

Wolf-Dietrich Miethling & Jan Sohnsmeier

Belastungsmuster im Sportlehrerberuf

STRESS PATTERNS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Zusammenfassung

Sportunterrichtliche Belastungen stellen ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar, das in biographisch bedingten und tätigkeitsimmanenten Verunsicherungspotenzialen angelegt ist. Anschließend an eine solchermaßen entwicklungstheoretische Folie zum Sportlehrerberuf wird in der vorliegenden Fragebogen-Untersuchung bei N = 1.723 Sportlehrer(inne)n danach gefragt, welche typischen Belastungsmuster (clusteranalytisch) identifizierbar und welche diesbezüglichen Zusammenhänge mit den soziobiographischen Variablen ‚Alter‘, ‚Geschlecht‘, ‚Schulform‘ und ‚Bundesland‘ festzustellen sind. Das Untersuchungsinstrumentarium besteht im Wesentlichen aus dem sportunterrichtlichen Stressoren-Fragebogen von Heim und Klimek (1999) sowie ausgewählten Skalen des Fragebogens zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (AVEM) von Schaarschmidt (2004).

Die Clusteranalyse ergibt vier Belastungs-Muster/Typen, in denen sich die allgemeine Typologie Schaarschmidts erkennen lässt und die zugleich sportunterrichtsbezogen differenziert sind. Signifikante differenzielle Effekte hinsichtlich zweier soziobiographischer Variablen sind feststellbar.

Abschließend wird die Bedeutung der Befunde im Hinblick auf ihre möglichen unterrichtswirksamen Einflüsse diskutiert und daraus folgernd für die Implementierung eines berufsphasenorientierten Stützsystems plädiert, das der Bearbeitung der berufsbiographischen Entwicklungsprobleme dient.

Schlagworte: Sportpädagogik – Stress/Belastung im Sportlehrerberuf – empirische Untersuchung

Abstract

Stress in physical education teaching poses a developmental problem of the vocational biography, which is rooted in biographically and occupationally determined uncertainty potentials. Based on a theoretical approach to development in physical education teaching, the present questionnaire survey conducted with a total of N = 1.723 physical education teachers examines which typical stress patterns can be (cluster analytically) identified and which respective correlations can be detected with the socio-biographical variables ‚age‘, ‚gender‘, ‚type of school‘ and ‚federal state‘. The research instruments essentially consist of the questionnaire of stressors in physical education teaching by Heim & Klimek (1999) and selected scales of the ‚Fragebogen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben‘ (AVEM – Questionnaire of work-related patterns of behaviour and experience) by Schaarschmidt (2004).

The cluster analysis reveals four patterns/types of stress, in which the general typology by Schaarschmidt can be recognised, while at the same time being differentiated relating to physical education. Significant differential effects regarding two socio-biographical variables can be identified.

In conclusion, the importance of the results is discussed with regard to their possible effects on teaching. Thus, the implementation of a career phase-oriented support system is advocated, which serves the dealing with developmental problems of the vocational biography.

Key words: sport pedagogy – stress in the profession of physical education teachers – empirical study

1 Einleitung: Zur Renaissance eines Themas

Große Bildungsreform, Ausbau der universitären Lehrerbildung, öffentliche Diskussion um Erziehungsstile – im Zuge dieser gesellschaftlichen Entwicklungen in den 1970er-Jahren gerieten „neuralgische“, sensible, verunsichernde Fragen auf die pädagogische Tagesordnung, die zuvor, wenn nicht tabuisiert, so doch ein eher verdrängtes Schattendasein führten. Nicht mehr die statische Meisterlehre eines in sich stabilen Lehrers, sondern dynamische Lehrer-Schüler-Interaktionen wurden untersucht, die das Lehrerhandeln mit seinen Widersprüchlichkeiten und kommunikativen Schwierigkeiten hervortreten ließen. ‚Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit‘ (Holling & Bammé, 1976), ‚Lehrerangst‘ (Weidenmann, 1978), ‚Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler‘ (Brück, 1978), ‚Praxisschock‘ (Hinsch, 1979) – die Belastungs- und Deformationspotenziale des Lehrerberufs im Alltag wurden mit dem Anspruch der Überwindung durch Bewusstseinsprozesse thematisiert. Mit leichter Verzögerung erreichte diese Thematik auch die sportpädagogische Diskussion, wie etwa in den Arbeiten von Volkamer und Zimmer (1982) ‚Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein‘, Volkamer (1987) ‚Von der Last mit der Lust im Schulsport‘, Brettschneider (1984) ‚Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern‘ oder Miethling (1986) ‚Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer‘ erkennbar ist.

Heute, ein Vierteljahrhundert später, nach einer gewissen Zeit des Verharrens in der Lehrerbildung und -forschung, zeigen sich auffällige Parallelen: Im Zuge aktueller Bildungsstrukturereformen, inklusive aufwendiger Konstruktionen neuer universitärer Studiengänge, schulischer Reformierungen und einer öffentlichen Diskussion um die Bedeutung von Erziehung unter (post)modernen Bedingungen gewinnt die Frage nach den Belastungen im (Sport-)Lehrerberuf und deren präventiven und reflexiven Bearbeitungsmöglichkeiten wieder an Gewicht.

Das seinerzeit mit einem weit ausgelegten Begriff von ‚Angst‘ markierte Thema wird derzeit mit moderner Begrifflichkeit von ‚Stress‘ und ‚Gesundheitsgefahren‘ im Lehrerberuf behandelt und im Kontext von Professionalisierungsdebatten als ‚Berufsbiographisches Entwicklungsproblem‘ (Terhart, 2001) neu gefasst.

2 Sportunterrichtliche Belastungen als ‚Berufsbiographisches Entwicklungsproblem‘

Grundlegend kann Lehrerprofessionalität mit dem Kern des „Professionellen Selbst“ als eine dynamische und kontextuelle Entwicklungsgeschichte verstanden werden, in der sich biographische und berufliche Entwicklungen wechselseitig bedingen, verbinden und durchdringen (s. Abb. 1).

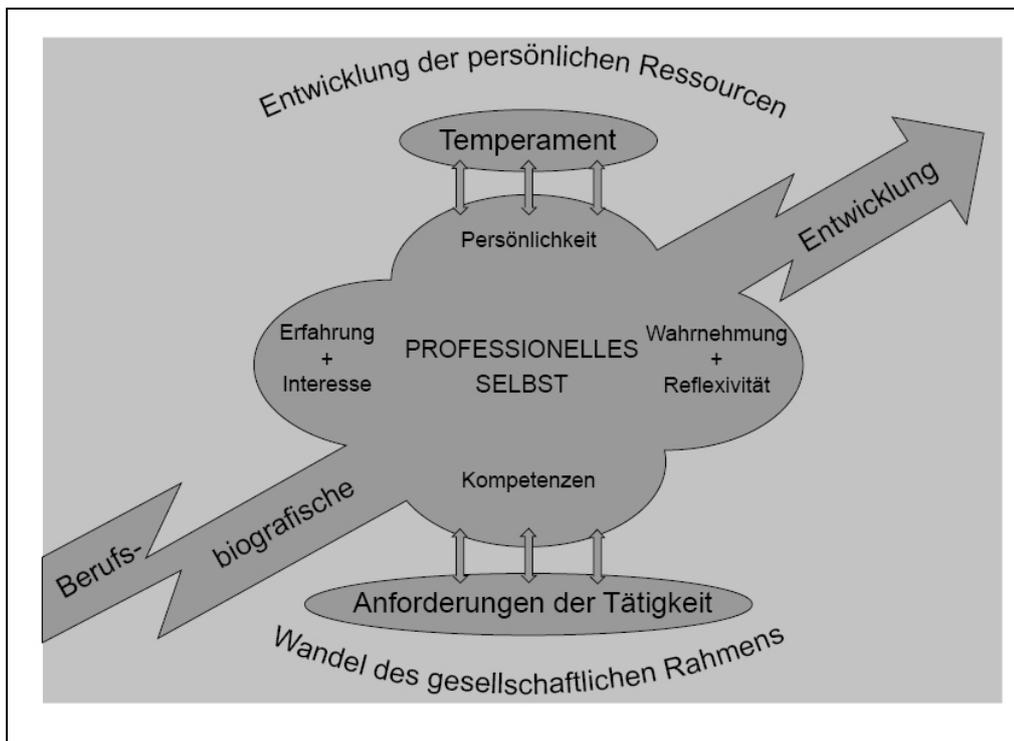


Abb. 1: Das ‚Berufsbiographische Entwicklungsmodell‘ (nach Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 20)

Im Hinblick auf den Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Interessen (insbesondere auch im Kontext eigener Sport- und Erfahrungserfahrungen) für das berufliche Handeln und Deuten von Sportlehrer(inne)n ist eine kürzlich von Volkmann (2008) vorgelegte Studie aufschlussreich. Demnach erzeugen die zumeist schon in der Kindheit angebahnten Habitualisierungsprozesse bestimmte Anschlüsse an die beruflichen Anforderungen, die sich in dreierlei Typen von Anschlussverhältnissen dokumentieren lassen: (1) dem ‚integrierten Typus‘, der seine biographischen Wissensbestände ungebrochen in das berufliche Feld einbringt, wodurch ein hoch relevanter Orientierungsrahmen gebildet wird; (2) dem ‚kontrastiven Typus‘, der seine biographischen Wissensbestände als ungeeignet für das berufliche Feld einschätzt und demgegenüber kontrastierende Orientierungen bildet; und (3) dem ‚komplementären Typus‘, für den seine biographischen Wissensbestände partiell und gelegentlich bedeutsam für sein Berufsfeld werden und dessen Orientierungen sich in einer flexibleren, kontextabhängigen Weise entwickeln (Volkmann, 2008, S. 216 ff).

Für das berufliche Deuten und Handeln bilden die biographischen Erfahrungen somit ein Potenzial, das sowohl Gewissheit wie auch Verunsicherung erzeugende Funktionen haben kann. Sie können also entlastend oder belastend wirken.

Im Hinblick auf die Tätigkeitsanforderungen des Sportlehrerberufs sind weitere Ambivalenzen strukturell bedeutsam. Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, das wachsende Angebot an bewegungs- und sportpädagogischen Konzeptionen, die Ungewissheit hinsichtlich der Einlösbarkeit weit gesteckter Erziehungsansprüche bei dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen und nicht zuletzt die Spannung zwischen subjektiver Sinnstiftung im sich wandelnden Sporttreiben und seiner institutionellen Verordnung im Rahmen von Schule lassen den Umgang mit Vielfalt als eine sportpädagogische Herausforderung mit teilweise paradoxen, jedenfalls spannungsreichen, Zügen erscheinen. Diese ambivalente Lage enthält Entscheidungsfreiheiten wie Entscheidungsnot, mithin ein Verunsicherungs- und damit auch Belastungspotenzial, das gepaart mit dem biographischen Potenzial die berufsbiographische Entwicklung zu einem berufswährenden Problem, zu einer andauernden Herausforderung werden lässt, deren Bewältigung von mitlaufenden Lernprozessen abhängt. Diese Lernprozesse können durch die Aufschichtung der alltäglichen Erfahrungen ohne bewusste Steuerung implizit geschehen oder durch bedeutsame Anlässe angestoßen bewusst und gezielt, also explizit, verlaufen. Die Wahrnehmung unterrichtlicher Belastungen kann beides hervorrufen: eine gezielt-reflektierende Suche nach alternativen Orientierungs- und Lösungsmöglichkeiten oder ein eher unterbewusstes Arrangieren mit den Gegebenheiten im Horizont der bisherigen Erfahrungen. Die Wahrnehmung unterrichtlicher Belastungen ist also nicht nur ein psycho-soziales Problem im Hinblick auf mögliche Gesundheitsgefährdungen am Arbeitsplatz, sondern gerade auch ein wesentlicher Bestandteil der professionellen Lern-/ Entwicklungsgeschichte, die als solche nicht zuletzt die Unterrichtsqualität mit betrifft (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 162 ff).

Die vorliegende Untersuchung zielt im Kontext dieser Entwicklungsprozesse auf die Identifizierung von sportunterrichtlichen Belastungsmustern im Zusammenhang mit allgemeineren berufsbezogenen Mustern des Verhaltens und Erlebens bei Sportlehrer(inne)n.¹

3 Empirische Studien zu Sportlehrerbelastungen

Wie einleitend beschrieben, finden sich die ersten Studien zu Sportlehrerbelastungen – seinerzeit noch im Themenkomplex ‚Lehrerangst‘ abgehandelt – bereits in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts (s. Abb. 2).

In den letzten zehn Jahren ist dieses Thema nun vermehrt und forschungsmethodisch variabel (mit qualitativen und quantitativen Ansätzen) untersucht worden.² Für die vorliegende Studie sind davon die Untersuchungen von Heim und Klimek (1999)

¹ Dabei werden in stresstheoretischer Perspektive der sportlehrerbezogene Belastungsansatz von Heim und Klimek (1999) mit dem allgemein berufsbezogenen, ressourcenorientierten Belastungs-/Bewältigungsansatz von Schaarschmidt (2004) kombiniert (vgl. Kap. 3).

² Auf die Fülle der dadurch gewonnenen Befunde, die methodenabhängig von recht unterschiedlicher Qualität sind, kann aus Raumgründen hier nicht ausführlich eingegangen werden.

sowie von Schaarschmidt (2004) von besonderer Bedeutung, die zum einen die spezifisch sportunterrichtlichen Stressoren und zum anderen die allgemeinen Faktoren beruflichen Erlebens und Verhaltens von (Sport-)Lehrer(inne)n betreffen.

Volkamer, 1980, 1987	König, 2008
Garske & Holtz, 1985	Buttkus & Miethling, 2005
Miethling, 1986, 2002, 2006, 2007, 2008	Zimmermann, 2005
Wurzel, 1995	Schaarschmidt, 2004, 2008
Seiler, 1998	Oesterreich & Heim/DSB-Sprint-Studie, 2006
Heim & Klimek, 1999	Oesterreich, 2005, 2008
Miethling & Brand, 2004	Kastrup, Dornseifer & Kleindienst-Cachay, 2008

Abb. 2: Synopse empirischer Studien zu Sportlehrerbelastungen

So ermittelten Heim und Klimek (1999) in einer Fragebogenuntersuchung an 203 Sportlehrer(inne)n aus West-Berlin und dem Raum Brandenburg sechs Faktoren sportunterrichtlicher Belastungen, nämlich: *mangelnde Disziplin der Schüler, inadäquate räumliche Bedingungen, Motivations- und Benotungsprobleme, unangemessene curriculare Vorgaben, problematische Interaktion mit Kollegen, körperliche Beanspruchung*. Die Validität dieser Faktorskalen als ‚Stressoren‘ wurde durch signifikante Korrelationen mit verschiedenen Burn-Out-Symptomen (emotionale Erschöpfung, persönliche Leistungsfähigkeit, Depersonalisierung sowie psychosomatische Beschwerden) belegt. Die Überprüfung der Zuverlässigkeit der Skalen zeigte auch in einer Replikationsstudie von Miethling (2006) gute bis befriedigende Werte; lediglich die Skala ‚Körperliche Beanspruchung‘ blieb mit einem Wert von $\alpha = 0,58$ für die interne Konsistenz im unbefriedigenden Bereich, sodass die Interpretation diesbezüglicher Ergebnisse mit einer gewissen Vagheit behaftet ist. Insgesamt gesehen ist der Stressorenfragebogen jedoch als ein taugliches Instrument zur Erfassung sportunterrichtlicher Belastungen von Sportlehrer(inne)n anzusehen.

Bezüglich des allgemeinen berufsbezogenen Verhaltens und Erlebens ermittelten Schaarschmidt (2004) sowie Schaarschmidt und Kieschke (2007) in den bekannten Studien bei rund achttausend Lehrer(inne)n vier belastungs- bzw. gesundheitsbezogene Muster (Cluster), die mittlerweile auch an einer repräsentativen Stichprobe von Mathematiklehrer(inne)n repliziert werden konnten (Klusmann et al., 2006): das Muster ‚*Gesundheit*‘, das durch stärkeres berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit und positive Emotionen gekennzeichnet ist; das Muster ‚*Schonung*‘, das ein geringes berufliches Engagement und ansonsten wenig Auffälligkeiten in den anderen Faktoren aufweist; das ‚*Risikomuster A*‘, das durch überhöhtes berufliches Engagement, verminderte Widerstandsfähigkeit und eher negative Emotionen gekennzeichnet ist; das ‚*Risikomuster B*‘ (Burn-Out), das sich durch resignatives, permanentes Überforderungserleben, geringes Engagement, deutliche Einschränkung der Widerstandsfähigkeit und starke negative Emotionen auszeichnet.

Die Verteilungen auf diese vier Cluster zeigten, dass für mehr als die Hälfte der Lehrer(innen) die Risikomuster A und B zutreffend sind und dass sich Sportlehrer(innen) hinsichtlich dieser ungünstigen Konstellation von der Gesamtheit der Lehrer(innen) nicht unterscheiden. Lediglich am Gymnasium finden sich spezifische Geschlechterunterschiede: Sportlehrerinnen weisen demnach einen besonders hohen Anteil des Musters B (Burn-Out) auf, während ihre männlichen Kollegen durch einen bemerkenswert hohen Anteil am Muster ‚Schonung‘ auffallen (Schaarschmidt, 2008).

4 Fragestellung und Design der eigenen Untersuchung

Unter Berücksichtigung der vorangehenden entwicklungstheoretischen Folie und des beschriebenen empirischen Forschungsstandes können die leitenden Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung nun genauer gefasst werden. Sie lauten:

1. *Welche Muster oder Typen lassen sich bei Sportlehrer(inne)n feststellen, wenn allgemeine Variablen des beruflichen Verhaltens und Erlebens (AVEM) im Zusammenhang mit sportunterrichtlichen Belastungsvariablen (Stressoren) analysiert werden?*

Diese Fragestellung lässt sich auch gerichtet formulieren, nämlich: Behält die Typologie von Schaarschmidt auch unter Berücksichtigung spezifischer unterrichtlicher Belastungen von Sportlehrer(inne)n ihre Gültigkeit oder muss hier eine andere, tätigkeitsspezifische Konfiguration angenommen werden?

2. *Wie verteilen sich die befragten Sportlehrer(innen) auf die verschiedenen Muster?*

Oder anders formuliert: Treffen die für die Gesamtheit aufgezeigten ungünstigen Konstellationen in ähnlicher Weise für die Sportlehrer(innen) zu, wenn das spezifische sportunterrichtliche Belastungspotenzial miterfasst wird?

3. *Lassen sich Einflüsse der sozio-biographischen Variablen von Geschlecht, Alter, Schulform und Bundesland auf diese Konstellationen feststellen?*

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurde eine querschnittlich angelegte Fragebogenstudie durchgeführt. Das Untersuchungsinventar bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil des Fragebogens wurden zur Erhebung sportunterrichtsspezifischer Belastungsfaktoren die bereits genannten Skalen von Heim und Klimek (1999) verwendet. Die Fragen waren auf einer sechsfach gestuften Skala von ein (1 = „nie“) bis sechs (6 = „ständig“) zu beantworten. Beispieltitems, Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten zu den einzelnen Subskalen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Der zweite Teil des Inventars umfasste fünf der insgesamt elf Subskalen des Instruments AVEM nach Schaarschmidt (2004). Ausgewählt wurden aus dem Bereich des Arbeitsengagements die beiden Skalen zur *Subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit* und zur *Distanzierungsfähigkeit*. Insbesondere die Distanzierungsfähigkeit wird in allgemeinen arbeitspsychologischen Untersuchungen als relevant für die gesundheitsförderliche Bewältigung beruflicher Belastungen angesehen und ist damit zugleich auch wichtiger Bestandteil des zweiten Bereichs, der erlebten Wider-

standskraft gegenüber Belastungen. Aus diesem Bereich wurde weiter die Skala *Offensive Problembewältigung* gewählt, weil gerade im salutogenetischen Konzept Antonovskys (1997) die Wahrnehmung der eigenen Problemlösefähigkeit eine bedeutende Rolle für die psychische Gesundheit spielt. Aus den Subskalen des Bereichs der Emotionen wurden die Skala *Lebenszufriedenheit* als globaler Aspekt des Lebensgefühls und die Skala *Soziale Unterstützung* als elementarer Schutzfaktor (Schwarzer & Leppin, 1989) berücksichtigt. Die Beantwortung erfolgte hier auf einer fünffach gestuften Skala von eins (1 = „die Aussage trifft überhaupt nicht zu“) bis fünf (5 = „die Aussage trifft völlig zu“). Beispielitems, Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten zu den einzelnen Subskalen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 1: Beispielitems, Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Stressoren-Skalen

Skala	<i>N</i> = 1043 <i>M</i> (<i>SD</i>) α
Mangelnde Disziplin der Schüler („Einzelne Schüler stören den Sportunterricht erheblich durch ihr aggressives Verhalten.“)	2.72 (.74) $\alpha = .82$
Inadäquate räumliche Bedingungen („Die räumlichen Verhältnisse lassen einen vernünftigen Sportunterricht nicht zu.“)	2.51 (.07) $\alpha = .82$
Motivations- und Benotungsprobleme („Einzelne Schüler protestieren gegen meine Benotung.“)	2.08 (.45) $\alpha = .65$
Unangemessene curriculare Vorgaben („Einige Vorgaben der Richtlinien lassen sich im Unterricht nicht umsetzen.“)	3.11 (.77) $\alpha = .81$
Problematische Interaktion mit Kollegen („Notwendige Absprachen mit Kollegen erfolgen zu spät.“)	2.68 (.68) $\alpha = .69$
Körperliche Beanspruchung („Nach dem Sportunterricht ist meine Stimme ziemlich angegriffen.“)	2.83 (.67) $\alpha = .58$

Tab. 2: Beispielitems, Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der verwendeten AVEM-Skalen

Skala	<i>N</i> = 1043 <i>M</i> (<i>SD</i>) α
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit („Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“)	2.42 (.73) $\alpha = .84$
Distanzierungsfähigkeit („Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.“)	2.99 (.74) $\alpha = .84$
Offensive Problembewältigung („Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.“)	3.69 (.55) $\alpha = .82$
Lebenszufriedenheit („Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.“)	3.87 (.59) $\alpha = .82$
Erleben sozialer Unterstützung („Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.“)	4.00 (.60) $\alpha = .77$

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N = 1.723$ Sportlehrer(innen), wovon $N = 1.043$ Befragte³ für die Clusteranalyse berücksichtigt werden konnten. 56 % sind Männer und die Altersspanne liegt im Bereich von einem und 41 Dienstjahren ($M = 16.94$, $SD = 11.5$). Die Datenerhebung erfolgte in drei Bundesländern: Baden-Württemberg (39 %), Schleswig-Holstein (45 %) und Hamburg (16 %). Bezüglich der Schulform unterrichten 41 % der Sportlehrer(innen) an Gymnasien, 18 % an Realschulen, 36 % an Hauptschulen und 5 % an Gesamtschulen.

4.2 Clusteranalytisches Vorgehen

Bei der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Clusteranalyse wurde zunächst eine z-Transformation der verwendeten Skalen durchgeführt. Dieser Vorgang war erforderlich, um die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Skalenausprägungen herzustellen. Im Anschluss an diese Transformation erfolgte eine hierarchische Clusteranalyse nach der Ward-Methode (quadrierte euklidische Distanz), wie sie auch von Schaarschmidt verwendet wird. Zur Bestimmung der Clusterzahl wurden zunächst das Dendrogramm sowie der inverse Scree-Test herangezogen, deren Betrachtung eine, vier bzw. fünf Clusterlösungen aufzeigte. Nach Bacher (1996) lassen sich zur abschließenden Bestimmung der Clusterzahl drei Modellprüfgrößen berechnen. Voraussetzung für die Berechnung der Modellprüfgrößen ist es, dass Clusterlösungen für eine unterschiedliche Clusterzahl berechnet werden. Die Clusterlösungen für zwei bis sechs Cluster wurden daher jeweils durch eine Cluster-Zentren-Analyse (Quick-Cluster) optimiert, in welche die zuvor errechneten Clusterzentroide der Ward-Lösung als Ausgangswerte eingingen. Für jede Clusterlösung wurden dann die erklärte Varianz ($ETA^2_{2,6}$: .16, .22, .26, .30, .32), die Verbesserung gegenüber der vorausgegangenen Lösung ($PRE^2_{2,6}$: .16, .07, .05, .05, .03) und – in Anlehnung an die Varianzanalyse – ein F -Wert berechnet, der als max. F -Statistik bezeichnet wird ($F-MAX_{2,6}$: 201.9, 146.57, 122.16, 108.73, 95.42).

Aufgrund der Analyse des inversen Scree-Tests sowie des Dendrogramms, der formalen Gütekriterien und der inhaltlichen Interpretierbarkeit wurde zur weiteren Analyse die Vier-Clusterlösung ausgewählt.

Die fehlende konfirmatorische Komponente der Clusteranalyse wurde abschließend dadurch ersetzt, dass die gefundene Vier-Clusterstruktur mit Hilfe der Diskriminanzanalyse getestet wurde. Mit anderen Worten: Es wurde durch die Diskriminanzanalyse überprüft, ob sich die Zugehörigkeit zu den gefundenen Clustern vorhersagen lässt bzw. welche Treffergenauigkeit sich dabei ergibt. Im Sinne einer Klassifikationsprüfung mit Kontrolldaten wurden aus 70 % der Fälle die Diskriminanzfunktionen erstellt. Die verbleibenden 30 % (Kontrolldaten) wurden mit diesen Funktionen dann

³ Der Grund für die Reduzierung liegt darin, dass in der ersten Erhebungswelle die Skala ‚Soziale Unterstützung‘ noch nicht berücksichtigt worden war, die aus inhaltlichen Gründen bei der weiteren Erhebung miteingefasst wurde. Die Häufigkeitsverteilungen für die Gesamtstichprobe können bei den Verfassern angefordert werden.

klassifiziert (Kreuzvalidierung). Die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse finden sich in Tabelle 3 und zeigen, dass ca. 96 % der Fälle sowohl in der Reklassifikation als auch in der Kreuzvalidierung korrekt vorhergesagt werden.

Tab. 3: Prozentualer Anteil der mittels Diskriminanzanalyse vorhergesagten Gruppenzugehörigkeiten in der Reklassifikation und der Kreuzvalidierung (in Klammern)

Aus Diskriminanzfunktion vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				
	Typ G	Typ S	Typ A	Typ B
Typ G	93.3 (98.7)	4.1 (1.3)	2.6 (0.0)	0.0 (0.0)
Typ S	0.5 (1.3)	96.8 (96.3)	1.6 (0.0)	1.1 (2.5)
Typ A	3.4 (5.7)	0.6 (1.1)	94.9 (93.1)	1.1 (0.0)
Typ B	0.0 (0.0)	0.6 (3.3)	0.6 (0.0)	98.9 (96.7)

Reklassifikation: Anteil korrekt klassifizierter Fälle: 95,9 %
 Kreuzvalidierung: Anteil korrekt klassifizierter Fälle: 96 %

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der Cluster

Im Folgenden werden die vier Belastungsmuster beschrieben, die clusteranalytisch ermittelt wurden. In Abbildung 3 sind die Ausprägungen der ausgewählten Dimensionen für die einzelnen Muster in Form von Profilen dargestellt.

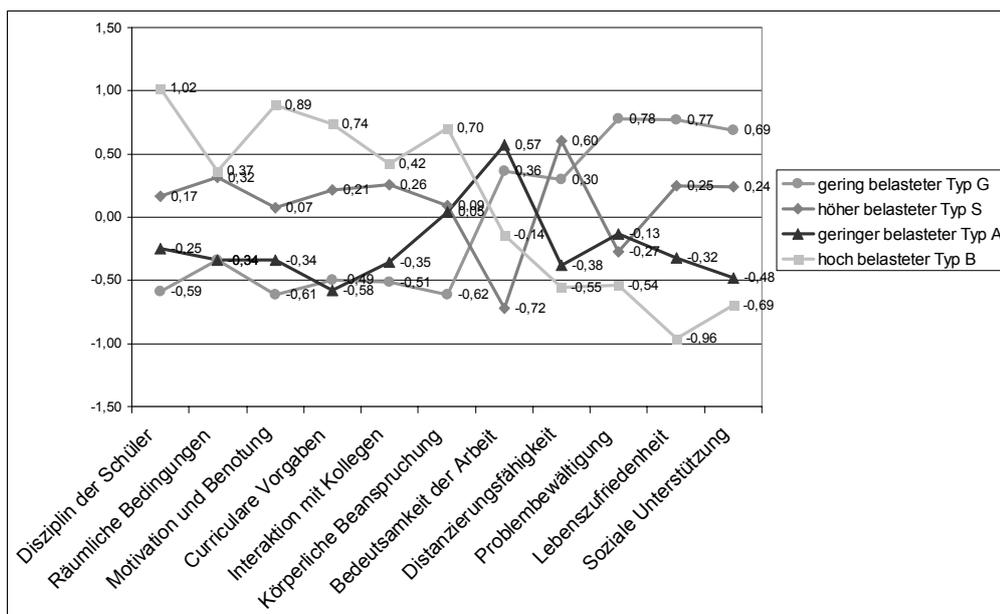


Abb. 3: Unterscheidung nach vier Belastungs- und Bewältigungsmustern (Die Darstellung bezieht sich auf die durch z-Transformation standardisierten Skalenwerte.)

Gering belasteter Typ G: Der Profilverlauf zeigt für das Arbeitsengagement ähnliche Ausprägungen wie sie auch von Schaarschmidt (2004) für den Typ Gesundheit gefunden wurden. Bei leicht erhöhten Werten in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit bleibt die Distanzierungsfähigkeit – trotz des hohen Engagements – erhalten. Die Widerstandskraft gegenüber Belastungen, die sich vor allem in der Skala „Offensive Problembewältigung“ ausdrückt, findet die stärkste Ausprägung. Das Profil vervollständigt sich durch die höchsten Werte in den Skalen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen, d. h. in der „Lebenszufriedenheit“ und in der „Sozialen Unterstützung“. Im Einklang mit diesem gesundheitsförderlichen Verhältnis gegenüber der Arbeit fallen die Einschätzungen bezüglich des Grades der erlebten sportunterrichtlichen Belastungen für jede der betrachteten Skalen eher niedrig aus.

Höher belasteter Typ S: Mit Typ S findet sich auch in der vorliegenden Studie für Sportlehrer(innen) ein Muster mit dem auf Schonung hingewiesen wird, die das Verhältnis gegenüber der Arbeit meint. Es finden sich die geringsten Werte in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit in Verbindung mit der stärksten Distanzierungsfähigkeit. Während sich für den Bereich der Emotionen ein eher positives Bild zeichnet, präsentiert sich für die offensive Problembewältigung ein verminderter Wert. Gleichzeitig zeigt sich bei den Lehrern des Typs S das zweithöchste Belastungserleben über alle untersuchten Dimensionen. Es scheinen also die als verschieden belastend wahrgenommenen Faktoren den Rückzug aus dem beruflichen Engagement zu fördern. Das positive Bild im Bereich der Emotionen resultiert dann möglicherweise aus einer Verschiebung des Engagements in den familiären und den Freizeitbereich.

Geringer belasteter Typ A: Besonders auffällig ist für diesen Typ das überhöhte Engagement. Auch im Vergleich mit den anderen Mustern liegt die stärkste Ausprägung in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, jedoch in Verbindung mit einem sehr niedrigen Wert in der Distanzierungsfähigkeit: Es fällt den Personen dieses Typs daher sehr schwer, Abstand zu beruflichen Problemen zu finden. Auf dieses überhöhte Arbeitsengagement treffen im Bereich der Widerstandskraft nun eher niedrige Ausprägungen, die weiterhin von eher negativen Emotionen begleitet werden. Der Typ ist also dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengungen kein positives emotionales Korrelat finden. Überraschend ist nun, dass dieser Risikotyp A die sportunterrichtlichen Belastungsfaktoren – ebenso wie der Typ G – eher gering einschätzt. Lediglich für das Erleben körperlicher Beanspruchung finden sich leicht erhöhte Werte. Eine mögliche Erklärung findet sich im hohen Arbeitsengagement, das belastende Elemente des Sportunterrichts verschleiert.

Hoch belasteter Typ B: Zu diesem Muster gehören eher niedrige Werte in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, was im Gegensatz zu Typ S mit einer stark eingeschränkten Distanzierungsfähigkeit gekoppelt ist. Weiter zeigen sich eine geringe offensive Problembewältigung und eine generelle Lebensunzufriedenheit und mangelnde soziale Unterstützung. Dieser Typ ist also durch vermindertes Arbeitsengagement, herabgesetzte Widerstandskraft gegenüber Belastungen und negative Emotionen geprägt. Außerdem finden sich für diesen Typ durchweg die höchsten Ausprägungen für das Erleben sportunterrichtlicher Belastungen. Die mangelnde Disziplin der Schüler und Motivations- und Benotungsprobleme erreichen dabei die

höchsten Werte. Es handelt sich also insgesamt gesehen um eine Faktoren-Kombination, die deutliche Anzeichen einer Burnoutsituation zeigt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schaarschmidt'sche Typologie auch im Zusammenhang mit sportunterrichtlichen Stressoren ihre Gültigkeit behält; d. h. dass die spezifischen Tätigkeitsanforderungen von Sportlehrer(inne)n zwar besondere Belastungen enthalten, die sich gleichwohl im Zusammenhang mit allgemeinen Faktoren des beruflichen Verhaltens und Erlebens analysiert zur gleichen Musterkonfiguration fügen, wie sie bei Lehrern(inne)n allgemein festgestellt worden sind.

5.2 Auftretenshäufigkeiten der gefundenen Musterkonstellationen

Die Musterverteilung der vorliegenden Studie wird nun im Vergleich mit entsprechenden Befunden von Schaarschmidt und Kieschke (2007) sowie Klusmann et al. (2006) dargestellt (vgl. Abb. 4) und interpretiert⁴.

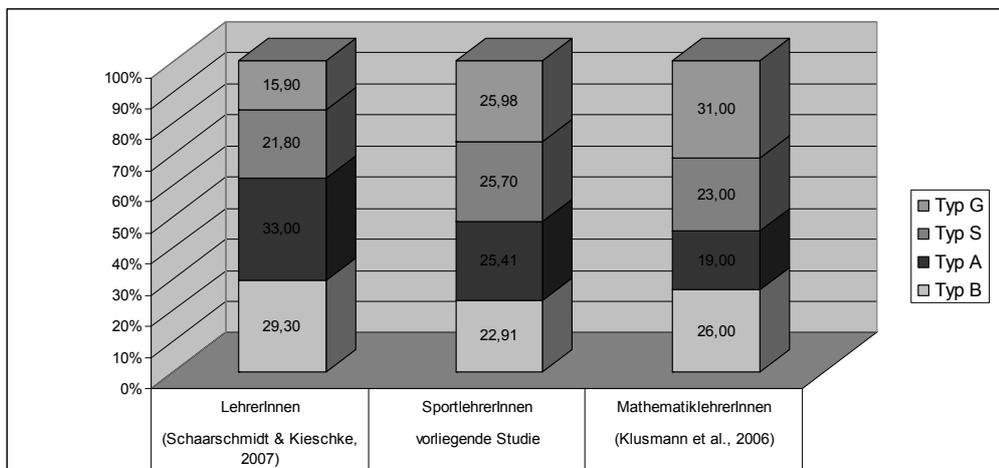


Abb. 4: Verteilung der Belastungs- und Bewältigungsmuster in den Studien von Schaarschmidt und Kieschke (2007), Miethling und Sohnsmeier (vorliegende Studie) sowie Klusmann et al. (2006)

⁴ Für den Vergleich mit den Befunden von Schaarschmidt und Kieschke (2007) sowie Klusmann et al. (2006) gilt es zu berücksichtigen, dass die gefundenen Musterkonstellationen mit unterschiedlichen Forschungsinstrumenten gewonnen wurden, inhaltlich jedoch ausgeprägte Parallelen aufweisen. Während Klusmann et al. (2006) die Kurzversion des Instruments AVEM verwendeten, kam bei Schaarschmidt und Kieschke (2007) die Langversion zum Einsatz. In der vorliegenden Untersuchung wurden fünf wesentliche Skalen des Instruments AVEM ausgewählt und im Zusammenhang mit sportunterrichtlichen Belastungsvariablen analysiert.

Aus der Abbildung lässt sich zunächst studienübergreifend eine problematische Belastungs-Konstellation erkennen. Es wird deutlich, dass der jeweilige Gesamtanteil der Risikomuster (A und B) von 45 % bis 62 % reicht. Festzuhalten ist im Weiteren, dass der Anteil des S-Musters für die drei Untersuchungen ähnlich ausfällt. Neben diesen groben strukturellen Gemeinsamkeiten zeigen sich jedoch auch spezifische Unterschiede. Insbesondere finden sich bei Sportlehrer(inne)n und Mathematiklehrer(inne)n im Vergleich mit der Gesamtlehrerschaft deutlich höhere Anteile des Typs G. Während bei Lehrer(innen) der Anteil des Typs G mit 15,9 % gerade halb so groß ausfällt wie der Anteil des Typs B (29,3 %), stellt das Muster G bei Sportlehrer(inne)n und bei Mathematiklehrer(inne)n das am häufigsten vertretene Muster dar. Bemerkenswert ist also, dass der Vergleich der Stichproben von Sportlehrer(inne)n und Mathematiklehrer(inne)n mit der Gesamtlehrerschaft eindeutig zu Ungunsten Letzterer ausfällt. Allgemeiner formuliert: Die Verteilungen der Belastungsmuster von Lehrer(inne)n ergeben etwas andere Ausprägungen, wenn sie mit fachspezifischen Bezügen erhoben werden. Zu erklären wären diese Differenzen durch den Einfluss sogenannter Fachkulturen⁵. Nach Ackeren, Block, Kullmann, Sprütten und Klemm (2008) haben fachkulturelle Merkmale wie der Stellenwert des jeweiligen Faches – gerade auch in der Schülerwahrnehmung – eine hohe Bedeutung für die Lernprozesse von Schüler(inne)n. Die bekanntermaßen relativ hohe Beliebtheit des Sportunterrichts und der Sportlehrer(innen) bei den Schüler(inne)n könnte also als Teil der Fachkultur einen moderierenden Effekt hinsichtlich der wahrgenommenen Belastungen von Sportlehrer(inne)n ausüben.

5.3 Überprüfung der Cluster auf Alters-, Geschlechts-, Bundesland- und Schulformunterschiede

Signifikante Unterschiede ergeben sich hinsichtlich des Alters und der Bundesländer, tendenzielle Unterschiede bei der Schulform, und „No differences“ lautet der Befund bei der Variablen „Geschlecht“. Im Einzelnen zeigt sich:

Die Sportlehrer(innen) des Typs G und des Typs S sind signifikant jünger als die Sportlehrer(innen) der Typen A und B ($F(3, 1041) = 7.745, p = .000, \eta^2 = .022, G/S < A/B$). Ebenso wie bei Schaarschmidt (2004) finden sich also auch in den vorliegenden Daten signifikante Altersunterschiede. Bei Schaarschmidt (2004) lässt die Betrachtung nach Berufsalter erkennen, dass eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg erfolgt. Dabei lässt sich eine differenzierte Entwicklung für die Typen A und B erkennen. Während für A eine kontinuierliche Zunahme festzustellen ist, findet sich für B nach einem Anstieg bis in das mittlere Dienstalter eine Verringerung in den letzten Dienstaltersgruppen. Zu

⁵ Ackeren et al. (2008, S. 342) definieren Schulkultur „als die dominanten und von einer Mehrheit der Mitglieder der schulischen Praxisgemeinschaft in einem stetigen Aushandlungsprozess geteilten Wert-, Norm- und Einstellungsmuster hinsichtlich unterrichtlicher, schulorganisatorischer und außerschulischer Aspekte, die in der tagtäglichen Arbeitspraxis zum Ausdruck kommen“. Von einer Fachkultur (Subkultur) wird dann gesprochen, wenn ein Teil der Mitglieder, z. B. innerhalb der Fachdisziplinen, im Zusammenhang mit spezifischen gemeinsamen Aufgaben interagiert.

erklären ist diese Entwicklung durch das vorzeitige berufliche Ausscheiden der Lehrer(innen) dieses Typs (Schaarschmidt, 2004). In Abbildung 5 ist die Musterverteilung im Vergleich über die Dienstjahre für die vorliegenden Daten dargestellt. Es wird dabei nach sechs Dienstaltersgruppen unterschieden, um Genaueres über die Veränderung der Beanspruchungssituation bei Sportlehrer(inne)n im Altersverlauf zu erfahren.

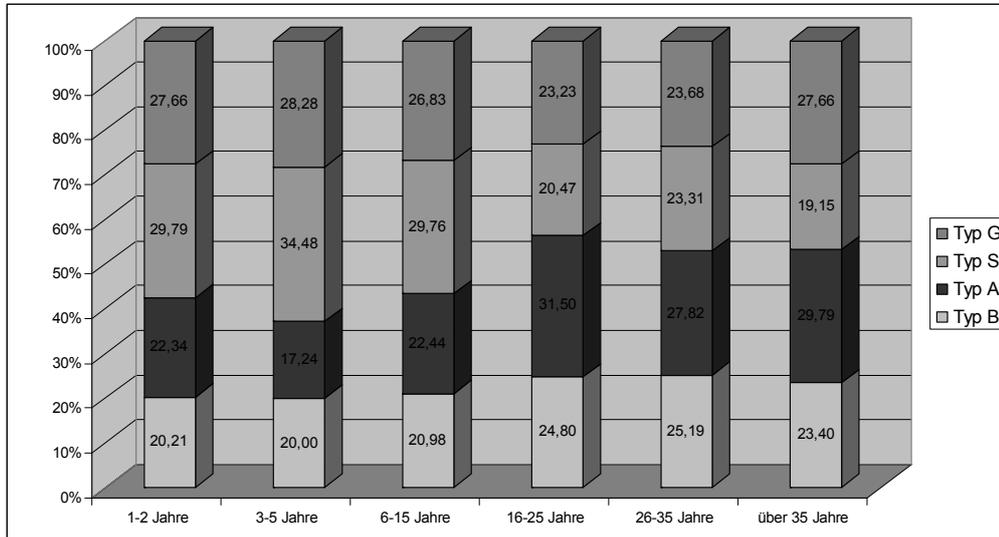


Abb. 5: Musterverteilung im Vergleich über die Dienstjahre

Hervorzuheben ist, dass sich die Verschlechterung bei Sportlehrer(inne)n weniger progressiv, sondern eher abrupt nach dem 15. Dienstjahr vollzieht. Bemerkenswert ist darüber hinaus der erhöhte Anteil des Typs S im 3. - 5. Dienstjahr. Weiterhin ist auch für Sportlehrer(innen) ein geringer Rückgang für den Typ B zu verzeichnen.

Vergleicht man die Verteilungen hinsichtlich der untersuchten Bundesländer (Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg), so finden sich im vorliegenden Datensatz signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern ($\chi^2(6) = 18.197, p = .006$). Die Analyse der standardisierten Residuen zeigt, dass die Signifikanz des χ^2 -Tests auf die erhöhte Anzahl Hamburger Sportlehrer(innen) im Muster B zurückzuführen ist. Eine mögliche Erklärung für die gefundene ungünstige Typenverteilung für Hamburger Sportlehrer(innen) findet sich im Hamburger Arbeitszeitmodell. Dabei werden die Unterrichtsfächer, je nach Korrektur- und Vorbereitungsaufwand, mit Faktoren zwischen 1,25 und 1,9 bewertet. Demzufolge werden für eine Sportstunde (Faktor 1,25) nun 75 Minuten gutgeschrieben, für eine bisher gleich bewertete Stunde Geschichte (Faktor 1,9) nun 114 Minuten. Durch diese Faktorisierung wird den Hamburger Sportlehrer(inne)n gegenüber anderen Fächern ein deutlich höherer Stundenumfang auferlegt. Schaarschmidt (2004) konnte zeigen, dass – neben dem Verhalten schwieriger Schüler und der Klassenstärke – die Anzahl der zu unterricht-

tenden Stunden das größte Belastungspotenzial beinhaltet. Ein Ergebnis, das auch die DSB-SPRINT-Studie (Oesterreich & Heim, 2006, S. 170) nahelegt: „Die Hamburger Lehrer sehen besondere Qualitätseinbußen durch die verminderte Vorbereitungszeit gegeben“.

Bezogen auf die Schulformen präsentiert sich ein höherer Anteil des Typs A am Gymnasium sowie des Risikomusters B an der Hauptschule. Es lassen sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen.

In den vorliegenden Daten finden sich keine Geschlechtsunterschiede ($\chi^2(3) = .417$, $p = .937$). Bemerkenswert ist dabei, dass sich in der Musterverteilung bei Schaarschmidt (2004) deutliche Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern zu Ungunsten Ersterer auf tun. Die schwierige Beanspruchungssituation gilt demnach in höherem Maße für die Frauen. Auch sind für Frauen die Verschlechterungen im Laufe der Dienstjahre noch sehr viel deutlicher ausgeprägt.

Betrachtet man die Ergebnisse von Schaarschmidt (2004), so zeigt sich jedoch auch, dass sich für andere Berufe solche starken Geschlechtsdifferenzen nicht ergeben, für die Berufsgruppe der Polizistinnen und Polizisten schneiden Polizistinnen sogar eher günstiger ab. Übertragen auf unsere Ergebnisse könnte man folgern, dass hier, wie bei den Polizistinnen und Polizisten, möglicherweise berufsbiographische Sozialisations- und Selektionseffekte in einem eher männerdominierten Feld – in diesem Fall dem Feld des Sports – zum Ausdruck kommen.

6 Diskussion und Ausblick: Belastungsmuster und Unterrichtsqualität

Im Abschnitt 2 über sportunterrichtliche Belastungen als berufsbiographisches Entwicklungsproblem wurde die Annahme geäußert, dass die Wahrnehmung unterrichtlicher Belastungen die Unterrichtsqualität⁶ beeinflusst. Die Frage nach solchen möglichen Wirkungen und Rückwirkungen, soll mit Blick auf die Ergebnisse unserer Studie im Folgenden diskutiert werden. Dabei sind unmittelbare und mittelbare Zusammenhänge zu unterscheiden (vgl. Abb. 6).

Hinsichtlich der Perspektive der komplexen mittelbaren Zusammenhänge zeigen unsere Ergebnisse zunächst, dass die wahrgenommenen sportunterrichtlichen Belastungen mit der *Zufriedenheit und Gesundheit am Arbeitsplatz* in bestimmter Weise (mustergültig) zusammenhängen. Geht man davon aus, dass die (Un-)Zufriedenheit und die gesundheitliche Labilität von Sportlehrer(inne)n auch von den Schüler(inne)n wahrgenommen werden und diese darauf reagieren, so ist hier ein mittelbarer Einfluss des Belastungserlebens auf die Unterrichtsqualität anzunehmen. Mittelbar dürften sich auch einige Einflüsse über *das soziale Schulklima* und die *Fachkultur* ergeben. Ein Mehr an Lehrer(inne)n, die unzufrieden, gestresst und belastet sind, wird sich negativ auf das soziale Klima auswirken und umgekehrt. Die

⁶ Zu den Konzepten und Problemen der Bestimmung von Unterrichtsqualität sei auf Helmke (2008) verwiesen.

Befundlage der Schulklimaforschung, gerade auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Unterrichtsqualität, ist zwar noch wenig aussagekräftig (Helmke, 2008, S. 33), jedoch zeigt etwa die Schulaggressionsforschung, dass bedeutsame Zusammenhänge zwischen Faktoren des Schulklimas und Gewaltbereitschaft auf Schülerseite bestehen (Tillmann, Holler-Nowitzki & Holtappels, 1999, S. 299 ff). Ferner belegt die bereits erwähnte Untersuchung von Van Ackeren et al. (2008) die Bedeutung der jeweiligen Fachkultur für die Lernprozesse der Schüler(innen). Demnach beeinflussen die fachspezifische Interaktion der Lehrenden und gerade auch die Wertschätzung des Faches durch die Schüler(innen) als Teil der Fachkultur die Unterrichtsqualität.

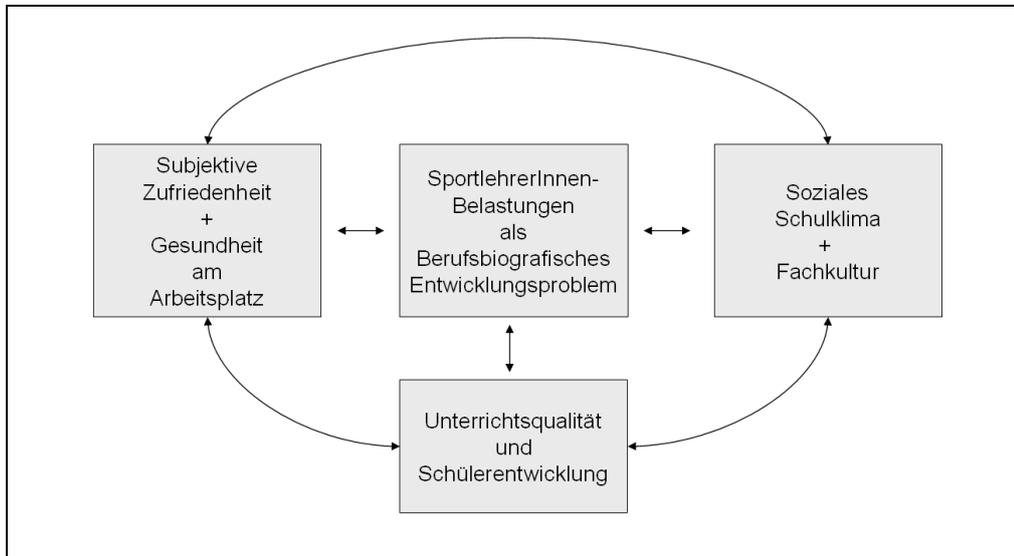


Abb. 6: Zusammenhänge zwischen Sportlehrer(innen)-Belastungen und psychischer Gesundheit, dem sozialen Schulklima und der Unterrichtsqualität

Mit Vorsicht angesichts der noch sehr punktuellen empirischen Befundlage lässt sich daraus vorläufig folgern, dass ein mittelbarer Zusammenhang zwischen den Belastungsmustern über das Schulklima und der Fachkultur mit der Unterrichtsqualität bestehen kann. Rückkopplungseffekte sind dahingehend anzunehmen, dass ein ungünstigeres Unterrichtsklima auch ungünstige Schülerreaktionen erzeugt, die sich ihrerseits belastend auf die Sportlehrer(innen) auswirken. Der mittelbare Kreis zwischen wahrgenommenen Belastungen, (Un-)Zufriedenheit und gesundheitlichen Beeinträchtigungen am Arbeitsplatz, sozialem Schulklima, Fachkultur und Unterrichtsqualität wäre somit geschlossen.⁷

⁷ Diese Annahmen – wie auch die folgenden – zu den komplexen Zusammenhängen zwischen Unterrichtsbelastungen und Unterrichtsqualität weisen nicht zuletzt auf einen erheblichen Forschungsbedarf hin, der in diesem Bereich der Sportunterrichtsforschung besteht.

Offen bleibt noch die Frage, ob ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Belastungen und Unterrichtsqualität besteht. Genau diese Frage wurde in der bereits zitierten repräsentativen Untersuchung von Klusmann et al. (2006) bei Mathematiklehrer(inne)n positiv beantwortet. Die Autoren konnten nicht nur die Schaarschmidtsche Typologie replizieren, sondern auch signifikante Zusammenhänge bestimmter Typen mit der Unterrichtsqualität, die bezüglich bestimmter Merkmale durch die Schüler(innen) eingeschätzt wurde, feststellen (vgl. Abb. 7).

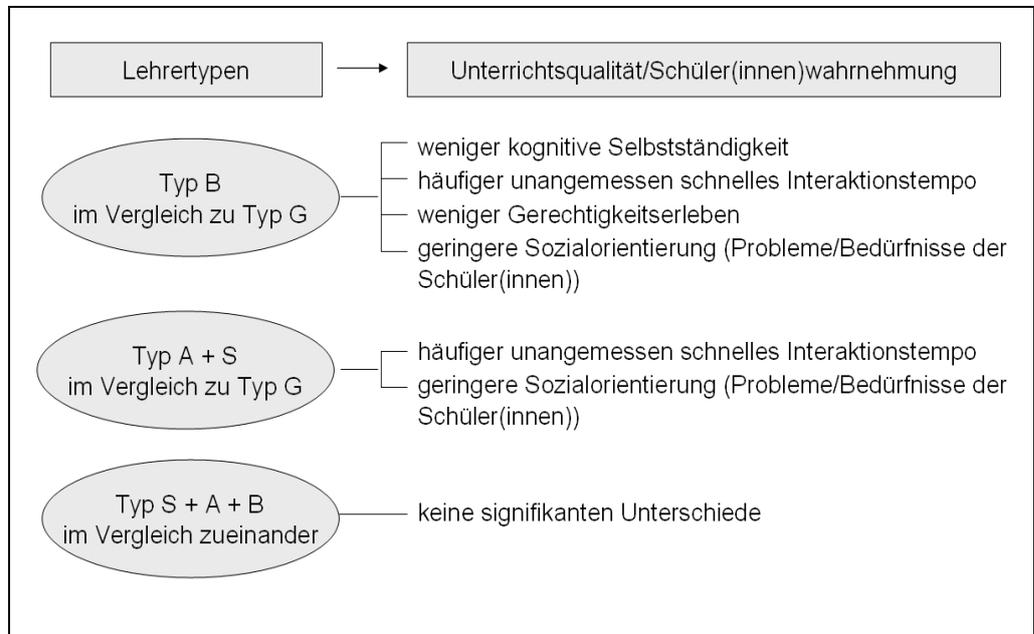


Abb. 7: Zusammenhänge zwischen Mathematiklehrer(innen)-Belastungen und Unterrichtsqualität (nach Klusmann et al., 2006)

Demnach sind die besonders stark belasteten Lehrer(innen) (Typ B) besonders wenig in der Lage, ihren Unterricht auf die Verarbeitungsmöglichkeiten und Erwartungen ihrer Schüler(innen) (weniger kognitive Selbstständigkeit; häufiger unangemessenes Interaktionstempo; weniger Gerechtigkeitserleben; geringere Sozialorientierung) auszurichten. Und auch beim Risikotyp (A) und dem Schontyp (S) ist die Adaptivität an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler(innen) (häufiger unangemessenes Interaktionstempo und geringere Sozialorientierung) geringer ausgeprägt.

Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Befunde (hinsichtlich der Verteilung auf die Belastungsmuster) unserer Studie, so kann angenommen werden, dass *bei etwa drei Vierteln der untersuchten Sportlehrer(innen) mit einer belastungsbedingten Verminderung der Unterrichtsqualität zu rechnen ist!* Was folgt daraus?

Die ermittelten Belastungsmuster und die diesbezüglichen Häufigkeitsverteilungen bei Sportlehrer(inne)n ergeben nicht nur ein Bild größerer Gesundheitsgefährdungen, sondern darüber hinausgehend eine unterrichtsbezogene Problematik (bei den Typen B, A und S) von erheblichem Ausmaß. Sportunterrichtliche Belastungen stellen also ein verbreitetes berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar, für dessen Lösung es derzeit offenbar keine hinreichenden Angebote gibt.

Von drängender Aktualität erweist sich deshalb eine Empfehlung von Terhart (2001, S. 61), nämlich „eine Art berufsbegleitendes Stützsystem zu schaffen, das auf die berufsphasenspezifischen Problemlagen zu reagieren imstande ist“. In der Kombination von Konzepten beruflicher Supervision, kollegialer Fallarbeit und biographischer Reflexion sind deshalb professionelle Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, die ihren Ausgangspunkt insbesondere auch bei den unterrichtlichen Belastungserfahrungen haben und angesichts des beschriebenen berufsbiographischen Verunsicherungspotenzials des Sportlehrerberufes stabilisierende Lern- und Reflexionsprozesse fördern.

Literatur

- Ackeren, I. van, Block, R., Kullmann, H., Sprütten, F. & Klemm, K. (2008). Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens. Allgemeine und fachspezifische explorative Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 341-360.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Bacher, J. (1996). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung*. München: Oldenbourg.
- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (1984). *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rohwohlt.
- Buttkus, T. & Miethling, W.-D. (2005). Belastungen und Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Betrifft Sport*, 27 (4), 3-9.
- Garske, U. & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht*, 34 (9), 329- 340.
- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6, 35-44.
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze/Velber: Friedrich Verlag.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxischock bei jungen Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Holling, E. & Bammé, A. (1976). Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Frankfurt a. M.: Pädex Verlag.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. *Sportunterricht*, 57 (10), 307.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (03), 161-173.

- König, S. (2008). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer – Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung. *Sportunterricht*, 57 (9), 289.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2002). Der lange Arm des Berufs – Zur biographischen Entwicklung von Sportlehrern. In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 50-71). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotenziale in der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 5, S. 25-42). Butzbach-Griedel: Afra.
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrerberuf. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 56-67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Miethling, W.-D. (2008). Lust und Frust von Sportlehrern – Biografische Entwicklungen im Schulalltag. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (S. 211-227). Hamburg: Czwilina.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (1), 48-67.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2007). *Persönlichkeit und Kompetenzen des Bewegungs- und Sportlehrers*. Hohengehren: Schneider.
- Oesterreich, C. (2005). Qualifikationen, Einstellungen und Belastungen von Sportlehrkräften. Erste Ergebnisse der SPRINT-Studie. *Sportunterricht*, 54 (8), 236-240.
- Oesterreich, C. (2008). Arbeitsbedingungen von Sportlehrkräften. *Sportunterricht*, 57 (9), 282-288.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2008). Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. *Sportunterricht*, 57 (9), 276-281.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Seiler, R. (1998). Angst von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Theoretische und empirische Analysen. In S. Geissbühler (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft. Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Strupler* (S. 145-164). Bern: Lang.
- Terhart, E. (2001). Lehrerprofessionalität: Ein Literaturbericht. In E. Terhart (Hrsg.), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (S. 40-89). Weinheim, Basel: Beltz [Erstabdruck in H.-G. Rolff (Hrsg.). (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag].
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B. & Holtappels, H. G. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- Volkamer, M. (1980). Die Angst des Lehrers. *Sportunterricht*, 29, 377-380.

- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1982). *Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weidenmann, B. (1978). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth-Verlag.
- Wurzel, B. (1995). Die sozialen Beziehungen in der Schule als Wirkungskräfte im Prozess des Ausbrennens. *Sportunterricht, 4*, 152- 162.
- Zimmermann, H. (2005). Arbeitsplatz Schule: Arbeitsbedingungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. *Sportunterricht, 54*, 131.