
BELASTUNG UND RESILIENZ VON SPORTLEHRERN

**Eine Mixed-Method-Studie mit Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen
im Saarland**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie

der Fakultät HW

Bereich Empirische Humanwissenschaften

der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Pamela Klotti-Franz

aus Saarbrücken-Dudweiler

Saarbrücken, 2018

Dekan:

Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Cornelius König, Universität des Saarlandes

Berichterstatter:

Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra (MA), Universität des Saarlandes

Univ. Prof. Dr. Franziska Perels, Universität des Saarlandes

Tag der Disputation: 23. November 2018

Danksagung

Ich danke Herrn Prof. Dr. Georg Wydra, der sich bereit erklärt hat, mein Projekt zu betreuen und mich durch seine wertvolle Unterstützung und konstruktive Kritik auf meinem Weg begleitet hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei allen Freunden und Kollegen bedanken, die nie daran gezweifelt haben, dass mein Promotionsvorhaben als Mutter von drei Kindern im Alter von 9, 11 und 14 Jahren und den mit dieser Rolle verbundenen Aufgaben sowie einem vollen Stundendeputat im Schuldienst scheitern könnte.

Mein besonderer Dank gilt allerdings meiner gesamten Familie, insbesondere aber meinem Mann Thorsten und meinen Kindern Sebastian, Johannes und Katharina, die mir trotz einiger Entbehrungen im letzten Jahr sehr viel Kraft geschenkt haben und ohne deren Unterstützung und Verständnis all dies nie möglich gewesen wäre.

Danken möchte ich auch meinen Eltern, die schon immer an mich geglaubt haben und mir bereits früh die Überzeugung mit auf den Weg gegeben haben, mit etwas Ausdauer alles schaffen zu können, was man sich vornimmt.

Ein persönlicher Dank geht an Herrn Dr. Burkhardt Muschalik, an Frau Dr. Eva Heuberger und an Tina Petry-Schmidt für die hilfreichen Tipps und Hinweise inhaltlicher und formaler Art.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Einleitung.....	1
1 Belastungen in der Lehrertätigkeit	10
1.1 Arbeitsbelastung von Lehrern.....	11
1.2 Kennzeichen der Lehrertätigkeit.....	12
1.2.1 Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer	12
1.2.2 Besonderheiten der Lehrertätigkeit.....	20
1.3 Klassifikation von Belastungen im Lehrerberuf.....	24
1.3.1 Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen.....	25
1.3.2 Arbeitshygienische Bedingungen.....	31
1.3.3 Soziale Arbeitsbedingungen	33
1.3.4 Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen.....	36
1.4 Besonderheiten der Sportlehrertätigkeit.....	37
1.4.1 Konfliktfälle im Sportunterricht	40
1.4.2 Rahmenbedingungen des Sportunterrichts	41
1.4.3 Unfallgefahr im Sportunterricht	43
1.4.4 Erwartungen an einen guten Sportlehrer	45
1.5 Bedeutung der Persönlichkeit.....	50
1.5.1 Berufswahlmotive	50
1.5.2 AVEM - Die Potsdamer Lehrerstudie	54
1.6 Belastungsschwerpunkte – empirische Befunde aus der Forschung.....	61
1.7 Belastungen des Sportlehrers – empirische Ergebnisse	65
1.8 Reaktionen der Gewerkschaften und Schulen - Überlastungsanzeige	67
Kapitelzusammenfassung	69
2 Resilienz.....	70
2.1 Salutogenese als Gegenstück zur Pathogenese.....	71
2.2 Resilienz – ein salutogener Ansatz.....	75
2.2.1 Definition von Resilienz.....	76
2.2.2 Verortung und Abgrenzung des Resilienzbegriffs.....	79
2.2.3 Resilienz im Erwachsenenalter	84
2.2.4 Resilienz im Arbeitskontext	85
2.3 Darstellung und Überprüfung von Resilienz- und Schutzfaktoren	87
2.3.1 Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung.....	87
2.3.2 Soziale Unterstützung	90

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

2.3.3	Selbstwirksamkeitserwartung	103
2.3.4	Kontrollüberzeugung	108
2.3.5	Coping	111
2.3.6	Religiosität und Spiritualität	117
2.3.7	Positive Emotionen	121
2.3.8	Optimismus	125
2.3.9	Selbstwertgefühl.....	126
2.3.10	Kohärenzgefühl.....	132
2.3.11	Hardiness.....	134
2.3.12	Hoffnung.....	137
2.3.13	Humor	139
2.4	Der resiliente Lehrer	139
	Kapitelzusammenfassung	147
3	Vergleich salutogener Modelle.....	149
4	Belastungen und ihre Auswirkungen.....	156
	Integratives Belastungsmodell.....	159
4.1	Belastung und Beanspruchung	161
4.2.2	Stress.....	168
4.2.3	Burnout	173
4.2.4	Die Angst im Lehrerberuf	187
	Kapitelzusammenfassung	192
5	Belastung und Resilienz von Sportlehrern, deren Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit – eine Mixed-Method Studie bei Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen im Saarland	194
5.1	Forschungsmethodische Grundlagen.....	194
5.2	Qualitative Sozialforschung	197
5.2.1	Test- und Gütekriterien in qualitativer Forschung.....	200
5.3	Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung	201
5.3.1	Standard 1: Forschungsfragen und Arbeitsmodell	203
5.3.2	Standard 2: Die Untersuchungsmethode – Mixed-Methods	205
5.3.3	Standard 3: Wissenschafts- und Forschungsethik	212
5.4	Interview und Fragebögen.....	213
5.4.1	Der Interview-Leitfaden	213
5.4.2	Die Fragebögen.....	215
5.5	Auswertung der Daten.....	217
5.5.1	Qualitative Daten - Die qualitative Inhaltsanalyse.....	217
5.5.2	Die Kodierleitfäden	219
5.5.3	Quantitative Daten – Fragebögen	231

6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Untersuchung.....	233
6.1 Interview A	233
6.2 Interview B	242
6.3 Interview C	251
6.4 Interview D	261
6.5 Interview E.....	271
6.6 Interview F.....	281
6.7 Interview G	289
6.8 Interview H	297
6.9 Interview i	306
6.10 Interview J	313
6.11 Verteilung der Ausprägungen in den einzelnen Kategorien.....	325
7 Meta-Inferenz – Zusammenfassende Analyse der Interviews und der Fragebögen RS-13 und FAHW-12	328
7.1 Interpretation der Ergebnisse	331
7.1.1 Berufswahlmotive	331
7.1.2 Hauptbelastungsfaktoren.....	332
7.1.3 Belastenderes Unterrichtsfach	336
7.1.4 Ausbildung an Uni und im Referendariat	337
7.1.5 Fortbildungsangebot.....	338
7.1.6 Soziale Unterstützung	339
7.1.7 Stellenwert des Fachs Sport in der Schule	341
7.1.8 Ausstattung und Situation der Sportstätten	342
7.1.9 Möglichkeiten der Mitbestimmung innerhalb der Schule	343
7.1.10 Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule	344
7.1.11 Außerschulische Stressbewältigung.....	344
7.1.12 Arbeitszufriedenheit	347
7.2 Wohlbefinden.....	350
7.3 Resilienz.....	350
7.4 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und der Vorgehensweise	351
8 Fazit	354
Literaturverzeichnis	372
Anhang	405
Curriculum Vitae.....	408

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (mod. n. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).....	15
Abbildung 2: Kompetenzgefüge der Handlungskompetenz (Kettenis, 2015, S. 118) ...	17
Abbildung 3: Der effektive (befindlichkeitsorientierte) Sportlehrer (mod. n. Voll, 2010, S. 277)	47
Abbildung 4: Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern (Schaarschmidt, 2005a) ..	55
Abbildung 5: Übersicht über die AVEM-Muster (Schaarschmidt, 2005a, S. 29).....	58
Abbildung 6: Belastungsfaktoren (Poschkamp, 2008, S. 125)	65
Abbildung 7: Karikatur (Laurig, W. 1990, S. 36)	70
Abbildung 8: Gesundheit als gelungene Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen (Hurrelmann, 2000, S. 88)	72
Abbildung 9: Kriterien von Gesundheit und Krankheit (Wydra, 1996, S. 42).....	73
Abbildung 10: Hierarchisches Strukturmodell der seelischen Gesundheit, basierend auf TPF-Skalen (Becker, 1995, S. 27)	75
Abbildung 11: Klassifikation von Ressourcen (Petermann & Schmidt, 2006, S. 123)..	81
Abbildung 12: Für die Lehrergesundheits bedeutende Ressourcen und Risiken (Kretschmann, 2010).....	83
Abbildung 13: Wirkebenen von Resilienz im Arbeitskontext (Soucek et al., 2016, S. 132)	86
Abbildung 14: Mögliche Wirkrichtungen Sozialer Unterstützung (Röhrle & Stark, 1985, S. 33, zit. n. van Dick, 1999, S. 91)	93
Abbildung 15: Theoretisches Modell des Coping-Prozesses (mod. n. Lazarus & Folkman, 1984).....	112
Abbildung 16: Klassifikationen von Bewältigungsstilen (Czerwenka, 1996, S. 308, zit. n. van Dick, 1999, S. 48).....	113
Abbildung 17: Heuristisches Rahmenmodell zur Veranschaulichung möglicher Einflusswege von Religiosität/Spiritualität (RS) auf Gesundheit (Zwingmann & Klein, 2012, S. 13)	119
Abbildung 18: The hardiness model. Copyright 1993 by the Hardiness Institute, Inc. (Maddi, 2002, S. 178)	136
Abbildung 19: Der resiliente Sportlehrer (eigene Abbildung).....	145
Abbildung 20: Integratives Belastungsmodell (in Anlehnung an Rudow (1994) und Wittchen (2011); eigene Abbildung)	160
Abbildung 21: Objektive und subjektive Belastung (mod. n. Rudow, 1994, S. 43)....	164
Abbildung 22: Beanspruchung und Belastung von Lehr- und Leitungspersonen (Kretschmann, 2010).....	165

Abbildung 23: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (mod. n. Rudow, 1994, S. 50)	167
Abbildung 24: Bewertungsprozesse im transaktionalen Stressmodell (Bengel & Hubert, 2005, S. 25).....	172
Abbildung 25: Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (mod. n. Siegrist, 1996).	179
Abbildung 26: Burnout- Modell (Cherniss, 1980, S. 59, mod. n. Burisch, 2014, S. 65)	179
Abbildung 27: Phasensystem (Burisch, 2014, S. 26 ff.).....	184
Abbildung 28: Säulen qualitativen Denkens (Mayring, 2016, S. 26).....	196
Abbildung 29: Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Gläser & Laudel, 2004, S. 32).....	202
Abbildung 30: Arbeitsmodell (eigene Abbildung, in Anlehnung an Zwingmann & Klein, 2012, S. 13)	204
Abbildung 31: Detailliertes Ablaufschema beim parallelen Design (Kuckartz, 2014, S. 74)	207
Abbildung 32: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring, 2016, S. 71)	211
Abbildung 33: Der Interviewleitfaden.....	214
Abbildung 34: Strukturmodell des allgemeinen Wohlbefindens. Angaben der durch die positiven und negativen Aspekte des Wohlbefindens im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich definierten Wohlbefindensäußerungen (Wydra, 2014, S. 14).....	216
Abbildung 35: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2016, S. 120).....	219
Abbildung 36: Entwicklungsphasen (Hubermann, 1991).....	330
Abbildung 37: Belastungsschwerpunkte des Untersuchungsteilnehmer	333
Abbildung 38: Wirkungsgefüge sportlicher Aktivität als gesundheitsfördernde Maßnahme (Knoll, 1993, S. 77, zit. n. Wydra, 1996, S. 53).....	345
Abbildung 39: Maßnahmenkatalog (1) = Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungs- und Rahmenbedingungen; (2) = gesundheitsförderliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen	371

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Lehrern (Untersuchungen zwischen 1960 und 1994) (Hübner & Werle, 1997, S. 210)	27
Tabelle 2: Zusammenfassung der Kennzeichen und Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit (eigene Tabelle).....	48
Tabelle 3: Dimensionen der Belastung (Hillert, 2004, S. 124 f.).....	62
Tabelle 4: Synopse der Beiträge zur Belastungsforschung (König, 2008, S. 291)	65
Tabelle 5: Inhaltliche Klassifikation von Stressoren, modifiziert nach Bastine, 1998; Perrez et al., 2005 (Bengel & Hubert, 2005, S. 28)	85
Tabelle 6: Untersuchungen zu sozialer Unterstützung im Lehrerberuf (eigene Tabelle, mod. n. van Dick, 1999, S. 94 ff.).....	98
Tabelle 7: Direktives salutogenes Leitungshandeln (mod. n. Harazd, 2009, zit. n. Dadayczyinski, 2012, S. 224)	101
Tabelle 8: Indikatoren von Resilienz, Selbstwirksamkeit und emotionaler Intelligenz (Day, 2012, eigene Übersetzung).....	142
Tabelle 9: Vergleich verschiedener salutogener Modelle (eigene Tabelle).....	150
Tabelle 10: Übersicht zu Belastung, Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen (eigene Tabelle).....	157
Tabelle 12: Überblick zu verschiedenen Burnout-Untersuchungen bei Lehrern (eigene Tabelle).....	176
Tabelle 13: Burnout-Merkmale (mod. n. Schmitz, 2004, S. 58).....	182
Tabelle 14: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Gläser & Laudel, 2004, S. 39)	208
Tabelle 15: Prozentrang-Norm RS-13	231
Tabelle 16: Referenzbereiche des FAHW-12 für Gesunde (Wydra, 2014).....	232
Tabelle 17: Referenzbereiche des FAHW-12 für Rehaeteilnehmer (Gesamt: n = 321; weiblich: n = 145; männlich: n = 176)(Wydra, 2014)	232
Tabelle 18: Gesamtüberblick allgemeine Daten (eigene Tabelle)	323
Tabelle 19: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Kodierleitfäden (eigene Tabelle).....	324
Tabelle 20: Entwicklungsverläufe nach Sikes (1985, zit. n. Schönknecht, 2005)	329
Tabelle 21: Rangfolge der Belastungen (eigene Tabelle).....	332
Tabelle 22: Maßnahmen zur Steigerung und zum Erhalt der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern (Kretschmann, 2010)	367

Abkürzungsverzeichnis

ABC-L	Arbeitsbewertungs-Check für Lehrkräfte
ACTH	Adenocorticotropes Hormon
ASR	Arbeitsstättenverordnung (früher Arbeitsstätten-richtlinien)
AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
AZ	Arbeitszufriedenheit
Baua	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BEIL	Berufseinstiegsinventar für das Lehramtsstudium
BESL	Beschwerdenliste
BKK	Betriebskrankenkasse
CCT	Career Counseling for Teachers
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom
CSA-Hypothese	Cross-Stressor-Adaptations-Hypothese
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
db(A)	Maßeinheit des Schalldruckpegels, A-Bewertung (Dezibel)
DIN	Deutsches Institut für Normung
DMA	Dynamic Model of Affect
EN	Europäische Norm
ERI	Effort Reward Imbalance
FAHW-12	Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FEMOLA	Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums
FIT-L	Fit für den Lehrerberuf
FPI	Freiburger Persönlichkeitsinventar
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GRR	Generalized Resistance Resources (Generalisierte Widerstandsressourcen)
(GRR)-GRD	Generalized Resistance Deficite (Generalisiertes Widerstandsdefizit)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

HSE	Health and Safety Executive
HTA	Healthy Technology Assessment
IEGL	Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf
ISO-Norm	Norm der International Organization for Standardization
KMK	Kultusministerkonferenz
LPM	Landesinstitut für Pädagogik und Medien
MBI-D	Maslach Burnout Inventory (deutsche Fassung)
MECCA	Measure of Coping Questionnaire
MINT	Zusammengesetzte Bezeichnung für Mathematik, Infor- matik, Naturwissenschaften und Technik
NC	Numerus Clausus
OECD	Organization for Economic Cooperation
PISA	Programm for International Student assessment
PZI	Problemzentriertes Interview
RS-11/-13/-25	Resilience Scale (Resilienzfragebogen)
SOC	Sense of Coherence
SLLV	Saarländischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
SU	Soziale Unterstützung
SVF	Stressverarbeitungsfragebogen
TK	Techniker Krankenkasse
UCCL-SSI	University of California-Social Support Inventory
WHO	World Health Organization

Einleitung

Samuel Friedrich Sauter, 1766 ~ 1845 (Auszüge)

Das arme Dorfschulmeisterlein

Willst wissen du, mein lieber Christ,
Wer das geplagteste Männchen ist?
Die Antwort lautet allgemein:
Ein armes Dorfschulmeisterlein.

Bei einem kargen Stückchen Brot,
Umringt von Sorgen, Müh und Not,
Soll es dem Staate nützlich sein,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Noch eh der Hahn den Tag begrüßt,
Und alles noch der Ruh genießt,
Hängt's schon am Morgenglöcklein,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Von diesem Frühgeschäfte matt,
Was wunder, wenn es Grimmen hat.
Drum schluckt's ein Tröpfchen Brantwein,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Jetzt erst beginnt die größte Plag':
Sein Ämtchen sperrt den ganzen Tag
Zu Kindern in die Schul' hinein,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Hier ist es nun, das eine brummt,
Das andre lacht, das dritte summt
Mutwillig in das Ohr hinein
Dem armen Dorfschulmeisterlein.

Wenn's liebevoll den Kindern wehrt,
Und keines die Ermahnung hört,
So schlägt es öfters hitzig drein,
Das gähe Dorfschulmeisterlein.

Ein Kind zeigt dies dem Vater an,
Und der, ein ungeschliffner Mann,
Macht ihm die größten Flegelein,
Dem armen Dorfschulmeisterlein.

So wird die Speise ihm vergällt,
Die es auf den Mittag erhält.
Nie darf sich's eines bessern freun,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Von Sorgen wird es aufgeschreckt,
Wenn alles noch in Federn steckt.
Und voller Kummer schläft es ein,
O armes Dorfschulmeisterlein.

In diesem Zirkel dreht es sich,
Die ganze Woch' bedauerlich.
Kein Tag ist ohne Kreuz und Pein.
O armes Dorfschulmeisterlein.

Befindet sich's bei einem Schmaus,
So heißt's, wenns kaum zur Tür hinaus:
"Es ißt, es trinkt, es stinkt auch ein,
Das grobe Dorfschulmeisterlein.

Doch ist ihm noch DER Trost beschert,
Daß seine Not nicht ewig währt.
Im Grabe, Gott, wie wohl wird's sein,
Dem armen Dorfschulmeisterlein.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Auch wenn dieses Gedicht über das arme Dorfschulmeisterlein, das als Klagelied von Samuel Friedrich Sauter (Sauter, 1845, S. 151 ff.), der selbst Dorfschulmeister war, und das vermutlich auf dessen Erfahrungen basiert, bereits vor ca. 200 Jahren verfasst wurde, ist es auch heute noch hoch aktuell. Zeigt es doch den typischen Alltag eines Lehrers. Dieser befindet sich von früh bis spät zur Erfüllung seines staatlich erteilten Bildungsauftrages meist alleine und isoliert von der Außenwelt mit vielen undisziplinierten Kindern, die lachen, vor sich hin summen, schreien und quasi alles das machen, außer das, was sie sollen, in einem Klassensaal und erhält dafür aber wenig Anerkennung. Es wird ihm nicht der verdiente Respekt gezollt, von den Eltern erntet er an Stelle von Unterstützung Kritik und Diffamierung und sein Ruf in der Öffentlichkeit scheint nicht der beste. So fristet der Lehrer, begleitet von schlechtem Schlaf und ohne Aussicht auf Besserung dieses Zustandes Tag für Tag und Woche für Woche sein klägliches Dasein, bis er am Ende seiner Dienstzeit durch die lang ersehnte Pensionierung von seinen Qualen erlöst wird (so die eigene, etwas überspitzte Interpretation des Gedichtauszugs).

Die Potsdamer Lehrerstudie aus dem Jahre 2005 zeichnete bereits ein düsteres Bild. Demnach sind insbesondere die Lehrer¹ von den belastungsbedingten Erschöpfungssymptomen betroffen (Schaarschmidt, 2005a, S. 21 ff.). In dieser Berufsgruppe schlägt das Risikomuster B mit 29 % zu Buche (ebd., S. 42). Dieses problematische Beanspruchungsmuster konnte bereits bei Referendaren (31 %) und Lehramtsstudierenden (29 %) nachgewiesen werden (Schaarschmidt, 2005a, S. 66) Und auch bei den Sportlehrern sieht es ähnlich aus (Schaarschmidt, 2005b).

Dabei ist dieser Trend nicht ausschließlich auf die Gruppe der Lehrer bezogen, zeigt die TK-Stressstudie von 2016 in einem repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung, bei dem unter anderem das persönliche Stresslevel oder auch Stressauslöser abgefragt wurden, dass sich die Hälfte aller Befragten durch die Arbeit gestresst fühlen und vier von zehn Arbeitnehmern abgearbeitet und erschöpft sind (Techniker Krankenkasse, 2016, S. 6).

Des Weiteren mussten im Jahr 2014 laut Statistischem Bundesamt (2015) 11 % aller Lehrer aufgrund von Dienstunfähigkeit in den vorzeitigen Ruhestand versetzt werden, wobei diesen frühzeitigen Pensionierungen häufig „psychisch-vegetative bzw. psychosomatische Erkrankungen ohne manifeste Ursache“ zu Grunde liegen (Forsthuber, 2001, S. 2).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam der Arbeitsmediziner Andreas Weber bei der Auswertung von über 7000 Gutachten zur Dienstunfähigkeit von Lehrern. Demnach waren bei 52 % der Lehrkräfte die Ursachen für die vorzeitige Pensionierung psychische oder psychosomatische Leiden. Dabei gingen Lehrer im Schnitt fünf Jahre vor Erreichen des Rentenalters in den Ruhestand (Hagemann, 2009, S. 17).

In der Konsequenz ergäbe dies eine große Gruppe von Lehrern und angehenden Lehrern, bei denen eine Dienstunfähigkeit schon vorhersehbar ist.

¹ Der Einfachheit halber verwende ich den Begriff „Lehrer“ in der männlichen Form für alle Geschlechter.

Trotz dieses Sachverhaltes existieren in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen weder einheitliche, noch verpflichtende oder gar flächendeckende Feststellungsverfahren, um im Vorfeld des Studiums geeignete, „belastbare“ Kandidaten für den Beruf des Lehrers zu selektieren.

Eine weniger ungünstige Prognose wie die von Schaarschmidt erhält man, wenn man die Resilienz, die psychische Widerstandskraft, mit ins Spiel bringt, die eine wichtige Ressource für die Lehrergesundheit darstellt (Kretschmann, 2010). Nach diesen Überlegungen, käme ein resilienter Lehrer mit seinen beruflichen Belastungen gut zu Rande, während ein wenig resilienter Lehrer Probleme bei deren Bewältigung hätte mit den entsprechenden Auswirkungen auf Psyche und Physis. Den Ergebnissen der Forschergruppe um Day (2011) entsprechend wäre mangelnde Resilienz aber dennoch keine Katastrophe, konnte diese doch nachweisen, dass Resilienz nicht angeboren (Day & Gu, 2014, S. 11) und bei Lehrern gut trainierbar ist (Day, Edwards, Griffith, & Gu, 2011).

Die vorliegende Arbeit soll daher die Frage klären, ob Resilienz ein Prädiktor für Belastung in der Lehrertätigkeit sein kann und ob resiliente Lehrer die alltäglichen Arbeitsbelastungen besser kompensieren können als weniger resiliente.

Des Weiteren soll erörtert werden, worin die besonderen Belastungen des Lehrerberufs zu finden sind und wie sich die aus der Arbeitssituation resultierenden Belastungen auf die Arbeitszufriedenheit und das Wohlbefinden des Lehrers auswirken.

Dabei wird der Fokus insbesondere auf den Sportlehrer gerichtet sein. Seine Aufgaben und Belastungsschwerpunkte sind im Grunde denen anderer Lehrer recht ähnlich, bringen aber zusätzliche situations- und organisationsbedingte Herausforderungen mit sich, die weitere Quellen für Überbelastungen sein können.

Um den zuvor genannten Fragen auf den Grund zu gehen, erscheint es sinnvoll, den Lehrerberuf zunächst einmal von allen Seiten zu beleuchten.

Für den Lehrer muss es wie Hohn klingen, dass das Wort Schule ursprünglich vom griechischen Wort *schole* abstammt, was so viel wie Muße oder auch Müßiggang bedeutet (Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 2017). Ist man doch von diesem Zustand in der Schule in der Regel weit entfernt. Das erste Kapitel befasst sich daher mit den *Kennzeichen der Lehrertätigkeit und den Belastungen des Lehrerberufs*. Diese sind meist intra-individuell und daher nur schwer messbar. Nichts desto trotz ist der Lehrerberuf durch einige typische Merkmale gekennzeichnet, die in diesem Zusammenhang aufgeführt werden sollen. So hat der Lehrer zahlreiche und komplexe Aufgaben zu erfüllen, die in alle denkbaren Bereiche der Erziehung reichen, gleichzeitig aber mit einem schlechten Image zu kämpfen haben, ohne eine großartige Aussicht auf Karriere. Angelehnt an die Kategorisierung von Rudow (1994) werden die belastenden Faktoren der Lehrertätigkeit dargestellt. Diese gliedern sich in die Bereiche *Arbeitsaufgabe und schulorganisatorische Bedingungen* zu denen beispielsweise Arbeitszeit, Fächerkombination, Klassengröße, Schulgröße und -typ, Klassenlehrertätigkeit oder auch die Dominanz der Sprache im unterrichtlichen Handeln zählen. Dem Lärm, der zu den *arbeitshygienischen Bedingungen*

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

zählt, wird in diesem Kapitel aufgrund seiner großen Bedeutung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der hohe Geräuschpegel resultiert dabei aus der offeneren Unterrichtssituation im Sportunterricht, ist aber auch durch die oftmals schlecht schallisolierten Sporthallen bedingt. Auch die Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinschwierigkeiten, als eine herausstechende belastende *soziale Arbeitsbedingung*, ebenso wie die fehlende Interaktion mit den Kollegen als auch die mangelnde soziale Unterstützung werden intensiver betrachtet werden. Letztlich spielen aber auch die *gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen* eine entscheidende Rolle. Sieht sich der Lehrer doch je nach vorherrschender bildungs- und sozialpolitischer Ideologie ständig mit Neuerungen und Schulreformen konfrontiert, die er umsetzen muss. Hinzu kommt das schlechte Berufsimago, das bereits angesprochen wurde.

Die *Anforderungen des Sportlehrers* sind darüber hinaus durch weitere Faktoren geprägt. So stößt der Sportlehrer unweigerlich auf Konflikte, die er lösen muss, sei es aufgrund von Leistungsverweigerung, rücksichtslosem Verhalten oder Respektlosigkeit einzelner Schüler. Erschwert wird es dem Sportlehrer zudem durch die oftmals problematischen Rahmenbedingungen. So muss der Sportlehrer unter Dauerkonzentrationsanspannung Verantwortung für die unterrichteten Schüler und die Geräte übernehmen, wobei er aber gleichzeitig neben der eigentlichen Sportstätte verschiedene weitere Räume wie Toiletten, Umkleiden und Geräteräume zu beaufsichtigen hat. Zudem erfordert die Abhängigkeit von den Sportstätten, die er sich häufig mit anderen Kollegen teilen muss oder die an andere Vereine fremdvermietet sind, und deren Ausstattung nicht immer optimal ist, sowie verschiedene Wetterbedingungen ein hohes Maß an Flexibilität. Neben einer mit dem Sportunterricht einhergehenden erhöhten Unfallgefahr machen dem Sportlehrer aber auch physikalisch-klimatische Bedingungen wie schlecht gedämmte Sporthallen zu schaffen, was insbesondere in den heißen Sommermonaten zum Probleme werden kann.

Zu all diesen Faktoren kommen die *Erwartungen an den guten Lehrer* (Köller & Meyer, 2013) oder auch den effektiven Sportlehrer (Voll, 2010) hinzu, die diesen zusätzlich unter Druck setzen dürften.

Ein weiterer Themenschwerpunkt dieses Kapitels ist die *Bedeutung der Persönlichkeit* im Hinblick auf das Belastungserleben, deren Zusammenhänge Schaarschmidt (2005) in der Potsdamer Lehrerstudie auf den Grund gegangen ist. Mit Hilfe einer Persönlichkeitstypologie kann er Vorhersagen zum Gesundheitszustand von Lehrern treffen. Die aus dieser Untersuchung resultierenden Musterbeschreibungen sowie die wesentlichen Ergebnisse dieser groß angelegten Studie werden an dieser Stelle ebenfalls thematisiert werden.

Schließlich erfolgt die Darstellung empirischer Forschungsergebnisse zu den Belastungsschwerpunkten für die Gruppe der Lehrer und für die der Sportlehrer. Die Bedeutung der dargestellten Ergebnisse für die Lehrerschaft werden durch die wachsende Zahl an Überlastungsanzeigen verdeutlicht. Diese ist eine Möglichkeit von Seiten der Lehrer auf ihre besondere Belastungssituation aufmerksam zu machen und entsprechende Maßnahmen bei ihrem Arbeitgeber, dem Bildungsministerium, einzufordern.

Kapitel zwei stellt das umfassendste Kapitel der vorliegenden Arbeit dar. Nach einer kurzen Betrachtung der Begriffe Gesundheit und Wohlbefinden wird das Thema *Resilienz* und damit die Frage, warum Menschen gesund bleiben, eingehend betrachtet. Die Lehrerbelastrungsforschung der vergangenen Jahre folgt verschiedenen Argumentationsansätzen. Neben den gesellschaftlichen Veränderungen beispielsweise durch vermehrten Medienkonsum oder -verwahrlosung (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 55), den generellen Merkmalen des Lehrerberufs (Stichwort: Gratifikationskrise (Siegrist, 1996) oder Selbstüberforderung (Schönwälder, 1997), kann das individuelle Belastungsniveau des Lehrers durch die Arbeitssituation an einem Schultyp oder an einer einzelnen Schule, z. B. durch soziale Konflikte innerhalb des Kollegiums oder fehlende Wertschätzung (ebd. S. 56 ff.), aber auch durch außerschulische Einflüsse wie Life-Events oder Work-Family-Conflicts beeinflusst werden (ebd. S. 66). Einen weiteren Argumentationsansatz bietet die Bedeutung der Persönlichkeit (Coping, Selbstwirksamkeit etc.) für das Belastungsempfinden (ebd., S. 57). Diesem letzten Paradigma entsprechend folgt auch dieses Kapitel der Auffassung, dass veränderbare Personenmerkmale Einfluss auf die kurzfristigen, aber auch auf die mittel- bis langfristigen Beanspruchungsreaktionen und –folgen (affektiv, physiologisch-körperlich, kognitiv, verhaltensmäßig) haben können. Beginnend mit der Entwicklung der Resilienzforschung, die mit Emmy Werner in den 1950er Jahren ihren Ursprung eigentlich in der Kinder- und Jugendpsychologie genommen hat, erfolgt über die Eingrenzung des Resilienzbegriffs und die Darstellung typischer Charakteristika die Abgrenzung zu anderen in ähnlichen Zusammenhängen verwendeten Termini wie beispielsweise den Ressourcen oder Schutzfaktoren sowie eine Verortung der Resilienz innerhalb dieses komplexen Begriffsfeldes. Schließlich wird die Bedeutung der Resilienz für den Erwachsenen in seinem belastenden von Alltagsstressoren (Mikrostressoren), aber auch von kritischen Lebensereignissen (Makrostressoren) (Bengel & Huber, 2005), geprägten Lebensumfeld erörtert.

Die von Bengel und Lyssenko (2012) zusammengetragenen und den aktuellen Stand der Forschung widerspiegelnden, für den Erwachsenen bedeutsamsten Resilienz- und Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Coping, Religiosität und Spiritualität, positive Emotionen, Optimismus, Selbstwertgefühl, Kohärenzgefühl, Hardiness, Hoffnung und Humor werden in diesem Kapitel vorgestellt und deren Relevanz für den Lehrer im Allgemeinen und soweit Erkenntnisse darüber vorliegen, auch für den Sportlehrer erörtert und der resiliente Sportlehrer konstruiert.

Das Konstrukt der Resilienz befasst sich mit der Frage, warum Menschen trotz schwieriger und belastender Lebensumstände gesund bleiben und folgt damit ebenso wie verschiedene andere Modelle einem salutogenen Ansatz. Kapitel drei vergleicht Resilienz mit dem Modell der seelischen Gesundheit nach Becker (1995), Kobasas Hardiness (1979) und Antonovskys Kohärenzsinn (1988), weist Parallelen, zugleich aber auch Unterschiede zwischen diesen Modellen auf und dient letztlich als Entscheidungs- und Begründungsgrundlage für das Konstrukt der Resilienz in der vorliegenden Arbeit.

In Kapitel vier werden die mit Belastung einhergehenden Beanspruchungsreaktionen wie Stress und die damit assoziierten Beanspruchungsfolgen wie das Burnout-Syndrom, aber auch eine potentielle belastungsbegleitende Emotion, die Lehrerangst, näher beleuchtet. Zur Erklärung dieser Zusammenhänge wird ein integratives Belastungsmodell entwickelt, das auf Rudows (1994) Rahmenmodell der Belastung und dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Diathese-Stress-Modell) psychischer Störungen nach Wittchen (2011) basiert. Dieses Kapitel stellt quasi auch den theoretischen Unterbau der Arbeit dar. Termini, mit denen im Verlauf der Arbeit operiert wird, werden definiert und näher betrachtet.

So befasst sich Kapitel vier zunächst mit den Fragen, was die Forschung unter den Begriffen *Belastung* und *Beanspruchung* versteht, welche aus den Arbeitsbedingungen resultierenden Einflüsse die Entstehung psychischer Belastungen und psychischer Beanspruchungen entstehen lässt und welche kurzfristigen aber auch langfristigen körperlichen und psychischen Beanspruchungsreaktionen und -folgen diese mit sich bringen.

Wie eingangs bereits erwähnt, geben in der heutigen Zeit viele Menschen an, gestresst zu sein. Kapitel vier widmet sich daher auch dem Thema Stress, denn dieser stellt als eine negative emotionale Beanspruchungsreaktion (Rudow, 1994, S. 48) ein erhebliches Risiko für stressbedingte Erkrankungen dar. Auch wenn extreme Arbeitsbelastungen nicht alleine für diese Entwicklung verantwortlich gemacht werden können, schließlich gibt es neben der Arbeit auch noch weitere Stressquellen wie Alltagshektik, familiäre Konflikte oder auch die Doppelbelastung durch Familie und Beruf, spielen die beruflichen Belastungen doch zumindest eine große, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle bei der Entstehung von Krankheiten, die durch Stress verursacht werden.

Neben den messbaren biologischen Reaktionen des Körpers auf Stress wie beispielsweise der Steigerung der Herzfrequenz oder dem Anstieg des Blutdrucks oder der bei Stress vermehrten Ausschüttung von Glukokortikoiden und ACTH, die für einen gesteigerten Fettabbau und eine verbesserte Energiebereitstellung verantwortlich sind, nimmt das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) einen besonderen Stellenwert zur Erklärung der Entstehung von Stress ein, sind doch Bewertungsprozesse und Bewältigungsfähigkeiten in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung. Das transaktionale Stressmodell ist auch im integrativen Belastungsmodell verankert und wird daher umfassend betrachtet.

Als eine mögliche Überlastungsfolge von Stress gilt das inzwischen recht populäre und im allgemeinen Sprachgebrauch teilweise inflationär verwendete *Burnout-Syndrom*. Dass die mit diesem Phänomen auftretende Symptomatik weit in die Geschichte zurückführt, wird zunächst an einigen historische Beispielen belegt. Anschließend erfolgt der Versuch, das Burnout-Phänomen mangels allgemeingültiger Definition über die für das Vorliegen eines Burnouts erforderlichen Symptome einzugrenzen. Ebensolche Uneinigkeit wie bei der Definition des Syndroms existiert in der Literatur auch bei der Ursachenzuschreibung. Hier werden beispielsweise die enttäuschten Rollenerwartungen (Lauderdale, 1982), verfehlte Lebenspläne (Freudenberger, 1980) oder die Gratifikationskrise

(Siegrist, 1996) genannt. Aber auch der Einfluss der Persönlichkeit auf das Burnout-Risiko wird an dieser Stelle thematisiert. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die typischen Symptome des Burnouts wie zum Beispiel die chronische Ermüdung oder innere Leere sowie die Folgen eines Burnouts wie die Erschöpfung oder Depersonalisation benannt. Außerdem wird mit dem Phasenmodell von Burisch (2014) ein Burnoutmodell vorgestellt, das die in der Literatur häufig genannten Symptome integriert. Da viele Untersuchungen (vgl. Schaarschmidt, 2005a; Bauer, 2006) zeigen, dass das Burnout-Phänomen bei Lehrern inzwischen recht weit verbreitet ist, stellt sich die Frage, warum es zu dieser Häufung im Lehrerberuf kommt. Über die Analyse verschiedener Studien (vgl. Schmitz, 1999; Bauer, 2006) werden an dieser Stelle die Hauptursachen für die Entstehung des Burnouts beim Lehrer dargestellt, aber auch vermeintliche Prodromalmerkmale wie das immer wieder genannte „Entflammtsein“ widerlegt werden.

Die Lehrer- bzw. Sportlehrerangst bietet, da sie häufiger auftritt, als man dies vermuten würde, zugleich eine zusätzliche Perspektive auf mögliche Belastungsquellen, aber auch auf potentiell negative, Belastungen begleitende und als unangenehm empfundene Emotionen. Hier werden nach einer begrifflichen Annäherung die verschiedenen Angstformen beim Lehrer und letztlich die empirischen Befunde zu den berufsbezogenen Ängsten von Lehrern und Sportlehrern dargestellt.

Das nächste Kapitel ist der Erörterung der Forschungsfragen gewidmet und stellt somit den Einstieg in den empirischen Teil dieser Studie dar. Es geht in Kapitel fünf also darum, die Belastungsschwerpunkte von Sportlehrern herauszufinden und zu prüfen, ob zwischen dem subjektiven Belastungserleben und der Resilienz ein positiver Zusammenhang besteht. Hierfür werden zehn Sportlehrer, die an saarländischen Gemeinschaftsschulen unterrichten, befragt. Zusätzlich soll diese Studie den Einfluss der Belastung auf das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit erhellen.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde in dieser Untersuchung ein Mixed-Method-Ansatz (Kuckartz, 2014) gewählt, bei dem qualitative mit quantitativen Methoden der Datenerhebung kombiniert werden und sich komplementär ergänzen. Die qualitative Untersuchung erfolgt mittels eines halbstrukturierten problemorientierten Leitfaden-Interviews, in dem die Untersuchungsteilnehmer nach ihren subjektiven Belastungen, der sozialen Unterstützung von Seiten der Kollegen und der Schulleitung, den Möglichkeiten der Mitbestimmung innerhalb der Schule, dem Stellenwert des Faches Sport in der Schule, der Ausstattung und Situation der Sportstätten, den Entlastungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule, ihrer Arbeitszufriedenheit, ihrer Ausbildung und dem Fortbildungsangebot befragt werden. Der Vorteil dieser Methodenwahl ermöglicht nach Bortz und Döring (2016) zum einen ein ganzheitliches und rekonstruktives Vorgehen und durch die Kommunikation und Kooperation zwischen dem Forschenden und dem Interviewpartner können weitere Aspekte des subjektiven Erlebens zugänglich gemacht werden, die in quantitativer Forschung verborgen bleiben. Des Weiteren kommen zwei Fragebögen zum Einsatz, der RS-13 Fragebogen nach Leppert, Koch, Brähler und Strauß (2008), eine Abwandlung des RS-25 Fragebogens nach Wagnild und Young (1993) zur

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Messung der Resilienz sowie der FAHW-12 nach Wydra (2014), mit dem das allgemeine habituelle Wohlbefinden gemessen werden soll.

In den Kapiteln sechs und sieben werden die Untersuchungsergebnisse ausgewertet und dargestellt. Dabei erfolgt die Auswertung der durch die Interviews ermittelten Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Diese folgt einem inhaltlich-strukturierenden Ablauf, was bedeutet, dass zu den jeweiligen durch den Interview-Leitfaden vorgegebenen Kategorien Kategorieleitfäden entwickelt werden, die zum einen dazu beitragen, die alltagssprachlich formulierten Aussagen der Probanden in eine wissenschaftliche Sprache zu bringen und mit deren Hilfe zum anderen die Aussagen der interviewten Sportlehrer vergleichbar gemacht werden können, um somit Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bestimmen. Zudem werden die Ergebnisse der Fragebögen zu Resilienz und Wohlbefinden dargestellt.

Im letzten Kapitel erfolgt die zusammenfassende Analyse der aus dem *Cross-Over* der qualitativen Inhaltsanalyse und den Fragebögen gewonnenen Informationen, die sogenannte *Meta-Inferenz* (Kuckartz, 2014, S. 75) sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und der Vorgehensweise.

Das Fazit bildet den Abschluss dieser Arbeit und gibt zudem in Form eines 23-Punkte-Plans evidenzbasierte Vorschläge zur Prävention und Intervention sowie zur Verbesserung der Gestaltung der Arbeits- und Rahmenbedingungen für den Lehrer.

Aber warum habe ich mich gerade für dieses Thema entschieden?

Die Antwort liegt auf der Hand. Seit Oktober des Schuljahres 2000/2001 bin ich selbst als Lehrerin für die Fächer Deutsch und Sport an einer Gemeinschaftsschule im Saarland tätig und hege daher ein persönliches Interesse am Thema. So bin ich selbst in meiner bisherigen Berufslaufbahn immer wieder mit unterschiedlichen Belastungen konfrontiert worden und kenne die in der vorliegenden Arbeit genannten Belastungsschwerpunkte nur zu gut aus meiner eigenen Praxis. Außerdem habe ich mich in den letzten Jahren in vielen Gesprächen mit Kollegen immer wieder über die – und insbesondere in neuester Zeit in Folge von Zuwanderung und Inklusion – gestiegenen Arbeitsbelastungen ausgetauscht, was zeigt, dass dieses Thema nicht nur für mich hohe Brisanz besitzt. Letztlich bin ich in meiner Literaturrecherche auch immer wieder auf Aspekte gestoßen, bei denen ich Parallelen zu meiner eigenen Biographie herstellen konnte. So habe ich durch die Doppelbelastung, die die gleichzeitige Erfüllung der Lehrer- und der Mutterrolle mit sich bringt, häufig meine persönlichen Grenzen erfahren müssen und zwar insbesondere als meine eigenen Kinder noch klein, daher häufig krank und die Nächte durchwacht waren und mir in Folge dessen alles über den Kopf zu wachsen drohte. Rückblickend konnte ich in diesen Zeiten oftmals leider wenig auf soziale Unterstützung oder Verständnis von Seiten meiner damaligen Kollegen oder auch der Schulleitung zählen.

Diese eigene Perspektive ermöglicht es mir daher, in meinen Interviews gezielt nachzufragen. Ich bin mir aber auch bewusst, dass eine nüchterne und ergebnisoffene Annä-

herung an das Thema dadurch erschwert ist, bemühe mich aber durch permanente Selbstreflexion innerhalb der Interviews und bei der Interpretation meiner Daten, Übertragungen aus meinem eigenen Kontext zu vermeiden.

Durch meine berufliche Tätigkeit als Lehrerin, die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und die Bestellung zur Schulsport-Beauftragten habe ich mir ein breites Netzwerk aufgebaut, welches es mir vereinfacht, die untersuchte Zielgruppe zu erreichen.

Während die Themen Belastung und Burnout gut erforscht sind, scheint die Bedeutung von Resilienz- und Schutzfaktoren beim Lehrer ein bislang vernachlässigtes Phänomen zu sein, das sich auf wenige Untersuchungen in den USA und einige deutschsprachige Ratgeber beschränkt. Somit ist aktuell die wissenschaftliche Relevanz zur näheren Erforschung dieses Themenkomplexes sicher gegeben. Neben der wissenschaftlichen Bedeutung kommt diesem Thema aber auch ein besonderer praktischer Stellenwert zu. So können die Ergebnisse der Untersuchung dazu beitragen, gezielt Maßnahmen für alle Phasen der Lehrerbildung zu gestalten, um der Lösung der aus der Gesamtsituation entstehenden Praxisprobleme einen Schritt näher zu kommen. Auch ist der von den wissenschaftlich-praktischen Erkenntnissen profitierende Teil der Bevölkerung nicht zu vernachlässigen. Immerhin sind von den 44 Mio. Erwerbstätigen in Deutschland 2 % (ca. 750.000) Lehrer.

1 Belastungen in der Lehrertätigkeit

Ein Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen. (Spruch auf einer Karte im Lehrerzimmer)

„Der Wächter“, eine Zeitung aus dem Bodenseeraum, schreibt bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts, dass Lehrer neben schlechter Bezahlung auch zu wenig Unterstützung aus der Politik erhielten. Auch hätten sie bei mangelhafter Ausbildung – oftmals werde „in einigen Monaten ein militärscheuer Junge zu einem Schulmeister fabriziert“ – im Jahr bis zu 240 Schüler zu betreuen (Isler, 2011, S. 24).

Auch heute noch sind diese Klagen über schlechte „Arbeitsbedingungen und Überlastung, über Imageverlust und Unterbezahlung, über ein problematisches gesellschaftliches Umfeld und über reformversessene Bildungsverwaltungen“ (ebd.) hoch aktuell.

Doch wie lässt sich die Arbeitsbelastung des Lehrers überhaupt messen? Warum sind gerade Lehrer hochbelastet und lässt sich bereits über die Frage nach den Motiven für die Berufswahl eine mögliche Ursache für potentielle Probleme in der Praxis ausmachen?

Das folgende Kapitel soll klären, in welchen Bereichen der Lehrertätigkeit die Belastungen des Lehrers zu finden sind und wie sich diese konkret darstellen. Hierzu erscheint es notwendig, zunächst die Faktoren zu erläutern, die das Berufsbild des Lehrers charakterisieren und kennzeichnen. Zu diesen gehören beispielsweise das hohe Arbeitspensum, die Vielzahl komplexer Aufgaben, die desolate Außenwahrnehmung des Lehrers in der Öffentlichkeit, die geringen Aufstiegsmöglichkeiten oder auch ein mangelndes Feedback zur Arbeit des Lehrers im Allgemeinen. Aber auch die Berufswahlmotive junger Menschen scheinen ihren Beitrag zum späteren Belastungsempfinden zu leisten. So klaffen doch die Vorstellung vom Traumberuf und die Realität häufig weit auseinander (Lamnek, 2010).

Die alltäglichen Anforderungen und Aufgaben des Lehrers und die daraus resultierenden Belastungen sollen dem Beispiel Rudows (1994) folgend klassifiziert, Belastungsschwerpunkte identifiziert und empirische Forschungsergebnisse dargelegt werden. Ebenfalls werden der Einfluss der Persönlichkeit (Schaarschmidt, 2005), Geschlechterunterschiede, Fächerkombinationen sowie das Dienstalter in diesem Zusammenhang Berücksichtigung finden. Ebenso wie die Vorstellung von gutem Unterricht und vom guten Lehrer. Beispielhaft für die hohe Belastung der Lehrerschaft werden zuletzt exemplarisch Überlastungsanzeigen der Gewerkschaften dargestellt, die die schwierige Situation in den Schulen verdeutlichen dürften. Die Situation eines Lehrers im Allgemeinen wird an den entsprechenden Stellen anhand der Darstellung der besonderen Situation des Sportlehrers im Sportunterricht veranschaulicht. Dieser ist zwar ebensolchen Belastungen wie der „normale“ Lehrer ausgesetzt, aufgrund divergenter räumlicher und organisatorischer

Strukturen reichen dessen Belastungsschwerpunkte allerdings in einem über das Maß des Klassenraumunterrichts hinaus.

1.1 Arbeitsbelastung von Lehrern

Das volle Stundendeputat des Lehrers liegt in Abhängigkeit der Schulform zwischen 23 und 28 Stunden zu jeweils 45 Minuten je Woche. Abzüglich von fast drei Monaten Ferien bleiben letztlich 40 Unterrichtswochen im Jahr und damit gerade einmal ca. 1000 Unterrichtsstunden. Hingegen kommt ein Vollzeitarbeitnehmer mit einer tatsächlichen durchschnittlichen Arbeitszeit von 43,5 Stunden (Wöhrmann, et al., 2016, S. 40) auf über 1650 Arbeitsstunden im Jahr. Daher scheint es kaum nachvollziehbar, wenn Lehrer von einer überhöhten Arbeitsbelastung sprechen.

Dennoch berichten viele Lehrer über Erschöpfung und quittieren vorzeitig den Schuldienst, um sich in ihrem (vorzeitigen) Ruhestand angenehmeren Dingen zu widmen als dem Unterrichten.

Wenn aber der belastende Moment nicht in der Unterrichtsverpflichtung liegen kann, stellt sich zwangsläufig die Frage, wo die Ursachen hierfür zu finden sind?

Bereits die Messung der Arbeitsbelastung von Lehrern ist problematisch, da es nur wenige quantifizierbare Bedingungen gibt, wie beispielsweise Unterrichtsdeputate, Arbeitszeitumfänge oder Klassenstärke (Schönwälder, 1997, S. 187). Alle anderen Auskünfte, die durch standardisierte Befragungen, Intensivinterviews, retrospektive Analyse von Fallbeispielen etwa bei Berufsunfähigkeit von Lehrern oder mit Hilfe biographischer Methoden gewonnen werden können, sind subjektiv und beruhen auf den individuell unterschiedlichen Wahrnehmungen von Lehrern. Dabei ist die Arbeitsbelastung nicht von vornherein kongruent mit dem Belastungserleben von Lehrern. Gleiches wird von verschiedenen Personen nicht immer gleich wahrgenommen. Und gleiche Arbeitsbelastung führt nicht grundsätzlich zu gleichen Beanspruchungen, ebenso wenig wie Menschen auf gleiche physiologische oder psychologische Reizsituationen in gleicher Weise reagieren (ebd.).

Es gilt das als belastend, was Betroffene nach ihrer Wahrnehmung in ihrer Arbeit als subjektiv belastend empfinden wie z. B. der zeitliche Umfang, belastende soziale Situationen, belastende Gedanken, die mit dem Erleben der Schulsituation verbunden werden oder Selbsterfahrung mit Reaktionen auf Unverständnis und negative Äußerungen gegenüber Lehrern (ebd.).

Nach Schönwälder ist Belastung:

„das, was Lehrer als Belastung empfinden oder erleben. Sie kann erfaßt und beschrieben, im engeren Sinn aber sicherlich gemessen, vermutlich aber nicht „ermessen“ werden“ (Schönwälder, 1997, S. 187).

Aus diesen unterschiedlichen Betrachtungsweisen resultieren Inkonsistenzen die beim Lehrer ein Gefühl der Unsicherheit im Umgang mit den so gewonnenen Aussagen verursachen (Schönwälder, 1997, S. 187).

Ein weiteres Problem ist, dass sich Zeugenaussagen der betroffenen Lehrer nicht mit einem arbeitswissenschaftlichen Belastungsverständnis decken (ebd., S. 188). Lehrer verstehen unter Belastung nämlich häufig ihr Erleben im Zusammenhang mit ganz konkreten Anforderungen vor Ort in der Schule (ebd.). Zudem wird im allgemeinen Sprachgebrauch oftmals der Begriff Belastung sowohl für das belastende Ereignis (z. B. die Auseinandersetzung mit dem Vorgesetzten) als auch für die emotionale Reaktion auf dieses Ereignis verwendet, was sich beispielsweise in Aussagen wie „ich fühle mich belastet“ widerspiegelt (Bengel & Hubert, 2005, S. 3).

1.2 Kennzeichen der Lehrertätigkeit

Obwohl Lehrer die größte Berufsgruppe des öffentlichen Dienstes bilden und wesentliche gesellschaftliche Aufgaben übernehmen, ist das Berufsbild des Lehrers äußerst ambivalent und auch problematisch. Es reicht als Lehrer nicht aus, den Unterricht gut vorbereitet zu haben. Nieto (2003, S. 77) bemerkt: „Teaching can be the loneliest of professions“. Bereits 1929 wurde von Charters und Waples festgestellt, dass ein Lehrer mehr als 1000 verschiedene Aufgaben zu bewältigen habe (Charters & Waples, 1929, S. 14 ff.; Fidler, 2004). Laut Weidenmann (1978, S. 52) sind diese zahlreichen Aufgaben eine Quelle von „Bedrohung, Ungewißheit und Hilflosigkeit [...] jenseits aller individueller Bewältigungsversuche“.

1.2.1 Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer

Die *Anforderungen*, die an den Lehrer gestellt werden, sind äußerst vielschichtig und umfassen sowohl den sozial-kommunikativen, den emotionalen als auch den motivationalen Bereich. Eine zentrale Aufgabe der Lehrertätigkeit ist die „Gewährleistung einer körperlich-seelischen, und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses“ (Oevermann, 1996, S. 142). Das pädagogische Handeln hat demnach die „Wissens- und Normenvermittlung“ zum Ziel, wobei unter Normvermittlung verstanden wird, einen mündigen Bürger zu bilden, der selbstverantwortlich seine eigenen Interessen vertreten kann, dabei aber die Eigenarten und Würde seiner Mitmenschen achtet und sich dabei dem Gemeinwohl verpflichtet fühlt (ebd., S. 145).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind es die Standards und Kompetenzen, die hierzulande den bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurs dominieren und den professionellen Praktiker ausmachen (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006, S. 7). Kompetenzkomponenten, die als bedeutsam für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen der entsprechenden Referenzgruppe angesehen werden, werden systematisch in Kompetenzmodellen verankert, wohingegen Standards eher „output-orientiert“ sind und das erwünschte, optimale Verhalten der Person formulieren (Frey & Jung, 2011, S. 541). Wenn Ansprüche an die professionelle Bewältigung schulischer Tätigkeiten formuliert oder die Aufgaben des Lehrerberufs analysiert und bestimmt werden sollen, kommt man also um den Begriff Kompetenz nicht herum. Bezeichnet diese doch jene Fähigkeit, die Lehrer benötigen und einsetzen, um ihren Beruf auszuüben

(Bräutigam, 2003, S. 7). Laut Bräutigam nimmt dieser sogar eine Schlüsselkategorie ein (ebd., S. 3).

Insbesondere das auf den Grundlagen des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten „Kommission Lehrerbildung“ entwickelte Leitbild für den Lehrerberuf macht die umfangreichen Aufgabenbereiche des Lehrers und die damit verbundenen Kompetenzerwartungen deutlich (Terhart, 2000).

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen, deren Kernaufgabe in der gezielten und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestalteten Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie die individuelle Bewertung und systematische Evaluation ist.

Durch die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden ermöglicht der Lehrer dem Einzelnen, selbständig die Prozesse des lebenslangen Lernens zu meistern. Dabei sind die professionellen und menschlichen Fähigkeiten des Lehrers prägend für die Wirksamkeit eines guten Unterrichts. Der Lehrer benötigt für dessen Umsetzung zudem umfassende fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen als auch kommunikative und soziale Fähigkeiten.

Partnerschaftliches Schulleben und ein gutes Schulklima werden durch Verantwortung, Bereitschaft und glaubwürdiges Handeln des Lehrers geprägt.

Er interessiert sich für die individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten seiner Schüler und fördert, fordert und motiviert sie entsprechend, ohne sie zu überfordern.

Der Lehrer arbeitet mit anderen Lehrern im Team zusammen und fungiert so als glaubwürdiges Vorbild in der Vermittlung von Teamfähigkeit.

Er nimmt innerhalb seines Erziehungsauftrages bewusst und absichtlich Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und wirkt als Vorbild im Sinne von positiver Werteorientierung, Haltungen und Handlungen.

Der Lehrer arbeitet mit den Eltern zusammen, insbesondere um bei Erziehungsproblemen und Lernmisserfolg rechtzeitig konstruktive Lösungen zu finden, gegebenenfalls auch in Kooperation mit außerschulischen Fachleuten. Zudem übt der Lehrer seine Beurteilungsaufgaben im Unterricht und im Hinblick auf die Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Er benötigt hierfür hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen. Er hilft den Schülern, seine eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft einzuschätzen und zu steigern, damit dieser seine Bildungschancen voll ausschöpfen kann.

Um auf dem Stand neuester Entwicklungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse zu sein, entwickelt der Lehrer durch geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote seine Kompetenzen. Zudem hält er Kontakt zur Arbeitswelt, um den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt nicht zu

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

verpassen. Dies gilt insbesondere für Lehrer an berufsbildenden Schulen. Zudem hält der Lehrer hier Kontakt zu dem Lernort Betrieb bzw. zu außerbetrieblichen Einrichtungen.

Darüber hinaus beteiligt sich der Lehrer an der Schulentwicklung und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Er berät Schüler und Eltern, arbeitet in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mit und übernimmt Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule. Er kooperiert mit Experten und außerschulischen Einrichtungen.

Der Lehrer unterstützt die interne und externe Evaluation der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogrammes und des Schullebens.

Laut Gutachten der Kommission „Lehrerbildung“ beruht die Kompetenz des Lehrers einerseits auf *Wissensbeständen*, die sich nach deklarativen (z. B. Fakten, Begriffe, Regeln), prozeduralen (z. B. Fertigkeiten, Strategien) und metakognitiven (z. B. Regulation) Komponenten unterscheiden lassen. Andererseits muss der Lehrer über *Handlungsroutinen* und *Reflexionsformen* verfügen. So müssen „Lehrer in Sekundenbruchteilen Lösungen für ein ständig im Fluss befindliches soziales, motivationales und kognitives Geschehen generieren, das in Gruppen von Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen eine je eigene Dynamik gewinnt. Die Bewältigung entsprechender Anforderungen setzt ein umfangreiches und ausdifferenziertes Repertoire von problem- und situationsbezogenen Handlungsmustern voraus, aus dem unmittelbar Aktivitäten abgerufen (und eventuell situationsbezogen modifiziert) werden können“ (Terhart, 2000, S. 56). Die Handlungsroutinen sind dabei ständig zu überprüfen, zu modifizieren und zu sichern. „Dazu müssen Lehrer situationsangemessene Problemlösungen generieren, erproben, überdenken, einspielen und festigen“ (Bräutigam, 2003, S. 23).

Das Reflexionsvermögen ist dabei für die Ausbildung eines Pools an Handlungsmustern und -routinen notwendig. Mit Hilfe von Reflexionsformen lassen sich die für den Beruf relevanten Wertmaßstäbe entwickeln, die an das eigene Handeln angelegt werden müssen, um *sich* „zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos zu erarbeiten“ (Terhart, 2000, S. 56).

Das Leitbild für den Lehrerberuf wurde in den letzten Jahren immer wieder modifiziert und erweitert.

Hinzugekommen sind die neuen Aufgabenbereiche, die durch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2011) und die anschließende Aktualisierung der Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2014) entstanden sind, Menschen mit Behinderung in einem höchstmöglichen Ausmaß gleichberechtigt an Bildung teilhaben zu lassen (Stichwort Inklusion). Die daraus resultierenden gestiegenen Ansprüche durch Diagnose, inklusive Didaktik, individuelle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie der bürokratische Mehraufwand für den Lehrer sollten als Belastungsfaktor nicht unterschätzt werden.

Die im Zusammenhang mit Kompetenzzuwachs thematisierte Professionalität des guten Praktikers ist aber nicht nur als ein Strukturmerkmal des Lehrerberufs zu sehen, sondern als ein Qualitätsmerkmal der einzelnen Lehrkraft. Sie handelt dann professionell,

wenn sie in „komplexen, dynamischen, analytisch nicht beherrschbaren und widersprüchlichen Situationen, von denen sie selber einen Teil bildet“, zielstrebig handeln kann, handlungsfähig bleibt und sie ihre Erfahrungen durch Reflexion kontinuierlich erweitern kann (Herzog, W., 2011; Baumert et al., 2011).

Das im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms von Baumert et al. (2011) entwickelte nichthierarchische, generische Modell (Abb. 6) der professionellen Kompetenzen untersucht Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Mathematik Lehrkräften (Baumert, et al., 2011). Es basiert auf der PISA-Studie von 2003/2004 und wurde zwar bisher nur für den Mathematikunterricht empirisch belegt, lässt sich vermutlich aber dennoch auf alle anderen Fächer übertragen.

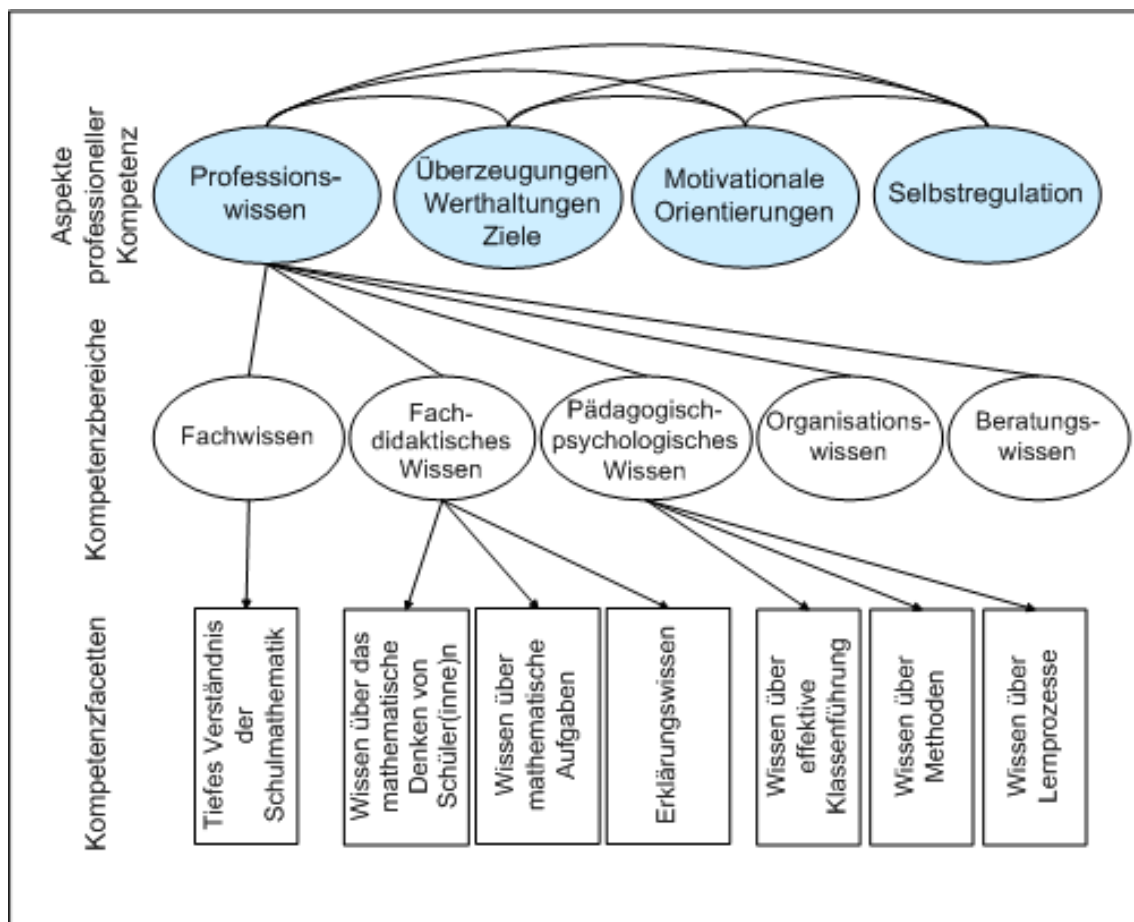


Abbildung 1: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (mod. n. Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Bedeutsam im Kontext der vorliegenden Arbeit sind vor allem die übergeordneten Aspekte der professionellen Kompetenz wie Werthaltungen und Überzeugungen, die motivationale Orientierung sowie die Selbstregulation. Erstere sind auch unter dem Begriff „beliefs“ bekannt und umfassen beispielsweise systematische Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien von Lernen und Lehren sowie Unterrichtsziele. Diese tragen nach Terhart (2007) maßgeblich zur Stabilität des Handelns und zur

Identität des Handelnden bei (Terhart, 2007), lassen sich oftmals aber nur gegen Druck, Krisen und Widerstände verändern. Um auf die Handlungsebene durchzudringen und dort die notwendigen „Lernprozesse“ zu initiieren, müssen Umstrukturierungsvorhaben zunächst als wirksam und produktiv wahrgenommen werden, sonst verharrt das Individuum bei seinen langjährigen und bewährten Überzeugungen (Reusser, Pauli, & Elmer, 2011, S. 481). Unter motivationaler Orientierung und selbstregulierenden Fähigkeiten wird die längerfristige und zielorientierte Aufrechterhaltung und Regulation der eigenen Motivation verstanden (Kontroll- und Selbstwirksamkeitserwartung). Der Enthusiasmus, als Personenmerkmal der Lehrkräfte, der Modellcharakter hat sowie die Selbstregulationsfähigkeit im Sinne von verantwortungsvollem Umgang mit den eigenen Ressourcen, werden von der Forschergruppe als weitere wichtige Komponenten der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz genannt (Baumert et.al., S. 42 ff.) und nehmen im Zusammenhang mit Belastung und Resilienz eine Schlüsselrolle ein.

Für den Sportlehrer hat Kettenis (2014) in einer Synopse verschiedener Forschungsbeiträge die Handlungskompetenz hergeleitet. Diese gilt als die Kompetenz, die der Sportlehrer benötigt, um die Anforderungen des Lehreralltags erfolgreich zu bewältigen (Kettenis, 2014, S. 117). Sie ergibt sich laut Kettenis aus sechs den unterschiedlichen Kompetenzbereichen und Standards übergeordneten, sich überschneidenden Kompetenzdimensionen, die in der folgenden Abbildung übersichtlich dargestellt sind (Abb. 2).

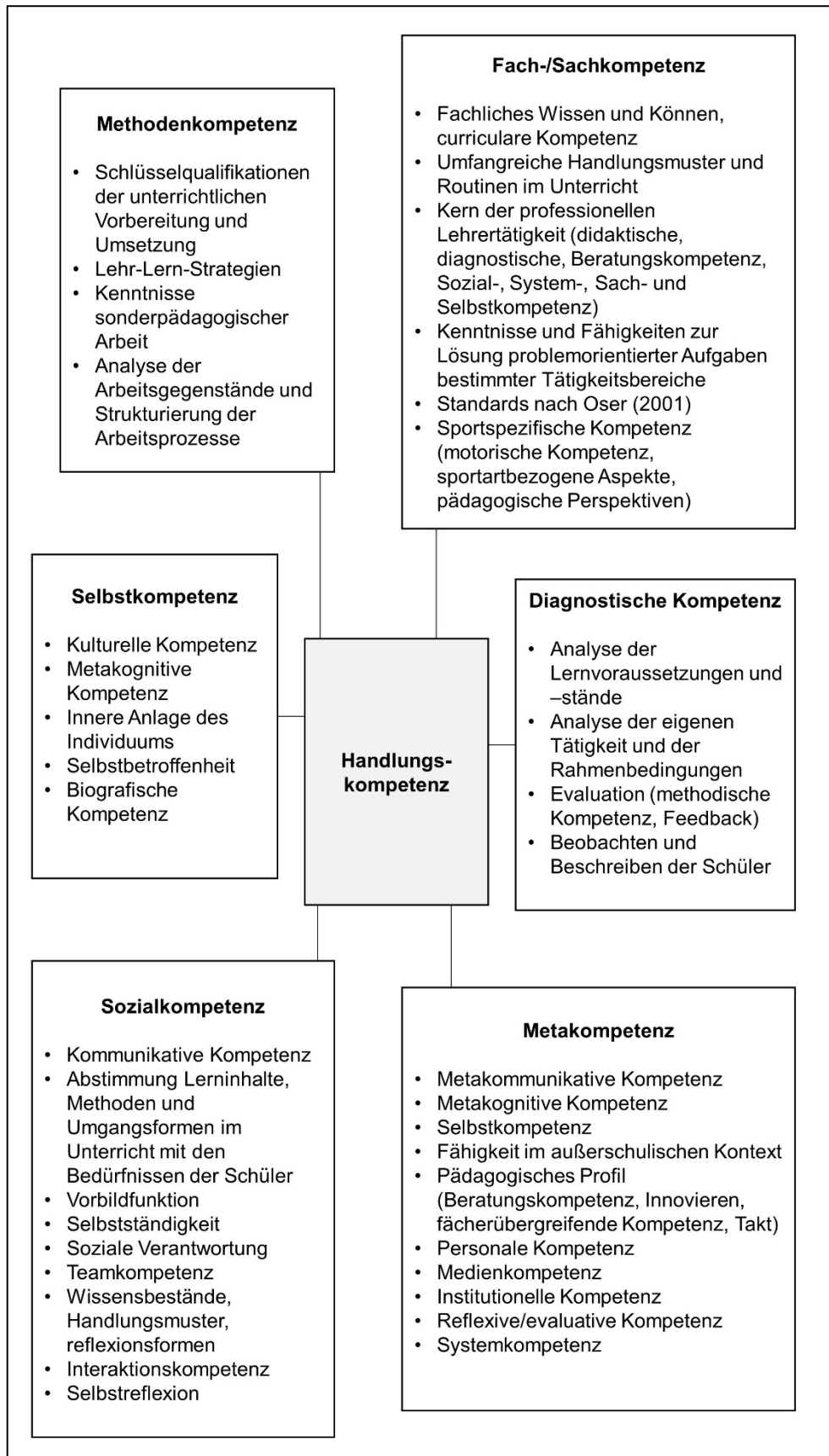


Abbildung 2: Kompetenzgefüge der Handlungskompetenz (Kettenis, 2015, S. 118)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Auch sind die *zahlreichen Hoffnungen, Erwartungen und Wünsche*, die an den Lehrer in seiner besonderen Aufgabe an der heranwachsenden Generation gestellt werden, (Dannhäuser, 2004) kaum erfüllbar (Rothland & Terhart, 2007, S. 24).

Diesterweg wünscht den Lehrern daher bereits Mitte des 19. Jahrhunderts

„die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“ (Diesterweg, 1851, S. 11, Hervorhebungen im Originaltext). (Diesterweg, 1851)

Und dies zu Recht, wird der Lehrer doch häufig mit der Annahme konfrontiert, er allein sei für alle Erziehungsaufgaben, von der Einübung klassischer Tugenden bis hin zur Drogenprävention zuständig. Dabei bestehen nur begrenzt Möglichkeiten, im Unterricht erzieherisch einzuwirken. Es ist aber weder die Aufgabe des Lehrers elterliche Erziehungsdefizite zu kompensieren, noch wäre diese Erwartung erfüllbar (Cramer, 2012, S. 17).

Die allgemeinen Erwartungen an den „guten Lehrer“ kennzeichnen den Lehrerberuf und können eine Fremd- aber auch eine Selbstbelastung darstellen. Spielt der Lehrer doch eine größere Rolle beim Erzielen erfolgreicher Lernprozesse seiner Schüler als angenommen. Die Meta-Meta-Analysen von Hattie (2013) haben gezeigt: „Auf den Lehrer kommt es an!“

Köller und Meyer (2013) versuchen unter Berücksichtigung der aktuellen Professionalisierungsforschung einen guten Lehrer zu modellieren. Demnach soll der Lehrer eine starke Persönlichkeit haben, die gekennzeichnet ist durch Authentizität, Vertrauen in die eigene Wirksamkeit sowie ein hohes Niveau an Selbstreflexivität. Ein guter Lehrer begegnet im Sinne seiner Berufsethik allen (Schülern, Kollegen, Schulleitung) und das selbst in schwierigen Situationen mit Respekt. Laut Köller und Meyer beherrscht er zudem sein didaktisch-methodisches Handwerkszeug. Er verfügt über ein gutes classroommanagement, effizientes Zeitmanagement, ein fundiertes Repertoire an Unterrichtsmethoden und kann Stunden routiniert planen und auswerten sowie alte und neue Medien gleichermaßen analysieren und einsetzen. Außerdem ist der gute Lehrer fachkompetent und kann sein Schüler mit seiner Begeisterung für das Fach anstecken. Er schmiedet mit den Schülern ein Arbeitsbündnis und sagt ihnen klar, was er erwartet und was er selbst zu leisten bereit ist. Laut Klingenberg (1993) bringt der gute Lehrer den Unterricht in den richtigen „pädagogischen Takt“, d. h. er vermittelt zwischen Theorie und Praxis, indem er „theoretisch für richtig gehaltene Positionen in routiniertes Alltagshandeln umsetzt und umgekehrt, sich durch praktische Erfahrungen zur Weiterentwicklung der Theorie anregen“ lässt (zit. n. Köller & Meyer, 2013, S. 20). Des Weiteren ist der gute Lehrer in der Lage, den Antinomien des Berufes professionell zu begegnen und im Unterricht eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen. Der gute Lehrer hat außerdem verstanden, was mit „der Dialektik von Führung und Selbstständigkeit“ gemeint ist, also einerseits den Lernprozess auch gegen den Widerstand der Schüler zu initiieren und gleichzeitig die Schüler zu selbstständigem Lernen zu führen. Der gute Lehrer arbeitet zudem gerne

im Team, entwickelt seine Handlungskompetenzen und sein Professionswissen weiter, beteiligt sich an der Unterrichtsentwicklung und kümmert sich um seine Gesundheit (Köller & Meyer, 2013, S. 23). Ähnliche Erwartungen an den Lehrer formulieren auch Herzog und Makarova (2011). So soll der Lehrer „fachlich kompetent sein, gut erklären und interessant unterrichten können, im Unterricht für Ordnung sorgen und eine gute Beziehung zu den Schülern haben“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 66). Er soll außerdem „fair und gerecht sein, niemanden bevorzugen, geduldig, freundlich, nett und humorvoll sein, er soll klare Anweisungen geben, Kritik ertragen, die Schüler aktiv am Unterricht und an unterrichtlichen Entscheidungen beteiligen und die Probleme kennen, die sie haben“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 67). Brophy (2000) spricht mit Hilfe der aus seiner psychologischen Unterrichtsforschung gewonnenen Erkenntnisse eine Liste an Empfehlungen für den „effective teacher“ aus. So soll der Lehrer (1) ein unterstützendes Klassenklima sowie (2) stoffbezogene Lerngelegenheiten herstellen, (3) seinen Unterricht am Lehrplan ausrichten, (4) sich nach den Aufgaben- und Lernorientierungen der Schüler richten, (5) den Stoff kohärent darstellen und entwickeln, (6) Unterrichtsgespräche ideenreich führen, (7) den Schülern Gelegenheiten zum Üben und Anwenden des Gelernten bieten, (8) die Lernaktivitäten seiner Schüler unterstützen, (9) Strategien des Lernens und der Selbstregulation vermitteln, (10) das kooperative Lernen in Schülergruppen unterstützen, (11) kriterienorientiert beurteilen und (12) angemessene Leistungserwartungen an seine Schüler stellen (Brophy, 2000).

Nach Helsper (2004) werden die grundlegenden Anforderungen und Aufgaben des Lehrers durch die *vielen verschiedenen Rollenerwartungen* und den daraus resultierenden Widersprüchlichkeiten determiniert (Helsper, 2004). So werden an den Lehrer viele verschiedene und gegensätzliche Erwartungen gestellt. Die Schüler erwarten von ihren Lehrern sowohl Wissensvermittlung, als auch Beratung, Hilfe oder Führung. Der Lehrer soll Fachmann, Berater, Helfer oder Vorbild sein. Die Eltern erwarten vom Lehrer neben der Wissensvermittlung, der Förderung und der Zusammenarbeit oder Entlastung, dass er als Lernbegleiter, Kooperationspartner oder Erziehungshelfer fungiert. Für die Kollegen soll der Lehrer Zuhörer, Freund, Helfer oder Mitstreiter sein, der dies durch Anteilnahme, Freundschaft, Unterstützung oder Solidarität unter Beweis stellt. Schulleitung und Schulverwaltung erwarten vom Lehrer Zuverlässigkeit, Arbeitseinsatz, Loyalität oder Fortbildungsbereitschaft. Der Lehrer soll als verlässlicher, engagierter und loyaler Mitarbeiter gesehen werden. Letztlich erwartet die Öffentlichkeit vom Lehrer die Wahrnehmung der Qualifikation, Enkulturation oder Integration sowie die Beratung. Der Lehrer soll sowohl Wissen und Kultur vermitteln, als auch die gesellschaftliche Integration sowie den Heranwachsenden bei der Identitätsfindung unterstützen und bestärken (Cramer, 2012, S. 17). Teilweise werden vom Lehrer auch Verhaltensweisen erwartet, die sich eher im familiären Kontext finden. So soll er beispielsweise Verständnis zeigen, wenn Schüler sich in ihrer Schülerrolle nicht korrekt verhalten und auch deren persönliche Eigenarten beachten. Die Schule wird dadurch zur „institutionellen Pufferzone“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 67). Da der Lehrer zwischen Familie und Gesellschaft steht, haftet ihm, wie Adorno (1997) es ausdrückt „das Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollkommenen“

an (zit. n. Herzog, 2011a, S. 67). Diesen zahlreichen gegensätzlichen Rollenerwartungen an den Lehrer im Berufsalltag allen zugleich gerecht zu werden, ist geradezu unmöglich und kann zu Rollenkonflikten führen.

Hinzu kommen die *berufstypischen Antinomien*. Darunter sind die unauflöslichen, spannungserzeugenden Widersprüche zu verstehen, die zwar Handlungsalternativen darstellen, deren zeitgleiche Realisation sich aber aufgrund ihrer Gegensätzlichkeit völlig ausschließt. Für Helsper (1996) sind die konstitutiven professionellen Antinomien des Lehrerhandelns Distanz vs. Nähe, Subsumtion vs. Rekonstruktion, Einheit vs. Differenz, Organisation vs. Interaktion/Kommunikation und Heteronomie vs. Autonomie (Helsper, 1996, S. 530). So stehen sich Lehrer- und Schülergenerationen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und einer unterschiedlichen Perspektive hinsichtlich Unterrichtsabläufen, Verhalten in der Schule oder Relevanz von Unterrichtsinhalten o. a. gegenüber. Dieses Machtgefälle erzeugt Widerspruch (sog. Sinnweltantinomie der Generationen) (Prokopp, 2000). Auch soll der Lehrer alle Schüler formal gleich behandeln, zugleich aber auch individuelle Lagen berücksichtigen. Er soll die individuellen Besonderheiten jedes Lernenden beachten, gleichzeitig muss er beachten, curriculare oder inhaltliche Ansprüche durchzusetzen (Terhart, 2011b, S. 206). Nach Herzog (2011) ist Schule ein Ort, an dem zugleich zwischen Familie und Gesellschaft, zwischen Natur und Kultur, zwischen Vergangenheit und Zukunft, Kindheit und Erwachsensein vermittelt wird. Erst wenn der Lehrer es schafft, diese vielfachen Spannungen und genannten Antinomien, Paradoxien und Dilemmata erfolgreich auszubalancieren und zu bewältigen, zeigt sich seine Professionalität (Meyer, 2007, S. 167).

1.2.2 Besonderheiten der Lehrertätigkeit

Der professionelle Praktiker arbeitet in der Regel an bestimmten Gegensatzpaaren wie z. B. gebildet/ungebildet und versucht Lösungswege zwischen diesen zu finden, ohne dabei garantieren zu können, dass der erwünschte Zustand bzw. die Änderung der Bewusstseinsstrukturen erreicht werden. Da der professionell Handelnde immer auf die *Mitarbeit seines Interaktionspartners* angewiesen ist, ist der Verlauf nicht unbedingt prognostizierbar und kann vom Lehrer spontanes und damit ungeplantes Handeln erforderlich machen. Der Lehrer hat schlichtweg nämlich „keine Ahnung, was in den Köpfen des Schülers vor sich geht und ob und welches Wissen sich dort angesiedelt hat“ (Kurtz, 2009, S. 48). Zudem beruht das „Klienten-Verhältnis“ bei der Lehrerverberufung nicht auf Freiwilligkeit wie dies beim Arzt oder Anwalt der Fall ist. Schule ist eher eine recht komplexe „Zwangsveranstaltung“ (ebd., S. 52). Dadurch wird das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler belastet, denn Schüler werden in Opposition zum Schulischen gebracht. Hierdurch können Lernwiderstände entstehen, die „die rekonstruktive Kompetenz von Lehrkräften zur Entschlüsselung von Lernproblemen performativ“ belasten (Helsper, 2011, S. 154). Der Lehrer versucht diese Probleme zu externalisieren und beim Schüler zu lokalisieren, wodurch es zu Stigmatisierungen kommt (Faulheit, Bequemlichkeit, Vernachlässigung durch das Elternhaus o. a., selten auch in positivem Sinne von Hochbegabung).

Herzog (2011) und Terhart (2011b, S. 203) konstatieren, dass man den Lehrerberuf den klassischen professionellen Berufen – Anwalt, Mediziner oder kirchlicher Seelsorger, also jene Berufe, die schon jeher an eine akademische Ausbildung geknüpft waren – überhaupt nicht zuschreiben könne. Dem Lehrerberuf fehle nämlich die den klassischen Professionen zu eigene Autonomie (Herzog W. , 2011, S. 53). Der Lehrer sei ein Berufsbeamter, was ihn durch gesellschaftliche und politische Verpflichtungen grundsätzlich in seiner Autonomie einschränke. Man müsse beim Lehrerberuf daher von einer „Professionalisierung von oben“ (Stichweh, 1994, S. 388) sprechen, weil die Lehrerverberuf in einem stark zentralisierten System entstanden sei. Professionen müssen Autonomie in den Bereichen Erwerbsstatus, Expertenstatus und Berufsausübung aufweisen, um als Profession zu gelten. Der Lehrerberuf verfüge weder über einen autonomen Erwerbsstatus, der Expertenstatus wird ihm oftmals abgesprochen, weil jeder, der einmal selbst Schüler war, denkt, er könne beispielsweise bei der Notengebung mitreden. Zudem werden Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens als allgemeine Fähigkeiten, über die jeder Mensch und insbesondere die Eltern verfügen, betrachtet, wodurch dem Lehrerberuf jegliche Professionalität abgesprochen wird und die Berufsausübung ist abhängig von Lehrplänen und behördlichen Weisungen. Einzig die Unterrichtssituation weist aufgrund ihrer Komplexität und dem hohen Maß an Gestaltungsspielräumen eine gewisse Autonomie auf und kann nicht administrativ reguliert werden (Luhmann, 2002, S. 146 f.). Dies führt somit aber auch dazu, dass die Unterrichtstätigkeit der Lehrer schwer kontrollierbar ist (Terhart & Makarova, 2011, S. 70). Dabei gilt das Quäntchen Autonomie als sehr bedeutend bei der Beurteilung der Berufszufriedenheit vieler Lehrer (Herzog, Herzog, Brunner, & Müller, 2007, S. 331). Nach Bauer (2005) ist der „Beruf des Pädagogen [...] keine Profession, sondern ein professionalisierter Dienstleistungsberuf“ (Bauer, 2005, S. 81). Helsper bezeichnet den Lehrerberuf als „professionalisierungsbedürftig“, weil die Rahmenbedingungen für professionelles Handeln nicht gegeben sind (Helsper, 2011, S. 151). Terhart charakterisiert ihn als „semi-professionellen“ Beruf, der aber einige Parallelen zu den inzwischen durch organisatorische Bedingungen und Angestelltenverhältnis deprofessionalisierteren oben genannten traditionellen Professionen aufweist (Terhart, 2011b, S. 203). Deprofessionalisierung tritt dann ein, wenn derartige Berufe durch Außensteuerung und Kontrolle in ihrer Eigenstruktur bedroht sind (Helsper, 2011, S. 151). Ihnen ist gemein, dass sie im Kern auf einem besonderen Wissen basieren, das durch ein entsprechendes Studium und eine berufsbezogene Weiterbildung (Referendariat o. a.) generiert wird, an die sich wiederum ein die gesamte Berufsbiographie begleitender Prozess der Erfahrungsbildung anschließt. Außerdem besteht die Aufgabe dieser Professionen schwerpunktmäßig darin, Probleme innerhalb eines Interaktionskontextes zu lösen, dem aber immer zugleich das Risiko des Scheiterns innewohnt (Kurtz, 2009, S. 45).

Ein weiteres Problem bei der Zuordnung des Lehrerberufs als Profession besteht darin, dass der Lehrerberuf zweifelsohne zwar auf einer soliden wissenschaftlichen Grundlage beruht, es allerdings nicht nur die eine Wissenschaft existiert, die das Handeln des Lehrers erklären könnte. Die Lehrertätigkeit bezieht sich auf viele verschiedene Wissenschaften und weist keine eindeutige Referenzdisziplin auf (Herzog, 2011 S. 56). Zudem gibt es

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

keine eigene Berufssprache. Abgesehen von der Fachterminologie, dominiert im Unterricht die Alltagssprache (ebd., S. 57).

Hinzu kommt, dass die Arbeit des Lehrers sich stets an einer Gruppe orientiert. Lehrer haben es immer mit bereits konstituierten Sozialsystemen zu tun, deren Funktionsweise sie erst einmal verstehen und analysieren müssen, bevor sie tätig werden können (ebd., S. 62). Die Aufgabenerfüllung ist also stets durch die *Bedingungsvielfalt und –variabilität* bestimmt. Da ihre Unterrichtstätigkeit immer durch kontextuelle Faktoren wie Stimmung und Leistungsfähigkeit der Schüler, Tageszeit der Unterrichtsstunde, Lärmpegel oder Klassenfrequenz bestimmt wird, ist die professionelle Arbeit nicht einfach technologisch zu lösen:

“What works in one class may not work well in another, and even what works one day may not work the next for the same teacher” (House & Laplan, 1997, S. 605).

Außerdem sind die *beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten* für Lehrer eher gering und in der Regel nur einzelnen in Form von Funktionsstellen vorbehalten. Zwar bringt der Beamtenstatus ein hohes Maß an sozialer und rechtlicher Sicherheit mit sich, mit ihm ist aber zugleich „eine besondere Verfassungstreue und ein allgemeines Mäßigungsgebot“ verbunden, das sich in gewisser Weise auch in der Meinungsfreiheit niederschlägt (Cramer, 2012, S. 17).

Auch ist die *Außenwahrnehmung*, der spezifischen, nur durch ausgebildete Lehrpersonen ausführbaren Aufgaben leider unbefriedigend. Nicht nur, dass der Lehrberuf ein geringes Ansehen in der Öffentlichkeit genießt, auch wird der Lehrer öffentlich an den Pranger gestellt und nur allzu leicht für Missstände im Bildungswesen oder ein schlechtes Abschneiden in länderübergreifenden Bildungsstudien (z. B. PISA) verantwortlich gemacht.

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass der Lehrer das Maximum seiner Arbeitsbelastung für sich selbst definieren muss, da die Arbeitsaufgabe des Lehrers unbestimmt ist und nach oben offenbleibt. Sie endet theoretisch erst an der physischen Leistungsgrenze des Pädagogen. Der Lehrer hat zwar viele pädagogische Freiräume bei der Gestaltung seiner Arbeit, es ist aber nicht absehbar, wann er aber beispielsweise jeden Schüler wirksam gefördert hat und somit der pädagogische Auftrag erfüllt ist. Die Belastung des Lehrers ist insofern auch immer als *Selbstbelastung* im Sinne von tatsächlicher Arbeitsbelastung zu betrachten, „weil jede Arbeitsausführung der Übernahme der Arbeitsaufgabe durch die Ausführenden bedarf“ (Schönwälder, 1997, S. 196). Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass der Lehrer an dieser Situation selbst schuld ist, sondern ist eher darauf zurückzuführen, dass es beispielsweise kein allgemein verbindliches Maß des pädagogisch Richtigen gibt. Daher versucht jeder Lehrer das „richtig“ Scheinende zu tun (vgl. ebd., S. 198). Hinzu kommt, dass niemand dem Lehrer sagt, wann er genug getan hat. Eine Richtschnur ergibt sich aus dem, was allgemein für üblich gehalten wird, was wiederum ungeahnte Dimensionen annehmen kann. Der Maßstab des einzelnen Lehrers ergibt sich durch das, was er in seinem individuellen pädagogischen Selbstverständnis von der eigenen pä-

dagogischen Arbeit für unabdingbar hält. Aus diesen Unsicherheiten resultiert das permanente Bestreben des Lehrers Misserfolgserleben im Unterricht zu vermeiden. Um diesem vorzubeugen, gehen mit dem Unterrichtshandeln quasi pro forma bereits gewisse Lust-, aber auch Frusterwartungen einher. Somit entsteht Selbstbelastung auch

„aus einem erklärbaren permanenten sozialen und individuellen Reflexionsprozeß des gegebenen pädagogischen Arbeitsauftrags unter wechselnden Bedingungen. Sie besteht aus der individuellen Interpretation des für zwingend verlangt gehaltenen pädagogischen Handelns.“ (Schönwälder, 1997, S. 198)

Darüber hinaus liegen Belastungsmomente bei den *Rückmeldungen*, die ein wesentliches Kriterium der Lehrertätigkeit sind. Laut Schönplflug (1995) können diese über persönliche Unterrichtskonzepte, methodisch-didaktische Unterrichtsstrategien, die Wirksamkeit einer Unterrichtsmethode oder die vorgefundene Akzeptanz durch Schüler erfolgen. Rückmeldungen erfolgen in der Praxis in der Regel aber eher unsystematisch, sporadisch, einseitig, unklar oder zeitlich deplaziert (Rudow, 1994, S. 23 ff.). Oftmals erhält der Lehrer auch keine Rückmeldungen und der Erfolg des Schülers wird selten auf den Lehrer zurückgeführt. Während die Kriterien für Misserfolg des pädagogischen Handelns sich häufig relativ direkt, beispielsweise wenn Schüler ihr Desinteresse bekunden, indem sie sich mit ihren Banknachbarn unterhalten oder sich mit anderen unterrichtsfremden Dingen beschäftigen, zeigen. So sucht der Lehrer verbindliche Kriterien für Erfolg oftmals vergeblich (Bauer K.-O. , 2005, S. 15). Söll und Kern konstatieren, dass „Schulerfolg einseitig als Produkt der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen wird.“, während Misserfolge weniger auf persönliches Versagen zurückgeführt wird, sondern auf Fehler im System Schule (Söll & Kern, 1999, S. 84).

Die Lehrertätigkeit ist nach Holodynski und Jantzen (1989) zudem vorrangig durch Motive bestimmt und hat zudem eine *antriebsregulatorische Ausrichtung*, die den eigentlichen Sinn der Lehrertätigkeit ausmacht (zit. n. Rudow, 1994, S. 23). Ihr Wirken wird oft als *Emotion* wahrgenommen. Der Antrieb kann dabei ein *Helfermotiv* sein („Ich möchte jungen Menschen etwas geben“), aus einem sozialorientierten Erlebnismotiv resultieren („Die Arbeit mit Schülern macht mir Spaß“), oder durch ein *Bildungsmotiv* („In meiner Tätigkeit kann ich mich vielseitig bilden“) bzw. ein *Sicherheitsmotiv* („Als Lehrer bin ich Beamter auf Lebenszeit und verdiene dabei ganz gut“) bedingt sein. Die multiplen Ziele, die Oberziele mit unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven, wie z. B. kurzfristige Disziplinierung der Schüler oder langfristige Erfüllung des Lehrplans, stehen damit in engem Zusammenhang (ebd., S. 24).

Des Weiteren ist die Lehrertätigkeit eine *Mehrfachtätigkeit* (Rudow, 1994, S. 24), bei der multiple psychische Regulationen simultan oder sequentiell, entweder automatisch oder verbunden mit großer Aufmerksamkeit auf verschiedenen Regulationsebenen ablaufen. Der Lehrer muss seine Aufmerksamkeit einerseits auf den einzelnen Schüler fokussieren und andererseits auf das gesamte Geschehen in der Klasse richten. Diese Aufmerksamkeitsleistung ist im Sportunterricht aufgrund der räumlichen Bedingungen wie Hallengröße und des speziellen Organisationsrahmens nochmals erhöht.

So charakterisieren *Aufgabenvielfalt und Komplexität* die Lehrertätigkeit. Dazu gehören beispielsweise die inhaltliche und methodische Vorbereitung des Unterrichts, Notengebung, Pausenaufsicht, Gespräche mit Schülern, Kollegen, Eltern, Verwaltungsaufgaben, Weiterbildung etc. Die Erfüllung erfolgt simultan und voneinander unabhängig wie z. B. die Vermittlung des Lehrstoffs und die Disziplinierung der Schüler (ebd.).

Die Verfolgung der Ziele und die Abarbeitung von Handlungsprogrammen ist abhängig von verschiedenen, teilweise systematisch, teilweise episodisch ablaufenden Ausführungsbedingungen. So erfordert ein noch so detailliert geplanter Unterricht *Flexibilität*, da Motivation, Aufmerksamkeit, aktuelle Leistungsfähigkeit und Disziplin variieren. Bei wiederholter disziplinarischer Einwirkung auf Schüler kann ein Unterricht beispielsweise nur episodisch erfolgen.

Die vielen beruflichen und menschlichen Herausforderungen des Lehrerberufs bringen häufig keine Antworten, dafür aber eine Reihe von Belastungen mit sich. Die durch diese Faktoren entstehende Ungewissheit kann zu Selbstzweifeln führen und hinterlässt beim Lehrer das Gefühl, dass seine Arbeit nicht ausreichend honoriert wird (Rudow, 1994, S. 24).

1.3 Klassifikation von Belastungen im Lehrerberuf

„Schulehalten gilt als ‚vitalitätsaufbrauchend‘“ (Schuh, 1962, S. 143). Nicht umsonst beschreibt Wegmann bereits 1953 die „innere Ausgebranntheit des Lehrers“, die aus

„einer unzulänglichen geistigen Atmosphäre durch eine besonders starke und dauernde seelische Inanspruchnahme, die konzentrierte Aufmerksamkeit und Spannkraft, die Erfolgsunsicherheit, die geistigen Ansteckungszustände, die Kluft zwischen jugendlicher und erwachsener Lebensdynamik und dem Energieverschleiß einer dauernden autoritativen Selbstzuchtspannung“ (Wegmann, 1953, S. 404 f.) resultiert.

Für den Sportlehrerberuf gilt ähnliches. In einem Nachtrag zu einem Artikel in der „Zeit“ vom 30.11.1979 mit dem Titel „Die gestressten Sportlehrer. Gegen das Vorurteil vom bequemen Job“ ergreift Hans Dassel, Professor am Seminar für Erziehung und Didaktik in Tübingen, Partei für den gestressten Sportlehrer. Dieser habe entgegen allgemeiner Vorstellung, die Fächer Singen, Turnen und Zeichnen seien sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer „Oasen der Erholung“, seinen Unterricht ebenso sorgfältig vorzubereiten wie jeder andere Lehrer in jedem anderen Fach auch. Zudem werde der Unterricht an allen Schulen durch zahlreiche außerunterrichtliche Sportangebote wie Arbeitsgemeinschaften oder interne bzw. externe Wettkämpfe ergänzt, die einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand für den Sportlehrer mit sich brächten. Der Bewegungsdrang und die fehlende Ortsgebundenheit der Schüler, das Zusammenlegen von Klassen, ein hohes Verletzungsrisiko und die „oft kaum erträglichen Raum- und Lärmverhältnisse“ führten zudem zu permanentem Stress. Dieser würde durch das ständige Hin- und Herhetzen zwischen Klassenzimmern, Übungsstätten und Umkleideräumen auf Kosten einer notwendigen Pause zur Regeneration noch gesteigert. Dies bewirke, dass sich viele Sportlehrer

spätestens nach zwei Jahrzehnten aus dieser zermürbenden und stressigen Sportlehrertätigkeit zurückzögen und ihrem Zweit- oder Drittfach den Vorzug einräumten (Dassel, 1979).

Um den hier angesprochenen belastenden Faktoren auf den Grund zu gehen, möchte ich mich im Folgenden an Rudow (1994) orientieren, der in der Lehrertätigkeit verschiedenen Belastungskategorien und -faktoren unterscheidet: Die (1) Arbeitsaufgaben und schulorganisatorischen Bedingungen, (2) die arbeitshygienischen Bedingungen, (3) die sozialen Bedingungen und (4) die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen. Diese sollen im Folgenden zunächst erläutert und durch Ergebnisse aktueller Lehrbelastungsforschung ergänzt werden.

1.3.1 Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen

Zahlreiche Arbeitsaufgaben der Lehrertätigkeit lassen sich als (neutrale) Belastungen auffassen.

Laut Rudow (1994, S. 58 f.) sind die Hauptaufgaben: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten.

Das *Lehren* beinhaltet das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten, das Wecken von Verständnis für das Gelernte, das Sichtbarmachen der Zusammenhänge der Dinge, die Einführung in die Erkenntnisprozesse, das Lehren von Methoden, wie Wissen gewonnen und gesichert wird, die Entwicklung der Fähigkeit zum Transfer von Grundprinzipien, die Entwicklung von Problembewusstsein, problemlösendem Denken und Kreativität, die Anleitung zur tätigen Mitwirkung in Gruppenarbeit sowie das Wecken des Willens, aus eigenem Antrieb lernen zu wollen.

Durch das *Erziehen* soll dem Lernenden Hilfe zur persönlichen Entfaltung und Selbstbestimmung gegeben werden, er soll zum freien und verantwortlichen Handeln hingeleitet und in ihm soll zudem die Bereitschaft geweckt werden, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren. Weiterhin sollen ihm Spannungen, Alternativen und Entscheidungsschwierigkeiten bewusstgemacht werden und seine Verantwortungsbereitschaft geweckt werden. Der Lernende soll zur Kritik befähigt werden. Zugleich soll ihm die Einsicht in die Notwendigkeit eines Reformprozesses auf der Grundlage von Kompromissen vermittelt werden.

Zum *Beurteilen* gehört es, Methoden objektiver Leistungsmessung einzusetzen; zum *Beraten* die Bereitstellung besonderer Informationen für den Lernenden, die Bildungs- und Erziehungsberatung sowie die Schullaufbahn- und Berufsberatung.

Das *Innovieren* ist gekennzeichnet durch das kritische Aufnehmen und Verarbeiten neuer Ansätze methodischer, didaktischer und curricularer Art, die Entwicklung neuer Bildungsinhalte und die Teilnahme an der Bestimmung von Bildungszielen.

Das *Beaufsichtigen* beinhaltet die Aufgaben, Schüler vor Schaden zu bewahren oder sie daran zu hindern, anderen Schülern Schaden zuzufügen.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Zum *Verwalten* gehören das Erfüllen unterrichtsabhängiger und –unabhängiger Verwaltungsaufgaben. Dabei belastet das Verwalten nachweislich aufgrund des Zeitaufwandes und der relativen Anspruchslosigkeit den Lehrer sowohl subjektiv als auch objektiv sehr (Rudow, 1994, S. 60 f.) und scheint bezüglich einer eventuellen Überlastung das „Zünglein an der Waage“ zu sein.

Nach Hübner und Werle (1997) sind die Routineaufgaben des Lehrers, die weitestgehend weisungsgebunden, ohne eigenständiges Handeln und eigene Verantwortlichkeit erledigt werden, wie beispielsweise das Verwalten in Form von Führen diverser Statistiken o. a., besonders kräftezehrend, da sie viel Zeit in Anspruch nehmen, aber marginal bedeutsam sind im Verhältnis zu den eigentlich wichtigen Aufgaben des Lehrerberufs (Hübner & Werle, 1997, S. 206).

Ein weiterer Belastungsfaktor ist die *Arbeitszeit*, zu der es seit den 1950er Jahren zahlreiche Untersuchungen an verschiedenen Schulformen gibt. Die tatsächliche Arbeitszeit weicht dabei von der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung deutlich ab. So arbeiteten Lehrer Mitte des letzten Jahrhunderts nach eigenen Zeitangaben 48 Stunden und mehr pro Woche und auch heute sind dies immer noch deutlich über 40 Stunden (Schönwälder, 1997, S. 179).

Die Ergebnisse aktuellerer Studien zu Wochenarbeitszeit von Lehrern liegen dabei bei 45,3 Wochenstunden (Schäfer, Gymnasium, 1990). Dies entspricht dem Ergebnis einer GEW-Studie zur Lehrerarbeitszeit für das Land Niedersachsen für das Jahr 2016. Demnach arbeiten Lehrer zwischen 43 und 45 Stunden pro Woche, wobei 16,8 % im Mittel mehr als 48 h in der Woche arbeiten (Mußmann, Hardwig, & Riethmüller, 2017, S. 7). Aus dieser Studie geht hervor, dass das alleine für die Gymnasien in Niedersachsen das zwei Millionen unbezahlte Überstunden pro Jahr ausmacht.

Die tatsächliche Arbeitszeit des einzelnen Lehrers lässt sich allerdings nicht sicher bestimmen (Hübner & Werle, 1997, S. 204), so ist sie beispielsweise auch davon abhängig, wie erfahren und routiniert ein Lehrer aufgrund seiner zahlreichen Dienstjahre schon ist oder ob er vor- und nachbereitungsintensive Fächer unterrichtet. Zudem bleibt in der Regel offen, ob die vom Lehrer zu erledigenden Tätigkeiten, Soll-Tätigkeiten darstellen oder mit dem subjektiven Empfinden, dass der betriebene Arbeitsaufwand dem Tätigkeitssoll entspricht, übereinstimmen. Die aufgewendete Zeit für die gleiche, aber subjektiv unterschiedlich definierte und nach individuellen Maßstäben ausgeführte Auf-

gabe kann daher unter Umständen sehr variieren. Dies ist zum Beispiel abhängig von der aktuellen Motivation, der Bewältigungskompetenz usw. (Rudow, 1994, S. 62; Hübner & Werle, 1997, S. 208). In einer Studie von Mummert und Partner (1999) mit 6000 vollzeitbeschäftigten Lehrkräften variierte die jährliche Gesamtarbeitszeit zwischen 600 und über 3500 Stunden (zit. n. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2013, S. 214).

Auch Hübner und Werle (1997) konnten in einer Übersichtsarbeit zeigen, dass die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit in allen Schulformen deutlich über dem üblichen Arbeitspensum liegt (Tab. 1).

Tabelle 1: Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Lehrern (Untersuchungen zwischen 1960 und 1994) (Hübner & Werle, 1997, S. 210)

Tabelle 1: Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Lehrern (Untersuchungen zwischen 1960 und 1994)	
Quelle/Studie	Std./W.
Frister/Häker/Hoppe (1969/61; N = 385; Berlin; G., OH, OR, OG; [G]/O/OG, Sonder- u. Berufssch.)	46,3 -53,9
Sommerlatte (1970; N = 109; Berlin; [G]/O/OG)	50,6
Knight/Wegenstein (1973; N = 9129; Bundesrepublik; 17 Schultypen)	51,3
Saupe/Möller (1981; N = 404; Berlin; G, OH, OG, [G]/O/OG)	49,0
Häbler/Kunz (1985; Bundesrepublik)	46,3
Hübner 1994; N = 599; G, OH, OR, OG, [G]/O/OG)	47,6
Abkürzungen der Schultypen: G = Grund-, OH = Haupt-, OR = Realschule, OG = Gymnasium, [G]/O/OG = Gesamtschule mit und ohne Grund- u./o. gymnasiale Oberstufe (nicht bekannt)	

Insgesamt arbeiten die meisten Lehrer länger als die tariflich festgelegte Arbeitszeit vor, wobei laut Kretschmann (2012) diese Daten die Erhöhung der Stundendeputate der letzten Jahre nicht berücksichtigen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass aktuell die tatsächliche Arbeitszeit noch weitaus höher liegt (Kretschmann, 2012, S. 12).

Häbler und Kunz (1985) ermittelten, dass dabei lediglich 46 % der Gesamtarbeitszeit des Lehrers auf den eigentlichen Unterricht entfallen. Unterrichtsvorbereitung, Beurteilungen und Korrekturen machen 31 %, Verwaltungsarbeit 7 %, Konferenzen und Gremien 4 % und Sprechstunden nochmals 3 % aus (Häbler & Kunz, 1985, S. 41). Zu ähnlichen Ergebnissen kam Holtappels (1999). Die eigentliche Unterrichtsarbeit lag bei den von ihm befragten Grundschullehrern (n = 141) bei 48 %. Mehr als die Hälfte der Zeit verbrachten die Lehrer mit Organisation sowie Vor- und Nachbearbeitungsarbeiten (Holtappels, 1999).

Die Unterrichtsverpflichtung als zentrales Messinstrument zur Messung der Arbeitszeit wird außer in Deutschland und einigen wenigen anderen Ländern in keinem anderen europäischen Land praktiziert (Dorsemagen, Lacroix, & Krause, 2013). Aufgrund der mangelnden Erfassbarkeit scheint sie daher nicht geeignet zu sein, die tatsächlich geleistete unterrichtliche und außerunterrichtliche Tätigkeit abzubilden. Zudem wird konstatiert, dass viele Studien nur geringe Zusammenhänge zwischen der quantitativ-zeitlichen Belastung und der psychischen Beanspruchung nachweisen konnten.

Auch das *Unterrichtsfach bzw. die Fächerkombination* können ein Belastungsfaktor sein. Ungünstige Beanspruchungsmuster häufen sich insbesondere dort, wo Fächer mit besonders hohem Arbeitsaufwand unterrichtet werden. Laut Schaarschmidt wird die Fächerkombination Deutsch mit einem weiteren vor- und nachbereitungsintensiven Fach, wie beispielsweise einer Fremdsprache, als subjektiv sehr beanspruchend erlebt (Schaarschmidt, 2005a, S. 73 f.).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Ebenso kann die *Klassengröße* ein Belastungsfaktor sein. In der Knight-Wegenstein-Studie (1973), mit über 9000 hessischen Lehrern gaben 87,6 % der Befragten an, dass sie die Klassenstärke als belastend empfinden. Dabei sollte nach Saldern und Katz (1990) zwischen objektiver und subjektiver Klassenfrequenz unterschieden werden. Demnach gilt eine Klasse mit durchschnittlich 21,6 Schülern als optimal. Bei Klassen mit mehr als 27 Schülern steht dem Lehrer zu wenig Zeit für eine intensive pädagogisch-psychologische Arbeit mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen zur Verfügung. Zudem erhöht sich in der Regel auch mit steigender Klassengröße der Lärmpegel und die räumliche Dichte (Rudow, 1994, S. 64). In der großangelegten Evaluationsstudie „MARKUS“ in Rheinland-Pfalz wurden alle Schüler der 8. Klasse (n = 37.797) von Schulen in Rheinland-Pfalz untersucht mit dem Ziel, den Einfluss der Klassengröße auf die Mathematikleistung zu erfassen. Mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse konnten Rückschlüsse auf die Lehrerbeltung gezogen werden. In drei von vier Bildungsgängen zeigte sich, dass je größer die Klasse war, desto höher auch die Lehrerbeltung (Helmke, et al., 2002). Für den Sportunterricht wird laut Söll (1999) bei Unterschreitung einer Klassengröße von 15 - 20 Schülern (abhängig vom Alter der Schüler und von den örtlichen Gegebenheiten) eine kritische Schwelle erreicht, da „der Klassenverband sich auflöst und die Klasse in Individuen zerfällt“, die permanent die ungeteilte Aufmerksamkeit ihres Lehrers fordern (Söll & Kern, 2007, S. 15 f.). Eine optimale Klassengröße für den Sportunterricht sieht er daher bei 20 - 25 Schülern (ebd., S. 18).

Als ein weiterer Belastungsfaktor wird nach Rudow die *soziale Klassenrekrutierung* angesehen. Unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen aufgrund anderer Kulturkreise oder sozialer Milieus bedingen große Bildungsunterschiede (Rudow, 1994, S. 64). Hinzu kommen Unterschiede in der Leistungsbereitschaft, intellektuelle Defizite, Konzentrationschwierigkeiten, verringerte Lern- und Aufnahmefähigkeit sowie Sprachdefizite durch Nichtbeherrschen der Verkehrssprache Deutsch. Diese vorgefundene Heterogenität innerhalb der Klasse, gepaart mit sehr unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, erzeugt eine „Schere“, der begegnen zu müssen von vielen Lehrern als belastend empfunden wird (Pieren & Schärer, 1994). Ganz aktuell ist in diesem Zusammenhang auch die Inklusion zu nennen, deren tatsächliche Auswirkungen auf die betroffene Lehrerschaft sich derzeit anhand der zunehmenden Zahl an Brandbriefen an die jeweiligen Kultusministerien erahnen lässt.

Des Weiteren werden von Rudow *Schulgröße und -typ* als mögliche Belastungsfaktoren angegeben. In Schulen mit mehr als 800 Schülern treten viermal so viele Unterrichtsstörungen auf wie in kleineren Schulen. Das Existieren mehrerer Hierarchieebenen, die Zentralisierung von Entscheidungsstrukturen oder ein intransparenter Informationsfluss (Burisch, 1989) können ebenfalls als belastend eingestuft werden (Rudow, 1994, S. 65).

Hinzu kommt, dass das Tätigkeitsspektrum des Lehrers ein hohes Maß an *Flexibilität* erfordert. Hierzu gehören solche Aufgaben, die aufgrund ihres ständig wechselnden Cha-

rakters nicht oder nur bedingt routinisierbar sind. Die Konfrontation mit stetig wechselnden Personen erfordert ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, Kommunikations- und Antizipationsfähigkeiten sowie Flexibilität und Urteilsvermögen (ebd.).

Ein großes Problem liegt nach Hübner (1997) darin, dass die zahlreichen Erlasse und Vorschriften nicht immer eine Orientierungshilfe darstellen. Auch der *Lehrplan* kann für Lehrer ein Belastungsfaktor sein, wenn die Stofffülle erdrückend und als kaum zu bewältigen erscheint (Rudow, 1994, S. 63).

Auch die bürokratisch-verwaltungsförmige Einbettung des Unterrichtsstoffs in Lehrpläne kann ein Problem darstellen, verhindert sie die Kreativität und somit eine selbstregulierende Professionalität. Dabei bedarf die Herausbildung von Professionalität einer offenen, kooperativen Ordnung (Helsper, 2011, S. 166).

Die Arbeit des Lehrers gewährt einerseits viele Autonomiefreiräume, da sie frei von einer direkten Kontrolle durch Vorgesetzte von statten geht. Andererseits ist sie institutionell vor Eingriffen im Konfliktfall nicht wirklich geschützt.

Sicherlich auch belastend kann eine *ineffektive Konferenzarbeit* in der Schule sein. Unstrukturierte und nicht enden wollende Konferenzen machen den Lehrern das Leben schwer, denn sie beanspruchen Zeit und Nerven. Statt klarer Ziel- und Ergebnisorientierung, zielgerichteter Prozesssteuerung durch die Verantwortlichen oder stringenter Konferenzmoderation, finden sich unzureichend vorbereitete Konferenzen, die völlig ungesteuert ablaufen. Sie bieten oftmals trivialen Diskussionen, Ränkespielen oder gar kleineren Scharmützeln zwischen einzelnen rivalisierenden Lehrern oder Lehrergruppen eine Bühne. Statt Weglassen als dem obersten Gebot der Arbeitsökonomie sowie straffer Moderation und Visualisierung der Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse gibt es langatmige Informationsphasen oder Schulleiter inszenieren sich selbst in sogenannten „Verkündigungskonferenzen“ (Klippert, 2007, S. 164 f.).

Rudow bezieht auch belastungsrelevante Lehrerfunktionen wie die einen zeitlichen zeitlich aufwändige *Klassenlehrertätigkeit* in seine Überlegungen mit ein. Ferner können auch schülerzentrierte Unterrichtsmethoden als belastend angesehen werden, da deren Vorbereitung und Durchführung anstrengender sind und die Unterrichtsergebnisse meist offenbleiben.

Die mangelhafte Ausstattung oder auch das Fehlen von benötigten *Lehrmitteln* konnte in verschiedenen Studien (z. B. Wulk, 1988, S. 79, ff.) ebenfalls als belastend nachgewiesen werden.

Hinzu kommen *Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen*, die als belastend empfunden werden, falls diese persönlich nicht gewünscht oder außerhalb der regulären Arbeitszeit stattfindend.

Auch die Pausen können belastend sein, dienen sie doch in den seltensten Fällen der Regeneration. Zahlreiche Aktivitäten des Lehrers finden in der Pause statt. Hierzu zählen zum Beispiel das Vorbereiten von Experimenten, das Erledigen von Verwaltungsaufga-

ben, die Pausenaufsicht auf dem Schulhof oder im Schulgebäude und Gespräche mit Eltern, Schülern und Kollegen, (Kopieren, Scannen, ergänzt durch Verfasser) etc. (Rudow, 1994, S. 68 f.). Etwa zwei Drittel der befragten Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie gaben an, dass sie in den Pausen selten oder nie entspannen könnten (Schaarschmidt, 2005a, S. 77).

Ebenfalls unterschätzt wird oftmals die *physische Belastung* des Lehrers. Die körperliche Arbeit wird bei einem Energieumsatz von 750 - 960 kcal als mittelschwer eingestuft und birgt aufgrund der meist stehenden oder sitzenden Körperstellungen die Gefahr belastungsbedingter Schäden des Halteapparates. Insbesondere der Füße und Wirbelsäule sowie des Kreislaufs sind dabei belastet, was sich in einer Minderung des venösen Rückflusses zeigt (ebd.). Scheuch und Knothe (1997) konnten physische Ermüdungserscheinungen über Messung der Herzfrequenz nachweisen. Die Werte lagen an unterrichtsfreien Tagen, an denen in der Schule lediglich organisatorische Tätigkeiten ausgeführt wurden, deutlich unter dem Durchschnitt von 100/min (Scheuch & Knothe, 1997). Ein weiteres Problem ist, die Infektionsgefahr. Hier sind vor allem Kinderkrankheiten wie Mumps und Röteln bei Schwangerschaft zu nennen, die oftmals im Erwachsenenalter einen schwereren Verlauf haben können als im Kindesalter, sowie Grippe und Erkältungs- oder Magen-Darmerkrankungen.

Den überwiegenden Anteil des Unterrichts verbringt der Lehrer sprechend. Einer Untersuchung von Schönwälder (1990) entsprechend bestehen ca. 45 % der Redeanteile an der gesamten Unterrichtsstunde aus Lehrerwörtern (zit. n. Rudow, 1994, S. 69). Zum Vergleich zitiert Rudow eine Untersuchung von Clauß, bei der es 1954 noch 80% waren (zit. n. ebd.). Die Dominanz bezüglich des Redens kann auch eine Selbstbelastung sein (Rudow, 1994, S. 69).

Die Arbeit des Lehrers wird durch die räumliche Trennung nach Schule und Wohnung des Lehrers zeitlich, räumlich und inhaltlich unterbrochen (Ulich, 1996, S. 45). Unterricht, Konferenzen und Elterngespräche finden in der Schule, Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen zu Hause statt. Die Arbeit am häuslichen Schreibtisch wird einer Untersuchung von Engelhardt (1982) zufolge von Lehrern häufig als belastender eingestuft als die im Klassenzimmer (zit. n. Ulich, 1996, S. 45). Auch wenn dieser Zustand Vorteile mit sich bringt, denn man kann sich die Arbeit zu Hause frei einteilen, ist sie dadurch nicht erledigt. Sie findet dann häufig am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien statt. Lehrer nennen im Zusammenhang mit der häuslichen Arbeit vor allem Störungen durch die eigenen Kinder als Belastung (ebd., S.47).

Da es keine zeitlichen Vorgaben für das Erledigen der häuslichen Arbeit gibt, behauptet Schönwälder (1988), dass der Lehrer zudem permanent von dem Gefühl begleitet werde, nie fertig zu sein (zit. n. Ulich, 1996, S. 52).

1.3.2 Arbeitshygienische Bedingungen

Zu den arbeitshygienischen Bedingungen zählt Rudow Lärm, Klima, Klassenraumgröße sowie fachspezifische Belastungsfaktoren wie Chemikalien, Schneidwerkzeuge, Elektrogeräte, Sportgeräte usw., für die der Lehrer verantwortlich ist und die bei unsachgemäßem Gebrauch Vergiftungen, Verletzungen oder Krankheiten verursachen können.

Lärm ist Schall, der als störend empfunden wird, das Wohlbefinden beeinträchtigt oder gesundheitsschädigend wirkt (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, 2014). Diesem kommt als Belastungsfaktor ein besonderer Stellenwert zu. Zahlreiche Untersuchungen mit Lärmpegelmessungen belegen diese These. Primäre Lärmquellen bilden dabei die Schüler, die insbesondere in den Pausen, schreien, lachen und singen o.a. In den Stunden selbst zählen Gemurmel, Fußscharren, Tuscheln, Lachen und Stuhlrücken zu den verhaltensbedingten Lärmquellen. Lärm, der von außen ins Zimmer dringt, kann z. B. durch stark befahrene Straßen in Schulnähe, Fluggeräusche, andere Klassen, Musikunterricht, Baugeräusche durch Baumaßnahmen am oder innerhalb des Schulgebäudes oder einen benachbarten Sportplatz hervorgerufen werden. Hinzu kommt Lärm, der von Geräten in der Klasse ausgeht, wie die Lüftungen von PCs, das Surren von Monitoren oder das Brummen von Neonröhren in alten Lampen. Disziplinierungsrituale können bei Verwendung von Xylophon, Glocken oder Klangschalen ebenfalls eine Lärmquelle sein. Aber auch Arbeitsgeräusche, hervorgerufen durch Organisations- bzw. Arbeitsaktivitäten wie Räumen, Verteilen, Singen oder gemeinsames Sprechen, stellen Lärmquellen dar. Bei all diesen genannten Geräuschen entstehen Nachhallzeiten zwischen 0,7 und 1,2 Sekunden. Alltagsgeräusche mit einer Nachhallzeit von 0,8 Sekunden werden von Menschen mit normalem Gehör bereits als störend empfunden (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, o. A.). Untersuchungen zu Lärmpegeln in den Pausen beispielsweise von Knothe et al. (1991) ergaben 93 dB(A) (zit. n. Rudow, 1994, S. 70). Eine im Auftrag des Bundeamtes für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin durchgeführte Untersuchung zufolge konnten in den seltenen Phasen der Stillarbeit 50 - 60 dB(A)² und während der im Unterricht vorherrschenden Gesprächsphasen bis zu 85 dB(A) gemessen werden. Dies entspricht dem Geräusch einer belebten Straße, lauter Musik oder gar Donner (Chibici, 2007, S. 53). Die normale Hörschwelle liegt bei null Dezibel, die Schmerzgrenze bei 130 Dezibel. Eine Veränderung des Lärmpegels von 10 dB wird bereits als eine Verdoppelung der „Lautheit“ empfunden (Chibici, 2007, S. 48). Klatte et al. (2002) konnte beweisen, dass selbst moderate Hintergrundgeräusche bei Schülern große Beeinträchtigungen der mentalen Leistungsfähigkeit verursachen (Klatte, Meis, Nocke, & Schick, 2002, S. 5). Zudem führt eine hohe Geräuschkulisse zu einer hohen Sprech- und Stimmbelastung, da der Lehrer sich gegen die Geräusche durchsetzen muss, umso, im Sinne der Lärmspirale nach Chibici (2007), mehr Aufmerksamkeit bei den Schülern zu erlangen. Die menschliche Stimme ist auf einen Pegel von 50 - 55 dB

² In der angegebenen Literatur wird der Geräuschpegels sowohl in dB als auch dB(A) angegeben.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

angelegt. Um sich durchsetzen zu können, braucht das Nutzsignal bei Kindern und Jugendlichen einen um 15 - 20 dB höheren Schallpegel als die gesammelten Störsignale. Doch bereits bei Geräuschpegeln von 65 Dezibel funktioniert unsere Stimme wie ein Notstromaggregat (Chibici, 2007, S. 29).

In einer Untersuchung von Schönwälder (2003) gaben 80 % der Lehrer an, dass der von Schülern verursachte Lärm eine besondere Belastung darstellt und eine Lärmminde- rung den Unterricht deutlich verbessern würde (Schönwälder, Berndt, Ströver, & Tiesler, Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern, 2003). Einer Befragung von Bley (2012) mit luxemburgischen Sportlehrern (n = 147) zufolge klagten über 23 % der Lehrer über Stimmprobleme insbesondere am Nachmittag, also im Anschluss an den Un- terricht. Zwei Drittel gaben an, sowohl die Wochenenden als auch die Ferien zu benöti- gen, um ihre Stimme wieder zu regenerieren (Bley, 2012, S. 68).

In einer Umfrage des Fraunhofer Instituts für Bauphysik gaben über 75 % der befrag- ten Sportlehrer (n = 253) an, dass sie mit der Akustik in den Sport- und Schwimmhallen eher bzw. sehr unzufrieden sind. Geräuschquellen entstehen beim Sportunterricht durch die Eigengeräusche der Personen (Sprechen, Rufen, Laufen, Springen etc.), durch Sport- geräte wie Bälle oder Turngeräte (Prellen etc.), durch die Schallausbreitung aufgrund schlecht gedämmter Böden sowie durch Musik. Hinzu kommen auch hier die störenden Lärmquellen von außen wie Parallelunterricht sowie der Lärm durch technische Anlagen. Mit steigendem Raumvolumen steigt auch die Nachhallzeit. Diese betrug in Abhängigkeit von der Hallengröße bis zu 2,6 sec. In Dreifeldhallen wird dabei die akustische Situation im Mittelteil als besonders schlecht bewertet (Spät, 2015, S. 27). In der Befragung von Bley (2012) gaben knapp 95 % der Sportlehrer an, insbesondere im Schwimmbad unter einer hohen Stimmbelastung durch die hohen Geräuschpegel zu leiden (Bley, 2012, S. 71). Hier konnte er Lärmmaxima von annähernd 100 dB(A) messen. Mit einer herkömm- lichen Lärm-App für das Smartphone wurden Messungen des Lärmpegels im Sportunter- richt in einer 8. Klasse vorgenommen (eigene Messung). Im Mittel lag der Wert bei 85 dB(A), allerdings wurden hier auch Spitzen von 95 dB(A) erreicht. Dies entspricht laut Chibici (2007) ungefähr den Lärmpegeln eines schweren, in fünf Meter Entfernung vor- beifahrenden LKWs oder eines Motorrasenmähers. Dabei gibt die deutsche Arbeitsstät- tenverordnung vor, dass bereits bei einem Geräuschpegel von 85 dB(A) ein Gehörschutz zu tragen ist.

Das *Klima im Klassenraum* ist ebenfalls ein auffälliger Belastungsfaktor. In der kalten Jahreszeit sind Klassen aufgrund der niedrigen Temperaturen schlecht zu lüften, so dass es häufig an Frischluft mangelt. Dies hat zur Folge, dass die Kohlendioxid-Konzentration (CO₂) in den Klassenräumen stark ansteigt. Während der Heizperioden kommt es zudem zu einer Verringerung der Luftfeuchtigkeit. Trockene Luft stellt eine Gefahr für die Atemwege dar, die austrocknen und dadurch einen Nährboden für Infektionen bieten (Rudow, 1994, S. 70). Aber auch starke Hitze belastet den Organismus sehr. Oftmals sind Schulgebäude nicht ausreichend gedämmt. Hinzu kommen große Glasfronten, die häufig nicht über Beschattungsvorrichtungen wie Jalousien oder Vorhänge verfügen, wodurch

die Klassenräume zusätzlich aufgeheizt werden. Ich habe selbst im Sommer in meinen Klassensälen mit einem geeichten Thermometer Temperaturen von über 40 Grad gemessen. Unter solchen Bedingungen wird Unterrichten zur Schwerstarbeit.

In einigen Untersuchungen konnte auch eine geringe *Klassenraumgröße* als ein Belastungsfaktor nachgewiesen werden. In einer Studie von Wulk (1988) war dieser sogar der mit dem höchsten Belastungsgrad (Wulk, 1988, S. 79 f.).

1.3.3 Soziale Arbeitsbedingungen

Die sozialen Arbeitsbedingungen werden insbesondere durch den Umgang mit dem Schüler geprägt. *Disziplinschwierigkeiten und verhaltensauffällige Schüler* werden in allen Studien als bedeutender Belastungsfaktor angegeben. Störungen durch Schüler im Unterricht sind gekennzeichnet durch das Missachten von Anordnungen, eine allgemeine Unruhe der Schüler, mangelnde Motivation oder Desinteresse sowie aggressive und non-kooperative Kinder (Rudow, 1994, S. 71).

Einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1998) zufolge weisen 12 - 18 % der Kinder und Jugendlichen psychische Störungen auf, die sich in ADHS, Depression oder psychosomatischen Beeinträchtigungen zeigen. In einem im Jahre 2015 erschienenen Artikel in der Zeitung „Die Welt“ wird bei 2 - 4 % der Grundschulkinder und bei 14 % der Jugendlichen von psychischen Erkrankungen gesprochen (Dobel, 2015). Hinzu kommt eine Zunahme von Mobbing, mit dem 30 % aller Schüler konfrontiert seien. Laut einer vom Bundeskriminalamt (BKA) Wiesbaden an der Universität Erlangen-Nürnberg in Auftrag gegebenen Studie ist auch ein gestiegenes Gewaltpotential (schlagen, treten, bedrohen, beschimpfen, klauen, erpressen) bei Kindern und Jugendlichen zu registrieren (Fidler, 2004, S. 19 f.). Laut dem Buchautor und Kinder- und Jugendpsychologen Wolfgang Bergmann liegt der Quell o. g. Probleme häufig in einem grundsätzlichen Erziehungsproblem. Nichtautoritäre, konfliktscheue Eltern, die ihrem Kind jeden Wunsch erfüllen, prägen eine „die Welt ist mir stets zu Diensten“- Vorstellung, was spätestens dann zu Problemen führt, wenn das Kind in der Schule auf Widerstand von Seiten der Lehrer stößt. Diese Kinder haben häufig noch eine geringe Frustrationstoleranz und nehmen Lehrer als „fortwährende Kränkung und Bedrohung“ wahr, da sie ihren Erwartungen nicht entsprechen (Fidler, 2004, S. 20). Hieraus resultieren Belastungen für den für solche Problemfälle nicht ausgebildeten Lehrer, der intuitiv handelt, dabei die Situation aber weder überblicken noch kompetent bewältigen kann. Der in solchen Situationen ausgelöste Stress und die erlebte Hilflosigkeit beim Lehrer ist nach Ulich (1996) der pädagogisch-psychologisch defizitären Ausbildung geschuldet.

Insbesondere Lehrer, die bereits länger im Beruf sind, nehmen Verhaltensänderungen wie gesteigerte Selbstbewusstsein, verringerte Autoritätsgläubigkeit, reduziertes Interesse, geringere Konzentrationsfähigkeit sowie aggressiveres und ungehemmteres Verhalten bei den Schülern wahr (Ulich, 1996, S. 113).

Außerdem kann der *Umgang mit Eltern* eine Belastungsquelle darstellen. Letzteres zeigt sich beispielsweise in unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

beider Parteien oder in der Missachtung der Lehrertätigkeit insgesamt oder einzelner Lehrer.

Insbesondere Eltern, die ohne Rücksicht auf Verluste ihr eigenes Kind in den Mittelpunkt stellen, können dem Lehrer das Leben schwer machen. Stubenrauch (1984) zitiert in diesem Zusammenhang einen Gymnasiallehrer, der dieses häufige Phänomen als *Familienegozentrik* bezeichnet (zit. n. Ulich, 1996, S. 131). Die Erwartungshaltung der Eltern ist hoch, Erfolgsvorstellungen dieser weichen allerdings häufig von den realen Möglichkeiten der eigenen Kinder ab, so dass enttäuschte Erwartungen bei Eltern distanzierte oder kritische Haltung gegenüber Schule und Lehrer verursachen. Insbesondere Grundschullehrer haben es einer Untersuchung von Terhart (1993, S. 238) zufolge diesbezüglich schwer. Auch wenn ihre Empfehlungen nicht mehr in allen Bundesländern bindend sind, müssen sie sich doch häufig mit Eltern auseinandersetzen, die ihr Kind unbedingt am Gymnasium sehen wollen. Hinzu kommen die Eltern, die eine stärkere individuelle Förderung ihres Kindes wünschen und jene, die die Leistungsanforderungen für zu hoch halten oder solche, denen es an Disziplin mangelt, an Spaß oder allgemein an der Vermittlung von Allgemeinwissen oder die das Hausaufgabenpensum als zu hoch erachten (Ulich, 1996, S. 133 ff.). Hinzu kommen Kompetenzkonflikte in Fragen von Erziehung sowie wechselseitige Ängste, die die Lehrer-Eltern-Beziehung belasten. Stress erzeugen auch Eltern, die bei Problemen oder Unstimmigkeiten nicht den Kontakt zum betroffenen Lehrer suchen, sondern sich direkt bei der Schulleitung oder dem zuständigen Schulamts bzw. Ministerium über den Lehrer beschweren (ebd., S. 146).

Leider werden angehende Lehrer in ihrer Ausbildung auf Kontakte und Kooperation mit den Eltern, insbesondere in konfliktträchtigen Situationen nicht vorbereitet. Da die hierfür erforderlichen Fähigkeiten nicht jedem Lehrer automatisch in die Wiege gelegt wurden, ist eine frühzeitige, intensive Qualifizierung in Sachen Elternarbeit dringend erforderlich.

Ein grundsätzliches Problem der Lehrertätigkeit ist, dass sie unter einer „doppelten Erfolgungewissheit“ (Hübner & Werle, 1997) leidet. Lehrerarbeit ist nämlich immer auch Beziehungsarbeit und somit vom Handeln beider Interaktionspartner – Lehrer und Schüler – abhängig. Darüber hinaus ist Erfolg oder Misserfolg des pädagogischen Handelns nicht eindeutig belegbar. Die Arbeitsleistung kann nicht belegt werden. In der Regel wird nur der Misserfolg und nicht der Erfolg dem Lehrer zugeschrieben. Combe (1996) bezeichnet die Lehrertätigkeit gar als Sisyphusarbeit, da immer wieder neu begonnen werden muss, was ebenfalls eine besondere Belastung darstellen kann (Helsper, 2011, S. 157).

Zudem ist die Arbeitssituation durch *soziale Isolation* gekennzeichnet. Der Unterricht findet in geschlossenen Klassen statt, ein kollegialer Austausch mit Kollegen oder ein konstruktiver Diskurs mit Eltern findet normalerweise eher selten statt. Aus diesen Gegebenheiten resultiert nicht selten Unsicherheit bezüglich des eigenen pädagogischen Handelns (ebd.). Es kommt zu Projektionen, wenn der Lehrer sich beispielsweise fragt, ob der Kollege beliebter oder besser ist als man selbst, wodurch wiederum Misstrauen

ausgelöst wird (Rothland, 2003, S. 165). Möglichkeiten dieser Problematik entgegenzuwirken erhält der Lehrer hingegen selten.

Aber gerade die *Interaktion mit den Kollegen* kann ein Belastungsfaktor sein. Die Zusammenstellung eines Kollegiums erfolgt in der Regel eher zufällig. Ulich (1996) bezeichnet ein Lehrerkollegium gar als „Zwangsgruppe“, der Lehrer von Behörden Seite zugewiesen werden (Ulich, 1996, S. 149). Hier treffen Individuen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Bedürfnissen, Vorlieben und Wertvorstellungen aufeinander. Es gilt persönliche Interessen zu wahren oder durchzusetzen, sich Vorteile zu sichern oder Nachteile zu reduzieren (Rothland, 2003, S. 161). Ein Lehrerkollegium kann so ein idealer Nährboden für Konflikte, Macht- und Konkurrenzkampf sein. Die Isolation am Arbeitsplatz Schule ist diesem Umstand dabei nicht unbedingt zuträglich. Diese wird meist nur durch die kurzen Pausen, in denen die Lehrer, sollten sie nicht mit anderen Tätigkeiten beschäftigt sein (Aufsicht, Kopieren, Schüler- oder Elterngespräche zwischen Tür und Angel etc.), im Lehrerzimmer zusammentreffen oder durch Konferenzen unterbrochen. So bleibt in der Regel keine Zeit, sich auszutauschen. Rüegg (2000) konnte zeigen, dass informelle Gespräche meist auch nur mit den Kollegen stattfinden, die man sympathisch findet oder mit denen man Interessen teilt (ebd., S. 165).

Häufig kommt es so zur Trennung des Kollegiums in einzelne Fraktionen. Hinzu kommt, dass Ärger oder Unstimmigkeiten mit Kollegen nicht durch lösungsorientierte Auseinandersetzung thematisiert wird, geschweige denn öffentlich diskutiert, sondern wie Pieper (1986) konstatiert hinter vorgehaltener Hand in Form von „Klatsch, Vorurteilsbildung und ressentimentbestimmte(m) Aggressionsabbau“ erörtert werden (zit. n. Rothland, 2003, S. 166). Ebenso unüblich ist es umgekehrt aber auch, positive Gefühle, Anerkennung oder Bewunderung auszusprechen.

Auch die *fehlende soziale Unterstützung* im Kollegium, die Lehrerkollegien häufig kennzeichnet, gilt als Belastungsfaktor und wird im nächsten Kapitel noch intensiv thematisiert werden.

Ein weiteres Problem ist, dass der Lehrer seine Informationen über Kollegen oftmals aus zweiter Hand durch verbale Äußerungen von Schülern, Kollegen oder Eltern erhält oder seine Schlüsse aus Klassenbucheinträgen, Tafelbildern, dem Verhalten der Schüler bei bestimmten Lehrern oder dem Zustand der Unterrichtsräume zieht (ebd., S. 163 f.).

Aber auch *Mobbing* gegen Lehrer kann im Zusammenhang mit Belastung ein Thema sein und geht mit erhöhter Äußerung von Beschwerden und Burnout einher (van Dick, 1999, S. 99). Dabei bezieht sich Mobbing auf „feindselige Interaktion und Konflikte am Arbeitsplatz, die sich dauerhaft und systematisch gegen eine Person richten“ (Leymann, 2002) und wird definiert als

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

„negative kommunikative Handlung, die gegen eine Person gerichtet ist (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen“ (Leymann, 2002, S. 21).

Im Unterschied zu den alltäglichen Ärgernissen im Beruf, den „daily hassles“, wechseln die Akteure beim Mobbing nicht.

Dabei kann das Mobbing im Lehrerberuf von verschiedenen Seiten ausgehen. So kann es die Schulleitung sein, die die Lehrer mobbt oder umgekehrt, Lehrer, die die Schulleitung mobben. Lehrer mobben sich untereinander oder werden von Schülern oder Eltern gemobbt (Leye, 2014, S. 47). Einige Autoren konnten belegen, dass Mobbing von Lehrern eine extreme Belastung darstellt (z. B. Vogt, 1998). Kasper (1998) hat aufgrund der Ende des Jahrtausends noch relativ dünnen Befundlage die Ergebnisse anderer Studien auf den Bildungsbereich hochgerechnet. Er schätzt, dass mindestens 2400 Lehrer jährlich alleine aufgrund von Mobbing frühpensioniert werden müssen (van Dick, 1999, S. 103). Anhand von Fallbeispielen kommt er zu dem Ergebnis, dass in 96 % der Fälle die Schulleitung selbst gemeinsam mit Kollegen oder auch Eltern zu den Tätern zu zählen ist (ebd., S. 104). In letzter Zeit findet man insbesondere im Internet regelrechte Rachefeldzüge gegen Lehrer von Seiten einzelner Schüler oder Eltern, die ihre Rache durch rufschädigende Äußerungen, simulierte Hinrichtungen, Pornomontagen, oder Drohungen ausüben (Süddeutsche Zeitung, 2010).

1.3.4 Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen

Zu den gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen zählen nach Rudow (1994) vor allem die *ideologischen Normen*, die sich aus den jeweils vorherrschenden Strukturen innerhalb der Gesellschaft etabliert haben. Aus den unterschiedlichen bildungs- und sozialpolitischen Ideologien haben sich in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Schulreformen ergeben, auf die einzelne Schulen, Schulleitungen, Kollegien oder Lehrkräfte keinen unmittelbaren Einfluss haben (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 60). So werden Lehrer oftmals und recht abrupt mit neuen Bedingungen konfrontiert, auf deren Umsetzung sie nicht vorbereitet sind. Aktuelle Beispiele sind die Inklusion sowie die sich abzeichnenden Probleme in Folge einer zunehmenden Zahl an Flüchtlingskindern an den Schulen.

Lehrer klagen zunehmend darüber, den Kindern nicht mehr ausreichend gerecht werden zu können. Wenn in Klassen, in denen gleichermaßen verhaltensauffällige Schüler und traumatisierte Flüchtlingskinder ohne jegliche Deutschkenntnisse sowie Inklusionskinder in der Regel von einem Lehrer, eventuell stundenweise unterstützt durch einen Förderlehrer oder einen Inklusionshelfer, unterrichtet werden sollen, scheint es nicht verwunderlich, dass die wenigen unauffälligen und lernbegierigen Kinder auf der Strecke bleiben, weil für diese keine Zeit mehr übrig bleibt (Schipf, 2017).

Aber auch die vielen neuen Lehr-Lern-Arrangements der letzten Jahre (z. B. der fächerübergreifende und kompetenzorientierte und damit individualisierte Unterricht) und damit das Verlassen alltagserprobter Unterrichtsformen führt dazu, dass nicht nur die älteren Kollegen von den ständigen Neuerungen überfordert sind (Köller & Meyer, 2013, S.

8). Mit allen Grundformen gemeinsamen Unterrichts gehen auch veränderte Lehrerrollen einher, die der Lehrer annehmen muss. So ist der Lehrer beim gemeinsamen Unterrichten die „Seele“ des Ganzen. Er ist Chef im Ring, Tröster, Schnuffeltuch, Vorbild, Konflikt-schlichter, Organisator und Sozialarbeiter. In der direkten Instruktion dominiert die Rolle des traditionellen Lehrers, der die Schüler fordert und fördert und ihre Begeisterung für das Fach weckt. Im individualisierten Unterricht wiederum ist der Lehrer für die angemessene Vorbereitung der Lernumgebung zuständig. Er ist Beobachter und springt dann ein, wenn der Unterricht nicht vorankommt oder problematisch wird. Im kooperativen Unterricht fungiert der Lehrer als Moderator und Unterstützer der gemeinschaftlich organisierten Arbeit. Im kooperativen Unterricht fungiert der Lehrer als Moderator und Unterstützer der gemeinschaftlich organisierten Arbeit (Köller & Meyer, 2013, S. 11).

Rudow stellt in den Kontext von Belastung das *kulturelle Berufsbild* des Lehrers, das mit Erwartungen an das Verhalten des Lehrers verknüpft ist. So wird der Lehrer für jegliche schulischen Probleme verantwortlich gemacht und soll gleichzeitig die Defizite der Gesellschaft ausgleichen. Diese unterschiedlichen Erwartungen und Haltungen lösen Rollenkonflikte aus, die für den Lehrer sehr belastend sein können. Zudem leidet das *Berufsimage* des Lehrers in der Öffentlichkeit sehr unter den unqualifizierten Aussagen mancher Politiker oder anderer in der Öffentlichkeit stehender Personen, die sich oftmals allein durch ihren eigenen, vielleicht negativ geprägten Schulbesuch anmaßen, quasi als Fachleute für Schule allgemein sprechen zu dürfen. Ich verweise hier auf Aussagen wie „faule Säcke“ o. a. Auch die Tatsache, dass dem Lehrerberuf einerseits eine große Bedeutung in der Wissensgesellschaft beigemessen wird und ihm aufgrund dessen in Aussicht gestellt wird, seine Position zu stärken, wird er andererseits permanent kritisiert. Eigens dafür eingesetzte Kommissionen überprüfen ihn auf die Wirksamkeit seines Auftrages hin und stellen ihn durch Reform- und Neugestaltungsvorschläge immer wieder in Frage (Herzog & Makarova, 2011, S. 74). Die mangelnde öffentliche und politische Unterstützung ist allerdings nicht ausschließlich ein Problem der heutigen Zeit. Bereits 1530 hat sich Martin Luther in einer Predigt über den schlechten Ruf des Lehrers beklagt: „Er sei ‚schändlich verachtet‘ und unterbezahlt, obwohl der das ‚allernützlichste‘ leiste“ (Isler, 2011).

1.4 Besonderheiten der Sportlehrertätigkeit

Lagen die Aufgaben des Sportlehrers vor nicht allzu langer Zeit noch in der Wehrerziehung³, haben sich diese inzwischen deutlich verändert. Zwar sind verschiedene Lernziele

³ Von der Antike bis zum Nationalsozialismus und auch noch darüber hinaus beispielsweise in der DDR, ging es im Sport vorrangig darum, den Körper zu stählen und in der Kampfkunst auszubilden, um gegen die Bedrohung von außen gewappnet zu sein bzw. auf den Wehrdienst vorzubereiten. Äußerungen wie die von Hitler, die Jugend habe „flink wie Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl“ zu sein, machen den Anspruch an den für diese Zwecke instrumentalisierten Sportlehrer und dessen Aufgaben deutlich.

des Sports aus dem späten 19. Jahrhundert wie Fairness, Widerstandsfähigkeit und Gesundheit immer noch aktuell, der Schwerpunkt liegt heute aber mehr auf der Förderung der motorischen, sozialen kognitiven und emotionalen Entwicklung des Kindes, abgestimmt auf die jeweiligen Entwicklungsphasen sowie auf Gesundheit und Wohlbefinden. Daraus ergeben sich eine Fülle von Aufgaben und Anforderungen, die an den Sportlehrer gestellt werden. Die grundlegenden Handlungs- und Aufgabenfelder des Sportunterrichts und damit des Sportlehrers fasst Kuhn (o. A.) wie folgt zusammen:

1. Optimale Förderung der Entwicklung und *Entfaltung der Persönlichkeit* jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen auf der Basis der anlage- und umfeldbedingten Voraussetzungen sowie der erziehungs- und lernbedingten Möglichkeiten.
2. Förderung und Entwicklung der *sozialen Fähigkeiten*, des sozialen Verhaltens und Handelns, der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten und der Fähigkeit, an Interaktionsprozessen ohne größere Probleme teilzunehmen. Entwicklung sozialer Sensibilität und der Fähigkeit zur Partnerschaft, Rücksichtnahme und Hilfe.
3. Pädagogisch orientierte Bewältigung der *Leistungsproblematik* im Zusammenhang mit der Entwicklung einer kritischen und selbstkritischen Leistungsbereitschaft und eines entsprechenden Leistungsverhaltens. Stärkung des Ichs und des Selbstbewusstseins über Erfolgserlebnisse, aber auch Entwicklung der Fähigkeit, Misserfolgserlebnisse und Niederlagen ohne größere Probleme verarbeiten zu können.
4. Förderung des körperlichen, seelischen, emotionalen und sozialen *Wohlbefindens* und somit der Gesundheit. Aufbau der Fähigkeit und Bereitschaft einer gesunden Lebensführung einschließlich der Verbesserung der Hygiene sowie der Eigenverantwortlichkeit in diesen Bereichen.
5. Aufbau der Fähigkeit zur selbstverantwortlichen, mündigen *Freizeitbewältigung*, auch durch Gewährung von Mitbestimmung. Erziehung zum fachkundigen und beherrschten Sport-Zuschauer. Verbesserung der kritischen Urteilsfähigkeit. Bereitstellung von pädagogischen Freiräumen im Schulsport, auch im Sinne von Frei-Sein von Erzogen- und Belehrtwerden.
6. Vorbereitung der Schüler auf das *aktive Sporttreiben* durch vielseitige, differenzierte Sozialisationsprozesse im Schulsport, sowohl im Sportunterricht als auch im Schulleben.

Allerdings war der Sportunterricht nicht in allen Zeiten von so großer Bedeutung, lag der Fokus der schulischen Erziehung doch viele Jahrhunderte bis in die Zeit der Aufklärung hinein deutlich auf der Ausbildung geistig-philosophischen Wissens (Bräutigam, 2015, S. 234).

7. Vermittlung von *Einstellungen, Werthaltungen und Sinnvolle Motive* im Hinblick auf sportliches Verhalten sowie Aufbau einer intrinsischen Motivation.
8. Der *Konflikt- und Friedenserziehung* im Sportunterricht einen ebenso großen Platz einräumen wie der Umwelt- und Naturerziehung. Sensibilität und Bewußtsein dafür entwickeln.
9. *Kritikfähigkeit* gegenüber dem Mediensport, der Sportwerbung und dem Sportmarkt aufbauen.
10. Die besonderen Schwierigkeiten und Probleme der *Problemschüler* im Sport sichtbar machen, *Verständnis und Hilfsbereitschaft* für diese Schüler entwickeln, mit Unterschieden human umzugehen, vor allem mit den Anderen, den Ausländern, aber auch mit dem anderen Geschlecht.
11. Die *Rolle des Sportlehrers/der Sportlehrerin* überdenken und eventuell in pädagogischer Verantwortung neugestalten. Wissen, dass sie für den Schüler Verhaltensmodelle sind (Kuhn, o. A.).

Darüber hinaus nennt Kuhn (o. A.) Lern- und Bildungsziele, die ein Sportlehrer im Sportunterricht zu erfüllen habe. Diese sind die Ausbildung von Emanzipation, d. h. die Herauslösung aus der Abhängigkeit von der Bevormundung sowie Überwachung und Beherrschung, die Erziehung zur Handlungsfähigkeit, so dass es dem Schüler gelingt, in unterschiedlichen sportlichen Aktivitäten und Situationen fair, taktisch und situationsangepasst zu handeln sowie Risikosituationen und seine eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Zudem soll er Kommunikationsfähigkeit erlangen, damit er Meinungen vertreten, Auffassungen begründen, Positionen beziehen, Bewegungsabläufe verbalisieren und Konflikte in sportlichen Gemeinschaftssituationen lösen kann. Ein weiteres Ziel ist auf die Mündigkeit des Schülers gerichtet, so dass dieser in der Lage ist, für sich selbst sprechen und entscheiden zu können. Hierfür ist ein breitgefächertes Angebot sowie die Gelegenheit, Ideologien aufzudecken, notwendig. Hinzu kommen fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben wie friedlicher Wettstreit und Freizeiterziehung (ebd.).

Die fachspezifischen Orientierungsziele, die sich ganz allgemein auf Sport, Spiel, Bewegung und Körpererfahrung beziehen, beschreiben die Inhalte, die der Sportunterricht vermitteln soll. Der Sportunterricht soll dem Schüler vermitteln, wie man Sport treibt, organisiert und vermittelt, sich geschickt, sicher und kreativ bewegt und sich koordinativ und fair im Mit- und Gegeneinander verhält. Des Weiteren soll der Schüler durch den Sportunterricht Körperbewusstsein entwickeln, er soll vermitteln, wie man mit Hilfe von Sport und Bewegung Zeit sinnvoll gestaltet und die Schüler froh macht. Er soll vielfältige Möglichkeiten des Spielens zeigen und Gemeinschaft in Bewegung erfahrbar machen. Hinzu kommt die Vermittlung fachspezifischer motorischer Grundeigenschaften wie Koordination und Kondition, elementarer Fertigkeiten wie Schwimmen, Werfen etc., komplexer Handlungsfähigkeiten wie Spielfähigkeit sowie Kenntnisse, Wissen und Erfahrungen (ebd.).

Ein besonderes Kennzeichen des *Sportlehrerberufs* ist laut Cachay und Kastrup (2006), dass dieser auf einigen für eine Profession zentralen Gebieten Defizite aufweist. Aus systemtheoretischer Sicht ist beim Fach Sport nämlich der *gesellschaftlich bedeutende Problembezug unklar*. Die Schule ist aus schultheoretischer Sicht darauf spezialisiert, Wissensdefizite und moralische Defizite zu beheben. Um als gesellschaftlich evident gelten zu können, reicht es aber nicht aus, sich auf die Ziele des Lehrplans Sport mit seinen pädagogischen Perspektiven (wie z. B. Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) zu berufen. Auch fehle eine eindeutige Experten-Laien-Differenz, wie sie für Professionen charakteristisch ist. Diese werde auch mit zunehmendem Alter des Sportlehrers immer geringer. Der Expertenstatus verringert sich zum Beispiel dann, wenn Unterrichtsinhalte aufgrund des Alters nicht mehr vorgemacht werden können oder wenn dieser in einem vermeintlich „männlichen“ Feld des Sports wie beispielsweise der Ballsportart Fußball angezweifelt wird, wenn der Unterricht durch eine Sportlehrerin erfolgt (Cachay & Kastrup, 2006).

Auch das eigene Anspruchsdenken kann eine Beanspruchung darstellen, und zwar dann, wenn ein Sportlehrer immer besser sein will als seine Schüler oder wenn ein Sportlehrer, der derzeit noch dazu in der Lage ist, den Schülern alle Übungen vorzumachen, antizipiert, dass dies zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund altersbedingter Einschränkungen nicht mehr möglich sein wird (Allmer, 1982, S. 73).

1.4.1 Konfliktfälle im Sportunterricht

Hin und wieder kommt es vor, dass Schüler sich weigern, bestimmte Übungen oder Spielformen mitzumachen und sich auch durch gutes Zureden, Motivations- und „Erpressungsversuche“ (z. B. beliebtes Abschlussspiel) oder den Verweis auf Teilnahmepflicht etc. nicht vom Mitmachen überzeugen lassen. Solche Verweigerungshaltungen können sich in Form passiven Widerstands durch einzelne Schüler oder ganze Lerngruppen zeigen. Auch stößt man als Sportlehrer immer wieder auf vorgeschobene Entschuldigungen oder Ausreden wie „Sportsachen vergessen“, „Sich-dumm-stellen“, häufiges Zuspätkommen, demonstrative Langsamkeit beim Umkleiden o. a. Verhaltensweisen, die bereits den Beginn des Unterrichts verzögern oder dessen Verlauf blockieren (Söll & Kern, 1999, S. 36 ff.). Die Ursachen dieser „passiven Resistenzen“ (ebd., S. 39) und „Null-Bock-Haltungen“ liegen zwar in der Regel außerhalb der Schule und sind gesellschaftlich oder milieubedingt, bedeuten aber immer eine Störung, auf die der Lehrer manchmal mit viel Ausdauer und Gegendruck reagieren muss, was mitunter sehr kräftezehrend sein kann.

Ein weiteres Problem zeigt sich in rücksichtslosem Verhalten einzelner Schüler den Mitschülern gegenüber, Unterdrückung sowie psychischer oder physischer Gewalt (ebd. S. 27 ff.). Das Phänomen Gewalt an der Schule wurde bereits in diesem Kapitel angesprochen. Es ist nicht neu und betrifft den Sportunterricht gleichermaßen.

Zu Konflikten kommt es auch dann, wenn Schüler durch herabsetzende und ausfallende Äußerungen, die Kompetenz des Lehrers in Frage stellen, ihn nachäffen oder pro-

voizieren. Auch ständiges Gemecker und Genörgel an bestimmten Unterrichtsinhalten oder abschätzige Bemerkungen zu bestimmten Sportarten oder Disziplinen gehören zum Alltag des Sportlehrers. Hinzu kommen bewusste Störungen des Unterrichts durch Herumhampeln und -albern, Unsinn treiben hinter dem Rücken des Lehrers oder wenn Schüler sich grundlos fallen lassen. Manche Schüler reagieren auch absichtlich nicht auf vereinbarte Signale, gehen rücksichtslos mit Geräten um, schießen unkontrolliert unter Bälle oder kauen Kaugummi, unterhalten sich permanent mit ihren Mitschülern oder streiten sich andauernd, so dass der Unterricht unterbrochen werden muss. Auch kommt es zu Störungen durch Schüler, die aus welchen Gründen auch immer, nicht am Unterricht teilnehmen können, die aber aufgrund der Aufsichtspflicht anwesend sein müssen und den Unterricht quasi von der Seite durch unqualifizierte Bemerkungen, Unterhaltungen, Streitereien o. a. stören (Söll & Kern, 1999, S. 44). Wenn man als Lehrer zwar alles sehen, aber nicht auf alles reagieren sollte (ebd., S. 45), gibt es doch immer wieder Situationen, die ein Eingreifen erforderlich machen und die man nicht ignorieren kann. Um in solchen Situationen adäquat reagieren zu können, sollte der Sportlehrer über ein Repertoire an Strategien, Vorgehensweisen oder Maßnahmen verfügen, die vom „Abblocken“, über „Links-Liegen-Lassen“ bis hin zu „Beweislastumkehr“ reichen (ebd., S. 45 ff.).

Insbesondere in den höheren Klassen hat der Sportlehrer dann mit Motivationsproblemen zu kämpfen, die ein sorgfältig zusammengestelltes Angebot erforderlich machen, um den Motivationslosen zu begegnen und den Widerstand zu überwinden.

1.4.2 Rahmenbedingungen des Sportunterrichts

Die materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen machen dem Sportlehrer das Leben mitunter schwer und können sehr belastend sein.

Der Sportlehrer steht unter einer Dauerkonzentrationsanspannung, die auf zwei Ebenen gerichtet ist. Er muss nach innen den geplanten Unterrichtsgang und nach außen das Schülerverhalten im Auge behalten (Rohnstock, 2000).

Der Sportlehrer trägt eine hohe Verantwortung für Schüler und Geräte. Er muss auf die ordnungsgemäße Handhabung und Sicherung teilweise wertvoller Groß- und Kleingeräte achten und dabei verschiedene Räume wie Halle, Sportplatz, Umkleide, Geräte-raum, Toiletten etc. auf Ordnung und Sauberkeit kontrollieren. Er muss darauf achten, dass Geräte ordnungsgemäß auf- und wieder abgebaut werden und diese gesichert und weggeschlossen werden. Des Weiteren muss er den Unterrichtsweg zur Sportstätte und wieder zurück zur Schule überwachen und nicht nur die Schüler an den Sportstätten in Empfang nehmen, sondern auch als erster am Beckenrand stehen und das Schwimmbad auch als letzter wieder verlassen. Dabei hat er selten genügend Zeit, sich selbst umzuziehen, geschweige denn seinen eigenen hygienischen Notwendigkeiten nachzukommen.

Der permanente Zeitdruck wird dann noch verschärft, wenn Materialien von einer Sportstätte zur anderen transportiert werden müssen, zu Beginn des Unterrichts Entschuldigungen eingesammelt werden müssen oder eine Anwesenheitskontrolle durchgeführt

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

werden muss und Schüler immer wieder auf im Sportunterricht nicht erlaubte Schmuckgegenstände wie Piercing, Ketten oder Uhren und eine geeignete Sportbekleidung zu überprüfen sind (Frommel, 2006). Am Ende muss er wieder Geräte sichern, wegschließen, die Schüler wieder entlassen und sich selbst umkleiden.

In Abhängigkeit von Wetterbedingungen und dem jeweiligen Geräte- und Raumbedarf der Kollegen bei Mehrfachbelegung größerer Hallen, dem Sportplatz oder dem Schwimmbad, muss der Sportlehrer flexibel und kooperationsfähig sein (Rohnstock, 2000). Oftmals werden Sportstätten für Karnevalssitzungen, Weihnachtsmärkte, Tieraussstellungen o. ä. zweckentfremdet, so dass auch hier ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich wird, wenn in andere Sportstätten ausgewichen werden muss.

Die Sportstätten- und Geräteausstattung erfordert hin und wieder Kreativität. Insbesondere, wenn vom Unterrichtenden erwartet wird, trotz nicht vorhandener, beschädigter oder unvollständiger Gerätschaften, Unterrichtsziele zu erfüllen (Frommel, 2006). Dies gilt entsprechend bei der Nutzung behelfsmäßiger Sportstätten wie z. B. einer Aula mit vielen Fenstern und einer Bühne, in der Ballspiele untersagt sind und die Schüler permanent davon abgehalten werden müssen, die Bühne zu betreten. Hinzu kommt, dass sich Geräte oftmals nicht an dem für sie vorgesehenen Platz befinden, so dass man diese zu Unterrichtsbeginn erst noch suchen und zusammentragen muss, während in der Halle eine unbeaufsichtigte Lerngruppe zugange ist.

Auch Organisationsschwierigkeiten können belastend sein. So muss der Lehrer stets für einen geordneten Unterrichtsablauf sorgen. Er muss z. B. Riegenordnungen und Gerätearrangements organisieren, und Spielregeln absprechen, spezielle Gefahrenpunkte benennen und Hilfestellungen erklären (Rohnstock, 2000). Insbesondere der Einsatz im Schwimmbad macht erhöhte organisatorische und sicherheitsrelevante Maßnahmen erforderlich, insbesondere wenn neben dem Schwimmunterricht gleichzeitig der öffentliche Badebetrieb abläuft. Auch der planungsbedingte Wechsel in der Hallenbelegung kann belastend sein, wenn man sich permanent neu orientieren muss, weil man auf neue Umkleide- und Geräteräume stößt (Frommel, 2006).

Der Hauptbelastungsfaktor liegt allerdings bei den Verhaltens- und Disziplinproblemen. Insbesondere wenn diese aggressive und individuelle Tendenzen haben, die Autorität des Lehrers in Frage gestellt wird oder das soziale Miteinander belastet wird. Besonders da, wo sich Schüler untereinander näherkommen, kann es Zwischenfälle geben, wie in der Umkleide, bei Hilfestellungen oder in den Wartepausen, bei kooperativen Unterrichtsformen, in denen Mannschaft- oder Partnerübungen dominieren oder auch wenn es um die Einhaltung von grundsätzlichen Regeln geht (Spielregeln, Unterrichtswege, Gerätetransport etc.). Dies macht ein sofortiges Intervenieren durch den Sportlehrer erforderlich. Laut Janalik und Treutlein (1996) muss der Sportlehrer mehr Interventionen mit unmittelbarem Entscheidungsdruck in aggressiv geprägten und unübersichtlichen Situationen mit Lärmbeeinträchtigung tätigen als der Klassenraumlehrer (Rohnstock, 2000).

Weitere Belastungen für den Sportlehrer entstehen durch die physikalisch-klimatischen Belastungen. So sind im Winter die Hallen oftmals nicht ausreichend geheizt, während

sie im Sommer überhitzt sind. Die Auswirkungen von Lärm und stimmlicher Überanspruchung wurden bereits ausführlich dargestellt.

Hinzu kommt die Größe der Klasse (wurde bereits abgehandelt) mit großer (Leistungs)-Heterogenität, die in der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen ist, oben erwähnte mangelnde Motivation bei einigen Schülern oder auch nur das Fehlen einer Sitzordnung.

Nach Gröbe (2006) ist es notwendig, dass der Sportlehrer, um seiner Vorbildfunktion gerecht zu werden, seine sportlich-motorischen Kompetenzen über einen möglichst langen Zeitraum erhält. Durch den natürlichen Leistungsabbau wird dies erschwert. Auch die Belastungen durch einen erhöhten körperlichen Verschleiß, der unter anderem dadurch bedingt ist, dass der Sportlehrer in meist unzureichend aufgewärmtem Zustand aufbaut, hilft, sichert und vormacht, dürfen nicht vernachlässigt werden. Insbesondere durch die zunehmenden motorischen Defizite der Schüler werden einfache sichernde und helfende Tätigkeiten zum Belastungsproblem für den Körper des Sportlehrers (Gröbe, 2006).

Weiterhin muss sich der Sportlehrer auch auf neue Sportarten, sogenannte Trendsportarten einlassen. Er muss sich diese aneignen, was unter Umständen zeit- und kostenintensiv ist und es wird erwartet, dass er diese dann auch mit hoher sportlich-motorischer Kompetenz unterrichten kann (ebd.)

Hin und wieder muss sich der Lehrer auch dem Erfahrungsvergleich der Schüler mit dem Training im Verein stellen, was zu belastenden Diskussionen führen kann.

Auch die Leistungsbewertung und die Notengebung kann belastend sein. Sie ist dort einfach, wo Leistung unmittelbar messbar ist, wo es um Zentimeter, Sekunden oder Meter geht. In einem Sportspiel oder beim Gerätturnen bedarf die Bewertung einer hohen Konzentration und sicherer sekundenschneller Entscheidung. Diese liefert dann häufig Diskussionsmaterial, muss sich der Sportlehrer doch immer wieder für seine Notengebung rechtfertigen (Frommel, 2006).

1.4.3 Unfallgefahr im Sportunterricht

Die meisten Unfälle im Schulalltag ereignen sich im Sportunterricht (ca. 40 % aller Schulunfälle). Hinzu kommt, dass die Verlagerung des Sportunterrichts in die Halle (über 90 % der Sportunfälle ereignen sich in der Sporthalle) zu einem Anstieg der Unfallzahlen geführt hat (Hundeloh, 2005). Die räumliche Enge ist für bestimmte Unfalltypen wie z. B. Kollisionen und Balltreffer förderlich. Dennoch lassen sich Unfälle in der Regel nicht vermeiden, kann es doch passieren, dass Schüler im Sport beim Laufen umknicken oder im Spiel zusammenstoßen und stürzen oder von einem Ball getroffen werden. Die permanente Unfallgefahr im Sportunterricht ist nach König (2004) demnach ein allzeit präsent Belastungsmoment (König, 2004). Insbesondere der unvorhersehbare und somit unkontrollierbare Charakter des Sportunfalls führt vermehrt zu Beanspruchung und Stress beim Sportlehrer (Lehr, 2001, S. 129, zit. n. Hundeloh, 2005). Dabei ereignete sich laut

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) im Jahr 2015 jeder zweite meldepflichtige Schülerunfall in den Ballsportarten (54,0 %), mit weitem Abstand gefolgt von Geräte- und Bodenturnen (11,7 %) (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2017). Der Sportlehrer ist dazu angehalten, Unfallschwerpunkte zu erkennen und zu vermeiden, ohne dabei den Bewegungsdrang seiner Schüler einzuschränken. Hierzu muss er für alle Sportarten und Disziplinen Regeln aufstellen und deren Einhaltung fortwährend kontrollieren (z. B. im Schwimmbad nicht rennen, beim Kugelstoßen mit ausreichend Abstand hinter dem Ring warten etc.). Zudem muss er Geräte so absichern, dass sich Schüler nicht verletzen können. Er muss außerdem dafür Sorge tragen, dass weder seine Schüler noch er selbst körperliche Überlastungsschäden durch das Heben und Tragen von schweren Gegenständen und Geräten wie Matten, Bänke, Kästen o. a. erleiden und dass Übungen korrekt ausgeführt werden, so dass auch hier keine Gefährdung für Leib und Leben entsteht. Zudem müssen Sportunterrichtende bei Unfällen stets Rechenschaft (Rohnstock, 2000) über ihren Anteil daran ablegen. Bei Unfällen müssen sie in kurzer Zeit die Ernsthaftigkeit der Lage bewerten, weitere notwendige Schritte einleiten und gleichzeitig den Rest der Gruppe, für die sie die Verantwortung tragen, im Blick behalten.

Insbesondere für fachfremd Unterrichtende stellt der Sicherheitsaspekt eine besondere Belastung dar (Rohnstock, 2000). Die meisten meldepflichtigen Sportunfälle im Jahr 2014 ereigneten sich laut DGUV (2016) dabei am Gymnasium (64,1 %), gefolgt von der Realschule (57,4 %), der Hauptschule (41,8 %) und der Sonderschule (32,2 %). Schlusslicht bildet die Grundschule mit 26 % (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2016, S. 18). Unfallursache findet sich häufig darin, dass sich Schüler bei Übungen, die ihnen bekannt sind und daher als leicht eingestuft werden, überschätzen (Klein-Heßling, Jerusalem, & Schlesinger, 2003).

Auch stellen defekte Geräte sowie räumliche Defizite wie Unebenheiten in alten Hallenböden, lose Deckenverkleidungen, abgesplitterte Holzpaneele an der Wandverkleidung und abstehende Holzsplitter an kaputten Holztüren oder -toren zu Geräteraumen ein weiteres Unfallrisiko dar. In einer Unterrichtsstunde fiel zum Beispiel eine 50 x 50 cm große Deckenplatte herunter, nachdem ein Schüler beim Volleyball an die Decke gebaggert hatte, ein Mattenwagen verlor ein Rad und quetschte so fast den Fuß eines Schülers ein, in einem Geräteraum fiel auf einer größeren Fläche der Putz von der Decke, nachdem ein Schüler beim Geräteabbau mit einem Hochsprungständer dagegen stieß. Glücklicherweise wurde in diesen Situationen niemand verletzt. Dies sind nur einige wenige Beispiele aus eigener Erfahrung und sicher keine Einzelfälle.

Hinzu kommt, dass der Sportlehrer auf Sportunfälle nur unzureichend vorbereitet ist. Auch das Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach erlebnisreichem und spannendem Unterricht und der Notwendigkeit Sicherheitsmaßnahmen zu treffen und die damit verbundenen Auseinandersetzungen mit Schülern, macht das Unterrichten nicht einfacher. Weitere Gefahrenmomente können durch schülerseitige Beeinträchtigungen der sensomotorischen Voraussetzungen, Konzentrationsschwäche und Wahrnehmungsdefizite entstehen (Rohnstock, 2000).

1.4.4 Erwartungen an einen guten Sportlehrer

Auch die Erwartungen an einen guten Sportlehrer kennzeichnen die Tätigkeit des Sportlehrers. Dabei kann das, was einen guten Sportlehrer ausmacht, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: aus der Schülersicht, aus der Sicht der Kollegen und aus wissenschaftlicher Sicht. Zwar ist die Schülersicht immer etwas problematisch, ist sie doch sehr subjektiv gefärbt. Dennoch kann sie ein Anhaltspunkt sein oder eine Möglichkeit darstellen, um Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen zu ziehen. Wesentlich ist dabei, dass der Lehrer sich nicht zum „Spielball seiner rekonstruierten Schülersichtweisen“ machen lässt und er entgegen seiner bisherigen Grundsätze und Ansichten handelt (Köppe & Schmidt, 1997, S. 76).

In ihrer Dissertation nennt Kettenis (2014) folgende Merkmale des „guten“ und des „schlechten“ Sportlehrers aus *Schülersicht* (mod. n. Messing 1989, S. 49 - 69). Demnach sollte der Sportlehrer fachkompetent, sportlich, beliebt und kameradschaftlich sein. Er sollte Schwung haben, verständnisvoll, gerecht und zuverlässig sein. Auf keinen Fall sollte er über eine geringe Kritikfähigkeit verfügen oder unzugänglich für persönliche Sorgen und Probleme der Schüler sein. Er sollte nicht unbeliebt oder rechthaberisch sein, über zu wenig Schwung verfügen, kein Verständnis für Schüler mitbringen, ungeduldig und kleinlich sein oder nur ein einseitiges Interesse haben (Kettenis, 2014, S. 69 f.). Auch sollte er keinen monotonen oder langweiligen Unterricht machen, in dem sich die Unterrichtsverläufe permanent wiederholen. Er sollte sich nicht über die Wünsche seiner Schüler hinwegsetzen oder sich durch mangelnde Fachkompetenz auszeichnen, die sich in fehlender Regelkenntnis, falscher Technikvermittlung oder veralteten Spielhinweisen zeigt. Ein unangemessener Umgang mit den Schülern sowie mangelndes Engagement sind ebenfalls nicht indiziert (Bräutigam, 1999, S. 109).

Der gute Sportlehrer geht den Interessen und Bedürfnissen der Schüler nach, er gestaltet den Unterricht schülerzentriert, versucht zu motivieren und zu ermutigen, behandelt alle gleich, bevorzugt oder benachteiligt niemanden, versteht Spaß, bereitet Stunden besser vor, wählt Inhalte überlegter, macht neue Übungen vor, kann für Sport begeistern, ohne ständig Befehle auszusprechen, berücksichtigt Schülerwünsche, orientiert sich am Lehrplan, leitet Schüler aktiv und sozial integrativ und lobt häufig und tadelt in Form freundlicher Ermahnungen (Messing, 1980).

Nach Herzog (1989) sind beim guten Sportlehrer folgende Eigenschaften wünschenswert: Er ist fantasievoll, spontan humorvoll, aktiv, vielseitig und zudem motiviert. Zudem berücksichtigt er die Wünsche und Interessen bei der Planung und Durchführung des Sportunterrichts. Er gesteht den Schülern eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu und fördert deren selbstständiges Handeln. Weiterhin ist er tolerant, fachkompetent und legt Wert auf einen guten Unterrichtsaufbau. Der gute Sportlehrer ist außerdem verständnisvoll, rücksichtsvoll, anpassungsfähig, einfühlsam und geduldig. Er ermöglicht eine partnerschaftliche, ausgeglichene Beziehung und ist nicht rechthaberisch, eingenommen, eigensinnig oder gar dominant. Auch sucht er den persönlichen Kontakt zu seinen Schülern und hilft

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

diesen beim Erreichen ihrer Ziele im Sportunterricht und ist vielseitig interessiert (Herzog W. , 1989, S. 162).

Bei Berndt und Trenner (1998) ist ein guter Sportlehrer aus Schülersicht ein Lehrer, der nicht bevormundet und kommandiert, der zu allseitigem Denken und Handeln anregt, sein Fach beherrscht, sportlich und beliebt, kameradschaftlich, zuverlässig, gerecht, verständnisvoll und selbstsicher ist und außerdem Schwung hat (Berndt & Trenner, 2007, S. 238). Bei aller Beliebtheit stellt Söll (1999) fest, dass es für diese kein Patentrezept gibt, da sie ein Sammelsurium aus unterschiedlichen und teilweise sogar widersprüchlichen Wahrnehmungen und Erwartungen ist (Söll & Kern, 1999, S. 85).

In Baur (1981) Vorstellungen eines guten Sportlehrers, ist dieser in der Lage sowohl einen vielseitigen und abwechslungsreichen Sportunterricht zu gestalten als auch spontan auf unvorhersehbare Probleme zu reagieren und diese mit Einfühlungsvermögen und pädagogischem bzw. psychologischem Wissen zu bewältigen (Baur, 1981, S. 226).

Zudem wünschen sich die Schüler ein aktives Mitmachen ihres Sportlehrers, der ihnen ein großes Spektrum „vielfältiger Erfahrungs- und Bewegungsmöglichkeiten“ bietet und der selbst Spaß an Bewegung hat (Geist, 2000, S. 16). Der gute Sportlehrer soll nach Voll (2010, Abb. 3) vor allem empathisch, tolerant und sensibel sein und über pädagogischen Charme verfügen (Voll, 2010, S. 277).

Aus *Lehrersicht* kann ein guter Sportlehrer kritisch Distanz halten, ist humorvoll, geduldig und wahrhaftig, hat Respekt vor der Individualität der Schüler und erzieht diese zu einer selbstbestimmten Beziehung zum Sport (Berndt & Trenner, 2007).

Baillod und Moor (1997) sehen die charakteristischen Eigenschaften des guten Sportlehrers darin, Freude und Interesse am Unterricht zu wecken, die Schüler zu motivieren, Freude zu vermitteln, Verständnis für weniger talentierte Schüler zu haben, über ein breites Können im sportlichen Bereich zu verfügen, selbst Freude an Sport und Bewegung zu haben, etwas vorzeigen zu können und über eine gute Gesundheit und Kondition zu verfügen (Baillod & Moor, 1997, S. 124 ff.).

Aus *wissenschaftlicher Sicht* sind Sportlehrer Fachleute für einzelne Sportarten, die einen modernen, zeitgemäßen Unterricht gestalten, in der Lage sind, positive soziale Beziehungen aufzubauen und über Handlungsfähigkeit verfügen. An diesem Punkt spielen dann auch wieder die Kompetenzen des professionellen Sportlehrers eine Rolle.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

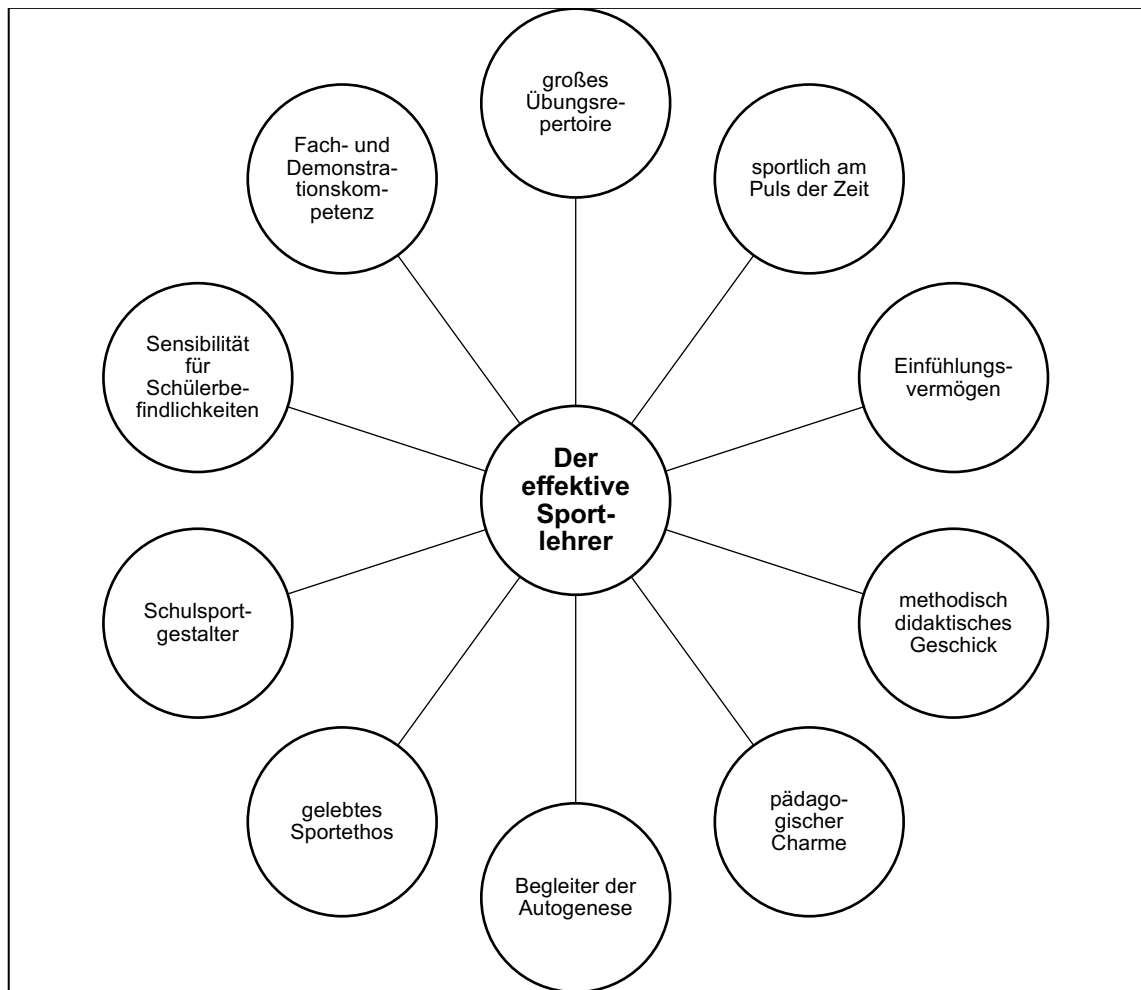


Abbildung 3: Der effektive (befindlichkeitsorientierte) Sportlehrer (mod. n. Voll, 2010, S. 277)

Die folgende Tabelle (Tab. 2) fasst die zuvor genannten Kennzeichen und Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit noch einmal übersichtlich zusammen.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 2: Zusammenfassung der Kennzeichen und Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit (eigene Tabelle)

Kennzeichen der Lehrertätigkeit	Belastungen
<ul style="list-style-type: none"> • zahlreiche Anforderungen im sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Bereich • Aufgabenvielfalt und Komplexität (Vorbereitung des U., Verwaltungsaufgaben, Pausenaufsicht etc.) • Erwartungen • divergierende Erziehungsaufgaben (Drogenprävention, Kompensation von Erziehungsdefiziten) • nach oben offene Arbeitsaufgabe • kein allgemein verbindliches Maß des pädagogisch Richtigen • Mehrfachtätigkeit mit großer Aufmerksamkeitsleistung • Abhängigkeit von der Mitarbeit des Interaktionspartners • „Zwangsveranstaltung“ (unfreiwilliges Klientenverhältnis) • Aufgabenerfüllung unter permanent wechselnden Bedingungen (Stimmung der Schüler, Tageszeit etc.) • Erfordert hohe Flexibilität (geringe Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit) • unterschiedliche Rollenerwartungen (Seelentröster, Trainer, Manager) • geringe Rückmeldungen • berufstypische Antinomien • keine eindeutige Referenzdisziplin • geringe berufliche Aufstiegsmöglichkeiten • geringe Autonomie • schlechtes Berufsimago • Absprache der Professionalität durch Eltern o. a. • Einschränkung der Meinungsfreiheit durch Beamtenstatus • insgesamt semiprofessionell/ • professionalisierungsbedürftig • soziale Isolation • 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbelastung <p>Schulorganisatorische Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitszeit • Pausenzeit • Unterrichtsfach/Fächerkombination • Klassengröße • Soziale Klassenrekrutierung • Schulgröße und –typ • Lehrpläne • Stundenplan • Raumplan/-wechsel • Lehr-/Lernmittel • Ineffektive Konferenzarbeit • Klassenlehrertätigkeit • Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen • Physische Belastung <p>Arbeitshygienische Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lärm • Stimmliche Belastung • Klimatische Bedingungen im Klassenraum • Klassenraumgröße • Beleuchtung • Unterrichtsfachspezifische Faktoren • Pausen-/Entspannungsraum • Sanitärräume • Schulausstattung • Schulstandort(e) • Infektionsgefahr
Kennzeichen der Sportlehrertätigkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Fehlen des gesellschaftlich bedeutenden Problembezugs • Konfliktfälle • Abhängigkeit von Wetterbedingungen, von Kollegen, von der Geräteausstattung erfordert Flexibilität und Kooperationsbereitschaft und Kreativität 	

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

<ul style="list-style-type: none">• Dauerkonzentrationsanspannung• große physische Beanspruchung• hohe Verantwortung für Schüler und Geräte• permanenter Zeitdruck durch Auf- und Abbau, Wege zu den Sportstätten, Umziehen• zahlreiche Organisationsaufgaben (Gruppen-/Mannschaftsbildung, Geräteauf- und -abbau etc.)• Vorbildfunktion (Vorturner)• Sichern und Helfen• Unfallgefahr• 	<p>Soziale Arbeitsbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">• Schüler• Kollegen/Personalrat• Schulleitung• Eltern/-beirat• Schulbehörden• Sozialarbeiter/-pädagogen• Schulsekretärin• Hausmeister <p>Kulturelle Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">• Schulkultur/-klima• gesellschaftliche Erwartungen• Medien• Berufsstatus, Berufsimagen/-anerkennung• Gehalt• Schulreformen/-innovationen• Schulimage
--	--

1.5 Bedeutung der Persönlichkeit

Die Belastung oder nach Schönwälder (1997) auch „Belastetheit“ des Lehrers steht immer im Zusammenhang mit der Beteiligung der belasteten Person. Sie ist nicht allein das Ergebnis aus pädagogischem Arbeitsauftrag des Lehrers, den er innerhalb seines Stundendeputats und unter Berücksichtigung des Lehrplans realisiert, sondern resultiert aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen (Schülergruppen mit unterschiedlicher Größe und Lernvoraussetzung, unterschiedliche räumliche Gegebenheiten, Lehrmittel, Zeitrahmen, zusätzlich in der Schule zwingend zu verrichtende Aufgaben wie Konferenzen, Elterngespräche o. ä.) (Schönwälder, 1997, S. 187 ff.). Aber auch die Persönlichkeit, die die Berufswahl beeinflusst, kann demnach eine Belastungsdeterminante sein (Holland, 1997).

Untersuchungen zu Belastung beziehen in der Regel demographische Angaben wie Alter und Berufsalter, Geschlecht, aber teilweise aber auch Familienstand oder Anzahl der Kinder mit ein. Auch gibt es zahlreiche Untersuchungen zu den durch individuelle Charakteristika einer Person moderierten beruflichen Beanspruchungen wie Selbstwirksamkeit, Hardiness, Einstellungen, allgemeine und berufsbezogene Motive etc. Zudem können Persönlichkeitsmerkmale sowie zeitlich stabile, individuelle Bewältigungsstrategien in Betracht gezogen werden, wenn identische Belastungen zu unterschiedlichen Beanspruchungen bei Lehrkräften führen (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 57).

1.5.1 Berufswahlmotive

Bereits in den Motiven für die Wahl des Lehrerberufs können die Ursachen für spätere Probleme verborgen liegen, werden die daran geknüpften Erwartungen und Hoffnungen in der Realität doch oftmals enttäuscht.

Die Motivation zur Berufswahl des Lehrers ist gut erforscht, auch wenn sie häufig von unterschiedlichen Fragestellungen geleitet wird. Bis in die 1970er Jahre ging man davon aus, dass die Motivation Lehrer zu werden, entweder durch das Interesse am Fach (logotroper Typ) oder durch ein erzieherisches Interesse (paidotroper Typ, ebd.) (Typologisierung nach Caselmann, 1967, S. 457) bestimmt wird (Esslinger, 2001, S. 165). Heute weiß man, dass sich diese Dimensionen der Berufswahlmotivation nicht dichotom gegenüberstehen, sondern zusammenwirken (Rabel, 2011, S. 98). Einige Untersuchungen konnten belegen, dass pädagogische Vorerfahrungen und elterliche Berufsvererbung die spätere Berufswahl entscheidend mit beeinflussen (Nieskens, 2009, S. 265 ff.). Bei den Lehrkräften beträgt die Vererbungsrate ca. 24 % (Rothland, 2011b, S. 252). Nach Terhart et al. (1994) wird die Entscheidung für den Lehrerberuf durch ein „pädagogisches Motiv“ geleitet, worunter „ein Bündel an Fähigkeitsstrukturen, Persönlichkeitsmerkmalen, Selbsteinschätzungen und Entscheidungen“ subsumiert wird (zit. n. Weinmann-Lutz, 2006, S. 32). In einer Untersuchung von Eder (2008) von 458 Studienanfängern für das Lehramt an höheren Schulen konnte nachgewiesen werden, dass die sog. *Big Five* (Persönlich-

keitsfaktoren: Neurotizismus, im positiven Sinne von Belastbarkeit und emotionaler Stabilität, Extraversion, Offenheit und Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) überdurchschnittlich ausgeprägt waren (Eder, 2008). Als dominante Grundstruktur zeigten sich dabei die Offenheit für Erfahrungen und Neues sowie eine ausgeprägte Extraversion und Verträglichkeit. Die Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit/emotionale Stabilität lagen allerdings unter dem Bevölkerungsdurchschnitt (ebd.).

Der Wunsch, eine pädagogische Aufgabe auszuüben, ist häufig bereits früh entwickelt, birgt aber einiges an Konfliktpotenzial. Die Vorstellungen vieler Abiturienten oder Studierender stimmt nämlich oftmals nicht mit den tatsächlichen Bedingungen und Anforderungen überein, die die Unterrichtssituation mit sich bringt. Falsche Erwartungshaltungen führen hier daher relativ schnell zu ersten desillusionierenden und mitunter auch deprimierenden Erfahrungen („Praxischock“). Die Gründe für diese Problematik lassen sich leicht benennen. Vielen erscheint das Berufsbild des Lehrers aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrung vertraut (Antoch, 1976, S. 279). So sind sie in ihrer Berufswahl unsicher und es mangelt ihnen, trotz der heutigen Möglichkeiten, innerhalb kürzester Zeit an Informationen zu gelangen, an Kenntnis über andere akademische oder auch nicht akademische Berufe oder sie können sich einfach nicht entscheiden (Havers, 1983, S. 49). Da liegt es nahe, den Schutzraum der Schule erst einmal nicht zu verlassen, die Entscheidung aufzuschieben und zunächst für das Lehramt zu studieren, bis sich etwas Geeigneteres findet. Leider gelingt es vielen ab einem bestimmten Punkt nicht mehr, abzuspringen und so muss man sich mit der „Notlösung“ von einst arrangieren. Dann stehen sie wie einst Erich Kästner, der bereits als kleiner Junge Lehrer werden wollte und dann, als er beobachtet von Professoren vor einer Schulklasse stand, feststellen musste, dass er niemals ein richtiger Lehrer werden würde. Kästner beschreibt seine Gefühle 1916 in seinen Kindheitserinnerungen „Als ich ein kleiner Junge war“: „Doch die Kinder in den Bänken spürten es wie ich. [...] Es ging wie am Schnürchen. Die Professoren nickten wohlwollend. Und trotzdem war alles grundverkehrt. Und die Kinder wussten es. ‚Der Jüngling auf dem Katheder‘, dachten sie, das ist kein Lehrer und er wird nie ein richtiger Lehrer werden.‘ Und sie hatten recht.“ (Kästner, 1957). Während die Schüler zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch brav antworteten und wie aufgefordert reagierten, kann man in der heutigen Zeit davon ausgehen, dass diese Unsicherheit sofort erkannt und von dem ein oder anderen Schüler maßlos ausgenutzt wird. Kästner kam damals zu der Erkenntnis, dass er Lehrer werden wollte, um möglichst lange Schüler bleiben zu können, aber auch um lernen zu können.

Für einige andere liegt das Bestreben darin, das Hobby zum Beruf zu machen oder sie haben ein grundsätzliches Interesse am Fach (Fröhlich, 1983, S. 35). Die meisten Lehramtsstudierenden haben in ihrer Schulzeit positive Erfahrungen gemacht, aber es gibt auch jene, die sich aufgrund negativer Erfahrungen ganz bewusst für den Lehrerberuf entscheiden, um es besser zu machen als ihre eigenen Lehrer (Fröhlich, 1983, S. 47). Ein Teil der Lehramtsstudierenden verfügt nach eigenen Aussagen bereits über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit (Rothland, 2011a, S. 283). Untersuchungsergebnisse liegen hier bei ca. 40 % (vereinzelt auch höher) (ebd.). Umgekehrt bedeutet dieses Ergebnis

aber auch, dass ein weiterer großer Teil nicht auf pädagogische Vorerfahrungen zurückgreifen kann. Attraktiv wird der Lehrerberuf für einige sicher auch aufgrund der existenziellen Sicherheit, die er dank Beamtenstatus verleiht und der relativ großen Autonomie (Beer, 1980, S. 121).

Aber es gibt auch jene, denen die Arbeit mit Kindern einfach nur Spaß macht oder die sich zu erzieherischen Tätigkeiten berufen fühlen und anderen helfen wollen (Beer, 1980, S. 121). Letztgenannte Motivation ist auch nicht unbedingt ausschließlich als positiv zu erachten, da allzu altruistische Ziele zu Überforderung führen können und mit Burnout assoziiert werden (s. Kapitel 5). Rabel (2011) vergleicht in ihrer Dissertation verschiedene Studien zu Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden. Sie kommt zu dem Schluss, dass in diesen ein relativer Konsens herrscht. Vorherrschendes Motiv ist dabei die erzieherische Tätigkeit, also die Arbeit mit Kindern und jungen Menschen, gefolgt von den abwechslungsreichen Arbeitsbedingungen und dem Interesse am Fachgebiet (vgl. Ulich, 2004; Beer, 1980; Rabel, 2011). Bei Pohlmann und Möller (2010) kommt dem pädagogischen und fachlichen Interesse die größte Bedeutung zu. Mittels des von ihnen entwickelten Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) konnten sie zudem nachweisen, dass Nützlichkeitsaspekte wie die berufliche und finanzielle Sicherheit, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Zeit für die Familie, Freunde und Hobbys bedeutsame motivationale Faktoren bei der Berufswahl sind (Pohlmann & Möller, 2010, S. 82). Diese Ergebnisse konnten auch von Billich-Knapp, Künsting und Lipowsky (2012) bestätigt werden (Billich-Knapp, Künsting, & Lipowsky, 2012, S. 713), wobei diese zu dem Ergebnis kommen, dass die Berufswahl für einen erheblichen Teil der von ihnen untersuchten Grundschullehrergruppe sowohl auf intrinsische als auch extrinsische Motivationen zurückzuführen ist (ebd.).

Insgesamt sind die wichtigsten Beweggründe zur Berufswahl des Lehrers aber weiterhin vorrangig intrinsisch motiviert (Rabel, 2011, S. 196). Zudem dominieren personen- und beziehungsorientierte Motive (Rothland, 2011a, S. 277). Allerdings werden diese Berufswahlmotive kritisch betrachtet, da sie möglicherweise auf soziale Erwünschtheit oder verbreitete berufsmoralische Vorstellungen zurückzuführen sind (ebd., S. 282 f.). Ein weiteres Problem bei einer Fokussierung auf die soziale Komponente ist, dass die administrativen und organisatorischen Aufgaben ausgeblendet werden, was unter Umständen zu Frustration und Enttäuschung führen kann. Dennoch zeigen Untersuchungen, dass Studierende mit einer hohen intrinsischen Berufswahlmotivation über ein höheres Selbstbewusstsein und eine höhere Leistungsmotivation verfügen, ihre Kompetenzen besser einschätzen können und in der Lehrerausbildung einen stärkeren Kompetenzzuwachs verzeichnen können als ihre extrinsisch motivierten Kollegen. Die Gruppe der Spätentscheider, der Unsicheren und die der „Verlegenheitslehrer“ weisen in Untersuchungen insgesamt schlechtere Voraussetzungen auf als jene, die sich zu einem frühen Zeitpunkt für den Lehrerberuf entscheiden und bilden daher eine Problemgruppe (13,5 -

26 %). Oftmals kann der Ausbildungswunsch mit dem gewählten Studiengang nicht verwirklicht werden (Rothland, 2011a, S. 290 f.). Ungünstige motivationale Voraussetzungen liegen nach Terhart (2011) lediglich bei 10 - 12 % der Lehramtsstudierenden vor. Diese Ergebnisse sind aber auch in anderen akademischen Studiengängen zu finden und können somit nicht zur Bedienung des oftmals vorherrschenden Vorurteils herangezogen werden, dass im Lehrerberuf immer die „Falschen“ zu finden seien (Terhart, 2011a, S. 340).

Und auch nach Mayr (2009), der Ergebnisse verschiedener Studien zusammenfasst, schneiden die Lehrer gar nicht so schlecht ab. So zieht das Lehramtsstudium, abgesehen von jenen, die eine geringe Belastbarkeit oder andere problematische Persönlichkeitsfaktoren aufweisen, hauptsächlich „junge Menschen an, die für den Beruf gut geeignet scheinen“ (Mayr, 2009, S. 27). Vergleicht man sie mit der übrigen Bevölkerung, so sind sie „intelligenter, extravertierter, verträglicher und offener für Neues, haben ausgeprägte soziale und künstlerisch-sprachliche Interessen und finden die Hauptaufgabe von Lehrkräften – das Unterrichten und Erziehen – attraktiv“ (ebd.). Rothland (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf die differierenden Ergebnisse der einzelnen Studien, so dass es sich bei Mayrs nicht um eine Aussage mit Allgemeingültigkeit handeln kann (Rothland, 2011b, S. 255).

Die Untersuchungsergebnisse im deutschsprachigen Raum decken sich mit denen internationaler Forschungsliteratur. Nach Richardson und Watt (2006) sind

“teaching-ability-related beliefs, personal and social utility values and positive prior experiences of teaching and learning were all important motivations for choosing teachings as a career” (Richardson & Watt, 2006, S. 51).

Die Berufswahlmotivation für den Sportlehrer unterscheidet sich in einigen Punkten von denen der Lehrer anderer Fächer. In der Regel weist der Sportstudierende eine freizeit-, häufig aber auch leistungssportbezogene Sportbiographie auf, in der der Sport tief verwurzelt ist (Bräutigam, 2015, S. 12). Viele können auf eine ansehnliche Sportkarriere zurückblicken und haben daher schon viele Erfahrungen im Sport gesammelt. Daher liegt auch der Grund für die Berufswahl Sportlehrer nahe, aus dem Hobby einen Beruf zu machen. Zudem war der Sport in der Schule häufig das Lieblingsfach angehender Sportlehrer und der Sport ist insgesamt positiv besetzt. Untersuchungen konnten zeigen, dass die Berufswahl bei über der Hälfte aller Sportstudierenden bereits vor dem Abitur feststand (Baur, 1981, S. 126). Einige wollen an ihre Karriere als Leistungssportler anknüpfen und diese mit dem Beruf als Sportlehrer abrunden (ebd.). Andere haben Sport im Verein betrieben und dort bereits erste Erfahrungen als Trainer und Übungsleiter gesammelt.

Aber auch beim Sportlehreranwärter ist die Berufsentscheidung für den Sportlehrerberuf in den meisten Fällen naiv und realitätsfern (ebd.). Die Fortsetzung des eigenen Sporttreibens und die Freude am Sport reichen nicht aus, um im Alltag des Lehrers zu bestehen. Heim (1996) konnte nachweisen, dass nur 3 % der Sportstudierenden ein theoretisches Interesse am Fach aufweisen (Heim, 1996). Die Motivation scheint sich demnach mehr an sportpraktischen Überlegungen zu orientieren. Dass die Unterrichtspraxis

auf Fachtheorie aufbaut und pädagogisches und didaktisches Wissen und Können voraussetzt, scheint bei der Berufswahl für die meisten offenbar zunächst einmal nicht von Belang. Dabei ist es nach Bräutigam (2015) von enormer Bedeutung einen Perspektivenwechsel vom Sportler zum Sportlehrer vorzunehmen, was bedeutet, sich mit den Anforderungen und Ansprüchen des Berufs auseinanderzusetzen, feste Vorstellungen über Sport aufzubrechen, die eigene Berufswahlmotivation zu hinterfragen und die eigenen Erwartungen auf Angemessenheit zu überprüfen (Bräutigam, 2015, S. 13).

Auch wenn mit Beginn des Lehramtsstudiums der Eintritt in die Welt des Lehrers oftmals nach bestem Wissen und Gewissen und mit den besten Absichten erfolgt, zeigen die Untersuchungen zu Berufswahlmotivation doch, dass Kandidaten, die ungünstige individuelle Voraussetzungen und Erwartungen mitbringen, Gefahr laufen, früher oder später in ihrer Berufsbiographie zu scheitern, und zwar insbesondere dann, wenn die alltäglichen Arbeitsbelastungen mit ins Spiel kommen.

1.5.2 AVEM - Die Potsdamer Lehrerstudie

Nach Supers (1970) Selbstkonzepttheorie suchen sich Menschen solche Berufe aus, deren erwartete Anforderungen mit ihrem Selbstkonzept übereinstimmen (Potocnik, 1990, S. 21). Dies liegt nach Holland (1997), der Menschen in seiner Berufswahl- oder auch Kongruenztheorie nach ihren Persönlichkeitsmerkmalen in sechs Typen unterteilt (RIASEC-Modell: realistic, investigative, artistic, social, enterprising, conventional orientation) daran, dass je nach Ausprägung spezifischer individueller Merkmale und Interessen, bestimmte Berufe präferiert werden (Holland, 1997, S. 36). Menschen suchen sich demnach Umwelten, die mit ihren Einstellungen, Werten, Fähigkeiten und Fertigkeiten übereinstimmen oder die kurz gesagt, zu ihnen passen (Rothland, 2011a, S. 269). Eine gute Passung (Kongruenz) geht zugleich mit einer höheren Arbeitszufriedenheit, geringerem Belastungserleben sowie „höheren akademischen und berufsbezogenen Lern- und Leistungserfolgen“ (Kaub, 2015, S. 28) einher (Holland, 1997, S. 36 ff.). Aufgrund ähnlicher Persönlichkeitsstrukturen häufen sich daher in manchen Berufen auch ähnliche Persönlichkeitstypen. Diese Erkenntnis trifft auch für den Lehrerberuf zu, wie Schaarschmidt (2005a) in der Potsdamer Lehrerstudie, die einen wesentlichen Beitrag zur Forschung der Lehrerbeltung darstellt, nachweisen konnte.

Schaarschmidt hat im Rahmen dieser Studie, an der in mehreren Erhebungswellen insgesamt 17.000 Personen, davon 7.693 Lehrerinnen und Lehrer aus elf deutschen Bundesländern teilgenommen haben, eine Persönlichkeitstypologie vorgenommen. Diese unterscheidet vier Typen von Arbeitern und erlaubt eine Vorhersage zu deren Gesundheitszustand (Schaarschmidt, 2005a, S. 21 ff.). Das hierfür herangezogene diagnostische Verfahren AVEM (Arbeitsbezogenes Verhalten und Erlebensmuster) weist elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens auf und ist drei umfassenden inhaltlichen Bereichen zugeordnet. Zu dem Bereich *Arbeitsengagement* gehören die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit. Sinnerleben und aktive Lebenseinstellung drücken sich laut

Schaarschmidt im Engagement gegenüber den Arbeitsanforderungen aus, wobei er einen dosierten und zielgerichteten Krafteinsatz gepaart mit einer gut ausgeprägten Distanzierungsfähigkeit als optimale Voraussetzung für die gesundheitsförderliche Bewältigung der beruflichen Belastungen ansieht. Dem Bereich *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen werden die Resignationstoleranz bei Misserfolgen, die offensive Problembewältigung sowie die innere Ruhe und Ausgeglichenheit zugeordnet. Dem Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und einem offensiven, problemzugewandten Verhalten spricht Schaarschmidt (2005a) ebenso wie einer optimistischen Lebenshaltung und dem subjektiven Empfinden der Problemlösefähigkeit eine enorme Gesundheitsrelevanz zu.

Der dritte Bereich wird durch die *Emotionen* repräsentiert. Zu ihnen gehören das Erfolgserleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. Letzterer gilt als ein bedeutsamer „psychologischer Schutzfaktor“ gegenüber Belastungen und kritischen Situationen.

Als Ergebnis des AVEM-Verfahrens unterscheidet Schaarschmidt nun vier Bewältigungsmuster (Abb. 4).

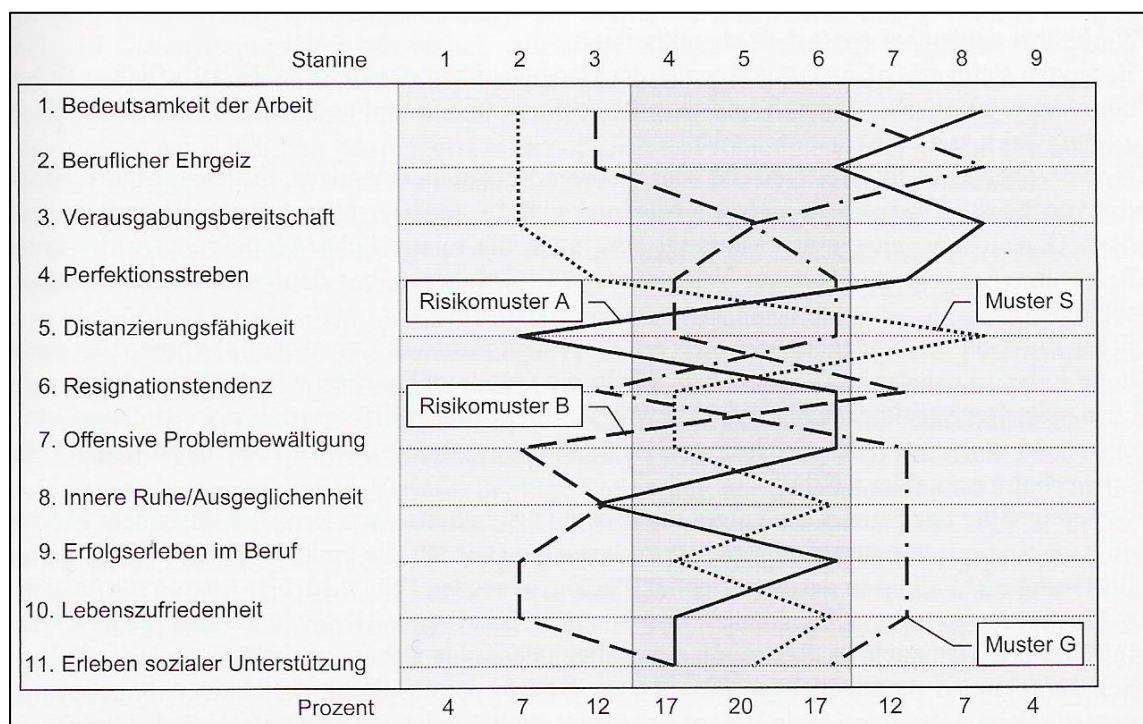


Abbildung 4: Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern (Schaarschmidt, 2005a)

Muster G

Bei diesem Muster handelt es sich um das „wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erleben“ (Schaarschmidt, 2005a, S. 24). Personen, die diesem Muster zugeordnet werden können, weisen ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit auf. Sie zeigen eine nicht exzessive Ausprägung beruflichen Engagements und

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

sind ehrgeizig. In den Dimensionen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben weisen sie leicht erhöhte Werte auf. Die Distanzierungsfähigkeit ist groß. Günstige Werte zeigen ebenfalls die Dimensionen im Bereich der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Die Werte der Dimensionen im Bereich der Emotionen, also beim Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung zeigen die höchsten Werte.

Lehrer des Muster G schätzen ihre Beanspruchung und ihre Ressourcen zur Bewältigung am günstigsten ein und setzen die an sie gestellten Anforderungen mit viel Kraft und Selbstvertrauen in die Tat um.

Muster S

Das „S“ steht hier für Schonung. Personen, die dem Muster S zugeordnet werden können, zeigen geringe Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Sie verfügen über eine sehr stark ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, aber auch über eine eher niedrige Resignationstoleranz. Ein hohes Maß an innerer Ruhe und Ausgeglichenheit weist auf eine gute Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen hin. Zudem liegt eine relativ hohe Lebenszufriedenheit vor, deren Ursachen aufgrund des relativ niedrigen Wertes im beruflichen Erfolgserleben, vermutlich eher nicht in der Arbeit zu finden sind. Hier scheint mehr ein Motivationsproblem als ein Gesundheitsproblem vorzuliegen, das des Öfteren aus einer nicht ausreichenden beruflichen Herausforderung, mitunter auch aus anderen Faktoren wie z. B. defizitäre Arbeitsbedingungen oder ein belastendes Arbeitsklima resultiert. Personen des Muster S verlagern ihr Interesse dann in andere Bereiche wie etwa dem familiären oder dem Freizeitbereich. Die eingenommene Schonungshaltung kann somit auch eine Schutzfunktion haben.

Risikomuster A

Diesem Muster kommt ebenso wie dem Muster B eine besondere Bedeutung zu, denn sie sind beide als Risikomuster zu verstehen, die psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen indizieren.

Personen mit Musterzuschreibung A ist ein überhöhtes Engagement zu eigen. Die Bedeutsamkeit der Arbeit, die Verausgabungsbereitschaft und das Perfektionsstreben weisen hier die stärksten Ausprägungen auf, einhergehend mit dem niedrigsten Wert in der Distanzierungsfähigkeit und damit mit der Fähigkeit zu den Problemen von Beruf und Arbeit Abstand zu gewinnen. Dem überhöhten Engagement steht zudem eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen gegenüber. Fehlende innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie eine hohe Resignationstendenz werden durch negative Emotionen begleitet. Dies zeigt sich in den niedrigen Werten in der Lebenszufriedenheit und im Erleben sozialer Unterstützung. Den hohen Anstrengungen folgt keine positive emotionale Entsprechung (vgl. auch „Gratifikationskrise“).

Diese Grundkonstellation kann im Sinne des Typ-A-Konzepts (Friedman & Rosenman, 1974), bei dem ein Zusammenhang zwischen einem übersteigerten und andauernden beruflichen Engagement, stark ausgeprägtem Ehrgeiz, Ruhelosigkeit sowie der Unfähigkeit zur Erholung und Entspannung und koronarer Herzerkrankung nachgewiesen werden konnte, ein generelles Krankheitsrisiko bedingen (Schaarschmidt, 2005a, S. 26).

Risikomuster B

Eine hohe Resignationstendenz, geringe Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf sowie eine generelle Lebensunzufriedenheit kennzeichnen diese Muster.

Hinzu kommen niedrige Werte in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz gepaart mit einer niedrig ausgeprägten Distanzierungsfähigkeit.

Resignation, Motivationseinschränkungen, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen treten auch beim Burnout in Erscheinung (s. Kapitel 4). Entsprechend der Phasen, in die Burnout gegliedert werden kann, dürften sich nach Schaarschmidt Personen mit deutlich ausgeprägtem AVEM-Muster B in einem fortgeschrittenerem Burnout-Stadium befinden.

Beiden Risikomustern ist ein Überforderungserleben gemein, wobei dieses bei Muster A durch Selbstüberforderung entstanden ist, aber dennoch nach wie vor Aspekte positiver Emotionen sowie eine offensive Problemauseinandersetzung gegeben sind. Beim Risikomuster B herrschen die negativen Emotionen und eine passive, resignativ-leidende Haltung vor.

Schaarschmidt verweist darauf, dass in der Mehrzahl der Fälle eine Person nicht ausschließlich nur einem Muster zugeordnet werden kann, so dass sie diesem lediglich tendenziell zugewiesen wird. Er meint aber auch, dass tendenzielle Ausprägungen häufiger als prototypische auftreten, da dies den Verteilungsgesetzen menschlichen Verhaltens und Erlebens entspräche (Schaarschmidt, 2005a, S. 28).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Die folgende Abbildung (Abb. 5) zeigt die Muster noch einmal im Überblick

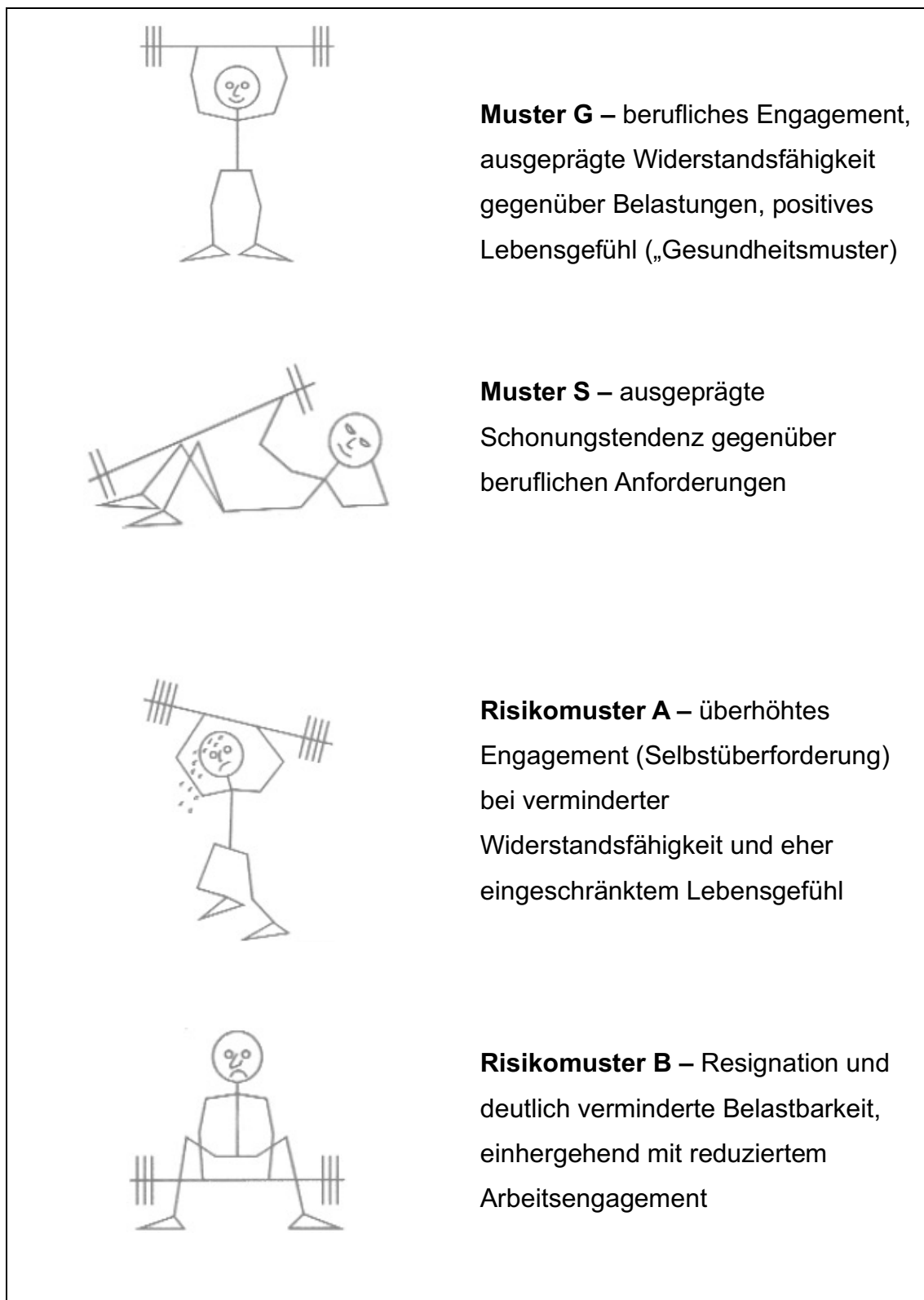


Abbildung 5: Übersicht über die AVEM-Muster (Schaarschmidt, 2005a, S. 29)

Schaarschmidt hat die Ergebnisse seiner Studie im Hinblick auf Geschlechts- und Altersdifferenzen analysiert. Zwischen den Geschlechtern konnte er einen Unterschied zu Ungunsten der weiblichen Lehrer feststellen. Sie zeigen insgesamt eine Diskrepanz zwischen geringem Ehrgeiz und hoher Verausgabungsbereitschaft, verminderte Widerstandsressourcen, geringere Distanzierungsfähigkeit, eine höhere Resignationstendenz bei Misserfolg sowie eingeschränkte innere Ruhe und Ausgeglichenheit (ebd., S. 52). Dieses Ergebnis spiegelt sich auch bei den angegebenen Beschwerden wider. Die Frauen gaben deutlich häufiger als ihre männlichen Berufskollegen an, unter Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen im Nacken, Schultern und Rücken, Überforderungserleben, Nervosität, Grübeleien und Stimmungsschwankungen zu leiden. Eine Ursache für diese Unterschiede dürfte in der Doppelbelastung vieler Lehrerinnen durch Schule und Familie liegen, wodurch ihnen generell weniger Freizeit zur Verfügung steht. Hinzu kommen konstitutionell bedingte Unterschiede, die sich in ungleichen physischen Voraussetzungen wie Körperbau oder Stimmlage zeigen. Zudem haben Studien zu vergleichender Geschlechterforschung ergeben, dass Frauen wesentlich empfänglicher für negative Emotionen sind als Männer. Es konnte ein höheres Depressionsrisiko bei Frauen nachgewiesen werden (zit. n. Schaarschmidt, 2005a, S. 54). Auch gehen Frauen mit Misserfolgen und Rückschlägen anders um und machen sich selbst für ein Scheitern verantwortlich, während Männer weniger stark zu Selbstzweifeln neigen (zit. n. ebd., S. 54). Ein weiterer Faktor ist, dass Frauen die soziale Seite ihres Berufes stärker hervorheben und für sie daher die Beziehungs-Motive überwiegen. Diese einerseits positive Seite führt bei Misserfolgen in der Gestaltung einer harmonischen Beziehung schnell zu sozialer Frustration. Das Bedürfnis, Beziehungen zu gestalten zeigt sich allerdings für das soziale Klima in der Schule als vorteilhaft, kommt doch dem Faktor soziale Unterstützung eine große gesundheitsrelevante Schutzkomponente zu.

Im Altersvergleich unterscheidet Schaarschmidt (2005a) sieben Dienstaltersgruppen. Bei den Berufseinsteigern (1. Jahr) zeigt sich der höchste Anteil am G-Muster, während das B-Muster am geringsten ausgeprägt ist. Die ersten fünf Dienstjahre sind durch eine progressive Verschlechterung gekennzeichnet. In den Folgejahren (5 - 35 Dienstjahre) verschiebt sich diese Einteilung bis hin zu einem äußerst geringen Anteil an G-Mustern und hoher Anteile beider Risikomuster. Wie sich im Vergleich der Geschlechter zeigt, ist diese Veränderung laut Schaarschmidt vorrangig durch die Frauen bedingt. 73 % der Lehrerinnen mit dem höchsten Dienstalter können den beiden Risikomustern zugeordnet werden, während bei den Männern der ältesten Gruppe eine Verbesserung erkennbar ist. Im Laufe der Dienstjahre verändern sich auch die elf Erlebens- und Verhaltensmerkmale. So nimmt die Bedeutsamkeit der Arbeit und das Perfektionsstreben zu, während der berufliche Ehrgeiz abnimmt. Während die Verausgabungsbereitschaft bei den Frauen über die Jahre hinweg sogar leicht zunimmt, bleibt sie bei den Männern unverändert. Die Distanzierungsfähigkeit reduziert sich insbesondere bei den Frauen, während die Resignationstendenz zunimmt. Die insgesamt eher unterdurchschnittlich ausgeprägte offensive Problembewältigung fällt bei den Männern leicht ab, während sie bei den Frauen leicht zunimmt. Die geringsten Ausprägungen in innerer Ruhe und Ausgeglichenheit konnten für

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

die Gruppe mit 5 - 35 Dienstjahren nachgewiesen werden. Berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung zeigen gleichsam ungünstigere Ausprägungen mit zunehmendem Dienstalter, wobei die dienstältesten Lehrerinnen in puncto sozialer Unterstützung mit Berufseinsteigern vergleichbare Werte aufweisen (Schaarschmidt, 2005a, S. 60).

Auffällig bei einem Mustervergleich von Lehramtsstudierenden ab dem dritten Semester und Referendaren ist, dass zwar ein größerer Anteil des G-Musters vorliegt (29/25 %), der Anteil des B-Musters mit 25 % und des S-Musters mit 29 bis 31 % in beiden untersuchten Gruppen allerdings sehr hoch ist (ebd., S. 66 ff.), so dass die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Burnout zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Berufsbiographie bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung gegeben zu sein scheint.

Schaarschmidt (2005) kommt bei einem Vergleich verschiedener Fächer zu dem Ergebnis, dass es bei der Musterverteilung bei den Sportlehrern der Grundschule und der Sekundarstufe I keine nennenswerten Unterschiede zur Gesamtpopulation der Lehrer gibt. Diese zeige die gleiche ungünstige Situation. Auffällig sei allerdings, dass am Gymnasium ein hoher Anteil weiblicher Sportlehrkräfte mit Risikomuster B (47 %) und bei den männlichen Sportlehrkräften ein hoher Anteil des Musters S (40 %) zu finden sei. Er führt dies darauf zurück, dass zum einen in der Auffassung vieler Kollegen das Fach als wenig anspruchsvoll und qualifiziert gilt, so dass hier die fehlende Anerkennung und Wertschätzung als wesentliche Komponente der sozialen Unterstützung innerhalb des Kollegiums zu dieser Ausprägung führe, gleichzeitig Frauen aber auch emotional labiler mit Erschöpfung und Resignation reagieren, während sich bei Männern eher motivationales Disengagement wie innere Kündigung zeige (Schaarschmidt, 2005b).

Die von Schaarschmidt (2005) vorgenommene Mustereinteilung überträgt König (2008) auf den Sportlehrer (König, 2008). Demnach hat ein Sportlehrer mit Muster G ein gesundheitsförderndes Verhältnis zum Sport. Verglichen mit der Systematik von Bräutigam (1999) ist er vermutlich vornehmlich „Handwerker“ und „Enthusiast“, wobei letztgenanntem zwar ein hohes, aber kein exzessives berufliches Engagement sowie eine hohe Widerstandsfähigkeit sowie insgesamt positive Emotionen gegenüber dem Fach Sport zu eigen sein dürften. Im Muster S spiegelt sich der Typ „Frühpensionär“, der mit minimalem Aufwand, Distanz zum Schüler und bereits innerlich gekündigt nach dem Prinzip „Ich lass eben spielen“ sein Dasein fristet. Im Risikomuster A findet sich erneut der „Enthusiast“ wieder. Allerdings wird laut Miethling und Brand (2004) sein überaus großer Einsatz nicht mit positiven Rückmeldungen belohnt, so dass er an seiner Kompetenz zu zweifeln beginnt, Engagement einbüßt oder unter verschiedenen Belastungssymptomen leidet (zit. n. König, 2008). Das Risikomuster B wird laut König von den Schülern nicht bewusst wahrgenommen, so dass es hier keine Analogie zur Systematik Bräutigams gibt. Diese könnte an dieser Stelle durch die Bezeichnung der „Ausgebrannte“ ergänzt werden. Dieser lässt die Schüler das tun, was sie wollen und vermeidet somit Anforderungen durch Flucht (ebd.).

1.6 Belastungsschwerpunkte – empirische Befunde aus der Forschung

Die Faktoren, die als bevorzugt belastend wahrgenommen werden, sollen im Folgenden als Belastungsschwerpunkte bezeichnet werden.

Häbler und Kunz führten 1985 im Auftrag der Max-Träger-Stiftung Untersuchungen zur Lehrerbelastung bei 1200 Lehrerinnen und Lehrern aus allen Schulformen durch (Häbler & Kunz, 1985, S. 58). Über die Hälfte der Befragten (52 %) gab an, die mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schüler als belastend zu erleben. An Platz zwei rangierte bei nahezu der Hälfte aller Befragten (45 %) die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, gefolgt von zu großen Klassen (43 %). Weitere Belastungsfaktoren waren eine geringe Lernbereitschaft der Schüler (35 %), die Vielzahl an Erlassen und Verordnungen (30 %), Verwaltungsarbeiten (29 %) sowie Disziplinprobleme (25 %). Insgesamt wurden in fast allen Tätigkeitsbereichen die Belastungen von den Frauen stärker erlebt als von den Männern. Auch wurde von 47 % der Befragten ein Anstieg der Arbeitsbelastung konstatiert, der sich nicht nur über eine subjektive altersbedingte Zunahme des Belastungsempfindens erklären lassen kann.

Einer Untersuchung von Terhart et.al. (1993) zu den Hauptbelastungen im Lehrerberuf zufolge liegt die Organisationsstruktur, im Sinne von Aufgabenvielfalt, schlechter räumliche Ausstattung, Zeitdruck und Lärm auf Rang eins (50,3 %), gefolgt von Problemen mit Schülern (47,9 %), methodisch-pädagogischen Problemen (43,8 %), Problemen mit Schulaufsicht und -behörde (31,6 %), Probleme mit Kollegen (28,5 %) und mit Eltern (22,7 %) (Ulich, 1996, S. 82 f.).

Wendt (2001) stellte fest: „Eindeutiger Belastungsschwerpunkt bei nahezu allen Lehrkräften sind Schüler, die schwatzen, unruhig sind, rangeln und die üblichen Regeln der Höflichkeit missachten“ (Wendt, 2001, S. 124). Dabei schätzen erkrankte und nicht erkrankte Lehrkräfte das Stresspotenzial solcher Belastungsfaktoren recht homogen ein.

Wendt konnte faktorenanalytisch zehn Belastungsdimensionen (Belastungsquellen) identifizieren, die im Erleben von Lehrern als unabhängig voneinander erlebt werden (Wendt, 2001). Diese sind in der folgenden Tabelle (Tab. 3) dargestellt.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 3: Dimensionen der Belastung (Hillert, 2004, S. 124 f.)

Dimensionen	Kurzbeispiele mit trennscharfen Items
Destruktive Schüler in Wort und Tat	Verweigerung der Mitarbeit: „keinen Bock“ Rängeleien wegen weggenommenen Materials
Rahmenbedingungen: schlechte strukturelle Rahmenbedingungen	stets fehlende Kreide, Schwamm etc.
Kollegen: kooperative und spitze Kollegen	vorgeschobene Gründe gegen Aufsichtstausch
behindernde und belastende Verwaltungsaufgaben	Verwaltungsaufgaben zulasten von Unterrichtsvorbereitung
Spannungsfeld Familie – Beruf	Familie stört bei Unterrichtsvorbereitung
Überforderung durch Curriculum	Lehrpläne unerfüllbar wegen Stofffülle
Rahmenbedingungen: akuter Stress durch schlechte Rahmenbedingungen verursacht	Improvisation nötig wegen fehlender Unterrichtsvorbereitung
Kollegen: Absprachen mit Kollegen	in der Pause keine freie Zeit haben wegen Absprachen
egozentrische Eltern	Eltern erwarten Bestätigung ihrer Absichten

Im Jahr 2002 führte die interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Psychosoziale Belastungen im Lehramt“ am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel eine Befragung von knapp 1500 frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern durch, um einerseits die Belastungsfaktoren zu identifizieren, die maßgeblich zum vorzeitigen Ausscheiden aus dem Dienst geführt hatten und andererseits aus den dazu in Beziehung stehenden Verarbeitungsformen dieser Belastungen Konsequenzen für Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen für alle Phasen der Lehrerbildung zu ziehen (Dauber & Vollstädt, o. A.). Als Gründe für die Dienstunfähigkeit der Lehrer wurde von 49 % psychische bzw. psychosomatische Erkrankungen, von 47 % Erkrankungen des Bewegungsapparates, von 38 % Herz-Kreislauf-Erkrankungen, von 15 % Stoffwechselerkrankungen, von 14 % Erkrankungen des Atmungssystems und von 9 % Krebs angegeben. Insgesamt führten demnach mehrere Erkrankungen zu Dienstunfähigkeit. Außerdem korrelierten psychische und psychosomatische Erkrankungen nicht mit einzelnen Belastungsfaktoren, sondern immer mit mehreren gleichzeitig. Für die Erfassung der Belastungsfaktoren wurde ein Fragebogen mit 45 Items, für die Verarbeitungsformen das Selbsteinschätzungsverfahren AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (1996/2003) verwendet.

Es wurden vor allem folgende Hauptbelastungsfaktoren genannt:

- die Fülle der Anforderungen, insbesondere Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten
- immer mehr Erziehungsaufgaben
- zu viele Schüler(innen) in einer Klasse
- undisziplinierte Schüler
- große Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen
- sinkende Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern

- hoher Lärmpegel
- labiler Gesundheitszustand
- hoher Verantwortungsdruck
- zu wenig wirksame Sanktionsmöglichkeiten
- hoher Verwaltungsaufwand (Zunahme der administrativen Pflichten; generell zu viele Vorschriften und Vorgaben)
- hohe Pflichtstundenzahl/zu hohe wöchentliche Arbeitszeit

Als weitere Belastungsfaktoren wurden Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern, zu wenig Unterstützung durch die Schulleitung und das Schulamt, Mobbing durch die Schulleitung und Kollegen sowie schulorganisatorische Schwierigkeiten angegeben. In dieser Befragung wurde keine Belastung angegeben durch fachfremden Unterricht, Fortbildungen außerhalb der Dienstzeit, unzureichende Bezahlung, die Nutzung neuer Medien o. a.

Insgesamt litten Lehrerinnen häufiger unter hyperaktiven Schülern, möglichem Konkurrenzdruck im Kollegium oder auch einem hohen Lärmpegel. Von Lehrern hingegen wurden die Schulunlust sowie die sinkende Lernmotivation der Schüler als subjektiv belastender empfunden als von deren weiblichen Kollegen. Im Schulformenvergleich erlebten zwei Drittel der Grundschullehrer, 40 % der Gesamt- und Berufsschullehrer und sogar über 50 % der Haupt- und Realschullehrer undisziplinierte Schüler als besonderen Belastungsfaktor. Bei Gymnasiallehrern schlug dieser nur mit 14 % zu Buche. Auch die überproportionale Zunahme psychischer und psychosomatischer Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern weist auf einen Zusammenhang mit dem Belastungsfaktor „undisziplinierte Schüler“ hin. Die Wahrnehmung einer Funktionsstelle, einhergehend mit einer reduzierten Lehrverpflichtung und somit mit einer niedrigeren Belastungswahrnehmung durch Schüler hingegen, wirkte sich entlastend aus.

Dauber gibt an, dass sich faktorenanalytisch keine Einzelfaktoren aus den 45 Items extrahieren ließen. Dies konnte auch durch das Befragungsergebnis bestätigt werden. Über 60 % der Befragten gaben an, unter 20 und mehr Belastungsfaktoren gelitten zu haben.

Je mehr Belastungsfaktoren wahrgenommen wurden, desto häufiger wurde zudem eine Resignationstendenz, aber auch die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft sowie Perfektionsstreben von den Befragten genannt. Allerdings konnte nur für den Faktor „Tendenz zur Resignation“ ein statistisch relevanter Zusammenhang mit psychischen und psychosomatischen Erkrankungen nachgewiesen werden (Dauber & Vollstädt, o. A.).

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse fordert Dauber, Maßnahmen zur beruflichen Entlastung und zur Unterstützung beim Umgang mit belastenden Faktoren, die schulformspezifisch zu konzipieren sind.

Schaarschmidt hat auf der Grundlage von Tätigkeitsanalysen 26 Merkmale zusammengestellt, die im schulischen Alltag eine mögliche Belastungswirkung haben können (Schaarschmidt, 2005a, S. 72). Er nennt unabhängig von Bundesland und Schultyp drei

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Belastungsschwerpunkte. Diese sind (1) das Verhalten schwieriger Schüler, (2) die Klassenstärke sowie (3) die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden.

Besonders auffällig in Schaarschmidts Studie ist, dass selbst die Gesunden und Widerstandsfähigen des G-Musters, ihre Belastung insgesamt als sehr hoch veranschlagen.

Poschkamp befragte von Januar bis Juni 2007 insgesamt 82 Lehrer, bei denen ein Verfahren zur Versetzung in den vorzeitigen Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit eingeleitet wurde und die daher beim Amtsarzt des zuständigen Gesundheitsamtes vorstellig werden mussten. Für die vierteilige Untersuchung wurden Fragen zur Person gestellt sowie der University of California - Social Support Inventory (UCLA-SSI), der Maslach Burnout Inventory (MBI) sowie ein Fragebogen zu Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) verwendet (Poschkamp, 2008, S. 150 f.). Im Ergebnis fühlten sich die Befragten zum Erhebungszeitpunkt sehr stark emotional ausgelaugt und erschöpft (ebd., S. 178) und hochgradig in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit reduziert (S. 181). Von Poschkamp konnte die Vermutung Schaarschmidts (2005a), dass ein Drop-out-Effekt durch das Ausscheiden dienstunfähiger Lehrkräfte des Risikomusters B bei den älteren Lehrern für eine Zunahme des Musters G im Dienstaltervergleich verantwortlich sein könnte, bestätigt werden. Bei den dienstunfähigen Lehrern konnten 55 % dem Muster G zugeordnet werden (Poschkamp, 2008, S. 210). Bei den aktiven Lehrern sind es in Abhängigkeit vom Dienstalter zwischen 18 und 29 %.

Herzog, Herzog, Brunner und Müller (2004) stellten nach einer Befragung von Primarschullehrern heraus, dass bei 43 % die Belastungen einen großen Einfluss auf die Entscheidung hatten, vorzeitig aus dem Schuldienst auszusteigen. Die wesentlichen Gründe für diese Entscheidung lagen demnach bei 23 % darin, mit dem Gefühl, nie fertig zu sein, nicht umgehen zu können. Bei 18 % war es der Umgang mit den verhaltensauffälligen Schülern, 17 % stiegen vorzeitig aus dem Lehrerberuf aufgrund der zeitlichen Beanspruchung aus und bei 17 % war es der Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Klasse (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007, S. 245 f.).

Vergleicht man die verschiedenen Studien zu Lehrerbeltung miteinander, so lässt sich feststellen, dass sich die von Lehrern angegebenen Belastungen in den letzten Jahren nicht verändert haben. Poschkamp (2008) hat ausgewählte Arbeiten aus dem Veröffentlichungszeitraum von 1993 bis 2003 sowie fünf Meta-Analysen von Literatur zur Lehrerbeltung miteinander verglichen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Grafik dargestellt (Abb. 6):

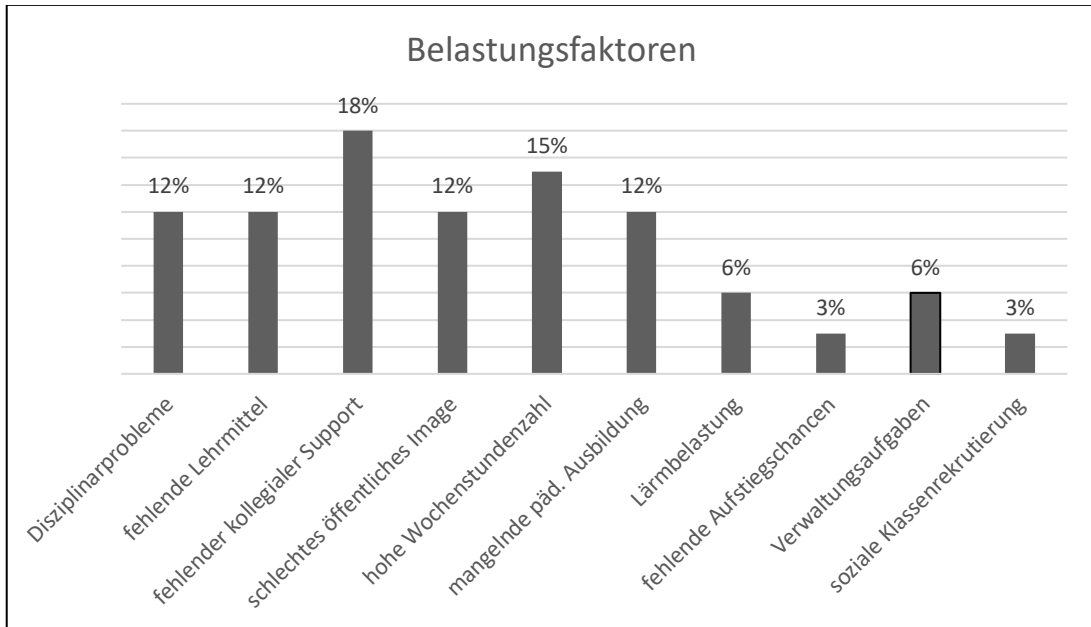


Abbildung 6: Belastungsfaktoren (Poschkamp, 2008, S. 125)

1.7 Belastungen des Sportlehrers – empirische Ergebnisse

Nach der Durchsicht der Beiträge zu Lehrerbelastungsforschung der letzten 25 Jahre fasst König (2008) die Belastungsschwerpunkte des Sportlehrers in einer Synopse zusammen (Tab. 4).

Tabelle 4: Synopse der Beiträge zur Belastungsforschung (König, 2008, S. 291)

Belastungsschwerpunkte
<ul style="list-style-type: none"> hohe Anzahl von Einzelentscheidungen und Konfliktinterventionen pro Unterrichtsstunde schwierige Motivation zum Schulsport, insbesondere in höheren Klassen inadäquate räumliche Bedingungen und hohe physikalische Reize hohes Gefährdungspotenzial der Schülerinnen und Schüler Dauerkonzentrationsanspannung Anforderungen an die persönliche Fitness Organisationsschwierigkeiten heterogene Klassenstrukturen unangemessene curriculare Vorgaben mangelhafte Interaktion in der Fachgruppe fachliche Unsicherheiten

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Anhand der Tabelle ist zu erkennen, dass das größte Belastungspotenzial in der Interaktion mit den Schülern zu finden ist. Außerdem liegen die Belastungsfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen und können entsprechend Scherlers didaktischem Viereck den vier Bezugspunkten Schüler, Lehrer, Schule und Sache zugeordnet werden.

Kastrup, Dornseifer und Kleindienst-Cachay (2008) konnten in einer Studie nachweisen, dass die Belastungswahrnehmung von Sportlehrern mit zunehmendem Alter und in Abhängigkeit von der zu unterrichtenden Sportstundenzahl sowie der Schulform variiert.

So empfinden Sportlehrer ab einem Alter von etwa 40 Jahren das Sportunterrichten zunehmend als belastend (vgl. Miethling, 2006; Kastrup 2007; 2008, ebd.). Dies mag daran liegen, dass Sportlehrer ihre Expertenrolle über das Ausmaß eigener Bewegungsanteile wie das Mit- oder Vormachen im Unterricht als wesentliche Vermittlungsstrategie definieren. Mit zunehmendem Alter reduziert sich in der Regel diese Fähigkeit durch altersbedingten Verschleiß. Dies wird unter Umständen als Kompetenzverlust gewertet und hat einen Rückzug aus dem Sportunterricht zur Folge. Die Zunahme der Belastungswahrnehmung mit steigendem Alter zeigt sich auch in dem Wunsch nach Reduktion der Sportstunden. Oben genannter Studie zur Folge ist das subjektive Belastungserleben zwischen 51 und 60 Jahren am höchsten. In dieser Altersspanne wurden auch die wenigsten Sportstunden erteilt. Lehrer, die mit über 60 Jahren immer noch Sport unterrichten, tun dies vermutlich entweder nur, weil es aus schulorganisatorischen Gründen nicht anders möglich ist oder weil sie über spezielle Ressourcen verfügen, die ihnen das Sportunterrichten noch in hohem Alter möglich machen (ebd.).

Nach Kastrup et al. fühlen sich Sportlehrer bei einem Belastungsgrad von 0 - 5 an Gymnasien und Gesamtschulen am stärksten belastet ($m = 3,54$), während Haupt- und Realschullehrer über mäßige ($m = 3,05$) und Grundschullehrer über verhältnismäßig geringe ($m = 2,81$) Belastung klagen. Das geringere Belastungsempfinden könnte aber auch der geringen Anzahl erteilter Sportstunden oder an dem geringen Durchschnittsalter der untersuchten Grundschullehrer liegen.

Das Belastungsempfinden der befragten Sportlehrer stieg auch mit zunehmender Stundenzahl von durchschnittlich 3,02 auf 4,6 an.

Beachtet man mögliche Additionseffekte (hohe Stundenzahl bei hohem Alter), so erscheinen oben genannte Ergebnisse im Hinblick auf gesundheitliche Beeinträchtigungen doch als bedenklich (ebd.).

Bei Voltmann-Hummes (2008) sind die zentralen sechs Belastungsbereiche (1) das problematische Schülerverhalten (z. B. Disziplinprobleme, schwierige Schüler, Ausleben von Aggression, vergessene Sportkleidung etc.) (2) mangelnde Anerkennung im Kollegium (z. B. durch schlechtes Klima im Sportkollegium, mangelnde Kooperationsbereitschaft der Sportkollegen, schlechte Zusammenarbeit mit der Schulleitung (etc.) , (3) unzureichende materielle Ausstattung (defekte und veraltete Geräte, fehlende Ausstattung), (4) räumliche Unzulänglichkeiten (z. B. kein Lärmschutz, schlechte Akustik, Klima in der Sportstätte etc.), (5) Probleme bei der Unterrichtsgestaltung (z. B. fehlende fachdidaktische Kompetenz, fehlende Kenntnis beim Auf- und Abbau etc.) und (6) physische

Beanspruchung (Auf- und Abbau von Geräten, Hilfestellung, Vormachen der Übungen) (Voltmann, Hummes, 2008, S. 195 ff.). Anhand der dargestellten Ergebnisse beider Lehrergruppen zeigt sich, dass es zwischen dem Klassenraumunterricht und dem Unterricht in einer Sportstätte klare Überschneidungen bei den subjektiven Belastungen gibt (z. B. Lärm, Disziplinprobleme, mangelnder sozialer Support etc.). Darüber hinaus zeigt der Sportunterricht zusätzliche Belastungsquellen wie die Unfallgefahr, die eigene physische Beanspruchung oder auch die Dauerkonzentrationsanspannung, welche unter anderem auch durch die Weitläufigkeit der Sportstätten bedingt ist. Diese haben keinen unerheblichen Einfluss auf die Bewertung der selbstempfundenen Belastung des Sportlehrers.

1.8 Reaktionen der Gewerkschaften und Schulen - Überlastungsanzeige

Auch die Gewerkschaften machen seit längere Zeit mobil. So fand ich kürzlich am Schwarzen Brett unseres Lehrerzimmers einen Aufruf des Saarländischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes (SLLV) mit dem Titel „Wir kreiden an“. Eine Initiative, die eine zu hohe Unterrichtsverpflichtung, steigende Anforderungen ohne Entlastung, mangelnde Unterstützung bei der Inklusion und zu wenig Lehrer für eine individuelle Förderung sowie die Klassengröße beklagt.

Ebenso befanden sich an eben diesem Schwarzen Brett ein Beispiel für eine Überlastungsanzeige einer Schule an das Hessische Kultusministerium sowie eine Auflistung der GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) von Rahmenbedingungen, die eine Überlastungsanzeige notwendig machen. Diese belastenden Rahmenbedingungen beziehen sich dabei auf den Bereich (1) *Klassen- und Gruppengröße*. Dabei werden unter anderem große Gruppen, zu wenige Arbeitsplätze für die Anzahl der Schüler im Fachunterricht sowie die Häufung von lernunwilligen/lernunfähigen und verhaltensauffälligen Schülern genannt. (2). Im Bereich der *Unterrichts- und Stundenplanbedingungen* geht es zum Beispiel darum, dass Kernunterricht in der sechsten Stunde oder am Nachmittag stattfinde, dass mehrere „freie Zwischenstunden über den Tag verteilt lägen, dass es bedingt durch mehrere Schulorte zu fehlenden Pausen aufgrund längerer Fahrzeiten komme oder dass die Zerstückelung des Unterrichts in 45-Minuten Einheiten bei gleichzeitigem Stoff- und Benotungsdruck zu Problemen führen könne. (3) Im Bereich der *Ausstattung und des Medienangebotes* wird angeprangert, dass Geräte fehlten, die Ausstattung in Fach- und Klassenräumen veraltet oder die Sitzmöbel schlecht seien, was zum Beispiel Rückenprobleme verursachen könne.

Zu den Überlastung verursachenden (4) *räumlichen Rahmenbedingungen* werden zu kleine Räume, eine schlechte Raumakustik (Hall), Heizungs- und Belüftungsprobleme, nicht abzudunkelnde Räume sowie das Fehlen von Jalousien bei sommerlichen Temperaturen gezählt. (5) Auch Mängel in *Organisation, Schulleitung und Schulaufsicht* können sich negativ auswirken. Hier werden fehlende Möglichkeiten zur Mitwirkung bei schulorganisatorischen Dingen, die Benachteiligung oder auch Bevorzugung von Kolle-

gen bis hin zum Mobbing, eine permanente oder penible Kontrolle durch die Schulleitung, eine fehlende Anerkennung, fehlende Angebote zur Supervisions- und Coachingangeboten sowie das Gefühl, bei Problemen von der Schulleitung bzw. der Schulaufsicht im Stich gelassen zu werden, genannt. (6) Auch Konkurrenz im *Kollegium*, Ausgrenzung, Mobbing oder Isolierung sind belastende Bereiche, die dabei aufgezählt werden. Ein weiterer Bereich ist die *Mehrarbeit*. Häufige Vertretungen, Präsenzpfllichten, zu viele Pausenaufsichten, zu viele Korrekturen durch Prüfungsverdichtung sowie zu viele Verwaltungsaufgaben durch die Zunahme der Bürokratie sind belastende Umstände. Und zuletzt leisten auch die *Eltern* beispielsweise durch Proteste bei Übertrittsfragen, Auseinandersetzungen wegen Noten oder wenige oder geringe Unterstützung bei Erziehungsproblemen einen Beitrag (GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), 2012).

Und auch im Saarland weisen aktuell einige Schulen auf die untragbaren Umstände hin. So seien an einer Schule Drogenkonsum, Gewalt und Beleidigungen gegen Lehrer an der Tagesordnung. Schüler brächten Waffen mit in den Unterricht und Lehrer würden in verschiedenen Sprachen wüst beleidigt. Für die vielen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestünde aufgrund unzureichender personeller, sächlicher, materieller und räumlicher Voraussetzungen keine Kapazitäten. Die „Grenze der Zumutbarkeit“ sei erreicht (Saarbrücker Zeitung, 12. Dezember 2017).

Solche Überlastungsanzeigen bieten Beschäftigten entsprechend dem Arbeitsschutzgesetz (§§ 15 - 17) eine rechtliche Möglichkeit, auf die unter Umständen gefährdende Situation aufmerksam zu machen, dem Dienstherrn Mängel in der personellen Organisation und die in diesem Zusammenhang möglichen Folgen zu verdeutlichen.

Da ein Beamter bei vorsätzlicher oder grob fahrlässiger Verletzung seiner Pflichten zum Schadensersatz verpflichtet ist, kann er sich durch eine solche Überlastungsanzeige von einer ihm eventuell drohenden Schadensersatzpflicht befreien. Außerdem besteht von Seiten des Dienstherrn die Verpflichtung, den in der Anzeige aufgezählten Missständen entgegenzuwirken.

So hatten alleine in 2015 bereits 53 Schulen in Hessen eine Überlastungsanzeige gestellt (Hessischer Landtag, 2015). Aus einem Beispiel für eine solche Überlastungsanzeige geht hervor, dass sich die Lehrer nicht mehr in der Lage sehen, ihre Arbeit mit der geforderten Qualität zu bewältigen und dass sich vermehrt Erschöpfung und Stresssymptome bemerkbar machten. Auch sei die Arbeitsbelastung bei voller Pflichtstundenzahl aufgrund stetig zunehmender Aufgabenbereiche wie beispielsweise durch Lernstandserhebungen, der Arbeit am Schulprofil oder der Entwicklung von Evaluationsmethoden so hoch, dass die Gesundheit aufgrund permanenter Überlastung auf Dauer geschädigt werde. So fehlten beispielsweise geeignete Arbeitsplätze für die Lehrer sowie Ruheräume für Pausen, die laut Arbeitsschutzbestimmungen vorgeschrieben seien. Letztlich ginge alles auf Kosten der Unterrichtsqualität. In oben genanntem Fall reklamierte die Schule durch ihre Überlastungsanzeige Haftungsfreistellung für den Fall, „[...]“, dass aufgrund der nicht mehr möglichen ordnungsgemäßen Ausführung aller Dienstpflichten oder aufgrund von Fehlern, die dadurch auftreten können, auch Dritte geschädigt werden können,

vor allem Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr die optimale Unterrichtsqualität, Betreuung, Beurteilung und Aufsicht erhalten“ (Musterformulierung für eine Überlastungsanzeige der GEW⁴).

Kapitelzusammenfassung

Die beruflichen Belastungen des (Sport-)Lehrers sind multidimensional. In zahlreichen Untersuchungen zu Lehrerbeltung werden unter anderem die Fülle der Anforderungen, die Disziplinprobleme, der fehlende kollegiale Support, aber auch der Lärm als Hauptbelastungsfaktoren genannt.

Insgesamt sind die Belastungen das Resultat der charakteristischen Rahmenbedingungen dieses Berufs, der zahlreichen Anforderungen und Aufgaben, aber auch der Berufswahlmotive und individueller Persönlichkeitseigenschaften.

Die Berufswahlmotive sind dabei oftmals von altruistischen Zielen bestimmt, was in der Realität häufig zu Frustration und Enttäuschung und letztlich auch zu psychischen Problemen führen kann.

Schaarschmidt (2005) konnte zeigen, dass das Risikomuster B und damit die Tendenz zu Burnout im Schuldienst verhältnismäßig stark vertreten ist. Dieses ungünstige Muster konnte er auch in hohem Maße bereits bei Lehramtsstudierenden und Referendaren nachweisen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese ungünstigen Voraussetzungen schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Persönlichkeit verankert wurden. Auffällig ist allerdings, dass auch die eigentlich Gesunden, die dem Muster G zugeordnet werden können, angeben, durch die Belastungen der Lehrertätigkeit hoch belastet zu sein.

Dennoch bleibt ein großer Teil der Lehrer bis zu seiner Pensionierung im Schuldienst und das ohne oder mit nur geringer psychischer Beeinträchtigung. Das folgende Kapitel soll einen möglichen Hinweis darauf bieten, woran es liegen könnte, dass die Mehrheit der Lehrer ihre Dienstzeit (relativ) unbeschadet übersteht.

4 Am 13.01.2018 abgerufen unter: https://www.gew-frankfurt.de/fileadmin/user_upload/themen/arbeits_gesundheitsschutz/ueberlastungsanzeige.pdf

2 Resilienz

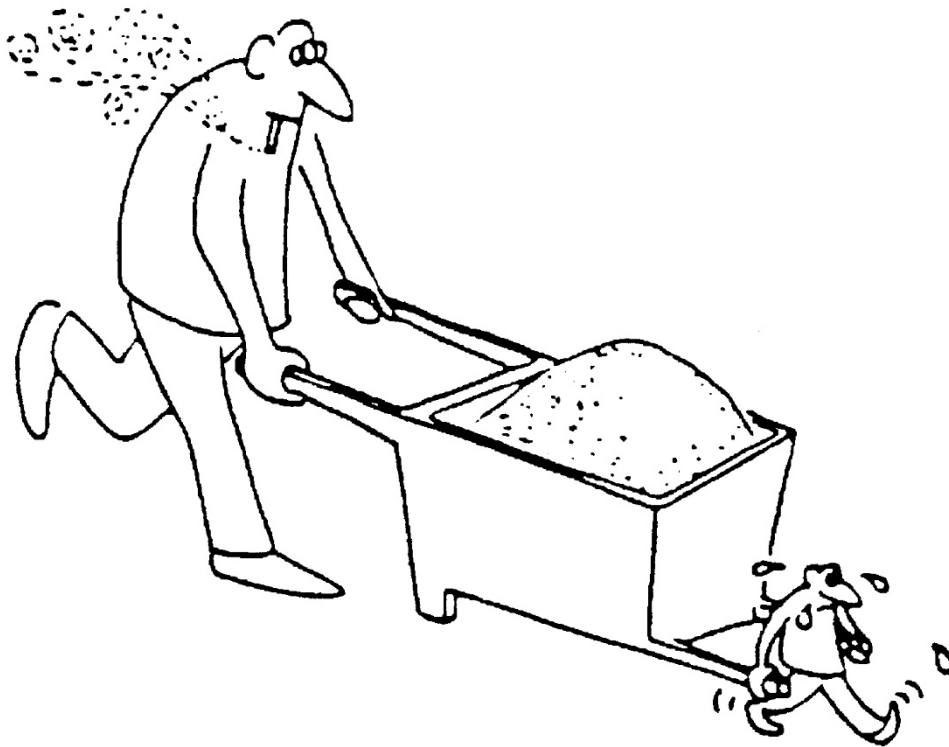


Abbildung 7: Karikatur (Laurig, W. 1990, S. 36)

In diesem Kapitel liegt das Augenmerk nicht auf den Ursachen und Bedingungen für die Entstehung psychischer Störungen, sondern auf den Schutzfaktoren, die maßgeblich für den Erhalt seelischer und körperlicher Gesundheit verantwortlich sind. Zunächst soll daher geklärt werden, was unter dem Begriff *Gesundheit* eigentlich zu verstehen ist und der im Zusammenhang mit Gesundheit häufig verwendete Begriff *Wohlbefinden* erläutert werden. Anschließend rückt das Konzept der *Resilienz*, also der seelischen Widerstandskraft in den Fokus. Wie viel Stress und Druck ein Mensch empfindet, hängt erheblich von seiner psychischen Widerstandskraft, seiner Resilienz ab, die durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren entsteht und, obwohl durch positive Erfahrungen, die bereits im Laufe der kindlichen Entwicklung gemacht wurden, verstärkt, auch im späteren Leben durchaus noch „lernbar“ und beeinflussbar ist.

Der Entwicklung dieses Forschungsgebietes, der Definition von Resilienz, ihrer Operationalisierung sowie der Abgrenzung des Resilienzbegriffs zu anderen in ähnlichen Kontexten verwendeten Begriffen, wie beispielsweise den Ressourcen und Schutzfaktoren, wird daher in diesem Teil der Arbeit besondere Beachtung geschenkt.

Da sich die Forschung zu Resilienz aus der Kinder- und Jugendpsychologie entwickelt hat und sich die Literatur hauptsächlich auf Schutz- und Resilienzfaktoren in Bezug auf die psychische Widerstandskraft von Kindern und Jugendlichen bezieht, stellt sich die Frage, ob und wie sich dieses Konzept auf Erwachsene übertragen lässt. In Anlehnung an Bengel und Lyssenko (2012), die aktuelle Forschungsergebnisse zu Resilienz- und Schutzfaktoren im Erwachsenenalter zusammengetragen haben, soll daher die Bedeutung dieser Faktoren zusammengefasst werden. Zudem soll erörtert werden, welche Rolle diese Resilienz- und Schutzfaktoren im Hinblick auf die alltäglichen beruflichen Belastungen des Lehrers spielen. Insbesondere dem Konstrukt der sozialen Unterstützung als dem bedeutendsten protektiven Faktor im Zusammenhang mit Burnout wird an dieser Stelle Raum gegeben. Zuletzt wird basierend auf oben genannten Ergebnissen sowie aktuellen Überlegungen zur Bedeutung von Resilienz bei Lehrern der resiliente Sportlehrer konstruiert.

2.1 Salutogenese als Gegenstück zur Pathogenese

Der Sichtweise der westlichen Industrieländer liegt in der Regel eine pathogenetische Betrachtungsweise von Gesundheit und Krankheit in Zusammenhang mit den sie kennzeichnenden Symptomen und Schmerzen zu Grunde.

Da laut Hurrelmann und Richter (2013) keine verbindliche Definition zu Gesundheit existiert, kann man sich an folgendem Wortlaut orientieren, bei dem Gesundheit verstanden wird als ein:

Stadium des Gleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist gegeben, wenn eine Person sich psychisch und sozial im Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Sie ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt. (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 147)

Der Definition zufolge zählt zur Gesundheit auch das Wohlbefinden, zu dem nicht nur das Fehlen von Beschwerden und Krankheitszeichen gehören, sondern auch weitere Einflussgrößen, die sich sowohl positiv als auch negativ auf die Gesundheit auswirken können. Allerdings wird der Begriff Wohlbefinden innerhalb der Forschung hauptsächlich mit einem gestörten Wohlbefinden in Verbindung gebracht, das sich in körperlichen Beschwerden, Depressivität oder Angst äußert, wohingegen die positiven Komponenten des Wohlbefindens eher vernachlässigt werden (Wydra, 2014, S. 5), was sich ebenfalls mit der üblichen pathogenen Sichtweise deckt. Untersuchungen zu Wohlbefinden unterscheiden häufig zwischen psychischem und physischem Wohlbefinden. Laut Wydra (2014) ist eine Trennung nach emotionalem und körperlichem Wohlbefinden weder möglich noch sinnvoll. Das allgemeine habituelle Wohlbefinden ist ein mehrdimensionales Konstrukt,

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

das sowohl von negativen als auch von positiven Aspekten abhängig ist und sowohl momentane Stimmungen als auch körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden mit ein bezieht (Wydra, 2014, S. 12).

Das subjektive Wohlbefinden steht zudem oftmals mit ähnlichen Konstrukten wie Lebenszufriedenheit, Freisein von Beschwerden, Belastungen und Sorgen, den Freuden des Alltags, dem Verfügen über bestimmte Kompetenzen, Lebensstandard sowie individueller Lebensqualität in Beziehung. Zwischen den Größen bestehen Interdependenzen (Mayring, 1991, zit. n. Wydra, 2014, S. 7 f).

Ein weiterer Aspekt der Definition ist, dass Gesundheit als das Resultat gelungener Bewältigung innerer und äußerer Anforderungen betrachtet wird. Hurrelmann (2000) stellt dies in zwei sich überschneidenden Anforderungskreisen dar, bei denen die Größe der Schnittmenge die gelungene bzw. weniger gelungene Bewältigung darstellt (Abb. 7).

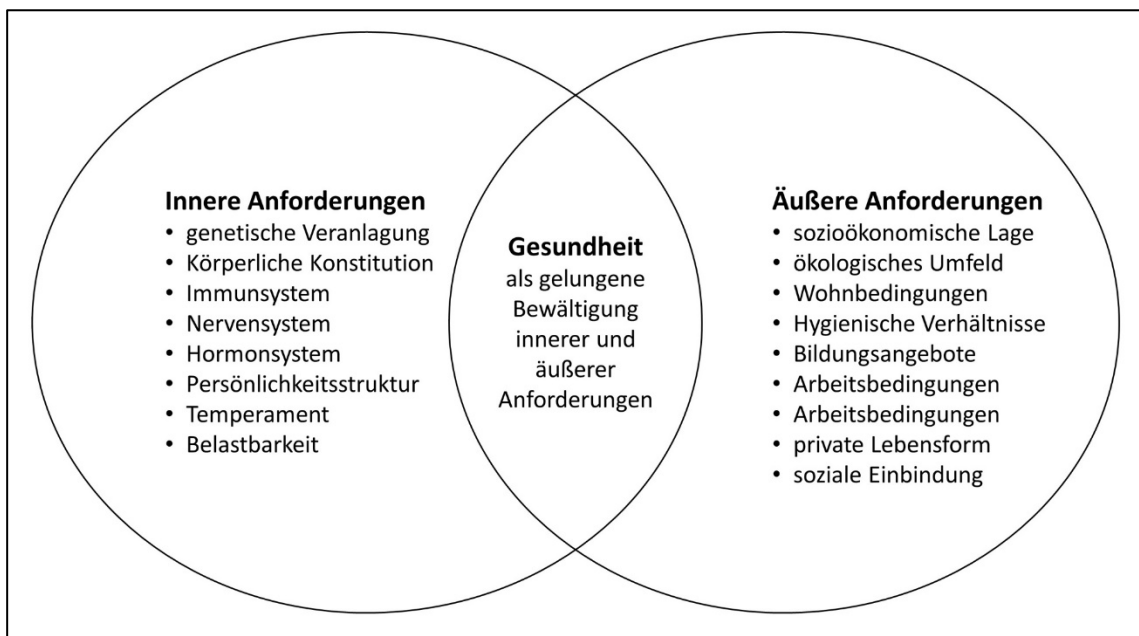


Abbildung 8: Gesundheit als gelungene Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen (Hurrelmann, 2000, S. 88)

Wydra (1998) versucht die Komplexität des Phänomens Gesundheit im folgenden Modell (Abb. 9) darzustellen. Es zeigt, dass für die Bestimmung von Gesundheit sowohl Krankheitsaspekte und Missempfindungen als auch Leistungsfähigkeits- und Wohlbefindensaspekte eine Rolle spielen. Zudem kann die Erfassung von Gesundheits- und Krankheitskriterien einerseits durch Fremd-, andererseits aber auch durch Selbstbeurteilung erfolgen. Ein wesentlicher Aspekt dieses Modells zeigt sich darin, dass die körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheits- und Krankheitsindikatoren einander bedingen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können (Wydra, 1996, S. 50 f.).

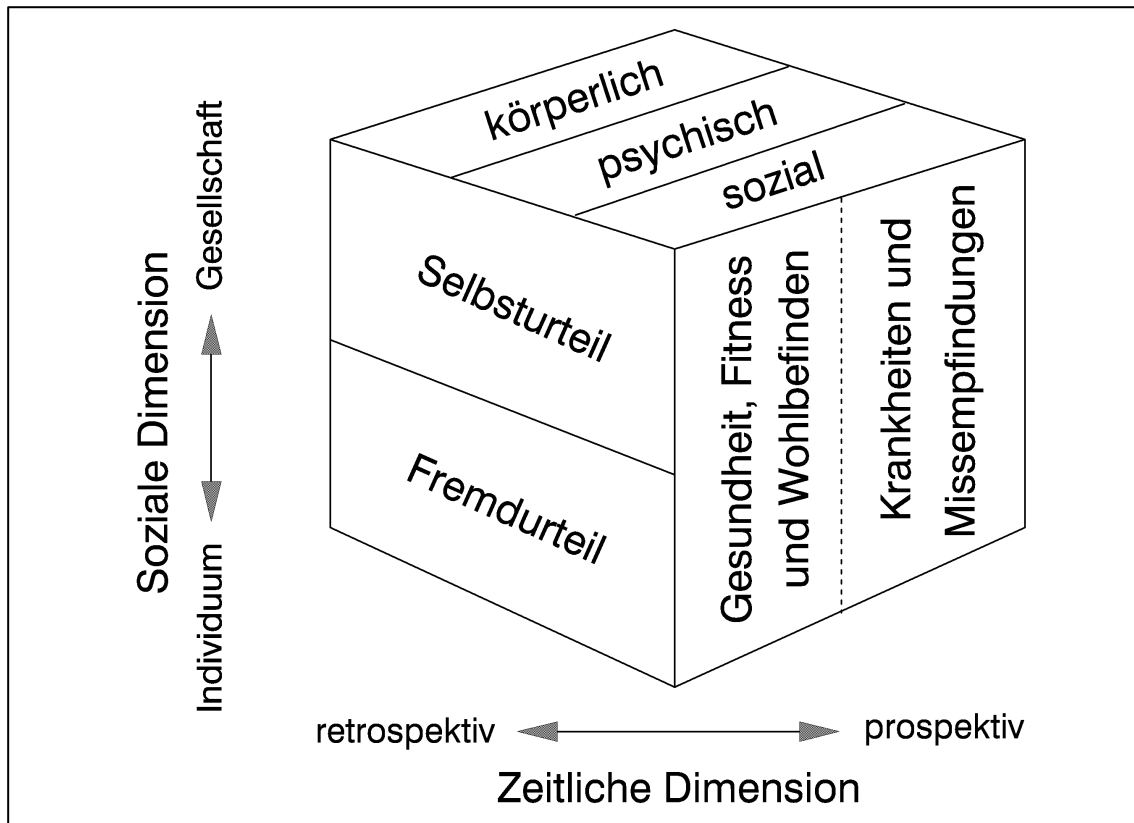


Abbildung 9: Kriterien von Gesundheit und Krankheit (Wydra, 1996, S. 42)

Faltermeier (2005) fasst die notwendigen Bestimmungsstücke von Gesundheit folgendermaßen zusammen:

1. Gesundheit ist ein ganzheitliches Phänomen, das körperliche, psychische und soziale Aspekte umfasst;
2. Gesundheit kann über das Vorhandensein oder das Fehlen von Merkmalen bestimmt werden;
3. Gesundheit ist durch objektive Parameter mess- und beschreibbar, aber auch subjektiv wahrnehmbar, kann also durch Fremd- und Selbstbeurteilung erfasst werden;
4. Gesundheit wird über das subjektive körperliche und psychische Wohlbefinden einer Person ausgedrückt und beschrieben;
5. Gesundheit bildet die notwendige Voraussetzung für Lebensaktivitäten, Leistungs- und Handlungsfähigkeit einer Person;
6. Gesundheit wird durch die vorherrschenden Lebensvorstellungen und den Anforderungen an das Individuum zum jeweiligen lebensgeschichtlichen Zeitpunkt bestimmt;
7. Gesundheit ist ein dynamischer, in zeitlich kurzen und längeren Verläufen variierender Prozess, der durch die Interaktion zwischen Person und Umwelt bestimmt wird;

8. Gesundheit ist ein Balancezustand, der immer wieder neu hergestellt werden muss;
9. Gesundheit impliziert Normen (soziale, funktionale, statistische), an denen sie gemessen wird;
10. Gesundheit und Krankheit sind aufeinander bezogen. Auch wenn sie in Kontrast stehen, schließen sie sich nicht aus (Faltermeier, 2005, S. 35 f.).

Das Gegenstück zur Pathogenese bildet die Salutogenese und damit die Frage, warum Menschen gesund bleiben. Die Fragestellung nach dem Erhalt von Gesundheit und der Verhütung von Krankheiten rückten erst Mitte des letzten Jahrhunderts stärker in den Fokus. Als Begründer dieses Ansatzes ist hier Antonovsky zu nennen, der Ende der 70er Jahre das Modell der Salutogenese konzipierte, das in den darauffolgenden Jahren durch zahlreiche, seit den 1990er Jahren auch deutschsprachige Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Kohärenzgefühl und verschiedenen Maßen psychischer und physischer Gesundheit erweitert, allerdings nie wirklich grundlegend verändert wurde (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 7). Das Kohärenzgefühl wird bei den Resilienzfaktoren noch genauer beleuchtet.

Auch Becker hat sich in seinem Konzept der seelischen Gesundheit mit der salutogenen Frage beschäftigt. Seelisch gesunde Menschen verfügen demnach über eine stark ausgeprägte Fähigkeit, interne und externe Anforderungen zu bewältigen. Die seelische Gesundheit ist ein breites Persönlichkeitskonstrukt (Abb. 9), das aus den drei übergeordneten Komponenten seelisch-körperliches Wohlbefinden, Selbstaktualisierung und selbst- und fremdbezogene Wertschätzung sowie aus sieben untergeordneten Teilkomponenten besteht. Zu diesen gehören (1) die Sinnerfülltheit und somit das Gefühl, dass das Leben dem Individuum sinnvoll erscheint, keine Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit bestehen und das Individuum selbstsicher ist, weiterhin (2) die Selbstvergessenheit und somit eine sorglose und wenig ängstliche Haltung gegenüber dem Leben, (3) die Beschwerdefreiheit, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Individuum sich körperlich wohl und gesund fühlt und keine Gedächtnis- oder Konzentrationsstörungen bestehen, (4) die Expansivität und damit die Durchsetzungsfähigkeit, Dominanz und Entscheidungsfreudigkeit, (5) die Autonomie, die sich darauf bezieht, dass das Individuum Entscheidungen gerne alleine trifft, Probleme selbst lösen und Verantwortung für das eigene Leben übernehmen kann, (6) das Selbstwertgefühl, das mit Selbstbewusstsein, Unbeschwertheit, Ruhe und Ausgeglichenheit einhergeht sowie (7) der Liebesfähigkeit, die sich in einem Interesse an anderen, der Fähigkeit, anderen Liebe zu geben, der Empathiefähigkeit und der Hilfsbereitschaft zeigt (Becker, 1995, S. 35 f.).

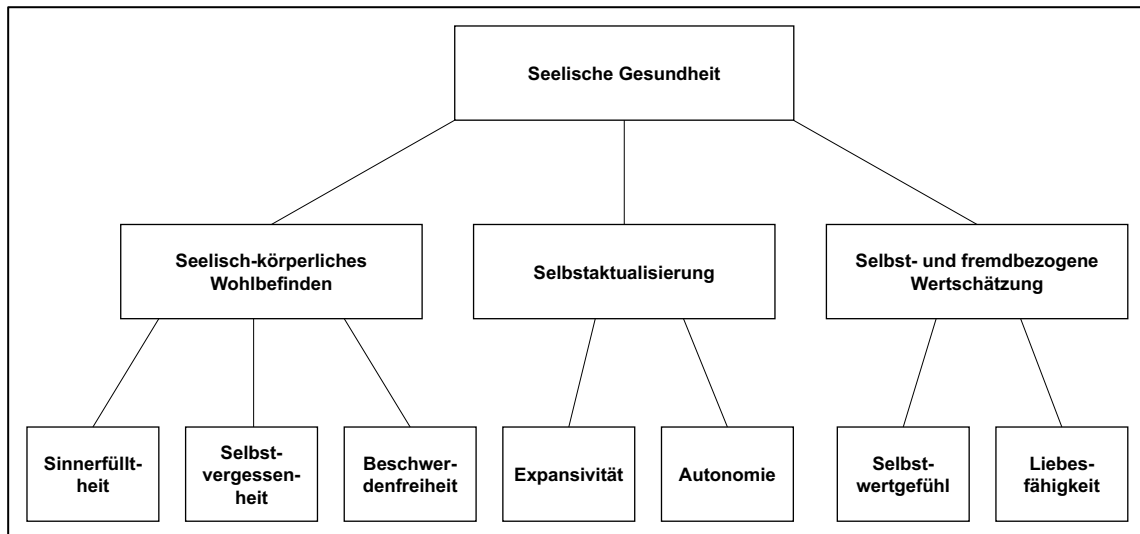


Abbildung 10: Hierarchisches Strukturmodell der seelischen Gesundheit, basierend auf TPF-Skalen (Becker, 1995, S. 27)

2.2 Resilienz – ein salutogener Ansatz

Einen weiteren Forschungsansatz neben der Salutogenese und der seelischen Gesundheit, der sich mit gesundheitlichen Schutzfaktoren beschäftigt, bildet die Resilienzforschung, die mit den Untersuchungen von Emmy Werner in der Mitte des letzten Jahrhunderts ihren Anfang nahm. Dieser Forschungsansatz beschäftigt sich mit der psychischen Widerstandskraft eines Individuums und der Frage, warum Menschen selbst unter widrigen Umständen gesund bleiben. Der zunächst auf Kinder und Jugendliche beschränkte Ansatz wurde in den 1990er Jahren auch auf den Erwachsenenbereich ausgeweitet, wobei der Schwerpunkt hier in der Erforschung von Schutzfaktoren bei stressreichen und traumatischen Ereignissen liegt. Inzwischen wird allerdings nicht mehr nur im Hinblick auf psychosoziale Faktoren, sondern auch auf neurologischer, psychologischer und molekularbiologischer Ebene nach Schutzfaktoren, Reparaturgenen und Puffermechanismen geforscht (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 7). Resilienzforschung und Gesundheitswissenschaft weisen dabei viele Gemeinsamkeiten auf. Bei beiden Ansätzen ist der Fokus auf die Betrachtung schützender Faktoren gerichtet, die eine Anpassung an die Umwelt fördern und Belastungsfolgen abpuffern können. Auch die Identifizierung der diesen Prozess unterstützenden personalen und sozialen Ressourcen wird mit einbezogen, wobei diese Sichtweise die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt beinhaltet (Richter-Kornweitz, 2011, S. 260). Der Resilienz gegenüber steht die Vulnerabilität, die „Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren“ (Wustmann Seiler, 2016, S. 22). Sie beschreibt, in welchem Ausmaß Risikofaktoren wirksam werden können (Ballaschk, 2008, S. 8). Insgesamt ist Resilienz kein Defizit-, sondern ein Ressourcen-Modell und somit abhängig von den ei-

genen Fähigkeiten, Potentialen und Ressourcen des Individuums sowie von dessen aktiver Bewältigung und Mitgestaltung des eigenen Lebens (Wustmann Seiler, 2016, S. 68 ff.).

2.2.1 Definition von Resilienz

„Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, S. 9).

Wustmann (2005) leitet Resilienz vom englischen Begriff „resilience“ ab, was so viel wie „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität“ bedeutet (Wustmann, 2005, S. 9). Der Begriff stammt ursprünglich aus der Physik und Materialkunde und bezieht sich auf die Eigenschaft eines Materials, nach einer äußeren Einwirkung, seine ursprüngliche Form schnell wieder zurückzugewinnen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 24). Auf den Menschen bezogen wird darunter die Fähigkeit eines Individuums verstanden, erfolgreich mit widrigen Lebensumständen und den daraus resultierenden möglichen negativen Stressfolgen umgehen zu können, während die Verletzbarkeit oder Verwundbarkeit eines Individuums gegenüber negativen externalen Einflüssen als Vulnerabilität bezeichnet wird (Wustmann, 2005, S. 9).

In den vergangenen zwei Jahrzehnten gewann der Begriff große Verbreitung und wurde von vielen Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie oder der Pädagogik aufgegriffen. Der Begriff selbst findet in Abhängigkeit von der fachlichen Ausrichtung und der persönlichen Präferenz des Forschers in der psychologischen Fachliteratur unterschiedliche Verwendung. Da unter ihm verschiedene Facetten der psychischen Widerstandskraft angesiedelt sind, bezeichnen Masten & Obradovic (2008) Resilienz als „a broad conceptual umbrella“ (Masten & Obradovic, 2008).

Als die geläufigste Definition gilt die von Wustmann (2012), die externe (Anpassungsleistung an die soziale Umwelt) und interne (innere Befindlichkeit) mit einbezieht. Demnach ist Resilienz

„die Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2012, S. 18).

Sie zeigt sich laut Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2011, S. 10) dann, wenn Situationen, die als potenziell gefährdend eingestuft werden, erfolgreich aufgrund vorhandener Fähigkeiten bewältigt wurden.

Die Fähigkeit zur Resilienz resultiert aus einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt und ist nicht angeboren (Lösel & Bender, 2008). Sie ist flexibel und variiert je nach situationsspezifischer Anforderung und ist zudem in der Regel nicht bei allen Individuen in allen Bereichen des Lebens gleichermaßen ausgeprägt. (Wustmann, 2005, S. 194).

Da sich Resilienz zudem in Abhängigkeit von den Erfahrungen und den bewältigten Ereignissen ändern kann, garantiert sie allerdings auch keine Unverwundbarkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, S. 10).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wurde von Welter-Enderlin Resilienz so definiert:

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin, 2006, S. 13).

Diese Definition umfasst somit sowohl die internalen Ressourcen des Individuums als auch die psychischen und sozialen Schutzfaktoren wie beispielsweise die soziale Unterstützung.

Weitere Überlegungen beziehen sich auf die Erklärung des Umgangs mit Stress bzw. die Aufrechterhaltung des Status Quo. Im Sinne von Resilienz als (Stress-)Resistenz bleiben Individuen angesichts eines Stressors stabil (Bonanno, 2004). Bonanno (2004; 2006) verweist dabei auf Untersuchungen von Bewohnern der Stadt New York nach den Anschlägen vom 11. September 2001, bei denen 65 % keine psychischen Belastungen aufwiesen (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006, S. 184; Bonanno, 2004; S. 23). Auch wird Resilienz als die Fähigkeit von Individuen verstanden, sich relativ schnell, nachdem sie einem Stressor ausgesetzt waren, aufgrund selbstregulierender Fähigkeiten zu regenerieren und so ohne größere Probleme bzw. mit nur einem Minimum an Störungen (Chandler & Coaffee, 2017, S. 5) wieder in den Alltag zurückfinden. Der Ansatz der Homöostase stellt dabei die erste Generation resilienten Denkens dar und gilt nach wie vor als der am weitesten verbreitete (ebd.).

Letztlich kann die Bewältigung einer traumatischen Erfahrung eine Veränderung (Rekonfiguration) von Verhaltensweisen oder zentrale Kognitionen wie mentale Prozesse und Strukturen in Form von Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünschen oder Absichten erforderlich machen. Bei Erwachsenen überschneidet sich dieser Aspekt mit dem Konstrukt der posttraumatischen Reifung, unter der positive psychische Veränderungen infolge der Bewältigung sehr belastender Lebensereignisse verstanden werden (Bengel & Lyssenko, 2012., S. 39).

Gemeinsam ist allen Definitionen, dass Resilienz als die Fähigkeit einer Person verstanden wird, während oder in Folge ungünstiger, die Funktionalität oder Entwicklung beeinträchtigender Erfahrungen, Verhaltensmuster aktivieren zu können, die eine positive Anpassung ermöglichen (Masten & Obradovic, 2008).

Wieland (2011) versteht unter dem Konstrukt Resilienz eine selbst-bezogene Metakompetenz, die allen Kompetenzen zu eigen ist. Dabei werden Kompetenzen als eine Art Programm verstanden, das darauf abzielt, zwischen der Bedingungsanalyse (Wie werden die äußeren und inneren Bedingungen zur Zielerreichung subjektiv eingeschätzt?) und der Weg-Mittel-Analyse (Welches ist die günstigste Art und Weise das Ziel zu erreichen?) zu vermitteln. Sie geht mit einer extrem hohen und stabilen Kontrollüberzeugung einher und damit mit dem Gefühl, sich selbst situationsgerecht beeinflussen zu können

(„Selbst-bezogenheit“). Dabei wird Resilienz zwar als Kompetenz konstruiert, aber über Lernprozesse generiert (ebd., S. 197). Wieland spricht bei Resilienz auch von „Lebensstauglichkeit“ (Wieland, 2011, S. 190).

In der Literatur zu Resilienz im Erwachsenenalter wird die psychische Widerstandskraft häufig als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet (Leztring, Block, & Funder, 2005). Demnach verfügen Personen mit hoher Resilienz über ein höheres Maß an Selbstvertrauen und eine bessere psychische Anpassung. Dem gegenüber führt eine geringe Resilienz in stressigen Situationen zu unflexiblen und maladaptivem Verhalten (ebd., S. 398). Eine solche Betrachtungsweise ist allerdings riskant, da sie die Annahme begünstigt, zu glauben, Resilienz sei eine gegebene Größe, über die einige Individuen verfügen und andere nicht. Dies birgt die Gefahr, die weniger resilienten Personen, die nicht über diese schützende Eigenschaft verfügen, zu etikettieren und im Sinne von „blaming the victim“ die Schuld dafür zuzuweisen. Außerdem würde diese Einstellung jegliche Überlegungen zur Stärkung und Förderung von Resilienz obsolet werden lassen (Wustmann Seiler, 2016, S. 29). Um eine solche anlagebedingte Attribuierung des Individuums zu vermeiden, wird empfohlen, nicht von resilienten, sondern von „scheinbar/offenbar resilienten“, „emotional gesunden“ oder „verhaltenskompetenten“ Individuen zu sprechen (ebd., S. 30).

Da Resilienzforschung aber immer davon ausgeht, dass Menschen ihr Leben aktiv bewältigen und mitgestalten können und sie sowohl biologische, psychologische als auch psychosoziale Faktoren integriert, muss sie multidimensional betrachtet werden. Zudem ist das Resilienzkonzept ressourcenorientiert und bezieht auch die Kompetenzen in ihre Betrachtung mit ein (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 11 f.).

Zentrale Charakteristika von Resilienz sind nach Wustmann (2005, S. 193 f.) demnach:

1. Resilienz ist dynamisch und entwickelt sich in einem transaktionalen Prozess zwischen Individuum und Umwelt. Das bedeutet, dass solche individuellen Merkmale, die eine resiliente Entwicklung bzw. einen resilienten Umgang mit Stressoren erleichtern, sich prozesshaft im zeitlichen Verlauf und im Kontext der Mensch-Umwelt-Interaktion entwickeln.
2. Resilienz ist variabel und bedeutet nicht, dass das Individuum dauerhaft immun gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen ist. Sind Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens resilient, so können sie zu anderen Zeitpunkten durchaus vulnerabler sein.
3. Resilienz ist situationsspezifisch und nicht universell auf andere Lebens- und Kompetenzbereiche übertragbar. Personen zeigen sich nicht in gleichem Maße gegenüber jeglichen Stressoren resilient. Wer sich gegenüber einem bestimmten Stressor resilient zeigt, kann unter Umständen bei einem anderen Stressor Bewältigungsprobleme haben. In der Literatur verwendet man daher häufig Begriffe wie beispielsweise *academic*, *social* oder auch *cultural resilience*.

4. Letztlich ist Resilienz eine multidimensionale Größe, deren Anpassungs- und Bewältigungsleistungen in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich ausgeprägt sein können. So kann eine Person beispielsweise aufgrund ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeiten gute Bewältigungskompetenzen zeigen, jedoch aufgrund ihrer schwächer ausgeprägten sozialen Kompetenzen Anpassungsprobleme oder Bewältigungsschwierigkeiten haben.

Zusammenfassend kann man sagen:

„Das Konstrukt Resilienz ist ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess positiver Anpassung bei ungünstigen Entwicklungsbedingungen und dem Auftreten von Belastungsfaktoren. Charakteristisch für Resilienz sind außerdem ihre variable Größe, das situationsspezifische Auftreten und die damit verbundene Multidimensionalität.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, S. 13)

2.2.2 Verortung und Abgrenzung des Resilienzbegriffs

Die Begriffe „Ressourcen“, Resilienzen“, Schutz- und Risikofaktoren werden in der Literatur häufig synonym verwendet. Zur Abgrenzung der Begriffe untereinander und für ein besseres Verständnis sollen sie im Folgenden definiert werden. Des Weiteren wird eine Verortung des Resilienzbegriffs in dieser Begriffs-Vielfalt vorgenommen.

Ressourcen

„... sind aktuell verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“ (Petermann & Schmidt, 2006),

Resilienzen sind

„...bereichsspezifische Ressourcen, die durch die Interaktion mit der Umwelt erworben sind“ und unter denen man im Allgemeinen die Fähigkeit versteht, „erlernte Mechanismen zur Bewältigung alterstypischer Aufgaben trotz schwieriger Umstände zu aktivieren“ (Bender & Lösel, 1998).

Risikofaktoren werden definiert als

„... Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Störungen erhöhen“ (Bender & Lösel, 1998)

und *Schutzfaktoren* als Merkmale beschrieben,

„...die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (Rutter, 1990, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, S. 28). Sie sind bereits vor dem Auftreten von Risikofaktoren vorhanden und werden verstanden als „individuelle oder Umweltmerkmale bzw. Resilienzen, die interaktiv im Sinne eines Puffereffektes die Entstehung psychischer Störungen verhindern oder abmildern“ (Petermann & Schmidt, 2006, S. 119).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Scheithauer definiert den Begriff Schutzfaktor folgendermaßen:

„Als **Schutzfaktor** bezeichnet man einen umgebungsbezogenen Faktor, der die psychische Wirkung von belastenden Umweltbedingungen oder anderen risikohöhen Faktoren auf einen Menschen abpuffert.“ (Scheithauer, 1999) (Fettdruck durch den Autor)

Kompensationsfaktoren sind

„...analog zu Schutzfaktoren wirkende, individuelle oder Umfeldmerkmale bzw. Resilienzen, die zur Bewältigung entstandener psychischer Störungen eingesetzt werden“ (Petermann & Schmidt, 2006, S. 119).

Nach Petermann und Schmidt (2006), die ein Klassifikationsmodell von Ressourcen entwickeln (Abb. 11), sind Resilienz- und Schutzfaktoren eine Unterkategorie von Ressourcen. Die Ressourcen unterscheiden sie nach Individual- und Umfeldressourcen.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

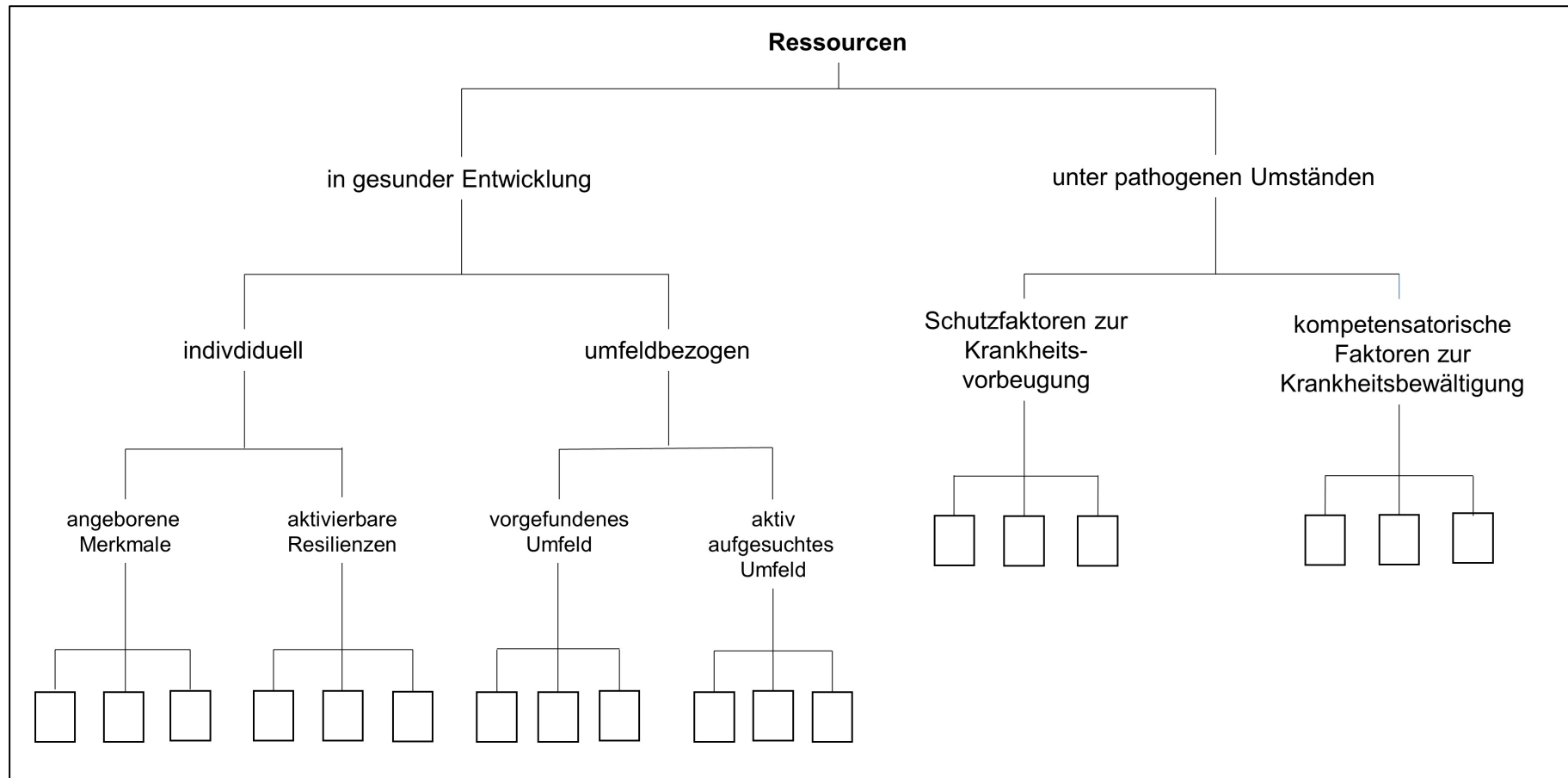


Abbildung 11: Klassifikation von Ressourcen (Petermann & Schmidt, 2006, S. 123)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Unter Individualressourcen sind dabei die angeborenen, personenbezogenen Merkmale zu verstehen, die ohne die besondere Absicht des Merkmalsträgers wirksam werden. Zu ihnen zählen genetische Dispositionen und biologische Faktoren wie kognitive Fähigkeiten, z. B. Intelligenz, Fertigkeiten, Wertorientierung und Vertrauen, Temperament und Persönlichkeit im Sinne von Anpassungsfähigkeit und sozialer Verantwortung. Aber auch Fertigkeiten zur Selbstregulation wie Impulskontrolle und Emotionsregulation, eine positive Zukunftsorientierung im Sinne von hoffnungs- und vertrauensvoller Lebenseinstellung sowie die Überzeugung, dass das Leben einen Sinn hat, sind wichtig. Zu den Umfeldressourcen, die von außen auf das Individuum einwirken, gehören stabile soziale Beziehungen, die Integration des Individuums innerhalb seiner Umwelt (Bekanntenzirkel, Vereine, religiöse Vereinigungen, Kollegium) sowie die Qualität der Nachbarschaft, der Wohlfahrtspflege und des Gesundheitssystems.

Die individuellen und umfeldbezogenen Resilienz- und Schutzfaktoren sind erworben und beruhen auf psychologischen Prozessen, die in der Regel eine biologische Basis haben. Darunter sind zum einen solche Mechanismen zu verstehen, die die eigene Einstellung prägen und Verhaltensketten mobilisieren, zum anderen jene, die durch das aktive Aufsuchen und Mitgestalten spezifischer Umwelten generiert werden (Petermann & Schmidt, 2006, S. 120 f.).

Auch Kretschmann (2010) zählt die psychische und physische Resilienz ebenso wie die zwischenmenschliche Beziehung und ein stabiles soziales Netz zu den für die Lehrer-gesundheit relevanten Ressourcen (Abb. 11). Hinzu kommen die Lebensumstände, die beruflichen Beanspruchungen und Arbeitsaufgaben, die beispielsweise im Arbeitsumfang oder in der Organisation zu finden sind, aber auch das gesellschaftliche und bildungspolitische Umfeld, das je nach Ausrichtung eine Ressource oder ein Risikofaktor sein kann (Kretschmann, 2010). Dies bedeutet, dass Resilienzförderung immer ressourcenorientiert abläuft (Wieland, 2011, S. 204). Nach Wieland (2011) ist die Stärkung einer schwach ausgeprägten Resilienz über die Vermittlung angstreduzierender Selbstregulationsstrategien möglich, die es dem Individuum zudem erleichtern, sich sozialer Strukturen zu bedienen (ebd.). Resilienzförderung zielt demnach also auf den Aufbau internaler Steuerungsprozesse ab und ist weder als Stressimmunisierungstherapie zu verstehen noch gelingt sie rein über die Bewältigung sozialer oder sachlicher Anforderungen (ebd.).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

		Ressourcen	Risiken
Personale Risiken und Ressourcen	Somatische Risiken und Ressourcen	Physische Resilienz Stabile physische Konstitution Hohe physische Belastbarkeit Guter Gesundheitszustand und leistungsfähige Immunabwehr	Physische Vulnerabilität Krankheitsanfälligkeit Geringe physische Belastbarkeit Krankheiten und geschwächte Immunabwehr Schädigungen durch Vorerkrankungen
	Psychische Risiken und Ressourcen	Psychische Resilienz Hohe Sozialkompetenz Konfliktfähigkeit und Fähigkeit zum Konfliktmanagement Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitigem beruflichem Engagement	Psychische Vulnerabilität Geringe Sozialkompetenz Geringe Konfliktfähigkeit Unzweckmäßiges Selbstmanagement Geringe Distanzierungsfähigkeit
	Soziale Risiken und Ressourcen	Stabiles soziales Netz Bereichernde soziale Beziehungen	Soziale Isolation Belastende, konflikthafte Beziehungen
	Materielle Risiken und Ressourcen; Lebensumstände	Ausreichendes Einkommen Zufriedenstellende Wohnsituation	Unzureichendes Einkommen Unbefriedigte Wohnsituation, z.B. weiter Schulweg
	Professionsbezogene Ressourcen bzw. Risiken	Hohe Fachkompetenz Hohe fachdidaktische Kompetenz Realistische Ansprüche an die berufliche Tätigkeit Hohe Distanzierungsfähigkeit bei hohem beruflichen Engagement Wirksamkeitserleben	Geringe Fachkompetenz Geringe fachdidaktische Kompetenz Unrealistische hohe, unrealistisch negative Erwartungen an die beruflichen Möglichkeiten Geringe Distanzierungsfähigkeit bei hohem oder geringem beruflichen Engagement Erlebte Wirkungslosigkeit
Berufliche Beanspruchungen, Arbeitsbezogene Risiken und Ressourcen	Arbeitsumfang und Arbeitsorganisation	Realistische und klar definierte Arbeitsaufträge Leistbares Arbeitspensum Zweckmäßige Organisation der Arbeitsabläufe Einheitliche Leitvorstellungen, Pädagogischer Konsens im Kollegium	Unklare Arbeitsaufträge Zu hohes Arbeitspensum Unzweckmäßige Arbeitsorganisation Fehlende oder uneinheitliche Lebensvorstellungen, Pädagogischer Dissens
	Betriebsklima und Unterstützungssysteme	Rücksichtsvolles und kooperatives Betriebsklima Kollegiale Unterstützungssysteme, z.B. Gesundheitszirkel, Intervention/Supervision, fachlicher Austausch, fachliche Fortbildung Angebote zu Stressprävention und zu Selbstmanagement	Vergiftetes Betriebsklima Beziehungsloses Nebeneinander und Gegeneinander
Gesellschaftliches Umfeld, Bildungspolitisch-ökologisches Umfeld		Ausreichende materielle Ausstattung der Schulen Ausreichende personelle Ausstattung Qualitativ hochwertige Ausbildung und Fortbildung Planungssicherheit und leistbare Zielvorgaben Hohe gesellschaftliche Anerkennung des Lehrerberufs	Unzulängliche materielle Ausstattung der Schulen Unzureichende personelle Ausstattung Unzureichende Aus- und Fortbildung Häufige Änderungen der Schulstrukturen, der Leitvorstellungen, unrealistische Erwartungen und Anforderungen Unzureichende Anerkennung der Lehrarbeit

Abbildung 12: Für die Lehrergesundheit bedeutende Ressourcen und Risiken (Kretschmann, 2010)

Wenn die aktuellen Anforderungen größer sind als die verfügbaren Ressourcen, entstehen Diskrepanzen. Diese sind durch eine vermehrte Anstrengung regulierbar und können die Entstehung von Resilienz sogar begünstigen. Sind die Anforderungen langfristig nicht zu bewältigen bzw. die Diskrepanzen auch im Sinne von Unterforderung zu groß, entstehen pathogene Strukturen (Fehlentwicklungen), die durch den gezielten Einsatz von Schutzfaktoren vermieden und denen durch den Einsatz von Kompensationsfaktoren entgegengewirkt werden kann. Wie Individualressourcen das Ergebnis beeinflussen, lässt sich an folgenden Beispielen verdeutlichen:

So ist das Vorhandensein eines Mindestmaßes an Intelligenz von Bedeutung, die Lösel und Bender (2008) im Gegensatz zu Petermann und Schmidt zu den personalen Resilienzfaktoren zählen. Es kann durchaus hilfreich sein, wenn man schlau genug ist, seine Lage zu durchschauen, Alternativen in Betracht zu ziehen und diese dann gegebenenfalls auch umzusetzen. Auch Humor macht stark. Wer allen Widrigkeiten zum Trotz seinen Humor und Optimismus bewahren kann, lebt nämlich auf Dauer gesünder. (Lösel & Bender, 2008).

2.2.3 Resilienz im Erwachsenenalter

Bei der Erforschung von Resilienz im Erwachsenenalter geht es vorrangig um die Identifizierung von Schutzfaktoren und deren Wirksamkeit in Abhängigkeit von kritischen Lebensereignissen bzw. der Art der chronischen Stressoren (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 12). Es geht dabei einerseits um die Frage, welche Faktoren sich in der Kindheit entwickelt haben und auch im Erwachsenenalter noch wirksam schützen. Andererseits sollen die Faktoren, die sich in der Kindheit als protektiv erwiesen haben und auch im Erwachsenenalter eine positive Wirkung haben können, ermittelt und Interventions- und Präventionsansätze zur Stärkung von Schutzfaktoren entwickelt werden. In einem weiteren Schritt sollen die Entwicklung der Widerstandsfähigkeit im Zusammenhang lebensgeschichtlicher Erfahrungen sowie der Einfluss des Erlebens traumatischer Ereignisse auf weitere Anpassungsprozesse, geklärt werden.

Die im Erwachsenenalter relevanten Schutzfaktoren können in personale, soziale und soziokulturelle Faktoren unterteilt werden. Zudem gibt es fixe, unveränderbare Faktoren wie z. B. das Geschlecht und variable, veränderbare Faktoren wie beispielsweise die soziale Unterstützung.

Neben den Schutzfaktoren existieren aber auch die bereits erwähnten Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen Störung erhöhen.

Bei der Untersuchung von Resilienz bei Erwachsenen standen in den letzten Jahren die Interaktion und Wirkung von Schutz- und Risikofaktoren bei schwerwiegenden Stressoren im Fokus. Diese Forschungsrichtung wurde beispielsweise durch die Betrachtung der Resilienz bei der Bewältigung eines belastenden Berufsalltags erweitert und durch Überlegungen zur Implementierung in der Erwachsenenbildung ergänzt. Die folgende Tabelle (Tab. 5) gibt einen Überblick zu den gängigen im Zusammenhang mit Resilienz beforschten Stressoren.

Tabelle 5: Inhaltliche Klassifikation von Stressoren, modifiziert nach Bastine, 1998; Perez et al., 2005 (Bengel & Hubert, 2005, S. 28)

Stressor	Beschreibung	Beispiele
Alltagsstressoren, belastende Alltagsereignisse (Mikrostressoren)	<ul style="list-style-type: none"> - Situationen und Ereignisse des täglichen Lebens, die [bei Häufung verstärkt] zu Belastung führen (können). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ärgernis mit der Haushaltsführung - Konflikte im Arbeitsleben
Kritische Lebensereignisse (Makrostressoren)	<ul style="list-style-type: none"> - Subjektiv belastende Lebensumstände, die räumlich und zeitlich begrenzt sind. Sie können normativ oder nicht normativ sein, vorhersehbar oder plötzlich. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verlassen des Elternhauses (normativ, erwartet) - Plötzlicher Tod einer nahe stehenden Person (unerwartet)
Traumatische Ereignisse (Makrostressoren)	<ul style="list-style-type: none"> - Äußere Ereignisse außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophentypischen Ausmaßes - Typ-I Trauma(tisches Ereignis): einmalig, begrenzte Dauer - Typ-II Trauma(tische Ereignisse): wiederholte, lang andauernde Ereignisse 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwerer Verkehrsunfall, Erleben einer Naturkatastrophe (Typ-I) - Fortgesetzter sexueller Missbrauch (Typ-II)

Die daily hassles, die belastenden und störenden Ereignisse im Alltag (Schwarzer, 2000, S. 27), die sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken, sind im Kontext Schule als die bedeutendsten Belastungsfaktoren des Berufsalltags zu sehen und gehören demnach zu den Mikrostressoren. Aber nicht nur die Kategorisierung nach Makro- und Mikrostressoren, also nach schwerwiegenden und traumatischen bzw. weniger belastenden Ereignissen, ist für den Grad der Belastungswahrnehmung entscheidend. Ebenso bedeutsam sind Ausmaß, Intensität und Dauer des einwirkenden Stressors. Auch können mehrere Stressoren kumulieren. Hinzu kommt die Bewertung hinsichtlich der Aspekte Neuheit, Ambiguität und Ursache des Stressors, und ob ein Ereignis vorhersehbar oder kontrollierbar ist. Unkontrollierbarkeit und Vorhersehbarkeit von Ereignissen gehen mit Hilflosigkeit und Unsicherheit bei der Einschätzung des Stressors einher. Solche Stressoren werden daher als besonders belastend empfunden. Letztlich ist auch der Zeitpunkt des Auftretens im Lebenszyklus entscheidend (Bengel & Hubert, 2005, S. 29 f.). Stressoren, die unter die ersten beiden Kategorien fallen, können also durchaus als traumatisch erlebt werden und eine gleiche oder größere Wirkung entfalten als dies bei den dem allgemeinen Verständnis nach schwerwiegenden Stressoren der Fall ist (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 29).

2.2.4 Resilienz im Arbeitskontext

In den letzten Jahren hat sich ein weiterer Forschungsaspekt herauskristallisiert, bei dem sich Forscher vermehrt dem Thema Resilienz im Kontext von Arbeit und Organisationen zugewandt haben. Ziel dieses Forschungsinteresses ist es zum einen die Bedeutung einer auf Resilienz ausgerichteten Organisationskultur zu entwickeln und zum anderen die

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Resilienz zu steigern, damit die gestiegenen Arbeitsanforderungen bewältigt werden können (Soucek, Ziegler, Schlett, & Pauls, 2016, S. 131). Die folgende Abbildung (Abb. 13) veranschaulicht die Zusammenhänge, wobei aus organisationspsychologischer Sicht unter einer Organisation das Umfeld verstanden wird, in dem Einzelne sowie Teams tätig sind. Unter Ressourcen versteht Soucek et al. (2016) jene „Eigenschaften, die Personen und Teams auszeichnen“ (Soucek et al, 2016, S. 132) und unter Prozessen „alle Verhaltensweisen, die zu einer erfolgreichen Bewältigung einer Krise bzw. eines Problems beitragen“ und somit für die Erhaltung der psychischen Gesundheit und der Leistungsfähigkeit von Bedeutung sind (ebd.). Zwischen den Ressourcen, Prozessen und Konsequenzen bestehen dabei Wechselwirkungen und Wirkzusammenhänge, die in der Abbildung durch die Pfeile verdeutlicht werden.

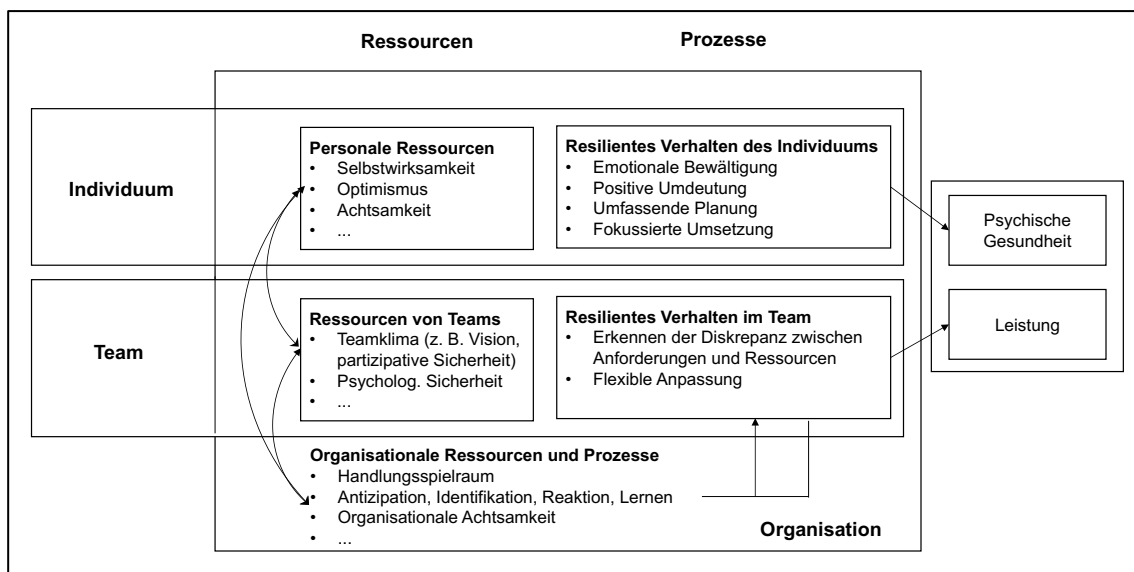


Abbildung 13: Wirkebenen von Resilienz im Arbeitskontext (Soucek et al., 2016, S. 132)

Ein Team ist demnach dann anfällig für Krisen, wenn es zwischen den externen Anforderungen und den internen Ressourcen Diskrepanzen gibt, beispielsweise durch neue Aufgaben oder die Erkrankung von Mitarbeitern. Resiliente Teams zeichnen sich dadurch aus, dass sie diese Diskrepanzen schnell erkennen und durch eine flexible Anpassung der internen Ressourcen bewältigen (ebd., S. 134). Eine Organisation ist nach Hollnagel (2010) dann als resilient zu bezeichnen, wenn sie (1) zukünftige Entwicklungen antizipieren kann (ability to anticipate), (2) gefährdende Veränderungen außerhalb und innerhalb der Organisation erkennen kann (ability to monitor), (3) auf unvorhersehbare Ereignisse reagieren kann (ability to respond) und (4) aus zurückliegenden Ereignissen lernen kann (ability to learn) (Hollnagel, 2010, zit. n. Soucek et al., 2016, S. 134). Eine resiliente Organisation greift aktiv auf die vorhandenen Kompetenzen ihrer Individuen und Teams zurück, um sie sich „im Sinne eines Erfahrungsrückflusses einem kontinuierlichen-organisationalen Anpassungsprozess zuzuführen“ (Ritz, Kleindienst, Koch, & Brüngger, 2016, S. 154)

Aus diesen Überlegungen heraus leiten sich Ansätze ab, die Resilienz von Teams und Organisationen zu stärken, indem Ressourcen auf Teamebene durch die Schaffung förderlicher Bedingungen gestärkt werden. Dieses betriebliche Resilienz-Management kann sich dabei an den Richtlinien des Human Resource Managements beispielsweise durch das Herausbilden einer kontinuierlichen Unternehmenskommunikation orientieren (ebd., S. 135), aber auch auf individueller Ebene ansetzen.

2.3 Darstellung und Überprüfung von Resilienz- und Schutzfaktoren

Bengel und Lyssenko (2012) haben die bekanntesten und bedeutendsten sowie die dem methodischen Anspruch der Aktualität entsprechenden Schutz- und Resilienzfaktoren im Erwachsenenalter benannt und deren Wirksamkeit bewertet.

Im Folgenden werden diese Schutz- und Resilienzfaktoren erläutert, empirische Befunde vorgestellt sowie deren Bedeutung für den Lehrerberuf aufgezeigt.

Auch wenn die zwischenmenschliche Beziehung nicht explizit als Resilienz- oder Schutzfaktor aufgeführt wird, so spielt sie doch eine wichtige Rolle für die Gesundheit und wird von anderen Autoren als grundlegend für Resilienz erachtet. Daher soll diese hier zunächst Beachtung finden.

2.3.1 Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung

Der wesentliche Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann, ist eine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson.

Suniya Luthar (2006) kam nach einer umfassenden Analyse der letzten 50 Jahre Resilienzforschung zu dem Schluss:

„The first major take-home message is this: Resilience rests, fundamentally, on relationships” (Luthar, 2006, S. 84).

Die zentrale Motivation jedes Menschen ist auf mitmenschliche Beziehung gerichtet. Der Mensch ist ein Wesen, das auf Resonanz und Kooperation angelegt ist (Bauer J. , 2006, S. 21). Anthropologische Vorstellungen bzw. Menschenbilder bestimmen, wie wir uns selbst und andere sehen und wie wir miteinander umgehen. Dabei hängen diese Menschenbilder mit unseren Erfahrungen zusammen und bestimmen, ob wir anderen vertrauen oder nicht, was wir von anderen erwarten und wie wir auf andere reagieren. Sie prägen auch den Erziehungsstil eines Lehrers, wenn er zum Beispiel aus einer tief verwurzelten Grundüberzeugung davon ausgeht, dass Menschen grundsätzlich zur Bosheit neigen (oder Schüler kleine Monster sind, die es grundsätzlich darauf angelegt haben, den Unterricht zu sabotieren, eigene Ergänzung) (Bauer J. , 2006, S. 8 f.). In diesem Zusammenhang spielt auch die sich selbst erfüllende Prophezeiung eine Rolle, wenn Misstrauen und negative Vorahnungen genau das auslösen, was sie unterstellen (Rosenthal-Effekt).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Kern für den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehung sind die Motivationssysteme. Neurobiologisch betrachtet sind laut Bauer (2006) diese für die Freisetzung von Botenstoffen zuständig, die sogenannten endogenen Opioide, die einen sanft wohltuende Wirkung haben und sich positiv auf das Ich-Gefühl, die Stimmung und die Lebensfreude auswirken. Zudem erhöhen sie die Schmerzgrenze und stärken das Immunsystem. Weitere „Wohlfühlbotenstoffe“ sind zum einen das Oxytocin, das für körperliche und physische Entspannung sorgt, den Blutdruck senkt sowie Angst und Stress reduzieren kann und das Dopamin, das für Konzentration und mentale Energie sorgt.

Oxytocin wird außerdem verstärkt hergestellt, wenn es zu einer vertrauensstiftenden Begegnung kommt und es stabilisiert (auch rückwirkend) Bindungen, die zu seiner Ausschüttung geführt haben und erhöht die Bereitschaft, Vertrauen zu schenken (Bauer J. , 2006, S. 45).

Ergebnisse neurobiologischer Untersuchungen haben gezeigt, dass das natürliche Ziel der Motivationssysteme die soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen mit anderen sind. Darüber hinaus aktiviert die Motivationssysteme nichts so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden (Bauer J. , 2006, S. 34 f.):

„Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben.“ (Bauer J. , 2006, S. 34)

Somit stellen „gute zwischenmenschliche Beziehungen [...] die am besten wirksame und völlig nebenwirkungsfreie ‚Droge‘ gegen seelischen und körperlichen Stress dar“ (Bauer J. , 2010, S. 15).

Dies entspricht dem allgemeinen Tenor der Stressforschung. Aus schulischer Sicht kommt den zwischenmenschlichen Beziehungen gleich eine zweifache Bedeutung zu, nämlich einerseits in Form sozialer Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung, andererseits als unmittelbare Auswirkung auf die pädagogische Qualität des Unterrichts, wenn das menschliche Miteinander nicht oder nicht mehr funktioniert.

Dauerhaft gestörte Beziehungen führen dazu, dass es zu einer vermehrten Ausschüttung von Alarmbotenstoffen in tiefer gelegene Hirnareale kommt, was kurzfristig zu Gefühlen von Schmerz und Erregung, einhergehend mit Angst, Panik, Trauer oder Aggression, und langfristig bei Daueraktivierung zu Gesundheitsbeeinträchtigungen führen kann (Bauer J. , 2006, S. 65). Intakte soziale Netzwerke schützen demnach die Gesundheit und erhöhen die Lebenserwartung. Die wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen einer Beziehung sind laut Bauer (2006, S. 190):

1. Sehen und gesehen werden, also als Person wahrgenommen zu werden
2. Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem, d. h. sich dem zuzuwenden, was eine andere Person interessiert
3. Emotionale Resonanz, als die Fähigkeit, auf die Stimmung eines anderen einzuschwingen oder andere mit der eigenen Stimmung anzustecken
4. Gemeinsames Handeln, das sich für eine Beziehung in Bewegung setzen

5. Wechselseitiges Verstehen von Motivation und Absichten, was durch Gespräche und Zuhören erreicht wird

Bauer spricht hier auch von der sogenannten *Beziehungskompetenz*. Dabei ist wichtig, dass die Beziehung Komplementarität aufweist. Sie darf keine Einbahnstraße sein.

Für die Schule heißt dies im Umkehrschluss, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern so gestaltet werden muss, dass ein produktiver Unterricht stattfinden kann. Leider spielt der Erwerb von Beziehungskompetenz in der Pädagogik und in der Lehrerausbildung kaum eine Rolle. Laut Bauer gilt allerdings, dass

„dort wo Menschen – zum Beispiel als Führungspersonal, in der Medizin, in der Schulpädagogik, in der Psychotherapie, in der Seelsorge – Verantwortung für andere tragen, (...) sollte die Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten, zur Meisterschaft entwickelt werden.“ (Bauer J., 2006, S. 196)

Dass nicht jeder Lehrer dazu in der Lage ist, eine zwischenmenschliche Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen, kennt jeder vermutlich aus seiner eigenen Schulzeit.

Dabei konnte Le Cornu (2013) in einer australischen Studie nachweisen, wie wichtig eine gute zwischenmenschliche Beziehung sowohl zu den Schülern, den Kollegen, der Schulleitung als auch zu den Eltern, der Familie, Freunden und auch zu sich selbst für Neulehrer ist. Neulehrer wollen sich zugehörig fühlen. Gute Beziehungen verstärken selbst in schwierigen Zeiten Gefühle wie Interesse, Enthusiasmus und Vertrauen. Diese positiven Gefühle hängen mit dem Gefühl der Hoffnung zusammen, deren Bedeutung für die Resilienz im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch erläutert wird. Besonders bedeutsam ist dabei eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung (nicht nur) für Neulehrer. Sie trägt zum Selbstwertgefühl und zur Selbstwirksamkeit bei (Le Cornu, 2013):

“new teacher are dependent on their pupils for a sense of professional purpose, for their very acceptance as a teacher“ (McNally, 2010, S. 75).

Nach Kitching, Morgan und O’Leary (2003) werden diese Gefühle beim Neulehrer auch durch Engagement und Leistungsbereitschaft der Schüler ausgelöst (Le Cornu, 2013).

Aber woran liegt es, dass manche Lehrer eine imaginäre Wand zwischen sich und den Schülern aufbauen, diese also auf Abstand halten?

Lehrer finden sich häufig in für sie bedrohlichen und unkontrollierbaren Situationen wieder, aus denen sie logischerweise aber nicht fliehen können. Sie müssen sich also kurzfristig wirksame Alternativen suchen, um sich vor respekt- oder distanzlosen Schülern zu schützen. Die dauerhafte Anwendung dieser Schutzmechanismen resultiert aus dem Nichtvorhandensein adäquater Verhaltensmuster in gleichen immer wiederkehrenden Situationen. Dass diese Haltung irgendwann allen Schülern gegenüber eingenommen wird, ist die Folge von Übertragung der bisherigen Erfahrungen auf ähnliche, aber auch auf „ungefährliche Situationen“ und ist somit auch eine Form der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, denn die Angst schwingt quasi immer mit. Der Lehrer steht vor der Klasse ständig unter Anspannung, sein Stresslevel ist dauerhaft erhöht. Er wird krank. Diese Beobachtungen konnte ich in meinem eigenen Lehrerkollegium bei verschiedenen Kollegen

machen. Nach Bauer (2010) überprüft unser Gehirn bzw. unser seelischer Apparat nämlich fortwährend die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen, in denen wir stehen. Hieraus resultierten signifikante Einflüsse auf die Genregulation und damit auf die seelische und körperliche Gesundheit. (Bauer J. , 2010, S. 9 ff.).

Das In-Beziehung-Treten kostet Energie und wird nicht sofort von Erfolg gekrönt sein. Sich Schüler dauerhaft auf Abstand zu halten ist aber mindestens genauso Kraft raubend, wobei die Erfolgsaussichten für das Zustandekommen einer zwischenmenschlichen Beziehung dabei sehr gering sein dürften.

Innerhalb Bauers (2011) Theorie der sogenannten *Spiegelneuronen* machen diese Beobachtungen durchaus Sinn, denn die Schüler spiegeln das Verhalten und das Auftreten des Lehrers. Bleibt er auf Distanz, versucht er seinen Status mit Schreien oder ungerechtfertigten Sanktionen zu sichern, wird er bei Schülern eine ähnliche Reaktion auslösen, nämlich Ablehnung. Wenn Schüler sich also Lehrern gegenübersehen, deren Verhalten Ambivalenz, Aggression oder Ablehnung widerspiegelt, werden diese Gefühle intuitiv auf das Gegenüber übertragen. In einem solchen Fall spricht man vom Resonanzphänomen (Bauer J. , 2011, S. 7).

Die nähere Beschäftigung mit den Auswirkungen von Stress und Burnout auf die Schüler scheint unter diesem Gesichtspunkt unumgänglich.

Aber auch die Beziehung zu den Kollegen ist von Bedeutung. Laut Ruegg (2000) mangelt es in Lehrerkollegien häufig an Kooperationsbereitschaft. Kollegien sind es oftmals „kaum gewohnt [...], mit Kommunikations- und Konfliktproblemen umzugehen. Klarheit der Kommunikation und Dialogfähigkeit werden angestrebt, jedoch kaum erreicht“ (zit. n. Rothland, 2003, S. 167). Dabei ist für eine Kooperationskultur eine klare Kommunikation, Dialogfähigkeit, die Aufdeckung von Konflikten und der offene Umgang mit ihnen unabdingbare Voraussetzung (Rothland, 2003, S. 167).

2.3.2 Soziale Unterstützung

Die Forschung zur Wirkungsweise sozialer Unterstützung kann auf einen langen Forschungszeitraum zurückblicken. Bereits in den 1970er Jahren gab es hierzu eine groß angelegt epidemiologische Studie in Kalifornien (Alameda County Longitudinal Epidemiological Study; Berkman, 1978). Diese und später folgende Untersuchungen belegen, dass sozial isolierte Personen ein wesentlich höheres Erkrankungs- und Sterberisiko haben, als jene Personen mit einem funktionierenden sozialen Netzwerk.

Das Konstrukt der sozialen Unterstützung gilt als der am besten belegte psychologische Faktor mit direktem und indirektem Einfluss auf die physische Gesundheit und das psychische Wohlbefinden (Rothland, 2013, S. 231). Somit ist er „ein Schutzfaktor, der die Belastungsreaktion während und nach Einwirken des Stressors mildern kann (Bengel & Hubert, 2005, S. 37). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass das Risiko für kardiovaskuläre Erkrankungen, aber auch für andere Erkrankungen, die als potenziell lebensverkürzend gelten, durch soziale Unterstützung vermindert werden kann.

Der Begriff soziale Unterstützung bildet einen Sammelbegriff für verschiedene Formen der Interaktion, die auf die Unterstützung der betroffenen Person(en) abzielen. Nach Schwarzer (2004) betrifft soziale Unterstützung die Anteile der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen, bei denen es darum geht

„einen Problemzustand, der bei einem Betroffenen Leid auslöst, zu verändern oder, falls das nicht möglich ist, zumindest das Ertragen dieses Zustandes zu erleichtern“ (Schwarzer, 2004, S. 177).

Rothland definiert soziale Unterstützung in Anlehnung an Fydrich und Sommer (2003, S. 83) als das

„Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen [...], durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen.“ (Rothland, 2007, S. 251)

Soziale Unterstützung bezieht sich dabei auf die *Qualität* (unterstützende Interaktionen) der Unterstützung (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 83). Davon zu unterscheiden ist der Begriff des sozialen Netzwerkes oder der sozialen Integration, die sich auf *quantitative und strukturelle Aspekte* von sozialen Beziehungen beziehen (ebd.).

Unter sozialer Integration wird die Einbettung in ein soziales Netzwerk verstanden (Schwarzer, 2000, S. 52). Der am häufigsten verwendete Indikator für die soziale Integration ist der Familienstand (ledig, verheiratet, geschieden, verwitwet). Die Bedeutung anderer sozialer Netzwerke ist nach Knoll, Scholz und Rieckmann (2013, S. 141) abhängig von

- der *Größe und Spanne des Netzwerkes*: Anzahl der Personen im Netzwerk
- der *Dichte*: Ausmaß, in dem die Mitglieder eines Netzwerkes untereinander in Verbindung stehen
- der *Verpflichtetheit*: Verbreitung traditioneller Gruppenstrukturen innerhalb des Netzwerkes wie z. B. Verwandtschaft, berufliche Verbindung, nachbarschaftliche Verbindung
- der *Homogenität*: Ausmaß der Ähnlichkeit von Netzwerkangehörigen

Weiter differenziert werden soziale Beziehungen nach der *Häufigkeit* persönlicher, telefonischer oder postalischer Kontakte innerhalb des Netzwerkes, der Anzahl unterschiedlicher Formen und Ziele von sozialen Interaktionen innerhalb des Netzwerkes (*Multiplexität*), der *Dauer* der Bekanntschaft zwischen zwei Individuen eines Netzwerkes sowie einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Geben und Nehmen innerhalb des Netzwerkes (*Reziprozität*).

Die *Qualität* der sozialen Unterstützung bezieht sich auf die unterschiedlichen unterstützenden Interaktionen in den Bereichen *emotionale/psychologische, praktische/instrumentelle* und *informationelle Unterstützung*.

Die *emotionale (psychologische)* Unterstützung beinhaltet Zuwendung, Trost, Verständnis, Aussprache sowie die Vermittlung eines Gefühls von Zugehörigkeit und Rückhalt.

Unter *praktischer (instrumenteller)* Unterstützung werden konkrete alltägliche Hilfen oder die Bereitstellung finanzieller oder Sachhilfen verstanden. Das Bereitstellen von Informationen bzw. konkreten Hinweisen zur Problemlösung wird unter dem Begriff *informationelle Unterstützung* subsumiert (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 83; Knoll et al., 2013, S. 143). Knoll et al. (2013) fügt dieser Liste noch die *Bewertungsunterstützung* hinzu, die sich auf die „kommunizierte Übereinstimmung oder die Angemessenheit von Werten oder Standpunkten“ bezieht (ebd.).

Zu unterscheiden ist die soziale Unterstützung vom Copingkonzept. Nach Veiel und Ihle (1993) kann soziale Unterstützung (1) ein Coping-Modus sein, wenn ein Lehrer beispielsweise bei Problemen mit Schülern den Rat seiner Kollegen sucht. Er nimmt dann einerseits soziale Unterstützung in Anspruch, zeigt gleichzeitig aber auch Bewältigungsverhalten. Die soziale Unterstützung hätte er aber möglicherweise auch dann erhalten, wenn er nicht explizit danach gesucht hätte. Soziale Unterstützung kann aber auch (2) eine Coping-Ressource sein, die dann zur Copingaktivität wird, wenn bei Belastungen darauf zurückgegriffen wird. Sie kann allerdings auch ohne das aktive Bemühen vorliegen, als spontane Hilfeleistung erfolgen oder ohne dass der betroffene Lehrer davon erfährt, wenn z. B. ein Kollege mit dem problematischen Schüler spricht. Zuletzt kann soziale Unterstützung auch (3) eine Coping-Hilfe sein. Das Nebeneinandersetzen beider Konzepte wird dann problematisch, wenn Hilfe aktiv aufgesucht wird und damit zum Teil des Coping-Prozesses wird (zit. n. van Dick, 1999, S. 93).

Wirkweisen sozialer Unterstützung

Durch soziale Unterstützung können negative Folgen von Krisen, Belastungen, Stresssituationen oder traumatische Lebensereignisse (Stressoren) abgepuffert werden (Abb. 14). Dabei konnten Haupteffekte (direkte Effekte), wie das Gefühl sich geliebt, akzeptiert und gut unterstützt zu fühlen, eher dann gefunden werden, wenn Unterstützung als soziale Integration operationalisiert wurde, und bei erhaltender Unterstützung eher Puffereffekte ermittelt wurden (van Dick, 1999, S. 90 f.).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

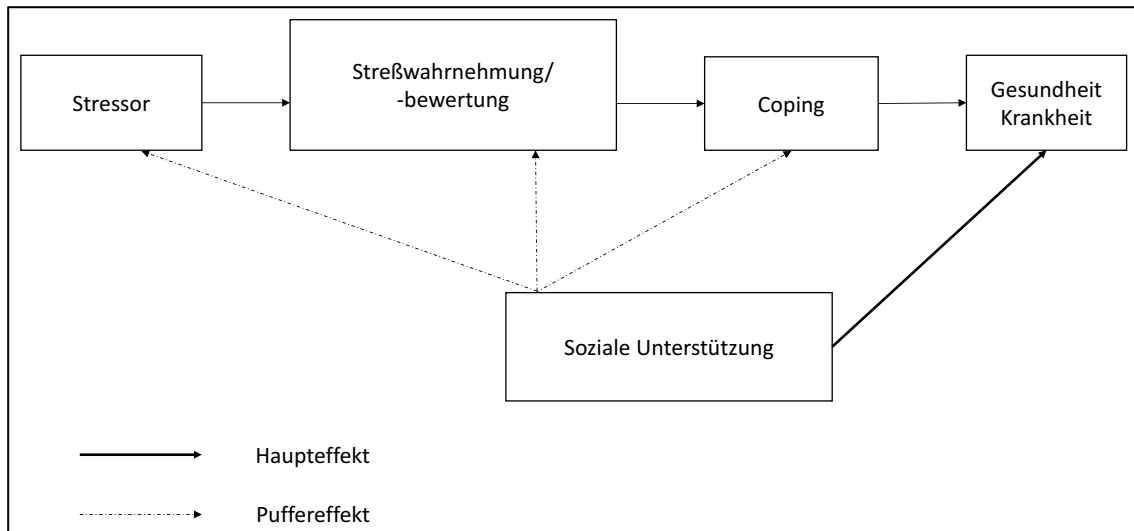


Abbildung 14: Mögliche Wirkrichtungen Sozialer Unterstützung (Röhrle & Stark, 1985, S. 33, zit. n. van Dick, 1999, S. 91)

Im Sinne des Stressverarbeitungsmodells nach Lazarus und Folkman (1984) kann soziale Unterstützung begünstigen, dass Stressoren als weniger bedrohlich eingeschätzt werden. Zudem treten weniger negative Emotionen wie Angst, Hilflosigkeit oder Hoffnungslosigkeit auf und das körperliche Stressniveau wird gesenkt. Der sozialen Unterstützung wird eine salutogenetische Wirkung zugeschrieben (Ditzen & Heinrichs, 2007). In Laborstudien konnte nachgewiesen werden, dass sowohl Blutdruck, Herzfrequenz als auch die neuroendokrine Stressantwort durch soziale Unterstützung gesenkt werden konnte. Eine besondere Wirkung wird dabei dem Oxytocin zugeschrieben (Meyer-Lindenberg, Domes, Kirsch, & Heinrichs, 2011), dessen Bedeutung bereits von Bauer (2006) im Zusammenhang mit Bindung dargestellt wurde. Aber auch sicher gebundene Erwachsene verfügen über ein größeres soziales Netzwerk und über mehr positive und befriedigende Interaktionen (Anders & Tucker, 2000).

In der Resilienzforschung konnte gezeigt werden, dass eine sichere Bindung im Zusammenhang mit schwerwiegenden Stressoren einen potenziellen Effekt haben kann (z. B. Hamama-Raz & Solomon, 2006, zit. n. ebd.).

Zudem besteht insgesamt ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und positiven Emotionen, hoher Selbstwirksamkeit, stabilem Selbstwertgefühl und einer hohen Kontrollüberzeugung (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 83).

Laut Schwarzer (2000) ist eine zuverlässige Messung sozialer Unterstützung bisher nicht möglich, da sie zu viele Aspekte umfasst (Schwarzer, 2000, S. 54).

Die soziale Unterstützung kann nach Schwarzer (2004) allerdings nicht als eine „Transaktionsvariable“ betrachtet werden (ebd., S. 53). Sie ist auch nicht generell wirksam (Rothland, 2007, S. 253). Sie kann direkte positive Wirkung auf das Befinden haben und unabhängig von der konkreten Belastung sein oder als indirekter Puffer in konkreten Belastungssituationen wirksam werden (ebd.).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Ob soziale Unterstützung eine schützende oder risikoerhöhende Wirkung hat, ist dabei von verschiedenen Faktoren abhängig. Diese sind:

1. Individuelle Unterstützungswahrnehmung
2. Wahrgenommen und tatsächlich erhaltenen Unterstützung
3. Erwartete Unterstützung
4. Geschlecht
5. Merkmale des Unterstützungsempfängers
6. Interpersonellen Faktoren (Beziehung zwischen Unterstützungsgeber und -nehmer)
7. Der individuellen Interpretation und Bewertung von Unterstützung
8. Kommunikationskompetenzen

Individuelle Unterstützungswahrnehmung

Innerhalb des Konstrukts der sozialen Unterstützung wird die wahrgenommene von der tatsächlich erhaltenen Unterstützung unterschieden. Die tatsächlich erhaltene Unterstützung bezieht sich auf die retrospektive Mitteilung realer Unterstützungsleistungen durch den Unterstützungsnehmer.

Bei der wahrgenommenen Unterstützung hingegen ist es unwichtig, ob es im Einzelfall tatsächlich zu unterstützenden Interaktionen gekommen ist. Allein das Vorhandensein eines sozialen Netzwerkes und das Gefühl, im Bedarfsfall darauf zugreifen zu können, bewirkt schon positive Effekte. Wahrgenommene und tatsächlich erhaltene Unterstützung liegen in Stresssituationen mitunter weit auseinander. Dennoch übt laut Schwarzer (2000) die wahrgenommene Unterstützung den eigentlich schützenden Effekt aus und wirkt sich stärker positiv auf das Wohlbefinden aus als die tatsächlich erhaltene Unterstützung (Knoll, Scholz, & Rieckmann, 2013, S. 142).

Die erwartete Unterstützung

In einigen Studien konnte ein eindeutig negativer Effekt durch tatsächlich erhaltene und nachgewiesene Unterstützung belegt werden. Die Ursache hierfür ist nicht ganz klar. Möglicherweise entspricht die erhaltene Unterstützung nicht den Erwartungen und löst somit Enttäuschung aus oder die Unterstützungsform ist in der Situation nicht hilfreich oder auch unerwünscht. Auch ein Zuviel an geleisteter Unterstützung kann negative Auswirkungen haben, da der Person, der die Unterstützung zu Teil wird, das Gefühl vermittelt wird, nicht selbst in der Lage zu sein, das Problem lösen zu können. Dies hat wiederum einen negativen Effekt auf Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 85).

Soziale Unterstützung ist aber nur dann besonders wirksam, wenn sie zum aktuellen Bedürfnis und den Zielen der Person passt (optimal matching model, Cutrona, 1990). Sarason und Shearon (1986) haben herausgefunden, dass erwartete Unterstützung davon

abhängig ist, wie sehr die Person davon überzeugt ist, als Person an sich akzeptiert zu werden unabhängig von bestimmten Eigenschaften oder Leistungen.

Die Erwartung, im Krisenfall auf Unterstützung zurückgreifen zu können, ist in der Entwicklung prägend und beeinflusst zum einen stark wie Personen sich später im sozialen Miteinander verhalten. Des Weiteren nimmt diese Haltung auch Einfluss auf die Stressbewältigung und auf die intrapsychische Stressregulation (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 86).

Allerdings kann die Wirksamkeit von sozialer Unterstützung situativ gebunden sein. So können physische und psychische Beeinträchtigungen als Auswirkung von Stress am Arbeitsplatz durch die soziale Unterstützung des Vorgesetzten, weniger aber durch die Unterstützung seitens der Familie positiv beeinflusst werden (Kobasa & Puccetti, 1983, zit. n. Schwarzer, 2000, S. 53).

Die Rolle des Geschlechts und des Alters

Auch bezüglich des Geschlechts gibt es große Unterschiede hinsichtlich sozialer Unterstützung. Nicht nur, dass Mädchen bereits früh engere Beziehungen entwickeln als Jungen, sie verfügen auch im Erwachsenenalter über ein deutlich größeres soziales Netzwerk. Außerdem berichten sie über ein größeres Ausmaß an wahrgenommener Unterstützung, die bei Bedarf mobilisiert werden kann (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 87). Des Weiteren erhalten Frauen nicht nur häufiger soziale Unterstützung, sie bieten auch häufiger Unterstützung an (ebd.). Dabei reagieren Frauen deutlich positiver auf Destressoren wie soziale Unterstützung als Männer (van Dick, 1999, S. 96 f.). Bezüglich des Alters konnte festgestellt werden, dass auch ältere Menschen tendenziell weniger soziale Unterstützung erhalten als jüngere (van Dick, 1999, S. 94).

Merkmale des Unterstützungsempfängers

Nicht jedem wird gleichermaßen soziale Unterstützung zuteil. Dunkel-Schetter und Skogan (1990) konnten nachweisen, dass jene Personen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch soziale Unterstützung erhalten, die über eine hohe Kompetenzerwartung, ein hohes Selbstwertgefühl, einen ausgeprägten Optimismus und interne Kontrollüberzeugung verfügen (Dunkel-Schetter & Skogan, 1990).

Mitentscheidend für die Wahrscheinlichkeit des Erhalts sozialer Unterstützung ist auch ein aktives, problemorientiertes Bewältigungsverhalten, während bei Personen mit perfektem Bewältigungsverhalten wenig Bedarf an Unterstützung wahrgenommen wird (Antoniw, Borghardt, & Weber, 2007).

Ebenso fällt der potenzielle Erhalt sozialer Unterstützung für solche Personen ungünstig aus, die über passive oder verneinende Bewältigungsstile verfügen. Dabei ist aber auch von Bedeutung, wie sehr die Stresssituation des Unterstützungsnehmers die helfende Person selbst belastet. Eine hohe Stressbelastung macht eine Unterstützung unwahrscheinlich, da sie Ressourcen bindet, die für die benötigte Hilfe erforderlich wären (Schwarzer, 2000, S. 148).

Individuelle Interpretation des Angebots

Ob ein Unterstützungsangebot als hilfreich empfunden wird, hängt auch von der individuellen Interpretation und Bewertung ab. Hier spielt der Attributionsstil eine wichtige Rolle für die Interpretation der erhaltenen Unterstützung. Dieser entscheidet, ob die dargebotene Unterstützung als selbstwertbedrohend oder nicht wahrgenommen wird.

Zusammenfassung

Insgesamt kann man festhalten, dass der Erhalt sozialer Unterstützung maßgeblich davon abhängt, ob die Person, „sozial eingebettet ist, Hilfe erwartet, sozial kompetent ist, um das Netz zu mobilisieren und auch bereit ist, die gewährte Hilfe entgegenzunehmen.“ Auch die subjektive Interpretation des Unterstützungsangebotes ist in diesem Zusammenhang bedeutend (Schwarzer, 2000, S. 62). Die Wirksamkeit sozialer Unterstützung ist zudem davon abhängig, ob die Person selbst in der Lage ist, das Unterstützungsangebot durch aktives Bewältigungsverhalten zu ergänzen.

Bedeutung der sozialen Unterstützung für den Lehrer

Zur Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Schule existieren zahlreiche Untersuchungen. Schaarschmidt (2005) konnte in der Potsdamer Lehrerstudie nachweisen, dass das soziale Klima in der Schule, das sich in einem offenen kollegialen Umgang sowie kollegialer Unterstützung zeigt, der wesentliche protektive Schutzfaktor gegenüber den Beanspruchungen am Arbeitsplatz Schule und somit der bedeutendste gesundheitsrelevante Faktor im Lehrerberuf ist (Rothland, 2007, S. 258). Dabei wirken sich sowohl das positiv erlebte Klima im Kollegium als auch die erlebte soziale Unterstützung durch Kollegen positiv auf die physische und psychische Verfassung, die Zahl der Krankentage sowie auf die Wirkung von Belastungsfaktoren wie das Verhalten schwieriger Schüler aus (ebd.).

Allerdings ist die Voraussetzung für das Geben und Nehmen von sozialer Unterstützung an Bedingungen geknüpft:

“good social support requires an atmosphere within which teachers feel able to talk to their colleagues about their problems” (Kyriacou, 1981, S. 59).

Offensichtlich ist die soziale Unterstützung im Lehrerberuf nicht übermäßig stark ausgeprägt. So geben viele Lehrer fehlende soziale Unterstützung als belastendes Tätigkeitsmerkmal des Berufs an (Kramis-Aebischer, 1995). Nach Terhart et al. (1994) fühlt sich jeder vierte befragte Lehrer (n = 514) mit seinen schulischen Problemen allein gelassen und die IFS-Lehrerbefragung (2006) (n = 1034) zeigt die Kontaktarmut und Isolation des Lehrers. Denn 62 % der befragten Lehrer lassen sich nicht gerne in die Karten schauen.

Beobachtbares sozial-interaktives Geschehen spielt sich laut Rothland (2007, S. 261) in der Schule oftmals auf niedrigem Niveau ab. Nach einer Untersuchung von Steinert, der die Kooperation im Lehrerkollegium in vier Niveaustufen einteilt (2006, S. 194 ff.), reicht

diese bei 53 % über formelle Absprachen und Zusammenarbeit auf der Ebene der Fachgruppen oder Jahrgangsstufen nicht hinaus und betrifft dort lediglich Fachinhalte, Curricula und Notengebung (Niveaustufe der Differenzierung). Bei knapp einem Viertel der Lehrer existieren Ansätze zu einer Koordination von Ressourcen und Aufgaben sowie gelegentliches Teamteaching. Lehrer, die auf der Niveaustufe der Koordination zusammenarbeiten, erörtern Fragen zu Fachinhalten, Fachdidaktik und Notenmaßstäben gemeinsam. Lediglich bei 13 % findet die Zusammenarbeit im Kollegium auch über die Fächer und Jahrgangsstufen hinweg statt. Durch kooperative Unterrichtsplanung, -durchführung und -überprüfung sowie den wechselseitigen Austausch über fachliche und überfachliche Inhalte soll das individuelle Handeln des Lehrers verbessert werden (Stufe der Interaktion). Nur 2 % der befragten Lehrer sind der Niveaustufe der Integration zuzuordnen, auf der ein transparentes, systematisch abgestimmtes Unterrichtshandeln sowohl in bereichsspezifischer als auch in bereichsübergreifender Kooperation stattfindet. Dieses vollzieht sich in Form von wechselseitiger systematischer Beobachtung oder Selbst- und Fremdevaluation und bildet beim Kollegium eine soziale Ressource (Rothland, 2007, S. 261 f.).

Eine Ursache dafür, dass Lehrer angebotene Unterstützung nicht wahrnehmen oder als Kritik bewerten, könnte auch darin zu finden sein, dass Unterricht quasi eine Privatangelegenheit ist. Lehrkräfte verfügen über viel Autonomie und Unabhängigkeit, die Qualität ihrer Arbeit ist schwer messbar, da es keine klaren Standards gibt, um diese zu erfassen. Die daraus resultierende Intransparenz führt zu der Tendenz, sich nicht von anderen begutachten oder in die Karten schauen lassen zu wollen (Altrichter & Eder, 2004, zit. n. Fussangel & Gräsel, 2011, S. 670). Die eigene Autonomie und der eigene Arbeitsraum werden verteidigt, Isolation teilweise bewusst gewählt (Rothland, 2003, S. 162). Rothland (2003) bezeichnet diese Zubilligung von pädagogischer und unterrichtlicher Intimsphäre als „*Kollegialitäts- und Nichteinmischungsnorm*“ (ebd., S. 165). Bereits in den 1970er Jahren beschrieb der amerikanische Soziologe Lortie (1975) seine Beobachtungen im *Autonomie-Paritäts-Muster*, das offensichtlich auch heute noch wie ein ungeschriebenes Gesetz gilt und die Beziehung zwischen Kollegen beeinflusst:

1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen;
2. Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden;
3. Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten ihrer Kollegen intervenieren (Fussangel & Gräsel, 2011, S. 670).

Untersuchungen zum Lehrerberuf

Es existiert eine Vielzahl an Untersuchungen zu sozialer Unterstützung und Kooperation im Lehrerberuf. Leider ist diese in vielen dieser Untersuchungen oftmals nur knapp operationalisiert. Die folgende Tabelle (Tab. 6) zeigt einen Überblick über weitere internationale Studien, die sowohl die positive Wirkung sozialer Unterstützung belegen als auch die negativen Auswirkungen bei fehlender Unterstützung.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 6: Untersuchungen zu sozialer Unterstützung im Lehrerberuf (eigene Tabelle, mod. n. van Dick, 1999, S. 94 ff.)

Autor	Zeitraum der Befragung, Anzahl (n) der Untersuchungsteilnehmer, Land	Ergebnis
Leuschner	1976 (n = 114), DDR	wenig Unterstützung bei Problemen durch Kollegen; schlechte Atmosphäre im Kollegium; mangelhafter Führungsstil
Evans & Johnson	1990 (n = 94), Südafrika	negativer Einfluss fehlender sozialer U. auf Burnout-Unterskala „persönliche Leistungsfähigkeit“, negativer Zusammenhang zw. U. in Form von Einbindung in Entscheidungen zur Unterskala „Emotionale Erschöpfung“
Littrell, Billingsley & Cross	1994 (n = 1226), USA	starker Zusammenhang zu Arbeitszufriedenheit und Gesundheit mit emotionaler U. und U. durch Information
Punsch & Tuettemann	1990 (n = 574), Australien	bei 60 % der Lehrer höhere Stresswerte bei fehlender sozialer U.
Döbrich et al.	1999, (n = 1027) Hessen	44,5 % erleben fehlende Kooperation als belastend 29,8 % geben Probleme mit den Kollegen an

Möchte man ein durch Kooperation und sozial-interaktives Geschehen gekennzeichnetes soziales Klima in der Schule erreichen, in der einerseits Unterstützungsbedarf erkannt wird und deren Mitglieder andererseits in der Lage sind, Unterstützung aktiv zu mobilisieren, kann dies nach Rothland (2007, S. 263) durch folgende Maßnahmen, die in erfolgreichen internationalen Bildungssystemen bereits zum Einsatz kommen, unterstützt werden:

1. Etablierung regelmäßiger Weiterbildungen im Kollegium
2. Sicherung gemeinsamer, kumulativer Handlungserfahrungen
3. Institutionalisierung einer Kooperationskultur unter Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel der Verbesserung der individuellen Handlungskompetenzen
4. Entwicklung und Verankerung kooperativer Routinen, die Kommunikation über Unterricht, aber auch über das Befinden einzelner Kollegiumsmitglieder und deren Probleme und beruflichen Schwierigkeiten fördert.

Die Rolle der Schulleitung

Nach den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005a) kommt der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bei der Prävention psychischer Beschwerden und krankheitsbedingter Fehltag eine bedeutende Rolle zu. Der Fähigkeit des Schulleiters, „sich mit Fingerspitzengefühl um ein gutes soziales Klima zu kümmern“ ist Baumert und Leschinsky (1986) bedeutsamer „als alle Weisungsbefugnis“ (Jehle, Hillert,

Seidel, & Gayler, 2003, S. 173). Auch andere Untersuchungen belegen die positive Auswirkung durch die Unterstützung von Seiten der Schulleitung.

So sank das Belastungserleben bei Lehrkräften und es konnten sich günstigere Stressbewältigungsstrategien entwickeln (van Dick, 2006, S. 95 f.). Zudem konnten Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung von Seiten der Schulleitung und der Arbeitszufriedenheit, dem Ausmaß der gesundheitlichen Beschwerden sowie den Fehlzeiten nachweisen (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011). Eine Untersuchung von Blase, Dedrick und Strathe (1986) mit 168 amerikanischen Lehrerinnen und Lehrern zeigte geringere Stresswerte bei Unterstützung durch die Schulleitung auf. Nach Abbey und Esposito (1985) befolgten die untersuchten amerikanischen Lehrer (n = 191) Anweisungen durch die Schulleitung hauptsächlich deshalb, weil sie mit Macht und Zwang durchgesetzt wurden und fühlten sich auch insgesamt schlecht unterstützt. Fimian (1986) konnte bei einer Untersuchung mit 1107 amerikanischen Sonderschullehrern fast zu allen Variablen (Arbeitszufriedenheit, Stress, Motivation etc.) Zusammenhänge nachweisen und eine Untersuchung von Burke, Greenglas und Schwarzer (1996) mit 362 kanadischen Lehrern konnte die Begünstigung von Burnout bei fehlender Unterstützung durch die Schulleitung belegen, während bei guter sozialer Integration seltener Burnout dokumentiert werden konnte (zit. n. van Dick, 1999, S. 94 ff.). Nach Jehle et al. (2003) können Schulleiter durch ein entsprechendes Leitungskonzept einen wichtigen Beitrag leisten, um das Risiko für Burnout zu reduzieren oder Burnout sogar zu verhindern (Jehle, Hillert, Seidel, & Gayler, 2003, S. 183).

Aber nicht nur bei der sozialen Unterstützung, sondern auch bei der Initiierung und Durchführung gesundheitsfördernder Maßnahmen innerhalb der Schule ist die Schulleitung gefordert. Denn „wer Qualität will, muss Gesundheit fördern und umgekehrt“ (Rolff, 2005, S. 42). Gesundheit ist dabei die Voraussetzung für die Arbeits- und Leistungsfähigkeit und für die Qualität des Produkts (im Fall der Schule ist das Endprodukt die Bildung) und der Dienstleitung (Dadaczynski, 2012, S. 197).

Schulleitungen tragen für alle die Schule betreffenden Belange die Verantwortung. Sie sind gesetzlich dazu verpflichtet, im Sinne schulischen Gesundheitsmanagements gezielt Einfluss auf die Gesundheit aller schulischen Personengruppen zu nehmen. Schulisches Gesundheitsmanagement bedeutet demnach:

„die systematische und nachhaltige Entwicklung schulischer Rahmenbedingungen, schulischer Strukturen und Prozesse, die auf gesundheitsangemessene bzw. gesundheitsgerechte Gestaltung von Lehren, Lernen und Organisation sowie auf die Befähigung zum gesundheitsförderlichen Verhalten aller in der Schule involvierten Personengruppen abhebt.“ (Dadaczynski & Paulus, 2011)

Gesundheit wird nach Hascher und Baillod (2008, S. 99) dabei „als essentieller Bestandteil der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung verstanden. „Health Mainstreaming“ lautet das Motto – Gesundheitliche Belange sollen in allen Entscheidungs- und Planungsprozessen mitgedacht werden“ (Dadaczynski, 2012, S. 208).

Der Führungsstil und das Führungsverhalten haben dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Gesundheit der Lehrkräfte. Dabei wird unter Führungsstil ein „langfristig, relativ stabiles, von der Situation abhängiges Verhaltensmuster der Führungsperson, das zugleich die Grundeinstellung gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Ausdruck bringt (z. B. mitarbeiterorientierte Führung, transformationale Führung)“ verstanden (Soucek, 2016, S. 135; Dadaczynski, 2012, S. 198). Nach Milstein und Henry (2008) gilt für Schulleiter folgendes: „Leaders are weavers of the fabric of resiliency interactives“. (zit. n. Gu & Li, 2013, S. 299).

Führungsverhalten „bezieht sich immer auf die Situation. Die Situation umfasst die geführten Personen, die Normen, Werte und Regelungen innerhalb des Unternehmens und eines gesellschaftlichen Rahmens. Unter Führungsverhalten werden alle Verhaltensweisen und Techniken bezeichnet, die auf eine zielorientierte Einflussnahme ausgerichtet sind, z. B. soziale Unterstützung, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Anerkennung und Wertschätzung“ (ebd.).

Vergleicht man die unterschiedlichen Führungsstile hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Wirkung, so lassen sich zwei Stile hervorheben: (1) *der transformationale* und (2) *der mitarbeiterorientierte Führungsstil*.

Der *transformationale Führungsstil*, bei dem die Kommunikation, Kooperation sowie die Beziehung der Lehrkräfte im Vordergrund stehen geht mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und reduzierten Stress- und Burnout-Symptomen einher (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011). Der von der Schulleitung initiierte Aufbau von Motivation und Kooperation hat dabei eine positive Wirkung auf die Gesundheit der Mitarbeiter. Außerdem beeinflusst dieser Stil weitere Arbeitsmerkmale, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken können wie z. B. die Erhöhung der Bedeutung der Arbeit, der Sinnhaftigkeit sowie der Rollenklarheit. Insgesamt ist eine langfristige stressmindernde Wirkung dieses Stils allerdings nur zu erzielen, wenn von Seiten der Schulleitung gleichsam eine hohe soziale Unterstützung gewährt wird (ebd.).

Der mitarbeiterorientierte Führungsstil ist geprägt durch ein hohes Maß an sozialer Unterstützung. Durch diesen Stil wird den Lehrkräften das Gefühl vermittelt, bei ihrer täglichen Arbeit unterstützt zu werden und dass man ihnen bei Problemen und schwierigen Aufgaben hilfreich zur Seite steht.

Zu anderen Stilen wie beispielsweise dem *Laissez-faire Stil* gibt es insgesamt zwar wenig Befunde, dennoch ist eine Tendenz erkennbar. So scheint sich dieser Stil negativ auf das Stressempfinden und auf die Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitern auszuwirken (Dadaczynski, 2012, S. 201).

Auch die Art der Kommunikation sowie die Sorge um das Wohlbefinden der Mitarbeiter korrelieren mit dem psychischen Wohlbefinden (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011).

Wie sieht nun aber diese Unterstützung im Sinne eines gesundheitsförderlichen, d. h. salutogenen Führungsverhaltens aus?

Salutogenes Leitungshandeln, dem das von Antonovsky (1979) entwickelte Modell der Salutogenese zugrunde liegt, zeigt sich nach Dadaczyński (2012, Tab. 7) in „der Gestaltung gesundheitsförderlicher Strukturen sowie in personalinteraktiven Situationen zwischen Schulleitung und Lehrkraft“ (direktives salutogenes Leitungshandeln) (Dadaczyński, 2012, S. 223).

Tabelle 7: Direktives salutogenes Leitungshandeln (mod. n. Harazd, 2009, zit. n. Dadaczyński, 2012, S. 224)

Änderungspotenzial von Lehrpersonen	
Verstehbarkeit	Transparenz in Verantwortungs-regelungen/Entscheidungen Informationsfluss fördern Aufgabenklarheit Verständliche Erklärungen
Bewältigbarkeit	Passung von Aufgaben und Person Selbstwert fördern durch Anerkennung und Rückmeldung Individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen Optimale Arbeits- und Organisationsstrukturen schaffen Kooperationsgelegenheiten ermöglichen Materialaustausch fördern
Bedeutsamkeit	Zielorientiert handeln Vermittlung von Visionen Gemeinsame Zielsetzung Handlung erläutern/Zielklarheit

Im Gegensatz zu diesem gesundheitsförderlichen Verhalten listen Spieß und Stadler (2008) die Ergebnisse einer Metaanalyse zu Varianten von Führungsverhalten auf, die sich negativ auf das Belastungserleben und die Fehlzeiten auswirken. Dazu zählen:

- Konzentration auf die Sachaufgabe und Vernachlässigung der Personalaufgaben
- autoritäres Führungsverhalten
- zu geringe Anerkennung der Leistung der Mitarbeiter
- zu häufig und zu unsachliche Kritik
- Vorenthalten von Informationen
- mangelnde Vermittlung des Sinns der Arbeit
- ungerechte Arbeitsverteilung und fehlende Gleichbehandlung der Mitarbeiter
- zu ausgeprägte Kontrolle und Aufsicht
- unklare und ständig wechselnde Zielvorgaben und Führungsrichtlinien
- Nichteinhalten von Versprechen über Entwicklungsmöglichkeiten
- mangelnde Weiterbildungsangebote
- Mangelnde Berücksichtigung der persönlichen Berufsziele der Mitarbeiter
- Leistungsziele werden nicht realistisch gesetzt und verursachen dadurch Zeitdruck und Überstunden

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- häufiges Eingreifen in Delegationsbereiche (Managementdurchgriff) (Stadler & Spieß, 2005, S. 386)

Die soziale Unterstützung durch die Schulleitung und ein mitarbeiterorientierter Führungsstil stellen bedeutende externale Schutzfaktoren dar und haben somit großen Einfluss auf die Resilienz der Lehrkraft.

Leider scheint es oftmals so zu sein, dass das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und der Gesundheit der Lehrer und somit auch zwischen der Gesundheit und der Bildungsqualität nicht vorhanden ist, Gesundheitsmanagement in der Schule einen geringen Stellenwert einnimmt oder unzureichend umgesetzt wird. Dies mag an mangelnder Kenntnis, Vorbereitung oder auch daran liegen, dass mancher Schulleiter Stress als persönliche Schwäche erachtet und sich deshalb nicht bereit erklärt, sich für eine Belastungsreduktion an seiner Schule einzusetzen.

Auch kann es passieren, dass gestresste Schulleiter ihren Stress bewusst oder unbewusst an die Lehrkräfte weitergeben und dass solcher Art beanspruchte Schulleitungen ihren Lehrkräften weniger Unterstützung zukommen lassen können. Auch Schulleiter müssen Selbstfürsorge betreiben.

Nach Dauber und Vollstädt (2004) sollten daher potenzielle Schulleiterinnen und Schulleiter entsprechend vorbereitet sein und für ihre zukünftige Führungsaufgabe in Gesprächsführung, Jahres- bzw. Mitarbeitergesprächen, Konfliktmoderation, Management und Controlling ausgebildet werden. Für ihre eigene Entwicklung brauchen sie Coaching, Supervisionen und anderes (Dauber & Vollstädt, o. A.).

Es ist zudem im Vorfeld zu prüfen, ob sich ein Bewerber aufgrund seiner Persönlichkeit tatsächlich für die angestrebte Tätigkeit eignet und ob er beispielsweise dazu fähig ist, emotionale Arbeit zu leisten. Das bedeutet seine eigenen Gefühle bewusst zu managen und zu kontrollieren, um in seinem beruflichen (aber auch privaten Umfeld) Beziehungsqualität herzustellen und zu sichern. Zudem bezieht sich das Konzept der Emotionsarbeit auch auf die Art und Weise wie Gefühle zum Ausdruck gebracht werden. Dabei gilt laut Krell (2002) die Emotionsregulationsfähigkeit und -bereitschaft in der Arbeits- und Berufspsychologie nicht nur für den Lehrerberuf als ein wichtiges Qualifikationsmerkmal, sondern bildet generell eine wichtige Voraussetzung für die Übernahme von Führungspositionen (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 521).

Eine Erhöhung der Zeitressourcen für die Aufgaben der Schulleitung durch eine entsprechende Anhebung des Schulleitungsdeputats erscheint für eine zukünftig alle Seiten zufriedenstellende Aufgabenbewältigung ebenfalls unumgänglich (Dauber & Vollstädt, 2004).

Schulleitungen sollte immer bewusst sein, dass es keinen Sinn macht, Maßnahmen des Gesundheitsmanagements unabhängig von Schulentwicklung zu betreiben. Diese sollten systematisch miteinander verknüpft werden.

Außerdem sollten nach Dadaczynski (2012) Veränderungsprozesse innerhalb der Schule nicht nur als ein bestehender Mangel- oder Problemzustand betrachtet werden,

den es zu beheben gilt, sondern im Kontext mit den damit einhergehenden Entwicklungschancen gesehen werden, die einer Schule dadurch gegeben werden. In der Förderung eines sozialen Klimas innerhalb der Schule, dem positive psychische und physische Effekte zugeschrieben werden, liegt somit eine der wesentlichen Aufgaben jeder Schulleitung.

Nach Day (2012) können Schulleitungen maßgeblich die Resilienz ihrer Lehrer beeinflussen. Sie wissen um den Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Schülerleistung. Sie wissen, dass ihre Lehrer täglich ihr Bestes geben und dies nicht immer unter den einfachsten Bedingungen und sie wissen um den Unterstützungsbedarf ihrer Lehrer. Deshalb liegt ihre Hauptaufgabe darin, die Resilienz ihrer Lehrer zu fördern (Day, 2012, S. 6).

2.3.3 Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung geht zurück auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1992; 1997; 2001), nach der sowohl kognitive, motivationale, emotionale als auch aktionale Prozesse durch individuelle Überzeugungen wie die Handlungsergebniserwartung und die Selbstwirksamkeitserwartung gesteuert werden (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Ihren Ursprung hat die Selbstwirksamkeitserwartung in der individuellen Lerngeschichte des Individuums. Sie entsteht dann, wenn Erfolgserfahrungen den eigenen Kompetenzen zugeschrieben werden können oder das Individuum positive Bewertungen durch andere erhält. Auch das Beobachtungslernen spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die mit diesen Erfahrungen verbundenen positiven Gefühle, verstärken die Selbstwirksamkeit (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 54).

Dabei wird Selbstwirksamkeitserwartung definiert als die

„subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496).

Insbesondere die Fähigkeit, Hindernisse durch eigene Intervention überwinden zu können, kommt in diesem Konzept zum Ausdruck. Dabei werden verschiedene Formen von der allgemeinen, über die bereichsspezifische bis zur kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden. Zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit zählen nach Bandura (1997) Mastery Experiences, Vicarious Experiences, Social Persuasion und Physiological and Affective States, wobei ersterem, im Sinne von Sammeln eigener Erfahrungen durch das Meistern schwieriger Situationen der stärkste Effekt auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung nachgesagt wird (Pfitzner-Eden, 2015, S. 76).

Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) umfasst die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung alle Lebensbereiche. Sie soll eine „optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40).

Die bereichs- und situationsspezifische Selbstwirksamkeit bezieht sich auf einzelne Bereiche wie z. B. auf die Kompetenzerwartung von Schülern in Hinblick auf den Umgang

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

mit den schulischen Anforderungen oder die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40).

Bandura (1993; 1997) hat das ursprünglich rein individuelle Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Ebene kollektiver Überzeugungen erweitert. Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die „überindividuellen Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 7 f.). Bandura definiert sie als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihrer gemeinsamen Fähigkeit, die notwendigen Handlungen organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Bandura, 1997, S. 476, übersetzt durch Schmitz, 2002, S. 7 f.) Sie beeinflusst maßgeblich die Zielsetzung, die Anstrengungsbereitschaft und den geleisteten Widerstand innerhalb der Gruppe (ebd.).

Studien haben gezeigt, dass jene Personen, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, potentielle Stressoren eher als Herausforderung, denn als Belastung bewerten. Diese Personen nutzen zudem stärker aktive und problemorientierte Bewältigungsstrategien und haben ein größeres Durchhaltevermögen. Auch bewerten sie bei Hindernissen und Rückschlägen ihre eigenen Bewältigungsanstrengungen günstiger als Personen mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. z. B. Scharzer & Jerusalem, 2002).

Im Bereich der Resilienzforschung konnten Studien den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und der psychischen Anpassung bei kritischen oder traumatischen Lebensereignissen bestätigen (vgl. Benight & Bandura, 2004; Luszczynsko, Benight, Cieslak, 2009).

Dieses Ergebnis lässt sich nach Benight und Bandura (2004) auf folgende Gründe zurückführen:

1. Personen, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, nehmen sich selbst als weniger verletzlich wahr und schätzen schwierige Situationen als weniger bedrohlich ein. Außerdem geraten sie dadurch seltener in Situationen, in denen Ereignisse Hilflosigkeit und Stress auslösen (*attentional and construal processes*).
2. Übersteigt die Konfrontation mit dem Ereignis das individuelle Bewältigungspotenzial, neigen Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung trotz allem dazu, problemorientierte Bewältigungsstrategien zu initiieren (*transformative actions*).
3. Auch ist das Vertrauen in die eigenen Selbstregulationsfähigkeiten bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung höher, so dass negative Gedanken besser kontrolliert werden können oder weniger stark beunruhigen (*thought control efficacy*) (Bonanno, 2004).

Durch die günstigere Bewertung der Bewältigungsanstrengungen bei Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sind gleichsam optimale Voraussetzungen für die Begegnungen mit neuen Stressoren gegeben (Benight & Bandura, 2004, S. 1131 ff.).

Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Selbstfürsorge bei Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung besser ist als bei denen mit niedriger Selbstwirksamkeit. Die Erwartung mit einem bestimmten Verhalten ein bestimmtes Ziel (Diät, Sport etc.) erreichen zu können, fällt insgesamt höher aus.

Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern

Die Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern, auch *teachers beliefs* genannt, und worunter „her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, S. 233) verstanden wird, ist neben der sozialen Unterstützung der Schutzfaktor, der in der Forschung am besten belegt ist. In vielen Studien ist er der personale Schutzfaktor mit dem höchsten Einfluss auf eine resiliente Anpassung. Rutter (1990) beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartung als einen der sehr robusten Prädiktoren für Resilienz (Rutter, 1990). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit umfasst dabei Überzeugungen von Lehrern, sich den Anforderungen im Berufsalltag auch unter noch so widrigen Bedingungen erfolgreich stellen zu können (Schwarzer & Warner, 2011, S. 497 f.).

So konnten Schwarzer und Hallum (2008) nachweisen, dass Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit ihren Beruf als weniger stressreich empfanden und seltener unter Burnout-Symptomen litten (Schwarzer & Hallum, 2008, S. 152). Eine Längsschnittstudie von Abele und Candova (2007) konnten zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung das subjektive Belastungserleben des Lehrers verringert (Abele & Candova, 2007), während umgekehrt eine geringe Selbstwirksamkeit mit einer verminderten Berufszufriedenheit einhergeht (Klassen, et al., 2009).

Eine weitere Längsschnittstudie von Schmitz und Schwarzer (1999) zur Erfassung von allgemeiner, kollektiver und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, an der zwischen 1996 und 1999 bundesweit 276 Lehrer teilnahmen, kam zu dem Ergebnis, dass die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung zwar insgesamt nur geringfügig anstieg, bei weiblichen Lehrkräften aber ein deutlicherer Zuwachs verbucht werden konnte als bei deren männlichen Kollegen (Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 231). Zudem konnte die Schutzfunktion von Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber beruflichem Stress und einzelnen Aspekten von Burnout bestätigt werden. Ein Ausbrennen zu einem späteren Zeitpunkt im Berufsleben scheint mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung verknüpft zu sein (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 199).

Des Weiteren nehmen Lehrer mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung häufiger an Lehrerfortbildungen teil. Auch steht bei diesen die Förderung der Entwicklung des Schülers im Vordergrund, während Lehrer mit niedrigerer Selbstwirksamkeitserwartung stärker auf die Erfüllung des Curriculums und Vermeidung von Lärm oder anderen Störungen abzielen (Vollmann-Hummel, 2008, S. 91). Sie reagieren auf Fehler ihrer Schüler weniger kritisch (zit. n. Schwarzer & Warner, 2011, S. 499), neigen weniger dazu, schwierige Schüler an Sonderschulen zu überweisen und sind neuen Unterrichtsmethoden

den, die den Bedürfnissen ihrer Schüler gerechter werden, gegenüber offener. Zudem engagieren sich die Lehrer mit den positiveren Resultaten hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung außerhalb des Unterrichts häufiger für ihre Schüler (Schmitz, 1999; 2002).

Schwerdtfeger, Konermann und Schönhofen (2008) konnten positive körperliche Effekte durch eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit nachweisen. So fielen die morgendlichen Cortisol-Werte niedriger aus, die Herzfrequenz stieg während des Unterrichts weniger stark an und die Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit zeigten insgesamt weniger körperliche Beschwerden (Schwarzer & Warner, 2011, S. 499).

Nach Hoy und Spero (2005) ist die Selbstwirksamkeitserwartung des Lehrers entscheidend, wie er selbst seine Fähigkeiten einschätzt, die Schüler zu fördern. Von dieser Einschätzung hängt schließlich auch ab, wie viel persönliche Bemühungen der Lehrer in das Unterrichten investiert und welche Ziele er setzt (Hoy & Spero, 2005, S. 345). Zudem beeinflusst der Wirksamkeitsglaube die Ausdauer und Resilienz des Lehrers, wenn es einmal langsamer vorangeht (Gu & Day, 2007, S. 1311). Gu und Day (2007) konstatieren, dass der Lehrer die Selbstwirksamkeitserwartung braucht, um gegen Rückschläge und Widrigkeiten gewappnet zu sein. Angesichts der Schwierigkeiten, mit denen der Lehrer konfrontiert wird, wird weitere Anstrengung und Beharrlichkeit letztlich zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeit und somit zu einer gesteigerten Resilienz führen (ebd., S. 1312).

Pfitzner-Eden konnte zeigen, dass sich schulpraktische Erfolgserfahrungen während des Lehramtsstudiums positiv sowohl auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als auch auf die Studienabbruchneigung auswirken (Pfitzner-Eden, 2015, S. 95).

Bei der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, die nicht als Summe aller individuellen Ergebnisse betrachtet werden darf, konnte Bandura (1993) den Einfluss der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung nachweisen. Nicht die Schulen mit dem einfacheren Schülerklientel in Bezug auf sozio-ökonomischen Status und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft schnitten in der Ausbildung ihrer Schüler besonders gut ab, sondern die, bei denen die Lehrer kollektiv überzeugt davon waren, mit ihrem Unterricht erfolgreich sein zu können (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 196).

Im Laborexperiment konnten Prussia und Kinicki (1996) nachgewiesen werden, dass Gruppen, die über eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, sich in der Regel höhere Ziele setzen und auch bessere Leistungen zeigen (zit. n. Schmitz & Schwarzer, 2012, S. 196).

Eine Beziehung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung zu Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Berufserfahrung oder Tätigkeitsdauer konnten von Schmitz und Schwarzer (2002) nicht nachgewiesen werden (ebd.).

Sportlehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Für den Sportlehrer gibt es wenig konkrete Befunde zur Selbstwirksamkeitserwartung. Ergebnisse finden sich eher im Zusammenhang mit Bewegungslernen, Leistungssport oder Leistungssteigerung bei Schülern. Voltmann-Hummes (2008, S. 199 f.) hat in ihrer Dissertation die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern im Kontext des Fachs Sport sowohl bei Studierenden als auch bei Nicht-Studierenden, demnach also fachfremd Unterrichtenden, untersucht und kommt zu folgenden Ergebnissen:

1. Die Selbstwirksamkeitserwartung von Sportlehrern ist geringer als die der Klassenraumlehrer aus der Studie von Schmitz (1999);
2. Bei Grundschullehrern fällt die Selbstwirksamkeitserwartung nochmals geringer aus;
3. Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen den, den Sportunterricht charakterisierenden Belastungsbereichen und der Selbstwirksamkeitserwartung;
4. Belastungen durch „Daily Hassles“ im Zusammenhang mit problematischem Schülerverhalten zählen zu den Belastungsschwerpunkten und sind in hohem Maße relevant für die Selbstwirksamkeit;
5. Lehrer mit höherer sportlicher und sportfachlicher Qualifikation weisen geringere Werte für Selbstwirksamkeitserwartung auf. Voltmann-Hummes (2008) vermutet die Ursache in der Diskrepanz zwischen dem realen Erleben im Sportunterricht und den hohen Ansprüchen des hoch qualifizierten Lehrers, der seine Lehrerpersönlichkeit über Fachkompetenz und -wissen absichert.

Zusammenfassung

Die Selbstwirksamkeitserwartung als wesentlicher Schutz- und Resilienzfaktor gegenüber Belastung spielt für den Lehrer in der Schule eine wichtige Rolle.

So finden Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung offensichtlich besser Möglichkeiten, um mit den Alltagsbelastungen umzugehen und können ihre Selbstwirksamkeit für den Unterricht positiv nutzen.

In einer Untersuchung der amerikanischen Bildungssoziologin Rosenholtz (1989) mit 1213 Lehrern konnten positive Rückmeldungen durch die Schüler, kollegiale Zusammenarbeit, Einbeziehung der Eltern und allgemeine Standards für das Schülerverhalten innerhalb der Schule als wesentliche Einflussgrößen für die eigene Selbsteinschätzung bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden (zit. n. Schmitz, 1999, S. 28). Die drei letzten Faktoren sind von außen veränderbar und können zur Steigerung sowohl der individuellen als auch der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeit beitragen.

Möchte man innerhalb einer Schule Innovationsprozesse in Gang setzen, so bedarf es unter anderem eines Kollegiums, das seine kollektiven Kompetenzen optimistisch einzuschätzen vermag und seine gesteckten Ziele gemeinsam und falls nötig auch hartnäckig verfolgt.

Gelingt dieser Prozess nicht, kann es manchmal von Nutzen sein, die organisationspsychologisch relevanten Einflussgrößen aufzudecken und eine psychologisch fundierte Schulberatung durchzuführen (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 210)

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis von Hoy und Woolfink (1990). Sie konnten nach dem Praktikum von Lehramtsstudenten eine reduzierte Selbstwirksamkeitserwartung als noch vor dem Praktikum nachweisen und somit den Praxischock belegen. Die untersuchten Studenten schätzten offenbar ihre Fähigkeiten, mit verhaltensauffälligen Schülern fertig zu werden, völlig falsch ein (zit. n. ebd.).

Diese Erkenntnisse können für die Lehrerbildung genutzt werden (Vollmann-Hummes, 2008, S. 92 f.).

Für die Resilienzforschung ist die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn auch mittelfristig stabil, ein bedeutsamer Faktor, da er im Prinzip durch Lernerfahrungen veränderbar ist.

Für die Erhöhung der Lehrer-Selbstwirksamkeit empfiehlt Wong (1997) dem Lehrer daher ein Unterstützer für die entsprechenden Lernbereiche zur Seite gestellt werden, z. B. dann, wenn Probleme durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Schüler bedingt sind. Zudem sollten neue Lernmethoden durch erfahrene und geschulte Kollegen begleitet werden, so dass ein Lernen am Modell möglich ist und die daraus gewonnenen Erfahrungen mit einem offenen und unterstützenden Kollegenkreis besprochen werden, so dass selbstwirksamkeitsfördernde Attributionen entstehen können (zit. n. Schwarzer & Warner, 2011, S. 504).

Neue Lehrer können ihre Selbstwirksamkeitserwartung nicht auf jahrelange Berufserfahrung stützen, sondern müssen diese erst noch aufbauen. Untersuchungen konnten belegen, dass Neulehrer, denen ein berufserfahrener Mentor zur Seite gestellt wurde, ihre Selbstwirksamkeitserwartung durch die verbrachte Zeit mit dem Mentor und die Beziehung zum Mentor steigern konnten (Schwarzer & Warner, 2011, S. 504).

Auch waren es nicht die Kurse zur Vermittlung von Wissen, sondern die zur Vermittlung von Lehrmethoden, die in Untersuchungen bei Lehramtsstudierenden zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit führten (Schwarzer & Warner, 2011, S. 505).

2.3.4 Kontrollüberzeugung

Das differentialpsychologische Konstrukt der Kontrollüberzeugung geht zurück auf die soziale Lerntheorie von Rotter (1966). Sie bezieht sich auf die subjektive Erwartung einer Person, dass in Folge bestimmter Verhaltensweisen in einer bestimmten Situation ein bestimmter Verstärker auftreten wird bzw. diese Situation als bewältigbar wahrgenommen wird (Mielke, 1981, S. 2).

In der einschlägigen Literatur wird laut van Buer und Squarra (1998) die Kontrollüberzeugung als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal thematisiert. Deren Entwicklung

und Veränderung hängt vom Alter, dem elterlichen Erziehungsstil, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken, sozialökonomischem Status und Bewältigungspotentialen ab (Buer & Squarra, 1998, S. 276).

Werden Ereignisse vorwiegend dem Ergebnis eigenen Handelns zugeschrieben, spricht man von *interner Kontrollüberzeugung*. *Sozial-externale* bzw. *fatalistisch-externale Kontrollüberzeugung* liegt dann vor, wenn Ergebnisse auf das Handeln anderer zurückgeführt werden, bzw. als Zufall, Schicksal, Pech oder Glück wahrgenommen werden (vgl. Bengel & Lyssenko, 2012; van Buer, 1998).

Da sich die Kontrolle immer auf die dem Ereignis folgende Bekräftigung und nicht auf dessen Ursache bezieht, ist darauf zu achten, dass man Kontrollüberzeugungen nicht mit Kausalattribution verwechselt (Krampen, 1989).

Auch dabei werden wiederum generelle und bereichsspezifische Kontrollüberzeugungen unterschieden, wobei es laut Bengel und Lyssenko schwierig ist, die Ergebnisse bereichsspezifischer Kontrollüberzeugung miteinander zu vergleichen, da es starke Unterschiede hinsichtlich Operationalisierung und Konzeptualisierung der Untersuchungen gibt (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 62).

Forschungsergebnisse zu Kontrollüberzeugungen beziehen sich in der Regel auf chronische Stressoren und Erkrankungen. Bei leichten Stressoren wie beispielsweise der Arbeit mit geistig behinderten Menschen, konnten Untersuchungen zeigen, dass Personen mit hoher internaler Kontrollüberzeugung weniger psychisch belastet waren (vgl. Gray-Stanley et.al., 2010). Psychotherapeuten, die mit sexuell missbrauchten Kindern zusammenarbeiteten zeigten bei hoher internaler Kontrollüberzeugung gepaart mit sozialer Unterstützung mehr Zufriedenheit (*compassion satisfaction*) (Kilian, 2008, S. 39).

Eine hohe externale Kontrollüberzeugung hingegen stellt einen konsistenten Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen dar (Harrow, Hansford, & Astrachan-Fletcher, 2009). Eine hohe interne Kontrollüberzeugung korreliert hingegen positiv sowohl mit Berufszufriedenheit als auch mit psychischer und physischer Gesundheit.

Das Konstrukt der Kontrollüberzeugung weist Gemeinsamkeiten zum Konstrukt der *Hardiness* (Kobasa, 1979), der *Selbstwirksamkeitserwartung* (Bandura, 1997) sowie dem *Kohärenzgefühl* (Antonovsky, 1987) auf. Allen genannten Konstrukten ist die optimistische Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenz, die Wahrnehmung von Einflussmöglichkeiten sowie das Gefühl, Situationen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, gemein.

Kontrollüberzeugung bei Lehrern

Untersuchungen zur Kontrollüberzeugung von Lehrern konnten zeigen, dass Lehrer mit hoher internaler Kontrollüberzeugung ihren Beruf zwar als belastend erleben, sich aber nicht überfordert fühlen. Sie sind berufszufriedener und beurteilen ihren Unterricht positiver (Buer & Squarra, 1998, S. 273), steuern Unterrichtsprozesse aktiver und zeigen nach Cavey (1972) insgesamt ein höheres berufliches Engagement (ebd., S. 276).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Bei Lehrern mit hoher externaler Kontrollüberzeugung dominiert im Unterricht die Wahrnehmung aversiver Reize. Sie fühlen sich schneller überlastet, sind weniger berufszufrieden und stärker von ihrer Umwelt abhängig (Buer & Squarra, 1998, S. 273). Außerdem bewerten sie stressinduzierte Ereignisse negativer (ebd., S. 276).

Eine hohe internale Kontrollüberzeugung ist insofern von Bedeutung, als dass die dem Lehrer im Unterricht zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, seine Denk- und Handlungsräume gezielt zu nutzen, zu sichern und zu erweitern mitunter davon abhängt, wie stark der Lehrer die Unterrichtssituation als kontrollierbar wahrnimmt. Je größer nämlich die den Schülern eingeräumten Handlungs- und Entscheidungsräume sind (z. B. offene Unterrichtssituationen), desto stärker verringern sich die gedanklich-planerischen Kontrollmöglichkeiten des Lehrers. Daher wählen insbesondere Lehrer mit hoher externaler Kontrollüberzeugung, die ihre Schüler als Kontrolleure des Geschehens innerhalb des Unterrichts sehen, solche Methoden und Unterrichtsformen, die ihnen Kontrolle garantieren. Sie sind seltener in der Lage ihre Kontrollprobleme konstruktiv zu lösen und verfallen eher in hilflose Resignation (Buer & Squarra, 1998, S. 276). Sowohl die Kontrollierbarkeit als auch die Vorhersehbarkeit aversiver Reize und kritischer Lebensereignisse sind bedeutende Einflussgrößen. In Hinblick auf die Minderung des subjektiven Belastungs- und Stressempfindens und somit ein wichtiger Burnout-Prädiktor (ebd.).

Positive Auswirkung auf die Veränderung von Kontrollüberzeugungen haben zudem die Freiheitsgrade (Autonomie), über die eine Person an ihrem Arbeitsplatz verfügt. (van Buer, 1998, S. 276).

Die Schulsystem- bzw. Einzelschulforschung weist in Bezug auf berufliche Umweltbedingungen von Lehrern nur wenige Einzelergebnisse auf. Mielke (1978) konnte in einer älteren Studie mit Hauptschullehrern nachweisen, dass Lehrer mit niedriger internaler Kontrollüberzeugung die schulischen Bedingungen wie unzulängliche materielle und personelle Ausstattung sowie die Konflikte zwischen den „Agenten“, als belastender wahrnahmen, als ihre Kollegen mit hoher internaler Kontrollüberzeugung. Zudem erlebten sie die Haltung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung stärker als schülerzentriert, während ihre Kollegen mit vergleichsweise hohen Werten ihr Handeln kognitiv besser kontrollieren konnten und somit systematisch widerstandsfähiger gegenüber situativen Einflüssen blieben (ebd.).

Zusammenfassung

In der Resilienzforschung werden ausgeprägte internale Kontrollüberzeugungen als protektiv angesehen und in manchen Studien zur Operationalisierung von Resilienz herangezogen. Allerdings gibt es auch kritische Stimmen zu diesem Konstrukt.

Nach Condly (2006) ist allein die Wahrnehmung eines Ereignisses als internal verursacht nicht automatisch gleichbedeutend mit dem Bestehen der eigenen Möglichkeit auch entsprechend auf die Situation einzuwirken (Condly, 2006, S. 219). In Abhängigkeit vom situationalen Kontext kann es möglich sein, dass passive, externaler Kontrollüberzeugung nähere Verhaltensweisen angemessener oder zielführender sind als aktive.

2.3.5 Coping

Ob sich Belastungen negativ auf die Gesundheit auswirken, ist nicht nur von der Bewertung der Umweltbedingungen abhängig, sondern insbesondere von den Bewältigungsstrategien, die einer Person zur Verfügung stehen (van Dick, 1999, S. 46). Eine Form der Stressbewältigung ist das sogenannte Coping, das sich auf das psychologische Stresskonzept (nach Lazarus) bezieht und das dann von Bedeutung wird, wenn die Ressourcen eines Individuums ausgeschöpft sind oder überschritten werden.

Der Begriff Coping stammt von dem englischen Wort „to cope with“ und bedeutet bewältigen oder überwinden.

Zur Konzeptualisierung von Coping werden drei Ansätze herangezogen, (1) der auf Freuds Abwehrmechanismen beruhende psychoanalytische Ansatz, (2) der traitorientierte Ansatz, bei dem von verschiedenen relativ stabilen, situationsübergreifenden Bewältigungsstilen ausgegangen wird (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) sowie (3) der prozessorientierte Ansatz (Lazarus & Folkman, 1984). Dabei wird unter Coping ein aktiver, ergebnisoffener Prozess verstanden, bei dem die Beobachtung und Bewertung einer Situation davon abhängt, was eine Person gerade denkt oder tut und nicht davon, was sie gewöhnlich tut, tun würde oder tun sollte.

Zudem ist das, was die Person gerade denkt oder tut, kontextabhängig und im Gegensatz zu traitorientierten Modellen, in denen der Bewältigungsstil überdauernd ist und unabhängig von der konkreten Situation existiert, immer auf diese besonderen Bedingungen gerichtet (Lazarus & Folkman, 1984, S. 142).

Dabei ist Coping mehr als Problemlösen. Effektives Coping unterstützt auch andere Funktionen und führt zu einer Reduktion von Spannung und zur Wiederherstellung des Gleichgewichts (ebd., S. 149).

Nach Lazarus und Folkman (1984) wird unter Coping folgendes verstanden:

“Coping is defined as realistic and flexible thought and acts that solve problems and thereby reduce stress“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 118).

Weiterhin definieren sie Coping

“as constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.” (ebd., S. 141)

Die folgende Abbildung zeigt den aktiven, kontextbezogenen, ergebnisoffenen Copingprozess (Abb. 15), der durch die persönlichen Ressourcen sowie den soziokulturellen Kontext des Individuums bestimmt wird.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

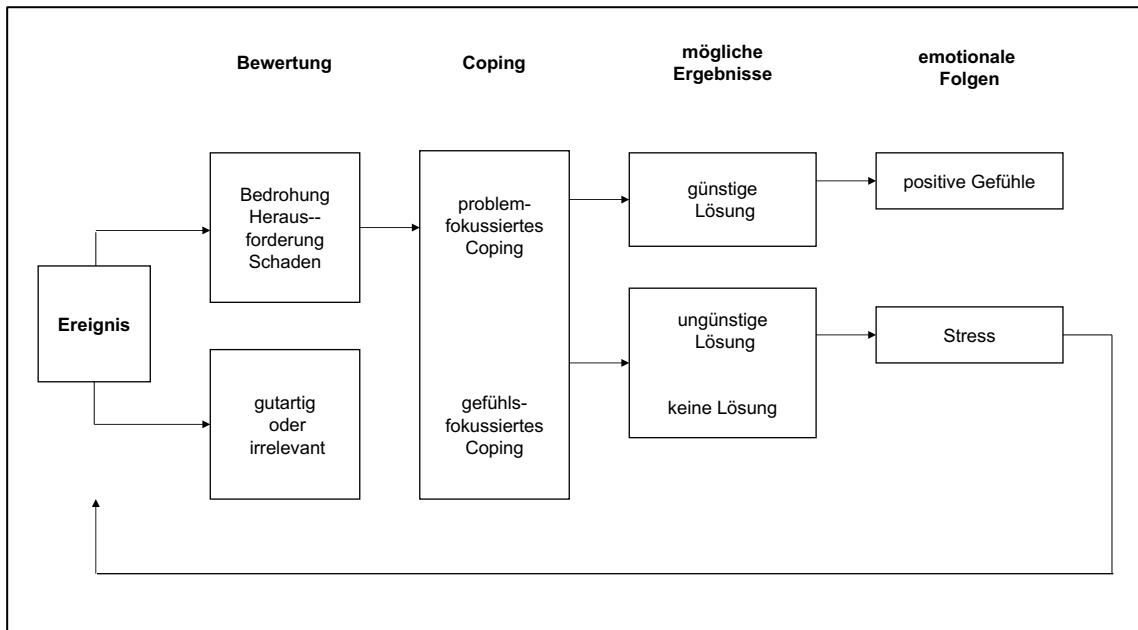


Abbildung 15: Theoretisches Modell des Coping-Prozesses (mod. n. Lazarus & Folkman, 1984)

Es existieren zahlreiche verschiedene Copingstile, die nach vier Kategorien klassifiziert werden (Abb. 16):

1. problemorientierte Copingstrategien, bei denen aktive Bewältigungsversuche der Person sowie die Suche nach Unterstützung und Hilfe im Vordergrund stehen;
2. emotionsbezogenes (palliatives) Coping, das durch die Bewältigung negativer Emotionen gekennzeichnet ist, die durch kritische Lebensereignisse ausgelöst wurden. Es subsumiert zum Beispiel Unterdrücken oder Ausleben von Emotionen, Suche nach Trost in Religionen oder bei nahestehenden Personen, Probleme mit Humor sehen etc.;
3. Vermeidende Strategien wie das Leugnen eines Problems, Suche nach Ablenkung durch Fernsehen, aber auch Alkohol und Drogen;
4. Annäherungsstrategien wie beispielsweise die positive Umdeutung von Situationen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 78).

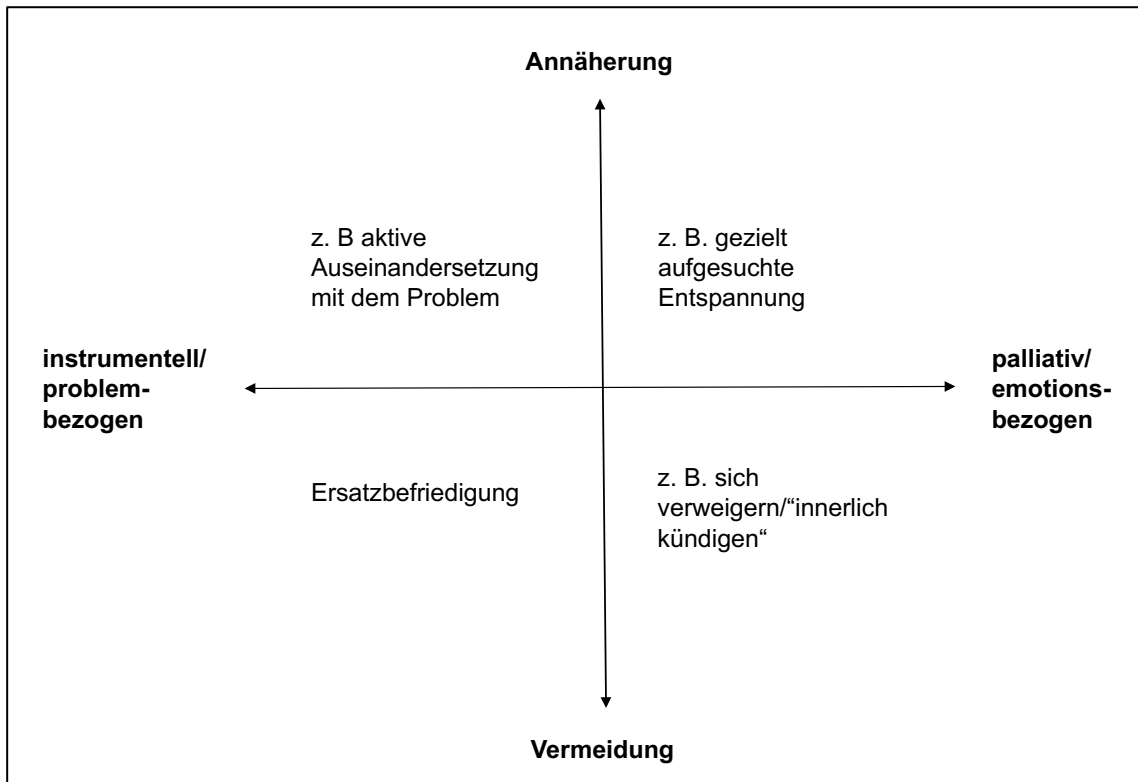


Abbildung 16: Klassifikationen von Bewältigungsstilen (Czerwenka, 1996, S. 308, zit. n. van Dick, 1999, S. 48)

Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis und Gruen (1986) nennen acht Bewältigungsstrategien, die sie faktorenanalytisch ermittelt haben (Folkman, Lazarus R. S., Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986, S. 996 ff.):

1. Konfrontative Bewältigung
2. Distanzierung
3. Selbstkontrollversuche
4. Suche nach sozialer Unterstützung
5. Übernahme von Verantwortung
6. Flucht-Vermeidung
7. Planvolles Problemlösen
8. Positive Neueinschätzung

Im deutschsprachigen Raum werden habituelle Bewältigungsstile durch den Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) nach Janke, Erdmann und Kallus (1985) analysiert. Der SVF besteht aus 19 Subtests mit jeweils sechs Items (zit. n. van Dick, 1999, S. 49). Die ineffektiven (vermeidenden) Copingstrategien sind unterstrichen:

1. Bagatellisierung
2. Herunterspielen durch Vergleich mit anderen
3. Schuldabwehr

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

4. Ablenkung von Situationen
5. Ersatzbefriedigung
6. Suche nach Selbstbestätigung
7. Situationskontrollversuche
8. Reaktionskontrollversuche
9. Positive Selbstinstruktion
10. Bedürfnis nach Sozialer Unterstützung
11. Vermeidungstendenz
12. Fluchttendenz
13. Soziale Abkapselung
14. Gedankliche Weiterbeschäftigung
15. Resignation
16. Selbstbemitleidung
17. Selbstbeschuldigung
18. Aggression
19. Pharmakaeinnahme

Aber auch ineffektive Strategien können kurzfristig adaptiv sein, wenn es beispielsweise nicht darum geht, ein Problem zu beseitigen, sondern seine Emotionen zu regulieren (van Dick, 1999, S. 52). Auch aktive, emotionsbezogene Copingstrategien sind nicht zwangsläufig dysfunktional (Folkman & Moskowitz, 2000). Sie können auch als adaptive Strategien verstanden werden, da Emotionen aktiv bewältigt und ausgedrückt werden (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 79). Vermeidende Copingstrategien hingegen gehen in den meisten Studien mit einem erhöhten Risiko für psychische Belastungen einher (ebd.). Dabei wird auf einen Unterschied zwischen erfolgreicher und erfolgloser Vermeidung hingewiesen wird. Ein Sonderfall der vermeidenden Copingstile ist das unbewusste repressive Coping, das als protektive Strategie angesichts kritischer Lebensereignisse gilt und simultan zu anderen Copingstrategien ablaufen kann und als eine Kombination aus Angst und sozialer Erwünschtheit konzeptualisiert wurde. Repressives Coping wird auch als eine habituelle Emotionsregulationsstrategie betrachtet, die in weiten Teilen automatisch und unbewusst abläuft und dann einen schützenden Effekt aufweist, wenn das eigene Selbstkonzept gefährdet ist (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 80). Vereinzelt konnten Untersuchungen bei repressiven Copingstrategien ein erhöhtes Risiko für Herzkrankungen, Bluthochdruck und Krebserkrankungen nachweisen (Myers, 2010, S. 10 f.). Diese Ergebnisse konnten allerdings nicht konsistent belegt werden. Eine abschließende Bewertung dieses Copingstils ist daher schwierig und bedarf weiterer Längsschnittstudien (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 82).

Untersuchungen zu Coping im Lehrerberuf

Trotz zahlreicher Befunde zu Belastungen im Lehrerberuf, ist die Anzahl an Studien zur Effektivität von Copingstrategien für diesen Berufszweig relativ gering. Qualitative Untersuchungen befassen sich vorrangig mit der Klassifizierung von Copingstrategien. Kyriacou (1980) gilt dabei als einer der ersten, der Untersuchungen zu Belastungsbewältigung im Lehrerberuf durchführte. In einer Untersuchung (n = 42) ermittelte er fünf Strategien, die am häufigsten eingesetzt werden. Diese sind: (1) Dinge mit Abstand betrachten, (2) Konfrontationen vermeiden, (3) nach der Arbeit entspannen, (4) aktiv versuchen, die Situation zu verändern sowie (5) Gefühle unter Kontrolle halten und dabei ruhig nachdenken (zit. n. van Dick, 1999, S. 53).

In einer weiteren Erhebung von Kyriacou und Pratt (1985) (n = 127) wurden folgende Strategien präferiert: (1) versuchen ruhig zu bleiben, (2) Probleme mit anderen teilen, (3) Dinge mit Abstand betrachten, (4) Konfrontation vermeiden, (5) beten, (6) sich gut vorbereiten sowie (7) nach der Arbeit entspannen (ebd.).

Dewe (1985) ermittelte in seiner Untersuchung (n = 145) 221 Bewältigungsstrategien, von denen 28 % direkte Problemlösversuche und 72 % palliative Strategien waren. In einer weiteren Erhebung (n = 1100) wurden auf Grundlage der ersten Untersuchung 70 Strategien extrahiert und zur Identifizierung der am häufigsten verwendeten Strategien herangezogen. Diese sind (1) sich den Schülern gegenüber ehrlich und konsistent verhalten, (2) Routinen entwickeln, um das Unterrichten effektiver zu machen, (3) die Schüler beschäftigen, (4) die Schüler positiv bekräftigen (5) Arbeit gut organisieren und planen, (6) die Ferien zur Erholung nutzen, (7) den Situationen mit Humor begegnen, (8) Ruhephasen im Unterricht einführen, (9) sich mit Menschen austauschen, die nichts mit dem Lehrerberuf zu tun haben, (10) versuchen, Gefühle unter Kontrolle zu halten und objektiv über die Situation nachzudenken (zit. n. ebd., S. 54 f.).

Die Ergebnisse lassen Dewe (1985) vermuten, dass der Lehrer in der Unterrichtssituation auf Belastungen trifft, die er kurzfristig nicht ändern kann, so dass er zunächst auf palliative Strategien zurückgreift, um das subjektive Belastungserleben zu reduzieren (ebd.).

Grimm (1993) ermittelte zunächst 120 Items zu Reaktionen in belastenden Situationen (n = 87), die 665 Lehrern als geschlossene Fragen vorgegeben wurden und faktorenanalytisch in die Dimensionen (1) aktive Lösungsversuche, (2) Nachdenken und Grübeln, (3) autoritär-aggressives Verhalten gegenüber den Schülern, (4) Ignorieren, Leugnen, (5) Neubewertung der Situation (positive Selbstinstruktion), (6) Spontanreaktion ohne Reflexion, sowie (7) Flucht und Vermeidung gegliedert wurden (zit. n. ebd., S. 55 f.).

Czerwenka (1996) konnten für zwölf vorgegebene Reaktionen faktorenanalytisch fünf Faktoren ausmachen: (1) instrumentell-vermeidende Strategien, (2) direkte Problembewältigung durch Konfrontation, (3) Flucht, (4) Entspannung suchen (5) Soziale Unterstützung (Czerwenka, 1996, S. 308).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

In einer quantitativen Untersuchung (n = 291) konnten Litt und Turk (1985) Zusammenhänge zwischen Copingressourcen und Ausstiegsabsichten feststellen. Wer seine Ressourcen als wenig effektiv einschätzt, zieht eher in Erwägung, den Lehrerberuf aufzugeben. Dabei wurden „Problemlöseversuche“ und „Gespräche mit anderen suchen“ als effiziente Strategien betrachtet (zit. n. van Dick, 1999, S. 56 f.).

Schonfeld (1990) stellte negative Zusammenhänge zu Depressivität für die Strategien „Rat suchen“, „Positive Vergleiche“, „direkte Problemlöseversuche“ sowie positive Beziehungen zu Arbeitszufriedenheit fest (zit. n. van Dick, 1999, S. 56 f.).

Pierce und Molloy (1990) fanden in einer Querschnittstudie (n = 750) Zusammenhänge zwischen Coping und Burnout. Lehrer mit hohen Burnoutwerten setzten vermehrt regressive Copingstrategien wie Verleugnen, Herunterspielen oder Vermeiden belastender Situationen ein (van Dick, 1999, S. 57).

Brenner, Sörbom und Wallius (1985) konnten in einer Längsschnittstudie (n=140/63) nachweisen, dass sich aktive Problembewältigungsstrategien bei der Belastungsreduktion effektiver erwiesen als palliative Strategien (ebd.).

Inno und Kitto (1989) fanden in ihrer Längsschnittstudie (n = 84/71) stärkere körperliche Stresssymptome bei Lehrern, die eher vermeidende Copingstrategien präferierten (ebd.).

Needle, Griffin und Svendsen (1981) zeigten in einer Querschnittsuntersuchung (n = 900), dass die Strategie „positive Vergleiche ziehen“ mit geringeren somatischen Beschwerden und mit einem höheren allgemeinen Wohlbefinden einhergeht (ebd.).

In einer Untersuchung (n = 473) von Greenglass, Burke und Ondrack (1990) konnten negative Korrelationen zwischen Burnout und den Strategien „präventives Coping“ durch Förderung des Wohlbefindens, „Coping durch allgemeine Erhöhung der Lebensqualität außerhalb des Berufs“ (Freundschaften, Natur, Kultur etc.), „internale Kontrolle“ sowie „existentielles Coping“ durch Realismus bzw. Akzeptanz der Lebensbedingungen) nachgewiesen werden (ebd., S. 57 f.).

Zudem fanden sie Geschlechtsunterschiede. So erreichten Frauen höhere Copingwerte bei den Strategien wie z. B. „Erhöhen der Lebensqualität“.

Long und Gessaroli (1989) konnten in ihrer Untersuchung (n = 781) Zusammenhänge zwischen Stresserleben und Copingverhalten nachweisen (ebd., S. 58). Befragte, die vermeidende Copingstrategien bevorzugten, erreichten niedrigere Werte in allen abhängigen Maßen wie Lebens- oder Arbeitszufriedenheit oder aufgabenbezogenen Stress, während Befragte, die aktive, problemlösende Strategien als effektiv einschätzten, weniger stark von Stress betroffen waren. Auch konnten sie bei Frauen eine stärkere Tendenz zu problemlösenden Strategien als bei Männern belegen (ebd.).

Ebenso konnten Chan und Hui (1995) (n = 415) Geschlechtsunterschiede zugunsten der Frauen feststellen. Demzufolge äußern Frauen häufiger Gefühle und suchen stärker soziale Unterstützung als Männer (ebd.).

Barth (1992) hingegen fand in ihrer Studie (n = 122) nur geringe Zusammenhänge zwischen Burnout und Stressverarbeitungsstrategien. Lediglich für zwei Strategien konnte sie durchgängig positive Korrelationen zu Burnout feststellen. Tendieren Menschen dazu, mit Resignation oder Flucht zu reagieren, ist die Prävalenz von Burnout erhöht. Dagegen wies die positive Selbstinstruktion eine förderliche Wirkung zur Verhinderung von Burnout auf. Barth schließt aus diesem Ergebnis, dass individuelle Stressverarbeitungsstile das Burnoutrisiko nur geringfügig beeinflussen „...da es sich hier um soziale und organisationsbedingte Stressoren handelt, die auf individueller Ebene schlecht bewältigt werden können“ (Barth A. , 1992, S. 171).

In ihrer Korrelationsstudie (n = 152) konnte Kramis-Aebischer (1995) einen hohen Zusammenhang zwischen Belastungsverarbeitung und Ausbleiben von Burnout-Symptomen nachweisen (Kramis-Aebischer, 1995, S. 268). Zudem konnte sie feststellen, dass Lehrpersonen in belastenden Situationen tendenziell stärker zu „Ersatzbefriedigung“ und „Aggression“ neigen und seltener mit „Reaktionskontrolle“ sowie „positiver Selbstinstruktion“ reagieren (ebd., S. 220).

Kröner-Herwig et al. (1988) kamen in ihrer Effektivitätsstudie zu dem Ergebnis, dass Lehrer trotz übereinstimmender Ergebnisse im Vergleich zur Gesamtbevölkerung stärker dazu neigen, solche Verarbeitungsstrategien zu nutzen, die das Stressempfinden aufrechterhalten können (zit. n. van Dick, 1999, S. 59).

Zusammenfassung

Die Ergebnisse oben aufgeführter Untersuchungen lassen vermuten, dass Coping nicht nur im Zusammenhang mit kritischen Lebensereignissen, sondern auch für den Lehrer in seiner alltäglichen Arbeit ein Resilienzfaktor sein kann. Die positiven Zusammenhänge zwischen effektiven Copingstrategien und Stress- und Belastungsempfinden sowie Arbeits- und Lebenszufriedenheit u. a. konnten in verschiedenen Studien belegt werden. Laut Bengel und Lyssenko (2012, S. 82) existieren allerdings derzeit noch viele konzeptuelle Unschärfen, so dass die Bestätigung einer definitiven Beziehung zwischen Coping und Resilienz weiterhin offenbleibt. Zudem bedarf es zur Analyse eines Zusammenhangs weiterer Untersuchungen mit entsprechend angelegten Forschungsdesigns.

2.3.6 Religiosität und Spiritualität

Die Konstrukte Religiosität und Spiritualität lassen sich sowohl theoretisch als auch konzeptionell nur schwer fassen, da sie zumeist unterschiedlich definiert und operationalisiert werden (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 73).

Nach Zwingmann (2004) wird unter Spiritualität der „subjektiv erlebte[r] Sinnhorizont, der sowohl innerhalb als auch außerhalb traditioneller Religiosität verortet sein kann und damit allen – nicht nur religiösen – Menschen zu eigen ist“ (Zwingmann, 2004, S. 218) verstanden.

Mit Religiosität wird die Übernahme spezifischer Glaubensüberzeugungen und Traditionssysteme und die Teilnahme von Aktivitäten und Ritualen organisierter Religionsgemeinschaften verbunden (ebd.).

Beide Konstrukte sind schwer voneinander abgrenzbar, da sie eine Mischung aus Überzeugungen und Verhaltensweisen sind (ebd.).

Allport und Ross (1967) unterscheiden zwei religiöse Orientierungen, die *intrinsische*, bei der der genuine Glaube verinnerlicht ist und Religion um ihrer selbst willen ausgeübt wird und die *extrinsische*, bei der Gläubigkeit zweckgebunden und oberflächlich zum Tragen kommt, wenn es beispielsweise um die Erreichung persönlicher oder sozialer Ziele geht (Allport & Ross, 1967, S. 434).

Einige, vorrangig US-amerikanische Studien haben den Zusammenhang zwischen Religiosität und Spiritualität und psychischer und physischer Gesundheit untersucht. So haben religiöse Menschen weniger häufig Bluthochdruck, erleiden seltener Herzerkrankungen, neigen seltener zu Substanzmissbrauch und Suizidalität und weisen mehr Wohlbefinden und Lebenssinn auf (zit. n. Klein & Albani, 2007). Ebenso korreliert die intrinsische Religiosität positiv mit der Sinnorientierung (Grom, 2004, S. 202) und einem positiven Selbstwertgefühl (zit. n. ebd., S. 203). Des Weiteren sind Kontrollüberzeugung und Optimismus bei intrinsisch Religiösen stärker ausgeprägt (ebd.). Nach Allemand und Znoj kommt der Religiosität insbesondere in Krisensituationen und schwierigen Lebensphasen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu (Allemand & Znoj, 2004, S. 252). Die Wirkungsweise von Religiosität und Spiritualität soll durch die Einordnung in ein heuristisches Rahmenmodell, das an Zuckermanns (1999) Diathese-Stress-Modell und an Lazarus und Folkmanns (1984) Coping-Modell angelehnt ist, erläutert werden (Abb. 17).

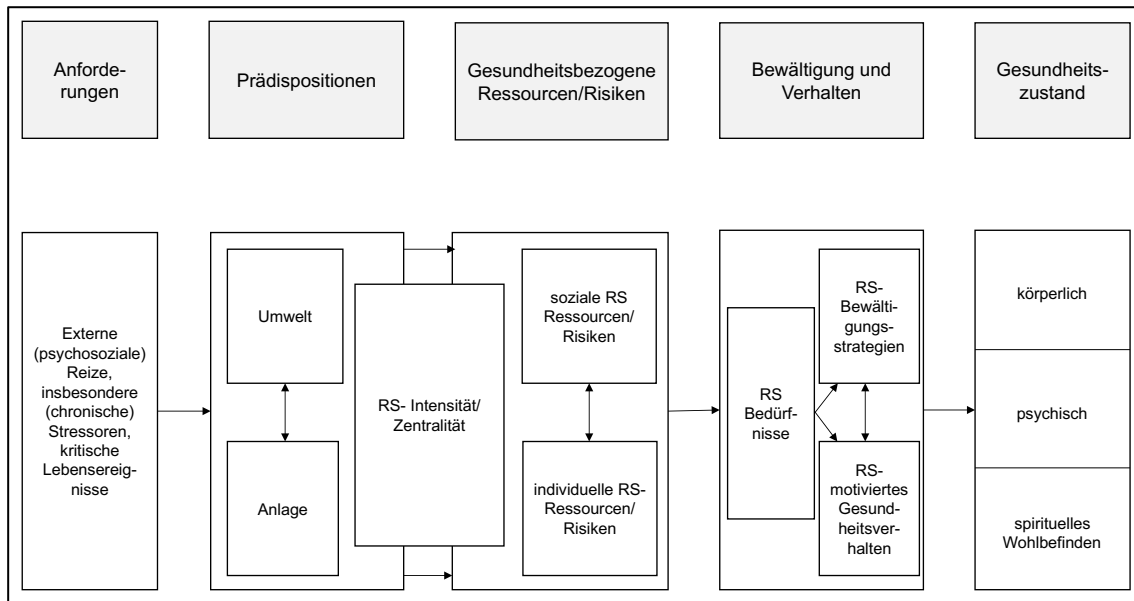


Abbildung 17: Heuristisches Rahmenmodell zur Veranschaulichung möglicher Einflusswege von Religiosität/Spiritualität (RS) auf Gesundheit (Zwingmann & Klein, 2012, S. 13)

Der Gesundheitszustand einer Person ist dabei das Ergebnis ihrer Reaktion auf die alltäglichen und chronischen belastenden Anforderungen und Reize. Die Reaktionen wiederum sind abhängig von verschiedenen Variablen wie den individuellen, durch Sozialisation oder Vererbung bedingten Prädispositionen und den sozialen und individuellen Ressourcen und Risiken. Soziale Ressourcen können im Zusammenhang mit Religiosität/Spiritualität beispielsweise in der eigenen religiösen/spirituellen Gemeinschaft zu finden sein oder auf „die persönliche Vorstellung von Gott oder anderen transzendenten Entitäten“ bezogen sein (Zwingmann & Klein, 2012, S. 14). Religiöses Bewältigungsverhalten bzw. präventiv orientiertes Gesundheitsverhalten kann dabei z. B. die Befolgung spezifischer religiöser/spiritueller Verhaltensrichtlinien wie Enthaltensamkeit oder Mäßigung sein. Nicht immer haben religiöse/spirituelle Coping-Strategien positive Auswirkungen. So kann nämlich die Ablehnung medizinisch notwendiger Interventionen ebenfalls eine religiöse/spirituelle Coping-Strategie sein. Das Modell bezieht neben dem physischen und psychischen Gesundheitszustand als Ergebnis des komplexen Zusammenspiels der unterschiedlichen Komponenten noch das spirituelle Wohlbefinden als weitere Facette mit ein (ebd.).

Bedeutung für den Lehrerberuf

Obwohl Religiosität persönliche Weltbilder, Lebensorientierungen und Wertvorstellungen von Lehrern beeinflusst und es auch das Ziel jedes Lehrers ist, seine berufliche Identität in sein persönliches Wertgefühl zu integrieren (Pirner, 2013, S. 205), thematisieren die in der Literatur existierenden Studien weniger die religiös-weltanschaulichen Orientierungen des Lehrers als vielmehr dessen Berufsethos im Sinne von „Teacher Beliefs“ in Bezug auf dessen Professionalität (Pirner, Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, 2013, S. 204).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Ein Großteil der Untersuchungen, die sich mit der Bedeutung von Religiosität befassen, stammt aus den USA, in denen Religion insgesamt einen hohen Stellenwert hat und 95 % der Bevölkerung an Gott oder eine höhere Macht glauben (ebd., S. 206). Eine Studie des Higher Education Research Institute (HERI) mit über 40.000 College-Professoren ergab, dass 81 % aller Professoren „spiritual persons“ und 64 % „religious persons“ sind (zit. n. Pirner, 2013, S. 205). Trotz langer historischer Tradition in Bezug auf den Lehrerberuf kommt Religiosität in der deutschen Forschung nur geringe Bedeutung zu, was möglicherweise an der Kirchen-Distanz vieler Wissenschaftler liegen könnte (ebd., S. 208). Dennoch geben immerhin 81 % der Europäer an, aus dem Glauben Trost und Kraft zu ziehen (zit. n. Grom, 2004, S. 194).

In verschiedenen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen Religiosität und Selbstregulation, Gesundheit und Lebenszufriedenheit von Lehrkräften nachgewiesen werden (Pirner, 2013, S. 208).

Dass Religion eine entlastende und bereichernde Funktion im Berufsleben einnehmen kann, wurde von Schutz und Zembylan (2009) belegt. Die befragten afroamerikanischen Lehrer gaben an, dass ihr religiöser Glaube ihnen helfe, ihren Schulalltag zu bewältigen und auch in schwierigen Situationen ihre Gelassenheit zu bewahren und freundlich zu bleiben (zit. n. Pirner, 2013, ebd.). Pirner (2008) konnte in einer Studie über ähnliche Ergebnisse berichten.

Pargament (1997) spricht im Zusammenhang mit Stressverarbeitung vom Einsatz religiöser Coping-Strategien. Für ihn kommt es weniger darauf an, ob eine Person religiös ist oder nicht, bzw. wie stark ihre religiösen Überzeugungen ausgeprägt sind. Entscheidend ist, ob und wie sie belastende Situationen meistert und welche religiösen Coping-Strategien zur Stressbewältigung zum Einsatz kommen bzw. welchen Einfluss die religiösen Überzeugungen in diesem Zusammenhang auf Kognitionen, Emotionen und Verhalten nehmen (Pargament, 1997, S. 232).

Diese Form religiösen Copings ist auch in deutschen Studien belegt (Appel, Müller, & Murken, 2010).

Zusammenfassung

Wenn auch stärker in amerikanischen Untersuchungen belegt, kommt der Religiosität von Lehrern in der Bewältigung alltäglicher beruflicher Problemsituationen eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu. Sie prägt einerseits deren Berufsethos und gibt andererseits Orientierung für die Gestaltung von positiven Beziehungen sowohl zu den Schülern als auch zu den Kollegen und zur Schulleitung (Pirner, 2013, S. 212).

Die Befunde aktueller Studien zur Bedeutung von Religiosität in Bezug auf mehr Wohlbefinden und weniger Risikofaktoren für die Entwicklung von Erkrankungen weisen nicht konsistente Ergebnisse auf (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 77). Dies könnte allerdings daran liegen, dass sich besagte Studien in der Resilienzforschung hauptsächlich auf traumatische Lebensereignisse oder chronische Stressoren beziehen. Im Zusammen-

hang mit dem Lehrerberuf konnten Untersuchungen belegen, dass Religiosität Gesundheit und Wohlbefinden beeinflusst und somit ein personaler Resilienzfaktor sein kann, der allerdings persönlichkeitsvariabel ist und mit anderen protektiven Faktoren wie sozialer Unterstützung in einer Wechselbeziehung steht. Religiöse Menschen tendieren jedenfalls nachweislich zu aktiveren Bewältigungsstrategien (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 76). Nach Bengel und Lyssenko (2012, S. 77) bedarf es aufgrund der Komplexität von Religiosität und Spiritualität allerdings weiterer Längsschnittstudien, in denen über einen längeren Zeitraum hinweg und methodisch kontrolliert, der Einfluss weiterer potenzieller Faktoren wie z. B. die soziale Unterstützung überprüft wird.

2.3.7 Positive Emotionen

Der Ausdruck Emotionen wird häufig synonym mit den Begriffen Gefühle, Stimmung, Wohlbefinden oder Affekt verwendet (Krapp & Hascher, 2011, S. 513).

„Emotionen können als Gefühlsregungen interpretiert werden, die relativ konkret bestimmbar sind und sich meist auf einen Auslöser zurückführen lassen“ (Krapp & Hascher, 2011, S. 513).

Dabei ist es schwierig, das emotionale Erleben exakt zu definieren, da es sich um ein vielschichtiges und komplexes Phänomen handelt (ebd.).

Fälschlicherweise werden die Begriffe Emotionen und Kognitionen häufig komplementär verwendet. Beide bedingen sich aber gegenseitig. So hängen Emotionen in hohem Maße von den Zielen, Erwartungen oder subjektiven Bewertungen einer Person ab.

Die aktuelle emotionale Gesamtbefindlichkeit (*core affect*) wird dabei in der Regel erst dann registriert, wenn bestimmte Grenzwerte überschritten werden (ähnlich wie bei der Körpertemperatur). Außerdem werden Emotionen immer kontextgebunden wahrgenommen und im Gedächtnis gespeichert (*emotional episodes*). Dadurch wird die habituelle Emotionalität geprägt, die relativ stabil und situationsübergreifend das emotionale Geschehen beeinflusst (*affective tendencies*). Sie zeigt sich beispielsweise in unserer emotionalen Reaktionsbereitschaft in Stresssituationen (Krapp & Hascher, 2011, S. 513 f.).

Generell gilt, wer positive Emotionen wie Freude, Stolz, Zufriedenheit, Lust oder Fröhlichkeit empfindet, gilt allgemein als glücklich. Dabei werden positive Emotionen in Zusammenhang gebracht mit Berufserfolg, erfüllenden sozialen Beziehungen und besserer physischer und psychischer Gesundheit. Sie stehen stellvertretend für die Attribute hohes Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und -effizienz (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 45).

Aber sie sind nicht nur das Ergebnis von Erfolg oder positiven Beziehungen, sondern sie stellen auch einen förderlichen Faktor dar. So beeinflussen die das Wohlbefinden determinierenden positiven Emotionen die Wahrscheinlichkeit zu heiraten (Marks & Fleming, 1999, S. 316) und wirken sich positiv auf die Höhe des Einkommens aus (Diener, Nickerson, Lucas, & Sandvik, 2002, S. 229). Ebenso profitiert das Immunsystem von positiven Emotionen.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Im Laborexperiment konnte von Fredrickson, Tugade, Waugh und Larkin (2003) ein schnellerer Rückgang physiologischer Erregung in stressreichen Situationen nachgewiesen werden (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 47).

Zudem beeinflussen positive Emotionen nachweislich günstig Genesungsprozesse (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 46). Im höheren Erwachsenenalter weisen Ergebnisse einer Studie um die Forschergruppe von Ong (2006) darauf hin, dass positive Emotionen die psychische Belastbarkeit beeinflussen (Ong, Bergeman, Bisconti, & Wallace, 2006, S. 746).

Das Erleben positiver Emotionen kann laut Lazarus, Kanner und Folkmann (1980) eine Art „Auszeit“ darstellen, die dann für die Bewältigung und das Auffüllen von Ressourcen zur Verfügung stehen kann.

Studien belegen, dass nicht die Intensität, sondern das regelmäßige Erleben positiver Emotionen sowie das Verhältnis zu den erlebten negativen Emotionen ausschlaggebend für deren protektive Wirkung sind (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Die meisten Untersuchungen zu positiven Emotionen in der Resilienzforschung beziehen sich auf kritische Lebensereignisse. Während unter Normalbedingungen negative und positive Emotionen relativ unabhängig voneinander oder auch gleichzeitig auftreten, verhindern die in stressreichen oder potenziell bedrohlichen Situationen dominierenden negativen Emotionen das Erleben von positiven Emotionen. In diesen Situationen steht eine schnelle Informationsverarbeitung im Vordergrund, um die drohende Gefahr abzuwehren. Dadurch werden die Wahrnehmung und das Erleben von Gefühlen eingeschränkt. In der Resilienzforschung spricht man hier vom *dynamischen Affektmodell* (*Dynamic Model of Affect, DMA*) (Davis, Zautra & Smith, 2004, zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 46).

Personen gelten dann als resilient bzw. wenig belastet, wenn sie trotz schwieriger Lebensphasen in der Lage sind, positive Gefühle empfinden zu können. Allerdings setzt dies eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit voraus (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 48).

In stressreichen Situationen begünstigen positive Emotionen die Erweiterung der kognitiven Kapazität und den kreativen, flexiblen und effizienten Umgang mit Problemen (*cognitive broadening*) (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003, zit. n. ebd., S. 47). Außerdem nehmen sie Einfluss auf langfristige Bewältigungsstrategien und das generelle Wohlbefinden, indem bleibende Ressourcen gebildet werden, die durch wiederholtes Erleben positiver Emotionen gestärkt werden (*ressource building*) (Fredrickson & Joiner, 2002, zit. n. ebd.).

Die Bedeutung positiver Emotionen im Lehrerberuf

Die Rolle positiver Emotionen im Lehrerberuf ist ein recht stiefmütterlich behandeltes Thema, wenn es um deren Auswirkung auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrern geht. Vorrangig befasst sich die Forschung mit dem Einfluss von Lehreremotionen auf die Qualität des Unterrichts und auf das Verhalten der Lernenden. In diesem

Kontext konnte von Kunter et al. (2008) belegt werden, dass ein positiv geprägter Unterricht günstige Voraussetzungen für schulisches Lehren und Lernen bildet (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 521). Valeski und Stipek (2001) zufolge wirkt sich ein positiv emotionales Klima in der Klasse günstig auf das Selbstkonzept des Lernenden aus (ebd.).

Steht der Lehrer selbst im Mittelpunkt der Betrachtung, beschäftigt sich die Forschung scheinbar häufiger mit dem Einfluss negativer Emotionen wie Angst Frustration und Ärger auf dessen Befindlichkeit. Aber auch Fragen nach dem Einfluss emotionaler Erfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit von Lehrern oder nach der Entstehung oder Veränderung emotionaler Dispositionen im Verlauf der Berufsbiografie von Lehrern werden thematisiert.

Untersuchungen konnten belegen, dass wiederkehrende emotionale Erfahrungen ihre Spuren in der Berufsbiografie des Lehrers hinterlassen. Diese aktivieren entsprechende emotionale Reaktionsbereitschaften. Während laut Frenzel et al (2008) Aufgaben, die mit Freude bewältigt werden, ein hohes Engagement und hohe Persistenz bewirken (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 520), werden negative Emotionen im beruflichen Alltag Sutton (2007) zufolge mit mangelnder Konzentrationsfähigkeit, Schuldzuweisungen an Schüler, sowie mit innerer Kündigung sowie gesundheitlichen Beschwerden assoziiert (zit. n. ebd).

Unter Berücksichtigung typischer Merkmale des Lehrerberufs wie beispielsweise die hohe Komplexität und die Ungewissheit in Bezug auf die eigene Wirksamkeit, die schwierigen Schüler sowie schulstrukturelle Bedingungen (Klassenzusammensetzung o. a.), ist es schwer vorstellbar, dass sich überhaupt positive Emotionen beim Lehrer einstellen können. Oben genannte Faktoren bewirken langfristig ungünstige emotionale Reaktionstendenzen beim Lehrer. Wenn Phasen der Unsicherheit und Unzufriedenheit vorherrschen, kann Unterricht für diesen so zu einer dauerhaften Konfliktsituation und somit zur Dauerbelastung werden.

Zwischen dem emotionalen Erleben, dem Wohlbefinden und der Entwicklung der beruflichen Identität besteht eine Wechselbeziehung. Das häufige Erleben negativer Emotionen wirkt sich dabei negativ auf die Entwicklung der beruflichen Identität aus (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 520).

Andererseits begünstigen positive Emotionen, die während des Unterrichts entstehen, eine positive Entwicklung des professionellen Selbstkonzepts des Lehrers (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 519). Sie beeinflussen das psychische und physische Wohlbefinden und begünstigen nachweislich den Zuwachs von Resilienz. Letzteres konnten Cohn, Fredrickson, Brown Mikels und Conway (2009) bei Studierenden belegen (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 47).

Frenzel et al. (2008) konnten nachweisen, dass die generelle Freude am Unterricht nicht mit dem Leistungsniveau der Klasse korreliert, wohingegen aber die Motivation der Schüler und die Disziplin der Klasse das emotionale Erleben des Lehrers stark beeinflussen (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2008). Nach Hargreaves (2000) entstehen bei Lehrern dann

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

am häufigsten positive Emotionen, wenn sie entgegen ihrer Befürchtungen bei schwierigen Schülern eine positive Entwicklung bzw. nachhaltige Lernerfolge registrieren können (zit. n. Krapp & Hascher, 2011, S. 518).

Das Ausmaß erlebter Emotionen steht zudem in Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung beim Lehrer. Frenzel und Götz (2007) konnten in einer Studie aufzeigen, dass das Gefühl der Freude im Unterricht umso größer ist, je stärker die Kontrollüberzeugung der Lehrkraft ist. Gleiches gilt für Ärger. Dessen Entstehung ist sowohl klassenabhängig, wird andererseits aber auch von der Persönlichkeit des Lehrers beeinflusst. Bei starker Kontrollüberzeugung, Verständnis und hoher Motivation der Schüler erleben Lehrer Ärger weniger intensiv als bei geringer Kontrollüberzeugung, mangelnder Disziplin und einem hohen Anteil von Jungen (Frenzel & Götz, 2007).

Nach Hargreaves (1998) sind Emotionen das Herz des Lehrerberufes:

“Good teaching is charged with positive emotions. It is not just a matter of knowing one’s subject, being efficient, having the correct competences, or learning all the right techniques. Good teachers are not just well-oiled machines. They are emotional, passionate beings who connect with their students and fill their work and their classes with pleasure creativity, challenge and joy.” (Hargreaves, 1998, S. 835)

Nach der „Broaden-And-Build-Theory“ (Fredrickson, 2004) sind positive Emotionen der Treibstoff für Resilienz. Erlebt ein Individuum über einen längeren Zeitraum positive Emotionen wie Spaß, Interesse, Liebe oder Zufriedenheit, werden neue Handlungsräume eröffnet und soziale Verbindungen geknüpft, die die individuellen Ressourcen des Individuums aufbauen. Durch diese Ressourcen wiederum verbessern sich sowohl die Chancen, Herausforderungen erfolgreicher zu bewältigen als auch die Überlebenschancen (zit. n. Gu & Day, 2007, eigene Übersetzung).

Zusammenfassung

Lehrer benötigen für ihre Arbeit oftmals eine gute Emotionsregulationsfähigkeit. Sie können ihren negativ erlebten Emotionen nicht freien Lauf lassen. Es wird erwartet, dass der Lehrer in der Lage ist, diese zu kontrollieren und zum Beispiel auch dann noch zu loben, wenn es eigentlich nichts mehr zu loben gibt. Die Unterdrückung eigener Gefühle kann allerdings langfristig zu gesundheitlichen Problemen führen. Wie genau ein bewusster Umgang mit den eigenen Emotionen funktionieren soll, bei dem diese nicht unterdrückt werden und keine gesundheitlichen Schädigungen auftreten, ist bisher laut Krapp und Hascher (2011, S. 522) noch weitgehend ungeklärt.

Positive Emotionen haben nachweislich einen generellen positiven Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden.

Es ist möglich zu lernen, mit seinen Emotionen umzugehen und seine Gedanken, Einstellungen und Überzeugungen zu beeinflussen und positiv zu verändern. Gelingt dies,

vorausgesetzt, positive Emotionen bestimmen nicht bereits schon den Alltag des jeweiligen Lehrers, können positive Emotionen auch im belastenden beruflichen Alltag des Lehrers ein Resilienzfaktor sein.

2.3.8 Optimismus

Der Begriff Optimismus kommt vom lat. *Optimum*, was so viel wie „das Beste“ bedeutet. In der Literatur werden unter diesem Begriff verschiedene Konstrukte subsumiert. Die Definition, die sich in der freien Enzyklopädie „Wikipedia“ findet, kommt dem im Zusammenhang mit Resilienz verwendeten Begriffsverständnis am nächsten. Demnach ist Optimismus

eine Lebensauffassung, in der die Welt oder eine Sache von der besten Seite betrachtet wird; er bezeichnet allgemein eine heitere, zuversichtliche und lebensbejahende Grundhaltung sowie eine zuversichtliche, durch positive Erwartung bestimmte Haltung angesichts einer Sache hinsichtlich der Zukunft. Ferner bezeichnet sie eine philosophische Auffassung, wonach die Welt die beste aller möglichen Welten ist, in der Welt alles gut und vernünftig sei oder sich zum Besseren entwickelt. Die gegenteilige Auffassung ist der Pessimismus. (Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, 2017)

Beim Optimismus handelt es sich um einen gut bestätigten Schutzfaktor (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 50), der mit einer „zeitlich und situativ stabilen Tendenz zu positiven Erwartungen“ (ebd., S. 49) einhergeht und sowohl das weitere Verhalten als auch die Wahl der Bewältigungsstrategie beeinflusst. Bei diesem Konstrukt des „dispositionellen Optimismus“, der „acts as a buffer against stress“ (Scheier & Carver, 1985, S. 240), determinieren die zu erwartenden Folgen des eigenen Handelns maßgeblich das Verhalten.

Da optimistische Menschen in der Regel ein positives Ergebnis erwarten, zeichnen sie sich durch eine größere Handlungs- und Durchhaltebereitschaft aus. Außerdem erleben sie während der Handlungsausführung mehr positive Emotionen als die Pessimisten (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 49).

Für Seligman (1990) ist Optimismus gleichzusetzen mit einem positiven Attributionsstil. Optimistische Menschen sehen negative Ereignisse eher als spezifisch, instabil und external verursacht, während sie positive Ereignisse stabilen, globalen und internalen Ursachen zuschreiben (Seligman, 1990, S. 49 ff.).

Die schützende Wirkung einer optimistischen Lebensführung ist gut belegt. So konnten positive Zusammenhänge zwischen Optimismus und psychischer und physischer Gesundheit nachgewiesen werden (Grote, Bledsoe, Larkin, Lemay, & Brown, 2007). Optimismus beeinflusst das Immunsystem. In Längsschnittstudien konnte seine Rolle bei Genesungsprozessen belegt werden. Zudem sind optimistische Menschen im Beruf, aber auch bei Freizeitaktivitäten erfolgreicher und leiden seltener unter Depressionen und Ängsten (Gruhl, 2014, S. 40).

In einer Untersuchung konnte Segerstrom (2005) positive Zusammenhänge zwischen Optimismus und emotionalem Wohlbefinden nachweisen. Ein durch Optimismus geprägter Lebensstil führt demnach zu einer gesünderen Lebensführung und zum Einsatz aktiver Bewältigungsstrategien (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012 S. 49). Menschen, die sich durch ein positives Bewältigungsverhalten auszeichnen, erleben weniger negative Lebensumstände und erhalten zudem mehr soziale Unterstützung (zit. n. ebd.). Außerdem können sie Probleme realistischer einschätzen und zeigen bessere psychologische Werte in Stresssituationen, während Pessimismus Stress verursacht und in eine deprimierende Negativspirale mündet (Gruhl, 2014, S. 41).

Nach Scheier und Carver (1992) korreliert der dispositionelle Optimismus mit anderen Persönlichkeitsvariablen wie Selbstwirksamkeit und Kontrollempfinden. Begegnet man Herausforderungen mit einer optimistischen Grundeinstellung, wird der Erfolg verstärkt, da die Selbstwirksamkeitserwartung für diesen Aufgabentyp stabilisiert wird (Scheier & Carver, 1992, S. 222 f.). Manche Autoren hingegen lehnen eine Trennung dieser Faktoren ab und fassen diese als „Superfaktor der Persönlichkeit“ zusammen, der als seelische Gesundheit betrachtet werden kann (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 50).

Zusammenfassung

Nach Gruhl (2014, S. 31) zählt Optimismus zu den Resilienzfaktoren. Er gilt dabei als eine für eine realistische und dennoch zuversichtliche Einschätzung einer schwierigen Situation notwendige Grundhaltung.

Während einige Autoren nicht vorhandenen Optimismus als ein schwer veränderbares Defizit des Attributionsstils betrachten, sieht Gruhl Optimismus durch Veränderung von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten als lernbar an (ebd., S. 38). Ein Lehrer, der denkt, er sei für den Beruf nicht geeignet, weil seine Klasse in einer Prüfung schlecht abgeschnitten hat, wird mit diesem Denkstil demnach auf Dauer gesundheitliche Probleme bekommen. Hier wäre Umdenken angeraten.

In englischsprachiger Literatur zum Lehrerberuf findet sich der Begriff akademischer Optimismus (*academic optimism*), der als eine wesentliche Qualität für erfolgreiche Schulen und Lehrer gilt. Unter akademischem Optimismus wird der individuelle Glaube des Lehrers an effektiven Unterricht, lernende Schüler und unterstützende Eltern verstanden. Er beinhaltet sowohl kognitive als auch affektive Komponenten und Verhaltensweisen und geht mit dem Vertrauen in Beziehung und die Organisation einher und wird durch eine gute Schulleitung verbreitet und gepflegt. Für akademischen Optimismus sind allerdings Hierarchien notwendig, die helfen statt hindern und Regel- und Regulationssysteme erforderlich, die problemlöseorientiert statt defizitorientiert arbeiten (Day, 2012, S. 4).

2.3.9 Selbstwertgefühl

Das Selbstwert-Konzept beschäftigt zahlreiche psychologische Disziplinen wie beispielsweise die Sozial- oder die Selbstpsychologie (Potreck-Rose & Jacob, 2013, S. 17). Dabei

gilt Selbstwert als wichtige Größe, um Persönlichkeit und soziale Interaktionen zu verstehen. Zudem beeinflusst Selbstwert Kognitionen, Emotionen, Motivation und (soziales) Handeln (ebd.).

Obwohl in den verschiedenen psychologischen Richtungen Konsens über die große Bedeutung des Selbstwertes herrscht, gibt es keine umfassende Theorie des Selbstwertes. Die Unterschiede hinsichtlich Terminologie und theoretischer Einbettung sind groß, so dass neben sich ergänzenden Ansätzen auch konkurrierende Ansätze existieren. Zudem ist die therapeutische Herangehensweise sehr unterschiedlich (ebd., S. 11). In der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie geht es vorrangig darum, die Entwicklung des bedingungslosen positiven Selbstbezugs zu unterstützen. Verhaltenstherapien und kognitive Therapieansätze hingegen versuchen durch kognitive Techniken wie beispielsweise der kognitiven Umstrukturierung oder der Förderung positiver Erlebnisse sowie durch soziale Übungen, den Mangel an Selbstwert und Selbstvertrauen zu beseitigen (Potreck-Rose & Jacob, 2013, S. 12).

Nach Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 20) existieren in der Literatur neben dem Begriff Selbstwert noch weitere Bezeichnungen wie Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen oder auch Selbstakzeptanz. Dabei findet der Begriff Selbstwert stärker im wissenschaftlichen Kontext Verwendung, während Selbstvertrauen, das sich stärker auf ziel- und kontextgebundene Kompetenzüberzeugungen und -Verhaltensweisen bezieht, eher anwendungsbezogen ist (Nord-Rüdiger, 1996, zit. n. ebd.). Selbstvertrauen bezieht sich auf die persönliche Überzeugung, etwas zu können, wohingegen Selbstwert die Einschätzung von persönlichen Attributen umfasst (ebd., S. 21). Unter Selbstakzeptanz hingegen wird die grundlegende Akzeptanz der eigenen Person verstanden. Der Begriff inkludiert neben den positiven auch die negativen Aspekte (Schwächen) der Person. Da Selbstwert und Selbstwertgefühl in der Literatur häufig synonym verwendet werden, wird dies im Folgenden ebenso gehandhabt.

Das Selbstwertgefühl zählt zu den primären Emotionen. Diese sind biologisch präformiert und entwickeln und differenzieren sich in jedem Individuum weitestgehend unabhängig von der Kultur innerhalb von Beziehungen zu Bezugspersonen und können dementsprechend einem eigenständigen Bereich zugeordnet werden (Kast, 2003, S. 39). Der Begriff Selbstwertgefühl wurde bereits 1890 von William James als Relation zwischen Erfolgen und Ansprüchen umschrieben (Schütz, 2003, S. 1). Diese Betrachtungsweise, dass Personen mit hohen Ansprüchen und Zielen ein niedrigeres Selbstwertgefühl zugesprochen wird als Personen mit bescheideneren Zielen, konnte inzwischen widerlegt werden. Zwischen den Idealen und Zielvorstellungen und dem Selbstwertniveau besteht kein negativer Zusammenhang. Das Gegenteil ist der Fall (Schütz, 2003, S. 1).

Nach Coopersmith (1967), der die bekannteste Definition des Selbstwertgefühls formuliert, ist dieses

the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the

extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in attitudes the individual holds towards himself.” (Coopersmith, 1967, S. 4 f.)

Grundsätzlich zielt Selbstwert auf die affektive und evaluative Bewertung der eigenen Person ab. Entsprechend der Definition im Lexikon der Psychologie (2014) bezieht sich Selbstwert auf das Selbstkonzept, also auf das Bild, das man von sich selbst hat und umfasst somit die „grundlegende Einstellung gegenüber der eigenen Person“ (Wirtz, Dorsch, & Strohmmer, 2014) und Rosenberg (1965), der auch eine Skala zur Messung des Selbstwertgefühls (Rosenberg Self-Esteem Scale) entwickelt hat, sieht das Selbstwertgefühl als eine Haltung, die man sich selbst gegenüber einnimmt und die von drei Faktoren abhängt, nämlich (1) der Vorstellung davon, wie man selbst auf andere wirkt, (2) der Vorstellung, wie man von anderen bewertet wird und (3) den eigenen Gefühlen, die man zu dieser Bewertung entwickelt (Rosenberg, 1965, S. 11).

Dabei existieren in der Literatur vier verschiedene miteinander verflochtene Bereiche (intellektuell, emotional, sozial, physisch), die bei unterschiedlicher subjektiver Gewichtung das Selbstwertgefühl bereichsspezifisch beeinflussen können (Schütz, 2003, S. 6).

In westlichen Kulturen ist ein hoher Selbstwert sowohl politisch als auch gesellschaftlich hoch erwünscht, während ein Mangel an Selbstwert mit vielen Problemen und Störungen in Zusammenhang gebracht wird.

Entwicklung des Selbstwertgefühls

Wann das Selbstwertgefühl innerhalb der Entwicklung erstmals auftritt ist schwer bestimmbar. Eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls wird in einer sicheren Bindung zu den Beziehungspersonen, vorrangig zu den Eltern gesehen (Kast, 2003, S. 53). Das Selbstwertgefühl wird allerdings bereits durch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung geprägt. So wirkt sich ein autoritativer Erziehungsstil, der einerseits Spielräume zur sicheren Exploration sowie Schutz und bedingungslose Unterstützung gewährt, andererseits aber klare Regeln vorgibt, positiv auf das Selbstwertgefühl aus (Pauen, Siegler, R., DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 464). Ein strafender, an Bedingungen geknüpfter Erziehungsstil hingegen schwächt das Selbstwertgefühl (ebd.).

Auch die Authentizität der Eltern im Hinblick auf den Umgang mit den eigenen Gefühlen, durch die das Kind lernt, sowohl mit seinen positiven als auch mit seinen negativen Gefühlen umzugehen, beeinflusst die Entwicklung eines guten Selbstwertes (Satir, 2010, S. 33; 63).

Des Weiteren ist eine wertschätzende Haltung wichtig (ebd., S. 65), Anerkennung sowie das Schaffen von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls verläuft umgekehrt u-förmig, wobei es sich bis zum mittleren Erwachsenenalter entwickelt und sein Hoch in einem Alter zwischen 50 und 60 Jahren hat. Danach fällt es aufgrund von Verlusten (z. B. Tod von nahen Fa-

milienangehörigen, Freunden) und sonstigen Veränderungen im Leben (z. B. Renteneinstieg) wieder leicht ab. Es gilt aber als relativ robust bei älteren Menschen, sofern das Gefühl besteht, das Leben unter Kontrolle zu haben (Orth, Maes, & Schmitt, 2015). Das Selbstwertgefühl wird also über die Lebensspanne hinweg durch viele Ereignisse und Gegebenheiten beeinflusst. Im Erwachsenenalter gilt es allgemein aber als relativ stabile Größe.

Als weitere Quellen für das Selbstwertgefühl werden selbstbezogenes Wissen, die Beobachtung eigenen Verhaltens und Erlebens, die Beobachtung physiologischer Zustände, Informationen aus sozialer Rückmeldung sowie soziale Vergleichsprozesse genannt (zit. n. Schütz, 2003, S. 58). Weitere Bezugsquellen für die Bildung eines fachbezogenen Selbstkonzepts werden im Internal/External Frame of Reference Modell genannt, bei dem das Individuum einerseits über den sozialen Vergleich (external frame of reference: wie gut sind meine Fähigkeiten im Vergleich zu anderen?) und andererseits über den dimensional Vergleich (internal frame of reference: wie gut sind meine Fähigkeiten in einer Domäne im Vergleich zu einer anderen?) sein Selbstkonzept modelliert (Köller, Klemmert, Möller, & Baumert, 1999).

Auswirkungen des Selbstwertgefühls

In den 1980er Jahren galt vor allem in den USA das Selbstwertgefühl als das „Allheilmittel“ gegen psychische Erkrankungen, als Garant für beruflichen Erfolg und soziale Integration (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 58). Diese Annahme konnte aber in einer Metaanalyse widerlegt werden (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Selbst wenn es demnach keine Belege dafür gibt, dass Menschen mit hohem Selbstwertgefühl erfolgreicher und integrierter sind als Menschen mit geringem Selbstwert, wird von Menschen mit hohem Selbstwert eine höhere Lebenszufriedenheit geschildert (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 58). Zudem geht dieses mit einer positiven Lebenseinstellung einher, während ein geringeres Selbstwertgefühl mit stärkerer Unzufriedenheit, Aggression, Depression und Suizidgedanken im Jugendalter assoziiert wird und die Entwicklung zur Selbstständigkeit hemmt (Pauen, Siegler, R., DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 448).

Das Selbstwertgefühl hängt auch davon ab, wie kompetent sich Menschen selbst erleben (Potreck-Rose & Jakob, 2013, S. 24). Zudem korreliert es mit individuellen Zielsetzungen. Nach Schütz (2000) setzen sich Menschen mit einem hohen Selbstwert hohe, aber realistische Ziele (zit. n. ebd.). Sie haben ein sicheres und stabiles Selbstbild sowie eine gefestigte Identität. Auch das körperliche Selbstbild beeinflusst das Selbstwertgefühl. So wird bei übergewichtigen Menschen eher von einer geringeren Ausprägung des Selbstwertgefühls gesprochen als bei schlanken (ebd.). Zudem orientieren sich Menschen mit einem geringen Selbstwert stärker an den Bedürfnissen des Partners und suchen dessen Bestätigung, während Menschen mit positivem Selbstwert eher individuelle Ziele verfolgen. Interessanterweise scheinen sich demnach insbesondere Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl sozial zu orientieren, was eventuell für die Berufswahl des Lehrerberufs von Bedeutung sein könnte (Potreck-Rose & Jakob, 2013).

Personen mit hohem Selbstwertgefühl bewerten negative Ereignisse als weniger bedrohlich, haben ein höheres Kontrollgefühl und sind insgesamt optimistischer eingestellt, während ein niedrigeres Selbstwertgefühl mit einer erhöhten Vulnerabilität gegenüber psychischen Störungen in Verbindung gebracht wird (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 59).

Orth et al. (2012) konnte in einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von zwölf Jahren zeigen, dass Personen mit hohem Selbstwertgefühl erfülltere Beziehungen hatten, insgesamt über mehr Zufriedenheit im Beruf berichteten und stärker an der Aufrechterhaltung ihrer körperlichen Gesundheit interessiert waren (Orth, Robins, & Widaman, 2012).

Bei Frauen zeigte sich eine Selbstwerterhöhung durch Verbundenheit mit anderen. Außerdem gilt es als protektiver Faktor bei der Bewältigung von Angst und bei der Bewältigung schwieriger Situationen (zit. n. Schütz, 2003, S. 32 ff.).

Des Weiteren nehmen Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl Kritik ernster, halten diese für berechtigt und fühlen sich durch diese getroffen (zit. n. Schütz, 2003, S. 55). Zudem fürchten sie eher um ihr Ansehen und suchen Fehler eher bei sich selbst (ebd.). Sie neigen stärker zu Selbstunterschätzung und agieren vorsichtiger. Menschen mit hohem Selbstwertgefühl zeigen oftmals selbstwertdienliche Verzerrungen. Sie neigen bei Misserfolgen oder Kritik dazu, diese abzuwehren und suchen die Schuld eher bei anderen. Bei Provokationen zeigen sie eine trotzig Selbstbehauptungshaltung. Außerdem neigen sie stärker zu Selbstüberschätzung (Schütz, 2003, S. 55).

Als nicht ganz unproblematisch wird eine unrealistische erhöhte Wahrnehmung des eigenen Selbstwertes betrachtet, die sog. Selbstüberhöhung. Diese scheint zwar eine schützende Funktion zu haben (Schutz des eigenen Selbstbildes) und auch eine gesundheitsförderliche Bewältigungsstrategie zu sein, geht aber mit narzisstischen Tendenzen einher (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 59 f.).

Bedrohung des Selbstwertgefühls

Ein bedeutsames menschliches Motiv ist das „Bemühen, das eigene Selbstwertgefühl zu erhöhen, es hoch zu halten und zu schützen“ (Schütz, 2003, S. 12). „Situationen, welche die „Wahrnehmung der eigenen Person als sympathisch, kompetent, integer etc. in Frage stellen, können als Selbstwertbedrohung gelten“ (Baumgartner & Askin, 1987, zit. n. ebd., S. 71). Dabei gilt die Verletzung des Selbstwertgefühls als primäre Ursache für das Entstehen negativer Emotionen (Lazarus, 1991). So kann diese selbstwertbeeinträchtigende Bedrohung externen (z. B. Kritik von außen), aber auch internen Ursachen (z. B. Verletzung bzw. das Nicht-Erreichen interner Standards) zugeschrieben werden. Nach Schütz (2003, S. 72) entsteht Selbstwertbelastung und somit Selbstwertbedrohung einerseits durch Selbstkritik, andererseits aber auch durch die Gefühle vernachlässigt, unverstanden, abgewertet, bloßgestellt bzw. hilflos zu sein. Auch ungerechte oder sonstige Kritik gelten als bedrohend für das Selbstwertgefühl.

Als protektive Faktoren werden von Schütz (2003, S. 137) (1) Orientierung an eigenen Standards und somit soziale Unabhängigkeit bzw. Unabhängigkeit von Rückmeldungen,

(2) Selbstwertschutz durch soziale Unterstützung (die Bedeutung der sozialen Unterstützung wurde bereits thematisiert) und (3) die Selbstakzeptanz der eigenen Fehler und Schwächen genannt. Weiterhin beeinflussen nach Lersch (1962) das Vorhandensein eines Eigenmachtgefühls, welches man auch als Kontrollüberzeugung bezeichnen kann, das Gefühl der Integrität, Dominanz- und Rivalitätsgedanken, Fremd- und Selbstbeurteilung sowie die Bewertung von innen sowohl positiv als auch negativ das Selbstwertgefühl (zit. n. Kast, 2003, S. 191 ff.). Außerdem steht das Selbstwertgefühl mit anderen Emotionen wie Ärger oder Angst in einer Wechselbeziehung (ebd., S. 202 f.).

Zusammenfassung

Insbesondere im Zusammenhang mit potenziell traumatischen Lebensereignissen existieren inkonsistente Befunde, die eine positive Wirkung eines guten Selbstwertgefühls belegen. Unterschiede zeigten sich eher in stressarmen Zeiten und bei Personen ohne traumatische Erfahrungen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 58).

Die positiven Ergebnisse bezüglich der Wirkung des Selbstwertes, die in einigen Studien berichtet wurde, könnte sich möglicherweise auch durch die Nähe zu anderen Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Optimismus oder Selbstdisziplin erklären lassen, da diese oftmals als Aggregat gemeinsam mit dem Selbstwertgefühl operationalisiert werden.

Neben der Selbstwirksamkeit wird das Selbstwertgefühl beispielsweise von der American Psychological Association (2008) zwar häufig als Resilienzfaktor genannt (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 58), letztlich kann seine Wirkung aber nicht eindeutig bestätigt werden.

Für den Lehrer scheint ein gutes Selbstbewusstsein von Nutzen zu sein, empfinden Personen mit hohem Selbstwertgefühl kritische Situationen doch als weniger bedrohlich und als besser kontrollierbar. Folgt man allerdings der Annahme von Potreck-Rose und Jakob (2013), dass sich Menschen mit niedrigerem Selbstbewusstsein stärker sozial orientieren, müssten sich im Lehrerberuf als sozialem Beruf besonders viele Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl tummeln. Diese Annahme ist aber weder belegt noch widerlegt.

Ein weiteres Problem dürfte in diesem Zusammenhang auch jenes Untersuchungsergebnis darstellen, das besagt, dass Personen mit geringem Selbstwert sich stärker von den Bedürfnissen ihres Partners abhängig machen und sich zurückziehen, wenn sie keine Bestätigung erhalten. Betrachtet man den Schüler als „Partner“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung, dürfte es ein Lehrer schwer haben, der sich zum Spielball seiner Schüler machen lässt, sich den Wünschen seiner Schüler unterordnet und diese gewähren lässt oder sich zurückzieht, weil er die für ihn notwendige Bestätigung durch die Schüler nicht erhält.

So gesehen, kann ein positives Selbstwertgefühl als ein Resilienzfaktor im Lehrerberuf betrachtet werden, der mit entsprechenden Interventionsmaßnahmen wie beispielsweise einer Verhaltenstherapie, aber auch durch das Schaffen von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen bereits gleich zu Beginn des Lehrerdaseins gefördert werden kann.

2.3.10 Kohärenzgefühl

Das Konzept des Kohärenzgefühls (sense of coherence), auch Kohärenzsinn genannt, wurde von Antonovsky (1988) entwickelt. Es sollte ursprünglich eine Antwort auf die im Modell der Salutogenese offene Frage, über welchen Prozess vorhandene Widerstandressourcen positiv auf die Bewältigung von Spannungen auswirken, liefern. Das Kohärenzgefühl (oder auch Kohärenzsinn) spielt eine Schlüsselrolle im Modell der Salutogenese. Antonovsky (1988) formulierte die folgende Definition:

„Das Gefühl der Kohärenz ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Maße man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umwelt ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; und (3) diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky, 1988, S. 19, dt. Übersetzung, 1997, S. 36)

Die drei Komponenten, die den Inhalt dieser grundlegenden Lebensorientierung bestimmen sind:

1. Das Gefühl der *Verstehbarkeit* (sense of comprehensibility), das als kognitive Komponente des Kohärenzgefühls die Erwartung, dass die Anforderungen des Lebens klar geordnet, strukturiert erklärbar und somit vorhersehbar sind, beschreibt.
2. Das Gefühl der *Bewältigbarkeit* (sense of manageability), das mit der Überzeugung einhergeht, über genügend Ressourcen zu verfügen, um den Anforderungen der Umwelt begegnen zu können. Das Gefühl enthält sowohl kognitive Anteile (Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten) als auch emotionale Anteile (Zuversicht, dass Dinge gut ausgehen).
3. Das Gefühl der *Sinnhaftigkeit* (sense of meaningfulness), das sich auf die Wahrnehmung der Anforderungen als sinnvoll bezieht. Ist diese motivationale Komponente des Kohärenzgefühls hoch ausgeprägt, werden Anforderungen als Herausforderungen betrachtet und deren Bewältigung engagiert und zielstrebig angegangen.

Nach Antonovsky (1988) fördert ein hohes Kohärenzgefühl die erfolgreiche Bewältigung von Stressoren, indem es dazu beiträgt, Widerstandsressourcen zu mobilisieren und verhindert gleichsam die Entstehung von Stress (Faltermeier, 2005, S. 166 f.). Zu den generalisierten Widerstandressourcen (GRR) zählt Antonovsky (1988) beispielsweise Geld, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität und soziale Unterstützung (Antonovsky, 1987, S. XII). Die generalisierten Widerstandressourcen schaffen Lebenserfahrungen, „die durch Konsistenz, Partizipation an der Gestaltung des Outcomes und einer Balance zwischen Überlastung und Unterforderung charakterisiert sind“ und fördern den Kohärenzsinn (Antonovsky, 1997, S. 43 f.). Menschen, bei denen das Kohärenzgefühl hoch ausgeprägt ist, können zudem flexibler auf Anforderungen reagieren und angemessenere Ressourcen

aktivieren (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 65) und bewegen sich auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum eher zum Gesundheitspol hin (Antonovsky, 1988, S. XIII). Menschen dagegen, deren Leben von chronische Stressoren geprägt ist, machen eher Lebenserfahrungen, die durch Inkonsistenz, Unter- oder Überforderung oder auch mangelnde Teilhabe an Entscheidungsprozessen, dazu beitragen, dass sie sich auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum auf den Krankheitspol zubewegen (Antonovsky, 1997, S. 44). Diese Stressoren nennt Antonovsky auch generalisierte Widerstandsressourcen-Widerstandsdefizit (GRR-GRD). Sie stellen für ihn die primäre Determinante des Kohärenz-Niveaus dar (Antonovsky, 1997, S. 44). Die chronischen Stressoren bewirken endemischen Stress. Darunter kann nach Fried (1982) „das Phänomen andauernden oder anwachsenden Mangels, anhaltenden Verlusts bzw. dauerhafter Depression und die kontinuierliche Erfahrung inadäquater Ressourcen oder Rollenangebote“ (zit. n. ebd.) verstanden werden. Von den chronischen Stressoren unterscheidet Antonovsky die wichtigen Lebensereignisse wie Tod eines Angehörigen, Scheidung, Kündigung, aber auch Familienerweiterung oder Pensionierung. Diese nennt er auch Stress-Lebensereignisse und deren Auswirkungen sind abhängig von der Stärke des Kohärenzsinn. Die täglichen Widrigkeiten spielen in Antonovskys Überlegungen keine Rolle, da sie seiner Meinung nach keinen Einfluss auf den Kohärenzsinn oder den Gesundheitszustand haben. Sofern sie nur gelegentlich auftreten, erfordern sie lediglich Adaptationen. Treten diese Widrigkeiten allerdings permanent über einen längeren Zeitraum hinweg auf, so sind diese als chronischer Stressor zu bewerten (ebd., S. 45).

Nach Antonovsky (1997) ist die Lokalisierung des Individuums auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum bereits in der frühen Phase des Erwachsenenalters abgeschlossen (ebd., S. 105). Sie wird dann als eine „tief verwurzelte, stabile dispositionale Einstellung einer Person“ (Antonovsky, 1997, S. 118) betrachtet und lässt sich, sofern gut ausgeprägt, nur graduell temporär und reversibel verändern (ebd.), da sich der menschliche Organismus ständig „in einem Zustand eines heterostatischen Ungleichgewichts befindet“ (ebd., S. 124) und der Kohärenzsinn durch entropische Kräfte „ständig und unvermeidlich attackiert“ wird (ebd., S. 115). Das heißt, die Ausprägung des Kohärenzsinn variiert um einen Mittelwert herum, zu dem das Individuum immer wieder zurückkehrt (ebd.). Insgesamt bestehen nur begrenzt Möglichkeiten, den Kohärenzsinn zu beeinflussen. Dies hat zur Folge, dass es nur einem versierten Therapeuten gelingt, der über einen langen Zeitraum und zu einem beträchtlichen Maß die Kontrolle über die Lebenssituation des Klienten erhält, den Kohärenzsinn zum positiven Pol auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum hin zu beeinflussen (ebd., S. 118 ff.).

Bengel und Lysenko (2012, S. 68) zitieren Eriksson und Lindström (2006; 2007), die ein Review über 450 Studien zur Wirkweise des Kohärenzgefühls durchführten. Tenor dieser Studien ist, dass einerseits ein negativer Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Konstrukten besteht, die mit psychischen Störungen in Verbindung gebracht werden wie Ängstlichkeit, Depressivität, Hoffnungslosigkeit und Burnout. Andererseits konnten aber auch positive Zusammenhänge mit Komponenten psychischen Wohlbefindens wie

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Lebensqualität, Optimismus, Widerstandsfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugungen nachgewiesen.

Außerdem berichten Personen mit hohem Kohärenzgefühl insgesamt weniger über Stressoren und haben seltener kritische Lebensereignisse (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 68), während Personen mit niedrigem Kohärenzgefühl Situationen häufiger als bedrohlich wahrnehmen und Anforderungen mehr als Stressoren, denn als Herausforderung betrachten (ebd., S. 68).

Zudem beeinflussen Bildung und Einkommen das Kohärenzgefühl (ebd.). Bengel und Lyssenko (2012, S. 68) konstatieren, dass es allerdings noch weitgehend ungeklärt sei, ob dieses Ergebnis ein statistisches Artefakt ist, da Personen ein erhöhtes Risiko für chronische Stressoren und kritische Lebensereignisse haben, die über eine geringere Bildung und niedrigeren Lebensstandard verfügen.

Kohärenzgefühl und Resilienz

Trotz der positiven Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl und psychischer Gesundheit, ist die Befundlage zur Wirkweise des Kohärenzgefühls recht inkonsistent. Daher ist es schwierig, dem Kohärenzgefühl eine potentiell schützende Wirkung zuzuschreiben (Bengel & Lyssenko, 2012, S.67 f.).

Bei chronischen Stressoren konnten zwar Zusammenhänge zwischen hohem Kohärenzgefühl und psychischem Wohlbefinden nachgewiesen werden (ebd., S. 66), Ergebnisse anderer Untersuchungen liefern aber häufig widersprüchliche Ergebnisse.

Nach Antonovsky entwickelt sich das Kohärenzgefühl bis zum 30. Lebensjahr und bleibt ab diesem Zeitpunkt relativ stabil. Allerdings können von Menschenhand verursachte Traumata das Kohärenzgefühl schwächen, weil sie die Lebensorientierung des Betroffenen aus den Fugen bringen.

Bei weniger schwerwiegenden Ereignissen und alltäglichen Widrigkeiten, wie sie der Lehrerberuf mit sich bringt, ist es allerdings möglich, dass ein gut ausgeprägtes Kohärenzgefühl protektiv wirksam werden kann.

2.3.11 Hardiness

Das Hardiness-Konzept wurde in den 1970er Jahren von Maddi und Kobasa (1979) entwickelt. Bei dieser Längsschnittuntersuchung, an der Mitarbeiter einer US-amerikanischen Telefongesellschaft teilnahmen, konnten sie feststellen, dass diese auf Stressanforderungen unterschiedlich reagierten. Diese Unterschiede in der Persönlichkeit bezeichneten sie als Hardiness. In stressreichen und belastenden Situationen wirken dabei drei Persönlichkeitsmerkmale zusammen und fungieren als Widerstandsfähigkeit: (a) control (Kontrolle), als das Gefühl, Situationen nicht hilflos ausgeliefert und aktiv und selbstverantwortlich handlungsfähig zu sein, (b) commitment (Engagement) als die Grundhaltung, die zu aktiver und interessierter Gestaltung und Teilhabe an privaten und gesellschaftlichen Lebensbereichen beiträgt und (c) challenge (Herausforderung) als die Grundhaltung, Veränderungen und Anforderungen nicht als Bedrohung, sondern als Möglichkeit

zur persönlichen Weiterentwicklung wahrzunehmen, (Kobasa, 1979; Kobasa; Maddi & Kahn, 1982; Maddi & Kobasa, 1984).

Menschen die über diese drei Persönlichkeitsmerkmale, die auch als *hardy attitudes* bezeichnet werden und als *palm of the hand* die Grundlage für Hardiness bilden, verfügen, (Maddi, 2002, S. 182), ist gemein

“(a) the belief that they can control or influence the events of their experience, (b) an ability to feel deeply involved in or committed to the activities of their lives, and (c) the anticipation of change as an exiting challenge to further development.“
(Kobasa, 1979, S. 3)

Die Kombination aller drei Komponenten gilt nach Maddi (2002) als einer der wichtigsten Schutzfaktoren im Hinblick auf widrige Lebensumstände und kritische Lebensereignisse (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 69).

Weitere Konstrukte, die in Zusammenhang mit Hardiness auftreten und als „*hardy skills*“ bezeichnet werden, sind *transformational coping*, als bewusste Auseinandersetzung mit der Situation, *soziale Unterstützung* durch Freunde, Familie etc. und das *Kümmern um sich selbst*, beispielsweise in Form von Entspannungsmethoden, gesunder Ernährung und Bewegung. Vernachlässigt man den letzten Aspekt und nimmt die drei *hardy attitudes* hinzu, spricht man auch von den „*five fingers of the hand*“ (Maddi, 2002, S. 182).

Die *hardy attitudes* unterstützen dabei die positive Entwicklung von Stressbewältigungsstrategien.

Im Hardiness-Modell (Abb. 18), das vom Hardiness Institut entwickelt wurde, spielen zudem die sogenannten *hardy health practices*, das Gesundheitsverhalten, das sich durch körperliche Bewegung, Entspannung, gesunde Ernährung und Medikation zeigt, eine wichtige Rolle. Das Gesundheitsverhalten kann die Wirkung von Belastungen eindämmen und verhindern, dass eine Krankheit zum Ausbruch kommt und zur Steigerung des Wohlbefindens beitragen.

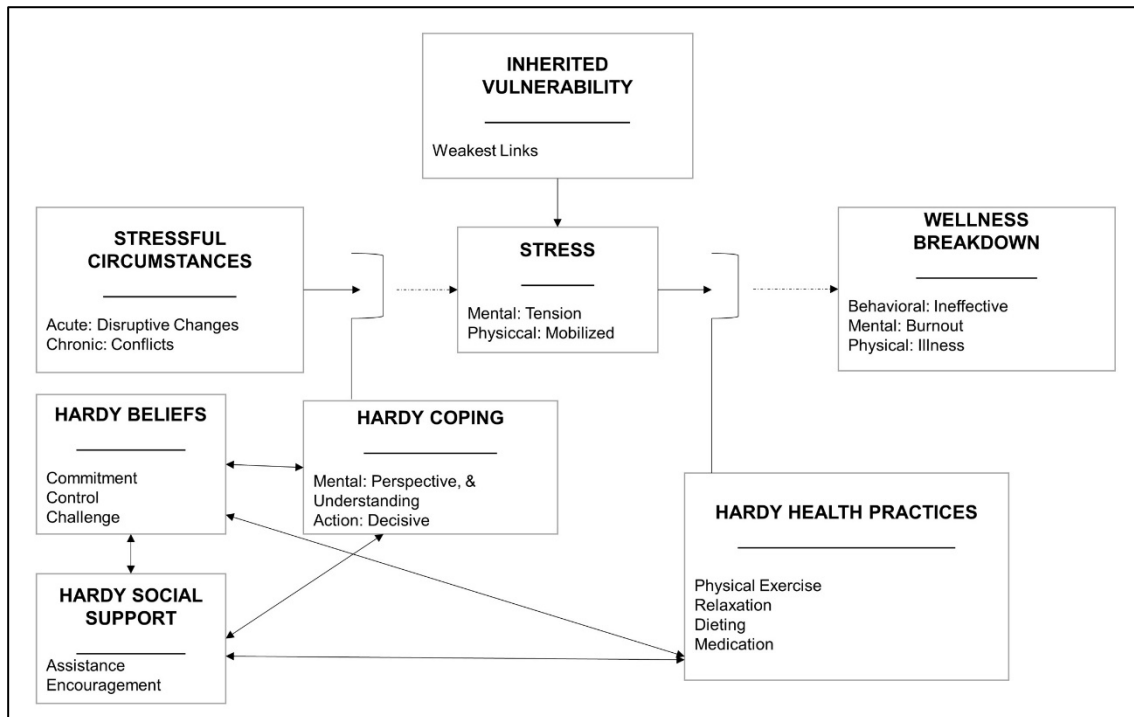


Abbildung 18: The hardiness model. Copyright 1993 by the Hardiness Institute, Inc. (Maddi, 2002, S. 178)

Nach Maddi und Kobasa (1984) stehen Menschen mit hoher Hardiness dem Leben positiver gegenüber. Zudem sehen sie ihre Zukunft als Chance statt als Bedrohung, sie nehmen alle mit dem Leben verbundenen Veränderungen als lohnend an, empfinden ihr Leben als aufregend und befriedigend, setzen Entscheidungen zielgerichtet um, sehen das Leben als konstruiert und nicht als gegeben und empfinden sich daher als handlungsfähig und dazu in der Lage, Situationen zu beeinflussen (Schäfer, 2015, S. 3). Des Weiteren konnte in Studien gezeigt werden, dass hohe Hardiness-Werte stressbedingten Erkrankungen vorbeugen und dass sie zu einem positiven Gesundheitsverhalten beitragen. Außerdem sehen Menschen mit hohen Hardiness-Werten Stresssituationen als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung, bewältigen stressige Situationen effektiver (zit. n. Schäfer, 2015, S. 16) und sind in solchen Situationen immer noch in der Lage, ihre Leistung zu erbringen (ebd.). Untersuchungen zu Stress am Arbeitsplatz zeigten weniger Burnout-Symptome (z. B. bei Rettungskräften). Eine Metaanalyse von Eschleman, Bowling & Alarcon (2010) bestätigt die protektive Wirkung von Hardiness bei kritischen Lebensereignissen und chronischen Widrigkeiten. Hohe Hardiness-Werte gingen mit weniger psychopathologischen Symptomen und mehr Wohlbefinden bzw. einer höheren Lebenszufriedenheit einher (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 71).

Die Ergebnisse von Kobasas Längsschnittstudie (1979) konnten auch in weiteren Untersuchungen belegt werden wie z. B. Untersuchungen zu Hardiness bei Sportlern (Maddi & Hess, 1992) oder im Gesundheitswesen (Schäfer, 2015, S. 9).

Bei Frauen konnten vereinzelte Studien zeigen, dass diese weniger von Hardiness profitieren als ihre männlichen Zeitgenossen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 72).

Entwicklung von Hardiness

Durch die Interaktion mit den Eltern wird laut Maddi und Kobasa (1984) die Entwicklung von Hardiness begünstigt (zit. n. Schäfer, 2015, S. 17). Als ebenso förderlich gilt ein autoritativer Erziehungsstil, der durch Unterstützung durch die Eltern, Akzeptanz und Ermutigung geprägt ist (ebd.).

Zusammenfassung

In der deutschsprachigen Forschung hat das Hardiness-Konzept im Gegensatz zum amerikanischen Raum bisher keine besondere Relevanz. Zudem ist es nicht unumstritten, da bezweifelt wird, ob bei drei verschiedenen Komponenten überhaupt von einem einheitlichen Konstrukt gesprochen werden kann und es zudem nicht klar von Neurotizismus als die Neigung zu Ängstlichkeit und emotionaler Labilität abgegrenzt werden kann. Es besteht nämlich eine hohe Redundanz zwischen Neurotizismus und negativ formulierten Hardiness-Items (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 73).

Dennoch wird Hardiness insbesondere bei schwerwiegenden Ereignissen ein schützender Effekt zugesprochen. Maddi (2002) ist der Auffassung, dass das Konstrukt Hardiness im Erwachsenenalter veränderbar ist und hat daher ein Trainingsprogramm entwickelt (ebd.).

Zur Rolle von Hardiness im Lehrerberuf existieren keine einschlägigen Untersuchungsergebnisse. Der Nähe zu anderen hier bereits thematisierten Konstrukten wie Kohärenz und Kontrollüberzeugung nach zu urteilen, können Lehrer mit hohen Hardiness-Werten aber sicher von diesen nur profitieren.

2.3.12 Hoffnung

Nach Day (2012) basiert Hoffnung auf Idealen. Unsere Ideale sorgen dafür, dass wir auch in schwierigen Zeiten, in denen sich unsere persönliche oder berufliche Situation verändert, die Zuversicht nicht verlieren. Aus Sicht emotionaler Intelligenz bedeutet dies:

Having hope means that one will not give in to overwhelming anxiety, a defeatist attitude, or depression in the face of difficult challenges or setbacks. Indeed, people who are hopeful evidence less depression than others as they manoeuvre through life in pursuit of their goals, are less anxious in general, and have fewer emotional distresses. (Goleman, 1995, S. 87)

Fullan (1997) konstatiert, dass

“Hope is not a naive, sunny view of life. It is the capacity not to panic in tight situations, to find ways and resources to address difficult problems” (Fullan, 1997, S. 221).

Das bekannteste Modell zur Hoffnung geht auf Snyder zurück (2002). Er unterscheidet bei dem Konstrukt zwischen (1) kognitiver Hoffnung, als der Fähigkeit, Ziele zu definieren und Wege zu finden, um diese Ziele zu erreichen (*pathways thinking*), (2) motivationalen Hoffnung als die Zuversicht, formulierte Ziele auch erreichen zu können sowie (3)

der Motivation, entsprechend zielführende Handlungen zu initiieren (*agency thinking*) (Snyder, Rand, & Sigmon, 2002, S. 258).

Dabei gilt Hoffnung als eine überdauernde Eigenschaft, die sich nicht nur auf einzelne Situationen oder Ziele beschränkt. Die Wirkweise von Hoffnung ist empirisch gut belegt, allerdings liegt der Schwerpunkt in der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung auf chronischen Stressoren. So konnten Untersuchungen positive Zusammenhänge zwischen Hoffnung und Krankheitsbewältigung nachweisen (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 51): Lungenkrebspatienten waren seltener depressiv, Kriegsveteranen verfügten über ein besseres psychosomatisches Funktionsniveau (ebd.).

Diese empirischen Befunde lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, dass hoffnungsvolle Menschen stärker im Sinne einer primären und sekundären Prävention handeln. Sie nehmen Vorsorgetermine mehr wahr, halten sich häufiger an die Behandlungsempfehlungen des Arztes und zeigen auch sonst ein aktiveres Bewältigungsverhalten (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 52).

Bei chronischen Stressoren wie chronisch kranken Kindern ging Hoffnung bei den Eltern mit weniger Belastungserleben. Bei Krankenschwestern konnte Hoffnung als ein wichtiger Resilienzprädiktor (Resilienz als Persönlichkeitseigenschaft) belegt werden (ebd.).

Hoffnungsvolle Menschen tendieren stärker dazu, Probleme als lösbar zu betrachten. Ist das Ziel nicht problemlos erreichbar, ziehen sie alternative Lösungsmöglichkeiten in Betracht. Sie erleben laut Snyder (1991) auch mehr positive Emotionen (zit. n. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 52).

Insgesamt konnten Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Hoffnung und Emotionen sowie positiven Copingstrategien belegen. So erleben beispielsweise Rentner mit guten Hoffnungswerten im Umgang mit täglichen Stressoren weniger negative Emotionen (zit. n. ebd.).

In Bezug auf das Konstrukt Hoffnung bezieht sich Resilienz insbesondere auf die kognitive Komponente, nämlich die Fähigkeit, in schwierigen Situationen nicht erreichbare Ziele über Bord werfen zu können und angemessenere Ziele definieren zu können (ebd., S. 53).

Während Day (2012) von Hoffnung als einem entscheidenden Schutzfaktor spricht (Day, 2012), tendieren Bengel und Lyssenko dazu, Hoffnung nicht als Schutzfaktor zu definieren, sondern sie als „die Fähigkeit, Ziele zu definieren und aktiv zu verfolgen“, zu konzeptualisieren (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 53). Carver und Scheier (2002) sind sogar der Meinung, dass Hoffnung kein eigenständiges Konstrukt ist, sondern dass die Hoffnungsskala eher eine optimistische Einstellung misst (ebd.).

Zur Rolle der Hoffnung im Lehrerberuf existieren derzeit nur wenige Untersuchungen. Nach Fuller (1997) dürfen Lehrer aber insbesondere in hoffnungslosen Situationen, in denen sie angefeindet werden oder in denen sie erschöpft sind, die Hoffnung nicht verlieren (zit. n. Bullough, 2011, S. 17). Nach Bullough (2011) kann Hoffnung aber nur von

denen gelehrt werden, die sie selbst besitzen (ebd.). Bullough und Hall-Kenyon (2012) konnten trotz des gegenteiligen Eindrucks, den sie in den Interviews ihrer Studie erhielten, in der sie die Beziehung zwischen Hoffnung, der Berufung zum Lehrer und dem Engagement des Lehrers nachweisen wollten, keine statistischen Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten finden. Dennoch scheint gerade die Hoffnung in problematischen Situationen ein wichtiges Gefühl zu sein, das hilft, problemorientierte Bewältigungsmaßnahmen zu mobilisieren. Hoffnungsvolle Lehrer zeigen eine hohe Fürsorge für andere, sind am Wohlbefinden ihrer Schüler interessiert und an der Schaffung einer Schulkultur, in der hoffnungsvolle und glückliche Menschen heranwachsen können, beteiligt (Bullough & Hall-Kenyon, 2012). Der Unterschied zwischen Hoffnung und Optimismus liegt dabei darin, dass bei der Hoffnung, „the belief circumstances could get better goes hand-in-hand with anxiety about the potential for a negative outcome“, während die Definition des Optimismus wenig oder keine Spielräume für Zweifel lässt: „One is confident, that everything will work out well“ (zit. n. Day & Gu, 2014, S. 45).

2.3.13 Humor

Bei meiner Recherche bin ich im Zusammenhang mit Resilienz immer wieder auf *Humor* als Resilienzfaktor gestoßen. Deshalb möchte ich diesem an dieser Stelle einige Sätze widmen. Wer Humor hat, ist oftmals gelassener, kann besser mit Enttäuschungen umgehen, seine eigenen Fehler und die anderer besser akzeptieren und seine eigenen Grenzen eher anerkennen. Holtbernd (2002) spricht gar von „Humor-Coping“ zur Bewältigung stressreicher Situationen (Holtbernd, 2002, S. 70). Nach Rod (1996) konnte die positive Wirkung von Humor in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. So können Menschen mit Humor mit stressigen Lebenssituationen besser umgehen. Zudem dämpft Humor die Stresssymptome und wirkt sich positiv auf das Immunsystem aus. Hinse (2012) bezeichnet aus seiner Erfahrung in der Hospizarbeit heraus Humor als eine „Meta-Resilienz“, denn einer Situation mit Humor zu begegnen, bedeute eine andere Perspektive zu eröffnen, die Distanz zum Geschehen schafft (Hinse, 2012, S. 60). Eine humorvolle Grundhaltung erleichtert demnach das Umdenken, regt die Kreativität an, aktiviert Entscheidungsprozesse und provoziert einen Perspektivwechsel (Holtbernd, 2002, S. 18). Lachen befreit uns von unserer starren Haltung und hilft uns flexibler mit Anforderungen umzugehen. Insbesondere im Lehrerberuf kann so Humor als „Ausdruck einer Lebenseinstellung“ (ebd., S. 96) ein Resilienzfaktor sein. Denn, Humor ist, wenn man trotzdem lacht und zwar nicht aus Verzweiflung und auch nicht über seine Schüler, sondern mit ihnen oder eben auch mal über sich selbst.

2.4 Der resiliente Lehrer

Aber wie sieht er nun aus, der resiliente Lehrer?

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Forschungsraum haben sich in englischsprachiger Forschung bisher deutlich mehr Wissenschaftler mit der Frage nach der Bedeutung von

Resilienz für den Lehrer beschäftigt. Gibt man am 15. Februar 2018 unter Berücksichtigung möglicher unterschiedlicher Wortbildungen aus dem Wortstamm (Resilien –z/-t-; resilien –ce/-t/-cy-) und dem Einsatz von Trunkierungen (*) und Booleschen Operatoren (and/or/not) in den einschlägigen Suchportalen den Begriff *Resilienz* ein, erhält man beispielsweise bei *google* 1.110.000 Treffer in deutscher und 55.700.000 in englischer Sprache. Schränkt man das Suchfeld durch Hinzufügen des Begriffs *Lehrer* ein, reduziert sich die deutschsprachige Auswahl auf 121.000, während die Begriffe *resilience and teacher* eine gleichbleibend hohe Trefferliste aufweisen. Bei *google scholar* findet man unter dem Suchbegriff *Resilienz* 18.900 Ergebnisse und unter *Resilienz Lehrer* 4560, wohingegen die englischen Begriffe *resilience* 1.880.000 und *resilience teacher* zu 272.000 Treffern führen. In den pädagogisch-psychologischen Datenbanken wie *PsycInfo* erhält man ganze 46 Treffer zum Begriff *Resilienz* und keinen zu *Resilienz und Lehrer*. Die englischsprachige Fachliteratur bietet damit 28.228 Treffern zu den Begriffen *resilience or resiliency or resilient* ein deutlich breiteres Angebot. Fügt man *teacher or teaching* hinzu, bleiben noch 2349 Titel, die sich sowohl in dieser als auch in den anderen Datenbanken nicht ausschließlich auf den resilienten Lehrer, sondern beispielsweise auch auf die Entwicklung eines resilienten Schülers beziehen. Die online Datenbank *Eric* bietet 3970 Treffer zu *resilience* und 984 zu *resilience and teacher*, bei *pubmed* ergibt eine Suche unter dem Begriff *resilience* 23.198 Treffer, während *resilience and teacher* lediglich 236 Ergebnisse liefert.

In der Literatur wird die Lehrer-Resilienz oftmals als Alltagsresilienz („everyday resilience“, Day, 2012, S. 3; Day & Gu, 2014, S. 20) umschrieben, die es dem Lehrer ermöglicht, trotz täglicher beruflicher Ärgernisse und Widrigkeiten bei guter Gesundheit zu bleiben. Lehrer-Resilienz ist laut Shulman (2005) “the capacity to manage ‘the unavoidable uncertainties’“ (zit. n. Gu & Li, 2013, S. 299). Sie ist “a quality that enables teachers to maintain their commitments to teaching and teaching practices despite challenging conditions and recurring setbacks” (Brunetti, 2006, zit. n. Gu & Li, 2013, S. 290). Gu & Day (2007) kommen in ihrem Forschungsprojekt zu dem Schluss, dass Lehrer-Resilienz deshalb von großer Bedeutung ist, da nur ein resilienter Lehrer in der Lage ist, den sich ständig wechselnden beruflichen Anforderungen und Bedingungen effektiv begegnen zu können (Gu & Day, 2007). Sie nennen drei weitere Gründe, weshalb Resilienz beim Unterrichten wichtig ist:

1. Im Sinne des Lernens am Modell übernehmen Lehrer eine Vorbildfunktion für ihre Schüler. Wie aber können Schüler resilient werden, wenn ihre Lehrer nicht über diese Qualität verfügen.
2. Unterrichten gilt im Zeitalter von Diversität und Nachhaltigkeit als ein anspruchsvoller Beruf. Eine Verschiebung des Fokus von Lehrerstress und Belastung, hin zu Resilienz bietet eine vielversprechende Perspektive, die hilft zu verstehen, wie Lehrer es trotz aller Veränderungen schaffen, sowohl ihre Motivation als auch ihr Engagement aufrechterhalten zu können.
3. Resilienz definiert als die Fähigkeit, sich trotz hoher Belastungen geistig und

körperlich schnell und effizient zu erholen bzw. diese abprallen lassen zu können, steht in engem Zusammenhang zum Gefühl der Berufung zum Lehren und der Selbstwirksamkeit. Diese Aspekte stellen eine grundlegende Voraussetzung dar, um Schüler auf allen Ebenen adäquat zu fördern (zit. n. Gu & Day, S. 2007).

Bridges und Searle (2011, S. 431) mahnen, dass man die Resilienz der Lehrer unterstützen solle, da es doch einerseits in Jedermanns Sinne sein müsse, dass Schüler von „fresh, energetic and focussed“ Lehrern unterrichtet werden, die auch weiterhin als Lehrer arbeiten wollen. Andererseits könne es nicht das Ziel sein, den Lehrern beim Ausbrennen und letztlich bei der Aufgabe ihres Berufes einfach nur zuzuschauen (zit. n. Day & Gu, 2014, S. 30).

Ergebnissen eines Resilienztrainings mit Lehrern der Forschergruppe um Day et al. (2011) zufolge lässt sich die Resilienz des Lehrers in allen Stadien seiner Berufsbiografie sowohl während der Ausbildung als auch durch fortlaufende, die berufliche Entwicklung begleitende Maßnahmen und durch entsprechende Unterstützungsnetzwerke fördern (vgl. ebd.).

Nach Gu und Day (2007) bildet sich die Koordination der Wechselbeziehung zwischen der Situations-Handlungs-Erwartung des Lehrers, seiner beruflichen und personalen Identität und die im Laufe seiner Berufsbiografie erlangten Erfahrungen über einen anspruchsvollen Prozess aus. Die sich dabei entwickelnde Resilienz ist eine wichtige Voraussetzung für die Selbstwirksamkeitserwartung des Lehrers.

Zudem ist Resilienz nicht einfach nur ein Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine Fähigkeit, die durch Interaktionen in organisatorischen Kontexten entsteht (Day, Edwards, Griffith, & Gu, 2011, S. 3).

Forschungsergebnisse nordamerikanischer Studien zur Rolle von Resilienz für Erfolg, Engagement und Durchhaltevermögen von Neulehrern lassen eine Beziehung zwischen Resilienz, Selbstwirksamkeit und emotionaler Intelligenz vermuten. Die folgende Tabelle (Tab. 8) zeigt einen Vergleich der Indikatoren für zuvor genannte Variablen.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 8: Indikatoren von Resilienz, Selbstwirksamkeit und emotionaler Intelligenz (Day, 2012, eigene Übersetzung)

Resilienz	Selbstwirksamkeit	Emotionale Intelligenz
trotz Widrigkeiten positive Anpassung zeigen	Aufgaben mehr als Herausforderungen, denn als Bedrohung sehen	Misserfolg mit Optimismus begegnen
erholungsfähig	erholungsfähig	mit Stress umgehen können
flexibel sein	bereit sein, verschiedene Methoden anzuwenden	anpassungsfähig
unterstützende Beziehungen haben und pflegen	von sozialer Unterstützung und Überzeugung profitieren	Verbindungen eingehen
reflektierend sein	reflektierend sein	reflektierend sein
über Problemlösefähigkeiten verfügen	offen für neue Ideen und Methoden sein	Lösungen aushandeln
Planungsfähigkeit	Planungsfähigkeit	lässt andere an Plänen teilhaben
Hilfe suchen	bei Bedarf nach Hilfe fragen	Rückmeldung und Unterstützung suchen
in der Lage sein, unabhängig zu handeln	Selbstkontrolle und -regulation	Selbstregulation und -motivation
Ziele haben	sich herausfordernde Ziele setzen	sich Ziele setzen
hartnäckig	hartnäckig	hartnäckig
Risiken eingehen	Risiken eingehen	Initiative ergreifen
optimistisch	vorausschauend	optimistisch
Grotberg (1997) Reivic & Shatte (2002) Benard (2004)	Bandura (1997) Tschannen-Moran & Wollfolk Hoy (2001)	Goleman (1995) Keirstead (1999) Cherniss (2000)

Nach Kretschmann (2010) gehören physische und psychische Resilienz zu den für die Lehrergesundheit wichtigen Ressourcen. In diesem Zusammenhang nennt er eine stabile physische Konstitution, hohe physische Belastbarkeit, einen guten Gesundheitszustand und eine leistungsfähige Immunabwehr als Bestandteile der physischen und eine hohe Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit und die Fähigkeit zum Konfliktmanagement, ein zweckmäßiges Selbstmanagement sowie Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitigem beruflichem Engagement als Voraussetzung für psychische Resilienz (Kretschmann, 2010).

Weitere Untersuchungen zum Thema Lehrerresilienz zeigen übereinstimmend bestimmte Persönlichkeitsmerkmale resilienter Lehrer (Luchsinger, 2010).

In ihrer qualitativen Studie mit Lehrern des Staates Florida verwendet Sutz Pienta, (2005) zwar nicht den Begriff „resilient“, sondern spricht vom „Star Teacher“. Dennoch entsprechen die beschriebenen Persönlichkeitsmerkmale des Star Teachers denen der resilienten Lehrer anderer Studien, so dass man beim Star Teacher wohl auch von einem

resilienten Lehrer ausgehen kann. Dieser wird von Kollegen und Schulleitern als besonders guter Lehrer beschrieben, der es schafft, trotz widriger Umstände auf einem hohen professionellen Niveau zu arbeiten und dabei innovativ, kreativ und enthusiastisch zu bleiben (Sutz Pienta, 2005, S. 5). Zudem kristallisierte sich in ihrer qualitativen Studie heraus, dass Star Teachers gemeinsame Attribute zugeschrieben werden können und sie auch auf der organisatorischen Ebene eine Gemeinsamkeit aufweisen:

1. Sie sind stets bestrebt, zu lernen und immer auf der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten für ihren Unterricht;
2. Sie setzen adaptive Strategien ein, um systemische Herausforderungen zu bewältigen;
3. Sie arbeiten an der Entwicklung der professionellen Zusammenarbeit mit anderen Lehrern;
4. Sie wollen für ihre professionelle Leistung anerkannt und respektiert werden;
5. Sie sehen ihre Schüler als Partner in einer demokratischen Lerngemeinschaft;
6. Sie sehen die Notwendigkeit einer unterstützenden Schulleitung.

Nach Gu und Day (2007) ist resilienten Lehrern zu eigen, dass sie auch schwierige Situationen kontrollieren und mit Stärke und Entschlossenheit, ihrer Berufung zum Unterrichten nachkommen und daran professionell wachsen.

Resiliente Lehrer sehen ihren Beruf als Berufung. Der Fortschritt ihrer Schüler liegt ihnen am Herzen und sie sind überzeugt, dass sie das Lernverhalten ihrer Schüler beeinflussen können. Außerdem behalten sie in schwierigen Situationen die Kontrolle und wachsen an diesen:

“Underlying resilient teachers’ endeavours to exert control over difficult situations, is their strength and determination to fulfil their original call to teach and to manage and thrive professionally” (Gu & Day, 2007, S. 1314).

Bei Patterson, Collins und Abbott (2004, S. 3), die eine qualitative Studie mit Lehrern durchführten, wissen resiliente Lehrer trotz widriger Bedingungen ihre Energie produktiv zu nutzen, um schulische Ziele zu erreichen. Zudem wird die berufliche Entwicklung als bedeutsam betrachtet. Sie sind flexibel in ihrem Unterricht, so dass das Erreichen eines Zieles mitunter auch durch das Ausprobieren unkonventioneller Ideen erfolgt. Resiliente Lehrer wissen, wann sie einschreiten müssen und wann nicht. Zudem ist ihnen Beziehungsarbeit wichtig. Dafür engagieren sie sich proaktiv, um andere mit ins Boot zu nehmen. Sie sind Mentoren und fühlen sich für andere verantwortlich. Die soziale Gerechtigkeit spielt in ihrer Klasse eine bedeutende Rolle. Ihren Beruf sehen sie als Berufung und gegenüber ihren Schülern verspüren sie eine Verantwortung, wobei der Lohn nicht ausschlaggebend ist. In ihrem sozialen Umfeld werden sie gut unterstützt und sie verfügen über klare persönliche Wertvorstellungen (Patterson, Collins, & Abbott, 2004).

Nietos (2003) Monographie basiert auf ihrer langjährigen Lehrerforschung. Resiliente Lehrpersonen, sie nennt diese auch „excellent teachers“, zeichnen sich dadurch aus, dass

sie selbst unter problematischen Bedingungen und allen Widrigkeiten zum Trotz durchhalten und nicht das Handtuch werfen (Nieto, 2003, S. 7) Diesen Lehrern ist gemein, dass sie Lehren als eine intellektuelle Herausforderung betrachten, zugleich aber an ihre eigenen Fähigkeiten glauben (ebd., S. 58) und sich selbst als lebenslange Lerner betrachten (ebd. S. 76). Zudem haben diese Lehrer verstanden, dass die Beziehungsarbeit im Lehrerberuf sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Kollegen, den Eltern und allen anderen Beteiligten, eine entscheidende Rolle spielt. Im Klassenzimmer schließt dies Gleichberechtigung und Demokratie mit ein, die sie nicht nur lehren, sondern auch leben. Der erfolgreiche Lehrer ist nicht nachgiebig, sondern verlangt viel, wobei das Lehren zugleich in einem liebe- und respektvollen Rahmen stattfindet. Ihre eigene Biographie wird als wichtiger Teil ihres Lebens akzeptiert (Nieto, 2003, S. 38) und sie hegen eine besondere Form der Hoffnung, die sich darin zeigt, dass sie optimistisch sind, an ihre Schüler glauben und ihren Kollegen vertrauen (ebd. S. 53).

In der Literatur stößt man als Bedingungsvariable für den resilienten Lehrer immer wieder auf das Gefühl der Berufung zum Lehrer und somit auf den Begriff des Altruismus. Dieser wird allerdings auch als Ursache für die Entstehung eines Burnouts betrachtet. Dies lässt vermuten, dass ein gewisses Maß an Altruismus durchaus von Vorteil sein kann, während ein Zuviel davon, schnell einen gegenteiligen Effekt auslösen kann. Wann dieser Punkt erreicht ist, geht aus der Literatur allerdings nicht hervor. Es ist außerdem zu vermuten, dass es hier sicherlich auch individuelle Unterschiede gibt.

Anhand der herausgearbeiteten Resilienz- und Schutzfaktoren sowie den Ergebnissen der Literaturrecherche zum resilienten Lehrer, habe ich die Eigenschaften des resilienten Sportlehrers entwickelt und in der folgenden Grafik dargestellt (Abb. 19).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

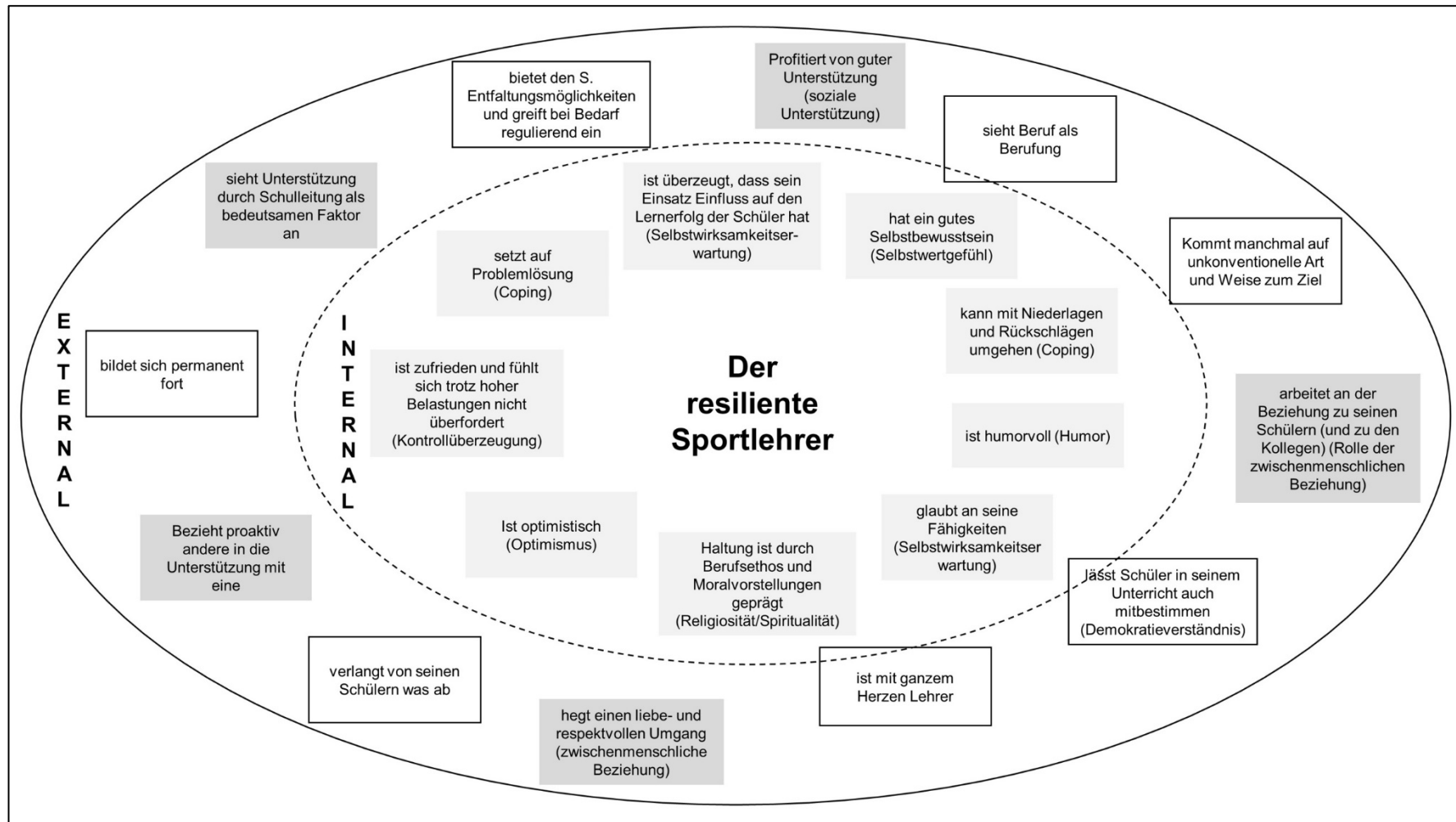


Abbildung 19: Der resiliente Sportlehrer (eigene Abbildung)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Viele der Eigenschaften, die auf den resilienten Sportlehrer zutreffen, stimmen mit den im ersten Kapitel (1.4.4) genannten Vorstellungen eines guten Sportlehrers überein. Ein resilienter Sportlehrer scheint also auch, zumindest der allgemeinen Vorstellung nach, weitestgehend ein guter Sportlehrer zu sein. Dieser kann sowohl von internalen (personalen) als auch von externalen (umfeldbezogenen) Resilienz- und Schutzfaktoren profitieren, wobei einige der externalen Resilienzfaktoren auch als allgemeine Lebenseinstellungen betrachtet werden können und sich somit beiden Bereichen (internal und external) zuordnen ließen.

Kapitelzusammenfassung

Unterschiedliche Resilienz- und Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Kohärenz, aber insbesondere die soziale Unterstützung durch Kollegen und die Schulleitung tragen maßgeblich zur psychischen Widerstandsfähigkeit des (Sport)Lehrers, seiner Resilienz, sowohl im negativen als auch im positiven Sinne bei. Sie bewirken, dass berufliche Anforderungen mehr als Herausforderung, denn als Bedrohung wahrgenommen werden und sind somit belastungsmindernd (Dauber & Döring-Seipel, 2010). Die Wirkung verschiedener Schutzfaktoren für den Lehrer wie Optimismus, positive Emotionen sowie Religiosität und Spiritualität konnte für den Lehrerberuf in verschiedenen Untersuchungen belegt werden. Sie wurden von Bengel und Lyssenko (2012) als ebenfalls bedeutsam für die Resilienz bei Erwachsenen benannt, teilweise auch in Kombination mit anderen Resilienz- und Schutzfaktoren. Für andere Faktoren wie Hoffnung existieren derweil keine Untersuchungsergebnisse, die deren positiven Zusammenhang zur Resilienz des Lehrers stützen. Dies muss allerdings nicht bedeuten, dass dieser nicht existiert. So ist die Wirkweise von Hoffnung für Erwachsene doch insgesamt empirisch gut belegt.

In der deutschsprachigen Literatur zur Resilienz von Erwachsenen/Lehrern finden sich insbesondere Ratgeber, wie Resilienz „trainiert“ werden kann (z. B. Gruhl, 2011). Trotz aller Dynamik, Variabilität, Situationsspezifität und Multidimensionalität, als den zentralen Charakteristika von Resilienz, darf man nicht dem Trugschluss der „Phasmagorie menschlicher Unbesiegbarkeit“ erliegen (Gabriel, 2005, S. 215). Durch diese Denkweise besteht sowohl die Gefahr, Resilienz als nach oben unbegrenzt und ein für jeden allein durch harte Arbeit erreichbares Ziel zu betrachten, als auch in Anbetracht belastender Umweltfaktoren vulnerablere Personen zu pathologisieren (ebd.).

Resilienz ist aber weder eine „mystifizierende personale Eigenheit“ noch „eine bio-genetische Disposition“ als vielmehr das Produkt protektiver Faktoren, die das Individuum im Laufe seiner sozialen Entwicklung erlangt (ebd.).

Der Zusammenhang zwischen Resilienz und guten zwischenmenschlichen Beziehungen ist dabei nicht nur im Kindesalter von entscheidender Bedeutung, sondern spielt auch für den Lehrer in seiner gesamten beruflichen Tätigkeit eine große Rolle. Auf der Grundlage dieses Wissens sollte primäres Ziel die Schaffung offener, kooperativer und für Probleme sensibilisierter und problemlöseorientierter Kollegien ebenso wie eine entsprechende Schulung der Schulleitungen sein.

Aber auch die Förderung von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sollten die Lehrerbildung begleiten, damit die Beziehungsarbeit sowohl zu den Schülern als auch zu den Eltern und zu allen anderen in der Schule tätigen Personen gelingen kann und nicht zum Belastungsfaktor für den Lehrer wird.

Außerdem sollte die Selbstwahrnehmung des Lehrers geschärft werden, damit er auch selbst individuelle Defizite erkennen und angehen kann.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Während es für den Lehrer allgemein zu vielen der betrachteten Resilienz- und Schutzfaktoren zahlreiche Untersuchungen gibt, bringt die Literaturrecherche zu Resilienz- und Schutzfaktoren bei Sportlehrern eher wenige Ergebnisse.

Die englischsprachige Forschung zu Resilienz bei Lehrern scheint der deutschsprachigen voraus zu sein, so liefert sie einige interessante, aber in ihrer Anzahl auch überschaubare Beiträge zu diesem Thema.

3 Vergleich salutogener Modelle

Neben den Modellen Resilienz, Kohärenz und Hardiness, die bereits im vorangegangenen Kapitel unter anderem auch im Zusammenhang mit Resilienz- und Schutzfaktoren thematisiert wurden, existieren noch weitere Modelle, die sich mit der Frage, warum Menschen gesund bleiben, beschäftigen. Sie sind dem Resilienzmodell in großen Teilen sehr ähnlich. Insbesondere das Konzept der seelischen Gesundheit nach Becker (1995) erscheint hier interessant, da es viele Parallelen zum Konstrukt Resilienz aufweist. Im Folgenden werden diese vier Modelle miteinander verglichen, um Übereinstimmungen, aber auch Gegensätze aufzuzeigen und letztlich die Frage zu beantworten, warum das Resilienzmodell für die vorliegende Studie am geeignetsten zu sein scheint. Das dieser Untersuchung zugrunde liegende Modell stellt dabei eine Erweiterung des Ursprungsmodells nach Werner und Smith (1982) dar und wurde auf Basis der Ergebnisse der Literaturrecherche zu Resilienz bei Erwachsenen erweitert. Die folgende Tabelle (Tab. 9) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Kernaussagen der verschiedenen Modelle:

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 9: Vergleich verschiedener salutogener Modelle (eigene Tabelle)

Modell/Aspekt	Resilienz (Werner & Smith, 1982; eigene Erweiterung)	Seelische Gesundheit (Becker, 1995)	Kohärenzgefühl (SOC, Antonovsky, 1988)	Hardiness (Kobasa, 1979; Maddi & Kobasa, 1984)
Ansatz/Fragestellung	Salutogener Ansatz: Warum bleiben Menschen gesund?			
Definition	Fähigkeit eines Individuums Krisen im Lebenszyklus zu meistern und für die weitere Entwicklung zu nutzen (Welter-Enderlin, 2006)	Stark ausgeprägte Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen (Becker, 1995, S. 35)	Das überdauernde, aber dynamische Gefühl der Zuversicht, dass Ereignisse im Leben vorhersehbar, strukturiert und erklärbar sind und die Ressourcen zur Bewältigung der als Herausforderung betrachteten Anforderungen zur Verfügung stehen (Antonovsky, 1988, S. 19)	Einstellungen und Strategien, die bewirken, belastende Umstände als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung, statt als Bedrohung zu betrachten (Kobasa, 1979; Maddi & Kobasa, 1984; Maddi, 2013, S. 8) (Maddi, Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth, 2013)
Komponenten	Soziale Unterstützung Kontrollüberzeugung Selbstwirksamkeit Selbstwert Coping Optimismus wertschätzende zwischenmenschliche Beziehungen Religiosität/Spiritualität Humor Kohärenz Hardiness Netzwerk mit gleichen Werten und Überzeugungen (Werner & Smith, 1982)	Seelisch-körperliches Wohlbefinden (Sinnerfülltheit, Selbstvergessenheit, Beschwerdefreiheit); Selbstaktualisierung (Expansivität, Autonomie); Selbst- und fremdbezogene Wertschätzung (Selbstwertgefühl, Liebesfähigkeit)	<i>Meaningfulness</i> Bedeutsamkeit <i>Comprehensibility</i> Verstehbarkeit <i>Manageability</i> Bewältigbarkeit	<i>„five fingers of the hand“:</i> <i>1. Hardy attitudes:</i> <i>Commitment</i> Engagement Selbst-Involviertheit; geringe Entfremdung; <i>Challenge</i> Herausforderung Veränderung ist die Norm <i>Control</i> Kontrollüberzeugung Internale Kontrolle; geringe Machtlosigkeit <i>2. Hardy skills:</i> <i>Coping, soziale</i>

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

				<i>Unterstützung</i> 3. Hardy health practices: <i>Positives Gesundheitsverhalten</i>
Bedeutung von Ressourcen und Risikofaktoren	Bezieht sowohl interne Ressourcen als auch psychische und soziale Schutzfaktoren mit ein. Risikofaktoren (Mikro- und Makrostressoren)	Ressourcen sind in der sozialen und der materiellen Umwelt (externe Ressourcen) als auch im Individuum selbst (interne Ressourcen) zu finden Risikofaktoren	Ausprägung der generalisierten Widerstandsressourcen (GRR) bestimmt die Lokalisierung auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum GRR-GRD generalisierte Widerstandsressourcen – Widerstandsdefizite (chronische Stressoren)	Das Konzept der Hardiness stellt eine Metaressource dar (Rösing, 2003). Risikofaktoren
Veränderbarkeit/Entwicklung über die Lebensspanne	Ist multidimensional: dynamisch, variabel, situationsspezifisch (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2010, S. 13) und resultiert aus Interaktionsprozessen zwischen Individuum und Umwelt (Lösel & Bender, 2008)	Entwickelt und verändert sich in einem komplexen Wechselspiel zw. Individuum und Umwelt	Tief verwurzelte, stabile Einstellung einer Person, die sich nur graduell temporär verändern lässt und reversibel ist (Antonovsky, 1997, S. 118).	Hardiness entwickelt sich durch die Interaktion mit den Eltern und wird durch einen autoritativen Erziehungsstil gefördert (Maddi & Kobasa, 1984) und kann zu jedem Zeitpunkt des Lebens gelernt werden (Maddi, 2013, S. 9)
Zusammenhang zw. Ausprägung und Gesundheit/Krankheit	Resiliente Menschen bleiben angesichts eines Stressors stabil, finden schneller zum Alltag zurück, gelingt eine positive Anpassung. Sind die Anforderungen langfristig zu groß, entstehen pathogene Strukturen (Fehlentwicklungen).	Erfolgreiche Bewältigung von Problemsituationen aufgrund vorhandener Ressourcen führt zu einer Förderung der seelischen Gesundheit. Gravierendes Ungleichgewicht zwischen Ressourcen und Anforderungen führt	Hoher Kohärenzsinn führt über die Mobilisation von GRR zu erfolgreicher Bewältigung von Stressoren, verhindert Entstehung von Stress und schafft positive Lebenserfahrungen. Niedriger Kohärenzsinn geht mit negativen Lebenserfahrungen und	Hohe Hardiness-Werte beugen stressbedingten Krankheiten vor, tragen zu positivem Gesundheitsverhalten bei, bewältigen stressreiche Situationen effektiver, bleiben in stressreichen Situationen leistungsfähiger, zeigen weniger Burnout-

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

		langfristig zu Entwicklungsproblemen	somit eher mit chronischen Stressoren einher (Antonovsky, 1997, S. 44 f.)	Symptome (vgl. Oulette, Kobasa, Maddi, Puccetti & Zola, 1985; Maddi, 1999; Maddi & Hess, 1992; Alexander & Klein, 2001)
Trainierbarkeit	(Lehrer-)Resilienz ist trainierbar	Seelische Gesundheit ist förderbar	Lässt sich von außen nur durch eine Langzeitintervention, bei der der Therapeut ein hohes Maß an Kontrolle über die Lebenssituation des Klienten hat, beeinflussen.	Ist mit einem entsprechenden Trainingsprogramm auch im Erwachsenenalter noch veränderbar.
Bezug zu Wohlbefinden	Wohlbefinden als Folge erfolgreicher Bewältigung.	Bezieht Wohlbefindensaspekte mit ein, d. h. seelisch Gesunde fühlen sich wohl (Wydra, 2014)	Es könnte ein positiver Zusammenhang zwischen SOC und Wohlbefinden nachgewiesen werden (Wydra, 2014).	Insbesondere die hardy health practices werden im Zusammenhang mit der Steigerung des Wohlbefindens genannt. Hohe Hardiness-Werte gehen mit mehr Wohlbefinden einher (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 71)

Allen Ansätzen ist gemein, dass sie sich mit der *salutogenen Frage* beschäftigen und der Fokus somit auf die Ursprünge von Gesundheit und nicht von Krankheit gerichtet ist. Zudem geht es bei allen Modellen um die über *Ressourcen* generierten Fähigkeiten eines Individuums, Anforderungen zu bewältigen und daran zu wachsen. Insgesamt spielen dabei die bereits vorhandenen internalen und externalen Ressourcen, nennt man sie nun *generalisierte Widerstandressourcen*, *five fingers of the hand* oder *Resilienz- und Schutzfaktoren*, eine bedeutende Rolle beim Umgang mit und bei der Bewältigung stressreicher, belastender Situationen. Das heißt, sie beeinflussen die Wirkung von Belastungen, indem sie diese abpuffern und dadurch verhindern, dass stressbedingte Erkrankungen entstehen und sie fördern bei erfolgreicher Bewältigung der Anforderungen die Entwicklung, während Risikofaktoren, als Mikro-, Makro-, chronischen Stressoren oder als GRR-GRDs in die entgegengesetzte Richtung wirken.

Resilienz zeigt sich dann, wenn potentiell als gefährlich eingestufte Risikosituationen erfolgreich aufgrund vorhandener Fähigkeiten bewältigt werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2010, S. 10). Dieses Erleben wiederum führt zu einer Steigerung der Resilienz und des Wohlbefindens. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Antonovsky, wenn er sagt, dass positive Lebenserfahrungen die Lokalisation des Individuums auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum in Richtung des Gesundheitspols verschieben, bzw. ab einem bestimmten Alter darauf stabilisieren, den SOC stärken und sich positiv auf das Wohlbefinden auswirken. Ein ähnlicher Zusammenhang findet sich auch beim Hardiness-Modell, bei dem hohe Hardiness-Werte mit einem gesteigerten Wohlbefinden einhergehen. Während die Folge erfolgreichen Umgangs mit bestimmten stressreichen Situationen bei allen Modellen die Förderung des jeweiligen Konstrukts ist, ist das seelisch-körperliche Wohlbefinden bereits als eine Teilkomponente im Modell integriert (Becker, 1995, S. 37).

Weitere Übereinstimmungen finden sich in Bezug auf das Gefühl der *Sinnhaftigkeit* oder auch *Bedeutsamkeit* des Lebens mit all seinen mehr oder minder vorhersehbaren Facetten. Antonovsky selbst bezeichnet die *Bedeutsamkeit* als die entscheidende motivationale Komponente seines SOC (Antonovsky, 1997, S. 59) und sieht darin auch den größten Unterschied zum Resilienzmodell (ebd.). So kann man im Resilienzfaktor Religiosität und Spiritualität und in dem mit diesen Komponenten einhergehenden Vertrauen darin, Teil eines größeren Zusammenhangs zu sein (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 67), deutliche Übereinstimmungen zu Antonovskys *Meaningfulness* sehen. Geht es doch in diesem Punkt auch darum, dem Leben Orientierung zu geben. Diese Überlegung ist in Beckers Modell der seelischen Gesundheit (1995, S. 35) mit der Teilkomponente Sinnerfülltheit ebenfalls gegeben. Sie bezieht sich darauf, dass dem Individuum das Leben als sinnvoll erscheint und es relativ frei von Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit ist. Und auch Kobasas *Commitment* (Selbst-Involviertheit) trägt nach Antonovsky, (1988, S. 52) als eine Grundhaltung dazu bei, die privaten und gesellschaftlichen Lebensbereiche aktiv und interessiert zu gestalten und daran teil zu haben und scheint somit gewisse Ähnlichkeiten zu den anderen Modellen aufzuweisen. Aber auch die Sichtweise, das Leben als Herausforderung zu betrachten, findet sich in Kobasas Hardiness-Modell (*challenge*) und im *sense of meaningfulness* des SOC.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Eine weitere Komponente, die in allen Modellen enthalten ist, findet sich in der Überzeugung, ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den Anforderungen der Umwelt begegnen zu können, diese kontrollieren und sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen zu können. Dieser Aspekt ist sowohl beim Modell der Resilienz als auch bei dem der seelischen Gesundheit bei den Faktoren Coping, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung anzusiedeln, während er bei Antonovsky unter den Begriff *Manageability* (Bewältigbarkeit) fällt und Kobasa diesen Aspekt mit dem Terminus *Control* als Hardy Attitude bzw. *Coping* als Hardy Skill belegt. Um mit den Worten Antonovsky zu sprechen heißt dies:

“Yet paradoxically, whatever words are used, it seems to me that we are all talking about exactly the same thing“ (Antonovsky, 1997, S. 49).

Eine weitere Gemeinsamkeit aller Modelle findet sich in Bezug auf die Folgen geringer Ausprägung des jeweiligen Konstrukts. Hohe Werte führen zu einer positiven Anpassung, zu Wachstum, verhindern die Entstehung von Stress oder begünstigen die erfolgreiche Bewältigung dessen und beugen somit stressbedingten pathologischen Folgen vor.

Des Weiteren variieren sowohl seelische Gesundheit (Becker, 1995) als auch Hardiness (Khoshaba & Maddi, 2004; Maddi, 1987; 2002) und Resilienz (z. B. Gu Day et al., 2011) über die Lebensspanne, sind situationsabhängig und zudem durch Trainingsprogramme auch im Erwachsenenalter noch förderbar. Hingegen stellt der Kohärenzsinn ab dem jungen Erwachsenenalter eine stabile Einstellung dar, die langfristig und nur langsam durch die Schaffung von Lebenssituationen, die neue Lebenserfahrungen zur Verfügung stellen, verändert werden kann (Antonovsky, 1997, S. 117), was meist einer therapeutischen Intervention bedarf.

Während Becker und Minsel (1982) in den Anfängen der Untersuchungen zur seelischen Gesundheit noch betonen, dass Antonovskys SOC und der eigene Ansatz zwar auf ähnlichen Grundannahmen basieren, das Konzept Antonovskys aber ausgereifter sei als das eigene (Becker & Minsel, 1982, S. 288), ist diese Aussage heute nach eingehendem Vergleich der Modelle nicht mehr zutreffend. Insbesondere die Tatsache, dass der SOC nicht wirklich veränderbar ist, erscheint hier als ein großes Defizit von Antonovskys Ansatz. Zudem wird der Kohärenzsinn in der Literatur als einer von vielen möglichen Resilienzfaktoren besprochen. Hardiness hingegen wird von Bonnano (2004, S. 25) und Maddi und Khoshaba (2005) als ein Weg zur Resilienz bei Stress, als „Basis der Resilienz“ oder als „Schlüssel zur Resilienz“ (Maddi & Khoshaba, 2005, S. 13) gesehen und ebenso wie der SOC als ein potentieller Resilienzfaktor thematisiert. Außerdem wird ein hoher Kohärenzsinn nur bei chronischen Stressoren als bedeutsam erachtet, während die täglichen Widrigkeiten keine große Rolle spielen. Hier unterscheidet sich dieser Ansatz ebenfalls von dem der Resilienz, sind es hier doch auch die sogenannten Mikrostressoren, für deren Bewältigung eine hohe Resilienz von Nutzen sein kann. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2011, S. 14 f.) konstatieren, dass der Schwerpunkt im Modell Antonovskys mehr auf den Schutzfaktoren, die maßgeblich für die Erhaltung der Gesundheit verantwortlich sind, liegt, während sich die Resilienzforschung stärker auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung konzentriert und eine sinnvolle Ergänzung zum Salutogenesemodell darstellen kann.

Überträgt man die Modelle auf die Bedeutung für den Lehrer, so zeigt sich, dass hohe Hardiness-Werte bei Lehrern zwar sicher von Vorteil sind, es letztlich aber zu dieser Beziehung keine konkreten Untersuchungen gibt. Nach Antonovsky bedarf es zur Bewältigung der Daily Hassles, der täglichen Widrigkeiten des Lehrerberufs, offensichtlich erst dann eines hohen Kohärenzsinn, wenn diese dauerhaft und chronisch werden. Diese Annahme lässt den Schluss zu, dass Lehrer, bei den sich täglich immer wieder einstellenden hohen Belastungen, von einem hohen Kohärenzsinn profitieren können. Dennoch sind Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der psychischen Gesundheit recht inkonsistent (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 67 f.), so dass letztlich nur einzelne Komponenten des SOC und auch des Hardiness-Konstrukts für den weiteren Verlauf der Untersuchung eine Rolle spielen werden.

Letztlich sind die größten Übereinstimmungen in den beiden Modellen Resilienz und seelische Gesundheit zu finden.

Insgesamt scheint ein resilienter Lehrer auch ein seelisch gesunder Lehrer zu sein. Die Resilienz ragt aber in weitere Bereiche hinein, die über die individuelle Ebene hinausgehen. So kann ein ganzes Lehrerteam oder gar -kollegium resilient sein (Systemresilienz) und eine kulturelle Resilienz aufbauen, die beispielsweise auf die bewusste Gestaltung kommunikativer Prozesse, der Fokussierung gesundheitlicher Aspekte und organisationales Lernen ausgerichtet ist (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 132). Zu den verschiedenen Resilienz- und Schutzfaktoren existieren zudem Untersuchungen, die sich speziell auf den Lehrer beziehen und deren Wirksamkeit für den Lehrerberuf belegen. Des Weiteren ist die Bedeutung einer resilienten Schulleitung (übertragen von der Bedeutsamkeit einer generell resilienten Führung, ebd., S. 102) ebenfalls belegt.

4 Belastungen und ihre Auswirkungen

Dass die Belastungen in der Lehrertätigkeit und die Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer recht komplex sind, konnte das erste Kapitel zeigen. In diesem Kapitel geht es nun darum, die Reaktionen auf Belastungen und die Folgen von Belastungen auf den Lehrer aufzuzeigen. Insbesondere der berufliche Stress zählt laut WHO zu einer der größten Gefahren des 21. Jahrhunderts (Klief, 2017, S. 4) und verursacht aufgrund von Krankheit und Arbeitsunfähigkeit hohe ökonomische, volkswirtschaftliche und bildungspolitische Schäden⁵. Aber auch das Burnout-Syndrom soll in diesem Kapitel näher betrachtet werden, da es in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus der Öffentlichkeit gelangt und somit „salontauglich“ geworden ist und eine mögliche negative Beanspruchungsfolge darstellt. Hierzu existieren zahlreiche Untersuchungen speziell für den Lehrerberuf. Des Weiteren soll die Angst im Lehrerberuf als unangenehm erlebte Emotion in einer Belastungssituation an dieser Stelle nicht vernachlässigt werden. Diese ist doch weiter verbreitet ist, als allgemein angenommen wird (van Dick, 2006).

Die in diesem Kapitel erläuterten Zusammenhänge zwischen Belastung und Beanspruchung, der negativen Beanspruchungsreaktion Stress sowie der negativen Beanspruchungsemotion Angst und der negativen Beanspruchungsfolge Burnout sollen zunächst übersichtlich in einer Tabelle (Tab. 10) dargestellt werden. Anschließend werden diese in einem integrativen Belastungsmodell zusammengeführt.

⁵ Für das Jahr 2009 wurden laut Bamberg et al. (2012) die Kosten von krankheitsbedingten Fehlzeiten auf ca. 65 Mrd. Euro geschätzt (zit. nach Bamberg et al., 2012, S. 114). Laut BKK Gesundheitsreport 2016 (Knieps, 2016, S. 59) sind die psychischen Erkrankungen in den letzten zwanzig Jahren von zwei auf über 15 Prozent gestiegen und bilden somit die am dritthäufigsten vertretene Diagnosegruppe. Insgesamt machen sie ca. 30 % der Frührentendiagnosen aus (Bamberg, Mohr, & Busch, 2012, S. 114).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 10: Übersicht zu Belastung, Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen (eigene Tabelle)

	Belastung und Beanspruchung	Stress als negative Beanspruchungsreaktion	Angst als negative Beanspruchungsemotion	Burnout als negative Beanspruchungsfolge
	führt zu	kann begleitet werden von	führt zu	
Ursprünge und erste Ansätze	<i>Ergonomisches Stress-Strain-Konzept (Rohmert & Rutenfranz, 1976):</i> Übertragung der Materialprüfung anhand der Stabbiegeprobe auf Belastungssituationen und deren unterschiedliche Folgen beim Menschen	Cannon (1932) beschreibt das <i>Flight-Fight-Syndrom</i>	Der Lehrerangst wurde in der Wissenschaft bisher relativ wenig Beachtung geschenkt (Maerkl, 2008)	Erste Hinweise auf Burnout(Symptome) finden sich bereits in der Bibel. In den 1950er Jahren wurde die Bedeutung für die helfenden oder die Sozialberufe zum ersten Mal beschrieben. Der Psychoanalytiker Freudberger popularisiert den Begriff Burnout 1974.
Definition	<i>Psychische Belastungen</i> sind „wertfreie Bezeichnung für die aus der Arbeitsaufgabe und deren Arbeits- und Ausführungsbedingungen resultierenden Einflüsse auf den Menschen, die eine Reaktion im Organismus auslösen“ (Scheuch & Schröder, 1990, S. 76) <i>Psychische Beanspruchungen</i> resultieren aus der psychischen Belastung und sind abhängig von den individuellen Voraussetzungen (Joiko, Schmauder & Wolff, 2010, S. 10) oder auch individuellen Ressourcen (Udris, 1984).	<i>Stress</i> bezeichnet „ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das sich im weitesten Sinne mit der Bedeutung sozioemotionaler Belastungserfahrungen für die körperliche und psychische Gesundheit befasst“ (Kaluza, 2004, S. 12)	Es existiert keine allgemeingültige Definition von Angst. Sie wird aber oftmals als wiederkehrender und unangenehm empfundener Zustand der Spannung und Erregung verstanden, der aufgrund mangelnder Beeinflussungs- und Bewältigungsmöglichkeiten und eines unvorhersehbaren Ausgangs mit dem Gefühl der Bedrohung, Hilflosigkeit oder Ungewissheit einhergeht.	Es existiert keine einheitliche Definition. Burnout ist ein „fuzzy set of symptoms“ (Burisch, 1993)
Ursache/Formen	Unterschiedliche individuelle Voraussetzungen sowie Dauer und Intensität der psychischen Belastung bedingen die individuelle Bewertung einer Situation oder Tätigkeit als beanspruchend.	Belastungen der Lehrertätigkeit (z. B. Lärm, Disziplin), mangelnde Rückzugsmöglichkeiten, Selbstbelastung, fehlende soziale Unterstützung, job strain, mangelhaftes Coping,	Ängste entstehen im schulischen Miteinander und werden unter anderem auf die typischen Merkmale wie fortlaufende Misserfolgserlebnisse, mangelnde Anerkennung oder Überforderung, organisatorische, institutionelle,	Zur Ursachenzuschreibung des Burnout-Symptomes gibt es klare Überschneidungen mit der Stressforschung. Genannt werden: Stress, Über-/Unterforderung, Monotonie, Gratifikationskrise, Kontroll- und Autonomieverlust,

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

			bürokratische Gegebenheiten, aber auch auf frühkindliche Erfahrungen, psychophysische Mechanismen, kognitive Prozesse und auf die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers zurückgeführt werden	Altruismus, falsche Erwartungen, Rollenanforderungen, mangelhafte Führung, ineffektives Coping, Persönlichkeitsmerkmale
Erklärungsansätze/ Formen	<p>z. B. <i>Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994)</i></p> <p>objektive und subjektive Belastung</p> <p>↓</p> <p>psychisch-physische Beanspruchungsreaktion</p> <p>↓</p> <p>psychisch-physische Beanspruchungsfolgen</p>	<p>z. B. Transaktionales Stressmodell (Lazarus, 1981)</p> <p>Job-Demand-Control-Modell (Karasek, 1979)</p> <p>Gratifikationskrise (Siegrist, 1996)</p> <p>Diathese-Stress-Modell (Zubin, 1977; Zuckerman, 1999)</p>	<p><i>Angstformen:</i></p> <p>z. B. Versagensangst Konfliktangst Herrschaftsangst unbewusste Angst Existenzangst Trennungsangst Personenangst Strafangst neurotische Angst etc.</p>	<p>z. B. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994)</p> <p>Vulnerabilitäts-Stress-Modell psychischer Störungen (Wittchen, 2011)</p>
Symptome/Folgen	<p><i>kurzfristig:</i> Erhöhung HF, Anspannung, Ermüdungs-, Monotonie-, Sättigungsgefühl, Leistungsschwankung, Konflikte, Rückzug</p> <p><i>langfristig:</i> allgemeine psychosomatische Beschwerden, Fehlzeiten</p> <p><i>emotional</i> Ängste, Ärger</p>	<p><i>Physiologische Stressreaktionen auf der Hypothalamus-Nebennierenmark-Achse</i> z. B. Anstieg von HF und Blutdruck etc.</p> <p><i>Stressreaktion auf der Hypophysen-Nebennierenrinde-Achse</i> z. B. Anstieg ACTH und Glukokortikoide)</p> <p><i>bei chronischem Stress:</i> Burnout, Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz, psychische Gesundheitsstörungen, Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung (Rudow, 1994, S. 50)</p>	<p><i>psychische Störungen:</i> z. B. Alkoholismus, Medikamentenmissbrauch, Essstörungen, Schlafstörungen, Nervosität, depressive Verstimmung, Beziehungsprobleme</p> <p><i>physiologische Reaktionen:</i> z. B. Kopfschmerzen, Verspannungen, Bluthochdruck, Magen-Darm-Beschwerden</p>	<p>Zahlreiche Symptome wie Ermüdung, Erschöpfung, Reizbarkeit, Ungeduld,</p> <p>Burnout-Symptomatik nach (Burisch (2014) liefert einen Überblick über gängige mögliche Symptome in Abhängigkeit von der jeweiligen Phase, in der sich das Individuum befindet</p>

Integratives Belastungsmodell

Die in der Tabelle aufgezeigten Zusammenhänge werden im unten abgebildeten Modell (Abb. 20) verdeutlicht, das in Anlehnung an Rudows (1994) Rahmenmodell der Belastung und das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Diathese-Stress-Modell) psychischer Störung nach Wittchen (2011) entwickelt wurde. Es liefert einen integrativen Erklärungsansatz für die Entwicklung psychischer Störungen wie Burnout in Abhängigkeit bestimmter Prädispositionen und Ressourcen. Letztgenanntes Modell wurde ursprünglich von Zubin und Spring (1977) eingeführt und später von Zuckermann (1999) aufgegriffen und weiterentwickelt und dient auch als Basis für das dieser Arbeit zugrundeliegende Arbeitsmodell. Der Begriff *Diathese* bezeichnet dabei eine „constitutional disposition, or predisposition, to some anomalous or morbid condition `which no longer belongs within the confines of normal variability, but already begins to represent a potential disease condition`“ (Campbell, 1989, S. 202, zit. n. Zuckerman, 1999, S. 3). Diathese steht demnach also für die Disposition für eine bestimmte Krankheit, kann genetisch oder auch erlernt sein und bezeichnet die Neigung eines Individuums, auf unterschiedliche Art und Weise zu reagieren.

Ähnlich wie Diathese ist die Vulnerabilität (lat. *vulneare*, *verletzen*) eine entweder angeborene oder erlernte Anfälligkeit. Sie bezieht sich darauf, wie ein Individuum auf der psychologischen, biologischen und sozialen Ebene bei unterschiedlichen Anforderungssituationen reagiert und bezeichnet eine gewisse Verletzlichkeit, die beim Auftreten bestimmter Ereignisse zum Ausbruch einer Störung beiträgt bzw. beitragen kann (Wittchen, 2011, S. 22).

Dabei geht das Modell von der Annahme aus, dass es zur Bildung von Symptomen oder zum Krankheitsausbruch kommt, wenn Stressoren, wie belastende Lebensumstände oder Umweltereignisse gegenüber Risiko- und Schutzfaktoren zu groß werden (ebd.).

Der Grundannahme dieses Modells zufolge gehen bestimmte Merkmale mit einem erhöhten Risiko für das erstmalige Auftreten einer psychischen Störung einher. Genetische Faktoren gelten dabei allerdings nur als Indikatoren für eine erhöhte Anfälligkeit. Dabei ist die Vulnerabilität nicht alleine für das Auftreten von Störungen verantwortlich, sondern es bedarf immer einer „passenden „Auslösersituation“ oder Konstellation“. Diese Wechselwirkung mit der Vulnerabilität entwickelt eine pathogene Dynamik (Wittchen, 2011, S. 22). Die relative Bedeutung der verschiedenen Faktoren variiert über die Lebensspanne.

Die Integration beider Modelle liefert zwar keine umfassende wissenschaftliche Begründung psychischer Krankheiten für den Lehrerberuf und lässt auch über die Interaktion der einzelnen Faktoren untereinander keine Aussage zu. Dennoch bietet es einen möglichen Erklärungsansatz für die Entstehung negativer Beanspruchungsreaktionen wie Stress und die Entwicklung eines Burnouts (oder anderer stressassoziierten psychischer Erkrankungen) als negative Beanspruchungsfolge und macht die Bedeutung der Resilienz innerhalb dieses Prozesses deutlich. Zudem ermöglicht es die Lokalisierung der negativen, oftmals mit Belastungssituationen einhergehenden Emotion Angst in diesem Verlauf.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

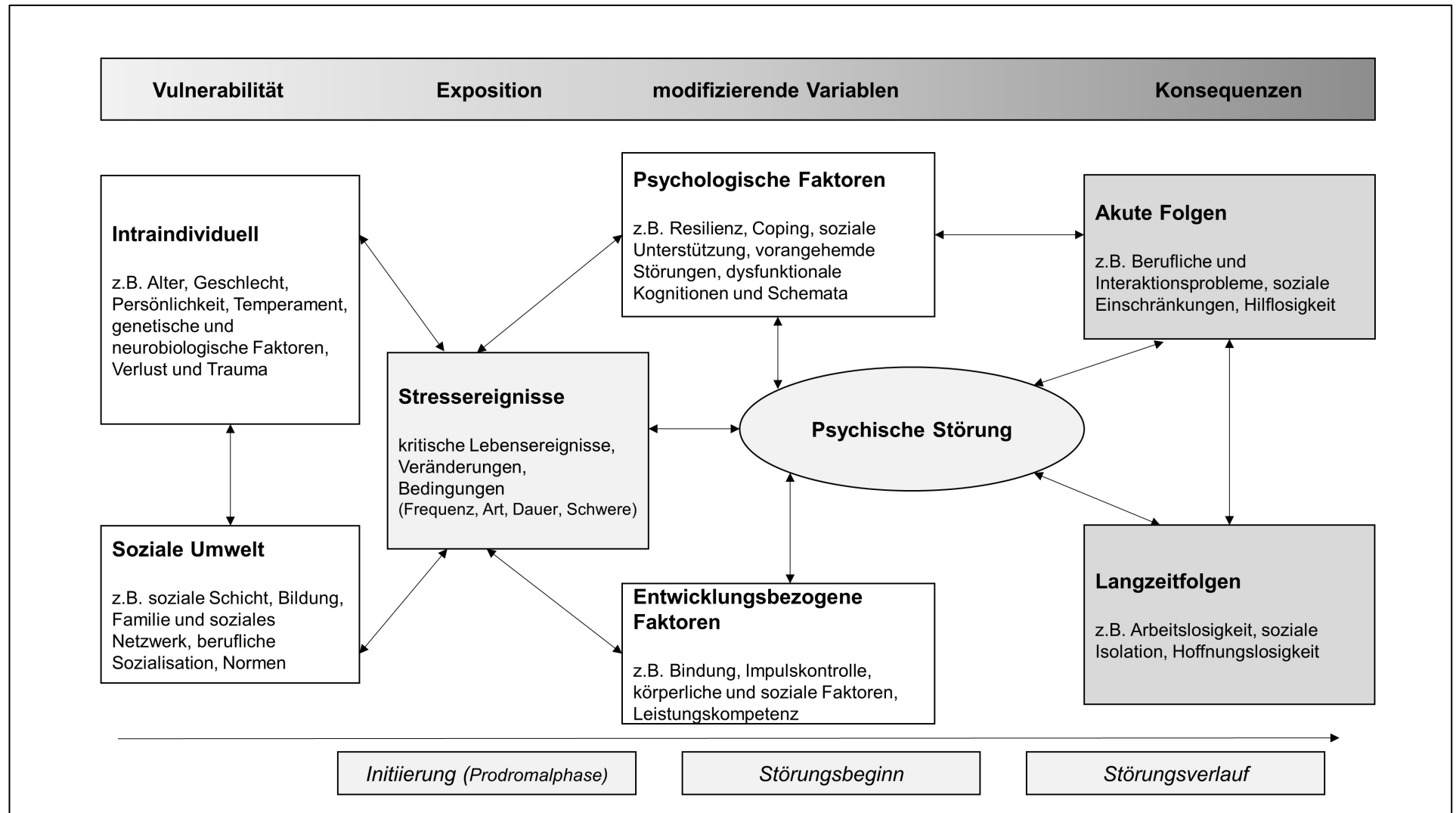


Abbildung 20: Integratives Belastungsmodell (in Anlehnung an Rudow (1994) und Wittchen (2011); eigene Abbildung)

4.1 Belastung und Beanspruchung

Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht sind alle Belastungen zunächst einmal „wertfreie“ Bezeichnungen für die aus der Arbeitsaufgabe und deren Arbeits- und Ausführungsbedingungen resultierenden Einflüsse auf den Menschen, die eine Reaktion im Organismus auslösen“ (Scheuch & Schröder, 1990, S. 76) zu verstehen. Sie schließen dabei sowohl Anforderungen bzw. Anforderungskomplexe und moderierende Faktoren der Situation ein, mit denen ein Individuum konfrontiert wird.

Unter *psychischer Belastung* ist nach der vom Deutschen Institut für Normung im Jahr 2000 eingeführten DIN EN ISO 10075-1 (1a) „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (ebd., S. 9) zu verstehen. Diese ISO-Norm legt die ergonomischen Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung fest und soll der Arbeitswelt somit als Verständigungsgrundlage dienen und Gestaltungsgrundsätze vermitteln (Joiko, Schmauder, & Wolff, 2010, S. 39). Die Einflüsse ergeben sich aus den Arbeitsbedingungen, die durch die Arbeitsaufgaben, den Arbeitsmitteln, der Arbeitsumgebung, der Arbeitsorganisation und dem Arbeitsplatz bestimmt werden und auf den Menschen einwirken, indem sie in ihm psychische Vorgänge auslösen, die sich messen, zählen, oder wägen lassen und einfach mit entsprechenden Prüflisten oder anderen Messinstrumenten zu erfassen sind. Schwierig zu erfassen hingegen sind die Prozesse, die im Menschen vorgehen.

Psychische Vorgänge im Menschen haben immer etwas mit Wahrnehmen, Denken, Erinnern, Erleben, Empfinden oder Verhalten zu tun. Sie können sowohl durch Einflüsse, die mehr aus geistigen Anforderungen, wie zum Beispiel Arbeitsaufgaben mit emotionaler Belastung, resultieren oder aber auch durch andere Einflüsse wie beispielsweise das Wetter ausgelöst werden.

Aus der psychischen Belastung resultiert die psychische Beanspruchung, die laut DIN EN ISO 10075-1 als „unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkungen der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (Joiko, Schmauder, & Wolff, 2010, S. 10) definiert wird.

Scheuch versteht unter *Beanspruchungen* alle Wirkungen der Belastung auf das Lebewesen und dessen Wechselbeziehung zur Umwelt. Beanspruchungen umfassen alle belastungsbedingten Reaktionen und Veränderungen von Organen und Organsystemen, der Handlungsfähigkeit sowie des Beanspruchungserlebens (Scheuch & Schröder, 1990, S. 76 f.).

Die psychische Beanspruchung als Auswirkung psychischer Belastung wird durch Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen bestimmt. Laut Joiko et al. (2010) gehören zu den individuellen Voraussetzungen die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse, das Anspruchsniveau und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Motivation, Einstellungen, und Bewältigungsstrategien, der Gesundheitszustand, die körperliche Konstitution, das Alter, Geschlecht, Ernährungsverhalten sowie der Allgemeinzustand, die aktuelle Verfassung und die Ausgangslage der Aktivierung.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Nach Scheuch und Schröder (1990, S. 9) gelten dabei potentiell stresserzeugende Belastungen als Stressoren.

Udris (1984) bezeichnet die individuellen Voraussetzungen auch als individuelle Ressourcen, die sowohl den Menschen als ein soziales Wesen als auch dessen individuelle Art der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt bestimmen (vgl. ebd.).

Laut Semmer und Udris (2004) erfolgt unter Belastung analog zum Muskelaufbau ein „struktureller Aufbau“, während Beanspruchung die Entstehung von individuellen Ressourcen struktureller Art wie z. B. neue Fähigkeiten bewirkt (Semmer & Udris, 2004, S. 176). Unter Beanspruchung wird die momentane Funktionsfähigkeit herabgesetzt, was wiederum zu einer Minderung der Leistungsfähigkeit führt und sich in Form von Ermüdung zeigt. Aufgrund unterschiedlich ausgeprägter individueller Bewältigungsfähigkeiten fällt die Beanspruchung bei gleicher Belastung unterschiedlich stark aus (ebd.).

Das bedeutet, dass sich erst durch die individuellen persönlichen Reaktionen bei psychisch belastenden Ereignissen entscheidet, wie beanspruchend eine Tätigkeit oder eine Situation vom Individuum erlebt wird. Die dabei kurzfristig ausgelöste Beanspruchung ist immer abhängig von den Empfindungen, Wahrnehmungen und den Denkstrukturen des Individuums und von der Intensität und Dauer der einwirkenden psychischen Belastung.

Innerhalb der Belastungs- und Beanspruchungsforschung existieren viele verschiedene Modelle und Theorien. Das ergonomische Stress-Strain-Konzept nach Rohmert und Rutenfranz (1976)⁶ gilt dabei als Grundlage für die arbeitsmedizinische Stressforschung, bezieht sich aber mehr die Folgen physischer Belastung.

⁶ Ausgehend von der Frage, warum gleicher „Stress“ zu unterschiedlich großem „Strain“ führt, hat Rutenfranz (1976) das Konzept zur Materialprüfung anhand der Stabbiegeprobe auf Arbeitssituationen übertragen. Die ursprüngliche Untersuchung zur Materialprüfung kam zu dem Ergebnis, dass ein bestimmter Stress, also eine von außen auf einen Metallstab einwirkende Kraft nicht bei jedem Stab zum gleichen Strain, einer vorübergehenden oder bleibenden Änderung in der Struktur des geprüften Stabs, führte. Der Strain, der auch als Zerrung, Inanspruchnahme oder Beanspruchung bezeichnet wird, ist nämlich abhängig von der Materialkonstante.

Den Begriff Materialkonstante ersetzte Rutenfranz durch intervenierende Variable, Stress durch Belastung und Strain durch subjektive Verarbeitung. Unter Belastung, beispielsweise in Form von schwerer körperlicher Arbeit kann man alle objektiv messbaren von außen auf einen Menschen einwirkenden Einflüsse verstehen wie z. B. das Gewicht zu bewegend Massen, die Erhöhung des Energieumsatzes oder definierte Umgebungseinflüsse wie Lärm, Vibration, Klima etc. Die Beanspruchung subsumiert die im Menschen auftretenden Änderungen seiner Organfunktionen, die durch Belastung hervorgerufen würden, wie z. B. Herzfrequenz, Körpertemperatur etc. Das Ausmaß der Veränderung wiederum ist von der „Materialkonstante“, hier beispielsweise von der individuellen körperlichen Leistungsfähigkeit, abhängig z. B. vom kardiopulmonalen, dem muskulären oder dem sensumotorischen System. Vergleicht man die Beanspruchung verschiedener Arbeiter, so zeigt sich, dass das Ausmaß ihrer Organreaktionen auf die vermehrte körperliche Belastung variiert. Mit Hilfe dieses Modells, können Aussagen über die kurzfristige Ausführbarkeit und die langfristige Erträglichkeit von Arbeitsbelastungen (Rohmert, 1972) getroffen werden. Dabei gelten jene Belastungen als langfristig ohne gesundheitliche Schäden ausführbar, die „auch bei täglicher Wiederholung einer Acht-Stunden-Schicht pausenlos, d. h. ohne Ermüdung erträglich sind“ (Laurig & Rohmert, Ansätze zur Beurteilung von Belastung und Beanspruchung vorwiegend energetisch-effektorischer Arbeit, 1974, S. 28). Nimmt bei gleichbleibender Höhe der Arbeitsbelastung die Beanspruchung mit der Arbeitsdauer zu, spricht man von Destabilisierung. Oberhalb der sogenannten Destabilisierungsgrenze liegt der Beanspruchungsgrad der Ermüdung, eine reversible, physiologisch begründete Leistungs- und Funktionsminderung, die sich erst nach längeren Erholungspausen zurückbildet.

Um die Auswirkungen psychischer Belastungen mehr in den Fokus zu rücken und damit auch die Entstehung von Stress oder Burnout zu erklären, eignet sich insbesondere das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994). Es stellt eine „theoretisch-methodologische Grundlage für die Belastungs-/Beanspruchungsforschung im Allgemeinen und im Besonderen für den Lehrerberuf dar“ (Rudow, 1994, S. 40). Es integriert Ansätze handlungspsychologischer Grundlagentheorien (Hacker & Richter, 1984), Aspekte des transaktionalen Stresskonzepts (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984) sowie der Tätigkeitstheorie nach Leontjew (1982) und dem organisationspsychologischen Konzept nach Kahn (1978) (zit. n. Rudow, 1994, S. 41). Das Modell umfasst verschiedene Beanspruchungsformen wie zum Beispiel psychosomatische Erkrankungen, Stressempfinden, aber auch Zufriedenheit und bezieht positive als auch negative Formen der beruflichen Beanspruchung gleichermaßen mit ein. Darüber hinaus beinhaltet es sowohl die gesundheitlichen Folgen von Beanspruchungen als auch deren Auswirkungen auf die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkraft. Im Folgenden soll das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung genauer betrachtet und ausgewählte Bereiche des Beanspruchungserlebens spezifiziert werden.

Objektive und subjektive Belastung

Das Rahmenmodell unterscheidet zunächst objektive und subjektive Belastungen, wobei unter objektiven (neutralen) Belastungen alle auf ein Individuum einwirkenden Anforderungen und Arbeitsbedingungen verstanden werden, die unabhängig vom Individuum existieren und als potentiell belastend eingestuft werden können. Die objektiven Belastungen initiieren einen Prozess, der als Widerspiegelung, respektive Redefinition des Arbeitsauftrages bezeichnet wird und durch Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung charakterisiert ist, also der subjektiven oder psychischen Belastung des Individuums. Dabei wirken körperliche und psychische Handlungsvoraussetzungen, wie z. B. Motive, Einstellungen, Kompetenzen, Kognitionen, Qualifikationen, Berufserfahrung oder auch emotionales und physisches Empfinden auf diesen Prozess ein. Daraus lässt sich erklären, weshalb die subjektive Belastung auch bei gleicher objektiver Belastung individuell variiert. Die subjektive Belastung äußert sich auf der emotionalen Ebene als positive oder negative Befindlichkeit. Laut Oesterreich (2015) zeigt sich die subjektive Befindlichkeit auf der kognitiven Ebene als Inanspruchnahme von Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung der geistigen Anforderungen, wie z. B. die Aufgaben der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung. In diesem Zusammenhang verweist Rudow (1994, S. 44) auf den Aspekt der Selbstbelastung als Folge des Widerspiegelungsprozesses. Da jedes Individuum aktiv an der Redefinition des Arbeitsauftrages beteiligt ist, Kriterien für die Erfüllung des Arbeitsauftrages fehlen und ein hoher Handlungsspielraum vorhanden ist, sind beim Lehrer Tendenzen zur Selbstüberforderung gegeben (Schönwälder 1997).

Die Stärke der emotionalen Belastung ist abhängig von der subjektiven Bewertung des jeweiligen Belastungsfaktors, der immer ein Vergleich von Bedürfnissen und Motiven mit den wahrgenommenen oder antizipierten Realisierungsmöglichkeiten vorausgeht. Je größer die Diskrepanz dieser beiden Faktoren ausfällt, desto stärker wird die subjektive Belastung erlebt.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Einen wesentlichen Einfluss auf das Ergebnis der Widerspiegelung haben körperliche und insbesondere psychische Handlungsvoraussetzungen. Unter psychischen Handlungsvoraussetzungen werden relativ überdauernde Merkmale auf das Selbst und die Umwelt bezogene Kognitionen, Emotionen und Motive verstanden. Bei den allgemeinen Handlungsvoraussetzungen sind beim Lehrer insbesondere Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit, die soziale Handlungskompetenz, die pädagogische Qualifikation, die Berufserfahrungen, psychovegetative Stabilität sowie körperliche Leistungsfähigkeit von Bedeutung.

Die folgende Abbildung (Abb. 21) zeigt die oben dargestellten Zusammenhänge am Beispiel der Arbeitsaufgaben und -bedingungen des Lehrers.

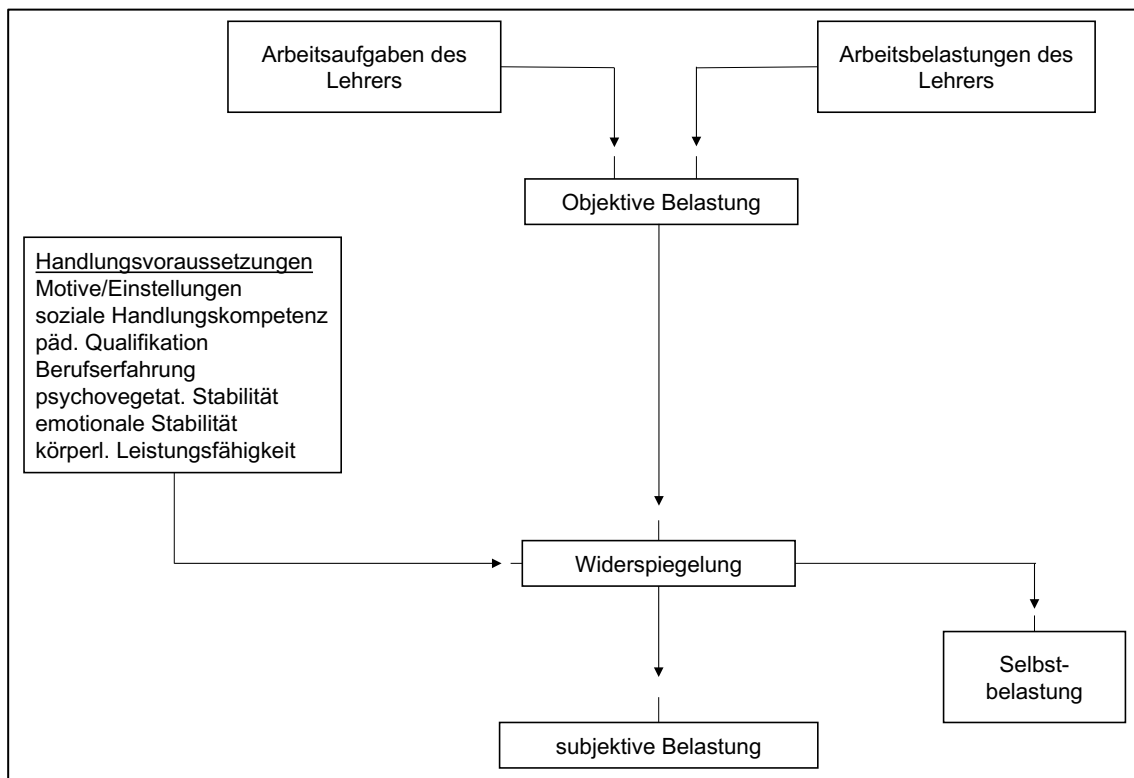


Abbildung 21: Objektive und subjektive Belastung (mod. n. Rudow, 1994, S. 43)

Für die beruflichen Beanspruchungen und Belastungen von Lehr- und Leistungspersonen hat Kretschmann (2010) eine Abbildung (Abb. 22) erstellt, in der die gesundheitlichen Auswirkungen beruflicher Beanspruchungen in Abhängigkeit von personalen Risiken und Ressourcen dargestellt sind. Je dunkler die Zellen in der Tabelle gefärbt sind, desto größer ist die Gesundheitsgefährdung.

		Berufliche Beanspruchungen			
		Angemessen, faire Arbeitsbedingungen	Unangemessen hoch, problematische Arbeitsbedingungen		
Personale Ressourcen	hoch	Positive Belastung Geringe Gesundheitsgefährdung	Unerträgliche Belastung Maximale Gesundheitsgefährdung	niedrig	Personale Risiken
	niedrig	Erträgliche Belastung Mittlere Gesundheitsgefährdung	Unerträgliche Belastung Maximale Gesundheitsgefährdung	hoch	
		vorhanden	fehlen		
		Ressourcen im beruflichen Umfeld, Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer			

Abbildung 22: Beanspruchung und Belastung von Lehr- und Leitungspersonen (Kretschmann, 2010)

Die für die Lehrergesundheit bedeutsamen Ressourcen und Risiken fasst Kretschmann (2010) in einer Übersicht zusammen. Neben Persönlichkeitsmerkmalen, die sowohl negativ als auch positiv auf die Lehrergesundheit wirken können, benennt er auch berufliche und gesellschaftliche Faktoren, die die Gesundheit des Lehrers unterstützen als auch beeinträchtigen können.

Allerdings resultiert aus der reziproken Wirkung von Belastung und individuellen Voraussetzungen die *Beanspruchung*, die sich als *Beanspruchungsreaktion* manifestiert. Beanspruchungsreaktionen werden verstanden als „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow, 1994, S. 45). Sie sind Bestandteil und Begleiter der Bewältigungsversuche des Individuums. Die aus den Beanspruchungsreaktionen resultierenden morphologischen und funktionellen Veränderungen von längerer Dauer bezeichnet Scheuch als *Beanspruchungsfolgen*. Sie sind als das Ergebnis der Bewältigungsversuche des Individuums zu sehen und „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychologische Phänomene“ (Rudow, 1994, S. 45).

Sowohl Beanspruchungsreaktionen als auch -folgen können positive oder negative Auswirkungen auf das Individuum haben. Führen sie zu einer Verbesserung der psychophysischen Regulation oder psychophysischer Handlungsvoraussetzungen, sind sie positiv, wirken sie sich hingegen destabilisierend auf die psychophysische Regulation aus oder mindern die Handlungsvoraussetzungen, sind sie negativ.

Laut Scheuch und Schröder (1990) und Rudow (1994) bedeutet dies:

(1) *Positive Beanspruchungsreaktionen* führen zu Leistungsverbesserung und Aufwandsverringerung und sind gekennzeichnet durch die Einstellung eines anforderungsspezifischen Aktivierungsniveaus auf mittlerem Niveau, die Herausbildung einer Arbeitsdominante sowie durch Umstellungsprozesse auf eine Anforderung.

(2) *Negative Beanspruchungsreaktionen* gehen mit Leistungsver schlechterung sowie anforderungs inadäquatem psychophysischem Aufwand einher und zeigen sich auf kognitiver Ebene in Form von psychischer Ermüdung und Monotonie, als einem ermüdungsähnlichen Zustand und auf emotionaler Ebene als Stress sowie dem stressähnlichen Zustand psychische Sättigung. Die psychische Ermüdung ist als „kurz- oder länger anhaltende Beeinträchtigung der psychischen Leistungsfähigkeit“ zu sehen (Rudow, 1994, S. 48), die Monotonie als ein „langsam entstehender Zustand herabgesetzter psychophysischer Aktiviertheit“ (ebd., S. 49), die bei länger anhaltenden kognitiven Tätigkeiten in reizarmen Situationen mit großer Wiederholungszahl im Sinn von Überforderung durch Unterforderung auftreten kann. Unter psychischer Sättigung wird ein „Zustand der nervös-unruhvollen, affektbetonten Ablehnung sich wiederholender Tätigkeiten oder Situationen“ (Rudow, 1994, S. 49) verstanden. Stress wird in diesem Zusammenhang definiert als „Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen (Angst, Ärger, usw.) verbunden ist“ (Rudow, 1994, S. 49).

(3) *Positive Beanspruchungsfolgen* verursachen eine Erhöhung der Anpassungsfähigkeit sowie die Weiterentwicklung des Individuums. Ein mittleres Aktivierungsniveau führt langfristig zu Beanspruchungsfolgen wie emotionaler Stabilität und Förderung der psychischen Gesundheit, zu pädagogischer Handlungskompetenz und zu einer Verstärkung der kognitiven Aktivität und des Wohlbefindens (Rudow, 1994, S. 46 ff).

Zu den (4) *negativen Beanspruchungsfolgen* zählen gesundheitliche Störungen oder Schädigungen, Einschränkungen des Wohlbefindens und der Handlungskompetenz sowie Mangel- oder Fehlentwicklung (Scheuch & Schröder, 1990, S. 77 f.). Darüber hinaus kann der Zustand der psychischen Ermüdung bei langanhaltenden Belastungen oder ungenügender Bewältigung in einen Zustand psychischer Übermüdung übergehen. Zudem kann chronischer Stress (oder auch chronische Angst) als negative Beanspruchungsfolge entstehen, längerfristig auch Burnout (Scheuch & Schröder 1990, S. 78; Rudow, 1994, S. 51).

Die negativen Beanspruchungsfolgen Übermüdung, chronischer Stress oder Burnout können zu einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz führen. Diese zeigen sich in Störungen im Handlungsprozess, also beispielsweise in der Ausarbeitung von Handlungsplänen, in der Zielbildung und in der Verarbeitung von Rückmeldungen. Sowohl psychische als auch psychosomatische Gesundheitsstörungen können wesentlich durch die Beeinträchtigung der Handlungskompetenz bedingt werden und als „Grundbedingung einer Behinderung der Persönlichkeitsmerkmale“ (Rudow, 1994, S. 51) aufgefasst werden. Laut Rudow können Defizite in der Handlungskompetenz auch rückwirkend zu einer Verstärkung negativer Beanspruchungsreaktionen führen.

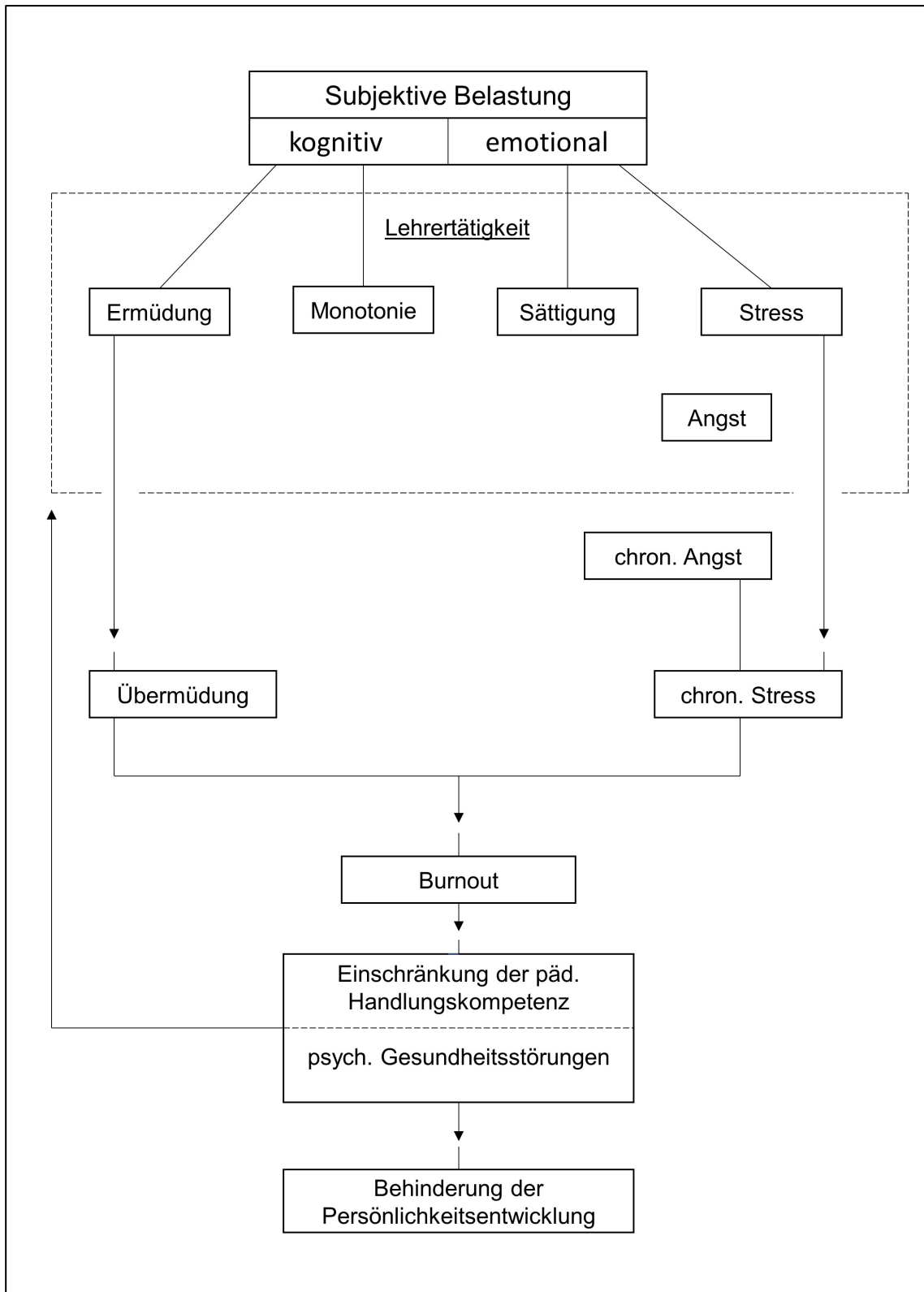


Abbildung 23: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (mod. n. Rudow, 1994, S. 50)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Rudow konstatiert, dass das Belastungs-Beanspruchungs-Modell (Abb. 23) als ein mehrdimensionales Modell verstanden werden soll, da es weder einem naturwissenschaftlichen Reiz-Reaktions-Modell verpflichtet ist, noch als univariates Aktivierungsmodell aufgefasst werden kann.

In der folgenden Tabelle (Tab. 11) sind die möglichen negativen Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen übersichtlich dargestellt.

Tabelle 11: Klassifikation möglicher negativer Beanspruchungen und Beanspruchungsfolgen (Ulich, 1994, zit. n. Böhm-Kasper, 2004, S. 16)

		kurzfristige, aktuelle Reaktionen	mittel- bis langfristige chronische Reaktionen
physiologisch, somatisch		Erhöhte HF Blutdrucksteigerung Adrenalinausschüttung („Stresshormon“)	allgemeine psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen
psychisch (Erleben)		Anspannung Frustration Ärger Ermüdungs-, Monotonie-, Sättigungsgefühle	Unzufriedenheit, Resignation, Depression
verhaltensmäßig	individuell	Leistungsschwankung Nachlassen der Konzentration Fehler schlechte sensumotorische Koordination	vermehrter Nikotin-, Alkohol-, Tablettenkonsum Fehlzeiten (Krankheitstage)
	sozial	Konflikte Streit Aggression gegen andere Rückzug (Isolierung) innerhalb und außerhalb der Arbeit	

Die Belastungs-Beanspruchungs-Beziehung ist als ein Prozess mit Rückkopplung auf verschiedenen Ebenen zu verstehen. Die Bewältigung als Handlung oder organismische Regulation beinhaltet aktive und reaktive Vorgänge, welche die Beanspruchungsfolgen bestimmen. Der Mensch ist demnach ein aktives Wesen, welches sowohl die Belastungen als auch sich selbst verändern kann.

4.2.2 Stress

„Teaching is one of the most stressful professions on the twenty-first century“ (HSE, 2001, zit. n. Day & Gu, 2014, S. 12). Demnach haben Lehrer “[...] the highest prevalence rates of work-related stress” (HSE, 2001, S. 131). Betrachtet man Stress im Kontext Schule, so wird dieser definiert als

“a response of negative affects (such as anger or depression) by a teacher usually accompanied by potentially pathogenic physiological and biochemical changes (such as increased heart rate or release of adrenocorticotrophic hormones into the bloodstream) resulting from aspects of the teacher’s job and mediated by the perception that the demands made upon the teacher constitute a threat to his self-esteem or well-being and by coping-

mechanisms activated to reduce the perceived threat." (Kyriacou & Sutcliffe, A Model of Teacher Stress, 1978) (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, S. 2, zit. n. van Dick, 2006, S. 35)

Der arbeitsbezogene Stress beim Lehrer bezieht sich laut Griffith, Knight und Mahudin (2009) dabei auf einen unangenehmen Gefühlszustand, der aus einer ungesunden Transaktion zwischen der Umwelt und dem Individuum resultiert und der langfristig zur Entstehung psychischer und physischer Erkrankungen führen kann (zit. n. Day & Gu, 2014, S. 17 f.).

Im Zusammenhang mit der subjektiven Bewertung und Bewältigung von Anforderungen und damit auch im direkten Zusammenhang mit der Entstehung von Stress stehen die transaktionalen Modelle der psychologischen Stressforschung. Insbesondere das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1981) gilt als das bisher einflussreichste Stressmodell (Schwarzer, 2001, S. 400). Im Sinne von Transaktion steht das Individuum mit seinen persönlichen Zielen, seinen Anpassungskapazitäten und seinen Ressourcen in einer ständigen Wechselbeziehung mit seiner Umwelt. Insbesondere die kognitive Bewertung (*appraisals*) dieser Transaktion ist dabei von großer Bedeutung (Faltermeier, 2005, S. 75), da sie bei einer möglichen Gefährdung des Wohlbefindens die Handlungsreaktion zur Wiederherstellung oder zur Aufrechterhaltung des Wohlbefindens (*Adaptation*) initiieren.

In der Theorie Lazarus werden nach Jerusalem (1990) und Faltermeier (2005) drei Bewertungsprozesse beschrieben:

1. *Primäre Bewertung (primary appraisal)*: Die Person schätzt die Person-Umwelt-Transaktion in Hinblick auf das eigene Wohlbefinden ein. Die Situation kann dabei als (1) *irrelevant*, also als persönlich nicht bedeutsam und ohne jede Auswirkung auf das Wohlbefinden eingeschätzt werden. Die Person kann sich entspannen und sich dem zuwenden, was weiterhin noch ansteht. Des Weiteren kann die Situation als (2) *angenehm-positiv* bewertet werden. Hier werden die eigenen Kompetenzen als überlegen angesehen oder sie wird (3) als bedrohlich bzw. *stressrelevant* eingeschätzt. In diesem Fall wird ein Stressprozess ausgelöst. Die Belastung kann ebenfalls in dreierlei Hinsicht interpretiert werden: a.) als *Schädigung oder Verlust (harm or loss)* wie bei Verlust eines Angehörigen, b.) als *Bedrohung (threat)*, durch die eine Schädigung zu erwarten ist oder als *Herausforderung (challenge)*, bei der die Anforderungen als nicht zu übermächtig angesehen werden und die subjektive Erwartung lautet, „mit Anstrengung die eigenen Fähigkeiten erfolgreich einsetzen und durch die Bewältigung der Umweltanforderungen etwas lernen zu können“ (Jerusalem, 1990, S. 9; Lazarus & Launier, 1981, S. 233).
2. *Sekundäre Bewertung (secondary appraisal)*: Die Person schätzt anhand der ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Ressourcen (*coping resources and options*) die Aussicht auf ein positives Bewältigungsergebnis und somit auf eine potentielle Nichtgefährdung des Wohlergehens ein. Lazarus und Folkmann (1984) definieren sekundäre Bewertungen als einen „komplexen Bewältigungsprozeß, der die verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten, deren verschiedene Erfolgswahrscheinlichkeiten und die Wahrscheinlichkeit, daß man selbst bestimmte Strategien wirksam einsetzen kann, berücksichtigt“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35,

zit. n. Jerusalem, 1990, S. 11). Es geht um die Einschätzung der Relation zwischen den individuellen Ressourcen und den Adaptationsanforderungen (Bengel & Hubert, 2005, S. 24). Stimmt das Verhältnis zwischen Ressourcen und Bewältigungsanforderungen nicht überein, kommt es zum Stresserleben, das sich reaktiv im kognitiven, emotionalen und physiologischen Bereich zeigt und ein Bewältigungsverhalten erforderlich macht (ebd., S. 27). Zu den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten zählen körperliche, psychologische, soziale oder materielle Ressourcen, aber auch soziale Unterstützungssysteme.

3. *Neubewertung (reappraisal)*: Diese wird nach dem Versuch eine belastende Situation zu bewältigen vorgenommen. Die Transaktion zwischen Person und Umwelt befindet sich in einem ständigen Wandel und muss daher ständig neu bewertet werden. Nach einer erfolgreichen Bewältigung wird eine belastende Situation so als nicht mehr so belastend erlebt und beispielsweise stärker als Herausforderung angesehen werden.

Diese psychologische Stresstheorie wurde später durch das *Coping-Konzept* (s. Kap. 2.3.5) erweitert. Dabei umfasst der Begriff der Bewältigung (Coping) nach Lazarus und Launier (1978) alle Anstrengungen, die eine Person unternimmt, um mit der stressrelevanten Situation fertig zu werden. Die Anstrengungen können dabei folgende Ziele verfolgen: die positive Veränderung der Problemlage (*problem-focused coping*) oder eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (*emotional-focused coping*). Beide Ziele können mittels vier unterschiedliche Bewältigungsarten angestrebt werden: Informationssuche, direkte Handlung, Unterdrückung von Handlung und intrapsychische Prozesse. Von Bedeutung sind dabei auch Aspekte der zeitlichen und thematischen Orientierung wie die Bewältigung vergangener Ereignisse bzw. von Verlust im Gegensatz zur Bewältigung zukünftiger Ereignisse bzw. von Herausforderungen und Bedrohung. Entscheidend ist ebenfalls, ob die angezielten Veränderungen die Umwelt oder Merkmale der eigenen Person wie Meinungen, Einstellungen oder Kompetenzen betreffen (Jerusalem, 1990, S. 14). Folkman et. al. (1986) schlagen acht Arten von Bewältigung vor, die auf empirischem Wege ermittelt wurden: Konfrontative Bewältigung (*confrontative coping*), kognitive Distanzierung (*distancing*), Selbstkontrolle (*self-control*), Suche nach sozialer Unterstützung (*seeking social support*), Übernahme von Verantwortung (*accepting responsibility*), Flucht-Vermeidung (*escape-avoidance*), problembezogene Lösungsversuche (*planful problem-solving*) und positive Neueinschätzungen (*positive reappraisal*) vor (zit. n. ebd., S. 15).

Laut Jerusalem (1990) wird die Frage, ob sie stabile Verhaltensdispositionen darstellen oder als spezifische Prozesskomponenten der Person-Umwelt-Transaktion aufzufassen sind, kontrovers diskutiert. Bewältigungen stellen innerhalb der transaktionalen Stresstheorie eine prozessimmanente Variable dar, die in das übergreifende Modell der Person-Umwelt-Transaktion integriert ist (ebd.).

Das transaktionale Stressmodell (Abb. 24) ist im integrativen Belastungsmodell verankert. Die Bewertung von Belastungen ist ein die Entwicklung und den Verlauf psychischer Störungen permanent begleitender Prozess. Ob ein belastendes Ereignis letztlich auch eine Störung auslöst, hängt auch von den bereits bestehenden Schutz- und Risikofaktoren des Individuums

ab. Die individuellen Copingfähigkeiten als Resilienzfaktor nehmen unmittelbar Einfluss auf die Bewältigung des Stressors.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

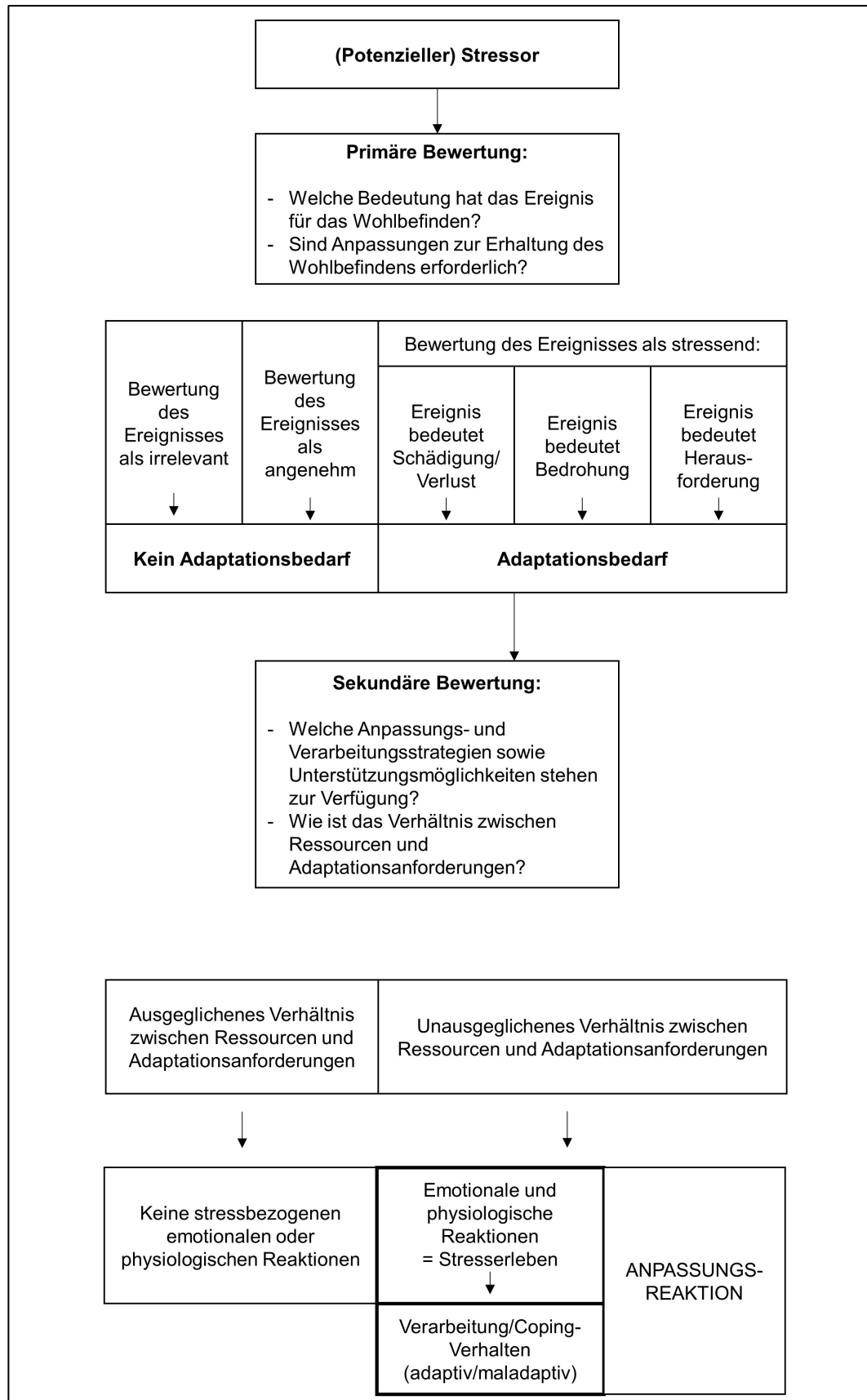


Abbildung 24: Bewertungsprozesse im transaktionalen Stressmodell (Bengel & Hubert, 2005, S. 25)

4.2.3 Burnout

Burnout gilt als eine mögliche negative Beanspruchungsfolge. Bereits in der Bibel finden sich Beispiele, die nach heutiger Definition einem Burnout-Syndrom entsprechen. So zeigte der Prophet Elias in der sogenannten „Elias-Müdigkeit“ die drei Hauptsymptome des Burnouts (Erschöpfung nach intensivem Engagement, Enttäuschung und soziale Entkopplung) und auch Moses, wies „auf dem Weg von den „Fleischtöpfen Ägyptens“ ins Gelobte Land mit dem Volke Israel“ (Muheim, 2013, S. 37; Burisch, 2014, S. 3) ähnliche Symptome auf. Und auch im weiteren Verlauf der Geschichte findet man immer wieder Hinweise, die mit dem Burnout-Syndrom assoziiert werden können.⁷

Zu den begrifflichen Vorläufern des Burnout-Syndroms zählt die *Neurasthenie*, die auf den Schotten George Miller Beard (1869) zurückgeht und die mit den Symptomen Müdigkeit, Angst, Kopfschmerzen, Neuralgie sowie einer depressiven Stimmung einhergeht (Muheim, 2013, S. 39).

So erschien 1911 im *Oberpfälzischen Schulanzeiger* ein Aufsatz von Siegbert Schneider, der von einer „modernen Lehrerkrankheit“ mit dem Namen „Neurasthenie“ berichtete, bei der es nicht verwunderlich sei, dass „die übermäßigen fortgesetzten Anforderungen des Berufs und des gesellschaftlichen Lebens“ dazu führten, dass „das Nervensystem zusammenbricht“ (Barth 1992, S. 13ff) und die somit Ähnlichkeiten mit den Symptomen des Burnouts aufweist.

Schwartz und Will veröffentlichten 1953 den wohl am häufigsten zitierten Artikel über die Fallstudie einer Krankenschwester, Miss Jones, in dem die geringe Moral des Personals und deren Auswirkungen auf die Patientenversorgung auf einer geschlossenen Station einer psychiatrischen Einrichtung dokumentiert wurde (Muheim, 2013, S. 40).

1959 wurde schließlich die Erscheinung des vollständigen und unerklärlichen Motivationsverlusts bei den helfenden oder Sozialberufen das erste Mal beschrieben (Burisch, 2014, S. 5).

H. B. Bradley war dann 1969 der erste, der den Begriff Burnout für die Beschreibung eines von ihm bei Bewährungshelfern jugendlicher Straftäter beobachteten psychologischen Phänomens verwendete (Muheim 2013, S. 40).

In der deutschsprachigen Literatur beschrieb Bäuerle 1969 die besondere Gefährdung des „hilflosen Helfers“ folgendermaßen:

⁷ William Shakespeare (1564 – 1616) verwendete schon Ende des 16. Jahrhunderts das Verb *to burn out* und auch bei Thomas Manns Figur des Senators Thomas Buddenbrock, aus dem gleichnamigen Roman *Buddenbrocks* (1901) sind einige typische Burnout-Züge zu erkennen (Burisch, 2014, S. 4 f.).

„[...] die Reduktion psychischer Belastbarkeit schon im mittleren Berufsalter; die Entstehung von Resignation und Ressentiments als Folge menschlicher Überforderung; die Bildung einer autoritären Charakterstruktur und die Neigung zu repressivem Verhalten als Folge beruflicher Enttäuschung; den inneren Rückzug von allen Menschen und menschlichen Problemen als Schutzmaßnahme jener, die – ohne eigene Hilfe zu erfahren – ein Berufsleben lang mit schwierigen Persönlichkeiten in hoffnungslosen Situationen gesellschaftskonforme Lösungen finden müssen.“ (Burisch, 2014, S. 5)

Allerdings wurde das Burnout-Phänomen zunächst noch mit Begriffen wie Stress, Entfremdung, Depression, Erschöpfung, frei flottierende Angst oder Neurasthenie umschrieben und geriet erst durch die gesellschaftlichen Veränderungen in den 1970er Jahren immer stärker in den Fokus (Forsthuber, 2001, S. 17).

Der Begriff Burnout wurde schließlich vom Psychoanalytiker Freudenberg (1974) popularisiert. Dieser gilt seither als der Gründungsvater des Burnout-Syndroms (Burisch, 2014, S. 41).

Er war auch derjenige, der bereits in den 1970er Jahren in diversen Untersuchungen eine statistisch signifikant höhere Prävalenz- und Inzidenzrate des Burnout-Syndroms in der Gruppe der helfenden Berufe als in derer der nichthelfenden Berufe nachgewiesen hatte. Diese auffälligen Ergebnisse wurden in oben genanntem Zeitraum auch von Maslach und Pines bestätigt (zit. n. ebd., S. 6).

In den 1980er und 1990er Jahren nahm die Popularität des Burnout-Begriffs ebenso wie die Zahl der Veröffentlichungen zum selbigen Thema beispielsweise durch Burisch (1985), Enzmann (1986), Cherniss (1980) in den 1980ern und Schaufeli und Enzmann in den 1990ern stetig zu.

Dass das Burnout-Phänomen in den helfenden Berufen („Human Service Professions“), also in Berufen mit hoher sozialer und ethischer Verantwortung, vermehrt nachgewiesen werden konnte, sollen im Folgenden zunächst einige Untersuchungen zum Burnout bei Lehrern aus den letzten Jahrzehnten vorgestellt werden, die Forsthuber (2001) für ihre Dissertation zusammengestellt hat.

1. Bereits im Jahr 1973 stellte der Psychologe Hermann Böttcher fest, dass unter seinen Psychotherapie-Patienten unverhältnismäßig viele Lehrer waren.
2. Leuschner (1982) fand in einer neuropsychiatrischen Stichprobe bei Lehrerpatienten 74,5 % Beschwerdesymptome, die man auf neurotische Fehlhaltungen zurückführen konnte, die allerdings erst im Verlauf der Berufsausübung und mit einer Häufung im 10. Dienstjahr auftraten (zit. n. Forsthuber, 2001).
3. Scheuch (1982) untersuchte in der ehemaligen DDR 49 Lehrer, von denen 53 % entweder fragliche oder ausgeprägte neurotische Tendenzen aufwiesen. Insbesondere traten hier „emotionale Gespanntheit“, „Hyposensibilität“, „Unsicherheit“, „vegetative Übererregbarkeit“ sowie „depressive Gestimmtheit“ hervor. Von über 50 % der Lehrer wurden die damit einhergehenden Symptome Erschöpfung/Ermüdung, leichte Erregbarkeit, Nacken-, Rücken-, Kreuzschmerzen, Vergesslichkeit, Konzentrationsmangel, Kopfschmerzen sowie Schlafstörungen

beschrieben (zit. n. ebd.).

Auch bei Hagemann (2009, S. 51 ff.) wird von eben diesen Störungen gesprochen, die sich sowohl im Bereich von Körper, Geist und Seele als auch im psychomentalen und kognitiven Bereich abzeichnen. Darüber hinaus machen sich diese auch in einer Störung der emotionalen Kompetenz, der Selbstwirksamkeit, der Selbstachtsamkeit, der Wahrnehmung, der Interaktionen und der Kommunikation bemerkbar und gehen mit dem Verlust von Beziehungen als sicherem Ort sowie weiterer anderer Symptome und Persönlichkeitsveränderungen einher.

In einer Studie von Gamsjäger und Sauer (1996), die 103 Hauptschullehrer in Österreich untersuchten, zeigten 27 % der Lehrer hohe Burnout-Werte, wobei sie sich dabei in der achtstufigen Burnoutskala nach Golembiewski (1981) in der siebten und achten Stufe befanden und sich somit stark belastet fühlten und unter emotionaler Erschöpfung sowie weiteren Einschränkungen litten. Gamsjäger und Sauer konnten zwar keinen Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern nachweisen, fanden aber heraus, dass der Burnouteffizient linear mit zunehmendem Dienstalter anstieg.

In einer Studie von Unterbrink und Kollegen (Unterbrink et al., 2007) mit 949 Gymnasial- und Hauptschullehrern, die mit Hilfe des *Maslach Burnout Inventory (MBI-D)* und des *Effort Reward Imbalance Inventory (ERI)* durchgeführt wurde, konnte bei 22 % aller Lehrer der untersuchten Gruppe eine hohe Rate an den drei Burnout-Symptomen, die das Syndrom maßgeblich kennzeichnen, nachgewiesen werden.

Die drei Dimensionen sind Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse von über 50 Items, die zu Beginn der Konzeptentwicklung gesammelt wurden. Im Vergleich schnitt die Frauenpopulation dabei schlechter ab als die der Männer.

Konsultiert man das Internet, so findet man zahlreiche Untersuchungen in englischer Sprache, die aber nicht auf den englischsprachigen Raum begrenzt sind, sondern auch Studien zu Burnout bei skandinavischen, chinesischen oder türkischen Lehrern. So wurden bei Lehrern in der Türkei (Demirel et al. 2005) keine auffälligen Burnout-Werte gefunden. Die Autoren machen für diese Abweichung von internationalen Untersuchungsbefunden kulturelle Unterschiede verantwortlich. Lediglich bei weniger gut verdienenden Lehrern konnten hier auffällige Ergebnisse gefunden werden.

Eine Studie in Tennessee (Marby, 2005) mit 356 Lehrern zeigte bei 39,6 % auffällige Burnout-Werte. Einen Überblick verschiedener Untersuchungen gibt die folgende Tabelle (Tab. 12).

Tabelle 11: Überblick zu verschiedenen Burnout-Untersuchungen bei Lehrern (eigene Tabelle)

Autor und Jahr der Untersuchung/Publikation	Untersuchte Zielgruppe	Ergebnis
Böttcher, 1973	Psychotherapie-Patienten	viele Lehrer betroffen
Leuschner, 1982	Neuropsychiatrische Stichprobe bei Lehrerpationen	74,5 % neurotische Beschwerden
Scheuch et al., 1982	49 Lehrer in der DDR	53 % neurotische Tendenzen
Gamsjäger und Sauer, 1996	103 Hauptschullehrer in Österreich	27 % hohe Burnout-Werte
Unterbrink et al., 2007	949 Gymnasial- und Hauptschullehrer	22 % hohe Rate an Burnout-Symptomen
Demirel et al., 2005	472 Lehrer in der Türkei	keine Auffälligkeiten
Marby, 2005	356 Lehrer in Tennessee	39,6 % auffällige Burnout-Werte
Bauer et al., 2006	408 Lehrer in Südwestdeutschland	32,5 % Typ B
Schaarschmidt, 2004-2006	7846 Lehrer aus 8 Bundesländern	29,3 % Risikomuster B
van Dick, 2006	486 Lehrer	32,2 % stark ausgebrannt
Schaarschmidt, 2000-2003	7693 Lehrer aus 11 Bundesländern	28,7 % Typ B

Der Begriff Burnout

Der Begriff „Burnout stammt ursprünglich aus der Technik und meint das Durchbrennen einer Sicherung oder das Ausbrennen einer Raketenstufe (Barth A.-R. , 1990, S. 6). In den 70er Jahren wurden unter dem Begriff eine große Anzahl von Phänomenen wie Konfliktsituationen, Enttäuschung, Resignation, Unzufriedenheit und Depression subsumiert. In der Literatur gibt es keine einheitliche handhabbare und allgemeingültige Definition des Burnouts. Im Gegenteil – aufgrund der Fülle von Definitionsansätzen und -versuchen sieht Burisch (1993) Burnout in der zerfahrenen Burnout-Diskussion als ein „fuzzy set of symptoms or a fuzzy set of people with symptoms“ (Burisch, 1993, S. 76).

Freudenberger verwendete den Burnout-Begriff erstmals 1974 als Terminus für den psychischen und physischen Abbau von meist ehrenamtlichen Mitarbeitern alternativer Hilfsorganisationen in einem wissenschaftlichen Kontext (Barth A.-R. , 1990, S. 6).

In den folgenden Jahren versuchten zahlreiche Autoren über die Einbeziehung kausaler Faktoren und Entstehungsmodelle den Burnout-Begriff einzugrenzen.

Letztlich existiert aber keine allgemeingültige Definition und auch die Frage, ab wann von einem Burnout gesprochen werden kann, ist unklar.

In den Niederlanden wurden 2011 eine Richtlinie vorgestellt, die auch eine Definition von Burnout als einer Unterkategorie von Überlastung bzw. Fehlbelastung enthält. Dabei spricht man von Fehlbelastungen, wenn alle vier der folgenden Kriterien erfüllt sind:

a.) Mindestens drei der folgenden Beschwerden sind gegeben:

- Müdigkeit
- gestörter oder unruhiger Schlaf
- Reizbarkeit
- Druck und Unsicherheit nicht gewachsen sein
- emotionale Labilität
- Grübeleien
- Gefühl von Gehetztheit
- Konzentrationsprobleme und/oder Vergesslichkeit

b) Gefühle von Kontrollverlust und/oder Hilflosigkeit treten als Reaktion auf die Unfähigkeit auf, Stressoren beim alltäglichen Funktionieren zu bewältigen. Die Stressregulation ist unzureichend; die Betroffenen kommen nicht mehr dagegen an und haben das Gefühl, die Dinge nicht mehr im Griff zu haben.

c) Es bestehen deutliche Einschränkungen im beruflichen oder sozialen Funktionieren.

d) Spannungsbeschwerden, Kontrollverlust und Funktionsstörungen sind nicht ausschließlich die Folgen einer psychiatrischen Erkrankung.

Die daraus resultierende Definition von Burnout lautet folgendermaßen:

Wir sprechen von Burnout, wenn alle drei untenstehenden Kriterien erfüllt sind.

- a.) Es handelt sich um Fehlbelastung.
- b.) Die Beschwerden dauern seit mehr als sechs Monaten an.
- c.) Gefühle von Müdigkeit und Erschöpfung stehen deutlich im Vordergrund.

[...]

Kriterium a ordnet Burnout als eine Fehlbelastung ein, während die Kriterien b und c bei einer handhabbaren Eingrenzung von Burnout anschließen, was Chronizität der Beschwerden und Salienz von Müdigkeit und Erschöpfung betrifft. Die lange Dauer der Beschwerden kann auf einen weniger effektiven Coping-Stil der Betroffenen hinweisen. Die Betonung von Müdigkeit und Erschöpfung kann auf eine Neigung zum Somatisieren hindeuten. (Burisch, 2014, S. 19)

Klar sei demnach, dass es sich beim Burnout um eine Folge von Belastungen handele, deren Ursache dennoch offenbleibe (ebd.).

Versuche, die Ursachen für die Entstehung von Burnout zu bestimmen, waren laut Burisch (2014, S. 46) bisher entweder zu global oder nicht auf alle Berufsgruppen übertragbar. Bei einigen Autoren sind es die enttäuschten Rollenerwartungen, also die Diskrepanz zwischen den an eine Rolle geknüpften Träume und Vorstellungen und der Realität (Lauderdale, 1982, zit. n. Burisch, S. 47), andere sehen die Ursachen in den helfenden Berufen in der Konfrontation mit einem andersartigen Weltbild, so dass die einzige Möglichkeit sich dieser unangenehmen Erfahrung zu entziehen, die Distanzierung ist (Meyer, 1983, zit. n. Burisch, S. 49) oder in verfehlten Lebensplänen (Freudenberger, 1980, zit. n. ebd, S. 52).

Maslach und Leiter (2001) nennen sechs Gründe für die Entstehung von Burnout. Diese sind (1) Arbeitsüberlastung, (2) Mangel an Kontrolle, (3) Ungenügende Belohnung, (4) Zusammenbruch des Gemeinschaftsgefühls, (5) Mangelnde Gerechtigkeit (Fairness) und Wertkonflikte (Maslach & Leiter, 2001). Diese Liste ist laut Burisch (2014) relativ beliebig und unvollständig. Beispielsweise könnte sie noch durch die Punkte intellektuelle Anregung und Führung ergänzt werden. Außerdem sind alle diese Faktoren bereits in der Stressforschung untersucht worden, so dass daher eine Abgrenzung von Stress und Burnout erschwert werde (Burisch, 2014, S. 54).

Weitere Versuche, die Ursachen für Burnout zu bestimmen, nimmt Fischer (1983) vor, bei dem Burnout durch Selbstverbrennung entsteht. Aufgrund der Angst, das Selbstwertgefühl zu verlieren, das aus einem Gefühl außergewöhnlich und überlegen zu sein heraus resultiert, wird ein enormer Aufwand betrieben, um ein Scheitern zu verhindern (ebd., S. 55 ff.). In diesem Sinne sei ein Individuum, das unter Burnout leide, eher verschlissen oder auch abgenutzt (worn-out). Allerdings sieht Burisch nicht nur innere, sondern auch äußere Faktoren, die wir nicht beeinflussen können und deren Opfer wir quasi sind, als für das Auftreten eines Burnouts verantwortlich. Erst wenn die persönlichen Dispositionen so stark überwiegen, dass die äußeren Faktoren vernachlässigbar werden, könne man von Selbstverbrennung sprechen (ebd.). Wobei Fälle, die sich an den Extrempolen des Kontinuums befinden eher selten sind.

Auch eine Gratifikationskrise (Effort-Reward-Imbalance (ERI)) nach Siegrist (1996) kann einen Burnout-Prozess initiieren, wobei diese auch arbeitsbezogenem Stress zu Grunde liegen kann. Dabei wird unter einer Gratifikationskrise (Abb. 25) eine „*chronifizierte Form niedriger beruflicher Statuskontrolle*“ (Siegrist J., 1996, S. 97) verstanden. Der Begriff berufliche Statuskontrolle umfasst alle bedeutsamen Erfahrungen, die im Laufe des Berufslebens gemacht wurden. Distress wird demnach dann verursacht, wenn der berufliche Status bedroht wird beispielsweise durch Erfahrungen von Arbeitsplatzunsicherheit oder Arbeitslosigkeit. Aber auch ein hohes Engagement am Arbeitsplatz, das mit einer geringen Leistungsvergütung einhergeht, kann zu Gratifikationskrisen führen. Nicht-adäquate Leistungsvergütung kann sich in Form von Einkommen, Anerkennung, Unterstützung und Statuskontrolle zeigen.



Abbildung 25: Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (mod. n. Siegrist, 1996)

Cherniss (1980) hat aufgrund empiriegestützter Forschungsergebnisse ein Burnout-Modell (Abb. 26) entwickelt, das sich insbesondere auf die individuellen burnoutrelevanten Veränderungen nach der Berufseinstiegsphase bezieht und das von Burisch (2014) modifiziert wurde.

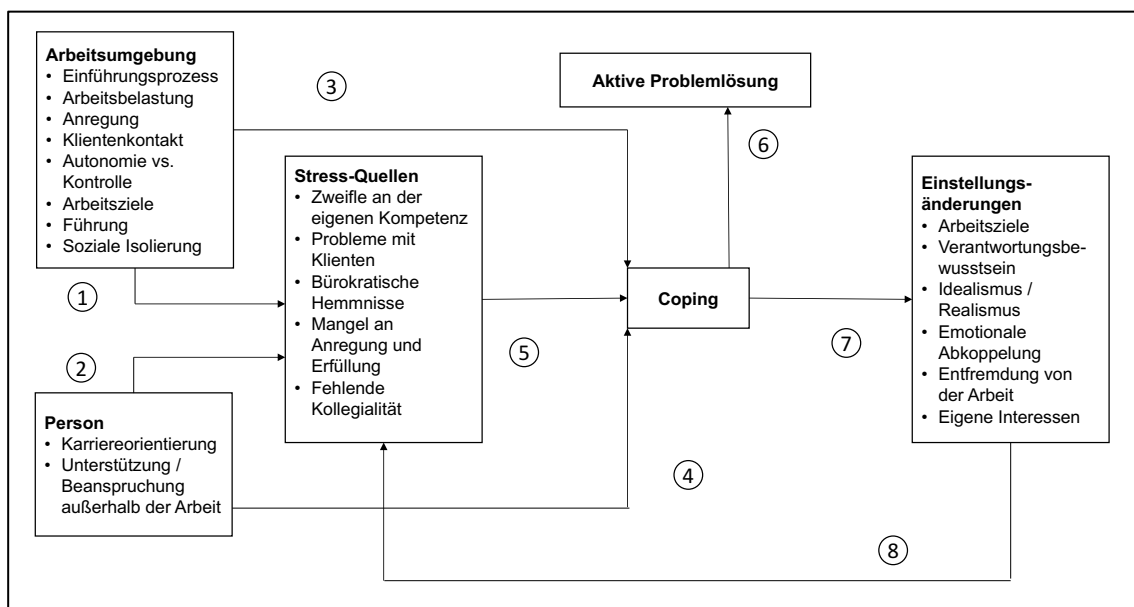


Abbildung 26: Burnout- Modell (Cherniss, 1980, S. 59, mod. n. Burisch, 2014, S. 65)

Cherniss (1980) befragte in seinem Projekt mittels Tiefeninterviews Berufseinsteiger kurz nach dem Berufseinstieg sowie wiederum fünf Monate und erneut zwölf Jahre später und entwickelte

aus den so gewonnenen Interviewdaten sein Burnout-Modell. Demnach laufen die sozial Engagierten und die selbstbestimmten Individualisten am stärksten Gefahr, einen Burnout zu erleiden. Der Berufseinstieg wurde dann als besonders schwierig, kräftezehrend und selbstwertgefährdend beschrieben, wenn die Betroffenen quasi „ins kalte Wasser geworfen“ wurden. Hierbei hatten Aufmunterung und kollegiale Unterstützung positive Auswirkungen. Hinzu kamen Überlastung durch das zu leistende Arbeitspensum, mangelnde intellektuelle Anregung aufgrund von Routineaufgaben, die Einschränkung der professionellen Autonomie durch einengende bürokratische Vorschriften, unverbindliche und nicht eindeutige Arbeitsziele, mangelhafte Führung, fehlende Supervision, fehlender kollegialer Support, das Vorhandensein professioneller Mythen (z. B. *Schwarzwaldklinik*), die enttäuschte Vorstellung, Wunder vollbringen zu können sowie ineffektive Coping-Strategien (zit. n. Burisch, 2014, S. 65 ff.).

Nach Pines (1993) liegt die Hauptursache für Burnout in einem Gefühl von Sinnlosigkeit und Zielfrustration, das sich nach Fehlschlägen einstellt. Schließlich habe jeder Mensch das Bedürfnis, Dinge im Leben zu tun, die wie der Mensch selbst, sinn-, wertvoll und von Nutzen sind. Laut Burisch (2014) mutet dieses Modell allerdings an, dass aus Fehlschlägen, als Folge stressiger Situationen, direkt Burnout resultiere und dieser nur durch Erfolg vermieden werden könne (zit. n. ebd., S. 70 f.).

Aber auch dem Einfluss der Persönlichkeit wird ein hoher Stellenwert bei der Ursachenforschung für das Burnout-Syndrom zugeschrieben. Während Freudenberg und Richelson (1980, S. 32 ff.) hauptsächlich dem dynamischen und zielstrebigem Idealisten eine hohe Auftretenswahrscheinlichkeit zusprachen und Maslach (1982) mangelndes Selbstvertrauen, unklare Zielvorstellungen, fehlende Entschlossenheit und Selbstsicherheit bei der Zielerreichung als Hauptbedingungsfaktor für die Entstehung von Burnout nannte, hält Burisch (2014) es für unwahrscheinlich, dass es die „Persönlichkeit des Ausbrenners“ überhaupt gibt (Burisch, 2014, S. 172).

Dennoch bietet die Literatur hier einige interessante Ansichten. So unterscheidet Freudenberg zwei burnoutträchtige Persönlichkeitstypen, von denen der eine ein leistungsschwacher, überempfindlicher, passiver und liebesbedürftiger Mitläufer und der andere ein geselliger, begabter, wacher und manchmal frenetischer und leistungsstarker Typ ist. Ihnen sind Merkmale wie Einsamkeit in der Kindheit und auch im Erwachsenenalter, Unfähigkeit zum Gefühlsausdruck und zur Selbstbehauptung sowie Hunger nach Anerkennung gemeinsam (ebd.).

Weiterhin wird ein labiles Selbstwertgefühl als personaler Risikofaktor genannt, das von der Bestätigung von außen in Form von Beachtung, Zuwendung, Anerkennung oder Dankbarkeit abhängig ist, da eigene Persönlichkeitsanteile selbst nicht akzeptiert werden oder das Individuum unfähig zur Selbstbelohnung bzw. -bestätigung ist (Burisch, 2014, S. 174). Ein labiles Selbstwertgefühl und somit das Risiko eines Burnouts, soll sich auch bei Personen, die einem permanenten Hunger nach Stimulation und Aufregung (Glick, 1983) erlegen sind und die ihre eigenen Messlatten ständig erhöhen müssen (Burisch, 2014, S. 175).

Auch ein hochreaktives Temperament sowie zu hoch gesteckte Ziele, Perfektionismus und Kompromissunfähigkeit werden in der Literatur als burnoutrelevant diskutiert (Burisch, 2014,

S. 179). Sie äußern sich in Aussagen wie „in meinem Beruf muss ich uneingeschränkt kompetent sein“, dem Bedürfnis von allen gemocht zu werden, um die eigene Arbeit leisten zu können und der Überzeugung, dass die eigene Weltsicht die einzig richtige ist oder der Erwartungshaltung, dass alles so laufen müsse, wie man das will,

Zusammenhänge zwischen Burnout-Werten und bestimmten Persönlichkeitsvariablen liefert die Züricher Studie, eine epidemiologische Kohortenstudie, die über einen Zeitraum von 30 Jahren hinweg zu verschiedenen Untersuchungszeitpunkten 591 Personen untersuchte. Von den untersuchten Personen wiesen zwei Drittel hohe GSI-Werte (*global severity index*) über dem 85. Perzentil und somit eine stark erhöhte psychische Belastung auf. Mittels des *Freiburger Persönlichkeitsinventars (FPI)* wurden innerhalb dieser Studie im Jahr 1988 primäre Persönlichkeitseigenschaften wie Nervosität, Aggressivität, Depressivität, Gereiztheit, Geselligkeit, Gelassenheit, Dominanzstreben, Gehemmtheit und Offenheit erfasst. Rössler et al. (2013) konnte über Pfadanalysen Zusammenhänge zwischen diesen Persönlichkeitseigenschaften, Bewältigungsstrategien, Selbstvertrauen und den drei Dimensionen des MBI nachweisen. So zeigten sich beispielsweise positive direkte Effekte von Nervosität auf Erschöpfung. Zudem zeigte Selbstvertrauen einen signifikant mindernden Effekt auf Erschöpfung. Ineffizienz korrelierte positiv mit Gehemmtheit und Gereiztheit zeigte einen negativen Einfluss auf Ineffizienz. Dominanzstreben wies einen negativen Effekt auf Zynismus auf und Mastery und Selbstvertrauen wiesen zu allen drei Dimensionen des MBI negative Assoziationen auf (Rössler, Hengartner, Ajdacic-Gross, & Angst, 2013). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass eine dysfunktionale und maladaptive Persönlichkeit Arbeitsprobleme verursachen kann (ebd.).

Symptome und Folgen

In der Literatur werden zahlreiche Symptome des Burnout-Syndroms genannt, die je nach individueller Disposition in unterschiedlicher Ausprägung auftreten können. Nach Schmitz (2004, S. 58) werden von einzelnen Autoren teilweise mehr als 130 Symptome genannt, was es wiederum problematisch macht, Burnout von anderen psychischen oder mentalen Krankheiten abzugrenzen. Ebenso schwierig scheint es zu sein, Symptome und Folgen des Burnouts voneinander zu unterscheiden, insbesondere da die meisten vorliegenden Studien Querschnittsstudien sind und somit lediglich korrelative, aber keine Ursachen-Folgen-Annahmen zulassen.

Er nennt Burnout-Merkmale (Tab. 13), die in psychisch-mentale, physische und Verhaltensmerkmale sowie Einstellungen eingeteilt werden.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 12: Burnout-Merkmale (mod. n. Schmitz, 2004, S. 58)

Merkmalskategorien	Merkmale
Psychisch-mentale Merkmale	<p>Erschöpfung der emotionalen Ressourcen innere Leere chronische Ermüdung Schwäche Mangel an Energie und Aktivität Affektive Symptome, die zu Depressionen führen sind am Auffälligsten: depressive Stimmung Angst Hilflosigkeit Hoffnungslosigkeit und das Gefühl von Bedeutungslosigkeit Gefühle von Versagen Nutzlosigkeit und Unfähigkeit verminderte Selbstwertschätzung Verringerte Frustrationstoleranz Reizbarkeit Hypersensibilität Konzentrationsmangel Vergesslichkeit Probleme in der Entscheidungsfindung u.v.m.</p>
Körperliche Merkmale	<p>Muskelschmerzen Rückenschmerzen sensomotorische Symptome (nervöses Zucken, Ruhelosigkeit) Unfähigkeit zu entspannen sexuelle Probleme Schlaflosigkeit Appetitlosigkeit Schwindel chronische Erschöpfung Magengeschwüre koronare Herzkrankheiten u.v.m.</p>
Verhaltensmerkmale	<p>Gesteigerte Unruhe Hyperaktivität unkontrollierte Ausbrüche nervöses und unkonzentriertes Verhalten häufig erhöhter Konsum von Anregungsmitteln interpersonale Probleme am Arbeitsplatz Rückzug von sozialen Kontakten u.v.m.</p>
Merkmale einer sich verändernden Einstellung	<p>Erschöpfung fortschreitende enthumanisierende, gefühllose, distanzierte, gleichgültige und zynische Einstellung gegenüber den zu betreuenden Menschen Demoralisierung Verlust der Arbeitsmotivation Langeweile Absentismus Dienst nach Vorschrift innere Kündigung</p>

Ein weiteres typisches Merkmal von Burnout ist laut Freudenberg und North (1992, S. 28 ff.) die Verleugnung, ein Mechanismus, der es erlaubt, die Augen vor der Realität zu verschließen.

Zu Beginn des Verleugnungs-Prozesses steht in der Regel der Wunsch, einen bestimmten Gedanken oder ein bestimmtes körperliches Gefühl bezüglich der Überanspruchung der körperlichen, geistigen oder emotionalen Energie wegzuschieben.

Das Problem des dauerhaften Verleugnens ist, dass es zur Gewohnheit werden kann. Dies wiederum kann schlimme Folgen haben, denn wer trotz gegenteiliger Symptome und Reaktionen des eigenen Körpers vorgibt, eigentlich leistungsfähig und entspannt zu sein, geht nicht fürsorglich mit sich um, sondern verweigert seinem Körper und seinem Geist die notwendige Regeneration und Erholung. Langfristig wird dadurch auf subtile Weise das Selbstwertgefühl untergraben und das Wertesystem verzerrt sich, so dass man sich von sich selbst und von seinen sozialen Kontakten entfremdet. Der Kontakt zur eigenen Innenwelt reißt ab (Depersonalisation) und der Burnout-Prozess nimmt seinen Lauf (Freudenberger & North, 1992, S. 32).

Die Hauptsymptome eines Burnouts sind nach Maslach und Jackson (1986) (1) emotionale Erschöpfung (*Emotional Exhaustion*), die das Gefühl bezeichnet, dass die emotionalen Ressourcen ausgelaugt sind und (2) Gefühle der beruflichen Ineffizienz, der Sinnlosigkeit und Vergeblichkeit (*Low Personal Accomplishment*), des Verfalls der eigenen Kompetenzen und (3) ein gemindertes Gefühl der Selbstwirksamkeit sowie (4) eine unbeeinflussbare, zuvor nicht vorhandene zynische innere Abneigung gegenüber der beruflichen Klientel (*Depersonalisation*) (Schmitz E., 2004, S. 53).

Untersuchungen haben gezeigt, dass es bei hoher Rate körperlicher und psychosomatischer Beschwerden zu Veränderungen im Hormonhaushalt kommt. Das Stresshormon Cortisol steigt unter Belastung an und es kommt zu Störungen beispielsweise im Bereich des Immunsystems oder des Herz-Kreislauf-Systems (Bauer J., 2010, S. 33 ff.).

Laut Kaschka, Korczak und Broich (2011), die in ihrer Übersichtsarbeit die Ergebnisse des HTA-Berichts (*Health Technology Assessment*) einschließen, in dem 852 deutsch- und englischsprachige Publikationen zu medizinischen, ökonomischen und ethischen Forschungsfragen zum Burnout gesichtet wurden, lässt sich in der gesamten Literatur als einziges durchgängiges Merkmal eines Burnouts die Dimension der emotionalen Erschöpfung verifizieren. Die Bedeutung der Dimensionen Depersonalisation und Leistungsfähigkeit hingegen scheint sich zu relativieren, da Ergebnisse zu diesen Dimensionen eher heterogen sind. Es wird von einigen Autoren daher vorgeschlagen, diese durch den Begriff „Ineffizienz“ zu ersetzen. Zudem existiere kein standardisiertes, allgemeingültiges Vorgehen, um ein Burnout-Syndrom zuverlässig zu diagnostizieren, da hauptsächlich schriftliche Selbstbeurteilungsinstrumente eingesetzt wurden und in vielen Studien keine Cut-off-Werte angegeben wurden, bzw. deren Festsetzung einer wissenschaftlich fundierten Testkonstruktion entbehrten. Außerdem erscheint es schwer, Burnout von Depression abzugrenzen, da es weitreichende Überschneidungen gebe (Kaschka, Korczak, & Broich, 2011).

Burnout-Prozess

Burnout ist kein Zustand, in dem sich ein Individuum plötzlich befindet. Burnout ist ein Prozess, der sich schleichend einstellt und der in Phasen oder Stadien eingeteilt werden kann. Je

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

nach Ausprägung der Symptome kann das Individuum dann einer Burnout-Phase zugeordnet werden, was für Diagnostik und Therapie von Bedeutung ist.

In der Burnout-Forschung finden sich zahlreiche Merkmale, die für das In-Gang-Setzen des „Ausbrenn-Prozesses“ verantwortlich gemacht werden. Hierzu zählen laut Schmitz und Leidl (1999) zum Beispiel „Begeisterung, Karriere-Erwartungen, unrealistische Ansprüche, hohe Ziele, Selbstüberschätzung, Omnipotenzphantasien, Überidentifikation, Kontrollüberzeugungen, Überengagement für den Beruf, für eine Idee, für ein Ziel, für Klienten, Patienten und für Schüler, aber auch naiver Idealismus usw.“ (Schmitz & Leidl, 1999, S. 1).

Die Literatur zu Burnout bietet viele unterschiedliche Phasenmodelle (z. B. Cherniss, 1980; Freudenberg & Richelson, 1980; Freudenberg & North; Lauderdale, 1982; Edelwich & Brodsky, 1984; Stöckli, 1999; Hagemann, 2003). Burisch (2014) entwickelte das folgende sieben-stufiges Phasensystem (Abb. 27), das sich auf die in der Literatur häufig genannten, teilweise auch auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen liegenden möglichen auftretenden Symptome bezieht und einen Überblick bieten soll. Er konstatiert, dass nicht alle Symptome auftreten müssen, aber bereits das Vorhandensein eines einzelnen Symptoms erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass auch andere auftreten können (Burisch, 2014, S. 25 ff.).

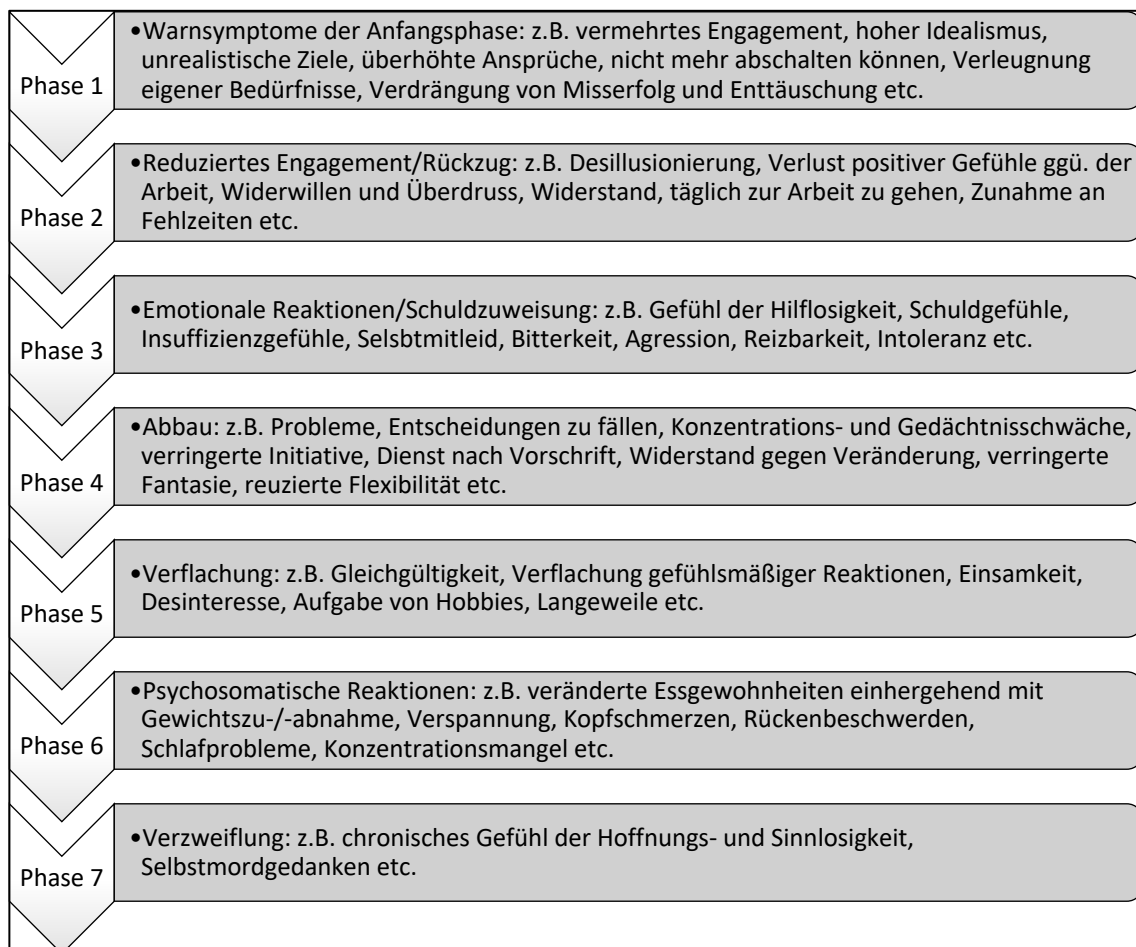


Abbildung 27: Phasensystem (Burisch, 2014, S. 26 ff.)

Burisch kritisiert, dass die Phasentheorien der verschiedenen Autoren häufig nicht auf empirischen Studien beruhen. Zudem sei die Abgrenzung der Phasen meist willkürlich gewählt. Dennoch gebe es Überschneidungen. So ist allen Phasenmodellen gemein, dass sie die Symptome Ermüdung, Erschöpfung, Reizbarkeit und Ungeduld enthalten.

Ursachen für die Häufung im Lehrerberuf

Doch warum ist das Burnout-Phänomen gerade im Lehrerberuf so weit verbreitet?

Forsthuber (2001) bezieht sich auf einen Beitrag von Grassel (1974), die auf einen Artikel von 1968 verweist, in dem der Lehrerberuf als Konfliktberuf bezeichnet wird. Der Konflikt entstehe durch „die Unterbrechung der Kontinuität des Verhaltens und Erlebens im Rahmen der gesellschaftlichen Umwelt“ (zit. n. Forsthuber, 2001, S. 20). Daraus resultiere eine Diskrepanz zwischen der beabsichtigten und tatsächlichen Wirkung, die einen unlustvollen Spannungszustand erzeuge. Das Individuum strebe die Überwindung dieses Zustandes an, was einen unverhältnismäßigen Kraft- und Zeitaufwand erfordere, der immer das Risiko der „situativen Nichtbewältigung“ berge. Die Häufung solcher Konflikte bzw. auch deren anhaltende Nichtbewältigung führe letztlich zu einer Beeinträchtigung der Persönlichkeit. Einzig die persönliche Stabilität und die Stärke der äußeren Bedingungen hätten Einfluss darauf, ob es zu situativen oder habituellen Formen des Fehlverhaltens komme. Dabei ließen sich berufliche Konflikte in der direkten pädagogischen Tätigkeit, im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich und in der indirekten pädagogischen Tätigkeit finden (ebd.).

Für Schulte (1996) liegen die Ursachen in einer disponierenden Persönlichkeitsstruktur, einem Beruf in einem emotional ansprechenden und stark fordernden Bereich sowie in einer unzureichenden Arbeitsorganisation (zit. n. Forsthuber, 2001, S. 101).

Hagemann (2003, S. 13) nennt als mögliche Ursachen für Burnout bei Lehrern eine Veränderung der Personalsituation in der Schulleitung, ein Paradigmenwechsel, die Erfahrung von Gewalt und das Gefühl, mit diesem Problem alleingelassen zu werden, mangelnde Unterstützung im Kollegium oder von der Schulleitung, Mobbing sowie das Gefühl mangelnder Wertschätzung.

Er konstatiert aber auch, dass die eigenen biographischen Anteile und frühe Kindheitserfahrungen bedeutsamer seien als die Dauerüberlastung als solche (ebd.).

Als ein wesentlicher Risikofaktor für das Auftreten des Burnout-Syndroms wird in der Untersuchung von Unterbrink et al. (2007) die *effort-reward-imbalance (ERI)* genannt, die ein Ungleichgewicht zwischen der Verausgabung (*effort*) und der Gratifikation (*reward*) bezeichnet (Unterbrink, et al., 2007). Um die Motivation längerfristig aufrechtzuerhalten, braucht der Mensch eine Belohnung, die sich im Lehreralldag aufgrund meist fehlender positiver Rückmeldungen und geringer Anerkennung selten einstellt, was unter anderem auch aus dem negativen Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit („faule Säcke“) resultiert (Bauer J. , 2011b, S. 51).

Zusammenfassend gehören nach Bauer (2011b) zu den äußeren Risikofaktoren für das Burnout-Syndrom somit die *Effort-Reward-Imbalance* sowie das Problem der *High-Demand-Low Influence*. Dies spiegelt sich in der Schule darin wider, dass einer hohen Arbeitsbelastung (*High*

Demand) durch politische oder institutionelle Einflüsse eingeschränkte Spielräume gegenüberstehen, um seinen Arbeitsplatz individuell zu gestalten (*Low Influence*) (Bauer 2011b, S. 66). Eben sowie die selten vorhandenen Möglichkeiten, sich vom Schulalltag zu distanzieren, also das Berufliche vom Privaten zu trennen. Da der Lehrer in der Schule kaum Arbeitsplätze findet, um in Ruhe Klassenarbeiten zu korrigieren oder Unterricht nach- bzw. vorzubereiten, muss er Korrekturen zu Hause am Küchen- oder Schreibtisch erledigen. Was einerseits ein Vorteil bei der flexiblen Gestaltung des Arbeitstages ist, wird hier zum Nachteil.

Bauer et al. (2006) untersuchten die Beziehung zwischen dem Burnout-Syndrom und psychologischen und psychosomatischen Symptomen bei Lehrern als Ursache für die Frühpensionierungen bei Lehrern. Mit Hilfe des *Measure of Coping Questionnaire (MECCA)* befragte er 408 Lehrerinnen und Lehrer in Südwestdeutschland. In Anlehnung an die Typen-Unterteilung nach Schaarschmidt (2005) kamen sie zu dem Ergebnis, dass 32,5 % der Lehrer dem Typ B (*Burnout*) zuzuordnen, 17,7 % dem Typ A (*Anspannung*), 35,9 % der Lehrer dem Typ S (Schutzhaltung) und nur 13,8 % dem Typ G (*gesund*) sind. Auch hier waren Frauen stärker vom Risikomuster B betroffen als Männer, ebenso zeigte sich eine höhere Anzahl an Typ B bei geschiedenen Lehrern und Teilzeitkräften (Bauer, et al., 2006).

In der Untersuchung wurden von den befragten Lehrern große Klassen sowie destruktives und aggressives Verhalten von Schülern als Hauptbelastungsfaktoren genannt. 20 % der Gruppe zeigten körperliche und psychische Symptome. Insbesondere der Typ B war hier betroffen.

Zu den äußeren Risikofaktoren kommen die internalen Faktoren wie die innere Haltung oder die meist unbewussten Einstellungen, die das Erleben steuern, hinzu.

Neben der Unter- kann aber auch eine Überidentifikation mit der Arbeit zum Burnout führen. Mit dieser gehen oftmals Funktionslust bzw. fehlendes Selbstwirksamkeitserleben einher, was wiederum zu einem Erlahmen der beruflichen Motivation führen kann (Bauer 2011b, S. 68).

Aussagen wie „Ein Mensch muss 'entflammt' gewesen sein, um ausbrennen zu können“ (Pines et al., 1981, dt. 1992, S. 13) oder „Ausbrennen kann nur, wer einmal Feuer gefangen hat“ (Rohner, 1993, S.6) finden sich bei fast allen Autoren der Burnout-Forschung.

Schmitz und Leidl (1999) konnten in einer LISREL-Analyse mit 103 bayrischen Lehrern diese Behauptung klar widerlegen. Sie kamen zu dem Schluss, dass *Burnout* mit den *Enttäuschungen* hoch signifikant korrelierte ($r = .615$; $p < .0000$) und umgekehrt die *unrealistischen Ansprüche* mit den *Enttäuschungen* ($.375$; $p < .0000$) und mit dem *Burnout* ($.231$; $p < .05$) korrelierten. Somit könne der Ausdruck des *Entflammtseins* kein Prodromalmerkmal des späteren Ausbrennens sein. Im Gegenteil: Die Variable *Begeisterung*, die in der Literatur häufig synonym für den Begriff des *Entflammtseins* Verwendung findet, wies in der Analyse sogar einen hoch signifikant negativen Pfadkoeffizienten ($-.388$; t-Wert: -4.068) zur *Enttäuschung* auf (Schmitz & Leidl, 1999).

Somit sind *unrealistische Erwartungen* das hauptsächlich den Burnout-Prozess initiiierendes Merkmal.

Dieses Ergebnis wurde laut Schmitz auch von Schricker, einem Seminarleiter in der Lehrerfortbildung, geschildert, der diese spezielle Art des Engagements „mit unrealistischen Ansprüchen, mit romantischen bis aufopfernder Einstellung zu den Schülern, mit illusionärer bis grandioser Erwartung an Politik, Gesellschaft, Eltern u. a.“ feststellen konnte (Schmitz & Leidl, 1999, S. 8).

Mit den unrealistischen Ansprüchen geht ein sich ständig wiederholendes Misserfolgserleben mit entsprechenden Enttäuschungen einher. Dadurch wird die Existenz der Selbstdefinition der Lehrperson gefährdet, der Burnout-Prozess setzt ein (ebd.).

Zusammenfassend kann Burnout bei Lehrern demnach vorrangig auf die Ursachen zurückgeführt werden:

- Altruismus
- hohe und unrealistische Ziele/Erwartungen
- Gratifikationskrise
- Effort-Reward-Imbalance
- Kontroll- und Autonomieverlust

4.2.4 Die Angst im Lehrerberuf

Nach Rudow (1994, S. 49) und Mohr (1991, S. 105 f.) geht Stress insbesondere im Zusammenhang mit dem Erleben einer Gefährdung oder Bedrohung oftmals mit negativen Emotionen wie Angst einher. Obwohl Lehrerängste weit verbreitet sind (Quitmann, 1980), scheint es sich bei näherer Betrachtung der Forschungslage zu diesem Thema, um ein recht unbekanntes Phänomen zu handeln, das möglicherweise aber auch in einem Tabubereich zu liegen scheint. So berichtet Gudjons über eine Lehrergruppe, die einige Zeit brauchte, um ihre Ängste wahrzunehmen, sich diese einzugestehen und dann auch darüber zu reden (Gudjons, 1993, S. 193).

Auch wird bei Lehrern eine entsprechende Professionalität vorausgesetzt, bei der die persönlichen Ängste nicht vorgesehen sind und auch nicht erwartet werden. Jehle und Nord-Rüdiger (1989) stellten fest: dass „es die Lehrerangst als berufsbedingte Angst gibt“, konnte in diversen Studien festgestellt werden, allerdings kritisieren sie die mäßige Beachtung dieses Thema in der Wissenschaft (zit. n. Maerkl, 2008).

Die wenige Literatur zum Thema Lehrerangst stammt überwiegend aus den 1980er und 1990er Jahren (vgl. Raether, 1982; Weidenmann, 1978; Quitmann, 1980; Jehle & Krause, 1994; Schwarzer 2000). Berufsbezogene Ängste von Lehrern beziehen sich dabei nicht nur auf den Praxisschock, der häufig in der Berufseinstiegsphase anzutreffen ist, sondern reichen weit über diese erste Berufsphase hinaus.

Da es keine allgemeingültige Definition zu Angst gibt, wird sie daher oftmals als ein wiederkehrender Zustand der Spannung und Erregung verstanden, der als belastend und unangenehm erlebt wird und der mit Handlungsdruck oder einem Handlungskonflikt einhergeht, der bei der betroffenen Person aufgrund unzureichender Beeinflussungs- bzw. Bewältigungsmöglichkeiten oder unvorhersehbarem Ausgang das Gefühl der Bedrohung, Hilflosigkeit oder Ungewissheit verursacht (Spektrum. Lexikon der Neurowissenschaften, 2000).

Angst geht mit ähnlichen Symptomen wie Stress einher und hat daher mittel- oder langfristig Einfluss auf das psychische und physische Wohlbefinden der betreffenden Person, in diesem Fall des Lehrers. Jehle und Krause (1994) konnten in einer Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Ängsten und psychischen und physischen Beschwerden nachweisen (Jehle & Krause, 1994). Zu den psychischen Störungen, die mit Ängsten einhergehen, zählen Alkoholismus, Medikamentenmissbrauch, Essstörungen, Schlafstörungen, Nervosität, depressive Verstimmung und Beziehungsprobleme. Neben Kopfschmerzen und Bluthochdruck als physiologische Reaktionen auf Ängste, sind Verspannungen und Magen-Darm-Beschwerden zu nennen (Greif, 1991).

Möglicherweise sind auch negative Auswirkungen auf den Schüler zu erwarten, wenn der Lehrer beispielsweise aus Selbstschutz oder zur Vorsorge ein aggressives und distanziertes Verhalten gegenüber den Schülern an den Tag legt (Raether, 1982, S. 88).

Nach Raether (1982) können berufsbezogene Ängste von Lehrern zu Aggressivität, Niedergeschlagenheit, Passivität, Erregung, Reizbarkeit, Verkrampftheit im Umgang mit anderen Menschen, fehlender Offenheit, Abkapselung oder Isolierung, Minderwertigkeitsgefühlen, autoritärer Unterwürfigkeit, Erzeugung von Macht- und Racheimpulsen, Nachgiebigkeit in Bezug auf Anforderungen an die Schüler, Entscheidungsunsicherheit, abnehmender Leistungsbereitschaft, starrer Bindung an die konventionellen Normen etc. führen (Raether, 1982, S. 63 f.).

Angstformen bei Lehrern

Grossmann und Winkel (1980, zit. Jehle & Krause, 1994) nehmen eine unvollständige Systematik von Lehrerängsten vor, für deren Inhalt sie angsttheoretische Konzepte, pädagogische Überlegungen und Fallstudien aus Berichten von Betroffenen herangezogen haben. Sie unterscheiden neun Formen der Lehrerangst, die hier durch weitere Überlegungen nach Raether (1982) ergänzt werden:

1. *Versagensangst*: Angst, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Fehler zu machen, mit Erziehungsschwierigkeiten überfordert zu sein, Angst infolge fehlender Autorität zu versagen;
2. *Konfliktangst*: Angst, sich wehren zu wollen, aber sich ducken zu müssen oder die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp, 1972, zit. n. Jehle & Krause, 1994, S. 24) für erwiesen zu halten, jedoch gezwungen zu sein, wider besseren Wissens Noten erteilen zu müssen, aber auch Angst vor Konflikten mit Schülern, Kollegen oder Eltern, Angst vor dem Unvermögen, gerecht zu sein;
3. *Herrschaftsangst*: Angst vor Vorgesetzten, einflussreichen Eltern, der Schul(aufsichts)hierarchie mit all ihren oft verborgenen Unterdrückungsmechanismen, vor „tyrannischen“ Schülern etc.;
4. *unbewusste Angst*: Angst vor der eigenen Emotionalität und Triebhaftigkeit, also z. B. vor verdrängten aggressiven oder sexuellen Impulsen, vor zärtlichen Sympathien gegenüber bestimmten Schülern und den sie umgebenden Tabus;
5. *Existenzangst*: Angst, keine Anstellung oder Weiterbeschäftigung zu finden oder auch wegen bestimmter politisch-pädagogischer Überzeugungen als

„Radikaler“ diffamiert zu werden, Angst vor Prüfungen (insbesondere bei Junglehrern);

6. *Trennungsangst*: Angst, von Kollegen, Verbündeten, der Wissenschaft etc. über kurz oder lang im Stich gelassen zu werden, allein und von sonstigen Hilfen (auch emotional-familiärer Art) abgeschnitten zu sein
7. *Personenangst*: Angst vor ganz bestimmten Personen, z. B. vor einem Schüler, einem Kollegen, dem Rektor oder Schulrat, wobei reale Bedrohungen erfahren werden, die lediglich an bestimmten „reizvollen“ Personen festgemacht werden;
8. *Strafangst*: Angst vor Sympathieverlust, Sticheleien, Ungerechtigkeiten, Schikanen, Repressalien, schlechter Beurteilung etc. gegen die sich zu wehren selbstschädigend ist;
9. *Neurotische Angst*: Angst vor der Angst, die auf einen zukommt und oft phobische Zustände bzw. zwanghafte, depressive oder auch konversionsspezifische (psychosomatische) Symptome hervorruft (Jehle & Krause, 1994, S. 24).

Diese und andere Formen der Angst des Lehrers können verschiedenen Bezugspersonen (Vorgesetzte, Kollegen, Schüler, Eltern) innerhalb und außerhalb der Schule zugeordnet werden. So können beim Lehrer in der Auseinandersetzung mit seinem Vorgesetzten beispielsweise Leistungs-, Anerkennungs-, Bewährungs- oder Legitimationsangst vorherrschen, während die Konfrontation mit seinen Schülern mehr Durchsetzungs-, Anerkennungs-, Kompetenz-, Gerechtigkeits-, Entscheidungs- oder Konfliktangst auslöst (Raether, 1982, S. 28 f.). Vor Kollegen können den Lehrer Durchsetzungs-, Konkurrenz- oder Kompetenzangst plagen und die Eltern betreffend sind es beispielsweise Anerkennungs-, Entscheidungs- oder auch Legitimationsängste, die beim Lehrer ausgelöst werden können.

Empirische Befunde zu Lehrerängsten

Wie sehr Ängste den Lehrer beeinträchtigen, konnte beispielsweise eine Untersuchung von Nuding (1984) belegen. In dieser gaben 49 % (n = 34) der befragten Lehramtsanwärter, 47 % (n = 46) der Grund- und Hauptschullehrer sowie 39 % (n = 32) der Sonderschullehrer an, besorgt zu sein (zit. n. Jehle & Krause, 1994, S. 27).

Peez (1983) konnte in einer Befragung mit 152 Lehrern, bei 14,6 % „häufig“ Konfliktangst, bei 11,3 % Versagensangst und bei 3,2 % Trennungsangst nachweisen, während bei der nächsthäufigen Stufe „manchmal“ die Werte zwischen 41,3 % und 12,5 % variierten (zit. n. ebd., S. 30). Die Untersuchung von Jehle und Kraus (1994) konnte diese Ergebnisse bestätigen.

Obidzinski (2007) befragte in seiner Dissertation 499 Tübinger Berufs- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrern nach deren berufsbezogenen Ängsten. Auf Platz eins rangiert die Versagensangst mit 50,7 %, gefolgt von der Herrschaftsangst mit 29,9 %, der Strafangst mit 26,8 %, der Personenangst mit 25,2 % sowie der Konfliktangst mit 23,4 %. Weniger stark ausgeprägt sind die Trennungsangst (14,6 %), die unbewusste Angst (12,8 %), die Existenzangst (10,6 %) und die neurotische Angst (10,6 %) (Obidzinski, 2007, S. 235 f.).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

In der Studie von Obidzinski (2007, S. 259 f.) wurden von den Lehrern ganz konkrete Ängste wie beispielsweise die Angst vor gewaltbereiten Schülern oder vor möglichen Gewalttaten genannt wie sie sich in den vergangenen Jahren beispielsweise in Erfurt ereigneten.

Des Weiteren konnte Melzer (1987) bei 40 % der befragten Lehrer Elternabendangst und bei 20 % Sprechstundenangst feststellen (zit. n. ebd., S. 265).

Berufsbezogene Ängste von Sportlehrern wurden in der Vergangenheit ebenfalls beforscht. Bereits 1977 rückte Volkamer die Sportzensur in den Fokus dieser Fragestellung. Lange (1981) nennt „drei neuralgischen Punkten des Sportlehreralltags“, die beim Sportlehrer Ängste auslösen können. Zu diesen zählen (1) der Umgang mit Schülern, (2) die Beziehung zu den Kollegen und (3) die Unterrichtsvorbereitung (zit. n. Obidzinski, 2007, S. 51).

Volkamer (1982) nähert sich dem Thema Sportlehrerängste über Besonderheiten in der Sprache des Sportlehrers wie Worte, Stimme, Mimik und Gestikulation an, über die Rückschlüsse auf ihre inneren Konflikte (Ängste) gezogen werden können. Er kommt zu der Erkenntnis, dass der Lehrer Angst vor dem Desinteresse der Schüler hat, davor, von den Schülern persönlich nicht akzeptiert zu werden, er hat Angst, autoritär zu sein oder sich als derjenige zu positionieren, der Forderungen stellt und er hat Angst vor Isolation, wenn er sich gegen den Willen seiner Schüler durchsetzen muss (Volkamer, 1982).

Miethling (1986) konnte in einer empirischen Längsschnittstudie nachweisen, dass das „Angstpotential“ insbesondere der jungen Sportlehrer aus einem subjektiven, inneren Spannungsfeld resultiert, das sich aus den Orientierungsmustern institutionelle Orientierung, Selbst-, Schüler- und Sportorientierung ergibt. Dieses Spannungsfeld löst bei den jungen Sportlehrern Gefühle der Bedrohung, Hilflosigkeit und Ungewissheit aus, die wiederum hauptsächlich angstauslösend sein können (Miethling, 1986, S. 204 ff.).

Aber auch körperliche Probleme stellen für den Sportlehrer im fortgeschrittenen Alter eine große Herausforderung dar und können bei ihm die Angst vor einem drohenden früheren Ausscheiden aus dem Beruf auslösen: „es gibt nichts Traurigeres und Frustrierenderes als einen alten Sportlehrer, der mit seinen Leiden (Arthrose, Rheuma, Gicht, Übergewicht,...) einer vitalen Schar junger Menschen gegenübersteht und diese für sein Fach begeistern soll...“ (Meusel, 1991, S. 27).

Klupsch-Sahlmann und Kotmann (1992) gehen von folgenden Ängsten aus, die sich beim Sportlehrer entwickeln können:

1. Angst, dass sich ein Schüler verletzen könnte,
2. Angst bestimmten sportlichen Aufgaben nicht (mehr) gewachsen zu sein,
3. Angst, die Kontrolle über den Unterricht zu verlieren (Klupsch-Sahlmann & Kotmann, 1992).

Feuß (1998), der das Thema Sportlehrerangst mit einigen Sportlehrern während einer Fortbildung bearbeitete, kam zu dem Ergebnis, dass Sportlehrer (1) vor Unfällen im Sportunterricht und den möglichen rechtlichen Folgen (straf-, zivil- disziplinar-arbeitsrechtlich), (2) vor bestimmten Unterrichtsinhalten, die sie selbst nicht sicher beherrschen (z. B. Tanz), (3) vor der

„Allwissenheit“ der anderen Kollegen und (4) vor bestimmten Lerngruppen oder Klassen Angst haben können.

Merten und Zumbült (2001) führen Ängste auf die verschiedenen Rollenerwartungen an die Person des Sportlehrers zurück (zit. n. Obidzinski, 2007, S. 56 f.).

Ein Sportlehrer ist heute nicht mehr nur Lehrer, er ist Trainer, Sportmediziner, Initiator, Animateur, Schlichter und vieles mehr. Diesen Rollenerwartungen innerhalb mangelhafter Rahmenbedingungen mit zahlreichen, teilweise unklaren und nicht umsetzbaren Lehrplanvorgaben begegnen zu müssen, kann beim Lehrer zu Überforderungsangst führen.

Ursachen der Lehrerangst

Die meisten Ängste entstehen im täglichen schulischen Miteinander. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig und können unter anderem den für die Lehrerarbeit typischen Merkmalen wie fehlenden Erfolgserlebnissen bzw. fortlaufenden Misserfolgserlebnissen, hohem Erwartungsdruck, mangelnder Anerkennung und Überforderungen zugeschrieben werden, aber auch durch Ungewissheit, Hilflosigkeit und Bedrohung verursacht werden (Weidenmann, 1978, S. 14 ff.).

Die Ursachen für die unterschiedliche Ausprägung von Ängsten bei Lehrern werden dabei zum einen auf die gegebenen organisatorischen, institutionellen und bürokratischen Gegebenheiten der Schule und des Lehrerberufs zurückgeführt (Raether, 1982, S. 95), zum anderen auf eine eventuell angeborene Angstepfindlichkeit durch unbewusste frühkindliche Erfahrungen (vgl. Freud; Erikson). Zudem sind psychophysische Mechanismen und kognitive Prozesse (vgl. Miller; Lazarus) im Umgang mit der Angst von den Sozialisationseinflüssen, der Entscheidungskraft, kurzum, von der Persönlichkeitsstruktur des jeweiligen Lehrers abhängig (Raether, 1982, S. 80 ff.). Als eine häufig verbreitete Form der Sportlehrerangst gilt die Verletzungsangst des Lehrers, die auf eigene negative Erfahrungen oder unbekannte bzw. nicht sicher beherrschte Bewegungsabläufe zurückgeführt werden kann (Allmer, 1982, S. 69).

Ilpfling (1977) hat die Lehrerschaft bezüglich ihrer Einstellungen zu Unsicherheit und Angst charakterisiert und diese in sechs Gruppen eingeteilt. Allerdings spricht er in seiner Einteilung nicht von Angst, sondern von Verunsicherung. Er nennt (1) die Gruppe der nicht Verunsicherten, die über ein sachlich begründetes Selbstbewusstsein verfügen, das Sicherheit gibt, (2) die Gruppe derer, die nicht verunsichert sind, da ihnen die Fähigkeit zur Selbstreflexion fehlt, die sie verunsichernde Momente erkennen lassen würde, (3) die Gruppe derer, die sich für nicht verunsichert hält, da sie verunsichernde Momente verdrängt oder in Bereiche verlagert, die die eigene Person nicht betreffen und die Harmonie vorgaukelt, (4) die Gruppe der Lehrer, die ihre Verunsicherung offen zugibt, Ursachen aber außerhalb der eigenen Person sieht und diese Sachumständen oder anderen Personen zuschreibt. Weiterhin gibt es noch (5) die Gruppe der partiell oder existentiell Verunsicherten, die sich ihre Verunsicherung eingesteht, nach Gründen sucht (auch in sich selbst) und diese im entsprechenden Einzelfall zu beheben versucht und (6) die Gruppe, die eine allgegenwärtige, bedrückende und lähmende Verunsicherung verspürt, die das Geschehen dem Zufall überlässt und bei der Resignation vorherrscht (zit. n. Raether, 1982, S. 17 f.). Raether (1982) ergänzt diese Einteilung noch durch die Gruppe von Lehrern, die einfach nur unsensibel ist und weder ihr Tun noch sich selbst infrage stellt (Raether, 1982, S. 18).

Kapitelzusammenfassung

Dieses Kapitel konnte mit Hilfe des Belastungsmodells die Zusammenhänge zwischen den Komponenten Belastung, Beanspruchung, Stress, Burnout und Angst zeigen. So sind körperliche und psychische Beanspruchungsreaktionen kurzfristig eine logische Folge von Belastungen. Übersteigen diese langfristig die Möglichkeiten effektiver Bewältigung, kommt es zu einer Chronifizierung und letztlich zu einer Beeinträchtigung des habituellen Wohlbefindens, zur Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung oder gar zu psychischen Störungen. Eine völlige Stressfreiheit im Leben gibt es nicht. Jede Tätigkeit und jedes Lebensereignis ist in gewissem Maße mit Stress verbunden. Selye (1974) konstatiert, dass sich eine absolute Freiheit von Stress erst nach dem Tod einstelle (zit. n. Nitsch, 1981a). Auch ist Stress im Leben notwendig, um die Funktionsfähigkeit zu erhalten, um die körperliche und geistige Anpassungs- und Leistungsfähigkeit zu steigern und um eigene Entwicklungsmöglichkeiten zu entfalten. Stress in wohl-dosierter Form gibt dem Leben sozusagen seine Würze. Stress ist aber auch ein Lebensrisiko, denn die positive Funktion des Stresses kommen dann nicht zum Tragen, wenn Stress aufgrund mangelnder langfristiger Anpassung zu stark werde (Nitsch, 1981b, S. 50 f.). Wird der Körper aufgrund permanenter Stresssituationen in eine dauerhafte Alarmbereitschaft versetzt, wird man krank. Kyriacou (2001) definiert den Stress des Lehrers als „the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher (zit. n. Krause, 2003, S. 255).

Dieses Zitat Kyriacous (2001) belegt ebenso wie die Überlegungen Rudows (1994), dass Lehrerstress oftmals mit Angst einhergeht. Auch wenn für die Entstehung von Angst weitere in der Persönlichkeit, der Erziehung oder der Sozialisation verankerte Faktoren eine Rolle spielen, ist die Angst bei der Arbeit in der Schule aufgrund der langfristig aus ihr erwachsenden gesundheitlichen Folgen für den Lehrer nicht zu vernachlässigen.

Als eine mögliche Folge von Stress gilt das Burnout-Syndrom, dessen durchgängiges Merkmal die Dimension der emotionalen Erschöpfung ist und dessen Ursachen unter anderem altruistischen Zielen zugeschrieben wird. Laut statistischem Bundesamt wird bei 3 – 5 % der ca. 670.000 im Schuljahr 2015/16 in Deutschland beschäftigten Lehrern ein Burnout angenommen. Allerdings gibt es hierzu aufgrund divergenter Definitionen des Begriffes selbst oder unterschiedlicher Messmethoden keine verlässlichen, teilweise sogar widersprüchlichen Daten. Da häufig bereits einzelne Symptome als Burnout klassifiziert werden, liegen die Prävalenzraten zwischen einem und 33 %. Unabhängig von der Schulform dominieren im Lehrerberuf bei Lehrkräften psychosomatische Beschwerden wie Erschöpfung und Müdigkeit, Kopfschmerzen, Angespanntheit, Antriebslosigkeit, Schlaf- und Konzentrationsstörungen, innere Unruhe oder erhöhte Reizbarkeit (Scheuch, Haufe & Seibts, 2015). Die emotionale Erschöpfung als Kernkomponente des Burnouts nimmt laut Stressreport (2016) im Bereich Unterricht und Erziehung mit 22 % den zweithöchsten Wert ein. Insgesamt zeigen statistische Daten zu Dienst- bzw. Berufsunfähigkeit, dass das Burnout-Syndrom als Folge von Belastung und Stress ein ökonomisches Problem mit enormen wirtschaftlichen Folgen darstellt, da es mit erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen und einer reduzierten Arbeitsleistung einhergeht.

Es bleibt daher unerlässlich, sich nicht vor den mit der Arbeitsaufgabe des Lehrers einhergehenden, potentiell stresserzeugenden Arbeitsbedingungen, die für ein vorzeitiges Ausscheiden aus dem Dienst verantwortlich gemacht werden können zu verschließen.

5 Belastung und Resilienz von Sportlehrern, deren Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit – eine Mixed-Method Studie bei Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen im Saarland

In den vorangegangenen Kapiteln lag der Fokus auf den theoretischen Grundlagen von Stress, Belastung und Burnout. Das Aufgabenfeld des (Sport-)Lehrers und die daraus resultierenden Belastungen und Beanspruchungen wurden beleuchtet und die im Lehrerberuf relevanten Resilienz- und Schutzfaktoren betrachtet. Im nun folgenden Teil geht es in einer empirischen Untersuchung von Sportlehrern darum, die Forschungsfrage, ob über die Messung von Resilienz Aussagen zum Grad der Belastung des (Sport-)Lehrers gemacht werden können, zu beantworten. Mittels eines qualitativen problemorientierten Interviews sowie verschiedener ergänzender Kurzfragebögen, die in der Regel in quantitativen Verfahren als Messinstrumente Verwendung finden, wurden daher sowohl die subjektive Einschätzung der Belastungsschwerpunkte der befragten Sportlehrer, deren Resilienz, ihr psychisches Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit sowie die Einschätzung der Bedeutung sozialer Schutzfaktoren innerhalb der Organisation Schule ermittelt.

5.1 Forschungsmethodische Grundlagen

Ein Ziel der Sozialforschung ist empirischer Erkenntnisgewinn, der durch systematische Sammlung, Aufbereitung und Analyse von empirischen Daten innerhalb eines geordneten und dokumentierten Forschungsprozesses generiert werden soll (Döring & Bortz, 2016, S. 5). Innerhalb der Sozialwissenschaften finden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren Verwendung, um diesen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zu erlangen.

Während in der quantitativen Sozialforschung standardisierte Messinstrumente an relativ großen und nach Möglichkeit repräsentativen Stichproben oder unter kontrollierten Bedingungen erhoben und statistisch ausgewertet werden, um theoretisch begründet Hypothesen überprüfbar zu machen (Döring & Bortz, 2016, S. 23), ist die sich seit den 1970er Jahren in der BRD immer stärker etablierende (Mayring, 2016, S. 9) qualitative Forschung aufgrund ihrer theoriegeleiteten induktiven Herangehensweise meist „näher dran“ am untersuchten Phänomen (Flick, von Kardoff, & Steinke, 2008, S. 17). Es wird weder naturwissenschaftlich-analytisch vorgegangen, noch geht es um eine exakte Definition und Messung sozialer Wirklichkeit. Gleichförmigkeiten werden nicht durch Gesetze abgebildet, sondern durch kontextgebundene, situativ und soziohistorisch abhängige Regeln, wobei Ausnahmen und Abweichungen zugelassen werden (Mayring, 2016, S. 37). Bei qualitativen Untersuchungen geht es unter Berücksichtigung der Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten darum, soziale Phänomene verstehend-interpretativ zu veranschaulichen (Döring & Bortz, 2016, S. 63). Dabei ist qualitative Forschung nicht als beliebig einsetzbare Technik zu verstehen, sondern bezieht sich auf eine Grundhaltung des Forschenden bzw. einen immer streng am Gegenstand orientierten Denkstil

(Mayring, 2016, S. 8). Sie fordert zudem ein *interpretatives Paradigma*, bei dem sich der Forschende von der Vorstellung lösen muss, Menschen seien nach ihren kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen oder Bedeutungen kategorisierbar und ihr Handeln einzig durch die gesellschaftlichen Normen determiniert (Witzel, 1985). Dieses normativ-deduktive Denken wird nach Witzel (1985) der Situationsbezogenheit und der Prozesshaftigkeit sozialen Handelns kaum gerecht. Vielmehr muss der Forschende jede soziale Interaktion als interpretativen Prozess betrachten, in dem der Mensch selbst seine Aufgaben und Rollen sowie die soziale Situation erkennt und interpretiert (Mayring, 2016, S. 10) und sich somit auf die Sichtweisen des Individuums einlassen.

Aus diesem unterschiedlichen Verständnis heraus resultiert auch ein unterschiedliches Rollenverständnis des Forschenden sowie ein differierender Forschungsprozess, der andere Untersuchungsdesigns, Stichprobentypen, Datenerhebungs- und Datenauswertungsverfahren erforderlich macht (ebd.). Nach Vogel und Verhallen (1983) werden als „qualitative Methoden jene Methoden charakterisiert, bei denen wenig Auskunftspersonen, keine Stichprobenverfahren und keine statistischen Analysen eingesetzt werden (zit. n. Lamnek, 2010, S. 3).

Mayring (2016) nennt fünf Grundsätze qualitativen Vorgehens. (1) Zum einen ist qualitative Forschung stärker subjektbezogen. Dies bedeutet, dass das Subjekt stets in seiner Ganzheit betrachtet werden muss. Das macht erforderlich, sowohl die Gewordenheit (Historizität) sowie ein konkretes praktisches Problem des Subjekts (Problemorientierung) in die Betrachtung mit einzubeziehen. (2) Zudem liegt die Betonung auf der Deskription und der (3) Interpretation der Forschungssubjekte. Das bedeutet, dass zunächst eine umfassende Beschreibung des Forschungsgegenstandes erfolgen muss, bei der am einzelnen Subjekt angesetzt wird (Einzelfallbezogenheit). Dem wird wiederum mit größtmöglicher Offenheit begegnet, bevor der Forschungsgegenstand durch Interpretation erschlossen werden kann (Forscher-Gegenstands-Interaktion). (4) Qualitative Forschung fordert auch, die Subjekte, statt im Labor, in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu untersuchen und (5) verfolgt die Auffassung, dass die Ergebnisse in einem Verallgemeinerungsprozess generalisierbar sind (Mayring, 2016, S. 19). Letzteres ist generell schwierig, da menschliches Handeln immer situationsbezogen ist und durch die Historie geprägt wird. Außerdem arbeitet qualitative Forschung immer mit relativ geringen Fallzahlen, was eine Verallgemeinerung erschwert. Sie erfordert demnach immer gute Begründungen, weshalb und für welche Situationen und Zeiten die in qualitativer Forschung gewonnenen Ergebnisse Gültigkeit besitzen (ebd., S. 20).

Aus diesen eher allgemeinen Postulaten Mayrings entwickelt dieser die 13 Säulen qualitativen Denkens (Abb. 28), die auch im Folgenden noch weiter präzisiert werden.

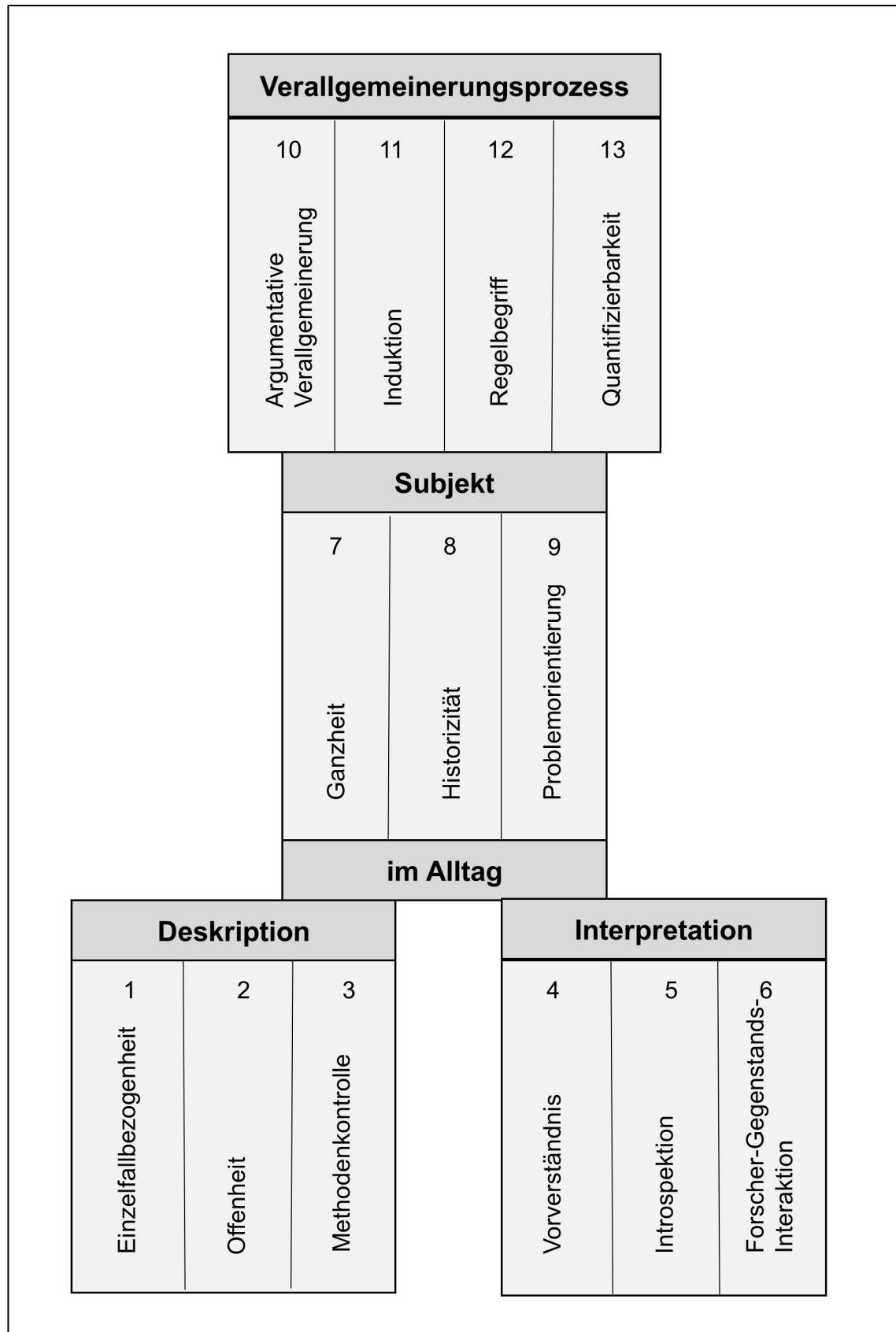


Abbildung 28: Säulen qualitativen Denkens (Mayring, 2016, S. 26)

5.2 Qualitative Sozialforschung

Nach Flick (2008) ist es gerade in sich rasch verändernden Zeiten, die geprägt sind durch die Auflösung ursprünglich fester Sozialgefüge und -stile sowie die ständige Neuentstehung von Lebensformen und –weisen unabdingbar, die Sichtweisen der beteiligten Subjekte und die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt zu berücksichtigen (Flick, von Kardoff, & Steinke, 2008, S. 17). Dabei gilt nach Flick (2008), dass es nicht *die* Methode gibt, sondern dass je nach Fragestellung und Forschungstradition aus einem methodischen Spektrum unterschiedlicher Ansätze gewählt werden kann.

Die zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind nach Döring und Bortz (2016)

1. Ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene
2. Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien
3. Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand
4. Forschung als Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten
5. Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden

Im Paradigma qualitativer empirischer Sozialforschung wird die untersuchte soziale Wirklichkeit immer im Zusammenhang der alltäglichen Lebenswelten der Menschen betrachtet. Das menschliche Leben und Handeln kann nicht losgelöst von den individuellen Weltansichten und Sinngebungen im jeweiligen Alltagszusammenhang mit all ihren Mitagierenden, den sozialen Regeln und Normen und vor dem Hintergrund kultureller und historischer Einflüsse der Individuen betrachtet werden. Es lässt sich somit auch nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten kausal erklären (Döring & Bortz, 2016, S. 65). Dies entspricht dem Prinzip der *ganzheitlichen und rekonstruktiven Untersuchung lebensweltlicher Phänomene*. Durch die Interaktion mit der Umwelt und den daraus resultierenden Reflexionen gestaltet und verändert das Individuum zielgerichtet seine Handlungen und nimmt Sinnzuschreibungen vor (ebd., S. 64). Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich die zu untersuchenden sozialen Phänomene. Ein Zugang kann entsprechend nur ganzheitlich in Form von Kommunikation erfolgen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind immer zeit-, orts-, (sub-)kultur- und personengebunden, da sie immer aus dem lebensweltlichen Kontext des Individuums exzerpiert werden und daher auch nur bedingt rekonstruierbar und verallgemeinerbar sind. Auch wird das Spektrum der untersuchbaren Forschungsprobleme dadurch eingeschränkt (ebd.).

Ein weiteres Prinzip qualitativer Forschung ist die *theoretische Offenheit*. Nach Mayring (2016) ist eine „saubere“ Deskription ohne die geforderte Offenheit überhaupt nicht möglich (Mayring, 2016, S. 27). Diese bedeutet nicht, wie es in quantitativen Untersuchungen der Fall ist, durch methodische Filtrierung eine informationsreduzierende Selektion vorzunehmen, sondern für das Neue offen zu bleiben, ohne dabei auf eine vorangehende breite Informationsphase zum Forschungsgegenstand zu verzichten. Da gleich welcher Methode der Forscher sich bedient, erkenntnistheoretische Vorannahmen Voraussetzung sind, ist nach Döring und Bortz (2016) eine absolute Offenheit nicht möglich. Diese kann nur relativ bzw. reflektiert gefordert

werden. Ähnlich wird dies auch von Gläser und Laudel (2004) konstatiert, die sich auf Meinfeld (2000) beziehen. Ohne ein theoretisches und alltagsweltliches Vorverständnis wären freie empirische Untersuchungen gar nicht durchführbar (Gläser & Laudel, 2004, S. 28). Das gesammelte Datenmaterial und alle im Zusammenhang mit der Studie relevanten Vorannahmen und Vorerfahrungen dienen als sensibilisierende Komponenten, die dem Forscher neue Perspektiven und Theoriebildungen ermöglichen (Döring & Bortz, 2016, S. 66).

Die Grundhaltung der theoretischen Offenheit ist sowohl gegenüber den Untersuchungspersonen und ihren Eigenarten als auch der Untersuchungssituation einzuhalten und spiegelt sich auch in den anzuwendenden Methoden wider, indem oben erwähnter Selektion beispielsweise durch Vermeidung vorformulierter Antwortkategorien entgegengewirkt wird (Lamnek, 2010, S. 19 f.).

Das Prinzip der *Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses* dient der Annäherung an den Forschungsgegenstand. Um dem qualitativen Paradigma der Theoriebildung über soziale Phänomene in alltäglichen Lebenswelten gerecht zu werden, ist eine methodische Flexibilität erforderlich, die vorab weder vollständig durchstrukturiert noch festgelegt ist, sondern sich „flexibel an den sich entfaltenden Erkenntnisprozess anpasst“ (Döring & Bortz, 2016, S. 67 f.). Dies ermöglicht dem Forscher auch bei Bedarf neue Fragen in seinen Interview-Leitfaden einzubauen oder gezielt neue Fälle in die Stichprobe aufzunehmen. Mögliche Irrtümer, Verständnislücken oder Ungenauigkeiten, die sich bei Analyse der bisher gewonnenen Daten gezeigt haben, können so korrigiert werden (ebd.). Das *Prinzip der Prozessualität* begünstigt dieses Vorgehen, da qualitative Studien in mehreren Zyklen ablaufen, in denen die Phasen der Untersuchungsplanung, Datenerhebung und Datenanalyse mehrfach durchlaufen werden können. Dies ist allerdings kein Alleinstellungsmerkmal qualitativer Forschung, da auch quantitative Forschung Prozesscharakter aufweist. Der Begriff Zirkularität trifft auf qualitative Forschung allerdings auch nur bedingt zu, denn die durchlaufenen qualitativen Zyklen werden immer wieder neu angepasst, so dass sich der Forschende spiralförmig im Sinne eines hermeneutischen Zirkels (nach Martin Heidegger) schrittweise dem Gegenstand annähert (ebd.). Da auch in qualitativer Forschung auf eine gewisse Vorplanung beispielsweise bei Fallauswahl und Interview-Leitfaden nicht verzichtet werden kann, ist das Prinzip der Zirkularität und Flexibilität hauptsächlich in der Phase der Datenanalyse anzutreffen, wenn bei der interpretierenden Auswertung der vorliegenden Daten Codes gebildet und verfeinert werden müssen.

Das Prinzip der *Forschung als Kommunikation* zeigt sich vor allem in den in qualitativer Forschung vorherrschenden Kommunikations- und Interaktionssituationen zwischen dem Forscher und dem Beforschten, die über einen direkten (face to face) oder medienvermittelten (z.B. telefonischen, computervermittelten) Dialog entstehen. Während in quantitativen Untersuchungen Kommunikation als Störgröße zu werten wäre, der man durch ein hohes Maß an Standardisierung und Verfeinerung der Methode Herr zu werden versucht (ebd., S. 20), wird in qualitativer Forschung die Interaktionsbeziehung und deren Einfluss auf das Untersuchungsergebnis nicht als Störgröße, sondern als gewünschter, sozusagen konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses (Lamnek, 2010) und als Voraussetzung des Research Act (ebd.) verstanden. Insbesondere durch das direkte Gespräch von Angesicht zu Angesicht erhält der Forscher ein

ganzheitliches Bild des Interviewpartners. Zudem wird vor allem durch die Möglichkeit, non-verbale Signale zu erfassen oder gegebenenfalls spontane Rückfragen stellen zu können, der Prozess des Fremdverstehens gefördert (Döring & Bortz, 2016, S. 68). Aber auch die subjektiven Merkmale des Forschenden wie Vorerfahrungen, Persönlichkeitseigenschaften oder das Auftreten werden nicht als Störfaktoren, sondern als Ressourcen betrachtet, die ein Zugewinn für den Kommunikations- und Verständnisprozess sein können (ebd., S. 69).

Hinzu kommt, dass die Sicht der Wirklichkeit perspektivenabhängig ist und der Beforschte als ein orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt angesehen wird (ebd.). Qualitative Forschung ermöglicht so dem Forscher, solche forschungsspezifischen Kommunikationssituationen herzustellen, die sich den kommunikativen Regeln des Alltags annähern (ebd.). Allerdings setzt eine auf Verstehen ausgerichtete Kommunikation auch eine kooperative Haltung voraus. Der Beforschte muss sich einerseits Zeit für das Interview nehmen und er muss andererseits dem Forschenden den Zugang zu seinen Lebenswelten gewähren oder diesem bei Verständnisproblemen helfen. Neben einer aktiven Beteiligung ist also auch ein hohes Maß an Vertrauen notwendig. Daher ist das Verhältnis zwischen Forschendem und Beforschtem von besonderer Bedeutung. Es erfordert ein kommunikatives und kooperatives Arbeitsbündnis, in dem weder Machtgefälle noch Misstrauen den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beeinträchtigen könnten. Hierfür muss der Forschende sich persönlich in den Kontakt einbringen und die Sichtweisen der Beteiligten durch Offenheit, Einfühlungsvermögen und ein angemessenes Maß an Nähe zur Geltung kommen lassen. Problematisch für den Erkenntnisgewinn könnte sich eine zu große Distanz, aber auch eine zu große Nähe durch „unreflektierte Identifikation“ mit dem Forschungsfeld auswirken (Döring & Bortz, 2016, S. 69).

Im Gegensatz zu dem quantitativer Forschung zugrundeliegenden kritischen Rationalismus, bei dem Untersuchungen unabhängig von der Person des Forschenden immer zu denselben, nachvollziehbaren und replizierbaren Ergebnissen führen, ist Erkenntnisgewinn in qualitativer Forschung nie unabhängig von der Person des Forschenden, seinen Vorerfahrungen, und Vorkenntnissen und seinen sozialen, kulturellen und individuellen Eigenheiten zu betrachten (ebd., S. 70). Im Sinne des Prinzips der *Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität des Forschenden* bedeutet dies, dass der Forschende sein persönliches Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand und zur Untersuchungsperson in allen Phasen des Forschungsprozesses kritisch reflektieren muss. Diese im Sinne der Wissenschaftlichkeit geforderte „genaue Reflexion und Dokumentation der subjektiven Perspektiven der Forschenden“ (ebd.) bezieht sich insbesondere auf die Wahl der Theorien, das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung und -analyse sowie die Präsentation der Ergebnisse. Jeder qualitativ Forschende muss seinen eigenen Bezug zum Forschungsthema sowie seine positiven und negativen Vorerfahrungen oder seine soziale Stellung im Vergleich zur Untersuchungsperson offenlegen. Die Subjektivität und Perspektivität beeinflusst sowohl die Haltung zum Gesprächspartner, die Gesprächsführung als auch die Deutung der Untersuchungsergebnisse. Der Forschende steuert in qualitativer Forschung den Forschungsprozess als auch die Ergebnispräsentation entscheidend mit. Entsprechend der *epistemologischen Standpunkt-Theorie*, die einen besonderen Ansatz qualitativer Forschung darstellt, ist es sogar wünschenswert, wenn der Forschende als unmittelbar Betroffener die Problemperspektive bereits mitbringt (Denzin et al., 2008, zit. n. Döring & Bortz, 2016, S. 71).

Demnach bedeutet Reflexivität, dass sich der Forschende seine eigene Position und Perspektive für den Erkenntnisgewinn bewusst macht (ebd.).

Ergänzt werden oben genannte Prinzipien von Gläser und Laudel (2004) noch durch das *Prinzip des Verstehens*, dass sie als eine im Forschungsprozess unverzichtbare Basishandlung sozialwissenschaftlicher Forschung sehen (Gläser & Laudel, 2004, S. 30). Dabei wird Verstehen nicht wie häufig angenommen als das Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung, sondern als ein notwendiges Mittel zur Erreichung dessen betrachtet (ebd.).

5.2.1 Test- und Gütekriterien in qualitativer Forschung

Nach Steinke (2000) sind die für quantitative Forschung gültigen zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für die qualitative Forschung aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweise und den wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheiten qualitativer Forschung nicht geeignet (Steinke, 2000, S. 320). Dennoch kommt auch qualitative Forschung nicht ohne Bewertungskriterien aus. Wenngleich Positionen vertreten werden, die Qualitätskriterien in qualitativer Forschung völlig ablehnen (ebd., S. 321). Um nicht Gefahr zu laufen, der Forschung eine gewisse Beliebigkeit und Willkür zu unterstellen, ist es daher erforderlich, auch in qualitativer Forschung Gütekriterien zu formulieren, die sich aber immer an „der jeweiligen Fragestellung, der Methode, der Spezifik des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstandes“ (ebd., S. 323) orientieren müssen.

Steinke formuliert breit gefasste Kernkriterien, die innerhalb des Forschungsprozesses konkretisiert und modifiziert werden müssen und von denen mehrere zutreffen sollten, um von einem bestmöglichen Ergebnis sprechen zu können. Diese sind die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprozesses, die Empirische Verankerung, die Limitation, die Kohärenz, die Relevanz sowie die reflektierte Subjektivität (ebd., S. 323 ff.).

Die begrenzte Standardisierbarkeit aufgrund geringer Replikationsmöglichkeit der Untersuchung führt dazu, dass qualitative Forschung nur schwer überprüfbar ist. Ein berechtigter „Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (ebd.) (1) kann laut Steinke (2000, S. 323 f.) aber durch die Dokumentation des Forschungsprozesses erreicht werden. Dieser ermöglicht der Öffentlichkeit, den Forschungsprozess sowie die Erhebungsmethoden der Daten etc. nachvollziehen zu können. Dies erfolgt in der vorliegenden Arbeit durch die Tonaufnahmen der Interviews, deren Transkriptionen und Paraphrasierung, das Leitfadeninterview sowie die Dokumentation der Ergebnisse.

Des Weiteren wird durch die Anwendung kodifizierter Verfahren (in diesem Fall der Kodierleitfäden) eine Vereinheitlichung erreicht, die wiederum die subjektive Nachvollziehbarkeit erleichtert und gleichzeitig zur empirischen Verankerung des Datenmaterials beiträgt.

Die in dieser Untersuchung thematisierten Probleme (Belastung von Lehrern, Arbeitszufriedenheit etc.) sind nicht neu und es existieren bereits unterschiedliche andere Erhebungsmethoden, um diese oberflächlich zu beleuchten. Will man diese Problematik allerdings in der Tiefe ergründen, sind diese Instrumente aber bei weitem nicht ausreichend. Daher musste einerseits mit dem hier verwendeten Leitfaden-Interview eine Methode entworfen werden, die dem Ge-

gegenstand angemessen ist und andererseits entsprechende Auswertungskriterien entwickelt werden. Dieses Vorgehen unterstützt das von Steinke postulierte Kernkriterium der Indikation des Forschungsprozesses (ebd., S. 327).

Die im Forschungsprozess entwickelte Theorie ist in sich konsistent (Kriterium der Kohärenz). Widersprüche in den Daten und Interpretationen werden thematisiert.

Das Messinstrument ist in Bezug auf das Gütekriterium Relevanz definitiv als nützlich einzustufen. Der Interview-Leitfaden ermöglicht einen ganzheitlichen Zugang zur Problematik, liefert zugleich einen tiefen Einblick in die Gedankenwelt der Sportlehrer und trägt in Verbindung mit den beiden zusätzlich verwendeten Fragebögen zum allgemeinen Erkenntnisgewinn bei. Insbesondere der Zusammenhang zur Resilienz ist hier noch relativ unerforscht und kann vor dem Hintergrund der aktuellen schulpolitischen Diskussion um Lehrerbelastrung im weitesten Sinne als nützlicher Beitrag gesehen werden.

Dem Kriterium der reflektierten Subjektivität wird insofern Rechnung getragen, als dass es dem Forscher gelingt, eine offene Untersuchungssituation herzustellen und sich selbst im Anschluss daran und in der Auswertungsphase kritisch zu reflektieren.

5.3 Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung

Döring und Bortz (2016, S. 85 f.) nennen die folgenden vier Standards der Wissenschaftlichkeit, an denen sich diese Studie orientieren und deren Bezug zum Forschungsgegenstand im weiteren Verlauf noch spezifiziert werden soll. Diese sind:

1. Die Formulierung eines wissenschaftlichen Forschungsproblems.
2. Die Realisierung eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses, bei dem in allen Phasen des Untersuchungsprozesses etablierte wissenschaftliche Forschungsmethoden und -techniken wissenschaftlichen Arbeitens zum Einsatz kommen und begründet werden.
3. Die Orientierung an der Wissenschafts- und Forschungsethik.
4. Die vollständige schriftliche Dokumentation des gesamten Forschungsprojektes.

Die Vorgehensweise bei der hier vorliegenden qualitativen Studie ist dabei an die von Gläser und Laudel (2004, S. 32) vorgeschlagene und in der folgenden Abbildung dargestellten Struktur empirisch sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Abb. 29) angelehnt, bei der die Untersuchungsfragen im Kontext des im Laufe der Literaturrecherche erworbenen sowie des aus der eigenen beruflichen Sozialisation generierten Wissens formuliert wurden. Nach der grundsätzlichen Entscheidung für die hier verwendete Untersuchungsstrategie, in der festgelegt wurde, welche Daten über welche Untersuchungsobjekte erhoben werden sollten, erfolgte die Festlegung der Methodologie, an die sich die Phasen der Datenerhebung, Auswertung und Interpretation anschließen werden.

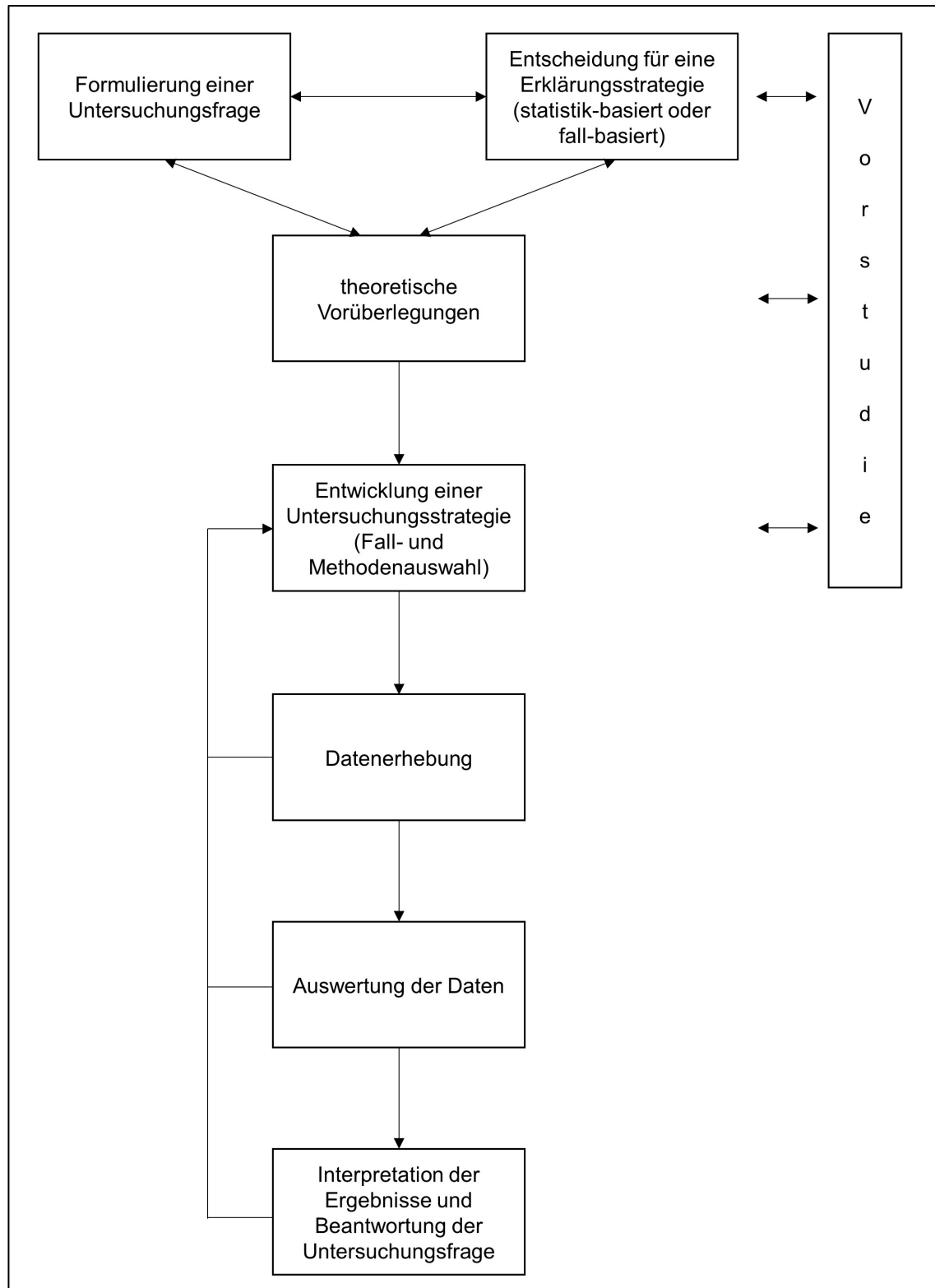


Abbildung 29: Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Gläser & Laudel, 2004, S. 32)

5.3.1 Standard 1: Forschungsfragen und Arbeitsmodell

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich sowohl mit der Resilienz von Sportlehrern als auch mit deren Arbeitsbelastungen, Arbeitsumfeld, Methoden der Stressbewältigung und deren Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden. Die Forschungsfragen, die sich aus diesem Themenkomplex im Kontext bereits vorhandenen Wissens ergaben, sind die folgenden:

1. Welches sind die subjektiv am stärksten wahrgenommenen Arbeitsbelastungen?
2. Wie resilient ist der Untersuchungsteilnehmer und erlebt ein resilienter Lehrer seine Arbeit als weniger belastend?
3. Welche sozialen Unterstützungssysteme findet der Untersuchungsteilnehmer in seinem beruflichen Umfeld, gibt es Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule, besteht die Möglichkeit der Mitbestimmung und wie werden Situation und Ausstattung der Sportstätten erlebt? Wie wirken sich diese Subkategorien von Belastung auf die Gesamtbelastung, die Belastungsbewältigung, das allgemeine habituelle Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit aus.
4. Welche Strategien zur Bewältigung beruflicher Arbeitsbelastungen werden vom Untersuchungsteilnehmer angewendet und sind diese auf vorliegende Resilienz- und Schutzfaktoren rückführbar?
5. Gibt es weitere Resilienz- und Schutzfaktoren, die durch den in der Untersuchung verwendeten Fragebogen nicht erfasst wurden, sich aber positiv auf das Belastungsempfinden, das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit des Untersuchungsteilnehmers auswirken?
6. Wie steht es um die Arbeitszufriedenheit und das habituelle Wohlbefinden des Untersuchungsteilnehmers?
7. Wie beurteilen die Untersuchungsteilnehmer ihre Ausbildung an der Universität und im Referendariat auch in Hinblick auf Lehrergesundheit und können Fortbildungsangebote mögliche Defizite auffangen?

Auf der Grundlage vorangegangener Überlegungen und zur besseren Darstellung des Zusammenspiels der einzelnen oben genannten Faktoren, habe ich das folgende Arbeitsmodell (Abb. 30) entwickelt, das sich in vereinfachter Form an Lazarus und Folkmans (1984) Coping-Modell sowie am Diathese-Stress-Modell Zuckermanns (1999) orientiert.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

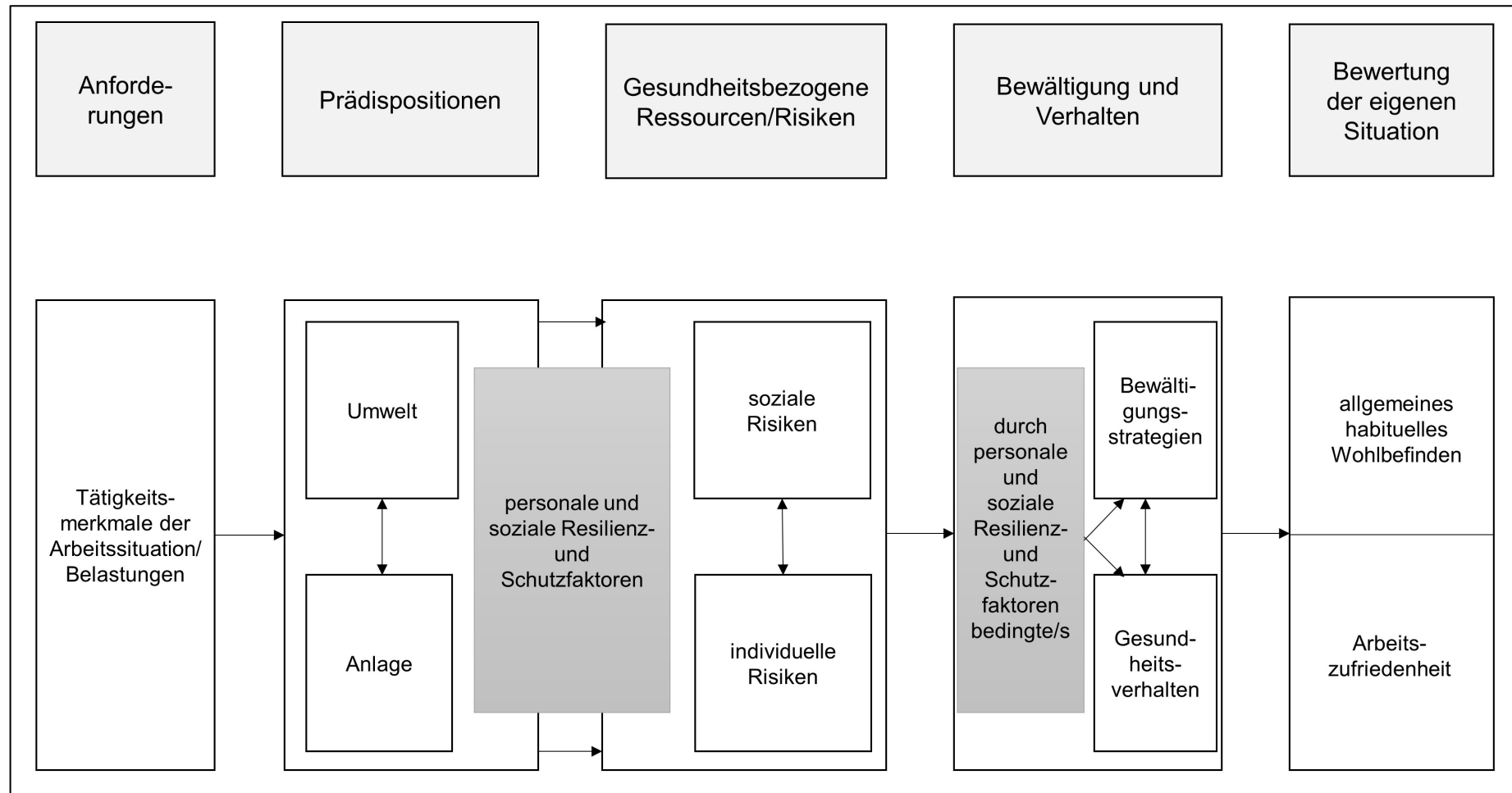


Abbildung 30: Arbeitsmodell (eigene Abbildung, in Anlehnung an Zwingmann & Klein, 2012, S. 13)

Dieses Modell geht davon aus, dass das allgemeine habituelle Wohlbefinden einer Person bezogen auf ihr psychisches Wohlbefinden und ihre Arbeitszufriedenheit das Ergebnis ihrer Reaktion auf externe, belastende Reize und Anforderungen im Berufsalltag ist. In Bezug auf Lehrer sind dies insbesondere die die Lehrertätigkeit charakterisierenden Merkmale der Arbeitssituation und die daraus resultierenden Belastungen. Die Reaktion auf diese Reize und Belastungen ist abhängig von individuellen, entweder durch Vererbung vorgegebenen oder im Laufe der Sozialisation erworbenen Prädispositionen sowie den sozialen wie auch individuellen gesundheitsbezogenen Risiken (was allerdings nicht Thema dieser Arbeit sein soll). Die Stärke der Reaktion wiederum ist abhängig von den personalen und sozialen Resilienz- und Schutzfaktoren, die dem Individuum entweder zu eigen sind, in einem individuellen Sozialisationsprozess erworben wurden oder auf die es in seiner sozialen Umwelt zurückgreifen kann. Der konkrete Umgang mit psychischen Belastungen zeigt sich unter Rückgriff auf die personalen und sozialen Resilienz- und Schutzfaktoren dann in einem präventiv orientierten Gesundheitsverhalten oder in intervenierenden Bewältigungsstrategien. Das komplexe Zusammenspiel dieser genannten Faktoren bestimmt das habituelle Wohlbefinden und damit das psychische Wohlbefinden sowie die Arbeitszufriedenheit. Sicherlich wird auch der körperliche Gesundheitszustand entsprechend beeinflusst. Die Betrachtung dieser Komponente soll aber nicht Gegenstand dieser Untersuchung sein.

5.3.2 Standard 2: Die Untersuchungsmethode – Mixed-Methods

Für meine Studie habe ich mich für einen Methoden-Mix entschieden, der seit Mitte der 1980er Jahre als Erweiterung bisheriger Methodologien Verwendung findet und bei dem qualitative Datenerhebungsmethoden (hier: Leitfadeninterview) durch quantitative Methoden (hier: standardisierte Fragebögen) ergänzt werden. Der Schwerpunkt dieser Studie liegt aufgrund der Möglichkeit der intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik allerdings auf dem qualitativen Ansatz. Auch wenn quantitative und qualitative Studien eigentlich unterschiedliche Vorgehensweisen für sich beanspruchen, ist es nach Kuckartz (2014) dennoch möglich, auf verschiedenen Ebenen im Untersuchungsablauf quantitative Datenerhebungen und qualitative Studien zu kombinieren und diese nicht als unüberbrückbare Gegensatzpaare, sondern aufgrund der damit einhergehenden „Multiperspektivität“ als Gewinn anzusehen (Kuckartz, 2014, S. 34). Die so gewonnenen deskriptiv-statistischen Ergebnisse zur Ausprägung oder Häufigkeit bestimmter Merkmale oder Phänomene werden dann letztlich in der qualitativen Gesamtinterpretation berücksichtigt.

Kuckartz (2014) formuliert die folgende Arbeitsdefinition:

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“ (Kuckartz, 2014, S. 33)

Flick (2008) bezeichnet die Nutzung der so gewonnenen unterschiedlichen Datentypen als *Daten-Triangulation* (zit. n. ebd., S. 72). Die Kombination verschiedener Methoden wird als *Methoden-Triangulation* bezeichnet, wobei Kuckartz (2014) den Mixed-Methods-Ansatz als ein eigenständiges und weitergehendes Konzept betrachtet, das über die allgemeine Konzeption der Messung und Validierung hinausgeht und dessen Fokus stärker auf der Wahl der zum Forschungsproblem passenden Methode liegt. Creswell (2014) konstatiert, dass die Notwendigkeit des Einsatzes sog. *Mixed-Methods* aus der Komplexität aktueller Forschungsprobleme resultiere, die nach mehr als nur „Zahlen im quantitativen und Worte im qualitativen Sinne“ verlange und die Kombination beider Datenarten zu einer vollständigeren Analyse dieser Probleme beitrage (zit. n. Kuckartz, 2014, S. 17). Tashakkori und Teddlie (2003) bezeichnen diese Methode gar als „dritte methodologische Bewegung“ (zit. n. ebd., S. 9). Demgemäß ist für die Wahl der „passenden“ Methode nicht die Frage entscheidend, welcher Philosophie man nähersteht, sondern welche Methoden die nützlichsten Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage liefern können. Anders ausgedrückt:

“In short, what works is what is useful and should be used, regardless of any philosophical assumption, or any other type of assumption” (Johnson & Christensen, 2014, S. 491, zit. n. Kuckartz, 2014, S. 36).

Kuckartz (2014) stellt die folgenden Vorteile der Mixed-Methods heraus:

1. „Statistische Zusammenhänge werden verständlicher und plastischer durch verbale Daten, Bilder und Filme.
2. Befunde qualitativer Forschung gewinnen, wenn auch zahlenmäßige Angaben gemacht werden können.
3. Quantitative Forschungsergebnisse gewinnen durch den detaillierten Blick nach innen, auf das Kleine, den einzelnen Fall und die persönlichen Erfahrungen der Einzelnen.
4. Die Kontextualisierung der quantitativen Forschungsergebnisse durch die Ergebnisse der qualitativen Forschung ermöglicht ein besseres Verständnis des untersuchten Problems.
5. Das Wissen und die Erkenntnisse, die das Projekt bringt, sind umfangreicher, mehrperspektivischer und somit vollständiger.
6. Das Spektrum und der Detailgrad der Fragen, die man durch die Forschung beantworten kann, sind breiter“ (Kuckartz, 2014, S. 54).

Insbesondere die Punkte drei bis sechs gaben den Ausschlag für die Methodenwahl in der vorliegenden Studie. Das hier verwendete „Cross-Over“ beider Methodenfamilien (Abb. 31) innerhalb der Teilstudien erfolgt als paralleles Design, das in der englischsprachigen Literatur auch convergent, concurrent oder parallel design genannt wird (ebd., S. 71). Beide Studien finden dabei gleichzeitig statt, wobei der qualitativen Studie Priorität vor der quantitativen Studie eingeräumt wird und sich beide Studien gegenseitig ergänzen (Komplementarität). Nach der Formulierung der Forschungsfrage und der Festlegung der Forschungsmethoden, laufen dem-

gemäß sowohl die Erhebung der Daten als auch deren Analyse zunächst unabhängig voneinander ab. Erst in der Endphase werden die Ergebnisse beider Teilstudien miteinander in Verbindung gebracht und auf einer Meta-Ebene integriert (Inferenz). Eine bekannte Studie, die sich diese Methode zu Nutzen machte, ist die bekannte Shell-Jugendstudie (Albert, Hurrelmann, & Quenzel, 2010), bei der allerdings die quantitativ gewonnenen Ergebnisse des Surveys Priorität hatten (Kuckartz, 2014, S. 75).

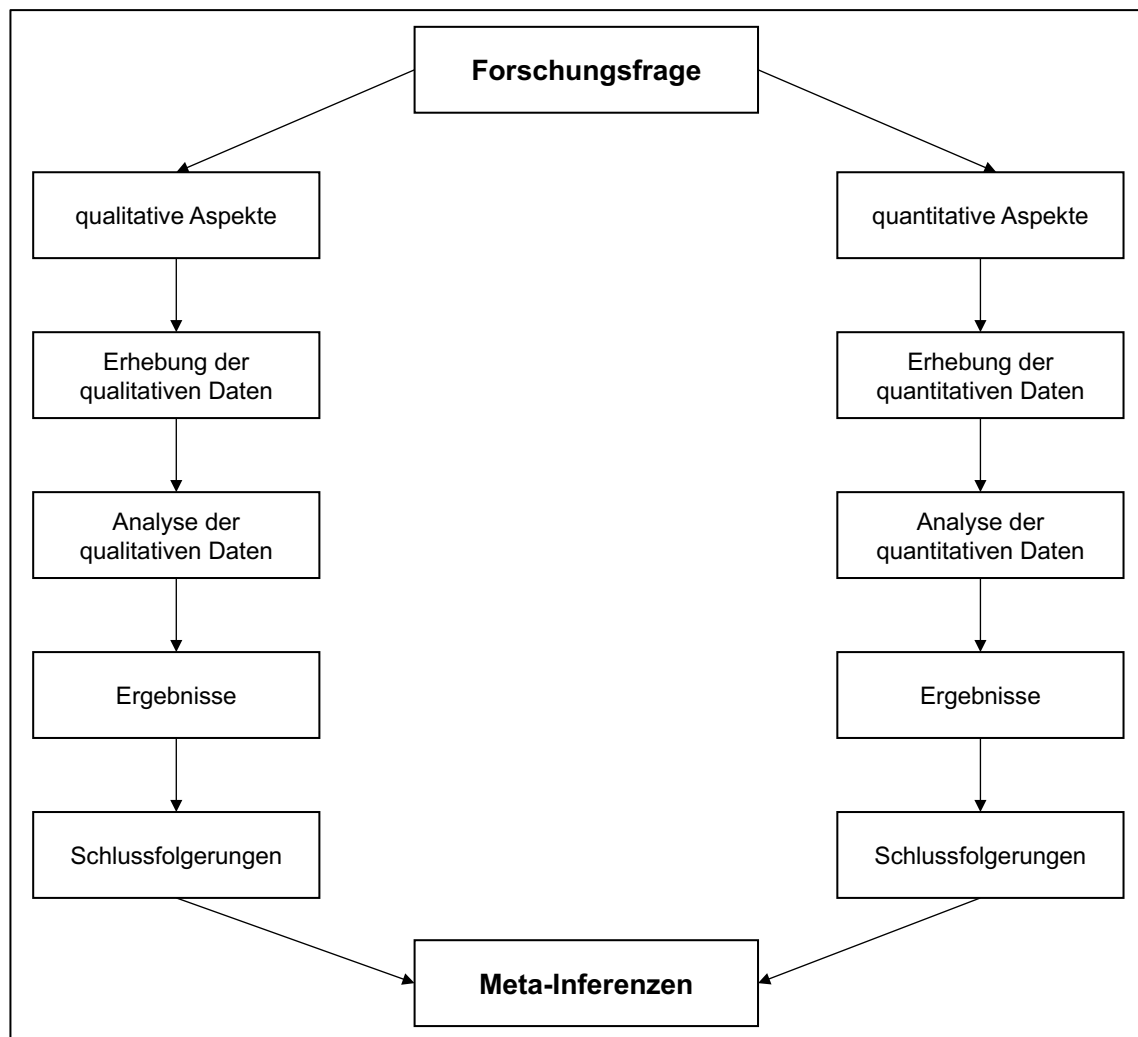


Abbildung 31: Detailliertes Ablaufschema beim parallelen Design (Kuckartz, 2014, S. 74)

Der Untersuchung ging im Sinne der für qualitative Studien geforderten *theoretischen Offenheit* eine breite Informationsphase mit Sichtung der Literatur zum Forschungsgegenstand voran, deren Ergebnisse den Stand der aktuellen Forschung darlegen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sowie eigene Vorerfahrungen bilden den ersten Teil dieser Arbeit.

Die qualitative Untersuchung – das Interview

Die qualitative Untersuchung erfolgt hier durch ein Interview. Gläser und Laudel (2004) klassifizieren Interviews nach ihrer Standardisierung (Tab. 14). Dabei unterschieden sie (voll-)standardisierte Interviews, bei denen sowohl die geschlossenen, vorformulierten Fragen als

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

auch die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind und deren Reihenfolge feststeht, halbstandardisierte Interviews, bei denen die Fragen durch einen Fragebogen zwar standardisiert sind, dem Interviewten die Gestaltung der Antwort aber frei steht, und nichtstandardisierte Interviews, bei denen weder Fragen noch Antworten standardisiert sind (Gläser & Laudel, 2004, S. 39).

Tabelle 13: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Gläser & Laudel, 2004, S. 39)

	Fragewortlaut und -reihenfolge	Antwortmöglichkeiten
Standardisiertes Interview	vorgegeben	vorgegeben
Halbstandardisiertes Interview	vorgegeben	nicht vorgegeben
Nichtstandardisiertes Interview	nicht vorgegeben (nur Thema/Themen vorgegeben)	

Da in der vorliegenden Untersuchung ein Interview-Leitfaden zum Einsatz kommt, handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview bzw. ein halbstrukturiertes Leitfaden-Interview. Das hier verwendete qualitative Forschungsdesigns ist dabei zwischen den beiden Extremen, strukturiert, d. h. mit ausformulierten und in der Abfolge festgelegten Interviewfragen und der Interviewvariante mit offenen Fragen anzusiedeln (Hopf, 2008, S. 351 f.). Der Interviewstil ist neutral bis weich (Lamnek, 2010, S. 316).

Die Vorteile von Interviews liegen auf der Hand. Sie ermöglichen es, die subjektive Perspektive der Befragten gezielt zu erfassen. Nach Hopf (2008) bietet das Interview zudem „die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen“ (Hopf, 2008, S. 350). Aufgrund der offenen Interviewsituation können die Sichtweisen der Befragten besser zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen (Flick, 2014, S. 194). Außerdem werden Aspekte des subjektiven Erlebens wie Gefühle oder Meinungen durch Beobachtung zugänglich gemacht. Zudem können nicht direkt beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen wie Erlebnisse aus dem Privatbereich oder aus der Vergangenheit erfasst werden. Die in der Interviewsituation erforderlichen Fähigkeiten auf Seiten des Interviewten gehören zu den niederschweligen alltagsnahen Kompetenzen. Der Interviewte muss weder lesen noch schreiben können. Auch verhilft die Live-Situation der Befragung zu Hintergrundinformationen, einer besseren Einschätzung der Befragten sowie der Datenquellen beispielsweise durch die Geschwindigkeit beim Antwortgeben oder aufgrund von Rückfragen. Ein weiterer Vorteil der Live-Situation ist die persönlichere Atmosphäre. Außerdem können bei mündlicher Befragung in kurzer Zeit viel mehr Informationen geliefert werden, da ausführliche Schilderungen möglich sind und komplexere Zusammenhänge so besser dargestellt werden können als bei einer schriftlichen Befragung. Zuletzt ermöglicht das Interview dem Interviewer auch umfangreichere oder komplizierte Fragen zu stellen (Döring & Bortz, 2016, S. 356 f.).

Zu den Nachteilen zählt der höhere Zeit- und Kostenaufwand. Außerdem muss sich der Interviewer in jedem Interview neu auf den jeweiligen Gesprächspartner einstellen und gleichzeitig

dafür sorgen, dass das Interview im Sinne der Wissenschaftlichkeit abläuft. Ein großes Problem ist, dass die aus der Live-Situation resultierende geringe Anonymität ein ehrliches Antworten erschwert. Oftmals werden Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit verfälscht und auch die Reaktivität der Interviewmethode verursacht zahlreiche Verzerrungen. Qualitative Interviews machen besonders sorgfältige und belastbare Interviewer erforderlich (ebd.). Die Interviewsituation erfordert allerdings vom Interviewten rezeptive und sprachliche Kompetenzen. Einerseits muss er verstehen, worum es geht und er muss in der Lage sein, seine Antworten frei zu formulieren.

Das problemorientierte Interview

In der vorliegenden Untersuchung wird das problemorientierte Interview (PZI) nach Witzel (1982), das zum Grundkanon qualitativer Interviewtechniken gehört (Döring & Bortz, 2016, S. 377) zum Einsatz kommen. Dieses zielt darauf ab, die tatsächlichen Probleme der Individuen systematisch zu erfassen und ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich an einem relevanten gesellschaftlichen Problem orientiert. Dabei kommt dem ersten Kriterium der Problemzentrierung eine doppelte Bedeutung zu. Es bezieht sich einerseits auf eine „relevante gesellschaftliche Problemstellungen und ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers“ und zielt andererseits darauf ab, Strategien zu finden, „die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltene Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (Witzel, 1985, S. 232). Die Problemstellung der vorliegenden Untersuchung wird bereits durch die komplexe Darstellung des theoretischen Teils der Arbeit deutlich. Ein weiteres Kriterium des problemzentrierten Interviews ist die Gegenstandsorientierung, wobei die Forschungsmethode immer in Abhängigkeit vom Gegenstand gewählt wird und die einzelnen Teilelemente des problemzentrierten Interviews zunächst den Zugang zu Handlungs- und Bewusstseinsanalyse ermöglichen müssen (ebd.). Die Interviewstruktur wurde daher so gestaltet, dass sie sich auf den spezifischen Gegenstand bezieht und dem vorab argumentativ entfalteten Gegenstandsbereich, bspw. der facettenreichen Belastung durch den Lehrerberuf entspricht. Drittes zentrales Kriterium des PZI ist die Prozessorientierung. Die in dieser Arbeit verwendete Forschungsmethodologie orientiert sich an der *gegenstandsbezogenen Theorie* (*Grounded Theory Approach*) nach Glaser (1978), bei der Theorien nicht vorab konstruiert und empirisch verifiziert werden, sondern Theoriebildung im Laufe des Forschungsprozesses erfolgt. Induktives und deduktives Vorgehen wechseln sich dabei ab und bereichern sich wechselseitig. Aus den durch Datensammlung, -sortierung und -analyse gewonnenen Theorien und Kategorien werden Kernkategorien extrahiert, die den Anstoß zur Suche nach weiteren neuen Ideen und Zusammenhängen geben (zit. n. Witzel, 1985, S. 233). Im Vorfeld der Untersuchung wurden deshalb Bedingungskategorien formuliert, auf deren Grundlage die Fragen des Interviewleitfadens entwickelt wurden, wobei die vorformulierten Kategorien nicht als unverrückbar gesehen wurden, sondern gegebenenfalls auch Raum für die Bildung oder auch Umformulierung weiterer Kategorien boten.

Das problemorientierte Interview läuft laut Witzel (2000) in sieben Phasen ab. Die erste Phase (1) ist die sogenannte Erklärungsphase, in der dem Interviewten Zielsetzungen und Ablauf des

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Interviews erklärt werden und dieser auf seine bevorstehende Aufgabe vorbereitet wird. In Phase zwei (2) werden mit Hilfe eines Kurzfragebogens, dessen Fragen vorgelesen werden, die soziodemographischen Daten sowie die biografischen Fakten erfasst, so dass dem Interviewer Gelegenheit gegeben wird, sich auf sein Gegenüber einzustellen. Die dritte Phase (3) beginnt mit einer vorformulierten Einleitungsfrage die als Erzählanstoß für eine kurze Stegreiferzählung zum Untersuchungsthema dienen soll. In der vierten Phase (4) wird der rote Faden der Eingangserzählung weitergesponnen und durch allgemeine Sondierungen die angesprochenen Aspekte vertieft (erzählgenerierende Kommunikationsstrategie). Zusätzlich wird durch spezifische Sondierung sichergestellt, dass der Interviewer alles richtig verstanden hat (verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie). In der fünften Phase (5) werden mittels Ad-hoc Fragen aus dem Interview-Leitfaden jene Themen angesprochen, die in der Eingangserzählung noch nicht thematisiert wurden. In Phase sechs (6) erfolgt das Postskriptum. Hier nimmt der Interviewer in unmittelbarem Anschluss an das Interview Notizen zu Besonderheiten während des Interviewverlaufs vor, gefolgt von Phase sieben (7), in der Transkription und Datenanalyse im Fokus stehen (Döring & Bortz, 2016, S. 376 f.). Der Interviewer wird somit Teil der Untersuchungssituation, denn seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen etc. beeinflussen sowohl Kontext als auch Ablauf des Gesprächs (Witzel, 1985).

Einen etwas verkürzten schematischen Ablauf gibt Mayring (2016) vor (Abb. 32).

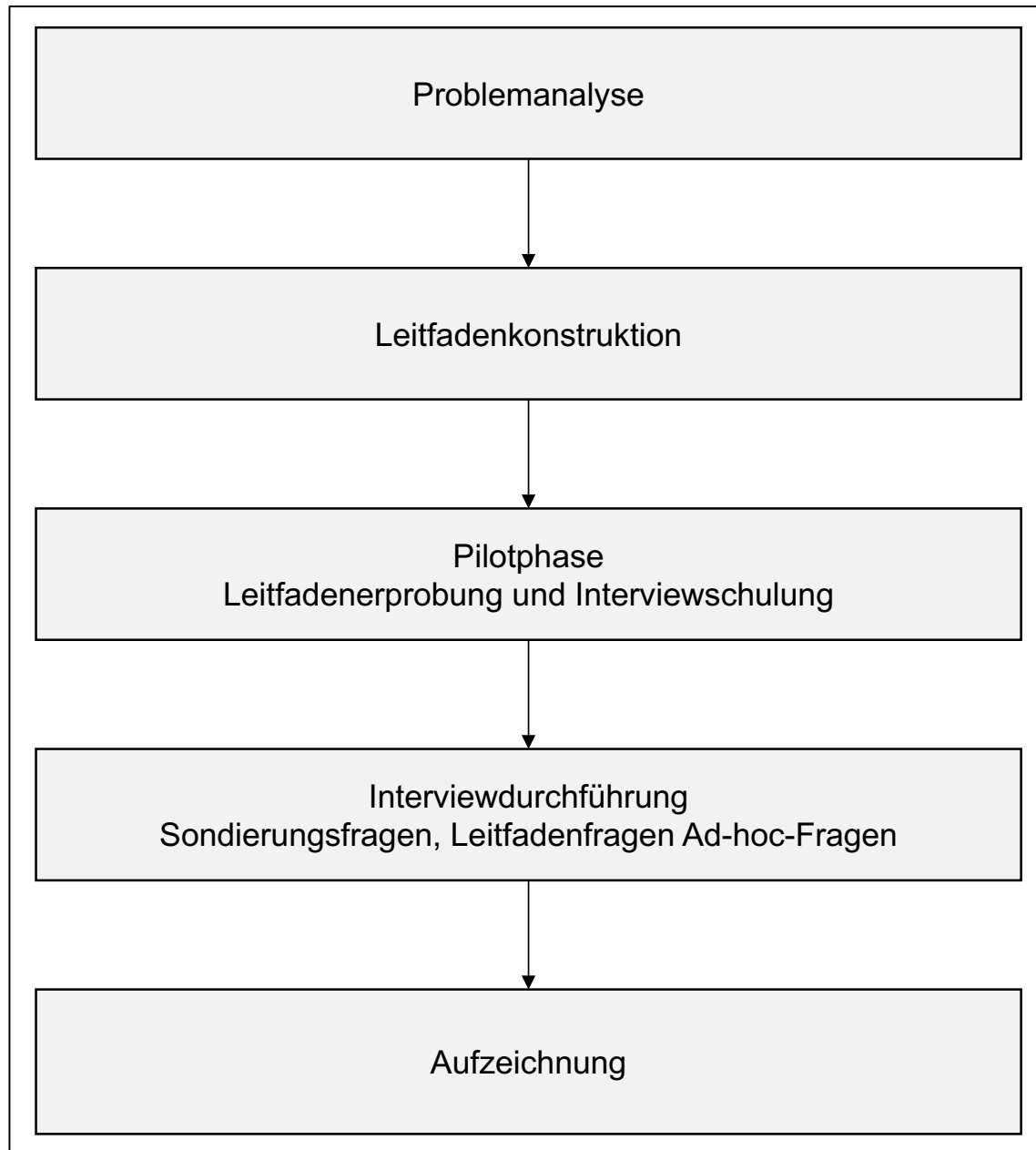


Abbildung 32: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring, 2016, S. 71)

Der Interview-Leitfaden

Der Interview-Leitfaden ist ein als halbstandardisiert bezeichnetes Instrument der Datenerhebung. Er bildet nicht nur das Gerüst für die Datenerhebung und -analyse, sondern hilft dem Forschenden auch dabei, sein Hintergrundwissen thematisch zu organisieren und sich kontrolliert an den Forschungsgegenstand heranzutasten (Witzel, 1985, S. 236). Er besteht aus einem Katalog offener Fragen, der zwar die Reihenfolge vorgibt, dem Interviewer aber auch den Freiraum einräumt, in der Interviewsituation von diesem abzuweichen (Döring & Bortz, 2016, S. 358) und Fragen dann zu stellen, wenn es sich in der Interviewsituation gerade anbietet (Gläser & Laudel, 2004, S. 39). Dabei sind die Fragen nicht wortwörtlich vorgegeben, sondern werden passend zur Situation und zum Gegenüber formuliert. Hin und wieder ergibt es sich auch, dass

zu einer Antwort ad-hoc Fragen gestellt werden müssen, um eine vollständige Beantwortung der Frage zu erlangen. Der Interview-Leitfaden gibt keine Antwortalternativen vor. Der Befragte muss sich mit seinen eigenen Worten äußern. Alle Fragen des Interviewleitfadens sind in jedem Interview zu beantworten. Der Leitfaden soll zudem bei stockenden Gesprächen dazu beitragen, dass der durch den Befragten selbst entwickelte Erzählstrang nicht versiegt. Außerdem kann er dem Interview eine neue Richtung geben, wenn das Gespräch stockt oder unergiebig verläuft. Wann der Interviewer auf seinen Leitfaden zurückgreift, um beispielsweise die Thematik weiter auszudifferenzieren, entscheidet dieser selbst flexibel und situativ (Flick, 2014, S. 210). Nach Gläser und Laudel (2004) sollte ein Interview-Leitfaden ein bis zwei Seiten mit acht bis 15 Fragen umfassen (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Dabei sind die zentralen Kommunikationsstrategien nach Witzel (1985) der Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen sowie ad-hoc-Fragen, wobei die Gestaltung des Gesprächseinstiegs ein wesentliches Element des problemzentrierten Interviews ist, damit eine narrative, vom Befragten entwickelte Gesprächsstruktur entwickelt werden kann. Nach Witzel sollte der Gesprächseinstieg aus einer allgemeinen Frage bestehen, die der Befragte erzählerisch ausgestalten kann. Diese Frage muss sich dabei keineswegs bereits auf einen bestimmten Aspekt der Problemstellung beziehen (Witzel, 1985, S. 245 f.). Ein Hinweis auf das methodische Prinzip des Erzählens in der Anfangsphase des Interviews ist ebenfalls oftmals hilfreich. Im Interview selbst haben Fragen zur allgemeinen Sondierung des Problemfeldes Vorrang. Diese dienen laut Witzel (1985, S. 247) dazu, einzelne Sachverhalte und Zusammenhänge, die in Alltagsselbstverständlichkeiten verborgen sind oder an die sich der Interviewte nicht erinnern kann, ins Bewusstsein zu rufen. Als erzählgenerierend und detailfördernd, da Gedächtnis stimulierend, gelten dabei Erfahrungsberichte des Interviewten. Mögliche Fragen sind „Was passierte da im Einzelnen?“ oder „Woran denken Sie insbesondere?“.

Die spezifische Sondierung, die am schwierigsten zu handhaben ist, hat eine verständnisgenerierende Funktion. Sie kommt dann zum Einsatz, wenn bestimmte Erzählsequenzen, Darstellungsvarianten oder stereotype Wendungen nachvollzogen werden sollen und besteht aus Kommunikationsformen der Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontation, wobei die Zurückspiegelung die sanfteste Form und Konfrontation die schärfste Form ist, Reflexionsprozesse in Gang zu setzen (Witzel, 1985, ebd.).

5.3.3 Standard 3: Wissenschafts- und Forschungsethik

Die Untersuchung orientiert sich an der *Wissenschafts- und Forschungsethik*. Dies bedeutet, dass im Sinne der Forschungsethik mit den Untersuchungspersonen ein ethisch verantwortungsvoller Umgang erfolgt. Dieser beruht auf Freiwilligkeit und informierender Einwilligung, dem Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung sowie der Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (Döring & Bortz, 2016, S. 122 ff.). Die Einhaltung dieser Prinzipien wurde den Untersuchungspersonen vorab mündlich zugesichert, nachdem sie über die Ziele und den Ablauf der Studie informiert wurden und ihr ausdrückliches Einverständnis erklärt hatten. Die Untersuchungsteilnehmer wurden zuvor über den Zweck der Untersuchung, die voraussichtliche Dauer, das Vorgehen, das Recht, die Untersuchung auch nach Beginn vorzeitig zu beenden,

den voraussichtlichen Erkenntnisgewinn durch die Untersuchung, die Gewährleistung von Vertraulichkeit und Anonymität sowie das Bestehen der Möglichkeit Rückfragen zum Forschungsvorhaben zu stellen, informiert. Das Einverständnis wurde als informierte Einwilligung, der auf Aufklärung basierenden Einwilligung, eingeholt (ebd.). Da die Studie mit Tonaufzeichnungen einherging, wurde darauf hingewiesen, dass diese nur in der vorliegenden Studie Verwendung finden und das Datenrohmaterial auch nur autorisierten Personen zugänglich sei, aus wissenschaftsethischer Sicht aber archiviert werden müsse. Zusätzlich zur mündlichen Aufklärung wurde dem Untersuchungsteilnehmer zu Beginn der Befragung ein Informationsbogen ausgehändigt, auf dem oben genannte Punkte noch einmal zusammengefasst wurden. Ein Problem bei der Freiwilligkeit besteht darin, dass diese die Generalisierbarkeit einschränkt, da man über Personen, die nicht teilnehmen möchten, nichts erfährt. Möglicherweise nehmen auch gerade jene Personen freiwillig an Untersuchungen teil, die denken, zum Forschungsgegenstand viel beizutragen zu haben, die in besonderem Maße betroffen sind oder die sich durch die Teilnahme ein Zubrot verdienen. Allerdings erhielten die Interviewten dieser Studie keine Aufwandsentschädigung.

Unter wissenschaftsethischen Aspekten wurden die verarbeiteten Daten in einer eigenen Studie erhoben und nicht aus bereits vorliegendem, auf Untersuchungen anderer Forscher basierendem Datenmaterial generiert.

5.4 Interview und Fragebögen

Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten wurden zehn Sportlehrer an Gemeinschaftsschulen im Saarland befragt. Die Rekrutierung der Interviewpartner erfolgte über direkte Ansprache. Fünf Interviews fanden in einem ruhigen Raum in der jeweiligen Schule statt. Drei Kollegen besuchten mich zu Hause, wo wir das Interview in entspannter Atmosphäre bei einer Tasse Kaffee führen konnten, ein Interview erfolgte in der Küche der Leichtathletikhalle des Landessportverbandes für das Saarland und eines aus Mangel eines passenden und ruhigen Raumes in meinem PKW. Insgesamt verliefen die Interviews weitestgehend ohne Störungen durch Geräusche von außen oder durch weitere Personen.

5.4.1 Der Interview-Leitfaden

Anhand der Erkenntnisse der Vorableistungen wurden Bedingungskategorien formuliert, auf deren Grundlage sich der hier eingesetzte Interviewleitfaden (Abb. 33) entwickelt hat. Am folgenden Leitfaden soll sich das Interview orientieren:

Interview-Leitfaden

1. Warum haben Sie sich dafür entschieden, Sportlehrer zu werden? Erzählen Sie einmal! (Einstiegsfrage - Stichwort: Berufswahlmotive)
2. Nun ist der Lehrerberuf ja nicht gerade der unanstrengendste. Gibt es in Ihrem Lehreralltag Belastendes? Wenn ja, was empfinden Sie als besonders belastend? (Stichwort: Belastungsschwerpunkte)
 - Was belastet Sie beim Umgang mit den Schülern am meisten? (Disziplin)

- Welche weiteren Belastungsquellen existieren noch in Ihrer täglichen Arbeit, z. B. Eltern, Konferenzen o. ä.?
- 3. Sie agieren ja in unterschiedlichen Sportstätten (Turnhalle, Sportplatz, Schwimmhalle). Wie würden Sie die Ausstattung dieser Sportstätten sowie den Zustand der sich darin befindlichen Geräte beurteilen? (Lärm, Klima, Ausstattung bzw. Qualität der Geräte)
- 4. Wenn Sie Ihre Unterrichtsfächer miteinander vergleichen, welches ist für Sie belastender? Woran denken Sie, liegt das?
- 5. Wie sieht es in Ihrer Schule mit der Unterstützung bei Problemen von Seiten der Kollegen bzw. der Schulleitung aus?
- 6. Bitte konkretisieren Sie das ggf. noch etwas mehr. (Stichwort: Soziales Klima)
- 7. Der Sportunterricht wird häufig von vielen Lehrern belächelt und nicht als vollwertiges Fach angesehen. Erhalten Sie in Ihrer Schule Anerkennung für Ihre Arbeit? (Stichwort: Anerkennung)
- 8. Welche Möglichkeiten haben Sie persönlich, sich in der Schule mit eigenen Ideen einzubringen oder Entscheidungen mit zu beeinflussen? (Stichwort: Mitbestimmung)
- 9. Erstellen Sie bitte einmal ein Ranking mit den Top Fünf der Belastungen Ihrer beruflichen Arbeit (Stichwort: Hauptbelastungen)
- 10. Wie hat sich Ihr Verhältnis zu den Schülern (und zur Schule) im Laufe der Jahre verändert? (Stichwort: Depersonalisation)
- 11. Wenn Sie auf Ihre Ausbildung an der Universität und während des Referendariats zurückblicken, würden Sie sich als ausreichend für den Schulalltag vorbereitet bezeichnen? Welche Aspekte sollte Ihrer Meinung nach stärker hervorgehoben werden? (Stichwort: Vorbereitung in den ersten beiden Ausbildungsphasen)
- 12. Werden die von Ihnen genannten Defizite durch das Fortbildungsangebot ausgeglichen? Wenn nein, wie müsste ein Fortbildungsangebot aussehen, dass sich speziell an den Bedürfnissen des Lehrers orientiert? Z. B. Lehrergesundheit (Stichwort: Fortbildungsangebot)
- 13. Welche entlastenden Faktoren innerhalb der Schule gibt es, von denen Sie profitieren können? (Stichwort: soziales Klima in der Schule)
- 14. Welche Maßnahmen ergreifen Sie selbst sowohl in der Schule als auch in Ihrer Freizeit, um den beruflichen Stress abzubauen? (Stichwort: Belastungsbewältigung, weitere Unterstützungsgruppen)
- 15. Wenn Sie Ihre Arbeitszufriedenheit in ein bis zwei Sätzen zusammenfassen sollten, was würden Sie sagen? (Stichwort: Arbeitszufriedenheit)
- 16. Würden Sie diesen Beruf nochmal wählen? (Stichwort: Arbeitszufriedenheit)

Abbildung 33: Der Interviewleitfaden

5.4.2 Die Fragebögen

RS-13 - Resilienzfragebogen

Die Operationalisierung von Resilienz als psychische Widerstandskraft erfolgt über Fragebögen. Die Erhebungsinstrumente unterscheiden sich dabei darin, ob Resilienz als Persönlichkeitsmerkmal/-eigenschaft oder als personale Ressource betrachtet wird. Das bekannteste Messinstrument ist die Resilienzskala von Wagnild und Young (1993), die von Schumacher et. al. (2005) übersetzt wurde. Schumacher versteht unter Resilienz die „Fähigkeit [...] interne und externe Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu nutzen“ (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 39).

Zwar existieren mit der RS-25 (Wagnild & Young, 1993) und der RS-11 (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß, & Brähler, 2005) deutschsprachige Fragebogeninstrumente zur Erfassung der seelischen Widerstandsfähigkeit als Persönlichkeitsmerkmal mit den entsprechenden statistischen Interpretationshinweisen. Für die vorliegende Arbeit wurde zur Erfassung der Resilienz allerdings der revidierte Resilienz-Fragebogen RS-13 nach Leppert et al. (2008) herangezogen (Leppert, Koch, Brähler, & Strauß, 2008). Ausgehend von der Annahme, dass resiliente Menschen optimistisch und emotional stabil sind, Lebensfreude haben, ihr Leben voll Energie gestalten, neugierig und offen für neue Erfahrungen sind (Fredrickson, 2004, zit. n. ebd.), in der Lage sind, auch unter außergewöhnlichen Bedingungen zu funktionieren, andere um Hilfe zu bitten bzw. diese zu akzeptieren (Masten, 2001, zit. n. ebd.), wurde die RS-13 festgelegt (Leppert, Koch, Brähler, & Strauß, 2008). Diese deckt zum einen oben genannte Aspekte ab, zeigt im Vergleich zu den anderen beiden Resilienzskalen RS-25 und RS-11 das beste Modell-Fit (.055) und besitzt zum anderen klinische Gültigkeit (ebd.). Die Retest-Reliabilität kann mit .62 als gut bezeichnet werden. Somit ist es als ökonomisches Fragebogeninstrument zur Erfassung von Resilienz im Sinne emotionaler Stabilität auch für meine Arbeit gut geeignet.

Der Resilienzfragebogen RS-13 besteht aus 13 Items mit jeweils sieben Antwortmöglichkeiten (1 = nein, ich stimme nicht zu; 7 = ja, ich stimme völlig zu). Der Resilienzfragebogen RS-13 befindet sich im Anhang. Die Items verteilen sich dabei auf zwei faktorenanalytische Skalen, die zum einen die persönliche Kompetenz, die Merkmale wie Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, Beweglichkeit, Eigenständigkeit, Unbesiegbarkeit, Findigkeit und Ausdauer erfassen (Beispiel-Items: „Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.“ oder „Ich lasse mich nicht so schnell aus der Bahn werfen.“). Zum anderen halten diese die Akzeptanz des Selbst fest, die sich auf Merkmale wie Toleranz, Balance, Flexibilität und Perspektivenwechsel bezieht (Leppert, Koch, Brähler, & Strauß, 2008) mit den Beispiel-Items: „Ich mag mich.“ oder „Ich kann es akzeptieren, wenn mich nicht alle Leute mögen.“ (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß, & Brähler, 2005, S. 5 f.).

FAHW-12 – allgemeines Wohlbefinden

Zur Erfassung des allgemeinen Wohlbefindens habe ich mich für den Kurzfragebogen FAHW-12 von Wydra (2014) entschieden. Dieses alternative Messinstrument, dessen Aussagekraft anhand verschiedener Untersuchungen belegt werden konnte, weist eine gute interne Konsistenz und Test-Retest-Reliabilität auf und wurde auf der Basis einer Itemanalyse des FAHW (Wydra, 2014) generiert. Dem Strukturmodell des Wohlbefindens (Abb. 34) entsprechend wurden zwölf Items ausgewählt, die zu einem neuen Kurzfragebogen zusammengestellt wurden und mit einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet werden können. Dieser Fragebogen ermöglicht es, das Wohlbefinden umfassend und differenziert darzustellen, wobei sowohl positive als auch negative Aspekte des Wohlbefindens erfasst werden, die sich wiederum auf den körperlichen, psychischen und sozialen Bereich beziehen (Wydra, 2014). Dabei bestätigen Untersuchungen zur Validität, dass der FAHW das Wohlbefinden umfassend erfassen kann. Über Gruppenvergleiche (Studierende, Gesunde, Rehabilitanten etc.) ließen sich auch Gruppen mit unterschiedlichem Gesundheitszustand differenziert abbilden (Wydra, 2014, S. 41). Die Test-Retest-Reliabilitäten sind zudem als gut zu bezeichnen, wobei sich aufgrund der Abhängigkeit des Wohlbefindens von situativen Einflüssen die Werte sowohl kurzfristig als auch mittelfristig signifikant verschlechterten ($t = 4.33$; $p < 0.001$) (ebd., S. 45).

Der Kurzfragebogen FAHW-12 findet sich im Anhang.

	Aspekte des Wohlbefindens	Aspekte des Missbefindens
körperlicher Bereich	Zufriedenheit mit dem momentanen Körperzustand	Körperliche Gebrechen und Schmerzen
psychischer Bereich	Ruhe, Ausgeglichenheit und Vitalität	Unsicherheit, Stress und Anspannung
sozialer Bereich	Freunde haben, intaktes Familienleben, Eingebundenheit in die soziale Gemeinschaft	Einsamkeit und soziale Isolation, Enttäuschung über Mitmenschen

Abbildung 34: Strukturmodell des allgemeinen Wohlbefindens. Angaben der durch die positiven und negativen Aspekte des Wohlbefindens im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich definierten Wohlbefindensäußerungen (Wydra, 2014, S. 14)

5.5 Auswertung der Daten

5.5.1 Qualitative Daten - Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung meiner qualitativ gewonnenen Daten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Diese im frühen 20. Jahrhundert in den USA entwickelte kommunikationswissenschaftliche Technik diente ursprünglich noch zur quantitativen Analyse der damals aufblühenden Massenmedien wie Zeitungen oder Radio. Sie hatte das Ziel, durch Bestimmen der „Häufigkeit bestimmter Motive im Material, das Auszählen, Bewerten und Inbeziehungsetzen von Textelementen“ (Mayring, 2016, S. 114), den gesellschaftlichen Einfluss besagter Medien zu erfahren oder die Häufigkeiten von Informationen aus diesen Medien zu anderen Informationen in Beziehung zu setzen. So konnte man z. B. nachweisen, dass Hauptfiguren in Zeitschriftengeschichten häufiger aus der Gruppe weißer Amerikaner denn aus anderen unterrepräsentierteren Bevölkerungsgruppen stammten (Gläser & Laudel, 2004, S. 191). Unter der Kritik, dass quantitative Sozialforschung den Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle und das, was im Text nicht vorkommt, unberücksichtigt lässt, wurde dieser Ansatz im Hinblick auf eine qualitative Analyse ergänzt (Mayring, 2016, S. 114). Mayring entwickelte zu Beginn der 1980er Jahre ein Verfahren, das den Anspruch erfüllt, die Komplexität von Informationen zu berücksichtigen und sich zugleich am Verstehen zu orientieren und dennoch ein theorie- und regelgeleitetes Vorgehen beibehält. Dabei wird das Material streng methodisch kontrolliert ausgewertet und anhand eines theoriegeleiteten und am Material entwickelten Kategoriensystem analysiert, welches die herauszufilternden Aspekte festlegt (ebd.) und erfüllt dabei bestimmte Gütekriterien (Nachvollziehbarkeit des Verfahrens, Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien, Reliabilität) (Mayring, 2000).

Nach Mayring (2016) werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen unterschieden (Mayring, 2016, S. 115).

1. *Zusammenfassung*: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass durch Abstraktion alle wesentlichen Inhalte übrigbleiben, die für die Beantwortung der Untersuchungsfragen relevant sind, wodurch eine induktive Kategorienbildung vereinfacht wird.
2. *Explikation*: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (z. B. Begriffe, Sätze etc.), problematischen oder unscharfen sprachlichen Äußerungen weiteres zum besseren Verständnis, zur Erläuterung, Erklärung oder Deutung erforderliches Material zusammenzutragen.
3. Ziel der Analyse ist es, mittels zuvor festgelegter (Ordnungs-)Kriterien das Material zu *strukturieren*, um so einen Querschnitt durch das Material zu erhalten und um bestimmte Aspekte besser herausfiltern und selektieren zu können (ebd.).

Für die vorliegende Studie habe ich mich für eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse entschieden. Diese gilt als Kern der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) bzw. als zentrale Variante dieser (Schreier, 2014, S. 8). Bei dieser Form der Inhaltsanalyse wird das Material im

Hinblick auf ausgewählte inhaltliche Aspekte systematisch durchsucht, mit dem Ziel, systematisch zu beschreiben, was Interviewpartner zu bestimmten Themen zu sagen haben. Mayring unterscheidet hierbei eine induktive und eine deduktive Vorgehensweise. Bei der induktiven Vorgehensweise werden abgeleitet von der Fragestellung der Studie, theoretisch begründete Definitionskriterien festgelegt, nach denen das Material schrittweise durchforstet wird. In einer Rückkoppelungsschleife werden die daraus entwickelten Kategorien überarbeitet und anschließend einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Die so gewonnenen Kategorien können in Überkategorien zusammengefasst werden und letztlich auch nach quantitativen Aspekten ausgewertet werden (Mayring, 2000).

Beim deduktiven Vorgehen werden zunächst theoretisch begründete Auswertungsaspekte festgelegt, die dann an das Material herangetragen werden. Der qualitative Analyseschritt besteht laut Mayring (2000) dabei darin, den Textstellen methodisch abgesichert deduktiv gewonnene Kategorien zuzuordnen (Mayring, 2000). Die Hauptaufgabe besteht dabei zunächst darin, für die vorgegebenen Kategorien Definitionen zu formulieren und inhaltsanalytische Regeln festzulegen, die besagen, wann eine Textstelle zugeordnet werden kann. Hierfür ist es notwendig, einen Kodierleitfaden zu entwickeln. Dieser gibt explizite Definitionen, prototypische Textstellen und Abgrenzungsregeln zwischen den Kategorien an. Im Analyseprozess werden diese erweitert und überarbeitet (ebd.). Damit das Kategoriensystem der Anforderung nach Validität gerecht werden kann, muss es die wesentlichen Bedeutungsaspekte des Materials erfassen. Hierfür ist es erforderlich, dass zumindest einige Kategorien induktiv am Material entwickelt werden (Schreier, 2014). Das induktiv oder deduktiv gewonnene Kategoriensystem gilt als das „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse (ebd.). Die Kategorien entsprechen dabei Variablen, „deren Ausprägung für jede relevante Textstelle erfasst wird“ (ebd.).

Nach Mayring (2016) folgt der Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse den im Folgenden dargestellten Schritten, wobei einzelne Schritte auch mehrfach durchlaufen werden können (Abb. 35):

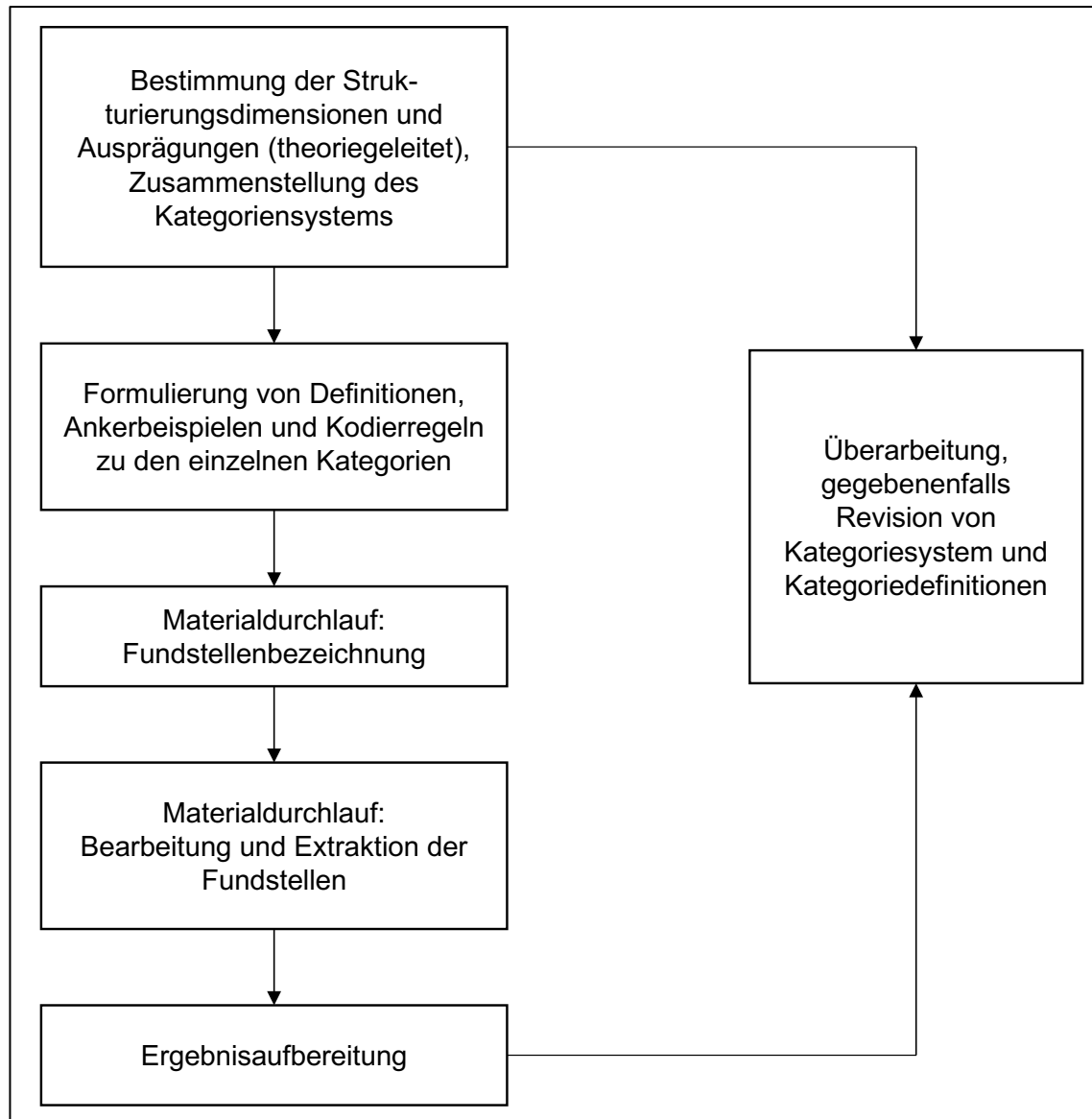


Abbildung 35: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2016, S. 120)

5.5.2 Die Kodierleitfäden

Die Reduktion des Textes erfolgte durch Extraktion wesentlicher Informationen mittels Kodierung und Kategorienbildung. Zudem wurden die transkribierten Interviews für eine bessere Übersichtlichkeit paraphrasiert. Für die Ankerbeispiele der Kodierleitfäden wurde auf die entsprechenden Textpassagen in Form von Zitaten zurückgegriffen.

Die Bildung der Kategorien und Subkategorien erfolgte auf der Basis meines theoretischen Vorwissens, des umfassenden Studiums der Literatur zum Forschungsgegenstand sowie der Verwendung eines Interviewleitfadens. Die Kodierleitfäden helfen dabei, die in Alltagssprache formulierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviewpartner zu eruieren, indem Äußerungen durch die Bildung von Kategoriensystemen in eine wissenschaftliche Sprache transformiert werden. Außerdem bilden sie die Grundlage für die theoretische Generalisierung, also

den Vergleich der Interviewpartner untereinander und der Bestätigung /Widerlegung vermuteter Zusammenhänge.

Die Einstufung zu den entsprechenden Ausprägungen innerhalb der gebildeten Kategorien erfolgte sowohl unter Einbeziehung der Interviewsituation, des Postskripts als auch des abschließenden Transkripts (und ist so zumindest teilweise in einigen wenigen Fällen in den Grenzbereichen, in denen eine Einstufung sowohl in die eine als auch in die andere Ausprägung möglich gewesen wäre, auch als subjektiv zu bezeichnen. Insofern können Ankerbeispiele beim Leser möglicherweise zu einer anderen Einstufung führen als diese hier vorgenommen wurde.). Da keine weiteren Personen für die Einschätzung der Ergebnisse zu Rate gezogen wurden, liegt keine Interrater-Reliabilität vor.

Die Kodierleitfäden sind mit entsprechenden Ankerbeispielen im Folgenden dargestellt.

Kodierleitfaden zur Kategorie 1: Belastung des Lehrers

Code und Ausprägung Durch den Lehreralltag fühle ich mich...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
...nicht belastet	<p>Klarheit über die Art der Belastung und deren Bewältigung</p> <p>Gutes Gefühl beim Umgang mit den Belastungen bzw.</p> <p>Überzeugung, die Bewältigung der Belastung in der Hand zu haben</p>	<p>„Also Belastungsquelle ist für mich auch die Klassengröße.“</p> <p>„Das ist anstrengend am Anfang, aber ich habe dann meine Strategien, wie ich dann innerhalb von sechs Wochen, bei manchen dauert es auch acht Wochen, soweit bringe, dass es ruhiger wird und einem geregelten Ablauf folgt.“</p>	<p>Um in Richtung niedrig zu weisen, müssen mindestens zwei der Aspekte genannt werden, sonst kann nur auf mittlere Belastung geschlossen werden.</p>
... mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„...finde ich belastend, wenn man keinen guten Ordnungsrahmen hat, dass es sehr laut ist in der Sporthalle, dass man wirklich konsequent warten muss, bis es wirklich leise ist, wenn man etwas erklären will.“</p> <p>„Also Belastungsquelle ist für mich auch die Klassengröße.“</p> <p>„Also belastend finde ich mittlerweile, [...], wenn extrem viel Lärm ist; wenn Disziplinprobleme geklärt werden müssen, bevor man überhaupt irgendwas Vernünftiges anfangen kann; wenn Regeln nicht beachtet werden: Anstand und sowas; wenn ich feststelle, dass jemand sich nicht in die Gesellschaft einordnen kann [...].“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen</p>
...hoch belastet	<p>Belastungen werden als sehr stark angegeben</p> <p>Gefühl, den Belastungen nicht gewachsen zu sein bzw. Gefühl der Überforderung durch die beruflichen Anforderungen</p>	<p>„Also speziell bei dem Thema Sport, also Sportunterricht finde ich es sehr belastend, dass die Kinder keine Freude an Bewegung zeigen, [...], aber man muss sie eigentlich antreiben, man muss sie nötigen.“</p> <p>„[...] also habe ich da schon sehr stressige Sachen erlebt, wo ich eben Kinder nicht alleine regeln konnte, die eben das gemacht haben, was sie wollten, ohne auf den Lehrer zu hören oder auf mich und das dann bis hin zu Schlägereien und so weiter. Ja, also das ist in gewissen Situationen dann sehr belastend auch.“</p>	<p>Beide Aspekte deuten auf eine hohe Belastung hin. Es sind auch keine Schwankungen erkennbar.</p>

Kodierleitfaden zur Kategorie 2a: soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als... ...gute Unterstützung	erlebt Kollegen als hilfreich kann die gebotene Hilfe annehmen bekommt Unterstützung angeboten sucht aktiv Unterstützung	„...ich denke, das wäre jetzt kein Problem [...] wenn ich da jemanden fragen würde, [...], da hätte ich schon Unterstützung.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums geschlossen werden.
...mittelmäßige Unterstützung	Es werden nur einzelne Kollegen als hilfreich erlebt	„Bei den Kollegen weiß ich, dass es da welche gibt, zu denen ich gar nicht hinzugehen brauche, weil ich von denen nichts zu erwarten habe.“ „Und der Zusammenhalt unter den Kollegen ist nicht mehr so gut.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass einzelne Kollegen nicht als unterstützend erlebt werden bzw. von diesen keine Unterstützung angeboten wird.
...geringe Unterstützung/ nicht vorhandene Unterstützung	Kollegen werden nicht als hilfreich erlebt Hilfe kann aktiv nicht aufgesucht werden Hilfe wird nicht angeboten	„es gibt auch einen Sportfachtag, der ist aber bei den Kollegen meistens nicht so begehrt. Erstmal man muss ja länger bleiben, wieder ein zusätzlicher Termin.“ „Ja, von daher, es ist schon, man ist schon sehr auf sich gestellt.“	Alle genannten Aspekte deuten auf eine geringe oder gar auf keine Unterstützung hin.

Kodierleitfaden zur Kategorie 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...gute Unterstützung	<p>erlebt Schulleitung als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	„Also Schulleitung, mit der arbeite ich sehr gut zusammen an und für sich, mit unserem Chef, das ist überhaupt kein Problem.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.
...mittelmäßige Unterstützung	Schulleitung wird nicht immer als hilfreich erlebt	<p>„Unterstützung von der Schulleitung nur bedingt.“</p> <p>„Also die Schulleitung ist da schon bemüht.“</p> <p>„Also, bei so psychosomatischen Dingen, da stehe ich auch oft alleine...“</p>	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass die Schulleitung nicht als unterstützend erlebt wird bzw. von dieser keine Unterstützung angeboten wird.
...geringe Unterstützung/ nicht vorhandene Unterstützung	<p>Schulleitung wird nicht als hilfreich erlebt.</p> <p>Schulleitung wird als passiv, schwach oder kontraproduktiv erlebt</p> <p>Hilfe kann aktiv nicht aufgesucht werden</p> <p>Hilfe wird nicht angeboten</p>	Und bei der Schulleitung ist es auch sehr, sehr unterschiedlich, was an Unterstützung kommt. Ich habe manchmal den Eindruck, dass die Schulleitung gegenüber bestimmten Eltern nicht entschieden genug auftritt, dass da eigentlich klare Aussagen getroffen müssten; da hält man sich häufig sehr bedeckt beziehungsweise lässt dann den oder die Kollegin im Regen stehen.“	Alle genannten Aspekte deuten auf eine geringe oder gar auf keine Unterstützung hin.

Kodierleitfaden zur Kategorie 3: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Die Ausstattung der Sportstätten ist...			
...gut	<p>Es sind alle für die Erfüllung der Lehrplaninhalte erforderlichen Sportstätten vorhanden und auch verfügbar.</p> <p>Es sind alle lehrplanrelevanten Klein- und Großgeräte in ausreichender Zahl vorhanden und auch verwendbar.</p> <p>Die Halle ist gut gegen Hitze/Kälte isoliert.</p> <p>Die Geräuschdämmung der Halle ist gut.</p>	Ausprägung ist nicht vorhanden	Wenn alle Kriterien erfüllt sind, kann von einer guten Sportstätten-situation gesprochen werden.
...zufriedenstellend	<p>Die Groß- und/oder Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden oder beschädigt.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	Die Ausstattung im Sportzentrum ist anständig, zwar nicht super gut, aber praktikabel.“	Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.
... mangelhaft	<p>Die Sportstätten stehen nicht wie erforderlich zur Verfügung.</p> <p>Die Ausstattung der Geräte ist dürrtig oder Geräte sind kaputt und werden nicht ersetzt.</p> <p>Die Halle ist schlecht gegen Geräusche/Hitze/Kälte isoliert.</p>	„[...] wir haben eine total alte Halle, [...], da regnet es rein. [...] Da sind da Pfützen. Da werden die mit roten Hütchen abgegrenzt. Das ist eigentlich kein, sind keine Bedingungen, um optimal zu arbeiten.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutrifft, kann auf eine mangelhafte Sportstättenausstattung bzw. -situation geschlossen werden.

Kodierleitfaden zur Kategorie 4: Ausbildung an Universität, Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...fundierte auf allen Ebenen	<p>Universität: Ausbildungsinhalte haben gut auf Erfordernisse der Schule vorbereitet (Fachwissen, -didaktik, Lehrerergesundheit)</p> <p>Referendariat: Ausbildungsinhalte sind genau abgestimmt auf spätere Lehrertätigkeit (Fachdidaktik, Lehrerergesundheit)</p> <p>Fachleitung als gutes Vorbild</p>	Ausprägung ist nicht vorhanden	Wenn alle drei Kriterien erfüllt sind, lässt sich auf eine fundierte, den Erfordernissen des Berufs angemessene Ausbildung schließen.
...halbwegs fundiert, mit Mängeln	Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte	<p>„Aber das Fach Sport war da sehr hilfreich im Umgang mit Menschen, die vor einem sind.“</p> <p>„Das kannte ich aus dem Fach Deutsch nicht so.“ [...] wenig von den Stofflichkeiten, die man so braucht.“</p>	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind.
...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	<p>Universität: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich</p> <p>Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet</p> <p>Fachleitung kein gutes Vorbild</p>	„Nein. Und zwar mit der Begründung, dass sich das, was ich studiert habe – nämlich so auf reine Realschule – dass sich das so stark gewandelt hat, dass ich jetzt, sage ich einmal, wirklich mehr Sozialarbeiter bin, und [sic] als ich jetzt Lehrer bin.“	Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert.

Kodierleitfaden zur Kategorie 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...hilfreich	Fortbildungsangebote werden als praxisrelevant erlebt. Fortbildungsangebote werden im Hinblick auf die Lehrergesundheit als hilfreich erlebt.	„Also für mich schon. Ich mache privat halt auch sehr viel, ich muss nicht unbedingt in die Fortbildungen gehen.“	Wenn beide genannten Aspekte erfüllt sind.
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheit als unterstützend erlebt.	„Nur zum Teil und dann auch nur punktuell. Ich glaube, sowas verpufft.“	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt und nicht alle genannten Definitionsaspekte auf ein hilfreich bzw. wenig hilfreiches Fortbildungsangebot hinweisen.
...wenig hilfreich	Fortbildungsangebote sind nicht ausreichend auf die Probleme des Unterrichtsalltags ausgerichtet. Es gibt aus subjektiver Sicht keine passenden Fortbildungsangebote für die Lehrergesundheit.	„Eine Fortbildung, die mit Kollegen gemacht wird, vermittelt zwar Inhalte, aber das, was ich jetzt vorhin mit Erfahrung gemeint habe, nämlich den Umgang mit den tatsächlichen Probanden, die man später vor sich hat, lernt man doch nicht.“	Beide Bereiche werden als wenig hilfreich erlebt.
...nicht beurteilbar	Fortbildungsangebote werden nicht genutzt.	Ausprägung nicht vorhanden	Wenn geäußert wird, dass keine Fortbildungen gemacht werden.

Kodierleitfaden zur Kategorie 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...viel Anerkennung	<p>Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst.</p> <p>Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).</p>	„Ich denke schon, dass Sport hier relativ, insgesamt relativ hoch bewertet wird, auch, weil ich den Eindruck habe, dass viele Kollegen froh sind, wenn Schüler mal für zwei Stunden irgendwo ‚sich austoben können‘, in der Hoffnung, dass sie dann in den Stunden danach besser handelbar sind.“	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte zutrifft.
...Anerkennung	Es gibt einzelne Personen innerhalb der Schule, die Sport als unwichtig erachten.	Ausprägung nicht vorhanden	Wenn Einschränkungen vorhanden sind und nicht alle genannten Definitionsaspekte auf viel bzw. kaum/keine Anerkennung zutreffen
...kaum/keine Anerkennung	<p>Das Fach Sport fällt häufig aus.</p> <p>Viele Kollegen /Schulleitung äußern sich abwertend gegenüber dem Fach Sport.</p> <p>Sportveranstaltungen finden zugunsten anderer Veranstaltungen nicht statt.</p>	„Es wird also schneller Sport ausfallen gelassen als die Hauptfächer, wie jetzt zum Beispiel Deutsch. Das ist schon immer so gewesen. Hat sich auch nicht geändert.“	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt werden.

Kodierleitfaden zur Kategorie 7: Entlastungsmöglichkeiten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...vorhanden	<p>Es existieren Rückzugsräume.</p> <p>Es existiert ein Angebot mit Entspannungstechniken für Lehrer.</p> <p>Es gibt eine kollegiale Fallberatung.</p> <p>Es finden regelmäßige Gesprächsrunden statt.</p>	„Ja, wir haben in der Schule einen Ruheraum, seit einem halben Jahr. [...] in dem Raum muss Ruhe sein, [...], da wird nicht geredet, gar nichts. Und da ist eine Couch und das ist so ein Schaukelstuhl.“	Mindestens eines der Kriterien ist erfüllt.
...bedingt vorhanden	<p>Es besteht die Möglichkeit, sich, wenn auch nur zeitlich begrenzt, zurückzuziehen.</p> <p>Hin und wieder findet ein kollegialer Austausch statt.</p>	„Ja, es funktioniert manchmal dann im Kollegium, wenn man sich mit direkt betroffenen Kollegen austauscht und mal so die Erfahrung von anderen hört und dann mal bewertet, wie ist denn das überhaupt? Also, dass man die eigenen Erfahrungen dann eventuell ja auch relativieren kann.“	Wenn Einschränkungen existieren und die Aussagen nicht den anderen beiden Ausprägungen zugeordnet werden können.
...nicht vorhanden	<p>Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule.</p> <p>Gesprächsrunden finden nicht statt.</p>	„Dann innerhalb der Schule sehe ich jetzt nichts, was mich jetzt da großartig entlastet.“	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kodierleitfaden Kategorie 8: Möglichkeiten der Mitbestimmung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Ja. In den Bereichen, in denen ich in der Schule irgendwelche Aufgaben übernommen habe, habe ich relativ viel Freiheiten und Einflussmöglichkeiten. Also das ist uneingeschränkt.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.
...bedingt gegeben	Ideen und Vorschläge werden zwar gehört, führen aber meist nicht zu der gewünschten Veränderung.	„Schulleitung [...] hat klare Pläne im Kopf, das spüre ich auch und darf mitreden. Aber wenn doch am Ende klar ist, wie man es machen will, dann ist es nett, wenn man mitgesprochen hat. Aber man kennt die Entscheidung schon und die ist dann eventuell ganz gegen die Meinung, die ich vertrete.“	Wenn nicht alle genannten Aspekte auf gegebene bzw. nicht gegebene Möglichkeiten, sich einzubringen hinweisen.
...nicht gegeben	<p>Es ist nicht gewünscht, Ideen und Vorschläge zu äußern.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden definitiv nicht umgesetzt.</p>	Ausprägung nicht vorhanden	Wenn eines der beiden Kriterien zutrifft.

Kodierleitfaden zur Kategorie 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...hoch zufrieden	<p>Der Beruf macht Spaß.</p> <p>Der Beruf wird als erfüllend erlebt.</p> <p>Der Beruf entspricht nach wie vor genau dem, was man immer machen wollte.</p> <p>Kann sich keinen anderen Beruf für sich vorstellen.</p>	<p>„Ich bin sehr zufrieden. Natürlich ist es manchmal anstrengend, aber ich denke, ein bisschen Stress und Anstrengung gehört ja auch zum Job dazu, sonst wird es ja auch langweilig.“</p>	Wenn alle Kriterien erfüllt sind, kann von einer hohen Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden.
... zufrieden	<p>Grundsätzliches gutes Gefühl bei dem Beruf. Es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt.</p> <p>Der/die die Zufriedenheit einschränkenden Faktor(en) wird/werden genannt.</p> <p>Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.</p>	<p>„Also ich bin nach wie vor immer noch gerne Lehrer.“</p> <p>„[...] mit der Erfahrung, die ich heute habe oder jetzt speziell in den letzten Jahren in der Gemeinschaftsschule gemacht habe, bin ich mir absolut nicht sicher, ob ich diesen Beruf nochmal wählen würde.“</p>	Hauptunter-scheidungs-kriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.
...nicht zufrieden	<p>Der Beruf macht nicht glücklich.</p> <p>Es wird nicht erwartet, dass sich dieser Zustand ändert.</p> <p>Es wird an der eigenen Fähigkeit gezweifelt, noch länger in diesem Beruf durchzuhalten.</p> <p>Ein Wechsel des Berufs wird ernsthaft angestrebt.</p>	<p>„Der Idealismus und die Freude, die ich eigentlich zu Beginn des Studiums miteingebracht habe, die sind zum [sic] größtenteils verflogen.“</p> <p>„Aber eine tiefe Freude empfinde ich wie früher nicht mehr dabei.“</p>	Mindestens eines der drei Kriterien ist erfüllt.

5.5.3 Quantitative Daten – Fragebögen

Zur Bestimmung der Resilienz und des Wohlbefindens wurden die Fragebögen RS-13 Resilienzfragebogen nach Leppert et al. (2008) sowie der Fragebogen zum allgemeinen Wohlbefinden, FAHW-12 nach Wydra (Version 2014) verwendet.

RS-13 Resilienzfragebogen

Die Auswertung des RS-13 Resilienzfragebogens erfolgt über eine Addition der Punktwerte. Leppert et al. (2008) empfehlen für die Interpretation der Merkmalsausprägungen folgendes Schema:

Punktwerte 13-63 & 64-66 = niedrig
 Punktwerte 67-69 & 70-72 = moderat
 Punktwerte 73-76 & 77-91 = hoch

Für Resilienz als Gesamtfaktor (n=2617) ergeben sich nach Leppert et al. (2008, S. 236) die folgenden Prozentränge und Normwerte, wobei die Perzentile fett gedruckt sind (Tab. 15).

Tabelle 14: Prozentrang-Norm RS-13

Prozentrang	RS-13-Wert
5	47
10	53
15	58
20	61
25	63
30	65
35	67
40	68
45	70
50	72
55	73
60	75
65	76
70	78
75	79
80	80
85	82
90	85
95	88

Der Mittelwert für die Resilienz als Gesamtfaktor liegt bei M = 70 (range 13 - 91) mit SD = 12.

FAHW-12 Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden

Bei der Auswertung des FAHW-12 (Wydra, 2014) werden den fünf Stufen des Fragebogens Zahlenwerte zugeordnet:

- Ja, genau so	- 5 Punkte
- So ungefähr	- 4 Punkte
- Ich weiß nicht	- 3 Punkte
- So nicht	- 2 Punkte
- So bestimmt nicht	- 1 Punkt

Zur Berechnung des Gesamtscores werden die Aussagen zu Missbefinden (Items 3, 4, 5, 9, 10 und 12) von der Summe der Aussagen zum Wohlbefinden (Items 1, 2, 6, 7, 8 und 11) subtrahiert.

Die Referenzwerte des FAHW-12 (Tab. 16), die auf der Basis von 439 Datensätzen mit 193 gesunden Männern und 246 gesunden Frauen berechnet wurden, sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Zwischen Männern und Frauen lagen keine signifikanten Unterschiede vor, so dass es sich um gemeinsame Referenzwerte auf der Basis von Quantilen handelt. Tabelle 17 zeigt die Referenzbereiche für Rehaeteilnehmer ($n = 321$).

Tabelle 15: Referenzbereiche des FAHW-12 für Gesunde (Wydra, 2014)

Punktwerte	Prozentrang	Beurteilung
bis 5	1 - 20	stark unterdurchschnittlich
6 - 9	21 - 40	unterdurchschnittlich
10 - 13	41 - 60	durchschnittlich
14 - 16	61 - 80	überdurchschnittlich
ab 17	81 - 100	stark überdurchschnittlich

Tabelle 16: Referenzbereiche des FAHW-12 für Rehaeteilnehmer (Gesamt: $n = 321$; weiblich: $n = 145$; männlich: $n = 176$)(Wydra, 2014)

Punktwerte	Prozentrang	Beurteilung
bis -1	1 - 20	stark unterdurchschnittlich
0 - 3	21 - 40	unterdurchschnittlich
4 - 7	41 - 60	durchschnittlich
8 - 12	61 - 80	überdurchschnittlich
ab 13	81 - 100	stark überdurchschnittlich

6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Untersuchung

An dieser Stelle werden die paraphrasierten Interviews sowie die mit Hilfe der Kodierleitfäden für jeden der Interviewpartner ermittelten Ausprägungen in den einzelnen Kategorien dargestellt. Ebenso werden die errechneten Werte für Resilienz und Wohlbefinden für jeden interviewten Lehrer im Anschluss an die Kodierleitfäden aufgeführt.

Die beiden nachstehenden Tabellen geben einen zusammenfassenden Überblick über die demographischen Daten der Interviewpartner sowie über die im Anhang ausführlich abgebildeten Ausprägungen der jeweiligen interviewten Sportlehrer in den einzelnen Kategorien.

6.1 Interview A

64; m; verh.; 3 Kinder; Sp, En; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 0 h Sport/Woche (seit 2 Jahren) aus gesundheitlichen Gründen, hauptsächlich wegen des Lärms; seit 16 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotivation

Ich habe immer von klein auf Sport in verschiedenen Formen wie Turnen, Leichtathletik oder Handball betrieben (00:00:53).

Vorerfahrungen im Sport

Ich war und bin im Verein und im Verband tätig.

Belastendes im Schulalltag

Ich finde vor allem belastend, wenn es extrem viel Lärm gibt. Das war auch der Hauptgrund, weshalb ich nicht mehr Sport unterrichte. Auch belastend ist, wenn man erst Disziplinprobleme klären muss, bevor man überhaupt was Vernünftiges anfangen kann oder wenn Regeln nicht beachtet werden und Selbstverständlichkeiten wie Anstand oder das Sich in die Gesellschaft einordnen nicht vorhanden sind und ich diese dann auch noch vermitteln muss (00:02:25). Viele Schüler haben körperliche Bewegungseinschränkungen und sind wenig belastbar. Da ist kein effektiver Sportunterricht so wie früher möglich. Es ist demotivierend, dass keine großartigen Ergebnisse mehr möglich sind. Aufgrund der Bewegungsarmut fehlen die Grundvoraussetzungen. Früher war es eine Selbstverständlichkeit, dass man eine Rolle rückwärts konnte. Es ist ein Spagat zwischen denen, die sich bewegen können und der großen Masse, die sich nicht bewegen kann oder will.

Ausstattung der Sportstätten

Der Sportplatz ist recht ordentlich, die größte Baustelle ist die schuleigene Halle. Das geht beim Boden los, über die Lärmdämmung, die Reinlichkeit, die Geräte, die schon relativ alt und marode sind. Die Ausstattung im Sportzentrum ist anständig, zwar nicht super gut, aber praktikabel (00:03:58).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Kollegen, die über vieles einfach hinwegsehen, um sich Probleme vom Hals zu halten, nerven mich. Zum Beispiel, wenn Kollegen bewusst in die andere Richtung schauen, wenn ein Schüler Müll fallen lässt, um sich nicht auf Diskussionen einlassen zu müssen (00:05:00). Außerdem agiert unsere Schulleitung manchmal sehr schwammig. Da gibt es keine klaren Aussagen, auch nicht gegenüber Kollegen (00:05:50).

Belastenderes Unterrichtsfach

Sport ist auf jeden Fall insgesamt körperlich belastender. In den letzten Jahren insbesondere auch wegen der Lautstärke. Hängt aber auch von der Halle ab. Im Sportzentrum ist es bei Mehrfachbelegung so laut, dass man mit den Schülern in den Geräteraum gehen muss, um überhaupt Informationen weiterzugeben. Das ist entgegen jeder Arbeitsnorm viel zu hoch. Rein theoretisch müsste jeder Sportlehrer Ohrschützer tragen (00:07:19).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Die ist sehr unterschiedlich und hängt von der Art der Probleme ab. Es gibt Kollegen, da hat man nie Probleme, Unterstützung zu bekommen, andere verstehen sich mehr als Einzelkämpfer und halten sich möglichst aus allem raus. Die Schulleitung tritt gegenüber bestimmten Eltern nicht entschieden genug auf. Da werden keine klaren Aussagen getroffen, man hält sich bedeckt und lässt dann den oder die Kollegin im Regen stehen. Das ist personenabhängig und hat sich in den letzten Jahren etwas verschlechtert (00:08:51).

Stellenwert des Fachs Sport

Ich denke, dass Sport hier relativ hoch bewertet wird, auch weil viele Kollegen froh sind, wenn sich die Schüler mal für zwei Stunden irgendwo richtig austoben können, in der Hoffnung, dass sie danach dann besser handelbar sind. In der Schulleitung ist auch ein Sportlehrer. Das hat die ganze Geschichte auch etwas aufgewertet (00:10:10).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Uneingeschränkt, ja, in den Bereichen, in denen ich in der Schule Aufgaben übernommen habe, habe ich relativ viele Freiheiten und Einflussmöglichkeiten (00:10:46).

Hauptbelastungen

1. Lärm
2. Disziplin
3. Schüler sind sportlich nicht mehr belastbar, so dass man in vielen Dingen Rücksicht nehmen muss
4. Viele Einzelkämpfer im Kollegium und kaum Teamarbeit (00:12:51)

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Nein, unbewusst vielleicht (00:15:23).

Ich finde aber, dass mit dem Wechsel zur Gemeinschaftsschule das Verhalten der Schüler problematischer geworden ist und auch das Verhalten der Eltern ist seitdem problematischer. Die Schüler können bis zur achten Klasse nicht sitzen bleiben und man erzieht sie dazu, nichts zu tun. Man muss keine Leistung mehr bringen und die Bereitschaft, sich für irgendetwas zu engagieren ist geringer geworden (00:14:57). Das war an der ERS nicht so.

Vorbereitung auf Schulalltag durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Jein, von meinen Erfahrungen im Sportverein und in den Sportverbänden konnte ich viel profitieren. Da habe ich Erfahrungen gesammelt, die für die Schule wichtig waren. Die Uni-Ausbildung was für mich so gut wie keine Hilfe für die Schule (00:16:49).

Es gab zwar bedingt Praxisbezug im Sportstudium, im Zweitfach hat jeder Praxisbezug gefehlt, da konnte man keine pädagogischen Erfahrungen sammeln (00:17:49).

Fortbildungsangebot

Im Sport gibt es viele Sachen, die man nicht einfach in einer Fortbildungsveranstaltung vermitteln kann. Die Erfahrung macht da 80, 90 % aus und die muss man einfach sammeln (00:18:23).

Man sollte bei Fortbildungen mit der Klientel arbeiten, mit der man später tatsächlich arbeitet. Eine Fortbildung mit Kollegen vermittelt zwar Inhalte, den Umgang mit den Schülern lernt man da nicht (00:19:10). Die Lehrerergesundheit, also was kann ich tun, damit ich fit, gesund und leistungsfähig bleibe, war nie ein Thema.

Entlastungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule

Manchmal hilft es, sich mit direkt betroffenen Kollegen auszutauschen, um das was diese sagen mit den eigenen Erfahrungen zu relativieren (00:21:03).

Außerhalb der Schule gehe ich dann Radfahren oder mache Funktionsgymnastik, z. B. Dehnen oder Entspannungsgymnastik (00:21:32).

Arbeitszufriedenheit

Ich bin nach wie vor gerne Lehrer und man bekommt ja auch was zurück. Je älter ich werde, desto öfter muss ich mich nochmal neu motivieren. Die Begeisterung schwindet mit den Jahren (00:21:45).

Berufswahl heute

Mit den Erfahrungen, die ich in den letzten Jahren in der Gemeinschaftsschule gemacht habe, bin ich mir absolut nicht sicher, ob ich diesen Beruf nochmal wählen würde (00:23:29).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung Durch den Lehreralltag fühle ich mich...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
...mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„Also belastend finde ich mittlerweile, [...], wenn extrem viel Lärm ist; wenn Disziplinprobleme geklärt werden müssen, bevor man überhaupt irgendwas Vernünftiges anfangen kann; wenn Regeln nicht beachtet werden: Anstand und sowas; wenn ich feststelle, dass jemand sich nicht in die Gesellschaft einordnen kann [...].“</p> <p>„Was mich nervt oder ärgert, sind Kollegen, die, ja über vieles einfach hinwegsehen, um sich Probleme vom Hals zu halten.“</p> <p>„Was mich auch belastet oder in den letzten Jahren belastet hat, war die Tatsache, dass viele Schüler, oder sehr viele Schüler mittlerweile auch sportlich nicht mehr belastbar sind.“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen.</p>

Kat 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...mittelmäßige Unterstützung	Es werden nur einzelne Kollegen als hilfreich erlebt	<p>„...ich denke, das wäre jetzt kein Problem [...] wenn ich da jemanden fragen würde, [...], da hätte ich schon Unterstützung.“</p> <p>„Und es gibt Kollegen, die sich aus meiner Sicht als Einzelkämpfer verstehen und möglichst aus allem raushalten möchten.“</p>	Hauptunterscheidungs-kriterium ist, dass einzelne Kollegen nicht als unterstützend erlebt werden bzw. von diesen keine Unterstützung angeboten wird.

Kat. 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...geringe Unterstützung/ nicht vorhandene Unterstützung	<p>Schulleitung wird nicht als hilfreich erlebt. Schulleitung wird als passiv, schwach oder kontraproduktiv erlebt</p> <p>Hilfe kann aktiv nicht aufgesucht werden</p> <p>Hilfe wird nicht angeboten</p>	„Und bei der Schulleitung ist es auch sehr, sehr unterschiedlich, was an Unterstützung kommt. Ich habe manchmal den Eindruck, dass die Schulleitung gegenüber bestimmten Eltern nicht entschieden genug auftritt, dass da eigentlich klare Aussagen getroffen müssten; da hält man sich häufig sehr bedeckt beziehungsweise lässt dann den oder die Kollegin im Regen stehen.“	Alle genannten Aspekte deuten auf eine geringe oder gar auf keine Unterstützung hin.

Kat. 3: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist...			
...zufriedenstellend	<p>Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten.</p> <p>Die Groß- und Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	<p>„Der Sportplatz ist recht ordentlich, die größte Baustelle ist die schuleigene Halle. Das geht beim Boden los, über die Lärmdämmung, die Reinlichkeit, die Geräte, die schon relativ alt und marode sind.“</p> <p>„Die Ausstattung im Sportzentrum ist anständig, zwar nicht super gut, aber praktikabel.“</p>	Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...halbwegs fundiert, mit Mängeln	Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte	<p>„Jain. [...], dass also die Ausbildung an der Uni, egal, ob das jetzt Sport ist, auch in meinem zweiten Fach war es noch extremer, war für mich die Uni-Ausbildung so gut wie keine Hilfe für die Schule.“</p> <p>„Praxisbezug, der war in meinem Sportstudium bedingt schon vorhanden.“</p> <p>„in meinem Zweitfach war es also, da hat jeder Praxisbezug gefehlt, und pädagogische Erfahrungen zu sammeln, war überhaupt nicht möglich.“</p>	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrerergesundheit ist...	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
...wenig hilfreich	<p>Fortbildungsangebote sind nicht ausreichend auf die Probleme des Unterrichtsalltags ausgerichtet.</p> <p>Es gibt aus subjektiver Sicht keine passenden Fortbildungsangebote für die Lehrerergesundheit.</p>	<p>„Ich denke schon, dass man da einiges bewegen kann.“</p> <p>„Aber das sind ja, gerade im Sport, sind es ja viele Sachen, die ich nicht einfach so in einer Fortbildungsveranstaltung vermitteln kann, und dann sind sie vorhanden.“</p> <p>„Ich würde jetzt mindestens 80,90 Prozent Erfahrungswerten oder Erfahrungen das einbeziehen. Und die muss man einfach sammeln.“</p> <p>„Ich denke, es wird da schon wichtig, dass man tatsächlich mit der Klientel arbeitet in der Fortbildung, vor der man später dann auch steht: Also mit Schülern.“</p> <p>„Eine Fortbildung, die mit Kollegen gemacht wird, vermittelt zwar Inhalte, aber das, was ich jetzt vorhin mit Erfahrung gemeint habe, nämlich den Umgang mit den tatsächlichen Probanden, die man später vor sich hat, lernt man doch nicht.“</p> <p><i>Lehrerergesundheit</i> „Außer ein bisschen Entspannung, Tai-Chi, Qi-Gong gibt es ja nichts. Das ist Augenwischerei.“</p> <p>„Da brauche ich nicht extra ans LPM, dafür kann ich auch in den Verein gehen.“</p> <p>„Ich hätte mir mehr Inhalt gewünscht, wie ich im Schulalltag meine Gesundheit schonen kann bzw. welche Maßnahmen die Schulbehörde trifft, damit Lehrerergesundheit im Schulunterricht geschont wird.“</p>	<p>Beide Bereiche werden als wenig hilfreich erlebt</p> <p>.</p>

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...viel Anerkennung	<p>Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst.</p> <p>Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).</p>	<p>„Ich denke schon, dass Sport hier relativ, insgesamt relativ hoch bewertet wird, auch, weil ich den Eindruck habe, dass viele Kollegen froh sind, wenn Schüler mal für zwei Stunden irgendwo ‚sich austoben können‘, in der Hoffnung, dass sie dann in den Stunden danach besser handelbar sind.“</p> <p>„Insgesamt denke ich, ist die Stellung des Sports auch ein bisschen darauf zurückzuführen, dass in der Schulleitung Sportlehrer mindestens einer drinsitzen.“</p>	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte zutrifft.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...bedingt vorhanden	<p>Es besteht die Möglichkeit, sich, wenn auch nur zeitlich begrenzt, zurückzuziehen.</p> <p>Hin und wieder findet ein kollegialer Austausch statt.</p>	<p>„Ja, es funktioniert manchmal dann im Kollegium, wenn man sich mit direkt betroffenen Kollegen austauscht und mal so die Erfahrung von anderen hört und dann mal bewertet, wie ist denn das überhaupt? Also, dass man die eigenen Erfahrungen dann eventuelle ja auch relativieren kann.“</p>	Wenn Einschränkungen existieren und die Aussagen nicht den anderen beiden Ausprägungen zugeordnet werden können.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	<p>„Ja. In den Bereichen, in denen ich in der Schule irgendwelche Aufgaben übernommen habe, habe ich relativ viel Freiheiten und Einflussmöglichkeiten. Also das ist uneingeschränkt.“</p>	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...zufrieden	<p>Grundsätzliches gutes Gefühl bei dem Beruf es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt.</p> <p>Der/die die Zufriedenheit einschränkenden Faktor(en) wird/werden genannt.</p> <p>Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.</p>	<p>„Also ich bin nach wie vor immer noch gerne Lehrer.“</p> <p>„Man bekommt ja was zurück.“</p> <p>Von daher [...] macht es mir immer noch Spaß.“</p> <p>„Ich muss allerdings dazu sagen, je älter ich werde, desto öfter muss ich mich dann doch nochmal neu motivieren. Also die Begeisterung schwindet mit den Jahren.“</p> <p>„[...] mit der Erfahrung, die ich heute habe oder jetzt speziell in den letzten Jahren in der Gemeinschaftsschule gemacht habe, bin ich mir absolut nicht sicher, ob ich diesen Beruf nochmal wählen würde.“</p>	Hauptunterscheidungskriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.

Ergänzung

Der befragte Sportlehrer ist mittelgradig belastet. Er unterrichtet seit zwei Jahren, insbesondere wegen des Lärms keinen Sport mehr.

Der Befragte gibt an, dass in seiner Ausbildung Aspekte zum Thema Lehrergesundheit, im Sinne von „was kann ich tun, damit ich fit, gesund und leistungsfähig bleibe, gefehlt hätten.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 73 im Bereich von hoch (Prozentrang 55). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 6 unterdurchschnittlich (Prozentrang 21).

6.2 Interview B

46; m; verh.; 2 Kinder; De, Sp; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 6 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 18 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich habe selbst viel Spaß an Sport und Bewegung. Mein Ziel war, den Schülern viele sportliche Fähigkeiten mitzugeben, sie unterschiedliche Bewegungsabläufe und Sportarten kennenlernen zu lassen, dagegen zu arbeiten, dass sie vorm PC, Fernseher sitzen (00:00:42).

Vorerfahrungen im Sport

Ich habe als Fitness-Trainer im Fitness-Studio gearbeitet und, da Wirbelsäulengymnastik-Kurse gegeben.

Windsurfllehrer war ich auch, was mir selbst und den Leuten immer viel Spaß gemacht hat (00:01:17).

Belastendes im Schulalltag

Wenn es keinen guten Ordnungsrahmen gibt; Lautstärke in der Sporthalle, es dauert lange bis es so leise ist, dass man was erklären kann; es belastet mich, dass ich meine Anforderungen immer weiter runterschrauben muss, weil Grundlagen fehlen, Übergewicht nimmt immer mehr zu und manche Sachen kann man nicht mehr machen, weil sie zu gefährlich sind, man kann dann nicht mehr gewährleisten, dass sich niemand ernsthaft verletzt (00:02:49).

Ausstattung der Sportstätten

Gute Ausstattung, hat sich in letzter Zeit einiges getan (00:3:35), allerdings enorm schwierig im Sportzentrum (Mehrfachhalle) zu unterrichten; wenn diese mehrfach belegt ist, muss erst einmal organisiert werden, in welchem Drittel man ist, wenn man an Material möchte, muss man Klassen unbeaufsichtigt lassen, weil man hin und her laufen muss; ich hatte aber bisher viel Glück (00:4:23).

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Klassengröße, ist ein großer Unterschied, ob man 20 oder 18 oder 30 Schüler unterrichten muss, Organisation von Schülern, die Sportsachen vergessen haben, deren Motivation stärken, damit diese beim Sportunterricht mitmachen, Zusammenarbeit mit den Eltern, wenn es um die Motivation geht oder um erzieherische Fragen, gilt für alle Fächer ist schwierig (00:04:37).

Belastenderes Unterrichtsfach

Bio ist für mich belastender (00:05:25), weil es mehr Korrekturen gibt und die Schüler im Sport oftmals noch besser zu motivieren sind, das ist mit Bio als Nebenfach eher frustrierend, und viele von denen, die in der Gemeinschaftsschule nicht sitzenbleiben bis zur achten null Motivation haben (00:06:16)

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Versuche Probleme selbst zu regulieren, Unterstützung von der Schulleitung gibt es nur bedingt. Ich finde es auf Dauer untragbar, dass bei Extremschülern nicht schneller gehandelt wird (00:07:02).

Bei den Kollegen würde ich bei Bedarf Unterstützung finden (00:07:44).

Stellenwert des Fachs Sport

Ich halte Sport für sehr wichtig, würde eine dritte oder sogar vierte Sportstunde befürworten, gegen den Bewegungsmangel und die damit verbundene Hyperaktivität/das Unruhigsein, müsste höheren Stellenwert haben; allerdings kräht kein Hahn danach, wenn der Sportunterricht ausfällt (00:08:58).

Möglichkeit, sich in der Schule einzubringen

Man kann immer seine Meinung sagen, ich glaube aber nicht, dass sich dadurch was ändert. (00:09:34).

Hauptbelastungen

1. Undiszipliniiertheit der Schüler
2. Wenig Zusammenarbeit mit den Eltern
3. Extrem hoher Lärmpegel
4. Schlechtes Schulsystem durch Gemeinschaftsschule (nicht sitzenbleiben, fördern statt sitzenbleiben, Förderung findet aber nicht statt (00:10:39)

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Habe drei Schulformen mitgemacht (RS, ERS, GemS); Ich merke, dass ich mit meinen Ressourcen haushalten muss, kann nicht jeden retten, persönliche Bindung an Schüler hat durch diese Änderungen stark abgenommen, weil man nicht mehr den intensiven Kontakt zu den Schülern hat wie früher, das ist eher die Ausnahme. Man hat so viele Schüler an einem Tag oder in einer Woche (00:12:00).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Ich lasse nicht mehr alles zu stark an mich ran, weil ich denke, dann den Beruf nicht lange durchstehen zu können (00:12:28).

Vorbereitung auf Schulalltag durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Ich wurde nicht ausreichend auf das, was mich erwartet vorbereitet. Das, was ich studiert habe (Realschule,) hat sich so gewandelt. Bin jetzt mehr Sozialarbeiter als Lehrer. Die Fähigkeit, zu unterrichten und den Stoff zu beherrschen, also das Fachliche, tritt immer mehr in den Hintergrund und es geht mehr darum, soziale Probleme mit Schülern, Eltern abzufangen (00:13:23).

Fortbildungsangebot

Das Fortbildungsangebot kann die Defizite nicht ausgleichen, weil die äußere Struktur nicht mehr stimmt. Ich mache deshalb schon lange keine Fortbildungen mehr. Die bisherigen haben mich enttäuscht (00:13:57).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Innerhalb der Schule fällt mir nichts ein, was mich entlasten könnte. Außerhalb der Schule ist es ganz klar der Sport. Es geht für mich dabei um den Ausgleich und darum, mental abzuschalten. Ich mache Yoga, Dehnungsübungen, gehe auch Spazieren, also nicht immer Aktivsport. Entlastung und Entspannung finde ich auch beim Lesen, wenn ich nicht an die Schule denken muss (00:15:46).

Arbeitszufriedenheit

Ich bin im Moment soweit zufrieden. Habe aber bei einigen Dingen resigniert und lasse manches nicht mehr so an mich ran. Ich versuche nur noch die Dinge zu ändern, die ich ändern kann und gegenüber den Dingen, die ich nicht ändern kann, eine gewisse Gelassenheit zu haben (00:16:33).

Berufswahl heute

Ich würde mich wahrscheinlich nochmal für den Lehrerberuf entscheiden, aber am Gymnasium, weil man da nicht nur Sozialarbeiter ist, denn das wollte ich nie machen (00:17:09).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
...mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„...finde ich belastend, wenn man keinen guten Ordnungsrahmen hat, dass es sehr laut ist in der Sporthalle, dass man wirklich konsequent warten muss, bis es wirklich leise ist, wenn man etwas erklären will.“</p> <p>„Also Belastungsquelle ist für mich auch die Klassengröße.“</p> <p>„Was mich mehr indirekt belastet, ist, dass ich meine Anforderungen immer weiter runterschrauben muss, [...], dass auch gewisse Grunddinge nicht mehr vorhanden sind bei immer mehr Schülern.“</p> <p>„Das heißt, ich lasse das nicht alles zu stark an mich ran, weil ich dann denke, dann kann ich den Beruf nicht lange durchstehen noch.“ „...versuche, die Dinge zu ändern, die ich ändern kann, und versuche, eine gewisse Gelassenheit zu haben gegenüber den Dingen, die ich nicht ändern kann.“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen.</p>

Der interviewte Sportlehrer ist mittelgradig belastet.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als... ...gute Unterstützung	erlebt Kollegen als hilfreich kann die gebotene Hilfe annehmen bekommt Unterstützung angeboten sucht aktiv Unterstützung	„...ich denke, das wäre jetzt kein Problem [...] wenn ich da jemanden fragen würde, [...], da hätte ich schon Unterstützung.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums geschlossen werden.

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als... ...mittelmäßige Unterstützung	Schulleitung wird nicht immer als hilfreich erlebt	„Unterstützung von der Schulleitung nur bedingt. [...] ich finde generell, dass da nicht so die Kleinigkeiten in den einzelnen Fächern wichtig sind, sondern halt wirklich die, sage ich einmal, die Extremschüler, dass da eben nicht schneller gehandelt wird, das finde ich halt schwierig und ist auch untragbar auf Dauer.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass die Schulleitung nicht als unterstützend erlebt wird bzw. von dieser keine Unterstützung angeboten wird.

Kat. 3: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist... ...zufriedenstellend	<p>Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten.</p> <p>Die Groß- und Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	<p>„Also ich muss sagen jetzt hier hat sich, finde ich, jetzt schon einiges getan bei uns [...], und dann wurden ja schon einige Gelder zur Verfügung gestellt.“</p> <p>„Lärm, Hitze finde ich jetzt geht.“</p> <p>„[...] rechts und links eine Klasse [...]. Und dann war es natürlich enorm schwierig, etwas zu machen. Alleine auch dann die Organisation.“</p>	<p>Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.</p>

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war... ...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	<p>Uni: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich</p> <p>Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet</p> <p>Fachleitung kein gutes Vorbild</p>	<p>„Nein. Und zwar mit der Begründung, dass sich das, was ich studiert habe – nämlich so auf reine Realschule – dass sich das so stark gewandelt hat, dass ich jetzt, sage ich einmal, wirklich mehr Sozialarbeiter bin, und als ich jetzt Lehrer bin.“</p>	<p>Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert</p>

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheits ist...			
...wenig hilfreich	<p>Fortbildungsangebote sind nicht ausreichend auf die Probleme des Unterrichtsalltags ausgerichtet.</p> <p>Es gibt aus subjektiver Sicht keine passenden Fortbildungsangebote für die Lehrergesundheits.</p>	<p>„Nein. Für mich ist das einfach: Diese äußere Struktur stimmt nicht mehr. Und man kann nicht alles abfangen durch ein paar Fortbildungen. Deshalb habe ich auch schon sehr lange keine Fortbildungen mehr gemacht, beziehungsweise bei denen, denen ich war, war ich so enttäuscht, dass ich gesagt habe ‚Warum soll ich da hingehen?‘“</p>	Beide Bereiche werden als wenig hilfreich erlebt

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...kaum Anerkennung	<p>Das Fach Sport fällt häufig aus.</p> <p>Viele Kollegen /Schulleitung äußern sich abwertend gegenüber dem Fach Sport.</p> <p>Sportveranstaltungen finden zugunsten anderer Veranstaltungen nicht statt.</p>	<p>„Ich bin der Meinung, dass Sport sehr wichtig ist, ich bin auch ganz klar für eine dritte oder vielleicht sogar eine vierte Sportstunde.“</p> <p>„Müsste also einen viel höheren Stellenwert haben. Beziehungsweise in der Schule ist es halt dann immer: Da bin ich auch dagegen, dass so viel ausfällt, aber es wird halt [...] oftmals belächelt beziehungsweise kräht kein Hahn danach, wenn einmal etwas ausfällt. Gut finde ich das nicht.“</p>	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte genannt wird.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...nicht vorhanden	Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule. Gesprächsrunden finden nicht statt.	„Dann innerhalb der Schule sehe ich jetzt nichts, was mich jetzt da großartig entlastet.“	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...bedingt gegeben	Ideen und Vorschläge werden zwar gehört, führen aber meist nicht zu der gewünschten Veränderung.	„Also man kann ja immer seine Meinung sagen, aber ob sich dann etwas ändert, habe ich jetzt in den letzten Jahren eher so Bedenken, weil jetzt einfach: Es wird viel geredet, aber wenig gehandelt.“	Wenn nicht alle genannten Aspekte auf gegebene bzw. nicht gegebene Möglichkeiten, sich einzubringen hinweisen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...zufrieden	<p>Grundsätzlich gutes Gefühl bei dem Beruf es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt.</p> <p>Der/die die Zufriedenheit einschränkenden Faktor(en) wird/werden genannt.</p> <p>Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.</p>	<p>„Im Moment bin ich eigentlich soweit zufrieden.“</p> <p>„Aber ich muss dann ehrlicherweise sagen: Ich habe auch/Mit einigen Dingen resigniere ich.“</p> <p>„Ich würde mich wahrscheinlich noch einmal für den Beruf des Lehrers entscheiden, aber dann auch für eine andere Schulform.“</p> <p>„[...] dieser Wandel vom Lehrer, der natürlich auch immer pädagogische Aufgaben hat, zum fast mehr oder weniger reinen Sozialarbeiter – das wollte ich nie machen...“</p>	<p>Hauptunterscheidungskriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.</p>

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 75 im Bereich von hoch (Prozentrang 60). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 11 im durchschnittlichen Bereich (Prozentrang 41-60).

6.3 Interview C

40; m; verh.; 2 Kinder; Ma, Sp; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %), 10 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 14 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich habe immer gerne Sport gemacht und mich hat Sport immer schon interessiert. Außerdem habe ich auch schon immer gerne mit Kindern zusammengearbeitet. Ich wollte aber nie irgendwas groß bewegen.

Vorerfahrungen im Sport

Im Fußballverein habe ich damals schon beim Jugendtraining ausgeholfen (00:01:04).

Belastendes im Schulalltag

Generell belastet mich, dass ich permanent ansprechbar sein muss und dass die Pausen eigentlich zu kurz sind. Man muss so viel auf einmal erledigen. Aber es wirft mich nicht aus der Bahn. Ich habe das immer ganz gut hinbekommen. Anstrengend finde ich auch, dass es immer so lange dauert, bis man zum Sportzentrum loslaufen kann und dass sich die Gruppen immer so auseinanderziehen und man alle wieder zusammenrufen muss (00:02:40). Hängt aber auch von den Klassen ab. Manchmal hat man welche, da sind die Schüler am Anfang total unruhig, laufen rum und sind laut. Ich habe aber meine Strategien, wie ich es innerhalb von sechs oder auch acht Wochen hinbekomme, dass es ruhiger wird und einem geregelten Ablauf folgt (00:03:20).

Ausstattung der Sportstätten

Also über Lärmdämmung und Temperatur habe ich mir eigentlich noch kaum Gedanken gemacht. Das nehme ich so, wie es kommt. Die Ausstattung in der Sporthalle ist teilweise nicht so toll und man kann nicht alles so machen, wie man gerne möchte, weil dann Geräte fehlen. Im Sportzentrum ist die Ausstattung super, es nervt aber, wenn man nicht an die Geräte drankommt, weil mehrere Klassen gleichzeitig Sportunterricht haben. Da muss ich erst zwei Vorhänge hochmachen, bis ich an der Garage bin, wo die Kästen stehen oder die Matten liegen (00:05:49). Aber das stresst mich nicht. Ich lasse es dann einfach bleiben und mache was anderes (00:06:15).

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Es stört mich, wenn die Schüler aufeinander losgehen und sich prügeln. Außerdem wäre ich froh, wenn wir da mehr Möglichkeiten hätten, auch mit anderen Institutionen zusammenzuarbeiten (00:07:31).

Belastenderes Unterrichtsfach

Sport ist anstrengender, weil der Geräuschpegel in der Sporthalle höher ist als zum Beispiel in Mathe. Außerdem ist man permanent zwischen Schule und Sporthalle oder Sportzentrum unterwegs.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Wenn mich etwas belastet und ich das Gefühl habe, ich brauche Rat, spreche ich zunächst mit Kollegen, mit denen ich mich gut verstehe und wenn mich das nicht weiterbringt, spreche ich die Schulleitung an und da habe ich mich bis jetzt gut unterstützt gefühlt (00:08:41).

Stellenwert Schulsport

Ich erhalte meine Anerkennung von den Schülern, wenn die z.B. sagen, dass es ihnen Spaß macht (00:09:18). Es sollte mehr Sportstunden geben, weil unsere Schüler das brauchen, außerdem ist es ja auch wissenschaftlich erwiesen, dass regelmäßiges Sporttreiben gut für die Gesundheit ist. Wenn andere das belächeln, kann ich darüber nur lachen (00:10:01).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Ich kann mich in der Schule einbringen.

Hauptbelastungen

1. Schwierige Schüler
2. Tasche holen, zur Sportstätte laufen, umziehen etc.
3. dass man z.B. nicht die Möglichkeit hat einzugreifen (wenn es in der Mädchenumkleide Streitigkeiten gibt, kann ich da nicht rein) (00:12:34)

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Ich habe nicht das Gefühl, dass sich mein Verhältnis gegenüber den Schülern verändert hat und ich hoffe, dass das auch noch lange so bleibt. Aber ich merke, dass ich bei Sachen, bei denen ich vor fünf Jahren noch einen coolen Sprich gebracht hätte, zwar nicht nichts sage, aber dass es mich mehr nervt als früher (00:13:10).

Vorbereitung auf Schulalltag durch Ausbildung und Referendariat

Ich hatte im Referendariat einen sehr guten Fachleiter in Mathematik mit 1A-Bilderbuchstunden, von dem ich viel gelernt habe. Im Sport wurde ich ins kalte Wasser geworfen, da gab es vom Fachleiter nicht viel Unterricht zu sehen. Man sollte den Referendaren zeigen, wie man eine Stunde geschickt aufbaut und die Schüler mit einbezieht. Das musste ich mir selbst erarbeiten. An der Uni hat man zwar viele Sachen, z.B. in Soziologie oder Psychologie, schon mal gehört, man kann sie aber nicht anwenden. (00:15:29).

Fortbildungsangebot

Bei den Veranstaltungen, die ich bisher besucht habe, hat man zur Organisation oder zur Methodik nicht so viel mitbekommen. Da wurde mehr der Lehrplan runtergerattert. Es geht da immer mehr darum, sich ein paar Ideen zu holen, das hat aber mit Verbesserungen in Bezug auf Organisation oder die Methode im Sportunterricht nichts zu tun (00:16:43). Zum Thema Lehrerergesundheit kann ich bezüglich des Fortbildungsangebotes nichts sagen, weil ich da schon länger nicht mehr reingeguckt habe (00:17:07).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Wenn mich innerhalb der Schule etwas belastet, dann suche ich das Gespräch mit Kollegen (00:18:01). Außerhalb der Schule treibe ich Sport, um meinen Stress abzubauen. Das ist für mich extremer Ausgleich und tut mir unheimlich gut, um den Kopf frei zu bekommen. Das kann Fußballtraining sein oder auch Laufen (00:17:32).

Arbeitszufriedenheit

Ich bin sehr zufrieden, auch wenn es manchmal anstrengend ist, aber ein bisschen Stress und Anstrengung gehört ja auch zum Job dazu, sonst wird es langweilig (00:18:43).

Berufswahl heute

Ich würde diesen Beruf auf jeden Fall noch mal wählen (00:18:47).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung Durch den Lehreralltag fühle ich mich...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...nicht/gering belastet	<p>Klarheit über die Art der Belastung und deren Bewältigung</p> <p>Gutes Gefühl beim Umgang mit den Belastungen</p> <p>bzw.</p> <p>Überzeugung, die Bewältigung der Belastung in der Hand zu haben</p>	<p>„Und speziell im Sportunterricht, was ich da anstrengend finde, ist beispielsweise, wenn wir ins Sportzentrum laufen müssen, bis man die Schüler richtig stehen hat, [...] man muss sie immer wieder zusammenrufen, das kann ich nicht so gut haben.“</p> <p>„Das war alles sehr anstrengend, weil die überhaupt nicht gehört haben, total unruhig waren, sonst wo rumgelaufen sind, laut waren.“</p> <p>„Das ist anstrengend am Anfang, aber ich habe dann meine Strategien, wie ich dann innerhalb von sechs Wochen, bei manchen dauert es auch acht Wochen, soweit bringe, dass es ruhiger wird und einem geregelten Ablauf folgt.“</p> <p>„Und da habe ich über die Jahre gelernt, denen halt einfach ganz klar Schranken und Grenzen aufzuzeigen. Bis dahin und nicht weiter, mich mit aller Konsequenz dann auch durchsetze und dann muss ich sagen, hat das bis jetzt noch immer funktioniert. Aber klar am Anfang, wenn man eine neue Klasse bekommt, kann das sehr anstrengend sein.“</p> <p>„Bei so was habe ich mir jetzt eigentlich noch kaum Gedanken gemacht über Lärmdämmung und Temperatur oder so was. Das nehme ich immer so, wie es kommt, wenn es in der Halle zu kalt ist, dann laufen wir halt mehr.“</p>	Um in Richtung niedrig zu weisen, müssen mindestens zwei der Aspekte genannt werden, sonst kann nur auf mittlere Belastung geschlossen werden.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...gute Unterstützung	erlebt Kollegen als hilfreich kann die gebotene Hilfe annehmen bekommt Unterstützung angeboten sucht aktiv Unterstützung	„Also, ich habe das noch immer so gemacht, wenn mich irgendwas belastet hat, wo ich das Gefühl gehabt habe, ich brauche da jetzt Rat, habe ich erst Kollegen, mit denen ich mich gut verstanden, angesprochen.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums bzw. von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...gute Unterstützung	erlebt Schulleitung als hilfreich kann die gebotene Hilfe annehmen bekommt Unterstützung angeboten sucht aktiv Unterstützung	„Und wenn das mich nicht weitergebracht hat, natürlich mit der Schulleitung gesprochen, klar.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.

Der Befragte erlebt die Unterstützung von Seiten der Schulleitung und der Kollegen als gut. Auf die Frage, ob er sich da gut unterstützt fühlt, antwortete dieser mit „Bis jetzt ja.“

Kat. 4: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist... ...zufriedenstellend	<p>Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten.</p> <p>Die Groß- und Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	<p>„Ausstattung – gut, ich meine klar, hier unten ist natürlich nicht besonders toll die Ausstattung, aber man kommt halt schon irgendwie klar.“</p> <p>Ist natürlich schade, wenn man sieht, Im Lehrplan/Cool, das da könnte man ja noch machen, aber dann wider feststellt, okay, uns fehlen eigentlich dann doch mal noch ein Kasten dazu...“</p> <p>„Die Ausstattung oben im Sportzentrum finde ich super. Da haben wir viele Sachen.“</p> <p>„[...], wenn dann zwei oder gar drei Klassen da oben sind, [...], kommt man nicht so an die Geräte dran, wie man sie halt haben möchte.“</p>	<p>Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.</p>

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p>Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...</p> <p>...halbwegs fundiert, mit Mängeln</p>	<p>Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte</p>	<p>„[...] ich hatte einen sehr guten Fachleiter in Mathematik und der hat einem unheimlich viele Sachen an die Hand gegeben, mit denen ich heute immer noch arbeite und das funktioniert auch immer noch.“</p> <p>„An der Uni ist natürlich so/Klar, viele Sachen, die man da jetzt gemacht hat, [...], wo ich jetzt sagen muss also: 'Okay, das habe ich mal gehört, aber das ist jetzt nicht so, dass ich das irgendwie anwenden kann oder so.“</p> <p>„Und in Sport [...] ich einfach so ins kalte Wasser geworfen worden.“</p> <p>„Also da haben wir kaum Unterricht vom Fachleiter gesehen bekommen.“</p> <p>„[...] Fachleiter, glaube ich, eine halbe Stunde gesehen.“</p>	<p>Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind.</p>

Der Befragte gibt an, dass das Thema Lehrergesundheit auf den verschiedenen Ausbildungsebenen kein Thema gewesen sei.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p>Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...</p>			
...wenig hilfreich	<p>Fortbildungsangebote sind nicht ausreichend auf die Probleme des Unterrichtsalltags ausgerichtet.</p> <p>Es gibt aus subjektiver Sicht keine passenden Fortbildungsangebote für die Lehrergesundheit.</p>	<p>„Das geht eher um Lehrplaninhalt, also meistens werden so erst mal die Lehrplaninhalte runter gerattert, wo ich denke: ‚Okay, d kann ich selbst reingucken, das brauche ich eigentlich nicht.‘“</p> <p>„Da geht es ja mehr dann um so Sachen nochmal zu sehen, was für Übungen kann man machen, sich nochmal einfach so ein paar Ideen zu holen.“</p> <p>„Aber das hat für mich jetzt nichts damit zu tun, dass ich in irgendeiner Art und Weise mit Verbesserungen und in Bezug auf Organisation oder die Methode im Sportunterricht.“</p> <p><i>Lehrergesundheit</i> „Das kann ich nicht beurteilen, weil ich da, wie gesagt schon länger nicht mehr reingeguckt habe und auch nicht weiß, ob es da irgendwas gibt so Lehrergesundheit.“</p>	Beide Bereiche werden als wenig hilfreich erlebt

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule... ...viel Anerkennung	<p>Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst.</p> <p>Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).</p> <p>Anerkennung kommt von Seiten der Schüler.</p>	<p>„Ich höre ganz oft von den Schülern: ‚Boah, das war sauanstrengend heute, aber es hat voll viel Spaß gemacht...‘“</p> <p>„Also, das ist wirklich, wo ich die Anerkennung hernehme, das sind die Schüler. Also, wer soll mir die auch sonst geben?“</p> <p>„Dass andere das belächeln, da kann ich eigentlich nur drüber lachen, weil das ja wissenschaftlich erwiesen ist, dass mindestens zweimal die Woche regelmäßig Sport treiben auf jeden Fall gut ist für die Gesundheit.“</p>	Wenn einer der beiden genannten Aspekte zutrifft.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung... ...bedingt vorhanden	<p>Es besteht die Möglichkeit, sich, wenn auch nur zeitlich begrenzt, zurückzuziehen.</p> <p>Hin und wieder findet ein kollegialer Austausch statt.</p>	<p>„Na ja, wenn mal was passiert ist, was einen wirklich belastet, bin ich eigentlich auch so eher der Typ, der dann andere anspricht, gerade Sportlehrer dann fragt: ‚Ja, wie findest denn du das? Wie hättest du da reagiert?‘ oder so, das wäre für mich was, was ich da gut gebrauchen könnte.“</p>	Wenn Einschränkungen existieren und die Aussagen nicht den anderen beiden Ausprägungen zugeordnet werden können.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Ich kann mich aufgrund meiner Position mit meinen Ideen einbringen und mitbestimmen.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...hoch zufrieden	<p>Der Beruf macht Spaß.</p> <p>Der Beruf wird als erfüllend erlebt.</p> <p>Der Beruf entspricht nach wie vor genau dem, was man immer machen wollte. Kann sich keinen anderen Beruf vorstellen.</p>	<p>„Ich bin sehr zufrieden. Natürlich ist es manchmal anstrengend, aber ich denke, ein bisschen Stress und Anstrengung gehört ja auch zum Job dazu, sonst wird es ja auch langweilig.“</p> <p><i>Berufswahl heute</i> „Auf jeden Fall.“</p>	Wenn alle Kriterien erfüllt sind, kann von einer hohen Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 70 im moderaten Bereich (Prozentrang 45). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 18 im stark überdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 81-100).

6.4 Interview D

43; w; verh.; 4 Kinder; Sp, En; GemS; Stundendeputat 19 h (ca. 70 %); 8 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 12 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Mir ist das Erlernen verschiedener Sportarten immer leicht gefallen. Außerdem wollte ich aktiv bleiben und Kinder und Jugendliche zum lebenslangen Sporttreiben bewegen und zu einem bewussten gesunden Leben ermuntern und anleiten (00:00:36).

Vorerfahrungen im Sport

Im Sportverein war ich immer eine der Besseren, der Helfenden. Es hat mir Spaß gemacht, andere anzuleiten (00:00:58).

Belastendes im Schulalltag

Ich finde es sehr belastend, dass die Kinder keine Freude mehr an Bewegung zeigen und immer angetrieben und genötigt werden müssen. Dann sind nicht alle Geräte, die man braucht, vorhanden oder die Halle ist belegt und man muss dann in eine kleine Gymnastikhalle ausweichen. In den letzten Jahren merke ich auch immer mehr die stimmliche Belastung, so dass ich nicht mehr singen kann und die Stimme abends fast platt und nicht mehr melodisch ist (00:02:31).

Ausstattung der Sportstätten

Die Halle gehört der Gemeinde, die mit dieser Halle auch Geld macht. Die ist permanent vermietet und die Gemeinde lagert dort auch Stühle, Tische und allerhand Gerätschaften in unserem Geräteschuppen, so dass da nur zwei Weichbodenmatten reinpassen und die Tür nicht richtig zu geht. Außerdem ist das Material teilweise sehr alt und neues Material verschwindet einfach (00:03:43). Man muss sich dann auch immer mit den Kollegen absprechen und dann reichen die Geräte nicht oder der Kollege braucht sie (00:04:14). Die Halle ist auch sehr groß und es ist nicht einfach jeden stimmlich zu erreichen. Hinzu kommt der Lärm und der Schall der eigenen und der anderen Klassen bei Mehrfachbelegung (00:04:53).

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Viele Kollegen leiden unter Befindlichkeitsstörungen und man kann nicht offen und nicht ganz locker mit ihnen sprechen. Außerdem werden immer mehr Aufgaben gestellt, es gibt permanente Neuerungen wie z.B. den Leistungserlass o.a., Absprachen funktionieren nicht und die Verständigungsprobleme mit den Flüchtlingen finde ich sehr belastend.

Belastenderes Unterrichtsfach

Sport ist für mich belastender, weil die Kinder nicht mehr bewegungsfreudig sind. Es machen nicht alle mit, dazu kommen dann die Streitereien und die „Unkörperlichkeit“ der Kinder, die sich selbst und auch andere nicht mehr spüren können, weil sie adipös oder zu schlank sind, chronisch krank sind oder unter Autismus oder psychosomatischen Krankheiten leiden. Hinzu kommen auch bedingt durch die Inklusion diverse sozialverhaltensauffällige Kinder, aber auch

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

körperbehinderte Kinder, so dass ein Sportunterricht im eigentlichen Sinne nicht mehr stattfinden kann (00:08:01).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Also insgesamt ist man schon sehr auf sich gestellt (00:09:47). Die Schulleitung ist schon bemüht, die Kollegen leiden an Befindlichkeitsstörungen, offene Gespräche sind nicht möglich (00:06:22).

Stellenwert Schulsport

Der Schulsport wird schon eher aufgeopfert. Letztes Jahr fiel ein Lauf aus, weil die Mathelehrer sich wegen einer Prüfung nicht einigen konnten und auch beim Sportfest in der Sonne zu stehen ist vielen zu viel. Ich würde sagen, die Hälfte des Kollegiums erkennt den Sport mit all den Problematiken und Herausforderungen an, die andere Hälfte der Meinung, im Sport müsse man nur einen Ball in die Mitte werfen (00:10:48).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Man darf da schon mitbestimmen und sich auch selbst um Dinge wie besondere Sportgeräte kümmern (00:12:02).

Hauptbelastungen

1. Stimme
2. Streitereien
3. Unfares Verhalten/Abneigung der Schüler untereinander
4. Lärm
5. Hallensituation
6. Unterrichtsausfall (00:13:42)

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Ich bin wesentlich direkter geworden (00:14:16).

Vorbereitung auf Schuldienst durch Uni und Referendariat

Ich bin nicht ausreichend vorbereitet worden. Die Uni war ein wirklicher Schonraum. Man hat mit Studenten gearbeitet, die alle willig waren und keine körperlichen Beeinträchtigungen hatten. Es gab spezielle Hallen, genügend Gerätschaften, das war ein Optimum. Die beiden Praktika in der Schule waren sehr kurz, da hatte man nicht wirklich einen Einblick. Im Referendariat hatte ich einen sehr unfairen und sehr unfreundlichen Ausbilder, der sehr auf der Persönlichkeitsebene und sehr subjektiv gearbeitet hat und einen verunsichert hat. Da musste man vor unbekannten Klassen eine Stunde halten und wurde anschließend gerupft. Das war eine insgesamt sehr erniedrigende Ausbildungssituation (00:16:49).

Lehrergesundheit war überhaupt kein Thema in meiner Ausbildungszeit. Ich habe aus Eigeninitiative an Maßnahmen zur Sucht- und Drogenprävention teilgenommen. Da ging es dann

auch um Aspekte der Entspannung oder um kollegiales Besprechen und Absprechen. Das war sonst kein Thema in der Ausbildung (00:17:32).

Fortbildungsangebot:

Es werden soweit ganz gute Fortbildungsmöglichkeiten angeboten. Es gibt auch was für die Stimme oder Entspannungsmethoden. Allerdings habe ich aufgrund meiner familiären Situation nicht so die Möglichkeiten. Ich versuche mich dann auf die fachlichen Neuerungen zu konzentrieren und das zu tun, was für mich geht (00:18:43).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Es gibt Teamräume in unserer Schule, da kann man sich dann alleine zurückziehen, aber meistens nur wenige Minuten. Erholende Phasen kann ich in der Schule nicht erkennen (00:19:28).

Außerhalb der Schule versuche ich Sport zu machen, um ein bisschen Ausgleich zu finden, wobei mein Tag mit der Familie schon relativ voll ist. Oft freue ich mich abends auf ein Glas Wein und darauf, an nichts denken zu müssen, bevor es dann wieder an den Schreibtisch geht (00:20:07).

Arbeitszufriedenheit

Ich fühle mich dem Dienst und den Kindern und Jugendlichen verpflichtet, aber die Freude und der Idealismus, den ich zu Beginn des Studiums hatte, ist zum größten Teil verfliegen. Tiefe Freude so wie früher empfinde ich nicht mehr (00:20:52).

Berufswahl heute

Wahrscheinlich würde ich den Beruf nochmal wählen, ich bin mir aber nicht sicher, ob ich das nochmal durchstehen könnte. Mit der Erfahrung von heute aber eher dann doch nicht, obwohl der Lehrerberuf an sich für Frauen und Familie schon gute Voraussetzungen bietet.

Im Anschluss an das Interview erzählte mir die Kollegin, dass sie weniger innerhalb der Schule als vielmehr in der eigenen Familie um Anerkennung für den Lehrerberuf kämpfen müsse. Dieser sei ganz stark mit dem Klischee des Halbtagsjobbers behaftet und das habe sich erst gebessert, nachdem ihre Schwägerin ebenfalls Lehrerin geworden sei. Selbst ihr Mann habe sie eine lange Zeit und ihrer Wahrnehmung nach abwertend „Schulmeisterin“ genannt.

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung Durch den Lehreralltag fühle ich mich...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...hoch belastet	Belastungen werden als sehr stark angegeben Gefühl, den Belastungen nicht gewachsen zu sein bzw. Gefühl der Überforderung durch die beruflichen Anforderungen	<p>„Also speziell bei dem Thema Sport, also Sportunterricht finde ich es sehr belastend, dass die Kinder keine Freude an Bewegung zeigen, [...], aber man muss sie eigentlich antreiben, man muss sie nötigen.“</p> <p>„...es ist oft die Halle belegt, das finde ich auch sehr belastend...“</p> <p>„...das habe ich als junger Lehrer nicht gemerkt, das ist die stimmliche Belastung. Das ist enorm, habe ich ganz unterschätzt.“</p> <p>„Wenn ich die alleine habe, ist das schon ein Wahnsinn, die Kinder, die laufen, bis ich dann jeden auch erreiche, natürlich stimmlich ist es anstrengend. Was in dem kleinen Drittel halt ist, dass es wahnsinnig Schall hat, es ist nicht nur die eigenen Kinder, sondern auch die anderen zwei Klassen, die da mitunter drinnen sind. Das ist auch auf dem Flur [...].“</p> <p>„...plant man eine Unterrichtsreihe, weil man mit mehreren in einer Halle ist, sagt der Kollege dann ‚ach, ich brauche heute eine Weichbodenmatte, nee, die brauche ich jetzt aber ganz dringend‘ [...], das ist sehr belastend für mich, weil ich auch den Unterricht, den ich gerne machen würde, so meist nicht führen kann.“</p> <p>„und diese permanenten Neuerungen, wie jetzt der neue Leistungsmessungserlass, wie eben die Einteilung mit diesen Kursen, mit diversen anderen schulischen Veranstaltungen, die immer noch mal irgendwie erneuert, erweitert oder umgelegt werden, also das ist auch oft eine größere Belastung, als man es eigentlich zugeben möchte.“</p> <p>„...seit ich vierzig bin, merke ich schon die Belastung mehr...“</p>	Beide Aspekte deuten auf eine hohe Belastung hin. Es sind auch keine Schwankungen erkennbar.

Die Interviewte ist sehr stark belastet. Sie gab vor dem Interview an, zwar auch wegen der Erziehung ihrer Kinder, hauptsächlich aber wegen der Belastung reduziert zu haben.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als... ...geringe Unterstützung/ nicht vorhandene Unterstützung	Kollegen werden nicht als hilfreich erlebt Hilfe kann aktiv nicht aufgesucht werden Hilfe wird nicht angeboten	„es gibt auch einen Sportfachtag, der ist aber bei den Kollegen meistens nicht so begehrt. Erstmal man muss ja länger bleiben, wieder ein zusätzlicher Termin.“ „Ja, von daher, es ist schon, man ist schon sehr auf sich gestellt.“	Alle genannten Aspekte deuten auf eine geringe oder gar auf keine Unterstützung hin.

Kat. 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als... ...mittelmäßige Unterstützung	Schulleitung wird nicht immer als hilfreich erlebt	„Also die Schulleitung ist da schon bemüht.“ „Also, bei so psychosomatischen Dingen, da stehe ich auch oft alleine...“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass die Schulleitung nicht als unterstützend erlebt wird bzw. von dieser keine Unterstützung angeboten wird.

Kat. 3: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist... ... mangelhaft	<p>Die Sportstätten stehen nicht wie erforderlich zur Verfügung.</p> <p>Die Ausstattung der Geräte ist dürrftig oder Geräte sind kaputt und werden nicht ersetzt.</p> <p>Die Halle ist schlecht gegen Geräusche gedämmt.</p> <p>Die Halle ist nicht ausreichend gegen Hitze/Kälte isoliert.</p>	<p>„Das ist eine sehr große Halle, die man zu drei Teilen abtrenne kann und das ist oft so, dass die zum Beispiel zum nächsten Monat permanent vermietet wird...“</p> <p>„Die Gemeinde, die hat dort Stühle, Tische allerhand Gerätschaften in unserem Geräteschuppen abgelagert, so dass also nur zwei Weichbodenmatten reinpassen, dann geht die Tür nicht richtig zu. Also es ist sehr beengt, und ja teilweise auch einfach sehr altes Material.“</p> <p>Wir hatten jetzt vor kurzem 15 Handbälle angeschafft, die sind bis auf drei Stück weg.“</p> <p>„[...] in dem kleinen Drittel halt ist, dass es wahnsinnig Schall hat, [...]“</p>	Wenn mindestens zwei oder drei der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war... ...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	Uni: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet Fachleitung kein gutes Vorbild	„Also an der Uni war das ein wirklicher Schonraum, man hat ja mit Studenten gearbeitet, die natürlich alle willig waren, die natürlich alle keine körperlichen Beeinträchtigungen hatten.“ „Das war natürlich eine ganz optimierte, ja, Ausbildung.“ „[...] nur zwei Praktika [...]. Also das war alles sehr kurz. Man hatte im Prinzip nicht wirklich einen Einblick.“ „[...] im Referendariat [...] einen sehr unfairen und sehr unfreundlichen Ausbilder hatte, der sehr auf der Persönlichkeitsebene sehr subjektiv gearbeitet hat, so dass man wirklich eher verunsichert wurde...“ „Also es war eine ganz unverschämte und wirklich auf persönlicher Ebene erniedrigende Ausbildungssituation.“	Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert.

Die Interviewte gibt an, dass das Thema Lehrergesundheit überhaupt kein Thema in ihrer Ausbildungszeit war und sie sich in Eigeninitiative entsprechend fortgebildet hätte.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheit als unterstützend erlebt.	<p>„Also soweit ich sehe, bietet das LPM wie auch die anderen [...] schon ganz gute Möglichkeiten an.“</p> <p>„Es gibt Dinge für die Stimme, es gibt auch verschiedene Entspannungsmethoden, aber die sind eher Randerscheinungen.“</p>	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt.

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...kaum Anerkennung	<p>Das Fach Sport fällt häufig aus.</p> <p>Viele Kollegen /Schulleitung äußern sich abwertend gegenüber dem Fach Sport.</p> <p>Sportveranstaltungen finden zugunsten anderer Veranstaltungen nicht statt.</p>	<p>„Ja, also der Sport wird schon eher geopfert, denn also jetzt auch letztes Jahr fiel der ganze [...] der fiel einfach flach, die Laufschulmeisterschaften, weil die Mathelehrer sich nicht einigen konnten zu einer Prüfung [...] und da wurde einfach der Sport ausgesetzt, genau wie mit dem Sportfest, das ist den Kollegen dann auch zu viel Aufwand, da muss man eine Stunde in der Sonne stehen im Sommer...“</p> <p>Also der Sport würde ich sagen wird von der Hälfte der Kollegen sehr geschätzt und auch als Fach anerkannt mit all den Problematiken oder den Herausforderungen, die sich stellen. Von der anderen Hälfte aber schon auch eher so: „ach ja, komm, da wirfst du einen Ball in die Mitte!“</p>	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte genannt werden.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...bedingt vorhanden	<p>Es besteht die Möglichkeit, sich, wenn auch nur zeitlich begrenzt, zurückzuziehen.</p> <p>Hin und wieder findet ein kollegialer Austausch statt.</p>	„Gut wir haben bei uns an der Schule die sogenannten Teamräume. Es ist schon mal möglich irgendwo sich alleine zurückzuziehen, aber meistens nur wenige Minuten. Also eine Erholung in der Schule oder eine, sage ich mal, eine erholende Phase, kann ich so nicht erkennen.“	Wenn Einschränkungen existieren und die Aussagen nicht den anderen beiden Ausprägungen zugeordnet werden können.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	<p>Im Rahmen des Sportfachtages habe ich die mit Sicherheit.“</p> <p>„Unser Schulleiter ist [...] selber Sportlehrer, der belässt einem auch immer sehr gerne Bestellungen, also wenn man da einen Wunsch hegt, [...], dann hört er sich das durchaus auch an, ist dann auch begeistert und man kann sich dann auch selber um die Dinge kümmern. Also es ist schon so, dass man Manager seiner selbst sein soll.“</p>	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...nicht zufrieden	<p>Der Beruf macht nicht glücklich.</p> <p>Es wird nicht erwartet, dass sich dieser Zustand ändert.</p> <p>Es wird an der eigenen Fähigkeit gezweifelt, noch länger in diesem Beruf durchzuhalten.</p> <p>Ein Wechsel des Berufs wird ernsthaft angestrebt.</p>	<p>„Ich fühle mich dem Dienst verpflichtet.“</p> <p>„Der Idealismus und die Freude, die ich eigentlich zu Beginn des Studiums miteingebracht habe, die sind zum größtenteils verfliegen.“</p> <p>„Aber eine tiefe Freude empfinde ich wie früher nicht mehr dabei.“</p> <p>„[...] aber ich bin mir nicht sicher, ob ich das nochmal durchstehen könnte.“</p> <p>„Wahrscheinlich würde ich nochmal Lehrer werden, weil es immer mein Ding war, aber wenn ich die Erfahrung von heute hätte, und würde nochmal meinen Beruf wählen können, eher nicht.“</p>	Mindestens eines der drei Kriterien ist erfüllt.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 66 im moderaten Bereich (Prozentrang 30-35). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 0 im stark unterdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 1-20).

6.5 Interview E

47; m; led.; keine Kinder; Sp, De; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 10 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 16 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich komme von den Ballsportarten und habe immer gerne Sport betrieben und war lange Zeit Raucher. Im Zivildienst habe ich mit körperlich-geistig behinderten Kindern gearbeitet und da dachte ich, ich gehe in diese Richtung. Ich werde selbst meinen Körper ertüchtigen und das weitergeben. Ursprünglich wollte ich aber eigentlich Journalist werden (00:01:11).

Belastendes im Lehreralltag

Die schlecht erzogenen Kinder, die sich manchmal sehr viel rausnehmen, die sich nicht an Regeln halten, damit man besser miteinander klarkommt. Das finde ich verschleißend.

Ausstattung der Sportstätten

An unserer Schule gibt es nur eine alte kleine Sportstätte. Da ist der Hall groß und man muss laut sprechen, um verstanden zu werden und dann hallt es wie ein Echo zurück. Die Halle ist manchmal zu klein, insbesondere für große Gruppen. Wenn man da ins Spielerische geht, ist einfach zu wenig Raum (00:04:19). Die Ausstattung ist mal mehr, mal weniger gut hier. Man muss ständig Verschleißmaterial beschaffen. Dafür bin ich gezwungen, Gelder von außerhalb zu besorgen, z.B. mit einem Benefizlauf (00:05:48).

Weitere Belastungsquellen

Lärm und Hall in der Turnhalle empfinde ich als kleinere Belastungsmomente, wo ich mich manchmal frage, wie lange das Ohr das noch mitmacht. Dann gibt es manchmal Meinungsverschiedenheiten mit Kollegen, aufgrund derer es zu verschleißenden Diskussionen kommt. Ich fühle mich vom System und von den Menschen, die von außerhalb Schule machen, manchmal ein bisschen im Stich gelassen. Dann nehme ich die Dinge für mich in die Hand und entscheide für mich selbst. ((00:11:35).

Belastenderes Unterrichtsfach

Deutsch ist ein Korrekturfach, da fallen eminent viele Korrekturen an. Deutsch ist arbeitsintensiver, es ist ein Hauptfach, es wird eine Prüfung geschrieben und ich will, dass die Schüler da rausgehen und was können (00:11:35).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Ich glaube, das geht bis zu einem bestimmten Punkt gut, man darf nur kein leidender Fall werden. Ich hatte schon einen Schulleiter, mit dem war ich hochgradig zufrieden, da hatte ich immer das Gefühl, dass es Rückendeckung gab. Man hatte das Gefühl, man braucht sich keinen Kummer zu machen. Die neue Schulleitung ist zwar gut, es gibt auch Rückendeckung, ich weiß aber nicht, was wäre, wenn ich in eine Krise reinkäme und dann dem termingerechten Arbeiten hinterherlaufe. Das ist ein seltsames Gefühl. Ich fühle mich da schon weit unterstützt, aber

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

wenn hundert Prozent voll wäre, so bis 80 Prozent. Bei den Kollegen habe ich im Fach Sport Menschen um mich, die Dinge im Leben sehr sportlich sehen, da verstehen wir uns schon ganz gut. Unter Kollegen finde ich es weitestgehend gut, es gibt bestimmt auch noch Spielraum, aber das ist schon gut (00:17:28).

Stellenwert des Fachs Sport

Man lässt Sport eher ausfallen als die Prüfungsfächer. Sport ist das super weiche Fach, da kann man Zeit einsparen. Es besteht kein Interesse an einer dritten Sportstunde, obwohl zwei viel zu wenig sind für die Kinder. Es täte ihnen schon gut, mehr Bewegung in den ganzen Schulalltag reinzubringen. Von den 90 Minuten bleiben am Ende vielleicht 60 Minuten, weil man sich vorher und nachher umziehen muss und zwischendurch vielleicht noch ein kleines Pauslein macht (00:19:18). Grundsätzlich bekomme ich wirklich eine Wertschätzung für das, was ich mache (00:20:27).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Die Schulleitung hat klare Pläne im Kopf. Dass spüre ich und darf zwar mitreden, aber am Ende ist schon klar, wie man es machen will. Dann ist es nett, wenn man mitgesprochen hat und vielleicht seine Meinung gesagt und seinen Frust kundgetan hat, aber die Entscheidung ist meist schon bekannt (00:21:44).

Hauptbelastungen

1. Undisziplinierte Kinder
2. Wir Lehrer reden uns an bestimmten Dingen tot
3. Immer mehr Zeit in der Schule
4. Lehrer muss immer mehr leisten, wo man von den Kindern immer weniger verlangt. Ich werde von außen „zugeballert“ mit tausend Sachen und habe das Gefühl von außen, das Rad müsse neu erfunden werden.
5. System Gemeinschaftsschule, undurchdacht, man bekommt noch was draufgesetzt, soll es umsetzen nach dem Prinzip „macht mal voran“, ohne die „passende Munition“ zu haben (00:26:51).

Veränderung des Verhältnisses zu den Schülern

Ich versuche immer noch eine gewisse humorvolle Art an den Tag zu legen. Ich wüsste nicht, ob nicht meine Nerven doch hier und da ein bisschen angespannter sind. Wenn man mich in fünf Jahren fragt, vielleicht gibt es doch irgendeinen kleinen Schaden. Aber ich merke schon, dass man so ein bisschen verschlissen wird (00:29:17).

Vorbereitung auf Schuldienst an Uni und im Referendariat

Ich habe sicher vom Fach Sport profitiert. Das war sehr hilfreich im Umgang mit Menschen. Im Fach Deutsch war das nicht so. In Sport kann ich mit 70-80% was anfangen, in Deutsch sind es vielleicht 20-30%. Den Rest brauche ich an meiner Schulform nicht. Im Referendariat hat man versucht, uns Stress zumachen. Letztlich wird eine Stunde aber doch anders gehalten als

sie in 20, 30 Stunden zu Hause vorbereitet wird. Es gab keine große Unterstützung im Hinblick auf das, was einen mental fordert. An bestimmten Problemen wurde da nicht so sehr gearbeitet. Die wurden zwar angerissen, aber es wäre schon gut, wenn man jemanden griffbereit hätte, den man mal konkret direkt vor Ort unbürokratisch fragen kann, wie man mit einem solchen Kameraden fertig wird. Zum Beispiel einen Psychologen, nicht nur für die Schüler (00:34:53). Auf die Lehrerergesundheit trifft das auch zu (00:36:32).

Fortbildungen

Ich glaube, dass das Fortbildungsangebot die Probleme nur punktuell auffangen kann. So etwas verpufft. Man soll ja Fortbildungsangebote besuchen, ich freue mich dann aber umgekehrt wieder darauf und es gibt bestimmt Topveranstaltungen. Aber wann soll man das machen? Wenn ich aber Pflichtlektüre lese, muss ich auch dort hingehen und dann habe ich kaum Ressourcen frei für irgendwas anderes (00:37:55).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Was ich zum Entspannen mache, hängt von meiner persönlichen Verfassung ab. Ich könnte nicht jeden Tag joggen. Manchmal muss ich mich richtig auspowern, dann mache ich einen Lauf oder ich mache einen Spaziergang oder ich gehe schwimmen. Wenn ich Lust habe, andere Menschen zu sehen, dann spiele ich Fußball und dann werde ich auch wieder geerdet. Ich brauche dann so was Belangloses wie Fußball. Oder wenn es nur regnet, gucke ich auch einfach meine Lieblingssendung (00:39:05). Dann gibt es noch die Familie und zwei, drei Menschen auf die ich zurückgreifen kann.

Arbeitszufriedenheit

Insgesamt denke ich, dass ich, wenn ich einige Dinge canceln könnte, glücklicher wäre und es den ganzen Schulalltag und den Umgang mit den Kindern nicht verschlechtern würde. Ständig gibt es irgendwelche Dienstbesprechungen, die in die gleiche Richtung gehen und bei denen man doch keine Lösung findet, so dass es wieder vertagt wird. Da werden einem irgendwelche Dinge aufdoktriniert und dann sitzt man mittags wieder eine Stunde, anderthalb länger. Außerdem muss man enorm viel dokumentieren und alles haarklein erklären. Ich frage mich, ob ich jetzt auch noch Förderschullehrer bin (00:43:09).

Berufswahl heute

Ich fühle mich da schon wohl. Ich wollte von Anfang an was anderes machen und bin ja über Umwege zum Lehrerberuf gekommen, aber ich glaube, ich würde diesen Job nochmal machen. Ich habe ja mit 50 auch vielleicht nur noch wenig Möglichkeiten daran jetzt was zu ändern (00:47:17).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
... mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>Schlecht erzogene Kinder [...]. Kinder nehmen sich manchmal sehr viel raus, die kleineren sind ebenso wie die älteren manchmal sehr vorlaut, halten sich nicht sonderlich an gewisse Regeln [...]. Das ist dann schon so ein bisschen verschleißend...</p> <p>„...aber im Großen und Ganzen empfinde ich es doch immer so für mich noch, dass ich das innerhalb von einem Tag gut hinbekomme. Also ich komme genauso lächelnd am nächsten Tag wieder und es ist alles vergessen, was vorher war.“</p> <p>„Fühle mich von dem System oder von Menschen, die von außerhalb Schule machen, manchmal ein bisschen im Stich gelassen.“</p> <p>„Aber dann nehme ich halt für mich auch Dinge in die Hand [...].“</p> <p>„Und da muss ich enorm viel dokumentieren. [...], bin ich jetzt auch der Förderlehrer noch dazu?“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen</p>

Die Einstufung des Interviewten erfolgt in die Ausprägung mittelgradig belastet. Auch wenn er angibt, zu merken, dass er so ein bisschen verschlissen wird, die Dinge selbst in die Hand nimmt und es sein persönliches Happy End sei, alles wie bisher bis zum Ende seiner Berufslaufbahn hinzubekommen, finden sich in seinen Äußerungen einige Widersprüche, wie das letzte Ankerbeispiel zeigt, die diese Einstufung begründen.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...			
...gute Unterstützung	<p>erlebt Kollegen als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	<p>Ach ja, also, gerade durch das Fach Sport habe ich Menschen, die Dinge im Leben sehr sportlich sehen und [...] da verstehen wir uns schon ganz gut. Unter Kollegen finde ich es weitestgehend gut. [...] gibt es da bestimmt auch noch Spielraum, aber das ist schon gut.“</p>	<p>Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums geschlossen werden.</p>

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...mittelmäßige Unterstützung	<p>Schulleitung wird nicht immer als hilfreich erlebt</p>	<p>„Kommt immer darauf an. Ich meine, klar, ich darf kein leidender Fall werden.“</p> <p>„Es gibt Rückendeckung, aber ich wüsste jetzt nicht, [...], wenn ich in eine Krise reinkäme, [...], ob ich nicht doch ordentlich die Ohren angelegt bekäme. Das ist so bisschen suspekt, da fühlt man sich innerlich so ein bisschen seltsam, das ist ungemütlich.“</p> <p>„Also ich fühle mich da schon weit unterstützt, aber ich sage mal so, in dem Bereich von, wenn hundert Prozent voll wäre, so bis 80 Prozent.“</p>	<p>Hauptunterscheidungskriterium ist, dass die Schulleitung nicht als unterstützend erlebt wird bzw. von dieser keine Unterstützung angeboten wird.</p>

Der Interviewte betont, dass er vorher einen Schulleiter hatte, bei dem er immer das Gefühl hatte, dass es Rückendeckung gebe und dass er das sehr stark gefunden habe. Aufgrund der geäußerten Unsicherheit bezüglich der Unterstützung durch die Schulleitung und der Betonung,

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

dass es noch Spielraum gebe, erfolgt eine Einstufung in den Bereich der mittelmäßigen Unterstützung.

Kat. 3: Ausstattung der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist... ... mangelhaft	Die Sportstätten stehen nicht wie erforderlich zur Verfügung. Die Ausstattung der Geräte ist dürftig oder Geräte sind kaputt und werden nicht ersetzt. Die Halle ist schlecht gegen Geräusche gedämmt. Die Halle ist nicht ausreichend gegen Hitze/Kälte isoliert.	„Im Moment bin ich an einer Schule, die hat auch noch so alte kleine Schulsportstätte...“ „Man muss laut sprechen, ich will nicht sagen brüllen, aber sehr laut sein, um verstanden zu werden. Dann ist es doch so, dass es wie so Echo zurückhallt.“ „Also, man kann in einer kleiner Halle 40 Leute einfach nur mäßig, ja, bespaßen.“ „Ausstattung ist auch, wie schon gesagt, mal mehr, mal weniger gut...“ „Manchmal hat man so seine gewissen Dinge, die im Übermaß da sind. Verschleißmaterialien müssen ständig besorgt werden.“	Wenn mindestens zwei der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
...halbwegs fundiert, mit Mängeln	Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte	<p>„Aber das Fach Sport war da sehr hilfreich im Umgang mit Menschen, die vor einem sind.“</p> <p>„Das kannte ich aus dem Fach Deutsch nicht so.“ [...] wenig von den Stofflichkeiten, die an so braucht.“</p> <p>„Ich brauchte vielleicht/ Im Sport konnte ich mit 70, 80 Prozent was anfangen [...]. Und hier in Deutsch vielleicht mit 20 Prozent, vielleicht 30 Prozent...“</p> <p>Was das Referendariat betrifft [...] das ist dann nicht sehr lebensstauglich, also nicht den Berufsalltag widerspiegelnd.“</p> <p>„[...] aber ich finde, dass zu wenig ist das Ganze, was einen mental fordert...“</p>	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrer*gesundheits ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrer*gesundheits als unterstützend erlebt.	„Nur zum Teil und dann auch nur punktuell. Ich glaube, sowas verpufft.“	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...Anerkennung	Es gibt einzelne Personen innerhalb der Schule, die Sport als unwichtig erachten.	<p>„[...] aber hier gibt es dann schon das Gefühl, dass man seine Sache gut gemacht hat, dass man wertvoll ist, das gab es schon.“</p> <p>„[...] kriege ich grundsätzlich wirklich eine Wertschätzung für das, was ich mache. Ja, doch.“</p> <p>„Sehr beliebt den Sport ausfallen zu lassen.“</p> <p>„Sport ist das Fach, das so super soft ist und dann man ja hier so alles zur Seite weggeben und dort eben Zeit einsparen.“</p>	Wenn Einschränkungen vorhanden sind und nicht alle genannten Definitionsaspekte auf viel bzw. kaum/keine Anerkennung zutreffen.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...nicht vorhanden	Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule. Gesprächsrunden finden nicht statt.	„Nein, da gibt es eigentlich nichts. Die Pausen sind immer voll. Da bleibt keine Zeit sich zu entspannen.“	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...bedingt gegeben	Ideen und Vorschläge werden zwar gehört, führen aber meist nicht zu der gewünschten Veränderung.	„Schulleitung [...] hat klare Pläne im Kopf, das spüre ich auch und darf mitreden. Aber wenn doch am Ende klar ist, wie man es machen will, dann ist es nett, wenn man mitgesprochen hat. Aber man kennt die Entscheidung schon und die ist dann eventuell ganz gegen die Meinung, die ich vertrete.“	Wenn nicht alle genannten Aspekte auf gegebene bzw. nicht gegebene Möglichkeiten, sich einzubringen hinweisen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich... ...zufrieden	Grundsätzlich gutes Gefühl bei dem Beruf es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt. Der/die die Zufriedenheit einschränkende Faktor(en) wird/werden genannt. Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.	„Wenn ich manche Dinge canceln könnte, dann wäre ich glücklicher und ich wüsste ganz genau, es würde den ganzen Schulalltag und den Umgang mit Kindern nicht verschlechtern.“ „Da ich von Anfang an etwas anderes machen wollte, ist eine gute Frage.“ „Ich fühle mich da schon wohl.“ „Von daher würde ich diesen Job nochmal machen, glaube ich schon.“ „[...] aber meistens in den Ferien bin ich dann/ in den großen Ferien bin ich froh, wenn ich mal vier Wochen nicht an Schule denke.“	Hauptunterscheidungskriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 84 im Bereich von hoch (Prozentrang 90). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 10 im durchschnittlichen Bereich (Prozentrang 41-60).

6.6 Interview F

56; w; led.; keine Kinder; En, Sp; GemS; Stundendeputat 23 h (ca. 85 %); 8 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 21 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich komme vom Kunstturnen (Leistungssport), bin sportlich und motorisch begabt, habe mich schon als Kind immer viel bewegt. Außerdem hatte ich einen guten Sportlehrer als Vorbild und meine Freundin hat das auch studiert (00:00:58,0).

Vorerfahrungen im Sport

Keine

Belastendes im Schulalltag

Mich belasten die auffälligen Kinder, die keine Anweisungen annehmen oder renitent sind und trotz Ermahnung immer wieder stören. Wenn dann mehrere in einer Klasse sind, wie z.B. in den Grundkursen, steht man dem hilflos gegenüber. Man bräuchte einen zweiten Lehrer. Gruppen oder einzelne Schüler sind schwer beschulbar. Dann ist die Anzahl der Schüler belastend, wenn es mehr als 24-25 sind wird es sehr anstrengend und ist kaum mehr zu überschauen und die Qualität leidet darunter (00:02:24) Die Stimme leidet, man bräuchte ein Mikrofon, um die Aufmerksamkeit einzufordern, die Lautstärke bei gewissen Spielen ist sehr hoch, ich spiele bestimmte Spiele gar nicht mehr. Hilfestellung als Frau ist auch schwer, weil man die Kinder nicht alleine halten kann (00:03:28). Die Gefahr ist dann zu groß und Sicherheit geht vor. Meine Ansprüche musste ich ziemlich weit nach unten schrauben. Handstand oder Rad geht noch, aber schwierigere Übungen oder Minitrampolin oder Kasten kann man nicht mehr machen (00:04:27).

Belastenderes Unterrichtsfach

Sport ist in gewissen Situationen belastender als Englisch, wenn man die Kinder nicht regeln kann, die machen, was sie wollen, nicht auf den Lehrer hören oder es zu Schlägereien kommt und die Kinder sich gegenseitig beschimpfen. Stressig ist es auch, wenn die Kinder frei herumlaufen, einer irgendwo ohne Erlaubnis hochklettert oder runterspringt, man immer wieder die ganzen Regeln und deren Einhaltung einfordern muss. Manchmal muss man auch Kinder in den Umkleiden suchen gehen. Die ziehen sich dann einfach ohne Abmeldung zurück. Manchmal eskaliert das dann so, dass ich das alleine nicht mehr regeln kann, der Schüler sich nicht mehr beruhigen lässt und ich auch schon Hilfe holen musste (00:07:19).

Weitere Belastungsquellen in der Schule (wurden im Anschluss an das Interview genannt)

Weiterhin belasten mich der Zeitmangel, die Häufigkeit der Pausenaufsicht, unfreundliche, gehässige, uneinsichtige Eltern, mit denen man nicht reden kann, bis hin zu übler Nachrede und dass es keine Verteidigung/Rückendeckung durch die Schulleitung gibt.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Hauptbelastungen

1. Geschrei, da bekommt man Ohrenbeschwerden
2. Undisziplinierte Kinder
3. Keine Unterstützung durch die Schulleitung
4. Klassenstärke
5. Vorbereitungszeit
6. Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse (00:17:43)

Unterstützung durch Schulleitung und Kollegen

Die Unterstützung von Seiten der Schulleitung ist in den letzten ein, zwei Jahren eventuell ein bisschen besser geworden. Zeitweise standen da die Eltern im Vordergrund oder es wurde zu schwierigen Schülern gehalten. Es gab keine Verteidigung/Rückendeckung durch die Schulleitung, der Personalrat musste häufig einspringen. Das hat zu gesundheitlichen, nervlichen Belastungen geführt. Die Strategie der Schulleitung ist eher so enthalten und keine Partei ergreifen (00:09:09).

Auf Seiten der Kollegen stößt man da auf mehr Verständnis, da kann man dann auch mal erzählen, was einen bedrückt, aber die Klasse hat man dann aber alleine. Oft ist man unter Zeitstress, so dass man zum Austausch kaum Gelegenheit hat oder auf Probleme einzugehen. Das ist dann immer so zwischen Tür und Angel. Das sehe ich jetzt nicht als richtiges Gespräch (00:10:54).

Stellenwert Fach Sport

Ich halte das Fach Sport für ganz wichtig. Außerdem kann man im Fach Sport, weil es so vielfältig ist, viel über ein Kind lernen, z.B. Lebendigkeit, Intelligenz, Koordinationsvermögen, Lebendigkeit, Temperament bis hin zu Schulleistungen. Defizite auch in der Persönlichkeit oder der körperlichen Entwicklung können nur mit Bewegung ausgeglichen werden. Das geht bei Kindern, weil sie schnell lernen gut. Hierfür bräuchte man mehr Möglichkeiten hätte, z.B. mehr Zeit oder kleinere Gruppen (00:13:06).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Man findet nicht so das Gehör und es gibt keine ernsthaften Bestrebungen z.B. bei der Schulhofgestaltung, etwas zu verändern und von Seiten der Schulleitung passiert dahingehend auch nicht wirklich viel. Da fehlt das Bewusstsein und die Motivation, für die Kinder bewegungsmäßig was zu tun (00:15:52).

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Alters- und gesundheitsbedingt kann ich in die Beziehung zu den Schülern nicht mehr so viel investieren. Da fehlt mir oft die Kraft oder die Zeit. Ich gehe dann nur noch so nach Standard vor. Das liegt aber auch daran, dass es immer mehr Kinder werden, die Extrabetreuung bräuchten (00:20:11).

Vorbereitung auf Schulalltag durch Uni und Referendariat:

Ich wurde da nicht ausreichend vorbereitet. Es war nie die Rede davon, was so alles passieren kann und wie man mit den ganz schwierigen Fällen oder den schwierigen Kindern umgehen soll. Das war ein Praxisschock (00:20:24). Hier sollte der Schwerpunkt mehr auf den Auffälligkeiten und den Biographien und Lebensläufen von Schulverweigerern, Schulversagern, Schulschwänzern liegen (00:21:30). Das Thema Lehrergesundheit war kein Thema (00:22:36).

Fortbildungsangebot

Ich weiß nicht, ob das Fortbildungsangebot die Defizite ausgleichen kann. Ich glaube eher nicht richtig. Oft ist das, was man eigentlich bräuchte, nicht dabei (00:22:11). Zur Lehrergesundheit wird ja einiges angeboten, ich habe aber meine eigenen Strategien (00:22:56).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Innerhalb der Schule gibt es eigentlich nichts, was mich entlastet (00:24:47). Da wäre es gut, es gäbe da was. Außerhalb der Schule versuche ich regelmäßig zu schwimmen und in die Sauna zu gehen. Ich mache Spaziergänge, treffe mich mit Freunden, mache Yoga, Gymnastik, Wanderungen, fahre Rad (00:24:00).

Arbeitszufriedenheit

Ich würde meine Arbeitszufriedenheit mit 3-4 bewerten. Gerade der Lärm, die hohen Schülerzahlen und die vielen Kinder ohne Sprachkenntnisse sind hier das Problem (00:26:07).

Berufswahl heute

Ja, ich würde den Beruf nochmal wählen, denn er ist sehr vielfältig und man hat Kontakt zu Menschen und kann Kindern was vermitteln. Auch kann man selber planen und es so machen, wie man es sich vorstellt. Das finde ich sehr schön (00:26:36).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
...hoch belastet	<p>Belastungen werden als sehr stark angegeben</p> <p>Gefühl, den Belastungen nicht gewachsen zu sein bzw. Gefühl der Überforderung durch die beruflichen Anforderungen</p>	<p>„Ja, im Prinzip die auffälligen Kinder, die halt keine Anweisungen annehmen, oder eben die renitenten Kinder, die immer wieder stören, obwohl man ja die ermahnt hat.“</p> <p>„[...] dann steht man dem hilflos gegenüber, weil man ja alleine ist. Da bräuchte man dann ja noch einen zweiten Lehrer.“</p> <p>„Und natürlich die Anzahl der Schüler. Also wenn das dann über 24-25 geht, dann ist es natürlich sehr anstrengend und kaum mehr zu überschauen [...]. Und das ist dann sehr anstrengend, eine Gruppe zu halten oder die zu unterrichten denen was zu sagen.“</p> <p>„Ja, also im Sport dann halt die Stimme, dass man praktisch ein Mikrofon bräuchte, um die dann zu erreichen.“</p> <p>„Eventuell Lautstärke bei gewissen Spielen, Völkerball oder so. Deshalb spiele ich das dann auch gar nicht so gerne mit den Kindern, weil die dann vor lauter Spieleifer dann so überlaut sind und übermütig, dass man das nicht so in den Griff kriegt.“</p> <p>„Ja und natürlich auch die Hilfestellung und so kann man allein, wenn man allein ist, auch nicht viel machen, auch als Frau.“</p> <p>„[...] also habe ich da schon sehr stressige Sachen erlebt, wo ich eben Kinder nicht alleine regeln konnte, die eben das gemacht haben, was sie wollten, ohne auf den Lehrer zu hören oder auf mich und das dann bis hin zu Schlägereien und so weiter. Ja, also das ist in gewissen Situationen dann sehr belastend auch.“</p> <p>„[...] weil wir ja immer unter Zeitstress stehen...“</p>	Beide Aspekte deuten auf eine hohe Belastung hin. Es sind auch keine Schwankungen erkennbar.

Die Interviewte ist durch die beruflichen Anforderungen und Gegebenheiten stark belastet. Sie gab zu Beginn des Interviews an, unter anderem auch aufgrund der Belastung reduziert zu haben.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...mittelmäßige Unterstützung	Es werden nur einzelne Kollegen als hilfreich erlebt	„Ja, von den Kollegen, denke ich, schon eher, dass man da mehr auf Verständnis stößt.“ „Ich denke weniger eigentlich [...]. Das ist immer dann so zwischen Tür und Angel. Das sehe ich jetzt nicht als richtiges Gespräch an.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass einige Kollegen nicht als unterstützend erlebt werden bzw. von diesen keine Unterstützung angeboten wird.

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...geringe Unterstützung/ nicht vorhandene Unterstützung	Schulleitung wird nicht als hilfreich erlebt. Schulleitung wird als passiv, schwach oder kontraproduktiv erlebt Hilfe kann aktiv nicht aufgesucht werden Hilfe wird nicht angeboten	„Ja also an unserer Schule ist es ja in der letzten Zeit besser geworden.“ „Als Lehrer habe ich mich da gar nicht unterstützt gefühlt.“ „Ja, also, ich habe jetzt noch nicht deutlich mal gehört, [...] dass jemand mal namentlich in Schutz genommen wurde oder mal verteidigt wurde oder sowas.“ „Eigentlich immer so dieses sich enthalten und nichts sagen, also von der Schulleitung diese Strategie, keine Partei zu ergreifen.“	Alle genannten Aspekte deuten auf eine geringe oder gar auf keine Unterstützung hin.

Die befragte Sportlehrerin gibt im Anschluss an das Interview an, bereits sehr schlechte Erfahrungen mit der Schulleitung gemacht zu haben. Diese habe bei einem Fall von übler Nachrede von Eltern nicht interveniert und sie nicht unterstützt, so dass der Personalrat einspringen musste und das ganze bis zum Bildungsministerium getragen wurde.

Kat. 3: Ausstattung der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist... ...zufriedenstellend	Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten. Die Groß- und/oder Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden bzw. beschädigt. Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.	„Bei uns ist das ja recht gut.“ „Die Halle ist nicht so schlecht und man kann ja die Fenster aufmachen.“ „Wir bestellen ja immer, wenn irgendwas fehlt.“ „Uns fehlen aber Schwimmbretter und Nudeln im Schwimmbad.“ „Die Kletterstangen sind nicht zu benutzen, Seile wären wichtig. Ist ja auch schon länger so. TÜV hat gesagt, dass die Handhabung gefährlich ist...“	Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war... ...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	Uni: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet Fachleitung kein gutes Vorbild	„Nein, eigentlich nicht, weil die ganz schwierigen Fälle oder auffälligen Kinder, da war ja eigentlich nie die Rede davon, was so alles passieren kann und wie man dann da vorgeht. Das ist schon so ein bisschen Praxischock dann.“	Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert.

Die Befragte gibt an, dass zum Thema Lehrergesundheit in ihrer Ausbildung nichts gesagt wurde.

Die Interviewte zögert bei der Antwort, ob sie den Beruf des Lehrers heute wieder wählen würde. In ihrer Stimme schwingt bei ihrer Antwort Skepsis mit.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheit als unterstützend erlebt.	„Ich glaube, nicht richtig, nein, weil das ja dann auch Zufall ist, ob du dir das Richtige dann aussuchst und was du brauchst, ist ja nicht grundlegend dann dabei.“ <i>Angebote zur Lehrergesundheit</i> „Ja, ich denke schon.“	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt.

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...kaum Anerkennung	Das Fach Sport fällt häufig aus. Viele Kollegen /Schulleitung äußern sich abwertend gegenüber dem Fach Sport. Sportveranstaltungen finden zugunsten anderer Veranstaltungen nicht statt.	„Ja, wenn du so fragst, eigentlich nicht.“ „Die (Tischtennisplatten) sind gekommen, weil der Stadtverband die da hingestellt hat [...], aber nicht, weil die Schulleitung das wollte...“	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte genannt werden.

Die Befragte gibt an, dass das Fach Sport nicht die Anerkennung in der Schule bekommt, die es haben sollte, obwohl man Defizite in der Persönlichkeit und in der körperlichen Entwicklung gut mit Bewegung ausgleichen könne.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...nicht vorhanden	Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule. Gesprächsrunden finden nicht statt.	„Nein, eigentlich nicht. Wo ich das anbieten wollte, in der Pause dann vier Minuten Entspannung mit Musik, sowas zu Beispiel würde ich sinnvoll finden.“	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...bedingt gegeben	Ideen und Vorschläge werden zwar gehört, führen aber meist nicht zu der gewünschten Veränderung.	„Ja, weniger. Ich meine, Beispiel Tischtennisplatten, das war ja vor zehn Jahren, (...) wurde das schon gesagt oder angeregt oder Schulhofgestaltung, das geht einfach nicht voran, [...] man findet nicht so das Gehör.“	Wenn nicht alle genannten Aspekte auf gegebene bzw. nicht gegebene Möglichkeiten, sich einzubringen hinweisen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...zufrieden	<p>Grundsätzlich gutes Gefühl bei dem Beruf es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt.</p> <p>Der/die die Zufriedenheit einschränkenden Faktor(en) wird/werden genannt.</p> <p>Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.</p>	<p>„Ja, 3 bis 4 vielleicht.“</p> <p>„Also gut direkt kann ich nicht sagen. Da ist halt doch der Lärm und dann sind die hohen Schülerzahlen und die vielen ausländischen Schüler ohne Sprachkenntnisse.“</p> <p><i>Berufswahl heute</i> „Ja. Ich meine, der Beruf an sich mit seiner Vielfältigkeit und dem Kontakt zu Menschen und Kindern und denen was zu vermitteln, das finde ich schon toll, weil, du bist halt schon selbstständig und kannst selber planen und kannst es so machen, wie du es dir vorstellst. Das finde ich schon sehr schön.“</p>	<p>Hauptunterscheidungskriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.</p>

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz der Interviewten liegt mit einem Punktwert von 73 im Bereich von hoch (Prozentrang 55). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 4 im stark unterdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 1-20).

6.7 Interview G

56; w; verh.; 1 Kind; Sp, Ek; GemS; Stundendeputat 27/bzw. 25 h (Deputat wg. Schwerbehinderung aufgrund chronischer Erkrankung) (100 %); 2 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/2018; seit 25 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Schon als Kind war mein Hobby Sport. Ich habe Handball gespielt, bin geschwommen und habe geturnt (00:00:30).

Vorerfahrungen im Sport

Keine

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Belastendes im Schulalltag

Es gibt ganz, ganz viele Punkte, aber besonders belastend finde ich die vielen unterschiedlichen Kinder, manche davon mit Behinderungen. Ich habe ein Kind mit Down-Syndrom, eins mit Tourette-Syndrom und darauf wurde ich nie vorbereitet. Das geistig behinderte Kind ist manchmal unberechenbar. Der wirft sich im Sportunterricht auf den Boden und schlägt um sich. Damit kann ich nicht umgehen (00:02:13). Dann habe ich ganz schwache Schüler und welche mit Gymnasialempfehlung vor mir sitzen. Es setzt mich sehr unter Druck, denen alle mit der entsprechenden Differenzierung ganz allein gerecht werden zu müssen (00:01:40). Dann belastet mich noch sehr die Lautstärke. Es gibt immer mehr schwergewichtige Kinder, denen man im Sportunterricht nichts mehr abverlangen kann. Die Verletzungsgefahr ist viel zu groß und ich trage schließlich die Verantwortung (00:02:52).

Ausstattung der Sportstätten

Die ist für mich und das, was ich im Unterricht brauche, zufriedenstellend (00:03:18). Allerdings ist unsere Sporthalle total alt und muss abgerissen werden (00:08:39). Da regnet es rein und dann sind da Pfützen, die man mit roten Hütchen abgrenzen muss. Das sind keine optimalen Arbeitsbedingungen (00:08:58).

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Der Kollegiumszusammenhalt ist nicht mehr so gut wie früher. Die Elternarbeit ist ok. Für mich ist das Wichtigste die Kommunikation (00:04:13).

Belastenderes Unterrichtsfach

Für mich ist Musik belastender. Ich mache einen sehr handlungsorientierten Unterricht und setzte viele Instrumente ein, die die Kinder spielen sollen. Das dann zu organisieren und die Lautstärke, das wird dann schon anstrengend (00:05:01).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Die Unterstützung durch die Schulleitung ist für mich zufriedenstellend (00:05:15). Obwohl ich auch schon einen Fall hatte, bei dem die Schulleitung nicht so hinter mir gestanden hat. Wir haben das aber geklärt.

Bei den Kollegen weiß ich, dass es da welche gibt, zu denen ich gar nicht hinzugehen brauche, weil ich von denen nichts zu erwarten habe (00:05:53). Und der Zusammenhalt unter den Kollegen ist nicht mehr so gut (00:04:13).

Stellenwert des Fachs Sport

Das Fach Sport wird immer schneller ausfallen gelassen. Das war aber schon immer so (00:06:29).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Ich habe sehr große Möglichkeiten, mich in der Schule einzubringen. Aufgrund meiner Krankheit bringe ich mich aber nicht mehr so extrem ein wie früher, weil ich mit meinen Kräften haushalten muss (00:06:57).

Hauptbelastungen

1. Lautstärke
2. Die Vielzahl adipöser Kinder
3. Kinder, die nicht bereit sind, an ihre Leistungsgrenze ran zu gehen
4. Kinder sind nicht mehr im Sportverein tätig, weil sie an der Ganztagschule auch oftmals keine Zeit mehr dafür haben
5. alte Sporthalle

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Ich behandle meine Schüler genauso, wie ich auch behandelt werden möchte. Auch die Tatsache, dass ich mit meinen Kräften haushalten muss, hat darauf keinen negativen Einfluss (00:10:09).

Vorbereitung auf den Schulalltag durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Aus meinem Referendariat konnte ich viel mitnehmen und in der Schule umsetzen. Aber an der Uni bin ich auf die Belastungen, und Probleme des Schulalltages nicht vorbereitet worden und auch das Thema Lehrergesundheit war kein Thema (00:11:09). Das mache ich selbst auch über Fortbildungen (00:11:13).

Fortbildungsangebot

Für mich reicht das Fortbildungsangebot aus. Allerdings mach ich privat sehr viel. Ich muss nicht unbedingt in die Fortbildungen gehen (00:11:28).

Entlastungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule

An unserer Schule gibt es einen Ruheraum mit einer Couch und einem Schaukelstuhl. Den nutze ich in der Mittagspause doch sehr gerne, um einfach mal keine Impulse von außen zu haben, sondern nur diese Ruhe (00:12:17).

Ich gehe sehr gerne walken in der Natur oder in den Wald wandern. Ich habe einen tollen Garten, in den ich mich setze, wenn ich meine Ruhe haben will. Ich will dann aber kein Gespräch (00:12:42). Vorwiegend suche ich aber die Bewegung (00:12:51).

Arbeitszufriedenheit

Ich bin nicht mehr zufrieden (00:13:14). Das liegt an der Überlastung. Es kommt immer mehr auf uns zu vom Kultusministerium. Wir sollen immer mehr leisten und das dann auch noch optimal, aber unter den Bedingungen, die wir im Moment haben, ist das unmöglich (00:13:32).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Berufswahl heute

Ich würde diesen Beruf schon noch mal machen (00:13:39).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
...hoch belastet	Gefühl, den Belastungen nicht gewachsen zu sein Gefühl der Überforderung durch die beruflichen Anforderungen	„Es gibt ganz, ganz viele Punkte, aber besonders belastend finde ich die vielen unterschiedlichen Kinder, manche davon mit Behinderungen. Ich habe ein Kind mit Down-Syndrom [...] und darauf wurde ich nicht vorbereitet. Das geistig behinderte Kind ist manchmal unberechenbar. Der wirft sich im Sportunterricht auf den Boden und schlägt um sich. Damit kann ich nicht umgehen.“ „Dann belastet mich noch sehr die Lautstärke.“ „Es gibt immer mehr schwergewichtige Kinder, denen man im Sportunterricht nichts mehr abverlangen kann.“	Beide Aspekte deuten auf eine hohe Belastung hin. Es sind auch keine Schwankungen erkennbar.

Die Interviewte ist stark belastet. Sie gibt an, sich aufgrund einer chronischen Erkrankung in der Schule nicht mehr so stark wie früher einbringen zu können, da sie mit ihren Kräften haushalten müsse.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...			
...mittelmäßige Unterstützung	Es werden nur einzelne Kollegen als hilfreich erlebt	„Bei den Kollegen weiß ich, dass es da welche gibt, zu denen ich gar nicht hinzugehen brauche, weil ich von denen nichts zu erwarten habe.“ „Und der Zusammenhalt unter den Kollegen ist nicht mehr so gut.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass einige Kollegen nicht als unterstützend erlebt werden bzw. von diesen keine Unterstützung angeboten wird.

Kat 2b: Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...mittelmäßige Unterstützung	Schulleitung wird nicht immer als hilfreich erlebt	Die Unterstützung durch die Schulleitung ist für mich zufriedenstellend. Obwohl ich auch schon einen Fall hatte, bei dem die Schulleitung nicht so hinter mir gestanden hat.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass die Schulleitung nicht als unterstützend erlebt wird bzw. von dieser keine Unterstützung angeboten wird.

Kat. 3: Ausstattung/Situation der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist...			
... mangelhaft	<p>Die Sportstätten stehen nicht wie erforderlich zur Verfügung.</p> <p>Die Ausstattung der Geräte ist dürftig oder Geräte sind kaputt und werden nicht ersetzt.</p> <p>Die Halle ist schlecht gegen Geräusche gedämmt.</p> <p>Die Halle ist nicht ausreichend gegen Hitze/Kälte isoliert.</p> <p>anderes</p>	<p>„Also, das ist für mich zufriedenstellend. Für den Unterricht, den ich abhalte, ist das zufriedenstellend.“</p> <p>„[...] wir haben eine total alte Halle, [...], da regnet es rein. [...] Da sind da Pfützen. Da werden die mit roten Hütchen abgegrenzt. Das ist eigentlich kein, sind keine Bedingungen, um optimal zu arbeiten.“</p>	Wenn mindestens zwei der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Die Situation der Sportstätten wurde aufgrund der Tatsache, dass es in die Halle reinregnet und Gefahrenpunkte dann mit Hütchen markiert werden müssen, als mangelhaft eingestuft, obwohl die Befragte die Ausstattung mit Geräten als zufriedenstellend beurteilt.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...halbwegs fundiert, mit Mängeln	Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte	„Also ich schon, ja. Das war Frau XY, das war optimal. Das war beim Referendariat. Und ich konnte da ganz vieles mitnehmen und in der Schule auch umsetzen.“ „Nein, das war an der Uni gar nicht. Nein.“	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind.

Die Befragte gibt an, dass das Thema Lehrergesundheit kein Thema war und sie sich alles selbst in Eigeninitiative angeeignet habe.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...hilfreich	Fortbildungsangebote werden als praxisrelevant erlebt. Fortbildungsangebote werden im Hinblick auf die Lehrergesundheit als hilfreich erlebt.	„Also für mich schon. Ich mache privat halt auch sehr viel, ich muss nicht unbedingt in die Fortbildungen gehen.“	Wenn beide genannten Aspekte erfüllt sind.

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...kaum Anerkennung	<p>Das Fach Sport fällt häufig aus.</p> <p>Viele Kollegen /Schulleitung äußern sich abwertend gegenüber dem Fach Sport.</p> <p>Sportveranstaltungen finden zugunsten anderer Veranstaltungen nicht statt.</p>	„Es wird also schneller Sport ausfallen gelassen als die Hauptfächer, wie jetzt zum Beispiel Deutsch. Das ist schon immer so gewesen. Hat sich auch nicht geändert.“	Wenn mindestens einer der genannten Aspekte genannt werden.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...vorhanden	<p>Es existieren Rückzugsräume.</p> <p>Es existiert ein Angebot mit Entspannungstechniken für Lehrer.</p> <p>Es gibt eine kollegiale Fallberatung.</p> <p>Es finden regelmäßige Gesprächsrunden statt.</p>	<p>„Ja, wir haben in der Schule einen Ruheraum, seit einem halben Jahr. [...] in dem Raum muss Ruhe sein, [...], da wird nicht geredet, gar nichts. Und da ist eine Couch und das ist so ein Schaukelstuhl.“</p> <p>„Und in der Mittagspause [...] nutze ich diesen Raum doch gerne, um einfach mal keine Impulse von außen zu haben.“</p>	Mindestens eines der Kriterien ist erfüllt.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Ja, habe ich auch sehr große Möglichkeiten, noch immer gehabt.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...nicht zufrieden	<p>Der Beruf macht nicht glücklich.</p> <p>Es wird nicht erwartet, dass sich dieser Zustand ändert.</p> <p>Es wird an der eigenen Fähigkeit gezweifelt, noch länger in diesem Beruf durchzuhalten.</p> <p>Ein Wechsel des Berufs wird ernsthaft angestrebt.</p>	<p>„Ich bin nicht mehr zufrieden.“</p> <p>„An der Überlastung. Es kommt immer mehr auf uns zu vom Kultusministerium her. Immer mehr sollen wir leisten, das sollen wir dann auch noch optimal leisten und das ist unter den Bedingungen, die wir haben im Moment, ist das nicht möglich.“</p> <p><i>Berufswahl heute</i> „Schon, ja, das würde ich schon nochmal.“</p>	Mindestens eines der drei Kriterien ist erfüllt.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz der Interviewten liegt mit einem Punktwert von 47 im niedrigen Bereich (Prozentrang 5). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 9 im unterdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 21-40).

6.8 Interview H

60; m; verh.; 2 Kinder; Sp, Al; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 10 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18 (+2h Sport-AG); seit 16 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Das war eher Zufall. Ich war sportlich aktiv und habe gerne Sport gemacht. Deshalb habe ich Sport und Geschichte studiert. Ich bin auch Physiotherapeut und habe erst als Physiotherapeut gearbeitet. Geschichte habe ich nicht zu Ende studiert, sondern Sport auf Diplom beendet. Als es Bedarf an Sportlehrern gab, habe ich in den Schuldienst gewechselt (00:00:33).

Vorerfahrungen im Sport

Ich habe als Physiotherapeut und seit ich 23 bin ehrenamtlich im Sportverein als Trainer gearbeitet (00:00:33).

Belastendes im Schulalltag

Belastend geworden ist die Heterogenität der Schüler, die sozialen Unterschiede, die Eltern, die nicht zur Zusammenarbeit bereit sind. Es gibt immer mehr Schüler mit Integrationsbedarf. Ich habe eine Achte, von denen kommt mehr als die Hälfte aus sozialschwachen Familien. Drei mussten schon gehen, das waren die Hauptproblemfelder. Das Problem ist dann, mit dem Rest noch gut zu arbeiten (00:01:48).

Ausstattung der Sportstätten

Es gibt kein Hallenbad (00:02:03), aber die Ausstattung im Kleingerätebereich unserer Sporthalle ist sehr gut, weil ich schon seit Jahren dafür verantwortlich bin und über Sponsoring ein relativ gutes Budget gehabt. Wenn aber um die Sachen geht, die andere auch mitnutzen und die kaputtgemacht wurden, z.B. Basketballkörbe ist die Hilfe von Seiten der Gemeinde recht schwach. Wir haben nur noch einen Barren und wir turnen nur noch selten. Aber auch die Qualität der Sportlehrer hat sich verschlechtert (00:03:10). Die Halle hat optisch gesehen sehr schöne Fenster, ist aber schlecht isoliert. Im Sommer wird es ab 25 Grad Außentemperatur schon problematisch und ab 30 Grad ist es fast unmöglich in der Halle Sport zu machen (00:03:53).

Weitere Belastungsquellen in der Schule/Unterstützung durch Schulleitung und Kollegen

Bis vor zwei bis drei Jahren war die Zusammenarbeit im Kollegium noch gut. Dann kam eine neue zweite Chefin und der Spaltpilz fing an. Als ÖPN-Mitglied habe ich mich positioniert, was ein riesen Problem geworden ist und das ging bis in den Grenzbereich meiner Belastbarkeit (00:04:51). Das ging bis dahin, dass ich die Schule wechseln wollte. Diese Frau ist jetzt wieder weg und jetzt ist es im Kollegium wieder besser geworden, aber das hat man immer im Hinterkopf und deshalb ist der Druck immer noch da (00:06:02). Man muss immer noch aufpassen, was man sagt, also die Offenheit von früher ist nicht da und die ist wichtig, damit man sich wohlfühlt (00:06:15).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Mit der Schulleitung arbeite ich sehr gut zusammen, obwohl unser Chef etwas führungs-schwach ist, der greift bei bestimmten Problemen nicht durch und das ist in einem System, in dem viele Kinder und Eltern geführt werden müssen, nicht gut (00:06:53). Im Kollegium läuft es bis auf zwei, drei Kollegen, die dauernd mauern, an und für sich gut (00:07:03).

Belastenderes Unterrichtsfach

Sport ist eindeutig belastender. Die Kinder haben in einer Halle mehr Bewegungsspielraum und sind hibbeliger. Früher hatte man in einer Gruppe von 25 zwei, die auffällig waren, heute hat man fünf, sechs, sieben, acht, die nicht aufpassen, nicht zuhören. In AL sind die Gruppen auch kleiner (00:08:07).

Stellenwert des Faches Sport

Die Kollegen, die bei einem Sportfest in der Halle helfen müssen, wissen, wenn sie mit der Lärmkulisse, dem Wirrwarr konfrontiert werden und aufpassen müssen, wohl zu schätzen, was es heißt, Sport zu unterrichten. Da gibt es schon eine positive Rückmeldung (00:08:45).

Möglichkeiten, sich in der Schule einzubringen

Im Normalfall ja. Ich bin ÖPN-Vorsitzender und für den Fachbereich Sport verantwortlich, so dass Ideen und Vorschläge aufgenommen werden, so dass die Chance besteht, dass auch etwas umgesetzt wird. Allerdings gibt es einen Kollegen, der total das Gegenteil von mir ist, so dass wir uns immer wieder gegenseitig blockieren und das ist beschissen (00:09:17).

Hauptbelastungen

1. Umgang mit zwei, drei Kollegen
2. Auffällige Schüler
3. Eltern, die nicht kooperieren
4. Die fehlende Kollegialität
5. Stimmliche Belastung
6. Keine Unterstützung von der Gemeinde (statt Bewegungsangebote, Bäume und Sitzmöglichkeiten, Asphalt und Betonsteine auf dem Schulhof)

Veränderungen des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Ich muss jemanden nicht mögen, aber ich kann trotzdem mit ihm halbwegs respektvoll umgehen. Ich bin auch ein Dünnbrettbohrer, was die Einhaltung von Regeln anbelangt (grüßen, Handyverbot, Ohrstöpselverbot) (00:12:44).

Vorbereitung auf Schulalltag durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Das, was ich mir an Qualifikationen angeeignet habe, habe ich vorwiegend durch eigene Fortbildungen erworben. Durch meine Trainertätigkeit habe ich ebenfalls jahrzehntelange Erfahrung. Ich wusste also, was in der Schule auf mich zukommen würde und dass man den Schülern, im Gegensatz zu meinem ersten Beruf, in dem die Leute etwas von mir wollten, Dinge unterjubeln muss, die sie oft nicht wollen. Mein erstes Jahr war so ein bisschen Feuertaufe, da bin

ich dann auch mit Bauchkribbeln in die Schule gefahren. Von der Uni wurde ich nicht vorbereitet, das war mit wenigen Ausnahmen nicht praxisorientiert (00:14:48). Was Lehrergesundheit anbelangt, habe ich ein profundes Hintergrundwissen und versorge die Kollegen auch oft mit Artikeln (00:15:21).

Fortbildungsangebot

Ich habe im Sport viele Fortbildungen gemacht, obwohl sich viele wiederholt haben. Speziell für die Lehrergesundheit habe ich bis jetzt einmal eine Fortbildung gemacht und das war nichts für mich.

Entlastungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule

Wir sind in unserer Schule räumlich am Limit, von daher gibt es keinen Rückzugsraum und das ist ganz negativ (00:18:12).

Für mich ist der beste Weg zum Entlasten, die Ausbelastung (00:17:35). Ich laufe, fahre Rad, das ist aber oft ein Zeitproblem, mache Krafttraining, um mich fit zu halten und kümmere mich um meine Schwachstellen, um mich für den Job fit zu halten, denn ich möchte den Kindern auch etwas vormachen können (00:19:32). Das Problem ist, dass ich keinen Sport machen kann, wenn ich z.B. erkältet bin und ich mich dann nicht belasten kann und den Stress nicht abpuffern kann.

Arbeitszufriedenheit

Bis vor drei Jahren hätte ich gesagt, ich bin sehr motiviert, ich bin recht zufrieden. Seit einem Jahr denke ich darüber nach, wie lange es noch dauert, bis ich in den Ruhestand komme. Das kotzt mich an, weil ich an diesen Punkt nicht kommen wollte (00:19:57).

Berufswahl heute

Ich würde den Beruf nochmal wählen, allerdings muss man ein Umfeld finden, wo man sich wirklich wohlfühlt (00:21:03).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
...mittelmäßige belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„Belastend geworden ist inzwischen die Heterogenität der Schüler, die sozialen Unterschiede, die Elternhäuser, die nicht zur Zusammenarbeit bereit sind, wodurch dann die vielen normalen, in Führungszeichen, normalen Kinder einfach untergehen.“</p> <p>„Und wenn du ein Drittel hast oder ein Viertel, die nicht zuhören, nicht aufpassen können, ist die Chance, einen richtigen, guten Sportunterricht zu machen, einfach ein Problem.“</p> <p>„Also das heißt, wenn man die Stimme dazu nimmt, [...], das kann ich auch in den Griff kriegen.“</p> <p>„Man muss aufpassen, was man sagt, also die Offenheit von früher ist einfach nicht da.“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen.</p>

Der interviewte Sportlehrer ist mittelgradig belastet. Er gibt an, aufgrund personeller Veränderungen und den damit einhergehenden negativen Auswirkungen auf das Kollegium, vor zwei Jahren kurz davor, den Beruf zu wechseln. Die damaligen Ereignisse verfolgen und belasten ihn zum Teil auch heute noch.

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...			
...mittelmäßige Unterstützung	Es werden nur einzelne Kollegen als hilfreich erlebt	„Ist im Großen und Ganzen, außer, ich hatte zwei, drei, die dauernd mauern logischerweise, ist das auch, läuft das gut an und für sich.“	Hauptunterscheidungskriterium ist, dass einzelne Kollegen nicht als unterstützend erlebt werden bzw. von diesen keine Unterstützung angeboten wird.

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als... ...gute Unterstützung	erlebt Schulleitung als hilfreich kann die gebotene Hilfe annehmen bekommt Unterstützung angeboten sucht aktiv Unterstützung	„Also Schulleitung, mit der arbeite ich sehr gut zusammen an und für sich, mit unserem Chef, das ist überhaupt kein Problem.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.

Kat. 3: Ausstattung der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist...			
...mangelhaft	<p>Die Sportstätten stehen nicht wie erforderlich zur Verfügung.</p> <p>Die Ausstattung der Geräte ist dürftig oder Geräte sind kaputt und werden nicht ersetzt.</p> <p>Die Halle ist schlecht gegen Geräusche gedämmt.</p> <p>Die Halle ist nicht ausreichend gegen Hitze/Kälte isoliert.</p> <p>anderes</p>	<p>„Wir haben kein Hallenbad [...] und der Weg wäre zu weit. Und dann sind dort die Bäder alle belegt.“</p> <p>„[...] die Ausstattung, ist die sehr gut, wenn es um Bälle geht, um Materialien, haben wir überhaupt kein Problem.“</p> <p>„Die Hilfe seitens der Gemeinde, wenn es um Probleme in der Halle geht, sei es um kaputte Basketballkörbe, um Matten, die kaputtgemacht worden sind, auch von anderen Nutzern, die ist recht schwach an und für sich.“</p> <p>„Wir haben nur noch einen Barren...“</p> <p>„[...] wenn wir draußen nur 25 Grad haben, ist in der Halle ab 10.00, 11.00 Uhr schon ein riesen Problem, auch für die Kinder.“</p> <p>„Und wenn wir draußen 30 Grad haben, ist mittags ab der fünften, sechsten Stunde, ist es fast unmöglich Sport zu machen in der Halle.“</p>	Wenn mindestens zwei der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	<p>Uni: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich</p> <p>Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet</p> <p>Fachleitung kein gutes Vorbild</p>	<p>„Also ich habe von der Uni wenig Hilfe an der Hand gehabt...“</p> <p>„Das, was dann an der Uni an Seminaren gelaufen ist, das war nicht besonders praxisorientiert.“</p> <p>„Das, was ich mir an Qualifikationen angeeignet habe, habe ich vorwiegend durch eigene Fortbildungen erworben.“</p>	Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert.

Im Hinblick auf Lehrergesundheit gibt der Befragte an, über ein profundes Hintergrundwissen zu verfügen.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheit als unterstützend erlebt.	<p>„[...] ich habe Fortbildungen in Sport viele gemacht, immer wieder, obwohl es war immer Wiederholung gewesen.“</p> <p>„Aber jetzt speziell für Lehrergesundheit habe ich bis jetzt einmal gemacht [...], aber ich habe gemerkt, das ist nicht meine Welt...“</p>	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...viel Anerkennung	<p>Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst.</p> <p>Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).</p>	„Also die Kollegen, wenn ich ein Sportfest veranstalte und die dann mit runter müssen zum Aufpassen, die wissen sehr wohl zu schätzen, wenn sie mit der Lärmkulisse konfrontiert werden, mit dem Aufpassen, mit dem Wirrwarr, der im Sportunterricht sein kann, die wissen sehr wohl zu schätzen, was die Sportlehrer machen. Und das wird auch anerkannt [...] und hat da schon einen positive Rückmeldung.“	Wenn einer der beiden genannten Aspekte zutrifft.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...nicht vorhanden	<p>Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule.</p> <p>Gesprächsrunden finden nicht statt.</p>	<p>„Wir sind räumlich am Limit.“</p> <p>„Bei uns gibt es keinen Rückzugsraum, nichts, überhaupt nichts. Das ist ganz negativ so etwas.“</p>	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Im Normalfall ja, zum einen Mal bin ich ja ÖPR Vorsitzender, zum zweiten bin ich ja auch für den Fachbereich Sport verantwortlich. Das heißt, wenn das Gedanken, Ideen da sind, besteht die Chance, dass auch etwas umgesetzt wird, also auf jeden Fall wird das aufgenommen.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...nicht zufrieden	<p>Der Beruf macht nicht glücklich.</p> <p>Es wird nicht erwartet, dass sich dieser Zustand ändert.</p> <p>Es wird an der eigenen Fähigkeit gezweifelt, noch länger in diesem Beruf durchzuhalten.</p> <p>Ein Wechsel des Berufs wird ernsthaft angestrebt.</p>	<p>„Seit einem Jahr, das habe ich früher nie gemacht, fing ich an darüber nachzudenken, wie lange dauert es noch, bis du in den Ruhestand gehst.“</p> <p>„[...] wie extrem die Situation auch von der Belastung auf mich eingewirkt hat.“</p> <p>„Ich würde nochmal wählen, ja, aber man muss ein Umfeld finden, was sich wirklich wohlfühlt...“</p>	Mindestens eines der drei Kriterien ist erfüllt.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz des Interviewten liegt mit einem Punktwert von 72 im moderaten Bereich (Prozentrang 50). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 9 im unterdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 41-60).

6.9 Interview i

62; w; led.; keine Kinder; Sp, Al; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 12 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/18; seit 38 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich habe selber gerne Sport gemacht und wollte einfach unterrichten (00:00:24).

Vorerfahrungen im Sport

Ich habe und tue das immer noch in der Leichtathletik als Übungsleiterin gearbeitet (00:00:26).

Belastendes im Schulalltag

Die Motivation vieler Schüler hat nachgelassen und sie empfinden Sport nicht als Ausgleich, sondern als Belastung (00:01:05). Außerdem finde ich belastend, dass im Sport viel mehr Lärm ist, die Schüler keine Disziplin haben, die Klassen manchmal zu groß sind und auch die Zusammensetzung problematisch werden kann (00:01:43).

Ausstattung der Sportstätten

An sich ist es gut zu unterrichten. Sehr belastend ist es aber, wenn wir unsere dreiteilige Halle mit mehreren Klassen gleichzeitig nutzen müssen. Wir haben zwar viele Geräte, aber manche sind nicht mehr so ganz funktionstüchtig. Der TÜV überprüft die Geräte, klebt dann was auf die Geräte, die nicht mehr sicher sind, aber die gesperrten Geräte werden dann nicht zeitnah oder gar nicht erneuert (00:02:58). Ansonsten hat unsere Halle keine Fenster und manchmal wird es dann ein bisschen warm, aber dann kann man ja rausgehen.

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Keine

Belastenderes Unterrichtsfach

Das kann man so nicht sagen. Es gibt in beiden Fächern Klassen oder Gruppen, bei denen es schwieriger sein kann, zu unterrichten, in denen Schüler sind, die sich verweigern und die durch ihre Lustlosigkeit das Unterrichten sehr anstrengend machen (00:04:20).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Das ist wunderbar, kann man also überhaupt nichts sagen (00:04:37).

Stellenwert des Faches Sport

Sport ist an unserer Schule sehr gefragt und sehr anerkannt, was auch daran liegt, dass unser vorheriger Chef selbst Sportler war und sich das auf das ganze Kollegium übertragen hat (00:05:06).

Möglichkeit, sich in der Schule einzubringen

Als Fachbereichsleiterin kann ich mich in der Schule auf jeden Fall einbringen (00:05:33).

Hauptbelastungen

1. Motivationslose Schüler, die durch alle möglichen Aktivitäten versuchen, den Sportunterricht kaputtzumachen
2. Lärm
3. Klassengröße
4. Zusammensetzung bestimmter Klassen

Veränderung des Verhältnisses gegenüber den Schülern

Es belastet mich und tut mir auch leid, dass es immer mehr Schüler gibt, die sich absolut nicht gerne bewegen. Ich mache ja selbst gerne Sport und er ist ja auch gut für die Gesundheit. Man will ihnen ja nichts Böses, aber sie wollen nicht einsehen, dass man ihnen nur die Möglichkeit geben will, sich sportlich zu betätigen (00:07:18). Dann ändert man das Angebot macht mal was anderes, aber es wird dann immer schwieriger, zu unterrichten (man merkt eine gewisse Resignation) (00:07:43).

Vorbereitung auf den Schuldienst durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Ich denke man ist als Lehrer nie ausreichend ausgebildet, weil sich die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Material permanent ändert. Während früher vielleicht ein oder zwei bewegungsunfreudige Schüler in einer Klasse waren, ist es jetzt die Mehrheit, die sich nicht mehr gerne bewegt (00:08:44).

Insbesondere die Stimme des Sportlehrers ist stark belastet. Das ist bei mir das Hauptproblem. Man hätte schon an der Uni ein Stimmtraining machen müssen, bei dem man lernt, wie man seine Stimme stärkt und schützt. Das habe ich später privat in Fortbildungen gemacht (00:09:25).

Fortbildungsangebot

Es müsste schon vorher mehr getan werden (00:10:02).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Innerhalb des Schulalltags kommt man nicht gut runter. Die Pausen sind nicht unbedingt ausreichend, weil es während der Pause einfach so viele Dinge zu regeln gibt. Ich entspanne dann, wenn der Schulalltag rum ist, wenn ich nach Hause gehen darf (00:10:50). Ich mache dann selbst Sport oder lese viel und gehe spazieren (00:11:05), mache Fitnesstraining, spiele Volleyball, leite Sportgruppen (00:11:49).

Arbeitszufriedenheit

Die Belastungen werden mit der Zeit immer mehr und es ist gut, wenn es irgendwann vorbei ist (00:12:23).

Berufswahl heute

Ich würde diesen Beruf definitiv nochmal wählen (00:12:43).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung Durch den Lehreralltag fühle ich mich...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
...mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„An sich ist es gut zu unterrichten“. Sehr belastend ist es aber, wenn wir die dreiteilige Halle mit mehreren Klassen gleichzeitig nutzen müssen.“</p> <p>„Die Motivation vieler Schüler hat nachgelassen und sie empfinden Sport nicht als Ausgleich, sondern als Belastung.“</p> <p>„Außerdem finde ich belastend, dass im Sport viel mehr Lärm ist, die Schüler keine Disziplin haben, die Klassen manchmal zu groß sind und auch die Zusammensetzung problematisch werden kann.“</p> <p>„Es belastet mich und tut mir auch leid, dass es immer mehr Schüler gibt, die sich absolut nicht gerne bewegen.“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen.</p>

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
...gute Unterstützung	<p>erlebt Kollegen als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	<p>„Das ist wunderbar, kann man also überhaupt gar nichts sagen. Alles okay.“</p>	<p>Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums geschlossen werden.</p>

Kat. 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...gute Unterstützung	<p>erlebt Schulleitung als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	„Das ist wunderbar, kann man also überhaupt gar nichts sagen. Alles okay.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.

Kat. 3: Ausstattung der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausstattung der Sportstätten ist...			
...zufriedenstellend	<p>Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten.</p> <p>Die Groß- und Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	<p>„Und ja, wir haben zwar viele Geräte, aber manche sind nicht mehr so ganz funktionstüchtig und da wird immer wieder überprüft von Unfallversicherung (sic.) oder wer das da ist, die dann überall immer drankleben. Aber es wird dann auch nicht unbedingt zeitnah, das, was sie uns sperren, wird auch nicht noch mal gleichzeitig erneuert.“</p> <p>„Also unsere Halle ist ja ohne Fenster und dann, gut, manchmal wird es ein bisschen warm drin, aber man kann ja rausgehen...“</p> <p>„Es ist an sich gut zu unterrichten noch, ja.“</p>	Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...kaum/nicht hilfreich bzw. mangelhaft	<p>Uni: Ausbildungsinhalte sind für die Bewältigung der späteren Anforderungen in der Praxis nicht hilfreich</p> <p>Referendariat: Ausbildungsinhalte sind nicht/nicht ausreichend auf die Praxis ausgerichtet</p> <p>Fachleitung kein gutes Vorbild</p>	„[...] ich glaube, da ist man nie richtig ausgebildet. Weil es ändert sich ja immer von der Schülerschaft her, es ändert sich von der Zusammensetzung her, von dem Material an den Schulen und so. Und auf die vielen Schüler, die wenig motiviert sind, ist man doch als Lehrer früher nicht vorbereitet worden.“	Auf mindestens zwei der drei genannten Ebenen werden deutliche Mängel geäußert

Die Befragte gibt an, dass es in ihrer Ausbildung keine Angebote zum Stimmtraining gegeben und dass sie sich dann privat fortgebildet habe.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheit als unterstützend erlebt.	<p>„[...] Stimmtraining [...], wie achte ich auf meine Stimme, wie kann ich meine Stimme stärken, schützen [...] das habe ich dann privat durch Fortbildungen und so gemacht.“</p> <p>„[...] aber da müsste mehr getan werden, meiner Meinung nach.“</p>	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...viel Anerkennung	<p>Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst.</p> <p>Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).</p>	„Ja, auf jeden Fall. Unser Chef vorher, der war also selbst Sportler und das hat sich auf das ganze Kollegium übertragen. Also Sport ist wirklich an dieser Schule sehr gefragt und sehr anerkannt.“	Wenn einer der beiden genannten Aspekte zutrifft.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...nicht vorhanden	<p>Es existieren keine Rückzugsorte innerhalb der Schule.</p> <p>Gesprächsrunden finden nicht statt.</p>	<p>„also ich befreie, also meine Anstrengung ist, wenn ich nach Hause gehen darf, wenn der Schulalltag rum ist oder so und dann kann ich mich entspannen.“</p> <p>„[...] die Pausen sind da, ja, aber das ist ja auch nicht unbedingt ausreichend...“</p> <p>„Aber ich denke, man kommt nicht gut runter innerhalb des Schulalltags.“</p>	Wenn mindestens einer der Aspekte genannt wird.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Ja, auf jeden Fall, ich bin ja Fachbereichsleiterin.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...zufrieden	<p>Grundsätzlich gutes Gefühl bei dem Beruf es gibt allerdings einiges, was die Zufriedenheit einschränkt.</p> <p>Der/die die Zufriedenheit einschränkenden Faktor(en) wird/werden genannt.</p> <p>Unsicherheit, ob der Beruf in der Form noch einmal gewählt werden würde.</p>	„Ja, ich denke, die Belastungen werden mit der Zeit immer mehr und, ja, es ist gut, wenn es irgendwann vorbei ist.“	Hauptunterscheidungskriterium sind bestimmte einschränkende Faktoren. Es ist zu erwarten, dass deren Änderung die Arbeitszufriedenheit (deutlich) verbessern würde.

Auf die Frage, ob sie den Beruf heute nochmal wählen würde antwortete die Befragte mit einem definitiven „Ja“.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz der Interviewten liegt mit einem Punktwert von 78 im Bereich von hoch (Prozentrang 70). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 21 im stark überdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 81-100).

6.10 Interview J

49; w; verh.; 2 Kinder; Sp, Fr; GemS; Stundendeputat 27 h (100 %); 2 h Sport/Woche im Schuljahr 2017/2018; seit 16 Jahren im Schuldienst

Berufswahlmotive

Ich habe unheimlich gerne Sport gemacht und wollte Sport studieren. Was daraus wird, darüber habe ich mir am Anfang keine Gedanken gemacht (00:00:28). Ich wollte aber Französisch Lehrerin werden und das blieb keine andere Wahl als in Sport dann auch Lehramt zu studieren (00:00:42).

Belastendes im Schulalltag

Als besonders belastend empfinde ich, wenn die Geräuschkulisse groß wird. Wenn der Lärmpegel hoch wird, egal in welchem Fach, finde ich das anstrengend (00:01:17). Außerdem belastet es mich, wenn Schüler keinen Spaß an Sport haben und regelrecht verzweifelt sind und es ihnen dabei schlecht geht. Damit habe ich ein Problem. Es gibt für mich nichts Schöneres als Sport zu machen. Wenn ich sehe, dass es anderen dabei stattdessen schlecht geht, tut mir das richtiggehend weh (00:02:18).

Ausstattung der Sportstätten

Also ich glaube, dass es in unserer Halle sowas wie Dämmung nicht gibt (00:03:06). Der Geräuschpegel ist sehr hoch. Insbesondere, wenn aktiv gespielt wird. Da würde ich mir am liebsten Ohropax in die Ohren machen. Bei der Ausstattung kommt es darauf an, was für Sportarten man gerne macht. Für Turnen ist die Ausstattung schwierig, eher mittelpärchtig. Wenn man bei Spielen improvisieren kann, kann man alles dort machen (00:03:48). Aber man muss schon ein bisschen tricksen. An meiner alten Schule war der Chef Sportlehrer und der hat dafür gesorgt, dass der Sportetat etwas höher ist und da war die Ausstattung schon besser (00:04:10).

Weitere Belastungsquellen in der Schule

Manchmal sind die Eltern sehr anstrengend, aber sonst eigentlich nichts (00:04:36).

Belastenderes Unterrichtsfach

Französisch ist sehr viel arbeitsintensiver und zeitaufwendiger und somit schon belastender (00:04:53).

Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung

Das klappt prima. Ich brauch nur zu klopfen und zu sagen „du, ich brauche Unterstützung“ und schon stehen die auf der Matte. Das gilt für Schulleitung und Kollegen (00:05:21).

Stellenwert des Fachs Sport

Ich glaube schon, dass man erkannt hat, dass der Sport in Hinblick auf Klassenzusammenhalt, soziale Kompetenzen und so weiter abzielt und dass Sport eine wichtige Funktion hat. Von daher ist das schon okay (00:06:07).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Möglichkeit, sich in der Schule einzubringen

Ja, natürlich. Unser Fachleiter macht nichts ohne uns zu fragen. Der fragt auch nach unseren Ideen. Das wird im Team entschieden (00:06:33).

Hauptbelastungen

1. Lärm
2. Zeitknappheit (man ist immer am Hetzen und wenn man was aufbauen muss, fehlt einem die Zeit, um es zu nutzen, weil man es nachher auch wieder abbauen muss) (00:07:58)
3. Motivationslose Kinder (Kinder, die ständig sagen, sie wollen nicht, sie haben keinen Bock oder „ich mache das nicht“) (00:08:35)

Veränderung des Verhältnisses zu den Schülern

Bestimmt. Ich bin ruhiger geworden und weiß, wann ich auf Kinder eingehen muss und wann ich sie einfach auch mal links liegen lassen muss. Ich versuche den Kindern zu zeigen, dass ich sie gerne mag, aber es muss eine klare Distanz da sein. Das ist mir früher sehr viel schwerer gefallen. Aber ich habe ein ganz offenes und ganz freundliches Verhältnis zu den Schülern (00:09:47). Außerdem habe ich irgendwann beschlossen, mich nicht mehr nerven zu lassen. Ich gebe das an die Eltern weiter und lasse das nicht an mich heran (00:08:18).

Vorbereitung auf Schulalltag durch Ausbildung an Uni und im Referendariat

Eine Uni kann das nicht. Aber im Referendariat hatte ich einen guten Fachleiter, bei dem ich viel für die Praxis gelernt habe (00:10:24). Die theoretischen Grundlagen habe ich an der Uni gelernt. Die Praxis im Referendariat. Das hat sich in beiden Fächern eigentlich ganz gut ergänzt (00:10:39). Das Thema Lehrergesundheit gab es noch nicht (00:10:47).

Fortbildungsangebot

Fortbildungen sind schön und gut und es werden teilweise wirklich sehr gute Sachen angeboten. Die greifen aber nicht das Übel an. Die Probleme liegen ja entweder im privaten Bereich und an der Schule und da kann die beste Fortbildung nicht helfen. Da kann man sich bei einer Fortbildung dann vielleicht drüber klar werden, was eventuell falsch läuft, aber ob es einem weiterhilft, ist noch lange nicht gesagt (00:11:44). Da müsste man in der Schule was ändern. Wir müssten vielleicht ein anderes Zeitmanagement einführen und die Klassengrößen verändern (00:12:11).

Entlastende Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule

Ich kann in der Schule sagen, dass packe ich nicht, kannst du es diesmal übernehmen, z.B. wenn wir gemeinsam Klassenarbeiten konzipieren. Im Sport kocht da jeder so sein eigenes Süppchen, aber wenn man Hilfe bräuchte, und man fragt, ob ein Kolleg mal mitkommen würde, würde man auch sicher einen Kollegen finden, der hilft (00:13:43). Rückzugsräume gibt es an unserer Schule nicht. Ich flüchte mich manchmal in den Schulgarten, weil der sehr schön ist und verbringe da bei schönem Wetter meine Mittagspause (00:14:08). Außerhalb der Schule gehe ich

jeden Tag mit meinen Hunden los. Das sind meine beiden Entschleuniger (14:23:00). Einfach rausgehen, die Schule zu Hause lassen, Tür hinter mir zu und über andere Dinge reden, im Wald andere Dinge sehen (00:14:48). Außerdem mach ich Sport, um den Adrenalinlevel runterzufahren (00:15:22).

Arbeitszufriedenheit

Ich gehe gerne in die Schule, freue mich auf die Kinder und arbeite gerne, weil ich das Gefühl habe, man hinterlässt gewisse Spuren und man schafft nicht umsonst. Ich habe ein nettes Kollegium, ein sensationelles Umfeld, man guckt nur auf Streuobstwiesen. Das ist herrlich. Ich stehe gerne auf, fahre gerne hin und freue mich nach jeden Ferien, wieder hin zu gehen. Definitiv (00:16:35).

Berufswahl heute

Ich könnte mir nichts anderes vorstellen. Es gibt zwar auch anstrengende Kinder, aber da hat man in jeder Klasse zwei oder drei von sitzen und dafür aber auch zehn andere, die total nett sind (00:18:26). Das war das an meiner anderen Schule anders. Da habe ich mir schon überlegt, was ich alternativ machen könnte und bin dann Listen durchgegangen. Der gebundene Ganztag, die große Schule, viele, viele Leute, die Anonymität, anstrengendere Kinder, anstrengenderes Kollegium, anstrengendes Schulgebäude, das eigentlich für diese Schulform nicht geeignet ist, das waren so die schlimmsten Faktoren. Man rennt ewig lange Wege nur um zu kopieren und dann ist die Pause futsch. Auch nahm der Tag kein Ende. Da habe ich gesagt, nein, das geht gar nicht mehr (00:18:01).

Kat. 1: Belastung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Durch den Lehreralltag fühle ich mich...			
...mittelgradig belastet	<p>einzelne Anforderungen/ Gegebenheiten der Lehrertätigkeit werden als belastend wahrgenommen</p> <p>schwankende oder auch nur teilweise Gewissheit mit den Belastungen gut klar zu kommen</p>	<p>„Als besonders belastend ist in dem Moment, wo die Geräuschkulisse groß wird, also wenn viel Lärm um mich drumherum ist.“ „[...] in dem Moment, wo aktiv gespielt wird, würde ich mir am liebsten Ohropax in die Ohren machen.“</p> <p>„Ich sag mal im Sport speziell belastet mich, [...] wenn ich sehe, dass Kinder da ganz verzweifelt sind, wenn ich die nicht dazu, in irgendeiner Form oder irgendwann dazu bekomme, dass sie einfach aus Spaß mitmachen [...]. Da habe ich wirklich ein Problem damit. Das kommt sehr selten vor.“</p> <p>„Der Umgangston von Schülern oder so, das habe ich mir schon lange abgewöhnt, dass mich das in irgendeiner Form tangiert.“</p> <p>„Manchmal sind die Eltern anstrengend, aber das ist jetzt auch nichts.“</p> <p>„Nein, wirklich. Ich habe beschlossen, ich lasse mich nicht mehr nerven. Ich gebe nervende Kinder an ihre Eltern weiter und lasse das nicht an mich heran.“</p>	<p>Kriterium der subjektiven Belastungswahrnehmung und der Bewältigbarkeit als Hauptunterscheidungskriterium.</p> <p>Wenn nicht alle genannten Definitionsaspekte auf keine Belastung bzw. auf eine hohe Belastung schließen lassen.</p>

Die Interviewte ist mittelgradig belastet. Diese Einstufung erfolgte aufgrund der mehrmaligen Betonung der besonderen Belastung durch den Lärm der Schüler, wenngleich andere Aussagen auch eine Einstufung in die Kodierung „gering belastet“ zugelassen hätten.

Interessant wäre in diesem Fall ein Interview mit dieser Lehrerin zu einem früheren Zeitpunkt gewesen. Die Lehrerin wurde nämlich erst vor nicht allzu langer Zeit auf eigene Initiative hin an eine andere Schule versetzt. Die Situation an ihrer letzten Schule beschreibt sie im Interview als sehr belastend (s. Kurzzusammenfassung).

Kat. 2a: Soziale Unterstützung durch Kollegen

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Kollegen erlebe ich als...			
...gute Unterstützung	<p>erlebt Kollegen als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	„[...] als auch Kollegen.“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung innerhalb des Kollegiums geschlossen werden.

Kat 2b: Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Die soziale Unterstützung durch Schulleitung erlebe ich als...			
...gute Unterstützung	<p>erlebt Schulleitung als hilfreich</p> <p>kann die gebotene Hilfe annehmen</p> <p>bekommt Unterstützung angeboten</p> <p>sucht aktiv Unterstützung</p>	„Klappt prima da oben. Also gar kein Thema. Sonst brauche ich bloß irgendwo zu klopfen, zu sagen: du ich brauche deine Unterstützung und dann stehen die auf der Matte, sowohl Schulleitung...“	Wenn drei dieser Kriterien erfüllt sind, kann auf eine gute Unterstützung von Seiten der Schulleitung geschlossen werden.

Kat. 3: Ausstattung der Sportstätten

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p>Die Ausstattung der Sportstätten ist...</p> <p>...zufriedenstellend</p>	<p>Es gibt Unterschiede bei den verschiedenen Sportstätten.</p> <p>Die Groß- und Kleingeräte sind nicht immer in ausreichender Anzahl vorhanden.</p> <p>Es gibt zufriedenstellende Möglichkeiten, sich zu behelfen.</p>	<p>„Also Dämmung gibt es dort glaube ich nicht.“</p> <p>„Ja, dass halt wirklich der Geräuschpegel sehr hoch ist, in dem Moment, wo sehr aktiv gespielt wird...“</p> <p>„Ausstattung ist, ja, es kommt immer darauf an, was für Sportarten man gerne macht. Für Turnen ist es schwierig, mittelprächtigt.“</p> <p>„Für Spiele/wenn man improvisieren kann, ist es okay. Kann man alles machen dort.“</p> <p>„Man muss ein bisschen tricksen hinten und vorne und dann geht alles.“</p> <p>„Also es ist jetzt nicht großartig...“</p>	<p>Wenn mindestens eines der oben genannten Kriterien nicht erfüllt ist.</p>

Kat. 4: Ausbildung an Universität und im Referendariat

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Die Ausbildung an Universität und im Referendariat im Hinblick auf die alltägliche Unterrichtspraxis war...			
...halbwegs fundiert, mit Mängeln	Unterschiede auf den verschiedenen Ebenen bzgl. abgestimmter und zweckmäßiger Ausbildungsinhalte	<p>„Das kann eine Uni eigentlich nicht.“</p> <p>„Aber ich hatte einen guten Fachleiter nachher im Referendariat.“</p> <p>Jetzt an der Uni, was die theoretischen Grundlagen betrifft und dann nachher im Ref, was die Praxis betrifft. Ich denke eigentlich schon, das hat sich in beiden Fächern eigentlich ganz gut ergänzt.“</p>	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf eine fundierte oder auf eine mangelhafte Ausbildung schließen lassen und Einschränkungen vorhanden sind.

Die Befragte gibt an, dass es das Thema Lehrergesundheit damals noch nicht gegeben habe und dass das damals noch keinen interessiert habe.

Kat. 5: Fortbildungsangebot

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fortbildungsangebot im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheits ist...			
...teilweise hilfreich	Fortbildungsangebote werden entweder nur im Hinblick auf praxisrelevante Themen oder auf die Lehrergesundheits als unterstützend erlebt.	„Ja, das Problem ist, Fortbildungen sind alles schön und gut. Es werden teilweise auch wirklich gute Sachen angeboten, nur die greifen ja meistens nicht das Übel an bei der Geschichte.“ „Deswegen, man kann vielleicht auf einer Fortbildung sich darüber klar werden, was eventuell falsch läuft, was noch lange nicht sagt, dass es einem auch dann weitergeholfen hat.“	Wenn es Einschränkungen auf einer Ebene gibt.

Kat. 6: Stellenwert des Faches Sport

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Das Fach Sport erhält in meiner Schule...			
...viel Anerkennung	Schulleitung und Kollegen ist die Relevanz des Faches bewusst. Das Fach Sport wird mit anderen Fächern gleichbehandelt (Vertretungsplan).	„Also sich glaube, da hat man auch erkannt, dass der Sport, also auch gerade was Klassenzusammenhalt, was auf soziale Kompetenzen und so weiter abzielt, dass da der Sport schon eine wichtige Funktion hat. Ich denke, das haben mittlerweile alle Kollegen mitbekommen...“	Wenn einer der beiden genannten Aspekte zutrifft.

Kat. 7: Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Innerhalb der Schule sind Möglichkeiten zur persönlichen Entlastung...			
...bedingt vorhanden	<p>Es besteht die Möglichkeit, sich, wenn auch nur zeitlich begrenzt, zurückzuziehen.</p> <p>Hin und wieder findet ein kollegialer Austausch statt.</p>	„Ja, man könnte sich in den Medienraum mal setzen, aber das ist/ es sind keine wirklichen Rückzugsräume. Ich flüchte hin und wieder ein bisschen in den Schulgarten, weil der schön ist. Das muss aber halt schönes Wetter dann sein.“	Wenn Einschränkungen existieren und die Aussagen nicht den anderen beiden Ausprägungen zugeordnet werden können.

Kat. 8: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
In der Schule sind Möglichkeiten, mich einzubringen...			
...gegeben	<p>Ideen und Vorschläge können geäußert werden.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden in Betracht gezogen.</p> <p>Ideen und Vorschläge werden oftmals umgesetzt.</p>	„Ja. Natürlich. [...] unser Fachleiter [...] macht nichts ohne uns zu fragen, der fragt auch, was für Ideen wir haben, was wir brauchen und sonstiges. Das wird im Team entschieden.“	Wenn mindestens zwei der Kriterien zutreffen.

Kat. 9: Arbeitszufriedenheit

Code und Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Mit meinem Beruf als (Sport-) Lehrer/in bin ich...			
...hoch zufrieden	<p>Der Beruf macht Spaß.</p> <p>Der Beruf wird als erfüllend erlebt.</p> <p>Der Beruf entspricht nach wie vor genau dem, was man immer machen wollte.</p> <p>Kann sich keinen anderen Beruf vorstellen.</p>	<p>„Ich gehe gerne in die Schule, freue mich auf die Kinder...“</p> <p>„Ich stehe gerne auf, fahre gerne dahin und freue mich nach jeden Ferien wieder hin zu gehen.“</p> <p><i>Berufswahl heute</i> „Ich könnte mir nichts anderes vorstellen, gar nicht, überhaupt nicht.“</p>	Wenn alle Kriterien erfüllt sind, kann von einer hohen Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden.

Resilienz und Wohlbefinden

Die Resilienz der Interviewten liegt mit einem Punktwert von 71 im moderaten Bereich (Prozentrang 45-50). Das Wohlbefinden liegt mit einem Punktwert von 16 im überdurchschnittlichen Bereich (Prozentrang 61-80)

In den folgenden Tabellen (Tab. 18 und 19) sind die demographischen Daten der Untersuchungsteilnehmer sowie die Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 17: Gesamtüberblick allgemeine Daten (eigene Tabelle)

Ge- schlecht	Alter	Familien- stand (verh./led.)	Kinder (An- zahl) (ja/nein)	Schul- form	Fächer- kombination	Stunden- deputat	Sport- stunden/ Woche	Dienst- alter (Jahre)	Sonstiges
m	64	verh.	ja (3)	GEMEINSCHAFTSSCHULE	Sp, Ge	100%	0h	16	unterrichtet seit 2 Jahren aus gesundheitlichen Gründen keinen Sport mehr
m	46	verh.	ja (2)		Sp, Bio	100%	6h	18	/
m	40	verh.	ja (2)		Sp, Ma	100%	10h	14	/
w	43	verh.	ja (4)		Sp, En	70%	8h	12	reduziert wegen der Kindererziehung und der schulischen Belastung
m	47	led.	nein		Sp, De	100%	10h	16	/
w	56	led.	nein		Sp, En	85%	8h	21	reduziert wegen der Belastung und aufgrund einer chronischen Erkrankung
w	56	verh.	ja (1)		Sp, Ek	100%	2h	25	2h Ermäßigung wegen Schwerbehinderung aufgrund einer chronischen Erkrankung
m	60	verh.	ja (2)		Sp, Al	100%	10h (+2h AG)	16	/
w	62	led.	nein		Sp, Al	100%	12h	38	/
w	49	verh.	ja (2)		Sp, Fr	100%	2h	16	/
Ø ♂	5	51,4 ± 10,1	4/1		2x Sp, Al; 2x Sp, En; je 1x Sp, De; Sp, Ge; Sp, Ma; Sp, Ek; Sp, Bio; Sp, Fr	100%	7,2h ± 4,4	16 ± 1,4	
Ø ♀	5	52,6 ± 8,8	3/2			91% ± 13,4	6,4h ± 4,3	22,4 ± 10,0	
Ø Ges.	10	52,0 ± 8,6	7/3			95,5% ± 10,1	6,8h ± 4,0	19,2 ± 7,3	

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 18: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Kodierleitfäden (eigene Tabelle)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Geschlecht	m	m	m	w	m	w	w	m	w	w
Alter	64	46	40	40	47	56	56	60	62	49
Dienstalter	16	18	14	12	16	21	25	16	38	16
Kat. 1 Belastung	mittelgradig	mittelgradig	nicht/gering	hoch	nicht/gering	hoch	hoch	mittelgradig	mittelgradig	mittelgradig
Kat. 2a Unterstützung Kollegen	mittelmäßig	gut	gut	gering	gut	mittelmäßig	mittelmäßig	mittelmäßig	gut	gut
Kat. 2b Unterstützung Schulleitung	gering	mittelmäßig	gut	mittelmäßig	mittelmäßig	gering	mittelmäßig	gut	gut	gut
Kat. 3 Ausstattung	zufrieden-stellend	zufrieden-stellend	zufrieden-stellend	mangelhaft	mangelhaft	zufrieden-stellend	mangelhaft	mangelhaft	zufrieden-stellend	zufrieden-stellend
Kat. 4 Ausbildung	halbwegs fundiert	kaum/nicht hilfreich	halbwegs fundiert	kaum/nicht hilfreich	halbwegs fundiert	kaum/nicht hilfreich	halbwegs fundiert	kaum/nicht hilfreich	kaum/nicht hilfreich	kaum/nicht hilfreich
Kat. 5 Fortbildungen	wenig hilfreich	wenig hilfreich	wenig hilfreich	teilweise hilfreich	teilweise hilfreich	teilweise hilfreich	hilfreich	teilweise hilfreich	teilweise hilfreich	teilweise hilfreich
Kat. 6 Stellenwert	viel An-erkennung	kaum An-erkennung	viel An-erkennung	kaum An-erkennung	An-erkennung	kaum An-erkennung	kaum An-erkennung	viel An-erkennung	viel An-erkennung	viel An-erkennung
Kat. 7 Entlastung	bedingt vorhanden	nicht vorhanden	bedingt vorhanden	bedingt vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	bedingt vorhanden
Kat. 8 Mitbestimmung	gegeben	bedingt gegeben	gegeben	gegeben	bedingt gegeben	bedingt gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Kat. 9 Arbeitszufriedenheit	zufrieden	zufrieden	hoch zufrieden	nicht zufrieden	zufrieden	zufrieden	nicht zufrieden	nicht zufrieden	zufrieden	hoch zufrieden
Resilienz	hoch (73)	hoch (75)	moderat (70)	moderat (66)	hoch (84)	hoch (73)	niedrig (47)	moderat (72)	hoch (78)	moderat (71)
Wohlbefinden	unterdurchschnittlich (6)	durchschnittlich (11)	stark überdurchschnittlich (18)	stark unterdurchschnittlich (0)	durchschnittlich (10)	stark unterdurchschnittlich (4)	unterdurchschnittlich (9)	unterdurchschnittlich (9)	stark überdurchschnittlich (21)	überdurchschnittlich (16)

6.11 Verteilung der Ausprägungen in den einzelnen Kategorien

Kategorie 1: Belastung ($M = 2,1$; $SD = .74$)

Ausprägung	Häufigkeit
nicht/gering	2
mittelgradig	5
hoch	3

Kategorie 2a: Unterstützung Kollegen ($M = 1,6$; $SD = .70$)

Ausprägung	Häufigkeit
gut	5
mittelmäßig	4
gering	1

Kategorie 2b: Unterstützung Schulleitung ($M = 1,8$; $SD = 0.79$)

Ausprägung	Häufigkeit
gut	4
mittelmäßig	4
gering	2

Kategorie 3: Ausstattung ($M = 2,4$; $SD = .52$)

Ausprägung	Häufigkeit
gut	0
zufriedenstellend	6
mangelhaft	4

Kategorie 4: Ausbildung ($M = 2,6$; $SD = 0.52$)

Ausprägung	Häufigkeit
fundiert	0
halbwegs fundiert	4
kaum/nicht hilfreich	6

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Kategorie 5: Fortbildungen ($M = 2,2$; $SD = .63$)

Ausprägung	Häufigkeit
hilfreich	1
teilweise hilfreich	6
wenig hilfreich	3

Kategorie 6: Stellenwert ($M = 1,9$; $SD = .99$)

Ausprägung	Häufigkeit
viel Anerkennung	6
Anerkennung	0
kaum Anerkennung	4

Kategorie 7: Entlastung ($M = 2,4$; $SD = .70$)

Ausprägung	Häufigkeit
vorhanden	1
bedingt vorhanden	4
nicht vorhanden	5

Kategorie 8: Mitbestimmung ($M = 1,3$; $SD = .48$)

Ausprägung	Häufigkeit
gegeben	7
bedingt gegeben	3
nicht gegeben	0

Kategorie 9: Arbeitszufriedenheit ($M = 2,1$; $SD = .74$)

Ausprägung	Häufigkeit
hoch zufrieden	2
zufrieden	5
nicht zufrieden	3

Resilienz (Rang und Punktwert) ($M = 1,6$; $SD = .70$; $M = 70,9$; $SD = 9,7$)

Ausprägung	Häufigkeit
niedrig	1
moderat	4
hoch	5

Allgemeines habituelles Wohlbefinden (Rang- und Punktwert) ($M = 3,2$; $SD = 1.48$); ($M = 10,4$; $SD = 6,5$)

Ausprägung	Häufigkeit
stark unterdurchschnittlich	2
unterdurchschnittlich	3
durchschnittlich	2
überdurchschnittlich	1
stark überdurchschnittlich	2

7 Meta-Inferenz – Zusammenfassende Analyse der Interviews und der Fragebögen RS-13 und FAHW-12

Zentrales Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, ob ein resilienter Sportlehrer seine subjektiven Belastungsmomente als weniger stark belastend beurteilt und Resilienz somit eine günstige Voraussetzung für den Lehrer sein kann, um das Lehrerleben auf Dauer „unbeschadet“ zu überstehen. Um diese Frage beantworten zu können, wurden zunächst die arbeitsspezifischen Belastungsschwerpunkte von Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen im Saarland im Interview ermittelt und mittels Kodierung vergleichbar gemacht.

Darüber hinaus stellte sich die Frage, ob die Resilienz der befragten Sportlehrer mit dem allgemeinen habituellen Wohlbefinden korreliert und wie sich das subjektive Belastungsempfinden des Sportlehrers auf dessen Wohlbefinden und auch auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Die Ergebnisse der Untersuchung sowie die daraus gezogenen Schlüsse werden im Folgenden mit dem aktuellen Stand der Forschung verglichen und diskutiert.

Im Schuljahr 2017/18 arbeiten an den 58 saarländischen Gemeinschaftsschulen nach Angaben des Bildungsministeriums insgesamt 337 (319 VZL-Stellen) Sportlehrer. Von diesen sind knapp zwei Drittel, nämlich 216 (202 VZL-Stellen) bereits über 40 Jahre alt. Zehn dieser Sportlehrer (fünf weibliche und fünf männliche) wurden befragt.

Im Schnitt sind die Sportlehrer meiner Studie $52,0 (\pm 8,6)$ Jahre alt. Bei den männlichen Kollegen liegt der Altersdurchschnitt bei $51,4 (\pm 10,1)$ Jahren, bei den weiblichen bei $52,6 (\pm 8,4)$ Jahre. Der jüngste Sportlehrer ist 40, der älteste 64 Jahre alt, während bei den Frauen die jüngste Sportlehrerin 43 und die älteste 62 Jahre alt ist.

Mit 95,5 % ($m = 100$ %; $w = 91$ % $\pm 13,4$) liegt das Stundendeputat der untersuchten Gruppe im genannten Schuljahr nahezu bei voller Beschäftigung, wobei Altersermäßigungen nicht berücksichtigt wurden bzw. als volle Beschäftigung gewertet wurden. Die beiden befragten Sportlehrer mit reduziertem Stundendeputat geben an, aus gesundheitlichen Gründen bzw. wegen der Kindererziehung und der beruflichen Belastungen reduziert zu haben.

Im Schuljahr 2017/18 unterrichten die befragten Sportlehrer $6,8 (\pm 4,0)$ Unterrichtsstunden Sport je Woche ($m = 7,2 \pm 4,4$; $w = 6,4 \pm 4,3$), wobei es auch einen Lehrer gibt, der seit zwei Jahren aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen keinen Sportunterricht mehr gibt. Die Spanne bei den Unterrichtsstunden im Fach Sport liegt zwischen null und zwölf Stunden, was die Sportlehrer, die nur wenige Sportstunden unterrichteten auf schulorganisatorische Gründe zurückführten. So gebe es entweder viele Fachkollegen oder der Bedarf im Zweifach sei sehr groß.

Im Mittel sind die Sportlehrer seit $19,2 (\pm 7,3)$ Jahren im Schuldienst tätig. Der Unterschied zwischen Frauen und Männern liegt hier bei 7,6 Jahren ($m = 16 \pm 1,4$; $w = 22,4 \pm 10$), was darauf zurückzuführen ist, dass die (dienst-)älteste weibliche Sportlehrerin (62)

bereits seit 38 Jahren im Schuldienst tätig ist, während der älteste Sportlehrer (64) zuvor mehrere Jahre einer anderen Beschäftigung nachgegangen ist und somit bisher erst 16 Dienstjahre erreicht hat.

Entsprechend der Entwicklungsphasen nach Huberman (1991) befinden sich die Untersuchungsteilnehmer, abhängig von ihrer Entwicklung entweder in einer Experimentier – bzw. Aktivismusphase (sieben bis 18 Dienstjahre) oder in der Phase, in der eine Neubewertung stattfindet bzw. „Selbstzweifel“ vorhanden sind oder in der Gelassenheit und Distanz (19 - 30 Dienstjahre) bzw. Konservatismus vorherrschen. Die Aussagen der Sportlehrer können diese Phaseneinteilung zumindest tendenziell recht gut bestätigen, wobei einige Lehrer auch bereits mit 14 bzw. 16 Jahren Berufserfahrung bereits in die Phase 19 - 30 Jahre eingestuft werden könnten.

Sikes et al. (1985) machen in ihrem Konzept von „crisis and continuities“ als zentrale Bestandteile des Lehrerlebens auch Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Entwicklungsverläufen (Tab. 20).

Tabelle 19: Entwicklungsverläufe nach Sikes (1985, zit. n. Schönknecht, 2005)

21 - 28 Jahre Initiationsphase	Durchleben des Praxisschocks Erlernen der ungeschriebenen Regeln im Umgang mit KollegInnen, Auseinandersetzung mit Erwartungen von Eltern und Schulgemeinde
28 - 33 Jahre Dreißiger-Übergang	Häufig Krise, letzte grundlegende Veränderungen (privat und beruflich), Motive: Festlegung und Sicherheit Unterschiede bei männlicher und weiblicher Karriere (Familiengründung)
34 - 40 Jahre	Lehrer: Bemühungen um Karriere Lehrerinnen: Familienorientierung Erste Enttäuschungen Bei karriereorientierten Männern Interesse an Schulorganisation und -verwaltung
40 - 50/55 Jahre Plateau-Phase	Berufliche Erfahrung Verhältnis zu SchülerInnen mütterlich/väterlich Manchmal Mentorenverhältnis zu jüngeren LehrerInnen
50/55 Jahre und älter	Stärkere Gelassenheit im Beruf oder Zynismus und Verbitterung

Hubermans (1991) Phaseneinteilung hingegen erfolgt nicht anhand des Lebensalters sondern anhand der Berufsjahre (Abb. 37).

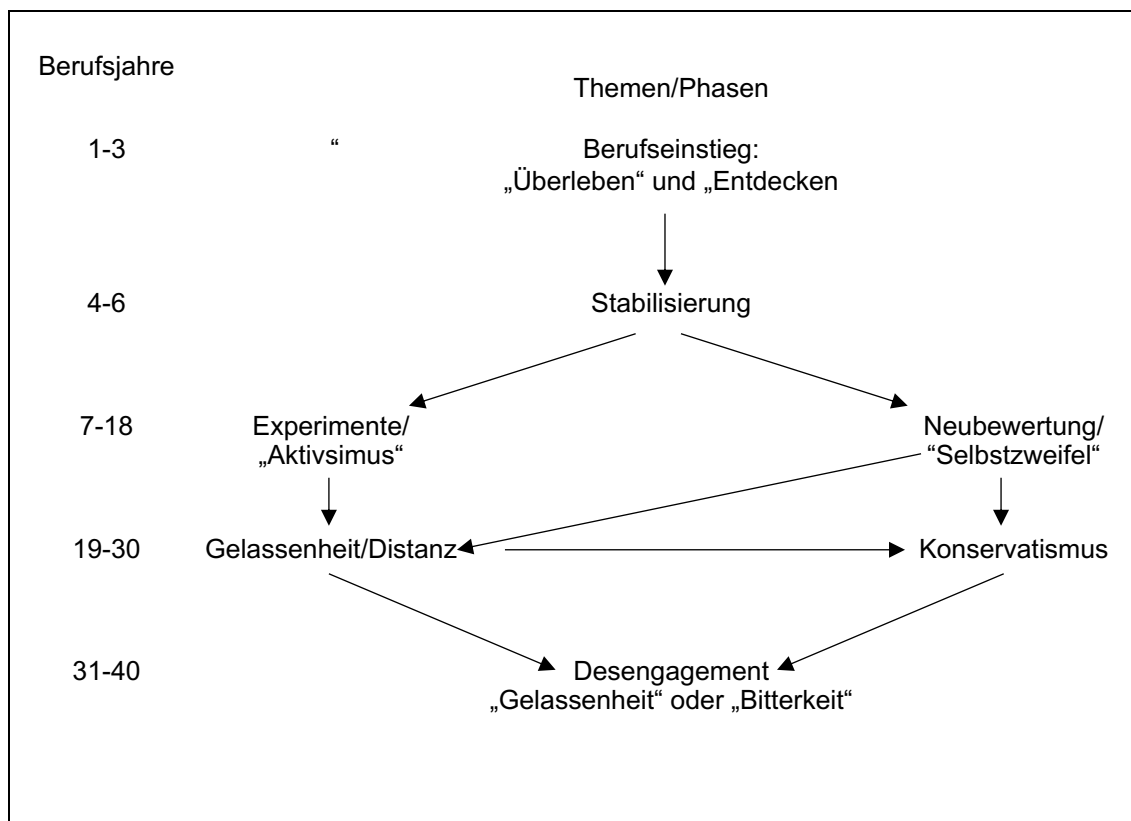


Abbildung 36: Entwicklungsphasen (Hubermann, 1991)

Nach einem hoch fordernden Berufseinstieg folgt die Phase der Konsolidierung und Routinisierung. Die weitere Entwicklung hängt stark vom individuellen Umgang mit den Anforderungen und persönlichen Krisen ab (Hubermann, 1991).

So äußert ein Sportlehrer mit 18 Jahren Berufserfahrung, dass er keine intensive Bindung mehr zu den Schülern habe, was sich mit dem Kriterium der Distanz deckt. Eine weitere Kollegin (16 Dienstjahre) berichtet, dass sie irgendwann beschlossen habe, sich nicht mehr nerven zu lassen und dass es ihr wichtig sei, eine klare Distanz zu den Schülern zu haben. Aus den Aussagen einer Lehrerin mit zwölf Dienstjahren kann man ersehen, dass diese Selbstzweifel verspürt, die sich darin zeigen, dass sie äußert, sich nicht sicher zu sein, ob sie diesen Job noch einmal durchstehen würde.

Nach Sikes (1995), der Entwicklungsverläufe von Lehrern nach deren Lebensalter einteilt, befinden sich die befragten Sportlehrer entweder in einer Plateau-Phase (40-50/55 Jahre), in der sie über berufliche Erfahrungen verfügen und das Verhältnis zu den Schülern mütterlich bzw. väterlich ist bzw. in einer Phase der Gelassenheit im Beruf oder des Zynismus und der Verbitterung. So äußert eine 56 Jahre alte Sportlehrerin, dass sie alters- und gesundheitsbedingt nicht mehr so viel in die Beziehung zu den Schülern investieren könne, weil ihr die Kraft oder die Zeit fehle und sie dann nur noch nach Standard vorgehe. Eine andere Sportlehrerin (62 Jahre) berichtet, dass es immer schwieriger werde, zu unterrichten und dass ein geändertes Angebot die vielen Schüler, die sich nicht mehr gerne bewegen, auch nicht locken könne. Bei beiden zeigt sich im Interview eine gewisse Verbitterung und Resignation, während eine 49-jährige Kollegin erzählt, dass sie ruhiger

geworden sei und gelernt habe, wann sie auf Kinder eingehen und wann sie diese einfach auch mal links liegen lassen müsse. Diese gibt auch an, dass sie den Schülern zeige, dass sie diese möge. Beides weist sowohl auf eine gewisse Gelassenheit als auch auf ein mütterliches Verhältnis hin.

Die Fächerkombination bei allen Probanden bietet ein breites Spektrum im Fächerkanon der Gemeinschaftsschule. Während vier Lehrer neben dem Fach Sport ein Hauptfach (En, Ma, De) als Zweitfach unterrichten, geben sechs ein Nebenfach (Arbeitslehrer, Geschichte, Biologie, Erdkunde, Französisch) als Zweitfach.

7.1 Interpretation der Ergebnisse

7.1.1 Berufswahlmotive

Für viele Sportlehrer ist die Berufswahl intrinsisch motiviert und resultiert aus dem Wunsch, das Hobby zum Beruf machen zu wollen. In der Regel weist der Sportlehrer eine freizeit- oder leistungssportbezogene Sportbiografie auf (Bräutigam, 2015, S. 12). Die Motivation basiert also vorrangig auf sportpraktischen Überlegungen. So auch bei den Sportlehrern der vorliegenden Untersuchung, die alle schon seit ihrer Kindheit gerne Sport in den verschiedensten Sportarten und Disziplinen, sei es Fußball, Handball, Schwimmen oder Turnen betrieben haben, wie die folgenden Zitate belegen:

„Eigentlich hauptsächlich, weil ich schon immer gerne Sport gemacht habe [...] auch schon immer gerne mit Kindern zusammengearbeitet habe.“ (Interview C)

„Also, als ich klein war, habe ich als Hobby Sport gehabt. In verschiedenen Vereinen war ich, habe Handball gespielt, war schwimmen gewesen. Habe geturnt und Sport ist so mein großes Hobby gewesen.“ (Interview G)

Aber auch pädagogische Vorerfahrungen, die laut Nieskens (2009, S. 265 ff) die Berufswahl beeinflussen, sind bei den Testpersonen zu finden. Sieben der Sportlehrer geben an, in ihrer Freizeit als Trainer oder Übungsleiter gearbeitet zu haben oder sogar immer noch zu arbeiten:

„Ich habe damals im Fußballverein [...] im Jugendtraining manchmal ausgeholfen.“ (Interview C)

„Ich habe sehr lange gearbeitet im Fitness-Studio als Fitness-Trainer, habe da auch Wirbelsäulengymnastik gemacht, habe auch als Windsurflehrer schon gearbeitet.“ (Interview B)

Hinzu kommt der Spaß an der Arbeit mit Kindern und das Ziel, Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Sportarten und Bewegungsabläufe zu vermitteln oder diese zum lebenslangen Sporttreiben und zu einer bewussten und gesunden Lebensweise zu motivieren:

„[...] natürlich den Kindern möglichst viel sportliche Fähigkeiten mitzugeben in ihrem Leben, also unterschiedliche Sportarten kennenlernen [...], dass man eben nicht nur vorm Fernseher, vor PC oder sonst etwas sitzt.“ (Interview B)

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

„Und ich wollte halt gerne aktiv bleiben und Jugendlichen, Kindern zu Sport treiben, zu lebenslangem bewegen, ja zu einem bewussten gesunden Leben ermuntern und anleiten.“ (Interview D)

Insgesamt decken sich die Ergebnisse der Studie mit den Motiven, die in der Literatur diskutiert werden.

7.1.2 Hauptbelastungsfaktoren

Die zehn in dieser Studie befragten Sportlehrer sind im Durchschnitt mittelgradig belastet ($M = 2,1$; $SD = .74$). Während lediglich zwei Sportlehrer nicht oder kaum belastet sind, stufen drei Lehrer die subjektive Belastung als hoch ein. Alle Sportlehrer sind mit den Belastungen gut vertraut. Dies zeigt sich daran, dass sie im Interview ohne Zögern die subjektiv relevanten Belastungsfaktoren benennen konnten. Der Grad der Belastung hängt allerdings von verschiedenen Faktoren ab, die sowohl external als auch internal bedingt sind, wobei letztgenannte Faktoren nicht Gegenstand dieser Arbeit sind und somit nur grob umrissen werden können.

Die Sportlehrer wurden aufgefordert, die Belastungen, die sie am stärksten beeinträchtigen, in einem Ranking zu nennen (Tab. 21). Nach Auszählung der Häufigkeit und unter Berücksichtigung der persönlichen Rangfolge ergab sich folgende in der Tabelle dargestellte Rangfolge für die Gesamtheit

Tabelle 20: Rangfolge der Belastungen (eigene Tabelle)

Rang	Belastungsfaktor
1	Disziplin (inkl. Mangelnder Motivation)
2	Lärm
3	nicht belastbare Schüler
4	mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern
5	Klassengröße
6	fehlende Teamarbeit im Kollegium
7	Zeitknappheit
8	Hallensituation
9	Schulsystem der Gemeinschaftsschule

Weiterhin wurden vereinzelt weitere Belastungsfaktoren genannt, wie die fehlende Unterstützung durch die Gemeinde, wenn zum Beispiel Hallen fremdvermietet oder defekte Großgeräte nicht zeitnah ersetzt werden, dass immer mehr Zeit in der Schule verbracht werden muss, dass Lehrer immer mehr leisten müssten, wohingegen von den Schülern immer weniger Leistung abverlangt werde, man sich an bestimmten Dingen totrede, eine problematische Klassenzusammensetzung, fehlende Möglichkeiten einzugreifen, wenn es beispielsweise in der Umkleide des anderen Geschlechts Probleme gäbe sowie Kinder

ohne deutsche Sprachkenntnisse. In der folgenden Abbildung sind die Verteilungen der Belastungsschwerpunkte der Untersuchungsteilnehmer dargestellt (Abb. 36).



Abbildung 37: Belastungsschwerpunkte des Untersuchungsteilnehmer

Insbesondere die hier an Platz eins rangierende mangelnde Disziplin machen den Untersuchungsteilnehmern zu schaffen. Als besonders belastend wird erlebt, wenn Schüler nicht in der Lage sind, sich in die Gesellschaft einzuordnen und die einfachsten Regeln des Anstands nicht befolgen bzw. der Ordnungsrahmen nicht eingehalten wird. Ebenso wenn Schüler sich viel herausnehmen, keine Anweisungen annehmen und trotz Ermahnungen weiter stören oder aufeinander losgehen und sich prügeln:

„Ja, im Prinzip die auffälligen Kinder, die halt keine Anweisungen annehmen, oder eben die renitenten Kinder, die immer wieder stören [...]. Oder wenn du extrem auffällige Kinder hast [...], die dann Schlägereien anzetteln [...].“ (Interview F)

Lärm wird von den befragten Sportlehrern als zweithäufigster Belastungsfaktor genannt und stellt für einen der Lehrer sogar den Hauptgrund dar, nicht mehr weiter Sport zu unterrichten. Die Bedeutung dieses Belastungsfaktor wurde im Kapitel 1.3.2 bereits thematisiert (z. B. Rudow, 1994; Chibici, 2007, S. 48; Schönwälder, 2003; Bley, 2012). Eine Kollegin verzichtet auf Spiele, bei denen der Lärmpegel besonders ansteigt.

„Ich finde es besonders belastend, wenn es extrem Lärm gibt. Das war auch der Hauptgrund, weshalb ich nicht mehr Sport unterrichte.“ (Interview A)

Die Ursachen der hohen Geräuschkulisse im Sportunterricht werden allerdings nicht nur der eigenen Klasse zugeschrieben, sondern stammen auch von parallel unterrichteten Klassen insbesondere in Mehrfachturnhallen. Dies führt in Einzelfällen sogar soweit führt, dass Klassen im Geräteraum instruiert werden müssen, da eine Verständigung in der Turnhalle selbst nicht mehr möglich ist.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

„[...] dass man die Schüler [...] in den Geräteraum holen muss, um überhaupt Informationen weiterzugeben, weil links und rechts derart Lärm war, dass keine Anweisung durchgekommen ist. Wenn man es genau nimmt, ist eigentlich die Lautstärke in der Turnhalle entgegen jeder Arbeitsnorm viel zu hoch. Rein theoretisch müsste jeder Sportlehrer Ohrschützer tragen.“ (Interview A)

Die Lärmkulisse beeinträchtigt aber nicht nur das Gehör, sondern auch die Stimme des Sportlehrers. Drei Lehrer geben an, massive Stimmprobleme zu haben. So erzählt eine Sportlehrerin, dass ihre Stimme abends „platt“ sei und nicht mehr melodisch klinge und sie sogar nicht mehr singen könne.

„[...] also am Abend ist die Stimme fast also platt, also dann ist sie nicht mehr melodisch. Ich merke zwar kein Halsweh, aber der Ton ist nicht mehr klar.“ (Interview D)

„Ja, also im Sport dann halt die Stimme, dass man praktisch ein Mikrofon bräuchte, um die dann zu erreichen.“ (Interview F)

An dritter Stelle des Rankings sehen die Sportlehrer eine zunehmende Anzahl nicht mehr belastbarer Schüler aufgrund körperlicher Bewegungseinschränkungen verursacht durch Bewegungsarmut oder die nicht bewegungsfreudigen, unmotivierten Schüler.

„Kinder, die nicht mehr bereit sind an ihre Leistungsgrenze ran zu gehen.“ (Interview G)

Vier der Sportlehrer klagen darüber, ihre Anforderungen immer weiter runterschrauben zu müssen, weil motorische Grundvoraussetzungen fehlten oder die Schüler übergewichtig seien. Dadurch sei die Sicherheit der Schüler dann bei der Bewegungsausführung auch in Form von Hilfestellung nicht mehr gewährleistet, so dass viele Übungen nicht mehr durchgeführt werden könnten (z. B. Rolle rückwärts, Minitrampolin etc.).

„Also gewisse Dinge mache ich dann mit den Kindern gar nicht, weil beim Über-schlag oder so, ich kann die ja gar nicht allein halten.“ (Interview F)

Drei Sportlehrer bemängeln, dass sie Schüler regelrecht zur Bewegung nötigen müssten, weil diese Sport nicht als Ausgleich und Freude empfinden, sondern als Last und sie diesen den Sport auch durch ein abwechslungsreiches Angebot nicht näher bringen könnten.

„Also speziell bei dem Thema Sport, also Sportunterricht finde ich es sehr belastend, dass die Kinder keine Freude an Bewegungen zeigen, dass man sie immer motivieren wäre ja schön, aber man muss sie eigentlich antreiben, man muss sie nötigen.“ (Interview D)

Dies bedeute, wie es ein Sportlehrer treffend formuliert, einen „Spagat zwischen denen, die sich bewegen können und der großen Masse, die sich nicht bewegen kann und will.“. Es sei zudem „demotivierend“, wenn keine „großartigen Ergebnisse“ mehr möglich seien.

Hinzu kommt die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern, wie das folgende Textbeispiel belegt:

„Belastend geworden ist inzwischen die Heterogenität der Schüler, die sozialen Unterschiede, die Elternhäuser, die nicht zur Zusammenarbeit bereit sind.“ (Interview H)

Ein weiterer Belastungsfaktor ist die mangelnde Unterstützung durch das Kollegium, die unter dem Punkt „Soziale Unterstützung“ noch detaillierter aufgegriffen werden soll und das Problem der Zeitknappheit, das anhand der folgenden Aussagen verdeutlicht werden kann:

„Dass man eigentlich nie für irgendetwas genügend Zeit hat. [...], wenn man irgendetwas aufbauen will und dann hat man nicht genügend Zeit dazwischen, um das zu nutzen [...]. Man ist immer am Hetzen. [...]“ (Interview J)

„Gerade, wenn man, sage ich mal, sechs Stunden am Tag in der Sporthalle ist [...]. Und man ist ja auch dann permanent irgendwie unterwegs, man läuft dreimal zur Sporthalle oder dreimal zum Sportzentrum [...]“ (Interview C)

„[...] weil wir ja immer unter Zeitdruck stehen.“ (Interview F)

Von den Belastungsfaktoren, die auf den weiteren Plätzen rangieren, möchte ich im Folgenden nur noch auf die eher bildungspolitischen Faktoren eingehen, da diese nicht bereits im ersten Teil der Arbeit bzw. im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie dargestellt werden. Einige der Teilnehmer der vorliegenden Studie geben an, das Schulsystem der Gemeinschaftsschule „mit dem, was da alles zusammenhängt: Nicht sitzenbleiben, fördern statt sitzenbleiben [...]“ (Interview B) und die mit der Inklusion einhergehenden Veränderungen als belastend zu empfinden. Eine Lehrerin berichtet in diesem Zusammenhang, dass sie geistig behinderte Schüler unterrichten müsse und dass sie darauf nie vorbereitet wurde:

„Und jetzt habe (ich) ein Down-Syndrom-Kind. Ein geistig behindertes Kind halt. Dann habe ich Tourette-Syndrom. [...] diese geistig behinderten Kinder [...] sind manchmal unberechenbar. Das muss ich sagen, belastet mich dann auch nochmal sehr. Weil meiner jetzt, der wirft sich auf den Boden und schlägt um sich und ich kann im Moment damit nicht umgehen. Ich bin nicht genug informiert darüber auch.“ (Interview G)

Auch die unter anderem mit der Inklusion zusammenhängenden steigenden Anforderungen durch eine Zunahme der administrativen und bürokratischen Tätigkeiten wie Dokumentieren, Mitteilen, die zahlreichen Konferenzen (päd. Konferenzen, Förderkonferenzen usw.) oder wie ein Sportlehrer es nennt der „Erklärungsnotstand“, führen zu einem gesteigerten Belastungsempfinden. Nicht zuletzt deshalb, weil sie den Sportlehrer von seiner eigentlichen Aufgabe, dem Unterrichten, abhalten, sondern auch weil man in Folge dessen immer mehr Zeit in der Schule verbringen müsse, während die am heimischen Schreibtisch zu erledigenden Aufgaben nicht weniger würden. Ein Kollege kritisiert, dass man als Lehrer neue Dinge, die nicht wirklich durchdacht seien, einfach „draufgesetzt“ bekomme, ohne die passende „Munition“ zu erhalten, um sie in der Praxis umzusetzen. Einige geben an, dass sich die Anforderungen durch die Tatsache, dass man in der Gemeinschaftsschule bis zur achten Klasse nicht mehr sitzenbleiben könne und durch die

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Schwierigkeiten mit den problematischen Schülern sehr stark gewandelt hätten. Aussagen wie:

„[...] dass sich das, was ich studiert habe, [...] dass sich das so stark gewandelt hat, dass ich jetzt, sage ich einmal, wirklich mehr Sozialarbeiter bin...“ oder „Bin ich jetzt auch der Förderschullehrer noch dazu?“

unterstreichen diese Problematik.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine Untersuchung von Wendt (2001, S. 124), bei der die Disziplinprobleme ebenfalls als eindeutiger Belastungsschwerpunkt genannt werden. In einer größeren Studie von Dauber und Vollstädt (2004), die frühpensionierte Lehrer zu ihren Hauptbelastungsfaktoren befragten, werden unter anderem die Fülle der Anforderungen, die undisziplinierten Schüler, der Lärmpegel, die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung sowie die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern genannt (s. auch Kapitel 1).

7.1.3 Belastenderes Unterrichtsfach

Die Hälfte der befragten Sportlehrer geben an, dass im Vergleich zum Zweitfach Sport für sie das belastendere Unterrichtsfach ist. Gründe, die in diesem Zusammenhang genannt werden sind der hohe Geräuschpegel, die eigene körperliche Belastung, aber auch die wenig bewegungsfreudigen Kinder:

„Insgesamt körperlich belastender ist auf jeden Fall der Sport. In den letzten Jahren zunehmend für mich ein Problem, die Lautstärke innerhalb der Unterrichtsstunden.“ (Interview A)

„[...] die Kinder zum einen nicht mehr so bewegungsfreudig sind. [...] dann sind noch innerhalb der Klasse Streitereien, dazu kommt die immer weiter zunehmende „Unkörperlichkeit, [...] die können sich selbst nicht spüren, haben kein richtiges Gefühl mehr für andere, sind auch selber zum Teil adipös oder so schlank, dass ihnen Bewegungen weh tun.“ (Interview D)

Für vier der Sportlehrer ist ihr Zweitfach das belastendere. Hier sind es die Korrekturen und der damit verbundene Zeitaufwand, der als belastend angegeben wird, aber auch die Tatsache, dass man Schüler für den Sport häufig noch besser motivieren kann, wie anhand der folgenden Aussage eines Sportlehrers mit dem Zweitfach Biologie deutlich wird:

„Erstens einmal klar, Korrektur. Und ich muss sagen: Ich habe aber letztendlich noch den Eindruck, dass Sport viele noch recht gerne machen. Das heißt, man kann sie besser motivieren.“ (Interview B)

Lediglich eine Lehrerin gibt an, dass sie in Bezug auf höhere Belastung keines ihrer Fächer präferieren würde, da dies immer abhängig von der Klasse sei:

„Es gibt Klassen, mit denen man sowohl sehr gut in Arbeitslehre arbeiten kann als auch in Sport. Und es gibt Sportklassen, wo man wirklich immer ganz streng handhaben muss und wo es schwieriger ist zu unterrichten. In Arbeitslehre in manchen Gruppen auch, wenn es da irgendwelche Schüler sind, die sich verweigern und die

aufgrund ihrer, wie soll ich sagen, Lustlosigkeit, das Gruppe unterrichten sehr anstrengend machen.“ (Interview i)

Insgesamt gibt es also hier große Unterschiede hinsichtlich der Bewertung des belastenden Unterrichtsfachs. Letztlich unterrichten Lehrer aber immer zwei Fächer, so dass es vermutlich sowieso schwierig ist, die Belastung isoliert für das jeweilige Unterrichtsfach zu betrachten.

7.1.4 Ausbildung an Uni und im Referendariat

Die Ausbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung im Hinblick auf Praxisrelevanz und Lehrergesundheit wird von allen Teilnehmern der Studie tendenziell als nicht hilfreich ($M = 2,6$; $SD = .52$) eingestuft. Sechs Sportlehrer beurteilen demnach ihre Ausbildung als kaum bzw. nicht hilfreich, vier immerhin als halbwegs fundiert. Alle geben an, dass das Thema Lehrergesundheit innerhalb der Ausbildung nicht vorgekommen sei und Defizite auf eigene Initiative bewältigt würden.

Einige Sportlehrer berichten, insbesondere von denen im Vorfeld des Studiums bzw. parallel zum Studium des Fachs Sport gesammelten Erfahrungen im Umgang mit Menschen beispielsweise als Trainer im Verein profitiert zu haben, was die folgende Aussage zeigt:

„[...] ich habe extrem viel profitiert von der Tatsache, dass ich von ganz früh an im Sportverein war, dass ich ganz früh sowohl im Sportverein als auch in Sportverbänden tätig war und da sehr, sehr viele Erfahrungen sammeln konnte, die natürlich auch für die Schule wichtig waren.“ (Interview A),

wohingegen die Ausbildung an der Uni insbesondere im Zweitfach keine Möglichkeiten geboten habe, pädagogische Erfahrungen zu sammeln und das Theoretische überwogen habe. Ein Sportlehrer gibt an, dass er vielleicht mit 20 - 30 % von dem, was er im Zweitfach gelernt habe, etwas anfangen könne und er den Rest an dieser Schulform nicht brauche. Insbesondere die optimale Hallensituation, die Vorbereitung mit motivierten, körperlich nicht beeinträchtigten Studenten wird in der Sportausbildung als problematisch gesehen. Eine Kollegin spricht in diesem Zusammenhang von der Uni als Schonraum.

Im Referendariat scheint auch die Qualität des Fachleiters, einerseits in fachlicher, aber auch in zwischenmenschlicher Beziehung, eine große Rolle zu spielen. So geben zwei Sportlehrer an, zumindest in einem Fach einen sehr guten Fachleiter gehabt, und von diesem „Bilderbuchstunden“ gesehen zu haben, während eine Sportlehrerin auf die menschlich erniedrigende Ausbildungssituation durch ihren Sportfachleiter hinweist. Ein Sportlehrer berichtet, dass er seinen Fachleiter im Sport kaum gesehen habe und quasi ins kalte Wasser geworfen worden sei.

Vor allem die fehlende Vorbereitung auf das, was „mental fordert“, wie man mit den ganz schwierigen Fällen umgehen soll, was man mit Schulverweigerern oder Schulversagern machen kann oder was man tun kann, wenn die Stimme leidet, wird bemängelt. So entgegnet ein Sportlehrer auf die Frage, ob er ausreichend auf das, was ihn im Schulalltag erwarte, vorbereitet wurde:

„Nein. Und zwar mit der Begründung, dass sich das, was ich studiert habe – nämlich so auf reine Realschule – dass sich das so stark gewandelt hat, dass ich jetzt, sage ich einmal, wirklich mehr Sozialarbeiter bin [...].“ (Interview B)

während eine anderer konstatiert:

„Nein, eigentlich nicht, weil, die ganz schwierigen Fälle oder auffälligen Kinder, da war ja eigentlich nie die Rede davon, was so alles passieren kann und wie man dann da vorgeht. Das ist schon so ein bisschen Praxisschock dann.“ (Interview F)

7.1.5 Fortbildungsangebot

Das Fortbildungsangebot wird von allen Teilnehmern im Schnitt als teilweise hilfreich ($M = 2,2$; $SD = .63$) bewertet. Dabei erleben insgesamt drei der Befragten das Angebot als wenig, sechs als teilweise hilfreich und nur einer als hilfreich. Dies liegt nach Angaben der Befragten daran, dass Fortbildungsangebote die Probleme nur punktuell auffangen könnten bzw. nicht das Übel angreifen würden:

„[...] gerade im Sport, sind es viele Sachen, die ich nicht einfach so in einer Fortbildungsveranstaltung vermitteln kann, und dann sind sie vorhanden. [...] Ich würde jetzt mindestens 80, 90 Prozent Erfahrungswerte [...] einbeziehen. Und die muss man einfach sammeln.“ (Interview A)

„[...] man kann vielleicht auf einer Fortbildung sich darüber klar werden, was eventuell falsch läuft, was noch lange nicht sagt, dass es einem dann auch weitergeholfen hat.“ (Interview J)

Bei den Untersuchungsteilnehmern besteht zudem die Tendenz in Bezug auf belastungsbedingte gesundheitliche Probleme, benötigte Hilfe privat aufzusuchen oder sich selbst hilfreiche Strategien anzueignen.

„Ich mache privat halt auch sehr viel, ich muss nicht unbedingt in die Fortbildungen gehen.“ (Interview G)

„Das, was ich mir an Qualifikationen angeeignet habe, habe ich vorwiegend durch eigene Fortbildungen erworben.“ (Interview H)

In diesem Zusammenhang werden auch Vorschläge zur Verbesserung unterbreitet, wie z. B. bei Fortbildungen ebenfalls mit Schülern zu arbeiten und nicht mit Lehrern oder die Strukturen innerhalb des Schulsystems zu verändern:

„Ich denke, es wird da schon wichtig, dass man tatsächlich mit der Klientel arbeitet in der Fortbildung, vor der man später dann auch steht: also mit Schülern. [...] den Umgang mit den tatsächlichen Probanden, die man später vor sich hat, lernt man doch nicht.“ (Interview A)

Die Ergebnisse entsprechen denen einer Studie von Lipowsky (2004). Demnach bewerten Lehrer Fortbildungen beispielsweise dann als hilfreich, wenn sie den Austausch und die Kooperation auch über das Fortbildungsangebot hinaus ermöglichen (Lipowsky, 2004, S. 463). Fortbildungen sollten Lipowsky zufolge daher nicht nur in Form kurzer Veranstaltungen ohne intensive Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden. Sie erreichen be-

sonders dann eine nachhaltige Wirkung, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, sich Input- und Arbeitsphasen abwechseln, sie praktische Erprobungs-, Trainings- und Reflexionsphasen beinhalten und eine differenzierte Rückmeldung und Nachbetreuung erfolgt (vgl. zusammenfassend: Adey et al., 2004, zit. n. Lipowsky, 2005, S. 474). Besonders wirksam sind sie dann, wenn sie an den kognitiven Voraussetzungen und den Überzeugungen der Lehrer ansetzen, indem sie Einstellungen und Überzeugungen bewusst machen (ebd.).

Bezüglich des Fortbildungsangebots in Bezug auf die Lehrergesundheit ist das Urteil recht nüchtern. Ein Kollege sprach von „Augenwischerei“. Tatsächlich werden im Schuljahr 2017/18 nur acht Fortbildungen zum Thema Lehrergesundheit angeboten, wobei davon jeweils eine die Themen Stimme, Gesundheitsförderung, Selbstmanagement und Tai Chi beinhalten und vier Fortbildungen zu unterschiedlichen Entspannungsmethoden besucht werden können (Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), 2017).

7.1.6 Soziale Unterstützung

Die Bedeutung der sozialen Unterstützung als dem wichtigsten psychologischen Schutzfaktor mit Einfluss auf die physische Gesundheit und das Wohlbefinden (Bengel & Lysenko, 2012, S. 83) und in diesem Sinne auch einer guten zwischenmenschlichen Beziehung (Le Cornu, 2013) wurde bereits ausführlich dargestellt (s. Kap. 2.5.1 und 2.5.2). Dabei kann soziale Unterstützung bezogen auf den Lehrer unterschiedliche Ausprägungen haben. Allein das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Kollegium und des Rückhaltes im Kollegenkreis kann im emotionalen Sinn protektive Wirkung haben. Aber auch die konkrete Unterstützung, im praktischen Sinne, beispielsweise durch den Einsatz einer zweiten Lehrkraft in schwierigen Klassen, Supervisionen oder einer kollegialen Fallberatung zeigt, kann sehr hilfreich sein (ebd.), ebenso wie das Gespräch unter Kollegen, das im informationellen Sinne als konkrete Hilfe zur Problemlösung beiträgt. Nicht zuletzt ist aber auch die Bewertungsunterstützung entscheidend (Knoll et al. 2013, S. 143), also die tatsächlich „kommunizierte Übereinstimmung oder die Angemessenheit von Werten und Standpunkten“ (ebd.) innerhalb des Kollegiums oder bei einzelnen Kollegen. In diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint auch die individuelle Unterstützungswahrnehmung.

Die Bewertung der sozialen Unterstützung von Seiten der Kollegen fällt in der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zur Unterstützung durch die Schulleitung etwas besser aus ($M = 1,6$; $SD = .70$ vs. $M = 1,8$; $SD = 0.79$). Während die kollegiale Unterstützung von der Hälfte der Befragten mit gut beurteilt wird, erhält die Unterstützung durch die Schulleitung nur in vier Fällen eine gute Bewertung. Lediglich ein Sportlehrer fühlt sich von seinen Kollegen nicht unterstützt, vier bewerten die Unterstützung durch ihre Kollegen immerhin noch mit mittelmäßig, wohingegen vier Lehrer der Schulleitung eine mittelmäßige und zwei eine geringe Unterstützungskompetenz attestieren.

Auf die Bedeutung der sozialen Unterstützung und eines guten sozialen Klimas an der Schule, wie sie auch von Schaarschmidt (2004) in der Potsdamer Lehrerstudie nachgewiesen werden konnte, wird auch in den Interviews von einigen Kollegen verwiesen. So betont einer der befragten Sportlehrer, dass es optimal sei, wenn im Kollegium die Zusammenarbeit gut laufe (Interview H). Viele geben an, das Gespräch mit den Kollegen aktiv zu suchen und dies auch als hilfreich zu erleben, während andere bemängeln, dass aufgrund der Zeitknappheit während des Schultages ein konstruktives, hilfreiches Gespräch nicht möglich sei (Interview F). Der Zusammenhalt im Kollegium habe nachgelassen (Interview G) oder man müsse bei einzelnen Kollegen aufpassen, was man sage (Interview H). Insgesamt scheint aber die informationelle Unterstützung, beispielsweise durch ein Gespräch unter Kollegen, bei dem Rat gesucht wird, bei den befragten Sportlehrern der vorliegenden Studie eine recht typische Form der unterstützenden Kommunikation zu sein. Wird diese Form der Unterstützungssuche doch bei acht der Befragten praktiziert, wenngleich auch nicht jeder Kollege als hilfreich erlebt wird. Die konkrete Unterstützung hingegen scheint im Schulalltag weniger gut umsetzbar zu sein. Während eine Untersuchungsteilnehmerin berichtet, dass sie bei Bedarf sofort konkrete Hilfe sowohl von der Schulleitung als auch den Kollegen erhalten würde (Interview J), kritisiert eine andere, dass der Schulalltag kaum Gelegenheit biete, um näher auf Probleme einzugehen und man vor der Klasse dann letztlich eben doch alleine stehe (Interview F).

Die Unterstützung durch die Schulleitung hingegen wird sehr unterschiedlich bewertet. Der besondere Stellenwert der Unterstützung von Seiten der Schulleitung wird von den Studienteilnehmern immer wieder betont. Auch wenn manche Sportlehrer angeben, ihre Schulleitung als wunderbar und sehr hilfreich und unterstützend zu erleben (I, J), finden sich auch einige negative Berichte der Interviewten. Ein Kollege berichtet, dass eine neue Schulleitung das Kollegium gespalten habe, was sehr belastend gewesen sei und sogar dazu geführt habe, die Versetzung an eine andere Schule in Erwägung zu ziehen. Obwohl die entsprechende Schulleitung nicht mehr an der Schule sei, würden die Nachwirkungen immer noch nachhallen (H). Kollegen erleben die Schulleitung dann als wenig hilfreich, wenn sie führungsschwach ist, also nicht über die Fähigkeit verfügten, bei bestimmten Problemen durchzugreifen. Dabei wird dem Gefühl, bei Bedarf auf Unterstützung zugreifen zu können ein positiver Effekt zugesprochen (Schwarzer, 2000). Demgegenüber hat eine enttäuschte Erwartungshaltung, beispielsweise aufgrund eines erwarteten, aber fehlenden Eingreifens von Seiten der Schulleitung bei Problemen mit Schülern oder auch mit Eltern, einen negativen Effekt hat.

So berichten Lehrer, dass sie bei Problemen von ihrer Schulleitung im Regen stehen gelassen worden seien (F), die Schulleitung bei Problemen mit schwierigen Schülern nicht oder nicht schnell genug handle oder gegenüber bestimmten Eltern nicht entschieden genug auftrete (A). Dies habe nach Aussage einzelner Sportlehrer zu großer psychischer Belastung bis hin zu Krankheit geführt. Diese Aussagen decken sich konsistent mit den Untersuchungen von van Dick (2006, S. 230 f.), der ein gesunkenes Belastungserleben und damit einhergehend eine Entwicklung positiver Stressbewältigungsstrategien

nachweisen konnte. Im zweiseitigen Pearson Korrelationstest konnte zwischen den beiden Variablen subjektiv erlebte Belastung und der kollegialen Unterstützung ein signifikanter positiver Zusammenhang ($r = 0,75$; $p = .013$) nachgewiesen werden, wohingegen die Berechnungen zur Korrelation von Belastung und Unterstützung durch die Schulleitung lediglich einen nicht signifikanten mittleren linearen Zusammenhang ($r = 0.42$; $p = .227$) ergaben.

Die befragten Sportlehrer haben aufgrund ihrer bisherigen Berufserfahrung häufig bereits mehrere Schulleitungen erlebt und daher ein recht klares Bild einer „guten“ Schulleitung vor Augen. Dies zeigt sich auch anhand von Äußerungen wie der eines Lehrers: „Ich hatte mal einen Schulleiter, mit dem war ich hochgradig zufrieden, der hatte mir immer das Gefühl geben können, von vorneherein, dass es Rückendeckung gibt und das fand ich sehr stark.“ In diesem Zusammenhang ergänzt ein Kollege, dass in einem System, in dem Erwachsene (Lehrer), Kinder und Eltern „geführt“ werden müssen, eine gewisse Stärke unerlässlich sei.

Zwischen den beiden Variablen Belastung und Unterstützung durch Kollegen besteht eine signifikante lineare Beziehung ($r = 0.75$; $p = .013$), wohingegen die Variablen Belastung und Unterstützung durch die Schulleitung einen weniger starken und auch nicht signifikanten Zusammenhang aufweisen ($r = 0.42$; $p = .227$).

7.1.7 Stellenwert des Fachs Sport in der Schule

Die Interviewteilnehmer geben im Mittel an, in der Schule Anerkennung für ihre geleistete Arbeit im Fach Sport zu erhalten ($M = 1,9$; $SD = .99$). Dabei wird der Stellenwert des Faches Sport zum einen aus verschiedenen Blickwinkeln beurteilt und zum anderen gar nicht an tatsächlich erhaltenen verbalen Rückmeldungen, da diese unabhängig ob von Schüler-, Kollegen-, Eltern- oder Schulleitungsseite abgegeben, nämlich eher selten vorkommen. Es obliegt der subjektiven Einschätzung der Sportlehrer darüber, wie ihre Kollegen beispielsweise die positiven Auswirkungen von Bewegung auf das Schülerverhalten oder die -leistung beurteilen könnten. So vermutet ein Sportlehrer, dass der Sport relativ hoch bewertet werde, weil die Kollegen wüssten, dass Schüler besser zu handeln wären, nachdem sie sich richtig ausgetobt hätten. Eine Kollegin glaubt, dass man die Bedeutung des Faches Sport für den Klassenzusammenhalt und soziale Kompetenzen erkannt habe. Ein anderer konstatiert, dass viele Kollegen spätestens dann zu schätzen lernen, was es bedeute Sport zu unterrichten, wenn sie bei einem Hallen-Sportfest als Helfer eingesetzt wären und die Lärmkulisse und die organisatorischen Herausforderungen live erlebten. Lediglich einer der Interviewten gibt an, seine Anerkennung unmittelbar aus den positiven Rückmeldungen der Schüler zu ziehen.

Ungünstig erleben die Sportlehrer allerdings die Tatsache, dass der Sportunterricht häufig ausfalle. Aussagen wie: „[...] es kräht kein Hahn danach, wenn einmal etwas ausfällt“ oder „Es wird also schneller Sport ausfallen gelassen als die Hauptfächer [...]. Das ist schon immer so gewesen.“ unterstreichen diese Problematik. Außerdem gibt es offenbar

immer noch jene Kollegen, die der Meinung sind, dass es ausreiche, im Sportunterricht einen Ball in die Mitte zu werfen.

Positiv hervorgehoben und auch als förderlich für den Stellenwert des Fachs Sport innerhalb der Schule erlebt wird aber, wenn ein Sportlehrer Bestandteil der Schulleitung ist. So gibt eine Sportlehrerin an, dass sich die Tatsache, dass der Chef auch Sportlehrer war, auf das ganze Kollegium übertragen habe, während ein anderer betont, dass der Sportlehrer in der Schulleitung den Stellenwert des Faches Sport innerhalb der Schule aufgewertet habe.

Fehlende Rückmeldungen und dementsprechend auch eine fehlende Anerkennung sind charakteristisch für den Lehrerberuf. Hinzu kommt die von Hübner und Werle (1997) postulierte „doppelte Erfolgsungewissheit“, mit der der Lehrer konfrontiert wird, aber auch das in der Öffentlichkeit nach wie vor präsente schlechte Berufsimago (s. Kap. 6.2.2). Viele der befragten Sportlehrer wünschen sich eine Aufwertung des Faches beispielsweise durch Einführung einer sowohl aus pädagogischer als auch aus medizinischer Sicht notwendigen dritten Sportstunde.

7.1.8 Ausstattung und Situation der Sportstätten

Die Beurteilung der Ausstattung bzw. der Situation der Sportstätten bezieht sich einerseits auf die Ausstattung der Sportstätten mit den für die Erfüllung der Vorgaben des Lehrplans erforderlichen Groß- und Kleingeräten andererseits aber auch auf das Vorhandensein oder die Belegungsmöglichkeiten der Sportstätten, sowie auf die arbeitshygienischen Bedingungen wie Hitze und Lärm.

Die Mehrheit der befragten Sportlehrer ist mit ihrer Sportstättensituation zufrieden ($M = 2,4$; $SD = .70$), wobei keiner der Sportlehrer die vorgefundenen Verhältnisse mit gut und vier mit mangelhaft bewerten.

Diese Beurteilung resultiert laut meiner Befragung aus der Tatsache, dass demnach die Hallen zu klein sind für die zu unterrichtende Anzahl an Schülern, oftmals nicht zur Verfügung stehen, weil sie zum Beispiel fremdvermietet werden. Zudem stehen keine Schwimmbäder zur Verfügung, Großgeräte sind alt, nicht bzw. in nicht ausreichender Anzahl vorhanden, werden vom TÜV als nicht mehr sicher markiert, aber nicht zeitnah oder auch gar nicht ersetzt und Kleingeräte verschwinden permanent bzw. werden beschädigt. Die folgenden Zitate belegen diese Umstände:

„Also man kann in einer kleinen Halle 40 Leute einfach nur mäßig bespaßen.“ (Interview E)

„Das ist eine sehr große Halle, die man zu drei Teilen abtrennen kann und das ist so oft so, dass die zum Beispiel im nächsten Monat permanent vermietet wird [...], wir haben auch keinen richtigen Raum, denn nicht nur wir sind in der Halle, sondern auch diverse Vereine und natürlich die Gemeinde, die hat dort Stühle, Tische, allerhand Gerätschaften in unserem Geräteschuppen abgelagert, so dass also nur zwei Weichbodenmatten reinpassen, dann geht die Tür nicht richtig zu.“ (Interview D)

„Wenn man bei Spielen improvisieren kann, kann man alles dort machen. Aber man muss schon ein bisschen tricksen.“ (Interview J)

Als problematisch wird auch genannt, wenn man an Geräte nicht drankommt, weil Hallen parallel belegt sind oder Sporthallen abrisssreif sind. So berichtet eine Sportlehrerin, dass es in ihre Halle reinregne und man dann Hütchen aufstellen müsse, um die Gefahrenpunkte zu markieren.

„Wir haben eine total alte Sporthalle, die jetzt in absehbarer Zeit abgerissen werden soll [...]. Da regnet es rein. [...] Da sind da Pfützen. Da werden die mit roten Hütchen abgegrenzt.“

Insbesondere der Lärm, der bei der vorliegenden Untersuchung an Platz zwei der Hauptbelastungsfaktoren genannt wird und auch in anderen Untersuchungen als eine besondere Belastungsquelle genannt wird (z. B. Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003), macht den Sportlehrern zu schaffen und führt häufig zu Stimmproblemen, was ebenfalls in weiteren Untersuchungen belegt wurde (Spät, 2015; Bley, 2012).

„Der Geräuschpegel ist sehr hoch. Insbesondere wenn aktiv gespielt wird. Da würde ich mir am liebsten Ohropax in die Ohren machen.“ (Interview J)

„Man muss laut sprechen, ich will nicht sagen brüllen, aber sehr laut sein, um verstanden zu werden. Dann ist es doch so, dass es wie Echo zurückhallt.“ (Interview E)

Aber auch die Wärmedämmung der Sporthallen wird bemängelt. So steigen in der schuleigenen Halle eines Kollegen die Temperaturen im Sommer sehr stark an, so dass es ab 25 Grad Außentemperatur problematisch und ab 30 Grad nahezu unmöglich sei, Sport zu treiben.

„[...] die Halle wurde gebaut von Architekten, die wahrscheinlich nachmittags oder mittags [...] nie Sport gemacht haben in einer Halle, die schlecht isoliert ist. [...] wenn wir draußen 30 Grad haben, ist mittags ab der fünften, sechsten Stunde, ist es fast unmöglich Sport zu machen in der Halle.“ (Interview H)

7.1.9 Möglichkeiten der Mitbestimmung innerhalb der Schule

Die Möglichkeiten, sich in der Schule mit eigenen Ideen einzubringen und Entscheidungen mit zu beeinflussen sind bei sieben der befragten Sportlehrer gegeben, sie geben z. B. an, in den Bereichen, in denen sie in der Schule Aufgaben übernommen hätten, viele Freiheiten und Einflussmöglichkeiten hätten. So könnten sie Material aussuchen und bestellen:

„[...] da ich schon seit Jahren dafür verantwortlich bin, für die Ausstattung, ist die sehr gut, wenn es um Bälle geht, um Materialien [...]“ (Interview H)

Drei geben hingegen an, nur bedingt Einfluss innerhalb der Schule nehmen zu können – so könne man zwar immer was sagen, Entschlüsse würden aber oftmals vorher schon feststehen bzw. könne man vermutlich durch seine Meinungsäußerung nichts ändern:

„Aber, wenn doch am Ende schon klar ist, wie man es machen will, dann ist es nett wenn man mitgesprochen hat. [...] Also, ich habe da meine Meinung gesagt, von daher habe ich vielleicht auch ein bisschen meinen Frust kundgetan, [...].“ (Interview E)

Dabei ist aber gerade die Anerkennung und Wertschätzung in zwischenmenschlichen Beziehungen und somit auch im Arbeitskontext ein wichtiger motivationaler Faktor (Bauer, J.; 2006).

7.1.10 Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Schule

Nur bei einem Teilnehmer dieser Untersuchung ist die Möglichkeit gegeben, sich innerhalb der Schule zu entlasten. In diesem konkreten Fall existiert ein Ruheraum für die Lehrer, in dem eine Couch und ein Schaukelstuhl stehen und der von den Lehrern in den Pausen aktiv zur Entspannung genutzt werden kann. Bei vier Lehrern bestehen bedingt Entlastungsmöglichkeiten, allerdings mehr in Form eines kollegialen Austauschs bei Problemen. Fünf Sportlehrer finden innerhalb der Schule keine Gegebenheiten der Entlastung vor, was sie beispielsweise damit begründen, dass die Schule räumlich am Limit oder die Pausen gut gefüllt und zu kurz für ein ergiebiges Gespräch unter Kollegen seien. Allerdings bedauern sie diese Tatsache und würden beispielsweise einen Rückzugsraum begrüßen.

7.1.11 Außerschulische Stressbewältigung

Alle Studienteilnehmer geben bei der Frage nach außerschulischer Stressbewältigung zunächst und meist ohne zu zögern an, Sport zu treiben. Aussagen wie „Außerhalb der Schule ist für mich ganz klar: Sport als Ausgleich“ oder „Halt, dass ich selber Sport treibe ist für mich extremer Ausgleich und tut mir unheimlich gut“ heben die Wahl dieser Stressbewältigungsstrategie hervor. Dabei rangiert an erster Stelle Laufen, gefolgt von Fußball spielen und Gymnastik. Aber auch sich in der Natur bewegen im Sinne von Wandern, Walken oder einfach nur Spazieren gehen hat bei den Befragten einen hohen Stressbewältigungseffekt. Auch das Lesen, im Garten sein, Fernsehen oder gemütlich ein Glas Wein trinken wurden genannt. Vorrangig stehen aber die bewegungsintensiveren Aktivitäten im Vordergrund. Dies scheint auch nicht weiter verwunderlich, verfügen doch alle Teilnehmer über einen sportbezogen, wenn nicht sogar leistungssportbezogenen Hintergrund und konnten so die positiven Auswirkungen des sportlichen Handelns bereits früh selbst erfahren.

Die Bedeutung von Bewegung wurde bereits im Altertum von Galen hervorgehoben. Die Effekte des Sporttreibens zeigt Knoll (1993) in ihrem Modell (Abb. 38), das sich an der Social-Support-Forschung orientiert (Schwarzer & Leppin, 1990) und das zwischen Haupt-, Puffer- und Mediatoreffekten unterscheidet. Unter Haupteffekten werden dabei die unmittelbaren Auswirkungen auf den menschlichen Körper verstanden, die sich beim Sporttreiben einstellen (z. B. kardiopulmonale Effekte). Unter Puffereffekten sind die durch sportliche Aktivität vermittelten individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen

gemeint, die den Umgang mit externalen und internalen Anforderungen mittelbar beeinflussen. Die Mediatoreffekte beziehen sich auf den unmittelbaren Einfluss sportlicher Aktivität auf Schutz- und Risikofaktoren (z. B. Cholesterinsenkung) (Wydra, 1996, S. 53 f.).

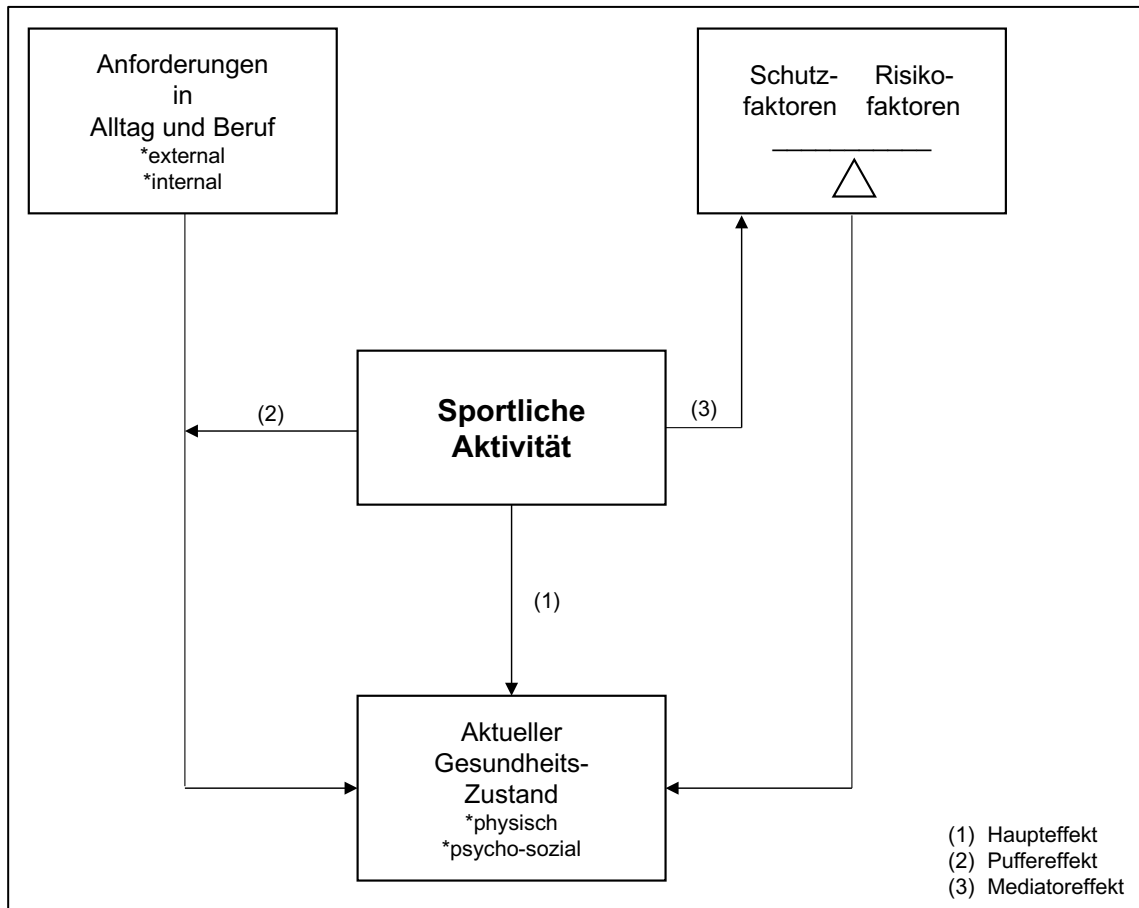


Abbildung 38: Wirkungsgefüge sportlicher Aktivität als gesundheitsfördernde Maßnahme (Knoll, 1993, S. 77, zit. n. Wydra, 1996, S. 53)

Auch wenn dieses Modell aufgrund seiner Komplexität und der problematischen Übertragbarkeit vom Laborexperiment in die Praxis kritisiert wurde (Eid & Schwenkmezger, 1994), verdeutlicht es doch relativ gut die Beweggründe für das Sporttreiben meiner Probanden.

Die psychischen Effekte des Sporttreibens konnten in verschiedenen Studien belegt werden. So wird Sport ganz allgemein ein kurzfristiger positiver Effekt auf die Stimmung nachgesagt (vgl. „runner’s high“ oder „feel-better-phenomen“) (Wydra, 1996, S. 102). Einen positiven Einfluss auf stressbedingte Affekte, Stimmungslage und Emotionen konnte auch von Dyer und Crough (1988) sowie von Ekkekakis (2012) gezeigt werden. Des Weiteren kann ein Training im moderaten bis hohen Bereich kurz- und langfristig Ängste und Anspannungen abbauen (Schwedtfeger, 2012).

Eine lineare Beziehung zwischen dem Grad der körperlichen Aktivität (gemessen anhand des durchschnittlichen Energieverbrauchs pro Tag) aufgrund sportlicher Aktivität und

dem Wohlbefinden wurde von Stephans (1988) nachgewiesen (ebd., S. 103). Tucker (1990) konnte in einer Querschnittsuntersuchung signifikante Zusammenhänge zwischen dem Grad der Fitness und psychologischen Variablen wie beispielsweise der Belastung am Arbeitsplatz feststellen (ebd.).

Moses (1989) konnte positive Effekte auf die wahrgenommenen Copingfähigkeiten in Abhängigkeit von der Trainingsintensität feststellen. Zudem konnten Lichtman und Poser (1983) einen positiven Einfluss von Sport auf die kognitive Leistungsfähigkeit nachweisen (ebd., S. 108).

Neben einer veränderten Schmerzwahrnehmung und einer besseren Gemütsverfassung infolge einer gesteigerten Endorphinausschüttung bei längerdauernden Ausdauerbelastungen (Schwarz & Kindermann, 1989) werden von Sutherland und Cooper (1990) folgende Ursachen für eine verbesserte Emotions- und Stressbewältigung durch sportliche Aktivität diskutiert:

- Körperliche Aktivität stellt die natürliche Endstufe der Stressreaktion dar
- Durch ein Langzeitausdauertraining soll es zu einer Abschwächung der physiologischen Begleitumstände der Stressreaktion kommen
- Sport wird als eine kurze Zeit der persönlichen Reflexion angesehen
- Verbesserung der Kompetenzerwartungen
- Puffereffekt des Sports, indem der Lebensstil geändert wird

Zudem bietet der Sport einerseits die Gelegenheit, intrinsische und/oder extrinsische Verhaltensänderungen während des Sports zu erhalten, andererseits entsteht die Möglichkeit der Verhaltenskontrolle über einen Bereich der Persönlichkeit und das Selbstbild bzw. das Selbstkonzept, das mit einer verbesserten körperlichen Aktivität einhergeht, wird verbessert (Berger & Owen, 1988; Brown, 1990; Folkins & Sims, 1981, zit. n. Wydra, 1996, S. 109 f.).

Paulus, Pieter und Fröhlich (2010) kamen bei der Untersuchung von Personal in Bildungseinrichtungen, unter denen sich u. a. auch Lehrer in der Ausbildung befanden, zu dem Schluss, dass eine regelmäßige moderate ausdauerorientierte körperliche Aktivität sich positiv auf Burnoutfaktoren auswirkt. Neben dem Anstieg des Gefühls der persönlichen Leistungsfähigkeit, senkt körperliche Aktivität nachweislich das Risiko der Depersonalisierung, wobei insbesondere den Aktivitäten Radfahren, Spaziergehen und Wandern eine protektive Wirkung zugesprochen werden konnte (Paulus, Pieter, & Fröhlich, 2010).

Zudem wird körperlicher Aktivität bereits auf der Ebene der Stressreaktion eine reaktionsverringende Wirkweise zugesprochen. Die hier wirksam werdenden palliativ-regenerativen Coping-Strategien führen beispielsweise zu einer Abmilderung der stressbedingten Ausschüttung von Kortisol und somit zu einer Verringerung der durch Stress verursachten psychischen Anspannung sowie weiterer gesundheitsbeeinträchtigender Wirkungen (Fuchs & Klaparski, 2018).

Weiterhin haben Sport und Bewegung einen ressourcenstärkenden Effekt, der bereits im Prozess der Stressentstehung lokalisiert werden kann. Sportlich Aktive stärken ihre personalen und sozialen Ressourcen, schätzen ihre Handlungsmöglichkeiten in stressreichen Situationen eher positiv ein und profitieren durch die positive Wirkung des Sports auf die körperbezogene Selbstwahrnehmung und somit auf das globale Selbstkonzept von einer Verbesserung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Buffart et al., 2014, zit. n. Fuchs & Klaperski, 2018, S. 212 ff.). Sporttreiben in der Gruppe erhöht interpersonale Kompetenzen und damit die Fähigkeit, bei Bedarf allgemeine soziale Unterstützung zu mobilisieren (Sygusch, 2007, zit. ebd., S. 215).

Des Weiteren wird eine Cross-Stressor-Adaptations-Hypothese (CSA-Hypothese) diskutiert, die sportlicher Aktivität, ähnlich wie bei anderen Stressoren, eine Aktivierung des neurophysiologischen Stresssystems nachsagt. Diese bewirkt eine stressphysiologische Anpassung, die sich im Laborexperiment bei akuter Stressbelastung durch einen geringeren Anstieg der Herzfrequenz, des Blutdrucks und des Kortisol-Levels zeigte (Klaperski, 2013, Klaperski et al. 2014, zit. n. Fuchs & Klaperski, 2018).

Die sportliche Aktivität meiner Studienteilnehmer kann im Hinblick auf Stressbewältigung sowohl als Copingstrategie als auch als Strategie zum selbstständigen Erlangen oder zur Wiederherstellung des aktiven Wohlbefindens betrachtet werden. Grupe (1976, S. 361) definiert das aktive Wohlbefinden als das Wohlbefinden, „[...] das aus der aktiven Gestaltung des Verhältnisses zu sich selbst, zum eigenen Körper und zur Umwelt entsteht, wobei dessen Kennzeichen nicht Verwöhnung und Schonung sind, sondern Eigenaktivität und Selbstaktualisierung“ (zit. n. Wydra, 1996, S. 105).

7.1.12 Arbeitszufriedenheit

In Anbetracht der Tatsache, dass im Jahr 2016 in Deutschland ca. 44000 junge Menschen ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben (Statistisches Bundesamt, 2016), fragt man sich, ob Berichte über den „Horrorjob Lehrer“ tatsächlich keine Auswirkungen auf die Berufswahl haben oder ob der Beruf vielleicht gar nicht so schlimm ist, wie es häufig dargestellt wird. Hinzu kommt, dass Lehrer entgegen aller Erwartungen mit ihrer Arbeit relativ zufrieden sind (Gehrmann, 2013, S. 176).

Die Arbeitszufriedenheit wird dabei nach Klusmann (2011) als das „Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs“ gewertet (Klusmann, 2011, S. 280). Sie resultiert aus dem Vergleich der eigenen Bedürfnisse mit den in der Situation gegebenen Realisierungsmöglichkeiten. Fällt das Ergebnis dieses Vergleichs negativ aus, so empfindet das Individuum eine diffuse Arbeitsunzufriedenheit (Bruggemann, 1974). Sie ist „eine subjektive Größe [...], die enge Beziehungen zu Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit aufweist“ (Haufe, Vogel, Scheuch, 1999, S. 281, zit. n. Gehrmann, 2013, S. 177) und dabei eng mit den situativen Erfahrungen und den individuellen Einstellungen des Lehrers zusammenhängt und durch die jeweilige Belastungssituation beeinflusst wird (Gehrmann, 2013, S. 176).

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Betrachtet man die Arbeitszufriedenheit der befragten Sportlehrer, so sind diese trotz aller Belastung wesentlich zufriedener mit ihrer Arbeit als es die Aussagen im Interview annehmen lassen. So geben zwei der Befragten an, mit ihrer Arbeit hoch zufrieden zu sein. Dabei resultiert die Zufriedenheit zumindest bei einem der Befragten aus der unmittelbaren Interaktion mit den Schülern, wie die folgende Aussage belegt:

„Ganz klar von den Schülern. Ich höre ganz oft von den Schülern: „Boah, das war sauanstrengend heute [...], aber es hat voll Spaß gemacht, das war saucool (C).“

Wesentliche Kriterien für die Beurteilung der Arbeitszufriedenheit sind demnach also vielmehr die sich aus der unmittelbaren Interaktion mit der Zielgruppe ergebenden Erfahrungen und weniger finanzielle Aspekte. Vorrangig sind es also die intrinsischen Wertmaßstäbe, also individuelle Persönlichkeitsmerkmale, die die Arbeitszufriedenheit des Lehrers auszumachen scheinen.

Diese Quelle wurde auch bereits von Schult, Münzer-Schrobildgen und Sparfeldt (2014) benannt. Arbeitszufriedenheit gilt als der „wichtigste Motor für Arbeitsmotivation“ (Ammann, 2004, S. 9) und als die entscheidende motivationale Komponente.

Fünf der befragten Sportlehrer der vorliegenden Untersuchung sind zufrieden, wobei bei diesen eine grundsätzliche Zufriedenheit vorhanden ist, die allerdings mit Abstrichen versehen wird. So fällt es einem Lehrer mit steigendem Alter immer schwerer, sich neu zu motivieren:

„Von daher [...] macht es mir noch Spaß. Ich muss allerdings dazu sagen, je älter ich werde, desto öfter muss ich mich dann nochmal neu motivieren. Also die Begeisterung schwindet mit den Jahren.“ (Interview A)

Ein anderer gibt an, bei gewissen Dingen resigniert zu haben und nur noch die Dinge ändern zu wollen, die er auch ändern könne, ein weiterer Lehrer ist der Ansicht, dass er sicher noch zufriedener sein könnte und es keinem schaden würde, wenn man nicht ständig neue Aufgaben aufgebürdet bekäme, während sich eine Sportlehrerin so langsam dann doch auf den Ruhestand freut:

„Ja, ich denke, die Belastungen werden mit der Zeit immer mehr und, ja, es ist gut, wenn es irgendwann vorbei ist. (Interview i)

Lediglich bei drei der Sportlehrer fällt das Urteil über ihre Arbeitszufriedenheit schlecht aus. Dies liegt nach Aussagen besagter Lehrer zum einen daran, dass der Idealismus von früher einer Pflichterfüllung gewichen ist

„Ich fühle mich dem Dienst verpflichtet. Der Idealismus und die Freude, die ich eigentlich zu Beginn des Studiums mit eingebracht habe, die sind zum größten Teil verflogen.“ (Interview D)

und dass immer mehr geleistet werden muss, die Bedingungen aber dafür nicht hinreichend gegeben sind:

„Es kommt immer mehr auf uns zu vom Kultusministerium her. Immer mehr sollen wir leisten, das sollen wir dann auch noch optimal leisten und das ist unter den Bedingungen, die wir haben im Moment, ist das nicht möglich.“ (Interview G)

Trotz letzterer Aussagen erscheint das vorliegende Ergebnis auf den ersten Blick paradox und lässt sich auch mittels der unterschiedlichen von Neuberger (1985) entwickelten Konzeptionen zur Arbeitszufriedenheit nicht erklären, sollte man doch annehmen, dass eine gesteigerte Belastung zu einer Minderung der Arbeitszufriedenheit führt. So erlaubt die *bedürfnisorientierte Konzeption*, bei der Zufriedenheit, zumindest kurzzeitig, aus der Befriedigung eines Bedürfnisses eines Individuums resultiert (z. B. Durst - Trinken) wohl kaum, dass sich eine dauerhafte Arbeitszufriedenheit einstellen dürfte. Bei entsprechender Klassengröße und den nicht selten vorkommenden Verhaltensauffälligkeiten einzelner oder mehrerer Schüler bedarf es oftmals einer enormen Kraftanstrengung und entsprechenden Disziplinierungsmaßnahmen. Das Bedürfnis des Lehrers, das mit dem Wunsch einhergeht, einen störungsfreien Unterricht zu halten, kann somit auch nicht kurzfristig gestillt werden.

Auch die *ansatzreiztheoretische Konzeption*, bei der die äußeren Aspekte der Arbeitssituation wie Arbeitsbedingungen oder Arbeitszeit im Mittelpunkt stehen, dürften in Anbetracht von Klassenstärke, nicht zur tatsächlichen Erholung beitragender Pausen, mangelhafter Ausstattung der Klassen- und Funktionsräume, fehlender Arbeitsräume für Lehrer, Heimarbeit etc. nicht die Arbeitszufriedenheit erklären.

Ebenso wenig eignen sich *kognitive Konzeptionen*, da die sich stetig wechselnden und teilweise auch unvorhersehbaren Arbeitsbedingungen eine Einstellung auf diese und ein damit einhergehendes Gleichgewichtserleben verhindern (Neuberger, 1984).

Die relative Geringschätzung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit und die Tatsache, dass Arbeitszufriedenheit in Zeiten zunehmender Arbeitslosigkeit zum erwünschten gesellschaftlichen Verhalten wird, dürfte ebenso wenig zur Arbeitszufriedenheit des Lehrers beitragen. Aussagen wie, „Lehrer haben morgens recht und mittags frei“ oder „Lehrer haben ständig Ferien“ etc. sprechen dem Lehrer quasi das Recht ab, sich über seine Arbeitsbedingungen zu beschweren.

Auch andere Autoren konnten eine hohe berufliche Gesamtzufriedenheit bei Lehrern nachweisen. Nach Bauer und Kanders (1998) mit 1074 Befragten würden von den „mittel“ bzw. „niedrig“ belasteten Lehrern 77 % bzw. 88 % wieder Lehrer werden. Ergebnisse einer Untersuchung in den Jahren 1992 – 1994 ($n = 496$) zeigten eine überdurchschnittliche Arbeitszufriedenheit bei den befragten Lehrern unterschiedlicher Schultypen (Haufe, Vogel, & Scheuch, 1999, S. 283). Bei Böhm-Kasper et al. (2001, $n = 1079$) sind 81,1 % mit ihrem Beruf sehr zufrieden (Böhm-Kasper, Bos, Körner, & Weishaupt, 2001), während bei Gehrmann (2003, $n = 2985$) immerhin noch 63,3 % mit ihrer derzeitigen Situation sehr bzw. durchaus zufrieden sind (Gehrmann, 2013, S. 178).

Insgesamt wird die Arbeitszufriedenheit der untersuchten Sportlehrer dieser Studie nicht mit hoch, aber doch immerhin mit zufriedenstellend beurteilt ($M = 2,1$; $SD = .74$). Die Antwort auf die Frage nach der Berufswahl heutzutage bestätigt dies, würden doch

immerhin acht der Befragten den Beruf des Lehrers erneut wählen. Als Gründe werden in diesem Zusammenhang die recht gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Möglichkeit, Kontakt zu Menschen zu haben oder der hohe Gestaltungsspielraum, den der Lehrerberuf bietet, genannt. Einige Lehrer würden laut eigenen Aussagen wieder Lehrer werden, wenn auch teilweise in einer anderen Schulform.

Zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Belastung konnte im einseitigen Spearman-Rho-Korrelationstest ein signifikanter positiver Zusammenhang nachgewiesen werden ($r = .59$; $p = .034$), außerdem korreliert die Arbeitszufriedenheit mit dem allgemeinen habituellen Wohlbefinden im zweiseitigen Spearman-Rho-Korrelationstest signifikant ($r = .68$; $p = .030$).

7.2 Wohlbefinden

Die Ergebnisse zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden lassen aufhorchen. Liegen diese doch lediglich im durchschnittlichen Bereich ($M = 3,2$; $SD = 1,48$ als Rangwert und $M = 10,4$; $SD = 6,5$ als Punktwert) und korrelieren im einseitigen Spearman-Rho-Korrelationstest zudem statistisch signifikant mit dem Grad der Belastung ($r = 0.75$; $p = .007$). Die Ergebnisse zum Wohlbefinden weichen nur unwesentlich von den Datensätzen, die aus unterschiedlichen Studien zum Wohlbefinden bei gesunden Menschen ($n = 291$) gewonnen werden konnten ab ($M = 11,8$; $SD = 6,5$) (Wydra, 2014, S. 52). Allerdings sind die Teilnehmer dieser Teilschnittprobe mit durchschnittlich 39,8 Jahren deutlich jünger als die der vorliegenden Studie ($52,0 \pm 8,6$ Jahre), was die Vergleichbarkeit erschweren dürfte. Auch wenn das Wohlbefinden ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das von weiteren positiven und negativen Faktoren bestimmt wird und abhängig von den momentanen Stimmungen sowie den körperlichen Empfindungen ist, die nicht ausschließlich innerhalb der Schule zu finden sind, sollte dieses Ergebnis Anlass zur Sorge geben. Gilt doch nach Mayring (1991) die Belastungsfreiheit als habituelle Komponente, die das Wohlbefinden positiv beeinflusst (Wydra, 2014, S. 8), während umgekehrt Belastungen das subjektive Wohlbefinden negativ beeinflussen. Bei immerhin zwei der befragten Sportlehrer liegt das allgemeine habituelle Wohlbefinden mit Punktwerten von sechs und null sogar im stark unterdurchschnittlichen Bereich.

7.3 Resilienz

Die Tatsache, dass einige Sportlehrer trotz erkennbarer Belastungen angeben, dennoch nicht bzw. kaum belastet zu sein, legt die Schlussfolgerung nahe, dass diese sich vergleichsweise schnell von den arbeitsspezifischen Belastungen erholen und somit über eine ausgeprägte psychische Widerstandsfähigkeit verfügen. Es galt demnach also herauszufinden, ob Resilienz eine Vorhersagevariable für den Grad der Belastung sein kann. Bei den Sportlehrern der vorliegenden Untersuchung lag das Ergebnis des Resilienztests im Mittel im moderaten Bereich ($M = 1,6$; $SD = .70$ (Rangwert); $M = 70,9$; $SD = 9,7$

(Punktwert)). Diese Werte entsprechen denen, die Leppert et al. (2008) bei der Überprüfung des RS-13 als revidierte Kurzform des RS-25 (Wagnild & Young, 1993; dt. Fassung nach Schumacher, 2005) erhalten haben ($M = 70$; $SD = 12$).

Die hier aufgeworfene Forschungsfrage kann allerdings nicht eindeutig beantwortet werden, lässt sich im einseitigen Spearman-Rho-Korrelationstest zwischen den Variablen Belastung und Resilienz (Rang- und Punktwert) kein Zusammenhang ($r = 0.26$; $p = .236$ / $r = -0.46$; $p = .089$) nachweisen. Gleiches gilt auch für den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Resilienz und Wohlbefinden ($r = 0.29$; $p = .412$). Ob Resilienz ein Mediator zwischen Belastung und Wohlbefinden sein kann, also als Puffer zwischen der Belastung und dem Wohlbefinden fungieren kann, konnte aufgrund der geringen Stichprobe nicht überprüft werden. Die Ergebnisse zur Resilienz werden im folgenden Punkt kritisch betrachtet.

7.4 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und der Vorgehensweise

Die allgemeine Befundlage zu Belastungen von Lehrern und auch zu Sportlehrern ist recht gut. Es war also nicht davon auszugehen, in diesem Zusammenhang durch diese Studie neue Erkenntnisse zu erzielen. Vorrangig ging es darum, die aktuellen Befunde der Forschung auch für die saarländischen Sportlehrer zu bestätigen und anhand von konkreten Beispielen aus den Interviews zu konkretisieren.

Im Gegensatz zu Belastung ist die Resilienz bei Lehrern ein bisher eher weniger untersuchter Forschungsbereich. In Anbetracht der Erkenntnisse aus Kapitel 2 zu den bei Lehrern bedeutsamen Resilienz- und Schutzfaktoren stellt sich allerdings die Frage, ob zur Messung von Resilienz bei Lehrern der RS 13-Fragebogen das geeignete Messinstrument ist. Insbesondere, da sich bei einem konkreten Fall aufgrund der Aussagen während des Interviews einige Resilienz- und Schutzfaktoren wie beispielsweise eine hohe Kontrollüberzeugung, eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung, ein hoher Selbstwert und ein positives Kohärenzgefühl abzeichneten. Die aus diesen Aussagen gezogenen Schlüsse ließen sich im Resilienztest mit einem lediglich moderaten Ergebnis allerdings nicht bestätigen. So gibt dieser Sportlehrer an, über wirksame Strategien zu verfügen, um in unruhigen Klassen innerhalb von sechs bis acht Wochen für einen geregelten Ablauf zu sorgen, was dafür spricht, dass er seine Bewältigungskompetenz (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40) optimistisch einschätzt (internale Kontrollüberzeugung) und zudem der Überzeugung ist, über ausreichend Ressourcen zu verfügen, um sich den beruflichen Anforderungen zu stellen (Kohärenzgefühl). Besagter Lehrer fühlt sich zwar belastet, aber nicht überfordert, ist zufrieden mit seiner Arbeit, bewertet seinen Unterricht positiv und steuert unterrichtliche Prozesse aktiver (Buer & Squarra, 1998, S. 273), was sich mit einer guten internalen Kontrollüberzeugung deckt. Außerdem gibt er an, dass er es nur belächeln könne, wenn andere selbst wissenschaftlich belegte Tatsachen wie die Bedeutung des regelmäßigen Sporttreibens für die Gesundheit, anzweifeln. Dies spricht für einen hohen Selbstwert. Des Weiteren sucht dieser Sportlehrer bei Problemen proaktiv

nach Unterstützung bei den Kollegen oder der Schulleitung und nimmt diese auch als gut wahr (soziale Unterstützung). Aufgrund der dargestellten Befunde, habe ich einen Fragebogen entwickelt, der stärker auf die „lehrerspezifischen“ Resilienz- und Schutzfaktoren Selbstwirksamkeitserwartung, Kontrollüberzeugung, Kohärenz, soziale Unterstützung, Optimismus, positive Emotionen oder Religiosität und Spiritualität ausgelegt ist. Dieser soll zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden.

In Anbetracht der Ergebnisse dieser Untersuchung wäre es sicherlich auch interessant gewesen, den ADEM-Fragebogen (Schaarschmidt, 2005) einzusetzen und dessen Ergebnisse mit denen des Resilienz-Fragebogens und dem Belastungsgrad der befragten Sportlehrer zu vergleichen. Da es sich hier allerdings um eine weitere quantitative Untersuchungsmethode handelt, der Schwerpunkt meiner Untersuchung aber auf dem qualitativen Interview lag und bereits zwei Fragebögen verwendet wurden, habe ich bewusst auf den Einsatz eines weiteren Fragebogens verzichtet.

Das Forschungsdesign dieser Studie ist aufgrund der eng begrenzten Fragestellung des Interviewleitfadens und des stark festgelegten Auswahlverfahrens eher straff (Miles & Huberman, 1994, S. 16 ff. zit. n. Flick, 2008, S. 261). Auch wenn die Interviewpartner frei auf die gestellten Fragen antworten und auch über die Fragestellung hinaus erzählen konnten, ist der Grad der Offenheit insgesamt leicht begrenzt. Die Methodenwahl ist dem Umstand geschuldet, dass ich selbst bisher wenig Erfahrung mit qualitativer Forschung sammeln konnte und die Untersuchung bestimmter Zusammenhänge sich so auf relativ vertraute Kontexte bezog. Zudem fiel mir dadurch die Entscheidung bei der Auswahl der für die Untersuchung relevanten Daten bzw. Ausschnitte leichter. Der Vergleich relevanter Dimensionen der beschriebenen Einzelfälle lässt dennoch eine theoretische Generalisierbarkeit der dargestellten Ergebnisse zu. Insbesondere da sich diese beispielsweise bzgl. der Vergleichsdimension *Grad der Belastung* mit denen der Literaturrecherche zum Stand der Forschung decken. Auch die Verwendung verschiedener Methoden (Triangulation) innerhalb dieser Untersuchung trägt aufgrund der geringen Fallzahl zur Generalisierbarkeit bei (Flick, 2008). Das Interview fand durchweg in einer offenen und angenehmen Atmosphäre statt, was sicherlich auch daran lag, dass ich die meisten der befragten Sportlehrer persönlich kenne und mir mit ihnen einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teile. Daher wurden alle Fragen offen und meist sehr ausführlich beantwortet, so dass zu keiner Zeit der Eindruck entstand, Antworten könnten aufgrund sozialer Erwünschtheit erfolgen. Im Gegenteil hatte ich oftmals den Eindruck, die Befragten würden sich darüber freuen, ihrer Frustration Luft machen zu können und jemanden gefunden zu haben, der ihre Problematik verfolgt und thematisiert. Einige äußerten sich auch konkret in diese Richtung. Die Dauer der gesamten Befragung lag bei ca. 30 Minuten (je nach Interesse am Thema auch deutlich darüber hinaus), so dass das Interview so noch relativ bequem in den Schulalltag integriert werden konnte, teilweise aber auch in ungezwungener häuslicher Umgebung stattfand. Das Interesse am Thema war groß. Dies zeigte sich vor allem im Anschluss an die Befragung. Außerdem äußerten viele der Probanden ein starkes Interesse an den Ergebnissen der Studie.

Insgesamt sind Belastungen des Sportunterrichts denen des Klassenunterrichts zwar sehr ähnlich, aufgrund der räumlichen und organisatorischen Bedingungen oder der erhöhten Unfallgefahr gibt es hier aber einige zusätzliche Belastungsquellen. Auch wenn ein Sportlehrer die Belastung des Fachs Sport klar einer Quelle zuordnen und die Stärke dieser Belastungen bewerten sowie das für ihn belastendere Fach bestimmen kann, ist es kaum möglich den Sportlehrer auf das Fach Sport und die speziellen Belastungen dieses Faches zu reduzieren und isoliert vom schulischen Kontext zu betrachten. Letztlich arbeitet der Lehrer mit seinen beiden Fächern als Gesamtpersönlichkeit in einem System, so dass die subjektiven Belastungen nicht aus einem Fach resultieren können. Daher sind die Aussagen der in dieser Studie befragten Sportlehrer, sofern sie sich nicht explizit auf das Fach Sport beziehen, immer auch als Aussagen des Lehrers im Allgemeinen zu werten. Dies wurde auch in den Interviews deutlich, bei denen die Befragten häufig abschweiften und sich die Aussagen oftmals mehr um allgemeine schulische Aspekte drehten wie beispielsweise die zusätzlichen Anforderungen durch Inklusion, Verwahrlosung, die Migrationspolitik oder das System der Gemeinschaftsschule. Daher macht es Sinn, von Belastung und Resilienz von (Sport-)Lehrern zu sprechen.

8 Fazit

Die dargestellten Ergebnisse der Literaturrecherche sowie die Ergebnisse der eigenen Untersuchung zum Thema Belastung und Resilienz bei (Sport-)Lehrern zeigen, dass aus bildungsökonomischer Perspektive im Hinblick auf spätere Eignung zum Lehrer und zur Schaffung optimaler Bildungsqualität erheblicher Entwicklungsbedarf besteht. Inadäquate Arbeitsbedingungen und Ressourcen haben eine Qualitätsminderung zur Folge. Erwartet man in einem solchen Fall eine gleichbleibende oder gar gesteigerte Ergebnisqualität, erhöht aber zugleich die Verpflichtungen, sei es durch administrative Aufgaben oder durch Unterrichtstätigkeiten, ist wohl kaum mit einer pädagogischen Glanzleistung der Lehrerschaft zu rechnen. Oder umgekehrt, wer gute Arbeit erwartet, muss ein Umfeld gewährleisten, das optimale Arbeitsbedingungen bietet. Erfolgt keine Reaktion von Seiten der Bildungsministerien droht dem System Schule über kurz oder lang der gesundheitliche Kollaps. Dies zeigt insbesondere die steigende Zahl an Überlastungsanzeigen auch im Saarland.

Auch wenn die Ergebnisse der eigenen Untersuchung keinen Zusammenhang zwischen Belastung und Resilienz nachweisen konnten – mögliche Gründe für dieses Untersuchungsergebnis wurden genannt und werden auf das nicht speziell auf die Resilienz des Lehrers ausgerichtete Messinstrument zurückgeführt – konnte doch eine signifikante Beziehung zwischen dem subjektiven Belastungsempfinden und dem Wohlbefinden aufgezeigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, einerseits früh anzusetzen, um möglichen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken, als auch andererseits die Erhaltung und auch gegebenenfalls die Wiederherstellung der Lehrergesundheit und somit auch die Resilienz als primäres Ziel im Blick zu behalten.

Robert Kronthaler (2011) vom Bund der Deutschen Rentenversicherung, bringt die Sache auf den Punkt, indem er sagt, dass es sich

„kein Unternehmen leisten könne, nicht auf die Resilienz ihrer [sic] Mitarbeiter zu achten“, da aufgrund der hohen Anforderungen des Berufs (Zeitdruck, Einhaltung finanzieller Budgets, Flexibilität etc.) „die Gesundheit und Stabilität die Basis für den Erfolg“ darstelle, wohingegen „unkonzentrierte Mitarbeiter (...) keine Höchstleistungen (bringen)“ oder „Krankheitsausfälle (...) die anderen Teammitglieder (belasten)“ (mündliches Zitat von Robert Kronthaler, Deutsche Rentenversicherung Bund, 2011, zit. n. Welensiek & Galuska, 2014, S. 41).

Seine Aussage lässt sich gleichermaßen auf das System Schule übertragen. So müsste es dann heißen, dass es sich weder Schulen noch Bildungsministerien leisten können, nicht auf die Resilienz ihrer Lehrer zu achten. Im hektischen Schulalltag, der geprägt ist durch viele unterschiedliche Anforderungen (z. B. Konferenzen, Einhaltung des Lehrplans etc.) und Belastungen (Disziplin, Lärm, Unfallgefahren, um nur einige zu nennen), ist die Gesundheit und Stabilität der Lehrer die Basis für den Erfolg der Schüler und des gesamten Systems. Hoch belastete Lehrer bringen keine Höchstleistungen, Krankheitsausfälle belasten das gesamte Lehrerkollegium und das System kollabiert.

Möchte man also verhindern, dass Schule krank macht, muss man deshalb versuchen, die Belastungen, die sich als multifaktoriell erwiesen haben, auf allen drei Ebenen (Lehrer, Schule und Schulsystem) zu reduzieren (Schölles, 2007, S. 32). Im Folgenden sollen daher allgemeine Vorschläge gemacht werden, die sich auf die Weiterentwicklung und Verbesserung aller Bereiche der Berufsbiografie des Lehrers, beginnend mit der ersten Ausbildungsphase, dem Studium, über die zweite Phase, dem Referendariat, der Berufseinstiegsphase und endend mit der längsten Phase, der eigentlichen „Berufsphase“, beziehen. Diese Überlegungen rücken aber auch den Lehrer selbst, als möglichen Dreh- und Angelpunkt für die eigene Belastung in den Fokus, berücksichtigen die Rahmenbedingungen innerhalb der Schule und konzentrieren sich schließlich auf die Schulleitungen, die letztlich dafür Sorge zu tragen haben, dass defizitäre Rahmenbedingungen beseitigt werden, so dass Ergebnisse wie die des ATEM-Vergleiches in der Potsdamer Lehrerstudie der Vergangenheit angehören können (Schaarschmidt, 2005a). Zeigte diese doch, dass Burn-out-Tendenzen bereits bei Lehramtsstudierenden zu finden sind, obwohl diese mit den tatsächlichen beruflichen Belastungen des Lehrers noch relativ wenige Berührungspunkte aufweisen. Diesen Ergebnissen zu Folge macht es Sinn, sowohl Lehramtsstudierende als auch Abiturienten frühzeitig zu einer realistischen Auseinandersetzung mit dem gewählten Beruf und zur Klärung ihrer Ziele anzuhalten, damit eventuell das anvisierte Ziel – der Lehrerberuf – noch einmal gründlich überdacht werden kann. Abgesehen von einer Verstärkung des Praxisbezugs und der Fokussierung unter anderem auf die Schulung von Handlungs- und Beziehungskompetenzen bereits innerhalb der Lehramtsausbildung, erscheint es daher dringend erforderlich, durch entsprechende Selektionsmaßnahmen, beginnend mit der Rekrutierung geeigneter Aspiranten für ein Lehramtsstudium oder einem entsprechenden Angebot in den unterschiedlichen Ausbildungsstadien dem beängstigenden Anstieg psychischer Erkrankungen im Lehrerberuf und den oftmals damit einhergehenden Frühpensionierung aufgrund von Dienstunfähigkeit entgegenzuwirken (Scheuch, Haufe, & Seibt, 2015).

Der Fokus sollte dabei bereits auf die Studienwahl gelegt werden, denn Dauber und Vollstädt (o. A.) zufolge liegen die Ursachen für die hohe Anzahl an Frühpensionierungen im Schuldienst unter anderem in einem ungeeigneten Studienwahlmotiv wie zum Beispiel dem Interesse an einem bestimmten Fach oder der eigenen positiv erlebten Schulzeit, verbunden mit einem idealisierten Lehrerbild. Hinzu komme eine unangemessene Selbsteinschätzung oder auch fehlende Rückmeldungen bzgl. der Eignung für diesen Beruf aufgrund vorgegebener Persönlichkeitsdispositionen. Zudem könnten die tatsächlichen Belastungsfaktoren zu Beginn des Studiums noch nicht ausreichend eingeschätzt werden (Dauber & Vollstädt, o. A.).

Über den Zusammenhang zwischen unrealistischen Zielen und den daraus resultierenden Enttäuschungen zum Zustand des Ausgebranntseins bei Berufseintritt haben bereits Edelwich und Brodsky (1981) Interventionen gegen übertriebenen Idealismus in der Ausbildung gefordert. Erwartungen müssten so verändert werden, dass ein realistisches Bild entstehe, „um mit den entmutigenden Bedingungen fertig zu werden, ohne dabei Interesse

und Idealismus völlig zu verlieren“ (Edelwich & Brodsky, 1981; dt. Übersetzung, 1984, S. 43; S. 67).

König (2008) schlägt daher einen modifizierten Einstellungstest vor. Da dieser politisch bedingt wahrscheinlich nur schwer umsetzbar wäre, sollte den Studenten bereits zu Beginn des Studiums „die Augen geöffnet werden“, indem die Kernprobleme des Sportunterrichts sowie die unrealistischen Erwartungen thematisiert werden (König, 2008).

Auch Schaarschmidt (2008) ist der Auffassung, dass die Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses dringend verbessert werden müsse (Schaarschmidt, 2008). Betrachtet man die für das Fach Sport an den Universitäten durchgeführten Eignungstest, so stellt man fest, dass diese in der Regel lediglich darauf abzielen, die sportmotorische Leistungsfähigkeit zu überprüfen. Dies wird als nicht ausreichend erachtet, denn alleine die Sportlichkeit sowie die Begeisterung für das Fach Sport oder die Vorstellung, seine Sportkarriere durch ein Sportstudium verlängern zu können, reichen nicht aus, um im Alltag des Sportlehrers in der Schule dauerhaft zu bestehen. Der Lehrer muss, um nur einige Beispiele zu nennen, in der Lage sein, auch solche Schüler zum Sport treiben anzuregen, die weniger motiviert sind, er muss auf Disziplinarprobleme bei Schülern kompetent reagieren können, zudem sensibel und empathisch sein und sich dennoch durchsetzen können, ohne auf Dauer dabei „vor die Hunde zu gehen“.

Solche Tests sagen letztlich nicht viel über die tatsächliche Eignung zum Lehrer aus. Schaarschmidt (2008) schlägt daher ein System der Eignungsfeststellung vor, das beispielsweise mit Vorpraktikum und damit verbundener Beratung und Orientierung einhergeht (Schaarschmidt, 2008). An einigen lehramtsbildenden Hochschulen haben sich solche und ähnliche Maßnahmen bereits etabliert. So existieren beispielsweise mit *BEIL: Berufseinstiegsinventar für das Lehramtsstudium* (Rauin & Meyer, 2002) oder *Fit für den Lehrerberuf. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen* (Herlt & Schaarschmidt, 2007) bereits seit einigen Jahren Instrumentarien, mit denen die Eignung von Lehramtsinteressierten überprüft werden kann (Cramer, 2012, S. 20). In Baden-Württemberg gilt seit 2011 die Teilnahme am Selbsterkundungsverfahren *Career Counseling for Teachers (CCT; nach Mayr)* als Zulassungsvoraussetzung für alle Lehramtsstudiengänge und die Universität Bamberg startete vor einigen Jahren den Versuch, geeignete Lehramtsstudierende in einem 30-minütigen Auswahlgespräch (Foerster & Faust, 2006; 2007), bei dem beispielsweise auf berufsbezogene Interessen und Motivation, Kontaktbereitschaft oder pädagogische Vorerfahrungen Bezug genommen wurde, zu rekrutieren (Cramer, 2012, S. 20). Die Ergebnisse werden dann zu 50 % mit der Abitur-Note verrechnet. Das Bundesministerium für Forschung und Bildung hat 2016 mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein staatlich gefördertes Programm auf den Weg gebracht, das über die Förderung von Projekten eine langfristige Verbesserung der Qualität des gesamten Prozesses der Lehrerbildung erreichen will, auch mit dem Ziel, die für das Lehramt erforderlichen Ausbildungsinhalte an den jeweiligen Hochschulen besser aufeinander abzustimmen (Bundeministerium für Bildung und Forschung, 2016). Aus diesem Impuls heraus sind

weitere Projekte (49 Projekte in 2016 an 59 lehrerausbildenden Hochschulen aus 16 Bundesländern, ebd., S. 8) erwachsen wie beispielsweise das Projekt „*MINT plus*“ (TU Darmstadt), das über die kollegiale Fallberatung in Form eines „Austausch(s) unter Gleichen“, bei dem sich Studierende gegenseitig beraten und unterstützen (ebd., S. 24), den systematischen und vernetzten Aufbau von Kompetenzen in der Lehrerbildung erreichen möchte. Weitere Projekte sind „*Qualiteach*“ (Universität Erlangen), „*SKILL*“ (Uni Passau) oder „*Lehrerbildung@LMU*“ (Ludwig-Maximilians-Universität München), um nur einige zu nennen. Im Gegensatz zum Vorgehen an deutschen Universitäten existieren in einigen europäischen Länder allerdings bereits deutlich straffere Rekrutierungssysteme. So ermittelt Finnland, wenn auch bisher empirisch weitgehend noch nicht überprüft (Ray, 2013, zit. n. Kaub, 2015, S. 6), durch verschiedene Testverfahren und Eignungsprüfung zu Studierfähigkeit, Berufsmotivation und auf die spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs zugeschnittene Einstellungstests die „besten“ Lehramtskandidaten (z. B. Lanas & Kelchtermans, 2015) und die Schweiz selektiert bereits mit Hilfe aufwändiger und mehrstufiger Assessment-Verfahren die geeignetsten Bewerber. Da dieses Vorgehen dem Recht auf freie Berufswahl entgegensteht (Rothland & Terhart, 2011) und die Gefahr birgt, den Bedarf an Lehrern langfristig nicht mehr decken zu können, gibt es in Deutschland derzeit neben den oben genannten Selbsteinschätzungstests „zur Selbsterkundung und persönlichen Einschätzung der Eignung und Motivation“ (vgl. Bildungsserver Rheinland-Pfalz), ergänzender studienbegleitender Beratung, dem NC (Numerus Clausus) sowie fachspezifischer Eignungstest wie beispielsweise in den Fächern Sport, Musik oder auch Kunst, wenige selektive Verfahren. Zudem haben die aus den Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse in der Regel keine weiteren Auswirkungen auf die Studienwahl und weisen nicht immer alternative Studien- und Berufsperspektiven auf.

Die Implementierung von richtungsweisenden Auswahltests an den deutschen Universitäten bleibt wohl eher die Ausnahme, wobei bei Schaarschmidt und Kieschke (2013) einzubringende Basisvoraussetzungen wie emotionale Stabilität, eine den Lebensanforderungen gegenüber aktiv-offene Haltung, Stärken im sozial-kommunikativen Bereich, eine prosoziale Einstellung, Sensibilität, Rücksichtnahme, aber auch die Fähigkeit zur Durchsetzung und Selbstbehauptung als geeignete Kriterien zu finden wären (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 94).

Aber auch die Ausbildung des Lehrers bezogen auf die erste und die zweite Ausbildungsphase ist als veränderungsbedürftig zu erachten. Obwohl die Defizite allgemein bekannt sind, scheint es in Deutschland nach wie vor schwierig zu sein, Lösungen umzusetzen, um diesem Problemen effektiv zu begegnen.

Bauer (2011) zeichnet für die aktuelle Ausbildungssituation in Deutschland einen passenden Vergleich:

Der Auftritt eines Lehrers/einer Lehrerin in der Klasse gleicht in gewisser Weise dem eines Löwen- oder Tigerbändigers in der Manege. Um in diesem Bild zu bleiben: Bildete man Dompteure so aus, wie wir derzeit in Deutschland Lehrer ausbil-

den, hätten sie keine Chance, lange zu überleben. Der Grund: Man würde die Ausbildung darauf beschränken, dem angehenden Dompteur mit allerlei Informationen über die Zoologie der Raubkatzen zu versorgen, zum Beispiel, welche Stadien der Entwicklung sie durchlaufen, während sie aufwachsen, wann und warum sie welches Futter fressen, dass sie scharfe Zähne und dicke Felle haben. Man würde ihm erzählen, wie hoch sie springen können und – natürlich – welche Kunststücke sie beherrschen sollen. Dann brächte man ihm noch das eine oder andere über den Zirkusbetrieb und die dort geltenden Vorschriften bei – und fertig wäre der frischgebackene Dompteur! Ein paar Dinge allerdings hätte er nicht gelernt: wie man in der Manege mit Raubkatzen umgeht, wie man ihnen begegnet, mit ihnen arbeitet, auf welche Zeichen man zu achten hat, welche Zeichen man ihnen geben muss und wie man brenzlige Situationen meistert. (Bauer, 2011b, S. 79 f.)

Dabei bietet laut Terhart (2005b) das anspruchsvolle und aufwändige deutsche Lehrerbildungssystem rein theoretisch optimale Voraussetzungen, um angehende Lehrer auf ideale Weise zu qualifizieren, weiß dies aber aufgrund starker Fragmentierung und divergierender Interessen in den einzelnen Fachbereichen, was es wiederum sehr unflexibel werden lässt, offensichtlich nicht effektiv zu nutzen (Terhart, 2005b, S. 6).

Die OECD-Expertengruppe zur deutschen Lehrerbildung formulierte überdies bereits 2005 konkrete Reformvorschläge (ebd.) wie der Schaffung eines Gleichgewichts zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung, stärkere Einbindung der Praxiskomponente in das Studium, stärkere curriculare Verzahnung der verschiedenen vielfach fragmentierten Lehramtsstudiengänge, Verstärkung der Rolle der Schule als Ausbildungsort etc. (ebd.).

Nach Kurtz (2007) ist das im Rahmen der ersten Ausbildungsphase erworbene Wissen weniger ein handlungsbezogenes Wissen, „sondern eher ein distanziertes situations- und zeitenthobenes Erklärungswissen“ (Kurtz, 2007; zit. n. Kurtz, 2009, S. 50). Deshalb ist es notwendig, die erste Ausbildungsphase durch einen stärkeren Praxisbezug zu erweitern. Auch Hericks (2006) betont die besondere Bedeutung des Praxisbezugs bereits in der ersten Ausbildungsphase in Hinblick auf den erfolgreichen Umgang mit den späteren Anforderungen des Lehrerberufs (Hericks, 2006). König (2008) hält es für unabdingbar, die Gewichtung von Fachkompetenz, erzieherischer Kompetenz und schulischer Systemkompetenz zu verlagern (König, 2008). Der Schwerpunkt sollte daher zum einen auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen gerichtet sein, die durch situationsnahes Lernen und Trainieren erworben werden. Zum anderen sollte die Entwicklung von effektivem Selbstmanagement in Belastungssituationen und der Stärkung der Selbstkompetenz in den Fokus rücken, damit der angehende Lehrer in die Lage versetzt wird, etwas für das eigene Wohlbefinden zu tun. Auch die Schulung von Selbstreflexion, damit in einem ersten Schritt der Bedarf an Unterstützung erkannt und in einem zweiten Schritt diese auch in Anspruch genommen werden kann, ist von Nöten (ebd.). Die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung deckt sich auch mit den Vorstellungen der befragten Sportlehrer dieser Studie, die Ausbildung mehr auf berufsspezifische Inhalte und Anforderungen des Unterrichts und auch darüber hinaus (z. B. Disziplinschwierigkeiten, Elternarbeit, Lehrergesundheit etc.) auszurichten. Das Land Nordrhein-Westfalen hat bereits im Jahr

2009 ein Praxissemester eingeführt, um Theorie und Praxis professionsorientiert zu verknüpfen und die Lehramtsstudierenden auf die Praxisanforderungen der Schule vorzubereiten. Dies bedeutet konkret, dass die Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge über einen Zeitraum von fünf Monaten und innerhalb von 390 Zeitstunden in ihren Fächern Unterricht beobachten, aber auch durchführen können, so dass sie bereits in einer frühen Phase der Ausbildung die für den späteren Beruf relevanten Handlungskompetenzen entwickeln können (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2012).

Die Ausbildungsverordnung im Fach Sport an der Universität des Saarlandes sieht neben der Vermittlung von Fachkompetenzen keine Veranstaltungen zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit, geschweige denn zur Stärkung der Resilienz vor. Aber auch in den Modulen der Bildungswissenschaften sind diese doch so dringend benötigten Angebote bisher nicht verankert, sondern beschränken sich auf die Durchführung diverser Schulpraktika, die zwar ein situationsnahes Lernen ermöglichen, letztlich aber keine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten im oben genannten Bereich bieten.

Da laut Schaarschmidt (2005a) die bereits bestehenden oder zu erwartenden Burnout-Tendenzen auch im Referendariat unverändert hoch bleiben, sollte auch die zweite Ausbildungsphase ebenso wie die erste durch einen weiteren Schwerpunkt in Hinblick auf potentielle Gesundheitsgefährdung erweitert werden. In den Ausbildungsmodulen für die zweite Phase der Lehrerbildung im Saarland für alle Schulformen wird als primäres Ziel der Ausbildung formuliert, den Lehramtsanwärter zu befähigen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu erfüllen. Es werden fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile erhöht, und letztlich dennoch vorausgesetzt, dass der angehende Lehrer bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes über grundlegendes berufliches Wissen und Können verfügen sollte. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt dabei nach wie vor vorrangig im Erwerb und in der Erweiterung von Fach- und Erziehungskompetenz sowie personaler und sozialer Kompetenz (im Fach Sport). Neben diesen verbindlichen Inhalten können laut Ausbildungsverordnung und soweit es die Ressourcen des jeweiligen Studienseminars erlauben, freiwillig oder auf Empfehlung des Ausbilders, Wahlmodule belegt werden, in denen in Form von Beratung, Supervision oder Coaching beispielsweise die eigene Selbstwahrnehmung oder Konfliktfähigkeit geschult werden (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2012, S. 6). Soweit die Theorie. Auf Anfrage beim staatlichen Studienseminar für die Sekundarstufe I an Gemeinschaftsschulen existieren zwar Coaching- und Beratungsprogramme, die bisher allerdings auf Freiwilligkeit basieren, zukünftig aber ein verpflichtendes Einstiegsmodul enthalten sollen, das durch weitere freiwillige Gesprächsangebote ergänzt werden soll.

Hier könnte und sollte man unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorliegenden Studie, aber auch sowohl in Hinblick auf die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie frühzeitig weitere Ansatzpunkte finden, um diesem Trend entgegenzuwirken.

In der Berufseinstiegsphase, in der der Lehrer durch das Arbeiten in der Institution Schule diese erst als System erkennt und den Beruf des Lehrers erst richtig wahrnimmt, schlägt König (2008) vor, dem Lehrer für einen Zeitraum von zwei Jahren einen Mentor

zur Seite zu stellen, der ihn betreut. Zudem sollten verpflichtende zentrale Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden, die insbesondere auf die Stärkung der System- und Selbstkompetenz abzielen und den Blick auf berufliches Handeln schärfen (König, 2008). Für den Junglehrer ist es zudem von großer Bedeutung, gleich von Beginn an, das Gefühl zu haben, unterstützt zu sein.

“When new teachers perceive that they are not well supported in their management efforts by colleagues, including the School Executive, they rapidly become disillusioned about the efficacy of the school’s infrastructure, and their own capacity as effective leaders” (Manuel, 2003, S. 147).

In der eigentlichen Berufsphase ist es zudem wichtig, dass dem Lehrer ein System medizinischer und psychologischer Betreuung zur Verfügung steht. Außerdem sollten überschaubarere kommunikationsförderliche Schulstrukturen mit kleinen Klassen geschaffen werden. Auch sollte vermieden werden, personelle Lücken mit Seiteneinsteigern zu stopfen, wie es aufgrund des sich immer deutlicher abzeichnenden Lehrermangels inzwischen vielerorts vorgenommen wird. Wie Tenorth (2017) in einem Interview vom 28. Dezember 2017 mit der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ konstatiert fehlten den Seiteneinsteigern die lehramtsspezifischen Fähigkeiten und die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen und mit Fachwissen alleine sei der Beruf nicht zu meistern (FAZ, 2017).

Ein weiteres Augenmerk sollte auf der Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule gelegt werden. Es sollte eine Schulkultur geschaffen werden, in der gegenseitige Unterstützung, Offenheit und Interesse füreinander sowie ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele vorherrschen (Schaarschmidt, 2008). Dauber und Vollstädt (2004) konnten nachweisen, dass Lehrer, die sowohl beruflich als auch privat bei hohem beruflichen Engagement auf eine gute soziale Unterstützung zurückgreifen können, deutlich weniger davon betroffen sind, psychisch oder psychosomatisch zu erkranken (Dauber & Vollstädt, 2004, S. 368). Da auch Schulleitung und Kollegen durch eine offene und wertschätzende Kommunikation zu einer Entlastung jedes einzelnen Mitarbeiters der Schule beitragen können, ist es erforderlich, Maßnahmen zur Förderung einer gelingenden Kommunikation und zur Teamarbeit im Kollegium beispielsweise in Form pädagogischer Tage zu implementieren. Aber auch an jedem einzelnen Schultag kann allein durch aufmerksame Beobachtung und Zuhören ein kleiner Beitrag zu einem besseren Zusammenhalt geleistet werden. Diese Maßnahmen obliegen zum einen der Schulleitung, sind aber auch an jedes einzelne Mitglied eines Kollegiums gerichtet.

Hier kommt insbesondere der Schulleitung eine besondere Bedeutung zu. Ist doch ein kooperativ- unterstützender Führungsstil sowie eine generell gute Personalführung ein wichtiger Entlastungsfaktor.

Eine Studie der Bertelsmannstiftung (2013) zum Thema Führung, Gesundheit und Resilienz hat gezeigt, dass Gesundheitsmanagement eines Unternehmens positiven Einfluss auf die Fehltag und die Anzahl der Dienstunfähigkeitsfälle hat (Mourlane, Hollmann, & Trumpold, 2013, S. 12). Übertragen auf die Schule kann also ein Schulleiter

die psychosoziale Gesundheit seiner ihm unterstellten Lehrer nachhaltig beeinflussen. Es besteht also ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Resilienz der Mitarbeiter. Nach Wellensiek und Galuska (2014), S. 102 f.) sollte die Resilienz einer Führungskraft stärker ausgeprägt sein als die der Mitarbeiter. Insbesondere die Faktoren Emotionssteuerung, Impulskontrolle, Selbstwirksamkeitserwartung, Zielorientierung und Empathie spielen bei Führungskräften eine große Rolle. Hier kommt vor allem der Fähigkeit, die Gefühle der Mitarbeiter wahrnehmen zu können, in brenzligen Situationen die Ruhe bewahren zu können, sich in andere hineinversetzen zu können und neue Herausforderungen konsequent und unabhängig von der Meinung anderer verfolgen zu können, eine besondere Bedeutung zu. Aber auch der Umgang mit Rückschlägen, Veränderungen, Ungewissheit und Druck werden in diesem Zusammenhang als wesentliche Persönlichkeitsmerkmale genannt. Um die Entwicklung dieser Faktoren zu fördern ist nach Wellensiek und Galuska (2014, S. 106) eine gezielte Schulung erforderlich. Es bedarf also eines Führungsstils, der weit über das Management hinausgeht und auf Verantwortlichkeit für die Gesundheit der Mitarbeiter basiert.

Wichtig ist auch ein ansprechendes Fortbildungsangebot. Im Fortbildungsverzeichnis des LPM (Landesinstitut für Pädagogik und Medien) des Saarlandes findet man für das Schuljahr 2017/2018 lediglich eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Resilienz. Dieses Angebot sollte dringend erweitert werden und macht auch Sinn, denn aus Sicht der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne sind Veränderungen der Persönlichkeit durchaus über die gesamte Lebensspanne hinweg noch möglich und durch adaptative Verhaltensänderungen, beispielsweise durch neue soziale Rollen oder die Auseinandersetzung mit kontextuellen Variablen, aber auch durch Lernen am Modell lernbar (Lehmann, Allemand, Zimprich, & Martin, 2010). Er entspricht daher stärker der pädagogischen Überzeugung, dass durch Lehrerbildung kompetente Lehrerpersönlichkeiten entwickelt werden können.

Aber auch dem Lehrer selbst kommt eine wesentliche Bedeutung bei der Entwicklung eigener Kompetenzen zu. Durch Supervisionen, sowie vorbeugende und unterstützende Maßnahmen kann er selbst dazu beitragen, dass sich seine persönlichen Beanspruchungsverhältnisse verbessern (Stichwort: Health Promotion).

Laut Dauber und Vollstädt (o. A.) sind es auch oftmals die inneren Haltungen, die verhindern, dass eine professionelle Lehreridentität aufgebaut werden kann. Lehrer haben demnach häufig Probleme mit Kritik umzugehen, könnten sich selbst und gegebene Beziehungskonstellationen nicht ausreichend wahrnehmen und reflektieren oder den eigenen Anteil an problematischen Situationen erkennen. Sie sehen daher in der Entwicklung und Förderung personaler und sozialinteraktiver Kompetenzen sowie der Stärkung der pädagogischen Professionalität und des Selbstvertrauens, ein wichtiges Ziel für alle drei Phasen der Lehrerausbildung.

So kann eine langfristige Belastungsreduktion durch eine Veränderung der Umwelt (Stressoren) z. B. durch verbessertes Zeitmanagement, Einholen von Unterstützung etc.

oder durch eine Veränderung der eigenen Person, z. B. Anwenden von Entspannungstechniken, bewusstes Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen etc. herbeigeführt werden (Wagner-Link 1995, zit. n. Hillert S. 126).

Klar ist, dass man die Rahmen- und Arbeitsbedingungen nicht so grundlegend verändern kann, dass es keine Belastungen mehr gibt. Dafür müsste man wohl die Schüler abschaffen. Aber der Umgang mit den Belastungen kann bei entsprechender Schulung veränderbarer personaler und sozialer Voraussetzungen verbessert werden. Auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht eindeutig auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Arbeitsbelastung und Lehrerresilienz hinweisen, sollte der Schwerpunkt dennoch in der Schulung der Resilienzfaktoren liegen, deren Wirkung für den Lehrer und die Gesundheit nachweislich belegt werden konnte.

Die Vielzahl an Forschungsprojekten der letzten Jahrzehnte, die sich mit dem Thema Kompetenzentwicklung und Lehrerprofessionalität beschäftigt haben, also mit der Frage, was ein Lehrer wissen und können muss, zeigt das große Interesse an den Themen Aufbau von Kompetenzen und Entwicklung von Lehrerprofessionalität. Die eine wesentliche Kompetenz, die es dem Lehrer ermöglicht, seine gesamte Berufsbiographie möglichst lange und unbeschadet durchzustehen, eine Kompetenz, die ich als Selbstfürsorge-Kompetenz oder auch als Kompetenz zur Resilienz bezeichnen möchte, wird darin allerdings äußerst selten thematisiert. Aus Sicht frühpensionierter Lehrer habe aber insbesondere der Mangel an pädagogischen Kompetenzen und Fähigkeiten in Hinblick auf die heutige Schülergeneration zu einer höheren psychischen Belastung infolge vermehrter, oftmals erfolgloser Anstrengung und somit zu Resignation und letztlich zu psychosomatischen Erkrankungen geführt (Dauber & Vollstädt, 2004).

In diesem Zusammenhang spricht beispielsweise Rudow (1994) von der Bewältigungskompetenz, die er als die Fähigkeit zum Erhalt psychischer Gesundheit, betrachtet. Im Kompetenzmodell der Forschergruppe um COACTIV (Baumert et al, 2011) zählen die selbstregulativen Fähigkeiten zwar zu den wichtigen Bestandteilen der professionellen Handlungskompetenz (Bromme, 2001, zit. n. Kunter, Klusmann & Baumert, 2011), da diese für einen ausgewogenen Umgang mit den eigenen Ressourcen sorgen. Allerdings wird die in diesem Zusammenhang genannte psychische Widerstandsfähigkeit mehr als die Fähigkeit verstanden, sich trotz hohen beruflichen Engagements distanzieren zu können (ebd.) und umfasst somit nur einen Bruchteil der Kernkompetenz „Resilienz“.

Bei anderen Autoren, die insgesamt einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierungsdebatte geliefert haben, wird der Gesundheitsmanagementaspekt allerdings weitgehend vernachlässigt. So sucht man nach diesem beispielsweise im Leitbild für den Lehrerberuf (Terhart, 2000) oder in den das Leitbild ergänzenden Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) oder auch bei Girmes (2006) meist vergebens, da diese den Gesundheitsaspekt lediglich rudimentär in ihre Überlegungen mit einbeziehen oder ihn als eine gegebene Größe ansehen, über die ein Lehrer nach seiner Ausbildung zu verfügen hat.

Dabei gilt Resilienz auch als Kompetenz der Zukunft, da sie im Zusammenhang mit Burn-out und anderen psychosomatischen Beschwerden (Mourlane, Hollmann, & Trumpold, 2013, S. 11) als Schutzfaktor betrachtet wird.

Resiliency is an essential skill in every job sector – in corporations, small businesses, public agencies, professional services, and the self-employed – especially during times of turmoil. It is important to understand that when you are hit with life-disrupting events, you will never be the same again. You either cope or you crumble, you become better or bitter; you emerge stronger or weaker. (Siebert, 2003, S. 6)

In der Literatur wird Resilienz auch als „allgemeine psychosoziale Kompetenz“ (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 25) und in diesem Sinne als die Fähigkeit eines Individuums, sein Leben entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Werte selbst zu regulieren und zu steuern, definiert (ebd.). Resilienz ist eine Selbstkompetenz, denn sie gestattet es dem Individuum, einerseits bewusst das eigene Handeln zu reflektieren und seinen Handlungsspielraum zu erweitern. Zudem ermöglicht sie dem Individuum auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zurückzugreifen, um widrige Situationen erfolgreich zu bewältigen (Degenkolb-Weyers, 2016, S. 27 f.)

Zwar heißt es in einer der zwölf Standardgruppen nach Oser und Oelkers (2001), dass der Lehrer über seine Selbstorganisationskompetenz Wissen, Fähigkeiten und Ressourcen erlangen soll, um den Schulalltag möglichst ohne unnötigen Kräfteverschleiß zu bewältigen (Oser & Oelkers, 2001), wie der Erwerb einer solchen Kompetenz allerdings ohne die Bereitstellung eines entsprechenden Angebots gleich mit Beginn der ersten Ausbildungsphase gelingen soll, bleibt schleierhaft.

Denn wie bereits erwähnt, ist leider weder in der ersten Phase der Lehrerbildung an der Universität noch in der zweiten Phase im Referendariat die Entwicklung von Resilienz als Selbstkompetenz und somit die Förderung personaler/interner Resilienz- und Schutzfaktoren vorgesehen, wie das Erlernen der Fähigkeit einer balancierten Selbststeuerung, bei der nach Wellensiek und Galuska (2014) hinderliche Denkfallen abgebaut und unterstützende Denkmuster gefördert und verändert werden sowie Kraftquellen erkundet und ein insgesamt achtsames Verhalten geschult wird.

Siebert (2005) schlägt für die Förderung und Entwicklung der Resilienz als Kernkompetenz vor, Kompetenzen sowie Denk- und Verhaltensweisen aufzubauen, „die das Individuum [...] auch unter Druck gesund erhalten“, es auf Krisen vorzubereiten, die Problemlösefähigkeit, ein gesundes Selbstwertgefühl und ein positives Selbstkonzept zu fördern, so dass das Individuum aus Krisen gestärkt hervorgehen kann oder einfach nur um alltäglichen Stress zu bewältigen und Probleme zu meistern (Siebert, 2005, zit. n. Scharnhorst, 2010, S. 39). Konkret heißt dies, Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen auszubilden, die sich positiv und proaktiv auf die Entwicklung der psychosozialen Gesundheit auswirken. Hierzu zählen Wellensiek und Galuska (2014, S. 67) auf Individuumsebene sowohl die Förderung (1) von spirituellem Vertrauen als großem gesundheitsförderlichen Faktor, so dass das Leben als sinnhaft erlebt werden kann, (2) von sozialem Vertrauen und somit

unserer Fähigkeit uns auf Beziehungen einzulassen und (3) von Selbstvertrauen gehören. Das Selbstvertrauen spiegelt sich in einer guten Selbstführung wider und somit einerseits im Vermögen des Selbstmanagements. Dieses stellt die Fähigkeit dar, sich selbst Ziele setzen zu können, die eigenen Lebens- und Arbeitsbereiche sinnvoll planen zu können, Vorsätze umsetzen und seine Zeitressourcen effektiv verwalten zu können. Es geht mit einem guten Kohärenzsinn, Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstführung einher. Andererseits beruht Selbstführung auf einer guten Selbststeuerung, also auf der Fähigkeit, sich selbst adäquat steuern und regulieren zu können. Diese Fähigkeit bezieht sich zum Beispiel auf die Aspekte Achtsamkeit, innere Balance und die Wahrnehmung und den Umgang der eigenen Gefühle. Eine gute Selbstführung gilt als die Basis der psychosozialen Kompetenz und stellt somit den Kern jeglicher Resilienzentwicklung dar und dient der Burnout-Propylaxe (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 67).

Demnach gilt es durch Förderung geistiger Leistungsfähigkeit, Kreativität, Selbstführung, Selbstmanagement, innerer Strukturiertheit, Kommunikationskompetenz, Team- und Beziehungsfähigkeit zum einen jene Lehrer zu behandeln, die sich bereits im Burnout-Prozess befinden, durch gezielte Interventionsmaßnahmen wie Aufklärung, Beratung, Coachings oder einem entsprechenden Resilienztraining präventiv zum Gesundheitsschutz im Sinne von *Health Promotion* als „the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health“ (WHO, 2018), beizutragen und zum anderen Resilienz und psychosoziale Gesundheit als zukunftsrelevante Kompetenz eines Systems zu verstehen und dementsprechend zu fördern (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 25).

Dabei bedarf eine nachhaltig wirksame Resilienzförderung klarer Strukturen und Vernetzungen innerhalb eines Systems, damit sich sowohl der Lehrer als auch das System auf allen Ebenen weiterentwickeln können (ebd., S. 27). Dieses Ziel kann innerhalb einer Schule durch die Förderung einer kulturellen Resilienz erreicht werden. Diese entwickelt sich durch eine bewusste Gestaltung kommunikativer Prozesse und der Bewusstseinsprozesse innerhalb des Kollegiums (ebd., S. 132). Resilienz ist in Bezug auf die Arbeit aber nicht nur für den Einzelnen von Bedeutung, sondern kann ein ganzes System beeinflussen. Ein System, also beispielsweise ein Team oder auch ein Kollegium gilt dann als systemresilient, wenn es Krisensituationen erfolgreich meistern kann und sich trotz allem kreativ und flexibel weiterentwickelt (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 25).

Als eine mögliche Maßnahme zur Gesundheitsförderung, die zunächst auf der Systemebene stattfindet, darüber hinaus aber auch am einzelnen Lehrer ansetzen kann, ist auch das folgende Programm zu betrachten. Schaarschmidt und Fischer (2012; 2013) haben aus den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie ein Unterstützungsprogramm für Lehrerkollegium und Schulleitung entwickelt. „Denkanstöße“ eröffnet Kollegien und Schulleitungen die Möglichkeit, „eine Standortbestimmung der schulischen Arbeitsverhältnisse vorzunehmen, Veränderungsbedarf herauszuarbeiten“ und notwendige Veränderungen zu initiieren (Schaarschmidt & Fischer, 2012). Mittels des *Inventars zur Erfas-*

sung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (IEGL) werden zunächst durch unterschiedliche Fragebögen Aussagen über das Beanspruchungserleben der Lehrer sowie die Einschätzungen der Arbeitsverhältnisse an der entsprechenden Schule getroffen (AVEM), die durch eine Checkliste zu psychischen und körperlichen Beschwerden (BESL) und dem *Arbeitsbewertungs-Check für Lehrkräfte* (ABC-L) ergänzt werden. Die Ergebnisse werden analysiert und münden in Interventionsmaßnahmen, die von Schule zu Schule variieren, letztlich aber darauf abzielen, veränderungsbedürftige Arbeitsbedingungen aus eigener Kraft zu beeinflussen und über persönliche Beratung Lehrern bei der Bewältigung ihrer individuellen Beanspruchungssituation Unterstützung zu bieten (Schaarschmidt & Fischer, 2013). „Denkanstöße“ wurde im Rahmen des Projekts „Gesunde Schule“ des Landesinstituts für Pädagogik und Medien des Saarlandes (LPM) an bisher dreißig saarländischen Schulen durchgeführt. Nach Aussagen Wagners, die für die Durchführung dieses Projektes im Saarland zuständig ist, resultieren aus den positiven Rückmeldungen dieses Programms sowie aus dem Bewusstsein, dass es notwendig ist, bereits zu einem viel früheren Zeitpunkt der Ausbildung mit konkreten Maßnahmen, die langfristig den Erhalt der Lehrergesundheit ermöglichen, anzusetzen, weitere Überlegungen, die unter dem Titel „Testbatterie Saarland“ rangieren und mit Unterstützung von Schaarschmidt und Fischer eine alle Ausbildungsphasen übergreifende Förderung der Lehrergesundheit zum Ziel haben. In einem persönlichen Gespräch vom 16. Februar 2018 bestätigt Wagner, dass an deren zeitnaher Umsetzung derzeit gearbeitet werde. Hier plane man bereits mit Einstieg in das Lehramtsstudium den Einsatz des Tests „Fit für den Lehrerberuf“ (Fit-L), der neben der Selbst- auch eine Fremdeinschätzungsmöglichkeit biete. Darüber hinaus sollen die Erfahrungen der Praktika (bei Bedarf auch begleitend) reflektiert werden können. Die zweite Phase der Lehrerausbildung soll von einem ressourcenorientierten Beratungs- und Coachingangebot begleitet werden und in der Berufsphase stehen mit dem bereits erwähnten IEGL-Inventar und den sich daraus ableitbaren Unterstützungsangeboten schon jetzt Möglichkeiten der Gesundheitsförderung zur Verfügung.

Auch Kretschmann (2009) benennt mögliche Ansatzpunkte zur Förderung der Lehrergesundheit in der Schule. Einerseits sollten die Beanspruchungen (Arbeitsbelastungen) so zu gestalten sein, dass sie zufriedenstellend oder wenigstens noch erträglich sind, andererseits sollten Lehrer belastbarer gemacht werden und auch bleiben, um den beruflichen Anforderungen möglichst schadlos begegnen zu können. Hierfür gibt es entsprechend der Unterscheidung der WHO Präventionsmaßnahmen auf drei Ebenen (primär, sekundär und tertiär), wobei die Investition in die primäre Prävention (allgemeine Gesundheitserziehung, Finanzierung und Organisation eines leistungsfähigen Gesundheitswesens etc.) nachhaltigere Wirkungen hat, als in die beiden anderen Ebenen wie z. B. durch Vorbeugungsprogramme und Infrastrukturen für Risikogruppen (sekundär) oder gar medizinische Behandlung von bereits erkrankten Personen (tertiär) (Kretschmann, 2009).

Die Maßnahmen, die sowohl zur Herstellung von fairen Arbeitsbedingungen als auch zur Steigerung der Lehrergesundheit auf allen Präventionsebenen in Betracht kommen,

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

werden in der folgenden Übersicht von Kretschmann (2010) zusammenfassend dargestellt (Tab. 22).

Tabelle 21: Maßnahmen zur Steigerung und zum Erhalt der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern (Kretschmann, 2010)

Präventionsebenen	Präventionsebenen am Arbeitsplatz Schule	
	Maßnahmen zum Herbeiführen fairer Beanspruchungen	Maßnahmen zur Steigerung der persönlichen Belastbarkeit
Primäre Prävention	<p>Angemessene gesellschaftliche Anerkennung der Lehrerarbeit; Realistische Definition der Arbeitsaufträge; Angemessene und faire Arbeitspensen; Ausreichende personale und sächliche Ausstattung der Schulen</p> <p><i>Zweckrationale Gestaltung der schulischen Arbeitsabläufe. Freundliches und ästhetisch ansprechendes Ambiente Bemühen um einheitliche Leitvorstellungen und pädagogischen Konsens, zielführende Kooperationsprozesse Leistungsfähige Schulprogramme Unterstützungsangebote und Deeskalationsprogramme für Schülerinnen und Schüler</i></p>	<p>Angemessene Ausbildung bzw. Vorbereitung auf den Beruf, angemessene Fortbildungsangebote auf den Gebieten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Selbst- und Konflikt- und Krisenmanagement
Sekundäre Prävention	<p><i>Enttabuisierung von Schwierigkeiten und Problemen am Arbeitsplatz Suche nach und Eliminieren von unsinnigen Beanspruchungen Kollegiale Unterstützungssysteme, Gesundheitszirkel, Intervention/Supervision/Coaching</i></p>	<p><i>Inanspruchnahme von Angeboten zur Stärkung der Belastbarkeit, z. B.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachliche und fachdidaktische Fortbildung - Intervention und Supervision - Beratung und Coaching - Stressprävention und Selbstmanagement
Tertiäre Prävention	Entlastungen für Lehrpersonen mit angegriffener Gesundheit	Medizinische und psychotherapeutische Behandlung.

Anhand der Ergebnisse der Sportlehrerbefragung lassen sich weitere konkrete Maßnahmen benennen, die zunächst auf der primären Präventionsebene ansetzen. Als eine solche primären Maßnahme sollten die Schulträger zunächst einmal für eine angemessene Ausstattung der Sportstätten sorgen, so dass Geräte in ausreichender Anzahl vorhanden sind und defekte Großgeräte zeitnah ersetzt werden. Außerdem sollte dafür Sorge getragen werden, dass die Sportstätten eine den rechtlichen Vorschriften entsprechende Lärmdämmung aufweisen, umso eine Überstrapazierung von Gehör und Stimme des unterrichtenden Sportlehrers zu vermeiden, wie es bei einigen Studienteilnehmern der Fall war.

Zudem wäre es sinnvoll und wünschenswert, Ruheräume für die Lehrer einzurichten, in die sie sich in ihren Freistunden zurückziehen können, um neue Kraft für die weiteren Aufgaben des Schultages zu sammeln, und das auch, wenn Schulen aus allen Nähten platzen. Die Notwendigkeit effektiver Pausen zur notwendigen Erholung in „echten“ Pausenräumen ohne arbeitsbedingte Störungen und ohne Vorliegen von Arbeitsbereitschaft wie sie die Arbeitsstättenverordnung (ASR A4.2) (Baua, 2012) vorgibt, ist auch für Lehrer aufgrund der vorliegenden Befunde dringend geboten. Ein wenig anregender Lern- und Lebensraum trägt zudem dazu bei, dass viele Lehrer nach dem Unterricht möglichst schnell die Flucht ergreifen, statt den Austausch mit Kollegen zu suchen (Dauber & Vollstädt, 2004).

Auch wenn die Sportlehrer der Untersuchung grundsätzlich an der Mitgestaltung der Schule durch ihr Mitspracherecht teilhaben dürfen, kristallisierte sich in den Interviews heraus, dass viele Vorschläge einfach verpuffen. Hier sollte zwischen den einzelnen Gremien innerhalb der Schule an einer zielführenderen Kommunikation gearbeitet werden, die zufriedenstellende Ergebnisse für alle Beteiligten hervorbringen kann. Alles andere wird meinen Studienteilnehmern zufolge oftmals als Zeitverschwendung empfunden. Ebenso wie die zahlreichen und unbefriedigenden Konferenzen (je nach Fach können da gut und gerne über dreißig pro Schuljahr zusammenkommen), die von einigen bemängelt wurden.

Zu guter Letzt möchte ich noch auf „neuere“ Probleme eingehen, die den Lehrern der vorliegenden Untersuchung zu schaffen machen. Einige bemängelten das Schulsystem Gemeinschaftsschule und hier insbesondere die Tatsache der „automatischen Versetzung“ bis einschließlich in Klassenstufe acht. Dies habe zur Folge, dass viele Schüler keine Veranlassung zum Lernen sehen und die Schere zwischen diesen und den motivierten, lernwilligen Schülern immer größer werde, was für den einzelnen Lehrer eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstelle. Bei oftmals auch noch fehlender Kooperationsbereitschaft der Eltern werde dem in der Regel auf sich selbst gestellten Lehrer jeglicher Handlungsspielraum genommen. Auch kam zur Sprache, dass durch die neuen bürokratischen, insbesondere aber auch erzieherischen Aufgaben in Folge der Inklusion, aber auch durch die gestiegene Zuwanderung und die damit verbundenen Konflikte sowohl kultureller Natur als auch aufgrund von Kommunikationsbarrieren mangels deutscher Sprachkenntnisse, Probleme entstanden seien, die nicht mehr zu meistern seien. Das Gefühl, immer häufiger an die Grenzen des pädagogisch Machbaren zu stoßen verbunden

mit einer wachsenden Frustration und Enttäuschung sowie ein aus den zusätzlichen Aufgaben resultierendes gesteigertes Belastungsempfinden gehen eindeutig aus den Aussagen meiner Interviewpartner hervor. Schließlich sei man Lehrer und nicht Sozialarbeiter oder Sozialpädagoge geworden. Dabei geht es nicht um die Schüler mit körperlichen und kognitiven Einschränkungen, sondern vorrangig um jene, die aufgrund starker Verhaltensauffälligkeiten einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben – gefühlt, Tendenz steigend.

Auch wenn viele Dinge politisch gewollt sind, kann nicht erwartet werden, dass der Lehrer alleine für deren Umsetzung zuständig ist. Hier wäre eine logische Konsequenz für eine ausreichende Personalisierung sowohl mit Fach- als auch mit Inklusions- und DAZ-Lehrern zu sorgen. Schließlich sei, so Lang (2017) in einem Interview, für die Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen ein 3,5-fach höherer Personalbedarf erforderlich als an einer entsprechenden Förderschule. Mit dem Ziel der Kostenneutralität ließe sich dies definitiv nicht vereinbaren (Weitblick, 2017). Laut Aussagen meiner Untersuchungsteilnehmer wäre es zudem wichtig, den Zugriff auf Dolmetscher (vor Ort), Sozialarbeiter und Psychologen etc. zu beschleunigen und zu entbürokratisieren, so dass oben genannte Probleme möglichst zeitnah behoben werden können. Dies deckt sich auch mit den Untersuchungsergebnissen von Dauber und Vollstädt (2004), bei denen die frühpensionierten Lehrer angaben, dass externe Unterstützungsangebote personell oftmals nicht ausreichend ausgestattet seien, so dass sich Lehrer häufig allein gelassen fühlten. Letztlich ist der Lehrer auch nur ein Mensch, dem es alleine weder durch besondere Zusatzqualifikationen noch durch Weiterbildungen gelingen kann, Unmögliches zu leisten.

Aus den oben genannten Aspekten werden neben (1) Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungs- und Rahmenbedingungen auch (2) gesundheitsförderliche evidenzbasierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen für den Lehrer formuliert, die sich nachhaltig auf das gesamte System Schule auswirken. Auch aus Sicht der frühpensionierten Lehrer der Studie von Dauber und Vollstädt (2004) hätte sich eine Reduzierung der auf Dauer gesundheitsschädigenden externen Belastungen, z. B. durch die Reduzierung der Klassenfrequenz, wirksamere Strategien im Umgang mit verhaltensauffälligen, leistungsschwachen und unmotivierten Schülern, eine Lärmpegelverringerung, wirksamere Sanktionsmöglichkeiten, eine Reduzierung des Verwaltungsaufwandes sowie Arbeitszeitmodelle, die nicht nur die wöchentliche Zahl der Unterrichtsstunden berücksichtigen, protektiv auswirken können. Eine Reduzierung der Stunden hingegen, so wie es bei etwa 30 % aller Lehrer der Fall ist, bringe nicht zwangsläufig die erhoffte Erleichterung bzw. Entlastung. Die emotionalen Belastungen, die laut Schaarschmidt (2005) den Kern der Lehrerarbeit ausmachen, können mit einer Stundenreduktion nicht abgebaut werden. Im Gegenteil: die Belastungen durch Vertretung erkrankter Kollegen in Springstunden nehme oftmals zu, während die außerschulischen Verpflichtungen und Konferenzen etc. in Summe gleichblieben. Diese Untersuchungsergebnisse bestätigen die früheren Studien, beispielsweise von Häbler und Kunz (1985). Die genannten Maßnahmen sind dabei

nicht ausschließlich auf den Sportlehrer bezogen, da es kaum möglich ist, diesen herausgelöst aus seiner Gesamtsituation im System Schule (Lehrer für zwei oder mehr Fächer, Schüler, Eltern, Kollegen etc.) zu betrachten.

Im folgenden Maßnahmenkatalog sind die Resultate der vorliegenden Untersuchung zusammenfassend und übersichtlich dargestellt:

Maßnahmenkatalog

1. Entmystifizierung des Lehrerjobs durch eine entsprechende Pflicht-Veranstaltung zu den berufsspezifischen Anforderungen des Lehrers im ersten Semester. (1)
2. Verpflichtende anonyme Testung (z. B. AVEM) und Auswertung sowie die Erstellung eines entsprechenden perspektivisch über die Laufzeit des Studiums zu absolvierenden Förderplans/Maßnahmenkatalogs für die Studierenden unter Bereitstellung des erforderlichen Angebotes durch die Universität. (2)
3. Stärkere Ausrichtung der Ausbildungsinhalte an den Lehrplänen der angestrebten Schulform. (1)
4. Verstärkter Praxisbezug durch Einführung eines Praxissemesters analog zu NRW. (1)
5. Bereitstellung von Angeboten zur Schulung der Selbstwahrnehmung und zur Gesunderhaltung bereits im Studium. (2)
6. Auf Punkt 5 aufbauende Angebote für das Referendariat. (2)
7. Auswahl der Fachleiter nicht nur anhand fachdidaktischer Kompetenz, sondern insbesondere aufgrund von Beziehungskompetenz und Resilienz. (2)
8. Schulung der Lehramtsanwärter in Hinblick auf die Herausforderungen der Teamarbeit. (2)
9. Bereitstellung eines erfahrenen Mentors an der Einsatzschule im eigenverantwortlichen Unterricht in der zweiten Phase der Lehrerbildung. (1)
10. Erleichterung des Übergangs vom Referendariat zur eigenverantwortlichen Lehrertätigkeit durch unterstützendes Mentoring für die Mindestdauer eines Jahres. (1)
11. Auswahl der Schulleiter aufgrund solcher Kompetenzen (z. B. Führungs- und Beziehungskompetenzen etc.), die sich nachweislich als förderlich sowohl für die individuelle Resilienz als auch für die Systemresilienz erwiesen haben. (2)
12. Stärkere Entlastung der Schulleiter, damit diese ihren Führungsaufgaben besser nachkommen können und Schulung jener Kompetenzen, die Schulleiter dazu befähigen, ihrer Fürsorgepflicht im Hinblick auf die Gesundheit ihrer Mitarbeiter in adäquater Weise entsprechen zu können. (1 und 2)
13. Bessere Personalisierung der Schulen durch Fachlehrer, aber auch Sozialarbeiter, Inklusions- und DAZ-Lehrer etc. (1 und 2)

14. Besetzung der Lehrerstellen ausschließlich durch professionelle Lehrer, die das dreiphasige Ausbildungssystem durchlaufen haben. Falls eine Einstellung von Seiteneinsteigern unumgänglich ist, sollte diese nur über eine einheitliche und bis in alle Konsequenzen durchdachte berufsbegleitende Qualifizierung erfolgen. (1 und 2)
15. Schaffung der Möglichkeit des schnellen und unbürokratischen Zugriffs auf Psychologen und andere beratende und unterstützende Instanzen. (1 und 2)
16. Inklusion nur bei ausreichender Personalisierung in Form eines Zwei-Pädagogen-Systems, d. h. durch durchgängige pädagogische Doppelbesetzung in den Klassen mit Schülern mit Inklusionsbedarf. (1 und 2)
17. Etablierung von Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit und des Zusammenhalts im Kollegiums als Beitrag zur Systemresilienz und zum Ausbau einer Resilienzkultur. (1 und 2)
18. Zur Verfügungstellen einer den Erfordernissen der Lehrpläne entsprechenden und dem medialen Zeitalter angemessenen Ausstattung (Sportgeräte, Internet, Smartboards etc.). (1)
19. Zeitnaher Ersatz defekter Geräte jeglicher Art. (1)
20. Einrichtung dringend notwendiger Ruhe- und Arbeitsräume für Lehrer. (1 und 2)
21. Überprüfung der Lärmdämmung der Sportstätten sowie der Klassen- und Funktionsräume und zeitnahe Umsetzung erforderlicher Maßnahmen zur Lärmminimierung. (1 und 2)
22. Gleichmäßige Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund ohne deutsche Sprachkenntnisse in Relation zur Größe der Schule. (1 und 2)
23. Etablierung von (ressourcenorientierten) Maßnahmen zur Resilienzförderung im Fortbildungsangebot. (2)

Abbildung 39: Maßnahmenkatalog (1) = Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungs- und Rahmenbedingungen; (2) = gesundheitsförderliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.
- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2010). *16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Allemand, M., & Znoj, H. (2004). Religiosität - Eine wohlbefindensfördernde Ressource. In C. Zwingmann, & H. Moosbrugger (Hrsg.), *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie* (S. 239-260). Münster: Waxmann.
- Allemand-Ghionda, C., & Terhart, E. (2006). Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft, 7-13.
- Allmer, H. (1982). Zur psychischen Beanspruchung des Lehrers im Sportunterricht. In H. Allmer, & Bielefeld, J., *Sportlehrerverhalten* (S. 61-75). Schorndorf: Karl-Hofmann.
- Allport, G. W., & Ross, J. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195-221). Weinheim: Juventa.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen aus der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anders, S. L., & Tucker, J. (2000). Adult attachment style, interpersonal communication competence, and social support. *Personal Relationship*, 7, 379-389.
- Antoch, R. F. (1976). *Bedingungsmuster der Entscheidung für den Gymnasiallehrerberuf. Untersucht am Beispiel einer Gruppe von Mathematikstudenten des ersten Semesters. Dissertation*. Düsseldorf: Universität.
- Antoniw, K., Borghardt, A., & Weber, H. (2007). Des guten zuviel: Der Einfluss von Bewältigungsverhalten auf die Bereitschaft zu sozialer Unterstützung [elektronische Version]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15, 158-167.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenes. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Funke*. dgvt: Tübingen.
- Appel, C., Müller, C., & Murken, S. (2010). Subjektive Belastung und Religiosität bei chronischen Schmerzen und Brustkrebs. Ein Stichprobenvergleich. *Schmerz*, 24, 449-458.

- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C., & Weishaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.
- Baillod, J., & Moor, R. (1997). *In Bewegung: Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf*. Magglingen: Eidgenössische Sportschule.
- Ballaschk, K. (2008). *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* (3. aktualisierte und erweiterte Ausg.). (G. Esser, Hrsg.) Stuttgart: Thieme.
- Bamberg, E., Mohr, G., & Busch, C. (2012). *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A.-R. (1990). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Erlangen-Nürnberg: Selbstverlag.
- Barth, A.-R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 71-82). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2010). *Das Gedächtnis der Körper*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Bauer, J. (2011a). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. München: Heyne.
- Bauer, J. (2011b). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Heyne.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Environmental and Occupational Health*, 79, 199-204.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim: Juventa.
- Baumeister, R. F., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster: Waxmann.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Becker, P., & Minsel, W. -R. (1982). *Psychologie der seelischen Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Beer, F. (1980). *Berufsmotive von Lehramtskandidaten. Motive, pädagogische Grundeinstellungen und politisches Interesse bei Lehramtskandidaten allgemeinbildender Schulen (Schriftenreihe des Instituts für Soziologie der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien)* (Bd. 12). Wien: Universität.
- Bender, D., & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist, & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117-145). Berlin: Springer.
- Bengel, J., & Hubert, S. (2005). *Anpassungsstörung und Akute Belastungsreaktion*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Bengel, J., & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. 43. Und online unter: https://www.bzga.de/botmed_60643000.html. (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.) Köln.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Berndt, I., & Trenner, B. (2007). Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus? In B. Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht: ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (Bd. 96, S. 237-252). Schorndorf: Hofmann.
- Billich-Knapp, M., Küsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 5, 696-719.
- Bley, Y. (2012). *Die Belastung der Stimme beim Sportlehrer - Probleme und Lösungsvorschläge*. Abgerufen am 8. März 2017 von <https://portal.education.lu>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience. Have we underestimated the Human Capacity to thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.

- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological Resilience After Disaster. The New York City in the Aftermath of the Septmeber 11th Terrorist Attack. *Psychological Science*, 17(3), 181-186.
- Bräutigam, M. (1999). "So schlecht ist er auch wieder nicht!" - Erste Zugänge auf die Frage nach dem "schlechten" Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48(3), 100-111.
- Bräutigam, M. (2003). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (SaSeKo) - Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptuellen Fundierung und Orientierung*. Sport und Sportwissenschaft Universität Dortmund. Dortmund: Universität.
- Bräutigam, M. (2015). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (5. Ausg., Bd. 3). (W.-D. Brrettschneider, & D. Kuhlmann, Hrsg.) Aachen: Meyer & Meyer.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Abgerufen am 14.06.2018 von Educational Practices Series 1: <http://www.ibe.unesco.org>
- Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit". *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284.
- Buchwald, P., & Hobfoll, S. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung. Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen, & F. Leong, *Handbuch Stress und Kultur* (S. 127-138). Wiesbaden: Springer.
- Buer, J. v., & Squarra, D. (1998). Kontrollüberzeugung und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 273-293.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, Happiness, Teaching and Learning . In C. Day, & J. K.-C. Lee (Hrsg.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (S. 15-29). Springer Science & Business.
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. (2012). On Teacher Hope, Sense of Calling, and Commitment to Teaching. *Teacher Education Quarterly*, 7-27.
- Bundeministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. (BMBF, Hrsg.) Abgerufen am 17.. April 2017 von <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. (August 2012). *Technische Regeln für Arbeitsstätten. Pausen- und Bereitschaftsräume*. Abgerufen am 5. Dezember 2017 von https://www.baua.de/DE/Angebote/Rechtstexte-und-Technische-Regeln/Regelwerk/ASR/pdf/ASR-A4-2.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit. (28. August 2014). *Was ist Lärm?* (BMU, Herausgeber) Abgerufen am 12. Mai 2018 von <https://www.bmu.de/themen/luft-laerm-verkehr/laermenschutz/laermenschutz-im-ueberblick/was-ist-laerm/>

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Merck (Hrsg.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (S. 75-93). Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele, Hilfen zur Selbsthilfe* (5. Ausg.). Berlin: Springer.
- Cachay, K., & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen* (Bd. 161, S. 218-238). Hamburg: Czwalina.
- Carver, C. S., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Caselmann, C. (1967). Differentielle Psychologie des Lehrers und Erziehers. In K. Strunz, *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen* (3. erweiterte Ausg., S. 453-465). München: Ernst Reinhardt.
- Chandler, D., & Coaffee, J. (Hrsg.). (2017). *The Routledge Handbook of International Resilience*. London: Routledge.
- Charters, W. W., & Waples, D. (1929). *The Commonwealth Teacher-Training Study (online)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- Chibici, B. (2007). *Die Lärmspirale. Vom Umgang mit einer immer lauter werdenden Welt*. Wien: Verlagshaus der Ärzte.
- Condly, S. J. (May 2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49(3), 295-315.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Dadaczynski, K. (2012). Die Rolle der Schulleitung in der gesunden Schule. In D.-G. & NRW, & D.-G. & NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit - Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (S. 197-228). Köln: Carl Link.

- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2011). Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rollen der Schulleitung. In W. Dür, & R. Felder-Pulg, *Lehrbuch schulischer Gesundheitsförderung* (S. 164-178). Bern: Hans Huber.
- Dassel, H. (30. November 1979). *Die gestreßten Sportlehrer. Vorurteil vom bequemen Job*. Abgerufen am 12. August 2014 von Die Zeit: <http://www.zeit.de/1979/49/die-gestressten-sportlehrer/seite-2>
- Dauber, H., & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule (SALUS). *Pädagogik*, 62(10), 32-35.
- Dauber, H., & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. (G. f. Wissenschaft, Hrsg.) *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 3, 356-369.
- Dauber, H., & Vollstädt, W. (o. A.). *Psychosoziale Belastung im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer und erste Schlussfolgerungen*. Abgerufen am 12. Mai 2017 von <http://www.heinrichdauber.de/index.php?id=10>
- Day, C. (2012). *Resilient leaders, resilient schools*. Abgerufen am 22. Mai 2017 von <https://www.nationalcollege.org.uk/cm-mc-sml-op-day.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools. Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Day, C., Edwards, A., Griffith, A., & Gu, Q. (2011). *Beyond Survival. Teachers and Resilience. Key Message from an ESRC-funded Seminar Series*. Abgerufen am 21. Mai 2017 von <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/crelm/documents/teachers-resilience/teachers-resilience.pdf>
- Degenkolb-Weyers, S. (2016). *Resilienz in therapeutischen Gesundheitsberufen. Entwicklung eines Konzeptes zur Resilienzförderung*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung . (2016). *Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. Spitzenverband. Statistik Schülerunfallgeschehen 2014*. Abgerufen am 20. April 2017 von https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/sicherheits_und_gesundheitsfoerderung/pdf/statistik_info_2014.pdf
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV). (2015). *Statistik Schülerunfallgeschehen 2014*. Abgerufen am 20. April 2017 von http://www.dguv.de/medien/inhalt/zahlen/documents/schueler/statistik_info_2014.pdf
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. (Oktober 2017). *Statistik Schülerunfallgeschehen 2015*. Abgerufen am 4. Dezember 2017 von http://www.dguv.de/medien/inhalt/zahlen/documents/schueler/statistik_info_2014.pdf

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). (17. Juli 2015). *ICD-10-WHO Version 2016*. Abgerufen am 8. September 2017 von <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2016/block-z70-z76.htm>
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R., & Sandvik, E. (2002). Dispositional Affect and Job Outcome. *Social Indicators Research*, 59(3), 229-259.
- Diesterweg, A. (1851). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. (T. Rutt, Hrsg.) Essen: G. D. Bädeker.
- Ditzen, B., & Heinrichs, M. (2007). Psychobiologische Mechanismen sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15, 143-152.
- Dobel, S. (02. März 2015). Zahl depressiver Kinder nimmt drastisch zu. Die Welt. Abgerufen am 17. April 2007 von <https://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article137984700/Zahl-depressiver-Kinder-nimmt-dramatisch-zu.html>
- Dorsemagen, C., Lacroix, P., & Krause, A. (2013). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 213-230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dunkel-Schetter, C., & Skogan, L. (1990). Determinants of Social Support. Provision in Personal Relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 7, 437-450.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1984). *Ausgebrannt. Das 'Burn-out'-Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg: AVM.
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder, & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterreicht, chulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (Bd. 6, S. 273-293). Wien: LIT Verlag.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Esslinger, I. (2001). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faltermeier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie. Grundriss der Psychologie*. (1. Ausg., Bd. 21). Stuttgart: Kohlhammer.
- FAZ. (28. Dezember 2017). *Es werden inkompetente Lehrer erzeugt*. Abgerufen am 5. Januar 2018 von <http://epaper.faz.net/webreader-v3index.html#/441215/6-7>
- Feuß, H. (1998). Angst - (K)ein Thema für Sportlehrer?! *Sportunterricht - Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 47(12), 187-193.

- Fidler, R. (2004). *Lehrerwahrnehmung und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung [elektronische Quelle]*. Kassel: university press. Abgerufen am 17. August 2017
- Flick, U. (2008). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchgesehene und aktualisierte Ausg., S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Ausg., S. 13-29). Hamburg: Rowolth.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist*, Vol. 55(No. 6), 647-654.
- Folkman, S., Lazarus R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Forsthuber, M. (2001). *Psychische Störungen als Ursache für Dienstunfähigkeit bei Lehrern [Dissertation]*. München: Selbstverlag.
- Fröhlich, L. (1983). *Noch achtunddreißigmal Sommerferien. Studienmotive und Berufsvorstellungen von Lehrerstudenten*. Bensheim: päd. extra.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2. Ausg.). München: Ernst Reinhardt.
- Frenzel, A. C., & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283-295.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda, & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise* (S. 187-208). Münster: Waxmann.
- Freudenberger, H., & North, G. (1992). *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freudenberger, H., & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt. Die Krise der Erfolgreichen - Gefahren erkennen und vermeiden*. München: Kindler.
- Frey, A., & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Friedman, M., & Rosenman, R. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Frommel, H. (2006). Belastung und Beanspruchung von Sportlehrer/-innen in der Schule. Teil 2: Was Sportlehrkräfte leisten. *sportunterricht*, 55(8), 242-245.
- Fuchs, R., & Klaperski, S. (2018). Stressregulation durch Sport und Bewegung. In R. Fuchs, & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation durch Sport* (S. 205-226). Berlin: Springer.
- Fullan, M. (1997). Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times. In A. Hargreaves (Hrsg.), *ASCD Yearbook. Rethinking Educational Change with Heart and Mind* (S. 216-233). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II* (S. 25-52). Chicago.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667-682). Münster, Waxmann.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz - Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 201-217.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Ausg., S. 175-190). Wiesbaden: Springer.
- Geist, S. (2000). Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler. *Sportpädagogik*, 24(6), 16-19.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). (25. November 2012). *Magazin Auswege*. Abgerufen am 14. Dezember 2017 von Rahmenbedingungen, die eine Überlastungsanzeige notwendig machen können: http://www.magazin-auswege.de/data/2012/11/Schmidt-Falck_Checkliste_Ueberlastungsanzeige.pdf
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Girmes, R. (2006). Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. (C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft, 14-29.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gröbe, R. (2006). Belastung und Beanspruchung von Sportlehrer/-innen in der Schule. Teil 3: Belastungen und Beanspruchungen, die beim Kompetenzerwerb, bei der Erhaltung und beim Nachweis, dem Unterrichten, auftreten. *sportunterricht*, 55(10), 304-306.

- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A., & Niehaus, A. (2011). Führungsverhalten und Gesundheit - Zum Stand der Forschung. *Das Gesundheitswesen*, 73, 3-12.
- Greif, S. (1991). Strss in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg, & N. Semmer, *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe.
- Grom, W. (2004). Religiosität - psychische Gesundheit - subjektives Wohlbefinden: Ein Forschungsüberblick. In C. Zwingmann, & H. Mossbrugger (Hrsg.), *Reiligosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie* (S. 187-214). Münster: Waxmann.
- Grote, N. K., Bledsoe, S., Larkin, J., Lemay, E., & Brown, C. (2007). Stress exposure and depression in disadvantage women: The protective effects of optimism and perceived control. *Social Work Research*, 31(1), 19-33.
- Gruhl, M. (2014). *Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für die Schule und für mich*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness . *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303.
- Gudjons, H. (1993). Umgang mit Angst: Erfahrungen einer Lehrergruppe. In H. Gudjons (Hrsg.), *Entlastung im Lehrerberuf* (S. 191-198). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hübner, P., & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, & H.-G. Hoyer (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 179-202). Weinheim: Juventa.
- Häbler, H., & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: IMU-Institut.
- Hagemann, W. (2009). *Burn-out bei Lehrern. Ursachen Hilfen Therapien*. München: Beck.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Harrow, M., Hansford, B., & Astrachan-Fletcher, E. (2009). Locus of Control: Relation to schizophrenia, to recovery, and to depression and psychosis - A 15-year longitudinal study. *Psychiatry Research*, 168, 188-192.
- Hascher, T., & Baillod, K. (2008). Gesundheitsmanagement in der Schule. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 85-101). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte Verlag.
- Hatch, S. L., & Dohrenwend, B. (2007). Distribution of Traumatic and Other Stressful Life Events by Race/Ethnicity, Gender, SES and Age: A Review of the Research. *American Journal of Community Psychology* (40), 313-332.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Haufe, E., Vogel, H., & Scheuch, K. (1999). Arbeitszufriedenheit und subjektiver Gesundheitszustand. Empirische Untersuchungen an Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen. In U. Carle, & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2, S. 281-290). Weinheim: Juventa.
- Havers, N. (1983). *Lehrer/in werden? Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl von Lehrerstudenten*. München: Reinhardt.
- Heim, R. (1996). Problemsituation Studienbeginn. Ausgewählte Motive und Einstellungen von Studienanfängern und einige hochschuldidaktische Folgerungen für die sportwissenschaftliche Lehre. *sportunterricht*, 45, 52-58.
- Helmke, A., Jäger, R., Balzer, L., Hosenfeld, I., Ridder, A., & Schrader, F.-W. (2002). *MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Kurzberichte*. (M. f. Jugend, Hrsg.) Abgerufen am 8. März 2017 von http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2002-01_MARKUS2002-Kurzbericht.pdf
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomien und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521-570). Frankfurt a.M.
- Helsper, W. (Mai/Juni 2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303-308.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Dem Beruf ein Gesicht verleihen - Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehrerausbildung. In A. H. Hilligius, & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung* (S. 79-87). Paderborn: PLAZ.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (1989). *Die Situation des Turn- und Sportlehrers*. Zürich: Edition paeda media.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, & H. Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 8, S. 49-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hessischer Landtag. (2. September 2014). *Drucksache 19/714. Kleine Anfrage des Abg. Siebel (SPD) vom 18.07.2014 betreffend Überlastungsanzeigen von Grundschullehrkräften und Antwort des Kultusministers*. Abgerufen am 4. September 2017 von <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/4/00714.pdf>
- Hessischer Landtag. (15. September 2015). *Drucksache 19/2187*. Abgerufen am 4. September 2017 von *Kleine Anfrage des Abg. Degen (SPD) vom 07.07.2015 betreffend Überlastungsanzeigen von Lehrkräften*: <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/7/02187.pdf>
- Hillebrandt, B. (2013). *Mediale Darstellung von Burnout: Hart aber fair, Welt der Wunder und der Focus konstruieren den Burnout*. Norderstedt: BoD.
- Hinse, H. (2012). Humor - Die Meta-Resilienz? [elektronische Quelle]. *Leidfaden*, 1(2), 60-63.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. Ausg.). Odessa/Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur - veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit an Grundschulen. In U. Carle, & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2, S. 134-154). Weinheim: Juventa.
- Holtbernd, T. (2002). *Der Humor-Faktor - Mit Lachen und Humor das Leben erfolgreich meistern*. Paderborn: Junfermann.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchgesehene und aktualisierte Ausg., S. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- House, E. R., & Laplan, S. (1997). Policy, Productivity, and Teacher Evaluation. In B. J. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Bd. 1, S. 593-620). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Hoy, A. W., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- HSE. (2001). *Health and Safety Executive. Statistics 2000/01*. (Health and Safety. Commission, Herausgeber) Abgerufen am 12. Juni 2018 von <http://www.hse.gov.uk/statistics/pdf/hss0001.pdf>

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterricht als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln: Böhlau-Verlag.
- Hundeloh, H. (2005). Sportunfall - ein Stressor im Arbeitsalltag der Sportlehrkräfte. *Sportunterricht*, 54(5), 142-145.
- Hurrelmann, K. (1988). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie*. Weinheim: Beltz.
- Isler, R. (2011). Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder. In H. Berner, & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (Bd. 8, S. 15-48). Hohengehren: Schneider.
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In B. S., U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, H.-G. Schönwälder, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1* (S. 247-275). Weinheim: Juventa.
- Jehle, P., & Krause, P. (1994). *Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Jehle, P., Hillert, A., Seidel, G., & Gayler, B. (2003). Entstehende Dienstunfähigkeit von Lehrern: psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen und Präventionsmöglichkeiten von Schulleitern. In A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 171-183). Stuttgart: Schattauer.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Joiko, K., Schmauder, M., & Wolff, G. (Juli 2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen - Gestalten*. Abgerufen am 28. Februar 2017 von [www.http://baua.de/cae/servlet/contentblob/673898/publicationFile](http://baua.de/cae/servlet/contentblob/673898/publicationFile)
- Köller, O., & Meyer, H. (2013). *Was ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer?* Abgerufen am 12. Juli 2017 von Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen: http://www.cornelsen-stiftung-sommeruni.de/fm/1272/Hand_out_Gute_Lehrer_Cornelsen_Sommeruni_Juli_2013.pdf
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J., & Baumert, J. (1999). Eine lässschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13(3), 128-134.

- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34(2), 152-165.
- König, S. (2008). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung. *Sportunterricht*, 57(9), 289-293.
- Köppe, G., & Schmidt, J. (1997). Vorbildlich und offen handeln - Die Vorbildfunktion unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme. In G. Köppe, & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 82)* (S. 67-78). Hamburg: Czwalina.
- Kästner, E. (1957). *Als ich ein kleiner Junge war*. Hamburg: Dressler.
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.
- Kaschka, W., Korczak, D., & Broich, K. (18. November 2011). Modediagnose Burnout. *Deutsches Ärzteblatt*, 108(46), 781-787.
- Kast, V. (2003). *Trotz allem ICH. Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität* (3. Ausg.). Freiburg i. B.: Herder.
- Kastrup, V., Dornseifer, A., & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *sportunterricht*, 57(10), 307-313.
- Kaub, K. (2015). *Person-Job Fit im Bereich der Lehrerbildung. Eine Analyse von Interessen- und Anforderungsprofilen (Dissertation)*. Saarbrücken: Selbstverlag.
- Kaufmännische Krankenkasse (KKH). (2006). *Weißbuch Prävention 2005/2006 Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze*. Heidelberg: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296-313). Münster: Waxmann.
- Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen - Status quo und handlungstheoretische Betrachtung (Dissertation)*. Saarbrücken. Abgerufen am 12.Mai.2017 unter: [www.https://d-nb.info/1054056080/34](https://d-nb.info/1054056080/34)
- Kilian, K. D. (2008). Helping Till It Hurts? A Multimethod Study of Compassion Fatigue, Burnout, and Self-Care in Clinicians Working With Trauma Survivors. *Traumatology*, 14(2), 32-44.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the teachers' self efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klatte, M., Meis, M., Nocke, C., & Schick, A. (2002). Akustik in Schulen: Könnt ihr denn nicht zuhören?! *Einblicke*, 35, 4-8.
- Klein, C., & Albani, C. (2007). Religiosität und psychische Gesundheit. Eine Übersicht über Befunde, Erklärungsansätze und Konsequenzen für die klinische Praxis. *Psychiatrische Praxis*, 34, e2-e12. Und online unter: DOI 10.1055/s-2006-940095.
- Klein, C., & Albani, C. (2011). Die Bedeutung von Religion für die psychische Befindlichkeit: Mögliche Erklärungsansätze und allgemeines Wirkungsmodell. *Zeitschrift für Nachwuchswissenschaftler - German Journal for Young Researchers*, 3(1), 7-58.
- Klein-Heßling, J., Jerusalem, M., & Schlesinger, I. (2003). Gesundheitsgefahren in der Schule. *psychomed*, 15(4), 230-236.
- Klief, S. (2017). *Der Anti-Stress-Trainer für Lehrer: Es geht uns alle an*. Wiesbaden: Springer.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Klupsch-Sahlmann, R., & Kotmann, L. (1992). Zum Phänomen 'Angst'. *Sportpädagogik*, 16(5), 7-16.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-294). Münster: Waxmann.
- KMK. (5. Oktober 2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion*. . Abgerufen am 27. September 2017 von Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf
- Knieps, F. (19. November 2016). *BKK Dachverband*. (H. Pfaff, Herausgeber) Abgerufen am 27. Februar 2017 von <http://www.bkk-dachverband.de/publikationen/bkk-gesundheitsreport/>
- Knoll, N., Scholz, U., & Rieckmann, N. (2013). *Einführung Gesundheitspsychologie* (3. aktualisierte Ausg.). München: Ernst Reinhardt.
- Krüger, M. (2006). Leibeserziehung und Sportunterricht in Deutschland nach 1945 - ein historischer Abriss auf der Grundlage einer Analyse der Fachzeitschriften

- "sportunterricht" und "Körpererziehung". In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen* (Bd. 161, S. 84-93). Hamburg: Czwalina.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krampen, G. (1989). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen: Theorien, Geschichte, Probleme. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 3-19). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-526). Münster: Waxmann.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastrungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 254-273.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krell, G. (2002). Welche Bedeutung haben emotionale Kompetenzen im Arbeitsleben? In M. von Salisch, & M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 73-89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kretschmann, R. (2009). *Handreichung zum Vortrag Gesundheit am Arbeitsplatz Schule. Gesundheitswoche und Lehrer-Ärztetag, Bremerhaven, 09.09.2009*. Abgerufen am 01. Dezember 2017 von http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_Gesunde_Schule/09-09-09_kretschmann_handreichung.pdf
- Kretschmann, R. (2010). *Lehrerleistung erhalten*. Abgerufen am 27. Juni 2017 von aus dem Manuskript zum Vortrag 'Lehrerleistung erhalten'. 4. Kieler Schulleitungssymposium. Leistung und Leistungsmessung in der Schule am 17. und 18. September 2010: http://www.kieler-schulleitungssymposium.de/docs_2010/f4_kretschmann2010.pdf
- Kretschmann, R. (2012). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Bertz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Kuhn, P. (o. A.). *Didaktische und pädagogische Aspekte des Sportunterrichts oder: Hereinspaziert! - Hier erleben Sie den ganzen Menschen!* Abgerufen am 12. September 2017 von <http://egora.uni-muenster.de/lanu/sport/bindata/Didaktik%20des%20SU%20Bayreuth.pdf>
- Kultusministerkonferenz. (20. Oktober 2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Berlin. Von <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichung> abgerufen
- Kultusministerkonferenz. (12. Juni 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz. (16. Dezember 2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004*. (S. d. BRD, Hrsg.) Abgerufen am 12. April 2017 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen* (S. 45-54). Weinheim: Beltz.
- Kyriacou, C. (1981). Social Support and Occupational Stress among Schoolteachers. *Educational Studies*, 7(1), 55-60.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: past and present. In J. Dunham, V. Varma, & V. Varma (Hrsg.), *Stress in teachers: Past, present and future* (S. 1-13). London: Whurr Publishers.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Lösel, F., & Bender, D. (2008). *Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen* (3. Ausg.). München: Reinhardt.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM). (2017). *Fortbildungsprogramm 2017/2018*. Saarbrücken.
- Laurig, W. (1980). *Grundzüge der Ergonomie. Einführung. Mit Illustrationen*. Berlin: Beuth.
- Laurig, W., & Rohmert, W. (1974). Ansätze zur Beurteilung von Belastung und Beanspruchung vorwiegend energetisch-effektorischer Arbeit. In W. Rohmert (Hrsg.), *Entwicklung und Erkenntnisse der Arbeitswissenschaft. Schriftenreihe Arbeitswissenschaft und Praxis* (Bd. 34, S. 9-43). Berlin: Beuth.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch, & H. Allmer (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Stuttgart: Huber.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships [elektronische Quelle]. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-17.
- Lehmann, R., Allemand, M., Zimprich, D., & Martin, M. (2010). Persönlichkeitsentwicklung im mittleren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 79-89.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E., & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS) - Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 2, S. 226-243. Abgerufen am 26. Juli 2017 von http://www.mpsy.uniklinikum-jena.de/mpsy_media/Downloads/RESILIENZSKALA_LEPPERT2008-font-184.pdf
- Letzrig, T. D., Block, J., & Funder, D. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scale based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, Vol. 39, 395-422.
- Leye, H. (2014). *Mobbing in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Leymann, H. (2002). *Mobbing*. Hamburg: Rowolth.
- Leztring, T., Block, J., & Funder, D. (2005). Ego-Control and ego-resilience: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians and the self. *Journal of Research in Personality*, 39, S. 395-422.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. (GEW, Hrsg.) *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 4, S. 462-479.
- Litzcke, S. M., & Schuh, H. (2010). *Stress, Mobbing, Burn-out am Arbeitsplatz. Umgang mit Leistungs- und Zeitdruck. Belastungen im Beruf meistern. Mit Fragebögen, Checklisten, Übungen*. Berlin: Springer.
- Luchsinger, S. (2010). *Zur Persönlichkeit resilienter Lehrpersonen. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung (Masterarbeit)*. Zürich: Selbstverlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luthar, S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades (Manuskript). In D. Cicchetti, & D. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (2. Ausg., Bd. 3, S. 1-132). New York: Wiley.

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Maddi, S. R. (2013). *Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. New York: Springer.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. (2005). *Resilience at work. How to succeed no matter what life throws at you*. New York u. a.: American Management Association.
- Maerkl, M. (2008). *Lehrerängste - Allgemeine Informationen und empirische Befunde*. Abgerufen am 02. Juni 2017 von <https://markusmaerkl.files.wordpress.com/2008/11/zusammenfassung-lehrerangste.pdf>
- Manuel, J. (2003). 'Such are the Ambitions of Youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151.
- Marby, R. D. (2005). *Teacher Burnout Factors: A Study of Teachers in the Maury County, Tennessee, School System (Dissertation)*. Tennessee State University: ProQuest Dissertation Publishing.
- Marks, G. S., & Fleming, N. (1999). Influences and Consequences of Well-Being Among Australian Young People. *Social Indicators Research*, 46(3), 301-323.
- Maslach, C. (1982). *Burnout - The Cost of Caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2001). *Die Wahrheit über Burnout*. Wien: Springer.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. *Ecology and Society*, 13(1), Art. 9, Seitenangaben fehlen.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 1/2, 14-33.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (Juni 2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Abgerufen am 20. September 2017 von Forum Qualitative Sozialforschung. Theorien, Methoden, Anwendungen: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. überarbeitete Ausg.). Weinheim: Beltz.
- McNally, J. (2010). Who can you count on? In J. McNally, & A. Blake (Hrsg.), *Improving Learning in a Professional Context. A research perspective on the new teacher in school* (S. 62-89). London/New York: Routledge.

- Messing, M. (1980). *Der gute und schlechte Sportlehrer aus Schülersicht*. Berlin: Bertels & Wernitz KG.
- Meusel, H. (1991). Wenn Sportlehrerinnen älter werden - 'Graue Welle' - erreicht den Sportunterricht. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 45(4), S. 26-29.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Lindenberg, A., Domes, G., Kirsch, P., & Heinrichs, M. (2011). Oxytocin and vasopressin in the human brain: social neuropeptides for translational medicine. (538, Hrsg.) *Nature Reviews Neuroscience*, 12, S. 524.
- Mielke, R. (1981). Locus of Control - Ein Überblick über den Forschungsgegenstand. (H. D. Mummendy, Hrsg.) *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Psychologische Forschungsberichte*, 1-44.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. (1. Februar 2012). *Ausbildungsrichtlinien für die zweite Phase der Lehrerbildung im Saarland - Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen*. Abgerufen am 31. Januar 2018 von https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Ausbildungsrichtlinien_LA_R.pdf
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur. (o. A.). *Themenportal. Immissionsschutz. Lärm in Schulen und Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen am 5. März 2017 von <http://www.saarland.de/29215.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2012 (ABl. NRW. S. 433)*. Abgerufen am 10. Dezember 2017 von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf>
- Mohr, G. (1991). Fünf Subkonstrukte psychischer Befindensbeeinträchtigungen bei Industriearbeitern: Auswahl und Entwicklung. In S. Greif, E. Bamberg, & N. Semmer, *Psychischer Strß am Arbeitsplatz* (S. 91-119). Göttingen: Hogrefe.
- Mourlane, D., Hollmann, D., & Trumpold, K. (2013). *Führung, Gesundheit und Resilienz*. Frankfurt am Main: BertelsmannStiftung.
- Mußmann, F., Hardwig, T., & Riethmüller, M. (März 2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016. Lehrkräfte an öffentlichen Schulen [elektronische Quelle]*. Abgerufen am 10. Oktober 2017 von Ergebnisbericht: http://arbeitszeitstudie.gew-nds.de/images/files/Niedersaechsische_Arbeitsbelastungsstudie_2016_Lehrkraefte_an_oeffentlichen_Schulen.pdf

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Muheim, F. (2013). Burnout: History of a Phenomenon. In S. Bährer-Kohler (Hrsg.), *Burnout for Experts* (S. 37-46). New York: Springer.
- Myers, L. B. (2010). The importance of the repressive coping style: findings from 30 years of research. *Anxiety, Stress & Coping, Vol. 23*(No. 1), S. 3-17. Und online unter: DOI: 10.1080/10615800903366945. Zugriff am 21.02.2018.
- Neuberger, O. (1984). Arbeitszufriedenheit: Kraft durch Freude oder Euphorie im Unglück? *Die Betriebswirtschaft. 45*, 184-206.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht?* Göttingen: Cuvillier.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Nitsch, J. R. (1981a). *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. (J. Nitsch, Hrsg.) Bern: Hans Huber.
- Nitsch, J. R. (1981b). Streßtheoretische Modellvorstellungen. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 52-130). Bern: Hans Huber.
- Nitsch, J. R. (1981c). Zur Gegenstandsbestimmung der Streßforschung. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 29-51). Bern: Hans Huber.
- Obidzinski, P. (2007). *Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine explorative Studie mit Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen*. Abgerufen am 02. Juni 2017 von https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47570/pdf/Endversion_18_Dezember_2007_Unibibliothek.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- O'Dougherty Wright, M., Masten, A., & Narayan, A. (2012). Resilience Processes in Development: Four Waves of Resarch on positive Adaption in the Context of Adversity. *Journal of Social Psychology, 102*(6), S. 1271-1288. Abgerufen am 16. Juni 2017 von <https://pdfs.semanticscholar.org/a93c/562d07e31219a7697e7a8038ce18134a90c0.pdf>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-183). Frankfurt a. M.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ong, A. D., Bergeman, C., Bisconti, T., & Wallace, K. (2006). Psychological Resilience, Positive Emotions, and Successful Adaptation to Stress in Later Life. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 730-749.
- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-Esteem Development Across the Life-Span: A Longitudinal Study With a Large Sample From Germany. *Developmental Psychology, 51*, 248-259.

- Orth, U., Robins, R., & Widaman, K. (2012). Life-Span Development of Self-Esteem and its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), S. 1271-1288. Abgerufen am 8. Juni 2017 von Journal of Personality and Social Psychology, Advance online Publication: https://www.researchgate.net/profile/Keith_Widaman/publication/51669558_Life-Span_Development_of_Self-Esteem_and_Its_Effects_on_Important_Life_Outcomes/links/548b88580cf214269f1dd68c/Life-Span-Development-of-Self-Esteem-and-Its-Effects-on-Important-Life-Outcomes.pdf
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of religion and coping. Theory, Research, Practice*. New York: The Guilford Press.
- Patterson, J., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Pauen, S., Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Ausg.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Paulus, C., Pieter, A., & Fröhlich, M. (2010). Psychische Gesundheit und Burnout in Bildungsinstitutionen - welche Rolle spielen Empathie und körperliche Aktivität? In I. Pahmeier, H. Maatsmann, & H. Schröder (Hrsg.), *Qualität im Handlungsfeld Sport und Gesundheit. Jahrestagung der dvs-Kommission Gesundheit* (S. 24). Vechta: Universität Vechta.
- Petermann, F., & Schmidt, M. (2006). Ressourcen - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspathologie. *Kindheit und Entwicklung*, 15(2), 118-127.
- Pfitzner- Eden, F. (2015). *Evaluation of a teacher preparation program using the development of teacher self-efficacy as an outcome (Dissertation)*. Berlin. Abgerufen am 24.07.2017 von https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/2219/Pfitzner-Eden_Franziska_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pieren, F., & Schärer, A. (1994). Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften im Kanton Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16(2), 185-210.
- Pirner, M. L. (2008). *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), S. 201-218. Abgerufen am 15. Mai 2017 von <http://www.evrel.ewf.uni->

- erlangen.de/mitarbeiter-innen/pirner/pdf/pirner-2013-religiositat-u-lehrer-zfpad.pdf
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), S. 73-84.
- Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*. In P. Buchwald, & T. Ringeisen (Hrsg.), *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung*, Bd. 1. Berlin: Logos.
- Potocnik, R. (1990). *Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl*. Bern: Hans Huber.
- Potreck-Rose, F., & Jacob, G. (2013). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prokopp, K. (2000). *Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)handelns - Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule*. 1(1), Art. 9. Abgerufen am 12. Oktober 2017 von Forum: Qualitative Sozialforschung. 1(1), Art. 9: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1139>
- Quitmann, H. (1980). Individuelle Angstbewältigung oder pädagogische Solidarität? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, 20-26.
- Rössler, W., Hengartner, M., Ajdacic-Gross, V., & Angst, J. (22. Juni 2013). Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Burnout. Ergebnisse aus der Züricher Studie. *Der Nervenarzt*, 84, 799-805.
- Rabel, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller Entwicklungen auf die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und Deutsch* (Dissertation). Wien. Abgerufen am 15.06.2017 unter http://othes.univie.ac.at/14277/1/2011-03-04_0207130.pdf
- Raether, W. (1982). *Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Vielfältige Ursachen - weitreichende Folgen*. Freiburg i. B.: Herder.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Richardson, P. W., & Watt, H. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24, 27-56.

- Richter-Kornweitz, A. (2011). Die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 240-274). Wiesbaden: VD Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritz, F., Kleindienst, C., Koch, J., & Brüngger, J. (2016). Entwicklung einer auf Resilienz ausgerichteten Organisationskultur. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* (47), 151-158.
- Rod, A. M. (1996). The situational humor response questionnaire (SHRQ) and coping humor scale (CHS): A decade of research findings. *Humor*, 9(3/4), 251-272.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *sportunterricht*, 49(4), 108-115.
- Rolff, H. G. (2005). Gesundheitsförderung und Schulqualität. In H. Hundeloh, G. Schnabel, N. Yurdatep, & N. Yurdatep (Hrsg.), *Kongressdokumentation Gute und gesunde Schule* (S. 42-58). Moers: Zero Kommunikation.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New York: Princeton University Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rothland, M. (2003). Interaktion im Lehrerkollegium. In A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161-170). Stuttgart: Schattauer.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf. Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 244-267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (2. Ausg., S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheits*. Bern: Hans Huber.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddesheim/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rutenfranz, J. (1981). Arbeitsmedizinische Aspekte des Streßproblems. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 379-390). Bern: Hans Huber.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 181-214). New York: Cambridge.
- Söll, W., & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W., & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. 2. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Süddeutsche Zeitung. (10. Mai 2010). *Rache im Netz*. Abgerufen am 15. Mai 2017 von <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-mobbing-rache-im-netz-1.564601>
- Satir, V. (2010). *Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis* (8. Ausg.). Paderborn: Junfermann.
- Sauter, S. F. (1845). *Die sämtlichen Gedichte des alten Dorfschulmeisters S. F. Sauter*. Karlsruhe: Creuzbauer & Kasper.
- Schölles, R. (2007). Macht Schule krank? Mit 54 Jahren in die Frühpensionierung. *Schulmanagement*, 6, 31-32.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive. In H. Ertl, & H. Kremer (Hrsg.), *Innovation in schulischen Kontexten. Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften* (S. 15-42). Paderborn: Eusl - Verlagsgesellschaft. Abgerufen am 21. Juni 2017
- Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 179-202). Weinheim: Juventa.
- Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, & H.-J. Hoyer, *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 179-202). Weinheim: Juventa.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (1997). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern* (Bd. Fb 989). (B. f. Arbeitsmedizin, Hrsg.) Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2003). Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. (B. f. Arbeitsmedizin, Hrsg.) *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin*.

- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, C. (2015). *Untersuchungen zur Aussagekraft einer deutschen Version der Hardiness-Scale*. Saarbrücken: Selbstverlag.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrer aus? *sportunterricht*, 54(5), 132-140.
- Schaarschmidt, U. (2008). Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. *sportunterricht*, 57(9), 276-281.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2012). Das Programm "Denkanstöße". Ein Unterstützungsangebot für Lehrerkollegium und Schulleitung. *Coping. Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung*, 1-32.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken: ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland, & M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: Springer.
- Scharnhorst, J. (2010). *Resilienzforschung in Theorie und Praxis 1/2010*. Abgerufen am 10. Januar 2018 von Individuelle Widerstandskraft - eine notwendige Kernkompetenz: https://www.dgfp.de/hr-wiki/Individuelle_Widerstandskraft_-_eine_notwendige_Kernkompetenz_.pdf
- Scheier, M. F., & Carver, C. (1985). Optimism, Coping and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. (1992). Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheithauer, H. (Januar 1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen [elektronische Quelle]. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3-14.
- Scheuch, K., & Knothe, M. (1997). Psychologische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In S. Buchen, Carle, U., P. Döbrich, H.-D. Hoyer, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1). Weinheim: Juventa.
- Scheuch, K., & Schröder, H. (1990). *Mensch unter Belastung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (15. Mai 2015). Lehrergesundheit. Übersichtsarbeit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(20), 347-356.
- Schipp, A. (12. Februar 2017). *Ich werde keinem Kind mehr gerecht*. Frankfurt: FAZ.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-66). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E., & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2. Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*(46), 302-310.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? [Dissertation]*. Abgerufen am 29. September 2017 von http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000315/00_gs_schmitz.pdf
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schreier, M. (Januar 2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. Abgerufen am 2. November 2017 von Forum: Qualitative Sozialforschung. 15(1), Art. 18: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635>
- Schuh, E. (1962). *Der Volksschullehrer: Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkungen auf die Einstellung im Beruf*. Berlin: Schroedel.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J. (2014). Belastet aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61-67.
- Schumacher, J., Klaiberg, A., & Brähler, E. (2003). Diagnostik von Lebensqualität - Eine Einführung. In J. Schumacher, A. Klaiberg, & E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (S. 1-18). Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala - Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychiatrie und Psychotherapie*, 53(1), 16-39.
- Schupp, J. (2009). 25 Jahre Sozio-oekonomisches Panel - Ein Infrastrukturprojekt der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 350-357.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungseinrichtungen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Schwarzer, R., & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-509). Münster: Waxmann.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned Optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Streßkonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 163-187). Bern: Hans Huber.
- Semmer, N. K., & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157-195). Bern: Hans Huber.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Siebert, A. (2003). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure and Bounce Back From Setbacks*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegrist, U. (2010). *Der Resilienzprozess. Ein Modell zur Bewältigung von Krankheitsfolgen im Arbeitsleben*. Wiesbaden: VS Research.
- Sippel, H. (1926). *Der akademisch gebildete Turn- und Sportlehrer*. Abgerufen am 12. September 2017 von <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1095509306#page/4/mode/1up>
- Snyder, C. R., Rand, K., & Sigmon, D. (2002). Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family. In C. R. Snyder, & S. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 257-276). Oxford: Oxford University Press.
- Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C., & Pauls, N. (16. Januar 2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*(47), 131-137.
- Spät, M. (17. November 2015). *Lauter Sport in leisen Hallen. 4. Kongress Zukunftsraum Schule*. Abgerufen am 6. März 2017 von <http://www.zukunftsraum-schule.de/pdf/information/raumgestaltung/ZRS%204%20Vortrag%20SPAEH.pdf>
- Spektrum. Lexikon der Neurowissenschaften. (2000). Abgerufen am 2. Juni 2017 von <http://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/angst/641>
- Sportpädagogin, Bielefelder. (2007). *Methoden im Unterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5. unveränderte Ausg.). Schorndorf: Hofmann.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 46, 293-301.
- Stadler, P., & Spieß, E. (2005). Gesundheitsförderliches Führen - Defizite erkennen und Fehlbelastungen der Mitarbeiter reduzieren [elektronische Quelle]. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 40(7), 384-390.
- Starke, D. (1999). *Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung: ein Beitrag zur aktuellen Stressforschung*. Münster: LIT.
- Statista. (2017). *Scheidungsquoten in Deutschland von 1960-2016*. Abgerufen am 3. Januar 2018 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76211/umfrage/scheidungsquote-von-1960-bis-2008/>
- Statistisches Bundesamt. (17. Dezember 2015). *Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2014 Höchstwert*. Abgerufen am 19. Oktober 2017 von https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/12/PD15_470_742pdf.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Statistisches Bundesamt. Fachserie 11, Reihe 4.2, PJ 2016*. Abgerufen am 9. Dezember 2017 von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420167004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (15. Dezember 2016). *Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften bleibt 2015 auf Höchstwert. Pressemitteilung vom 15.12.2016 Nr. 455*. Abgerufen am 18. Dezember 2017 von https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/12/PD16_455_742pdf.pdf?__blob=publicationFile
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stiller, E. (2005). Lehrer werden - Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In Kostrzewa, F. (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband. Eitdorf: Gata, 91-104.
- Sutz Pienta, R. (2005). *Making Sense of Teacher's Work Lives. A Qualitative Study of Teachers in Florida*. (F. S. Libraries, Hrsg.) Abgerufen am 24. Oktober 2017 von Florida State University Libraries (Hrsg.): <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:169002/datastream/PDF/view>
- Techniker Krankenkasse. (Oktober 2016). *Entspann dich, Deutschland. TK-Stressstudie 2016*. Abgerufen am 19. Oktober 2017 von

- https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/921466/Datei/3654/TK-Stressstudie_2016_PDF_barrierefrei.pdf
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 6. Dezember 2017 von https://www.researchgate.net/profile/Ewald_Terhart/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9/Standards-fuer-die-Lehrerbildung-eine-Expertise-fuer-die-Kultusministerkonferenz.pdf
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275-279.
- Terhart, E. (2005b). *Die Ergebnisse der OECD-Lehrerstudie in Relation zu den aktuellen Reformen der Lehrerbildung in Deutschland*. . Abgerufen am 26. August 2017 von Vortrag im Rahmen der Fachtagung KMK zu der OECD-Lehrerstudie Teachers Matters: Attracting, Developing and Training Effective Teachers. Bonn, 17.02.2005: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2005/05-02-17Vortrag_Terhart.pdf
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders, & J. Wissinger, *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011a). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. Diskussion. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 339-342). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft., 202-224.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teachers Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Udris, I. (1981). Streß in arbeitspsychologischer Sicht. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 391-438). Bern: Hans Huber.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Universität Leipzig. (23. August 2012). *Sportwissenschaftliche Fakultät*. Abgerufen am 12. September 2017 von Geschichte der Fakultät: <http://www.spowi.uni-leipzig.de/fakultaet/geschichte/>

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Environmental and Occupational Health*, 80, 433-441.
- van Dick, R. (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. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung* (2. Ausg.). Marburg: Tectum.
- Volkamer, M. (1982). Sprachverhalten im Sportunterricht als Symptom für Konflikte. Überlegungen zur Angst des Lehrers. In H. Allmer, & J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten*. Schorndorf: Hofmann.
- Voll, (2010). Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer. In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit der Sektion Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19- November 2005 in Tübingen)*. Hamburg: Czwalina.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Wöhrmann, A. M., Gestenberg, S., Hünefeld, L., Reeske-Behrens, A., Brenscheidt, F., & Beermann, B. (2016). *Arbeitszeitreport Deutschland 2016*. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Hrsg.) Dortmund: Kettler.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In A. Hillert, E. Schmitz, A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 23-38). Stuttgart: Schattauer.
- Wegmann, R. (1953). Berufskrankheiten des Lehrers. *Pädagogische Welt: Monatszeitung für Erziehung, Bildung, Schule*, 7(8), 402-407.
- Weidenmann, B. (1978). *Lehrerangst, ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Franz Ehrenwirth.
- Weinmann-Lutz. (2006). *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Weitblick. (2017). Inklusive Schule im Saarland - Scheitern mit Ansage. *Weiblick. Verband Reale Bildung. Landesverband Saarland e. V.* 2/2017, 6-12.
- Wellensiek, S. K., & Galuska, J. (2014). *Resilienz. Kompetenz der Zukunft. Balance halten zwischen Leistung und Gesundheit*. Weinheim: Beltz.

- Welter-Enderlin, R. (2006). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin, & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7-19). Heidelberg: Carl-Auer.
- Welter-Enderlin, R., & Hildenbrandt, B. (Hrsg.). (2006). *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Landau: Empirische Pädagogik.
- WHO. (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Abgerufen am 12. Juni 2017 von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf>
- WHO. (2018). *Health Promotion*. Abgerufen am 14. Januar 2018 von http://www.who.int/topics/health_promotion/en/
- Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung - eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. (8. Dezember 2017). *Schule*. Abgerufen am 13. Dezember 2017 von <https://de.wikipedia.org/wiki/Schule>
- Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. (23. August 2017). *Optimismus*. Abgerufen am 14. Dezember 2017 von <https://de.wikipedia.org/wiki/Optimismus>
- Wirtz, M., Dorsch, F., & Strohmmer, J. (2014). *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber.
- Wittchen, H.-U. (2011). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2. überarbeitete und erweiterte Ausg.). (J. Hoyer, Hrsg.) Berlin: Springer.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wustmann Seiler, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (6. Ausg.). Berlin: Cornelsen.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192-206.
- Wustmann, C. (2012). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wydra, G. (1996). *Gesundheitsförderung durch sportliches Handeln: sportpädagogische Analysen einer modernen Facette des Sports* (Bd. 109). Schorndorf: Hofmann.

- Wydra, G. (2014). *Der Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW und FAHW-12). Entwicklung und Evaluation eines mehrdimensionalen Fragebogens. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Abgerufen am 12. August 2017 von <http://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/FAHW-Manual.pdf>
- Zubin, J., & Spring, B. (1977). Vulnerability - A New View of Schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(2), 103-126.
- Zuckerman, M. (1999). *Vulnerability to psychopathology: a biosocial model*. Washington DC, US: American Psychological Association.
- Zwingmann, C. (2004). Spiritualität/Religiosität und das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität. Definitionsansätze, empirische Evidenz, Operationalisierungen. In C. Zwingmann, H. Moosbrugger, & H. Moosbrugger (Hrsg.), *Religiosität. Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung; neue Beiträge zur Religionspsychologie* (S. 215-238). Münster: Waxmann.
- Zwingmann, C., & Klein, C. (2012). Deutschsprachige Fragebögen zur Messung von Religiosität/Spiritualität. Stellenwert, Klassifikation und Auswahlkriterien. *Spiritual Care*, 3, S. 7-21. Abgerufen am 10. Juli 2017 von https://www.uni-bielefeld.de/theologie/forschung/religionsforschung/personen/dateien/klein/2012_-_Deutschsprachige_Frageboegen_zur_Messung_von_Religiositaet_Spiritualitaet.pdf
- Zwingmann, C., Klein, C., & Büssing, A. (2011). Measuring Religiosity/Spirituality: Theoretical Differentiations and Categorization of Instruments. *Religions*, 2, 345-357.

Anhang

RS-13 Resilienzfragebogen

RS-13 Resilienzfragebogen

Im folgenden Fragebogen finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie sich jede Feststellung durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen im Allgemeinen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr übliches Denken und Handeln durch diese Aussagen beschrieben wird.

	1 = nein Ich stimme nicht zu	2	3	4	5	6	7 = ja stimme völlig zu
1 Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	1	2	3	4	5	6	7
2 Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	1	2	3	4	5	6	7
3 Ich lasse mich nicht so schnell aus der Bahn werfen.	1	2	3	4	5	6	7
4 Ich mag mich.	1	2	3	4	5	6	7
5 Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	1	2	3	4	5	6	7
6 Ich bin entschlossen.	1	2	3	4	5	6	7
7 Ich nehme die Dinge wie sie kommen.	1	2	3	4	5	6	7
8 Ich behalte an vielen Dingen Interesse.	1	2	3	4	5	6	7
9 Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	1	2	3	4	5	6	7
10 Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will.	1	2	3	4	5	6	7
11 Wenn ich in einer schwierigen Situation bin, finde ich gewöhnlich einen Weg heraus.	1	2	3	4	5	6	7
12 In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.	1	2	3	4	5	6	7
13 Ich kann es akzeptieren, wenn mich nicht alle Leute mögen.	1	2	3	4	5	6	7

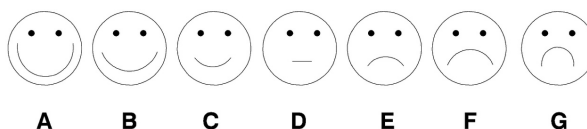
FAHW-12

KURZFRAGEBOGEN ZUM ALLGEMEINEN WOHLBEFINDEN¹

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Aspekten des allgemeinen Wohlbefindens. Bitte lesen sie jede Aussage durch und geben Sie an, wie gut diese Aussage ihren allgemeinen Zustand beschreibt. Es geht nicht darum, wie Sie sich in diesem Augenblick fühlen. Füllen Sie den Bogen bitte auch dann aus, wenn Sie sich im Allgemeinen nicht völlig wohl fühlen. Sie können bei jeder Aussage immer zwischen fünf verschiedenen Antworten wählen. Je nachdem, was im Allgemeinen auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte an. Beantworten Sie bitte alle Fragen! Wählen Sie in Zweifelsfällen die Antwort, die noch am ehesten auf Sie zutrifft.

	Ja, genau so!	So ungefähr!	Ich weiß nicht!	So nicht!	So bestimmt nicht!
1. ich bin sehr ausgeglichen					
2. ich kann ohne Probleme auf andere zugehen					
3. wenn ich mich bewege, spüre ich meine Krankheit					
4. ich fühle mich verlassen					
5. ich habe dauernd Schmerzen					
6. ich bin mit meinem Körperzustand einverstanden					
7. ich habe jede Menge Freunde					
8. ich habe Alles im Griff					
9. meine Stimmung ist gedrückt					
10. ich bin von meinen Mitmenschen enttäuscht					
11. ich fühle mich körperlich gesund					
12. ich halte die innere Anspannung nicht mehr aus					

Welches Gesicht verdeutlicht am besten, wie Sie sich jetzt fühlen?



Angaben zur Person:

Alter: Jahre; Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐

¹ Kurzfragebogen zum Allgemeinen Habituellen Wohlbefinden (FAHW-12). Copyright Georg Wydra, Universität des Saarlandes, Postfach 15 11 50, 66041 Saarbrücken. Die Nutzung für den privaten und wissenschaftlichen Gebrauch ist erlaubt.

Belastung und Resilienz von Sportlehrern

Tabelle 22: Statistik Spearmans Rangkorrelation MD paarweiser Ausschluss. Markierte Korrelationen signifikant ab $p < .05000$

	Wohlbefinden	Resilienz	Belastung	Unterstützung Kollegen	Unterstützung Schulleitung	Arbeitszufriedenheit	Ausstattung	Ausbildung	Fortbildung	Stellenwert	Entlastung	Mitbestimmung
Wohlbefinden	1.00	0.29	-0.66	0.91	0.12	0.62	0.43	0.04	-0.21	0.53	-0.15	0.11
Resilienz	0.29	1.00	-0.46	0.51	-0.30	0.26	0.29	-0.11	-0.28	0.15	-0.82	-0.61
Belastung	-0.66	-0.46	1.00	-0.75	-0.24	-0.60	-0.19	-0.39	0.52	-0.63	0.26	0.08
Unterstützung Kollegen	0.91	0.51	-0.75	1.00	0.16	0.75	0.47	0.08	-0.31	0.38	-0.31	-0.25
Unterstützung Schulleitung	0.12	-0.30	-0.24	0.16	1.00	0.01	-0.27	0.47	-0.17	-0.37	0.31	-0.13
Arbeitszufriedenheit	0.62	0.26	-0.60	0.75	0.01	1.00	0.77	0.12	-0.52	0.46	-0.03	-0.12
Ausstattung	0.43	0.29	-0.19	0.47	-0.27	0.77	1.00	-0.17	-0.61	0.31	-0.12	-0.09
Ausbildung	0.04	-0.11	-0.39	0.08	0.47	0.12	-0.17	1.00	-0.12	0.12	0.47	0.09
Fortbildung	-0.21	-0.28	0.52	-0.31	-0.17	-0.52	-0.61	-0.12	1.00	-0.30	0.14	0.13
Stellenwert	0.53	0.15	-0.63	0.38	-0.37	0.46	0.31	0.12	-0.30	1.00	-0.01	0.55
Entlastung	-0.15	-0.82	0.26	-0.31	0.31	-0.03	-0.12	0.47	0.14	-0.01	1.00	0.63
Mitbestimmung	0.11	-0.61	0.08	-0.25	-0.13	-0.12	-0.09	0.09	0.13	0.55	0.63	1.00

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name:	Pamela Klotti-Franz, geb. Klotti
Geburtsdatum:	14.02.1974
Geburtsort:	Saarbrücken-Dudweiler

Schulische Bildung und Studium

08/1980 – 07/1984	Theodor-Heuss-GS Herrensohr
08/1984 – 07/1986	staatl. Gymnasium Dudweiler
08/1986 – 07/1993	1986 – 1993: priv. Marienschule Saarbrücken
1993	Abitur
WS 1993/94 – WS 1999/2000	Studium der Sportwissenschaften an der Universität des Saarlandes
SS 1995	Studium der Sportwissenschaften an der Deutschen Sporthochschule Köln
30. März 2000	Abschluss: Diplom-Sportlehrerin an der Universität des Saarlandes
SS 2001 – SS 2003	Studium der Germanistik für das Lehramt an Real- und Gesamtschulen an der Universität des Saarlandes
26. November 2003	1. Staatsexamen in den Fächern Deutsch und Sport

Berufliche Tätigkeiten

10/2000 – 08/2003	Angestellte Sportlehrerin im saarländischen Schuldienst
02/2004 – 07/2005	Referendariat für das Lehramt an Real- und Gesamtschulen am Studienseminar in Neunkirchen
31. Juli 2005	2. Staatsexamen
seit 08/2005	verbeamtete Realschullehrerin für die Fächer Deutsch und Sport im saarländischen Schuldienst

Weitere Tätigkeiten

WS 2008/09 – SS 2010	Lehrauftrag im Fach Erziehungswissenschaften an der Universität des Saarlandes
2005 – 2018	Betreuung von Praktikanten und Referendaren an der eigenen Schule
Dissertation:	12/2016 – 12/2018

Familie

seit 2003	verheiratet
Oktober 2003	Geburt von 1. Sohn
Juli 2006	Geburt von 2. Sohn
März 2008	Geburt von Tochter

Sonstiges

seit 1993	Ski-Übungsleiterin beim DSV
seit 1996	staatl. geprüfte Rettungssanitäterin beim DRK
2016	Ausbildung in der Mobbing-Intervention (Krisen-Team)