die Studieninhalte müssen eine Stärkung der Didaktik, eine deutliche Ausweitung kinderheilkundlicher, allgemeinmedizinischer und psychologischer Anteile erfahren und ganzheitliche Bewegungspädagogik in den Mittelpunkt stellen. Sportlehrerverbände täten gut daran, das Bild des Gesundheitserziehers an die Stelle des Sportunterrichtenden zu setzen. Hier greifen Verhaltens- und Verhältnisprävention eng ineinander.

8.6.2 Verhältnispräventive Maßnahmen

Dass Lehrkräfte vielfach durch Verhaltensänderungen Belastungen auf der individuellen Ebene reduzieren und durch kollegiale Beratung minimieren können, ist zahlreichen Modellen und Projekten (u. a. Verbund Selbstwirksame Schule, BROCKMEYER & EDELSTEIN, 1997; Projekt Lehrergesundheit in Rheinland-Pfalz, HEYSE 2005; Lüneburger Modell, SIELAND 2007; Das Züricher Ressourcen Modell ZRM, STORCH, KRAUSE & KÜTTEL, 2007) nachgewiesen worden. Die objektiv vorhandenen räumlich-physikalischen Missstände jedoch können aber nur über bauliche Eingriffe und verbesserte Ausstattung behoben werden. Hier sind vor allem die Schulleitungen in der Pflicht, unzureichende und gesundheitsschädigende Bedingungen beim Schulträger anzuzeigen.

8.6.2.1 Lärm, Sicherheit, räumliche Bedingungen, Material

Hinsichtlich der physikalisch-quantitativen Belastungsbereiche im Schulsport, die zwar nicht alle Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben, dennoch aber physiologische Schädigungen nach sich ziehen, sind neben dem Ergreifen eigener Sicherheitsmaßnahmen auf Seiten der Lehrkräfte vor allem verpflichtende Schulungen durchzuführen. Es muss darum gehen, gesundheitsschädliche Verhältnisse weitgehend zu entschärfen, d. h.:

- o räumlich-physikalische Belastungsquellen (Lärm, Akustik, Klima) zu erkennen und weitgehend auszuschalten
- o materielle Ausstattung zu modernisieren und zu erweitern

Hier stehen die Lehrkräfte nicht allein, auch wenn der Schulträger den gerechtfertigten Anliegen der Sportlehrerschaft kein Gehör verleiht. Die Zusammenarbeit mit dem Gemeindeunfallverband oder den Landesunfallkassen, mit Krankenkassen, Amtsärzten, Sportgeräteherstellern, den Landessportbünden, dem Arbeitsmedizinischen Dienst kann über die Lehrerfortbildung initiiert werden und dazu führen, dass Arbeitsstätten überprüft werden. Ein Gesundheits-Audit für die Arbeit in Sportanlagen wäre eine durchaus sinnvolle und notwendige Aufgabe, der sich Lehrerfortbildungseinrichtungen stellen sollten.

Ob aber anhand der vorliegenden Ergebnisse das Hamburger Arbeitszeitmodell für Sportlehrkräfte noch hinnehmbar ist, das für die Unterrichtstätigkeit im Fach Sport einen so geringen Faktor vorsieht, dass über 30 Wochenstunden Unterrichtszeit dabei herauskommen, muss stark infrage gestellt werden. Allein angesichts des weitgehend unzureichenden Schallschutzes in Sportanlagen treibt diese Regelung die gesundheitsschädigenden Lärmexpositionszeiten von Sportunterrichtenden dramatisch in die Höhe.

Die Verantwortung der Schulleitung soll damit keinesfalls ausgeblendet werden, ihr obliegt die Personalpflege und damit die Verantwortung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie erstreckt sich auch die ergonomischen Arbeitsplatzbedingungen. Wer Lehrkräfte mehr als 4 Stunden Sport am Tag bei einem Schallpegel von mehr als 90 dB (A) unterrichten lässt, nimmt deren körperliche Schädigung in Kauf.

8.6.2.2 Mangelnde Gelegenheiten zu Kooperation

Unabhängig von der besonderen Situation der Sport Unterrichtenden muss Personalentwicklung und -pflege als Aufgabe der Schulleitung auch innerschulische Kooperationsmöglichkeiten fördern. Nicht zuletzt weist die Untersuchung von SIELAND & TACKE (2000, S. 28) an dienstälteren Lehrkräften in Niedersachsen darauf hin, dass mangelnde Austauschmöglichkeiten im Kollegium den Arbeitsalltag erheblich belasten. Institutionalisierte Jahrgangs-Teamsitzungen, wie sie seit den 1970er Jahren an Modellschulen (Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule Göttingen, Laborschule Bielefeld) praktiziert werden, bringen zwar ein ‚Mehr‘ an Zeitaufwand, aber am Ende ein ‚Weniger‘ an Beanspruchung. Sie sollten fest im Arbeitszeitbudget von Lehrkräften verankert werden.

Dass nicht alle Aspekte von Belastung äußeren Umständen zuzuschreiben sind, soll exemplarisch an der Thematik des Zeitmanagements diskutiert werden. Wenn sich Schulleitungen dafür stark machen, dass Sportunterricht in Doppelstunden organisiert wird, so dass die Wegezeiten reduziert werden, wenn sie Lehrkräfte anhalten, Pausenzeiten einzuhalten, d. h. entsprechend

zeitig die Sportstunden zu beenden, können sie zur Entschleunigung des Berufsalltages von Lehrkräften beitragen.

8.7 Lehrerfortbildung braucht Qualitätsstandards

Anschließend soll die Tendenz unterstrichen werden, Fortbildung mit ausgewiesenem Kontingent zur Verpflichtung werden zu lassen. Wenn aber Lehrkräfte ihre außerunterrichtliche Arbeitszeit, die mehr als knapp bemessen ist, in Fortbildungsveranstaltungen verbringen, dann müssen die Angebote von höchster Qualität und Relevanz sein, ansonsten ist die Frustration über ineffektive und ineffiziente Seminare groß und führt zu Fortbildungsvermeidung. Sie sollte einerseits den Bedürfnissen der Lehrkräfte gerecht werden und andererseits aktuelle Forschungsergebnisse aus der Fachdidaktik und den Bezugswissenschaften, Pädagogik und Psychologie aufbereiten.

Hinsichtlich Seminardidaktik, Kommunikativer Kompetenz und Motivationsfähigkeit müssen Referentinnen und Referenten hohen Qualitätsansprüchen genügen. Personalentwicklung in Lehrerfortbildungseinrichtungen ist deshalb unabdingbar.

Die Auswahlentscheidung darüber, wer als Referent in der Lehrerfortbildung tätig wird, muss vor allem an nachgewiesenen fachdidaktischen Kompetenzen entlang entschieden werden und nicht an fachwissenschaftlichen oder fachpraktischen Können.

8.8 Desiderata

Neben den traditionellen dezentralen Lehrerfortbildungseinrichtungen, die in Flächenstaaten notwendig sind, sollten seitens der Hochschulen Seminarveranstaltungen angeboten werden, in denen Lehrkräften die Möglichkeit geboten wird, mit fachdidaktischer, pädagogischer, psychologischer und medizinischer Forschung in engen Kontakt zu bleiben.

Die Kooperation hätte darüber hinaus auch den Vorteil, dass sich Lehrerausbildner und Lehrerfortbildner über Fragen zur curricularen Ausgestaltung von Studiengängen, zu Eignungsdiagnostik und der Optimierung der Praktikumsphasen verständigen könnten. Es muss die Frage gestellt werden: Wer wird warum Sportlehrer/in und wer entscheidet sich mit welcher Motivation für ein Studium des Grund-, Haupt-, Realschul-, Berufsschul- oder Gymnasiallehramtes?

In jedem Fall wären Berufseignungsvoraussetzungen zu prüfen (vgl. SCHAARSCHMIDT & KIESCHKE, 2007, S.221 ff.), und zwar am ehesten unmittelbar nach einem ausreichend langen, d.h. mindestens halbjährlichen Vorpraktikum (vgl. SIELAND & TACKE, 2000, S. 89) mit einem hohen Anteil von eigener Unterrichtserfahrung. Nach den vorliegenden Ergebnissen müsste eine solche Eignungsprüfung nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartung ermitteln, sondern auch danach fragen, wie aus guten Sportlern gesunde Sportlehrer werden?

In der Zusammenschau der Belastungsbereiche von Sportunterrichtenden und ihrer Relevanz für die Selbstwirksamkeitserwartung wäre es ferner von wissenschaftlichem Interesse, zu vergleichen, ob ein und dieselbe Lehrkraft in ihrem zweiten Fach zu ähnlichen Werten hinsichtlich ‚fachlicher Sicherheit‘, Belastungserleben und Selbstwirksamkeit kommt.

Dies sind einige ausgewählte weiterführende Fragestellungen, die sich unmittelbar aus der Betrachtung der Befundlage ergeben. Grundlegend aufgearbeitet werden hingegen müsste zudem die Thematik des fachfremden Sportunterrichts, die bereits in den USA seit etlichen Jahren erforscht (FAUCETTE, MCKENZIE & SALIS, 1992; WARBURTON, 2000; FAUCETTE, NUGENT, SALLIS & MCKENZIE, 2002; FAUCETTE; TSANGARIDOU, & O’SULLIVAN, 2003; MCKENZIE & PATTERSON, 2004; TSANGARIDOU, 2005) und mit speziellen Programmen wie SPARK (Sports, Play and Active Recreation for Kids) begleitet wird.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstättenverordnung, Ministerium für Wirtschaft und Arbeit (2004).
- Altenberger, H., Erdnöß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C. et al. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern*. Augsburg: Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balz, E. (2001). Trendsport - worum geht es? *Sportpädagogik*(6), 2-8.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 248-287.
- Bandura, A. (1997a). Exercise of personal control and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (S. 1-45). Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997b). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barfield, V. & Burlingame, M. (1974). The Pupils Control Ideology of Teachers in Selected Schools. *Journal of Experimental Education*, 42(4), 6-11.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A.-R. (1995). Was betrifft mich das burn-out-Syndrom? *Sportunterricht*, 44, 141-151.
- Barth, A.-R. (1998). Burnout bei Lehrern. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, J. (2002). Früherkennung von Burnoutgefährdung und Bewahrung seelischer Gesundheit im Schuldienst. In B. L.-u. L. e.V (Hrsg.), *Damit Schule nicht krank macht! Hilfe für Lehrer/innen*. Stadt: Verlag.
- Bauer, K. O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In H. G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim / München: Juventa.
- Baumert, J. (2007). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz, COAKTIV-Studie. Verfügbar unter [www.mpi-berlin.mpg.de/coaktiv/publikationen/coaktiv%20artikel.de\[24.11.07](http://www.mpi-berlin.mpg.de/coaktiv/publikationen/coaktiv%20artikel.de[24.11.07)
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1990). Das Burnout-Syndrom. Ursachen, Intervention, Konsequenzen. *Pädagogik: Pädagogische Beiträge*, 10, 10-14.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1991). Das Burnout-Syndrom. Einführung am Beispiel "Lehrerberuf". In: E. Meyer (Hrsg.). *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.

- Becker, H. (1982). Die Ausbildung der Turnlehrer im 19. Jahrhundert in Deutschland. In Organisation ICOSH-Seminar (Hrsg.), *2. Internationales Seminar zur Geschichte der Sportwissenschaft 7. bis 12. Juni*. Magglingen.
- Below, S. (2001). *75 Jahre Institut für Sportwissenschaft an der Humboldt-Universität - Vergangenheit, Gegenwart, Perspektive*. Verfügbar unter: <http://w.w.w.2.hu-berlin.de/spowi/institut/hist2.htm> [31.1. 2006].
- Berkmann, P. & Syme, S. L. (1979). Social networks, host resistance and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109, 186-204.
- Bernett, H. (1966). *Nationalsozialistische Leibeserziehung, Dokumentation über Theorie und Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Bernett, H. (1973). *Untersuchungen zur Zeitgeschichte des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Bernett, H. (1979). Wissenschaft und Weltanschauung - Sportlehrerausbildung im Dritten Reich. In M. Krüger & D. Niedlich (Hrsg.), *Ursachen der Schulsportmisere in Deutschland - Festschrift für Prof. Konrad Paschen*. London: Arena publ.
- Bernett, H. (1985). *Sportunterricht an der nationalsozialistischen Schule : der Schulsport an den höheren Schulen Preußens 1933-1940*. St. Augustin: Richarz.
- Bernett, H. (1987). Die permanente Notlage des preußischen Schulturnens. In R. Geßmann (Hrsg.), *Schulische Leibesübungen zur Zeit der Weimarer Republik*. Köln: SPORT und BUCH Strauß.
- Bernett, H. (1989). Der Dualismus von Wissen und Handeln in der Geschichte der deutschen Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht*, 38(5), 168-183.
- Bernsdorff, W. (1982). Prüfungsklausuren 1941/42 als Dokumente zur Klärung der Frage, wie die Turnlehrerinnen-Ausbildung (zum freien Beruf) tatsächlich abgelaufen ist. In H. Bernett & H.-G. John (Hrsg.), *Schulsport und Lehrerausbildung in der NS-Zeit. Methodologische Probleme zur Zeitgeschichtsforschung*. Clausthal Zellerfeld: DVS.
- Beuschel, W. (1991). "Neulehrerausbildung" für die Körpererziehung in der sowjetischen Besatzungszone und in der DDR. In M. Lämmer & G. Spitzer (Hrsg.), *Sport als Beruf*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer : ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bonsen, M. (2005). Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität. In: L. N. G. W.-L. R. Unfallversicherungsverband (Hrsg.). *Kongress Gute und Gesunde Schule - Dokumentation* (Bd. 2005). Moers: Zero Kommunikation.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 167-184
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bosse, D. & Dauber, H. (2002). *Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf*. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/zlb/projekte/BosseDauber.pdf> [01.07 2007].
- Boyce, A. & Bingham, S. (1997). The Effects of Self-Efficacy and Goal Setting on Bowling Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 312-323.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publ. Co.
- Brägger, G., Paulus, P. & Posse, P. (2005). *Gute gesunde Schule. Definition Sigriswill September 2005*. Verfügbar unter: http://www.anschub.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-62CC8A34/anschub/hs.xsl/die_ziele.htm [01.11. 2005].
- Braun, H. (1999). *Illustrierte Geschichte von Turnen und Sport im Lande Bremen*. Bremen: Verlag Schintz Druck.

- Brehmer, I. (1987). *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrerberuf*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Brettschneider, W.-D. (2005). *Sportunterricht in Deutschland - erste Ergebnisse der SPRINT-Studie*: Universität Paderborn.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.). (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Karl Maria Laufen.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie der Schule und des Unterrichts* (Bd. 3). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brown, D. & Brooks, L. (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2004). *Gender Datenreport*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/1-Bildung-ausbildung-und-weiterbildung/1-4-Schulische-bildung/1-4-4-lehrkraefte.html> [30.04.2007]
- Bundesverband der Unfallkassen. (2004). *Statistik-Info zum Schülerunfallgeschehen 2004 (Aug. 2005)*. Verfügbar unter: http://www.unfallkassen.de/files/510/Statistik-Info_zum_Schuelerunfallgeschehen_2005.pdf [08.02.2006]
- Buschmann, J. & Lennartz, K. (1987). Der Kampf um die tägliche Turnstunde. In R. Geßmann (Hrsg.), *Schulische Leibesübungen zur Zeit der Weimarer Republik*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Buss, W. (1982). Sportlehrerfortbildung im Dritten Reich - Dargestellt am Beispiel des Institutes für Leibesübungen der Universität Göttingen und der Lehrgänge im Reichsschulungslager Rittmarshausen. In H. Bernett & H.-G. John (Hrsg.), *Schulsport und Sportlehrerausbildung in der NS- Zeit. Methodologische Probleme der Zeitgeschichtsforschung* (S. 35-52). Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- Buss, W. & Becker, C. (2001). *Der Sport in der SBZ und frühen DDR*. Schorndorf: Hofmann.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2000). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Schwabenheim a.d.Selz: Fachverlag Peter Sabo.
- Cachay, K. (2003). Traumjob Sportlehrer? *Sportunterricht*, 52(2), 33.
- Campbell, A., Gurin, G. & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row Peterson.
- Cardinell, C. F. (1981). Burnout? Mid-Life-Crisis? Let's Understand Ourselves. *Contemporary Education*, 52 (2), 103-108.
- Centralblatt. (1866). Ministerialerlass, das Reglement für die Turnlehrer-Prüfungen betreffend, vom 29.03.1866, pp. 197-201.
- Cervone, D. (2000). Thinking about Self-Efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout : job stress in the human services*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1995). *Jenseits von Burnout und Praxisschock*. Weinheim: Beltz.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kanton Bern*. Bern: Haupt.
- Darling-Hammond, L. (2005). *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2002). *Psychosoziale Belastungen im Lehramt*. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/zlb/PsychoBe.pdf> [13.03. 2007].
- Decker, S. (1998). Zur allgemeinen Handlungsfähigkeit und Lehrkompetenz. *Körpererziehung*(1), 21-27.

- Degg, D. & Zoneveld, R. v. (1989). Does happiness lengthen life? In R. Veenhoven (Hrsg.), *How harmful is happiness?* (S. 29-43). Rotterdam: Universitaire Pers.
- Derogatis, L. R., Lipmann, R. S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H. & Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL). A measure of primary symptom dimensions. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 7, 79-110.
- Deutscher Sportlehrerverband-Landesverband Nordrheinwestfalen (Hrsg.). (2002). *Ratgeber für Sportlehrerinnen und Sportlehrer Band 2*. Schorndorf: Hofmann.
- Die technische Lehrerin - Beilage zu: Die Lehrerin in Schule und Haus Jg. 4.* (1887), Leipzig: Teubner.
- Dohrenwend, B. P. & ShROUT, P. E. (1985). "Hassles" in the conceptualization and measurement of life stress variables. *American Psychologist*, 40, 780-785.
- Dohrenwend, B. S., Krasnoff, K., Askenasy, A. R. & Dohrenwend, P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: the PERI life events scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 205-229.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2005). *Sprint - Sportunterricht in Deutschland*. Frankfurt: <http://www.dsb.de> [06.07.2005].
- Deutsche Sporthochschule Köln. (2006). *Rektoren - Deutsche Hochschule für Leibesübungen in Berlin*. Verfügbar unter: http://www.dshs-koeln.de/who_is_who/Rektoren_Berlin.pdf [15.01.2006]
- Dubs, R. (1989). *Zur Belastungssituation von Lehrkräften. Eine Pilotstudie mit Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen* (Festschrift). St. Gallen: Hochschule St. Gallen.
- Edelmann, M. (2002). *Gesundheitsressourcen im Beruf. Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktor der multiplen Stresspufferung*. Weinheim: Beltz.
- Eichel, W. (Hrsg.). (1964-1969). *Geschichte der Körperkultur in Deutschland* (Bd. 1-4). Berlin: Sportverlag.
- Enders-Dragässer, U. & Fuchs, C. (1990). *Frauensache Schule*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Escher, A. (1998). Zur Berufszufriedenheit von sächsischen Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Körpererziehung*(1), 28-34.
- Euler, C. (1891). *Geschichte des Turnunterrichts*. Gotha: Thienemann.
- Faucette, N. & Graham, G. (1986). The Impact of Principals on Teachers During In-Service Education: A Qualitative Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 79-90.
- Faucette, N., McKenzie, T. L. & Patterson, P. (1990) Descriptive Analysis of Nonspecialist Elementary Physical Education Teachers' Curricular Choices and Class Organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 284-293.
- Faucette, N., McKenzie, T. L. & Sallis, J. F. (1992). Self-Contained Versus Team Teaching: An Analysis of a Physical Education Intervention by Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 268-287.
- Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J. F. & McKenzie, T. L. (2002). "I'd Rather Chew on Aluminum Foil." Overcoming Classroom Teachers' Resistance to Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 287-308.
- Faucette, N. & Patterson, P. (1990). Comparing Teaching Behaviors and Student Activity Levels in Classes Taught by P. E. Specialists Versus Nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-114.

- Filipp, S. H. & Aymanns, P. (1996). Bewältigungsstrategien. In T. v. Uexküll & R. H. Adler (Hrsg.), *Psychosomatische Medizin*, 277-290, München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule - ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. *Sportunterricht*, 43(4), 148-155.
- Firley-Lorenz, M. (1995). Beruflicher Alltag und Orientierungen von Sportlehrerinnen in der Schule. In M.-L. Klein (Hrsg.), *"Karrieren" von Mädchen und Frauen im Sport. 2. Tagung der dvs-Kommission "Frauenforschung in der Sportwissenschaft" vom 24.-26.6.1994 in Paderborn* (S. 93-105). Sankt Augustin: Academia.
- Firley-Lorenz, M. (2003). *Gender im Sportlehrerberuf*. Unveröffentlichte Dissertation, Hamburg.
- Fischer, W. (1973) Der Lehrer als Patient in einer Neurologisch-Psychiatrischen Klinik. *Deutsches Gesundheitswesen*, 27, 1906-08
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Campus.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule?: Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of social issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. & North, G. (1992) *Burn-out bei Frauen*, Frankfurt: Wolfgang Krüger Verlag.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt-Die Krise der Erfolgreichen*. München: Kindler.
- Friedensvertrag von Versailles. (1919). Verfügbar unter:
[HTTP://WWW.DOCUMENTARCHIV.DE/WR/VV05.HTML](http://www.documentarchiv.de/wr/vv05.html) [02.01.07]
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burn-out. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Fydrich, Th. & Sommer, G. (2003) Diagnostik sozialer Unterstützung. In: M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg). *Psychische Gesundheitsförderung*. Göttingen [u.a.]:Hogrefe
- Gamsjäger, E. (1994). *Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen der HauptschullehrerInnen im Bundesland Salzburg unter Berücksichtigung situativer Variablen in Abhängigkeit zu Persönlichkeitsmerkmalen und Bewältigungsstrategien*. Salzburg, Salzburg.
- Garske, U. & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht*, 34(9), 329-340.
- Gebert, D. (1981). *Belastung und Beanspruchung in Organisationen*. Stuttgart: Poeschel.
- Gehmacher, E. (1980). *Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern*. Wien: Österreichischen Bundesverlag
- Geishardt, D. (2006). *Französisch-Buchholz: Schulgeschichte* Verfügbar unter:
<http://www.franzoesisch-buchholz.de/schulgeschichte.html> [30.01. 2006].
- Geßmann, R. (1987). *Schulische Leibesübungen in der Zeit der Weimarer Republik*. Köln: SPORT und BUCH Strauß.
- Giegler, H. (1985). Rasch-Skalen zur Messung von "Arbeits- und Berufszufriedenheit", "Betriebsklima" und "Arbeits- und Berufsbelastung" auf Seiten der Betroffenen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 16(1), 13-28.
- Glassford, R. & Redmond, G. (1979). Physical education and sport in modern times. In E. Zeigler (Hrsg.), *History of Physical Education and sport*. Englewood Cliffs, N.J. 07632: Prentice-Hall, Inc.

- Greif, S., Bamberg, E., Semmer, N. (1991). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, M. A. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Groeben, F. (1999). *Wandel des Krankheits- und Belastungsspektrums*. Verfügbar unter: <http://www.sozialnetz-hessen.de/ca/um/paz/pdf>. [22.07.2007].
- Großbröhmer, R. (1994). *Die Geschichte der preußischen Turnlehrer. Vom Vorturner zum staatlich geprüften Turnlehrer*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gudjons, H. (1990). Entlastung im Lehrerberuf. *Pädagogik: Pädagogische Beiträge*, 10, 6-9.
- Guski, R. (1987). *Lärm. Wirkungen unerwünschter Geräusche*. Bern: Huber
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: Reinhardt.
- Hamburger Turnlehrerinnenverein. (1915). *Abordnungen zu Vereinsversammlungen*.
- Heim, R. (1996). Problemsituation Studienbeginn. *Sportunterricht*, 45(2), 52-59.
- Heim, R. & Gerlach, E. (1998). Burnout - Auch ein Thema im Sportlehrerberuf? *Körpererziehung*, 10, 330-337.
- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf- Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6(2), 35-45.
- Helmke, C. (1999). Ausbildung besser koordinieren! Überlegungen zur Koordination und Kooperation zwischen der 1. und 2. Phase im Land Brandenburg. *Körpererziehung*, 49(3), 160-161.
- Heyse, H. (2005). *Lehrergesundheit - eine Herausforderung für die Schule, Vortrag zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Sieland*. Lüneburg: Universität.
- Hibbeler, W. (1988). Zur Diskussion über die Neuordnung der Turnlehrausbildung in Preussen bis 1929. In H.-G. John & R. Naul (Hrsg.), *Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts* (S. 190-201). Clausthal: Dt. Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Hillert, A. (2002). *Kranke Schule - Kranke Lehrer: Psychosomatische Erkrankungen und Frühpensionierung von LehrerInnen Bestandsaufnahme und Implikationen*. Verfügbar unter: http://www.schoen-kliniken.de/Presse/News/Kranke_Schule_kranke_Lehrer_Med.Psychosom._Klinik_Roseneck.htm [26.05.2005]
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirth, G. (Hrsg.). (1893). *Das gesamte Turnwesen : Ein Lesebuch für dt. Turner. Aufsätze turner. Inhaltes von älteren u. neueren Schriftstellern*. 2. erw. Auflage, Hof: Lion.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology*, 45, 73-93.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.

- Hollmann, W. (1965). *Prävention von Herz-Kreislaufkrankheiten durch körperliches Training*. Stuttgart: Hippokrates.
- Hollmann, W. (2002). *Körperliche Aktivität und Gesundheit*. Verfügbar unter: http://www.anna-herrmann-schule.de/pdf/koerperliche_aktivitaet_gesundheit_hollmann.pdf [20.11.2006].
- Hollmann, W., Liesen, H., Rost, R., Heck, H. & Satomi, J. (1985). Präventive Kardiologie: Bewegungsmangel und körperliches Training aus epidemiologischer und experimenteller Sicht. *Zeitschrift für Kardiologie*, 74(46).
- Huberman, M. (1989). *La Vie des Enseignants*, Neuchatel/Paris : Delachaux et Niestlé
- Huberman, M. (1991) *Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern : Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: E. Terhart: *Unterrichten als Beruf*, Köln/Wien: Böhlau
- Hundeloh, H. (2005). Sportunfall- ein Stressor im Arbeitsalltag der Sportlehrkräfte. *Sportunterricht*, 54(5), 142-145.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Out-of-Field Teaching and the Limits of Teacher Policy*: University of Pennsylvania.
- Ipfling, H.-J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ISO 10075 (1991). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung - Teil 1: Allgemeines und Begriffe*,. Berlin: Beuth.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jonischeit, L. (2000). *Spielerziehung in der Schule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Jonischeit, L. & Naul, R. (1991). *Jugendsport im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Essen.
- Kahn, R. (1978). Job burnout: Prevention and remedies. *Public Welfare*, 3, 2, 61-63.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. F., S. (1981). Comparison of two modes of stress management: daily hassles und uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medecine*, 4(1), 1-37.
- Kaplan, H. B. (1979). Social psychology of disease. In H. G. Freemann, S. Levine & L. F. Reeder (Hrsg.), *Handbook of Medical Sociology* (S. 53-70). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Keller, P., Pia, D. & Rufer, M. (1976). *Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufs*. Bern: Haupt.
- Kemeny, P. (1988). Die Entwicklung der Unfallhäufigkeiten im Schulsport. *Sportpädagogik*, 12(5), 6-9.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene "Selbstnähe" als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 130-138.
- Klatte, M., Meis, M., Nocke, C. & Schick, A. (2002). Akustik in Schulen: Könnt ihr denn nicht zuhören?! *Einblicke - Forschungsmagazin der Universität Oldenburg*, 35, 4-8.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliographie. An International Bibliography*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleindienst-Cachay, C. (1980). *Die Verschulung des Turnens*. Schorndorf: Hofmann.
- Kleiner, K. (2001). Selbstreflexion statt Selbstfokussierung: Was soll die Reform des Lehramtsstudiums "Bewegung und Sport" für die LehrerInnenbildung leisten? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 13(2), 57-71.

- Klein-Heßling, J., Jerusalem, M. & Schlesinger, I. (2003). Gesundheitsgefahren in der Schule. *psychomed*, 15(4), 230-236.
- Knight-Wegenstein-AG (1973). Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Zürich: Antor.
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern - Fachleute für das Lernen*. Paper presented at the Kultusministerkonferenz, Bremen.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34(2), 152-165.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf* (2. Auflage). Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Paul Haupt.
- Krause, A. (2002) Psychische Belastungen im Unterricht – Ein aufgabenbezogener Ansatz, *Dissertation*, Universität Flensburg. Verfügbar unter <http://www.zhb-flensburg.de/diss/krause/krause2002.pdf> [20.06.06]
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung: Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 254-273.
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht-ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 139-147.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (Bd. Wiesbaden): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, M. (1993). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. (Hrsg.). (1999). *"Eine ausreichende Zahl turnkundiger Lehrer ist das wichtigste Erfordernis..." Zur Geschichte des Schulsports in Baden und Württemberg*. Schorndorf: Hofmann.
- Krombholz, G. (1982). *Die Entwicklung des Schulsports und der Sportlehrerausbildung in Bayern von den Anfängen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. München: Kommissionsverlag Uni-Druck.
- Kugelmann, C. & Klupsch-Sahmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer - heute und morgen. *Sportpädagogik*, 1, 4-12.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4, 1-6
- Langenfeld, H. (1985). Die Entstehung der deutschen Turnlehrerschaft. In: R. Naul (Hrsg.), *Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich*. Wuppertal: Putty.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: Mc Graw Hill
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984a). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984b). Puzzles in the study of the daily hassles. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 141-169.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.

- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In: L. A. L. Pervin, M. (Hrsg.), *Perspectives in international psychology* (S. 287-327). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lechner, F., Reiter, W., Riesenfelder, A., Mitschka, R., Fischer, A. & Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Untersuchung zum physischen und psychischen Zustandsbild*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Lehr, D., Sosnowsky, N. & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen zur Prävention psychischer Störungen im Lehrerberuf – AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag
- Leontjew, A. A. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leuschner, G. & Schirmer, F. (1993). Lehrgesundheit aus medizinischer Sicht. *Pädagogik*, 1, 6-8.
- Lippuner, V. (1990/91). Stress bei Lehrern. *Le Faisceau - Unsere Schule*, 2, 95-102.
- Lutter, K. (1995). *Zur Entwicklung der Turnlehrerausbildung in Deutschland*. Dissertation, Universität Bayreuth.
- Malanowski, J. R. & Wood, P. H. (1984). Burnout and Self-actualization in Public School Teachers. *The Journal of Psychology*, 117, 23-26.
- Martin, J. J. & Hodges-Kulinna, P. (2003). The Development of a Physical Education Teachers' Physical Activity Self-Efficacy Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the Cost of Caring*. Englewoog Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oscamp (Hrsg.), *Applied Social Psychology Annual* (Bd. 5, S. 133-153). Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1997). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Meidinger, H. & Enders, C. (1997). *Burnout-Seminare für Lehrer*, Neuwied: Luchterhand
- Meinecke, D. (1906). Was kann geschehen, um den zahlreich ausgebildeten Turnlehrerinnen ein Arbeitsgebiet und Existenzmittel zu geben? *Die technische Lehrerin. Beilage zur "Lehrerin in Schule und Haus"*(4).
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Stuttgart u.a.: Huber.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer - Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Möbner, H. (1995a). Methode zur Erfassung von Richtlinienangemessenheit sportunterrichtlichen Handelns. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 36(1), 133-141.
- Möbner, H. (1995b). *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung: empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme "Sport in der Grundschule"*. Frankfurt/Main: Lang.

- Müller, G. F. (1999). Organisationskultur, Organisationsklima und Befriedigungsquellen der Arbeit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 193-201.
- Müller, H. A. (1981). *Das Selbstbewußtsein des Lehrers*. Bonn: Bouvier.
- Nachreiner, F. & Schultetus, W. (2002). Normung im Bereich der psychischen Belastung - die Normen der Reihe DIN EN ISO 10075. *DIN-Mitteilungen*, 81(8), 519533.
- Naul, R. (1985). *Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich*. Wuppertal: Putty.
- Naul, R. (1988). Von Potsdam nach Weimar - Schulsportwirklichkeit zwischen pädagogischer Reform und politischer Indienstnahme. In H.-G. John & R. Naul (Hrsg.), *Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts* (S. 84-129). Clausthal: Dt. Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Naul, R., Jonischeit, L. & Wick, U. (2000). *Turnen, Spiel und Sport in Schule und Verein - Jugendsport zwischen 1870 und 1932*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Neuendorff, E. (o. J.). Geschichte der neueren deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, *Bd. IV*. Dresden: Limpert
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Verfügbar unter http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C11932765_L20.pdf [19.07.2006]
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Verfügbar unter http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C9704648_L20.pdf [19.07.2006]
- Niedersächsisches Landesamt für Statistik. (2004). *Bildung – Lehrkräfte*. Verfügbar unter: <http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Bildung/K306011103.html> [02.10.2005]
- Nieskens, B., Bräuer, H., Schumacher, L. & Sieland, B. (2005). *Lehrergesundheit - ein Baustein eines qualitätsorientierten Berufskollegs*. Paper presented at the Studientag Königswinter, 15. April 2005.
- Nitsch, F. (1987). Die Geschichte des Kölner Hochschulsports. *Sozial- und Zeitgeschichte des Sports*, 1.
- O.V. (1887/88). Amtliches. Abhaltung eines Kurses zur Ausbildung von Turnlehrerinnen im Jahre 1888. *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 4 (1), 285.
- O.V. (1909). Königsberger 24. Jahresbericht des Turnlehrerinnenvereins 1908/09. *Die Lehrerin in Schule und Haus*, Nr. 19, 76.
- Landesamt für Arbeitsschutz, Gesundheitsschutz und technische Sicherheit (o. J.). *Orientierende Analyse zur Lärmexposition in Schwimm- und Sporthallen*. Berlin: LAGetSi
- Oser, F. (1990a). Lernen durch die Gestaltung des Schullebens: Der Ansatz der "Gerechten Gemeinschaft". In F. Wurst, Rothbucher, H. & Donnerberg, R. (Hrsg.), *Aufwachsen in Widersprüchen*. Salzburg: Otto Müller.
- Paulus, P. (1998). *Schulische Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung: Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis*. Magdeburg: Kultusministerium Sachsen-Anhalt.
- Paulus, P. & Barkholz, P. (1998). *Gesundheitsfördernde Schulen: Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung*. Hamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Paulus, P. & Brückner, G. (2000). *Wege zu einer gesünderen Schule: Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Paulus, P. & Meierjürgen, R. (2002). Kranke Lehrerinnen und Lehrer? - Eine Analyse von Arbeitsunfähigkeitsdaten aus Mecklenburg-Vorpommern. *Gesundheitswesen*, 64, 592-597.

- Peiffer, L. (1987a). Die sozial- und gesundheitspolitische Funktion des Spielnachmittags im System des Weimarer Schulturnens. In R. Geßmann (Hrsg.), *Schulische Leibesübungen zur Zeit der Weimarer Republik*.
- Peiffer, L. (1987b). *Turngeschichte im Dritten Reich - Erziehung für den Krieg*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Pfister, G. (1978). Der Turnlehrer in der Weimarer Republik. In L. Burgener (Hrsg.): Internationale und interdisziplinäre Seminare Sport und Kultur. In *Sport und Kultur* (Bd. 35). Bern: Lang.
- Pfister, G. (Hrsg.). (1980). *Frühe Texte-Frau und Sport*. Frankfurt: Fischer.
- Pfister, G. (1985). Der Turnlehrer in der Weimarer Republik - Ideal und Wirklichkeit. In L. Burgener, U. Altermatt, R. Feusi, J. Jung & O. Pfändler (Hrsg.), *Sport und Kultur* (S. 52-63). Bern, Frankfurt am Main, New York, Nancy: Lang.
- Pfister, G. (1987). Der Turnunterricht an den höheren Mädchenschulen Berlins am Ende der Weimarer Republik. In R. Geßmann (Hrsg.), *Schulische Leibesübungen zur Zeit der Weimarer Republik*. Köln: Sport und Boch Strauß.
- Pfister, G. (1992). Turnlehrerinnen auf dem Weg zur Professionalisierung (1880-1914). In M. Lämmer & G. Spitzer (Hrsg.), *Sport als Beruf. 10. Jahrestagung der Sektion Sportgeschichte der dvs Königswinter, 8.-10. Mai 1991* (S. 83-108). Sankt Augustin.
- Pfister, G. & Langenfeld, H. (1980). Die Leibesübungen für das weibliche Geschlecht - ein Mittel zur Emanzipation der Frau? In H. Ueberhorst (Hrsg.), *Geschichte der Leibesübungen*. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Pieren, F. & Schärer, A. (1994). *Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften im Kanton Bern. Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2.Freiburg: Lizentiat*
- Priebus, U. & Quanz, D. R. (1976). Diplomsportlehrer in der Schulstatistik. *Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, 5*, 68-78.
- Turngemeinde von 1848 Northeim e.V. (1998). 150 Jahre Turngemeinde von 1848 Northeim e.V., Festschrift zum 150jährigen Jubiläum
- Rheinland-Pfalz Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion. (2002). Bournout- 2. Teil. *Projekt Lehrerergesundheit, 7(3)*, 2-6.
- Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaften, 38(10 NF)*.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *Sportunterricht, 49(4)*, 108-115.
- Rook, M. (1998). *Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung: eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung*. Hamburg: Kovac.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Hrsg.), *Advances in Research on Teaching* (Bd. 7, S. 49-73). Greenwich, CT: JAI.
- Röthig, P. (1972). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.

- Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. In: (Ders). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiebaden: VS-Verlag, S. 249-266
- Rudow, B. (1985). Beziehungen zwischen Arbeitszufriedenheit, Belastungserleben und psychosomatische Beschwerden bei Lehrern. In W. Keesl (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrergesundheit* (S. 7-16). Leipzig: Karl Marx Universität.
- Rudow, B. (1990a). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4 (2), 75-85.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit* (2.Auflage). Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rüsseler, H. (1977). *Betriebsklima in der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171-179.
- Satow, L. & Bäßler, J. (1998). *Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher*. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~satow/satow_1998_befinden.pdf [01.03.2005]
- Saupe, R. & Möller, H. (1981). *Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf*. Berlin: GEW.
- Saubier, B. & Stahr, E. (1939). *Geschichte der Leibesübungen : eine kurzgefaßte Darstellung*. Leipzig: Voigtländer.
- Schaarschmidt, U. (1999a). *Die Beanspruchungssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Bremen*: Universität Potsdam.
- Schaarschmidt, U. (1999b). Lehrerbelastung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 241-243.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. *Sportunterricht*, 54(5), 132-140.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Scheffel, H. & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 43(4), 159-166.
- Scherer, H.-G. & Schübler, P. (1983). Schilehrer können nicht nicht vormachen. *Sportpädagogik*, 7(2), 28-32.
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G., Tolkmitt, F. & Bergmann, G. (1985). *Die Streßreaktion: Physiologie und Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Scherler, K.-H. (2000). Machtkämpfe. *Sportpädagogik*, 24(6), 13-15.
- Scheuch, K. (2003). Arbeitsphysiologie. In G. Triebig, M. Kentner & R. Schiele (Hrsg.), *Arbeitsmedizin* (S. 563-626). Stuttgart: Gantner Verlag.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Schmitz, G. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html> [18.01.2004]
- Schmitz, G. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49-62.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schönpflug, W. (1987). *Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien*. Göttingen: Hogrefe.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dortmund u.a.: Wirtschaftsverlag NW.
- Schröder, A. & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S. 149-159). Weinheim: Juventa.
- Schröer, H. (1904). *Methodik des Turnunterrichts*. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.
- Schröer, H. (1922). *Volksbildung und Turnlehrer*. Langensalza: Beyer.
- Schuh, E. (1962). *Der Volksschullehrer: Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf ihre Einstellung im Beruf*. Berlin [u.a.]: Schroedel
- Schumacher, L., Nieskens, B., Bräuer, H. & Sieland, B. (2005). Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung-Ein Modellprojekt für Berufsschullehrkräfte. *Gesundheitswesen*, 67, S. 1-4.
- Schumacher, L., Sieland, B., Bräuer, H. & Nieskens, B. (2006). *Lehrergesundheit- Baustein einer guten gesunden Schule*. Lüneburg: DAK-Schriftenreihe.
- Schütz, W. (1926). *Turnlehrer und Turnlehrerinnen*. Berlin: Weidmann.
- Schwarz, C. & de Jager, J. (2000). *Kosten für Frühpensionierung von Lehrkräften verzehnfacht!* Verfügbar unter: <http://www.cdu.ltsh.de/Info/Q3-00/263-00.html> [26.05.2005]
- Schwarzer, R. (Hrsg.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Kausalattributionen als gesundheitsbezogene Kognitionen. In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.). *Attributionstheorie. Grundlagen und anwendungsbezogene Fragen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*, Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem. *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Verfügbar unter: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/pdf> [15.07.2003]

- Schweriner Volkszeitung. (2002). *Gefahrenquelle Schulsport: 15000 Unfälle landesweit*. Verfügbar unter: <http://sportunterricht.de/news/index02-3.html> [06.05.2005]
- Schyns, B. (2001). *Determinanten beruflicher Veränderungsbereitschaft bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern unterer Hierarchiestufen*. Universität Leipzig, Leipzig.
- Seelig, G. & Wendt, W. (1993). Lehrerbelastungen. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 1, 30-32.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. New York: Norton.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, 6, 117-230.
- Selye, H. (1981) Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorie, Untersuchungen, Maßnahmen* (S.163-212). Stuttgart: Huber.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Perentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Sieland, B. & Tacke, M. (2000). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt "Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen"*. Lüneburg: Institut für Psychologie, Universität Lüneburg.
- Sieland, B. (2001). Was ist im Lehrerberuf wirklich belastend? *Grundschule*, 3, 36-39.
- Sieland, B. (2002). *Wie können LehrerInnen ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern? Anregungen zu regelmäßiger Selbstevaluation und kollegialer Selbstvorsorge*. Verfügbar unter: <http://kirke.ub.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2002/156> [10.10. 2005].
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? In: M. Rothland (Hrsg). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS- Verlag, S. 206-226.
- Solman, R. & Feld, M. (1989) Occupational Stress: Perceptions of Teachers in Catholic Schools. *Journal of Sociology of Education*, 25 (5), 578-591.
- Spiess, A. (1842). *Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung*. Basel: Schweighausen.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Stöckli, G. (1992). *Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe. Forschungsbericht*. Verfügbar unter: <http://www.unizh.ch/paed/pp1/forschung/downloads/Reaktionen.pdf> [11.03 2007].
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293-301.
- Storch, M., Krause, F. & Küttel, Y. (2007). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. In: M. Rothland (HRSG). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stranzinger, J., Floether, H. & Ginhold, K. (2007). *Jahresbericht 2006-Betriebsärztliche Betreuung der Behörde für Bildung und Sport*. Hamburg: Arbeitsmedizinischer Dienst beim Senat der Freien und Hansestadt Hamburg.
- Stück, M., Hörnig, D. & Hecht, K. (2001). *Lehrerbelastung unter dem Aspekt psychologischer und chronopsychologischer Regulationsdiagnostik*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsgesundheit.de/Artikel4.pdf>
- Tan, S. K. S. (1996). Differences Between Experienced and Inexperienced Physical Education Teachers. Augmented Feedback and Interactive Teaching Decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.

- Tannehill, D. & O'Sullivan, M. (1990). Teacher Certification Testing in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 227-239.
- Tellenback, S., Brenner, S.-O. & Löfgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.
- Temml, C. (1997). Stress. In G. d. S. Wien (Hrsg.). *Gesundheitsbericht Wien 1997*. Wien: Eigenverlag.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Thacker, J. K. (1984). Using Psychodrama to Reduce "Burnout" or Role Fatigue in the Helping Professions. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 31 (1), 14-26.
- Thomas, M. (2004). Zur Stärkung des Körpers und gegen Nervenschwäche. Die Einführung des Mädchenturnens in Magdeburg 1845/46. In E. Labouvie (Hrsg.), *Leben in der Stadt : eine Kultur- und Geschlechtergeschichte Magdeburgs*. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.
- Tipton, R. M. & Worthington, E. L. (1984). The measurement of generalized self-efficacy: A study of construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 48, 545-548.
- Trachsler, E. (1990). *Bewegung in der Lehrerfortbildung. Teamentwicklung einer Lehrerschaft auf der Grundlage eines Modells aus der Organisationsentwicklung. Forschungsbericht*. Zürich: Universität; Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungssoffensive*. Kanton Thurgau: Amt für Volksschule und Kindergarten.
- Tsangaridou, N. (2005). Classroom Teachers' reflections on Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 24-50.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152.
- Ueberhorst, H. (1980). Anhang ohne Seitenangabe. In H. Ueberhorst (Hrsg.), *Geschichte der Leibesübungen*. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Ueberhorst, H. (1972-1989). *Die Geschichte der Leibesübungen*. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Ulmer, H.-V. (2000). Arbeits- und Sportphysiologie. In R. F. Schmidt, G. Thews & F. Lang (Hrsg.), *Physiologie des Menschen* (S. 672-696). Berlin u.a.: Springer.
- Van Dick, R. v. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern*. Marburg: Tectum Verlag.
- Van Dick, R. v. (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- Van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46.
- Van Dick, R. v., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 69-280.
- Verband Bildung und Erziehung. (2005). *Auswertungen der Umfrage zur Lehrerbeltung in Sachsen-Anhalt*. Verfügbar unter: <http://www.vbe-lsa.de/daten/050831mginfoc.pdf> [01.07. 2007].
- Verein Hamburger Turnlehrerinnen. (1915). *Bericht über die 10 Jahre seines Bestehens*. Hamburg.

- Von Petersdorff, A. (1907). Der erste staatliche Fortbildungskurs für Turnlehrerinnen. *Die technische Lehrerin. Beilage zur "Lehrerin in Schule und Haus"*, 26(8).
- Von Saldern, M. (2003). Die Bedeutung der Klassenfrequenz im Urteil der Lehrer. Verfügbar unter [http://kirke.ub.uni-lueneburg.de/opus/volltxte/2003/197\[10.07.2007\]](http://kirke.ub.uni-lueneburg.de/opus/volltxte/2003/197[10.07.2007])
- Von Saldern, M. & Katz, P. (1990). Die Bedeutung der Klassenfrequenz im Urteil der Lehrer. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz
- Wältz, B. (1980). *Berufbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern*. Bensheim: Pädagogischer Extra Verlag.
- Wagenpfeil, A. (2003). Psychische Belastungen von Sportlehrern, Staatsexamensarbeit, Universität Lüneburg
- Wagner, U., Christ, O. & Dick, R. v. (2003). Belastungen und Befindlichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsverlauf. In A. E. Abele, E.-H. Hoff & H.-U. Hohner (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Berufen* (S. 89-96). Heidelberg: Asanger.
- Warburton, P. (2000). Initial Teacher Training- The Preparation of Primary Teachers in Physical Education. *The British Journal of teaching physical education*, 31(4), 6-8.
- Weber, A., Welte, D., Lederer, P. (2003). Frühpensionierung statt Prävention? - Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Zeitschrift Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 38 (7), 376-384.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Weber, A., Welte, D. & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte; *Deutsches Ärzteblatt* 101, *Ausg. 13*
- Wegner, R., Ladendorf, B., Mindt-Prüfert, S. & Poschadel, B. (1998). Psychomenteale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 33, 248-259.
- Wegner, R. & Szadkowski, D. (1999). Gymnasiallehrkräfte und Lehrerinnen am höchsten belastet. *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 16-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weißgerber, B. & Strobel, G. (1999). Stressabbau und Stressmanagement. In B. Badura, M. Litsch & C. Vetter (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastungen am Arbeitsplatz*. Berlin: Springer.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern (Psychologie, Bd. 43)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Widmer, K. (1978). Kompetenzprobleme des Sportlehrers. *Sportunterricht*, 27(3), 85-93.
- Widmer, K. (1982). Unterrichtsanforderungen und Persönlichkeitsmerkmale des Sportlehrers. In H. Allmer (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten*. Schorndorf: Hoffmann.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern; eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt: Lang.
- Wurzel, B. (1995). Die sozialen Beziehungen in der Schule als Wirkungskräfte im Prozess des Ausbrennens. *Sportunterricht*, 44(4), 152-162.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 50(3), 67-72.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004). *Psychologie*. München [u.a.]: Pearson

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boerkarts (Hrsg.), *Handbook of self-regulated learning*. San Diego: Academic Press.
- Zimmermann, H. (2003). Bewegungskönnen vermitteln- kein erzieherisches Geschäft!? *Sportunterricht*, 52(7), 212-216.
- Zimmermann, H. (2005a). Arbeitsplatz Schule: Arbeitsbedingungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. *Sportunterricht*, 54(5), 131.
- Zimmermann, H. (2005b). Arbeitsplatz Schule: Sportlehrerinnen und Sportlehrer berichten über ihre Belastungen. *Sportunterricht*, 54(5), 146-148.

Anhang

Anhang I Fragebogen A

<p>1.) Demografische Angaben</p>	<p>Alter: _____ Jahre</p> <p>Berufsalter (Wie lange üben Sie den Beruf aus?): _____ Jahre</p> <p>Geschlecht: <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich (bitte ankreuzen)</p>																																										
<p>2.) Fächerkombination</p>	<p>Welche Fächer unterrichten Sie und welche haben Sie studiert?</p> <table border="1" data-bbox="464 857 1369 1081"> <thead> <tr> <th>Fach</th> <th>Zahl der Unterrichtsstunden</th> <th colspan="2">Studium</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> ja</td> <td><input type="checkbox"/> nein</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> ja</td> <td><input type="checkbox"/> nein</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> ja</td> <td><input type="checkbox"/> nein</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> ja</td> <td><input type="checkbox"/> nein</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><input type="checkbox"/> ja</td> <td><input type="checkbox"/> nein</td> </tr> </tbody> </table> <p>Welches Fach wählen Sie als Vergleichsfach?</p> <p>_____</p>	Fach	Zahl der Unterrichtsstunden	Studium				<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein			<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein			<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein			<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein			<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																		
Fach	Zahl der Unterrichtsstunden	Studium																																									
		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																																								
		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																																								
		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																																								
		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																																								
		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein																																								
<p>3.) Besondere Tätigkeiten oder Funktionen neben dem Unterricht</p>	<p>Klassenlehrer: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Fachleiter: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Sonstiges: _____</p>																																										
<p>4.) Situation der Sportstätten</p>	<p>Schulform: _____</p> <p>Bitte bewerten Sie in der folgenden Tabelle die Arbeitsbedingungen und die Ausstattung Ihrer Sportstätten von 1 = sehr gut bis 5 = schlecht.</p> <table border="1" data-bbox="464 1630 1369 1951"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anzahl der Sportstätten</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Existenz verschiedener Sportstätten (Turnhalle, Sportplatz...)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erreichbarkeit der Sportstätten</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ausstattung der Sportstätten mit Material</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Zustand des Materials</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aktualität des Materials (Ist Material zur Durchführung modernen Sportunterrichts vorhanden?)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	Anzahl der Sportstätten						Existenz verschiedener Sportstätten (Turnhalle, Sportplatz...)						Erreichbarkeit der Sportstätten						Ausstattung der Sportstätten mit Material						Zustand des Materials						Aktualität des Materials (Ist Material zur Durchführung modernen Sportunterrichts vorhanden?)					
	1	2	3	4	5																																						
Anzahl der Sportstätten																																											
Existenz verschiedener Sportstätten (Turnhalle, Sportplatz...)																																											
Erreichbarkeit der Sportstätten																																											
Ausstattung der Sportstätten mit Material																																											
Zustand des Materials																																											
Aktualität des Materials (Ist Material zur Durchführung modernen Sportunterrichts vorhanden?)																																											

	Anmerkungen: _____

1) Wie beurteilen Sie ihre Zufriedenheit in den verschiedenen Fächern?
(1 = sehr hoch bis 5 = sehr gering)

	1	2	3	4	5
In Sport					
Im Vergleichsfach					

2.) Welche Aspekte ihres Berufes als Sportlehrkraft und der sportunterrichtlichen Interaktion empfinden Sie als belastend. Dabei sind unter Belastungen Bedingungen gemeint, die die Erfüllung ihres beruflichen Auftrages als Lehrer/in z.B. durch ungünstige materielle, soziale oder organisatorische Bedingungen erschweren.
Bitte nennen Sie mindestens 5 Aspekte.

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

Was empfinden Sie als tägliche Ärgernisse des Sportunterrichts?

4.) Beschreiben Sie Situationen, die Sie als belastend empfinden:

im Sportunterricht	in beiden Fächern	im Vergleichsfach

5.) Welche negativen Gefühle empfinden Sie in diesen Situationen?

im Sportunterricht	in beiden Fächern	im Vergleichsfach

6.) Bitte geben Sie auf der nachfolgenden Skala an, wie Sie Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten als Sportlehrer einstufen (6a)

	trifft genau zu	trifft ziemlich zu	trifft etwas zu	trifft nicht zu
Ich bin sportlich.				
Ich fühle mich fachlich sicher.				
Ich demonstriere sportliche Fertigkeiten im Unterricht oft selbst.				

und (6b) wie selbstwirksam Sie sich sehen.

	trifft genau zu	trifft ziemlich zu	trifft etwas zu	trifft nicht zu
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.				
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.				
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.				

Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.				
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.				
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.				
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.				
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.				
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.				
Ich kann Veränderungen im Rahmen neuer Projekte auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.				

7.) Als nächstes finden Sie Aussagen, die Handlungsorientierungen Ihres Unterrichtens erkennen lassen. Bitte kreuzen Sie an, wie stark die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft genau zu	trifft größtenteils zu	trifft ziemlich zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu
In jeder Stunde sollte ein deutlicher Lernzuwachs bei den Schülern erkennbar sein.					
Ich sollte die Forderungen des Lehrplans im Wesentlichen erfüllen.					
Ich muss die Schüler im Griff haben.					
Besonders im Umgang der Schüler untereinander achte ich sehr auf die Einhaltung sozialer Grundregeln.					
Kollegen, der Schulleiter und Eltern sollen denken, dass in meinem Unterricht Ordnung herrscht.					
Ein reibungsloser Ablauf der geplanten Unterrichtsstunde bedeutet mir viel.					
Mein Unterricht ist an festen Ablaufmustern orientiert (z.B. Aufwärmen, Üben, ein Spiel am Schluss).					
Ich verwende Rituale im Sportunterricht.					
Ich will die Wünsche möglichst aller Schüler erfüllen.					
Schüler sollen in meinem Sportunterricht Spaß haben.					
Schüler sollen im Sportunterricht freiwillig und aus Einsicht handeln und lernen.					
Ich will die Schüler verstehen.					
Mir ist es wichtig, die Sympathien möglichst aller Schüler zu spüren.					
Ich suche auch nach persönlichen Beziehungen zu den Schülern.					

Ich möchte als Person und nicht nur als Rollenträger Lehrer wahrgenommen werden.					
Ich habe Angst überfordert zu werden.					
Wenn die Schüler Spaß an meinem Unterricht haben, fühle ich mich erfolgreich und zufrieden.					
Ich zeige auch außerunterrichtliches Engagement.					
Ich betätige mich gerne selber sportlich während des Unterrichts durch Vor- und Mitmachen.					
Ich bringe meine Vorlieben bei der Auswahl der Sportarten ein.					
Die Schüler sollen sich bewegen.					
Sie sollen sich beim Bewegen anstrengen.					
Ich möchte den Schülern zu einer guten körperlichen Verfassung verhelfen.					
Sie sollen einen breiten Kanon an Sportarten kennen lernen und ansatzweise erlernen.					
Sie sollen gesittet Sport treiben (mit Freude aber ohne Aggressionen, Regeln befolgen...)					
Ich habe ein gewisses Repertoire an Sportstunden, die ich „aus dem Ärmel schütteln kann“.					

8.) Bitte kreuzen Sie an, wie belastend sich die folgenden Faktoren im Sportunterricht auf Sie auswirken. Falls Sie unter Frage 2 Aspekte genannt haben, die nicht aufgeführt werden, ergänzen Sie diese bitte am Ende der Tabelle unter Sonstiges.

Belastungsart	sehr stark	stark	mittelmäßig	gering	gar nicht
Lärm (Mehrfachbelegung der Hallen, Laufgeräusche von Ventilatoren und Maschinen)					
Schlechte akustische Bedingungen					
Schlechte Überschaubarkeit der Sportstätten					
Klimatische Bedingungen der Sportstätten (Schwitzen, Frieren, Zugluft)					
Beleuchtung					
Körperliche Beanspruchung durch Auf- und Abbau					
Körperliche Beanspruchung durch Hilfestellungen					
Körperliche Beanspruchung durch Demonstrationen					
Schlechte Umkleidebedingungen					
Fehlende Duscmöglichkeiten					
evtl. mehrfaches Umziehen					
Räumliche Nähe zu den Schülern, Durchbrechen des physischen Toleranzspielraumes, speziell bei Hilfestellungen					
evtl. mangelnde fachliche Kompetenzen bei der Bewegungsvermittlung					
evtl. mangelnde fachliche Kompetenzen beim Auf- und Abbau von Geräten					
Transparenz der eigenen sportlichen Leistung					
Mangel an Kreativität/ Ideen					
Langeweile durch Routine					
Unzureichende Anerkennung der beruflichen Leistung					
Wenig Feedback und Rückmeldungen					
Professionelle Stagnation					
Spaß am eigenen Hobby Sport kann anderen nicht vermittelt werden					
Ansprüche an die eigenen sportlichen Fähigkeiten können aus Alters-, Krankheits- oder Verletzungsgründen nicht mehr aufrecht erhalten werden					
Klima im Sportlehrerkollegium					

Zusammenarbeit mit Hallenwart oder Hausmeister					
Mangelnde Kooperationsbereitschaft unter Sportkollegen					
Mangelnde Zusammenarbeit mit dem restlichen Kollegium					
Fehlen sozialer Anerkennung durch Kollegen („nur“ Sportlehrer)					
Zusammenarbeit mit der Schulleitung					
Außerschulische Aktivitäten (Sportfeste, Bundesjugendspiele, Klassenfahrten)					
Zeitdruck innerhalb der Unterrichtsstunden (Zeitverlust durch Umziehen und Auf- und Abbau von Geräten)					
Wege zu und von den Sportstätten					
Kürzere Pausen durch Wege zu Sportstätten, Umziehen...					
Weniger Möglichkeiten des Austausches mit Kollegen (weniger Zeit im Lehrerzimmer)					
Klassengröße					
Mangelnde Ausstattung an Sportgeräten					
Veraltete Geräte					
Defekte Geräte					
Erhöhte Verletzungs- und Unfallgefahr der Schüler					
Unangemessene/ nicht realisierbare curriculare Vorgaben					
Einhaltung von Erziehungszielen entsprechend der Rahmenrichtlinien					
Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse					
Disziplinprobleme					
Verhalten schwieriger Schüler					
Autoritätskonflikte					
Akzeptanz durch ausländische Jungen (bei Frauen)					
Schwänzen, Atteste bei Krankheit					
Schüler vergessen Sportsachen					
Geringe Lernbereitschaft von Schülern					
Geringerer Motivationsdruck durch die Leistungsbeurteilung im Sportunterricht (Sport als					

weiches Fach)					
Ausleben von Aggressionen der Schüler					
Außenseiterproblematik offenbart sich verstärkt					
Sonstiges:					

Anhang II Tabellen zu den Kapiteln 6 und 7

Tabelle A-1:

Selbstwirksamkeit: Summenwerte und Summenmittelwert für die 1. Stichprobe

Item-Skala-Statistiken					
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
01. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	19,71	14,544	,438	,213	,754
02. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	20,13	14,385	,466	,245	,751
03. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	20,25	14,415	,520	,304	,745
04. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	19,76	13,960	,487	,261	,748
05. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	19,99	14,491	,439	,262	,754
06. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	20,03	15,071	,378	,204	,762
07. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	20,24	15,250	,230	,063	,786
08. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Lösungen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	20,05	14,349	,530	,367	,743
09. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.	20,32	14,298	,533	,407	,743
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	19,87	14,694	,427	,255	,756

Tabelle A-2:

Selbstwirksamkeit: Mittelwertsvergleich der Altersgruppen, 1.Stichprobe

ONEWAY deskriptive Statistiken

MW_Selbstwirksamkeit

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
24-34	189	2,1543	,37668	,02740	2,1002	2,2083	1,11	3,30
35-44	186	2,1874	,41427	,03038	2,1275	2,2473	1,20	3,30
45-54	310	2,2487	,44179	,02509	2,1993	2,2980	1,11	3,70
55 und älter	157	2,2001	,43143	,03443	2,1321	2,2682	1,00	3,20
Gesamt	842	2,2049	,42079	,01450	2,1764	2,2334	1,00	3,70

Tabelle A-3:

Mittelwerte Selbstwirksamkeit und Geschlecht, 1.Stichprobe

ONEWAY ANOVA

MW_Selbstwirksamkeit

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	1,139	3	,380	2,153	,092
Innerhalb der Gruppen	147,769	838	,176		
Gesamt	148,908	841			

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Addition der 10 Werte	männlich	294	22,77	4,149	,242
	weiblich	397	21,85	4,176	,210

Tabelle A-4:

Selbstwirksamkeit: Summenmittelwert für die 2. Stichprobe (N=70)

Summenmittelwert	Varianz	SD	Anzahl der Items
21,55	12,678	3,561	10

Tabelle A-5:

Selbstwirksamkeit: Summenmittelwert, zusammengeführte Stichprobe

Summenmittelwert	Varianz	SD	Anzahl der Items
21,31	15,843	3,980	10

Tabelle A-6:

Selbstwirksamkeit: Mittelwertvergleich Alter und Selbstwirksamkeit, zusammengeführte Stichprobe

ONEWAY deskriptive Statistiken

MW_Selbstwirksamkeit

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
24-34 Jahre	137	2,1184	,38528	,03292	2,0533	2,1835	1,11	3,30
35-44 Jahre	93	2,1234	,40268	,04176	2,0405	2,2063	1,30	3,00
45-54 Jahre	120	2,1363	,41596	,03797	2,0611	2,2115	1,20	3,63
55 und älter	58	2,0770	,43591	,05724	1,9624	2,1916	1,00	3,20
Gesamt	408	2,1189	,40472	,02004	2,0795	2,1583	1,00	3,63

ONEWAY ANOVA

MW_Selbstwirksamkeit

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	,140	3	,047	,284	,837
Innerhalb der Gruppen	66,526	404	,165		
Gesamt	66,666	407			

Tabelle A-7:

Selbstwirksamkeit der Grundschulsportlehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsständen

ONEWAY deskriptive Statistiken

Addition der 10 Werte

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
nein	74	21,65	4,205	,489	20,67	22,62	12	33
ja	179	21,00	4,011	,300	20,41	21,59	12	32
WBM	62	21,55	3,561	,452	20,64	22,45	15	34
Gesamt	315	21,26	3,973	,224	20,82	21,70	12	34

ONEWAY ANOVA

Addition der 10 Werte

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	28,434	2	14,217	,900	,408
Innerhalb der Gruppen	4928,220	312	15,796		
Gesamt	4956,654	314			

Erläuterung: nein = nicht Sport studiert; ja = Sport studiert; WBM = Weitergebildet

Tabelle A-8:

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung: Mittelwert im Schulformvergleich

Bericht

Addition der 10 Werte

Schulform	Mittelwert	N	Standardabweichung
Grundschule	21,26	257	4,078
Hauptschule	22,88	48	4,761
Realschule	23,30	67	4,299
Gymnasium	22,61	66	3,957
Gesamtschule	21,23	13	4,065
BBS Technik	23,35	20	5,060
BBS Hauswirtschaft	25,00	5	1,225
Wirtschaft	24,73	15	4,464
Sonderschulen	21,86	28	3,951
OS	22,83	63	3,319
Haupt-Real-OS	22,79	81	4,367
Grund-Haupt-Real	22,84	19	3,701
Insgesamt	22,27	682	4,194

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sign.
Addition der 10 Werte * Schulform	Zwischen Gruppen	(Kombiniert)	573,661	11	52,151	3,063	,001
	Innerhalb der Gruppen		11407,303	670	17,026		
	Insgesamt		11980,963	681			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
Addition der 10 Werte * Schulform	,219	,048

Tabelle A-10:

Fachliche Sicherheit: Häufigkeitsverteilung Fachliche Sicherheit, 1. Stichprobe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	4	,5	,5	,5
	4	6	,7	,7	1,2
	5	15	1,8	1,8	3,0
	6	33	3,9	3,9	6,8
	7	47	5,5	5,5	12,4
	8	148	17,4	17,5	29,9
	9	167	19,6	19,7	49,6
	10	166	19,5	19,6	69,2
	11	152	17,9	17,9	87,1
	12	109	12,8	12,9	100,0
	Gesamt	847	99,5	100,0	
Fehlend	System	4	,5		
Gesamt		851	100,0		

Mittelwert (MW) =9,40

Erläuterung: Als fachlich sehr sicher werden diejenigen eingestuft, deren Summenwerte 11-12 betragen, 8-10 bedeutet eher sicher: 5-7 eher unsicher 3-4 sehr unsicher

Tabelle A-11:

Fachliche Sicherheit: Korrelation von Fachlicher Sicherheit und Geschlecht,
1.Stichprobe

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Geschlecht	,57	,495	689
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	9,45	1,732	693

Korrelationen

		Geschlecht	Fachliche Sicherheit (Summe der Items)
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	1	-,223**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	689	688
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	Korrelation nach Pearson	-,223**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	688	693

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Anmerkung : Variablenkodierung männlich=0 weiblich=1

Tabelle A-12:

Fachliche Sicherheit: Häufigkeiten Fachliche Sicherheit, 2.Stichprobe

Fachliche Sicherheit (Summe der Items)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 3	1	1,4	1,4	1,4
5	2	2,9	2,9	4,3
6	4	5,7	5,7	10,0
7	15	21,4	21,4	31,4
8	12	17,1	17,1	48,6
9	14	20,0	20,0	68,6
10	10	14,3	14,3	82,9
11	9	12,9	12,9	95,7
12	3	4,3	4,3	100,0
Gesamt	70	100,0	100,0	

Erläuterung: 3-4 sehr unsicher, 5-7 eher unsicher, 8-10 eher sicher, 11-12 sehr sicher

Tabelle A-13:

Fachliche Sicherheit: Häufigkeitsverteilung Fachliche Sicherheit,
zusammengeführte Stichprobe

Fachliche Sicherheit (Summe der Items)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	3	,7	,7	,7
	4	5	1,2	1,2	2,0
	5	8	2,0	2,0	3,9
	6	23	5,6	5,6	9,6
	7	47	11,5	11,5	21,1
	8	82	20,0	20,1	41,2
	9	82	20,0	20,1	61,3
	10	63	15,4	15,4	76,7
	11	61	14,9	15,0	91,7
	12	34	8,3	8,3	100,0
	Gesamt	408	99,5	100,0	
Fehlend	System	2	,5		
Gesamt		410	100,0		

Tabelle A-14:

Fachliche Sicherheit: Korrelation von Fachliche Sicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Addition der 10 Werte	22,27	4,187	694
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	9,45	1,732	693

Korrelationen

		Addition der 10 Werte	Fachliche Sicherheit (Summe der Items)
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 694	-,245(**) ,000 693
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,245(**) ,000 693	1 693

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-15:

Fachliche Sicherheit: Korrelation von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Fachlicher Sicherheit, 2.Stichprobe

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Addition der 10 Werte	21,55	3,561	62
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	8,45	1,844	62

Korrelationen

		Addition der 10 Werte	Fachliche Sicherheit (Summe der Items)
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	-,490**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	62	62
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	Korrelation nach Pearson	-,490**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	62	62

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-16:

Fachliche Sicherheit: Korrelation von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Fachlicher Sicherheit, zusammengeführte Stichprobe

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Addition der 10 Werte	21,31	3,980	320
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	8,92	1,772	319

Korrelationen

		Addition der 10 Werte	Fachliche Sicherheit (Summe der Items)
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	-,327**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	320	319
Fachliche Sicherheit (Summe der Items)	Korrelation nach Pearson	-,327**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	319	319

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-17:

Belastungserleben: Korrelation Problematisches Schülerverhalten und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Schülerver- halten
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,341**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	694	694
MW Schülerverhalten	Korrelation nach Pearson	,341**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	694	694

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-18:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Mangelnde Anerkennung im Kollegium und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Fehlender Rückhalt im Kollegium
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,105**
	Signifikanz (2-seitig)		,006
	N	694	690
MW Fehlender Rückhalt im Kollegium	Korrelation nach Pearson	,105**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,006	
	N	690	690

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-19:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Unzureichende materielle Ausstattung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Schlechtes Material
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,042
	Signifikanz (2-seitig)		,273
	N	694	692
MW Schlechtes Material	Korrelation nach Pearson	,042	1
	Signifikanz (2-seitig)	,273	
	N	692	692

Tabelle A-20:

Belastungserleben: Korrelation des Räumliche Unzulänglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Räumliche Verhältnisse
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,136**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	694	693
MW Räumliche Verhältnisse	Korrelation nach Pearson	,136**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	693	693

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-21:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Probleme bei der Unterrichtsgestaltung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Fachprobl eme
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,309**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	694	693
MW Fachprobleme	Korrelation nach Pearson	,309**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	693	693

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-22:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Physische Beanspruchung und Selbstwirksamkeitserwartung, 1.Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Körperliche Beanspruc hung
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,108**
	Signifikanz (2-seitig)		,004
	N	694	692
MW Körperliche Beanspruchung	Korrelation nach Pearson	,108**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,004	
	N	692	692

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-23:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Problematisches Schülerverhalten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Schülerverhalten
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,241(**)
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	320	320
MW Schülerverhalten	Korrelation nach Pearson	,241(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	320	320

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-24:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Mangelnde Anerkennung im Kollegium und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Wenig Rückhalt im Kollegium
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,241(**)
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	320	320
MW Wenig Rückhalt im Kollegium	Korrelation nach Pearson	,241(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	320	320

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-25:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Unzureichende materielle Ausstattung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Schlechtes Material
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,021
	Signifikanz (2-seitig)		,712
	N	320	318
MW Schlechtes Material	Korrelation nach Pearson	,021	1
	Signifikanz (2-seitig)	,712	
	N	318	318

Tabelle A-26:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Räumliche Unzulänglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Räumliche Verhältnisse
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,091
	Signifikanz (2-seitig)		,105
	N	320	319
MW Räumliche Verhältnisse	Korrelation nach Pearson	,091	1
	Signifikanz (2-seitig)	,105	
	N	319	319

Tabelle A-27:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Probleme bei der Unterrichtsgestaltung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Fachprobleme
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,286(**)
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	320	318
MW Fachprobleme	Korrelation nach Pearson	,286(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	318	318

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-28:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Physische Beanspruchung und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Körperliche Beanspruchung
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,150(**)
	Signifikanz (2-seitig)		,007
	N	320	319
MW Körperliche Beanspruchung	Korrelation nach Pearson	,150(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	,007	
	N	319	319

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-29:

Belastungserleben: Korrelation des Belastungsbereichs Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartung, zusammengeführte Stichprobe

		Addition der 10 Werte	MW Wenig Austausch mögl
Addition der 10 Werte	Korrelation nach Pearson	1	,155**
	Signifikanz (2-seitig)		,006
	N	320	319
MW Wenig Austauschmögl	Korrelation nach Pearson	,155**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,006	
	N	319	319

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

