

Petra Wolters

Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt

WHAT PHYSICAL EDUCATION TEACHERS LIKE ABOUT THEIR JOB

Zusammenfassung

Der Beitrag führt einen neuen Aspekt in die Sportlehrerforschung ein, indem nicht die Belastungen, sondern die positiven Seiten der Berufsausübung im Fokus stehen. Die pädagogische Forschung hat schon einige Studien zum Belastungsempfinden (z. B. Miethling, 1986, 2001; Oesterreich & Heim, 2006) vorgelegt, die zeigen, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer, ebenso wie Lehrkräfte anderer Fächer, unter Stress im Beruf leiden. Allerdings legen die DSB-SPRINT-Studie (Oesterreich & Heim, 2006) sowie die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt et al., 2004) nahe, dass Sportlehrkräfte womöglich etwas weniger von Belastungen betroffen sind als ihre Kolleg(inn)en mit anderen Fächern. Woran dies liegen könnte, ist bislang kaum untersucht. Daher beruht der Artikel auf einer Interviewstudie, die mit einer der Grounded Theory angenäherten Strategie ausgewertet wird. Anhand von 40 Experteninterviews wird gezeigt, was Sportlehrerinnen und Sportlehrer besonders an ihrem Beruf schätzen. Dabei ist auffällig, dass Sportunterricht als eine Art „Insel der Entschulung“ konstruiert wird. Inwiefern sich diese Auffassung mit einer professionellen Berufsausübung verträgt, wird im letzten Teil des Beitrags diskutiert.

Schlagworte: Sportlehrer(innen) – Beruf – Professionalisierung

Abstract

This article introduces a new perspective in the field of physical education (PE) teacher research. While most publications focus on how PE teachers deal with strain and stress load in their jobs, little is known about the positive aspects of being a PE teacher. Current pedagogical studies on internal conflicts and stressors (e.g., Miethling, 1986, 2001; Oesterreich & Heim, 2006) have shown that PE teachers are – similar to other teachers – under pressure. However, present research like the DSB-SPRINT (Oesterreich & Heim, 2006) study or the Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt et al., 2004) suggests that PE teachers may be less prone to experience stress in their jobs compared to colleagues from other subjects. However, very few studies examine underlying reasons for these dissimilarities. This paper presents the results of 40 expert interviews that were analysed applying a grounded theory approach. Results reveal that the PE teachers perceive PE classes as a form of “non-school territory”. In the final part of this article it will be discussed whether this notion could jeopardise professional standards in PE.

Key words: physical education teacher – profession – professionalization

1 Problemstellung: eine vernachlässigte Perspektive des Berufsalltags

In den 1980er-Jahren wandte man sich in der Erziehungswissenschaft verstärkt dem Alltag von Lehrerinnen und Lehrern zu, ein Forschungsthema, das dann auch in der Sportpädagogik aufgenommen wurde (vgl. z. B. Lange, 1981; Miethling, 1986). In der Folgezeit flaute das Interesse an der Alltagspraxis von Sportlehrkräften wieder ab. Dabei ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen nicht davon auszugehen, dass der Beruf des Sportlehrers oder der Sportlehrerin heute etwa leichter auszuüben ist als vor 20 oder 30 Jahren.

Mit der alltagssprachlichen Formulierung im Titel des Beitrags möchte ich eine neue Perspektive in die Sportlehrkräfteforschung einführen, die wichtige Erkenntnisse über Berufsausübung und langfristige Berufsmotivation verspricht. Der bisherige Forschungsstand lässt keine Beantwortung der Frage nach Gründen der Berufszufriedenheit zu, da sich einschlägige Veröffentlichungen fast ausschließlich mit der negativen Seite des Berufs von Sportlehrkräften beschäftigen. So weiß man einiges über Belastungen im Verlauf der beruflichen Entwicklung (vgl. Miethling, 1986; Miethling & Brand, 2004, zusammenfassend Miethling, 2007), über aktuelle qualitätsmindernde Faktoren für den Sportunterricht (vgl. Oesterreich & Heim, 2006, S. 169) oder auch über die Gefahr eines Burnouts (vgl. Heim & Gerlach, 1998).

Sucht man jedoch danach, was Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihren Beruf weiter ausüben und auch *gern* ausüben lässt, so findet man kaum Hinweise.¹ In dem aktuellen Sammelband „Beruf: Sportlehrer/in“ (Miethling & Gieß-Stüber, 2007) sind viele Facetten aufgenommen, sei es Entwicklung verschiedener Kompetenzen wie Geschlechter- oder interkulturelle Kompetenz, sei es Stress oder auch die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern – nirgends wird jedoch ausdrücklich behandelt, welche positiven Momente das Sportlehrer(innen)dasein beinhaltet.² Zwar fordern Miethling und Gieß-Stüber (2007, S. 22), dass Lehrkräfte „Kohärenz im Wandel“ ihrer Berufslaufbahn entwickeln müssten. Dazu gehören ein Gefühl des Vertrauens in die Sinnhaftigkeit eigenen Handelns, die Verstehbarkeit von Menschen und Situationen und die Handhabbarkeit der Anforderungen (ganz im Sinne Antonovskys). Bräuchte ein solcher Entwurf nicht auch die Fähigkeit, sich trotz der sicherlich schwierigen Bedingungen immer wieder den positiven Seiten des Berufs zuzuwenden zu können?

¹ Eine Ausnahme stellt die Monographie „In Bewegung“ von Baillod und Moor (1997) dar, in der Ergebnisse von Interviews mit Sportlehrkräften in der Schweiz veröffentlicht wurden. Die beiden Autoren fassen die Inhalte der Interviews zusammen, beziehen sich jedoch weder auf Literatur noch begeben sie sich auf die interpretative Ebene. Wo sich Ähnlichkeiten zu meinen Ergebnissen herstellen lassen, werde ich darauf eingehen.

² Wie Frei und Rottländer unlängst festgestellt haben (2007, S. 92, Fußnote 3), besteht in der deutschsprachigen Sportpädagogik eine Tradition, empirische Arbeiten eher über das Misslungene und vom normativen Standpunkt aus Defizitäre zu schreiben, als sich der gelingenden Praxis zuzuwenden.

Zentrale Instanz der Professionalität von (Sport-)Lehrkräften ist nach Bauer, Kopka & Brindt (1999, S. 179) das professionelle Selbst, das aus einer Hierarchie von Zielen und Werten besteht. Ein solches kohärentes, professionelles Selbst könnte die Lehrer(innen) handlungsfähig machen. Solange Lehrkräfte ihre Arbeit in Übereinstimmung mit ihren Zielen und Werten ausüben können, entstehen professionelles Selbstbewusstsein und Zufriedenheit. In einem biografischen Entwicklungsmodell, das Miethling und Gieß- Stüber (2007, Abb. 2) vorschlagen, wird das professionelle Selbst in engem Bezug zur Persönlichkeit und zu Kompetenzen gesehen, die sich durch Erfahrung, Interesse, Wahrnehmung und Reflexivität verändern. Das professionelle Selbst ist also ein dynamisches Konstrukt, das bei einer gelungenen Balance von Ressourcen und Belastungen eine positive Einstellung zum Beruf sichert.

Was genau aber Bedingungen für eine bejahende Haltung zum Beruf einer Sportlehrkraft sind, wurde bislang nicht empirisch untersucht. Mit diesem Beitrag soll ein erster Zugang dazu geschaffen werden, indem 40 qualitative Interviews mit Sportlehrkräften unter diesem Aspekt ausgewertet wurden.

Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes (2) wird die angewandte Forschungsmethode erläutert (3). Im Abschnitt 4 werden Ergebnisse einer Interviewstudie präsentiert, die abschließend (5) diskutiert werden.

2 Forschungsstand: berufliches Erleben von (Sport-)Lehrkräften

2.1 Berufszufriedenheit

In einer schon älteren empirischen Untersuchung von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) wurden Primar- und Sekundarstufenlehrkräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt, ob sie noch einmal denselben Beruf ergreifen würden. Zudem wurde ihnen ein Fragebogen zur Berufszufriedenheit vorgelegt, ergänzt durch eine offene Frage zu Auslösern von Berufs(un)zufriedenheit. Nach dieser Studie würden ca. drei Viertel aller Befragten wieder Lehrerin oder Lehrer werden wollen, was für eine doch recht hohe Berufszufriedenheit spricht, wobei Lehrkräfte der Primarstufe zufriedener sind als die der Sekundarstufe (vgl. Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995, S. 150). Außerdem äußern sich Lehrkräfte an kleineren Dienstorten positiver als solche an größeren.

Auf die Frage, was die Lehrerinnen und Lehrer an ihrem Beruf am meisten schätzen, rangieren pädagogische Begründungen ganz vorne – wie die Arbeit mit Kindern und auch der pädagogische Handlungsspielraum (ebd.). Systemische oder standespolitische Aspekte haben demgegenüber eine geringere Bedeutung.

Abgesehen davon, dass die Studie schon 15 Jahre zurückliegt, unterscheidet sie nicht nach den Unterrichtsfächern der Befragten, sodass wir über die spezifische Berufszufriedenheit von Sportlehrkräften nichts erfahren.

2.2 Psychische Gesundheit und Belastung

Differenzierter und mit einem psychologischen Methodenarsenal geht die Potsdamer Lehrerstudie vor. Die Forschergruppe um Schaarschmidt entwickelte einen

Fragebogen, der das berufliche Erleben und die psychischen Dispositionen von Lehrerinnen und Lehrern erhebt.

Elf Merkmale wurden der Fragebogenstudie zugrunde gelegt: 1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabebereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. offensive Problembewältigung, 8. innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit, 11. Erleben sozialer Unterstützung (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 133).

Es kristallisierten sich vier Muster des beruflichen Verhaltens und Erlebens heraus (ebd., S. 133-134). Das Muster „G“ wie Gesundheit zeichnet sich unter anderem durch hohe Zufriedenheit sowie hohe Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitig geringer Resignationstendenz aus. Das Muster „S“ wie Schonung dagegen ist charakterisiert durch geringes Engagement im Beruf. Lehrerinnen und Lehrer, die sich nach diesen Mustern verhalten, empfinden nur wenig Belastung und haben relativ geringe Gesundheitsrisiken. Die Umkehrung zum Muster „G“ nennt Schaarschmidt „Risikomuster A“: geringe Distanzierungsfähigkeit und Zufriedenheit bei gleichzeitig hoher Resignationstendenz. Zum „Risikomuster B“ schließlich gehören ein geringes Erfolgserleben sowie nur wenig ausgeprägte soziale Unterstützung.

Ein Vergleich zu anderen Berufsgruppen zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer überdurchschnittlich bereit sind, sich im Beruf zu verausgaben, aber nur wenig Distanzierungsfähigkeit besitzen. Dies sei problematisch, weil viel Kraft investiert, während nur wenig persönlicher Gewinn erlebt werde (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 135). Sportlehrerinnen und -lehrer empfinden nach dieser Studie nicht weniger Belastungen als Lehrkräfte anderer Fächer (ebd., S. 137). Allerdings zeigt eine Analyse nach Fächerkombinationen, „dass sich die ungünstigen Beanspruchungsmuster dort häufen, wo mit den Fächern ein besonderer Arbeitsaufwand verbunden sein dürfte“ (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004, S. 75-76). Während Lehrkräfte mit der Kombination Deutsch und Fremdsprache nur zu 22 % und solche mit der Kombination Mathematik und Naturwissenschaften zu 24 % dem Schonungsmuster zugeordnet werden konnten, sind es bei den Sportlehrkräften immerhin 31 % (ebd., S. 76). Entsprechend geringer waren die Risikomuster bei den Sportlehrerinnen und Sportlehrern auszumachen. Miethling und Sohnsmeier (2009) kommen in einer quantitativen Fragebogenstudie, die sich teilweise an die Potsdamer Untersuchung anlehnt, zu dem Ergebnis, dass besonders das Gesundheitsmuster bei Sportlehrkräften häufiger vertreten ist als bei einer Stichprobe, die nicht nach Fächern unterscheidet. Während bei Lehrkräften allgemein das Gesundheitsmuster zu ca. 16 % zu finden ist (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007), konnten Miethling und Sohnsmeier (2009, S. 53) immerhin 26 % der Sportlehrkräfte diesem Muster zuordnen. Dennoch steht bei rund drei Vierteln der Sportlehrkräfte zu befürchten, dass sie den ungünstigen Mustern „S“, „A“ und „B“ zuzuteilen sind. Die Autoren vermuten, dass die Unterschiede zur nicht-fachgebundenen Stichprobe mit der Fachkultur im Sport zusammenhängen könnten. Solche Besonderheiten der Fachkultur kann die hier vorliegende Interviewstudie gegebenenfalls erhellen.

Auch in der DSB-SPRINT-Studie finden sich empirische Daten zum beruflichen Erleben von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Obwohl die Abweichungen gegenüber Lehrkräften anderer Fächer gering sind, so fallen doch zwei Befunde ins Auge. So halten Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihre Arbeit für etwas weniger bedeutsam als Lehrende anderer Fächer und sie weisen einen niedrigeren Wert bei der „Resignationstendenz bei Misserfolg“ auf (vgl. Oesterreich & Heim, 2006, S. 176).

Oesterreich und Heim selbst stellen zwar keine Beziehung dieser Daten zu den Zielen her, die von den Lehrkräften für den Sportunterricht genannt wurden; dies läge aber nahe. Der Spitzenreiter unter den Zielen heißt „fairen Umgang fördern“ (79 %), gefolgt von „zu weiterem Sporttreiben anregen“ (69 %) und „Gesundheit und Fitness fördern“ (63 %). Auf Platz vier rangiert „Entspannung und Ausgleich“ (39 %) und auf Platz 5 – schon deutlich abgeschlagen – „die Leistungen in einzelnen Sportarten verbessern“ (10 %). Die drei unteren Plätze („Verbesserung des Schulklimas“, „Neues aus dem Sport zeigen“ sowie „Schüler in den Sportverein bringen“) liegen schon deutlich unter der 10 %-Marke (vgl. Oesterreich & Heim, 2006, S. 164). Betrachtet man die Liste genauer, so fällt auf, dass gerade die Spitzenreiter sehr weich formulierte Ziele sind, deren Überprüfung schwerfallen dürfte. Konkrete und eher operationalisierbare Ziele, wie die Leistungen in den einzelnen Sportarten zu verbessern, stehen dagegen nicht so hoch im Kurs. Wer so wenig überprüfbare Standards setzt, ist vielleicht dadurch gegenüber Misserfolgen gefeit. Im Gegenzug beklagen Sportlehrkräfte unangemessene curriculare Vorgaben als wichtigsten Belastungsfaktor in der Fragebogenstudie „SPOBIO“ (vgl. Miethling, 2008, S. 121). Angesichts der Tatsache, dass Sportcurricula im Vergleich zu anderen Fächern eher mehr Freiheiten lassen, muss man sich fragen, welches Verständnis vom Fach Sport sich in dieser wahrgenommenen Belastung ausdrückt.

Die Belastungswahrnehmung ist nach Kastrup, Dornseifer und Kleindienst-Cachay (2008) abhängig von der Schulform, der erteilten Sportstundenzahl und vom Alter und Geschlecht der Lehrer(innen). Je mehr Sportstunden pro Woche unterrichtet werden müssen, desto stärker belastet fühlen sich die Sportlehrkräfte. Ebenso steigt das Belastungsempfinden mit zunehmendem Alter an. Bemerkenswert ist auch der Befund, dass nur wenige Sportlehrkräfte viele Sportstunden pro Woche unterrichten möchten, sondern lieber die überwiegende Anzahl an Stunden in ihrem anderen Fach (ebd., S. 312). Zumindest scheint man nicht pauschal von einer bestimmten Belastungshöhe sprechen zu können, sondern muss verschiedene Bedingungen mitbedenken.

In einer quantitativen Fragebogenstudie haben Heim und Gerlach (1998) die Gefahr des Burnouts von Sportlehrkräften im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern anderer Fächer untersucht. Die Stichprobe war nicht repräsentativ, sodass die Verfasser nur vorsichtige Schlüsse ziehen und die Aussagekraft ihrer Daten einschränken. Sie kommen unter Vorbehalt zu dem Ergebnis, dass Sportlehrkräfte zwar ähnlichen Belastungen ausgesetzt sind wie alle anderen, aber tendenziell weniger über Ausbrennen im Beruf berichten als Lehrkräfte in einer deutschen und in einer amerikanischen allgemeinen Studie (Heim & Gerlach, 1998, S. 332). Über die Gründe dafür stellen die Autoren Vermutungen an. Liegt es nur daran, dass die Sportlehrerinnen und Sportlehrer eher eine psychische Disposition zur Schonung haben, wie die

Potsdamer Lehrerstudie nahelegt? Oder könnte es nicht sein, dass die Besonderheiten des Faches Sport für einen besseren Umgang mit der eigenen Gesundheit sorgen?

Vielleicht kann hier die Innensicht der Sportlehrkräfte zu den positiven Seiten ihres Berufs, wie wir sie in den Interviews erhoben haben, mehr Auskunft geben.

2.3 Professionalität und Berufsbiografie

Das Ansehen des Faches Sport ist in der Schule angeschlagen, was sich beispielsweise in Arbeitszeitmodellen ausdrückt (vgl. Cachay & Kastrup, 2006, S. 151). Während im Bundesland Hamburg Sport nur einen Anrechnungsfaktor von 1,25 erhält, liegt das Fach Deutsch bei 1,9.

Cachay und Kastrup (2006, S. 165) nehmen dieses Indiz zum Anlass, Professionalisierungsdefizite im Sportlehrerberuf³ zu thematisieren: Erstens könne das Fach Sport kein genau definiertes gesellschaftliches Bezugsproblem für sich in Anspruch nehmen, wie etwa andere Schulfächer, die Qualifikationen für die spätere Arbeitswelt vermitteln, zweitens seien die Erziehungsleistungen bislang nicht nachgewiesen und drittens leiste das Fach nur einen geringen Beitrag zur Selektionsfunktion der Schule.

Wie Terhart (2002, S. 93) feststellt, ist die Grenzstärke zwischen professionellem Wissen und Laienwissen über Unterricht und Erziehung eher schwach, da jeder gewisse Erfahrungen mit Schule mache bzw. gemacht habe und sich daher kompetent fühle, Arbeit und Leistungen von Lehrkräften zu beurteilen. Die Arbeit von Lehrkräften sei dadurch leicht angreifbar. Allerdings fällt die Experten-Laien-Differenz im Fach Sport noch geringer als in anderen Fächern aus (vgl. Cachay & Kastrup, 2006, S. 166), da Schülerinnen und Schüler sich außerhalb der Schule durchaus einen Expert(inn)enstatus in bestimmten sportlichen Bereichen aneignen.

Jede Profession entwickelt eine eigene Berufskultur. Nach Terhart (2001, S. 95) bezeichnet der Begriff Berufskultur „die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen derjenigen, die in diesem Beruf arbeiten.“ So, wie in anderen Bereichen der Gesellschaft auch, bilden sich in der Lehrerschaft Subkulturen, in denen sich teils erhebliche Mentalitätsunterschiede finden. Sportlehrkräfte haben so gesehen eine eigene Subkultur, die ein kollektives Phänomen ist.

Zur beruflichen Entwicklung gehört immer ein Wechselspiel von persönlicher Biografie und professionellen Erfahrungen. Um die Veränderungen der Berufsauffassung in den ersten Jahren des Lehrerseins zu beschreiben, hat sich Miethling (1986) in einer Interviewstudie mit den Belastungen von jungen Sportlehrerinnen und Sportlehrern befasst. Er bestätigt die These vom „Praxisschock“ insoweit, als dass die Berufsausbildung nur ungenügend auf die Herausforderungen des Alltags vorbereitet.

³ Die sehr ausgedehnte Professionalisierungsdebatte kann hier nicht nachgezeichnet werden (vgl. dazu etwa Combe & Helsper, 1999), sondern der Beitrag beschränkt sich auf konkrete Aussagen zu Sportlehrkräften.

Besonders lenkt er das Augenmerk auf innere Konflikte, die Lehrkräfte beanspruchen. Er rekonstruiert die Sichtweise der Befragten als Spannungsverhältnis zwischen vier Orientierungen: So erleben Berufseinsteiger(innen) Konflikte zwischen Selbst-, Schüler-, Sach- und Institutionsorientierung. Während bei Berufsbeginn noch die Schüler- und die Selbstorientierung überwiegen, dominieren nach 3 - 4 Jahren die Sach- und die Institutionsorientierung (vgl. Miethling, 1986, S. 225).

Wie sich die Einstellung zum Beruf über Jahrzehnte ändert, hat Miethling (2001) dargestellt, nachdem er die damaligen Berufseinsteiger(innen) erneut befragt hat. Offensichtlich gehören tief greifende Krisen eher zur Regel als zur Ausnahme einer beruflichen Laufbahn; sie führen zu einer Neubestimmung des beruflichen Engagements (vgl. Miethling, 2001, S. 176). Besonders benennen Lehrkräfte, die 20 Jahre und mehr Berufserfahrung haben, die körperliche Beanspruchung als wichtigen Belastungsfaktor (vgl. Miethling, 2008, S. 121). Als Strategie, um mit Belastungen auch langfristig umzugehen, „entschulen“ die Lehrkräfte ihr Privatleben, indem sie strenger zwischen Arbeit und Freizeit trennen und mehr Abstand zum Beruf zu gewinnen suchen. Weiterhin nimmt die Selbstorientierung (und damit der Selbstschutz) wieder zu. Als Voraussetzung für eine zufriedenstellende Berufstätigkeit formulieren die Lehrerinnen und Lehrer, dass für sie der fördernde und menschliche Kontakt zu ihren Schüler(inne)n wesentlich bleibt (vgl. Miethling, 2001, S. 178). Dass die Lehrkräfte Entlastungsstrategien im Unterricht einsetzen, wird bei Miethling nur angedeutet. Kolb und Wolters (2000) haben solche Strategien, die sich vor allem in der Auswahl möglichst konfliktarmer Inhalte äußert, als „evasives Unterrichten“ bezeichnet. Die Lehrkräfte weichen den Belastungen aus, indem sie den Schüler(inne)n in deren Vorlieben entgegenkommen und eigene sachliche oder pädagogische Ansprüche aufgeben. Ebenso wie bei den Querschnittstudien zum beruflichen Erleben deuten die bisherigen Befunde zur Berufsbiografie eher darauf hin, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer offensichtlich lernen, ihre Belastungen zu reduzieren, indem sie ihre Ansprüche an die eigene Arbeit senken bzw. die Bedeutung ihrer Arbeit nicht so hoch ansetzen.

Als Forschungsdesiderat erscheint mir, dass die Ressourcen zur beruflichen Zufriedenheit, die im Fach selbst liegen könnten, bislang zu wenig betrachtet wurden. Insofern soll der Frage nachgegangen werden, welche Aspekte der Berufsausübung Sportlehrerinnen und Sportlehrer nennen, die direkt mit der Beschaffenheit des Unterrichtsfaches zusammenhängen.

3 Methode: Experteninterviews und Auswertung

3.1 Datenerhebung

Anhand von 40 Experteninterviews zum Alltag von Sportlehrer(inne)n, die über einen Zeitraum von zwei Jahren geführt wurden, kann man der vernachlässigten positiven Seite des Sportlehrer(innen)berufs näherkommen. Befragt wurden fast ausschließlich für Sport ausgebildete Lehrkräfte (mit Ausnahme von zwei „fachfremden“ Lehrkräften), die alle mindestens schon das Referendariat beendet hatten. Das Lebensalter variiert von 26 bis 56 Jahren (Durchschnittsalter: 41 Jahre); die Berufserfahrung

lag zwischen sechs Monaten und 32 Jahren. Befragt wurden 23 Frauen und 17 Männer.

Für die vorliegende Untersuchung haben zwei Verfahren der Datenerhebung Bedeutung, die schon Glaser und Strauss (2007/1967; vgl. auch Strauss, 1994, S. 70-71; Strauss & Corbin, 1996, S. 148-165) empfehlen, nämlich das theoretical sampling und die maximale Variation der Daten. Theoretical sampling heißt, dass die Datenerhebung nicht erst abgeschlossen wird und man im Anschluss mit der Interpretation der Daten beginnt, sondern dass weitere Daten erhoben werden, während schon die Auswertung läuft. Auf diese Weise bestimmen die Annahmen, die im Forschungsprozess gebildet werden, welche Datenquellen noch gezielt aufgesucht werden sollen. Die Datenerhebung wird dann beendet, wenn keine überraschenden oder den bisherigen Erkenntnissen widersprechenden Daten gefunden werden. Manche sprechen hier von einer „Sättigung“ (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 46).

Die Rekrutierung der Interviewpartner erfolgte nach der Strategie des theoretischen Samplings, indem sowohl das Lebensalter als auch die Dienstjahre, das Geschlecht sowie die Schulform (Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium) als Auswahlkriterien dienten. Lediglich der vielleicht auch einflussreiche Faktor des Standorts der Schule in großstädtischen versus ländlichen Räumen konnte aus pragmatischen Gründen nicht erfüllt werden. So unterrichteten bis auf einen Lehrer alle Befragten an Schulen im ländlichen Raum bzw. in kleineren Städten. Wie aus der Studie von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) hervorgeht, sind Lehrkräfte in kleineren Schulen und Orten zufriedener (s. o.), sodass für unsere Stichprobe eine generell höhere Berufszufriedenheit angenommen werden kann. Da es hier aber nicht um die Frage geht, einen „Zufriedenheitswert“ zu messen, sondern zu ermitteln, worauf die Zufriedenheit beruht, kann man den Mangel an Befragten aus Großstädten verschmerzen. In den Interviews waren ab einer bestimmten Zahl von Befragten keine neuen Aspekte zur Fragestellung mehr zu entdecken, sodass man von einer weitgehenden Sättigung der Daten ausgehen kann.

Forschungsmethodisch könnte an der Datenerhebung kritisiert werden, dass die Interviews nicht alle von derselben Person mit derselben Interviewerfahrung geführt wurden, sodass die Qualität der Interaktion zwischen Interviewer und Befragten unterschiedlich ist. Andererseits ist es jedoch von Vorteil, dass auch geschulte Studierende die Lehrkräfte befragt haben, da die Befragten so vermutlich weniger auf die soziale Erwünschtheit der Antworten geachtet haben. Insofern wurde der Nachteil der uneinheitlichen Interviewführung für nicht so gravierend gehalten, als dass die Daten unbrauchbar wären.

3.2 Experteninterviews

Leitfadeninterviews haben sich mittlerweile sehr stark ausdifferenziert. Von den möglichen Spielarten trifft auf die vorliegende Untersuchung am ehesten die Bezeichnung Experteninterview zu, denn die befragten Lehrkräfte sollten zu berufsbezogenen Fragen Auskunft geben. Zum Experten wird man nach Meuser und Nagel (2005, S. 73), indem man Teil des Handlungsfeldes ist, das den Forschungsgegenstand ausmacht. Der Leitfaden für das Interview war breiter angelegt als die Frage-

stellung, die hier behandelt wird, da z. B. auch Fragen zur Belastung und zum Umgang mit Konflikten thematisiert wurden. Im Bereich „Ziele und Einstellungen“ sollten die Befragten unter anderem dazu Auskunft geben, was ihnen am meisten an ihrem Beruf gefällt und ob sie, noch einmal vor die Wahl gestellt, wieder Sportlehrerinnen bzw. Sportlehrer werden würden. Die Antworten auf diese beiden Fragen und gegebenenfalls weiterer Nachfragen durch die Interviewer werden für die folgende Auswertung genutzt.

Hier stellt sich die Frage, ob man aus einem fortlaufenden Interview nur einen Aspekt herausgreifen darf. Die Datenmenge, die hier ausgewertet wird, ist nur ein Bruchteil der gesamten Textmasse der Interviews. Eine hohe Anzahl an Interviews erfordert ein anderes Verfahren als eine Einzelfallanalyse. Das Ziel besteht darin, „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80). Daher halten Meuser und Nagel (ebd., S. 81) und Schmidt (1997, S. 547) das sequenzielle Vorgehen bei der Interpretation, wie es sonst bei der Auswertung qualitativer Interviews als unabdingbar angesehen wird, für verzichtbar. Da es vorrangig um thematische Einheiten geht, dürfen verstreute Textpassagen verschiedener Interviews vergleichend ausgewertet werden. Da nicht Lehrertypen, sondern übergreifende Begründungen für die Berufswahl und die Berufszufriedenheit gesucht werden, ist die selektive Nutzung nur einzelner Textbestandteile meines Erachtens gerechtfertigt und gewinnbringend.

3.3 Auswertung

Da die Frage nach Gründen für eine Berufszufriedenheit von Sportlehrer(inne)n bisher weder theoretisch noch empirisch untersucht wurde, ist bei der Auswertung eine explorative Strategie geboten. Im Gegensatz zu anderen Verfahren geht man bei der Grounded Theory, an die sich diese Untersuchung anlehnt, nicht von schon bestehenden theoretischen Kategorien aus, sondern versucht, Kategorien erst aus dem empirischen Material zu generieren (vgl. Frei & Reinartz, 2008). In der Methodologie der Grounded Theory gilt das Vergleichen als wichtigste intellektuelle Tätigkeit im Auswertungsprozess (vgl. Böhm, 2000, S. 476), nicht unbedingt, um Identisches zu finden, sondern um Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Um die Interviews miteinander zu vergleichen, werden zunächst die einzelnen Textpassagen mit Codes oder Überschriften belegt, in denen in einem Begriff zum Ausdruck kommen soll, was der Text aussagt. Von den Codes entfernt man sich noch weiter vom Primärtext, indem Kategorien entwickelt werden, deren gemeinsamer Nenner wiederum als Kernkategorie bezeichnet wird (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 196). Diese Kernkategorie liefert das Argumentationsmuster oder den „roten Faden“ für den Forschungstext.⁴

⁴ Ähnlich beschreiben Meuser und Nagel (2005) die Auswertung von Experteninterviews, obwohl sie sich nicht explizit auf die Grounded Theory beziehen. Nach der unmittelbaren Arbeit am Material kann der Schritt zur theoretischen Generalisierung versucht werden. Während bei der Kategorienbildung Typologien erzeugt werden, geht es bei der theoretischen Generalisierung darum, diese Typologien zu verknüpfen (Meuser & Nagel, 2005, S. 89).

Schmidt (1997, S. 549) betont, dass die Kategorien in einem Wechselspiel von theoretischem Vorwissen und Nachdenken über das Material gebildet werden – wofür die Forscherin Neugier, Intuition, Erfahrung und Sensibilität benötige. Die Güte der Ergebnisse hängt also bis zu einem gewissen Grad von methodisch kaum zu kontrollierenden Eigenschaften der Forschenden selbst ab.⁵

4 Ergebnisse: Sportunterricht als Insel der Entschulung

In den 40 Interviews fand sich eine große Fülle an Begründungen, die Sportlehrerinnen und Sportlehrer anführten, wenn sie davon sprachen, warum ihnen ihr Beruf gefalle. Im ersten Auswertungsschritt wurden insgesamt 89 Codes formuliert, die auf ihre Ähnlichkeit analysiert wurden. Daraus entstanden die folgenden Kategorien, für die jeweils ein bis zwei Ankerbeispiele genannt werden⁶. Wo es möglich ist, wird an bisherige empirische Erkenntnisse angeknüpft, die im Kapitel 2 dargestellt wurden.

4.1 Freude und Motivation: „Also, das macht mir hier so viel Spaß mit den motivierten Kindern.“

Viele Äußerungen lassen sich der Kategorie Freude und Motivation zuordnen. Die beiden Begriffe werden von vielen Sportlehrkräften benutzt, ebenso wie der umgangssprachliche, etwas diffuse Ausdruck „Spaß“, um den Kern des positiven Erlebens ihrer Berufstätigkeit zu beschreiben. Besonders verweisen sie darauf, dass fast alle Kinder Freude an Bewegung und Sport hätten und daher auch für den Sportunterricht sehr motiviert seien. Insofern beschreibt die Kategorie eine Wechselbeziehung in dem Sinne, dass die Lehrkräfte „Spaß“ haben, wenn die Lernenden mit Freude und Motivation am Unterricht teilnehmen.

Also, wenigstens hier bei uns ist das so, dass man eigentlich fast alles machen kann, die Kinder eigentlich immer gut drauf sind und eigentlich immer motiviert mitzumachen. Und dann macht es einem natürlich mehr Spaß, als wenn man irgendetwas vorbereitet und von vornherein schon weiß, du musst erstmal sehen, dass du die dahin kriegst, dass die mitmachen wollen. Also, das macht mir hier so viel Spaß mit den motivierten Kindern. (Lehrerin 3, GS)

...die meisten Kinder gehen in die Turnhalle und haben von vorneherein die Motivation. Da muss man nicht großartig was schaffen. (Lehrerin 34, GS)

Eng verbunden mit dieser von den Sportlehrkräften geschilderten Bedingung für ihre Berufszufriedenheit ist auch das eigene Engagement. Schließlich nehmen die Sport-

⁵ Oftmals wird deswegen vorgeschlagen, dass eine Forschergruppe die Auswertung vornehmen solle (vgl. z. B. das Verfahren der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann). Das ist jedoch nach Wissen der Autorin nur bei größeren Forschungsprojekten üblich. Daher kann diese Möglichkeit der methodischen Kontrolle hier nicht geltend gemacht werden.

⁶ Die Autorin hat sich entschieden, hier alle Kategorien kurz zu skizzieren, um die Konstruktion des Sportunterrichts als „Insel der Entschulung“ nachvollziehbar zu machen. Die vertiefte Auslegung einzelner Interviewpassagen und die Differenzierung der Kategorien bleibt bei einem solchen Vorgehen etwas auf der Strecke.

Lehrerinnen und Sportlehrer die „natürliche“ Bewegungslust der Schülerinnen und Schüler nicht nur als angenehme Voraussetzung für ihren Unterricht hin, sondern sehen es auch als ihre Aufgabe, weitere Freude und Motivation an und für Sport und Bewegung zu schaffen. Dies deckt sich auch mit den Befragungsergebnissen von Baillod und Moor (1997, S. 128).

Kinder an die Bewegung heranzuführen und sie für den Sport zu begeistern, da sehe ich meine oberste Aufgabe. (Lehrerin 33, GS)

Sportlehrkräfte wählen ihren Beruf oft gerade aus der eigenen leiblich verankerten Begeisterung für den Sport (vgl. Baillod & Moor, 1997, S. 45). So liegt es nahe, dass sie diese Haltung an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben wollen. Sport ist ein stark affektiv getöntes Fach, das sich von den vorwiegend kognitiv orientierten Fächern abhebt.⁷

4.2 Sportliche Vielfalt und Abwechslung zu anderen Fächern: „Es ist einfach eine schöne Abwechslung zu den anderen Fächern.“

Mit den Aspekten Freude und Motivation verwandt ist die zweite Kategorie der Äußerungen. Während Freude und Motivation sich mehr auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler beziehen, stehen Abwechslung und Vielfalt eher für das „Wesen“ des Faches Sport an sich. Man könnte eine kausale Beziehung unterstellen, nämlich, dass Abwechslung und Vielfalt des Sports dafür verantwortlich sind, dass das Fach so beliebt ist. So trägt die enorme Differenzierung des außerschulischen Sports dazu bei, dass reizvolle Bewegungsangebote gemacht werden können und weniger ein vorgeschriebener Kanon an traditionellen Sportarten abgearbeitet werden muss. Die neue Lehrplangeneration lässt viele Möglichkeiten offen. Der Sportlehrerberuf sei auch deswegen so abwechslungsreich, weil Ideen der Schüler(innen) aufgenommen werden könnten.

Die Abwechslung, dass ich die Ideen von Schülern aufnehmen kann, dass ich die Schüler bewegen lasse, sie sich ausprobieren können, dass sie die Chance haben, Erfahrungen zu sammeln. (Lehrer 26, R)

Abwechslung wird von den Lehrkräften zudem oft als Abwechslung von den anderen Schulfächern verstanden, als erfreuliche Andersartigkeit.

Es ist einfach eine schöne Abwechslung zu den anderen Fächern. (Lehrerin 10, GS)

Ein Befragter bezeichnet das, wovon der Sportunterricht sich absetze, als „normalen“ Unterricht. Es ist sicherlich kein Zufall, dass andere Fächer als schultypisch angesehen werden, während Sport als das Unnormale, nicht Schultypische konstruiert wird. Gerade um einen ganzen Schultag „durchzuhalten“, empfinden es viele Lehrkräfte als angenehm, zwischendurch eine ganz andere Aktivität in einer anderen Umgebung zu haben.

⁷ Interessant wäre sicherlich ein Vergleich zu den anderen ästhetischen Fächern wie Musik oder Kunst. Man könnte sich sicherlich Parallelen der beruflichen Auffassung der Lehrkräfte vorstellen.

4.3 Ausgleich: „Es ist für die Schüler ein Ausgleich und für die Lehrer eigentlich auch so ein kleiner Ausgleich.“

Eine Lehrerin mit Berufserfahrungen an verschiedenen Schulformen nennt als für sich wichtigsten Grund für ihre Berufszufriedenheit, dass das Fach Sport sowohl für sie als auch für die Schülerinnen und Schüler kompensierend wirkt.

Sport ist ein lebendiges Fach, es ist immer was los. Es ist für die Schüler ein Ausgleich und für die Lehrer eigentlich auch so ein kleiner Ausgleich. (Lehrerin 25, GS, H/R)

Wendet man die Aussagen anders herum, so heißt das, dass die Schule etwas aus dem Gleichgewicht bringt, das der Sportunterricht dann wieder herstellt. Die Kopplung mit dem Attribut „lebendig“ legt nahe, dass andere Fächer „tot“ sind, sodass der Ausgleich darin besteht, dass im Sport Energie zurückgewonnen werden kann, die andere Fächer abzusaugen scheinen. Der Sportunterricht sorgt sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrenden für eine Kompensation zu den übrigen schulischen Anforderungen; mehrere Befragte weisen darauf hin, dass sie gerne selbst mitmachen, wenn sich die Gelegenheit ergibt.

Ja, dass ich mit den Schülern Sport treiben kann. Das ist für mich wichtig. Und dass das ausgleichend ist, für mich selbst. Wenn man im Schulalltag bei sechs Stunden mal zwei Stunden Sport oder Schwimmen hat, ist das auch mal sehr schön, wenn man sich selber auch mal bewegen kann. (Lehrerin 12, GS/H)

Nach Baillod und Moor (1997, S. 128) besteht darin die wichtigste Erwartung von Sportstudierenden an den Beruf überhaupt: in seiner Arbeitszeit Sport treiben zu können. Diese Erwartung erfüllt sich jedoch in weitaus geringerem Maße als die Studierenden gehofft haben.

4.4 Sport als Freiraum: „Für die Schüler ist die Sporthalle auch so ein kleiner Ausbruch aus der Schule.“

Wenn das Fach Sport als Abwechslung und Ausgleich zu anderen Fächern, wie in den vorigen Kategorien thematisiert, fungiert, dann ist es immer noch in die Aufgaben der Schule eingebunden. Zwar beansprucht das Fach dann nur Kompensation und Hilfsfunktionen für andere Fächer, aber es gehört in das System. Dass Sport ein besonderes Fach ist, wird zugespitzt in der Idee, dass es einen Ausbruch aus der Schule zulässt.

Für die Schüler ist die Sporthalle auch so ein kleiner Ausbruch aus der Schule. (Lehrerin 25, GS)

Man hat nicht den Notendruck, den Zensuredruck. Man hat auch nicht das Problem, irgendwelche Inhalte unbedingt vermitteln zu müssen wie in Mathe oder Deutsch. (Lehrer 17, R)

Wie Cachay und Kastrup (2006) gezeigt haben, wirken Sportlehrerinnen und Sportlehrer nur wenig an der Selektionsfunktion der Schule mit (s. o.) – offensichtlich empfinden sie es als Erleichterung, im Fach Sport dieser unangenehmen Aufgabe teilweise ausweichen zu können. Nicht auf bestimmte Inhalte festgelegt zu sein, ermöglicht auch die von Kolb und Wolters (2000) beschriebene Strategie des evasiven Unterrichtens (s. o.), mit der Konflikte mit Schülerinnen und Schülern vermieden werden können.

4.5 Umgang mit Schüler(inne)n und Atmosphäre: „Man lernt die Schüler auch von einer ganz anderen Seite kennen.“

Sportlehrerinnen und Sportlehrer schätzen am Sportunterricht, dass dort eine lockere Atmosphäre herrsche – genau mit dieser Wortwahl formulieren das mehrere der Interviewpartner(innen). Weiter ausgeführt bedeutet das, dass die Lehrkräfte einen anderen Zugang zu den Lernenden finden und sie auch anders wahrnehmen als im Unterricht im Klassenraum. In identischer Formulierung sagen einige Befragte:

Man lernt die Schüler auch von einer ganz anderen Seite kennen. (Lehrerin 25, GS, H/R)

Es ist sehr angenehm, dass man die Schüler auch mal von einer anderen Seite kennenlernt. Sonst hat man die im Klassenraum vor sich sitzen. Das ist 'ne ganz andere Atmosphäre in der Sporthalle, immer ein bisschen lockerer zu arbeiten. (Lehrer 5, Gym.)

Andere bezeichnen das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als kumpelhaft oder aber auch intensiv; eine Lehrerin stellt das gute Verhältnis zu den Schülern sogar als das Kennzeichen heraus, das ihr am Sportlehrerberuf am besten gefällt.

Das Verhältnis zu den Schülern. Das ist eigentlich so das Hauptsächliche. (Lehrerin 25, GS/H)

Die Kategorie deckt sich mit anderen empirischen Befunden, nämlich dass Lehrkräfte den pädagogischen Kern ihrer Arbeit als wichtigen Bestandteil der Berufszufriedenheit betrachten (vgl. Ipfling, Peez & Gamsjäger, s. o.) und auch nach langen Berufsjahren den förderlichen zwischenmenschlichen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern als zentral ansehen (vgl. Miethling, s. o.).

4.6 Erziehungs- und Bildungsziele: „Dass ich (...) auf junge Menschen auch erzieherisch einwirken kann.“

Die bisherigen Kategorien berührten noch nicht die Aufgaben oder Ziele, denen sich Sportlehrkräfte verbunden fühlen; sie werden jedoch häufig auf die Frage, was ihnen an ihrem Beruf gefalle, zur Sprache gebracht. Wiederum empfinden die Sportlehrkräfte einen deutlichen Unterschied des Faches Sport zu ihren anderen Fächern im Klassenzimmer.

Dass ich auf andere Weise als im reinen Fach und im theoretischen Unterricht auf junge Menschen auch erzieherisch einwirken kann. (Lehrer 40, Gym.)

Zehn von vierzig Befragten machen dazu Aussagen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass das Fach Sport besondere Erziehungs- und Bildungsziele habe. So geht es den Lehrkräften vor allem um soziale Kompetenzen und auch um Ziele in der Persönlichkeitsbildung – wie auch die quantitativen Daten der DSB-SPRINT-Studie gezeigt haben (s. o.).

Also, Wettkampf spielt 'ne Rolle, gefällt mir, und dann nicht der Wettkampf miteinander gegen andere, sondern der Wettkampf mit sich selber – das den einzelnen Kindern zu vermitteln, dass es gar nicht drauf ankommt, im Wettkampf mit anderen zu bestehen, sondern im Wettkampf mit sich selbst, also sich weiterzuentwickeln, seine Fähigkeiten. (Lehrer 37, Gym.)

Als Beispiel nennen die Interviewten weiterhin, dass ein Gemeinschaftsgefühl in der Klasse erzeugt werden könne. Ziele, die sich direkt auf Bewegung und Sport beziehen, werden nur einmal genannt. Diese Lehrerin sieht es als ihre Aufgabe an, den Bewegungsmangel der Kinder auszugleichen und zu einem gesunden Lebensstil anzuregen. Betrachtet man den öffentlichen Diskurs um unsere angeblich kranken und bewegungsunfähigen Heranwachsenden, so hat es verwundert, dass dieses Argumentationsmuster nicht häufiger auftaucht.⁸ Auf alle Fälle dominieren die erzieherischen oder fachübergreifende Ziele, während die sportimmanenten Ziele nur wenig Bedeutung haben. Ebenso wie die Daten der DSB-SPRINT-Studie schon gezeigt haben, kann man auch in den vorliegenden Interviews erkennen, dass Sportlehrkräfte eher „weiche“ und wenig überprüfbare Lernziele bevorzugen.

4.7 Inklusion: „Ich erreiche eben alle Kinder.“

Manche Äußerungen der Befragten haben erstaunt, besonders die Aussagen, die in dieser Kategorie subsumiert wurden. In sehr ähnlicher Ausdrucksweise findet sich der Gedanke der Inklusion. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer betonen, sie könnten im Fach Sport – anders als in anderen Schulfächern – alle oder fast alle Schüler(innen) erreichen.

Ich kann vom Supersportler bis zum kleinen Dicken jeden im Prinzip mitnehmen. (Lehrer 35, GS)

Also ich, ich erreiche eben alle Kinder. Es hat nichts mit interkultureller Leistungsstärke zu tun oder, ja, man kann eben alle Kinder erreichen. (Lehrerin 4, GS)

Hier ist allerdings Vorsicht geboten: Erstens heißt diese Auskunft nicht, dass der Sportunterricht wirklich alle Schülerinnen und Schüler einschließt und optimal fördert, da es sich um eine Konstruktion der Befragten handelt. Zweitens bekennen sich vorrangig Grundschullehrerinnen zur Inklusion, sodass hier vermutlich nach Schulstufen differenziert werden müsste. Die Kategorie ist komplementär zu der Konstruktion des Sportunterrichts als Freiraum (4.4), bei der die Lehrerinnen und Lehrer betonen, dass sie dem sonstigen schulischen Druck durch Noten oder institutionelle Vorgaben weniger ausgesetzt sind.

4.8 Arbeitsaufwand: „Man kann eine Stunde aus dem Ärmel schütteln.“

Ein Reizthema ist der vermeintlich geringere Vor- und Nachbereitungsaufwand, der Sportlehrkräften nachgesagt wird. Hierzu finde ich in den vorliegenden Interviews nur bei drei Befragten Aussagen, die allerdings darauf hinauslaufen, dass die Sportlehrkräfte tatsächlich weniger Zeit in die Vorbereitung des Sportunterrichts investieren als in ihren anderen Fächern.

⁸ Hier gäbe es sicherlich weiteren Forschungsbedarf, um aufzuklären, welche Differenz zwischen den Bildern, die von Lehrkräften in der Öffentlichkeit verbreitet sind, und auch von Aufgaben, die ihnen zugeschrieben sind, zu den von den Lehrkräften von sich selbst wahrgenommen Bildern besteht.

...wenn man viele Erfahrungen (...) hat, muss man nicht jede Stunde vorbereiten. Man kann eine Stunde aus dem Ärmel schütteln. (Lehrerin 33, GS)

Und es, wie gesagt, nicht so aufwendig vorzubereiten und nachzubereiten (ist), das muss man auch ehrlich sagen. (Lehrerin 1, GS)

Man muss bedenken, dass die Interviewpartner(innen) sich ihres Images bewusst sind und zudem auch wissen, was standespolitisch korrekte Antworten wären. Es wäre also möglich, dass noch mehr Befragte in dem Sinne geantwortet hätten, wenn der Druck der sozialen Erwünschtheit nicht gegeben gewesen wäre. Bei dem anonymen Verfahren der Fragebogenerhebung, die die Forschungsgruppe um Schaarschmidt verwendet hat, zeichnete sich ja ab, dass gerade die Fachlehrkräfte für Sport zu einem höheren Prozentsatz dem Schonungsmuster zuzuordnen sind (s. o.).

5 Diskussion: Entschulung als Chance oder Gefahr?

Betrachtet man alle Kategorien und sucht nach einem „roten Faden“, der in der qualitativen Sozialforschung immer wieder angemahnt wird, so müssten sich alle Kategorien auf ein Gemeinsames beziehen lassen. Die frappierende Übereinstimmung vieler Antworten bis in die einzelnen Formulierungen hinein legt den Verdacht nahe, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine Sprache verwenden, die kollektiv ausgeprägt wurde und Teil der Berufssubkultur ist. Wie die Überschrift schon andeutet, lassen sich die Kategorien darin bündeln, dass Sportunterricht als eine Art „Insel der Entschulung“ erscheint. Unabhängig vom Alter der Befragten und von ihrer Berufserfahrung konstruieren sie sich Sportunterricht als eine Art Gegenwelt zur Schule. Auch wenn Miethling (1986) festgestellt hat, dass Lehrkräfte sich nach mehreren Berufsjahren stärker an der Institution orientieren (s.o.), sprechen die Befunde dieser Interviewstudie dafür, dass die Anforderungen der Institution Schule von Sportlehrkräften als nicht so bedeutend wahrgenommen werden.

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer genießen an dem Fach, dass es Freude bereitet – was offensichtlich nicht so schnell mit anderen Schulfächern assoziiert wird. Sie schaffen sich selbst und ihren Schüler(inne)n Freiräume von der Schule und ihren Bedingungen und bieten ihnen Ausgleich und Abwechslung. Es herrscht auch ein anderes, lockereres Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n. Der Sportunterricht eignet sich aufgrund dieser Faktoren aus Sicht der Sportlehrerinnen und Sportlehrer besonders dafür, soziale Lernziele und Ziele der Persönlichkeitsbildung zu verwirklichen sowie alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Während das Schulsystem insgesamt auf Selektion ausgerichtet ist, betonen die Befragten den inklusiven Charakter des Faches Sport. Aber nicht nur für die Schülerinnen und Schüler scheint der Druck geringer zu sein, denn die Lehrkräfte merken vereinzelt auch an, dass sie weniger Vor- und Nachbereitungszeit in das Fach Sport investieren.

Nimmt man das Bild der Insel auf, so ist der Sportunterricht umgeben von einem Meer, das gleichförmig und manchmal langweilig ist. Sportunterricht ist so gesehen ein zeitlicher und räumlicher Ausbruch aus der Schule (so auch die Formulierung einer Lehrerin). Dies lässt sich von zwei Seiten betrachten: Sportunterricht könnte erstens den negativen Auswüchsen der Schule entgegenwirken und die humanere

Version einer Lehr-Lern-Institution verkörpern. Zweitens könnte er aber als Fremdkörper erscheinen, der in der Schule fehl am Platze ist. Dies hätte weitreichende bildungspolitische Folgen.

Sportlehrerinnen und -lehrer entwickeln offensichtlich ihre eigene Subkultur, die sich in unseren Interviews besonders im übereinstimmenden Sprachgebrauch zeigt. Wörtlich identische Formulierungen deuten darauf hin, dass sich Konventionen etabliert haben, wie Sportlehrkräfte über ihr Unterrichtsfach reflektieren. Sie sprechen von einer „lockeren Atmosphäre“, „alle erreichen zu können“ oder „die Schüler von einer ganz anderen Seite kennenzulernen“. Eine der auffälligsten Begründungen dafür, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihren Beruf mögen, ist die Freude an der Sache und die Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Hier kann man direkt an die Diskussion innerhalb der Fachdidaktik anschließen, die immer wieder von Volkamer angestoßen wurde. Passt nicht folgendes Zitat zu den Aussagen der Sportlehrkräfte, die hier dargestellt werden? „(...) der Tennisspieler, der Skiläufer, der Fußballer etc. erlebt sich während seiner Tätigkeit so unmittelbar als sinnvoll, dass ihm eine weitere Begründung völlig absurd vorkommen würde. Sport ist in sich sinnvoll, und was könnten wir Besseres tun, als aus demselben Grund Sport zu unterrichten, aus dem wir selbst Sport treiben (...)?“ (Volkamer, 1987, S. 24).

Aus diesem Argument heraus, das Sport an sich schon zu einem Wert erklärt, lehnt Volkamer pädagogische Verzweckungen ab und bezeichnet seine Position als Entpädagogisierung oder auch Entschulung (1987, S. 146). Mit seiner Gleichsetzung von Schulsport und außerschulischem Sport und vor allem mit dem Merkmal der Freiwilligkeit stellt er sich gegen andere fachdidaktische Entwürfe, die Sport als Schulfach pädagogisch zu legitimieren versuchen. „Wenn der Schüler nicht erlebt, dass es im Sportunterricht in erster Linie um *sein* Sporttreiben und Sportlernen geht, sondern um Sportunterricht, der aufgrund von Verordnungen und fixierten Lehrplänen ‚erteilt‘ wird (...), wird durch Sportunterricht nichts bewirkt, bleibt er eine sinnlose Beschäftigung mit sinnlosen Bewegungen“ (Volkamer, 1987, S. 33; Hervorhebungen i. O.). Volkamer sieht daher in der Institution Schule ein System, das das Wesen und den Sinn des Sports stört, wenn nicht gar zerstört (ebd., S. 65). Will man das für Volkamer wertvolle „Wesen“ des Sports erhalten, so müsse Spaß im Sinne einer unmittelbar als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeit zu der zentralen didaktischen Kategorie werden (ebd., S. 70). Tatsächlich nimmt Volkamer (2003, S. 43) auch an, dass viele Sportlehrkräfte versuchen, den Pflichtcharakter des Sportunterrichts vergessen zu machen und so viel Spaß und persönliche Beziehung wie möglich zu schaffen. Die Annahme kann mit den hier ausgewerteten Interviews bekräftigt werden. Die Alltagsdidaktik der Sportlehrkräfte scheint sich recht genau mit Volkamers Position zu decken, wenngleich nicht davon auszugehen ist, dass die Übereinstimmung durch die bewusste Auseinandersetzung mit Volkamers Schriften entstanden ist. Vielmehr erscheint es eher plausibel, dass Volkamer die Alltagsannahmen von Sportlehrkräften elaboriert und mit mehr Argumenten versehen in das Wissenschaftssystem getragen hat.

Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte des (Sport-)Lehrerberufs lassen sich die Interpretationsergebnisse durchaus als Gefahr für das Ansehen des Faches Sport bewerten. Wenn Sportlehrkräfte den Sportunterricht als Freiraum von schulischen Zwängen definieren (sowohl für sich als auch für die Schülerinnen und Schüler), so kann das zwar zu ihrer Berufszufriedenheit und Entlastung beitragen, aber man muss sich dann auch fragen, welchen Beitrag der Sportunterricht noch zum allgemeinen Auftrag der Schule leisten kann. Schierz (1997, S. 79) merkt kritisch an, dass man nicht die Zwecke der Sache Sport mit den Zwecken des Unterrichtens von Sport gleichsetzen dürfe. „Die Differenz von Unterricht und Sache darf (...) in der Diskussion von Zwecken nicht einfach aufgehoben werden.“ Die Ontologisierung des Sports ist Volkamers wesentliches Argument, um sich gegen die Verschulung zu wenden (ebd., S. 102). Sicherlich ist es richtig, sich gegen unnötige Verpflichtungen, unangemessene Verzweckungen und überflüssige Vermethodisierungen zu wehren – darin ist Volkamer zuzustimmen –, aber Schule und Unterricht pauschal zu verurteilen und im Sport nur eine positive Gegenwelt zu sehen, ist nicht angebracht.

Weiter zugespitzt: Wieso sollten Sportlehrkräfte aus öffentlichen Mitteln bezahlt werden, wenn sie sich nicht wie andere Fachlehrkräfte als Repräsentanten des Systems Schule verstehen? Das Hamburger Arbeitszeitmodell und andere Indizien sprechen dafür, dass das Fach Sport in einer „Anerkennungskrise“ (Schierz, 2009, S. 63) steckt, zu deren Lösung die wissenschaftliche Disziplin der Sportpädagogik „Bewährungsmythen“ zu schaffen versucht. Ein Mythos, den Schierz rekonstruiert, ist der des „Anti-Unterrichtsfach-Schulfaches“ (ebd., S. 65). Er besagt, dass das Fach Sport vorrangig als Erziehungsfach konzipiert wird, das stark auf eine Lebensstil prägende Initiation angelegt sei (ebd., S. 67). Diesem Mythos trat in der Instrumentalisierungsdebatte Schaller (1992) entgegen, der ähnlich wie Volkamer die autotelische Struktur des Sports zugleich zur normativen Grundlage des Schulfaches Sport machen wollte. Schierz (2009, S. 67) hält dem entgegen, dass der Staat in der Institution Schule Zwecksetzungen verfolge, die es gar nicht zulassen, dass Sport in der Schule nur um seiner selbst willen unterrichtet bzw. betrieben werde.

„Die Strukturproblematik, die Transformation der historischen Sonderstellung eines staatlichen Erziehungsfachs in die Gleichstellung eines wissenschaftsfähigen Unterrichtsfaches zu bewerkstelligen, wird im Mythos der ‚originären Fachstruktur‘ paradox bearbeitet oder in der Treue zur historischen Gestalt eines ‚Erziehungsfaches‘ schlichtweg verdrängt“ (Schierz, 2009, S. 68). Unsere Befragten transportieren in ihren Aussagen genau dieses Verständnis ihres Faches Sport als ein „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“, das mit dem Bild einer „Insel der Entschulung“ charakterisiert wurde.

Im Anschluss an Ehni (1977) ist das Konzept eines „Pro-Unterrichtsfach-Schulfaches“ nach Schierz besser geeignet, der Anerkennungskrise zu begegnen. Es folgt dem aufklärerischen Gedanken, „das Unbegriffene der alltagsweltlichen Bezüge zum Sport in der Konfrontation von Wissensformen unterrichtlich zu reflektieren“ (Schierz, 2009, S. 74). Ist die Gleichstellung des Faches Sport mit anderen „wissenschaftsfähigen“ Schulfächern die Rettung aus der Anerkennungskrise?

Grundsätzlich halte ich eine dialektische Figur für am ehesten sinnvoll, das Fach Sport zu legitimieren: Sport muss als Schulfach „so sein wie kein anderes Fach und doch so sein wie alle Fächer“. Geht es nur seinen eigenen Weg und beharrt auf seiner Besonderheit, seiner autotelischen Struktur oder seinem „Wesen“, so passt es nicht zum System Schule. Wird es dagegen genau wie alle anderen Fächer, gibt es sein besonderes Potenzial, sein „Alleinstellungsmerkmal“, auf. Da der Sportunterricht die Möglichkeit von leiblichen, ganz unmittelbaren Erlebnissen – im besten Fall auch Erfahrungen – bietet, dürfte er ein ganz besonderes und einzigartiges Weltverhältnis des Subjekts zur Objektwelt repräsentieren. Darin liegt der unverwechselbare Charakter des Faches, der meines Erachtens von Schierz zu gering geschätzt wird. Insofern kann man dem Tenor der Befragten zustimmen: Sport *muss* ein besonderes Fach sein. Zutraglich für die professionelle Berufsausübung ist es, dem Interesse und der Freude der Heranwachsenden große Bedeutung beizumessen, sich eher an der Inklusion als an der Selektivität zu orientieren und eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen. Allerdings – und hier hört die Zustimmung auf – darf sich der Sportunterricht nicht darin erschöpfen, Freiräume von der Schule, Abwechslung und Spaß zu bieten. Die Entschulung darf nicht so weit gehen, dass das Fach keinen erkennbaren Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule mehr leistet.

Tendiert die Sportlehrer(innen)-Subkultur dazu, den Sportunterricht zu entschulen, gerät sie damit in Widerspruch zu der „offiziellen“ Kultur der Schule. Professionelle Sportlehrkräfte müssten in der Lage sein, den besonderen Charakter des Faches zu wahren – also so weit bewusst entschulend zu handeln, wie es den Erziehungs- und Bildungsauftrag befördern kann, auf der anderen Seite aber sich auch an die Regeln der Schule zu halten, um das Fach nicht zu gefährden. In den Interviews zeichnet sich jedoch eher eine einseitige Entschulungstendenz ab, die der Professionalität schadet.

Literatur

- Baillod, J. & Moor, R. (1997). *In Bewegung. Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf*. Magglingen: Eidgenössische Sportschule.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Böhm, A. (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 475-485). Reinbek: Rowohlt.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. *Sport und Gesellschaft*, 3 (2), 151-174.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Professionalität* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-47). Opladen: Leske + Budrich.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.

- Frei, P. & Reinartz, V. (2008). Auswertung qualitativer Daten entlang der Grounded Theory. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 187-208). Schorndorf: Hofmann.
- Frei, P. & Rottländer, D. (2007). Sportlehrer als Beziehungsexperten – Chancen und Grenzen unterrichtlicher Kommunikation. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 91-109). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2007). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine (Original: 1967).
- Heim, R. & Gerlach, E. (1998). Burnout – Auch ein Thema im Sportlehrerberuf? *Körpererziehung*, 48 (10), 330-337.
- Ipfpling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (Hrsg.). (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchung zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrer/innen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kastrup, V., Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. *sportunterricht*, 57, 307-313.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209-221). Hamburg: Czwalina.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2004). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf* (S. 72-87). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *sportpädagogik*, 5 (6), 10-17.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExptertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (2. Aufl.) (S. 71-93). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2001). Lust und Frust von Sportlehrern – Biographische Entwicklungen im Schulalltag. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (S. 162-178). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrerberuf. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 56-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Beruf wahrnehmen – breiter Konsens und feine Unterschiede. In H.-P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 117-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (1), 48-67.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethling, W.-D. & Sohnsmeier, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 43-62.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.

- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. *sportunterricht*, 54, 132-140.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22, 9-31.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop*. Hamburg: Czwalina.