

Einfluss der Klassenführung auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Master of Science in Sportwissenschaften
Option Unterricht

eingereicht von

Sin Jem Schläpfer

an der
Universität Freiburg, Schweiz
Mathematisch-Naturwissenschaftliche und Medizinische Fakultät
Abteilung Medizin
Department für Neuro- und Bewegungswissenschaften

in Zusammenarbeit mit der
Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen

Referent
Prof. Dr. André Gogoll

Co-Referentin
Anna Siffert

Widnau, 15. Februar 2024

Abstract

Die Studie untersuchte den Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen im Sportunterricht auf Sekundarstufe zwei. Das Ziel war das Wohlbefinden in den Vordergrund rücken zu lassen und allenfalls durch die Klassenführung zu steigern. Es wurden drei Fragestellungen behandelt: der Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden, mögliche Unterschiede innerhalb der Erfahrungswerte und geschlechterspezifische Unterschiede innerhalb der Klassenführung von Lehrpersonen.

Als Untersuchungsgruppe wurden Lehrkräfte aus der Schweiz im Alter von 26-58 Jahren ausgewählt. Die Daten wurden mithilfe eines Beobachtungsbogens und eines Fragebogens erhoben. Die Klassenführung wie auch das Wohlbefinden wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet. Die Analyse erfolgte mit der Software Jamovi (Version 2.3.21.0) sowie Data-tab.

Die Klassenführung betrug einen Mittelwert von 0.46 (SD=0.32). Die Werte für die Gesundheitstypen waren: Typ G (M=0.41, SD=0.37), Typ S (M=0.48, SD=0.40), Typ A (M=0.07, SD=0.15) und Typ B (M=0.04, SD=0.14). Der Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen war nicht signifikant. Die Unterschiede zwischen den Erfahrungswerten in Bezug auf die Klassenführung waren hingegen signifikant. In den Ergebnissen wurde festgestellt, dass Lehrpersonen mit Unterrichtserfahrung über vier Jahre eine bessere Klassenführung vorweisen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Klassenführung sowie das Wohlbefinden waren nicht signifikant.

Es wird aufgezeigt, dass zwischen Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrkräften kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen wurde, mit Ausnahme einer Verbindung zur sozialen Unterstützung. Die geringe Teilnehmerzahl begrenzt die Aussagekraft der Studie, die jedoch die Wichtigkeit weiterer Forschung in diesem Bereich betont.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	2
1 EINLEITUNG	4
1.1 THEORETISCHER HINTERGRUND	6
1.2 FORSCHUNGSLÜCKE	18
1.3 ZIEL UND KONKRETE FRAGESTELLUNG	19
2 METHODE	21
2.1 UNTERSUCHUNGSGRUPPEN	21
2.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN	21
2.3 INSTRUMENTE	22
2.4 DATENAUSWERTUNG	25
3 RESULTATE	27
3.1 DESKRIPTIVE STATISTIK	28
3.2 ZUSAMMENHANG UND UNTERSCHIEDE ZWISCHEN WOHLBEFINDEN UND KLASSENFÜHRUNG	30
4 DISKUSSION	36
4.1 DISKUSSION DER RESULTATE & BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	36
4.2 EINORDNUNG DER RESULTATE IN DIE FORSCHUNGLITERATUR	38
4.3 BEDEUTUNG DER ARBEIT FÜR DIE PRAXIS	39
4.4 STÄRKEN UND SCHWACHPUNKTE DIESER ARBEIT	40
4.5 ANREGUNGEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG	41
5 SCHLUSSFOLGERUNG	42
LITERATUR	43
EIGENSTÄNDIGKEITS- UND URHEBERRECHTSERKLÄRUNG	52
ANHANG	53

1 Einleitung

Blöemke (2006) weist darauf hin, dass die Lehrpersonen als unfähig und unwillig dargestellt werden, sich den Anforderungen ihres Berufes zu stellen. Versuchen sie es doch, wird die Gesundheit der Lehrpersonen beeinträchtigt. Dieser Ansicht liegt eine schwerwiegende Tatsache zugrunde, dass die Komplexität und die Belastung im Lehrberuf enorme Probleme mit sich ziehen kann. Als belastend wird die von den betroffenen Individuen empfundene subjektive Beanspruchung im beruflichen Kontext definiert. Zeitliche Ausdehnung der beruflichen Tätigkeit, herausfordernde soziale Interaktionen sowie belastende kognitive Aspekte in Verbindung mit dem Schulerlebnis sind Teil der Belastungen im Lehrberuf. Dies schliesst ebenfalls die individuelle Selbsterfahrung im Umgang mit Unverständnis und negativen Äusserungen gegenüber Lehrkräften mit ein (Schönwälder, 1997).

Diese Beanspruchung beeinflusst neben der Arbeitszufriedenheit auch das gesundheitliche Wohlbefinden einer Lehrperson. So bilden Lehrkräfte eine Risikogruppe psychischer Beschwerden, psychosomatischer Störungen und Burnouts. Untersuchungen in der Schweiz zeigen, dass etwa 20 bis 30 % der Lehrpersonen kritische Werte bezüglich Burnout aufweisen (Trachsler et al., 2006; Trachsler et al., 2005; Ulich et al., 2002). Diese Werte ergeben ein beunruhigendes Bild bezüglich der Gesundheitssituation von Lehrkräften. Im Gegensatz dazu zeigt die Studie von Nieskens (2009) eine optimistischere Perspektive auf den Gesundheitszustand der Lehrpersonen. Er veranschaulicht, dass es durchaus Lehrpersonen gibt, welche die Arbeit mit Freude ausüben und dabei eine ausgezeichnete psychische Gesundheit geniessen (Nieskens, 2009). Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die gesunden von überbelasteten Lehrpersonen unterscheiden (Schaarschmidt, 2005). Diese Unterschiede zielen darauf, dass es diverse Einflussfaktoren zum Wohlbefinden von Lehrpersonen geben muss. Situative Bedingungen wie arbeitsplatzbezogene, organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen spielen eine essenzielle Rolle. Laut Schumacher (2009) ist das individuelle Verhalten und Erleben von Lehrkräften das Resultat eines komplexen Zusammenspiels von Situations- und Personenmerkmalen. Aufgrund dieses Zusammenspiels können Untersuchungen zur Lehrer*innen-Gesundheit und deren Wohlbefinden differenziert erfolgt werden. Wie von Hattie (2009) betont, spielen Lehrpersonen eine zentrale Rolle im Bildungssystem und haben einen erheblichen Einfluss auf die Qualität von schulischen Abläufen, Unterrichtsaktivitäten sowie auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen. Diese Verantwortung der Lehrpersonen führt zu professionellen Erwartungen seitens der Schule und beinhaltet die Konzipierung und Umsetzung eines kognitiv anregenden, klar strukturierten und unterstützenden Unterrichts (Baumert &

Kunter, 2006; Doyle, 1986). Mit welchen Faktoren kann also das gesundheitliche Wohlbefinden von Lehrpersonen beeinflusst werden? Verschiedene Ansätze im Bereich der Klassenführung bieten eine Vielzahl von Strategien, um angemessen mit den potenziellen Belastungen des Unterrichts umzugehen, wodurch die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen und Lehrkräften optimiert werden kann. Zudem strebt das Klassenmanagement danach, die Qualität des Unterrichts und das Lernklima zu verbessern. Diese Aspekte beeinflussen gleichermassen die Zufriedenheit der Beteiligten im Unterrichtsprozess sowie den Gesundheitszustand der Lehrkräfte (Schönbächler 2008; Helmke 2007). Da die Klassenführung ein essenzieller Grundbaustein des Unterrichtsprozesses ist und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion beeinflusst, rückt dieses Konstrukt in den Vordergrund. Die aktuellen Erkenntnisse lassen darauf schliessen, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Klassenführung stehen könnte. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Lehrpersonen, die über ein vertieftes pädagogisch-psychologisches Fachwissen verfügen, ein gesteigertes Wohlbefinden aufweisen (Lauermaun & König, 2016; Klusmann et al., 2012) werden im Rahmen dieser Arbeit der Sportunterricht und damit die Sportlehrpersonen ins Zentrum gestellt und deren Wohlbefinden aufgrund der Klassenführung analysiert.

Im nächsten Kapitel wird zunächst der theoretische Hintergrund in Bezug auf die Lehrer*innen-Gesundheit und deren Wohlbefinden, wie auch der Klassenführung präsentiert. Dabei soll die Forschungslücke aufgezeigt und die Relevanz begründet werden. Aus der Forschungslücke wird das konkrete Ziel sowie die Fragestellung abgeleitet. Der Kern der Arbeit liegt in der empirischen Untersuchung des Wohlbefindens durch die Klassenführung im Sportunterricht. Daraus sollen subjektive Erkenntnisse aus der Praxis gewonnen und mit den in der Arbeit verwendeten Studien, Sachbücher und weiterer Literatur in Relation gestellt werden.

Diese Arbeit soll zur Förderung des Wohlbefindens von Sportlehrpersonen dienen, die sich im Hinblick auf ihre Tätigkeit immer wieder in herausfordernden Situationen wiederfinden. Hierbei wird kein Methodenkoffer aufgestellt, sondern vielmehr mit dem Thema Klassenführung auf den Bereich der Lehrer*innen-Gesundheit aufmerksam gemacht.

1.1 Theoretischer Hintergrund

1.1.1 Wohlbefinden

Definition. Die Gesundheit kann einerseits auf biologischer Ebene als Abwesenheit von Krankheiten definiert werden, wobei der psychosoziale Aspekt nicht berücksichtigt wird. Gemäss der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist die Gesundheit gleichbedeutend mit dem umfassenden Wohlbefinden (WHO, 1946). Der Begriff des Wohlbefindens beinhaltet ein mehrdimensionales Konzept, welches differenzierte disziplinäre Definitionen und Hintergründe mit sich bringt. Dabei ist zu beachten, dass der Mensch in Bezug auf das Wohlbefinden nicht abhängig von den Umweltbedingungen ist, sondern zuständig für das individuelle Wohlbefinden ist. Durch präventive Handlungsalternativen ist es möglich, die Gesundheitsreserven zu stärken, Risikofaktoren zu minimieren und Probleme zu überwinden (Neumann, 2011).

Gesundheitsmodell: Salutogenese. Das salutogenetische Konzept von Antonovsky bildet die Grundlage für die Gesundheitsförderung und betont die Ursachen und Bedingungen der Gesundheit im Gegensatz zur Krankheitsforschung. Gesundheit wird als ein dynamischer Prozess verstanden, der von Umweltressourcen und individuellem Verhalten beeinflusst wird (Fehr et al., 2005). Die Vorstellung von Gesundheit als Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren zeigt, dass Gesundheit und Wohlbefinden auf einem Kontinuum existieren und durch individuelles Handeln beeinflusst werden (Antonovsky, 1997). Das Konzept des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence, SOC) ist zentral und beinhaltet Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit. Ein starkes SOC fördert nicht nur den Zugang zu Gesundheitsressourcen, sondern trägt auch zum allgemeinen Wohlbefinden bei (Blättner, 2007). Selbstbewusstsein, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kontrolle über das Leben sind gesundheitsförderlich und stehen in enger Verbindung mit dem Kohärenzsinn. Diese Faktoren entwickeln sich über die Lebensspanne und werden von verschiedenen Determinanten beeinflusst, einschliesslich individueller und sozial-ökologischer Faktoren (Barton & Grant, 2006). Die Salutogenese betont die Bedeutung gesundheitsfördernder Umwelten und schliesst an internationale Gesundheitschartas an, die nachhaltiges Wohlbefinden fördern (WHO, 1986).

Psychologischer Ansatz: Theorie des subjektiven Wohlbefindens. Innerhalb der psychologischen Literatur sind mehrere Ansätze zu finden, welche das Wohlbefinden in ein emotional geprägtes sowie ein bewertendes Element unterteilen (Chamberlain, 1988; Sölva et al., 1995). Diese Unterteilung wird als die Theorie des subjektiven Wohlbefindens (Diener et al., 1999) bezeichnet und beinhaltet zwei Hauptkomponenten:

- Die emotionale oder affektive Komponente, welche weiter unterteilt wird in «positiver Affekt», «negativer Affekt» sowie «Glück» bildet das subjektive emotionale Wohlbefinden (Russell & Carroll, 1999; Diener & Lucas, 2000).
- Die kognitive-evaluative Komponente des subjektiven Wohlbefindens, also das bewertende Element, deckt sowohl das übergreifende als auch die spezifisch-bereichsbezogene Lebenszufriedenheit ab (Fahrenberg et al., 2000; Schumacher et al., 1995).

Diese Theorie steht für das psychische Wohlbefinden und generiert eine klare Abgrenzung zum körperlichen Wohlbefinden (Eid & Diener, 2002).

Psychologischer und physischer Ansatz. In einem differenzierten Strukturmodell des Wohlbefindens von Becker (1994), welches das aktuelle und das habituelle Wohlbefinden begutachtet, unterscheidet zusätzlich das psychische und physische Wohlbefinden. Das aktuelle Wohlbefinden beinhaltet das momentane Erleben einer Person, während sich das habituelle Wohlbefinden auf emotionale Erfahrungen stützt. Im Zusammenhang dieser unterschiedlichen Konstrukte bilden sich vier unterschiedliche Formen des Wohlbefindens:

- Das aktuelle psychische Wohlbefinden definiert sich durch positive Gefühle und Stimmung sowie Beschwerdefreiheit.
- Das habituelle psychische Wohlbefinden zeichnet sich durch die Gewohnheit von positiven Gefühlen und Stimmung aus, wobei negative Gefühle als eine Seltenheit betrachtet werden.
- Das aktuelle physische Wohlbefinden schliesst die momentan positive physische Befindlichkeit (Vitalität) sowie die Freiheit jeglicher körperlichen Beschwerden ein.
- Das habituelle physische Wohlbefinden integriert eine anhaltende körperliche Beschwerdefreiheit und stellt die gewöhnlich positive körperliche Empfindung in den Vordergrund.

Aus diesen Zufriedenheitsdimensionen resultiert das umfassende und spezifisch abgestimmte Wohlbefinden und somit die Lebenszufriedenheit eines Individuums (Mayring, 1994).

Philosophischer Ansatz: Eudaimonisches- und hedonisches Wohlbefinden. Im Gegensatz zu den Ansätzen von Diener et al. (1999) sowie Becker (1994) werden in der Wissenschaftsphilosophie schon seit Jahrhunderten zwei Formen des Wohlbefindens analysiert. Das eudaimonische Wohlbefinden bezieht sich auf die Verwirklichung eines wertvollen Lebens, das die individuellen Potenziale in sinnvoller Weise entfaltet (Vittersø 2016). Hieraus entstand ein psychologisches Konstrukt, welches sowohl Momente der Selbstakzeptanz als auch der Persönlichkeitsentwicklung einschliesst. Zusätzlich bezieht es zwischenmenschliche Beziehungen mit ein und betont die Fähigkeit zur Autonomie, zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen sowie zur zielgerichteten und bedeutsamen Gestaltung des eigenen Lebens (Ryff et al., 2021). Die hedonischen Facetten des Wohlbefindens drehen sich um das Prinzip der Vermeidung von Unlust und das Anstreben lustvoll empfundener Zustände. Das hedonische Wohlbefinden umfasst das affektive Erleben, das Geniessen und die Lebenszufriedenheit. Zudem wird es von Diener et al. (2009) auch als subjektives Wohlbefinden bezeichnet.

Berufsbezogener Ansatz. Hinsichtlich des beruflichen Wohlbefindens und aufbauend auf dem Konzept der Salutogenese von Antonovsky besagen Schaarschmidt und Fischer (1996) mit einem bekannten Ansatz, dass neben der persönlichen Erwartung an die eigene berufliche Effektivität auch das Zusammenspiel von beruflicher Hingabe, Widerstandsfähigkeit und emotionaler Empfindung eine bedeutsame Rolle im Kontext des beruflichen Wohlbefindens spielt. Hierbei wird berufliche Hingabe als die Bereitschaft interpretiert, sich in die Arbeit einzubringen und Energie zu investieren. Die Widerstandsfähigkeit beschreibt das Ausmass, in dem Personen in der Lage sind, sich von der Arbeit abzugrenzen und angemessen mit Rückschlägen umzugehen. Die erlebten Gefühle im beruflichen Alltag umfassen Erfolgserlebnisse, Zufriedenheit und soziale Unterstützung. Basierend auf diesen Eigenschaften identifizierten Schaarschmidt und Fischer (2003) vier unterschiedliche Typen:

- Der sogenannte «Typ G» verkörpert Gesundheit, wobei auf eine förderliche Beziehung zur Arbeit hingedeutet wird. Es zeichnet sich durch eine erhöhte, jedoch nicht übermässige berufliche Hingabe, eine grössere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen aus.

- Der Schonungstyp (Typ S) lässt sich anhand der Beschreibung des Arbeitsverhältnisses als möglicher Indikator für eine unzureichende Herausforderung oder berufliche Unzufriedenheit definieren. Typisch dafür ist eine niedrige Arbeitsmotivation bei geringen Auffälligkeiten sowie hohe Widerstandsfähigkeit und ebenfalls positive Emotionen.
- Von Bedeutung beim Risikotyp A (Typ A) ist, die intensive Anstrengung, welche nicht mit einem positiven Lebensgefühl einhergeht: Das Szenario ist geprägt von exzessivem Engagement bei verringerten Fähigkeiten zur Bewältigung von Belastungen und überwiegend negativen Emotionen. Das potenzielle Risiko für die Gesundheit liegt hier in der eigenen Überforderung.
- Der Risikotyp B (Typ B) zeichnet sich durch anhaltende Gefühle der Überforderung, Erschöpfung und Resignation aus. Es zeigt hauptsächlich geringe Ausprägungen im Arbeitsengagement, deutliche Schwächen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und stark negative Emotionen. Dieses Erscheinungsbild ähnelt den Symptomen in den späteren Phasen eines Burnout-Prozesses.

Dieser historische Abriss zur Erforschung des beruflichen Wohlbefindens hat direkte Relevanz für Sportlehrpersonen. In der heutigen Zeit sind Lehrkräfte nach wie vor Belastungen ausgesetzt, die ihr berufliches Wohlbefinden beeinflussen können (Schönwälder, 1997). So identifizierten Schaaarschmidt und Fischer (2003) den Fragebogen AVEM, welcher in Verbindung zu den unterschiedlichen Theorien und Ansätzen des Kapitel 1.1.1 «Wohlbefinden» steht. Die Erkenntnisse aus den verschiedenen Typen des beruflichen Wohlbefindens, wie sie von Schaaarschmidt und Fischer (2003) identifiziert wurden, können dazu beitragen, das Wohlbefinden von Sportlehrkräften besser zu verstehen. Folglich dürften Lehrpersonen im Gesundheitstyp das höchste Mass an beruflichem Wohlbefinden aufweisen, indem sie sowohl Ressourcen investieren als auch bewahren.

In Schlussbetrachtung lässt sich zusammenfassen, dass trotz der Divergenz in den Definitionen Gemeinsamkeiten feststellbar sind. Sämtliche Studien beschrieben Wohlbefinden in dieser Hinsicht als eine Struktur, die aus unterschiedlichen Elementen zusammengesetzt ist und sowohl emotionale sowie kognitive als auch psychische und physische Bestandteile einschliesst. Diese Bestandteile sind wichtig, um das Wohlbefinden von Individuen in verschiedenen Kontexten, einschliesslich des schulischen Wohlbefindens, zu verstehen und zu erforschen. Einige dieser Eigenschaften wurden in der Forschung bezüglich des schulischen Wohlbefindens bereits aufgenommen (Müller, 2015).

1.1.2 Schulisches Wohlbefinden

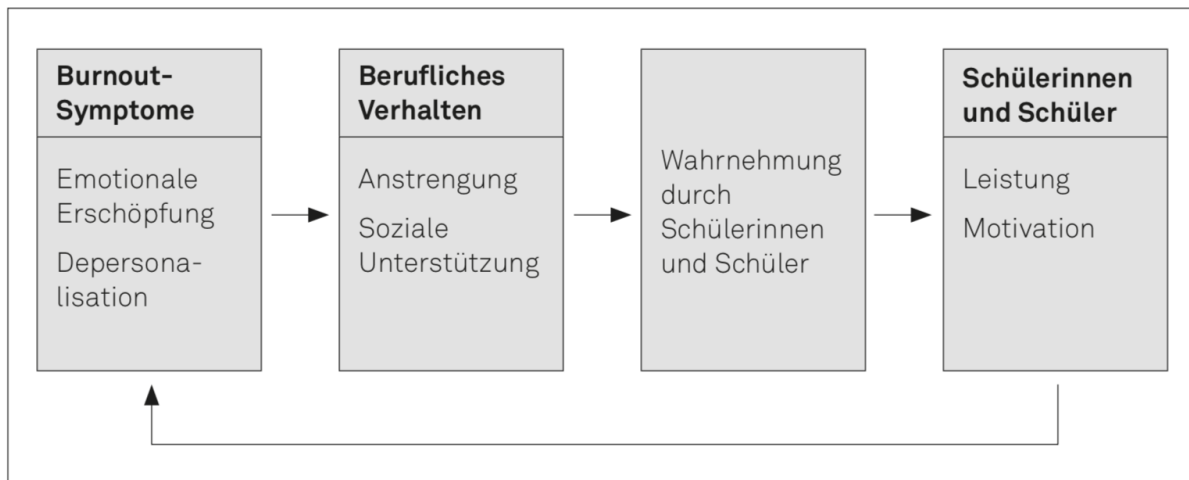
Ausgangslage der Lehrpersonen Gesundheit. Schulisches Wohlbefinden und schulische Ziele werden differenziert betrachtet. Wohlbefinden kann im Schulentwicklungsprogramm momentan noch keine genau definierte Position einnehmen, trotz ansteigender empirischer Forschungen in diesem Bereich. Konu und Pimpelä (2002) zeigen auf, dass Studien zur Schulqualität und Schuleffektivität den Fokus im Gegensatz zum schulischen Wohlbefinden primär auf die Leistung ausrichten. Des Weiteren erfolgt auch beim schulischen Wohlbefinden, ähnlich wie beim subjektiven Wohlbefinden oder der Lebensqualität, keine einheitliche Definition. Begriffe wie Gefühle, Wohlbefinden, Emotionen sowie Affekte, Stimmungen oder Freude sind massgebende Begriffe der pädagogisch-psychologischen Literatur, wobei es teilweise an hinreichenden Erklärungen dazu fehlt (Hascher & Edlinger, 2009). Die Definition zum schulischen Wohlbefinden basiert teilweise auf der Theorie des allgemeinen Wohlbefindens. In den letzten Jahren hat eine umfangreiche Menge empirischer Forschung das Thema der Lehrergesundheit behandelt, wie von Klusmann und Waschke (2018) betont wird. Besonders die Fachbereiche Arbeits- und Organisationspsychologie, klinische Psychologie, pädagogische Psychologie sowie Erziehungswissenschaften haben intensiv die Ursachen und Folgen des beruflichen Wohlbefindens, von Stress und Burnout im Lehrberuf erforscht. Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen anfällig für Unzufriedenheit und Stress sind. Ein OECD-Bericht (2005) weist darauf hin, dass ein bedeutsamer Anteil von Lehrkräften den Beruf aufgrund hoher Belastungen aufgibt. Daten der «Beginning Teacher Longitudinal Study» (BTLs) zeigen, dass 17 % der Schweizer Lehrkräfte innerhalb von vier Jahren den Beruf verlassen haben, was ebenfalls auch am Ende der beruflichen Laufbahn ersichtlich ist (Gray & Taie, 2015). Johnson et al. (2005) verglichen Lehrpersonen mit Proband*innen aus 26 Berufsgruppen und fanden heraus, dass Lehrpersonen das niedrigste Mass an Wohlbefinden und beruflicher Zufriedenheit aufwiesen. Studien wie die von Lehr (2014) belegen, dass Lehrkräfte im Vergleich zu Durchschnittsarbeitnehmern vermehrt unter Reizbarkeit, Erschöpfung, Nervosität, Müdigkeit, Schlafproblemen und Kopfschmerzen leiden. Zudem ist zu betonen, dass eine beträchtliche Anzahl an Lehrkräften von eingeschränktem Wohlbefinden betroffen ist. Die Auswirkungen von Stress und Burnout auf individueller, sozialer und organisatorischer Ebene unterstreichen die Bedeutung der Forschung sowie präventiven Massnahmen in diesem Bereich (Maslach et al., 2001).

Belastungen von Lehrpersonen. Sportlehrer sind erheblichen Belastungen ausgesetzt. Sie müssen nicht nur den Unterricht selbst, sondern auch die Sicherheit der Schüler*innen wie auch der Sportgeräte gewährleisten. Gleichzeitig sind sie mit organisatorischem Stress konfrontiert, einschliesslich der Kontrolle von Sportstätten und der Einhaltung von Regeln. Wetterbedingungen und die Zusammenarbeit mit dem Kollegium in grossen Sporteinrichtungen erfordern Flexibilität. Zudem müssen sie sich oft mit eingeschränkten Ressourcen auseinandersetzen und kreativ sein. Die Bewältigung von Verhaltensproblemen, insbesondere bei aggressivem Verhalten und Zwischenfällen im Unterricht, stellt eine weitere Herausforderung dar. Physikalische Belastungen wie die Temperatur in den Sportstätten tragen ebenfalls zur Anstrengung bei. Die Leistungsbewertung ist komplex und erfordert eine hohe Konzentration und schnelle Entscheidungsfindung. Es ist auch wichtig, sportliche Fähigkeiten über einen langen Zeitraum zu erhalten, was durch natürlichen Leistungsabbau erschwert wird. Darüber hinaus müssen Sportlehrpersonen neue Trendsportarten unterrichten und sich mit den Erfahrungen der Schüler im Vereinstraining auseinandersetzen. All diese Belastungen können sich auf die physische und mentale Gesundheit der Sportlehrpersonen auswirken (Rohnstock, 2000; Frommel, 2006; Gröbe, 2006).

Einfluss auf Beziehung, Klassenklima und Entwicklung. Mit dem theoretischen Modell zu Konsequenzen von Burnout bei Lehrkräften wiesen Maslach und Leiter (1999) bereits früh auf die negativen Effekte des Beanspruchungserlebens von Lehrpersonen auf die motivationale und fachliche Entwicklung der Schüler*innen hin. Laut Jeannings und Greenberg (2009) hat das Wohlbefinden der Lehrkräfte einen massgeblichen Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, auf das Klassenklima sowie auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen.

Abbildung 1

Modell zu Konsequenzen von Burnout bei Lehrkräften



Anmerkung. Die Abbildung zeigt die Folgen eines Burnouts im Zusammenhang der Schüler*innen (Maslach & Leiter, 1999).

Evers et al. (2004) wiesen erstmals auf die „Sichtbarkeit“ beruflicher Belastungen hin, die von Schülern wahrgenommen werden. Klusmann et al. (2006) sowie Klusmann et al. (2008) fanden heraus, dass Schüler*innen, die von stark belasteten Lehrpersonen unterrichtet wurden, eine geringere Förderung ihrer kognitiven Unabhängigkeit erfuhren. Sie berichteten von einem übermäßig schnellen Interaktionstempo und weniger konstruktiver Unterstützung.

Positive Aspekte des Wohlbefindens von Lehrpersonen hingegen, insbesondere ihre empfundene Begeisterung, korrelieren empirisch mit der Motivation der Schüler*innen. Keller et al. (2014) zeigen, dass Lernende den Enthusiasmus der Lehrkräfte erkennen und dadurch ein gesteigertes Interesse am Fach entwickeln. Ähnliche Ergebnisse wurden von Kunter et al. (2013) erzielt, die feststellten, dass sich die Freude am Unterrichten in der fachspezifischen Motivation der Schüler*innen widerspiegelt. Eine höhere Beanspruchung geht oft mit niedrigerer Unterrichtsqualität einher, was zu Leistungseinbußen führen kann (McLean & McDonald Connor, 2015). Zusammenfassend unterstreichen diese Ergebnisse erneut die Bedeutung des Lehrkräfte-Wohlbefindens und der Gesundheit für die Unterrichtspraxis. Studien zeigen einheitlich, dass die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte eng mit ihrem Verhalten im Unterricht und dem Fortschritt der Schüler*innen verbunden sind (Klusmann & Waschke, 2018).

Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen. Im Vergleich zur Wahrnehmung der Schüler*innen betont das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Baumer und Kunter (2006) die effektive Bewältigung beruflicher Anforderungen mit Fokus auf Unterrichtsgestaltung und Belastungsbewältigung. Verschiedene Kompetenzfacetten werden identifiziert, darunter das Professionswissen mit fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Aspekten sowie die Motivation und Selbstregulation. Individuelle Eigenschaften wie Persönlichkeit, Selbstwirksamkeit, Engagement und Widerstandsfähigkeit sowie pädagogisch-psychologisches Wissen spielen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen eine Rolle. Hohe Erwartungen an Herausforderungen sowie die Balance zwischen Engagement und Distanzierung sind im Lehrerberuf bedeutsam (Klusmann, 2011; Klusmann et al., 2012).

Pädagogisch-psychologisches Verständnis von Lehrpersonen. Nach Voss et al., (2015) umfasst das Professionswissen neben fachlichem Wissen und fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen auch ein pädagogisch-psychologisches Verständnis von allgemeinen Lernprozessen. Dabei spielt die Klassenführung eine zentrale Rolle. Lehrkräfte, welche über ein vertieftes pädagogisch-psychologisches Wissen verfügen, zeigen tendenziell eine bessere Fähigkeit, ihre Klasse ohne Störungen reibungslos zu führen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, Schüler*innen auf eine konstruktive und zielgerichtete Weise beim Lernen zu unterstützen (Voss et al., 2014). Ebenfalls konnten Lauermaun und König (2016) sowie Klusmann et al. (2012) feststellen, dass Lehrpersonen, die über ein vertieftes pädagogisch-psychologisches Fachwissen verfügen, ein gesteigertes Wohlbefinden aufweisen. Nach dem Absolvieren eines Klassenführungstrainings berichteten Einsteiger in den Lehrberuf von reduzierter Belastung, wie Dicke, et al. (2015) feststellten. Die meisten Lehrpersonen betrachten eine ineffektive Klassenführung als eine Hauptquelle für ihr Stresserleben (Klusmann et al., 2012). Infolgedessen ergibt sich die Frage, inwieweit das Wissen und die Kompetenz im Bereich der Klassenführung als potenzielle Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen dienen können. In Studien von Klusmann et al. (2012) sowie Dicke et al. (2015) konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn eine geringere emotionale Erschöpfung erleben und eine höhere Berufszufriedenheit aufweisen, sofern sie über ein fundiertes Verständnis der Klassenführung verfügen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Klassenführung in den Vordergrund rücken zu lassen und in einem weiteren Schritt zu erforschen, inwiefern die Qualität der Klassenführung einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen ausübt.

1.1.3 Klassenführung

Definition. Die „Klassenführung“, welche in pädagogischen Diskursen als essenziell angesehen wird, ist in der Forschung und Pädagogik von grosser Bedeutung (Haag & Streber, 2012; Sandfuchs, 2014). Differenzierte Formulierungen wie „Unterrichtsführung“, „Unterrichtsmanagement“, „Klassenmanagement“ oder „Klassenorganisation“ werden im deutschsprachigen Kontext in Verbindung mit dem „Classroom Management“ gebracht. Unter diesen Variationen hat sich in der Fachliteratur der Begriff „Klassenführung“ als vorherrschend durchgesetzt (vgl. Schönbacher, 2008). Dieser Begriff manifestiert sich auch in der Übersetzung der Studien von Hattie (2013) mit der Präferenz, «Classroom-Management» in «Klassenführung» umzuformulieren. Der Ausdruck „Classroom-Management“ umfasst jedoch vielfältige Aspekte der Unterrichtsgestaltung und ist weitaus umfangreicher als lediglich die Führung der Klasse. Beim «Classroom-Management» liegt der Fokus stärker auf der Eigenaktivität der Schüler*innen, ihrer Selbstregulation und -verantwortung, wodurch eine betonte Ausrichtung auf die Lernenden deutlich wird (Syring et al., 2013.)

Die Hattie-Studie (2013) untersucht die Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülern. Sie betont die zentrale Rolle der Lehrpersonen, die durch effektive Klassenführung und direkte Instruktion den grössten Einfluss auf den Lernerfolg haben. Die Studie hebt die Bedeutung von Lehrfortbildungen hervor, um pädagogische Fähigkeiten zu verbessern. Insgesamt bietet die Hattie-Studie wissenschaftliche Erkenntnisse zur Gestaltung effektiver Bildungspraktiken zur Maximierung des Lernerfolgs.

Theorien und Ansätze zur Klassenführung. Die Klassenführung wurde erstmals durch Kounin (1970) genauer betrachtet. Die damalige Forschung setzte den Grundstein zu den Techniken der Klassenführung und konnte bis heute mit der bedeutenden Rolle im Schulunterricht bewahrt werden. Kounin (2006) legte den Fokus seiner Forschung zu Beginn auf die Frage der Unterbindung von Störungen mit dem Ziel, die Effektivität der Lernzeit zu fördern. Dabei hat er in diversen Projekten zahlreiche Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen durchgeführt, wobei er Zusammenhänge und Unterschiede analysierte und statistisch auswertete. Die ermittelten Ergebnisse haben daraufhin fünf Prinzipien des Lehrhandelns aufgezeigt: Die erste Dimension «Allgegenwärtigkeit und Überlappung» unterstreicht die Notwendigkeit für Lehrer, immer präsent zu sein und gleichzeitig mehrere Aufgaben zu bewältigen. Die zweite Dimension «Reibungslosigkeit und Schwung» befasst sich mit störungsfreien Übergängen und einem kontinuierlichen Unterrichtsfluss. Die dritte Dimension «Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip» betont die gleichmässige Einbindung der Schüler in den Unterricht und die individuelle Kontrolle von Leistung und Beteiligung. Die vierte Dimension «Valenz und intellektuelle Herausforderung» legt Wert darauf, das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten, indem Fortschritte gezeigt, Routinen durchbrochen und konstruktive Rückmeldungen gegeben werden. Die fünfte Dimension «Abwechslung und Herausforderung» zielt darauf ab, Begeisterung für den Unterricht zu wecken und intellektuell anspruchsvolle Aufgaben zu integrieren.

Darauffolgend rückte neben den Erkenntnissen zur Unterbindung von Störungen die persönliche Art der Lehrperson und deren soziales Verhalten in den Vordergrund (Brophy, 2006).

The consensus is that also teachers should be friendly and personable rather than austere, they also should be businesslike in visibly taking charge and establishing a positive classroom atmosphere and the basic lesson and activity routines that create the desired learning environment (Brophy, 2006, S. 32).

Es wurde zunehmend anerkannt, dass neben dem Einfluss von Unterrichtsstörungen auch andere wichtige Faktoren, wie das soziale Miteinander und die Lernatmosphäre von Bedeutung sind. Der Umgang mit den Schüler*innen stellte sich ebenfalls als Teil der Klassenführung heraus. Anhand der Erkenntnisse von Kounin basiert die Klassenführung nach Evertson und Wettstein (2006) aufgrund der Lehrerhandlungen, welche die Schüler*innen akademisch und sozial-moralisch entwickeln und fördern. Damit wurde ein neuer, essenzieller Faktor integriert.

Dem akademischen Lernen werden «Allgegenwärtigkeit und Überlappung», «Reibungslosigkeit und Schwung», «Gruppenfokus und Rechenschaftsprinzip», «Valenz und intellektuelle Herausforderung» sowie «Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit» untergeordnet. Hingegen sind «Regeln», «Einbeziehung und Kooperation» sowie «Persönliche Beziehung zu den Schüler*innen» Teil der sozialen und moralischen Entwicklung.

Ein differenzierter Ansatz, welcher häufig im Zusammenhang mit der Klassenführung analysiert wird, sind die zehn Eigenschaften qualitativen Unterrichts von Meyer (2014). Eine effektive Klassenführung umfasst mehrere Schlüsselaspekte. Dazu gehört die klare Strukturierung des Unterrichts, bei der eine präzise Organisation und ein erkennbarer roter Faden entscheidend sind. Ebenso wichtig ist ein hoher Anteil echter Lernzeit, der sicherstellt, dass Schüler aktiv am Lernprozess teilnehmen. Ein förderliches Lernklima, das auf Respekt, klaren Regeln und gemeinsamer Verantwortung basiert, schafft eine positive Atmosphäre im Unterricht. Inhaltliche Klarheit bezieht sich auf verständliche Aufgabenstellungen und einen nachvollziehbaren thematischen Verlauf. Sinnstiftende Kommunikation ermöglicht es den Schülern, persönliche Bedeutung im Lehr-Lern-Prozess zu finden. Methodenvielfalt fordert die effektive Nutzung verschiedener Lehrmethoden und -formen, um den Lernprozess abwechslungsreich zu gestalten. Individuelles Fördern bedeutet, das Potenzial jedes Schülers in verschiedenen Dimensionen zu entfalten. Intelligentes Üben erfordert zielgerichtete Übungsphasen, die den aktuellen Lernstand berücksichtigen. Transparente Leistungserwartungen beinhalten klare Kommunikation von Lernzielen und zeitnahe Rückmeldungen. Eine vorbereitete Lernumgebung schafft eine gut organisierte, funktionale Umgebung für das Lernen (Meyer, 2011). Diese Eigenschaften behandeln Aspekte der Klassenführung, speziell die Optimierung der Lehr-Lern-Zeit (akademisch) und die Schaffung eines förderlichen Lernumfelds (sozial-emotional).

Klassenführung im Sportunterricht. Besonders im Sportunterricht gibt es spezifische Herausforderungen, die die Klassenführung komplexer machen (Cothran & Kulinna, 2015). Die räumliche Unstrukturiertheit der Sporthalle oder des Sportplatzes erfordert eine präzise Organisation, um eine effektive Unterrichtsumgebung zu schaffen. Sicherheitsaspekte sind von hoher Bedeutung, da die physische und psychische Verletzbarkeit der Schüler*innen im Sportunterricht stärker ausgeprägt ist (Miethling & Krieger, 2004). Zudem erfordert der Sportunterricht eine Vielzahl von Materialien und Geräten, was die Klassenführung zusätzlich herausfordernd macht. Die Klassenführung von Lehrkräften im Sportunterricht ist ein entscheidender Faktor für einen erfolgreichen Unterricht (Gettinger & Kohler, 2006; Heemsoth, 2014). Sie umfasst verschiedene Dimensionen, die sich auf die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung konzentrieren und sicherstellen sollen, dass Schüler*innen in kognitiver, sozial-emotionaler und motorischer Hinsicht effektiv lernen können (Kulinna et al., 2000). Die Klassenführung ist somit nicht Selbstzweck, sondern dient vielmehr zur Förderung der Entwicklung (Baumgartner, 2017). Eine erfolgreiche Klassenführung wirkt sich positiv auf die Schulleistungen aus und erhöht das Engagement und die Motivation der Schüler*innen (Hattie, 2009). Sie reduziert Unterrichtsstörungen und fördert die sozioemotionale Entwicklung der Schüler*innen (Kounin, 2006; Dicke et al., 2015). Dennoch wird die Klassenführung im Sportunterricht oft als herausfordernd und belastend empfunden (Baumgartner, 2013). Die Ausbildung angehender sportunterrichtender Lehrkräfte berücksichtigt die Klassenführung häufig nicht ausreichend (Lavay et al., 2012). Dies spiegelt sich auch in der begrenzten Anzahl von Bildungseinrichtungen wider, die spezielle Kurse zur Klassenführung im Sportunterricht anbieten (Garrahy et al., 2005). Dieser Mangel an Schulungsmöglichkeiten steht im Gegensatz zur Anerkennung der Bedeutung der Klassenführung für den Sportunterricht.

Um die Qualität der Klassenführung im Sportunterricht zu erfassen, wurden mit dem Beobachtungsbogen «KlaPe-Sport» verschiedene Qualitätsdimensionen identifiziert (Baumgartner, 2020). Der Beobachtungsbogen basiert auf einer umfassenden Analyse der bereits vorhandenen Literatur und Instrumente, die in engem Zusammenhang mit den im Kapitel «1.1.3 Klassenführung» erwähnten Theorien stehen (Cothran & Kulinna, 2015; Heemsoth, 2014; Kounin, 2006; Piwovar, 2013). Dabei wurden latente und manifeste Variablen zur guten Klassenführung abgeleitet oder neu generiert. Die Qualitätsdimensionen umfassen die Klarheit von Ansagen, die Gruppenmobilisierung, die Gestaltung reibungsloser Übergänge, die Sicherheit, die Performanztransparenz, die Materialnutzung, den Umgang mit Störungen, das Momentum, das Monitoring und die Fähigkeit zur Bewältigung von Überlappungen (Kounin, 2006; Piwovar,

2013). Diese Dimensionen sind entscheidend, um sicherzustellen, dass der Unterricht effektiv ist und die Schüler*innen ihr Potenzial entfalten können. Sie sind auf die spezifischen Anforderungen des Sportunterrichts zugeschnitten und tragen dazu bei, eine lernförderliche Umgebung zu schaffen, in der Schüler*innen aktiv am Lernprozess teilnehmen können.

Haag und Streber (2012) postulieren die Erlernbarkeit der Klassenführung, wobei die praktische Erfahrung ein grundlegender Baustein dafür ist. Weiter unterscheidet Košinár (2011) die Problematik von unerfahrenen mit erfahrenen Lehrpersonen. Dabei wird aufgezeigt, dass Lehrpersonen ohne Erfahrung einer grossen Herausforderung bezüglich der Klassenführung bevorstehen. Was dabei oftmals in den Hintergrund rückt, ist das Wohlbefinden von Lehrpersonen. So sind Respekt, Anerkennung und Wertschätzung von grosser Bedeutung und werden im Klassenraum teilweise als selbstverständlich wahrgenommen (Jansen, 2012). Es besteht fast durchgängig Einigkeit, dass die Qualität der Klassenführung Schüler*innen wie Lehrpersonen stützen (Schönbächler, 2008). Dennoch wird die Klassenführung in der Lehrerbildung oft vernachlässigt (Lavay et al., 2012).

1.2 Forschungslücke

Doch wie genau beeinflusst die Gestaltung und Durchführung der Klassenführung das psychische Wohlbefinden von Sportlehrpersonen? Es wird anerkannt, dass mehr Forschung diesbezüglich erforderlich ist (Lavay et al., 2012). Im Bereich der Lehrgesundheit existiert umfangreiche wissenschaftliche Literatur, wobei auch die Klassenführung teilweise integriert wird. So lässt sich sagen, dass das pädagogisch-psychologische Verständnis von Lehrpersonen in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden einer Lehrperson steht (Lauermaun & König, 2016; Klusmann et al., 2012). Allerdings wurden im Sportunterricht bisher keine Erkenntnisse dargelegt, welche das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen in Bezug auf die Klassenführung untersuchen. Das Ziel dieser Arbeit besteht folglich darin, diese Lücke zu schliessen. Letztendlich trägt eine vertiefte Forschung in diesem Bereich nicht nur zum besseren Verständnis der Klassenführung und des Wohlbefindens von Sportlehrpersonen bei, sondern ermöglicht auch die Entwicklung von gezielten Interventionsmassnahmen, um das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen nachhaltig zu verbessern und somit auch die Qualität der Bildung insgesamt zu steigern (Klusmann & Waschke, 2018; Peters & Kappmeier, 2023).

Um dieser Forschungslücke gerecht zu werden, werden die bereits erwähnten spezifischen Rahmenkonzepte des Wohlbefindens sowie der Klassenführung herangezogen. Mit Hilfe genau

dieser Rahmenkonzepte ist der Gegenstand dieser Arbeit die Untersuchung des Zusammenhangs von Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen. Es wird vermutet, dass die Klassenführung neben allen anderen Faktoren massgeblich eine essenzielle Rolle auf die Auswirkung des Wohlbefindens hat. Zudem lässt sich sagen, dass das pädagogisch-psychologische Verständnis von Lehrpersonen in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden einer Lehrperson steht (Lauermann & König, 2016; Klusmann et al., 2012).

1.3 Ziel und konkrete Fragestellung

Diese Arbeit setzt an den fehlenden empirischen Untersuchungen bezüglich Klassenführung und Wohlbefinden im Sportunterricht an, welche in Abschnitt 1.2 erklärt wurden. Das Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, inwiefern die Klassenführung einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen hat. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen besonders den Sportlehrpersonen helfen, eine Überbelastung zu vermeiden, indem die mögliche Relevanz der Klassenführung im Sportunterricht anerkannt wird. Ergebnisse können dafür genutzt werden, bei einem potenziellen Zusammenhang die Klassenführung ins Zentrum rücken zu lassen und das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen durch mögliche Massnahmen wie zum Beispiel die Anerkennung in der Lehrausbildung sowie Selbstreflektion zu steigern.

1.3.1 Fragestellungen

Aus dem im Abschnitt 1.3 erwähnten Ziel lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

Inwiefern hat die Klassenführung Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen der Sekundarstufe Zwei?

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen der Sekundarstufe zwei.

H1: Die Klassenführung hat eine Auswirkung auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen der Sekundarstufe zwei.

Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern «weiblich» und «männlich»?

H0: Es besteht kein Unterschied auf das Wohlbefinden und die Klassenführung.

H1: Es besteht ein Unterschied auf das Wohlbefinden und die Klassenführung.

Inwiefern gibt es Unterschiede in der Klassenführung zwischen den Erfahrungswerten «unter vier Jahre» und «über 4 Jahre»

H0: Es besteht kein Unterschied zwischen den Erfahrungswerten.

H1: Es besteht ein Unterschied zwischen den Erfahrungswerten.

2 Methode

Im nachfolgenden Kapitel wird die Untersuchungsgruppe definiert, das Studiendesign erklärt, die verwendeten Fragebögen und Interviews detailliert beschrieben sowie die genaue Vorgehensweise der Datenauswertung erklärt.

2.1 Untersuchungsgruppen

Angefragt wurden Sportlehrpersonen aus der Sekundarstufe zwei. Erwartet wurden mindestens 15 Probanden. Die Teilnehmer*innen befanden sich alle im Alter von 18-65. Die Erfahrungswerte variierten von einem halben Jahr bis hin zu 31 Jahren. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu respektieren, wurden weder Namen noch Schulen genannt. Die Lehrkräfte wurden durch unverbindliche Anfragen per E-Mail kontaktiert. Wenn diese zugestimmt haben, wurde ein Online-Fragebogen zur Verfügung gestellt, um die Datenerhebung zu erleichtern. Anschliessend konnte ein Termin für die Beobachtung der Klassenführung ausgemacht werden.

2.2 Untersuchungsdesign

In einem ersten Schritt wurde das Wohlbefinden anhand einer Kurzversion des AVEM-Fragebogens (Schaarschmidt & Fischer, 2003) von den teilnehmenden Lehrpersonen erfasst und anschliessend ausgewertet. Dabei ging es darum, einen Überblick auf das Wohlbefinden zu erhalten. Die Lehrpersonen sollen anschliessend einem Gesundheitstypen zugeordnet werden können. Darauffolgend wurde die Klassenführung anhand des KlaPe-Sport-Beobachtungsbogen (Baumgartner et al., 2020) durch eine neutrale Person erhoben und ausgewertet sowie interpretiert. Zuerst wurde ein erster Überblick des Zusammenhangs vom Wohlbefinden der Sportlehrpersonen in Bezug auf die Klassenführung generiert. Anschliessend sollte herausgefunden werden, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder der Erfahrung der Sportlehrpersonen bestehen.

2.3 Instrumente

AVEM-Fragebogen (Schaarschmidt & Fischer, 2003). Die Kurzversion des AVEM-Fragebogens ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung, das auf dem Prinzip basiert, die individuelle Art der Bewältigung beruflicher Anforderungen als entscheidendes Kriterium für gesundheitsbezogene Aussagen heranzuziehen. Dabei werden drei Hauptbereiche im Verhältnis zwischen Persönlichkeit und Berufsanforderungen berücksichtigt: berufliches Engagement, Widerstandskraft gegenüber Stress und Emotionen. Der Bereich des beruflichen Engagements wird durch die Merkmale Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit erfasst. Hohe Werte in den ersten vier Merkmalen und eine niedrige Ausprägung im letzten deuten auf ein stärkeres Engagement hin. Die psychische Widerstandskraft wird durch die Merkmale Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit repräsentiert. Eine höhere Widerstandskraft gegenüber Belastungen erfordert durchschnittliche bis hohe Werte in Distanzierungsfähigkeit, geringe Resignationstendenz und höhere Werte in offensiver Problembewältigung sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Der Bereich der Emotionen wird durch die Merkmale Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung charakterisiert. Stärkere Ausprägungen in allen drei Merkmalen stehen für positive Emotionen. Der AVEM-Test misst diese Werte in insgesamt elf Dimensionen, darunter die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolgen, aktive und optimistische Haltung bei der Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung.

Abbildung 2

Elf Subskalen des AVEM Tests

<i>Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA)</i>	Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben
<i>Beruflicher Ehrgeiz (BE)</i>	Streben nach beruflichem Aufstieg und ehrgeizigen Zielen bei der Arbeit
<i>Verausgabungsbereitschaft (VB)</i>	Bereitschaft, persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen
<i>Perfektionsstreben (PS)</i>	Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung
<i>Distanzierungsfähigkeit (DF)</i>	Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit
<i>Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT)</i>	Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben
<i>Offensive Problembewältigung (OP)</i>	Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen
<i>Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR)</i>	Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts
<i>Erfolgs erleben im Beruf (EE)</i>	Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten
<i>Lebenszufriedenheit (LZ)</i>	Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation
<i>Erleben sozialer Unterstützung (SU)</i>	Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit

Anmerkung. Die elf Subskalen können den Hautbereichen berufliches Engagement, Emotionen und Widerstandskraft zugeordnet werden (Schaarschmidt & Fischer, 2003).

Die Ergebnisse des AVEM-Tests können in Form von vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens dargestellt werden:

1. Muster G: Dieses Muster zeigt ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit, gekennzeichnet durch starkes, jedoch nicht exzessives berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen. Somit ist das Muster G insgesamt gekennzeichnet durch eine gesunde und fördernde Balance zwischen Engagement, einer ausgeprägten Belastbarkeit, Zufriedenheit sowie Wohlbefinden.

2. Muster S: Hier deutet geringes Engagement auf ein eher schützendes Verhältnis zur Arbeit hin, möglicherweise aufgrund unzureichender Herausforderungen oder beruflicher Unzufriedenheit. Trotz des reduzierten Engagements sind sie widerstandsfähig und zufrieden, insbesondere im ausserberuflichen Bereich.
3. Risikomuster A: Dieses Muster zeigt ein erhöhtes Engagement, jedoch ohne entsprechend positives Lebensgefühl, was auf ein Gesundheitsrisiko durch Selbstüberforderung hinweist.
4. Risikomuster B: Dieses Muster ist problematisch, da es dauerhafte Überforderung, Erschöpfung und Resignation aufzeigt. Es entspricht den Symptomen in den späten Stadien eines Burnout-Prozesses.

Der AVEM-Test ermöglicht den Vergleich von gesundheitsfördernden Bedingungen und spielt eine bedeutsame Rolle im Kontext des beruflichen Wohlbefindens.

KlaPe-Sport Beobachtungsbogen (Baumgartner et al., 2020). Zur Datenerhebung der Klassenführung im Sportunterricht wurde das Beobachtungsinstrument „KlaPe-Sport“ herangezogen. Der Beobachtungsbogen basiert auf einer umfassenden Analyse der bereits vorhandenen Literatur und somit einem integrierten Kompetenzverständnis von Sportlehrkräften, das darauf abzielt, einen möglichst effektiven Sportunterricht zu gestalten. Es entspricht der theoretischen Modellierung der Klassenführung als Basiskomponente (Baumgartner, 2018) und erleichtert die Bewertung der Leistungen von Lehrkräften im Bereich der Klassenführung. Der Beobachtungsbogen enthält 27 manifeste Items, welche neun Subskalen bilden. Folgende Beispielitems bilden einen Einblick in den KlaPe-Sport Beobachtungsbogen:

- *Monitoring* «Die sportunterrichtende Lehrperson hat mehrheitlich die Klasse als Ganzes im Blick.»
- *Sicherheit* «Die Lernumgebung ist dem Können der Lernenden angepasst.»
- *Klarheit von Ansagen* «Die Ansagen der sportunterrichtenden Lehrpersonen (z. B. Zielsetzung) sind klar.»
- *Umgang mit Störungen* «Der Sportlehrperson gelingt es, die Lernenden bei kleineren Störungen wieder in den Unterricht zu integrieren.»
- *Materialnutzung* «Die sportunterrichtende Lehrperson verwendet im Sportunterricht eine ausreichende Menge an Grossgeräten, Kleingeräten und Unterrichtsmaterialien.»
- *Momentum* «Die Sportlehrperson überproblematisiert Kleinigkeiten nicht.»
- *Reibungslose Übergänge* «Die sportunterrichtende Lehrperson führt die Lernenden während den Übergängen.»
- *Überlappung* «Die sportunterrichtende Lehrperson kann sich einem Unterrichtsereignis widmen, ohne die Klasse zu vernachlässigen.»
- *Gruppenmobilisierung* «Die sportunterrichtende Lehrperson ermöglicht, dass viele Lernende gleichzeitig lernen können.»

Diese Beispielitems wurden anhand einer Likert-Skala (Albaum, 1997), die von „0 = trifft nicht zu“ über „1 = trifft eher nicht zu“ bis zu „3 = trifft zu“ bewertet. Im Falle einer nicht passenden Zuordnung wurde die Option «4 = kann nicht beurteilt werden» gewählt. **2.4 Datenauswertung**

Die Analyse erfolgte durch das Opensource-Statistikprogramm Jamovi (Version: 2.2.5) und Datatab. Die Daten wurden direkt aus den erhobenen Resultaten des Fragebogens sowie Beobachtungsbogens übernommen und anschliessend gereinigt. Zuerst erfolgte eine deskriptive Analyse, in der Mittelwerte und deren Standardabweichungen berechnet worden sind. Ebenfalls wurde ein Test auf Normalverteilung durchgeführt. Um die Zusammenhänge zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden der Sportlehrpersonen zu erheben, wurde die Korrelation nach Spearman angewendet, da mit ordinalen Daten gearbeitet wurde. Die Stärke der Zusammenhänge wurde durch den Korrelationskoeffizienten eingestuft, der mit dem Kleinbuchstaben r bezeichnet wird und Werte zwischen -1 und 1 annimmt. Folgend wurde der Mann-Whitney-U-Test für die Berechnung des Geschlechtsunterschiedes sowie des Erfahrungswertes der Lehrpersonen durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde für alle statistischen Tests mit $< .05$ festgelegt. Demzufolge konnte bei einem p -Wert von $< .05$ von einem signifikanten Zusammenhang oder Unterschied ausgegangen werden.

3 Resultate

Anhand der oben beschriebenen Methode werden in diesem Kapitel die erhobenen Resultate präsentiert. Zur Darstellung der Resultate werden Tabellen und Diagramme verwendet, welche im Statistikprogramm Jamovi (Version 2.3) und Datatab erstellt wurden. Im obengenannten Zeitraum haben $N=15$ Personen (7 Männer, 8 Frauen) an der Umfrage teilgenommen. Die Sportlehrpersonen waren alle zwischen 26 und 58 Jahre alt ($M=37.80$, $SD=10.74$).

Tabelle 1

Aufschluss über die Stichprobe und die Unterrichtserfahrung der einzelnen Teilnehmenden

LP	Alter	Erfahrung in Jahren	Geschlecht	Gesundheitstyp
1	26	1.25	m	Typ G
2	42	16	w	Typ S
3	26	0.5	m	Typ G
4	48	23	m	Typ G
5	58	30	w	Typ S
6	28	1.5	m	Typ S
7	26	3	w	Typ S
8	28	0.5	m	Typ S
9	44	20	m	Typ G/A
10	45	20	w	Typ S
11	54	31	w	Typ S
12	41	20	w	Typ G/S
13	34	9	w	Typ G
14	39	10	w	Typ B/A
15	28	3	m	Typ G/S
<i>M, SD</i>	37.8, 10.74	12.58, 10.94	8w/7m	

Anmerkung. Die Werte stellen die grundlegenden Informationen jeder Lehrperson (LP) dar. Unterschieden wird zwischen weiblich (w) und männlich (m). $M \pm SD$ = Mittelwert \pm Standardabweichung.

Insgesamt konnten ca. 88% aller Teilnehmenden den Gesundheitstypen G und S zugeordnet werden. 3 Lehrpersonen gar mit einer signifikanten Ausprägung. Lediglich ca. 12% der befragten Lehrpersonen konnten den Risikotypen A oder B in Kombination zweier Muster (GA, AB) zugeordnet werden.

3.1 Deskriptive Statistik

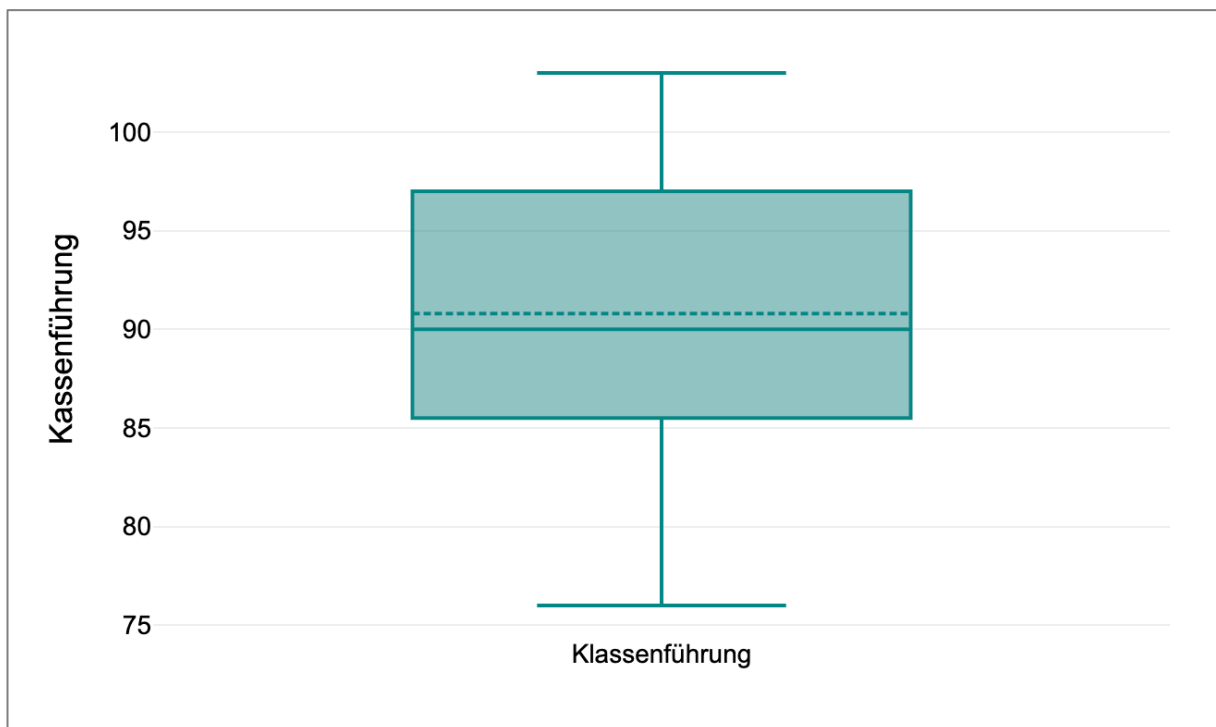
Mittels Shapiro-Wilk-Test wurden die Daten auf die Normalverteilung überprüft. Alle Daten bis auf die Klassenführung wiesen einen kleineren *p*-Wert als 0.05 auf, was die Daten als signifikant und nicht normalverteilt erklärte.

Klassenführung

Die Klassenführung wurde anhand einer Skala von 1-5 erhoben, wobei 1 für «trifft nicht zu» und 4 für «trifft zu» galt. Der Skalenwert 5 wurde der Beschreibung «kann nicht beurteilt werden» zugeteilt. Mit einem Mittelwert von 90.8 ($SD=8.28$) machte sich die Klassenführung differenziert bemerkbar.

Abbildung 3

Zusammensetzung der Klassenführung



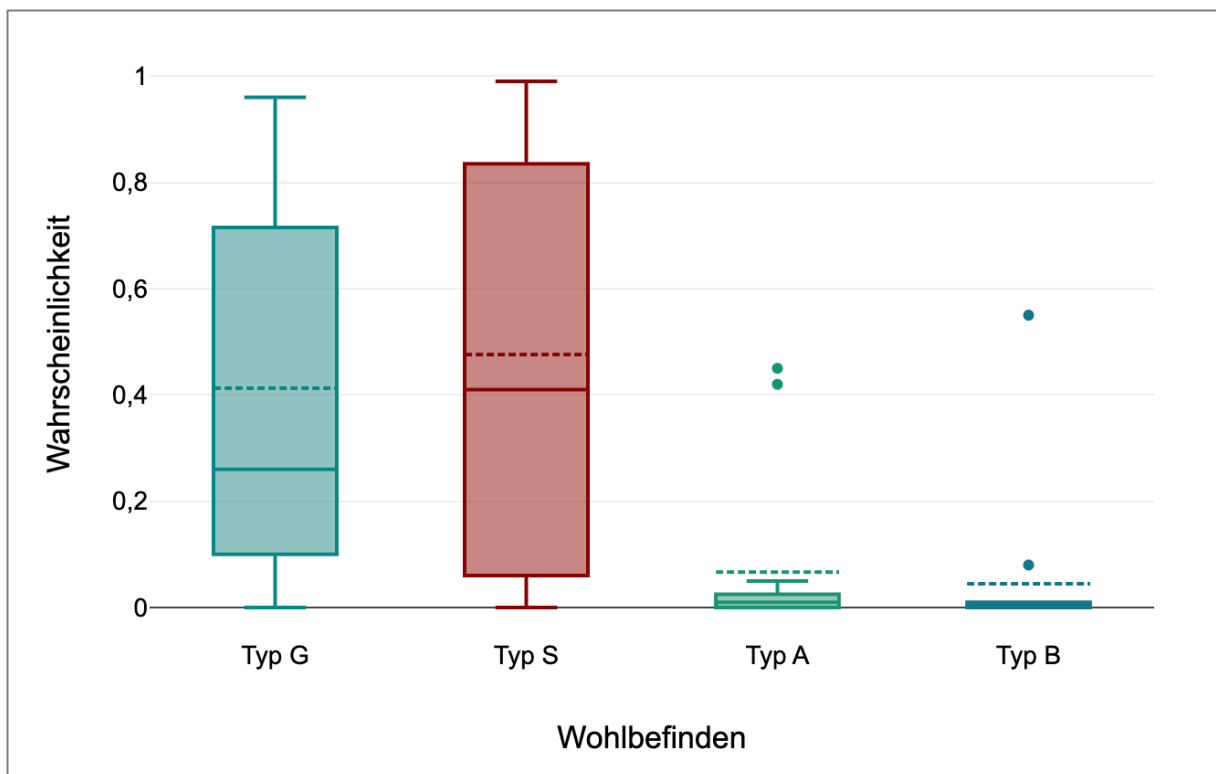
Anmerkung. Die Abbildung zeigt den Mittelwert der Klassenführung aller Lehrpersonen.

Wohlbefinden

Ebenfalls wurden in der deskriptiven Statistik die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen der Gesundheitstypen ersichtlich. Die Gesundheitstypen Typ G ($M=0.41$, $SD=0.37$) und Typ S ($M=0.48$, $SD=0.40$) zeigten im Vergleich zu den Risikotypen Typ A ($M=0.07$, $SD=0.15$) und Typ B ($M=0.04$, $SD=0.14$) wesentlich höhere Werte auf.

Abbildung 4

Zusammensetzung der Gesundheitstypen zum Wohlbefinden



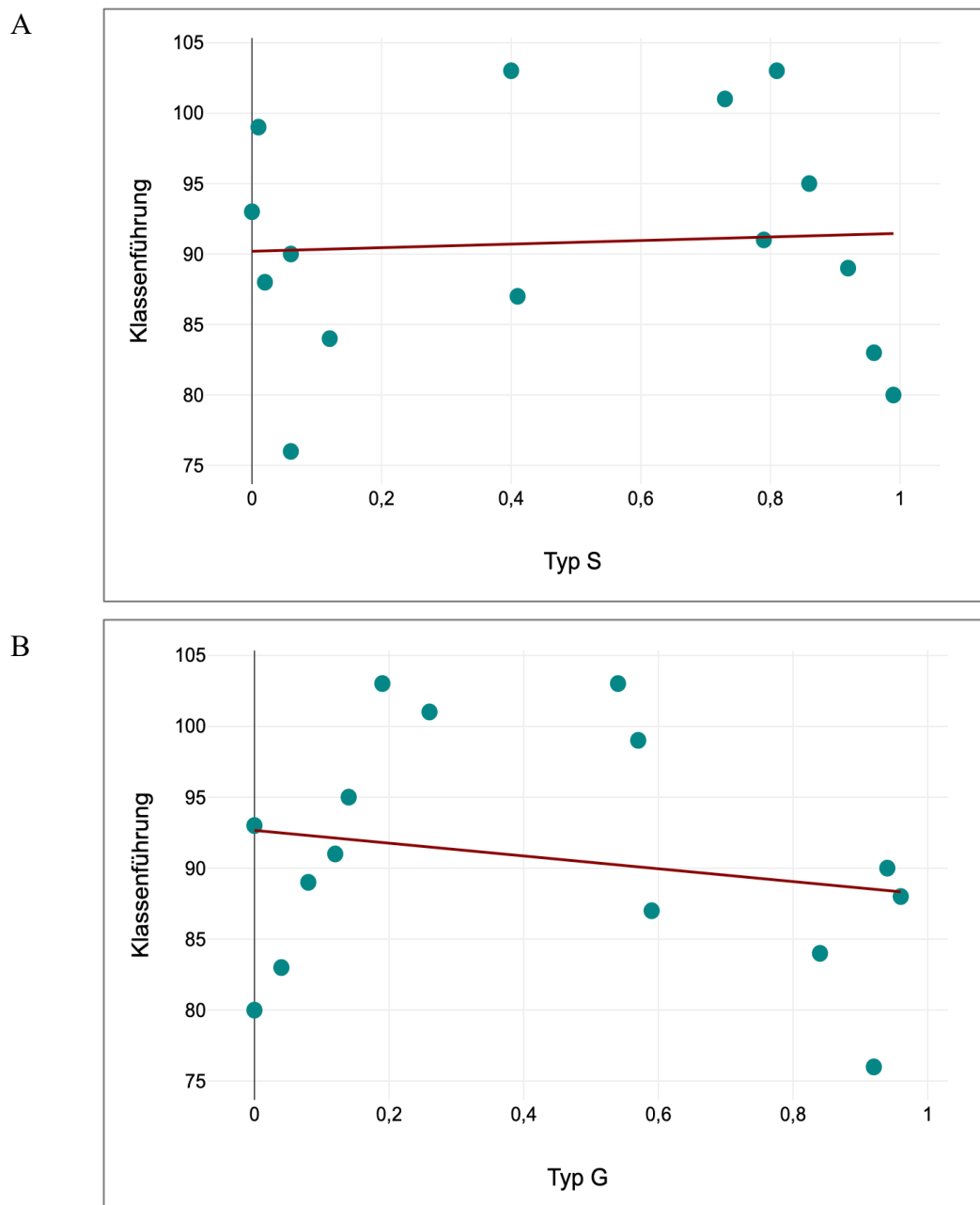
Anmerkung. Die Abbildung zeigt die Verteilung der Typen: Gesundheit, Schonung, Anstrengung und Burnout.

3.2 Zusammenhang und Unterschiede zwischen Wohlbefinden und Klassenführung

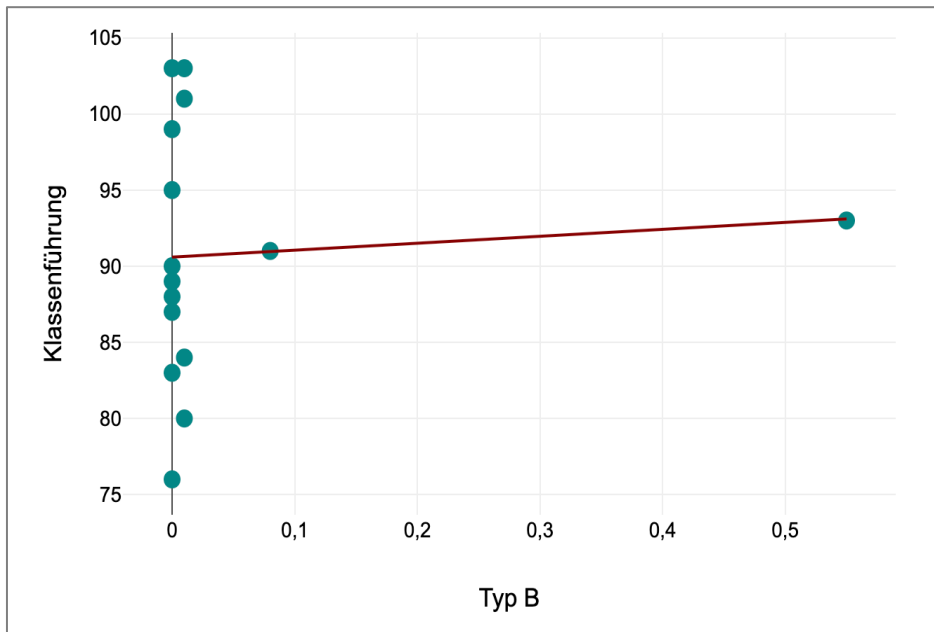
Um die Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen und der Klassenführung zu ermitteln, wurde der Korrelationstest nach Spearman angewandt. Abbildung 5 stellt die Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden und der Klassenführung dar. Die p -Werte in Abbildung 6 zeigen mit Ausnahme der Subskala «Soziale Unterstützung» einen höheren Betrag als 0.05, was die erhobenen Daten als nicht signifikant erklärt.

Abbildung 5

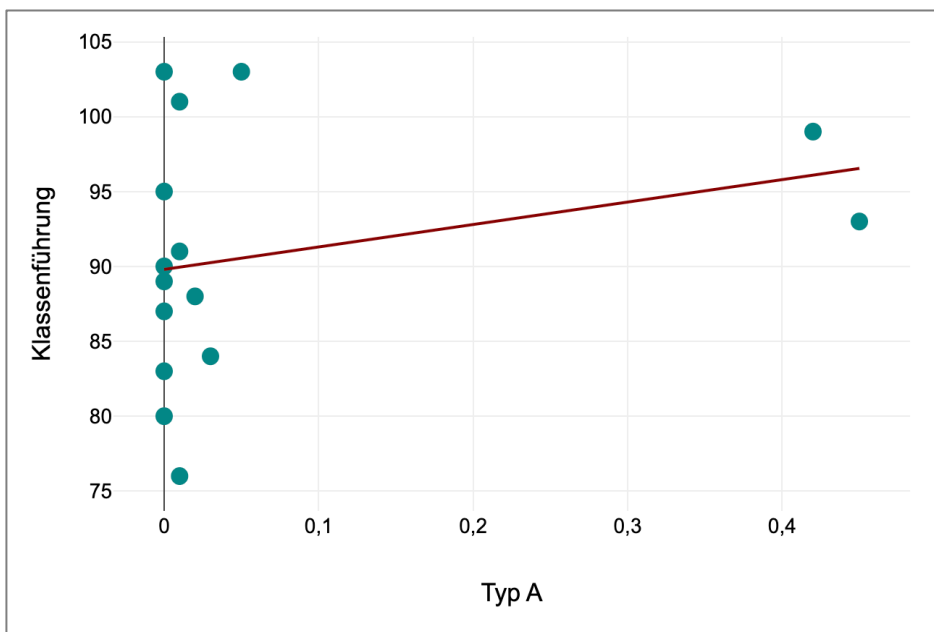
Korrelation zwischen dem Wohlbefinden und der Klassenführung nach Spearman



C



D



Anmerkung. Alle 4 Typen zum Wohlbefinden wurden differenziert mit der Klassenführung verglichen.

Obwohl die Daten des Wohlbefindens als nicht signifikant gelten, ist in Abbildung 7 ersichtlich, dass von allen Subskalen des Wohlbefindens die «soziale Unterstützung» einen signifikanten Zusammenhang zur Klassenführung aufzeigt (*Spearman's rho* = -0.57).

Abbildung 6

Korrelation zwischen der Klassenführung und den Gesundheitstypen des Wohlbefindens

		Klassenführung
Klassenführung	Spearman's Rho	—
	p-Wert	—
Wahrscheinlichkeit TYPB	Spearman's Rho	0.24
	p-Wert	0.379
Wahrscheinlichkeit TYPA	Spearman's Rho	0.34
	p-Wert	0.216
Wahrscheinlichkeit TYPS	Spearman's Rho	-0.16
	p-Wert	0.576
Wahrscheinlichkeit TYPG	Spearman's Rho	-0.09
	p-Wert	0.761

Abbildung 7

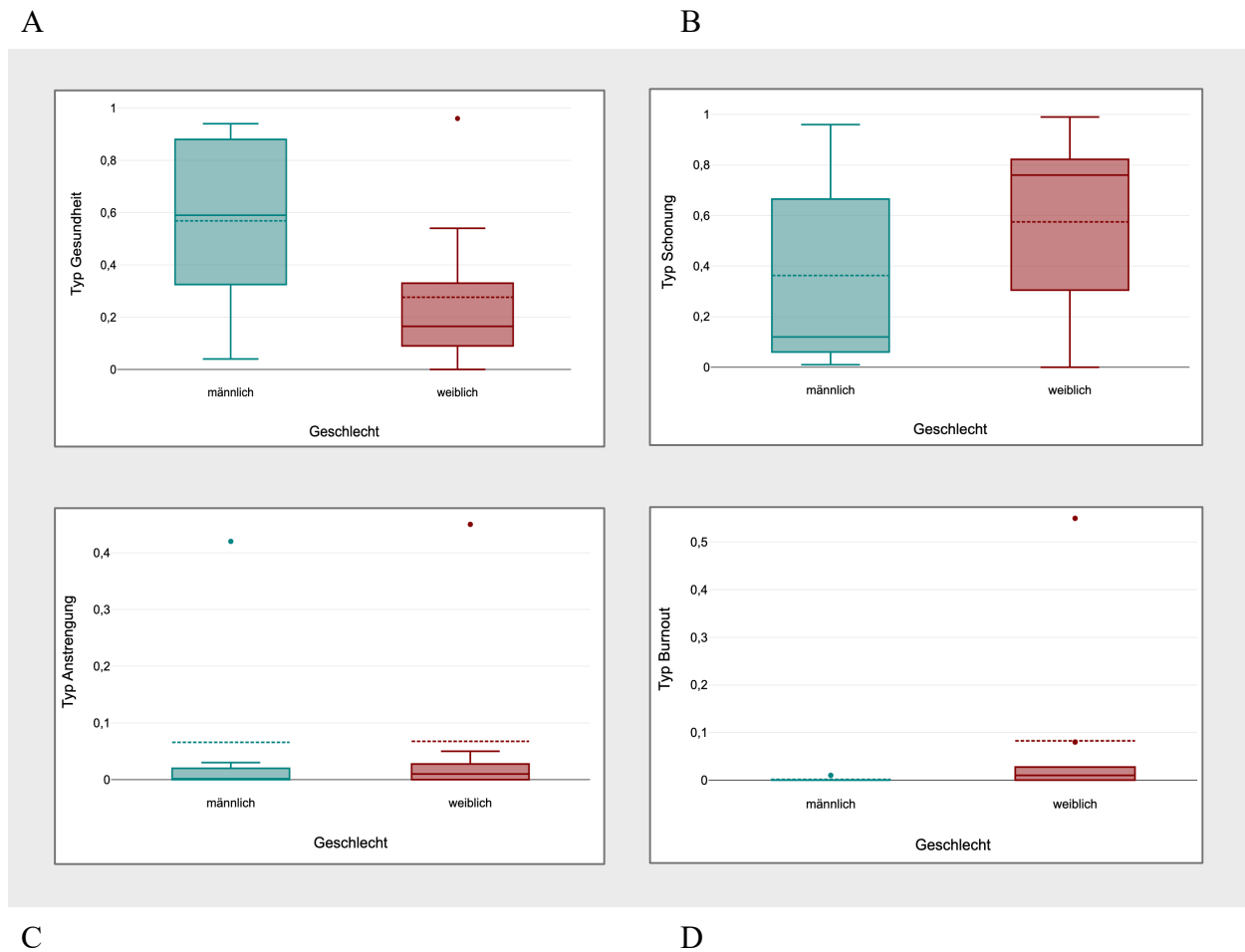
Korrelation zwischen der Klassenführung und den Subskalen des Wohlbefindens

		Klassenführung
Klassenführung	Spearman's Rho	—
	p-Wert	—
SUBBED	Spearman's Rho	0.37
	p-Wert	0.172
EHRGEIZ	Spearman's Rho	0.04
	p-Wert	0.883
VERAUSG	Spearman's Rho	0.11
	p-Wert	0.691
PERFEKT	Spearman's Rho	-0.19
	p-Wert	0.493
DISTANZ	Spearman's Rho	-0.08
	p-Wert	0.788
RESIGN	Spearman's Rho	-0.04
	p-Wert	0.879
OFFENSIV	Spearman's Rho	0.15
	p-Wert	0.593
INRUHE	Spearman's Rho	-0.22
	p-Wert	0.437
ERFOLG	Spearman's Rho	0.14
	p-Wert	0.620
ZUFRIED	Spearman's Rho	0.05
	p-Wert	0.852
SOZUNT	Spearman's Rho	-0.57 *
	p-Wert	0.027

Mittels Mann-Whitney U-Test (Abbildung 8) wurde untersucht, ob es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf das Wohlbefinden sowie die Klassenführung gibt. Es konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden ($p > 0.05$).

Abbildung 8

Geschlechtsunterschied des Wohlbefindens

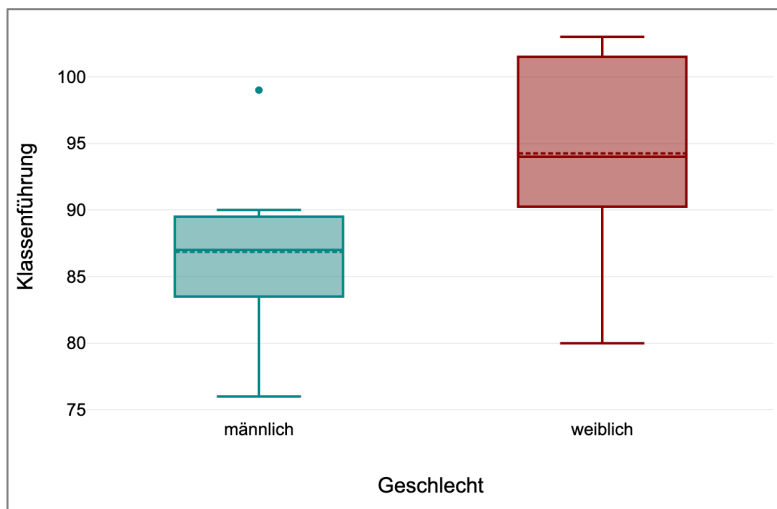


Anmerkung. Jeder Gesundheitstyp zum Wohlbefinden wurde spezifisch auf den Geschlechterunterschied analysiert.

Der Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf das Wohlbefinden war statistisch nicht signifikant (Typ Gesundheit: $r = 0.33$, $p = 0.232$, Typ Schonung: $r = 0.12$, $p = 0.694$, Typ Anstrengung: $r = 0.16$, $p = 0.613$, Typ Burnout: $r = 0.49$, $p = 0.094$).

Abbildung 9

Geschlechtsunterschied der Klassenführung

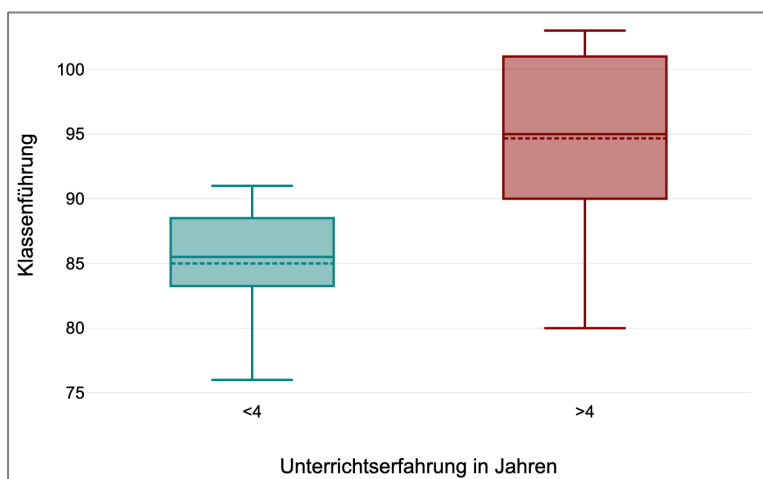


Der Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Klassenführung war statistisch ebenfalls nicht signifikant ($r= 0.48$, $p=0.072$).

Zusätzlich wurde mittels Mann-Whitney U-Test (Abbildung 10) untersucht, ob es einen Unterschied im Erfahrungswert (<4 Jahre oder >4 Jahre) der Lehrpersonen in Bezug auf die Klassenführung gibt.

Abbildung 10

Unterschied der Klassenführung in Bezug auf die Unterrichtserfahrung



Der Mann-Whitney U-Test zeigte, dass der Unterschied zwischen Lehrpersonen mit Erfahrung unter 4 Jahren und Lehrpersonen mit Erfahrung über 4 Jahren in Bezug auf die Klassenführung statistisch signifikant war ($r= 0.58$, $p=0.026$).

4 Diskussion

Basierend auf den zuvor dargestellten Ergebnissen wird in diesem Kapitel eine Dateninterpretation vorgenommen. Ziel ist es, die Daten im Kontext des aktuellen Wissensstandes zu verorten. Ferner werden die Stärken sowie Grenzen der vorliegenden Studie diskutiert und die Relevanz der Forschungsergebnisse für die praktische Anwendung herausgestellt. Abschliessend wird ein Ausblick auf potenzielle weiterführende Forschungsfragen gegeben, die sich aus dieser Arbeit ergeben.

Die vorliegende Studie liefert keine eindeutigen Erkenntnisse über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Sportlehrpersonen und deren Klassenführung. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden der Studie ist eine Verallgemeinerung der Interpretationen nicht möglich. Dennoch werden bestimmte Tendenzen identifiziert. Der Abschluss dieses Kapitels bietet einen Ausblick auf mögliche zukünftige Fragestellungen, die sich aus dieser Arbeit ableiten lassen.

4.1 Diskussion der Resultate & Beantwortung der Forschungsfrage

In Anbetracht der Erkenntnisse, dass die Qualität der Klassenführung Lehrpersonen stützen (Schönbächler, 2008), wurde angenommen, dass die Klassenführung einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen hat. Die aufgestellten Hypothesen konnten mit den folgend formulierten Fragestellungen und den dazugehörigen Resultaten aus der Praxis überprüft werden.

Inwiefern hat die Klassenführung Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen der Sekundarstufe Zwei?

Schaarschmidt und Fischer (2003) klassifizieren Gesundheitstypen anhand der individuellen Bewältigungsstrategien beruflicher Anforderungen, welche sie als Schlüsselfaktor für gesundheitsrelevante Diagnosen ansehen. Sie argumentieren zudem, dass nicht nur die eigenen Erwartungen an die berufliche Leistungsfähigkeit, sondern auch das Wechselspiel zwischen beruflichem Engagement, Resilienz und emotionaler Reaktion eine wichtige Rolle für das berufliche Wohlbefinden spielen. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass diese Unterscheidung der Gesundheitstypen auch auf Sportlehrpersonen angewendet werden kann. Werden die Resultate betrachtet, so konnte jede Sportlehrperson einem Gesundheitstypen durch differenzierte

Ausprägungen zugeordnet werden. In Anbetracht, dass das pädagogisch-psychologische Verständnis von Lehrpersonen in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden einer Lehrperson steht (Lauermann & König, 2016; Klusmann et al., 2012), konnte zusätzlich durch den KlaPe-Sport Beobachtungsbogen von Baumgartner et al. (2020) der Zusammenhang dieser zwei Variablen «Wohlbefinden» und «Klassenführung» im Sportunterricht geprüft werden. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass ca. 88% aller teilnehmenden Sportlehrpersonen den Gesundheitstypen (G/S) zugeordnet werden konnten. Anhand der Auswertung ist zu entnehmen, dass der Einfluss der Klassenführung auf das Wohlbefinden der Sportlehrpersonen nicht signifikant ausfiel. Das heisst, es gab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang, in dem Klassenführung und Wohlbefinden nicht korrelierten. Aufgrund dessen, dass in diesem Fall die Nullhypothese angenommen werden muss, kann die Kernfrage der Haupthypothese mit «nein» beantwortet werden. In der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf wird die besondere Bedeutung der sozialen Unterstützung als Entlastungs- und Schutzfaktor mit direkter und indirekter Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen betont (Rothland, 2013). Die soziale Unterstützung wird in dieser Studie als eine von elf Dimensionen im Fragebogen zum Wohlbefinden (AVEM) verwendet. Angesichts dieser Erkenntnis von Rothland (2013) wurden die einzelnen Dimensionen mit der Klassenführung verglichen. Aufgrund dieser Auswertung wurde ersichtlich, dass die Klassenführung zumindest mit der Dimension «soziale Unterstützung» korreliert. Das bedeutet, es gab einen statistisch signifikanten Zusammenhang.

Die Nebenhypothese untersuchte, welche Rolle das Geschlecht in Bezug auf das Wohlbefinden sowie die Klassenführung spielt.

Gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern «weiblich» und «männlich»?

Es wurde analysiert, ob es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern männlich und weiblich gab. Dabei zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied der beiden Geschlechter. Trotz minim grösseren Werten der männlichen Lehrpersonen des Gesundheitstyps G im Vergleich zu den weiblichen Lehrpersonen ist anhand der Auswertung der Nebenhypothese zu entnehmen, dass sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern auf das Wohlbefinden herausstellen. Bei der Auswertung des Unterschieds zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Klassenführung wiesen die weiblichen Lehrkräfte einen knapp nicht signifikanten, höheren Wert als die männlichen Lehrkräfte auf. Aufgrund dessen, dass in

diesem Fall die Nullhypothese angenommen werden muss, kann die Kernfrage der Nebenhypothese mit «nein» beantwortet werden.

Košinár (2011) hebt hervor, dass sich die Herausforderungen in der Klassenführung zwischen Novizen und erfahrenen Lehrkräften unterscheiden. Insbesondere stehen Lehrkräfte zu Beginn ihrer Karriere vor erheblichen Schwierigkeiten, was die Leitung einer Klasse angeht. Dabei wird spezifisch das Wohlbefinden von Lehrkräften in Verbindung gebracht. Schönbächler (2008) bestätigt weitgehend, dass eine effektive Klassenführung für Lehrpersonen eine unterstützende Funktion hat. Erkenntnisse aus der „Beginning Teacher Longitudinal Study“ (BTLS) belegen ausserdem, dass innerhalb eines Zeitraums von vier Jahren 17 % der Lehrpersonen in der Schweiz den Lehrberuf aufgeben (Gray & Taie, 2015). Aus diesen Erkenntnissen untersuchte eine weitere Nebenhypothese, inwiefern ein Unterschied des Erfahrungswerts von Sportlehrpersonen besteht.

Gibt es Unterschiede in den Erfahrungswerten «unter vier Jahre» und «über 4 Jahre»?

Es wurde aufgezeigt, dass die bisherigen Erkenntnisse der Forschung auch im Sportunterricht bestätigt werden können. Die Lehrpersonen mit einem Erfahrungswert von über vier Jahren hatten signifikant höhere Werte als Lehrpersonen mit Erfahrungswerten unter vier Jahren. Aufgrund dessen, dass in diesem Fall die Alternativhypothese angenommen werden muss, kann die Kernfrage der Nebenhypothese mit «ja» beantwortet werden.

4.2 Einordnung der Resultate in die Forschungsliteratur

Was festgestellt werden kann, ist dass die Klassenführung einer Lehrperson und deren Wohlbefinden in Beziehung zueinanderstehen. Dies wurde in der Vergangenheit von einigen Wissenschaftlern bestätigt, welche die Wichtigkeit der Klassenführung in den Vordergrund rücken lassen. So kamen Lauermann und König (2016) sowie Klusmann et al. (2012) in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit umfangreichem pädagogisch-psychologischem Wissen tendenziell ein höheres Mass an beruflichem Wohlergehen erfahren. Darüber hinaus haben Dicke et al. (2015) beobachtet, dass Lehrkräfte von einer geringeren Belastung berichten, nachdem sie ein Training zur Verbesserung ihrer Klassenführungskompetenzen durchlaufen haben. Laut Klusmann et al. (2012) wird unzureichende Klassenführung oft als primärer Stressfaktor von Lehrkräften wahrgenommen. Zusätzliche Forschungen von Klusmann et al. (2012) sowie Dicke et al. (2015) unterstreichen, dass eine ausgeprägte Kompetenz

in der Klassenführung bei Lehrkräften mit geringerer emotionaler Erschöpfung und gesteigerter Berufszufriedenheit einhergeht. Basierend auf diesen Studien wurde vermutet, dass die Klassenführung auch einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen haben könnte. Jedoch haben die Ergebnisse der vorliegenden Studie diese Vermutung nicht bestätigt. Die vorliegende Studie brachte eine äusserst überraschende Erkenntnis hervor: Es besteht kein nachweisbarer Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen. Aufgrund dieses Wissenstandes kann davon ausgegangen werden, dass der Einfluss der Klassenführung keinerlei Auswirkungen auf das Wohlbefinden spezifisch bei Sportlehrpersonen hat. Obwohl diese Studie keinen Zusammenhang bestätigen konnte, müsste eine grössere Stichprobe untersucht werden. Lavay et al. (2012) heben hervor, dass zwingend mehr Forschung diesbezüglich erforderlich ist. Die erhobenen Daten sollen dazu beitragen, dass neben der Klassenführung weitere Konstrukte im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Sportlehrpersonen analysiert werden, um deren Gesundheit zu fördern.

4.3 Bedeutung der Arbeit für die Praxis

Dieses Kapitel hebt die Bedeutung der zuvor diskutierten Trends für die praktische Anwendung hervor und strebt danach, die Relevanz des Themas zu verdeutlichen.

Die Intention dieser Studie lag darin herauszufinden, ob und in welchem Ausmass die Klassenführung mit dem Wohlbefinden von Sportlehrkräften korreliert. Im Fokus stand die Betrachtung der Klassenführung als möglicher Ansatzpunkt für eine Intervention, die sich auf das Wohlbefinden von Sportlehrkräften auswirken könnte. Die Datenauswertung offenbarte jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden der Sportlehrpersonen. Daraus lässt sich ableiten, dass Massnahmen zur Verbesserung der Klassenführung vermutlich keinen Einfluss auf das Wohlbefinden von Sportlehrkräften hätten und daher nicht zweckmässig erscheinen. Angesichts der gegensätzlichen Erkenntnisse in Kapitel 4.2 «Einordnung der Resultate in die Forschungsliteratur» sollte die Lehrausbildung trotz der fehlenden Verbindung zwischen Klassenführung und Wohlbefinden im Sportunterricht weiterhin Wert auf die Vermittlung von Klassenführungskompetenzen legen, möglicherweise mit einem angepassten Ansatz für Sportlehrkräfte. Zudem könnten Schulen alternative Faktoren, die das Wohlbefinden beeinflussen, wie die soziale Unterstützung, stärker in den Blick nehmen. Die vorliegende Studie eröffnet auch Perspektiven für weiterführende Forschung, insbesondere hinsichtlich der spezifischen Anforderungen des Sportunterrichts und der Entwicklung effektiver Interventionsstrategien zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrpersonen. Ressourcen

und Prioritäten in der Lehrerfortbildung und -unterstützung könnten gezielter eingesetzt werden. Somit trägt die Arbeit zu einem vertieften Verständnis der Komplexität bei, die das Wohlbefinden von Lehrkräften beeinflusst, und unterstreicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Forschung in diesem Bereich.

4.4 Stärken und Schwachpunkte dieser Arbeit

Im Weiteren erfolgt eine Zusammenfassung der Stärken und Schwächen bezogen auf das methodische Vorgehen. Ziel ist es, Anregungen und Impulse für zukünftige Arbeiten zu liefern.

Stärken

Die für die Studie eingesetzten Methoden wurden in enger Zusammenarbeit mit Fachexperten analysiert und optimiert, um eine bestmögliche Durchführung zu gewährleisten. Ein weiterer methodischer Vorteil war die Beobachtung der Klassenführung, welche intensive und konzentrierte Arbeit erforderte. Die Fähigkeit, den Ablauf korrekt zu erfassen, wurde durch den Einsatz von Videomaterial und mit Unterstützung von Experten erlernt. Obwohl die Forschung im Bereich des Sportunterrichts begrenzt war, konnte relevante Literatur herangezogen werden, die spezifische Einblicke in die Themen Klassenführung und Wohlbefinden im Kontext des Sports ermöglichte.

Schwachpunkte

Ein kritischer Aspekt dieser Studie ist die geringe Anzahl der Teilnehmer, mit lediglich 15 vollständig ausgefüllten Umfragen und Beobachtungen. Dies beschränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und kennzeichnet sie als begrenzt repräsentativ. Vielleicht wären bei größeren Untersuchungsgruppen signifikantere Resultate dabei herausgekommen. Weitergehende Untersuchungen hätten jedoch den Rahmen einer Masterarbeit hinsichtlich des zeitlichen Aufwands überschritten. Die Resultate müssen daher mit Vorsicht betrachtet werden, da sie aufgrund der kleinen Stichprobengröße an Lehrpersonen im Fach Sport als vorläufig eingestuft werden müssen. Ein weiterer interessanter Aspekt wäre eine ausgeglichene Verteilung der unterschiedlichen Gesundheitstypen gewesen, statt einer einseitigen Tendenz der Typen G und S. Darüber hinaus legen die Umstände nahe, dass der verwendete Fragebogen zum Wohlbefinden für den spezifischen Kontext des Sportunterrichts angepasst werden sollte, um zuverlässigere Daten zu erhalten. Zusätzlich könnte die geringe Diversität die Ergebnisse der Studie beeinflusst haben. Eine umfassendere und vielfältigere Zusammensetzung hinsichtlich Alter, Ge-

schlecht und beruflicher Erfahrung hätte die Repräsentativität der Ergebnisse verbessern können. Zudem wurden möglicherweise wichtige externe Faktoren, die das Wohlbefinden beeinflussen könnten, nicht ausreichend berücksichtigt. Diese Überlegungen zu den Schwachstellen der Studie unterstreichen die Bedeutung einer umfassenden und vielschichtigen Herangehensweise in der Forschung, um zuverlässige und aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

4.5 Anregungen für die weitere Forschung

Ein Ansatzpunkt für zukünftige Forschung ist die Auswertung dieser Konstrukte durch differenzierte, sport spezifische Instrumente zur Befragung des Wohlbefindens. Ebenfalls wäre eine qualitative Untersuchung in diesem Bereich sehr spannend, da spezifisch Sportlehrpersonen noch gänzlich unerforscht sind. Durch beispielsweise Interviews mit Experten und betroffenen Lehrpersonen könnte dies genauer analysiert werden. Darauf folgend wäre eine umfangreiche, quantitative Forschung notwendig. Zusätzlich wäre spannend zu untersuchen, welche weiteren Einflussfaktoren ausschlaggebend für das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen sind. Der Vergleich zwischen verschiedenen Lehrfächern wäre ebenfalls spannend. Zukünftige Studien könnten zum Beispiel die Unterschiede im Wohlbefinden und in der Klassenführung zwischen Sportlehrkräften und Lehrkräften anderer Fächer untersuchen. Eine tiefere Betrachtung der Methoden und des Umfelds der Sportlehrkräfte könnte zu neuen Erkenntnissen führen. Individuelle Unterschiede bei den Lehrkräften sollten ebenfalls berücksichtigt werden, um ein ganzheitliches Bild ihres Wohlbefindens zu erhalten. Ergänzend könnten Langzeitstudien aufzeigen, inwiefern das Wohlbefinden über die Zeit variiert. Ein abschliessender Denkanstoss sind internationale Vergleiche, welche Auswirkungen kultureller Unterschiede auf die Klassenführung und das Wohlbefinden beleuchten.

5 Schlussfolgerung

Die vorliegende Masterarbeit hat einen umfassenden Blick auf die Interaktion zwischen Klassenführung und dem Wohlbefinden von Sportlehrkräften geworfen und dabei eine wichtige Lücke in der bestehenden Forschung adressiert. Trotz der fundierten theoretischen Annahmen konnte die Untersuchung keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen feststellen. Diese Erkenntnis ist von besonderer Bedeutung für die Ausbildung und Praxis von Sportlehrkräften und deutet darauf hin, dass andere Faktoren als die Klassenführung das Wohlbefinden dieser differenzierten Lehrgruppe beeinflussen könnten.

Die Studie trägt wesentlich zur Diskussion bei, indem sie herausstellt, dass die Klassenführung, obwohl sie in der allgemeinen Lehrerschaft als bedeutsam für das Wohlbefinden erachtet wird, nicht denselben Stellenwert für Sportlehrpersonen zu haben scheint. Dieses Ergebnis fordert dazu auf, die Lehrausbildung und Fortbildung zu reflektieren und möglicherweise zu überarbeiten, um den spezifischen Bedürfnissen von Sportlehrkräften besser gerecht zu werden.

Die Begrenzungen der Studie, insbesondere die kleine Stichprobengröße, betonen die Notwendigkeit weiterer Forschung mit umfangreicheren und repräsentativeren Probandengruppen. Eine Erweiterung der Forschung könnte zusätzliche Einblicke in die komplexen Zusammenhänge zwischen Lehrmethodik, Lehridentität und Lehrpersonenwohlbefinden bieten.

Die Schlussfolgerungen aus dieser Arbeit weisen darauf hin, dass in der Bildungspolitik und der Schulpraxis ein Paradigmenwechsel notwendig sein könnte, um das Wohlbefinden von Sportlehrkräften zu steigern. Der Blick sollte hierbei nicht ausschliesslich auf die Klassenführung gerichtet werden, sondern ein breiteres Spektrum an Faktoren berücksichtigen, die zur psychischen Gesundheit und Berufszufriedenheit von Lehrkräften beitragen.

Die vorliegende Arbeit ermutigt zu einer fortgesetzten, differenzierten Auseinandersetzung mit den Herausforderungen im Lehrberuf und betont die Wichtigkeit von unterstützenden Strukturen, die über die klassischen Lehrkompetenzen hinausgehen. Es bleibt die Hoffnung, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit als Grundlage für zukünftige Studien dienen und zu einer ganzheitlichen Betrachtung des Lehrerberufs und der Lehrergesundheit beitragen.

Literatur

- Allardt, E. (1976). Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study. *Acta Sociologica*, 19(3), 227–239.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Erweiterte deutsche Ausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Barton, H., & Grant, M. (2006). A health map for the local human habitat. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 126, 252-261.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <http://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumberger, J. (2018). *Kompetenzorientierter Sportunterricht. Eine explorative Studie an Primarschulen zur Umsetzung des Lehrplans 21 Bewegung und Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumgartner, M. (2013). *Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule*. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufs-bildungsverantwortlichen* (S. 96–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 13-49). Weinheim: Juventa.
- Blättner, B. (2007). *Das Modell der Salutogenese: Eine Leitorientierung für die berufliche Praxis. Prävention und Gesundheitsförderung*, 2, 67-73.
- Blömeke, S. (2006). Das Lehrerbild in Printmedien: Inhaltsanalyse von „Spiegel“ und „Focus“ Berichten seit 1990. *Die deutsche Schule*, 97(1), 24-39.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–42). New York/London: Routledge.
- Chamberlain, K. (1988). On the structure of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 20, 581-604.

- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator, 60*(2), 2–12.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (S. 239–260). New York: Routledge.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt: Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(1), 101–123. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62–72. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.11.003.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed.) (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener, 67-100*.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392–431). New York, NY: Macmillan.
- Eid, M., & Diener, E. (2002). Wohlbefinden. In R. Schwarzer, M. Jerusalem, & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 634–637). Göttingen: Hogrefe.

- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
<http://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 3–15). New York/London: Routledge.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Fehr, R., Neus, H., & Heudorf, U. (Hrsg.). (2005). *Gesundheit und Umwelt: Ökologische Prävention und Gesundheitsförderung. Handbuch Gesundheitswissenschaften*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Frommel, H. (2006). Belastung und Beanspruchung von Sportlehrer/-innen in der Schule. Teil 2: Was Sportlehrkräfte leisten. *sportunterricht*, 55(8), 242-245.
- Garrahy, D. A., Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2005). *Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge*. *Journal of Educational Research*, 99(1), 56–63.
- Gettinger, M., & Kohler, K. (2006). *Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching*. In C. Evertson & C. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (S. 73–96). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007–08 beginning teacher longitudinal study (NCES 2015–337)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved June 02, 2017, from <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), 66–75.
- 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.
- Haag, L., & Streber, D. (2012). Klassenführung. Umrisse und Aufgaben in einer neuen Lernkultur. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, 80(9), 7-10.

- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 40 Bd.). Münster [u.a]: Waxmann.
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungsansätze und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“* / besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heemsoth, T. (2014). *Unterrichtsklima als Mediator des Zusammenhangs von Klassenführung und Motivation im Sportunterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 203–215.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Jansen, P. (2012). Der Klassenlehrer als Modell. *Schulmagazin 5-10*, 80(9), 11-14.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <http://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <http://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <http://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and the quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

- 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 Verlag GmbH.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften: Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275–290. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (Vol. 1). Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742. doi:10.1093/her/17.6.732
- Konu, A. I., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. doi:10.1093/heapro/17.1.79
- Košinar, J. (2011). Klassenführung ohne Worte. *Grundschule*, 43(3), 40–42.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York [u.a.]: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kulinna, P. H., Silverman, S., & Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 206–221.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805. <http://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lavay, B., Henderson, H., French, R., & Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 195–210.

- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 947–967). Münster: Waxmann.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60. doi:10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Lenske, G. (2013). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung, LDK. Abgerufen am 08. Juni 2015, von <https://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/>
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf: Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., pp. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayring, Ph. (1994). Die Erfassung des subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 51-70). Weinheim: Juventa.
- McLean, L., & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86, 945–954. <http://doi.org/10.1111/cdev.12344>
- Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht: Buch*. Cornelsen Scriptor.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Müller, X. (2015). Der Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines und schulisches Wohlbefinden.
- Neumann, E. (2011). *Wohlfühlen im Unterricht aus Lehrersicht: eine Untersuchung zum Zusammenhang von Klassenführung und Lehrergesundheit mit Handlungsperspektiven für den Aspekt der Unterrichtsstörungen*. GRIN Verlag.
- Nieskens, B. (2009). Personale Ressourcen stärken und Berufsansforderungen reflektieren. Was Referendarinnen und Referendare für ihre Lehrergesundheit tun können. In Kliebisch, U. (Hrsg.), *Lehrergesundheit: Voraussetzungen, Förderung und Erhaltung* (S. 31-44). Berlin: V&R Unipress.

- Obermeier, A. C. (2021). *Was Verstehen Lehrkräfte Unter Klassenführung? Eine Explorative Mixed-Methods-Studie Zur Klassenführung Als Teilaspekt Der Professionellen Kompetenz Von Lehrkräften* (Doctoral dissertation, Westfaelische Wilhelms-Universitaet Muenster (Germany)).
- OECD. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers – Final report: Teachers matter*. Paris: OECD.
- Peters, B., & Kappmeier, O. (2018) Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung in der Talentauswahl und -entwicklung – habe ich da als Trainer Einfluss?. *Die Spitze im Blick*.
- Piwowar, V. (2013). *Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe I*. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(4), 215–228.
- Reusser, K. (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *sportunterricht*, 49(4), 108-115.
- Römer, J., Drews, F., Rauin, U., & Fabricius, D. (2013). Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden: Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 153–173. <http://doi.org/10.1007/s35834-013-0063-7>
- Rothland, M. (2013). *Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf* (pp. 231-250). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of negative and positive affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-30.
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. *Measuring well-being*, 92-135.
- Sandfuchs, U. (2014). Auf den Lehrer kommt es an. In: *Grundschule*, 46(1), 7-9.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage*. Frankfurt: Swets & Zeitlinger. (Computerform: Mödling b. Wien: Schuhfried.)
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt-Verlag.

- 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.
- Schumacher, J., Laubach, W. & Brähler, E. (1995). Wie zufrieden sind wir mit unserem Leben? Soziodemographische und psychologische Prädiktoren der allgemeinen und bereichsspezifischen Lebenszufriedenheit. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 4, 17-26.
- Schumacher, L. (2009). Wie sieht eine Schule aus, die die Gesundheit fördert und Professionalität von Lehrkräften fördert? Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In Kliebisch (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 2009* (S. 19-30).
- Sölva, M., Baumann, U., & Lettner, K. (1995). Wohlbefinden: Definitionen, Operationalisierungen, empirische Befunde. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 3, 292-309.
- Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M. (2013). *Classroom-Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung*. In R. Arnold, C. G. Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Schneider Verlag.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M., & Dangel, C. (2005). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule–Teilstudie Behörden*. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau/Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Brügglen, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Herms, I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule-Teilstudie Lehrkräfte*. Frauenfeld: PHTG, Forschung.
- Ulich, E., Inversini, S., & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt: Ergebnisse der Analyse*. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Vittersø, J. (2016). *Handbook of eudaimonic Well-Being*. New York: Springer.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>

- Wild, E., & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- World Health Organization. (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation, New York 1946*.
- World Health Organization. (1986). *Health Promotion Ottawa Charter*. Ottawa.
- World Health Organization. (1989). *Europäische Charta zu Umwelt und Gesundheit*.

Eigenständigkeits- und Urheberrechtserklärung

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfe von Dritten verfasst habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel genutzt. Alle wörtlichen und sinngemässen Textstellen aus fremden Quellen wurden entsprechend den Weisungen für die Masterarbeit der Universität Fribourg gekennzeichnet.

Widnau, 16. Februar 2024



Sin Schläpfer

Urheberrechtserklärung

Ich anerkenne, dass die vorliegende Arbeit Bestandteil der Ausbildung an der Universität Fribourg bzw. der Eidgenössischen Hochschule für Sport in Magglingen ist. Hiermit übertrage ich sämtliche Urheberrechte (beinhaltend insbesondere das Recht zur Veröffentlichung oder zu anderen kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung) an die Universität Fribourg bzw. der Eidgenössischen Hochschule für Sport in Magglingen.

Widnau, 16. Februar 2024



Sin Schläpfer

Anhang

Leitfaden zur Online-Umfrage

Zielgruppe: Sportlehrpersonen auf Sekundarstufe II

Zugang: Anfrage durch Mail sowie Beobachtung vor Ort

Tool: Google Forms

Ziel: Quantitativ messbare Daten zur Untersuchung des Wohlbefindens in Bezug auf die Klassenführung von Sportlehrpersonen auf Sekundarstufe zwei

Fragebogen

Klassenführung, Wohlbefinden

Sehr geehrte Sportlehrpersonen

Mein Name ist Sin Schläpfer, ich studiere Sportwissenschaften mit der Vertiefung «Unterricht» im 3. Semester an der Universität Fribourg. Zudem arbeite ich als Lehrperson sowie als Trainer im Athletikbereich.

Im Rahmen meiner Masterarbeit analysiere ich, welchen Einfluss die Klassenführung auf das Wohlbefinden von Sportlehrpersonen hat. Das Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, ob ein Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Wohlbefinden besteht. Es soll zudem herausgefunden werden, ob ein Unterschied zwischen den Geschlechtern sowie dem Erfahrungswert besteht. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen bei einem potenziellen Zusammenhang besonders den Sportlehrpersonen helfen die Klassenführung zu optimieren, um das Wohlbefinden zu steigern. Des weiteren sollen die Erkenntnisse dieser Studie in die Lehrausbildung übergehen, um das Wohlbefinden der Lehrpersonen bereits in der Ausbildung zu fördern.

Ich danke Ihnen bereits im Voraus für die Teilnahme an der Befragung. Ihre Mithilfe durch die Beantwortung der Fragen ist für meine Abschlussarbeit sowie für den zukünftigen Sportunterricht sehr wertvoll. Ich versichere Ihnen, dass Ihre Angaben vertraulich behandelt werden und die Datenauswertung anonymisiert erfolgt.

Die Beantwortung sollte ca. 20 Minuten in Anspruch nehmen

Beobachtungsbogen (KlaPe-Sport)

Multidimensionales Beobachtungsinstrument zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrpersonen (KlaPe-Sport)

Qualitätskriterium Monitoring	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson wählt Positionierungen im Raum, von denen aus sie einen guten Überblick über das Klassengeschehen hat. (Mo3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson hat mehrheitlich die Klasse als Ganzes im Blick. (Mo1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson hat die einzelnen Lernenden im Blick, ohne die Klasse als Ganzes aus den Augen zu verlieren. (Mo5).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson ist präsent. (Mo2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Sicherheit	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson gestaltet die Lernumgebung sicher (z. B. Verwendung von Weichboden etc.). (Si2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lernumgebung ist dem Können der Lernenden angepasst. (Si4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson verwendet keine fehlerhaften Geräte, welche die Sicherheit der Lernenden gefährden. (Si1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Klarheit von Ansagen	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson formuliert Ziele / Aufgaben / Übungen verständlich. (Kla3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ansagen der sportunterrichtenden Lehrperson (z. B. Zielsetzungen, Erläuterungen von Übungen etc.) sind klar. (Kla2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson nutzt spezifische Signale (z. B. Akustisches Signal, Mimik, Gestik etc.), um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu lenken. (Kla4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Umgang mit Störungen	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson gelingt es, die Aufmerksamkeit der Lernenden bei kleineren Störungen auf den Unterricht zu richten. (Stö5).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Sportlehrperson gelingt es, die Lernenden bei kleineren Störungen wieder in den Unterricht zu integrieren. (Stö4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson klärt kleinere Störungen, ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen. (Stö1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Materialnutzung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson verwendet im Sportunterricht nicht zu viele Geräte, Materialien und Unterrichtsmaterialien. (Ma2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die im Sportunterricht verwendeten Grossgeräte (z. B. Barren), Kleingeräte (z. B. Bälle) und Unterrichtsmaterialien (z. B. Videos, Flipcharts etc.) unterstützen den Lernprozess der Lernenden. (Ma1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson verwendet im Sportunterricht eine ausreichende Menge an Grossgeräten, Kleingeräten und Unterrichtsmaterialien. (Ma3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Momentum	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson schreitet inhaltlich zügig voran, sodass keine Leerläufe entstehen (Mom4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson ist während den Erklärungen nicht weitschweifig (Mom1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sportlehrperson überproblematisiert Kleinigkeiten nicht. (Mom3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium reibungslose Übergänge	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson führt die Lernenden während den Übergängen. (Über4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson organisiert die Übergänge (z. B. von der Erklärung zur Ausführung, von der Ausführung zur Reflexion, Rituale etc.) so, dass der Unterricht ohne grössere Unterbrechungen weiterlaufen kann. (Über1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson interveniert zielführend, wenn Übergänge stockend verlaufen. (Über3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Überlappung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson kann sich einem Unterrichtsereignis widmen, ohne die Klasse zu vernachlässigen. (Über4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei gleichzeitig handlungsauffordernden Unterrichtsereignissen reagiert die sportunterrichtende Lehrperson auf die bedeutsame Situation, ohne das andere Ereignis zu vernachlässigen. (Über11).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson widmet sich gleichzeitig stattfindenden Unterrichtssituationen simultan. (Über13).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätskriterium Gruppenmobilisierung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	kann nicht beurteilt werden
Die sportunterrichtende Lehrperson ermöglicht, dass viele Lernende gleichzeitig lernen können. (Gru3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sportunterrichtende Lehrperson achtet darauf, dass sich möglichst alle Lernende mit dem Lerngegenstand befassen. (Gru1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literatur

Baumgartner, M., Oesterheld, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511-522.