

„Wer Schülerinnen und Schüler im und durch Sport in der Schule stark machen will, muss auch dafür sorgen, dass Sportlehrkräfte gut (ausgebildet) sind und ein Berufsleben lang stark bleiben ... vielleicht ist genau das die zentrale Herausforderung, der wir uns auf Dauer stellen müssen“ (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 82).

Einleitung

Sportlehrkräfte sehen sich einer Vielzahl von Anforderungen gegenüber, die treffend mit dem Ausdruck der „Anspruchseskalation“ (Miethling, 2011, S. 122) beschrieben werden können. Zukünftige Sportlehrer dabei zu unterstützen, sich den berufsspezifischen Anforderungen so zu stellen, dass sie ihre Tätigkeit bis ins Pensionsalter mit einem hohen Engagement und Gesundheit ausüben können, darin besteht eine zentrale Aufgabe der Sportlehrerausbildung (vgl. Thierer, 2001, S. 437).¹

In Deutschland kennzeichnet sich die Ausbildung zukünftiger Sportlehrkräfte durch eine Zweiphasigkeit, in deren Rahmen sie konsekutiv an Universitäten und Studienseminaren ausgebildet werden. Während die sogenannte Erste Phase der Sportlehrerausbildung die Aufgabe der „Vermittlung jener (nicht nur fachwissenschaftlichen) Kompetenzen, die grundlegend zur Herausarbeitung des professionellen Könnens als Sportlehrer grundlegend zur Herausarbeitung des professionellen Könnens als Sportlehrer sind“ (Thierer, 2001, S. 438), hat, werden in der Zweiten Phase (dem Referendariat) „Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen vor(-bereitet)“ (NW, 2011, § 1).² Bei der Umsetzung dieses Ziels existieren in der bestehenden Praxis anscheinend Probleme: Das Referendariat gilt gemeinhin als krisenhafte Phase. So wird es laut Arbeiten der Pädagogik von vielen Lehrern auch nachträglich als „schlimmste Zeit ihres Lebens“ (Katzenbach, 1999, S. 49) bezeichnet. Merzyn (2004, S. 133-134) berichtet von „Desorientierung, Resignation, Unzulänglichkeitsgefühlen, in Einzelfällen [...] massiven Identitätskrisen und psychischen Krankheiten.“ Auch die Medien haben dem Thema in den letzten Jahren immer wieder Aufmerksamkeit geschenkt. Die plakativen und emotionalen Beschreibungen reichen von „Im Referendariat lauert das Grauen“ (Himmelrath, 2001)

-
- 1 Wenn in dieser Arbeit von Lehrern, Schülern, Referendaren, Ausbildern usw. die Rede ist, dann sind damit selbstverständlich auch Lehrerinnen, Schülerinnen, Referendarinnen, Ausbilderinnen usw. gemeint. Ich konnte mich nicht zu Konstruktionen wie dem Binnen-I oder der ständigen Nennung beider Geschlechter entschließen, hätten sie doch die Lesbarkeit des Textes erheblich beeinträchtigt.
 - 2 Die Vorgaben aus Nordrhein-Westfalen werden hier exemplarisch für die übrigen deutschen Bundesländer herangezogen, in denen die Ziele sehr ähnlich formuliert werden. Die Verweise auf Verordnungen der Länder erfolgen in dieser Arbeit mit der Länderkennung ihres Bundeslandes, des Erscheinungs- bzw. Überarbeitungsjahres und den relevanten Paragraphen. Die Verordnungen finden sich in einem eigenen Quellenverzeichnis.

bis hin zur geradezu gemäßigten Beschreibung als „Wurf ins kalte Wasser“ (S. 178). Arbeitszeiten von 60 oder 70 Stunden pro Woche gelten als „nicht ungewöhnlich“ (Siepmann, 2009). Seit den 1970er Jahren wird darauf hingewiesen, dass Referendare im Übergang in die sogenannte Zweite Phase einen „Praxisschock“ erleiden, der sich für sie krisenhaft auswirken und die angestrebte professionelle Entwicklung gefährden kann (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978).

Anscheinend steckt in diesem Ausbildungsabschnitt ein nicht zu unterschätzendes Belastungspotenzial. Für die Sportpädagogik, in deren Gegenstandsbereich Aspekte der Sportlehrerausbildung sowie von Belastungen und ihrer Bewältigung fallen (vgl. König, 2004, S. 153; Friedrich & Hildenbrandt, 1997), stellt sich die Frage, ob die oben gezeichneten Horrorszenarien die Situation der Sportlehrerausbildung in Deutschland angemessen wiedergeben. Dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit mit Blick auf das Referendariat von angehenden Sportlehrkräften am Gymnasium nachgegangen. Dabei ist von besonderem Interesse, wie das angenommene Belastungspotenzial sich für das Fach Sport aufgrund der Besonderheiten in der Ausbildung (z. B. Theorie-Praxis-Verbund) und seiner „spezifische(n) Belastungen“ (Schaarschmidt, 2005, S. 138) ausgestaltet und was getan werden könnte, um den angenommenen Belastungen (noch) besser zu begegnen. Denn wie das obige Zitat verdeutlicht, besteht eine Aufgabe der Sportpädagogik (genauer: der Sportlehrerforschung) wie auch der Sportlehrerausbildung und -fortbildung darin, Sportlehrern bei berufsbiografischen Entwicklungsproblemen zu helfen, damit sie eine professionelle und gesunde Entwicklung bis ins hohe Alter vollziehen.

Im Teil I dieser Arbeit erfolgt eine theoretische Grundlegung für die Studie. Dabei wird zunächst die Ausgangslage geklärt, indem zum einen die Strukturen des Referendariats mit dem Fach Sport und zum anderen der Forschungsstand zum Thema präsentiert werden (vgl. Teil I, Kapitel 1). Da die Sportwissenschaft keine eigenen Konzepte zur Erforschung von Belastungen und ihrer Bewältigung vorhält, werden Basiskonzepte diskutiert, die die Stressforschung innerhalb der Gesundheitspsychologie Forschern anbietet, die sich mit Belastungen und ihrer Bewältigung beschäftigen möchten. Dabei wird das Transaktionale Stressmodell, das sich in den letzten Jahrzehnten als einflussreichstes Modell seiner Art etabliert hat, als am besten geeignetes Konzept hervorgehoben (vgl. Teil I, Kapitel 2). Aufgrund der Tatsache, dass bei der Verwendung des Modells in alltagsnaher Forschung Schwierigkeiten bestehen, werden in Anlehnung an Faltermaier (1987) Anpassungen vorgenommen, die in die Darstellung der eigenen Rahmenkonzeption münden (vgl. Teil I, Kapitel 3). Teil II der Arbeit hat den Anspruch, die methodische Herangehensweise an das zu untersuchende Forschungsproblem nachvollziehbar zu machen. Hierzu werden in einer Trennung von Forschungsstrategie und -design Entscheidungen zum Forschungsprozess dargestellt. Im Kapitel zur Forschungsstrategie wird unter Bezug zu den dort formulierten Forschungsfragen die Auswahl eines qualitativ orientierten Ansatzes begründet (vgl. Teil II, Kapitel 1). Es folgt die Präsentation des For-

schungsdesigns, das relevante Informationen zu allen Schritten des Forschungsprozesses liefert (Teil II, Kapitel 2).

In Teil III erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse der Studie. Dabei stehen zunächst die einzelnen als belastend empfundenen Anforderungen und diesbezügliche Bewältigungsweisen der Referendare mit dem Fach Sport im Fokus (vgl. Teil III, Kapitel 1). Nachdem diese umfassend dargestellt worden sind, erfolgt eine Gesamtbetrachtung, um Aussagen zur Wahrnehmung des „Anforderungskomplex Referendariat“ und zu Bewältigungsweisen (im Sinne seiner Integration in den Lebenskontext der Befragten) treffen zu können (vgl. Teil III, Kapitel 2). Die Ausführungen zum Erleben der Gesamtbelastung münden in die Präsentation einer Typologie, die verschiedene „Anforderungs-Ressourcen-Bilanzen“ der Referendare ausweist. In der Hoffnung auf Verwendbarkeit der Studienergebnisse in der Alltagspraxis werden in Teil III, Kapitel 3 mit Bezug zu Aussagen der Befragten Empfehlungen für angehende Sportlehrkräfte formuliert, die dazu beitragen sollen, das Referendariat „gut“ zu bewältigen. Da die ausbildenden Instanzen (Seminare und Ausbildungsschulen) ebenfalls einen großen Anteil an der Ausgestaltung des Referendariats mit dem Fach Sport haben, sind anschließend (erneut mit Bezügen zu den Aussagen der Sportreferendare formulierte) Anregungen zu finden, wie sie zu einer entwicklungs-förderlichen Ausbildung beitragen können (vgl. Teil III, Kapitel II).

Abschließend werden in einem Fazit die wichtigsten Erkenntnisse (teilweise) unter Verwendung von Abbildungen zusammengefasst. Dazu erfolgt eine Orientierung anhand der in Teil II, Kapitel 1.1) formulierten Forschungsfragen. Zudem werden in die Zukunft blickend neuere Entwicklungen in der Sportlehrerausbildung in der Folge des Bologna-Prozesses in die abschließende Betrachtung integriert.