

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 3

Matthias Zimlich

Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht

Entwurf einer gegenstandsverankerten sport-
pädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage
problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 3

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht - Entwurf
einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf
der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen
Sportlehrkräften

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von Matthias Zimlich
aus Würzburg

Würzburg
19. Juni 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2010

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2010

978-3-86955-429-7

Erstgutachter: Professor Dr. Harald Lange (Würzburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Konrad Kleiner (Wien)

Tag des Kolloquiums: 05. August 2010

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2010

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2010

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86955-429-7

Inhalt

0	Vorwort	5
1	Einleitung und Problemaufriss	6
2	Thematische Genese und Entwicklung der Fragestellung	8
2.1	Einstieg in das Forschungsfeld - Inhaltliche Verortung	9
2.2	Präzisierung der Fragestellung	14
3	Die Relevanz der Untersuchung bzw. ihre disziplinäre Verortung	17
3.1	„Aufbruch zu neuen Ufern“ - die Disziplin Gymnasialpädagogik	17
3.2	Allgemein-Pädagogische Relevanz	21
3.3	Sportpädagogische Relevanz	25
3.4	Zusammenfassung	27
4	Subjektive Theorien.....	29
4.1	Was sind subjektive Theorien? – Definitionsversuch(e)	29
4.2	Handlungsrelevanz	31
5	Forschungsziele und leitende Fragestellung.....	33
6	Methodologie und Methode.....	37
6.1	Wissenschaftstheoretische Verortung der Untersuchung	37
6.2	Der spezifische Theoriebegriff dieser Untersuchung	39
6.3	Das spezifische sportpädagogische Forschungsprofil	42
6.4	Das spezifische qualitative Forschungsprofil.....	43
6.5	Die Erhebung subjektiver Theorien	45
6.5.1	Rekonstruktion	45
6.5.2	Erhebungsmethode Interview: episodisch oder problemzentriert?	46
6.5.3	Kritische Einordnung der Erhebungsmethode Interview	49

6.6	Die Grounded Theory Methodologie	50
6.6.1	Was ist die GTM?.....	50
6.6.2	Zirkularität und permanenter Vergleich als Leitlinien des Forschungsansatzes	55
6.6.3	Vom Datum zur Theorie – Kodieren als zentraler Prozess der Datenanalyse	57
6.6.4	Grundsteine der konzeptuellen Ebene – die Funktion von Memos	63
6.6.5	Theorie induzierte Datenerhebung – das theoretische Sampling.....	63
6.6.6	Genug ist genug?! Die Theoretische Sättigung der Daten	65
6.6.7	Kompatibilität der Forschungsansätze Subjektive Theorien und GTM....	66
7	Aufarbeitung des Forschungsstands und Explikation des eigenen Vorverständnisses	68
7.1	Die Bedeutung des Vorwissens – Theoretische Sensibilität als geistige Grundhaltung	68
7.2	Die Handlung - interdisziplinäre Annäherung an einen schwierigen Begriff.....	71
7.3	Der Begriff der pädagogischen Handlung.....	78
7.3.1	Grundfragen an die pädagogische Handlung.....	81
7.3.1.1	Die ewige Streitfrage - <i>Techne</i> vs. Persönlichkeit.....	81
7.3.1.2	<i>Techne</i> vs. Persönlichkeit? Symbiose einer vermeintlichen Dichotomie: das professionelle Selbst und das pädagogische Handlungsrepertoire bei Bauer, Kopka und Brindt (1996)	86
7.3.1.3	Produkt oder Prozess? – der Erziehungsbegriff bei Brezinka (1990).....	89
7.3.1.4	Der Begriff der Pädagogischen Handlung in der Pädagogischen Psychologie - eine Übersicht von Dietrich (1984)	90
7.3.1.5	Intentionale vs. funktionale Erziehung	91
7.3.1.6	Die Lehrer-Schüler-Beziehung	92
7.3.1.7	Pädagogische Situationen.....	94
7.3.2	Formen pädagogischen Handelns	95
7.3.2.1	Fünf Grundformen pädagogischen Handelns bei Giesecke	95
7.3.2.2	Das „Zeigen“ als Kern des pädagogischen Handelns bei Prange und Strobel-Eisele (2006)	97
7.3.2.3	Pädagogische Handlungsweisen - eine Synopse	101
7.3.2.4	Die pädagogische Handlung in der Sportpädagogik.....	103
7.3.3	Der pädagogische Auftrag der Lehrerschaft von „offizieller Seite“.....	107
7.3.4	Heuristik des Begriffs pädagogische Handlung.....	110
7.3.5	Explikation des Leitfadens.....	111
8	Durchführung der Untersuchung	114
8.1	Die Datenerhebung - das spezifische theoretische Sampling	114
8.2	Der konkrete Ablauf der problemzentrierten Interviews	118
8.3	Die Datenauswertung mit der GTM	119

9	Forschungsergebnisse	123
9.1	Ordnung herstellen	124
9.2	Schüler fördern.....	148
9.3	Das Miteinander fördern	166
9.4	Schülern Verantwortung übergeben	183
9.5	„Als Vorbild fungieren“	192
9.6	Die besondere Beziehung.....	204
9.7	Die Kernkategorie: „Das Zeigen“	215
9.8	Die Bereichstheorie.....	230
9.9	Hypothesen	249
10	Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens.....	251
11	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Ausblick... 	255
	Abbildungsverzeichnis	262
	Literatur	263
	Anhang.....	295
	Anhang 1: Transkriptionsregeln	295
	Anhang 2: Beispiel für ein Memo.....	296
	Anhang 3: Die „fertige“ Kodeliste.....	298
	Anhang 4: Beispiel einer Kodefamilie aus ATLAS/ti.....	302
	Anhang 5: Beispiel eines Netzwerkes aus der Auswertung mit ATLAS/ti..	303
	Netzwerk „Vorbild Sein“ im Schulsport.....	303
	Anhang 6: Ausschnitt aus einer Interviewkodierung in ATLAS/ti.....	304

0 Vorwort

Wenn sogar die geliebte Morgenlektüre der Süddeutschen Zeitung gegen intensive Frühschichten vor dem Laptop eingetauscht wird, dann ist wohl die „heiße Phase“ eines Dissertationsprojekts in vollem Gange. Die Erkenntnis, dass die letzten Wochen vor der geplanten Abgabe besonders intensive und stressige sind, ist nicht neu und gehört zum guten Usus entsprechender Vorworte. Insofern sollte auch im konkreten Fall der geneigte Leser nicht enttäuscht werden. Viel wichtiger allerdings sind Danksagungen an die Menschen, die für das Entstehen und Gelingen des Projekts maßgeblichen Anteil haben.

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Harald Lange für die fachliche Betreuung und inspirierende und motivierende Gespräche. Ebenfalls zu großem Dank bin ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Konrad Kleiner für die sehr kurzfristige Übernahme dieses Amtes verpflichtet. Ein großes Dankeschön geht an Prof. Dr. Peter Kapustin dafür, dass er mir die Möglichkeit gegeben hat, am Institut für Sportwissenschaften der Universität Würzburg zu arbeiten und an Frau Prof. Dr. Dorit Bosse für konstruktive Gespräche.

Bei der konkreten Erstellung der Arbeit danke ich besonders Dr. Karin Müller für viele inspirierende Gespräche und konkrete Anregungen. Hendrik Büsker sei für seine Hilfe beim „Design“ der Arbeit gedankt. Ein besonderes Dankeschön sage ich hiermit nochmals allen Sportlehrkräften für die Bereitschaft, sich von mir interviewen zu lassen. Mein Dank geht auch an Florian Venus für die flexible und unkomplizierte Zusammenarbeit.

Ein persönliches Dankeschön geht schließlich an meine Familie für ihre Unterstützung über die Jahre - auch in schweren Zeiten - und besonders an Bettina für unglaubliche Geduld, selbstlose Unterstützung, wohlthuendes Verständnis und kontinuierliche Motivation.

Abschließend möchte ich als kleines Sinnbild der letzten Jahre folgende Sentenz zitieren:

Nietzsche schreibt im dritten Stück „Schopenhauer als Erzieher“ der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ über den Gelehrten (zit. nach Rehder, 1998, S. 221):

„der Gelehrte besteht aus einem verwickelten Geflecht sehr verschiedener Antriebe und Reize, er ist durchaus ein unreines Metall. Als zuvörderste Beimischung werden dann genannt: „eine starke und immer höher gesteigerte Neugier...Dazu füge man einen gewissen dialektischen Spür- und Spieltrieb, die jägerische Lust an verschmutzten Fuchsgängen des Gedanken Nun tritt noch der Trieb zum Widerspruch hinzu ... Der Kampf wird zur Lust und der persönliche Sieg ist das Ziel, wahren der Kampf um die Wahrheit nur der Vorwand ist.“

Ohne mir anmaßen zu wollen, mich als Gelehrten zu bezeichnen, denke ich wohl, dass ich einen persönlichen Sieg errungen habe, der Kampf um die Wahrheit aber hoffentlich nicht nur Vorwand gewesen ist.

1 Einleitung und Problemaufriss

„Sie wissen so gut wie wir, dass Einleitungen zur Selbsttäuschung einladen, schreibt man sie doch ganz zum Schluss, wenn man weiß, was in dem Buch wirklich steht.“ (Diederich & Tenorth, 1997, S. 184)

Das Phänomen „Sport“ ist im 21. Jahrhundert als Teil unserer Kultur fest etabliert. Sport wird von allen Schichten und Altersgruppen getrieben und rezipiert. Sport wird studiert und wissenschaftlich durchleuchtet. Sport ist Geschäft und Freizeit. Sport macht Freude und schafft Leid. Sport ist gesund und Mord. Sport verbindet und trennt. Was das Wesentliche, das Eigentliche des Sports ist, vermag somit niemand mit letzter Überzeugung zu sagen. Selbst (oder gerade?) die Sportwissenschaft tut sich mit der Benennung ihres Gegenstandes augenscheinlich schwer. Wie muss es da erst der Teildisziplin „Sportpädagogik“ ergehen, der neben der Gewissheit über ihren Gegenstand „Sport“ (so es diese jemals gab) mittlerweile auch die Gewissheit über ihren Gegenstand „Erziehung“ abgeht. In der Mutterwissenschaft „Pädagogik“ öffnet sich diesbezüglich die Spannbreite von einem „Plädoyer für Erziehung“ (Prange, 2000) bis zum „Ende der Erziehung“ (Giesecke, 1996), von „Erziehung ist aus dem heutigen Sprachgebrauch der Pädagogik fast verschwunden“ (Marotzki, 2004, S. 147) bis zur „Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden“ (Ladenthin, 2007). Vielleicht ist diese Unsicherheit und dieses Spannungsfeld aber auch essentielle Grundlage für eine wissenschaftliche Disziplin, die sich angesichts eines stetigen gesellschaftlichen Wandels ständig ihrer selbst, ihrer Überzeugungen, Positionen, Aufgaben und Ziele vergewissern muss.

Denn trotz dieser Unsicherheit über die Begriffe Sport und Erziehung wird und muss das Fach Sport im schulischen Kontext weiterhin (auch) unter erzieherischer Perspektive betrachtet und bewertet werden. Zumal sich die Erziehung der heranwachsenden Generation immer mehr aus der Familie in die Schule verlagert. In den Fokus der Umsetzung dieses Erziehungsauftrags rücken dabei zwangsläufig die Lehrkräfte¹. Stellen sie sich diesem Erziehungsauftrag, und wenn ja, wie setzen sie ihn konkret um? Zu diesen Fragen gibt es viele Meinungen und Mutmaßungen, aber nicht sehr viele wissenschaftliche Untersuchungen. Somit bietet es sich an, die Beantwortung dieser Fragen zumindest für ein spezielles Setting, dem gymnasialen bayerischen Sportunterricht, nachzugehen.

Der Aufbau der Arbeit versucht, den Forschungsprozess für die Leserschaft möglichst logisch nachvollziehbar zu machen. Daher wird zunächst in Kapitel 2 die thematische Genese der

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden viele Begriffe im Plural nur in der männlichen Form benutzt, meinen aber jeweils beide Geschlechter. Beim Begriff „Lehrer“ verwende ich das neutrale „Lehrkraft“.

Untersuchung expliziert. Kapitel 3 dokumentiert die transdisziplinäre Relevanz der Arbeit. Anschließend wird in Kapitel 4 der Begriff „Subjektive Theorien“ wissenschaftlich verortet. In Kapitel 5 werden die Ziele und Fragestellung(en) der Arbeit ausführlich dargestellt. Kapitel 6 stellt die angewandten Methoden dar und verortet die Untersuchung wissenschaftstheoretisch. In Kapitel 7 wird der Forschungsstand dem Thema angemessen aufgearbeitet und somit das Vorwissen des Autors expliziert. Kapitel 8 stellt den Verlauf der empirischen Untersuchung dar bevor in Kapitel 9 die Ergebnisse dokumentiert werden. Kapitel 10 beschäftigt sich schließlich kritisch mit der methodischen Vorgehensweise, bevor abschließend in Kapitel 11 die Studie und die Ergebnisse eingeordnet und bewertet werden.

2 Thematische Genese² und Entwicklung der Fragestellung

Eine wissenschaftliche Untersuchung im Generellen – und eine wissenschaftliche *Qualifikationsarbeit* im Besonderen – sieht sich mit method(olog)ischen Ansprüchen konfrontiert, deren Umsetzung die Wissenschaftlichkeit der Arbeit einerseits und die Fähigkeit des Forschers, wissenschaftlich arbeiten zu können, andererseits, dokumentieren soll. Das jeweils eigene (methodische) Vorgehen soll für den Leser expliziert und somit gleichsam „intersubjektiv“ nachvollziehbar gemacht werden (vgl. dazu abschließend Kapitel 10). Eine Forderung, die insbesondere bei qualitativen Untersuchungen (und nochmals insbesondere bei Untersuchungen mit der Grounded Theory Methodologie (GTM)³) als vielleicht *das* wesentliche Gütekriterium (vgl. exemplarisch Reichertz, 2007a, S. 200; Steinke, 2007, S. 324) der Untersuchung angesehen wird⁴. Der (qualitative) Forscher muss nun für sich den aus seiner Sicht bestmöglichen Zugang zur „Entfaltung“ dieser intersubjektiven Nachvollziehbarkeit finden. Dabei steht gerade bei qualitativen Untersuchungen auch die Dokumentation des tatsächlichen Untersuchungsablaufs im Fokus: Entspricht dabei die „altbewährte Trennung in abgeschlossene Theorie- und Empiriekapitel“ (Frei, 1999, S. 130) dem tatsächlichen Vorgehen, den Gedankengängen und Überlegungen des Forschers? Innerhalb der GTM-*community* wurde diese Frage aktuell Anfang des Jahres via Mailingliste Qualitative Sozialforschung nachhaltig diskutiert.⁵

Diese Überlegungen veranlassten mich dazu, über einen Aufbau der Arbeit nachzudenken, der unter dem generellen Diktum der empirischen Forschung, dass der Gegenstand die Methode bestimmt, die thematische Genese der vorliegenden Untersuchung inklusive der damit korrespondierenden Genese der Fragestellung expliziert und – wo möglich – die entsprechenden method(olog)ischen Überlegungen integriert. Dabei wird gleichzeitig zum einen die *disziplinäre* Verortung der Untersuchung und zum anderen natürlich die *thematische* Verortung der Untersuchung in die aktuelle (sport)pädagogische Forschungslandschaft vorgenommen und somit die *Relevanz* dieser Untersuchung dokumentiert.

² Die thematische Genese meiner Arbeit begann mit meinem Diensteintritt am sportwissenschaftlichen Institut der Universität Würzburg im Oktober 2004.

³ „Im deutschen Diskurs [...] hat sich die Verwendung des Begriffs Grounded Theory sowohl für das Verfahren als auch für das Produkt, nämlich eine gegenstandsbezogene Theorie durchgesetzt. Dies führt zu Verwechslungen hinsichtlich des Bezuges (Methodologie oder Produkt). [...]. Wir unterscheiden daher im Folgenden zwischen Grounded Theory als Produkt der Forschung (GT) und dem methodologischen Vorgehen mit dem Ziel eine Grounded Theory zu entwickeln (GTM)“ (Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz, 2007, S. 233). Die vorliegende Untersuchung übernimmt diese begriffliche Unterscheidung.

⁴ Auch wenn mit Frei (1999, S. 129) diese „intersubjektive Nachvollziehbarkeit oft auch nur als hehres Ziel erscheint.“

⁵ Vgl. konkret die Mails von Anja Gregor (2010a und b); Agnes Mühlmeier-Mentzel (2010); Beate Hilbert (2010); Franz Breuer (2010).

2.1 Einstieg in das Forschungsfeld - Inhaltliche Verortung

1. Thematische Säule: Sportlehrerbildung – Evaluation

Mein ursprüngliches Forschungsinteresse bestand zunächst darin, die Sportlehrerbildung kritisch auf ihre „Berufsrelevanz“ hin zu evaluieren. Der Begriff „Berufsrelevanz“ ist dabei bewusst in Anführungszeichen gesetzt, da ich prinzipiell Kurz' (2000, S. 38; vgl. auch Terhart, 2000, S. 70; Heil, 2006, S. 327) Diktum zustimme: „Berufsfertigkeit kann nicht das Ziel des universitären Studiums sein.“ Nichtsdestotrotz dient die universitäre Lehrerbildung angehenden (Sport)Lehrkräften als erste Phase ihrer Berufsbildung und wird daher von Studierenden und vor allem retrospektiv von sich bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften kritisch auf ihre Bedeutung für den tatsächlichen Beruf reflektiert. Im Vergleich mit anderen Fächern schneidet das Sportstudium dabei sowohl im informellen Diskurs (Freundeskreis, eigene Erfahrungen) als auch in wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Roth & Memmert, 2001) generell besser - im Sinne von praxisrelevanter - ab. Dennoch ist und bleibt die Bildung angehender Sportlehrkräfte ein genuines Thema der Sportpädagogik. So schien es mir gerade angesichts der Umstellung auf die neuen, modularisierten Studiengänge ein lohnendes Forschungsvorhaben zu sein, die Sportlehrerbildung zu evaluieren.

Fragestellung 1:

„Wie relevant ist das Sportstudium für Sportlehrkräfte?“

Geschehen sollte dies in meinen ersten Überlegungen mit Hilfe eines entsprechenden Fragebogens. Methodisch befand ich mich damit im quantitativen Modus.

Thematische und räumlich-kulturelle Einengung

Die wichtigste Vergleichsuntersuchung war dabei für mich zu Beginn meiner Überlegungen die Arbeit von Roth und Memmert (2001), die bezüglich der Berufsrelevanz der Sportlehrerbildung Sport-Referendare befragt hatten. Ihre Untersuchung war für mich in doppelter Hinsicht sehr wichtig für den weiteren Verlauf meiner Überlegungen: Zum einen befasst sie sich „nur“ mit einem Ausschnitt der Sportlehrerbildung, nämlich den Trainings- und Bewegungswissenschaften, zum anderen ist sie – der besseren Vergleichbarkeit wegen – auf Baden-Württemberg begrenzt: Es fällt „innerhalb der Bundesländer schwer, von einer einheitlichen „Philosophie“ der Sportlehrerausbildung zu sprechen“ (dieselben, S. 273). So

legte ich auf dieser Grundlage⁶ für meine Untersuchung fest, selbige auf Bayern zu beschränken, zumal es in Bayern eine zentralisierte und daher einheitliche (Sport)Lehrerbildung gibt. Was den „einen“ Ausschnitt der Sportlehrerbildung anging, fiel die Wahl „zwangsläufig“ auf den *pädagogischen* Aspekt, da die Sportpädagogik mein Arbeitsbereich am Institut war und ist und mein thematisches Interesse am besten reflektiert.

2. Thematische Säule: Kompetenzen – Professionalisierung

Die Beschäftigung mit der einschlägigen Fachliteratur führte mich rasch zur „Kompetenz-“⁷ und „Professionalisierungsdebatte“⁸ im pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Diskurs bzw. einfach zu der grundlegenden Frage: „Was muss die gute bzw. erfolgreiche (Sport)Lehrkraft können bzw. wie muss sie sein?“⁹

Die Klärung dieser Fragen führte im Professionalisierungsprozess in den letzten Jahren zu einer rasanten Zunahme *empirischer* Unterrichtsforschung. Konkret die *Lehrerforschung* hat dabei das Ziel, die Lehrertätigkeit zu operationalisieren und die notwendigen Kompetenzen zu bestimmen, über welche die schon besagte „gute bzw. erfolgreiche Lehrkraft“ verfügen muss. Dieser Wandel im Forschungsparadigma der Bildungsforschung wird gemeinhin als „empirische Wende“ bezeichnet. Dementsprechend entwirft sowohl die (sport-)pädagogische Forschung als auch die Bildungspolitik Kompetenzmodelle für Lehrer (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1996; Meyer, 2001; Bräutigam, 2003a), die zunehmend auch - wieder? - das „Erziehen“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2004b) als wichtige

⁶ Vgl. auch Ergebnisse der SPRINT-Studie bei Oesterreich und Heim (2005, S. 171): „Hinsichtlich der Bundesländer bleibt festzuhalten, dass sich die Einstellungen und unterrichtlichen Praxen der Sportlehrer offenbar häufig unterscheiden. Regional spezifische Befunde sind also nicht ohne Weiteres auf andere Bundesländer übertragbar, sondern bedürfen genauerer Untersuchungen.“ Generell sind die meisten Untersuchungen in diesem Bereich – besonders Dissertationen - länderspezifisch, ohne diese Tatsache allerdings speziell zu thematisieren.

⁷ Vgl. dazu als exemplarische Auszüge des entsprechenden sportpädagogischen Diskurses die Arbeiten von Pühse (1995); Decker (1998); Bräutigam (2003b); Artus (2006); Schweer, Gerwinat und Söker (2008). Konkret Bräutigam (2003b, S. 27) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es „aktuell kein einheitliches Bild von Lehrerkompetenzen“ gibt und fordert von der Sportdidaktik/pädagogik die „Suche nach einem überzeugenden Modell, in dem das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld des Lehrers treffend skizziert und die für die Berufsausbildung erforderlichen Fähigkeiten und Qualifikationen differenziert entfaltet sind“ (derselbe, S. 3). Und für die Allgemeine Pädagogik sehen Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 7) gerade bezüglich der „Verwirklichung von programmatisch formulierten Aufgaben“ der Erziehungswissenschaft „Kompetenzen“ als Lösung.

⁸ „Hierbei geht es um die Erforschung der Binnenstrukturen des Handelns in beruflichen Situationen, aber auch um das Selbstverständnis eines Berufsstandes. Was sind dessen grundlegende Gemeinsamkeiten? Welche Themen werden von dieser Berufsgruppe lebenslang und lebensprägend bearbeitet? Wodurch wird dieser Berufsstand – neben den offensichtlichen institutionellen Einbindungen etwa in der Schule – im Inneren zusammengehalten? Hierbei handelt es sich oft um ‚blinde Flecke‘ im professionellen Selbstverständnis“ (Peez, 2009, S. 9).

⁹ Vgl. die fast gleichnamigen Beiträge von Köppe (1998b) bzw. Berndt und Trenner (1998), das entsprechende Kapitel bei Zoglowek (2008, S. 118f.) bzw. die entsprechende Schülersicht bei Messing (1980) bzw. fächerübergreifend Weinert und Helmke (1996).

Lehrertätigkeit berücksichtigen. Ohne diese Debatte hier weiterführend explizieren zu wollen (vgl. dazu dezidiert Kapitel 7.3.1.2), ist festzustellen, dass sich – trotz weiterhin kritischer Stimmen (vgl. exemplarisch Volkamer, 2009) - diese Begrifflichkeiten auch im (sport)pädagogischen Diskurs¹⁰ etabliert haben (vgl. Lüsebrink, 2006, S. 15). Insofern war mein thematischer Anspruch nun, die erzieherische Kompetenz von Sportlehrkräften zu evaluieren¹¹:

Fragestellung 2:

„Wie pädagogisch kompetent sind bayerische Sportlehrkräfte?“

3. Thematische Säule: Erziehung zum oder durch Sport? Der Doppelauftrag des Sportunterrichts und die Bildungsidee des Erziehenden Sportunterrichts¹²

Auch wenn die in der Überschrift verwendeten Begriffe mittlerweile sportpädagogischer Standard sind, gebietet es sich innerhalb einer Qualifikationsarbeit einen dezidierten begrifflichen Diskurs vorzunehmen. Die Sportpädagogik hat hinsichtlich des Schulfaches „Sport“ schon immer – auch als sehr wichtigen Legitimationsgrund (vgl. Meinberg, 1984, S. 76; Brettschneider, 1998, S. 221; Cachay, 1999, S. 97; Thiele, 2001, S. 48; Schmidt-Millard, 2001, S. 162; Neumann, 2004a, S. 8; dvs-Memorandum zum Schulsport, 2009) – die erzieherische Komponente des (Schul)Sports umfassend berücksichtigt¹³: mittlerweile im Doppelauftrag einer Erziehung *zum* Sport und einer Erziehung *durch* Sport bzw. der Bildungsidee des Erziehenden Sportunterrichts¹⁴, die sich sowohl im sportdidaktischen Diskurs (vgl. Neumann, 2004a, S. 9) als auch „in der neueren Lehrplanentwicklung

¹⁰ Vgl. diesbezüglich auch entsprechende professionalitäts-technische Untersuchungen in anderen pädagogischen Teildisziplinen wie der Religionspädagogik (Heil, 2006), der Kunstpädagogik (Peez, 2009) und der Musikpädagogik (Niessen, 2008).

¹¹ Entsprechende methodische Instrumente dazu finden sich bspw. bei Frey und Balzer (2003) bzw. viel ausführlicher und grundlegender bei Erpenbeck und Rosenstiel (2003).

¹² Es sei darauf hingewiesen, dass die Bildungsidee eines Erziehenden Unterrichts keine sportpädagogische Schöpfung ist (vgl. Funke-Wieneke, 1999, S. 16). Laut Ladenthin (2007, S. 5; vgl. auch Ramseger, 1991, S. 9) ist generell für „die Schulpädagogik [...] die Formel vom »Erziehenden Unterricht« immer noch akzeptiert.“

¹³ Oder berücksichtigen müssen? Unumstritten blieb diese Ausrichtung auch in der Sportpädagogik nicht, wie die „ewig“ währende – wenn auch mit wechselnder Intensität geführte – „Instrumentalisierungsdebatte“ (vgl. Bennet, 1977; Schaller, 1992; Beckers, 1993) sowie die Angst vor einer möglichen Pädagogisierung des Schulsports (vgl. Volkamer, 1987; Joch, 1995; Hummel, 2001) beweisen. Aktuell scheint es zu einer „Instrumentalisierungsdebatte *Reloaded*“ zu kommen, die Schmidt-Millard (2007, S. 105) sehr plakativ als „*the empire strikes back*“ bezeichnet (Herv. im Original; vgl. zu dieser Neuauflage der Debatte auch Kurz, 2009).

¹⁴ Peter Neumann (2004a, S. 12; vgl. auch derselbe, 2004b, S. 43) konstatiert in seinem guten Überblick über die theoretische Fundierung und praktische Verortung dieser Bildungsidee innerhalb der Sportpädagogik allerdings: Es gibt „kein allgemeingültiges Verständnis von *dem* erziehenden Sportunterricht.“

offensichtlich durchgesetzt [...] hat“¹⁵ (Brettschneider, 2005, S. 2; vgl. auch Neumann, 2004a; Prohl & Krick, 2005; Prohl, 2008).¹⁶ „Die erzieherische Akzentuierung wird durch die Formulierung von sechs sog. Pädagogischen Perspektiven angestrebt“¹⁷ (Prohl, 2008, S. 41). Für Cachay (1999, S. 97) ist daher eine „der zentralen Aufgaben der Sportpädagogik [...], die Begründung des Faches im Sinne einer Erziehung durch Sport zu leisten“. Cachays Forderung mündet direkt zur – wie ich sie nennen möchte – „Gretchenfrage“ der Sportpädagogik:

Ist der (Schul)Sport tatsächlich erzieherisch wirksam bzw. persönlichkeitsbildend?

Eine Frage, die offensichtlich jahrzehntelang - und teilweise immer noch - aufgrund persönlicher Überlegungen, Hoffnungen und Überzeugungen und evtl. auch disziplinärer Notwendigkeiten von der Sportpädagogik fast kategorisch bejaht wurde (vgl. Meinberg, 1984, S. 82).¹⁸ Im Zuge der bereits angesprochenen Professionalisierung des Lehrberufs und der „empirischen Wende“ in der Bildungsforschung wird die Kritik am „konzeptuellen Forschungsparadigma“ (vgl. Scherler, 2005) der Sportpädagogik immer lauter und es werden dezidiert empirische Befunde bzw. zumindest theoretische Fundierungen eingefordert¹⁹:

„In der aktuellen sportpädagogischen Diskussion wird dieses Missverhältnis zwischen pädagogischem Anspruch und empirischer Befundlage durchaus erkannt. So dass aktuell der Frage nach der empirischen Überprüfung sozialerzieherischer Wirkungen des Sportunterrichts [...] ein hoher Stellenwert beigemessen wird“ (Bähr, 2008, S. 22; vgl. auch Cachay & Thiel, 1996; Thiele, 2000, 2001; Neumann, 2004a; Boshalt, 2004).

Keine andere sportpädagogische Problemlage ist aktuell so *en vogue* wie ein Beitrag zur Beantwortung dieser Forschungsfrage. Doch so reizvoll und wichtig die Mitarbeit an diesem Problem ist, erschien es mir für den Rahmen einer Dissertation als zu komplex. So fiel in diesem Kontext mein Interesse auf eine andere Problematik: Denn unabhängig von der

¹⁵ Artus (2006, S. 153; vgl. auch Scherler, 2005, S. 47) urteilt in diesem Zusammenhang gar: „Sportdidaktische Ansätze, die auf Erziehenden Sportunterricht verzichten, fallen zukünftig als Modelle für den Schulsport aus.“ Schmidt-Millard (2007, S. 107) erkennt allerdings schon wieder die „postmoderne Verabschiedung vom erziehenden Sportunterricht“.

¹⁶ Thiele (2001, S. 43) erkennt in diesem Zusammenhang generell eine „Sportpädagogische Morgenröte“.

¹⁷ „Allerdings hat die Begründung des Sportunterrichts durch die pädagogischen Perspektiven und deren didaktische Verlängerung in einen mehrperspektivischen Sportunterricht in der sportpädagogischen Diskussion nicht nur Zustimmung, sondern auch massive Kritik hervorgerufen“ (Prohl, 2008, S. 42; vgl. auch Laging, 2007).

¹⁸ Lenzen (2000) spricht in diesem Zusammenhang provozierend von „Argumentationsritualen in der Sportpädagogik“.

¹⁹ Oder um es pointiert mit Brettschneider (1995, S. 55) zu sagen: „dass wirklicher Erkenntnisfortschritt in der sportpädagogischen Diskussion, die seit den 70er Jahren weitgehend stagniert, nur dann zu erzielen ist, wenn sich die eigenweltliche Isolation der Sportpädagogik dadurch aufgehoben sieht, dass der noch immer dominierende, und nicht selten realitätsferne „armchair research“ durch einen „field research“ ergänzt wird, der die notwendige Realitätsnähe sichert.“

Lösung dieses „Effekt-Problems“²⁰ bleibt die sportpädagogische Forschung bislang weitestgehend schuldig, wie die Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts konkret auszusehen hat und welcher Kompetenzen²¹ es dazu auf Seiten der Sportlehrerschaft bedarf, zumal in den Lehrplänen hinsichtlich dieser Unterrichtsgestaltung „nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrerinnen und Sportlehrer gestellt“²² (Brettschneider, Prohl, Breuer, Rittner, Heim, Schmidt & Altenberger, 2005, S. 14; vgl. auch Altenberger, Brettschneider, Breuer, Heim, Prohl, Rittner, & Schmidt, 2005, S. 275) werden. Brettschneider et al. (2005, S. 14) erkennen daher eine „Vermittlungslücke“ in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Erziehenden Sportunterrichts (vgl. auch Neumann, 2004a; Prohl, 2004, 2006, 2008; Bähr, 2008), die es zu schließen gilt. Bisherige Ansätze (z.B. Balz & Neumann, 1997b) verlaufen sich zu oft im Normativen (vgl. Balz, 1997; Thiele, 2000), sehen sich dem Vorwurf mangelnder Empirie (Pühse, 1994b; Brettschneider, 1995, 2007; Neumann, 2004a) und ungenügender theoretischer Fundierung (Cachay & Thiel, 1996) ausgesetzt und vergessen dabei zu oft die sportpädagogisch-didaktische „Exekutive“ (vgl. J. Lange, 1984, S. 80): die Sportlehrkräfte (vgl. Elflein, 1997). Denn eine Aufgabe der Sportpädagogik muss es sein, Sportlehrkräfte zur Umsetzung entsprechender Konzeptionen zu befähigen. Dies kann am besten und einfachsten in der Sportlehrerbildung gelingen. Insofern schließt sich hier der thematische Kreis, in meinem Fall eher das thematische Dreieck mit den Eckpunkten „Sportlehrerbildung“, „Professionalität“ und „Erziehender Sportunterricht“.

²⁰ Die allerdings zunehmend angegangen wird. Andreas Hoffmann (2006) und vor allem Ingrid Bähr (2008) liefern dazu sehr gute – wenngleich sicherlich nicht vollständige – Überblicke über empirische Studien in der Sportpädagogik und Sportpsychologie, die sich mit dem Nachweis sozialerzieherischer Effekte im (Schul)Sport beschäftigt haben.

²¹ Und damit auch welcher Sportlehrerbildung; vgl. dazu Heckers, 1995a und b; Kurz, 2000; Artus, 2006.

²² Zudem kann mit Bräutigam (2003a, S. 76) ergänzt werden: „*Empirische Untersuchungen machen deutlich, dass zwischen den in Lehrplänen formulierten Ansprüchen und der tatsächlichen Unterrichtspraxis erhebliche Unterschiede bestehen ([...]). In vielen Fällen sind Sportlehrer überfordert, didaktische Innovationen umzusetzen, und werfen neuen Lehrplänen fehlende Realitätsnähe vor*“ [sic!]. Auch Balz (1997, S. 12) sieht die Gefahr „einer Überforderung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer“.

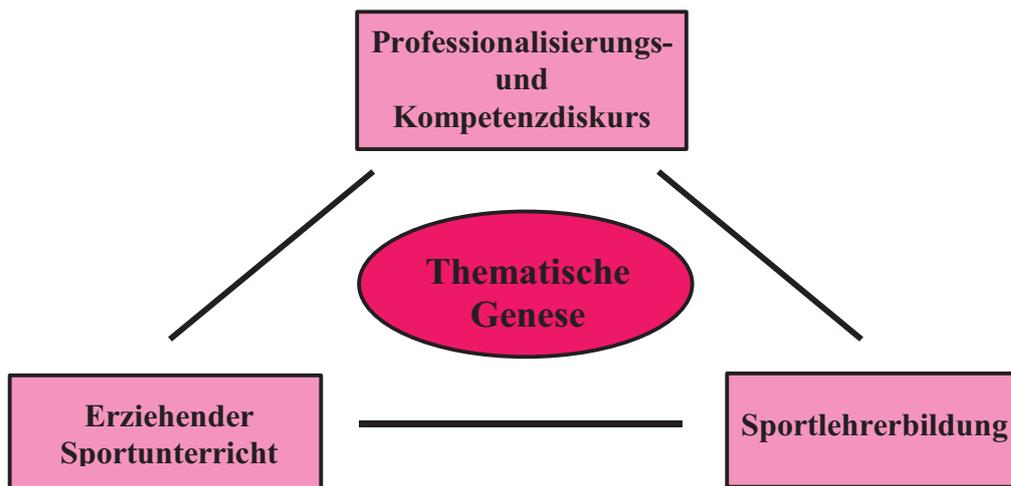


Abb. 1. „Thematisches Dreieck“ der Untersuchung

Die Frage, die sich mir nun stellte, war folgende: Wie helfe ich, besagte Vermittlungslücke zu schließen? Nach langen Überlegungen entschied ich mich dafür, zunächst die Realität abzubilden bevor ich Realität verändern kann. Insofern war es nun mein Ziel, das pädagogische Handeln von bayerischen Sportlehrkräften zu beschreiben, oder als *vorläufige* leitende *Forschungsfrage 3* formuliert:

„Wie sieht das pädagogische Handeln bayerischer Sportlehrkräfte aus?“

2.2 Präzisierung der Fragestellung

1. Wer oder was ist eigentlich eine Sportlehrkraft?

Wissenschaftliche Studien müssen die von ihnen untersuchten Begrifflichkeiten für den Geltungsbereich der jeweiligen Untersuchung präzisieren und festlegen. Im Kontext meiner Untersuchung bedeutet dies: Was bzw. wer ist unter dem Begriff „Sportlehrkraft“ zu subsumieren? Ehni (2000, S. 17; vgl. auch Baumgartner, 1997, S. 25; Größing, 2001, S. 85) bezeichnet in diesem Zusammenhang generell Schule als „ein komplexes und vielsinniges Phänomen: Schule, das ist und bedeutet Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufsschule.“ Diese Einschätzung Ehnis wird zudem von empirischen Erkenntnissen von Bauer et al. (1996, S. 49f.) unterstützt, die bei ihrer Untersuchung zur pädagogischen Professionalität von Lehrkräften „Unterschiede in den verschiedenen Schultypen“ beobachten konnten. Perez, Huber und Geißler (2006, S. 366) konstatieren - für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz -, dass die

„erzieherischen Handlungsziele“ von Lehrkräften vom jeweiligen Schultyp beeinflusst sind. Außerdem wirft Scherler (2006, S. 294; vgl. auch Grupe, 1984, S. 150; Laging, 2003, S. 547; Neumann, 2004a, S. 196; allgemein-pädagogisch Meyer, 1990, S. 70; Hentig, 2003, S. 213) der Sportdidaktik in diesem Zusammenhang vor:

„Die aktuellen Konzepte betreffen „immer den *ganzen* [Hervorhebung im Original] Schulsport [...] In ihnen wird weitgehend unabhängig vom Entwicklungsstand der Schüler und von den Bedingungen der *Schulform* [Herv.: M.Z.] bzw. Schulstufe entworfen, welchen Leitideen, Zielen, Inhalten und Methoden aktuell der Schulsport folgen *soll* [Herv. im Original].“

Insofern gibt es gute Gründe, sich innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung²³ auf *eine* Schulart zu kaprizieren²⁴. Aufgrund meiner eigenen Biographie fiel es nicht schwer, mich diesbezüglich für das Gymnasium zu unterscheiden, da ich Lehramt für Gymnasien studierte und ich sämtliche schulische Unterrichtserfahrung in dieser Schulart gesammelt habe. Eine vertiefte Begründung für die Entscheidung für das Gymnasium wird in Kapitel 3.1 erfolgen und dient gleichzeitig der angekündigten disziplinären Verortung der vorliegenden Untersuchung²⁵.

2. Sportunterricht oder Schulsport?

Weiterhin stellte sich für mich die Frage, ob ich meine Untersuchung auf den Sportunterricht beschränken oder auf den ganzen Schulsport, i.e. außerunterrichtlichen Schulsport wie z.B. entsprechende Arbeitsgemeinschaften und sportliche Klassenfahrten, beziehen sollte. In diesem Zusammenhang weist Bräutigam (2003a, S. 54) sicherlich zurecht darauf hin, dass es zur „Struktur der Schule gehört [...], dass die Erziehungs- und Qualifikationsbemühungen nicht allein auf den Unterricht beschränkt sind. Zwar ist der Fachunterricht der zentrale Ort schulischen Lehrens und Lernens, darüber hinaus aber bieten sich wertvolle pädagogische Lern- und Erfahrungsfelder in den außerunterrichtlichen Veranstaltungen an.“ Auch aufgrund dieser plausiblen Überlegungen entschied ich mich zunächst dafür, meine Untersuchung auf den ganzen Schulsport zu beziehen, zumal ich mir entgegen der Ansicht von Neumann

²³ Und als solche begreift sich die vorliegende Untersuchung im Sinne von Klieme (2006, S. 765): „Die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen [...] und Lehrermerkmalen (z.B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen [...]) soll hier als empirische Unterrichtsforschung verstanden werden.“

²⁴ Auch Miethling und Krieger (2004) interviewten in ihrer GTM-Untersuchung nur Gymnasialschüler – allerdings eher aus forschungspraktischen Gründen und für Volkmann (2008, S. 78) war die „Auswahl der Schulform“ eine der zentralen Fragen am Beginn ihrer GTM-Untersuchung.

²⁵ Die Verortung als sportpädagogische und allgemeinpädagogische Untersuchung ist mittels der thematischen Genese schon erfolgt, soll aber in jeweils eigenen Kapiteln nochmals übersichtlich expliziert werden.

(2004a, S. 194) gerade bei sportlichen Klassenfahrten eine besondere erziehende Wirkungsmöglichkeit von Sportlehrkräften vorstellen kann.²⁶ Insofern integrierte ich die Frage nach den unterschiedlichen pädagogischen Möglichkeiten von Sportunterricht und außerunterrichtlichem Schulsport in meinen Leitfaden (vgl. Kapitel 7.3.5). Allerdings bezogen sich die befragten Sportlehrkräfte bezüglich des außerunterrichtlichen Schulsports nur auf den an bayerischen Gymnasien immer noch weit verbreiteten Skikurs, so dass ich mich letztlich und nach Auswertung der Daten dazu entschloss, das Thema rückwirkend auf den Sportunterricht zu beschränken und dem Setting „Skikurs“ innerhalb des Kapitels 9.3 einen entsprechenden Raum zu geben.

Fragestellung 4:

„Wie sieht das pädagogische Handeln von bayerischen Gymnasial-Sportlehrkräften im Sportunterricht aus?“

²⁶ Vgl. aktuell die interessante Studie von Sabine Reuker (2009) bezüglich sozialerzieherischen Wirkungen von bewegungspädagogischen Klassenfahrten.

3 Die Relevanz der Untersuchung bzw. ihre disziplinäre Verortung

Im folgenden Kapitel wird der transdisziplinäre Ansatz der Untersuchung verortet und somit die jeweils disziplinäre Relevanz dokumentiert, und zwar in den „Etappen“ Gymnasialpädagogik (Kapitel 3.1), Allgemeine Pädagogik (Kapitel 3.2) und Sportpädagogik (Kapitel 3.3).

3.1 „Aufbruch zu neuen Ufern“ - die Disziplin Gymnasialpädagogik

Nach der im vorigen Kapitel explizierten Kaprizierung der Untersuchung auf eine Schulart, soll nun – neben dem bereits erwähnten biographischen Bezug – dargelegt werden, warum m.E. das pädagogische Handeln von *gerade* (bayerischen) *Gymnasial*-Sportlehrkräften einen höchst interessanten Untersuchungs-Gegenstand darstellt.

Das Gymnasium ist als Schulform „im Wandel“ (vgl. Engelhardt, 1998, S. 74) begriffen – und damit auch zwangsläufig der Beruf Gymnasiallehrkraft. Dieser Wandel „ist verbunden mit dem deutlichen Anwachsen der Schülerschaft, die diese Schulform besuchen“²⁷ (ebenda). Selbst in Bayern, das sich bildungspolitisch und speziell bezüglich seines Gymnasiums besonderer Leistungen rühmt, „hat das Gymnasium der Hauptschule in diesem Jahr den Rang als „Volksschule“ sichtbar abgelaufen“²⁸. Die Übertrittsquote der Viertklässer liegt landesweit bei 40,1 Prozent“²⁹ (Burtscheidt, 2009c, S. 35). Innerhalb der bildungspolitischen Diskussion haben diese Entwicklungen eine Debatte entfacht, wie denn die vermeintliche Quadratur des Kreises, nämlich immer *mehr* jungen Menschen eine *höhere* Bildung, vulgo: eine gymnasiale Bildung, angedeihen zu lassen (und sie damit auch studierfähig zu machen) gelingen kann. Der deutsche Philologenverband erklärt in diesem Zusammenhang die „Grenzen des Wachstums für erreicht“ und Max Schmidt, Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbandes (bpv) konstatiert: „Das Gymnasium könne und wolle keine Schule für alle sein“ (dpa, 2009, S. 49).

Das Gymnasium befindet sich damit nicht nur in einem Wandel, sondern in einer Identitätskrise (vgl. Mögling, 2000c, S. 29). Denn faktisch wird auf alle Fälle über „die Schüler und Schülerinnen [...] ein relativ großer Ausschnitt aus der Pluralität der

²⁷ Aufgrund dieser Entwicklung bezeichnet Terhart (2001, S. 122) das Gymnasium als „Gesamtschule *de luxe*“ [Herv. im Original].

²⁸ Der bayerische Kultusminister Spaenle ist dennoch überzeugt, dass das bayerische Gymnasium „das Flaggship des deutschen Gymnasiums bleiben“ wird (Burtscheidt, 2009b, S. 35).

²⁹ Allerdings bei einer „Abbrecherquote von 30 Prozent“ (Burtscheidt, 2009c, S. 35).

Gegenwartsgesellschaft und aus den für sie charakteristischen Problemen in das Gymnasium hineingetragen. Dies hat zur Folge, daß auch ein breiteres Spektrum der aktuellen Probleme des Jugendalters und der Jugendkulturen³⁰ in die Erfahrungswelt des Gymnasiums und in die Arbeitswirklichkeit der Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen eingedrungen ist“ (Engelhardt, 1998, S. 75). So fordert der Deutsche Philologenverband auch eine „Erziehungsoffensive“ (bpy, 2006b, S. 37) und der Bayerische Philologenverband hat einen Arbeitskreis „Werteerziehung“ einberufen (derselbe, S. 27). Die Lehrerverbände – und damit auch die Lehrerschaft als solche – stehen also zwischen den Polen, ihren neuen (Erziehungs)Auftrag zu akzeptieren, aber gleichzeitig noch den (alten) speziellen Bildungsauftrag aufrechtzuerhalten. Für Terhart (2001, S. 121) ist diese Identitätskrise allerdings schon geklärt:

„Während vor drei bis vier Jahrzehnten das Gymnasium eine Übernahme familialer, erzieherischer und/oder i.w.S. sozialer Aufgaben noch empört, erfolgreich und ohne negative Folgen für sich selbst abgewehrt haben würde und auch abwehren konnte, so wird heute doch in zunehmender Intensität Förderung, Unterstützung und breitere erzieherisch-sozialisatorische Hilfestellung gewünscht und erwartet – und zwar von den Eltern wie auch [...] von der offiziellen Schulpolitik.“

Folglich hat sich das „Anforderungsspektrum auch der Gymnasiallehrerschaft [...] erweitert in Richtung auf eine intensivere Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Fragen“ bzw. „einen erhöhten erzieherischen Anteil“ (derselbe, S. 125). Schulz (2002, S. 189) erkennt in diesem Zusammenhang gar einen „Paradigmenwechsel vom „Philologen“ zum Pädagogen“, der allerdings m.E. zumindest in Bayern als noch im Prozess befindlich betrachtet werden muss. Dennoch ist Terharts (2001, S. 121) Urteil zuzustimmen:

„Das Gymnasium als allein aufs akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogen orientierte Wissenschafts- und Studienschule³¹ ist heute als Regelfall nicht mehr existent und auch nicht existenzfähig.“

Das Thema des Wandels des Gymnasiums wird in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren zunehmend rezipiert (vgl. Liedtke, 1998; Mögling 2000b, 2000c). Die entsprechenden Beiträge fordern „neue Formen des Unterrichts und der Erziehung“, eine „pädagogische Neukonstruktion“ *des* und „zeitgemäße Bildungsanforderungen“ *für* das Gymnasium. Natürlich fällt bezüglich einer möglichen Umsetzung dieser Forderungen der

³⁰ Dieser Wandel der Lebenswelt der Jugendlichen soll an dieser Stelle nur als Fakt verortet, aber nicht näher expliziert werden. Zur vertieften Lektüre empfehle ich F. Eder, 1998; J. Lange, 1998; Terhart, 2000; Miethling, 2000; Miethling und Krieger, 2004. Wichtig bleibt aber in diesem Zusammenhang für die vorliegende Untersuchung mit Terhart (2001, S. 14) festzuhalten: „der gesellschaftlich-kulturelle Wandel stellt den Lehrerberuf und auch die Lehrerbildung vor neue Aufgaben.“

³¹ Als mittlerweile rares Beispiel eines überzogen-elitären Anspruches des Gymnasiums vgl. Rehfus (2001).

Blick auf die gymnasiale Lehrerschaft und deren Eignung und Wille zu einem solchen Wandel. Für Größing (2001, S. 85; vgl. auch Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan und Schmidt, 1994, S. 40) ist die Gymnasiallehrkraft „ein Beruf, der sehr häufig aus einer Sekundärentscheidung erwachsen ist, denn man wollte Physiker werden, entschloss sich aber während des Studiums zum Beruf des Physiklehrers.“ Mögling (2000c, S. 87) ergänzt diesbezüglich die Bedeutung der gymnasialen Lehrerbildung: Der „Gymnasiallehrer [ist: M.Z.] in erster Linie mit einem fachwissenschaftlichen Studium konfrontiert³² und identifiziert sich auch in erster Linie dementsprechend über sein Fach.“ Folglich fällt sein Urteil bezüglich der Qualifikation für neue Unterrichtsformen negativ aus (ebenda; vgl. sportspezifisch Baumgartner, 1997, S. 417f.). Speziell was den erzieherisch-sozialen Anteil angeht, unterstützen diverse empirische Untersuchungen die eher skeptischen Thesen von Größing und Mögling. Terhart et al. (1994, S. 122) entdecken bei ihrer Untersuchung eine „geringere Bedeutung des Erziehens am Gymnasium im Vergleich mit anderen Schularten“ und „Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin haben [...] herausgefunden, dass Lehramtsstudenten für Grund-, Haupt- und Realschule, verglichen mit künftigen Gymnasiallehrern, ein deutlich größeres soziales Interesse mit ihrem Beruf verbinden“³³ (Otto, 2009, S. 63). Diese Erkenntnis lässt sich mit der SPRINT-Studie auf das Fach „Sport“ übertragen:

„Während an den Gymnasien vorwiegend fachorientierte Ziele (Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit und der sportartspezifischen Fertigkeiten) vermittelt werden, stehen an den Hauptschulen übergeordnete Erziehungsziele (soziale Kompetenzen) im Vordergrund“ (Süßenbach & Schmidt, 2005, S. 241).

Und die Lehrerbildung scheint die Gymnasiallehrkräfte nicht in die Lage zu versetzen, ihre pädagogischen Vorgaben umzusetzen.³⁴ Umfragen unter Gymnasialreferendaren im Jahr 1999 (Ratsch, 2005b, S. 31) und Referendaren und Seminarleitern im Sommer 2008 in Bayern (Burtscheidt, 2009a, S. 33) dokumentieren eine große Unzufriedenheit mit der Vermittlung erzieherischer Fähigkeiten im Studium.³⁵ Dies kann nicht verwundern, da „Erziehung [...] in

³² Allerdings ist hier anzufügen, dass in Bayern kaum ein Unterschied zwischen der Ausbildung von Gymnasium- und Realschullehrkräften besteht.

³³ Größing (2001, S. 86) konstatiert allerdings bezüglich angehender Sportlehrkräfte: „Neuere Untersuchungen zeigen allerdings eine Trendverschiebung an: Sportstudierende benennen häufiger pädagogische Absichten und weniger die sportlichen Neigungen als Gründe für die Wahl des Studiums.“

³⁴ Vgl. dazu auch das folgende Zitat eines bayerischen Gymnasiallehrers: „Die Pädagogik kommt völlig zu kurz. Wir sind in der Pädagogik nicht ausgebildet worden, auch in der Phase des Referendariats lächerlich wenig. Natürlich brauche ich auch ein fundiertes Grundwissen, heute bin ich an der Schule aber in erster Linie als Pädagoge gefragt und das hat uns niemand in der Ausbildung vermittelt“ (C. Eder, 2009, S. 52; vgl. auch entsprechende Lehrerzitate bei Terhart et al., 1994, S. 216; Bauer et al., 1996, S. 111).

³⁵ Vgl. auch „außerbayerisch“ die Ergebnisse von Randoll (1995, 1997) bzw. „gymnasialunspezifisch“ König und Zentgraf (1997).

der Lehrerbildung, speziell im Studium für das gymnasiale Lehramt, fast kein Thema“ ist (Seibert, 1998b, S. 35). In der Realität kann das „fast“ sogar gestrichen werden, da bislang im Studium für das gymnasiale Lehramt zwar ein erziehungswissenschaftliches Examen bestanden, aber keine erziehungswissenschaftliche Veranstaltung besucht werden muss. Forderungen von Erziehungswissenschaftlern (vgl. Burtscheidt, 2008) und Lehrerverbänden (vgl. dieselbe, 2009a) nach einer Bedeutungszunahme des erziehungswissenschaftlichen Anteils der Lehreraufgabe und einer entsprechenden Umsetzung in der Lehrerbildung werden nur zum Teil erhört. Zwar wurde im Wintersemester 2005/2006 an der Universität Würzburg die erste deutsche Professur für Gymnasialpädagogik³⁶ eingerichtet (Ratsch, 2005b) und damit eine neue pädagogische Teildisziplin begründet, aber ansonsten wurde bei der Umstellung auf die neuen Studiengänge der erziehungswissenschaftliche Anteil nicht nachhaltig gestärkt:

„Soeben hat [der damalige bayerische Kultusminister: M.Z.] Schneider die neue Lehrerprüfungsordnung (LPO) unterzeichnet, in der die Erziehungswissenschaften nur noch einen geringen Teil der Lehrerbildung ausmachen. Schlimmer noch: Selbst wenn Kandidaten das erste Staatsexamen mit einer Fünf in Pädagogik ablegen, können sie noch Lehrer werden [...]. Schlecht steht es um die Erziehungswissenschaft in der bayerischen Lehrerbildung aber auch, weil Studenten nur noch wenige Veranstaltungen besuchen müssen. 35 von insgesamt 270 Leistungspunkten müssen sie etwa im Lehramt Gymnasium erbringen. Nachbarländer wie Nordrhein-Westfalen oder Hessen verlangen fast das Doppelte³⁷“ (Burtscheidt, 2008, S. 49).

Dies erscheint umso erstaunlicher, da an Gymnasiallehrkräfte insofern besondere (pädagogische) Ansprüche gestellt werden, weil sie das breiteste Altersspektrum aller Schularten unterrichten³⁸ (vgl. bpv, 1997). Natürlich gilt es anzumerken, dass Quantität nicht gleich Qualität sein muss. Aber es bleibt festzuhalten, dass angehende gymnasiale Lehrkräfte kaum bis nicht für den pädagogisch-erzieherischen Anteil ihres Berufs *sensibilisiert* sind. Als Ausnahmen dürfen hier sicherlich die Fächer Kunst, Musik und eben Sport mit jeweils eigenen pädagogischen Ansätzen und Veranstaltungen gelten.

Die Beschränkung auf Gymnasiallehrkräften in der vorliegenden Untersuchung ist zusammengefasst zum einen meiner Biographie und zum anderen der bisherigen Vernachlässigung bzw. nun Aufbruchstimmung des pädagogischen Bereichs am Gymnasium

³⁶ Diese wurde von Prof. Dorit Bosse besetzt, die vor ihrem Wechsel an die Universität Kassel meine Zweitgutachterin war.

³⁷ Kahl und Spiewak (2005, S. 33) bezeichnen die Ausbildung der *deutschen* Lehrer als „pädagogisches Notstandsgebiet“.

³⁸ Vgl. bezüglich der Chancen und Probleme der großen Altersstreuung der gymnasialen Schülerschaft Liebau (1998).

geschuldet und versteht sich somit dezidiert als ein Beitrag zur gymnasialpädagogischen Forschung.

3.2 Allgemein-Pädagogische Relevanz

„Einstellungsforschung bleibt im Lehrerberuf durch den stets gegebenen normativen Bezug der Pädagogik bedeutsam“ (Terhart et al., 1994, S. 191f.).

Dass eine sportpädagogische Untersuchung fast zwangsläufig auch allgemein-pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Relevanz hat, liegt in der Genese der pädagogischen Teildisziplin Sportpädagogik begründet. Dennoch wird im folgenden Kapitel eine spezielle allgemein-pädagogische Verortung der vorliegenden Untersuchung vorgenommen.

Vermittlungslücke, die Zweite? Eher Vermittlungslücke, die Erste!

Die in Kapitel 2.1 explizierte „Vermittlungslücke“ bezüglich der Umsetzung der Bildungsidee des Erziehenden (Sport)Unterrichts wird in der allgemeinen Pädagogik deutlich länger beklagt: „dass diese [...] Forderung nach erzieherischen Vermittlungskonzepten noch älter ist als der HERBARTscheBegriff [sic!] des Erziehenden Unterrichts selbst“ (Prohl, 2006, S. 301). An diesem Befund hat sich trotz umfassender Forschungsbemühungen³⁹ offensichtlich nichts Wesentliches verändert. Aktueller liest sich dies bspw. bei Hamann (1994, S. 77f.): „Der Erziehungspraktiker bedarf daher der Aufklärung über das erzieherische Geschehen“.⁴⁰

Identitätskrise? Zum unklaren Selbstverständnis einer Disziplin: Die Theorie-Praxis-Problematik

Die Pädagogik ist sich uneins über die grundlegende Ausrichtung und die Aufgaben und Ziele ihrer Disziplin(en). Konkret dreht sich eine umstrittene Frage um das grundlegende Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. König und Zedler (1989b, S. 13; vgl. auch Langeveld, 1951/1978, S. 11) konstatieren diesbezüglich:

³⁹ Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 7f.) argumentieren zwar: „Tatsächlich ist pädagogische Literatur reich an Hinweisen und Vorschlägen zum erzieherischen Verhalten, [...]. Seit langem bietet besonders die Schulpädagogik, und zwar sowohl insgesamt wie in der Vielzahl ihrer Fachdidaktiken, eine breite Palette didaktischer Anweisungen und Ratschläge.“ Aber eben nur Anweisungen und Ratschläge. Eine empirische bzw. theoretische Fundierung ist tatsächlich bislang nur unzureichend gelungen. Vgl. diesbezüglich für die Sportpädagogik Bähr (2008, S. 22f.): „Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die empirische Befundlage zu Prozessen und Wirkungen sozialerzieherischer Maßnahmen im Sport noch nicht geeignet ist, systematische Ableitungen für die Praxis des Sportunterrichts [...] zu begründen.“

⁴⁰ Dies fordern auch entsprechende Berufsverbände (vgl. exemplarisch bpv, 2006a, S. 27).

„Erziehungswissenschaft hat sich stets als Wissenschaft für die Praxis verstanden. Das heißt, sie ist mit dem Anspruch aufgetreten, Wissen zu erzeugen und bereitzustellen, das für das Handeln derjenigen, die an der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis mitwirken, nützlich und erforderlich ist.“

Diese Einstellung wird – zumindest in den letzten Jahren – weitestgehend geteilt. Hoffmann, Gaus und Uhle (2004b, S. 9) fordern aber auch den umgekehrten Bezug:

„Die erziehungswissenschaftliche Theorie bedarf, um sinnvoll bzw. zweckmäßig zu sein, selbstverständlich auch der pädagogischen Praxis. Sie muss sie zur Kenntnis nehmen, wie sie ist.“⁴¹

Die vorliegende Untersuchung folgt dezidiert beiden Forderungen.

Die Lehrerbildung als genuine Möglichkeit des Theorie-Praxis-Transfers

Die Lehrerbildung als Stätte und Möglichkeit des Theorie-Praxis-Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse ist in der Allgemeinen Pädagogik im Blickpunkt des (Forschungs-)Interesses. Beklagt wird dabei, dass die Lehrerbildung „ihre Inhalte am Leitbild eines idealen Lehrers, nicht jedoch an der Realität seines Handelns“ (Schulz, 2002, S. 194) orientiert, was natürlich wiederum evoziert, diese Realität zunächst zu kennen und zu beschreiben. Bezüglich des Gegenstands „pädagogisches Handeln“ steht aber zunächst die „Gretchenfrage“ der Pädagogik:

Ist das Erziehen bzw. das pädagogische Handeln tatsächlich darstellbar oder besser: operationalisierbar?

Angesichts einer unüberschaubaren Menge einschlägiger Forschungsarbeiten und Überlegungen, die im Laufe des Kapitels 7.3.2 Gegenstand genauerer Untersuchungen sein werden, sei an dieser Stelle zunächst mit Hofer (1986, S. 378) festgehalten:

„Die Flut von Lehrer- bzw. Erziehertrainingsprogrammen muß als Ausdruck einer Einstellung zum Lehrerberuf gewertet werden, in der erzieherische Fertigkeiten prinzipiell als analysierbar, rational hinterfragbar, empirisch erforschbar und erlernbar betrachtet werden.“

Unabhängig von der Beantwortung der Frage, inwieweit bzw. bis zu welchem Grad jegliche Handlung des Menschen darstellbar ist, sei an dieser Stelle eine wesentliche Prämisse der vorliegenden Untersuchung festgelegt:

⁴¹ Vgl. auch Hofer (1986, S. 12): „Es ist notwendig, die Gesetzmäßigkeiten alltäglicher pädagogischer Praxis zu beschreiben, danach zu fragen, was Lehrer denken und fühlen, wie sie Unterricht tatsächlich begreifen etc.“

Pädagogisches Handeln ist zumindest in Teilen operationalisierbar und somit verallgemeinernd darstellbar (vgl. Seibert, 1998, S. 32). Ansonsten würde auch das Studium der Pädagogik „zu einer Chimäre, wenn sich nicht sagen lässt und nicht mit hinreichender Bestimmtheit gesagt wird, was die Eigenart des pädagogischen Handelns kennzeichnet und von anderen Handlungsformen [...] unterscheidet“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 8), bzw.:

„Wenn das Erziehen tatsächlich nicht lehrbar ist, weil sein Begriff sich nicht eindeutig in Operationen darstellen lässt, worin besteht dann die Fähigkeit des Erziehens? Wie kommt sie zustande, und wie wird sie festgestellt? Immerhin gibt es pädagogische Berufe, die nicht von jedermann nach Belieben und nur auf der Grundlage der eigenen Entschließung ausgeübt werden dürfen, sondern die ein geregeltes Studium mit vorgeschriebenen Inhalten und Prüfungen verlangen. Insofern kann dabei nicht auf die gängige Antwort verwiesen werden, das Erziehen sei eine Fähigkeit, die der eine hat und der andere eben nicht⁴², sozusagen eine Natur- und Gnadengabe⁴³“ (Prange, 2000, S. 217).

So gesehen hängt für Prange und Strobel-Eisele nicht weniger als die Legitimation der Disziplin „Pädagogik“ von der Beantwortung dieser Frage ab.

Identitätskrise? Zum unklaren Selbstverständnis einer Disziplin: Die Gegenstands- Problematik

Nicht nur die Sportpädagogik (vgl. diesbezüglich dezidiert Scherler, 2006), auch die Allgemeine Pädagogik tut sich schwer mit der Benennung ihres Gegenstandes. Im Wesentlichen dreht sich dabei der disziplinäre Diskurs um die Begriffe „Erziehung“ *und* bzw. mittlerweile wohl eher *vs.* „Bildung“.⁴⁴ Während für Prange (2000, S. 7; vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 7) „Erziehung [...] das eine und ganze Thema der Pädagogik⁴⁵“ ist, modifiziert Kreitz (2008, S. 269) dahingehend, dass pädagogische Handlungen „nicht der einzige, doch gewiss ein zentraler Gegenstand der Erziehungswissenschaft“ sind. Ladenthin

⁴² Als Replik zitiere ich Diederich und Tenorth (1997, S. 180): „Pädagogische Kompetenz, so kann man resümieren, ist keine Chimäre. Sie hat unterscheidbare und erforschbare Dimensionen, sie ist im Kontext schulischer Arbeit realisierbar, man kann Differenzen in ihrer Handhabung erkennen und sichern – und zwar schon jetzt, im real existierenden Schulalltag und mit eindeutigen Konsequenzen in den Leistungen und in den Wahrnehmungen der Lernenden. Diese Dimensionen pädagogisch-professioneller Kompetenz sind auch als Bündel von (erwerbbarer) Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreibbar, nicht allein als angeborene Persönlichkeitsmerkmale.“

⁴³ Vgl. dazu explizit Kapitel 7.3.1.1.

⁴⁴ „dass man überhaupt zwischen Erziehung und Bildung trennt, ist eine Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraums. In der Erziehungswirklichkeit selbst sind die Grenzen dessen mehr oder minder fließend, lassen sich Bildung und Erziehung nicht strikt auseinanderhalten.“ (Meinberg, 1984, S. 81; vgl. bezüglich der nicht möglichen Unterscheidbarkeit Oelkers, 2001)

⁴⁵ Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 7) ergänzen aber mit Blick auf die tatsächliche Forschungslage: „Die Frage nach den Formen pädagogischen Handelns steht in der Regel im Schatten anderer Fragestellungen, die für die Pädagogik wichtig sind“.

(2007, S. 3) schließlich konstatiert, dass in der Öffentlichkeit das Thema „Bildung“ die „Erziehung“ abgelöst zu haben scheint. Eine Tendenz, die sich auch in der Sportpädagogik erkennen lässt⁴⁶. Kaum strittig ist aber weiterhin in Wissenschaft und Politik, dass das „Erziehen“ neben dem „Unterrichten“ (vgl. bezüglich dieser Unterscheidung Kapitel 7.3.1) die wesentliche Arbeitsaufgabe des Lehrberufs darstellt (vgl. Bauer et al., 1996; Terhart, 2000, 2004; Prange, 2000; Jäger, 2001; Meyer, 2001; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004b).

Pädagogische Professionalität

„Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist zentrales Thema der Diskussion über die Modernisierung und Reform der Lehrerbildung“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 478) und Pädagogische Professionalität ist „das Ziel der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern während des Hochschulstudiums, des Vorbereitungsdienstes und der weiteren Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf“ (Diehl, 2003, S. 236). Daher ist es für „den wissenschaftlich begründeten Professionsbegriff [...] von entscheidender Bedeutung, ob es gelingt, [...] Dimensionen des praktischen Könnens zu präzisieren und der Forschung zugänglich zu machen“ (Bauer, 1998, S. 344). Wenn weiterhin nach Bauer et al. (1996, S. 236; vgl. auch Terhart et al., 1994, S. 197; Bauer, 1998, S. 346; Giesecke, 2001, S. 219; Baumert & Kunter, 2006, S. 507; Tenorth, 2006, S. 591) diverse Studien dafür sprechen, dass „pädagogische Handlungskompetenzen vor allem durch die Praxis am Arbeitsplatz Schule erworben werden“, gilt es die entsprechend Kompetenten zu befragen, eben die Lehrkräfte, um der Gefahr zu entgehen, „die tatsächliche „Weisheit der Praxis“ zu unterschätzen“ (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006, S. 316). Und eine „Analyse der Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen von Lehrkräften hat am Kern der Berufstätigkeit, bei der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht anzusetzen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 478). Wernet (2003, S. 25) konstatiert diesbezüglich über den Forschungsgegenstand „pädagogisches Handeln“:

„Weil das pädagogische Handeln einen aussichtsreichen Gegenstand einer Rekonstruktion widersprüchlicher Handlungsanforderungen darstellt, erscheinen professionalisierungstheoretische Untersuchungen angebracht und nahe liegend.“⁴⁷

⁴⁶ Vgl. dazu Laging (2006); Prohl (2008, 2009; wobei er für eine Erziehung mit dem Ziel der Bildung plädiert); das Thema des dvs- Hochschultags 2009 in Münster; das Schwerpunkt-Heft Sportwissenschaft 2009/3.

⁴⁷ Mit Heil (2006, S. 8) kann ergänzt werden: „Die Zugehörigkeit zu einer Profession wird durch Strukturprinzipien des Handelns bestimmt, nicht durch formale Kriterien wie Autonomie, Ausbildung oder historische Entwicklung.“

Es sollte in diesem Kapitel klar geworden sein, dass und in welchen Bereichen die vorliegende Untersuchung genuin allgemein-pädagogische Fragestellungen berührt und sie auch als Beitrag zur sportpädagogischen Professionalitätsforschung im Kontext „Sportlehrkräfte“ gesehen werden kann.

3.3 Sportpädagogische Relevanz

„Der Schulsport ist für mich dann sinn- und bedeutungsvoll – und dies in höchstem Maße – wenn er als Raum für Bildung und Erziehung bestimmt und ausgelegt wird.“ (Ehni, 2000, S. 33)

Im folgenden Kapitel erfolgt die sportpädagogische Verortung der Untersuchung als. Hilfreich erscheint dabei zunächst ein Blick auf die generellen „Aufgaben“ der Sportpädagogik.

Was ist, soll oder muss Sportpädagogik? – Zum Selbstverständnis einer Disziplin

Für einen Einstieg in die Beantwortung dieser Fragen dient hier die Definition der Sportpädagogik im Sportwissenschaftlichen Lexikon:

Sportpädagogik „ist seit 1970 die übliche Bezeichnung für jenes Teilgebiet der -> *Sportwissenschaft*, in dem -> *Sport* im Zusammenhang von -> *Bildung* und -> *Erziehung* untersucht wird (Grupe & Kurz, 2003, S. 527; alle Herv. im Original).

Analog zur Mutterwissenschaft (vgl. das vorherige Kapitel) erkennen Grupe und Kurz (2003, S. 528) bei der Sportpädagogik:

Zwischen „dem Anspruch [...], an der Gestaltung der Praxis mitzuwirken und ihrer Verpflichtung, als [Wissenschaft: M.Z.] möglichst objektive und überprüfbare Aussagen zu treffen, besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis. Soll die [Sportpädagogik: M.Z.] bedeutsame Praxis (nur) beschreiben, analysieren und deuten oder kann und muss es ihre Aufgabe auch sein, der Praxis Empfehlungen zu geben“?⁴⁸

⁴⁸ In Kapitel 2.1 wurde bereits deutlich, dass sich die vorliegende Untersuchung ebenfalls in diesem Spannungsverhältnis befindet, sich aber auch dezidiert dem Praxisbezug verschreibt, ganz im Sinne von Thiele (2001, S. 48), „Ein Fach, das ohnehin in grundlegenden Legitimationsproblemen befangen zu sein scheint [...], sollte angesichts der veränderten Ausgangsbedingungen der Fächerlegitimation von der wissenschaftlichen Ebene nicht abgeschnitten werden, damit die zukünftigen Träger von Legitimationsdiskursen, also die Sportlehrer und –lehrerinnen, nicht auf private Einschätzungen angewiesen bleiben“, bzw. auch Schmidt-Millard (2007, S. 105; Herv. im Original): Sportpädagogik ist „eine Handlungswissenschaft [...], die nicht nur Theorie der Praxis, sondern auch *für* die Praxis sein will“.

Neben dieser Theorie-Praxis-Problematik stellt sich noch die Frage nach den Aufgaben und Zielen der Sportpädagogik. Für Dietrich und Landau (1990, S. 118) ist der „Gegenstand der Sportpädagogik [...] also nicht die sportliche Handlung als solche, sondern sind Inszenierungsformen des Sports, die sich als pädagogisch relevant auf verschiedenen Ebenen ausweisen lassen.“ Laut Ehni (2002, S. 20) soll die „*Sport-Pädagogik*“ [...] den Sport in seinen pädagogischen Bezügen erforschen. Die Anschlussfrage stellt sich jedoch sofort: Was ist das mit „Sport“ und was das mit „Pädagogik“ Bezeichnete bzw. was verstehen wir darunter? [Herv. im Original]“ Elflein⁴⁹ (1997, S. 150) proklamiert, dass sich die Sportpädagogik auch um die pädagogischen Kompetenzen der Sportlehrkräfte und nicht nur um die der Schüler kümmern muss.⁵⁰ Und Balz und Neumann (1997, S. 12) fordern: „Insgesamt gilt es, die oft noch unterbelichtete erzieherische Dimension – gerade angesichts gesellschaftlicher Problemlagen von Kindern und Jugendlichen – zu stärken.“⁵¹

Natürlich bilden diese Zitate keine repräsentative Auswahl des selbstreflexiven sportpädagogischen Diskurses, doch lässt sich mit diesem sicherlich subjektiven Querschnitt die vorliegende Untersuchung sportpädagogisch verorten, indem sie sich mit dem genuin sportpädagogischen Gegenstand des pädagogischen Handelns im spezifischen Kontext des Schulsports auseinandersetzt und dabei explizit die Person des Sportlehrers berücksichtigt.

Begründung der Kaprizierung einer allgemein-pädagogischen Frage auf ein Fach

„Der Leser wird nicht erwarten, daß ich ihn so gering einschätze, ihm für jedes Unterrichtsfach ein Beispiel vorzuführen“ (Rousseau, 1998/1792, S. 177).

Im Folgenden soll kurz expliziert werden, warum innerhalb der vorliegenden Arbeit ein genuin pädagogischer Gegenstand - nämlich das pädagogische Handeln von Lehrkräften - „nur“ innerhalb eines speziellen Settings - nämlich des Schulfachs „Sport“ - untersucht werden soll.

Benner (2005, S. 11; vgl. auch Hamann, 1994, S. 115; Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 8) verweist in diesem Zusammenhang „auf die fortschreitende Ausdifferenzierung

⁴⁹ Für ihn ist auch die zentrale Aufgabe der Sportlehrkräfte „das pädagogische Handeln im inhaltlichen Kontext von Bewegung, Spiel und Sport sowie unter den Rahmenbedingungen der Schule als Bildungseinrichtung“ (Elflein, 1997, S. 150).

⁵⁰ Oder mit Hofer (1986, S. 4; vgl. sportpädagogisch Neumann, 2004a, S. 65f.): „Lehrer sind die Nahtstelle, an der sich ein Großteil von Erziehung realisiert, an der sich das Erziehungssystem in der aktuellen Gegenüberstellung von Erzieher und zu Erziehenden konkretisiert.“

⁵¹ Zumal diverse Untersuchungen zeigen, dass Erziehung für die meisten Sportlehrkräfte ein wichtiges Ziel ihrer Arbeit ist (vgl. Baur, 1981, S. 213; Baumgartner, 1997, S. 366).

pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen⁵²“, die „kaum noch durch eine übergreifende Fragestellung verbunden“ sind (derselbe, S. 15f.). Benner selbst (2005, S. 11f.; vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2006) bedauert dies und schätzt diesen Zustand als kritisch für die Disziplin „Pädagogik“ ein. Etwas pragmatischer sehen Baumert und Kunter (2006, S. 487) die Problematik: sie sprechen von „einer hohen Stabilität der didaktischen Grundmuster zumindest innerhalb von Fächern“:

„Fächervergleichende Analysen zeigen, dass das Fach den eigentlichen Handlungsrahmen von Lehrkräften darstellt. *Das Fach bestimmt bis in die Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts*“ (dieselben, S. 492; Herv. im Original).

Damit übereinstimmend ist auch eine Grundannahme der empirischen Unterrichtsforschung nach Klieme (2006, S. 766):

„Prozesse und Ergebnisse von Unterricht sind durch die jeweiligen Ziele und Inhalte mit geprägt; Erkenntnisse über Zusammenhangsmuster sind also nur bedingt über Fächer und Inhalte hinweg verallgemeinerbar. [...] „Der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext“⁵³ ([...]) beeinflusst den Unterricht bis in einzelne Interaktionsgefüge hinein.“

Auch die Pädagogische Psychologie erkennt als einen zentralen Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme den „Gegenstand, mit dem sich der Educand auseinanderzusetzen hat“ (Dietrich, 1984, S. 49). Dieser ist im Schulsport als einziges Bewegungsfach sehr speziell. Schließlich lässt sich mit dem folgenden Zitat von Bromme et al. (2006, S. 307) zusammenfassend die Reduzierung der Untersuchung auf ein Fach, aber auch eine Schulart und ein Bundesland begründen:

„Der Erfolg von Lehrern hängt auch von den Zielen ab, die sie in der Schule erreichen sollen und wollen. Berufserfahrung, unterrichtetes Fach, Klassenstufe, Schulform und schließlich der übergreifende kulturelle Kontext tragen hier zur Entstehung von Unterschieden bei.“

3.4 Zusammenfassung

In Kapitel 3 wurde die Relevanz der Untersuchung qua ihrer transdisziplinären Verortung dokumentiert. Die Untersuchung hat somit neben der sportpädagogischen auch eine allgemein-pädagogische, gymnasialpädagogische und pädagogisch-psychologische⁵⁴

⁵² Die Sportpädagogik wird dabei explizit als eine Teildisziplin erwähnt (Benner, 2005, S. 16).

⁵³ Dieser kulturelle Kontext wird mit der Begrenzung der Untersuchung auf Bayern berücksichtigt.

⁵⁴ Denn die Pädagogische Psychologie hat „das zentrale Anliegen [...], die Erziehungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern“ (Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006b, S. 21; vgl. schon Hofer, 1986, S. 10). „Das vordringliche Ziel der aktuellen Forschung besteht dabei darin, „das handlungsleitende Wissen dieser Experten empirisch zu untersuchen und theoretisch zu rekonstruieren“ (dieselben, S. 17).

Relevanz. Zudem versteht sie sich als Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung und auch zur professionstheoretischen Forschung im Kontext einer (sport)pädagogischen Professionalität.

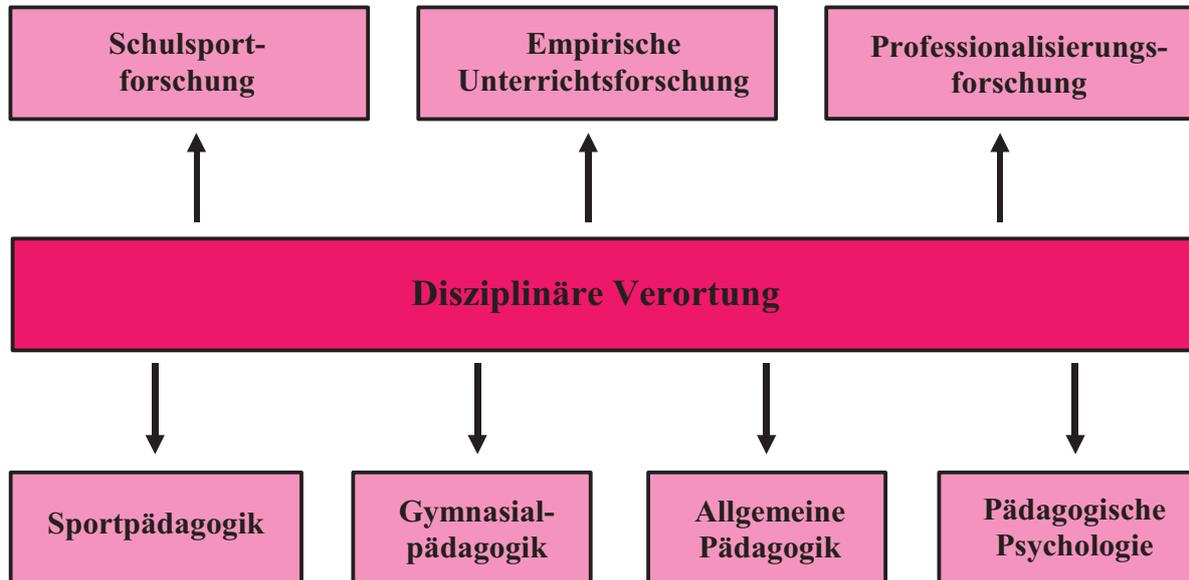


Abb. 2. Disziplinäre Verortung der Untersuchung

Die Frage, die sich nun methodisch anschließt, ist die nach dem „Wie?“. Wie lässt sich das pädagogische Handeln von Sportlehrern erfassen? Der Antwort darauf wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

4 Subjektive Theorien

In der *scientific community* hat sich seit der „kognitiven Wende“ (vgl. exemplarisch Groeben & Scheele, 1977a) gerade bezüglich der Erforschung von *Lehrerhandeln* (vgl. Flick, 1989, S. 120) die Erhebung der subjektiven Theorien⁵⁵ von Lehrkräften durchgesetzt (vgl. Terhart, 2005, S. 98f.). Denn subjektive Theorien stellen „die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität dar“ (Schlee, 1988a, S. 16). Im folgenden Kapitel soll nun kurz der Begriff ‚subjektive Theorien‘ definiert (Kapitel 4.1) und die Handlungsrelevanz subjektiver Theorien dokumentiert werden (Kapitel 4.2).

4.1 Was sind subjektive Theorien? – Definitionsversuch(e)

„Das Verständnis Subjektiver Theorien ist sehr heterogen“ (Steinke, 1999, S. 53).

Trotz der Etablierung und Verbreitung des Forschens mit subjektiven Theorien soll in diesem Kapitel zunächst einmal der Begriff definiert und abgegrenzt werden⁵⁶. Die „klassische“ Definition dürfte dabei immer noch die zweigeteilte von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele aus ihrem Standardwerk „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (1988) sein⁵⁷ - zweigeteilt deshalb, weil sie zwischen einer „weiten“ und einer „engen“ Variante unterscheiden. Zunächst die „weite“ Definition:

Subjektive Theorien sind „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“⁵⁸ (Groeben, 1988, S. 19).

Die „enge“ Variante wird am Ende um den Zusatz ‚deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist‘ (ebenda) ergänzt. Für Groeben (1988, S. 22) ist „die engere Variante allerdings zugleich die stärkere“. Flick (1989, S. 121; vgl. auch Flick, 1991b) konstatiert aber bereits ein Jahr später:

⁵⁵ Beziehungsweise die Erhebung von „Kausalplänen“ als systemtheoretisches Äquivalent sensu Luhmann und Schorr (1982c; vgl. auch Schmalt, 1982).

⁵⁶ Es fällt auf, dass dies in Dissertationsprojekten aufgrund der vermeintlichen Selbstverständlichkeit des Begriffs kaum mehr geschieht (vgl. bspw. Stechl, 2006)

⁵⁷ Basierend auf der Definition von Groeben und Scheele (1977b, S. 16).

⁵⁸ Diese Analogie zu wissenschaftlichen Theorien wird im wissenschaftlichen Diskurs sehr kritisch rezipiert (vgl. Hofer, 1986; Niessen, 2008; sportpädagogisch Köppe, 1995; Zoglowek, 1995).

„Der überwiegende Teil der Projekte wird jedoch mit wesentlichen Abstrichen von der engen Definition durchgeführt⁵⁹ – entweder unter Verzicht auf die kommunikative Validierung oder auf die explanative Validierung⁶⁰ der Rekonstruktionen. Dies geschieht teils aus Gründen begrenzter Ressourcen und wegen des mit beiden Schritten verbundenen Aufwandes, teils jedoch auch aus begründeter Skepsis gegenüber einem dieser Schritte.“

Eine sehr anschauliche Definition des Begriffs „subjektive Theorien“ liefern Sprenger, Hanke, Janalik und Treutlein (1984, S. 75):

„Subjektive Theorien werden verstanden als eine bestimmte Form des Alltagswissens⁶¹, das menschliches Handeln leitet. Als psychologisches Alltagswissen ist es eine entscheidende Ursache dafür, wie Menschen miteinander umgehen und wie sie ihr Handeln erklären und rechtfertigen.“

Mit Kallenbach (1996, S. 6) lässt sich bezüglich der „Inhalte“ subjektiver Theorien ergänzen: „Zusammenfassend läßt sich eine subjektive Theorie damit definieren als komplexes Konstrukt, das in der individuellen Erfahrung und dem subjektiven Wissen verankert ist.“ Weiterhin wurde in den letzten drei Jahrzehnten zunehmend die Bedeutung der Emotionen beim Handeln erkannt und in entsprechende Studien integriert.⁶² Insofern wird die vorliegende Untersuchung versuchen, den emotionalen Anteil – wo möglich – explizit herauszuarbeiten bzw. zu fragen, unter welchen Bedingungen man dann noch von

⁵⁹ Vgl. z.B. Niewiarra (1994a); Hübner und Katein (1998).

⁶⁰ Exkurs explanative Validierung: Das Forschungsprogramm „subjektive Theorien“ nach Groeben et al. (1988) fordert zur Prüfung der subjektiven Theorien als objektive im Sinne der „weiten“ Definition die so genannte „explanative Validierung“. Darunter versteht man, dass die zunächst in Interviews erhobenen subjektiven Theorien im Anschluss durch Beobachtung der Lehrkräfte überprüft werden. Diese Form der Validierung wurde und wird allerdings kaum angewandt.

⁶¹ Exkurs „Sportpädagogische Alltagsforschung“:

Eine etwas pragmatischere Sicht des Ansatzes der subjektiven Theorien ist die Alltagsforschung, die sich Ende der 70er Jahre in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften etablierte. Jürgen Langes (1981) Einsicht in die Herausbildung einer spezifischen Alltagsdidaktik (vgl. auch schon den heimlichen Lehrplan bei Maraun, 1977) der (Sport)Lehrkräfte veranlasst ihn zur folgenden Aufforderung an die Sportpädagogik: „Notwendig sind erneut Untersuchungen zum *Schulalltag und zur Alltagswirklichkeit von Schulsport und Sportunterricht*“ (Lange, J., 1984, S. 45; Herv. im Original). Relevant für die vorliegende Untersuchung ist dabei besonders der Innovationsansatz des Alltagsparadigmas: „Die alltäglichen Handlungsmuster und eingespielten Reaktionsweisen von Lehrern sollen über die Erforschung ihrer subjektiven Theorien gezielt veränderbar gemacht werden“ (derselbe, 1998, S. 31). Dieser Ansatz findet sich auch bei Miethling und Krieger (2004) und ganz aktuell im dvs-Memorandum zum Schulsport (2009) bezüglich der Perspektiven der Schulsportforschung, wo „weitergehende Analysen des schulsportlichen Alltags (z.B. der subjektiven Sichtweisen, Erlebensweisen und Handlungsrouinen von Lehrerinnen und Lehrern)“ gefordert werden. Eine Aufforderung, der die vorliegende Untersuchung ebenfalls dezidiert nachkommt. Gemeinsames Interesse der sportwissenschaftlichen Alltagsforschung ist dabei nach J. Lange (1984, S. 33; vgl. auch Brettschneider, 1984, S. 14): „In der Alltäglichkeit von Schule und Unterricht und der Alltagswirklichkeit von Sport notwendige Ansatzpunkte für eine Verbesserung von Schulsport und Sportunterricht zu finden.“

⁶² Die Erhebung der subjektiven Theorien erfolgt daher im Anschluss an Terhart (1984 und 2005) auf der Grundlage des interaktionistischen Ansatzes zur Erklärung von Lehrerhandeln, der im Gegensatz zum rein kognitivistischen Ansatz „den Aspekt der *Emotionalität* im unterrichtlichen Handeln aufnimmt“ (Terhart, 2005, 104f.). Zur Bedeutung der Emotionen beim Handeln vgl. auch Dann, 1983; Sprenger et al., 1984; Hübner und Katein, 1998; Legewie, 2005; Pauen, 2008.

pädagogischem *Handeln* sprechen kann bzw. die erarbeitete Erkenntnis im Sinne von Mandl und Huber (1983, S. 102) begreifen:

„Natürlich gibt es Situationen im Unterrichtsalltag, in denen das Handeln von Lehrern nicht durch klar bewußte Kognitionen geleitet wird (impulsive Handlungen), oder in denen die Handelnden keinen Zugang mehr zu handlungsleitenden Kognitionen haben (Gewohnheiten, automatisierte Handlungen). In solchen Fällen ist es trotzdem möglich, einen Konsens über jene Kognitionen zu erreichen, die aus den Mitteilungen des Lehrers erschlossen werden konnten – faktisch jedoch stimmt der Lehrer dann lediglich zu, daß seine Rekonstruktionen plausibler Kognitionen vom Forscher zutreffend erfasst wurden. Diese Kognitionen wurden aus Anlaß und zum Zweck der Verbalisation rekonstruiert, sie sind beeinflusst von epistemologischen und heuristischen Idiosynkrasien der kognitiven Struktur des Lehrers, aber sie spiegeln nicht, was bei der früheren Handlung in seinem Kopf vorgegangen ist.“

4.2 Handlungsrelevanz

Die wichtigste Frage im Zusammenhang mit der Erhebung von subjektiven Theorien ist die der Handlungsrelevanz. Denn nur, wenn wir subjektive Theorien als handlungsrelevant einstufen, ist es valide, das Handeln von Menschen mit Hilfe der Erhebung ihrer subjektiver Theorien zu beschreiben oder mit Dann (1983, S. 83): „Diese Funktion der *Handlungssteuerung* stellt geradezu den Kerngedanken für den Forschungsansatz dar.“

Baumert und Kunter (2006, S. 49; vgl. auch Schreckenber, 1984; Dann, 2000; Kirchhöfer, 2004; Terhart, 2005; Perrez et al., 2006; Wahl, Weinert & Huber, 2006; Schweer et al., 2008) konstatieren mit Blick auf die Forschungslandschaft:

„Es gilt weitgehend als selbstverständlich, dass die subjektiven Theorien, die Lehrpersonen⁶³ über das Lehren und Lernen haben, ihre allgemeine Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen.“⁶⁴

Wichtig ist bezüglich dieser Definition herauszuheben, dass niemals das „ganze“ Handeln einer Person mit Hilfe ihrer subjektiven Theorien erklärt werden kann, sondern „dass subjektive Theorien eine wichtige (wenn auch nicht die einzige) Bedingung für das Handeln des Lehrers sind“ (Wahl et al., 2006, S. 19; vgl. auch Runggaldier, 1996, S. 168; Kirchhöfer, 2004, S. 82). Neben den subjektiven Theorien thematisiert die pädagogisch-psychologische Forschung bezüglich der Handlungserklärung von Eltern und *Erziehern* deren Erziehungsstile

⁶³ Vgl. konkret zur Handlungsrelevanz beim Handeln von Lehrkräften Haag (1999); Fischler (2001); Staub und Stern (2002); Gastager (2003); Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006); Vehmeyer, Kleickmann und Möller (2007).

⁶⁴ Und zwar deutlich mehr biographische Anteile und gemachte Erfahrungen im eigenen Unterricht als übernommene wissenschaftliche Theorien oder Didaktiken im Rahmen der (Sport)Lehrerbildung (vgl. dazu Mandl & Huber, 1983; Dann, 1983; Schlee, 1984; Köppe, 1995; Janalik & Treutlein, 1996; Wahl et al., 2006).

(Perrez et al., 2006, S. 368). Und Terhart (2005, S. 98f.) thematisiert als weiteren Erklärungspunkt noch die allgemeinen Bedingungen im Setting „Schule“: „Die personspezifische Binnenwelt eines Lehrers wird – in Wechselwirkung mit den äußeren Situationsbedingungen – als entscheidender Faktor für das Handeln im Unterricht angesehen.“ Mit Schweer et al. (2008, S. 306) lassen sich diese Erkenntnisse auch spezifisch für den Sportunterricht verorten⁶⁵:

„Aus der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion ist nun hinreichend bekannt, dass für das Verhalten im Klassenzimmer (und somit auch für die Unterrichtsqualität) die dem Handeln der Lehrkraft zu Grunde liegenden Kognitionen eine wesentliche Rolle spielen. [...] subjektive Theorien von Lehrern [...] prägen die (interindividuell höchst unterschiedliche) Einschätzung der Unterrichtssituation, ihren erlebten Problemcharakter und die wahrgenommene Angemessenheit verfügbarer Bewältigungsstrategien. Auch für den Sportunterricht spielt demnach die fortlaufende kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsrouinen und den zu Grunde liegenden Kognitionen auf einer professionellen Wissensbasis eine entscheidende Rolle für die Qualität des Lehrerhandelns und dem damit verbundenen Interaktionsgeschehen.“

Für Wahl (1984, S. 33f.) sind die subjektiven Theorien von *Sportlehrkräften* sogar von besonderem Interesse,

„weil sich die Lehrer-Schüler-Interaktion in einem geringer strukturierten Feld abspielt, als es etwa das Klassenzimmer ist, und deswegen das rasche Reagieren von Sportlehrern besonders anfällig ist für selektive Wahrnehmung, Bevorzugungen und Benachteiligungen, einseitige Ursachenzuschreibungen und –erklärungen. Auch dürften die subjektiven Begriffe oder Konstrukte zwischen Sportlehrern stark differieren [...] Es ist also zu erwarten, daß im Bereich des Sportunterrichts die Varianz des Lehrerverhaltens besonders gut durch handlungssteuernde Kognitionen aufgeklärt wird.“

Mit diesem Kapitel wird auch die thematische Genese der Untersuchung abgeschlossen. Fragestellung(en) und Ziele der Untersuchung werden im folgenden Kapitel expliziert.

⁶⁵ Wobei hier natürlich anzumerken ist, dass Untersuchungen zur Erfassung von Alltagsbewusstsein und den Handlungsorientierungen der Sportlehrer – zu subsumieren als deren subjektive Theorien – spätestens seit Brettschneider (1984a) Eingang in die Sportpädagogik gefunden haben.

5 Forschungsziele und leitende Fragestellung

Die Untersuchung versteht sich als ein Beitrag zur Rekonstruktion lebensweltlicher Sportlehrer-Wirklichkeiten⁶⁶ mit der konkreten Fragestellung:

Welche subjektiven Theorien leiten das pädagogische Handeln von gymnasialen Sportlehrkräften im Schulsport⁶⁷ bzw. wie und wann entstehen selbige?⁶⁸

Im Anschluss an Prange (2000) werden dabei sowohl die ethische Dimension der Erziehung („Wozu soll erzogen werden?“) als auch die didaktisch-operative Dimension der Erziehung („mit welchen Mitteln können Zwecke der Erziehung erreicht werden?“) berücksichtigt. Zusätzlich sollen auch die speziellen Bedingungen oder Bedingungskonstellationen des Settings Schulsport mit einbezogen werden, die als günstig oder hinderlich für das pädagogische Handeln gesehen werden (vgl. Dietrich, 1984, S. 49)⁶⁹. Dabei gilt Schlees (1984, S. 218) Diktum,

„daß subjektiv-psychologische Theorien in der Unterrichtspraxis handlungsleitend sein sollten, gilt nur für den Fall, daß die Lehrer in ihrer beruflichen Tätigkeit auch wirklich unterrichtliche Aufgaben und erzieherische Probleme bewältigen wollen.“⁷⁰

Insofern ist die Klärung dieser Frage ebenfalls ein wichtiges Forschungsziel der Arbeit und Grundlage der Erfassung der subjektiven Theorien von Sportlehrkräften zum pädagogischen Handeln.

Nach Mandl und Huber (1983, S. 98) werden von „Untersuchungen subjektiver Theorien von Lehrern [...] Befunde erwartet, die eine genauere Beschreibung, zufrieden stellende

⁶⁶ Denn qualitative Forschung „hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2007b, S. 14).

⁶⁷ Etwas „vorwissenschaftlicher“ findet sich diese Fragestellung in einem Beitrag von Jürgen Funke-Wieneke (1999, S. 13): „Wie denken Lehrerinnen und Lehrer über das Erziehen?“ Seine Mutmaßung bezüglich der Antwort lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Die Ergebnisse dieser Fragestellung, falls empirisch untersucht, sind eine Konstruktion, die den Nachteil der Nicht-Allgemeingültigkeit hat, aber einen Vorteil, wenn man sie als Ausgangspunkt für differenzierende Verständigung und Diskussion benützt.“ Gerade der letzte Aspekt ist ein wesentliches Ziel der vorliegenden Untersuchung.

⁶⁸ Oder mit Bauer et al. (1996, S. 11): „Bestehen Verbindungen zwischen Handlungs- und Begründungswissen von Lehrerinnen und Lehrern und wissenschaftlichem Wissen sowie wissenschaftlichen Einstellungen und Sichtweisen?“ Hier erhofft man sich von Untersuchungen subjektiver Theorien von Sportlehrkräften Rückschlüsse auf die Bedeutung respektive mögliche Defizite der Sportlehrerbildung bzw. der Lehrerbildung allgemein.

⁶⁹ Und somit wird auch die Beantwortung der Frage Schmidt-Millards (2001, S. 161; vgl. auch allgemeiner Volkamer, 1972; Messing, 1980) angegangen: „Was zeichnet hier den Sportlehrer [als Erzieher: M.Z.] im Unterschied zu anderen Lehrern besonders aus?“

⁷⁰ Dies schließt natürlich von vornherein Lehrkräfte aus, die nicht erziehen wollen, auch wenn dies streng genommen wohl nicht möglich ist, denn: „So wie man nicht nicht handeln kann, so kann man in einem pädagogischen Bezug auch nicht nicht erziehen“ (Oelkers, 1982, S. 170; vgl. auch Prohl, 2006, S. 187).

Erklärung und vor allem erfolgreiche Veränderung des Alltagshandelns⁷¹ von Lehrern ermöglichen sollen“. Sportspezifisch und für die vorliegende Untersuchung sehr passend findet sich dazu bei Sprenger et al. (1984, S. 55): „Ziel ist die Erweiterung der Unterrichts- und Erziehungskompetenz zukünftiger und gegenwärtiger Sportlehrer.“⁷² Die mögliche Verhaltensänderung impliziert natürlich die Annahme, dass selbige bei den betroffenen Sportlehrkräften nicht zufrieden stellend wären (vgl. Dann, 1983; Hacker, 1990). Diesbezüglich befindet sich die Untersuchung im bereits in Kapitel 2.3 angesprochenen „unauflösbaren Spannungsverhältnis“ (Grupe & Kurz, 2003, S. 528) der sportpädagogischen Forschung „zwischen Normativem und Faktischem, d.h. zwischen dem, was sein soll (nämlich Bildung, Erziehung und Qualifizierung im und durch Sport) und dem, was in Wirklichkeit geschieht“ (Ehni, 2002, S. 13). Da ein nicht zufrieden stellendes pädagogisches Handeln der Sportlehrkraft⁷³ nicht *a priori* unterstellt wird, lautet das primäre Ziel der Arbeit „pädagogische Praxis zu verstehen“ (Hacker, 1990, S. 54; Herv. im Original) bzw. das vorhandene Wissensspektrum über das pädagogische Handeln von Sportlehrkräften im gymnasialen Schulsport in Bayern zu erweitern. Dabei ist im Anschluss an J. Lange (1984, S. 86; vgl. auch Bauer et al., 1996; Huber, 1998) beabsichtigt, „über die Vielfalt einzelner Handlungen hinaus allgemeinere Handlungsstrukturen zu entdecken und über die Vielzahl einzelner Situationen hinaus übergreifende Strukturen der Alltagssituation des Lehrers aufzufinden.“ Auf dieser Grundlage eignet sich die Rekonstruktion subjektiver Theorien weiterhin „zur Generierung von *Handlungsempfehlungen*“⁷⁴ (Dann, 1983, S. 83; Herv. im

⁷¹ Die angestrebten Ziele bezüglich einer möglichen Veränderung oder zumindest Modifizierbarkeit sind natürlich nur dann sinnvoll, wenn subjektive Theorien auch tatsächlich veränderbar sind. Für Groeben und Scheele (1977a, S. 90) ist die Veränderbarkeit der subjektiven Theorien die epistemologische Voraussetzung für das Forschungsziel: „Diese grundsätzliche Modifizierbarkeit der subjektiven Theorien gehört zu den Grundmerkmalen eines epistemischen Subjekts.“ Diese Einstellung findet sich bis ins Heute hinein als *a priori* der Pädagogischen Psychologie (Perrez et al., 2006, S. 393).

⁷² Im Zuge der professionstheoretischen Verortung der Untersuchung ergänze ich mit Bauer et al. (1996, S. 233), dass es empirische Hinweise gibt, dass sich auch die Erziehungskompetenz von Pädagogen verbessern lässt.

⁷³ Für dessen Defizit wiederum eine normative Grundlage geschaffen werden müsste.

⁷⁴ Die angestrebte Verbesserung des Handelns von Sportlehrkräften und damit die Verbesserung der pädagogischen Praxis (vgl. Hofer, 1986, S. 12) bzw. die Umsetzung Terharts (1984, S. 25) Forderung, dass „der Akt der Interpretation [...] in den Akt der Intervention übergeht“, sind dabei „primär über einen Austausch von subjektiver und objektiver Theorie erreichbar“ (Groeben, 1981, S. 33; vgl. auch Wahl, Schlee, Krauth & Mureck, 1983, S. 92; Hacker, 1990, S. 52; Janalik & Treutlein, 1996, S. 174f.; Hummel, 2000, S. 10). Und dieser kann bzw. soll in der (Sport)Lehrerbildung bzw. in Lehrerfortbildungen stattfinden (vgl. Wahl et al., 1983; Hofer, 1986; Köppe, 1995; Dann, 2000). Für Wahl (1984, S. 36) sind dies die beiden genuinen Ziele der Erforschung der subjektiven Theorien von Lehrern: „Hilfen für Lehrerausbildung und Praxisbewältigung zu schaffen.“ Und für Dann (2000, S. 81) ist die Erfassung subjektiver Theorien sogar Grundlage für „Innovationen und Reformen im Bildungswesen“ und die Verbesserung der „*Professionalität des Lehrerberufs*“ (derselbe, S. 82; Herv. im Original).

Original), im konkreten Fall zur didaktisch-methodischen Umsetzung eines erziehenden Sportunterrichts oder - allgemeiner - zum pädagogischen Handeln im Schulsport.⁷⁵

Durch die Anwendung der Grounded Theory Methodologie versucht die Untersuchung dabei einen Beitrag zur empirisch fundierten sportpädagogischen Theoriebildung⁷⁶ zu leisten (vgl. Miethling & Krieger, 2004) - mit dem konkreten Ziel einer Theorie⁷⁷ über das pädagogische Handeln von gymnasialen Sportlehrkräften.⁷⁸ Allerdings stellt die Untersuchung dabei keineswegs den Anspruch, der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 22)⁷⁹, sondern will den Erkenntishorizont um ein Stück erweitern. Es geht dabei auch „nicht um den exakten Nachweis von Gesetzmäßigkeiten [...], an die sich die Objekte der Forschung als Subjekte des praktischen Handeln [sic!] ohnehin nicht so gerne halten [...], sondern um die Aufdeckung von Möglichkeiten“ (Kahlert, 2005, S. 851; vgl. auch Berg & Milmeister, 2007, S. 202). Und diese ‚Aufdeckung von Möglichkeiten‘ bzw. das bereits erwähnte Ziel der *möglichen* Ableitung von Empfehlungen für die Praxis kann eben anhand des entwickelten Modells geschehen.

Durch die Verwendung der Transkriptionsprotokolle der durchgeführten Interviews kann die Untersuchung weiterhin Anregungen für die Gestaltung der Sportlehrerbildung bzw. – fortbildung⁸⁰ im Sinne Scherlers (2004) „Kasuistik“ bzw. Fallarbeit geben (vgl. Köppe, 1995; Terhart, 2002; Lüsebrink, 2006).

⁷⁵ Bezüglich der Problematik von Handlungsempfehlungen vgl. Kapitel 10.

⁷⁶ Bzw. im Sinne Hamanns (1994, S. 7) *pädagogische* Theorie: „In pädagogischen Theorien geht es vornehmlich um Darstellung, Analyse, Interpretation von Prozessen, Zusammenhängen und Beziehungen, die für erzieherisch relevant angesehen werden.“

⁷⁷ Zum Theoriebegriff innerhalb dieser Untersuchung vgl. Kapitel 6.2.

⁷⁸ Die Aufgabe einer pädagogischen Handlungstheorie besteht für Benner (1989, S. 1235, zit. nach Hamann, 1994, S. 10) „darin, über das erzieherische und bildende Handeln, wie es durch die subjektive Tätigkeit von Edukatoren und in institutionellen Rahmen geschieht, in weitem Umfange aufzuklären. [...] Eine so verstandene, d.h. solche Fragen klärende pädagogische Handlungstheorie zielt auf eine systematische Anleitung und Aufgabenorientierung pädagogischer Praxis, welche die Entscheidungen in der Praxis nicht normieren und vorwegnehmen, sondern an einem kategorial begründeten Begriff pädagogischer Praxis ausrichten“ will. Allerdings gilt es bezüglich des Strukturzusammenhang zwischen Theorie und Praxis auf folgendes hinzuweisen: Die fertige Theorie enthält „ein Spektrum an möglichen Folgen für praktisches Handeln; Praktikerinnen und Praktiker müssen jedoch immer wieder neu in singulären Situationen entscheiden, welche Elemente sie aus der Theorie verwenden“ (Heil, 2006, S. 303; vgl. auch Meinberg, 1984, S. 23; Hamann, 1994, S. 83; Kahlert, 2005, S. 851, Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 9). Denn die „Praxis ist niemals die lineare Fortsetzung der Theorie, weshalb eine „Umsetzung“ der Theorie in die Praxis im strengen Sinne gar nicht möglich ist“ (Meinberg, 1984, S. 26). Die Theorie ist somit „nur“ „der normative Bezugspunkt für die Entwicklung der theoretischen Praxiskonsequenzen, nicht der Praxis selbst. [...] Es wird modellhaft gezeigt, wie schulische Praxis die Ergebnisse der Forschung rezipieren *kann* [Herv. im Original], wenn sie sich auf diese Theorie der Praxis einlässt“ (Heil, 2006, S. 319; vgl. bezüglich der möglichen Potenz einer sportpädagogischen Handlungstheorie für die Praxis Meinberg, 1984, S. 23ff.).

⁷⁹ Vgl. auch Meinbergs (1984, S. 23, Herv. im Original) wissenschaftstheoretische Einschätzung, „dass eine jede wissenschaftliche Theorie, gerade auch eine handlungswissenschaftliche, immer nur *Ausschnitte* der Praxis zu erforschen versucht. Wissenschaftliche Theorien sind durch Spezialisierung gekennzeichnet.“

⁸⁰ Denn für die Umsetzung eines Erziehenden Sportunterrichts müssen wir „Erziehung in Sport-Lehramtsstudiengängen thematisieren (und dies nicht nur in der Theorie), Modelle erörtern, Denkanstöße bieten

Die Untersuchung dient schließlich als Ausgangspunkt für einen weiteren wissenschaftlichen Diskurs bzw. Beitrag zur Entwicklung einer geeigneten Begrifflichkeit⁸¹ pädagogischen Handelns von gymnasialen Sportlehrkräften.

Nach den Zielen der Untersuchung wird im nun folgenden Kapitel der spezifische method(olog)ische Zugang expliziert.

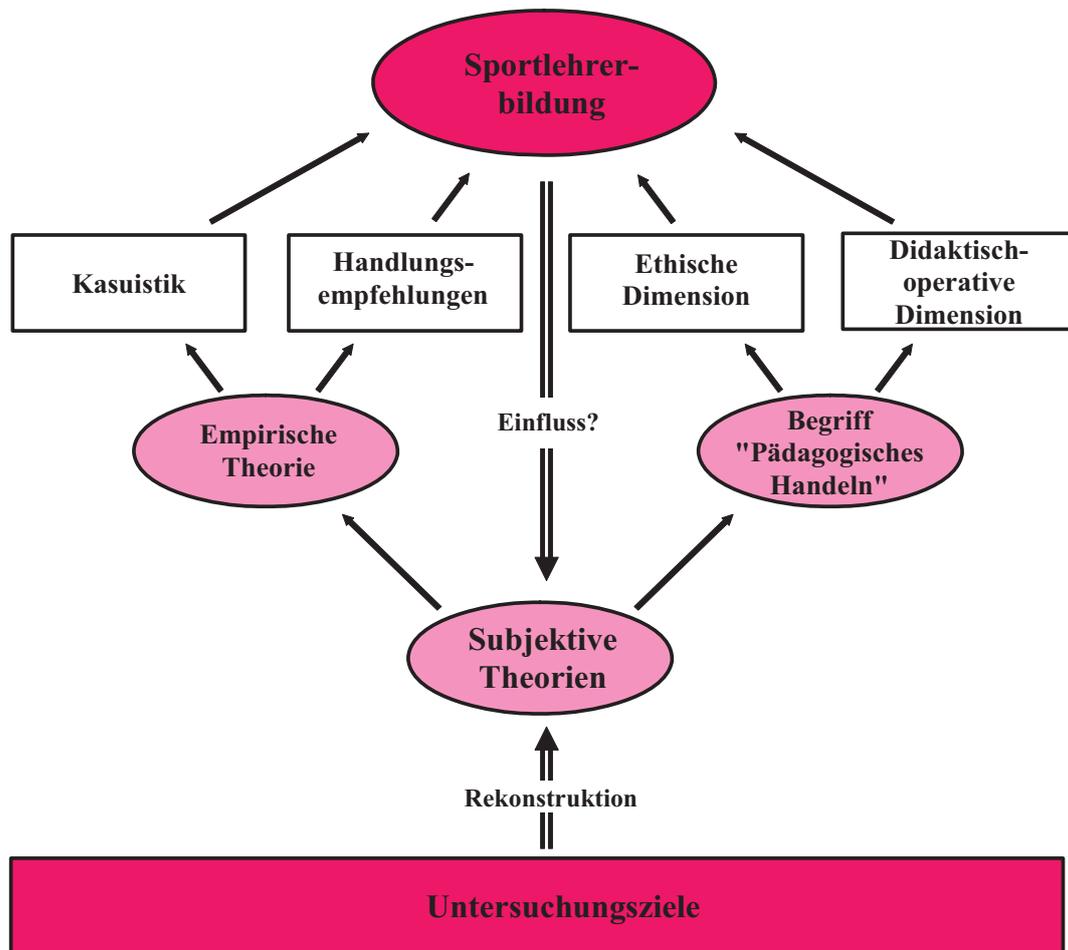


Abb. 3. Zielsetzungen der Untersuchung

und den Studierenden hilfreiche konkrete Hinweise auf mögliche Erziehungsfelder im Sportunterricht geben“ (Heckers, 1995b, S. 86). Konkrete Vorschläge für eine entsprechende Gestaltung dieser Bildungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen finden sich sportspezifisch u.a. bei Köppe (1995, S. 97f.) und Zoglowek (1995, S. 283f.). Bezüglich der günstigsten Bedingungen für den Austausch von subjektiven und objektiven Theorien im Rahmen von Lehrerbildung und –fortbildung vgl. Dann (1983); Brettschneider (1984); König und Zedler (1989b); Hacker (1990); Wahl et al. (2006).

⁸¹ Meinberg (1984, S. 25) sieht „in dem Bemühen, sich über zentrale Begriffe zu *verständigen* [Herv. im Original]“ eine „wesentliche Funktion der Sportpädagogik für das Handeln des Sportlehrers“. Und im speziell erzieherischen Kontext ergänzt er: „Deshalb muss eine Handlungswissenschaft wie die Sportpädagogik immer wieder von neuem versuchen, Verständnis über das Selbstverständliche zu erzielen“ (derselbe, S. 78). Prange (2000, S. 224) verweist mit Bezug zu Herbart darauf, dass „Erziehung“ begrifflich gefasst werden muss, „sonst ist sie nicht lehrbar“. Und Bauer et al. (1996, S. 233, vgl. auch Treml, 2000) sehen in dieser Begriffsbestimmung eine wichtige Voraussetzung „für eine gezielte Verbesserung der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.“

6 Methodologie und Methode

Aufgabe des folgenden Kapitels wird es sein, das methodische Grundgerüst der Untersuchung zu explizieren, intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und – wo möglich – in einen sportpädagogischen Kontext einzuordnen. Dabei werden grundsätzliche wissenschaftsmethodologische Fragen geklärt (Kapitel 6.1), soweit sie für die konkrete Untersuchung relevant sind, der spezifische Theoriebegriff innerhalb dieser Untersuchung festgelegt (Kapitel 6.2) und das je spezifische sportpädagogische (Kapitel 6.3) bzw. qualitative (Kapitel 6.4) Forschungsprofil der Arbeit thematisiert. Weiterhin wird die Methode der Datenerhebung (Kapitel 6.5) dargelegt bevor schließlich in Kapitel 6.6 die Grounded Theory Methodologie (GTM) ausführlich expliziert wird. Besonders wichtig ist dabei die Analyse der Kompatibilität sowohl des Gegenstands „pädagogisches Handeln“ als auch besagter Rekonstruktion von subjektiven Theorien mit der Methode der GTM in Kapitel 6.7.⁸²

6.1 Wissenschaftstheoretische Verortung der Untersuchung

Als qualitative sozialwissenschaftliche Untersuchung verschreibt sich die Untersuchung praktisch „zwangsläufig“ der Idee eines (radikalen) Konstruktivismus, den Prohl (2006) als ein Forschungsprinzip der Sportpädagogik⁸³ verortet. Jörg Thiele (2000, S. 22) konstatiert in diesem Zusammenhang m.E. sehr stimmig:

„innerhalb der Sozialwissenschaften wird heute weitgehend die Vorstellung von gesellschaftlich bzw. individuell konstruierten Wirklichkeiten geteilt, strittig ist zumeist allerdings der Grad der Konstruktion, der Anteil des Individuums an den Konstrukten. Konsequenz zu Ende gedacht gibt es dann ebenso viele Wirklichkeiten wie Individuen.“

Der Konstruktivismus „lehnt deshalb den Begriff der „Objektivität“ grundsätzlich ab und behauptet stattdessen, dass Menschen die Wirklichkeit, wie sie ihnen erscheint, eher erfänden als entdeckten. *Wissen*, also auch wissenschaftlich vermeintlich gesicherte Erkenntnis, komme dadurch zustande, dass die daran beteiligten Menschen (also die Wissenschaftler)

⁸² Diese wurde im Rahmen meines Vortrags auf der dvs-Tagung der Sektion Sportpädagogik am 23. Mai 2008 in Köln (vgl. Zimlich, 2008) vom Plenum, insbesondere von Prof. Wolf-Dietrich Miethling und Prof. Katja Schmitt in Frage gestellt. Für diese kritischen Anregungen bin ich sehr dankbar, da sie mich zu einer nochmaligen intensiven Auseinandersetzung mit dieser Kompatibilität veranlassten.

⁸³ Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftstheoretischen Reflexionen innerhalb dieser Untersuchung weitestgehend auf die spezifisch sportpädagogische Rezeption beziehen und somit fast gänzlich ohne die entsprechende Primärliteratur auskommen.

vermittels ihrer sozialen Interaktionen vergleichbare *Wirklichkeitskonstrukte* ausbilden“⁸⁴ (Prohl, 2006, S. 216; alle Herv. im Original; vgl. auch Kuhlmann, 2005, S. 10; Charmaz, 2006, p. 16; Reichertz, 2007a, S. 18). Auf Grundlage dieser erkenntnistheoretischen Prämisse erkennt Prohl (2006, S. 216f.) in Anschluss an Cachay und Bähr (1992) die folgenden wissenschaftstheoretischen Konsequenzen:

1. Wissenschaftliche Theorien sind demnach sozial konstruierte *Modelle der Wirklichkeit*, die keinesfalls direkt an der Welt, sondern nur an subjektiven Erfahrungen geprüft werden können.⁸⁵ Ebenso wie alltägliches ist also auch wissenschaftliches Wissen nicht *objektiv* zugänglich, sondern *subjekt*-abhängig.“
2. „Bezieht man diese Prämissen der konstruktiven Wissenschaftstheorie auf das *Forschungsprofil* der Sportpädagogik, so folgt daraus die Notwendigkeit, solche *Modellannahmen, Begriffe* und dadurch beschriebene *Menschenbilder* zu thematisieren, anhand derer *Bildungsprozesse* verstanden und *erzieherisches Handeln* erforscht werden sollen“⁸⁶ [Alle Herv. im Original].

All diese Erkenntnisse fallen letztlich auf den „transzendentalen Unterschied“ nach Kant zurück, den Benner (2005, S. 243) wie folgt erklärt:

„Dieser Differenz zufolge stellt es eine unzulässige Grenzüberschreitung dar, wenn vom menschlichen Verstand konstruierte und an der Erfahrung überprüfte Aussagesysteme nicht als vom Menschen entworfene Ordnungen der Mannigfaltigkeit von Weltgegebenheiten verstanden, sondern als Ordnung der Welt der Dinge an sich ausgegeben werden.“

Ebenfalls auf Kant verweisen Kelle und Kluge (1999, S. 17) bei ihrer Feststellung, dass „ein *tabula rasa* [Herv. im Original] Konzept menschlicher Erkenntnis [...] in der modernen Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie allenfalls ironische Kommentare provoziert“. Die Konsequenz dieser Erkenntnis ist für sie die „Undurchführbarkeit einer induktivistischen Forschungsstrategie“ (ebenda):

Der Induktivismus hat „übersehen, daß Theorien nicht einfach eine *Zusammenfassung* von Daten darstellen, sondern vielmehr eine *Erklärung* von Daten bieten. Weiterhin konnte der Induktivismus die Tatsache nicht hinreichend berücksichtigen, daß empirische Beobachtungen

⁸⁴ Angehrn (1999, S. 228) spricht in diesem Zusammenhang von einem „subjektiven Apriori“ der modernen Erkenntnistheorie.

⁸⁵ Charmaz (2006, p. 130) unterscheidet innerhalb der GTM zwischen “constructivist and objectivist forms of grounded theory”, wobei “Objectivist grounded theory resides in the positivist tradition and thus attends to data as real in and of themselves and does not attend to the process of their production” (dieselbe, p. 131). Vertreter der „constructivist grounded theory“ hingegen “assume that both data and analyses are social constructions that reflect what their production entailed” (ebenda; vgl. auch Strübing, 2002; Mey & Mruck, 2007a; vgl. dagegen eine dezidierte Gegenposition zu Charmaz bei Glaser, 2007b) bzw. auch die Einschätzung von Strauss und Corbin (1996, S. 7): „Das Entwickeln einer Theorie beinhaltet aus seiner Natur heraus Interpretation, denn die Daten müssen konzeptualisiert und die Konzepte müssen miteinander in Beziehung gesetzt werden, um eine theoretische Wiedergabe der Wirklichkeit erzeugen zu können (eine Wirklichkeit, die als solche faktisch nicht erkannt werden kann, sondern immer interpretiert wird).“ Aufgrund der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung der Untersuchung wird selbige dezidiert als konstruktivistische GTM verortet.

⁸⁶ Die vorliegende Untersuchung folgt dieser Notwendigkeit.

und Beobachtungsmethoden stets in einem *theoretischen Kontext* eingebettet sind. Will man also die Entwicklung von theoretischen Konzepten anhand von qualitativem Datenmaterial methodologisch angemessen begründen, so muß man in Rechnung stellen, daß qualitativ entwickelte Konzepte und Typologien gleichermaßen empirisch begründet und theoretisch informiert sein müssen“ (dieselben, S. 21; alle Herv. im Original).⁸⁷

Die vorliegende Untersuchung folgt dezidiert dieser methodologischen Grundlage. Generell lässt sich mit Angehrn (1999, S. 228) der konstruktivistische Forschungsprozess unter den Begriff „Interpretationismus“⁸⁸ subsumieren:

„Wie wir die Welt und ihre Gegenstände nur vermittelt unserer sinnlichen und begrifflichen Auffassungsraster für uns entstehen lassen, so gewinnen Vorgänge nur Bedeutung aufgrund unseres interpretativen Zugriffs: Daß sich raum-zeitliche Gegebenheiten [sic!] zu einer erzählbaren – erfreulichen, spannenden, befremdenden – Geschichte⁸⁹ fügen, verdankt sich nicht ihrer materialen Beschaffenheit, sondern ihrer sinnhaften Synthese. Indessen ist durch diese Analogie das Verstehen nur unzulänglich gefasst. Zu einem Spezifikum gehört gerade, den Gegenstand als einen aufzunehmen, der bereits sinnhaft konstituiert ist, eine fremde Konstitution nachzuvollziehen.“⁹⁰

Und weiter und noch allgemeiner: „Unser Weltbezug im ganzen und in allen seinen Facetten ist interpretationsbestimmt; die Grenzen meiner Welt sind die Grenzen meiner Interpretation“ (derselbe, S. 229). All dies unterstreicht nachdrücklich, dass die vorliegende Untersuchung natürlich auch der hermeneutischen Tradition⁹¹ verpflichtet ist.

6.2 Der spezifische Theoriebegriff dieser Untersuchung

“The term theory remains slippery in grounded theory discourse. Many grounded theorists talk about theory but few define it” (Charmaz, 2006, p. 123).

Dieser Vorwurf von Charmaz soll in diesem Kapitel - auch mit Rekurs auf die wissenschaftstheoretische Verortung der Untersuchung im vorangegangenen Kapitel - aufgegriffen werden.

Strauss und Corbin (1996, S. 146) unterscheiden innerhalb der GTM zwischen einer bereichsbezogenen versus einer formalen Theorie. Bereichsbezogene Theorien untersuchen

⁸⁷ Die „Induktivismus-Problematik“ wird in Kapitel 6.6 nochmals dezidiert behandelt.

⁸⁸ Somit ist auch die wissenschaftsmethodologische Brücke zum *interpretativen* Begriff der pädagogischen Handlung innerhalb dieser Untersuchung geschlagen (vgl. Kapitel 7.3.4).

⁸⁹ Der Begriff der Geschichte passt perfekt zur Terminologie der GTM (vgl. Kapitel 6.6.3).

⁹⁰ Passend zum konstruktivistischen Ansatz ist für Muhr (1994, S. 319) Textinterpretation „nicht nur Rezeption, Segmentieren und Kategorisieren eines Textes, sondern vor allem auch *Produktion* [Herv. im Original] eines neuen Textes.“

⁹¹ Für Garz und Kraimer (1991b, S. 13) ist die Auffassung, dass ein *verstehender* [Herv. im Original] Zugang zur Wirklichkeit unumgänglich ist, ein generelles Merkmal qualitativer Forschung. Und Dann (1983, S. 79) verortet Forschungsvorhaben zur Rekonstruktion subjektiver Theorien per se in einer hermeneutischen Tradition.

dabei Phänomene, die in einem bestimmten situationalen Kontext angesiedelt sind, während eine formale Theorie Phänomene untersucht, die unter vielen verschiedenen Situationstypen erforscht wurde. Da die angestrebte Theorie dieser Untersuchung nur für die Bereiche bzw. Kontexte „Sport“, „Bayern“ und „Gymnasium“ „gültig“ ist, ist sie als bereichsbezogene Theorie zu bezeichnen. Generell wird gerade von „Nachwuchswissenschaftler(inne)n [...] in der Regel nicht erwartet, dass am Ende einer Qualifikationsarbeit eine völlig neuartige Theorie entwickelt wurde. Was aber erwartet wird ist, dass eine gegenstandsbezogene Theorie entworfen wird, die neue theoretische Einblicke eröffnet, und dass Einsichten in den Prozess der Theoriegenerierung gewährt werden“ (Truschkat et al., 2007, S. 255). Neben dem Begriff „bereichsbezogene“ Theorie finden sich die folgenden „Theoriebeschreibungen“ bzw. „–anforderungen“ in GTM-Studien oder entsprechenden theoretischen Abhandlungen: „materiale Theorie“ (dieselben, S. 254), „narrativ-deskriptive Annäherung an das zentrale Phänomen der Studie“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 202), “an abstract theoretical understanding of the studied experience” (Charmaz, 2006, p. 4), „vorläufige oder provisorische Theorie“ (Stechl, 2006, S. 109) bzw. „Theorieskizze“ oder „Theorieentwurf“ bei Mey & Mruck (2007b)⁹². Oder mit Glaser und Strauss (1967, p. 32):

“Our strategy of comparative analysis for generating theory puts a high emphasis on *theory as process* [Herv. im Original]; that is, theory as an ever-developing entity, not as a perfected product. [...] To be sure, theory as process can be represented in publications as a momentary product, but it is written with the assumption that it is still developing.”

Diesen „Theorievorstellungen“ liegen entsprechende wissenschaftstheoretische Annahmen zugrunde. Flick (1995, S. 9f; zit. nach Volkmann, 2008, S. 53; vgl. auch Oelkers, 2001, S. 235; Charmaz, 2006, p. 131; Mey & Mruck, 2007a, S. 13)⁹³ konstatiert in diesem Zusammenhang mit Rekurs auf Lyotard:

„Nachdem Vertreter der Postmoderne erklärt haben, daß die Zeit der großen Erzählungen und Themen zu Ende sei ([...]), sind (daher) eher lokal, zeitlich und situativ begrenzte Erzählungen zeitgemäß“

Reichertz (2003, S. 17; vgl. auch Oelkers, 2001, S. 233) fasst diese wissenschaftstheoretische Annahme noch globaler zusammen:

„Allerdings kann die subjektiv geschaffene Ordnung nicht mehr aus klassischen und bewährten Großtheorien *abgeleitet* werden, da diese zum einen in der Regel nicht ‚lokal‘ genug, zum anderen diese oft durch den gesellschaftlichen Wandel bereits überholt sind. Weil

⁹² Konkret wurden diese beiden Begriffe nur von Günter Mey benutzt.

⁹³ Leider findet sich hierzu bei Volkmann kein entsprechender Eintrag im Literaturverzeichnis, weshalb Flick (1995) auch nicht in meiner Bibliographie auftaucht.

dies so ist, müssen ‚*passende*‘ Ansichten über die Beschaffenheit sozialer Ordnung stets aufs Neue von der Sozialwissenschaft generiert werden [Alle Herv. im Original].“

Hier lässt sich wunderbar die vorliegende Untersuchung verorten, die das vermeintlich sehr bekannte und allgemeine Thema des pädagogischen Handelns auf dieser Grundlage zu einer Bereichstheorie zusammenfasst, da der Gegenstand zumindest lokal und situativ begrenzt wird. Dies entspricht auch dem GTM-Verständnis von Strauss und Corbin (1996, S. 22f.) als *der* GTM-Grundlage dieser Untersuchung:

„Weiterhin liegt diesem Ansatz die Annahme zugrunde, dass bisher noch nicht alle Konzepte, die in Bezug zu dem jeweils interessierenden Phänomenbereich stehen, gefunden und identifiziert wurden, zumindest nicht in dieser Population oder an diesem Ort. Vielleicht sind auch die Beziehungen zwischen den Konzepten bisher nur schlecht nachvollziehbar oder nicht konzeptuell entwickelt. Oder man geht davon aus, dass noch nie jemand diese bestimmte Fragestellung in dieser Art untersucht hat, so dass es bis jetzt offen ist, welche Variablen für den Gegenstandsbereich relevant sind und welche nicht.“

Ergänzend lässt sich mit Bezug zu B. Böhm (2005, S. 86) sportpädagogisch formulieren:

Trotz vieler einzelner Erkenntnisse über Erziehen und pädagogisches Handeln generell und im Schulsport besteht daher weiterhin der Bedarf sowohl an theoretischer Erkenntnis, als auch an aus empirischen Untersuchungen abgeleiteten Empfehlungen für die Praxis der Sportlehrkräfte.

Zumal die „fertige“ Theorie wiederum „sometimes offers the grist for emergent hypotheses that other researchers might pursue“ (Charmaz, 2006, p. 101; vgl. auch Heil, 2006, S. 52; Truschkat et al., 2007, S. 255). Es könnte auch sein, dass die „entstandene Theorie einige Bezugspunkte zu bereits entwickelten und anerkannten Theorien besitzt“, insofern könnte man vielleicht diese „Theorie benutzen, um die anderen zu erweitern“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 32). Somit lässt sich diese Untersuchung in einen unendlichen Forschungs- bzw. Theoriegenerierungsprozess verorten:

„Theorie wird dementsprechend verstanden als fortlaufender Prozess der Theoriediskussion und –modifikation. Sie bietet in dieser Hinsicht weniger Lösungen von Problemen und gibt eigentlich keine abschließenden Antworten, sondern liefert komplexe Konzepte, die gerade dazu dienen, neue Fragen und Probleme zu formulieren, über die es wert ist nachzudenken und deren Analyse so überhaupt erst möglich wird“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 191).

6.3 Das spezifische sportpädagogische Forschungsprofil

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die bzw. findet sich in den drei Prinzipien eines Forschungsprofils der Sportpädagogik nach Prohl (2006, S. 218f.):

1. „Das *Erkenntnisinteresse* als normatives Fundament sportpädagogischer Forschung steht unter dem leitenden Prinzip der *Praxisverantwortung*, das unmittelbar aus der praxeologischen Aufgabe der Beratungsfunktion folgt. Dabei ist zu beachten, dass dieses Prinzip keineswegs faktisch auf die Umsetzung von Forschungsergebnissen im Sinne einer Unterrichtstechnologie gerichtet ist, sondern optativ deren Anwendbarkeit in zweifacher Hinsicht fordert: Zum einen bezüglich der ethischen Verantwortbarkeit der Anwendung von Forschungsbefunden, zum anderen bezogen auf deren anthropologischen Angemessenheit. Diese beiden Forderungen leiten über zum ...⁹⁴
2. Prinzip der *Gegenstandspflicht*, das maßgeblich in der Frage nach angemessenen *Menschenbildern* begründet ist. [...]. Aus diesem Prinzip folgt die Notwendigkeit, die Tatsachenforschung der *erziehungswissenschaftlichen Perspektive* in einen bildungstheoretischen Sinn- und Wertehorizont einzubetten. Das integrative bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Profil verpflichtet die Sportpädagogik in besonderer Weise auf die Reflexion der Sinnhaftigkeit ihrer Forschungsfragen. Aus diesem Grund ist das anthropologische Verstehen des Forschungsgegenstandes der Frage nach empirischen Forschungsmethoden vorgeordnet⁹⁵, womit schließlich das ...
3. Prinzip der *Methodenfreiheit* angesprochen ist, das aus den Prinzipien der *Praxisverantwortung* und der *Gegenstandspflicht* resultiert. [...] Gemeint ist eine *Freiheit* der Methodenwahl, die dem Forschungsgegenstand verpflichtet ist und in einer *Verantwortung* gegenüber der zu beratenden Praxis steht [Alle Herv. im Original].“

Bezüglich des letzten Prinzips lässt sich mit Heil (2006, S. 158) konstatieren: „die Grounded Theory versteht sich selbst als Theorie von Handlungen“. Und da Frei (1999, S. 159) in seiner Untersuchung den „Gegenstand des kommunikativen Handelns und die Methode der Grounded Theory“ für kompatibel hält, sollte dies m.E. auch für *pädagogisches* Handeln gelten. Ergänzend ordne ich meine Arbeit unter Ehnis (2002, S. 13) Diktum ein:

„Sportpädagogische Forschung spannt sich also auf zwischen Normativem und Faktischem, d.h. zwischen dem, was sein soll (nämlich Bildung, Erziehung und Qualifizierung im und durch Sport) und dem, was in Wirklichkeit geschieht. Sie müsste also zweierlei klären:

1. Was ist mit den normativen Begriffen um Bildung, Erziehung und Qualifizierung gemeint?
2. Und was ist die Wirklichkeit, an der dieser normative Anspruch eingelöst und empirisch überprüft werden könnte?“

Konkret auf meine Arbeit übertragen bedeutet dies, auf der Grundlage einer Synopse (sport)pädagogischer normativer Vorstellungen von Erziehung im und durch Sport selbige

⁹⁴ Die Umsetzung dieses Forschungsprinzips wird dezidiert in der vierten Prämisse in Kapitel 7.3 deutlich.

⁹⁵ Die Sinnhaftigkeit meines Forschungsvorhabens dürfte bislang schon deutlich geworden sein. Doch gerade bezüglich der Begrifflichkeit des „anthropologischen Verstehens“ vgl. die entsprechende Prämisse in Kapitel 7.3.4.

empirisch an der Wirklichkeit der handlungsleitenden Kognitionen von gymnasialen Sportlehrern zu „überprüfen“, in meinem Fall eher zu schärfen und zu modifizieren.

Abschließend betrachte ich die folgenden beiden Vorstellungen von Forschung nach Ehni (2002, S. 16) als nicht verbindliche, aber sicherlich anregende Grundlagen meiner Untersuchung:

1. „Der Prozess des Forschens ist wichtiger als die Ergebnisse der Forschung.
2. Die Reflexion und Selbstreflexion stellen für mich die zentrale Herausforderung der Forschung dar.“

6.4 Das spezifische qualitative Forschungsprofil

„Qualitative Sozialforschung ist daher immer objektspezifisch und nicht generalistisch. Methoden qualitativer Sozialforschung sind eben nicht „standardisierbar“.“ (Lamnek, 1993a, S. V)

Aufgrund der zitierten Objekt-Spezifität qualitativer Forschung soll in diesem Kapitel der spezifische qualitative Zugang dieser Untersuchung expliziert werden.

Dass die qualitative empirische sozialwissenschaftliche Forschung mittlerweile in der Sportpädagogik etabliert ist, dokumentieren neben zahlreichen Dissertationen, Habilitationen und Forschungsprojekten die Grundlagenartikel und Herausgeberwerke des letzten Jahrzehnts von Hunger und Thiele (2000), Kuhlmann und Balz (2005), Krieger und Miethling (2005) und Miethling und Schierz (2008). Hunger und Thiele [2000, 11] stellen dabei fest: „Die meisten der Arbeiten haben über die Darstellung des Ist-Zustandes ein eindeutiges intentional pädagogisch motiviertes Anliegen.“ Dies gilt auch für die vorliegende Untersuchung. Im Folgenden soll nun kurz und prägnant die Einordnung der vorliegenden Untersuchung als qualitative geschehen:

„Qualitative Forschung zielt darauf ab, die Eigenschaften und Dimensionen eines bestimmten Phänomens zu rekonstruieren. Die qualitative Forschung hat zum Ziel, klar definierbare Merkmale sozialer Realität und deren Ordnungsstrukturen herauszufinden und in eine *Theorie* [Hervorhebung M.Z.] zu kleiden.“ Dies geschieht im Sinne einer Konstruktion und *Rekonstruktion* [Hervorhebung M.Z.] von bestimmten Merkmalskombinationen und deren Bedingungen, *von subjektiven Theorien* [Hervorhebung M.Z.] über soziale Realität und deren latent zugrunde liegenden Ordnungsstrukturen“ (Heil, 2006, S. 146).

Dieses Zitat von Heil dokumentiert aus meiner Sicht die für diese Untersuchung besonders relevanten Kriterien eines qualitativen Forschungsansatzes: *Produktorientiert* das Ziel einer Theorie (vgl. auch Reichertz, 2007a, S. 197), *inhaltsorientiert* der Gegenstand der subjektiven

Theorien und *prozessorientiert* die Rekonstruktion derselben (vgl. dazu ausführlich Kapitel 6.5.1).

Eine sehr griffige und stimmige Beschreibung qualitativer Forschungsmethoden findet sich auch bei (Charmaz, 2006, p. 19): „Interpretive qualitative methods mean entering research participants’ worlds.“ Für Lamnek (1993b, S. 61) ist es die Aufgabe der Sozialforschung „*fremdzuverstehen*“⁹⁶ [Herv. im Original]. Sie will soziale Wirklichkeit dadurch zu erkennen versuchen, dass sie rekonstruiert „wie sie ein anderer mittels seiner Regelmäßigkeitsannahmen verknüpft oder verknüpft hat.“ Ziel ist es dabei, „nicht die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster, sondern ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation herauszufinden“ (derselbe, S. 92). Dieses Ziel entspricht dem Anliegen meiner Untersuchung (vgl. schon Kapitel 5). Die beiden wichtigsten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind dabei „Kommunikation“ und „Offenheit“ (vgl. Lamnek, 1993b, S. 61; Frei & Reinartz, 2008, S. 189). Lamnek (1993b, S. 62; vgl. auch Kuhlmann, 2005) konstatiert eine „Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt“ und sieht den Forschungsprozess explizit als „Kommunikationsprozess“. Offenheit bedeutet bei Kuhlmann (2005, S. 11):

„die theoretische Elaboriertheit des Forschungsgegenstandes zunächst zurückzustellen, um möglichst offen zu sein und offen zu bleiben für das, was der zu untersuchende Wirklichkeitsausschnitt [...] offensichtlich zu bieten hat. Offenheit heißt jedoch nicht, gänzlich voraussetzungslos an den Gegenstand heranzutreten, sondern lediglich der Hypothesengewinnung bzw. –modifizierung mehr Augenmerk zu schenken als einer vorher festgelegten Hypothesenprüfung.“⁹⁷

Die Aussagen und Erkenntnisse dieses Kapitels lassen erkennen, dass die Rolle des Forschers in der qualitativen Sozialforschung eine besondere ist. Die Trennung von Forschungssubjekt und –objekt wird konsequent aufgehoben⁹⁸: „Der Forscher als Subjekt geht in die Forschung und ihre Ergebnisse ein“⁹⁹ und das „sozialwissenschaftliche Objekt der Untersuchung verändert sich während der Erhebung der Daten zu einem reflektierenden Subjekt“ (Ehni, 2002, S. 16; vgl. auch Schlee, 1988a, S. 16). Insofern können die Ergebnisse empirischer

⁹⁶ Bzw. mit Terhart (1984, S. 25) und Bezug zur vorliegenden Untersuchung „um ein interpretierend-hermeneutisches Sich-hinein-Versetzen in die subjektive Unterrichts-, ja vielleicht sogar Lebenswelt eines Lehrers.“

⁹⁷ Vgl. auch Dey (1999, p. 251, zit. nach Charmaz, 2006, p. 48): „There is a difference between an open mind and an empty head.“

⁹⁸ „Gleichwohl bleibt auch für die qualitative Forschung die Subjektivität insbesondere der Forschenden ein sperriges und irritierendes Phänomen“ (Mruck & Mey, 1997, S. 285).

⁹⁹ Horst Ehni (2002, S. 14) stellt in diesem Zusammenhang folgende Frage an die sportpädagogische Forschung: „Kann man je subjektive Erfahrung überhaupt ausblenden, wenn man verstehen will? Und müsste die subjektive Erfahrung nicht methodisch eingeblendet werden, wenn inter-subjektive Verständigung und allgemeingültige Aussagen angestrebt werden?“

Sozialforschung „nicht losgelöst von der Person des Forschers¹⁰⁰ als immer schon sozial und kommunikativ Handelnder betrachtet werden [...] ohne damit für ein „anything goes“ plädieren zu wollen“ (Billmann-Mahecha, 1996, S. 125, zit. nach Frei, 1999¹⁰¹, S. 134; vgl. auch Miethling, 1986). Straub (1999, S. 263) spricht in diesem Zusammenhang denn auch vom „epistemischen Subjekt“. Konsequenterweise werden daher die von mir interviewten Lehrer nicht als Untersuchungsobjekte, sondern Untersuchungssubjekte, Experten und Interaktionspartner angesehen (vgl. detailliert Dann, 2000, S. 81). Mit Miethling (2004, S. 34) lässt sich dieser „Erkenntnisgewinn aus der Interaktion zwischen Forscher und Gegenstand“ innerhalb der GTM als „Prinzip des Verstehens“ verorten. Denn für ihn ist „Sozialwissenschaftliches Verstehen [...] somit notwendigerweise immer auch Verstehen des Verstehens, des Verstandenen und des Selbstverständlichen“ (ebenda).

6.5 Die Erhebung subjektiver Theorien

Im folgenden Kapitel soll nun in zwei Schritten die Erfassung der subjektiven Theorien innerhalb der vorliegenden Untersuchung expliziert werden. Zunächst wird dabei kurz der methodologische Aspekt der Rekonstruktion dargestellt (Kapitel 6.5.1) bevor danach die konkrete Erhebungsmethode vorgestellt (Kapitel 6.5.2) und schließlich einer kritischen Einordnung unterzogen wird (Kapitel 6.5.3).

6.5.1 Rekonstruktion

Konsens scheint in der *scientific community* darüber zu herrschen, dass die subjektiven Theorien dem jeweiligen Besitzer nicht vollends bewusst (vgl. Schlee 1988b, S. 25; Flick, 1989, S. 110), sondern nur in Zusammenarbeit mit dem Forscher in „einem Gespräch“ zu *rekonstruieren* sind – deutlich und prägnant finden sich diese Annahmen bei Flick (1989, S. 110; vgl. auch Kallenbach, 1996, S. 5):

¹⁰⁰ Nichtsdestotrotz wird auch meine Rolle im Forschungsprozess in Kapitel 10 einer kritischen Reflexion unterzogen – die sich natürlich wiederum nicht einer gewissen Subjektivität entziehen kann. Damit wird dem Vorwurf von Mruck und Mey (1997, S. 285) begegnet, dass die „eigene Involviertheit in den Prozeß der Datenerhebung und –auswertung [...] bestenfalls in editorische Vor- und Nachbemerkungen verbannt“ wird. Umgekehrt geht es aber letztlich gerade GTM-spezifisch mit Muckel (2007, S. 219) um die „kontrollierte Nutzbarmachung der Subjektivität der Forschenden.“

¹⁰¹ Da sich bei Frei in der Bibliographie keine entsprechende Literaturangabe findet, taucht Billmann-Mahecha *nicht* in meiner Bibliographie auf.

Die Subjektiven Theorien „sind dem subjektiven Theoretiker nicht unbedingt bewußt und v. a. nicht in der Form (s)einer Theorie. Erst die Rekonstruktion führt zu einer Aktualisierung und damit Bewußtwerdung der Kognitionen bzw. des Systems von Kognitionen in vollständiger Form. Das Subjekt lernt bei aller vom Menschenbild ([...]) her unterstellten Reflexivität seine Subjektive Theorie vollständig und in ihrer ganzen Komplexität erst in der Begegnung mit dem Wissenschaftler kennen und zwar im und durch den Rekonstruktionsvorgang.“¹⁰²

In dieser rekonstruktiven Forschungsstruktur kommt auch die bereits in Kapitel 6.4 explizierte Aufhebung zwischen Forschungssubjekt und –objekt in qualitativen Untersuchungen voll zum Tragen (vgl. Schlee 1988b).¹⁰³

6.5.2 Erhebungsmethode Interview: episodisch oder problemzentriert?

„Dabei fragt man im Alltag ganz selbstverständlich zunächst einmal nach der Selbst-Interpretation des Handelnden“ (Schlee, 1988b, S. 15).

Subjektive Theorien werden prinzipiell dialogisch in einem Interview rekonstruiert. Konkret werden dabei zwei Arten von Interviews immer wieder in entsprechenden Studien verwendet: Zum einen das episodische Interview nach Flick (1996) und zum anderen das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982, 2000).

Die Verwendung einer speziellen Interviewart hängt zunächst davon ab, welche Informationen man von den Befragten haben möchte und welches Interviewformat dafür am besten geeignet ist (vgl. Richartz, 2008, S. 20). Für die Erfassung subjektiver Theorien ist dabei das im deklarativen Gedächtnis gespeicherte Wissen von Interesse, welches sich nochmals in semantisches und episodisches Wissen unterteilt. Folglich müssen dem Interviewpartner entsprechende Fragen gestellt werden, um an dieses Wissen heranzukommen. Dabei wird in qualitativen Interviews besonders die Bedeutung der Generierung von Episoden hervorgehoben (vgl. derselbe). Die Erhebung episodischen und semantischen Wissens – subsumiert als Alltagswissen - ist dabei genuines Anliegen des episodischen Interviews nach Flick (1996; besonders S. 151). Dieser Interviewtyp eröffnet „Raum für *kontextbezogene* Darstellungen in Form von Erzählungen [...], da über Erzählungen im Vergleich zu anderen Darstellungsformen ein direkterer Zugang zu

¹⁰² „Rekonstruktion beinhaltet dabei den Aspekt der Freilegung (nicht unbedingt bewußter) Strukturen, gleichzeitig jedoch die Herstellung solcher Strukturen auf methodischem Wege“ (Flick, 1989, S. 111). Kallenbach (1996, S. 6) ist gar überzeugt, dass durch die Rekonstruktion das Wissen der Befragten „in dieser rückblickenden Perspektive sehr viel stärker in Zusammenhängen dargestellt werden kann, als es im Alltag möglich oder überhaupt nötig wäre.“

¹⁰³ Schlee (1988b, S. 27) konstatiert in diesem Zusammenhang bezüglich des Vorwurfs, das Forscherhandeln bestimme die Aussagen des Erkenntnis-Objekts immer mit: Dieser Einwand ist berechtigt, denn eine „methodenbedingte Gegenstands-(mit-)konstituierung kann grundsätzlich nicht vermieden, sondern höchstens konstruktiv gesteuert werden“.

Erfahrungen und ihrem Entstehungskontext möglich ist“ (ebenda; Herv. im Original). Ziel des episodischen Interviews ist ein

„*Dialog* zwischen Interviewer und Interviewten. [...] Dabei sollte der Zugang so gewählt werden, daß sowohl die Darstellung (Beschreibung oder Erzählung) der entsprechenden Situation als auch deren Auswahl nach Gesichtspunkten *subjektiver Relevanz* weitgehend vom Interviewpartner gestaltet werden können“ (ebenda; Herv. im Original).

Das episodische Interview versteht sich schließlich als halbstandardisiertes Interview auf der Grundlage eines Leitfadens.

Flick (1996, S. 157) selbst räumt Ähnlichkeiten zum PZI nach Witzel (1982) ein.¹⁰⁴ Allerdings kritisiert Flick (1996, S. 158) am PZI die Unausgewogenheit zwischen Erzählen lassen und am Leitfaden festhalten und die nicht sehr trennscharfe Bezeichnung „problemzentriert“. Bezüglich der Funktion des Leitfadens beim PZI findet sich bei Witzel (1982, S. 91):

„Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen. Der Leitfaden ist Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer und dient der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten. In ihm ist der gesamte Problembereich in Form von einzelnen, thematischen Feldern formuliert, unter die in Stichpunkten oder in Frageform gefaßten Inhalte des jeweiligen Forschers subsumiert sind. Die innere Logik des Aufbaues der Themenfelder sowie die Reihenfolge der einzelnen, unter die jeweilige Thematik fallenden Fragestellungen ist nur der „leitende Faden“ für die Problemzentrierung des Interviewers, soll also dem Untersuchten nicht aufoktroziert werden. Für die Entwicklung des Gespräches selber ist der Begriff „Leitfaden“ eigentlich unzutreffend, weil hier der Gesprächsfaden des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses steht, der Leitfaden diesen lediglich als eine Art Hintergrundfolie begleitet.“

Damit ist m.E. der erste Kritikpunkt Flicks obsolet. Bezüglich der Begriffsbestimmung „problemzentriert“ definiert Witzel (1982, S. 69) die doppelte Bedeutung der Problemzentrierung¹⁰⁵ wie folgt:

„e i n m a l [...] bezieht es sich auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers. Z u m a n d e r e n [...] zielt es auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie i h r e P r o b l e m s i c h t auch g e g e n die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen zu können.“ [Herv. im Original]

¹⁰⁴ Vgl. diesbezüglich auch diese Aussage von Legewie (2005): „Sehr ähnlich [dem problemzentrierten: M.Z.] ist das episodische Interview, das von *Uwe Flick* entwickelt wurde“ [Herv. im Original]. Auf meine Anfrage an die Mailliste Qualitative Forschung vom 23.09.2008 habe ich diesbezüglich nur eine Mail als Antwort bekommen. Die Autorin bestätigte mich allerdings in meinem Trennschärfe-Problem (vgl. Albert, 2008).

¹⁰⁵ Neben der Problemzentrierung zählt Witzel (2000, 4) noch die Gegenstands- und die Prozessorientierung zu den „drei Grundpositionen“ des PZI. Die beiden Letzteren seien hier nur erwähnt, da ihre Bedeutung m.E. Standardüberlegungen qualitativer Interviews entspricht.

Es handelt sich demnach *auch* beim PZI um ein dialogisches Verfahren¹⁰⁶ und halbstandardisiertes Interview, das den Interviewten nach problemorientierten Erzählimpuls¹⁰⁷ die Gestaltung des Interviews überlässt. Bezüglich der Generierung von Episoden findet sich das „Anregen von Erfahrungsbeispielen“ bzw. bei Witzel [2000, 4] „wenn Erzählungen von Lebensgeschichten oder erlebten Begebenheiten angeregt werden.“ Passend zur wissenschaftstheoretischen Verortung der vorliegenden Studie hat die Problemzentrierung weiterhin für den Forscher „die Offenlegung und Systematisierung seines Wissenshintergrundes zur Folge“ (Witzel, 1982, S. 68), was für den Forscher die folgenden Vorteile hat:

„Aufgrund ihres Hintergrundwissens sind sie zum einen eher in der Lage, die in die Form von Kürzeln, Stereotypen und Widersprüchen gekleideten Selbstverständlichkeiten des Alltags zu entdecken und zu einer detaillierteren Explikation zu überführen. Desweiteren können, z.B. bei vom Interviewten ausgelassenen Themenbereichen, begründete Vermutungen in Fragen umgesetzt und auf diese Weise problemorientiert eine größere Breite der Befragung erreicht werden“ (derselbe, S. 93).

Witzel (ebenda) bezeichnet in diesem Zusammenhang dieses Vorwissens als „sensitizing concept“ und verlangt vom Forscher/Interviewer eine „methodische und problemzentrierte Sensibilität“, was das PZI terminologisch schon in die Nähe der GTM rückt (vgl. Kapitel 7.1). In seiner „Modifikation“ des PZI im Jahre 2000 wird er dann explizit:

„Das PZI lehnt sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der „Grounded Theory“ ([...] an, [...]. Das unvermeidbare und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden. [...] Mit dieser elastischen Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien „übergestülpt“ werden“ [Witzel, 2000, 3].

Insofern bietet sich das PZI für die vorliegende Untersuchung nachhaltig an. Es wird allerdings dezidiert darauf hingewiesen, dass ich - und ich denke, es wurde deutlich, dass dies auch Witzel so sieht - darunter auch die Generierung von Episoden verstehe.

Im folgenden Kapitel soll die Erhebungsmethode „Interview“ kritisch reflektiert werden.

¹⁰⁶ Entsprechende Nachfragen des Interviewers haben dabei sowohl eine „erzählungsgenerierende“ als auch eine „verständnisgenerierende Funktion“ (Witzel, 1982, S. 84). Witzel (1982, S. 101) subsumiert diese Nachfragen unter dem Begriff „Sondierungen“ und unterteilt selbige in Verständnisfragen, Zurückspiegelungen und Konfrontationen, die den Interviewten zwingen, „an seinen Explikationen zu arbeiten bzw. seine Konstruktion der Realitätsdarstellungen offen legt“ (ebenda). Somit wird praktisch schon während des Interviews eine Art kommunikative Validierung durchgeführt.

¹⁰⁷ Klassischer Weise „Erzähl doch bitte mal!“ (Witzel, 1982, S. 98f.; vgl. auch Witzel, 2000, 13).

6.5.3 Kritische Einordnung der Erhebungsmethode Interview

Jede reaktive Methode der Datenerhebung sieht sich mit der Problematik ihrer Reliabilität konfrontiert (vgl. Miethling, 1986, S. 71). Bei der Ex-Post-Befragung von Menschen bezüglich ihres Handelns bzw. konkret bei der Erfassung ihrer subjektiven Theorien stellt sich methodologisch die Frage: Was (re)konstruieren wir eigentlich bei der Erhebung der Interviews? Zumal das tatsächliche Handeln auch aufgrund verschiedener Faktoren, die der subjektive Theoretiker *nicht* zu vertreten hat, von den subjektiven Theorien abweichen kann (vgl. Köppe, 1998, S. 103f.). Und umgekehrt bieten auch „reich detaillierte episodische Erinnerungen [...] keine Gewähr, dass die geschilderten Begebenheiten tatsächlich stattgefunden haben“ (Richartz, 2008, S. 23). Das Interview erfasst somit „lediglich“ „die sprachlichen Konstruktionen der Beteiligten“ (Frei, 1999, S. 125):

„Deswegen ist es wohl nicht möglich, mittels offener Interviews, welcher Couleur auch immer, bestimmte Motive festzuhalten, die vor einer Handlung entscheidend waren. Erfasst werden vielmehr [...] immer nur jene Motive, die der Betreffende in der artifiziellen Interaktionssituation mit dem Forscher rekonstruiert“ (ebenda).

Es erfolgt somit immer nur eine Annäherung an „Wahrheit“ oder mit Stechl (2006, S. 120):

„die Erfassung mittels offener Interviews und Interpretationen der Daten ist eine weitere Rekonstruktion der Realität, [...], die zum besseren Verständnis [...] beitragen kann, aber eben nicht den Anspruch erhebt, die absolute und erschöpfende Wahrheit darzustellen.“

In Anlehnung an Frei (1999, S. 127) lege ich für die Erhebung bzw. Rekonstruktion des pädagogischen Handelns qua Interview in dieser Untersuchung fest:

Im Grunde wird hier mit der Methode 'Interview' [...] nicht das pädagogische Handeln von Lehrern analysiert, sondern immer „nur“ Darstellungen desselben. [...]. Diese Zweifel und Vagheit gilt es nicht nur auszuhalten, sondern sie sind als geradezu konstitutiv für qualitatives Forschen zu betrachten, weil sie zu anderen Perspektiven und Ansätzen regelrecht „einladen“, das Diskursforum der 'scientific community' erweitern und letztlich dem Gegenstand und den Beteiligten sukzessiv gerecht zu werden helfen.

6.6 Die Grounded Theory Methodologie

Im folgenden Kapitel soll nun die Grounded Theory Methodologie¹⁰⁸ expliziert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die GTM Methodologie oder Methode ist (Kapitel 6.6.1), welches die Leitlinien des Forschungsansatzes sind (Kapitel 6.6.2), was unter Kodieren zu verstehen ist (Kapitel 6.6.3), welche Funktion so genannte Memos haben (Kapitel 6.6.4), wie das spezifische Datensampling funktioniert (Kapitel 6.6.5), wann die Datenerhebung beendet ist (Kapitel 6.6.6) und inwieweit die GTM mit der Erhebung subjektiver Theorien kompatibel ist (Kapitel 6.6.7).

Laut Denzin (1994, p. 508; vgl. auch Bauer, 1998; Reichertz, 2010) ist die GTM “the most widely used qualitative interpretive framework in the social sciences today.” Und obgleich auch in der Sportpädagogik die GTM mittlerweile zunehmend angewandt wird (vgl. Frei, 1999; Miethling & Krieger, 2004; Volkmann, 2008), konstatieren Frei und Reinartz (2008, S. 188): „von einer Art Grounded Theory-Tradition innerhalb der Sportpädagogik kann (noch) nicht die Rede sein“.

6.6.1 Was ist die GTM?

Wie generell bei Untersuchungen mit der GTM im deutschsprachigen Raum rekuriert diese Untersuchung auf dem grundlegenden Ansatz von Anselm Strauss und Juliet Corbin aus dem Jahr 1996 (vgl. Mey & Mruck, 2007b)¹⁰⁹. Ursprünglich beruht die GTM allerdings auf den theoretischen Überlegungen, die Strauss mit Glaser 1967 in ihrem Standardwerk „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ darlegten.

Methodologie oder Methode?

Obwohl diese Frage durch die Verwendung Grounded Theory *Methodologie* für die vorliegende Untersuchung bereits beantwortet ist, sei die Meinung der Gründerväter und „Weiterentwickler“ kurz expliziert. Strauss und Corbin (1996, S. 8) bezeichnen die Grounded

¹⁰⁸ Wissenschaftstheoretischer Hintergrund der GTM sind nach Andreas Böhm (1994, S. 122) der amerikanische Pragmatismus (vgl. auch Strübing, 2002, S. 329) und der Symbolische Interaktionismus.

¹⁰⁹ Allerdings folge ich der Einschätzung Berg und Milmeister (2007, S. 186), dass das „Studium der GTM [...] eine breitere Auseinandersetzung mit der Literatur zur Grounded Theory Methodologie“ voraussetzt. Neben vielen Essays zur GTM habe ich grundlegend auch die Anfänge bei Glaser und Strauss (1967) und die umfassende Monographie von Charmaz (2006) sowie viele auch „disziplin fremde“ GTM-Untersuchungen bezüglich ihres spezifischen Ansatzes intensiv studiert und somit versucht, „meinen“ Zugang zur GTM zu finden (vgl. Mey & Mruck, 2007a), den ich versuche, innerhalb dieses Kapitels so gut wie möglich zu explizieren.

Theory als „eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine [...] gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln.“ Etwas dezidierter äußert sich Anselm Strauss später in einem Interview:

„Zunächst einmal meine ich, Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2007, S. 74; vgl. auch Mey & Mruck, 2007a).

Auch Jane Corbin (2003, S. 72) äußert sich später zu dieser Problematik etwas differenzierter:

„Obgleich die Grounded Theory eine philosophische Orientierung in der Forschung bezeichnet ([...]), umfasst sie auch ein Inventar von Techniken und Prozeduren für die Datensammlung und -analyse.“

Charmaz (2006, p. 2) begreift selbige dagegen eher als Methodenarsenal:

“Stated simply, grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories ‘grounded’ in the data themselves.”

Für die vorliegende Untersuchung bleibt festzuhalten, dass der Methodologie-Begriff übernommen wird und die vor allem bei Strauss und Corbin (1996) explizierten Techniken bzw. Analysemodi zu einem verstehenden Zugang empirischer Daten auch als *methodisches* Grundgerüst der Untersuchung dienen.

Abduktion vs. Induktion¹¹⁰ bzw. Emergence vs. Forcing

In Kapitel 6.2 wurde bereits dargelegt, dass eine induktionistische Theorieauffassung nicht mehr dem wissenschaftstheoretischen *state of the art* entspricht. Nichtsdestotrotz soll diese Problematik in Kürze anhand der Genese der GTM rekonstruiert und somit auch spezifisch für die vorliegende Untersuchung verortet werden.

Für Glaser und Strauss (1967, p. 114) ist die Grounded Theory noch “an inductive method of theory development.” Auch Strauss und Corbin (1996, S. 7f.) bezeichnen die Grounded Theory noch als „eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“. Insofern beklagt Heil (2006, S. 159):

¹¹⁰ Mit diesem Abschnitt folgt die Untersuchung Kelles (2006, p. 28) Forderung: “empirically grounded theory building should always be guided by an adequate epistemological understanding of the relation between data and theory”, die in Kapitel 6.6.3 nochmals spezifisch aufgegriffen wird.

„Leider hält sich in vielen Darstellungen „der“ Grounded Theory noch die Bezeichnung „induktiv“ [...], was nur für die ältere Grounded Theory nach Glaser¹¹¹ und Strauss zutrifft und die neueren Entwicklungen außer Acht lässt.“

Bei Jane Corbin (2003, S. 72; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 103) findet sich schließlich als Ziel der GTM die „abduktive Theoriebildung“.¹¹² Da die Einordnung der GTM als abduktiver Methodologie, „wenn sie nicht Glaserschen Maximen eines naiven Induktivismus folgt“ (Strübing, 2009), mittlerweile obligatorisch ist¹¹³, sei mit Kelle und Kluge (1999, S. 59) aber darauf hingewiesen: „Allerdings stellt nicht jede ad hoc Kodierung des Datenmaterials, bei der man auf ein vorbereitetes Kategorienschema verzichtet, eine abduktive Kodierung dar.“ Daher soll im Folgenden ein kurzer Exkurs in „die“ Abduktion erfolgen¹¹⁴ und die Bedeutung der Abduktion innerhalb der vorliegenden Untersuchung kritisch reflektiert werden.

Exkurs I: Abduktion¹¹⁵

Die Abduktion als „logischer Schlussmodus“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 21) wurde erstmals vom amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce beschrieben. Reichertz (2003, S. 8) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „Abduktion zuerst einmal gar keine Methode der Forschung beschreibt, sondern nur eine Form des Schlussfolgerns¹¹⁶“, die den Forschern helfen soll, „Neues auf logisch und methodisch geordnetem Wege zu finden“ (derselbe, S. 11). Wie sieht nun dieses „Finden“ und „Schließen“ konkret aus? Eine m.E. sehr anschauliche Darstellung liefert Charmaz (2006, p. 103f.):

“In brief, abductive inference entails considering all possible theoretical explanations for the data, forming hypotheses for each possible explanation, checking them empirically by examining data, and pursuing the most plausible explanation. [...] Thus after you examine cases, you make a logical inference that offers a theoretical interpretation of the relationships between the cases, and then you return to the field to check and evaluate your inference.”

¹¹¹ Dies ist auch der Hauptgrund, warum sich Glaser und Strauss schließlich über den „richtigen Weg“ der GTM zerstritten. Bezüglich dieser Differenzen von Glaser und Strauss seien zur vertiefenden Lektüre Strübing (2007) und Reichertz (2010) empfohlen.

¹¹² Auch wenn Reichertz (2010, p.2f.) konstatiert: „Neither STRAUSS nor STRAUSS and CORBIN have systematized this logic of abductive discovery, nor have they linked it to the considerations of Charles S. PEIRCE, the founder of abduction.“

¹¹³ Vgl. dazu Reichertz (2010, p.3; vgl. auch Reichertz, 2003, S. 8; Kelle, 2006; Volkmann, 2008, S. 78; Strübing, 2009): „Thus my thesis is that GT was to a very small extent abductive from the start and became more and more abductive in its later stage; at least in the work of STRAUSS.“

¹¹⁴ Ganz im Sinne von Kelle (2006, p. 28): “it is of utmost importance [...] to develop a clear understanding of the role of inductive and abductive inferences in the process of empirically grounded generation.”

¹¹⁵ Neben den nun folgenden basalen Ausführungen sei zur Abduktion in der GTM auch Reichertz (2007b) als zusätzliche Literaturquelle bzw. zur Abduktion generell Reichertz (2003) empfohlen.

¹¹⁶ Und fügt sich somit m.E. gut in die bereits explizierte Beschreibung der GTM von Strauss als „Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2007, S. 74) ein.

Reichertz (2003, S. 53f.) dokumentiert in seiner Bewertung des abduktiven Schlussfolgerns die von Peirce vorgenommene Trennung der Abduktion von der qualitativen Induktion:

„am Anfang steht die Überraschung, auch ein Erschrecken, dann folgt die Konstruktion einer bislang noch nicht bekannten Regel (ordnete man an dieser Stelle das Überraschende einer bekannten Regel zu, läge eine qualitative Induktion vor, und könnte man dies, wäre etwas Wahrgenommenes nicht wirklich überraschend gewesen – es hätte kein Problem verursacht), und schließlich erfolgt die Zuordnung von Ereignis und Regel“.

Kelle und Kluge (1999, S. 23) weisen ergänzend darauf hin, dass abduktive Schlussfolgerungen „eine Revision bisheriger Annahmen“ erfordern. Gleichzeitig konstatieren sie allerdings auch (ebenda):

„Die Fähigkeit, abduktive Schlussfolgerungen zu formulieren, hängt also einerseits von dem bisherigen Wissen der Untersucherin ab. Ihr theoretisches und sonstiges Vorwissen erlauben es ihr einerseits, eine Anomalie überhaupt als solche wahrzunehmen, und dient andererseits als Material für die Formulierung neuer Hypothesen.“

Im Anschluss daran lässt sich mit Bezug zum Ziel der „Theoriebildung“ der GTM mit Heil (2006, S. 148) festhalten:

„Theorien emergieren nicht umstandslos aus dem qualitativen Material, sondern sind als Zusammenspiel der Konstruktionsleistung der Forscherinnen und Forscher sowie der Überraschungsmomente der Daten selbst zu sehen.“

Mit der Übernahme der konstruktivistischen Erkenntnislogik folgt die vorliegende Untersuchung dieser Einschätzung nachdrücklich. Und mit Strübing (2002, S. 330) ist epistemologisch zu ergänzen:

„Schon erkenntnislogisch kann es nicht um eine reine Emergenz¹¹⁷ von Theorie aus Empirie gehen, weil jede Dateninterpretation, [...], immer schon von (nicht notwendig wissenschaftlichem) Vorwissen geleitet wird.“

Wie ist nun dieser abduktive Schlussmodus für die vorliegende Untersuchung einzuordnen? Es wird deutlich, dass die Abduktion auf „Neues“ bzw. „Erkenntniserweiterung“ (vgl. Reichertz, 2003, S. 44) ausgelegt ist. Dazu die folgenden epistemologischen Überlegungen von Reichertz (2003, S. 64):

„Was bedeutet es nun, dass etwas ‚neu‘ ist? Dass es so noch nie in der Welt war, also gerade erst von Einem für Alle erfunden wurde? Oder bedeutet ‚neu‘, dass etwas zum ersten Mal in dieser Form in einem bestimmten Bewusstsein erfunden wurde, was für andere Zeitgenossen jedoch eine allseits bekannte Realität ist? Etwas völlig Neues kann es nach Vorstellungen von Peirce nun nicht geben. ‚Neues-Finden‘ bedeutet stets nur, Unbekanntes an das Bekannte

¹¹⁷ Ein sehr umfassender Einblick in diese *Emergence vs. Forcing*-Problematik findet sich bei Kelle (2006).

anschließen. Dennoch liegt das Neue jenseits der Grenze des Bekannten [Alle Herv. im Original].“

Diese Einschätzung übernehme ich als erkenntnistheoretisches *a priori* meiner Untersuchung. Denn aufgrund des Themas „pädagogisches Handeln“ wäre es vermessen, die Eroberung wissenschaftlichen Neulands oder gar die „Beseitigung“ eines „weißen Flecks“ proklamieren zu wollen (vgl. dazu auch die wissenschaftstheoretische Verortung der Untersuchung in Kapitel 6.1). Auch wurde ich durch Gespräche mit versierten GTM-Forscher/innen¹¹⁸ dafür sensibilisiert, nicht einem „Abduktions-Primat“ zu verfallen. Zumal für Reichertz (2003, S. 93) die Abduktion „für die Erreichung guter Theorien völlig unzureichend – unvollkommen [ist: M.Z.]. Soll das Ziel ‚guter Theorien‘ erreicht werden, dann bedarf es der Ergänzung durch weitere Prozeduren: der systematischen Überprüfung von Hypothesen“, was ja in der GTM geschieht. Und so schließt Reichertz (2003, S. 97) stimmig – und für die Bedeutung der Abduktion innerhalb dieser Untersuchung passend:

„Deshalb ist die Abduktion *nur der (wenn auch erste) Teil einer empirisch begründeten Forschungsstrategie* [Herv. im Original] – Forschung kann sich keinesfalls auf sie beschränken [...] Abduktion ohne Überprüfung ist bedeutungslos.“

Exkurs II: Die Wandelbarkeit der GT

Vielfach wird in der GTM-*community* bedauert, dass sich unter dem Deckmantel GTM viele Untersuchungen finden, die ihrer Meinung nach nicht die Ansprüche der GTM erfüllen (vgl. Glaser, 2007a, p. 47). Reichertz (2007a, S. 196) konstatiert generell in diesem Zusammenhang, „dass sich die qualitativen Methoden immer weiter ausdifferenzieren. [...] „Besonders gebeutelt von dieser Praxis [ist die: M.Z.] Grounded Theory“ Es herrscht also eine offensichtliche Konfusion über Grundlagen und Prinzipien der Methode:

„Die Unsicherheit ist zudem auch darin begründet, dass es „die“ GTM so gar nicht gibt: denn neben den Varianten von GLASER und STRAUSS (und gemeinsam mit Corbin) als „Gründervätern“ finden sich im Zuge der Ausweitung und Verbreiterung qualitativer Forschung mittlerweile auch eine Fülle an Adaptionen [...], Weiterentwicklungen [...] und „Light“-Versionen [...] der GTM sowie zusätzlich in diversen Text- und Handbüchern zusammenfassende Darstellungen, die allesamt ihrerseits „Auslegungen“ von GTM sind [...] mit allen denkbaren Interpretationsspielräumen“ (Mey & Mruck, 2007, S. 15f.; vgl. auch Reichertz, 2003; Corbin, 2004).

Doch diese Modifizierbarkeit bzw. dieser Wandel der GTM ist schon im Grundlagenwerk verankert:

¹¹⁸ Ich danke hier im Besonderen Dr. Susanne Friese und Dr. Günther Mey.

„And so we offer this book, which we conceive as a beginning venture in the development of improved methods for discovering grounded theory“ (Glaser & Strauss, 1967, p. 1; vgl. auch Strauss in Legewie & Schervier-Legewie, 2007, S. 75).

Grundlegende Charakteristika der GTM sind für Anselm Strauss lediglich die folgenden drei Punkte (Legewie & Schervier-Legewie, 2007, S. 75):

„Erstens die Art des *Kodierens* [Hervorhebung M.Z.]. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das zweite ist das *theoretische Sampling* [Hervorhebung M.Z.]. [...]. Und das Dritte sind die *Vergleiche* [Hervorhebung M.Z.], die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie. Wie die Leute allerdings damit umgehen, hängt von ihren Bedürfnissen ab.“

Da diese drei Grundlagen erfüllt sind (vgl. dazu Kapitel 8), handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung definitiv um eine GTM-Studie. Die von Strauss angesprochenen Grundlagen werden in den Kapiteln 6.6.2, 6.6.3 und 6.6.5 detailliert expliziert.

6.6.2 Zirkularität und permanenter Vergleich als Leitlinien des Forschungsansatzes

Der methodologische Rahmen der GTM offeriert zwei wesentliche Leitlinien für den Forschungsprozess, nämlich die Methode des permanenten Vergleichs und die Methode der Zirkularität. Die Methode des permanenten Vergleichs bezieht sich dabei auf die empirisch erhobenen Daten:

„Die Entdeckung und Spezifikation von Unterschieden wie auch Ähnlichkeiten zwischen und innerhalb von Kategorien ist außerordentlich wichtig und ein Herzstück der Grounded Theory“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 89).

Glaser und Strauss (1967) legen dabei zwei grundlegende Regeln fest. Regel Nummer eins: “while coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category” (p. 106) und Regel Nummer Zwei: “stop coding and record a memo¹¹⁹ on your ideas” (p. 107). Es geht also im Wesentlichen darum, die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten¹²⁰ der erhobenen Daten ausfindig zu machen und

¹¹⁹ Zum wichtigen Thema Memos und deren Bedeutung innerhalb der GTM vgl. Kapitel 6.6.4.

¹²⁰ Zu denen auch soziodemografische Faktoren wie Geschlecht und Alter gehören können, aber streng genommen nicht *a priori*, sondern nur, wenn sich deren Relevanz mit den erhobenen Daten belegen lässt bzw. diese selbst induzieren (vgl. auch A. Böhm, 1994, S. 129).

diese durch das Schreiben von Memos konzeptuell aufzuarbeiten. Das konkrete Vorgehen umfasst mit Charmaz (2006, p. 54) zusätzlich: “Compare data in earlier and later interviews of the same individual(s) or compare observations of events at different times and places.” Es geht dabei darum, den untersuchten Realitätsbereich möglichst umfassend analytisch zu erfassen.¹²¹ Glaser und Strauss (1967, p. 105) beschreiben dabei den konkreten Forschungsablauf in vier Schritten:

“(1) comparing incidents applicable to each category, (2) integrating categories and their properties, (3) delimiting the theory, and (4) writing the theory. Although this method of generating theory is a continuously growing process – each stage after a time is transformed in the next – earlier stages do remain in operation simultaneously throughout the analysis and each provides continuous development to its successive stage until the analysis is terminated.”

Dieses Vorgehen deutet schon auf die zweite Methode der Zirkularität von Datenerhebung und Datenanalyse hin:

„Eine „Grounded Theory“ [...] wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, aufgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7f.; vgl. auch Glaser & Strauss, 1967, p. 43).¹²²

Miethling und Krieger (2004, S. 33) sprechen in diesem Zusammenhang von einem ständigen „hermeneutischen Zirkel“ und Strübing (2008b) nennt den Forschungsprozess der GTM eine „iterativ-zyklische Figur“.¹²³ Die konkrete Umsetzung dieser Forschungsvorgaben innerhalb dieser Untersuchung wird in Kapitel 8.3 expliziert.

¹²¹ Hilfreich dabei ist das noch zu explizierende theoretische Sampling (vgl. Kapitel 6.6.5).

¹²² Etwas dezidierter und forschungslogisch nachvollziehbar modifizieren Glaser und Strauss (1967, p.72f.): “At the beginning, there is more collection than coding and analysis; the balance then gradually changes until near the end when the research involves mostly analysis, with brief collection and coding for picking up loose ends.”

¹²³ Nicht von ungefähr kombinieren Miethling und Krieger (2004) den Ansatz der GTM mit der „iterativen Heuristik“ nach Kubicek (1977); allerdings handelt es sich m.E. dabei um eine method(olog)ische Tautologie.

6.6.3 Vom Datum zur Theorie – Kodieren als zentraler Prozess der Datenanalyse

Wie nun können die erhobenen Daten zu einer Theorie verdichtet werden?

„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 45).

Konkreter bezüglich des “tatsächlichen” Vorgangs wird dabei Charmaz (2006, p. 43): “*Coding means categorizing segments of data with a short name¹²⁴ that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data.*”

Passend zur Rekonstruktion subjektiver Theorien innerhalb dieser Untersuchung sei folgende Beschreibung des Kodierens nach Berg und Milmeister (2007, S. 190) in Anlehnung an Lyotard zitiert: „Aus der eigenen Perspektive rekonstruiert der Interpret die subjektiven Perspektiven, die Lebenswelten der Anderen.“¹²⁵ Andreas Böhm (1994, 124f.) geht bei seiner Einordnung des Kodierens über die bisherigen Deskriptionen hinaus¹²⁶:

„Kodieren bedeutet darüber hinaus analytisches Betrachten und Erschließen, durch welches eine Textstelle als Indikator für ein Konzept erkannt wird. Kodieren in dem hier verstandenen Sinne geht über die Zuordnung eines Bezeichners (Kode) hinaus und umfaßt in der praktischen Realisierung sowohl die Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion.¹²⁷ [...] In diesem Sinne liegt als Ergebnis des Kodierens schließlich sowohl eine Liste von Begriffen vor wie auch erläuternder Text.“

¹²⁴ Insofern verortet Charmaz (2006, p. 47) das Kodieren von Daten der generellen wissenschaftstheoretischen Einordnung dieser Untersuchung angemessen als *Konstruktionsleistung* des Forschers: “We *construct* [Herv. im Original] our codes because we are actively naming data.” Und weiter: “We may think our codes capture the empirical reality. Yet it is *our* [Herv. im Original] view: we chose the words that constitute our codes.”

¹²⁵ Aus systemisch-konstruktivistischer Sichtweise handelt es sich dabei um eine „Rekonstruktion eines Gesprächs“ (Willmann & Hüper, 2004, S. 138): Über das Aufbrechen der Daten werden diese „dekonstruiert und über verschiedene methodische Schritte auf neue Weise wieder zusammengesetzt, also *neu-konstruiert*. Die so neuzusammengesetzten Daten sind also eine *Konstruktion* des Forschers – unsere Konstruktion (andere Forscher mögen aus dem selben Material ganz andere analytische Geschichten konstruieren – oder aber auch ganz ähnliche!): Gleichzeitig ist aber dieser Konstruktionsprozess (Daten neu zusammensetzten [sic!]) auch ein *Rekonstruktionsprozess*, denn es wird versucht, auf der Grundlage des Transkriptes von kommunikativer Interaktion nachzuvollziehen, zu *rekonstruieren*, was die verhandelten Gesprächsthemen der Kommunikanden im Vollzug der Kommunikation für eine Bedeutung hatten, also die Frage nach der „objektiven“ Bedeutung des über Sprache verobjektierten (also vergegenständlichten) Sinns des jeweiligen Gesprächspartners“ (alle Herv. im Original; vgl. auch die Kapitel 6.6.1 und 6.6.3).

¹²⁶ Strübing (2008b) stellt schließlich gar die Begrifflichkeit „Kodieren“ generell in Frage: „Es geht um einen analytischen Modus der Auseinandersetzung mit dem Material, bei dem ausgiebig von Vergleichsheuristiken Gebrauch gemacht wird (oft wird das etwas verkürzt als Kodieren bezeichnet – eine durchaus zu Missverständnissen einladende Bezeichnung).“

¹²⁷ Muhr (1994, S. 319) unterscheidet in diesem Zusammenhang m.E. sehr stimmig „zwischen textueller und konzeptueller Bearbeitungsebene“: „Die textuelle Ebene umfaßt alle direkt auf die untersuchten bezogenen Tätigkeiten wie bspw. [...] das Kodieren einer Textpassage, das Suchen nach bestimmten Textstellen mit Hilfe von Codes [...] und das Schreiben von Kommentaren. [...] In der Phase der konzeptuellen Bearbeitung geht es um Strukturen, die aus den Produkten der textuellen Phase gebildet werden können. [...] Der Interpret

Aufgrund der offensichtlichen Bedeutung des Kodierens für die Theoriebildung innerhalb der GTM verwundert es nicht, dass Strauss und Corbin (1996, S. 29) Kodieren als eine „systematische und präzise Folge von Verfahren, die nicht aufs Geratewohl oder je nach Laune des Forschers durchgeführt werden können“, beschreiben. Bevor diese - in Anlehnung an hauptsächlich eben Strauss und Corbin (1996) - nun expliziert werden, sei zunächst darauf hingewiesen, dass diese Einschätzung in der *scientific community* nicht durchgehend geteilt wird:

„Doch leider entspricht dieser großen methodologischen Bedeutung nicht eine adäquate Behandlung in der methodischen Literatur. Sieht man von den erwähnten klassischen Texten ab (wo das Thema „Kodierung“ ohnehin nur cursorisch behandelt wird), fehlt in der qualitativen Methodenliteratur bislang eine systematische Explikation, Darstellung und Diskussion von Kodiertechniken“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 56f.).¹²⁸

Strauss und Corbin (1996, S. 40) explizieren dabei drei Haupttypen des Kodierens, nämlich das *offene* Kodieren, das *axiale* Kodieren und das *selektive* Kodieren. Die Grenzen zwischen diesen drei Typen bezeichnen sie als „künstliche“ (ebenda) und weisen darauf hin, dass diese Haupttypen „nicht notwendigerweise chronologisch stattfinden“ (ebenda). Besonders beim offenen und axialen Kodieren „wechselt der Forscher zwischen diesen beiden Modi hin und her, wenn er mit der Analyse beschäftigt ist“ (dieselben, S. 77).

Das offene Kodieren

Das offene Kodieren ist dabei „der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (dieselben, S. 44). Sowohl eigene als auch fremde Vorannahmen werden in Frage gestellt oder erforscht. Für Strauss & Corbin (ebenda) besteht das offene Kodieren dabei aus zwei analytischen Verfahren, nämlich dem schon beschriebenen Anstellen von Vergleichen und dem Stellen von Fragen (vgl. dazu detailliert A. Böhm, 1994, S. 128) wie „Was ist das?“ bzw. „Was repräsentiert es?“. Dieses „Aufbrechen der Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 45) geschieht durch das „Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes

konzentriert sich nun auf die Codes, um mögliche Kandidaten einer Taxonomie oder einer Theorie zu entdecken. [...] Textuelle und konzeptuelle Ebene der Bearbeitung wechseln in der Regel einander ab.“

¹²⁸ Auch Krieger und Miethling (2002) üben Kritik an den Anweisungen von Strauss und Corbin. Zum einen konstatieren sie einen, ‚Bruch‘ bzw. eine ‚Leerstelle‘ insbesondere beim Übergang vom axialen zum selektiven Kodieren“ (S. 89) und beklagen auch, dass das axiale Kodieren „eigentlich überhaupt nicht“ endet (S. 90). Zudem erkennen sie noch eine Unklarheit bei der „Entschlüsselung der Kernkategorie“ (ebenda).

Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert“. Dies kann ein Name aus der Fachliteratur sein (dieselben, S. 49) bzw. das Übernehmen von Formulierungen der interviewten Experten, die als „In-vivo-Kodes“ (dieselben, S. 50) bezeichnet werden. Jede vorgeschlagene Beziehung wird dabei als provisorisch angesehen. „Konkretes Ergebnis des offenen Kodierens ist eine Liste von Kodes im Sinne von vorläufigen Konzeptnamen einschließlich Anmerkungen bzw. Erläuterungen zu den Kodes“ (A. Böhm, 1994, S. 128). Für Strauss und Corbin (1996, S. 43) sind dabei die folgenden Begriffe für das Offene Kodieren kennzeichnend:

- ➔ *Konzepte* sind konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden.
- ➔ *Kategorien* sind Klassifikationen von Konzepten; diese werden erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie¹²⁹.
- ➔ *Eigenschaften* sind Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören.
- ➔ *Dimension* sind Anordnungen von Eigenschaften auf einem Kontinuum. [Alle Herv. M.Z.]¹³⁰

Das axiale Kodieren

Das axiale¹³¹ Kodieren besteht für Strauss und Corbin (1996, S. 75) aus einer „Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen¹³² von Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden.“¹³³ Diese Verbindungen bzw. „hypothetischen Beziehungen sind beim achsialen Kodieren in einem deduktiven Vorgehen immer wieder anhand neuen Datenmaterials zu überprüfen, was schließlich zu einer

¹²⁹ „Kategorien stellen ihre Qualität u.a. dadurch unter Beweis, dass sie eine Vielzahl von Kodes zusammenfassen und dabei auch widersprüchliche Hypothesen und Varianten zu integrieren vermögen“ (Muckel, 2007, S. 229). Bezüglich der Trennschärfe zwischen Kode und Kategorie konstatieren Berg und Milmeister (2007, S. 187): „Kode und Kategorie [...] sind nicht bedeutungsgleich, dennoch sind die Übergänge zwischen beiden Begriffen fließend. In der Regel ist ein Kode datennah, er ist an eine Textstelle angeknüpft, eine Kategorie hingegen ist Bestandteil der zu entwickelnden Theorie. Kodes [...] und Kategorien unterscheiden sich demnach durch ihre Reichweite: der Kode ist eine engere Kategorie, die Kategorie ein Oberbegriff, der mehrere Kodes zusammenfasst.“ Die vorliegende Untersuchung übernimmt diese Festlegung. Dennoch kann mit Kuckartz (2005, S. 65; vgl. auch Frei, 2002, S. 97) auch bezüglich dieser Trennschärfe angemerkt werden: Die gegenseitige Abgrenzung der Begriffe Kode, Kategorie, Konzept, Subkategorie, Dimension und Merkmal kann, „wie sie bei Strauss und Corbin [...] vorgenommen wird, nicht überzeugen.“

¹³⁰ Kelle und Kluge (1999, S. 68) konstatieren in diesem Zusammenhang: „In vielen Fällen sind die wesentlichen Dimensionen einer Kategorie aus dem wissenschaftlichen oder Alltagssprachgebrauch her bereits bekannt.“ Auch diese Einschätzung unterstreicht die Rolle des Vorwissens des Forschers.

¹³¹ Wird bei A. Böhm (1994) und Kelle und Kluge (1999) auch „achsial“ geschrieben.

¹³² Konkret handelt es sich um „*Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien*“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 76).

¹³³ Mit A. Böhm (1994, S. 131) kann ergänzt werden: „Häufig führt das achsiale Kodieren auch zusätzlich zu neuen Kodes“.

weitgehenden Plausibilisierung führt“ (A. Böhm, 1994, S. 131). Die Funktion des axialen Kodierens wird m.E. analytischer bei Kelle und Kluge (1999, S. 62) expliziert:

„Durch das achsiale Kodieren werden die bislang anhand des Datenmaterials entwickelten Kodes theoretisch geordnet, indem sie um die „Achse“ der entstehenden Theorie, die ein allgemeines Handlungsmodell darstellt, gruppiert werden. Dieses allgemeine Handlungsmodell besteht natürlich nicht aus präzisen, empirisch gehaltvollen Thesen, sondern stellt eine sehr allgemein gehaltene Aussage über den Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, Handlungen und Konsequenzen im jeweiligen Untersuchungsfeld dar“.¹³⁴

Das paradigmatische Modell

Als Kernstück des axialen Kodierens und letztlich des ganzen empirischen Analyseprozesses der GTM kann das paradigmatische Modell gesehen werden, das zunächst skizziert und dann als Prozess expliziert werden soll. Der Ablauf des paradigmatischen Modells lässt sich nach Strauss und Corbin (1996, S. 77) wie folgt darstellen:

(A) Ursächliche Bedingungen -> (B) Phänomen -> (C) Kontext -> Intervenierende Bedingungen -> (E) Handlungs- und Interaktionale Strategien -> (F) Konsequenzen

Das „Verknüpfen und Entwickeln von Kategorien mit Hilfe des Paradigmas“ geschieht nach Strauss und Corbin (1996, S. 86) meist simultan in vier analytisch zu trennenden Schritten:

1. „das hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie durch Aussagen, die die Natur der Beziehungen zwischen den Subkategorien und dem Phänomen bezeichnen“
2. Das „Verifizieren dieser Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten“ (inkl. dem Suchen nach Gegenbeispielen) soll „Variation und ein tieferes Verständnis“ schaffen (dieselben, S. 87).
3. „Die fortgesetzte Suche nach Eigenschaften der Kategorien und Subkategorien, und nach der dimensionalen Einordnung der Daten (Ereignisse, Geschehnisse, etc.), auf die sie verweisen“ (dieselben, S. 85).
4. „Die beginnende Untersuchung der *Variation* von Phänomenen, wobei jede Kategorie und ihre Subkategorien mit verschiedenen Mustern verglichen werden, die durch Vergleich der dimensionalen Einordnung von Beispielen aus den Daten entdeckt wurden“ [Alle Herv. im Original].

Zum besseren Verständnis sollen nun zunächst die entscheidenden Begriffe des paradigmatischen Modells mit Strauss und Corbin (1996, S. 75) expliziert und anschließend graphisch dargestellt werden (vgl. Abb. 4):

➔ *Ursächliche Bedingungen* sind Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen

¹³⁴ Dabei gilt es, „zwei gegensätzliche Gefahren zu bannen: das Versinken in der Datenflut und das Aufpfropfen datenfremder Kategorien“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 201).

- ➔ Das *Phänomen* ist die „zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen.“
- ➔ Der *Kontext* ist die „spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören; d.h. die Lage der Ereignisse oder Vorfälle in einem dimensional Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen¹³⁵ dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden.“
- ➔ *Intervenierende Bedingungen* sind die „strukturellen Bedingungen, die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts.“
- ➔ Bezüglich der *Handlungs- und Interaktionalen Strategien* kann mit Strauss & Corbin (1996, S. 83) angemerkt werden: Man muss auch nach „ausbleibender Handlung/Interaktion suchen“¹³⁶
- ➔ *Konsequenzen*¹³⁷ „sind nicht immer vorhersagbar oder beabsichtigt. Das Versäumnis, eine Handlung/Interaktion auszuführen, hat auch *Ergebnisse* oder *Konsequenzen*“ (dieselben, S. 85) [Alle Herv. im Original].

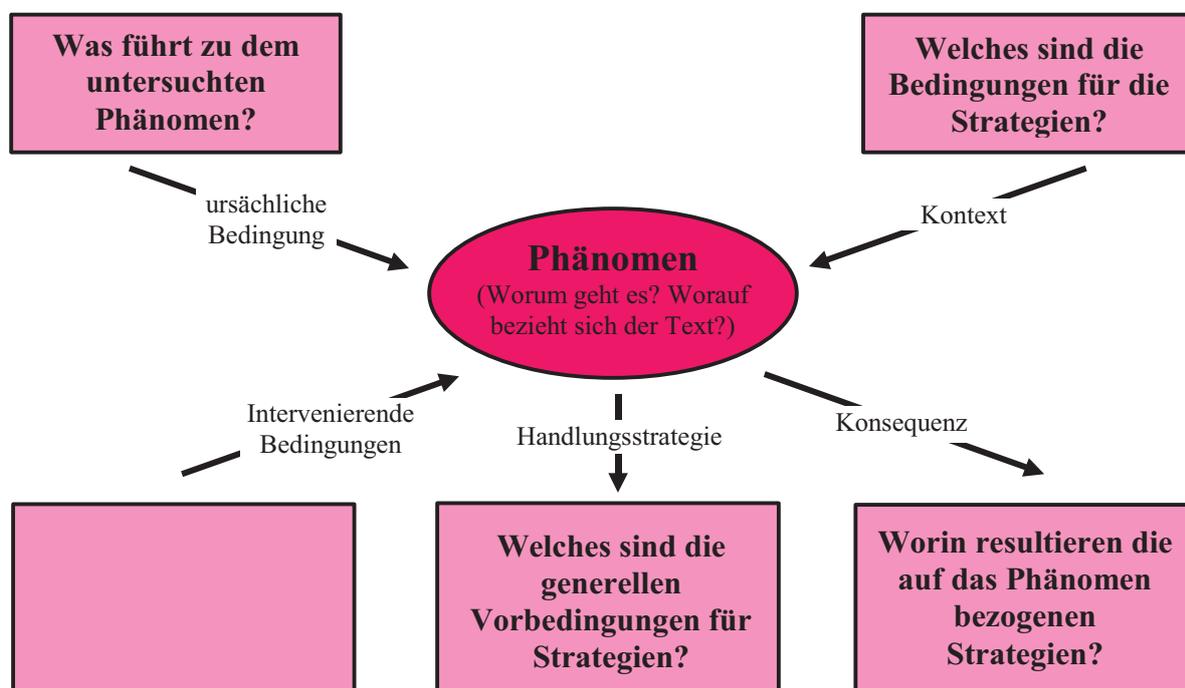


Abb. 4. Das paradigmatische Modell in Anlehnung an Strübing (2001, abgebildet nach Mey & Mruck, 2007b, S. 50)

Abschließend sei bereits an dieser Stelle auf die Problematik hingewiesen, dass das paradigmatische Modell nicht zwingend „1 zu 1“ auf jedwedes Forschungsvorhaben übertragen werden kann. Im Vorgriff auf meine empirische Analyse sei damit schon

¹³⁵ Dazu zählen Strauss und Corbin (1996, S. 75) die Zeit, den Ort, die Dauer, sowie A. Böhm (1994, S. 132) das soziale, politische und kulturelle Umfeld und die jeweils individuelle Biographie. Für die vorliegende Untersuchung ist mit dem bayerischen gymnasialen Sportunterricht bereits ein sehr spezifischer Kontext festgelegt.

¹³⁶ Vgl. dazu auch die Heuristik des pädagogischen Handelns in Kapitel 7.3.4.

¹³⁷ Mit Verweis auf meine Arbeitsdefinition pädagogischen Handelns, die vom Erfolg der jeweiligen Handlung absieht (vgl. Kapitel 7.3.4), werden die Konsequenzen, soweit nachvollziehbar, in der empirischen Analyse der vorliegenden Untersuchung zwar berücksichtigt, aber fallen innerhalb des paradigmatischen Modells in ihrer Bedeutung deutlich ab.

festgelegt, dass nicht jedes Phänomen in entsprechende Kontexte eingebettet bzw. jeweils ursächliche bzw. intervenierende Bedingungen entdeckt werden können. Dies hängt (natürlich) immer von der jeweiligen Datenlage bzw. dem jeweiligen Phänomen ab¹³⁸.

Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren ist nach Strauss und Corbin (1996, S. 94) der „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie¹³⁹ und des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien“. Das Ziel ist dabei das „Formulieren einer gegenstandsverankerten Theorie“ (A. Böhm, 1994, S. 134) und das „Offenlegen des roten Fadens der Geschichte¹⁴⁰“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 95). Ausgangspunkt des selektiven Kodierens ist dabei „das Sichten und theoretische Sortieren von Kodelisten, zusammenfassenden Memos und Netzwerkdarstellungen“ (A. Böhm, 1994, S. 134).

„Charakteristisch für diese Phase der Kodierungsarbeit ist das Vor- und Rückwärtsbewegen im Datensatz. Die Interviews werden selektiv durchforstet im Hinblick darauf, ob sie etwas für die zu erzählende Geschichte hergeben. Das selektive Kodieren spielt sich wieder um zwei Pole ab, dem Pol des „Er-findens“ [sic!] der Geschichte und dem der Überprüfung an den Daten“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 202).

Die Zirkularität des Forschungsprozesses wird somit auch beim selektiven Kodieren aufrechterhalten. Forschungspraktisch lässt sich mit Willmann und Hüper (2004, S. 157) ergänzen:

Es bedarf „vor allem auch Überwindungskraft, nicht alle Erkenntnisse zu integrieren, nur, weil man stolz darauf ist (und sein darf), diese entwickelt zu haben. Letztlich ist die Reduzierung der Komplexität beim selektiven Kodieren vermutlich die einzige Möglichkeit, nicht in den Daten zu „ertrinken“.“

Aufgrund des bereits nachhaltig bearbeiteten Forschungsfelds des pädagogischen Handelns kann in Anlehnung an Frei (1999, S. 231) für den Kodierprozess innerhalb dieser Untersuchung gelten: „Es wird weiterhin nach ganz neuen Konzepten „Ausschau gehalten“, so wie gleichfalls Bekanntes weiter gesättigt werden soll.“

¹³⁸ Auch bei dieser Festlegung bedanke ich mich bei Dr. Susanne Friese für ihre diesbezüglichen Einschätzungen.

¹³⁹ Die Kernkategorie ist das „zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94).

¹⁴⁰ Unter der Geschichte versteht man eine „beschreibende Erzählung oder Darstellung über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Die Storyline ergibt sich dabei nach Berg und Milmeister (2007, S. 196) „aus dem Prozess und wird nicht erst in den späteren Kodieretappen aufgesetzt.“

6.6.4 Grundsteine der konzeptuellen Ebene – die Funktion von Memos

Memos sind „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 169; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 94) und „stellen die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar“¹⁴¹ (Strauss & Corbin, 1996, S. 170). Für Charmaz (2006, p. 72) ist

“Memo-writing [...] the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers. When you write memos, you stop and analyze your ideas about the codes in any – and every – way that occurs to you during the moment [...] Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process.”

Dabei nehmen die Memos „im fortlaufenden Forschungs- und Analyse-Prozess konzeptuell an Komplexität, Dichte, Klarheit und Genauigkeit zu“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 171; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 85). Auch beim Memo-Schreiben gilt das Diktum der Vorläufigkeit der empirischen Analyse: „Spätere [...] Memos können die früheren widerlegen, berichtigen, bekräftigen, erweitern und verdeutlichen (Strauss & Corbin, 1996, S. 171; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 84). Wie schon angedeutet, sind die Memos vor allem beim selektiven Kodieren und dem Erstellen der Theorie von großem Nutzen, da sie eine „spätere Strukturierung der Auswertung“ (A. Böhm, 1994, S. 129) ermöglichen. Gemessen an der Bedeutung, die Strauss und Corbin und eigentlich alle anderen GTM-Wissenschaftler den Memos beimessen, sind die Kriterien für ein angemessenes Memo-Schreiben eher überschaubar: “The methods of memo-writing are few; do what works for you” (Charmaz, 2006, p. 80) bzw. „Sie müssen Ihren eigenen Stil und Ihre eigenen Techniken finden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 175).¹⁴²

6.6.5 Theorie induzierte Datenerhebung – das theoretische Sampling

Wie kommt der Forscher nun qua GTM zu seinen Daten? Offensichtlich kann es bei einem qualitativen Design nicht um statistische Repräsentativität gehen, doch ebenso soll die Fallauswahl der GTM nicht der Beliebigkeit anheim fallen. Daher basiert das Sampling innerhalb der GTM auf „Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Es ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht“ (Strauss &

¹⁴¹ Beinhalten aber auch „methodische Überlegungen“ (A. Böhm, 1994, S. 129).

¹⁴² Die Memos innerhalb dieser Untersuchung basieren hauptsächlich auf den Empfehlungen von Charmaz (2006, p. 80ff.) und Strauss und Corbin (1996, S. 173-175). Ein Beispiel-Memo findet sich in Anhang 4.

Corbin, 1996, S. 148). A. Böhm (1994, S. 124; vgl. auch Charmaz, 2006, p. 100f.) spricht m.E. sehr stimmig von einer „konzeptuellen Repräsentativität“, die mit dem theoretischen Sampling angestrebt wird. Und diese aus der „Theorieentwicklung resultierende Fallauswahl ist der Grund für die Bezeichnung „Theoretisches Sampling“ (Volkman, 2008, S. 79; vgl. auch Miethling & Krieger, 2004). Die Datenquellen sind dabei laut Corbin (2003, S. 71) nicht so bedeutsam wie der Umstand, dass „die Datenerhebung und –analyse sequenziell mit einer Analyse, die die Datenerhebung steuert, erfolgt.“ Die Datenerhebung erfolgt dadurch theorie- bzw. dateninduziert, auch wenn es für Glaser und Strauss (1967, p. 70) auch einen pragmatischen Grund für das theoretische Sampling gibt: “Theoretical sampling reduces the mass of data that otherwise would be collected on any single group.”

Generell gilt als Anspruch an das theoretische Sampling Strübings (2002, S. 336) Aussage: „Je mehr Typen von Konstellationen dabei Eingang in das Konzept finden, desto stärker ist die Verallgemeinerbarkeit desselben.“ Dabei gilt natürlich forschungsökonomisch – gerade für ein *alleine* durchgeführtes Dissertationsprojekt – folgendes Diktum von Strauss und Corbin (1996, S. 157): „Realistisch gesehen, müssen Sie auf der Basis dessen auswählen, zu dem Sie Zugang haben oder auf das Sie stoßen.“¹⁴³ Wichtig ist weiterhin für das Verständnis des theoretischen Samplings, dass es nicht darum geht, zwingend „die Datenbasis zu erhöhen“ (Volkman, 2008, S. 91), sondern:

„Wenn sich neue Einsichten entwickeln, kann der Forscher später völlig legitim zum alten Material zurückkehren und es im Lichte des zusätzlichen Wissens neu kodieren“¹⁴⁴ (Strauss & Corbin, 1996, S. 152).

Entsprechend der Logik des theoretischen Samplings erbringen im Idealfall „die letzten Interviews einen immer geringeren Erkenntnisgewinn. Da sie das Theoriegebäude nur noch ausdifferenzieren und in einzelnen Punkten modifizieren können“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 45). Auch die bereits in Kapitel 2 ausführlich explizierte regionale und schulformspezifische Eingrenzung der Untersuchung auf bayerische Gymnasien ist als theoretisches Sampling zu bewerten.¹⁴⁵

Im folgenden Kapitel soll nun geklärt werden, wie lange das theoretische Sampling durchgeführt werden muss.

¹⁴³ Das Sampling innerhalb dieser Untersuchung wird in Kapitel 8.1 Gegenstand der genauen Explikation und Reflexion sein.

¹⁴⁴ Außerdem können schon interviewte Personen nochmals interviewt werden (Miethling & Krieger, 2004, S. 44) bzw. „bewusst mögliche Kontrastfälle“ aufgesucht werden (dieselben, S. 45).

¹⁴⁵ Vgl. dazu die entsprechenden Mails von Langner (2008), Münz (2008) und Strübing (2008a) in der Mailliste qualitative Forschung als Antwort auf meine entsprechende Anfrage.

6.6.6 Genug ist genug?! Die Theoretische Sättigung der Daten

“so the published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory” (Glaser & Strauss, 1967, p. 40).

Epistemologisch soll zunächst mit Berg und Milmeister (2007, S. 189) folgendes Diktum vorangestellt werden:

„Beendet ist die Analyse, die unendlich fortgesetzt werden könnte, nur vorläufig unter einem nach den Forschungsinteressen der Interpretinnen und Interpreten ausgewählten Analyseaspekts [sic].“¹⁴⁶

Im Fall der vorliegenden Untersuchung sind dies forschungsökonomische Gründe (vgl. detailliert Kapitel 8.1), konkret ein fälliger Abgabetermin für eine Qualifikationsarbeit. Wann soll aber die Datenerhebung einer GTM-Studie prinzipiell beendet sein?

„The standard short grounded theory answer to the criteria questions dictates: stop when your categories are ‘saturated’¹⁴⁷.’ The longer answer is that categories are ‘saturated’ when gathering fresh data no longer speaks new theoretical insights¹⁴⁸, nor reveals new properties of your core theoretical categories” (Charmaz, 2006, p. 113; vgl. auch Glaser & Strauss, 1967, p. 61; Strauss & Corbin, 1996, S. 159).

Glaser und Strauss (1967, p. 61) empfehlen bezüglich der Sättigung der Daten das Vorgehen von Kategorie zu Kategorie¹⁴⁹ und erweitern die Kriterien der Sättigung der Daten in folgendem Zitat:

“The criteria for determining saturation, then, are a combination of the empirical limits of the data, the integration and density of the theory, and the analyst’s theoretical sensitivity” (dieselben, p. 61f.).

Auch die Probleme bezüglich der theoretischen Sättigung innerhalb dieser Untersuchung werden in Kapitel 8.1 Gegenstand der Reflexion sein.

¹⁴⁶ Zudem lässt sich mit J. Thiele (2000, S. 23) in diesem Zusammenhang eine grundlegende Crux der modernen Wissenschaft konstatieren: „Wirklichkeitsbereiche in modernen Gesellschaften verändern sich mit hoher Geschwindigkeit, so dass selbst wissenschaftlich gelungene Erfassungen von Wirklichkeit immer vor dem Problem stehen, noch aktuell zu sein.“

¹⁴⁷ Charmaz (2006, p. 114) ergänzt allerdings: “Disagreements arise about the meaning of saturation. [...] Instead of achieving saturation, Dey’s preferred term, ‘theoretical sufficiency’ (1999, p.257), better fits how researchers conduct grounded theory. [...] He wonders if saturation of categories itself is an artefact of how grounded theorists focus and manage data collection.”

¹⁴⁸ Dies ist allerdings nicht damit zu verwechseln “to “know everything”, which is not necessarily for theoretical saturation” (Glaser & Strauss, 1967, p. 73).

¹⁴⁹ Allerdings schränken sie dieses Vorgehen folgendermaßen ein: “All categories are obviously not equally relevant, and so the depth of inquiry into each one should not be the same. [...] Core theoretical categories, those with the most explanatory power, should be saturated as completely as possible” (Glaser & Strauss, 1967, p. 70).

6.6.7 Kompatibilität der Forschungsansätze Subjektive Theorien und GTM

Wie bereits in der Einleitung von Kapitel 6 erwähnt, wurde mein Vorgehen der Rekonstruktion subjektiver Theorien zu einer GT im Rahmen der dvs-Sektionstagung Sportpädagogik 2008 (vgl. Zimlich, 2008) kritisiert¹⁵⁰, weshalb ich die Kompatibilität der beiden Forschungsansätze in diesem Kapitel dezidiert behandeln möchte.

Die grundlegende Frage, die dahinter steckt, ist letztlich die folgende: Zu was lassen sich subjektive Theorien rekonstruieren oder zu was sollen sie sich rekonstruieren lassen? Flick (1989, S. 143; vgl. auch Huber, 1998, S. 22) konstatiert diesbezüglich eine „Orientierungslosigkeit“ hinsichtlich der angemessenen Auswertung subjektiver Theorien:

„Ein weiteres Problem bei der Forschung mit subjektiven Theorien, [...], ist darin zu sehen, daß das Potential für eine konsequent qualitativ-interpretativ orientierte Forschung, das dieser Ansatz eigentlich bieten kann, nicht konsequent genutzt wird. [...] Hiermit wird einerseits verdeutlicht, daß es nicht möglich war, die einzelnen subjektiven Theorien zu einer subjektiven Rahmentheorie zusammenzufassen oder den Idealtypus einer subjektiven Theorie des Lehrerhandelns (i.S. von Max Weber [...]) zu bilden. Andererseits kommen aber auch die Schwierigkeiten der Autoren zum Ausdruck, jenseits einer streng idiographischen Analyse des Einzelfalls (Verstehen des Handelns eines Lehrers durch die Rekonstruktion seiner subjektiven Theorie) vergleichende „qualitativ-interpretative“ Auswertungen über den Gesamtpool der subjektiven Theorien vorzunehmen.“

Flick fand für sich diese Möglichkeit der Rahmentheorie in der Verwendung der GTM¹⁵¹ bzw. rekurrierte dabei auf entsprechenden Überlegungen von Gerhardt (1985, S. 236f.; vgl. auch Mutz & Kühnlein, 1991, S. 233):

„Aufgabe des Forschers ist es, durch ein induktiv¹⁵²-interpretierendes Verfahren (genannt „Methodologie der gegenstandsbezogenen Theorie“) herauszuarbeiten, wie ein Lebens- und Umweltbereich dadurch verstehbar wird, daß man die Handlungstheorien („Situationsdefinitionen“) der dort anzutreffenden Subjekte als rationalen Grund ihrer Handlungen plausibel macht. Der subjektiv gemeinte Sinn wird dabei zugleich als gesellschaftlich objektiv verstanden.“

¹⁵⁰ Generell tut sich die Sportpädagogik offensichtlich schwer damit zu benennen, was sie bei ihren GTM-Untersuchungen tatsächlich rekonstruiert: Frei (1999) spricht von der „Erfassung des subjektiven Sinns“ (S. 132), von „subjektiven Sinnzuschreibungen“ (S. 136) oder „subjektiver Sichtweisen“ (S. 147). Miethling und Krieger (2004, S. 11) sprechen von „subjektiven Relevanzstrukturen, [...] Alltagserfahrungen und Handlungsorientierungen“, aber nicht von subjektiven Theorien.

¹⁵¹ Vgl. dazu besonders das Kapitel „Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung Subjektiver Theorien und der Methodologie zur Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien“ (Flick, 1989, S. 129ff.). Vgl. auch das bereits in Kapitel 6.4 dargestellte Ziel qualitativer Forschung bei Heil (2006)

¹⁵² Gerhardts Zitat bezieht sich auf Glaser und Strauss; insofern wird hier noch von einem induktiven Ansatz gesprochen.

Wissenschaftstheoretisch verortet Gerhardt diesen Ansatz im pragmatischen Subjektivismus des „Thomas-Theorems“ (vgl. Gerhardt, 1975, S. 237f.). Und ganz allgemein kann mit Berg und Milmeister (2007, S. 203f.) festgestellt werden:

Die „GTM stellt tatsächlich die Grundfragen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnis. Es geht um das allgemeine Verstehen menschlicher Praxis, um das Verstehen, die Rekonstruktion, auch der Praxis der Anderen.“

Somit eignet sich die GTM auch für die Rekonstruktion subjektiver Theorien. Aufgrund dieser wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die hier nur exemplarisch dokumentiert werden können, konstatiert Flick (1991b, S. 26):

„So lassen sich subjektive Theorien zum Ausgangspunkt für eine gegenstands begründete Theoriebildung im Sinne von Glaser & Strauss (1967)¹⁵³ nehmen [...] und damit die Idee [...] realisieren, an den Konstruktionen der Menschen im Alltag bei der Theorieentwicklung anzusetzen.“

Flick (1989) selbst unternahm dabei meines Wissens den ersten Versuch der Kombination beider Forschungsansätze.¹⁵⁴ Ich denke, dass in diesem Kapitel klar geworden ist, dass die Rekonstruktion subjektiver Theorien zu einer GT wissenschaftstheoretisch kompatibel ist.

¹⁵³ Bzw. im meinem Fall Strauss und Corbin (1996).

¹⁵⁴ Exemplarisch seien noch die Studien von Niewiarra (1994a, 1994b); Hübner und Katein (1998); Stechl (2006) erwähnt, die ebenfalls subjektive Theorien zu einer GT rekonstruieren.

7 Aufarbeitung des Forschungsstands und Explikation des eigenen Vorverständnisses

In diesem Kapitel wird nun der theoretische Bezugsrahmen als Basis der empirischen Untersuchung aufgespannt. Dabei wird zunächst die Bedeutung des Vorwissens in GTM-Studien beleuchtet (Kapitel 7.1), danach die Begriffe „Handlung“ (Kapitel 7.2) und natürlich besonders detailliert „pädagogische Handlung“ expliziert (Kapitel 7.3) und somit zum einen mein Vorwissen *vor* meinem Zugang zum Feld dargestellt und zum anderen auf dieser Basis eine Arbeitsdefinition des Begriffs „pädagogische Handlung“ entworfen (Kapitel 7.3.4). Auf dieser thematischen Grundlage entstand auch mein Leitfaden, der in Kapitel 7.3.5 expliziert wird.

7.1 Die Bedeutung des Vorwissens – Theoretische Sensibilität als geistige Grundhaltung

Die bislang durchgeführten wissenschaftstheoretischen Überlegungen haben gezeigt, dass eine reine Emergenz der Theorie aus den Daten erkenntnistheoretisch nicht haltbar ist, „sondern auf der theoretischen Sensibilität der Forschenden beruht, die aber ihrerseits wieder an den Daten geschärft wird“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 202; vgl. auch Glaser & Strauss, 1967, p. 113). Die Aufgabe dieses Kapitels wird es nun sein, diesen Begriff der theoretischen Sensibilität im Zusammenhang mit der Bedeutung des Vorwissens innerhalb von GTM-Untersuchungen zu explizieren und kritisch einzuordnen.

Strauss und Corbin (1996, S. 25) beschreiben die theoretische Sensibilität als „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen.“ Doch woher hat bzw. nimmt der Forscher diese Fähigkeit? Strauss und Corbin (1996, S. 25f.) geben als Quellen theoretischer Sensibilität Literatur, berufliche und persönliche Erfahrung an¹⁵⁵. Gleichzeitig mahnen sie allerdings auch:

„Aber wir müssen unsere Vorannahmen in Frage stellen, über unsere Erfahrung hinaus nach Antworten suchen und über die Literatur hinausschauen, wenn wir Phänomene entdecken und zu neuen theoretischen Formulierungen gelangen wollen¹⁵⁶“ (dieselben, S. 56; vgl. auch Berg & Milmeister, 2007, S. 193).

¹⁵⁵ Über die ich jeweils verfüge.

¹⁵⁶ In forschungspraktischer Sicht dabei hilfreich ist das Stellen der grundlegenden Fragen „Wer? Wann? Wo? Wie? Wie viel? Warum?“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 58), die so genannte „Flip-Flop-Technik“ (dieselben, S.

Dabei ist es „für die Nachvollziehbarkeit der Forschung bedeutend, sich dieses Vorwissen – [...] – deutlich zu machen“ (Truschkat et al., 2007, S. 240; vgl. auch A. Böhm, 1994, S. 124; B. Böhm, 2005, S. 23; vgl. dagegen Kelle & Kluge, 1999, S. 29). Und die „einfachste Form der Bewusstmachung der Vorannahmen ist die Verschriftlichung der zugrunde liegenden heuristischen Konzepte“ (Truschkat et al., 2007, S. 240). Für Strübing (2002, S. 331) ist diese Explikation des eigenen Vorwissens sogar „ein wesentliches Qualitätskriterium für die GT“. Forschungspraktisch geht es um die Frage, ob „der Forscher bei diesem explizierten Input bei seiner Suche im Feld tatsächlich noch offen ist für das Neue, das die Daten bieten können, für die Theorie, die in ihnen steckt, hängt letztlich ab von dem forschungspraktischen Umgang mit diesem theoretisch-hypothetischen Vorwissen“ (Flick, 1989, S. 132). Bauer (1998, S. 347) warnt in diesem Zusammenhang vor der „Gefahr der Projektion normativer Vorstellungen auf die Untersuchungsgegenstände“ und Charmaz (2006, p. 68) dokumentiert den schmalen Grat, auf dem sich ein GTM-Forscher diesbezüglich bewegt, wie folgt: “A fine line exists between interpreting data and imposing a preexisting frame on it.” Frei (1999, S. 136) konstatiert mit dem konkreten Bezug auf sportunterrichtliche Forschungsvorhaben:

„Es existieren immer schon „wirkliche“ Innensichten von unterrichtlichen Handlungen, so daß man quasi verführt wird anzunehmen, man wisse bereits über Sportunterricht genügend Bescheid.“¹⁵⁷

Allerdings darf sich die Verwendung des Vorwissens „nicht darin äußern, dass konkrete Probleme des Untersuchungsfeldes bestimmt oder sogar Hypothesen über empirische Zusammenhänge formuliert werden“ (Volkmann, 2008, S. 81; vgl. auch Frei, 1999; vgl. dagegen Heil, 2006). Eine m.E. stimmige Zusammenfassung des GTM-Forschungsprozesses – gerade mit Bezug zum theoretischen Vorwissen – unternimmt Kelle (2006, p. 28):

“Empirically grounded theory building starts by making a careful choice among a variety of concepts with diverging theoretical backgrounds after having examined their appropriateness for the investigated phenomena. By using such a heuristic framework as the axis of the developing theory one carefully proceeds to the construction of categories and propositions with growing empirical content. This should be accompanied by a meticulous search for negative instances and for empirical phenomena to which the used heuristic categories do not apply and which would call for their reformulation or abandonment. This style of inquiry should be supplemented by strategies of further corroboration of the empirically contentful categories and propositions developed in the ongoing course of theory building. Furthermore the insight must be stressed that any scientific discovery requires the integration of previous knowledge and new empirical observations and that researchers always have to draw on

64), die Sensibilität für bestimmte Wörter und Phrasen und das generelle Diktum: als Forschender nie etwas für selbstverständlich halten (dieselben, S. 71).

¹⁵⁷ Diesbezüglich ist man daher fast geneigt zu fragen, ob eigene Lehrerfahrung in diesem Fall wirklich vorteilhaft oder eher kontraproduktiv ist?

previous theoretical knowledge which provides categorical frameworks necessary for the interpretation, description and explanation of the empirical world.”

Die Aufgabe des Kapitels 7 wird es nun sein, mein Vorwissen so genau wie möglich zu explizieren. Denn aufgrund meiner wissenschaftstheoretischen Verortung und meiner methodologischen Überlegungen halte ich es für dringend angezeigt, die theoretischen Grundlagen meines Leitfadens und meines Herangehens an die Datenanalyse offen zu legen (vgl. Volkmann, 2008, S. 83). Dieses Vorwissen besteht wie bereits angedeutet aus persönlicher und beruflicher Erfahrung und einem ausführlichen Literaturstudium. Denn dass man bei einem Thema wie dem pädagogischen Handeln „„auf den Schultern von Riesen““¹⁵⁸ steht (Merton, 1989), bedeutende Konzepte zum Themenbereich also bereits vorhanden sind, ist selbstverständlich“ (B. Böhm, 2005, S. 14). Allerdings ist innerhalb der GTM-community umstritten, ob man auf der Schulter eines oder mehrerer Riesen steht¹⁵⁹. Ich habe mich dafür entschieden, nicht nur auf eine Theorie zu rekurrieren, sondern einen möglichst umfassenden Überblick über den Begriff der pädagogischen Handlung zu geben. Dies scheint mir aufgrund der Fülle der dazu bereits getätigten Gedanken und Untersuchungen angezeigt und eröffnet der empirischen Analyse mehr Möglichkeiten (Stichwort „Offenheit“).

Die entsprechenden theoretischen Grundlagen gehen als sensibilisierende Konzepte“ in den Erkenntnisprozess ein“ (ebenda) und werden in Kapitel 7 als Forschungsstand dargestellt. Diese Erkenntnisse sind zudem die Grundlage für die in dieser Untersuchung geltenden Arbeitsdefinitionen der Begriffe „Handlung“ und „pädagogische Handlung“ (vgl. die Kapitel 7.2 und 7.3). Dieses „*heuristic framework*“ (vgl. Kelle, 2006; Herv. im Original) wird anschließend in Kapitel 7.4 zu einem Interview-Leitfaden verdichtet, der somit zum einen auf den theoretischen Konzepten des Forschungsstandes basiert, zum anderen aber GTM-typisch je nach Erkenntnissen aus vorherigen Interviews jeweils modifiziert werden kann (vgl. Kapitel 6.5.2).

¹⁵⁸ Im konkreten Fall Giesecke, Oelkers, Prange, Kreitz, Dietrich und Brezinka. Allerdings gilt es zum einen darauf hinzuweisen, dass diese Riesen allesamt *nicht* aus der Sportpädagogik kommen und zum anderen mit Birgit Böhm (2005, S. 23) festzuhalten: „Welche Theorien und Untersuchungen herangezogen werden, ist immer das Ergebnis eines nicht unfehlbaren Auswahlprozesses.“ Mein Bezug zu Oelkers und Brezinka hat mit Kreitz (2008, S. 105f.) zumindest *eine* weitere Fundierung: „Die genannten Autoren repräsentieren relevante Ansätze pädagogischer Handlungstheorien und verdienen daher hier besondere Beachtung.“

¹⁵⁹ Vgl. den entsprechenden Mailaustausch auf der Mailliste Qualitatives Forschen mit den konkreten Mails von Anja Gregor (2010a und b) und Michael Zander (2010).

7.2 Die Handlung - interdisziplinäre Annäherung an einen schwierigen Begriff

Es verbietet sich, den Begriff der pädagogischen Handlung zu bestimmen ohne vorher den Begriff ‚Handlung‘ per se zu definieren oder mit Kreitz (2008, S. 9):

„Obgleich es pädagogische Handlungen in unserer Welt gibt, können sie nicht Gegenstand empirischer Forschung werden, sofern unklar ist, wann ein Tun eine Handlung und wann eine Handlung pädagogisch ist. Würde man dies offen lassen, dann wäre es möglich, dass man Dinge untersucht, die gar nicht zum Gegenstandsbereich der Untersuchung gehören, und anderes auslöst, was doch in ihn fällt.“

Aufgrund der unüberschaubaren Fülle von unterschiedlichen Ansätzen des Handlungsbegriffs (vgl. Straub & Werbik, 1999b, S. 10) werden selektiv im Folgenden grundlegende handlungstheoretische Überlegungen aufgearbeitet. Der Begriff der „Handlung“ ist in der Forschung dabei höchst umstritten, wie diese Einschätzung von Schmalt (1982, S. 199) exemplarisch verdeutlichen soll:

„Was Handlung – eigentlich – sei, vermag niemand in allgemein verbindlicher Weise zu sagen. Bei dem Versuch, Handlung zu definieren, geht es um Grenzziehungen, die mehr oder weniger sinnvoll, weil zweckdienlich sind. Was sinnvoll ist, ergibt sich natürlich aus verschiedenen Sichtweisen in ganz unterschiedlicher Weise.“¹⁶⁰

Um diesem umfassenden Anspruch gerecht zu werden, wird daher in diesem Kapitel eine interdisziplinäre Synopsis bezüglich des Handlungsbegriffs erstellt (vgl. Lenk, 1978b, S. 305) und darauf basierend abschließend die wesentlichen Kriterien festgelegt, die den Handlungsbegriff in *dieser* Untersuchung kennzeichnen bzw. mit Schmalt „abgrenzen“ und „heuristisch fruchtbar“ machen sollen. Auf dieser theoretischen Grundlage wird dann im folgenden Kapitel der Begriff des *pädagogischen* Handelns differenziert erarbeitet. Im Wesentlichen rekurriert dieses Kapitel auf Weber (1922/1980), Lenk (1978b)¹⁶¹, Hofer (1981c), Schmalt (1982), Dietrich (1984) und Kreitz (2008).

¹⁶⁰ Straub und Werbik (1999b, S. 7f.) erkennen in diesem Zusammenhang im Forschungsdiskurs „die Einsicht, daß die theoretisch dominierende Auffassung des Handelns der Vielfalt unserer Praxis nicht gerecht wird“. Man müsste wohl ergänzen, nicht gerecht werden *kann*.

¹⁶¹ Lenk (1978a) ist dabei bezüglich des Handlungsbegriffs nach Straub und Werbik (1999b, S. 10) das „Standardwerk“.

Erfassung von Handlungen als Erfassung von Realität? – kurze methodologische Vorüberlegung

Auch wenn in Kapitel 6.1 bereits grundlegend und eingehend auf die Frage nach der Möglichkeit von (Re-)Konstruktion von Realität im wissenschaftlichen Zugriff diskutiert wurde, so sollen an dieser Stelle „handlungsspezifische“ Überlegungen durchgeführt werden. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf Lenk (1978b).¹⁶² Dieser kommt nach eingehender Analyse einschlägiger philosophischer Ansätze zu folgendem Urteil:

„Aus vielen verschiedenen Argumenten über unterschiedliche Ansätze und Resultate der bisherigen analytischen Handlungsphilosophie ergibt sich, daß Handlungen nicht absolute, an sich existierende Phänomene sind, sondern wesentlich auf Interpretationen, Zuschreibungen und Beschreibungen beruhen, ja durch derartige Deutungen erst konstituiert und erfassbar werden: Handlungen sind Interpretationskonstrukte“ (derselbe, S. 345; vgl. auch Schlee, 1988a, S. 15; Brezinka, 1990, S. 72).

Im Verlauf seiner Analyse bezieht er weiterhin diesen Ansatz sowohl auf den Akteur, als auch den außenstehenden (wissenschaftlichen) Beobachter der Handlung (vgl. derselbe, S. 297). Insofern konstituieren sich Handlungen im Falle eines handlungswissenschaftlichen Zugriffs gleichsam aus Interpretationen des Akteurs bzw. der Akteure und den Interpretationen dieser Interpretationen durch den Beobachter bzw. – im besten Fall – deren gemeinsame Interpretationen¹⁶³. Trotz der Selbstauskünfte der (vermeintlich) Handelnden innerhalb dieser Untersuchung ist dabei die Validität in der Frage, ob es sich bei den beschriebenen Phänomenen um Handlungen handelt oder nicht, keineswegs gesichert, wie die beiden folgenden Zitate von Lenk (1978b, S. 298) nahe legen:

„Über innere Beweggründe, Antriebe und Determinanten des eigenen Handelns kann sich der Handelnde sehr täuschen, wie die Tiefenpsychologie und Motivationsforschung ermittelten. Seine bewussten Argumentationen über Gründe und Ursachen des eigenen Handelns, über Einflussfaktoren bei Entscheidungen sind meist verzerrt, können seine unbewussten Regungen nicht widerspiegeln. Sie sind oft nachträgliche Rationalisierungen, Hineindeutungen, entlastende Ausreden vor sich selbst, unbewusste Selbsttäuschungen oder gar Rechtfertigungserfindungen.“

„Zweifellos sind dem Handelnden in mancher Hinsicht mehr Kenntnisse über sich selbst zugänglich als dem äußeren Beobachter; zweifelsohne kann er sich selbst in vielen Fällen besser prüfen als ein äußerer Beobachter – in anderen Fällen wiederum aber gerade nicht! All dies mag oft Abgrenzungen und Zuordnungen erleichtern, doch es ändert nicht die Gesamtsituation. Keineswegs kennt der Handelnde sich selbst gänzlich, keinesfalls kann er alle Situations- und Kontextvariablen kennen. Er ist auf (Selbst-)Deutungen angewiesen. Er beschreibt seine Bewegungen retrospektiv und konstituiert sie auch retrospektiv als

¹⁶² Der Handlungsbegriff von Lenk (1978b) ist mit Groeben (1981) auf das pädagogische Feld übertragbar.

¹⁶³ Auch im Sinne einer kommunikativen Validierung (vgl. Kapitel 8.1).

Handlungen, indem er sie unter Aspekten interpretiert – sicherlich unter (wenigstens teilweise) anderen Aspekten als ein äußerer Beobachter.“

Um nicht dem Vorwurf einer gewissen Beliebigkeit anheim zu fallen, basieren diese Interpretationen auf einem vorher festgelegten „Konstituenten-Gerüst“¹⁶⁴:

„Ein zur Deutung verwendeter Handlungsbegriff geht sozusagen der Handlung voraus, kann diese erst konstituieren, selbst wenn dieser Begriff nicht explizit sprachlich gefaßt sein muß, sondern nur implizit die Handlungsinterpretation bestimmt“ (derselbe, S. 345f.)

Die Erstellung dieses „Konstituenten-Gerüsts“ geschieht dabei innerhalb dieser Untersuchung in zwei „Phasen“, zuerst der *allgemeinen* bezüglich des Begriffs „Handlung“, dann der *speziellen* bezüglich des Begriffs „Pädagogische Handlung“.

Handlungsdetermination

Vor der Aufarbeitung möglicher Konstituenten wird noch kurz auf die Handlungsdetermination eingegangen. Zum einen sei hier die „Zwei-Komponenten-Theorie“ bei Dietrich (1984, S. 59) erwähnt:

„Als Komponenten der Handlungserklärung werden die theoretischen Konstrukte Position und Disposition verwendet. Entstehung und Vollzug jeder Handlung wird demnach durch Positionen und Dispositionen der Person, die im Rahmen einer Situation agiert, bestimmt.“

Statt Positionen und Dispositionen fallen im wissenschaftlichen Diskurs auch die Begriffe „Überzeugungen“ (Runggaldier, 1996, S. 197) und „Orientierungen“: „Die Annahme, daß das Handeln von Orientierungen geleitet sei, ist nicht neu. Es ist die Grundlage der sog. Einstellungstheorie in der Sozialpsychologie“ (Esser, 1999, S. 119).¹⁶⁵

Mit Blick auf das konkrete *pädagogische* Handeln von Erziehern beschreibt Dietrich (1984, S. 102) die Funktion dieser Positionen und Dispositionen wie folgt:

„Beide, Positionen und Dispositionen, integrieren sich zu Gesinnungen, Haltungen, Fertigkeiten und Handlungsmustern, die das pädagogische Handeln des Erziehers zusammen mit dem Anforderungs- und Aufforderungscharakter der pädagogischen Situation fundieren.“

¹⁶⁴ Zu Wesen und verschiedenen Ansätzen der Konstituententheorie vgl. das entsprechende Kapitel „Handlungsidentität – konstituententheoretisch“ bei Lenk (1978b, S. 299–308).

¹⁶⁵ Insofern müssen diese Orientierungen auch bei den Interviews mit den Sportlehrkräften erfragt und bei der empirischen Analyse berücksichtigt werden.

Handlungsakteur, Handlungsmotiv und Handlungsalternativen

Eine Konstituente ist nach Lenk (1978b, S. 314; vgl. auch Kreitz, 2008, S. 126) die „Zuschreibung zu einem Akteur“, „wenn dieser Akteur in der Tatsituation *grundsätzlich* [Herv. im Original] hätte anders handeln können.“ (Lenk, 1978b, S. 317; zur „Wahlmöglichkeit“ des Akteurs als konstituierendes Kriterium der Handlung vgl. auch Hofer, 1981c, S. 159; Schmalt, 1982, S. 209). Zum Kriterium „Zuschreibung zu einem Akteur“ kann mit Schmalt (1982, S. 211) noch ergänzt werden: „Als Handlungen können nur jene Verhaltensweisen angesprochen werden, für die das Individuum sich selbst verantwortlich fühlt, d.h., die internaler Kontrolle unterliegen.“ Für Lenk (1978b; S. 328) ist schließlich noch die Motivation des vermeintlich Handelnden ein zentrales Kriterium: „Ohne Motiv oder wenigstens ohne Motivation ([...]) kein Handeln, also ohne Motivzuschreibung keine Handlung.“

Tun oder Nicht-Tun?

Mit Max Weber (1922/1980, S. 1; vgl. auch Lenk, 1978b, S. 296; vgl. auch Hofer, 1981c, S. 159) soll Handeln „dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden [Herv. im Original].“

Wichtig an dieser Definition des Handlungsbegriffs ist für diese Arbeit zum einen die Möglichkeit des „Nicht-Tuns-und-trotzdem-Handelns“. Zum anderen wird bei Weber auch die Frage nach der Abgrenzung vom Verhaltensbegriff aufgeworfen, die als handlungstheoretischer Standard bezeichnet werden kann.¹⁶⁶

Intentionalität bzw. Zielgerichtetheit

Eine Konstituente, die sich durchweg in der einschlägigen Literatur findet, ist die der Intentionalität (vgl. Brezinka, 1990, S. 70; Lenk, 1978b, S. 281). Synonymisch zu „intentional“ wird bei einigen Autoren eine Handlung als „sinnhafte“ (Brezinka, 1990, S. 70)

¹⁶⁶ Bezüglich der Unterscheidung Handlung vs. Verhalten finden Lerch und Rausch (2001, S. 22-24) die folgenden Abgrenzungskriterien beim Aufarbeiten des Forschungsstands: Subjektgebundenheit, Zielgerichtetheit/Zielorientiertheit, Zwecksetzung, Sinnhaftigkeit, Bewusstheit, Steuerung durch Einsicht, Handlungskontrolle, Kriterium des Wahlcharakters, Kriterium des regelgeleiteten Aufbaus, Kriterium der Argumentationszugänglichkeit. Die meisten dieser Kriterien werden innerhalb dieses Kapitels berücksichtigt.

bzw. „zielgerichtete“ (Schmalt, 1982, S. 203; Hofer, 1986, S. 27) Tätigkeit beschrieben. Diese analytische Differenzierung der intentionalen bzw. sinnhaften Handlung vs. dem Sich-Verhalten ist aber laut Weber (1922/1980, S. 2) in der Realität „durchaus flüssig“:

„Wirklich effektiv, d.h. voll bewußt und klar, sinnhaftes Handeln ist in der Realität stets nur ein Grenzfall. Auf diesen Tatbestand wird jede [...] Betrachtung bei Analyse der R e a l i t ä t stets Rücksicht zu nehmen haben. Aber das darf nicht hindern, daß die Soziologie¹⁶⁷ ihre B e g r i f f e durch Klassifikation des möglichen „gemeinten Sinns“ bildet, also so, als ob das Handeln tatsächlich bewusst sinnorientiert verlief. Den Abstand gegen die Realität hat sie jederzeit, wenn es sich um die Betrachtung dieser in ihrer Konkretheit handelt, in Betracht zu ziehen und nach Maß und Art festzustellen. Man hat eben methodisch sehr oft nur die Wahl zwischen unklaren oder klaren, aber dann unrealen und „idealtypischen“ Termini. In diesem Fall aber sind die letzteren wissenschaftlich vorzuziehen“ (Weber, 1922/1980, S. 10f.; alle Herv. im Original).¹⁶⁸

Somit ist auch ein methodologisches Problem dieser Arbeit angesprochen und *gleichzeitig* „beseitigt“, denn viele begriffliche Unterscheidungen innerhalb dieser Untersuchung können – u.a. eben mit Weber - nur analytischer Natur sein, müssen aber dennoch zur Nachvollziehbarkeit und Bearbeitbarkeit des vorgegebenen Themas vorgenommen werden. Überschneidungen in der realen Welt gilt es daher auszuhalten. Zusätzlich gilt bezüglich des Kriteriums „Intentionalität“ nach Lenk (1978b, S. 295), was für Handeln generell gilt:

„*Intentionalität ist (besteht nur in der) Interpretation* [Herv. im Original] [...]. Intentionalität ist wie Handeln selbst ausschließlich Sache metasprachlicher Interpretationen insofern, als sie nur unter einer spezifischen Beschreibung zustande kommen, ja, in einer Beschreibung erst „bestehen“ kann.“

Eingedenk dieser beiden Erkenntnisse von Weber und Lenk muss Letzterem sicherlich mit der folgenden Feststellung Recht gegeben werden:

„Man muß daher schließen, daß Intentionalität oder die Möglichkeit einer intentionalen Beschreibung allein kein vollständiges Kriterium des Handelns liefern kann; es handelt sich nicht um eine notwendige Bedingung dafür, daß ein Verhalten Handeln ist“ (Lenk, 1978b, S. 284).¹⁶⁹

¹⁶⁷ Diese Einschätzung kann m.E. problemlos auf die (Sport-)Pädagogik übertragen werden.

¹⁶⁸ Analog dazu konstatiert Brezinka (1990, S. 216f.; vgl. auch Meinberg, 1984, S. 77), dass auch die *erzieherischen* Handlungen und vermeintlichen Wahlmöglichkeiten des Handelnden „nur selten klar bewußt als solche erlebt werden, weil ihr erzieherisches Handeln zum größten Teil gewohnheitsmäßig erfolgt.“

¹⁶⁹ Und weiter: „Wenn ein Verhalten vom Akteur als ein absichtlich auf einen bestimmten Zielzustand gerichtetes gedeutet wird, muß man dieses als „Handlung“ bezeichnen. [...]. Das Umgekehrte gilt freilich nicht, wie die Existenz nicht beabsichtigter Handlungen zeigt. Nicht jede Handlung ist intentional. Dieser Vorschlag zum Gebrauch des Ausdrucks „Handeln“ im Alltag, für die Rekonstruktion „naiver“ Verhaltens- und Handlungstheorien (die jeder Handelnde bei der Handlungsplanung benutzt) sowie für handlungswissenschaftliche theoretische Handlungsbegriffe ist deshalb anderen vorzuziehen, weil man sonst verschiedene Handlungsbegriffe brauchte.“ (Lenk, 1978b, S. 284f.; vgl. auch Straub & Werbik, 1999b, S. 9; Brandstädter & Greve, 1999, S. 187 vgl. dagegen Schmalt, 1982, S. 210).

Intentional = Proaktiv?

Intentionalität darf allerdings nicht mit Proaktivität verwechselt werden. Denn eines der Hauptmerkmale des Handlungsbegriffs in der modernen Psychologie ist laut Dietrich (1984, S. 58) die „proaktive bzw. *reaktive* [Hervorhebung M.Z.] Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. mit einer Abfolge von Situationen.“ Das Kriterium der ‚Reaktivität‘ wird u.a. auch von Hofer (1981c, S. 162) und Schmalt (1982, S. 200) geteilt. Da Handlungen in diesem Sinne Reaktionen bzw. Auseinandersetzungen mit Situationen sind, darf im Vorgriff auf das folgende Kapitel festgehalten werden, dass bei der empirischen Analyse darauf geachtet werden muss, entsprechende Situationen der Lehrerarbeit, die als Arbeitsbegriff und mit Bezug zum Thema der Untersuchung ‚pädagogische Situationen‘ genannt werden sollen, herauszuarbeiten bzw. zu erfragen – das darauf folgende *Handeln* der Sportlehrkräfte kann daher pädagogisches Handeln genannt werden. Da Handlungen auch als ein *reaktives* Verhalten aufzufassen sind, soll diese Erkenntnis mit Diederich und Tenorth (1997, S. 190f.) gleich am Setting ‚Schule‘ verortet werden:

„Mit dem Begriff der Reaktivität wenden wir uns gegen ein zu optimistisches oder rationalistisches Fehlverständnis von sozialem Geschehen. Schule und Unterricht sind vielleicht vorwiegend damit beschäftigt, ihre Programmatik in Verfahren zu übersetzen und diese routiniert durchzuhalten, aber ungestört bleibt das nicht. Immer wieder kommt irgendetwas dazwischen und verursacht Effekte, die nicht im Programm stehen und die niemand vorhersehen konnte. [...] Mit dem Begriff der Reaktivität reagieren wir auf Problemlagen dieser Art.“

Kontextzuschreibung von Handlungen

Für Lenk (1978b, S. 299) gilt:

„Handlungen finden stets in einem Kontext statt. Die Kontextzuschreibung bettet nicht nur die einzelne Situation und die subjektiven Vorstellungen des Handelnden von der Situation sowie von den Partnern und seine Selbstauffassung von sich als einem in dieser Situation und diesem Kontext befindlichen Menschen in einen Integrationszusammenhang ein – der sowohl vom Beobachter als auch vom Handelnden (u. U. unterschiedlich) konzipiert wird ([...]), sondern sie gestattet auch erst die aspekthafte Deutung, Kennzeichnung und das Verständnis der Handlung als einer Handlung von bestimmter Art“.¹⁷⁰

Diese Aussage ist grundlegend dafür, Handlungen im Zusammenspiel von Handelndem und Beobachter im Rahmen dieser Untersuchung als pädagogische deuten zu können (ebenda) –

¹⁷⁰ Diese Einsicht findet sich auch in einer der Annahmen der empirischen Unterrichtsforschung nach Klieme (2006, S. 766): „Der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext (z.B. implizite und explizite Handlungsnormen des schulischen Settings) beeinflusst den Unterricht bis in einzelne Interaktionsgefüge hinein.“

natürlich auf der Grundlage eines im folgenden Kapitel zu entwerfendem „Konstituentengerüsts“. Die jeweiligen relevanten Kontexte innerhalb dieser Arbeit sind global die Schule¹⁷¹, im Speziellen der Schulsport und die Schüler-Sportlehrer-Interaktion.

Konstituentengerüst¹⁷² für das Konzept „Handlung“ innerhalb dieser Untersuchung

Hier nun wird auf der Basis des Diskurses dieses Kapitels ein Konstituentengerüst für den innerhalb dieser Arbeit gültigen Handlungsbegriff aufgezeigt, welches wiederum die erste Grundlage für den Diskurs des Begriffs der pädagogischen Handlung im folgenden Kapitel sein wird. Realistischer Weise folge ich hierbei Lenks (1978b, S. 323) beschreibungstheoretischem Ansatz mit der Einschätzung:

„Statt zu fragen, was Handlungen *sind* [Herv. im Original], wird danach gefragt, wann man die Ausdrücke ‚Handlung‘, ‚handeln‘, ‚Handelnder‘ usw., durch ein Kriterium gestützt, intuitions-adäquat bzw. zweckmäßigerweise verwenden kann (sollte).“¹⁷³

Es handelt sich daher im Folgenden um eine Heuristik für die empirische Bearbeitung des Forschungsthemas, hier in graphischer Form dargestellt.



Abb. 5. Graphische Darstellung der Heuristik des für diese Untersuchung geltenden Handlungsbegriffs

¹⁷¹ Denn m.E. ist kein Schulfach außerhalb des generellen schulischen Kontextes zu denken. Vgl. dazu Balz, Brodtmann, Dietrich, Funke-Wieneke, Klupsch-Sahmann, Kugelmann, Miethling und Trebels (1997, S. 24; vgl. auch Größing, 2001; Laging, 2003; Neumann, 2004a; Scherler, 2004): „Auf die Aufgabe der Sportpädagogik bezogen heißt das: was Schule sportpädagogisch bewirkt, lässt sich nicht allein im Blick auf den Sportunterricht und die dort in Gang gesetzten Lehr-Lernprozesse erfassen.“

¹⁷² Trotz dieses Konstituentengerüsts für den Handlungsbegriff schließe ich mich der Meinung Lenks (1978b, S. 305; vgl. auch Lerch & Rausch, 2001, S. 24) nachdrücklich an, „daß eine *vollständige* [Herv. im Original] Konstituentenanalyse ein utopisches Ziel, eine idealtypische Forderung bleiben wird und für praktische Fälle durch eine für Unterscheidungen hinreichend angereicherte Angabe von handlungskonstituierenden Faktoren ersetzt werden muß.“

¹⁷³ „Die essentialistische Frage, was Handeln „eigentlich“ sei, wird also in der beschreibungstheoretischen Auffassung aufgelöst, zumindest in zweierlei Weise erheblich modifiziert“ (Lenk, 1978b, S. 323). Neben der „zweckmäßigen Arbeitsdefinition handelt es sich bei der zweiten Modifizierung um den Ansatz des „Handelns als Interpretationsprodukt“.

In schriftlicher Form bietet sich die folgende Definition von Lenk (1978b, S. 345) an:

„Handeln kann aufgefaßt werden als situations-, kontext- und institutionsabhängiges, regelbezogenes normen-, wert- oder zielorientiertes¹⁷⁴, systemhaft eingebettetes, wenigstens partiell ablauf-kontrolliertes oder teilbewußtes motiviertes Verhalten eines personalen oder kollektiven Akteurs, das diesem als von ihm durchgeführt zugeschrieben wird. Bewegungen eines Akteurs sind nicht schon Handlungen, sondern werden vom Handelnden selbst oder von Beobachtern als solche interpretiert. – ‚Handlung‘ ist zudem ein „Familienbegriff“ im Sinne Wittgensteins: Es gibt trotz relativ klarer Kernanwendungen keine exakten Kriterien für die Einordnung von Grenzfällen des Handelns und bloßes Verhalten oder bloßer Bewegungen.“

7.3 Der Begriff der pädagogischen Handlung

„Erziehung ist ein Allgemeinbegriff, und er ist – und das ist eine Warnung – ein ziemlich allgemeiner Allgemeinbegriff. Er ist so allgemein, dass praktisch jeder etwas anderes darunter verstehen kann, und er ist so allgemein, dass viele besondere Bezeichnungen für diese unterschiedlich akzentuierten Begriffe herumschwirren“ (Tremml, 2000, S. 60; vgl. Brezinka, 1990, S. 34; Hamann, 1994, S. 17f.; Winkler, 1995, S. 53; Lenzen, 1999, S. 165; Garz, 2004, S. 511f.).

In diesem Kapitel soll mit Rekurs auf das vorherige Kapitel der Begriff „pädagogisches Handeln“ als Heuristik für die anschließende empirische Untersuchung bestimmt werden. Der thematische Bezug zur Schulform Gymnasium muss dabei fast gänzlich ausgeschlossen werden, da es einschlägige Werke dazu (noch) nicht zu geben scheint. Wie bereits erwähnt, wird innerhalb des Kapitels zwischen *Formen* des pädagogischen Handelns und *Grundfragen* des pädagogischen Handelns differenziert. Ziel dieses Kapitels ist die Festlegung verbindlicher Prämissen für eine Heuristik des Begriffs der pädagogischen Handlung, die zum einen ein klar umrissenes, wissenschaftlich fundiertes *und* wissenschaftlich bearbeitbares Feld definiert, aber zum anderen für die empirische Analyse das für qualitative Forschungsansätze wichtige Kriterium der Offenheit einhält und somit wissenschaftsmethodologisch die Analyse nicht dem „Induktionsverdacht“ (vgl. Kapitel 6.1) anheim fallen lässt. Die Pädagogik ist dabei laut Oelkers (1982, 145f.) bislang ihrem Auftrag der Klärung des Begriffs ‚pädagogisches Handeln‘ nicht gerecht geworden:

„Wenn mit der handlungstheoretischen Perspektive in der Pädagogik Ernst gemacht werden soll, dann bedarf der Mikrobereich des Handelns einer wesentlich weitgehenderen Problematisierung und Theoretisierung, als dies eine zwischen Handlungspostulaten und Zweckbestimmungen unentschlossene Pädagogik leisten kann.“

¹⁷⁴ Wie in diesem Kapitel dargestellt, kann die Zielgerichtetheit bzw. Intentionalität allerdings nur bedingt als Konstituente des Handlungsbegriffs betrachtet werden, nämlich als Interpretationsprodukt des Forschungsobjekts bzw. –objekts.

Dass dies ein (beinahe) unmögliches Unterfangen ist, scheint eingedenk der Erkenntnisse des vorherigen Kapitels unbestritten. Oelkers (1982, S. 140) konstatiert daher nachvollziehbar:

„Wenn schon die Kategorie »Handeln« die Philosophie vor bislang ungelöste Probleme stellt [...], dann muß dies umso mehr der Fall sein bei einer komplexen, gemischten Kategorie wie »pädagogisches« Handeln.“¹⁷⁵

Umso mehr ist es die Aufgabe einer jeden sich mit diesem Thema beschäftigenden Untersuchung, die Grundlagen des jeweiligen Begriffs-Verständnisses – basierend auf einem Überblick über den Forschungsstand – spezifisch darzulegen¹⁷⁶. Realistischer Weise „beansprucht der hier entwickelte Begriff pädagogischen Handelns auch nicht, ein alle Spielarten pädagogisch motivierter Aktivitäten umfassender Begriff zu sein“ (Kreitz, 2008, S. 14).

Eine *erste Prämisse* bezüglich des Begriffs der pädagogischen Handlung innerhalb dieser Untersuchung ist dabei die „Gleichsetzung“ mit dem Begriff des „Erziehens“ bzw. der „Erziehung“:

„Der Ausdruck »pädagogisches Handeln« hat sich weithin eingebürgert, um jedwede Form erzieherischer Tätigkeiten zu bezeichnen. Er hat die Stelle eingenommen, die in der Tradition von dem Ausdruck »Erziehung« besetzt war“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 12).¹⁷⁷

Als *zweite Prämisse* wird im Anschluss an Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 13; vgl. auch Brezinka, 1990, S. 60) festgelegt:

„Wenn Handeln als pädagogisch resp. erzieherisch qualifiziert wird, ist nicht gemeint: erzieherisch erfolgreich¹⁷⁸ oder richtig oder gut, vielmehr soll zunächst das pädagogische Handeln und Erziehen nur formal als ein Begriff eingeführt werden, der eine spezifische Bedeutung zum Ausdruck bringt, unabhängig davon, ob das angezielte Lernen erfolgreich ist oder sinnvoll oder nicht.“¹⁷⁹

¹⁷⁵ Ergänzend sei mit Benner (2005, S. 15) generell angemerkt: „schwierig ist es, Wirklichkeitsbereiche und Grundformen menschlichen Handelns trennscharf voneinander abzugrenzen.“

¹⁷⁶ Und damit Hofers (1986, S. 6) Einschätzung zu folgen: „Will man die alltägliche erzieherische Praxis erklären, so ist zu präzisieren, was unter Erziehverhalten als sozialem Handeln zu verstehen ist.“

¹⁷⁷ Weitere Begründungen finden sich bei Kreitz (2008, S. 115), „Erziehung ist kein Wort, mit dem man eine bestimmte singuläre Handlung bezeichnen kann. Deshalb, und aufgrund seiner normativen Konnotationen, ist es auch ungeeignet, als Grundbegriff einer erziehungswissenschaftlichen Handlungstheorie zu fungieren“ und Hörster (1995, S. 35): „„Pädagogisches Handeln“ kann als ein Terminus genommen werden, der den epochalen Verlust fragloser Sicherheit in der Erziehung anzeigt.“ Schließlich schien mir auch die Verwendung des Begriffs „Pädagogisches Handeln“ statt „Erziehung“ für die Interviews etwas Erfolg versprechender, da Letzterer m.E. oft negativ konnotiert ist.

¹⁷⁸ Exkurs *Kausalität*: Da pädagogische Handlungen innerhalb dieser Arbeit als nicht erzieherisch erfolgreich definiert werden, wird das in der Erziehung generell wichtige Thema der Kausalität pädagogischer Handlungen und ihrer Wirkung nicht weiter berücksichtigt. Eine gute Abhandlung dazu findet sich bei Kreitz (2008).

¹⁷⁹ Diese Prämisse bezüglich des pädagogischen Handlungsbegriffs teilen auch weite Teile der deutschen Sportpädagogik (Balz et al., 1997). Es handelt sich dabei um eine der grundlegenden Fragen der Pädagogischen Psychologie bezüglich des Erziehungsbegriffs (vgl. Krapp et al., 2006, S. 22). Natürlich finden sich diesbezüglich auch andere Meinungen im pädagogischen Diskurs (vgl. Schmalt, 1982; Kreitz, 2008). Ich denke

Die *dritte Prämisse* betrifft das Verhältnis „Emotionen vs. Ratio“ bei pädagogischen Handlungen. Soweit dies bei der Erfassung methodisch möglich ist, stellen Emotionen der Lehrkraft eine wichtige Komponente des pädagogischen Handelns dar (vgl. Hofer, 1986, S. 7 und S. 323ff.; Hamann, 1994, S. 15; Bromme et al., 2006, S. 322; generell bezüglich des Zusammenhangs von Emotionen und Handlungen Mees, 1999).

Die *vierte Prämisse* geht davon aus, dass aufgrund „seiner biologischen Ausstattung [...] der Mensch als ein „Mängelwesen“ auf Erziehung angewiesen“ ist¹⁸⁰ (Kreitz, 2008, S. 269; vgl. schon Kant, 1803/1997; vgl. auch Meinberg, 1984; Brückel, 1999; vgl. dagegen Giesecke, 2003). Insofern geht diese Arbeit davon aus, dass das Erziehen eines Menschen *möglich* ist.

Die *fünfte Prämisse* betrifft die Differenzierung zwischen „pädagogischem Handeln“ bzw. „Erziehen“ auf der einen und „Unterrichten“ auf der anderen Seite. Dabei folge ich Oelkers (1982, S. 169; vgl. auch Terhart, 2004, 286f.; sportpädagogisch Neumann, 2004a, S. 17f.) Einschätzung:¹⁸¹

„Die Handlungsklassen »Erziehen« und »Unterrichten« sind lediglich theoretisch-analytische Unterscheidungen, nicht aber Bezeichnungen für reale Substrate, die den Handelnden vorgegeben sind und von ihnen nur noch erfüllt werden müssen. Anders könnte von einer Freiheit des Handelnden nicht die Rede sein, anders ergäbe sich aber nicht die Dialektik von Risiko und Verantwortung, die doch die Pädagogik immer so betont hat.“

allerdings, es ist insofern berechtigt von der Wirkung pädagogischen Handelns abzusehen, da ich mich zum einen – soweit dies möglich ist – allein auf die Handlung der Sportlehrkräfte konzentriere und da zum anderen die pädagogische Wirkung generell nur schwer bis gar nicht zweifelsfrei festzulegen und einer spezifischen Handlung zuzuordnen ist (vgl. Volkamer, 1972; Oelkers, 2001). Ganz abgesehen von den method(olog)ischen Konsequenzen, die dies für eine derart motivierte Arbeit hätte.

Was die „Reduzierung“ meiner Herangehensweise auf die *Lehrer*perspektive betrifft, folge ich der Auffassung von Volkamer und Zimmer (1982, S. 14): „Wir pflegen das als Unterricht zu bezeichnen, was der Lehrer vor der Klasse tut, und nicht dasjenige, was beim Schüler ankommt.“ Mit Lüsebrink (2006, S. 173) lässt sich dieses Vorgehen auch bildungstheoretisch verorten: „Zum anderen verweist die Zukunftsgerichtetheit von Bildung darauf, dass es nicht primär um die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen geht und gehen kann, sondern um die als notwendig erachteten gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen, die sich in den Bildungsinhalten manifestieren. Damit soll nicht einer Mißachtung [sic!] der SchülerInneninteressen das Wort geredet werden“. Vgl. dagegen die sicherlich richtige Einschätzung von Hofer (1981c, S. 159): „Soziales [Handeln: M.Z.] ist ohne Einbezug der jeweiligen [Handlungen: M.Z.] des Partners nie vollständig beschreibbar. Lehren ist ein interaktiver, ein sozialer Akt. [...]. Insofern ist die Lehrerhandlung immer nur unter dem Aspekt der Abfolge von kommunikativen Akten mit dem/den Schüler(n) zu begreifen“. Aufgrund forschungsökonomischer Gründe kann ich allerdings diesem Credo im Rahmen dieser Arbeit nicht prinzipiell folgen, auch wenn gerade der reaktive Aspekt in der Interaktion und Kommunikation zwischen Sportlehrkraft und Schüler Gegenstand der empirischen Analyse sein wird.

¹⁸⁰ Damit ist die anthropologische Bedeutung des Gegenstands im Sinne Prohls dokumentiert (vgl. Kapitel 6.3).

¹⁸¹ Die Forschungslage ist diesbezüglich allerdings als sehr heterogen zu bezeichnen: Bei Brezinka (1990, S. 11) schließt das Erziehen das Unterrichten mit ein. Nach Garz (2004, S. 511) haben Unterrichten und Erziehen die gleiche Zielsetzung, nämlich „Förderung von Entwicklung“. Vgl. *dagegen* die Aufhebung dieser analytischen Trennung bei Ehni (2000, S. 19; vgl. auch Dietrich & Landau, 1990, S. 115, Kurz, 2000, S. 45; Bräutigam, 2003a, S. 84; Baumert & Kunter, 2006, S. 474): „Erziehung ist ein mitlaufendes und allgegenwärtiges Phänomen von Schule, das jedem Unterrichten anhaftet.“ Für Kahlert (2005, S. 850) ist Unterrichten ein „Sonderfall pädagogischen Handelns“. Tenorth (2006, S. 585) betrachtet das Unterrichten als „Kerngeschäft des Lehrers“. Und Prange (2000, S. 17) beklagt in diesem Zusammenhang: „Es gibt keinen einzelnen, ganz speziellen und abgelöst darstellbaren Akt, den man sozusagen mit Exklusivansprüchen „Erziehung“ nennen und gegen Unterricht [...] abtrennen könnte“.

Alle weiteren Prämissen werden auf der Grundlage der nun folgenden Erkenntnisse in Kapitel 7.3.4 dargelegt und der für diese Arbeit geltende Begriff der pädagogischen Handlung dort festgelegt.

Im Folgenden soll nun der Forschungsstand aufgearbeitet werden. Dabei weise ich mit Anlehnung an Frei (1999, S. 36) dezidiert darauf hin, dass „die Auswahl der handlungstheoretischen Zugänge [...] weder komplett noch beliebig ist“. Zunächst wird es wie bereits erwähnt um *Grundfragen* des pädagogischen Handelns gehen (Kapitel 7.3.1), bevor anschließend konkrete *Handlungsformen* dargestellt werden (Kapitel 7.3.2).

7.3.1 Grundfragen an die pädagogische Handlung

„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (Herbart, 1965, S. 22; Herv. im Original).

In den folgenden Kapiteln wird zunächst der Frage nachgegangen, inwieweit pädagogisches Handeln von der Person des Erziehers oder eher von erlernbaren Methoden bzw. Techniken abhängt (Kapitel 7.3.1.1 und 7.3.1.2), ob es sich bei Erziehung um ein Produkt oder einen Prozess handelt (Kapitel 7.3.1.3), wie der Begriff des pädagogischen Handelns innerhalb der Pädagogischen Psychologie definiert wird (Kapitel 7.3.1.4), was unter intentionaler vs. funktionaler Erziehung zu verstehen ist (Kapitel 7.3.1.5), welche Rolle die Lehrer-Schüler-Beziehung beim pädagogischen Handeln spielt (Kapitel 7.3.1.6) und schließlich, was unter pädagogischen Situationen zu verstehen ist (Kapitel 7.3.1.7).

7.3.1.1 Die ewige Streitfrage - *Techne* vs. *Persönlichkeit*¹⁸²

Jürgen Oelkers: „Erziehung ist mehr ein Handwerk als eine Kunst, es geht um professionelles Handeln, das man einüben muss.“ (Fahrenholz, Osel & Schultz, 2010, S. 6)

Seit Sokrates ist dies eine der zentralen Fragestellungen der Pädagogik: Ist Erziehung eine *techne* (Technologie) oder ist die Person des Erziehers die beste bzw. einzige Methode? Während bis weit in das 20. Jahrhundert hinein die Lehrtätigkeit als Berufung angesehen wurde und die Person der Lehrkraft als „das wertvollste Bildungsgut, das [...] die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag“ (Kerschensteiner, 1927/1965, S. 110), haben

¹⁸² Tausch und Tausch (1991, S. 10) sprechen in diesem Zusammenhang von „Haltungen und Aktivitäten“.

mittlerweile im pädagogischen Diskurs die Schlagworte „Professionalisierung“ und „Kompetenzen“ Einzug gehalten (vgl. Kapitel 2) bzw. sich das Lehrerkonzept von idealistisch zur Professionalität (Terhart, 2004, 287f.) entwickelt¹⁸³, Letztere bei Terhart (2004, S. 288) definiert als „Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen“. Dennoch ist besagte Dichotomie weiterhin von großer Brisanz. Was vormals kaum zur Debatte stand, nämlich, dass Lehrerarbeit keine *techné* ist, wird ihr mittlerweile als Schwäche ausgelegt: Die Anerkennung von Lehrkräften als Profession ist laut Tenorth (2006, S. 580) strittig. Meist werden sie als Defizitgruppe bezeichnet: „„semi-professionals“ „ohne eindeutige „Technologie““ (ebenda). Dass die Pädagogik über *keine* Technologie verfügt, versuchten am wohl prominentesten Luhmann und Schorr (1982c; vgl. auch Hofer, 1986, S. 5) aufzuzeigen.¹⁸⁴ Während dies für einige Pädagogen offensichtlich noch mehr Ansporn war, pädagogische Kompetenzen bzw. generelle Kompetenzen der „guten“ bzw. „erfolgreichen“ Lehrkraft zu operationalisieren (vgl. Weinert & Helmke, 1996) oder die „technische Dimension“ der Lehrerarbeit „herauszuarbeiten“ (Bauer et al., 1996, S. 19), konstatiert Tenorth (2006, S. 587) mit Blick auf die Forschungslage¹⁸⁵ sicherlich zynisch, aber durchaus nachvollziehbar:

„Das vermeintliche „Technologiedefizit“ der pädagogischen Profession, das wir seit den einschlägigen Überlegungen von Niklas LUHMANN und Karl-Eberhard SCHORR wie eine Auszeichnung vor uns her tragen, als Indiz für die Besonderheit der Pädagogik (und als Entschuldigung für unsere schlechten Leistungen), verdient neben Beachtung vielleicht noch mehr Kritik. Ich will nicht spekulieren, aus welchen Gründen diese Formel so beliebt ist (sie entlastet ja semantisch und moralisch ungeheuer von präzisen Zurechnungen bei Erfolg und Misserfolg, hat also professionspolitisch höchst nützliche und bedeutsame Funktion)“.

¹⁸³ Diese Ansicht ist natürlich nicht unumstritten (vgl. exemplarisch Giesecke, 2003, S. 137) und „spaltet“ sicherlich nicht nur die Pädagogik sondern auch die Sportpädagogik in (mindestens) zwei Lager. Belege für die herausragende Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in der Sportpädagogik finden sich u.a. bei Volkamer und Zimmer (1982); Zoglowek (1995); Berndt und Trenner (1998); Beckers (2000); Schmidt-Millard (2001).

¹⁸⁴ Auch Prange (2000, S. 219) beklagt mit Blick auf die pädagogische Forschungslage „das operative und technologische Manko der Erziehungstheorie. An die Stelle nachvollziehbarer und vor allem auch lernbarer Kunstregeln tritt Moral. Die Pädagogen sollen eben vollkommen sein, um Vollkommenheiten herbeizuführen. Das Problem der Erziehung wird auf die persönliche Ebene verschoben, auf die guten Eigenschaften und Gesinnungen, die ihren Erfolg verbürgen: Konfession statt Profession.“

¹⁸⁵ Generell muss m.E. die unterschiedliche Betrachtung und Bewertung des pädagogischen Handelns der theoretischen vs. der empirischen Pädagogik thematisiert werden. Während die theoretische Pädagogik weiterhin eher im Normativ-Unbestimmten bleibt, versucht sich die empirische Pädagogik an Operationalisierungen ihrer Begrifflichkeiten. Ob dies aus Selbsterhaltungstrieb einer wissenschaftlichen Disziplin oder echter Überzeugung geschieht, sei dahingestellt. Es gibt allerdings mittlerweile auch für die „Modellwirkung“ der Lehrkraft „begrenzte empirische Evidenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 503f.; vgl. auch Lehrerselbsteinschätzungen bei Schwarz, 1997, S. 190; Bauer, 2002, S. 54). Kritisch wird die rein Vorbild orientierte Erziehung allerdings von Fend, Knörzer, Nahl, Specht & Váth-Szusdziara (1976, S. 472), Oelkers (1982, S. 166) und sportpädagogisch Neumann (2004a, S. 65f.) gesehen. Diese Ansicht stützen auch empirische Erkenntnisse von Weinert und Helmke (1996, S. 231): „Es ist nicht gelungen, bei der Untersuchung ein übergeordnetes charismatisches Persönlichkeitsmerkmal zu entdecken, das gute Lehrer übereinstimmend auszeichnet“ und: „Bemerkenswert ist [...], daß die pädagogischen Vorzüge guter Lehrer nach unseren Befunden eher in kognitiven als in sozio-emotionalen Aspekten der Unterrichtsgestaltung liegen.“

Für Baumert und Kunter (2006, S. 471; vgl. auch Bauer et al., 1996, S. 11; Garz, 2004, S. 517) besagt die

„These vom Technologiedefizit der Pädagogik [...] nicht nur, dass sich pädagogisches Handeln – wie das Handeln in allen anderen Professionen auch – als deutend interaktives Handeln technischer Rationalisierung entzieht, sondern dass die Spezifität des Einzelfalls theoretisch-systematisches Wissen, auch wenn es in Erfahrung eingelassen ist, randständig werden lässt und das Fallverstehen zum Kern pädagogischer Kompetenz macht.“¹⁸⁶

Die Suche nach Operationen der Lehrerarbeit im Allgemeinen und des Erziehens im Speziellen ist sicherlich auch ein Kampf um Anerkennung in der *scientific community*, aber auch der Wunsch, Lehrerarbeit lehrbar zu machen, „weil Methoden und Techniken objektiviert und losgelöst von der Person ihres Erzeugers und Anwenders betrachtet, verglichen, bewertet, und durch Aus- und Fortbildung verbreitet werden können“ (Bauer et al., 1996, S. 19; vgl. auch Prange, 2000, S. 221)¹⁸⁷. Denn wenn Erziehung nur über den Faktor Persönlichkeit funktionieren soll, welche Rolle kann dann die (Sport-)Pädagogik bei der Lehrerbildung spielen (vgl. dazu besonders resolut Prange, 2000)? Diederich und Tenorth (1997, S. 180) konstatieren daher stellvertretend für diese Entwicklung:

„Allein auf die „Persönlichkeit“ zu setzen und sie gegen die „Methode“ auszuspielen, wie das manchen Traditionen der Reformpädagogik entsprechen mag, ist deshalb angesichts der Forschungen über den Lehrerberuf nicht nur falsch, sondern im Sinne einer Verbesserung der pädagogischen Praxis kontraproduktiv und töricht.“

Tenorth (2006, S. 587 und S. 589; vgl. auch Treml, 2000, S. 25; Klein, 2000, S. 139; Diehl, 2003, S. 238) gesteht der pädagogischen Arbeit dabei mit Anlehnung an Helsper (2004b) eine „Nichtstandardisierbarkeit“ zu, schließt aber zugleich an“:¹⁸⁸

¹⁸⁶ Konsequenter Weise fordert Terhart (2002, S. 20; vgl. auch Heil, 2006) für die Lehrerbildung die „Kasuistik“, also das „Lernen an Fällen“. Diese Orientierung der Lehrerbildung am Einzelfall findet sich auch in der Sportpädagogik, am prominentesten bei Scherler (2004) und Lüsebrink (2006; besonders S. 46 ff.).

¹⁸⁷ Wobei Bauer et al. (1996, S. 19) selbst ergänzen: „Rezeptwissen und technologisches Wissen allein machen nicht handlungskompetent. Zur Handlungskompetenz gehören Wissensformen und motorische Abläufe, die offenbar nur durch Übung und Praxis erworben werden können.“

¹⁸⁸ Für die Verortung dieser Aussage in den Begriff der pädagogischen Handlung innerhalb dieser Arbeit ist besonders das folgende ergänzende Zitat von Tenorth (2006, S. 588) von großer Wichtigkeit: „Das alles geschieht in spezifischer Steuerungstechnik, also eher reaktiv als interventionsorientiert“. „Reaktivität“ taucht dabei schon „als einer von sechs Grundbegriffen des Bedingungsgefüges Schule“ bei Diederich und Tenorth (1997, S. 190f.) auf. Perrez et al. (2006, S. 365; vgl. auch Oelkers, 2001, S. 257) stellen generell fest: „In pädagogischen Interaktionen stehen Aktionen und Reaktionen der beteiligten Personen in einem zyklischen Zusammenhang.“ Bzw. mit Oelkers (2001, S. 238f.): „Es ist geradezu die Kunst des Unterrichts, auf überraschende Ereignisse sinnvoll reagieren zu können, ohne die Richtung zu verlieren [...] Lehrkräfte reagieren auf das Vordringliche, weil sie vermeiden müssen, was vom Ziel ablenkt. Das Vordringliche aber zwingt oft zur Richtungsänderung, der gute Einfall kann nicht unmittelbar *abgewiesen* werden, obwohl er die Themenplanung verändert, auf demonstriertes Desinteresse *muss* reagiert werden, wenn es nicht epidemisch werden soll, und die Störung *zwingt* dazu, sie mit Vorrang zu behandeln. Diese Mikrorealität von Erziehung und Unterricht wird von

„dann heißt das nicht, dass es überhaupt kein beschreibbares professionelles Handlungsrepertoire von Pädagogen gibt, überhaupt keine pädagogische Technologie, im Gegenteil. Diese Technologie existiert, ich würde sie „paradoxe Technologie“ nennen, weil sie angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen ganz besondere Probleme zu lösen hat: das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen. Eine solche paradoxe Technologie liegt in der Geschichte des Berufs eindeutig vor, sie wird alltäglich genutzt, ihre zentrale Leistung kann man auch benennen [...]: Es geht zuerst und immer um die „Herstellung von Ordnung“.¹⁸⁹

Bei der Suche nach dem „tatsächlichen“ Zusammenspiel von Persönlichkeit und Technologie der pädagogischen Handlung ist vielleicht die folgende Einschätzung Wernets (2003, S. 25) der aktuelle *state of the art* der Pädagogik:

„Dass in den Beruf der Erziehung konstitutiv Elemente der Persönlichkeit des Erziehers mit eingehen und damit die berufliche Kompetenz als fachliche nur unzureichend rekonstruiert werden kann, gehört zu den kaum in Frage gestellten Grundannahmen.“

Das „kaum in Frage gestellt“ muss aber m.E. entschieden durch ein „kaum empirisch widerlegt“ ersetzt werden, denn dass es sich bei Lehrarbeit im Allgemeinen und Erziehen im Besonderen um eine Mischung aus persönlichen Merkmalen und erlernbaren Techniken handelt, scheint die logische Synthese der vermeintlich unvereinbaren Pole zu sein (vgl. dazu auch dezidiert das nächste Kapitel). Aber die Frage der Gewichtung dieser beiden Pole ist natürlich eine entscheidende und weiterhin durch entsprechende Forschung zu bestimmende. Dietrich (1984, S. 69) nimmt dabei folgende, m.E. sehr nachvollziehbare, Bewertung vor:

„Das Primär-Mittel der pädagogischen Einflußnahme ist die Persönlichkeit des Erziehers, sein von seinen Positionen und Dispositionen bestimmtes Handlungsniveau und dessen individualitäts- und situationsangemessener Einsatz. Alle Sekundär-Mittel (im Sinne einzelner oder in Verbindung miteinander auftretender Erziehungspraktiken, Erziehungsmaßnahmen, Erziehungsstile) werden nur auf der Basis dieses Primär-Mittel der Persönlichkeit des Erziehers, der Positionen, die sie bezieht und vertritt, und der Dispositionen, über die sie verfügt, die sie entwickeln kann und die sie zum Einsatz zu bringen vermag, wirksam.“

der Theorie in aller Regel nicht erfasst. [alle Herv. im Original]“ Der Anspruch meiner Theorie wird sein, diese „Mikrorealität“ bei der empirischen Analyse möglichst weitgehend zu berücksichtigen.

¹⁸⁹ Vgl. sportpädagogisch die Erkenntnisse von J. Lange (1981, 1984). Diese „Herstellung von Ordnung“ ist laut Bauer et al. (1996, S. 13; vgl. auch Hacker, 1990, S. 49f.; Perrez et al., 2006, S. 366; Bromme et al., 2006, S. 310) eine „zentrale Arbeitsaufgabe, die Lehrerinnen und Lehrer bewältigen müssen“. Diese Aufgabe wird von ihnen als Unterrichtsführung bzw. mit Doyle (1986) als ‚classroom management‘ bezeichnet.

Welche Eigenschaften subsumiert die Pädagogik unter dem Persönlichkeitsbegriff?

Die Wirkung der Persönlichkeit der Lehrkräfte bzw. deren Vorbildwirkung¹⁹⁰ beruft sich auf die Bedeutung des „Lernens am Modell“ nach Bandura bzw. darauf basierend des „Wahrnehmungslernens“¹⁹¹ von Kindern¹⁹² (vgl. Tausch & Tausch, 1991, besonders S. 11f. und S. 31ff.). Interessant und wichtig für die vorliegende Arbeit ist auch, was in der Pädagogik unter den Begriffen „Persönlichkeit“ und „Vorbild“ verstanden wird. Was macht diese Persönlichkeit aus oder wie sollte sie bei einer Lehrperson bestenfalls sein?

Als wichtig für Pädagogen wird dabei zum einen „Authentizität“ oder Echtheit (vgl. Balz & Neumann, 1997b; Söll & Kern, 1999, S. 88; Schmidt-Millard, 2001, S. 163) genannt bzw. „mehr Menschlichkeit“¹⁹³ gefordert (Bauer et al., 1996, S. 236; vgl. auch Hallitzky, 1998). Hallitzky (1998, S. 202) versteht darunter u.a. „Fehler eingestehen“ und „Schwächen offen legen“. Weitere diesbezügliche „pädagogische Eigenschaften“ (Prange, 2000, S. 217) oder Charaktermerkmale sind „Geduld und Respekt“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 488), „Verständnis“ (Söll & Kern, 1999, S. 89; Prange, 2000, S. 217), „Aufgeschlossenheit“ (Prange, 2000, S. 217) und „Humor“ (Söll & Kern, 1999, S. 89; Prange, 2000, S. 217; Giesecke, 2003, S. 124; Perrez et al., 2006, S. 398), aber auch die Ausstrahlung einer gewissen „Autorität“ (Prange, 2000, S. 217).

¹⁹⁰ Persönlichkeit und Vorbild gehören m.E. untrennbar zusammen. Denn wie wollte man über seine Persönlichkeit erziehen, wenn nicht über die Vorbildwirkung? Nichtsdestotrotz wird im empirischen Teil der entsprechende Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Vorbild aus Sicht der Sportlehrkräfte Teil der Auswertung sein. Bezüglich der Vorbildwirkung von Lehrkräfte finden sich unterstützende Beiträge u.a. bei Widmer (1977, S. 26); Dietrich (1984, S.101f.); Balz et al. (1997, S. 16); Prange (2000, S. 217); Terhart (2000); von Hentig (2003, S. 209). Dabei ist allen Ansichten gemeinsam, dass sich die Vorbildhaftigkeit nicht nur auf den jeweiligen Umgang mit der Sache reduzieren darf, sondern die Lehrerpersönlichkeit in ihrer Gesamtheit von den Schülern wahrgenommen wird (vgl. Balz et al., 1997, S. 16; Prange, 2000, S. 17). Für die Pädagogische Psychologie konstatieren Perrez et al. (2006, S. 364): „Erziehende wirken als „Verhaltensmodelle“; sie nennen dies Erziehen durch „Identifikationsangebote“ (ebenda).

¹⁹¹ In der Sportpädagogik finden sich bezüglich des Modelllernens u.a. bei Volkamer (1982a, S. 77) starke Anklänge: In Anlehnung an das von Watzlawick formulierte Kommunikationsgesetz gilt für ihn: „Der Lehrer kann nicht nicht Modell sein“. Insofern ist die Lehrkraft „die wichtigste *Lerngelegenheit* für die Schüler“ (derselbe, S. 14). Martin (2000, S. 91) unterscheidet dabei folgende Wirkungsebenen des Modells: Motorisches Modell, Person-Modell (Einstellungen, Glaubwürdigkeit, Vorausschaubarkeit, Wertvorstellungen, Überzeugungen), Problemlöse-Modell (Umgang mit Konflikten, Art nachzudenken, mit Situationen umzugehen) und Sprach-Modell (Art und Weise des Sprechens und der eingesetzten Sprache).

¹⁹² Dabei werden Lehrkräfte als „besonders bedeutsame Personen für das Wahrnehmungslernen von Schülern“ angesehen, da sie „täglich 4-5 Stunden mindestens 9 Jahre lang mit Schülern zusammen“ sind (Tausch & Tausch, 1991, S. 46). Dies mag in der Summe sicherlich stimmen, aber für Sportlehrkräfte ist bei zwei bis drei Stunden Sport die Woche diese Aussage nur bedingt haltbar (vgl. Boshalt, 2004).

¹⁹³ Vgl. sportpädagogisch die menschliche Dimension der Lehrerpersönlichkeit bei Balz und Neumann (1997b).

7.3.1.2 **Techne vs. Persönlichkeit? Symbiose einer vermeintlichen Dichotomie: das professionelle Selbst und das pädagogische Handlungsrepertoire bei Bauer, Kopka und Brindt (1996)**

Peter Fauser: „Notwendig ist ein professionelles Ethos für den Lehrberuf, kein pädagogischer Eros“ (Fahrenholz et al., 2010, S. 6).

Im vorherigen Kapitel wurde die Forschungslage innerhalb der Pädagogik bezüglich der Pole Technologie vs. Persönlichkeit ausführlich dargestellt. Bauer et al. (1996) stellen in ihrer wegweisenden Studie zur pädagogischen Professionalität das persönlichkeits-fixierte Lehrerkonzept theoretisch in Frage und verorten diese Zweifel empirisch.¹⁹⁴ Mit Blick auf die Geschichte der Lehrerkunstlehre bzw. Pädagogik im Allgemeinen und mit Bezug zur Abhandlung von Luhmann und Schorr (1982c) im Speziellen konstatieren sie:

„Gewiss wäre es unzutreffend, Lehrerhandeln auf die Anwendung von Technologien, also auf instrumentelles Handeln, zu reduzieren. Aber es wäre ebenso falsch, Lehrerhandeln auf Kommunikation und Interaktion zu reduzieren, die ganz ohne Techniken und ausgefeilte Methoden, ohne Hilfsmittel und Rezepte auskommt“ (Bauer et al., 1996, S. 19).

Letztere Annahme belegen sie in ihrer Untersuchung auch empirisch: „Alle von uns untersuchten Lehrer machen Gebrauch von Methoden und Techniken“ (dieselben, S. 234). Zwar bleibt mit Bezug zur vorliegenden Arbeit festzuhalten, dass die Untersuchung von Bauer et al. den Begriff „pädagogisch“ sicherlich anders, eher *weiter* im Sinne von ‚Alles den Unterricht betreffende‘ definiert, nichtsdestotrotz ist es angezeigt, den Diskurs über Lehrerarbeit auch auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse zu führen. Den aus ihrer Sicht unspezifischen Begriff „Persönlichkeit“ ersetzen sie durch das „professionelle Selbst“ (dieselben, S. 13f.):

„Das professionelle Selbst ist die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt. [...] Wir haben diesen Begriff gewählt, um die Differenz zwischen Persönlichkeit im ganzen und dem für berufliches Handeln relevanten Teil der Person deutlich zu machen. [...]. Das professionelle Selbst ist also mehr als eine Ansammlung von Repertoires und Kompetenzen, es ist aber weniger als der Persönlichkeitskern eines Pädagogen.“ (dieselben, S. 234; vgl. auch die etwas „reduzierte“ Definition bei Bauer, 2002, S. 55).

Die Lehrerpersönlichkeit wird hierbei eindeutig nur mehr als eine professionelle *Dimension* der Gesamtpersönlichkeit wahrgenommen. Die Autoren bleiben aber bei ihrer „Neudefinition“ des Lehrerkonzepts nicht bei dieser Erkenntnis stehen, sondern wagen sich

¹⁹⁴ *Methodisch* ist diese Arbeit insofern interessant ist, da sie ebenfalls die GTM verwendeten.

auch an die Symbiose der vermeintlich dichotomen Kategorien Persönlichkeit und Technologie. Begrifflich verorten sie selbige im *Pädagogischen Handlungsrepertoire* (Bauer et al., 1996, S. 13), welches per definitionem

„ein Bindeglied zwischen der Person der Lehrperson und den angewendeten Methoden [ist: M.Z.]. So gesehen ist das Handlungsrepertoire deutlich mehr als ein reines Methodenrepertoire. Neben der Verfügbarkeit differenzierter Methoden und Instrumente gehören zu dem Handlungsrepertoire auch Dimensionen der Persönlichkeit“ (dieselben, S. 113).

Postuliert wird somit nichts weniger als die Vereinbarkeit der beiden Pole. Aufgrund ihrer Untersuchung können sie letztlich die folgenden fünf Dimensionen des Handlungsrepertoires empirisch verorten (dieselben, S. 117):

Soziale Struktur, Interaktion, Sprache/Kommunikation, Gestaltung und Hintergrundarbeit.

Dem Handlungsbezug der Lehrerarbeit angemessener stellt Bauer (1998, S. 348-352) auf der Grundlage von Bauer et al. (1996) durch Verbalisierung¹⁹⁵ diese Dimensionen folgendermaßen und für vorliegende Arbeit Sinn stiftender dar:

Soziale Strukturen bilden, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit.

Diese fünf Dimensionen werden bei Bauer et al. (1996) und Bauer (1998, 2002) noch genauer definiert und beschrieben. Alle Eigenschaften bzw. Dimensionen, die für die vorliegende Arbeit als sensibilisierende Konzepte fungieren können, werden im Folgenden kurz dargestellt.

Soziale Strukturen bilden

„Soziale Strukturen bilden die Grundlage jedes pädagogischen Handelns im Unterricht.“ (Bauer et al., 1996, S. 117). Dazu gehören das aktive Eingreifen von Lehrer/innen (Bauer, 1998, S. 348) und das Regeln entwickeln (Bauer, 2002, S. 52). Dimensionen der Sozialen Struktur sind „Selbstorganisation ermöglichen und fördern“ (Bauer et al., 1996, S. 117), ein erhöhtes Maß an „Mitbestimmung“ der Schüler (dieselben, S. 118) und die Fähigkeit, „Leitung und Führung zu übernehmen“ (dieselben, S. 121).

Interagieren

Diese Dimension basiert auf einer positiven Grundeinstellung gegenüber Schülern und Kollegen (Bauer, 1998, S. 349) und umfasst Dimensionen, die im weitesten Sinne dem

¹⁹⁵ Ist bei der Arbeit mit der GTM bei den „fertigen“ Kategorien generell gewünscht.

Bereich Persönlichkeit/Professionelles Selbst zugeschrieben werden können, wie z.B. „Humor zu zeigen“ und den „Humor der Interaktionspartner wahrzunehmen“, ein „höfliches und freundliches Auftreten“ (ebenda) und das „Zeigen und Wahrnehmen von Gefühlen“ (Bauer, 2002, S. 52).

Kommunizieren

Im Gegensatz zur Interaktion geht es hier um Informationsübermittlung, letztlich von Bauer (1998, S. 350) subsumiert als Kommunikatives Handeln mit den Dimensionen „einfühlerisches Verstehen“, „Klärende Fragen stellen“, „Konfrontieren“ (ebenda) sowie „Feedback geben und empfangen“ und „Visualisieren und Zuhören“ (Bauer, 2002, S. 52).

Gestalten

Diese Dimension unterstreicht die Bedeutung des Körpers mit den Eigenschaften Stimme, Bewegung, Gestik und Mimik (Bauer et al., 1996, S. 149) sowie Kleidung und Körperbewegung (Bauer, 1998, S. 350f.). Bauer (2002, S. 52) ergänzt noch die Dimensionen ‚Rituale schaffen‘ und ‚Rollen darstellen‘.

Fazit

Die Erkenntnisse von Bauer et al. sind sowohl für die theoretische Verortung meiner Arbeit und die Aufarbeitung des Forschungsstands als auch als sensibilisierende Konzepte (zumal sie empirisch generiert wurden) von besonderem Wert.

7.3.1.3 Produkt oder Prozess? – der Erziehungsbegriff bei Brezinka (1990)

Brezinka (1990, S. 51f.) unterscheidet als Basis seines Erziehungsverständnisses vier Begriffspaare,

„zwischen deren Gliedern man bei der Begriffsbildung wählen muß, weil sie logisch miteinander verbunden sind:

1. Prozeß-Bedeutung¹⁹⁶/Produkt-Bedeutung,
2. Deskriptive Bedeutung/programmatisch-präskriptive Bedeutung,
3. Absichts-Bedeutung/Wirkungs-Bedeutung,
4. Handlungs-Bedeutung/Geschehens-Bedeutung.“

Ergänzend zur ‚Absichts-Bedeutung‘ fügt Brezinka (1990, S. 60) hinzu, dass selbige „als eine Unterform des Prozeß-Begriffes der Erziehung angesehen werden kann. Dieser hat einen weiteren Umfang, weil er nicht nur Handlungen, sondern auch nicht-intentionale Geschehnisse umfasst.“ Brezinka weicht somit analog zum generellen Handlungsbegriff in Kapitel 7.2 das Kriterium der ‚Intentionalität‘ als Konstituente einer pädagogischen Handlung auf.

Die vorliegende Untersuchung wählt bezüglich Brezinkas Begriffspaaren die Prozess-, die Absichts-, die Handlungs- und die deskriptive Bedeutung für die Arbeitsdefinition des Begriffs pädagogisches Handeln. Abschließend und gerade nach den Erkenntnissen aus Kapitel 7.2 für diese Arbeit von besonderem Interesse ist noch diese Einschätzung Brezinkas (1990, S. 96f.):

„Der Erziehungsbegriff ist ein *theoretischer Begriff*. Ob er auf ein konkretes menschliches Verhalten anwendbar ist, kann nicht direkt durch Beobachtung dieses Verhaltens erkannt, sondern muß aus dem, was man beobachtet hat, *erschlossen* werden. Erziehung als eine Klasse konkreter Handlungen, die sich durch beobachtbare Merkmale klar von den übrigen Sozialen Handlungen unterscheiden lassen, gibt es nicht. Die erzieherischen Handlungen zeichnen sich gegenüber anderen Handlungen allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus. Ob eine soziale Handlung als »Erziehung« bezeichnet werden kann oder nicht, hängt von ihrem *Zweck*, d.h. von der Absicht, der Intention des Handelnden und damit von der *Interpretation* dieser Handlung im Kontext der gesamten Situation ab [Alle Herv. im Original].“

Brezinka verortet analog zum allgemeinen Handlungsbegriff auch die pädagogische Handlung letztlich als *Interpretationskonstrukt*.

¹⁹⁶ „Eine Analyse des vorwissenschaftlichen Sprachgebrauches wie des pädagogischen Schrifttums lässt zweifelsfrei erkennen, daß der Ausdruck »Erziehung« in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle dazu verwendet wird, einen *Prozeß* oder einen *Vorgang* zu bezeichnen“ (Brezinka, 1990, S. 52; Herv. im Original; vgl. auch Oelkers, 1982, S. 141f.).

7.3.1.4 Der Begriff der Pädagogischen Handlung in der Pädagogischen Psychologie - eine Übersicht von Dietrich (1984)

Mit Blick auf die Forschungslage bezüglich des pädagogischen Handelns innerhalb der Pädagogischen Psychologie erkennt Dietrich (1984, S. 49-51) die folgenden Haupthypothesen:

1. „Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist die Persönlichkeit des Erziehers.
2. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist die formelle Position, die der Erzieher einnimmt, und die damit verbundene Rolle, die er spielen kann und zu spielen hat.
3. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist der Educand.
4. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist die Interaktionsbeziehung, in der Erzieher und Educand stehen.¹⁹⁷
5. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist die Gruppe, innerhalb derer sich die Prozesse der Einwirkung abspielen, sowie deren Eigenschaftsgefüge.
6. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist die Gesellschaft in ihrer sozio-ökonomischen, technologischen, politischen und kulturellen Gesamtverfassung bzw. einzelne ihrer Substrukturen und Institutionen¹⁹⁸.
7. Zentraler Bedingungsfaktor der pädagogischen Einflussnahme ist der Gegenstand, mit dem sich der Educand auseinanderzusetzen hat.“

Für die vorliegende Untersuchung sind hauptsächlich die Thesen 1, 4, und 7 sowie mit Abstrichen 2 und 6 interessant¹⁹⁹. Dietrich (1984, S. 52-55) legt anschließend Beiträge zur empirischen Überprüfung der Hauptthesen dar und konstatiert aufgrund dieser Forschungsgrundlage: „Der pädagogischen Einflussnahme auf den jungen Menschen liegt offensichtlich eine multikonditionale Struktur zugrunde“ (derselbe, S. 55; vgl. auch Oelkers, 1982, S. 168f.). Dass *eine* Untersuchung nicht alle Konditionen des pädagogischen Handelns eindringlich berücksichtigen kann, dürfte einsichtig sein. Dennoch ist es das Ziel dieser Arbeit, dieser „multikonditionalen“ Struktur, soweit es geht, gerecht zu werden (mit den eben festgelegten Schwerpunkten). Schließlich legt Dietrich (1984, S. 226f.) mit Blick auf den Forschungsstand folgende Kriterien als kennzeichnend für erzieherisches Handeln fest:

¹⁹⁷ Diese Interaktionsbeziehung wird auch in der Sportpädagogik (Balz et al., 1997, S. 23) ins „Zentrum der Betrachtung gerückt“, gleichsam aber auch dort nur als eine Möglichkeit der pädagogischen Einflussnahme gesehen. Die Vorstellung von „Unterricht als sozialem Prozess“, als „eine Ko-„Produktion“ der beteiligten Personen“ stellt laut Klieme (2006, S. 765; vgl. auch Hacker, 1990, S. 49f.) eine der Grundannahmen der empirischen Unterrichtsforschung dar.

¹⁹⁸ Diese These Dietrichs ist laut Klieme (2006, S. 766) eine weitere Grundannahme der empirischen Unterrichtsforschung. Bezüglich der vermeintlich schwierigen Einordnung sozio-ökonomischer Substrukturen und Institutionen unter den Handlungsbegriff konstatiert Dietrich (1984, S. 57f.; vgl. sportpädagogisch Meinberg, 1984, S. 111; Dietrich & Landau, 1990, S. 117; Funke-Wieneke, 1999, S. 20; für die Pädagogische Psychologie Perrez et al., 2006, S. 375): „Man kann nämlich sozio-kulturelle Strukturen, insbesondere Institutionen, als Handlungsstrukturen begreifen“.

¹⁹⁹ Die Thesen 3 und 5 werden aufgrund der Fokussierung auf die *Lehrer*-Perspektive mehr oder weniger außer Acht gelassen.

1. „Erziehung ist die Tätigkeit einer Person, [...]“.
2. Erziehung beinhaltet zielgerichtete Prozesse des Erziehers. [...].
3. Erzieherische Einflußnahme bedient sich unterschiedlicher Mittel und Maßnahmen. Sie ist ein vielschichtiger Prozeß, der zahlreiche antithetische Vorgänge²⁰⁰ enthält, [...].
4. Das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Educand ist gleichfalls ein mehrschichtiges. Es wird von emotionalen Vorgängen der Bindung und der Identifikation bestimmt; es enthält dialogisch-rationale Momente, in denen auf der Grundlage von Argumentation und Überzeugung ein verbindlicher Standort gesucht wird; es beinhaltet wechselseitig aufeinander bezogene Sinndeutungen und Bedeutungszuweisungen, [...].
5. „Die pädagogische Beziehung wird in Konflikt- und Spannungssituationen nicht aufgegeben. [...].“
6. Erziehung ist an der Individualität des Educanden orientiert. Der Erzieher hat den Educanden in seiner Andersartigkeit zu akzeptieren²⁰¹.“

7.3.1.5 Intentionale vs. funktionale Erziehung

Nachdem in Kapitel 7.2 bereits die Intentionalität als mögliche Konstituente des Handelns einem kritischen Diskurs unterzogen wurde, soll im Folgenden die in der Pädagogik gängige Einteilung in intentionale und funktionale Erziehung (vgl. exemplarisch Brezinka, 1990, S. 65) aufgearbeitet werden. Die intentionale Erziehung ist sicherlich „der in der Pädagogik wohl dominierende Erziehungsbegriff“ (Tremml, 2000, S. 62). Für viele Autoren²⁰² ist daher die Intentionalität *die* entscheidende Konstituente zur Festlegung des Begriffs der pädagogischen Handlung. Für Tremml (2000, S. 63) ergeben sich bezüglich einer intentionalen Erziehung allerdings folgende problematische Annahmen:

- „Die Absicht eines Erziehers ist keine Handlung und kann deshalb nicht unmittelbar beobachtet werden.“ (vgl. auch Lenzen, 1999, S. 170)
- „Man sieht Handlungen nicht unbedingt an, ob ihnen eine erzieherische Absicht zugrunde liegt.“
- „Ist sich der Erzieher immer seiner Absichten bewusst? Und lässt sich ein kausaler Zusammenhang von Handlungen zu möglicherweise dahinter stehenden Absichten überhaupt herstellen?“
- „Wenn man intentionale Erziehung über die Absicht zu erziehen definiert, setzt man ein Vorverständnis von Erziehung schon voraus“; oder anders: „Das Kriterium der Erziehungsabsicht alleine lässt den Erziehungsbegriff undefiniert. Deshalb muss man nachfragen: Was meint man mit dem Begriff Erziehung?“²⁰³

Der Begriff der funktionalen Erziehung ist dagegen „in der Pädagogik nicht unumstritten und wird häufig ersetzt durch andere Wörter, etwa „beiläufige Erziehung“, vor allem aber durch „Sozialisation“ (Tremml, 2000, S. 68). Funktionale Erziehung ereignet sich dabei „als

²⁰⁰ Vgl. dazu auch Tremmls (2000) „Grundspannungen der Erziehung“.

²⁰¹ Für diese „Andersartigkeit“ hat sich im erziehungswissenschaftlichen (und sportpädagogischen) Diskurs die Begrifflichkeit „Umgang mit Heterogenität“ (vgl. sportpädagogisch Funke-Wieneke, 1999, S. 21; Lüsebrink, 2006, S. 174) durchgesetzt.

²⁰² Für Lenzen (1999, S. 170) ist dies die generelle Sicht der *empirischen* Erziehungswissenschaft.

²⁰³ Diese Aussage ist eine entscheidende Grundlage dafür, dass ich in meiner Befragung die Sportlehrer nach ihrem jeweiligen Erziehungverständnis gefragt habe (vgl. dazu Kapitel 7.3.5).

(Neben)Effekt einer anderen Tätigkeit und nicht durch eine explizite, über die Intention eines Erziehers gesteuerte Erziehungshandlung“ (ebenda). Dass diese Unterscheidung in intentional vs. funktional aufgrund der in diesem und eben bereits in Kapitel 7.2 dargelegten Probleme mit dem nicht eindeutig zu bestimmenden und zu beobachtenden Begriff der Intentionalität problematisch ist, erscheint einsichtig. Tremml (2000, S. 80) führt diesbezüglich weiterhin aus: „Vermutlich gibt es keine intentionale Erziehung, kein Unterricht und keine Lehre, die nicht auch funktionale – nichtintendierte – Lernprozesse als Nebenfolge impliziert.“²⁰⁴ Tremml (2000, S. 76) formuliert schließlich eine dritte Form des Erziehens, die *extensionale Erziehung*: „Extensionale Erziehung liegt dann vor, wenn ein Erzieher sich intentional entscheidet, funktional zu erziehen“ oder auch: „Extensionale Erziehung ist eine Pädagogik der gewollten Nebenwirkungen“ (derselbe, S. 81).²⁰⁵ Tremml hat damit sicherlich nicht das Rad der Erziehung neu erfunden, sondern nur bereits Bekanntes unter eine griffige Terminologie subsumiert, die sich hauptsächlich auf die pädagogischen Handlungen des „*Arrangierens*“ (vgl. auch Kapitel 7.3.2.1) und der „*Lehrangebote*“ (vgl. Hacker, 1990, S. 50) bezieht.

7.3.1.6 Die Lehrer-Schüler-Beziehung

„Erziehung in der Schule vollzieht sich im wesentlichen in der Lehrer-Schüler-Dyade. Eine Zentrale Dimension dieser Beziehung ist die Akzeptanz oder Nichtakzeptanz der Autorität des Lehrers durch den Schüler.“ (Hoppe-Graff, Latzko, Engel, Hesse, Mainka & Waller, 1998, S. 127)

Das Verhältnis des Erziehers zum Educanden steht bei der Frage nach dem Wesen der pädagogischen Handlung im Fokus der Betrachtung (vgl. Kapitel 7.3.1.4). Giesecke²⁰⁶ (2003, S. 112) spricht in diesem Zusammenhang über „eine eigentümliche menschliche Beziehungsstruktur, die als „pädagogischer Bezug“, „pädagogisches Verhältnis“ oder „pädagogische Interaktion“ bezeichnet wird und die er selbst „pädagogische Beziehung“²⁰⁷ nennt. Kreitz (2008, S. 17) bezeichnet diese Beziehung in seiner analytischen Theorie pädagogischen Handelns „pädagogische Kooperation“ und stellt sie in folgenden

²⁰⁴ Und somit die Unterscheidung funktional vs. intentional eher analytischer Natur ist (vgl. Neumann, 2004a, S. 65).

²⁰⁵ Vgl. auch das gezielte „Umgehen mit Sozialisationsinflüssen“ bei Bauer (2002, S. 50) und in der Sportpädagogik das Unterrichtsprinzip der „*absichtlichen Unabsichtlichkeit*“ erzieherischer Einflussnahme“ bei Prohl (2004, S. 122 und 2006, S. 293f.; Herv. im Original), welches die „Entwicklung von der „intentionalen“ zur „funktionalen“ Sozialerziehung dialektisch aufhebt“ (Prohl, 2006, S. 293f.).

²⁰⁶ Giesecke (2003, S. 121) weist für die vorliegende Arbeit von besonderer Wichtigkeit bezüglich der pädagogischen Beziehung auf Folgendes hin: „Zu bedenken ist ja, dass in der Regel der Pädagoge mit mehreren Menschen gleichzeitig eine pädagogische Beziehung eingehen muss. Das aber ist nur möglich, wenn sie so viel Distanz aufweist, dass alle in ihr verbleiben können, ohne ihre Individualität aufgeben zu müssen.“

²⁰⁷ Die aber *nicht* mit Freundschaft zu verwechseln ist (Giesecke, 2003, S. 117). Vgl. dagegen als ein m.E. abschreckendes Beispiel überzogener Forderungen an Lehrkräfte Struck (1994).

Zusammenhang zur pädagogischen Handlung: „Handlungen sind pädagogisch, insofern sie konstitutive Elemente pädagogischer Kooperation sind“ bzw. „im Rahmen einer *pädagogischen Kooperation*“ stattfinden (derselbe, S. 131).

Auch bei der pädagogischen Kooperation sensu Kreitz findet sich der bereits dargestellte (vgl. Kapitel 7.3.1.6) Bezug des pädagogischen Handelns zum Lernen (derselbe, S. 17). Der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ist dabei

„das performative Defizit des Adressaten, eine Lernhandlung durchführen zu können. Dieses Defizit ist die Grundlage einer punktuellen Asymmetrie zwischen der pädagogischen Akteurin [sic!] und dem Adressaten ihres Tuns: Er kann etwas nicht tun, sie aber kann ihm dazu verhelfen, es tun zu können. Trotz dieser Asymmetrie in der Beziehung ist die Art der Kooperation symmetrisch“ (derselbe, S. 266).

Bei Tausch und Tausch (1991, S. 100) finden sich die folgenden „vier wesentlichen Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen“, die auch empirisch als förderlich für den Educand ausgemacht werden:

Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, vollständiges einführendes Verstehen, Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit und viele fördernde, nichtdirigierende Tätigkeiten.

„Grundlage und damit Voraussetzung für das Gelingen eines tragfähigen – dem Erziehungsauftrag entsprechenden – pädagogischen Verhältnisses sind beiderseitiges Vertrauen der aufeinander bezogenen Personen“ (Hamann, 1994, S. 60). Nichtsdestotrotz erfordert gerade die Lehrer-Schüler-Beziehung eine „professionell gebotene, nicht zuletzt auch emotionale Distanz, die Herzlichkeit und Freundlichkeit keineswegs ausschließt“ (Giesecke, 1997, S. 330) und „Takt im zwischenmenschlichen Umgang“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 488f.; vgl. auch Hamann, 1994, S. 60). Wichtig für diese Beziehung ist auch, „wenn der Educand erfahren hat und/oder darauf hoffen kann, daß der Erzieher zuverlässig ist, daß er sich um Gerechtigkeit bemüht, daß er sich um den Educanden kümmert und seine Interessen vertritt²⁰⁸, daß er seinerseits dem Educanden vertraut, daß er in seiner Bindung an den Educanden auch in Belastungs- und Konfliktsituationen konstant bleibt“ (Dietrich, 1984, S. 101f.). Für das „konstante“ Handeln taucht auch der Begriff der „Berechenbarkeit“ auf (z.B. bei Söll & Kern, 1999, S. 88).

²⁰⁸ Bei Hamann (1994, S. 20) findet sich hier der Begriff der „Verantwortung gegenüber dem (hilfebedürftigen) Edukandus“.

7.3.1.7 Pädagogische Situationen

„Wer nicht geschunden ist, ist nicht erzogen.“ (Johann Wolfgang von Goethe in „Dichtung und Wahrheit)

In Kapitel 7.2 wurde bereits festgelegt, dass reaktive Handlungen auf pädagogische Situationen als pädagogische Handlungen definiert werden können. Insofern versucht dieses Kapitel nun herauszuarbeiten, was in der Literatur unter „pädagogischen Situationen“ subsumiert wird.²⁰⁹

Während für Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 105) Situationen „latent pädagogisch“ sind, „und zwar dadurch, dass sie Gelegenheit zum Lernen geben“, gibt es für Giesecke (2003, S. 32) keine Situationen, „die nur pädagogische wären, [...]. Es gibt in diesem Sinne keine *pädagogischen* [Herv. im Original] Situationen, es gibt nur Situationen, in denen pädagogisches Handeln möglich ist.“ Auf der Suche nach konkreteren Bewertungen von pädagogischen Situationen konstatiert Hamann (1994, S. 14):

„Es gibt gewisse Lagen, Zustände oder Sachverhalte, die pädagogisches Handeln geradezu herausfordern, z.B. Fehlverhalten von Kindern, Sozialisations- oder Erziehungsdefizite, [...]. Man spricht angesichts solcher Faktizitäten von „pädagogischen Situationen“ als jenen Gegebenheiten, die Anlaß und Chance zu erzieherischem Handeln geben“.

Ohlert (1997, S. 104) konkretisiert diese Einschätzungen für das Setting Sportunterricht:

„Regelübertretungen, Fouls, Unfairneß und andere aggressiven Handlungen im körperlichen Bereich sind prädestinierte pädagogische Ausgangspunkte, um eine Behandlung von Konfliktfällen zu thematisieren und damit für eine Verbesserung des Gruppen- und Sozialverhaltens fruchtbar zu werden.“

Etwas allgemeiner bleiben Bauer et al. (1996, S. 191) bei ihren Situationstypen der Lehrarbeit: Dazu zählen sie Gespräche, Kontrolle, Übergänge, Anfänge (besonders „Rituale“, S. 218), Pausen und Störungen. Störungen sollen dabei bewusst „als Lernanlass“ gedeutet und genutzt werden (dieselben, S. 196; vgl. auch Hallitzky, 1998, S. 202). Allerdings unterstreicht Giesecke (2003, S. 22; vgl. auch Lenk, 1978b) auch im pädagogischen Kontext die Wahlmöglichkeiten des Akteurs in pädagogischen Situationen: „Es gibt also in einer bestimmte [sic!] pädagogischen Situation kein „*richtiges*“ pädagogisches Handeln in dem Sinne, dass man nur so und nicht anders agieren könne; vielmehr können wir uns jeweils nur „*angemessen*“ verhalten, wir haben immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, je

²⁰⁹ Generell ist auch bezüglich der Situationswahrnehmung mit Perrez et al. (2006, S. 366) zu berücksichtigen: „Grundsätzlich ist zwischen objektiven Merkmalen einer Situation und ihrer subjektiven Repräsentation durch die handelnden Personen bzw. ihrer Bedeutung für die Personen zu unterscheiden.“

nachdem, wie die andere Seite sich verhält [alle Herv. im Original].“ Mit Hofer (1981c, S. 164) lässt sich ergänzen: „Pädagogisches [Handeln: M.Z.] ist nicht auf unmittelbar in der Interaktion getroffene Entscheidungen reduzierbar. Lehrer entwerfen in der Planungsphase ein Entscheidungsgefüge für den Unterricht, das den pädagogischen Prozeß mehr oder weniger vorstrukturieren soll.“ Für Lüsebrink (2006, S. 171) ist dagegen „pädagogisches Handeln immer situatives Handeln“.

7.3.2 Formen pädagogischen Handelns

„Daher ist die Erziehung das größte [sic!] Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden.“ (Kant, 1803/1997, S. 14f.)

Nach dem Diskurs von Grundfragen des pädagogischen Handelns soll nun im folgenden Kapitel der Forschungsstand bezüglich der Formen pädagogischen Handelns aufgearbeitet werden. Im Wesentlichen rekurriert dieses Kapitel dabei auf die Überlegungen von Giesecke (Kapitel 7.3.2.1) und Prange bzw. Prange und Strobel-Eisele (Kapitel 7.3.2.2), die sich grundlegend in Monographien dieser Aufgabe annahmen. Alle anderen Operationalisierungsversuche des pädagogischen Handelns finden sich dagegen eher in Unterkapiteln oder kleineren Beiträgen. Diese werden in einer Synopse in Kapitel 7.3.2.3 zusammengefasst, bevor schließlich in Kapitel 7.3.2.4 die pädagogische Handlung in der sportpädagogischen Rezeption expliziert wird.

7.3.2.1 Fünf Grundformen pädagogischen Handelns bei Giesecke²¹⁰

Vorab ist zu konstatieren, dass Giesecke als ein Vertreter eines pessimistischen Konzepts der Möglichkeiten des Erziehens – speziell auch im Setting Schule - einzuordnen ist“

Ein in diesem Sinne auf die Ausbildung von Fähigkeiten zielender Unterricht muss jeglichen „Erziehungsauftrag“ zurückweisen, der nicht aus den Bedingungen des Unterrichts notwendigerweise erwächst. Die Schule ist zum Beispiel nicht der Ort eines allgemeinen „sozialen Lernens“ – dafür sind die Familie und die Gleichaltrigen da“ (Giesecke, 1996, S. 144f.).²¹¹

Folglich taucht der Begriff „Erziehen“ nicht „im Rahmen unserer Definition des pädagogischen Handelns“ (Giesecke, 2003, S. 76f.) auf, da „zentrale Aufgabe des

²¹⁰ Modifizierungen dieses Ansatzes finden sich bei Koring (1992) und Hamann (1994).

²¹¹ Vgl. sehr plakativ seine Monographie „Das Ende der Erziehung“ (1996).

pädagogischen Handelns [...] nicht „Erziehen“, sondern „Lernen ermöglichen“ ist (derselbe, S. 15). Laut Giesecke (2003, S. 16) lassen sich die

„empirisch vorfindbaren pädagogischen Tätigkeiten [...] auf fünf Grundformen reduzieren: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren.“

Konkret steht dabei das „Unterrichten [...] im Vordergrund bei Lehrern“ (derselbe, S. 111; vgl. auch Tenorth, 2006, S. 585), „und alles, was er sonst tut, ist darauf bezogen bzw. daraus abgeleitet“ (Giesecke, 1997, S. 287).

Unterrichten ist als „etwas den Schülern beibringen“ (derselbe, 2003, S. 79) zu begreifen und verlangt von Lehrkräften hauptsächlich die entsprechende Fachkompetenz (derselbe, S. 80f.). Daneben haben Lehrkräfte auf die besondere „*methodische Inszenierung*“ (derselbe, S. 82) beim ‚Beibringen‘ zu achten.

Beim *Arrangieren* geht es „immer darum, *eine Lernsituation herzustellen*, wobei die Lernziele relativ präzise oder relativ allgemein sein können“ (derselbe, S. 95) bzw. den Partnern überlassen werden können. Ein Arrangement kann nach Giesecke (2003, S. 99) als methodisches Mittel verstanden werden, um ein *bestimmtes* Ziel zu erreichen.“ Im Gegensatz zur Vorstellung Gieseckes findet sich bei Oelkers (2001, S. 27; vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 105): „Es ist also nicht »die« Welt, die erzieht, sondern es sind bestimmte Arrangements, die mehr oder weniger personal geprägt sind“. Dieser explizite Bezug des Arrangierens zum Erziehen (bzw. zum Erziehenden Sportunterricht) findet sich sportpädagogisch bei der „pädagogischen Inszenierung“ von Dietrich und Landau (1990, S. 114f.) und dem „methodische Arrangieren“ bei Laging (2006, S. 197), weshalb diese Grundform auch berücksichtigt wird.²¹²

Im Gegensatz zum ‚Arrangieren‘ ist für Giesecke das *Animieren* „der Versuch, andere dazu zu bewegen, in einer *gegebenen* Situation mögliche Lernchancen auch zu nutzen“ (Giesecke, 2003, S. 102). Dabei „spielt hier die Persönlichkeit des Pädagogen eine entscheidende Rolle“ (derselbe, S. 108). Giesecke (2003, S. 107f.) nimmt auch eine explizite Unterscheidung zwischen Animation und Motivation vor. Im Gegensatz dazu umfasst bei Hamann (1994, S.

²¹² Vgl. dagegen Kreitz' (2008, S. 264) Modifikation: „Das Bereitstellen von Lernmaterial, aufmunternde Worte, Hinweise, wie man etwas lernen kann, Vorführungen, wie ein Bewegungsablauf zu vollziehen ist, und kompensatorische Maßnahmen, sind nicht *per se* pädagogische Handlungen, sondern nur deshalb, weil sie mit anderen Akten verbunden sind, die dazu einladen, sich dieser Hilfen auf bestimmte Weise zu bedienen: das bereitgestellte Buch aufschlagen, eine Übung noch einmal zu wiederholen, es mit einer anderen Methode zu wiederholen, es mit einer anderen Methode zu versuchen, die Bewegung nachzumachen, oder gemeinsam mit der Akteurin zu tun, was man alleine nicht tun kann.“ Laut Krapp et al. (2006, S. 21) ist dies eine der grundlegenden Fragen der Pädagogischen Psychologie an die Erziehung.

40) die „Animation als pädagogische Handlungsform“ explizit „das Motivieren“ und „das Interessieren“.

Aufgrund des deutlich anders verstandenen Begriffs der pädagogischen Handlung bei Giesecke im Vergleich zu meinen Vorstellungen des Erziehungsbegriffs belasse ich es bei der genaueren Darstellung dieser drei Formen und verzichte auf die Explikation des Informierens und Beratens.

7.3.2.2 Das „Zeigen“ als Kern des pädagogischen Handelns bei Prange und Strobel-Eisele (2006)

Im Gegensatz zu Giesecke ist die Begriffsvorstellung des pädagogischen Handelns bei Prange und Strobel-Eisele deutlich näher an meinen Vorstellungen. Prange und Strobel-Eisele (2006 S. 17; vgl. auch Frei, 1999) bestimmen dabei sowohl eine Grundvoraussetzung für pädagogisches Handeln als auch einen „Referenzpunkt“: Als Grundvoraussetzung ist pädagogisches Handeln „auf Kommunikation angewiesen“. Und diese „pädagogische Kommunikation“ ist keine beliebige, weil „pädagogische Handlungen wie überhaupt jede Kommunikation immer auch thematisch orientiert sind, [...]. Keine Kommunikation ohne Themen“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 17; vgl. auch Neumann, 2004a, S. 17f.). Als Referenzpunkt oder „Medium“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 16) pädagogischen Handelns machen Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 12; vgl. auch Treml, 2000, S. 64; Giesecke, 2003, S. 76f.; Kreitz, 2008, S. 259) das Lernen aus: Hier soll „»pädagogisches Handeln« alles umfassen, was dadurch eine erzieherische Bedeutung hat, dass es sich auf Lernen bezieht“, ja, Erziehen ist dem Lernen „geradezu ausgeliefert“ (Prange, 2000, S. 21) und zwar in dem Sinne, „„dass es nicht von sich aus allein bestimmen kann, wie es aufgenommen wird. Die Rezeption erfolgt *modo recipientis*“ (derselbe, S. 246; Herv. im Original). Mit Giesecke (2003, S. 123f.; vgl. auch Kreitz, 2008, S. 17) lässt sich ergänzen:

„Da der Zweck des Lernens eine pädagogische Beziehung überhaupt erst begründet und rechtfertigt, braucht sie eine *gemeinsame Sache* [Herv. im Original], also irgendetwas, was die in die pädagogischen Beziehungen Eintretenden von und mit den Pädagogen lernen können“.

Diese „Dreiecksbeziehung“ bringen Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 17) schließlich in folgende Form: „Wir haben es demnach in der Erziehung mit einer Triangulation zu tun, die darin besteht, Lernen und Erziehen über Themen aufeinander zu beziehen.“ Und diese Themen bzw. diese Sache sind im konkreten Fall dieser Untersuchung in Bewegung, Spiel und Sport im Kontext „Schulsport“ verortet.

In einem ersten Versuch des Operationalisierens pädagogischen Handelns verweist Prange (2000, S. 223) mit Verweis auf den Forschungsstand auf die folgenden „allgemein gültigen Spezifizierungen des Erziehens“: Gewöhnen, Anleiten, Unterweisen, Ermahnen, Ermutigen, Beraten, Organisieren.²¹³

Einen weitaus differenzierteren und elaborierteren Versuch der Operationalisierung des pädagogischen Handelns unternimmt Prange dann zusammen mit Strobel-Eisele (2006). Trotz der Benennung von fünf Hauptformen pädagogischen Handelns liegt der Fokus eindeutig auf der elementaren Grundform „des Zeigens“²¹⁴, dem „Kern der pädagogischen Operation“²¹⁵ (Prange, 2000, S. 244). Der Zeigeakt ist dabei „klar, verständlich, nachdrücklich und so zu inszenieren, dass das Erwünschte oder Angesonnene aufgenommen und gelernt werden kann“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 43). Der Bezug zum Lernen und zur Kommunikation bleibt indes auch beim Zeigen als Operation pädagogischen Handelns erhalten:

„Die Gebärde des Zeigens gewinnt ihre pädagogische Qualität durch den Bezug auf Lernen. Sie ist eine Form kommunikativen Handelns, das heißt: sie hat einen sozialen, einen thematischen und einen Zeitaspekt. Als Ort des Zeigens können wird das Gespräch ansehen“ (dieselben, S. 46; vgl. bezüglich des Gesprächs auch Widmer, 1977, S. 27; Prange, 2000, S. 227; Prohl, 2006, S. 293).

²¹³ Fügt aber dazu kritisch an: „Hier sind es indes eher die Fülle und Unabgeschlossenheit, die Schwierigkeiten bereiten und die Brauchbarkeit für den Kompetenzerwerb einschränken“ (Prange, 2000, S. 223). Generell ist m.E. bei dieser Auflistung zu beanstanden, dass nicht klar wird, wie Prange diese auf diese Einzeloperationen kommt und ob diese theoretisch oder empirisch erarbeitet wurden.

²¹⁴ Das Zeigen als Form pädagogischen Handelns findet sich natürlich schon viel länger in der einschlägigen Literatur. So ist für Dietrich (1984, S. 70) das Zeigen der „direkte Weg“ der erzieherischen Einflussnahme des Erziehers. Sportpädagogisch findet sich das „Zeigen“ schon bei Widmer (1977, S. 27), der die Entscheidung der Aneignung bzw. Übernahme des Gezeigten durch den Lehrer dem Kind überlässt. Horst Ehni (1977, S. 103f.) entwickelt gar eine didaktische Konzeption des Zeigens: „Die spezifische Funktion der Schule bzw. des Sportunterrichts soll über die Aufgabe des Bildens und des Vermittelns hinaus um die des *Zeigens* ergänzt werden, d.h. die Schule soll ausdrücklich als Deutungsanstalt bestimmt werden. [...] Im Sportunterricht soll es dabei nicht nur um angemessene Repräsentation traditioneller Realitätsausschnitte des Sports gehen, sondern vor allem auch um die Konstitution neuer Sinnbezirke. Deuten und Zeigen heißt nicht nur auf den bekannten Sinn verweisen, sondern auch die „unausschöpfliche Sache des Sports“ anders und neu zu bedeuten, aus dem alten einen neuen Sinn schöpfen. Wenn angesichts des Facetten- und Beziehungsreichtums des Sports die Möglichkeit, Sport als Ganzes und Identisches zu repräsentieren, zunehmend aufgegeben werden muß, [...], wenn man Wirklichkeit nur in Facetten von Beziehungen haben kann und Ganzheit nicht im Rückbezug auf einen einsinnigen und eindeutigen Referenzpunkt zu gewinnen ist, dann muß man *arrangieren können*.“ Somit bedeutet „Zeigen“ bei Widmer und Ehni im Wesentlichen „Arrangieren“. Ein Ansatz, der sich aktuell auch bei Prohl (2009) hinsichtlich der Bildungspotenziale des Sportunterrichts findet. Prohl „definiert“ die Zeige-Funktion des Sportunterrichts in diesem Zusammenhang wie folgt: Der Sportlehrer lässt die Schüler „Sinn finden“ durch die Gestaltung von Lernumgebungen. Das besondere am Ansatz von Prange und Strobel-Eisele ist allerdings die elaborierte Ausdifferenzierung des Begriffs „Zeigen“ und die konkrete Übersetzung in Handlungsstrategien.

²¹⁵ Es „besteht der Form nach darin, den Kindern und Heranwachsenden die Welt und das Leben zu zeigen“ (Prange, 2000, S. 225), ist aber auf keinen Fall „mit Instruktion identisch“ (derselbe, S. 245).

Das Zeigen wird in die vier Einzeloperationen ostensives Zeigen, repräsentatives Zeigen, direktives Zeigen und reaktives Zeigen untergliedert²¹⁶, die im Folgenden genauer dargestellt werden sollen.

Das ostensive Zeigen: die Übung

„Die Übung stellt eine pädagogische Handlungsform dar, in der auf die elementaren kindlichen Lernbewegungen immer wieder mit unterstützenden, mitahmenden, auffordernden Eingriffen von Seiten des Erziehens geantwortet wird“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 53; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 473). Somit wird deutlich, dass „das Üben nicht allein im gemeinsamen Tun besteht, sondern dass es durch Gesten und Worte in direkter Absicht begleitet wird“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 50), besonders auch von „Rückmeldungen“ an die Schüler (ebenda). Wichtig ist auch, dass das Üben auf Wiederholung angelegt ist. Es „findet sein quasi natürliches Ende im Gelingen“ (ebenda).

Das repräsentative Zeigen: die Darstellung

Die Darstellung bezieht sich im Wesentlichen auf die bereits anfangs des Kapitels explizierte Beziehung des pädagogischen Handelns zur Kommunikation: „Das Erzählen „kann in seiner Bedeutung für das pädagogische Handeln kaum überschätzt werden“ (dieselben, S. 63). Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 66) bewerten das repräsentative Zeigen allerdings als durchaus „ambivalent: Es eignet sich sowohl zur Aufklärung über verborgene Zusammenhänge und gibt dem Erleben eine Ordnungsstruktur wie auch zur Illusionierung bis hin zur Manipulation.“

Das direktive Zeigen: die Aufforderung

Das direktive Zeigen hat laut Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 74) eine „zweiteilige Gestalt“:

„Wir zeigen nicht nur etwas, sondern verbinden diesen Sach- oder Inhaltsbezug mit dem Personenbezug in Hinsicht auf Lernen. So stellen wir eine Aufgabe oder geben einen Auftrag, an denen der Lernende seine Kräfte messen, sie ausbilden und einüben kann, in der Regel nicht ohne Hilfen, die sich auf Können und Wissen beziehen, aber doch so, dass sich der Lernende gewissermaßen in die Pflicht genommen sieht.“

²¹⁶ Bezüglich deren Beziehung konstatieren Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 70): „Was daraus schon früh erkennbar wird, ist der Tatbestand, dass die unterschiedlichsten Formen des pädagogischen Handelns in einen Wettbewerb miteinander treten, sich teils ergänzen, teils kollidieren.“

Sie konkretisieren dabei die folgenden Operationalisierungen des Aufforderns:

- ➔ „Anweisen und Befehlen“ als dringlichste Aufforderungsformen (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 77)
- ➔ „Ermuntern und Ermutigen“ (dieselben, S. 78)
- ➔ „Beraten“²¹⁷ (dieselben, S. 79)
- ➔ „das Beispiel der Erzieher selbst. Wir zeigen immer auch uns selbst, wenn wir anderen etwas zeigen, und wie das geschieht, wie wir uns überzeugt zeigen von dem, was wir zeigen, wie wir uns selber für unsere Themen und unser Können begeistern, scheint geeignet, eine Mitbewegung auszulösen, es gleichzutun oder noch zu übertreffen“ (dieselben, S. 82f.)²¹⁸

Das reaktive Zeigen: das Rückmelden

Das Rückmelden ist per se unter die *reaktiven* pädagogischen Handlungen zu subsumieren:

„eine Reaktion von Seiten der Erziehenden auf das Verhalten und bestimmte Handlungen der Lernenden [...]. Noch genauer: Es geht um die Reaktion darauf, wie die Kinder und Schüler als die Adressaten unseres pädagogischen Handelns eben darauf reagieren, was wir ihnen zeigen, sei es in der Form der Einübung, der Darstellung oder der Aufforderung“ (dieselben, S. 84).

Die beiden Hauptformen des reaktiven Zeigens, „die auch sonst als zentral für unsere Reaktion auf das Lernen angesehen werden: Lob und Tadel“ (dieselben, S. 86). „Gerade schwach motivierte und leistungsschwache Schüler benötigen Lob und persönliche Unterstützung durch den Lehrer“ (dieselben, S. 88; vgl. auch Söll & Kern, 1999, S. 59). Als weitere Formen des reaktiven Zeigens werden noch „das Mitgehen, Mitfühlen und Interessenehmen“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 85) genannt.

Bei einer abschließenden Gewichtung der vier Formen des Zeigens kommen Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 172) zu folgender Wertung:

„Wenn Darstellung der Welt das Hauptgeschäft ist, dann ist klar, dass im repräsentativen zusammen mit dem ostensiven Zeigen die maßgebende Kompetenz der Lehrer zu sehen ist.“

²¹⁷ Bezüglich des Beratens merken Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 81) kritisch an: Es „stellt sich allerdings die Frage, ob das Beraten noch als eine Variante des direktiven Zeigens anzusehen ist, ja ob es überhaupt in den Formenkreis des pädagogischen Handelns gehört und nicht besser den geschichtstherapeutischen Verfahren zugerechnet wird“. Auch ich verzichte auf das Beraten als Form pädagogischen Handelns (vgl. schon das vorherige Kapitel).

²¹⁸ Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 83) halten aber dieses Erziehen durch das eigene Beispiel für „durchaus zwiespältig“ (vgl. dazu auch Kapitel 7.3.1.1)

Komplexformen des pädagogischen Handelns

Neben den elementaren Formen des Zeigens erkennen Prange und Strobel-Eisele noch fünf „komplexe Formen“ pädagogischen Handelns. Diese komplexe Formen subsumieren sie unter „funktionale Erziehung“ bzw. „Sozialisation“, in den konkreten Operationen des Arrangements (S. 107ff.), des Spiels (S. 116ff.), der Arbeit (S. 125ff.), des Erlebnisses (S. 134ff.) und der Strafe²¹⁹ (S. 142ff.).

7.3.2.3 Pädagogische Handlungsweisen - eine Synopse

Nelson Mandela: „Erziehung ist die stärkste Waffe zur Veränderung der Welt.“
(Schönau, 2008, S. 37)

Im folgenden Kapitel sollen nun weitere Handlungsweisen zusammengefasst werden, die in der (sport)pädagogischen Literatur synonymisch zu den Begriffen „pädagogische Handlung“ oder „Erziehen“ verwendet werden. Dabei werden die einzelnen Handlungsweisen in sinnvolle Unterkapitel zusammengefasst. Zunächst werden dabei allgemein pädagogische Handlungsweisen berücksichtigt, bevor anschließend sportspezifische Verhaltensweisen expliziert werden²²⁰ (Kapitel 7.3.2.4).

Helfen, Unterstützen, Fördern, Ermutigen

Generell herrscht weitgehend die Einsicht vor, dass der Edukand nicht direkt beeinflusst, sondern auf seinem Lebensweg nur begleitet werden kann:

„Man kann Änderungen im Dispositionsgefüge eines anderen Menschen nicht direkt herbeiführen, sondern höchstens indirekt über die Bereitstellung von Aufgaben und Lerngelegenheiten sowie über die Einflußnahme auf seine Motivation etwas dazu beizutragen versuchen. Die Leistung des Lernens kann nur der Lernende selbst vollbringen“ (Brezinka, 1990, S. 85; vgl. auch Tremml, 2000, S. 75; sportpädagogisch Cachay & Thiel, 1996; Neumann, 2004a, S. 68f.).

Insofern verlangt dies „vom Erzieher Maßnahmen der Anregung des Educanden, Maßnahmen der Hilfe für den Aufbau von Fertigkeiten und Techniken des Educanden und Maßnahmen der Bestätigung des Educanden“ (Dietrich, 1984, S. 228). Ergänzend wird noch die „Ermutigung“ als „eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers“ angeführt (derselbe, S. 232). Erziehen bzw.

²¹⁹ „Sie ist jedoch keine grundlegende Form des pädagogischen Handelns; sie setzt immer schon voraus, dass etwas gezeigt und verständlich gemacht worden ist“ (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 142).

²²⁰ Diese Abgrenzung pädagogisch vs. sportpädagogisch ist analytischer Natur.

pädagogisches Handeln als Unterstützen, Helfen und Ermutigen findet sich auch bei Brezinka (1990, S. 85); Giesecke (1996, S. 154); Garz (2004, S. 512); Kreitz (2008, S. 264); sportpädagogisch bei Messing (1980, S. 62) bzw. als „Fürsorge“ bei Funke-Wieneke (1999, S. 21). Als weitere m.E. synonymisch zu verwendende Begrifflichkeit findet sich das „Fördern“ bei Giesecke (1997, S. 328). Laut Hamann (1994, S. 23-25) sind all diese genannten Begrifflichkeiten auch aus psychologischer Sicht pädagogische Handlungsformen.

Sanktionen, Strafen und Belohnen, Grenzen setzen

„Ein Denken, daß Erziehung ohne negative Sanktionen auskomme, ist gefährlich, da Grenzen gesetzt und eingehalten werden müssen“ (Seibert, 1998, S. 36; vgl. auch Giesecke, 1997, S. 203; Giesecke, 2003, S. 162). Dieses „Grenzen setzen“ findet sich auch in der Trias der Erziehung bei Garz (2004, S. 512), wo das ‚Gegenwirken/Grenzen setzen‘ (vgl. auch Giesecke, 2003, S. 78) neben ‚Behüten‘ und ‚Unterstützen‘ die dritte Säule der Erziehung darstellt. Eine m.E. sehr passende Begrifflichkeit findet sich in diesem Zusammenhang bei Peuke (1997, S. 231), der die „Begrenzung kindlichen Begehrens („optimale Frustration“) als wichtige Fähigkeit erziehender Lehrer“ begreift. Die Belohnung und Bestrafung wird in der pädagogisch-psychologischen Literatur sozialer bzw. aversiver Verstärker genannt (Perrez et al., 2006, S. 363; vgl. auch Dietrich, 1984, S. 230). Für Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 149) ist die Strafe eine komplexe Form pädagogischen Handelns (vgl. vorheriges Kapitel). Und für Treml (2000, S. 145) sind Belohnung und Bestrafung schließlich die „wirkungsvollsten Formen pädagogischer Handlungen“. ²²¹ In diesen Bereich der Sanktionen passt auch der oftmals erwähnte Umgang mit Konflikten: Wichtig ist dabei für Lehrer die „Art und Weise, wie sie Konflikte mit den Schülern und der Schüler untereinander regeln bzw. ordnen helfen“ (bzw. zumindest Konflikte thematisieren)“ (Giesecke, 1997, S. 262). Baumert und Kunter (2006, S. 473) fordern in diesem Zusammenhang von Lehrkräften eine „konstruktive Konfliktbewältigung“.

Regelsetzung und das „Überwachen“ der Regeleinhaltung

In eine ähnliche Richtung, vielleicht sogar als eine Voraussetzung für das Verhängen von Sanktionen, geht die Regelsetzung und die Überwachung deren Einhaltung, die der Lehrkraft obliegt:

²²¹ Gleichzeitig ergänzt er: „Pädagogische Strafe hat [...] aber auch deutliche Grenzen. [...]. Zum einen kann durch Lohn und Strafe auch in der Pädagogik nur Verhalten konditioniert werden“ (Treml, 2000, S. 148).

„Für die Interaktion im Unterricht sind auch bestimmte Absprachen und Verhaltensregeln notwendig, die sowohl für die Schüler als auch für die Lehrerinnen und Lehrer verbindlich sein sollten“ (Bauer et al., 1996, S. 134).

„Regelsetzung und Regeltreue“ sind dabei nach Baumert und Kunter (2006, S. 487) eine „professionelle Kompetenz der Lehrkraft“. Eine dezidierte Auflistung von Regeln findet sich bei Giesecke (1997, S. 286f.; vgl. auch derselbe, 2003, S. 34): „ein Mindestmaß an Disziplin, zumutbare Mitarbeit, Verzicht auf – auch verbale – Gewalt, Toleranz gegenüber anderen Meinungen und sachlich fundierte Positionen.“

Kognitive Beeinflussung

Unter dem in der Pädagogischen Psychologie gängigen Begriff der „Kognitiven Beeinflussung“ werden die

„Mittel des Argumentierens, des Überzeugens und des Motivierens subsumiert. Die kognitive Beeinflussung ist in der Entwicklung der Kinder schon sehr früh von Bedeutung und wird mit zunehmendem Alter wichtiger²²²“ (Perrez et al., 2006, S. 364; vgl. sportpädagogisch Funke-Wieneke, 1999).

Bei Widmer (1977, S. 26) geschieht dies durch „Gespräch, Belehrung, Bewusstmachung von Verhaltensursachen, Verstärkung, wertende Reflexion über vollzogenes Verhalten“.

7.3.2.4 Die pädagogische Handlung in der Sportpädagogik

Analog zur eben bereits dargelegten Auffassung, dass der Educandus nicht direkt beeinflusst werden kann, hat sich spätestens seit Dietrich und Landau (1990) in der Sportpädagogik die Vorstellung einer „pädagogischen Inszenierung“²²³ des Schulsports bei entsprechender erzieherischer Motivation durchgesetzt (vgl. Bräutigam, 2003a, S. 88; Scherler, 2005, S. 45). Auch Prohls (2004, S. 122)

²²² Und könnte somit gerade für Gymnasiallehrkräfte von besonderer Bedeutung sein.

²²³ In der allgemeinen Pädagogik findet sich analog dazu die „Herstellung [einer: M.Z.] konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung bei Baumert und Kunter (2006, S. 488) bzw. eine der Grundannahmen der empirischen Unterrichtsforschung, „Lehrerhandeln „verursacht“ daher nicht Schülerlernen, sondern erschafft eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden“ (Klieme, 2006, S. 765). Letzteres ist m.E. übertragbar auf Schaffen von pädagogischen Situationen und wird daher hier erwähnt.

„Prinzip der „absichtlichen Unabsichtlichkeit“ erzieherischer Einflussnahme²²⁴ ist m.E. darunter zu subsumieren. Ergänzend und von größter Wichtigkeit ist im sportpädagogischen Diskurs Prohls „Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens“ (). Unter dem Aspekt der Bildung ist nicht allein von Bedeutung, dass eine [sic!] Lernziel erreicht wird, sondern es ist ebenso wichtig, auf welche Weise („wie“) dies geschieht“ (ebenda; alle Herv. im Original).

Mit Benner (2005, S. 278f.) lässt sich dieses Prinzip als die „methodische Grundfrage“ an einen erziehenden Unterricht verorten:

„Wie können Lernende zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen so aufgefordert werden, dass die Wirkung der Aufforderung nicht von dieser unmittelbar ausgeht, sondern vermittelt über die durch sie provozierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zustande kommt.“

Für Prohl (2006, S. 301) liegt dabei ein

„lohnender Forschungsgegenstand der Unterrichtsgestaltung, [...] in den „Methoden und Formen selbständigen Arbeitens“ ([...]), womit vor allem im Sportunterricht *kooperative Unterrichtsformen* [Herv. im Original] gemeint sind.“²²⁵

Die Lernenden werden dabei „in stärkerem Maße als üblich in die *Verantwortung* [Herv. im Original] genommen – nicht nur für den eigenen, sondern auch für den Lernprozess der übrigen Gruppenmitglieder („Lernen durch Lehren“)" (derselbe, S. 302). „Gruppenbildung in Lernsequenzen“ und „Formen der Beteiligung der Lernenden“ sind auch für Tenorth (2006, S. 585) „Medien der Erziehung“. Hierfür hat sich auch der Begriff der „schüleraktivierenden Methoden (z.B. Stationslernen, Freiarbeit, Erkundung, handlungsorientiertes Lernen in Projekten)" (Zumbühl, 2004, S. 19) durchgesetzt. Angesichts der Tatsache, dass der Schüler bei diesen Überlegungen in den Mittelpunkt rückt, ist es nachvollziehbar, dass das Verhältnis Sportlehrkraft–Schüler (vgl. Kapitel 7.3.1.6) in den Fokus sportpädagogischer Erziehungskonzepte rückt (vgl. Söll & Kern, 1999, S. 260; Miethling & Krieger, 2004, S. 167; Süßenbach & Schmidt, 2005, S. 221). Folglich „gehört es zum Erziehungsstil des guten Sportlehrers, Schülerwünsche zu berücksichtigen“ (Messing, 1980, S. 77; vgl. auch Brettschneider, Bräutigam & Miethling, 1987, S. 125; Bräutigam, 2003a, S. 88; Scherler, 2004, S. 27; Zumbühl, 2004, S. 19; Süßenbach & Schmidt, 2005, S. 229). Dabei wird speziell im Sport die Möglichkeit der Körperlichkeit oder des Körperkontakts zwischen Sportlehrer und Schüler als unterstützend wahrgenommen:

²²⁴ Das m.E. identisch zu Tremels extensionaler Erziehung (vgl. Kapitel 7.3.1.5) ist.

²²⁵ Für die idealtypische Gestaltung kooperativer Lehr-/Lernformen im Sportunterricht siehe die Empfehlungen von Prohl (2004, S. 123f.).

„Die physische Nähe und die erlebte Sicherung in Gefahrenmomenten sind wahrscheinlich auch Grundlagen dafür, daß manche Schüler eher bereit sind, mit dem Sportlehrer als mit anderen Lehrern persönliche Probleme zu besprechen“ (Messing, 1980, S. 62; vgl. auch Bauer et al., 1996; Widmer, 1977, S. 27).

Der pädagogischen Beziehung Sportlehrkraft–Schüler wird somit besondere Berücksichtigung bei der empirischen Analyse zuteil werden.

Exkurs: Selbsterziehung

In der deutsch(sprachig)en Sportpädagogik wird vielfach die „Selbsterziehung“ als „Kern unseres Erziehungsverständnisses“ proklamiert (Balz et al., 1997, S. 15; vgl. auch Cachay & Thiel, 1996, S. 334; Funke-Wieneke, 1999, S. 19). Die Frage, ob es „Selbsterziehung“ eigentlich gibt, wird in der Forschung dabei heftig diskutiert und ist laut Krapp et al. (2006, S. 21) eine der zentralen Fragen der Pädagogischen Psychologie an die Erziehung. Brezinka (1990, S. 78) merkt diesbezüglich an: „Abschließend muß hier noch angemerkt werden, daß das Phänomen, welches häufig »Selbsterziehung« [Herv. im Original] genannt wird, außerhalb des Anwendungsbereiches eines Erziehungsbegriffes liegt, der durch das Merkmal »Soziale Handlung« definiert wird“ und kommt so zu folgendem Schluss: „»Selbsterziehung« im buchstäblichen Sinn gibt es nicht“ (derselbe, S. 79).²²⁶

Pädagogische Inhalte

Der sportpädagogische Diskurs über die erzieherischen Möglichkeiten des Sports entzündet sich natürlich auch an den spezifischen Inhalten. Schon Ommo Grupe (1984, S. 150) fasst diese Problematik folgendermaßen zusammen:

„Wir müssen deshalb davon ausgehen, daß Sport und Spiel pädagogisch nicht für jeden dasselbe bedeuten, auch nicht bedeuten können, und daß sie nicht für alle in gleicher Weise wirksam sind, auch dann nicht, wenn sie in gleichem Umfang und gleich intensiv an ihnen beteiligt sind. [...] Unter sportpädagogischen Gesichtspunkten ist vielmehr eine entsprechend differenzierte Bewertung von Inhalten vorzunehmen“.

Später reduzierte er diese Problematik auf die Frage: „Nur der pädagogisch wünschenswerte Sport gehört in die Schule. Aber welcher ist das?“ (Grupe, 2000, S. 17). Obgleich der

²²⁶ In der vorliegenden Untersuchung wird Phänomen der Selbsterziehung nicht als sensibilisierendes Konzept behandelt und daher auch nicht Teil des Leitfadens sein. Entsprechende Aussagen der interviewten Sportlehrkräfte würden natürlich berücksichtigt.

sportpädagogische Diskurs diesbezüglich m.E. die richtigen Fragen stellt, wie beispielsweise – und im Anschluss an Grupe - Bräutigam (2003a, S. 46; vgl. auch Bähr, 2008, S. 19),

„Es ist naiv, anzunehmen, die dem Sport – zu Recht – zugeschriebenen pädagogischen Wirkungen würden sich mit jeder Art von Sport und in jeweils gleicher Qualität einstellen. Da es nicht gleichgültig ist, welcher Sport²²⁷ in die Schule Eingang findet, ist vorab eine an pädagogischen Kriterien orientierte Prüfung und Auswahl vorzunehmen. Dabei ist zum einen zu untersuchen, welche für das Individuum entwicklungsförderlichen Erfahrungen die verschiedenen Bewegungs- und Sportaktivitäten bereithalten. Dabei ist zum anderen zu klären, welche gesellschaftlich bedeutsamen Qualifikationen sich mithilfe des Sports ausbilden lassen“,

verweigert man sich letztlich einer theoretisch-fundierten bzw. empirischen Annäherung und flüchtet sich in Allgemeinplätzen á la „Viele Felder des Sports bieten sich als Mittel für pädagogische Zwecke geradezu an. Denn sportliche Aktivitäten können Prozesse in Gang setzen und Ergebnisse herbeiführen, die pädagogisch wünschenswert und für die Entwicklung heranwachsender Menschen vorteilhaft sind“ (Bräutigam, 2003a, S. 55). Einen begrüßenswerten systemtheoretischen Annäherungsversuch unternehmen in diesem Zusammenhang Cachay und Thiel (1996, S. 348)²²⁸:

„Soll Sportunterricht also intentionale Erziehung ermöglichen, so muss er unserer Meinung nach als Spiel gestaltet werden. Die Gestaltung des Spiels ist dabei in erster Linie abhängig von der zentralen pädagogischen Zielsetzung.“

Aufgrund der multiplen Interaktionsmöglichkeiten des Spiels überrascht dies nicht und zahlreiche philosophische Betrachtungen von Schiller bis Huizinga preisen die besonderen Möglichkeiten des Spiels für die menschliche Entwicklung. Bei Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 122) ist das Spiel eine der komplexen Formen des pädagogischen Handelns, da „das Spielen dazu dient, in übender Einstellung erst Fertigkeiten und dann Kenntnisse und Vorstellungen auszubilden, die dann im sozialen Verkehr unter dem Gesichtspunkt von Regeln zur Geltung kommen.“ Wichtig ist allerdings, *sportspezifisch* das Spiel oder Spielen dezidiert zu beschreiben. Für Cachay und Thiel (1996, S. 347f.) reicht es nämlich nicht, „ein etabliertes Sportspiel [...] im Unterricht unter einer anderen Zielsetzung als der für das Sportspiel konstitutiven (des Gewinnens) anzubieten [...] da die Ausübung des Sportspiels im Grunde [...] untrennbar mit einer bestimmten Handlungslogik [...] verbunden ist.“ So empfehlen sie z.B. ohne Schiedsrichter zu spielen (dieselben, S. 348). Generell wird in der

²²⁷ Diesbezüglich fügt Prohl (2006, S. 179) an: Aufgrund eines „Wandels der Bewegungskultur [...] stellen die Sportarten nicht länger den Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung der Lehrpläne dar, sondern werden in den Rahmen von *Bewegungsfeldern* [Herv. im Original] eingeordnet.“

²²⁸ Erstaunlicherweise hat die Sportpädagogik von diesem Aufsatz wenig bis kaum Notiz genommen.

Sportpädagogik empfohlen, „die Betonung des Wettkampfes und Sieges im Sport zu reduzieren“ (Singer, 2004, S. 331, vgl. auch Ohlert, 1997, S. 105; Bähr, 2008, S. 20).

Im Rahmen der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Sportlandschaft und der Auflösung des klassischen Sportartenkanons in den Schulen werden mittlerweile auch „*expressive Bewegungskomponenten*“ (Artus, 2006, S. 156, Herv. im Original), „Entspannungs- und Wahrnehmungsübungen“ (Ohlert, 1997, S. 105) und sogar „Kampfsportarten“ (derselbe, S. 103) im Kontext eines erziehenden oder Gewalt reduzierenden Sportunterrichts genannt. Fakt ist, dass die spezifisch pädagogischen Inhalte des Sportunterrichts aus Sicht der befragten Sportlehrkräfte Thema der empirischen Analyse sein müssen.

7.3.3 Der pädagogische Auftrag der Lehrerschaft von „offizieller Seite“

Abschließend wird neben den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen ein Blick auf die strukturell-institutionelle Ebene des Lehrberufs geworfen, und zwar sowohl auf den Lehrplan als auch auf die politische und berufsverbandliche Ebene. Denn „Lehrpläne können als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht aufgefasst werden“ (Prohl & Krick, 2005, S. 11) bzw. mit Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 179): „Formal gesehen stellt der Lehrplan eine Art Ermächtigung und Dienstverpflichtung dar“²²⁹. Der Lehrplan bestimmt auch „das pädagogische Handeln planmäßig hinsichtlich der Zielvorgaben, der Lehrinhalte und der zeitlichen Organisation“ (dieselben, S. 180) bzw. gilt für die Schulpädagogik als „Modus der Spezifikation des Gedankens der Erziehung“ (Prange, 2000, S. 53). Insofern soll im Folgendem ein kurzer Einblick gegeben werden, ob der aktuelle bayerische Gymnasiallehrplan diesen Anforderungen bezüglich des pädagogischen Handelns gerecht wird bzw. inwieweit die Lehrerschaft aufgrund des Lehrplans zum pädagogischen Handeln angeregt wird bzw. konkrete Umsetzungen erzieherischer Ziele vorgeschlagen werden.

Grundlegend wird dabei zunächst festgelegt, dass „gymnasiale Erziehung von einem Bildungsverständnis ausgeht, das über bloße Wissensvermittlung hinausreicht und im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick hat“ (ISB, 2004b). Weiterhin soll gymnasiale Bildung die „Bedeutung angemessener Verhaltensweisen gegenüber Mitmenschen erfahrbar machen, Achtung, Respekt und Rücksichtnahme lehren, auf die Rolle als verantwortungsbewusster Bürger in einer von Individualisierung und Wettbewerb

²²⁹ Der für ganz Bayern einheitliche Lehrplan war *auch* ein Grund für die Beschränkung der Studie auf Bayern, da somit alle Sportlehrkräfte die gleiche und somit vergleichbare Vorlage haben.

bestimmten Gesellschaft vorbereiten und personale Kompetenzen fördern“ (ebenda). Die Aufgabe der Lehrkräfte wird dabei wie folgt beschrieben (ebenda):

- ➔ Vorbildfunktion ist wichtig für Persönlichkeitsentwicklung der Schüler
- ➔ Begabungsunterschiede sind zu akzeptieren und angemessen zu berücksichtigen
- ➔ Schüler zu einer realistischen Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen zu führen
- ➔ Individuelle Förderung der Persönlichkeit

Bei der *Umsetzung* dieser Aufgabe(n) wird explizit auf die Wichtigkeit der Kooperation hingewiesen:

„Wichtige Erziehungsfragen und pädagogisch schwierige Situationen, wie sie bei einzelnen Schülern und in ganzen Klassen auftreten können, erfordern die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten“ (ebenda).

Weiterhin sollen die Jugendlichen die Bedingungen und Vorzüge von Teamarbeit durch „soziale Lernformen (Gruppen- und Projektarbeit)“ kennen lernen und „Schule mitgestalten“ (ISB, 2004a). Bezüglich des Faches Sport wird zwar auf die „besonderen Erziehungschancen, die entscheidend zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beitragen können“ (ebenda) hingewiesen, aber ansonsten auf konkrete Hilfen oder Anregungen verzichtet, was der generellen Ausrichtung dieses Lehrplans entspricht:

„In diesem Lehrplan wird bewusst auf kleinschrittige Vorgaben verzichtet. Schulleitungen, Lehrerkollegien und Fachschaften erhalten dadurch die Freiheit, aber auch die Aufgabe, Schwerpunktsetzungen im Rahmen ihrer Schulprogramme vorzunehmen und damit den gymnasialen Bildungs- und Erziehungsauftrag unter Berücksichtigung der berechtigten Erwartungen und Bedürfnisse der Schüler, der Erziehungsberechtigten und anderer an erfolgreicher gymnasialer Bildungs- und Erziehungsarbeit interessierter Gruppen dem eigenen Schulprofil entsprechend umzusetzen“ (ISB, 2004b).

Insofern kann zusammengefasst werden, dass bayerische Gymnasiallehrkräfte (Sport) einen spezifischen Erziehungsauftrag haben, bezüglich dessen Umsetzung allerdings nur sehr allgemeine Vorgaben gemacht werden.

Etwas konkreter ist der Bayerische Philologenverband, der als wichtigster Berufsverband der bayerischen Gymnasiallehrkräfte im Jahr 1997 in einem Grundsatzartikel dezidiert den pädagogischen Auftrag des Gymnasiums formuliert und für Gymnasiallehrkräfte ein spezifisches Kompetenzprofil erstellt, das folgende erzieherische Fähigkeiten verlangt (bpv, 1997, S. 20):

- ➔ kompetente Begleitung und Führung junger Menschen in Reifung und Entwicklung
- ➔ Einfühlsamkeit in die Psyche junger Menschen
- ➔ Variable Kommunikationsformen
- ➔ Fähigkeit zum beratenden Gespräch mit Jugendlichen und Erwachsenen
- ➔ Ausgewogenes Fördern und Fordern
- ➔ Bemühen um fachliches und menschliches Vorbild

Es wird weiterhin auf die besonderen Kompetenzen hingewiesen, die aufgrund der besonderen Altersstruktur der Gymnasial-Schüler von den Lehrern verlangt werden:

„Gymnasiallehrer haben es mit Schülern zu tun, die als Kinder in die Schule eintreten und sie als junge Erwachsene verlassen“ (ebenda). Auch bundesweit wird „Erziehen“ nach „Unterrichten“ als wichtigste Tätigkeit der Lehrerschaft gesehen. Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b, S. 9f.) unterteilt dabei den Kompetenzbereich „Erziehen“ in drei Kompetenzen:

- ➔ „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- ➔ Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern
- ➔ Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“

Außerdem wird in diesem Rahmen dezidiert darauf hingewiesen, „dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen“ (derselbe, S. 4). Insofern gibt es auch von politischer Seite einen klaren Erziehungsauftrag an die Lehrerschaft.

7.3.4 Heuristik des Begriffs pädagogische Handlung²³⁰

Auf der Grundlage der bislang erarbeiteten Erkenntnisse wird nun abschließend der für die empirische Untersuchung geltende Begriff der pädagogischen Handlung festgelegt. Die folgenden Prämissen stellen die Durchführbarkeit der vorliegenden Untersuchung sicher und begrenzen einen sehr weitläufigen Gegenstand bearbeitbar ein:

1. Das Erziehen eines Menschen ist möglich.
2. Pädagogisches Handeln = Erzieherisches Handeln
3. Pädagogisches Handeln \neq erzieherisch erfolgreich oder richtig oder gut handeln
4. Die Handlungsklassen »Erziehen« und »Unterrichten« sind analytische Unterscheidungen
5. Pädagogisches Handeln schließt das *Unterlassen* und *Dulden* sowie auch nicht-intentionale Geschehnisse ein.
6. Pädagogisches Handeln ist *proaktives* und/oder *reaktives* Handeln.²³¹
7. Pädagogisches Handeln ist nicht rein rationales, sondern auch emotionales Handeln.
8. Das pädagogische Handeln hat sowohl eine technische als auch eine personale Dimension.
9. Pädagogisches Handeln beinhaltet Arrangements und Inszenierungen.

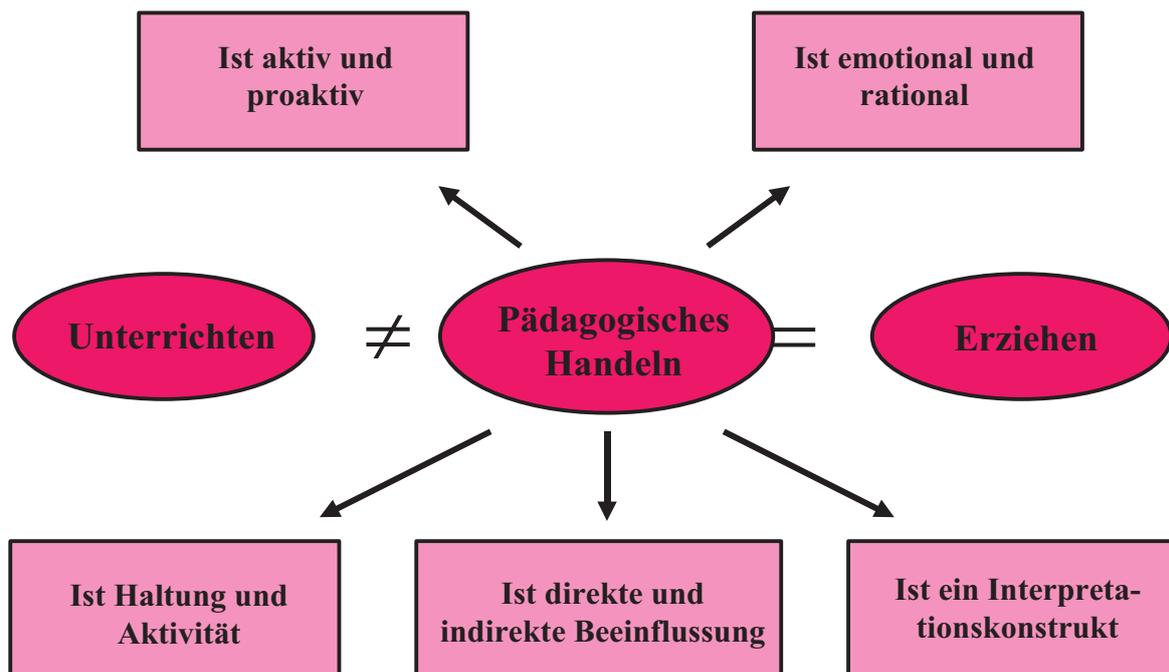


Abb. 6. Graphische Darstellung der Heuristik des Begriffs „pädagogisches Handeln“

²³⁰ Dabei folge ich Fends (1976, S. 49) Einschätzung: „Eine Definition von „Erziehung“ hat in erster Linie heuristischen Wert; sie soll grob einen beschreibbaren Gegenstandsbereich abgrenzen.“

²³¹ „In pädagogischen Interaktionen stehen Aktionen und Reaktionen der beteiligten Personen in einem zyklischen Zusammenhang“ (Perrez et al., 2006, S. 365).

Insofern folgen alle aus der empirischen Analyse hervorgehenden Konzepte im Wesentlichen diesen Prämissen, da sie sonst nicht unter den Begriff „pädagogische Handlung“ zu subsumieren sind. Aufgrund der Offenheit des qualitativen Ansatzes und der GTM können anderweitige Handlungen als pädagogische eingeordnet werden, wenn diese Einschätzung dezidiert von den interviewten Sportlehrkräften vorgenommen würde.

7.3.5 Explikation des Leitfadens²³²

In diesem Kapitel soll nun auf der Grundlage des qua Forschungsstand explizierten heuristischen Rahmens der vorliegenden Untersuchung (vgl. C. Krieger, 2008, S. 50) der Leitfaden dargestellt²³³ und seine Fragen logisch nachvollziehbar gemacht werden, denn

„Leitfäden sind Bindeglieder zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und den qualitativen Erhebungstechniken.²³⁴ Sie steuern die empirische Untersuchung, indem sie die Informationen, die erhoben werden müssen bzw. das Wissen das zu beschaffen ist, benennen. [...]. Zum anderen übersetzen sie die Forschungsfrage in Fragen an die Empirie.²³⁵ Sie bilden damit die Grundlage für Handlungen des Forschers als ‚aktives Erhebungsinstrument‘“ (derselbe, S. 52)

²³² Als Grundlage für die *praktische* Erstellung eines Leitfadens empfehle ich C. Krieger (2008).

²³³ Dabei wird konkret „nur“ der Leitfaden vor dem ersten Interview expliziert. Die Leitfäden der weiteren Interviews wurden jeweils leicht aufgrund der Erkenntnisse der durchgeführten Interviews modifiziert, behielten aber die gleiche Grundstruktur.

²³⁴ Passend zur GTM bezeichnet Kuckartz (2005, S. 65) Interviewleitfäden „als Grundgerüst für das Kategoriensystem“ beim Kodieren.

²³⁵ Denn „Forschungsfragen dürfen also nicht mit Interviewfragen verwechselt werden“ (Richartz, 2008, S. 21).

Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung²³⁶

1. Was hat Sie dazu bewogen, Sportlehrer zu werden?²³⁷
2. Erzählen Sie mir bitte den Ablauf einer normalen, „durchschnittlichen“ Sportstunde.
3. Wenn Sie an Ihre tägliche Arbeit im Sportunterricht denken, was sind Situationen, bei denen Sie sagen „das war gelungener Sportunterricht“. Erzählen Sie mir bitte diese.
4. Wenn Sie an Ihre tägliche Arbeit im Sportunterricht denken, was sind Situationen, bei denen Sie sagen „das war nicht so gelungen“. Erzählen Sie mir bitte diese.
5. Welche *Ziele*²³⁸ verfolgen Sie im gymnasialen Schulsport?
6. Wie versuchen Sie diese Ziele umzusetzen?
7. Was verstehen Sie unter „*Erziehung*“? Wie kommt Ihr Erziehungsverständnis zustande?
8. Welche *Erziehungsziele* verfolgen Sie im Schulsport?
9. Wenn Sie sich an Ihre letzte Schulwoche erinnern; was waren im Sportunterricht Situationen, von denen Sie sagen würden „Da hat Erziehung stattgefunden“?
10. Können Sie mir generell typische „*Erziehungssituationen*“ aus ihrem schulsportlichen Alltag erzählen? Was ist dabei konkret das erzieherische Moment? Wie kommt dieses zustande? Wie nutzen Sie diese?
11. Welche *Inhalte* spielen bei Ihnen im Schulsport unter pädagogischen Gesichtspunkten eine besondere Rolle?
12. Was hat Ihr Sportstudium und Ihr erziehungswissenschaftliches *Studium* zu Ihrer Berufsvorbereitung beigetragen?
13. Was hat Ihr *Referendariat* zu Ihrer Berufsvorbereitung beigetragen?
14. Würden Sie sagen, dass das Fach Sport – gerade im Vergleich mit Ihrem Zweitfach – besondere erzieherische Möglichkeiten bietet?
15. Sehen Sie Unterschiede im erzieherischen Potenzial zwischen Sportunterricht und außerunterrichtlichem Schulsport?
16. Wie würden Sie Ihren *Unterrichtsstil* charakterisieren?
17. Arbeiten Sie nach einer bestimmten pädagogischen Konzeption?
18. Fällt Ihnen noch etwas zu unserem Thema ein, was vielleicht noch nicht oder zu kurz angesprochen worden ist oder wollen Sie generell abschließend noch etwas sagen?

Vielen Dank für das Interview!

²³⁶ Neben meinen eigenen Überlegungen waren für die Erstellung meines Leitfadens die entsprechenden Ausführungen von Bauer et al. (1996) und ganz besonders der Austausch mit Dr. Karin Müller sehr hilfreich.

²³⁷ Formal folge ich C. Krieger (2008, S. 54; vgl. auch Richartz, 2008, S. 29): „Es wird [...] für das Ausformulieren der Fragen plädiert“.

²³⁸ „Grundthese ist, daß das Denken sich an den Zielen orientiert, und daß sich Lehrer in Übereinstimmung mit ihrem Denken vorbereiten und verhalten“ (Hofer, 1986, S. 28).

Die „Erklärung“

Frage 1: „Eisbrecher“²³⁹, Überprüfen des Sportverständnisses; Unterscheidung mototrop vs. anthropotrop

Frage 2 – 5: Um zu sehen, welche Vorstellung von gelungener Sportlehrer-Arbeit herrscht und inwiefern sich darin Erziehung wieder findet.

Frage 6: Entfaltung konkreten Handelns im Schulsport.

Frage 7: Darstellen lassen, welche abstrakte Definition vorhanden ist / Erziehungsbiographie erfragen

Frage 8: Erfragen der individuellen ethischen Dimension von Erziehung

Fragen 9 – 11: Aufforderung zum Erzählen von Episoden zur Entfaltung der didaktisch-operativen Dimension von Erziehung

Fragen 12/13: Einfluss der (Sport-)Lehrerbildung auf die subjektiven Theorien

Fragen 14/15: Expertenwissen

Frage 16: Erlaubt Typologisieren von „Erziehungsstilen“

Frage 17: Expertenwissen

²³⁹ „Neben den erwähnten gesprächsgenerierenden Funktion ist von biographischen Erzählpassagen bekannt, daß von ihnen weit mehr zu erwarten ist als ein bloßes „Abhaken“ biographischer Stationen oder Verläufe“ (Frei, 1999, S. 151; vgl. auch Reinartz, 2004, S. 154).

8 Durchführung der Untersuchung

Im folgenden Kapitel soll nun der empirische Forschungsprozess expliziert und damit intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Dabei wird in getrennten Kapiteln zunächst die Datenerhebung qua theoretisches Sampling (Kapitel 8.1), die konkrete Anwendung des problemzentrierten Interviews (Kapitel 8.2) und der Prozess der Datenauswertung mittels der GTM (Kapitel 8.3) beschrieben. Die Reflexion meiner Rolle als Forscher inkl. einer kritischen Einschätzung des methodischen Vorgehens wird allerdings – dem Zugang meiner Untersuchung entsprechend (vgl. Kapitel 2) – erst im Anschluss an die empirische Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 10) erfolgen. Generell möchte ich mich vorab bezüglich meines Forschungsdesigns folgender Einschätzung Birgit Böhms (2005, S. 102) anschließen: „In der Praxis empirischer Sozialforschung lässt sich der Anspruch einer idealtypischen Umsetzung der Methoden wahrscheinlich oft nur schwer erfüllen.“

8.1 Die Datenerhebung - das spezifische theoretische Sampling

Wie in Kapitel 6.6.5 bereits dargestellt, folgt die Datenerhebung dieser Untersuchung dem theoretischen Sampling. Aufgrund meines umfangreichen Vorwissens zum Thema entschied ich mich allerdings, nicht der „klassischen Lehre“ zu folgen, die auf der Grundlage der Erkenntnisse *eines* kodierten Interviews erst den nächsten Interviewpartner bestimmt²⁴⁰, sondern überlegte mir bereits *vor* dem ersten Interview, welche Lehrertypen für mein Thema am empirisch fruchtbarsten sein könnten.

Ein wesentliches Kriterium war die Typenlehre Caselmanns (1970) und seine Einteilung in logotrope vs. paidotrope Lehrer²⁴¹. Dabei geht es den logotropen Lehrern „in erster Linie [...] um den Lehrstoff“ (Caselmann, 1970, S. 30), während die paidotropen Lehrer „in erster Linie nicht an den Stoff, sondern an das Kind denken“ (derselbe, S. 42). Wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt, wird dabei Gymnasiallehrkräften eine logotrope Einstellung und Sportlehrkräften eine mototrope Einstellung nachgesagt. Als extremen Kontrast (vgl. Kapitel 6.6.5) innerhalb der *mototropen* Gruppe entschied ich mich auch dafür, eine Sportlehrkraft mit hochleistungssportlichem Hintergrund zu interviewen:

²⁴⁰ Dieses Vorgehen wäre für eine rein explorative Studie in einem völlig neuen Feld sicherlich angezeigt.

²⁴¹ Vgl. sportpädagogisch die analoge Unterscheidung Widmers (1977, S. 159) in mototrope (sachorientierte) vs. anthropotrope (schülerorientierte) Sportlehrkräfte.

„Wenn man nämlich bedenkt, daß Sportlehrer zumeist auf eine Sportkarriere zurückblicken können, die ihnen zumindest angenehme Erlebnisse bescherte ([...]), kann man bei Ihnen [...] mit subjektiven Theorien über Sport rechnen, die dieses System widerspiegeln, die sich jedoch diametral von den subjektiven Theorien unterscheiden, mit denen die sportschwachen Schüler ihren Sport sehen“ (Köppe, 1995, S. 98; vgl. auch Gröbning, 2001, S. 86).

Ein weiteres Kriterium meines theoretischen Samplings war die klassische Dreiteilung der Erziehungsstile in „autoritär“, „sozialintegrativ“ und „laissez-faire“.²⁴² Zudem entschied ich mich auf der Grundlage der proaktiven vs. reaktiven Möglichkeit des pädagogischen Handelns (vgl. Kapitel 7.3.4) dafür, auch diesbezüglich entsprechende Vertreter zu finden und zu interviewen.²⁴³ Und trotz des qualitativen Designs entschied ich mich, vermeintlich „objektive Parameter“ wie Geschlecht²⁴⁴, Alter, und Land- vs. Stadtschule zu berücksichtigen.²⁴⁵ Auch entschied ich mich als extreme Kontrastierung bezüglich der *regionalen* Begrenzung auf Bayern eine Sportlehrkraft zu interviewen, die weder in Bayern zur Schule gegangen ist, noch in Bayern studiert hat. Schließlich gehorchte mein theoretisches Sampling wie für „ein qualitatives Design diesen Umfangs, das nicht von einer Gruppe bewältigt wird“ (Frei, 1999, S. 143), dem Primat des Pragmatismus (vgl. ebenda; Strauss & Corbin, 1996, S. 157). So waren es eigentlich immer informelle Kontakte (vgl. Lamnek, 1993a, S. 93), die ich für meine Anfragen nutzte²⁴⁶, oder mit Truschkat et al. (2007, S. 241f.; vgl. auch Volkmann, 2008, S. 82): „Je enger der persönliche Kontakt zum Feld ist, desto einfacher ist es, an Interviewpartner(innen) zu kommen.“ Diese pragmatischen Erwägungen sind m.E. in der qualitativen Forschung (zumindest bei Dissertationsprojekten) Standard, werden aber dennoch (und zu Recht) kritisch reflektiert. So wägen Truschkat et al. (2007, S. 242; vgl. auch C. Krieger, 2008, S. 59) ab:

²⁴² Vgl. die Bedeutung der Erziehungsstile für das pädagogische Handeln bei Perrez et al. (2006, S. 368).

²⁴³ Generell sei hier angemerkt, dass es sich bei diesen Klassifizierungen natürlich um rein analytische Einteilungen handelt und es in der Realität letztlich nur „Mischtypen“ gibt. Meine Einteilung der interviewten Sportlehrer für eine Klasse fiel daher derart, dass ich den vermeintlichen Hauptteil der jeweiligen Ausrichtung als verbindlich vorgebe. Wo mir eine Zuordnung schwer fiel, vergab ich das Prädikat „hybrid“. Generell weise ich darauf hin, dass diese Einschätzungen aufgrund von „second hand“-Informationen gefällt wurden, da ich keine der interviewten Lehrkräfte jemals im Unterricht beobachtet habe. Allerdings bestätigten sich die vorgenommenen Einschätzungen in den Interviews weitestgehend.

²⁴⁴ „Die sozialwissenschaftliche Frauenforschung hat nachgewiesen, dass Frauen angesichts ihres niedrigeren Status in der Geschlechterhierarchie unserer Gesellschaft andere Verhaltensmuster in zwischenmenschlichen Interaktionen entwickelt haben als Männer. [...] Dies bedarf der Aufarbeitung in der Sportlehrerforschung“ (Firley-Lorenz, 1994, S. 149).

²⁴⁵ Auch dies widerspricht der „reinen“ Lehre, da sich eine Bedeutung solcher Parameter streng genommen nur aus den Daten ergeben kann. Mit der konstruktivistischen Verortung meiner Untersuchung ist dieses Vorgehen allerdings m.E. obsolet, da diese Parameter aufgrund persönlicher Erfahrungen und empirischen Untersuchungen das pädagogische Handeln beeinflussen können.

²⁴⁶ Bezeichnender Weise wurde meine einzige *offizielle* Anfrage für ein Interview abgelehnt.

„Diese Nähe erleichtert zwar einerseits den Feldzugang, andererseits besteht jedoch die Gefahr der unreflektierten Voreingenommenheit in Bezug auf Vorannahmen zur Forschungsfrage und der Vereinnahmung durch das Feld in besonderem Maße.“

Umgekehrt interviewte Miethling (1986, S. 104) nur oder hauptsächlich Lehrkräfte aus seinem Bekanntenkreis und stellt dazu fest, dass diese tendenziell auch offener und ehrlicher Auskunft geben würden.

Für die vorliegende Untersuchung kann ich folgende Erfahrungen bzw. Überlegungen festhalten: Der möglichst einfache Feldzugang ist für eine Qualifikationsarbeit von größter Wichtigkeit. Gerade bei qualitativen Interviews, die zwei Stunden und länger dauern können ist es schwierig, völlig unbekannte Lehrkräfte zu einem Interview überzeugen zu können. Die vorsichtige Einschätzung von Truschkat et al. ist dabei sicherlich nicht von der Hand zu weisen und ich werde mich hüten, mich von diesem Vorwurf frei zu sprechen, doch recurriere ich hier auf das bereits dezidiert explizierte Kriterium der Subjektivität als genuine Grundlage der qualitativen Forschung. Schließlich kann ich der Einschätzung Miethlings im Rahmen dieser Untersuchung zumindest nicht widersprechen. Vom Gefühl her gaben alle Befragten ehrliche und offene Auskünfte und gaben auch Informationen und Ansichten preis, die sicherlich einer sozialen Erwünschtheit zuwiderliefen.²⁴⁷

Insgesamt wurden sechs Sportlehrkräfte im Zeitraum von 23.09.2007 – 06.07.2009 interviewt, was von der Anzahl im Rahmen von Promotionsprojekten mit der GTM absolut normal und angemessen ist (vgl. Truschkat et al., 2007, S. 255; Volkmann, 2008, S. 106). Zwei dieser Lehrkräfte wurden zweimal interviewt, auch im Sinne einer kommunikativen Validierung (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 63; Frei, 1999, S. 146).²⁴⁸ Von einer Sportlehrkraft wurden

²⁴⁷ Damit ist übrigens *nicht* gesagt, dass alle interviewten Sportlehrkräfte Freunde oder Bekannte von mir sind oder waren. Aber der Kontakt kam meistens über befreundete oder bekannte Sportlehrkräfte zustande.

²⁴⁸ Exkurs kommunikative Validierung:

Da der Begriff der „kommunikativen Validierung“ qualitativer Standard ist, sei er an dieser Stelle nur kurz für die vorliegende Untersuchung verortet: „Kommunikative Validierung ist ein wichtiger Arbeitsschritt in der qualitativen Forschung. Es handelt sich dabei um die Rückkopplung unserer Interpretationen an die Aussagen des Interviewpartners“ (Bauer et al., 1996, S. 80f.) bzw. mit Miethling (1984, S. 122): Der „Vorgang der Auseinandersetzung zwischen Interpretieren und Betroffenen über Interpretationen.“

In letzter Zeit hat sich neben der kommunikativen Validierung mit dem Interviewten nach (oder auch schon während) des Interviews gerade in der GTM-community die kommunikative Validierung durch andere Forscher oder in Forschungsnetzwerken etabliert (vgl. A. Böhm, 1994, S. 126; Truschkat et al., 2007, S. 256; Frei & Reinartz, 2008, S. 193; Volkmann, 2008, S. 108). Das Arbeiten im Team gehört für Berg und Milmeister (2007, S. 194) gar „zum GTM-Grundbestand“. Demgegenüber stehen *forschungspraktisch* sehr viele GTM-Dissertationen und sogar Diplomarbeiten (auch wenn es mittlerweile entsprechende Netzwerke zum Verlinken gibt) und *methodologisch* zum einen die Einschätzung Miethlings (1986, S. 71), dass es sich dabei immer „nur“ um einen weiteren „Interpretationsvorgang“ handelt und zum anderen und weit grundlegender bezüglich des Arbeitens in einer Projektwerkstatt folgende Einschätzung von Mruck und Mey (1997, S. 302): „Wir vermuten – auch infolge des Arbeitens in und mit der PW [Projektwerkstatt: M.Z.] – daß der Wunsch nach nicht- oder wenig kontaminierten Daten oder „Rekonstruktionen“ auch im Rahmen von Deutungsgruppen nicht einlösbar ist, selbst wenn diese intensiv und über längere Zeit am gleichen Material arbeiten und z.B. in bezug auf ihren (erkenntnis-)

aufgrund terminlicher Schwierigkeiten einige Nachfragen zum Interview schriftlich beantwortet und gingen ebenfalls in die Auswertung ein.

Um die Anonymität der interviewten Lehrkräfte zu wahren, werden sowohl bei der gleich folgenden tabellarischen Aufstellung als auch in Teilen der Transkription einige Informationen vorenthalten, die m.E. zu eindeutige Hinweise auf die Identität der betreffenden Personen geben könnten.²⁴⁹ Diese Auslassungen oder Modifikationen beeinträchtigen aber in keinem Fall die Validität der Daten für die empirische Analyse.

Name ²⁵⁰	Alter ²⁵¹	Geschlecht	Stadt- vs. Landschule ²⁵²	Erziehungsstil	Reaktiv vs. Proaktiv	Lehrertyp
Adler	Mitte 40	Männlich	Stadt	Sozial-integrativ	Reaktiv	Mototrop
Schmidt	Ende 30	Männlich	Stadt	Sozial-integrativ	Reaktiv	Mototrop
Holzheimer	Anfang 30	Weiblich	Stadt	Sozial-integrativ	Hybrid	Anthropotrop
Bauer	Mitte 40	Weiblich	Stadt	Sozial-integrativ	Proaktiv	Hybrid
Schubert	Anfang 40	Männlich	Stadt	Autoritär	Reaktiv	Mototrop (Hochleistungssport)
Müller	Anfang 30	Männlich	Land	Autoritär	Reaktiv	Mototrop (Nicht-Bayerisch)

Abb. 7. Übersicht der interviewten Sportlehrkräfte

Die ersten beiden Interviews dienten zunächst dazu, um „erste Erfahrungen mit Interviewform und –methode im Hinblick auf die Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand zu sammeln“

theoretischen Hintergrund einigermaßen heterogen zusammengesetzt sind.“ Damit soll aber nicht in Abrede gestellt werden, dass ich bei GTM-Studien generell ein Arbeiten im Team für durchaus sinnvoll erachte.

²⁴⁹ Dies geschieht entweder durch Auslassungen durch ein „[...]“; oder, wenn komplette Auslassungen den Sinn des Zitats total verändert hätten, durch von mir vorgenommene allgemeine Umschreibungen, die allerdings dann in eckige Klammern gesetzt wurden. Bsp.: Statt einem konkreten Schulnamen steht dann [die vorherige Schule].

²⁵⁰ Bei den angegebenen Namen handelt es sich natürlich um Pseudonyme. Herr Adler und Herr Schmidt wurden jeweils zweimal interviewt. Frau Holzheimer beantwortete einige zusätzliche Fragen schriftlich.

²⁵¹ Auf die genauen Angaben wird der besseren Anonymisierung wegen verzichtet.

²⁵² Hier ist zu ergänzen, dass sich diese Angabe auf die aktuelle Schule bezieht, aber alle Interviewten bereits an mehreren Schulen unterrichtet haben.

(Niessen, 2008, S. 12) bzw. konkret den Leitfaden zu überprüfen²⁵³. Da diese Interviews gut bis sehr gut verliefen, wurden die Daten auch ausgewertet (vgl. C. Krieger, 2008, S. 57).

8.2 Der konkrete Ablauf der problemzentrierten Interviews

Der Ablauf eines Interviews²⁵⁴ beginnt bei der Auswahl des Interviewsettings. Die entsprechende Entscheidung sollte prinzipiell den interviewten Personen überlassen werden, da sich die Interviewten im entsprechenden Setting wohlfühlen sollten (vgl. C. Krieger, 2008). Im konkreten Fall machte ich den Lehrkräften immer das Angebot, die Interviews in einem ruhigen Zimmer am Institut für Sportwissenschaft der Universität Würzburg abzuhalten. Davon machten zwei Sportlehrkräfte Gebrauch. Zwei weitere Interviews fanden jeweils in den Wohnungen der Befragten statt, ein Interview in einem Café und ein anderes in einem separaten, ruhigen Zimmer an der Schule der betreffenden Lehrkraft. Somit blieben alle Interviews von externen Störungen verschont und konnten in ruhiger Atmosphäre ablaufen.²⁵⁵

Wie bei (qualitativen) Interviews üblich (vgl. Witzel, 1982; C. Krieger, 2008) erklärte ich den Interviewpartnern nochmals²⁵⁶ den Zweck der Untersuchung, wies sie darauf hin, dass das Gespräch mit Tonband²⁵⁷ aufgezeichnet wird und versicherte ihnen die Anonymisierung ihrer Person. Methodisch wichtig im Sinne des problemzentrierten Interviews war dabei der Hinweis, dass keine Wissensfragen gestellt werden, sondern dass die Befragten aus ihrer Sichtweise erzählen (Witzel, 1982, S. 94). Weiterhin wurden die Interviewten dezidiert darauf hingewiesen, dass sie – wenn immer möglich – entsprechende Episoden ihrer Lehrerfahrung erzählen sollten (vgl. derselbe, S. 96; Richartz, 2008, S. 37).

Der für den Verlauf eines Interviews sehr wichtige Interviewbeginn dient im problemzentrierten Interview dazu, „eine narrative Gesprächsstruktur aufzubauen, deren inhaltliche Abfolge und Gliederungspunkte möglichst weitgehend vom Befragten entwickelt werden²⁵⁸, d.h. in Inhalt (individuelle Sichtweise des zur Frage stehenden Problems) und Form (Artikulations- und Verarbeitungsweise) der Explikation vom Befragten abhängig

²⁵³ Dies war vorher auch mit Kollegen und befreundeten Wissenschaftlern geschehen.

²⁵⁴ Einen sehr guten Überblick zum Führen qualitativer Interviews bietet Richartz (2008).

²⁵⁵ Mit kleinen Einschränkungen war dies auch im Café möglich.

²⁵⁶ „Nochmals“ deshalb, weil all dies bereits bei der Kontaktaufnahme geschehen war.

²⁵⁷ Die manchmal proklamierte gleichzeitige Videoaufnahme hielt ich für meine Thematik für nicht notwendig. Bezüglich des Tonbandes empfehle ich, vor dem „offiziellen“ Start einen „Soundcheck“ durchzuführen.

Außerdem ließ ich das Band meistens schon der Gewöhnung wegen *vor* dem „offiziellen“ Start laufen.

²⁵⁸ Dies setzt die „flexible Handhabung und dazu die komplette Verinnerlichung des Leitfadens voraus“ (C. Krieger, 2008, S. 59).

gemacht werden“ (Witzel, 1982, S. 96). Dies war bis auf eine Ausnahme in den Interviews immer der Fall. So konnte ich mich im Wesentlichen darauf konzentrieren, welche Aspekte des Leitfadens von den Gesprächspartnern bereits erwähnt wurden und mir Fragen²⁵⁹ zu dem bereits Gesagten zu notieren.²⁶⁰ Insofern war ich selten in Gefahr, Opfer einer „Leitfadenbürokratie“ (C. Krieger, 2008, S. 59) zu werden.

Generell fühlte ich mich bei den Interviews wohl und hatte den Eindruck, dass sich auch die befragten Personen wohl fühlten und die per se artifizielle Interviewsituation zu großen Teilen einer fast normalen alltäglichen Gesprächssituation wich. In keinem Fall kam es zu wirklich unangenehmen Situationen. Ich fragte am Ende immer nach, wie die Befragten sich während des Interviews gefühlt und auch wie sie generell das Interview und meine Person als Interviewer wahrgenommen hatten. Auch hier waren die Rückmeldungen durchweg positiv. Die Interviews dauerten zwischen 70 und 130 Minuten, die jeweils zweiten Interviews zwischen 45 und 60 Minuten. Nach jedem Interview fertigte ich ein kurzes Memo an, in dem das jeweilige Setting und der Ablauf festgehalten wurden. Je nach zeitlichem Abstand zum nächsten Interview wurde bereits mit dem Kodieren begonnen bzw. weitergemacht. Auftauchende Fragen wurden in den Leitfaden integriert und zum nächsten Interview mitgenommen bzw. in zwei Fällen den bereits Befragten nochmals vorgelegt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 60; Frei, 1999, S. 161f.; Stechl, 2006, S. 107).

8.3 Die Datenauswertung mit der GTM

Wie bereits generell für die empirische Sozialforschung festgelegt, gilt auch für die Anwendung der GTM die grundlegende

„Erkenntnis, dass es sich nicht um ein Befolgen von Prozeduren vergleichbar statistischer Algorithmen und Routinen geht (und damit auch nicht um das „Kopieren“ von Auswertungsbeispielen oder das exakte Umsetzen von „Verfahrensvorgaben“), sondern dass Forschende ein Passungsverhältnis zwischen sich und der Methoden [sic!] finden, d.h. den eigenen, individuellen GTM-Forschungsstil erlernen und (kontinuierlich) entwickeln müssen“ (Mey & Mruck, 2007a, S. 34; vgl. auch Krieger & Miethling, 2002, S. 91; Corbin, 2003, S. 75; Reichertz, 2003, S. 100; B. Böhm, 2005, S. 102; Volkmann, 2008, S. 76; Frei & Reinartz, 2008, S. 191).

²⁵⁹ Auch im Sinne von „Interpretationsangeboten zum Gesagten [...] (z.B. in der Form: „Habe ich das richtig verstanden, dass...“). Generell gilt, dass nicht Verstandenes durch Nachfragen und die Bitte um genauere Erläuterungen geklärt werden muss“ (C. Krieger, 2008, S. 60).

²⁶⁰ Diese werden in entsprechenden Sprechpausen gestellt, um nicht den Redefluss unterbrechen zu müssen.

Dieser „eigene“ Forschungsstil bzw. das eigene Verständnis der GTM wurde theoretisch in Kapitel 6.6 verortet und soll in der konkreten Anwendung in diesem Kapitel nachvollziehbar gemacht werden.

Exkurs: Transkription

Streng genommen beginnt die Auswertung qualitativer Daten mit deren Transkription (vgl. Dittmar, 2002, S. 227f.; Heil, 2006, S. 156). Dieser Aspekt fällt in meiner Untersuchung weg, da diese Arbeit von einer wissenschaftlichen Hilfskraft ausgeführt wurde. Rückblickend bin ich diesbezüglich ambivalent eingestellt: zwar bin ich über den deutlich geringeren Arbeitsaufwand nach wie vor sehr glücklich, doch hätte das eigene Transkribieren die eben erwähnte Möglichkeit der Interpretation gehabt, zumindest insofern, als dass man schon einen ersten Zugang zu den Daten hat²⁶¹ und bestimmte Passagen gar nicht erst transkribieren und somit das Datenmaterial schon selektieren würde. Was die Art der Transkription angeht, verzichte ich angesichts des Themas auf einen größeren Zeichenkatalog für linguistische und paralinguistische Elemente (vgl. Witzel, 1982, S. 110), zumal sich laut Kuckartz (2005, S. 43) in „den Sozialwissenschaften [...] nicht von der Existenz von Transkriptionsstandards sprechen“ lässt.²⁶² Insofern war mein Primat der Transkription Verständlichkeit und Lesbarkeit. Daher wurde versucht, die Interviews gleich in zumindest orthographisch richtiges Deutsch zu „übersetzen“.²⁶³

Von der Theorie in die Praxis: Wie geht das?

Natürlich besteht zwischen der theoretischen Aufbereitung einer Methode und ihrer tatsächlichen Anwendung ein Riesenunterschied. Insofern schließe ich mich bezüglich der Anwendung der GTM der folgenden Einschätzung von Truschkat et al. (2007, S. 234) an: „Forschen nach der GTM zu lernen, bedeutet eben nicht nur, die entsprechende Literatur zu erarbeiten, sondern auch einen großen Anteil „learning by doing“.“ Dieses learning by doing unterstützte ich durch die Teilnahme an einem Workshop „Grounded Theory“.²⁶⁴ Für den

²⁶¹ Und das Kennen der eigenen Daten ist ein absolutes Muss für deren Auswertung, um nicht im Datensumpf zu ersticken (vgl. Krieger & Miethling, 2002, S. 89; Willmann & Hüper, 2004, S. 157).

²⁶² Für eine vertiefte Einführung in das Phänomen „Transkription“ empfehle ich Dittmar (2002).

²⁶³ Für alle anderen Zeichen vgl. Anhang 1.

²⁶⁴ Dieser fand am GESIS in Mannheim unter Leitung von Dr. Katja Mruck und Dr. Günther Mey statt und kann von mir nur nachhaltig empfohlen werden.

forschungspraktischen Ablauf ist weiterhin aus meiner Sicht die Verwendung der Software ATLAS/ti bei der Datenauswertung dringend zu empfehlen.²⁶⁵

²⁶⁵ Auch hierzu besuchte ich einen Workshop bei QUARC in Hannover unter Leitung von Dr. Susanne Friese, den ich ebenfalls nachhaltig weiter empfehlen kann.

Probleme

Wie viele andere GTM-Forscher auch, sah ich mich mit verschiedensten Problemen im Laufe der Datenanalyse konfrontiert, die ich im Folgenden kurz explizieren will.

1. Kontinuität

Aufgrund meiner Lehrveranstaltungen und anderer Aufgaben am Institut war an ein kontinuierliches Arbeiten selten zu denken. Diese Problematik dürfte vielen Nachwuchsforschern bekannt sein (vgl. exemplarisch B. Böhm, 2005, S. 112); ich halte sie aber aufgrund der riesigen Datenmenge bei der Analyse qualitativer Interviews für besonders gravierend, da das bereits angesprochene Kennen der Daten sehr darunter leidet.

2. Kodieren

Das offene Kodieren ist m.E. sehr gut zu handhaben, auch wenn die Vergabe von Kodennamen zu Beginn des Forschungsprozesses manchmal beschwerlich ist.²⁶⁶ Deutlich schwieriger wurde es beim axialen Kodieren. Denn wie bereits in Kapitel 6.6.3 angedeutet, ist zum einen das Kodierparadigma m.E. nicht bei jedem Thema bzw. *Phänomen* konsequent anzuwenden. Zum anderen bin ich völlig d'accord mit der Einschätzung Birgit Böhms (2005, S. 112), dass „die eindeutige Abgrenzung zwischen ursächlichen Bedingungen und intervenierenden Bedingungen“ ein „schwieriger Punkt“ ist. Probleme bereitete mir am Ende vor allem die Benennung und Abgrenzung der Kategorien bzw. auch deren „heterogene Güte“ (Krieger & Miethling, 2002, S. 89).²⁶⁷ Interessant war für mich beim Kodieren festzustellen, dass es oft Wochen und Monate des Stagnierens brauchte, bevor dann doch das nächste abstrakte Niveau der „Erkenntnis“ bzw. das bessere Verstehen der Daten „von jetzt auf nachher“ erreicht wurde. Dies waren großartige, wenn auch seltene Momente. Diesbezüglich bieten Glaser und Strauss (1967, p. 74) ein wenig Trost:

“The tempo of the research is difficult to know beforehand, because it is largely contingent on the tempo of the emerging theory, which may come quickly at some points and at others involve long periods of gestation.”

Insgesamt gesehen verlief der Forschungsprozess dennoch weitestgehend zufrieden stellend.

²⁶⁶ Hier wäre meine Empfehlung: Erstmal Kodieren! Verfeinern kann und muss man im Laufe des Forschungsprozesses. So hatte ich nach dem ersten Kodierdurchgang über 350 Kodes vergeben, die ich in zahlreichen weiteren Durchgängen auf ca. 230 reduzierte (vgl. Anhang 3).

²⁶⁷ Wobei diese mit Glaser und Strauss (1967) akzeptabel ist.

9 Forschungsergebnisse

Nicht nur die Explikation des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 8), sondern auch die Darstellung der Ergebnisse einer GTM-Studie sind innerhalb der scientific community umstritten. Bei der Explikation der Ergebnisse gibt es im Wesentlichen zwei Möglichkeiten. „Klassisch“ wird zuerst die Kernkategorie dargestellt und analysiert, bevor dann in der Bereichstheorie die restlichen Kategorien verortet werden. Im Fall der vorliegenden Untersuchung wähle ich den umgekehrten Weg, über die Darstellung der Kategorien zur Kernkategorie vorzudringen und um diese herum schließlich meine Bereichstheorie zu formulieren (vgl. Miethling & Krieger, 2004), da dies m.E. dem tatsächlichen Verlauf des Forschungs- bzw. Erkenntnisfortschrittes entspricht und somit auch das Qualitätskriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit besser erfüllt. Bei der Darstellung der Kategorie werden die empirisch gewonnenen Erkenntnisse gleich in das Vorwissen bzw. den Forschungsstand eingearbeitet. Im Folgenden sollen nun die Kategorien inkl. der Leitkategorie als Übersicht zunächst graphisch dargestellt und dann in einzelnen Kapiteln ausgearbeitet werden.

Fünf Kategorien, eine Beziehung und die Kernkategorie

9.1 Ordnung herstellen

9.2 Schüler fördern

9.3 Das Miteinander fördern

9.4 Schülern Verantwortung übergeben

9.5 Als Vorbild fungieren

9.6 Die besondere Beziehung

9.7 Die Kernkategorie: Das Zeigen

9.1 Ordnung herstellen

S3: „Es ist so, dass es an der Schule völlig normal ist, dass die Schüler nicht das machen, was der Lehrer von ihnen erwartet. Das ist eine völlig normale alltägliche Angelegenheit. Dass disziplinloses Verhalten vorliegt.“ (Int. 3 – Abs. 024²⁶⁸)

„These 3: Das alltägliche Handeln ist auf einen reibungslos funktionierenden Unterricht ausgelegt“ (Lange, J., 1981, S. 12).

Aufgrund der Vorkenntnisse und des Forschungsstands bezüglich des classroom managements (vgl. Kapitel 7.3.1.1) bzw. der pädagogischen Technologie „Herstellung von Ordnung“²⁶⁹ (Tenorth, 2006, S. 587) war es nicht verwunderlich, dass sich diese *Kategorie*²⁷⁰ schon zu einem frühen Zeitpunkt der Datenanalyse abzeichnete. Zunächst in Form der Codes „Kontrolle behalten“ bzw. „Achten auf gelungene soziale Interaktion“:

S1: „Also, diese soziale Interaktion unter den Schülern, die spielt noch ganz viel mit rein, finde ich. Und da achte ich auch sehr drauf, dass das klappt. Da reagiere ich auch sehr allergisch, wenn ich merke, dass die sich gegenseitig anmaulen, zusammenscheißen, grade eben jetzt die besseren die schlechteren Leute, und wenn sie sich nicht gegenseitig helfen bei den Technikübungen, an den Turngeräten, wo auch immer. Also, da hängt eigentlich viel von ab, wenn ich so genauer darüber nachdenke.“ (Int. 1 – Abs. 042)

Diese genannten Codes entwickelten sich im Laufe des Kodierens zur abstrakteren Kategorie „Ordnung herstellen“, zumal der Begriff „Ordnung“ auch ab und an direkt von den befragten Sportlehrkräften genannt wurde. Außerdem passt m.E. die bereits zitierte Begrifflichkeit „Herstellung von Ordnung“ nach Tenorth sehr gut auf das gefundene Phänomen. Die Bedeutung dieses „Ordnung Herstellens“ für den Unterrichtsablauf wird sehr treffend in folgendem Zitat von Bromme et al. (2006, S. 310; vgl. auch Wahl et al., 2006, S. 39f.) verdeutlicht:

„Der Lehrer muss im Unterrichtsalltag zuerst einmal eine einigermaßen störungsfreie Interaktion sicherstellen. Wie aus vielen Lehrerbefragungen hervorgeht, steht die Bewältigung von Disziplin- und Arbeitsproblemen ganz oben in der Liste der aktuell erlebten beruflichen Schwierigkeiten [...]. Von daher ist zu erwarten, dass pädagogische Oberziele des Lehrers im Unterricht nur dann die Chance gewinnen, handlungssteuernd zu wirken, wenn das obligatorische Zwischenziel „lernbereite Klasse“ gesichert scheint. Tatsächlich konnte in empirischen Unterrichtsanalysen nachgewiesen werden, dass Lehrer in schwierigen

²⁶⁸ Durch die Kürzel „Int.“ für Interview und „Abs.“ wird angegeben, welcher Absatz aus welchem Interview zitiert wird. Generell wurden im Sinne der Lesbarkeit und Verständlichkeit die Zitate im Vergleich zum Originalskript „leserfreundlich“ modifiziert.

²⁶⁹ Vgl. auch Bauer et al. (1996) und ihre Dimension „Soziale Strukturen bilden“.

²⁷⁰ Die Begriffe des paradigmatischen Modells werden in Kapitel 9 kursiv unterlegt.

Situationen in erster Linie das Ziel „störungsfreie Weiterführung des Unterrichts“ im Auge haben und weitere erzieherische Ziele zurückstellen.“²⁷¹

Diese Einschätzung findet sich auch bei den interviewten Sportlehrkräften:

S1: „Also, wenn das gut läuft, wenn das Sozialverhalten eben passt im Sportunterricht, dass dann erst die anderen Sachen dazukommen. Wenn sie merken, dass dadurch der Sportunterricht gut läuft, alle irgendwie in irgendeiner Form was davon haben, dann kommen auch die anderen Sachen. Dann haben sie auch Spaß am Sport. Dann kann ich an Gesundheitserziehung denken, an dieses lebenslange Sport treiben.“ (Int. 1 – Abs. 089)

Dem „Ordnung herstellen“ unterliegt keine explizite Förderabsicht²⁷² bzw. die Schülerperspektive wird beim Handeln ausgeblendet:

S5: „Ja, das ist wirklich rigoros, das gebe ich vor. Wenn ich da erst das Diskutieren anfangen lasse, soviel Zeit habe ich gar nicht. Da müsste ich sonst zehn Minuten früher aufhören oder so, dass ich es aus denen rauskitzle was jetzt heute passiert ist. Also, ich mache das so: knallhart, so war das und das will ich nicht mehr erleben.“ (Int. 7 – Abs. 035)

Unabhängig davon, ob dies im Einzelfall tatsächlich immer der Realität entspricht, bietet sich dieses Kriterium als Trennschärfe zur weiteren Kategorie „Schüler fördern“ (vgl. Kapitel 9.2) an. Aufgrund ihrer Bedeutung für einen geregelten Ablauf des Unterrichts wird diese Kategorie bewusst als erste aufgelistet und ist sozusagen die Basis, oder, in der Terminologie der GTM, die *kausale Bedingung* pädagogischen Handelns.

Im Folgenden wird die *Kategorie* „Ordnung herstellen“ zunächst graphisch dargestellt und anschließend detailliert analysiert.

²⁷¹ Wobei in diesem Zusammenhang zu fragen ist, ob diese „Herstellung von Ordnung“ nicht per se schon eine erzieherische Wirkung hat.

²⁷² Wobei diese streng genommen immer nur subjektiv von mir oder der Lehrkraft unterstellt bzw. festgestellt werden kann (vgl. Kapitel 7.3.1.3)

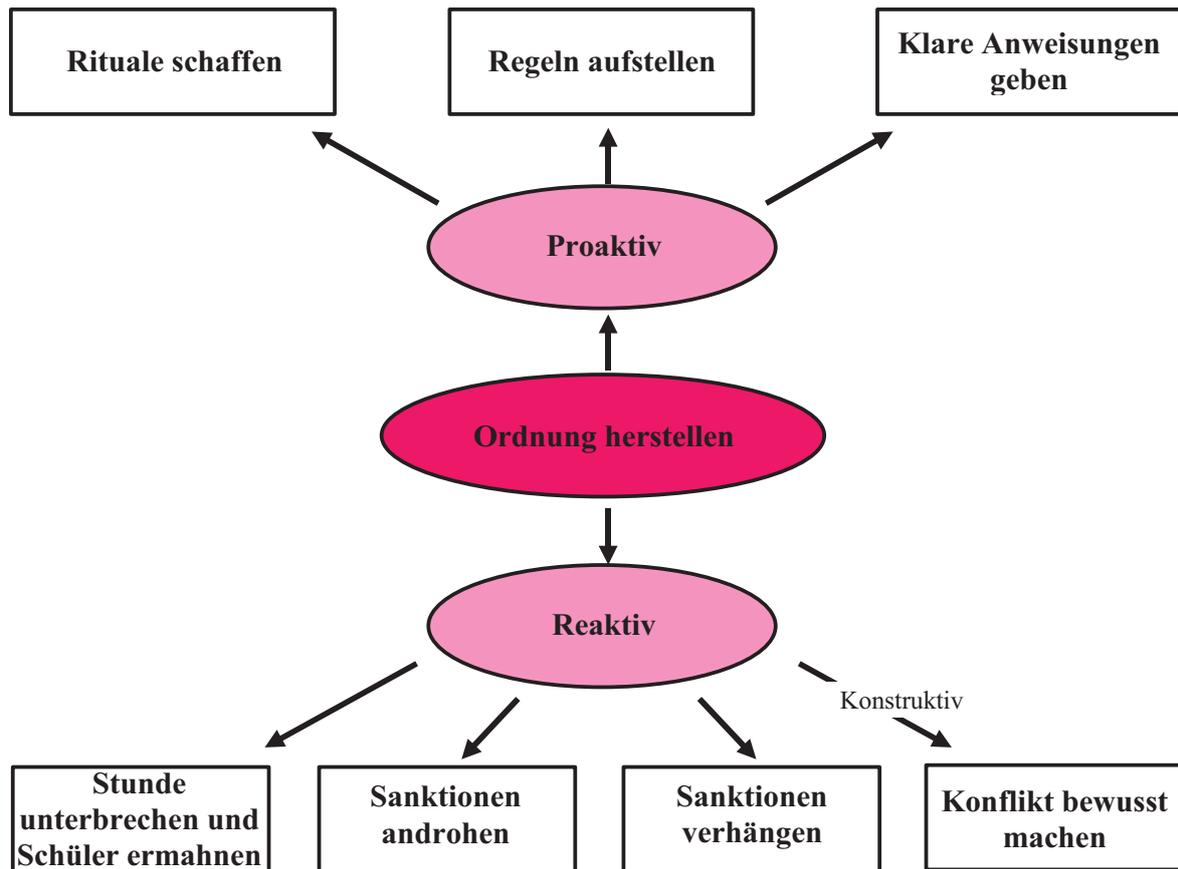


Abb. 8. Graphische Darstellung der Kategorie „Ordnung herstellen“

Generell kann man das Herstellen von Ordnung in proaktives und reaktives Handeln unterteilen, wobei das reaktive Handeln dabei einen weit größeren Anteil einnimmt. Zunächst soll allerdings der proaktive Aspekt bearbeitet werden.

Strategie 1: „Rituale schaffen“²⁷³

Alle interviewten Sportlehrkräfte machen Gebrauch von Ritualen. Im Wesentlichen sind diese in zwei Kontexten zu verorten. Zum einen am Beginn der Stunde:

S1: „Kleines Ritual kommt am Anfang. Wir sitzen immer, also rennen erst rum, wenn alle da sind, merke ich ja, wenn alle umgezogen sind, pfeife ich, hol sie zusammen auf der Bank. Eine kurze Ansage, organisatorische Dinge bzw. erst mal allgemeine Dinge. An der jetzigen Schule zum Beispiel: nächste Woche haben wir Schwimmen, nächste Woche haben wir Turnhallenwechsel, [...]. Diese Geschichten. Dann kurzen Überblick, was sie erwartet in der Doppelstunde und dann geht es eigentlich los mit der ersten Geschichte.“ (Int. 1 – Abs. 012)

²⁷³ Ist bei Bauer (2002, S. 50) eine der Dimensionen des Handlungsrepertoires „Gestalten“ (vgl. Kapitel 7.3.1.2).

In diesem Zitat wird deutlich, dass das Herstellen von Ordnung am Beginn einer Sportstunde deutlich komplexer ist als im „normalen“ Klassenzimmerunterricht. Zum einen kommen die Schüler meistens nicht alle gleichzeitig aus der Umkleide in die Halle, zum anderen sitzen sie eben nicht an einem festen Platz, sondern rennen herum und bekommen je nach Lehrkraft Geräte (Bälle) zum Spielen. Neben dem Zeichen, dass die Stunde beginnt, dient das Ritual auch als *Einstimmung* auf die kommende (meist Doppel-)Stunde, indem den Schülern dargelegt wird, was jeweils inhaltlich auf dem Programm steht. Als weitere Funktion dieses Anfangsrituals wird explizit noch die „Disziplinierung“ der Schüler genannt:

S6: „Unterrichtseinstieg bedeutet für mich auch noch eine Art der Disziplinierung, gerade in der Unter- und Mittelstufe. Dass ich sage, zum Beispiel bis Klasse sieben lasse ich sie antreten, dann erfolgt die Begrüßung. [...].“

I: Ok, kannst du das Antreten, was du gerade gesagt hast, kannst du das noch mal genauer beschreiben?

S6: Ja, ich komme rein in die Sporthalle, sage „an der blau, gelb, roten Linie antreten!“, dann stellen die sich nebeneinander hin und es wird die Anwesenheit kontrolliert und in der Phase müssen sie ja schon mal ruhig sein, da ist schon mal Ruhe und das ist ein ganz wichtiger Akt, wenn da 27 Sechstklässler sind, da muss erst mal Ruhe sein, ja, so sieht das aus.“ (Int. 8 - Abs. 027-031)

Weiterhin wird in diesem Zitat auch noch die *Form* des Anfangsrituals thematisiert. In diesem Fall bedeutet dies ein „Antreten“, ein Nebeneinander aufstellen auf einer Linie, wobei dies abhängig vom Alter der Schüler ist.²⁷⁴ In den anderen Fällen sitzen die Schüler auf den Bänken und die Lehrkraft steht und bei den Sportlehrerinnen wird ein Sitzkreis in der Mitte der Halle gebildet, in den sich die Lehrerin integriert. Das *Sitzen* der Schüler hat dabei auch eine rein pragmatische Bedeutung:

S2: „Wenn die Schüler sitzen, ist ihre Aufmerksamkeit meist - besonders bei unruhigen Klassen - stärker auf das Geschehen im Kreis gerichtet, als wenn sie stehen.“ (Int. 9)

Als *Konsequenz* der Ritualisierung wird neben dem geordneten Unterrichtsauftritt eine gewisse „Verhaltenssicherheit“ für die Schüler ausgemacht:

S3: „Das ist alles bewusst ritualisiert, weil das bestimmte Sicherheit schafft. Es wird jetzt deutlich angegeben, die Stunde geht los und die unterhalten sich natürlich am Anfang - heute ist Montag, „was war am Wochenende los?“ [...]? Dass die merken - aha, wenn die Begrüßung ist, dass ich zum Beispiel jetzt „Guten Morgen“ sage, das Thema der Stunde bekannt gebe, dass die merken, jetzt ist die Zeit, wo das Zeichen gesetzt wird und jetzt geht es los. Das soll ruhig ritualisiert werden.“ (Int. 3 – Abs. 012)

²⁷⁴ Denn ab der Mittelstufe dürfen sich die Schüler bei diesem Lehrer auch auf eine Bank setzen. Die Differenzierung der Handlungsweisen je nach Alter der Schüler wird in Kapitel 9.8 generell als *intervenierende Bedingung* des pädagogischen Handelns von Sportlehrkräfte dargestellt.

Das zweite Ritual findet am Ende der Stunde statt. Die Anwendung ist hier allerdings selektiver als am Anfang der Stunde. Diese Möglichkeit wird zum einen nicht von allen Lehrkräften genutzt²⁷⁵ und zum anderen nicht *immer* angewendet:

S1: „Und was ich eigentlich immer versuche, klappt nicht immer, aber das ist dann auch am Schluss egal, ob jetzt abgebaut wurde oder ob noch ein Spiel war, noch mal kurz wieder treffen auf der Bank, kurz noch was dazu sagen, wie es lief. Was gut, was schlecht lief. Und dann in die Umkleide schicken.“ (Int. 1 – Abs. 014)

Das Abschlussritual dient im konkreten Fall dazu, den Schülern ein Feedback über den Stundenverlauf zu geben. Dieses Feedback kann sowohl inhaltliche als auch disziplinarische Dinge betreffen und ist bei Unzufriedenheit verbunden mit dem Appell, in den kommenden Sportstunden an den angesprochenen Defiziten zu arbeiten:

S6: „dann werte ich die Stunde aus, nehme sie mir noch mal zusammen, wenn wir die Disziplinen abgeschlossen haben, sage zu ihnen, die Leistungen für den und den Stand waren gut, da bin ich zufrieden, da und da sind Verbesserungsmöglichkeiten, aber verhaltenstechnisch war ich hier nicht einverstanden, da nicht einverstanden, spreche die Leute auch gezielt an und sage: „gut, in der nächsten Stunde ist das auf jeden Fall auszubauen und besser zu machen“.“ (Int. 8 - Abs. 051)

Somit geht die Bedeutung des Abschlussrituals über das Ordnung herstellen hinaus. Dennoch dient dieses Zusammenkommen definitiv als geordneter Unterrichtsabschluss und ist im Zusammenspiel mit dem Auftaktritual als „rituelle Klammer“ zu bezeichnen. Im Folgenden soll nun kurz die Rezeption von Ritualen in den Erziehungswissenschaften expliziert werden.

Exkurs: Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung bei Wulf (2004).

In den Sozialwissenschaften ist der Begriff „Ritual“ laut Wulf (2004, S. 9) „negativ konnotiert“²⁷⁶, obwohl rituelles Handeln in der schulischen Erziehung „eine zentrale Bedeutung“ hat (derselbe, S. 9f.). Rituale sind dabei für ihn

„institutionelle Muster, in denen kollektiv geteiltes Wissen und kollektiv geteilte Handlungspraxen inszeniert werden und in denen eine Selbstdarstellung und Selbstinterpretation der institutionellen bzw. gemeinschaftlichen Ordnung bestätigt wird. Rituelle Handlungen haben einen Anfang und ein Ende und damit eine zeitliche Struktur. Sie finden in sozialen Räumen statt, die sie gestalten. Rituelle Prozesse verkörpern und konkretisieren Institutionen und Organisationen. [...]. Rituale sind in Machtbeziehungen eingebunden und strukturieren soziale Wirklichkeit; sie schaffen und verändern soziale Ordnungen und Hierarchien“ (derselbe, S. 14f.).

²⁷⁵ Manche Lehrkräfte nutzen dieses Abschlussritual nur dann, wenn etwas Auffälliges im Unterricht passiert ist.

²⁷⁶ Vgl. sportpädagogisch J. Lange (1981 und 1984).

Wulf erkennt zwei wesentliche Voraussetzungen für die Produktivität von Ritualen, nämlich zum einen „die jeweiligen Bedingungen der Individuen und Gruppen, Organisationen und Institutionen“ (derselbe, S. 11) und zum anderen „die Körperlichkeit der Handelnden“ (derselbe, S. 12):

„soziale Beziehungen hängen wesentlich davon ab, wie Menschen beim rituellen Handeln ihren Körper einsetzen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gesten sie entwickeln“ (derselbe, S. 13).

Insofern scheint hier bezüglich des Aspekts der Körperlichkeit der Sportunterricht prädestiniert für die Anwendung von Ritualen zu sein. Mit Rückblick auf die formale Gestaltung der Anfangsrituale der interviewten Sportlehrkräfte wird deutlich, dass sich schon in der Inszenierung dieses Rituals eine mögliche Lehrertypologie erkennen lässt. Die beiden Sportlehrerinnen, die sich mit den Schülern in den Kreis setzen, sich somit in die Gruppe integrieren, sind eher als paidotrope Typen einzuschätzen, bei den Männern hingegen herrscht eine etwas größere Distanz vor, was eher zu einer logotropen Einschätzung Anlass gibt.

Es stellt sich absichtlich bezüglich von Unterrichtsritualen die Frage, ob der Schulsport deren „soziale Beziehungen erzeugende“ Möglichkeiten (derselbe, S. 15; vgl. auch Bauer et al., 1996, S. 145f.) nicht noch eingehender nutzen bzw. zumindest einen sportpädagogischen Diskurs bezüglich des erzieherischen Potenzials von Ritualen führen sollte.

Strategie 2: Regeln aufstellen und deren Einhaltung kontrollieren

Unabhängig vom speziellen Setting Schulsport gilt es festzuhalten, dass das System Schule als solches erzieht (vgl. Meinberg, 1984; Neumann, 2004a) und zwar durch bestimmte Regeln für Schüler (z.B. Rauchverbot, Pünktlichkeit), deren Einhaltung auf dem Schulgelände und während des Unterrichts von den Repräsentanten des Systems überwacht wird bzw. werden sollte. Natürlich hat jede Lehrkraft in jedem Fach die Möglichkeit, jeweils „eigene“ Regeln für den konkreten Unterrichtsablauf aufzustellen. Diese Regeln dienen im Fall der vorliegenden Untersuchung als Grundlage für einen geordnet ablaufenden Sportunterricht und sind eine *kausale Bedingung* dafür, auf Verhaltensweisen von Schülern, die diesen Regeln zuwider laufen, zu reagieren (vgl. Bauer et al., 1996, S. 134; Baumert & Kunter, 2006, S. 487). Besonders wichtig ist das Aufstellen von Regeln in der fünften Klasse, also für die neuen Schüler:

S3: „Da ist es so, man weist darauf hin am Anfang, wenn man mit ihnen das erste Mal zusammenkommt, welche Regeln in der Gemeinschaft dann gelten [...] und dann fordert man das natürlich auch ein.“ (Int. 5 – Abs. 68)

Wie bereits angedeutet, ist das Herstellen von Ordnung im Setting Sportunterricht deutlich schwieriger zu bewerkstelligen als im normalen Klassenunterricht, da der Raum deutlich größer ist und die Schüler sich im selbigen meistens frei bewegen dürfen, oft mit Bällen oder zu Musik; insofern ist der Geräuschpegel per se deutlich höher. Die aufgestellten Regeln dienen aber nicht nur dazu, Ruhe und räumliche Ordnung herzustellen, sondern die aktive Teilnahme der Schüler am Unterricht überhaupt zu gewährleisten. Denn der Sportunterricht ist das einzige Fach, an dem Schüler passiv teilnehmen können, wenn sie krank sind oder ihre Sportsachen vergessen haben:

S1: „Dass, wenn die jetzt zum Beispiel dreimal ihre Sportsachen vergessen haben, dass ich mich dann Freitagnachmittag mal zum Joggen mit denen treffe. Klar, man schneidet sich damit ins eigene Fleisch, aber anders ist es schwierig an die ran zu kommen, weil das nervt sie natürlich. Also, dann Freitagnachmittag rein zu kommen ist für die richtig nervig.“ (Int. 4 – Abs. 137)

Ergänzt wird diese Regel durch einen entsprechenden ‚Verhaltenskodex‘ für die passiven Schüler:

S1: „Wenn es irgendwie geht, versuche ich die immer mit einzubeziehen. Dass ich sie, wenn sie noch halbwegs fit sind als Schiedsrichter einsetze oder sie als Hilfestellung beim Turnen nehme, dass ich sie beim Stationsbetrieb an die einzelnen Stationen stelle, solche Geschichten. Also, ich versuche, wenn es irgendwie geht, die immer mit einzubeziehen. Klar, geht nicht immer, aber... ja, gibt auch wenige Klassen, wo es so ein paar Drückeberger gibt. Also, das ist eigentlich mein Hintergedanke, dass das gar nicht erst aufkommt. So nach dem Motto „ich vergesse jetzt halt mal mein Turnzeug und dann kann ich schön chillen“. Also, es gibt immer so eine Tendenz bei Schülern, das machen sie dann Anfang des Jahres, bis es dann klar ist, weil jeder Sportlehrer ist ja anders, und im Idealfall ist natürlich ihr Wunsch und ihr Ziel in der Zeit in der Umkleidekabine zu sitzen und Lateinvokabeln zu lernen. Das wäre halt so ihre Vorstellung. Da ist der erste Schritt also schon mal, dass sie mit draußen sitzen. Also, auch wenn ich jetzt keine Aufgaben für sie hab, sitzen sie trotzdem draußen in der Halle und sie dürfen auch nicht ihr Englisch- oder Lateinbuch mit rein nehmen und auf der Bank lernen und sie dürfen auch nicht ihren MP3-Player mitnehmen und da hören, weil dann hätte man wahrscheinlich ratz-fatz genug Leute, die das dann absichtlich machen.“ (Int. 1 – Abs. 133)

Wichtig ist natürlich neben dem Aufstellen von Regeln deren Überwachung. Dies verlangt von den Lehrkräften Beharrlichkeit und Konsequenz auch gegen Widerstände. Bei subjektiv als „schwierig“ wahrgenommenen Klassen kann dieses „Klasse in den Griff kriegen“ ein langwieriger Prozess sein:

S5: „aber das dauert teilweise ein dreiviertel Jahr, bis ich die Klasse soweit habe, wie ich sie will. Auch in der Fünften, also es ist nicht so, dass ich ja reingehe und von Anfang an läuft der

Laden, sondern es dauert, es ist ein echter Kampf. Und die Energie, die ich dafür habe, die muss man mitbringen, die muss man auch bereit sein zu geben und das ist dann der Leistungssport, der mir das ermöglicht, dass ich sage, „ich gebe nicht auf“. Das ist wie ein Spiel und ich will das Spiel nicht verlieren. Also, ich habe mal wirklich eine Klasse gehabt - nach einem dreiviertel Jahr habe ich sie soweit gehabt und bis dahin war es nur Kampf, und dann haben sie gesagt, ich war der beste Sportlehrer - ich habe nicht alles durchgehen lassen.“ (Int. 7 – Abs. 72)

Dieses Zitat deutet auch an, dass –gerade Jungenklassen – eine „härtere“ Führung wollen.

Strategie 3: Klare Anweisungen geben

Ein besonderer Aspekt des Settings Sportunterricht ist die Tatsache, dass für manche Inhalte (vor allem Gerätturten) ein vorheriger Aufbau aber auch anschließender Abbau von Geräten und Hilfsmitteln nötig ist bzw. das Gesamt der Schüler in verschiedene Gruppen unterteilt wird bzw. werden muss. Um diesbezüglich Ordnung herzustellen ist es für die Sportlehrkräfte wichtig – auch unter dem Aspekt der Sicherheit der Schüler - diesen Auf- und Abbau bzw. diese Einteilungen durch klare Anweisungen und Einteilungen zu steuern:

S3: „In der fünften Klasse, die sind sehr eifrig Dinge zu machen. Da muss man alles steuern, dass exakte Aufgabenverteilung ist. Dass eine gewisse Ordnung rein kommt. Die Aufgaben verteilen: die zwei machen den Mattenwagen, die bauen das Reck auf usw., dass man wirklich jede Teilaufgabe mit jemanden belegt.“ (Int. 3 – Abs. 030)

Dieses Zitat deutet an, dass diese Einteilung bei jüngeren Schülern als noch wichtiger empfunden wird als bei älteren. Leider gibt die Datenlage bezüglich dieses für Sportlehrkräfte sehr wichtigen Handlungsmusters keine tiefer gehende Analyse her. Ich halte sie aber im Kontext dieser Kategorie für unverzichtbar.

Reaktives Verhalten

„Viele erzieherische Situationen ermöglichen darüber hinaus sehr unterschiedliche Reaktionsmuster. Es ist durch kein Gesetz festgelegt, wann ein Erzieher eine bestimmte Verhaltensweise des Educanden eher mit der Durchsetzung seines eigenen Standpunktes oder mit dem Verzicht auf seine pädagogische Intention zu beantworten hat“ (Dietrich, 1984, S. 118).

I: „dass du praktisch dann reagierst, wenn irgendetwas passiert, was nicht deinen Vorstellungen oder den Regeln, die du ja vorher schon genannt hast, entspricht - gibt es da mal vielleicht die Möglichkeit, wo du sagst, heute mache ich mal irgendetwas, gerade im Sportunterricht, um das Thema Fairness zu fördern?

S5: Nein.

I: Also ist es in Normalfall eher eine Reaktion, da gefällt dir jetzt was nicht, dann wird das angesprochen und...

S5: Ja, wenn das noch mal passiert, gibt es Ärger.“ (Int. 7 – Abs. 158-164)

Wie bereits angedeutet, geschieht das „Herstellen von Ordnung“ im Sportunterricht hauptsächlich als Reaktion auf ein als nicht wünschenswert wahrgenommenes Verhalten von Schülern. *Kausale Bedingung* für diese Reaktion ist natürlich, dass der Sportlehrkraft etwas an einem geordneten Unterrichtsablauf und einer gelungenen sozialen Interaktion liegt. Aufgrund der Besonderheit des Settings „Sportunterricht“ mit seiner offenen Struktur und der deutlich erhöhten Interaktion zwischen den Schülern – und zwar zwischen allen Schülern und nicht nur den Tischnachbarn im Klassenzimmer – ist leicht nachzuvollziehen, dass es im Sportunterricht zu mehr „unerwünschten“ Situationen kommen kann. Insofern ist es kaum verwunderlich, dass dem Sportunterricht per se ein besonderes Konfliktpotenzial zugeschrieben wird:

S1: „Klar, solche Probleme treten immer wieder auf. [...], aber ja, so ziehen sich die Situationen durch die Doppelstunde hin, bis sie am Schluss wieder in der Umkleide sind und vielleicht die nächsten Kommentare kommen oder vielleicht eben nicht mehr, weil jetzt am Anfang das thematisiert wurde. Man kämpft halt immer ein bisschen an einfach.“ (Int. 1 – Abs. 091)

Dabei handelt es sich im Wesentlichen um aggressives Verhalten, Disziplinstörungen, misslingende soziale Interaktion und Konflikte, welche die *kausale Bedingung* für eine entsprechende Reaktion der Sportlehrkräfte sind. Generell ist dabei analytisch und attribuierend zwischen Konflikthanlässen zwischen Schülern und Konflikthanlässen zwischen Schüler und Sportlehrkraft zu unterscheiden, wobei natürlich in der unterrichtlichen Realität die Konflikte zwischen den Schülern eigentlich zwangsläufig auch zu einem Konflikt zwischen Schülern und Lehrkraft werden.

Kontext 1: Konflikthanlässe zwischen Schülern

Hier ist zum einen der Aspekt der „Körperlichkeit“²⁷⁷ zu nennen, der im Sportunterricht wie in keinem anderen Fach eine große Rolle spielt. Ein wesentlicher Punkt ist dabei in den *Kontexten* „Umkleiden“ und speziell „Schwimmunterricht“ das Genieren der Schüler:

S1: „Stichwort Schwimmunterricht. Alle stehen zusammen in der Umkleide, 30 Schüler müssen sich auf engem Raum umziehen, müssen sich auch noch nackt ausziehen vor den Anderen. Da bin ich auch noch nicht zum guten Schluss gekommen. Aber das ist für manche Schüler der Horror, sich vor den Anderen nackt ausziehen zu müssen und im normalen Sportunterricht ist es ja auch schon bis auf die Unterhose zumindest. Da geht es ja los, dass blöde Kommentare kommen. Dass die sich wirklich heftige Sachen an den Kopf schmeißen,

²⁷⁷ Vgl. aus Schülersicht die entsprechende Kategorie „Körperliche Exponiertheit“ bei Miethling und Krieger (2004).

wo man echt nicht weiß, was das beim Schüler für Ursachen nimmt. Wenn die sich jetzt über die Figur, über die zu dünne, über die zu dicke Figur, über den komisch geformten Schniedel lustig machen.“ (Int. 1 – Abs. 091)

Ein anderer *Kontext* des Aspekts „Körperlichkeit“ ist die Hilfestellung im Turnen:

S1: „Man hat natürlich schon auch die Erfahrung, dass da dann zwei Leute meinetwegen stehen am Kasten und einer, der anlaufen müsste, dann sagt: „da springe ich nicht, von dem will ich mich nicht anfassen lassen“; so was gibt es natürlich auch. Das ist dann immer eine grenzwertige Situation, wie man das dann hinbekommt. Eher selten, wie gesagt, aber es kommt schon immer mal wieder vor.“ (Int. 4 – Abs. 057)

Auch bei bestimmten Inhalten – und hier besonders in den großen Sportspielen Fußball und Handball - sind Überreaktionen durch vermehrten Körpereinsatz und Fouls (beabsichtigt oder nicht) möglich. Ein weiterer kritischer Punkt können Klassenkopplungen im Sportunterricht sein, die aber auch in anderen Fächern vorkommen können. Auch die Teamverteilung bei Spielen stellt einen „großen Unruheherd“ dar (Interview 1 – Abs. 042).²⁷⁸ Zum anderen wird der Weg Umkleide-Halle als neuralgischer Punkt gesehen. Denn obwohl diese Zeit dem eigentlichen Unterricht zugeschrieben werden muss, sind die Schüler - zumindest teilweise - unbeaufsichtigt, was Konflikte zwischen den Schülern evozieren kann.

Kontext 2: Konflikthanlässe zwischen Schülern und Lehrkraft

Konflikthanlässe zwischen Lehrkraft und Schüler sind im Sportunterricht prinzipiell mit anderen Fächern vergleichbar. Es geht um Situationen, in denen disziplineloses Verhalten vorliegt oder Ansagen nicht oder nur ungenügend von den Schülern (meistens eher einzelne Schüler) umgesetzt werden. Ein spezifischer Punkt ist die schon angesprochene Möglichkeit, am Sportunterricht passiv teilnehmen zu können: „Der Klassiker bei den Mädchen“ (Int. 2 – Abs. 029). Letztlich werden aber die Konfliktsituationen als gleich und immer wiederkehrend, auch über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg, erlebt:

S1: „wobei es schon letztendlich, wenn ich genau überlegen würde und es aufschreiben würde, würden sich wahrscheinlich schon immer wieder die gleichen Sachen ergeben, denk ich. Kommen halt nur in gemischter Reihenfolge auf. Wenn ich jetzt eine Sechste habe, dann kommen Sachen auf, die ich vorher schon mit einer Achten, einer Siebten und einer Neunten hatte. Ein bisschen in anderer Form und zu einem anderen Zeitpunkt im Schuljahr als bei denen vielleicht, aber irgendwie sind es doch immer wieder dieselben Dinge.“ (Int. 1 – Abs. 136)

²⁷⁸ Vgl. auch das entsprechende Muster aus Schülersicht bei Miethling und Krieger (2004, S. 58).

Aufgrund dieser Einschätzung ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte

„im Laufe der Zeit einen Erfahrungsschatz oder vielleicht so eine Art Programm [entwickeln: M.Z.], das man dann in bestimmten Situationen abrufen. [...]. Man hat so seine Methoden, mit denen man versucht manche Schüler in den Griff zu bekommen.“ (Int. 2 – Abs. 086)

bzw. auch

„Man braucht da natürlich ein entsprechendes Repertoire und dass man das dann entsprechend hier anwendet, situationsabhängig.“ (Int. 3 – Abs. 082).

Als entscheidend für den Aufbau dieses Repertoires wird die Berufserfahrung gesehen.

Sehr interessant im Kontext ‚Konflikte im Sportunterricht‘ ist die folgende Aussage eines Sportlehrers bezüglich der vermeintlichen Kluft zwischen den von der Lehrkraft wahrgenommenen Konflikten und den tatsächlich stattfindenden Konflikten:

S1: „Manchmal kriegt man aber auch ganz interessante Sachen dann. Dass die Leute dann Sachen rein schreiben in diesen Aufsatz, der jetzt wie immer thematisiert ist, wo ich dann auch merke - aha, das läuft ja so und so. Also, gewisse Prozesse, die da so ablaufen, in der Umkleide zum Beispiel auch, die ich ja oft gar nicht mitkriege. Die die dann ansprechen oder die sie auch nennen als Grund, warum sie jetzt sich so verhalten. Fällt mir jetzt grad so ein. Schwimmen, dadurch kam ich zum ersten Mal drauf im Schwimmen [...]. Mehrere waren das, die haben sich ganz komisch verhalten im Schwimmen, gerade im Schwimmen, anders als im normalen Sportunterricht. Komisch verhalten einfach. Immer Sachen vergessen oder Scheiß gemacht und dann hab ich die einfach mal schreiben lassen, was so schlimm am Schwimmunterricht ist. Warum sie Schwimmunterricht nicht mögen. Und da kam eben unter anderem diese Sache raus, dass es ganz furchtbar ist sich vor den anderen auszuziehen in dieser Sammelumkleide. Ein Aspekt, den ich vorher nie bedacht habe, den habe ich durch einen Schüleraufsatz zum ersten Mal mitbekommen. Gründe, woher diese Aggressivität im Schwimmunterricht dann zum Beispiel kommt. Das hat ja manchmal Ursachen, mit denen man gar nicht rechnet. Oder grad im Sport, ist ja ganz oft die Situation, wo einer austickt und Leute zusammen schreit oder im schlimmsten Fall böse fault, was aber eigentlich nur eine Reaktion ist auf viele kleine Reaktionen, die vorher passiert sind. Wenn solche Leute mal einen Aufsatz schreiben, dann schreiben die, was ihnen schon widerfahren ist im Sportunterricht. Durch Mitschüler, Sachen die ich nicht mitbekommen habe. Und da wird man sehr stutzig als Sportlehrer, also, da geht so viel ab, was man gar nicht mitbekommt. Man erwischt oft auch die Falschen.“ (Int. 1 – Abs. 103)

Die Reaktion auf ein unerwünschtes Schülerverhalten beinhaltet mehrere *Handlungsstrategien*, die sich nach der wahrgenommenen „Schärfe“ der Störung und nach der entsprechenden Intention der jeweiligen Sportlehrkraft beim Umgang mit Konflikten richten. Bezüglich der aktuellen Kategorie zielen dabei die Strategien 1, 2 und 3 eben auf die Herstellung von Ordnung ab, während Strategie 4 einen Förderansatz enthält, der über dieses Herstellen von Ordnung hinaus bei den Schülern wirken soll.

Strategie 1: Stunde unterbrechen und die Schüler auffordern bzw. ermahnen

Kausale Bedingung für das Unterbrechen der Stunde sind von der Lehrkraft als heftig wahrgenommene Disziplinstörungen:

S1: „aber deswegen würde ich jetzt nicht mittendrin unterbrechen, sondern nur, wenn es wirklich mal kracht.“ (Int. 1 – Abs. 025)

Prinzipiell wird dieses Ermahnen der als störend wahrgenommenen Schüler bis auf wenige Ausnahmen *vor* der ganzen Klasse durchgeführt:

S5: „Ja, das muss man immer vor der ganzen Klasse machen. Wenn irgendwas Grobes passiert ist.“ (Int. 7 – Abs. 172)

vs.

S5: „Also, es gibt ja immer diesen Klassenclown. Den mache ich nicht vor der ganzen Klasse fertig, das bringt nichts, das will er ja, dann fühlt er sich ja bestätigt. Den nehme ich extra, also mit dem führe ich ein Gespräch unter vier Augen, den nehme ich mit zu mir in mein Sportlehrerzimmer und sage, so...“ (Int. 7 – Abs. 172)

Generell greift bei dieser *Strategie* die folgende Zuschreibung: Je gravierender die wahrgenommene Störung²⁷⁹, desto „schärfer“ fällt die Ermahnung aus²⁸⁰:

S5: „das geht halt nicht, dann wird halt sofort der Unterricht gestoppt und dann schreite ich massiv ein, dann werde ich auch schon mal laut.“ (Int. 7 – Abs. 168)

S5: „Ja, das ist so, wenn einer anfängt zu lachen, das ist ja immer so der Fall, dann wird er rund gemacht. Ja klar, da gibt es eine ganz klare Ansprache, dass so was nicht geht und das ist ein Erziehungsprozess, klar.“ (Int. 7 – Abs. 027).

S5: „dann muss man auch wirklich voll rein schlagen, dass der einen richtigen Schreck kriegt.“ (Int. 7 – Abs. 184)

Diese *Strategie* des „Stunde Abbrechens und die Schüler Ermahnens“ ist auch die Grundlage für die nun folgende zweite *Strategie*.

2. Strategie: Sanktionen androhen

Das Androhen von Sanktionen ist weitere Reaktion auf unerwünschte Verhaltensweisen von Schülern, die dazu dienen soll, die Ordnung im Unterricht wiederherzustellen. Wie gerade angedeutet, fällt auf, dass die Androhung von Sanktionen offensichtlich immer einhergeht mit

²⁷⁹ *Kontexte* sind eine „misslingende Hilfestellung beim Gerätturmen“, eine egoistische Spielweise bei Mannschaftsspielen und das Auslachen von Mitschülern.

²⁸⁰ Diese Form der Reaktion auf eine Störungssituation im Unterricht wird von Lehrkräften nach einer Studie von Wahl et al. (1983, S. 195; zit. nach Groeben et al., 1988, S. 37) am Häufigsten genutzt.

dem „Unterbrechen der Stunde“ und dem Auffordern bzw. Ermahnen der entsprechenden Schüler:

S1: „Ich hab‘ gerade eine sechste Klasse, eine 18er Gruppe, also eigentlich sehr klein, sehr angenehm, und zwei Typen, die einfach verhaltensauffällig sind, punkt aus. Und auch in gewisser Weise ein bisschen gestört. Die können einfach die Stimmung und damit die Stunde kaputt machen. Das können zwei schaffen. War letzte Woche so. Die erste Stunde von der Doppelstunde haben die zwei kaputt gemacht, punkt aus. [...]. Das heißt, da hab ich wirklich dann mal einfach einen Break gehabt zwischen erster und zweiter Stunde und habe die zwei wirklich so angefahren und es ihnen so deutlich gemacht, dass ich mir von den beiden die Sportstunde nicht kaputt machen lasse. Dass ich die und die Maßnahmen ergreifen würde, damit das nicht mehr passiert. Fanden interessanter Weise die anderen 16 sehr gut und danach war eine ganz andere Stimmung, weil die zwei nicht mehr ausgeschert sind in der zweiten Stunde, alle mitgemacht haben und die Stimmung insgesamt wesentlich besser war.“ (Int. 1 – Abs. 050)

Die Drohung erfolgt entweder gegenüber der gesamten Klasse oder einzelnen Schülern. Das Androhen von Sanktionen generell und auch die „Höhe“ der angedrohten Strafe hängen offensichtlich zudem mit dem Grad des *emotionalen* Anteils der Handlung zusammen:

S1: „Ich habe dann seit langem am Freitag mal wieder einen Schüler richtig angeschrien, weil fünf Minuten vorher war die Situation eines Pressschlages beim Fußball und einer, der immer sehr reingeht, der eigentlich ein lieber Kerl ist, aber der immer rein geht und eigentlich zu doll reingeht. Selbst wenn ich vorher die Ansage mache, Vereinsfußballer, ganz klar, aber hier im Schulsport ein bisschen zurückziehen. Ist ja schwierig, grad für die Kleinen noch, das kann ich einerseits auch verstehen, andererseits war gerade die Situation: Der andere, der einen Kopf kleiner war, hat natürlich auch geheult, hat gemeint, sein Zeh wäre gebrochen, ob das jetzt stimmt, weiß ich noch gar nicht, aber ok, die Situation ... und wirklich fünf Minuten später liegt der schräg in der Luft und springt einem in Richtung Schienbein. Der andere ist halt zum Glück hoch gesprungen und es ist nichts passiert und er ist halt seitlich vorbei gerutscht. Da bin ich dann halt verbal ausgerastet und hab den so angeschrien, die anderen waren natürlich mucksmäuschenstill, weil das selten passiert bei mir und ich habe gesagt: zum einen die Geschichte, dass das hier Schulsport und kein Vereinssport ist und raus natürlich als allererstes und wenn die Situation noch einmal vorkommt, habe ich glaub ich gesagt, machst du bis zum Ende des Jahres keinen Sport mehr... wüsste ich jetzt auch nicht, ob ich das dann durchziehen würde, aber das merken die dann auch. Da bin ich dann so von Null auf Hundert in nichts und dann ist natürlich Totenstille. Nach so einer Sache breche ich aber dann immer das Spiel ab, setze sie alle auf die Bank und spreche das dann noch mal kurz an. Da bin ich dann auch wieder einen Tick ruhiger, dann habe ich so den Dampf raus gelassen und dann mache ich noch mal eine sehr bestimmte Ansage, dass ich halt jetzt die und die Situation, in dem Fall jetzt die Foulgeschichte, dass ich das nicht will einfach und wenn das egal wer machen sollte demnächst, der erstens sofort rausfliegt und zweitens Höllenräger mit mir kriegt und ob das jetzt ein für allemal klar ist bis zum Ende des Schuljahres.

I: [...]

S1: „Das kann man natürlich nicht planen, aber eigentlich, wenn man es so reflektiert, kommt das am besten, so blöde es klingt, aber weil es auch authentisch ist, glaub ich, das kann ich ja nicht planen, ich reagiere dann wirklich halt allergisch, weil ich so empfinde in dem Moment und dann merken die halt auch, ok, da ist die Grenze bei mir, sonst, danach ist Feierabend...“

I: Weil du das jetzt gerade gesagt hast würde mich jetzt auch interessieren... du hast die Emotionen angesprochen, dass das eben gar nicht planbar ist, sondern das ist wirklich Reiz-Reaktion sozusagen, da passiert was und du reagierst drauf? [...]

S1: Ich meine, sie ist ja schon begründet in dem Fall, wenn wir jetzt bei dem Beispiel bleiben, weil ich es ja auch schon vorher angesprochen hatte, mit dem Unterschied Vereinssport-Schulsport, insofern baut es darauf auf, aber in dem Moment selber da ist es Reiz-Reaktion und dann versuche ich das dann noch zu nutzen, dass die auch wirklich merken, dass das so nicht geht, dass ich dann abbreche quasi, sie hinsetzen lasse, das dauert dann einen Moment und in dem Moment komm ich dann auch wieder runter und reflektiere es dann auch noch mal etwas rationaler vor der ganzen Klasse, wenn sie auf der Bank sitzen.“ (Int. 4 – Abs. 077-085)

Es wird klar, dass es in diesem aus Sicht des Lehrers schwerwiegenden Fall, wo ein einmal beanstandetes Verhalten kurze Zeit später vom gleichen Schüler wieder gezeigt wird und auch eine weitreichende Konsequenz – nämlich die Verletzung eines anderen Schülers – haben könnte, das Handeln rein emotional werden kann. Hoch interessant ist die Ergänzung, dass die *Konsequenz* dieses Ausrastens auf die Schüler („mucksmäuschenstill“) „am besten kommt, weil es auch authentisch ist“²⁸¹ und dass der Lehrer diese Wirkung auf die Schüler auch in wieder etwas abgeregtem Zustand bewusst ausnutzt, allerdings zur rationalen Reflexion der Geschehnisse, aber auch zur erneuten Androhung von Sanktionen. Es wurde allerdings in den Interviews deutlich, dass solche „Ausraster“ eine Ausnahme sind.

Umgekehrt versucht ein Lehrer solch ein Handeln im Affekt durch eine *kasuistische* Herangehensweise zu vermeiden:

S3: „Wenn es eine ganz kritische Situation ist, dann ist es am besten so, dass man sich ein Handlungskonzept zu Recht legt, dass man dann nicht im Affekt handeln muss, sondern dass man auf alle Fälle sagt, bei der Gruppe könnte das passen. Das macht man bei der Vorbereitung dann. Bei der Gruppe könnte das gehen, oder wenn wieder so viele Sachen vergessen werden, müsste ich das machen, wenn da wieder das ist müsste ich das ein bisschen mehr mit Humor mit Ruhe, da muss ich ein bisschen zügeln und nicht gleich... dem nicht zum zehnten Mal das gleiche sagen, sondern auch mal laufen lassen, also dass man mit bestimmten Vorüberlegungen auch in die Stunde rein geht.“ (Int. 3 – Abs. 084)

Letztendlich handelt es sich auch hier um eine – wenn auch deutlich verzögerte – Reaktion auf unerwünschte Verhaltensweisen. Der Lehrer legt sich für evtl. eintretende Fälle ein Handlungskonzept zurecht, um entsprechend rational handeln zu können. Dabei wird auch die Option des „Ignorierens“ von unliebsamem Verhalten angedeutet, die aufgrund der

²⁸¹Vgl. bezüglich der Emotionen beim Lehrerhandeln auch Bauer et al. (1996, S. 132): „Lehrerinnen und Lehrer, die den Schülern ihre eigenen Gefühle zeigen, machen so ihr persönliches Engagement deutlich. So kann das Zeigen eigener Gefühle helfen, die Interaktion im Unterricht menschlicher zu gestalten. Bei den Gefühlen muß es sich nicht nur um positive Gefühle handeln, auch der Ausdruck von persönlicher Wut aus einem nachvollziehbaren Anlaß läßt die Lehrperson aus Sicht der Schüler menschlicher erscheinen.“

Arbeitsdefinition von Handeln innerhalb dieser Untersuchung ebenfalls unter pädagogische Handlungen subsumiert werden kann.

Das Androhen von Sanktionen wird teilweise auch präventiv und indirekt eingesetzt, indem man Verhaltensregeln aufstellt, bei deren Nicht-Einhaltung automatisch eine entsprechende Sanktion folgt:

S1: „Ja, ich hab eine Neunte auch gerade, wo so vier, fünf Kandidaten drinnen sind, also überproportional viele Schnarchnasen quasi, die auch gerne mal ihre Sachen vergessen und öfter vergessen dann auch. Das heißt, bei denen muss man dann schon einen Schritt weiter gehen, denen muss man dann mit konkreten Nachterminen drohen. Dass, wenn die jetzt zum Beispiel dreimal ihre Sportsachen vergessen haben, dass ich mich dann Freitagnachmittag mal zum Joggen mit denen treffe.“ (Int. 4 – Abs. 137)

Auch hier handelt es sich letztlich um eine „versetzte“ Reaktion, da der Lehrer diese Regel nur aufgestellt hat, *nachdem* er einen entsprechenden „Bedarf“ festgestellt hat.

Die *Eigenschaften* der angedrohten Sanktionen können unterschieden werden in *unbestimmte* Sanktionen („Wenn das noch mal passiert, gibt es Ärger“; Int. 7 – Abs. 164) versus *bestimmte* Sanktionen (z.B. Nacharbeit). Die Problematik für die Lehrkraft bei Androhung von unbestimmten Sanktionen ist die folgende: Was würde sie tun, wenn sie gezwungen wäre, seine unspezifische Drohung wahr zu machen? Bzw. ist es umgekehrt für den Schüler schwierig, die konkreten Folgen seines Handelns abzuschätzen. Vielleicht auch deshalb hat dieses Androhen unbestimmter Sanktionen normaler Weise offensichtlich Erfolg:

I: „Da würde ich noch mal nachhaken, weil wir es vorher schon hatten, weil du gesagt hast, „pass auf, wenn das noch mal passiert, dann gibt es Ärger“.

S5: Passiert nicht noch mal (lacht).“ (Int. 7 – Abs. 178-180)

Wichtig zur Erreichung des damit angestrebten Ziels des „Ordnung Herstellens“ ist auch die „Härte“ der angedrohten Sanktion:

S5: „das habe ich auch von meinem Seminarlehrer gelernt, man muss mit der härtesten Strafe drohen - Schulausschluss. „Solche Leute wie dich wollen wir hier nicht haben“. Oder ich sage, „ok, da gehen wir jetzt mal zum stellvertretenden Direktor“, weil mit dem habe ich mich abgesprochen.“ (Int. 7 – Abs. 184)

Es geht hier offensichtlich darum, den/die Schüler so nachhaltig einzuschüchtern, dass selbige(r) sich für längere Zeit hüten dürfte, den Unterricht oder den Lehrer nochmals zu stören. Als *Konsequenz* erreicht die Androhung von Sanktionen offensichtlich fast immer das kurzfristige Ziel des Ordnung Herstellens. Die Wirkung scheint dabei bei einer *emotionalen* Androhung ein deutlich höheres Potenzial zu haben. Bis auf seltene Ausnahmen ist die

Androhung von Sanktionen wiederum *kausale Bedingung* für das „Verhängen von Sanktionen“.

Strategie 3: Das Verhängen von Sanktionen

Das „Verhängen von Sanktionen“ ist im Sinne eines Bestrafens sicherlich die repressivste Form der Reaktion auf ein unerwünschtes Schülerverhalten. In den Kapiteln 7.3.2.2 und 7.3.2.3 wurde allerdings gezeigt, dass Strafen und Sanktionen unter pädagogische Handlungsweisen subsumiert werden. Sanktionen widerstreben manchen Sportlehrkräften, werden aber als letzte Option gesehen („was ich dann einfach mache“; Int. 1 – Abs. 095). Andere Sportlehrkräfte betonen dezidiert, ohne Sanktionen in ihrem Unterricht nicht auszukommen:

S6: „Nein, also wenn ich der Meinung bin, es muss jetzt hier irgendwo ein Eingriff passieren, dann muss das sein. Also, ohne Strafen, würde ich sagen, komme ich nicht aus. Klar gibt es Klassen, wo ich sage, es läuft alles, aber wenn es die Situation erfordert, dann bin ich auch ein Befürworter, dass man das den Schüler auch spüren lässt irgendwie, dass das hier nicht den richtigen Weg ging.“ (Int. 8 – Abs. 095)

S3: „Sanktionen sind für jeden Lehrer die Möglichkeit. Das ist an der Tagesordnung. Es ist so, dass an der Schule es völlig normal ist, dass die Schüler nicht das machen, was der Lehrer von ihnen erwartet. Das ist eine völlig normale alltägliche Angelegenheit.“ (Int. 3 – Abs. 024)

Allerdings gibt es auch eine Sportlehrerin, die bislang in ihrem Berufsleben noch nie Sanktionen im Sportunterricht verhängt hat. Und es wird auch dezidiert auf die Problematik des Verhängens von Sanktionen hingewiesen:

S5: „Also, ich habe ja alles schon ausprobiert. Mit Strafarbeiten und was weiß ich was alles und Raus setzen und so. Im Endeffekt habe ich festgestellt, es entwickelt sich halt so eine Art Kampf. Einmal eine Strafarbeit gegeben, dann gibt man ständig welche, weil, es ist einfach so - die provozieren es ja auch. Dann wird ja auch gepetzt und sonst was alles, dann ist man wieder in der Zwickmühle, dem habe ich eine gegeben, dem nicht und wie mache ich das jetzt? Von daher, das habe ich alles eingestellt, das bringt nichts.“ (Int. 7 – Abs. 055)

Diese Aussage wirft die Frage nach der Vorgehensweise beim „Verhängen von Sanktionen“ auf, die aus Sicht eines Sportlehrers folgende Kriterien erfüllen sollte:

S3: „Aber man muss bedenken, dass das Verhalten des Lehrers und die Handlung immer *transparent* sein soll. Dass man es *vorher ankündigt*, was ist wenn, *konsequent* ist und es soll auch *angemessen* sein. Ich kann nicht, wenn jemand etwas vergessen hat, dem auf ein Mal eine riesen Sanktion aufbrummen, sondern es muss berechenbar sein.“ (Int. 3 – Abs. 024; Alle Herv.: M.Z.)

Das Handeln der Lehrkraft soll also transparent, konsequent und angemessen sein. Die angesprochene Eigenschaft der „Transparenz“ wird dabei zum einen als Gegenpol zur „Willkür“ (Int. 3 – Abs. 026) der Lehrkraft verstanden und zum anderen durch folgende Aussagen noch genauer bestimmt:

S3: „Das Beste ist, wenn jeder für sein Verhalten selbst verantwortlich ist. Dass ich sagen kann, da gibt es zum Beispiel in der Pädagogik den Ansatz der logischen Konsequenzen²⁸². Das ist so, wenn die in der Umkleide ihre Sachen durcheinander werfen, das wird dann einmal oder zweimal gesagt und wenn das nicht funktioniert, kommt Alles in eine große Schachtel und sie müssen bis in die Pause dann ihre Sachen rauspflücken. Oder, wenn am besten jeder sagen kann, oh, das war jetzt mein Fehler, ich habe den Bock gebaut und ich muss das jetzt ausbaden. Da gibt es dann kleine Sachen, dass der zum Beispiel dann ein Stundenprotokoll schreiben muss. Ganz einfache Sache, wer öfter was vergisst, wer unentschuldig nicht teilnehmen kann, dass der entsprechend dann was schreiben muss, eine Zusatzaufgabe bekommt, sinnvolle Zusatzaufgabe.“²⁸³ (Int. 3 – Abs. 024)

Allerdings dürfte im Alltag diese Wunschvorstellung des Verhängens von Sanktionen nur selten so idealtypisch umgesetzt werden. „Zwischen den Zeilen“ der Interviews ist zu erkennen, dass das Maß der Sanktion letztendlich oft von der entsprechenden „Tagesform“ der jeweiligen Lehrkraft abhängt und somit einer gewissen Willkür unterliegen dürfte.

Während man bei Sanktionsdrohungen wie bereits angedeutet zwischen „bestimmten“ und „unbestimmten“ Sanktionsmöglichkeiten differenzieren kann, gibt es beim tatsächlichen Verhängen natürlich nur konkrete Maßnahmen. Die meisten Sanktionen sind auch in anderen Fächern üblich, aber es kristallisieren sich auch einige sportunterrichtsspezifische heraus. Diese werden im Folgenden zunächst graphisch dargestellt und anschließend empirisch verortet.

²⁸² Dieser Ansatz der logischen Konsequenz ist gleichzeitig auch einer der seltenen Fälle, wo bei den Interviews explizit auf pädagogische Konzepte rekurriert oder pädagogische Fachterminologie verwendet wurde.

²⁸³ Mit Giesecke (2003, S. 162) kann man hier sicherlich von einer pädagogischen Gestaltung von Schulstrafen sprechen.

Sanktionen – Möglichkeiten im Sportunterricht

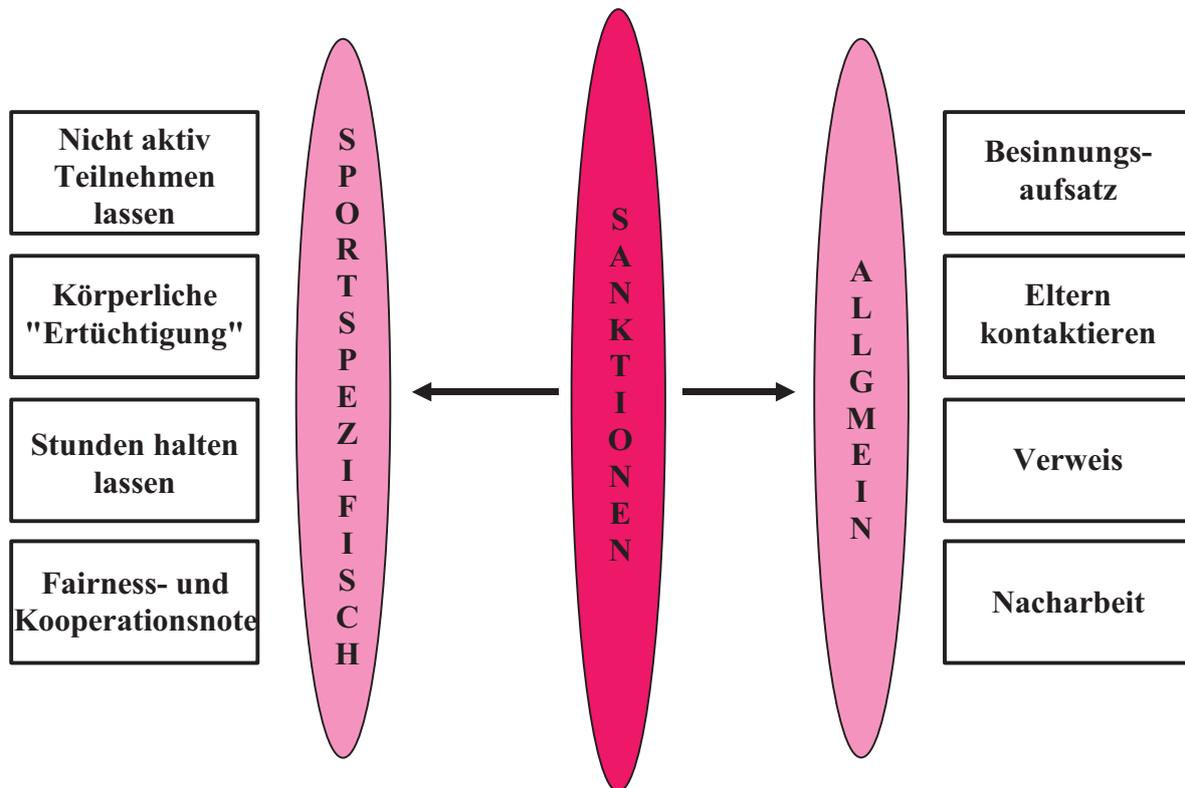


Abb. 9: Sanktionsmöglichkeiten im Sportunterricht

Sportunterrichtsspezifische Sanktionen

1. Nicht aktiv am Sportunterricht teilnehmen lassen

S1: „Und wenn es nicht klappt, eigentlich klassisch: ein-, zweimal weise ich sie darauf hin, aber wenn es wieder der Gleiche ist, bin ich in den letzten ein, zwei Jahren dazu übergegangen, den setze ich dann einfach raus. Die bleiben jetzt für die Übung, für das Spiel, je nachdem, für die Sportart, bleiben die jetzt draußen. Und das wurmt die Jungs gerade am meisten. Ich glaube, eine Sportlehrerin hätte damit ein größeres Problem, aber bei den kleinen Jungs ist es eigentlich das Schlimmste, was man machen kann. Die raus zusetzen und nicht mitmachen zu lassen oder schon umziehen zu lassen und in Klamotten in die Halle wiederkommen zu lassen - auch sehr nett. Also, wie gesagt, am Anfang reagiere ich, kommt auch drauf an, wie ich so drauf bin, aber ich ermahne sie schon noch zwei-, dreimal, bevor ich das mache.“ (Int. 4 – Abs. 073)

Die Wirkung dieser Sanktion ist offensichtlich abhängig vom Geschlecht und zum anderen vom Alter der Schüler.

2. Körperliche „Ertüchtigung“ als Strafe

S6: „Wenn jetzt jemand arg verbal aus dem Rahmen fällt, hole ich den zu mir und kläre das unter vier Augen oder in der Gruppe, wie ich es angesprochen habe und dann sage ich „da kannst du bei zehn Liegestützen noch mal drüber nachdenken.“ (Int. 8 – Abs. 091)

Und auch hier ist die Verhängung der Sanktion abhängig vom Alter der Schüler:

S5: „Sanktionen sind dann bei mir schon dann wieder Richtung Kraft – „jetzt machst du mal 100 Liegestütze.“

I: Gab es da schon mal den Fall, dass einer dann sagt „Nein“?

S5: Nein, das wundert mich auch.

I: Weil, das wäre jetzt die interessante Frage, was passiert eigentlich, wenn der Schüler mal sagt „das mache ich jetzt nicht“?

S5: Ist mir noch nie vorgekommen, mich wundert das auch. Die machen das, keine Ahnung warum. Ist natürlich die Altersklasse, ich meine, ich kann nicht zu dem Zehntklässler sagen „du machst jetzt 100 Liegestütze“, das funktioniert ja nicht. Aber in der Unterstufe funktioniert das.“ (Int. 7 – Abs. 055)

Die Frage bezüglich der letzten beiden Sanktionen wäre allerdings, ob speziell *diese* beiden Sanktionen gut bei Unterstufenschülern wirken oder ob nicht generell Sanktionen bei jüngeren Schülern eine größere Wirkung erzielen. Ältere Schüler werden auch zu einem Wettkampf mit dem Lehrer herausgefordert:

S6: „auch am Anfang, so achte, neunte Klasse, so in der Pubertät, ein bisschen aufmüpfig. Dann sage ich, „du kannst alles erzählen, du kannst auch Faxen machen, aber geh‘ erst mal an die Klimmzugstange und mache zehn Klimmzüge und dann kannst du von mir aus den „Larry“ machen hier.“ Dann hängen wir uns beide ran, oder am Barren „du hängst dich an die Stirnseite, ich an die andere und dann machen wir Dips“ und dann geht’s los und dann ist Ruhe.“ (Int. 8 – Abs. 151)

Interessant ist auch die Tatsache, dass *die* beiden Sportlehrer die körperliche Ertüchtigung als Strafe benutzen, die ihren Sportunterricht als stark leistungsorientiert und autoritär bezeichnen.

3. Stunde halten lassen

Diese Sanktion wird wahrscheinlich nur im Sportunterricht angewendet und betrifft Schüler, die sich ostentativ unterfordert zeigen:

S1: „Und vielleicht, jetzt sind wir wieder bei den Sanktionen von vorher, das hilft manchmal auch ganz gut, wenn es als „Sanktion“ gedacht ist, das hab ich dann schon im Hinterkopf, also, ich sag den Leuten, die jetzt vielleicht Probleme machen, die machen ja oft auch genau aus

dem Grund Probleme, weil sie unterfordert sind und dann sag ich denen zum Beispiel: „ihr macht jetzt mal - in welcher Sportart seid ihr denn gut? Dann macht jetzt da und da mal eine Stunde drüber.“ (Int. 1 – Abs. 112)

4. Das Verwenden der Fairness- und Kooperationsnote

Eine letzte sportunterrichtsspezifische Möglichkeit ist das Verwenden der Fairness- und Kooperationsnote im Sportunterricht, die bei entsprechenden unerwünschten Verhaltensweisen von Schülern explizit thematisiert wird:

S1: „Und dass ich mir auch erlaube, das in die Note mit einfließen zu lassen, [...]. Ob das dann erzieherisch besser wirkt, weil das in die Note mit eingeht, tut, glaub ich, nicht unbedingt was zur Sache.“ (Int. 1 – Abs. 081)

Die generierten Daten indizieren bezüglich der Verwendung von Sanktionen einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Eine Sportlehrerin hat z.B. im Sportunterricht generell noch nie Sanktionen verhängt. Auch die „körperliche Ertüchtigung“ ist im weiblichen Sportunterricht aufgrund vieler informeller Erfahrungen und Informationen nur sehr schwer vorstellbar.

Allgemeine Sanktionen

1. Besinnungsaufsatz

S1: „dass ich die zum Beispiel was schreiben lasse dann über die Sportstunde. In welcher Form dann immer. Wie die Sportstunde lief oder was er jetzt dazu beigetragen hat, dass die Stunde nicht lief. Was er tun könnte, damit die Stunde besser läuft das nächste Mal. Also, fast schon Richtung Besinnungsaufsatz. Schreckt die Schüler im ersten Moment ganz schön ab.“ (Int. 1 – Abs. 103)

2. Eltern kontaktieren

Ist aus Sicht der Lehrkräfte „fast schon die schlimmste Strafe für die Kids“ (Int. 1 – Abs. 101). Wird im Normalfall aber erst nach einem Gespräch mit dem Schüler bemüht und dem Schüler auch mitgeteilt:

S3: „Also, ganz konkret, wenn es wiederholt Probleme gibt und das Gespräch mit dem Schüler fruchtet nicht, dass der keine Verhaltensänderung vornimmt. Dann praktisch sagen, „also pass auf, das hat jetzt nichts gebracht, ich müsste da mit deinen Eltern da mal Kontakt aufnehmen.“ Dass man den da vorher informiert, nicht dass man hinter seinem Rücken das macht, dass man informiert und dann mit den Eltern eben mal spricht, was man sich vorstellt, ob die Eltern diese Meinung teilen, ob sie mitarbeiten.“ (Int. 3 – Abs. 068)

Der Erfolg dieser Zusammenarbeit hängt natürlich vom Verständnis der Eltern ab:

S1: „das ist manchmal sehr, sehr gut, manche Eltern sind sehr, sehr dankbar und dann ziehen wir gemeinsam an einem Strang sozusagen und es gibt Eltern, die das gar nicht einsehen. Die halt selber aber auch genauso sind. Man hat die dann in der Sprechstunde oder man telefoniert mit denen und man merkt sofort – ok, man weiß wo es herkommt. Die sehen das dann meist nicht ein. Die wissen gar nicht, wovon du redest im schlimmsten Fall.“ (Int. 1 – Abs. 093)

aber:

S1: „Bisher habe ich immer, sobald ich die Eltern mit ins Boot geholt habe, hat sich was getan zum besseren normalerweise.“ (Int. 1 – Abs. 101)

3. Verweis:

Wird im Rahmen des Sportunterrichts kaum verhängt, es sei denn wegen unentschuldigtem Fernbleibens des Unterrichts oder körperlicher Gewalt:

S3: „wo bei mir zum Beispiel ein Verweis gegeben würde, wäre Tätlichkeit gegenüber Mitschülern. Wobei ich da auch erst mit den Eltern - ich würde eine Maßnahme androhen, noch nicht gleich sagen, du bekommst jetzt einen Verweis, sondern ich würde erst mit dem Schüler und den Eltern sprechen und die Situation erst einmal klären, woraus zum Beispiel die aggressive Handlung entstanden ist. Vielleicht versuchen, wenn das alles wieder geregelt ist, dass man das durch Zusatzdienste oder, oder wenn das häufiger vorkommt, dass man dann das über das Elternhaus klärt. Ein Verweis an sich bringt ja erst was, wenn die Eltern das auch mittragen.“ (Int. 3 – Abs. 028)

4. Nacharbeit:

Wird im Sportunterricht in zwei *Kontexten* angewandt. Zum einen, um noch eine Note eines Schülers zu machen, der – warum auch immer – bei den entsprechenden Terminen gefehlt hat²⁸⁴ und zum anderen bei Schülern, die zu oft ihre Sportsachen vergessen haben:

S1: „Dass, wenn die jetzt zum Beispiel dreimal ihre Sportsachen vergessen haben, dass ich mich dann Freitagnachmittag mal zum Joggen mit denen treffe. Klar, man schneidet sich damit ins eigene Fleisch, aber anders ist es schwierig an die ran zu kommen, weil das nervt sie natürlich. Also, dann Freitagnachmittag rein zu kommen ist für die richtig nervig.“ (Int. 4 – Abs. 137)

Strategie 4: Konflikt bewusst machen und Lösungsmöglichkeiten finden lassen

Als vierte Strategie, neben den rein auf den Effekt der Herstellung von Ordnung abzielenden ersten beiden gibt es noch den *konstruktiven* Umgang mit Konflikten, dem eine explizite Förderabsicht zugrunde liegt.²⁸⁵ Wichtig ist bei den entsprechenden Fällen, „dass man den Hintergrund, die Ursachen [...] mit berechnen kann“ (Int. 3 – Abs. 030). Insofern werden bei

²⁸⁴ Die Informationen für diesen Kontext entstammen informellen Gesprächen über gymnasialen Schulsport.

²⁸⁵ Dieser konstruktive Umgang mit Unterrichtskonflikten ist laut Bauer et al. (1996, S. 147f.; vgl. auch Hallitzky, 1998, S. 202; sportpädagogisch Ohlert, 1997, S. 104) ein Kennzeichen professioneller Lehrkräfte.

dieser Möglichkeit des reaktiven Handelns nicht nur Symptome bekämpft, sondern auch mögliche Gründe des Schülerhandelns. Den Schülern wird außerdem Gelegenheit gegeben, ihren Standpunkt darzulegen, die Schülerperspektive also explizit beim Handeln berücksichtigt. Die Aufarbeitung des unerwünschten (z.B. aggressiven) Verhaltens geschieht *zusammen* mit den Schülern. Diesen wird somit eine gewisse Verantwortung für die Lösung des Konflikts übertragen. Wichtig dabei ist, den Konflikt eben nicht „nur“ zu thematisieren, sondern ihn den beteiligten Schülern bzw. der ganzen Klasse *bewusst* zu machen. „Bewusst machen“ ist dabei intensiver, z.B. durch selbst verbalisieren lassen, durch bewusstes Reflektieren des eigenen Verhaltens:

S3: „Da lernt man auch erst mit der Zeit dazu, dass man das bewusst macht. Dass man das verbalisiert, verbalisieren lässt, Lösungsmöglichkeiten finden lässt und dass man da drauf eingeht und nicht übergeht.“ (Int. 3 – Abs. 018)

Dieses Vorgehen der Lehrkraft ist offensichtlich auch abhängig von der Berufserfahrung. Auf der Grundlage dieses „bewusst Machens“ wird dann versucht, die Schüler im besten Fall selbst eine Lösungsmöglichkeit finden zu lassen oder dies zumindest *mit* ihnen zusammen zu schaffen. Die Erreichung dieses Ziels ist verständlicher Weise abhängig vom Alter der Schüler. Konflikte werden daher nicht nur als störend für den Unterricht wahrgenommen, sondern werden als Ausgangspunkt für einen erzieherischen Lernprozess genommen:

S3: „Oder, wenn man zum Beispiel jetzt im sozialen Umgang miteinander, wenn die sich gegenseitig auslachen zum Beispiel. Wenn sie mal lachen, wenn einer irgendwo runter fällt oder sich ungeschickt anstellt beim Turnen. Oder, wenn irgendwelche Verbalattacken kommen beim Spiel. Wenn man dann die Situation bewusst macht und das aufgreift, eine Lösungsmöglichkeit miteinander findet und dann mit der Zeit merkt, dass diese Rohheiten verbal, oder dieses immer wieder Ellenbogenstoßen, dass das auf einmal abnimmt und dann umschlägt in Helfen. Eine ganz einfache Situation, dass man sagt, „wenn du verwickelt bist in ein Foul oder so, im bestimmten Rahmen ist es ok, das gehört zum Spiel, aber du darfst nicht weglaufen und warten bis es weiter geht, sondern du musst erst mal schauen, ob der Andere sich verletzt hat und dem vielleicht Aufstehen helfen, die Hand geben und dann geht es halt wieder weiter.“ Und das wird am Anfang überhaupt nicht gemacht, sondern wenn der hinfällt, lacht der andere vielleicht oder wendet sich ab und auf einmal ist das in der Gruppe eintrainiert und wird akzeptiert, dass es erst wieder los geht, wenn der Eine Kontakt aufnimmt, dem hoch hilft, schaut, ob er vielleicht irgend einen Kühlpack braucht oder vielleicht muss man kurz rausgehen und Wasser drüber laufen lassen und auf einmal funktioniert das und wird von der Gruppe übernommen.

I: Weil sie gesagt haben; dieses Lösungsmöglichkeiten-Ansprechen, also praktisch nehmen sie einen Konflikt heraus als Ausgangspunkt, diskutieren darüber mit der Klasse und dann findet man eine Lösungsmöglichkeit. Wie kann ich mir das dann vorstellen? Wie funktioniert das dann konkret? Kommt da dann auch was von der Klasse an Feedback?

S3: Das kommt darauf an. Ich habe im Verlauf meiner Tätigkeit gelernt, dass ich in solchen Sachen mehr Impuls setze und mich zurücknehme und erst wenn ich merke, dass die sich unglaublich schwer tun, eine Lösung zu finden, dass ich dann erst wieder kurz eingreife und

denen eine nächste Möglichkeit biete, keine Vorlage, sondern eine Möglichkeit. Und dass dann doch oft irgendwann es von der Klasse oder Gruppe übernommen werden muss und dass das dann doch zunächst einmal einen Denkprozess in Gang setzt, der vorher gar nicht in Gang gesetzt worden wäre, wäre man immer wieder zur Tagesordnung übergegangen. Alleine das bewusst machen, dass man sagt: „stopp jetzt, was war jetzt da eigentlich? Warum ist der eine jetzt unzufrieden, wenn das einfach so weiter läuft? Wie könnte man das lösen, was könnten wir da machen? Wie fühlt sich der andere?“ und dann ist die persönliche Betroffenheit da und es werden auch gute Vorschläge gebracht. Ob dann was Brauchbares, wie sie gesagt haben, raus kommt, das hängt natürlich von der Gruppe ab, wie die gewohnt sind mit solchen Sachen umzugehen, vom Entwicklungsstand, von der persönlichen Betroffenheit oder auch vom Interesse her oder auch vom Draht zum Lehrer. Ja, also da gibt es ganz unterschiedliche Sachen. Wenn man merkt, die bringen selber tolle Lösungen zustande, ist man natürlich zufrieden, wenn man aber merkt, da kommt jetzt nichts oder sehr wenig heraus, muss man halt selber ein bisschen mit eingreifen.

I: Weil sie den Entwicklungsstand angesprochen haben, vielleicht noch ganz kurz; versuchen sie das aber durchgängig dann von Klasse Fünf ab oder sagen sie, naja, mit Lösungen finden, auch dass sie einen Konflikt thematisieren und erwarten von der Gruppe auch praktisch mal zu reflektieren und vielleicht auch mitzudenken, wie man das lösen könnte. Fangen sie das schon ab der fünften Klasse an?

S3: Ja, eigentlich schon. Wenn ich merke, die sind überfordert, das merkt man ja sofort, wenn man in die Augen der Schüler schaut oder die Verhaltensweisen beobachtet... aber das mache ich schon in allen Jahrgangsstufen, ja.“ (Int. 5 – Abs. 68 -76)

Zwar wird m.E. die Wirkung dieses „Bewusst Machens“ und „Lösungsmöglichkeiten Finden Lassens“ etwas zu positiv dargestellt, es wird aber deutlich, worin sich diese Vorgehensweise von einer rein Lehrkraft-orientierten unterscheidet. Die Lehrkraft versteht sich somit mehr als Impulsgeber bzw. als Moderator der Konfliktsituation, nicht als der alleinige Entscheider.

Zusammenfassung

Das „Ordnung Herstellen“ ist wie auch in anderen Fächern die grundlegende Aufgabe von Sportlehrkräften. Neben den proaktiven Handlungsmustern „Rituale schaffen“ und „Regeln aufstellen“ handelt es sich bei dieser Kategorie hauptsächlich um ein reaktives Handeln. Wahrgenommene Unterrichtsstörungen werden dabei entsprechend unterbunden, um einen geregelten Unterrichtsablauf zu ermöglichen. Die verwendeten Strategien ähneln dabei den Erkenntnissen von Balz & Neumann (1997b), die mittels qualitativer Inhaltsanalyse den Umgang von Sportlehrkräften mit Unterrichtskonflikten untersuchten.

Was jeweils an Schülerverhalten, Störungen, Lärmpegel usw. als nicht mehr tolerabel wahrgenommen wird, hängt natürlich von jeder einzelnen Sportlehrkraft ab, und zwar von der Toleranzgrenze, der Vorstellung von geordnetem Sportunterricht bzw. überhaupt von der Zielsetzung im Sportunterricht. Denn das Herstellen von Ordnung, gerade das repressive,

folgt prinzipiell dem Ziel, nicht zu viel Zeit für den eigentlichen Unterricht, also die sportlichen Inhalte, zu verlieren bzw. für Sicherheit im Sportunterricht zu sorgen.

9.2 Schüler fördern

Auch diese Kategorie war aufgrund des Forschungsstands (vgl. Kapitel 7.3.2.3) zu erwarten und deutete sich entsprechend früh im Kodierprozess an. Lediglich die Namensgebung bereitete einige Probleme. Als Alternativen zum Förderbegriff bieten sich in der Literatur und auch aufgrund der Datenlage die Begrifflichkeiten „Helfen“, „Unterstützen“ oder „Ermutigen“ an, doch erscheint mir gerade als *Kategorienname* „Fördern“ am besten geeignet zu sein, die anderen synonymisch gebrauchten Begriffe zusammenzufassen. Wie im letzten Kapitel bereits dargestellt wurde, ist das Abgrenzungskriterium im Vergleich zur ersten Kategorie „Ordnung herstellen“ die explizite Förderabsicht²⁸⁶ der Lehrkraft gegenüber dem bzw. den Schülern. Die Förderabsicht wird bei dieser Kategorie auch dadurch deutlich, dass praktisch alle Handlungsmuster als proaktiv bezeichnet oder zumindest als übergreifende Handlungsprinzipien eingestuft werden können, die bei entsprechenden Unterrichtssituationen eine entsprechende fördernde Handlung der Sportlehrkraft evozieren. Die Kategorie kann in die drei Subkategorien „Schüler motivieren“, „Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln“ und „Widerstände überwinden“ unterteilt werden, die im Folgenden graphisch dargestellt (vgl. Abb. 10 auf der nächsten Seite) und empirisch verortet werden.

Subkategorie 1: „Schüler motivieren“

Das Motivieren wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs immer wieder explizit als Form des pädagogischen Handelns genannt (vgl. Kapitel 7.3.2.3) und ist für den Lehrberuf von großer Bedeutung. Gerade im Sportunterricht ist es besonders wichtig, die Schüler zum aktiven Mitmachen zu motivieren, da von dieser Bereitschaft der Verlauf des Unterrichts deutlich mehr abhängt, weil die Konsequenzen sichtbarer sind als im „normalen“ Unterricht. Denn das Gelingen des Sportunterrichts oder konkreter von Übungen und Spielformen hängt fast immer davon ab, dass *alle* Schüler sich engagieren.

Die *Subkategorie* „Schüler motivieren“ hat dabei fast durchgehend einen Sachbezug und lässt sich unterteilen in die Handlungsstrategien „situative Notengebung“, „Loben und Tadeln“, „Belohnen und Bestrafen“ und „Mitmachen“ die im Folgenden expliziert werden.

²⁸⁶ Für Krapp, Prenzel und Weidenmann (2006b, S. 21) ist die Frage, ob Erziehung eine explizite Förderungsabsicht voraussetzt eine *der* Fragen der Pädagogischen Psychologie an die Erziehung.

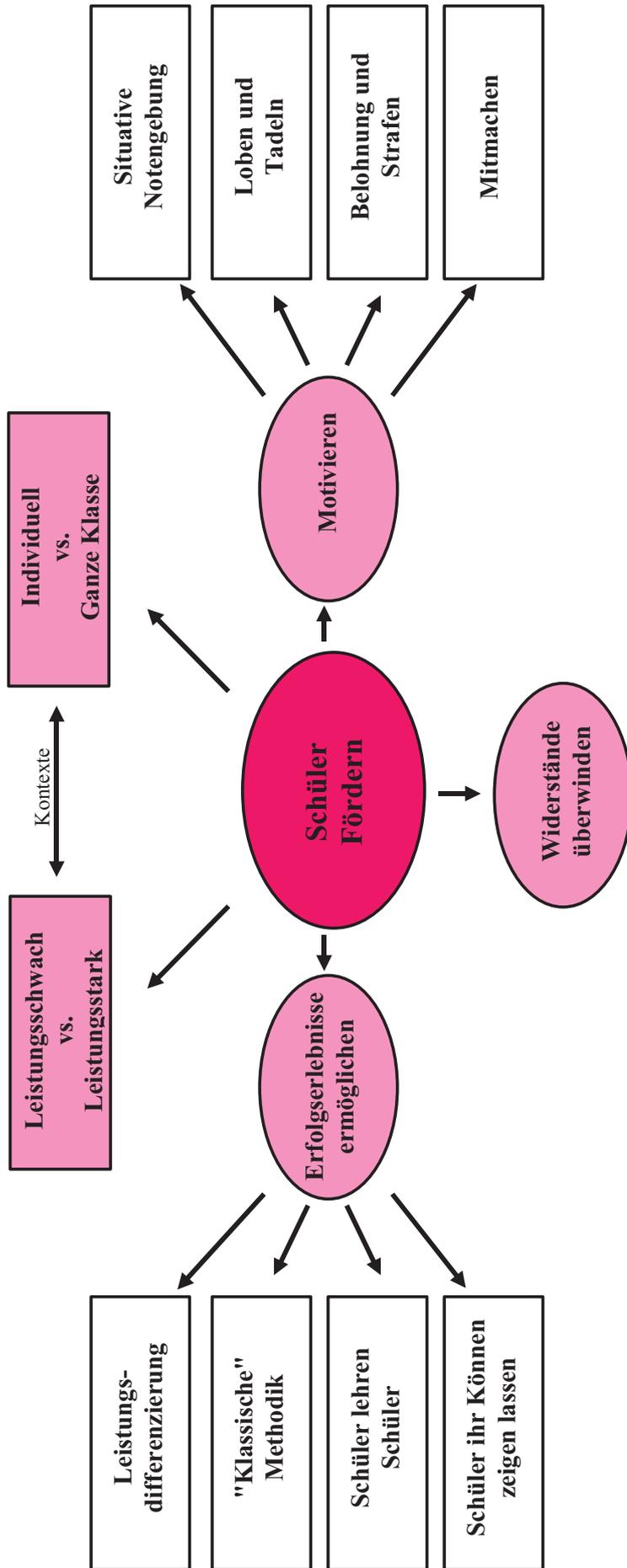


Abb. 10. Graphische Darstellung der Kategorie „Schüler Fördern“

Strategie 1: Situative Notengebung

S3: „Das heißt, dass die Notengebung ganz wichtig dazu beiträgt um die zu motivieren. Nicht um zu dokumentieren, dass sie was nicht können, sondern um zu motivieren.“ (Int. 3 – Abs. 044)

Bei dieser Strategie werden die Schüler mittels Notengebung zur Leistungsanstrengung motiviert. Im Gegensatz zur „offiziellen“ und angekündigten Notengebung, die tendenziell natürlich auch als Motivationshilfe bezeichnet werden kann, aber von vielen Schülern sicherlich als repressiv aufgefasst wird, passiert diese Motivationshilfe unvermittelt situativ aus dem Unterrichtsgeschehen heraus. Außerdem wird kein Druckszenario für die Schüler aufgebaut, da es nur gute Noten im Falle des Erbringens der geforderten Leistung, aber keine schlechten Noten für das Nicht-Erbringen gibt:

S5: „das mache ich oft so, solche Kraftnoten. [...], also ich mache immer - wenn einer jetzt Stangenklettern, [...], dann sage ich, wenn du hoch kommst, kriegst du eine Eins und wenn zur Hälfte, dann halt eine Zwei und dann wollen die das auch üben.“ (Int. 7 – Abs. 321)

Ein anderer Lehrer hält dieses „Notenangebot“ auch über eine längere Zeit offen:

S3: „Jetzt haben wir ein Schwimmbecken mit vielleicht sieben oder acht Meter in der Breite, da ist es so, da lass ich die auf der einen Seite rein springen und wer auf die andere Seite kommt ohne sich zu bewegen, ohne Tauchzug. Dann probieren sie das. Da brauch ich nur sagen: „wer bis da rüber kommt, dem trag ich gleich eine Eins ein.“ So, das geht sofort in der Runde rum und auf einmal üben die und üben die. Am Schluss sagen die dann: ja, ich übe erst mal, wie kann ich denn das... dann sag ich: „das ist kein Problem, du kommst in eine der nächsten Stunden zu mir und sagst, „Herr Adler, passen sie mal bitte kurz auf, ich zeige ihnen das jetzt“... dann hast auch deine Eins.“ (Int. 3 – Abs. 044)

Die Motivation durch Notengebung basiert bei zwei Lehrern auch auf dem Wettkampfgedanken. Zum einen im *Kontext* Schüler gegen Schüler:

S5: „zack, alle 30 Leute gehen zeitgleich in den Stütz an den Barren. Wer als letztes absteigt, hat die eins“, und dann geht das los und dann klappt das auch.“ (Int. 7 – Abs. 313)

Zum anderen im *Kontext* Schüler gegen Lehrer, besonders bei Sportarten oder Bewegungsaufgaben, die bei der jeweiligen Klasse nicht besonders beliebt ist bzw. sind:

S6: „War letzte Woche das beste Beispiel, da fragten sie auch, „wozu machen wir Kugelstoßen?“ Dann entgegne ich, dass die Frage voll berechtigt ist, Kugelstoßen könnte man auch gut aus dem Lehrplan streichen und da versucht man dann auch über gewisse Aspekte, auch vielleicht dem Wettkampfgedanken ... wo ich dann sage, „wer weiter stößt als ich, kriegt dann eine Eins.“ Dann sind sie natürlich heiß, dann sind sie wild. Und damit kann man Schüler in dem Alter auch noch ziehen und das ist auch bei anderen Disziplinen so. Das mache

ich auch meistens so zur Motivation bei Schlagball, Sprinten, Kugelstoßen, Weitspringen, also wer da mal weiter ist als ich - sollen sie sich versuchen...

I: Und das funktioniert? Weil du gesagt hast, in der Altersgruppe funktioniert das noch - die sind dann? Gilt das für alle dann eigentlich noch?

S5: Ja, also der Wettkampf gilt für alle. In der sechsten Klasse brauche ich den nicht anbringen.

I: Ja, das ist klar.

S5: Aber so ab achter oder neunter Klasse, wo dann auch schon ein paar Wiederholer mit drinnen sind, die dann auch schon männlich ausgewachsen sind, da zieht das auf jeden Fall, also die greifen dann auch gerne an.“ (Int. 8 – Abs. 063-072)

Eine *Kausale Bedingung* für diese Strategie der Schülermotivation ist natürlich ein entsprechendes Alter und ein gewisser Fitnessgrad des Sportlehrers. Die *Konsequenz* all dieser Handlungsmuster ist jeweils eine gesteigerte Leistungsbereitschaft bei den Schülern und wie es scheint, tatsächlich bei allen Schülern, also auch denjenigen, die aufgrund ihrer körperlich-motorischen Voraussetzungen vielleicht keine oder kaum eine Chance haben, das vorgegebene Ziel zu erreichen. *Intervenierende Bedingung* ist beim Wettkampf Schüler gegen Lehrer das Alter der Schüler (ab der Mittelstufe). Eine weitere *Kausale Bedingung* für diese Form der Motivation ist natürlich, dass die Sportnote überhaupt eine Bedeutung für die Schüler hat. Dies wird von allen interviewten Lehrkräften nachhaltig bejaht. Allerdings ist diese Strategie als rein männlich einzuordnen, was auf die Aspekte „Kraft“ und „Wettkampfgedanke“ zurückzuführen sein dürfte. Interessant ist auch, dass *die beiden* Sportlehrer offensichtlich am meisten von dieser Art der Motivation Gebrauch machen, die sich auch der Liegestütze als *Sanktion* bedienen (vgl. letztes Kapitel). Es wird hier somit ein Sport(unterrichts)verständnis deutlich, dass sich stark über den Leistungs- und Wettkampfgedanken definiert, zumal beide einen hochleistungssportlichen bzw. leistungssportlichen biographischen Hintergrund haben. Dieses Unterrichtsverständnis wird auch im folgenden Zitat deutlich:

S5: „Leistung und auch Wettkampf kommt im Sportunterricht am besten an. Wenn man irgendwas macht, das nicht mit Leistung zusammen hängt, innerhalb von kürzester Zeit kommt von den Schülern, „Wann spielen wir mal endlich, wann machen wir mal das?“ Dieser Leistungsgedanke, dieser Wille ist immer noch da. Das ist einfach das, was ich finde, meinen Unterricht prägt. Wenn ich jetzt sozusagen Kraftvergleichsübungen mache oder irgendwas, da geht es immer um Leistung. Dieses Spielerische, jetzt kräftig zu werden irgendwo durch ein Spiel, das mache ich nicht.“ (Int. 7 – Abs. 313)

Strategie 2: Loben und Tadeln

In der Terminologie der Pädagogischen Psychologie werden Loben und Tadeln als soziale bzw. aversive Verstärker bezeichnet (Perrez et al., 2006, S. 363). Das Lob ist dabei eine bewusst eingesetzte Handlungsstrategie zur Motivation eines Schülers zu einem bestimmten Handeln, und zwar in den *Kontexten* Leistung und Verhalten. Gelobt und getadelt werden kann sowohl die ganze Klasse als auch einzelne Schüler. Lob und Tadel können direkt nach der entsprechenden Handlung oder zeitlich etwas versetzt durchgeführt werden. Ein versetztes Loben bzw. Tadeln für die ganze Klasse erfolgt bspw. als Feedback am Ende der Stunde im Rahmen des bereits angesprochenen Rituals „Zusammenkommen“. Es wird den Schülern mitgeteilt, „was gut lief, was schlecht lief, was besser werden muss“ (Int. 1 – Abs. 016) bzw.:

S3: „Dass man auch sagt, was einem besonders gut gefallen hat, das können auch Sachen sein wie Hilfestellung oder wenn sich jemand hervorgetan hat beim Aufräumen, beim Abbauen. Das wird noch mal erwähnt.“ (Int. 3 – Abs. 014)

„Feedback geben“ kann auch am Ende einer abgeschlossenen Unterrichtssequenz erfolgen,

S3: „Ich mache das meistens anschließend an die Stundenabschnitte. Wenn man zum Beispiel in der ersten Stunde Gerätturnen macht, dann holt man die noch mal zusammen gleich danach, dass man wichtige Inhalte noch mal zusammenfasst, zusammenträgt“ (Int. 3 – Abs. 014),

oder direkt nach der erbrachten Leistung:

S1: „Aber dass ich auch merke, dass ich viel individueller an den Schülern dran bin, weil ich eigentlich fast jeden Sprung kommentiere in irgendeiner Form, denen Feedback gebe. Was ja jetzt beim Fußballspiel überhaupt nicht der Fall ist, also nicht überhaupt nicht, aber da gebe ich mal Zwischenkommentare, aber das ist ja deutlich weniger als beim Turnen, oder auch bei einer Technikform.“ (Int. 4 – Abs. 025)

Dieses „Feedback geben“ wird in diesem *Kontext* natürlich auch im Sinne eines kognitiven Lerneffekts benutzt, der bei Individualsportarten wie Gerätturnen deutlich öfter angewandt wird als bei Mannschaftsspielen.

Interessant und auch in der (sport)pädagogischen Literatur diskutiert ist dabei das Verhältnis von Lob zu Tadel (vgl. z.B. Söll & Kern, 1999). Ein Sportlehrer berichtet davon, dass er im Laufe seines Berufslebens generell dazu übergegangen ist, eher Positives zu loben als Negatives zu tadeln:

S3: „Oder, dass man zum Beispiel sagt, wenn gerade aufgeräumt wird und es ist jetzt nicht zu meiner Zufriedenheit, dann bin ich früher eigentlich immer dazu übergegangen, dass ich erst immer gesagt habe, was negativ war. Jetzt gehe ich eigentlich immer mehr dazu über, dass ich das Positive raus stelle, dass ich sage: „der Mattenwagen, wer war denn das? Klasse habt ihr das gemacht.“ Da melden sich dann zwei und da erreicht man meines Erachtens viel mehr,

weil die anderen natürlich auch Lob und Anerkennung wollen und das funktioniert dann in der nächsten Stunde auf einmal mit anderen Sachen.“ (Int. 3 – Abs. 022)

Der Ansatz dieses Sportlehrers ist auch insofern interessant, da ich ihn unter das „Ressourcenmodell“ des Schülers im Vergleich zum oft vorherrschenden „Mängelmodell“ einordnen würde:

Alle Schüler sind „Mängelwesen“, denn unser Modell von Schule geht nicht vom Potential der/des einzelnen, von ihren/seinen Fähigkeiten und Persönlichkeits-Ressourcen aus, sondern immer noch von dem Mangel, dem Fehler, der nach der „Norm“ (das heißt nach vorgegeben pädagogischen Kriterien und Richtlinien, nach Lehrplan und didaktischen Prinzipien) am zu bildenden Kind ausgemerzt werden muss“ (Schratz-Hadwich, 1998, S. 448).

Dieser Ansatz wird nochmals bei der Formulierung der abschließenden Bereichstheorie (Kapitel 9.8) aufgegriffen.

Strategie 3: Belohnen und Bestrafen

Die *Strategie* „Belohnen und Bestrafen“ könnte auch unter die letzte Strategie subsumiert bzw. das Bestrafen auch bei den Sanktionen verortet werden. Die Trennschärfe zumindest beim Belohnen liegt für mich darin, dass es sich dabei nicht „nur“ wie beim Lob um ein *verbales* Feedback handelt und die Belohnung auch teilweise *im Voraus* in Aussicht gestellt wird, je nachdem, welches Verhalten der oder die Schüler an den Tag legen. Auch hier gelten die *Kontexte* Verhalten des Schülers:

S3: „Ich habe jetzt einen Schüler, den muss ich sicherlich acht Mal ermahnen, weil er mit dem Nachbarn spricht, weil er das Schwimmbrett vielleicht nicht dahin legt, wo es hin soll, weil er jetzt wieder ganz was anderes macht. Da mache ich es dann so, dass ich ihn in der nächsten Stunde zu mir nehme und sage, „jetzt machen wir es so: wenn ich dich jetzt heute bloß dreimal ermahnen muss, das wäre dann eine ganz tolle Sache.“ Das mache ich dann aber vor der Klasse, weil für den das auch ein Fortschritt ist.“ (Int. 3 – Abs. 022)

Und die Leistungsbereitschaft der Schüler:

I: „Und was du gesagt hast mit dem Ausgang der Sportstunde, würdest du das so als eine Art Belohnung bezeichnen? Also, zumindest - die Stunde hat aus deiner Sicht gut funktioniert, die haben gut mitgezogen und dann gibt es halt jetzt die Belohnung?“

S6: Genau. Die Belohnung wird auch am Stundenanfang schon ausgegeben. Es ist möglich, dass wir am Stundenende das Spiel machen.

I: Ach so, das sagst du ihnen dann schon.

S6: Ja klar, um die Motivation aufrecht zu halten und würde sagen, 30 zu 70 ist der Anteil, also zu 30% erfolgt das nicht, wenn die Stunde nicht lief. Dann wissen sie auch, ok, das lief

nicht, dann gibt es halt noch einen Minutenlauf oder es gibt irgendwas anderes, was die Schüler nicht gerne machen, eine Krafteinheit zum Beispiel.“ (Int. 8 – Abs. 045ff.)

Gerade das letzte Vorgehen kann als „Klassiker“ des Schulsports – zumindest in der Unterstufe - bezeichnet werden: Das Spiel am Ende als Belohnung für engagierte Mitarbeit und ein für die Lehrkraft gutes Verhalten auf Schülerseite.

Ein anderer *Kontext* der Belohnung ist der Gebrauch der pädagogischen Note im Sportunterricht. Konkret kann bei der Sportnote nicht nur die absolute sportliche Leistung bewertet werden, sondern auch das Bemühen des Schülers, der mit einer entsprechenden Note motiviert bzw. auch belohnt wird:

S5: „ich meine, gut, man gibt keinem, das macht man nach wie vor nicht, finde ich auch nicht in Ordnung, jetzt jemandem eine vier zu geben, der sich anstrengt. Klar, rein sportlich wäre es vielleicht eine vier, aber wenn der sich bemüht und wenn das Ziel da ist und er will und er macht auch mit“. (Int. 7 – Abs. 317)

Die Belohnung nimmt hier in gewisser Weise eine „materielle“ Form an.

Strategie 4: Mitmachen

Eine weitere Strategie ist das Mitmachen der Sportlehrkraft. Diese Möglichkeit des Motivierens ist – zumindest in dieser Ausprägung – sportunterrichtsspezifisch (vgl. Kapitel 7.3.2.4). Das Mitmachen der Sportlehrkraft findet hauptsächlich im *Kontext* Mannschaftsspiel statt:

S5: „Also, ich mache es halt so, dass ich die Mannschaften in eine starke Mannschaft einteile und dann bleiben alle Loser - also alle Schlechten übrig, und dann spiele ich mit den Schlechten und sage: „also komm, wir packen das schon! Die ärgern wir jetzt, wir schauen, dass die uns zumindest nicht so abledern, sondern dass wir zumindest schon mal zwei, drei Körbe auch werfen“ und dann macht das denen plötzlich Spaß.“ (Int. 7 – Abs. 257)

In diesem konkreten Beispiel ist das Mitmachen eine Strategie, die besonders zur Förderung leistungsschwacher Schüler genutzt wird. Zwar bezieht dieser Sportlehrer die *Konsequenzen* seines Mitmachens, Spaß und Motivation bei den Schülern, nur auf diejenige Mannschaft, bei der er mitspielt, allerdings dürfte aufgrund eigener Erfahrungen und der Erfahrungen anderer Sportlehrkräfte zumindest bei männlichen Schülern die meisten, wenn nicht alle Schüler motiviert sein, wenn die Lehrkraft mitspielt. Natürlich ist hier anzumerken, dass Sportlehrkräfte natürlich auch aus rein persönlichen Gründen aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen:

I: „Und du hast relativ oft jetzt schon erwähnt, dass du da mitspielst. Also, ist das schon was, dass du öfters machst? Du machst wirklich in deinem Sportunterricht dann gewisse Dinge mit?

S5: Ja, das schon.

I: Warum?

S5: Tja, weil es sonst zu langweilig ist (lacht). Es ist doch klar, wenn ein Ball in der Halle liegt, gehe ich hin und werfe, weil ich Sportler bin. Und genauso, wenn jemand Sport macht, will ich nicht die ganze Zeit nur zuschauen, sondern will ich auch ein bisschen mit agieren, so ein bisschen egoistisch sozusagen.“ (Int. 7 – Abs. 247-253)

Subkategorie 2: „Den Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln“

Die *Subkategorie* „Den Schülern Erfolgserlebnisse ermöglichen“ umfasst alle Handlungsstrategien, die es den Schülern erleichtern, im Rahmen des Sportunterrichts Erfolgserlebnisse im motorischen Bereich zu erzielen. Konkret konnten bei der empirischen Analyse die *Strategien* „Leistungsdifferenzierung“, „Methodisches Vorgehen“, „Schüler lehren Schüler“ und „Schüler ihr Können zeigen lassen“ herausgearbeitet werden. Bezüglich der vorherigen *Subkategorie* „Schüler motivieren“ kann angemerkt werden, dass natürlich ein Erfolgserlebnis im Normalfall per se auch motivierend für den jeweiligen Schüler ist, aber dieser motivierende Aspekt ist bei *dieser* Subkategorie nicht der ausschlaggebende Faktor.

Strategie 1: Leistungsdifferenzierung

Jede Lehrkraft sieht sich in jedem Fach mit einer leistungsheterogenen Ansammlung von Schülern konfrontiert. Ihre Aufgabe ist es nun, trotz dieser Heterogenität jeden Schüler so gut als möglich zu fördern. Die Leistungsdifferenzierung bzw. auch innere Differenzierung ist dabei per se die wohl wichtigste Strategie der *individuellen* Förderung von Schülern. Dabei werden den Schülern entsprechend ihrem Könnensstand Aufgaben gegeben, die im besten Fall weder eine Über- noch eine Unterforderung, sondern eine machbare Herausforderung darstellen sollen. Diese Vermeidung der Über- bzw. Unterforderung wird wiederum als eine *kausale Bedingung* für den Spaß der Schüler am Sportunterricht gesehen und hat als *Konsequenz*, dass Demotivation und Störungen auf Seiten der Schüler deutlich seltener sind. Die tiefere Intention der Lehrkräfte ist dabei, dass alle Schüler aufgrund der vorgenommenen Differenzierung innerhalb einer Unterrichtssequenz ein Erfolgserlebnis haben, das als weitere *Konsequenz* wiederum motivierend für die nächsten Unterrichtsstunden wirken soll. Sicherlich ist bei dieser Handlungsstrategie nicht verbindlich zu klären, ob sie „nur“ als methodisches Instrument zur „Aufrechterhaltung“ eines strukturierten Unterrichts genutzt

wird und somit eher unter die Kategorie „Ordnung herstellen“ zu subsumieren wäre oder ob es den jeweiligen Sportlehrkräften wirklich immer um die individuelle Förderung im Sinne eines „Erfolgs erlebnis ermöglichen“ jedes einzelnen Schülers geht. Aufgrund der Äußerungen der interviewten Lehrkräfte zu diesem Thema ist aber fast durchgehend eine explizite Förderabsicht erkennbar.

Die *Strategie* „Leistungsdifferenzierung“ wird natürlich in allen Fächern angewandt, allerdings im Sportunterricht als besonders wichtig gesehen:

S2: „und man muss viel mehr, würde ich jetzt so sagen, viel mehr differenzieren oder im Englischunterricht kann man das differenzieren noch eher außer Acht lassen als im Sportunterricht“. (Int. 2 – Abs. 186)

Außerdem ist der Sport natürlich das einzige Fach, wo diese Differenzierung nicht aufgrund der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler, sondern aufgrund deren körperlichen bzw. motorischen Voraussetzungen durchgeführt wird. Die Differenzierung führt somit meist zu einer Unterteilung bzw. Einteilung der Klasse in eher leistungsschwächere oder körperlich schwächere bzw. leistungsstärkere bzw. körperlich stärkere Schüler, wobei natürlich bei manchen Übungen auch die Körpergröße der Schüler eine wichtige Rolle spielt.

Der Mittelweg bzw. „Alle sollen zu ihrem Recht kommen“

S1: „Dass sie Spaß am Sport haben. Vor allem die, die halt nicht so gut sind. Das ist vielleicht nicht immer gut, wenn man sich an den Unsportlicheren orientiert und schaut, dass die vielleicht Spaß daran haben. Aber das ist vielleicht auch natürlich, weil die, die im Verein sind, ohnehin Spaß dran haben. Wobei man da dann auch wieder aufpassen muss, weil, wenn man zu sehr auf die Unsportlichen achtet, kann es auch sein, dass die, die in Sportvereinen sind, sehr schnell genervt sind. Was sich dann wieder ein bisschen auf die Stimmung schlägt. Die Frage bei mir ist, ob ich manchmal zu sehr auf die Schüler achte, also wenn ich so darüber nachdenke, schaue ich schon auch immer, dass es den Schülern, ja, dass die einfach Spaß am Sportunterricht haben. Wenn ich merke, dass, was ich mir so vorgenommen habe, kommt nicht so gut an, versuche ich es erst einmal zu verändern - mit geringfügigen Mitteln. Oder breche es auch dann vielleicht auch mal früher ab als ich selber jetzt gedacht hätte. Das ist die Frage, ob das Anbieten ist.“ (Int. 1 – Abs. 037)

Wie schon weiter oben bei der *Subkategorie* „Motivieren“ spielt auch beim Differenzieren innerhalb des Sportunterrichts dessen spezielle Struktur eine wichtige Rolle. Wie das obige Zitat unterstreicht, wird die Differenzierung im Sportunterricht als wichtiger als in anderen Fächern erachtet, da sonst extrem leistungsschwachen Schülern die aktive Teilnahme an vielen Unterrichts-Sequenzen kaum bis nicht möglich ist. Allerdings sehen dabei einige

Lehrkräfte die Gefahr, dass ihr Sportunterricht sich zu sehr an den schwächeren Schülern orientiert:

S1: „Das ist ja generell so der Zwiespalt als Sportlehrer, dass ich mich halt nicht zu sehr an den Schwächsten orientiere. Dass ich halt gucke, warum sind jetzt die Starken zum Beispiel unzufrieden? Ich muss ja auch schauen, dass die auch zu ihrem Recht kommen sozusagen. Das ist ja diese Gratwanderung im Sportunterricht immer. Es gehört ja auch für die Schlechten dazu und das sag ich denen auch, dass merken die auch im Rahmen meines Sportunterrichts, glaub ich, dass ich die bis zu einem gewissen Grad schützen kann und auch individuell vielleicht fördern kann, aber irgendwo ist dann auch Schluss. Sonst kommen andere nicht zu ihrem Recht. Und deswegen versuch ich denen auch so eine Art Mittelweg zu vermitteln, [...]. Also da versuche ich dann schon den Unterricht dann so auszurichten, dass ich, ... dass da alle zu ihrem Recht kommen. Dass ich halt auch zum Beispiel schon in den Übungen, im Übungsteil, dass ich da vielleicht schon ein bisschen differenziere.“ (Int. 1 – Abs. 085)

Die Leistungsdifferenzierung wird also als „Gratwanderung“ gesehen und führt im Sportlehrer zu einem „Zwiespalt“, wie man die Starken und Schwachen am besten fördern kann, denn ein zu starkes Fördern der Leistungsschwachen kann offensichtlich zur Unzufriedenheit der Leistungsstarken führen.²⁸⁷ Ein Sportlehrer stellt sogar fest:

S5: „Also, ich fördere sehr viel - fast nur die Schwachen, weil die Guten muss ich nicht fördern, die können es sowieso. Es ist auch so, wenn ich den Guten was beibringen will, dann zeige ich das einmal, dann können die es, oder zweimal. Dann üben sie noch ein bisschen, weil sie das wollen und dann klappt das. Aber die Schwachen können das halt nicht. Da ist das eigentlich immer sehr auf die Schwachen ausgelegt mein Unterricht.“ (Int. 7 – Abs. 261)

Die Maxime des Handelns ist ansonsten, eine Balance zu finden, einen Mittelweg, der es allen Schülern ermöglicht, zu ihrem Recht zu kommen. Und dieser Mittelweg heißt eben „Differenzierung“. Die „klassische“ Leistungsdifferenzierung im Sportunterricht geschieht dabei in der Regel durch einen Stations- oder Riegenbetrieb, der sich *räumlich* durch einen gewissen Geräteaufbau manifestiert:

I: „In welcher Organisationsform oder wie läuft dann Turnen bei dir ab? Wenn du jetzt sagst, beim Sprung, teilst du dann in Riegen zum Beispiel ein?

S1: Ja, genau. Es sieht klassisch nach Riegen aus, aber klar, bei den Kästen jetzt, wenn ich eine dreißiger Klasse habe, sechste Klasse war das. Drei Kästen aufgebaut in verschiedenen Höhen. Sie suchen sich praktisch aus, wo sie anfangen, können natürlich wechseln zwischendurch, aber grob stehen schon immer zehn an jeder Kastenbahn.“ (Int. 4 – Abs. 029)

Bzw.

S1: „Vorhin habe ich ja gesagt, dass meine Übungen, die ich mir überlege, jeder können müsste. Aber das heißt natürlich im Umkehrschluss auch, dass vielleicht ein extrem Dicker das zwar kann, aber er braucht ein bisschen und ein Guter hat das halt schon längst drauf und braucht die Übung gar nicht mehr machen. Muss ich halt schauen, dass ich den schon mit einer höheren Stufe beschäftige oder von vornherein sage, ich mach die ganze Nummer auf

²⁸⁷ Vgl. dazu auch gerade im *Kontext* Mannschaftsspiele das entsprechende Muster „Störungen zwischen guten und schlechten Schülern“ bei Miethling und Krieger (2004, S. 120ff).

zwei Hälften und da ist die Fortgeschrittenen- und da die Anfängerhälfte, sozusagen. Differenzierung halt.“ (Int. 1 – Abs. 085)

Im ersten Beispiel haben die Schüler die Möglichkeit, sich selbst auszusuchen, auf welchem Niveau sie anfangen. Somit wird ihnen eine gewisse Verantwortung für ihr Tun übergeben, da sie selbst ihr Leistungsvermögen einschätzen müssen. Allerdings wird auch für alle Schüler sichtbar gemacht, wer eher zu den Leistungsstärkeren und wer zu den Leistungsschwächeren in der Klasse gehört. Daher stellt sich die Frage, wie diese Art der Leistungsdifferenzierung bei den betroffenen leistungsschwächeren Schülern ankommt? Fühlen sie sich bloßgestellt, wenn sie bspw. am niedrigeren Kasten anstehen? Und wie könnte man dieser Gefahr begegnen? Aus den erhobenen Daten lässt sich diesbezüglich nicht allzu viel herzuleiten, aber diese offensichtliche Exponiertheit einer verminderten Leistungsstärke durch eben das Anstehen bei der vermeintlich schlechtesten Gruppe, als Letzter beim Wählen von Mannschaften übrig zu bleiben bzw. auch das Zeigen des „Nicht-Könnens“ bei der Notenvergabe vor den anderen Schülern ist ein Spezifikum des Settings Sportunterricht, das im Laufe der Interviews immer wieder auftaucht.

Generell gehören diese Formen der Differenzierung zum Handwerkszeug der (Sport)Lehrkräfte und so ist bei den jeweiligen Inhalten die jeweilige Form der Differenzierung mehr oder weniger automatisch zugeordnet und somit als proaktives Handeln auch als Teil der Unterrichtsvorbereitung anzusehen.

Ein anderer *Kontext* der Differenzierung ist die gerechte Teamverteilung bei den Mannschaftsspielen. Ungleich starke Mannschaften führen zu einer Demotivation der vermeintlich schlechteren aber manchmal auch der stärkeren Mannschaft. Die *Konsequenz* wäre weniger Spaß für die Schüler und eine schlechte Stimmung innerhalb der Klasse²⁸⁸:

S1: „Dass man also schaut, dass es immer einigermaßen aufgeht. Dass es fair läuft, da sind die Schüler ja auch ganz sensibel zum Beispiel. Das macht ganz viel für den Spaß auch aus. Also für die Stimmung erst mal in der Klasse und dann als nächste Stufe auch für den Spaß sozusagen. Sie haben natürlich auch mehr Spaß am Spiel, wenn es vier ausgeglichene Teams sind, wo jeder jeden schlagen kann. Wo sie motivierter rangehen. Wenn sie gleich wissen, oh, gegen das Team, da sind ja drei Top-Leute dabei, gegen die haben wir ja eh keine Chance, dann läuft das Spiel auch sehr einseitig ab. Sehr demotivierend für das eine Team und selbst für das gute Team ist es dann auch nicht so prickelnd, wenn die dann irgendwann zehn zu null führen, da haben die dann auch nicht mehr so viel Spaß dran. [...]. Ja, das ist grad am Anfang des Jahres eine heikle Geschichte. Wenn man sie noch nicht so kennt, die Klasse. Und dann kommt es eben oft vor, dass die Teams nicht homogen sind und das führt ganz schnell zu Streitigkeiten, bösem Blut. Dann gehen sie genervt nach der Sportstunde raus und diskutieren auch noch hitzig in der Umkleidekabine, zum Beispiel: „das waren ja voll unfaire Teams heute“ oder solche Geschichten.“ (Int. 1 – Abs. 042)

²⁸⁸ Vgl. dazu auch die Schülersicht bei Miethling und Krieger (2004, S. 56ff.), wo sich die Schüler explizit im *Kontext* „Mannschaftsbildung“ über das Erleben von Ungerechtigkeit beschwerten.

Geklärt ist in diesem Zusammenhang allerdings nicht, wie und von wem diese Mannschaften bestimmt werden. Generell ist gerade die Mannschaftsbildung in sportpädagogischen Diskurs sehr umstritten und die Art des Vorgehens hängt von der Zielsetzung der jeweiligen Lehrkraft ab. Geht es darum, eher wenig Zeit zu verlieren oder geht es eher darum, dass die Schüler für die Mannschaftsbildung verantwortlich sein sollen. Unabhängig vom jeweiligen Zugang ist es wichtig, dass die Sportlehrkraft darauf achtet, dass am Ende des Prozesses ungefähr gleichwertige Mannschaften herauskommen.

Strategie 2: „Klassische Methodik“

„Der Methodenbegriff findet eine weitgehende, uneinheitliche, zuweilen auch kontroverse Verwendung ([...]), was nicht zuletzt auf eine unzureichende theoretische Fundierung, insbesondere auch im Feld der Didaktik ([...]) zurückzuführen ist. Dieses Problem scheint die Sportdidaktik besonders zu kennzeichnen.“ (Lange, H., 2008, S. 294)

Beim in Bayern sowohl im Sportunterricht als auch in der universitären Ausbildung nach wie vor dominierenden Sportartenkonzept ist die *klassische* Vorgehensweise (vgl. auch Lange, H., 2008) in den Sportstunden die Vermittlung motorischer Inhalte und Techniken mit Hilfe methodischer Übungs- oder Spielreihen, die nach den allgemeinen Prinzipien „Vom Leichten zum Schweren“, „Vom Einfachen zum Komplexen“ und „Vom Bekannten zum Unbekannten“ ausgerichtet sind.²⁸⁹ Natürlich ist diese allgemeine methodische Vorgehensweise auch als Fördern der Schüler zu bezeichnen, da ihnen so das Lernen erleichtert wird. Der klassische methodische Weg ist dabei zunächst nicht mit Differenzierung zu verwechseln, auch wenn es sich beim Differenzieren um ein methodisches Vorgehen handelt. Methodisches Vorgehen im Kontext dieser Strategie bedeutet im Unterschied zum Differenzieren zunächst einmal das Fördern der ganzen Klasse. Aber auch bei dieser *Strategie* wird die Problematik stärkere vs. schwächere Schüler offenbar, denn natürlich ist der methodische Weg für die Schüler, welche die Zielübung bzw. –bewegung können, keine Hilfe mehr. Hier müsste dann der Lehrer durch Differenzierung den betreffenden Schülern eine neue Herausforderung bieten. Für die schlechteren Schüler hingegen sind methodische Wege oft essentiell, um ein motorisches Erfolgserlebnis zu erzielen. Insofern wird eine gut strukturierte Stunde im Sinne von „methodisch durchdacht“ von Lehrerseite aus für leistungsschwächere Schüler als deutlich gehaltvoller wahrgenommen:

²⁸⁹ „Unleugbar ist ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz der Methoden und dem Konzept des Sportunterrichts gegeben, dass der Sportlehrer bewusst oder unbewusst vertritt“ (Größing, 2001, S. 177).

S1: „Aber ich weiß auf der anderen Seite auch, dass das halt nur ein gewisser Prozentsatz von Schülern jetzt gut findet. Dass es garantiert auch Schüler gibt, die eben nicht so groß die Klappe aufreißen wie andere, die jetzt meinetwegen zwei Stunden gerne Fußball spielen wollen. Dass die dann eigentlich das schöner finden, wenn ne strukturierte Stunde abläuft, wo sie auch Technik gelernt bekommen, wo sie üben können, wo sie Erfolge haben, für sich vielleicht, teilweise auch von den Anderen gesehen. Im Spiel ist es schwieriger für solche Leute, für die so genannten schlechteren Sportschüler, da Erfolge zu haben. Die haben in so strukturierten Stunden, denke ich, mehr Erfolgserlebnisse. Und mehr Lernerfolg. Also, wenn man es jetzt ganz pauschal sagen sollte, die, die viel spielen wollen, denen tut man vielleicht einen Gefallen mit viel Spielen und die sind eher genervt, wenn sie vielleicht technische Übungen machen sollen, die sie eigentlich drauf haben. Ein Anderer hingegen, der schlechter ist, freut sich vielleicht, weil er Erfolge hat und ist dann nach so einer Stunde wesentlich zufriedener als nach einer Spielstunde.“ (Int. 1 – Abs. 033)

Für leistungsschwächere Spieler wird hier die Gleichung aufgestellt:

Technikvermittlung = Erfolg = Zufriedenheit; Spiel = Misserfolg = Unzufriedenheit.

Für leistungsstärkere Schüler gilt:

Spiel = Zufriedenheit und Spaß; Technikübungen = Genervt sein.

Diese Einschätzung provoziert natürlich die Gegenfrage, ob es nicht auch Möglichkeiten für Sportlehrkräfte gäbe, dass z.B. leistungsschwächere Schüler Spaß am Spiel, oder allgemeiner, Teilhabe am Spiel haben können und wie diese Möglichkeiten aussehen?

Eine andere Form des methodischen Vorgehens im *Kontext* „Spiel“ sind Regeländerungen, die den Zugang zum Spiel für die Schüler erleichtern sollen:

S4: „das war letzten Freitag eben so [...], da hatte ich eine Stunde Volleyball angeboten, weil eine Schülerin, die jetzt den Qualifizierten Hauptschulabschluss macht und an die Hauptschule gehen will, gesagt hat, sie muss da eine Volleyballprüfung machen und ob wir jetzt ihr zuliebe mal, obwohl wir gerade turnen, Volleyball spielen können. Und ich habe gesagt „ja klar, kein Problem“. Und habe dann aber festgestellt, dass sie eigentlich gar nichts können im Volleyball und dann habe ich ein bisschen Technik gemacht mit ihnen und habe gemeint, „passt mal auf, wisst ihr eigentlich wie Volleyball aussieht?“ „Ja, beachten!“ Sie haben wirklich nicht viel mehr gewusst... und dann habe ich, obwohl das wider jegliche Methodik, Didaktik, die man gelernt hat oder in Büchern steht, habe ich das Netz aufgebaut und habe gesagt, wir spielen jetzt sechs gegen sechs und wir haben das dann mit ganz vereinfachten Regeln und mit Werfen und Fangen gemacht und ich habe aber da gemerkt, [...], dass das eine unglaubliche Motivierung war für sie, so dass sie in der folgenden Stunde wesentlich bereit waren, einen Schritt zurück zu gehen und das Pritschen und das Baggern eben zu üben.“ (Int. 6 – Abs. 051)

Die Hoffnung der Lehrkraft ist hier, dass die Schülerinnen durch diese Art der Vermittlung zunächst einen Zugang zum Spiel finden, der sie intrinsisch motiviert, auch intensiver an der Verbesserung ihrer Technikgrundlagen zu arbeiten:

S4: „Aber das Beispiel eben von der neunten Klasse, um darauf zurückzukommen, da war es eben wirklich so, dass über diese Erfahrung – „hey, das ist cool, wenn wir da zu sechst da stehen und da haben wir Spaß miteinander“, aber wir wollen ja jetzt mehr, wir wollen ja den Ball da übers Netz spielen und wir wollen gewinnen, dass das dann dazu geführt hat, dass die

Übungsphase von ihnen aus motiviert war und ich nicht gesagt habe wir machen jetzt eine Stunde Technik.“ (Int. 6 – Abs. 055)

Strategie 3: „Schüler lehren Schüler“

Neben der eben angesprochenen Differenzierung ist die individuelle Förderung für Sportlehrkräfte im normalen Sportunterricht aufgrund der großen Schülerzahl nur schwer in einer „1:1-Schüler-Lehrer-Situation“ möglich. Eine hilfreiche *Strategie* ist daher, gute Schüler als „persönliche Lehrer“ für schwächere Schüler einzusetzen. *Kausale Bedingungen* hierfür sind zum einen, dass es leistungsstarke Schüler in der betreffenden Sportart bzw. zumindest eine informelle Kooperation in der Fachschaft gibt:

S5: „die gehen dann zur Basketball-AG und bekommen von den Basketballprofis sozusagen den Korbleger beigebracht, also von den Schülern [...]. Der [betreffende] Sportlehrer, [...], koordiniert das Ganze natürlich. Da lernen die innerhalb von einer Doppelstunde mehr, als wenn die praktisch so vier Wochen immer mal wieder eine kurze klassische Einheit kriegen. Das haben wir so festgestellt und wir haben das jetzt zwei-, dreimal wiederholt, dann sind die vielleicht sogar auf einem besseren Stand als alle anderen, weil die individuell - jeder hat seinen Partner dann, da das beigebracht bekommen. Oder neben mir parallel zum Beispiel war der Leistungskurs Sport, dann habe ich den Kollegen gebeten, ob nicht seine Schüler zu uns kommen können und mit denen Volleyball üben, das hat wunderbar geklappt. Das ist ja dann eine Sache, wenn man eine 30er Gruppe hat, dass einfach das Individuelle besser wird.“ (Int. 7 – Abs. 100)

Im konkreten Fall nutzt der betreffende Lehrer die Expertise der Schüler, die parallel zu seiner Klasse in der Halle sind. Auch dieses Vorgehen dürfte so nur im Sportunterricht möglich sein. Wobei natürlich auch innerhalb des Klassenverbandes die guten Schüler zur Unterstützung schlechterer Schüler herangezogen werden. Allerdings dürfte sich in diesem *Kontext* keine 1:1-Situation bewerkstelligen lassen. Natürlich ist noch darauf hinzuweisen, dass diese Strategie nur die Perspektive der *schwächeren* Schüler berücksichtigt, da dies auch die Intention des betreffenden Sportlehrers widerspiegelt. Die Perspektive der stärkeren Schüler wird in Kapitel 9.4 Gegenstand der Analyse sein.

Strategie 4: „Die Schüler ihr Können zeigen lassen“

Diese Strategie ist explizit für leistungsstärkere Schüler gedacht. Denn wie weiter oben schon gezeigt, ist es für Sportlehrkräfte oft schwierig, den Mittelweg zwischen der Förderung leistungsstarker und leistungsschwächerer Schüler zu finden. Es wird daher von den Lehrkräften als wichtig erachtet, dass auch leistungsstärkere Schüler ihr Können zeigen dürfen. Ansonsten wäre die *Konsequenz*, dass diese Schüler sehr schnell unterfordert wären und sich langweilen würden, wobei hier generell angemerkt werden muss, dass die meisten leistungsstarken Schüler auch nur in einer oder in wenigen Sportarten sehr gut sind und sich

somit die Leistungsstärke Fach Sport im Vergleich zu anderen Fächern zumindest teilweise relativiert. Ein *Kontext* dieser Strategie wäre „Die Schüler etwas vor der Klasse vormachen lassen“:

S3: „aber auch den sehr guten Schülern eine Gelegenheit bietet, dass sie vor der ganzen Gruppe vorturnen. Da bietet sich auch immer die Gelegenheit, wenn was vorgemacht wird. Ich habe jetzt zum Beispiel einen Schüler in der sechsten Klasse, der im Turnverein ist und ist auch auf bayerischer Ebene vorne mit dabei, der turnt dann vor, der mag gerne vorturnen. Und das ist dann kein Problem, wenn ich frage, ob er noch mal vorturnen will. Dass also die, die was Besonderes können, das auch der Gruppe zeigen dürfen und dafür dann Lob erhalten oder auch spontan von der Gruppe Applaus erfahren. Also die Gelegenheit ist auf alle Fälle da, oder wenn jemand dann Turnelemente zeigen kann, die an der Schule so gar nicht vorkommen, weil sie vom Schwierigkeitsgrad überhaupt nicht rein passen. Zum Beispiel darf der Vereinsturner dann mal eine Barrenübung vorturnen, damit die Klasse sieht, wie das steigerungsfähig ist und dazu kriegt er die Gelegenheit. Muss man machen, weil wenn der Aufschwüngen in den Handstand macht in der sechsten Klasse, dann ist es dem sehr langweilig. Der turnt dann andere Sachen.“ (Int. 5 – Abs. 03)

Dieser Ansatz geht über die bloße Differenzierung hinaus, da der jeweilige Schüler sein Können wirklich vor der ganzen Klasse demonstrieren darf. Die *Konsequenz* für den vorturnenden Schüler ist dabei die „Anerkennung von der Gruppe“, während es für die Gruppe selbst auch einen motivierenden Effekt haben kann.

Diese Strategie dokumentiert generell eine Problematik, die es so wohl nur im Fach Sport gibt. Denn in welchem anderen Fach (gerade am Gymnasium) ist es Aufgabe der Lehrkraft, Schüler dazu zu veranlassen, nicht ihr ganzes Können zu zeigen. Dies ist im Sport natürlich besonders im *Kontext* Spiel wichtig, da sonst die schlechteren Spieler kaum am Spiel teilhaben und somit kein Spielerlebnis erfahren können.

Subkategorie 3: Widerstände bei Schülern überwinden

Die *Subkategorie* „Widerstände bei Schülern überwinden“ steht vordergründig dem Fördern der Schüler oder auch einer generellen Schülerorientierung diametral gegenüber. Natürlich kann aber Schule und auch Schulsport nicht nur nach dem Willen der Schüler funktionieren:

„Zum anderen verweist die Zukunftsgerichtetheit von Bildung darauf, dass es nicht primär um die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen geht und gehen kann, sondern um die als notwendig erachteten gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen, die sich in den Bildungsinhalten manifestieren. Damit soll nicht einer Mißachtung [sic!] der SchülerInneninteressen das Wort geredet werden, aber angesichts der konstatierten Ausgangslage ist es illusorisch anzunehmen, dass *immer alle* SchülerInnen interessiert oder gar begeistert von den unterrichtlichen Angeboten sein werden, was weder dazu führen darf, die SchülerInnenseite der Unterrichtsplanung und -gestaltung auszusparen, noch die SchülerInnen aus der Verpflichtung zu entlassen, sich auch mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen, die nicht ihrem unmittelbaren Interessenspektrum entspringen“ (Lüsebrink, 2006, S. 173).

Insofern kann das Überwinden von Widerständen durchaus auch im Sinne einer Schülerorientierung gesehen werden, z.B. bei der Einführung neuer Inhalte (*Kontext*), im Sinne eines „die Schüler zu ihrem Glück zwingen“. *Kausale Bedingung* auf Seiten der Lehrkraft ist dabei zum einen Beharrlichkeit und Willen,

S3: „Da kriegt man schon ein Gefühl für, ob das ankommt oder nicht. Manchmal sagt man halt: da bist du jetzt am falschen Dampfer, da muss man halt im Gespräch dann umschwenken und manchmal darf man der Bequemlichkeit nicht nachgehen und muss sagen: Ok, ich komm damit zwar nicht an, aber denen klar machen, dass das trotzdem der Fall sein muss“ (Int. 5 – Abs. 35),

bzw. auch eine Ritualisierung des Ignorierens der Befindlichkeiten von Schülern, wie zum Beispiel in folgender Sequenz:

S4: „Anderes Beispiel: [...]. Die Neunte, das sind wenige Mädchen, so 15 bis 16 Mädchen, die sind absolut pubertär - im positiven Sinne. Also, die haben zunächst keine Lust, sich umzuziehen und keine Lust sich da groß anzustrengen. Und die kommen dann da freitags reingeschlappt und schreien durcheinander, „was machen wir jetzt heute - Volleyball? Bitte nicht schon wieder Turnen“ und inzwischen ignoriere ich das total. Ich fange dann einfach an“. (Int. 6 – Abs. 051)

Wenn das Angebot, dass die Lehrerin den Schülerinnen macht, obwohl es nicht sofort der Vorstellung der Schülerinnen entspricht, letztendlich akzeptiert wird und somit auch die Lehrerin akzeptiert wird, kann dieses Handlungsmuster ritualisiert werden:

S4: „dass sie durch das Setting, das ich geschaffen habe, durch dieses, „ich ignoriere erst einmal, was ihr sagt“, und das als Ritual erleben, dass sie da rein kommen und sie bekommen jetzt ein Angebot von mir, auch eine gewisse Disziplin und eine...“ach das akzeptieren wir jetzt so, das ist die Vorgabe der Lehrerin und wir haben erkannt das tut uns gut, die will uns nichts Böses indem sie einfach ignoriert was wir für Wünsche haben, sondern die meint es ja eigentlich gut mit uns“, also das spüre ich dann am Verhalten der Schülerinnen, das funktioniert dann.“ (Int. 6- Abs. 131)

Gerade im Sportunterricht, der inhaltlich sehr breit gefächert sein sollte, stößt das Programm der Sportlehrkräfte natürlich nicht nur auf Zustimmung unter den Schülern:

S1: „Auf der anderen Seite habe ich auch ganz oft schon Stunden gehabt, wo ich es dann einfach durchgezogen habe, mein Programm, das ich vorhatte. Auf Widerstand gestoßen bin, trotzdem weiter gemacht habe und dann auf einmal das Ganze doch gekippt ist - im positiven Sinne. So dass die Schüler halt gemerkt haben - ok, es ist ja doch gar nicht so ätzend, wie wir jetzt vielleicht gedacht haben und machen dann noch Dinge, die sie vielleicht vorher, vorm Anfang der Stunde, wenn man sie ihnen einfach gesagt hätte, nicht gemacht hätten. Und dann auf einmal machen. PAUSE. Also es ist ne schwierige Geschichte beim Sportunterricht, finde ich. Aber da achte ich eigentlich schon am meisten drauf. Da will ich sie schon hinbringen, dass sie Spaß an der Bewegung haben, dass sie neue Sachen kennen lernen, versuche halt auch sehr viel zu variieren, also so viele Sportarten wie möglich halt rein zu bekommen, damit die Schüler eben Sportarten kennen lernen, die sie sonst vielleicht nicht kennen gelernt hätten und da im Idealfall ein bisschen dran bleiben. Weil das auch oft auf Widerstand von Vielen stößt,

die halt immer wieder gern zwei, drei bestimmte Sachen machen wollen, aber alles in allem hab ich da eigentlich ganz positive Erfahrungen mit gemacht. Dann halt auch mal Sachen durchzudrücken, die im ersten Moment vielleicht nicht so angesagt waren, ich denk jetzt mal, Einheit Badminton einstreuen. Wo im ersten Moment die Resonanz nicht so prickelnd ist, wenn sie es dann aber ein-, zweimal gemacht haben, sind sie aber dann doch ganz gut dabei.“
(Int. 1 – Abs. 037)

Die *Konsequenz* auf Schülerseite wird somit oft als positiv wahrgenommen und dient vor allem dazu, das inhaltliche Spektrum des Sportunterrichts und somit auch der Schüler zu erweitern.

Zusammenfassung

Das Fördern vollzieht sich in dieser Kategorie letztendlich ausschließlich im sportlich-motorischen Kontext. Dabei scheint es die Tendenz zu einer etwas stärkeren Orientierung an den schwächeren Schülern zu geben. Zusammengefasst lässt sich diese Kategorie somit im Kontext des Doppelauftrags im Schulsport unter einer Erziehung *zum* Sport verorten.

9.3 Das Miteinander fördern

S6: „Gerade soziale Kompetenz, wenn man diesen Bereich mal anspricht, wo ich sage, Mannschaftssportarten - da merkt man schon, wo Aggressivität vielleicht zu viel am Platz ist, wo man dann auch über ein gewisses Regelwerk oder auch mal kurz stoppt, zusammenholt, ich sage, wie ich mir das vorstelle, wie man miteinander umgeht. Auch gerade verbal erschrickt man sich oft in einer Stunde, wo ich sage, sechste Klasse und dann kommen solche Wörter hier, die sie sich gegenseitig an den Kopf schmeißen, wo ich dann sage, da muss ich als Lehrer eingreifen, da kann ich nicht nur beobachten, ob das Spiel läuft und die Technik gut ist, da muss ich auch schauen, wie die miteinander umgehen. Ich glaube, das haben sie gleich die ersten Wochen bei mir mitgekriegt.“ (Int. 8 – Abs. 079)

Ein wichtiges Ziel von Schule und Schulsport ist die Förderung der Sozialkompetenz von Schülern. Konkret geht es darum, zu einem respektvollen Umgang mit meinen Mitmenschen bzw. meinem sozialen Umfeld befähigt zu werden. Ein Schlagwort im pädagogischen Diskurs ist in diesem Zusammenhang die „Akzeptanz von Heterogenität“, die bei den Schülern gefördert werden soll.

Bei der Genese dieser Kategorie habe ich lange überlegt, ob ich sie tatsächlich als eigenständige Kategorie etablieren oder eher als *Subkategorie* von „Schüler fördern“ verorten soll. Allerdings verwies die Datenlage letztlich wie eben gerade dargestellt darauf, dass sich das Fördern der Schüler hauptsächlich gegenstandsbezogen vollzieht, während das Ziel dieser Art der Förderung eher sozial im Sinne eines „Miteinander“ der Klasse bzw. Gruppe ist.

Natürlich finden sich auch bei der Kategorie „Ordnung herstellen“ Strategien, die im weitesten Sinne das Miteinander in den entsprechenden Gruppen unterstützen, die aber analog zum Vergleich mit der Kategorie „Schüler fördern“ nicht das explizite Fördermerkmal erfüllen.

Sowohl die sportpädagogische Forschung (vgl. exemplarisch Kolb, 2000; Bräutigam, 2003a), als auch die interviewten Sportlehrkräfte (vgl. obiges Zitat) dieser Untersuchung halten das Setting Schulsport für besonders geeignet, dieses Miteinander in den Klassen zu fördern. Dabei wird besonders der *Kontext* „Mannschaftsspiele“ herausgehoben, da hier besonders viel Interaktion unter Schülerinnen und Schülern passiert, die natürlich auch negative Auswirkungen in Form von Konflikten haben kann. Der Vorteil des Schulsports ist, dass kein künstlicher Anlass für das „Miteinander fördern“ hergestellt werden muss.

Im Folgenden werden nun die *Subkategorie* „Integration von Heterogenität“, die beiden *Strategien* „An die Einsicht der Schüler appellieren“ und „Verwenden der Fairness- und Kooperationsnote“ sowie das spezielle *Setting* „Skikurs“ graphisch dargestellt und empirisch verortet.

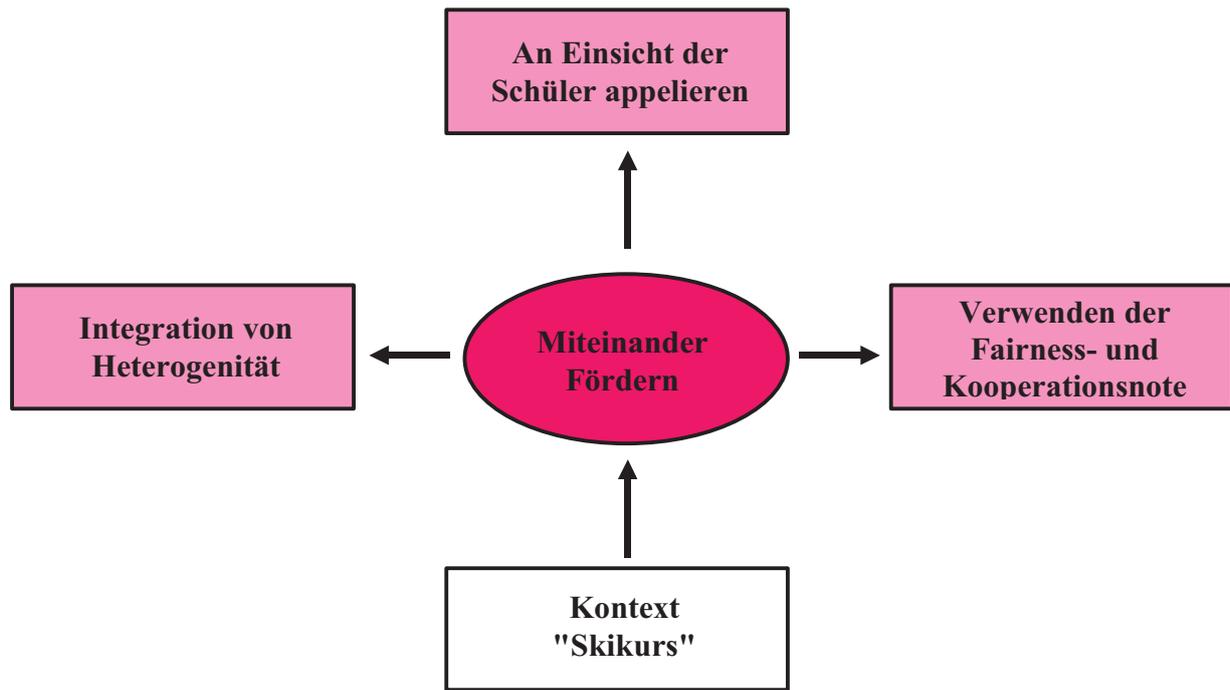


Abb. 11. Graphische Darstellung der Kategorie „Das Miteinander Fördern“

Die Subkategorie „Integration von Heterogenität“

„Pädagogisches Handeln muss an die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen anknüpfen, was angesichts großer Heterogenität (gerade im Sportunterricht) oftmals nicht einfach ist, so dass es auch angebracht erscheint, nach den Grenzen für Heterogenität für schulischen Unterricht zu fragen. Ein differenzierender und integrierender Umgang mit Heterogenität [...] kann jedenfalls nur auf der Basis einer gegenseitigen Akzeptanz unter den SchülerInnen gelingen, womit der pädagogische Handlungsrahmen eröffnet ist. Angesichts notwendig begrenzter Handlungsoptionen gilt es demnach, nicht hilflos zu resignieren, sondern die pädagogischen Interventionsmöglichkeiten auszuschöpfen“ (Lüsebrink, 2006, S. 174; vgl. auch Czerwenka, 2000; Herrmann, 2003; Cwierzinski & Fahlenbock, 2004).

Der Umgang mit Heterogenität wird mittlerweile als eine der Schlüsselkompetenzen des Lehrberufs gesehen. Doch was bedeutet Heterogenität im Sportunterricht bzw. für die vorliegende Untersuchung konkret im gymnasialen bayerischen Sportunterricht? Äußert sich Heterogenität tatsächlich „gerade“ im Sportunterricht und wie ist in diesem Kontext das pädagogische Handeln der Sportlehrkräfte zu verorten?

Diese Fragen sollen in diesem Unter-Kapitel geklärt werden. Meine Überlegung, diesen Aspekt sportunterrichtlicher Lehrarbeit unter diese *Kategorie* zu subsumieren, fußt auf der empirischen Datenlage, die letztendlich meistens auf Lehrerseite das Ziel der *Integration* der Heterogenität hat und insofern das Miteinander fördert. Dabei werden zunächst die aus Lehrersicht wahrgenommenen „Formen der Heterogenität“, die ich aufgrund der

Verständlichkeit in den Interviews mit „Problemschüler“ „übersetzt“ habe, expliziert, bevor anschließend die konkreten Handlungsstrategien dargelegt werden..

Welche Schüler werden als Problemschüler wahrgenommen?

Generell gilt zunächst zu konstatieren, dass alle befragten Lehrkräfte ihr jeweiliges Schülerklientel als relativ unproblematisch wahrnehmen und somit auch relativ wenige Schüler als Problemschüler bezeichnen würden:

S1: „Aber generell - das war, glaub ich, der Ausgangspunkt, gibt es da eher, also für mich erstaunlich Wenige. Vielleicht habe ich einfach nur Glück, in Anführungszeichen, gehabt mit meinen fünf Schulen, dass ich nicht so wirklich unsportliche Klassen bekommen habe.“ (Int. 1 – Abs. 069)

Als eine Begründung wird die Schulform Gymnasium vermutet:

S1: „Aber die [Problemschüler: M.Z.] gibt es, also, bisher hab ich die sehr selten gehabt, aber das liegt vielleicht an der Schulform auch.“ (Int. 1 – Abs. 095)

Interessant ist auch, dass ein Sportlehrer aufgrund seines Studiums mit viel mehr Problemfällen *gerade* im Sportunterricht gerechnet hätte:

I: „Du hast jetzt gesagt, von der Sechsten - zwei verhaltensauffällige Schüler, gibt es da relativ viele verhaltensauffällige oder ich nenne sie jetzt mal ein bisschen allgemeiner Problemschüler? Speziell auch im Sport? Wo du jetzt den Eindruck hast, wenn du die in Englisch hättest, würden die gar nicht so auffallen?“

S1: Nein, eigentlich nicht so. Also, fand ich ganz interessant, also da hat man von der Uni her ein bisschen andere Vorstellungen, wenn es halt immer heißt, alle wären unsportlich und haben eben immer weniger Bock auf Sport. Also, in allen Schulen, an denen ich bisher war [...] kann ich nicht sagen, dass das gerade im Sport Problemkinder gab. Die jetzt irgendwie extrem aggressiv gewesen wären oder extrem adipös. Und deswegen Probleme im Sportunterricht bereiten. Also, es gibt schon immer wieder vereinzelt welche, aber eher vereinzelt eben. Und oft ist es ja auch so, dass sich diese Verhaltensauffälligkeit im Sport ein bisschen relativiert. Weil sie sich da eben ausdrücken können. Also, je intensivere Sachen ich ja auch mache mit denen, umso weniger haben jetzt auch die Leute ja Zeit, Scheiß zu machen, als wenn ich irgendwelche [...] wenig bewegungsintensiven Technikformen jetzt üben lasse. Aber generell hat man da im Sportunterricht glaub ich fast eher einen Vorteil. Also, wenn ich jetzt so im Kollegium rum höre, dann hör ich oft Namen, die ich nur aus dem Sport kenne - Schülernamen. Die jetzt im Klassenzimmer scheinbar Probleme machen, weil sie eben mit dem ruhig sitzen nicht klar kommen und das fällt dann halt im Sportunterricht gar nicht so auf, weil sie sich dann eh viel bewegen, relativiert sich das ein bisschen.“ (Int. 1 – Abs. 060-063)

Sehr interessant ist natürlich die Feststellung, dass im Sportunterricht manche in anderen Fächern als problematisch wahrgenommenen Schüler kaum bis nicht negativ auffallen bzw. sich dort die Verhaltensauffälligkeit etwas relativiert. Begründet wird dies mit der Möglichkeit der Schüler, sich „auszudrücken“ bzw. damit, dass sie ihren Emotionen bei

intensiver Beschäftigung freien Lauf lassen können. Umgekehrt werden dagegen speziell im Sportunterricht neben „klassisch“ verhaltensauffälligen bzw. störenden Schüler die folgenden „Gruppen“ als problematisch wahrgenommen:

Adipöse Schüler, passive Schüler, motorisch bzw. körperlich schwache Schüler und Schüler mit dem ADH-Syndrom.

Natürlich sind leistungsschwache Schüler auch in anderen Fächern ein Problem für die Lehrer, doch hängt der geordnete Unterrichtsablauf nicht so sehr von jedem Schüler ab wie im Sportunterricht. Von besonderem Interesse in diesem Zusammenhang ist die Frage, was einen Schüler für eine Lehrkraft eigentlich zum Problemschüler werden lässt. Unabhängig von der jeweiligen Befindlichkeit bzw. Persönlichkeit der Lehrkraft, werden manche Schüler erst über den „Umweg Mitschüler“ zum Problem für die Lehrkraft:

S1: „Schwieriger ist es vielleicht, wenn du mit Problemkindern jetzt dickere Kinder meinst. Die machen ja andere Probleme dann.

I: Deswegen habe ich es jetzt nicht unbedingt nur auf verhaltensauffällige bezogen.

S1: Mit denen gibt es halt dann andere Probleme. Die sind ja nicht, die sorgen ja nicht für Ärger irgendwie innerhalb der Gruppe, nur bedingt vielleicht, weil viele von denen wollen sich halt drücken, wo es geht, oder haben halt immer irgendwas oder – „gerade heute“ - die Badehose oder die Turnschuhe vergessen und drücken sich halt, wo es geht. Das ist auch problematisch, die dann eben mit ins Boot zu holen sozusagen, das die doch mitmachen und eben auch die Gruppe dahin zu kriegen, dass sie sich nicht lustig über ihn machen. Das ist so ne ganz hohe Kunst, also es ist - manchen Klassen ist es völlig egal, ob die mitmachen oder nicht, mache sind da sehr angefixt, also wenn die merken, der drückt sich da und macht nie mit, fragen die mich auch, wieso der nicht mitmacht. Gibt aber auch die extreme Variante, dass natürlich Leute genervt sind, wenn die unsportlich Dickeren in ihrem Team zum Beispiel sind. Das gibt andere Probleme dann, die Leute zu integrieren quasi in die Gruppe. Dass man das der Klasse beibringt, dass er mitmacht und nicht gleich demotiviert wird, weil er jetzt blöde Kommentare kriegt von den Kids. Oder weil er im Spiel nie den Ball bekommt. Weil die Leute ja wissen, er trifft den Korb nicht. Sie dahin zu kriegen. Aber das sind dann zum Beispiel auch schöne Sportstunden wenn das klappt. Und wenn dann vielleicht vorlaute, arrogante Typen, gute Basketballer, bleiben wir beim Basketball mal, dann abspielen zum Unsportlichen und der dann halt wirft und trifft. Und sie sich dann mitfreuen sozusagen. Aber es ist schwierig das hinzukriegen. Ist eine Gratwanderung oft.

I: Aber es ist, wie ich das so verstanden habe, für dich ein Anliegen es zu versuchen?

S1: Ja, auf jeden Fall.

I: Bleiben wir jetzt erst mal bei den Adipösen, wie wäre da so die Vorgehensweise? Also wie ist da dein Ansatz, dass du sagst: ich hab jetzt da einen, das weiß ich. Morgen hab ich eine Sportstunde bei dem, wie kann ich den integrieren? Was ist da so deine Strategie?

S1: Ich glaube, man muss gar nicht. Also, vielleicht schon. Also, ich überleg mir da keine individuelle Taktik für den oder keine individuelle Strategie.“ (Int. 1 – Abs. 063-069)

Im konkreten Fall kann der adipöse bzw. sportlich schwache Schüler zweifach durch die Mitschüler zum Problem für den Sportlehrer werden. Zum einen, wenn er öfter nicht am Sportunterricht teilnimmt und zum anderen im *Kontext* Mannschaftsspiele, weil die besseren Sportler ihn nicht im Team haben wollen. Aus Sicht des betroffenen Sportlehrers ist es eine Kunst, die Integration dieser Schüler im Sportunterricht in die Klassengemeinschaft zu bewerkstelligen. Diese Kunst wird nicht näher beschrieben, aber man muss es der Klasse „beibringen“. Interessant ist auch, dass sich der betreffende Sportlehrer keine spezielle Strategie für solche Fälle überlegt, sondern eher intuitiv handelt. Allerdings werden Momente der Integration und der gemeinsamen Freude explizit als „schöne Sportstunden“ wahrgenommen.

Trotz des nebulösen Begriffs „Kunst“, der im Laufe der Interviews öfter verwendet wurde, ohne selbige näher bestimmen zu können, finden sich auch konkrete Strategien zum Umgang mit Heterogenität. Eine *Strategie* im Umgang mit körperlich schwachen bzw. adipösen Schülern ist deren individuelle Förderung durch eine „individuelle Zielsetzung“. Diese wird dann angewandt, wenn das angestrebte Stundenziel, zum Beispiel das Erlernen einer Technik, von den jeweiligen Schülern auch nicht mittels methodischer Hilfen erreicht werden kann. Diese Strategie ist vom Schwierigkeitsgrad der Übung (*Intervenierende Bedingung*) abhängig:

S1: „Ich meine, gut, ist natürlich ein Unterschied, ob ich den Korbleger einführe oder ob ich mit dem Minitrampolin zum Salto kommen will, wo ich genau weiß, den lass ich lieber keinen Salto springen, weil der bricht sich höchstens irgendwas. Dann versuch ich halt zu differenzieren, so gut es geht. Bei schwierigen Sachen. Dann springt der mir halt keinen Salto, dann springt der halt eine Schraube oder versucht eine halbe Schraube zu springen. Dann ist das sein Ziel für den Unterricht. Und das geht eigentlich, das kann ich dann den Leuten schon sagen. Also, die spreche ich dann individuell auch an, sage, die vorbereitenden Übungen könnt ihr mitmachen, mal schauen, wie weit das geht. Bleiben wir aber mal beim Salto, Vorformen auf den Mattenberg und leichte Überschläge. Da sehe ich ja schon, wie der sich anstellt, schafft er überhaupt einen Überschlag, kann der einen Purzelbaum vielleicht schon mal gar nicht und je nachdem, wo seine Grenzen sind, schaue ich, dass er da nicht drüber geht, aber oft auch Sachen, wo er von vornherein blockt, er sagt, er macht das nicht, dann sich vielleicht doch ein bisschen überwindet. Wobei das eine heikle Geschichte ist. Da fallen mir auch so Situationen ein, gerade beim Minitrampolin, dann klappen gewisse Vorübungen, Sachen, die er sich selber gar nicht zugetraut hat und er wird dann halt zu übermütig und versucht dann wirklich den Salto, den er von seinem Bewegungsapparat sozusagen gar nicht hinkriegen würde und dann muss ich halt aufpassen, dass sie sich nicht verletzen teilweise. Das passiert auch manchmal. Dass ich sie dann, ist zwar einerseits schön, dass ich sie motiviert habe, aber ich muss ihnen dann auch verklickern, „Stopp - bis hierhin und nicht weiter.“ Sonst wird es gefährlich. Das ist schwierig. Ich meine, gut, das ist jetzt schon ein sehr spezieller Fall.“ (Int. 1 – Abs. 069)

Bzw.

S5: „Also, ich habe - jetzt kann ich schon von Beispielen reden - ich habe ja auch welche, die auch etwas fester sind – also, halt Übergewichtig sind und da ist es ja auch mein Ansatz, denen nicht den Sport zu vermiesen durch meinen Leistungsansatz und das wissen die auch, sondern sie wissen genau, dass ich ihnen helfe im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Zum Beispiel lasse ich

keinen, der jetzt, was weiß ich, der viel zu dick und viel zu schwer ist, da jetzt am Reck einen Aufschwung üben. Also, der kriegt da ne Sonderaufgabe, und zwar so, dass das von allen akzeptiert wird und dass er auch danach einen Erfolg hat, der durfte dann mal in den Geräteraum und durfte sich an den Barren zwei Minuten lang hin hängen oder im Stütz halten, um ihm zu erklären, „du brauchst mehr Kraft für dein Gewicht“ und so was alles. Also, ich achte jedenfalls zum einen ganz stark auf die Leistung und schaue, wer ist sehr gut, aber zum anderen sind mir alle wichtig, denen entsprechend da weiter zu helfen. Aber immer aus dem Leistungsgedanken heraus - immer sagen, was willst du erreichen und was ist dein Stand. Also, ich mache immer diesen Vergleich und sage ihnen nicht einfach nur, „schön, dass du hier jonglierst oder ich habe hier was für dich“, sondern es ist immer - das ist meine Erfahrung und das motiviert die auch - wenn man praktisch beim Laufen in der Leichtathletik, wenn die jetzt entsprechend jetzt nicht ihre 1000 Meter schnell rennen können oder was auch immer, sondern man sagt, „du walkst jetzt, und das zählt für mich genauso und du trainiert genauso wie die anderen auch“.

I: Also, das ist ein Punkt - ich habe schon ein paar Interviews geführt - der bislang von den meisten eigentlich so gesehen wird. So ein paar Punkte, wo ich mal versuche nachzuhaken... also, du hast gesagt, gerade jetzt mit dem Beispiel der etwas übergewichtige Schüler, der weiß auch, dass du ihn akzeptierst und dass du aber trotzdem versuchst, das Beste aus ihm heraus zu holen. Wieso weiß er das?

S5: Weil er das spürt. Das kriegt er durch meine Aufmerksamkeit mit. Er sieht ja, dass ich Leute, die gut sind, ein bisschen herausstelle, dass ich sie lobe und genauso kriegt der auch sein Lob und genauso kriegt der Hilfestellung von anderen, also auch von Mitschülern. Ist ja wichtig, dass die da nicht irgendwo im Abseits stehen und von daher kriegt der allein durch mein Auftreten oder mein Lächeln oder wie auch immer, kriegt der es mit. Also, ich muss ihm das nicht groß erklären.

I: Und weil du gesagt hast, dass es in der Klasse akzeptiert ist, ist das mal so was, was du generell ansprichst oder läuft das auch eher über die Schiene ab wie du jetzt eben gesagt hast, die merken das einfach.

S5: Ja, das ist so, wenn einer anfängt zu lachen, das ist ja immer so der Fall, dann wird er rund gemacht. Ja klar, da gibt es eine ganz klare Ansprache das so was nicht geht und das ist ein Erziehungsprozess, klar. Also, wenn ich jetzt fünfte oder sechste Klasse habe, dann werden die schon so erzogen, dass das entsprechend eben akzeptiert wird, wobei das eben nicht einfach ist, das ist ganz klar. Weil immer der Unsportliche eher am Rand steht, aber man kann es einschränken das Ganze.“ (Int. 7 – Abs. 019-027)

Den entsprechenden Schülern wird diese individuelle Zielsetzung in einem kurzen Gespräch zusätzlich erklärt. Wenn es gefährlich für die Schüler werden könnte, muss eine Lehrkraft sogar manchen Schülern gewisse Übungen verbieten. Natürlich ist in diesem Zusammenhang zu fragen, inwieweit diese individuelle Zielsetzung den „Sonderstatus“ der betreffenden Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft nicht noch mehr manifestiert, aber offensichtlich wird diese Vorgehensweise zumindest von den Lehrkräften nicht als problematisch wahrgenommen, zumal ein Lehrer explizit – und auch repressiv - darauf achtet, „dass das von allen akzeptiert wird.“ Ob dem tatsächlich so ist oder ob die Schüler „nur“ für die Dauer des Sportunterrichts „geschützt“ sind, ist zwar eine interessante Frage, aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht empirisch zu klären.

Der Umgang mit Schülern, bei denen das ADHS diagnostiziert ist, wird ambivalent erlebt. Die oftmals postulierte positive Wirkung des Sportunterrichts durch die Möglichkeit des intensiven Bewegens trifft offenbar nicht auf alle Schüler zu, kann aber auch einen sehr großen Effekt haben:

I: „Dann Thema „Problemschüler“, zum einen im Sport speziell diese etwas übergewichtigen, die hatten wir schon, gibt es für dich sonst eine Gruppe, auch wenn das jetzt ein bisschen blöd klingt, gibt es eine Gruppe, wo man sagen kann, das sind Problemschüler?“

S5: Ja klar, die ADHS-Schüler, die nicht zu steuern sind, die austicken. [...]. Ich hatte mal einen, der Ritalin nimmt und da hat mir dann der Arzt selber gesagt - ich habe gesagt, den muss man ja jetzt richtig sportlich ran nehmen und dann ist es noch schlimmer geworden, also bei manchen bewirkt das genau das Gegenteil. Normalerweise sagt man, wenn man die bewegt, werden sie ruhiger, aber bei manchen Ritalin-Kindern wird das eher noch schlimmer. Da muss man aufpassen, ich habe da schon ganz, ganz viele Fälle erlebt. Ich habe ein Fangspiel beim Basketball gemacht und jeder hatte einen Basketball und ich habe gesagt, ich bin der Fänger und dann hat er sich vor mich gestellt und hat mit eiserner Miene zu mir gesagt „jetzt werde ich gleich abgeschlagen“, das war alles. Das sind dann richtig schwierige Fälle und das ist dann das Problem, was die Sportgruppe an sich ein bisschen kaputt macht, wenn man einen solchen hat. Aber die kriegt man normalerweise - das ist eine Kunst die in den Griff zu kriegen, dass es läuft.

I: Wie sieht die aus, die Kunst?

S5: Das ist individuell verschieden, bei dem war es einfach nicht möglich, ich musste ihn dann raus setzen, der hat nur genervt. Ich habe den nicht mitmachen lassen, das hatte keinen Wert. Das hat auch nichts gebracht, das war einfach einer, da hatte ich keine Möglichkeit. Bevor der meine Gruppe kaputt macht, hat er eben zugeschaut. Und der durfte dann, wenn er Lust hatte, mitmachen, das musste er entscheiden, ansonsten war er draußen. Also es war seine Entscheidung letztendlich, ob er mitmacht oder nicht, weil es hätte nichts gebracht, ihn zu irgendwas zu zwingen, denn dann hat er nur gestört und alles kaputt gemacht und dann war es für die Gruppe angenehmer und er konnte machen, was er wollte. Der hat dann mit dem Ball ein bisschen gespielt oder gar nichts gemacht, sondern saß nur da. Man kann nicht alle gewinnen, man versucht es, aber es geht nicht und das war so ein Fall, wo ich gescheitert bin. Ich habe auch einen Fall, wo es geklappt hat, [...]. Das ist also auch einer, der Ritalin nimmt und praktisch sein Verhalten nicht im Griff hat und der hat jetzt durch den Sport - ist der jetzt in der Lage, sich zu steuern, der hat das gelernt, weil er einfach sonst rausfliegen würde bei uns. Also, auch wieder der Druck. Er hatte praktisch die Auflage, er muss sich in der siebten Klasse bis zum Schluss des Jahres, dass er sich nichts mehr leisten darf, ansonsten [wird er nicht versetzt] und das eben mit den Eltern vereinbart, und der hat das geschafft. Wir hatten es schon vorher gesagt, da hat er es nicht geschafft, und dann kam eben nicht gleich der Rauswurf, sondern wir haben praktisch mit den Eltern zusammen gesagt, dass es seine allerletzte Chance ist und dann haben wir ihm eben wirklich erklärt, worum es hier geht und was er sich alles verbaut und er hat es geschafft und ist jetzt vom absoluten Stänkerer, der sich in Schränken versteckt in Klassenzimmern, der auf dem Boden sitzt, wenn Unterricht ist, der was weiß ich was angestellt hat, kaputt gemacht hat, ist der fast schon zum Musterschüler geworden. Durch den Leistungssport [Schüler ist jetzt in der Basketball AG und Schulmannschaft], durch die Aufgabe, die er jetzt für sich entdeckt hat, da entsprechend was erreichen zu wollen und ich muss dafür was investieren und ich darf mich da nicht daneben benehmen. Das ist dann so dieser Problemschüler.“ (Int. 7 – Abs. 235-241)

Auch hier wird der Umgang mit den als problematisch wahrgenommenen Schülern als nicht näher zu definierende „Kunst“ bezeichnet. Interessant ist auch, dass die aus Sicht des Sportlehrers nicht gelungene Integration des einen ADHS-Schülers als „Scheitern“ seinerseits interpretiert wird. Die resignierte Strategie besteht darin, den Schüler nur dann am Unterricht teilnehmen zu lassen, wenn dieser dies tatsächlich möchte. Ansonsten würde er den Sportunterricht nur „kaputt“ machen und die anderen Schüler stören. Umgekehrt hat der zusätzliche Sport in einer Neigungsgruppe zumindest mithelfen können, einen Schüler, der kurz vor dem Schulverweis stand, in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Wichtig ist aber auf alle Fälle gerade bei ADHS-Schülern, die Ritalin einnehmen, dass dies die betreffenden (Sport)Lehrkräfte wissen. Dies läuft entweder über die Schülerakte oder über direkte Informationen von den Eltern. Gerade für *Sport*lehrkräfte wird es als wichtig angesehen, die Schülerakten zu lesen und somit über gesundheitliche oder persönliche Probleme Bescheid zu wissen und entsprechend darauf vorbereitet zu sein.

Ein letzter sportunterrichtsspezifischer *Kontext* dieser Subkategorie ist der Umgang mit passiven Schülern. Prinzipielles Anliegen der Lehrkräfte ist es, diese in den Unterrichtsablauf zu integrieren, indem sie bspw. Schiedsrichteraufgaben übernehmen oder Korrekturhilfen geben. In jedem Fall ist ihnen nicht erlaubt, sich fachfremd zu beschäftigen. Und bei auffällig oft vergessenen Sportsachen werden sie mit einer Sanktion belegt (vgl. auch entsprechendes Kapitel):

I: „Dann, was im ersten Interview, glaub ich, nicht so zur Sprache kam... der Umgang mit passiven Schülern, also Schüler, die krank sind, haben zumindest eine Entschuldigung, oder der Klassiker: Schwimmbeutel vergessen oder was auch immer, wie gehst du mit denen um?“

S1: Wenn es irgendwie geht, versuche ich die immer mit einzubeziehen. Dass ich sie, wenn sie noch halbwegs fit sind, als Schiedsrichter einsetze oder sie als Hilfestellung beim Turnen nehme, dass ich sie bei Stationsbetrieben an die einzelnen Stationen stelle, solche Geschichten. Also, ich versuche, wenn es irgendwie geht, die immer mit einzubeziehen. Klar, geht nicht immer, aber... ja, gibt auch wenige Klassen, wo es so ein paar Drückeberger gibt. Also, das ist eigentlich mein Hintergedanke, dass das gar nicht erst aufkommt. So nach dem Motto, „ich vergesse jetzt halt mal mein Turnzeug und dann kann ich schön chillen.“ Also, es gibt immer so eine Tendenz bei Schülern, das machen sie dann Anfang des Jahres, bis es dann klar ist, weil jeder Sportlehrer ist ja anders, und im Idealfall ist natürlich ihr Wunsch und ihr Ziel in der Zeit in der Umkleidekabine zu sitzen und Lateinvokabeln zu lernen. Das wäre halt so ihre Vorstellung. Das ist der erste Schritt also schon mal, dass sie mit draußen sitzen. Also, auch wenn ich jetzt keine Aufgaben für sie hab, sitzen sie trotzdem draußen in der Halle und sie dürfen auch nicht ihr Englisch- oder Lateinbuch mit rein nehmen und auf der Bank lernen, und sie dürfen auch nicht ihren MP3-Player mitnehmen und da hören, weil dann hätte man wahrscheinlich rats-fatz genug Leute die das dann absichtlich machen.

I: Hast du jetzt trotz dieser, ich nenne es jetzt mal „Maßnahmen“ ein bisschen übertrieben, schon mal schon diesen Fall, wie du ja vorher ausgedrückt hast, so einen Drückeberger?

S1: Ja, ich hab eine Neunte auch gerade, wo so vier, fünf Kandidaten drinnen sind, also überproportional viele Schnarchnasen quasi, die auch gerne mal ihre Sachen vergessen und öfter vergessen dann auch. Das heißt, bei denen muss man dann schon einen Schritt weiter gehen, denen muss man dann mit konkreten Nachterminen drohen. Dass, wenn die jetzt zum Beispiel dreimal ihre Sportsachen vergessen haben, dass ich mich dann Freitagnachmittag mal zum Joggen mit denen treffe. Klar, man schneidet sich damit ins eigene Fleisch, aber anders ist es schwierig an die ran zu kommen, weil das nervt sie natürlich. Also, dann Freitagnachmittag rein zu kommen ist für die richtig nervig.

I: Findet da vorher noch ein Gespräch statt? Oder sagst du dann einfach: „Leute, passt auf...“

S1: Also, wie gesagt, mir fällt es wirklich bei denen auf in der neunten Klasse. Die hatte ich schon mal in der Siebten und da waren sie eigentlich vor zwei Jahren meine erste Klasse, wo ich das gemacht habe, dass ich mich Freitagnachmittag mit denen getroffen habe und dann war es aber auch ok und das wissen die jetzt auch noch, dass, als ich die jetzt in der Neunten hatte und beim Schwimmen ist es immer noch so grenzwertig, aber also mehr als einmal haben sie es bisher auch nicht vergessen, auch die Pappnasen nicht in dem Schuljahr. Aber das sind halt dann so Fälle, da muss ich wirklich, obwohl ich es ungern mache, aber dann muss ich jede Stunde notieren sonst geht es nicht. Aber das ist selten, also das ist die erste und einzige Klasse, wo ich da aufpassen muss. Im Gegenteil, es ist eher so, wenn die Leute ihr Sportzeug vergessen, fragen sie mich ob sie so mitmachen können, mit der Schlabberhose oder mit ihren Straßenschuhen. Das ist eigentlich der normalere Fall fast.“ (Int. 4 – Abs. 130-141)

Wichtig ist dem Lehrer auch zu erwähnen, dass auffällig oft passive Schüler die Ausnahme sind. Richtige Schulsportverweigerer hat bislang keine der interviewten Lehrkräfte erlebt.

Fazit dieser Subkategorie

Insgesamt nehmen die befragten Lehrkräfte in ihren Klassen nur sehr wenige Problemfälle war. Eine interkulturelle Kompetenz, die mittlerweile immer mehr auch – oder gerade – im sportpädagogischen Diskurs von den Sportlehrkräften als neue Schlüsselkompetenz gefordert wird bzw. das Setting Sportunterricht auch in diesem Kontext als besonders wertvoll für eine entsprechende interkulturelle Erziehung für die Schüler gesehen wird (vgl. Saß, 2002), spielt – zumindest bei den befragten Lehrkräften – an bayerischen Gymnasien eher eine unbedeutende Rolle. Bei einem Anteil von landesweit ca. 5% an Schülern mit Migrationshintergrund, die diese Schulform besuchen (vgl. *Profil*, 2006), kann dies nicht verwundern. Zumal an Landschulen dieser Prozentsatz sogar gegen null tendieren dürfte. Auch generell wird die Schulform Gymnasium als Grund für eher weniger Problemfälle im Sportunterricht wahrgenommen. Was den Umgang und die Einstellung zu den Problemschülern angeht, so geben alle Lehrkräfte an, diese in den Unterrichtsablauf integrieren zu wollen, was aber eine „Kunst“ ist, die nur schwerlich vermittelbar oder generalisierbar ist. Allerdings fällt auf, dass in diesem *Kontext* intuitiv gehandelt wird und es keine wirklich geplanten Strategien gibt.

Strategie 1: „An die Einsicht der Schüler appellieren“

Kommunikation ist natürlich die Basis aller (pädagogischen) Handlungen von Sportlehrkräften (vgl. Frei, 1999) und somit per se von ungeheurer Wichtigkeit. Konkret wird bei dieser Strategie das Miteinander durch entsprechende Appelle an die Schüler gefördert, es liegt somit eine kognitive Form der Beeinflussung vor. *Kontext* sind dabei zum einen die Mannschaftsspiele. Es geht dabei prinzipiell darum, *gute* Spieler dazu zu veranlassen, sich im Spiel mannschaftsdienlich zu verhalten:

I: „Du hast vorhin gesagt, [...], du reagierst allergisch, wenn jemand zu egoistisch im Spiel ist. Kannst du das ein bisschen genauer darlegen, was „allergisch Reagieren“ in dem Fall dann bedeuten würde?

S1: Mh, es gibt mehrere Reaktionen. Also, im Extremfall, dass ich dann einfach mal unterbreche, alle zusammen hole und es kurz anspreche. Sage, so und so nicht. Das wäre jetzt der Extremfall. Aber es gibt natürlich viele kleinere Mechanismen. Dass ich mir halt, wenn es jetzt nicht so heftig ist, dass ich mir die Leute mal kurz beiseite nehme oder es sind jetzt vier Teams, zwei spielen gerade, und dann sitzen die anderen beiden auf der Bank, oder einer, den ich jetzt gerne ansprechen würde, sitzt auf der Bank und dann spreche ich mal kurz mit ihm. Sage, „du, ich sehe, du bist sehr, sehr gut, du musst dir keine Gedanken machen um deine Basketball- oder Fußballnote, aber ich würde gerne von dir sehen, dass du die Anderen ein bisschen einsetzt.“ Damit kann man es auch schon hinkriegen. Ja, das sind so zwei klassische Situationen eigentlich, wie ich da reagiere.

I: Hast du vielleicht auch einmal die Erfahrung gemacht, dass dieser Prozess untereinander auch von den Schülern angeschoben wurde, oder erlebst du das eher so, dass es praktisch dann nur Beschwerden gibt, aber regeln letztendlich musst du als Lehrer das?

S1: Tendenziell schon eher, ja. Das erwarten sie dann auch von mir, dass ich dann eingreife. Also, es gibt Klassen, da reguliert sich Vieles selbst. Aber man kann eigentlich sagen, je weiter runter man geht in den Klassen, umso mehr muss ich eingreifen und je höher, also je älter die Schüler sind, umso mehr reguliert sich das selber. Da haben sie dann auch teilweise die Reife, um sich zurückzunehmen und wissen das und ich muss ihnen das gar nicht erst sagen. Aber bei den Kleinen, also Fünft- und Sechstklässler, hab ich ja gerade jetzt welche, tun sich sehr schwer, sich zurückzunehmen. Wenn sie in der Sportart gut sind, dann wollen sie das zeigen. Und dann können sie sich nicht zurücknehmen, dann muss ich ihnen das sagen. Dann sagen vielleicht manchmal Schüler das selber dem Schüler, aber es kommt nicht wirklich an. Aber oft trauen sich die Schüler das auch nicht. Die sind dann froh, wenn ich das mache und erwarten das, glaub ich, eigentlich auch. Und bei den Großen kommt es darauf an. Meistens reguliert es sich selbst, aber auch bei den Großen sag ich das manchmal. Oder muss ich dann manchmal eingreifen.“ (Int. 1 – Abs. 043-046)

Die Reaktion auf als unsozial wahrgenommenes Spielverhalten hängt dabei von der Intensität des unerwünschten Verhaltens ab. Wenn es als „heftig“ eingestuft wird, greift die bereits in Kapitel 9.1 verortete Strategie des „Stunde Unterbrechens und Ermahnens der Schüler“. Weit häufiger versucht der Lehrer aber durch „informelle“ Kommunikation in der Gruppe oder unter vier Augen den oder die betreffenden Schüler von seinem Anliegen zu überzeugen.

Informell deshalb, da der „normale“ Unterrichtsablauf dafür nicht abgebrochen werden muss. *Intervenierende Bedingung* dieser Strategie ist einmal mehr das Alter der Schüler, da sich ältere Schüler tendenziell mehr im Spiel zurücknehmen können als jüngere. Obiges Zitat macht weiterhin deutlich, dass mit diesem Handeln der Sportlehrer aus seiner Sicht Schülererwartungen erfüllt, und zwar gerade von denjenigen Schülern, die aufgrund des egoistischen Verhaltens der guten Schüler keine oder kaum Teilhabe am Spiel haben, aber sich auch nicht trauen, die betreffenden Schüler selbst anzusprechen, oder, selbst wenn sie diese ansprechen, keine Verhaltensänderung erreichen können. Der Sportlehrer übernimmt somit auch Verantwortung für die schwächeren Schüler. Ergänzt wird diese Strategie zum einen durch das in Aussicht stellen einer guten Sportnote, was als Belohnung aufgefasst werden kann (vgl. Kapitel 9.2). Zum anderen wird bereits vor Spielbeginn an die Einsicht der Klasse appelliert, indem auch dezidiert die Problematik Leistungsstarke vs. Leistungsschwache bzw. Vereinssport vs. Schulsport thematisiert wird:

S1: „dass ich vorm Spiel noch mal eine Ansage mache, wenn alle auf der Bank sitzen und ich mache eine Ansage, dass ich dann nicht den einen jetzt rausnehme, es gibt ja in jeder Klasse ein paar, die raus stechen, oder die die Tendenz zum Ego-Zocken haben, dann sage ich: „ich weiß, es gibt hier ein paar sehr, sehr Gute und es gibt natürlich auch Schlechte logischerweise, wir sind hier aber im Schulsport und da ist das nun mal ein bisschen anders als im Verein und die Leute sind topp, keine Frage. Ich möchte auch, dass ihr ab und zu mal durchgeht und zeigt was ihr könnt, aber ich möchte auch, dass ihr mindestens genauso oft, wenn nicht noch öfter, die anderen mit ins Spiel bringt. Weil, das finde ich deutlich wichtiger, dass ihr als Team dann besser werdet“, und es gibt dann oft noch die Situation, dass das Spiel dann trotzdem noch zehn zu acht für die andere Mannschaft ausgeht, auch wenn der eine sehr gute im Team die acht Punkte gemacht hat. Und trotzdem haben sie das Spiel verloren. Wenn er seine Leute besser in Szene bringt, ihnen auch ein paar Sachen sagt im Spiel, die die vielleicht im besten Fall beherzigen, dann haben sie auch als Team deutlich bessere Chancen. Und das finde ich nicht so schlecht, weil sie sich dann eigentlich in beiden Situationen, sowohl mit dem Einzelgespräch als auch vor der Klasse sich gebauchpinselt fühlen, man hat sie ein bisschen rausgestellt auch vor der Klasse, den Effekt den sie halt sonst durch Spielen haben wollen, haben sie dann so schon mal verbal von mir gekriegt. Dann geht das eigentlich auch ganz gut. Das dringt dann schon durch oft bei ihnen.“ (Int. 4 – Abs. 061)

Die *Konsequenz* der vorliegenden Strategie wird meistens als positiv gesehen, da durch die exponierte Stellung, welche der Lehrer den betreffenden Schülern sowohl durch das Vier-Augen-Gespräch als auch durch das Hervorheben vor dem Klassenverband einräumt, selbige bereits den Status in der Klasse erreicht haben, den sie sonst durch die Demonstration ihrer Leistungsstärke erreichen würden bzw. wollen.

Dieses Appellieren an die Einsicht der Schüler im Klassenverband geschieht auch noch im *Kontext* „Differenzierung beim Gerättturnen“:

I: „Ich habe mir überlegt. Also, bei dieser Leistungsdifferenzierung, wenn du jetzt praktisch wirklich vorgeben würdest: pass mal auf, konkret zu einem Schüler, nennen wir ihn mal Sebastian, „ich hätte schon gerne, dass du erst mal zu dem kleinen Kasten gehst.“ Denkst du, dass das für den so eine Art Bloßstellung ist vor den Anderen? Wenn der dann erst mal in der schwächsten Gruppe anfangen muss?

S1: Nein, bisher eigentlich nicht. Also, was ich vorschiebe ist natürlich, dass ich quasi auch sage: „wir haben ja nun mal alle unterschiedliche Voraussetzungen und da muss sich keiner was bei denken ob er jetzt bei dem hohen Kasten oder bei einem kleineren Kasten ist, das hängt ja auch von euren Hebelverhältnissen ab, wie lang eure Beine sind.“ Und so versuche ich das ein bisschen zu entschärfen und dadurch kam das auch bisher gar nicht so auf.“ (Int. 4 Abs. 039)

Der Lehrer betreibt im konkreten Fall durch das Thematisieren der unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen im Sinne eines an die Einsicht der Schüler Appellierens eine Art Konfliktprävention. Als *Konsequenz* wurde die Gefahr des Bloßgestellt Seins für Schüler, die sich am niedrigsten Kasten anstellen, bislang nicht vom betreffenden Sportlehrer wahrgenommen.

2. Strategie: „Verwenden der Fairness- und Kooperationsnote“

Eine weitere Handlungsstrategie, die das Miteinander der Schüler fördern soll, ist die Verwendung der Fairness- und Kooperationsnote. In Kapitel 9.2 wurde bereits auf den Sonderstatus der Sportnote hingewiesen, die es Sportlehrkräften erlaubt, nicht nur die absolute Leistung, sondern auch das Engagement und die soziale Kompetenz der Schüler bei der Notengebung zu berücksichtigen. Diese Strategie kann sowohl *proaktiv* als auch *reaktiv* eingesetzt werden. Proaktiv werden die Schüler am Jahresanfang darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Lehrkraft diese Art der Notengebung verwendet und daher ein entsprechendes Verhalten einfordert:

S1: „Eine Sache, die mir jetzt einfällt, die ich generell anspreche am Anfang des Schuljahres, ist in Sport konkret die Fairness- und Kooperationsnote. Indem ich die genauer erkläre, da sind ja ganz viel erzieherische Sachen drinnen, grad so Sozialerziehung, dass ich das noch mal wirklich am Anfang des Jahres genauer erläutere, worauf ich da Wert lege. Wie sie sich untereinander verhalten, wie sie im Team miteinander agieren, wie sie eben kooperieren. Solche Geschichten. Das erzähl ich ihnen und da nehme ich auch schon immer wieder mal Bezug drauf. Also, wenn dann mal so ne spezielle Ansage kommt, nehme ich das glaub ich oft als Anlass noch mal darauf hinzuweisen. Dass ich ihnen da Anfang des Jahres schon mal was zu erzählt hatte. Und dass ich mir auch erlaube, das in die Note mit einfließen zu lassen, [...]. Ob das dann erzieherisch besser wirkt, weil das in die Note mit eingeht, tut glaub ich nicht unbedingt was zur Sache. Ja, das ist so ne Sache dir mir einfällt, wo ich es am Anfang etwas genereller formuliere.“

I: Hast du den Eindruck, dass diese Note- diese Fairness- und Kooperationsnote zumindest bedingt für eine gewisse Zeit bei deinen kritischen Kandidaten, also wenn du jetzt einen siehst

und merkst, der spielt zwar jetzt sehr gut, aber der spielt nie den Ball ab, also jedenfalls so das Sozialverhalten ärgert dich oder da bist du nicht mit zufrieden, hast du da den Eindruck, dass der das teilweise ändert, wenn du ihn da noch mal drauf ansprichst?

S1: Ja, schon, auf jeden Fall. Also, es gibt Kandidaten, bei denen das nicht viel nützt, aber beim Großteil schon. Auf jeden Fall. Also, dann führe ich auch oft Einzelgespräche, auch mal nach der Sportstunde oder zwischendrin eben, je nachdem. Wenn es ein ganz heftiger Fall ist, dass erklär ich ihm das auch noch mal individuell auf ihn zugeschnitten. Aber das fruchtet doch meistens eigentlich schon ja. Also, da hab ich wenige, die ich dann aufgabe sozusagen, wo ich sage, also bei euch bringt das eh nix mehr da kann ich das fünfmal sagen. Wobei ich mir glaub ich auch bei den Kleineren mehr Mühe gebe. Habe vielleicht da noch den Eindruck, da könnte es mehr fruchten oder bei Zehnt-, Elftklässlern mache ich das auch teilweise, aber wenn das nicht auf fruchtbaren Boden fällt, dann lass ich sie auch links liegen. Dann habe ich es probiert aber PAUSE.“ (Int. 1 – Abs. 081-083)

Dieses Vorgehen ist als *repressiv* einzuschätzen, da auf die Schüler ein gewisser Druck ausgeübt wird, sich entsprechend so zu verhalten, wie es der Sportlehrer wünscht. Auch hier ist natürlich *kausale Bedingung*, dass die Sportnote für die Schüler überhaupt wichtig ist:

I: „Nachdem, was du da ja auch gesagt hast, dass das größtenteils auch wirkt, würdest du da sagen, dass die Sportnote für die Schüler wichtig ist?

S1: Ja, auf jeden Fall. Also, das wurmt sie unheimlich, wenn wegen der Fairness- und Kooperationsnote ihre Note eine runter geht. Ich meine, mehr passiert da nicht, als dass es eine runter geht, aber selbst das ärgert den Großteil kolossal.

I: Weil es ja ab und an doch so Vorstöße gibt, ob man die Sportnoten nicht ganz abschaffen sollte und so...

S1: Ja, also die Jungs wollen das auch unbedingt. Ja gut, müsste man das Gegenteil erst beweisen, wie es wäre, wenn man keine geben würde, aber solange es so ist, wurmt sie das sehr, wenn das runter geht, weil das heißt dann ja auf dem Umkehrschluss, wenn ein Dreier-Schüler da eine gute Fairness- und Kooperationsnote bekommt und dann mit 2,3 meinetwegen noch die Zwei bekommt und der andere hat mit 2,1 dann eigentlich in seinen Leistungen auch nur eine Zwei insgesamt, auch wenn die mit 1,6 dann vielleicht war, dann steht aber bei beiden eine Zwei im Zwischenzeugnis und scheinbar ist das dann... das haben mir auch zwei Schüler mal erzählt, [...], ist es scheinbar am schlimmsten für die. Wenn da quasi in der Klasse klar wird, dass der gute Sportler eine Zwei hat und der scheinbar schlechtere Sportler auch eine Zwei hat [...], ist das für die dann wirklich furchtbar peinlich.“ (Int. 4 – Abs. 106-113)

Reaktiv erfolgt die Notengebung insofern, als dass den Schülern nachträglich signalisiert wird, dass man nicht mit ihrem Verhalten zufrieden war. Insofern hofft man diesbezüglich auf Einsicht bei den Schülern, ihr Verhalten entsprechend zu ändern.

Das besondere Setting „Skikurs“

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, wollte ich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung explizit das pädagogische Handeln von Sportlehrkräften im *Schulsport* und eben nicht nur im Sportunterricht untersuchen, musste allerdings aufgrund der Datenlage dieses Ansinnen revidieren. Da aber die schulischen Skikurse von allen interviewten Lehrkräften bezüglich ihrer pädagogischen Möglichkeiten gerade zur Förderung der Klassengemeinschaft nachhaltig empfohlen wurden, entschloss ich mich, dieses Setting und seine pädagogischen Möglichkeiten innerhalb der Kategorie „Das Miteinander fördern“ zu integrieren und seine Bedeutung für die Schüler dabei herauszuarbeiten, wobei Letzteres eher im *Kontext* Schüler-Lehrer-Beziehung und nicht wirklich als eigenständiger pädagogischer Handlungsbereich verortet werden kann.

Skikurse sind an bayerischen Gymnasien immer noch weit verbreitet, aber nicht mehr verbindlich im Lehrplan fixiert. Während an vielen Schulen bis vor wenigen Jahren noch zwei Skikurse angeboten wurden, verzichten mittlerweile immer mehr Gymnasien auf einen Skikurs und bieten stattdessen Sommersportwochen an. Allerdings arbeiten alle befragten Lehrkräfte an Gymnasien, die aktuell Skikurse anbieten. Und alle Lehrkräfte waren sich dabei wie bereits erwähnt einig, dass der Skikurs für den sozialen Umgang miteinander, den Zusammenhalt innerhalb des Klassenverbandes und auch für die Schüler-Lehrer-Beziehung eine sehr große Bedeutung hat:

I: „Haben sie das Gefühl, dass Schulsport - ich sage jetzt bewusst Schulsport, weil sie auch vorhin die Skikurse angesprochen haben und auch gesagt haben, dass sie glauben, dass ein Skikurs gerade erzieherisch noch mehr Möglichkeiten hat als der Sportunterricht. Sehen sie da auch einen positiven Einfluss für das Klassenklima?“

S3: Ist 100 % gegeben. Das merkt man, wenn die Klassen weg fahren. Mit dem Zeitpunkt, dass die Klassen wieder ankommen, dass die ein Wir-Gefühl entwickeln und dass das für die Klassengemeinschaft sehr, sehr viel, also sehr viel Positives gebracht hat. Wo man da auch merkt, das wäre ein ganz wichtiger Indikator, wenn zum Beispiel zum Halbjahr Schüler an die Schule wechseln, wird es dringend empfohlen, dass der junge Mann bzw. die junge Dame am Skikurs teilnimmt und man merkt, dass der am Anfang natürlich neben der Gruppe hergelaufen ist und nach der Woche Skikurs so mit dabei ist, wie wenn der schon seit der fünften Klasse an der Schule wäre. Das ist ein Indikator, dass man sagt, die Gruppe hält zusammen. Und was man auch nicht vergessen darf, was auch sehr wichtig ist, das ist, in der Argumentation - [...] wird das häufig etwas vernachlässigt - dass das Verhältnis der Lehrer zur Klasse wesentlich besser wird. Und das zieht sich durch bis oben hin. Wenn jemand da mit war mit der Klasse, dass der also ein ganz tolles Verhältnis hat. Das merke ich auch immer von anderen Fächern, Mathe, Physik usw., wo man jetzt sagt, der Sportlehrer hat einfach einen Vorsprung demgegenüber, [...]. Aber die sagen, wir haben ein ganz anderes Verhältnis seitdem ich da [...] mitgefahren bin.“ (Int. 3 – Abs. 091)

Trotz dieser wahrgenommenen pädagogischen Möglichkeiten des Skikurses erschloss sich aus der Datenlage wenig Spezifisches, was den Skikurs bezüglich dieser Möglichkeiten von anderen Klassenfahrten unterscheidet. Insofern werden im Folgenden zum einen die erzieherischen Möglichkeiten von Klassenfahrten dargestellt und zum anderen versucht, eine mögliche Trennschärfe zwischen „normalen“ Klassenfahrten und Skikursen aufgrund der Datenlage herauszuarbeiten.

Trennschärfe „normale“ Klassenfahrt vs. Skikurs

Als ein wesentlicher Grund für das verstärkte pädagogische Einwirken der Lehrkräfte auf Klassenfahrten wird der Zeitfaktor gesehen:

S2: „Ich meine, man hat natürlich eine größere Möglichkeit auf Schüler positiv einzuwirken, wenn man mit denen 24 Stunden lang sieben Tage unterwegs ist, also, wie auf Skikurs zum Beispiel.“ (Int. 2 – Abs. 102)

Bezüglich der besagten Trennschärfe zu anderen Klassenfahrten können aber die Lehrkräfte auch auf Nachfrage kaum das Spezifische eines Skikurses beschreiben:

I: „Eine andere Klärungsfrage zum ersten Interview, da sind wir auf diese Sportwochen gekommen und Skikurs und den sozialerzieherischen Wert, den so ein Skikurs hat. Was mir dann beim Durchlesen nicht ganz so klar war: warum hat ein Skikurs oder eine Sportwoche mehr sozialerzieherisches Potenzial als eine nicht-sportliche Klassenfahrt?

S1: Habe ich das so behauptet? Ich überlege grad.

I: Ich glaube, oder vielleicht war... also ein Aspekt, den du damals gesagt hast, ist definitiv: es ist halt allein aufgrund der Zeit, die die zusammen sind, schon deutlich mehr drin, weil es eben nicht zwei Stunden sind, sondern halt sieben Tage. Bloß, das habe ich im Skikurs, aber auch auf der Fahrt nach London.

S1: Ja, deswegen. Wenn du das so sagst, würde ich auch nicht unbedingt sagen, dass der Skikurs dann mehr Vorzüge hat.

I: Sondern die Klassenfahrt als solche?

S1: Die Klassenfahrt als solche, eben, genau. Also, egal in welcher Jahrgangsstufe, dass die halt wichtig ist.“ (Int. 4 – Abs. 087-097)

Als spezifische Faktoren des Skikurses werden die Tätigkeit des gemeinsamen Skilaufens und die besondere alpine Umgebung gesehen. Diese beiden Faktoren führen auch dazu, dass die Schüler für sie neue Erfahrungen machen und neue *Erlebnisse* haben können:

S3: „Man verbringt den Tag aktiv in der Gruppe, durch Skilauf und das ist natürlich ganz was anderes und das schweißt natürlich zusammen. Die Umgebung natürlich, das darf man nicht

verkennen, dass eine alpine Umgebung ganz anders auf die Stimmung eines Menschen Einfluss hat, als wenn ich jetzt sage, wir fahren nach Düsseldorf und schauen uns da irgendwas an. Das ist zum Beispiel auch ganz wichtig - in [Nordbayern] vielleicht noch mehr wie in südlichen Gefilden - dass da Erfahrungen gemacht werden, die vorher überhaupt noch nicht vorrätig waren. Das ist ja so, dass die zum Beispiel, wir haben gut zwei Drittel Anfänger, blutige Anfänger beim Skikurs, die kommen nach zwei Tagen heim, ich kann Lift fahren, das ist klasse. Oder ich bin jetzt da oben, die ärger ich dann immer, wenn wir hinfahren, sage ich immer: „da, schaut mal hoch, hier fährt am Schluss fast jeder runter.“ „Nein, nein, nein.“ Da bin ich jetzt runter gefahren, kommt dann irgendwann. Die haben nach dem Kurs eine Phase des Erzählens, das ist praktisch der Leistungsaspekt. Leistung in einem ganz anderen Bereich den sie jetzt in [Nordbayern] nicht haben und nicht alltäglich ist. Immer mein Gegenargument, wenn es heißt, ja müssen denn [Nordbayern] Skifahren lernen. Die haben doch so weit zu den Alpen. Ich habe da immer Kinder dabei, die sind das erste Mal in den Alpen, die schauen dann mit ganz großen Augen.“ (Int. 3 – Abs. 096)

Ein weiterer spezifischer Aspekt, der sich besonders auf den Zusammenhalt in der Klasse auswirkt, ist die Tatsache, dass die Schüler den Tag nicht nur mit ihren besten Freunden verbringen:

S1: „Das einzige, was mir jetzt noch einfallen würde beim Skikurs, dass man natürlich durch diese Gruppeneinteilung, die man hat, dass man da nicht so mit den Leuten zusammen ist, mit denen man eigentlich zusammen sein will als Schüler. Auf einer Abiturfahrt ist man ja zum Beispiel in den eigenen Grüppchen und auch, denke ich, in einem normalen Schullandheimaufenthalt, da ist man ja auch immer mehr in der eigenen Gruppe unterwegs als Schüler.“ (Int. 4 – Abs. 087)

Dennoch stehen auch negative Aussagen bezüglich der Trennschärfe:

I: „Da du eben den Skikurs auch angesprochen hast und der bis jetzt in jedem Interview ein Thema war - was ist das Besondere an dem Skikurs? Da eigentlich alle sagen, der Skikurs ist besonders, auch für die Klassengemeinschaft. Was ist das besondere daran?

S5: [...]. Das ist eine Klassenfahrt. Kann aber auch durch jede andere Klassenfahrt ersetzt werden, das...

I: Das ist so ein bisschen der Punkt, den ich versuche heraus zu arbeiten schon bei einigen Interviews...

S5: Ja, Skikurs ist eigentlich eine Klassenfahrt..., wo man sich viel bewegt, das ist ja das Entscheidende.“ (Int. 7 – Abs. 227-233)

Fazit

Festzuhalten ist, dass die Argumente für das Setting Skikurs bis auf das Ski fahren bzw. die spezifischen Erlebnisse keine sportspezifischen Aspekte zum Tragen bringen. Bezüglich der eigentlichen Fragestellung der Untersuchung, wie Sportlehrkräfte pädagogisch handeln, lässt sich anmerken, dass Skikurse wie tendenziell alle Klassenfahrten ein Setting darstellen, das

aufgrund der deutlich größeren Zeitspanne, die man zusammen verbringt sowie der Tatsache, sich in einem außerunterrichtlichen Kontext tendenziell eher „von Mensch zu Mensch“ begegnen zu können, die Beziehung zwischen den Schülern und den Lehrkräften deutlich verbessern kann (vgl. auch Kapitel 9.6):

S1: „Auf der anderen Seite sind das aber auch gerade die Fahrten, wo man natürlich unglaublich viel zurück kriegt als Lehrer. Weil man die Schüler anders kennen lernt, ja, weil man einfach tagelang mit ihnen zusammen ist und weil man es aber trotzdem hinkriegt und man merkt durch solche Sachen auch, ok, es war die richtige Entscheidung Lehrer zu werden.“
(Int. 4 –Abs. 177)

9.4 Schülern Verantwortung übergeben

„Ziel seiner [des Lehrers: M.Z.] Bemühungen ist es, die Schüler am Ende ihrer Schulzeit in die Selbstbestimmung entlassen zu können. Dazu müssen die zunächst noch erforderlichen Maßnahmen der Fremdbestimmung Schritt für Schritt zurückgenommen und Schülern zunehmend Gelegenheiten für eigenverantwortliches Handeln eingeräumt werden. Mit dieser Aufgabe ist der Anspruch verbunden, die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu fördern. Die bewusste Einflussnahme auf die Entwicklung der Schüler wird üblicherweise Erziehen genannt und gehört zum Aufgabenspektrum des Lehrers“ (Bräutigam, 2003a, S. 14).

Erziehung verfolgt das Ziel der Mündigkeit des Edukanden und dessen Befähigung zu einem eigenständigen Leben (vgl. Elflein, 1997, S. 150; Ehni, 2000, S. 19²⁹⁰). Insofern ist auch schulische Erziehung auf die Auflösung des Erziehungsverhältnisses Lehrer-Schüler ausgerichtet. Daher ist es aus Lehrersicht eigentlich zwingend geboten, den Schülern im Laufe ihres Schullebens immer mehr Verantwortung für ihr eigenes Tun bzw. auch für den Schulalltag insgesamt zu übergeben. Natürlich spielt in diesem Zusammenhang das Alter der Schüler als *intervenierende Bedingung* des pädagogischen Handelns der Lehrkraft eine entscheidende Rolle. Tendenziell gilt hier: je älter die Schüler, desto mehr Verantwortung wird ihnen übergeben - eine Überforderung der Schüler ist dabei zu vermeiden.

Entscheidend für die Übergabe der Verantwortung ist dabei die *Subkategorie* „Schüleraktivierung“, die im folgenden Kapitel für den gymnasialen Sportunterricht zunächst graphisch dargestellt (vgl. Abb. 12 auf der nächsten Seite) und anschließend empirisch verortet wird.

²⁹⁰ Allerdings verweist Ehni (2000, S. 19) auch auf die pädagogische Paradoxie der Mündigkeit als Erziehungsziel an der Schule: „Die Schüler sollen durch schulische Erziehung mündig werden, obwohl Schule sie für unmündig erklärt.“

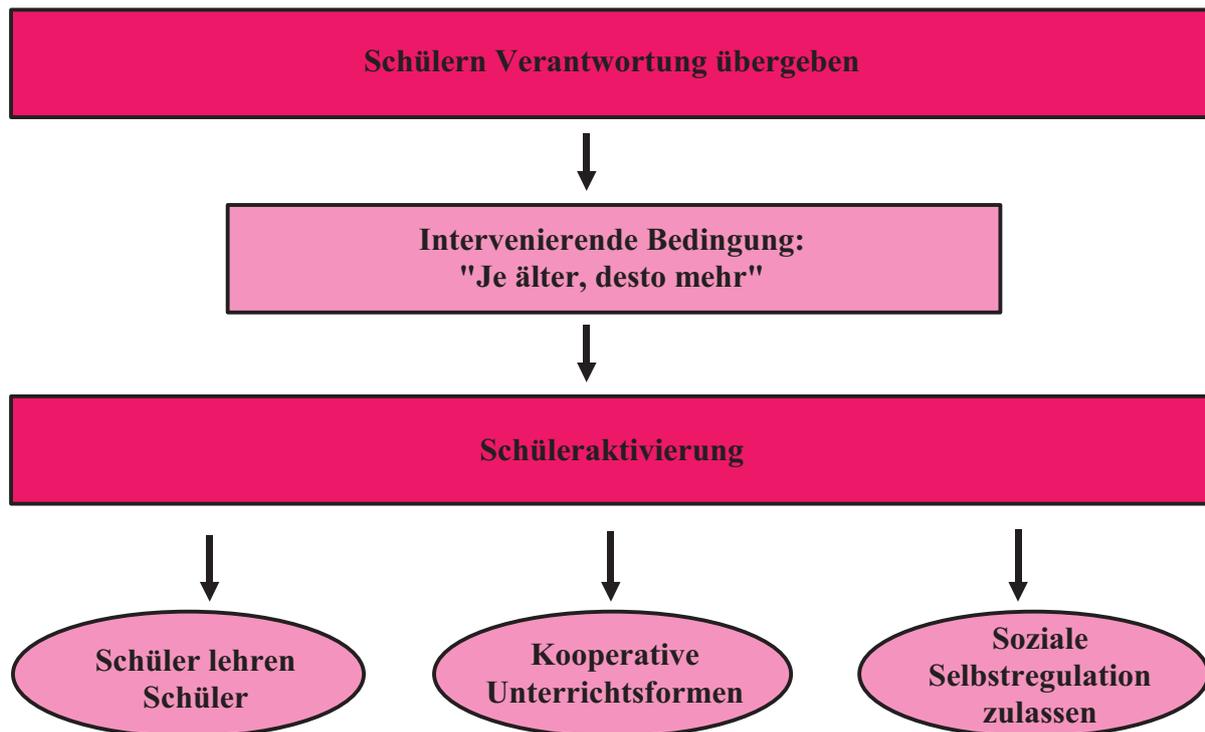


Abb. 12. Graphische Darstellung der Kategorie „Schülern Verantwortung übergeben“

Subkategorie: „Schüleraktivierung“

Schüleraktivierende Methoden sind mittlerweile im fachdidaktischen Diskurs fest etabliert und gehören zu den Kennzeichen eines zeitgemäßen Unterrichts. Fast alle befragten Lehrkräfte machen Gebrauch von diesen Methoden - einer nennt sogar explizit diesen Begriff - auch wenn die jeweilige Motivation sich durchaus unterscheidet. Neben den im Folgenden explizierten Strategien sind „klassische“ Formen der sportunterrichtlichen Schüleraktivierung die Hilfestellung im Kontext „Gerätturnen“ bzw. das „Starten und Messen“ in der Leichtathletik, bei dem die Lehrkraft den entsprechenden Schülern auch ein hohes Maß an Vertrauen schenkt, da letztlich diese Schüler durch ihr Tun oft mitverantwortlich für die Notengebung sind.

1. Strategie: „Schüler lehren Schüler“

Die erste Strategie könnte unter dem weitläufig bekannten „Lernen durch Lehren“ subsumiert werden, wird aber innerhalb dieser Untersuchung als „Schüler lehren Schüler“ bezeichnet, da es dabei eher um das Übertragen von Verantwortung als den Lernkontext geht. Ein Ziel dieser Strategie wurde bereits in Kapitel 9.2 dargestellt, da es dort hauptsächlich um die individuelle

Förderung der Schüler ging, die jeweils einen „Schüler-Experten“ als Individualtrainer zur Seite gestellt bekamen. Im Kontext der vorliegenden Subkategorie denkt der betreffende Sportlehrer zunächst aber nicht explizit an die Förderung der leistungsschwächeren Schüler, sondern daran, wie er leistungsstärkere Schüler sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einbinden bzw. ihnen eine aus ihrer Sicht ausfüllende Aufgabe geben kann und nutzt sie daher als Individualtrainer für leistungsschwächere Schüler:

S3: „Wenn ich in den oberen Klassen jemanden habe, der etwas besonders gut kann - wir machen Volleyball und ich hab in der Gruppe wen, der es überhaupt nicht kann, dass ich dem die Verantwortung übergebe mit dem Anderen zu trainieren, dem das zu zeigen, den als Coach einzusetzen.“ (Int. 3 – Abs. 054)

S3: „Oder zum Beispiel, was auch sehr sinnvoll ist, dass jemand, der die Übung gut kann, dass der herangezogen wird als Rückmelder, als Helfer. Ich war jetzt beispielsweise im Schwimmbad..., dass man zwei immer koppelt, miteinander die Bewegung, die Aufgabe bespricht und dass die sich gegenseitig praktisch Rückmeldung geben, wie die einzelnen Schlüsselbewegungen sind. Beispielsweise beim Brustschwimmen, ob da die Füße nach außen gehen, ob die Beine am Schluss wieder zusammenkommen, dass da Rückmeldung darüber gemacht wird, und da bietet es sich an, wenn man einen sehr guten hat, der ist dann sehr begehrt als Rückmelder. Also nicht nur vorturnen oder vormachen, sondern auch als Coach.“ (Int. 5 – Abs. 07)

Die *Konsequenz* der individuellen Förderung der leistungsschwächeren Schüler stellt sich natürlich dennoch ein.

Eine noch weit größere Übergabe an Verantwortung erfolgt, wenn die Schüler ganze Stundenabschnitte oder sogar ganze Stunden halten sollen bzw. müssen. Denn während sie im Beispiel vorher sozusagen nur „Ko-Lehrer“ waren, haben sie nun die ganze Verantwortung für Planung und Durchführung der Stunde:

S1: „Gerade was ich zum Beispiel gerne mache, ist einfach die Schüler Stunden halten zu lassen.²⁹¹ Naja gut, bei den ganz Kleinen noch nicht. Bei denen mache ich das nicht. Bei den Großen ist das ein sehr angenehmer Prozess eigentlich.

I: Groß heißt jetzt?

S1: Groß heißt, sag ich mal, ab zehnte Klasse aufwärts. Manchmal aber auch darunter, wenn es sich anbietet. Manchmal fragen auch Leute oder ich erfahre, der macht eine ungewöhnliche Sportart und dann frag ich denjenigen, ob er da mal eine Einheit halten würde. Und das ist sehr interessant. Also, da passieren viele Dinge, wenn die selber unterrichten. PAUSE. Also zum einen ist ja -, ja, kommt drauf an, welchen Effekt man haben will - zum einen halt, wie sie vor der Gruppe stehen, wie sie mit den Leuten umgehen, die nicht parieren. PAUSE. Wie viel ihnen das jetzt bringt? Es bringt ihnen natürlich was, vor der Gruppe zu stehen und nicht nur zu konsumieren. PAUSE. Auf der anderen Seite, ob es jetzt so einen guten Effekt hat wie im Englischunterricht in Gruppenarbeit irgendwelche Teamgeschichten zu machen, ist die Frage. Für manche ist es vielleicht auch ein Horror, wenn die eine Stunde halten müssen, sozusagen.

²⁹¹ In Kapitel 9.1 wurde deutlich, dass dieses „Stunden halten“ auch als Sanktion eingesetzt wird.

I: Halten müssen heißt jetzt aber - du verpflichtest sie dazu?

S1: Ich überlege gerade. Ab der zehnten Klasse schon, vorher freiwillig, aber ab der Zehnten sag ich, jeder muss mal. Also, das einzige, was ich ihnen noch gebe, ist, dass sie jetzt als Dreierteam die Stunde halten. Das hilft Vielen dann noch. Wenn sie es alleine machen würden, fänden es, glaub ich, viele sehr schlimm, aber so als Dreiergruppe geht es dann. Wobei das stimmt, es fiel mir letztes Jahr eigentlich auf, dass es so am nettesten fast war, wenn es drei Leute waren und die dann die Klasse in drei Gruppen geteilt haben und dann unterhält jeder eine kleine Gruppe. Das ist fast so, wenn man diese Form der Schülerbeteiligung macht, fast das effektivste. Fiel mir auf.

I: Und was ist da eigentlich dein Ziel? Warum machst du das? Also, du hast ja eben schon ein bisschen angedeutet, vor der Gruppe stehen...

S1: [...] ja, eigentlich schon, dass sie mal – ja, doch, ich glaub, dieses vor-der-Gruppe-stehen. Das ist glaub ich schon das Hauptargument. Stichwort „Schlüsselqualifikation“ für später, das sie einfach mal ein Team leiten sozusagen. Das ist eigentlich schon der Hauptaspekt.“ (Int. 1 – Abs. 105-112)

Im konkreten Fall geht es dem Lehrer hauptsächlich um das Ziel der Erlangung einer Schlüsselqualifikation, eben sicher vor einer Gruppe zu stehen. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen, dass dieses Stunden halten für manche Schüler sehr unangenehm sein kann, hat sich der betreffende Lehrer dazu entschieden, den Schülern diese Aufgabe insofern zu erleichtern, als dass sie die Stunden in Dreiergruppen halten dürfen. *Intervenierende Bedingung* ist das Alter der Schüler: ab der 10. Klasse verpflichtet er die Schüler dazu, vorher können interessierte Schüler dies freiwillig machen.

Andere Lehrkräfte nutzen diese Form der Schüleraktivierung *nur* auf freiwilliger Basis, und zwar zum einen als Motivation für die betreffenden Schülerinnen, die „ihre“ Sportart vorstellen und somit auch das Programm mitgestalten dürfen und zum anderen einfach dazu, dass Spektrum an angebotenen Sportarten in ihrem Unterricht zu erweitern:

S5: „Also, das mache ich immer. Am Anfang des Schuljahres wird abgefragt, wer von welcher Sportart kommt, das schreibe ich Alles auf und dann sage ich, dass jeder seine Sportart auch mal vorstellen darf. Der eine hat jetzt zum Beispiel mal Karate vorgestellt, da machen dann alle mit dem Karateübungen oder auch mal Judo oder so. Weil ich ja gesagt habe, die sollen ruhig mal andere Sportarten kennen lernen, und das nutze ich natürlich.

I: Und wie hast du das Gefühl, dass das bei den jeweiligen Schülern ankommt, die das vorstellen?

S5: Super. Also, ich sage, die sollen im Verein nachfragen, was sie da so machen können und die machen das besser als ich. Ich habe da mal eine Handballstunde hingezaubert bekommen von denen oder eine Fußballhallenstunde, wo mal die Regeln von Fußball in der Halle - weil ich komme ja gar nicht vom Fußball – habe keine Ahnung, und dann hat der für jeden so ein Paper gemacht, ohne dass ich das gesagt habe, hat das jedem gegeben - das sind die Regeln, und dann hat er da eine Unterrichtsstunde hingelegt, das war...

I: Ist es dann verbindlich, trotz allem?

S5: Freiwillig.“ (Int. 7 – Abs. 104 ff.)

2. Strategie: „Formen selbstständigen Arbeitens“

Die zweite *Strategie* der Schüleraktivierung ist der Einsatz von Formen selbstständigen Arbeitens der Schüler. Eine Möglichkeit sind dabei „kooperative Unterrichtsformen“²⁹² (Prohl, 2006, S. 301), die Prohl gerade im Kontext eines erziehenden Sportunterrichts als „lohnend“ einstuft (ebenda):

S4: „Und im Turnen ganz ähnlich. Da versuche ich sehr häufig erst mal über unkonventionelle Bewegungen, entweder aus dem Bereich der Akrobatik oder auch aus Tanz, Bodenarbeit, Releasearbeit, ein Gefühl für den Körper zu entwickeln und dann trickse ich sie so ein bisschen aus. Dann baue ich irgendwann mal zwischenrein ein turnerisches Element ein, eine Vorbereitung zum Rad oder Handstand und plötzlich sind sie dabei. Und dann sage ich, „jetzt bauen wir ein paar Mattenbahnen auf, geht bitte zu viert zusammen, nehmt die Elemente Handstand und Rad und nehmt den Schrittsprung, den wir gemacht haben und nehmt die Bodenrollen, die ich euch gezeigt habe und choreografiert das jetzt in den nächsten 20 Minuten zusammen.“ Und dann gehe ich raus und es ist wunderbar, dann geht es mir gut, weil dann arbeiten alle gleichzeitig und manchmal kommen sie und fragen was, oder ich sehe, da macht eine einen Fehler oder da fehlt die Hilfestellung und dann gehe ich hin, aber das braucht Ritualisierung.“ (Int. 6 – Abs. 055)

Das Vorgehen der Lehrerin bewirkt, dass sie sich nach ihrer „Impulssetzung“ auf eine Rolle als Moderatorin zurückziehen kann und nur bei Bedarf in den Gruppenprozess der Schülerinnen eingreift. *Kausale Bedingung* für dieses Vorgehen ist die entsprechende „Ritualisierung“. Dies passt zu Prohls (2006, S. 301) Einschätzung, dass solche Unterrichtsarrangements „veränderte und gleichermaßen erhöhte Anforderungen an Sportlehrer und Schüler stellen“, an welche die Schüler eben langsam herangeführt bzw. gewöhnt werden müssen. Aufgrund der Datenlage entsteht weiterhin der Eindruck, dass solche Formen der Gruppenarbeit eher von Sportlehrerinnen genutzt werden, was wiederum mit den für dieses Vorgehen bevorzugten Inhalten Gymnastik, Tanz und Gerätturnen zusammenhängen könnte. Auf alle Fälle werden die Lernenden „in stärkerem Maße als üblich in die *Verantwortung* genommen – nicht nur für den eigenen, sondern auch für den Lernprozess der übrigen Gruppenmitglieder“ (derselbe, S. 302).

Im Sportunterricht ist es generell schwierig, alle Schüler immer im Blick zu haben. Aufgrund organisatorischer Vorgehensweisen passiert es daher oft, dass manche Schüler(gruppen) nur

²⁹² Ingrid Bähr (2007, S. 84) definiert mit Blick auf den Forschungsstand die „Notwendigkeit eigenständiger Entscheidungen“, die „individuelle Verantwortung für das Erreichen des Gruppenziels“ und die „positive wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder im Arbeitsprozess“ als die drei Merkmale der begrifflichen Trennung zwischen kooperativen Lernformen und lediglich einfacher Gruppenarbeit. Mit dem dargelegten Zitat kann nicht hinreichend „bewiesen“ werden, dass es sich tatsächlich um eine kooperative Lernform handelt, aber das gesamte Interview legt dies nahe.

noch bedingt im Blickfeld oder unter Aufsicht des Lehrers sind. Insofern liegt es nahe, den Schülern im Sportunterricht auch bewusst *Freiräume* einzugestehen:

S1: „oder ich teile die Halle zur Hälfte, dass ich meinetwegen nur zwei Trampoline aufbaue und die andere Hälfte spielt. Dass ich dann wirklich zwei kleine Gruppen habe, die organisieren sich selber beim Spiel und dann habe ich nur zwei Stationen bzw. bleib mit der einen Turngruppe nur an der einen Station.“ (Int. 4 – Abs. 035)

Zwar ist die primäre Intention des betreffenden Sportlehrers in diesem Fall, dass er aufgrund der Reduzierung der Schülerzahl nur noch *ein* Gerätearrangement betreuen muss, so dass er dort einen besseren Überblick und Zugriff hat, es macht aber deutlich, dass er die Schüler sich selbst organisieren lässt – auch wenn er natürlich immer noch einen Blick auf die Klasse hat, aber die Mannschaftseinteilung, der Schiedsrichter und der zufriedenstellende Spielablauf liegen erst einmal in der Hand der Schüler. Dieses Vorgehen ist sicherlich zumindest mit männlichen Schülern im *Kontext* Mannschaftsspiele, und da sicherlich an oberster Stelle Fußball, sehr oft machbar, da die Motivation zu spielen im Normalfall bei den Schülern sehr hoch ist. Noch einen deutlichen Schritt weiter geht die folgende *Strategie*:

S3: „oder zum Beispiel jetzt eine ganz typische Situation, wo man Verantwortung übertragen kann, ist, wenn man jetzt eine große Klasse hat. Angenommen im Sommer ist Weitsprung Schwerpunkt, dass man sagt, bevor ich jetzt 28 springen lasse, machen wir das so, machen wir zwei Mal 14, ich rotiere. Wir gehen jetzt raus zum Weitsprung und die Anderen dürfen in der Halle Handball spielen. Da kann man dann auch sagen, „ok, ihr seid schon so alt, ich vertraue euch, dass das funktioniert. Zwei Leute hätte ich gerne, die hier drinnen meine Funktion übernehmen, die Ansprechpartner sind, die Schiedsrichter sind und ich gehe raus und wenn die fertig sind, dann gehen die rein und ihr kommt raus.“ Das wäre auch Verantwortung übergeben, das hat aber auch schon mal nicht funktioniert, aber dann spricht man da drüber. Weil ein wichtiges Ziel im Sportunterricht ist ja, dass die entsprechend Handlungskompetenz aufbauen, lebenslanges Sporttreiben, der soll ja nicht nach der 13. Klasse sagen: ich will Sport treiben, jetzt habe ich aber den Sportlehrer nicht da, dann geht es nicht. Sondern dass der sagt, ok, Volleyball habe ich jetzt zwei, drei Semester gehabt, ich kann die Regeln, wenn jemand da ist, dann kann ich dem was erklären, also los, jetzt kann man spielen.

I: Das finde ich ja sehr interessant, dass sie das machen. Wenn sie da mal negative Erfahrungen haben mit einer Klasse, heißt das dann für sie sofort, das gibt es nicht mehr oder gibt es da dann auch eine zweite Chance?

S3: Da gibt es dann eine zweite Chance. Je nachdem, wie gefährlich die Situation natürlich ist. Zum Beispiel würde ich bei einer ganz neuen Klasse nur solche Sachen machen, wo das Verletzungsrisiko minimal ist. Dass man sagt, die sollen Basketball spielen zum Beispiel. Klassen, wo ich mir nicht sicher bin, da würde ich nie Hockeyschläger austeilen, weil ich genau weiß, der heult, der hat mir auf die Finger geschlagen, der hat mich gerempelt, oder Volleyball, dass man sagt, ok, die können Volleyball spielen, das wäre ok, oder Fußball kann man auch machen. Weil das ist so - das ist auch eine ganz wichtige Sache – die spielen dann Fußball und regeln alles allein. Wenn die in der Turnhalle sind und ich bin mit dabei – „Faul“, „Aus“, „haben sie das gesehen?“, „warum pfeifen sie nicht?“ Ich sage denen oft: „hört mal zu, da draußen könnt ihr alles so wunderbar zugeben und jetzt auf einmal muss man schummeln, wenn der Schiedsrichter nicht pfeift, gebt das doch selber zu.“ (Int. 3 – Abs. 058-060)

Dieses Vorgehen ist nur im Sportunterricht denkbar. *Kausale Bedingungen* sind hier ein gewisses *Vertrauen* des Sportlehrers in die Klasse, welches wiederum davon abhängt, ob der Lehrer die Klasse gut kennt. Je nach Vertrauen wählt der Lehrer für den nicht-beaufsichtigten Teil der Klasse die Inhalte („nichts Gefährliches“), aber auf alle Fälle ein Spiel. Zusätzlich bestimmt der Sportlehrer bei diesem Vorgehen zwei Schüler als Verantwortliche für den reibungslosen Ablauf. Ziel ist hier auch die Stärkung der Handlungskompetenz (bzw. Handlungsfähigkeit im Sinne von Kurz) der Schüler im Sinne eines lebenslangen Sporttreibens. Auffällig ist weiterhin, dass der Lehrer den Schülern auch im Falle eines Schiefgehens eine zweite Chance gibt, nachdem das entstandene Problem thematisiert wurde. Sehr interessant ist bezüglich dieses Zitats schließlich, dass es manchmal fast kontraproduktiv für das soziale Verhalten der Schüler im *Kontext* Spiel ist, wenn die Lehrkraft die Schiedsrichterfunktion übernimmt. Auch meine eigenen Lehrerfahrungen gehen dahin, dass dann die Schüler auch wollen, dass der Schiedsrichter die Entscheidung trifft. Allerdings wurde im Rahmen der Interviews und auch aufgrund persönlicher Erfahrungen deutlich, dass zumindest bei den Jungs fast immer Schüler bei den Spielen die Schiedsrichtertätigkeit übernehmen, und zwar meistens freiwillig.

3. Strategie: „Soziale Selbstregulation der Klasse zulassen“

Letztendlich handelt es sich bei dieser Strategie um ein „Nicht-Eingreifen“ der Sportlehrkraft. Die zwischen den Schülern ablaufende Interaktion wird weder speziell gefördert noch gestört. Auch die Lösung auftretender Konflikte wird den Schülern überlassen. Allerdings ist dieses Vorgehen nicht als Laissez-faire Unterrichtsstil zu verstehen, da es für die interviewten Sportlehrkräfte nur *eine* von vielen möglichen Strategien, aber kein durchgehendes Unterrichtsprinzip ist. Als besonderes Setting der sozialen Selbstregulation wird dabei der Skikurs genannt:

S1: „Ich glaube, weil das dann einfach - weil doch scheinbar die Schüler irgendwie merken, dass dann von ihrem Verhalten so viel abhängt für die Woche, ob das ein guter Skikurs wird oder nicht. Ich glaube, diese Verantwortung oder wie man das auch nennen will, spüren die glaub ich mehr. Ob jetzt eine Doppelstunde Sport mal gut läuft oder nicht, das ist denen glaub ich relativ Wurst. Aber im Skikurs, wenn sich einer schlecht verhält, dass das irgendwie auf die Gruppe ausstrahlt. Die kriegen sofort Rückmeldung und wenn das spätestens abends im Zimmer ist. Dann gehen die zurück auf ihr sechser, auf ihr achter, auf ihr vierer Zimmer und kriegen Rückmeldung, direkte Rückmeldung von den Schülern. Direkter, als wenn sie sich jetzt grad noch umziehen in der Umkleide aus dem Sport und dann abhauen.“ (Int. 1 – Abs.154).

Ansonsten stellt sich diese Strategie in zwei *Kontexten* dar: Zum einen im *Kontext* „Spiel“, wenn sich gute Schüler nicht zurücknehmen können. Ob der Sportlehrer hier eingreift oder nicht, hängt maßgeblich vom Alter der Schüler ab; bei jüngeren Schülern ist dies tendenziell öfter der Fall, bei Älteren regelt sich dieser Konflikt meistens ohne Eingreifen der Lehrkraft, weil entweder die Schüler sich selbst zurücknehmen oder die anderen Schüler sie darauf hinweisen:

S1: „Also, es gibt Klassen, da reguliert sich vieles selbst. Aber man kann eigentlich sagen, je weiter runter man geht in den Klassen, umso mehr muss ich eingreifen und je höher, also je älter die Schüler sind, umso mehr reguliert sich das selber. Da haben sie dann auch teilweise die Reife um sich zurückzunehmen und wissen das und ich muss ihnen das gar nicht erst sagen. Aber bei den Kleinen, also Fünft- und Sechstklässler, hab ich ja gerade jetzt welche, tun sich sehr schwer, sich zurückzunehmen. Wenn sie in der Sportart gut sind, dann wollen sie das zeigen. Und dann können sie sich nicht zurücknehmen, dann muss ich ihnen das sagen.“ (Int. 1 – Abs. 046)

Zum anderen der *Kontext* „Schüler müssen als Sanktion eine Stunde halten“ (vgl. Kapitel 9.1). Hier lässt der betreffende Sportlehrer die Schüler teilweise bewusst „ins offene Messer laufen“, sprich, er greift nicht ein, wenn die betreffenden Schüler die Gruppe nicht mehr im Griff haben:

I: „Was wäre denn so was - gibt es irgendein Limit, wo du sagst, jetzt greif ich ein und...?“

S1: Irgendwann schon. Wenn es ausartet, dann schon. Aber bis zu einem gewissen Punkt lass ich es auch durchaus laufen. Eben auch mit dem Hintergedanken: Ok, da muss er jetzt durch. Jetzt kriegt er das zurück, was er vorher ausgeteilt hat.“ (Int. 1 – Abs. 113-114).

Auch ohne weiteres empirisches Datenmaterial kann m.E. davon ausgegangen werden, dass dieses „Laufen lassen“ oder auch „Ignorieren“ im Sportunterricht eine sicherlich oft anzutreffende Strategie ist; ob diese teilweise aus mangelndem Antrieb oder einer bewussten pädagogischen Intention des „Schülern Freiräume Gebens“ geschieht, ist natürlich eine interessante Frage. Janalik und Treutlein (1996, S. 177f.) beklagen in diesem Zusammenhang, dass genau diese Strategie des Nicht-Eingreifens bzw. die Frage, wie sich eine Situation ohne Eingreifen des Lehrkraft entwickeln würde, in der unterrichtlichen Realität nicht angewandt bzw. gestellt wird:

„Diese werden oft nicht gedacht. Da schnelles Handeln als Ausdruck von Kompetenz angesehen wird, denken nur wenige daran, daß sich die Lösung kritischer Vorfälle auch ohne Intervention des Lehrers einstellen kann.“

Fazit

Schülern wird im Rahmen des gymnasialen bayerischen Sportunterrichts durchaus Verantwortung übergeben, auch wenn dies oft als Nebenprodukt anderer Strategien oder eher reaktiv passiert. Gerade der momentan in der Sportpädagogik sehr populäre Ansatz der kooperativen Unterrichtsformen wird kaum angewandt. Die Tendenz geht im proaktiven Handlungsspektrum offensichtlich diesbezüglich eher zu den motorischen Inhalten (vgl. Kapitel 2) als zum sozialen Lernziel des Miteinander.

9.5 „Als Vorbild fungieren“

„In keinem anderen Fach sind Identifikationsmöglichkeit und Vorbildwirkung der Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler so hoch wie im Sportunterricht“ (Bayerische Landesstelle für den Schulsport, 2008, S. 89).

In der Explikation des eigenen Vorverständnisses (vgl. Kapitel 7.3.1.1) wurden die Begriffe „Persönlichkeit“ und „Vorbild“ und ihre Rolle für das pädagogische Handeln ausführlich behandelt²⁹³ und daher konsequenterweise in den Interviewleitfaden aufgenommen. Insofern kann die vorliegende Kategorie nicht wirklich überraschen. Allerdings ist es auch ein Ziel dieser Untersuchung, durch eine empirische „Schärfung“ (vgl. Frei, 1999) vermeintlich bekannter Begriffe Verständlichkeit über das vermeintlich Klare zu bringen. Konkret wird es daher in *dieser* Kategorie darum gehen, „dem in der Regel nicht weiter aufgeklärten *black-box*-Faktor „Persönlichkeit““ (Herrmann, 1999, S. 421) empirisch und in einem schulsportlichen Kontext habhaft zu werden. In eine Fragestellung übersetzt heißt dies: Was bedeutet „Persönlichkeit“ bzw. „Vorbild“ einer Lehrkraft in einem sportpädagogischen Kontext?

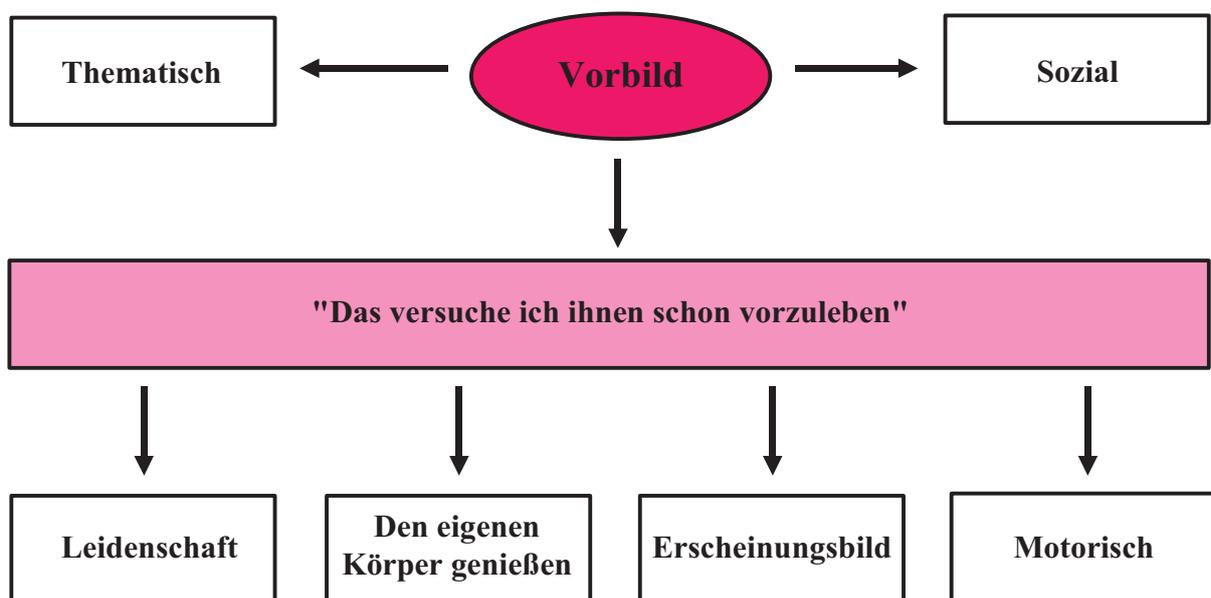


Abb. 13. Graphische Darstellung der Kategorie „Als Vorbild fungieren“

²⁹³ Und für die vorliegende Untersuchung ein untrennbarer Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit einer Lehrkraft und ihrer Wirkung als Vorbild zugrundegelegt.

Die Vorbildfunktion eines (Sport)Lehrkraft wird von allen Befragten als „natürlich sehr wichtig in der Erziehung“ (Int. 2 – Abs. 058) bewertet und es wird durchweg deutlich, dass sich die Sportlehrkräfte ihrer Vorbildwirkung bewusst sind:

S2: „Dass man auch mit den eigenen Reaktionen auf Schülerverhalten ihnen ihr eigenes Verhalten widerspiegeln kann. Also, wenn ich jetzt jemanden anschreie, nur weil er einen Fehlpass gibt, das wäre halt dann in dem Sinne Negativvorbild. Dass die Schüler dann lernen, gut, ich darf mich aufführen und ja...kann man genauso gut positiv sehen, als wenn ich ihnen zeige, das ist jetzt nicht schlimm und erkläre das ganz ruhig, dass das auch anders geht, dann kann ich unter Umständen ein positives Verhalten in ihnen bewirken.“ (Int. 2 – Abs. 062)

S3: „Wie ich mit Schülern umgehe, wie ich mit Kolleginnen und Kollegen umgehe, wie ich mit dem Hausmeister umgehe, wie ich mit allen Personen, wie ich mit Eltern umgehe, die beobachten das ganz, ganz stark.“ (Int. 03 – Abs. 063f.)

Dieses Bewusstsein der eigenen Vorbildwirkung erscheint m.E. wichtig, um als Vorbild in einem pädagogischen Kontext und der speziellen, asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung fungieren zu können²⁹⁴. Denn es wird in den Interviews deutlich, dass Sportlehrkräfte nicht nur qua ihrer Persönlichkeit wirken bzw. ausstrahlen, sondern dass es auch Verhaltensweisen, den entsprechenden Umgang mit dem Gegenstand und zum Teil auch Einstellungen gibt, die man aufgrund einer entsprechenden beruflichen Orientierung²⁹⁵ an- bzw. übernehmen kann.²⁹⁶ Da ein (Sport)Lehrer generell durchweg „auf jeden Fall durch sein Verhalten eine Modellwirkung ausübt – ob er es will oder nicht und in diesem Sinn zunächst ohne jede pädagogische Wertung“ (Volkamer, 1982a, S. 76f.) Vorbild ist bzw. sein muss, werden im Folgenden nur die Aspekte bzw. *Strategien* im Sinne der GTM aufgelistet, die den Sportlehrkräften bewusst sind bzw. die sie bewusst vollziehen bzw. einsetzen – daher auch das aktive Verb „fungieren“ im Kategorientitel.

Grundlegende Strategie: „Das versuche ich ihnen schon vorzuleben“

S1: „Dass sie, ja, so Sachen auch mitkriegen, wie man sich draußen... oder naja, sagen wir es mal so: dieses zwischenmenschliche Miteinander, zum Beispiel, wie das ist, egal ob in Mannschaftssportarten oder bei Individualsportarten. Da thematisiere ich auch oft Sachen und da merken sie, ok, das ist mir scheinbar wichtig, so ticke ich selber, wie man miteinander umgeht, dass man miteinander auskommt, solche Geschichten. Das versuche ich ihnen schon vorzuleben, auch wie ich mich selber verhalte. Das geht bei kleinen Dingen los, wie, dass ich die halt im Schulhaus grüße zum Beispiel, von mir aus und dass ich nicht wortlos an denen vorbei laufe, so kleine Sachen gehören für mich auch dazu. Dass die merken, dass ich nicht rauche zum Beispiel. Dass sie merken, dass ich ein gesundes Verhältnis zum Alkohol, jetzt bei den größeren Klassen, auch habe. [...]. Und einfach die Manieren auch, generell, wie man sich

²⁹⁴ Dieses „Bewusstsein“ ist für Bauer (1998, S. 344) auch ein wichtiger Aspekt pädagogischer Professionalität.

²⁹⁵ Die zugegebenermaßen auch wiederum von der Persönlichkeit beeinflusst ist.

²⁹⁶ Vgl. dazu die „Zwei-Komponenten-Theorie“ nach Dietrich (1984) in Kapitel 7.3.1.4.

begegnet, wie man miteinander umgeht, ich glaube, das merken sie schon, dass mir das wichtig ist. Da reagiere ich auch allergisch, wenn sie sich untereinander oder mir gegenüber sich da in der Richtung komisch verhalten. Also, da denke ich, lebe ich ihnen das schon vor auf jeden Fall.“ (Int. 4 – Abs. 153)

Die *Strategie* ist hier das „bewusste Vorleben“ eines „zwischenmenschlichen Umgangs“, der dem Lehrer „wichtig ist“ (evtl. zu subsumieren als „Manieren“) und der offensichtlich nicht nur auf den Schulalltag begrenzt ist (Umgang mit Alkohol und Nikotin).²⁹⁷ Unterstützt wird diese Vorbildwirkung durch das entsprechende Reagieren auf oder Thematisieren von Handlungsweisen, die dem Sportlehrer nicht gefallen und aus denen die Schüler schließen („merken“ bzw. „mitkriegen“), was ihm wichtig ist – allerdings subsumiere ich diese nicht unter der Vorbild-Kategorie, sondern verorte sie je nach Art der Reaktion in den entsprechenden anderen Kategorien. Die „Messlatte“ für entsprechende Reaktionen ist dabei prinzipiell das eigene Verhalten:

S6: „Ich fordere nur das, was ich auch zeigen und geben kann.“ (Int. 8 – Abs. 147)

Mehr als nur der „Umgang mit dem Gegenstand“ – Vorbild-Sein im Schulsport

Was bedeutet nun Vorbild-Sein im *Kontext* Schulsport oder wie fungieren konkret Sportlehrkräfte als Vorbild? Dies soll durch die entsprechende Ausarbeitung von *Strategien* deutlich gemacht werden. Damit greift dieses Kapitel *auch* das in Kapitel 5 bereits beschriebene Ziel dieser Arbeit auf – zumindest für den bestimmten Ausschnitt des pädagogischen Handelns – das Spezifische des Sportlehrerdaseins im Vergleich zu anderen Fachlehrkräften herauszuarbeiten.

Strategie 1: „Leidenschaft vorleben“

Volkamer (1982b, S. 10) wirft der Sportpädagogik vor, dass „etwa die Frage, wie die Begeisterung des Lehrers für den Sport, sein Engagement, sein unmittelbares Verhalten, seine Bereitschaft, sich von motorischen Aufgaben ansprechen zu lassen (sie überhaupt als Aufgaben wahrzunehmen), von Schülern imitierend an diesem Modell gelernt wird, für die Forschung uninteressant ist: Begeisterung, Engagement, Unmittelbarkeit sind kaum zu operationalisieren und zu quantifizieren“ – aber, so ergänzt er: „sie sind ein wesentliches,

²⁹⁷ Generell kommen die interviewten Lehrkräfte bezüglich ihrer Vorbildfunktion einer Forderung von Balz et al. (1997, S. 16; vgl. auch Giesecke, 2001, S. 219) nach: „Daher kommen der eigenen Lebensweise und den Umgangsformen der Erzieher eine große Bedeutung zu.“

vielleicht das wesentliche Merkmal des guten Lehrers.“ Diese Einschätzung wird von den befragten Lehrkräften ebenfalls als *kausale Bedingung* für die erfolgreiche Lehrkraft zunächst für *jedes* Fach in *jeder* Schulart betrachtet,

S4: „da sind Menschen, die wollen was, die haben irgendwie eine Leidenschaft für eine bestimmte Sache und von denen schau ich mir was ab. Also, ich glaube, dass der Faktor in der Schule, egal ob das Grundschule, Realschule oder Gymnasium ist, unheimlich hoch ist, egal, was man für ein Fach unterrichtet und was man letztendlich für Kompetenzen hat“ (Int. 6 – Abs. 039)²⁹⁸,

aber auch dezidiert – fast pathetisch - für den Schulsport verortet:

S5: „Man kann die Sportart nur 100 % verkaufen, wenn man dafür lebt.“²⁹⁹ (Int. 7 – Abs. 100)

Besonders interessant ist hier diese Ausschließlichkeit, ausgedrückt durch die gravierende Einschränkung „nur“. Insofern schränkt dieser Sportlehrer die Lehrkompetenz aller seiner Kollegen, die nicht 100% für eine Sportart leben, i.e., keinen leistungssportlichen Hintergrund in dieser Sportart haben, per se ein. Konsequenz ist aber das Handeln des entsprechenden Lehrers insofern, als dass er versucht, den Sportunterricht auf der Basis seiner Überzeugung zu gestalten. Das Produkt dieser Überzeugung subsumiere ich unter dem Begriff „Team-Teaching“:

S5: „ich finde, es ist besser - das ist mein Ansatz - jeder Sportlehrer hat sein Spezialgebiet. Ich habe schon im Team gearbeitet. In der fünften Klasse zum Beispiel, also, wir haben eine Handballerin, die [hochklassig gespielt] hat, wir haben einen super Fußballer, wir haben einen super Basketballer und wir haben mich [in meiner Sportart]. Wir haben das so gemacht, die Handballerin hat Handball mit ihnen geübt, der Fußballer mit ihnen Fußball, der Basketballer Basketball und ich habe mit allen [meine Sportart] gemacht. Das ist ja das Entscheidende. Man kann die Sportart nur 100 % verkaufen, wenn man dafür lebt. Wenn ich jetzt beispielsweise... ich kann auch Handball unterrichten und ich mache es bestimmt nicht schlecht, aber wenn ich jemanden habe, die [hochklassig gespielt hat], und wenn es ne Frau ist, dann hat die einfach viel mehr Wissen und Ahnung und kann das viel motivierter rüber bringen, als wenn ich das mache. Das ist mein Ansatz - [...], aber viel wichtiger ist es, die Kinder kann man motivieren mit Leuten, die aus dem Leistungssport kommen. Weil die wissen, worauf es ankommt, die erzählen da keinen Mist, [...]. So, und dann war die Frau eben mit Handball parallel zu mir und dann habe ich gesagt, „im Sommer möchte ich, dass du mal für vier Wochen meine Jungs nimmst und mit denen Handball machst und ich mache mit den Mädchen solange [meine Sportart] oder spiele mit denen Basketball - kann ich auch machen.“ [...]. Und so mache ich es, das macht kein anderer sonst, dass ich halt mit den Leuten im Team arbeite, weil ich einfach 100%-ig davon überzeugt bin, dass es besser ist, weil sie mehr lernen.“ (Int. 7 – Abs. 100)

²⁹⁸ Vgl. auch dieses Lehrerzitat bei Bauer et al. (1996, S. 132): „Ich meine, das ist sicherlich auch so, daß, wenn meine eigene Begeisterung erkennbar wird, der Funke überspringt, aber das ist eben wichtig, daß man hinter den Sachen steht, die man verkauft.“

²⁹⁹ Vgl. auch dieses Zitat eines Lehrers bei Bauer et al. (1996, S. 133): „Man kann nur unterrichten, wenn man mit dem Herzen dabei ist.“

Die eigene leistungssportliche Kompetenz in einer Sportart wird hier mit Lehrkompetenz gleichgestellt oder zumindest als entscheidende Ursache erkannt. *Kausale Bedingung* für dieses Vorgehen ist eine informelle Zusammenarbeit in der Fachschaft. Die *Konsequenz* der vorgelebten Begeisterung ist die „Motivation der Schüler“ bzw. die „Möglichkeit, sich etwas abzuschauen“. Die *kausale Bedingung* dieser Begeisterung für die Sache „Sport“ ist in der jeweiligen Sportbiographie der befragten Lehrkräfte zu suchen (vgl. dazu dezidiert Kapitel 9.8). Diese Begeisterung für den Sport wird weiterhin auch als entscheidender Grund für die Aufnahme des Sportstudiums angegeben. Diese Erkenntnis findet sich u.a. schon bei Volkamer (1972) und Größing (2001) und wird im (sport)pädagogischen Diskurs als Berufsmotivation nicht unbedingt goutiert.³⁰⁰ Die befragten Sportlehrkräfte können daher wie bereits in Kapitel 8.1 dargestellt im Sinne Widmers (1977) eher als mototrope Lehrertypen eingeordnet werden. Die Bedeutung der Leidenschaft für die Sache „Sport“ drückt sich schließlich darin aus, dass deren Weitergabe explizit als Ziel des Schulsports genannt wird:

„dass ich die Begeisterung die ich selber für den Sport empfinde, dass ich das versuche weiterzugeben.“ (Int. 2 – Abs. 038)

2. Strategie: „Den eigenen Körper genießen“

Ein weiterer spezifischer Aspekt der Vorbildwirkung im Rahmen des Schulsports ist der Umgang mit dem eigenen Körper. Dies scheint eine eher frauenspezifische Subkategorie zu sein, da sie explizit nur von den Sportlehrerinnen genannt wurde – und vielleicht auch bei männlichen Schülern von der Sportlehrerseite nicht so sehr als „Problembereich“ wahrgenommen wird:

S4: „Und zwar, „ich genieße meinen Körper“, dass das auch rüber kommt, dass es ok ist und das heißt nicht, dass ich irgendwelchen Schönheitsidealen entsprechen muss oder irgendwelchen Normen, sondern dass es rund läuft, dass das, was du da tust, wie du dich bewegst und wie du das vermittelst, dass das einfach ehrlich und authentisch³⁰¹ rüber kommt.“ (Int. 6 – Abs. 143)

S4: „Das heißt, auf der Seite der Mädchen ein Selbstbewusstsein, ein Selbstvertrauen zu entwickeln, dass es wunderbar ist, diesen weiblichen Körper zu haben und der darf auch schwitzen und der darf auch fürchterlich stinken und man darf sich auch mal weh tun und es kann auch mal weh tun, aber man darf ihn auch genießen, diesen Körper. Man darf sich auch

³⁰⁰ Ebenfalls Volkamer (1982b, S. 12) thematisiert in diesem Zusammenhang auch einen m.E. nach wie vor sehr wichtigen und oft etwas in Vergessenheit geratenen Auftrag der Sportlehrerbildung: „Wesentliche Aufgabe der Ausbildung ist es, diese Begeisterung zu erhalten, auf weitere Sportarten auszudehnen und gleichzeitig die Bereitschaft zur Reflexion über diese Tätigkeit zu wecken, ohne das spontane, selbstverständliche und unmittelbare Engagement zu unterbrechen.“

³⁰¹ Zur Bedeutung der Authentizität im Sportlehrerhandeln vgl. auch die entsprechende Subkategorie in diesem Kapitel.

ausdrücken - körpersprachlich, so wie es vielleicht eben Jungs oder Männer eher nicht tun.“ (Int. 6 – Abs. 075)

Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Ziele sind das „Mitmachen im Sportunterricht“ und das „Reflektieren“ der eigenen körperlichen Befindlichkeiten bzw. der körperlichen Wahrnehmung innerhalb des Sportunterrichts, das in diesem Zitat deutlich wird:

S4: „es gibt immer ganz kurze Pausen nach einer bestimmten Phase, wo wie uns nicht mehr setzen, aber im Kreis zusammen stellen und ich mit den Schülerinnen gemeinsam reflektiere, was wir gemacht haben. Es klingt dann immer so... dann reden wir vielleicht zu viel - ist aber nicht so. Also, das ist sicherlich auch ein Lernprozess und das ist mir wichtig im Sportunterricht, dass wir nicht nur Sport treiben miteinander, miteinander was lernen, sondern dass ich auch reflektiere, was mache ich da eigentlich? Erstens persönliche Befindlichkeit - wie ging es mir damit, was ich jetzt gemacht habe?“ (Int. 6 - Abs. 043)

Strategie 3: „Das äußere Erscheinungsbild“

Generell wird sicherlich von allen Lehrkräften erwartet, dass sie einigermaßen Wert auf ihr äußeres Erscheinungsbild im Sinne ihrer Vorbildfunktion legen. Im Sportunterricht stellt sich dieser Aspekt wie folgt dar:

S2: „Also, zunächst ganz wichtig: in Sportkleidung erscheinen.³⁰² Wenn ich nicht will, dass die Schüler Schmuck tragen, muss ich auch meinen Schmuck ablegen vor der Stunde.“ (Int. 2 – Abs. 062)

Dies sind sicherlich Aspekte, die eine Sportlehrkraft aufgrund ihrer beruflichen Orientierung, bzw. Professionalität umsetzen kann, auch wenn sie der jeweiligen Persönlichkeit widersprechen sollten. In diesem Zusammenhang wird auch der generelle körperliche Zustand genannt:³⁰³

„dass man halbwegs fit schon mal aussieht, weil die fragen dann schon, was man für Sportarten macht, aber dass die auch an einem sehen, dass man fit ist, dass man halt in Sportkleidung, ja, nicht was hermachst, das wäre falsch gesagt, aber dass sie das schon auf jeden Fall sehen.“ (Int. 4 – Abs. 153)

³⁰² Entscheidend ist hier für Schüler auch, *welche Art* (z.B. modisch, entsprechende Marken) der Kleidung getragen wird. Dies legen informelle Gespräche aber auch Erkenntnisse von Miethling und Krieger (2004, S. 179) nahe.

³⁰³ Miethling und Krieger (2004, S. 179) haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass ältere Sportlehrer auch aufgrund ihrer Figur von den Schülern eher distanziert wahrgenommen werden

Strategie 4: „Das motorische Vorbild“

Schon längst ist Volkamers (1982b, S. 10) Klage bezüglich der Bedeutung des Lernens am Modell, dass im Sport „dieses Prinzip auf die Frage nach der Effektivität des ‚Vormachens‘ (Lehrer als motorisches Modell) reduziert“ wird, im sportpädagogischen Diskurs nicht mehr haltbar, auch wenn dieser Aspekt - gerade auch im bayerischen Sportunterricht und der bayerischen Sportlehrerbildung - sicherlich noch einen hohen Stellenwert hat. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass dem motorischen Vorbild im Sportunterricht von den interviewten Lehrkräften eine große Bedeutung eingeräumt wird:

S3: „Dass das ganz wichtig ist jetzt zum Beispiel, dass der Lehrer was vormachen kann. Wenn der einen Handball Sprungwurf macht, wenn der Kippe am Reck macht, wenn der im Volleyball einen saftigen Schmetterball macht, dann beeindruckt das natürlich einen Fünft-, Sechst-, Siebtklässler mehr, als wenn der Mathelehrer eine Gleichung löst.“ (Int. 3 - Abs. 042)

S1: „Oder das verstärkt nicht meine Autorität, indem ich in irgendeinem Fachgebiet besonders toll bin. In Sport hingegen schon.“ (Int. 1 – Abs. 138)

Die *Konsequenz* des motorischen Vorbilds ist hier das „beeindruckt sein“ der Schüler bzw. eine gesteigerte Autorität der Lehrkraft bei den Schülern:³⁰⁴

S1: „Andererseits habe ich festgestellt, je fitter man ist als Sportlehrer, umso mehr Autorität hat man automatisch. Wenn ich wirklich alles vormachen kann und das auch passabel bis gut oder sehr gut vormachen kann, habe ich natürlich gewonnen bei den Schülern. Klar, besser, als wenn ich irgendwelche Dinge nicht kann.“ (Int. 1 – Abs. 138)

Eine in diesem Zusammenhang logische weitere *Konsequenz* ist, dass man weniger Disziplinprobleme hat:

I: „Also, das ist jetzt deine Erfahrung, wenn du zum einen jetzt mitmachst, aber auch vormachst und das auch kannst, ist das für deine Position in der Klasse von Vorteil?“

S6: Ja, auf jeden Fall. Weniger Diskussionen, weniger Ärger, weniger Disziplinprobleme. Auch am Anfang, so achte, neunte Klasse, so in der Pubertät, ein bisschen aufmüpfig. Dann sage ich, „du kannst alles erzählen, du kannst auch Faxen machen, aber geh erst mal an die Klimmzugstange und mache zehn Klimmzüge und dann kannst du von mir aus den „Larry“ machen hier.“ Dann hängen wir uns beide ran oder am Barren, „du hängst dich an die

³⁰⁴ Das „Handbuch Sportunterricht“ (2008, S. 88f.) der Bayerischen Landesstelle für den Schulsport schätzt die Bedeutung der Eigenrealisation für die gymnasiale Sportlehrerschaft wie folgt ein: „In Bezug auf ihre individuelle psychomotorische Leistungsfähigkeit ist ein besonders hohes Fertigkeiteniveau nicht von entscheidender Bedeutung, wohl aber ist es eine sehr wirksame Voraussetzung für den Aufbau von grundsätzlicher Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern.“ Terhart (2000, S. 100) konstatiert diesbezüglich, dass die „Akzeptanz von Lehrerinnen und Lehrern insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen ganz wesentlich von der Sachkenntnis im Fach bestimmt wird“. Und Ergebnisse der Coactiv-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin zeigen einen Zusammenhang zwischen einer hohen Fachkompetenz und der Disziplin einer Klasse (Schmoll, 2006, S. 12) – allerdings wurden hier nur Mathematiklehrkräfte untersucht.

Stirnseite, ich an die andere und dann machen wir Dips“, und dann geht’s los, und dann ist Ruhe.“ (Int. 8 – Abs. 149)

All diese Zitate lassen umgekehrt vermuten, dass ein nicht positives motorisches Vorbild eine geringere Autorität bei den Schülern hätte. Insofern werden auch Änderungen in der Sportlehrerbildung, die den Aspekt der Eigenrealisation der Studierenden geringer gewichten, als kritisch für den Lehrberuf erachtet:

S1: „Ich kann es nicht genau beurteilen, wie es jetzt mit dem Wechsel der Prüfungsordnung ist, aber da sieht es ja wohl faktisch so aus, dass die Leute nicht mehr so stark gefordert werden und dadurch halt auch nicht mehr so viel vormachen können. Das ist vielleicht nicht so gut für die Schule.“ (Int. 1 – Abs. 138)

Dieses motorische Vorbild wird von den Männern tendenziell als wichtiger erachtet als von den Frauen - oder anders gesagt: Es wird auch von Frauen als wichtig erachtet, hat aber nicht die Bedeutung für das Selbstkonzept „(gute) Sportlehrerin“:

S4: „Also, ich denke, es ist total wichtig in allen Bereichen so eine Basis zu haben.“ (Int. 6 – Abs. 103)

S4: „dass es ganz wichtig ist sicherlich ein bis zwei Schwerpunkte zu haben, wo du richtig gut bist, also, wo du einfach auch deine Leidenschaft zum Ausdruck bringst und ansonsten habe ich überhaupt kein Problem damit, [...] - etwas, was ich nicht so gut kann, zum Beispiel haben wir im Grundkurs 13 jetzt am letzten Mittwoch, Vorgestern, haben wir beim Volleyball festgestellt, dass eigentlich kaum eine den Aufschlag von oben beherrscht. Dann sag ich, ich kann ihn auch nicht gescheit. Wir machen ihn dann und dann ist es ok. Wir brauchen ihn auch nicht, um gut Volleyball spielen zu können, wir können auch von unten aufschlagen.“ (Int. 6 – Abs. 103)

Trotz der Bedeutung der Eigenrealisation fällt es der Lehrerin nicht schwer, ihren Schülerinnen gegenüber ein „Nicht-Können“ zuzugeben. Allerdings gibt es auch „männliche Ausnahmen“:

S5: „Das Menschliche ist das wichtigste überhaupt aus meiner Sicht. Und das gleiche im Sport. Ich sage zu denen, „also, ich kann das jetzt selbst nicht, aber es wäre gut, wenn ihr das könnt.“ Also, ich habe das nie hingekriegt. Ich habe mir beim Reckumschwung einmal so dermaßen wehgetan, seitdem geht bei mir immer die Hüfte weg, da sage ich, „ich kann es nicht mehr, aber jetzt schauen wir mal.“ Und dann wissen die, Mensch, der kann auch nicht alles, weil das ist ja wichtig. Ich finde es nicht gut, wenn man sich als Sportlehrer so ausgibt, dass man sagt, ich kann alles, ihr könnt gar nichts. Dann trauen sie sich auch nicht so wirklich, finde ich jetzt.“ (Int. 7 – Abs. 204)

Hier wird der Aspekt des „Mensch seins“ betont, der auch bewusst seine Schwächen zeigt, der damit ehrlich zu seinen Schülern ist und der als *Konsequenz* den Schülern die Angst vor

einem möglichen Versagen nehmen will. Die gleiche Argumentation findet sich auch bei einer Sportlehrerin:

„Dass man sich auch Sachen traut oder auch Sachen vormacht, in denen man jetzt nicht so gut ist. Wenn es jetzt nicht die eigene Sportart ist und den Schülern zeigt, dass es nicht schlimm ist, mal was nicht zu können.“ (Int. 2 – Abs. 062)

Die *Konsequenzen* des motorischen Vorbilds spannen sich also auf zwischen den Polen „Motivation bzw. Autorität“ und „Demotivation bzw. Einschüchterung“.

Strategie 5: „Mitmachen“

Hartmut von Hentig (2003, S. 209) nennt als einen von wenigen Grundsätzen der „systematischen Erziehungslehre“: „Vorbild und Mitmachen bewirken mehr als Belehrung.“ Er unterscheidet demnach in diesem Zitat zwischen Vorbild und Mitmachen. Im Rahmen der empirischen Analyse dieser Untersuchung besteht diesbezüglich allerdings ein Zusammenhang:

S6: „oder auch beim Spiel, wenn ich oft mal mitspiele in der Zwölften oder 13ten. Oder beim Einlaufen, laufe ich mich mit den Kindern mit ein. Oder wenn die einen Ausdauerlauf machen, dann laufe ich die 38 Minuten halt auch mal mit. Weil ich da auch den eigenen Anspruch habe zu zeigen: es geht. Also, die Vorbildfunktion im Sport kann man solange machen, solange man körperlich halt noch fit ist. Das kommt bei den Schülern relativ gut an.“ (Int. 8 – Abs. 147)

Intervenierende Bedingung dieser *Eigenschaft* der „Vorbildfunktion“ ist der eigene Fitnesszustand respektive damit einhergehend das Alter der Lehrkraft. Es dürfte generell außer Frage stehen, dass das Fach Sport wie wenig andere Fächer eine Möglichkeit des Mitmachens gestattet und somit als *Konsequenz* die Distanz zwischen Lehrkraft auf der einen sowie Schüler(n) auf der anderen Seite abzubauen hilft – im Sinne eines „Miteinander“:

S5: „Wenn man wirklich denen sagt, ich komme nicht vom Fußball, ich spiele gerne mit euch ein bisschen mit, aber ihr müsst schon ein bisschen manchmal helfen, dann freuen die sich. Das ist ein Miteinander. Also so sehe ich das.“ (Int. 7 – Abs. 204)

Fazit „Vorbild“

Alle interviewten Lehrkräfte sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und verorten selbige nicht nur auf den rein (sport-)unterrichtlichen Kontext, sondern auch in ihrer ganzen „kulturellen Existenz“ (Giesecke, 2001, S. 219). Der Fokus liegt aber – gerade bei den Männern – auf dem motorischen Vorbild.

Nach der spezifischen Vorbildfunktion wird im Folgenden das *Phänomen* „Persönlichkeit“ im *Kontext* Sportunterricht expliziert.

Was bedeutet das Phänomen „Persönlichkeit“ für einen Sportlehrer?

S1: „Aber generell ist dann die Persönlichkeit, wie man selbst ist, das wichtigste, das ist schon klar.“ (Int. 4 – Abs. 161)

„Ich denke, alle Leute, die wenig Persönlichkeit haben oder wenig Durchsetzungsvermögen haben, die haben auch Probleme, in Klassen zu gehen.“ (Aussage eines Lehrers bei Bauer et al., 1996, S. 107)

Die Lehrerpersönlichkeit wird – nicht nur, aber auch anhand dieser beiden Lehrerzitate – offensichtlich als ein, wenn nicht *der* wichtigste Aspekt des Lehrerhandelns von Lehrerseite wahrgenommen. Die Lehrerpersönlichkeit, das sind nach Bauer (2002, S. 54) „Eigenschaften, die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des „Nichterlernbaren“ tragen“. Im Folgenden soll nun der Persönlichkeitsbegriff auf der Basis der Aussagen der interviewten Lehrkräfte bezüglich besagter „Trennschärfe“ analysiert werden.

Subkategorie 1: Das Medium „Körper“³⁰⁵

Der Titel dieser Kategorie ist einem Zitat eines Lehrers der Untersuchung von Bauer et al. (1996, S. 149) entlehnt: „Der Körper ist das Medium des Pädagogen.“ Eine Sportlehrerin subsumiert diesen Aspekt der Körperlichkeit als „Auftreten“:

S4: „für mich aber fast noch wichtiger [...], dass zunächst mal dein Auftreten ein dynamisches, agiles, waches ist. Das heißt also, das, was du aufgrund deiner Statur, deiner Konstitution, deiner Körpersprache, deines Bewegungstempos wirklich im wahrsten Sinne ausstrahlst, ist für mich erst mal ganz, ganz wichtig. Also, wenn eine Sportlehrkraft in der Halle steht und du merkst nicht, wo sie ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht die Stimme so erheben kann, dass wirklich mal Ruhe ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht irgendwie mal zu jemandem hingeht und sagt „komm, ich zeig es dir mal“ und auch wirklich Körperkontakt aufnimmt, ohne dass das aufgesetzt wirkt, ohne dass du das Gefühl hast, da sind Hemmungen da, dann hast du keine Chance. Das ist für mich die wichtigste Basis.“ (Int. 6 – Abs. 103)

Persönlichkeit wird hier verstanden als ein „Auftreten“ in den *Eigenschaften* ‚Statur‘, ‚Konstitution‘, ‚Körpersprache‘, ‚Stimme‘ und ‚Bewegungstempo‘ und den *Dimensionen*

³⁰⁵ Findet sich bei Bauer et al. (1996) als Dimension „Gestalten“ des pädagogischen Handlungsrepertoires (vgl. Kapitel 7.3.1.2).

„dynamisch“, „agil“ und „wach“. ³⁰⁶ Und dieses Auftreten ist entscheidend für den unterrichtlichen Erfolg, denn ohne dieses Auftreten bzw. diese Ausstrahlung „hast du keine Chance“. Insofern ist diese Körperlichkeit eine wichtige *kausale Bedingung* und somit auch eine besondere Chance für eine vertrauensvolle oder „besondere“ Sportlehrer-Schüler-Beziehung (vgl. dazu dezidiert das folgende Kapitel).

Subkategorie 2: „Authentizität“

Dass Authentizität für den Lehrberuf eine wichtige Rolle spielt, findet sich bei Giesecke (2003, S. 123) und - spezifisch für die Kommunikation zwischen Sportlehrkraft und Schüler - auch bei Frei (1999). Authentizität wird von den befragten Sportlehrkräften generell als „nicht Verstellen“ (Int. 3 – Abs. 062) definiert. Zur Authentizität gehören nicht nur von Schülern positiv wahrgenommene Situationen, sondern z.B. auch Wutausbrüche der Lehrkraft. ³⁰⁷ Die Authentizität wird als eine *kausale Bedingung* für „Autorität haben“ gesehen. Und wie bereits gezeigt, wird auch der authentische Umgang mit dem eigenen Körper als sehr wichtig erachtet:

S4: „Und zwar, „ich genieße meinen Körper“, dass das auch rüber kommt, dass es ok ist und das heißt nicht, dass ich irgendwelchen Schönheitsidealen entsprechen muss oder irgendwelchen Normen, sondern dass es rund läuft, dass das, was du da tust, wie du dich bewegst und wie du das vermittelst, dass das einfach ehrlich und authentisch rüber kommt.“ (Int. 6 – Abs. 143)

Auch die Schüler werden für die Authentizität der Lehrkraft als sensibel eingeschätzt:

S1: „das ist schon wichtig, man kann sich zwar verstellen als Lehrer, aber das merken die Schüler.“ (Int. 4 – Abs. 161)

Fazit?: „Entweder man kann's oder nicht!“

Der scheinbar unendliche Streit um die Rolle der Persönlichkeit beim Erziehungsprozess wurde in Kapitel 7.3.1.1 ausführlich expliziert. Auch in den Interviews entsteht zum Teil der Eindruck des Nicht-Lernbaren des Lehrerberufs:

³⁰⁶ Und ähnelt somit der Dimension „Körper“ bei Bauer et al. (1996), definiert als Stimme, Bewegung, Gestik und Mimik.

³⁰⁷ Vgl. dazu auch entsprechende Zitate in Kapitel 9.1 und das folgende Lehrerzitat bei Bauer et al. (1996, S. 131): „auch schimpfen ist wichtig.“

S1: „Entweder man ist ein bisschen der Typ dafür, vor der Klasse zu stehen oder nicht. Man kann es zu einem gewissen Grad vielleicht lernen, aber zum hauptsächlichen Grad muss man einfach ein bisschen auch der Typ dazu sein.“ (Int. 1 – Abs. 140)

Hierzu ist allerdings zu ergänzen, dass sich diese Aussage nicht dezidiert auf das erzieherische Wirken bezieht. Aber dieses „vor der Klasse stehen“ kann definitiv als *kausale Bedingung* für die Lehrertätigkeit und somit das pädagogische Handeln verstanden werden, ist allerdings auch lernbar:

S1: „Also, was man, glaub ich, schon üben kann ist das „vor der Gruppe stehen“, was du vorhin gesagt hast. Das schon, weil ich glaube, ich war in der Schule auch nicht der Typ, der gerne vor der Klasse stand, der gerne Referate gehalten hat, überhaupt nicht. Das ist eine Sache, die ich dann im Rahmen meiner Übungsleiterstunden irgendwie... wo ich gemerkt habe, dass das doch ganz gut geht und dass ich da scheinbar ganz gut ankomme bei den Leuten. Das war schon so ein Unsicherheitsfaktor bei mir eigentlich, könnte ich sagen, dass hätte auch in die Hose gehen können, weil ich habe ja schon ein Jahr studiert eigentlich und ich wusste das noch gar nicht so ganz richtig, wenn ich ehrlich bin, wie das so ist.“ (Int. 4 – Abs. 161)

Noch deutlicher wird die Persönlichkeitsfrage in folgendem Zitat:

S4: „Das ist für mich die wichtigste Basis. Authentisch darin zu sein, aber das ist natürlich fast nicht zu trainieren, also, das ist, denk ich, so was, da hast du Glück, wenn du da diese Gaben oder Talente hast.“ (Int. 6 – Abs. 103)

Generell stellen sich bezüglich des Persönlichkeitsbegriffs vorläufig abschließend die folgenden Fragen:

Kann man Vorbild im Beruf sein, obwohl die Vorbildrolle nicht der eigenen Persönlichkeit entspricht, oder kurz: kann man wider seine Persönlichkeit auf Dauer lehren und was wären die *Konsequenzen*?

Die Antworten der interviewten Lehrkräfte darauf ermöglichen jedwede Interpretation:

S1: „weil man sich nicht verstellen kann als Lehrer. Man kann es schon, aber das merken die Schüler halt sehr schnell. Authentisch hört sich immer so groß an, aber ich glaube, das ist schon wichtig. Weil, wenn man irgendwie 'ne Rolle spielen muss, ist es schwierig.“ (Int. 4 – Abs. 161)

S5: „Da bin ich, gut, ich habe verschiedene Charaktere sozusagen. In der Unterstufe bin ich ein bestimmter Sportlehrer, in der Mittelstufe habe ich ein bestimmtes Auftreten und in der Oberstufe. Das unterscheidet sich, da muss man differenzieren. Also, in der Oberstufe bin ich eher so der Einfühlsame, der Verständnisvolle und sage, „Ok, wenn ihr nicht wollt, es ist kein Problem, aber ich kann es euch beibringen.“ Also, da bin ich nicht so autoritär. Das würde auch nichts bringen, da würde ich nur mit denen kämpfen und hätte eigentlich nur diese Geschichten, dass man keine gute Stimmung im Sportunterricht hat.“ (Int. 7 – Abs. 067)

S5: „Wobei man auch viel Überspielen kann. Also, ich kann viele Sachen und tue so, als könnte ich es nicht, das kommt ja auch dazu. Im Grunde ist man halt oft Schauspieler.“ (Int. 7 – Abs. 204)

Die Frage stellt sich, inwieweit dieses Rollenspiel im Widerspruch zur „Authentizität“ steht? In Anlehnung an Bauer et al. (1996) sehe ich allerdings dieses „eine Rolle spielen“ als ein Teil der Persönlichkeit bzw. eben als Teil des professionellen Selbst, so dass auch bestimmte Rollen durchaus authentisch sein können.

9.6 Die besondere Beziehung

„Im Sportunterricht dagegen verhalten sich Schüler vergleichsweise auffällig. Sie gehen mehr oder weniger aus sich heraus, sind spontan – sei dies positiv oder negativ zu bewerten. Sie strengen sich mehr oder weniger an, haben sichtbar Erfolge und Misserfolge, ärgern sich, kommunizieren verbal und nicht-verbal, d.h. auch sie entfalten einen Teil ihrer Person. Dies ist für den Lehrer eine Herausforderung, weil dies den geplanten Unterricht beeinträchtigen kann. Andererseits ist dies aber auch eine ganz spezifische pädagogische Chance, die Schüler näher kennen zu lernen und erzieherisch auf sie einzuwirken.“ (Gabler, 2006, S. 70)

vs.

„Vor allem am Gymnasium wird eine distanziertere Haltung gepflegt.“ (Terhart et al., 1994, S. 139)

Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler wird für das Gelingen von Erziehung als essentiell angesehen (vgl. Kapitel 7.3.1.4 und 7.3.1.6) und ist auch in der Sportpädagogik spätestens seit Messing (1980) immer wieder Gegenstand theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen gewesen – und zwar sowohl aus Schüler- als auch Lehrersicht. Dabei bestätigen diese Untersuchungen regelmäßig wiederkehrend die besondere Beliebtheit der Sportlehrkräfte bei ihren Schülern, zuletzt als eine Teilerkenntnis der SPRINT-Studie:

„Insbesondere in ihrer erzieherischen Funktion (z. B. Eingehen auf Schüler, Konflikte lösen, außerschulische Gespräche) sind sie bei den Schülern anerkannt und beliebt“ (Süßenbach & Schmitt, 2005, S. 229; vgl. auch Hoffmann, 2005, S. 247ff.).

Die Möglichkeit einer besonderen Beziehung zwischen Schülern und der Sportlehrkraft wird auch dezidiert von den befragten Lehrkräften geteilt:

S2: „ich meine, in Sport hat man ja im Prinzip wie in keinem anderem Fach die Möglichkeit, auch einen Bezug zu den Schülern aufzubauen.“ (Int. 2 – Abs. 084)

All diese Erkenntnisse und natürlich die entsprechende Datenlage veranlassten mich dazu, diese „besondere“ Beziehung bzw. diesen „Bezug“ als Kategorie aufzunehmen, da sich in dieser Interaktionsstruktur eben das pädagogische Handeln vollzieht. Aufgabe dieses Kapitels wird es nun sein, Gründe herauszuarbeiten, *warum* es sich tatsächlich um eine *besondere*

Beziehung handelt oder warum Sportlehrkräfte sie als eine besondere erleben. Dabei werden die eingangs erwähnten Erkenntnisse auch von den befragten Sportlehrkräften so wahrgenommen: Das *Fach* ist bei den meisten Schülern beliebt (vgl. Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2005) und somit scheinen Sportlehrer a priori einen Vertrauensvorschuss zu haben:

S1: „Als Sportlehrer ist man prinzipiell schon mal cooler, da hat man immer so Vorschusslorbeeren.“³⁰⁸ (Int. 4 – Abs. 185)

Allerdings weisen verschiedene Studien (besonders umfassend Miethling & Krieger, 2004) und persönliche Erfahrungen darauf hin, dass zum einen diese Einstellung natürlich nicht auf alle Schüler zutrifft, sondern tendenziell eher auf Schüler, die auch außerhalb der Schule einen Bezug zum Sport haben und zum anderen natürlich diese Vorschusslorbeeren durch den jeweiligen Lehrer auch bestätigt werden müssen. Genau an diesem Punkt beginnt nun die Arbeit dieses Kapitels. Dabei wird zunächst die besondere Beziehung im Sportunterricht graphisch dargestellt (vgl. Abb. 14) und anschließend empirisch verortet.

³⁰⁸ Die Erkenntnisse von Miethling und Krieger (2004, S. 179; vgl. auch Gerlach et al., 2005) legen nahe, dass dies für junge Sportlehrkräfte deutlich mehr gilt als für ältere. Viele informelle Gespräche mit Sportlehrerinnen legen zudem nahe, dass dies eher auf *männliche* Sportlehrer zutreffen könnte (vgl. auch hier Gerlach et al., 2005).

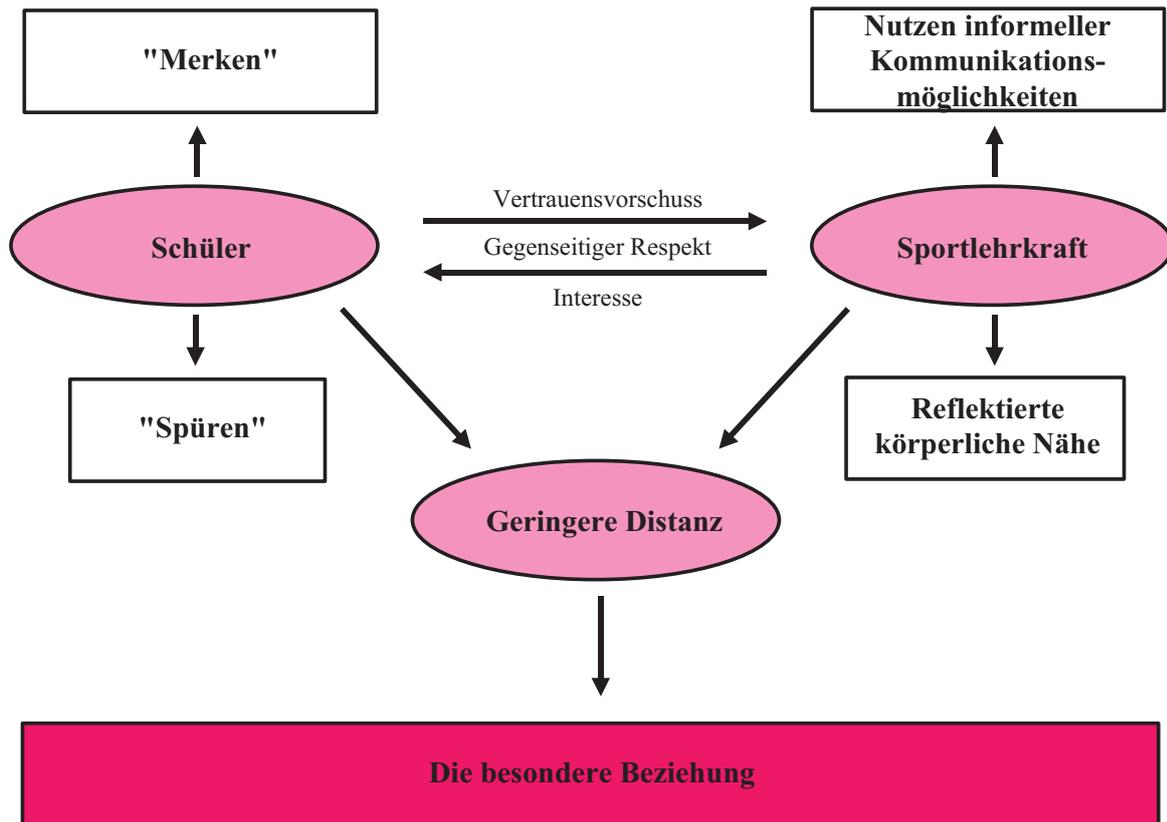


Abb. 14. Die graphische Darstellung der Kategorie „Die besondere Beziehung“

Als Grundlage einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung werden zunächst gegenseitiger *Respekt*,

S6: „Ich gehe mit einem gesunden Respekt an meine Schüler heran, obwohl ich sie nicht kenne, ganz normal, und das erwarte ich von denen auch“ (Int. 8 –Abs. 147),

und die *Aufmerksamkeit*, die man den Schülern zuteil werden lässt, genannt:

I: „Du hast gesagt, gerade jetzt mit dem Beispiel, der etwas übergewichtige Schüler, der weiß auch, dass du ihn akzeptierst und dass du aber trotzdem versuchst, das Beste aus ihm heraus zu holen. Wieso weiß er das?

S5: Weil er das spürt. Das kriegt er durch meine Aufmerksamkeit mit. Er sieht ja, dass ich Leute, die gut sind, ein bisschen herausstelle, dass ich sie lobe und genauso kriegt der auch sein Lob und genauso kriegt der Hilfestellung von anderen, also auch von Mitschülern. Ist ja wichtig, dass die da nicht irgendwo im Abseits stehen und von daher kriegt der allein durch mein Auftreten oder mein Lächeln oder wie auch immer, kriegt der es mit. Also, ich muss ihm das nicht groß erklären.“ (Int. 7 – Abs. 021-023)

Aufmerksamkeit wird hier definiert als Auftreten, z.B. ein Lächeln. Der Schüler „spürt“, dass er dem Lehrer wichtig ist bzw. auch, dass sich der Lehrer um ihn kümmert:

S5: „Dann sehen die ja auch, dass ich mich um sie kümmere, mir ist wichtig, was aus ihnen wird, wie sie sich verhalten. Und das ist das, was ich eingangs gemeint habe, dadurch kommt die Akzeptanz auch“. (Int. 7 – Abs. 200)

Konsequenz dieses Kümmerns ist eine erhöhte Akzeptanz bei den Schülern. *Die kausale Bedingung* der Schüler-Lehrer-Beziehung ist allerdings gegenseitiges Vertrauen. Die entscheidende Frage ist hier: wie entsteht dieses Vertrauen und haben es Sportlehrkräfte bei der „Vertrauensbildung“ leichter? Und wenn ja, wodurch?

S3: „Da habe ich zum Beispiel einen, bei dem muss ich immer aufpassen, der ist sehr mitteilungsfreudig, der erzählt immer über seinen von der Familie getrennt lebenden Vater. Er sucht immer Bestätigung und das ist auch ganz wichtig und auch schön, wenn praktisch so ein Vertrauensverhältnis zum Schüler da ist. Mehr als in anderen Fächern.

I: Das wollte ich gerade fragen. Also, es fällt ihnen dann schon auf, dass sie in ihrer Eigenschaft als Sportlehrer eher konsultiert werden als in ihrer Eigenschaft als [Zweitfachlehrer]?

S3: Ja, genau. Wir machen ja gemeinsam das, was wir machen wollen. Das kann man vielleicht bei einem Hauptfachlehrer nicht sagen, der sagt ja, da muss ich jetzt rein gehen, aber in Sport ist es doch meistens so, dass das Spaß macht. Mir macht es Spaß, denen macht es Spaß“. (Int. 3 – Abs. 036-038)

Dieser Aspekt, dass sich Schüler der Sportlehrkraft auch für sehr intime Dinge öffnen, teilweise Dinge, die sie sonst noch niemandem erzählt haben, findet sich in fast allen Interviews und wird durch weitere vielfältige persönliche Erfahrungen in meinem Freundes-

und Bekanntenkreis unterstützt. Nicht von ungefähr sind viele mir bekannte Sportlehrkräfte an ihren Schulen Verbindungs- oder Vertrauenslehrkraft, so auch einer der interviewten Lehrer. Als *kausale Bedingung* für dieses besondere Vertrauensverhältnis nennt obiger Lehrer den Spaß, den sowohl Schüler als auch Lehrkraft im Sportunterricht teilen, da man „gemeinsam“ das tut, was man machen will. Der Spaß der Schüler wird auch immer wieder als ein Kriterium für eine gelungene Sportstunde genannt:

S1: „wenn es läuft, das merke ich ja schon während der Doppelstunde quasi, wie die Stunde läuft, wenn ich merke, ich bin entspannt, die Schüler ziehen mit, machen mit, das läuft gut, den Schülern macht es Spaß, mir macht es Spaß, das ist für mich eine gute Sportstunde.“ (Int. 1 – Abs. 033)

Unabhängig von der Frage, ob der Sportunterricht wirklich *allen* Schülern Spaß macht, ist der Spaßfaktor als „pädagogische Dimension“ in der Sportpädagogik höchst umstritten. Während bspw. Volkamer (1972, S. 101; vgl. auch Grupe, 1967, S. 132; Messing, 1980) konstatiert,

„Denn der Schüler treibt Sport um des Sportes willen, weil es Freude macht, sein Kraft- und Selbstgefühl steigert, weil es einem biologischen Bedürfnis entgegenkommt usw. – aber nicht, um sich zu erziehen oder erzogen zu werden“,

findet sich u.a. bei Größing (1993, S. 85) folgende Gegenposition:

„Lust, Freude und Spaß, sogar Glück entstehen als Nebenprodukte der Sinnsuche, Sinnfindung und Sinnerfüllung. Daher wäre es falsch, Lust und Spaß als Hauptmotive des Sports zu bezeichnen, weil beide nur dann zu gewinnen sind, wenn in der sportlichen Bewegung ein Sinnhaftes sich auftut und der sporttreibende Mensch in seiner Selbstdeutung sinnhaft handelt.“

Dieser Diskurs manifestierte sich letztlich unter der Überschrift „Pädagogisierung des (Schul)Sports“ in der bereits in Kapitel 2 dargestellten Instrumentalitätsdebatte bzw. in der Frage, ob der Spaß der Schüler ein Legitimationsgrund für das Schulfach Sport sein kann bzw. darf? Bezüglich der Dimension „Spaß“ lässt sich weiterhin fragen, ob diese tatsächlich oder gar ausschließlich im Gegenstand Sport angelegt ist, ob bzw. inwieweit sie von der Sportlehrkraft abhängt (vgl. Volkamer, 1982b, S. 10) oder durch eine entsprechende Inszenierung des Sportunterrichts zu erreichen ist. Die Datenlage dieser Untersuchung verweist hauptsächlich auf den ersten Punkt, wobei die Erkenntnisse von Messing (1980) und Miethling und Krieger (2004) nahe legen, dass die Sportlehrkraft zumindest umgekehrt den Schülern den Spaß am Sport durch ihre persönliche Art und/oder ihre Form des Unterrichtens vermiesen kann.

Als erster „*sport-spezifischer*“ Grund für ein besonderes Verhältnis *Sportlehrer-Schüler* wird erneut das besondere Setting „Skikurs“ angeführt:

S3: „Und was man auch nicht vergessen darf, was auch sehr wichtig ist, [...] dass das Verhältnis der Lehrer zur Klasse wesentlich besser ist. Und das zieht sich durch bis oben hin. Wenn jemand da mit war mit der Klasse, dass der also ein ganz tolles Verhältnis hat. Das merke ich auch immer von anderen Fächern, Mathe, Physik usw., wo man jetzt sagt, der Sportlehrer hat einfach einen Vorsprung demgegenüber, [...]. Aber die sagen, „wir haben ein ganz anderes Verhältnis, seitdem ich da mitgefahren bin.“ (Int. 3 – Abs. 092)

In Kapitel 9.3 wurde schon analysiert, dass das Besondere des Settings Skikurs im Vergleich zu anderen Klassenfahrten nicht eindeutig herauszuarbeiten ist. In diesem Zusammenhang ist die Aussage, dass der bessere Zugang zu den Schülern im Skikurs auch Nicht-Sportlehrkräften möglich ist, von besonderem Interesse. Dies deutet darauf hin, dass das entsprechende Setting und nicht per se die Lehrkraft die besondere Beziehung fördert.

Ein anderer wichtiger Aspekt der „besonderen“ Beziehung ist ein schülerorientiertes Handeln im Sinne eines Vermeidens peinlicher oder unangenehmer Situationen für die Schüler im *Kontext* „Notengebung“:

S3: „aber was ganz wichtig ist, ist, wie man damit umgeht, wenn Leistung gezeigt wird. Zum Beispiel, [...], wenn die eine Leistung Vorturnen. Eine Möglichkeit ist, dass die das dann vor der Gruppe vormachen. Das heißt, ich muss vor der Gruppe zeigen, kann ich es oder kann ich es nicht. Dass da oft peinliche Situationen dabei sind. Ich glaube, dass das auch ganz wichtig ist für den Lehrer, wie er das steuert, dass das vielleicht nicht unbedingt peinlich ist. Also, da gibt es ganz unterschiedliche Sachen. Ich habe da viel [an meiner vorherigen Schule] gelernt, die haben also geturnt, jeder hat die Gelegenheit immer gehabt sich zu verbessern, da ist [der Lehrer] immer durch die Reihen gegangen und es war nie der Fall, dass da einer vor der Gruppe was vormachen musste, bei den Kleinen noch nicht zumindest. Bei den Großen darf es schon sein.

I: Also, das wäre praktisch eine Möglichkeit. Man kann sich ja wirklich blamieren im Sportunterricht, das ist ja ein Fakt. Und das zu umgehen, wäre dann eben in den unteren Jahrgangsstufen die einfach anzuschauen, wenn die am üben sind.

S3: Genau, das die einfach üben. Und was wichtig ist, dass die jederzeit eine Chance sich zu verbessern haben.“ (Int. 3 – Abs. 042-044)

Insofern gewinnt hier indirekt die Tatsache, dass Sport kein Vorrückungsfach ist, für die besondere Beziehung an Bedeutung. Zum einen mindert dies sicherlich a priori den Druck, den andere Fächer gerade auf nicht besonders leistungsstarke Schüler auswirken können. Zum anderen ist diese Form der Notengebung derart wohl nur im Sportunterricht denkbar und wohl auch nur derart auszuführen, da die Note im Sportunterricht eben *nicht* für die Versetzung notwendig ist und somit anders erhoben werden kann (vgl. auch Kapitel 9.2). *Intervenierende Bedingung* ist bei der konkreten Umsetzung das Alter der Schüler: die *Strategie* wird nur in

der Unter- und evtl. noch Mittelstufe angewendet, dafür aber in den entsprechenden Klassen kontinuierlich, so dass sich die Schüler „jederzeit“ verbessern können.

Letztlich entscheidend für die *besondere* Beziehung sind aber aufgrund der Datenlage die folgenden zwei Aspekte. Zum einen das „Nutzen informeller Kommunikationsmöglichkeiten im Sportunterricht“ und zum anderen der Aspekt der „reflektierten körperlichen Nähe“.

Das Nutzen informeller Kommunikationsmöglichkeiten im Sportunterricht

Kommunikation ist die Grundlage jeder menschlichen Beziehung und somit natürlich auch Grundlage des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bzw. des pädagogischen Handelns von Lehrkräften (vgl. Prange & Strobel-Eisele (2006) in Kapitel 7.3.2.2). Bezüglich der spezifischen Kommunikation *Sportlehrer-Schüler* hat sich Frei (1999) mit seiner Untersuchung verdient gemacht, die methodisch ebenfalls mit der GTM durchgeführt wurde und als Kernkategorie dieser speziellen Kommunikation „Wahrhaftigkeit“ herausgearbeitet hat. Diese Wahrhaftigkeit bzw. Authentizität wurde auch innerhalb dieser Untersuchung als essentielle *Eigenschaft* des pädagogischen Handelns von Sportlehrkräften expliziert. Bezüglich der informellen Kommunikationsmöglichkeiten fiel bei der Analyse des pädagogischen Handelns von Sportlehrkräften immer wieder auf, dass die Kommunikation im Sportunterricht oftmals nicht vor bzw. mit der ganzen Klasse geschieht, sondern „abseits“ des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens:

S1: „Dass ich mir halt, wenn es jetzt nicht so heftig ist, dass ich mir die Leute mal kurz beiseite nehme oder es sind jetzt vier Teams, zwei spielen gerade, und dann sitzen die anderen beiden auf der Bank oder einer, den ich jetzt gerne ansprechen würde, sitzt auf der Bank und dann spreche ich mal kurz mit ihm.“ (Int. 1 – Abs. 044)

S1: „Also, dann führe ich auch oft Einzelgespräche, auch mal nach der Sportstunde oder zwischendrin eben, je nachdem.“ (Int. 1 – Abs. 083)

Diese Form der Kommunikation subsumiere ich unter dem Begriff „informell“ und sie ist in dieser Form nur im Sportunterricht denkbar. Der Titel der *Strategie* zeigt allerdings an, dass es eben entscheidend für Sportlehrkräfte ist, diese informellen Situationen, die sich immer wieder automatisch im Sportunterricht ergeben, *konstruktiv zu nutzen*:

S5: „aber, wenn ich das Gefühl habe, es läuft gut, dann kommen die immer näher an mich ran, dann muss man nur aufpassen, das hat man ja oft, dass einem die nicht zu nahe an einen ran kommen, weil dann kriegt man es nicht mehr zurück, also, deswegen wissen die immer, dass es eine Distanz gibt, aber es ist schwierig, dass sie die Schwelle nicht überschreiten.“

I: Aber wenn ich dich richtig verstanden habe, kann die Distanz im Sportunterricht, wenn alles gut läuft, geringer werden als im normalen Unterricht.

S5: Die wird geringer, weil man sich einfach viel mehr unterhält, weil man viel mehr Möglichkeiten hat auch über den Sport hinaus miteinander zu reden.“ (Int. 7 – Abs. 208-213)

Der klassische *Kontext* ist dabei sicherlich das bereits angesprochene Spiel. Während zwei Mannschaften spielen, kann sich die Lehrkraft mit den anderen Schülern unterhalten. Auch thematisch kann der Sportunterricht den Vorteil bieten, dass Sport im Privatleben der Schüler z.B. durch Vereinszugehörigkeiten bzw. auch durch das Mitwirken in Schulmannschaften, aber auch einfach durch das Interesse an Sportereignissen (z.B. Fußball-WM) eine (große) Rolle spielt, was in den meisten anderen Fächern nicht zwingend der Fall ist:

S5: „Also, das ist ja auch so, der Sportlehrer lernt die ja am besten kennen. Die anderen Fächer, Mathematik, Physik und so, die freuen sich auf Projekte, um mal die Schüler kennen zu lernen, dann entsteht mal so ein Arbeiten mit denen und dann sprechen sie mal mit ihnen. Beim Sportunterricht hat man das ja immer. Man hat einmal die Woche, wo man ihnen gegenüber steht, wo man offen ist, man fragt natürlich auch viel, „wie war es am Wochenende, was habt ihr gemacht?“, wenn sie jetzt irgendeine Sportart machen, man kommt denen viel näher. Viele, die jetzt Lehrkräfte sind, die jetzt mit auf Skikurs fahren und nicht vom Sport kommen, die haben plötzlich ein ganz anderes Bild von ihren Schülern. Deswegen ist der Schulsport enorm wichtig, um solche Sachen im Schulsport zu klären. Ich habe zum Beispiel Probleme gehört von einer Lehrerin in Geschichte, die sagt, „der führt sich da so dermaßen auf“, ich habe den im Sportunterricht, dann sage ich, „ich rede mal mit dem“. Und da habe ich die Zeit, dann rede ich mit ihm. Man kann praktisch der Klassengemeinschaft ein bisschen durch den Sportunterricht helfen, von daher finde ich, dass man da die Ziele sehr gut erreichen kann. Wenn die alle auf ihrem Stuhl im Klassenzimmer hocken, dann sind sie eh alle wie die Lämmer. Da ist es kaum möglich, ein bisschen drüber zu reden, dann reden auch immer nur zwei, drei. So kann man einfach mal sagen, ihr spielt, ich gehe mal kurz mit dir raus und...“. (Int. 7 – Abs. 196)

Sportlehrkräfte haben somit die prinzipielle *Chance*, die Schüler besser kennen zu lernen als andere Fach-Lehrkräfte. Teilweise nutzen selbige auch diese Möglichkeit, um anderen Kollegen bei etwaigen Problemen mit einzelnen Schülern zu helfen. Was in diesem Zusammenhang immer wieder in den Interviews auftaucht ist die Tatsache, dass gerade *Sportlehrkräfte* bezüglich ihrer Meinung zu einzelnen Schülern auch bei Notenkonferenzen gefragt werden:

S6: „Also, viele Fachlehrer kommen auch und fragen mich, wie der Schüler sich im Sportunterricht verhält, wie ist das Verhältnis zwischen den Schülern, speziell zu dem Schüler, wird er im Sportunterricht auch gemobbt? Wenn sie Probleme hatten in den Klassen, dann kommen die Fachlehrer zu mir oder zu einem Sportlehrer allgemein und fragen, weil man sieht den Schüler im Sportunterricht a) anders und b) auch vom Umgang mit seinen Mitschülern auch anders und da kann man dann auch mal andere Aussagen treffen. Ich glaube, da kann man dann auch anders erzieherisch wirken als in so einem Klassenverbund, der im Raum sitzt.

I: Wie siehst du den Schüler anders? Weil du gesagt hast, du siehst ihn im Sportunterricht anders _ was ist da anders?

S6: Na, manch einer lebt im Sportunterricht auf, weil er da sein Erfolgserlebnis hat, weil er da vielleicht auch seine Befriedigung findet, wo er sagt, das kann er und hier kann er auch mal den Anderen zeigen, dass er der Beste ist. Das sieht man auch ganz deutlich bei Schülern, wenn man mal eine Klassenkonferenz zum Vergleich hat, die stehen in Naturwissenschaften oder in Sprachen auf einer Fünf oder Sechs, in Sport bei mir mit fünf Einsen. Wo ich sage, der kann beißen, der kann kämpfen, der hilft Anderen, der erklärt anderen beim Kugelstoßen, was sie falsch machen, berichtigt die, oder auch beim Fußball gibt er gute Hinweise und wirkt unterstützend, und ich glaube, das sehen Fachlehrer in Englisch und in Mathe nicht. Da sitzt er vor einem, kann es nicht und kriegt eine Sechs, sage ich jetzt mal. Und da sieht man den Schüler doch schon anders, als wenn Fachlehrer sagen, wenn sie mal stöhnen, der kann nichts und verhält sich dann vielleicht auch mal frustriert und zornig im Unterricht, wo ich sage, nein, im Sport ist das ein topp Typ. Gerade bei Jungs ist das, denke ich mal, sehr variabel. Mädchen kann ich nicht sagen, aber da hat man schon andere Sichtweisen.“ (Int. 8 – Abs. 155-159)

Interessant ist auch der weiter oben bereits angesprochene Aspekt, dass dieses Verhältnis fast zu eng werden kann und Sportlehrkräfte somit teilweise eher auf das Aufrechterhalten einer gewissen Distanz, denn auf ihren Abbau zu achten haben. Diese Einstellung entspricht auch einem professionellen Verständnis einer Schüler-Lehrer-Beziehung,

denn die „soziale Realität in der Schule kann keine völlige Gleichstellung von Lehrern und Schülern zulassen. Schüler erwarten sogar vom Lehrer, daß er als Autorität auftritt, wenn es ihnen notwendig erscheint“ (Volkamer, 1982a, S. 47)³⁰⁹

Dieser Aspekt des autoritären Auftretens aus Schülersicht findet sich auch in einem Interview:

S3: „Weil die Schüler auch erwarten, dass man als Lehrer da konkret drauf eingeht. Die wollen also nicht, dass der Lehrer alles laufen lässt, die wollen, dass ein bestimmter Ordnungsrahmen ist, dass Schwache auch entsprechend unterstützt werden vom Lehrer, dass bestimmtes Fehlverhalten sofort geahndet, also, das erwarten die Schüler auch und da hat man entsprechend auch - wird man akzeptiert. Da gibt es einen Begriff in der Pädagogik, die Autorität, dass man eben entsprechend [...] die Ordnungsvorstellungen im Unterricht durchsetzt, dass man als Autorität natürlich anerkannt wird und dadurch auch besser dann den Unterricht gestalten kann.“ (Int. 3 – Abs. 020)

Reflektierte körperliche Nähe

Der zweite entscheidende Aspekt für die besondere Beziehung neben dem Nutzen der informellen Kommunikation ist die „reflektierte körperliche Nähe“. Aufgrund der aktuellen Debatte um Missbrauchsfälle an diversen Schulen ist dieser Aspekt der „Körperlichkeit“ durchaus als ambivalent zu bezeichnen ist. Dennoch wird in den erhobenen Interviews deutlich, dass Körperlichkeit grundlegend für ein besonderes Verhältnis zwischen Schüler und

³⁰⁹ Vgl. auch die Aussagen Gieseckes zur Lehrer-Schüler-Beziehung in Kapitel 7.3.1.6.

*Sport*lehrkraft sein kann, zumal wie im vorherigen Kapitel bereits herausgearbeitet, der Körper gerade im Sportunterricht *das* Medium des Pädagogen ist:

S4: „plus eben auch dieses von Mensch zu Mensch in dem Sinne, dass Körperkontakt, Körperlichkeit da schon einen Schutzraum hat in dem sie legitimiert ist ohne dass jemand irgendwie das Gefühl hat, er überschreitet Grenzen. Wenn ich im Englischunterricht den Arm um eine Schülerin lege oder gar um einen Schüler, dann kommt das nicht so gut, wenn das im Sportunterricht passiert, wird das nicht hinterfragt. Ist eigentlich auch traurig, ist aber so.“ (Int. 6 – Abs. 123)

Diese Möglichkeit der engeren Lehrer-Schüler-Beziehung aufgrund körperlicher Nähe findet sich auch in der Pädagogik und Sportpädagogik:

„Lehrerinnen und Lehrer können, indem sie Körperkontakt zu ihren Schülern herstellen, bei Konfliktsituationen oder bei Disziplinschwierigkeiten oftmals die Schüler schneller beruhigen als über verbale Bemühungen“ (Bauer et al., 1996, S. 150)

„Helfen gehört zur Berufsrolle jeden Lehrers, findet im Sport aber in spezifischer Form – verbunden mit Körperkontakt statt. Die physische Nähe und die erlebte Sicherung in Gefahrenmomenten sind wahrscheinlich auch Grundlagen dafür, daß manche Schüler eher bereit sind, mit dem Sportlehrer als mit anderen Lehrern persönliche Probleme zu besprechen“ (Messing, 1980, S. 62)

Es könnte möglich sein, dass „wegen der Leibnähe und dem spontaneren und freiheitlicheren Begegnungsspielraum im Sportunterricht im Vergleich zum frontalen Unterricht in anderen Fächern, Meinungen und Einstellungen, nicht nur über Sport, sondern auch über andere Lebensbereiche, vom Sportlehrer übernommen werden“ (Widmer, 1977, S. 27)

Die körperliche Nähe wird hier im Sportunterricht im *Kontext* Hilfestellung verortet. Ein weiterer *Kontext*, in dem physische Nähe im Sportunterricht stattfindet, ist die bereits in den Kapiteln 9.2 und 9.5 explizierte *Strategie* des „Mitmachens“. Denn gerade in Spielen wird ein gewisser Körperkontakt als natürlich bzw. spielinhärent angesehen. Körperlichkeit findet weiterhin zumindest zum Teil im Anfangsritual des Sportunterrichts (vgl. Kapitel 9.1) statt, wenn z.B. die Lehrkraft mit im Kreis sitzt und alleine dadurch schon eine im Klassenzimmer herrschende – auch physische - Distanz abbaut. Allerdings ist dieser Aspekt der Nähe in den Erziehungswissenschaften durchaus auch umstritten, wie diese Zitate verdeutlichen:

Erika Risse: „Denn Lernen geht nicht ohne Nähe“ (Fahrenholz et al., 2010, S. 6).

vs.

Jürgen Oelkers: „Lehrer sollten sich auf ihren Unterricht konzentrieren und den gut machen. Wenn sie auch noch für Nähe sorgen sollen, wird sie das überfordern“ (ebenda).

Wichtig ist daher festzuhalten, dass diese Körperlichkeit bzw. körperliche Nähe umgekehrt auch ein Problem für manche Schüler darstellen kann, wie schon in Kapitel 9.1 deutlich wurde. Insofern kann es hier nicht darum gehen, einer unreflektierten Körperlichkeit oder

einem unreflektierten Berühren um des Berührens willen von Schülern durch die Lehrkräfte im Rahmen des Sportunterrichts das Wort zu reden, doch liegen in diesem Aspekt offensichtlich Chancen für ein vertrauterer Verhältnis³¹⁰. Auf Seiten der Lehrkräfte bedarf es dazu neben einer gewissen Offenheit vor allem Empathie, um auch in diesem Kontext die entsprechenden Bedürfnisse der Schüler wahrzunehmen. Der Schulpädagoge Peter Fauser beklagt auch diesbezüglich ein entsprechendes Defizit in der Lehrerbildung:

„Leider lernen Lehrer noch immer nicht systematisch, wie sie professionell Nähe gestalten. Das spielt im Studium und in der Fortbildung keine oder fast keine Rolle“ (ebenda).

Die besondere Beziehung ist abschließend als eine *Konsequenz* des pädagogischen Handelns von Sportlehrkräften im Setting Schulsport zu sehen und kann umgekehrt wiederum eine *kausale Bedingung* für eine erhöhte erzieherische Wirkung sein. Denn je enger die Bindung zwischen Lehrkraft und Schüler, desto höher dürfte alleine schon die Vorbildwirkung der Lehrkraft die Schüler beeinflussen.

³¹⁰ Umso erstaunlicher, dass sich die Sportpädagogik bislang kaum mit diesem Phänomen beschäftigt hat. Eine mir bekannte Ausnahme findet sich bei Linda Weigel (2008).

9.7 Die Kernkategorie: „Das Zeigen“

Es „kann festgehalten werden, dass Lehren und Lernen im Sport generell pädagogischen Zielsetzungen folgt. Jemandem etwas *zeigen* (Herv.: M.Z.), erklären, dem Anderen behilflich sein, dass die bestehenden Grenzen des Bewegungskönnens erweitert werden, ist grundsätzlich ein Handeln ‚für‘ den Anderen“ (Schmidt-Millard, 2001, S. 162)

Aufgrund der empirischen Analyse kristallisierte sich „Das Zeigen“ als die Kernkategorie der vorliegenden Untersuchung heraus. Die Tatsache, dass das Zeigen als Form des pädagogischen Handelns in Kapitel 7.3.2.2 expliziert wurde, legt nahe, dass diese Kategorie bereits *vor* dem Kodierprozess feststand.³¹¹ Sicherlich waren diese Erkenntnisse Teil meines Vorwissens, meiner theoretischen Sensibilität. Dennoch war es nicht Ziel dieser Studie, eine vorliegende Theorie pädagogischen Handelns für das Setting „Sportunterricht“ empirisch auszudifferenzieren (vgl. Frei, 1999, S. 121), sondern trotz des umfangreichen Vorwissens möglichst offen an die empirische Analyse heranzugehen. Daher finden sich in meinem Modell auch nicht alle *vier* Formen des Zeigens nach Prange & Strobel-Eisele (2006) wieder. Im Sinne von Strauss und Corbin (vgl. Kapitel 6.2) bezeichne ich insofern die in Kapitel 9.8 explizierte Theorie als eine Theorie mit Ansatzpunkten zu bereits entwickelten Theorien, was angesichts der Thematik nicht verwundern kann.

Beim Kodierprozess selbst vergab ich nach Interview 3 erstmals den Kode „Den Schülern etwas zeigen“.³¹² Doch spielte dieser bei der axialen Kodierung zunächst überhaupt keine Rolle. Erst als sich die axiale Kodierung mit der Ausarbeitung der Kategorien ihrem Ende näherte, fiel mir auf, dass in sehr vielen Interview-Sequenzen die Lehrkräfte das Verb „zeigen“ explizit verwendeten³¹³. Dies war letztlich der Auslöser, basierend auf meiner theoretischen Sensibilität das Zeigen beim selektiven Kodieren auf seine theoretische Integrationskraft für die anderen Kategorien zu überprüfen. Dass man dabei an manche Grenze stößt bzw. sich nicht alle entsprechenden Hypothesen am Datenmaterial verifizieren lassen ist eine Problematik, die auf viele GTM-Studien zutrifft (vgl. Miethling & Krieger, 2004, S. 237).³¹⁴ Konkret hatte ich beim selektiven Kodieren Probleme mit der theoretischen Integration der Kategorie „Schülern Verantwortung übergeben“, die auf konzeptueller Ebene für mich nicht ganz befriedigend mit der Kernkategorie zu verbinden war.

³¹¹ Was in GTM-Studien nach A. Böhm (1994, S. 135) durchaus möglich ist (vgl. bspw. Frei, 1999).

³¹² Mit letztlich insgesamt drei Zitaten. Vgl. auch die Kodeliste in Anhang 3.

³¹³ Die entsprechende Verwendung in den Zitaten wird daher innerhalb dieses Kapitels jeweils hervorgehoben.

³¹⁴ Als mögliche Alternative bot sich „Schüler orientiert handeln“ an, was mir allerdings zu allgemein und unspezifisch war.

Im folgenden Kapitel wird nun zunächst der erste Teil des theoretische Modells³¹⁵ (vgl. Abb. 15) graphisch dargestellt und anschließend die Kernkategorie und deren Beziehung(en) zu den anderen Kategorien so ausführlich wie möglich expliziert, mit empirischem Material unterlegt³¹⁶ und am Ende des Kapitels in Abb. 16 graphisch dargestellt. Die Erkenntnisse dieses Kapitels dienen auch als Grundlage für den Entwurf einer Bereichstheorie für das pädagogische Handeln von gymnasialen bayerischen Sportlehrkräften in Kapitel 9.8.

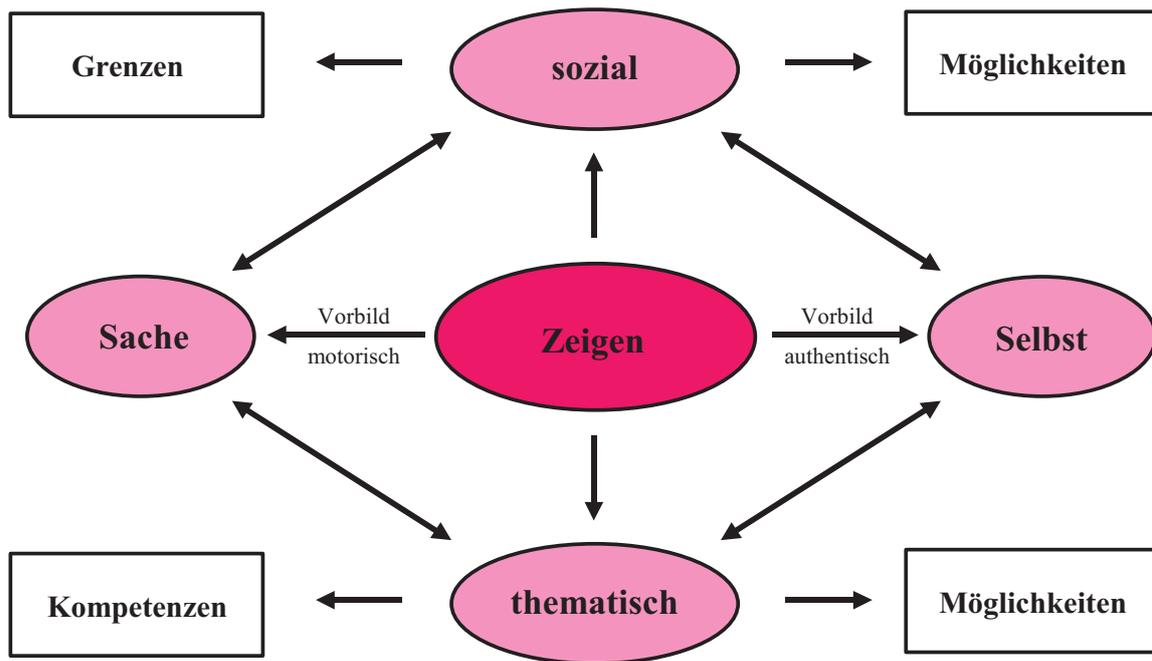


Abb. 15. Graphische Darstellung der Kernkategorie

Das Zeigen der Sportlehrkräfte vollzieht sich im Wesentlichen in zwei *Kontexten*, und zwar einem sozialen und einem thematischen (vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 46). Verortet werden kann das Zeigen dieser beiden *Kontexte* in den *Subkategorien* „Das Zeigen einer Sache“ und „Sich selbst zeigen“. Dass es sich jeweils nur um analytische begriffliche Trennungen handelt, wird im Laufe der Analyse an vielen Stellen deutlich werden. Die Aufteilung der nun folgenden Darstellung folgt dabei nicht den entsprechenden Subkategorien, sondern den jeweiligen Kontexten.

³¹⁵ Der zweite Teil des theoretischen Modells findet sich in Kapitel 9.8. Da dort die *Entstehung* der subjektiven Theorien der Sportlehrkräfte explizit integriert wird, erschien es mir sinnvoll, zwei theoretische Modelle zu entwerfen.

³¹⁶ Aufgrund der begrenzten Datenmenge werden hier auch Zitate verwendet, die schon in den anderen Kategorien verwendet wurden. Somit wird aber gleichzeitig die theoretische Integrationskraft der Kernkategorie dokumentiert.

Der thematische Kontext

Wenn Darstellung der Welt das Hauptgeschäft von Schule ist (dieselben, 2006, S. 172), dann ist die Darstellung der Sportwelt bzw. des Sports das ‚Hauptgeschäft‘ des Sportunterrichts und damit die Hauptaufgabe einer Sportlehrkraft. Dies lässt sich weiterhin damit begründen, dass pädagogisches Handeln immer am Lernen bzw. einem Gegenstand orientiert ist (vgl. Kapitel 7.3.1.4 und 7.3.2.2), so dass das Zeigen des sportunterrichtsspezifischen Gegenstands „Sport, Spiel und Bewegung“ gerade am *Gymnasium* (vgl. Kapitel 3.1) genuiner Teil des pädagogischen Handelns ist, im Sinne des Doppelauftrags des Sportunterrichts konkret die Erziehung *zum* Sport (vgl. Kapitel 2). (Sport)Lehrkräfte zeigen dabei den Schülern neben dem Sachbezug auch immer sich selbst (vgl. dieselben, S. 82f.). Dieses *reflexive* Zeigen einer Sache, das in Kapitel 9.5 unter den Begrifflichkeiten „Vorbild“ bzw. „Modell“ subsumiert und für den Sportunterricht empirisch expliziert wurde, ist für die interviewten Lehrkräfte gerade im *Sportunterricht* von besonderer Bedeutung, wie im Laufe des Kapitels noch deutlich wird. Eine entscheidende *Kausale Bedingung* dieses Sich-Selbst-Zeigens ist dabei das *Bewusstsein*, dass ich als Vorbild für die Schüler fungiere, ob ich will oder nicht und so dementsprechend meine Rolle als Sportlehrkraft entsprechend ausfülle.

Das Zeigen der Sache geschieht meist *proaktiv*, da es für die Lehrkräfte ihr Kerngeschäft und damit Teil ihrer Unterrichtsvorbereitung ist. Das Zeigen der Sache „Sport, Spiel und Bewegung“ lässt sich weiterhin unterteilen in das Zeigen von *Kompetenzen* und das Zeigen von *Möglichkeiten*. Das Zeigen von Kompetenzen konzentriert sich dabei auf *geplante* Tätigkeiten der Vermittlung motorischer, konditioneller und kognitiver Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten:

S1: „dann geht es eigentlich los mit der ersten Geschichte. Ganz klassisch, wenn ich jetzt irgendeine Sportart mache, Basketball, Volleyball, dass ich über Aufwärmspiele, umso jünger die Kinder sind, je spielerischer läuft es ab. Aber auf jeden Fall Aufwärmspielchen, Aufwärmübungen in irgendeiner Form. Dann hinführend oder schon kombinierend mit technischen Sachen, Technikübungen. Grob gesagt: Erste Stunde Aufwärmen und Technik, zweite Stunde dann im Spiel das Ganze anwenden. Minimal Theorie vielleicht noch, wenn die Tafel in der Halle hängt.“ (Int. 1 – Abs. 012)

S2: „Ja, und über alle Jahrgangsstufen hinweg, dass sie auch ihren Körper kennen lernen durch den Sport. Und auch Wissen über ihren Körper mitnehmen und wissen, wie kann ich jetzt Verletzungen vorbeugen und solche Sachen. Wie muss ich mich richtig aufwärmen, was gehört zum Sport treiben dazu, auch das ich mich wasche danach“. (Int. 2 – Abs. 038)

Auch das Zeigen von Kompetenzen folgt dabei dem Ziel einer Mündigkeit sportlichen Handelns bzw. mit Kurz der sportlichen Handlungsfähigkeit der Schüler. Die Schüler werden somit in die Lage versetzt, sich selbstständig sportliche Welten erschließen zu können:

S5: „Und das ist das, was ich so ein bisschen aus dem Hochleistungssport für die Schüler mitbringe, dass ich einfach - und ich kann denen im Endeffekt auch im Kleinen schon *zeigen*, wenn man strukturiert und gezielt etwas plant, dass man dann auch Erfolg hat. Und das muss nicht jetzt die Weltmeisterschaft, sondern es kann einfach auch der Erfolg sein, dass ich jetzt statt 20 einfach 25 Meter weit werfe, aber ich muss es angehen und ich muss es wollen und ich muss dahinter stehen.“ (Int. 7 – Abs. 076; Herv.: M.Z.)

S4: „mir ist eben total wichtig, dass in meinem Unterricht oder in meinem erzieherischem Wirken Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, von der können wir was lernen, aber die *zeigt* uns auch, wie wir selber lernen können, die *zeigt* uns auch, wie wir selber sowohl Stoffe lernen können als auch in unserem Verhalten und in unseren alltäglichen Kompetenzen uns selber weiterbilden können.“ (Int. 6 – Abs. 111: Alle Herv.: M.Z.)

Im letzten Zitat wird auch klar ersichtlich, wie schwierig es ist, die Sache und das Soziale (hier als „Verhalten“ bezeichnet) im Analyseprozess zu trennen.

Die zwei grundlegenden *Strategien* beim Zeigen von *Kompetenzen* sind die *kognitive* Beeinflussung durch Gespräche und das Modelllernen durch das Vormachen entsprechender Bewegungen bzw. Techniken:

S6: „oder auch beim Spiel, wenn ich oft mal mitspiele in der Zwölften oder 13ten. Oder beim Einlaufen, laufe ich mich mit den Kindern mit ein. Oder wenn die einen Ausdauerlauf machen, dann laufe ich die 38 Minuten halt auch mal mit. Weil ich da auch den eigenen Anspruch habe zu *zeigen*: es geht. Also, die Vorbildfunktion im Sport kann man solange machen, solange man körperlich halt noch fit ist. Das kommt bei den Schülern relativ gut an.“ (Int. 8 – Abs. 147; Herv.: M.Z.)

Die Sportlehrkraft dient somit als motorisches Vorbild bzw. zeigt den Schülern ihre Sachkompetenz bzw. zeigt ihr (motorisches) Selbst den Schülern. *Intervenierende Bedingung* hierfür sind der entsprechende Fitnesszustand bzw. ein entsprechendes Alter bzw. auch eine entsprechende Sportlehrerbildung:

S2: „Die Ausbildung in den einzelnen Sportarten war schon sehr vertieft, so dass man sich auch selbst verbessert hat und im Prinzip die Sportarten, die man studiert hat, auch gut präsentieren kann und gut *zeigen* kann“. (Int. 2 – Abs. 068; Herv.: M.Z.)

Die *Konsequenzen* des motorischen Vorbilds einer Sportlehrkraft wurden schon in Kapitel 9.5 ausgeführt, sollen aber hier nochmals kurz zusammengefasst werden: größere Autorität der Lehrkraft (vgl. dazu auch Terhart, 2000, S. 100) und größere Motivation auf der Schülerseite, wobei das motorische Vorbild im männlichen Sportunterricht von größerer Bedeutung ist als

im weiblichen. Das Vermitteln von Kompetenzen durch das eigene Vorbild bzw. das „Zeigen des Selbst“ hat neben der motorischen auch eine *emotionale* Ebene:

S4: dass es ganz wichtig ist, sicherlich ein bis zwei Schwerpunkte zu haben, wo du richtig gut bist, also, wo du einfach auch deine Leidenschaft zum Ausdruck bringst“. (Int. 6 – Abs. 103)

Dies wird auch als eines der Hauptziele des Sportunterrichts gesehen:

S2: „Also, ich würde sagen das Hauptziel ist, dass ich die Begeisterung, die ich selber für den Sport empfinde, dass ich das versuche weiterzugeben“. (Int. 2 – Abs. 038)

Das Zeigen des Selbst hat im Sportunterricht zusammengefasst deshalb einen besonderen Status beim Zeigen der Sache, da die Lehrkraft im *Kontext* „Sportunterricht“ körperlicher wahrgenommen wird und sie daher mit ihrer Körperlichkeit schon eine gewisse Einstellung zum Gegenstand ausdrückt, wie diese Sequenz nochmals unterstreicht:

S4: „für mich aber fast noch wichtiger [...], dass zunächst mal dein Auftreten ein dynamisches, agiles, waches ist. Das heißt also, das, was du aufgrund deiner Statur, deiner Konstitution, deiner Körpersprache, deines Bewegungstempos wirklich im wahrsten Sinne ausstrahlst, ist für mich erst mal ganz, ganz wichtig, also, wenn eine Sportlehrkraft in der Halle steht und du merkst nicht, wo sie ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht die Stimme so erheben kann, dass wirklich mal Ruhe ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht irgendwie mal zu jemandem hingehst und sagt „komm, ich *zeig* es dir mal“ und auch wirklich Körperkontakt aufnimmt, ohne dass das aufgesetzt wirkt, ohne dass du das Gefühl hast, da sind Hemmungen da, dann hast du keine Chance. Das ist für mich die wichtigste Basis.“ (Int. 6 – Abs. 103; Herv.: M.Z.)

Eine weitere wichtige *Eigenschaft* des Zeigens einer Sache ist das *direktive* Zeigen. Die Terminologie ist dabei von Prange und Strobel-Eisele (2006) übernommen, da sie m.E. entsprechende Strategien des *Ermutigens* von Schülern stimmig zusammenfasst. Dieses direktive Zeigen geschieht meistens *verbal* durch entsprechende Anweisungen, welche die Schüler bei ihrem motorischen Lernprozess unterstützen sollen. Im *Kontext* „Spiel“ kann diese Einflussnahme sowohl von außen,

S4: das war letzten Freitag eben so [...], da hatte ich eine Stunde Volleyball angeboten, weil eine Schülerin, die jetzt den Qualifizierten Hauptschulabschluss macht und an die Hauptschule gehen will, gesagt hat, sie muss da eine Volleyballprüfung machen und ob wir jetzt ihr zuliebe mal, obwohl wir gerade turnen, Volleyball spielen können. Und ich habe gesagt „ja klar, kein Problem“. Und habe dann aber festgestellt, dass sie eigentlich gar nichts können im Volleyball und dann habe ich ein bisschen Technik gemacht mit ihnen und habe gemeint, „passt mal auf, wisst ihr eigentlich, wie Volleyball aussieht?“ „Ja, beachten!“ Sie haben wirklich nicht viel mehr gewusst... und dann habe ich, obwohl das wider jegliche Methodik, Didaktik, die man gelernt hat oder in Büchern steht, habe ich das Netz aufgebaut und habe gesagt, wir spielen jetzt sechs gegen sechs und wir haben das dann mit ganz vereinfachten Regeln und mit Werfen und Fangen gemacht und ich habe aber da gemerkt, das hätte ich auch vor zehn Jahren noch nicht gemacht, dass mein Außenstehen und sie motivieren, rein rufen, anfeuern, ihnen Tipps geben, dieses auch gerade im Volleyball selbstbewusste „ich“ zu schreien und die Andere geht

weg, dass das eine unglaubliche Motivierung war für sie, so dass sie in der folgenden Stunde wesentlich bereiter waren, einen Schritt zurück zu gehen und das Pritschen und das Baggern eben zu üben“ (Int. 6 – Abs. 051),

als auch integrativ durch die mitmachende Sportlehrkraft erfolgt:

S5: „Dadurch konnte ich praktisch sagen, ich helfe euch, wir machen das zusammen und dann dirigiere ich - das ist ja auch immer wichtig, dass entsprechend einer in der Mannschaft ist, der sagt, du gehst da hin, du gehst da hin und mache das, und dann machen die das auch und sind auch dankbar, [...]. Und dadurch ist das auch für so eine Gruppe extrem motivierend.“ (Int. 7 – Abs. 255)

Die entsprechende *Konsequenz* ist in beiden Fällen die Motivation bzw. der Spaß der Schüler. Eine weitere *direktive Strategie* im *Kontext* „Notengebung“ ist das *situative* In-Aussicht-Stellen einer guten Note:

S5: „das mache ich oft so, solche Kraftnoten. [...], also ich mache immer - wenn einer jetzt Stangenklettern, [...], dann sage ich, wenn du hoch kommst, kriegst du eine Eins und wenn zur Hälfte, dann halt eine Zwei und dann wollen die das auch üben.“ (Int. 7 – Abs. 321)

Bzw. *reaktiv* das Belohnen einer entsprechenden Anstrengung:

S5: „ich meine, gut, man gibt keinem, das macht man nach wie vor nicht, finde ich auch nicht in Ordnung, jetzt jemandem eine vier zu geben, der sich anstrengt. Klar, rein sportlich wäre es vielleicht eine vier, aber wenn der sich bemüht und wenn das Ziel da ist und er will und er macht auch mit“. (Int. 7 – Abs. 317)

Auch hier werden die Schüler als *Konsequenz* zum Üben³¹⁷ bzw. allgemeiner zum Leisten motiviert.

Eine weitere *Strategie* des direktiven Zeigens im *Kontext* „Umgang mit leistungsschwächeren Schülern“ ist die „individuelle Zielsetzung“ für Schüler:

S5: „Also, ich habe - jetzt kann ich schon von Beispielen reden - ich habe ja auch welche, die auch etwas fester sind - also halt Übergewichtig sind und da ist es ja auch mein Ansatz, denen nicht den Sport zu vermiesen durch meinen Leistungsansatz und das wissen die auch, sondern sie wissen genau, dass ich ihnen helfe im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Zum Beispiel lasse ich keinen, der jetzt, was weiß ich, der viel zu dick und viel zu schwer ist, da jetzt am Reck einen Aufschwung üben. Also, der kriegt da ne Sonderaufgabe, und zwar so, dass das von allen akzeptiert wird und dass er auch danach einen Erfolg hat, der durfte dann mal in den

³¹⁷ Dieses Üben (plus Begleiten) wird bei Prange und Strobel-Eisele (2006) „ostensives Zeigen“ genannt und ist eine ihrer vier Formen des pädagogischen Handelns. Allerdings entspricht dieses ostensive Zeigen nicht meiner Arbeitsdefinition von pädagogischem Handeln (im Gegensatz z.B. bei Hummel, 2005). Natürlich steht aber außer Frage, dass im gymnasialen bayerischen Sportunterricht geübt wird. Diesbezüglich ist die folgende Aussage einer Sportlehrerin allerdings sehr interessant: „dieses Üben ist auch ein Punkt. Das kann zeitlich im Sportunterricht kaum stattfinden und Üben ist etwas, das klingt jetzt auch hochtrabend, was die Jugend von heute ganz schwer nur noch kann. Also, so bei einer Sache mal bleiben und wenn es ein bisschen weh tut und anstrengend wird und langweilig vielleicht auch, weil man es noch mal und noch mal machen muss, da ist es ganz schwer als Lehrkraft.“ (Int. 6 – Abs. 051)

Geräteraum und durfte sich an den Barren zwei Minuten lang hin hängen oder im Stütz halten, um ihm zu erklären, „du brauchst mehr Kraft für dein Gewicht“ und so was alles. Also, ich achte jedenfalls zum einen ganz stark auf die Leistung und schaue, wer ist sehr gut, aber zum anderen sind mir alle wichtig, denen entsprechend da weiter zu helfen. Aber immer aus dem Leistungsgedanken heraus - immer sagen, was willst du erreichen und was ist dein Stand.“ (Int. 7 – Abs. 019)

Schließlich dient noch der Wettkampf Schüler gegen Sportlehrer als *Strategie* des *direktiven* Zeigens:

S6: „War letzte Woche das beste Beispiel, da fragten sie auch, „wozu machen wir Kugelstoßen?“ Dann entgegne ich, dass die Frage voll berechtigt ist, Kugelstoßen könnte man auch gut aus dem Lehrplan streichen und da versucht man dann auch über gewisse Aspekte, auch vielleicht dem Wettkampfgedanken ... wo ich dann sage, „wer weiter stößt als ich, kriegt dann eine Eins.“ Dann sind sie natürlich heiß, dann sind sie wild. Und damit kann man Schüler in dem Alter auch noch ziehen und das ist auch bei anderen Disziplinen so. Das mache ich auch meistens so zur Motivation bei Schlagball, Sprinten, Kugelstoßen, Weitspringen, also wer da mal weiter ist als ich - sollen sie sich versuchen...“ (Int. 8 – Abs. 063)

Konsequenz dieser *Strategie* ist die Motivation der Schüler, gerade bei Sportarten bzw. Bewegungsfeldern, die für die meisten Schüler nicht besonders attraktiv sind. *Intervenierende Bedingungen* sind zum einen das Geschlecht (tendenziell nur männlich), das Alter der Schüler und natürlich auch die motorischen bzw. konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Sportlehrers.

Eine *reaktive Strategie* des Zeigens von Kompetenzen ist das „Feedback geben“:

S1: „Aber dass ich auch merke, dass ich viel individueller an den Schülern dran bin, weil ich eigentlich fast jeden Sprung kommentiere in irgendeiner Form, denen Feedback gebe. Was ja jetzt beim Fußballspiel überhaupt nicht der Fall ist, also nicht überhaupt nicht, aber da gebe ich mal Zwischenkommentare, aber das ist ja deutlich weniger als beim Turnen oder auch bei einer Technikform.“ (Int. 4 – Abs. 025)

Wie bereits in Kapitel 9.2 dargestellt, kann dieses Feedback geben nicht nur individuell direkt im Anschluss an eine gezeigte Leistung erfolgen, sondern auch für die ganze Klasse am Ende einer entsprechenden Stundensequenz. Dieses Feedback kann dabei sowohl an der *emotionalen* Ebene der Schüler (z.B. durch Lob oder Tadel), als auch an der *kognitiven* Ebene ansetzen, indem ich dem Schüler *verbal* Verbesserungsmöglichkeiten anbiete.

Das Zeigen von *Möglichkeiten* der Sportwelt ist eigentlich ein Ziel aller befragten Lehrkräfte und äußert sich im Sportunterricht konkret in dem Bestreben, den Schülern möglichst viele Sportarten zu *zeigen*:

S5: „Sie [Die Kinder: M.Z.] an verschiedene Sportarten heran zu führen, ihnen neue Wege zu *zeigen*, die meisten kommen ja am Gymnasium schon mit irgendwelchen Sportarten und sind da eigentlich schon relativ fest eingefahren und teilweise auch nicht so erfolgreich und daher

gibt es also über den Schulsport die Möglichkeit, da noch mal denen neue Sportarten zu *zeigen* und eventuell da noch mal die Schüler auf eine neue Erfolgsschiene zu bringen“. (Int. 7 – Abs. 015; Alle Herv.: M.Z.)

Eine grundlegende *Strategie* in diesem Zusammenhang ist das gezielte Setzen entsprechender Impulse:

S4: „ich verstehe mich immer als Impulsgeberin im Erziehungsprozess und durch mein größeres Wissen, durch meinen größeren Erfahrungsschatz kann ich natürlich diese Impulse gezielt setzen und weiß dann im didaktisch-methodischen Bereich, ob die Erfolg versprechend sind oder nicht.“ (Int. 6 – Abs. 111)

„Übersetzt“ in das sportunterrichtliche Vorgehen handelt es sich dabei zum einen um ein „Schaffen von vielfältigen Bewegungsangeboten“:

S4: „Also, wo ich früher noch viel stärker so in Erfüllung von feinmotorischen Nuancen gedacht habe, Sportunterricht, so wie ich es im Sportstudium letztendlich auch gelernt habe, ist nichts anderes als die Vermittlung von Technik und Disziplin, um sie dann eben im Spiel, in der Choreografie, was auch immer, anwenden zu können und relativ souverän mit der Technik dann auch umgehen zu können, sondern jetzt liegt der Schwerpunkt eher darauf, dass wir Bewegungsangebote schaffen, möglichst vielfältige“. (Int. 6 – Abs. 051)

Kausale Bedingung ist einmal mehr die entsprechende Berufserfahrung. Eine konkrete unterrichtliche Umsetzung findet sich in folgender Sequenz:

S4: „Und im Turnen ganz ähnlich. Da versuche ich sehr häufig erst mal über unkonventionelle Bewegungen, entweder aus dem Bereich der Akrobatik oder auch aus Tanz, Bodenarbeit, Releasearbeit, ein Gefühl für den Körper zu entwickeln und dann trickse ich sie so ein bisschen aus. Dann baue ich irgendwann mal zwischenrein ein turnerisches Element ein, eine Vorbereitung zum Rad oder Handstand und plötzlich sind sie dabei. Und dann sage ich, „jetzt bauen wir ein paar Mattenbahnen auf, geht bitte zu viert zusammen“ und da war es eben auch so, „nehmt die Elemente Handstand und Rad und nehmt den Schrittsprung, den wir gemacht haben und nehmt die Bodenrollen, die ich euch gezeigt habe und choreografiert das jetzt in den nächsten 20 Minuten zusammen.“ Und dann gehe ich raus und es ist wunderbar, dann geht es mir gut, weil dann arbeiten alle gleichzeitig und manchmal kommen sie und fragen was oder ich sehe, da macht eine einen Fehler, oder da fehlt die Hilfestellung und dann gehe ich hin, aber das braucht Ritualisierung.“ (Int. 6 – Abs. 055)

Die Schülerinnen erhalten eine gewisse inhaltliche Vorgabe, müssen aber das Endprodukt selbst kreieren. Entsprechend ändert sich die Rolle der Lehrerin von Instruktorin zur Moderatorin. *Kausale Bedingung* für diese Vorgehensweise ist die entsprechende Ritualisierung.

Neben diesem Angebot von Möglichkeiten, das eine Form der Aufforderung an die Schüler ist, gibt es aber auch die *Strategie*, den Schülern *repressiv* neue Möglichkeiten zu eröffnen. Dieser vermeintliche Widerspruch wird in folgender Sequenz deutlich:

S1: „Auf der anderen Seite habe ich auch ganz oft schon Stunden gehabt, wo ich es dann einfach durchgezogen habe, mein Programm, das ich vorhatte. Auf Widerstand gestoßen bin, trotzdem weiter gemacht habe und dann auf einmal das Ganze doch gekippt ist - im positiven Sinne. So dass die Schüler halt gemerkt haben - ok, es ist ja doch gar nicht so ätzend, wie wir jetzt vielleicht gedacht haben und machen dann noch Dinge, die sie vielleicht vorher, vorm Anfang der Stunde, wenn man sie ihnen einfach gesagt hätte, nicht gemacht hätten. Und dann auf einmal machen. PAUSE. Also, es ist ne schwierige Geschichte beim Sportunterricht, finde ich. Aber da achte ich eigentlich schon am meisten drauf. Da will ich sie schon hinbringen, dass sie Spaß an der Bewegung haben, dass sie neue Sachen kennen lernen, versuche halt auch sehr viel zu variieren, also so viele Sportarten wie möglich halt rein zu bekommen, damit die Schüler eben Sportarten kennen lernen, die sie sonst vielleicht nicht kennen gelernt hätten und da im Idealfall ein bisschen dran bleiben. Weil das auch oft auf Widerstand von Vielen stößt, die halt immer wieder gern zwei, drei bestimmte Sachen machen wollen, aber alles in allem hab ich da eigentlich ganz positive Erfahrungen mit gemacht. Dann halt auch mal Sachen durchzudrücken, die im ersten Moment vielleicht nicht so angesagt waren, ich denk jetzt mal, Einheit Badminton einstreuen. Wo im ersten Moment die Resonanz nicht so prickelnd ist, wenn sie es dann aber ein-, zweimal gemacht haben, sind sie aber dann doch ganz gut dabei.“ (Int. 1 – Abs. 037)

Letztendlich handelt es sich um ein grundlegendes alltägliches Vorgehen jeder Lehrkraft, unabhängig vom Fach.

„Der soziale bzw. personale Kontext“

„Das ist halt in der Unterstufe, da ist man streng - also so bin ich - bin ich streng und habe ganz klare Regeln und *zeige* denen, wo es lang geht“. (Int. 7 – Abs. 067; Herv.: M.Z.)

Nach dem thematischen *Kontext* wird im folgenden Abschnitt der soziale bzw. personale *Kontext* der Kernkategorie expliziert. Auch hier zeigen die Sportlehrkräfte den Schülern sowohl sich selbst als auch eine Sache, die in diesem Kontext allerdings nicht den Gegenstand des Sportunterrichts, sondern das soziale Verhalten betrifft. Weiterhin werden in diesem Kontext Möglichkeiten, aber auch Grenzen gezeigt. Als extrem wichtig wird, wie schon beim thematischen Kontext, das eigene *Vorbild* erachtet:

„Ich fordere nur das, was ich auch *zeigen* und geben kann.“ (Int. 8 – Abs. 147; Herv.: M.Z.)

Das eigene Handeln ist die Erwartung an das Handeln der Schüler. Vorbild sein in diesem Kontext meint demnach das Vorleben eines sozialen Verhaltens, dass als Verhaltensmuster den Schülern Orientierung bieten kann und soll:

S3: „Dass man praktisch denen alles so *zeigt*, wie es sein sollte, und hofft natürlich als Erzieher, dass das nachgeahmt wird. Dass da ein Vertrauensverhältnis oder eine Sympathiebasis da ist, dass die Schüler sagen: „Aha, der ist ja gar nicht so übel, der Adler macht das so, das kann ich nachmachen“.“ (Int. 5 – Abs. 31; Herv.: M.Z.)

Die angesprochene Hoffnung auf Nachahmung (*Konsequenz*) wird als „pädagogischer Optimismus“ (Treml, 2000; vgl. auch Giesecke, 1997, S. 31) bezeichnet. Eine *Kausale Bedingung* für diese Nachahmung durch die Schüler ist ein entsprechendes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler, welches wie bereits dargestellt im Sportunterricht offensichtlich leichter erreicht werden bzw. intensiver werden kann als in anderen Fächern (vgl. Kapitel 9.6).

Entscheidende *Eigenschaften* des Sich-Selbst-Zeigens sind sich den Schülern als *Mensch* zu zeigen und prinzipiell *authentisch* zu sein:

S5: „Das Menschliche ist das wichtigste überhaupt aus meiner Sicht. [...]. Ich sage zu denen, „also, ich kann das jetzt selbst nicht, aber es wäre gut, wenn ihr das könnt.“ Also, ich habe das nie hingekriegt. Ich habe mir beim Reckumschwung einmal so dermaßen wehgetan, seitdem geht bei mir immer die Hüfte weg, da sage ich, „ich kann es nicht mehr, aber jetzt schauen wir mal.“ Und dann wissen die, Mensch, der kann auch nicht alles, weil das ist ja wichtig. Ich finde es nicht gut, wenn man sich als Sportlehrer so ausgibt, dass man sagt, ich kann alles, ihr könnt gar nichts. Dann trauen sie sich auch nicht so wirklich, finde ich jetzt.“ (Int. 7 – Abs. 204)

S1: „weil man sich nicht verstellen kann als Lehrer. Man kann es schon, aber das merken die Schüler halt sehr schnell. Authentisch hört sich immer so groß an, aber ich glaube, das ist schon wichtig. Weil, wenn man irgendwie 'ne Rolle spielen muss, ist es schwierig.“ (Int. 4 – Abs. 161)

Das Sich-Zeigen als Mensch wird gleichgesetzt mit dem bewussten Zeigen von motorischen Defiziten. Die intendierte *Konsequenz* ist die Ermunterung der Schüler, sich ohne Angst vor Versagen an den Gegenstand „Sport, Spiel und Bewegung“ heranzuwagen.

Eine wichtige *Strategie* des „Sich-Selbst-Zeigens“ ist das Vorleben von Werten wie z.B. „Pünktlichkeit“ bzw. „Ordnung“:

S6: „Beispiel Pünktlichkeit, das ist so ein Aspekt, wo ich sage, „Pünktlich bin ich in der Halle, also habt ihr das auch zu sein“, und wenn, dann gehört es auch dazu, herein zu kommen, guten Tag zu sagen, sich zu entschuldigen, wenn man zu spät kommt, kann ja mal passieren.“ (Int. 8 – Abs. 139)

S6: „Also, grundlegende Verhaltensnormen, wo ich auch sage - was hier an der Schule ganz üblich ist, alle Schüler haben ihre Hände in den Taschen, da könnte ich verrückt werden. Also, die stehen dann vor einem und sagen weder, „guten Tag, Herr Müller“, sondern kommen gleich und sagen, „ich will den und den sprechen“. Ich so, „jetzt nimmst du erst mal die Hände aus den Taschen, stellst dich gerade hin, begrüßt mich vernünftig, weil das mache ich ja mit den Schülern auch und dann kannst du mir dein Anliegen schildern.“ Das sind so Dinger und das wissen sie bei mir auch. Also, im Sportunterricht bei mir steht keiner mit Händen in den Taschen. Das sind so Kleinigkeiten, wo ich sage, das ist für mich Erziehung, das gehört dazu, auch wenn ich später mich irgendwo vorstelle oder in einer Firma arbeite, das ist mein Wert, also den brauche ich und den vermittele ich dann auch im Unterricht ... sechste Klasse, musste bei mir die ersten Stunden ihre Umkleide vernünftig aufräumen. Die sind angetreten, die hatte ich in einer Einzelstunde, das war Differenzierter Unterricht, rein in die Umkleide, die Sachen im Winter, kreuz und quer. Wo ich dann nach dem Antreten gesagt habe, „du schaust jetzt mal

in die Kabine, was siehst du?“ „Mh, Sachen“ ... „was weiter?“ „Nichts weiter“ ... ich sage, „ist das ordentlich?“ „Nö“. „Sieht es zu Hause bei dir so aus?“ „Nein“. „Gut, dann alle rein, Sachen aufräumen“. Die Schuhe stehen unter der Bank, Hose, Hemd oder Unterwäsche dann, Jacke hängt am Hacken, die Mütze drüber und die Schultasche steht davor. Die Kiste, wir haben im Sportlehrerzimmer so eine Kiste, wo lauter liegen gebliebene, vergessene Sachen sind, die ist jetzt schon voll, was soll denn das werden? Dann mussten sie zehn Minuten aufräumen, ich habe mir das angeschaut und jetzt mache ich ab und zu mal so eine Stichprobe und schaue mir das an und das läuft.“ (Int. 8 – Abs. 139)

Eine weitere *Strategie* ist das Vorleben des Umgangs mit meinen Mitmenschen, im konkreten Fall natürlich besonders der Umgang mit den Schülern:

S2: „Dass man auch mit den eigenen Reaktionen auf Schülerverhalten ihnen ihr eigenes Verhalten widerspiegeln kann. Also, wenn ich jetzt jemanden anschreie, nur weil er einen Fehlpass gibt, das wäre halt dann in dem Sinne Negativvorbild. Dass die Schüler dann lernen, gut, ich darf mich aufführen und ja...kann man genauso gut positiv sehen, als wenn ich ihnen zeige, das ist jetzt nicht schlimm und erkläre das ganz ruhig, dass das auch anders geht, dann kann ich unter Umständen ein positives Verhalten in ihnen bewirken.“ (Int. 2 – Abs. 062)

S3: „Wie ich mit Schülern umgehe, wie ich mit Kolleginnen und Kollegen umgehe, wie ich mit dem Hausmeister umgehe, wie ich mit allen Personen, wie ich mit Eltern umgehe, die beobachten das ganz, ganz stark, wie ich mit schwächeren Schülern umgehe. Das ist eine ganz wichtige Sache.“ (Int. 3 – Abs. 064)

Das Erwähnen des Negativvorbilds in der ersten Interviewsequenz dokumentiert nochmals sehr anschaulich das bereits angesprochene Bewusstsein der Lehrkraft bezüglich ihrer Vorbildfunktion.

Das Zeigen im sozialen bzw. personalen Kontext beinhaltet wie bereits erwähnt auch das Zeigen von *Grenzen* des von der jeweiligen Lehrkraft tolerierten Verhaltens. *Proaktiv* geschieht dies durch das Aufstellen von Regeln. *Reaktiv* auf ein von der Lehrkraft wahrgenommenes Fehlverhalten eines oder mehrerer Schüler. Das Zeigen von Grenzen geschieht dabei zum einen *verbal*:

S6: „Gerade soziale Kompetenz, wenn man diesen Bereich mal anspricht, wo ich sage, Mannschaftssportarten - da merkt man schon, wo Aggressivität vielleicht zu viel am Platz ist, wo man dann auch über ein gewisses Regelwerk oder auch mal kurz stoppt, zusammenholt, ich sage, wie ich mir das vorstelle, wie man miteinander umgeht, auch gerade verbal erschrickt man sich oft in einer Stunde, wo ich sage, sechste Klasse und dann kommen solche Wörter hier, die sie sich gegenseitig an den Kopf schmeißen, wo ich dann sage, da muss ich als Lehrer eingreifen, da kann ich nicht nur beobachten ob das Spiel läuft und die Technik gut ist, da muss ich auch schauen wie die miteinander umgehen.“ (Int. 8 – Abs. 079)

Dimension (hier gleichzusetzen mit Intensität) und *Kontext* dieser *Strategie* (Vier-Augen-Gespräch, vor der Gruppe bzw. Klasse) variieren dabei allerdings und hängen von der wahrgenommenen Schwere des Fehlverhaltens der Schüler ab. Die *Konsequenz* ist immer die

(Wieder)Herstellung der Ordnung (vgl. Kapitel 9.1) bzw. im besten Fall ein entsprechendes Nachwirken auf Schülerseite für die Zukunft.

Eine *repressive Strategie* des „Grenzen Zeigens“ ist das Androhen oder Verhängen von Sanktionen (Details vgl. Kapitel 9.1):

S6: „Nein, also wenn ich der Meinung bin, es muss jetzt hier irgendwo ein Eingriff passieren, dann muss das sein. Also, ohne Strafen, würde ich sagen, komme ich nicht aus. Klar gibt es Klassen, wo ich sage, es läuft alles, aber wenn es die Situation erfordert, dann bin ich auch ein Befürworter, dass man das den Schüler auch spüren lässt irgendwie, dass das hier nicht den richtigen Weg ging.“ (Int. 8 – Abs. 095)

Eine weitere *reaktive Strategie* des Grenzen Zeigens, die nur im Sportunterricht denkbar ist, ist der Vergleich Sportlehrer vs. Schüler zur Dokumentation des „Machtverhältnisses“ in der Klasse:

S6: „auch am Anfang, so achte, neunte Klasse, so in der Pubertät, ein bisschen aufmüpfig. Dann sage ich, du kannst alles erzählen, du kannst auch Faxen machen, aber geh erst mal an die Klimmzugstange und mache zehn Klimmzüge und dann kannst du von mir aus den „Larry“ machen hier. Dann hängen wir uns beide ran, oder am Barren „du hängst dich an die Stirnseite, ich an die andere und dann machen wir Dips“ und dann geht’s los, und dann ist Ruhe.“ (Int. 8 – Abs. 151)

Eine *konstruktive Strategie* der Reaktion auf unerwünschtes Schülerverhalten, konkret im Kontext „Konflikte zwischen Schülern“ ist das Zeigen von *Möglichkeiten*:

S3: „Oder, wenn man zum Beispiel jetzt im sozialen Umgang miteinander, wenn die sich gegenseitig auslachen zum Beispiel. Wenn sie mal lachen, wenn einer irgendwo runter fällt oder sich ungeschickt anstellt beim Turnen. Oder, wenn irgendwelche Verbalattacken kommen beim Spiel. Wenn man dann die Situation bewusst macht und das aufgreift, eine Lösungsmöglichkeit miteinander findet und dann mit der Zeit merkt, dass diese Rohheiten [...], dass das auf einmal abnimmt und dann umschlägt in Helfen. [...].“

I: Weil sie gesagt haben; dieses Lösungsmöglichkeiten ansprechen, also praktisch nehmen sie einen Konflikt heraus als Ausgangspunkt, diskutieren darüber mit der Klasse und dann findet man eine Lösungsmöglichkeit. Wie kann ich mir das dann vorstellen? Wie funktioniert das dann konkret? Kommt da dann auch was von der Klasse an Feedback?

S3: Das kommt darauf an. Ich habe im Verlauf meiner Tätigkeit gelernt, dass ich in solchen Sachen mehr Impuls setze und mich zurücknehme und erst wenn ich merke, dass die sich unglaublich schwer tun, eine Lösung zu finden, dass ich dann erst wieder kurz eingreife und denen eine nächste Möglichkeit biete, keine Vorlage, sondern eine Möglichkeit. Und dass dann doch oft irgendwann es von der Klasse oder Gruppe übernommen werden muss und dass das dann doch zunächst einmal einen Denkprozess in Gang setzt, der vorher gar nicht in Gang gesetzt worden wäre, wäre man immer wieder zur Tagesordnung übergegangen. Alleine das bewusst machen, dass man sagt: „stopp jetzt, was war jetzt da eigentlich? Warum ist der eine jetzt unzufrieden, wenn das einfach so weiter läuft? Wie könnte man das lösen, was könnten wir da machen? Wie fühlt sich der andere?“ und dann ist die persönliche Betroffenheit da und es werden auch gute Vorschläge gebracht. Ob dann was Brauchbares, wie sie gesagt haben, raus kommt, das hängt natürlich von der Gruppe ab, wie die gewohnt sind mit solchen Sachen umzugehen, vom Entwicklungsstand von der persönlichen Betroffenheit oder auch vom

Interesse her oder auch vom Draht zum Lehrer. Ja, also da gibt es ganz unterschiedliche Sachen. Wenn man merkt, die bringen selber tolle Lösungen zustande, ist man natürlich zufrieden, wenn man aber merkt, da kommt jetzt nichts oder sehr wenig heraus, muss man halt selber ein bisschen mit eingreifen.“ (Int. 5 – Abs. 68 -72)

Intervenierende Bedingungen dieser Strategie sind der Entwicklungsstand der Schüler und der Grad der Ritualisierung.

Im *Kontext* „Schüler-Lehrer-Beziehung“ sind zwei Formen des Zeigens von großer Bedeutung, und zwar das Zeigen von Interesse am Schüler und das Zeigen von Vertrauen. Das Zeigen von Interesse geschieht dabei zum einen durch die *Strategie* körperliche Zuwendung:

S4: „plus eben auch dieses von Mensch zu Mensch in dem Sinne, dass Körperkontakt, Körperlichkeit da schon einen Schutzraum hat, in dem sie legitimiert ist, ohne dass jemand irgendwie das Gefühl hat, er überschreitet Grenzen. Wenn ich im Englischunterricht den Arm um eine Schülerin lege oder gar um einen Schüler, dann kommt das nicht so gut, wenn das im Sportunterricht passiert, wird das nicht hinterfragt. Ist eigentlich auch traurig, ist aber so.“ (Int. 6 – Abs. 123)

Zum anderen durch die *non-verbale Strategie* der Aufmerksamkeit bzw. des Aufmerksamkeit Zeigens:

I: „also, du hast gesagt, gerade jetzt mit dem Beispiel der etwas übergewichtige Schüler, der weiß auch, dass du ihn akzeptierst und dass du aber trotzdem versuchst, das Beste aus ihm heraus zu holen. Wieso weiß er das?

S5: Weil er das spürt. Das kriegt er durch meine Aufmerksamkeit mit. Er sieht ja, dass ich Leute, die gut sind, ein bisschen herausstelle, dass ich sie lobe und genauso kriegt der auch sein Lob und genauso kriegt der Hilfestellung von anderen, also auch von Mitschülern. Ist ja wichtig, dass die da nicht irgendwo im Abseits stehen und von daher kriegt der allein durch mein Auftreten oder mein Lächeln oder wie auch immer, kriegt der es mit. Also, ich muss ihm das nicht groß erklären.“ (Int. 7 – Abs. 020)

Eine weitere *Strategie* des „Interesse Zeigens“ ist die Kommunikation, die im Sportunterricht in deutlich größerem Maße zu verwirklichen ist und zum anderen auch über rein fachbezogene Aspekte hinausgeht (vgl. Kapitel 9.6):

S5: „Die wird geringer, weil man sich einfach viel mehr unterhält, weil man viel mehr Möglichkeiten hat auch über den Sport hinaus miteinander zu reden“ (Int. 7 – Abs. 213)

Als *Konsequenz* wird die Distanz zwischen Schüler und Lehrkraft abgebaut.

Eine letzte *Strategie* des „Interesse Zeigens an Schülern“ ist die Berücksichtigung von Schülerwünschen (vgl. auch Scherler, 2004; Süßenbach & Schmidt, 2005):

S3: „Wenn ich merke, dass sie was bevorzugen oder lieber machen, dann gehe ich da halt drauf ein und mache damit ein bisschen weiter und wenn sie was nicht so gerne machen, kann man das ja dann ein bisschen enger machen. Also, die Interessen ein bisschen mit rein nehmen.“ (Int. 5 – Abs. 48)

Die *Strategie* des „Vertrauen Zeigens“ ist den Schülern Verantwortung zu übergeben, z.B. indem man die Schüler unbeobachtet Spielen lässt:

S3: „wenn man jetzt eine große Klasse hat. Angenommen im Sommer ist Weitsprung Schwerpunkt, dass man sagt, bevor ich jetzt 28 springen lasse machen wir das so, machen wir zwei Mal 14, ich rotiere. Wir gehen jetzt raus zum Weitsprung und die Anderen dürfen in der Halle Handball spielen. Da kann man dann auch sagen, ok, ihr seid schon so alt, ich vertraue euch, dass das funktioniert. Zwei Leute hätte ich gerne, die hier drinnen meine Funktion übernehmen, die Ansprechpartner sind, die Schiedsrichter sind und ich gehe raus und wenn die fertig sind, dann gehen die rein und ihr kommt raus. Das wäre auch Verantwortung übergeben, das hat aber auch schon mal nicht funktioniert, aber dann spricht man da drüber, weil ein wichtiges Ziel im Sportunterricht ist ja, dass die entsprechend Handlungskompetenz aufbauen, lebenslanges Sporttreiben, der soll ja nicht nach der 13. Klasse sagen: ich will Sport treiben, jetzt habe ich aber den Sportlehrer nicht da, dann geht es nicht.“ (Int. 3 – Abs. 058)

Somit fördert man auch gleichzeitig die Schüler in ihrer Entwicklung zu mündigen Persönlichkeiten. Dies geschieht auch durch das *direktive* Zeigen des Ermutigens zur Selbstständigkeit:

„A1: Ja, schon. Auf jeden Fall. Gerade was ich zum Beispiel gerne mache, ist einfach die Schüler Stunden halten zu lassen. Na ja gut, bei den ganz Kleinen noch nicht. Bei denen mache ich das nicht. Bei den Großen ist das ein sehr angenehmer Prozess eigentlich.

I: Groß heißt jetzt?

A1: Groß heißt, sag ich mal, ab zehnte Klasse aufwärts. Manchmal aber auch darunter, wenn es sich anbietet. Manchmal fragen auch Leute oder ich erfahre, der macht eine ungewöhnliche Sportart und dann frag ich denjenigen, ob er da mal eine Einheit halten würde. Und das ist sehr interessant. Also da passieren viele Dinge, wenn die selber unterrichten. PAUSE. Also zum einen ist ja – ja, kommt drauf an, welchen Effekt man haben will - zum einen halt, wie sie vor der Gruppe stehen, wie sie mit den Leuten umgehen, die nicht parieren.“ (Int. 1 – Abs. 105-107)

„Oder zum Beispiel, was auch sehr sinnvoll ist, dass jemand, der die Übung gut kann, dass der herangezogen wird als Rückmelder, als Helfer. Ich war jetzt beispielsweise im Schwimmbad..., dass man zwei immer koppelt, miteinander die Bewegung, die Aufgabe bespricht und dass die sich gegenseitig praktisch Rückmeldung geben, wie die einzelnen Schlüsselbewegungen sind. Beispielsweise beim Brustschwimmen, ob da die Füße nach außen gehen, ob die Beine am Schluss wieder zusammenkommen, dass da Rückmeldung darüber gemacht wird und da bietet es sich an, wenn man einen sehr guten hat, der ist dann sehr begehrt als Rückmelder.“ (Int. 5 – Abs. 07)

Zusammenfassung

„Die Kernkategorie muss gewissermaßen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 101).

Das „Zeigen“ ist *die* Operation des pädagogischen Handelns gymnasialer bayerischer Sportlehrkräfte. Es geht dabei sowohl um den Gegenstand des Sportunterrichts als auch um soziale Aspekte bzw. die Förderung der Persönlichkeit der Schüler. Dabei zeigt man neben der Sache auch immer sich selbst.

Die folgende Abbildung soll die Beziehung der Kernkategorie zu den sechs Kategorien nochmals graphisch darstellen.

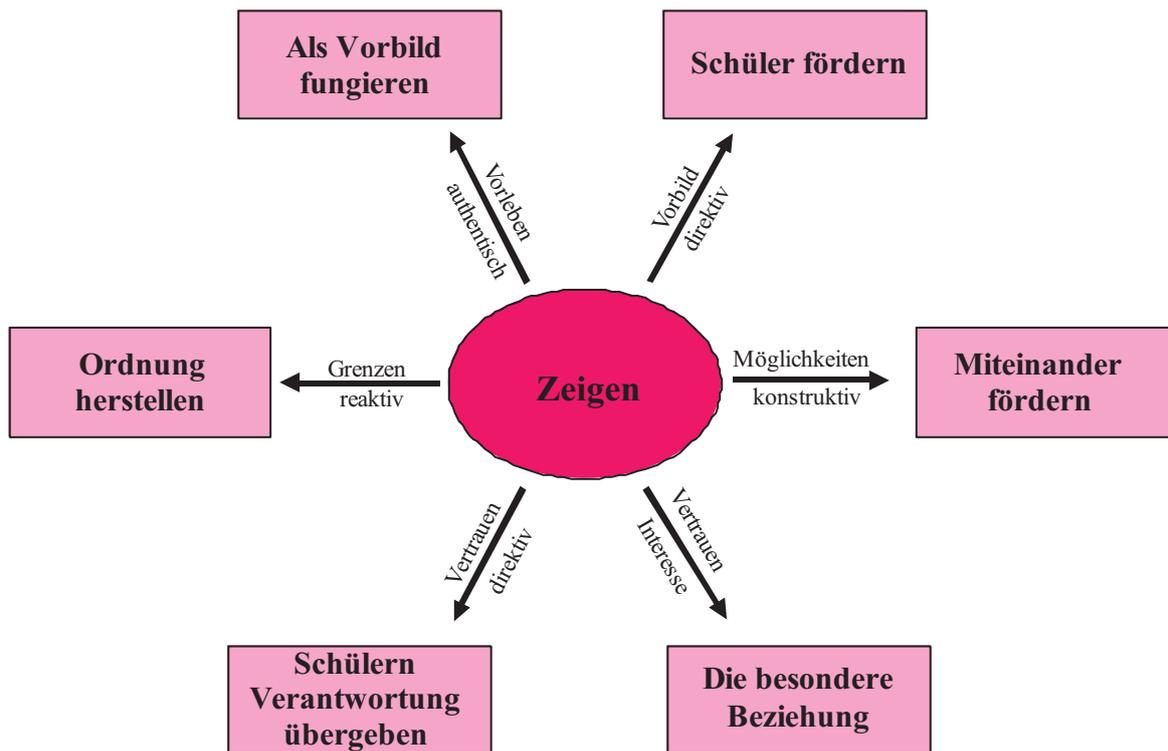


Abb. 16. Anordnung der Kategorien um die Kernkategorie

Im folgenden Kapitel wird nun mit der Explikation der Bereichstheorie das pädagogische Handeln von bayerischen gymnasialen Sportlehrkräften abschließend dokumentiert.

9.8 Die Bereichstheorie

Auf der Grundlage der bisherigen empirischen Erkenntnisse wird nun mit der Darstellung einer bereichsbezogenen sportpädagogischen Theorie (vgl. Kapitel 6.2) über das pädagogische Handeln von bayerischen gymnasialen Sportlehrkräften *das* Hauptziel der vorliegenden Untersuchung umgesetzt. Dabei beruht wie bei der Erarbeitung der Kategorien auch das Entwerfen dieser Theorie auf dem „Zusammenspiel“ von theoretischer Sensibilität des Forschers und der spezifischen Datenlage (vgl. Berg & Milmeister, 2007, S. 202). Im Sinne von Oelkers (2001, S. 265) ist vorab zu konstatieren, dass die Theorie aufgrund der pädagogischen Thematik der vorliegenden Untersuchung „nicht einen Gesamtprozess im Blick auf ein abschließbares Produkt, sondern einzelne Episoden im Blick auf bearbeitbare Aufgaben [erfasst: M.Z.]“. Der normalerweise für eine GT wichtige Prozessaspekt wird somit nur insofern berücksichtigt, als dass die Entstehung der subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte nachvollzogen wird. Auch die jeweiligen Konsequenzen werden nicht berücksichtigt, da diese nicht oder nur kurzfristig nachvollziehbar sind.

Das Erstellen der Theorie bedeutet das Erzählen einer Geschichte unter Berücksichtigung der ausgearbeiteten Kategorien. Ein entscheidender Arbeitsschritt beim Finden und Erzählen dieser Geschichte war dabei die Sichtung und das Zusammentragen der entsprechenden Memos (vgl. Glaser & Strauss, 1967, p. 113). Im konkreten Fall hat diese Geschichte aus besagtem Grund keinen expliziten Beginn und kein definitives Ende. Dennoch beginnt sie mit einer Art Einleitung oder Prolog.

Wie und wann entstehen die subjektiven Theorien der Sportlehrkräfte?

Neben der Rekonstruktion der subjektiven Theorien von gymnasialen bayerischen Sportlehrkräften ist es ein explizites Ziel der vorliegenden Untersuchung, deren Entstehung so weit wie möglich nachzuvollziehen (vgl. Kapitel 5). Dabei kristallisieren sich zwei entscheidende Aspekte heraus. Zum einen die jeweilige *Biographie* (vgl. Hofer, 1986; Diehl, 2003; Reinartz, 2004; Lüsebrink, 2006; Volkmann, 2008) und zum anderen der jeweilige *berufliche Werdegang* der Lehrkräfte.³¹⁸

³¹⁸ Auch diese Unterteilung Biographie vs. beruflicher Werdegang ist letztlich analytischer Natur.

Die *Biographie* kann dabei nochmals in die Bereiche familiäre, schulische und sportliche Biographie unterteilt werden. Dabei ist offensichtlich, dass die *sportliche* Biographie³¹⁹ bzw. die „Leidenschaft für den Sport“ bei gymnasialen Sportlehrkräften *der* entscheidende Grund für die Studienwahl „Sportstudium“ ist (vgl. dazu generell Kapitel 3.1). Das Lehramtsstudium ist somit eine „Sekundärentscheidung“ (Größing, 2001, S. 85) bzw. eine Konsequenz des Studienwunschs (oder gar „Lebenswunschs“) „Sport“.³²⁰ Ein weiterer biographischer Einfluss auf den Berufswunsch „Sportlehrkraft“ ist die Vorbildwirkung von Sportlehrkräften, die man selbst während der eigenen Schulzeit erlebt hat. Ergänzt wird dies teilweise durch Übungsleitererfahrungen, die für die betreffenden Lehrkräfte eine Art „Eignungstest“ des Unterrichten-Könnens sind.

Die Wahl der Schulform Gymnasium entspringt zum einen der mototropen Motivation, das Fach „Sport“ vertieft studieren zu können, zum anderen dem ebenfalls mototropen Wunsch, im späteren Berufsleben auch weiterhin *fachlich* gefordert zu sein, ferner dem offensichtlichen Grund, als Schüler das Gymnasium als Schulform selbst erlebt zu haben und schließlich dem Wunsch, eine maximale Alters-Bandbreite an Schülern unterrichten zu können.³²¹

Das Erziehungsverständnis bzw. das „erzieherspezifische Selbstkonzept“ (Krampen & Brandstädter, 1981, S. 244) der Lehrkräfte beruht ausnahmslos auf der selbst erlebten familiären Erziehung bzw. fußt auf den entsprechend vermittelten Wertvorstellungen.

Der *berufliche Werdegang* kann ebenfalls in drei Bereiche unterteilt werden, und zwar in das Studium, das aufgrund des Themas der Untersuchung in sportwissenschaftliches und erziehungswissenschaftliches Studium unterteilt wird, in das zweijährige Referendariat und die *anschließende* Berufserfahrung.

Das sportwissenschaftliche Studium wird dabei als gute Berufsvorbereitung gesehen³²², besonders die sportpraktische Ausbildung dient dem Aufbau einer motorischen und didaktisch-methodischen Fachkompetenz, die, wie im Verlauf der bisherigen Untersuchung deutlich wurde, als sehr wichtig erachtet wird. Außerdem wird aus Sicht der Sportlehrkräfte der pädagogische Bereich im Sportstudium ebenfalls gefördert; dies geschieht letztlich als „Nebenprodukt“ aufgrund der Struktur der praktischen Kurse, die dem schulischen Sportunterricht sehr nahe kommen, z.B. durch die gegenseitige Hilfe und das sich Einstellen

³¹⁹ Alle befragten Sportlehrkräfte verfügen auch über aktive Vereinerfahrungen, teilweise sogar im leistungs- bzw. hochleistungssportlichen Bereich.

³²⁰ Allerdings dürfte diese Tatsache für alle Fächer gelten.

³²¹ Eine Unterteilung des Lehramtsstudiums in Sek I und II ist in Bayern nicht möglich.

³²² Interessanter Weise kommt die einzige negative Anmerkung von der Lehrerin, die in einem anderen Bundesland zur Schule gegangen ist, aber in Bayern studiert hat.

auf neue Gruppen und das Arbeiten vor und mit anderen Gruppen. Der pädagogische Bereich ist somit dem sportwissenschaftlichen Studium immanent:

S5: „die ganzen Werte spürt man da ja an sich...; Gruppenzugehörigkeit, oder einfach zusammen Sport machen, das macht ja einfach Spaß.“ (Int. 7 – Abs. 265)

Daher sind gymnasiale *Sportlehrkräfte* tendenziell weniger logotrop ausgeprägt als gymnasiale Kollegen mit anderen Fächerverbindungen, weil „man wird ja automatisch schon dahin erzogen im Sportstudium.“ Das sportwissenschaftliche Studium ist somit deutlich „realitätsnäher“ als das Studium anderer Fächer.

Das *erziehungswissenschaftliche* Studium wird dagegen einhellig als nutzlos für den Lehrberuf eingestuft:

S1: „Weil der erziehungswissenschaftliche Teil, grad für das gymnasiale Lehramt, also, die Grundschulpädagogen machen da ja noch wesentlich mehr in der Uni, inzwischen hat es sich ja wohl ein bisschen gebessert bei den Gymnasialleuten, aber auch nicht wirklich. Das, was man da erziehungswissenschaftlich gesagt bekommt, nützt einem ja rein gar nichts für die Schule. Punkt aus, so ist es einfach.“ (Int. 1 – Abs. 140)

Konkret wird das erziehungswissenschaftliche Studium als zu theoretisch bzw. zu wenig praxisbezogen erlebt, wobei nochmals darauf hinzuweisen ist, dass man bislang für das gymnasiale Lehramt keine erziehungswissenschaftlichen Pflichtveranstaltungen besuchen musste (vgl. auch Kapitel 3.1). Sehr interessant in diesem Zusammenhang ist die Einschätzung des „nicht-bayerisch“ ausgebildeten Sportlehrers, der sein erziehungswissenschaftliches Studium als sehr gut für die Berufsvorbereitung beurteilt:

S6: „Was es mir gebracht hat, sind die Möglichkeiten, wie ich erzieherisch wirken kann, also, was ich durch meine Biografie, was ich da mitbekommen habe, war ja irgendwie unbewusst, aber über das Studium bekam ich halt die Möglichkeiten über die Unterrichtsziele, auch über die Unterrichtsanalyse, bis hin zur Sachplanung, die didaktische Analyse, ich habe da gelernt, wie ich erzieherisch wirken kann. Also, die Möglichkeiten, die Methoden, die Handlungsfelder, die Handlungsoptionen, die man hat, also, das hat schon zu 50% diesen Bereich ergänzt für mich jetzt. Sonst war man ja vorher doch irgendwo blind in diese Stunde rein und hat das nur aus einem guten Gefühl heraus gemacht, aber so war das schon wissenschaftlich unterlegt. Man wusste genau, ok, die und die Aktion bedingt solche Reaktionen.“ (Int. 8 – Abs. 236)

Die ansonsten geringe Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums beim Aufbau subjektiver Theorien zeigt sich auch dadurch, dass die Lehrkräfte in den Interviews kaum auf pädagogische Konzepte, Theorien oder Autoren rekurren oder entsprechende Fachterminologie verwenden. Diese sehr geringe Auswirkung der Erziehungswissenschaft auf die subjektiven Theorien von Lehrkräften respektive der unterrichtlichen Praxis ist allerdings

keine neue Erkenntnis (vgl. Krampen & Brandstädter, 1981; Terhart et al., 1994; Bauer et al., 1996; König & Zentgraf, 1997; Bohnsack, 2000; Schweer et al., 2008).

Das *Referendariat* wird dagegen als sehr wichtig erachtet, als „Härtetest“ bzw. „Ernstfall“ und somit deutlich höher in seiner berufsvorbereitenden Bedeutung als Studium und Praktika bewertet. Nachvollziehbare Begründung ist die „richtige Konfrontation mit einer Schulklasse“. Der „Erfolg“ des Referendariats hängt allerdings auch von den jeweiligen Seminarlehrern, Schülern und der jeweiligen Schule ab. Gerade die Seminarlehrer geben dem unterrichtlichen und damit auch pädagogischen Wirken der Referendare offensichtlich wenig Spielraum:

I: „Also, für Dich wäre aus Deiner Sicht eine gute Stunde eine, die ein bisschen klassisch eine Sportdidaktik umsetzt, also so ein bisschen Musterstunde? Weil Du auch angesprochen hast, da könnte der Direktor auch jederzeit reinkommen und wäre zufrieden.

S1: Das ist die Frage, die ich eigentlich selber noch nicht genau beantworten kann. Man ist so konditioniert durch diese Seminausbildung auf was eine gute Stunde sein soll. Ich habe das ganz extrem immer im Hinterkopf, so eine Art schlechtes Gewissen quasi, wenn ich es nicht so mache, weiß ich, das würde jetzt meinen Seminarlehrern oder dem Chef vielleicht auch nicht so gefallen. Was ja auf der anderen Seite nicht heißen muss, dass es eine schlechte Sportstunde war. Wenn die nicht gut strukturiert ist, wenn da nicht schrittweise ganz klar klare Ziele verfolgt werden, die irgendwo auf ein Endziel am Ende der Doppelstunde hingeführt werden. Da bin ich selber auch noch nicht mit mir im Reinen. Da kann ich mich auch nicht von frei machen. Selbst wenn ich weiß, die Schüler haben jetzt Spaß gehabt, ich habe nur einen ganz groben Plan gehabt vorher, hab den eigentlich permanent verändert, lief mal in die Richtung, mal in die Richtung und es lief dadurch wirklich gut. Aber es war eigentlich nicht wirklich strukturiert.“ (Int. 1 – Abs. 029)³²³

Die Bedeutung des Referendariats basiert hauptsächlich auf einem *learning by doing* (vgl. auch Herrmann, 1999, S. 422), das auf klare methodische Abläufe und Struktur im Unterricht Wert legt, aber die bereits vorliegenden subjektiven Theorien zum pädagogischen Handeln kaum verändert, teilweise eher einengt:

S5: „mein Seminarlehrer ist halt ein Klassiker gewesen und das ist genau meine Linie halt. Ich bin überzeugt, dass man damit langfristig halt sehr gut durchkommt.“ (Int. 7 – Abs. 289)

Das Ziel „durchkommen“ dokumentiert auch eine zwangsläufige Selbstzentrierung der Lehrkräfte im Referendariat. Man muss sich zunächst „in der Praxis“ etablieren, zurecht kommen. Erst auf dieser Grundlage dieses „etabliert Seins“ erscheint eine reflexive Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstkonzept möglich, die allerdings kaum von den Seminarlehrern angeregt wird, sondern eher intrinsisch erfolgen muss.

³²³ Als Hinweis sei vermerkt: diese Aussagen wurden *neun* Jahre nach Ende des Referendariats getätigt.

Die Bedeutung der *Berufserfahrung* für den Kompetenzaufbau bei Lehrkräften wurde bereits mehrfach innerhalb dieser Untersuchung explizit thematisiert (vgl. auch Terhart, 2000, S. 56). Für die vorliegende Arbeit ist dabei natürlich der Aspekt des Aufbaus oder der Veränderbarkeit der subjektiven Theorien zum pädagogischen Handeln von besonderer Bedeutung. Bei den älteren Sportlehrkräften fällt in diesem Zusammenhang auf, dass sich deren Fokus deutlich Richtung soziale Lernziele und Schülerorientierung verschoben hat³²⁴ (vgl. auch Frei, 1999; Lebert, 2000; vgl. dagegen Miethling, 1986):

S3: „Ich habe im Verlauf meiner Tätigkeit gelernt, dass ich in solchen Sachen mehr Impulse setze und mich zurücknehme und erst wenn ich merke, dass die sich unglaublich schwer tun eine Lösung zu finden, dass ich dann erst wieder kurz eingreife und denen eine nächste Möglichkeit biete, keine Vorlage, sondern eine Möglichkeit.“ (Int. 5 – Abs. 72)

S3: „Oder dass man zum Beispiel sagt, wenn gerade aufgeräumt wird und es ist jetzt nicht zu meiner Zufriedenheit, dann bin ich früher eigentlich immer dazu übergegangen, dass ich erst immer gesagt habe, was negativ war. Jetzt gehe ich eigentlich immer mehr dazu über, dass ich das Positive raus stelle, dass ich sage, „der Mattenwagen, wer war denn das? Klasse habt ihr das gemacht.“ (Int. 3 – Abs. 022)

Generell verändern sich auch die Ziele des Sportunterrichts, im konkreten Fall zu mehr Schülerorientierung und weg von der - kategorischen - eigenen (in diesem Fall sehr leistungsbezogenen) Vorstellung von Sportunterricht:

S4: „Und es ist auch, glaub ich, nicht so, dass ich mit meinen Ansprüchen insgesamt runter gegangen bin, ich glaube, die haben sich nur verlagert. Also, wo ich früher noch viel stärker so in Erfüllung von feinmotorischen Nuancen gedacht habe, Sportunterricht, so wie ich es im Sportstudium letztendlich auch gelernt habe, ist nichts anderes als die Vermittlung von Technik und Disziplin, um sie dann eben im Spiel, in der Choreografie, was auch immer, anwenden zu können und relativ souverän mit der Technik dann auch umgehen zu können, sondern der Schwerpunkt liegt jetzt eher darauf, dass wir Bewegungsangebote schaffen, möglichst vielfältige.“ (Int. 6 – Abs. 051)

Somit wird deutlich, dass sich Einstellungen von Sportlehrkräften – und somit ihre subjektiven Theorien - aufgrund von Berufserfahrung(en) verändern können. Dies setzt allerdings voraus, dass die Lehrkräfte ihr Tun reflektieren. Diese Reflexivität ist wiederum ein zentrales Merkmal von Professionalität (vgl. Reh, 2004; Lüsebrink, 2006). Umgekehrt dient natürlich die Berufserfahrung auch dem Aufbau von Handlungsroutrinen bzw. eines Handlungsrepertoires (vgl. Bauer et al., 1996), was sportpädagogisch von J. Lange (1981, 1984) und Peter Frei (1999) kritisch rezipiert wird, da es als eine Ökonomisierung des Handelns aufgefasst wird, die evtl. einer Schülerorientierung zuwiderlaufen könnte.

³²⁴ Wobei natürlich nicht hinreichend trennscharf unterschieden werden kann, inwieweit die persönliche Reife oder die tatsächliche Berufserfahrung die veränderten Ansichten fördert.

Für den Aspekt des Aufbaus der subjektiven Theorien zum pädagogischen Handeln kann somit konstatiert werden, dass selbige hauptsächlich von der sportlichen und familiären Biographie geprägt sind - und somit schon in das Studium mitgebracht werden. Das Studium selbst hat nur geringe Auswirkungen auf die *pädagogischen* Konzepte der angehenden Sportlehrkräfte. Die Berufserfahrung bzw. Lebenserfahrung kann wiederum Einfluss auf die Einstellungen der Sportlehrkräfte haben. Allerdings bedarf es dazu offensichtlich einiger Jahre.

Der Aufbau bzw. das Zustandekommen der subjektiven Theorien leitet thematisch auch direkt über zu der beruflichen Orientierung der Sportlehrkräfte

Die berufliche Orientierung

„Eine Reihe von Untersuchungen „zeigen erzieherisches Verhalten als situativ variabel und in hohem Maße von den gegebenen Handlungskontexten und Handlungsorientierungen abhängig“ (Krampen & Brandstädter, 1981, S. 226).

Die Grundlage jedweden Handelns in einem professionellen Kontext ist die jeweilige berufliche Orientierung (vgl. Esser, 1999, S. 119). Der Begriff „Berufliche Orientierung“ subsumiert die Berufsauffassung bzw. Einstellung zum (Sport)Lehrberuf bzw. in der psychologischen Fachterminologie auch „Position“ bzw. „Disposition“ (vgl. Dietrich, 1984). Die berufliche Orientierung gymnasialer Sportlehrkräfte spannt sich zwischen den Polaritäten anthropotrop und mototrop auf (vgl. Kapitel 8.1), wobei sich eine eindeutige Tendenz zum mototropen Pol erkennen lässt, und dies bei Männern stärker als bei Frauen. Dennoch beurteilen sich die befragten Sportlehrkräfte wiederum deutlich pädotroper als ihre Fachkollegen:

S1: „Viele Lehrer sind Fachidioten. [...]. Und sind nicht Pädagoge, sind hauptsächlich Anglist.“ (Int. 1 – Abs. 146)

aber:

S1: „Ja, bei Sportlern ist es schon anders, denk ich, weil die nicht so heftig wissenschaftlich arbeiten.“ (Int. 1 – Abs. 150)

I: „Und gibt es, sowohl im Sport als auch im Gesamtkollegium, einen pädagogischen Konsens? Dass man also sagt, man hat da eine Vorstellung von Schule oder von Unterricht oder ganz konkret Sportunterricht, die im besten Fall alle teilen?“

S2: Ich denke, im Sportunterricht im Prinzip schon. Aber ich glaube, das ist so mit der Natur der Sportler verbunden.

Das Soziale ist somit in der Sache des Sports bzw. der Begeisterung für den Sport angelegt, oder pointiert: Sportlehrkräfte sind anders als Nicht-Sportlehrkräfte! Unabhängig von der Frage, ob dies tatsächlich so ist, wäre es weiterhin interessant nachzuweisen, ob man durch die Sache bzw. den Gegenstand „Sport“ anders wird oder ob sich nur spezielle Persönlichkeitstypen dem Sport „verschreiben“.

Die berufliche Orientierung der Sportlehrkräfte äußert sich weiterhin in der *Überzeugung*, Lehrkraft zu sein und in einer positiven *Einstellung* gegenüber Kindern:

S1: „Da sind die Schüler sehr sensibel, das merken sie, glaub ich, ratz-fatz, ob man aus Überzeugung Lehrer ist oder ob man das aus anderen Gründen macht. Und wie man ganz generell Kindern gegenüber eingestellt ist.“ (Int. 4 – Abs. 161)

Diese Überzeugung, Lehrer zu sein, lässt sich als *proaktive* berufliche Orientierung einordnen. Selbige zeigt sich in einem über die Fachgrenzen hinaus gehenden Interesse an schulischen und Schüler orientierten Belangen, zum Beispiel auch in der Eigenschaft als Verbindungslehrkraft oder bei der aktiven Zusammenarbeit mit der Schülermitverantwortung (SMV):

S1: „seit den zwei Jahren, seit denen ich da bin, wird da Vieles getan, um das Schulklima zu verbessern. Viele Teams, die gewisse Sachen versuchen. [...]: Schüler/ Lehrer, Eltern/ Schüler und Lehrer/ Eltern. Ja, genau. Die drei Ebenen besser hin zu kriegen. Besser zu harmonisieren, dass das läuft, dass generell ein gutes Schulklima - [...], wir sind jetzt ein SMV-Betreuungsteam zum Beispiel, versuchen die ganzen Aktivitäten, die an der Schule sind, ein bisschen zu koordinieren, zu vernetzen, dass die Schüler sich auch mit der Schule mehr identifizieren können, dass sie nicht immer um eins gleich heim gehen, gerade jetzt mit G8, wo sie viel da sind. Dass das Schulklima generell besser wird.“ (Int. 1 – Abs. 120)

Die Spannweite der beruflichen Orientierung der befragten Lehrkräfte lässt sich sehr anschaulich mit den folgenden Zitaten dokumentieren:

S5: „Im Endeffekt geht es im Sportunterricht darum, *die Truppe im Griff zu haben* [Herv.: M.Z.]. Das ist eigentlich viel wichtiger, als da jetzt irgendwas Revolutionäres zu erschaffen.“ (Int. 7 – Abs. 128)

S2: „Dass ich mich soweit wie möglich *als Teil dieser Gruppe* [Herv.: M.Z.] sehe. Natürlich als Teil dieser Gruppe, der eine besondere Rolle hat, indem er die Aufgaben vorgibt und die Struktur der Stunde vorgibt, aber in dem auch Schülerwünsche zählen und in dem man auch versucht, jeden mit einzubeziehen und auch das Verhältnis innerhalb der Gruppe zu verbessern durch den Sportunterricht. Und ich meine natürlich dadurch, dass ich Noten gebe, habe ich natürlich eine Sonderfunktion.“ (Int. 2 – Abs. 112)

Konkret stehen sich hier die Pole anthropotrop und sozial-integrativ vs. mototrop und autoritär gegenüber. Die Sportlehrerin (S2) versteht sich dabei als *prima inter pares*. Diese Einstellung ist tendenziell eher weiblich und dokumentiert sich auch im

Erziehungsverständnis „mit [Herv.: M.Z.] den Schülern zusammen einen Weg gehen“ (Int. 2 – Abs. 040), der Berufsmotivation „Umgang mit Kindern“ bzw. auch in der Tatsache, dass Sportunterricht als ein „Zusammen“ gesehen wird, konkret: „wir [Herv.: M.Z.] gestalten zusammen den Sportunterricht“ (Int. 6 – Abs. 043) oder auch „wir [Herv.: M.Z.] schaffen gemeinsam Bewegungsangebote und einigen uns darauf“ (Int. 6 – Abs. 051). Dem gegenüber steht eine Disziplin orientierte Auffassung von Sportunterricht, in welcher der Lehrer die allein Ordnung gebende Instanz repräsentiert:

S5: „Bevor ich leide, leiden die Schüler.“ (Int. 7 – Abs. 051)

Besonders interessant, ja, *entscheidend* hierbei ist die Tatsache, dass sich hinter diesen zwei augenscheinlich diametral entgegengesetzten beruflichen Auffassungen dennoch in den jeweiligen Interviews ähnliche Absichten erkennen lassen. Beide Lehrkräfte können als schülerorientiert und auch proaktiv eingeordnet werden, beide übernehmen Verantwortung für ihre Schüler und beide kümmern sich um ihre Schüler. Der augenscheinliche Unterschied ist: Während die Lehrerin von den *Möglichkeiten* ihrer Schülerinnen ausgeht, ist der Ausgangspunkt des männlichen Kollegen eher von den Grenzen seiner Schüler bestimmt. Anthropologisch gesehen kann in diesem Zusammenhang zum einen vom Ressourcen-Modell und zum anderen vom Mängel-Modell des Schülers (vgl. Schratz-Hadwich, 1998) gesprochen werden. Die Tendenz dieser Untersuchung deutet darauf hin, dass gymnasialer Sportunterricht trotz aller proaktiver Einstellungen und schülerorientierter und –fördernder Maßnahmen dennoch mehrheitlich vom Schüler als Mängelwesen ausgeht.

Die berufliche Orientierung bezüglich des pädagogischen Handelns muss natürlich auch am erzieherischen Selbstkonzept der Lehrkräfte ansetzen. Dies soll im Folgenden kurz geschehen.

Das erzieherspezifische Selbstkonzept - Was verstehen Sportlehrkräfte unter Erziehen bzw. Erziehung?

S1: „Wenn ich das Gefühl hab, da lag einiges im Argen in der Kinderstube, dann bin ich *auch* [Herv. M.Z.] Erzieher.“ (Int. 1 – Abs. 079)

Wie bereits Eingangs der Theorie dargestellt, beruht das erzieherische Selbstkonzept der interviewten Sportlehrkräfte im Wesentlichen auf der selbst erlebten familiären Erziehung. Erziehen wird dabei grundlegend verstanden als „Defizite im Sozialverhalten kompensieren“

(Int. 1 – Abs. 077; vgl. auch Funke-Wieneke, 1999) und prinzipiell als genuine Aufgabe des Elternhauses gesehen:

S1: „Schließen von Lücken, die im Elternhaus vernachlässigt wurden.“ (Int. 1 – Abs. 077)

Diese Ansicht entspricht der generellen Auffassung der Pädagogik und Entwicklungspsychologie, dass die Eltern primär für die Erziehung ihrer Kinder zuständig sind. Erziehen bedeutet weiterhin eine „Verhaltensveränderung hervorrufen“ (Int. 3 – Abs. 068). Diese Verhaltensänderung muss für den jeweiligen Sportlehrer „sinnvoll“ sein (ebenda). Und was sinnvoll ist, legt jeweils die Lehrkraft als Repräsentant der Gesellschaft fest. Erziehung wird aber auch – wie bereits erwähnt - verstanden als „mit den Schülern zusammen einen Weg gehen“ (Int. 2 – Abs. 040) bzw. „führen“. Erziehung ist demnach ein *Prozess* (vgl. Brezinka, 1990). Ganz wichtig bei diesem Prozess ist es, den Schülern „Vertrauen zu geben“ (Int. 3 – Abs. 110). Den Schülern werden im Laufe dieses Prozesses konkrete Richtlinien bzw. Hilfen gegeben, „Grenzen gesetzt“ sowie „Alternativen aufgezeigt“. Ziel des Prozesses ist zum einen die „Eingliederung in die Gesellschaft“ (Int. 2 – Abs. 040), zum anderen jemanden soweit zu führen, „bis er den, der ihn erzieht, nicht mehr braucht“ (Int. 3 – Abs. 110). Dieses Ziel kann als Mündigkeit bezeichnet werden. Die *Gestaltung* des Prozesses geschieht - wie bereits erwähnt - nach dem jeweiligen Empfinden der Lehrkraft.

Erziehung ist weiterhin eine *Erwartungshaltung* der Lehrkräfte an die Kinder bzw. letztendlich an die Eltern:

S1: „Unter Erziehung versteh ich, dass die Kinder, na gut, das erwart ich als Lehrer generell auch, dass die gut, in Anführungszeichen - wie immer man das definiert, erzogen zu mir kommen, sprich, sich gut benehmen, offen sind. Na ja gut, vielleicht schon wieder zu spezifisch. Offen sein gehört für mich zur guten Erziehung dazu. Dass sie offen für neue Sachen sind. Also, ob das jetzt im Sportunterricht eine neue Sportart ist, die sie noch nicht kennen, die sie vielleicht irgendwie abgetan haben und dann kennen lernen und dann ganz begeistert sind oder auch nicht, müssen sie auch nicht - dass sie erst mal offen dafür sind, wenn sie irgendeine Sportart wie Frisbee, Badminton mal getestet haben zum ersten Mal und das nicht gut finden, ok, aber sie haben es zumindest getestet. Das gehört für mich sehr dazu, offen zu sein für solche Sachen. Erst mal auszuprobieren. Benehmen natürlich. Dass sie erst mal sich mir gegenüber und auch den Mitschülern vor allem gegenüber gut benehmen. Wie sie sich verhalten, ihr Sozialverhalten gehört für mich stark zur Erziehung.“ (Int. 1 – Abs. 075)

Diese Erwartungshaltung dürfte am Gymnasium verbreiteter sein als an anderen Schultypen. Allerdings wird aufgrund der Erkenntnisse auch dieser Arbeit (vgl. besonders Kapitel 3.1) diese Annahme immer brüchiger, was i. w. S. auch ein Anlass meines Forschungsvorhabens ist.

Intervenierende Bedingung Geschlecht

Die Datenlage indiziert, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer tendenziell eine andere Vorstellung von Sportunterricht haben - dies betrifft auch das pädagogische Handeln (vgl. auch Firley-Lorenz, 1994). Die berufliche Orientierung von Sportlehrerinnen erscheint tendenziell schülerorientierter, basiert auf mehr Verständnis für die Schülerinnen, orientiert sich eher am Aufdecken von Möglichkeiten statt an reiner Kompetenzvermittlung und ist vom Sportverständnis nicht so leistungsorientiert wie bei den männlichen Kollegen:

S2: „Also, im Prinzip finde ich es wertvoll, Schülern dieses Soziale im Sport zu ermöglichen. Das Leisten ein bisschen in den Hintergrund zu stellen, wobei ich auf der anderen Seite aber auch sehe, dass die Schüler sich sehr gerne messen aneinander und ich denke, da muss man so eine Art Balance finden, dass man beidem Raum gibt. Also, dass man jetzt nicht nur auf Gruppenarbeit und Soziales Wert legt, aber dass man das eigentlich in jeder Stunde irgendwie mit einbaut, das finde ich wichtig.“ (Int. 2 – Abs. 064)

Vs.

S5: „Also, ich achte auf jedenfalls zum einen ganz stark auf die Leistung und schaue, wer ist sehr gut, aber zum anderen sind mir alle wichtig, denen entsprechend da weiter zu helfen. Aber immer aus dem Leistungsgedanken heraus - immer sagen, was willst du erreichen und was ist dein Stand. Also, ich mache immer diesen Vergleich und sage ihnen nicht einfach nur, „schön, dass du hier jonglierst oder ich habe hier was für dich“, sondern es ist immer - das ist meine Erfahrung und das motiviert die auch - wenn man praktisch beim Laufen in der Leichtathletik, wenn die jetzt entsprechend jetzt nicht ihre 1000 Meter schnell rennen können oder was auch immer, sondern sagt du walkst jetzt, und das zählt für mich genauso und du trainiert genauso wie die anderen auch.“ (Int. 7 – Abs. 019)

Die Frage, die sich mir während der empirischen Analyse diesbezüglich aber immer wieder aufdrängte, sobald Codes oder Handlungsstrategien geschlechtsspezifisch erschienen, war die folgende:

Sind diese Strategien genuin geschlechts- oder genderspezifisch im Sinne von „Frauen/Mädchen bzw. Jungen/Männer sind halt so oder handeln halt so“ oder gibt es jeweils einen Impetus entweder von der Gruppe oder vom Lehrer bzw. der Lehrerin im Sinne von entweder „mit Jungs/Mädels geht das nicht, weil ich als Lehrer/in würde es machen“ oder „Jungs/Mädels wollen das, obwohl ich es als Lehrkraft eigentlich nicht machen würde“?

Die Geschichte

Die Geschichte handelt von der subjektiven Bewältigung des sportunterrichtlichen Alltags durch gymnasiale Sportlehrkräfte unter pädagogischer Perspektive. Diese pädagogische Perspektive spielt bei der *Unterrichtsplanung* der Sportlehrkräfte keine große Rolle. Selbige orientiert sich hauptsächlich an motorischen Inhalten (Sportarten) und nicht wie

(sport)didaktisch erwünscht an den Unterrichtszielen (vgl. Größing, 2001; Bräutigam, 2003a). Generell wird der Sportunterricht bei weitem nicht so intensiv geplant wie der Unterricht im jeweiligen Zweitfach („also oft auch gar nicht“; Int. 4 – Abs. 005), weil man die Stunde meist sowieso nicht so wie geplant umsetzen kann:

S1: „Also, ich stelle im Sport nur immer wieder fest, dass es meistens nichts bringt, wenn man sich zu Hause einen richtig detaillierten Plan macht. Das bringt meistens nichts, weil es doch nicht so hinhaut in der Stunde.“ (Int. 1 – Abs. 033; vgl. dazu auch Größing, 2001, S. 217)

Der *Lehrplan* als eigentlich verbindliche Grundlage (vgl. Kapitel 7.3.3) des Unterrichts spielt faktisch keine Rolle. Allerdings kann teilweise bei der *Planung* des Sportunterrichts,

S4: „Da ist es immer so...der Anteil von was gebe ich als Input rein und was erwarte ich auch von den Schülerinnen in meiner Planung und Vorbereitung; ich versuche, dass sich das die Waage hält. Also, das heißt, egal, ob das jetzt ein Warm-up ist oder eine Erarbeitung von einer neuen Technik oder das Vertiefen in einer Gruppenarbeit ist, das ist immer ein gegenseitiges Geben und Nehmen“ (Int. 6 – Abs. 043),

und fast durchgängig bei der *Umsetzung* der jeweiligen Planung eine gewisse *Schülerorientierung* festgestellt werden. Diese äußert sich bspw. in einer flexiblen Handhabung des jeweiligen Unterrichtskonzepts:

S1: „Wenn ich merke, das, was ich mir so vorgenommen habe, kommt nicht so gut an, versuche ich es erst einmal zu verändern - mit geringfügigen Mitteln. Oder breche es auch dann vielleicht auch mal früher ab, als ich selber jetzt gedacht hätte.“ (Int. 1 – Abs. 037)

S3: „und dann gehe ich rein und sage, ich habe jetzt vor mit denen Barren zu turnen, das habe ich vor und das führen wir jetzt mal durch. Und dann aber erst mal schauen, was sie können. Wenn die so weit sind, dann können wir das Programm machen, wenn sie aber nicht so weit sind, muss ich halt mein Programm ändern und eine Stufe tiefer gehen. Wenn ich merke, dass sie was bevorzugen oder lieber machen, dann gehe ich da halt drauf ein und mache damit ein bisschen weiter und wenn sie was nicht so gerne machen, kann man ja dann ein bisschen enger machen. Also die Interessen ein bisschen mit rein nehmen.“ (Int. 5 – Abs. 48)

Dieser Aspekt der *Schülerorientierung* wird in der Sportpädagogik als eine *kausale Bedingung* erzieherischen Handelns (Frei, 1999, S. 243) bzw. sozialerzieherischer Wirksamkeit gesehen (Bähr, 2008, S. 20) und ist sicherlich ein wichtiger Aspekt einer proaktiven beruflichen Orientierung. Sämtliche interviewten Lehrkräfte handeln Schüler orientiert, ohne die Schülerorientierung bzw. die Meinung der Schüler als alleinigen Maßstab ihres Unterrichts anzulegen. Diese Schülerorientierung zeigt sich in vielen kleinen *Reaktionen* auf Schülerverhalten im Unterricht, am offensichtlichsten sicherlich bei der Berücksichtigung von Schülerwünschen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich unter Schülerorientierung subsumieren lässt und eine *kausale Bedingung* pädagogischen Handelns darstellt, ist das

„*Bescheid wissen über Schüler*“. Konkret bedeutet dies, sich in der jeweiligen Schülerakte über die Schüler zu informieren, z.B. über familiäre Probleme oder über das Einnehmen von Medikamenten:

S2: „Gerade, wenn man jetzt länger an der Schule ist und vielleicht die Schüler schon ein bisschen kennt, muss man schon auch die Hintergrundsituation ein bisschen im Kopf haben. Also, ist das jetzt ein Schüler, der Ritalin nimmt oder haben sich die Eltern gerade getrennt oder er hat gerade einen Selbstmordversuch hinter sich, solche Sachen. Das ist schon hilfreich.“ (Int. 2 – Abs. 086)

Neben dem Wissen über solche Vorfälle ist natürlich entscheidend, dieses Wissen im konkreten Handeln tatsächlich zu berücksichtigen (vgl. auch Uhl, 1998, S. 18).

In der konkreten Umsetzung der jeweiligen Planung, die sich bei den Lehrkräften hauptsächlich an der Vermittlung motorischer Inhalte orientiert, ist die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ein geordneter Ablauf. Dieses „*Herstellen von Ordnung*“ (vgl. Kapitel 9.1) ist damit die *grundlegende Strategie* jedweden pädagogischen Handelns. Sie geschieht zum einen *proaktiv* durch das Durchführen bzw. Inszenieren gewisser Rituale und das Aufstellen von Regeln (z.B. Pünktlichkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit) und die Überwachung deren Einhaltung. Zum anderen handelt es sich bei dieser Strategie allerdings hauptsächlich um ein *Reagieren* auf ein von der jeweiligen Lehrkraft als nicht angemessen empfundenen Verhalten der Schüler. Was dabei „nicht angemessen“ ist, entscheidet die Lehrkraft als Repräsentant der Gesellschaft oder zumindest der gesellschaftlichen Institution „Schule“. Grundlage dieser Beurteilung ist der Wertekanon der jeweiligen Lehrkraft, der als „normales Verhalten“ oder „grundlegende Verhaltensnormen“ bezeichnet wird und Produkt der selbst erlebten familiären Erziehung ist. Pädagogisches Handeln ist in diesem Kontext oft auch *unbewusstes* oder *intuitives* Handeln:

S1: „Ein Verhalten jetzt zum Beispiel, ein sehr egoistisches Verhalten, ein extremes Antisozialverhalten, dass ich das thematisiere. Mache ich eigentlich, weil es mir ein Bedürfnis ist, [...] - ich denk vielleicht nicht dran, dass ich in dem Moment erziehe oder denke nicht, das ist mein Ziel, das muss ich jetzt machen, sondern das stößt mir auf.“ (Int. 1 – Abs. 079)

Eine entscheidende *kausale Bedingung* für dieses Reagieren auf unerwünschtes Verhalten ist das „*Übernehmen von Verantwortung für die Schüler*“ (vgl. Hamann, 1994; Giesecke, 2001, S. 222) und das daraus resultierende „*Achten auf die soziale Interaktion*“ als Teil einer proaktiven beruflichen Orientierung. Übernehmen von Verantwortung für die Schüler bedeutet, dass es den Lehrkräften nicht egal ist, was die Schüler tun oder was mit ihnen passiert, sprich, man überhört nicht Gängelungen oder Demütigungen von Schülern oder duldet kein beliebiges Verhalten im Unterricht:

S1: „Die eine Hälfte ist schon in der Halle und tobt rum, die Andere zieht sich noch um. Streitet sich vielleicht noch in der Umkleide, geniert sich, das sind auch ganz heftige Situationen, wenn die sich genieren im Sportunterricht. Das ist zum Beispiel sehr schwer zu thematisieren. Stichwort Schwimmunterricht. Alle stehen zusammen in der Umkleide, 30 Schüler müssen sich auf engem Raum umziehen, müssen sich auch noch nackt ausziehen vor den Anderen. Da bin ich auch noch nicht zum guten Schluss gekommen. Aber das ist für manche Schüler der Horror, sich vor den Anderen nackt ausziehen zu müssen und im normalen Sportunterricht ist es ja auch schon bis auf die Unterhose zumindest. Da geht es ja los, dass blöde Kommentare kommen. Dass die sich wirklich heftige Sachen an den Kopf schmeißen, wo man echt nicht weiß, was das beim Schüler für Ursachen nimmt. Wenn die sich jetzt über die Figur, über die zu dünne, über die zu dicke Figur, über den komisch geformten Schniedel lustig machen. Da greife ich auch ein. Also im Schwimmbad hab ich ja meine eigene Umkleide, aber ich höre die ja. Also, ich höre die Kommentare. Die wissen zwar, dass ich da bin, aber reden trotzdem relativ ungeniert und da greife ich dann auch sehr oft ein. Beziehungsweise, wenn es geht, versuche ich das auch organisatorisch zu lösen. [An meiner vorherigen Schule] zum Beispiel, da hatte ich auch ne Sammelumkleide und hab aber gemerkt, dass das Schwimmbad frei ist zu der Zeit. Dass die keinen Besucherbetrieb haben zu der Zeit und dass es halt auch Einzelumkleiden gibt. Da hab ich dann mit dem Bademeister gesprochen, ob man die auch aufmachen könnte, um das Problem zu lösen.“ (Int. 1 – Abs. 092)

Gerade im Kontext „Umkleidekabine“ wäre es ein Leichtes, solche Schülerkonflikte zu „überhören“. Die Übernahme von Verantwortung ist somit als Kontrast zu einem *laissez-faire*-Stil zu verstehen.

Wenn die angestrebte Ordnung hergestellt ist, kann sich die Sportlehrkraft um die konkrete Umsetzung der jeweiligen Unterrichtsziele kümmern:

S1: „Also, wenn das gut läuft, wenn das Sozialverhalten eben passt im Sportunterricht, dann erst die anderen Sachen dazukommen. Wenn sie merken, dass dadurch der Sportunterricht gut läuft, alle irgendwie in irgendeiner Form was davon haben, dann kommen auch die anderen Sachen.“ (Int. 1 – Abs. 089)

Und wenn das Handeln einer Person auf deren Handlungszielen basiert, ist es wichtig, diese Ziele zu benennen.³²⁵ Diese liegen wie bereits angedeutet hauptsächlich im motorischen Bereich. Das wichtigste Ziel ist dabei den Schülern möglichst viel Bewegung zu ermöglichen. Zum anderen ist es für Sportlehrkräfte wichtig, dass die Kinder Spaß am Sport bzw. der Bewegung haben. Erreicht werden kann dieses Ziel zum einen durch vielfältige Bewegungsangebote und zum anderen durch eine entsprechende *emotionale Vorbildfunktion*:

S2: „Also, ich würde sagen, das Hauptziel ist, dass ich die Begeisterung, die ich selber für den Sport empfinde, dass ich das versuche weiterzugeben“ (Int. 2 – Abs. 038).

Auf der Grundlage eines abwechslungsreichen und Spaß-orientierten Sportunterrichts hoffen die Lehrkräfte, die Schüler zum lebenslangen Sporttreiben animieren bzw. durch den Aufbau

³²⁵ Somit wird auch das Ziel der Erarbeitung der ethischen Dimension des Erziehens erfüllt (vgl. Kapitel 5).

einer sportlichen Handlungskompetenz (vgl. Kurz) dazu befähigen zu können. Insofern *zeigt* die Lehrkraft den Schülern den Sport bzw. die Sportwelt und strebt eine Teilhabe der Schüler an dieser Welt an. Generell wird somit hauptsächlich im Sportunterricht eine Erziehung *zum* Sport angestrebt. Die konkreten *Erziehungsziele* sind dabei Gesundheitserziehung, Sozialerziehung und Leistungserziehung. Bei den Umsetzungsversuchen sind sich die Lehrer der *intervenierenden Bedingung* „Zeit“ durchweg bewusst (vgl. auch Hacker, 1990; Söll & Kern, 1999; Grupe, 2000; Boshalt, 2004; Hoffmann, 2005):

S1: „mit zwei Stunden die Woche kann man nur Anreize setzen und hoffen, dass sie dann entweder selber was machen, oder sich im Verein anmelden und durch den Verein dann weiter animiert werden.“ (Int. 1 – Abs. 037)

S1: „Ich meine, klar, Gesundheitserziehung - dass die gesundheitlich positive Effekte vom Sportunterricht haben, ist ein schönes Ziel, aber da gebe ich mich auch keiner Illusion hin. Mit meinen zwei Stunden Sport pro Woche ist der Effekt relativ vernachlässigbar.“ (Int. 1 – Abs. 089)

Die *Gesundheitserziehung* der Schüler ist somit hauptsächlich im tatsächlichen Sporttreiben angelegt. Ein Erziehen in dem Sinn findet nicht statt bzw. kann aufgrund des eingeschränkten Zeitrahmens – abgesehen von wenigen kognitiven Aspekten - kaum stattfinden:

S2: „dass sie auch ihren Körper kennen lernen durch den Sport. Und auch Wissen über ihren Körper mitnehmen und wissen, wie kann ich jetzt Verletzungen vorbeugen und solche Sachen. Wie muss ich mich richtig aufwärmen, was gehört zum Sport treiben dazu, auch das ich mich wasche danach.“ (Int. 2 – Abs. 038)

Leistungserziehung bedeutet im Sportunterricht zunächst einmal das *Fördern* der Schüler im motorisch-konditionellen Bereich (vgl. Kapitel 9.2). Es bedeutet aber auch, dass die Schüler lernen, ihr Leistungsvermögen richtig einzuschätzen. So dürfen bspw. sehr gute Sportler vor der Klasse ihr Können zeigen oder werden als „Trainer“ für leistungsschwächere Schüler eingesetzt, werden aber umgekehrt im *Kontext* „Spiel“ angehalten, sich zum Zweck des „Miteinander“ zurückzunehmen. Entscheidend für die Erreichung dieses Ziels ist das Mittel der kognitiven Beeinflussung, sprich, das Appellieren an die Einsicht der Schüler. Insofern wird hier exemplarisch die überragende Bedeutung der Kommunikation in der pädagogischen Interaktion deutlich (vgl. Kapitel 7.3.2.2 und sportpädagogisch Frei, 1999). Der Primat des Leistungsgedankens ist dabei gerade im *männlichen* Sportunterricht evident:

S3: „Also, ich bin ein bewusster Gegner von der Abkehr von der Leistung im Sportunterricht.“ (Int. 3 – Abs. 098)

S5: „in erster Linie zählt der Wettkampf bei den Kindern. Und selbst die Schwachen, die wollen sich auch messen.“ (Int. 7 – Abs. 309)

Wichtigstes *Erziehungsziel* des Sportunterrichts ist allerdings die Sozialerziehung. In ihr wird „der Schlüssel für alle anderen Erziehungsziele“ gesehen (Int. 1 – Abs. 089). Konkretes Ziel ist es dabei, die Schüler „sozial zu stärken“ (Int. 2 – Abs. 044) bzw. deren „Sozialkompetenz zu fördern“ (Int. 3 – Abs. 053). Insofern ist in diesem sozialerzieherischen Kontext die *Kategorie* „Das Miteinander fördern“ zu verorten. Für die Lehrkräfte ist somit gerade im Sportunterricht der „Umgang mit Heterogenität“ von großer Bedeutung, da diese Heterogenität der Schüler – z.B. in Form von körperlichen bzw. motorischen Defiziten – für alle Schüler *sichtbar* wird und damit leicht peinlichen Situationen für die Schüler entstehen können. Miteinander fördern bedeutet insofern die *Integration* sportlich bzw. körperlich schwächerer Schüler. Ziel ist dabei, eine gute „Interaktion in der Klasse“ herzustellen, die als wesentliche *kausale Bedingung* eines gelungenen Sportunterrichts angesehen wird. Das Ziel der *Persönlichkeitsbildung* wird explizit nur von einer Sportlehrerin genannt:

S4: „Für mich erzieherische Ziele sind diese jungen Menschen selbstvertraut zu machen, Selbstvertrauen, Selbstbewusst zu machen, authentisch zu machen, ihren eigenen Standpunkt zu finden, den Standpunkt zu vertreten, in der Lage zu sein, den Standpunkt zu erklären, aber auch Kompromisse schließen zu können, und wenn wir jetzt da die einschlägige Terminologie hernehmen, diese Soft-skills oder Basiskompetenzen, Selbstkompetenz, Teamfähigkeit und diese ganzen Geschichten, nenn es wie du willst.“ (Int. 6 – Abs. 119)

Durch das Übergeben von Verantwortung an die Schüler (vgl. Kapitel 9.4) wird dieses Ziel allerdings implizit von allen Sportlehrkräften angestrebt.

Generell wird der Sportunterricht von allen Lehrkräften als ein *besonderes erzieherisches Setting* gesehen. Der Hauptgrund dafür ist die spezielle Struktur des Sportunterrichts:

S4: „Das liegt an der äußeren Struktur einfach. Wir treffen uns da informell, stehend, rennend, laufend, sitzend, liegend in einem großen Raum, in dem immer zunächst auch mal Chaos herrschen kann und dieses Chaos manchmal auch gut ist. Das Zweite ist diese Möglichkeit, über Bewegung ganz andere persönliche und auch Unterrichtserfahrungen zu machen, als wenn du diese Distanz im Klassenzimmer mit Tischen und Stühlen hast.“ (Int. 6 – Abs. 121)

Diese besondere äußere Struktur fördert konkret die Interaktion bzw. die Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrkräften. Besonders intensive und daher auch sensible *Kontexte* dieser Interaktion sind zum einen das Zusammenhelfen (beim Auf- und Abbau von Geräten), das Umkleiden, die Hilfestellung und der besondere erzieherische Kontext „Spiel“. Der Kontext Spiel weist weiterhin darauf hin, dass man im Sportunterricht auch über spezielle *Inhalte* pädagogische Situationen forcieren bzw. pädagogisches Handeln unterstützen kann. Es werden jedoch nur

selten Inhalte aus genuin pädagogischen Motiven angeboten. Allerdings werden selbige – gerade im Bereich „Sportspiele“ - durch z.B. Regelanpassungen pädagogisch *inszeniert*.

Der Einschätzung, dass der Sportunterricht ein besonderes erzieherisches Setting ist, liegt auch die Annahme zugrunde, dass der Gegenstand „Sport“ per se eine besondere (sozial-)erzieherische Wirkung hat:

S4: „Sportunterricht hat wesentlich einfachere Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche zu Erziehen, eben mit dem Medium Sport ganz, ganz viel lernen zu können.“ (Int. 6 – Abs. 111)

Konkretisiert wird dabei die Wirkung auf die emotionale Ebene:

S4: „Eben dieses Lernen in Bewegung, sag ich jetzt mal, nicht nur lernen von Bewegung sondern eben lernen in Bewegung setzt auf der emotionalen Ebene so viel Potenzial frei; für mich viel mehr im positiven als im negativen Sinne. Natürlich hat Aggression auch ein Ventil im Sportunterricht, stärker als es eben im Klassenzimmer möglich ist.“ (Int. 6 – Abs. 123)

In diese Richtung geht auch die Tatsache, dass im normalen Unterricht verhaltensauffällige Schüler im Sportunterricht eben nicht als besonders verhaltensauffällig wahrgenommen werden:

S1: „Und oft ist es ja auch so, gerade im Sport, dass sich diese Verhaltensauffälligkeit im Sport ein bisschen relativiert. Weil sie sich da eben ausdrücken können.“ (Int. 1 – Abs. 063)

Viel Interaktion führt aber natürlich auch fast zwangsläufig zu Konflikten. Diese sind klassische pädagogische Situationen und evozieren eigentlich immer eine Reaktion der Lehrkraft. Dabei sind die Lehrkräfte meist bestrebt, den Konflikt möglichst schnell zu beenden und zum eigentlichen Unterricht zurückzukehren („Herstellen von Ordnung“). Nur selten werden Konflikte als Ausgangspunkt eines *konstruktiven* Diskurses genommen:

I: „Weil sie gesagt haben; dieses Lösungsmöglichkeiten ansprechen, also praktisch nehmen sie einen Konflikt heraus als Ausgangspunkt, diskutieren darüber mit der Klasse und dann findet man eine Lösungsmöglichkeit. Wie kann ich mir das dann vorstellen? Wie funktioniert das dann konkret? Kommt dann auch was von der Klasse an Feedback?“

S3: Das kommt darauf an. Ich habe im Verlauf meiner Tätigkeit gelernt, dass ich in solchen Sachen mehr Impulse setze und mich zurücknehme und erst wenn ich merke, dass die sich unglaublich schwer tun eine Lösung zu finden, dass ich dann erst wieder kurz eingreife und denen eine nächste Möglichkeit biete, keine Vorlage, sondern eine Möglichkeit. Und dass dann doch oft irgendwann es von der Klasse oder Gruppe übernommen werden muss und dass das dann doch zunächst einmal einen Denkprozess in Gang setzt, der vorher gar nicht in Gang gesetzt worden wäre, wäre man immer wieder zur Tagesordnung übergegangen. Alleine das bewusst machen, dass man sagt: „stopp jetzt, was war jetzt da eigentlich? Warum ist der eine jetzt unzufrieden, wenn das einfach so weiter läuft? Wie könnte man das lösen, was könnten wir da machen? Wie fühlt sich der andere?“ Und dann ist die persönliche Betroffenheit da und es werden auch gute Vorschläge gebracht. Ob dann was Brauchbares, wie sie gesagt haben,

raus kommt, das hängt natürlich von der Gruppe ab, wie die gewohnt sind mit solchen Sachen umzugehen, vom Entwicklungsstand, von der persönlichen Betroffenheit oder auch vom Interesse her, oder auch vom Draht zum Lehrer. Ja, also da gibt es ganz unterschiedliche Sachen. Wenn man merkt, die bringen selber tolle Lösungen zustande, ist man natürlich zufrieden, wenn man aber merkt, da kommt jetzt nichts oder sehr wenig heraus, muss man halt selber ein bisschen mit eingreifen.“ (Int. 5 – Abs. 070-072)

Neben diesem erhöhten Konfliktpotenzial ermöglicht die besondere Struktur des Sportunterrichts auch eine besondere Beziehung zwischen Sportlehrkräften und Schülern (vgl. Kapitel 9.6). Gründe hierfür sind zum einen das Nutzen der deutlich erhöhten informellen Kommunikationsmöglichkeiten. Zum anderen erleben sich Schüler und Lehrkraft anders als im Klassenzimmer, nämlich körperlicher und weniger distanziert. Als *Konsequenz* der besonderen Möglichkeiten des Sportunterrichts wird die Distanz zwischen Lehrkraft und Schüler tendenziell deutlich enger als in anderen Fächern, teilweise sogar aus Sicht der Lehrkräfte zu eng.

Wichtig für diese besondere Beziehung ist auch die Vorbildwirkung der jeweiligen Lehrkraft. Diese wird besonders beim Vermitteln motorischer Fertigkeiten als sehr wichtig empfunden, wobei es umgekehrt auch förderlich für die Schüler sein kann, wenn die Lehrkraft gerade im motorischen Bereich Defizite zugibt oder auch demonstriert. Das positive motorische Vorbild fördert zusätzlich besonders bei Jungs die Autorität des Lehrers. Die Lehrkräfte sind sich aber der Tatsache bewusst, dass sich ihre Vorbildfunktion nicht nur auf den fachlichen Bereich beschränkt, sondern dass sie auch in ihrem Verhalten und ihrem Umgang mit den Schülern bzw. allgemeiner den Mitmenschen ein Modell für die Schüler darstellen.

Generell ist pädagogisches Handeln in vielen Kontexten für die Lehrkräfte schwierig zu beschreiben und erscheint daher als eine Kunst, die kaum zu explizieren ist (vgl. Kapitel 73.1.1). Umgekehrt sind sich die Lehrkräfte in vielen Ansichten und Handlungsweisen ihrer Sache sehr sicher. Dies äußert sich zum Beispiel auch darin, dass sie ein sehr genaues Bild über die Wünsche ihrer Schüler und die Grenzen und Möglichkeiten von Sportunterricht haben (vgl. auch Hofer, 1981b; sportunterrichtlich Frei, 1999):

S5: „Leistung und auch Wettkampf kommt im Sportunterricht am besten an.“ (Int. 7 – Abs. 313)

S5: „Das Programm ist immer so ein Schema, also nicht jetzt diese tollen Aufwärmspielchen oder so was - es ist ein klassischer Sportunterricht, die wissen ganz genau, was sie erwartet und es ist eigentlich immer kraftorientiert. Das ist das, was bei den Jungs meiner Erfahrung nach ganz gut ankommt, denn das ist einfach so, die wollen alle Muskeln haben und die wollen alle stark sein und von daher machen die das freiwillig, also ich muss das nicht mal kontrollieren, das läuft so von alleine.“ (Int. 7 – Abs. 031)

Schließlich wird das pädagogische Handeln durch einige *intervenierenden Bedingungen* nachhaltig beeinflusst. Neben dem bereits erwähnten engen Zeitfenster, dass es auf Seiten der Lehrkraft erfordert, entsprechende Schwerpunkte im jeweiligen Unterricht zu setzen, ist dies besonders auch das Alter der Schüler, wobei hier die Gleichung gilt: Je jünger die Schüler, desto größer das pädagogische Engagement der Lehrkraft (vgl. auch Hoffmann, 2008). Auch das Alter der *Lehrkräfte* spielt eine wichtige Rolle, da sich berufliche Orientierungen über die Jahre verändern können.

Abschließend wird auf der nächsten Seite die eben explizierte Bereichstheorie und somit auch der zweite Teil des theoretischen Modells graphisch dargestellt (Abb. 17).

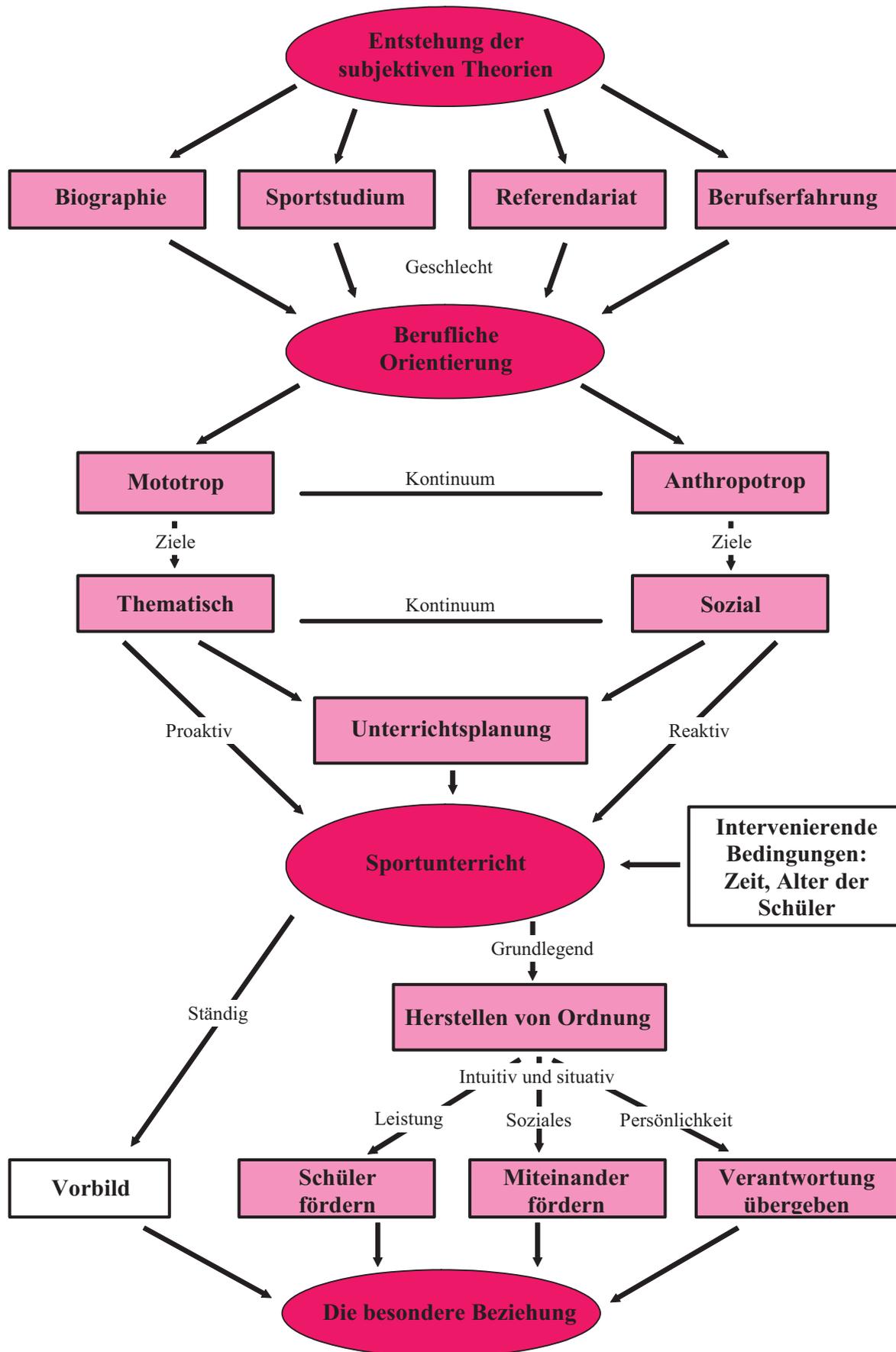


Abb. 17. Graphische Darstellung der Bereichstheorie

9.9 Hypothesen

„Theorie wird dementsprechend verstanden als fortlaufender Prozess der Theoriediskussion und -modifikation. Sie bietet in dieser Hinsicht weniger Lösungen von Problemen und gibt eigentlich keine abschließenden Antworten, sondern liefert komplexe Konzepte, die gerade dazu dienen, neue Fragen und Probleme zu formulieren, über die es wert ist nachzudenken und deren Analyse so überhaupt erst möglich wird“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 191).

In Anlehnung an diese bereits in Kapitel 6.2 explizierte Einschätzung von Berg und Milmeister werden im folgenden Kapitel trotz der sehr ausführlichen Explikation der Ergebnisse in Kapitel 9 die Erkenntnisse der Theorie gebündelt im Sinne qualitativen Forschens als Hypothesen dargestellt (vgl. Peetz, 2009):

1. Gymnasiale Sportlehrkräfte sehen es als ihre Aufgabe, *auch* erzieherisch tätig zu sein.
2. Der Sportunterricht wird als ein spezielles erzieherisches Setting gesehen.
3. Der gymnasiale Sportunterricht ist hauptsächlich auf die Vermittlung motorischer Fertigkeiten und konditioneller Fähigkeiten ausgelegt. Diese werden hauptsächlich durch eine klassische methodische Vorgehensweise vermittelt.
4. Das pädagogische Handeln geschieht intuitiv und ist daher für die Schüler nur bedingt nachvollziehbar. Gymnasiale Sportlehrkräfte handeln daher diesbezüglich nur bedingt professionell.
5. Pädagogisches Handeln ist eher eine Reaktion auf pädagogische Situationen denn ein Inszenieren von selbigen.
6. Das Erzieherische des Sportunterrichts ist wesentlich in der Sache des Sports angelegt.
7. Gymnasiale Sportlehrkräfte sind in ihrer beruflichen Orientierung als mototrop zu bezeichnen.
8. Der Berufswunsch Sportlehrkraft beruht auf einer Sekundärentscheidung.
9. Es gibt deutliche Unterschiede in der beruflichen Orientierung von männlichen und weiblichen Lehrkräften und dementsprechend im weiblichen und männlichen gymnasialen Sportunterricht.
10. Gymnasiale Lehrkräfte haben aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung ein klares Bild von den Möglichkeiten und Grenzen des Sportunterrichts. Diese äußern sich in Zuschreibungen wie „alle Jungs wollen Muskeln haben“ oder „in der Mittelstufe ist das schwierig“.

11. Bezüglich ihrer pädagogischen Expertise sind gymnasiale Sportlehrkräfte als „defizitär“ einzustufen. Die Möglichkeit der positiven Beeinflussung des pädagogischen Handelns durch pädagogisches Wissen wird negiert.
12. Das erziehungswissenschaftliche Studium hat keinen Einfluss auf das pädagogische Handeln gymnasialer Sportlehrkräfte.
13. Den angehenden Lehrkräften wird in Studium und Referendariat ein Sportunterricht vermittelt, den sie so als Schüler schon selbst erlebt haben. Insofern ist das Bild von Sportunterricht bereits vor dem Studium manifestiert.
14. Der gymnasiale Sportunterricht entspricht der bayerischen Sportlehrerbildung.
15. Das erzieherische Selbstkonzept beruht auf der selbst erlebten familiären Erziehung.
16. Auf pädagogischer Ebene findet keine Zusammenarbeit im Kollegium oder in der Fachschaft statt.
17. Der Lehrplan spielt bei der Unterrichtsplanung keine Rolle.
18. Die Unterrichtsplanung geht von Inhalten aus.
19. Der gymnasiale Sportunterricht ist im Sinne aktueller sportpädagogischer Forderungen und Konzepte nicht zeitgemäß.
20. Gymnasiale Sportlehrkräfte halten einen Unterricht, der bei den Schülern gut ankommt.
21. Der gymnasiale Sportunterricht ist hauptsächlich leistungsorientiert.
22. Der entscheidende Faktor des pädagogischen Handelns einer gymnasialen Sportlehrkraft ist die Persönlichkeit.
23. Gymnasiale Sportlehrkräfte handeln schülerorientiert und übernehmen Verantwortung für ihre Schüler.
24. Bezüglich ihres Erziehungsstils lassen sich gymnasiale Sportlehrkräfte zwischen den Polen sozial-integrativ und autoritär einordnen.
25. Gymnasiale Sportlehrkräfte haben im Vergleich zu Fachkollegen eine besondere Beziehung zu ihren Schülern
26. Gymnasiale Sportlehrkräfte sehen Schüler tendenziell als Mängelwesen.
27. Erziehen ist oftmals eine nicht explizierbare Kunst.
28. Gymnasiale Sportlehrkräfte bedenken selten, dass man auch anders handeln könnte – besonders nach subjektiv als erfolgreich wahrgenommenen Handlungen (vgl. auch Köppe, 1995, S. 96).

Eine allgemeine Einordnung und Bewertung dieser Hypothesen soll im abschließenden Kapitel 11 als Teil der Einordnung und Bewertung der gesamten Untersuchung erfolgen.

10 Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens

„Die Versuchung, das eigene methodische Vorgehen eher positiv darzustellen und zu bewerten ist verständlicherweise groß“ (Böhm, B., 2005, 117).

In diesem Kapitel erfolgt nun eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens dieser Untersuchung. Wie bereits in Kapitel 2 angedeutet wurde, habe ich selbige bewusst an das Ende der Arbeit platziert, da dies m.E. dem tatsächlichen Ablauf der Untersuchung entspricht und es mein Anspruch war, diesen möglichst nachvollziehbar zu dokumentieren. Und obwohl ich sicherlich während der ganzen Untersuchung mein methodisches Vorgehen kritisch reflektiert habe, findet diese abschließende Einschätzung erst am Ende und im Wissen der ganzen empirischen Analyse statt.

Aufgrund der „heterogenen Literatur zu Qualitätskriterien qualitativer Forschung“ (Steinke, 2007, S. 319; vgl. auch Kuhlmann, 2005, S. 25), tun sich qualitativ Forschende im Gegensatz zu quantitativ Forschenden oft schwer, exakte Qualitäts- bzw. Gütekriterien zu bestimmen, nach denen diese Reflexion erfolgen soll. Bei der vorliegenden Untersuchung kommt hinzu, dass auch bezüglich der GTM unterschiedliche Überprüfungskriterien von verschiedenen Seiten empfohlen werden.

Für die nun folgende Reflexion habe ich mich hauptsächlich an den Kriterien von Steinke (2007; vgl. B. Böhm, 2005) orientiert, da sie in ihrer Abhandlung versucht, die eben angesprochene Heterogenität der Literatur systematisch zu bündeln. Bezüglich der folgenden Analyse schließe ich mich nachhaltig ihrem Diktum an:

„Eine *abschließende* Kriteriendiskussion lässt sich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, Methode, der Spezifik des Forschungsfelds und des Untersuchungsgegenstands führen. Der gegenstands-, situations- und milieuabhängige Charakter qualitativer Forschung ([...]), die Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Forschungsprogramme ([...]) und die stark eingeschränkte Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen in diesem Bereich stehen eigentlich im Widerspruch zu der Idee, einen universellen, allgemein verbindlichen Kriterienkatalog zu formulieren. Dieser Widerspruch lässt sich durch ein zweistufiges Vorgehen auffangen:

(1) Die folgende Formulierung zentraler, breit angelegter *Kernkriterien* qualitativer Forschung und von Prozeduren zu ihrer Prüfung steckt einen Kriterienkatalog ab, an dem sich qualitative Forschung orientieren kann. (2) Die Kriterien und Prüfverfahren sollten für die Anwendung untersuchungsspezifisch – d.h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden.“ (Steinke, 2007, S. 323f.)

Mit Verweis auf den letzten Satz ist anzumerken, dass ich diese Vorauswahl getroffen habe und einige GTM-typische Kriterien ergänze.

Reflektierte Subjektivität

In Kapitel 8.1. wurde bereits meine Subjektivität bezüglich der Interviewsituation analysiert. Generell geht es bei qualitativer Forschung wohl darum, die per se erwünschte Subjektivität *kontrolliert* nutzbar zu machen. Im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung kann mein sehr enger Bezug zum Thema mit Kelle und Kluge (1999, S. 30) folgende Gefahr beinhalten:

„Je enger dieser Bezug [zur Lebenswelt des Forschers: M.Z.] aber ist, desto größer wird auch das Risiko, daß die notwendige Distanz zum Untersuchungsfeld verloren geht – relevante soziale Phänomene können auch dann leicht „übersehen“ werden, wenn sie zu den Alltags selbstverständlichkeiten des Forschers oder der Forscherin gehören.“

Diese Gefahr bestand durchaus und einige Male dachte ich auch darüber nach, ob es nicht sinnvoll sein könnte, wenn Wissenschaftler aus ganz anderen Bereichen diese Untersuchung durchführen würden. Im Rahmen der GTM versucht man dabei dieser Gefahr mit einer abduktiven Grundhaltung und dem Leitspruch „Nichts als selbstverständlich nehmen“ zu begegnen. Umgekehrt erfordert die Verwendung des problemzentrierten Interviews gerade wieder ein problemzentriertes Vorwissen, ebenso wie die abduktive Grundhaltung, da nur diese es ermöglicht, Überraschendes im Datenmaterial zu entdecken (vgl. ebenda). Insofern bewegen wir uns hier an einem, wenn nicht *dem* kritischen Punkt qualitativen Forschens. Das reflektierte Umgehen mit der eigenen Subjektivität ist grundlegendes Kriterium qualitativer Forschung und der Aspekt, der qualitatives Forschen aus Sicht seiner Anhänger interessant und aus Sicht seiner Kritiker angreifbar macht. Als offensichtlicher Anhänger habe ich versucht, dieses Unterfangen möglichst zufriedenstellend zu lösen.

Relevanz von Fragestellung und Ergebnis

Die Relevanz der *Fragestellung* wurde hauptsächlich in den Kapiteln 3 und 5, aber auch schon in der Einleitung und der thematischen Genese (Kapitel 2) ausführlich behandelt. Die Relevanz des *Ergebnisses* ist für den Forscher schwer einzuschätzen³²⁶ (vgl. B. Böhm, 2005) und kann letztlich erst auf der Grundlage der Rezeption der Untersuchung in Schule und Wissenschaft abschließend geklärt werden bzw. mit Strübing (2002, S. 337):

Wenn uns keine universellen Wahrheitskriterien zur Verfügung stehen, dann bleibt für die Beurteilung auch einer wissenschaftlichen Theorie – [...] – nur die Praxis der mit unterschiedlichen handlungspraktischen Perspektiven auf sie Bezug nehmenden Akteure.“

³²⁶ Eine genauere Einschätzung diesbezüglich findet sich auch noch im abschließenden Kapitel 11.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Steinke (2007, S. 324ff.) empfiehlt drei Wege der Sicherung und Prüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit: Die *Dokumentation des Forschungsprozesses* als „die zentrale Technik“, die *Interpretationen in der Gruppe* und die *Anwendung kodifizierter Verfahren*. Bezüglich der Interpretation in der Gruppe habe ich bereits in Kapitel 8.1 eine entsprechende Einschätzung vorgenommen. Bezüglich der Anwendung kodifizierter Verfahren nennt Steinke (2007, S. 326) explizit die GTM als Beispiel. Insofern erfüllt die Untersuchung diesen Aspekt. Entscheidend dürfte aber auch m.E. die entsprechende Dokumentation des Forschungsprozesses sein. Dies habe ich bereits in Kapitel 2 bei der Darstellung der thematischen Genese explizit thematisiert und gleichzeitig den etwas anderen Weg der Dokumentation meiner Untersuchung eingeschlagen, der sich wie gerade erwähnt bis in dieses Kapitel hineinzieht. Steinke (2007, S. 324f.) nennt als Kriterien dieser Dokumentation die Notwendigkeit der *Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers* (vgl. Kapitel 7), die Dokumentation der *Erhebungsmethoden* und des *Erhebungskontextes* (vgl. Kapitel 6.5.2, 6.5.3 und 8.2), die Dokumentation der *Transkriptionsregeln* (vgl. Anhang 1), die Dokumentation der *Daten* (vgl. Anhang), die Dokumentation der *Auswertungsmethoden* (vgl. Kapitel 6.6) und die Dokumentation der *Informationsquellen* (vgl. Kapitel 8.1).

Empirische Verankerung

Selbige ist laut Steinke (2007, S. 328) durch die Verwendung der „kodifizierten Methode“ GTM indiziert, zumal ihrer zweiten Forderung nach „hinreichend Textbelegen“ (ebenda) ebenfalls genügend getan wurde. GTM-spezifisch wiederum formulieren Strauss und Corbin (1996, S. 218-221) die folgenden Kriterien für eine empirisch verankerte Studie:

Kriterium 1: Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?

➔ Vgl. hierzu die Kategorien in Kapitel 9

Kriterium 2: Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?

➔ Vgl. hierzu explizit Abb. 16

Kriterium 3: Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt?

➔ Vgl. hierzu die jeweiligen Kategorien in Kapitel 9, wobei ich mit Krieger und Miethling (2002, S. 89) auch eine „heterogenen Güte“ meiner Kategorien erkenne.

Kriterium 4: Ist ausreichend Variation in die Theorie eingebaut?

- ➔ Ich denke, durch die Kriterien meines theoretischen Samplings auf alle Fälle, auch wenn sicherlich noch einige Aspekte in weiteren Interviews berücksichtigt werden³²⁷ und somit in die Analyse eingehen könnten.

Kriterium 5: Sind die breiteren Randbedingungen (soziale Bewegungen, Trends, kulturelle Werte), die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?

- ➔ Ist angesichts des speziellen Kontexts „bayerischer gymnasialer Sportunterricht“ schwer umzusetzen

Kriterium 6: Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen?

- ➔ Dass dieser nur bezüglich der Entwicklung der subjektiven Theorien der Lehrkräfte berücksichtigt wurde, wurde bereits mehrmals im Verlauf der Arbeit expliziert (vgl. Kapitel 9.8).

Kriterium 7: In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?

- ➔ Vgl. dazu den vorherigen Punkt „Relevanz“

Die Reichweite der GT wurde bereits in Kapitel 6.2 begrenzt und das theoretische Sampling in Kapitel 8.1 expliziert. Konkrete Probleme bei der Datenauswertung finden sich in Kapitel 8.3.

Insofern denke ich, dass das methodische Vorgehen dem Gegenstand angemessen war und grundlegenden Gütekriterien qualitativer Untersuchungen bzw. GTM-Studien standhält.

³²⁷ Ich denke hier besonders an einen männlichen Sportlehrer über 55 oder besser 60 Jahre (habe ich angefragt, wurde aber abgelehnt) und eine Sportlehrkraft mit laissez-fairem Erziehungsstil (so selbige zu finden wäre).

11 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

„Schulforschung ist meistens [...] mit der Erwartung verbunden, dass sie „irgendwie“ zur Veränderung – und d.h. selbstverständlich: zur Verbesserung der Schulen und des Schulunterrichts beitragen werde oder mindestens beitragen könne“ (Klafki, 1983, S. 282).

Am Ende dieser Arbeit werden nun die in Kapitel 9 explizierten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, bevor – eingeleitet durch einige Handlungsempfehlungen – ein kurzer Blick in die Zukunft gerichtet wird.

Mit Rekurs auf die Ziele und die Fragestellung der Untersuchung in Kapitel 5 gilt es festzuhalten, dass die subjektiven Theorien bayerischer gymnasialer Sportlehrkräfte mittels problemzentrierter Interviews rekonstruiert wurden. Auf der Grundlage der Grounded Theory Methodologie wurden selbige in Kategorien dargestellt (Kapitel 9.1 bis 9.7) und somit die *didaktisch-operative Dimension* des pädagogischen Handelns der interviewten Lehrkräfte erarbeitet, bevor schließlich auf dieser Grundlage eine empirische sportpädagogische Bereichstheorie entworfen wurde (Kapitel 9.8). Diese Theorie dient als Ausgangspunkt für deduzierte Handlungsempfehlungen, die in diesem Kapitel noch expliziert werden. Gleichzeitig wurde der Begriff der „pädagogischen Handlung“ in einem spezifischen Kontext empirisch verortet. Durch die Darstellung der speziellen Erziehungsziele (Kapitel 9.8) wurde gleichzeitig die *ethische Dimension* des Begriffs der „pädagogischen Handlung“ im Kontext „gymnasialer Sportunterricht“ erarbeitet. Wo möglich, wurde auch das Besondere des pädagogischen Handelns von *Sportlehrkräften* im Gegensatz zu anderen Fächern herausgestellt. Schließlich wurde in der Bereichstheorie die Entstehung der rekonstruierten subjektiven Theorien - soweit nachvollziehbar - expliziert und somit der entsprechende Anteil der (Sport)Lehrerbildung dokumentiert. Aufgrund all dieser Erkenntnisse wurden in Kapitel 9.9 im Sinne qualitativen Forschens Hypothesen über das pädagogische Handeln gymnasialer bayerischer Sportlehrkräfte formuliert. Genau an dieser Stelle möchte ich nun in die Diskussion „einsteigen“.

Beim mehrmaligen Lesen dieser Hypothesen beschlich mich immer mehr das Gefühl, das hier ein sehr negatives Bild der Lehrkräfte gezeichnet wird. Daher ist es mir wichtig zu betonen, dass ich vor den Kollegen in den Schulen höchsten Respekt habe. Aufgrund meiner eigenen Lehrerfahrungen weiß ich, wie fordernd (aber auch erfüllend) dieser Beruf sein kann. Auf der Grundlage meiner Daten entsteht der Eindruck, dass die Lehrkräfte einen grundsoliden Sportunterricht halten, der den meisten Schülern gefällt bzw. Spaß macht, der weitestgehend vom Sportverständnis der Lehrkräfte geprägt ist und ansonsten auf den Erfahrungen basiert,

die sie im Laufe ihres Berufslebens gesammelt haben und die sie meistens im Sinne eines „das geht bzw. geht nicht“ reflektiert haben. Dies wird ergänzt durch jeweils biographisch geprägte Vorstellungen von einem „normalen“ Umgang im zwischenmenschlichen Bereich, den sie selbst zeigen und von ihren Schülern einfordern.

Entscheidend für die *Beurteilung* dieses Handelns ist die jeweilige *Hintergrundfolie*, durch die man selbiges analysiert. Gehe ich von aktuellen Konzepten zu zeitgemäßem Sportunterricht und Kriterien professionellen Lehrerverhaltens aus, werden diese Punkte wohl nur von einem geringen Prozentsatz der bayerischen Gymnasiallehrkräfte erfüllt. Geht man dagegen von dem Sportunterricht aus, den sie in ihrem Studium kennengelernt haben, erfüllen die meisten Lehrkräfte diesen Anspruch. Daher mein Fazit: vor dem Hintergrund aktueller bildungstheoretischer und sportpädagogischer Überlegungen ist der bayerische gymnasiale Sportunterricht nicht zeitgemäß und die Lehrkräfte nur (sehr) eingeschränkt als professionell zu bezeichnen. Genau *so* sind die Hypothesen in Kapitel 9.9 zu verstehen. Sie entsprechen nicht zwingend meiner Meinung, sondern sind meine Interpretationen der Daten.

Einordnung in den Forschungsstand

Die Ergebnisse der Untersuchung (Kapitel 9) wurden im Laufe der Arbeit oft direkt in den in Kapitel 7 explizierten Forschungsstand verortet (am offensichtlichsten in der Kernkategorie „Zeigen“ in Kapitel 9.7). Dies soll abschließend nochmals zusammenfassend geschehen. Wie angesichts der Thematik zu erwarten war, lassen sich letztlich alle pädagogischen Handlungsweisen in irgendeiner Art und Weise im bisherigen Forschungsstand zu diesem Thema finden. Nur ist dies innerhalb dieser Untersuchung zum einen empirisch und zum anderen für *einen* speziellen Kontext geschehen und wurde somit Freis Einschätzung (1999, S. 231) gerecht „nach ganz neuen Konzepten „Ausschau gehalten“, so wie gleichfalls Bekanntes weiter [zu sättigen: M.Z.]“. Warum der Kontext derart spezifisch angelegt war, wurde in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt. Die Untersuchung passt somit auch in den größeren Kontext einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Teildisziplin Pädagogik mit immer differenzierteren pädagogischen Berufen – und dies unabhängig davon, ob man diese Entwicklung(en) goutiert oder nicht.

Rein sportpädagogisch betrachtet sind zum einen besonders die mannigfachen Verknüpfungen zur Schülersicht in der Studie von Miethling und Krieger (2004) evident. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass viele von den Schülern als problematisch wahrgenommene Situationen im Sportunterricht bzw. entsprechende Verhaltensweisen der Lehrkräfte auf „der anderen Seite“

ebenfalls zu verorten waren – und zwar sowohl positiv wie negativ. Positiv bedeutet in diesem Fall, dass die Lehrkräfte die unangenehmen Situationen der Schüler wahrnehmen und in ihrem Verhalten berücksichtigen. Negativ insofern, als die Lehrkräfte entsprechende Verhaltensweisen an den Tag legen. Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass mehrheitlich Ersteres der Fall war.

Zum anderen sind die Überschneidungen zu den bekannten von Jürgen Lange (1984) herausgearbeiteten Prinzipien, nach denen Sportlehrkräfte ihre tägliche Schulpraxis strukturieren, frappierend:

Lange expliziert die *Sachorientierung* als „auffälligste und grundlegende Struktur des alltäglichen Handelns des Sportlehrers“ (derselbe, S. 90). Die Ablauforientierung orientiert sich an einem „geregelten Unterrichtsablauf“ (derselbe, S. 91). Desweiteren zeigen Sportlehrkräfte eine „ausgeprägte Tendenz zur Ritualisierung von Unterrichtsabläufen“ (derselbe, S. 93). Sie haben das „Anliegen, ein persönlicheres Verhältnis zu den Schülern zu bekommen, wie es in anderen Fächern kaum möglich ist“ (derselbe, S. 96). „Spaß ist für sie ein bedeutsames Unterrichtsziel“ (ebenda). Und für die vorliegende Untersuchung am Wichtigsten:

„das Pädagogische ist als eigenständige Orientierung des unterrichtlichen Handelns schwer erkennbar. Dies heißt nicht, daß die Sportlehrer kein pädagogisches Selbstverständnis oder keine pädagogischen Absichten hätten. Doch diese sind eingebaut und verwoben in die dargelegten Handlungsorientierungen“ (derselbe, S. 97)

Schließlich lässt sich der Primat der „Erziehung zum Sport“ im Vergleich zur „Erziehung durch Sport“ auch bei der ähnlich angelegten Untersuchung von Schweer et al. (2008) erkennen.

Mit der Formulierung einiger Handlungsempfehlungen beginnt nun der abschließende Ausblick.

Handlungsempfehlungen

In Kapitel 2 wurde die vorliegende Untersuchung thematisch im Kontext der „Vermittlungslücke“ der Bildungsidee eines Erziehenden Sportunterrichts verortet. In Kapitel 5 wurde zudem deutlich, dass es ein Ziel von Untersuchungen subjektiver Theorien von Lehrkräften ist, diese zu verändern. Dass dies tendenziell möglich ist, wurde in Kapitel 4 gezeigt. Eine der Möglichkeiten sind dabei Handlungsempfehlungen, die aus dem empirischen Datenmaterial deduziert werden. Diesbezüglich gilt aber „die

sozialwissenschaftliche Maxime, dass aus dem Sein nicht unmittelbar ein Sollen abgeleitet werden darf und kann“ (Widmer, 1977, S. 131f.; vgl. auch Brettschneider, 1995). „Demgegenüber steht das pädagogische Erkenntnisinteresses, wie aus theoretisch abgesicherten Tatbeständen Hilfe für das pädagogische Handeln gewonnen werden kann“ (Widmer, 1977, S. 131f.). Und mit Balz und Neumann (2005, S. 143) lässt sich ergänzen: „Für die Pädagogik gehört das Vermitteln zwischen Sein und Sollen – spätestens seit Schleiermacher – zu ihren genuinen Geschäften.“

Wie bereits dargestellt (vgl. Kapitel 5), ist primäres Ziel dieser Arbeit, pädagogische Praxis bzw. Realität zu beschreiben bzw. zu verstehen. Alle Empfehlungen für die Praxis verstehen sich als *Reflexionsangebote* für Sportlehrkräfte in Fortbildungen bzw. für angehende Sportlehrkräfte in der Lehrerbildung (vgl. Kahlert, 2005). Denn es ist Prohl (2006, S. 187; vgl. auch Prohl, 2004) bei seiner Einschätzung zuzustimmen:

„Diese „Vermittlungslücke“ [...] zu füllen bedarf sorgfältiger pädagogischer Reflexion, denn es widerspräche dem bisher erarbeiteten *pädagogischen Grundgedanken*, einem *erziehenden Sportunterricht* nach Art der „methodischen“ Übungsreihe“ ein unterrichtsmethodisches Konzept etwa zu „Verordnen“.“

Insofern lässt sich das Anliegen meiner Arbeit bei Meinbergs (1984, S. 23) Einschätzung der möglichen Bedeutung der sportpädagogischen Theorie für die Praxis verorten:

„Die Theorie will dem künftigen Praktiker keine Rezepte bieten, aber sie kann informieren – und zwar darüber, womit es der Lehrer in seinen Handlungen zu tun hat, worauf er bei der Konstruktion und Planung sowie bei der Durchführung seines Unterrichts zu achten hat.“

Entsprechend dem Anspruch und der generellen Ausrichtung dieser (qualitativen) Studie werden die nun folgenden Handlungsempfehlungen nicht in Ratgeber-Manier numerisch aufgelistet, sondern in einer kurzen Abhandlung expliziert.

Sportunterricht / Sportlehrkräfte

Der bereits mehrmals im Rahmen dieser Untersuchung gefallene Begriff der *Reflexivität* ist ein „Schlüssel“ zur ständigen Vergewisserung der eigenen Position: „Was ist meine Vorstellung von Sportunterricht?“, „was sind meine Ziele?“, „wie handle ich?“. Es geht dabei um das jeweilige Selbstkonzept „Sportlehrkraft“. Alleine schon manch kleine Reaktion der befragten Lehrkräfte auf die Interviews machte deutlich, dass das durch die Interviews evozierte Nachdenken über Sportunterricht per se und im Speziellen den pädagogischen

Anteil eher selten geschieht. Mit Meyer (2001, S. 229; vgl. auch Bauer et al., 1996; Feldmann, 2006) benutze ich diesbezüglich den Begriff „biographische Kompetenz“:

„Biographische Kompetenz besitzt ein Lehrer, wenn er auf der Grundlage selbstreflexiv erworbenen Wissens über die eigene Lern- und Lebensgeschichte sein aktuelles pädagogisches Handeln kritisch reflektiert und die Reflexion zur Weiterentwicklung seiner Handlungskompetenzen nutzt.“

Weiterhin stellt sich die übergeordnete Frage, als was sich Schule bzw. Schulsport versteht. Die Auseinandersetzung darüber findet in den Schulen offensichtlich weder im Gesamtkollegium noch in den Fachschaften – zumindest nicht auf pädagogischer Ebene – statt. Natürlich muss eine Lehrkraft den Unterricht alleine halten, was immer wieder (vgl. Giesecke) gegen den Vorwurf des „pädagogischen Einzelkämpfertums“ eingewendet wird, aber eine gemeinsame Vorstellung von Schule und (Sport)Unterricht, nicht zu verwechseln mit dogmatischen Ideologien, sind für die Arbeit im Sinne eines verbesserten Schulklimas sowohl für die Lehrkräfte³²⁸ als auch die Schüler sicherlich motivierend und hilfreich.

Die Reflexivität könnte auch dazu führen, dass Schülerbilder und Routinen hinterfragt werden können. Wichtig in diesem Zusammenhang wäre die Frage, „gibt es auch eine andere Möglichkeit?“

Ich möchte diese theoretischen Überlegungen mit folgendem Zitat in eine „greifbare“ Form bringen:

S5: „Das ist das, was bei den Jungs meiner Erfahrung nach ganz gut ankommt.“ (Int. 7 – Abs. 031)

Dieses Zitat scheint auf den ersten Blick völlig einsichtig. Ein Lehrer tut etwas, hat das Gefühl, dass dies bei seinen Schülern gut ankommt und behält dieses Tun daher bei. Was auf alle Fälle als Schüler orientiertes Handeln zu bezeichnen ist, hat den „Nachteil“, dass der Sportlehrer keinen Anlass sieht, nicht auch mal anders vorzugehen. Und weiterhin stellt sich die Frage: Wie würde der Sportlehrer reagieren, wenn es *nicht* gut ankäme? Und woher weiß er, dass es gut ankommt? Kommt es bei allen Schülern gut an? Und aus welchen Gründen kommt es gut an?

Der Erziehungswissenschaftler Peter Fauser gibt in diesem Zusammenhang m.E. eine sehr passende Bemerkung:

„In der Erziehung hat man es ja immer mit zwei Kindern zu tun: dem Kind, das wir vor uns haben, und mit dem Kind, das wir selbst geblieben sind. Pädagogen müssen lernen, das zu unterscheiden. Ist es *mein* Gefühl, ist es *meine* Perspektive, ist es *meine* Begeisterung – oder

³²⁸ Vgl. Schlee (1984, S. 216).

ist es die des Kindes? Es geht nicht nur um Gespür, sondern um einen berufstypischen Reflexionsprozess. In anderen Berufen, etwa bei Therapeuten, ist das längst selbstverständlich. Bei Lehrern noch nicht.“ (Fahrenholz et al., 2010, S. 6; alle Herv.: M.Z.)

Diese Aussage leitet direkt über zu den Handlungsempfehlungen für die (Sport)Lehrerbildung

Studium / angehende Sportlehrkräfte

Alleine die Zielsetzung, durch Transkriptionsprotokolle eine Grundlage für eine kasuistische Herangehensweise im Sportstudium zu schaffen, deutet an, dass ich Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung für ein gutes Instrument halte, angehende Sportlehrkräfte zu sensibilisieren. Und dies muss meiner Meinung nach das Ziel universitärer Lehrerbildung sein. Keine Lehre kann *verordnen*, wie Sportunterricht auszusehen hat.³²⁹ Wir müssen vielmehr ständige Reflexionsangebote schaffen und die Studierenden sich ihrer bereits etablierten subjektiven Theorien bewusst machen. Es ist gerade in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ein Anachronismus, wenn Studierenden *vermittelt* wird, wie Erziehung und Bildung im schulischen Kontext funktioniert bzw. nicht funktioniert. Wenn schulische Bildung „Zeigen“ mit der Hoffnung des Findens für die Schüler ist (vgl. Prohl, 2009), dann muss Lehrerbildung ständiges Zeigen von Möglichkeiten von Schule, Unterricht und im Falle unseres Faches von Sportunterricht im Kontext von Bildung und Erziehung sein – mit der Hoffnung des Findens der Studierenden.

Ausblick

Die stetige Selbstvergewisserung der Disziplin Sportpädagogik und des Schulsports – beides wohl auch aus Legitimationsgründen – muss beständiger Antrieb sportpädagogischer Forschung sein. Konkret geht es dabei um die Frage, was bedeuten „unser“ Gegenstand „Sport, Spiel und Bewegung“ im Kontext von Bildung und Erziehung in verschiedenen Settings und für unterschiedliche Professionen. Damit einhergehend werden auch weiterhin die Fragen nach dem Anschluss der Sportpädagogik an zeitgemäße bildungstheoretische und professionalitätstheoretische Überlegungen der Mutterdisziplin(en) gestreift und somit auch die aktuell kontroverse Frage nach dem Status unseres Faches aufgeworfen: Ist Sport das besondere Fach oder eben nicht? Und aus welchen Gründen soll das Fach entweder das eine

³²⁹ Angesichts der Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung ist ein direkter Transfer von wissenschaftlichem Wissen in dadurch gesteigertes praktisches Können kaum möglich (vgl. Lüsebrink, 2006, S. 46; vgl. auch König & Zedler, 1989b, S. 14; Giesecke, 2001, S. 199).

oder andere sein? Die Erkenntnisse dieser Untersuchung sagen eindeutig „Ja“ zum speziellen Setting. Und gleichgültig, welche Meinung man vertritt, finde ich die folgende Einschätzung von Volkamer (2009, S. 245) sympathisch und erfrischend:

„Der Schulsport gibt sich alle Mühe, sich dem allgemeinen Leistungsrummel, der infolge von PISA über unsere Schulen hereingebrochen ist, anzupassen und mitzumachen. Mit Kompetenzen und Bildungsstandards wollen wir unbedingt nachweisen, dass wir genauso arbeiten, genauso wichtig sind wie die anderen Fächer. Völlig verkrampft wollen wir dadurch, dass wir dieselben Begriffe benutzen wie die anderen, unsere Professionalität nachweisen, wollen nachweisen, dass man auch im Sport Kognitives lernen kann, statt selbstbewusst und offensiv zu vertreten, dass der Sportunterricht anders ist als die anderen Fächer, dass wir etwas anderes, aber nicht weniger Wertvolles zur Schulkultur und zur Bildung beitragen können.“

Bei allen Forschungsbemühungen und Ideen, die da kommen mögen, gebe ich angesichts der Erkenntnisse dieser Untersuchung mit auf den Weg, sowohl Geschlecht als auch regionale Bezüge und Schultypen explizit zu berücksichtigen.

Und zum anderen möchte ich uns alle an Sport und Schulsport Interessierten abschließend mit Friedrich Kurz ((2009, S. 50) auf den Weg geben:

„Sport ist nach erteilten Unterrichtsstunden für die meisten Schülerinnen und Schüler das drittgrößte Schulfach. Dieses Potenzial sollten wir gut nutzen.“

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1.</i> „Thematisches Dreieck“ der Untersuchung	14
<i>Abb. 2.</i> Disziplinäre Verortung der Untersuchung	28
<i>Abb. 3.</i> Zielsetzungen der Untersuchung	36
<i>Abb. 4.</i> Das paradigmatische Modell in Anlehnung an Strübing (2001, abgebildet nach Mey & Mruck, 2007b, S. 50)	61
<i>Abb. 5.</i> Graphische Darstellung der Heuristik des für diese Untersuchung geltenden Handlungsbegriffs	77
<i>Abb. 6.</i> Graphische Darstellung der Heuristik des Begriffs „pädagogisches Handeln“	111
<i>Abb. 7.</i> Übersicht der interviewten Sportlehrkräfte	117
<i>Abb. 8.</i> Graphische Darstellung der Kategorie „Ordnung herstellen“	126
<i>Abb. 9:</i> Sanktionsmöglichkeiten im Sportunterricht	141
<i>Abb. 10.</i> Graphische Darstellung der Kategorie „Schüler Fördern“	149
<i>Abb. 11.</i> Graphische Darstellung der Kategorie „Das Miteinander Fördern“	167
<i>Abb. 12.</i> Graphische Darstellung der Kategorie „Schülern Verantwortung übergeben“	185
<i>Abb. 13.</i> Graphische Darstellung der Kategorie „Als Vorbild fungieren“	194
<i>Abb. 14.</i> Die graphische Darstellung der Kategorie „Die besondere Beziehung“	208
<i>Abb. 15.</i> Graphische Darstellung der Kernkategorie	218
<i>Abb. 16.</i> Anordnung der Kategorien um die Kernkategorie	231
<i>Abb. 17.</i> Graphische Darstellung der Bereichstheorie	250

Literatur

- Albert, K. (2008, 08. Oktober). *Re: Interviewformen*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsfl@lists.fu-berlin.de>
- Allmer, H. & Bielefeld, J. (Hrsg.). (1982). *Sportlehrerverhalten* (Dokumente zur Sportwissenschaft, 16). Schorndorf: Hofmann.
- Altenberger, H., Brettschneider, W.-D., Breuer, C., Heim, R., Prohl, R., Rittner, V. & Schmidt, W. (2005). Handlungsempfehlungen. In W.-D. Brettschneider, R. Prohl, C. Breuer, V. Rittner, R. Heim, W. Schmidt & H. Altenberger (Hrsg.), *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*, S. 275-278. Zugriff am 19. Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. (Bibliothek Schulentwicklung, 1). Innsbruck: Studien Verlag.
- Angehrn, E. (1999). Handlungsverstehen und Interpretation. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 213-239). Frankfurt, New York: Campus.
- Apel, H.J., Horn, K.-P., Lundgren, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artus, H.-G. (2006). Erziehender Sportunterricht: Sportlehrerkompetenzen und pädagogische Interventionen. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft 161, S. 153-160). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I. (2007). Zur didaktischen Umsetzung Kooperativen Lernens im Sportunterricht. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 84-85). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I. (2008). Sport und Sozialerziehung. *sportunterricht*, 57, 17-23.
- Balz, E. (1997). Einführung: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 7-14). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahlmann, R., Kugelman, C., Miethling, W.-D. & Trebels, A. (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. *sportpädagogik*, 21 (1), 14-28.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (1997a). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118). Schorndorf: Hofmann.

- Balz, E. & Neumann, P. (1997b). Sportlehrerinnen und Sportlehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit.: Grundlagen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In G. Friedrich, & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 69-77). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2002). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113). Hamburg: Czwalina.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343-359.
- Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschebach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 49-63). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim, München: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Baumgartner, H. (1997). *Der Sportlehrer im Spannungsfeld divergenter Erwartungen*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. Dissertation.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.). (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bayerische Landesstelle für den Schulsport (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sportunterricht. Seminarpraxis – Tipps – Begleitmedien*. Donauwörth: Auer.
- Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungsvorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? *Sportwissenschaft*, 23, 233-258.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für Veränderungen der ersten Phase der Sportlehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: AFRA.
- Beckers, E., Hercher, J. & Neuber, N. (Hrsg.). (2000). *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Benner (1989). Systematische Pädagogik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, 2, S. 1231-1246. Reinbek.

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5., korrigierte Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Historical Social Research, Supplement, 19*, 182-210.
- Berndt, I. & Trenner, B. (1998). Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (3., neu bearbeitete Aufl.) (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 96, S. 237-252). Schorndorf: Hofmann.
- Bernett, H. (1977). Zum Problem der Fremdbestimmung und Instrumentalisierung des Sports. *Sportwissenschaft, 7*, 139-150.
- Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.). (1998). *Methoden im Sportunterricht* (3., neu bearbeitete Aufl.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 96). Schorndorf: Hofmann.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki G. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Böhm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (Schriften zur Informationswissenschaft, 14, S. 121-140). Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Böhm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.). (1994). *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, (Schriften zur Informationswissenschaft, 14). Konstanz: Universitätsverlag.
- Böhm, B. (2005, 07. Mai). Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit. Dissertation. Zugriff am 07.08.2008 unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2005/118/index.html>
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch andere Lehrerbildung* (S. 52-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borkenhagen, F. & Scherler, K. (Hrsg.). (1995). *Inhalte und Themen des Schulsports*. (Schriften der Deutschen Vereinigung der Sportwissenschaft, 66). Sankt Augustin: Academia.
- Boshalt, K. (2004). Wirkt „Erziehender Sportunterricht“? *sportunterricht, 53*, 363-366.
- bpv [Bayerischer Philologenverband] (Red.). (1997). Lehrkraft am Gymnasium – Ein Berufsbild. *Das Gymnasium in Bayern, 49* (7), 20.

- bpv [Bayerischer Philologenverband] (Red.). (2006a). „Konzept für Persönlichkeitserziehung“ des bpv-Arbeitskreises „Werteerziehung“ wird vom Kultusministerium aufgegriffen. *Das Gymnasium in Bayern*, 58 (8-9), 27.
- bpv [Bayerischer Philologenverband] (Red.). (2006b). Deutscher Philologenverband zur Diskussion um mehr Disziplin in Bildung und Erziehung: „Wir brauchen eine Erziehungsoffensive“. *Das Gymnasium in Bayern*, 58 (10), 37.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. & Stefani, M. (Hrsg.). (2009). *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung*, (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 190, S. 36-51). Hamburg: Czwalina.
- Brandstädter, J. & Greve, W. (1999). Intentionale und nichtintentionale Aspekte. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 185-212). Frankfurt, New York: Campus.
- Bräutigam, M. (2003a). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2003b). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (SaSeKo) – Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung*. Zugriff am 22.11.2006 unter <http://www.sport.uni-dortmund.de/peprobrae/Kompetenzmodell.pdf>
- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (1984a). *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. (Beiträge zur Lehre und Forschung, im Sport, 90). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (1984b). Einleitung: Erforschung von Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern – Modeerscheinung, resignative oder konstruktive „Wende“ in der Sportdidaktik? In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 5-14). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (1995). Stellungnahme zum Beitrag „Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit von W. Joch. *sportunterricht*, 44, 54-55.
- Brettschneider, W.-D. (1998). Jammern hilft nicht, Visionen sind gefragt. *sportunterricht*, 47, 220-221.
- Brettschneider, W.-D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In V. Oesterhelt, J., Hofmann, M., Schimanski, M., Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*, (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175, S. 15-26). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W.-D., Bräutigam, M. & Miethling, W.-D. (1987). Sportlehrer und Schüler in neuer Perspektive: Die Hinwendung zum Subjektiven. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 109-130). Schorndorf: Hofmann.

- Brettschneider, W.-D., Prohl, R., Breuer, C., Rittner, V., Heim, R., Schmidt, W. & Altenberger, H. (2005). *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Zugriff am 19. Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923
- Breuer, F. (2010, 20. Januar). *Re: Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie / Frage 2: schlüssige Darstellung der Ergebnisse*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (5., verbesserte Auflage). (Gesammelte Schriften, 4). München, Basel: Ernst Reinhard. 14/Päd B21 (5) +1
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 269-356). Basel: Beltz. 14/Psych W11 (5) +7
- Brückel, F. (1999). *Die Aufgaben der Schule und des Schulsports aus bildungstheoretischer Sicht*. Zugriff am 16.02.2005 unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961010738&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=961010738.pdf
- Bryant, A. & Charmaz, K. (eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE.
- Burtscheidt, C. (2008, 05./06. April). Schneiders Schlupfloch. *Süddeutsche Zeitung*, 64 (80), 49.
- Burtscheidt, C. (2009a, 20. Januar). Schlechte Noten für die Lehrerausbildung. *Süddeutsche Zeitung*, 65 (15), 33.
- Burtscheidt, C. (2009b, 15. Mai). Ansturm auf die Gymnasien. Übertrittsquote nähert sich 40 Prozent eines Jahrgangs. *Süddeutsche Zeitung*, 65 (111), 35.
- Burtscheidt, C. (2009c, 31. Juli). Das Gymnasium als neue Volksschule. *Süddeutsche Zeitung*, 65 (174), 35.
- Cachay, K. (1999). Sport in der Schule – wozu? *sportunterricht*, 48, 97.
- Cachay, K. und Bähr, H. (1992). Sportpädagogik – wissenschaftliche Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft? *Sportwissenschaft*, 22, 283-303.
- Cachay, K. & Thiel, A. (1996). Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 333- 351). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Caselmann, C. (1970). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* (4., durchgesehene Auflage). Stuttgart: Klett.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.
- Corbin, J. (2003). Gounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 70-75). Opladen: Leske + Budrich.
- Corbin, J. (2004, September). „To Learn to Think Conceptually“. In Conversation with Cesar A. Cisneros-Puebla. *FQS*, Volume 5, No. 3, Art. 32. Zugriff am 29.11.2007 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-32-e.htm>
- Cwierzdzinski, P. & Fahlenbock, M. (2004). Heterogene Schülervoraussetzungen als pädagogische Herausforderung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 58-71). Schorndorf: Hofmann.
- Czerwenka, K. (2000). Der Auftrag der Schule – heute. In N. Seibert, H.J. Serve & R. Terlinden (Hrsg.), *Problemfelder der Schulpädagogik* (S. 153-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-91). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (Schule und Gesellschaft, 24, S. 79-108). Opladen. Leske + Budrich.
- Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F. & Tennstädt, K.-C. (Hrsg.). (1984). *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums* (3. Auflage). Konstanz: Eigenverlag.
- Decker, S. (1998). Zur allgemeinen Handlungsfähigkeit und Lehrkompetenz. *Körpererziehung*, 48 (1), 21-27.
- Denzin, N.K. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- dpa (2009, 28./29.November). „Gymnasium keine Schule für alle“. Grenzen des Wachstums für Philologenverband erreicht. *Süddeutsche Zeitung*, 65 (275), 275, 49.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (Hrsg.). (2009). Memorandum zum Schulsport. Fassung von 1. September 2009. In Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (Hrsg.), *Programm der Hauptversammlung 2009*, S. 36-46.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory*. San Diego: Academic Press.

- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Diehl, T. (2003). Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzmessung [Themenheft]. Empirische Pädagogik, 17*, S. 236-255.
- Dietrich, G. (1984). *Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. (Qualitative Sozialforschung, 10). Opladen: Leske + Budrich.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York
- Eder, C. (2009, 15. Juni). Das Gymnasium aus der Innensicht – eine Dauerbaustelle. „Wir müssen dafür sorgen, dass die Richtigen Lehrer werden“. Studiendirektor Hans-Ulrich Hesse über ängstliche Pädagogen, unmotivierte Schüler, Eltern ohne Präsenz und die Hürden der Bürokratie. *Süddeutsche Zeitung* 65, (134), 52.
- Eder, F. (1998). Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (Bibliothek Schulentwicklung, 1, S. 357-394). Innsbruck: Studien Verlag.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analyse und Beispiele aus der schulischen Praxis*. (Reihe Sportwissenschaft, 7). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2002). Erziehen – Qualifizieren – Bilden. Herausforderungen sportpädagogischer Forschung und Theoriebildung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 13-30). Hamburg: Czwalina.
- Elflein, P. (1997). Wissenschaft und Bildung: Überlegungen zur Integration sportpädagogischer Theorie im Lehrerstudium – exemplifiziert an einem Seminarkonzept. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 145-155). Hamburg: Czwalina.
- Engelhardt, M. von (1998). Vom Stand zur Profession. Die Gymnasiallehrer im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. In M. Liedtke (Hrsg.), *Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung* (Schriftenreihe zum bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, 18, S. 61-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, H. (1999). Die Optimierung der Orientierung. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 113-136). Frankfurt, New York: Campus.
- Fahrenholz, P., Osel, J. & Schultz, T. (2010, 21. April). „Der Missbrauch war ein Verrat an der Reformpädagogik“. Ein Gespräch über Distanz und Nähe in der Erziehung mit den Erziehungswissenschaftlern Jürgen Oelkers, Peter Fauser und Erika Risse. *Süddeutsche Zeitung*, 66 (91), 6.
- Feldmann, J. (2006, 17. Januar). Pädagogik für Praktiker. *Süddeutsche Zeitung*, 62 (13), 34.
- Fend, H. (1976). *Sozialisierung und Erziehung* (8. Aufl.). (Studien zur Erziehungswissenschaft, 5). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, H., Knörzer, W., Nahl, W., Specht, W. & Väth-Szuszdiara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. (Soziologie der Schule, II). Weinheim und Basel: Beltz.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule – ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. *sportunterricht*, 43, 148-157.
- Fischler, H. (2001). Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, 105-120.
- Flick, U. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenseffekte in sozialpsychiatrischer Beratung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. Fernleihe
- Flick, U. (Hrsg.). (1991a). *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen*. Heidelberg: Asanger.
- Flick, U. (1991b). Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit – Überblick und Einleitung. In U. Flick (Hrsg.), *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen* (S. 9-27). Heidelberg: Asanger.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels*. (Beiträge zur psychologischen Forschung, 28). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2007a). (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2007b). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. Kardorff von & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, A. (Hrsg.). (1967). *Sport und Leibeserziehung*. München: Pieper & Co.

- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht: zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia.
- Frei, P. (2002). Vom Datum zum Text – Methodologische Reflexionen zum Kodierparadigma der Grounded Theory. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 93-98). Hamburg: Czwalina.
- 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.
- Frey, A. & Balzer, B. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzmessung [Themenheft]*. *Empirische Pädagogik*, 17, 148-175.
- Frey, A., Jäger, R.S. & Renold, U. (Hrsg.). (2003). *Kompetenzmessung [Themenheft]*. *Empirische Pädagogik*, 17.
- Friedrich, G. (Hrsg.). (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126). Hamburg: Czwalina.
- Friedrich, G. & Hildenbrandt, E. (Hrsg.). (1997). *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83). Hamburg: Czwalina.
- Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 23 (4), 13-21.
- Gabler, H. (2006). Sport studieren. Anregungen aus der Sicht von Schülern und Sportlehrern. *sportunterricht*, 55, 67-71.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (Hrsg.). (2004). *Einführung in die Sportpsychologie – Teil 1: Grundthemen*. (4., unveränderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Garz, D. (2004). Erziehung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 511-519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991a). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garz, D. & Kraimer, K. (1991b). Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 1-33). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gastager, A. (2003). *Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden. Subjektive Theorien über Handeln in „traditionellen“ und konstruktivistischen Lehr-Lernsituationen*. Lengerich: Pabst.

- Gerhardt, U. (1985). Erzählenden und Hypothesenrekonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 230-256.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.P. & Brettschneider, W.-D. (2005). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In W.-D. Brettschneider et al. (Hrsg.), *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Zugriff am 19.Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923, S. 107-144.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1997). Wozu ist die Schule da?: Die neue Rolle von Eltern und Lehrern (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten*. Weinheim, München: Juventa..
- Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (8. Auflage, 1. Auflage 1987). Weinheim und München: Juventa.
- Glaser, B.G. (2007a). Remodeling Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 47-68.
- Glaser, B.G. (2007b). Constructivist Grounded Theory? *Historical Social Research, Supplement*, 19, 93-105.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). (2005). *Qualität im Schulsport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148). Hamburg: Czwalina.
- Gregor, A. (2010, 07. Januar). *Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>
- Gregor, A. (2010, 11. Januar). *Re: Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie / Frage 2: schlüssige Darstellung der Ergebnisse*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>
- Groeben, N. (1981). Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 17-48). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977a). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. (Psychologie und Gesellschaft, 4). Darmstadt: Steinkopf.

- Groeben, N. & Scheele, B. (1977b). Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung subjektiver Theorien. In H.-D. Dann, W. Humpert, F. Krause & K.-C. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums* (3. Auflage, S. 13-39). Konstanz: ohne Verlag.
- Groeben, N. (1981). Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 10-48). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee. & B. Scheele (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17-23). Tübingen: Francke.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Größing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik* (8., überarbeitete Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Größing, S. (2003). Sportdidaktik. In P. Röthig, R. Prohl et al. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 509-511). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1967). Bildungsaufgaben und Bildungsmotive der Leibeserziehung. In A. Flitner (Hrsg.), *Sport und Leibeserziehung* (S. 123-137). München: Pieper & Co.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik* (3., überarbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2000). Sporterziehung und Schulsportkultur. *sportunterricht*, 49, 14-19.
- Grupe, O. & Kurz, D. (2003). Sportpädagogik. In P. Röthig, R. Prohl u. a. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 527-528). Schorndorf: Hofmann.
- Günzel, W. & Laging, R. (Hrsg.) (1999). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Hohengehren: Schneider.
- Hacker, H. (1990). Erziehen als subjektives Handeln? In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 37-54). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Hacker, H. & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (1990). *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Sportpädagogik*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, L. (1999). *Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln*. Lengerich: Pabst.
- Hallitzky, M. (1998). Kooperative Maßnahmen im Umgang mit Erziehungsschwierigkeiten. In N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamann, B. (1994). *Theorie pädagogischen Handelns*. Donauwörth: Auer.
- Hartinger, A., Kleickmann, T & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 110-126.
- Heckers, H. (1995a). Erziehung im Sportunterricht – Anspruch ohne Verwirklichung? In F. Borkenhagen & K. Scherler (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Schulsports* (Schriften der Deutschen Vereinigung der Sportwissenschaft, 66, S. 139-149). Sankt Augustin: Academia.
- Heckers, H. (1995b). Erziehen im Sportunterricht: Nachdenken und Handeln! In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 81-87). Sankt Augustin: Academia.
- Heil, S. (2006). *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie*. (Empirische Theologie, 15). Berlin: LIT.
- Helsper, W. (2004a). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 303-308.
- Helsper, W. (2004b). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In F.-U. Kolbe, B. Koch-Priewe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, S. 49-98. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (Erweiterte Neuausgabe). Weinheim, Basel: Beltz.
- Herbart, J.F. (1965). *Pädagogische Schriften* (Band 2). Düsseldorf & München: Verlag Helmut Küpper.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgren & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 408-428). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilbert, B. (2010, 20. Januar). *Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie / Frage 2: schlüssige Darstellung der Ergebnisse*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>

- Hofer, M. (1981a). (Hrsg.). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1981b). Vorwort. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 5-9). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1981c). Handlung und Handlungstheorien. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S. 159-166). München: Ehrenwirth.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, A. (2005). Evaluation des pädagogischen Wertes des Schulsports. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 245-250). Hamburg: Czwalina.
- Hoffmann, A. (2006). Pädagogische relevante Normen im Schulsport. Entwicklung eines exemplarischen Fragebogens zu im Schulsport transportierten Normen (FSTN). *Sportwissenschaft*, 36, 247-268.
- Hoffmann, A. (2008). Erzieherische Impulse und Wirkungen des Sportunterrichts. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz, & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175, S. 203-207). Hamburg: Czwalina.
- Hoffmann, D., Gaus, D. & Uhle, R. (Hrsg.). (2004a). *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hoffmann, D., Gaus, D. & Uhle, R. (2004b). Einleitung. In D. Hoffmann, D. Gaus, & R. Uhle (Hrsg.), *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft* (S. 9-12). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A. & Waller, M. (1998). Lehrerautorität – Aus der Sicht der Schüler. In N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 127-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hörster, R. (1995). Pädagogisches Handeln. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 35-42). Opladen: Leske + Budrich.
- Höttecke, D. (Hrsg.). (2007). *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Berlin: Lit.

- Huber, G.L. (1998). Zur Generalisierbarkeit der Rekonstruktionen subjektiver Orientierungen. In W.-D. Miethling (Hrsg.). *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 21-29). Hamburg: Czwalina.
- Hübner, N. & Katein, E. (1998). *Weltanschauungen und Heilungskonzepte. Einflüsse auf die psychodramatische Praxis*. (Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin, Veröffentlichung 3-98). Zugriff am 07.08.2008 unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/338/pdf/ber199803.pdf>
- Hummel, A. (2001). Nicht „nur“ Sport treiben lernen...(?) oder die Gefahr überzogener sportpädagogischer Ansprüche. *sportunterricht*, 50, 1.
- Hunger, I. & Thiele, J. (2000, Januar). Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1 (1). Zugriff am 29.11.2007 unter www.qualitative-research-net/fqs-texte/1-00/1-00hungerthiele-d.pdf
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München] (2004a). *Das Gymnasium in Bayern*. Zugriff am 13.04.2005 unter <http://isb.contentserv.net/3.1/g8>
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München] (2004b). *Das Gymnasium in Bayern*. Zugriff am 09.08.2005 unter <http://isb.contentserv.net/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26350>
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Zugriff am 17.02.2005 unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=963958623&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=963958623.pdf
- Janalik, H. & Treutlein, G. (1996). Belastender Sportunterricht – Hilfe zur Selbsthilfe ist vonnöten! Das Heidelberger Modell zur Diagnose und Modifikation von Lehrerverhalten. *Körpererziehung*, 46, 173-181.
- Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht*, 44, 45-53.
- Jüttemann, G. & Thomae, H. (Hrsg.). (1997). *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kahl, R. & Spiewak, M. (2005, 10. März). Nur bedingt wissenschaftlich. *Die Zeit*, 60 (11), 33-35.
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 840-855.
- Kallenbach, C. (1996). Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), Zugriff am 06.08.2008 unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm

- Kant, I. (1997). *Über die Erziehung*. München: dtv. (Original veröffentlicht 1803).
- Kelle, U. (2006). „Emergence“ vs. „Forcing“ of Empirical Data? A Crucial Problem of „Grounded Theory“ Reconsidered. In U. Kuckartz (ed.), *CAQD 2006 – Computergestützte Analyse Qualitativer Daten. Tagungsband der winMAX/MAXqda Anwenderkonferenz an der Philipps-Universität Marburg am 9. und 10. März 2006* (S. 8-30). Marburg: Eigenverlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (Qualitative Sozialforschung, 4). Opladen: Leske + Budrich.
- Kerschensteiner, G. (1965). *Die Seele des Erziehers*. Stuttgart: Teubner. (Original veröffentlicht 1927).
- Kirchhöfer, D. (2004). Die ‚Entgrenzung‘ des Pädagogischen – die Götterdämmerung der pädagogischen Handlungsanweisungen. In D. Hoffmann, D. Gaus, & R. Uhle (Hrsg.), *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft* (S. 79-95). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Klafki, W. (1983). Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 282-296.
- Klein, G. (2000). Schule im Wandel. Wenn Schulen Schule machen – Praxis, Positionen und Perspektiven der Schulentwicklung. In N. Seibert, H.J. Serve & R. Terlinden (Hrsg.), *Problemfelder der Schulpädagogik* (S. 131-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765-773.
- Köhler, R. (Hrsg.). (1977). *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre*. Stuttgart: Poeschel.
- Kolb, M. (2000). Zur Gestaltung des Studienbereichs „Theorie und Praxis von Bewegung, Spiel und Sport“ im Rahmen sportwissenschaftlicher Studiengänge. *dvs-Informationen*, 15 (1), 33-37.
- Kolbe, F.-U., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1989a). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 3). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, E. & Zedler, P. (1989b). Einleitung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*, (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 3, S. 13-16). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- König, S. & Zentgraf, K. (1997). Neue Unterrichtsqualifikationen für Sportlehrer. *sportunterricht*, 46, 4-12.
- Köppe, G. (1995). Grau sind alle Konzepte und Programme, oder: Wie subjektive Theorien unterrichtliches Handeln beeinflussen. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 94-99). Sankt Augustin: Academia.
- Köppe, G. (1998a), Validitätsprobleme bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 21-29). Hamburg: Czwalina.
- Köppe, G. (1998b). Was muß ein Sportlehrer alles können? *Körpererziehung*, 48, 338-345.
- Köppe, G. (1999). Lehrerhandeln im Schulsport und Schulleben. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 375-396). Hohengehren: Schneider.
- Köppe, G. (2002). Subjektive Theorien aus didaktischer Sicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*, (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 162-166). Hamburg: Czwalina.
- Koring, B. (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krampen, G. & Brandstädter, J. (1978). Instrumentalitätstheoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 8-17.
- Krampen, G. & Brandstädter, J. (1981). Kognitionspsychologische Analysen erzieherischen Handelns: Instrumentalitätstheoretische Ansätze. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 222-254). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006a). *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Basel: Beltz.
- Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2006b). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 1-32). Basel: Beltz.
- Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie*. (Internationale Hochschulschriften, 519). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-63). Schorndorf: Hofmann.

- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2002). Auf der Suche nach der Kernkategorie ... im Projekt ‚RETHESIS – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen im Sportunterricht aus Schülersicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*, (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 87-91). Hamburg: Czwalina.
- Krieger, C. & Miethling, W.D. (2005). Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6, 331-350.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.). (1991). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2004). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kubicek, (1977). Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 3-36). Stuttgart: Poeschel.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (Hrsg.). (2006). *CAQD 2006 – Computergestützte Analyse Qualitativer Daten. Tagungsband der winMAX/MAXqda Anwenderkonferenz an der Philipps-Universität Marburg am 9. und 10. März 2006*. Marburg: Eigenverlag.
- Kuhlmann, D. (2005). Qualitative Forschung in der Sportpädagogik. Zur Einführung: Bilanz und Perspektiven. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, S. 7-29). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. & Balz, E. (2005). (Hrsg.). *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher, & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36-52). Butzbach-Griedel: AFRA.
- Kurz, D. (2003). Erziehung. In P. Röthig, R. Prohl u. a. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 183-184). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2009). Der Auftrag des Schulsports. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung*,. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 190, S. 36-51). Hamburg: Czwalina.
- Ladenthin, V. (2007). Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden. Einführung in die Tagung der Sektion Pädagogik in der Görres-Gesellschaft 2006 in Regensburg. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 83, 3-10.

- Laging, R. (2003). Sportunterricht (physical education). In P. Röthig , R. Prohl u. a. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 546-547). Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Schulsport. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze – Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Laging, R. (2007). Die Problematik der Pädagogischen Perspektiven – oder: Von der Vernebelung der Sache durch die Pädagogischen Perspektiven. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 194-197). Hamburg: Czwalina.
- Lamnek, S. (1993a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1993b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lange, H. (2008). Methoden im Sportunterricht. Lehr-/Lernprozesse anleiten, öffnen und einfallreich inszenieren. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294-318). Balingen: Spitta.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen: Spitta.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *sportpädagogik*, 5 (6), 10-17.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 78-104). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, J. (1998). Der Blick zurück nach vorn – Horizontverschiebungen des Alltagsansatzes. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht* (Schriften der Deutschen Vereinigung der Sportwissenschaft, 95, S. 31-48). Hamburg: Czwalina.
- Langeveld, M.J. (1978). *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Klett. (Original veröffentlicht 1951).
- Langner, A. (2008, 03. März). *Re: Frage zur GT*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>.
- Laucken, U. (1973). *Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird*. Stuttgart: Klett.
- Lebert, H. (2000). Sportlehrer(innen) an Gymnasien und Gesamtschulen im Einzugsbereich der Ruhr-Universität Bochum. In H.-F. Voigt, & G. Jendrusch (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 13-55). Hamburg: Czwalina.

- Legewie, H. (2005, 06. April). 9. Vorlesung: Interviewformen in der Forschung. Zugriff am 07.08.2008 unter http://www2.tuberlin.de/ztg/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2007). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Interview mit Anselm Strauss. *Historical Social Research, Supplement, 19*, 69-79.
- Lenk, H. (Hrsg.). (1978a). *Handlungstheorien interdisziplinär. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*, Band 2-1. München: Fink.
- Lenk, H. (1978b). Handlung als Interpretationskonstrukt. Entwurf einer konstituenten- und beschreibungstheoretischen Handlungsphilosophie. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*, Band 2-1 (S. 279-350). München: Fink.
- Lenzen, D. (1999). *Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: rororo.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. *sportunterricht, 49*, 77-80.
- Lerch, H.-J. & Rausch, A. (2001). *Forschungsfocus: Handlung*. (Theorie und Forschung, 716; Psychologie, 222). Regensburg: Roderer.
- Liebau, E. (1998). Vom Kind zum Erwachsenen – Chancen und Probleme der großen Altersstreuung der gymnasialen Schülerschaft. In M. Liedtke (Hrsg.), *Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung* (Schriftenreihe zum bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, 18, S. 49-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liedtke, M. (1998). (Hrsg.). *Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung*. (Schriftenreihe zum bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, 18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N & Schorr, K.E. (Hrsg.). (1982a). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982c). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. (Sport – Medien – Gesellschaft, 4). Köln: Strauß.
- Macha, H. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2002). *Welches Wissen brauchen Lehrer?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30*, 98-112.

- Maraun, H.-K. (1977). Der "Heimliche Lehrplan" – Aspekte einer Theorie des Sportunterrichts. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1, 170-186.
- Marotzki, W. (2004). Erziehung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 147-153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martin, K. (2000). *Sportdidaktik zum Anfassen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mees, U. (1999). Sprache, Gefühle und Handlungen. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 287-317). Frankfurt, New York: Campus.
- Meinberg, E. (1984). *Hauptprobleme der Sportpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Merton, R.K. (1989). *Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit*. Bodenheim: Athenaem.
- Messing, M. (1980). *Der gute und schlechte Sportlehrer aus Schülersicht*. (Sportsoziologische Arbeiten, 5). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007a). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 11-39.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007b). *Grounded Theory Workshop am 20. und 21.11.2007 in Mannheim*.
- Meyer, H. (1990). Der Zusammenhang von Erziehung und Unterricht aus Schülersicht. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 55-70). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miethling, W.-D. (1984). Verständigungsschwierigkeiten zwischen Sportlehrer und Forscher. Erfahrungen beim Versuch, kommunikativ zu validieren. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 122-136). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (Hrsg.). (1998). *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

- Miethling, W.-D. & Schierz, M. (Hrsg.). (2008). *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Mögling, K. (1997). *Zeitgemäßer Sportunterricht*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Mögling, K. (Hrsg.). (2000a). *Gymnasium aktuell: Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mögling, K. (2000b). Zur Notwendigkeit einer pädagogischen Neukonstruktion des Gymnasiums – eine Einführung. In K. Mögling (Hrsg.), *Gymnasium aktuell: Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung* (S. 16-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mögling, K. (2000c). Zeitgemäße Bildungsanforderungen für das Gymnasium. In K. Mögling (Hrsg.), *Gymnasium aktuell: Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung* (S. 25-??). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montada, L., Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.). (2000). *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mruck, K. & Mey, G. (1996). *Überlegungen zu qualitativer Methodologie und qualitativer Forschungspraxis. Die Kehrseite psychologischer Forschungsberichte. Forschungsberichte aus dem Institut für Psychologie*. Berlin: Technische Universität.
- Mruck, K. & Mey, G. (1997). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In G. Jüttemann, & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 284-307). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement, 19*, S. 211-231.
- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2010, 15. Januar). *Re: Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie / Frage 2: schlüssige Darstellung der Ergebnisse*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>
- Muhr, T. (1994). ATLAS/ti – ein Werkzeug für die Textinterpretation. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (Schriften zur Informationswissenschaft, 14, S. 317-324). Konstanz: Universitätsverlag.
- Müller, C. & Petzold, R. (1997). Gedanken zu einer interdisziplinär-integrativen Ausbildung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 105-113). Hamburg: Czwalina.
- Münz, C. (2008, 03. März). *Re: Frage zur GT*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_1@lists.fu-berlin.de>.

- Mutz, G. & Kühnlein, I. (1991). Lebensgeschichte als Skript? – Verwendung alltäglicher und wissenschaftlicher Wissensbestände bei der biographischen Rekonstruktion von Krankheitsverläufen. In U. Flick (Hrsg.), *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen* (S. 230-242). Heidelberg: Asanger.
- Neumaier, K. (2007). Kultusminister Schneider setzt neue gymnasiale Schulordnung in Kraft. *Das Gymnasium in Bayern*, 58 (3), 16.
- Neumann, P. (2004a). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neumann, P. (2004b). Erziehender Sportunterricht – ein Ansatz für den Sportunterricht 5-10. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 35-45). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2007). Reflexion – ein Prinzip in Konkurrenz zu Bewegungszeit. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 65-68). Hamburg: Czwalina.
- Niessen, A. (2008, Januar). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 9, No. 1, Art. 7.
- Niewiarra, S. (1994a). »Die Zeit des Redens is' vorbei« - Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins. Berlin: Hitit. Diplomarbeit.
- Niewiarra, S. (1994b). Die Macht der Gewalt – Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendgruppen. In A. Böhm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (Schriften zur Informationswissenschaft, 14, S. 335-340). Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Oelkers, J. (1982). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 139-194). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oosterhelt, V., Hofmann, J., Schimanski, M., Scholz, M. & Altenberger, H. (Hrsg.). (2008). *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175). Hamburg: Czwalina.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2005). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In W.-D. Brettschneider et al (Hrsg.), *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*, S. 145-172. Zugriff am 19.Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923
- Ohlert, W. (1997). Aggressionsabbau – eine wichtige Aufgabe des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 46, 100-107.

- Otto, J. (2009). Wie Lehrer wirklich sind. Über das Wesen von Pädagogen gibt es seltsame Vorstellungen. Wissenschaftliche Studien entlarven die meisten als Vorurteile. *Die Zeit*, 64 (24), 63-64.
- Otto, H.-U., Rauschebach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). (2002). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pauen, M. (2008, 09./10. August). Seelenfeuer. Zur Zukunft der Hirnforschung. *Süddeutsche Zeitung*, 64 (185), 13
- Peez, G. (Hrsg.). (2009). *Kunstpädagogik und Biographie*. München: Kopaed.
- Peper, D. & Christmann, E. (Hrsg.). (1987). *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Perrez, M., Huber, G.L. & Geißler, K.A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 357-422). Basel: Beltz.
- Peuke, R. (1997). Dilemmata einer Methodik sozialen Lernens im Sport und ein möglicher Ansatz. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 181-193). Hamburg: Czwalina.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, 32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer – Transformation* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarbeitete Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2008). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 40-53). Balingen: Spitta.
- Prohl, R. (2009). *Bildungspotenziale des Sportunterrichts*. Vortrag am 17. September 2009 im Rahmen des 19. Sportwissenschaftlichen Hochschultags der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Münster.
- Prohl, R. & Krick, F. (2005). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In W.-D. Brettschneider et al (Hrsg.), *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*, S. 11-44. Zugriff am 19. Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923

- Pühse, U. (1995). Welche Kompetenzen brauchen Sportlehrerinnen und Sportlehrer? *Sporterziehung in der Schule*, 116 (4), 16-17.
- Ramseger, J. (1991). *Was heißt „durch Unterricht erziehen“?* (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 5). Weinheim, Basel: Beltz.
- Randoll, D. (1995). *Schule im Urteil von Lehrern*. (Studien zur Pädagogischen Psychologie, 32). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. (Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, 12). Baden-Baden: Nomos.
- Ratsch, H. (2005b). Erste deutsche Professur für Gymnasialpädagogik in Würzburg eingerichtet. *Das Gymnasium in Bayern*, 56 (7), 31.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358-371.
- Rehder, W.D. (1998). (2., ergänzte Auflage). *Der Deutsche Professor. Handbuch für Studierende, Lehrer, Professoren ... und solche, die es werden wollen*. Frankfurt am Main: Edition Wötzel.
- Rehfus, W.D. (2001). *Das Ende der Bildung und Erziehung?* (Pädagogik und freie Schule, 56). Köln: Adamas.
- Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. (Qualitative Sozialforschung, 13). Opladen: Leske + Budrich.
- Reichertz, J. (2007a). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 18, 195-208.
- Reichertz, J. (2007b). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 214-228). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Reichertz, J. (2010). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *FQS* (11), No. 1, Art. 13, January 2010.
- Reinartz, V. (2004). Biographische Wissensbestände als Ressource sportpädagogischen Handelns? In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 154-163). Hamburg: Czwalina.
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. Eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaft*, 39, 330-339.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 15-43). Schorndorf: Hofmann.

- Roth, K. & Memmert, D. (2001). Zur Berufsrelevanz der Sportlehrerausbildung. Eine Befragung der Studienreferendare in Baden-Württemberg. *sportunterricht*, 50, 273-278.
- Röthig, P., Prohl, R., et al. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. (7., völlig neu bearbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Rousseau, J.-J. (1998). Emil oder über die Erziehung. (13. Auflage). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. (Original veröffentlicht 1792).
- Runggaldier, E. (1996). *Was sind Handlungen? Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Naturalismus*. (Münchener philosophische Schriften, Neue Folgen, 12). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Saß, I. (2002). Interkulturelles Lernen im Schulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 189-196). Hamburg: Czwalina.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22, 9-31.
- Scheid, V. (Hrsg.). (2007). *Sport und Bewegung vermitteln*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165). Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 138). Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2005). Erziehung zum und durch Sport – Leitidee oder Leerformel? *Spectrum der Sportwissenschaft*, 17 (1), 38-51.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: (Trends und Orientierungen, 2). *sportunterricht*, 55, 291-297.
- Schiefele, H. & Krapp, A. (Hrsg.). (1981). *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth.
- Schierz, M. & Frei, P. (Hrsg.). (2004). *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer – Transformation*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141).
- Schlee, J. (1984). Beobachtungen zur Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. In H.-D. Dann, W. Humpert, F. Krause & K.-C. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums* (3. Auflage, S. 213 -218). Konstanz: Eigenverlag.
- Schlee, J. (1988a). Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee. & B. Scheele (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11-16). Tübingen: Francke.

- Schlee, J. (1988b). Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee. & B. Scheele (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 24-29). Tübingen: Francke.
- Schmalt, H.-D. (1982). Über das Handeln in Unterrichtssituationen. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 195-223). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Millard, T. (2001). Voraussetzungen: Lernende und Lehrende. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, S. 159-166). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport-Unterricht? Anmerkungen zur Kritik an den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht* 56, 105-109.
- Schmoll, H. (2006, 28. Oktober). Fachwissenschaftlich überlegen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 58 (251), 12.
- Schönau, B. (2008, 12./13. Juli). Elegant im Spiel, geschickt im Geschäft. *Süddeutsche Zeitung*, 64 (161), 37.
- Schratz-Hadwich, B. (1998). Feministische Schulentwicklung – Wunsch oder Alptraum? In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (Bibliothek Schulentwicklung, 1, S. 446-478). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schreckenberg, W. (1984). *Der Irrweg der Lehrerausbildung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schulz, D. (2002). Anforderungen gymnasialer Lehrerbildung. In H. Macha & C. Solzbacher (Hrsg.), *Welches Wissen brauchen Lehrer?* (S. 187-201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, T. (2008, 14. April). „Lehrer müssen mehr Individualität zulassen“ – Ein Interview mit dem Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann. *Süddeutsche Zeitung*, 64 (87), 16.
- Schuster, N. (2010, 07. Januar). *Re: Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_l@lists.fu-berlin.de>
- Schwarz, B. (1997). Formen und Ursachen des Mißerfolgs und beruflichen Scheiterns von Lehrern. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs* (S. 179-218). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarz, B. & Prange, K. (Hrsg.). (1997). *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schweer, M.K.W. (Hrsg.). (2000). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. (Schule und Gesellschaft, 24). Opladen. Leske + Budrich.

- Schweer, M.K.W., Gerwinat, A. & Söker, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Kompetenzen von Sportlehrkräften – Ergebnisse einer Pilotstudie zu deren handlungsleitenden Kognitionen. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz, & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175, S. 306-308). Hamburg: Czwalina.
- Seibert, N. (Hrsg.). (1998a). *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N. (1998b). Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. In N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 23-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N., Serve, H.J. & Terlinden, R. (Hrsg.). (2000). *Problemfelder der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004a, 16. September). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2004)*. Zugriff am 23. Februar 2007 unter http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven_des_Schulsports_2004.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b, 16. Dezember). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 09. Januar 2006 unter www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.
- Singer, R. (2004). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie – Teil 1: Grundthemen* (4., unveränderte Auflage, S. 289-336). Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Sprenger, J., Hanke, U., Janalik, H. & Treutlein, G. (1984). Wie Lehrer und Schüler im Sport Wahrnehmen, Denken, Erleben und Handeln. Handlungsleitende Lehrer- und Schülerkognitionen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 50-77). Schorndorf: Hofmann.
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievements gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344-355.
- Stechl, E. (2006). *Subjektive Wahrnehmung und Bewältigung der Demenz im Frühstadium. Eine qualitative Interviewstudie mit Betroffenen und ihren Angehörigen*. (Wissenschaftliche Schriftenreihe Psychologie, 15). Dissertation. Berlin: Köster.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.

- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff von & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Straub, J. (1999). Narrative Handlungserklärungen im Lichte einer pragmatisch-epistemischen Erklärungstheorie. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 261-283). Frankfurt, New York: Campus.
- Straub, J. & Werbik, H. (Hrsg.). (1999a). *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt, New York: Campus.
- Straub, J. & Werbik, H. (1999b). Einleitung. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 7-23). Frankfurt, New York: Campus.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2001). *Methoden der empirischen Sozialforschung II*: Skript der Vorlesung an der Technischen Universität Berlin im Sommersemester 2001.
- Strübing, J. (2002). Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 318-342.
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 157-174.
- Strübing, J. (2008a, 03. März). *Re: Frage zur GT*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_l@lists.fu-berlin.de>
- Strübing, J. (2008b, 10. April). *Re: „theoretische Sättigung“ und andere Qualitätskriterien der qualitativen Sozialforschung*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_l@lists.fu-berlin.de>
- Strübing, J. (2009, 23. Oktober). *Re: „abduktive“ Grounded Theory?*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_l@lists.fu-berlin.de>
- Struck, P. (1994). *Neue Lehrer braucht das Land*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2005). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure In W.-D. Brettschneider et al (Hrsg.), *Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*, S. 220-243. Zugriff am 19.Juli 2005 unter www.dsb.de/index.php?id=5923
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie*. (10., ergänzte und überarbeitete Aufl.). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580-597.
- Terhart, E. (1984). Gegenstandsverständnis und Methodenkonzepte in neueren Ansätzen zur Analyse von Lehrerhandeln und –wissen. In Brettschneider, W.-D. (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Terhart, E. (2000). *Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Was müssen Lehrer wissen und Können? In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16, S. 17-23). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 285-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2005). *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, (4., ergänzte Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thiel, A., Meier, H. & Digel, H. (Hrsg.). (2006). *Der Sportlehrerberuf im Wandel*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 161). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (2000). Bescheidenheit als Anspruch? – Eine Vision künftiger Sportpädagogik. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 15-27). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. *sportunterricht*, 50, 43-49.
- Tietjens, M. & Strauß, B. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Sportpsychologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten. Zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 232-257.

- Uhl, S. (1998). Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülern und Schülerinnen aus der Sicht der Allgemeinen Pädagogik. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 13-20). Hamburg: Czwalina.
- Ulich, D. (1984). Zur Handlungswirksamkeit von Kognitionen: Theoretische Idealisierungen. In H.-D. Dann, W. Humpert, F. Krause & K.-C. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums* (3. Auflage, S. 85-90). Konstanz: Eigenverlag.
- Vehmeier, J., Kleickmann, T. & Möller, K. (2007). Lehrvorstellungen und –handlungen: Gibt es Zusammenhänge. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 98-121). Berlin: Lit.
- Voigt, H.-F. & Jendrusch, G. (Hrsg.). (2000). *Sportlehrerausbildung – wofür?* Hamburg: Czwalina.
- Volkamer, M. (1972). *Experimente in der Sportpsychologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1982a). *Vom Mut trotzdem Lehrer zu sein*. (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports). Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1982b). Lernen am Modell – Zur Person von Klaus Jessen. In H. Allmer & Bielefeld, J. (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten* (Dokumente zur Sportwissenschaft, 16, S. 9-14). Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (2009). Keine Zeit mehr für Erziehung? *sportunterricht*, 58, 245-246.
- Volkamer, R. & Zimmer, R. (1982). *Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Denken im Fach Sport*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und der VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voß, R. (Hrsg.). (1996). *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Wahl, D. (1984). Erfassung, Validierung und Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90, S. 33-49). Schorndorf: Hofmann.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern*. Oldenburg: Universität Oldenburg.

- Wahl, D., Weinert, F.E. & Huber, G.L. (2006). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Osnabrück: Sozio-Publishing.
- Warta, C. (2004, 04. März). Weiter bergab mit dem Schulsport. *Süddeutsche Zeitung*, 60 (53), 33.
- Weber, M. (1980/1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. (5., revidierte Auflage). Tübingen: Mohr.
- Weigelt, L. (2008). Deutungsmuster von Sportlehrkräften zu Nähe und Distanz im Unterricht – eine qualitative Studie. In V. Oesterhelt, J., Hofmann, M., Schimanski, M., Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*, (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 175, S. 69-72). Hamburg: Czwalina.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (34. Beiheft), 223-233.
- Wenzel, H. (2002). Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschebach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 183-195). Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Widmer, K. (1977). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft* (2., erweiterte und verbesserte Aufl.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 46). Schorndorf: Hofmann.
- Willmann, M. & Hüper, L. (2004). *Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung. Eine Grounded-Theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen*. Berlin: uni-edition.
- Winkler, M. (1995). Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 53-69). Opladen: Leske + Budrich.
- Witte, E.H. (Hrsg.). (1998). *Sozialpsychologie der Kognition: Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen*. Lengerich: Pabst.
- Wittrock, M. (ed.). (1986). *Handbook of research on teaching*. New York.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. (Campus Forschung, 322). Frankfurt/Main, New York. Campus.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Artikel 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. Revised 7/2008.

- Wolters, P. Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (Hrsg.). (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Wulf, C. (2004). Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2. Beiheft), 9-16.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.). (2004). *Schulsport in den Klassen 5-10*. Schorndorf: Hofmann.
- Zander, M. (2010, 07. Januar). *Re: Die Einbettung qualitativer Daten in Theorie*. Nachricht veröffentlicht in Mailingliste Qualitative Sozialforschung <qsf_l@lists.fu-berlin.de>
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.). (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16). Opladen: Leske + Budrich.
- Zeuner, A., Senf, G. & Hofmann, S. (Hrsg.). (1995). *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit*. Sankt Augustin: Academia.
- Zimlich, M. (2008, 23. Mai). *Pädagogisches Handeln im Schulsport – Rekonstruktion subjektiver Theorien von Sportlehrer/innen*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in Köln.
- Zimmermann, H. (2000). Lehrerausbildung in Hochschule und Studienseminar. *sportunterricht*, 49, 283-288.
- Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers*. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 35, Sport und Kultur, 15). Frankfurt am Main: Peter Lang. Fernleihe
- Zoglowek, H. (2008). Lehrer und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 117-132). Balingen: Spitta.
- Zumbühl, H. (2004). Erziehender Sportunterricht – eine aktuelle Aufgabe des Schulsports. *Betrifft Sport*, 26 (1), 16-20.

Ohne Autor:

- „Verstärkte Integration und Förderung von Migrantenkinder auch an Gymnasien“ (2006). *Profil*, ?? (5), 4-5.

Anhang

Anhang 1: Transkriptionsregeln

I: Redebeitrag des Interviewers

S: Redebeitrag des Lehrers

...: Pause von ca. drei Sekunden Länge

(PAUSE): längere Pause als drei Sekunden

(...): unverständliche Redebeiträge

(lacht): nichtsprachliche Anteile

[...]: Auslassungen zur Sicherung der Anonymität

[Text]: sinngemäße Veränderungen durch den Autor zur Sicherung der Anonymität

Hm: Zögern, Füllwort.

Anhang 2: Beispiel für ein Memo

Erstellt am 10.02.2009

Thema: Das Phänomen „Persönlichkeit“

Das *Phänomen* „Persönlichkeit“ als „Gegenpol“ zur techn. SL 1 spricht auch explizit von Persönlichkeit: "Aber generell ist dann die Persönlichkeit, wie man selbst ist, das wichtigste, das ist schon klar. Da sind die Schüler sehr sensibel, das merken sie glaub ich ratz-fatz, ob man aus Überzeugung Lehrer ist, oder ob man das aus anderen Gründen macht. Und wie man ganz generell Kindern gegenüber eingestellt ist." (IV-161); Persönlichkeit wird also verstanden als eine Überzeugung, Lehrer zu sein (und ist damit auch Teil der „beruflichen Orientierung“) und zum anderen als eine Einstellung gegenüber Kindern; für beides sind die Schüler sehr sensibel. Insofern ist die *Konsequenz* der Persönlichkeit die Stellung des SL bei Schülern, die wiederum *kausale Bedingung* für seine „Wirkmöglichkeiten“ ist.

Persönlichkeit wird weiterhin auch verstanden als ein Auftreten in den *Dimensionen* dynamisch, agil, wach und den *Eigenschaften* Statur, Konstitution, Körpersprache, Bewegungstempo, und dies „ist für mich erst mal ganz, ganz wichtig“ (VI-103). Gerade das "Medium Körper" (vgl. Lehreraussage bei Bauer, Kopka & Brindt) ist im Kontext SU deutlich wichtiger als in anderen Fächern (vgl. dazu auch das nächste Zitat), und zwar im Sinne eines "ich genieße meinen Körper", dass das rüberkommt, dass man nicht Schönheitsidealen entsprechen muss, "sondern ehrlich und authentisch (*Eigenschaft*) rüberkommt" (VI-139ff.). Insofern dient der Umgang mit dem eigenen Körper dem entsprechenden Erziehungsziel bei den Schülern (im Sinne einer Vorbildwirkung).

Ebenfalls in diese Richtung geht die folgende Aussage: „also wenn eine Sportlehrkraft in der Halle steht und du merkst nicht wo sie ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht die Stimme so erheben kann, dass wirklich mal Ruhe ist, wenn eine Sportlehrkraft nicht irgendwie mal zu jemandem hingeht und sagt „komm, ich zeig es dir mal“ und auch wirklich Körperkontakt aufnimmt, ohne dass das aufgesetzt wirkt (*Eigenschaft* „Natürlichkeit/Authentizität“), ohne dass du das Gefühl hast, da sind Hemmungen da, dann hast du keine Chance. Das ist für mich die wichtigste Basis. Authentisch darin zu sein, aber das ist natürlich fast nicht zu trainieren, also das ist denk ich so was, da hast du Glück, wenn du da diese Gaben oder Talente hast (VI-103). Letztere Einstellung findet sich auch schon bei SL 1 mit dem Zitat „entweder man kann's oder kann's nicht“ (I-140). Ein großartiger Aufhänger für die Diskussion Kompetenzen vs. Persönlichkeit.

Weiterhin gehören zur Persönlichkeit Charakterzüge wie die *Eigenschaft* „Beharrlichkeit zeigen“ (kann als *kausale/intervenierende Bedingung* für die erzieherische Wirkung gesehen werden; da auch Widerstände überwunden werden müssen, auch wenn man sich unbeliebt macht (V-35f. und V-68), „Höflichkeit“ (verstanden als freundlicher, „normaler“ Umgangston mit den Schülern: „Guten Tag“ und „Auf Wiedersehen“ sagen, Verabschieden; III-016) und „Humor“ (dieser wird als wichtig im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern im Sinne von Geduld erachtet: „dass man es noch mit Humor ertragen kann und dass einem nicht der Kragen platzt“ (III-022), dient aber auch als *Strategie* im „Umgang mit Konflikten“ (III-084). Themenspezifisch wird die Persönlichkeit als Vorbild bzw. als Lernen am Modell erziehungswirksam und in einem pädagogischen Sinne eingesetzt. Ein dritter Punkt ist eine offensichtlich nicht näher zu bezeichnende Wirkung: Die Schüler „merken“ die menschliche Ausstrahlung (*Eigenschaft*) des SL:

"Es gehört ja auch für die Schlechten dazu und das sag ich denen auch, das merken (Konsequenz der Ausstrahlung) die auch, im Rahmen meines Sportunterrichts glaub ich, dass ich die bis zu einem gewissen Grad schützen kann und auch individuell vielleicht fördern kann" (I-085).

Für Schüler berechenbar sein (Eigenschaft)

Die Berechenbarkeit im Handeln des SL gibt den Schülern eine gewisse Handlungssicherheit, da sie wissen, wie der SL auf gewisse Verhaltensweisen ihrerseits reagieren wird. Ich frage mich, ob dies eine Eigenschaft der "Persönlichkeit" ist oder eher des „professionellen Selbst“ (bei mir eher die Rolle des SL) ist (bzw. generell ob Verhaltensmerkmale Persönlichkeitsmerkmale sind)?

Explizit angesprochen wird es bei der "Vergabe von Sanktionen" ("Ich kann nicht, wenn jemand etwas vergessen hat den auf ein Mal eine riesen Sanktion aufbrummen, sondern es muss berechenbar sein"; III-024) bzw. mit leichter Einschränkung: "kommt auch drauf an, wie ich so drauf bin, aber ich ermahne sie schon vorher, bevor ich das mache" (IV-073). Die Berechenbarkeit wird hier durch die "Androhung von Sanktionen" bzw. "Ermahnungen" (Handlungsstrategien) bewirkt.

Bezüglich des Kontexts "Verwendens der Fairness- und Kooperationsnote" wird am Schuljahresanfang "genauer erläutert, worauf ich Wert lege" (I-081); dann wissen sie "grob schon mal, wie ich ticke" (I-136). Die "Berechenbarkeit" wird also hier durch eine spezifische "Ansage" (Handlungsstrategie) bewirkt. Aber eigentlich wird hier durch diese Ansage die Konsequenz „Berechenbarkeit“ erzielt.

Die Bedeutung der Berechenbarkeit wird auch durch ein gegenteiliges Verhalten, nämlich den Wutausbruch eines SL deutlich: Der Wutausbruch erfolgt, weil er auf zwei Schüler wütend ist und er bemerkt als Konsequenz, dass alle Schüler unruhig werden, da sie nicht wissen, ob der SL zw. den "Auslösern" und dem Rest der Klasse trennen kann:

„Ich bin genervt, wenn ich genervt bin, überträgt sich das auf die Schüler natürlich auch. Die Schüler sind verunsichert wenn ich genervt bin- grad die, die kennen mich jetzt noch nicht. Können das ja noch nicht einschätzen, wie persönlich ich das jetzt nehme. Ob ich das trennen kann, dass ich jetzt die zwei nervig finde, aber die anderen 16 nicht“ (I-052). Unberechenbares Verhalten führt demnach als Konsequenz zur Einschüchterung der Schüler.

Anhang 3: Die „fertige“ Kodeliste

Code-Filter: All

HU: Diss_SF
File: [C:\Dokumente und Einstellungen\spor054\Desktop\Diss\Diss_SF.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06.06.2010 18:46:23

Ablauf Sportstunde
Achten auf soziale Interaktion
Aufbau ST - Bedeutung der Berufserfahrung
Aufbau ST - Bedeutung erziehungswissenschaftliches Studium
Aufbau ST - Bedeutung Lehramtsstudium
Aufbau ST - Bedeutung pädagogisches Wissen
Aufbau ST - Bedeutung Praktika
Aufbau ST - Bedeutung Referendariat
Aufbau ST - Bedeutung Sportstudium
Aufbau ST - Bio - Beruf
Aufbau ST - Bio - Erziehung
Aufbau ST - Bio - SU
Authentizität
Autorität haben
Bedeutung Eigenrealistaion
Berufliche Orientierung
Berufliche Orientierung - Bevor ich leide, leiden die Sc..
Berufliche Orientierung - das ist wie ein Spiel
Berufliche Orientierung - Der Kern ist einfach der Unter..
Berufliche Orientierung - Die Truppe im Griff haben
Berufliche Orientierung - Gründe für Berufswahl Gymnasium
Berufliche Orientierung - Gründe für Berufswahl SL
Berufliche Orientierung - ich leb´ s ja auch zu viel
Berufliche Orientierung - Selbstkonzept
Berufliche Orientierung - SL als prima/us inter pares
Berufliche Orientierung - SL als primus inter pares - Mitmachen im SU
Das ist eine Kunst
Den Schülern etwas zeigen
Emotionen
Emotionen - Empathie
Emotionen - Handeln im Affekt
Erziehen - Begriff
Erziehen - Handlungen
Erziehungsbegriff
Erziehungsinhalte
Erziehungsverständnis
Erziehungsziel - Wir-Gefühl
Erziehungsziele
Feedback geben
Freiwilligkeit
Gelungene Sportstunde
Generelles Lehrerbild - Gym
Generelles Lehrerbild - SL
Geschlecht - Lehrer
Geschlecht - Schüler
geschlechtersensibler SU
Grenzen pädagogischen Handelns - Man kann nicht alle gewinnen
Handlungsroutinen
Handlungsroutinen - Mehrere Handlungsoptionen
Handlungsroutinen - Situatives Handeln
Herstellen von Ordnung - Feedback geben

Herstellung von Ordnung
Herstellung von Ordnung - Anfangsritual
Herstellung von Ordnung - Klasse in den Griff kriegen
Herstellung von Ordnung - Verhaltensregeln aufstellen
Individualität zulassen und fördern
Individuelle Förderung
Individuelle Förderung - Notengebung
Individuelle Förderung - Schüler lehren Schüler
Interaktion fördern - Bewusste Gruppenbildung
Interesse an den Schülern zeigen
Intervenierende Bedingung - Bescheid wissen über Schüler
Intervenierende Bedingung - Differenzierung der Schüler nach Alter
Intervenierende Bedingung - Verändertes Klientel
Intervenierende Bedingungen - allgemein
Intervenierende Bedingungen - Image des SL bei Schülern
Intervenierende Bedingungen - Notengebung
Intervenierende Bedingungen - Schülerklientel
Intervenierende Bedingungen - Voraussetzungen der Schüler
Intervenierende Bedingungen - Vorurteile gegenüber Schülern
Kommunikation-Thematisieren unerwünschten Verhaltens
Kommunikation - "fertig machen"
Kommunikation - An Einsicht der Schüler Appellieren!
Kommunikation - Anmaulen
Kommunikation - Ansagen
Kommunikation - ruhig und rational
Kommunikation - Schüler-Elterngespräch
Kommunikation - verbal ausrasten
Kommunikation - verbale Hilfe
Kommunikation mit der Klasse
Kommunikation mit Schülern - Einzelgespräch
Kommunikation mit Schülern - Gruppengespräch
Kommunikation mit Schülern - informelle Kommunikation
Konfliktpotenzial SU - pädagogische Situation
Kreativität der Schüler fördern
Lehrer-Schüler-Beziehung
Lehrer-Schüler-Beziehung - Aufmerksamkeit
Lehrer-Schüler-Beziehung - Körperlichkeit
Lehrer-Schüler-Beziehung - Vertrauen
Lehrplanrelevanz
Loben
Loben - Ressourcenmodell
Mensch sein
Miteinander fördern
Miteinander fördern - Druckmittel Notengebung
Miteinander fördern - Methodik - Sozialformen
Miteinander fördern - reaktiv
Miteinander fördern - Regeländerungen
Motivieren
Motivieren - Belohnen und Bestrafen
Motivieren - Mitmachen im SU
Motivieren - Notengebung
Notengebung - Bedeutung der Sportnote für Schüler
Pädagogische Situationen produktiv nutzen
Pädagogisches Handeln - reaktiv
Persönlichkeit
Persönlichkeit - Beharrlichkeit zeigen
Persönlichkeit - Entweder man kann´s oder nicht
Problemschüler - Classenclown
Reaktion auf aggressives Verhalten
Reaktion auf Disziplin störung - Dinge laufen lassen
Reaktion auf Disziplin störungen
Reaktion auf Disziplin störungen - Stunde abbrechen
Reaktion auf misslingende soziale Interaktion
Reaktion auf misslingende soziale Interaktion - organisatorische Lösung
Reaktion auf misslingende soziale Interaktion - Stunde abbrechen und Problem Thematisieren

Reaktion auf unerwünschtes Verhalten
Reflektieren des SU
Ritualisierung
Rolle des SL
Rolle des SL - Schauspieler sein
Sanktionen - Androhung von Sanktionen
Sanktionen - Möglichkeiten
Sanktionen - Möglichkeiten - Notengebung
Sanktionen - Schüler mit Sanktionen belegen
Schüler orientiertes Handeln
Schüler orientiertes Handeln - Achten auf gerechte Teamverteilung
Schüler orientiertes Handeln - Auf Gesundheit der Schüler achten
Schüler orientiertes Handeln - Berücksichtigen von Schülerwünschen
Schüler orientiertes Handeln - Für Schüler berechenbar sein
Schüler orientiertes Handeln - Leistungsdifferenzierung
Schüler orientiertes Handeln - Programm durchziehen
Schüler orientiertes Handeln - Schülererwartungen umsetzen
Schüler orientiertes Handeln - Schülern Erfolgserlebnisse ermöglichen
Schüler orientiertes Handeln - Umgang mit Angst der Schüler
Schüler orientiertes Handeln - Über- und Unterforderung vermeiden
Schüler orientiertes Handeln - Vermeiden von peinlichen Situationen
Schüleraktivierung
Schülern Verantwortung übergeben
Schülern Verantwortung übergeben - Die Schüler sich selbst organisieren lassen
Schülern Verantwortung übergeben - Methodik - Gruppenarbeit
Schülern Verantwortung übergeben - Partizipation
Schülern Verantwortung übergeben - Schüler Stunden halten lassen
Schülern Verantwortung übergeben - Soziale Selbstregulation der Klasse zulassen
Sozialverhalten als kausale Bedingung
Standing des Lehrers
Stimmung in der Klasse
SU als spezielles Setting
SU spezielles erzieherisches Setting
SU spezielles erzieherisches Setting - Spiel
Tolerantes Verhalten fördern - Umgang mit adipösen Schülern
Umgang mit Konflikten
Umgang mit Konflikten - Ignorieren
Umgang mit Konflikten - Konflikt bewusst machen
Umgang mit Konflikten - Schüler Lösungsmöglichkeiten finden lassen
Umgang mit Konflikten - Störungen nicht persönlich nehmen
Umgang mit Problemschülern - Humor haben
Unterrichtsvorbereitung
Unterrichtsvorbereitung - Flexible Handhabung
Unterrichtsvorbereitung - Kasuistik
Verantwortung für Schüler übernehmen
Verwendung Fachsprache
Vor der Gruppe stehen
Vorbild - Allgemein
Vorbild - Allgemein - Verhalten
Vorbild - SU - Mitmachen
Vorbild - SU - motorisch
Vorbild SU
Widerstände bei Schülern überwinden
Widerstände bei Schülern überwinden - Dinge durchdrücken
Ziele des SU
Zusammenarbeit im Kollegium
Zusammenarbeit im Kollegium - informell
Zusammenarbeit im Kollegium - pädagogischer Konsens
Zusammenarbeit in der Fachschaft - erzieherische Wirkung
Zusammenarbeit in der Fachschaft - Hospitation
Zusammenarbeit in der Fachschaft - informell
Zusammenarbeit in der Fachschaft - Team-Teaching
Zusammenarbeit mit Eltern

ZZ³³⁰ - Umgang mit Problemschülern - ADHS
ZZ - Aufgaben der Institution Schule
ZZ - Bayern als spezielles Setting
ZZ - Bedeutung SU an Schule
ZZ - Bedeutung SU für Eltern
ZZ - Bewegte Schule
ZZ - Differenzierung Sport vs. Zweitfach
ZZ - Erzieherische Wirkung
ZZ - Erzieherische Wirkung - Dann ist natürlich am Anfang n..
ZZ - erzieherische Wirkung - Klassenfahrten als besonderes erzieherisches Setting
ZZ - erzieherische Wirkung - Klassenfahrten als besonderes erzieherisches Setting - Skikurs
ZZ - Erzieherische Wirkung - Wirkung von Sanktionen
ZZ - Fortbildungen
ZZ - G8
ZZ - Individueller Stil
ZZ - Lehrertypus - Hybrid
ZZ - Lehrertypus - Logotrop
ZZ - Lehrertypus - Paidotrop
ZZ - Lehrplankritik
ZZ - Leistungsverständnis im SU
ZZ - Notengebung
ZZ - Problemschüler
ZZ - Problemschüler - ADHS
ZZ - Problemschüler - Adipöse Schüler
ZZ - Problemschüler - Autisten
ZZ - Problemschüler - Ego-Zocker
ZZ - Problemschüler - Passive Schüler
ZZ - Problemschüler - unsportliche Schüler
ZZ - Problemschüler - unterforderte Schüler
ZZ - Problemschüler - Verhaltensauffällige Schüler
ZZ - Schlechte Sportstunde
ZZ - Schulklima
ZZ - Sehnsucht nach pädagogischen Standardlösungen
ZZ - Sportartenkonzept
ZZ - Umgang mit Problemschülern - adipöse Schüler
ZZ - Umgang mit Problemschülern - Autisten
ZZ - Umgang mit Problemschülern - Classencrown
ZZ - Umgang mit Problemschülern - egozentrische Spieler
ZZ - Umgang mit Problemschülern - passiven Schülern
ZZ - Umgang mit Problemschülern - Scheitern
ZZ - Umgang mit Problemschülern - Verhaltensauffällige
ZZ - Unterrichtstil
ZZ - Unterrichtsvorbereitung
ZZ - Unterrichtsziele bei höherer Stundenanzahl

³³⁰ Alle „ZZ-Kodes“ wurden im Laufe der Untersuchung als nicht relevant für die spezifische Themenstellung erachtet und dadurch der besseren Übersichtlichkeit wegen durch das „ZZ“ ans Ende der Kodeliste „verbannt“.

Anhang 4: Beispiel einer Kodefamilie aus ATLAS/ti

Kodfamilien werden gebildet, um wahrscheinlichen Kategorien die entsprechenden Codes zuordnen zu können. Hier als Beispiel die Kategorie „Herstellen von Ordnung“ mit den entsprechenden Codes.

Code Family: Ordnung herstellen

HU: Diss_SF

File: [C:\Dokumente und Einstellungen\spor054\Desktop\Diss\Diss_SF.hpr5]

Edited by: Super

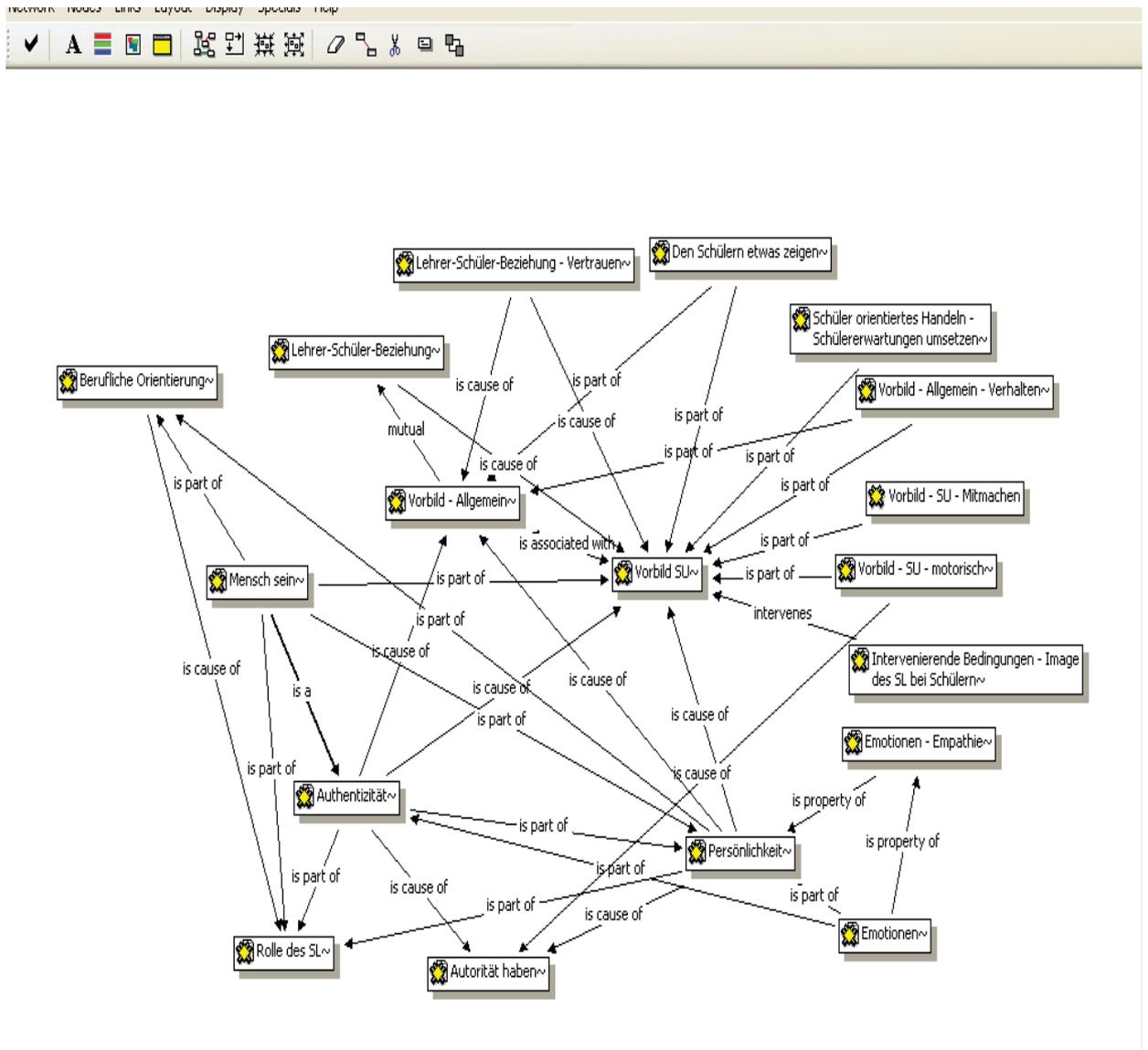
Date/Time: 06.06.2010 18:50:12

Created: 19.03.2010 14:57:26 (Super)

Codes (26): [Achten auf soziale Interaktion] [Autorität haben] [Herstellen von Ordnung - Feedback geben] [Herstellung von Ordnung] [Herstellung von Ordnung - Anfangsritual] [Herstellung von Ordnung - Klasse in den Griff kriegen] [Herstellung von Ordnung - Verhaltensregeln aufstellen] [Kommunikation-Thematisieren unerwünschten Verhaltens] [Kommunikation - "fertig machen"] [Kommunikation - An Einsicht der Schüler Appellieren] [Kommunikation - Anmaulen] [Kommunikation - Ansagen] [Kommunikation - verbal ausrasten] [Reaktion auf aggressives Verhalten] [Reaktion auf Disziplinstörung - Dinge laufen lassen] [Reaktion auf Disziplinstörungen] [Reaktion auf Disziplinstörungen - Stunde abrechnen] [Reaktion auf misslingende soziale Interaktion] [Reaktion auf misslingende soziale Interaktion - organisatorische Lösung] [Reaktion auf misslingende soziale Interaktion - Stunde abrechnen und Problem Thematisieren] [Reaktion auf unerwünschtes Verhalten] [Ritualisierung] [Sanktionen - Androhung von Sanktionen] [Sanktionen - Möglichkeiten] [Sanktionen - Möglichkeiten - Notengebung] [Sanktionen - Schüler mit Sanktionen belegen]
Quotation(s): 100

Anhang 5: Beispiel eines Netzwerkes aus der Auswertung mit ATLAS/ti

Netzwerk „Vorbild Sein“ im Schulsport



Anhang 6: Ausschnitt aus einer Interviewkodierung in ATLAS/ti

Aus Interview 6:

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a text document titled "Diss_SF - ATLAS.ti" with the following content:

persönliche Befindlichkeit- wie ging es mir damit, was ich jetzt gemacht habe. Zweitens ist das ein Angebot das ich vielleicht später in meinem außerschulischen Leben weiter pflegen möchte und jetzt gerade in dem Bereich in der Oberstufe Grundkurs Turnen, da muss man ganz realistisch sehen, dass das keine Turnerinnen sind. Also wenn ich da den Maßstab, und das ist da ein wesentlicher Punkt, den muss ich in Klammern jetzt auch noch anfügen, Sport ist von der fünften bis zur zehnten Klasse kein Vorrückungsfach, das heißt es ist völlig irrelevant für die Versetzung, und dann hängt es absolut von der Motivation jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin ab wie ernst ich das Fach nehme und auch wie der Sportunterricht mich letztendlich motiviert, ob ich da, und da sind wir ganz ehrlich, eine Eins, Zwei oder Drei im Zeugnis stehen habe. Eine vier kommt äußerst selten vor. In der Oberstufe sind das aber Punkte fürs Abitur und diese Kluft zwischen der zehnten Klasse und dann Oberstufe elf, zwölf, jetzt noch 13 was Leistung anbelangt, Leistungsforderung und auch Leistungsfähigkeit, die ist so groß, dass die Note die wir da geben immer relativ ist, und um jetzt zurückzukommen, Klammer zu, in diesem Grundkurs Turnen keine Turnerinnen habe, sondern junge Frauen die neben einem Semester Volleyball, das sie gespielt haben, vor allem Gymnastik/ Tanz als Schwerpunkt gewählt haben über zwei Halbjahre und jetzt eine weitere Individualsportart suchten und weder in Schwimmen noch in Leichtathletik die Leistungen erbringen können, viele von ihnen, die vorgeschrieben sind vom Lehrplan her, und dann haben die sich geeinigt auf Turnen. Ich habe die jetzt übernommen, ich bin erst einmal erschrocken, weil ich selber so als Turnerin da andere Ansprüche hatte, aber dann war mir klar was wollen die... die wollen eigentlich im Bereich gesundheitsorientierte Fitness, im Bereich... ja einerseits Muskelaufbautraining, aber auch Ausdauertraining und auch Entspannungstechniken wollen die sich selber einbringen und wollen mit

The right-hand side of the interface shows a coding scheme with the following entries:

- Intervenierende Bedingungen - allgemein~
- SU als spezielles Setting~
- Noteng...
- Schüler orientiertes Handeln~
- Aufbau ST - Bio - Beruf~

Tabellarischer Lebenslauf von Matthias Gerd Zimlich

1977 – 1981:

Besuch der Grundschule in Goldbach.

1981 – 1990:

Besuch des Hanns-Seidel-Gymnasiums in Hösbach mit Ablegung der allgemeinen Hochschulreife.

1990 – 1991:

Zivildienstleistender im Seniorenhort „St. Lukas“ in Kleinostheim.

1991 – 1999:

Studium der Sportwissenschaft und Anglistik an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg.

Abschluss: I. Staatsexamen.

09/1997 – 06/1998:

Assistant Teacher an der Trent University in Nottingham/England.

01/2000 – 05/2000:

Praktikum beim Deutschen Sport Fernsehen (DSF) in München.

06/2000 – 06/2001:

Festanstellung beim DSF in München.

07/2001 – 09/2004:

Freier Fernseh-Redakteur DSF, Premiere und SAT 1 in München.

07/2002 – 09/2002:

Praktikum beim ökom Verlag in München.

10/2002 – 07/2004:

Hochschulsportkoordinator und Lehrbeauftragter an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

10/2004 – 09/2006:

Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Sportpädagogik der Universität Würzburg.

Seit 2006:

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaften der Universität Würzburg.

09/2007 – 02/2008:

Aushilfsvertrag als Sportlehrer am Friedrich-König-Gymnasium in Würzburg.

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Hrsg. von Harald Lange
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Band 1

Christiane Reuter

Gesundheitsförderung für Kinder mit geistiger Behinderung

Eine Studie zur Durchführbarkeit und Wirksamkeit der Konzeption „Vernetzte Gesundheitserziehung im Grundschulalter“ im Setting Schule und Tagesstätte

2009, 422 Seiten, ISBN 978-3-86955-129-6, EUR 40,00

Band 2

Matthias Obinger

Der Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität bei drei- bis fünfjährigen Kleingartenkindern im Quer- und Längsschnitt

Eine empirische Untersuchung im Rahmen der PAKT-Studie

2009, 156 Seiten, ISBN 978-3-86955-194-4, EUR 23,00

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • www.cuvillier.de

