

Technische Universität München

Lehrstuhl für Sportpädagogik

Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht

Unterschiedliche Sichtweisen auf
wahrgenommene Ereignisse im Sportunterricht und
deren Ursachenzuschreibungen

Carolina Fumilayo Olufemi

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie

genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Univ.- Prof. Dr. Elisabeth Wacker

Prüfer der Dissertation:

1. Univ.- Prof. Dr. Claudia Kugelmann
2. Univ.- Prof. Dr. Ansgar Thiel
3. Univ.- Prof. Dr. Jürgen Beckmann

Die Dissertation wurde am 26.06.2013 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft am 21.10.2013 angenommen.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Kugelmann, welche mich dazu inspirierte, das Thema der Arbeit qualitativ anzugehen, mich dabei unterstützte, diese Herangehensweise konsequent durchzuführen und nie aus den Augen zu verlieren. Auch Herr Prof. Dr. Thiel danke ich herzlich für die umfassende Betreuung meiner Arbeit und die große Unterstützung, die ich von ihm über den gesamten Zeitraum von der ersten Idee bis zur Fertigstellung der Dissertation erhalten habe. Herr Prof. Dr. Beckmann danke ich für das Vertrauen, welches er mir zu Anfang der Dissertation entgegengebracht hat und die konstruktive Betreuung im Anfangsstadium der Arbeit. Ich habe sehr vom Austausch mit Prof. Dr. Breuer und der Frankfurter Arbeitsgruppe für qualitative Forschungsmethoden profitiert, herzlichen Dank dafür. Der Austausch mit denjenigen, die bereit waren, einzelne Kapitel oder Seiten zu lesen, war sehr hilfreich, vielen Dank.

Zu ganz besonderem Dank verpflichtet bin ich den Schulleitern der jeweiligen Gymnasien, welche an der Untersuchung teilgenommen haben. Außerdem gilt mein Dank den Gymnasialschullehrenden, und den SuS, die sich als Untersuchungsteilnehmer für meine Arbeit zur Verfügung gestellt haben. Mein herzlichster Dank gilt hier Kathrin Schneider und Julia Olufemi als sogenannte Wegbereiterinnen.

Zudem danke ich meinen Untersuchungshelfern, die viel Zeit und Engagement in meine Arbeit investiert haben und stets verfügbar waren, wenn ich sie gebraucht habe.

Vielen, vielen Dank dafür. In diesem Sinne ein herzliches Dankeschön an meine Familie und die Freunde, die mir tatkräftig zur Seite gestanden sind. Ohne sie gäbe es meine Arbeit nicht.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist während meiner wissenschaftlichen Arbeit am Lehrstuhl für Sportpädagogik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Kugelmann entstanden. Die Motivation zu der Thematik basiert auf der Arbeit als Sportlehrerin an verschiedenen Schulen und den praxisbegleitenden Seminaren der Lehramtstudenten ‚Unterrichtsbeobachtung und Analyse‘, welche ich im Zuge dessen als Dozentin begleitet habe. Zu beobachten war, dass der sogenannte Praxisschock bei den meisten Studenten deutlich schlimmer ausfiel, als sie erwartet hatten, sodass die Frage nach den Ursachen dafür entstand. Zudem zeigte sich, dass die erfahrenen Lehrpersonen nahezu dieselben Probleme – in Bezug auf ihren Sportunterricht beklagten – wie die noch unerfahrenen Lehramtstudenten. Da die Lehramtsausbildung im Fach Sport sehr komplex ist und wesentliche Kompetenzen darin geschult werden, ließ sich vermuten, dass die Antwort auf diese Thematik in der Unterrichtspraxis zu finden sein könnte. Die Ursachenzuschreibung für plötzlich auftretende Störungen und Konflikte im Sportunterricht sollte demnach in der vertiefenden Auseinandersetzung mit den alltäglichen Abläufen im Unterricht erfolgen. Bei der weiteren Analyse und Beobachtung von Sportunterrichtseinheiten kristallisierte sich heraus, dass sich Konflikte zwischen Lehrpersonen und SuS bzw. Störungen oftmals daraus ereigneten, dass sich die beteiligten Personen gegenseitig vollkommen verzerrt wahrnahmen bzw. einfache Missverständnisse die Wahrnehmung verfälschten. Bestärkt durch diese Erkenntnis entwickelte sich das Forschungsthema: Lehrer- und Schülerseitige Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht. Dabei geht es um die ursächliche Entstehung von Wahrnehmungsdiskrepanzen im alltäglichen Sportunterricht. Mit der folgenden Studie werden diesbezüglich sowohl einschränkende und problematische Aspekte, als auch ressourcen- und lösungsorientierte Themen analysiert und pädagogisch-didaktische Vorschläge generiert.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Vorwort	3
Abkürzungsverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
1. Einleitung	15
2. Problemstellung	20
3. Forschungsstand	29
3.1 Studien zur Ereignis-Wahrnehmung (Unterrichtsstörungen)	29
3.1.1 Studien didaktisch-pädagogischer Aspekte von Unterrichtsstörungen	35
3.1.2 Studien zu kommunikationsbedingten Aspekten von Unterrichtsstörungen	39
3.2 Zusammenfassung	42
4. Erkenntnistheoretische Grundannahmen	45
4.1 Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundposition	46
4.2 Konstruktion von Wahrnehmung	49
4.2.1 Konstruktion von Wissen und Erfahrung	51
4.2.2 Konstruktion von Kommunikation	54
4.3 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Arbeit	61
5. Empirisches Vorgehen	63
Teil I: Theoretische Basis	66
1. Begriffsklärung ‚auffällige Unterrichtsereignisse‘	66
1.1 Disziplinschwierigkeit	66
1.2 Unterrichtskonflikt	67
1.3 Abweichendes Schülerverhalten	67
1.4 Verhaltensauffälligkeiten	68
1.5 Unterrichtsstörungen	69
1.6 Der Unterrichtsfall	71
1.7 ‚Auffällige Ereignisse‘	72
2. Begriffserörterung: Wahrnehmung	75
2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung	78
2.1.1 Selbstwahrnehmung	78

2.1.2 Fremdwahrnehmung	80
2.1.3 Zusammenfassung	81
2.2 Wahrnehmung von Ereignissen	82
2.3 Wahrnehmung im Sportunterricht	85
2.3.1 Wahrnehmung der Lehrpersonen	92
2.3.2 Wahrnehmung und Menschenbildkonstruktion	96
2.4 Zusammenfassung	99
3. Auffällige Unterrichtsereignisse	101
3.1 Pädagogische Konzepte zu auffälligen Unterrichtsereignissen	101
3.2 Merkmale auffälliger Unterrichtsereignisse	104
3.3 Ursachen für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse	106
3.3.1 Äußere Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung	108
3.3.2 Innere Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung	113
3.4 Zusammenfassung	117
Teil II: Methodologie	118
1. Konzeption und Durchführung der Studie	118
1.1 Entscheidung für qualitative Methoden	118
1.2 Zusammenfassung der Überlegungen zur Forschungsmethode	120
2. Methodisches Vorgehen	124
2.1 Die Methode: Grounded Theory	124
2.2.1 Theorieorientiertes Kodieren	127
2.2.2 Theoretical Sampling	131
2.2.3 Umgang mit theoretischem Vorwissen	133
2.2.4 Grundlegende Gütekriterien	135
3. Erhebungskontext	139
3.1 Feldzugang und Datenerhebung	139
3.2 Vorüberlegungen zu den Erhebungsinstrumenten	142
3.2.1 Leitfadengestützte Interviews	144
3.2.2 Unterrichtsbeobachtungen als ergänzende Verfahren	149
3.2.3 Videoaufzeichnungen als ergänzendes Verfahren	155
3.2.4 Mind-Mapping-Methode (Prozess-Evaluierung)	157
3.5 Ablauf des praktischen Teils der Untersuchung	159
4. Datenauswertung	160

4.1 Konkretes Vorgehen	160
4.2. Sampling-Vorgang	162
4.2.1 Lehrpersonen	164
4.2.2 SuS.....	166
4.3 Transkription	168
4.4 Auswertungen der Interviews in Einzelfallanalysen	169
4.5 Kommunikative Validierung der Einzelfallanalysen	170
Teil III: Empirische Ergebnisse	171
1. Einzelfallanalysen der Interviewpartner	171
1.1 Frau Kasten	172
1.1.1 Schülerin Gesa von Frau Kasten	174
1.1.2 Schülerin Vera von Frau Kasten	175
1.1.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	177
1.2 Frau Mayer.....	178
1.2.1 Schülerin Kathrin von Frau Mayer.....	180
1.2.2 Schülerin Selina von Frau Mayer	181
1.2.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	183
1.3 Frau Seider	184
1.3.1 Schülerinnen Lena und Paula von Frau Seider.....	186
1.3.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	187
1.4 Herr Dorn	188
1.4.1 Schüler Dirk von Herr Dorn	190
1.4.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	191
1.5 Frau Fernando	192
1.5.1 Schülerin Selma und Schüler Louis von Frau Fernando.....	194
1.5.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	195
1.6 Herr Leonard.....	196
1.6.1 Schüler Neo von Herr Leonard.....	198
1.6.2 Schüler Simon und Mark von Herr Leonard	199
1.6.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen.....	200
1.7 Frau Bayer	201
1.7.1 Schülerin Zoe von Frau Bayer.....	203
1.7.2 Schüler Niklas von Frau Bayer.....	204

1.7.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen	206
1.8 Auswertungen der Mind-Mapping-Methode der Einzelfalldarstellungen	207
1.8.1 Aussagen der Einzelfallanalysen	209
1.8.2 Zusammenfassung der Mind-Mapping-Methoden	210
2. Modellierung der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltung‘	212
2.1 Fallrekonstruktion eines Interviews	213
2.1.1 Interviewauszug mit Sportlehrer Herr Dorn	214
2.1.2 Auszug aus der Kategorienbildung	216
2.2 Vorgang der komparativen Datenanalyse auf Datenebene	219
2.3 Das Wirkungsnetz der Kategorien	219
2.4 Darstellung der Kernkategorie – ‚differenzierte Erwartungshaltung‘	220
2.5 Entwicklung der Kernkategorie aus den empirischen Daten	221
2.5.1 Darstellung der Generierung des differenzierten Erwartungshaltungsmodells: Zwei Fallgeschichten.....	223
2.5.2 Herr Dorn.....	225
2.6 Frau Fernando	238
2.6.1 Ursachen bei Frau Fernando	238
2.6.2 Strategien der SuS	242
2.6.3 Strategien der Lehrerin Frau Fernando.....	243
2.6.4 Zusammenfassung.....	244
2.6.5 Intervenierende Bedingungen ‚Rahmenbedingungen‘	244
3. Kodierparadigma der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘	248
3.1 Begriffserklärung Erwartungen	249
3.2 Kategorien des Phänomens ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘	254
3.2.1 Ebenen der Wahrnehmung (Kontext)	254
3.2.2 Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	261
3.2.3 Strategien der SuS	270
3.2.4 Intervenierende Bedingungen	274
3.3 Ursachen der ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘	276
3.3.1 Lehrpersonen	276
3.4 SuS	280

3.5 Die Konsequenzen der differenzierten Erwartungshaltungen der Lehrpersonen	286
3.6 Konsequenzen der SuS	288
4. Darstellung der vier Einflusskategorien.....	290
4.1. Die Einflusskategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘	290
4.1.1 Phänomen ‚Sonderstellung Sportunterricht im Schulkontext‘	290
4.1.2 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie	302
4.2 Die Kategorie ‚Kommunikation‘	303
4.2.1 Phänomen: Was ist Kommunikation?	303
4.2.2 Kontext: Was für Kommunikationsformen kommen vor?	304
4.2.3 Ursachen	306
4.2.4 Strategien	310
4.2.5 Rahmenbedingungen	311
4.2.6 Konsequenzen	311
4.2.7 Zusammenfassung.....	312
4.3 Die Kategorie ‚Routine‘	313
4.3.1 Phänomen: Auswirkungen von Routine auf den Sportunterricht....	313
4.3.2 Kontext bzw. Datenbasis.....	313
4.3.3 Ursachen für Routine	314
4.3.4 Strategien für Routine	315
4.3.5 Rahmenbedingungen	315
4.3.6 Konsequenzen der Routine.....	315
4.3.7 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie	318
4.4 Die Kategorie ‚Angst‘	319
4.4.1 Phänomen: Wie beeinflusst die Angst vor Ereignissen die Wahrnehmung und die Handlungsdeutung?.....	319
4.4.2. Ebenen der Wahrnehmung, Eigenschaften und Ausprägungen ...	321
4.4.3 Ursachen: Wodurch entstehen Ängste?.....	321
4.4.4 Intervenierende Kategorien – Kausalbeziehungen	323
4.4.5 Strategien bzw. Umgehensweisen mit der Kategorie ‚Angst‘	324
4.4.6 Konsequenzen	326
4.4.7 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie	327
4.5 Zusammenfassung	330
5. Einzelfallübergreifende Auswertung und Theoriegenerierung.....	331
6. Ergebnisdarstellung.....	333
6.1 Differenzierte Erwartungshaltung.....	333

6.1.1 Anpassung der Erwartungen.....	336
6.1.2 Handlungsleitende Funktion der Erfahrungen mit subjektiven Erwartungen	337
6.1.3 Erwartungen sind abhängig vom Selbstkonzept	338
6.1.4 Erwartungen müssen adressatenorientiert sein	339
6.1.5 Differenzierte Erwartungen generieren sich teilweise aus subjektiven Theorien	340
6.2 Zusammenfassung	340
7. Fazit	342
8. Ausblick.....	351
Literaturverzeichnis	356

Anhang: Interviewaussagen aller Lehrpersonen und SuS

Abkürzungsverzeichnis

d. h.	das heißt
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende
GT	Grounded Theory
LPO	Lehren und Lernen
SuS	Schüler und Schülerinnen
u. a.	und andere / unter anderem
u. v. m.	und vieles mehr
u. v. a.	und viele(s) andere
v. a.	viele(s) andere
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung des Kernphänomens	19
Abb. 2: Konstruktion und Interpretation als Zugänge zur Erfahrungswelt	52
Abb. 3: Inkongruenz der Kommunikation von Sender und Empfänger	55
Abb. 4: Ereignis-Wahrnehmungsmodell	63
Abb. 5: Anspruch von Sportunterricht	91
Abb. 6: Darstellung des Untersuchungsablaufs	123
Abb. 7: Kodierprozesse in systematischer Anordnung	130
Abb. 8: Beispiel der Kategorien-Darstellung der Einzelfallauswertungen	172
Abb. 9: Kategorien von Frau Kasten	174
Abb. 10: Kategorien der Schülerin Gesa	175
Abb. 11: Kategorien der Schülerin Vera	177
Abb. 12: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Lehrerin Kasten, SuS Gesa, Vera und Beobachter	177
Abb. 13: Kategorien der Lehrerin Mayer	180
Abb. 14: Kategorien der Schülerin Kathrin	181
Abb. 15: Kategorien der Schülerin Selina	182
Abb. 16: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität – Lehrerin Mayer, Schülerinnen Kathrin, Selina	183
Abb. 17: Kategorien der Lehrerin Seider	186
Abb. 18: Kategorien der SuS Lena und Paula	187
Abb. 19: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Seider, Lena, Paula und Beobachter	187
Abb. 20: Kategorien von Lehrer Dorn	190
Abb. 21: Kategorien des Schülers Dirk	191
Abb. 22: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Lehrer Dorn, Schüler Dirk und Beobachter	191
Abb. 23: Kategorien der Lehrerin Fernando	194
Abb. 24: Kategorien der SuS Selma und Louis	195
Abb. 25: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Fernando, Selma, Louis und Beobachter	195
Abb. 26: Kategorien des Lehrers Leonard	198
Abb. 27: Kategorien des Schülers Neo	199
Abb. 28: Kategorien der Schüler Simon und Mark des Herr Leonard	200
Abb. 29: Wahrnehmungsdimensionen: Dimensionen Intensität; Leonard, Simon, Mark, Beobachter	200

Abb. 30: Kategorien der Lehrerin Bayer	203
Abb. 31: Kategorien der Schülerin Zoe.....	204
Abb. 32: Kategorien des Schülers Niklas.....	206
Abb. 33: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Bayer, Zoe, Niklas und Beobachter	206
Abb. 34: Darstellung des Prozess der komparativen Datenanalyse.....	212
Abb. 35: Das Kodierparadigma.....	213
Abb. 36: Darstellung des Wirkungsnetz der Kategorien	220
Abb. 37: Kategorien des differenzierten Erwartungshaltungsmodells	249
Abb. 38: Kodierparadigma ‚differenzierte Erwartungshaltungen ‘ der Lehrpersonen und SuS.....	289
Abb. 39: Die Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen ‘ und ihre vier Einflusskategorien	290
Abb. 40: Kodierparadigma ‚Sonderstellung Sportunterricht ‘ der Lehrpersonen, SuS.....	303
Abb. 41: Beziehungsgeflecht der Kategorie ‚Kommunikation ‘	307
Abb. 42: Einflusskategorie Kommunikation der Lehrpersonen, SuS	312
Abb. 43: Einflusskategorie Routine der Lehrpersonen und SuS.....	318
Abb. 44: Einflusskategorie Angst der Lehrpersonen und SuS.....	327
Abb. 45: Darstellung der Theoriegenerierung.....	332

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über die realisierten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen	154
Tab. 2: Beobachtungsprotokoll	155
Tab. 3: Einteilung der Unterrichtszeit in Phasen und Zeit (Minuten)	158
Tab. 4: Übersicht der Einzelfalldarstellungen und der analysierten Haupt- und Schlüsselkategorien	209
Tab. 5: Darstellung der Analyse eines Interview-Auszug von Lehrer Dorn	215

„Es hört doch jeder nur, was er versteht.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Dissertations-Thema

Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht

Unterschiedliche Sichtweisen auf wahrgenommene Ereignisse im Sportunterricht und deren Ursachenzuschreibungen

Abstract:

Ereignisse im Sportunterricht werden von allen Unterrichtsteilnehmern (Lehrpersonen, SuS) unterschiedlich wahrgenommen. Da gerade das Fach Sport eigene Anforderungen an Lehrpersonen und SuS verlangt, stellt sich die Frage, ob sich spezifische Deutungs- und Interpretationsmuster für die Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen manifestieren lassen, die bisher wenig in Erwägung gezogen wurden? Um Antworten auf diese Frage zu finden wurden lehrer- und schülerseitig wahrgenommene Unterrichtsereignisse im Sportunterricht in verschiedenen Unterrichtseinheiten, die von erfahrenen Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit ihren Klassen durchgeführt wurden, anhand von Interview- und Beobachtungsdaten untersucht. Ergänzt wurde diese Herangehensweise durch die Mind-Mapping-Methode (vgl. Mayer 2011), welche die Generierung zusätzlicher Meta-Informationen über Zeit und Intensität der Ereignis-Wahrnehmung zulassen. Die Auswertung der Daten erfolgte nach dem methodischen Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 1996). Als herausragende Ergebnisse verdichteten sich die Daten zu der Kernkategorie der differenzierten Erwartungshaltungen und weiteren vier Einflusskategorien, wie Angst, Routine, Sonderstellung Sportunterricht und Kommunikation. Aus diesen Kategorien, lassen sich Rückschlüsse auf Defizite allgemeindidaktischer und pädagogischer Bereiche in der Kommunikation und den Klassenführungsaspekten ziehen, welche detailliert dargestellt und diskutiert werden.

1. Einleitung

„Die Bildungschancen unserer Kinder hängen nicht von der nächsten Schulreform ab. Nicht von der Klassenstärke, nicht von der Ausstattung des Chemielabors, nicht vom gestrichenen 13. Schuljahr. Was wirklich zählt, sind die Menschen, die vor der Tafel stehen.“ (Kucklick 2011, S. 25).

Das vorangestellte Zitat von Kucklick bildet das Fazit einer in Schweden umgesetzten Studie zum ‚guten Lehrer‘. In dieser Studie wurden in einer der leistungsmäßigen schwächsten Klassen Schwedens alle Lehrpersonen ausgetauscht und sogenannte ‚Superlehrer‘-Pädagogen¹ (vgl. Kucklick 2011, S.25) eingesetzt. Die Forscher wollten auf diese Weise herausfinden, ob es diese ausgesuchten Lehrpersonen in einem Zeitraum von 5 Monaten ermöglichen könnten, dass aus dieser ‚Problemklasse‘ (ebd. S.25) – lediglich mit pädagogischem Geschick – die Entwicklung hin zu einer der leistungsstarken Klassen in Schwedens zu schaffen wäre. Wochenlang sah es so aus, als wenn die Lehrpersonen, aus dem Urteil der Öffentlichkeit zu schließen, an diesem Experiment scheitern würden. Allmählich jedoch verbesserten sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (SuS) – bis zum Ende der Studie zeigten sie in den Tests insgesamt die landesweit drittbesten Leistungen; in Mathematik waren sie sogar die beste Klasse Schwedens. Louca beteiligte sich als Superlehrer an der Studie: „Gewinn ihre Herzen und du kannst mit ihnen tanzen“ (Louca, 2010, S. 38)². Dieses Experiment belegt anschaulich, was Eltern sowie SuS seit langer Zeit vermuten und in Studien quantitativ bereits erfasst wurde: „An welche Lehrperson ein Kind gerät, beeinflusst dessen gesamtes Leben“ (Kucklick 2011, S. 32).

Jürgens und Schneider (2010, S. 31) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass Kinder aus einkommensschwachen Verhältnissen, die einige Jahre eine ‚sehr gute Lehrperson‘ haben, ihre Bildungsstand im Vergleich zu wohlhabenden Familien ausgleichen können. Soziale Unterschiede haben sicher eine Bedeutung, doch ist diese nicht so signifikant, wie es häufig nicht nur in den Medien und der politischen Berichterstattung, sondern auch in der Fachliteratur dargestellt wird. Soziale Unterschiede sind vielmehr durch die Schule ausgleichbar. „Lehrer gelten inzwischen wieder als die wichtigsten Faktoren im Schulsystem“ (Kucklick 2011, S. 33). Kucklick merkt hierzu an, dass lange Zeit zu große Klassen oder schlecht ausgestattete Schulen als leistungsmindernde Faktoren galten, die, sobald sie behoben werden wären, wieder bessere Ergebnissen zulassen sollten.

In den vergangenen 20 Jahren wurden viele Forschungsgelder für das deutsche Bildungssystem mit dem Ziel vergeben, dieser Frage nachzugehen und die

¹ Definition: Als sogenannte Super-Lehrer werden in der Studie all jene Lehrpersonen bezeichnet, deren SuS regelmäßig weit überdurchschnittliche Leistungen erbringen.

² Stavros Louca: einer der „Superlehrer“ in diesem schwedischen Experiment.

Merkmale und Fachbereiche auszuweisen, die einen professionellen Lehrer (Superlehrer) kennzeichnen. Welche Fähigkeiten besitzt ein Superlehrer? Wie sieht das Anforderungsprofil eines Lehrers aus? Baumert und Kunter (2006, S. 482) entwickelte hierfür ein Modell mit fünf Kernkompetenzen, die jeweils eine Vielzahl an Einzelfähigkeiten umfassen:

1. Fachwissen
2. pädagogisches Wissen (Umgang mit den Eltern, Familien und ihren Problemen).
3. Fachdidaktisches Wissen
4. Organisationswissen
5. Beratungswissen

Zudem ergänzen Fähigkeiten der Selbstregulation, Überzeugungen und motivationale Orientierungen als übergeordnete Kompetenzen dieses Modell. Alle Bereiche sind nachweislich unabdingbar, um dem Bild einer ‚guten‘ Lehrperson zu entsprechen und kein Bereich lässt sich vernachlässigen. Die Ausprägung der einzelnen Bereiche kann variieren, aber Lehrer, welche nicht alles abdecken, haben es schwer, einen interessanten Unterricht zu führen oder im Alltag zu bestehen (vgl. Baumert, 2011, S. 48). Es gibt demnach nicht den einen Schwerpunkt, welcher eine professionelle Lehrperson auszeichnet. „Alle Lehrer müssen Multiköner und Multitasker sein, das ist ihre Kunst“ (Kucklick, 2011, S. 35), denn vor der Klasse kann man sich nicht verstecken. Man ist immer im Mittelpunkt, diktiert und lenkt das Geschehen. Rund ein Fünftel aller Lehrer gelten als Totalausfälle, welche großen Schaden anrichten (vgl. Kucklick, 2011, S. 35). Es gibt bisher keine Studien darüber, welche Kompetenzen wie kombiniert werden müssen, damit SuS deutlicher davon profitieren. Das Modell von Baumert (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482) gibt die Perspektive frei, dass man sich als Lehrperson angesichts der geforderten Kompetenzen durchaus verbessern kann. Es lässt sich daraus u. a. schließen, dass Lehrpersonen sich und ihr Verhalten erst einmal selbst reflektieren sollten, um ein Bild von sich selbst zu erhalten. Es nützen keine Aufzählungen über die Bereiche, welche ‚der gute Lehrer‘ abdecken soll, wenn sich die Lehrperson selbst vollkommen verzerrt wahrnimmt und der Ansicht ist, alle Kompetenzen bereits abzudecken.

An dieser Forderung setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Betrachtet man alle Ausbildungsinhalte der Lehramtsausbildung so lässt sich erkennen, dass es an Kompetenzen die die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrpersonen betreffen mangelt. Auftreten, Interaktion mit und Beziehung zu den SuS werden wenig vertieft oder hinterfragt – dies lässt sich anhand der Inhalte der universitären Lehrpläne ersehen. Wie ein Bericht in der Süddeutschen Zeitung (Schneider, 2010, S. 3)³ bestätigt, fehlt es Führungspersonen, wie z. B. Lehrpersonen, aktuell nicht an Handlungswissen, sondern an Selbstwahrnehmung. So schreibt der Autor weiterhin, dass es wichtiger Bestandteil von Beziehungen ist, die eigene Person, Theorien, Werte und Eigenschaften zu kennen und zu reflektieren, um in Bezie-

³ Beitrag: Coaching für Top-Manager (11/2010).

hungen objektiv und offen zu handeln. Zudem ist die Entwicklung vom Novizen zum Experten im Lehrberuf kein selbstverständlicher Prozess, sondern hängt von vielen Bedingungen ab (vgl. Bromme 1992). So kann der Entwicklungsprozess durch die regelmäßige und systematische Reflexion unterrichtlicher Praxis unterstützt werden (Lermann & Zehetmaier, 2008). Fachliches und fachdidaktisches Wissen sind demnach zwar notwendige, aber keine hinreichenden Voraussetzungen für das Gelingen pädagogischer Interaktionen (vgl. Rauin 2010, S. 8-9). In der schwedischen Studie zeigt sich, dass die Beziehungen zwischen Lehrperson und SuS sowie die gegenseitige Wahrnehmung und Akzeptanz Faktoren sind, die es näher zu betrachten gilt. Der Erwerb günstiger Verhaltensweisen in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen während der Ausbildung scheint keine Selbstverständlichkeit zu sein. Umfragen zufolge, welche die Fortbildungswünsche von Sportlehrpersonen betreffen, stehen Themen, welche den Umgang mit SuS betreffen, an erster Stelle (vgl. Dauber, 2006, S. 8). Die Beeinflussung intrapsychischer Prozesse – wie Wahrnehmung, Einstellungen, subjektive Erklärungsmodelle etc. – spielen in Lehrertrainings eine zunehmende Rolle (vgl. Bauer et al. 1999; Dauber, 2006; Schaarschmidt, 2010). Die meisten Ansätze der Lehrer-Trainingsverfahren entspringen psychologischen Therapien, wie z. B. der Gestalttherapie oder der psychoanalytischen Therapie. Verhaltensmodifikationen sollen, nach Tausch (1999), durch Erfahrungstrainings und Wahrnehmungsschulung, wie sie z. B. die Gestalttherapie propagiert, erreicht werden. Wenn es so bedeutend ist zu hinterfragen was der Einzelne wahrnimmt, wie dies dies vor allem die Gestaltpädagogen fordern, dann könnte dies auch ein signifikanter Faktor sein, wenn es darum geht, den Verhaltensweisen von Lehrpersonen sowie SuS zu begegnen. Aus dieser Herangehensweise der Gestaltpädagogen entwickelte sich zunehmend die Thematik der Untersuchung nach der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht.

„Obwohl die Ausbildung zur Sportlehrkraft vielgefächert ist, zeigt sich meist erst in der Praxis, mit welchen Problemen Lehrkräfte alltäglich konfrontiert sind und welcher Aspekt in der Ausbildung am Bedeutsamsten wird, um in der Praxis bestehen zu können“ (Miething, 2011, S. 35).

Diesbezüglich zeigen die Erfahrungen im Schulalltag, dass nach wie vor die alltäglichen Ereignisse, wie z. B. Konflikte und Störungen im Unterricht, die Arbeit erschweren. Täglich sind Lehrpersonen sowie SuS im Unterricht Situationen ausgesetzt, die diesen erschweren oder belasten bzw. verändern.

Gerade diese Unterrichtssituationen sind es, welche Lehrpersonen fordern und ebenso oftmals überfordern. In der pädagogischen Ausbildung zur Sportlehrperson werden deshalb in Seminaren beispielhaft schwierige Unterrichtsszenen thematisiert und als sogenannte ‚Schlüsselszenen‘ analysiert.

„Selbst das Referendariat bietet für die angehenden Lehrpersonen viele Möglichkeiten, sich diesbezüglich ein Handlungsrepertoire anzueignen. Lehrpersonen bereiten ihren Unterricht meistens mit hohem zeitlichen Arbeitsaufwand vor und erleben dann, dass ihre durchdachten Lernprozesse aufgrund von Störungen nicht erreicht werden können“ (Ziert, 2012, S. 26).

Inzwischen gibt es viele praktische Ratgeberkonzepte der Unterrichtsforschung zum Umgang mit und zur Analyse von Unterrichtsstörungen⁴, aber wenig umfassende korrespondierende Theorien oder Modelle. Die bisherigen Arbeiten zeigen keine spezifischen Handlungsmöglichkeiten bzw. Lösungen auf. Die Vielschichtigkeit des Problems zeigt auch die Tatsache, dass es in der Pädagogik keinen einheitlichen Begriff für Ereignisse gibt, welche im Unterricht als auffällig definiert werden oder stören (vgl. Teil I, Kap.1). Es werden viele Begriffe verwendet, je nachdem wie sich das Ereignis manifestiert⁵. Dies mag daran liegen, dass an Ereignissen im Unterricht eine Vielfalt von Faktoren beteiligt sind und es unmöglich erscheint, alle zu berücksichtigen. Zudem hat jeder Mensch eine andere Definition von störenden Ereignissen.

Kein Unterrichtsereignis entspricht einem anderen, d. h. die Ereignisse entsprechen jeweils Einzelfällen und können schwer kategorisiert werden. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, müssen sie als Einzelfälle behandelt werden. Für eine Analyse ist jedoch vorab zu klären, wie diese mit dem Begriff Ereignis bezeichneten Phänomene überhaupt erfasst und rekonstruiert werden können. Bereits die Beschäftigung mit den zahlreichen Definitionen für Unterrichtsereignisse (vgl. Kap. 1) und den verschiedenen pädagogisch-didaktischen Theorien (vgl. Kap. 3) verdeutlicht die grundlegenden Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit Ereignis-Wahrnehmung und deren Ursachen-Interpretationen im Sportunterricht. Trotz eines pädagogisch objektiven Anspruchs und Regelwerks, welches vom Kultusministerium und der Schulleitung vorgegeben wird, divergieren die Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung einer jeden Lehrperson sowie von SuS stark voneinander. Diese hängt von der jeweiligen Person ab, welche einen eigenen, individuellen Zugang zur Welt hat und somit auch die Ereignisse im Sportunterricht subjektiv wahrnimmt. Dieser weitgefaste Ansatz bedarf einer Eingrenzung, um zu der Fragestellung hinzuführen, die sich hier herauskristallisiert und empirisch überprüft werden kann. Die vorliegende Studie setzt sich insofern als Fragestellung die Frage nach der Ursache für die Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht.

⁴ Konzepte: vgl. Krieger (2004), Miethling (2011), Lehmann-Schaufelberger (2009), Pfitzner (2000) Winkel (1993), Lohmann (2006), Schäfer (2006) etc.

⁵ vgl. Kap. 1.

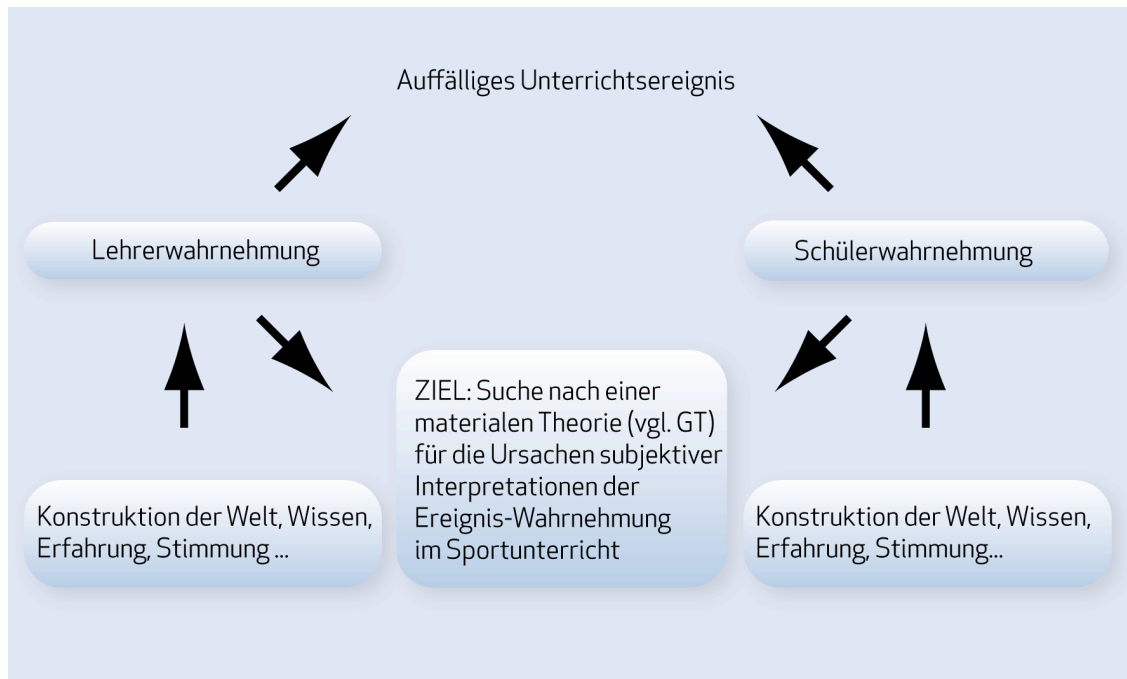


Abb. 1: Darstellung des Kernphänomens

Quelle: Eigene Darstellung

2. Problemstellung

„Ich sehe was, was du nicht siehst!“⁶

Wir alle kennen das Kinderspiel, bei welchem sich die Aufmerksamkeit kurz auf eine bestimmte, subjektive Wahrnehmung (Gegenstand) richtet. Es ist spannend, kurzweilig und interessant zugleich. Die Wahrnehmung, auf welche sich die Menschen in diesem Moment konzentrieren, basiert laut Watzlawick (1976) auf subjektiven Konstruktionen, d. h. jeder Mensch nimmt auf dieser Grundlage wahr, wie er sich die Welt konstruiert. So kommt es, dass die Beteiligten am oben genannten Kinderspiel, verschiedene Dinge als bedeutsam erkennen und benennen werden – abhängig davon wie relevant sie in ihrer Konstruktion der Wirklichkeit sind. Werte, Ängste, Einstellungen gegenüber dem Fremden oder einem anderen Geschlecht (Kugelman, 2009) unterliegen differenten Einflüssen und bestimmen somit die subjektive Wahrnehmungskonstruktion. Sie zählen zu den Erfahrungen, welche Menschen im Laufe eines Lebens machen. Nach Watzlawick (1976) kann sich auf diese Weise die Wahrnehmung innerhalb sozialer Prozesse grundlegend von Subjekt zu Subjekt verschieben.

Somit kann sich z. B. auch die Wahrnehmung von Ursache und Wirkung eines Ereignisses innerhalb einer Schüler-Gruppe völlig unterscheiden. Das Ergebnis mündet in eine Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten der Ereignisse. Diese Erkenntnis basiert auf einem konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Watzlawick, 1976) und spielt in allen Beziehungs- und Kommunikationskonstellationen eine wesentliche Rolle. Im Sportunterricht zeigt dieses Weltverständnis seine Wirkung und beeinflusst die Wahrnehmung der beteiligten Personen. Dies kann, wie im Folgenden näher erläutert wird, bedeutende Konsequenzen auf alle Aspekte, wie z. B. den Unterrichtsverlauf und die Beziehungen aller Beteiligten zueinander, aufweisen.

Zuvor geschildertes Kinderspiel könnte ebenfalls so ausgedrückt werden: „Ich nehme etwas wahr, was du nicht wahrnimmst! Mir fallen andere Dinge auf als dir!“ Aus konstruktivistischer Perspektive stellt der Sportunterricht⁷ „eine Beziehungssituation zwischen Lehrenden und Lernenden dar“ (Schlippe & Schweitzer, 2006, S. 141 – 145). Wie in allen Beziehungskonstellationen kommt es aufgrund ihrer Komplexität häufig zu auffälligen Ereignissen, wie z. B. allgemeinen Differenzen, Verlaufsstörungen oder anderen Interaktionen, welche bewusst oder un-

⁶ Es handelt sich dabei um die Aussage eines Kinderspiels, welches das komplette Spielgeschehen bestimmt. Spielablauf: Einer der Spieler versucht sich aus der unmittelbaren Umgebung einen Gegenstand, welchen er als markant oder gut geeignet wahrnimmt, einzuprägen. Nun versucht er die Mitspieler mit den Worten „Ich sehe was, was du nicht siehst“, dazu zu ermutigen den Gegenstand zu erraten. Gewonnen hat die Person, welche den gesuchten Gegenstand zuerst errät.

⁷ Sportunterricht als Teil des schulischen Unterrichts.

bewusst entstehen. Diese Ereignisse können, je nach dem wissenschaftstheoretischen Standort der am Unterricht beteiligten Personen, vorrangig als Leistungsstörungen, Strukturkrisen, Erziehungsschwierigkeiten, Disziplinschwierigkeiten, Unterrichtsstörungen etc. definiert werden, ohne dass die Begriffe deutlich voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Kap.1). Dabei kann es sich zuerst, ungeachtet der genauen Bezeichnung⁸, um Ereignisse handeln, welche lediglich von einzelnen oder bestimmten Unterrichtsteilnehmern, wie z. B. einer Schülerin oder einer Gruppe, als solches wahrgenommen und bewertet werden.

Wie Reich (2002, S. 34) beschreibt, ist in Konstellationen, in welchen die Kommunikationspartner nicht entkommen können (wie z. B. im schulischen Kontext), häufig zu beobachten, „wie absurde Formen inhaltliche Kriege annehmen“.

Unterricht ist demnach ein dynamischer Prozess, welcher auf Kommunikation und Interaktion aller Beteiligten beruht. Laut Pfitzner (2000, S. 201) interpretieren die Interaktionspartner die Verhaltens- und Handlungsweisen in einer konkreten Unterrichtssituation unterschiedlich aufgrund ihrer subjektiv selektiven Wahrnehmung. Diese Erkenntnis spielt für die Beziehung von Lehrpersonen zu ihren SuS, laut Pfitzner (2000, S. 201), eine signifikante Rolle. So kam er u. a. zu dem Ergebnis, dass SuS aus derselben Klasse dasselbe Lehrerverhalten nicht einmal ähnlich bewerten. Ursache dafür sind Variationen in den unterschiedlichen intra-individuellen und soziokulturellen Bedingungen, Einstellungen und Erfahrungen (vgl. Pfitzner, 2000, S. 201). Weiterhin lässt sich mit Reich (2002, S. 35) konstatieren, dass die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse im Unterrichtsverlauf im Zusammenhang mit dem Beziehungs- und Kommunikationsmuster einer Gesellschaft steht, d. h., wie Schwarz (2009, S. 170) ausdrückt, existiert ein gesellschaftlicher Ordnungsrahmen, welcher als Orientierung für die Bewertung dient.

Die individuellen Interpretationen der Ereignisse erscheinen demnach logisch. Die Frage ist jedoch, ob es ein gemeinsames Muster oder eine gemeinsame Basis (Ursache) aller am Unterricht Beteiligten gibt, auf welchem sich Ereignis-Wahrnehmung gründet?

Um die Thematik besser zu veranschaulichen, folgt ein Szenen-Ausschnitt aus einem Sportunterricht:

14.15 Uhr an einem Mittwochnachmittag. 27 SuS der 6. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums finden sich allmählich in der Sporthalle für eine Doppelstunde Sport ein. Es herrscht ein sehr hoher Geräuschpegel. Einige SuS turnen lautstark im Geräteraum herum, während andere mit Trinkflaschen und weiteren Utensilien in der Halle herumwerfen. Es wird geschrien sowie gebrüllt und alle bis auf drei Schülerinnen, welche auf der Bank sitzen, sind in Bewegung. Wenige Minuten später betritt eine Sportlehrperson mit einem undeutlichen „Hallo zusammen“ dynamisch die Sporthalle. Die Anwesenheit der Lehrperson wird nur von einigen

⁸ Der offene und explorative Charakter des Forschungsvorhabens machen es möglich, dass eine genaue Definition der Ereignisbezeichnung nicht von Bedeutung ist. Es wird mit dem weiten Begriff ‚auffälliges Ereignis‘ gearbeitet, welcher später genau definiert wird.

SuS wahrgenommen, dennoch lassen sie sich in ihren Gesprächen und Aktionen nicht stören. Auch die Lautstärke bleibt unverändert, sodass die Lehrperson die Worte „Hallo zusammen“ wiederholt. Dieses Mal schreit sie nun aber. Die Lehrperson agiert nun sichtlich genervt, indem sie zu der Schülergruppe in den Geräteräumen geht und sie ermahnt. Schließlich begibt sie sich in die Mitte der Sporthalle, von wo aus sie pfeift. Allmählich reagieren die SuS und die Lautstärke sowie Unruhe im Raum gehen merklich zurück. Dennoch bedarf es einer weiteren Aufforderung der Lehrperson und alle SuS versammeln sich bei ihr in der Mitte der Halle. Nun, da alle um sie herum stehen, bittet die Lehrperson die SuS darum, sich zu setzen, damit sie einen besseren Überblick bekommt. Nun erläutert die Lehrperson die Unterrichtsinhalte und anschließend werden, für ein Aufwärmspiel, zwei Gruppen gewählt. Hierbei kommt es zu einigen Auseinandersetzungen, denn einige SuS kommen sich ungerecht behandelt vor und wollen in andere Mannschaften. Die Lehrperson geht nicht auf die Wünsche der SuS ein, sondern appelliert mit den Worten: „Nächstes Mal seit ihr wieder in anderen Gruppen!“ an ihr Verständnis. Die SuS äußern sich weiterhin dazu, finden aber kein Gehör mehr. Das Aufwärmspiel beginnt und im Spielverlauf fühlen sich wieder einige SuS von der Lehrperson ungerecht behandelt, da diese angeblich nur die Fouls der Jungen, nicht aber die der Mädchen wahrnimmt. Diese Situation führt, bis alles geklärt ist, zu einer Spielpause. Wenige Minuten später beschließen zwei Schüler, nicht mehr mitspielen zu wollen und fangen am Spielrand an, sich gegenseitig zu treten. Die Lehrperson, die das Spiel im Blickfeld hat, übergeht diese Aktionen der Schüler. Diese agieren so lange weiter, bis es zu einem handfesten Streit zwischen den beiden kommt. Die Lehrperson unterbricht das Spiel und widmet sich den beiden ‚Streithähnen‘. Alle anderen SuS stehen in der Halle und warten, dass das Spiel weiter geht.

Dieser Szenenausschnitt einer Sportstunde wurde anhand einer der vielfältigen Sportstunden, welche sich durch die Arbeit der Forscherin in den praxisbegleitenden Seminaren ‚Unterrichtsbeobachtung und Analyse‘ ergab⁹, aufgezeichnet. Dieser, zugegeben kleine und vereinfachte Unterrichtsausschnitt entspricht in vielerlei Beziehungen den alltäglichen Abläufen einer Sportstunde. Analysieren wir diesen Ausschnitt, so stellen wir fest, dass bereits dieser Ausschnitt die vielen Botschaften und Besonderheiten des Faches Sport zusammenfasst. Da ist zum einen die große Sporthalle, die von der Lehrperson als auch von den SuS mehr Aufmerksamkeit und Präsenz in der Wahrnehmung erfordert, um alle Vorgänge zu managen und zu erfassen. Die Größe der Halle beeinflusst des Weiteren das Kommunikationsverhalten. Lehrpersonen sowie SuS müssen sich verbal oder nonverbal deutlicher bemerkbar machen. Hinzu kommt, dass sich SuS mit Betreten der Halle zur Bewegung aufgefordert fühlen, da keine Tische und Stühle existieren, um sich zu setzen. Zudem begegnen sich Lehrpersonen mit SuS auf Augenhöhe, sodass kleine Lehrpersonen häufig in der Schülergruppe ver-

⁹ Im Rahmen der sportpädagogischen Ausbildung von Lehramtsstudenten der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften der Technischen Universität München beobachtete die Forscherin Sportunterrichtsstunden, um diese mit den Studenten, in Bezug auf methodisch-didaktisches Verhalten zu analysieren.

schwinden. Die klassische Hierarchie, welche im Klassenzimmer bereits durch die stehende Position der Lehrperson vor den sitzenden SuS herrscht, existiert im Sportunterricht selten. Durch Bewegung verändert sich für alle Beteiligten ständig die Szenerie, sodass es schwieriger wird, den Überblick zu er- oder behalten. Was in diesem Ausschnitt ebenfalls deutlich wird, ist das besondere Verhältnis der SuS zur Lehrperson. Diese ist nicht nur in das gesamte Geschehen involviert, sondern entscheidet auch über Recht und Unrecht. In diesem Unterrichtsausschnitt wird sehr deutlich, dass durch die Besonderheiten des Fachs die Lehrperson wie auch die Schüler nicht alle Ereignisse im Raum gleich wahrnehmen können oder möchten.

Zusammenfassend lässt sich mit diesem Unterrichts-Ausschnitt sagen, dass diese fachspezifischen Besonderheiten Auswirkungen auf die Wahrnehmungsvoraussetzungen und -anforderungen der Lehrperson sowie SuS haben. Die SuS nehmen vermutlich die Lehrperson nicht wahr, während sie den Raum betritt, da sie mit ihren eigenen Aktionen beschäftigt sind. Die Lehrperson nimmt die Zankerei der beiden SuS am Spielrand nicht wahr, da sie sich mit dem Spielgeschehen beschäftigt. In beiden Situationen lässt sich spekulieren, ob es einzig allein an der Wahrnehmungskapazität der beteiligten Personen scheitert oder ob es sich um ein bewusstes Ignorieren der wahrgenommenen Ereignisse im Raum handelt. Dies spielt für die Bewertung der Ursachen der Wahrnehmung eine Rolle und wird deshalb im Forschungsanliegen etabliert. Was jedoch ersichtlich wird, ist, dass die unterschiedlichen Ereignis-Wahrnehmungen das Unterrichtsgeschehen, sowie die Beziehungsgeflechte beeinflussen können. Im zuvor genannten Beispiel führen sie zu Störungen im geplanten Unterrichtsverlauf.

In der Auseinandersetzung mit den hier beispielhaft benannten, differierenden Wahrnehmungen von Ereignissen im Unterrichtsverlauf der Sportstunde und der Suche nach deren Entstehung und Ursache entwickelte sich das Forschungsthema immer deutlicher heraus. In den praxisbegleitenden Seminaren wurde als Beobachterin des Unterrichtsgeschehens verständlich, wie sehr sich die Wahrnehmung von, in der Forschungsarbeit als ‚auffällig‘ bezeichneten Unterrichtsergebnissen voneinander unterscheiden und welche Probleme/Auswirkungen aus dieser unterschiedlichen Wahrnehmung entstehen können. Diese Auswirkungen können sich positiv oder negativ manifestieren, sodass sie anfänglich ohne Wertung bleiben.

Was bleibt, ist die Frage nach den Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung! Das heißt, wieso werden einige Ereignisse im Sportunterricht wahrgenommen und andere überhaupt nicht! Dieser Frage soll mithilfe von empirischen Untersuchungen auf den Grund gegangen werden.

Die vorliegende Thesis stellt somit den Begriff der Ereignis-Wahrnehmung in den Mittelpunkt. Da alle, sowohl störenden als auch freudvollen Unterrichtssituationen, als Ereignis wahrgenommen werden, werden alle von den Teilnehmern der Untersuchung wahrgenommenen Ereignisse in dieser Untersuchung als ‚auffällige Ereignisse‘ bezeichnet. In Kapitel vier wird diese Begriffswahl umfassend erläutert.

Wie relevant die Reflexion der Ereignis-Wahrnehmung im schulischen Kontext ist, wurde bereits in den 70er Jahren in den Ausführungen der Gestaltpädagogik¹⁰ konstatiert (vgl. Gudjons, 19).

„Sie ist zunächst eine Pädagogik vom Lehrer aus, d. h., es geht ihr nicht um das Bild des kinderfreundlichen Pädagogen, der seine Bedürfnisse hintan stellt, sondern gerade die Wahrnehmung und Berücksichtigung seiner Bedürfnisse ist Voraussetzung für einen echten (kongruenten) Umgang miteinander“ (Burow, 1998, S. 18).

Die Lehrperson soll sich selbst hinterfragen lernen und „wiederkehrende Verhaltensmuster und übergreifende Lebensthemen“ (Burow, 1998, S. 11) erkennen. Sie forderten die Etablierung einer reflektierten Wahrnehmung in sogenannten Lehrertrainings für die Lehrerbildung (vgl. Gudjons, 1971).

„Das was ein Lehrer in der gestaltpädagogischen Fortbildung vor allem lernt, ist die Schärfung seiner Wahrnehmung („awareness“) auf den Ebenen, die es ihm ermöglichen soll, prozessorientiert zu unterrichten“ (Burow, 1998, S. 12).

„Zum einen ist Wahrnehmung ein kognitiver Prozess, der innerhalb von Personen stattfindet und deshalb für Außenstehende nicht direkt beobachtbar ist. Zum anderen findet Wahrnehmung immer in Bezug auf bestimmte Situationen statt“ Schwindt (2008, S. 41).

Die spezifische Situation bestimmt demnach die Selektion der Ereignis-Wahrnehmung.

Damit sind einige Faktoren der Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung bereits genannt. Für die Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht gelten andere Regeln und besondere Ansprüche – dies hat die Analyse des Unterrichtsausschnitt verdeutlicht. Die fachspezifischen Anforderungen und Voraussetzungen des Unterrichtsfachs Sport manifestieren sich atypisch zu allen anderen Unterrichtsfächern (vgl. Miethling, 1993; Bräutigam, 2001). Einige Eigenheiten und Alleinstellungsmerkmale des Unterrichtsfaches Sport wurden bereits in der Analyse des Unterrichtsausschnitts skizziert. Dass diese Merkmale einen Einfluss auf die spezielle Ereignis-Wahrnehmung nehmen können und diese mitgestalten, zeigt der Unterrichtsausschnitt aber auch die Arbeiten zum Thema „Entstehung von Unterrichtsstörungen“ von Miethling & Krieger (2004), Hadeyer (2004), Bräutigam & Bltzhelm (2008) u. v. m.

Hier drängt sich die Frage auf, wie diesem komplexen Thema begegnet werden kann, um Antworten auf die Frage zu erhalten, ob es einen gemeinsamen Nenner der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht gibt. Die Untersuchungen von Pfitzner (2000) und Hilgers (1987) gehen einer ähnlichen Fragestellung nach. Ihre Ergebnisse werden hier hinterfragt, da vermutet werden kann, dass sie daraus resultieren, dass die Situationen rekonstruiert geschildert worden sind und nicht unmittelbar aus dem jeweiligen Unterricht betrachtet wurden. Nach Mücke

¹⁰ Gestaltpädagogik ist eine Richtung Humanistischer Pädagogik, die sich auf grundlegende Konzepte der Gestalttherapie [...], sowie der Humanistischen Psychologie [...] stützt und auf diese Weise zur Entwicklung neuer, ganzheitlicher, integrativer Formen und Inhalte des Umgangs mit sich, mit der Gruppe und dem Thema im Rahmen von pädagogischen Veranstaltungen [...] von Institutionen beitragen möchte (Burow, 1998, S. 11).

(2003, S. 44) werden Handlungen, Situationen oder Ereignisse, welche sich nicht unmittelbar auf die eigenen Situationen beziehen bzw. das Ergebnis eigener Konstrukte sind, zudem in einem zeitlichen Abstand betrachtet werden, anders interpretiert als tatsächlich wahrgenommen. Die Vergangenheit wird in der Gegenwart anders erzählt. „Je nachdem, wie sich jemand gegenwärtig fühlt und was jemand gerade erlebt und denkt, wird die eigene Vergangenheit anders erzählt“ (Mücke, 2003, S. 44).

Mustert man die einschlägige Sportunterrichtsforschung, so kristallisiert sich das Thema ‚Wahrnehmung von Unterrichtsaspekten‘ als zunehmend relevant heraus¹¹ (vgl. Helmke, 2012) und ist bereits in ersten Ansätzen in Forschungsarbeiten aufgegriffen worden (vgl. Pfitzner, 2007; Wicki & Kappeler, 2007; Heemsoth/Miethling, 2012). In den letzten Jahrzehnten ist eine große Anzahl von Forschungsarbeiten entstanden, die sich nicht direkt mit der Wahrnehmung jedoch mit der Analyse von Ereignissen im Sportunterricht beschäftigen. Diese werden in der neueren Literatur hauptsächlich als Unterrichtsstörungen bezeichnet. Alle bisherigen Untersuchungen widmen sich in der Hauptsache den störenden Ereignissen und generieren ihre Ergebnisse nur von einer Betrachtungsseite. Das heißt, dass sie entweder die Perspektive der Lehrpersonen oder die der SuS analysieren. Eine Ausnahme bildet Pfitzner (2000), welcher beide Seiten mithilfe eines Fragebogens untersucht und einen Vergleich herstellt, welcher sich jedoch nicht auf ein und dieselben Unterrichtseinheiten bezieht und zudem die Antworten vorgibt. Im Unterschied zu allen bisherigen Arbeiten wird hier versucht, neue Erkenntnisse im Bereich der Unterrichtspraxis für die Theorie zu generieren, indem alle Akteure im Sportunterricht gleichzeitig beobachtet und analysiert werden. Dazu werden, im Rahmen einzelner Unterrichtsstunden, alle als auffällig wahrgenommenen Ereignisse der am Unterricht beteiligten Personen in Interviewaufzeichnungen und Unterrichtsbeobachtungen konstruiert. Alle Daten beziehen sich auf ein- und dieselbe Unterrichtseinheit, sodass ein Vergleich der Ereignis-Wahrnehmung auf gleicher Basis gewährleistet ist. Diese Datenbasis dient als Grundlage für die Analyse der verschiedenen Wahrnehmungen und deren Interpretationen. Es sollen daraus Schlüsse hinsichtlich der Ursachen der subjektiven Wahrnehmungen gemacht werden. Es wurde bisher keine Studie aufgestellt, welche die Ereignis-Wahrnehmung aller beteiligten Personen und die teilnehmender Beobachter bezogen auf denselben Gegenstand gleichzeitig untersucht. Alle bisherigen Studien beziehen sich auf differente Unterrichtseinheiten, sodass der Bezugspunkt/Forschungsgegenstand nicht derselbe ist. Dieses Forschungsdefizit möchte die Untersuchung schließen. Gleichwohl bleibt die Hoffnung, dass sich mit dieser Herangehensweise Verknüpfungen und Schemata in Bezug auf Ereignis-Wahrnehmungen herauskristallisieren lassen, die vorher nicht möglich waren.

¹¹ Vgl. Forschungsergebnisse der Pädagogen Helmke (2009, S. 71) sowie Heemsoth und Miethling (2012, S. 228 ff.) bzgl. Wahrnehmung im Forschungsstand, Wahrnehmung von Ereignissen Kap. 2.2.

Diese Hoffnung wird durch die bestehenden Forschungsergebnisse genährt, die erkennen lassen, dass durch ein verändertes methodisches Vorgehen weitere Kenntnisse zu erwarten sind. Hierzu zählen speziell die Forschungsarbeiten im Bereich der qualitativen Schulforschung.

Sollten diese Erwartungen an einen Erkenntnisgewinn durch eine qualitative Herangehensweise bestätigt werden, so wird dies für die Praxis des Schul-Sportunterrichts Ansätze ableiten lassen, die sich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung positiv auswirken können und den Schulalltag auf diese Weise – nicht nur in Bezug auf die viel diskutierte Burn-out-Thematik von Lehrpersonen der vergangenen Jahre (vgl. Schaarschmidt, 2010) – erleichtern.

Die konstruktivistische Aussage von Reich (2002, S. 34), wonach „jedes Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung ist“ wird in der Forschungsarbeit als erkenntnisleitend angesehen und führt zur Untersuchungsmethode. Sie unterstützt die Notwendigkeit der Analyse aller Interaktionspartner im unterrichtlichen Kontext und somit die Sichtweise der Forschungsarbeit dahingehend, dass nicht nur das Gesagte bzw. Nicht-Gesagte der Lehrperson relevant ist, sondern alle Unterrichtsaktionen, die Beziehung aller Beteiligten zueinander und die Unterrichtssituation. Dem Anliegen der divergenten Betrachtung einzelner Ereignisse im Unterricht wird durch die triangulierte methodische Aufarbeitung der Ereignisse entsprochen.

Da nach Reich (2002, S. 15) jedes menschliche Wesen eingebunden ist in ein soziales System aus kulturellen Erfahrungen und Entwicklungen, welche es prägen und bestimmen und die sich ständig verändern sowie entwickeln, stehen auch die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen in einem interaktiven, zeitlich relativen Zusammenhang und sind dementsprechend ständig neu zu bewerten. Was Lehrpersonen früher als abnormes Verhalten definiert haben, kann heute normal sein. Das bedeutet, dass es immer wieder notwendig wird, Wahrnehmungsgebilde und deren Handlungsorientierungen zu analysieren und zu evaluieren, um Entwicklung mit zu berücksichtigen und die alten Sichtweisen bzw. Theorien einer Revision zu unterziehen. „Eine gute Praxis setzt Theorien voraus, denn sie bilden das Grundgerüst für eine reflektierende Arbeit als Lehrperson“ (vgl. Pfitzer, 2000, S. 86). Auch diese Theorien unterliegen einem ständigen Wandel. Deshalb ist es ebenfalls aus evolutionsgeschichtlicher Sicht notwendig, Theorien immer wieder neu aus dem veränderten Geschehen heraus zu generieren.

Für die Lehrenden und Lernenden stellt sich Angesichts dieser verschiedenen, vielfältigen Forderungen die Frage, welchem Prinzip sie wann und in welcher Weise folgen sollen, damit sie Unterricht stressfrei und ausgewogen wahrnehmen.

Zielsetzung: Ziel der Arbeit ist es, im Sinne der Grounded Theory (vgl. Teil II Kap. 2) aus den Daten eine materiale Theorie¹² zu generieren. Diese sollte aufdecken, an welchen Faktoren (Wissensbeständen, Kriterien oder Erfahrungen) sich die Ereignis-Wahrnehmungen der beteiligten Personen im Sportunterricht orientieren. Dabei geht es um die Erstellung allgemeiner Begründungsmuster und normativer Einflussgrößen der Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung, die Lehrpersonen sowie SuS ausweisen. Dies geschieht durch die Analyse der Reflexion ihrer Wahrnehmung und durch Unterrichtsbeobachtung des Unterrichtsalltags¹³. Es wird nach Mustern und Brüchen in diesen Wahrnehmungsdeutungen gesucht, um Erklärungen für mögliche Auffälligkeiten zu finden.

Das Vorgehen richtet sich nach der qualitativen Methodologie der Grounded Theory (GT) (vgl. Glaser & Strauss, 1996). Die zu generierende Theorie entwickelt sich, im Sinne der Offenheit der qualitativen Forschung (vgl. Corbin & Strauss, 1996), erst im zunehmenden Forschungsprozess bzw. im Zuge der Datenauswertungen.

Die folgende Zusammenstellung der Fragen soll den Untersuchungsfokus offenlegen, um sich dem Forschungsziel anzunähern. Sie dienen zuallererst nur der Orientierung und werden demnach u. U. nicht vollständig beantwortet, da sie im Lauf des Forschungsprozesses eventuell an Bedeutung verlieren.

Zu untersuchen gilt:

- Welche Ereignisse werden von Lehrpersonen in ihrem Unterricht wahrgenommen?
- Wie nehmen sie sich selbst wahr?
- Wie nehmen sie die SuS wahr?
- Wie nehmen sie ihren Unterricht und die Ereignisse darin wahr?
- Wie und anhand welcher Richtlinien, Werte, Strategien etc. beurteilen sie die Ereignisse in ihrem Unterricht?
- Wie nehmen SuS die Ereignisse derselben Unterrichtseinheit wahr?
- Welche Ursachen lassen sich für die Ereignis-Wahrnehmung herausfiltern?

¹² Definition: Als materiale Theorie bezeichnet man eine Theorie, die über ein spezifisches empirisches Feld oder ein spezielles Sachgebiet der Sozialforschung (z. B. Pflege von Patienten, Rassenbeziehungen, Berufsausbildung) entwickelt wird. Als formale Theorie bezeichnet man Theorien, die für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung (z. B. Stigmata, abweichendes Verhalten, formale Organisation, Sozialisation, Statuskongruenz, Autorität, Macht, Belohnungssysteme, soziale Mobilität) entwickelt werden. Beide Theorien können als Theorien mittlerer Reichweite betrachtet werden, d. h. sie fallen zwischen die kleinere Arbeitshypothese des Alltags und die allumfassenden großen Theorien (vgl. Glaser & Strauss, 1998, S. 42 – 45).

¹³ In diesem Zusammenhang betrifft der Begriff „Alltag“ die Unterrichtseinheiten im Fach Sport.

Das Interesse der Unterrichtsanalyse richtet sich dabei auf die Unterrichtsereignisse, welche sich durch die Strukturierung der Stunden¹⁴, den Unterrichtsfluss, die Kommunikationsformen, Positionierungen und durch die, diesen Handlungen zugrundeliegenden Überlegungen der beteiligten Personen ergeben. Es wird angestrebt, die typischen Wahrnehmungen sichtbar zu machen und zu ergründen, inwieweit es einen Konsens für die Ursache der spezifischen Wahrnehmung innerhalb der Interaktionspartner gibt und welche Konzepte¹⁵ dafür verantwortlich sind. Die Wahrnehmungsschemata, deren Ursache und Reflexion in Bezug auf Ereignisse stehen dabei im Fokus der Untersuchung und verdeutlichen somit das grundlegende Konzept für Wahrnehmungen in diesem Kontext.

Die Untersuchungen beziehen sich auf einzelne Fälle im Schulalltag, d. h., die jeweiligen Ergebnisse bzw. Erkenntnisse müssen demnach situationsabhängig betrachtet werden. Dies hat zur Folge, dass die Ergebnisse nicht vom Speziellen auf das Allgemeine transferiert werden können. Dennoch können aus diesen Untersuchungseinheiten Tendenzen darüber aufgestellt werden, inwieweit abgeleitete Faktoren aus den Ergebnissen heraus generalisierbar sind. Die erlangten Erkenntnisse bauen aufeinander auf, sodass ein Zugang zur Thematik ermöglicht wird.

¹⁴ Der Fokus liegt hierbei auf dem methodisch-didaktischen Vorgehen der Lehrpersonen und deren Orientierungsbegründungen.

¹⁵ Der Begriff „Konzept“ beschreibt hier in abstrakter Weise die Ursache für die Entstehung von Denkmustern und Handlungsorientierungen und gründet auf der Methodologie der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1996).

3. Forschungsstand

Das nun folgende Kapitel befasst sich mit der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema ‚auffällige Unterrichtsereignisse‘ und deren Wahrnehmung. Bei der Betrachtung des wissenschaftlichen Forschungsstandes fallen zunächst die zahlreichen Arbeiten der Schulforschung zur Entstehung und Interpretation von Unterrichtsereignissen auf, welche den verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen, wie z. B. der Pädagogik, Didaktik und Psychologie, entspringen und hauptsächlich an Lehrpersonen gerichtet sind. Den Schwerpunkt der Veröffentlichungen bilden Abhandlungen über den Umgang mit auffälligen Unterrichtsereignissen, welche in strategische Ratschläge und didaktische Tipps einfließen (vgl. Wolters, 2008; Lehmann-Schaukelberger, 2009; Miethling, 2011). Die meisten empirischen Studien stellen Methoden zum Umgang und zu Behebungen von auffälligen Ereignissen vor (vgl. Pfitzner, 2000; Winkel, 2005; Schäfer, 2006; Bräutigam, 2008; Lohmann, 2009 u. v. a.).

Im Folgenden werden exemplarisch themenbezogene Studien aus der empirischen Unterrichtsforschung dargestellt. Zuerst werden die Studien und deren Ergebnisse vorgestellt, welche die Ursachen von auffälligen Unterrichtsereignissen (hier Unterrichtsstörungen) schildern (Kap. 3). An diese werden Untersuchungen zu Typologien von Störungen angefügt. Additional werden einige Studien vorgestellt, welche den gesamten Unterrichtskontext empirisch untersuchen und durch diese Analyse das Thema aufarbeiten. Schließlich werden die Untersuchungen dargestellt, welche die Ursachen von Ereignis-Wahrnehmung im Unterricht fokussieren. Grundlegend werden die wissenschaftlichen Arbeiten vorgestellt, welche sich näher mit der vorliegenden Problematik befassen – unabhängig davon, ob sie der Schulsportforschung entspringen.

3.1 Studien zur Ereignis-Wahrnehmung (Unterrichtsstörungen)

Für die Ursachenbenennung der Wahrnehmung auffälliger Unterrichtsereignisse, lassen sich je nach pädagogisch-didaktischer Orientierung viele verschiedene Antworten finden. Es folgen einige Studien, welche die differierenden empirischen Methoden beleuchten und die Ergebnisse daraus aufzeigen. Zudem folgt eine Darstellung der unterschiedlichen Ursachen/Aspekte, die zu auffälligen Unterrichtsereignissen führen können. Diese werden grob unterteilt nach lehrer- und schülerseitig verursachten Ereignissen.

Wie der Forschungsstand aufzeigt, werden Unterrichtsstörungen mit unterschiedlichen Methoden erforscht. Meistens werden mittels eines Fragebogens Zusammenhänge zwischen den Unterrichtskonzepten der Lehrpersonen und den schüler- und lehrerseitig wahrgenommenen Unterrichtsstörungen untersucht (vgl. z. B. Lewis, 1999; Poulou & Norwich, 2000; Pfitzner, 2000; Mayr, 2006). Diese Herangehensweise reflektiert jedoch nicht zwingend das in konkreten Unterrichtskontexten effektiv umgesetzte störungsbezogene Lehrer- und Schülerhandeln. Poulou und Norwich (2000) entscheiden sich mit einer Fragebogenuntersuchung für diese Herangehensweise. Sie legen 391 Lehrpersonen sechs fik-

tive Beschreibungen von ‚problematischen‘ SuS mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder emotionalen Problemen vor und erheben mittels Fragebogen die Ursachenzuschreibungen sowie die (antizipierten) eigenen emotionalen Reaktionen und Coping-Strategien im Umgang mit den SuS im Klassenzimmer. In allen sechs Situationen werden die Ursachen für die vorgelegten Probleme häufiger sich selbst und der Schule zugeschrieben, als der Schülerin oder dem Schüler bzw. seiner Familie. Bei den eingeschätzten emotionalen und kognitiven Reaktionen gegenüber den Schülern, überwiegen Sympathiegefühle; sehr viel seltener sind es Gefühle des Ärgers, der Irritation und der Indifferenz. Bezogen auf die eigene Person ist das Bedürfnis, helfen zu wollen, dominant – gefolgt von Gefühlen der Verantwortung und Selbstwirksamkeit sowie negativen Gefühlen (Stress, Hilflosigkeit, Wut). Die Lehrpersonen geben an, dass im Umgang mit problematischen SuS positiv verstärkende Strategien adäquater sind als negative und dass sie diese auch häufiger benutzen.

Thienel (1989) wählt in seiner Studie ein videobasiertes Verfahren. Im Unterschied zu Poulou und Norwich präsentiert er den befragten Lehrpersonen reale Unterrichtsaufzeichnungen. Anhand des umfangreichen Videomaterials (Unterrichtssequenzen einer Hauptschule) werden drei Typen problematischer Unterrichtssituationen identifiziert: (1) Leistungsversagen, (2) mangelnde Mitarbeit, (3) motorische und verbale Unruhe. Die Auswertung durch 132 Hauptschullehrpersonen ergibt, dass die drei Typen unterschiedliche emotionale Reaktionen auslösen: Während in Situationen des Typs ‚Leistungsversagen‘ Mitleid das vorherrschende Gefühl darstellt (viele Lehrpersonen äußern allerdings ebenfalls, kein besonderes Gefühl zu haben), überwiegen beim Typ ‚motorische und verbale Unruhe‘ Gefühle des Ärgers. ‚Unruhe‘ löst mehr emotionale Betroffenheit aus als ‚Leistungsversagen‘. Obwohl ‚Unruhe‘ als problematisch eingeschätzt wird, geben die Lehrpersonen an, in derartigen Situationen über die größte Erfahrung zu verfügen. Mangelnde Mitarbeit löst sehr unterschiedliche Gefühle aus. Insgesamt schätzen emotional stark betroffene Lehrpersonen die Situationen als problematischer ein und gewichten Merkmale des Schülerverhaltens stärker.

Ein ähnliches Vorgehen wählen Admiraal, Korthagen und Wubbels (2000). Sie untersuchen Unterrichtssituationen, die den jeweiligen eigenen Unterricht betreffen. In einer Studie mit 27 jungen Lehrpersonen nehmen sie jeweils eine Lektion auf Video auf und bitten die Lehrperson nach Abschluss der Stunde, ungefähr 10 Situationen zu nennen, die ihre Aufmerksamkeit besonders benötigt haben. Es werden von den Lehrpersonen ausschließlich problematische Situationen genannt, die sich auf ‚schlechtes Betragen‘ von SuS beziehen (andere Ereignisse sind bspw. unmotivierte SuS, ungenügende Leistungen, Probleme in Instruktionssituationen etc.). Die Lehrpersonen sind, so Admiraal et al., mit ihren Handlungsergebnissen wesentlich zufriedener, wenn sie das Ereignis als weniger negativ bewerten und glauben, die Situation beeinflussen zu können (primäre Kontrolle).

Im Gegensatz dazu analysiert Pfitzner (2000) in einer Fragebogenuntersuchung beide Seiten, d. h. die lehrerseitige als auch die schülerseitige Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen. In seinem methodischen Vorgehen wählt Pfitzner die

quantitative Untersuchungsmethode. Seine Forschungsfrage ist dabei, wie Lehrpersonen sowie SuS verschiedene Unterrichtsstörungen subjektiv empfinden. Dazu entwickelt er im Vorfeld in Diskussionsrunden mit Lehrpersonen sowie SuS konkrete Situationen des Unterrichts, welche von den Interaktionspartnern als störend empfunden werden. Wichtig ist ihm die individuelle Sichtweise. Durch die Voruntersuchung entsteht ein Fragenkatalog, welcher die Grundlage seines Fragebogens bildet. Dieser standardisierte Fragebogen wird 4.710 SuS und 466 Lehrpersonen vorgelegt. Aus dem Vergleich der Ergebnisse wird bereits zu Anfang eine Tendenz deutlich. Lehrpersonen sehen ihren eigenen Unterricht nicht als Ursache für Unterrichtsstörungen, sondern viel mehr einzelne Schüler, die Ausstattung der Schule, die Eltern der Schüler, die allgemeinen Rahmenbedingungen und die Vorgesetzten (vgl. Pfitzner, 2000). Die Suche nach den Ursachen findet sich demnach hauptsächlich in institutionellen, strukturellen und materiellen Bedingungen. Daraus werden abschließend wichtige präventive Maßnahmen für das Verhalten im Unterricht abgeleitet und vorgestellt. Dieses Ergebnis entspricht dem von Eckhard Hilgers (1987), welcher viele Jahre zuvor 30 Lehrpersonen einer Hauptschule zum Thema Unterrichtsstörungen befragt hat.

Einen anderen empirischen Zugang wählen Wicki und Kappeler (2007). Sie analysieren in ihrer qualitativen Studie lehrerseitig wahrgenommene Unterrichtsstörungen der Primar- und Sekundarstufe I. Mithilfe von Beobachtungs- und Interviewdaten untersuchen sie zehn Unterrichtslektionen. Erfahrene Lehrpersonen (N=10) sollen im Anschluss an die gehaltene Unterrichtseinheit die drei stärksten Störungen identifizieren. Dabei werden 30 Störungen beschrieben, die mit den Unterrichtskonzepten der Lehrpersonen in Verbindung gebracht werden. Die identifizierten Störungen dauern insgesamt 29 Minuten und führen meistens zu einer Intervention durch die Lehrperson. Aus Sicht der Lehrpersonen wird die Hälfte der Störungen durch unerwünschtes aufgabenbezogenes Schülerverhalten und ein weiteres Viertel durch lehrerseitiges Unterrichtshandeln verursacht. Die Analyse der lehrerseitigen Ursachen ergibt einen klaren Fokus auf allgemein didaktische- und Klassenführungsaspekte. Es gilt, laut den Forschern, diese Aspekte genauer zu beleuchten, um eine Reduzierung von störenden Ereignissen durch eine veränderte didaktische Vorgehensweise zu bewirken.

Kounin (1976) und Rogers (2002) benennen Unterrichtsstörungen aus der Perspektive der Klassenführung, also von der Lehrperson her. Kounin definiert mit seiner empirischen Forschungsarbeit im Klassenzimmer als erste Aspekte des Lehrerverhaltens, welche Unterrichtsstörungen vorbeugen sollen. Er zeichnet mithilfe von Beobachtungsbögen, 121 Unterrichtseinheiten, die genauen Unterrichtsprozesse nach, um daraus Erkenntnisse über Zusammenhänge, welche zu Unterrichtsstörungen führen können, zu ziehen. Die gewonnenen Aspekte ordnet er vier disziplinrelevanten Bereichen des Lehrerverhaltens zu. Die Ursachen liegen demnach hauptsächlich in einer mangelnden Einführung von einschlägigen Regeln oder daran, dass diese nicht wirklich Bedeutung erhalten oder zu flexibel gehandhabt werden. Alle vier Aspekte sind nur erfolgreich, wenn es der Lehrkraft tatsächlich gelingt, diese im Unterricht umzusetzen und wenn die SuS dieses ebenfalls wahrnehmen. Laut Kounin (1976) spielt die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im erfolgreichen Handeln von Lehrpersonen

eine entscheidende Rolle, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen oder effektiv damit umzugehen. Die Thesen von Kounin münden in der Überzeugung, dass es möglich ist, ohne zu maßregeln in der Klasse Disziplin zu wahren. Dazu bedarf es, so Kounin, fünf lehrerseitiger Voraussetzungen, die sich alle auf Klassenführungsaspekte beziehen, wie Allgegenwärtigkeit, Aufmerksamkeit und Überlappung¹⁶.

In der Durchsicht der Aspekte, die sich auf Wahrnehmung beziehen, fällt auf, dass Kounin bereits zu der Schlussfolgerung kommt, dass der Wahrnehmung der Lehrperson im Zusammenhang mit auffälligen Unterrichtsereignissen eine signifikante Rolle zuteil wird. Dennoch wird dieser Zusammenhang von Anhängern dieser Ausführungen nicht näher untersucht. Untersuchungsschwerpunkte bilden diesbezüglich weiterhin ausschließlich Definitionen von Regeln und deren Einhaltung im Unterricht (vgl. Neuenschwander, 2006).

Im Unterschied zu Kounin eruiert Winkel (2005), aus einer schülerzentrierten und beziehungs-fokussierten Perspektive heraus, die schülerseitigen, emotionalen, motivationalen und kognitiven Lernvoraussetzungen, welche Lehrpersonen in der Planung und Umsetzung von Unterricht zu beachten haben. Im Fokus dabei steht speziell die Qualität der Lehrer-Schülerbeziehungen. In seiner Studie, wird mithilfe von Fragebögen danach geforscht, ob es den SuS unter den gegebenen unterrichtlichen Voraussetzungen möglich ist, die geforderten Lernschritte umzusetzen. Die These für die Ursachen auffälliger Ereignisse lautet, dass das Unterrichtsthema bzw. dessen Umsetzung nicht zu den Anforderungen der jeweiligen SuS passt. Die Ursache für auffällige Ereignisse sieht Winkel (2005) im Unverständnis oder -vermögen der Lehrperson, die Bedürfnisse der SuS zu erkennen.

Singer (1996, S. 52) bezeichnet schwierige Lehrpersonen als Ursache „für eine gestörte pädagogische Beziehung“ und untersucht mittels Fragebögen diesbezüglich die un- und bewussten Einstellungen von Lehrpersonen. Seinen empirischen Forschungsergebnissen nach wirken sich die diversen Konflikte, mit welchen Menschen im Allgemeinen und Lehrpersonen im Besonderen alltäglich zu kämpfen haben, auf die pädagogische Beziehung zu den SuS aus. Ein aggressives Schülerverhalten kann somit als Reaktion auf das aggressive Verhalten der Lehrperson gewertet werden. In seinen Ausführungen wird verdeutlicht, wie Beziehungen insofern manipuliert werden. Des Öfteren führt diese Umverlagerung von ursprünglichen Problemen zu auffälligen Unterrichtssituationen, welche nicht unmittelbar mit dem Unterricht zusammenhängen. Singer fordert bei der Häufung von auffälligen Ereignissen im Unterricht dazu auf, alle Unterrichtseinflüsse, wie z. B. Stimmung, Motivation, Befindlichkeit etc. der Lehrpersonen ganzheitlich in Form einer psychologisch-pädagogischen Reflexion aufzuarbeiten, um die Ursachen dahingehend auszuschließen oder festzustellen. Dazu gehören sowohl die Selbstwahrnehmung und -erkenntnis von Lehrpersonen als auch der pädagogische Austausch innerhalb von Lehrer-Selbsthilfegruppen (vgl. Singer, S. 66 ff.).

¹⁶ Mit Überlappung wird nach Kounin (1976) die Fähigkeit verstanden, mehrere Unterrichtsereignisse gleichzeitig wahrzunehmen.

Ziel ist es, ein Wahrnehmungsvermögen für Unterrichtssituationen zu entwickeln, welches die Lehrperson dazu befähigt, aufmerksam hinzusehen und hinzuhören. Dies soll zu einer besseren Beziehung aller am Unterricht beteiligten Personen führen und auffällige Ereignisse minimieren.

Anhand von 119 ausgewerteten Lehrerfragebögen ermittelte Natter (1986) ‚Lehrereinstellungen gegenüber Disziplin und Disziplinstörungen‘. Den Ergebnissen nach ist Disziplin eine notwendige Voraussetzung im Unterricht, wobei der Grad der Disziplin vom jeweiligen Unterrichtsfach und -ziel abhängt. Lehrpersonen sind – laut der Befragungsergebnisse – davon überzeugt, dass sich ein gutes Lehrer-Schülerverhältnis günstig auf den Unterricht auswirkt. Es kommt zu weniger Disziplinstörungen, wenn Lehrpersonen das Schülerverhalten stark lenken und beeinflussen. Zudem sind sie sich einig, dass in den Nebenfächern mehr gestört wird als in den Hauptfächern. Die höheren Klassenstufen, so Natter weiter, allen voran die 6. und 7. Jahrgangsstufe stören zumeist. Unter den 24 Teilhypothesen der Studie ergaben zudem Einschätzungen bzgl. des Alters der Lehrperson und Störungen im Unterricht, dass jüngere Lehrpersonen mehr Störungen im Unterricht verzeichnen als ihre ältere Kolleg/-innen.

Hans-Peter Nolting (2002b) entwickelt auf verschiedenen Handlungsdimensionen sukzessive Präventionsstrategien für Lehrpersonen. Die Basis dafür bildet seine Kritik an den individuellen gesellschaftlichen und institutionellen Erklärungsmodellen von Störungen zum sogenannten ‚Welleneffekt‘ (vgl. Kounin, 1976). Nach Nolting (2002b) hängt das Ausmaß von Unterrichtsstörungen entscheidend vom Lehrerverhalten ab. In derselben Klasse ist die Störungsrate häufig sehr unterschiedlich, je nachdem wer gerade unterrichtet. Bei manchen Lehrpersonen ist sie fast immer sehr niedrig, während andere durch ihr Unterrichtsverhalten offenkundig Störverhalten fördern – ungewollt und ohne zu erkennen, wie es geschieht. Mit anderen Worten: Unterrichtsstörungen haben auch mit problematischem Lehrerverhalten zu tun.

Kaltwasser (2010, S. 14) kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen, welchen es gelingt „das Geschehen im Unterricht bewusst und präsent“ wahrzunehmen, in der Lage sind, authentisch mit SuS umzugehen.

SuS sehen die Lehrperson bzw. deren Unterricht als auch sich selbst als Ursache von Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten an (vgl. Hilgers, 1987). Als fundamentale Ursache für Unterrichtsstörungen wird von Schülerseite, nach dem amerikanischen Schulforscher Allen (1986), Langeweile im Unterricht herausgestellt. Die Ursachen für das Langeweile-Problem liegen, so Lohmann (2009, S. 22) auf der Unterrichtsebene und können nur dort gelöst werden.

Eine Ursache der Entstehung von Störungen von Schülerseite liegt, den Untersuchungsergebnissen von Trautwein et al. (2004) nach, in der Suche nach Anerkennung durch Mitschüler oder Lehrpersonen auf Schülerseite. Sie tritt demnach vor allem dann auf, wenn die Werte und Normen einer Gruppe störendes Verhalten begünstigt, weil sie dieses Verhalten z. B. aufwertet. Trautwein et al. haben in einer Befragung mit 203 Klassen und 4.305 SuS nachweisen können, dass das Selbstkonzept der SuS dafür verantwortlich sein kann. Demnach versuchen

insbesondere SuS mit einem niedrigen Selbstkonzept, sich durch Unterrichtsstörungen und auffälliges Verhalten soziale Anerkennung zu verschaffen bzw. ihr Selbstbild zu verbessern.

Schäfer (2006) analysiert in ihrer qualitativen wissenschaftlichen Aufarbeitung des Themas, dass verhaltensauffällige SuS die Ursachen für auffällige Unterrichtsereignisse sind oder diese begünstigen. Sie empfiehlt die Subsysteme dieser SuS zu analysieren, um somit einen Ansatz für Verhaltensveränderungen zu erzielen, welcher dazu führt, dass diese SuS weniger stören bzw. im Unterricht auffällig sind. Dieser Entwicklungsprozess führt über einen Zugang der schülerbezogenen Selbstwahrnehmung.

Betrachtet man die Ergebnisse der Lehrerbefragung des Projektes MARKUS (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002), welches aus ihrer Sicht die wichtigsten Beeinträchtigungen des Unterrichts sind, so stehen von 26 genannten Punkten, uninteressierte und störende SuS an zweiter und vierter Stelle. An der Reihenfolge der Nennungen ist ersichtlich, dass Lehrkräfte Störungen von SuS sehr stark als Belastung im Unterricht wahrnehmen. Dieser Bereich zielt am meisten auf die pädagogischen und didaktischen Bedingungen im Unterricht ab.

Bereits Wolfgang Fichten (1993, S. 79) verweist auf die Notwendigkeit, verschiedene Sichtweisen der Interaktionspartner des Unterrichts zu erforschen. Er fordert eine Transparenz der bei den Beteiligten bestehenden Wahrnehmungen und Deutungen relevanter Unterrichtsereignisse, damit ein gegenseitiges Verständnis und Miteinander sowie ein damit abgesicherter Fortgang der Interaktion stattfinden kann. Pfitzner (2000, S. 6) untersucht in seiner empirischen Arbeit, wie singuläre Unterrichtsstörungen subjektiv empfunden werden. Basierend auf einer Analyse des Begriffs Unterrichtsstörungen und Erfahrungen im Unterricht werden hier Situationen definiert, welche von den Interaktionspartnern Lehrpersonen sowie SuS als störend empfunden werden. Ausgehend von der Grundannahme, dass Lehrkräfte Störsituationen anders einschätzen als SuS, bewerten beide Interaktionspartner diese anschließend aus ihrer subjektiven Sicht in einem standardisierten Fragebogen. Insgesamt wurden hierbei 3.645 Fragebögen, welche als Rücklauf von den beteiligten Schulen (Lehrer/-innen sowie SuS der 7. bis 9. Jahrgangsstufen an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen) ausgewertet. Die aus einem qualitativen Verfahren gewonnenen störenden Situationen wurden hierbei in einem weiteren Schritt (Fragebogen) quantitativ betrachtet und gewichtet. Seine Untersuchung zeigt, dass die Einschätzung der Bewertung von Unterrichtsstörungen unterschiedlich ausfallen. Die Interaktionspartner bewerten gleiche Situationen vollkommen unterschiedlich und reagieren demnach ebenfalls verschieden. Vorausgesetzt wurde, dass sich die Befragten auch in die Situation, die sie bewerten sollten, hineinversetzen können, um eine sinnvolle Bewertung abgeben zu können. Eine Generalisierbarkeit durch die erhaltenen Daten ist jedoch nach Auswertung der Ergebnisse nicht möglich, da auf diese Weise die „betonte situative Besonderheit verloren geht“ (Pfitzner, 2000, S. 160). Hier betont Pfitzner, dass es weiterer kritischer Nachfragen in Form von qualitativen als auch quantitativen Verfahren bedarf.

Betrachtet man den Forschungsstand zu Kompetenzen, welche Lehrpersonen im Verlauf ihrer Ausbildung erwerben sollen, dann wird dort die adäquate Wahrnehmung und Einschätzung von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen als zentral herausgestellt (vgl. Berliner, 1987; Borko/Livingston, 1989; Hammerness/Darling-Hammond/Shulman, 2002; Roth, 2004; Santagata, 2003; Van Es/Sherin, 2002). Um im Unterricht adäquat handeln zu können, wird angenommen, dass Lehrpersonen Kompetenzen in der Wahrnehmung und Einschätzung von Unterricht entwickeln müssen. Es ist zu vermuten, dass sich zwischen Lehrernovizen und sehr erfahrenen, routinierten Lehrkräften Unterschiede in ihren Wahrnehmungen und somit auch Handlungen ergeben. Diese Prozesse, welche kognitiv und emotional ablaufen und handlungsleitend sind, untersucht Girke (1999) in seiner Untersuchung über Störungen im Unterricht. Er bezeichnet sie als subjektive Theorien (vgl. Girke, 1999, S. 1).

Studien zu Wahrnehmungsprozessen von Lehrpersonen wurden hauptsächlich im Bereich der Expertiseforschung durchgeführt (vgl. Berliner, 1987). Verarbeitungsprozesse von unterschiedlich erfahrenen Personen wurden miteinander verglichen. Daraus wurden die verschiedenen Vorgehensweisen postuliert, durch welche sich Experten von Novizen unterscheiden. Als Resultat wurden hiervon Kriterien abgeleitet, die besonders erfolgreiche Personen in ihrer Wahrnehmung auszeichnen. Wahrnehmungsprozesse können, laut Gruber (2004), als Grundlage für Handlungsentscheidungen betrachtet werden. Wie Seidel und Prenzel (2007) in ihrer empirischen Studie feststellen, unterscheiden sich Experten in der Wahrnehmung von Unterrichtsabläufen und deren Bewertung. Wie in der Studie bereits vorab theoretisch angenommen, erreicht die Expertengruppe (Schulinspektoren) die höchsten Werte in der Analyse von Unterrichtssequenzen. Jedoch erreichen die Lehramtsstudenten die höchsten Werte im Bereich des Beschreibens von Unterrichtssequenzen und unterscheiden sich hier systematisch von erfahrenen Lehrpersonen.

Werden diese Ergebnisse auf die Wahrnehmung von kritischen Ereignissen übertragen, so lässt sich ableiten, dass hier die Expertengruppe nur die Ereignisse als kritisch oder auffällig bewertet, welche den Unterrichtsverlauf maßgeblich beeinflussen. Demnach würden Experten weniger Zeit auf unnötige Ereignisse verwenden und sich somit auf unterrichtsrelevante Ereignisse konzentrieren. Die Experten-Ereignis-Wahrnehmung wäre somit beispielhaft für die effiziente Nutzung von Unterrichtszeit und Energie. Ursache für Konflikte können auch auf mangelnde Selbstwahrnehmung zurückzuführen sein – die Schwierigkeit zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden („blinde Flecken“). Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis bilden eine Grundlage der Konfliktbearbeitung (vgl. Singer, 1994, S. 15).

3.1.1 Studien didaktisch-pädagogischer Aspekte von Unterrichtsstörungen

Benikowski (1995) definiert Unterrichtsstörungen als ‚Unterrichtsbrüche‘, für deren Entstehung verschiedene didaktische und psychotherapeutische Modelle

verantwortlich sind. Er möchte mit seiner neuen Bezeichnung das Phänomen systematisch angehen. Dazu stellt er zwischen den jeweiligen Unterrichtsbrüchen und dem von der Lehrperson gewählten Modell der unterrichtlichen Gestaltung einen Zusammenhang her und analysiert didaktische Theorien¹⁷ unter dem Aspekt der Ausarbeitung nach Ausgrenzung oder Integration von gestörten Unterrichtsphasen. Benikowski (1995, S. 4) reduziert die Modelle des Unterrichts und bezeichnet sie als Vereinfachungen einer komplexen Wirklichkeit oder als Ausgrenzungs-Modelle, welche nur bestimmten Konzepten entsprechen. Dies hat zur Folge, dass demnach kein theoretisches Modell existiert, welches das Unterrichtsgeschehen umfassend abbilden kann. Eine Überprüfung des Modells und seiner Qualität erfolgt durch den Vergleich mit der Wirklichkeit. Das Modell soll Handlungsmöglichkeiten bieten und das Phänomen der Unterrichtsstörungen soll darin bereits berücksichtigt sein. Er differenziert die Unterrichtsbrüche in drei verschiedene Modelle. Um seinem Forschungsanliegen zu entsprechen, fokussiert Benikowski (1995) in einer empirischen Arbeit die Beurteilung von Unterrichtsbrüchen aus Schülersicht. In einer umfassenden Schülerbefragung (ca. 5.000 befragte SuS) in Berlin und Dortmund ermittelt er Einschätzungen zu Störungsfrequenzen, Dimensionen des Störungsobjektes, Lehrerverhalten, Schulfächer und Fachpräferenzen. Seine Untersuchungsergebnisse münden in der Überzeugung, dass es für die Lösung von Unterrichtsproblemen eine unterrichtliche Metaebene geben muss, welche positive Hilfen für die Lerngruppe offeriert. Das didaktische Modell benötigt gegenwarts- und situationsbezogene Handlungsmöglichkeiten, um Unterrichtsbrüche zu vermeiden. Demnach sind die Ursachen für Störungen in einem Mangel dieser speziellen Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Didaktische Modelle müssen bereits einen Lösungsweg bei Unterrichtsstörungen vorsehen. In seinen Ausführungen werden auch Bezüge zur subjektiven Wahrnehmung didaktischer bzw. pädagogischer Modelle von SuS hergestellt. Er verweist darauf, dass die didaktischen Annahmen der Modelle nicht den der SuS entsprechen und lediglich impliziert sind (vgl. Benikowski, 1995, S. 75).

Winkel gilt als Hauptvertreter der Kommunikativen Didaktik, die in ihrem Zentrum die Erforschung und Behebung gestörter Unterrichtsprozesse angesiedelt hat. Ausgehend von seinen Definitionen für Unterrichtsstörungen¹⁸ folgert er, dass die Ursachen für Störungen nicht von den jeweiligen Interaktionspartnern betrachtet, gesehen und beurteilt werden können, sondern dass eine Interpretation vom Unterricht her erfolgen sollte. Alles andere drückt lediglich eine persönliche Meinung aus. Eine Schuldzuweisung wird somit verhindert und es wird nur nach den Ursachen für das störende Verhalten gefragt. Die Beurteilung, ob ein Ereignis wirklich den Unterricht stört, wird auf alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten übertragen. Es gilt, Lösungen zu finden, mit denen alle zufrieden sein können, um

¹⁷ Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, die kritisch-konstruktive Didaktik, die kritisch-kommunikative Didaktik, die lehr-/lerntheoretische Didaktik und die lernzielorientierte Didaktik der Curriculumtheorie.

¹⁸ „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 1993, S. 31).

den Unterricht als sinnvolles Lehr-Lernarrangement zu erleben (vgl. Winkel, 1993, S. 64). Alle auffälligen Unterrichtsereignisse sind versteckte Botschaften der beteiligten Personen und finden mit den Fragen nach dem ‚warum‘ und ‚wozu‘ entsprechende Gründe. Dadurch sollen die kausalen Hintergründe des störenden Verhaltens beleuchtet werden – die Zielsetzung des Verhaltens wird hinterfragt. Winkel kommt in Anlehnung an die Ergebnisse von Dreikurs (1992) zu fünf möglichen Motiven der Unterrichtsstörung, die sich auf motivationale Aspekte im Unterricht beziehen und dahinterliegende Botschaften beinhalten, welche sich mit speziellen Unterrichtsthematiken, -methoden, Beziehungs- und Kommunikationsproblemen in Verbindung bringen lassen. Die Ursachen für störendes Verhalten können laut Winkel im schulisch-unterrichtlichen Kontext (wie z. B. angstbesetzter Unterricht, schul-organisatorische Schwierigkeiten oder fehlende Kompensation durch Bewegung etc.) oder im psychisch-sozialen Kontext (wie z. B. in der Lehrer-Schülerinteraktion, in der Lehrperson, SuS selbst etc.) liegen. Durch diese Interpretation von Unterrichtsstörungen, werden alle beteiligten Personen entlastet und müssen sich nicht rechtfertigen. Die Fragen nach den Ursachen bieten die Möglichkeit, eine umfassende Diagnose zu stellen und die Situation richtig einzuschätzen. Dazu erstellt Winkel einen Diagnosebogen, welcher Reaktionen und Maßnahmen beinhaltet und zur Lösung der störenden Unterrichtssituation, beitragen sollen.

Langos-Luca (1998) hat sich aus gestaltpädagogischer Sicht mit dem Thema Unterrichtsstörungen befasst. Aus seiner Sicht steht am Anfang jeglicher Untersuchung von Unterrichtsstörungen die Frage: „Wie erlebt sich die Lehrperson selbst in einer gestörten Unterrichtssituation?“ Mit dieser Fragestellung wird die individuell-konkrete, sinnlich-leibliche Wahrnehmung einer Situation angesprochen, in welcher jeder Mensch anders und auf seine spezielle Art und Weise reagiert, und die mit bestimmten eigenen Gefühlen und Empfindungen verbunden ist. Durch diese Art des Fragens wird der Begriff der ‚Störung‘ Teil einer eigenen ganzheitlichen Wahrnehmung. Langos-Luca (1998, S. 92) referiert hier von einer ‚Hinüberholung‘ der Störung in das lebendige Erleben. Dabei werden die eigenen Wahrnehmungen mit Worten, welche die momentanen Gefühle und das tatsächliche Erleben beschreiben, ausgedrückt. Das setzt eine gewisse Selbstoffenbarung in diesem Bereich voraus und eine Auseinandersetzung mit jeglichen Gefühlsregungen, Ängsten sowie Erwartungen, welche in der jeweiligen Person und Situation zutage kommen. Die Lehrperson muss in der Lage sein, diese Regungen zu erspüren und letztlich auch benennen zu können. Zugang zu den eigenen Gefühlen und Wünschen zu erlangen, ist Teil der Ausbildung.

Miethling und Krieger (2004) untersuchen die Ursachen der Ereignisse (auch der Wahrnehmung) im Sportunterricht. Es geht um die Fragen, was SuS im Sportunterricht als subjektiv bedeutsam erfahren und auf welcher Basis sie die soziale Wirklichkeit mitgestalten. Beide Fragestellungen sind wichtige Bestandteile dieser Forschungsarbeit, insofern sie bereits einen Ausblick auf mögliche Teilergebnisse vermuten lassen. In der qualitativen Studie wurden 117 SuS im süddeutschen Raum der Klassenstufen 8 – 10 befragt. Es ergeben sich daraus sieben Kategorien und eine Kernkategorie.

1. Das Erleben von Ungerechtigkeit
2. Die Gruppenbeziehungen
3. Der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung
4. Das Lehrerengagement
5. Die doppelte Verletzbarkeit
6. Die körperliche Exponiertheit
7. Kernkategorie: Sicherungsstrategien

Die Aspekte betreffen zum größten Teil pädagogisch-didaktische sowie kommunikative Bereiche und sind der Lehrperson zuzuweisen.

Girke (1999) untersucht in seiner explorativen Studie mit 28 Probanden die subjektiven Theorien in Bezug auf Unterrichtsstörungen. Er bezeichnet subjektive Theorien diesbezüglich als hoch individuell. Subjektive Theorien sind ein kognitions-psychologisches Konstrukt, welches komplexe Aggregate von Konzepten mit impliziter Argumentationsstruktur darstellen (vgl. Groeben, 1988, S. 17 f.). Der Begriff Argumentationsstruktur benennt eine ‚Wenn-Dann-Beziehung‘ die zu deduktiv-analytischen Schlüssen führt und ‚neues Wissen‘ generiert (vgl. Groeben, 1986, S. 372 ff.). Diese Argumentationsstrukturen können zu subjektiven Theorien führen, wenn sie, wie andere Theorien, die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologien erfüllen. Die Bewährung der subjektiven Theorie findet in der alltäglichen Praxis statt. Zudem sind nach Dann (1994, S. 166) subjektive Theorien relativ stabil gegenüber nur aktuell bewussten Kognitionen. Die subjektiven Theorien verändern sich im Laufe der Ausbildung und Berufsjahre. In seiner Untersuchung werden die prozesshaften Dimensionen zur Situationswahrnehmung untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen im Verlauf der Untersuchungsjahre weniger differenziert betrachten als zu Beginn der Untersuchung. Der Einfluss der Gefühle auf die Handlung und die Wahrnehmung nimmt jedoch im Untersuchungsverlauf zu. Zu allen drei Messzeitpunkten¹⁹ wird von den Teilnehmer/-innen überwiegend der Kern der Störungen dargestellt. Wohingegen externe und interne Ursachen für Störungen erst zum Ende der Untersuchung mitbedacht werden, dann aber weniger differenziert dargestellt werden als zu Beginn der Untersuchung. Resümierend kommt Girke zu dem Ergebnis, dass die Lehrerbildung einen vernachlässigbaren Einfluss auf die subjektiven Theorien zu potenziellen Unterrichtsstörungen nimmt (vgl. Girke, 1999, S. 319 ff.). Dieses Ergebnis steht mit dem von Thommen (1985, S. 322 ff.) im Einklang und beweist, dass sich die subjektiven Theorien relativ stabil gegenüber Veränderungen erweisen – dies argumentiert Girke (1999, S. 18) in Anlehnung an Wahl (1983, S. 3). Die institutionalisierte Lehrerbildung hat, obwohl sie unterschiedlich ausfällt, demnach auf die subjektiven Theorien keinen Einfluss. Er kommt zu dem Fazit, dass der kompetente Umgang mit Unterrichtsstörungen nur erfolgen kann, wenn die Komplexität der Störungssituationen und der unterschiedlichen Wahrnehmung jener, ein entsprechend komplexes Pendant in den unterschiedlichen Theorien findet (vgl. Girke, 1999, S. 18).

¹⁹ Jedes halbe Jahr erfolgt ein Messabschnitt.

Schwarz (2009) sucht nach kasuistischen Unterrichtsstandards, die als Erkenntnis für Antworten auf Fragen einer wirkungsvollen fallbasierten Hochschuldidaktik in der Sportlehrerausbildung dienen soll. Dazu generiert er in seiner explorativen Studie aus 183 Falldefinitionen von Sportlehrpersonen einen heuristischen Fallbegriff. Dabei wird aus Lehrersicht z. B. eine Ordnungsabweichung oder etwas Unerwartetes als Fall bezeichnet. Er analysiert, mit welcher Intensität sich diese Fälle im Gedächtnis einer Lehrperson festsetzen und ihr weiteres pädagogisches Handeln bestimmen. Dazu werden die einzelnen Fälle – ihrer Bedeutung und Zuordnung für die Lehrpersonen nach – in positive und negative Erlebnisse eingeteilt. In diesem Teil seiner Studie lässt sich eine Verknüpfung zum vorliegenden Forschungsvorhaben erkennen, denn die Fälle entsprechen partiell den hier als ‚auffällige Ereignisse‘ definierten Unterrichtssituationen. Da die Lehrpersonen jedoch aufgefordert wurden, einen spezifischen Fall zu benennen, entspricht dieser Vorgang mehr einer Aufforderung, etwas Besonderes zu benennen. Der Fall wird mehr zum Falltyp (vgl. Schwarz, 2009, S. 181 ff.) und entspricht weniger einem als auffällig zu bezeichnenden Unterrichtsereignis. Zudem werden nur die Lehrpersonen befragt. Im weiteren Brennpunkt seiner Arbeit stehen die Sportlehrpersonen und ihr individuelles pädagogisches Fallhandeln. Auch dieser Untersuchungsteil liefert bzgl. der Reaktionszuschreibungen der Lehrpersonen relevante Ansatzpunkte für die vorliegende Studie. Sie werden partiell in der Auswertung der Kategorien thematisiert.

Eine Untersuchung zu den Störungsfaktoren im Unterricht an Berufsschulen ergab, dass 70 % der Befragten sowohl die verwendeten Methoden sowie Medien als auch den Lehrertyp (jeweils intensiv: 70 %), aber vornehmlich die Klassenstärke (sehr intensiv: 40 %, intensiv: 30 %) als Ursache für Unterrichtsstörungen erleben. Mehr als drei Viertel der Lehrenden sieht in der Variablen Klassenstärke eine wichtige (32 %) bzw. sehr wichtige Ursache (47 %) für Störungen. Diesem Motiv folgt in seiner Bedeutung die gestörte Kommunikation (sehr intensiv: 11 %, intensiv: 47 %). Über die Hälfte der Lehrer klassifiziert das Verhältnis der Lehrkraft zu den SuS (sehr intensiv: 26 %, intensiv: 32 %) sowie die Beziehung der SuS untereinander (sehr intensiv: 26 %, intensiv: 37 %) als ursächlich für Unterrichtsstörungen, ebenso die – an die Beziehungsebene anknüpfende – gestörte Kommunikation (sehr intensiv: 11 %, intensiv: 47 %) als auch den Lehrertyp (sehr intensiv: 21 %, intensiv: 47 %).

3.1.2 Studien zu kommunikationsbedingten Aspekten von Unterrichtsstörungen

Sozialkommunikatives Lehrerverhalten beeinflusst Leistungen und Wohlbefinden. Die Arbeit von Lehrpersonen in der Klasse beinhaltet stets auch eine verbale und nonverbale Interaktion mit den SuS. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es weder für SuS noch für Lehrkräfte gleichgültig ist, wie diese Art der Kommunikation aussieht (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 48). Auf der Lehrerseite scheint der alltägliche Umgang mit SuS durchaus problembehaftet zu sein. Die Zunahme von Klagen über Verhaltensstörungen häufen sich (vgl. Schäfer, 2006).

Aus der Sicht erfahrener Lehrkräfte machen insbesondere Interaktionen mit SuS einen wesentlichen Faktor beruflicher Belastungen aus (vgl. Redecker, 1993, S. 89 – 110; Gerwing, 1994; Ulich, 1996, S. 110 – 130; Thiel, 2002, S. 50 ff.). Erfolgreiche Lehrpersonen, welche didaktische und methodische Fähigkeiten besitzen und deren SuS wenig stören, gut mitarbeiten, zeichnen sich durch Interaktionsformen aus, die bereits in den 70er Jahren als ‚autoritativ‘ bezeichnet worden sind (vgl. Baumrind, 1967). Gerade im Umgang mit SuS sind sich Lehrpersonen ihrer eigenen nonverbalen Kommunikationsformen oftmals nicht bewusst. Kommunikationsformen werden im Unterricht selten thematisiert und auch von der Lehrkraft wenig hinterfragt.

Eine Reihe von Untersuchungen berücksichtigt die Redeanteile im Unterricht, d. h. die prozentuale Verteilung der Anteile von Schüler- und Lehrerwörtern im Unterricht. In Rudows Übersicht (Rudow, 1995, S. 69) wird deutlich, dass durchaus Unterschiede bestehen und der Anteil der Lehrerwörter im Bereich von 50 % bis 80 % liegt. Insgesamt sind Lehrer während des Unterrichts jedoch bzgl. ihrer Redeanteile sehr dominant. Diese Dominanz wurde bereits in frühen Untersuchungen festgestellt. So bezieht sich Wragg (1999, S. 8) auf eine ältere Studie von Stevens (1912), die aufzeigte, dass sich die Redeanteile zu 64 % auf Lehrer und zu 36 % auf SuS verteilten. Laut Scheuch & Knothe (1997, S. 289) in Anlehnung an Misterek et al. (1986) sinkt der Redeanteil der Lehrpersonen im Laufe eines Unterrichtstages. Außerdem redet der Lehrer zunehmend lauter, was u. U. als Ermüdungszeichen interpretiert werden kann.

Wie relevant und ausschlaggebend Aspekte wie Enthusiasmus und Lehrerengagement für den Unterrichtserfolg und die Minimierung störender Ereignisse sind, belegen u. a. Forschungsarbeiten wie die von Gage & Berliner (1996). Unter Enthusiasmus fallen alle nonverbalen Aspekte im Unterricht, wie ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, ständiger Blickkontakt, häufiger Standortwechsel, sowie Humor und lebendige Beispiele. Hinzu kommen aber auch noch Punkte wie eine lebendige und überzeugende Kommunikation mit den SuS. Kritisiert wird an diesen Ergebnissen, dass nicht die Quantität an Enthusiasmus von Bedeutung ist, sondern dass es an diesem Punkt darum gehen sollte, herauszufinden, was das Optimum wäre. Hier geht es darum, das Mittel an Enthusiasmus für eine Lehrkraft zu definieren, denn ein ‚zu viel‘ könnte ebenso schädlich für den Unterrichtserfolg sein wie ein ‚zu wenig‘. Mücke schreibt in seiner Arbeit über Kommunikation, dass es eine signifikante Rolle spielt, wie wir Fragen stellen, denn „jede Handlung oder Unterlassung kann entweder mit ‚nicht können‘ oder mit ‚nicht wollen‘ konnotieren“ (Mücke, 2003, S. 172) und kann durch gezielte Fragen, welche darauf abzielen, die Person auf eine andere Position (aktiver Gestalter seines Lebens) zu bringen, erreicht werden. Die systemische Sichtweise geht davon aus, dass beides, Handlung oder Unterlassung, von der Person aktiv gewollt ist, ob bewusst oder unbewusst. Gerade im Umgang mit SuS sind sich Lehrpersonen ihrer eigenen Kommunikationsformen des Öfteren nicht bewusst. Kommunikationsformen werden im Unterricht selten thematisiert und auch von der Lehrkraft wenig hinterfragt. Diesbezüglich stellt Mücke (2003, S. 172) heraus, dass es besonders für Menschen, welche sich z. B. in einer Sache als Opfer definieren, eine vollkommene andere Ausgangsposition darstellt, wenn sie erken-

nen, dass sie dies bewusst so wollen und dass es an ihnen selbst liegt (Einstellung und Sichtweise), einen Weg zu einem selbstverantwortlichen Leben zu finden (vgl. ebd., S. 172). Durch eine bestimmte Art der Kommunikation (Metakommunikation) erkennt das ‚Opfer‘ dass es an ihm selbst liegt, die Dinge zu verändern.

Kommunikation findet, wie zuvor angesprochen, nicht nur verbal, sondern auch non-verbal statt. Es gibt einige Studien zur non-verbalen Kommunikation, die im Folgenden skizziert werden. Zum Thema Körpersprache im Unterricht sind in den letzten 20 Jahren verschiedene Publikationen erschienen. Sie beruhen auf der Fragestellung, wie ein Lehrer sich optimal nonverbal verhalten und präsentieren soll und welche Körpersprache die Lehrerautorität hinreichend unterstützt. In beiden Teilen Deutschlands gab es bereits in den 70er und 80er Jahren Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit und der Lehrerrolle. Als wesentliche Veröffentlichungen seien hier exemplarisch Haidl (1981) und Gudjons (1988) genannt. Bereits 1970 hat Gonobolin in Anlehnung an Heidemann (2003, 17 f.) basierend auf einer Studie mit 100 Lehrer/-innen herausgestellt, dass jene Persönlichkeitseigenschaften als pädagogische Fähigkeiten betrachtet werden können, die v. a. gelungenen Einsatz der eigenen verbalen wie nonverbalen Kommunikationssignale beinhalten. Maier (1981) definierte Unterricht als ‚zielgerichteten Kommunikationsprozess‘. Beides setzt sowohl voraus, die Körpersprache des Gegenübers zu verstehen, als auch die eigene Körpersprache verständlich einsetzen zu können.

In den qualitativen Studien von Kosinar (2007, S. 54) wurde mithilfe von Beobachtungsanalysen an 30 Lehrpersonen gelingendes körperliches Handeln auf mehreren Ebenen bestimmt. Hierunter fallen Auftrittskompetenzen, nonverbale Klassenführung, eine positive Lernatmosphäre und eine gute Beziehung zu den SuS. Es sind damit Außenwirkungsebenen von Körpersignalen gemeint. So sollte eine expandierte Körperhaltung, welche in stressigen Unterrichtssituationen zu einem verbesserten Umgang mit der Situation führt (ebd., S. 54), von den SuS auch als solche erkannt werden. Laut Studien von Stepper (1992) und Döring-Seipel (1996) generiert eine aufgerichtete Haltung ein positives, selbstbewusstes und stolzes Gefühl – aus diesen Kausalzusammenhängen²⁰ können wir schließen, dass eine nicht stimmige Selbstwahrnehmung Auswirkungen auf den Umgang mit Störungen nach sich zieht und diese sogar initiiert oder fördert. Eine Selbstwahrnehmung, welche mit der Fremdwahrnehmung nicht übereinstimmt, beeinflusst somit den Umgang mit Störungen. Kosinar (vgl., 2007, 2008) prüft, ob durch Selbstwahrnehmungsübungen eine Verbesserung im Umgang mit stressigen Unterrichtssituationen erzeugt werden kann. Dazu wurden acht Teilnehmer/-innen zwanzig Monaten lang begleitet. Mittels offener Fragebogen, Selbstbeobachtungs-Reflexionen, Videografie und Interviews wurden die individuellen und kontextuellen Bedingungen geprüft. Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass die Lehrkräfte dazu sich ihrer selbst erst einmal bewusst werden mussten, um dann eine Veränderung in ihrem Auftreten/Präsenz zu erreichen und schließ-

²⁰ Bekannt unter dem Begriff: Körper-Feedback.

lich eine Verbesserung im Umgang mit Störungen bzw. stressigen Situationen zu erzielen (vgl. Kosinar, 2007, S. 58). „Erst wenn ich erlebe, wie ich mich halte und fühle, kann ich selbstregulierend einwirken“ (ebd., S. 58). Je klarer das eigene inhaltliche und methodische Konzept ist, umso mehr Raum bleibt für die Selbstwahrnehmung. Deshalb ist es wichtig bzw. von großem Vorteil, wenn die Lehrkraft eine hohe Fach- und Methodenkompetenz hat, damit sie Raum und Zeit hat, um sich selbst wahrzunehmen.

3.2 Zusammenfassung

Die dargestellten Studien enthalten interessante Hinweise zum methodischen Vorgehen und beleuchten grundlegende kausale Zusammenhänge für Unterrichtsstörungen. Zusammenfassend betrachtet sind sie jedoch etwas zu sehr aus der Lehrerperspektive betrachtet, da sie hauptsächlich die von den SuS verursachten Ereignisse und die entsprechenden Reaktionen der Lehrpersonen aufzeigen. Somit wird in erster Linie ein Ursachen-Wirkungszusammenhang veranschaulicht (hier die Schüler, welche die Störungen verursachen, dort die reagierende Lehrperson). Eine (komplexere) theoretische Sicht auf ‚Unterrichtsstörungen‘ wird, so das Fazit, empirisch nicht ausreichend umgesetzt. In einigen Studien wird davon ausgegangen, dass erfahrene Unterrichtspersonen selbsttätig das eigene Unterrichtshandeln laufend reflektieren und demgemäß in der Lage sind, auffällige Unterrichtssituationen auch auf eigene Beiträge oder Unterlassungen bzw. auf die Qualität des eigenen Unterrichts zurückzuführen.

Es kann weiterhin festgehalten werden, dass auffällige Unterrichtsereignisse aus didaktischen, institutionellen, strukturellen und materiellen Bedingungen heraus entstehen. Dabei spielen sowohl Klassenführungsaspekte bzw. Fehler im Lehrerverhalten, als auch schülerseitige Verhaltensweisen eine Rolle. Zudem können die Ursachen in schulorganisatorischen oder in psychosozialen Bereichen liegen. Als weitere Ursachen kommen die jeweiligen Klassenstufen, das unpassende Unterrichtsthema oder -konzept in Betracht. Es zeigt sich ebenfalls, dass den meisten Lehrpersonen die Bedeutung von klaren Regeln für den alltäglichen Unterrichtsablauf bekannt sind (vgl. Lohmann, 2007). Dabei werden zudem Aspekte der verbalen und nonverbalen Kommunikation als Ursachen definiert – wie auch die Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses. Die Subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen, welche nach Girke (1999; Rheinberg et al., 2001) die Arbeit der Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen, tragen zum Unterrichtserfolg bei. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien dienen subjektive Theorien der Erklärung und Vorhersage von Unterrichtsereignissen. Laut Girke (1999, S. 31) sind sie, wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne deren Gütekriterien, wie Systematik, Falsifizierbarkeit aufzuweisen. Subjektive Theorien können das Lehrerhandeln steuern und somit auch Unterrichtsstörungen hervorbringen. Inwieweit Subjektive Theorien dazu beitragen, dass der Unterricht mehr Störungen aufweist, ist noch nicht weiter erforscht worden. Es

konnte gezeigt werden, dass die epistemologischen Überzeugungen²¹ bei der Gestaltung von Unterricht eine größere Rolle spielen. Gerade im Hinblick auf Ursache und Wahrnehmung von Störungen sollten sie hinterfragt werden. In den genannten wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden viele Begründungsmuster analysiert, welche auffällige Ereignisse und deren Wahrnehmung im Unterricht begünstigen oder kennzeichnen. Eine direkte Auseinandersetzung mit Fragen der subjektiven Wahrnehmung von Ereignissen findet aus sportwissenschaftlicher Sicht im Kontext ‚Unterrichtsstörungen‘ statt (vgl. Fichten, 1993; Pfitzner, 2000; Wicki & Kappeler, 2007). Während Fichten die Wahrnehmung aus Schülersicht untersucht, sich den auffälligen Ereignissen also nur aus Schülersicht nähert, untersucht Pfitzner die Wahrnehmung aller Interaktionspartner d. h. die der Lehrpersonen sowie SuS. Diese Erkenntnisse beziehen sich jedoch auf implizierte Ereignisse, sodass davon ausgegangen werden kann, dass durch eine andere methodische Herangehensweise andere Ergebnisse erzielt werden können.

In nahezu allen Untersuchungen zu dieser Thematik, werden demnach Unterrichtssituationen rekonstruiert geschildert und nicht unmittelbar im Anschluss an den jeweiligen Unterricht betrachtet. Handlungen, Situationen oder Ereignisse, welche sich nicht unmittelbar auf die eigenen Erlebnisse beziehen bzw. das Ergebnis eigener Konstruktionen sind, die zudem in einem zeitlichen Abstand betrachtet werden, werden anders interpretiert als tatsächlich wahrgenommen (vgl. Mücke, S. 45)²². Die Vergangenheit wird in der Gegenwart anders erzählt. „Je nachdem wie sich jemand gegenwärtig fühlt und was jemand gerade erlebt und denkt, wird die eigene Vergangenheit anders erzählt“ (Mücke, 2003, S. 44). Es bleibt somit die Frage offen, welche Ereignisse im Unterrichtsverlauf Lehrpersonen sowie SuS grundlegend als störend wahrnehmen bzw. bewerten werden, wenn es keinen vorgefertigten Antwortpool gibt²³ und die Befragung sich auf eigene unmittelbar erlebte Ereignisse beziehen.

Die Ergebnisse bestätigen jedoch, dass Lehrpersonen und Schüler Ereignisse (Unterrichtsstörungen) unterschiedlich wahrnehmen. Die genaueren Ursachen für die differente Wahrnehmung von Ereignissen sind allerdings bisher nicht benannt worden.

Damit ein Vergleich der Wahrnehmung und Interpretation von auffälligen Unterrichtsereignissen aller Interaktionspartner möglich ist, sollte sich der Fokus der

²¹ Subjektive Überzeugungssysteme, die sich entweder auf die Struktur des Wissens beziehen oder auf die Wissenserzeugung (vgl. Hofer & Pinrich, 1997).

²² Mücke (2004, S. 45) stellt dies anhand zweier Erzählungen dar, welche von ein und derselben Geschichte einer Person handeln. Die Erzählungen variieren sehr untereinander, sodass er daraus resümiert, dass der Zeitpunkt und der Kontext entscheidende Einflussfaktoren auf die Rekonstruktion von Vergangenem sind.

²³ Annahmen über Störungsursachen und Zuschreibungen, welche von Lehrer- bzw. Schülerseite wahrgenommen werden könnten, wurden dazu vorformuliert.

Untersuchung (Wahrnehmung) auf denselben Gegenstand (Unterrichtseinheit) richten. Zudem sollten die Interviews dazu unmittelbar nach der untersuchten Unterrichtsstunde stattfinden (damit sie bei den Teilnehmern noch präsent sind) und sich somit alle Daten auf diese gemeinsam erlebte Unterrichtseinheit beziehen. Alle bisherigen Erkenntnisse kommen diesem Anspruch nicht nach. So bleibt die Frage offen, welche Ereignisse tatsächlich in ein und derselben Unterrichtsstunde von Lehrpersonen sowie SuS als auffällig wahrgenommen werden. Hinsichtlich der Erkenntnisse nach Mücke (2003, S. 44) kann vermutet werden, dass die unmittelbare Befragung im Anschluss an den beobachteten Unterricht zu neueren Erkenntnissen führt. Das methodische Vorgehen der Forschungsarbeit erschließt sich als Konsequenz bzgl. der Defizite der bisherigen Studien. Es versucht somit in dieser Hinsicht die Forschungslücken zu schließen.

4. Erkenntnistheoretische Grundannahmen

Vor den in der Einleitung genannten Hintergründen und angesichts der Unterrichts-Ausschnittanalyse entfalten sich bereits einige Forderungen/Kriterien an die Forschungsarbeit. Aus der Betrachtung des Forschungsstandes ergeben sich zusätzlich Konsequenzen für die vorliegende Thesis in Bezug auf das Forschungsparadigma und das methodische Vorgehen. Diese Konsequenzen wirken sich allerdings ebenfalls auf die erkenntnistheoretischen Grundannahmen aus, welche im Folgenden erläutert werden. Dazu zählen aber auch die Erläuterungen von Begriffen, welche die grundlegenden theoretischen Standpunkte der Arbeit abbilden.

Wahrnehmung wird, in dieser Forschungsarbeit, als zentrales Phänomen untersucht, welches, nach Schwindt (2008, S. 125 f.) hinter der Oberfläche, dem beobachtbaren Alltagshandeln, auf Wissens- und Erfahrungssystemen beruht. Damit setzt die Untersuchung bei den einzelnen beteiligten Personen und deren ‚Innensicht‘ an und stellt diese in den Mittelpunkt des Forschungsvorhabens. Wie Schwindt (ebd., S. 43) bestätigt, wird davon ausgegangen, dass Wahrnehmung ein individueller Vorgang ist. Ihre Studien verstärken die Annahme, dass „sich Personen darin unterscheiden, welche Informationen sie auswählen, wie sie diese weiter verarbeiten und an welche Informationen sie sich zu einem späteren Zeitpunkt erinnern können“ (Schwindt, 2008, S. 43 f.). Der Mensch wird hier als aktiv-reagierender Organismus postuliert, welcher aufgrund seiner eigenen individuellen Wahrnehmungen handelt. Die Ereignisse werden demnach aufgrund des individuellen Wahrnehmungsvorgangs als auffällig registriert und resultieren auf individuellen Wahrnehmungs-Konstruktionen. Die erkenntnisleitende Theorie, die Wahrnehmungen und daraus resultierendes Wissen sowie Erfahrung als Ergebnis von verschiedenen individuellen Konstruktionen beschreibt, erschließt sich aus dem Konstruktivismus. Der Konstruktivismus bildet in dieser Forschungsarbeit den Hintergrund vor welchem die Ursachen der Wahrnehmung in Bezug auf auffällige Ereignisse diskutiert werden. Sie werden von den konstruktivistischen Grundfragen geleitet, wie Wissen bzw. Erkenntnis entsteht und welche Kriterien zur Bewertung von Wissen herangezogen werden können (vgl. Flick, 2007, S. 152). Ereignisse werden demnach erst durch ihre jeweilige Wahrnehmung, Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen relevant (vgl. Schütz, 1971, S. 5). Dabei wird nicht geleugnet, dass es eine äußere Realität gibt, sondern es wird lediglich infrage gestellt (vgl. Schütz, 1971; Glasersfeld, 1992 u. v. a.), dass diese äußere Realität unmittelbar zugänglich ist d. h., dass sie unabhängig von Wahrnehmungen und Begriffen ist, welche der Mensch konstruiert. Wahrnehmung wird dabei als aktiv-konstruktiver Herstellungsprozess verstanden. Die Überprüfung der Richtigkeit einer Repräsentation der Wirklichkeit eines Prozesses oder Gegenstandes am Original wird vom Konstruktivismus infrage gestellt, da dieses Original nur über andere Konstruktionen zugänglich ist. Nach Siebert (2007, S. 10) hat dies zur Folge, dass nur die verschiedenen Konstruktionen miteinander verglichen werden können. Das Wissen der Lehrpersonen sowie SuS und die darin enthaltenen Konstruktionen stellen den relevanten Ausgangspunkt dieser Forschungsthematik dar. Sie bilden als konstruktivisti-

sche Erkenntnistheorie die Basis der Empirie. Flick (2007, S. 153) verstärkt mit seinen Ausführungen zu Erkenntnistheorien bzgl. der Wahl von Forschungsmethoden diese Grundlagen.

4.1 Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundposition

Die „Wirklichkeit ist beobachtungsabhängig“ (Siebert, 2005, S. 8). Nach Siebert verdanken wir diese irritierende Erkenntnis u. a. Physikern, wie Heisenberg und Einstein – diese kennzeichnet vor allem die Perspektive, die sich von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert. Zu dieser Phänomenologie gehört auch die Pluralisierung und Subjektivierung der gesellschaftlichen Wirklichkeiten. So wurde z. B. das Alter in verschiedenen Epochen und Kulturen unterschiedlich wahrgenommen. Alles, was wir wahrnehmen ist laut konstruktivistischer Annahmen relativ, beobachtungsabhängig und fragwürdig (vgl. Siebert, 2005, S. 8 ff.)

Die mit dem Begriff Konstruktivismus²⁴ zusammengefasste Erkenntnistheorie, befasst sich mit der Frage, wie Menschen zu ihren Erkenntnissen bzw. zu ihrem Wissen über die Welt kommen. Es handelt sich hierbei um eine Metatheorie, welche die Möglichkeiten der Grenzen menschlicher (wissenschaftlicher und alltäglicher) Theoriebildung beschreibt und etwas über „die menschliche Orientierung in der Welt aussagt“ (Maturana/Valera, 1984, S. 32). Es wird davon ausgegangen, dass Wissen und Wirklichkeit nicht deckungsgleich sind. Dabei ist die Annahme grundlegend, dass sich jedes Individuum ein individuelles und subjektives Bild seiner Umwelt konstruiert, worauf es sein Wissen konstruiert. Das menschliche Gehirn schafft sich mithilfe von Sinneswahrnehmungen und Kognitionen sowie dem Gedächtnis ein eigenes Bild der Welt. „Wahr ist demnach, was wahrgenommen wird“ (Feess, 2012). Dabei wird die Wirklichkeit selbst nicht verneint, sondern es wird nur postuliert, dass die Aussagen über die Wirklichkeit dem eigenen Erleben, der eigenen Geschichte, den eigenen Erfahrungen und den eigenen physischen Möglichkeiten der Wahrnehmung entspringen (vgl. Feess, 2012).

„Und diese Wirklichkeitskonstruktionen beeinflussen wiederum – und das unwillkürlich, was dieses Individuum sieht, wie es die eigenen Erfahrungen erlebt und bewertet, welche Verhaltenspläne es entwickelt und wie es sich dann tatsächlich verhält.“ (Bamberger, 1999, S. 10).

²⁴ Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie mit einer langen erkenntnistheoretischen Tradition (z. B. Pyrrhon, Vico, Berkeley, Kant, Schopenhauer, James, Piaget etc.). Es gibt verschiedene Ansätze im Konstruktivismus, wie z. B. den radikalen oder den systemtheoretischen Konstruktivismus. Sie unterscheiden sich in ihren Zugängen, so begründet Humberto Maturana seine These, indem er von einer Differenz im System (dem biologischen Nervensystem) und der Umwelt ausgeht. Maturana versteht „lebende Systeme als den Prozess [...], der diese verwirklicht und sie nicht durch die Beziehung zu ihrer Umwelt zu erklären versucht“ (Maturana/Varela, 1987, S. 9).

Wie Menschen erkennen, denken und urteilen ist demnach ein Produkt ihrer Konstruktion der Welt. Die Kernaussage des Konstruktivismus lautet: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (von Foerster, 1985, S. 31). Demnach wird Wahrnehmung von jedem Menschen individuell konstruiert.

Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d. h., wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚struktur determiniert‘, d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter, psycho-physischer, kognitiver und emotionaler Strukturen um. Siebert (2005, S. 9) argumentiert in Anlehnung an Maturana, dass die so erzeugte Wirklichkeit keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt ist, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, welche von anderen Menschen geteilt wird und sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte ‚Systeme‘ können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, d. h. ‚gestört‘ und angeregt werden. Die Aussagen des Konstruktivismus haben weitreichende Konsequenzen für alle Formen sozialer Auseinandersetzungen und Beziehungen, so auch der des Unterrichts. Sie sagen aus, dass alle Unterrichtstheorien – z. B. über Entscheidungen oder Handlungen – in der genaueren Betrachtung auf den jeweiligen personenbezogenen Wahrnehmungskonstruktionen der Wirklichkeit basieren und somit nur ein Wirklichkeitskonstrukt darstellen.

Bei Berufseintritt ist der Mensch bereits kein neutrales Wesen mehr. In seiner bisherigen Vergangenheit hat er bereits viele unterschiedliche Erfahrungen und Verhaltensweisen erworben. Das berufliche Handeln setzt sich daher aus bereits gelernten Verhaltensmustern und Erfahrungen zusammen und sollte immer wieder hinterfragt werden, um ein vorurteilsfreies Handeln zu gewährleisten. Um Verhalten überdauernd zu verändern, benötigt der Mensch neue Informationen (vgl. Schweer, 1992, S. 14). Verhaltensänderung wird durch verschiedene Prinzipien bewirkt, wie z. B. dem operanten Konditionieren²⁵. Auch bei den kognitiven Lerntheorien wird versucht, das Verhalten zu verändern, jedoch wird hier ein bestimmtes Verhalten nicht konditioniert, sondern die Wahrnehmung umstrukturiert. Das Verhalten soll durch Einsicht verändert werden. Die Lösung des Problems gelingt aufgrund der veränderten Wahrnehmung der für das Problem relevanten Aspekte. Eine weitere Möglichkeit, um Verhalten zu verändern, zeigt das Prinzip ‚Lernen am Modell‘. Der Mensch zieht durch die Reaktion der Mitmenschen auf bestimmte Situationen für sich Konsequenzen, welche sein Verhalten verändern bzw. prägen. Dieses ist somit gelernt. Um sich in bestimmten Situationen angemessen zu verhalten und damit auch weiterreichende Handlungen und Entscheidungen lenken zu können, sollte eine Lehrkraft ihre Wahrnehmung und deren Einflussfaktoren kennen und bezeichnen können. Um Wahrnehmung zu reflektieren und eventuelle Veränderungen auf kommende Handlungen/Einstellungen zu bewirken, werden an erster Stelle Kenntnisse darüber benötigt, was in den einzelnen Unterrichtsabläufen von den am Unterricht beteiligten Personen als auf-

²⁵ Operantes Konditionieren: Lefrancois, 1976

fällig und kritisch bewertet wird und wieso diese kritischen Situationen von den einzelnen Interaktionspartnern als solche wahrgenommen werden.

In diesem Untersuchungs-Konzept steht der Betroffene, seine subjektiven Wahrnehmungen von auffälligen Unterrichtsereignissen und auch die aller am Unterricht Beteiligten im Mittelpunkt. Die außenstehenden Beobachter dienen als Sensoren und Reflektoren der Ereignis-Wahrnehmungen. Das bedeutet, dass letztlich alle gewonnenen Untersuchungsdaten auf individuellen Konstruktionen beruhen. Mit dieser Haltung orientiert sich die Methode sehr stark an dem erkenntnistheoretischem Hintergrund der ‚systemischen Therapie‘²⁶ – dem radikalen Konstruktivismus. Dieser entspringt der philosophischen Richtung, die eine etwas andere Auslegung als andere konstruktivistische Ansätze verfolgt. Sie gibt jeder subjektiven Beschreibung einer sozialen ‚Wirklichkeit‘ ihre Existenzberechtigung und akzeptiert sie als ‚wahr‘. Sie stellt somit die Existenz einer objektiven Wirklichkeit grundsätzlich infrage und sieht Wirklichkeit immer nur als durch eine Person subjektiv ‚konstruiert‘ an.

Eine Ausdifferenzierung zum radikalen Konstruktivismus besteht im sozialen Konstruktivismus, welcher für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist. Hier wird davon ausgegangen, dass Erkenntnis zwar ein individueller Vorgang ist, sich Erkennen jedoch in sozialen Kontexten ereignet. Eine Erkenntnis ist erfolgreich, wenn sie konsensfähig ist. Das bedeutet, dass Menschen sich ihre Wirklichkeit gemeinsam mit anderen und in ihren sozialen Milieus konstruieren (vgl. Varela/Shear 1999, S. 111). Welt- und Selbstbilder treten einerseits in historisch spezifischer Gestalt, andererseits in einer subjektiven Ausdrucksform als Konstruktion in Erscheinung (vgl. Holzbrecher, 1997, S. 11).

Dabei ist Konstruktion als bewusster Prozess zu sehen, bei welchem Erfahrungen geordnet und zueinander mehr oder weniger konsistent in Beziehung gesetzt werden (vgl. Simon, 2006, S. 68). In diesem Sinne wird eine Erkenntnis als autopoietischer Prozess²⁷ verstanden, in welchem Wahrnehmung, Denken und Handeln im Kontakt mit der Umwelt als emergenter, selbstreferierender Vorgang erfolgt (Varela, 1990, S. 85).

²⁶ Die systemische Sichtweise von sozialen Interaktionen sieht dementsprechend jede an einer Interaktion teilhabende Person als eigenes soziales System, welches eine eigene, für sich selbst subjektiv „richtige“ Sicht der Wirklichkeit entwickelt. Verschiedene Personen leben also mit jeweils individuell verschiedenen Wirklichkeiten nebeneinander. Interagieren diese Personen miteinander, so bilden sie zusammen wiederum ein soziales System. Systemisch betrachtet wird in diesem sozialen System die Wahrnehmung, also die subjektive Wirklichkeitsauffassung, von anderen Personen beeinflusst. Die individuell verschieden konstruierten Wirklichkeiten befinden sich also miteinander in einem ständigen Interaktionsprozess, was zur Folge hat, dass eine Änderung der Wahrnehmung und des Verhaltens einer Person des sozialen Systems auch Veränderungen im gesamten System und somit auch bei der/oder den anderen Personen nach sich ziehen können (vgl. Mücke, 2003, S. 1190).

²⁷ Autopoiesis ist ein Begriff aus dem Radikalen Konstruktivismus und bezeichnet die stärkste Form der Selbstreferenz. Autopoiesis oder Autopoiese ist der Prozess der Selbsterschaffung und Selbsterhaltung von Lebewesen oder lebenden Systemen. Der Begriff wurde von Humberto Maturana geprägt.

In Anlehnung an den Interaktionistischen Konstruktivismus nach Reich (vgl., 2002), welcher sich – unter Einbezug der systemischen Sichtweise²⁸ – für Beziehungsreflexionen, wie die der Lehrer-Schüler-Beziehungen, eignet, lässt sich dieser dem sozialen Konstruktivismus zuordnen.

Die systemische Sichtweise nach Reich (2002, 2004) begreift Lehrpersonen mit einer jeweiligen Schulklasse als ganzes System. In diesem gelten gewisse Regeln und Normen, die allen Beteiligten bekannt sind. Störungen im System ergeben sich, wenn die Akteure nach unterschiedlichen Regeln spielen (vgl. Werning, 2006, S. 7). Diese konstruktivistisch-systemische Sichtweise bietet somit der Untersuchung einen Interpretationsrahmen, welcher die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure und des Weiteren das System, in welchem dieses stattfindet (Sportunterricht), berücksichtigt. Dadurch können ungewöhnliche, subtile und langfristige Ursachen der Ereignis-Wahrnehmungen, die dieser ‚Wirklichkeit‘ entspringen, erfasst werden.

Dabei geht es nicht um die Abschaffung von Wahrheit, da insbesondere das soziale Verständnis des Konstruktivismus nicht dem Problem entkommt, eine Theorie der Wahrheit zu begründen und deren Geltung zu reflektieren (vgl. Reich, 2002). Allerdings kommt es dabei zu einer Veränderung gegenüber traditionellen Wahrheitssetzungen. Die Wahrheit vollzieht sich innerhalb der individuellen Konstruktionen. Diese wird vor allem metaphysisch begründet – d. h., Wahrheitssetzungen sind Verständnisleistungen und setzen eine(n) Beobachter/-in voraus, der demnach nie neutral sein kann. Nach dem Erkenntnistheoretiker Dewey kann ein kritischer Standpunkt darüber eingenommen werden, dass zwischen Wahrnehmung eines Sachverhalts und der Verständigung hierüber oft vieles übersehen wird²⁹ (vgl. Hickmann et al., 2004).

4.2 Konstruktion von Wahrnehmung

In den folgenden Ausführungen wird der Begriff der ‚Wahrnehmung‘ in der Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus dargelegt. Im Anschluss daran werden die Einflüsse definiert und im Kontext der wichtigsten Bezüge der Studie erörtert. Dazu gehört sowohl die Darstellung der Ereignisse, welche im Sportunterricht wahrgenommen werden, als auch die Darstellung der Ursachen für deren Entstehung. Den Abschluss des Kapitels bilden die Einflüsse auf Wahrnehmung im Kontext Sportunterricht.

„Was sehen wir, wenn wir etwas sehen – dies ist auch eine zentrale Frage des Konstruktivismus“ (Siebert, 2005, S. 7). Unsere Aufmerksamkeit wird durch unser Wissen gesteuert. Viele kategorische Zuordnungen entspringen gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktionen. In verschiedenen Epochen und Kulturen

²⁸ Vgl. dazu Schlippe/Schweizer (1996). In der Bedeutung der Pädagogik nach Reich (2002).

²⁹ Vgl. zur Diskussion über Wahrheit und Konstruktivismus die Beiträge von Hickmann & Reich, 2004. In Hickman/Neubert/Reich 2004).

wird unterschiedlich wahrgenommen, sodass auch die Wahrnehmung davon beeinflusst ist und daraus konstruiert wird.

Die gesamte „Gesellschaft lässt sich als System, aber auch als Konstrukt beschreiben“ (Siebert, 2005, S. 9). Schule ist nach Luhmann und Schorr (1988) ein Teilsystem moderner Gesellschaft, welches für die Erziehung zuständig ist. Auch dieses pädagogische System ist aus dieser Betrachtungsweise heraus ein Konstrukt, da Lehrpersonen ihre SuS aus einer spezifischen Beobachterperspektive wahrnehmen. Unterricht erfolgt unter dem ständigen Austausch der Wahrnehmungen zwischen Lehrpersonen sowie SuS. Diese subjektiven selektiven Wahrnehmungen beruhen auf kulturell-gesellschaftlichen Konstruktionen, wie z. B. Standards, Regeln, Vereinbarungen und den Erwartungen daraus, als auch den subjektiven Konstruktionen, welche sich aus der momentanen Aufmerksamkeit und Einflüssen, wie z. B. subjektiven Theorien, Erfahrungen, Wissen, Erwartungen, Stimmung bilden. Alle Prozesse bzw. Ereignisse im Unterricht werden aus der Perspektive dieser lehrer- und schülerseitigen Konstruktionen wahrgenommen.

So gesehen, entspricht jedes als auffällig wahrgenommene Unterrichtsereignis einer Konstruktion. Genauer gesagt, entspricht es dem einer gesellschaftlichen, bildungstheoretischen Konstruktion³⁰ und der einer subjektiven Konstruktion³¹. „Menschen können die Welt nur im Rahmen ihrer Erkenntnismöglichkeiten und Anschauungsformen erkennen“ (Siebert, 2005, S. 11).

Alles, was die Beteiligten z. B. wahrnehmen und letztlich entscheiden oder bewerten sollen, vergleichen sie vor der Entscheidung mit ähnlichen Situationen bzw. den Erfahrungen damit. Menschen stellen ihr Vorhaben in einen Kontext, der aus eigenen Bewertungen, Eindrücken, Erfahrungen und Emotionen genährt wird, welche von außen nicht erkennbar sind und welche letztlich von einem anderen ohne genauere Erklärungen häufig nicht nachzuvollziehen sind. Ein eingeschränktes Verstehen kann daraus resultieren, trotzdem man sich auf denselben Konsens in Sprache, Kultur und Mentalität berufen kann.

Holzbrecher schreibt in seinen Ausführungen dazu, dass „die einzige Verbindung zwischen Gehirn und Außenwelt die Sinne darstellen, mit denen die Objektivität wahrgenommen wird“ (Holzbrecher, 1997, S. 85). Holzbrecher argumentiert in Anlehnung an Roth (2001, S. 85), dass unser Gehirn ständig dabei ist, Wirklichkeiten zu konstruieren und wir uns jene aussuchen, welche am besten mit unseren Sinnesdaten vereinbar sind. Resümieren wir die Erkenntnisse aus der Hirnforschung (vgl. Foerster, 1991; Roth, 1992), so ist unser Denken das Ergebnis von Konstrukten, welche wir in unserem Gehirn systematisch ordnen, um auf diese Weise Präzision zu erreichen. Der Akt des Wahrnehmens kann vor diesem Hintergrund und aus konstruktivistischer Sicht derart verstanden werden, dass

³⁰ Diese basiert auf den gesellschaftlich festgelegten Vorstellungen von auffälligen Ereignissen im Unterrichtsverlauf, welche in der Ausbildung und der jeweiligen Schule vermittelt werden.

³¹ Diese basiert auf den eigenen Erfahrungen, dem eigenen Wissen etc. über auffällige Ereignisse im Unterricht.

dabei Ganzheiten, welche wir dem Sinn nach als stimmig empfinden, hergestellt werden, indem Objekte, Ereignisse, Beziehungen, Eigenschaften oder Prozesse als Bestandteile der Realität unterschieden und in subjektiv spezifischer Weise als Wirklichkeit konstruiert werden (vgl. Holzbrecher, 1997, S. 85). Sie sind eine Analogie zwischen neurobiologisch identifizierbaren Nervenzellmustern und Bedeutungsmustern, welche subjektiv als sinnhaft interpretiert bzw. selbstorganisiert werden. Denk- und Fühlprozesse lassen sich aus naturwissenschaftlicher Sicht als Aktivität der Nervenzellen beschreiben (vgl. Holzbrecher, 1997, S. 86). Jedes dieser Muster hat eine Bedeutung und berührt damit, so Benesch, die Dimension des Seelisch-Geistigen. Eine Gesellschaft lässt sich ableitend davon nicht nur als System beschreiben, sondern auch als eine komplexe Wahrnehmungs-Konstruktion. Das bedeutet, dass sich der Mensch aufgrund von Interessen, Zielen und gemeinschaftlichen Wahrnehmungen seine Mitmenschen und die Beziehungen zu ihnen konstruiert.

4.2.1 Konstruktion von Wissen und Erfahrung

Der konstruktivistische Zusammenhang von Wissen und Erfahrung lässt sich anhand der Autoren Schütz (1971), Glasersfeld (1996) und Gergen (1994) beschreiben. Schütz geht davon aus, dass unser gesamtes Wissen Konstruktionen aus einem Verband von Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen enthält und schließlich durch Selektion und Strukturierung konstruiert wird. Allen von Schütz benannten Prozessen ist gemein, dass die Bildung des Wissens über die Welt bzw. deren Inhalte in einem aktiven Herstellungsprozess konstruiert werden. Eine Weiterentwicklung erhält diese Prämisse durch den radikalen Konstruktivismus, welcher sich in den Kernthesen von Glasersfeld (1992, S. 30) widerspiegelt. Demnach bezieht sich Wissen auf die Art und Weise, wie wir unsere Erfahrungswelt organisieren und setzt voraus, dass Etwas nur dann als existent bezeichnet werden kann, wenn es desgleichen so wahrgenommen werden kann. Als grundlegende Idee des radikalen Konstruktivismus ist menschliches Wissen eine menschliche Konstruktion. Wissen sollte, insofern es in die Erkenntniswelt des Wissenden passt, viabel sein (Flick, 2007, S. 153 ff.).

Erst durch die Organisation von Erfahrungen durch Wissen wird ermöglicht, dass die Welt außerhalb des erkennenden Subjekts oder Organismus erkannt wird. Durch die Sammlung der Begriffe und Zusammenhänge des erkennenden Subjekts werden Erfahrungen konstruiert, strukturiert und verstanden. Dadurch lässt sich zwar nicht die Wahrhaftigkeit des so entstandenen Bildes ergründen, jedoch dessen Viabilität³² bestimmen. Eine spezielle Bedeutung erhalten die sozialen Austauschprozesse bei der Entstehung von Wissen im sozialen Konstruktivismus. Wissen erfolgt demnach aus der Konstruktion sozialer Austauschprozesse und basiert in sozialen Beziehungen auf der Rolle von Sprache. Die Begriffe und Formen, mit denen die Welt erklärt und beschrieben wird, sind somit soziale Ar-

³² Viabilität bezeichnet hier, inwieweit das Bild dem Subjekt ermöglicht, sich in der Welt zurecht zu finden und in ihr zu handeln (vgl. Flick, 2007, S. 154).

tefakte. Sie sind laut Gergen (1994, S. 49 ff.) Produkte, welche historisch und kulturell in Austauschprozessen zwischen Menschen Bedeutung erhalten. Diese Bedeutung hängt von der Sprache menschlicher Angelegenheiten ab und orientiert sich an dem Stil, welcher in den jeweiligen sozialen Beziehungsmustern funktioniert. Abgeleitet aus diesen drei konstruktivistischen Positionen geschieht der Zugang zur Erfahrungswelt, den Ereignissen und Aktivitäten über die vom wahrnehmenden Subjekt konstruierten Begriffe und das daraus gebildete Wissen. Diese bilden die Grundlage zur Interpretation von Erfahrungen bzw. dem Verstehen und der Zuschreibung von Bedeutungen.

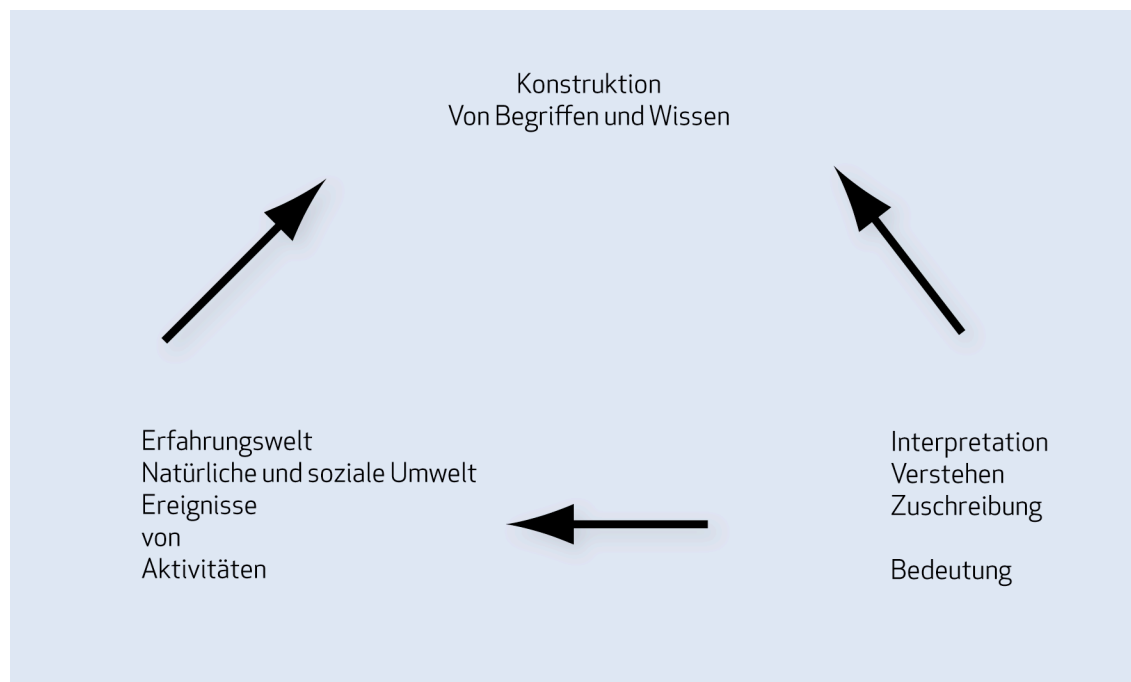


Abb. 2: Konstruktion und Interpretation als Zugänge zur Erfahrungswelt

Quelle: Flick, 2007, S.155

„Aus der Perspektive des Konstruktivismus erscheint dem Subjekt etwas als wirklich und einsichtig, wenn es zu den bereits bestehenden Annahmen über die Welt ‚passt‘, ähnlich wie ein Schlüssel, mit dem ein Schloss geöffnet werden kann“ (Glaserfeld, 1991, S. 20 in Holzbrecher, 1997, S. 86).

Neue Sinnesdaten werden demnach auf den bereits vorherrschenden Folien der bisherigen Muster wahrgenommen und bewertet. Diese Muster entsprechen dem Wissen und den Erfahrungen, welche sich Menschen im Laufe ihres Lebens aneignen. Ziel dieser Bewertung ist es, ihre Stimmigkeit und Plausibilität festzustellen.

Den Gesamtzusammenhang der Erfahrung beschreibt der Soziologe Alfred Schütz als komplexe Ordnung von Synthesen, die sich in ‚Schemata unserer Erfahrung‘ gliedert, d. h. in Sinnzusammenhänge erfahrener Erlebnisse (Schütz, 1991, S. 109) Ein neues und zu deutendes Erlebnis kann mithilfe eines derartigen Paradigmas mit den bereits vorhandenen Erfahrungsstrukturen eingeordnet werden. Deutung ist, laut Schütz, „nichts anderes als Rückführung von Unbe-

kanntem auf Bekanntes“ (Schütz, 1991, S. 112). „Der Akt des Wahrnehmens ist folglich untrennbar verknüpft mit dem Vorgang des Bewertens“ (Holzbrecher, 1997, S. 87). Sinnhaftes Wahrnehmen bedeutet nach Holzbrecher (1997, S. 87), dem Erlebten auf der Folie bereits verinnerlichter Deutungsmuster eine Bedeutung zuzuschreiben. Er beschreibt es als Entstehung einer kognitiven Struktur, welche dauerhaft und beständig ist und dadurch die Einordnung von Altem und Neuem ermöglicht. (ebd., S. 87). Bei der Frage nach den Orientierungsgrundlagen sowie deren Hintergründe, welche für Wahrnehmung bedeutsam sind, steht die differenzierte Analyse des Wissens und die der Erfahrungen der Personen im Mittelpunkt.

Wahrnehmen im pädagogischen Kontext heißt laut Reich (2002, S. 23), dass sich Lehrer/-innen ihr eigenes Urteil machen sollten und ihrem eigenen Gefühl vertrauen bzw. ihren eigenen Intuitionen folgen. Die Beurteilung von anderen sollte sehr vorsichtig und nicht vorschnell verlaufen. Weiterhin sollte die eigene Wahrnehmung immer wieder infrage gestellt werden. Am Beispiel einer mehrperspektivischen Beschreibung eines Stuhls durch mehrere Beobachter stellt Reich (2002, S. 20) dar, wie komplex und vielschichtig einzelne Wahrnehmungen sind. „Je komplexer Fragen werden, desto mehr zerfallen Wahrnehmungen in einer Wirklichkeit in unterschiedliche Konstrukte über diese Wirklichkeit“ (Reich, S. 20, 2002). Jede Beobachterin und jeder Beobachter nimmt die Wirklichkeit sehr unterschiedlich wahr, besonders wenn es sich um Personen oder komplexe Verhältnisse handelt. Reich (2002, S. 20) schließt nun darauf, dass es nicht die Wirklichkeit – unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Beobachter/-innen – gibt. Pädagogen/-innen können sich nicht auf die Wahrheit einer Physiologie oder Physik verlassen, sondern auf ein Spektrum sehr unscharfer Voraussetzungen. Dabei spielen subjektive Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion eine entscheidende Rolle (vgl. Reich, 2002, S. 20).

In Anlehnung an Reich (2002, S. 20) gestaltet sich die subjektive Wahrnehmung in folgende Bereiche:

1. Erfahrung

Die Interpretation von Wahrnehmungen wird entscheidend geprägt von unseren bisherigen Erfahrungen, Erlebnissen, Informationen etc. Unterschiedliche Dinge oder Personen werden demnach so wahrgenommen, wie Menschen auf ihre Erfahrung zurückgreifen können. Die Interpretation der Wahrnehmung hängt von sozialen Aspekten ab und wird aufgrund der bisherigen Geschichte sehr unterschiedlich ausfallen. „Die Zunahme funktioneller Differenzierungen [...] fördert individuell unterschiedliche Biografien mit unterschiedlichen Wahrnehmungswelten“ (Reich, 2002, S. 21). Dieser erlebte Zustand von Wahrnehmungen wechselt insbesondere nach dem Kulturkreis. Die Ähnlichkeit der Interpretation der Wahrnehmungen entspricht einer bestimmten Sozialisation oder einer kulturellen Gemeinschaft.

2. Individuelles Befinden

Unsere Wahrnehmung hängt entscheidend von unserer momentanen Befindlichkeit ab. Diese wird von unseren Sehnsüchten, Wünschen, Erwartungen, Motivationen, aber auch durch körperliche Zustände, welche wir in der jeweiligen Situation erleben, beeinflusst. Andere Faktoren, wie Vorinformationen zeigen additional Auswirkungen auf die Interpretation von Wahrnehmungen. Dazu kommen unbewusste innerpsychische Vorgänge, die entscheidend mitwirken.

3. Soziale Wahrnehmung

Große Relevanz kommt der Übereinstimmung bzw. Abgleichung der Wahrnehmung mit dem Lebenskonzept der sozialen Gemeinschaft, in welcher sich Menschen befinden, zu. Laut Reich (2002, S. 22) erzwingen derartige Gemeinschaften geradezu bestimmte Wahrnehmungen. Dabei ist entscheidend, was für die Gemeinschaft als wichtig bzw. verbindlich gesehen oder bewertet wird und was für Ziele angestrebt werden. Der Einfluss einer Lehrgemeinschaft, wie z. B. Aussagen über SuS, kann demnach ausschlaggebend für die Bewertung einer Unterrichtssituation sein und diese nachhaltig prägen.

4.2.2 Konstruktion von Kommunikation

Wie Menschen Informationen verstehen, hängt von vielen Faktoren ab. Das einfache Sender-Empfänger-Modell, bei welchem davon ausgegangen wird, dass sich die weitergegebene Information für den Empfänger genauso zeigt, wie der Absender beabsichtigt hat, existiert nicht (vgl. Thiel, 2002, S. 5 ff.). Bei der Transformation der Information in eine Mitteilung, welche vom Empfänger entschlüsselt werden soll, können Verständnisprobleme entstehen. Diese Verständnisprobleme lassen sich auf die Ansätze des Konstruktivismus zurückführen. So kann es bei der Kommunikation zwischen Menschen vorkommen, dass das, was eine Person ausdrücken möchte, etwas vollkommen anderes ist, als was von der anderen Person herausgehört wird (vgl. Schulz v. Thun, 2004, S. 10 ff.). Schulz v. Thun bezeichnet dies als die vier Seiten einer Nachricht³³

³³ Demnach besitzt jede Nachricht vier Seiten, die aus Nachricht, Selbstkundgabe, Beziehungsangabe und Appell bestehen. Je nachdem, wie die Kommunikationspartner zueinander stehen bzw. die Situation es zulässt, fühlen sie sich von einer Seite angesprochen.

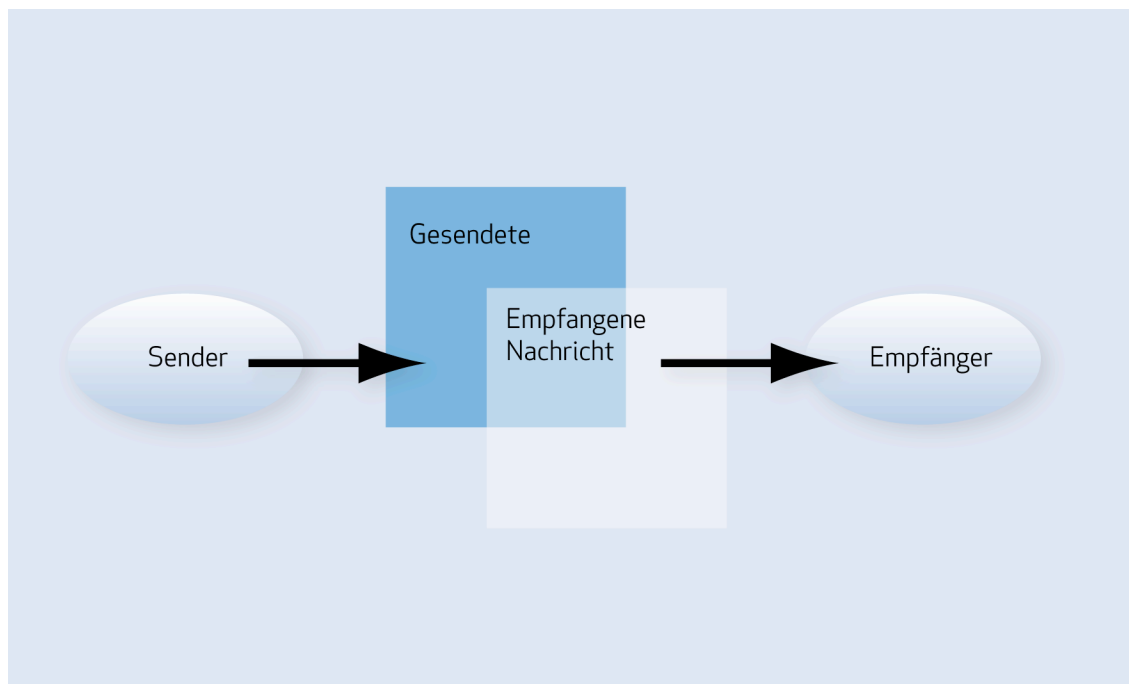


Abb. 3: Inkongruenz der Kommunikation von Sender und Empfänger

Quelle: Schulz von Thun, 1981/2006, S. 81

Was entspricht im Sportunterricht einer angemessenen Kommunikation? Schulz von Thun möchte mit seiner Arbeit am inneren Team eine Hilfestellung dafür geben, damit wir selbst eine Antwort darauf formulieren können, wie man sie selbstständig erarbeiten kann – einen sogenannten Kommunikationsberater, welcher Aufschluss darüber gibt, inwieweit durch eine bessere Kommunikation Störungen positiv beeinflusst werden können. Gute Kommunikation basiert seiner Meinung nach auf einem zentralen übergeordneten Kriterium, dem Ideal der Stimmigkeit. Die Definition verfolgt eine zweifache Spur und enthält ein Arbeits- und ein Reflexionsprogramm. Eine Spur ist dabei nach außen gerichtet und befasst sich mit dem situativen Kontext, während die andere Spur nach innen gerichtet ist und sich mit dem inneren Kontext des kommunizierenden Subjekts auseinandersetzt. Die Kommunikation sollte, um ideal und stimmig zu verlaufen, authentisch und situationsgerecht sein (vgl. Schulz v. Thun, 2007, S. 13). In der Auseinandersetzung mit unserer Umwelt treffen viele verschiedene systemische Geflechte aufeinander und dazu kommen noch die eigenen inneren Stimmen und Ängste. Laut Schulz von Thun ist es nicht nur eine bloße Übereinstimmung von innerem ‚Zumutesein‘ und äußerem Gebaren, sondern eine Übereinstimmung mit dem, was Menschen als Person und Wesen ausmacht. Er bezeichnet es als ‚identitätsgemäß‘. „Kommunikation soll nicht bloß authentisch sein, sondern identitätsgemäß sein“ (Schulz v. Thun, 2007, S. 14). Das Ganze ist ein dynamischer Prozess und stellt eine ständige Adaption auf neue Situationen dar (ebd., S. 14). Die zweite Spur bezieht sich auf die Übereinstimmung mit der jeweiligen Situation. Wird eine Situation nicht richtig aufgefasst, sodass ich meine Art der Kommunikation darin verfehle, dann bin ich vielleicht in meinem Handeln authentisch, habe aber nicht stimmig auf die Situation reagiert. Es ist genauso

wichtig, in bestimmten Augenblick authentisch zu sein, wie auch die Situation als Ganzes zu erfassen, um angemessen zu agieren, da jede Situation in einen bestimmten Zusammenhang gebettet ist.

Kommunizieren heißt nicht nur, Informationen austauschen oder übermitteln, sondern ebenfalls miteinander in Verbindung treten, sich mit dem anderen auseinandersetzen, sich verständigen, sich verstehen. Kommunikation hat sowohl mit Inhalten, Appellen und Beziehungen zu tun. Ausgehend von der Annahme, dass wir in eigens konstruierten und etablierten Systemen leben und kommunizieren, also systematisch und zugleich systemisch betrachtet, hat sich die Forschergruppe um Paul Watzlawick³⁴ mit der menschlichen Kommunikation auseinandergesetzt. Watzlawick und seine Mitautoren sind als Psychotherapeuten bestens mit Problemen der menschlichen Kommunikation vertraut (vgl. Watzlawick et al., 1987). Kern der Arbeiten des Sozialpsychologen Watzlawick ist die Auseinandersetzung mit der von jedem Menschen konstruierten Wirklichkeit und damit verbunden die Auswirkungen auf die Kommunikation in zwischenmenschlichen Beziehungen. Menschen beziehen sich in ihrer Kommunikation miteinander auf ihre eigene Realität, welche häufig nicht objektiv ist und sich auf die eigene Interpretation bzw. Deutung der Wirklichkeit bezieht. Dem zugrunde legt Watzlawick die Annahme, dass die menschliche Kommunikation ein offenes System ist, in welchem zwei kommunizierende Menschen ein System bilden, also miteinander in Verbindung stehen. Dies führt dazu, dass die Art der Kommunikation einer Person gleichzeitig die Kommunikation der anderen Person bestimmt, d. h., diese beeinflusst. Paul Watzlawick machte folgenden Unterschied zwischen der Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung: In der Wirklichkeit erster Ordnung geht es um die physikalischen Eigenschaften eines Objekts. In der Wirklichkeit zweiter Ordnung geht es um die Zuschreibung von Sinn, Bedeutung und Wert dieses Objektes. Demnach haben ein Lehrer und ein Schüler, welche eine Schulklasse betrachten, zwar dieselbe Wirklichkeit erster Ordnung, aber zwei grundverschiedene Wirklichkeiten zweiter Ordnung (vgl. Watzlawick, 1985).

Die drei Elemente einer Kommunikation sind nach Thiel (2002, S. 3 ff.) in Anlehnung an Luhmann (1984, S. 196) Information, Mitteilung und Verstehen. Sie basieren auf individuellen Konstruktionen. Bereits bei der Konstruktion der Information werden vom Sender mehrere Entscheidungen getroffen. Zum einen, was vermittelt werden soll, und zum anderen, was vom Empfänger antizipiert wird. Dies hängt laut Thiel (2002, S. 3 ff.) in Anlehnung an Watzlawick et al. (1996, S. 3) – in der jeweiligen Situation – von der Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern ab. Auf diese Beziehung wirken wiederum die personellen (wie z. B. Stimmung, biologischen Voraussetzungen etc.) und strukturellen Bedingungen (wie z. B. gesellschaftlichen oder organisatorischen etc.) ein. Bei der Übermittlung von Informationen spielt die Mitteilungsart eine entscheidende Rolle, da sie durch Betonung sowie nonverbale Signale, zu unterschiedlichen Bedeutun-

³⁴ Das Buch von Paul Watzlawick „Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien“ formt bis heute der Aussagen der Kommunikationstheorien.

gen der Mitteilung führen kann (vgl. Kosinar, 2002, S. 60). Die Entschlüsselung einer Mitteilung ist abhängig von den individuellen kognitiven Konstruktionen, welche z. B. von Erfahrungen³⁵ bestimmt werden. Erst wenn eine Mitteilung auf Basis der individuellen internen Strukturen verarbeitet wird, d. h. ihr Bedeutung zuerkannt wird, wird sie für die jeweilige Person verständlich. Verstehen bezieht sich demnach immer auf die individuelle Vergangenheit³⁶. Bei der Rekonstruktion der Mitteilung, dem Verstehen, spielt somit Vorausgegangenes in der Beziehung, wie z. B. Aktionen, Eindrücke etc. eine mehr oder weniger wichtige Rolle (vgl. Thiel, 2002, S. 3). Es ist demnach entscheidend, dass Kommunikationspartner Übereinkünfte in der sprachlichen Kodierung von Informationen und Mitteilungen besitzen. Zudem sollte die Semantik von Betonungen und Ausdrucksweise bekannt sein. Trotz individuell autonomer Konstruktionen von Mitteilungen und Informationen konstruieren Menschen, die aus einem ähnlichen Kulturkreis stammen und sich derselben Sprache bedienen, auf ähnliche Weise. Dies liegt nach Thiel (2002, S. 3) in Anlehnung an Heijl (1991) an dem ‚sozialen Wissen‘, welches zwischen Menschen gleicher Grundlagen, wie z. B. Sozialisation, biologischen Voraussetzungen, Sinneserfahrungen etc., vorherrscht. Sachverhalte werden auf diese Weise vergleichbar wahrgenommen und ähnlich interpretiert. Aufgrund der zahlreich genannten, komplexen Einflüsse auf und innerhalb von Kommunikation, lassen sich dennoch Verständnisprobleme nicht ausschließen.

Die von Watzlawick (1985) entwickelten Paradigmen seiner Kommunikationstheorie veranschaulichen die Annahmen der vorliegenden Studie, da sie in allen Beziehungen mit kommunikativem Charakter zutreffen. Sie bestimmen das Gelingen oder Scheitern von Kommunikation. Diese Theorie basiert auf fünf pragmatischen Axiomen, welche alle aus sich selbst heraus verständlich sind. Jedes Missverstehen in Kommunikation lässt sich demnach auf eine Missachtung eines der Axiome zurückführen und kennzeichnet deren Bedeutung von den Beziehungsseiten. Sie zeigen auch, dass die Beziehungspartner oftmals in konstruierten, von ihnen selbst ‚erzeugten‘ Wirklichkeiten leben (Konstruktivismus) und wie insofern Kommunikationsmodalitäten ablaufen.

³⁵ Erfahrungen sind, aus konstruktivistischer Sicht, interne Strukturen zur Verarbeitung, Einordnung, Reflexion oder Zuordnung von Impulsen (wie z. B. Mitteilungen, Ereignisse etc.) aus der Umwelt.

³⁶ „Die Bedeutung einer Wahrnehmung wird mithilfe des Gedächtnisses, bezogen auf früher erlebte Wahrnehmungen, „konstruiert“ (wobei die Ergebnisse dieser Konstruktion wiederum ins Gedächtnis eingehen, wo sie zu einem Teil der Grundlage für die semantische Identifikation neuer Wahrnehmungen werden). Verstehen ist somit grundsätzlich etwas Individuelles, das bei jedem Individuum verschieden abläuft.“ (Thiel 2002, S. 4)

1. Axiom

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, 1996, S. 53).

Dieses Axiom ist auch als metakommunikatives Axiom bekannt. Es ist nach Watzlawick nicht möglich, nicht zu kommunizieren, da alles (Verhalten, Gestik, Mimik, Sprechen und Nicht-Sprechen) Kommunikation ist. Jedes Verhalten hat kommunikativen Charakter. Watzlawick widerspricht somit der Auffassung, dass eine Handlung ohne Intention keine Kommunikation sei. „Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter“ (Watzlawick, 1969). Der Schüler interpretiert z. B. das Schweigen der Lehrperson als Desinteresse und fühlt sich nichtbeachtet. Bei inkongruenten Nachrichten ist der Empfänger oft in der Zwickmühle. Unbeabsichtigte inkongruente Nachrichten entstehen vorzugsweise dann, wenn die Selbstklärung des Senders noch nicht abgeschlossen ist. (Schulz von Thun, Miteinander Reden – Störungen und Klärungen).

2. Axiom

„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt [...]“ (Watzlawick, 1996, S. 56).

Dieses Axiom besagt, dass jede Kommunikation über die reine Sachinformation bzw. den reinen Inhalt ebenfalls einen Hinweis über die Botschaft an den Empfänger enthält, welche den Beziehungsaspekt zum Sender beinhaltet. So kann z. B. die einfache Aussage einer Lehrperson zu einem Schüler, dass er doch bitte in der Reihe bleiben soll, von dem SuS auf der Beziehungsebene, dass die Lehrperson ihn nicht mag und ihm nichts zutraut, wahrgenommen und interpretiert werden. Dies geschieht, laut Watzlawick, durch die Verwechslung der angesprochenen Ebenen. Der Lehrer will z. B. den SuS auf der Inhaltsebene ansprechen, der SuS fühlt sich aber auf der Beziehungsebene angesprochen. Beide sehen jeweils nur ihre Realität, was in ihrer Kommunikation zu Verständnisproblemen führen kann. Der Beziehungsaspekt bestimmt, wie der Inhalt zu interpretieren ist. Die Art der Beziehung zwischen zwei Kommunikationspartnern ist für das gegenseitige Verständnis von grundlegender Bedeutung. Kommunikation gelingt, wenn auf beiden Ebenen und bei beiden Kommunikationspartnern Einigkeit über den Inhalts- und Beziehungsaspekt herrscht. Wenn ein Kommunikationspartner unterschiedliche oder gegensätzliche Botschaften sendet oder wenn der andere Kommunikationspartner einen der beiden Aspekte anders interpretiert, misslingt sie.

Watzlawick kommt zu dem Ergebnis, dass der Beziehungsaspekt immer als der bedeutsamere erlebt wird. Es ist also nicht so wichtig, was gesagt wird, sondern wer es gesagt hat. Ist die Person, welche etwas sagt, z. B. dem Rang nach nicht so hoch eingestuft, dann wird dem Gesagten weniger Interesse gegenübergebracht, als wenn eine ranghöhere Person dasselbe ausspricht. Watzlawick schreibt hierzu: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick et. al, 1985, S. 56) Für die Lehrperson bedeutet diese Erkenntnis, dass bestimmte Vorgaben und Ansagen am Besten von ihr selbst vorgenommen werden sollten, da SuS sich untereinander anders akzeptieren und sich dadurch möglicherweise bestimmte SuS, von einem Mitschüler nicht angesprochen fühlen.

3. Axiom

„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (Watzlawick, 1996, S. 61).

Dieses Axiom besagt, dass die Kommunikation in einer Beziehung immer kreisförmig verläuft und die Kommunikationspartner selbst den Start und Anfangspunkt einer Interaktion bestimmen. Um diesen Prozess zu strukturieren, hat Watzlawick den Begriff der Interpunktion eingeführt. Eine Störung liegt z. B. dann vor, wenn einer der beiden Kommunikationspartner annimmt, dass er die gleichen Informationen wie der andere oder den gleichen Bezug zu einer Situation besitzt. Beide Beziehungspartner interpretieren ihr Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des anderen, sie interpunktieren diese Ereignisfolgen so, dass jeweils das Tun des anderen als Ursache für das eigene Tun bewertet wird. Die Suche nach dem jeweils Schuldigen führt die Partner in eine ausweglose Situation, in der z. B. jeder jedem mangelnde Einsicht oder gar Böswilligkeit unterstellt. Eine Lehrperson, welche z. B. das störende Verhalten eines Schülers als Reaktion auf seine Ansagen interpretiert, während der SuS überhaupt nicht zugehört hat, sondern seinerseits denkt, dass die Lehrperson ihn nur schikanieren möchte.

4. Axiom

„Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten“ (Watzlawick, 1996, S. 68).

Dieses Axiom besagt, dass Menschen zwei Möglichkeiten besitzen, zu kommunizieren. Sie können sich durch das gesprochene Wort verständigen (digital), als auch durch nonverbale Äußerungen (analog), wie Gestik, Mimik, Körperhaltung etc. Der digitale Inhaltsaspekt einer Nachricht vermittelt komplexes Wissen oder wichtige Zusammenhänge. Der analoge Inhaltsaspekt basiert auf dem Beziehungsaspekt der Kommunikationspartner und ist meistens bereits definiert. So wird mit analogen Elementen häufig die Beziehungsebene vermittelt – mit digitalen die Inhaltsebene. Durch Gestik und Mimik wird die analoge Kommunikation mehrdeutig und kann unterschiedlich entschlüsselt werden. Sie dient der besseren Deutung der inhaltlichen, sprachlichen Aussagen. Zu beachten gilt hierbei, dass sie des Öfteren im Widerspruch zum Gesagten steht: gereiztes Lachen, aggressive Wortwahl bei zugleich schüchterner Körperhaltung, ängstliche Stimmlage in einer Auseinandersetzung u. a. Durch mögliche Fehlinterpretationen können Konflikte zwischen den Kommunikationspartnern entstehen. Für eine Lehrperson bedeutet das häufig Reaktionen der SuS zu hinterfragen, damit es nicht zu Fehl-Interpretationen kommt.

5. Axiom

„Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär“ (Watzlawick, 1996, S. 70).

Beziehungen zwischen Menschen basieren immer auf einem Gleichgewicht oder auf Unterschieden. Differente Verhaltensweisen ergänzen sich in komplementären Beziehungen. Beziehungsgrundlage ist der Unterschied, was oftmals dazu führt, dass einer der Beziehungspartner das Kommando inne hat. Sie ergänzen sich in ihren Verhaltensformen. In symmetrischen Beziehungen bemühen sich die Partner, Ungleichheiten untereinander zu minimieren. Es wird ein Verhaltensgleichgewicht angestrebt. Wenn die Partner versuchen, sich gegenseitig zu übertrumpfen, oder auszustechen, kommt es bei symmetrischen Beziehungen zu Störungen. In einer Vielzahl von Sozialbeziehungen und Rollen findet ein ständiger Wechsel von Symmetrie und Komplementarität statt. Diese sind z. T. institutionell oder durch soziale Kontexte vorgegeben. Dieser Wechsel führt zu einer gewissen Ausgewogenheit in den Sozial- und Kommunikationsbeziehungen und führt zu Stabilität. Watzlawick (1996, S. 70) schreibt dazu: „Es ist nicht etwa so, dass ein Partner dem anderen eine komplementäre Beziehung aufzwingt; vielmehr verhalten sich beide in einer Weise, die das bestimmte Verhalten des anderen voraussetzt, es gleichzeitig aber auch bedingt.“ Dieses komplementäre Beziehungssystem findet man ebenfalls in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, wonach die Lehrperson meistens das Kommando hat.

Diese Annahmen stellen die Bezüge zu konstruktivistischen Theorien her und dienen als Basis für das Verständnis über Kommunikationsformen (vgl. Watzlawick, 1987).

4.3 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Arbeit

Es wird in den Studien von Fichten (2000), Pfitzner (2000) und Admiraal et al. (2000) davon ausgegangen, dass zu berücksichtigen gilt, dass unterschiedliche Menschen dieselbe Situation mehrfach interpretieren. Diesem Anspruch wird durch die Grundannahmen der Arbeit Folge geleistet. Alle Ereignis-Wahrnehmungen der beteiligten Personen werden demnach gleichwertig berücksichtigt, behandelt und analysiert. Wenn es, wie Pfitzner (2000, S. 160 – 174) resümiert, eine unterschiedliche Beurteilung von Ereignissen gibt, dann sollte weiterhin geklärt werden, was die genaueren Ursachen dafür sind. Betrachtet man die bisherigen Ergebnisse der Ursachen der Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen, wird deutlich, dass es sich hier um die Analyse von Pro-

zessen handelt. Um diesem Anliegen zu entsprechen, wird ein qualitatives Vorgehen gewählt, da somit prozessrelevante Daten generiert werden können und ein komplexerer Zugang zum Forschungsproblem ermöglicht wird (vgl. Flick et al., 2007, S. 14 – 27).

Die Auseinandersetzung – aus konstruktivistischer Sicht – mit den Begriffen Wahrnehmung und Kommunikation fließt auf verschiedenen Ebenen in die Studie mit ein:

1. Das methodische Vorgehen basiert auf dem Hintergrund der referierten Ausführungen. Das Forschungsvorhaben, die Ursachen für die subjektive Ereignis – Wahrnehmung durch qualitative Methoden, wie Interviews und Beobachtungen, zu erheben, findet durch die konstruktivistische Betrachtung Eingang. Mit diesem Vorgehen ist es möglich, die der Studie zu grundlegende Ausrichtung auf den Konstruktivismus und seine Ansprüche, gerecht zu werden. Die individuelle Ereignis-Wahrnehmung aller Beteiligten wird somit begründet und gewährleistet.
2. Der Forschungsbereich Wahrnehmung, basierend auf Wissen und Erfahrung, unterstützt mit seinen Konzepten und Perspektiven den Prozess der Theoriegenerierung. Dadurch ergeben sich bereits zu Beginn der Untersuchung grundlegende Überlegungen, wie z. B. die bzgl. Komplexität und Wertigkeit aller generierten Daten.
3. Die Auseinandersetzungen mit den Vorüberlegungen liefern eine mögliche Diskussionsgrundlage für die Ergebnisse der Studie. Zudem sensibilisieren sie für das reflexive methodische Vorgehen, indem sie aufzeigen, unter welchen Einflüssen Erkenntnisse erlangt werden.
4. Sie motivieren für weitere Studien mit dieser Herangehensweise bzw. Forschungsmethode, da diese Art der Betrachtungsweise der Unterrichtsereignisse sehr aufschlussreich erscheint.

Einige Aspekte und Anregungen der referierten Vorüberlegungen fließen in den Interviewleitfaden und die Art und Weise der Beobachtung mit ein (vg. Kap. Interviewleitfaden/Beobachtung). Zudem bilden die Vorüberlegungen die Basis für den Umgang mit den Einzelfällen in der Datenauswertung, der Datendarstellung und der kommunikativen Validierung. Den Vorüberlegungen entspringt auch das Wahrnehmungsmodell, welches der Untersuchung als Basis dient und die Zusammenhänge bildlich vereinfacht darstellt. Für die konstruktivistische Betrachtungsweise gilt, dass jeder Mensch aufgrund seiner eigenen Weltbildkonstruktion ebenso Erlebnisse anders bewertet und wahrnimmt.

Aus diesem Ansatz resultiert ebenfalls das Wahrnehmungsmodell dieser Forschungsarbeit (siehe folgendes Modell):

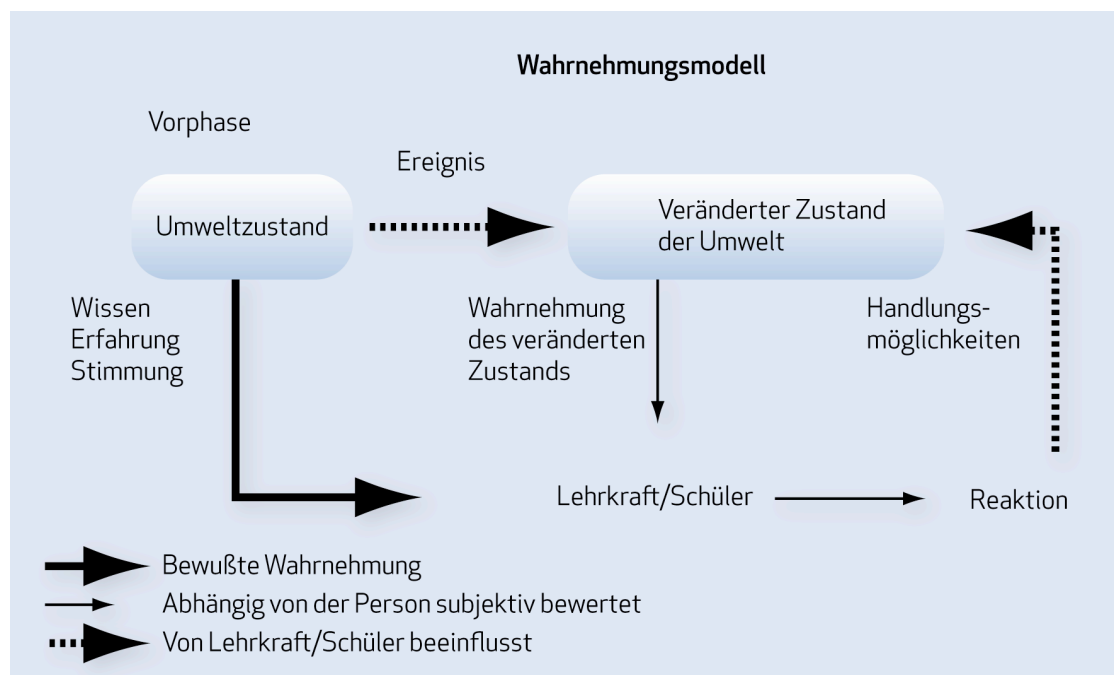


Abb. 4: Ereignis-Wahrnehmungsmodell

Quelle: Modifiziertes Wahrnehmungsmodell in Anlehnung an Schneider (2011)

5. Empirisches Vorgehen

Die empirische Arbeit basiert hauptsächlich auf qualitativen Interviews, welche sich schwerpunktmäßig auf die, von den Beteiligten, im Sportunterricht, als auffällig wahrgenommene Ereignisse, beziehen. Basierend auf den zuvor dargestellten erkenntnistheoretischen Überlegungen sind die betroffenen Lehrpersonen sowie SuS in ihren aktuellen und konkreten Unterrichtssituationen der Ausgangspunkt dieser Arbeit. Die spezielle Beobachtung und Analyse setzt an der Stelle an, an der sich eine Unterrichtssituation für die befragte Person als Ereignis wahrnehmen lässt. Die Ereignis-Ausweisung erfolgt subjektiv und entspricht ausschließlich der Wahrnehmung der betroffenen Person (vgl. Teil II Kap. 3.2.2). Ergänzend zu den Interviews wurden Unterrichtsbeobachtungen und Videoaufnahmen einzelner Unterrichtsstunden durchgeführt sowie die Auswertungen der Mind-Mapping-Methode³⁷. Diese verfolgen im Wesentlichen das Ziel, die Wahrnehmungs-Interpretationen und situationsspezifischen Abläufe besser zu verstehen und ergänzen zu können. Das gesamte methodische Vorgehen richtet sich nach der Forschungsmethodologie der Grounded Theory (GT) (vgl. Glaser & Strauss, 1996). Dazu gehören Probandenauswahl, Datenauswertung und Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie. Die detaillierte Vorstellung des methodischen Vorgehens der empirischen Arbeit wie auch der forschungsmethodologischen Grundlagen erfolgt in Kapitel (vgl. Teil II, Kap. 1.- 3.).

³⁷ Diese Methode in Anlehnung an Mayer (2010) und Schubring (2011) generiert prozessorientierte Daten. Die Methode wird im Teil II Kap. 3.2.4 beschrieben.

Im ersten Teil der Arbeit (vgl. Kap. 3) wird der Forschungsstand dargestellt, welcher sich hauptsächlich auf die empirische Unterrichtsforschung in Bezug auf Ursachen, Entstehung und den Umgang von Unterrichtsstörungen und deren Wahrnehmung konzentriert. Die Studien werden kurz vorgestellt und abschließend in einem Ergebnisteil zusammengefasst. Aus einigen der genannten Studien werden wichtige methodische Anregungen für die Anlage der vorliegenden empirischen Studie gewonnen. Die Darlegung der methodischen Vorüberlegungen, welche sich bereits in der Problemstellung mit der konstruktivistischen Sichtweise der Arbeit ankündigten, erfolgt in Kapitel (vgl. Kap. Teil II Kap.1. – 2.). Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Auslegung und Bedeutung der konstruktivistischen Grundannahme der Arbeit, welche als Modell dargestellt wird, sowie auch deren Auswirkungen auf Kommunikationsformen zwischen den beteiligten Personen im Unterricht. Daraufhin erfolgen zu Beginn des theoretischen Teils der Arbeit (vgl. Teil I Kap. 1) die Erklärungen der Begriffe, welche relevant für die Forschungsarbeit sind. Hierbei wird zuerst die Definition von Unterrichtsereignissen vorgenommen und schließlich ein Arbeitsbegriff – in Anlehnung an die konstruktivistische Ausrichtung der Arbeit – formuliert. Anschließend erfolgt eine Definition von Wahrnehmung (vgl. Teil I Kap. 2) im Allgemeinen, bis hin zur Wahrnehmung im Sportunterricht, spezieller noch der Lehrpersonen. Es wird ein Überblick über die zahlreichen Einflüsse auf Wahrnehmung vermittelt, um das Spektrum der Faktoren zu verstehen, welche Ereignis-Wahrnehmungen verursachen können – mit einigen Vorüberlegungen und Ausführungen zum Forschungskontext, sowohl zu den Besonderheiten des Fachs Sport wie der speziellen Unterrichtssituationen als auch zur Einstellung der Sportlehrpersonen zum eigenen Unterrichtsfach (vgl. theor. Teil, Kap. 2.1 – 2.4). An dieses Kapitel schließt sich die theoretische Aufarbeitung auffälliger Unterrichtsereignisse an. Dies geschieht in der Aufteilung nach pädagogischen Konzepten, Merkmalen und Ursachen auffälliger Unterrichtsereignisse. Danach erfolgt die Überleitung zur Vorstellung des methodischen Vorgehens (vgl. Teil II, Kap. 1 und 2. Zunächst wird die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Forschungsmethoden dargestellt und die Wahl der GT-Methodologie als forschungstheoretische Grundlage dieser Studie begründet. Die Prämissen, Vorgehensweisen und Unterschiede innerhalb dieses Forschungsparadigmas werden herausgearbeitet (vgl. Teil, Kap., 1.1 – 2.2). Daraufhin werden alle methodischen Schritte der Untersuchung vorgestellt und begründet (Kap. 3). Im Anschluss daran erfolgt die Darlegung der Datenauswertung mit dem Sampling-Vorgehen und Beschreibungen der einzelnen Auswertungsmethoden. Die ausführliche Vorstellung aller Schulen und Probanden mit ihren Eckdaten zur Person und der jeweils untersuchten Unterrichtseinheit sowie ihren Rekonstruktionen der subjektiven Ereignis-Wahrnehmungen aus den Interviews, den Eindrücken aus Unterrichtsbeobachtungen und den Ergänzungen der Mind-Mapping-Methode erfolgt im ersten Ergebnisteil (vgl. Teil III; Kap., 1). Die Einzelfall-Analysen stellen einzelfallbezogene Konzepte und Kategorien heraus, welche eine Tendenz der Kategorienbildung in Kapitel 2 ergeben. Im zweiten Ergebnisteil (vgl. Kap. 3. – 4.) werden die einzelnen theoriebildenden Kategorien anhand des Forschungsparadigmas nach Glaser und Strauss (1996) vorgestellt. Hierzu werden sämtliche Auffälligkeiten und Brüche in allen Interviewdaten betrachtet, miteinander verglichen und insofern als Muster herauskris-

tallisiert, wenn sie sich in den Daten verdichten. Diese Brüche werden mithilfe von den subjektiven Wahrnehmungskonzepten und Ursachenzuschreibungen erklärt, dazu wird ebenfalls partiell auf bestehende Konzepte der Unterrichtsforschung zurückgegriffen. Die einzelfallübergreifende Analyse der Daten mündet in eine gegenstandsbezogene Theorie zu den Ursachen der Wahrnehmung auffälliger Unterrichtsereignisse (Kap. 5). Alle wichtigen Erkenntnisschritte der Analyse der generierten Kategorien werden in der Zusammenfassung der Ergebnisse (Kap. 6) noch einmal aufgeführt. In der Diskussion wird über die generierte Kernkategorie reflektiert (Kap. 7), um im Anschluss die Studienergebnisse in den Forschungsstand zu Ereignissen im Sportunterricht einzuordnen. Die Arbeit endet mit einem Ausblick (Kap. 8). In diesem wird ein persönliches Fazit gezogen, welche Erkenntnisse die Studie für die Lehrerbildung und deren Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen erbracht hat. Daraufhin wird der unmittelbare weiterführende Forschungsbedarf aufgeführt.

Teil I: Theoretische Basis

1. Begriffsklärung ‚auffällige Unterrichtsereignisse‘

Eine wichtige Aufgabe dieses Kapitels ist die Abgrenzung des Begriffs ‚auffällige Unterrichtsereignisse‘ zu anderen, in diesem Zusammenhang gebräuchlichen Begriffen. Diese Erörterung ist notwendig, da in der aktuellen Diskussion viele Begriffe parallel verwendet werden und die Zielsetzung der Arbeit nicht durch missverständliche Deutungen von Begriffen verwässert werden sollte. Es werden folgende Begriffe, in Anlehnung an Girke's Ausarbeitungen (vgl. 1999, S.30-38), betrachtet und ergänzt:

- Disziplinschwierigkeit,
- Unterrichtskonflikt,
- abweichendes Schülerverhalten,
- Verhaltensauffälligkeit und Schüler,
- potenzielle Unterrichtsstörung,
- Unterrichtsfall und
- auffälliges Ereignis,

da sie zu den gebräuchlichsten Begriffen gehören. Dabei wird sich zeigen, dass der zuletzt genannte, der für dieses Forschungsvorhaben geeignete ist.

1.1 Disziplinschwierigkeit³⁸

Die Begriffe ‚Disziplinschwierigkeit‘ (vgl. Nolting, 2002) oder ‚Disziplinconflikt‘ (vgl. Lohmann, 2007, S. 14) werden über den Begriff ‚Disziplin‘ bestimmt. In der pädagogischen Geschichte hat der Disziplinbegriff einen Wandel durchgemacht (vgl. im Überblick Hagemeister, 1968, in Girke, 1999, S. 30). Der ursprüngliche Disziplinbegriff orientiert sich an der Ordnung, d. h. es gibt eine klare Ausrichtung an bestimmten, vorgegebenen Verhaltensregeln, welche verbindlich und allgemeingültig sind. „Disziplinieren meint das Wiederherstellen dieser Ordnung durch Anwendung von Zwang“ (Girke, 1999, S. 30). Born (1986, S. 50) definiert Disziplinschwierigkeiten als „Mangel an Fähigkeit und/oder der Bereitschaft, nach Inhalt und Maß berechnete Forderungen mit Zustimmung zu erfüllen.“ Da für die Umsetzung von Disziplin im Unterricht allein die Lehrperson verantwortlich ist, wird ihr hauptsächlich die Schuld an undiszipliniertem Verhalten im Unterricht zugeschrieben. SuS tragen diesbezüglich wenig Verantwortung. Lohmann (2007, S. 14) beschreibt den Disziplinbegriff als generell normabhängig und schlägt vor, ihn deshalb nur mit Erklärungen zu den jeweiligen Regeln und Normen in Bezug auf die jeweilige Schule, Klasse, Lehrperson, Fach, Altersstufe etc. zu verwenden.

³⁸ Dieser Begriff bezieht sich auf Ereignisse, die disziplinarische Ursachen haben.

Zusammenfassung: In Anlehnung an Girke (1999), welcher in seiner Forschungsarbeit über subjektive Theorien von Unterrichtsstörungen den Disziplinbegriff untersucht, wird dieser Begriff für diese Forschungsarbeit als nicht aussagekräftig genug eingestuft, da dieser Begriff nicht eindeutig bestimmbar ist. Den Argumentationen nach Girke entsprechend, welche sich aus der Ableitung des Begriffs von Born (1986), Dreiskurs (1987), Dubs (1994) und Geißler (1991) begründen, beschreibt dieser Begriff nur bestimmte auffällige Situationen im Unterricht. Für die exakte Klassifizierung von auffälligen Unterrichtssituationen gilt es sich, an anderen Begriffen zu orientieren.

1.2 Unterrichtskonflikt

Eine Störung im Unterricht kann zu einem Konflikt führen oder aus einem Konflikt entstehen, sie muss aber nicht. Somit ist ein Konflikt zwar auch eine Störung im Unterricht, aber zu bezeichnend für die jeweilige Situation. Ein Konflikt kann nach Gasser (1976, S. 52 f. in Girke 1999, S.31) mit fünf Merkmalen beschrieben werden:

- Das Aufeinandertreffen von unvereinbaren Bedürfnissen und Verhaltenstendenzen von zwei oder mehr Personen (1)
- führt zu Ungleichgewicht der Beziehungen (2).
- In Folge kommt es zu einer emotionalen Erregung (3),
- die zu einer Orientierungslosigkeit führt (4).
- Die Konfliktpartner möchten nun das Gleichgewicht wieder herstellen und stehen damit unter einem Lösungsdruck (5).

Gordon (1985, S. 152) stellt heraus, dass der Begriff neutral ist und keine einseitige Ursachenerklärung nahe legt. Bei einem Konflikt haben beide Parteien das Problem zu Eigen. Die Konfliktursache ist in vielen Bereichen zu suchen (Lehrperson, SuS und Sache).

Zusammenfassung: Der Begriff Unterrichtskonflikt ist für die vorliegende Untersuchung nicht brauchbar, da Störungen sich nicht nur in einem Konflikt äußern. Der Konflikt beschreibt eine bestimmte Form der Unterrichtsstörung, welche für die Lehrkraft bereits existent ist.

1.3 Abweichendes Schülerverhalten

In der Schule gelten Normen, Vorschriften und Regeln, welche das Verhalten miteinander festlegen. Schülerverhalten, welches von diesen Vorgaben und Richtlinien abweicht, ist nicht konform und kann zu Störungen im Unterrichtsablauf führen (vgl. Girke 1999, S. 34). Ein Verhalten wird laut Girke (1999, S. 34) in

Anlehnung an Böhnisch (1999) dann als abweichend bezeichnet, wenn die Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen der Schule (der Lehrperson, der Schulleiter u. a.) an die SuS nicht erfüllt werden, wenn also eine Kluft zwischen den herrschenden Normen und dem tatsächlichen Schülerverhalten besteht. Die gesellschaftlich legitimierten Normen dienen als moralische Muster und werden als Verhaltensmaßstab angesetzt. Diese Maßstäbe generieren sich aus mittel-schichtorientierten Leistungs- und Sozialnormen (vgl. Böhnisch, 1999; Las-kowski, 2000) und dienen als Orientierung bei der Bewertung von ‚normalem‘ oder ‚abweichendem‘ Verhalten. Die Schule nimmt nur bestimmte Teile bzw. Segmente der Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit wahr und beurteilt anhand dieser Segmente das Verhalten. Diese Verhaltenserwartungen resultieren aus den funktionalen Erfordernissen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation. Thommen (1985, S. 112) spricht hier von der ‚besonderen Definitionsmacht‘ der Lehrkräfte. Verhalten welches nicht in dieses Verhaltensrepertoire passt, wird im schulischen Kontext als abweichend angesehen. Die Beurteilung des Verhaltens erfolgt jedoch nicht nur unter normativen Aspekten, sondern ebenfalls situations- und interaktionsspezifischen Wahrnehmungen (Labeling-Ansatz). Die Rolle der Interaktionspartner, das Setting sind dabei entscheidend und beeinflussen die Definition von Verhalten. Beurteilt eine Lehrperson Schülerverhalten als abweichend, so entspricht das häufig den subjektiven Theorien, welche die Lehrerin oder der Lehrer entwickelt haben (vgl. Girke, 1999, S. 35). Hotappels (1987, S. 17 ff.) beschreibt das abweichende Schülerverhalten „als Ausdruck von fragwürdigen und widersprüchlichen Schulstrukturen“. Die SuS können den Schulalltag nur mithilfe von problemlösenden Handlungsstrategien, wie Anpassung, Distanz, Rückzug oder Widerstand, bewältigen. Abweichendes Schülerverhalten offenbart Botschaften für die Lehrpersonen und die Schule, da es in diesem Kontext entsteht und Defizite benennt (vgl. Hotappels, 1987, S. 17 ff.).

Zusammenfassung: Bei diesem Begriff werden nur die SuS fokussiert (vgl. Rauschenberger, 1982, S. 24). SuS sind somit allein verantwortlich für den gestörten Unterricht. Die Definition hängt zudem von der jeweiligen Lehrkraft ab und ist somit nicht einheitlich festgelegt. Die Ursachenzuschreibung liegt hauptsächlich in den Schulstrukturen begründet und sollte auch in diesem Zusammenhang erörtert werden. Für die Zielsetzung dieser Studie ist dieser Begriff zu einseitig und bereits wertend gefasst, da die vorliegende Untersuchung sich mit der Ereignis-Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte sowie SuS beschäftigt und zudem die gesamte Schulstruktur und alle weiteren Einflüsse untersucht.

1.4 Verhaltensauffälligkeiten

Dieser Begriff stammt aus der pädagogischen Psychologie (vgl. Cloer, 1982, S. 47 in Girke 1999, S.35) und lässt die Sozialisation eines Schülers außen vor. Die Ursachen liegen, bei dieser phänomenologischen Klassifizierung, bei der

Schülerin oder dem SuS selbst und beschreiben ein klinisches Problem. Eine Verhaltensauffälligkeit ist ein Verhalten, welches der Lehrperson auffällt. Es kann sich an den Erwartungen und Vorstellungen an Unterricht ausrichten. Mand (1995, S. 75) fand in einer, 1990/1991 durchgeführten Lehrerbefragung heraus, dass ca. 79 % der von ihm befragten Lehrpersonen auffälliges Verhalten durch den Bezug auf eine Norm oder auf nicht auffällige SuS definieren. Das gewünschte Verhalten orientiert sich somit an den normativen Vorstellungen der Lehrperson, die eine Mehrzahl der SuS zeigt. Die Ursache wird den SuS zugeschrieben. Winkel (1994) sieht in Bezug auf Störungen im Unterricht, welche sich durch Verhaltensauffälligkeiten der SuS zeigen, die Anlehnung in die Soziale Prozesstheorie. Diese bezieht die einzelnen SuS wie auch die Verhältnisse am Prozess des Auffälligwerdens und Auffälligbezeichnens als verursachend mit ein. Die „empirische Sichtweise auf Verhaltensauffälligkeiten sieht die Ursache dafür als Ergebnis eines sozialen Prozesses und damit die Lehrkraft als Verursacher“ (Girke, 1999, S. 35).

Zusammenfassung: Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit ist zu eng und wird hauptsächlich mittels Auslegung der einzelnen Lehrpersonen definiert. Eine kritische Reflexion, welche alle Prozesspartner einbezieht und das Ereignis nicht wertet, wird in diesem Kontext nicht angestrebt, sodass dieser Begriff nicht treffend benutzt werden kann.

1.5 Unterrichtsstörungen

Die Unterrichtsstörung ist laut der Definition von Winkel ein Ereignis, welches den „Unterrichtsablauf beeinträchtigt, d. h., das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (1988, S. 28). Karlheinz Biller versteht unter einer Unterrichtsstörung „alles, was den Prozess oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte“ (1979, S. 28). Er verweist hier in erster Linie auf die Komplexität von Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen und stellt den situativen Charakter von Störungen heraus. Beide, Winkel und Biller, betrachten Störungen aus Sicht des Unterrichtsvorhabens und der somit stattfindenden Unterbrechung des Lehr- und Lernprozesses. Benikowskis (1995, S. 85) Ansicht nach nehmen die am Unterricht beteiligten Personen Unterrichtsstörungen in ihrem Ausmaß unterschiedlich wahr und legen sie fest. Diese Sichtweise entspricht der Arbeit, sodass der Begriff der Unterrichtsstörung in diesem Sinne Zustimmung erhält, jedoch aufgrund seiner Zuschreibung als ‚Störung‘ im Sinne der konstruktivistischen Grundannahmen der Forschungsarbeit (vgl. Kap. 4) im Folgenden weiter kritisch betrachtet wird.

Empfindet eine Lehrperson z. B. Disziplinprobleme, mangelnde Mitarbeit oder aggressives Verhalten als ‚Störung‘, so liegt allein darin schon eine subjektive Wertung, da das störende Verhalten eventuell nur den eigenen Bestrebungen zuwiderläuft. Die Lehrperson fühlt sich bei einer Störung meistens auch in der Durchführung des geplanten Unterrichts behindert. Winkel (1982, S. 32) sieht die

Chance der Lehrperson darin, das Ganze aus Sicht des Lehr- und Lernprozesses her zu betrachten und somit die Störung besser einordnen zu können. Benikowski (1995, S. 1 ff.) hebt den Interaktionsaspekts dieser Begriffswahl hervor, indem er auf den Mitteilungscharakter von Störungen hinweist. Störungen weisen seiner Ansicht nach auf die Über- oder Unterforderung einzelner SuS hin und sollten deshalb unter verschiedenen Aspekten behandelt werden.

Nach Biller stellt der Begriff Unterrichtsstörung den Bezug zur Unterrichtspraxis überzeugender her als andere Begriffsdefinitionen, da es dieses Ereignis umfassender beschreibt. Er betont das Wertneutrale an diesem Begriff, da es vorerst lediglich eine Unterbrechung beschreibt. Diesem Urteil schließt sich Winkel (1996) an.

„Alles, was den Prozess oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte, ist als konkrete oder potenzielle Unterrichtsstörung definierbar“ (Biller, 1979, S. 28).

Dass Unterrichtsstörungen ein individuelles Wahrnehmungsproblem sind, zeigt sich darin, dass manche Lehrpersonen stark und andere weniger stark betroffen sind. Die beteiligten Lehrpersonen entscheiden, ob Störungen vorliegen und orientieren sich dabei vielfach an sogenannten Alltagstheorien (vgl. Biller, 1979, S. 28).

Die Störungen können durch verschiedene Schüler wie auch durch die Lehrpersonen oder von außen, wie z. B. der Schulleitung, Hallensituation etc., initiiert sein. Der Begriff der Unterrichtsstörungen beinhaltet eine eigene Zuweisung im jeweiligen Kontext und kann somit von jeder Lehrperson anders definiert werden. Wenn eine Klasse im Sportunterricht z. B. beim Spiel große Emotionen zeigt, kann dies für die eine Lehrperson unerträglich sein, während eine andere sich darüber freut. Der Unterricht wird somit, in erster Linie, vollkommen wertfrei betrachtet und alle Normen und Werte entsprechen denen der Beteiligten. In vielen Untersuchungen bezeichnen die Autoren ebenfalls die Verhaltensstörung einzelner SuS mit dem Begriff der Unterrichtsstörung (vgl. Schäfer, 1999), jedoch ist hier eine klare Grenze zu ziehen, da es sich hierbei um ein Modell handelt, welches z. T. aus der klinischen Psychologie stammt und unter anderen Aspekten bearbeitet werden sollte. Die Ursachen für die Störung entspringen in diesem Fall vermutlich der Persönlichkeit, Triebstruktur oder Motivation der störenden Person (vgl. Ulich, 1980, S. 72). Letztlich hängt nach Biller (1981) der Versuch einer Definition von Unterrichtsstörungen vom Ausgangspunkt der Betrachtung ab. So kann – kommunikationstheoretisch gesehen – eine Unterrichtsstörung als Reaktion auf Differenzen zwischen Sender und Empfänger (vgl. Watzlawick, 1996) – also Lehrperson sowie SuS – zu deuten sein. Aus Sicht der Lernpsychologie können Unterrichtsstörungen jedoch auf Ursachen in der Auswahl und Präsentation von Unterrichtsgegenständen oder die Rahmenbedingungen des Unterrichts zurückzuführen sein.

Zusammenfassung: Der Begriff der Unterrichtsstörung wird hauptsächlich vom Lehr- und Lernprozess her betrachtet und bemüht sich um das neutrale ‚Verstehen‘ der auffälligen Situation bzw. eines Ereignisses. Das Wort Störung bedeutet Ablenkung und ist im deutschen Sprachgebrauch negativ belegt (vgl. Hadeyer, 2004, S. 25). Laut Girke legt „der Begriff jedoch keine bestimmte Ursachenzuschreibung nahe, ist historisch nicht belastet und wird nicht vor einem normativem Hintergrund diskutiert“ (1999, S. 37). Der Begriff ist nicht vollkommen neutral, aber für alle Personen verständlich und umfassend, sodass in vielen Untersuchungen nichts gegen eine Verwendung in diesem Kontext spricht. Da jedoch in dieser Untersuchung dem Probanden die Entscheidung darüber eingeräumt wird, welches Unterrichtsereignis als auffällig zu bewerten ist und somit ein Ereignis für ihn darstellt, welches nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtssituation hat, also auch nicht wirklich stört, ist dieser Begriff in dieser Studie nicht haltbar. Es wird weiterhin nach einem anderen Begriff gesucht.

1.6 Der Unterrichtsfall

Für die Studie wurde ebenfalls der Fallbegriff in die engere Wahl gezogen, um Unterrichtssituationen zu definieren. Die Bezeichnung eines Falls wird in den allgemeinen Fallstudien über seine Verwendbarkeit und Nutzbarkeit in der Lehre definiert (vgl. Schwarz, 2009, S. 142). In Anlehnung an Schwarz, welcher den Fallbegriff klar definieren möchte, wird aus den Falldefinitionen von Wahl (1991, S. 15)³⁹ und Treutlein et al. (1996, S. 187) extrahiert, dass es sich dabei um ein im Unterricht stattfindendes Ereignis und die damit „einhergehende subjektive Wahrnehmung aktuell gegebener Umwelt“ (Schwarz, 2009, S. 143) handelt. Fälle entsprechen Ordnungsabweichungen (vgl. Schwarz, 2009, S. 143). Zudem handelt es sich um ein „raumzeitliches Ereignis“ (ebd., S. 143), welches mit „dem Vorwissen und den Einstellungen des in dieser Aktualität handelnden Protagonisten wertbesetzt eingeordnet“ wird (ebd., S. 143). Die Person, welche die Situation als Fall bezeichnet, bringt ihre eigenen Wertungsmaßstäbe (Vorwissen) in die Wahrnehmung mit ein. Jeder erschafft sich durch die individuell-situative Wahrnehmung einen eigenen Fall. Diese Betrachtung entspricht bisher dem Begriffsanspruch dieser Studie. Bei der weiteren Analyse des Fallbegriffs nach Schwarz (2009, S. 144) wird herausgestellt, dass Unterrichtsfälle sich durch ihren didaktischen Gehalt auszeichnen und theoriegeleitet sind. Sie werden als

³⁹ Wahl spricht von dem Fall, wenn er eine Unterrichtsepisode meint, welche von der Lehrperson zu einer Handlung unter Druck führt. Die Folgen dieser Begriffsverwendung wären, dass jegliche Handlung ohne Druck, kein Fall in diesem Sinne darstellt. Treutlein, Janalik und Hanke (1996, S. 187) nennen ‚Fall‘ eine kritische Situation, welche sich negativ vom vorhergehenden Zustand abhebt und auch zu einem Handlungsdruck führt.

Beispiele für bestimmte typische Unterrichtsabläufe oder -szenen verwendet. Dazu sollten sie exemplarisch sein und eine lehrreiche Pointe enthalten. Wenn diese Punkte nicht zutreffen, wird nach Schwarz (ebd., S. 144) von einem bloßen Ereignis oder Widerfahrnis gesprochen. In seiner Forschungsarbeit definiert Schwarz (2009) den Fallbegriff:

„Fälle sind meist von SuS bedingte unerwartete/überraschende Situationen, die mit ihrem jeweiligen Typ eine Abweichung von einer normativ geordneten Mitte darstellen, den Lehrer dabei zu dringlicherem Handeln veranlassen und die ihn nachwirkend beschäftigen“ (Schwarz, 2009, S. 172).

Zusammenfassung: Die Definition als auch die Herleitung zeigen, dass der Begriff ‚Fall‘ nicht für die Untersuchung zu verwenden ist, da sie nur aus Sicht der Lehrperson Gültigkeit hat und ausschließlich im Sinne eines didaktischen Lehr- und Lernbeispiels fungieren soll. Einzig wenn Fälle als Ordnungsabweichungen definiert werden, findet eine Überschneidung mit der Begriffssuche, da wie bereits antizipiert (vgl. Kap.2) wahrscheinlich auch in der vorliegenden Studie die Wahrnehmung der Ereignisse von bestimmten Unterrichtsvorstellungen gelenkt werden.

1.7 ‚Auffällige Ereignisse‘

Wie dargestellt (vgl. Kap. 1) besteht eine Vielzahl an divergierenden Begriffen, welche alle unterschiedliche Ursachenzuschreibungen, Situationen und Ausgangspunkte beschreiben. In der Forschungsliteratur besteht bis heute keine einheitliche Sprachregelung oder Definition (vgl. Biller, 1981; Winkel, 1996; Girke, 1999; Schäfer, 2006; Lohmann, 2007 u. v. m.).

Aus dem pädagogischen Hintergrund heraus, in welchem bisher hauptsächlich der Begriff der Unterrichtsstörungen verwendet wird (vgl. Biller, 1983; Miethling, 2004; Krieger, 2004; Hadeyer, 2007; Schäfer, 2006; Winkel, 1996 u. v. m.), ergibt es sich, einen entsprechenden Begriff für die Aufarbeitung der Fragestellung zu definieren. Beinahe sämtliche in der Literatur genannten Ereignisse im Sportunterricht beziehen sich ausschließlich auf den Begriff der Unterrichtsstörung, wobei es alternative Begriffe wie Disziplinschwierigkeit, Konflikte etc. gibt, die in diesem Zusammenhang verwendet werden. Die Untersuchung sollte jedoch, aufgrund ihrer offenen Herangehensweise keine Begriffe verwenden, die von den beteiligten Personen bereits negativ oder positiv belegt sind. Mit zunehmender Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand wird ein Begriff gesucht, welcher keine Wertung impliziert und dennoch aufzeigt, dass es sich hier um ein spezielles Unterrichtsereignis handelt, welches zunächst einmal wahrgenommen wird. Die Bezeichnung ‚Ereignis‘ findet bereits mit der Interpretation der Ereignis-Wahrnehmung statt. Bei der weiteren Recherche wurde in der Folgezeit der Begriff der ‚kritischen Ereignisse‘ fokussiert, welcher in der Sportpädagogik bisher nicht verwendet wird, sondern vielmehr aus der Verhaltenspsychologie (vgl. dazu Schneider, 2011) entspringt. Dieser Begriff erschien insofern geeignet, da er we-

niger wertend ist, als das Präfix ‚Störung‘ der anderen Begriffe und dennoch impliziert, dass es sich um ein besonderes Ereignis handelt. Jedoch wurde auch dieser Begriff im Verlauf der Untersuchung als zu einseitig betrachtet und somit zum Begriff ‚auffällige Unterrichtsereignisse‘ modifiziert.

Die Definition eines ‚auffälligen Unterrichtsereignisses‘ gründet sich in dieser Forschungsarbeit alleine an der Klassifizierung der beteiligten Probanden und nicht an einer wissenschaftlichen Auslegung. Das bedeutet, dass jedes Ereignis, welches von den Befragten als auffällig bezeichnet wird, auch als solches in der Untersuchung gehandhabt wird. Der Begriff ‚auffällig‘ ist in der Fachliteratur nicht definiert und wird von jeder Person anders interpretiert, als auch anders verwendet. Da die Definition von Winkel (1988, S. 28) dieser Arbeit als grobe Orientierung für Ereignisse zugrunde liegt, erweist sich dieser Begriff als passend, da er ebenfalls eine Form von Störungen des Lehr- und Lernprozess beschreibt und den Interaktionsaspekt bzw. die Frage nach dem Warum und nach dem Wozu nahelegt (vgl. Winkel, 1988, S. 31 f.). Beurteilt werden sämtliche Ereignisse, welche nicht nur als auffällig empfunden werden, sondern von der Person als solche benannt werden, d. h., es wird demnach davon ausgegangen, dass sie für die einzelne Person eine Bedeutung haben. Sie orientieren sich an den Erfahrungen. So wird bspw. jemand, der noch nie in ein störungsfreies Radio gehört hat, ein leichtes Nebengeräusch nicht als störend empfinden. Die Ereigniszuschreibung bzw. Deutung ist demnach nicht willkürlich, sondern orientiert sich an allen für die Person wichtigen Ereignis-Wahrnehmungs-Zuschreibungsparametern, wie Erfahrung, Emotionen, Wissen, Zielsetzungen etc. (vgl. Kap. 3) im Kontext Sportunterricht. Die Interpretationen der Wahrnehmungen resultieren, wie Kliebisch und Mioeowski (2009, S. 19 f.) diesbezüglich zusammenfassen, zudem aus den Gedanken, welche sich die Akteure zu einem wahrgenommenen Ereignis machen.

Aus der Sicht einer Lehrperson wird z. B. die Wahrnehmung eines bestimmten Schülerverhaltens als auffällig interpretiert, da es nicht zu ihren Vorstellungen über Unterricht und ihrem Wissen über strukturierte Unterrichtsprozesse etc. passt. Das Schülerverhalten ist in diesem Fall also nicht per se ein auffälliges Ereignis, sondern es wird erst durch die Interpretation der Lehrperson dazu.

Die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsereignissen besteht demnach in der Notwendigkeit, die Ereignisse erstens wahrzunehmen, um ihnen zweitens eine Bedeutung zuschreiben zu können. Bei der Zuschreibung eines Ereignisses als auffällig benötigen Lehrpersonen sowie SuS eine Grundlage, nach welcher sie ihre Wahrnehmung deuten. Hierbei bedienen sich die beteiligten Personen aus verschiedenen Quellen⁴⁰, die in der Unterrichtsforschung häufig analysiert und bezeichnet wurden (vgl. Schäfer, 2006; Winkel 1993; Girke, 1999; Lohmann, 2006 u. v. m.). Einige dieser Quellen liegen der Arbeit als orientierungsgebende Untersuchungsthemen zugrunde und kommen ebenfalls in der

⁴⁰ Diese Quellen entspringen u. a. der Unterrichtsforschung, wie pädagogisch-didaktische und methodischen Richtlinien, Leitlinien oder Prinzipien sowie eigenen Theorien, den subjektiven Theorien, gesellschaftlichen Vorstellungen, Einstellungen u. v. m.

Unterrichtsbeobachtung durch die Beobachter zum Tragen. Sie werden in Kap. 3 dargestellt.

2. Begriffserörterung: Wahrnehmung

Wahrnehmung kann definiert werden, als ein

„komplexer Prozess der Informationsgewinnung durch die Verarbeitung von Reizen. Die Reizverarbeitung erfolgt nach subjektiven Kriterien – jeder nimmt (aufgrund individueller Erfahrungen und vorheriger Lernprozesse) individuell wahr“ (Martin/Wawrinowski, 1993, S. 13).

„Die Wahrnehmung ist das Vergleichen mit der persönlichen Vergangenheit. Das Wiedererkennen, das Erinnern, das Neue entdecken entspricht assoziativen Verknüpfungen mit der persönlichen Vorgeschichte“ (Schneider, 2011, S. 51).

Im Vergleich zu diesen Definitionen wird in der wissenschaftlichen Psychologie als Wahrnehmung der Vorgang der unmittelbaren und aktiven Teilhabe des Geistes an seiner Umgebung bezeichnet. Dieser naturwissenschaftliche Zugang stimmt weitgehend mit der Definition der Philosophen (Phänomenologen) überein, so Leder & Ansorge (2011, S. 8).

Es existieren diverse Arten der Wahrnehmung, die sich zumindest einmal zwischen bewusster und unbewusster Wahrnehmung unterscheiden lassen. Die meist willkürlich gesteuerte Aufnahme von Informationen bezeichnen wir als bewusste Wahrnehmung. Der Großteil der Wahrnehmung verläuft, ohne dass wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, also unterbewusst. Hiermit sind vor allem die körperinneren Funktionen gemeint, aber auch externe Signale, welche im Augenblick irrelevant erscheinen, später jedoch rekonstruiert werden können. Weiterhin zählen Signale dazu, welche geeignet sind, die bewusste Wahrnehmung zur aktiven Suche anzuregen (z. B. Bewegungen im Blickfeld, Geräusche von außerhalb des Blickfelds). Im Verlauf eines aktiven Wahrnehmungsprozesses nimmt der Mensch Informationen auf, filtert und entschlüsselt sie. Da die Wahrnehmung die Umgebung in einer zeitlichen Abfolge, den Ereignissen, erschließt, wird sie als aktiver Prozess bezeichnet⁴¹. Wer wahrnimmt ist auch aktiv mit seinem Geist an der Umgebung beteiligt. Die aktive körperliche Tätigkeit ist zudem stark an der Wahrnehmung beteiligt – z. B. in Form von Augenbewegungen. Die Umgebung, die Inhalte und Gegenstände bestimmen die Wahrnehmung. Alle diese Merkmale zusammen erzeugen den Wahrnehmungseindruck der Gegenwart der Umgebung, welcher die Wahrnehmung charakterisiert und von anderen geistigen Vorgängen, wie Erinnerungen und Vorstellungen, unterscheidet. Wie Ansorge und Leder (2011, S. 10 ff.) in ihren Beispielen zeigen, lassen sich Wahrnehmung und Aufmerksamkeit erfolgreich mit naturwissenschaftlichen Methoden untersuchen und können als natürliche Prinzipien verstanden werden. Sie konnten belegen, dass durch systematische Beobachtung der Natur, also durch Empirie, Einsichten in die Erklärung geistiger Prozesse gewonnen werden. „Menschen stützen [...] ihre Einsichten auf ihre Wahrnehmung“ (ebd., S. 10).

⁴¹ Diese Formulierung entspricht keinem Widerspruch zu der Aussage, dass Wahrnehmung größtenteils unterbewusst verläuft, da hiermit nur die aktive Wahrnehmung gemeint ist.

Die Wahrnehmungsinhalte sind das Resultat der Wahrnehmung. Diese sind laut Ansorge & Leder (2011) zum einen Repräsentationen der Umgebung und zum anderen subjektive oder private Empfindungen. Manche Autoren verwenden den Begriff der Wahrnehmung ausschließlich für Wahrnehmungsvorgänge, welche von Empfindungen, also qualitativen und daher bewussten Wahrnehmungsinhalten begleitet werden. Im Gegensatz zu dieser Wahrnehmungsdefinition umfasst die der beiden Psychologen Ansorge & Leder auch Vorgänge, welche nicht zu den sinnestypischen, erwartbaren Empfindungen führen. Laut ihrer Definition kann Wahrnehmung auch nicht-bewusste Inhalte aufweisen, denn Repräsentationen können auch ohne entsprechende Empfindungen durch die Sinnesorgane, entstehen. Laut Ansorge & Leder (2011, S. 13) ist das Kennzeichen von Repräsentationen, dass ihre Inhalte objektivierbar sind und quantitativ gut formalisiert werden können. Aus diesem Grund kann dieser Teil der Wahrnehmung sehr gut mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht werden. „Sie bezeichnen die Umgebung als Ergebnis und Inhalt des Wahrnehmungsvorgangs“ (ebd., S. 13). Anders sieht es bei den Empfindungen aus. Diese „bezeichnen die rein subjektiven und qualitativen Merkmale des Wahrnehmungsinhaltes“ (ebd., S. 13). Sie lassen sich nicht einfach messen und quantifizieren, da sie die privaten phänomenalen Qualitäten des Wahrnehmungsergebnisses im Bewusstsein des Wahrnehmenden umfassen. Empfindungen ergeben sich nicht allein aus den objektiven, messbaren und gut formalisierbaren Merkmalen der Umgebung und müssen deshalb auch keine Ähnlichkeit mit den Umgebungsmerkmalen aufweisen. Beide Wahrnehmungsergebnisse gehen in der Regel Hand in Hand. Qualitative Empfindungen werden hingegen nur in der Innenschau, der sogenannten ‚Introspektion‘ kenntlich. Die Repräsentation begleitet die Empfindungen, jedoch lässt sich die Empfindung nicht leicht durch Vorhersagen bestätigen. So „kann eine Farbe einen Gegenstand anzeigen, welche der Betrachter ergreifen kann, jedoch wird er sich nicht über das Ergreifen den Farbeindruck bestätigen können“ (Ansorge & Leder, 2011, S. 14). Eine Wahrnehmungssillusion entsteht nach Ansorge & Leder (ebd., S. 14), wenn Empfindungen von Repräsentationen abweichen. Subjektive Empfindungen, welchen keine Repräsentationen entsprechen, sind Wahrnehmungssillusionen. Sie informieren nicht korrekt über die objektiven Umgebungsverhältnisse und sind daher auch nicht intersubjektiv überprüfbar. Als Beispiel wäre hier die schnelle Projektion einer Abfolge von Standbildern im Kino zu nennen, bei welchen der Betrachter visuelle Bewegung empfindet. Vereinfacht ausgedrückt ist Wahrnehmung eine Informationsaufnahme durch Nase, Ohr, Auge oder Haut. „Ergebnis der Wahrnehmung sind Informationen über Gerüche, Geschmack, Temperatur, Töne, Sprache, Musik, Bilder, Texte, Modelle und vor allem ganzheitlich komplexe Situationen“ (Schneider, 2011, S. 45). Das Gehirn schafft, so Schneider (ebd., S. 45) in jedem Augenblick ein Bild der Welt aus dem, was es bereits im Speicher abgelegt hat (Erfahrung), vergleicht es mit dem gerade erfassten und konstruiert daraus seine Wirklichkeit. Bei Bedarf wird das Wahrgenommene ergänzt. Nach Starkmuth (2005) existiert eine ‚direkte Wahrnehmung‘ in diesem Sinne für Erwachsene nicht. Nur Säuglinge betrachten die Welt ohne die alles einordnende Erfahrungsinstanz. So ist das Wahrnehmungssystem laut Martin & Wawrinowski (1993, S. 13 ff.) immer damit beschäftigt, aus den Informationen, die unsere Sinnesorgane liefern, eine Realität zu konstruieren.

ieren bzw. auf Basis der Erfahrungen zu rekonstruieren. Dieser Vorgang funktioniert so gut, dass „Menschen das Gefühl haben, die Welt entspräche genau dem Bild, das sie wahrnehmen“ (Martin/Wawrinoski, 1993, S. 13 ff.).

Die Aussagen von Holzbrecher (1997, S. 90) in Anlehnung an Merleau-Ponty (1966, S. 215) stützen Rosenfelds These (1992), dass „der zentrale Bezugsrahmen für die Gehirnaktivitäten das Körperbild ist“. Dies entspricht einer der Grundannahmen der phänomenologischen Philosophie, wonach „der Körper bzw. Leib Grundlage unserer Selbst- und Weltwahrnehmung und unseres Handelns ist“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 215). Wie wir unseren Leib in der Welt erfahren, prägt und bestimmt unsere Wahrnehmung und demnach unser Verhalten. Sowohl in der psychosomatischen Medizin als auch in der Psychologie wird bis jetzt davon ausgegangen, dass sich lebensgeschichtliche Erfahrungen eines Menschen ebenfalls auf der physiologischen Ebene spiegeln. „Die Existenz eines „Körpergedächtnisses“ (Gudjons et al., 1986, S. 21 ff.) ist die Grundlage und bestimmt als sogenannte Matrix aus bewussten und unbewussten Erinnerungselementen unsere Wahrnehmung und unsere Handlung. In den Ausführungen von Guski (2000, S. 11) gibt die stammesgeschichtliche Entwicklung der Lebewesen deutliche Hinweise darauf, dass sich die Wahrnehmungssysteme zusammen mit den Bewegungssystemen entwickelt haben. Dies besagt, dass die Wahrnehmungssysteme sich den veränderten Umgebungsbedingungen und den gewandelten Handlungsmöglichkeiten angepasst haben. Der Zweck der Wahrnehmung wird mit dem menschlichen Handeln begründet. Alleine die Tatsache, dass der Mensch sich bewegen kann, setzt eine Wahrnehmung der Umwelt voraus, um Hindernisse, Entfernungen etc. richtig angehen zu können (vgl. Guski, 2000, S. 14). Dadurch werden Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen und geschaffen. Wahrnehmung, d. h. die Aufnahme von Informationen über die Welt, dient vor allem dem Zweck, sich in ihr zurechtzufinden und handeln zu können. Bezogen auf das Forschungsthema lässt sich hieraus ableiten, dass die Wahrnehmung im Sportunterricht durch die Bewegung aller Beteiligten ebenfalls anders erfolgt als in einem anderen Kontext, wie z. B. dem Deutschunterricht. Im Sportunterricht können Faktoren, wie z. B. Hindernisse, Entfernungen etc., eine tragende Rolle hinsichtlich der Art und Weise der Ereignis-Wahrnehmung spielen. Möglicherweise werden durch die Bewegungen die Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung anders definiert als in anderen Unterrichtsfächern.

Soziale Wahrnehmung benennt die psychologischen Prozesse, die es den Menschen ermöglichen, Eigenschaften anderer oder auch ihre persönlichen Eigenheiten wahrzunehmen. Sie umfasst die Art und Weise, wie wir Eindrücke von anderen Menschen gewinnen und ihr Verhalten erklären (vgl. Mücke, 2003, S. 110). Die Wahrnehmung des Anderen berührt demnach immer auch das, was Freud als „inneres Ausland“ (1976, S. 496) bezeichnet hat.

„Unser Wahrnehmungssystem ist vielfach rückgekoppelt mit bewussten Erfahrungen und Sinneswahrnehmungen, als auch mit unseren unbewusst gebliebenen Gefühlsdimensionen. Wenn wir den anderen bestimmen, so dient uns dazu als Grundlage die Folie des Anderen, als auch umgekehrt“ (Holzbrecher, 1997, S. 8).

Die Begegnung mit dem Fremden ist somit auch ein Erleben der Grenzen zwischen dem Bewussten und Unbewussten. Im Umgang mit diesem Anderen werden Bilder hervorgebracht, d. h. Wahrnehmungsmuster, welche dazu dienen, die Orientierung zu erleichtern und den Umgang mit diesem Anderen zu strukturieren. Das Denken in Mustern erleichtert zwar oftmals die Arbeit, da z. B. Handlungsabläufe sich daran orientieren können, ist jedoch im pädagogischen Handlungsfeld kritisch zu betrachten, da eine Reflexion der Umstände in diesem Kontext häufig weniger berücksichtigt wird. Wie sehr Wahrnehmung Verhalten respektive Ereignisse beeinflusst, zeigen die Studien von Bandura (1973). Mit seiner Theorie ‚Lernen am Modell‘ verdeutlicht er die Antizipation von wahrgenommenen Verhaltensweisen.

2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Im Folgenden stehen diejenigen Prozesse und Bedingungen im Vordergrund der Betrachtung, welche bei der Wahrnehmung und Interpretation eigenen und fremden Verhaltens relevant sind. In der vorliegenden Untersuchung soll dargestellt werden, wie unterschiedliche Personen Interaktionen auf verschiedene Weise wahrnehmen und bewerten. Die daraus entstehenden Diskrepanzen in der Wahrnehmung lassen vermuten, dass Störungen und Konflikte des Öfteren daraus resultieren. In diesem Abschnitt werden aus sozialpsychologischer Perspektive bekannte Determinanten der Selbstwahrnehmung sowie die Einflüsse auf die Entwicklung des Fremdbilds rekapituliert.

„Die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung bestimmter Verhaltensweisen sind Leistungen der individuellen sozialen Informationsverarbeitung und damit keine als objektiv zu bewertenden Prozesse“ (Zügner, 2009, S. 71).

Durch die im Verlauf der Sozialisation entwickelten Wahrnehmungstendenzen, biologischen Merkmale der Person sowie durch Eigenschaften der interpersonellen Beziehung werden die Kognitionen und Emotionen geprägt (vgl. Zügner, 2010, S. 72).

2.1.1 Selbstwahrnehmung

„Die Wahrnehmung bzw. Einschätzung des eigenen Verhaltens ist ein Aspekt des Selbstkonzeptes, welches die Gesamtheit der Beurteilungen und Einstellungen, die eine Person über sich selbst generiert, umfasst“ (Mummendy, 2006, S. 38).

Die Wahrnehmung der eigenen Person verläuft nach demselben Schema wie die Wahrnehmung anderer Personen, d. h., sie greift auf dieselben Informationsquellen zurück. Dies trifft insbesondere in komplexen Situationen zu. Jenes Wissen über die eigene Person, welches aus dem Verhalten und Erleben in früheren Situationen gewonnen wurde, fließt in die Selbstwahrnehmung ein. Weiterhin werden auf der Grundlage von Beobachtungen in verschiedenen Situationen Rückschlüsse auf die Dispositionen der eigenen Person – also deren Gedanken, Gefühle und Einstellungen – gezogen. Die Wahrnehmung einer neuen Situation basiert demzufolge auf einem ständigen Abgleich mit Vergangenen. Zügner

(2010, S. 73) beschreibt diesen Prozess als evaluativen Aspekt, da die eigene Person (das Selbstkonzept) einem anhaltenden Bewertungsprozess unterzogen wird.

„Aus dem selbstwahrgenommenen Verhalten in einer Situation wird wiederum auf eine inhärente Einstellung gefolgert und diese in das Selbstkonzept integriert“ (Zügner, 2010, S. 73).

„Die Selbstwahrnehmung wird stark von dem grundsätzlichen Bedürfnis nach einem sozialem Vergleich, der eigenen Meinung und Fähigkeiten beeinflusst“ (vgl. Festinger, 1954, S. 117).

Festinger (1954, S. 121) stellt heraus, dass der Vergleich hauptsächlich zwischen Personen stattfindet, welche hinsichtlich eines bestimmten Merkmals Ähnlichkeiten besitzen. Nach Zügner soll der Vergleich zu einer Selbstwerterhöhung führen und kann auf diese Weise erreicht werden, dass ein Vergleich mit einer Person angestrebt wird, die hinsichtlich eines selbstrelevanten Kriteriums schlechter abschneidet. Zur Auswahl für den Vergleich werden selbstwertreduzierende Dimensionen vermieden oder weggelassen (vgl. Zügner, 2010, S. 74). Diese Tendenz findet sich nach Dauenheimer et al. (2002, S. 162) jedoch häufiger bei Personen, die ohnehin einen hohen Selbstwert aufweisen. Die Erklärung für dieses Verhalten kann laut Zügner (2010, S. 74) aus dem Streben nach Selbstkonsistenz abgeleitet werden und impliziert, dass auch Menschen mit einem negativen Selbstbild, motiviert sind, ihr Selbstbild zu bestätigen. Die Balance-Theorie von Heider (1977) und die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1978) sind als Grundlage für diesen Mechanismus anzuführen. Die Prämissen beider Theorien zeigen auf, dass Personen bestrebt sind, neue selbstwertrelevante Informationen in Übereinstimmung mit dem vorhandenen Selbstwert zu bringen, indem z. B. Informationen umgedeutet werden. In Experimenten um die Forschergruppe Swan et al. (1987) konnte laut Zügner (2010, S. 75) bestätigt werden, dass Personen mit einem niedrigem Selbstwert für sich alle negativen Rückmeldungen werten, wogegen für Personen mit einem hohen Selbstwert positive Rückmeldungen entscheidend sind. Die Qualität der Rückmeldung über eine ausgeführte Handlung bewerten beide Gruppen – also diejenigen mit einem hohen Selbstwertgefühl und diejenigen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl – ähnlich positiv ein. Fiel die Rückmeldung dagegen inkonsistent zu ihrem eigenen positiven oder negativen Selbstwertgefühl aus, so wurde die Qualität der Rückmeldung negativer beurteilt. Die eigene Selbstwahrnehmung gründet, so folgert Zügner (2010, S. 74) weiter, auf einem schwer zu verändernden Selbstkonzept, welches ständig nach Bestätigung für die positive oder negative Legitimation sucht und demzufolge träge auf Veränderungsimpulse reagiert.

Nach Mummendy (2006) sind alle Prozesse, in welchen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und die Bewertung in Relation zu anderen Personen stattfinden, eine Präsentation der Selbstwahrnehmung nach innen. Dazu findet gleichzeitig auch eine Präsentation der Selbstwahrnehmung nach außen statt. Diese äußeren Prozesse verlaufen bewusst und unbewusst gegenüber allen Interaktionspartnern. Die Präsentation der eigenen Person vollzieht sich, so Mummendy,

„zumeist auf selbstdienliche Weise: Man stellt sich in allen möglichen Hinsichten gewöhnlich eher günstig dar, und zwar je nach den Erfordernissen der Situation [...] ungünstige Selbstrepräsentation beobachtet man eher selten“ (2006, S. 166).

In der vorliegenden Untersuchung, spielt die eher positive Selbstbewertung, wie sie Mummendy beschreibt, eine untergeordnete Rolle, da es bei der Auswertung ‚Selbstwahrnehmung der Lehrperson‘ um die Beurteilung der Gesamtsituationen im Unterrichtsverlauf geht und nicht verstärkt um die Bewertung der eigenen Person. Eine Tendenz zur Beschönigung einzelner Situationen kann, aufgrund dieser Theorie, infrage gestellt werden.

Selbstwahrnehmung läuft in stressigen Situationen verfremdet ab, d. h., wir nehmen uns dann verstärkt anders wahr, als es von anderen beurteilt wird. Die daraus entstehenden Differenzen in der Fremd- und Selbstwahrnehmung können zu falsch interpretierten Handlungen und Kommunikationswegen führen, welche stressige Situationen verstärken können. Um die Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung richtig einzuschätzen zu können, spielen demnach auch Faktoren, wie die Bewertung des Unterrichts und das eigene Empfinden, eine Rolle.

2.1.2 Fremdwahrnehmung

„In der Gestaltung sozialer Beziehungen spielt auch die Fremdwahrnehmung eine sehr wichtige Komponente. Alle Erfahrungen aus bisherigen Situationen mit der betreffenden Person, sowie alle als relevant erachteten bisherigen Informationen aus dem gemeinsamen Umfeld fließen in die Fremdwahrnehmung mit ein. Der Wahrnehmungskontext und die daraus resultierenden Erwartungen, spielen eine wichtige Rolle in der Einordnung des Wahrgenommenen“ (Zügner, 2009, S. 84).

Es ist demnach entscheidend, in welchem Umfeld, d. h. privat oder geschäftlich, eine Person wahrgenommen wird. In Abhängigkeit davon, so Zügner weiter, variiert die Einordnung und die Relevanz der wahrgenommenen Handlung oder Person. Situationen, welche in einem stark wettbewerbsorientierten Umfeld ablaufen, werden vollkommen anders wahrgenommen als in einem freundschaftlichen Kontext – dabei spielen auch Attribute des Wahrgenommenen zur Ausbildung des Fremdbilds eine Rolle.

„Der erste Eindruck wird hauptsächlich von Merkmalen der äußeren Erscheinung der einzuschätzenden Person wie deren physische Attraktivität, Körperbau und -größe sowie der verbale bzw. stimmliche Ausdruck beeinflusst und verleiten in der Folge zu typischen Beurteilungstendenzen“ (Hossiep et al., 2000).

Zügner hebt hier den sogenannten Halo-Effekt heraus, welcher die Neigung anspricht, „von einer einzelnen auffälligen Eigenschaft oder Verhaltensweise auf andere, zum Teil nicht so offensichtliche Merkmale der Person zu folgern“ (Zügner, 2010, S. 76). Dieser Zusammenhang wird in der Arbeit in den Felduntersuchungen berücksichtigt, insofern alle Untersuchungen erst Wochen nach Schuljahresbeginn abgehalten werden und keine Unterrichtseinheiten von Lehrpersonen untersucht werden, welche als Vertretungslehrer/-innen eingesetzt sind.

Nach Zügner (2010, S. 74) ist das Fremdbild einer Person keineswegs deren objektives Abbild. Es wird durch die Grenzen menschlicher Aufnahmekapazität

von Informationen aus der Umwelt sowie selektiven Verarbeitungsprozessen weniger facettenreich als das Selbstbild. Dabei spielen auch individuelle Urteils-Heuristiken und sog. implizite Persönlichkeitstheorien eine signifikante Rolle. Damit ist die Tendenz gemeint, soziale Eindrücke mithilfe subjektiver Strukturierungsmuster einzuordnen und ohne weitere Prüfung oder Berücksichtigung objektiver Informationen zur Person bzw. zu Bedingungen der Wahrnehmungssituation zu interpretieren. Die unbewusste Orientierung an Stereotypen oder Vorurteilen, welche durch das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und den Hang, das Verhalten einer anderen Person hauptsächlich mit deren Disposition und weniger mit Einflüssen der aktuellen Situation zu erklären, tragen, so Zügner (2010, S. 74), additional zur veränderten bzw. verfälschten Wahrnehmung bei. Aus Ergebnissen von Studien (Van de Vliert & Prein, 1989; Zügner, 2010) über Fremdwahrnehmungen von Konfliktverhalten ist zu erkennen, dass die Kategorienzuschreibung in der Art der Fremdwahrnehmung sehr vereinfacht und in eher dichotomen Unterscheidungen stattfindet. Die auszuwertenden Informationen werden dadurch reduziert und finden sich in Kooperation und Kooperation wieder. Diese Einteilung ermöglicht es der wahrnehmenden Person, schnell einen Überblick über eine komplexe Situation zu gewinnen und mit dem subjektiven Verhalten abzugleichen, daraus das zu erwartende Verhalten des Gegenübers abzuschätzen und neue Handlungsschemata zu generieren.

„Relevante Einflussfaktoren auf die Fremdwahrnehmung, sind die Quantität und die Qualität des Kontakts, also die Dauer der Zusammenarbeit bzw. die Intensität der Interaktionen und die Kooperationsbereitschaft sowie die Sympathie für die andere Person“ (Zügner, 2010, S. 78).

in diesem Fall der Lehrpersonen und Schüler.

2.1.3 Zusammenfassung

Der Prozess der Fremdwahrnehmung, wie auch der Selbstwahrnehmung, bedarf keiner Aufforderung. Im Rahmen sozialer Interaktionen laufen sie permanent ab. Nach Festinger (1954) entspringt es dem grundsätzlichen Bedürfnis des Menschen, sich zu vergleichen und daraus Informationen über die eigene Person und seiner Mitmenschen zu gewinnen. Wie in Studien bewiesen (vgl. Kenny, 1994; Zügner, 2010) neigt der Mensch sowohl in seiner Fremd- als auch in seiner Selbstwahrnehmung zu einer Selbstwerterhöhung. „Er möchte gerne etwas positiver erscheinen als andere“ (Kenny, 1994, S. 182). Werpers (1999) bestätigt diese Aussage in seiner Studie über die Wahrnehmung von Konfliktverhalten. Demnach werden dem Verhalten beider Parteien, d. h. der eigenen als auch der Fremden, eine höhere Orientierung an den eigenen Zielen als an denen der gegnerischen Partei zugesprochen. „Wichtig dabei ist, die Erkenntnis, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung jeweils in der Auslegung zu Gunsten der eigenen Person ausgewertet werden“ (vgl. Zügner, 2010, S. 77). Das bedeutet, dass in beiden Wahrnehmungsaktionen anderen Personen eine deutlich egoistischere Haltung und dem eigenen Verhalten mehr Engagement für die Berücksichtigung der Interessen der anderen Partei zugeschrieben werden. Zügner (2010, S. 77) bestätigt in ihren Ergebnissen über die Selbst- und Fremdwahrnehmung in Kon-

fliksituationen am Arbeitsplatz diese Auslegung. Sie lässt die Untersuchungsteilnehmer Aussagen über einen erlebten Konflikt sowohl über ihr eigenes Verhalten als auch das der gegnerischen Partei anhand der vier Konfliktstile – Vermeiden, Nachgeben, Durchsetzen und Integrieren⁴² – zuordnen und beschreiben. Die untersuchten Personen bewerten ihr Verhalten in der Selbstbeurteilung als integrierendes Verhalten und das der Anderen (Fremdwahrnehmung) als durchzusetzendes Verhalten. Dabei wird die andere Person nicht nur als deutlich offensiver beschrieben als die eigene, sondern auch überwiegend verantwortlich für die Eskalation von Konflikten gemacht. Im Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung zeigt sich allerdings, dass dem Verhalten anderer Personen deutlich weniger Engagement zur Initiierung einer kooperativen Konfliktbehandlung, hingegen mehr vermeidendes und mehr durchsetzendes Verhalten zugeschrieben wird als dem eigenen Verhalten. Bereits in früheren Studien zum kontrastierenden Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung kommen De Dreu et al (2001) zu dem Fazit, dass die eigene Person tendenziell rationaler und vernünftiger bewertet wird als die gegnerische. Gilt es, bei der Selbstwahrnehmung eher auf die Verfälschung der Ergebnisse durch eine positivere Selbstbeurteilung im Sinne von Mummendy (2006) zu achten, so ist bei der Fremdwahrnehmung zu berücksichtigen, dass die andere Person als wesentlich egoistischer beschrieben wird. Die Ursache für Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht hängt demnach auch von diesen Erkenntnissen ab. Lehrpersonen sowie SuS nehmen Ereignisse, an welchen sie selbst nicht beteiligt sind, anders wahr als Ereignisse, die sie ebenfalls initiieren.

2.2 Wahrnehmung von Ereignissen

Um die Welt mit ihren komplexen Sinnesreizen wahrzunehmen und die Ereignisse darin zu deuten, bedient sich der Mensch nach Martin & Wawrinowski (1993, S. 17 – 19) vier besonderen Funktionen der Wahrnehmung, welche durch soziale Einflüsse und Erfahrung überlagert werden und die aktive Wahrnehmung bestimmen: „Selektion, Organisation, Fixation und Akzentuierung. Diese steuern die Wahrnehmung sozialer Ereignisse“ (vgl. Martin/Wawrinowski, 1993, S. 17).

1. *„Selektion (Auswahl). Die erste Form der Selektion findet auf diese Weise statt, dass der Mensch in jedem Augenblick nur einen beschränkten Teil aus der Vielfalt der Reize erlebt, die existieren. Die zweite Form der Selektion wählt er aktiv aus dem bereits vorselektierten Reizangebot aus. Wahrgenommene Ereignisse haben unterschiedliche Bedeutung für verschiedene Menschen. Im Gedächtnis werden ursprüngliche Wahrnehmungsinformationen selektiert und durch nachfolgende Kommunikation mit der Umwelt ersetzt. So hängt die individuelle Wahrnehmung von Ereignissen dabei, 1. von der Art der Reize ab, 2. der persönlichen Erfahrungen, 3. den aktuellen wirksamen Motiven (Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Interessen) ab.*

⁴² Dabei handelt es sich um das modifizierte *Dual Concern Model* von Züchner (2010, S. 28) in Anlehnung an das von der Forschergruppe um Pruitt (1983; Rubin, Pruitt & Kim, 1994) etablierte Model. In diesem Model werden vier Konfliktstile unterschieden (Nachgeben, Integrieren, Vermeiden und Durchsetzen) die sich jeweils in der Selbst- und Fremdwahrnehmung unterschiedlich äußern (vgl. Züchner 2010, S. 35).

2. *Organisation (Ordnungsbildung)*. Die Funktion der Organisation besagt, dass Menschen immer eher ein Ganzes wahrnehmen, als bloße Einzelaspekte. Sie ordnen und selektieren die Wahrnehmung nach Strategien, die der Wahrnehmung eine sinnvolle Gestalt geben. Das bedeutet auch, dass alles andere in diesem Moment der Wahrnehmung in den Hintergrund tritt. Ereignisse werden im Prozess der Wahrnehmung dadurch in eine sinnvolle, ganzheitliche Auffassung versetzt, um die Situation schnell zu ordnen.
3. *Akzentuierung (Betonung)*. Aufgrund von Bedürfnissen, Einstellungen etc. werden bestimmte Sichtweisen auf Kosten anderer möglicher Alternativen betont und hervorgehoben. Das bedeutet, dass diese Funktion die Wahrnehmung von Ereignissen dahingehend beeinflusst, als dass die jeweilige Einstellung die Bedeutung des Ereignisses mitbestimmt und dieses somit z. B. hervorhebt.
4. *Fixation (Verfestigung)*. Wahrnehmen strebt danach, dass Erwartungen verstärkt werden. Menschen versuchen in ihrer Umwelt Bestätigungen für ihre Denkweisen und Werte zu finden. Bezogen auf Ereignisse bedeutet dies, dass Menschen in ihrer Umwelt besonders jene Ereignisse wahrnehmen, auf die sie fixiert sind. So entdeckt z. B. eine Lehrperson verstärkt auffällige Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, weil sie sich darauf fokussiert“ (vgl. Martin/Wawrinowski, 1993, S. 17 – 19).

Die Wahrnehmung von Ereignissen setzt, nach Guski (2000, S. 14) voraus, dass der Mensch auf bestimmte Erfahrungs- und Wissensschätze zurückgreifen kann, welche ihn zu diesem Vorgang befähigen. Der Mensch bevorzugt demnach grundsätzlich die Informationen, die eine Änderung gegenüber einem bestehenden Zustand anzeigt. In der Folge reagieren Menschen besonders sensibel auf Ereignisse, wenn sie Vergleiche anstellen können (Guski, 2000, S. 14). Diese Möglichkeit des Vergleichens basiert auf den Erfahrungen der Menschen. „Da theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen wichtige Faktoren für die Steuerung von Wahrnehmungsprozessen darstellen“ (Schwindt, 2008, S. 125) hängt die Wahrnehmung eines Ereignisses von den Erfahrungen der Lehrpersonen sowie SuS ab. Umgekehrt sind, so Guski (2000, S. 14), die Sinnesorgane von Menschen nicht darauf eingerichtet, Ereignisse, welche alltäglich oder gewohnt sind (z. B. gleichbleibende Informationen), wahrzunehmen. Zudem wird „die Wahrnehmung eines Ereignisses von der jeweiligen Stimmung beeinflusst“ (Guski, 2000, S. 14), in welcher sich die jeweilige Person gerade befindet.

„Wahrnehmung entspricht der dynamischen Suche nach der besten Deutung der erhaltenen Daten, obwohl sie zunächst durch Reizmuster von Objekten gelenkt wird“ (Martin/Wawrinowski, 1993, S. 13).

Über Ereignis-Wahrnehmungen werden Menschen darüber informiert, was in der sie umgebenden Realität passiert. Nach Martin & Wawrinowski (1993, S. 13) haben Ereignisse – in Abhängigkeit von Einstellung und Perspektive – jeweils eine bestimmte Bedeutung für Menschen. Über das reine Reizmuster sind sie der wahrnehmenden Person etwas wert. Die zielgerichtete Aufmerksamkeit wählt aus, gewichtet und verhilft dabei, Wesentliches von Unwesentlichem zu differenzieren. Dabei wird einiges unterschlagen, was in diesem Moment für die Person ohne Bedeutung ist. In Anlehnung an die Aussagen von Martin und Wawrinowski (1993, S. 13) nehmen Sportlehrpersonen als auch die Schüler, egal mit was sie gerade beschäftigt sind, wahr:

„Die Wahrnehmung organisiert nicht nur die aufgenommenen Reize sondern versucht auch die Reize so aufzunehmen, dass sie zueinander passen und einen Sinn ergeben.“

Dies wird durch die selektive Aufmerksamkeit beeinflusst, die den Inhalt der Wahrnehmung beeinflusst. Insbesondere bei mehrdeutigen Ereignissen setzt sich eine Wahrnehmungsalternative durch.

Da die soziale Umwelt selten eindeutig ist, beurteilen Menschen sie laut Martin & Wawrinowski (1993, S. 14) anhand ihrer momentanen Ausgangslage, welche sich aus ihren Erfahrungen, überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen, Wertungen, situativen Bedürfnissen und Emotionen ergibt. Diese Vorstellungen und Erwartungen wollen in der Wahrnehmung Bestätigung finden und somit wird die Aufmerksamkeit auf jene Ereignisse gelenkt, welche ihnen entsprechen.

„Soziale Erfahrungen und Einstellungen bewirken die Konzentration eines Menschen auf ausgesuchte Umweltbereiche sowie sein Reagieren auf die Wahrnehmung konkreter Reize“ (ebd., S. 15).

Von sozialer Wahrnehmung spricht man, „wenn die Wahrnehmung durch sozial erlernte Motive (Erwartungen, Einstellungen, Emotionen) vorgeformt sind und auf soziale Gegebenheiten (Mitmenschen, Gruppen, Situationen) gerichtet sind“ (ebd., S. 16). Bezogen auf diese Arbeit bestimmen sie u. a., wie Lehrpersonen sowie SuS Vorstellungen entwerfen und Ereignisse darüber deuten.

„Menschliche Wahrnehmung ist von Anfang an selektiv und sichert die Erkenntnis der objektiven Realität, da durch die Selektivität im Besonderen das Allgemeine erkannt werden kann“ (vgl. Martin/Wawrinowski, 1993, S. 15).

Diese Erkenntnis verstärkt die Annahme der vorliegenden Theses, Muster für Ereignis-Wahrnehmung aus den Daten über und mit den Lehrpersonen sowie SuS zu gewinnen. Es wird durch die Selektivität der Interviewaussagen versucht, Schlüsse zur Ereignis-Wahrnehmung zu ziehen, die das Allgemeine aufspüren lassen. Wie und was der Mensch wahrnimmt wird auch von der sozialen Rolle beeinflusst. Somit ist auch der Lehrberuf ein Faktor, welcher die Wahrnehmung formt. An bestimmte Rollen sind bestimmte soziale Anforderungen geknüpft, nach denen sich Menschen bewusst oder unbewusst verhalten und somit der entsprechenden Rolle gerecht werden bzw. sich anpassen. Das kann dazu führen, dass eine Lehrperson Kinder im Unterricht anders wahrnimmt (z. B. als verallgemeinernd aggressiv) als außerhalb dieser Rolle. Die soziale Position, welche Einfluss auf das Selbstbild und somit auch auf das Verhalten hat, selektiert die Wahrnehmung. Die rollenspezifische Verhaltensanforderung verändert in diesem Kontext zuweilen sogar unsere Einstellung (vgl. Zimbardo-Stanford-Prison-Experiment, 1971)⁴³. Wie sehr der Mensch in seiner Wahrnehmung kontextabhängig ist, bestätigt auch die Studie von Kaiser (2011). Das persönliche Wahrnehmungsvermögen trägt einen entscheidenden Anteil zum individuellen Selbstbewusstsein bei. Eine Lehrperson, welche den Umgang bzw. die Selektion einer Informationsflut gelernt hat, agiert wesentlich kontrollierter und souveräner.

⁴³ Hierbei handelt es sich um ein psychologisches Experiment, welches das menschliche Verhalten unter Gefangenschaft untersuchte. Durchgeführt wurde es vom amerikanischen Psychologen Zimbardo an der Stanford Universität. Das Experiment gilt als Meilenstein der psychologischen Forschung (vgl. Zimbardo, 2005).

Wie Schwindt resümiert, gelingt „die Trennung von wesentlicher und nebensächlicher Information nur bei einem gut entwickelten Wahrnehmungsvermögen und kann durch Erfahrung und zunehmenden Wissen geschult werden“ (Schwindt, 2008, S. 121). Ereignis-Wahrnehmung ist demnach sehr stark von Wissen, beeinflusst, welches die Lehrperson hinsichtlich verschiedener Bereiche, welche als Kompetenzbereiche definiert sind (vgl. Weinert et al., 1990) aufweist. So wird z. B. „die Klassenführungskompetenz in Bezug auf Störungen als bedeutsam deklariert“ (Jürgens & Stanop, 2010, S. 266). Dabei handelt es sich, so Jürgens & Stanop, konkret um Wissen dazu, „welche förderlichen und beeinträchtigenden Ereignisse bei bestimmten Unterrichtsverläufen und -formen mit welcher Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind“ (2010, S. 266). Wissen und Erfahrung entsprechen wichtigen Bestandteilen, um Ereignisse und ihre Vorboten, wie z. B. Anzeichen für Störungen oder unangemessene Verhaltensweisen, um die damit einhergehenden Abläufe anzugehen. Demnach beeinflusst die bisherige Erfahrung mit und in der jeweiligen Situation ebenfalls die Ereignis-Wahrnehmung. Nach Jürgens & Stanop (2002 S. 266) können negative Erlebnisse aus der Vergangenheit – falls sie der aktuellen Situation ähneln – ablehnende Gefühle auslösen. Je nachdem, auf welche Erfahrung und auf welches Wissen man zurückgreift, werden Personen, Verhaltensweisen und Handlungen sehr verschieden wahrgenommen. Wie einige ethnologische Studien, so Reich (2002, S. 21), zeigen, spielt der Kulturbereich eine Rolle in der Ereignis-Wahrnehmung. Mit einem Wechsel in einen anderen Kulturbereich verändern sich die grundlegenden Wahrnehmungen bezogen auf Geschmack, Angst, Freude etc. Diese Erkenntnis kann insbesondere für Lehrpersonen sowie SuS aus anderen Kulturen weitreichende Auswirkungen in Bezug auf Ereignis-Wahrnehmung haben. Dieser Zusammenhang wird in der vorliegenden Thesis jedoch nicht untersucht, da alle Untersuchungsteilnehmer aus demselben Kulturkreis stammen.

2.3 Wahrnehmung im Sportunterricht

Die Studie von Tina Hascher (2004) legt die besonderen Ansprüche an das Unterrichtsfach Sport dar, indem sie aufzeigt, wie – durch die vielen fachspezifischen Besonderheiten – viele SuS Sportunterricht oftmals negativ bewerten. In der Studie wurden 58 Jugendliche aufgefordert, in einem persönlichen Emotions-tagebuch emotionsrelevante Schulsituationen während längerer Zeit schriftlich festzuhalten. Die folgende Auflistung nach Hascher (2004) nennt die wichtigsten Wahrnehmungen der Jugendlichen:

1. körperliche Exponiertheit⁴⁴ (Erfolge und Misserfolge werden stärker zu Kenntnis genommen),
2. Gerechtigkeitssensibilität der Jugendlichen, d. h., das Verhalten der Lehrperson wird (vor-)schnell als parteilich oder ungerecht bewertet,
3. soziale Folgen beim Versagen in Gruppenwettkämpfen⁴⁵,
4. Angst vor körperlicher Anstrengung,
5. psychisches und physisches Erleben der eigenen Defizite,
6. Eskalation bestehender Konflikte,
7. Unfähigkeit der Lehrperson, ihre Vorbildfunktion auszuüben,
8. unterschiedliche Einstellungen zu Sport und Bewegung zwischen den Beteiligten,
9. Verletzungsgefahr,
10. organisatorische Probleme.

Im Sportunterricht kommt, im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern, die motorische Ebene dazu. Der klassische Ordnungsrahmen, welcher in den meisten anderen Fächern vorherrscht, existiert im Sportunterricht nicht. „Dieser Umstand macht den Unterricht störungsanfälliger“ (Wolters, 2008, S. 145 ff.). Durch die großen Hallen und den sich ständig wechselnden Organisationsrahmen verändern sich für alle Beteiligten die Perspektiven. Dies wirkt sich auf die Wahrnehmung aus. Wurde z. B. gerade noch im Sitzkreis der Unterrichtsverlauf besprochen, so sind wenige Minuten später alle in der gesamten Halle verteilt und in Bewegung. Alle Beteiligten müssen sich in der wechselnden Szenerie fortlaufend neu orientieren und zurecht finden. Jede Veränderung der Gegebenheiten fordert sowohl die Lehrperson als auch die SuS dazu auf, sich immer wieder neu zu orientieren und anzupassen. Nach Lehmann-Schaukelberger (2009, S. 14) bestimmt Wahrnehmung das Handeln und erhöht somit den Anspruch an die Sportlehrperson und die Schüler. Alleine durch die sich ständig wechselnden räumlichen Szenen, vielschichtigen Aktionen und Interaktionen in der Sporthalle ergeben sich viele Ereignisse, die von den Beteiligten nicht wahrgenommen werden können.

Die Wahrnehmung eines emotionalen unbeherrschten Agierens bei Wettspielen zeigt möglicherweise einen Schüler aus einer Perspektive, die in anderen Unterrichtsfächern nicht erlebt werden kann. Nicht nur das Gegenüber, so Kugelmann (2008, S. 212 – 219) wird anders wahrgenommen auch die SuS selbst, erleben sich im sportlichen Umfeld anders. Das körperliche Erleben und die körperliche

⁴⁴ Die bereits erwähnte körperliche Exponiertheit stellt für „schwierige“ Jugendliche, laut Wolters (2008, S. 56), ein umso größeres Problem dar, da sie oft sportschwach sind. Situationen, in denen etwas vorgezeigt werden muss oder die Bewertung von sportlichen Leistungen, sind somit mit Angst vor einer Blamage und einem Gefühl der Demütigung verbunden.

⁴⁵ Mit den Gruppenkonflikten im Sportunterricht findet eine spontane und direkte Art der Interaktion statt. Daher kommt es häufig zu Konflikten und Ausgrenzungen, wenn sportschwache Mitspieler das Spiel gefährden. Grund dafür ist, dass das Nicht-Können eines Spielers unmittelbare Auswirkungen für die anderen Beteiligten hat (vgl. Wolters 2008, S. 147 ff.).

Exponiertheit, welche im Sportunterricht häufig gegeben sind, führen so Wolters (2008, S. 187 ff.) u. U. zu einer vollkommen anderen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Miethling und Krieger (2004) kommen in ihrer Studie (vgl. Forschungsstand Kap. 3) zu dem Ergebnis, dass sich bei den SuS das Thema der körperlichen Exponiertheit, als eine Art Metathema in jedem Sportunterricht auf irgendeine Art und Weise manifestiert⁴⁶. Für die beteiligten Personen ist dieser Aspekt allgegenwärtig und mehr oder weniger ein problematisches Thema. In keinem anderen Unterricht können SuS sich selbst auf eine intensive Art und Weise körperlich wahrnehmen als im Sportunterricht. Hier können SuS ihre körperlichen Grenzen austesten und erlangen die Möglichkeit, sich selbst und andere bewusst oder unbewusst einmal anders wahrzunehmen (vgl. Hadeyer, 2004, S. 49). Ist z. B. einer der Beteiligten mit dem Ablauf in einem bestimmten Unterrichtssegment nicht zufrieden, dann kann dies zu auffälligen Ereignissen führen. Diese äußern sich im Sportunterricht gelegentlich nicht verbal⁴⁷ sondern auch durch Übersprunghandlungen, z. B. durch Schubsen, Herumalbern u. v. m.. Die Lehrperson nimmt von außen, solche ‚kleinen‘ des Öfteren spiel- bzw. sporttypischen auffälligen Ereignisse nicht wirklich wahr. Durch die spezielle Sachstruktur des Faches unterliegt das interpersonelle Geschehen als auch die spezielle Wahrnehmung dessen im motorischen Unterrichtsfach Sport eigenen Gesetzmäßigkeiten. „Die Interaktionsmuster anderer Fächer, lassen sich nicht ohne weiteres auf das Fach Sport übertragen“ (Hadeyer, 2004, S. 127). Durch die dargestellten Merkmale und Anforderungen bedarf es im Sportunterricht einer spezifischen Wahrnehmungsfähigkeit bei Lehrpersonen und bei SuS.

Im folgenden Teil werden die verschiedenen Anforderungsbereiche im Bereich Wahrnehmung und die Besonderheiten, welche sich daraus für das Fach Sport ergeben, dargestellt. Daraus lassen sich weitere Rückschlüsse auf die komplexen Ansprüche an die Ereignis-Wahrnehmungsfähigkeit aller Interaktionspartner ziehen. In Anlehnung an Grössing (2001), welcher den Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern auf drei Ebenen analysiert, kommen einige ergänzende Aspekte in Bezug auf Wahrnehmungsanforderungen hinzu:

a.) Äußere Bedingungen

Hier wird der hohe organisatorische Umfang angesprochen, welcher im Sportunterricht anfällt. Die unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen der SuS setzen diverse Organisationsformen voraus, damit alle gefordert sind. Häufig üben SuS in kleinen Gruppen bestimmte Bewegungsabläufe, sodass eine gute Auftei-

⁴⁶ Nach Miethling und Krieger (2004) erleben SuS die körperliche Exponiertheit als ambivalent. Das Gefühl der Sicherheit, wenn sie etwas präsentieren, was sie beherrschen, wechselt mit dem Gefühl der Unsicherheit, wenn sie sich bloßgestellt vorkommen oder etwas demonstrieren sollen, dass sie nicht können.

⁴⁷ Eine andere Reaktion könnte auch die des Mobbings durch konkrete Äußerungen sein, was in diesem Fall einer verbalen Reaktion entsprechen könnte.

lung der räumlichen Gegebenheiten relevant wird, um als Lehrkraft den Überblick nicht zu verlieren. Gute und vor allem eingespielte Organisationsrahmen erleichtern den Überblick und tragen auch zur Übersichtlichkeit bei. Dies wird auch zum Sicherheitsaspekt, sobald viele SuS in der gesamten Halle verteilt sind. Aufgrund der wechselnden Lernumfelder, Geräte und der vielen Kontaktmöglichkeiten birgt der Sportunterricht viele Anlässe für auffällige Ereignisse. Sportunterricht erfordert eine völlig andere Aufmerksamkeit von der Lehrperson als anderer Unterricht. Viele Interaktionsformen zwischen Lehrperson und Schülern dienen nur der Wiederherstellung des Organisationsrahmens. Dies geschieht zum einen aus Sicherheitsgründen und zum anderen, um den Überblick zu behalten.

b.) Fachspezifische Bedingungen

Im Sportunterricht, wie in anderen Unterrichtsfächern (Musik und Kunst), überwiegt beim alltäglichen Handeln der Lehrpersonen eine Sachorientierung (vgl. Eberhard, 2010, S. 57). SuS sollen etwas über Sport lernen und zudem befähigt werden, ihn selbst zu betreiben. Das heißt, der Sportunterricht wird in der Praxis eher weniger als Mittel für einen pädagogischen Zweck im engeren Sinne gesehen, obwohl dies zahlreiche sportdidaktische Modelle nahelegen. Die dominierende Sachorientierung bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass Sportunterricht nicht doch auch pädagogische Wirkungen erzielen kann und erzielt. Bei der Analyse von Sportunterricht resultiert dies weniger aus den pädagogischen Reflexionen einer Lehrperson heraus, sondern vielmehr aus den alltäglichen Herausforderungen, wie sie bspw. durch auffällige Unterrichtsereignisse allgegenwärtig werden. Diese Aussage wird von Kurz (2004, S. 3) in Anlehnung an Meyer (1987, S. 85 – 92) bekräftigt, indem er schreibt, dass es gerade im Sportunterricht, nahe liegt,

„dass die SuS vorwiegend den Sinn im aktuellen Tun suchen, die Lehrer dagegen ihre pädagogische Verantwortung darin sehen, die SuS zu fördern, d. h., in einer Weise voranzubringen, die ihrem zukünftigen Leben zugute kommt“.

Diesen Gegensatz beschreibt er als Spannung zwischen Lehrer- und Schülerzielen.

Nach den Erkenntnissen von Hadeyer (2004, S. 129) spielt die Notengebung im Sportunterricht für die Schüler zwar oftmals eine wichtige Rolle, jedoch gefährdet sie nicht die Versetzung in eine höhere Jahrgangsstufe. Diese Tatsache beeinflusst die Wahrnehmung und Stellung des Faches (vgl. Hadeyer, 2004, S. 129). In der Regel, so Hadeyer (ebd., S. 129) erwarten SuS vom Sportunterricht in der Schule hauptsächlich eine Ablenkung zu den anderen Unterrichtsfächern. Demnach soll Sportunterricht in erster Linie Spaß machen. Gerade jüngere SuS kommen diesem Anspruch entgegen und bringen für das Fach sehr viel Begeisterung und Motivation mit (ebd., S. 129).

Im Sportunterricht spielt die nonverbale Kommunikation eine bedeutsame Rolle. „Die meisten Interaktionen verlaufen auf dieser Ebene und dominieren das Geschehen“ (Hadeyer, 2004, S. 211). Die Lehrperson wie auch die SuS verständi-

gen sich durch Gesten, akustische Signale oder Handzeichen. Viele nonverbale Signale von SuS geben Hinweise auf Ängste, Erschöpfung, Wut und Enttäuschung. Sie sollten von der Lehrperson dementsprechend wahrgenommen und interpretiert werden, damit eine sinnvolle Reaktion erfolgen kann. Thiel (2002, S. 9) argumentiert hierzu, dass gerade im Sportunterricht, der in der Regel durch vorrangig körperliche Aktivität, Zeitknappheit und sportspezifische Sprachcodierungen gekennzeichnet ist, eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit in der Kommunikation stattfindet.

„Denn hier entwickelt sich nicht selten ein durch Alltagsredeweisen gekennzeichnetes Sprachverhalten, das eben nicht geeignet ist, das zu übermitteln, was beabsichtigt ist, sondern vielmehr nicht intendierte Nebenfolgen nach sich zieht“ (Thiel, 2002, S. 9).

Durch „die Art und Weise der Kommunikation ergeben sich Varianten in der Auslegung“ Thiel (2002, S. 10), die zu Verzerrungen in der Ereignis-Wahrnehmung führen können.

Sportpädagogische Prinzipien, wie sie z. B. Kurz (2004, S. 57 – 70) mit seinen pädagogischen Perspektiven formuliert, bilden eine Form unterrichtswissenschaftlicher Ansprüche an das Unterrichten. Diese entsprechen, so Neuner (1983, S. 305) allgemeinen Grund- oder Leitsätzen, die aus der Verallgemeinerung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen gewonnen werden. Sie dienen als Orientierung für praktisches pädagogisches Handeln. Dazu kommt eine Fülle von Regeln und Prinzipien, die von Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Sportmedizin und Sportpsychologie für die ganzheitliche Gestaltung von Sportunterricht aufgestellt werden. Das Wissen darüber und die Umsetzung, so Hadeyer (2004, S. 227) erleichtern den Unterrichtsablauf und minimieren somit die Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen. Hadeyer (2004, S. 227) kommt zu dem Schluss, dass Lehrpersonen, welche diese Prinzipien und deren Funktionen im Unterricht nicht kennen oder nicht richtig einzusetzen wissen, weitaus häufiger auffällige Ereignisse im Unterricht erleben als jene, die diese Prinzipien beherrschen. Diese These erscheint nachvollziehbar und kann möglicherweise im Rahmen der Untersuchung näher definiert werden. Die sportspezifischen außerschulischen Erfahrungen der SuS stellen nach Wolters (2008a) eine weitere fachspezifische Besonderheit für den Sportunterricht dar. Nicht selten erwarten SuS vom Sportunterricht dieselben Szenarien, die sie aus dem außerschulischen Sport (Vereine etc.) kennen.

c.) Personelle Bedingungen

Eine grundlegende Besonderheit des Fachs Sport besteht in der körperlich exponierten Position, welche vor allem SuS durch entsprechende Aufgabenstellungen in verschiedenen Sportarten erleben. So wird z. B. das Unvermögen eines Schülers bei einer bestimmten Bewegungsausführung für alle offensichtlich und kann nicht kaschiert werden. Anders als in anderen Fächern lässt sich hier weniger das Engagement oder das Können vortäuschen (vgl. Hadeyer, 2004, S. 129). Die Wahrnehmung des Bewegungskönnens und des Bewegungsmusters der beteiligten Personen im Sportunterricht, prägen und ergänzen das bisherige Ge-

sambild der jeweiligen Person. Das heißt, dass demzufolge die Performance im Sportunterricht die vorherrschende Wahrnehmung der jeweiligen Person verändern bzw. komplettieren kann. Zudem wird, nach Zügner (2010, S. 34), Selbstwahrnehmung durch den direkten körperlichen Vergleich mit anderen ständig neu justiert. Die Leistungsfähigkeit zeigt sich hier als unmittelbar, beobachtbar und oft sogar messbar. Was die Sportlehrperson betrifft, so wird deren Wahrnehmung und Einordnung auch durch ihre Fachkompetenz gemessen und ist somit für SuS direkt kontrollierbar und augenscheinlich. Die Lehrperson kann fachliche Defizite kaum verbergen (vgl. Hadeyer, 2004, S. 130). Die sportliche Erscheinung unterstützt die Glaubwürdigkeit der Sportlehrperson und deren sportliche Eigen-Motivation.

Ein weiterer Aspekt, welcher Sportunterricht kennzeichnet, ist die ständige physische Nähe aller Beteiligten. Die vielen unterschiedlichen Körperkontakte beeinflussen die Wahrnehmung der Person und setzen Emotionen frei (vgl. Miethling /Krieger, 2004). Diese körperliche Nähe durch Bewegung miteinander kann eine besondere Beziehung zwischen Lehrperson sowie SuS fördern. Durch diesen Umstand wird die Sportlehrperson oftmals von den SuS schnell als ‚Kumpel‘ oder Freund wahrgenommen (vgl. Hadeyer, 2004, S. 130).

Wer Sport unterrichtet, muss, wie veranschaulicht, vielen Ansprüchen gerecht werden, welche die Ereignis-Wahrnehmung beeinflussen können. Es sind zum Einen die Ansprüche der Lehrperson „[...] vorbereitet in den Unterricht zu gehen, den SuS angemessene Anforderungen zu stellen, Neues verständlich zu erklären, Raum und Zeit gut einzuteilen, auch in schwierigen Situationen den Überblick zu behalten usw [...]. Des Weiteren kommen die Ansprüche der Schüler, welche vielleicht mehr spielen und weniger üben wollen, dann die der Eltern, die genau das Gegenteil wollen, die der Kollegen, die bestimmte Forderungen stellen, der Schulleitung, der Unterrichts- wie auch Sportwissenschaft, die einen wissenschaftlich fundierten Sportunterricht fordern“ (Scherler, 1995, S. 12). Die Abbildung veranschaulicht die vielseitigen Anforderungen des Unterrichtsfachs Sport, welche die Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen mit formen und beeinflussen können.

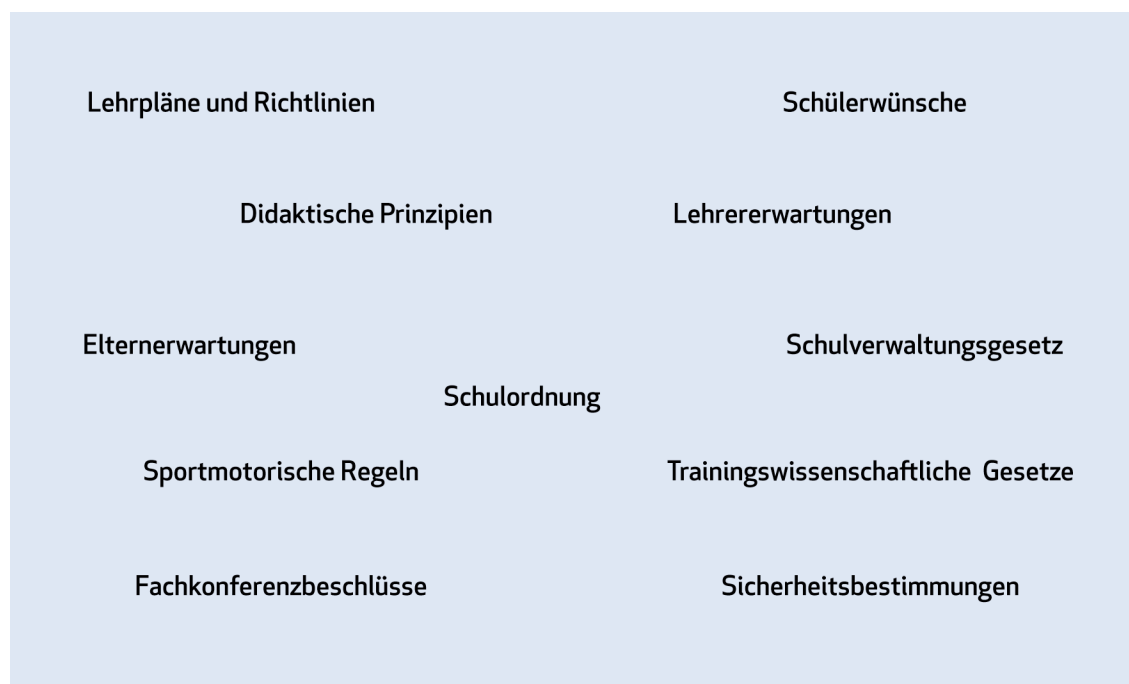


Abb. 5: Anspruch von Sportunterricht

Quelle: vgl. Scherler, 1995, S. 13

Diese Ansprüche sind vielschichtig und setzen eine aufmerksame Wahrnehmung, Unterrichtsführung wie auch eine wohldurchdachte Unterrichtsplanung voraus. Ergänzend dazu lassen sich die Ziele der Sprintstudie darstellen. Die DSB-Sprint-Studie, welche 2006 vom Deutschen Sportbund initiiert und umgesetzt wurde, zeigt u. a.⁴⁸ auf, welche Ziele vom Sportunterricht bzw. in diesem Fall von der Sportlehrperson, erwartet werden:

- Fairness fördern,
- die Sportartenleistungen verbessern,
- SuS in den Sportverein bringen,
- zum Sporttreiben motivieren,
- zum besseren Schulklima beitragen,
- Neues aus dem Sport zeigen,
- Entspannung und Ausgleich schaffen.

Allein bei der Betrachtung dieser breitgefächerten Ansprüche und Zielset-

⁴⁸ Die Sprintstudie (Sportlehrpersonen=1101 und SuS N=8863) analysiert nahezu alle Facetten und Bereiche von Sportunterricht.

zungen, welche der Sportunterricht erfüllen soll, wird erneut deutlich, wie komplex und anspruchsvoll dieses Unterrichtsfach ist. Dieser vielseitige Auftrag und die zahlreichen Forderungen an die Lehrpersonen und Schüler zeigen auch, dass dadurch viele Quellen für (Fehl)-Interpretationen von Ereignissen entstehen können bzw. vorherrschen, welche bereits durch die Facetten der Wahrnehmung entstehen können.

2.3.1 Wahrnehmung der Lehrpersonen

Bisherige Studien zu Wahrnehmungsprozessen von Lehrpersonen wurden im Bereich der Expertise-Forschungen durchgeführt (vgl. Berliner, 1987; Seidel/Prenzel, 2007; Schwindt, 2008). Dabei wurden u. a., wie bei Schwindt (2008) meistens Verarbeitungsprozesse von unterschiedlich ‚erfahrenen‘ Personen miteinander verglichen. Daraus wurden die verschiedenen Vorgehensweisen postuliert, durch welche sich Experten von Novizen unterscheiden. Als Resultat wurden hiervon Kriterien abgeleitet, die besonders erfolgreiche Personen in ihrer Wahrnehmung auszeichnen. Einer der drei Zugänge⁴⁹ zur Professionalität im Lehrerberuf, so Schwindt (2008, S. 24) ist das Verhalten der Lehrperson, welches durch die Ereignis-Wahrnehmung gelenkt wird. Hierbei geht es um die dispositionalen Merkmale einer Lehrperson. Besonders in den Ansätzen des Prozess-Produkt-Paradigmas wurde das Verhalten der Lehrpersonen in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Brophy & Good, 1986; Dunkin & Biddle, 1974; Gage & Berliner, 1996). Das Verhalten der Lehrperson wird demnach als ein Prozess gesehen, welches sich auf das ‚Produkt‘ Schülerleistung auswirkt. Wahrnehmungsprozesse, so Schwindt (2008, S. 24), stellen einen wichtigen Teil der Entscheidungsgrundlage für Verhalten und Handlungen dar. Wahrnehmungsprozesse können, laut Gruber (2004), als Grundlage für Handlungsentscheidungen betrachtet werden. Für professionelles Lehrerhandeln wird in diesem Zusammenhang „die Fähigkeit als zentral angesehen, im Unterrichtsgeschehen qualitativ relevante Merkmale wahrzunehmen und identifizieren zu können“ (Schwindt, 2008, S. 24). Bromme (1992, S. 199) beschreibt in seiner Expertiseforschung „die Wirkung von professionellen Wissen als eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen“. Demnach entscheidet professionelles Wissen darüber, was in Unterrichtssituationen wahrgenommen wird. Die zeitlichen und inhaltlichen Unterrichtssegmente, in denen das Ereignis wahrgenommen und interpretiert wird, werden vom Wissen der Lehrperson bestimmt. Es wird weiterhin angenommen, so Schweer & Thies (2000), dass bestimmte wahrgenommene Einzelmerkmale vor dem Hintergrund von Vorwissen zu bestimmten Situationsklassen gebündelt und somit als verfügbare Handlungsabläufe abgeru-

⁴⁹ Die anderen zwei sind die Persönlichkeit der Lehrkraft und ihre kognitiven Prozesse (vgl. Schwindt, 2008, S. 24).

fen werden können. Die kompetente Unterrichtswahrnehmung wäre folglich ein Gradmesser für das Wissen einer Lehrperson und somit auch entscheidend für sein Handeln. Wissen beeinflusst, was wahrgenommen wird – Wahrnehmung und ebenfalls Interpretationsprozesse beeinflussen wiederum die Aktivierung bestimmter Handlungsabläufe (vgl. Schwindt, 2008, S. 32). Dieser Zusammenhang liegt auch der Studie von Schwindt (ebd., S. 33) zugrunde, bei welcher untersucht wird, inwiefern die Beobachtungskompetenz von Unterrichtseinheiten vom Grad der Expertise beeinflusst wird. Ziel ihrer Arbeit war es, differenziert zu untersuchen, über welche Kompetenzen Lehrpersonen in der Wahrnehmung von Unterrichtsaufzeichnungen verfügen und wie sich diese Personen mit unterschiedlichem Erfahrungsgrad unterscheiden. Die Ergebnisse identifizieren relevante Faktoren, wie z. B. die Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zur Bündelung von Informationen zu Merkmalsklassen, für die kompetente Unterrichtswahrnehmung (ebd., S. 149).

„Die Beurteilung der Kompetenz in der Unterrichtswahrnehmung beurteilt demzufolge auch den Grad der Professionalität, da sie ein Bindeglied zwischen Wissen und Handeln ist“ (Schwindt, 2008, S. 32).

Da Wissen mitbeeinflusst, was wahrgenommen wird, kann auch aufgrund einer Handlung, welcher Wissen als Orientierung dient, laut dieser Argumentation davon abgeleitet werden, wie professionell eine Lehrperson ist. Jedoch stellt Bromme (1997) heraus, dass nicht immer eine direkte Wirkung des professionellen Wissens auf das Handeln erkennbar sei und auch indirekte Formen des Zusammenhangs zwischen Lehrerwissen und -handeln angenommen werden müssen. Den Gesamtzusammenhang der Erfahrung beschreibt der Soziologe Alfred Schütz als komplexe Ordnung von Synthesen, die sich in „Schemata unserer Erfahrung“ gliedert, d. h. „in Sinnzusammenhänge erfahrener Erlebnisse“ (Schütz, 1991, S. 109). Ein neues und zu deutendes Erlebnis kann mithilfe eines derartigen Paradigmas mit den bereits vorhandenen Erfahrungsstrukturen eingeordnet werden. Deutung ist, laut Schütz, „nichts anderes als Rückführung von Unbekanntem auf Bekanntes“ (Schütz, 1991, S. 112). „Der Akt des Wahrnehmens ist folglich untrennbar verknüpft mit dem Vorgang des Bewertens“ (Holzbrecher, 1997, S. 87). Wahrnehmen bedeutet, nach Holzbrecher (1997, S. 87), dem Erlebten auf der Folie bereits verinnerlichter Deutungsmustereine Bedeutung zuzuschreiben. Er beschreibt es als Entstehung einer kognitiven Struktur, welche dauerhaft und beständig ist und auf diese Weise die Einordnung von Altem und Neuem ermöglicht (ebd., S. 87).

Die Schematheorie von Neisser (1979) beschreibt ein Modell zur Erklärung des Zusammenhangs von Wissen und Wahrnehmung und entspringt psychologischen Ansätzen. Anhand diesen Modells sind „Vorwissen und Erfahrungen in Schemata organisiert, welche als sogenannte Filtermechanismen Wahrnehmungsprozesse steuern“ (Neisser, 1979 in Schwindt, 2008, S. 33). Als Schemata werden dabei kognitive Strukturen verstanden, welche wie eine Art Festplatte, Wissen über Situationen, Ereignisse und Handlungen beinhalten und diese in Bezug miteinander setzen können, sodass sie eine lenkende Funktion in Wahrnehmungsprozessen übernehmen.

Unterrichtssituationen beinhalten, so Schwindt (2008, S. 33 – 34), viele verschiedene Informationen, sodass mithilfe der übergeordneten Schemata die Komplexität der Ereignisse überschaubar bleibt. Sie filtern unbewusst die Informationen, welche wahrgenommen werden in bedeutend und unbedeutend, sodass eine enorme Entlastung bei Handlungsentscheidungen aufgrund wahrgenommener Ereignisse für die Lehrperson möglich ist. Wahrnehmung wird demnach zum einen durch kognitive Schemata gelenkt, als auch durch die aufgenommene Information gefiltert. Findet insofern keine Kongruenz der wahrgenommenen Situation mit dem bisherigen Erfahrungsschatz statt, so werden die Schemata verändert und angepasst. Entsprechend diesem Modell nach Neisser (1979) lässt sich Wahrnehmung als ein Austausch zwischen vorhandenen Schemata und verfügbaren Informationen beschreiben. Es wird angenommen, dass „Personen, welche bereits über sehr gute Wissensstrukturen verfügen, eher Schemata dazu nutzen können, Informationen zu selektionieren bzw. aufzunehmen“ (Schwindt, 2008, S. 34).⁵⁰ Bedeutsam werden, so Schwindt (ebd., S. 34), schematakonforme Informationen speziell dann, wenn die Person unter Zeitdruck steht, überfordert ist oder sich bedroht fühlt. Wird eine Person jedoch dazu angehalten, genau zu beobachten, so fällt die Informationsauswahl wesentlich differenzierter und vorsichtiger aus. „Oft werden Bewertungen aufgrund von Schemata getroffen, da diese als Grundlage dafür dienen, an was sich eine Person erinnert“ (Schwindt, 2008, S. 34). Bei der Wahrnehmung ist außer dem Wissensschemata auch jedes Merkmal einzelner Situation anders zu bewerten und ausschlaggebend. Schwindt (2008, S. 35) kennzeichnet auf Grundlage dieser Erkenntnis bzw. des Modells, Besonderheiten, welche sich aus dem Zusammenspiel von Wissen und Wahrnehmung von Unterrichtssituationen ergeben. Unterricht wird als sehr komplex eingestuft (vgl. Lohmann, 2006; Schäfer, 2007; Schwindt, 2008) – um in dieser Komplexität handlungsfähig zu bleiben, verfügen Lehrpersonen sowie Schüler über sogenannte Automatismen, die Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse steuern. Diese wissensbezogenen Schemata setzen sich aus professionellem Wissen, theoretischem Wissen und persönlichen Erfahrungen zusammen und dienen der Lehrperson als Grundlage für die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens. Die SuS orientieren sich, wie Bromme (1997) schreibt, ebenfalls an ihren aufgebauten Schemata, welche sich aus eigenen und erzählten Erfahrungen und Wissen über Unterrichtsabläufe zusammensetzen und ihnen beim Einordnen der Unterrichtsereignisse helfen. Gewisse Kriterien – wie gleiches Wissen, ähnliche Erfahrung und gleicher Kontext – bestimmen die allgemeine Wahrnehmung. Schwarz stellt fest, dass zumindest Sportlehrpersonen ein festgelegtes, „normatives Maß der Mitte“ (Schwarz, 2009, S. 17) besitzen, an welchem sie sich orientieren. Diese dienen als Referenz für die Beurteilung von Unterrichtssituationen. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass wahrgenommene Ereignisse, welche von dieser Ordnung abweichen, registriert werden. Von Lehrpersonen wird generell ein breites Spektrum an Kompe-

⁵⁰ Hierbei wird von einem Kontinuum ausgegangen, das zwei Pole aufweist. Ein Pol bestätigt das Schema durch verfügbare Information, während der andere Pol unvoreingenommene Informationen sammelt, welche die Schemata verändern (Fiske, 1995).

tenzen erwartet. Um eine klare Systematisierung vorzunehmen, trennen Koster et al. (2005, S. 67) diese Kompetenzanforderungen zwischen die den Lehrberuf betreffenden und die zur Bewältigung dieser Anforderungen notwendigen Kompetenzen. Demnach kann die Wahrnehmung von Ereignissen zu den Kompetenzen gezählt werden, welche notwendig sind, um den Anforderungen im Unterricht zu entsprechen. Im Kontext Schule unterliegt die Wahrnehmung der beteiligten Personen bestimmten Konstellationen. Nach Koster et al. (2005, S. 67) stellt die Lehrperson für die SuS insofern eine bedeutsame Person dar als dass sie diejenige ist, die etwas zu sagen hat und die den Unterrichtsrahmen vorgibt. Zudem ist sie die Vertreterin der Erwachsenenwelt und Repräsentantin der Schule. Deswegen übt sie durch ihr Verhalten zwangsläufig eine Modellwirkung aus – in diesem Sinn zunächst ohne jede pädagogische Wertung. In Anlehnung an Watzlawick (1971) gilt für das Modellernen in seinem formulierten Kommunikationsgesetz: „Der Lehrer kann nicht Nicht-Modell sein“. SuS sehen die Lehrperson möglicherweise als einen Menschen, der selbst nur noch organisatorische Funktionen übernimmt, der genormte Unterrichtsmittel verwendet und der immer größere Ökonomie im Erlernen sportmotorischer Fertigkeiten anstrebt und der Verstärkungsmöglichkeiten nicht selbst wahrnimmt. Eine Lehrperson, welche, so Köppe & Kuhlmann, 1997, S. 27), ihre Funktion an ein Programm abgibt, kann damit als Modell für die Übernahme von Einstellungen und Verhaltensweisen wirken. Bezogen auf das Unterrichtsfach Sport, kann der SuS davon ableiten, dass sie nicht selbst gerne Sport treibt, sondern andere Sport treiben lässt.

„Dieses Modell beschreibt nur, wie Menschen in sozialen Situationen aufeinander wirken und hat nichts mit einem idealisierten Vorbild zu tun. Gefühlsmäßige Einstellungen (z. B. Zuwendung oder Ablehnung gegenüber sportlichen Aktivitäten) werden wesentlich durch die Wahrnehmung des entsprechenden Verhaltens anderer Personen beeinflusst“ (Köppe & Kuhlmann, 1997, S. 27).

Lehrpersonen können somit durch die Art ihres Verhaltens das soziale, gefühlsmäßige Verhalten der einzelnen SuS beeinflussen. Die Wirkung des Modells als Vorbild hängt u. a. vom Alter der SuS ab und von ihrer persönlichen Beziehung zur Lehrperson. So vermuten Köppe und Kuhlmann (1997, S. 27), dass diese Wirkung in der Grundschule stärker ist als am Gymnasium.

In Anlehnung an Köppe und Kuhlmann (1997) kann das spezifische Verhalten von Sportlehrpersonen, bei den SuS Modellwirkung erzielen und sich somit auf die Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung auf mindestens drei Ebenen auswirken:

1. motorische Ebene, d. h. beim Erlernen von Fertigkeiten und Fähigkeiten, Nachahmen des Bewegungsvorbildes etc.,
2. kognitive Ebene, d. h. bei der Aneignung von Denk- und Verhaltensschemata (Problemlöseverhalten, Ertragen von Niederlagen, Bemühen um die Lösung einer Aufgabe),
3. emotionale Ebene, d. h. bei der Übernahme von Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen (Einstellung zum Sport und zur Leistung, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft, Fairness etc.).

Auch Selbstkonzepte beeinflussen die Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht. „Es gibt keine objektive Realität, sondern immer nur eine – gemäß der selektiven Wirklichkeit, die durch das Selbstkonzept einer Person strukturiert wird“ (Pallasch, S. 84). Die Forschungsergebnisse von Hammel (2011, S. 100) belegen, dass Selbstkonzepte die Aufmerksamkeit lenken und als Interpretationsschlüssel dienen. Nach Schulz von Thun legen sie sich wie ein Filter zwischen die Umwelt und die eigene Person (vgl. Schulz v. Thun, 1982, S. 178 – 179). Erfahrungen werden vielfach in die vorhandenen Strukturen assimiliert. „Ein Individuum handelt so, dass sein Selbstbild weitgehend erhalten bleiben kann“ (Hammel, 2011, S. 100), was ebenfalls bedeuten kann, dass es anders wahrnimmt, als es vorgibt, um sein Selbstbild zu bestätigen bzw. zu erhalten.⁵¹ Laut Schulz von Thun nehmen Menschen mit einem positiven Selbstkonzept Ereignisse positiver wahr als solche mit einem negativen Selbstkonzept (vgl. Schulz v. Thun, 1982, S. 178 – 179).

Ein Aspekt welcher bekräftigt, dass die Rekonstruktion der Wahrnehmung wichtig im Lehrerberuf ist, zeigt die häufig begrenzte Erfahrung einer Lehrperson. Die Lehrperson sieht sich im Unterricht ständig Kindern und Jugendlichen gegenüber, die von ihm in der Leistungsbeurteilung abhängig sind, wobei er per Rollendefinition stets der Mächtigere ist. Er erfährt in seiner eigenen Tätigkeit in dieser Phase keine erwachsenen und kollegialen Korrekturen durch Fachkollegen, da er allein vor der Klasse steht. Pädagogische oder aber persönliche Fehlhaltungen, blinde Flecken in der sozialen Wahrnehmung erfahren von daher höchstens in der Ausbildung eine professionelle Korrektur im unterstützenden Sinne und können sich deshalb festigen. Fengler (2009) spricht hier von einer ‚deformation professionelle‘. SuS nehmen die Lehrperson auf ihre eigene Weise wahr und können ihm darüber Feedback geben, damit auch diese Perspektive zum Tragen kommt. Die Wahrnehmung der SuS wird selten, nicht einmal in der Ausbildung herangezogen, obwohl auch sie, im Laufe der vielen Schuljahre, zu Experten in der Beurteilung von Lehrpersonen heranwachsen. Um zu einem ganzheitlichen Selbstbild zu kommen, ist es für Lehrpersonen wichtig, zu wissen, wie SuS sie als Person mit ihren Aktionen wahrnehmen (vgl. Berger, 2006, S. 206).

2.3.2 Wahrnehmung und Menschenbildkonstruktion

Die Besinnung auf das Menschenbild, welches Lehrpersonen oder SuS als Grundlage von Bildung und Erziehung besitzen, liefert in Bezug auf Ereignis-Wahrnehmung relevante Hinweise, da der Rekonstruktion unterschiedlicher Ereignis-Wahrnehmungen Menschenbildannahmen zugrunde liegen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden stets über Modelle gewonnen, welche häufig

⁵¹ Dieser Zusammenhang könnte einen Einfluss auf die Reliabilität der Forschungsmethoden bzgl. der Aussagekraft der Interviewaussagen gehabt haben. Dennoch wurde dieser Aspekt in der Auswertung vernachlässigt, da eine Überprüfung der Aussagen diesbezüglich nicht im Rahmen der Forschungsarbeit gewährleistet hätte werden können.

aus anderen Wissenschaftstheorien wie der Biologie, Physik Soziologie etc. entlehnt werden. In der Sportpädagogik, bedient man sich derartiger Modelle in Form von Menschenbildern. Nach Prohl (2010, 13 ff.) resultieren anthropologische Vorannahmen in Form von Menschenbildern aus der Selbstbetrachtung und -deutung des Menschen. Die Sportpädagogik kommt sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis ohne eine Vorstellung vom Menschen nicht aus (vgl. Prohl, 2010, S. 13). Was ist der Mensch? Warum und wozu soll er erzogen werden? Unterschiedliche Menschenbilder führen oft zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und Konzepten. Das Menschenbild ist wie eine Metapher. Sie beschreibt die Vorstellung, welche wir uns vom Wesen der Menschen machen. Viele Menschen agieren nach einem bestimmten Menschenbild. Jede pädagogische Theorie basiert auf einem Menschenbild, sei dies nun explizit beschrieben oder auch nur implizit vorhanden. Grundhaltungen, welche sich im Laufe eines Lebens entwickeln und Haltungen zu anderen Menschen beinhalten, formen sich zu bestimmten Menschenbildern. Dieses Bild des menschlichen Wesens prägt unsere Wahrnehmung und steuert meist unbewusst unser Verhalten: Wer z. B. annimmt, dass pubertierende Mädchen grundsätzlich keine Lust auf Sport haben, wird sein Lehrerverhalten danach ausrichten. Er wird den SuS auftragen, was sie zu tun und zu lassen haben. Dies kann die SuS in eine passive Haltung versetzen, die sich nach einiger Zeit zu genereller Lustlosigkeit erweitern kann. Eine derart desinteressierte Schülerschar bestätigt nun wiederum das Menschenbild, dass z. B. SuS schwer zu motivieren sind. Mit Pygmalion könnte man entgegen, „dass die Welt so ist, wie wir sie sehen wollen“ (Pygmalion) oder auf Sportunterricht ausgelegt: „Jeder kriegt die Schüler, die er sich vorstellt“. Demzufolge werden die inneren Bilder nach außen projiziert und somit Wirklichkeit. Der Mensch konstruiert sich seine Welt, indem seine inneren Bilder nach außen projiziert die Kulissen abgeben, die er wieder als Welt, als Realität, als Wahrheit ‚wahr‘-nimmt. Im oben dargestellten Schema eines negativen Menschenbildes entsteht also ein zirkulärer Pygmalioneffekt, eine zirkuläre ‚self-fulfilling prophecy‘ im Sinne von: „What you get, is what you see!“ (Watzlawick, 1981, S. 81).

Das Menschenbild in der Pädagogik, ist vom jeweiligen Zeitgeist geprägt und unterliegt somit auch einem stetigen Wandel. Der autoritäre Erziehungsstil, welcher bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschend war, basiert auf einem negativen Menschenbild. Kinder werden hier als faul und unwissend gesehen, welche sich absichtlich falsch verhalten (vgl. Prohl, 2010, S. 14ff.). Mit Maßnahmen von außen müssen sie auf den rechten Weg geführt werden. Mittels dieses Erziehungsstils wurde Kindern viel Leid zugefügt, da die Anwendung von körperlicher Züchtigung und Strafe natürlich und normal war. Pädagogen waren sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts einig, dass Körperstrafen zur Charakterbildung beitragen (vgl. Pestalozzi in Anlehnung an Klafki, 1997, S. 39 – 71). Rousseau stellte als erster den erzieherischen Wert der Strafe infrage. Im Gegensatz dazu basiert der antiautoritäre Erziehungsstil auf einem positiven Menschenbild. Dieser Erziehungsstil prägte den Beginn des 20. Jahrhunderts. Kinder sollten nicht dressiert werden, sondern sich aus sich selbst heraus entwickeln können (vgl. Montessori-Pädagogik in Anlehnung an Helming, 2002, S. 17). „Der Mensch soll sich ohne Zwang, aus der Freiheit heraus zu seinem Guten entwickeln“

(Neill, 1971, S.11). Aus diesem Erziehungsstil entwickelte sich in der zweiten Hälfte des, 20. Jahrhunderts der kooperative Erziehungsstil. Er beruht ebenfalls auf einem positiven Menschenbild. Kinder und Jugendliche sollen in ihrem Entwicklungsprozess einbezogen werden. Erziehung ist als Dialog zu sehen. Entscheidungen werden gemeinsam mit den Kindern getroffen. Der Wille des Kindes wird respektiert. Strafen, wie Entzug von Liebe und Zuneigung, Erzwingen von Arbeitsleistung sind hier nicht mehr zulässig. Als Voraussetzung bilden gemeinsam definierte Regeln die Grundlage der Erziehung. Die Grundhaltung ist demnach für das Menschenbild entscheidend, denn sie bestimmt den Umgang im Alltag und das politische Verhalten. Menschenbilder basieren auf Theorien, die in Form von Gefühlen die innere Position zum anderen beinhalten. Diese tief verwurzelten Gefühle äußern sich in jeglicher Kommunikationsform, d. h. durch Gestik, Mimik, den Tonfall der Stimme und die gesamte Eigendarstellung. Das Menschenbild kann sich auf einzelne Menschen, eine Gruppe von Menschen oder auf den Menschen schlechthin beziehen. Im Kontext dieser Forschungsarbeit kann eine Lehrperson ein Menschenbild von einem einzelnen Kind haben und auch ein Menschenbild von Kindern im Allgemeinen (vgl. Müller, 2008). Menschenbilder bestimmen die Richtwerte, pädagogischen Prinzipien und Leitlinien, nach welchen gelebt wird. Jedes pädagogische Konstrukt hat seine Wurzeln ex- oder implizit in Wertvorstellungen, Menschenbildern, philosophischen Konstrukten. Sie beeinflussen alle zentralen Kategorien und spielen deshalb in der Erziehung und in Bildungsfragen eine maßgebliche Rolle. Aus Sicht der Sportpädagogik weist Prohl (2010, S. 14) darauf hin, dass „in der Identifikation und Reflexion von Menschenbildern eine der wesentlichen wissenschaftlichen Aufgaben der Sportpädagogik liegt.“ Im Sportunterricht basieren „didaktische oder pädagogische Entscheidungen auf verschiedenen sportpädagogischen Menschenbildern“ (Girke, 1999, S. 34). Sie dienen dann als Handlungsorientierung und beeinflussen jegliche erzieherische Entscheidung.

Rousseau gilt als einer der Begründer des neuzeitlichen Denkens zu Erziehung. Seine Erkenntnisse sowie sein Erziehungsverständnis, basierend auf einem optimistischen Menschenbild, haben die Sportpädagogik bis in die Neuzeit stark geprägt. Das Kind wird als ein organisches Ganzes von Geist und Körper verstanden. Seinem Erziehungsverständnis liegt ein optimistisches Menschenbild zugrunde. Das Kind wird hier als freies Wesen verstanden, das aufgrund seiner Selbstständigkeit die Welt erfährt und erobert. Durch das freie Bewegungleben entwickelt das Kind die für diese Weltaneignung notwendigen Sinne. Erziehung orientiert sich einzig allein an dem Ziel, das Kind zu einem natürlichen Wesen zu führen (vgl. Prohl, 2010, S. 28). „Erziehung zielt dabei auf die formale Bildungs-idee der Entwicklung unabhängiger, willenstarker Individualisten [...]“ (Prohl, 2010, S. 43). Demgegenüber unterliegt dem Erziehungskonzept von Pestalozzi ein negativeres Menschenbild. Hier wird die Natur des Menschen mit den Merkmalen ‚träge, gierig, grausam und heimtückisch‘ beschrieben. Seinem Konzept nach ist Erziehung notwendig, um den jungen Menschen zu sittlichen Zielen und Werten zu führen.

Die pädagogische Welt hat die Entscheidung zu treffen, wie die Umsetzung dieser Menschenbildannahmen aussehen soll. Es existieren viele Richtungen, wie

z. B. antiautoritäre, autoritäre, demokratische, sozialistische, christliche Erziehung, Walddorf-Pädagogik, Montessorri-Pädagogik, emanzipatorische Erziehung etc. Die pädagogische Grundposition, dass Menschen das eigene Beste nicht von Geburt an selbst spüren (vgl. Rousseau, 1971), führt dazu, dass der Mensch eine Art Erzieher benötigt. Jemand der Entscheidungen trifft und die Verantwortung dafür trägt. In Bezug auf die Selbstverantwortung besteht somit keine Gleichwertigkeit von Erwachsenen und Kindern. Groeben (1986, S. 50) nennt es ein ‚Gegenstandsvorverständnis‘, welches sich durch alle Wahrnehmungsvorgänge zieht. Den speziellen Menschenbildannahmen kommt demnach eine wichtige Bedeutung zu. In der Untersuchung wird zwar nicht das jeweilige Menschenbild der Lehrpersonen oder der SuS erfragt, jedoch wird versucht, die Grundhaltung der Teilnehmer zu thematisieren und in die Erkenntnisse einfließen zu lassen. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die Menschenbildannahmen sich unter den Teilnehmern nicht wesentlich unterscheiden, sondern nur in Nuancen divergieren, sodass sich dies nicht wesentlich auf die Ergebnisse auswirken sollte.

2.4 Zusammenfassung

In der Erörterung des Wahrnehmungsbegriffes und aller für die Arbeit relevanten Bezüge wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen sehr komplex ist und von vielen partiell individuellen Faktoren und Ansprüchen abhängt bzw. beeinflusst wird. Es wird, wie in den Ausführungen hinsichtlich der Begriffsdefinitionen (vgl. Kap. auffällige Ereignisse) dargestellt, davon ausgegangen, dass die lehrer- und schülerseitigen Vorstellungen über auffällige Ereignisse nicht einheitlich sind. Wie und was als auffällig wahrgenommen wird, hängt von dem jeweiligen Konzept ab, welches die Lehrperson, Schülerin und Schüler vom betreffenden Gegenstand oder Prozess ihr Eigen nennt. Abhängig ist diese Wahrnehmung auch von dem, was die betreffende Person als gewohnt oder normal einstuft. Auch findet eine Klassifizierung von Ereignis-Wahrnehmung vor dem jeweiligen Hintergrund statt, wonach die Person die Vorgänge als normal oder gestört bewertet. Orientiert sich die Lehrperson z. B. sehr stark an ihrem geplanten Unterrichtskonzept, welches bereits alle Schülerhandlungen mit eingeplant hat, so wird sie eventuell jede kleine Abweichung davon als störend empfinden. Ereignis-Wahrnehmungen wie z. B. Störungen entspringen demnach einem normativen Konzept. Aus dem Vergleich des Angetroffenen mit der jeweiligen subjektiven Norm von Unterricht ergibt sich die entsprechende Wahrnehmung bei allen Beteiligten (Lehrpersonen, Lernenden und Beobachtern). Das Bild, welches die Person vom Unterricht anstrebt, bestimmt die jeweilige Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen desselben (vgl. Siebert, 2005, S. 21 ff.).

Nach Blaser (2000, S. 18) nehmen SuS Störungen weniger wahr als Lehrpersonen und leiden auch deutlich weniger darunter als diese, jedoch empfinden sie, wie Tücke (1998, S. 277) dazu anmerkt, akustische Störungen als besonders beeinträchtigend. Schwindt (2008; 2009) bestätigt, dass die Selektion der Wahrnehmung sich mit zunehmenden Berufsjahren verändert, sodass Wesentliches schneller vom Unwesentlichen getrennt werden kann. Demnach ist Ereignis-Wahrnehmung ein individueller Vorgang, der relativ gesehen, bisher nicht wirk-

lich prognostizierbar ist. Dies gilt auch für erfahrene Sportlehrpersonen. „Wahrnehmungsfähigkeit zählt zu den wichtigen Lehrerkompetenzen“ (Schwindt, 2008, S. 35), die sich mit Erfahrung verändert, was zu einer erheblichen Erleichterung im Umgang miteinander führen kann. Wie in Teil II Kap. 3.3 ausgeführt, wird angenommen, dass diese Kompetenzen partiell auf bestimmten Wissensstrukturen beruhen (vgl. Seidel & Prenzel, 2007, S. 205) und von anderen Faktoren, wie dem individuellen Zugang zu dem jeweiligen, situationsbezogenen Ereignissen, sowie Emotionen, Motivation etc. beeinflusst werden. Diese spezifischen Wissensstrukturen lassen sich mit einem Fragebogenverfahren erforschen, jedoch lassen sich andere Ursachen, wie z. B. individuelle Erfahrungen, Ängste oder Gefühle, für die Ereignis-Wahrnehmung, methodisch so nicht hinreichend erfassen (vgl. Flick, 2007, S. 14 ff.). Das wahrnehmungs-immanente Individuelle, kann nicht hinreichend ermittelt werden. Nach Flick et al. (2007, S. 14 ff.) resultieren Entscheidungen und Verhaltensweisen eines Menschen aus einem Zusammenspiel seiner kognitiven Kapazitäten, den dazugehörigen emotionalen Zuständen und den sozialen Gegebenheiten und sind demnach nicht nur durch den Intellekt d. h. durch die Vernunft geprägt. Die Sportlehrperson wie auch die Schüler, sollten daher in einer ganzheitlichen Sichtweise als autonomes, psychosomatisches System mit kognitiven und emotionalen Fähigkeiten betrachtet werden, welches in ein soziales Gefüge eingebettet ist. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden und um Aussagen über die verschiedenen Einflüsse der Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen im Sportunterricht machen zu können und somit dem der Ursachenzuschreibung von Unterrichtswahrnehmungen näher zu kommen, wird in der vorliegenden Thesis ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt. Durch diese Herangehensweise können zudem spezielle, gemeinsam (Lehrperson, SuS und Beobachter) erlebte Unterrichtssituationen als Bewertungsgrundlage für die Wahrnehmungsschemata genutzt und vergleichend analysiert werden.

3. Auffällige Unterrichtsereignisse

In diesem Kapitel werden die theoretischen Bezüge, Modelle und Auslegungen zu auffälligen Unterrichtsereignissen dargestellt. Darunter fallen auch alle Ausführungen über Ereignisse im Unterricht, die als störend oder kritisch etc. bewertet werden, da „Unterrichtsereignisse relative Bezeichnungen erfahren können, deren Wahrnehmung, Bewertung und Einordnung keine absolute Objektivität beanspruchen“ (vgl. Winkel, 1993, S. 31). Danach werden die, aus der bestehenden Literatur benannten Haupt-Ursachen für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse im Sportunterricht aufgezeigt und die verschiedenen Theorien dazu vorgestellt. Da es sich dabei nicht um ‚die‘ Ursache handelt, sondern viele Faktoren ausschlaggebend sein können, erfolgt die Einteilung in grobe Bereiche, sodass die vielfältigen Formen fassbar gemacht werden können. Danach erfolgt die Grob-Einteilung in äußere und innere Ursachen.

3.1 Pädagogische Konzepte zu auffälligen Unterrichtsereignissen

Im Bereich der Pädagogik kann ein breites Spektrum an Literatur über Unterrichtsstörungen angetroffen werden, das die Thematik im Bereich zwischen Theorie und Praxis bearbeitet und verschiedenste Problemzugänge und Handlungsvorschläge gibt. Die Arbeit orientiert sich diesbezüglich in erster Linie an den Auslegungen von Biller (1981), welcher die Ursache für auffällige Ereignisse (er nennt sie Unterrichtsstörungen) als eine Verzahnung von emotionalen, kognitiven, motorischen und intellektuellen Bereichen zwischen Lehrperson und SuS sieht. Diese Klassifizierung wird in der vorliegenden Arbeit im Groben, als Einteilung in spezielle Wahrnehmungsbereiche eingesetzt. Biller beschreibt die Störung als Ursache für Bereichsverschiebungen, welche in jeder Art von Beziehung auftreten. (vgl. Biller, 1981, S. 25). Biller teilt die störfaktorialen Aspekte des Unterrichts in vier Dimensionen ein, welche eng miteinander verbunden sind.

„Die Lehrer-Schüler-Beziehungen sind nicht nur durch die Richtung ihrer Intentionen bestimmt, sondern auch durch die aktivierten Dimensionen [...]“ (Biller, 1981, S. 25).

Diese Dimensionen erfassen Unterricht in der didaktischen, methodischen, kommunikativen sowie interaktiven Form und finden sich in dieser Arbeit in der Darstellung des Forschungsstandes (vgl. Kap. 7.1 – 7.4) und in den Themenkomplexen zur Wahrnehmung wieder. Biller benutzt in seinen Forschungsarbeiten als einer der Ersten den Begriff der ‚Unterrichtsstörungen‘ für Ereignisse, welche als auffallend bewertet werden können (vgl. Biller, 1981, S. 28). Seine Definition von Unterrichtsstörungen versteht sich als Ursache dialektischer Unterrichtsprozesse, die vielen Einflüssen ausgesetzt sind. „Die Unterrichtssituation lässt sich als Zentrum des pädagogischen Feldes interpretieren“ (Biller, 1981, S. 23). Mehrere Personen prägen die Situation, wobei der Lehrer sich in der Unterzahl befindet und die Verantwortung für das gesamte Geschehen trägt. Es entsteht zwischen Lehrperson und SuS eine Beziehung, die bereits zu Beginn bestimmten Richtlinien und Regeln unterliegt. So kann die Lehrperson, eine erwachsene Person, schon auf viele unterschiedliche Erfahrungen und Einflüsse zurückblicken. Die

SuS sind noch mitten in dem Prozess der Erfahrungssammlung sowie der Suche nach den eigenen Werten und Sinnrichtungen. Beide Parteien, d. h. Lehrperson und Schüler, bilden in diesem Kontext eine Einheit, die mit den unterschiedlichen Beziehungsaspekten umgehen muss. Biller teilt diese unterschiedlichen Einflüsse, welche die Situation bzw. die Beziehung prägen, in verschiedene Bereiche ein. So gibt es den Bereich der mitmenschlichen und sachlichen Umgebung, die Außenbeziehungen, den Ich-Bereich und den Bereich einer bestimmten individuellen Frustrationsschwelle, welchem Lehrpersonen sowie SuS unterliegen. Eine weitere Unterteilung in Schichten basiert bei Biller auf den Bereichen, welche einander (Lehrperson/Schüler) zugewandt sind. Alle Schichten, also die kognitive, emotionale, intellektuelle und die biologische Schicht beeinflussen das Verhaltensrepertoire in Beziehungen. Sollte es hier zu einer Bereichsverschiebung in einer Schicht kommen, so spricht Biller hier von einer Beziehungsstörung. Weitere Faktoren prägen das Beziehungsgefüge zwischen Lehrperson und Schüler/-in, denn Unterricht wird immer auch von den didaktischen, methodischen, kommunikativen und erzieherischen Dimensionen der Lehrperson geprägt. Diese Dimensionen finden sich in den Kommunikations- und Interaktionsformen der an den Beziehungen beteiligten Personen (vgl. Biller, 1981, S. 23 ff.).

„Pädagogisch werden Kommunikation und Interaktion, wenn eine pädagogische Intention hinzutritt, z. B. die Intention, die Informationsdifferenz zwischen Lehrkraft und Schülerinnen abzubauen.“ (Biller, 1981, S. 26).

In den Untersuchungen von Lohmann (2009, S. 16) werden, laut Meinungen der befragten Lehrpersonen, die Ursachen für Unterrichtsstörungen fast ausschließlich unangemessenem Schülerverhalten zugeordnet. Hauptgründe auffälligen Schülerverhaltens sind, seinen Ergebnissen nach, die Persönlichkeitsstrukturen der Schüler. Dazu zählen Verhaltensstörungen, welche auf außerschulische Faktoren geschoben werden – etwa unzureichende familiäre Erziehung (Vernachlässigung) oder problematische Familienverhältnisse (vgl. ebd., S. 17). Im Unterricht auftretende Störungen lassen sich aber nicht allein auf die SuS zurückführen, denn diese stehen in einem Kontext zur Schule, Eltern und zur Lehrperson. Sie sind vielmehr das Resultat einer Vielzahl von einwirkenden Faktoren, sodass diese Auslegung für die Arbeit nicht zum Tragen kommt. Winkel (1996) erstellt einen „Diagnosebogen für die Analyse von Unterrichtsstörungen“ und unterscheidet darin zwei große Bereiche, in denen die Ursachen von Unterrichtsstörungen zu suchen sind: den schulisch-unterrichtlichen Kontext und den psychisch-sozialen Kontext. Daraus ergeben sich Fragen nach der Ursachensuche, welche im Schulalltag zu finden sind oder aber im Bereich der psychischen Welt der Schüler, der Lehrpersonen oder der Auseinandersetzung zwischen Lehrpersonen und Schüler. Biller (1981, S. 26) hält hier mit seiner Aussage dagegen, wonach viele Konstellationen allein von der Lehrperson initiiert sind. Zahlreiche Beziehungskonstellationen können aber auch ungewollt entstehen.

Diese Einstellung wird von Zügner (2010, S. 13) mit folgender Aussage bekräftigt: „Konflikte sind nie als einseitige, sondern stets als interdependente Kommunikationssituationen, also als Interaktion im Kontext einer bestimmten Beziehung zu sehen“ (2010, S. 13). Es sind immer mindestens zwei Personen in eine Auseinandersetzung, Störung oder einen Konflikt verwickelt, die in einer bestimmten

Beziehung zueinander stehen. Jeder Konflikt oder jede Störung will auf etwas hinweisen, hat Ursachen und verfolgt Ziele. Wichtig ist es dabei zu erkennen, dass die in gestörten Situationen oder Konflikten gezeigten Verhaltensweisen nicht nur durch Eigenschaften der agierenden Personen beeinflusst werden, sondern auch durch Merkmale der spezifischen Situation beeinflusst werden. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass jeder nicht nur die Situation, die Entstehung und die Reaktion darauf anders wahrnimmt, sondern auch die Definition der als auffällig wahrgenommenen Ereignisse weit auseinanderklaffen kann.

Aus dieser Sichtweise kann aggregiert werden, dass jede Unterrichtssituation der Gefahr der Störung ausgesetzt ist und als Ursache für Ereignis-Wahrnehmung definiert werden kann. Um dieses Unterrichtsereignis nicht genauer zu kennzeichnen, wird in dieser Arbeit die Störung auch als auffälliges Unterrichtsereignis bezeichnet. Wie in der Begriffserörterung erklärt (vgl. Teil I Kap.1) gilt erfahrungsgemäß der Begriff ‚Störung‘ als wertend, da er des Öfteren negative Assoziationen impliziert. Im Unterricht kann sich diese Zuweisung auf ein Ereignis beziehen, welches entweder den ursprünglich geplanten Unterrichtsverlauf der Lehrperson verändert bzw. stört oder aufgrund von anderen Interpretationen und Bewertungen in diese Kategorie fällt. Der Begriff des auffälligen Unterrichtsereignisses stellt hier den Bezug zur Unterrichtspraxis her und nicht eine Interpretation der Form oder einer personalen Begründungsebene. Empirische Studien⁵², wie z. B. die von Krieger & Miethling (2004), bestätigen, dass sich Lehrpersonen durch Ereignisse jeglicher Art stark belastet fühlen. Es lassen sich keine allgemeingültigen Rezepte für den Umgang mit auffälligen Unterrichtsereignissen erstellen, da die jeweilige Wahrnehmung und Interpretation maßgeblich den Umgang mit ihnen steuern (vgl. Krieger, 2007). Eine Grundannahme der Forschungsarbeit besteht darin, dass es im Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrperson liegt, durch ihr Verhalten das Ausmaß an Unterrichtsstörungen zu beeinflussen. Brainard (2001) erstellt eine Liste mit 73 Empfehlungen, die erfolgreiches Klassenmanagement ausmachen und insbesondere eine positive Lernumgebung ermöglichen sollen. Er formuliert

„[...] new teachers sometimes do not understand, as do experienced teachers and administrators, that much student misbehavior can be avoided“ (ebd., S. 207).

Untersuchungen bestätigen, dass partiell hohe Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen des Lehrers und dem aktiven sowie störenden Schülerverhalten bestehen (z. B. Helmke & Renkl, 1993; Kounin, 1976; Rheinberg & Hoss, 1979). Falls resultierende Unterrichtsstörungen ausschließlich auf das Verhalten der einzelnen Lehrperson zurückzuführen sind, wäre der methodische Weg dieser Arbeit, Wahrnehmungsdifferenzen aufzuzeigen, kaum sinnvoll. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass das Störverhalten von SuS das Lehrerverhalten beeinflusst.

⁵² Z. B. Dann u. a. in einer Studie im Vorfeld der Entwicklung des Konstanzer Trainingsmodells 1985, oder Bach, 1984, mit einer Erhebung an allen allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz, Spanhel/Hüber, 1995, durchgeführt, 1993, mit einer Erhebung bei Grundschullehrkräften im mittelfränkischen Raum.

3.2 Merkmale auffälliger Unterrichtsereignisse

Betrachten wir Unterricht und fragen uns, wozu Unterricht dienen soll, so wird in der vorliegenden Arbeit den Darstellungen von Hurrelmann (1982) gefolgt, in denen er Unterricht als Dienstleistungsprozess für den Bildungsprozess von SuS beschreibt. Bildung soll im Sinne von Hentigs (2008, S. 8) als Selbstbildung betrachtet und daran gemessen werden, inwieweit sie Schüler in ihrem Selbstbildungsprozess fördert und unterstützt. Bildung soll sie befähigen, sich die Welt lernend zu erschließen und somit ihre Lebensqualität durch die erworbenen Handlungsmöglichkeiten zu erhöhen. Selbstbildungsprozesse setzen eine Überwindung von Widerständen voraus, die sich zwischen dem ersten Interesse für eine Sache und ihrer Aneignung in den Weg stellen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führt zu einem Verständnis und Erkennen, welche die erstmaligen Widerstände aufheben und zur Entwicklung eigener Fragestellungen sowie Möglichkeiten, diesen Fragestellungen nachzugehen, führen. Wenn jene Möglichkeiten zum Selbstbildungsprozess für SuS nicht gegeben ist, behindert wird oder ins Stocken gerät, liegen nach Winkel (2005) Unterrichtsstörungen vor, die jedoch nicht die Ursachen der Wahrnehmung sind. Die Lehrperson ist mit Ihren Kompetenzen (vgl. Pühse, 1995, S. 16) dafür verantwortlich diese Lernanlässe ermöglichen zu können. Selbstbildung heißt aber hier auch, dass die SuS in die Initiierung involviert werden. Sandfuchs (1973) stellt heraus, dass auffällige Ereignisse, wie z. B. Konflikte, weitreichende Folgen nach sich ziehen. „Durch jeden pädagogischen Konflikt, wird die Erziehbarkeit des Schülers reduziert, und damit die Erziehung insgesamt erschwert“ (Sandfuchs, 1973, S. 153). Würde man dieser Aussage kritiklos begegnen, so wäre jede Art von auffälligen Ereignissen, wie z. B. Konflikte im Unterricht, in diesem Sinne als negativ zu bewerten. Wie sehr Ereignisse den Unterrichtsverlauf beeinträchtigen können, verdeutlichen die empirischen Ergebnisse, welche Miethling (1996) dazu erzielt. So werden in den 45 Minuten einer Unterrichtsstunde oft weniger als 15 oder 20 Minuten auf den fachlichen Gegenstand gerichtet, während der größere Teil der Zeit im Tumult von Provokationen, Androhungen von Disziplinierungen und wechselseitigem Missverstehen verlorengelassen wird (vgl. Miethling, 1996). Miethling postuliert (1996), dass der angemessene Umgang mit auffälligen Ereignissen als bedeutender Teil der alltäglichen Lehrtätigkeit verstanden werden sollte, damit nicht jedes auffällige Ereignis zum Hauptthema der Unterrichtsstunde wird. Unterrichtsstörungen und Konflikte sind in den meisten Fällen emotionsbeladen und wirken sich nachteilig aus (vgl. Miethling, 1993, S. 14).

Glaubt man den zahlreichen Wissenschaftlern unterschiedlicher Profession (etwa Festinger, Jung, Erikson, Baitsch/Alioth, Roth), so sind es gerade diese Ereignisse, die Veränderungsmöglichkeiten eröffnen. Der Psychologe Mücke (1998, S. 37) schreibt dazu, dass gerade in einem auffälligen Ereignis, wie z. B. dem Konflikt, eine versteckte oder offensichtliche Botschaft an eine Beziehung steckt. Diese Ereignisse können bspw. darauf hindeuten, dass die vorhandenen Möglichkeiten die Lernprozesse nicht optimal unterstützen. Sie offerieren den Widerstand gegen ungeeignete soziale, emotionale, kognitive, körperliche, informationale, sächliche oder sonstige Bedingungen. Das vordergründige Problem, wie

z. B. das wahrgenommene Ereignis, bleibt zwar aktuell, die dahinter stehende Aufgabe ist jedoch die Veränderung der ungünstigen Lernbedingungen.

Auffällige Ereignisse, wie z. B. Störungen, können, pädagogisch betrachtet, demnach z. B. Hinweise darauf sein, dass etwas mit den gegebenen Unterrichtsbedingungen nicht stimmt. Nach Hadeyer (2004, S. 126 ff.) lassen sich die Ereignisse in viele verschiedene Bereiche zuordnen, doch sagen sie alle oftmals etwas darüber aus, dass etwas im Unterricht genauer betrachtet werden sollte, damit wieder gute Voraussetzungen in den Lernbedingungen entstehen bzw. der planmäßige Lernprozess weitergeführt werden kann. Das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (2004) zeigt, dass auffällige Ereignisse, wie Störungen, Botschaften sind, welche Appellen gleichen. So können sie ein Hilferuf an die Lehrperson von Schülerseite sein oder Wünsche dahingehend vermitteln, dass z. B. die Lehrperson die Methoden oder die Vorgehensweise ändern soll. Auffällige Ereignisse haben einen Mitteilungscharakter, das haben zahlreiche Wissenschaftler in vielen Studien (Festinger, Jung, Erikson, Baitsch/Alloth, Roth) belegt und so sind es gerade diese Ereignisse, welche eine Chance zur Veränderung eröffnen. Werden sie als Veränderungsimpuls zugelassen, dann bieten sie einen Anstoß zur Entwicklung. Dies geschieht allerdings nur, wenn die gebotene Gelegenheit zur Veränderung auch so gesehen und angenommen wird. Auch hier ist, aus pädagogischer Sicht, ein Mehrwert für Selbstbildung gegeben. Wird dies nicht berücksichtigt, können auffällige Ereignisse nur einen Angriff darstellen, welcher abgewehrt werden muss. Gerade „kleine Alltagsschwierigkeiten werden kaum oder nicht als störend erwähnt“ (Pfitzner, 2000, S. 127), da diese meist zur Selbstverständlichkeit für Lehrpersonen sowie SuS geworden sind und deshalb nicht mehr erwähnenswert erscheinen.

Individuell kann jedes Ereignis anders als ‚auffällig‘ bemerkt und in dem Grad der Wahrnehmung unterschiedlich eingeschätzt werden. Alle, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, sind sich darüber einig, dass die Existenz von ‚auffälligen Ereignissen‘ individuell bewertet wird. Jeder Beteiligte schätzt die Situation anders ein und etikettiert sie u. U. völlig anders. Kriterien der Bewertung eines Ereignisses liefern die persönliche Wahrnehmung der Situation basierend auf Persönlichkeit, Erfahrung, Alter und Geschlecht. Weitere Kriterien liefern vielfach sogenannte Alltagstheorien, die sich jeder Beteiligte geschaffen hat. Biller (1981, S. 28) schreibt in Anlehnung an Pongratz (1975) dazu: Diese Alltagstheorien richten sich nach normativen Maßstäben, welche sozio-kulturell, statistisch oder subjektiv eingeordnet sind. Diese Normen werden in der vorliegenden Arbeit dahingehend untersucht, da sie das Verhalten und die Erfahrung einer Person prägen und somit auch die Wahrnehmung beeinflussen.

Winkel (1993, S. 32) regt dazu an, sich als Lehrperson zu fragen, ob durch eine ‚Störung‘ wirklich der Lehr- u. Lernprozess gestört ist oder ob die ‚Störung‘ zum Prozess selbst gehört bzw. Unterricht bedeutet. Er (ebd., S. 32) fordert dazu auf Verhaltensweisen im Unterricht, welche als störend empfunden werden, ausschließlich nach Ursachen und Absichten zu hinterfragen. Demnach gilt es, alle am Unterricht Beteiligten in den Prozess einzubeziehen, um somit von reiner Schuld- und Ursachenzuweisung abzurücken. Winkel (ebd., S. 32) interpretiert

somit die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse vom Unterricht her und nicht von der Auslegung der Interaktionspartner. Das führt, so seine Annahmen, „zu einer produktiven Lösung“ (Winkel, 1993, S. 33).

Nach Winkel (1993, S. 33) können Unterrichtsereignisse auf 3 Ebenen analytisch betrachtet werden:

1. Anormale Abweichungen der SuS von den ‚normalen‘ Forderungen des Lehrers. Diese führen zu Disziplinierungsstrategien.
2. ‚Normale‘ Abweichungen der SuS von ‚anormalen‘ Forderungen des Lehrers. Diese diszipliniert die Lehrkraft, bis sie aufgibt.
3. Bestimmte Mitteilungen aufweisende Verhaltensweisen, die das Lehren und Lernen beeinträchtigen. Daraus resultieren Bemühungen, die jeweilige Störung zu entziffern und den Unterricht als sinnstiftendes Lehr- und Lernarrangement zu gestalten.

Guldiman (2010, S. 258) beschreibt in seinen Ausführungen über guten Unterricht einen SuS, welcher mit seinen 11 Jahren der Frage nachgeht, was guter Unterricht sei. Dazu sammelt er die Meinungen seiner Mitschüler. In dieser Zusammenfassung wird deutlich, dass SuS sich einen geordneten störungsfreien Unterricht wünschen, um die Lerninhalte umsetzen zu können. SuS wissen demnach sehr wohl, wie ihr Unterricht aussehen soll. Wie Guldiman (2010, S. 258) herausstellt, verfügen SuS über ein metakognitives Wissen hinsichtlich hilfreicher und fördernder Lernbedingungen (vgl. Guldiman, 2010, S. 258). Glaubt man den Aussagen zahlreicher Autoren, so ist auch für Lehrpersonen ein störungsfreier Unterricht, welcher den Lehr- und Lernprozess nicht ins Stocken bringt, ein definiertes Ziel (vgl. Winkel, 1993; Pfitzner, 2000; Lohmann, 2009). Allen Interaktionspartnern ist demnach daran gelegen, einen ‚störungsfreien Unterricht‘ zu erleben.

3.3 Ursachen für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse

Die Ursachen für Ereignisse im Sportunterricht, welche als auffällig bezeichnet werden, sind vielfältig, d. h., es gibt im Unterrichtsverlauf diverse Gründe, welche diese Beurteilung von den Beteiligten zulassen. Ereignisse können aus inneren und äußeren Einflüssen, bewussten oder unbewussten Handlungen und Eigenschaften der SuS sowie der Lehrperson resultieren. Eine klare Zuordnung der Ursachen ist häufig sehr schwierig, da viele Faktoren ineinander übergreifen und voneinander abhängen. Erst nach eingehender Untersuchung der gesamten Sachlage und auch nur dann, wenn alle Faktoren bekannt sind, kann es möglich sein, die Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung, welche zu Störungen führen können, zu benennen. In den Untersuchungen von Lohmann (2009, S. 16) werden laut Meinungen der befragten Lehrpersonen die Ursachen für Unterrichtsstörungen fast ausschließlich unangemessenem Schülerverhalten zugeordnet. Hauptgründe problematischen Schülerverhaltens sind seinen Ergebnissen nach, die Persönlichkeitsstrukturen der Schüler. Dazu zählen Verhaltensstörungen, welche auf außerschulische Faktoren geschoben werden, etwa unzureichende

familiäre Erziehung (Vernachlässigung) oder problematische Familienverhältnisse (vgl. ebd., S. 17). Winkel (1996) erstellt einen „Diagnosebogen für Unterrichtsstörungen“ und unterscheidet darin zwei große Bereiche, in denen die Ursachen von Unterrichtsstörungen zu suchen sind: den schulisch-unterrichtlichen Kontext und den psychisch-sozialen Kontext. Daraus ergeben sich Fragen nach der Ursachensuche, welche im Schulalltag zu finden sind oder aber im Bereich der psychischen Welt der SuS bzw. der Lehrpersonen oder der Auseinandersetzung zwischen den beiden Parteien.

Pawollek (2009) benennt das Fehlen von sozialer Bindung und sozialem Verhalten, die Zunahme der Kinder mit sonderpädagogischem, psychischem Förderbedarf und die heterogene Zusammensetzung der SuS in den Klassen, welche die Ursachen für auffällige Ereignisse im Unterrichtsverlauf begünstigen. Heutzutage wird Unterricht nach Pawollek (2009) insbesondere durch eine allgemeine Unruhe, ein generelles Unkonzentriertsein und eine durchgehende Demotivation auf Seiten der Schüler, gestört. Er stellt fest, dass sich demnach ein Wandel in der Wahrnehmung, Einordnung und der Gestalt von Unterrichtsereignissen vollzogen hat. So waren Ereignisse, welche vor einigen Jahren als auffällig benannt wurden, eher intentionaler Art, wohingegen sie heute mehr funktionellen Ursachen zuzuschreiben sind, also aus der Schwierigkeit einer angemessenen Unterrichtsbeteiligung und Selbstkontrolle heraus resultieren und in den gesellschaftlichen Veränderungen begründet sind. Dieser Wandel in den Ursachen für auffällige Unterrichtsereignisse könnte ebenfalls eine Veränderung in den Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung bewirken. Dieser Zusammenhang lässt sich eventuell im Untersuchungsverlauf klären und wird in der Diskussion der Ergebnisse nochmals aufgegriffen.

Zusammengefasst werden auffällige Unterrichtsereignisse demnach durch verschiedene Bedingungen begünstigt und verursacht:

- Lehrpersonen: Nach Rauin (2010, S. 9) erfährt nicht jede Lehrperson gleich viele auffällige Ereignisse im Unterricht. Personen und Lehrstil beeinflussen die Zahl der auffälligen Unterrichtsereignisse.
- Schüler: Es gibt Schüler, welche unabhängig von der Lehrperson als auch vom Lehrstil etc. häufig auffällige Ereignisse im Unterricht begünstigen.
- Unterrichtsfach und -methode: Wie Hadeyer (2004, S. 27) schreibt, begünstigt Sport im Schulunterricht das Aufkommen von auffälligen Ereignissen durch das Bewegen und die körperliche Auseinandersetzung von und in Gruppen im Raum.
- Kollegium: Winkel (1993, S. 17) benennt auch das Kollegium als Ursache für auffällige Unterrichtsereignisse. Des Öfteren *„führen die speziellen Disziplinenregeln oder Sonderregelungen des einen Lehrers zum Problem des anderen Lehrers“* (ebd., S. 17)
- Schulgröße, Klassengröße und -gestaltung: Bach (1987, S. 62) führt an, dass physische Aggressionen drei bis viermal öfter in größeren Schulen registriert werden und auch die Zahl der auffälligen Ereignisse ist in kleinen Räumen bedeutend höher.

- Schularart und -lage: Hadeyer (2004, S. 35) resümiert, dass sich Gymnasiallehrer viel seltener von Verhaltensauffälligkeiten ihrer SuS gestört fühlen als ihre Kollegen an anderen Schularten.

Miethling (1993, S. 15) gliedert die Ursachen für die Entstehung von Unterrichtsstörungen in vier Perspektiven⁵³:

1. Perspektive: Entwicklungsprobleme von SuS
2. Perspektive: Handlungsprobleme von Lehrer/-innenn, z. B. Handeln unter verstärktem Druck.
3. Perspektive: Interaktionsprobleme von Lehrenden und Lernenden.
4. Perspektive: Unterrichtsfallen: Wenn Problemlösungen im Unterricht Probleme erzeugen.

Diese vier Perspektiven lassen sich unterschiedlichen Unterrichtsereignissen zuschreiben und begründen auch deren Wahrnehmung als auffällig im Unterrichtsprozess. Perspektive eins bezieht sich laut Miethling (1993, S. 16) hier auf ein Austesten von Grenzen und die Suche nach Resonanz. Es handelt sich somit oftmals um bekannte Ursachen, die das Ereignis hervorbringen, jedoch ist diese Erklärung zu verallgemeinernd und stellt durch ihre Pauschalisierung keinen Lösungsansatz dar. Dasselbe gilt für die drei weiteren Perspektiven. Auch diese dienen dieser Forschungsarbeit nur als Gerüst für die grobe Kategorisierung von äußeren und inneren Ursachenzuschreibungen und erfahren deshalb weitere Ergänzungen.

Um einen Überblick zu erstellen, wird im Folgenden dennoch versucht, eine grobe Zuordnung der Ursachen vorzunehmen. Diese erfolgt in die zwei Haupt-Einteilungen in äußere und innere Ursachen. Zu den äußeren Ursachen werden alle Einflussfaktoren gezählt, welche von außen, d. h., von der Gesellschaft, der Institution, der Umwelt und der sonstigen Gegebenheiten, wie z. B. spezielle Sporthallen etc. erfolgen. Zu den inneren Ursachen werden die Einflussfaktoren gezählt die von innen erfolgen, wie z. B. Erfahrung der Lehrpersonen, SuS, Stimmung, Motivation etc. Manche Einflussfaktoren überschneiden sich, sodass nicht immer eine genaue Trennlinie gezogen werden kann.

3.3.1 Äußere Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung

Die äußeren Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung lassen sich demgemäß kennzeichnen, dass sie sich zum einen auf gesellschaftliche, institutionelle, schulspezifische bzw. räumlich bedingte Faktoren beziehen, welche sich dem direkten Einfluss der Lehrpersonen oder der SuS entziehen. Diese Ursachen

⁵³ Obwohl hier die Entstehung nicht automatisch die Wahrnehmung des auffälligen Ereignisses (hier Störung) bedeutet, werden diese hier als Ergänzung erwähnt. Es wird impliziert, dass die Beurteilung einer Entstehung von einem als ‚störend‘ bezeichneten Ereignis auch dessen Wahrnehmung (zumindest von Lehrerseite) bedeutet.

sind häufig schwer zuzuordnen, da sie sich meistens unterschwellig auf einzelne Personen auswirken können, indem sie z. B. latent das Unbehagen fördern. Es kann sich dabei auch z. B. um Anforderungen der Schulleitung an die Lehrperson handeln, welche von den Eltern der SuS gestellt werden. Zum anderen lassen sich die äußeren Ursachen auch auf didaktisch-methodische Faktoren in der Unterrichtsausführung und -gestaltung zurückführen. Generell benennen sie alle Faktoren, welche nicht auf psychische, kognitive oder emotionale Faktoren der am Sportunterricht beteiligten Personen zurückzuführen sind.

3.3.1.1 Gesellschaftlich-institutionelle Anforderungen

Eine grundsätzliche Ursache für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse im Sportunterricht kann die Zielsetzung der Lehrperson sein, an welchem sie sich im Unterrichtsverlauf orientiert. Diese richtet sich grundlegend auch an den Zielsetzungen der Sportpädagogik, wonach es um Erziehung im und zum Sport gehen soll. Danach richtet sich das Erziehungsziel, welches formuliert und angestrebt wird und an welchem sich der Unterrichtsinhalt und -verlauf orientiert. Diese gesellschaftliche Forderung und die vom Lehrplan geforderten Inhalte bestimmen die Unterrichtsplanung der Lehrperson mit. Ein Unterrichtsereignis, welches als auffällig bezeichnet wird, kann dahingehend definiert werden, dass es das Wahrnehmungsergebnis ist, welches aus der gefährdeten Zielerreichung der geplanten Inhalte resultiert. Die Schuldfrage wird dabei anfänglich vernachlässigt, da sie nicht die Ursache der Ereignis-Wahrnehmung ist. An diese Stelle tritt vielmehr die Frage nach anderen Faktoren, wie z. B. Fehlern in Unterrichtsplanung, Umsetzung oder Verlauf. Miethling (1993, S. 13) argumentiert, dass jedes wahrgenommene auffällige Ereignis demnach erst einmal eine Normabweichung darstellt, egal ob sie von der Lehrperson oder von den SuS absichtlich oder unbewusst verursacht wurde (Miethling, 1993, S. 13). Diese Normen ergeben sich bspw. durch gesellschaftliche oder institutionelle Bedingungen.

Wie Westerhof (2010, S. 69) sich in Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Schaarschmidt (2010) äußert, führen die allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen in Familie und Freizeit zu veränderten Ereignis-Wahrnehmungen. Diese Zusammenhänge sind in diesem Forschungskontext jedoch noch wenig erforscht, sodass hier keine weiteren Erkenntnisse benannt werden können.

Viele Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung resultieren aus der Überforderung der Lehrpersonen. Wie Terhart (1995, S. 255) bereits vor einigen Jahren beschreibt, werden Schule und ihr Aufgabengebiet immer mehr ausgeweitet. Die Ausführungen von Schäfer (2006, S. 1), einige Jahre später, bestätigen diese Tendenz. Auch sie beschreibt eine Zunahme der Anforderungen an den Lehrberuf, welcher sich durch Defizite in anderen Bereichen auszeichnet. Schule übernimmt immer mehr die Funktionen, welche ehemals andere gesellschaftliche Institutionen, wie Familie innehatten. „Der Lehrer wird zunehmend sozialpädagogisch tätig“ (vgl. Terhart, 1995, S. 255) und fühlt sich für die Defizite, welche die Familie und die Gesellschaft nicht mehr leisten, verantwortlich (vgl. Diederich &

Tenorth, 1997, S. 167). Schäfer (2006) setzt sich in ihrer Forschungsarbeit intensiv mit dieser Thematik auseinander. Aus ihren Ausführungen (ebd., S. 339) lässt sich entnehmen, dass Lehrpersonen nicht ausreichend Zeit zur Verfügung haben, um allem gerecht zu werden. Diese Defizite werden zum zentralen Punkt des Unterrichts, welche die Lehrperson des Öfteren überfordern. Sie soll alles unterbringen und das obwohl ihr dazu häufig die nötigen Kompetenzen fehlen (vgl. Schaarschmidt, 2010, S. 18). Das führt zu Verunsicherung im Lehrerhandeln (vgl. Diederich & Tenorth, 1997, S. 167). Erschwerend wirkt sich zusätzlich aus, dass „die früher selbstverständliche Autorität des Lehrers oder der Lehrerin heutzutage nicht mehr ohne weiteres anerkannt wird“ (vgl. Wolters, 2006, S. 73).

Diesbezüglich wäre zu fordern, dass sich Schule davon frei machen sollte, alles kompensieren zu können und zu wollen.

„Das gesellschaftlich wirksame Sportsystem transportiert eindeutige Zuschreibungen und Darstellungen darüber, was im Sport als männlich und was im Sport als weiblich gilt. Die Überschreitung solch eindeutiger Zuschreibungen und Darstellungen fällt aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der Körperlichkeit im Sport bzw. im Schulsport eher schwer“ (Gramspacher, 2008, S. 73).

Als Voraussetzung für eine geschlechterorientierte Unterrichtspraxis im Schulsport fordert Gramspacher (ebd., S. 73), dass den Sportlehrpersonen ein solcher Auftrag auch angetragen wird. Aus ihrer Sicht

„erscheint es selbst den bildungspolitisch für den Schulsport Verantwortlichen nur schwer möglich, einen sportpädagogisch vertretbaren Lehrplan zu formulieren, der gleichsam den Erkenntnissen und den daraus abgeleiteten Anliegen der sportpädagogischen Geschlechterforschung genügt“ (ebd., S. 74).

Diese Aussagen lassen vermuten, dass es insofern für Lehrpersonen und SuS im Sportunterricht vermehrt zu Situationen kommt, die aus dieser Thematik entstehen und somit auch als Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung definiert werden können.

„Widersprüche, welche schon immer zum pädagogischen Handeln und vor allem zum Handeln in der Schule gehören, erschweren die tägliche Arbeit von Lehrkräften“ (Wolters, 2006, S. 70).

Diese werden in der Literatur unter dem Stichwort Antinomie (Widerstreit zweier Aussagen/Gesetze) diskutiert. Bei pädagogischen Problemen müssen zur Lösung meist mehrere Grundsätze oder Prinzipien berücksichtigt und verfolgt werden, welche sich jedoch oftmals widersprechen. Dewe und Radtke (1991, S. 153) sehen den Widerspruch zwischen institutionellen Normierungen und erzieherischen Zielsetzungen als zentral für das Handeln von Lehrpersonen an.

Die Sporthalle selbst kann Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung begünstigen, wenn sie z. B. nicht funktionell gebaut wurde oder eine schlechte Akustik aufweist, sodass z. B. Geräusche noch verstärkt werden. Dazu zählt auch eine schlechte Ausstattung der Sporthalle, wenn es z. B. 30 SuS gibt, aber nur 10 Matten. Dies verlangt von der Lehrperson zusätzliches Engagement in der Planung und Umsetzung der Unterrichtsinhalte oder es entstehen lange Wartezeiten, welche zu auffälligen Ereignissen (Gerangel) führen können. Auch hier ist

partiell die Kreativität und Spontaneität der Lehrperson gefordert, um eventuell ein Ausweichprogramm oder Variationen einzuplanen. Dass sich eine alte, dunkle Sporthalle auf die Motivation von Lehrpersonen sowie SuS auswirkt, kann nur vermutet werden. Es gibt viele alte Sporthallen, welche ungeachtet dessen gebaut wurden, dass Lehrpersonen sich stundenlang engagiert darin aufhalten können sollten. Sie strahlen wenig oder keine Atmosphäre aus, die zur Entspannung von Körper und Geist einladen soll, noch zu körperlichen Aktivitäten animieren.

3.3.1.2 Methodisch-didaktische Ursachen

Lehrpersonen haben einen anderen Blick auf Bewegung und verfolgen andere Ziele (vgl. Wolters, 2006, S. 109). Die Themenkonstruktion bzw. deren Umsetzung geht an den Erwartungen und Einstellungen der SuS vorbei. Es entsteht Langeweile oder Unterforderung aus einem Interessen- oder Themenkonflikt. Die SuS können sich nicht mit dem Unterrichtsziel der Lehrperson identifizieren, da das Thema entweder zu abstrakt oder zu konstruiert ist (ebd., S. 110). Was demnach fehlt ist der Austausch zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen, sodass die SuS das Unterrichtsthema als sinnvoll oder bedeutend erkennen können. Wie Wolters (2006, S. 86 ff.) in ihren Fallbeispielen beschreibt, kommt es oft zu Verständnisproblemen, weil die Lehrperson die Zielsetzung und die Aufgaben nicht in einen Handlungskontext setzt. Somit bleiben für SuS viele Übungsanweisungen der Lehrpersonen ohne genau erkennbaren Sinn, was zu eigenen Unterrichtsaktionen bzw. zu Langeweile führen kann.

Die Missachtung der zumeist unterschiedlichen geschlechterbezogenen didaktisch-methodischen Anforderungen und Ansprüche der SuS können zu Ursachen für Ereignis-Wahrnehmungen führen. In den Ausführungen von Kugelman zur Geschlechterforschung wird vielfach aufgezeigt, wie geschlechtssensibel ausgerichtet Sportunterricht aussehen kann. Wie Kugelman (2008, S. 212) schreibt, ist es ein schwieriges Unterfangen „Identität oder sogar die weibliche Identität“ in unserer pluralistischen, in ständiger Veränderung befindlichen Gesellschaft“ zu bestimmen. „Die Sichtweise früherer Zeitläufe ist uns heute suspekt“ (ebd., S. 212), sodass auch Lehrpersonen ihre methodisch-didaktischen Repertoire permanent verändern bzw. anpassen müssen. Gedanken zum Geschlecht und hierbei die Beachtung bestimmter geschlechterbezogener Tabus, welche SuS eventuell daran hindern, die Bewegungsaufgabe durchzuführen, sollten bei der Erstellung der Sportstunde bedacht und umgesetzt werden. Wolters (2006, S. 112) verstärkt diese Ausführungen, indem sie zu bedenken gibt, dass z. B. die Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen zu Störungen führen kann.

Das Fehlen von Regeln

Die institutionell verankerten und gesellschaftlich anerkannten Verhaltensweisen sowie auch die daran gebundenen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrperson dienen als Richtwert für geltende Normen. Da laut Grössing (2001) jede Situation

und jede Lehrperson anders mit auffälligen Ereignissen umgeht, ist eine eindeutige Auslegung von der Normabweichung nicht möglich. Lehrpersonen erlernen, u. a. im Sozialisationsprozess sowie der fachtheoretischen oder -praktischen Ausbildung, was als auffällig bezeichnet werden kann. Dennoch erleben Lehrpersonen immer wieder, dass diese Normen in der Klasse neu besprochen und definiert werden müssen. Die Ursache dafür kann wie Hadeyer (2004, S. 24) in Anlehnung an Grell (1981) schreibt, darin begründet sein, dass Normen und deren Abweichungen einem ständigen Wertewandel unterliegen. Nicht nur die Abweichungen von normierten Lehr- und Lernprozessen werden nach der Definition von Winkel (1991, S. 194) als Störungen definiert, sondern auch solche Verhaltensweisen und Ereignisse unter denen die am unterrichtlichen Kommunikationsprozess Beteiligten leiden.

Das Fehlen von klaren Regeln, welche von den Lehrpersonen mit den SuS besprochen werden und auch klare Abmachungen darüber, was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden, kann zu Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung führen. So kann z. B. ein zögerliches, unsicheres Vorgehen des Lehrers bei eindeutigen Fehlhandlungen der Schüler letztlich auch zur Unglaubwürdigkeit der Lehrperson bei den SuS führen und sich in einem auffälligen Ereignis äußern. Fehlende Rituale, welche dem SuS ein sicheres Gefühl geben und einen Rhythmus im Schulalltag sind wichtige Elemente eines ausgeglichenen Unterrichts (vgl. Achtergarde, 2010).

Die Angst der Lehrer vor auffälligen Unterrichtsereignissen kann zu Störungen führen, wenn die Lehrperson nämlich deshalb z. B. den Unterricht sehr straff durchstrukturiert und keine Zeit für Ungeplantes lässt, ist alles was hiervon abweicht für die Lehrperson eine Art Stress und entspricht einem Ereignis mit welchem nicht gerechnet wurde.

Ursachen in den Handlungsfeldern

Hadeyer (2004) untersuchte in ihrer Studie zu Störungen im Sportunterricht die Abhängigkeit der jeweiligen Sportart in Bezug auf Störungen. Sie kam zu dem Ergebnis, dass gerade bestimmtes Regelwerk und die Spielidee in erheblichem Maß die Art aggressiven Verhaltens sowie deren Häufigkeit und Intensität beeinflussen. Auch die jeweilige Sportart bestimmt die Art und die Intensität von auffälligen Ereignissen. So weisen Ballspiele ein hohes Potenzial für auffällige Ereignisse auf, da hier viele Individuen mit verschiedenen Fähigkeiten in einer Mannschaft harmonisieren sollen. Die Frustrationsgrenze verschiebt sich auf einzelne Spieler/-innen und bietet Gelegenheiten für unfaires Verhalten. Leichtathletik, als Individualsportart wird als viel störungsfreier bewertet, da es klare Regeln und Leistungsanforderungen gibt. Die Leistungsbeurteilung lässt wenig Spielraum für subjektive Beurteilung von Lehrerseite und wir von Schülerseite als fair gesehen.

3.3.2 Innere Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung

3.3.2.1 Schülerbezogene Ursachen

Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung auf Schülerseite können psychische und physische Ursachen haben und unwillkürlich ablaufen. Es kommt jedoch häufiger, so Hadeyer (2004, S. 126), zu willkürlichen Störungen bzw. störenden Verhaltensweisen. Laut Schäfer (2006, 121 f.) gibt es hierfür zahlreiche Begründungen – wie Unterforderung im Unterricht oder auch eine gewisse Überforderung, welche zu Stress und zu geistiger und körperlicher Erschöpfung führen kann und die SuS zu Störaktionen auffordert. Wie sehr das jeweilige Interesse der SuS die Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung beeinflussen können, verdeutlichen die empirischen Ergebnisse von Ewert und Henneberger (1995). Die beiden Forscher erarbeiteten einen Beurteilungsbogen, welcher die Aufmerksamkeit von SuS im Unterricht durch die Lehrperson erfasst. Ziel der Befragung war es, herauszufinden, wann SuS unaufmerksam sind und ob sich Beziehungen zwischen der Zuschreibung von schulischer Aufmerksamkeit und objektiven Schulleistungen herstellen lassen. Nach einer zweiphasigen Befragung von insgesamt 223 SuS stellte sich heraus, dass diese nur aufmerksam sind, wenn der Unterricht interessant ist und dass dieser Zusammenhang mit ihren Zeugnisnoten korreliert (vgl. Ewert & Henneberger, 1995, S. 313 ff.). Dieses Ergebnis bestätigt diesen Bereich der Ursachenzuschreibung, wonach die methodisch-didaktische Komponente eine signifikante Rolle spielt. SuS verhalten sich auffällig, wenn das Unterrichtsthema oder die Umsetzung nicht ihren Bedürfnissen entspricht. Bezieht man dieses Ergebnis auf die Häufigkeit von auffälligen Unterrichtsereignissen, so liegt die Vermutung nahe, dass viele dadurch wahrgenommen werden, dass der Sportunterricht monoton und langweilig ist und dass die SuS kein Interesse daran haben. Gerade im Sportunterricht erleben SuS häufig denselben Unterrichtsaufbau und dieselben Inhalte. Hinzu kommt, dass sie im Laufe ihres Schülerdaseins bereits einige negative oder positive Erfahrungen mit gewissen Sportarten, Bewegungskonzepten und -anforderungen machen konnten, sodass sie häufig Vorurteile entwickeln, welche sich wiederum in Demotivation und Unlust manifestieren können und zu auffälligem Verhalten führen können. Diese Verkettung äußert sich im Sportunterricht wesentlich deutlicher als in anderen Unterrichtseinheiten, da hier jeder auffällt, der sich nicht am Unterricht beteiligt. Anders als im Klassenunterricht, wo jeder SuS an seinem Platz sitzt und auf den ersten Blick alles geordnet zugeht und alle ‚anscheinend‘ am Unterricht beteiligt sind.

3.3.2.2 Lehrerbezogene Ursachen

Die Bedeutung des Lehrerverhaltens hinsichtlich Unterrichtsstörungen wurde bereits in den 80er Jahren von Miethling et al. (2008, S. 198) diskutiert. Dieses Thema findet in der Lehrerbildung wenig Beachtung, ist allerdings nach den Ausführungen von Miethling (2008, S. 198) bedeutend und bedarf einer größeren Aufmerksamkeit. Zudem werden „verbale und nonverbale Eindeutigkeit und Bestimmtheit in der Kommunikationsweise des Lehrers“ (Köppe, 1993, S. 44) als

wichtige Voraussetzungen an die Lehrperson gefordert. Diese Forderungen können auch die Wahrnehmung auffälliger Unterrichtsereignisse beeinflussen. Köpfe (ebd., S. 45) fordert zudem die Stimmigkeit und Wahrhaftigkeit im Lehrerhandeln als weitere Anforderung im pädagogischen Alltag. Ursache, welche zu Störungen führen, die vom Lehrer verschuldet sind, sind im Sportunterricht oftmals auf ein negatives Verhalten wie Ungerechtigkeit, mangelnde Selbst-Disziplin (zu spät kommen), falsche Umgangsweise mit bestimmten SuS oder Gruppen oder auf fehlende Empathie zurückzuführen. Auch Angst vor SuS kann sich störend auf die gesamte Beziehungsdynamik auswirken. „Wenn Unterricht die Lernenden erreichen will und die Qualifikationsfunktion erfüllt werden soll, müssen diese die Lernangebote annehmen, die ‚Sache‘ also als Lernchance für sich begreifen“ (Wolters, 2006, S. 109).

Das Fehlen eines eindeutigen Selbstkonzepts des Lehrers lässt sich nach Hammel (2012, S. 123) als weitere Ursache aufzählen. Die Lehrperson ist sich über ihr professionelles Selbstbild nicht sicher, hat sich nie Gedanken darüber gemacht, wie ihr ideales Leitbild aussieht und besitzt keine klare Vorstellung von Sportunterricht und den Zielen, welche sie im Unterricht umsetzen möchte. Nach Miethling (2008, S. 201) könnten Gründe dafür eine falsche Vorstellung vom Lehrberuf oder die falsche Motivation bei der Berufswahl sein. Die Ursachen hierfür sind weiterhin in der mangelnden Reflexionsfähigkeit der Lehrperson zu finden (vgl. Gudjons, 1998, S. 70). Demnach sucht der ‚reflektierte Praktiker‘ die Ursachen für auffällige Ereignisse nicht nur in der Person des Schülers. Er versucht, sein Handeln zu überdenken und wenn nötig zu verändern.

Nach Watzlawick (1988) haben alle inneren Bilder als auch Vorstellungen, Erwartungen und Gedanken eines Menschen, so trivial und oberflächlich sie auch sind, weitreichende Bedeutung für das Tun und Handeln und spielen eine signifikante Rolle bei der Beurteilung und dem Umgang mit anderen Menschen. „Sie beeinflussen die Wahrnehmung der Wirklichkeit“ (Watzlawick, 1988). Schweer (1992, S. 13) differenziert weiter, indem er herausstellt, dass Wahrnehmung im beruflichen Kontext aus bereits vorhandenem und neu erlerntem Wissen beeinflusst wird. Was Lehrpersonen von SuS denken, hat weitreichendere Folgen. „Die Erwartungshaltung, mit welcher Lehrpersonen ihren Schützlingen begegnen, entspricht oftmals dem was diese dann leisten oder vollbringen bzw. was sie sich selbst zutrauen“ (Siebert, 2005, S. 10) und kann als Ursache für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse ausgezeichnet werden.

Auch die automatische Aktivierung von Stereotypen beeinflusst die Wahrnehmung, wobei Devine (1989) hier ergänzt, dass unbewusst aktivierte Stereotype die soziale Wahrnehmung beeinflussen. Corell und Kollegen (2002) konnten in ihren Studien eindrücklich zeigen, dass sich die automatische Aktivierung von Stereotypen direkt auf Verhalten auswirken kann. Sie konnten nachweisen, dass bei der Bewertung durch Beobachter einer Szene von aggressivem Verhalten innerhalb einer Gruppe allein die Hautfarbe der zu Bewertenden für die Zuschreibung von aggressivem Verhalten verantwortlich war. Die Prüfung der Resultate zeigte, dass kaum ein anderer Faktor in die Beurteilung eingeflossen war. Was hier deutlich wird ist, dass die automatische Kognition direkt unsere Ereig-

nis-Wahrnehmung beeinflussen kann. Demnach sind Ereignis-Wahrnehmungen im Sportunterricht nicht nur subjektabhängig, sondern immer auch Ausdruck kultureller Regeln, Normen und Methoden etc.

3.3.2.3 Ursachen, die sich auf Paradigmen gründen

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher vor allem im koedukativen Unterricht zu Störungen führen kann, ist nach Kugelmann (2008, S. 212 ff.) die Einstellung und der Umgang der Sportlehrperson zu Mädchen und Jungen im Unterricht. Wie Kugelmann in ihrem Beitrag (1996) über „Sportlehrerinnen im Alltag“ bereits schreibt, gibt es trotz der allgemeinen bildungs- und sozialpolitischen Entwicklungen unserer Epoche Unterschiede in den Belangen von Sportlehrerinnen oder Sportlehrern, welche sich bis heute kaum verändert haben. Es gibt einige Literatur zur allgemeinen Problematik und Handlungsweisen von Sportlehrpersonen (vgl. Treutlein et al., 1989), wie z. B. das Buch mit dem Titel: „Wie Sportlehrpersonen wahrnehmen, denken, fühlen und handeln“ oder Narciss (1994) mit „Wahrnehmen und Handeln in Konfliktsituationen im Sportunterricht“. Wie Kugelmann (1996, S. 11) jedoch anmerkt, argumentieren die Autoren beinahe völlig geschlechtsneutral. Es wird wenig darüber berichtet, dass weibliche Lehrpersonen häufig mit anderen Konflikten oder Problemen konfrontiert sind, als ihre männlichen Kollegen. Dies wird fast ausschließlich in den Veröffentlichungen der feministischen Sportwissenschaften thematisiert, wie bereits Kugelmann und auch Gieß-Stüber (2007) feststellen. Bei der Durchsicht von Beispielen aus dem Unterricht (vgl. Palzkill / Scheffel, 2007) wird deutlich, dass Männer und Frauen unterschiedlich mit Konfliktsituationen umgehen und auch eine andere Form der Unterrichtsgestaltung haben. Kugelmann (1996, S. 11) stellt heraus, dass Sportlehrerinnen mehr die beziehungsorientierten Aspekte ihrer Berufsarbeit betonen und Schwierigkeiten bei der emotionalen Abgrenzung zu den SuS haben. Für viele Sportlehrerinnen in gemischten Klassen ist „die starke Dominanz der Jungen und ihre Verhaltensweisen ein immer wiederkehrendes Problem, welches sie demütigt“ (Firley-Lorenz, 1994, S. 156). Firley-Lorenz (ebd., S. 156) führt weiter an, dass Sportlehrerinnen sich selbst oft abwerten, wenn sie sich gegenüber Jungen unsicher fühlen oder sie versuchen, die Position der Jungen zu stärken, um vor ihren Bemerkungen oder Aggressionen verschont zu bleiben. Zu den Ursachen für auffällige Unterrichtsereignisse, die von weiblichen Lehrpersonen bezogen auf das andere Geschlecht genannt werden, gehören Feindseligkeiten, Handgreiflichkeiten, ‚Anmache‘ oder obszöne Bewegungen (vgl. Firley-Lorenz, 1994, S. 167). Kugelmann (1996, S. 12) beschreibt diesen Zustand als ständige gedankliche Auseinandersetzung der Sportlehrerinnen mit den Jungen, die ihnen Konflikte bereiten.

3.3.2.4 Ursachen in der Kommunikationsform

Thiel (2002, S. 42 – 45) beschreibt in seinen Ausführungen zur Kommunikation im Sportunterricht, dass Fehler in den Kommunikationsformen zu weiteren Störfaktoren im Unterricht führen können. Eine Lehrperson, welche z. B. weder das Unterrichtsvorhaben noch die Zielsetzungen mit den SuS thematisiert, wird sich

über auffällige Ereignisse im Sportunterricht nicht zu wundern brauchen (vgl. Thiel, 2002, S. 45). Die SuS wissen nicht, auf was sie sich einstellen müssen und was die Lehrperson von ihnen erwartet. Es fehlt bei einer mangelhaften Kommunikation an Transparenz, welche auch das Vertrauen zwischen SuS und Lehrperson stärken und dazu beitragen kann, dass SuS sich für das Gelingen einer Stunde mitverantwortlich fühlen. Das Gelingen der Unterrichtsstunde liegt dann, ohne Bekanntmachung der Zielsetzung, in Gänze bei der Lehrperson. Nach Thiel (2002, S. 44) entwickeln Schüler, welche vom Lehrer nicht beachtet werden oder stets als schlechtes Beispiel herhalten müssen, des Öfteren ein störendes Verhalten, indem sie entweder total auffallen oder aber den Sportunterricht verweigern (vergessen der Sportsachen). Als weitere Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung zählt auch, wenn die Lehrperson zu den SuS keine vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen kann und Versprechen nicht hält. Eine Lehrperson, welche immer Sachen ankündigt und niemals tatsächlich etwas davon umsetzt, gibt den SuS das Gefühl, dass sie sie nicht ernstnimmt. Als Folge kann es dazu kommen, dass die SuS ihren Respekt vor dem Lehrer verlieren und ihn nicht ernst nehmen. Beiträge wie von Rosenbusch und Schober (2004) oder Kosinar (2007) zum Thema Körpersprache im Unterricht, verdeutlichen, wie Störungen allein dadurch entstehen können, dass Lehrpersonen nicht reflektiert in ihrer Selbstwahrnehmung sind und die Nachricht somit vom SuS vollkommen anders verstanden wird, als der Sender sie verstanden haben möchte. Viele Lehrpersonen wissen nicht, wie sie kommunizieren sollen, um sich Gehör zu verschaffen, andere zu motivieren oder Raum zur Selbsttätigkeit zu geben. Es fehlt ihnen an einer Auseinandersetzung in der Wahrnehmung ihrer Person und an Feedback über ihr eigenes verbales und nonverbales Verhalten, was zu unklaren Botschaften und Missverständnissen führen kann.

„Jeder Mensch muss sich auf den Weg machen, seine ganz eigene Körpersprache zu reflektieren [...] und die Wahrnehmung für sich selbst wieder zu entwickeln“ (Kosinar, 2007, S. 15).

Sie (ebd., S. 15) fasst zusammen, dass Menschen ihre eigene Verfassung und somit auch die Situation verändern können, wenn sie sich ihrer Verhalten, Motive und Einstellungen bewusst sind und sie die Außenwirkung kennen. Demnach sollte, so Kosinar (ebd., S. 16), der Prozess der Körpersensibilisierung und Persönlichkeitsentwicklung auf ganzheitlicher Ebene umgesetzt werden. Sie (ebd., S. 16) argumentiert diesbezüglich, dass eine geschulte Wahrnehmung des Selbst, eine größere Gelassenheit, Authentizität und Wachheit anderen Menschen gegenüber ermöglicht. „Kinder lernen durch Nachahmung und Antizipation“ (Bandura, 1971, S. 46)⁵⁴, d. h., sie beobachten ihr Gegenüber sehr stark und imitieren das Wahrgenommene. „Wir brauchen unsere Kinder nicht erziehen, sie machen uns sowieso alles nach“ (Valentin, 1934). Diese Ausführungen zeigen auf, wie wichtig es für Lehrpersonen ist, ihr Verhalten zu reflektieren.

⁵⁴ Lernen am Modell „Most human behavior is learned by observation through modeling“ (Bandura, 1971, S. 47).

In Abhängigkeit zu Eltern oder Lehrpersonen versuchen Kinder oder Jugendliche jegliche Äußerung, Gefühlsregung oder sonstige Zeichen zu deuten und zu interpretieren, um die Situation einzuschätzen. Sie nehmen die andere Person wahr und machen sich ihr eigenes Bild von ihr und der Situation. Das bedeutet, dass die Selbstwahrnehmung (Eltern, Lehrer) oftmals eine ganz andere ist als die Fremdwahrnehmung (Kind, Schüler). Bereits die Körpersprache liefert viele Informationen und verrät häufig die Gedanken und Stimmung einer Person, ohne dass diese sich ihrer Selbstoffenbarung bewusst ist. Pädagogen sollten wissen, wie sie (in kritischen Situationen) auf andere wirken und wahrgenommen werden, damit sie ihr Handeln dementsprechend antizipieren können und von SuS auch richtig interpretiert werden. Bezogen auf Unterrichtsstörungen kann eine Fehlinterpretation der SuS in der Wahrnehmung (Kommunikation) der Lehrkraft zu einer Verstärkung des Störfaktors führen. Die Interpretation durch die SuS fällt anders aus als von der Lehrperson beabsichtigt und führt zu weiteren Unruhen oder Konflikten. Es gibt verschiedene Angaben zur Bedeutung bzw. Verhältnismäßigkeit von verbaler und nonverbaler Kommunikation in zwischenmenschlichen Begegnungen (vgl. Argyle, 2002, S. 125; Heidemann, 2003, S. 85), aber gemeinsam ist ihnen allen, dass sie Beziehungen lenken. Es ist „von großer Bedeutung, wie wir etwas sagen und was wir dabei für eine Körpersprache benutzen“ (Kosinar, 2007, S. 19). Was Kosinar in ihren Körperkompetenzstudien zur Selbstwahrnehmung definiert, wird von Watzlawick (1969) bereits viele Jahre davor anders formuliert. Er stellt fest, dass jedes Verhalten Mitteilungscharakter aufweist. Damit Handlungen zur Körpersprache kongruent sind und richtig verstanden werden, sollten sich Pädagogen dessen bewusst sein und ihr Verhalten und die Wirkung reflektieren. Schulz von Thun bestätigt dies:

„Bei inkongruenten Nachrichten ist der Empfänger oft in der Zwickmühle. Diese entstehen vorzugsweise dann, wenn eine Selbstklärung des Senders noch nicht abgeschlossen ist“ (Schulz v. Thun, 1998, S. 168).

3.4 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit den Ursachen für die Wahrnehmung auffälliger Unterrichtereignisse zeigt, dass dabei komplexe Zusammenhänge bestehen, welche oftmals schwer durchschaubar sind. Häufig ist eine klare Zuordnung der Ursache erst nach eingehender Untersuchung der gesamten Sachlage möglich und auch nur dann, wenn alle Faktoren bekannt sind, welche zur Wahrnehmung auffälliger Unterrichtereignisse führen können. Unterricht ist eine Auseinandersetzung zwischen vielen institutionell festgelegten Vorgaben und den vielfältigen Wünschen, Erfahrungen, Kommunikationswegen, Zielsetzungen, Launen und Eigenheiten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen. Die Art der Beziehungen, welche die Zusammenarbeit formen, unterliegt zahlreichen Einflüssen. Aus diesen Gründen lassen sich die Ursachen nicht einfach bestimmen und benötigen eine vertiefende individuelle Behandlung, um den vielfältigen Einflussfaktoren gerecht zu werden und komplexere Ursachen zu benennen.

Teil II: Methodologie

1. Konzeption und Durchführung der Studie

Im folgenden Kapitel geht es um die Begründung der angewendeten Methoden und deren Beschreibung. Es werden zunächst einige methodische Vorentscheidungen diskutiert, welche die Entscheidung für eine qualitative Herangehensweise begründen. Im Anschluss wird die Grounded Theory (GT) in Anlehnung an Glaser und Strauss (1996) vorgestellt und die Umsetzung erläutert. Der letzte Teil des Kapitels befasst sich mit den Gütekriterien und deren Handhabung.

1.1 Entscheidung für qualitative Methoden

Bevor die verwendeten Methoden der Untersuchung genauer beschrieben werden (vgl. Teil II Kap. 3.2), sind zuvor einige grundlegende Überlegungen hinsichtlich der zwei divergenten Forschungsparadigmen anzustellen. Es sind sowohl standardisierend-monologische (vgl. Pfitzner, 2000) oder dialogische Verfahren denkbar, um Wahrnehmung zu analysieren und dem Phänomen kritische Ereignisse näher zu kommen. Der methodische Zugang wird an seiner Passung mit dem Gegenstandsvorverständnis bzw. den Grundannahmen, die der Forschungsarbeit zugrunde liegen, beurteilt. „Wissenschaftlichkeit bemisst sich am stimmigen Verhältnis von Menschenbild und verwandter Methode“ (Wolters, 1999, S. 95). Der empirische Teil dieser Arbeit orientiert sich an den Methoden des qualitativen Forschungsdesigns. Es besteht kein grundlegender Gegensatz zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen, es handelt sich vielmehr um eine pragmatische Unterscheidung zweier methodischer Zugänge. Der Unterschied zur traditionellen quantitativen Sozialforschung besteht darin, dass die quantitative Forschung sich streng an naturwissenschaftlichem Forschungsverständnis orientiert und von einer objektiv existierenden, erfassenden Realität ausgeht, wogegen dem qualitativen Forschungsdesign ein exploratives Verständnis zugrunde liegt. Sie orientiert sich am Forschungsverständnis der Geistes- und Kulturwissenschaften. „Das Subjekt wird als Konstrukteur seiner Wirklichkeit betrachtet und das Erleben und Verhalten durch Verstehen und Interpretation bestimmbar“ (Ehard, 2010, S. 26). Nach Flick et al. (2007, S. 17) liegt die große Stärke dieser Untersuchungsmethode in der Entdeckung völlig neuer unerwarteter Zusammenhänge. So zielen qualitative Ansätze auf die Generierung von Theorieaussagen anhand empirischer Daten und haben somit, im Unterschied zur quantitativen Forschung, ein anderes Erkenntnisziel und -mittel. Qualitative Untersuchungsmethoden sind bzgl. der Ergebnisse offener. Dieser Zugang bietet sich, so Flick et al (2007, S. 17 ff.) an, wenn es um tiefere Einblicke in komplexe Strukturen und um spezielle Analysen von multivariaten Einflüssen geht, welche nicht durch eine quantitative Forschungsmethode erfasst werden können.

Wie Flick et al. (2007, S. 17 ff.) zusammenfassen, interessiert quantitative Forschung der Untersuchungsgegenstand als Aggregation bestimmter Variablenmerkmale, in einem statistischen Zusammenhang. Aussagen qualitativer For-

scher haben den einzelnen Fall als analytischen Bezugspunkt im Fokus und nicht die Analyse von Variablen. So ist eine Entdeckung bereits schon anhand eines einzigen Interviews oder einer Beobachtung möglich. Die „Aufgabe besteht in der Rekonstruktion von, auf den Fall bezogenen Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und Wissensbeständen“ (Keller/Kluge, 1999, S. 14 f.) Mit einem fallanalytischen oder fallrekonstruktiven Vorgehen werden dabei mehrere Fälle untersucht (vgl. Flick, 1996, S. 40; Flick et al., 2007, S. 96; Mayring, 2002, S. 15). Mayring (2002, S. 12) argumentiert diesbezüglich, dass bei jedem einzelnen Fall das Forschungsinteresse eine allgemeine Theorie betrifft, die das Fallgeschehen erklärt. Dilthey (1957, S. 318) beschreibt den Unterschied der beiden Forschungsparadigmen zusammengefasst folgendermaßen: Die qualitative Forschung versucht vom Äußeren, also den beobacht- und rekonstruierbaren Gegebenen, eine Verbindung, Ableitung auf das Innere zu erkennen. Hierbei spielt das Verstehen eine beträchtliche Rolle, da sie das Gegebene (Äußeres wie Inneres) interpretiert und auslegt. Verstehen als hermeneutische Tradition, welche den Vorgang so beschreibt, „dass wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen“ (Dilthey, 1957, S. 318). Die Grundannahme der Hermeneutik, so Dilthey weiter, geht dabei davon aus, dass das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen heraus verstanden werden muss. Das betrifft sowohl das Verstehen von Texten, als auch das Verstehen im Allgemeinen. Die Wahl eines qualitativen Forschungsdesign hängt demnach mit der Fragestellung der Untersuchung zusammen, bei welcher es nicht um ‚objektiv‘ feststellbare Zusammenhänge geht, welche durch die Studie ‚ausgezählt‘ werden sollen, sondern darum, die subjektive Einschätzung von Experten (Lehrpersonen, SuS) über die zu untersuchenden Zusammenhänge zu protokollieren. In dieser Forschungsarbeit werden differenzierte und ausführliche Beschreibungen individueller Wahrnehmungen, Meinungen und Eindrücke benötigt, um subjektive Ursachen erkunden zu können. Die skizzierte Frage soll demnach aus subjektiver Perspektive Begründungszusammenhänge offen legen. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass im Vergleich zur standardisierten Befragung durch die Interviewsituation mit den Befragten authentischere Informationen erhalten werden. Ein qualitativer Zugang drängt sich ebenfalls vor dem explorativen Charakter der vorliegenden Studie auf, da es herauszufinden gilt, was im gemeinsamen Unterrichtsverlauf als auffallendes Ereignis von wem und zu welchem Zeitpunkt definiert wird. Mithilfe des Interviewleitfadens werden zwar bereits sensibilisierende Kategorien fokussiert, aber es ist nicht klar, ob diese, in Bezug auf subjektive Ereignis-Wahrnehmung bzw. -interpretation, von Relevanz sind. Durch „die offene, explorative Methode wird den Befragten erlaubt, eigene Schwerpunkte zu setzen“ (Fischer, 2001, S. 108).

Überdies ist dem hier zugrundeliegenden konstruktivistischen Forschungsparadigma grundlegend ein qualitativer Zugang nahestehend (vgl. Kap. 4), da es sich um ein komplexes soziales Phänomen, wie dem der subjektiven Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht handelt. Die Suche nach Erklärungszusammenhängen der individuellen Ereignis-Wahrnehmung erfordert eine genaue detaillierte, mehrperspektivische, komplexe Betrachtung und Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, wie er durch die Methoden der quantitativen

Forschung nicht möglich wäre. Wahrnehmung ist subjektiv, vielschichtig, komplex und findet unmittelbar statt, sodass, wie Krotz (2005, S. 11) zu ähnlicher Thematik resümiert, eine Erhebung mittels standardisierten Fragebögen keinen großen Ertrag hinsichtlich der individuellen Ausgangssituation und Interpretation der Beteiligten am Untersuchungsgegenstand ergeben würde. Krotz (2005, S. 13) argumentiert weiter, dass qualitative Forschung die sozialen Kontexte und Interaktionsprozesse berücksichtigt, in denen Handeln, nach dem Akt der Wahrnehmung von Ereignissen, also soziale Wirklichkeit entsteht. Sie ist immer kommunikativ angelegt, da erst in der kommunikativen Auseinandersetzung mit einem anderen Menschen, der Sinn dessen verstanden wird, den er mit sozialem Handeln verbindet. In diesem Sinne stellen „qualitative Verfahren keineswegs eine Gegenposition zu quantitativen Verfahren dar, sondern streben lediglich eine Schwerpunktverlagerung an“ (vgl. Konrad, 2007, S. 78).

1.2 Zusammenfassung der Überlegungen zur Forschungsmethode

Die methodologische Grundentscheidung für das qualitative Forschungsparadigma resultiert demnach aus der gewählten Forschungsthematik und der theoretischen Rahmenkonzeption. Die Forschungsarbeit analysiert neben der Exploration wahrnehmungsorientierter Merkmale von auffälligen Ereignissen im Sportunterricht die induktive Erschließung der Ursachenzuordnung der Ereignis-Wahrnehmung im direkten Kontext und die daran geknüpften Deutungs- und Handlungsmuster. Die Bewahrung der Originalität und Individualität der einzelnen Fälle ist durch die Vorgehensweise abgesichert. Die Vorgehensweise wird durch die vorliegenden Befunde aus dem Bereich der Schulsportforschung (vgl. Pfitzner, 2007 und Miethling, 2012) unterstützt⁵⁵, welche durch qualitative und quantitative Auswertungen ähnlicher Fragestellungen eine Grundlage für diese Studie bieten und die Vor- bzw. Nachteile beider Forschungsparadigmen aufzeigen. Die multiperspektivische Betrachtung des Phänomens der Ereignis-Wahrnehmung erlaubt einen Einblick in die Vielschichtigkeit der Einflüsse der speziellen Ursachen-Interpretationen, welche Aussagen über eine Abhängigkeit bestimmter Anforderungen an die Persönlichkeit oder andere Faktoren (Variablen) ermöglichen. Durch diese Art der Forschungsmethode wird dem Anspruch, dem zugrunde gelegten Forschungsanliegen, Rechnung getragen. Die Wahl der verwendeten Forschungsmethode hat sich aggregierend an folgenden grundlegenden Überlegungen orientiert:

Erstens basiert die Datengrundlage der Arbeit darauf, was Menschen sagen oder wie sie sich verhalten. Der subjektiven Sichtweise von Lehrpersonen sowie SuS wird hier eine zentrale Bedeutung beigemessen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen sich so in ihrer Welt verhalten, wie sie diese wahrnehmen. Durch „den qualitativen Ansatz können auch Wahrnehmungen von Fremdheit in der

⁵⁵ Beide Forscher befassen sich mit der Analyse der Wahrnehmung von bestimmten Unterrichtsaspekten, sodass vermutet wird, dass eine vertiefte qualitative Herangehensweise andere Bereiche offenlegt.

modernen Alltagswelt beschrieben und in ihrer Bedeutung verortet werden“ (Flick et al., 2000, S. 17). Es soll ein realistisches Bild der Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht aufgezeichnet werden. Im Abgleich der Wahrnehmung von Lehrpersonen und SuS sollen Erkenntnisse über die Entstehung differenzierter Wahrnehmung generiert werden. Die Wahrnehmung der Ereignisse im Unterricht durch die Lehrpersonen wie ebenfalls die Wahrnehmung durch die Schüler/-innen sowie die teilnehmenden Beobachter/-innen ergeben ein vielschichtiges Bild aller Ereignisse und ermöglichen verschiedene Interpretationen. Dieser komplexe Anspruch erfordert eine unmittelbare Konfrontation mit der Fragestellung, wie es durch die direkte mündliche Befragung unmittelbar nach Abschluss der Unterrichtseinheit gegeben wird. Durch dieses Vorgehen kann das jeweilig benannte Unterrichtsereignis in der direkten Auseinandersetzung mit dem Verlauf des Unterrichts abgeglichen werden. Zudem erhöht sich durch den „kurzen zeitlichen Abstand zwischen Ereignis und Befragung die Reliabilität des Interviews“ (Konrad, 2007, S. 41). In der mündlichen Befragung kann direkt auf die befragte Person und die Interviewsituation eingegangen werden. Abhängig vom „Grad der Standardisierung können Fragen mehr oder weniger flexibel beantwortet werden“ (Konrad, 2007, S. 20). Nach Konrad (2007, S. 22) ist die asymmetrische Kommunikation für die mündliche Befragung zur Ermittlung von Wahrnehmung und Interpretation von Sachverhalten charakteristisch.

Reinders (2005, S. 22) beschreibt in seiner Ausführung über die unterschiedlichen Bedeutungen von Ereignissen und Dingen, wie unterschiedlich Menschen handeln, indem sie ihnen verschiedene Bedeutungen zumessen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen hängen demnach davon ab, wie die Beteiligten die Ereignisse zuordnen und deuten. „Menschen handeln ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese für sie besitzen“ (Blumer, 1981, S. 81). Ziel ist es, induktiv eine Theorie für das Phänomen zu generieren, was die Ursachen für die verschiedenen Wahrnehmungen im Sportunterricht sind– und welche weiteren Erkenntnisse sich durch die Divergenzen der Ereignis-Wahrnehmung abzeichnen lassen.

Zweitens stehen die verschiedenen subjektiven Sichtweisen bis zur Auswertung der Ergebnisse im Vordergrund des qualitativen Forschungsprozesses und werden innerhalb einer Untersuchungseinheit als Ganzes gehandhabt. Nach Reinders (2005, S. 24) entstehen die verschiedenen Bedeutungszuweisungen durch den Austauschprozess d. h. durch das gegenseitige Mitteilen innerhalb einer Menschengruppe. Ihr Verhalten beeinflusst sich demnach gegenseitig und hängt voneinander ab. Die „individuelle Bedeutung ist dennoch das Resultat der Interaktion, auch wenn die Beteiligten sich nicht auf eine gemeinsame Bedeutung einigen“ (Reinders, 2005, S. 24). Die Bestätigung der eigenen Position oder Haltung erfolgt, so Reinders weiter, auch durch Abgrenzung zur Meinung anderer. Die Bedeutungszuschreibungen verändern sich unter bestimmten Umständen. Einige halten sich ein Leben lang, während andere einem stetigen Wandel unterworfen sind. Bedeutungszuschreibungen sind immer situativ und entstehen in sozialen Interaktionen. Handlungen, welche von diesen Bedeutungszuschreibungen abhängen, sind demnach immer situativ. Die Interpretation kann nur im Kontext der situativen, subjektiven Bedeutungen und intersubjektiven Bedeu-

tungshandlungen verstanden werden. Laut Blumer (1981, S. 153) besteht eine Gesellschaft aus sozialen Handlungen, die von ihren Mitgliedern geformt und vollzogen werden. „Menschliche Interaktionen stellen die Grundlage für Bedeutungen dar“ (Reinders, 2005, S. 26). Da sich die qualitative Forschung diesem theoretischen Zugang verschrieben hat, ist es wichtig, die Bedeutungen im Sinne der Beforschten zu verstehen. Denn diese Bedeutungen sind es, welche ihre Ereignis-Wahrnehmung mitbestimmen.

Drittens sind quantifizierende Vorhaben zu dem hier interessierenden Phänomen bereits mehrfach mithilfe von Fragebogenerhebungen durchgeführt worden (vgl. Winkel, 1993; Pfitzner, 2000; Lohmann, 2007). Dabei wurden bereits im Vorfeld ‚Indikatorvariablen‘ gebildet, die dann mittels einer geeigneten Stichprobe ausgezählt wurden. Diese stellen dar, in welcher Kombination und mit welchen Variablen die Häufigkeit und Intensität von Unterrichtsstörungen bzw. bestimmte, im Vorfeld definierte Ereignisse gehäuft auftreten. Bei den standardisierten Verfahren, wie sie Pfitzner (2000) und auch Hadeyer (2004) in ihren Arbeiten, mithilfe von Fragebögen gebrauchen, rekonstruieren die untersuchten Personen ihre Wahrnehmungen ohne Gesprächspartner. Man kann sie daher auch als monologische Verfahren bezeichnen. Mit standardisierten Verfahren werden somit ausschließlich anzunehmende Störungen erfasst (vgl. hierzu Brettschneider, 1987; Pfitzner, 2000). Hier kann mit Girke (1999, S. 43) kritisch eingewendet werden, ob die von den Forschern aufgestellten Unterrichtsstörungen bzw. Fallbeispiele für die Versuchsperson überhaupt relevant sind. Girke macht weiter darauf aufmerksam, dass durch die sprachliche Vorgabe von Adjektiven und Substantiven auf den Einschätzskalen die Gefahr einer Nivellierung individueller Unterschiede besteht, da dem Untersuchten die Option genommen wird, die eigenen Wahrnehmungen sprachlich adäquat zu benennen.

„Das möglichst zutreffende wird favorisiert, obwohl es nur annähernd zutrifft. Die sprachlichen Vorgaben drohen mehr den impliziten Persönlichkeitstheorien des Forschers zu entsprechen, als dem des Untersuchten“ (Girke, 1999, S. 43).

Die quantitative Erhebung hat hier den Vorteil größerer Ökonomie und liefert zudem Informationen über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Experten, jedoch wurden die Variablen (Störfaktoren bzw. Ereignisse) vorher festgelegt, ohne zu prüfen, ob sie wirklich bedeutsam sind. Demgegenüber ist diese qualitative Erhebung aufwendiger, aber sie liefert differenziertere und komplexere Ergebnisse bzgl. der tatsächlich wahrgenommenen Ereignisse und ihrer Intensität. Ergänzend lässt sich hier die folgende Kritik an Standardisierenden Verfahren erwähnen, welche die Wahl der qualitativen Herangehensweise untermauern:

„Der induktive Erkenntnisweg umfasst mehr als die reine Empirie, d. h. den Weg der Empirie. Die qualitative Induktion verallgemeinert nicht, sondern sie schließt von der Existenz bestimmter Merkmale auf das Vorhandensein anderer Merkmale“ (Reichertz, 1993, S. 262 f.).

Das entscheidende, so argumentiert Steinke (1999, S. 27), bei der qualitativen Induktion ist, dass sie von zwei bekannten Größen, nämlich Regel und Resultat, auf den Fall schließt. Die Induktion, so Steinke weiter, dient der Entwicklung von

Theorien, die auf der Basis der Analyse und Verallgemeinerung empirischer Fälle geschieht. Diese Theorien müssen aber hinsichtlich ihrer empirischen Gültigkeit noch überprüft werden. Dafür fließen bereits im Forschungsprozess deduktive Elemente mit ein. Es verbietet sich in der qualitativen Forschung eine vorrangig hypothetisch-deduktive Herangehensweise, damit Modifikationen und Erweiterungen des Vorverständnisses und Entdeckungen von Theorien möglich sind. An diesen Argumenten orientiert sich die Vorgehensweise dieser Arbeit, da durch die Erhebung des individuellen Alltagswissen und – handeln in alltäglichen Kontexten der Untersuchten, rekonstruiert und analysiert werden soll. Die induktivistische Orientierung impliziert die dazu erforderliche Offenheit gegenüber dem empirischen Datenmaterial. Steinke (1999, S. 27) betont, dass trotz der Distanz zu deduktiven Methodologien der Theoriebildungsprozess nicht theoriefrei, d. h. wertungsfrei verläuft.

Im Unterschied dazu nimmt qualitative Forschung ihren Ausgangspunkt in einem Sinnverstehenden und deutenden Zugang zum Subjekt. Die verschiedenen individuellen Zugänge und die Triangulation der Methoden, ermöglichen es dem Forscher, Phänomene, wie in diesem Fall die Ereignis-Wahrnehmung, differenzierter zu betrachten und daraus möglicherweise eine vertiefte, komplexere Sichtweise auf deren ursprüngliche Ursachenzuschreibung zu generieren. Zudem wird durch die Prozesse der Methode, die wissenschaftliche Exaktheit und Objektivität mehrfach geprüft (vgl. Glaser/Strauss, 1998, S. 107 ff.).

Die folgende Abbildung zeigt den Untersuchungsverlauf mit den gewählten Methoden.



Abb. 6: Darstellung des Untersuchungsablaufs

Quelle: Eigene Darstellung

2. Methodisches Vorgehen

Beides, die Erhebung des Datenmaterials, als auch die Auswertungsverfahren in der vorliegenden Arbeit, sind von qualitativen Methoden der Sozialforschung bestimmt. Die dabei gewählte Forschungsstrategie orientiert sich an den methodologischen Prinzipien der Grounded Theory (GT) (vgl. Glaser & Strauss, 1996), die im Folgenden anhand von Primär- und Sekundärliteratur näher beschrieben wird (vgl. Kap. Teil II Kap. 2). Die Methodologie der GT wird als gegenstands- und materialadäquate, eigenständige Methodenlehre und umsetzbare Forschungsstrategie genutzt, um der Heterogenität der empirischen Datenbasis, der einzelnen Wahrnehmungsstrukturen und Deutungsmuster, angemessen begegnen zu können. Sie entspricht allen Anforderungen der Herangehensweise der Arbeit. Im Folgenden (Teil II Kap. 4.2.1) wird die GT in ihren Kerngedanken, Vorgehensweisen und in ihrer Entstehung näher dargestellt. Der Umgang mit theoretischem Vorwissen, wird in der GT vielfach diskutiert und wird deshalb hier aufgezeigt (vgl. Teil II Kap.2.2.3). Im zweiten Teil des Methodenkapitels stehen die methodischen Schritte der vorliegenden Arbeit im Fokus, die hier kurz skizziert werden: Leitfadeninterviews mit 7 Gymnasial-Lehrpersonen und 19 SuS (Teil III Kap. 1 und 2.). Die Auswahl der Interviewpartner erfolgt nach dem Theoretical Sampling (Teil II Kap. 4.2). Die Interviews wurden sowohl einzeln ausgewertet (vgl. Einzelfalldarstellungen), als auch, für die Generierung der Theorie, einzelfallübergreifend (vgl. Komparative Analyse), um Tendenzen der subjektiven Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung herauszustellen. Die zusätzliche Analyse der Einzelfalldarstellungen erfolgt in Anlehnung an Hammel (2011) und stellt eine Ergänzung zur herkömmlichen GT dar. Die Einzelfalldarstellungen und Zusammenfassungen wurden von den jeweiligen Interviewpartnern kommunikativ validiert (vgl. Kap. kommunikative Validierung). Zusätzliche Ergänzungen, der aus den Interview-Daten gewonnenen Kategorien, erfolgen durch die ausgeführten Unterrichtsbeobachtungen und den Mind-Mapping-Auswertungen (Teil III Kap. 1).

In der Analyse der Daten werden vor allem jene Aussagen oder Beobachtungen genauer betrachtet, welche auf fragwürdige Muster oder Brüche hinweisen und für die es zunächst keine ausreichenden Erklärungen gibt. Die Daten, welche sich als Konzepte oder Kategorien niederschlagen, finden partiell als Erklärungen Eingang in die Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie.

2.1 Die Methode: Grounded Theory

„Die Grounded Theory⁵⁶ (GT) ist ein Analyseverfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik zur Theoriegenerierung und Überprüfung“ (Strauss, 1991, S. 19). Sie ist eine Forschungsmethodologie, die in den 60er Jahren, von den

⁵⁶ Hier wird die methodologisch flexiblere Version der Grounded Theory von Strauss (vgl. Strauss in Legwie & Schervier-Legwie, 2004) als Grundlage der methodischen Herangehensweise gewählt.

beiden Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, begründet wurde. Das Verfahren ist, so Krotz (2005), eine Weiterentwicklung der Chicagoer Schule (u. a. Park, Thomas, Znaniecki), dem amerikanischen Pragmatismus (vgl. Dewey) und dem symbolischen Interaktionismus⁵⁷ (vgl. Mead, Blumer). Es ist die Lehre vom Verstehen, Deuten und Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Strukturen und Symbolisierungen.

GT bezeichnet sowohl die Methodologie als auch das zielgerichtete Vorgehen nach dieser Methodologie.⁵⁸ Mit der damals neu entwickelten Herangehensweise der GT an Forschungsprobleme widersprechen sie dem herkömmlichen ‚logikoduktiven‘ Vorgehen, als auch einem Hypothesenprüfenden empirischen Verfahren. In der GT soll sich die Theoriebildung ausschließlich aus dem Datenmaterial entwickeln, wobei es vorher, keine antizipierten Thesen gibt (vgl. Kap. Vorwissen) (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Ziel dieses qualitativen Vorgehens ist „die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von Daten“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 11). Flick et al. (2007, S. 32) fasst zusammen, dass auf diese Weise der Komplexität von sozialen Phänomenen Rechnung getragen wird und somit empirisch verankerte Theorie generiert werden kann. Dieses Vorgehen ermöglicht es, nicht antizipierte Problemlagen und Phänomene zu entdecken und darauf aufbauend neue Fragestellungen zu entwickeln. Die GT sieht sich dabei nicht als reine Methode sondern, wie Strauss (1995, S. 73) deklariert, eher als Methodologie bzw. als Forschungsstil. Die „vielen Aspekte des untersuchten Phänomens sollen somit erfasst und erklärt werden“ (Strauss, 1991, S. 25). Die Daten, mit welcher dieser methodische Ansatz operiert, entstammen aus dem vorgefundenen Forschungskontext (Interview, teilnehmende Beobachtung, Videoanalyse) d. h. sie entspringen den konkreten Handlungsfeldern. Demnach basieren sie nicht aus einem rekonstruierten Laboratorium, sondern resultieren unmittelbar aus der Umgebung der zu Untersuchenden bzw. ihrer Phänomene. Wie Breuer (2009, S. 9) beschreibt zeichnet sich diese Forschungsweise durch eine Vielfalt von Erkenntnisvarianten aus, da unterschiedliche Eigenschaften des Forschungsgegenstands ins Visier genommen und miteinander verglichen werden.

Die beiden Begründer der GT, Glaser und Strauss (1967), entwickelten sich in den folgenden Jahren auseinander, sodass es zu zwei unterschiedlichen Ausrichtungen kam, in welche sich die GT weiter entwickelte. Diese Zweiteilung des ursprünglichen Ansatzes der beiden Forscher, spiegelt sich zum einen in einem anderen Vorgehen der Theoriegenerierung wieder, als auch, in der unterschiedlichen Einstellung zum Umgang mit Vorwissen. Während die Methode der Aufarbeitung der Daten bei Glaser wenig genau definiert ist, entspricht das methodische Vorgehen bei Strauss und Corbin einer klar vorgegebenen Abfolge aus verschiedenen Selektionsprozessen. Diese Prozesse entsprechen drei unterschiedlichen Phasen in denen das Datenmaterial unter verschiedenen Gesichtspunkten

⁵⁷ Vgl. Symbolischer Interaktionismus.

⁵⁸ Nach Böhm (2009, S. 475) hat sich die Begriffsverwendung der GT sowohl für die Forschungsmethode als auch für die zu entwickelnde Theorie etabliert.

aufgebrochen wird.⁵⁹ Die GT selbst existiert heute in verschiedenen Varianten, so z. B. die GT nach Breuer (2009) oder die Variante nach Charmaz (2007) u. v. m.⁶⁰.

Zu den beiden Ausrichtungen und den Varianten, gibt es zudem zahlreiche Modifikationen des Vorgehens nach der GT, welche sich an dem jeweiligen Forschungsfeld und der Fragestellung orientieren. Diese Modifizierungen wurde von Strauss (1998, S. 32 f.) auch gewünscht. So wurde z. B. in zahlreichen Forschungsarbeiten das Kodierparadigma verändert und an den jeweiligen Forschungskontext angepasst, wie z. B. in den Arbeiten von Fischer (2002, S. 115 ff.) oder Hammel (2011, S. 182 – 188). Der in dieser Forschungsarbeit gewählte Ansatz der GT orientiert sich an der Fassung von Glaser und Strauss (1967), der methodischen Weiterentwicklung von Corbin und Strauss (1996) sowie methodischen Einflüssen von Breuer (2005)⁶¹ und Charmaz (2003)⁶². Das Kodierparadigma lehnt sich an das modifizierte Kodierparadigma von Hammel (2011, 182 – 188), welche Einzelfallanalysen vornimmt (vgl. Teil III Kap.1).

Als zentrales Anliegen der GT Methodologie hebt Breuer (2009, S. 41) drei wesentliche Punkte hervor:

Erster Punkt ist die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch d. h. es werden dabei keine Phänomene klassifiziert oder beschrieben, sondern theoretische Konzepte gebildet. Diese Konzepte dienen als Erklärung für die untersuchten Phänomene. Der zweite Punkt ist das theoretische Sampling d. h. bereits nach der ersten Untersuchung wird mit der Auswertung begonnen und nach Hypothesen gesucht. Die daraus gewonnenen Daten dienen als Grundlage für die weitere Auswahl der nächsten Interviewpartner oder Fälle. Letzter und dritter Punkt sind die Vergleiche, welche zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen die theoretischen Konzepte generiert werden (vgl. Breuer, 2009, S. 41). Wie Krotz anführt (2005, S. 24) sind die sich gegenseitig durchdringenden Kodierphasen, wie das offene, axiale und selektive Kodieren, erst in den späteren Publikationen von Glaser und Strauss (1991) benannt. Zudem unterscheiden sich die Vorgehensweisen der GT durch die Begründer mit zunehmender Entwicklung. Um das Vorgehen der GT stimmig darzustellen, merkt Hammel (2011, S. 151) an, dass sich viele deutschsprachige Autoren, auf

⁵⁹ Diese Phasen werden als offenes, axiales und selektives Kodieren bezeichnet.

⁶⁰ Breuer (2009) entwickelt die reflexive Grounded Theorie. Charmaz (2000) eine konstruktivistisch orientierte Version der GT. Beide Richtungen lassen sich jedoch auf die Ansätze der Begründungsmethodologie von Glaser und Strauss (1967) zurückführen.

⁶¹ Breuer (1997) fordert eine reflexive Herangehensweise und Aufarbeitung der Daten, d. h. die Forscherinnen und Forscher sollten immer wieder ergründen, inwieweit sie dem Forschungsmaterial objektiv begegnen. Als Hilfestellungen hierfür dient die Auseinandersetzung mit einer Forschungsgruppe oder auch die stetige Analyse der eigenen Gedanken im Forschungsprozess.

⁶² Charmaz (2003) orientiert sich in ihrer Auslegung der GT am Konstruktivismus, welcher insofern die Forschungsdaten beeinflusst, als immer wieder die Frage nach der individuellen Konstruktion der Wirklichkeit thematisiert wird.

die Publikationen von Strauss bzw. Strauss und Corbin beziehen und dann abweichende Positionen von Glaser aufzeigen.

Wichtig bleibt, dem Anspruch der Methodologie der GT nach, bis zum letzten Moment der Auswertung offen für neue Zusammenhänge zu bleiben, die sich in den Daten finden. Die forschungsleitenden Kategorien und Konzepte werden aus den Daten heraus entwickelt, Theoriebildung und Datenanalyse sind unmittelbar miteinander verschränkt. Zudem findet eine Verschränkung der Arbeitsphasen Datensammlung, Datenauswertung und Theoriebildung statt, sodass alle Phasen ineinander übergehen und nicht zu trennen sind. Man spricht hier von der Zirkularität der Datenerhebung und Datenauswertung⁶³. Die so

„gebildeten Kategorien entstammen der untersuchten sozialen Realität und werden im Zuge der Auswertung immer neu definiert oder revidiert“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 34).

2.2.1 Theorieorientiertes Kodieren

Das Vorgehen der Textanalyse, so Breuer (2009, S. 11), in der GT ist eine Art Kunstlehre und bedarf genauer Einarbeitung in die Daten. Die Analyse sieht die Auswertung aller gewonnenen Daten vor, wobei sich die Datensammlung bzw. die Fallgenerierung am Theoretical sampling⁶⁴ orientiert. Die Daten werden durch Vergleichen mit Unterschiedlichen und Ähnlichem gewonnen. Breuer (2009, S. 80) schreibt, dass sich zur Ermittlung von Relationen zwischen den Kategorien, sich das Kodierparadigma nach Corbin und Strauss (1996, S. 77 ff.) bewährt hat, welches auch der Auswertungsmethode dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegt. Im Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) entstehen um die Kernkategorie (Phänomen) eine Zuordnung der anderen darauf referierenden Codes und Konzepte in die fünf Bereiche: Strategien, Ursachen, Kontextbezogene Codes, intervenierende Ursachen und Konsequenzen. Der Forschende erarbeitet auf Grundlage der Kernkategorie, allen Achsenkategorien, Beobachtungsprotokollen, Kodenotizen, Memos und Netzwerken die Theorie heraus. Zuerst wird das zentrale Phänomen festgelegt, wozu sich das Sichten von Kodelisten, zusammenfassenden Memos und Netzwerkdarstellungen eigenen. Das zentrale Phänomen muss aber nicht notwendigerweise dem ursprünglich angenommenen entsprechen, dazu ist es wichtig dem empirischen Material immer wieder offen zu begegnen.

Beim Kodieren wird, wie bereits erwähnt, zwischen drei Typen unterschieden: Offenem, axialen und selektivem Kodieren. Der technische Begriff Kodieren benennt das Verfahren, welches zu Beginn und im Verlauf der Auswertung Konzep-

⁶³ Der Zirkularität von Datenerhebung und Datenauswertung wird in dieser Arbeit Rechnung getragen, indem zunächst ein Interview geführt wird und direkt nach der ersten Auswertung, d. h., anhand der entwickelten Kategorien potenziell relevante Fälle definiert und interviewt werden.

⁶⁴ Die Auswahl weiterer Untersuchungspartner basiert auf den Auswertungen der bisher erhobenen Daten.

te benennt, die aus den Daten emergieren. Konzepte sind die Oberbegriffe der einzelnen Phänomene. Fokussiertes Kodieren ist die Zusammenfassung der Texte nach bestimmten Fragestellungen, wie z. B. der Frage um was es im Text geht.

Das Material wird dazu analytisch aufgebrochen d. h. es wird konzeptualisiert. Phänomene, die sich in einzelnen Textstellen zeigen, werden mit einem Kode versehen bzw. abstrahiert. Sie werden zu sogenannten Indikatoren für ein dahinterliegendes Konzept⁶⁵ (vgl. Breuer, 2009, S. 153 ff.).

Es besteht bei „der GT kein vorgefertigtes Kategorienschema, welches an die Daten herangetragen wird“ (Mey/Mruck, 2007, S. 25). Die Kategorien werden erst aus den Daten entwickelt.

Am Anfang der Analyse steht das ‚offene Kodieren‘, welches als ‚Übersetzen oder Benennen‘ von Daten bezeichnet werden kann. Beim offenen Kodieren werden die empirischen Daten „analytisch aufgeschlüsselt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). „Aus dem Text werden, anhand von Fragestellungen, sukzessive Kodes dazu entwickelt“ (Flick, 1995, S. 200 – 201), welche bereits sehr aussagekräftig sein sollen und einen Bezug zur entwickelnden Theorie darstellen. Diese erste Kodierphase zeichnet sich dadurch aus, dass jedes Detail Beachtung findet. Der unbeeinflusste Blick auf die Daten ist hier gefragt. Diese so gewonnenen ersten Konzepte, werden „durch den Vorgang des ständigen Abwägens“ (Breuer, 2009, S. 81) zwischen Datenbezug und Theorieorientierungen zu Kategorien, welche wiederum auf ihre Eigenschaften und Ausprägungen in den Daten untersucht werden können. Sie bieten die erste Grundlage für die Auswahl weiterer zu untersuchender Fälle im Sinne des Theoretical Sampling.

Beim nachfolgenden axialen Kodieren werden die schon bestehenden Konzepte verfeinert und differenzierter bewertet. Dazu werden Beziehungen und Subkategorien zwischen den Kategorien herausgearbeitet. Kategorien, welche sich durch die vergleichenden und kontrastierenden Daten vielfach bestätigen werden schließlich zu Hauptkategorien zusammengefasst, wobei sich allmählich eine Kernkategorie herauskristallisieren soll (vgl. Strauss & Corbin, 1996).

Dieser Kodiervorgang geschieht nicht linear, sondern verläuft zirkulär. Die so gewonnenen Hauptkategorien stehen im Mittelpunkt der weiteren Analysearbeit. Um sie herum werden Beziehungsnetzwerke und Achsenkategorien aus allen anderen Konzepten, Kodes und Memos ausgearbeitet.

In diesem Prozess entwickeln sich einige der Kategorien zu Dreh- und Angelpunkten der Datenaussagen, sodass diese dann nach dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) analysiert werden. Das axiale Kodieren entspricht der Anwendung des Kodierparadigmas (vgl. Teil III Kap. 2.2), wobei dabei nach den ‚Ursachen‘ und dem ‚Kontext‘ eines ‚Phänomens‘ gefragt wird, was unter der Be-

⁶⁵ Konzept-Indikator-Modell basierend auf dem Induktionsprinzip (Mey und Mruck, 2007, S. 25).

trachtung der ‚Konsequenzen‘, ‚Handlungen‘, als auch der ‚intervenierenden Bedingungen‘ erfolgt.⁶⁶

Im letzten Schritt des Kodiervorgangs nach GT, dem selektiven Kodieren, wird aus den verdichteten Daten eine Kernkategorie herausgearbeitet (vgl. Strauss und Corbin, 1996, S. 94).

„Selektives Kodieren benennt auch das Bilden von Synthesen aus den Kategorien, Memos, Beobachtungen und Bedingungsgefügen“ (Sedlmeier/Renkewitz, 2008, S. 751).

Die Kernkategorie wird bei diesem Vorgang systematisch in Beziehung zu allen anderen Kategorien gesetzt. Die Beziehungen werden somit validiert und weitere Entwicklungen herangezogen. Dieser Analyseschritt entspricht dem des axialen Kodierens, jedoch findet er auf einer abstrakteren Ebene statt. Ziel ist es, die relevanten Kategorien zu integrieren und eine Art ‚roter Faden‘ für die Entwicklung einer Theorie herauszuarbeiten. Die Theorie wird anschließend diskursiv präsentiert, da insofern eine komplexere, offenere Darstellung möglich ist, als dies durch eine thesenartige Formulierung einer Theorie geschieht (vgl. Glaser/ Strauss, 2005, S. 41 f.). Die Kernkategorie zeichnet sich durch ihren hohen Abstraktionscharakter aus, welcher sich dadurch definiert, dass alle bereits gefundenen Kategorien darin enthalten sind. Es soll sich, so Breuer (2009, S. 11 f.), auf einer abstrakteren Ebene, durch die Integration der relevanten Kategorien, schließlich eine Theorie herausdiffundieren. Um eine, aus den Daten emergierende Theorie zu bilden bzw. Hypothesen zu entwickeln, ist es wichtig Beziehungen zwischen der Kernkategorie und anderen Konzepten zu ermitteln. Die zentralen Phänomene des Forschungsgegenstands und ihre Zusammenhänge begründen sich in der Kernkategorie, sodass daraus eine ‚GT‘ formuliert werden kann. Die hypothetischen Beziehungen werden immer wieder anhand der Daten bzw. des Textes überprüft. Der gesamte Prozess wird durch das Schreiben von theoretischen Memos begleitet, die eine gewisse Distanz (Reflexivität) zu den Daten fördern und die Entwicklung der Kategorien unterstützen. Diese Memos dienen in der Endphase häufig als Unterstützung für die Entwicklung von Formulierungen und Zuschreibungen. Memos gründen sich auf die Ergebnisse des Kodierens und dienen dazu Eindrücke und Zwischenbilanzen festzuhalten. Memos haben die Funktion übergreifende Muster und Strukturen aufzudecken und sind eine wichtige Vorstufe zur Bildung der ‚Grounded Theory‘.

Aus dem empirischen Datenmaterial, wie z. B. transkribierten Texten, Notizen, Beobachtungsprotokollen etc. die systematisch analysiert wurden, werden ge gründete Theorien entwickelt. Alle erarbeiteten Daten, so fasst Breuer (2009,

⁶⁶ Glaser (1992) warnt hier vor diesem strikten Vorgehen, da seiner Ansicht nach eventuell wichtige Zusammenhänge verdeckt werden und es somit zu falschen Dateninterpretationen kommen kann. Für ihn stellen die im Kodierparadigma enthaltenen Heuristiken nur Offenlegung der möglichen Zusammenhänge dar, die im weiteren Verlauf der Daten-Auswertung Berücksichtigung finden sollen. Er fordert dazu auf, die Daten nach seinen benannten 18 Kodierfamilien zu ordnen, wobei nur eine Familie, die sogenannte C-Familie, die Bestandteile des Kodierparadigmas umfasst (vgl. Glaser, 1978, S. 74 – 81).

S. 77 ff.) zusammen, wie z. B. Schlussfolgerungen, Konzepte, Einsichten, werden dann miteinander vernetzt werden und dienen als Grundlage für die Entwicklung der Theorien. Validierung findet dadurch statt, dass Tatsachen mit augenscheinlich vergleichbarem gespiegelt bzw. repliziert werden. Der Vorgang geschieht, nach den theoretischen Ausführungen von Glaser & Strauss (1996, S. 106), an den Daten selbst. Die Überprüfung der entdeckten Theorie erfolgt in der Untersuchung selbst d. h. durch die unterschiedlichen Arbeitsschritte, dem Wechsel zwischen Induktion und Deduktion (vgl. Trojan/Legewie, 2001). Aus der Empirie, können im Sinne der GT, zwei Arten von Theorien generiert werden: Eine materiale oder eine formale Theorie. Die vorliegende Arbeit strebt eine materiale Theorie an, die in den Sachbereich des gymnasialen Sportunterrichts gebunden ist. Wäre die Arbeit auf Erkenntnisse der Ereignis-Wahrnehmung von Menschen allgemein ausgerichtet, läge das Ziel auf einer formalen Theorie. Dies hätte zur Folge, dass nicht nur Fälle aus einem Sachbereich untersucht werden dürften (vgl. Glaser/Strauss, 2005, S. 43).

Die folgende Abbildung zeigt die Prozesse des Kodierens in systematischer Anordnung:

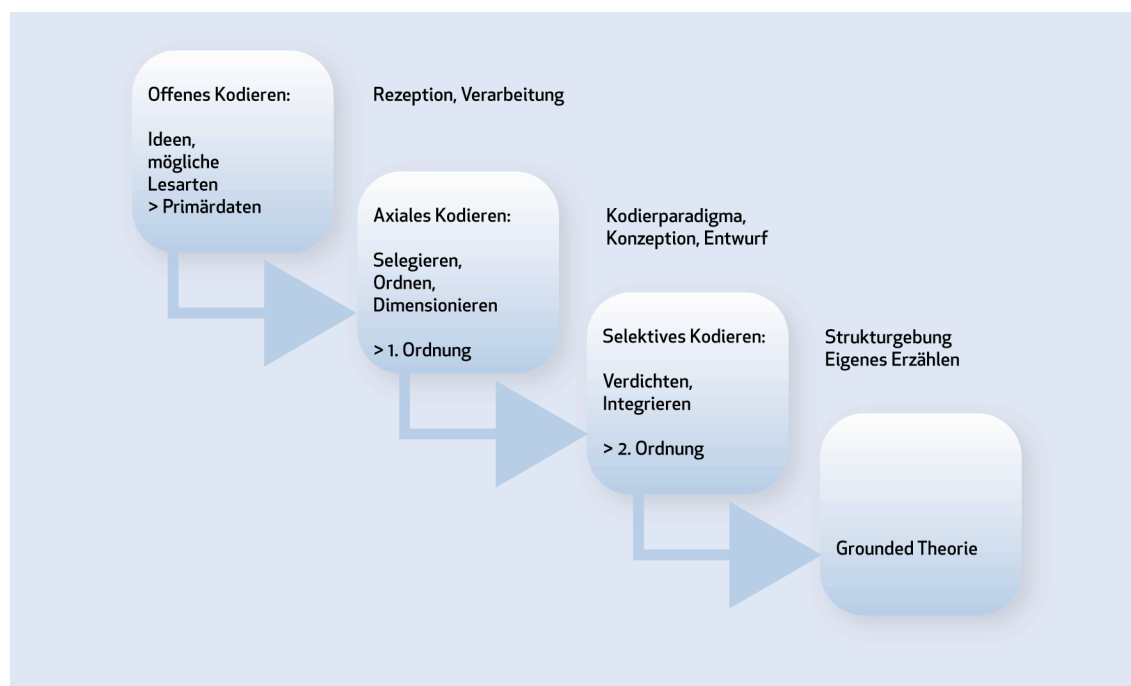


Abb. 7: Kodierprozesse in systematischer Anordnung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Breuer (2009, S. 76)

2.2.2 Theoretical Sampling

„Theoretical Sampling bezeichnet das theoriegeleitete systematische Auswählen von Stichproben bzw. Fällen bis zur Sättigung“ (Krotz, 2005, S. 191). Hierbei handelt es sich um eine Sampling-Methode, welche sich an einer explorativen Vorgehensweise orientiert (vgl. Blumer, 1981). Darunter versteht man die aktive Auswahl von Datenquellen, Fällen, Stichproben, Ereignissen o. ä. anhand schon entwickelter Konzepte. Erst im Verlauf der Untersuchung wird fixiert, welche Personen, Ereignisse und Aktivitäten in die Untersuchung miteinbezogen werden sollen. Charakteristisch dafür ist, dass der Fall noch nicht bekannt ist, sondern im Verlauf der Untersuchung konstruiert wird bzw. sich herauskristallisiert. Es werden bewusst Vorkommnisse ausgewählt, ohne auf deren „quantitative Repräsentativität zu achten“ (Dilger, 2000, S. 6). „Bedeutsam ist vielmehr die Repräsentativität der Konzepte in all ihren Variationen“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 161). Glaser und Strauss (1996, S. 73) unterschieden dabei drei verschiedene Schritte: Daten sammeln, Kodieren und Formulieren von Memos. In Anlehnung an „diese Vorgehensweise der strategischen Selektion nach dem minimalen und maximalen Vergleich“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 73), werden systematisch solche Fälle in die Untersuchung aufgenommen, die abweichende oder ähnliche Ausprägungen der bereits gefundenen Phänomene aufweisen oder aber Hinweise auf bisher noch nicht berücksichtigte Sachverhalte lieferten. Dazu wird das Material, sprich die einzelnen Interviews und die Videoanalysen systematisch ausgewertet (vgl. Kap. 2.2.1). Durch den Austausch zwischen den Daten und dem theoretischen Vorwissen, verdichten sich durch den Prozess des Vergleichens und Kontrastierens der heterogenen Stichproben, die so gewonnenen Kategorien und Dimensionen und bedingen die neue Auswahl von Stichproben. Die Auswahl neuer Interviewpartner ist demnach

„abhängig vom bisherigen Forschungsprozess, dem bisherigen Wissensstand, als auch den Aussagen, die man bis zu diesem Zeitpunkt gesammelt hat“ (Krotz, 2005, S. 191).

Das bisher Gefundene, wird somit einerseits durch eine Verbreiterung der Datenbasis in Bezug auf die Allgemeinheit des Ergebnisses kontrolliert und dient andererseits dazu, eventuell das bisher Gefundene zu bestätigen. Ausgangspunkt der Stichproben bildet ein archetypischer Vertreter, hier repräsentiert durch Stichprobe der Lehrerin Kasten (vgl. Teil III Kap. 1.1). Die Auswahlkriterien für die weiteren Stichproben ergeben sich durch die Analyse des so gewonnenen Datenmaterials und der noch offenen oder neu entstandenen Fragen bzgl. des zu untersuchenden Phänomens. Die „kritische Prüfung des Falls ist beim theoretical sampling bereits Teil seiner Konstruktion“ (Merkens, 2007, S. 297). Die Konstruktion des Falls geschieht im Forschungsprozess. Ziel ist, laut Flick et al., (2007, S. 252:), die zunehmende Sättigung der Daten. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, so Merkens (1997, S. 100), wird dadurch erreicht, dass die jeweilige Stichprobe den untersuchten Fall inhaltlich repräsentiert. Es geht darum, das Typische des untersuchten Gegenstandes zu bestimmen und somit eine Übertragung auf andere, ähnliche Gegenstände zu gewährleisten. Bei der Bestimmung der Stichproben wurde maximale Variation angestrebt. Im Zuge des Theoretical samplings wird nicht auf die Repräsentativität der Fälle geachtet. Durch

die gezielte vergleichende oder kontrastierende Auswahl wird versucht, die entwickelten Theorien zu überprüfen bzw. Bedingungen zu finden, von denen ein Zutreffen der bis dahin getroffenen Aussagen abhängt. Somit wird „eine vergleichsweise breite Gültigkeit der letztlich hergestellten Theorie garantiert“ (Krotz, 2005, S. 192).

Vorgang des Theoretical Samplings:

Heterogene Stichproben → Archetypische Vertreter →

Ziel: Die theoretische Sättigung bzw. selektive theoriegeleitete Sättigung

„Die Theoretische Sättigung bezeichnet in der GT die Sättigung bzw. das Beenden des Forschungsprozesses“ (vgl. Böhm, 2007, S. 475 f.), d. h., wenn die gezielte Suche nach einem Zugewinn der bisher generierten Theorie durch einen weiteren Fall scheitert. Wenn es somit keine weiteren Vertreter gibt, welche beobachtet oder befragt werden sollen, um präzisere, kontrastierende oder einschränkende Einsichten zu gewinnen, spricht man von der Sättigung des Forschungsprozesses. Krotz (2005, S. 193) merkt an, dass die Art des Konstruktionsverfahrens garantiert, dass die bis dahin konstruierte Theorie, die bis dahin erhobenen Fälle abdeckt und theoretisch erfasst. Nach Breuer (2008, S. 110) ist der „epistemologische Gnadenstand“ der Sättigung einer Theorie dann erreicht, wenn weitere hinzugezogene und analysierte Daten keinen Beitrag zu ihrer konzeptuellen Erweiterung, bzw. Veränderung mehr leisten, d. h. wenn nichts mehr durch neue Fälle zum theoretischen Modell ergänzt werden kann.⁶⁷ Eine gegenstandsbezogene Theorie, welche aus der Empirie entwickelt wurde, ist dann gesättigt, wenn alle Kategorien und Beziehungen zwischen den Kategorien gesättigt herausgearbeitet und validiert sind. Dafür kann es letztlich aber keine Garantie geben, denn nur ein einziger zusätzlicher Fall, welcher nicht ins Sampling aufgenommen wurde, könnte das bekannte Ergebnis verändern. Die theoretische Sättigung ist, so Breuer (2009, S. 110), demnach eine pragmatische, auf den verdichteten Daten und Indizien basierende Entscheidung des Forschers. In der vorliegenden Arbeit wird versucht den formulierten Anspruch nach Krotz (2005, S. 193) zu entsprechen und ein plausibles Ende des Forschungsprozesses zu finden.⁶⁸ Das Ergebnis vernetzt alle gefundenen Indizien die die Ursachen

⁶⁷ Die theoretische Sättigung zum Zeitpunkt der Forschungsarbeit, was jedoch nicht ausschließt, dass im Laufe der Zeit noch andere Fälle bedeutend werden könnten und ergänzt werden sollten (vgl. Breuer, 2009, S. 110).

⁶⁸ Erstens garantiert die Art des Konstruktionsverfahrens, dass die bis dahin generierte Theorie die bis dahin erhobenen Fälle abdeckt und theoretisch erfasst. Zweitens, wenn es nicht mehr

der Ereignis-Wahrnehmung erklären lassen. Es stellt in diesem Forschungsprozess eine momentane Erkenntnis dar, die jedoch durch weitere ergänzende Analysen verändert, ergänzt und modifiziert werden kann.

2.2.3 Umgang mit theoretischem Vorwissen

Dem, in der qualitativen Sozialforschung kontrovers geführten Diskussion nach der Notwendigkeit von Vorwissen wird begegnet, indem den Ansätzen von Schütz (1974) und Meinefeld (1995) gefolgt wird. Diese besagen, dass es immer nur möglich ist, „die Kategorien anderer Personen auf der Basis der eigenen Kategorien zu verstehen“ (Schütz, 1974, S. 287), deshalb schadet ein Vorwissen der Erkenntnisgewinnung dieser Untersuchung nicht, sondern ist von Nutzen.

„Die Handlungen anderer Personen sind im Sinne der Interpretation und Deutung, als ein bestimmter, im Wissensbestand der jeweiligen sozialen Gruppe verfügbaren Handlungsmuster zugehörig, zu identifizieren und zu subsumieren“ (Flick et al., 2007, S. 271).

Flick verweist zudem darauf, dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die eigenen Deutungsschemata, Bedeutung gewinnt. „Das Vorwissen strukturiert unvermeidlich unsere Wahrnehmung und dient als Grundlage jeder Forschung“ (Flick, 2007, S. 272). Die Offenheit für das Neue, hängt demnach nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern durch eine bewusste Handhabung von Methoden, die das besondere im Forschungsablauf erkennen und protokollieren lassen⁶⁹. Kelle (2003, S. 10) merkt dazu an, dass

„jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, letztlich nur dazu führen wird, dass der Untersucher im Datenmaterial ertrinkt“.

So wird in dieser Arbeit, die Handhabung mit dem theoretischen Vorwissen nach den Forderungen von Strübing (2007, S. 164) und in Anlehnung an die reflexive Vorgehensweise nach Breuer (2009) behandelt. Diese besagen, dass unter theoretischer Sensibilität nur verstanden werden könne, dass Forscher zwar „wissend sind, mit ihrem Wissen aber [...] dosiert und sachgemessen umzugehen verstehen“ (Strübing, 2007, S. 164). Breuer (2009, S. 21) fordert dazu auf, mit dem Vorwissen reflexiv umzugehen. Strübing bestreitet, dass die Theorien tatsächlich nur aus den Daten entstehen können, ohne den Zugriff auf „theoretische Vorprägung“ (Strübing, 2007, S. 164). Die Begründer der GT, Glaser und Strauss (1967), schreiben dazu, dass „vermutlich kein Soziologe, bevor er seine Forschung angeht, alle Theorie aus seinem Geist streichen“ könne. Beide benennen

gelingt, weitere, unbekannte Fälle mit neuen zu berücksichtigenden Konsequenzen zu finden (Krotz 2005, S. 193).

⁶⁹ Glaser und Strauss erkennen in späteren Veröffentlichungen an (1991, S. 36 f.; Strauss & Corbin, 1990, S. 31 – 38), dass Vorwissen als eine wichtige Quelle theoretischer Sensibilität benötigt wird, aber halten dennoch grundsätzlich am normativen Anspruch der früher formulierten Position fest. Breuer (2009, S. 58 ff.) unterstützt diese Tendenz in seiner Ausführung der Grounded Theory.

die Vorteile, die die ein gewisses Maß an Vorkenntnissen für die Generierung der Daten haben kann.

„Als Quelle von Einsichten ist Theorie durchaus hoch zu schätzen, auch wenn dieser Rückgriff nicht auf Kosten solcher Einfälle gehen sollte, die mittels qualitativer Forschung zustande kommen, welche sich näher an den Daten bewegt. Eine Kombination beider Strategien ist ohne Frage wünschenswert“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 257).

Das Sortieren und Zuordnen der Daten erfolgt in Anlehnung an die Überlegungen von Peirce (1931), welcher die drei Verfahren Deduktion (1), quantitative und qualitative Induktion (2) und die Abduktion (3) unterscheidet. Das erste Verfahren geht von Subsumtion aus d. h. eine bekannte Merkmalsausprägung liegt den Daten zugrunde bzw. ist bekannt. In den Daten wird, wie Flick et al. (2007, S. 279) nun nach diesen allgemeinen Zusammenhängen gesucht. Der infrage stehende Einzelfall, wird demnach einer bekannten Regel zugeordnet und wird als Deduktion bezeichnet. Diese Vorgehensweise generiert kein neues Wissen. Das zweite Verfahren, die quantitative Induktion, nimmt die im Datenmaterial vorgefundenen Merkmalskombinationen und generalisiert diese zu einer Ordnung oder Regel. Sie überträgt die quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe auf die Gesamtheit. Der Einzelfall wird somit generalisiert. Auch dieses Verfahren, so Flick (2007, S. 279) weiter, erzielt lediglich ‚wahrscheinliche‘ Resultate. Eine besondere Variante der induktiven Bearbeitung von Daten, ist in Anlehnung an Flick (2007, S. 279) die der qualitativen Induktion. Sie schließt von der Existenz bestimmter qualitativer Merkmale in Stichproben auf das Vorhandensein anderer Merkmale. Die qualitative Induktion ergänzt die wahrgenommenen Merkmale einer Stichprobe mit anderen nicht wahrgenommenen. Die Art der Auswertungsform generiert keinen gültigen Schluss, lässt sich aber operationalisieren. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht sieht Strübing (2007, S. 164) es für falsch an, dass durch reine Induktion Theorien hervorgebracht werden könnten. Er verweist hier auf die Notwendigkeit des dritten Verfahrens, die der Abduktion (ebd., S. 164).

„Abduktive Verfahren suchen nach Ordnung, zielen dabei aber nicht auf die Konstruktion einer Ordnung die zu den überraschenden Tatsachen passen. Die gewonnenen Ordnungen sind keine Widerspiegelung der Wirklichkeit, sondern gedankliche Konstruktionen. Die Abduktion sucht angesichts überraschender Fakten nach einer sinnstiftenden Regel“ (Flick et al, 2007, S. 285).

Auch in dieser Forschungsarbeit kann ein abduktives Vorgehen, wie es Flick beschreibt, nicht vollkommen ausgeschlossen werden, da die Findung der Kernkategorie sich zwar dokumentieren lässt, aber letztlich nicht auszuschließen ist, dass Zusammenhänge und somit auch die Festlegung auf die spezielle Kernkategorie, durch sogenannte ‚Geistesblitze‘ von den Forschenden erkannt wurden.

Mit dieser Arbeit werden die Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht analysiert. Das theoretische Vorwissen bezieht sich hier hauptsächlich auf Daten aus dem zu untersuchenden Feld. In den Vorstudien, wurde nach Anregungen zum Thema Ereignis-Wahrnehmung gesucht. Dabei wurde in den Beobachtungen vermutet, dass sich einige Missverständnisse im Unterrichtsverlauf auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Ereignissen zurückführen lassen. In der weiteren Auseinandersetzung mit der aktuellen themenbezogenen Literatur,

entstand zu diesen Annahmen eine Vielzahl an brauchbarem, theoretischem Wissen, welches jedoch nicht explizit Ereignis-Wahrnehmung behandelt. Die empirisch entwickelten Konstruktionen zu Themen die sich mit Ereignis-Wahrnehmung beschäftigen, gehen größtenteils von unterschiedlichen Sichtweisen und Problemstellungen aus, sodass sie, in Bezug auf die offene Generierung der Daten, keine ersichtlichen Auswirkungen haben konnten. Zudem würde dieses so generierte Vorwissen, einer gewissen Form der Abstraktion verlangen, um für die Arbeit verwendbar zu sein. Additional wird die Handhabung mit Vorwissen durch die theoretische Sensibilität, wie Strübing (2007, S. 164) sie fordert geprüft. Eine weitere Überprüfung findet diesbezüglich, durch die Auseinandersetzung im Forschungsteam statt, wobei sich hier ein gewisses Maß an Vorkenntnissen, bei der kommunikativen Validierung, als sehr nützlich erwies. Da das Forschungsteam (Beobachter- und Interviewteam) bereits ein Vorverständnis für das Forschungsthema besaß, wurde die Offenheit im Umgang mit den Befragten auf diese Weise etwas erschwert. Das Problem wurde dahingehend gelöst, als dass bei der Interpretation der Daten immer wieder kommunikativ geprüft wurde, ob die entstehenden Codes auch wirklich aus den Daten emergieren oder subjektive Darstellungen der beteiligten Diskussionspartner bei der Datenauswertung sind. Der Interviewleitfaden wurde sehr offen gehalten und profitiert von der flexiblen Handhabung. Vorüberlegungen und Konzepte, die aus der Schulsportforschung resultieren, finden darin wenig Berücksichtigung. Die kommunikativen Verlaufsstrukturen und die Dynamik bei den Projektsitzungen, welche im Rahmen des Kodierprozesses entstanden, waren im ersten Durchlauf weniger durch theoretische Bezüge, als durch Erfahrung geprägt.

In der Datenauswertung, wie der Einzelfallanalyse und der einzelfallübergreifenden Analyse, wurden Begriffe verwendet, welche sich aus den Daten generieren. Die weitere vertiefende Interpretation der Daten wurde zunehmend durch theoretisch-abstraktes Vorwissen ergänzt. Die zusätzliche Auseinandersetzung mit der, dem Thema zu Grunde liegenden Theorie, selektierte die angefallenen Kategorien, sodass sie überschaubar blieben. Diese wurden dann durch ständiges vergleichen und analysieren gesättigt. Erst in der abschließenden Auswertung und der Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie werden zunehmend Begriffe und Konzepte aus der Schulsportforschung verwendet. Zu Beginn der Arbeit war es notwendig sich in den bisherigen Forschungsstand einzulesen, um einen themenbezogenen Überblick zu erhalten. Erst parallel zur Datenauswertung entstand eine intensivere Vertiefung mit den Konzepten und Studien zum Thema Ereignis-Wahrnehmung, wie sie im Teil III, Kap. 1.- 4. dargestellt wird. Einzelne Themen, wie die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, erwiesen sich erst mit der Theoriebildung, als bedeutsam für die Arbeit, sodass sie in diesem Stadium erarbeitet wurden.

2.2.4 Grundlegende Gütekriterien

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Gütekriterien, die an das Forschungsprojekt gelegt werden und der Frage, inwieweit alle relevanten Kriterien erfüllt werden können. Es werden zuerst allgemein die Gütekriterien qualitativer

Forschung vorgestellt und diskutiert. Anschließend erfolgt eine Bewertung, inwieweit die Gütekriterien in der vorliegenden Arbeit erfüllt werden konnten. Die Gütekriterien qualitativer Studien lassen sich nicht so eindeutig bestimmen wie die quantitativer. Allgemein sei jedoch, nach Krippendorff (1980, S.76) gesagt, dass sich die Güte qualitativer Untersuchungen vor allem in einer 'kontrollierten und dokumentierten Subjektivität' widerspiegelt. Breuer (2005) bezeichnet diese Voraussetzung als reflexive Haltung des Forschenden. Das zu untersuchende Phänomen erscheint, vor dem Hintergrund der Untersuchung, im Licht eines bestimmten Erkenntnisinteresses. Entsprechend den Überlegungen von Breuer (2009, S. 23) ist es, in Bezug auf Reflexibilität, schwierig, wenn die Person des Forschers nicht nur teilnehmende Beobachterin ist, sondern auch darüber reflektiert. Diesem Anspruch wird die Arbeit durch die kommunikative Validierung aller Kodes und Kategorien in den Forschungswerkstätten⁷⁰, als auch innerhalb des Forscher- und Beobachtungsteams gerecht. Zudem werden die Hauptaussagen der Interviewaussagen von den Teilnehmern validiert (vgl. Teil II Kap. 4.5). Die Beobachtungsgüte wird durch die Anzahl der Beobachter und die anschließende kommunikative Validierung aller Aspekte gewährleistet. Als Ergänzung der Aussagen dienen die Videoanalysen, welche bei divergierenden Ansichten der Beobachter, eingesetzt werden.

Indem man die Theorieansätze als Hypothesen erneut an die Wirklichkeit heranträgt, lässt sich eine gegenstandsverankerte Theorie überprüfen. Aufgrund der sozialen Bedingungen in diesem Kontext, ist eine beliebige Reproduzierbarkeit der Phänomene dieser Arbeit Grenzen gesetzt (Böhm, 2007, S. 483).

Die Konstruktvalidität der vorliegenden Untersuchung lässt sich vor allem in der konsensfähigen Angemessenheit der Kategoriendefinition erkennen, welche Krippendorff (1980) als semantische Gültigkeit beschreibt. Dies wird hier zum einen durch den Kodierleitfaden, mit den Definitionen der Kategorien, Schlüsselbeispielen und Kodierregeln, und zum anderen durch die mehrfache Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial sichergestellt. Dabei wird mehrfach überprüft, ob die Kategoriennamen, die Differenzierungsgrade der Kategorien und die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien, angemessen sind. Gegebenenfalls wurde, wie Breuer (2005, S. 130) dies vorschlägt, modifiziert. In dieser Forschungsarbeit werden die verschiedenen Einflüsse auf die Reflexionen der Ursachen⁷¹ auf die subjektive Ereignis-Wahrnehmung, im Rahmen von Interviews und Beobachtungen der am Unterricht beteiligten Personen, minimiert, da die Datenerhebung direkt im Anschluss an den auszuwertenden Unterricht erfolgt. Somit entsteht bei der Datenaufnahme kaum eine zeitliche Verzerrung. Dadurch wird sicher gestellt, dass die Ereignis-Wahrnehmungen bei den teilnehmenden Personen, noch eindrücklich und präsent sind.

⁷⁰ Die generierten Kategorien und Zusammenhänge wurden in enger Zusammenarbeit mit den Teilnehmern der GT-Fortbildung am Soziologischen Institut Frankfurt mit Begleitung von Prof. Dr. Breuer im Juli 2012 und der GT-Forschungsgruppe in Wien am Institut für Sozialforschung im Oktober 2012 validiert.

⁷¹ Hierzu zählen auch Vorstellungen sowie Erfahrungen, Wissen und Vorlieben.

Das nächste hier genannte Gütekriterium bezieht sich auf das Prinzip der Kontextualität von Erhebung und Analyse. Bereits Garfinkel (1967) verweist darauf, dass Äußerungen immer an den Kontext gebunden sind, in dem sie auftreten oder hervorgebracht werden. Sie sind demnach nicht von der Lebenspraxis trennbar. Die Forschungsprogramme des amerikanischen Pragmatismus (Peirce, Dewey, James, Mead) gelten als Ursprung der kontextualen Perspektive. Die Annahmen, welche diesem Ansatz zugrunde liegen, gleichen denen Garfinkels und bezeichnen die Sinnggebung von Handlungen und Sprache im gesellschaftlichen bzw. sozialen, interaktionellen und dem situativen Kontext. Das bedeutet, dass menschliche Aktivitäten sich in einem historischen und kulturellen Kontext entwickeln, welcher selbst in Veränderung ist. So kann nach Steinke (1999, S. 30) eine Veränderung des Kontextes zu einer Veränderung von Bedeutungen der Handlung und Sprache führen. Für diese qualitative Forschung bedeutet das, dass in dem Vorgang des Verstehens der Bedeutung von Handlungen bzw. Äußerungen, der (soziale, kulturelle, situative, biografische und historische) Kontext, in welchem diese Handlungen bzw. Äußerungen eingebettet sind und aus welchem sie ihren Sinn ziehen, mit in die Untersuchung einbezogen werden sollten. Ein Ereignis, eine bestimmte Sichtweise, so Steinke (ebd., S. 30), ist dort zu untersuchen, wo es auftritt, damit der jeweilige Kontext erhalten bleibt. Der Ausdruck der jeweiligen Bedingungen wird somit authentisch festgehalten. Für die Untersuchung bedeutete das, dass die Kontexte wie z. B. die Sporthalle, Unmittelbarkeit der Interviews etc. der untersuchten Handlungen und Wissensbestände, mit zu erheben waren. Feldaufenthalte, detaillierte Beobachtungen sowie teilnehmende Beobachtung sind ein Weg um Kontextualität herzustellen (vgl. Steinke, 1999, S. 31).

Bei den Leitfadenterviews wurde darauf geachtet, dass Informationen im Kontext durch offene Antworten erhoben wurden. Bei den Aufzeichnungen der Informationen (visuell und auditiv) wird ebenfalls darauf geachtet, dass die Kontextualität erhalten bleibt. Dazu werden alle Interviews in direktem Anschluss an die untersuchte Unterrichtseinheit geführt.

Die in der vorliegenden Arbeit angewendete Methodentriangulation, ist ein weiteres Mittel um Restriktion oder Stilisierung der Realität weitestgehend zu vermeiden. Seidel et al. (2005) resümieren diesbezüglich, dass von keiner Methode erwartbar ist, dass sie vollständig der Komplexität menschlichen Handelns gerecht wird und Wirklichkeit bzw. Phänomene vollkommen kontextbezogen abbilden.

Die Voraussetzungen nach Generalisierungsleistungen in der qualitativen Sozialforschung entstehen durch die Erstellung „multidimensionaler Typologisierung“ (vgl. Steinke, 2007, S. 324). Diesem Anspruch wird die Arbeit durch den Vorgang des Theoretical Sampling gerecht. Es wurden gezielt ‚exemplarische‘ Fälle ausgewählt, die möglichst vollständig das innerhalb der untersuchten Gruppe, vorfindbare Spektrum bzgl. des Phänomens abdecken. Mögliche Variationen der untersuchten Phänomene ergeben sich durch das ‚Theoretical sampling‘. Entscheidend hierbei sind weniger demografische Merkmale, wie Geschlecht oder Alter der beteiligten Personen, sondern andere Merkmale, wie z. B. die Fächer-

kombinationen der Lehrpersonen, übergreifende Funktionen wie Klassenlehrerfunktion, Bedeutung von Sport im Allgemeinen, Anzahl der Arbeitsstunden.

3. Erhebungskontext

Im folgenden Kapitel soll im Detail auf die Methoden zur Datengenerierung und die Sammlung sowie Auswertung eingegangen werden. Alle Begründungen und Abweichungen werden dargestellt, um somit der Forderung der Nachvollziehbarkeit qualitativer Forschung nachzukommen.

Die in dieser Arbeit analysierten Forschungsdaten wurden im Feld ‚Sportunterricht‘ erhoben. Gegenstand dieser Studie sind die verschiedenen Wahrnehmungen von Ereignissen der am Sportunterricht beteiligten Interaktionspartner. Die Leitfadeninterviews, die teilnehmende Beobachtung, die Videoanalyse und die Mind-Mapping-Methode (vgl. Mayer, 2010, S. 137) erbrachten den Kernbestand des empirischen Vorgehens. Die vorliegende Untersuchung stützt sich primär auf qualitativ erhobene Daten, die im Zeitraum von einem Jahr an verschiedenen Gymnasien erhoben worden sind. Dazu zählen drei Münchner Gymnasien (Jahrgangsstufe 5 – 7), zwei Gymnasien in Berlin (Jahrgangsstufe 6 – 7) und zwei Schulen im Allgäu (Memmingen und Kempten) (Jahrgangsstufe 6 – 7). Die Interviews wurden unmittelbar nach dem Sportunterricht gehalten und im Anschluss mit den teilnehmenden Beobachter/-innenn diskutiert sowie ausgewertet. Ergänzt wurden die Interviews durch die Auswertung der Mind-Mapping-Methode, welche die Wahrnehmung der zeitlichen und wahrnehmungsintensiven Dimensionen der Probanden widerspiegeln. Als weitere zusätzliche Datenquelle wurden Forschungsprotokolle und Memos⁷² verwendet, die auf Basis der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht erstellt worden sind.

3.1 Feldzugang und Datenerhebung

Das methodische Vorgehen nach der GT-Methodologie sieht vor, dass selbst auf der Ebene der Datenerhebung der Forscher in den ‚natürlichen Ablauf‘ des Forschungsgegenstands eingreift und diesen mitgestaltet. Ganz nach den Vorgaben von Strauss und Corbin (1996) ist die tiefe Auseinandersetzung mit den Daten ein wichtiges Kriterium, um daraus entsprechende Hypothesen zu generieren und Theorien aufstellen zu können. Im Rahmen der GT soll es um Offenheit und Kommunikation gehen, genauer gesagt, was geschieht, wenn aus Daten Interpretationen entstehen. Wie werden soziale Realitäten durch Beobachtung und Befragung und anschließender Interpretation geschaffen. Bei dem Kodierparadigma der GT wird durch den methodischen Schritt des ständigen Vergleichs der Daten und durch ihre parallele Auswertung im Kontext theoretischer Bezüge die Authentizität der Daten gewährleistet (vgl. Frei, 2002, S. 96). Die geforderte Offenheit (Strauss/Corbin, 1996, S. 25) wird durch den sensiblen Umgang mit dem theoretischen Wissen bei der Aufbereitung der Daten sichergestellt. Wie Frei

⁷² Theoriebezogene Memos entsprechen allen Notizen, die im Verlauf des Forschungsprojekts bzgl. der Thematik von den beteiligten Forschern und Forscherinnen gemacht werden. Sie helfen dabei, das Datenmaterials konzeptuell zu ordnen und somit bei der Modellentwicklung (vgl. Breuer 2009, S. 154).

(2002, S. 96) argumentiert, entsteht erst auf diese Weise ein kontrolliertes Interpretationsverfahren, welches zugleich kommunizierbar ist – die gegenstandsverankerte Theorie. Dies hat zur Folge, dass die Textpassagen der Interviews, in welchen die Aussagen außerhalb der Daten liegen, nicht in die Auswertung miteinfließen.

Das Datenmaterial besteht aus 25 leitfadengestützten Interviews mit Lehrpersonen und ihren jeweiligen SuS sowie den dazugehörigen Videoaufzeichnungen als auch den Beobachtungs- und Interpretationsbögen der teilnehmenden Beobachter.⁷³ Der Interviewleitfaden, welcher als Gesprächsgrundlage diente, wurde ganz im Sinne der spiralförmigen Vorgangsweise (Zirkularität) des Forschungsparadigmas der GT gehandhabt und somit entsprechend von Interview zu Interview den sich wandelnden Präkonzepten angepasst, d. h. modifiziert. Zudem wurde während des gesamten Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch geführt, in welchem thematisch-persönliche Anregungen, Ideen, Gedankensplitter und Reflexionen notiert wurden, die im Forschungsprozess in unterschiedlichen Kontexten angestoßen worden sind.⁷⁴

Bei der Schaffung eines Feldzugangs spielten weitere Faktoren, wie zeitliche, lokale und pragmatische Voraussetzungen eine Rolle. Der Zugang zu den Gymnasien wurde durch die Bekanntschaft mit einigen dort tätigen Sportlehrpersonen vereinfacht. Die Untersuchungen wurden an allen drei Schulen offen begrüßt. Die Schulleitung und ebenfalls alle Sportlehrpersonen wurden im Vorfeld über den Ablauf der Untersuchung genau instruiert. Nahezu alle Sportlehrpersonen der beteiligten Schulen zeigten sich sofort bereit und motiviert an der Untersuchung teilzunehmen und äußerten großes Interesse an der wissenschaftlichen Erforschung von Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht. Es stellte sich heraus, dass die Teilnehmer es als einen Zugewinn bzw. Aufwertung ihrer Arbeit ansahen, dass ‚ihr‘ Sportunterricht dahingehend analysiert werden sollte. Dieser erste Kontakt mit dem Forschungsfeld erwies sich für die Theoriebildung als interessant und wesentlich⁷⁵. Aus diesem ersten Feedback der Lehrpersonen zur Untersuchung wurden bereits einige Konzepte bestätigt, welche erst im späteren Untersuchungsprozess relevant wurden (vgl. Konzept: Fehlende Anerkennung, Fach Sport).

Für alle an der Forschungsarbeit beteiligten Personen ist der Forschungsgegenstand Sportunterricht ein bekanntes Feld. Somit waren die ersten Schritte von Vorannahmen dahingehend geprägt, was alles im Feld zu erwarten sein könnte. Die Sampling-Entscheidungen im Forschungsprozess sind somit durch forsch-

⁷³ Nachdem kurz das Forschungsanliegen vorgestellt wurde, wurde dazu aufgefordert, frei über die zurückliegenden Ereignisse im Unterricht zu berichten. Danach wurde mithilfe eines Leitfadens vorgegangen, um wichtige Themen und Bereiche im Gespräch zu erfassen.

⁷⁴ Dazu gehören Gespräche jenseits der eigentlichen Forschungsinterviews, das Ansehen von Filmen und Dokumentationen zum Forschungsthema, das Lesen von Zeitungsartikeln.

⁷⁵ Mit diesen Aussagen bestätigten die Sportlehrpersonen bereits zu Beginn der Untersuchung, dass sie ständig auf der Suche nach Beachtung und Anerkennung im Fach Sport sind. Dieser grundlegende Wunsch, wird im Laufe der Untersuchung in den Daten vielfach untermauert.

seitig geprägtes Vorwissen mitbestimmt. Im Teil II Kap. 2.2.3. wird auf das Problem von Vorwissen in qualitativen Forschungsarbeiten eingegangen.

Neben den fünfundzwanzig Interviews, sowie den Videoaufzeichnungen und Unterrichtsbeobachtungen, die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführt wurden, bestand ein weiterer wichtiger Zugang zum Forschungsfeld darin, sich häufig mit angehenden Sportlehrpersonen sowie Seminarleitern im Fachbereich Sport auseinanderzusetzen. Dabei wurden Unklarheiten hinterfragt und andere Meinungen diskutiert. Die somit erhaltenen Eindrücke, Beobachtungen und Diskussionen wurden in Protokollen und Memos festgehalten und fließen in die Auswertung der Daten mit ein. Die Beobachtungen im Sportunterricht erfolgten weder standardisiert noch verdeckt (vgl. Teil II Kap. 3.2.2). Zu Vergleichs- und Kontrastzwecken (vgl. Teil II Kap.2.2.2 Theoretical Sampling) wurde nach weiteren komparativen Samplings gesucht. Dies führte zu den Samplings der Schule auf dem bayrischen Land und einer Schule in Berlin.

Bei der zeitlichen Dimension der Untersuchung handelt es sich um die Analyse von Prozessen, konkret Unterrichtseinheiten von 90 Minuten. Verschiedene Ausprägungen der Ereignis-Wahrnehmung der verschiedenen Interaktionspartner, welche im Feld, im Verlauf der Forschung benannt und beobachtet werden, werden miteinander vergleichend ausgewertet. Auch wenn in den Interviews, die Teilnehmer z. B. nach entsprechenden Beispielen aus früheren Zeitpunkten gefragt werden und diese in die Daten einfließen, ist die Untersuchung nicht auf die Rekonstruktion eines Prozesses in retrospektiver Perspektive gerichtet. Es wird vielmehr eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschungsarbeit gegeben. Dieser Gegenwartsbezug wird durch die prozessorientierte Vorgehensweise (Interviews im Anschluss der Unterrichtseinheit, die teilnehmende Beobachtung und den Videoaufnahmen) gestärkt. Das Geschehen wird, wie Flick et al. (2007, S. 256) beschreiben, somit parallel zu seinem Verlauf eingefangen und analysiert. Das zu untersuchende Phänomen bzw. die Generalisierungsziele⁷⁶ der Arbeit verlangen zuerst nicht nach einem klassischen Vergleich von demografischen Dimensionen, wie dem nach Geschlecht, Alter, Stadt und Land etc. Entscheidend, für die theoretische Generalisierbarkeit, ist die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle (maximale Variation) und die theoretische Reichweite der durchgeführten Fallinterpretationen. Dieser Anspruch wird durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden (Triangulation) des Weiteren erhöht. Nach Flick et al. (2007, S. 260) wird somit das untersuchte Phänomen auch an wenigen Fällen aussagekräftig.

Die Kontextbedingungen aller Interviewpartner sind konstant gehalten d. h. die Vergleichbarkeit der Bedingungen, sind gegeben. Die Auswahl bzw. das Sampling und die Vergleichsgruppenbildung beziehen sich auf die Unterschiede zwischen dem Phänomen Ereignis-Wahrnehmung und den damit verbundenen Va-

⁷⁶ Generalisierungsziel ist die detaillierte Analyse mehrerer Fälle, um das Phänomen Unterrichtsstörung in einem gemeinsamen Kontext (Unterrichtseinheit) zu durchleuchten und eine Theorie zu generieren, welche die Differenzen beschreibt.

riationen, Einflüssen, Anforderungen und Zusammenhängen. Die Vergleiche werden einerseits innerhalb der Interaktionspartner derselben Untersuchungseinheit gezogen⁷⁷ und andererseits zwischen den verschiedenen Untersuchungskomplexen⁷⁸, d. h. Unterrichtseinheiten der verschiedenen Schulen. Maximale Kontrastierung der Fälle durch zeitliche Divergenz, d. h. Untersuchungen, finden am Ende und zu Anfang des Schuljahrs statt und durch die Stellung des Fachs Sport im eigenen Lebens- bzw. Berufskontext.

3.2 Vorüberlegungen zu den Erhebungsinstrumenten

Die Überlegung war, prozessnahe Daten zu erheben und somit unmittelbar die verschiedenen Ereignis-Wahrnehmungen unterschiedlicher Informationsquellen zu erheben und miteinander zu vergleichen. Wie die Erwägungen ergeben haben, ist es nicht möglich, die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Unterrichtsereignissen allein durch äußere Beobachtung zu rekonstruieren. Es wurden daher weitere Verfahren benötigt, um die jeweiligen Wahrnehmungen zu veranschaulichen. Dazu wird für die Arbeit, als empirischem Datenzugang des Untersuchungsfeld, die Triangulation von Methoden, d. h. die Anwendung verschiedener Methoden auf dasselbe Phänomen, angewendet (vgl. Flick, 2004, S. 12). Die Triangulation von Datensorten und -quellen, von Methoden, hat eine lange Tradition in unterschiedlichen Bereichen der qualitativen Forschung (vgl. Bateson/Mead, 1942; Glaser/Strauss, 1960; Goffman, 1989 u. v. m.). In der Tradition der meisten Arbeiten, wurde die Triangulation als empirischer Zugang zu den untersuchten Feldern und Gegenständen

„weniger als ein Instrument der Überprüfung empirischer Ergebnisse sondern als Weg, um zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten zu gelangen, benützt“ (Flick, 2004, S. 9).

Da jedoch die Interviews die zentrale Rolle in der Auswertung der Daten spielen, lässt sich nicht von einer Methodentriangulation im engeren Sinne sprechen, für die nach Flick (2008, S. 12) festgelegt ist, dass alle benutzten Methoden gleichermaßen und gleichberechtigt konsequent zum Tragen kommen müssen. Die Interviews bilden den Schwerpunkt der Daten, alle anderen Methoden, wie Unterrichtsbeobachtung, Videoanalyse und Mind-Mapping, ergänzen die Datenbasis und helfen der Validierung der Aussagen.

Die empirischen Daten dieser Forschungsarbeit werden mithilfe drei verschiedener Erhebungsinstrumente generiert:

- Leitfaden-Interviews einzelner Lehrpersonen und Schüler; Einzelfallanalyse

⁷⁷ Eine Untersuchungseinheit bildet die spezielle Unterrichtsstunde, die unterrichtende Lehrkraft, befragte SuS als auch die teilnehmenden Beobachter/-innen.

⁷⁸ Untersuchungskomplex bezeichnet hier die gesamte Unterrichtseinheit und alle empirischen Daten dazu.

- Teilnehmende Beobachtung und als Ergänzung der Beobachtungen die Videoanalysen; Gruppenanalyse
- Mind-Mapping-Methode/Vergleichen der Diagramme; Intervenierende Analyse

Vier Perspektiven bilden u. a. den Bezugspunkt für die Datenauswertung:

1. Interviews der SuS
2. Interviews der Lehrpersonen
3. Rekonstruktion bzw. Ergänzungen durch die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung und Videoanalysen
4. Rekonstruktion bzw. Ergänzung der Abläufe (Wahrnehmungen) durch die Mind-Mapping-Methode

Dabei wird kritisch untersucht, inwieweit die verschiedenen Methoden dasselbe Phänomen abbilden und die resultierenden einzelnen Teilansichten zusammengesetzt werden können. Durch dieses Vorgehen, wird nach Flick (2004, S. 12), eine hohe Standardisierung und hohe Objektivität erreicht.

Neben der leitfadengestützten Interviewmethode und den Techniken aus dem Bereich der Beobachtungsforschung (vgl. Bortz/Döring, 1995; Seidel/Prenzel, 2011), werden die Ergebnisse mit der prozessorientierten Mind-Mapping-Methode (vgl. Buzan/Buzan, 2005; Mayer, 2010; Schubring, 2012) kombiniert bzw. ergänzt. Es entsteht somit ein mehrperspektivischer Zugang zum Forschungsthema.

Mit der ereignisorientierten Mind-Mapping-Methode eines Prozesses wurde ein Verfahren adaptiert, mit welchem ereignisorientierte Wahrnehmungen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) auf die Rekonstruktion zusätzlicher Metainformationen zurückgreifen und mit den anderen Untersuchungsmethoden kombiniert werden können. In neueren Forschungsarbeiten wird der Einsatz qualitativ-rekonstruktiver Methoden, wie die der Mind-Mapping-Methode, vor allem im Bereich der verletzungsbedingten Karriere von Spitzenathleten (vgl. Mayer, 2010) eingesetzt und im Zusammenhang mit der Erforschung von subjektiven Gesundheits- und Krankheitsvorstellungen eingesetzt. Mit dieser Methode wurden bisher hauptsächlich die subjektiven Bedeutungen und die damit zusammenhängenden biografischen Prozesse und sozialen Zusammenhänge erkennbar gemacht (vgl. Mayer, 2010, S. 154 – 307). Neben einer mehrperspektivischen Rekonstruktion der individuellen Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterrichtsverlauf ermöglicht die Ergänzung durch die ereignisorientierte Mind-Mapping-Methode vor allem eine Rekonstruktion von Wahrnehmungsmechanismen in den Dimensionen von Zeit und Intensität. Dieses Verfahren wird als Ergänzung hinzugezogen und verdeutlicht auf einer Meta-Ebene, als sogenannte Meta-Informationen, die differenzierte Wahrnehmung unter der Betrachtung weiterer Dimensionen.

Der durch die ereignisorientierte Mind-Mapping-Methode erfasste Zeitabschnitt orientiert sich an der genormten Unterrichtszeit des Faches Sport von 90 Minuten. Die auffälligen Ereignis-Wahrnehmungen im Verlauf des Unterrichts werden

von den Teilnehmern grafisch rekonstruiert und lassen sich für die Auswertung der leitfadengestützten Interviews nutzen. Flick (1995, S. 192 f.) bestätigt diese Offenheit der Kombinationsmöglichkeiten in der Methodenwahl in der GT. Auch Breuer (2009) verweist in seinen Ausführungen hinsichtlich der GT darauf, dass die Methodenwahl sich beliebig ergänzen lässt, insofern Erkenntnisse für die Generierung einer Theorie davon profitieren. Damit wird insbesondere auf die Erfassung subjektiv bewerteter Ereignisse und deren Wahrnehmungsmuster aus Sicht der Lehrpersonen, der SuS und teilnehmenden Beobachter sowie auf diesbezügliche Differenzen abgezielt, um so zu einer Ergänzung der mehrperspektivischen Erschließung des Forschungsthemas zu gelangen.

Für die Datenauswertung ergeben sich aus den konstruktivistisch-pädagogischen Grundannahmen und einer wahrnehmungstheoretischen Perspektive Ansatzpunkte aus der Ethnomethodologie, der objektiven Hermeneutik und insbesondere der Grounded Theory (GT) (vgl. Glaser & Strauss, 1996; Breuer, 2009). Da jedoch die gesamte bisherige Vorgehensweise auf der GT beruht, wird sie auch zur Auswertung herangezogen. Die GT-Methodologie zeichnet sich dadurch aus, dass sie für die Analyse und Rekonstruktion praktischer Erfahrungen und Wahrnehmungen von Einzelpersonen oder Gruppen in bestimmten Milieus und Organisationen geeignet ist (vgl. Glaser/Strauss, 1998, S. 123 – 145). Zudem ermöglicht sie es, durch das prozessorientierte Vorgehen, herauszufinden, woran sich in der jeweiligen Praxis die Deutungen der Ereignis-Wahrnehmungen orientieren. Dadurch erhält man einen Zugang zur Handlungspraxis, welcher, laut Siebert (2005, S. 21), von der Wahrnehmung bestimmt wird. Wie bereits in Kapitel dargelegt, sind aus konstruktivistischer Sicht, Wirklichkeiten als individuelle und soziale Konstruktionen zu sehen. Dennoch gilt für die wissenschaftliche Rekonstruktion dieser Sachverhalte die Haltung des ‚methodologischen Objektivismus‘ wonach, wie Vogd (2005, S. 15) anführt, die Wirklichkeitsinterpretation (und -konstruktion) zwar eine Frage des Standorts, nicht aber eine Frage der Beliebigkeit bzw. des Geschmacks darstellt. Die genaue Erläuterung der methodischen Vorgehensweise ist daher unabdingbar (vgl. ebd., S. 30).

3.2.1 Leitfadengestützte Interviews

Das Leitfaden-Interview findet, nach Lamnek (1995, S. 15), seine Anwendung hauptsächlich in der Analyse allgemeiner und spezieller Problembereiche der Handlungsforschung und dient hier zur Aufklärung der Erfahrungen von Personen in bestimmten Handlungsfeldern. Unter dem Begriff Interview wird im Allgemeinen eine Form der Befragung verstanden. Die Person, welche das Interview führt, versucht, mithilfe eines Gesprächs, die Ausprägungen der Untersuchungsmerkmale zu ermitteln. Der Leitfaden dient hierbei als Erhebungsinstrument bzw. als Unterstützung und setzt sich aus wenigen, vorformulierten Fragen zusammen. Die Reihen, in der die Fragen gestellt werden, besitzen keine Bedeutung und richten sich nach dem Gesprächsverlauf und -partner. Der Leitfaden dient der Person, die interviewt, als Garant für die Vollständigkeit der forschungsrelevanten Themen in der Befragung. Bei dieser Interviewform besteht bei Bedarf immer die Möglichkeit, einzelne Themen flexibel zu vertiefen oder im Verlauf des

Gesprächs erneut aufzugreifen. Erkenntnisse, welche im Gesprächsverlauf neu gewonnen werden, können zusätzlich in den bestehenden Leitfaden mitaufgenommen werden (Lamnek, 1995, S. 15 ff.).

Das leitfadengestützte Interview wird somit dem Prinzip der Offenheit gerecht, da es die Themen integriert und berücksichtigt, welche für die befragte Person von Bedeutung sind und nicht die antizipierten Themenfragen, welche im Vorfeld der Forschungsarbeit erarbeitet wurden, in den Mittelpunkt rückt. Ziel dieser Methode ist es, der befragten Person die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken, Meinungen und Erfahrungen frei in Worte zu fassen. Dafür ist es notwendig, den Leitfaden offen zu gestalten und die Fragen so zu formulieren, dass sie zum Erzählen auffordern. Die Prinzipien der qualitativen Interviews zeichnen sich durch „Alltagsnähe, inhaltliche Offenheit und Flexibilität in der Themenwahl, Themenvertiefung und Gesprächsführung aus“ (Lettau, 2008, S. 152). Der Gesprächspartner wird als Experte für Unterricht betrachtet und erhält nach eigenen Relevanzpunkten Raum für Eigeninterpretationen, Deutungen und Themenvertiefungen. Zu Beginn der Interviews wurde in einer Erzählaufforderung direkt auf die vergangene Sportstunde Bezug genommen. Der vorbereitete Interviewleitfaden diente der Absicherung, damit die für die Untersuchung nach Themenbereichen zugeordneten wesentlichen Stichpunkte auch zur Sprache kamen. In der Untersuchung handelt es sich sowohl um Einzel- als auch Gruppeninterviews mit standardisierten, strukturierten offenen Fragen (vgl. Anhang, Leitfaden) über die subjektive Wahrnehmung auffälliger Ereignisse im Unterrichtsverlauf und deren Deutung- bzw. Ursachenzuschreibungen. Bei allen Befragten handelte es sich um Personen, welche in einer neutralen Interaktion fähig sind, mit einer ihr in der Regel unbekanntem Person intellektuell und verbal den Anforderungen eines Interviews gewachsen zu sein. Weiterhin waren sie in der Lage, zwischen emotionaler Kontaktgestaltung und sachlichem Informationsaustausch zu trennen und brachten ein starkes Eigeninteresse für das Befragungsthema auf.⁷⁹

Die Vorgehensweise beim Interview und der Leitfaden werden im Folgenden exemplarisch anhand der für die Arbeit relevanten Thematik beschrieben:

Die Interviewform stellt in dieser Forschungsarbeit, aufgrund der grundsätzlichen Kommunikativität von Wirklichkeit, als auch von theoriegenerierender Sozialforschung, eine zentrale Rolle der Datenerhebung dar (Krotz, 2005, S. 195). Um situativ wahrgenommene Ereignisse des Unterrichts ohne Einfluss von außen deuten bzw. bewerten zu lassen, ist es notwendig, die typischen Situationen des Unterrichts nicht vorher zu benennen bzw. exemplarisch aufzuzählen. Zu berücksichtigen gilt, dass, wie Pfitzner (2000, S. 127) zu bedenken gibt, gerade kleine Alltagsschwierigkeiten von den Probanden kaum oder nicht erwähnt werden, da diese von den Probanden zur Selbstverständlichkeit gehören, bzw. zum normalen Unterrichtsablauf zählen, und somit nicht erwähnenswert sind. Diese Alltagsschwierigkeiten sind sehr häufig Auslöser für als auffällig bewertete Unter-

⁷⁹ Gemäß den Voraussetzungen für die Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern nach Saldern (2007, S. 286 – 295).

richtsereignisse, wie z. B. kleine Unterrichtskonflikte⁸⁰, werden aber des Öfteren nur unterbewusst aufgenommen und spielen hier insofern eine untergeordnete Rolle, da die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit auf der subjektiven Wahrnehmung von Ereignissen, deren Interpretation und Beurteilung durch die Lehrperson, den SuS liegt und nicht auf der Verifizierung bereits in der Fachliteratur klassifizierter Ereignisse.⁸¹ Die unmittelbare Befragung im Anschluss an die Sportstunde sichert eine gewisse Offenheit und Sensibilisierung für das Forschungsanliegen und erleichtert den Befragten den Zugang zur Problematik. Die im Sportunterricht entstandenen Eindrücke und Emotionen waren noch frisch und unbeeinflusst, sodass eine Beschreibung der wahrgenommenen Ereignisse vereinfacht wurde.

Für die Zielrichtung der Befragung war es wichtig zu erfahren, was jeder einzelne subjektiv unter einem auffälligen Ereignis versteht. Auf Schülerseite können das insbesondere jene Aspekte sein, welche z. B. wie bei der Befragung von Pfitzner (2000, S. 129) nicht in die Beurteilung eingeflossen sind. Dazu zählen Aspekte, wie z. B. mangelnde Vorbereitung der Lehrperson, schlechte unterrichtliche Vorgehensweise, Methodenmonotonie, fehlender persönlicher Bezug zu den SuS, mangelhafte Motivation etc. Der Interpretationsspielraum bei der Bewertung der einzelnen Ereignisschilderungen konnte nicht genau eingegrenzt werden. So stellt sich zu jedem Ereignis immer die Frage nach der Trennschärfe der vorliegenden Beschreibung. Die Konstruktion der eigenen Wahrnehmung basiert auf verschiedenen Anteilen und variiert deshalb von Mensch zu Mensch (vgl. konstruktivistische Ansätze). Die offene Fragestellung bietet der Phantasie des Beurteilers einen gewissen Spielraum, die Situation subjektiv zu beurteilen. Diese subjektive Beurteilung ist notwendig und dahingehend erwünscht.

Die Fragestellungen sollten adressatenbezogen formuliert sein. Gleichzeitig sollten jedoch möglichst keine Beeinflussungen stattfinden, damit sich die Interpretation möglichst an den eigenen Wahrnehmungen orientiert. Eine direkte Aufforderung und eine Betroffenheit der Befragten sollte durch die persönliche Ansprache bewirkt werden. Die Fragen wurden kurz und übereinstimmend formuliert, damit keine zu starken Interpretationsmöglichkeiten entstehen. Bei unklaren Antworten wurde noch einmal nachgehakt, um das Resultat nicht falsch oder spekulativ zu interpretieren.

Die einleitenden Worte mussten für Lehrperson, SuS unterschiedlich formuliert werden, um die jeweilige Person für das Thema zu sensibilisieren. Es ergaben sich folgende einleitende Fragestellungen:

- Was ist Ihnen vom Sportunterricht noch in Erinnerung geblieben?
- Was hat Ihnen im Unterricht besonders viel Spaß gemacht?

⁸⁰ Als Beispiel hierfür das andauernde Bälle prellen von einigen SuS, wenn die Lehrperson die Spielregeln bespricht usw.

⁸¹ Vgl. Biller (1986); Winkler (1988); Schäfer (2005); Lohmann (2009). Alle diese Autoren ordnen Ereignisse im Sportunterricht bestimmten Kategorien zu, welche als störend bewertet werden.

Ansonsten beinhaltet der Interview-Leitfaden⁸² sechs Schwerpunkte zur Rekonstruktion der Wahrnehmung und Deutung von Ereignissen im Sportunterricht, dazu gehören:

- a.) Ereignis-Wahrnehmung und Deutung
- b.) Subjektive Einstellungen zu Unterricht, Unterrichtsgestaltung und -planungen, didaktisch-methodische Aspekte
- c.) Entscheidungsbedingungen bei der Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen
- d.) Umgang mit auffälligen Ereignissen
- e.) Ereignisprävention und subjektive Konzepte
- f.) Reflexion von Verbesserungsmöglichkeiten bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit auffälligen Ereignissen.

In ihrem Kern lauten die Fragen zu den einzelnen Themenbereichen:

zu (a):

- 1) Welche Ereignisse sind Ihnen aufgefallen oder haben Sie wahrgenommen?
- 2) Was kennzeichnet dieses Ereignis Ihrer Meinung nach? Warum fällt es Ihnen auf?

zu (b):

- 3) An die Lehrpersonen: Nach welchen Kriterien/Vorüberlegungen haben Sie den Unterricht geplant?
- 4) Wie sehen Sie Ihre Position in der Klasse?
- 5) Haben Sie Angst vor bestimmten Ereignissen?

zu (c):

- 6) Wie nehmen Sie sich selbst wahr?
- 7) Wissen Sie, wie Ihre Schülerinnen bzw. Schüler oder die Lehrperson auffällige Ereignisse empfinden?
- 8) Welche Bedeutung spielen frühere Ereignisse in der Klasse/Schule bei der Entscheidung Ihres Umgangs mit auffälligen Ereignissen?

⁸² Die Formulierungen variieren je nachdem, ob Lehrpersonen oder Schülerinnen bzw. SuS befragt wurden. Vgl. dazu im Anhang die verschiedenen Versionen der Leitfadeninterviews.

zu (d):

- 9) An Lehrpersonen: Gibt es etwas, an was sie sich orientieren, wenn sie Ziele im Sportunterricht verfolgen?
- 10) Was sind ihrer Meinung nach die Ursachen, warum sie diese Ereignisse wahrnehmen?

Zu (e):

- 11) Was machen sie, um auffälligen Ereignissen vorzubeugen? Besprechen sie sich mit Kollegen, Freunden, Schülerinnen bzw. Schülern?
- 12) Denken sie, dass sie Einfluss auf kommende auffällige Ereignisse haben?

zu (f):

- 13) Wie sieht für sie ein gelungener Umgang mit auffälligen Ereignissen aus?
- 14) Was sollte ihrer Meinung nach beachtet werden, damit langfristig ein guter Unterrichtsfluss zustande kommt? Gelassener zu sein? Harmonie zu erreichen?

Die Inhalte und Themen der Gespräche sind nicht ausschließlich durch den Leitfaden festgelegt. Es wird primär der Perspektive und der Gewichtung der Befragten gefolgt. Im Vorfeld wurden in mehreren (Vor-)Interviews mit Lehrpersonen sowie SuS relevante Themen herausgearbeitet, sodass die aufgezeigten Fragen den Kern der Problematik erfassen. Zudem legen die theoretischen Überlegungen und Ausführungen (vgl. Pfitzner, 2000; Miethling/Krieger, 2004; Lohmann, 2009) die thematische Zuordnung der Felder nahe. Die Fragen sind, in ihrer Reihenfolge, von den Interviewern dem Erzählfluss- und der Relevanz der Thematik der Befragten angepasst worden. Es stellt sich im Verlauf der Befragungen heraus, dass die Befragten die Themen des Leitfadens selbst ansprachen, sodass nur an einigen Stellen explizit nachgefragt wurde und der Leitfaden in den Hintergrund rückte bzw. nur noch als Vorlage diente. Die Fragen wurden auch nicht in der vorformulierten distanziert-objektivierenden Form gestellt, sondern situationsgemessen und verständlich in das Gespräch integriert. Themen, welche nicht im Leitfaden vorgesehen sind, erfahren ebenso Berücksichtigung⁸³ und werden von den Forschern nach Bedeutung für die Untersuchung mit ausgewertet. Die Interviews fanden insgesamt in einer sehr freundlichen und offenen Gesprächsatmosphäre statt. In zwei Fällen kam es zu kurzen Unterbrechungen, da die Pause vorbei war und andere Personen den Raum betraten.

⁸³ Diese zusätzlichen Themen fließen je nach Bedeutung für die Untersuchung mit in die Auswertung ein.

Für die Auswertung der aufgezeichneten Interviews wurden Methoden der qualitativen Datenanalyse verwendet. Die Software ATLAS.ti wurde im Auswertungsprozess genutzt. Die Software erlaubt das einfache Finden von Textpassagen und erspart ein zeitaufwendiges Suchen nach bestimmten Interviewaussagen. Die Bandaufzeichnung eines Interviews wurde zunächst transkribiert (vgl. Teil II Kap. 4.3) – anschließend erfolgte im Rahmen der QDA eine Zerlegung und Vernetzung des Textes zu einem ‚Modell‘. Die Ergebnisse wurden wiederum zu einem linearen Text, dem Forschungsbericht, zusammengefügt.

3.2.2 Unterrichtsbeobachtungen als ergänzende Verfahren

Aufgrund der untergeordneten Funktion, welche das Verfahren in der Untersuchung einnimmt, wird auf die Problematik von Beobachtungsverfahren nur auszugsweise eingegangen. Somit wird an dieser Stelle auf eine umfassendere Beschreibung der Chancen und Grenzen von Unterrichtsbeobachtung und Videografie verzichtet und auf weitere Ausführungen in der Literatur (wie z. B. Flick, 2007; Müller/Eichler/Blömeke, 2006) verwiesen. Das Hauptaugenmerk der Datengenerierung liegt auf den Interviews. Im Allgemeinen wird unter dem Konzept ‚teilnehmende Beobachtung‘ die Verschmelzung von Forscher- und Teilnehmerrolle verstanden. Diesem Anspruch konnte die Untersuchung nicht entsprechen. Der Feldaufenthalt bezieht sich nur auf einige Unterrichtsstunden und ist deshalb nicht als völliges Verschmelzen mit dem Feld gleichzusetzen. Insofern wäre die Beobachtung, als nicht-teilnehmende Beobachtung einzustufen. Die Bezeichnung ‚teilnehmende Beobachtung‘ umschreibt hier jedoch sehr pragmatisch den Umstand, dass die Forschenden, als Interessierende, im alltäglichen Unterrichtsgeschehen teilnahmen.

Um Einblicke in die Bereiche zu erhalten, welche den Akteuren und Experten vielleicht selbst nicht bewusst oder klar sind, spielt die teilnehmende Beobachtung, in der ‚natürlichen‘ Umgebung, demnach im Sportunterricht, eine weitere wichtige Ergänzung zur Datenerhebung. Es werden Einblicke in Abläufe und Handlungen gewährt, welche nur in der Interaktion beobachtbar sind. Die Beobachter protokollieren anhand des zu beobachtbaren Phänomens alles, was die anschließende Interpretation der Unterrichtsstunde erleichtert, ergänzt oder in Beziehung zur bisher entstandenen Theorie als bedeutsam erscheint. Nach Friebehäuser (1997, S. 503) sollte die teilnehmende Beobachtung ein ‚natürliches Element‘ der Situation darstellen und eine rezeptive Haltung einnehmen, um die beobachteten Personen nicht zu Interaktionen zu provozieren. Da die Beobachtungen als Ergänzung der Untersuchung dienen, also nicht im absoluten Fokus stehen, erfüllen sie Verfahren nicht die ganze Bandbreite der Ansprüche, welche in der einschlägigen Literatur veranschlagt sind.

Um jedoch die Akteure und das natürliche Setting im Unterrichtsverlauf möglichst nicht zu beeinflussen, wurde das eigentliche Thema der Untersuchungen den jeweiligen Akteuren nicht genannt. Die Beobachtungen wurden offen durchgeführt, das heißt, die Beobachteten wurden vor den jeweiligen Beobachtungen darüber in Kenntnis gesetzt. Da die Beobachtungen im Vorfeld auf die Thematik

der Ereignisse und deren Wahrnehmung bzw. Ursachenzuschreibung ausgerichtet waren, handelt es sich hierbei um eine Form der systematischen Beobachtung⁸⁴ (vgl. Friedrichs, 1973, S. 275). Beobachtung bedeutet eine individuelle Selektion aus der Flut der Wahrnehmungen. Die Beobachtungsaussagen über die Ereignis-Wahrnehmungen liefern Repräsentationen der Wirklichkeiten des Beobachters ab. Es entstehen somit einmal beim Bilden der Wahrnehmungen und bei der Transformierung in sprachliche Aussagen subjektive Interpretationsanteile, welche, wie Mertens (1996, S. 52) diesbezüglich schreibt, die Objektivität von Beobachtungsaussagen beeinträchtigen. Durch die Unterrichtsbeobachtungen sollen Eindrücke der Unterrichtsrealität ermöglicht werden, welche durch eine reine Interviewstudie nicht erreicht werden können, da die Interpretationen der Befragten des Öfteren verfälscht sind. Die Anwesenheit der Forscher beeinflusst jedoch gegebenenfalls die Natürlichkeit der Situation. Zudem unterliegt die Selektion und Interpretation– bei der teilnehmenden Beobachtung – der Aufmerksamkeit der Beobachter. Wie Niessen (2007, S. 31) schreibt, entspricht sie dem Konstrukt der jeweiligen Person. Es findet demnach auch eine subjektive Bewertung und Interpretation der Ereignisse statt. Dieser Subjektivität der Beobachter wurde begegnet, indem drei Personen den Unterricht beobachteten und danach gemeinsam über ihre Ergebnisse reflektierten (vgl. Voigt, 2003, S. 787 – 788). Zudem konnte durch die Videoaufzeichnungen das Datenmaterial mehrmals angesehen und interpretiert werden. Dennoch lässt sich ein gewisser Grad an Subjektivität nicht vollkommen umgehen. Durch kommunikative Validierung wurde versucht, einzelnen Interpretationsaussagen zu begegnen, jedoch werden die nicht zu vermeidenden subjektiven Anteile der Beobachtungsaussagen in der vorliegenden Untersuchung als unproblematisch eingeschätzt. Die Beobachtungsaussagen dienen primär nur als Vergleich und Ergänzungen zu den Interviewaussagen der Lehrpersonen und Schüler. Fragen, die sich auf Diskrepanzen aus den Beobachtungsdaten ergeben, konnten direkt in der Interviewsituation angesprochen und aufgeklärt werden.

In einem Zeitraum von einem Schuljahr wurden insgesamt fünfundzwanzig Beobachtungen durchgeführt. Im Vorfeld wurde dazu ein Beobachtungsbogen angefertigt, der sowohl zur Dokumentation allgemeiner, als auch themenspezifischer Daten dienen sollte (vgl. Anhang). Allgemeine Daten wie Uhrzeit, Klasse oder auch das Unterrichtsthema wurden darin festgehalten. Die Beobachter waren aufgefordert, alle subjektiv wahrgenommenen auffälligen Ereignisse festzuhalten und zu protokollieren. Zudem sollten sie die Ursache für die Interpretation als solche benennen. In die Beobachtung flossen auch die Kommunikationsformen (verbal und non-verbal) mit ein – allerdings nur, wenn sie von den Beobach-

⁸⁴ Der Ausdruck „systematisch“ bezeichnet hier, dass die Beobachtung von Fragestellung und Ziel der Untersuchung gelenkt und nicht dem Beobachter überlassen ist, dass die Beobachtung also innerhalb eines theoretischen Bezugsrahmens erfolgt und der Überprüfung bestimmter Hypothesen dient (Friedrichs, 1973, S. 275).

tern als bedeutend oder ‚deutsam‘ wahrgenommen wurden. Stimme⁸⁵, Sprachwahl und Modulation, Stellung in der Kommunikation⁸⁶, Themenwahl bilden die Kriterien für die Bewertung der Beobachtungen. Auch die non-verbale Kommunikation wurde in den Beobachtungen in Abhängigkeit der Ereigniszuschreibung des Beobachters mitanalysiert und ausgewertet⁸⁷. Als einheitliche Orientierung für die Beobachtungen wurde die handlungsorientierte, klassische Dreiteilung des Unterrichts als Grundlage genommen. Die Einteilung der Unterrichtsphasen in Erwärmung, Hauptteil und Ausklang stellt eine Vereinfachung für die Analyse des Unterrichts dar, da sie den Unterricht strukturieren hilft. Eine klare Erfassung der untersuchten Unterrichtseinheiten ist somit möglich. Zudem lassen sich die verschiedenen Unterrichtseinheiten in der Auswertung besser vergleichen. Hierbei handelt es sich um eine sehr grobe Form der Unterrichtseinteilung, die jedoch, bezogen auf die Forschungsthematik keinerlei Auswirkungen hat, da sie nur als Strukturierungshilfe der wahrgenommenen Ereignisse in der Beobachtung dient. Die Beobachtungen, als auch deren Protokollierung sind offen gehalten und entsprechen somit den Prinzipien der GT. Die beobachteten Ereignisse und deren Wahrnehmungskriterien fließen im Anschluss in die Analyse der Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung ein und werden als solche beschrieben. Sie unterstützen die Auswertung der Interviews als ergänzende Methode und helfen, Erkenntnisse zu generieren oder die gewonnenen Erkenntnisse zu belegen.

Wie Miethling (2004, S. 13) schreibt, sind die Vorgänge im Sportunterricht höchst komplex. Sportunterrichtsbeobachtung ist daher ebenfalls sehr vielschichtig und bedarf genauer Themenstellungen, um sich auf bestimmte Ereignisse zu fokussieren. Die Sicht auf das Wahrgenommene fällt, bei den unterschiedlichen Interaktionspartnern, individuell sehr unterschiedlich aus. Das ist, laut Reich (2009, S. 105) nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Wahrnehmung selektiv, subjektiv und situativ erfolgt.

Das Ziel der Beobachtungen ist, alle in der Sportstunde vorkommenden Handlungen zu erfassen und zu analysieren, welche sich auf alltägliche Ereignis-Wahrnehmungsmuster und -deutungen beziehen, um so eine Vergleichsfolie für die im Interview beschriebenen Wahrnehmungsfacetten und subjektiven Deutungen von auffälligen Ereignissen zu gewinnen. Des Weiteren sollen durch die Beobachtung der Sportstunden Anknüpfungspunkte für die Durchführung bzw. Erkenntnisquellen für die Analyse der Interviews gesammelt werden. Die Beobachtungsdaten dienen als vergleichende Hilfsfunktion und bilden nur eine Grundlage für die Auswertung der Daten. Die Kommunikations- und Handlungsmuster der

⁸⁵ Stimmen und Stimmlage sind oftmals Indizien für Selbstsicherheit, Ängste oder Unsicherheit (vgl. Wirth 2005, S. 209).

⁸⁶ Im Sportunterricht sollte die Sprache sehr deutlich sein. Durch langsames Sprechen wird das gegenseitige Kommunikationsverständnis erhöht. Botschaften und Anweisungen gehen weniger verloren (Klingen, 2001, S. 174).

⁸⁷ Im Sportunterricht wird Kommunikation häufiger über nonverbale Signale, als über gesprochene Sprache bestimmt. Sie dienen der Verstärkung von gewünschten oder unerwünschten motorischen, emotionalen und sozialen Lernprozessen (Klingen, 2001, S. 166 f.).

Lehrpersonen und SuS, welche den Unterricht als auch die Ereignisse hauptsächlich prägen bzw. die Beziehungs- und Kommunikationscharakteristika verdeutlichen, stehen im Mittelpunkt der Beobachtung. Hierzu gehören alle Interaktionsformen mit den SuS, wie Art und Weise der Begrüßung, Motivationsmethoden, methodische Arrangements, Organisationsrahmen, Umgang mit Ereignissen, z. B. Störungen.

Mit Blick auf die Fragestellung und die Konzeption der Forschungsarbeit wurde mittels der Unterrichtsbeobachtungen und Aufzeichnungen versucht, zusätzlich zu den Rekonstruktionen der Ereignis-Wahrnehmung durch die Interviews, Eindrücke von anderen situationsspezifischen Situationen zu erhalten. Diesem Anspruch wurden die Unterrichtsbeobachtungen gerecht. Da fast alle Probanden, mit Ausnahme einiger Schüler⁸⁸, mit einer Beobachtung und Aufzeichnung des Unterrichts einverstanden waren, beeinflusste diese Methode auch keine Sampling-Entscheidung. Die Beobachtungen flossen direkt im Anschluss an den Unterricht, mit in die Befragung ein, indem Unklarheiten oder Eigentümlichkeiten in den Abläufen thematisiert wurden (vgl. Gespräch mit Herr Dorn). Die Beobachtungen und Videoanalysen ergänzten somit die Generierung der Kategorien, indem die daraus resultierenden Konzepte in der Auswertung der Interviews eingearbeitet wurden. Dieser Vorgang wurde auch umgekehrt praktiziert, d. h., die aus den Interviews entwickelten Kategorien wurden an die Unterrichtsbeobachtungen und die Aufzeichnungen angelegt. Auf diese Weise wurde eine selektive Auswertung der so generierten Daten ermöglicht. Die Aufzeichnungen der Beobachtungen wurden einer offenen Kodierung auf Papier unterzogen und die Ergebnisse daraus zu den Interviewauswertungen ergänzt. In diesen Auswertungen wurden die bereits generierten Codes der Interviews noch einmal geprüft und verglichen. Selektiv wurden somit Konzepte der Interviews validiert oder infrage gestellt und neue Kategorien entwickelt. Probandenübergreifend wurden so z. B. die Kategorien der ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ in den Kontext der Unterrichtsbeobachtungen und Aufzeichnungen gestellt (vgl. Teil III Kap. 2.1 – 2.6).

Die Sportstunden jeder Lehrperson wurden bis zu dreimal beobachtet damit deutlich wurde, ob die Lehrperson sich in jeder Unterrichtsstunde ähnlich verhält. Es beobachteten immer drei Beobachter zeitgleich eine Unterrichtsstunde, welche sie im Anschluss diskutierten, um die individuelle Sehweise zu reflektieren und sogenannte ‚blinde Flecken‘ nicht zu übersehen.

Die Beobachtung erfolgt nach folgenden Stichworten:

- Wie kommuniziert die Lehrperson in der direkten Ansprache mit den SuS?

⁸⁸ In zwei Fällen hatten SuS kein Einverständnis von den Eltern, an der Unterrichtsbeobachtung und Aufzeichnung mitzuwirken, sodass sie an diesen Unterrichtseinheiten nicht teilnehmen konnten. Als Ersatz für die fehlende Stunde wurde ihnen eine andere Sportstunde in einer Parallelklasse angeboten, sodass sie keinen Unterrichtsausfall hatten.

- Wie positioniert sie sich während dem Unterricht oder während sie spricht?
- Wie positionieren sich die SuS?
- Welche Rolle nimmt die Lehrperson im Sportunterricht ein?
- Welche Kommunikationsformen herrschen in der Sporthalle unter den Beteiligten?
- Wie reagieren die SuS auf die Lehrperson?
- Wie nehmen die SuS das Unterrichtsthema an?
- Wie reagieren alle Beteiligten auf auffällige Ereignisse?
- Welche Ereignisse fallen auf?
- Wie ist die Ausstrahlung der Lehrperson? (Kleidung, Auftreten, Sprache, Stimme)
- Wie verhalten sich die SuS im Unterricht?
- In welchen Situationen wird ein ‚auffälliges Ereignis‘ durch die Lehrperson oder Schüler wahrgenommen?
- Wie motiviert wirken die Beteiligten?
- Wie ist die Halle gebaut und ausgestattet, in welcher der Unterricht stattfindet? (Größe der Halle, Ausstattung mit Klein- und Großgeräten, Boden der Halle)

Die Protokollierung der Beobachtungsdaten der Beobachtung erfolgte parallel zum Stundenverlauf. Darüber hinaus wird das Geschehen mit einer Videokamera aufgenommen. Die Rekonstruktion der Unterrichtsstunde wurde somit nicht nur durch Beobachtung möglich, sondern die Authentizität der Daten wurde durch die Videoaufzeichnungen erhöht (vgl. Teil II Kap. 3.2.3).

Die folgende Tabelle zeigt an, wann die Unterrichtsbeobachtungen stattfanden, um wie viele Beobachtungstermine es sich handelte. Die Probanden sind in der Reihenfolge der Interviews aufgeführt.

	Schule München	Schule Berlin	Schule Berlin	Schule Augsburg	Schule Kempten
Frau Kasten Nord	1.12.2011/ 15.01.2012				
Frau Mayer Süd	9.01.2012/ 17.02.2012				
Frau Seider Ost	13.02.2012 / 7.03.2012				
Frau Fernan- do Ost		21.04.2012 / 29.04.2012			
Herr Dorn Mitte			15.05.2012/ 27.06.2012/ 29.06.2012		
Herr Leonard					15.10.2012/ 24.11.2012
Frau Bayer				16.11.2012/ 05.12.2012	

Tab. 1: Übersicht über die realisierten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen

Quelle: Eigene Darstellung

Die 15 Schulbesuche waren jeweils mit der Schulleitung abgesprochen und aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen und Aufzeichnungen benötigten alle SuS das Einverständnis der Eltern. Dieser Umstand führte oft zu Verzögerungen der Beobachtungstermine, da viele SuS sehr viele Wochen für dieses Einverständnis der Eltern (Unterschrift) brauchten. Bei allen Beobachtungen handelte es sich um ‚teilnehmende Beobachtungen‘ (vgl. Lüders in Flick, 2007, 384 ff.), da keiner der Beobachter oder Beobachterinnen aktiver Teil des Unterrichts waren. Als positiv für die Untersuchungsergebnisse war die Tatsache zu werten, dass nur in den ersten Unterrichtsminuten zu beobachten war, wie das Verhalten durch die Anwesenheit der Forschungsgruppe (3 Personen) und die Kamera, das Verhalten der SuS und Lehrpersonen beeinflusste. In den meisten Fällen wurde im weiteren Unterrichtsverlauf dem Untersuchungsvorgang wenig Beachtung mehr geschenkt. Die Kamera wurde so aufgebaut, dass sie nicht im Blickfeld der am Un-

terricht beteiligten Personen stand. Sie befand sich meistens in einer Hallenecke oder in der Gerätehalle und filmte die Totale, sodass sie nicht bedient werden musste. Während des Unterrichts wurden von den Beobachtern in allen Stunden ausführliche Notizen gemacht, wobei die Aufmerksamkeit auf den wahrgenommenen Ereignissen lag. Außerdem wurde festgehalten, welche weiteren Fragen sich für die Interviews ergaben. Die wichtigsten Eindrücke der Beobachtung wurden im Anschluss mit allen Beobachtern besprochen und noch am selben Tag schriftlich als Feldnotizen zusammengefasst.

Dazu diente folgendes Beobachtungsprotokoll als Systematik:

<i>Datum/ Zeit</i>	<i>Thema der Stunde</i>	<i>Kommunikation</i>	<i>Handlungen</i>	<i>Ereignisse</i>	<i>Bemerkungen/ Kodes</i>

Tab. 2: Beobachtungsprotokoll

Quelle: Eigene Darstellung

Additional wurden noch Notizen zum Ort bzw. der Sporthalle, den Klassendaten (Anzahl, Alter, Verteilung Mädchen/Jungen, Atmosphäre) und eigene Überlegungen gemacht. Der Ort und die Zeit richteten sich nach den Wünschen der Sportlehrpersonen.

3.2.3 Videoaufzeichnungen als ergänzendes Verfahren

In der empirischen Unterrichtsforschung werden Videoaufzeichnungen und deren Analysen zunehmend eingesetzt (vgl. Seidel/Schwindt, 2009, S. 8). Die Studien-seminare über Lehrerverhalten in der pädagogischen Ausbildung nutzen die audiovisuellen Medien, um das Lehrverhalten rückwirkend und gemeinsam im Seminar zu analysieren (vgl. LPO, 2008). Videografierte Beobachtungen bieten den Vorteil, dass umfassendere und genauere Beobachtungen gemacht werden können, als durch die teilnehmende Beobachtung. Die sozialen Handlungen werden alle bis ins kleinste Detail festgehalten und sind jederzeit reproduzierbar. Zudem können einzelne Abschnitte in individuell wählbarer Zeitlupengeschwindigkeit öfters analysiert werden oder eventuell sogar spezielle Standbilder zur Datenauswertung genutzt werden. Der Beobachter kann so die Geschwindigkeit der Bildwiedergabe seiner eigenen Wahrnehmung anpassen und jede ‚flüchtige‘ Bewegungs- und Verhaltensänderung registrieren. Die teilnehmende Beobachtung mit handschriftlichen Notizen bzw. einem Protokollbogen verläuft somit stressfreier, da nicht mehr alles unter Zeitdruck festgehalten und analysiert werden

muss, sondern diese Zeit genutzt werden kann, um z. B. Eindrücke oder Besonderheiten am Rande zu notieren. Wie Oevermann et al. (1977) zusammenfassen, ist die Aufzeichnung menschlicher Beobachter diskontinuierlich und selektiv, da die Aufmerksamkeit des Beobachters sich nicht gleichmäßig und gleichzeitig auf das Beobachten und Festhalten von Ereignissen richten kann. Zudem legen die Feldnotizen, die durch die persönliche Beobachtung gewonnen werden, Interpretation der Realität der Beobachter den Daten zugrunde, wohingegen Videoaufnahmen von verschiedenen Beobachtern ausgewertet werden können. Dieser Aspekt ist jedoch kritisch zu sehen, da die abgebildete Realität im Film nicht der Realität entspricht, wie Menschen sie in der Situation wahrnehmen würden.

In qualitativen Studien ist die Anzahl der Publikationen, welche den Einsatz von Videoaufzeichnungen als Erhebungsinstrument nutzen sehr defizitär. Dementsprechend lässt sich wenig Literatur finden, welche qualitativ orientiert Videoaufnahmen als Bezugspunkt für die Auswertungsverfahren nimmt. Somit liegen wenig Anknüpfungspunkte bzw. Anregungen für die vorliegende Arbeit vor. Die Studien von Seidel und Schwindt (2006, 2008) analysieren, inwieweit welche Art von Expertise notwendig ist, um Videoaufnahmen zu interpretieren und liefern einige wichtige Aussagen.

Dazu vergleicht Schwindt (2008, S. 35 – 39) in ihrer Studie Wahrnehmung als Durchführung einer Beobachtung und überträgt die Merkmale aus der Beobachtungsforschung auf die der Auswertung für Unterrichtsaufzeichnungen. Diese werden für die einzelnen Kategorien herangezogen. Dem zugrunde liegt die Theorie, dass Wahrnehmung, welche auf das Erkennen relevanter Merkmale im Unterrichtsgeschehen abzielt, „fokussiert ablaufen muss und daher als vergleichbar mit der Durchführung einer Beobachtung ist“ (Schwindt, 2008, S. 150). Schwindt (2008, S. 150) beschreibt die kompetente Unterrichtswahrnehmung anhand von fünf Teilkompetenzen, welche mit Erkenntnissen aus der Expertiseforschung in Anlehnung an Berliner (1987) ergänzt wurden. Die theoretische Grundlage für die fünf Teilkompetenzen stellen zentrale Aspekte aus der Beobachtungsforschung dar. Die Selektion, Abstraktion, Klassifikation, Systematisierung und die Relativierung werden gemeinsam als relevant für das Durchführen einer systematischen und möglichst objektiven Beobachtung herausgestellt (vgl. Bortz/Döring, 1995; Seidel/Prenzel, 2010). Daraus wurden theoretische Kriterien entwickelt, welche für die Kompetenz in der Wahrnehmung von Unterrichtsaufzeichnungen dienen. Die Erkenntnisse von Schwindt (2008) über die Wahrnehmung von Videoaufzeichnungen und deren Auswertung dienen der vorliegenden Studie als Grundlage für die Wahl der Beobachter⁸⁹ und die Auswertung der Videoaufzeichnungen sowie Unterrichtsbeobachtungen.

⁸⁹ Da vor allem die Erfahrung eine bedeutende Rolle in der Auswertung von Videoaufzeichnungen spielt, wurde darauf geachtet, dass alle Beobachter darin geübt waren.

Die Videoaufnahmen⁹⁰ in dieser Untersuchung haben, wie die teilnehmende Beobachtung und das Mind-Mapping, nur eine ergänzende Funktion. Alle Aufzeichnungen wurden im Anschluss mehrmals von den teilnehmenden Beobachtern ausgewertet und dienten als zusätzliche Möglichkeit, die Interviewaussagen als auch die Beobachtungsprotokolle zu ergänzen und abzugleichen.

3.2.4 Mind-Mapping-Methode (Prozess-Evaluierung)

Mind-Mapping ist eine Visualisierungs-Methode, mit welcher die Parameter eines Problems – hier die Wahrnehmung eines auffälligen Ereignisses – in bildlicher Form strukturiert werden. Sprachliches wird mit bildhaftem Denken verknüpft und somit die Leistungsfähigkeit des menschlichen Denkens gesteigert. Das Problem wird übersichtlicher und Assoziationen liefern weitere hilfreiche Lösungen. Mayer (2010, S. 136 f.) fasst zusammen, dass sich – basierend auf den Ergebnissen der Hirnforschung – diese Methode für Prozesse eignet, welche genau strukturiert sind, aber von jedem Menschen anders wahrgenommen werden. Da der theoriegeleitete Leitfaden nicht als ausreichend für die Evaluierung von Prozessen betrachtet wurde, wurden über die prozess-relevanten Daten der Mind-Mapping-Methode zusätzliche Meta-Informationen generiert.

Dadurch wurde es möglich, die subjektiv wahrgenommenen Ereignisse der beteiligten Akteure (Lehrpersonen und Schüler) in ihrer zeitlichen Interpretation und ihrer Intensität zu erfassen. Somit können die verschiedenen Ereignis-Wahrnehmungen in einem gemeinsam erlebten Unterrichtsverlaufs grafisch dargestellt werden. Aus dieser Vorgehensweise lassen sich Rückschlüsse auf die differenzierte zeitliche Wahrnehmung von Ereignissen bei Lehrpersonen und SuS machen, als auch deren differenzierte Ausprägung der Wahrnehmungsintensität hinsichtlich eines auffälligen Ereignisses. Nach Eagleman (2010, S. 32) entspricht die registrierte Zeit, wie alle Wahrnehmungen, einer Konstruktion und funktioniert aktiv. So belegen die Ergebnisse der Studien von Eagleman, dass das menschliche Zeitempfinden durch Emotionen wie Angst verändert wird⁹¹. Dies geschieht durch die Aktivität des Emotionszentrum im Gehirn, welche alle Erinnerungen zu dem jeweiligem Ereignis sammelt. „Auf diese Weise werden angsterfüllte Erlebnisse mit besonders vielen Erinnerungen verbunden“ (ebd., S. 32). Die Anzahl der Erinnerungen zu einem Erlebnis bestimmen die subjektive Wahrnehmung des zeitlichen Ablaufs (vgl. ebd., S. 32). Diese Erkenntnis könnte einen Einfluss auf die Mind-Mappings haben, insofern als dass für einzelne Interviewpartner in den untersuchten Sportstunden die Emotion Angst eine tragende Rolle spielt und sich aufgrund dessen die Anzahl der Ereignis-Wahrnehmungen verändert. So könnte z. B. für einen Schüler, aus der Emotion der Angst in einem

⁹⁰ Die Interviews und Videomitschnitte wurden nach informierter Zustimmung der Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler, als auch der Schulleitung aufgezeichnet. Namen und sonstige Angaben wurden zur Wahrung der Anonymität geändert.

⁹¹ Eagleman ließ z. B. in Labortests Probanden 50 Meter in die Tiefe stürzen. Durch ihre Angst schätzten sie die Dauer des Falls etwa 30 Prozent länger ein.

Unterrichtsabschnitt die weitere Ereignis-Wahrnehmung blockiert sein. Die Einteilung der Unterrichtsphasen orientiert sich an der klassischen Unterrichtseinteilung in Anlehnung an die zusätzliche Unterteilung nach Kugelmann (2011) und weist somit sechs verschiedene Unterrichtsabschnitte aus. Die Beobachter-Ereignis-Wahrnehmung wurde kommunikativ validiert, sodass sie einer Wahrnehmungsdimension entspricht. Alle Wahrnehmungsdimensionen zeigen sich in den Grafiken.

Daten des Mappings:

1. Stundenverlauf (90 Minuten)
2. Ereigniswelt (Auffälligkeiten)
3. x/y-Achse; Darstellung der zeitlichen und intensitätsbezogenen Ereignis-Dimensionen der Wahrnehmung der Lehrpersonen, SuS und Beobachter

Y-Achse:

- Einschätzen der Intensität der Ereignis-Wahrnehmung
- Auffällige Ereignisse im Unterrichtsverlauf

Aussagen → Skalierung bzw. Kategorisierung 0 – 5; 0 entspricht keiner Ereignis-Wahrnehmung und mit 5 werden Ereignisse bewertet, welche den Teilnehmern besonders aufgefallen sind. Alle anderen Wertungen bewegen sich dazwischen.

X-Achse:

Zeitlicher Verlauf → Skalierung → 1 – 90 Min.

Die Einteilung der Minuten erfolgt wie in der Tabelle:

<i>Unterrichts-Phase</i>	<i>Zeit</i>
Begrüßung	0 – 3 Min.
Aufwärmen	4 – 20 Min.
Hauptteil I	21 – 55 Min.
Hauptteil II	56 – 75 Min.
Ausklang	76 – 85 Min.
Verabschiedung	86 – 90 Min.

Tab. 3: Einteilung der Unterrichtszeit in Phasen und Zeit (Minuten)

Quelle: Eigene Darstellung

3.5 Ablauf des praktischen Teils der Untersuchung

Die vorliegende Darstellung des praktischen Teils der Untersuchung gliedert sich in drei verschiedene Untersuchungsabschnitte. Alle drei Abschnitte entsprechen sich in der methodischen Gestaltung. Die Untersuchungspartner wurden unmittelbar nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten, welche auf Video aufgezeichnet wurden, zu ihrer Darlegung der Ereignis-Wahrnehmung im Unterrichtsverlauf befragt (1). Anhand der subjektiv empfundenen Bewertung wird daraus das Mapping erstellt (2). Ergänzend dazu werden mit den teilnehmenden Beobachtern noch Einzel- und Gruppengespräche geführt, um die Befragung zu vervollständigen und die Reliabilität abzusichern (vgl. Steinke, 2007, S. 319). Die Aufzeichnung dient der Reproduzierbarkeit der Unterrichtseinheit und wird von erfahrenen Lehrpersonen⁹² ausgewertet (3). Auch hier findet eine Beurteilung der Unterrichtseinheit nach auffälligen Ereignissen statt, diese wird kommunikativ validiert und fließt in die Daten mit ein.

Kontrastierung wird des Weiteren durch zeitliche Differenzierung der Untersuchungstermine erreicht. Der erste Zeitpunkt der Untersuchung wurde zu Anfang des Schuljahres gelegt, da angenommen wurde, dass zu diesem die gegenseitige Wahrnehmung weniger durch Erfahrung miteinander (Lehrpersonen und Schüler) geprägt ist. Die zweite Untersuchung wurde zum Ende des Schuljahres abgehalten, da die Lehrpersonen sowie SuS sich in dieser Phase bereits sehr gut kennengelernt und sich eventuell bestimmte Verhaltensweisen eingeschlichen und etabliert haben. Wie Wolters feststellt (2007, S. 47), fällt gerade in diesem Schuljahresabschnitt häufig der Druck von den SuS ab. Sie fühlen sich weniger bewertet, sodass es zu verändertem Verhalten im Unterricht kommen kann.

⁹² Diese setzen sich aus 3 Sportlehrpersonen, 2 Dozentinnen der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft und einem Schulleiter zusammen.

4. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten wurde, wie es das Vorgehen der GT vorsieht (Strauss & Corbin, 1996, S. 169 – 192), mit mehreren verschiedenen Schritten und Methoden angegangen. Zuerst wurde im empirischen Material die Art und Weise nachgezeichnet, wie sich die Akteure in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung kategorisieren lassen (1). Danach wurden Personen-, Situations- und Prozessverhalten der Akteure selbst und mögliche Deutungs- bzw. Orientierungsschemata analysiert (2). Dann wurden die wahrgenommenen Ereignisse beleuchtet, welche die Akteure als von ihrem normalen Empfinden her als auffällig bezeichneten, betrachtet (3). Daraufhin wurden den prozessorientierten Berichten entnommen, wie es zur Entstehung bzw. zur Kategorisierung (Benennung) der auffälligen Ereignisse als solches kommt (4). Schließlich wurde skizziert, wie sich fokussierte, auffällige Ereignisse in den ausgewerteten Unterrichtsprozess und dessen Gesamtkontext zurückbinden lassen (5), d. h., die Entstehungsmechanismen wurden konstruiert.

Zu (1): Die Auswahl der Interviewpartner bezieht sich auf ihre Ereignis-Wahrnehmung und Interpretation, entspricht dem des Theoretical Sampling (vgl. Flick, 2005, S. 252). Es wird hier eine Typisierung anhand der Wahrnehmungsp Parameter (Konzepte, Kategorien) vorgenommen, welche die weitere Wahl der Untersuchungspartner lenkt (vgl. Hammel, 2011, S. 165).

Zu (2) und (3): Diese Vorgänge entsprechen dem offenen und selektiven Kodieren.

Zu (4): Dieser Vorgang entspricht dem selektiven Kodieren (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 148)

Zu (5): Dieser Vorgang entspricht dem axialen Kodieren und gründet in der Kerntheorie (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 148).

4.1 Konkretes Vorgehen

Nach Flick (1995, S. 160 ff.) besteht der erste Schritt der Datenaufbereitung in der Überführung der Interviewaufzeichnungen in exakte Wortprotokolle und der Transkription der Beobachtungsaufzeichnungen. Eine formale Textanalyse soll Aufschluss über die inhaltliche Dimensionierung der Äußerungen geben. Um die Daten sinngemäß und nachvollziehbar deuten zu können, wird das Textmaterial mehrfach durchgelesen. Breuer (2009, S. 44) argumentiert, dass somit verhindert werden soll, dass es zu vorschnellen und unreflektierten Interpretationen der genannten Äußerungen kommt. In jedem Interview werden die einzelnen generierten Themen⁹³ auf ihren kontextuellen Zusammenhang hin geprüft, indem sie sowohl inhaltlich als auch auf ihre Bedeutung im Bezug zum Gesamtinterview

⁹³ Themen entsprechen hier den Kategorie- und Konzept-Blöcken, welche sich aus den Texten erfassen lassen.

untersucht werden. Dies „erleichtert die Themenzuordnung, als auch die Relevanz und Transparenz des Gesagten“ (Hunger, 2000, S. 73).

Die gekennzeichneten Textpassagen werden anschließend themenbezogen zusammengestellt. Für die Erleichterung der Schwerpunktsetzung der Themenzuordnung dient hierfür einerseits der Leitfaden, als auch die selbst eingebrachten Schwerpunkte der Befragten, sowie die Vorüberlegungen der Arbeit (vgl. Konstruktivismus, Wahrnehmung). Schwierige Themenzuordnungen der Interview-Äußerungen werden mit Verweisen versehen oder mehrfach zugeordnet. Ob dies der Fall ist, wird in der Ausarbeitung der Kategorien aufgezeigt.

Alle Äußerungen finden in der Auswertung Berücksichtigung und werden systematisch analysiert. Als Interpretationsgegenstand bzw. Orientierung dient hierfür die Forschungsfrage, welche den Äußerungen eine gewisse Wertigkeit zuordnen lassen und weiterreichende Interpretationsschritte verlangen. Die Aussagen zu methodisch-didaktischem Vorgehen, zur Wahrnehmung der einzelnen Unterrichtsereignisse in zeitlicher und qualitativer Hinsicht etc. werden mit den Beobachtungsdaten verglichen. Differenzen zwischen Interview- und Beobachtungsdaten werden in der Auswertung der Daten thematisiert und aufgearbeitet (vgl. Teil III Kap. 2). Ziel ist es, ein Begründungsmuster bzw. eine normative Zuschreibung für die Ursachen von subjektiver Ereignis-Wahrnehmung in Form einer zentralen Kernkategorie zu gewinnen. Die Kernkategorie und alle anderen Begründungszusammenhänge (Einflusskategorien), welche sich sukzessive herauskristallisieren, werden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Dimensionen in allen Interviews- und Beobachtungsdaten analysiert und verglichen. Anhand des Erkenntnisinteresses des Forschungsvorhabens werden alle Aussagen der Befragten auf ihre kausalen Zusammenhänge hin untersucht (vgl. Teil III Kap. 2), so dass auch versteckte und latente Bedeutungszusammenhänge aufgedeckt und analysiert werden können (vgl. Breuer, 2009, S. 93). Eine genauere Erklärung der Vorgehensweise findet sich in Kap. Kodieren. Jeder Interviewpartner wird zunächst in einer Einzelfalldarstellung vorgestellt (vgl. Teil III. Kap. 1), um seine Person, seine Einstellungen und die Unterrichtseinheit näher zu beleuchten. In der Analyse der einzelfallbezogenen Interviewdaten und den zusätzlichen Beobachtungen werden die individuellen Schwerpunkte (Ratings) der subjektiven Wahrnehmung eines Interviews zusammengefasst, um die Tendenz der Aussagen festzuhalten. Diese Vorgehensweise findet in Anlehnung an das methodische Vorgehen von Hammel (2012, S. 182 ff.) statt, wobei hier im Unterschied zu ihr daraus nur Interviewschwerpunkte bzw. Hauptdimensionen aufgezeigt werden, um die Kategorienbildung zu veranschaulichen⁹⁴. Diese Hauptdimensionen bilden die abschließenden Kernstücke der Einzelfalldarstellungen.

In der einzelfallübergreifenden Analyse (Kap. Komparative Datenanalyse) wird jedes Interview dann erneut mehrmals auf Hinweise für Ursachen der Ereignis-

⁹⁴ Hammel bezieht die einzelnen Interviews in Form von Selbsterzählungstexten, wesentlich stärker in die Auswertung der Daten mit ein (vgl. 2012, S. 169), als dies in dieser Arbeit geschieht.

Wahrnehmung, Zuschreibungs- und Erklärungsmuster, gesellschaftliche oder institutionell intervenierende Kontextbedingungen abgesucht und interpretiert. Die Fragen dieser Arbeitsschritte richten sich auf Phänomene der Ereignis-Wahrnehmung in Bezug auf die Ursachen und die dazugehörigen Strategien bzw. Konsequenzen, die sich daraus ergeben (vgl. Kodierparadigma nach Corbin /Strauss, 1996) und richten sich dann erst spezifischer aus. Als Orientierung zur Analyse dienen kollektive Handlungsmuster, theoretisches Wissen, biografisches Erfahrungswissen, welche aus den Interviewaussagen emergieren. Es wird nach einer gemeinsamen, alles umfassenden komplexeren Begründung für die Ursachen der Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen im Sportunterricht gesucht. Alle Interviewdetails könnten hierfür zielführend sein und müssen folgehalber genauer betrachtet werden. Diese detaillierte Differenzierung aller Äußerungen erfolgt in einem mehrmaligen Wiederholungszirkel, wobei alle Informationen des empirischen Materials herangezogen werden, um den Bedeutungsgehalt festzustellen. Zudem wird nach Deutungsalternativen gesucht und die Plausibilität der jeweiligen Interpretation überprüft (vgl. Hunger, 2009, S. 74). Die so entstehenden Deutungshypothesen und Annahmen werden kontinuierlich überarbeitet und gegebenenfalls revidiert. Die am Einzelfall rekonstruierten Wahrnehmungs- und Begründungsmuster werden mit den normativen Ereignisorientierungen aller Beteiligten verglichen und auf Übereinstimmungen und Diskrepanzen überprüft. Nach Flick et al. (2007, S. 295 – 296) ist die ordnungsbildende Ereigniszuschreibung und Ursache einer Wahrnehmung des Einzelfalls und deren Interpretation dann erreicht, wenn ‚neue Lesarten‘ keine neuen Interpretationen mehr hervorbringen.

4.2. Sampling-Vorgang

Im Teil II Kap. 4. wird das Vorgehen des Samplings aufgezeigt und alle Interviewpartner werden kurz porträtiert. Die weiteren Kapitel erläutern das Netzwerk der Einflussfaktoren, welche sich um die Kernkategorie bilden.

Basiskriterium, welches die Auswahl von Vergleichsgruppen zur Entdeckung von Theorie bestimmt, ist deren „theoretische Relevanz für die Ausarbeitung emergenter Kategorien“ (Glaser/Strauss, 1996, S. 57). Im Folgenden wird der Weg nachgezeichnet, welcher im ersten Schritt aufgrund systematischer und theoretischer Überlegungen das Sampling bestimmt hat.

Die Voraussetzungen zur Befragung bzgl. der gesamten Fallauswahl wurde nach dem für die GT typischen Vorgehen des Theoretical Samplings (Strauss & Corbin, 1996, S. 57) gehandhabt. Das bedeutet, dass das Sampling auf theoretischen Überlegungen basiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 148). Im Rahmen der komparativen Datenanalyse sollen Konzepte aus dem Datenmaterial emergieren und bei ausreichender Bedeutsamkeit den Status einer Kategorie erhalten (vgl. Krotz, 2005, S. 193). Die relevanten Kategorien für das Sampling sind in der folgenden Darstellung fett und kursiv dargestellt. Die erste wichtige Kategorie entschied über die weiteren Sampling-Schritte.

Hierbei handelt es sich um die Verbindung mehrerer Fallanalysen, welche dann komparativ bzw. kontrastierend, im Sinne der GT-Methodologie einander gegenübergestellt werden. Wichtige Voraussetzung ist die Standardisierung der übrigen Bedingungen, die nicht Gegenstand des Vergleichs sind, um Unterschiede auf die Untersuchungsdimension ‚Ereignis-Wahrnehmung‘ zurückführen zu können. Bei den Interviewpartnern handelt es sich um 7 Lehrkräfte aus drei verschiedenen Gymnasien im Raum Bayern und Berlin. Sie sind im Alter zwischen 29 und 58 Jahren und haben alle ein vertieftes Lehramtsstudium im Fach Sport in München an der Fakultät für Sportwissenschaft⁹⁵ absolviert. Alle Lehrpersonen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, leben unter ähnlichen sozialen Bedingungen und haben dasselbe Bildungsniveau, Kultur, Einkommen (vgl. Flick et al., 1998; Flick, 2008). Sie unterrichten bereits seit mindestens 7 – 8 Jahren an den jeweiligen Schulen, d. h., sie haben die anfänglichen Berufsjahre bereits hinter sich und sind routiniert. Die befragten SuS sind zwischen 12 und 16 Jahre alt und in der 5. – 8. Klasse⁹⁶. Insgesamt wurden die Daten von 7 Lehrkräften und 18 SuS ausgewertet.⁹⁷

Unter Teil III Kap. 1 finden sich kurze Einzelfallbeschreibungen der Interviewpartner, die – über die hier skizzierten Charakteristika hinaus – einen konkreteren Eindruck des Samplings geben sollen.

Die Besonderheiten der Samplings, d. h. der einzelnen ‚Wahrnehmungskonstellationen und Ablaufgeschichten‘, ergaben sich durch kontrastierende Vergleiche. Nachdem z. B. bereits Gespräche mit einigen Sportlehrerinnen geführt wurden, welche nur bei Mädchen Sport unterrichten, wurde explizit nach Sportlehrerinnen gesucht, welche Jungen- und Mädchenklassen unterrichten. Der Genderthematik, also ob Sportlehrerinnen anders wahrnehmen und agieren, bzw. Schülerinnen anders als Schüler, wurde durch das Sampling ebenfalls Rechnung getragen. Genauso wurde im Sampling dahingehend kontrastiert, als Lehrpersonen befragt wurden, welche außer Sport noch ein zweites Fach in der jeweiligen Klasse unterrichten und eventuell sogar die Klassenleitung inne haben. Durch die Befragung wurde immer deutlicher, dass auch die persönliche Einstellung und die Bedeutung von Sport in der Biografie der Lehrpersonen entscheidend für die Fallauswahl ist und berücksichtigt werden muss. So wurden Sportlehrpersonen interviewt, welche in ihrem Alltag überhaupt keinen Sport treiben und solche für die Sport ein wichtiger Lebensinhalt bildet. Des Weiteren wurde dahingehend kontrastiert, als Lehrpersonen befragt wurden, welche an Schulen unterrichten, für die Sport und Bewegung eine herausragende Rolle spielt. Wichtiges Kriterium hierfür war, dass Sportunterricht, angefangen von der Schulleitung bis hin zu allen weiteren Lehrpersonen der jeweiligen Schule, als wichtiges Unterrichtsfach gesehen und respektiert wird. Dies wurde durch Gespräche mit der Schulleitung

⁹⁵ Heute: Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft.

⁹⁶ Es wurden gezielt Lehrpersonen, SuS angesprochen, die hinsichtlich ihres Vorgehens Abweichungen zu den bisher untersuchten Fällen versprochen.

⁹⁷ Die Anzahl der untersuchten Personen bedingt sich, wie bereits erwähnt, durch den Erkenntnisfortschritt der Arbeit.

festgehalten und mitgewertet. Da die Wertigkeit von Sportunterricht nichts mit der geografischen Lage der Schule zu tun hat (Hadeyer, 2004, S. 30 – 35) wurde dieser Aspekt beim Sampling vernachlässigt. In Vorgesprächen mit dem Schulleiter und den betreffenden Sportlehrpersonen wurde die Thematik des Forschungsvorhabens grob skizziert und besprochen. Um jedoch den kommenden Unterrichtsablauf nicht zu stark zu beeinflussen bzw. zu verfremden und eine relativ unvoreingenommene Abbildung einer Unterrichtsstunde zu erhalten, wurde der eigentliche Untersuchungsgegenstand (Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht) vorher nicht bekannt gegeben. Es erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Sampling-Vorgangs bzgl. der generierten Kategorien

4.2.1 Lehrpersonen

Der erste Zugang zum Sampling einer Lehrperson und den SuS für die Untersuchung entstand zufällig. Als potenzielle Interviewpartner standen in der ersten Erhebungsphase alle Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Münchner Schulen zur Auswahl. Die Entscheidung wurde dann den Lehrpersonen überlassen, da es bis dahin keinen voreingenommen Hinweis auf einen bestimmten Lehrertypus hinsichtlich der Fragestellung gab. Frau Kasten erklärte sich bereit den Anfang zu machen, sodass die erste Sampling-Auswahl auf eine sehr erfahrene, motivierte, sportliche, weibliche Sportlehrperson mit viel Durchsetzungsvermögen fiel. Auf Basis dieses ersten zufällig ausgewählten Samplings verdichteten sich Konzepte zu Kategorien. Im ersten Sampling wurde deutlich, dass der Fokus der Lehrerin auf der Kategorie der ‚Erwartungshaltungen‘, welche sie an die SuS hatte, lag. Für das weitere Sampling wurden theoretisch relevante Konzepte und Kategorien, wie perfekter Sportunterricht, Angst und Kommunikation aus diesem Interview und der Unterrichtsbeobachtung entwickelt und in diesem Sinne mit Frau Mayer ein Kontrast-Sampling gefunden. Frau Mayer ist bereits 58 Jahre alt und entspricht vom Temperament und Engagement einem vollkommen anderen Lehrertypus als Frau Kasten. Hinzu kommt, dass sie an einer Schule unterrichtet, an welcher Sport einen außergewöhnlich hohen Stellenwert genießt. Es gibt einige Zusatzangebote, wie z. B. Arbeitsgemeinschaften in den Handlungsfeldern Leichtathletik, Basketball und Fußball und es finden regelmäßige Schulsportveranstaltungen statt. Frau Mayer ist im Unterschied zu Frau Kasten im Unterricht sehr umsichtig und kollegial im Umgang mit ihren Schülerinnen. Sie versucht, alle Schülerinnen für Sport zu begeistern, indem sie sehr sensibel agiert und alle Schülerinnen wahr- und ernstnimmt. Ihren eigenen Aussagen nach prägen Ihre Ansprüche an sich selbst ihren Unterricht. Sie möchte die Freude an Bewegung weitergeben und ein freundschaftliches Verhältnis zu den Schülerinnen pflegen. Diese Ansprüche und Wünsche formen die gemeinsamen Unterrichtseinheiten mit den Schülerinnen.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Interviews stellte sich heraus, dass die Vorstellungen an perfektem Sportunterricht und die Sonderstellung, die das Fach Sport an der jeweiligen Schule genießt, sowie die Art und Weise der Kommunikationsformen wichtige Themenfelder darstellen, die in der Selbstsicht der Gesprächspartnerinnen eine wichtige Rolle spielen. Es stellte sich weiterhin heraus,

dass die Konzepte ‚Einstellung zu Sport allgemein‘ und ‚individuelle Sportbiografien‘ ebenfalls die Wahrnehmungen der Befragten lenken und relevant für die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse sind. Hinzu kam, dass sowohl Frau Kasten als auch Frau Mayer jeweils ein anderes Unterrichtsfach unterrichten. Frau Mayer stellte eindeutig klar, dass sie im Sportunterricht wesentlich ‚lockerere‘ ist, da sie im Fach Mathematik streng sein muss. Beide unterrichteten jedoch nur Sport in den untersuchten Klassen. Diese Erkenntnisse dominierten das weitere Sampling der anschließenden Interviews und die ersten Kategorien wurden somit differenziert, gefestigt und verifiziert. Im weiteren Verlauf wurde somit mit Frau Seider gezielt eine Lehrperson ausgewählt, welche eine leistungssportliche Vergangenheit aufzuweisen hat und im Unterschied zu den beiden anderen Untersuchungsteilnehmern nur das Fach Sport unterrichtet. Ein Sampling-Typ, bei welchem sich die Erwartungen und Vorstellungen eindeutig an einer leistungsorientierten Zielsetzung im Sportunterricht orientieren. Zudem wird ihre Personenwahrnehmung von den Schülerinnen nur am Fach Sport gemessen. Frau Seider bestätigte die Kategorie Sonderstellung Sport, wobei sich hier deutlich ihre Erwartungen in Bezug auf das Leistungsvermögen und die Motivation der Schülerinnen fokussierte. Ihre Äußerungen waren von ‚enttäuschten Erwartungen‘ geprägt. Alle auffälligen Unterrichtereignisse im Unterricht bezieht sie hauptsächlich auf eine physische Überforderung der Schülerinnen und ihre geringe Motivation zum Sporttreiben. Der kontrastierende Vergleich hierzu, fand mit Herr Dorn, als weiterem Interviewpartner statt. Hier wird zum ersten Mal der Vergleich der Ereignis-Wahrnehmungen aus männlicher Sicht angestellt. Herr Dorn unterscheidet sich auch in Bezug auf sein sportfreies Freizeitverhalten von den bisherigen Samplings, da er in seiner freien Zeit keinerlei Sport treibt. Seine Erscheinung und sein Auftreten in Bezug auf Optik und Verhalten im Unterricht verbindet wenig mit der klassischen Sportlehrperson (vgl. Einzelfalldarstellung von Lehrer Dorn; Teil III Kap.1.4). Interessant war bei ihm, seine Leidenschaft in der Auseinandersetzung mit den Interviewfragen und sein Wunsch, mit seinem Anliegen bzgl. der Themen, die ihm schon lange auf dem Herzen lagen, Gehör zu finden. Er hatte zu Beginn seiner Lehrerlaufbahn eine vollkommen andere Vorstellung von diesem Beruf. Die differenzierten Erwartungshaltungen entwickelten sich, laut den Äußerungen von Herr Dorn, aus den zahlreichen Enttäuschungen mit der Schulleitung, den SuS und Eltern, zu einer bedeutenden Kategorie. Eine weitere Kategorie, die sich durch die Analyse der Daten von der Untersuchungseinheit ‚Herr Dorn‘ emergierte, ist die Kategorie der ‚Angst‘. Um die Entdeckung neuer, relevanter Kategorien und deren Ausdifferenzierung weiterhin voranzutreiben, wurde durch die Kontrastierung der Samplings – bezogen auf die Dimension ‚Ängste im Sportunterricht‘ – im Sinne von Angst vor Unfällen, die sowohl bei Herr Dorn und Frau Mayer eine Rolle spielen, geschaut, inwieweit hier durch ein weiteres kontrastierendes Sampling diese Kategorien einen weiteren Einfluss spielen. Dazu wurde Lehrerin Fernando in die Befragung mit aufgenommen, da sie in den ersten Unterrichtsgesprächen und -beobachtungen den Eindruck vermittelte, überhaupt keine Ängste, z. B. vor Unfällen oder Verletzungen der SuS, zu haben und sich als sehr selbstsicher und -bewusst präsentiert. Zudem unterrichtet sie Mädchen- und Jungenklassen. Frau Fernando äußert sich in keinem Aspekt zu auffälligen Ereignissen, welche sich auf Aspekte des koedukativen Unterrichts be-

ziehen, sodass dieses Konzept in den Samplings nicht weiter verfolgt wurde. Ihre Interview-Auswertung bestätigt, dass die Kategorie Erwartungshaltung ein Dreh- und Angelpunkt im Kontext Ereignis-Wahrnehmungen ist. Der Minimalvergleich der Dimension ‚Selbstständigkeit‘ bei Herr Dorn, Frau Seider und Frau Fernando führt zu einer Konsolidierung des Kategoriensystems, sodass sich auch hier die Erwartungshaltungen als die entscheidenden Faktoren zuspitzen. Nachdem sich somit die Kernkategorie zunehmend herauskristallisierte, wurden die weiteren Samplings, z. B. das von Herr Leonard und Frau Bayer dazu genutzt, diese zu konkretisieren, zu verifizieren und zu verdichten. Lehrer Leonard arbeitet seit 21 Jahren als Lehrperson. Mit seinen Berufsjahren lässt sich ein Vergleich zu einer weiblichen Lehrperson (Frau Mayer) ziehen, die entsprechend lange das Fach Sport unterrichtet. Er wurde von seinen Kollegen als sehr unmotiviert und frustriert beschrieben. Sein Sampling veranschaulicht die gegensätzliche Haltung zu Frau Fernando und Herr Dorn, die beide sehr emotional agieren. Das gleichgültige, unmotivierte Auftreten von Herr Leonard liefert somit weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Kategorie differenzierte Erwartungshaltungen. Additional vertiefte es weitere Facetten der Kategorie Angst. Auf Frau Bayer trifft die Bedingung, dass sie sowohl Sport und Englisch in der Klasse unterrichtet und zusätzlich die Klassenleitung inne hat, sodass auch hier ein weiterer Sampling-Schritt hinsichtlich einer Kontrastierung zu den anderen Lehrpersonen unternommen wurde. Aufgrund der Nähe zum Feld war im gesamten Sampling-Prozess ein gezieltes Sampling möglich und sinnvoll.

4.2.2 SuS

Grundsätzlich notwendiges Kriterium für die Auswahl der SuS war eine aktive Teilnahme am jeweiligen Sportunterricht. Der Gedanke, dass SuS verschiedene Zugänge und Einstellungen zum Sportunterricht haben, definierte den Ausgang der Studie hinsichtlich der Stichprobenwahl. Mit dem Sampling von Gerlinde wurde eine Schülerin ausgewählt, die im Unterricht sehr motiviert und engagiert auftrat und nach Angaben der Lehrerin das Fach Sport liebt. Sie verkörpert einen Prototyp der Schülerinnenauswahl, die in allen Sportunterrichtseinheiten anzutreffen ist. Sie verkörpert den ‚sportlichen, engagierten Typus‘. Als Kontrast-Sampling dazu fungierte Vera, welche einen sehr ängstlichen, unsicheren Eindruck im Sportunterricht vermittelt und sich gerne um Aufgabenstellungen drückte. In der Analyse der Gespräche mit Gerlinde und Vera kristallisierte sich Sonderstellung Sportunterricht als wichtige Kategorie heraus. Für Gerlinde ist Sport das Lieblings-Schulfach und mit keinem anderen Fach zu vergleichen. Bei ihr genießt das Fach Sport eine Sonderstellung im positiven Sinne. Alle ihre Erwartungen beziehen sich darauf, dass sie sich austoben und bewegen kann. Bei Vera genießt das Fach ebenfalls eine besondere Stellung, jedoch hat sie Angst davor, sich zu blamieren, da sie sich für unsportlich hält. Sportunterricht ist bei ihr zum größten Teil negativ belegt. Sie erwartet, dass sie im Rahmen von Unterricht durchkommt und nicht unangenehm auffällt. Durch diese mehrfache Nennung und Bestätigung dieser Kategorie und der bei Vera aufgetauchten Kategorie Angst wurde das weitere Sampling der SuS dahingehend ausgerichtet. Der

Schüler Dirk von Lehrer Dorn wurde im weiteren Verlauf der Datengenerierung als Kontrast zu Vera gewählt, da er sich als sehr extrovertiert und waghalsig präsentierte. Bei ihm kristallisierte sich im Interview mit den Erwartungen an einen perfekten Unterricht eine neue Kategorie heraus, die von seinen Mitschülern im Gruppengespräch bestätigt wurde. Um die Untersuchung durch weitere kontrastierende Samplings zu ergänzen, wurden Selma, Louis und Martin interviewt, welche durch ihr aggressives, unkollegiales Verhalten im Sportunterricht auffielen. Alle drei haben nach eigenen Aussagen vollkommen andere Erwartungen an Sportunterricht und fühlten sich gelangweilt. Es fehlten ihnen Anregungen und neue Anreize. Sportunterricht vollzieht sich ihrer Meinung nach, immer im selben Bereich, mit den immer gleichen Themen. Anhand der Interviews mit Schülerinnen von Frau Seider, Lena und Paula entstand die Frage, ob nicht die vollkommen geplanten Unterrichtseinheiten durch die Lehrperson und die damit einhergehende Routine als signifikante Kategorien einen wichtigen Faktor für die Ausweisung von Ereignis-Wahrnehmungen spielen. Dies wurde zwar in diesen Interviews bestätigt, führte jedoch wieder zu der Kategorie der differenzierten Erwartungshaltungen – jedoch an einen perfekten Sportunterricht. Durch die vielfach genannten Forderungen nach den Schlüsselkategorien ‚Mitbestimmung‘ und ‚Selbstständigkeit‘, die im Zuge der Erwartungen genannt werden, bestätigt sich diese Kategorie als zunehmend relevant. Um feststellen zu können, ob es sich bei der subjektiven Vorstellung nach perfektem Sportunterricht auch wirklich um eine Kategorie handelt, wurden weitere SuS mit ähnlichen Profilen zu den vorausgegangenen (vgl. Gerlinde, Vera, Dirk, Selma, Louis und Martin) wie Simon, Ralf, Kathrin, Selina, Mark, Zoe befragt. Neben diesen minimalen Vergleichen wurde auch ein maximaler Vergleich angestrebt. Da mit Paula, Lena und Neo jeweils ein angepasster, unauffälliger Typ SuS in den Samplings berücksichtigt wurde, fiel im weiteren Untersuchungsverlauf die Wahl auf Simon und Mark. Beide sind sehr motiviert und extrovertiert. Sie definieren das Fach Sport als ihr Lieblingsfach. Die Wahl der Samplings erfolgte hier hinsichtlich Sportlichkeit, Einstellung zum Sport, Motivation und Engagement. Auch diese Samplings untermauerten die bisherige kategoriale Zuordnung. Die Beurteilung bzw. Typisierung der einzelnen SuS fand nach Beurteilung der Lehrpersonen⁹⁸ statt und wurde durch die teilnehmende Beobachtung mitbestimmt, sodass schließlich Einzelne als geeignete Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Typisierungen infrage kamen. Diese wurden direkt im Anschluss an den Sportunterricht nach ihrem Interview-Einverständnis befragt. Die Interviews wurden dann unmittelbar nach dem beobachteten Sportunterricht geführt.

Durch den zirkulären Vorgang der Datenerhebung und -auswertung wurden alle Kategorien herausgearbeitet, validiert und die gegenstandsbezogene Theorie des ‚Erwartungshaltungsmodells‘ durch die Sampling-Schritte generiert. Zur Zeit des Interviews von Frau Bayer war noch nicht sicher, dass es sich um das letzte Interview handeln würde. Kategorien-Ausarbeitung und Theorieentwicklung ge-

⁹⁸ Die Lehrkräfte fungieren hier auch als sogenannte ‚gatekeeper‘ (Schlüsselpersonen), d. h., sie liefern zusätzlich wichtige Informationen zum untersuchten Personenkreis (vgl. Merkens, 2007, S. 288).

schah parallel zur Datenerhebung. Im Austausch mit den beiden Arbeits- und Forschungsgruppen (Frankfurt und Wien) wurde die Kernkategorie kommunikativ validiert, bevor das Sampling abgeschlossen wurde⁹⁹. Für die wichtigsten Kategorien trat eine angemessene Sättigung ein, sodass der Prozess der Datenerhebung mit dem letzten Sampling abgeschlossen werden konnte. Das heißt, es wurden keine zusätzlichen Daten mehr gefunden, die zu einer anderen Theorie geführt hätten, d. h., die Theorie gilt somit gesättigt (vgl. Glaser/Strauss, 1998, S. 69).

4.3 Transkription

Transkription bezeichnet die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, die meistens als Aufzeichnungen vorliegt (vgl. Kuckartz et al., 2007, S. 27). Um wissenschaftlichen Ansprüchen zu entsprechen, sind dafür Regelsysteme entwickelt worden (vgl. Kowal & O' Conell, 2005). Dennoch gibt es keine Transkriptionsstandards (vgl. Kuckartz, 2010, S. 40). Bei der Festlegung auf ein Regelsystem sind die Kriterien der Handhabbarkeit, der Lesbarkeit, der Erlernbarkeit und der Interpretierbarkeit zu berücksichtigen (vgl. Steinke, 2005, S. 327 f.). In der vorliegenden Studie wurden die Kriterien als Maßstab verwendet. Es wurde auf ein aufwendiges Notationssystem verzichtet. Dies ist jedoch in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten üblich (vgl. Hunger, 2000, Hammel, 2011). Die Fragestellung der Untersuchung stellt keine sprachwissenschaftlichen Aspekte in den Vordergrund, sondern es soll der Inhalt der Interviews wiedergegeben werden, um anschließend in Hinblick auf verschiedenste Kriterien untersucht werden zu können. Deshalb wird auf differenzierte Regelsysteme verzichtet. Als Orientierung diente das Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2007, S. 27 f.), da es den Bedürfnissen der Studie entspricht¹⁰⁰.

Die erste Interpretationsleistung der Daten wird demnach mit der Transkription geleistet (vgl. Schmidt, 2005, S. 443). Insbesondere dann, wenn die Transkription in zeitlichem Abstand zum Interview gemacht wird und die Tonqualität nicht immer besonders gut ist. Dadurch können Ungenauigkeiten in der Auslegung bestimmter Satzteile oder Passagen entstehen. Eine wichtige Voraussetzung, um diesem Problem zu begegnen und möglichst genau zu interpretieren, sieht so aus, dass die Interviewerin die Transkription grundsätzlich selbst vornahm. Zusätzlich bestand die Option, bei Unklarheiten die Befragten noch einmal zu kontaktieren und so Zweifel beiseite zu räumen. Die Beobachtungsprotokolle und Tagebucheinträge der Interviewerinnen und Interviewer unterstützten die Interpretationsleistungen dahingehend, als dass der Konsens eines Interviews darin festgehalten war. Insgesamt waren die meisten Interviews sehr gut zu verstehen und ließen wenig Raum für Spekulationen in der Interpretation. Alle Interviews

⁹⁹ Die kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse bildet eines der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung. Dem Ganzen kommt im Zuge des theoretischen Samplings eine besondere Bedeutung zu (vgl. Flick 2002).

¹⁰⁰ Zur besseren Nachvollziehbarkeit befinden sich die verwendeten Regeln im Anhang.

wurden mit digitalen Tonbändern aufgenommen und vollständig transkribiert. Die Transkripte wurden offen, axial und selektiv kodiert (Strauss/Corbin, 1996, Flick, 1995), partiell auch mit Unterstützung von Arbeitsgemeinschaften derselben Methodenausrichtung.

Bei den Auswertungsverfahren der qualitativen Forschungsmethoden und ganz besonders bei der GT, bei welcher eine Theorie generiert werden soll, sind die Kriterien für die Kategorienzuordnung sensibel zu handhaben um für alle nachvollziehbar zu sein. „Es gibt kaum feste Regeln, hinsichtlich der Entscheidungen des Übergangs zwischen den verschiedenen Phasen des Kodierens“ (Flick, 1995, S. 205). Fischer (2007, S. 150) spricht hierbei von unendlich verschiedenen Möglichkeiten, von der Realität zu abstrahieren. Betrachten wir nur die vielfältigen Beschreibungen die jeder Mensch jeden Tag für Sachverhalte verwendet. Die genaue Festlegung dessen, was aus den Daten zur Kategorie erhoben oder verdichtet wird, entscheidet hauptsächlich die auszuwertende Person. In dieser Forschungsarbeit wurde versucht, durch Arbeitsgruppen¹⁰¹, welche die zahlreichen Interviews mitkodierte, diese scheinbare Willkür zu reduzieren und zu minimieren (vgl. Kap. 4.5). Dennoch lässt sich, strenggenommen, der Auswertungsprozess nicht zu hundert Prozent genauso wiederholen. Die transparente Darstellung aller theoriegenerierender Arbeitsschritte und die Explikation des theoretischen Hintergrunds (vgl. Kap. 4) unterstützen das Vorhaben des plausiblen Ergebnisses. Die Fragestellung unterstützt die Fokussierung auf relevante Daten und sensibilisiert somit des Weiteren für den Kodiervorgang. Die Erläuterung der Auswertungsmethodik in Kap. 4 dient einer weiteren Möglichkeit zur Transparenz des Vorgehens. Es wurde hierbei an einem Beispiel (Kodiervorgang) prozesshaft erläutert und verdeutlicht, wie Kategorien sich zu abstrakten Konzepten entwickeln.

4.4 Auswertungen der Interviews in Einzelfallanalysen

In Teil III Kap.1 werden alle Interviewpartner einzeln und ausführlich vorgestellt. Als erstes mit ihren Eckdaten zum Unterricht und zur Person, welche partiell mit den Eindrücken aus den Unterrichtsbeobachtungen ergänzt wurden, dann folgen die aus den Interviews rekonstruierten Selbsterzählungen und schließlich die Ergänzungen aus der Unterrichtsbeobachtung. Die Vorstellung der Interviews richtet sich nach den subjektiven Ereignis-Wahrnehmungen und den daraus entwickelten Schlüsselkategorien und Kategorien. Die benannten Haupt-Phänomene der interviewten Personen, werden in den jeweiligen Portraits als Hauptkategorien skizziert. Die Analyseschritte entsprechen dem einzelfallübergreifenden, theorieorientierten Kodieren, wie es die GT fordert: Das bedeutet, dass die Kategorien sehr datennah und inhaltlich geprägt sind. Dies liegt darin

¹⁰¹ 1. Arbeitsgruppe (9 Personen), welche durch die GT-Fortbildung unter der Leitung von Franz Breuer am Institut für Sozialforschung im März 2012 entstanden ist und sich über Skype-Konferenzen monatlich ausgetauscht hat. 2. Arbeitsgruppe (3 Personen), welche im Rahmen eines GT-Kodier-Lehrgangs in Wien 2012 unter der Leitung von Monika Eberharther am Institut für Sozialforschung öfter miteinander konferierten, um Interviews zu validieren.

begründet, dass der permanente Vergleich zwischen allen Interviewtexten realisiert wurde, sodass ein starkes abstraktes Niveau erreicht werden konnte. Die jeweiligen Haupt-Phänomene bzw. Eckdaten der einzelnen Texte sind so dargestellt, dass man anhand ihrer später auch die wichtigsten Themenschwerpunkte (Kategorien) des Falls wieder in Erinnerung rufen konnte. Diese Darstellung ist für ein tieferes Verständnis der einzelfallübergreifenden Ergebnisse sehr hilfreich. Um die einzelnen komplexen Ereignis-Wahrnehmungs-Konzepte zu kennen und einen Eindruck von den weiteren, partiell einzelfallübergreifend relevanten Aspekten zu erhalten, war es aufschlussreich, die Einzelfalldarstellungen in ihrer Gesamtheit zu lesen. Die Namen der Probanden wurden frei erfunden und implizieren keinerlei Personeneigenschaften. Das Geschlecht der Probanden geht aus dem Beiwort ‚Herr‘ oder ‚Frau‘ hervor.

4.5 Kommunikative Validierung der Einzelfallanalysen

Die erstellten Einzelfalldarstellungen wurden mit den jeweiligen Gesprächspartnern kommunikativ validiert. Dazu wurde mit allen Probanden die Textzusammenfassungen der Einzelfalldarstellungen besprochen und um mögliche Ergänzungen oder Änderungsvorschläge gebeten. Die Validierungsgespräche fanden in einem persönlichen Treffen an den jeweiligen Schulen statt. Um zu prüfen, wie sehr sich die einzelnen Probanden in den Ergebnisdaten wiederfinden, wurde in Anlehnung an das Vorgehen von Hammel (2011, S. 172) das Konstrukt von Selbstnähe (vgl. Kessels & Hannover, 2004, S. 117) angewandt. Dazu wurden die Probanden gebeten, zu entscheiden, wie ‚nah‘ ihnen die erstellten Hauptkategorien jeweils sind. Bei diesem Selbstnähe-Rating sollten sie die wichtigsten Hauptkategorien nach einem eigenen Ranking bezeichnen. Dieses Ranking wird durch die grafische Darstellung der Hauptkategorien in den Einzelfalldarstellungen durch die Positionierung der Kategorien gekennzeichnet, welches die jeweilige Wichtigkeit hervorhebt (vgl. Hammel, 2011, S. 172) (s. Abb. 8 auf S. 212). Diese Technik bezog die Probanden noch einmal in den Prozess der Rekonstruktion ihrer Ereignis-Wahrnehmung mit ein. Die Einzeldarstellungen wurden durchgehend als gut und zutreffend empfunden, sodass wenig geändert werden musste. Lediglich Herr Dorn sah sich mit den einzelnen generierten Konzepten zu seiner Lehrperson nicht hinreichend dargestellt, sodass hier sehr kleine Veränderungen an der Zusammenfassung stattfanden. Es entstand von Seiten der Probanden eine sehr starke Identifizierung mit den Auswertungsdaten, da sie in den gesamten Verlauf der Untersuchung und in die Auswertung miteinbezogen und informiert worden sind. Nach der kommunikativen Validierung wurde an den Einzelfalldarstellungen kaum mehr etwas verändert, sodass die extrahierten Hauptkategorien bestehen blieben.

Teil III: Empirische Ergebnisse

1. Einzelfallanalysen der Interviewpartner

In diesem Kapitel werden alle Interviewpartner einzeln vorgestellt. Dazu werden alle Eckdaten zur Person¹⁰² präsentiert und eine kurze Zusammenfassung des Unterrichtsverlaufs mit den Eindrücken aus der jeweiligen Unterrichtsbeobachtung erstellt. Die Beschreibungen der SuS sind oftmals wesentlich kürzer als die der Lehrpersonen. Dies resultierte daher, dass wenig Zeit blieb, um sich außerhalb der Beobachtung und Interviews vertiefend mit den SuS auseinanderzusetzen. Dennoch wurden die Eindrücke mit allen Beobachter/-innen kommunikativ validiert, sodass die Ergebnisse (Beschreibungen) überprüft wurden. Die Reihenfolge der interviewten Personen erfolgte in der Reihung der einzelnen Interviews. An die Beschreibungen schließen sich die Zusammenfassungen der jeweiligen extrahierten Kategorien in Schlüssel- und Hauptkategorien – bezogen auf die jeweiligen Interviews. In der abschließenden kommunikativen Validierung wurde darum gebeten, die Einordnung der Kategorien und die Beschreibungen zu prüfen (vgl. kommunikative Validierung). Die Reihenfolge der Nennung der Kategorien repräsentiert ihre Relevanz in den jeweiligen Interviews. Diese Darstellungsform stellt nur eine Repräsentation der Kategorien-Relationen innerhalb der einzelnen Interviewteilnehmer dar.

Die generierten Haupt- und Schlüsselkategorien der Interviewten werden grafisch nach dem folgenden Muster dargestellt:

¹⁰² Eckdaten: Informationen zu Alter, bisherigen Berufsjahre und sportlichen Biografie der interviewten Person. Je nach Person werden auch andere Einzelheiten genannt, wenn sie in den Interviews eine Rolle spielen.

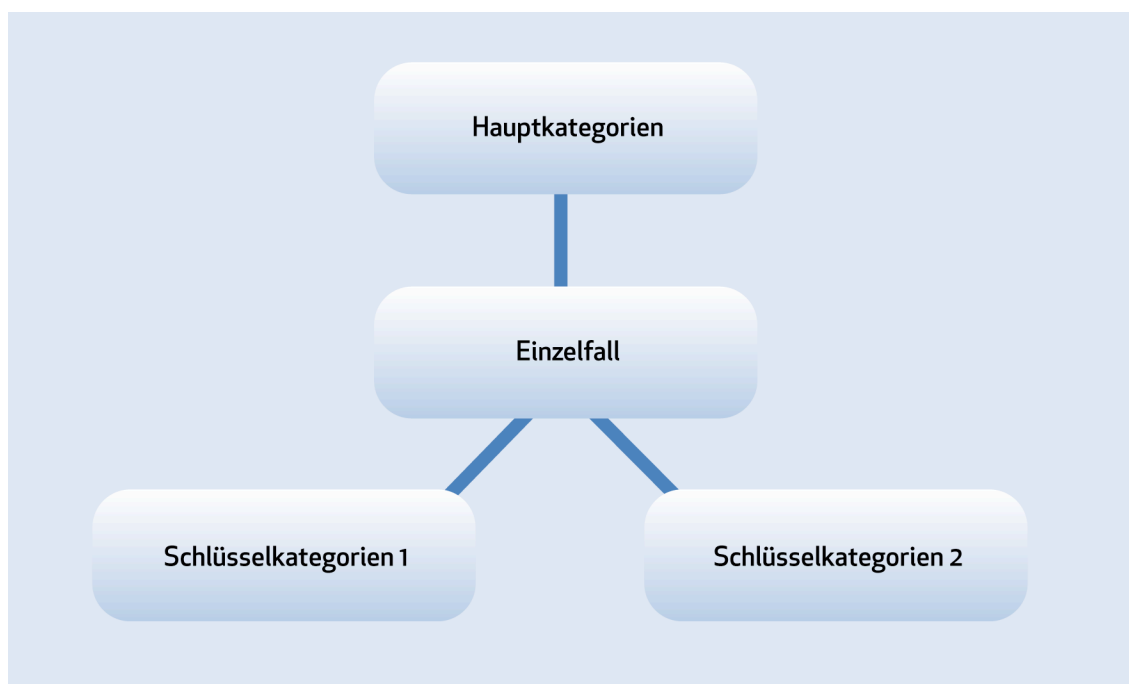


Abb. 8: Beispiel der Kategorien-Darstellung der Einzelfallauswertungen

Quelle: Eigene Darstellung

Nachfolgend an die grafische Darstellung der Kategorien werden die Mind-Mapping-Auswertungen ergänzt, um die Wahrnehmungsdimensionen (Intensität und Zeit) der einzelnen Interviewteilnehmer darzustellen und innerhalb einer Unterrichtseinheit Vergleiche zu ziehen. Die Ereignis-Bezeichnungen in der Grafik benennen dieselben Ereignis-Wahrnehmungen. Alle Punkte, die keine Beschriftungen ausweisen, entsprechen entweder undefinierten Ereignis-Wahrnehmungen oder benennen unterschiedliche Ereignisse.

1.1 Frau Kasten¹⁰³

Eckdaten:

Frau Kasten ist 54 Jahre alt und unterrichtet seit 8 Jahren als Sportlehrerin. Ihre ersten Arbeitsjahre als Sportlehrerin absolvierte sie an einem Gymnasium im bayerischen Wald, bevor sie vor 16 Jahren an das Gymnasium in München wechselte. Als zweites Fach unterrichtet sie Latein in den Oberstufen. In der untersuchten Klasse der 6. Jahrgangsstufe ist sie nur in der Rolle der Sportlehrerin bekannt. Ihr eigene Sportbiografie orientiert sich am Breiten- und Freizeitsport, sodass sie zweimal im Verein Gymnastik macht.

Unterrichtparameter

¹⁰³ Bei den angegebenen Namen der Interviewpartnerinnen- und partner (Frau Fernando, Frau Seider, Frau Mayer, Frau...) handelt es sich um Pseudonyme.

17 Mädchen der Klasse 7 in einer Hälfte einer Dreifachsporthalle. 7. – 8. Unterrichtsstunde, d. h. von 14.30 – 15.30 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: Tanz-Aerobic. Das Thema findet bereits zum vierten Mal statt.

Unterrichtsablauf aus der Unterrichtsbeobachtung

Frau Kasten wartet bereits umgezogen in der Halle auf ihre Schülerinnen. Zu Beginn der Stunde versammeln sich alle Schülerinnen nach dem Umziehen in der Sporthalle und stellen sich nach Aufforderung durch die Lehrerin, Frau Kasten, in einer Reihe auf. Die Stunde wird im Frontalunterricht begonnen, ohne Einstimmen oder Erwärmung wird mit dem Unterrichtsthema, d. h. den ersten Schrittkombinationen aus der bereits gelernten Tanz-Aerobic-Kür, begonnen. Es findet keine Begrüßung statt und es gibt keine Hinführung zum Unterrichtsthema. Die Schülerinnen dürfen sich die Plätze nicht selbst aussuchen. Durch klare Bewegungsvorgaben und Anweisungen von Frau Kasten wird jede Aktion im Raum kommentiert und geordnet. Alle Schülerinnen bleiben bis zum Ende der Stunde an ihrem Platz – kaum ein Wort wird miteinander gewechselt. Die Lehrerin gibt die Bewegungen vor und die Schülerinnen bemühen sich, alles richtig nachzumachen. Nachdem mehrere Durchläufe absolviert sind, nimmt die Lehrerin ihren Block und fängt an, jede Schülerin zu benoten. Das Ende des Unterrichts wird mit den Worten der Lehrerin bekannt gegeben: „Wir kommen zum Ende“. Es findet keine Ausklangphase oder eine kurze Besprechung bzw. Ausblick auf die kommende Stunde statt. Alle Schülerinnen verlassen einfach nacheinander die Sporthalle.

Frau Kasten ist an diesem Gymnasium zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit 6 Jahren als Sport- und Lateinlehrerin tätig. In dieser Klasse unterrichtet sie aber nur den Sportunterricht. Sie wird von ihren Kolleg/-innen als positive, energetische Frau beschrieben. Ihr Auftreten wirkt sehr sicher und resolut, wobei sich im Laufe der Untersuchung zeigt, dass sie sehr wohl von Selbstzweifel geplagt ist. Der Unterricht wird von ihr im Vorfeld akribisch geplant. Abweichungen sieht sie als Störung an, die sie durch Planung und konsequente Vorgaben zu vermeiden sucht. Sie möchte stets alles kontrolliert wissen und gesteht den Schülerinnen kaum Freiheiten zu. Raum für Kreativität findet nur partiell statt und sieht bei diesem Unterrichtsthema so aus, dass die Schülerinnen z. B. selbst über kleinere Bewegungsvariationen (Handhaltungen) entscheiden dürfen. Die Schülerinnen sehen Frau Kasten als sehr distanziert an, respektieren sie aber als ‚Teil der Gruppe‘ (vgl. Schülerin von Kasten), das bedeutet, dass sie sie vollkommen akzeptieren. Sie finden es gut, dass sie mit Spaß und Freude bei der Sache ist. Dem Interview steht sie sehr aufgeschlossen gegenüber, wenngleich sie sehr nervös wirkt. Bereits Wochen vor der Untersuchung beginnt sie eine neue Unterrichtseinheit mit einem Thema, welches sie mit dieser Klasse noch nie gemacht hat. Die Schritte für das gewählte Thema Tanz-Aerobic werden dann Woche für Woche einstudiert, damit sie am Tag der Untersuchung sitzen. Leider geht dieser Plan nicht auf, sodass sie sehr enttäuscht ist und darin die Bestätigung sieht, dass das Thema zu anspruchsvoll für die Klasse war. Sie schätzt die Schülerinnen als sehr motiviert ein, ist aber sehr deprimiert darüber, dass die Schülerinnen nicht selbstständiger agieren. Insgesamt gefällt ihr die Rolle als Sportlehrerin

an der Schule gut. Das Fach Sport sieht sie als Kontrast zu allen anderen Fächern. Hier versucht sie, eine lockere und freundschaftliche Atmosphäre zu schaffen. Hilfestellung für die Unterrichtsplanung beansprucht sie erst in den vergangenen Jahren, da die Schülerinnen, ihrer Meinung nach, nicht mehr über dieselbe Bewegungserfahrung verfügen und kaum selbstständig arbeiten können.

Hauptkategorien: Ihre Erwartungshaltungen sollen durch akribische Planung erfüllt werden, Sonderstellung Sportunterricht und Spaß

Schlüsselkategorien: Routine, Kommunikation fehlt

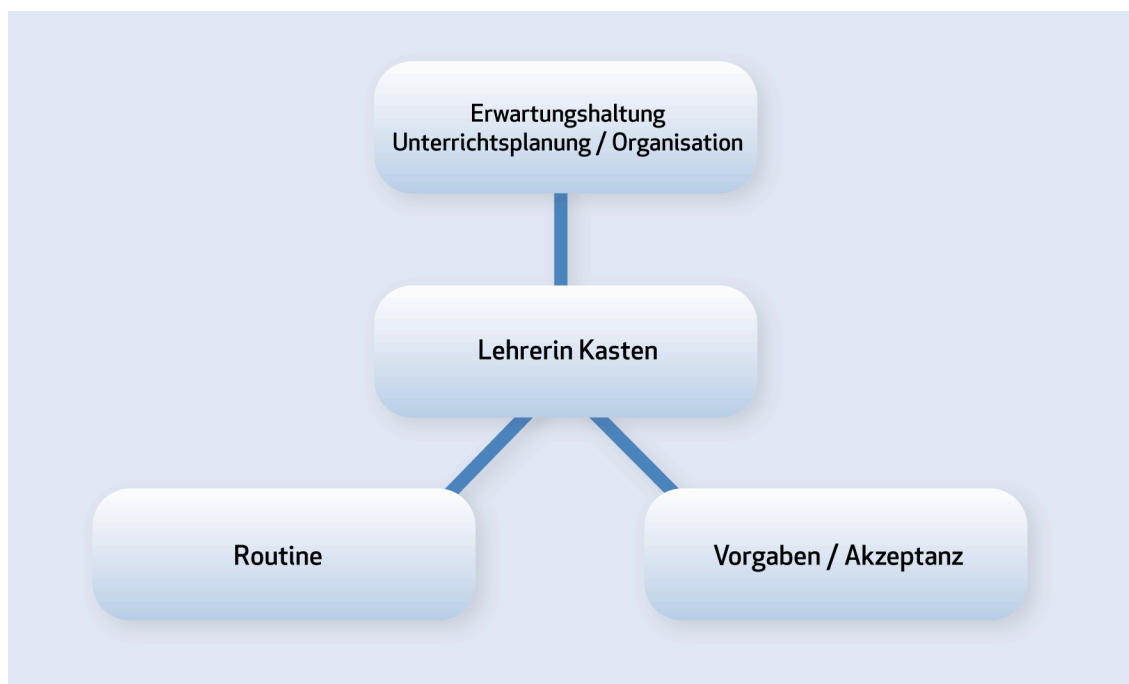


Abb. 9: Kategorien von Frau Kasten

Quelle: Eigene Darstellung

1.1.1 Schülerin Gesa von Frau Kasten

Gesa, 14 Jahre alt, ist eine sehr motivierte offene Schülerin, welche Sport und Bewegung liebt. Auch außerhalb des Schulsports betreibt sie zwei Sportarten im Verein. In den vergangenen Schuljahren behielt sie ihre positive Beziehung zum Fach Sport und begegnete dem Fach sehr offen. Für sie ist es wichtig, die Zeit im Sportunterricht hauptsächlich mit Bewegung zu nutzen. Jegliche Art von Unterbrechung, sei es durch Störungen oder andere Ereignisse, nerven sie, da es für sie eine Abhaltung vom Wesentlichen nämlich „Bewegung“ darstellt. Im Interview wird deutlich, dass sie die Jungen als störend empfindet und auch nur darin die Gefahr von Unterbrechungen sieht. Sie stellt es als nervig dar, wenn Jungs mit in der Sporthalle sind und schlägt vor, „die Jungs zu animieren nicht mehr rumzuschreien“, damit es zu weniger Störungen kommt. Die einzelnen Phasen

im Unterricht nimmt sie nicht wahr und stellt einzig allein fest, dass das Umziehen Teil des Unterrichts ist. Die Unterrichtseinheit Tanz-Aerobic ist nicht wirklich „ihr Ding“ aber sie macht mit, da sie „einfach eine gute Note“ möchte. Viele Unterrichtseinheiten sieht sie als notwendig und wie alles in der Schule unveränderbar an, d. h. „Sport halt“, „es ist halt Unterricht und das macht man mit und dann passt das“. Allgemein stellt Schule für sie eine Welt dar, in der bestimmte Verhaltensregeln und Anpassungen gefordert sind, die es nicht zu hinterfragen gilt. So ist Sportunterricht kein „richtiger“ Sport und anders als Vereinssport, da es nach den Regeln der Schule abläuft. Spannende Sportspiele, wie Basketball werden nach diesen Regeln abgehalten und verlieren dadurch ihren Reiz. Im Rahmen dessen ist Schulsport etwas das „Spaß“ macht, aber nur unter dem Maßstab Schule zu bewerten ist, also relativ. Das Verhalten von Schülern ist ihrer Meinung nach häufig der Grund für Störungen im Unterricht, da Mädchen sehr angepasst und brav sind.

- Hauptkategorien:** Erwartungshaltungen an viel Bewegung und Auspowern, Perfekter Sport, Sonderstellung Sportunterricht im Vergleich zu richtigem Sporttreiben.
- Schlüsselkategorien:** Routine aufbrechen, Angst vor Unfällen, Kommunikation fehlt.



Abb. 10: Kategorien der Schülerin Gesa
Quelle: Eigene Darstellung

1.1.2 Schülerin Vera von Frau Kasten

Vera, 13 Jahre alt, ist eine eher schüchterne, wenig sportbegeisterte Schülerin, welche kaum auffällt. Sie betreibt keinen Sport außerhalb der Schule und begeistert sich für keine spezielle Sportart. Im Interview wird deutlich, dass sie Sport als unwiederbringlichen Teil von Schule akzeptiert, welchen man wie andere unbeliebte Fächer ableistet. Es wird auch deutlich, dass sie sich bemüht und angepasst agiert, da sie eine gute Note möchte. Für sie herrschen im Sport, wie im anderen Unterricht, bestimmte Verhaltensregeln, die sie unangetastet wissen möchte. So akzeptiert sie nicht, wenn andere Schülerinnen sich über bestimmte Abläufe beschweren oder stören, denn diese können ja im Fach Sport zumindest eine Entschuldigung mitbringen, damit sie nicht mitmachen müssen. Als störende Ereignisse sieht in erster Linie Mädchen, die diese Regeln nicht akzeptieren und den Unterricht dadurch stören, dass sie „meckern“ und unmotiviert agieren. Aus Erfahrung weiß sie, dass Lehrpersonen am längeren Hebel sitzen, denn wenn es im Unterricht nicht gut läuft, dann wird Druck durch Noten oder Verbote ausgeübt. Somit bedeutet für sie diese Akzeptanz der Lehrervorgaben auch ein Stück Freiheit und weniger Druck. Ein gegenseitig respektvoller Umgang ist für sie Voraussetzung, um weniger Reibungspunkte zu erhalten und Unterricht als befriedigend zu erleben. Im Gegenteil zu der anderen Schülerin sieht sie die Lehrerin nicht unbedingt als Freund oder Teil der Klasse, sondern eher als Autoritätsperson, wie auch alle anderen Lehrpersonen. Die Notengebung stellt für sie das Mittel dar, um Schülerinnen zum Mitmachen zu bewegen. Wenn es laut wird im Unterricht ergreift sie auch mal die Initiative und ermahnt ihre Klassenkameradinnen aus Angst, dass es sonst Konsequenzen für alle hat.

- Hauptkategorien:** Erwartungshaltungen an die Lehrperson und Mitschülerinnen, Durchkommen und nicht auffallen, Akzeptanz, Überstehen.
- Schlüsselkategorien:** Alles ist Routine, Sonderstellung Sport, Nähe und Distanz.

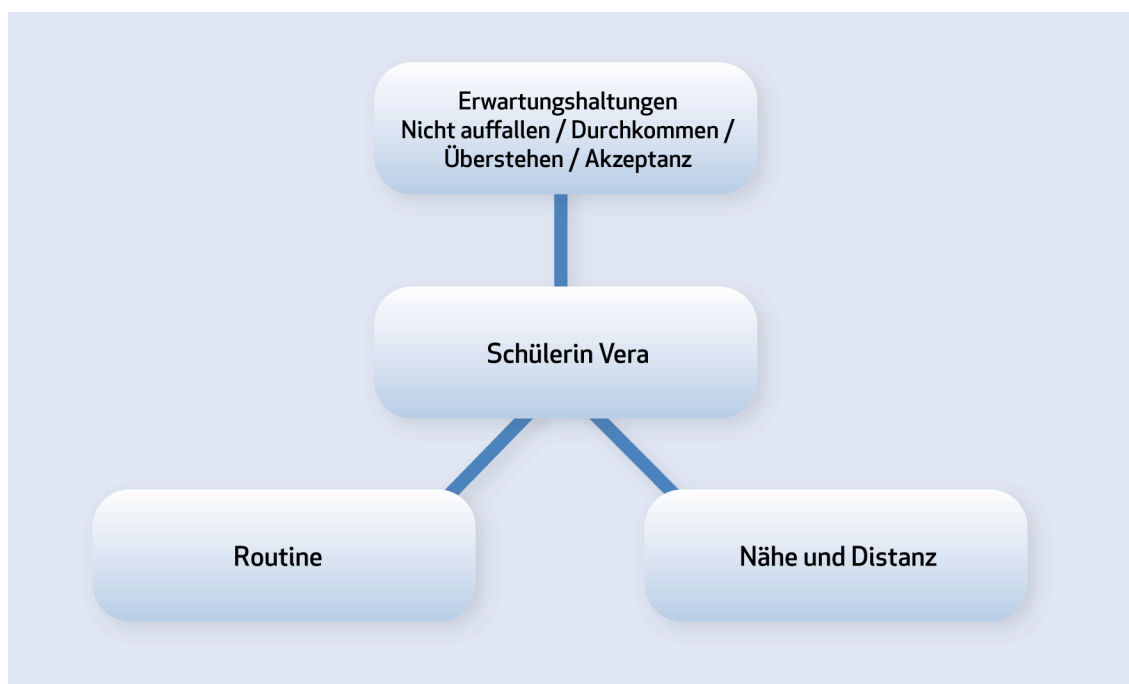


Abb. 11: Kategorien der Schülerin Vera

Quelle: Eigene Darstellung

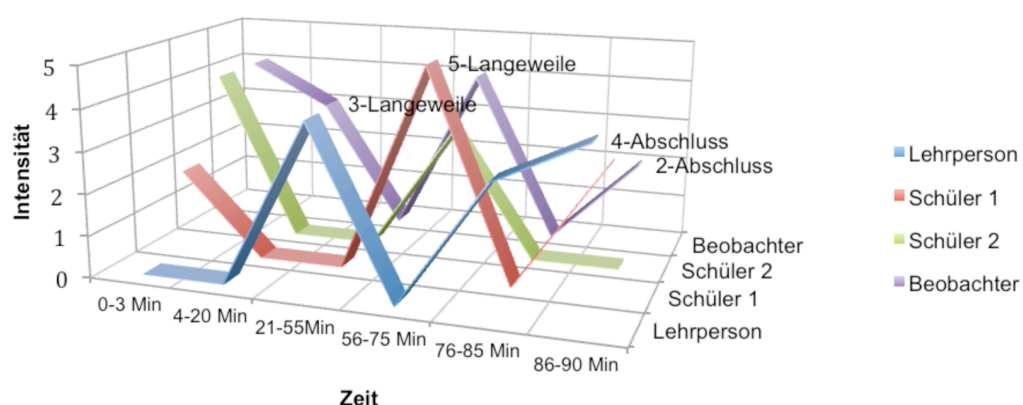


Abb. 12: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Lehrerin Kasten, SuS Gesa, Vera und Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.1.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Die unterschiedlichen Ereignis-Wahrnehmungen zeigen sich deutlich in der Grafik. Den SuS und Beobachtern fallen zu Unterrichtsbeginn unterschiedliche Ereignisse auf, die sich jedoch nicht entsprechen. So nimmt Schüler 1 das Nichtbeachten ihrer Person durch die Lehrperson als auffällig wahr. Schüler 2 stört es, dass zu Unterrichtsbeginn kein allgemeines Erwärmen praktiziert wird. Die Beobachter registrieren als auffälliges Ereignis, dass die Lehrperson direkt und oh-

ne eine Begrüßung mit dem Unterrichtsthema beginnt. Die Lehrperson nimmt in diesem Zeitabschnitt nichts als auffällig wahr. Im weiteren Unterrichtsverlauf gibt es Übereinstimmungen in der Ereignis-Wahrnehmung – so registrieren die Schülerin Gesa und die Beobachter im Hauptteil der Unterrichtseinheit „Langeweile“ als auffälliges Ereignis. Hier variieren jedoch die Intensitäten. Zum Unterrichtsende empfinden dieselben Personen und die Lehrperson, dass der Unterrichts-Abschluss nicht gelungen ist, da keine Verabschiedung stattfindet. Die Lehrperson nimmt dies mit der Intensitätszuordnung 4 als bedeutend wahr. Es gibt in der Ereignis-Wahrnehmung dieser Unterrichtseinheit lediglich zwei zeitliche Überschneidungen. In der intensitätsbezogenen Ereignis-Wahrnehmung überhaupt keine. Insgesamt weisen alle Teilnehmer durchschnittlich zwei Ereignisse als auffällig aus, sodass es sich um acht Ereignisse handelt. Dabei gibt es keine intensitätsbezogenen Übereinstimmungen und nur in einem Fall handelt es sich um dasselbe Ereignis.

1.2 Frau Mayer

Eckdaten

Frau Mayer ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 58 Jahre alt und unterrichtet bereits seit 17 Jahren Sport an der Schule. Davor hatte sie ihre Lehramtsausbildung mit dem Referendariat beendet. Mathematik bildet ihr zweites Unterrichtsfach, welches sie wie das Fach Sport in allen Klassenstufen unterrichtet, jedoch nicht in der untersuchten Klasse. Die Schülerinnen kennen sie somit nur als Sportlehrerin. Sie selbst betreibt wenig Sport, bewegt sich aber grundsätzlich im Alltag sehr gerne. So fährt sie z. B. das ganze Jahr die 10 Kilometer zur Schule mit dem Fahrrad. Die untersuchte Klasse unterrichtet sie seit einem Jahr.

Unterrichtparameter

Gemischte Klasse, d. h. 13 Mädchen und 12 Jungen der 5. Jahrgangsstufe in einer kleinen Halle mit weichem Schwingboden (Bundesleistungszentrum Turmen). 7. – 8. Unterrichtsstunde von, 14.30 – 15.30 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: Ausdauer und Staffelspiele, welche bereits in der zweiten Woche abgehalten werden.

Unterrichtablauf anhand der Unterrichtsbeobachtungen

Der Unterricht von Frau Mayer wird in einem Sitzkreis eröffnet, wobei die SuS nach und nach aus der Umkleidekabine strömen und sich dazu setzen. Alles wirkt sehr ruhig, harmonisch und eingespielt. Frau Meier erzählt zu Beginn eine kleine Anekdote aus einem anderen Unterrichtsfach und gibt dann das Unterrichtsthema und -ziel der Stunde bekannt. Sie erklärt, dass es wichtig ist, sich zu

Anfang der Sportstunde warmzumachen und dass sie das heute wieder mit Laufen machen möchte, um die Ausdauer mit zu trainieren. Danach verteilt sie kurz die Aufgaben für den weiteren Unterrichtsverlauf und beginnt mit dem Warmlaufen. Alle SuS laufen motiviert ihre Runden und zeigen sich äußerst fröhlich. Anschließend werden kleine Gruppen von Frau Mayer bestimmt, welche dann im kommenden Unterrichtsteil als Staffeln gegeneinander laufen. Auch hier entstehen keine Reibereien, die SuS dürfen diskutieren und sich gegenseitig anfeuern. Im abschließenden Spiel kommt es zu durch Regelungenauigkeiten zu Verzögerungen und schließlich zu gemeinsamen Regelerneuerungen. Es bleibt weiterhin ruhig und harmonisch in der Klasse. Die SuS und Frau Mayer lachen viel und wirken im Umgang miteinander sehr entspannt.

Frau Mayer wird, in Bezug auf Sportlichkeit, von den Sportlehrkraftkolleginnen als Gegenteil von Frau Kasten beschrieben, da sie weniger ambitioniert Sport betreibt. Sie ist jedoch mit Leib und Seele Sportlehrerin, da sie grundsätzlich jede Form von Bewegung liebt, obwohl sie weniger sportlich wirkt als Frau Kasten. Ihr Auftreten wirkt sehr freundlich und authentisch. Sie sucht in den ersten Unterrichtsminuten, den direkten Kontakt zu jedem einzelnen Schüler, indem sie einzelne auf dem Weg zur Sporthalle in ein kleines Gespräch verwickelt. Dabei bleibt sie höflich und distanziert. Es scheint, als haben die SuS ein sehr offenes Verhältnis zu ihr. Da sie sich selbst sehr gerne bewegt und es als elementar ansieht, dass die Sportlehrkraft selbst Vorbild ist, macht sie bei allen Unterrichtselementen aktiv mit. Den Unterricht plant sie klassenspezifisch, da sie nicht alle Themen als geeignet für bestimmte Klassen sieht. Die Motivation der Klasse hängt, laut Frau Meier, auch vom Thema ab und verändert sich demnach stetig. Sie unterrichtet im zweiten Fach Mathematik. Dieser Umstand lässt sie dem Fach Sport wesentlich lockerer begegnen, da sie der Ansicht ist, dass sie des Öfteren genügend Strenge und Disziplin im Fach Mathematik aufbringen und einfordern muss. Sie möchte im Sportunterricht bewusst anders auftreten, da das Fach Sport für sie mehr Freiheiten (L., 14) bietet als Mathematik. Alle ungeplanten Ereignisse bewertet sie als normalen Unterrichtsverlauf und sieht die Ursache dafür nicht bei sich selbst, sondern bei alltäglichen unterrichtlichen Auseinandersetzungen. Genervt ist sie nur, wenn SuS keine Freude an Bewegung haben und nicht mitmachen, was aber sehr selten vorkommt. Sie begegnet diesem Umstand im Vorfeld mit der Unterrichtsplanung, indem sie die Themen auf die Klasse abstimmt. So gelingt es ihr beinahe immer, die SuS für die Stunden zu begeistern. Sie möchte von den SuS gerne als Freund gesehen werden und als ein Teil der Klassengemeinschaft. Sportunterricht hat für sie wenig mit Leistung zu tun. Die Freude an Bewegung und der Spaß stehen bei ihr im Vordergrund und bilden das Zentrum ihres Vermittlungsanliegens im Sportunterricht. Die Notengebung wird von ihr nicht als Druckmittel verwendet, um die SuS zu motivieren. Ihre Erwartungshaltung wird dann enttäuscht, wenn sie sieht, dass sie die SuS falsch eingeschätzt hat. Sie reagiert darauf nervös und angespannt und manchmal auch „böse“ (L.21).

Hauptkategorien: Sonderstellung Sport, Erwartungshaltungen an Miteinander, Erholung, Körpereinsatz

Schlüsselkategorien: Perfekter Sport, Nähe und Distanz, Routine als Langeweile, Kommunikation

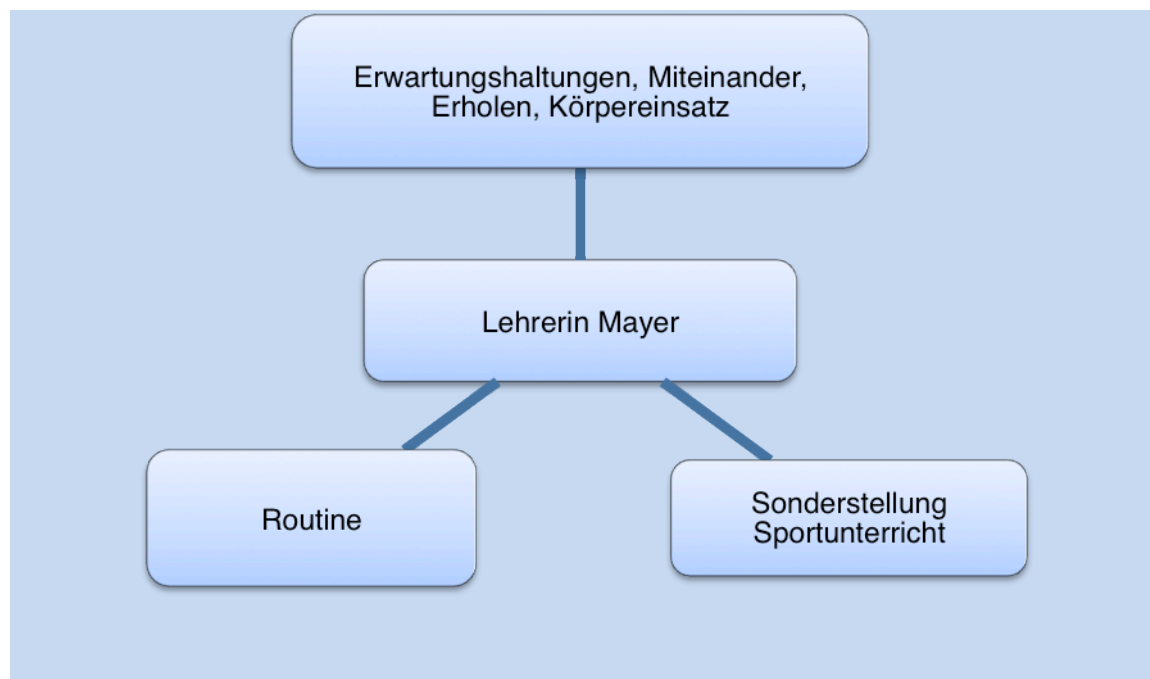


Abb. 13: Kategorien der Lehrerin Mayer

Quelle: Eigene Darstellung

1.2.1 Schülerin Kathrin von Frau Mayer

Kathrin ist 13 Jahre alt und seit vielen Jahren im Fußballverein. Sie wirkt im Unterricht sehr sportlich und motiviert. Für sie ist Sportunterricht das absolute Lieblingsfach, in welchem sie sich beweisen will. Sie kennt die verschiedenen Phasen im Sportunterricht und kann sie alle benennen. Es gefällt ihr, dass die Sportlehrerin selbst viel Spaß am Unterricht hat und sich gerne bewegt. Sie würde sich im Sportunterricht gerne noch mehr bewegen und den Themenradius vergrößern. Manchmal ist ihr die Themenstellung und Umsetzung zu langweilig, wobei sie versteht, dass nicht alle Wünsche erfüllt werden können. Die kurzen Sitzrunden, in welchen Einzelheiten besprochen werden, stören sie, da Bewegungszeit dabei verloren geht. Allgemein gefällt ihr der Sportunterricht bei Frau Meier sehr gut, da sie voll auf ihre Kosten kommt und sich von ihr geschätzt fühlt. Frau Meier wird von ihr als wenig autoritär und sehr nett beschrieben. Da sie vom Sportunterricht erwartet, dass die Zeit maximal für Bewegung genutzt wird, stören sie jegliche Art von Unterbrechungen. Sportunterricht ist, ihrer Ansicht nach, dazu da, sich auszupowern. Sie erwartet nicht mehr, dass sie viel lernt, denn dazu ist der Schulsport ungeeignet. Der Sportunterricht mit den Jungen zusammen entspricht ihren Anforderungen, da die Jungs sich viel intensiver bewegen und mehr mit dem Ball machen. Sie möchte im Sportunterricht körperlich gefordert werden.

Hauptkategorien: Sonderstellung Sportunterricht, Erwartungen an Spaß, Abwechslung

Schlüsselkategorien: Perfekter Sport, Kommunikation, Angst

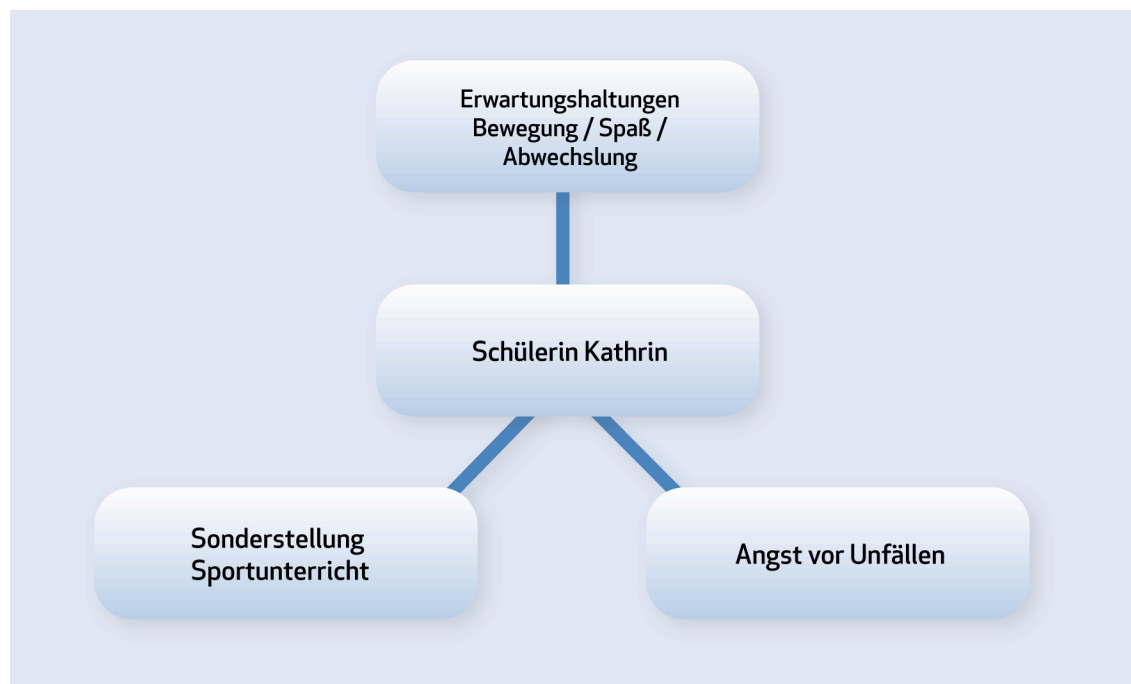


Abb. 14: Kategorien der Schülerin Kathrin

Quelle: Eigene Darstellung

1.2.2 Schülerin Selina von Frau Mayer

Selina ist 14 Jahre alt und wirkt sehr schüchtern und introvertiert. Sie ist etwas fülliger und trägt sehr weite Sportkleidung. Im Sportunterricht fällt sie dadurch auf, dass sie weniger motiviert agiert als die anderen Kinder. Es scheint, als fühle sie sich nicht wirklich wohl. Im Gespräch wird deutlich, dass sie sich als sehr unsportlich sieht, jedoch Sport und Bewegung liebt. Die Sportstunde ist für sie eine Herausforderung, die es immer wieder zu meistern gilt. In vielen Schuljahren hat sie gelernt, dass es für Kinder wie sie nicht einfach ist, im Sportunterricht eine gute Note zu erhalten. Sie gibt zu, dass sie häufig versucht, sich mit Entschuldigungen vor bestimmten Themen zu drücken, um ihre Note nicht zu gefährden. Mit Frau Mayer hat sich das Bild vom Sportunterricht für sie deutlich zum Besseren verändert. Sie fühlt sich deutlich mehr akzeptiert und hat weniger Ängste davor, negativ aufzufallen. Ihrer Meinung nach werden alle Kinder von Frau Mayer gleich behandelt. Sie sieht Frau Mayer „eher wie einen Freund“ (SR. 18). Selina hat eine genaue Vorstellung, wie Sportunterricht aussehen könnte, jedoch hat sie die Hoffnung aufgegeben, dass das jemals so sein wird. Sportunterricht sollte dazu da sein, miteinander Spaß in Bewegung zu haben, ohne Noten und ständi-

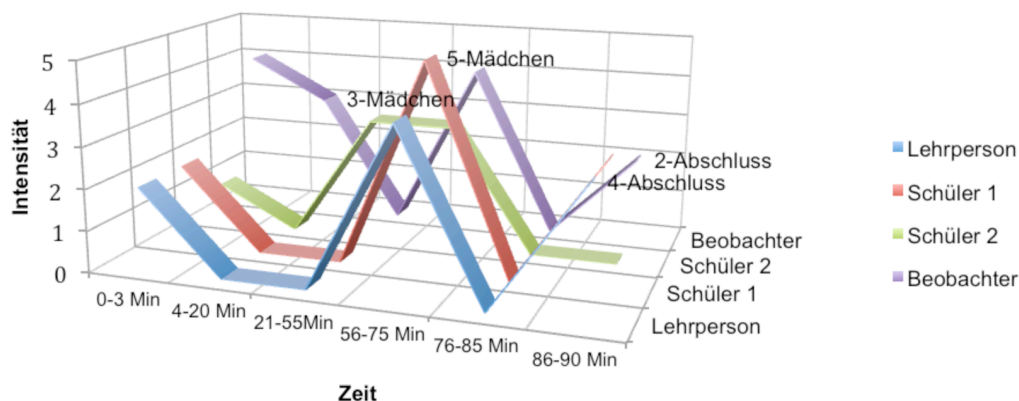
gem Druck von außen. Jeder sollte dazu motiviert werden, sich gerne zu bewegen. Alle Ereignisse, die den Unterrichtsfluss ins Stocken bringen und die Kinder vom Sporttreiben abhalten, sieht sie als Störung an, denn auch ihr ist die Bewegungszeit sehr wichtig. Es nervt sie, wenn SuS ständig etwas anderes machen und somit die Aufmerksamkeit der Lehrerin für sich beanspruchen.

Hauptkategorien: Erwartungen an ein wertfreies Miteinander, Erholung, Körpereinsatz, Sonderstellung Sportunterricht
Schlüsselkategorien: Routine führt zu Akzeptanz und Langeweile, Angst vor Exponiertheit, Nähe und Distanz



Abb. 15: Kategorien der Schülerin Selina

Quelle: Eigene Darstellung



**Abb. 16: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität –
Lehrerin Mayer, Schülerinnen Kathrin, Selina**

Quelle: Eigene Darstellung

1.2.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Ausgehend von der kommunikativen Validierung der Beobachter-Ereignis-Wahrnehmung zeigen sich die Wahrnehmungsunterschiede zu Frau Kasten deutlich in der Grafik, da diese wesentlich homogener wirkt. Der Lehrerin, Schülerin 1 und den Beobachtern fallen zu Unterrichtsbeginn unterschiedliche Ereignisse auf, die sich jedoch nicht entsprechen. Die Lehrerin nimmt in diesem Zeitabschnitt die Unstimmigkeiten der Schülerinnen bzgl. des Erwärmungsspiels als auffällig wahr, während Schülerin 1, die fehlenden Anweisungen der Lehrerin positiv auffallen. Den Beobachtern fällt zu diesem Zeitpunkt auf, dass die Schülerinnen sich nicht am Geräteaufbau beteiligen. Im weiteren Unterrichtsverlauf gibt es Übereinstimmungen in der Ereignis-Wahrnehmung, so registrieren die Lehrerin und ebenfalls die Beobachter im Hauptteil der Unterrichtseinheit, dass die Schülerinnen keinen Spaß an dem Unterrichtsthema haben und sich nicht mehr einbringen. Dies bezeichnen beide als auffälliges Ereignis. Hier entsprechen sich sogar die Intensitäten. Beide Schülerinnen benennen ebenfalls zum Hauptteil der Stunde hin ein auffälliges Ereignis, welches sich allerdings auf verschiedene Ereignisse bezieht. Zum Unterrichtsende empfinden alle Beteiligten, bis auf Schülerin Selina, dass der Unterrichts-Abschluss nicht gelungen ist, da auch keine entsprechende Verabschiedung stattfindet und ordnen dieses auffällige Ereignis, als mit der Intensitätszuordnung 4 – 5, als bedeutend ein. Es gibt in der Ereignis-Wahrnehmung dieser Unterrichtseinheit nur zwei zeitliche Überschneidungen, wobei sich die Intensitäten sehr nahe liegen. Insgesamt weisen alle Teilnehmer durchschnittlich drei Ereignisse als auffällig wahr, sodass es sich insgesamt um acht Ereignisse handelt. Dabei gibt es intensitätsbezogene Übereinstimmungen und in zwei Fällen handelt es sich um dasselbe Ereignis.

1.3 Frau Seider

Eckdaten

Frau Seider ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 35 Jahre alt und arbeitet seit 7 Jahren an der Schule – hauptsächlich im Fach Sport. Additional unterrichtet sie Ethik und ist die Vertrauenslehrerin der Mittelstufe. Das Fach Sport unterrichtet sie in allen Klassenstufen. Sie selbst treibt ambitioniert Sport, wobei sie keinerlei Wettkampfabitionen hegt, jedoch sehr vom Leistungsgedanken bestimmt wird. In der untersuchten Klasse unterrichtet sie seit 2 Jahren ausschließlich Sport.

Unterrichtparameter

Reine Mädchenklasse, d. h. 21 Mädchen der 7. Jahrgangsstufe in einer kleinen Sporthalle des Turnleistungsbundes. Die Halle ist mit einem Schwingboden ausgestattet und es befinden sich etliche Turngeräte wie Schwebebalken, Barren, Reck aufgebaut in der Halle, sodass nur in der Mitte der Halle Platz ist um andere Geräte aufzubauen. Die Halle bietet ein hohes Störpotenzial, da sie durch die vielen Geräte einen hohen Aufforderungscharakter besitzt. 7. und 8. Unterrichtsstunde von 13.00 – 14.30 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: Einführung in die Hochsprung-Technik Flop.

Unterrichtsablauf aus der Unterrichtsbeobachtung

Die Lehrerin Frau Seider ist vor den Schülerinnen da und versichert sich, dass alles zum Thema Hochsprung im Geräteraum ist. Nach und nach kommen die Schülerinnen vom Umkleideraum in die Halle und fangen an, leise auf den aufgebauten Geräten herumzuturnen. Frau Seider unterbindet das mit der Aufforderung, dass sich alle hinsetzen sollen. Danach stellt sie die Anwesenheit aller Schülerinnen mithilfe einer Liste fest und kommentiert einzelne Bemerkungen der Schülerinnen. Sie erklärt den Unterrichtsverlauf und das Unterrichtsziel, die Notengebung am Ende der Stunde und fängt dann unmittelbar mit dem Aufwärmen an. Alle Übungen werden dazu von ihr vorgemacht. Danach bauen alle Schülerinnen gemeinsam die Hochsprunganlage auf, was nur mit Improvisationsgeschick möglich ist, da es keine Hochsprungständer, Latte oder gute große Matten gibt. Die Anlage wird mit Weichbodenmatten, Kästen (welche zur Fixierung des Höhenbandes dienen) und weiteren Matten ausgestattet. Die Halle bietet mit den vielen, bereits aufgebauten Geräten ein hohes Aufforderungspotenzial, das einige Schülerinnen im Verlauf des Unterrichts ausnützen. Danach wird nach methodischer Reihe das Hochspringen begonnen. Wenige Schülerinnen sind bei der Sache, einige verziehen sich in den Geräteraum oder turnen auf den anderen Geräte herum. Frau Seider beschäftigt sich mit den Schülerinnen, die Interesse zeigen und versucht, die anderen durch Erinnerung an die Notengebung als Unterrichtsziel zu motivieren, sich am Unterricht zu beteiligen, was nur

partiell funktioniert. Der Unterricht wirkt sehr „aufgeräumt“ und wenig lebendig. Alles im Unterrichtsverlauf geschieht nach Aufforderung von Frau Seider. Dann werden von allen Schülerinnen kurz Noten gemacht und anschließend helfen einige Schülerinnen beim Abbau, während viele direkt wortlos in die Umkleidekabine verschwinden. Frau Seider verabschiedet sich mit einem kurzen Gruß an alle die noch in der Halle verblieben sind und geht.

Frau Seider ist zum Zeitpunkt des Unterrichts bereits seit 7 Jahren an der Schule und auch sie unterrichtet hier, auf eigenen Wunsch nach ihrer Schwangerschaftszeit, nur noch im Fach Sport. Ihre Stundenzahl beschränkt sich in der Woche auf 7 Unterrichtsstunden, aufgeteilt auf 2 Tage, sodass sie darüber hinaus wenig Kontakt zu den SuS hat. Frau Seider ist selbst sehr sportlich und zeigt dies auch durch ihre sportliche Gestalt und ihr engagiertes Handeln im Unterrichtsverlauf. Die Kolleginnen beschreiben sie als die sportlichste unter allen fünf Sportlehrerinnen. Alle Übungen werden von ihr vorgemacht, sodass die Schülerinnen eine sehr genaue Bewegungsvorstellung bekommen. Auf den ersten Blick wirkt sie wie ein Musterbeispiel einer Sportlehrerin in Auftreten und Performance, jedoch wird im weiteren Unterrichtsverlauf deutlich, dass sie nicht ganz bei der Sache ist. Oftmals steht sie in Gedanken verloren da, während die Schülerinnen auf Anweisungen warten oder in der Halle herumturnen. Sie selbst beschreibt sich als völlig ungeeignet für den Lehrberuf, da sie mit den SuS überfordert ist und das Schuljahr nur mithilfe der vielen Ferien übersteht. Zu unterrichten macht ihr wenig Spaß, da sie das Gefühl hat nichts wirklich zu bewegen und sich im Kreis zu drehen. Die Themenauswahl (Lehrplan) ist für sie im Sportunterricht zu monoton und die SuS erscheinen ihr heutzutage zu unmotiviert und -talentiert. Sie bemängelt die Stagnation und Anspruchslosigkeit im Sportlehrerdasein, welche durch den ständigen Zeitdruck und die mangelnden Anforderungen an die SuS entstehen. Ihre Erwartungshaltung an ihre Profession sind mit den Berufsjahren immer mehr zurückgegangen. Sie bereitet den Unterricht kaum mehr vor, da es sich, ihrer Meinung nach nicht lohnt. Sie ist davon überzeugt, dass die SuS wenig Erwartungen an den Sportunterricht haben und sowieso nicht weiterkommen wollen. Alle unerwarteten Ereignisse im Unterrichtsverlauf stressen sie sehr, sodass sie wenig Freude im Unterricht hat. Sie wirkt sehr kontrolliert und angespannt. Störungen von Seiten der Schülerinnen begegnet sie direkt und mit Bestrafungen (auf die Bank setzen), da sie ihren Unterrichtsverlauf gefährden könnten. Am meisten stört sie, dass viele Schülerinnen nicht zuhören, wenn sie etwas sagt und dem Unterricht nicht folgen. Als Reaktion macht sich Resignation bei ihr breit. Sie beschäftigt sich nur noch mit den Schülerinnen, die Interesse an ihrem Unterricht zeigen.

Hauptkategorien: Erwartungen an den perfekten Sportunterricht, Motivation

Schlüsselkategorien: Sonderstellung Sportunterricht, Angst vor Unfällen, Routine

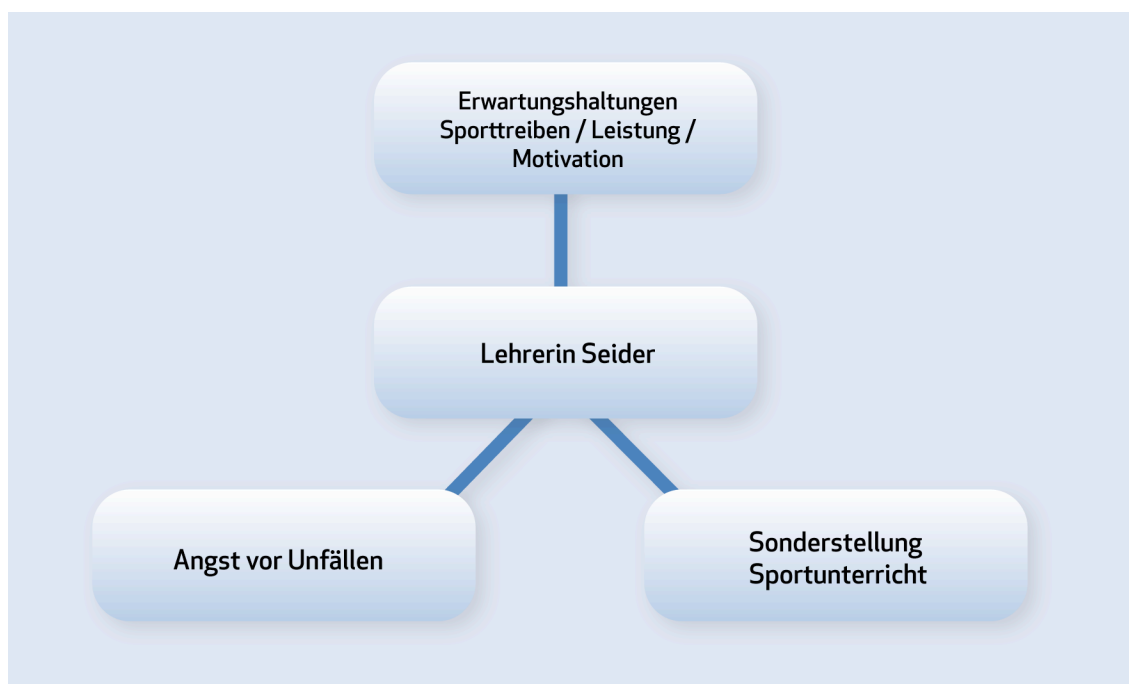


Abb. 17: Kategorien der Lehrerin Seider

Quelle: Eigene Darstellung

1.3.1 Schülerinnen Lena und Paula von Frau Seider

Die interviewten Schülerinnen von Frau Seider, Lena und Paula, sind beide 14 Jahre alt und betreiben außerhalb des Schulsports keinen Sport, da sie angeben, zu wenig Zeit dafür zu haben. Sie sind sehr am Sport und an Bewegung interessiert und verhalten sich auch im Unterricht entsprechend interessiert. Es gefällt ihnen, dass Frau Seider selbst sehr sportlich ist und alle Übungen vormachen kann. Sie erwarten vom Sportunterricht, dass sie sich ausreichend bewegen und zusätzlich etwas lernen können. Die Anforderungen sollten dabei so sein, dass alle es „locker“ schaffen können und „keiner dadurch gestresst“ wird. Sportunterricht bedeutet für sie, nicht sitzen zu müssen, sich freier zu fühlen und weniger Regeln unterworfen zu sein als in den anderen Fächern. Von der Sportlehrerin erwarten sie, dass sie „locker“ ist und auch mal einen Spaß versteht. Das Thema der Stunde ist dabei für Lena weniger wichtig, wobei es für Paula relevant ist.

Hauptkategorien: Perfekter Sport, Erwartungshaltungen an Bewegungslernen

Schlüsselkategorien: Routine, Sonderstellung Sportunterricht, Kommunikation, Nähe und Distanz

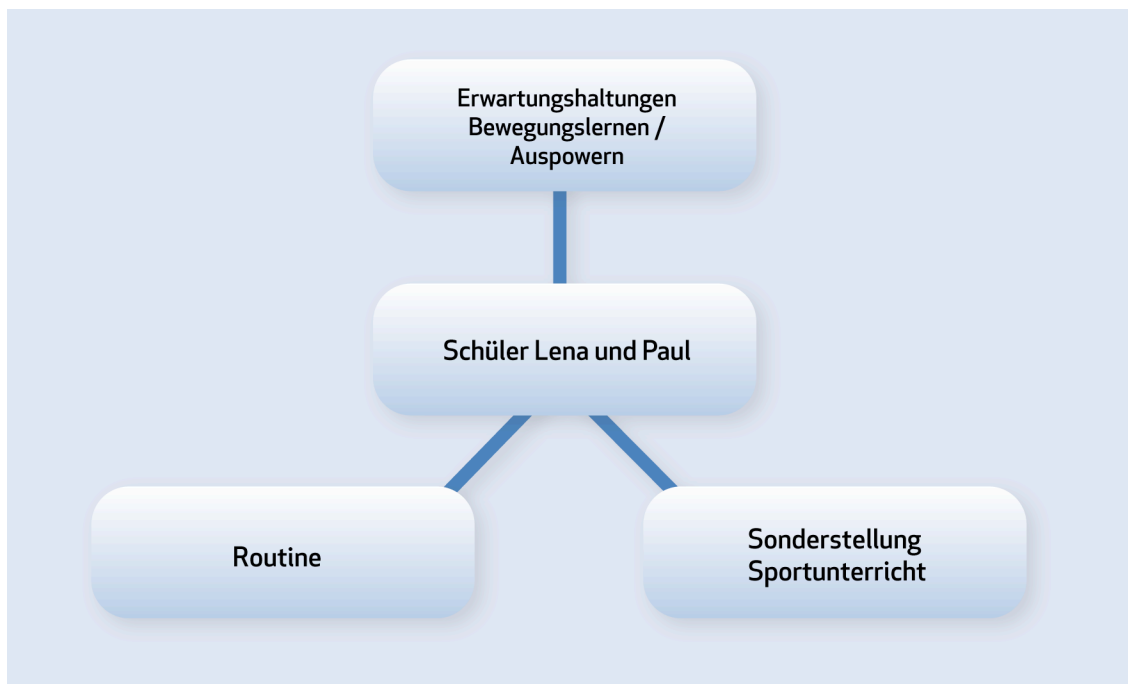


Abb. 18: Kategorien der SuS Lena und Paula

Quelle: Eigene Darstellung

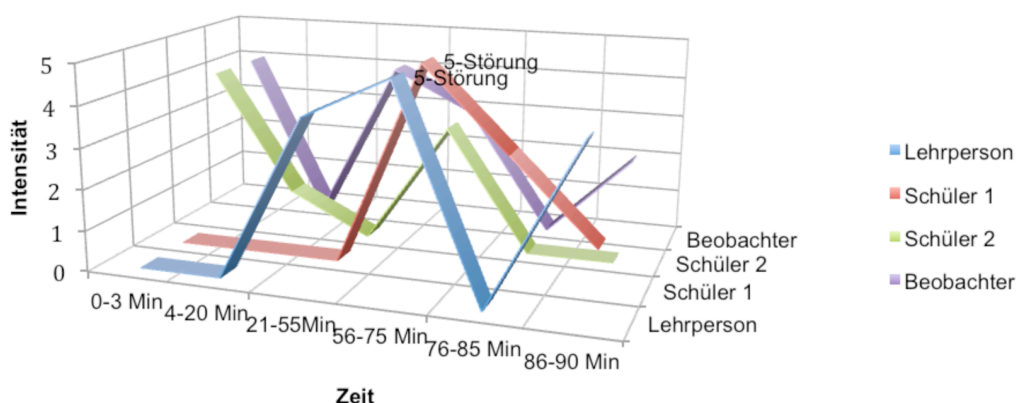


Abb. 19: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Seider, Lena, Paula und Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.3.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Bei der Unterrichtseinheit der Lehrerin Seider sind die Unterschiede der Wahrnehmungsdimensionen zu Frau Kasten bereits in der Grafik zu erkennen, da hier höhere Ausschläge erkennbar sind. Schülerin 2 und den Beobachtern fällt bereits zu Unterrichtsbeginn auf, dass niemand begrüßt wird, sondern direkt das Unterrichtsthema besprochen wird. Lehrerin Seider empfindet im Hauptteil der Stunde das unmotivierte Agieren der Schülerinnen als störend und stuft diese Wahr-

nehmung bereits im oberen Bereich ein. Im weiteren Verlauf empfindet sie es als höchst auffällig, wie unselbstständig sich ihre Schülerin verhalten. Das unfaire Handeln einiger Schülerinnen im zweiten Hauptteil der Stunde bewertet sie, mit der Intensitätseinteilung fünf, im obersten Bereich. Auch die Beobachter nehmen dieses Ereignis als auffällig wahr, stufen es jedoch tiefer ein. In dieser Ereignis-Wahrnehmung entspricht Lehrerin Seider dem ihrer Schülerin 1, welche dies exakt ebenso bewertet. Erst als Lehrerin Seider in einem Unterrichtsgespräch alle SuS diesbezüglich ermahnt, gefällt ihr der weitere Unterrichtsverlauf. Zum Unterrichtsende stufen alle, bis auf Schülerin 2 verschiedene weitere Ereignisse als auffällig ein. Lehrerin Seider fühlt sich mit dem Aufräumen alleine gelassen, Schülerin 1 hätte gerne noch ein paar aufmunternde Worte gehört und die Beobachter vermissen einen Ausklang der Unterrichtsstunde.

1.4 Herr Dorn

Eckdaten

Herr Dorn ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 35 Jahre alt und unterrichtet seit 8 Jahren an der Schule in den Fächern Sport und Deutsch. Davor hat er sein Referendariat abgeschlossen, sodass er an dieser Schule die ersten Berufserfahrungen gemacht hat. Sein eigener Bezug zu Sport und Bewegung beschränken sich auf den Motorsport, welcher seine gesamte Freizeit in Anspruch nimmt. In der untersuchten Klasse unterrichtet er seit einem Jahr nur das Fach Sport.

Unterrichtparameter

21 Jungen der 8. Jahrgangsstufe in einer Sporthallenhälfte, welche mit einer Trennwand halbiert wurde. Nebenan befinden sich die Mädchen derselben Jahrgangsstufe. 1. – 2. Unterrichtsstunde von 8.15 – 9.45 Uhr. Dritte Unterrichtsstunde zum Thema Parkour.

Unterrichtsablauf anhand der Unterrichtsbeobachtungen – ergänzt durch Daten aus den Interviews

Alle SuS sind bereits in der Sporthalle, als Herr Dorn mit Jeanshose, Schal und Sneakers in die Halle kommt. Er bittet, alle vor ihm auf den Boden Platz zu nehmen und setzt sich dann dazu, um das Thema der Stunde und den Unterrichtsverlauf zu besprechen. Alle SuS verhalten sich dabei leise und hören aufmerksam zu. Herr Dorn fordert schließlich alle SuS auf, sich ihren Parkour mit den Geräten, die zur Verfügung stehen aufzubauen. Er selbst begibt sich zum Hallenrand und lehnt sich abwartend an die Wand. Die SuS schlendern in den Geräte-raum und fangen an, einige Geräte heraus zu ziehen und sie in der Halle zu verteilen. Danach stehen sie noch eine Weile untätig da, bevor einzelne anfangen,

über die Geräte zu springen. Herr Dorn beobachtet alles mit verschränkten Armen und greift dann kurz mit den Worten ein: „Los, es sollen doch alle mitmachen“. Danach bewegen sich alle SuS über die Geräte, jedoch wirkt alles etwas lust- und freudlos. Nach weiteren 20 Minuten greift Herr Dorn noch einmal verbal ein, indem er die SuS auffordert, noch mehr Geräte aufzubauen. Die SuS kommen seiner Aufforderung nach und zerren noch mehr Geräte in die Halle. Diese Aktion bewirkt aber keinen weiteren Motivationsschub auf die SuS und der Unterrichtsverlauf erscheint weiterhin sehr begeisterungslos. Herr Dorn verweist zwischendurch auf die Sicherheit und bittet die SuS, einzelne Geräte richtig zu positionieren, bleibt allerdings distanziert. Ab und zu verlässt er die Halle und kommt erst nach einigen Minuten wieder herein. Die Stunde wird von Herr Dorn beendet, indem er die SuS auffordert, alle Geräte wieder abzubauen und in den Geräteraum zu bringen. Danach versammelt er alle SuS noch einmal im Sitzkreis und fasst die Stunde aus seiner Sicht zusammen. Er spricht alle Ereignisse der Stunde an und bewertet sie, ohne nach Feedback der SuS zu fragen. Schließlich gibt er einen Ausblick in die nächste Stunde und verabschiedet sich von den SuS.

Die Beziehung zwischen Herr Dorn zu den SuS wirkt von außen betrachtet sehr distanziert, da er die meiste Zeit mit verschränkten Armen in einer Hallen-Ecke steht und dem Geschehen zuschaut. Zudem würde man nicht vermuten, dass er Sport und Bewegung liebt, da er nicht einmal Sportkleidung trägt. Im Gespräch wird deutlich, dass Herr Dorn seine Arbeit mit den SuS reflektiert und versucht, dem Sportunterricht durch neue Unterrichtsmethoden Impulse zu geben. Aus seiner Sicht haben SuS nicht wirklich viel Spaß am Sportunterricht und müssen dazu immer wieder motiviert werden. Da es den SuS an Selbstständigkeit fehlt, versucht er, sie in seinen Stunden dazu zu erziehen, selbsttätig zu werden, indem er wenig Input zur Themengestaltung gibt. Für ihn ist Sportunterricht eine Möglichkeit, Kinder wieder mehr zur eigenen Kreativität zu motivieren. Sie sollen Erfahrung sammeln können und lernen, wie man sich selbst Bewegungsräume schafft bzw. wie man sie nutzen kann. Er selbst möchte im Unterricht gerne im Hintergrund verschwinden und die Verantwortung für alle Ereignisse an die SuS abgeben. Das einzige Problem hierbei stellt für ihn der Sicherheitsaspekt dar. Als Lehrkraft fühlt er sich dafür verantwortlich, sodass er bis zu einem gewissen Maß präsent bleiben muss. Diese Tatsache nervt ihn, denn sein Ziel wäre es, im Unterricht vollkommen „unsichtbar“ zu sein. Herr Dorn unterscheidet Phasen, in denen SuS etwas lernen sollen und Phasen, die einfach nur Spaß machen dürfen. Beide Phasen werden bei ihm klar voneinander getrennt. Respektlosigkeit und schlechtes Benehmen empfindet er als Störungen, die ihn aus dem Konzept bringen. Im Gespräch wird deutlich, dass er sich als Lehrkraft bei dem undisziplinierten Verhalten der Schüler sehr ohnmächtig und alleine gelassen vorkommt. Aus seiner Sicht versagen hier die Schulleitung als auch die Eltern, da sie diesbezüglich keinerlei Unterstützung bieten. In dieser Beziehung hat er bereits resigniert. Im Laufe der Berufsjahre hat er sich ein Verhaltensschema angewöhnt, um auf auffällige Ereignisse zu reagieren (vgl. D.16). Wichtig ist ihm dabei Zeit zum Nachdenken zu gewinnen, um nicht unüberlegt zu handeln. Wichtig ist ihm auch ein freundschaftlicher Umgang in der Sport-Fachschaft, mit der Option alle

Probleme zu besprechen. Ein gelungener Unterricht bedeutet für ihn, dass das von ihm formulierte Unterrichtsziel erreicht wurde.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen, perfekter Sportunterricht
Schlüsselkategorien: Sonderstellung Sportunterricht, Ohnmacht, Angst

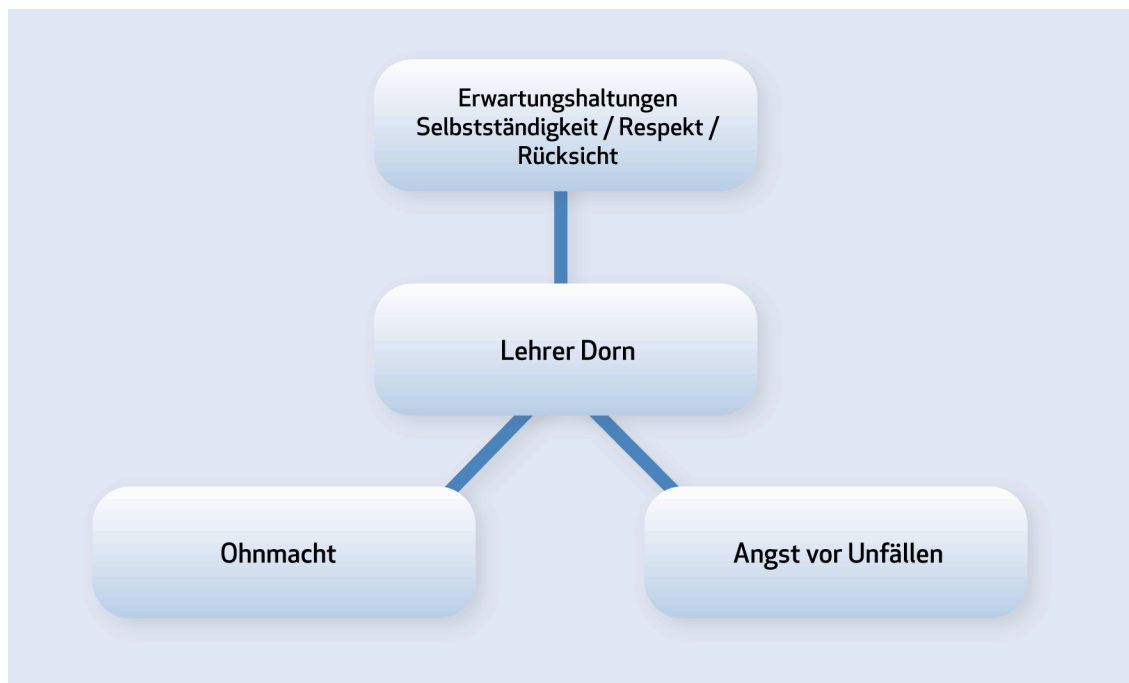


Abb. 20: Kategorien von Lehrer Dorn

Quelle: Eigene Darstellung

1.4.1 Schüler Dirk von Herr Dorn

Dirk ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und gehört rein optisch nicht zu den sportlichen Jungs. Er versucht, so wenig wie möglich aufzufallen und vermeidet es, in Konflikt zu geraten. Seine Motivation im Sportunterricht sieht er darin, alles irgendwie zu meistern und eventuell keine allzu schlechte Note zu bekommen. Herr Dorn ist für ihn jemand, der dies respektiert und ihn machen lässt. Er sieht den Unterricht als angenehm, da die SuS selbstständig agieren dürfen. Es fehlt ihm manchmal die direkte Aufgabenstellung, jedoch entspricht es seiner Vorstellung von Sportunterricht, wenn auch Phasen dabei sind, in denen nicht viel passiert und alle SuS nur rumstehen. Im Unterrichtsverlauf bringt er sich selbst überhaupt nicht ein und versucht selten ein Gerät auszuprobieren, stattdessen überbrückt er die Zeit mit Schnürsenkel binden und Geräte justieren.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen an SuS in Bezug auf Selbstständigkeit, perfekter Sport
Schlüsselkategorien: Sonderstellung Sportunterricht, Routine



Abb. 21: Kategorien des Schülers Dirk

Quelle: Eigene Darstellung

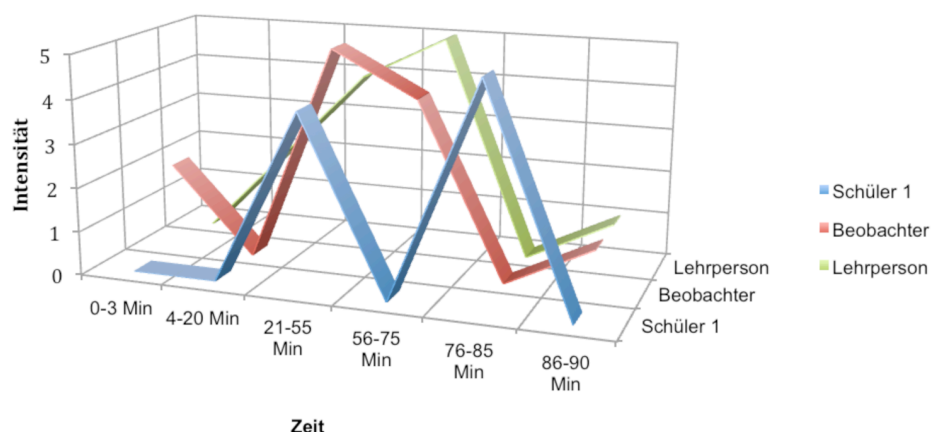


Abb. 22: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Lehrer Dorn, Schüler Dirk und Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.4.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Bei der Unterrichtseinheit des Lehrers Dorn sind die Unterschiede der Wahrnehmungsdimensionen sehr deutlich in der Grafik zu erkennen, da hier zu verschiedenen Zeitpunkten höhere Ausschläge erkennbar sind. Die Beobachter nehmen zu Beginn der Unterrichtsstunde die nicht sportgemäße Kleidung des Lehrers als auffällig wahr. Im weiteren Verlauf nehmen alle Beteiligten zu Beginn des Hauptteils unterschiedliche auffällige Ereignisse wahr. Schüler 1 fällt auf,

dass die SuS keine weiteren Ideen zum Parkour haben und es langweilig wird. Dem Lehrer Dorn fällt auf, dass seine SuS keine richtige Motivation zeigen und lustlos agieren. Den Beobachtern fällt in diesem Stadium auf, dass Lehrer Dorn den gesamten Hauptteil über unbeteiligt und wortlos mit verschränkten Armen in der Hallenecke lehnt und das Geschehen beobachtet. Im weiteren Verlauf bewerten sie das kommentarlose Verlassen der Halle durch den Lehrer Dorn ebenfalls als auffälliges Ereignis. Zum Unterrichtsende hin, fällt Schüler 1 mit der Intensität fünf sehr stark auf, dass alle keine Lust mehr haben und nur noch versuchen, die Zeit bis zum Ende der Stunde zu überbrücken. niemand begrüßt wird, sondern direkt das Unterrichtsthema besprochen wird. Zum Unterrichtsende bewertet Lehrer Dorn das lustlose Zusammenräumen der SuS als auffällig, während die Beobachter das als Lehrer-Monolog verlaufende Abschlussgespräch als auffällig bewerten. Es kommt in dieser Ereignis-Wahrnehmung bei den Teilnehmern zu keinen Übereinstimmungen, jedoch wird mit der dreimaligen Intensitätseinstufung fünf deutlich, dass die wahrgenommenen Ereignisse als sehr eindeutig eingestuft werden. Insgesamt werden zehn auffällige Ereignisse genannt. Dieses Ergebnis lässt vermuten, da es sich dabei um die Aussagen von nur drei Teilnehmern handelt, dass in Relation zu den anderen Teilnehmern bei vier Interviewpartnern deutlich mehr Nennungen von auffälligen Ereignissen erfolgt wären.

1.5 Frau Fernando

Eckdaten

Frau Fernando ist 42 Jahre alt und arbeitet seit 7 Jahren als Sportlehrerin. Die ersten 2 Jahre war sie an einem naturwissenschaftlichen Gymnasium in München tätig, bevor sie an das Gymnasium in Berlin wechselte. Sie unterrichtet ausschließlich das Fach Sport, sodass sie kaum andere Unterrichtssituationen kennt, als die in diesem Fach. Frau Fernando unterrichtet seit Jahren die Klassen der Mittelstufe, d. h. Klasse 5 – 7. Sie selbst hat viele Jahre erfolgreich im Verein geturnt. Seit einigen Jahren betreibt sie weniger ambitioniert regelmäßig Sport. Die untersuchten Unterrichtseinheiten unterrichtet sie bereits seit einem Jahr.

Unterrichtsparemeter

Gemischte Klasse, davon 14 Mädchen und 15 Jungen der 7. Jahrgangsstufe in einer kleinen, sehr alten Sporthalle. 1. und 2. Unterrichtsstunde von 08.00 – 9.30 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: Vielfältiges Springen.

Unterrichtsablauf anhand der Beobachtung

Zu Beginn der Stunde ist die Lehrerin noch nicht in der Halle. Alle SuS stürmen lauthals vom Umkleideraum in die Sporthalle und machen sich daran, auf den herumliegenden Weichbodenmatten herum zu springen. Es ist sehr laut und lebendig in der Halle. Frau Fernando betritt nach wenigen Minuten den Raum und stellt als erstes die Musik an, danach lässt sie die SuS weiterhin frei herumtoben,

während sie sich mit einigen Schülerinnen unterhält. Die Stimmung wirkt locker und unaufgeregt. Nach einigen weiteren Minuten pfeift Frau Fernando laut und fordert alle auf, zur Ruhe zu kommen und sich in eine Linie am Boden zu setzen. Alle SuS folgen ihrer Aufforderung, sodass nach wenigen Minuten völlige Ruhe herrscht. Jetzt begrüßen alle Kinder Frau Fernando und diese beginnt, den Unterrichtsverlauf zu erklären, wobei sie direkt einige SuS miteinbezieht und Fragen dazu stellt. Sie wirkt sehr motiviert und vollkommen sicher. Alles scheint wie ein festes Ritual abzulaufen. Danach wird die Musik lauter gedreht und mit einem bekannten (Äußerungen der Schülerinnen) Erwärmungsspiel begonnen. Alle SuS beteiligen sich am Spiel, was von Frau Fernando genau beobachtet und kommentiert wird. Die Schülerinnen lachen und sind laut, rennen und toben in der Halle herum. Frau Fernando motiviert alle, sich einzubringen und spricht dazu immer wieder Einzelne an, welche sich weniger einbringen. Sie selbst spielt zwar nicht mit, bewegt sich aber dynamisch in der gesamten Halle und nimmt verschiedene Perspektiven ein. Danach erfolgt der Hauptteil der Stunde (Sprungstationen), welcher von Schülerinnen- und Schülerseite ebenso lebendig und engagiert abläuft. Alle Kinder helfen beim Auf- und Abbau der einzelnen Stationen. Zum Abschluss wird noch einmal ein kleines Spiel gespielt. Gegen Ende des Unterrichts versammeln sich, nach Aufforderung von Frau Fernando, alle SuS im Kreis um sie. Der gesamte Unterrichtsverlauf wird besprochen – eine Unterrichtsvorschau von Frau Fernando gegeben. Die SuS verlassen die Sporthalle.

Zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet Frau Fernando bereits seit 4 Jahren an der Schule im Fach Sport. Es ist ihr einziges Unterrichtsfach, sodass sie die SuS selten in einem anderen Kontext erlebt. Alle ihre Beschreibungen und Ausführungen über die wahrgenommenen Verhaltensweisen und Deutungen ihrer SuS resultieren aus der Perspektive einer Sportlehrerin. Da sie früher Leistungssportlerin war (Turnen) nehmen Bewegung und Sport eine Sonderstellung in ihrem Lebenslauf ein. Ihre Erwartungshaltung an Sportunterricht ist davon stark geprägt. Ihre Liebe zur Bewegung wird insofern deutlich, als dass sie selbst ein aktiver Teil des Unterrichts ist, der alle Übungen sehr motiviert vormacht. Sie sieht sich selbst als sehr dominant und autoritär an. Im Unterricht agiert sie zielstrebig und konzentriert, sodass ihr wenig entgeht. Störungen begegnet sie unmittelbar, indem sie direkt nach der Ursache fragt. Für sie stellt Sportunterricht die Möglichkeit dar, den SuS Bewegung in allen Facetten beizubringen und die Vielseitigkeit von Sport zu vermitteln. Sie hat den Anspruch, dass die SuS sich einbringen und mitdenken, dass etwas zusammen bewegt werden soll und die SuS den Sinn von Bewegung und Sport im Miteinander erkennen bzw. verstehen lernen. Sie duldet keine SuS, die sich am Unterricht nicht wirklich beteiligen. Selbst diejenigen, die krankheitsbedingt auf der Bank sitzen oder ihr Sportzeug vergessen haben, werden laufend in den Unterricht miteinbezogen. Es gilt, wach zu sein und alles mitzubekommen. SuS, die sich nicht ausreichend einbringen, spricht sie im Unterrichtsverlauf konkret an und fordert sie direkt auf, sich mehr einzubringen. Ihre Unterrichtsvorbereitungen sind wesentlich umfangreicher als bei allen anderen Teilnehmer/-innen der Studie.

Hauptkategorien: Perfekter Sportunterricht, Erwartungen an Engagement und Aktivität aller beteiligten Personen

Schlüsselkategorien: Sonderstellung Sportunterricht, Exponiertheit, Nähe und Distanz, Ziele



Abb. 23: Kategorien der Lehrerin Fernando

Quelle: Eigene Darstellung

1.5.1 Schülerin Selma und Schüler Louis von Frau Fernando

Die Schülerin Selma und der Schüler Louis wurden von den externen Beobachtern als Interviewpartner vorgeschlagen. Selma entspricht einem sehr selbstsicheren, sportlichen Typ Schülerin und Louis einem kritischen, engagierten Typ Schüler. Beide waren sehr stark am Unterricht beteiligt, wogegen sie dabei in ihren Ambitionen sehr unterschiedlich wirkten. Louis ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und seit der fünften Klasse an der Schule. Er zeigt ein großes Interesse an Bewegung im Allgemeinen und es fällt ihm schwer, im Sportunterricht still zu stehen. Jeder Aspekt besitzt für ihn einen Aufforderungscharakter, der Ball in der Halle, die Weichbodenmatte in der Ecke, die Mitschüler/-innen. Er ist derjenige, welcher alle paar Minuten von Frau Fernando lautstark dazu ermahnt wird, bei der Sache zu bleiben und mitzumachen. Selma ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und erst seit 2 Monaten an der Schule und in der Klasse. Auch sie bewegt sich gerne und zeigt großes Interesse am Unterricht. Alles wird von ihr kommentarlos, aber mit viel Freude ausgeführt. Alle beide sind aktive Mitglieder in verschiedenen Sportvereinen. Für sie bedeutet Sportunterricht einen Gegensatz zum anderen Unterricht. Sie wollen sich austoben und gefordert werden. Sportunterricht soll, ihrer Ansicht nach, in erster Linie Spaß machen, aber dennoch ist es gut, wenn man etwas dabei lernen würde.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen an Auspowern, Sonderstellung Sportunterricht
Schlüsselkategorien: Routine, Kommunikation schwierig für ihn



Abb. 24: Kategorien der SuS Selma und Louis

Quelle: Eigene Darstellung

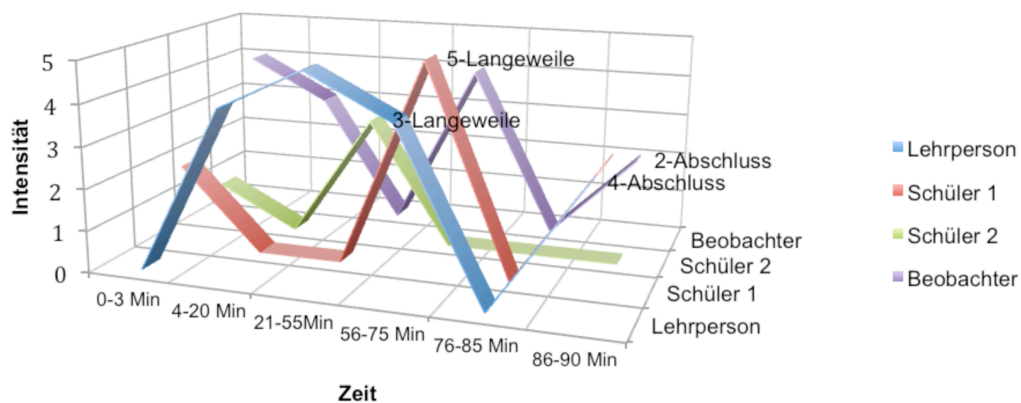


Abb. 25: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Fernando, Selma, Louis und Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.5.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Die Wahrnehmungsunterschiede zeigen sich in der Grafik als sehr different und mit starken Ausschlägen. Der Lehrerin Fernando fällt bereits nach wenigen Minuten ein auffälliges Ereignis auf, was sie bis zum Ende des Hauptteils beschäftigt. Es handelt sich dabei um das respektlose Verhalten einiger Schüler. Schülerin 1 und Schüler 2 fällt im Hauptteil der Stunde ein Ereignis auf. Beide empfinden das Verhalten ihrer Mitschüler als unfair, jedoch benennen sie unterschiedliche Ereignisse und stufen die Intensität mit drei sowie fünf auch sehr unterschiedlich ein. Den Beobachtern fällt in diesem Unterrichtsabschnitt als Ereignis auf, dass die SuS sich langweilen. Auch der Lehrerin Fernando fällt dieses Ereignis als auffällig auf, jedoch stuft sie diese Wahrnehmung mit fünf wesentlich stärker ein als die Beobachter mit der Stufe drei. Zum Unterrichtsende stufen die Beobachter und ebenfalls Schüler 1 den Stundenausklang als auffälliges Ereignis ein. Wobei die Beobachter positiv vom Ausklang der Stunde beeindruckt sind. Schüler 1, jedoch bemängelt, dass Frau Fernando, dabei nie jemanden zu richtig Wort kommen lässt. Auch hier unterscheiden sich die Intensitätseinstufungen mit zwei und vier sehr stark. Es gibt in der Ereignis-Wahrnehmung dieser Unterrichtseinheit nur eine Übereinstimmung, wobei sich die Intensitäten nicht entsprechen. Insgesamt weist die Lehrerin Fernando die meisten auffälligen Ereignisse aus, wohingegen die anderen Teilnehmer/-innen durchschnittlich drei Ereignisse als auffällig wahrnehmen. Insgesamt handelt es sich um zwölf auffällige Ereignisse. Dabei gibt es nur in einem Fall eine intensitätsbezogene Übereinstimmung.

1.6 Herr Leonard

Eckdaten

Herr Leonard ist zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt und unterrichtet seit 16 Jahren im Fach Sport. Bevor er an dieses Gymnasium kam, unterrichtete er vier Jahre an einer Montessori-Schule. Er unterrichtet alle Klassen im Fach Sport und wird häufig als Vertretungslehrer eingesetzt. Die untersuchte 6. Klasse unterrichtet er seit einem Schuljahr. Er selbst ist leidenschaftlicher Kletterer und verbringt jede freie Minute in den Bergen.

Unterrichtparameter

23 Jungen der 6. Jahrgangsstufe in einer kleinen Sporthalle, die an die Schule grenzt. 1. – 2. Unterrichtsstunde, d. h. von 8:15 – 9:45 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: Ausdauernd Laufen. Das Thema wird zum ersten Mal behandelt.

Unterrichtsverlauf anhand der Unterrichtsbeobachtung

Herr Leonard kommt als letzter in die Halle, während die SuS bereits mit den Bällen und im Geräteraum herumturnen. Zu Beginn der Stunde versammelt er

alle SuS um sich und gibt das Thema der Stunde bekannt. Er lässt sofort verlauten, dass das Thema in den kommenden Wochen benotet wird und dass er dabei sehr streng vorgehen wird. Danach erklärt er das erste Spiel und geht dabei direkt zum Spielaufbau über, sodass die SuS wenig verstehen. Viele wenden sich infolge dessen, von Herr Leonard ab und beginnen damit, sich miteinander zu unterhalten. Herr Leonard baut die Stationen für das Spiel selbst auf und jammert dabei vor sich hin. Als alles aufgebaut ist, teilt er die Klasse in Gruppen ein. Einige Schüler beschwerten sich, dass sie nicht wissen, was sie tun sollen. Herr Leonard ignoriert die Einwände und gibt keine weiteren Erklärungen, sondern verkündet, dass es jetzt losgeht. Daraufhin trotten die SuS unmotiviert zur ersten Station. Nach wenigen Minuten stellen die SuS das Laufen ein und gehen nur noch, wobei sie sich lauthals unterhalten und sich gegenseitig anrempeln, stören etc. Herr Leonard schaut von außen mit hängenden Armen zu. Nach weiteren 20 Minuten bricht er das Spiel ab und fängt an, den Aufbau zu verändern. Wieder geht er dabei alleine vor und redet vor sich hin. Dann versammelt er alle SuS um sich und gibt neue Anweisungen für den kommenden Unterrichtsteil. Es handelt sich dabei um einen Rundlauf mit Stationen. Auch bei dieser Aufgabenstellung teilen ihm viele Schüler mit, dass sie das langweilig finden und den Sinn der Übung nicht verstehen können. Im Verlauf der Übung, welche von den Schülern nicht wirklich umgesetzt wird, da alle Schüler lustlos an die Stationen gehen und die Übungen durchführen, zieht sich Herr Leonard an den Rand der Halle zurück und fängt an, sich Notizen zu machen. Die Stunde wird im Anschluss daran mit dem Klingelton beendet. Herr Leonard versucht, einige Schüler zu bewegen, beim Abbau der Stationen zu helfen. Drei Schüler bauen mit ihm zusammen ab und verlassen dann wort- und grußlos die Halle.

Herr Leonard unterrichtet die Klasse bereits seit einem Jahr im Fach Sport, sodass sich die Parteien gut kennen. Dennoch agiert Herr Leonard sehr distanziert und unbeteiligt. Er wirkt genervt und unmotiviert. Obwohl er den Unterricht inhaltlich gut vorbereitet, hat er keine Variationen oder Ausdifferenzierungen vorgesehen, sodass er den Unterricht einfach laufen lässt. Er fühlt sich unverstanden und empfindet die Schüler als unmotiviert. Alles Engagement muss von ihm kommen. In dieser Wahrnehmung der Unterrichtseinheit entspricht er Frau Seider und Herr Dorn. Sie alle empfinden wie Herr Leonard. Die SuS agieren im Unterricht sehr träge und ohne Enthusiasmus. Da sie das Unterrichtsvorhaben des Herrn Leonard nicht kennen, fühlen sie sich nicht angesprochen und versuchen die Zeit irgendwie zu überstehen ohne gefordert zu sein. Er lässt keinen Austausch zwischen den Schülern und ihm aufkommen, sondern erteilt nur Anweisungen. Die Unterrichtsstunde verläuft ohne wirklichen Austausch. Von außen betrachtet wirkt alles sehr freud- und lustlos.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen, Routine
Schlüsselkategorien: Kommunikation, Sonderstellung Sportunterricht, Angst, Nähe und Distanz

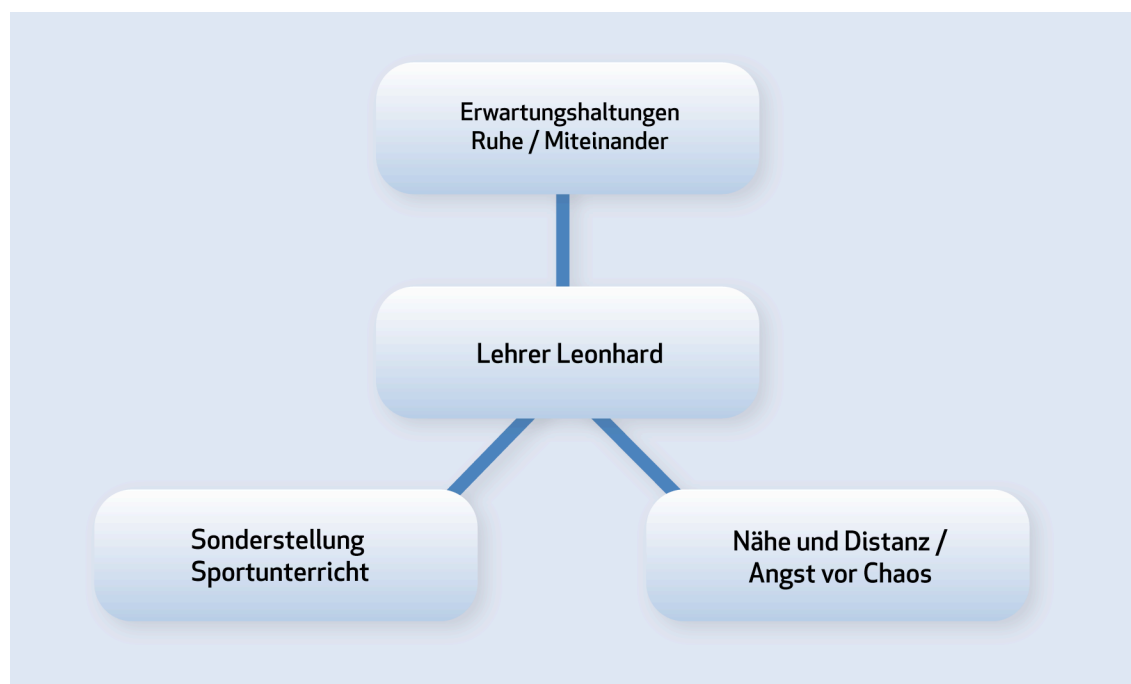


Abb. 26: Kategorien des Lehrers Leonhard

Quelle: Eigene Darstellung

1.6.1 Schüler Neo von Herr Leonhard

Neo, 13 Jahre alt, wirkt im Sportunterricht sehr verhalten. Herr Leonhard beschreibt ihn als einen der „unmotiviertesten“ Schüler. Für Neo ist es wichtig, sich im Sport auspowern zu können und etwas vermittelt zu bekommen. Beides vermisst er im Unterricht sehr. In seiner Freizeit turnt und schwimmt er, sodass er eine klare Vorstellung von Sport hat, diese aber im Sportunterricht nicht findet. Zwar klingen die Themen seiner Meinung nach meistens spannend, jedoch werden sie nie wirklich gut umgesetzt. Der Sportunterricht ist häufig sehr langweilig und „lasch“. Alle können machen, was sie wollen, denn Herr Leonhard interessiert sich nicht wirklich dafür. Er würde sich wünschen, dass Herr Leonhard nicht so teilnahmslos ist und sich mehr einbringt. Der Unterricht macht keinen Spaß, obwohl es natürlich immer noch das beste Schulfach ist. Die Hoffnung, dass sich das noch ändert, haben er und seine Mitschüler aufgegeben, da sie im Vorfeld bereits vorher von anderen SuS gehört hatten, dass der Unterricht bei Herr Leonhard nicht gut werden wird. Dennoch ist Neo einfach froh, wenn er den Unterricht gut übersteht, da Herr Leonhard gerne einzelne Schüler bloßstellt, in dem er sie verbal angeht oder sie etwas vormachen lässt, das sie nicht können.

Hauptkategorien: Erwartungen an Sonderstellung Sportunterricht, Spaß, Motivation, perfekter Sportunterricht

Schlüsselkategorien: Kommunikation, Routine, Angst vor Exponiertheit

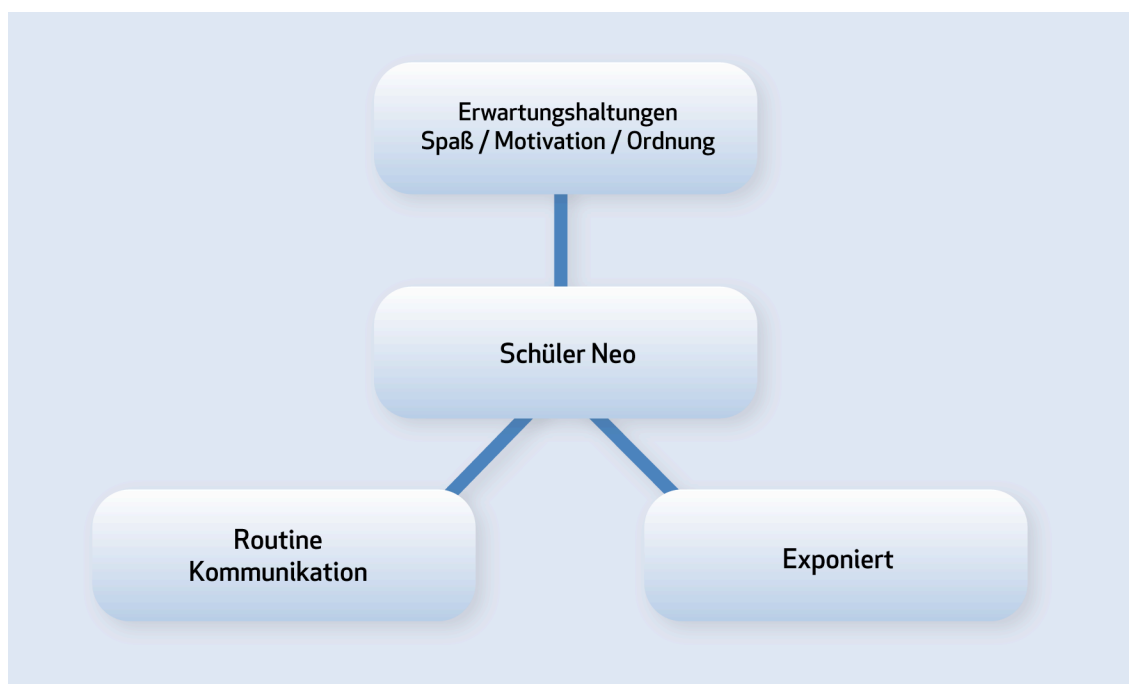


Abb. 27: Kategorien des Schülers Neo

Quelle: Eigene Darstellung

1.6.2 Schüler Simon und Mark von Herr Leonard

Die Schüler Simon und Mark, beide 13 Jahre alt, wurden in das Sampling integriert, da sie sich beide im Unterrichtsverlauf immer passiver und unmotivierter zeigten. Lehrer Leonard bestätigte diese Beobachtung und empfand beide Schüler als sehr destruktiv. Mit dieser Einschätzung formten sie einen Unterschied zu dem Schüler Neo, welcher sich sehr angepasst verhielt. Im Unterschied zu den anderen Schülern des Samplings zeigten sie ein vollkommen sicheres Auftreten in Bezug auf die Aktionen der Lehrpersonen und werteten diese auch mit abfälligen Kommentaren im Unterrichtsverlauf. Der Unterricht entsprach absolut nicht ihren Vorstellungen von Sport, sodass sie mit zunehmendem Verlauf alle Aktionen verweigerten und sich bis zum Ende komplett anderen Themen, wie z. B. Turnen im Geräteraum, widmeten. Sie versuchen dennoch, immer wieder aktiv den Unterricht mit konstruktiven Vorschlägen zu beeinflussen und zu lenken, jedoch verspüren sie kein Feedback darauf. Dies lässt sie resignieren. Sie fühlen sich als Opfer der Lehrpersonen, welche alles in der Hand haben. Beide Schüler wirken im Grunde sehr sportlich und motiviert. Sie spielen beide im Verein Basketball und trainieren viermal die Woche dafür.

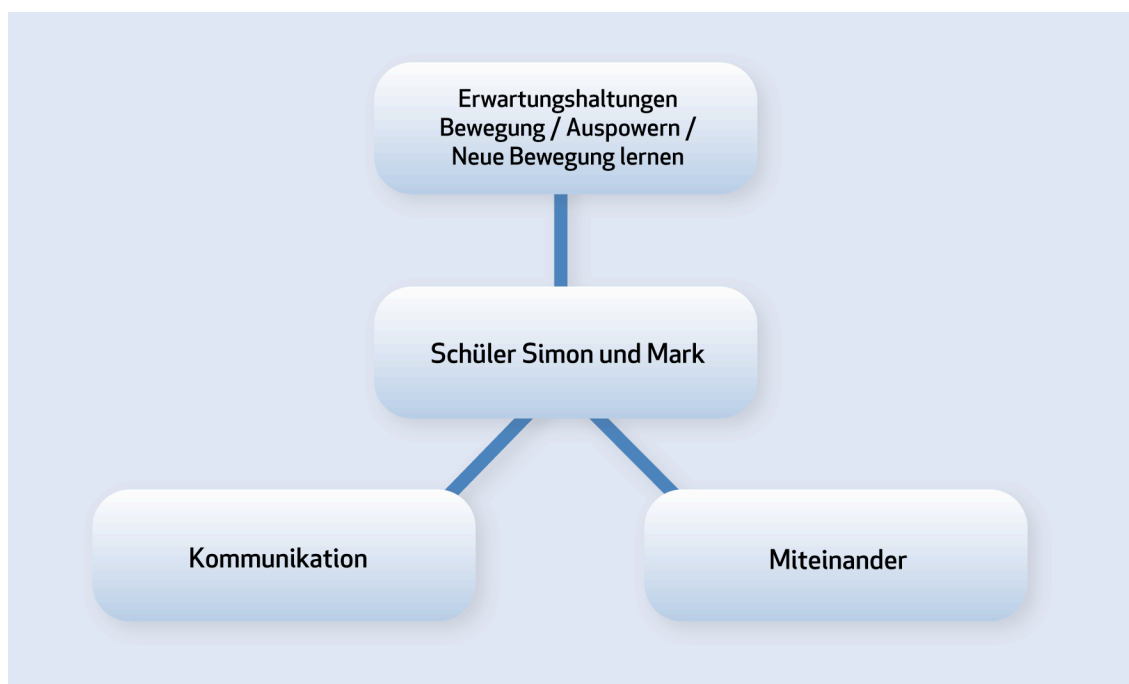


Abb. 28: Kategorien der Schüler Simon und Mark des Herr Leonard

Quelle: Eigene Darstellung

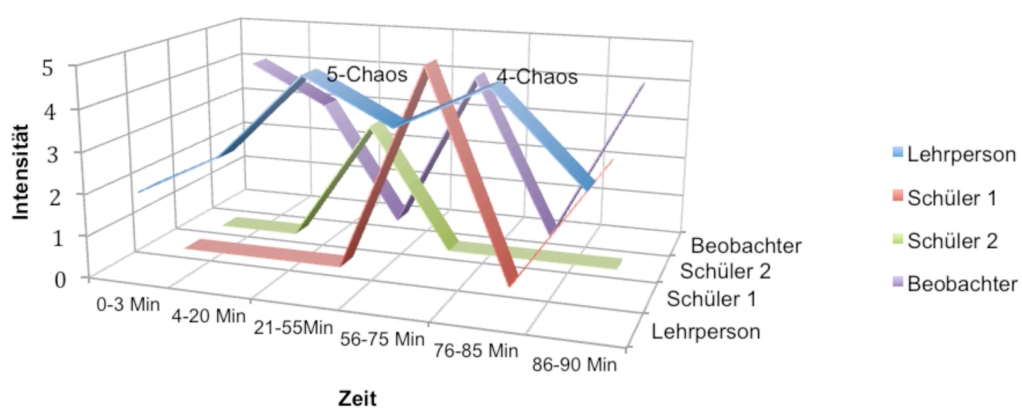


Abb. 29: Wahrnehmungsdimensionen: Dimensionen Intensität; Leonard, Simon, Mark, Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.6.2 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Die Wahrnehmungsunterschiede zeigen sich in der Grafik in der Intensität sehr unterschiedlich. Dem Lehrer Leonard fällt bereits zu Unterrichtsbeginn ein auffälliges Ereignis auf, was sich bis zum Ende des Hauptteils zuspitzt. Es handelt sich dabei um das chaotische Spielverhalten einiger Schüler und der mangelnden eigenen Fähigkeit, etwas daran zu verändern. Dieses Ereignis fällt auch den Beobachtern auf, jedoch zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt, zum Ende des Hauptteils. Auch sie stellen fest, dass die Schüler ohne Plan agieren. Sie bezeichnen dieses Vorgehen ebenfalls als chaotisch. Schüler 1 und Schüler 2 weisen jeweils im Hauptteil der Stunde ein Ereignis als auffällig aus, welches sich jedoch weder zeitlich noch thematisch entspricht. Schüler 2 wertet das unfaire Schülerverhalten im Hauptteil der Stunde als auffällig. Seine Intensitätseinstufung liegt diesbezüglich bei drei. Schüler 1 empfindet das Lehrerverhalten zu einem etwas späteren Unterrichtsabschnitt als zu passiv und bewertet dieses Ereignis mit der Intensitätseinstufung fünf. Lehrer Leonard empfindet den Stundenverlauf bis zum Ende des Hauptteils als unkoordiniert und weist diesen Zustand als auffälliges Ereignis mit der Intensitätsstufe vier aus. Zum Unterrichtsende stufen die Beobachter, Lehrer Leonard und ebenfalls Schüler 1 alle verschiedene Ereignisse als auffällig ein. Die Beobachter vermissen einen gemeinsamen Ausklang, wogegen Lehrer Leonard sich daran stört, dass zwei SuS ungefragt in den Geräteraum rennen. Schüler 1 hätte gerne gewusst, was in der nächsten Sportstunde Thema sein wird. Die Intensitätseinstufungen variieren mit drei (Lehrer und Schüler 1) und fünf (Beobachter) stark voneinander. Es gibt in der Ereignis-Wahrnehmung dieser Unterrichtseinheit nur eine thematische Übereinstimmung, wobei sich die zeitliche Einordnung und die Intensitäten nicht entsprechen. Insgesamt weist der Lehrer Leonard mit sechs Ereignissen, im Vergleich mit den anderen Teilnehmern, die meisten lehrerseitigen auffälligen Ereignisse aus, wohingegen Schüler 1 nur ein Ereignis als auffällig ausweist und Schüler 2 zwei. Die Beobachter kommen auf vier auffällige Ereignisse, drei davon stufen sie als sehr stark ein. Insgesamt handelt es sich um vierzehn auffällige Ereignisse. Dabei gibt es nur in einem Fall eine themenbezogene Übereinstimmung.

1.7 Frau Bayer

Eckdaten

Frau Bayer ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 34 Jahre alt und unterrichtet bereits seit 8 Jahren an der Schule. Sie hatte davor versucht, in der Physiotherapie Fuß zu fassen, war aber dann doch zurück zu ihrem eigentlichen Beruf, der gymnasialen Lehrperson, zurückgekehrt. An der Schule unterrichtet sie zudem noch im Fach Englisch und ist die Klassenlehrerin der untersuchten Klasse. Sie selbst hat früher einige Jahre aktiv im Verein Handball gespielt. Seit mehreren Jahren betreibt sie jedoch kaum Sport und bewegt sich auch sonst sehr wenig. Die untersuchte Klasse unterrichtet sie seit einem halben Jahr im Fach Sport.

Unterrichtsparemeter

Gemischte Klasse, d. h. 15 Mädchen und 13 Jungen der 6. Jahrgangsstufe in einer mit einer Trennwand halbierten Sporthalle. 3. – 4. Unterrichtsstunde von 10.30 – 12.00 Uhr. Thema der Unterrichtsstunde: 1. Stunde: Einführung ins Hallenhockey.

Unterrichtverlauf anhand der Unterrichtsbeobachtung

Frau Bayer wartet bereits umgezogen in der Halle auf die SuS. Sie organisiert noch ein paar Hütchen, ansonsten hat sie alle Geräte für den Unterricht bereits fertig vorbereitet vor sich liegen. Nach und nach kommen die SuS in die Halle und setzen sich still vor Frau Bayer auf den Boden. Als alle SuS in der Halle versammelt sind, beginnt diese mit der Beschreibung des kommenden Unterrichtsverlaufs. Danach kommt sie zur Einführung von Hallenhockey. Sie erzählt etwas zur Geschichte des Hockeys und kommt dann zur Schlägerhaltung und den verschiedenen Pässen. Insgesamt redet sie 20 Minuten ununterbrochen, bevor sie zum ersten gemeinsamen Spiel kommt. Die SuS werden von ihr in Mannschaften eingeteilt und spielen nun ein einfaches Fangspiel. Anschließend bekommt jeder einen Schläger und nach den Vorgaben von Frau Bayer werden nun paarweise Übungen zum Passen gemacht. Nach einigen Minuten wird das Ganze unterbrochen, da viele mit den Aufgaben überfordert sind. Die allgemeine Unruhe wird durch ein Spiel beendet, welches nach hockeyähnlichen Regeln verläuft. Da keiner wirklich Hockey spielen kann, stehen die meisten SuS in der Halle herum und fangen an, sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Nur zwei bis drei Jungen haben Spaß am Spiel und passen sich die Bälle zu. Frau Bayer beendet das Spiel und versammelt alle in einem Sitzkreis. Sie fasst alle Ereignisse zusammen und wirkt dabei sichtlich enttäuscht von den SuS. Sie schlägt vor, dass die nächsten Stunden Hockey gespielt wird, um das Thema zu vertiefen und verabschiedet sich von den SuS.

Es stört Frau Bayer, dass sie die Mädchen und die Jungs zusammen unterrichten muss, da sie der Meinung ist, dass das in diesem Alter nicht mehr gut funktioniert. Es kommt immer wieder zu Streitereien, insofern dass die Mädchen überfordert sind und die Jungen unterfordert. Die Unterrichtsplanung ist auf diese Weise erschwert und sie kommt im Unterricht nicht wirklich voran. Die gesamte Unterrichtssituation ist demzufolge belastet und angespannt. Die Jungen sind meistens sehr aggressiv in ihrer Haltung den Mädchen gegenüber, sodass sie immer am Vermitteln ist. Sie fühlt sich von den SuS akzeptiert, sieht das aber eher verstärkt durch ihre Doppelfunktion als Sport und Englischlehrerin. Es fällt ihr auf, dass sie im Besonderen darauf programmiert ist, die Jungen in Schach zu halten. Bei den Mädchen sieht sie weniger Probleme. Ihre Erwartungen an den Sportunterricht haben sich mit der Praxis stark verändert, da sie im Fach Sport keine Wertschätzung von der Schule, den Eltern, den SuS erhält. Es enttäuscht sie, dass es hauptsächlich nur um Spaß haben geht, nicht aber darum, etwas zu lernen. Der Anspruch an das Unterrichtsfach Sport ist – ihrer Meinung nach – individuell für die Lehrkraft auslegbar. Es gibt keine Kontrollinstanz, deshalb sei es mehr oder weniger egal, was im Sportunterricht passiert. Wichtig wä-

re für sie, dass es stressfrei abläuft und wenig störende Ereignisse den Unterrichtsablauf beeinflussen.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen an Sportunterricht, Sonderstellung Sport

Schlüsselkategorien: Perfekter Sport, Kommunikation, Nähe und Distanz

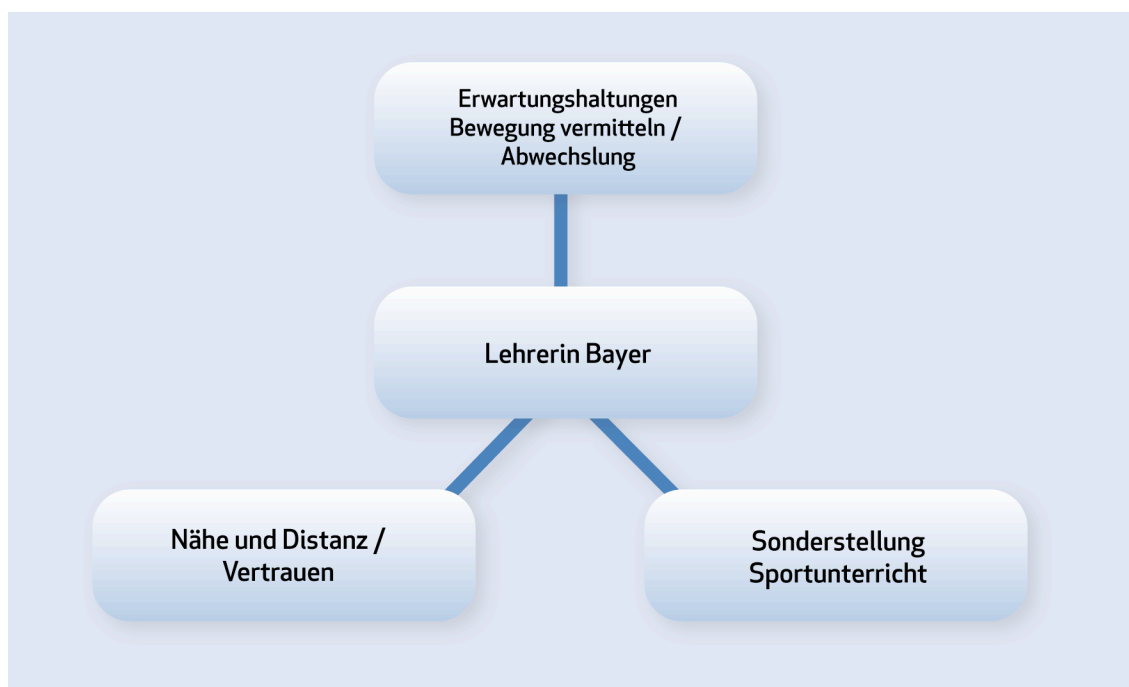


Abb. 30: Kategorien der Lehrerin Bayer

Quelle: Eigene Darstellung

1.7.1 Schülerin Zoe von Frau Bayer

Zoe ist zum Zeitpunkt des Interviews 13 Jahre alt und sehr sportbegeistert. Sie spielt seit vielen Jahren im Verein Handball. Sie war heute seit Wochen wieder aktiv am Sportunterricht beteiligt, da sie sich den Arm gebrochen hatte. Ihr fällt auf, dass im Sportunterricht, im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, viel Teamarbeit gemacht wird. Ihr größter Wunsch ist es, im Sportunterricht gerne einmal andere, neue Sportarten kennenzulernen, als immer die Schulsportarten wie Turnen, Leichtathletik und Ballspiele. Zudem würde sie gerne schneller wechseln und nicht immer so viele Wochen bei einem Thema bleiben. Es langweilt sie, dass Schulsport immer gleich abläuft und alle SuS wissen, was sie im Schuljahr erwartet. Mehr Abwechslung wäre schön. Es stört sie, dass es meistens langweilig und nicht anstrengend ist. Sie würde gerne mehr „powern“. Alles läuft immer auf einem bestimmten Level ab. Sie wünscht sich dahingehend eine Veränderung. Sie fühlt sich von der Lehrerin nur angesprochen, wenn diese auch ihren Namen nennt. Es fehlt ihr auch die individuelle Motivation, das heißt, dass

die Lehrerin mehr auf einzelne SuS eingeht. Insgesamt vermisst sie persönlich wahrgenommen zu werden. Nach Ereignissen in der Vergangenheit, welche den Unterricht stark gestört und verändert haben, wurden die SuS motiviert, mehr miteinander zu arbeiten, sodass der Unterricht wieder besser läuft. Lena hat Angst davor, dass die Lehrerin schreit, da sie dies als seltsam und befremdlich empfindet. Sie empfindet, dass die Lehrerin ungerecht ist, da sie einige SuS ungleich behandelt. Allgemein ist sie davon überzeugt, dass SuS gegenüber Störungen, sei es durch die Lehrkraft oder andere Schüler, abstumpfen. Es interessiert sie nicht wirklich, solange alles irgendwie weiter geht und auf diese Weise keine gravierenden Folgen entstehen. Die meisten Stunden verlaufen mit Störungen oder kleinen Ereignissen, die nerven, aber das ist normal und wird nicht bewertet. Lehrkräfte sollten dafür sorgen, dass SuS sich auf den Unterricht konzentrieren, dann würde es weniger störende Ereignisse geben.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen an Neues im Sportunterricht
Schlüsselkategorien: Kommunikation, Sonderstellung Sportunterricht, Angst

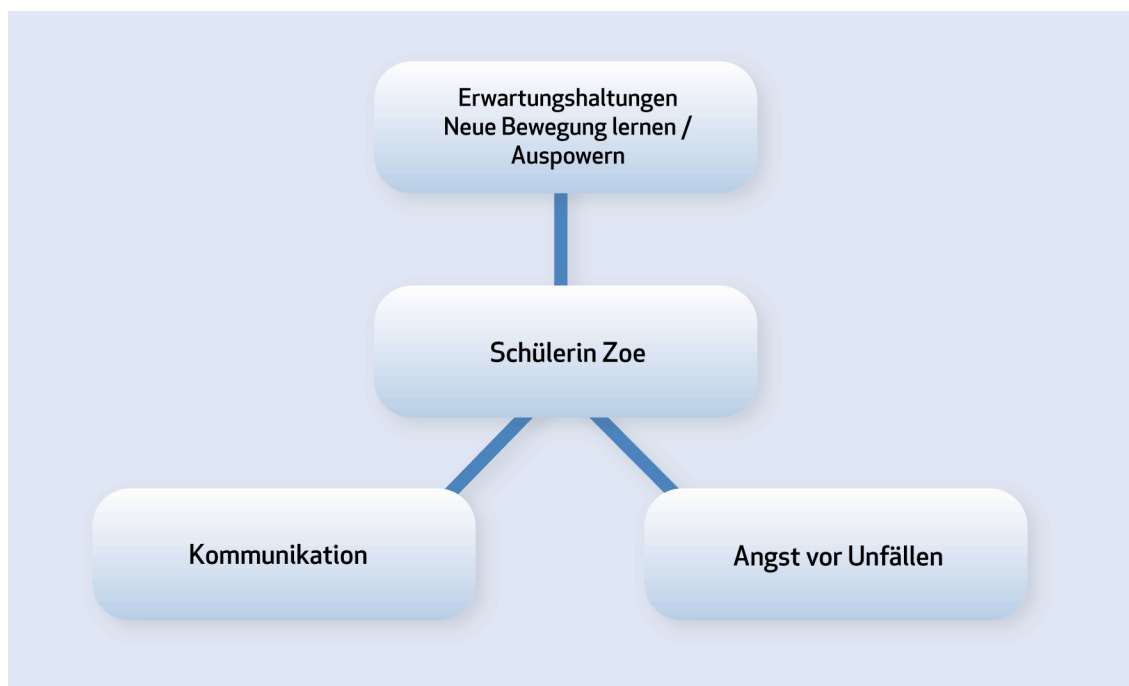


Abb. 31: Kategorien der Schülerin Zoe

Quelle: Eigene Darstellung

1.7.2 Schüler Niklas von Frau Bayer

Niklas ist zum Zeitpunkt des Interviews 13 Jahre alt und seit vielen Jahren im Judoverein. Er wirkt sehr aufgeweckt und sportlich. Im Unterrichtsverlauf fällt er insofern auf, als er sehr häufig das Spielgeschehen leitet und koordiniert. Er ist mit Leib und Seele bei allen Aktivitäten in der Sporthalle dabei und setzt sich u. U. auch lauthals in der Klasse durch. Die Lehrerin bezeichnet ihn als sehr anstrengenden Störenfried. Er selbst sieht das vollkommen anders und sieht nur,

dass er meistens übergangen wird. Die Lehrerin beachtet ihn, seiner Meinung nach, häufig überhaupt nicht. Dies wird auch in der Unterrichtsbeobachtung so bestätigt, da die Lehrerin die Äußerungen von Niklas einfach ignoriert. Sportunterricht bedeutet für Niklas in erster Linie nur Spaß, Freizeit und eine Abwechslung zum anderen Unterricht. Er erwartet, dass er im Sportunterricht körperlich gefordert wird und an seine Grenzen kommt. Er betont, dass er seinen Körper einsetzen will. Sehr häufig ist ihm die Themenstellung und -umsetzung viel zu langweilig, sodass er sich nicht angesprochen fühlt. Insgesamt akzeptiert er alle Vereinbarungen, damit Sportunterricht gelingen kann, wie sich Zeit nehmen für die Regeln, Erklärungen und Teambildung. Sein sportlicher Erfolg ist ihm auch im Sportunterricht sehr wichtig, da er sich entscheidend am Spielverlauf beteiligt. Es stört ihn, dass Mädchen sich nicht wirklich aktiv an Spielen beteiligen und denken, dass sie ohne Aktion einfach den Ball zugepasst bekommen. Für ihn ist es unverständlich, dass die meisten Mädchen den Sinn eines Spiels nicht erkennen, bei dem es darum geht, Tore oder Punkte zu machen, anstatt nur dazustehen und darauf zu hoffen den Ball zu bekommen. „Mädchen müssen sich den Ball auch einmal selber holen [...] ansonsten kommt nichts dabei raus“ (SF.21). Die Haltung der Mädchen ist für ihn allerdings keine Überraschung mehr, sondern Alltag im Sportunterricht. „Ne, durch 7 – 6 Jahre Schulerfahrung [...]“ (SF.22). Niklas empfindet Frau Bayer, als den SuS sehr nahe, wobei er dies sehr zögerlich äußert. Generell wünscht er sich, dass sie den SuS im Sportunterricht mehr zu- und vertraut. Seiner Meinung nach entsprechen die Anforderungen im Unterricht nicht den Erwartungen der Jungen und die Lehrerin nicht seinen Vorstellungen einer Vertrauensperson. Er selbst hat das Gefühl, nicht wirklich verstanden und ernst genommen zu werden, wenn es Probleme gibt. Zudem vermutet er, dass die Lehrerin ihn und ein paar Andere, nach einem bestimmten Ereignis in der Klasse, anders behandelt und weniger beachtet. Er fordert, dass nicht alle Kinder über einen Kamm geschert werden sollten, wenn sich etwas innerhalb der Klasse im Unterricht zugetragen hat, sondern die Situation sollte genauer analysiert werden, um als Lehrkraft richtig handeln zu können. Privates sollte privat bleiben und von Lehrerseite nicht allen mitgeteilt werden.

Hauptkategorien: Erwartungshaltungen an das Verhalten der Lehrperson, perfekter Sportunterricht

Schlüsselkategorien: Routine, Kommunikation



Abb. 32: Kategorien des Schülers Niklas

Quelle: Eigene Darstellung

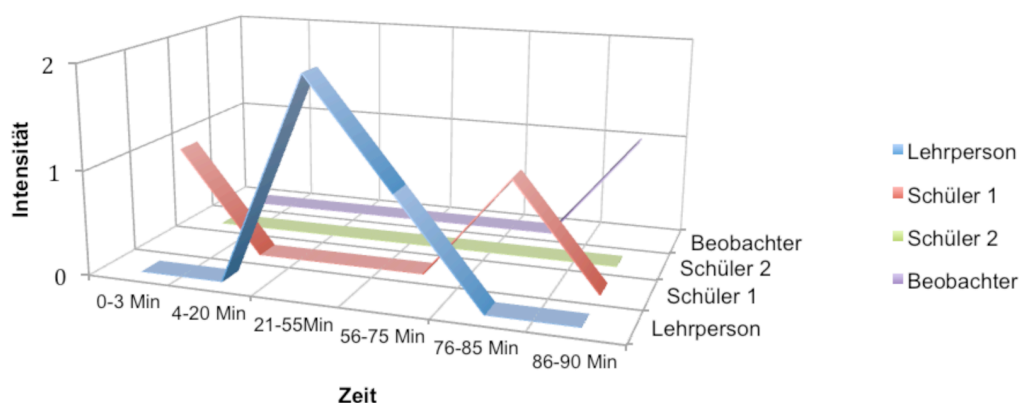


Abb. 33: Wahrnehmungsdimensionen: Zeit und Intensität; Bayer, Zoe, Niklas und Beobachter

Quelle: Eigene Darstellung

1.7.3 Deutung der Wahrnehmungsdimensionen

Die Wahrnehmungsunterschiede fallen in der Grafik weder in der Intensität noch in der Anzahl der Nennungen auf. Der Lehrerin Bayer fällt im Hauptteil der Stunde ein Ereignis als auffällig auf. Dieses Ereignis bezieht sich auf die Schwierigkeit, ein Ballspiel in einer Halle zu spielen, welche für Kunstturner vorgesehen ist. Es stört sie, dass sie diesen Umstand zu diesem Zeitpunkt nicht ändern kann. Schülerin 1 vermisst zu Beginn der Stunde die gewohnte Frage der Lehrerin

nach ihren sportlichen Leistungen am Wochenende. Zum Ende der Stunde hin vermisst sie die weniger intensive Beteiligung der Lehrerin am Spielgeschehen. Den Beobachtern fällt am Ende der Stunde auf, dass sehr viele Schülerinnen sich persönlich von der Lehrerin verabschieden und fröhlich die Halle verlassen. Insgesamt weist die Lehrerin Bayer mit einem Ereignis, im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Lehrpersonen, die wenigsten lehrerseitigen auffälligen Ereignisse aus, wohingegen Schüler 2 zwei Ereignisse als auffällig ausweist und Schüler 2 gar keines. Die Beobachter kommen auf zwei auffällige Ereignisse, welche sie jeweils mit der Intensitätseinstufung eins bewerten. Insgesamt handelt es sich um vier auffällige Ereignisse und keine themenbezogene Übereinstimmung.

1.8 Auswertungen der Mind-Mapping-Methode der Einzelfalldarstellungen

Mit Frau Bayer wurde der letzte Einzelfall dargestellt, welcher ebenso als letztes erhoben, ausgewertet und beschrieben worden ist. Ausgehend von der kommunikativen Validierung der Beobachter-Ereignis-Wahrnehmung zeigen sich die Wahrnehmungsunterschiede deutlich in den Grafiken und erleichtern somit ein vertiefendes Verständnis für die Ereignis-Wahrnehmung der beteiligten Personen. Sie verdeutlichen, dass die Ereignis-Wahrnehmungen in Zeit und Intensität sehr stark divergieren. So gibt es in der zeitlichen Dimension (laut Grafiken) keine eindeutige Überschneidung in der Ereignis-Wahrnehmung. Alle Untersuchungsteilnehmer nehmen demnach Ereignisse im Sportunterricht zu anderen Zeiten wahr. Dies hängt, wie die Interviewaussagen bestätigen, auch mit der Intensität der Wahrnehmung eines Ereignisses ab. Die Intensität einer Wahrnehmung ist wiederum, so die Interviewaussagen, an die individuelle Bedeutung eines wahrgenommenen Ereignisses gekoppelt. Schüler Niklas setzt z. B. sein wahrgenommenes Ereignis (Lehrperson handelt ungerecht) in die Mitte der Unterrichtsstunde. In den intensitätsbezogenen Dimensionen der Grafiken, lässt sich herauslesen, dass es auch hier wenig Übereinstimmungen gibt. Zudem veranschaulichen die Grafiken, mit der Häufigkeit der Nennungen innerhalb einer Unterrichtseinheit, die Beziehungskonstellationen und Einstellungen zwischen den jeweiligen Lehrpersonen und SuS. So wird am Beispiel von Frau Bayer deutlich, dass insgesamt wenig Ereignisse benannt werden. Beide Parteien, Lehrperson als auch die SuS bestätigen in den Interviews, dass sie eine sehr gute Beziehung zueinander haben, die durch Vertrauen und Offenheit geprägt ist. Das könnte bedeuten, dass eine gute Beziehung untereinander, die Wahrnehmung von Ereignissen minimiert bzw dadurch weniger Gewichtung erhalten. Die Unterschiede in der Anzahl der Nennungen von auffälligen Ereignissen wird in den unterschiedlichen Profilen der Grafiken deutlich. Mithilfe dieser Auswertung ist die folgende Einzelfallübergreifende Datenanalyse besser zu verstehen, da bereits ein Überblick über die individuelle Ereignis-Wahrnehmung gegeben ist. In die Einzelfallbeschreibungen wurden weder direkte Erkenntnisse aus dem komparativen Vergleich aller Daten einbezogen noch spielten Bezüge zur Ereignis-Wahrnehmung aus der Forschungsliteratur eine Rolle. Einige Kategorien wie Routine, Angst oder bestimmte Wünsche der Lehrpersonen oder Schüler werden

hier bereits ausdifferenziert und tendenziell zugeordnet. Durch dieses Vorgehen entsteht ein Grob-Überblick über die Ereignis-Wahrnehmung der Akteure. Es könnten an dieser Stelle bereits einige Aussagen über die Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung gemacht werden. Diese hätten jedoch spekulativen Charakter, sodass (zu diesem Zeitpunkt) darauf verzichtet wird.

	Hauptkategorien	Schlüsselkategorien
Frau Kasten Schülerinnen Vera, Gesa	Erwartungshaltungen: Organisation, Auspowern, Bewegung, Sonderstellung Sportunterricht, Überstehen, Akzeptanz, Nicht-auffallen-wollen	Routine, Kommunikationsmangel, Angst, Nähe und Distanz,
Frau Mayer Schülerinnen Kathrin, Selina	Sonderstellung Sportunterricht, Erwartungshaltungen: Miteinander, Erholung, Körpereinsatz, Bewegung, wertfreies Miteinander,	Angst, Kommunikation, Routine, Sonderstellung Sportunterricht,
Frau Seider Schülerin Lena Schüler Paul	Erwartungshaltungen: Leistungen, Motivation, perfekter Sportunterricht, Bewegungen lernen	Sonderstellung Sportunterricht, Angst, Routine
Herr Dorn Schüler Dirk	Erwartungshaltungen: Selbstständigkeit, Respekt, Rücksicht, Sonderstellung Sportunterricht	Angst, Routine, Ohnmacht
Frau Fernando Schülerin Selma	Erwartungshaltungen: Engagement, Leistung, Respekt, Auspowern, Spaß, Vertrauen, Bewe-	Routine, Kommunikation, Exponiertheit, Kommunikation

Schüler Louis	gung/Sonderstellung Sportunterricht	
Herr Leonard Schüler Neo Schüler Simon, Mark	Erwartungshaltungen: Miteinander, Routine, Exponiertheit, Bewegung	Kommunikation, Sonderstellung Sportunterricht
Frau Bayer Schülerin Zoe	Erwartungshaltungen: Bewegung, Motivation, Engagement, Neue Bewegungen lernen/Sonderstellung Sportunterricht	Kommunikation, Routine, Miteinander

Tab. 4: Übersicht der Einzelfalldarstellungen und der analysierten Haupt- und Schlüsselkategorien

Quelle: Eigene Darstellung

1.8.1 Aussagen der Einzelfallanalysen

Betrachtet man die Übersicht der kurzen Einzelfalldarstellungen (Tab. 4) so wird deutlich, dass sich bei allen Interviewpartner/-innen die bestimmten Erwartungshaltungen an und von den beteiligten Personen, wie Schülerinnen, Schülern, Eltern, Schulleiter, Kollegen etc. in einer Hauptkategorie niederschlagen, welche die Ereignis-Wahrnehmung vornehmlich beeinflussen. Wie zu vermuten, verdichtete sich bei der Kodierung der Daten der Einzelfälle die Kategorie „Erwartungshaltungen“ als maßgebliche Hauptkategorie. Nahezu alle interviewten Personen formulierten in erster Linie Erwartungen, welche aufgrund ihrer Vorstellung vom Sportunterricht oder sonstigen Faktoren, wie z. B. Stimmung, Beziehungen untereinander etc., die Basis für ihre Ereignis-Wahrnehmung im Unterricht bildeten. Sie findet sich bei allen beteiligten Personen in verschiedenen Eigenschaften und Konzepten wieder. Lediglich bei Frau Bayer findet sich keine explizite Kategorie, welche sich aus den Erwartungen an andere Personen oder den Unterricht bezieht, sondern hier sind es die Erwartungen an sich selbst, welche die Ereignis-Wahrnehmung mitbestimmen. Bei den Lehrpersonen und SuS unterscheiden sich die Erwartungshaltungen inhaltlich. Erwartungen der Lehrpersonen sind hauptsächlich an Aspekte geknüpft, welche im Wesentlichen in ihrem Einflussbereich liegen. Es handelt sich dabei häufig um Bereiche der Unterrichtsgestaltung und Organisation. Wogegen sich die Erwartungen der SuS des Öfteren auf dem Sportunterricht immanente Anliegen beziehen, wie z. B. dem Wunsch nach Bewegung. Die Präsenz der Kategorie „Erwartungshaltungen“ in den Daten zeich-

net eine Tendenz in der Datenanalyse ab. Diese thematische Zuspitzung entspricht jedoch noch nicht den Anforderungen einer Kernkategorie. Dazu bedarf es, im Sinne von Glaser/Strauss (1996), erst weiterer zirkulärer Kodierprozesse, die zu einer Solidität der Theorie führen und schließlich in einer Formulierung der Kernkategorie münden.

1.8.2 Zusammenfassung der Mind-Mapping-Methoden

Die Auswertungen der Mind-Mapping-Methode veranschaulichen, dass Lehrpersonen mehr Ereignisse im Sportunterricht als auffällig bewerten als ihre SuS. Dabei bewerten SuS die wahrgenommenen Ereignisse weitaus stärker in ihrer Intensität, als Lehrpersonen dies tun. Die Ergebnisse der Beobachtungsbewertung zeigen, dass diese die Unterrichtsereignisse vollkommen anders wahrnehmen. Dies spiegelt sich auch anhand der wenigen Überschneidungen der Ereignisausweisungen mit den Lehrpersonen und SuS wider.

Die Auswertungen der zeitlichen Übereinstimmung von wahrgenommenen Unterrichtsereignissen aller drei Teilnehmergruppierungen zeigen keinerlei Überlappungen. Es konnte gezeigt werden, dass die zeitliche Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen jeweils anders empfunden werden.

Das Ergebnis aller Mind-Mapping-Auswertungen zeigt auch, dass die interviewten Personen in ihrer Reflexion ausschließlich die Ereignisse als auffällig bezeichnen, die sie subjektiv als negativ bewerten. Niemand erwähnt ein freudvolles Ereignis, wie z. B. Spaß im Spiel als auffälliges Ereignis.

Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass sich Lehrpersonen sowie SuS in erster Linie an die negativen Unterrichtsereignisse erinnern oder diese sich bei ihnen besser einprägen. Es könnte jedoch auch sein, dass dieser Umstand sich den Geltungsproblemen zuschreiben lässt. Ein weiterer Grund für diesen Aspekt könnte aber auch der Umstand sein, dass alle Betroffenen nur deshalb die negativen Ereignisse aufzählen, da sie sich erhoffen, auf Resonanz oder Hilfestellungen zu stoßen. Mit der Untersuchung fanden die Teilnehmer nach vielen Berufsjahren zum ersten Mal Gehör, sodass sie die Chance nutzen, ihre Sorgen und Nöte zu definieren.

Im Unterschied zu den Lehrpersonen beziehen sich die Ereignisse, die von den SuS benannt wurden, hauptsächlich auf Unterrichtsinhalte sowie Aspekte der Vermittlungs-Methoden und deren Umsetzung. Die Mädchen interpretieren die Ereignisse im Sportunterricht weitaus sachlicher und weniger emotional. Die Schüler weisen weniger Ereignisse aus als die Schülerinnen, jedoch fällt deren Intensitätseinteilung dann meistens wesentlich stärker aus.

Die Ergebnisse der Mind-Mapping-Methode bestätigen die Erkenntnisse von Admiraal et al. (2000), wonach Lehrpersonen hauptsächlich Ereignisse als auffällig bewerten, die sie als problematisch oder störend empfinden. Als Ergänzung lässt sich sagen, dass auch die SuS dieser Untersuchung nur negativ erlebte

Ereignisse als auffällig bezeichnen. Die Rückschlüsse auf die zeitliche Dimension verdeutlichen, dass SuS Ereignisse zeitlich anders einordnen als ihre Lehrpersonen. SuS empfinden die Zeit, welche für Erklärungen im Sportunterricht verwendet wird, in der zeitlichen Wahrnehmung als sehr lange. Ereignisse, die direkt auf den jeweiligen Unterricht vorbereiten werden, werden nicht zeitlich bewertet, und spielen in der Auswertung durch das Mind-Mapping keine Nennung. Die von den SuS definierten Ereignisse beziehen sich hauptsächlich auf kleinere Konflikte und Streitereien im Unterrichtsverlauf. Vor allem bei den koedukativen Unterrichtseinheiten fällt auf, dass die Jungen ausschließlich Ereignisse als auffallend bewerten, die im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen mit Schülerinnen stehen. Sie fühlen sich von der Lehrperson, im Vergleich zu den Mädchen, nachteilig behandelt. Ihre Ereignis-Interpretation weist auf Störungen in den Kommunikations- und Beziehungsformen hin. Sie sind sehr emotional behaftet. Die von den Lehrpersonen ausgewiesenen Ereignisse beziehen sich größtenteils auf SuS-Verhalten. Auch ihre Ereignis-Wahrnehmung fällt wesentlich stärker aus als die der SuS. Die Lehrpersonen benennen Ereignisse, in denen sie sich von SuS durch respektloses oder rücksichtsloses Verhalten gestört fühlen. Dazu zählen Ereignisse, wie z. B. das Nicht-Zuhören, Bälle durch die Halle werfen, lautes Lachen oder Reden etc. Die Lehrpersonen sind in den Auswertungen der Ereignisse sehr emotional. Es scheint, als wenn sie alles zu Wort bringen wollen, was sie seit vielen Jahren belastet. Die Beobachter benennen in der Summe am meisten auffällige Ereignisse. Diese beziehen sich auf Aspekte der Unterrichtsinszenierungen sowie -umsetzung und weisen in der Regel hauptsächlich auf Ereignisse hin, die auf eine mögliche Fehlerquelle in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS hindeuten. Dazu zählen Situationen, in welchen z. B. SuS fälschlicherweise von der Lehrperson ermahnt werden oder Schülerideen zum Unterricht, die von der Lehrperson belächelt werden etc.

2. Modellierung der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltung‘

Die folgende Abbildung zeigt, aggregierend, den gesamten Analyseprozess des Methodenteils – bis zur Generierung der Kerntheorie:

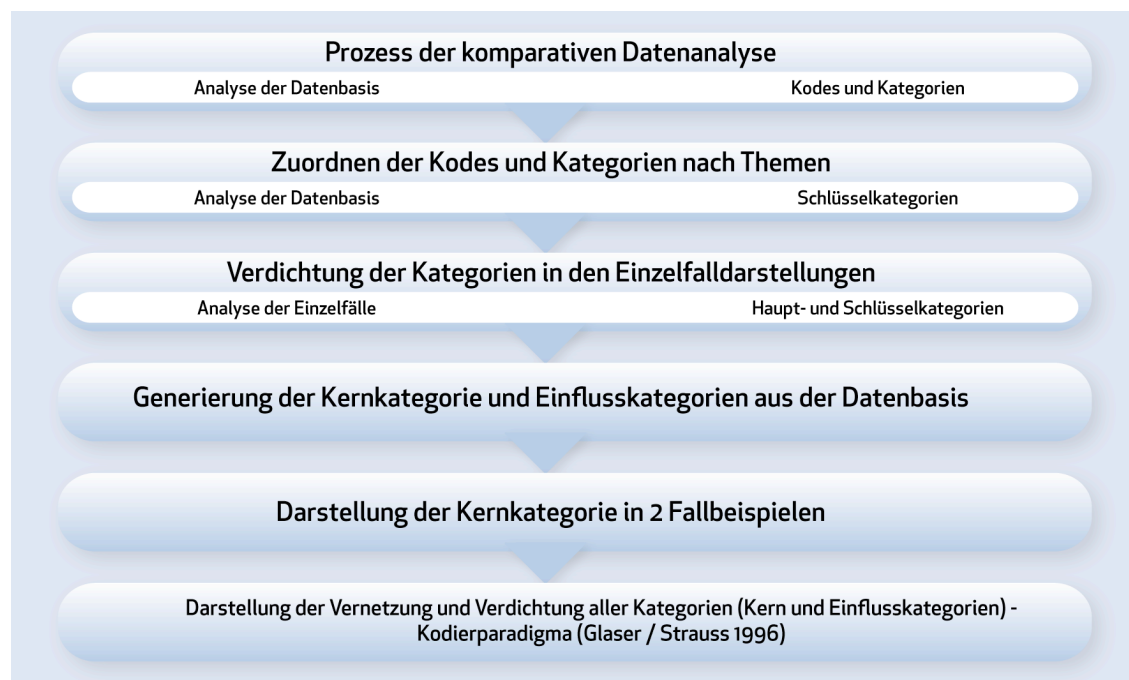


Abb. 34: Darstellung des Prozess der komparativen Datenanalyse

Quelle: Eigene Darstellung

In diesem Teil der Arbeit sollen die theoretischen Zusammenhänge destilliert werden, die nötig sind, um die Kernkategorie zu modellieren. Der Kodierungsprozess wird anhand des Datenmaterials aufgezeigt. Zudem wird der Prozess der Generierung der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ der untersuchten Sportlehrpersonen und SuS mithilfe des Kodierparadigmas nach Corbin und Strauss (1996) aufgearbeitet.

Der erste Vorgang der Datenanalyse ist die Einzelfallanalyse. Diese wurde jeweils im Anschluss an die Interviews erhoben, sodass ihre Ergebnisse unmittelbar das nächste Sampling bestimmen. Die Tendenzen der Aussagen der Einzelfallanalysen fließen in die einzelfallübergreifende Analyse zwar mit ein, werden aber durch die komparative Analyse aller Daten miteinander durch den Vorgang des Vergleichens und Kontrastierens innerhalb der Datenbasis eingehend geprüft. Dazu werden, einzelfallübergreifend, alle in den Daten enthaltenen Wahrnehmungen aller Interview-Teilnehmer sukzessive aufgebrochen und im laufenden Untersuchungsprozess in verschiedene Bereiche gebündelt. Die methodische Vorgehensweise der selektiven Kodierung nach Corbin und Strauss (1996) wird mithilfe von Beispielen demonstriert (vgl. Feinanalyse, Teil III Kap. 2.1.1) und die Einflussfaktoren bzw. die Fragestellungen, die eine Zuordnung der Kategorien ermöglichen, beschrieben (Teil III Kap.2.1.1). Anschließend wird die

Aufschlüsselung der ‚Kernkategorie‘ im Sinne der GT anhand zweier Beispiele exemplarisch aufgearbeitet (vgl. Dorn und Fernando, Teil III Kap. 2.5.1 – 2.6). Zudem wird im weiteren Verlauf die Kernkategorie nach dem Kodierparadigma aufgeschlüsselt, um ihre Stellung innerhalb der Daten zu verdeutlichen. Die weiteren Kapitel erläutern das Netzwerk der Einflussfaktoren, welche sich um die Kernkategorie bilden und in den theoretischen Kontext integriert sind.

Die Beschreibung der Kategorien geschieht in der Anordnung nach dem paradigmatischen Muster (Strauss & Corbin, 1996) als intervenierende Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen erfolgen in der Verdichtung der Kernkategorie und der jeweiligen Einflusskategorien.

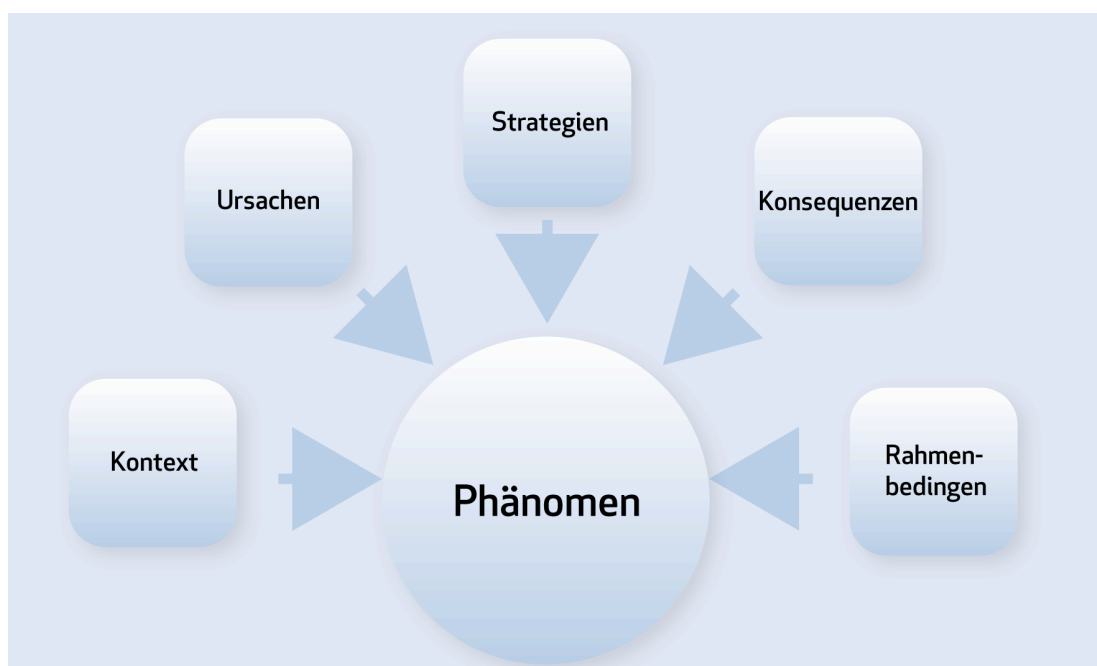


Abb. 35: Das Kodierparadigma

Quelle: Eigene Darstellung des Kodierparadigmas in Anlehnung nach Glaser und Strauss (1996)

2.1 Fallrekonstruktion eines Interviews

Beispiele der selektiven Kodierung bzw. der Feinanalyse

Es folgt eine Datenanalyse nach dem Interpretationsstil der GT (vgl. Strauss & Corbin, 1996), um das Grundprinzip der Entwicklung des kategorialen Deutungssystems für das Untersuchungsphänomen ‚Ereignis-Wahrnehmung‘ darzustellen. An dieser Stelle wird nun ein kleiner Interviewauszug anhand von Analysebeispielen kodiert, um das Vorgehen zu skizzieren, welches den gesamten Auswertungsprozess durchzieht und auf die Theoriegenerierung wirkt. Im Mittelpunkt steht dabei die in allen Interviews grundlegende Frage nach den wahrgenommenen Ereignissen im Unterricht. Die Kodierprozesse manifestieren sich in der GT-Methode nicht chronologisch, sondern erfolgen zirkulär.

Es liegen bereits vor dem Kodieren sogenannte Kode-Notizen (Memos) vor, welche für bestimmte Ereignisse im Datenmaterial des fortlaufenden Untersuchungsprozess, d. h. Erfassung als auch bei der ersten Analyse der Daten geschrieben wurden. Auch sie fließen in die selektive Auswertung als Wertung ein. Es folgen weitere Stufen der abstrahierten Ausformulierungen, welche immer weiter spezifiziert werden und schließlich in der Kernkategorie ‚Hauptidee‘ (Strauss & Corbin, 1996, S. 54) münden.

2.1.1 Interviewauszug mit Sportlehrer Herr Dorn

„Also das ist nicht einfach zu beantworten (1). Es gibt ein paar Dinge, die mir nicht gefallen, die ich nicht ändern kann (2). Mir hat es am Anfang nicht gefallen, dass die SuS (3) so lange gebraucht haben, etwas aufzubauen und nur rumgespielt haben (4). Ich habe dann versucht (5), sie zu motivieren (6), das hätte ich vielleicht (7) gleich am Anfang machen sollen (8), aber eigentlich wollte ich, dass sie das wirklich alles selber machen(9), aber es ist halt schwierig (10). Ob ich das wirklich anders machen würde? (10) Aber gefallen hat mir (11) das nicht so (12). Sie mussten wieder (13) so angeschoben werden (14)“ (vgl. D.01).

- 1) Schwierig zu beantworten, da Unterricht und Unterrichten komplex ist.
Kode: Komplexität von Lehrerrolle und Unterricht, Anspruch, Vielseitigkeit
- 2) Persönliche Ohnmacht gegenüber Veränderungswünschen, Wunsch nach Veränderung
Kode: Wünsche, Sehnsüchte, unerfüllte Erwartungen, Ohnmacht
- 3) Abgrenzend zu den SuS; Sonderstellung seiner Person; er sieht sich als nicht wirklich verantwortlich für die Abläufe; passive Beobachterrolle der Lehrkraft
Kode: Abgrenzung Lehrkraft, Erwartungen anders
- 4) Unterrichtsziel und Vorstellung von Sport gefährdet; seine Erwartungen von Sportunterricht haben nichts mit rumspielen zu tun
Kode: Verhaftet sein an Lehrplan, Schule, eigene Vorstellungen
- 5) Einlenkend; eingreifen in die Handlung; richtungsgebend, nicht sicher, ob es ihm gelingt, Zweifel an seinem Handeln
- 6) Motivation verändert Abläufe, Selbstwahrnehmung. Er kann motivieren

Kode: Motivation, Verantwortung, Zweifel

- 7) Zweifel über den Zeitpunkt des Eingreifens
- 8) Unsicherheit über die Abläufe, Unterrichtsplan ist gefährdet
- 9) Forderung nach Selbstständigkeit der SuS, Erwartungen an SuS, er würde sich gerne aus allem rausziehen, keine Verantwortung für alle Prozesse tragen

Kode: Erwartungen nach Selbstständigkeit der SuS, Zweifel daran

- 10) ‚Infrage stellen‘ von Konsequenzen, Veränderungen sind schwierig, etwas von SuS zu erwarten, ist schwierig
- 11) Persönliche Wertung, Auseinandersetzung mit dem Ablauf
- 12) Gesteht zu, dass es anders gesehen werden kann; differenzierte Sicht und Vorstellungen von Unterrichtsabläufen; bei ihm negativ bewertet

Kode: Unsicherheit in der Lehrerrolle; Differenzierte Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen im Unterricht; Fremdwahrnehmung

- 13) Erneut geht die Motivation von ihm, der Lehrkraft, aus, Wiederholungen, Langeweile
- 14) Erwartung, Zwang und Forderungen an die Lehrkraft ‚anzuschieben‘, Verantwortung für das Gelingen von Unterricht liegt bei ihm bzw. der Lehrperson

Kodes: Verantwortung, Zwänge, Anforderungen, Erwartungen

(In Anlehnung an vgl. Flick, 1995, S. 199)

Tab. 5: Darstellung der Analyse eines Interview-Auszuges von Lehrer Dorn nach dem Kodierparadigma (vgl. Glaser & Strauss, 1996).

Quelle: Eigene Darstellung

Alle aus den Daten generierten Kodes und Konzepte finden bei der Entwicklung des Erwartungshaltungsmodells Berücksichtigung. Die folgenden Fragestellungen zeigen die Systematik bei der Zuordnung der generierten Kodes und Kategorien. Sie offenbaren den Weg der Theoriegenerierung.

2.1.2 Auszug aus der Kategorienbildung

Skizziertes Vorgehen:

Die im Folgenden skizzierten Fragen der Forschungsarbeit an das Datenmaterial ergeben die dazugehörigen Antworten bzw. Konzepte aus den Daten, welche schließlich die generierten Codes und Konzepte, sowie deren Zuordnung in Kategorien ergeben:

1. Was ist für einen guten Sportunterricht für Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen gleichermaßen wichtig?

Kodes: Bekanntes Unterrichtsziel, viel Bewegungszeit, Regeln, Unterrichtsziel, Rahmenwechsel, Individualität, Vertrauen, Wohlfühlen, Mitbestimmung, wenig Störungen, respektvoller Umgang, Spaß im Unterricht, miteinander reden, Ausgleich zum anderen Unterricht, definiertes Lernziel, etwas leisten wollen, auspowern

Zuordnung zur Kategorie: *Erwartungshaltungen, perfekter Sportunterricht, Leistungsbereitschaft*

2. Was beeinflusst das Unterrichtsgeschehen?

Kodes: Kaum Selbstständigkeit der Schüler, normativer Sportunterricht, Sporthalle schlecht ausgerüstet etc., Unsicherheit gegenüber SuS, Konflikt mit der Lehrerrolle, Lehrplan, Zeiteinteilung, negatives Bild über die eigene Profession, Angst vor Gesichtsverlust – deshalb Strafen etc., Angst vor Verletzungen, Verantwortung gegenüber Bild nach außen, Schulbild, schulischer Kontext, kaum Handlungsmöglichkeiten außer über Notengebung

Zuordnung zur Kategorie: *Normativer Sportunterricht, Routine*

3. Wie nehmen Lehrende Unterricht wahr und welche Ereignisse fallen ihnen auf?

Kodes: Angst vor Kontrollverlust, Resignation, Zwang, unterschiedliche Einsatzbereitschaft, SuS etwas bieten, Ausgeliefertsein, Anspruchslosigkeit, Angst vor Störungen, Angst vor Verletzungen, Wertigkeit von Sport zu anderen Fächern, Angst vor Konsequenzen

Zuordnung zur Kategorie: *Angst, Ohnmacht*

4. Wie nehmen SuS Sportunterricht wahr?

Kodes: Schulsport ist anders als Vereinssport, kein richtiger Sport, Einschränkung von Freiheit, Störungen nerven, Schulsport stagniert, keine Weiterentwicklung von Sportarten, Langeweile, nichts Neues, Abläufe routiniert, Sport fällt oft aus bzw. Sport wenig Wertigkeit, Akzeptanz von Regeln und Positionen, anderer Unterricht, Spaß und Freiheit, Bewegung, Regeln und Normen werden akzeptiert, Sportlehrkraft offener

Zuordnung zur Kategorie: *Routine, Sonderstellung von Sportunterricht*

5. Wie sollte die Sportlehrperson aus Schülersicht sein?

Kodes: Sportlehrkraft soll mitmachen, guter Sportunterricht hängt von der Lehrkraft ab, Sportlehrkraft soll Vorbild sein, Respektvoller Umgang, SuS durch Lob motivieren, Humor besitzen, Störungen schnell unterbinden, verantwortlich für Unterricht, alle einbeziehen, Absprachen, SuS fordern, Neues erproben, SuS mögen

Zuordnung zur Kategorie: *Nähe und Distanz, Kommunikation*

6. Wie sollte Sportunterricht aus Schülersicht sein?

Kodes: Bewegung und Freiheit, Wohlfühlen, neue Sportarten kennenlernen, Ausgleich zum anderen Unterricht, Mitbestimmung, Individualität, Gerechtigkeit, Körpereinsatz, Schwitzen, Auspowern im Sportunterricht, nicht nur Kinderspiele, Bestätigung durch Sport, Spaß im Unterricht, zusammen sitzen, Mitgestaltung, Freiraum, mehr Bewegungszeit, Individualität, Differenzierung, weniger Trinkpausen, mehr Zutrauen

Zuordnung zur Kategorie: *Bewegung, Sonderstellung Sportunterricht*

7. Was wünschen sich Lehrpersonen sowie SuS von einander?

Kodes: Mehr Vertrauen, keine Angst, mehr Offenheit, Transparenz, mehr Motivation, mehr Spaß und Freude am Unterricht, spezielles Vertrauen, Unterrichtsgespräche, Austausch

Zuordnung zur Kategorie: *Vertrauen, Kommunikation, Angst*

8. Wie begegnen SuS ihren Sportlehrpersonen im Unterschied zu anderen Lehrpersonen?

Kodes: Vertrauensperson, sehr loyal, Freund, Teamplayer, weniger distanziert, Ängste nehmen

Zuordnung zur Kategorie: *Loyalität, Angst, Sonderstellung Sportunterricht*

9. Ängste bzw. Einflussfaktoren der SuS durch und im Sportunterricht?

Kodes: Schlechte Noten, Versagen, Streit, Störungen, Konsequenzen in der Klasse, Langeweile, Rollenverteilung, Ausgeliefertsein, Zwang, Verletzungen, Ohnmacht, Anforderungen zu groß bzw. zu klein

Zuordnung zur Kategorie: *Exponiertheit, Angst, Sonderstellung Sportunterricht*

2.2 Vorgang der komparativen Datenanalyse auf Datenebene

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Kategorien, welche aus den Daten emergieren, mithilfe des Kodierparadigmas (vgl. Glaser & Strauss, 1996) komparativ miteinander verglichen und dargestellt. Die Auswahl der Aspekte erfolgt im Wesentlichen nach zwei Kriterien: Erstens findet alles Berücksichtigung, was sich als relevant für die der Arbeit zugrundeliegende Themenstellung nach der Ursache der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht erweist und von einfallübergreifender Bedeutung zu sein scheint. Zweitens werden ausschließlich die Aspekte ausführlich diskutiert, die während der Datenanalyse mit Blick auf eine zu entwickelnde Theorie aufgefallen sind. Diese deuten auf Brüche oder Muster hin und erscheinen deshalb erklärungswidrig. Zudem handelt es sich um die Aspekte, welche Eingang in die selektive Kodierung genommen haben. Beim Aufbrechen der Daten werden durch das Kodierparadigma alle Auffälligkeiten systematisch abgehandelt, wobei der Fokus auf dem jeweiligen Phänomen ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ liegt. Diese Kategorie besitzt, wie bereits die Einzelanalysen deutlich machen, die meiste Präsenz. Zudem stehen mit ihr viele Brüche und Muster in den Interviewaussagen in Verbindung (vgl. Teil III Kap. 3). Dies wird in der Darstellung der Einflusskategorien (Kommunikation, Angst, Routine und Sonderstellung Sportunterricht) noch deutlicher. Die Kernkategorie erwächst sukzessive aus den Brüchen und Mustern im Datenmaterial. Sie generiert sich aus Verknüpfungen von Erklärungshypothesen als auch aus Anregungen mittels Abduktion (vgl. Reichertz, 2007, S. 276 ff.). So entwickelte sich aus der ursprünglichen Kategorie ‚Einstellung zum Sportunterricht‘ die in ihrer Auslegung bzw. Bedeutung (und lange ohne Namensgebung), unterschwellig aus allen Daten herausstach, mit dem zunehmendem systematischen Vergleichen und Kontrastieren die Kernkategorie mit der Namensgebung ‚differenzierte Erwartungshaltung‘ heraus. Die Kernkategorie präsentiert sich mit diesem Namen wesentlich explanativer und beinhaltet dennoch die ‚Einstellung zum Sportunterricht. Zudem verdeutlicht sie eine gewisse Anspruchshaltung, die sich durch sie ergibt. Die Kernkategorie und die Einflusskategorien werden in Teil III Kap. 3. – Kap.4. einzeln nach dem Kodierparadigma (vgl. Glaser/Strauss, 1996) aufgebrochen dargestellt.

2.3 Das Wirkungsnetz der Kategorien

Die Schlüsselkategorien:

Nähe und Distanz, Sonderstellung Sportunterricht, differenzierte Erwartungshaltungen, Kommunikation, perfekter Sportunterricht, Routine, Angst

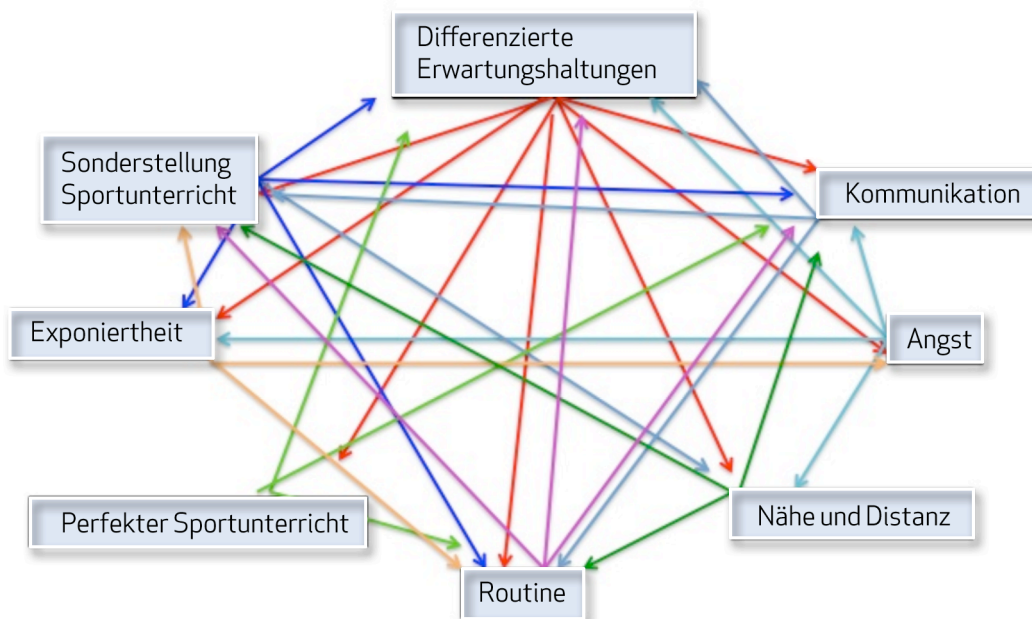


Abb. 36: Darstellung des Wirkungsnetz der Kategorien

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fischer (2001, S. 176)

Die Kategorien ‚Nähe und Distanz‘ und ‚Perfekter Sportunterricht‘ wurden als Subkategorien anderen Kategorien zugeordnet, da bei der selektiven Kodierung keine scharfe Trennung der Gebräuchlichkeit dieser Begriffe in den Daten mehr zu finden waren. Die Kategorie ‚Nähe und Distanz‘ spiegelte sich in den Einflusskategorien ‚Kommunikation‘, ‚Angst‘ und ‚Sonderstellung Sport‘ so häufig wieder, dass sie in allen genannten Bereichen noch einmal aufgearbeitet wird (vgl. Kap. 4). Die Kategorie ‚Perfekter Sportunterricht‘ entspricht in weiten Teilen der Einflusskategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ und der Kernkategorie, da alle Daten hier hauptsächlich auf die ‚Erwartungen‘ gemünzt sind, welche die beteiligten Personen von Sportunterricht haben. Sie wird in diesem Zusammenhang aufgearbeitet (vgl. Kap. 3).

2.4 Darstellung der Kernkategorie – ‚differenzierte Erwartungshaltung‘

Das generierte Erwartungshaltungsmodell wird als Entwurf vorgestellt, das heißt, basierend auf einer, aus den Daten emergierten, abstrahierten Ebene. Die verwendeten Beispiele stammen ausnahmslos aus den geführten Interviews, den Beobachtungsprotokollen bzw. den Ergänzungen aus den Videoanalysen und der Mind-Mapping-Methode. Das Kodierparadigma mit der Aufschlüsselung der Daten nach Kontextbedingungen, Strategien, Ursachen, Konsequenzen als auch die intervenierenden Bedingungen der Ereignis-Wahrnehmung werden unter den Überschriften 3.1 bis 3.5 skizzenhaft erläutert und über die Abb. 1, die additional dargelegt wird, wird ein Überblick vermittelt. Einzelne Dimensionen der Kategorien werden in komprimierter, zusammenfassender Form dargestellt und nicht noch einzeln aufgeschlüsselt.

Der Auswertungsprozess der GT ist durch ein Hin- und Herwechseln zwischen konkreter Datenebene und der Konstrukt- bzw. Modellebene gekennzeichnet. Der induktive Denk- und Auswertungsprozess wird ständig deduktiv mit dem Kreislauf des offenen, axialen und selektiven Kodierens ergänzt und abgeglichen. Dadurch wird die vollständige, textliche, nachvollziehbare Abbildung der Chronologie der Theorie- und Modellentstehung ein nicht mögliches Unterfangen. Um dennoch den Kriterien qualitativer Forschungsmethoden, wie Güteprüfung und -bewertung, was Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Gegenstands- bzw. Datenangemessenheit angeht, zu ermöglichen, wurde das entwickelte Modell auf zwei Arten vorgestellt:

1. Skizzierung der abstrahierten Konzeptebene basierend auf den Interviewdaten und -Indikatoren.
2. Beispielhafte Beschreibung zweier konkreter Fallgeschichten, aus ‚Sicht‘ des Modells, bzw. mithilfe des kategorialen Vokabulars.

2.5 Entwicklung der Kernkategorie aus den empirischen Daten

Aus den empirischen Daten differenzierten sich aus den Kodes die Kategorien ‚Sonderstellung Sportunterricht‘, ‚Angst‘, ‚Kommunikation‘, ‚Routine‘ und ‚Erwartungshaltung an Sportunterricht‘ heraus, welche von den Beteiligten als wichtige Merkmale in Bezug auf die Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht genannt wurden¹⁰⁴. Um diese Kategorien wurden durch das Vorgehen der axialen Kodierung (vgl. Kap. 2.2.1) Beziehungsnetze ausgearbeitet (vgl. Abb. 2 –5). Jede einzelne Kategorie wurde gemäß dem Kodierparadigma nach Corbin & Strauss (1996) nach Ursachen, Kontext und intervenierenden Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien und den Konsequenzen zur Entstehung des Phänomens aufgearbeitet und vernetzt, sodass daraus jeweils Schlüsselkategorien¹⁰⁵ entstanden. Als Ursachen werden alle Handlungen und Interaktionen bezeichnet, welche zum Auftreten oder der Entwicklung des Phänomens beitragen. Ursachen gelten, laut Flick (2007, S. 480), gewöhnlich nur in einem bestimmten Setting, deshalb sollten die Bedingungen, unter welchen die Ereignisse wahrgenommen werden bzw. entstehen, besonders betrachtet und analysiert werden, um eine handlungsbezogene Theorie zu bilden. Zu Kontextbedingungen zählen vor allem Ort, Dauer und Gegebenheiten. Das „soziale, politische und

¹⁰⁴ Die Frage nach den Hauptdimensionen, anhand derer bestimmte Phänomene verglichen wurden, orientierte sich am Theoretical Sampling. Bestimmte Vergleichsdimensionen fanden deshalb, theoretisch begründet oder für die Fragestellung nicht relevant, keine Berücksichtigung. Klassische demografische Dimensionen, wie der Vergleich nach Stadt oder Land, Ost oder West wurden als Dimensionen nicht untersucht, da dies durch das Theoretical Sampling nicht als weitere Dimension erkennbar war.

¹⁰⁵ Schlüsselkategorien bezeichnen Kategorien höherer Ordnung, die sich wie die Kernkategorie aus vielen Konzepten erschließen lassen. Sie stehen in enger Verbindung mit der Kernkategorie.

kulturelle Umfeld und die fallspezifische Ausgangslage werden zu den intervenierenden Bedingungen gezählt“ (Flick, 2007, S. 480). Mit Strategien werden die Handlungen und Abläufe bezeichnet, welche einem zeitlichen Verlauf folgen und zielorientiert, d. h. meistens aus bestimmten Gründen durchgeführt werden. Handlungen und Interaktionen führen zu bestimmten Konsequenzen und werden im Interview oftmals mit Schlüsselwörtern wie ‚weil‘, ‚als Folge von‘, ‚deshalb‘ angezeigt.

Für die Findung der Kernkategorie ist vor allem das Ermitteln von Beziehungen (Relationen) und Brüchen zwischen den Schlüsselkategorien und den damit in Verbindung stehenden Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten wichtig. Nachdem mehrere gut durchdachte und ausgearbeitete Kategorien vorlagen und das zentrale Phänomen in seinen wesentlichen Aspekten erfasst wurde, wurde die Kernkategorie gesucht. Die gefundene Kernkategorie zeichnet sich, wie Böhm (2007, S. 482) erläutert, formal dadurch aus, dass sie in vielfältigen Relationen zu allen anderen Konzepten und Kategorien steht und eine zentrale Stellung im Begriffsnetz darstellt. Das Phänomen ‚differenzierte Erwartungshaltungen im und an den Sportunterricht‘ zeichnete sich im Untersuchungsprozess dieser Forschungsarbeit als das Konzept heraus, auf welche sich die meisten anderen Kategorien bezogen. Sie wurde daher von einem der vielen Konzepte zur zentralen Kategorie, d. h. zur Kernkategorie, erhoben und in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Die Kategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ wurde in vier weitere kategoriale Bereiche ausdifferenziert (Routine, Angst, Sonderstellung Sportunterricht, Kommunikation). Alle verwendeten Kategorien und Kodes entstammen aus dem Material der geführten Interviews und den Beobachtungen. Die folgenden Überschriften 2.1 bis 2.4 erläutern die Kontextbedingungen, die Strategien und die intervenierenden Bedingungen der Erwartungen, mittels Abb. 1, die im Folgenden erläutert wird, wird ein Überblick darüber gegeben. Zusätzlich werden einzelne Dimensionen der Kategorien im Einzelnen aufgeschlüsselt und dargestellt.

Einen Überblick über die zentralen Kategorien des Modells gibt Abb. 36 wieder. Das Kodierparadigma nach Strauss & Corbin (1996) sieht vor, die Kernkategorie, wie alle anderen Schlüsselkategorien, nach fünf Gesichtspunkten bzw. Funktionen aufzuarbeiten. Die rechte Spalte gibt Auskunft über diese Funktionen, die die Kategorien innerhalb eines Bedingungsgefüges einnehmen sollen. So kann z. B. die Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ als ursächliche Bedingung im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern auf verschiedenen Handlungs- und Beziehungsebenen zu einer bestimmten Erwartungshaltung führen, welche wiederum in einer veränderten Wahrnehmung münden kann. Sportunterricht entspricht in vielen Bereichen nicht der Unterrichtskonzeption der anderen Fächer (vgl. Kap. 3). Die Lehrpersonen nehmen bestimmte Ereignisse, Handlungen im Kontext ihrer Erwartungshaltung im Bezug zum Kontext, Schule und Schulsystem wahr. Gleichzeitig reagieren die SuS mit bestimmten Strategien und Aktionen, um ihre Erwartungshaltungen, die sich aus der ‚Sonderstellung Sport‘ ergibt, im Sportunterricht erfüllt zu bekommen. Wie die Erwartungshaltung und damit die Handlungsweisen der Lehrpersonen und SuS im Einzelnen aussehen, hängt von den verschiedenen Rahmenbedingungen ab, den Beziehungs- und Kommunika-

tionscharakteristika und den Bedürfnissen aller Beteiligten. Die verschiedenen Strategien der Lehrpersonen bzw. SuS in Bezug auf die Erfüllung ihrer Erwartungen, die sie an den Sportunterricht haben, führt zu einem bestimmten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, auf dessen Basis Ereignisse im Unterricht an Bedeutung gewinnen, beeinflusst oder gelenkt werden.

2.5.1 Darstellung der Generierung des differenzierten Erwartungshaltungsmodells: Zwei Fallgeschichten

Die dargestellten Kategorien des ‚differenzierten Erwartungshaltungsmodells‘ finden sich, genauso wie die verschiedenen aufgearbeiteten dimensional Ansätze, auf der Ebene der Interview- und Beobachtungsdaten wieder. Dies soll anhand zweier Fallgeschichten (Herrn Dorn und Frau Fernando) dargestellt werden¹⁰⁶. Beide Interviews bilden die Grundlage für die Herangehensweise und das Herausfiltern der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ ab. Die Vergleichbarkeit der Aussagen von Frau Fernando mit denen von Herrn Dorn ist durch die Ähnlichkeit des Interview-Leitfadens gegeben (vgl. Teil II, Kap. 3.2.1). Die Erwartungshaltungen sehen im Einzelfall recht unterschiedlich aus und sind abhängig von den jeweiligen Unterrichts-Bedingungen, dem Kontext und den jeweiligen Strategien, die vorherrschen. Der Begriff ‚Erwartungshaltung‘ wird von den Interviewpartnern in ihren Erzählungen nicht wirklich bzw. selten verwendet, jedoch wird in den Aussagen deutlich, dass sich ihre Wahrnehmung darauf gründet. Ein Beispiel ist die Aussage von Herrn Dorn: „Es gibt ein paar Dinge, die mir nicht gefallen, die ich aber nicht ändern kann.“ (D.01)¹⁰⁷. Hier werden gewisse bestehende Erwartungen an den Sportunterricht enttäuscht. Herr Dorn hatte an sich selbst und die Schule Erwartungen gestellt, die sich nun nicht erfüllt haben. Was letztlich für Herrn Dorn bleibt, ist ein Ohnmachtsgefühl. Diese Aussagen finden sich auch in anderen Interviewpassagen wieder und verdeutlichen die Situation der ständigen Diskrepanz aus Erwartungshaltung und Enttäuschung. Um das Wahrnehmungsmodell so differenziert darzustellen, wie es den empirischen Daten entspricht, wurden die Beispielfälle so ausgewählt, dass sie innerhalb der befragten Personen Extrempositionen in Bezug auf die Auswirkungen durch die differenzierte Erwartungshaltung darstellen. Die Wahrnehmung und der Umgang aller unterrichtsrelevanten Ereignisse bzw. Abläufe werden weitestgehend davon geprägt und stellen anhand der beiden dargestellten Fälle dar, wie konträr dadurch z. B. Ereignis-Wahrnehmung abläuft. Die Erwartungshaltungen der jeweiligen Lehrperson hängen mit der Persönlichkeit, der individuellen Biografie, Position und Erfahrung zusammen (vgl. Teil I Kap. 2). Sie verändern sich häufig im Laufe der Berufsjahre in Abhängigkeit von den gemachten Erfahrungen. Ein Beispiel hierfür findet sich in den Äußerungen von Herrn Dorn über das immer

¹⁰⁶ Diese Vorgehensweise geschieht in Anlehnung an die Untersuchung von Dieris (2006), welche sich hier ebenfalls zur besseren Darstellung der Datenanalyse anbietet.

¹⁰⁷ Der Buchstabe steht für den Nachnamen der interviewten Person. Die Zahl bezieht sich auf die durchnummerierten Antwortpassagen der Interview-Transkripte.

wiederkehrende Gefühl von Resignation und Ohnmacht: „Also ich komme häufiger an meine Grenzen, wo ich mich nicht mehr wohlfühle“ (D.05). Dieses wahrgenommene Gefühl beeinflusst die Wahrnehmung der Ereignisse und verändert auf diese Weise ebenfalls die Erwartungshaltung und den Umgang mit den SuS. Das Anpassen und Justieren an die sich ständig verändernden Umstände und differenten Bedingungen erfordert einen erheblichen Energieaufwand. Es entspricht einer permanenten Neupositionierung. Jede Lehrperson verhandelt mit jeder neuen Klasse zu Schuljahresbeginn Regeln, Verhaltensweisen, Beziehungen etc. neu, d. h., sie positioniert sich auch jedes Mal. Die vielen Berufsjahre erleichtern der Lehrperson diesen Prozess durch den Erwerb von Routine und Erfahrung. Zudem unterstützt die Tatsache, dass SuS im Laufe ihrer Schulzeit die Regeln kennen, nach denen Sportunterricht abläuft bzw. die Beziehung zur Lehrperson funktionieren. Auch SuS positionieren sich ständig neu. Dies funktioniert, in Ausmaß und Thematik, ähnlich wie bei den Lehrpersonen. Die Erwartungshaltungen werden dabei selten kommuniziert oder ausgetauscht und sind allerdings dennoch allgegenwärtig. Es wird von beiden Seiten erwartet, dass der Rahmen, in welchem sich der gemeinsame Unterricht bewegt, deutlich abgesteckt und umsetzbar ist. Die Erwartungen bleiben unausgesprochen und tragen dennoch in einem beachtlichen Maß dazu bei, wie Ereignisse wahrgenommen werden und wie entsprechend gehandelt wird. Herr Dorn ist sich seiner Erwartungen bzgl. der Selbstständigkeit der Schüler sehr wohl bewusst und kommuniziert diese auch. Er konfrontiert die SuS mit seinen Erwartungen, indem er sie einfach alle Unterrichtsinhalte selbsttätig umsetzen lässt. Die Umsetzung der SuS enttäuscht ihn jedoch und er sieht in den Handlungen der SuS (zögerlicher Aufbau des Parkours) zahlreiche auffällige Ereignisse, die er beanstandet. Herr Dorn folgert aus dem Verhalten der Schüler, dass seine Erwartungen an die Klasse zu hoch sind und das Unterrichtsthema mit dieser Klasse einfach nicht funktioniert. Die SuS wissen, dass Selbstständigkeit von ihnen in dieser Stunde erwartet wird, versuchen dies auch umzusetzen, spüren aber, dass Herr Dorn von ihrem Verhalten enttäuscht ist. Auch sie hatten sich die Stunde anders vorgestellt und sind ihrerseits enttäuscht. „Wäre schön gewesen, wenn Herr Dorn uns mehr erklärt oder gezeigt hätte“ (D-4). Damit es dennoch nicht zu einer großen Diskrepanz oder einer konfliktreichen Auseinandersetzung im Unterrichtsverlauf kommt, werden die Erwartungen schließlich von beiden Parteien angepasst. Jedoch geschieht dies in diesem Fallbeispiel so, dass keine Zufriedenheit bei der Bewertung von Ist- und Sollzustand entsteht. Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie sich kommunizierte differenzierte Erwartungshaltungen unterschiedlich auf Wahrnehmung und Verhalten auswirken können. Abhängig von den jeweiligen Bedingungen und individuellen Strategien werden die anfänglichen Erwartungen beibehalten oder sukzessive verändert. Die Erwartungshaltung dient demnach als eine Art Richtwert oder Orientierung für die Bewertung der Ereignisse im Unterricht. Deutungen und Handlungen werden durch sie beeinflusst oder auch dominiert. Betrachtet man die Aussagen von Frau Fernando, so wird erkennbar, dass ihre Erwartungshaltungs-Geschichte wesentlich einheit-

licher verläuft als die von Herrn Dorn, die mehr einer ‚Berg- und Talbahn‘ entspricht. Das lässt vermuten, dass die Erwartungshaltungen an Sportunterricht¹⁰⁸ von Frau Fernando entweder deutlich niedriger sind oder aber denen der SuS entsprechen. Herr Dorn durchläuft verschiedene Erwartungsprozesse, d. h. er verändert seine Erwartungen immer wieder aufs Neue und hinterfragt sie (unbewusst und bewusst) im Verlauf des Unterrichts mehrmals. Das hat für ihn zur Folge, dass er sich ständig gefordert und infrage gestellt fühlt. Jedes Unterrichtsverhalten bzw. -ereignis wird in seine Erwartungsdimension übersetzt, eingeordnet und bewertet, sodass er zwischen Frustration und Motivation pendelt. Anhand der in Teil III Kap. 2 genannten Kategorien und ihrer Beziehungen zueinander (ursächliche Bedingungen, Kontext, Strategien der Lehrpersonen, SuS, intervenierende Bedingungen) lassen sich Frau Fernandos Wahrnehmungen der Ereignisse und ihre Deutungen (Umgang) im Vergleich zu Herrn Dorns strukturierter und zusammenhängender berichten. Bei Herrn Dorn ist dies schwieriger, da er sich seiner Erwartungshaltungen nicht sicher ist und sie ständig verändert sowie anzweifelt. Seine Ereignis-Wahrnehmung wird in Anlehnung an seine unterschiedlich variierenden Erwartungskonstruktionen beeinflusst und ausgelegt. In der Praxis vollzieht sich dies durch eine laufende Neupositionierung.

2.5.2 Herr Dorn

Bei Herrn Dorn wird anhand seiner Aussagen sehr deutlich, dass er nicht davon ausgeht, dass SuS und Lehrpersonen die Ereignisse im Unterrichtsverlauf ähnlich wahrnehmen bzw. bewerten. Seiner Ansicht nach liegt dies daran, dass SuS nicht für den Unterricht verantwortlich sind, sondern stets die Lehrperson alles verantworten muss. Im Verlauf des Interviews wechselt Herr Dorn sehr häufig von ‚man‘ zu ‚ich‘. Hinterfragt man die Aussagen, in welchen dies geschieht, dann entsteht ein klares Schema. Herr Dorn benutzt in verfänglichen Aussagen stets ‚man‘ und in Aussagen, in welchen er sich sicher ist, dass sein Handeln in Ordnung ist ‚ich‘. Zudem fällt auf, dass Herr Dorn in allen Aussagen, welche seiner Meinung nach grundlegend sind und allen Sportlehrpersonen gelten, das Wort ‚man‘ benutzt, jedoch in Aussagen in denen er sein Handeln anders einordnet, ‚ich‘ verwendet. Insgesamt werden dadurch Verhaltensunsicherheiten signalisiert. Er ist sich nicht sicher, ob sein Verhalten immer richtig ist, aber „man fordert es ja von ihm“ (D.12). Die Lehrerrolle erfordert seiner Meinung ein gewisses Verhalten, an welchem er sich orientieren möchte. Zudem rechtfertigt diese Orientierung sein Verhalten, welches ihm nicht wirklich entspricht, die er aber als zwingend und notwendig erachtet, um als Lehrperson bestehen zu können. Der folgende Interviewauszug verdeutlicht diese Position.

„[...] Sportzeug vergessen oder mit Ausreden kommen [...] da muss man dann vorsichtig sein, dass man die nicht vorverurteilt, nicht ungerecht wird, also muss’ man leider so sagen, dass das schon ein Problem ist. Ja, wenn man ehrlich ist, is’ es schwierig“ (D.15).

¹⁰⁸ Unterricht bezeichnet hier alle Ereignisse und Abläufe.

Herr Dorn verwendet hier z. B. das Wort ‚man‘, da er weiß, dass man als Lehrperson den SuS keine Absichten unterstellen sollte. Dennoch ist er hin und hergerissen, da er am Ende der Aussage seine Auseinandersetzung mit dieser Thematik äußert. Herr Dorn empfindet, dass von ihm in seiner Lehrerrolle erwartet wird, SuS im und zum Sportunterricht zu motivieren. Diese Forderung an sich und seine Profession erscheint ihm selbst jedoch als unangemessen, anstrengend und problematisch. Grundsätzlich sträubt er sich dagegen, diese Verantwortung zu tragen:

„Sie mussten wieder angeschoben werden“ (D.01).

„Wieder angeschoben werden“ bedeutet, dass die Haupt-Aktion, der Antrieb meistens von ihm kommt. Es ist für ihn alltäglich, aber auch enttäuschend, dass die SuS nicht selbst in Gang kommen. Dieser spezielle Ausdruck beschreibt einen Kraftaufwand, den er leisten muss, damit etwas im Unterricht vorangeht. Der stärkste Impuls im Unterricht kommt demnach von ihm und wird von den SuS (eventuell auch Schulleitung, Eltern etc.) als Selbstverständlichkeit gesehen. Es entspricht grundlegend nicht seinen Erwartungen, dass alle (Schule als Institution, Schulleitung, Eltern, SuS) davon ausgehen, dass die Lehrperson allein für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich ist.

„Die SuS sollen lernen, dass sie selbst für Unterrichtsabläufe wie Sicherheit, Spaß und Motivation verantwortlich sind und nicht die Lehrer“ (D. 01).

Dass es in der Unterrichtsrealität nicht so ist, enttäuscht ihn immer wieder. „Aber gefallen hat mir das nicht“ (D.01).

Herr Dorn hat den Anspruch, dass Unterricht seinen Erwartungen entsprechen sollte. Es hat ihm „nicht gefallen“ (D.01), dass die SuS zu Anfang der Stunde nur „rumgespielt“ (D.01) haben. Hier ist die Frage, inwieweit Unterricht der Lehrperson gefallen muss, oder ob es auch ‚guter‘ Unterricht sein kann, wenn die Lehrkraft damit subjektiv nicht zufrieden ist. Des Weiteren fällt auf, dass Herr Dorn hier Spielen in verschiedener Weise interpretiert. Das selbstständige, von ihm nicht initiierte Spielen der Schüler, bezeichnet er als rumspielen, welches ihm nicht gefallen hat. Er wertet es als negativ, dass die SuS einfach darauf losspielen, ohne Aufforderung, ohne Regeln und ohne für ihn erkennbaren Plan. Dies zeigt einen Widerspruch zu seiner Erwartung, dass er SuS nicht motivieren möchte. Sein Wunsch ist es, sich als Lehrperson im Unterricht zurückziehen zu können und die SuS selbstständig agieren lassen zu können. Dies entspricht seiner Ideal-Vorstellung von Sportunterricht. Die eigentliche Aufgabe der Lehrperson besteht seiner Meinung nach darin, SuS zur Selbstgestaltung von Bewegung und Sport zu befähigen. Dazu äußert er folgende Aussage:

„Nicht immer, aber in diesem Unterricht, wo es auch um Erfahrung sammeln geht, war es schon mein Ziel, sie eigenständig arbeiten zu lassen“ (D.02).

„[...] vielleicht haben sie in dieser Phase gespürt, dass ich weniger eingreife und sie mehr machen lasse, aber ich glaube, dass sie mich immer als Lehrer sehen, als den zentralen und das ist schwer für mich [...]“ (D.03).

Der Wunsch, dass die SuS selbstständiger agieren sollen und den Unterrichtsverlauf selbst in die Hand nehmen, wird jedoch, im Unterrichtsverlauf von Herr Dorn, nicht kommuniziert. Er erwartet, dass die SuS sein Handeln (Zurückziehen) einfach dahingehend interpretieren und verstehen, dass der Unterricht nun absolut in ihrer Verantwortung liegt. Herr Dorn gibt im Interview zu verstehen, dass es ihm nicht immer recht ist, wenn die SuS selbstständig agieren, „aber in diesem Unterricht, wo es auch um Erfahrung sammeln geht“ (D.02) war es sein Ziel, sie eigenständig arbeiten zu lassen. Die Kommunikation zur Aufklärung seiner speziellen Erwartungen, welche an seiner speziellen didaktischen Unterrichtsmethode ausgerichtet sind, führt er mit den SuS nicht. Die Frage bleibt, ob die SuS differenzieren können, wann Herr Dorn welches Verhalten von ihnen erwartet. Herr Dorn glaubt, dass durch dieses Sich-Zurücknehmen der Lehrperson die SuS wieder mehr Freude an bekannten Themen haben. Auch diesen „Glauben“ kommuniziert er nicht eindeutig. Daraus ergibt sich dann von Schülerseite ein Verhalten, welches Herr Dorn nicht gefällt und nicht seinen Erwartungen entspricht:

„[...] weil es mich nervt, dass SuS bei mir im Turnen einfach abschalten, dass die nicht mitmachen, dass sie auch gar nicht bereit sind, darauf einzugehen“ (D.08).

2.5.2.1 Ebenen der Wahrnehmung

Das Unterrichtsverhalten von Herr Dorn zeigt deutlich seine Erwartungshaltungen, die er an sich und an die SuS hat. Bereits zu Unterrichtsbeginn demonstriert er mit seiner Kleidung (Wollschal um den Hals gebunden, keine Sporthose) und seiner Körperhaltung (verschränkte Arme) eine distanzierte Haltung und zeigt damit, dass er nicht wirklich Teil der kommenden Ereignisse sein wird und will. Er betont in seiner langen¹⁰⁹ Ansprache, dass die SuS selbstverantwortlich sind für den Aufbau und das Unterrichtsgeschehen und er nur als Zuschauer bzw. Außenstehender fungieren wird. Damit formuliert Herr Dorn zwar keine eindeutigen Erwartungen, jedoch verdeutlichen seine Aussagen, dass er sich für alles, was kommt, nicht wirklich verantwortlich fühlt. Mit seinen kommunizierten Erwartungen sieht Herr Dorn dem Unterrichtsgeschehen zuversichtlich entgegen. Er glaubt damit, den Grundstein für die Erfüllungen seiner Erwartungen gelegt zu haben. Herr Dorns Erwartungen treffen jedoch nicht ein, da er zwar die SuS auf seine Erwartungen verbal vorbereitet, ihnen aber keine Hinführung bzw. Anleitung zum selbstständigen Arbeiten gibt. Das bedeutet, dass die Erwartungen von Herr Dorn somit unrealistisch sind. Herr Dorn ist enttäuscht, dass seine Erwartungen nicht eintreffen und betrachtet nun alle Ereignisse im Unterricht unter diesem Aspekt. Die Folge ist, dass er im Zuge dessen jedes Ereignis, welches seine Enttäuschungen bestätigt, als auffällig wertet.

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass die Erwartungen von Herr Dorn nicht nur kommuniziert werden sollten, sondern auch realistisch sein sollten, d. h., an die SuS und deren Möglichkeiten angepasst sein, damit die Wahrnehmung von

¹⁰⁹ Die Ansprache zu Unterrichtsbeginn beansprucht 15 Minuten.

auffälligen Ereignissen sich nicht summiert. Durch seine Interviewaussagen wird diese Beobachtung bekräftigt:

„Ich gebe ihnen was sie brauchen und den Rest sollen sie eigentlich selber erfahren, dass man das dann bespricht, dass ich weniger da bin als Lehrer, sondern als jemand der dabei ist“ (D.02).

„Am Liebsten hätte ich mich in die Ecke gesetzt und gar nichts gesagt“ (D.03).

Herr Dorn möchte nicht verantwortlich sein für die Abläufe im Unterricht und sieht sich als jemanden der dies verständlich kommuniziert. Er hinterfragt sich dabei nicht und lässt auch keine Schüleräußerungen diesbezüglich zu. Seine Funktion soll weniger die einer Lehrperson sein, als die einer Person, die das Ganze beobachtet. Dieses Anliegen scheint für ihn ein wirklicher Konflikt zu sein, den er als Lehrperson tagtäglich zu meistern hat. Sein Wunsch ist, dass die SuS seinen Anspruch erkennen und ihn dabei unterstützen wollen. Dies wird dadurch deutlich, dass im Unterrichtsverlauf alle SuS versuchen Herrn Dorn in Ruhe zu lassen. Sie agieren so, als wenn er nicht im Raum ist und stellen auch keine Fragen. Den Unterrichtsverlauf verbringt Herr Dorn hauptsächlich in einer Ecke stehend, mit verschränkten Armen, die SuS beobachtend. Zwischendurch verlässt er die Sporthalle und nimmt einen neuen Beobachtungsposten auf der Tribüne ein. Beinahe die gesamte Unterrichtszeit bleibt er räumlich distanziert und nicht ansprechbar, zeitweilig sogar außerhalb der Sichtweite der Schüler. Dies alles geschieht, wie wir im Interview mit ihm erfahren, absichtlich und entspricht seiner Vorstellung von einem guten Sportunterricht. Er wünscht sich, dass Unterricht vollkommen ohne ihn ablaufen kann. Immer noch bewertet er seine Präsenz als zu dominant und eingreifend. Der entscheidende Punkt, der ihn davor abhält, die SuS vollkommen sich selbst zu überlassen, bzw. ihn zwingt einzugreifen, ist die Angst davor, dass SuS sich verletzen können, weil sie die Gefahr nicht wirklich abschätzen können:

„Es ist zum Teil einfach zu gefährlich, wenn du nichts sagst in so einer Phase. Man hat es immer wieder gesehen, sie machen dann solche Dinge, die sie ausprobieren wollen und wenn ich als Lehrer dann nicht drauf schau, dann hätten sie den Sprung rückwärts oben von der obersten Stufe gemacht und dann (kurze Pause), das wäre mir dann einfach zu riskant gewesen, deshalb muss man zwangsläufig mal etwas machen. Ich glaube deshalb, bin ich für die SuS immer noch sehr präsent, aber so diese Sachen, sich selbst zu strukturieren, den Aufbau selbst zu machen, selber rein zu kommen, da habe ich mich schon mehr zurück gehalten, versucht zu mindestens“ (D.03).

Seine Erwartungen an die Beziehung zu seinen SuS sind von dem Wunsch durchdrungen, Spaß miteinander zu haben. Dabei unterscheidet er Phasen, in denen der Spaß im Vordergrund steht und welche, in denen etwas gelernt werden soll. Demnach hat lernen für ihn wenig mit Spaß zu tun. Die SuS sollen ihn so erleben, wie er sich gerade fühlt.

„Also ich glaub' ich seh' mich als selbst als einen Lehrer, der es eigentlich immer mit Spaß macht, der versucht seinen SuS auch Spaß mitzugeben“ (D.04).

Er möchte sich nicht verstellen, auch weil er denkt, dass es als Lehrperson wichtig ist „authentisch“ (D.04) zu sein.

„Was für mich wichtig ist, ich versuche authentisch zu sein und der zu sein, der ich bin und das versuche ich auch meinen SuS zu vermitteln und eigentlich habe ich auch das Gefühl, dass es ganz gut klappt, funktioniert“ (D.04).

Welches seiner Verhalten, die SuS als authentisch sehen sollen, lässt er unbeantwortet, da er sein Verhalten häufig wechselt. Dies wird auch im Interview deutlich. So möchte er einmal als Freund gesehen werden und dann wieder als Lehrperson wahrgenommen werden, der ausreichend respektiert wird. Im Unterrichtsverlauf soll „es weder noch sein“, denn da möchte er einfach nur jemand sein, der dabei ist (D.02).

Auch hier sind es die differenzierten Erwartungen an die Person, die er als Lehrer hat, die ihn im Vergleich zu den SuS die Ereignisse anders wahrnehmen und bewerten lassen.

Vorbild

Herr Dorn orientiert sich in seinem Unterrichtsverhalten an einem Sportlehrer aus seiner Schulzeit, welcher bei ihm einen bleibenden Eindruck hinterlassen hat. Dieser Lehrer ist sein Vorbild und motiviert ihn in seinem Lehrverhalten. In der Unterrichtsbeobachtung wird jedoch deutlich, dass die Merkmale welche Herr Dorn bei seinem ‚alten‘ Sportlehrer als vorbildlich bezeichnet, bei ihm anders gehandhabt werden. Seine Selbstwahrnehmung entspricht nicht der, die SuS oder Dritte von ihm erhalten können. Seine Interviewaussage: „Der hat immer versucht mitzumachen“ (D.07) stellt einen bedeutenden Aspekt für Herr Dorn, bei der Beschreibung der Vorbildfunktion seines ehemaligen Sportlehrers dar. Herr Dorn signalisiert jedoch im Unterschied dazu, bereits zu Anfang des Unterrichts durch seine Kleidung, dass er nicht aktiv mitmachen möchte. Deutlich wird dabei, dass seine Erwartungen, nämlich ähnlich wahrgenommen zu werden wie sein Vorbild, entweder von Zweifeln geprägt sind oder er sich selbst vollkommen anders sieht. Auf der einen Seite möchte er eine Art Freund sein mit viel Nähe und Spaß zu den SuS, aber auf der anderen Seite sieht er, dass er auch die nötige Distanz zu den SuS benötigt, um respektiert zu werden. Diese kontroversen Anforderungen werden von ihm als „Gratwanderung“ (D.04) beschrieben und prägen die Ebene der Wahrnehmung bzw. den Einfluss auf Handlungen und Ereignisse im Sportunterricht deutlich. Es entspricht der Auseinandersetzung mit dem Thema, das Sportlehrkräfte täglich beschäftigt, auch dann wenn sie sich dessen weniger bewusst sind.

„Eigentlich, als Vorbild habe ich meine eigenen Sportlehrer, den ich aus der Schulzeit hatte, ja, der war eigentlich immer sehr nett, der war sehr locker drauf. Der hat immer versucht mitzumachen und hat uns als SuS eigentlich eher als Kumpels behandelt, aber trotzdem immer diesen Grad gehabt, dass man Respekt vor ihm hatte und trotzdem hat man ihn als Freund gesehen und das ist das was ich eigentlich möchte, wo ich hin will, wo ich dran arbeite, dass meine SuS mich respektieren und natürlich den nötigen Respekt auch haben und mich als Lehrer wahrnehmen, aber trotzdem keine Angst vor mir haben, auf mich zugehen können, mit Spaß auf mich zugehen können, aber trotzdem immer genau wissen, da ist die Grenze, dass sie mich als Vorbild haben, ob ich das selber schon bin, mag ich manchmal bezweifeln“ (D.07).

Die Probleme die sich durch die genaue Positionierung gegenüber den SuS ergeben, sind deutlich und äußern sich des Öfteren in einem sehr unsicheren, un-

klaren Verhalten, welches den SuS viele Möglichkeiten zur Interpretation gibt. Seine SuS stehen vermutlich tagtäglich vor Fragen wie: Wie ist die Lehrperson heute anzutreffen und welchen Bewegungsrahmen bzw. welche Freiheiten haben wir heute! Was versteht sie heute als Spaß?

2.5.2.2 Strategien der Lehrperson

Motivation

Herr Dorn beschreibt seine Strategien, die in der genauen Analyse hauptsächlich aus seinen Erwartungshaltungen entstehen. Da Herr Dorn seinen SuS gerne etwas bieten möchte und davon ausgeht, dass sie auf diese Weise mehr zum motivierten Sporttreiben angestachelt werden, wählt er das Unterrichtsthema ‚Parkour‘. Das bedeutet, dass er sich neue Themen überlegt, die sich an den Interessen und dem Zeitgeist der Schüler orientieren. Er befasst sich mit den SuS, indem er sich Gedanken macht, dass Turnen, so wie es im Lehrplan steht, für seine SuS nicht attraktiv genug ist. Man könnte es auch so deuten, dass er bei den SuS durch dieses Thema punkten möchte, da er davon spricht, den SuS etwas ‚bieten‘ zu wollen. Dadurch würden seine Erwartungen an sich selbst, nämlich „ein Lehrer zu sein, bei dem man Spaß im Unterricht hat“, eine deutlich bessere Chance haben, befriedigt zu werden. Seine Strategie ist es auch, seinen Unterricht zu reflektieren, um die Erwartungen der SuS auszuloten. Ein zentrales Anliegen von Herr Dorn ist, die SuS zur Selbstständigkeit zu erziehen. Die Lehrperson soll dabei immer mehr in den Hintergrund treten, damit SuS ihren Unterricht eigenständig gestalten können. Seine Vorgehensweise soll seine Erwartungen erfüllen, sich aus dem Unterricht zurückziehen zu können – die Lehrperson, in der Funktion des außenstehenden Beobachters. SuS sollen somit Erfahrungen sammeln können und lernen Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Sein Ziel ist es, die SuS unbeeinflusst handeln zu lassen. Die Lehrperson greift nur ein, um kurze Anregungen zu geben oder zu motivieren. Auch hier kann dies als Strategie gemünzt werden, da er demzufolge wiederum seine Erwartungen an Unterricht erfüllt sieht.

Selbstständigkeit

SuS sollen sich im Sportunterricht selbstständig ihre Bewegungsräume erschaffen und kreativ sein dürfen. Die Lehrperson bietet dafür den Boden. Sobald Herr Dorn den Ablauf der Stunde durch ein auffälliges Ereignis gefährdet sieht, greift er lenkend ein. Hier wird deutlich, dass er die Verantwortung für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf bei der Lehrperson sieht, was ihm aber als Tatsache Probleme bereitet. Es widerspricht seiner Vorstellung und Erwartungshaltung, die SuS zur Selbstständigkeit zu erziehen, in dem Moment, in welchem es zu Konflikten oder Reibereien kommt und er sich einmischen muss. Hier fehlt Herr Dorn ausreichend Vertrauen, dass SuS dies selbst regeln können. Auch hier handelt er entgegen seinen Erwartungshaltungen. Er unterscheidet die Art der Intervention bei auffälligen Ereignissen, anhand des Alters der Schüler, da er annimmt,

dass jüngere SuS die Verhaltensregeln im Sportunterricht noch nicht ausreichend kennen. Seine Erwartungen an ältere SuS sind demnach anders und höher.

„Dass mache ich allerdings bei den Kleinen, wo man sagt, so jetzt setzt euch mal alle hin, so geht das nicht, bei den Größeren oder so wie es heute war, versuche ich es eher im Unterricht mit einem kleinen Satz oder einem kleinen Gespräch zu klären (Pause) meistens klappt das auch wenn man einfach etwas sagt“ (D.10).

Sicherheit

Da Herr Dorn bereits schlimme Erfahrungen in Bezug auf Verletzungen im Unterricht gemacht hat, begegnet er bestimmten Themen angespannt und ängstlich. Die erlebten Unfälle lassen ihn sein wirkliches Vorhaben, nämlich SuS absolut selbstständig handeln zu lassen, nicht umsetzen. Er würde gerne die „Sicherheit rauslassen“ aber das geht in der Position als Lehrperson nicht und bezogen auf das Thema Parkour „noch weniger“. Der Ausdruck „Sicherheit rauslassen“ beschreibt weiterhin eine Aufgabe der Lehrperson, nämlich die Sicherheit zu gewährleisten. Dies ist demnach eine Erwartung an sich selbst, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

„Ja, aber prinzipiell habe ich eigentlich immer nur Angst, dass schlimme Ereignisse passieren [...] Wenn wir Fußball spielen habe ich immer Angst, also sitz' ich immer und hab eigentlich Angst, dass es wieder passiert, also körperliche Unfälle, wo SuS schaden nehmen, da habe ich die meiste Angst davor“ (D.14).

Seine Angst vor Unfällen hemmen ihn in seinem Unterrichtsverhalten darin, Freiheiten zu gewähren und mehr ausprobieren zu lassen. Sportunterricht stellt allein deshalb für ihn bereits ein Problem dar, da hier Unfälle passieren können.

„Sportunterricht ist nun einmal ein Problem, wo schlimme Unfälle passieren können“ (D.14).

Herr Dorn wirkt im Unterrichtsverlauf er sehr angespannt und verfolgt, trotz seinem großen Wunsch, nicht anwesend sein zu müssen, und die SuS alleine agieren zu lassen, jedes einzelne Ereignis in der Halle. Das Gefühl, immer alles sehen zu müssen, verantwortlich zu sein, führt bei ihm zu einer Verhaltensdiskrepanz und zu einem nicht authentischen Verhalten, denn sein kontrollierendes Verhalten entspricht nicht seiner Vorstellung von einem ‚guten‘ Sportlehrer.

Resignation

Eine weitere Strategie von Herrn Dorn ist die der reduzierten Erwartungshaltung an die SuS. Er nimmt die SuS als sehr respektlos und undiszipliniert wahr.

„Also ich komme häufiger an meine Grenzen, wo ich mich nicht mehr gut fühle, aber ahm [...] das sind aber eigentlich weniger Dinge, die der Sport an sich oder der Sportunterricht mit sich bringt, sondern es sind dann meistens Sachen wie Undiszipliniiertheit, wenn man als Lehrer das 10. Mal jemand ermahnt hat und es einfach nicht aufhört und

du einfach SuS hast, die sich an nichts halten, das kann einfach Probleme geben [...]“ (D.12).

Die Lehrkraft hat dem nicht wirklich viel entgegenzusetzen, da die Schulleitung und ebenfalls die Eltern hierbei nicht an einem Strang ziehen. Die Eltern indem sie ihren Kindern alle Entschuldigungen unterschrieben, die es haben möchte, und die Schulleitung insofern, als dass sie den Worten, bzw. Erklärungen der SuS in einem Konfliktfall mehr Gehör schenken, als der entsprechenden Lehrkraft.

„Leider ist es so, dass die Schulleitung den SuS mehr Gehör schenkt, oft sogar ohne dass der Lehrer dazu Stellung beziehen darf“ (D.21).

Das Benehmen der SuS hat sich, laut Herr Dorn, verändert, denn diese haben der Lehrkraft immer etwas entgegenzusetzen.

„Ich habe als Kind und Schüler auch immer viel Blödsinn gemacht, aber zumindest bin ich dazu gestanden, wenn ich erwischt wurde, dann habe ich mich entschuldigt und heute kriegt man dann immer noch blöde Kommentare zu hören oder mit dem Brot im Mund noch: ‚aber ich hab‘ doch [...]‘ so offensichtlich hört einfach jeder weg und es interessiert niemanden [...]“ (D.13).

Entspannungstechniken

Herr Dorn hat im Laufe der Jahre versucht, sein eigenes Verhalten zu reflektieren und zu verändern. Er hat sich angewöhnt, auf Störungen von Schülerseite erst einmal nur mit einer Beziehungspause (SuS wird rausgeschickt) zu reagieren und somit Zeit zu gewinnen darüber nachzudenken, wie eine angemessene Reaktion auszusehen hat.

„[...] man versucht durchzuatmen und erst einmal nichts zu sagen, also das ist meine Sache, also wenn ich wirklich irgendwo Ärger habe, dann sag‘ ich oftmals: ‚pass mal auf, du gehst jetzt einfach mal raus‘ [...] damit ich ein bisschen Zeit bekomme selber ein wenig Luft zu bekommen und zu denken, als irgendwie vorschnell etwas zu sagen, ahm [...]“ (D., 16).

Er möchte durch diese gewonnene Denkpause sich selbst vor einer Handlung bewahren, die er anschließend bereut bzw. die er dann, sobald sie ausgesprochen ist, auch tatsächlich umsetzen muss, um sein Gesicht nicht zu verlieren, durchführen muss, aber vielleicht selber gar nicht mehr will, weil man inzwischen anders über die Sache denkt.

„was für mich das schlimmste ist, wenn man etwas sagt, was man dann irgendwie selber um seinen Respekt nicht zu verlieren, durchführen muss‘, aber vielleicht selber gar nicht mehr will“ (D., 16).

„Du, wir treffen uns in der großen Pause und dann reden wir noch einmal über das Ganze“ (D.16).

Respektlosigkeit

Herr Dorn bezeichnet Respektlosigkeit als herausstehende Unterrichtsstörung, die ihm das Lehrerdasein schwer machen.

„Also was mich am meisten stört, also was mich wirklich stört, ist Respektlosigkeit“ (D.12).

Für ihn handeln bestimmte SuS bereits respektlos, wenn sie ‚ständig‘ ihr Sportzeug vergessen. Er unterstellt ihnen darin eine gewisse Absicht und Rücksichtslosigkeit. Die Schüler, die auf der Bank sitzen, weil sie ihr Sportzeug vergessen haben und sich dann mit anderen Dingen beschäftigen, anstatt dem Unterricht zu folgen, bezeichnet Herr Dorn auch als respektlos. Für ihn bedeutet Respekt die wichtigste Voraussetzung für ein ‚störungsfreies‘ Miteinander. Dazu gehört im Sportunterricht auch, dass die SuS sich gerne bewegen und sich nicht davor drücken wollen bzw. es nicht einmal versuchen wollen. Seinen Auslegungen nach unterstützen die Eltern diese Respektlosigkeit ihrer Kinder, indem sie Entschuldigungen einfach unterschreiben. Es fehlt der Respekt vor der Arbeit der Sportlehrkraft. Das Ganze wird von SuS und Eltern willkürlich behandelt, ohne jegliche Wertschätzung. Es erscheint ihm, als wenn es nicht nötig wäre, der Lehrkraft einen Arbeitswillen zu demonstrieren. Dieses Schülerverhalten ordnet er als „ganz schlimm“ ein (D.012).

Vorurteile

Im Interview wird deutlich, dass Herr Dorn einigen SuS gegenüber Vorurteile hat. Er bezeichnet es als ‚natürlich‘, dass Lehrpersonen diese Vorurteile haben, da es SuS gibt, „die immer wieder nerven“ (D.15). Für ihn verläuft dies als Prozess. So sind es am Anfang einfach nur Kleinigkeiten, welche bei bestimmten SuS nerven, welche dann aber immer größere Ausmaße annehmen. Er versucht sich immer wieder zu reflektieren und alles zu überdenken, um zu einer vorurteilsfreien Meinung zu kommen. Es erscheint ihm jedoch als sehr schwieriges Unterfangen, dem er nicht immer gerecht wird. Dieses ungerechte Verhalten von seiner Seite akzeptiert er jedoch, da er es als symptomatisch für Lehrpersonen einordnet – eines der Probleme, mit denen SuS in der Schule letztlich klarkommen müssen.

Teamwork

Die Besprechung bedeutender Ereignisse im Unterrichtsverlauf bespricht Herr Dorn mit seinen Sportlehrerkolleginnen und -kollegen. Als wichtige Voraussetzung sieht er hierfür das ‚Vertrauensverhältnis‘ untereinander und dass man sich traut sich gegenseitig anzusprechen. Einander zuhören und sich für die Probleme der anderen zu interessieren als wichtige Strategie durch den Lehreralltag zu kommen.

„meistens habe ich gemerkt, dass das viel hilft“ (D.20).

„und ich kann da hingehen bevor ich es alleine regel oder zur Schulleitung muss“ (D.20).

Vertrauen im Team als Basis um sich zu unterstützen.

„ich glaube unter uns Sportlehrern ist das Vertrauen ganz wichtig, denn dann geht man eher aufeinander zu und fragt bei Problemen um eine Meinung“ (D.20).

Auffällige Ereignisse

In Bezug auf auffällige Ereignisse lassen sich bei Herr Dorn mehrere Arten von Ereignissen zuordnen. Zum einen unterscheidet er zwischen Bagatelstörungen und wirklichen Störungen. Er begegnet störenden Ereignissen im ‚Kleinen‘, das heißt, dass er versucht im Unterrichtsverlauf einzelne SuS ruhig anzusprechen. Sein Ziel ist es, einen größeren Aufwand zu verhindern und dass der Unterrichtsfluss bestehen bleibt. Ein Grund, den Unterricht abzubrechen, was einer Störung gleich kommt (vgl. Winkel, 1996), wäre, wenn „schlimmere Dinge passieren, bei denen auch Gefahren im Spiel sind“ (D.10). Diese Aussage impliziert, dass nur durch eine Gefährdung der Sicherheitsaspekte sein geplanter Unterrichtsablauf beeinträchtigt wird. Alle anderen Ereignisse zeigen wenig Auswirkungen auf den Unterrichtsverlauf. Er nimmt sie einfach zur Kenntnis. Als störend sieht er auch die Ausstattung der Hallen an, welche häufig so schlecht ist, dass der Unterricht stark eingeschränkt ist und keinen Spaß machen kann. Er wünscht sich mehr Möglichkeiten, um einen beeindruckenden Unterricht bieten zu können. So sieht er das Potenzial für störende Ereignisse auch darin, dass er keine Bewegungsexperten zu bestimmten Themen einladen kann, um die SuS ausreichend für ein Thema zu motivieren. Seine Expertenrolle vergisst er in diesem Kontext vollkommen, da dies nicht wirklich seine Aufgabe ist.

2.5.2.4 Ursachen der Erwartungshaltungen

Eigene Erfahrungen

Herr Dorn hat sehr gute Erinnerungen an seinen Sportunterricht. Er kann nicht nachvollziehen, dass sich SuS heute nicht für Sportunterricht begeistern. Es fehlt ihm das gesellschaftliche Verständnis für Sport im Allgemeinen und Schulsport im Speziellen. In seiner Unterrichtsplanung verwendet er kaum Literatur, sondern versucht, sich an Einheiten aus seinem Unterricht zu erinnern und diese nachzuahmen. Seiner eigenen Erfahrung nach genügt es, wenn SuS die Möglichkeit haben, sich einfach zu bewegen. Anleitungen oder feste Unterrichtspläne stören hierbei nur die Bewegungskreativität der Schüler. SuS sollen einfach ausprobieren können und für sich selbst herausfinden, was es alles an vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten gibt. Es enttäuscht ihn, wenn er sieht, dass SuS sich vor Verantwortung drücken, denn genau dazu sollte Schule da sein.

Motivation

Herr Dorn sieht in der akribischen Planung von Unterricht nur einen weiteren Schritt um SuS zu Unmündigen und Unselbstständigen zu erziehen. Er vermisst die Neugier der SuS, sich zu bewegen und darin Neues zu erfahren. Seiner Meinung nach lassen sich SuS von Lehrpersonen bedienen. Sie leisten nichts, sondern wollen alles serviert bekommen. Schuld daran ist das Schulsystem, Schule und Eltern, welche den SuS nichts mehr zutrauen und sie nicht mehr darin unterstützen, selbsttätig zu werden. Alles verläuft konform, was dazu führt, dass sich die SuS anpassen und auch im Sportunterricht keine Motivation aufweisen, selbst zu agieren. Da Herr Dorn seinen Unterricht zwar thematisch plant, aber inhaltlich alles offen lässt, versucht er, die SuS damit zu motivieren. Sie sollen selbsttätig werden und handeln, Aktionen zeigen, den Unterrichtsverlauf selbst in die Hand nehmen. Die SuS sollen spüren, dass es an ihnen liegt, wenn sie keinen Spaß am Sportunterricht haben. Das Thema ‚Parkour‘ soll hier neuen Anreiz schaffen, da es nichts mit einer herkömmlichen Sportstunde zu tun hat. Gerade durch diese Unterrichtseinheit sollen die SuS eigene Bewegungsformen erlernen und ihre eigenen körperlichen Möglichkeiten und Grenzen erkennen. Sein Unterrichtsstil soll dieses Vorhaben unterstützen, da er die SuS einfach gewähren lässt.

2.5.2.5 Zusammenfassung

Den Erziehungsauftrag, den Lehrpersonen im Sportunterricht zu leisten haben, sieht Herr Dorn nur im Zusammenhang mit Störungen und Sicherheit. Hier wird ihm bewusst, dass er dafür zuständig ist. Die SuS sollen den Sportunterricht selbst gestalten und umsetzen, jedoch ohne eine Anleitung dafür erhalten zu haben. Ihr Verhalten wird von ihm genau beobachtet und gewertet. Er äußert im Interview, dass er selbst sehr reflektiert handelt, übersieht aber, dass er seinem Wunsch, Vorbild zu sein nicht wirklich entspricht. Bewegungsräume sollen von den SuS eigenständig geschaffen werden und auch die Motivation dazu soll in Eigenregie entstehen. Von außen betrachtet lässt Herr Dorn alles im Unterricht entstehen, ohne selbst Initiator zu sein. Er versucht, keine intervenierende Funktion einzunehmen. Die SuS scheinen die Erwartungen von Herr Dorn dahingehend zwar zu kennen, aber dennoch mit der Aufgabe überfordert zu sein, da sie keine Vorstellung von Parkour-Turnen haben. Herr Dorn kommentiert diesbezüglich nicht viel, sodass sie vollkommen sich selbst überlassen sind. Seiner Meinung nach verändert sich durch den Perspektivenwechsel, den Lehrpersonen vom Student bis zum fertigen Lehrer vollziehen, auch die Wahrnehmung und die Einstellung zu Ereignissen im Unterricht. Herr Dorn bezweifelt, dass die Ereignisse im Unterrichtsverlauf tatsächlich anders sind als zu seiner Schulzeit, jedoch fällt ihm auf, dass SuS anders mit den Ereignissen umgehen. Früher, so stellt er fest, hat man sich als SuS entschuldigt, wenn man Blödsinn gemacht hat, was heute nicht mehr gemacht wird (vgl. D.13). Die SuS reagieren heute meistens mit ‚blöden‘ Kommentaren und Interesselosigkeit. All dies beeinflusst seine Erwartungen und wirkt sich somit auf seine Handlungen aus.

2.5.2.6 Strategien der SuS

Selbstständigkeit

Den beiden interviewten SuS von Herr Dorn, Dirk und Felix, scheint es viel Freude zu machen, selbstständig agieren und sich nach eigenem Rhythmus und Einschätzung bewegen zu dürfen. Es stärkt ihre eigene Zuversicht, sich selbst einschätzen zu lernen und gewährt ihnen Freiraum. Sie bewerten die Stunde als „eine der Besten“ (D.2).

„Es war eine sehr gute Stunde [...]“ (D.2) was auch daran festgemacht wird, dass es „sehr wenige Störungen“ gegeben hat (D.2). Es war eine deutliche Entwicklung im Bewegungsablauf innerhalb der Stunde zu erkennen, was als sehr zufriedenstellend bewertet wurde. Jeder konnte sich so an sein Bewegungsziel herantasten „am Ende wusste halt’ jeder, wie man es machen musste“ (D.5). Die SuS würden sich dennoch wünschen, mehr Strukturvorgaben im Unterricht zu bekommen, um schneller an die flüssige Durchführung bzw. das Unterrichtsziel zu gelangen. Sie selbst würden genauere Vorgaben geben.

„Ich würde vielleicht erst einmal sagen, welche Linie bzw. in welcher Reihenfolge der Parcours aufgebaut wird und dann so eine Art Laufstrecke festlegen“ (D.7).

Ausstattung: SuS erwarten eine bessere Ausstattung der Hallen, sodass sie „mehr machen“ können (D.9). Sie suchen die Gründe für monotone Unterrichtsverläufe nicht in der Lehrkraft, sondern in der schlechten Hallenausstattung, welche nicht mehr als bestimmte Themen zulässt. Grundsätzlich wünschen sie sich aber, dass sie „mehr Abwechslung“ hätten, also nicht nur immer „Basketball oder Fußball“ (D.10). Dass Herr Dorn überhaupt nichts vormacht bzw. mitmacht und auch keine Sportsachen trägt, wird von ihnen lediglich registriert, aber nicht bewertet:

„er zeigt uns schon die Übungen, aber mitmachen nicht“ (D.13).

Es ist ihnen wichtig, dass alle ‚Spaß‘ im Sportunterricht haben und sich die gestellten Aufgaben auch zutrauen lernen.

Störungen: Alle Ereignisse im Unterricht gehören für sie zum Unterrichtsverlauf dazu und der Sportunterricht wurde grundsätzlich als „reibungsfrei“ (D.18) verlaufend, bewertet. Die einzige wahrgenommene kleine Störung war, dass es „so lange gedauert hat“ (D.18) bis alles in Gang kam.

Loyalität

Die SuS zweifeln nicht am Verhalten der Lehrkraft, solange sie sich von ihr ernst genommen und akzeptiert fühlen. Sie sind dann gegenüber dem Lehrer nach außen hin sehr loyal und verurteilen kein Verhalten. Dazu gehört, dass ihnen die Lehrkraft zuhört wenn sie mit Problemen kommen und ihnen auch Freiräume gewährt. Aus diesem Grund empfinden sie das Lehrerverhalten von Herr Dorn als sehr angenehm.

„Er geht halt’ auch gut auf unsere Probleme ein“ (D. 24).

Herr Dorn wird von ihnen nicht direkt als Freund bezeichnet, aber als eine Person „die uns (Schüler) versteht“ (D. 25).

Die SuS von Herr Dorn haben keine Erwartungen daran, dass sie im Sportunterricht etwas lernen, was sie vorher nicht konnten. Für sie ist es wichtiger, sich zu bewegen und Spaß zu haben. Der Sportlehrer ist dazu da, damit alles läuft und jeder sich aufgefordert fühlt, sich zu bewegen.

„Wenn jemand nur rumhängt und nichts macht, dann muss halt auch der Herr D. mit ihm reden und dann sind die anderen nicht unter Aufsicht, das ist halt' ein bisschen blöd“ (D.19).

Die Lehrperson ist aus ihrer Sicht für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich. Es wird erwartet, dass die Lehrkraft ihnen die Ängste nimmt und sie sich nur Anforderungen gegenübergestellt sehen, welche sie auch in der Lage sind zu bewältigen.

2.5.2.7 Rahmenbedingungen

Was lässt sich über die Rahmenbedingungen in Bezug auf Verhalten und Beziehungen untereinander sagen? Die Schüler werden von Herr Dorn als sehr schwer zu motivieren, beschrieben. Ohne seine Funktion als Motivator sieht er wenig Chancen für einen funktionierenden Unterricht (D.01). Das Verhalten der SuS gegenüber der Lehrperson wird von Herrn Dorn als sehr respektlos und frustrierend beschrieben, wobei er sich, nach eigenen Aussagen, in einer Ohnmachtsposition befindet, die er nicht wirklich verändern kann (D.01). Die Lehrer-SuS Beziehung wird als freundschaftlich gewertet, jedoch erwartet Herr Dorn, dass die SuS ihn in seiner Funktion als Lehrperson, als Respektperson wahrnehmen. Die SuS wirken in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Durchführung augenscheinlich sehr selbstständig, jedoch trauen sie sich in Konfliktsituationen nicht zu, selbstständig zu agieren. Ihr Verhalten zu Herrn Dorn wirkt sehr distanziert, obwohl sie in Herrn Dorn eine Lehrperson haben, zu der sie, wie sie selbst äußern, auch mit Problemen kommen können. Es wird deutlich, dass Herr Dorn sehr klare Erwartungen an das Verhalten und die Beziehung zwischen ihm und seinen SuS hat. Er kommuniziert diese im Verlauf der Stunde und nimmt sich jeweils zum Ende der Stunde hin Zeit, alle Ereignisse im Unterrichtsverlauf zu dokumentieren. Die SuS bekommen hier mehr die Rolle der Zuhörer, dennoch bleibt ihnen das Gefühl, wie die Interviewaussagen belegen, die Option mitreden zu können.

Die Aussagen von Herr Dorn belegen, dass sein Lehrerverhalten sich zwar nach dem der SuS richtet, die eigene Wahrnehmung bzw. die Deutung jener, aber nicht reflektiert ist, sodass die SuS seine Verhaltensweisen anders verstehen. So möchte er, dass die SuS selbstständig agieren, jedoch gibt er ihnen keine Anleitung bzw. Hilfestellungen dafür. Die eigenen Erwartungen, sprich die der Lehrperson, für welche das Erwartungsmodell eine kategoriale Ebene zur Verfügung stellt, lenken bzw. dominieren die Wahrnehmung von Ereignissen im Unterrichtsverlauf. Sie beeinflussen das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrpersonen und

Schüler. Die von Herrn Dorn gewählten Strategien scheinen hierfür vor allem für die Lehrer-SuS-Konstellation bedeutend und wichtig zu sein.

2.6 Frau Fernando

Das Erwartungshaltungsmodell orientiert sich bei Frau Fernando sehr stark an der eigenen Wertstellung von Sport und Bewegung bzw. der Bedeutung, die Sport in ihrem Leben spielt. Ihre Erwartungen weisen eine direkte Beziehung zu den Anforderungen und Leistungsansprüchen, die sie sowohl an die SuS hat, auf, als auch an die gesamte Schule. Ihre Wahrnehmung ist geprägt von Konflikten, Enttäuschungen in der Auseinandersetzung mit ihrem beruflichen Umfeld. Es belastet sie, dass sie aufgrund der Schulstruktur ständig neuen Unterrichtssituationen ausgesetzt ist, mit denen sie schwer zu kämpfen hat. In den Aussagen von Frau Fernando spiegelt sich deutlich Frustration wider, die sich dadurch ergibt, dass ihr Fach von der Schulleitung, den Kolleginnen und den Kollegen nicht wirklich ernst genommen wird. Ihre Erwartungen sind nicht erfüllt.

„Ich wusste nie, wie viele SuS anwesend sein werden, manchmal waren neue Kinder dabei, die in der Woche drauf überhaupt nicht mehr da waren“ (F.01).

„Das gibt eine unheimliche Unruhe für die ganze Klasse“ (F.01).

Sie erwartet für ihre Arbeit eine Kontinuität, die von allen Beteiligten gewährleistet werden soll. Die ständig neue Situation erschwert ihre Arbeit und belastet die SuS. Sie empfindet dadurch eine gewisse Stagnation.

„Die Gruppe muss sich immer wieder neu finden“ (F.01).

In der Beschreibung von Frau Fernando lassen sich die Vorstellungen, wie Sportunterricht verlaufen sollte, die sich an den Erwartungen an sich selbst, an die SuS und an die Schulleitung ergeben, deutlich aufzeigen, wie diese Neuorientierung bzw. Anpassung (Herunterschrauben der Erwartungen) alle Ereignisse im Unterricht beeinflussen. Die einzelnen Bereiche, die durch die Erwartungen geprägt sind, werden im Folgenden skizziert. Die Bereiche sind unterteilt in die Erwartungen, die Frau Fernando an den Ablauf der Sportstunde hat, an die Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS und an die eigenen Vorstellungen. Danach werden die Rahmenbedingungen im Sinne des Erwartungshaltungs-Modells für die Deutung und Bedeutung von Sportunterricht der Lehrperson dargestellt. Wie entstehen durch die entsprechenden Erwartungen Ereignisse bzw. Konstellationen, die als solche eingeordnet werden? Frau Fernando ist sich in der Auseinandersetzung damit nicht genau bewusst, was ihre Wahrnehmung mitprägt. Sie sucht die Schuld an den Beziehungs- und Konfliktsituationen des Öfteren in ihrer eigenen Person und in ihren Handlungen. Die bleibenden emotionalen Belastungen gehören für sie zum Alltag eines Lehrerdaseins. Was sie unterschätzt ist, dass dies sich sehr stark auf ihr Verhalten und ihre Wahrnehmung auswirkt.

2.6.1 Ursachen bei Frau Fernando

Frau Fernando empfindet sich auch als Antreiber des gesamten Unterrichtsgeschehens und wertet das als sehr belastend. Es entspricht nicht ihren Erwartungen, die sie an Sportunterricht hat.

„Mir ist aufgefallen, dass ich immer der Motor sein muss', von alleine würden die nicht viel machen“ (F.02).

„Hier hatte ich das Gefühl, dass ich alles ständig neu anleiten muss'. damit etwas geschieht“ (F.02).

Sie unterstellt den SuS, dass sie von alleine nicht viel machen würden. Dabei hatten sich die SuS am Anfang der Stunde sehr gut alleine zur Bewegung motivieren können. In jeder Einheit mit dieser Klasse empfindet sie ihre Rollenzuteilung als sehr fragwürdig.

„Es sollte nicht so viel von mir kommen“ (F.03).

Sie geht davon aus, dass kein SuS sich im Laufe der Stunde mehr bewusst über das Unterrichtsziel war. Die eigentliche Aufgabenstellung ‚Hüpfen und Springen‘ stellt in ihrer Wahrnehmung bereits ein Problem für die SuS dar. Sie haben laut Frau Fernando keine Vorstellung darüber, was „hüpfen überhaupt bedeutet“ (F.03). Alle ihre grundlegenden Erwartungen dahingehend, dass SuS die Bewegungsgrundformen benennen können, wurden zerschlagen und sie sieht sich in der Aufgabe, dies aufzuarbeiten, obwohl es sich um eine achte Klasse handelt.

„Das würde ich nächstes Mal als Thema aufgreifen und erst einmal besprechen, was hüpfen ist“ (F.03).

Im Sportunterricht kann die Lehrkraft selten auf einen bestimmten Wissensstand zurückgreifen, da SuS nicht wirklich Begriffe und Bewegungen nachhaltig lernen.

„Sie haben heute alle so getan, als hätten sie noch nie Stationsbetrieb gemacht, dabei mache ich das oft“ (F.03).

„Insgesamt hat sie die Stunde sehr gefordert, denn sie äußert, dass „es sehr anstrengend war“ (F.03).

Was Frau Fernando im Unterricht am meisten stört ist, dass die SuS „nicht zuhören“ (F.04). Ihre Aussagen in diesem Kontext hören sich an, als wenn Frau Fernando nur den Anforderungen nachkommt, die von Seiten der Schulleitung als auch von der Gesellschaft an sie gestellt werden. Als ob es nicht ihren Erwartungen entspricht, dass die SuS zuhören und ruhig sind, sondern sie nur in diesem Sinne funktionieren möchte um diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

„Du musst die SuS ja immer ruhig bekommen“ (F.04).

Sie sieht die Auflage, Unterricht gerecht zu werden, indem sie auch viel Wissen vermitteln möchte und nicht nur Sporttreiben.

„Als Sportlehrer muss man halt immer viel erklären“ (F.04).

Die Wahrnehmung, dass „niemand Mitleid“ (F.04) mit ihr hat, obwohl sie „vorne steht“ und „schreien muss“ (F.04) erschreckt sie und widerspricht auch hier ihren Erwartungen. Menschen müssen ihrer Meinung nach mitfühlen können.

„Also ich hätte alleine schon aus menschlicher Sicht Mitleid mit dieser Person und würde denken, nein, jetzt stören wir nicht schon wieder, der Lehrer tut mir jetzt langsam leid“ (F.04).

Sie fühlt sich dadurch, dass sie wenig Gehör bekommt, von den SuS nicht ausreichend respektiert.

„Ich denke, das hat etwas mit Respekt zu tun“ (F.04).

Ihre Strategie dahingehend ist es, eine Schülerin oder einen SuS als Mittel zum Zweck einzusetzen, damit es ruhig wird und alle zuhören.

Da sie immer wieder erfährt, dass die SuS keinen Grund sehen, Mitleid zu empfinden und leise zu sein, wenn sie redet, greift sie zu einem anderen Mittel. Weil sie sich als Lehrkraft in einer Sonderrolle sieht und sie vermutet, dass es für die Kinder schwierig ist, sich in sie reinzudenken, stellt sie, um den Effekt des Mitleids zu generieren, eine Mitschülerin bzw. Mitschüler neben sich.

„Wenn aber ein Mitschüler neben mir steht dann tut der ihnen leid und sie sind leiser“ (F.04).

Zudem generiert sie die Ängste der SuS, selbst in diese Position zu kommen, und exponiert zu werden. Für sie bedeutet das eine Stärkung ihrer ausgesetzten Position.

„Dann hören sie besser zu, weil sie vielleicht auch Angst haben, dass ich sie jetzt raus hole, dass sie jetzt mit im Boot sind“ (F.04).

Diese unerfüllten Erwartungen nerven sie unterbewusst und führen zu Unzufriedenheit und Angespanntheit, die sich durch den gesamten Unterrichtsverlauf ziehen.

Ihre Argumentation, dass „man als Sportlehrer immer viel erklären“ (F.04) muss, hört sich im ersten Moment seltsam an, da im Sportunterricht tendenziell weniger erklärt wird als in anderen Fächern. Dies entspricht aber der Wahrnehmung von Frau Fernando und ist demnach für sie eine weitere Erwartung an ihren Unterricht. Sie muss viel erklären und das bei der großen Halle. Wichtig ist, dass es dabei ganz ruhig ist, was auch ihren Erwartungen von Unterricht entspricht.

„[...] und du musst die SuS ja immer ruhig bekommen, damit du etwas erklären kannst“ (F.04).

Ihr Unterrichtsziel ist dann für sie erreicht, wenn sie sieht, dass die SuS selbstständig werden und das Thema zu ihrem wird. Ihre Erwartungen, sich zurückziehen zu können und Unterricht laufen zu lassen, werden dann erfüllt. Sie hat dann nur noch eine distanzierte, kontrollierende Funktion. Dasselbe Unterrichtsziel, das auch Herr Dorn formuliert hat, jedoch unterscheiden sich die Strategien sehr stark und auch die Konsequenzen, welche die SuS erfahren, differenzieren sich deutlich voneinander. Die SuS tragen in diesem Fall die Verantwortung für alle Ereignisse im Unterrichtsverlauf und lösen Probleme selbstständig.

„Sie kommen dann manchmal auf richtig gute Ideen und reagieren auf alles, wenn einer Angst hat, dann überlegen sie wie man das Spiel anders gestalten kann“ (F.06).

Es scheint ihr genau in diesem Moment bewusst zu werden, dass das ihr eigentliche Unterrichts Anliegen ist, die SuS dazu zu bringen, den tieferen Sinn eines Spiels oder Bewegung zu verstehen und die Freude daran zu vermitteln etwas selbst zu entwickeln. Sie findet sich dann als Lehrperson akzeptiert und bestätigt, wenn dies der Fall ist.

„Ich freue mich eigentlich wahnsinnig, wenn ich merke, dass irgendetwas was ich angefangen habe, sich durch die SuS weiterentwickelt [...] man fängt an mit einem Spiel und dann sagt einer: ahm. Man könnte doch auch noch [...] und dann baut man das einfach noch mit ein und man merkt, die entwickeln da wirklich etwas, die haben Spaß daran und sie verstehen den Sinn des Ganzen. Es geht nicht um Regeln aber dass sie verstehen, dass es um das Zusammenspiel geht, dass alle mitmachen“ (F.06).

Entsprechen die Unterrichtsabläufe nicht den Erwartungen, die Frau Fernando sich gesetzt hat, das bedeutet, dass es zu unerwarteten Ereignissen kommt, die den Unterricht drastisch stören, oder verändern, dann bricht sie die Stunde ab. Es macht für sie dann mehr Sinn, die Ursachen dafür in einem anderen Kontext (SuS ohne Sportsachen und nicht in Bewegung) zu besprechen.

„Also ich höre auf“ (F.09).

„Dann sage ich: „Wir hören jetzt auf, ihr zieht euch jetzt um und dann treffen wir uns hier wieder im Kreis und dann reden wir“ (F.09).

Manchmal holt sie sich aber auch Verstärkung, indem sie den Klassenlehrer dazu holt (F.09).

Ihre Gründe für einen Unterrichtsabbruch sind verschieden und reichen von einer nichtfunktionierenden Spielanweisung bis hin zu Passivität des Großteils der Klasse. Sie empfindet, dass die SuS ihre zugestandenen Freiheiten ausnützen und nicht erkennen, wie wertvoll diese sind.

„So Spiele wo ich z. B. sage: „Bitte mit den schweren nicht werfen, sodass Kinder verletzt werden“ und sie dann trotzdem mit den schweren Bällen werfen, sodass Kinder verletzt werden“ (F.09).

Sie wertet das als vorsätzliche Handlungen, von denen der gesamte reibungslose Unterrichtsverlauf abhängt. Als Konsequenz bricht sie die Stunde ab und sucht das Gespräch – in Erwartung so mehr bewirken zu können. Der Umstand, welcher durch Sport und Bewegung existiert, nämlich, dass es unruhig ist und sich alles laufend verändert, soll ausgeschaltet werden. Sie möchte klare geordnete Verhältnisse, wenn sie Dinge klären will. Der Rahmen wird dafür komplett verändert. Es erscheint ihr unmöglich, ein sinnvolles Gespräch zu finden, solange die SuS davon ausgehen, dass sie sich weiterhin im Sportunterricht, d. h. in Bewegung befinden können. Frau Fernando empfindet, dass SuS im Kontext mit Bewegung nicht lange und aufmerksam zuhören können. Diese Einschätzung entspricht ihren Erfahrungen und lenkt ihre Erwartungen.

„Sie tendieren immer dazu, nur kurz zuzuhören und dann hören sie wieder nicht mehr zu“ (F.04).

Sie hat nicht die Erwartung, dass SuS funktionieren müssen und Sport machen wollen, weil es der Unterrichtsplan so vorsieht. Sie gesteht den SuS zu, dass es

für sie Tage gibt, an denen Sporttreiben nicht wirklich im Mittelpunkt ist, auch wenn es gerade Unterrichtsfach ist. Wenn sie keinen richtigen Unterrichtsfluss hinbekommt und sie die Ursache darin sieht, dass es für die SuS im Moment wichtiger ist, etwas zu besprechen, als der Sportstunde nachzukommen, dann bricht sie ebenfalls ab, um den Rest der Zeit mit allen das Gespräch zu suchen.

„Es gibt auch bestimmte Tag, an denen die SuS sehr schlecht drauf sind, die Stimmung einfach sehr angespannt ist, es ist einfach nicht möglich in der Gruppe etwas zu machen, da jeder mit seinem eigenen Kopf beschäftigt ist und das merke ich und dann sage ich Schluss“ (F.09).

2.6.2 Strategien der SuS

Die SuS sehen den Sportunterricht im gesamten Schulkontext als etwas Besonderes. Sich bewegen zu können, schafft ein komplett anderes Bezugssystem und lässt das Fach sehr positiv erscheinen.

„Es macht mir mehr Spaß als der andere Unterricht, da man sich bewegen kann“ (S.01).

Es ist für die Bewertung von Sportunterricht von Bedeutung, dass sich das meiste um Bewegung dreht und alles andere zweitrangig wird. Hier empfinden beinahe alle SuS weniger Druck und Leistungszwang als in anderen Schulfächern.

„Man muss nicht schreiben und denken, man muss nicht so lange zuhören, sondern kann irgendwie den Kopf frei machen“ (L.01).

Die SuS erwarten vom Sportunterricht, dass er mehr Spaß machen sollte als anderer Unterricht und das nicht nur, weil man sich bewegen kann, sondern auch, weil die Lehrkraft eine entsprechende Zielsetzung haben sollte. Den SuS ist es wichtig, dass eine Lehrkraft locker ist und nicht alles so ernst sieht, sich aber dennoch durchzusetzen weiß und das Sagen hat. Sportunterricht (S.02) „soll schon noch Unterricht sein“ und nach denselben Regeln ablaufen. Sie akzeptieren, dass sie nicht machen können, was sie wollen, da es anders nur wenig Sinn machen würde.

„Die sollen irgendwie locker sein, aber auch streng, damit man ihnen auch zuhört und dass sie auch durchgreifen können“ (L.03).

Der Sportlehrerin begegnen sie sehr loyal und schätzen an ihr, dass sie selbst „sehr sportlich“ (S.15) ist und eine gewisse Bewegungserfahrung mitbringt. Ihre Erwartungen an Sportunterricht sehen sie größtenteils als erfüllt, da es ihnen in erster Linie darum geht körperlich gefordert zu sein, sich zu bewegen und sich auszutoben.

„Ich mache alles gerne was ein bisschen schwerer ist“ (L.02).

„Mir gefällt es außer Puste zu sein und sich auszupowern“ (L.02).

„Also ich muss nicht immer schwitzen, aber gefordert sein ist nicht schlecht, dann fühlt man sich gut“ (S.02).

Die SuS fühlen sich im Sportunterricht von Frau Fernando sehr wohl. Alle fühlen sich angesprochen und sind bei der Sache. Sie bemühen sich, den Anforderungen von Frau Fernando zu entsprechen, da sie ansonsten den Sportunterricht beendet oder lange Monologe hält. Zudem ist es wichtig, aktiv dabei zu sein, um nicht als Zielscheibe für Frau Fernando zu enden, die gerne spontan Fragen stellt.

„Sie redet immer sehr lange und sehr viel und sie fragt immer sehr schnell etwas, so dass man keine Zeit zum überlegen hat“ (L.13).

Manche SuS fühlen sich von Frau Fernando unfair behandelt, da sie, laut ihrer Meinung, zu oft als Störenfriede bezeichnet werden. Hier erwarten sie von der Lehrkraft, dass diese entspannter reagiert und nicht alles zu ernst nimmt.

„Ich denke, dass es nicht an Louis liegt, sondern dass er halt Spaß machen will, das stört nicht wirklich“ (S.08).

SuS nehmen Störungen anders wahr, da sie darin keine Unterbrechung des Unterrichtsverlaufs erkennen, sondern die meisten Ereignisse als normalen Teil von Unterricht einordnen. Erst wenn die Bewegungszeit drastisch darunter leidet, „nervt“ (S.09) es sie und sie versuchen selbst dafür zu sorgen, dass die Störung aufhört.

„Also ich sag' schon etwas, wenn es nervt, wenn dann auch die Lehrerin etwas sagt und wenn er dann nicht aufhört“ (S.09)

„Also irgendwann nervt es einen auch selber und dann sagen wir etwas dazu, kommt darauf an auf welches Thema, also wenn z. B. so ein Thema ist, dass ich nicht so gerne mache, dann kann jemand ruhig stören, aber wenn ich es gerne mache, dann hätte ich gerne Ruhe“ (L.09).

2.6.3 Strategien der Lehrerin Frau Fernando

Frau Fernando hat ein sehr dominantes und autoritäres Auftreten den SuS gegenüber. Sie möchte, dass alle ihr zuhören und reagiert auf jede kleine Störung (Geflüster). Sie fordert die SuS, indem sie einzelnen immer wieder mündliche Aufgaben stellt, die im Bezug zum Unterricht stehen. Ihr größtes Anliegen ist es, dass alle sich bewegen und niemand herumsteht. Damit sie dies überblicken kann, ist sie selbstständig in Bewegung und aktiv mit Leib und Seele dabei. Einzelne Disharmonien in der Klasse ignoriert sie, solange sie den Ablauf nicht stören. Erst wenn sie feststellt, dass es den Unterricht stark beeinträchtigt, agiert sie vehement. Um ihre Erwartungen an den Sportunterricht erfüllt zu sehen, gibt sie eine klare Struktur vor, an der sie im Unterricht solange festhält, bis sie erkennt, dass das Thema von den SuS vollkommen angenommen wird. Dann lässt sie ihnen Raum für Kreativität und eigene Überlegungen. Um das geben zu können, will sie von den SuS quasi erst einmal eine Gegenleistung sehen. Trotzdem ist sie davon überzeugt, dass „Freiheiten ausgenützt werden“ (F.09). Sie möchte von den SuS verstanden werden und als Mensch mit denselben Bedürfnissen wahrgenommen werden. Ein „militantes“ (F.09) Auftreten erleichtert ihr einen reibungslosen Unterrichtsverlauf. Überraschungen erschweren, laut ihrem Emp-

finden, den Unterrichtsverlauf, sodass sie sich bereits im Vorfeld darauf einstellt, was alles passieren könnte. Auch versucht sie, sich darauf einzustellen, dass der Unterricht anstrengend werden wird, um dann nicht enttäuscht so sein.

„Da versuche ich mich vor dem Unterricht darauf einzustellen, dass es laut wird und anstrengend“ (F.10).

2.6.4 Zusammenfassung

Frau Fernando geht mit einer negativen Erwartung in den Unterricht, das heißt, sie erwartet, dass sie motivieren muss, dass sie SuS anschreien muss, damit sie funktionieren, dass es absolut ruhig sein soll, wenn sie etwas erklärt, dass sie kein Mitleid bekommen wird, dass es SuS gibt, die einfach stören werden, dass Mädchen kein Gruppengefühl entwickeln. Die Pubertät, in welcher sich die meisten SuS im Moment befinden, ergänzen diese Erwartungen. So glaubt sie, dass Sportunterricht in dieser Altersgruppe sehr schwierig ist, da die Konkurrenz und die aufkommenden Emotionen unter den SuS zu Streitigkeiten führen werden.

Ihre Erwartungshaltungen orientieren sich an der eigenen Erfahrung und weniger, wie bei Herr Dorn, an den allgemeinen Erwartungen von Lehrkräften. Sie möchte zwar auch von Seiten der Schulleitung mehr Unterstützung im Unterricht, erwartet aber nicht, dass dies die Lösung aller Probleme sein wird.

SuS, die nicht zuhören, stören sie am meisten. Auch sie empfindet solch ein Verhalten als respektlos und versucht verschiedene Strategien, um dem entgegenzuwirken. Was ihre eigene Wahrnehmung betrifft, so empfindet sie es als notwendig, viel zu erklären und wundert sich, dass die SuS es nicht schaffen, „nur kurz zuzuhören“. Was Frau Fernando als kurz empfindet, entpuppt sich in Wirklichkeit als 20 Minuten am Anfang und weitere 15 Minuten nach dem Aufwärmspiel.

2.6.5 Intervenierende ‚Rahmenbedingungen‘

Frau Fernando hat keineswegs das Ziel, von den SuS als Freund gesehen zu werden. Sie ist sich darüber im Klaren, dass dazu eine Menge Vertrauen, viel gemeinsam erlebte Zeit und Ereignisse gehören.

„Nein, niemals, also als Freund überhaupt nicht, niemals. Ich versuche manchmal zu jemandem einzelnen hinzugehen und nett mit ihm zu reden, aber, ja, so aber ich muss schon militant auftreten in dieser Klasse, in anderen Klassen weniger, aber bei dieser Klasse, da versuche ich mich vor dem Unterricht darauf einzustellen, dass es laut wird und anstrengend, da sie mit dieser Freiheit nicht klarkommen. Es liegt auch am Alter der Schüler, andere Klassen kennen mich viel besser und haben mehr Vertrauen zu mir, die würden mich eventuell als Kumpeltyp bezeichnen, mit denen habe ich auch viele externe Veranstaltungen, wie Fußballcamp etc. gemacht, da lernst du sie auch anders kennen, du baust sie auch mal auf, bist dabei, siehst wie sie gewinnen und freust dich mit ihnen, bist mit den Eltern und da bekommen sie ein ganz anderes Gefühl zu dir, auch durch die Busfahrten, all so etwas [...]“ (F.10).

Im schulischen Rahmen fehlen ihr dafür diese Voraussetzungen, denn sie hat wenig Möglichkeiten jeden einzelnen wahrzunehmen und direkt auf ihn speziell einzugehen. Die Klasse ist insgesamt sehr schwierig, da sie sich ständig neu zusammensetzt und immer wieder SuS hinzukommen oder die Klasse verlassen. Dieser Umstand frustriert sie und nimmt ihr die Hoffnung, dass sie eine bessere entspannte Beziehung zu der Klasse bekommt. Die Sporthalle ist in einem sehr schlechten Zustand. Der Putz fällt partiell von der Wand und es ist nicht wirklich sauber, da die Pausenkinder fast täglich ihren Weg durch die Halle finden. Die Erwartungen der Schulleitung gehen eindeutig in die Richtung, dass Sportunterricht weniger wichtig ist, da es keinerlei Unterstützung gibt. Unter der Woche wird die Halle von Vereinen als Mehrzweckhalle benutzt, was die Situation noch verschlimmert, da die Halle dann nicht nur dreckig verlassen wird, sondern auch immer wieder Sportgeräte verschwinden oder kaputt liegen gelassen werden. Der Geräteraum wird von Frau Fernando jeden Tag in einem Chaos vorgefunden und sie versucht täglich Ordnung zu schaffen, was aber ein Fass ohne Boden ist. Da dies die Schulleitung nicht interessiert und sie keine Stellung dazu bezieht, sieht sich Frau Fernando hier im Stich gelassen. Die Austragung und Inszenierung von Sportveranstaltungen für die gesamten Schulklassen, wie Fußballturniere, Sportfeste, werden alleine von Frau Fernando getragen und umgesetzt, ohne jegliche Unterstützung der Schulleitung. Die Eltern unterstützen jegliches Desinteresse bzw. Unlust ihrer Kinder am Sportunterricht und so sitzen viele SuS während dem Sportunterricht entschuldigt auf der Bank. Insgesamt fehlt das Feedback von Eltern und Kollegen.

Für die Lehrkraft ist es in Bezug auf die Erwartungen an die SuS von großer Bedeutung, wie viel Zeit sie mit den SuS verbringt. Lehrkräfte sind täglich mit der Balance zwischen Nähe und Distanz zu den SuS konfrontiert. Es gilt, das richtige Maß zu finden, zwischen einer sehr vertrauten Atmosphäre und der nötigen Distanz. Die Lehrkraft befürchtet durch zu viel aufkommende Nähe den nötigen Respekt zu verlieren. Das Problem wird im Sportunterricht viel deutlicher als in anderen Fächern, da die Lehrkraft sich auf Ebene der SuS bewegt, Teil des Ganzen ist und in ständigem körperlichen Kontakt stehen. Erschwert wird das Problem auch durch bestimmte Fächerkombinationen. In einem Fach wie Mathematik hat die Lehrkraft das Bedürfnis, sachlich und distanzierter zu sein, während sie im Sportunterricht dann doch als Freund gesehen werden will. Dies schafft einen zwiespältigen Anspruch, der sich auf den Umgang mit den SuS auswirkt.

Unübersichtlichkeit

Sportunterricht ist durch Spiel und Bewegung gekennzeichnet. Alle verändern andauernd ihre Positionen und die Dynamik im Raum wechselt immerzu. Das erfordert von der Lehrkraft ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, um den Überblick zu behalten und fordert sie beinahe permanent. Durch Erfahrung lässt sich einiges erleichtern, jedoch bleibt es für die Lehrkraft anstrengend, da es hierbei auch um die Sicherheit der SuS geht. Je nach Veranlagung ist dadurch eine Lehrkraft

mehr oder weniger gestresst. In den höheren Klassen verschwindet die Lehrkraft oftmals optisch zwischen den SuS. Didaktisch-methodische Unterrichtsstrukturen erleichtern zwar den Ablauf und auf diese Weise auch die Übersicht, jedoch ist es für die Lehrkraft durch die Hallengröße und die Akustik häufig schwierig, den Unterrichtsverlauf zu überblicken.

Exponiertheit

Lehrkräfte und SuS sind im Sportunterricht immer wieder abwechselnd in einer exponierten Position. Diese Exponiertheit kann dazu führen, dass sich der Betroffene nicht wohl fühlt und es dadurch zu Spannungen kommt, die sich auf den Rest der Klasse übertragen. Daraus können sich störende Ereignisse entwickeln. Zum einen, um von der Situation abzulenken oder um dem Unwohlsein ein Ventil zu geben. Die Lehrkraft steht in jeder Stunde im Mittelpunkt der Klasse und lernt im Laufe der Schuljahre mehr oder weniger gut damit umzugehen. Alles was sie macht, wie sie gekleidet ist und sich bewegt wird von den SuS beobachtet und des Öfteren kommentiert. Ein Versprecher oder eine ungenaue Spielanweisung können zu Gelächter von Schülerseite führen, sodass es wichtig ist, sich seiner Präsenz bewusst zu sein. Manche Lehrkräfte fühlen sich sehr unwohl, wenn sie Bewegungsabläufe vormachen müssen die sie selbst nicht wirklich gut beherrschen, sodass sie ihre Sportthemen nur auf die Bereiche ausweiten, in denen sie sich sicher fühlen. SuS sind im Sportunterricht körperlich gefordert und fühlen sich in dieser Position nicht alle wohl. Die Kleidung, die im Alltag oft Schutz bietet reduziert sich im Sportunterricht auf eine simplere Variante, die meistens körperbetont ist und wenig kaschiert.

In den Aussagen von Frau Fernando zeigt sich, wie die verschiedenen Erwartungshaltungen an das Fach Sport in Abhängigkeit von unterschiedlichen Bedingungen, die die Kategorien des Modells abzubilden versuchen, Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung der Ereignisse im Unterricht haben. Die unterschiedlichen Vorstellungen von Bewegung und ihrer Zielsetzung dominieren bspw. die Handlungen und Deutungen im Unterrichtsverlauf und drum herum. Selbst die Erwartungen der Eltern zeichnen sich durch die Einstellung der Kinder im Unterricht ab und lenken das Geschehen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen der Ereignisse sind durch die Bereiche der Verantwortlichkeiten, der Balance zwischen Nähe und Distanz, der exponierten Position von SuS und Lehrkräften im Unterricht und der Unübersichtlichkeit beschrieben.

Zusammenfassung

Beide Interviewanalysen verdeutlichen den Zusammenhang der Erwartungshaltungen auf den gesamten Unterrichtsverlauf. Die Erwartungen prägen die Unterrichtsplanung der beiden Lehrpersonen, die Einstellung und Motivation zum Unterricht und das gesamte Verhalten. Additional spielen die Erwartungen der SuS eine gravierende Rolle, da sie auf diese Weise das Unterrichtsgeschehen mit

beeinflussen. Die vorformulierten Erwartungen führen zu einer bestimmten Grundeinstellung, die sich etablieren muss. Daran müssen sich die SuS messen lassen und umgekehrt. Auch die SuS hegen Erwartungen, an welchem die Lehrperson gemessen wird.

3. Kodierparadigma der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘

Die Abbildung 37 erfolgt in Anlehnung an Dieris (2006, Abs.16) und gibt einen Überblick über die zentralen Kategorien des generierten Modells. Die rechte Spalte verweist auf die Funktionen, „die die Kategorien innerhalb eines Bedingungsgefüges im Sinne des Paradigmatischen Modells“ (Breuer, 2009, S. 160) (vgl. Teil II, Kap.2.2.1) einnehmen. Die ‚Sonderstellung Sport‘ als ursächliche Bedingung wirkt sich auf die Wahrnehmungs- und Beziehungsebene aller Beteiligten aus. Die Lehrpersonen agieren mit bestimmten Umgehensweisen auf die Erwartungen der SuS. Gleichzeitig reagieren die SuS durch ihre Erwartungen auf die Lehrpersonen mit bestimmten Umgehensweisen. Wie die Erwartungen von Lehrpersonen sowie SuS im Einzelfall aussehen, basiert auf den verschiedenen Rahmenbedingungen, wie z. B. der Bedeutung des Fachs Sport innerhalb der Schule, den Kommunikations- und Beziehungscharakteristika innerhalb der Klasse etc. Die bestimmten Umgehensweisen der Lehrpersonen und die Umgehensweisen der SuS können Konsequenzen für die Erwartungen haben, indem es zu einer Veränderung, (ausgelöst durch Missverständnisse oder Unstimmigkeiten) des Verstehens kommt. Zudem können Veränderungen auf Ebene der Wahrnehmung stattfinden, die sich auf das ganze Gefüge auswirken.

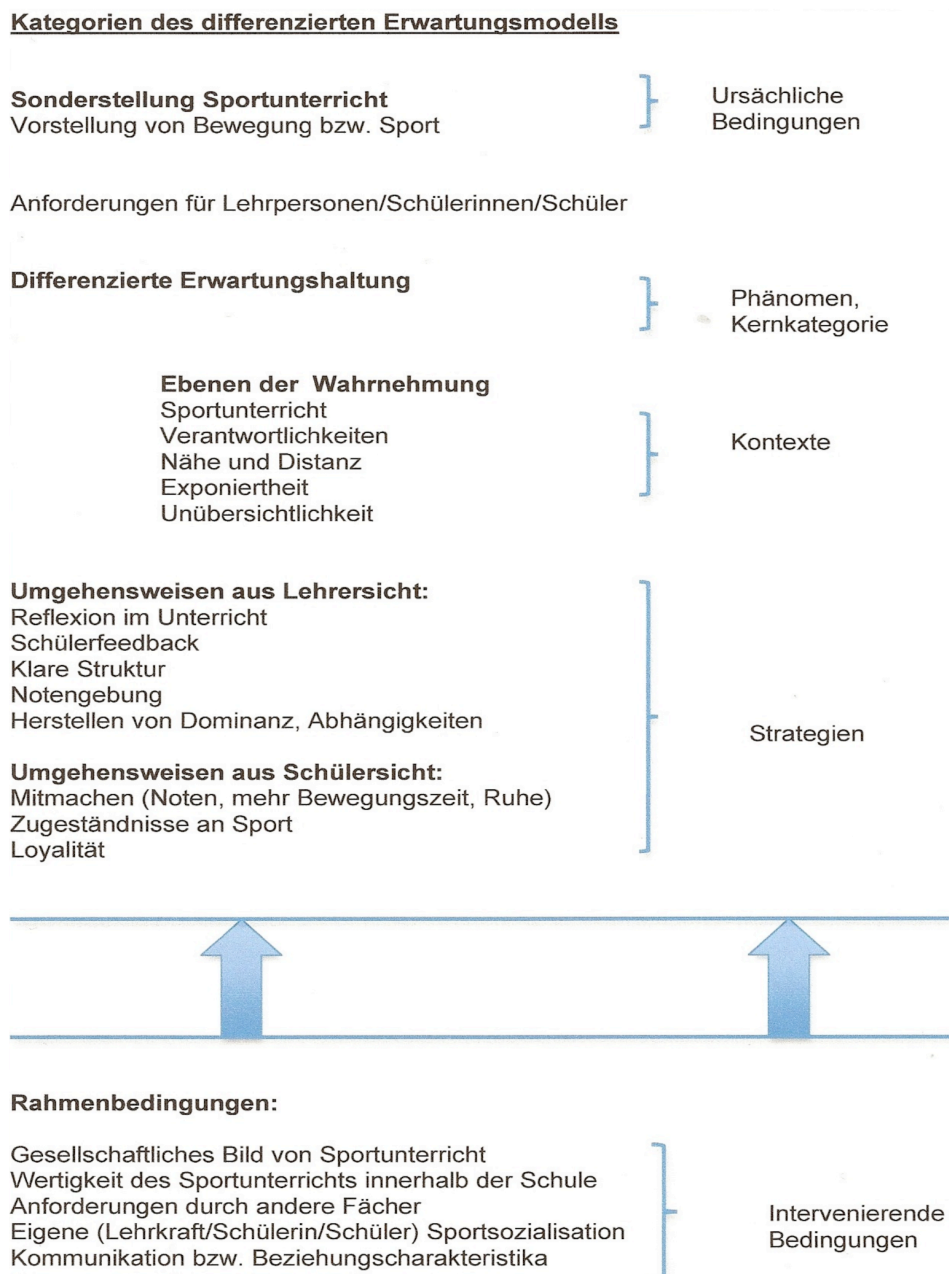


Abb. 37: Kategorien des differenzierten Erwartungshaltungsmodells

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dieris (2006, Abs.16)

3.1 Begriffserklärung Erwartungen

Der Begriff Erwartungen scheint für alle Menschen verständlich. Dennoch wirft er eventuell einige Fragen auf, die im Folgenden erörtert werden:

Erwartungen sind Vorstellungen, welche auf bestimmten Gründen bzw. Erfahrungen, Wissen, sozialen Rollen¹¹⁰ etc. basieren, die mit einiger Wahrscheinlichkeit eintreffen werden. „Etwas zu erwarten heißt, dass man innerlich darauf vorbereitet ist“ (Weick & Sutcliffe, 2001, S. 46). Jedes bewusste Agieren lässt sich auf Annahmen darüber zurückführen, wie die beteiligten Personen darauf reagieren werden. Da Erwartungen laut Olsen et al. (1996) über die Funktionsweise der Welt als implizite Annahmen wirken, bilden sie die Grundlage für praktisch alle gezielten Handlungen und steuern unsere Verhaltensentscheidungen. Erwartungen liefern eine grundlegende Struktur für den Alltag. Sie dienen als Orientierung und Planungsfunktion, welche auf den wahrscheinlichen Gang der kommenden Ereignisse verweisen. Wie diese Forschungsarbeit bestätigt und Weick & Sutcliffe (2001, S. 46) in ihren Ausführungen resümieren, sind sie es, welche die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ereignisse lenken und somit Wahrnehmung beeinflussen. Dies wird dadurch verstärkt, indem Erwartungen auch unser Denken und unsere Erinnerung formen, welche wiederum für die Ereigniszuschreibung ausschlaggebend sind. Das Kennen und Benennen der eigenen Erwartungen kann zur Wahrnehmung von sogenannten ‚toten Winkeln‘¹¹¹ führen, denn die antizipierte Erwartung verhindert dies des Öfteren. Durch diese Nicht-Wahrnehmung bestimmter Ereignisse im Unterricht resultieren häufig Ungerechtigkeiten, da z. B. auf diese Weise Zusammenhänge schwer erkennbar werden (vgl. Lohmann, 2009, S. 7).

Das Problem mit den individuellen Erwartungen ist, dass Menschen allzu sehr dazu neigen, sehr großzügig zu sein, wenn es darum geht, was als Beweis oder Bestätigung für antizipierte Erwartungen betrachtet wird (vgl. Clarke 1993, in Weick & Sutcliffe, 2001, S. 47). Unterbewusst suchen Menschen nach Beweisen, die ihre Erwartungen bestätigen und ignorieren vieles, was diese Erwartungen widerlegen könnten. Eine Lehrperson, welche z. B. erwartet, dass eine bestimmte Schülerin stören wird, wird nach einem auffälligem Verhalten dieser Schülerin suchen und jede Aktion oder Äußerung als Bestätigung der Erwartungen bewerten. Die Wahrscheinlichkeit, dass hier nach einem ausgewogenen Bild gesucht wird, indem die Lehrperson die Aktionen der Schülerin objektiv wahrnimmt und abwägt bzw. bewertet. Die Wahrnehmung ist demnach geprägt von den Erwartungen. Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich durch die Vermeidung von Dissonanzen, welches im Folgenden noch ausführlicher beschrieben wird. Dies kann erstens dazu führen, dass Hinweise übersehen werden, welche zu Ursachen für problematische Unterrichtsverläufe und Ereignisse werden können.

¹¹⁰ Erwartungen entspringen auch aus bestimmten sozialen Rollen. Eine soziale Rolle, wie z. B. die der Lehrperson, besteht aus einem Bündel von Verhaltenserwartungen, die er als Mitglied eines sozialen Systems zu erfüllen hat. Die Erwartungen gestalten die einfachen Interaktionssysteme einer Rolle als Teile des gesellschaftlichen Kommunikationssystems mit (vgl. Preyer, 2012, S. 57).

¹¹¹ Als „toter Winkel“ wird hier nach Weick & Sutcliffe (2001) jener Ereignisbereich, z. B. eine bestimmte Aktion eines Schülers, bezeichnet, welcher in diesem Fall von der Lehrperson nicht wahrgenommen wird.

Zweitens wird die Gültigkeit der eigenen Erwartungen überschätzt. Beide Tendenzen werden durch Zeit- und Handlungsdruck noch ausgeprägter.

„Je größer der Druck, desto wahrscheinlicher wird es, dass wir intensiv nach bestätigenden Informationen suchen und alle Daten, die nicht zu unseren Erwartungen passen, ignorieren“ (Weick & Sutcliffe, 2001, S. 47).

Die Neigung, nach Bestätigung zu suchen und gegenteilige Wahrnehmungen auszublenden, ist eine tiefverwurzelte menschliche Eigenschaft (vgl. Weick & Sutcliffe, 2001, S. 48).

Welchen Einfluss Erwartungen bewirken können, stellt Kyle (1996) heraus. Er benennt fünf Formen von Überraschungen, welche durch unerwartete Ereignisse entstehen können. Vier davon lassen sich auf mangelnde Flexibilität im Umgang mit Erwartungen zurückführen.

Die erste Form der Überraschung tritt dann auf, wenn ein Problem zwar erkannt wird, jedoch die Erwartungen in die falsche Richtung gehen. Wenn z. B. eine Lehrperson davon ausgeht, dass Ausdauerlaufen in spielerischer Gestaltungsform einen guten Anklang findet, die SuS aber dennoch nicht motiviert sind. Die Erwartungen sind demnach nicht eingetroffen.

Bei der zweiten Form eines überraschenden Ereignisses weiß die betroffene Person zwar, was geschehen wird und wie alles verlaufen wird, stellt dann aber fest, dass das Timing nicht stimmt, d. h., die Erwartungen verlaufen wiederum anders. Im Sportunterricht geschieht dies sehr häufig. Ein Spiel, welches z. B. in vielen Klassen nicht sehr gut angenommen wurde, kann bei der Lehrperson zu der Erwartung führen, dass es keiner Klasse Spaß machen wird und die Motivation dafür schnell versiegt. Wenn die Lehrperson von diesen Erwartungen ausgeht, dann hält sie vermutlich nach Indizien Ausschau, die dies bestätigen und nicht nach Hinweisen, die für das Gegenteil sprechen. Die gelten dann als Beweis dafür, dass die eigenen Erwartungen zutreffend sind und man alle Abläufe bereits kennt. „Die ständige Suche nach bestätigenden Hinweisen verzögert und behindert die Wahrnehmung des Unerwarteten“ (vgl. Weick & Sutcliffe, 2001, S. 52).

Die dritte Überraschungsform trifft dann ein, wenn ein Ereignis länger dauert als erwartet. Eine Lehrerin rechnet z. B. damit, dass sich die Schülerinnen zu Beginn des Schuljahres noch nicht gut kennen und deshalb noch viel miteinander streiten. Sie geht davon aus, dass sich dieser Zustand im Laufe der kommenden Monate verändern wird, jedoch erlebt sie dann eine Überraschung, wenn wider Erwarten die Stimmung in der Klasse schlecht bleibt. Diese Fehleinschätzung sollte dazu führen, dass sie ihre Erwartungen überdenkt und neu justiert, sodass sie vom Status quo ausgeht und nicht von ihren Erwartungen.

Die vierte Form der Überraschungsvariante tritt dann ein, wenn man mit einem bestimmten Problem rechnet, das Ausmaß dessen aber völlig unterschätzt. So rechnet eine Lehrperson vielleicht damit, dass der Sportunterricht in einer ausgesprochenen Turnhalle mit Weichboden im Laufe des Schuljahres Probleme mit

sich bringen wird, jedoch nicht damit, dass der ganze Unterricht maßgeblich davon beeinträchtigt werden wird, da z. B. kein Ballspiel wirklich funktioniert.

Bei all diesen vier genannten Formen beginnt die Überraschung mit einer bestimmten Erwartung, die den anderen Beteiligten meistens nicht bekannt ist und die maßgebend für die Wahrnehmung und Interpretation der Ereignisse ist. In der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen gilt es, diese erstens präzise unter die Lupe zu nehmen und zweitens, sie mit den beteiligten Personen zu kommunizieren, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Nach Martin/Wawrinowski (1993, S. 23)¹¹². Im Laufe der Berufsjahre einer Lehrperson, verändern sich die Erwartungen immer wieder von selbst und werden oft flexibler.

Dass Erwartungshaltungen ein wichtiges Phänomen darstellen, zeigen bereits die Aussagen der Psychologie bzgl. der kognitiven Dissonanz (vgl. Feistinger, 1957/1978). Unerfüllte Erwartungshaltungen beeinflussen die menschliche Psyche. Eine Dissonanz ist ein ‚psychologisches Unbehagen‘ oder auch ein ‚Ungleichgewicht‘, welches in der Psyche des Menschen verarbeitet wird und als Unwohlsein und Unzufriedenheit bewertet wird, da sie sich auf das menschliche Gleichgewicht, die Zufriedenheit und das Wohlbefinden auswirken. Mit dem Begriff der ‚Kognitiven Dissonanz‘ wird das Gefühl oder der Zustand der Menschen bezeichnet, welcher Menschen ereilt, wenn ihre Erwartungen nicht eintreffen. Das heißt, wenn z. B. eine über mehrere Tage gut geplante, mit vielen didaktischen Extras versehene Stunde zur Erlernung des Schrittweitsprungs bei der Klasse nur Langeweile erzeugt, verspürt die Lehrperson vermutlich eine kognitive Dissonanz. Diese Wertung kann sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen. Als kognitiv wird sie bezeichnet, weil die Erwartung aus irgendeiner Kenntnis, Meinung oder Überzeugung von der Umwelt oder von sich selbst nicht zu einem vorfindbaren Zustand oder Prozess der Umwelt passt (vgl. Schwarz, 2009, S. 283), welcher kognitiv als Abweichung und Diskrepanz festgestellt wird. In diesem Sinne beeinflussen Dissonanzen die pädagogische Arbeit und Beziehung innerhalb einer Klasse, da z. B. das erwirkte Gefühl des Unwohlseins sich auch auf die Ereignisse im Unterricht auswirken kann (vgl. Schwarz, 2009, S. 225). Die kognitiven Dissonanzen entsprechen den enttäuschten Erwartungen. Laut Schwarz (2009, S. 286), welcher das Dissonanzmodell von Festinger modifiziert, bestehen positive und negative Dissonanzen, die er in seiner Studie als Zieldissonanzen bezeichnet. Schlussfolgernd aus seinen Annahmen resultieren auffällige Unterrichtsereignisse aus den positiven oder negativen Erwartungshaltungen an den Unterricht oder die beteiligten Personen. Da unsere gesamte Wahrnehmung auch darauf aufgebaut wird, Dissonanzen zu vermeiden (Schwarz, 2009,

¹¹² Dies hängt auch damit zusammen, dass sich das Selbstwertgefühl eines Menschen mit zunehmendem Alter stabilisiert. Sichtbar wird das in der abnehmenden Tendenz zu Extremurteilen und in der Selbstreflexion der eigenen Fähigkeiten und Schwächen. Der Mensch lernt u. a. sein Selbstschemata zu festigen, seine Strategien zur Bewältigung von Konflikten zu verbessern und sich selbst zu bestimmen. Die Selbstwahrnehmung wird im Verhältnis zu seiner Fremdwahrnehmung differenzierter, vielschichtiger und weniger schematisch (vgl. Martin/Wawrinowski, 1993, S. 23).

S. 287), wirkt sich dies auch auf die Erwartungen aus, welche Menschen hegen. Differente Arten und Ausprägungen von Dissonanzen führen zu unterschiedlichen Ausprägungen von Erwartungen. Ein Indikator für den Grad einer Erwartungshaltung ist der im Vorfeld erbrachte Energieaufwand und die Anstrengung, welche getätigt wurde. Je höher die Anstrengung für ein Ergebnis, desto höher sind die Erwartungen. Die kognitiven Dissonanzen nach Leon Festinger (1978, S. 256) entsprechen weitestgehend den enttäuschten Erwartungen.

Aufgrund der Theorie der kognitiven Dissonanz erscheinen die differenzierenden Erwartungshaltungen als Ursache für die Ereignis-Wahrnehmung logisch, da der Mensch ‚bestrebt‘ ist, eine Harmonie, Konsistenz oder Kongruenz zwischen seinen Meinungen, Attitüden, Kenntnissen und Wertvorstellungen herzustellen (vgl. Schwarz, 2004, S. 253). Demzufolge suchen Menschen aktiv nach Informationen, die auch seinen Erwartungen entsprechen oder nimmt Ereignisse in der Umwelt nur so wahr, dass diese Erwartungen nicht gefährdet werden. Die Dissonanz soll so schnell wie möglich abgebaut werden, indem die gesamte Wahrnehmung sich danach ausrichtet, ein stimmiges Bild für sich selbst aufrechtzuerhalten. Dieses Vorgehen bezeichnet Festinger (1978, S. 256) als „Reduktion kognitiver Dissonanz“. Dieser Aspekt lässt sich durch die Interviewaussagen der Lehrpersonen wie der SuS feststellen (vgl. Seider, S.01; Dorn, D-9, Fernando, F-21), bei denen sie ihre Erwartungen im Verlauf ihrer Unterrichtsjahre reduziert, anpasst und verändert haben, um nicht mehr enttäuscht zu werden, d. h. keine Dissonanzen mehr zu spüren. So erzeugen Erwartungen häufig Dissonanzen, welche als Folge dessen modifiziert werden. Je nachdem, ob die Erwartungen, welche die Strategie bestimmen, an Dissonanz oder Konsonanz ausgerichtet sind, nehmen die beteiligten Personen, bestimmte Ereignisse als auffällig wahr.

In der DSB-Sprint-Studie (2006), welche die Unterrichtsqualität von Sportunterricht untersucht, wurde u. a. nach den Zielen des Sportunterrichts gefragt. Lehrpersonen und SuS (N=1101) sollten die am häufigsten genannten Ziele im Sportunterricht nach Relevanz ordnen. Dabei wird deutlich, dass Lehrpersonen vollkommen andere Zielsetzungen im Sportunterricht fokussieren als SuS. Von den acht Zielen entsprach sich nicht eine in der nominalen Zuordnung. Lehrpersonen sehen das Hauptziel darin, den fairen Umgang miteinander zu fördern, wohingegen SuS eindeutig für die Förderung von Gesundheit und Fitness plädieren. Dieses Resultat untermauert das Ergebnis, dass sehr wohl alle Beteiligten vom Sportunterricht etwas Spezielles erwarten, sich die Erwartungen aber nicht entsprechen. Es wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass differenzierte Erwartungen im Sportunterricht vorhanden sind. Miethling und Krieger (2004, S. 71) ergänzen diese Aussagen, durch ihr Ergebnis in der Auswertung ihrer Untersuchung zur Schülersicht im Sportunterricht. Unter dem Aspekt der Verständigung werden auch hier die dissonanten Erwartungen von Schülerseite als Problem genannt. Dies bezieht sich hauptsächlich auf widersprüchliche Aussagen von Lehrperson, welche erst Erwartungen schüren und dann enttäuscht werden. Wenn die Schere zwischen dem, was SuS vom Unterricht bzw. der Lehrperson erwarten und dem, was Lehrpersonen bieten können, zu groß wird, reagieren Schüler, laut Lohmann (2009, S. 22), mit verstärkten Nebenaktivitäten um die Stunde kurzweiliger zu machen. Werden sie in dieser Situation daran gehindert,

sich irgendwie abzulenken, kommt es zu subversiven Tätigkeiten, um die Stunde zu kippen.

3.2 Kategorien des Phänomens ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘

Die Kategorien des ‚Erwartungshaltungsmodells‘ ergeben sich nach dem Paradigmatischen Modell (vgl. Glaser & Strauss, 1996) aus den fünf Bereichen, d. h. den ursächlichen Bedingungen, dem Kontext, den intervenierenden Bedingungen, den Umgehensweisen bzw. den Strategien und Konsequenzen daraus. Alle Bereiche werden im Folgenden detailliert mit ihren einzelnen Konzepten und Unterthemen in Bezug auf die ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ aufgezeigt, so dass die Gesamtzusammenhänge erkennbar werden.

3.2.1 Ebenen der Wahrnehmung (Kontext)

In welchem Kontext, d. h. welche Aspekte, bilden die Grundlage für die differenzierten Erwartungshaltungen im Sportunterricht? Sportunterricht als Teil des Schullebens unterliegt in beinahe allen Bereichen und Beziehungen denselben Kontextbedingungen wie andere Unterrichtsfächer. Alle sind eingebunden in das System ‚Schule‘, welches klare, unabdingbare Zielorientierungen und -vorgaben liefert, an welchen sich alle Beteiligten (Schulleiter, Lehrpersonen, SuS und Eltern) halten sollten. Der Verhaltens- und Beziehungsrahmen ist somit weitestgehend abgesteckt bzw. eindeutig definiert. Die befragten Lehrpersonen und SuS bestätigten alle, dass Sportunterricht besondere Erwartungen und Beziehungen zueinander fördert, da dieses Fach anders als alle anderen Unterrichtsfächer wahrgenommen wird.

Kategorien aus den Kontextbedingungen

Sportunterricht

Im Rahmen des Sportunterrichts hat die Lehrkraft einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Erziehung durch und zum Sport, was einen Doppelauftrag impliziert, welcher sich auch in bestimmten Erwartungshaltungen an die Lehrpersonen und SuS äußert. Sportunterricht besitzt, wie die anderen Unterrichtsfächer, den Anspruch, SuS auf das Leben als mündige, verantwortungsbewusste Bürger vorzubereiten bzw. zu erziehen. Dazu gehören die Stärkung des Charakters, eine Heranbildung der Persönlichkeit sowie die Gewährleistung auf das Recht der schulischen Selbstverwirklichung. Die Lehrkraft erwartet, dass Sportunterricht nach gewissen Regeln und Vorgaben ablaufen soll, an welchen sich die SuS zu halten haben. Sportunterricht ist ein Unterrichtsfach und orientiert sich, wie jedes andere Fach, an bestimmten Vorgaben und Zielsetzungen, welche durch das jeweilige Land geregelt und in den Lehrplänen verankert sind. Die Erwartungshaltungen der Lehrkraft an die Abläufe, Themen und Zielsetzungen im Sportunterricht orientie-

ren sich zum einen an diesen Lehrplänen und zum anderen ebenso an den Vorstellungen der jeweiligen Sportlehrkraft hinsichtlich des Unterrichts. Auf die Frage nach der inhaltlichen Orientierung der Unterrichtsthemen am Lehrplan antworten beinahe alle befragten Lehrpersonen damit, dass dieser eine untergeordnete Rolle spielt. (vgl. Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘, Teil III Kap. 3.1).

(Planst du den Unterricht nach dem Lehrplan?) „Nein, Lehrplan eher weniger, ich mache oft das was mir gut liegt und ich Erfahrung habe“ (G-24).

Dieser Aussage bestärkt auch die Kategorie ‚Komfortzone‘, da hier deutlich wird, dass Lehrpersonen sich themenmäßig selten neuen Herausforderungen stellen (vgl. Komfortzone). Da sie dabei wenig Notwendigkeit sehen, sich an den vorgegebenen Themen im Lehrplan zu halten, ist die inhaltliche Auslegung des Unterrichts häufig sehr willkürlich (vgl. Kapitel ‚Sonderstellung Sportunterricht‘).

Die Wahrnehmung der SuS, dass Sportunterricht sich von anderen Unterrichtsfächern in vielem unterscheidet und positiv belegt ist, führt zu einer veränderten Erwartungshaltung und bestimmt oftmals das Verhalten. SuS gehen davon aus, dass sie die Ereignisse im Unterricht, aufgrund der verschiedenen Zielsetzungen, anders wahrnehmen als die Lehrpersonen:

„Unser Lehrer hat das nicht gemerkt, denn er ist froh, wenn alles ruhig ist und keiner Blödsinn macht. Solche Sachen fallen ihm nicht auf. Ich denke, dass ihn das nur genervt hat, als wir andere Aufgaben daraus gemacht haben, um es spannender zu machen“ (S.09).

„Unser Lehrer sieht das bestimmt nicht wie wir, der kann sich doch überhaupt nicht vorstellen, wie das ist, wenn du denkst, dass du dich gleich wirklich bewegen kannst und dann stehst du nur rum“ (M.09).

Entscheidend für die Kontextbedingungen im Zusammenhang mit der Kategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ ist auch die Tatsache, dass Sportunterricht meistens am Ende vieler Unterrichtsstunden stattfindet. Dies spielt in die Kategorie ‚Sonderstellung von Sportunterricht‘ mit hinein, ist jedoch an dieser Stelle in einem anderen Zusammenhang zu werten. So bedeutet die zeitliche späte Einordnung von Sportstunden meistens, dass alle beteiligten Personen, d. h. Lehrpersonen und SuS, bereits viele Stunden hinter sich haben, in denen bereits einiges geschehen und gefordert wurde.

Lehrpersonen nehmen dies sehr deutlich an sich selbst wahr, indem sie diesbezüglich von zunehmender Belastung sprechen:

„Heute war ich nicht so gut drauf, denn das war meine 6te Stunde und die SuS haben mich genervt. Ich konnte in keinem Moment abschalten und fühlte mich ständig gefordert. Ich denke, dass das dann auch mit meiner fehlenden Eigenmotivation zusammenhängt und von der Energie, die man gerade hat für so eine Stunde, manchmal ist das nicht optimal. Es gibt viele Stunden, wo man dann weniger Aufwand betreibt“ (K.14)

Diese Aussage zeigt, dass Lehrpersonen sich im Verlauf eines Schultages zunehmend für die einzelnen Stunden motivieren müssen. Fehlt diese ‚Eigenmotivation‘ dann kann es dazu führen, dass der Unterricht nicht mehr sehr anspruchsvoll gestaltet wird und einfachere Themen bzw. nur bekannte Spiele gemacht werden, welche die Lehrperson nicht mehr fordern.

Verantwortlichkeiten

Sportunterricht besitzt, wie die anderen Unterrichtsfächer, den Anspruch, SuS auf das Leben als mündige, verantwortungsbewusste Bürger vorzubereiten bzw. zu erziehen. Dazu gehören die Stärkung des Charakters, eine Heranbildung der Persönlichkeit sowie die Gewährleistung auf das Recht der schulischen Selbstverwirklichung (vgl. Schäfer, 2006, S. 81). Es liegt im Aufgabenbereich bzw. in der Verantwortung der Lehrpersonen, den SuS diese Forderungen zu ermöglichen und diese Haltungen bspw. durch Mitbestimmung im Unterricht zu stärken. SuS wollen gefordert sein, wie sich in den Interviewaussagen zeigt:

„Ahm [...] ich habe nicht so viel Spaß am Springen, weil ich es einfach nicht kann und so habe ich versucht, mich so gut es ging zu drücken. Ich war nicht wirklich motiviert. (P.04).

„Nun, ich hatte wenig Zeit zum üben, denn wir haben ständig neue aufgaben bekommen, das hat nicht viel Spaß gemacht. Dann habe ich ein wenig abgeschaltet. (L.04).

(Hast du dich heute gelangweilt?) „Ja, denn wir haben so seltsame Spiele gemacht, welche nicht so anstrengend waren, also es war so simpel“ (K-9).

„Wir sollten viel mehr richtigen Sport machen und auch mal etwas neues lernen [...] Ja, eine Sportart, welche wir nicht kennen, sodass wir etwas neues lernen und gefordert sind“ (K30-31).

Diese Aussagen verdeutlichen, wie sehr die befragten SuS Anforderungen und entsprechende Aufgabenstellungen im Sportunterricht vermissen. Lehrpersonen sind dafür verantwortlich, ihren Schützlingen ausreichende und ansprechende Anforderungen im Sportunterricht zu gewährleisten, um die Neugier und das Interesse der SuS zu wecken bzw. beizubehalten. Dabei geht es im Sinne des Doppelauftrags an Lehrpersonen im Unterricht, um die Notwendigkeit Bildung als lebenslangen Prozess deutlich machen zu können.

Betrachtet man die Interviewaussagen der Lehrpersonen, so wird deutlich, dass diese sich in ihrer Rolle als Lehrperson häufig überfordert fühlen, denn unabhängig von den Anforderungen bzgl. Sicherheit empfinden sie das Gefühl, immer und für alles verantwortlich zu sein, als sehr belastend.

„Das ärgert mich, denn ich verliere dann immer den Faden und überlege mir ständig was ich falsch mache oder was ich ändern kann, auch wenn ich weiß' dass es nicht an mir liegt. Ich fühle mich verantwortlich. Dazu kommt, dass ich den ganzen Tag das Gefühl habe, verantwortlich zu sein und immer alles antreiben muss. Los jetzt aufräumen, los jetzt laufen, los jetzt umziehen, es macht mich wütend, dass sowenig von den Schülerinnen selbst kommt. Ich habe nicht vor ihr Animateur zu sein und fühle mich immer in diese Rolle gedrängt“ (K.11).

Es geht hierbei erstens um das Gefühl keine wirklichen erzieherischen Erfolge verbuchen zu können und zu versagen und zweitens allein gelassen zu sein mit der gesamten Verantwortung. Die meisten der befragten Sportlehrpersonen nehmen sich selbst als Hauptverantwortliche für alle Prozesse und Abläufe im Unterrichtsgeschehen wahr. Bezogen auf die Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ spiegeln sich hier die Kategorien ‚Angst‘ und ‚Kommunikation‘

wider, welche der Frage nach dem warum näher kommen und Antworten dazu liefern.

Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte

Wenn Lehrkräfte sich grundsätzlich für alle Ereignisse im Unterricht verantwortlich fühlen und nicht differenzieren können, zwischen denen, die ‚alltäglich‘ sind, also zum Sporttreiben dazu gehören und denen, die den Unterricht negativ beeinflussen¹¹³, orientieren sie sich u. U. an einem falschen Leitbild von Unterricht bzw. Kommunikation. Bedeutend ist hier, inwieweit sich die Lehrkraft die Erwartungshaltung der Schule, Eltern oder Gesellschaft zu eigen gemacht hat und dem Rechnung tragen möchte. Die Verantwortlichkeiten werden auch je nach Schulform und Schultyp auf die Lehrkraft übertragen. Die Sozialisation der jeweiligen Schule definiert die Haltung und Einstellung zum Sportunterricht und bestimmt die Auslegung der Verantwortung der Lehrpersonen mit. Die Stellung des Sportunterrichts an der jeweiligen Schule oder im Ort spielt hierbei eine bedeutende Rolle und legt den Grad des subjektiven Verantwortungsgefühls fest und beeinflusst damit ebenfalls die Wahrnehmung von Ereignissen. Auch die SuS fühlen diese übertragene Verantwortung auf die Lehrkraft und versuchen, den Vorstellungen derer entgegenzukommen oder sie zu blockieren.

Nähe und Distanz

Die besondere Stellung die Sportlehrkräfte innerhalb der Schule in Bezug auf die SuS haben, führt häufig auch zu einer Veränderung der Nähe-Distanz-Balance, die Lehrkräfte sonst zu ihren Schützlingen pflegen. Eine Orientierungsebene für den Grad von Nähe-Distanz (Ausbalancierung) ist normalerweise durch die Schule jedoch auch durch die jeweilige Positionierung der Lehrkraft gegeben. Im Sportunterricht wird allerdings oftmals die ‚normale‘ Beziehung zwischen SuS, die allein schon durch die Hierarchie im Schulsystem entsteht, häufig durchbrochen. Die befragten Lehrpersonen und SuS bestätigten alle, dass Sportunterricht eine besondere Beziehung zueinander fördert, da ‚Nähe‘ anders stattfindet als in anderen Unterrichtsfächern. Im Sport kommen sich die jeweiligen Beziehungspartnerinnen und -partner allein schon durch Bewegung näher als in allen anderen Unterrichtsfächern.

„Also mein zweites Fach ist Mathe und ich denke, dass es da wichtiger ist, da bin ich autoritär. Sport ist für mich ein Fach, was irgendwo frei ist, da wo ich die SuS lassen will“ (Le.14).

„Ich bin glaub' ich zu sehr der Freund, aber ja, bin ich auch bewusst, ich mache auch gerne immer mit, um sie auch zu motivieren, dass man nicht irgendwie über denen steht, sondern, dass sie auch sehen, auch im Alter kann man noch Sport treiben“ (Le.13).

¹¹³ Vgl. Definition Störungen von Winkel (1996).

„Eigentlich, als Vorbild habe ich meine eigenen Sportlehrer, den ich in der Schulzeit hatte, ja, [...] der war eigentlich immer sehr nett, der war sehr locker drauf. Der hat immer versucht, mitzumachen und hat uns als SuS eigentlich eher als Kumpels behandelt, aber trotzdem immer diesen Grad gehabt, dass man Respekt vor ihm hatte und trotzdem hat man ihn als Freund gesehen und das ist das, was ich eigentlich möchte, wo ich hin will, wo ich dran arbeite, dass meine SuS mich respektieren und natürlich den nötigen Respekt auch haben und mich als Lehrer wahrnehmen, aber trotzdem keine Angst vor mir haben und auf mich zugehen können, mit Spaß auf mich zugehen können, aber trotzdem immer genau wissen, da ist die Grenze, dass sie mich als Vorbild haben, ob ich das selber bin, mag ich manchmal bezweifeln“ (D.07).

Diese Aussagen der Lehrerpersonen drücken eine Unsicherheit gegenüber dem Wunsch nach einer engeren Beziehung zu den SuS aus und der Sorge darum, dass ihnen dennoch der ‚nötige‘ Respekt entgegengebracht wird. Die damit verbundenen Gedanken und Zweifel bestätigen die schwierige Herausforderung dieser Erwartungen

Die befragten SuS bestätigen diesen Umstand. In ihren Äußerungen dazu bezeichnen sie die Sportlehrkraft häufig als ‚Kumpel‘ oder ‚Freund‘, welcher ihnen sehr nahe steht.

„Ja, aber er geht halt‘ auch gut auf unsere Probleme ein, wenn wir welche haben. Also an ihn würde ich mich schon wenden, am ehesten wenden von den Lehrern der Schule“ (D-24).

„Die (Lehrerin) ist sehr nett, wenn man mal lacht, dann lässt sie einen auch. Sie ist nicht so streng“ (L.06).

Die Aufhebung der normalen Klassenstruktur (Lehrer steht, SuS sitzen) ergänzt diese Haltung und führt zu einer veränderten Sichtweise auf die Lehrperson. Die häufigen Körperkontakte durch Hilfestellungen oder bestimmte Spielformen verändern das Verhältnis und die Wahrnehmung der Beziehung zueinander. Dies kann zum einen das Gefühl der Nähe und des ‚Verstandenwerdens‘ untereinander verstärken, aber auch zum anderen dazu führen, dass unangenehme Gefühle, wie z. B. Unsicherheiten daraus entstehen. Unter Umständen entwickeln sich daraus emotional belegte und intensive Beziehungsmuster, die im umgekehrten Fall, bei z. B. aversiv erlebten Kontakten als unerträglich definiert werden. Dieser Aspekt beschreibt eine besondere Form der Dimension Nähe bzw. Distanz. Lehrkräfte und ebenfalls die SuS stehen in ständiger Herausforderung mit diesem Phänomen und müssen einen Weg finden, im Sportunterricht damit umzugehen. Die Erwartungshaltungen, welche sich daraus für beide Parteien ergeben, wirken sich auch auf die Wahrnehmung von kritischen Ereignissen im Sportunterricht aus. Scheinbar kleine Veränderungen in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS haben für die Beteiligten u. U. große symbolische Bedeutung, sind sozusagen eingebettet in größere Deutungs- und Handlungszusammenhänge. So bedeutet bspw. das Mitspielen der Lehrkraft in einem Spiel mehr als eine pragmatische organisatorische Lösung für die beteiligten SuS.

(Ist die Sportlehrerin immer so aktiv dabei?) „Ja, oft. Die Sportlehrerin gefällt mir gut“ (K-4).

Bei Herr Dorn wird als Beispiel hierfür deutlich, dass er eine ambivalente Einstellung zum Handlungsfeld Sport hat und ihm, was den Bereich der Entwicklung zur Selbstständigkeit betrifft, Erfahrungen und Reflexion weitgehend fehlen.

„Ich glaube ehrlich gesagt nicht, ahm [...] vielleicht haben sie in dieser Phase gespürt, dass ich weniger eingreife und sie mehr machen lasse, aber ich glaube, dass sie mich immer als Lehrer sehen, als den zentralen und das ist schwer für mich, vor allem in diesem Turnen die Sicherheit rauszulassen [...] aber so die Sachen selbst zu strukturieren, den Aufbau selbst zu machen, selber rein zu kommen, da habe ich mich schon mehr zurück gehalten, versucht zu mindestens“ (D.03)

Die Tatsache, dass Herr Dorn im Verlauf des Unterrichts wenig präsent sein möchte und die Umsetzung des Themas beinahe vollkommen den SuS überlässt, verunsichert diese jedoch sehr.

„Manchmal wissen wir nicht, was er von uns will, da er sich dann sehr zurückzieht oder lange die Halle verlässt“ (D-14).

Die SuS schätzen den Freiraum, den ihnen Herr Dorn lässt, würden sich jedoch mehr Strukturierung bzw. einen Plan zum methodisch-didaktischen Ablauf wünschen, damit die Bewegungsabläufe für alle verständlicher werden.

„Ich würde vielleicht erst einmal sagen, welche Linie bzw. in welcher Reihenfolge der Parkour aufgebaut wird und dann so eine Art Laufstrecke festlegen und dann halt' zusammen überlegen, welche Station am Besten wäre, wo auch eben jeder drüber kommt“ (D-7).

Exponiertheit

Die Ausdruckweise ‚Sport machen‘ impliziert bereits das Aktive am Sportunterricht. Der komplette Körper – nicht nur der Geist – ist gefordert, man muss aktiv sein. Sportunterricht ist eine körperliche Herausforderung, welche voraussetzt, dass alle Beteiligten sich einbringen müssen, um am Unterricht teilzunehmen. Die passive, ‚nicht körperliche‘ Form stellt hier nur selten das Mittel dar, um das Unterrichtsziel erfolgreich erreichen zu können. Für die Lehrkräfte bedeutet das, dass sie sich auch körperlich präsent zeigen sollten, um wahrgenommen zu werden. Sie verwenden dazu verbale und nonverbale Kommunikationsformen und stehen, laut eigener Wahrnehmung, immer im Mittelpunkt. Die befragten Lehrkräfte betonen die Energie, die sie dazu benötigen, diese Anforderungen an Positionierung, Ausgesetzsein und Koordination über viele Stunden aufrecht zu erhalten. Die befragten Lehrpersonen äußerten sich hier als in vielerlei Hinsicht als ‚allein gelassen‘.

Frau Fernando stellt fest, dass SuS dieses ‚sich-körperlich‘ einbringen‘ oftmals als extremes Gefühl der Exponiertheit wahrnehmen.

„[...] Ich habe auch schon gesagt, dass ein SuS rauskommt, sodass er draußen steht, also neben mir steht, denn ich habe immer das Gefühl, wenn ein SuS dann neben mir steht, dann hören die anderen mir mehr zu, da ihnen der SuS irgendwie leid tut [...]“ (F.04).

Hier nutzt Frau Fernando das vermeintliche Wissen darüber, dass sich SuS nicht gerne in dieser Sonderposition der Exponiertheit wiederfinden wollen, um die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler dazu zu motivieren, zuzuhören. Es funktioniert bei ihr zum einen als Mittel, um Angst zu erzeugen und zum anderen als Mittel zur Entstehung für Empathie. SuS fühlen sich mit ihrem Körper und den häufig schwierigen Bewegungsanforderungen zur Schau gestellt. Unterstützt wird dieses Gefühl durch die Sportkleidung, welche des Öfteren körperbetont ist und wenig kaschiert. Die Anforderungen im Sportunterricht verlangen, dass die Beteiligten sich selbst darstellen und dabei keine Ängste in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer Selbst äußern bzw. zulassen. Es gibt keinen legitimen Raum, wie z. B. ein Gespräch für diese Ängste, d. h. keine Zeit oder Sensibilität dafür, sondern es wird vorausgesetzt, dass alle mitmachen und sich darüber hinwegsetzen können.

Bewegung

Im Unterschied zu anderen Unterrichtsfächern zeichnet der Sportunterricht sich durch Bewegung als wichtigstes Kriterium/Merkmal aus. Durch die Bewegung aller Akteure in der Sporthalle verändern sich permanent die Perspektiven bzw. die Ausgangspunkte. Der Sportunterricht wird dadurch oftmals unübersichtlich und wirkt schnell chaotisch und ungeordnet. Bei allen befragten Lehrpersonen und SuS herrscht eine allgemeine Vorstellung darüber vor, wie Sportunterricht auszusehen hat. Gerade durch die vielfältigen Bewegungsformen und der damit verbundenen Veränderung der Situation in jedem Augenblick empfindet die Sportlehrkraft ihren Unterricht häufig als ungeordnet und chaotisch.

„Nun, es war wohl etwas chaotisch für sie, denn ich habe viele Übungen in kurzer Zeit gemacht, ohne dass sie Zeit hatten, die einzelnen Elemente sacken zu lassen. Sicherlich haben sie gemerkt, dass ich etwas überfordert war und keine Linie gefunden habe. Dann habe ich heute auch alles einfach automatisch durchgezogen, ohne zu schauen wie es den Schülerinnen damit geht und wo noch Probleme sind“ (K.05).

Die Wahrnehmung des eigenen Sportunterrichts als unüberschaubar und chaotisch verstärkt das Empfinden der befragten Lehrpersonen, guten Unterricht nicht gewährleisten zu können. Die Unsicherheiten – so machen gerade weibliche Lehrpersonen deutlich – wirken zurück auf ihre subjektive Befindlichkeit bei der Durchführung der Sportstunden. Fast alle Lehrerinnen berichten davon, dass sie während der Durchführung der Sportstunde ein latentes Unsicherheitsgefühl hatten.

„[...] Dann habe ich immer Angst davor, dass mein Unterricht nicht wirklich läuft und dass das Thema keinen Anklang findet. Ich bin oft unsicher und frage mich ob das Spaß macht“ (K.14).

Einige befragte Lehrpersonen empfanden ihren Unterricht als planlos und „entartet“ (vgl. Le.01).

„Also, ich war ziemlich unlocker und genervt, da es ständig zu Störungen kam. Ich hatte das Gefühl, zu locker zu sein und etwas planlos. Die Struktur hat gefehlt, denn ich war nicht wirklich gut vorbereitet“ (K.04).

Dass die Lehrerwahrnehmung vollkommen anders war als die der anderen am Unterricht beteiligten Personen wird in diesem Zusammenhang durch die Wahrnehmung der teilnehmenden Beobachtung deutlich. Hier wurde nicht wahrgenommen, was genau im Unterrichtsverlauf ‚ausgeartet‘ ist, denn alle Schülerinnen waren – von außen betrachtet – in die Unterrichtsabläufe integriert. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung mag auch an den unterschiedlichen Erwartungen liegen, welche die Beobachter/-innen und die agierenden Sportlehrkräfte an Sportunterricht stellen. In Aktion rutschen die Sportlehrkräfte automatisch in eine andere Position, denn sie tragen nun die Verantwortung. Dies verstärkt offensichtlich die Wahrnehmung für kritische Ereignisse.

Die Lehrkräfte stehen vor immer neuen Konstellationen (z. B. durch SuS im Spiel) im Raum und versuchen dieser Tatsache durch strukturierte Unterrichtsplanung zu begegnen. Die Notengebung unterstützt dieses Unterfangen, denn sie maßregelt die SuS und ermutigt sie zu mäßigen Verhaltensstrukturen.

„Nee, das ist doch egal, da wir darauf ja erst einmal keine Noten bekommen. Schade ist nur, dass es so langweilig war. Aber das ist halt’ so“ (S.04).

Durch Bewegung kann es zu Verletzungen kommen, welches die größten Ängste im Unterricht darstellen. Dieser Zusammenhang beeinflusst die Themenstellung, als auch deren Umsetzung. Die befragten Sportlehrkräfte versuchen durch eine klare Aufgabenstellung und einen strukturierten Ordnungsrahmen eindeutig Bewegungen, d. h. Spiele, Übungen etc., ablaufen zu lassen, um Verletzungen weitestgehend zu vermeiden.

SuS sind enttäuscht, wenn sie die Zeit in der Sportstunde nicht für Bewegung nutzen können. Ihre Erwartungen an Sporttreiben bzw. Bewegung im Sportunterricht, sind anders als die der Lehrpersonen.

„Ich würde die SuS immer richtig Sport machen lassen, sodass sie schwitzen und sich wirklich bewegt haben. Ist ja eigentlich auch so gedacht, denn Sport ist ja Bewegung“ (M.05).

Auf die Frage, welches Ereignis ihnen am meisten aufgefallen ist, äußerte Schülerin L. folgendes:

„Als wir die ganze Zeit in der Ecke standen und nicht wussten, was wir tun sollten. Das hat mich genervt, denn dabei ging so viel Zeit flöten. Ich wäre am Liebsten einfach nur rumgerannt.“ (S.08).

3.2.2 Handlungs- und Interaktionsstrategien

2.1.2.1. Strategien / Umgehensweisen der Lehrpersonen

Wie gehen alle Akteure mit den eigenen Erwartungshaltungen im und an Sportunterricht um? Wie sehen ihre Handlungs- und Interaktionsstrategien diesbezüglich aus? In allen Interviews mit den Lehrpersonen und auch in den Aussagen der Beobachter/-innen ergaben sich folgende Aspekte in der Umgehensweise mit

der aus dem Kontext resultierenden Kategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘.

Motivation

Auf unterschiedliche Weise versuchen die befragten Lehrpersonen, ihre SuS zu motivieren. Sie versuchen, durch positives Feedback eine freundschaftliche Atmosphäre zu schaffen, dies wird von den SuS auch angenommen.

Bsp. Ausdauerspiele

Die Beurteilung durch gute Noten soll die SuS auch für die gemeinsame Sache begeistern und sie bei der ‚Stange‘ halten.

(Wenn dich etwas stört, wie verhältst du dich dann?) „Ahm [...] schon manchmal laut, manchmal klassisch mit Noten, auch einfach, weil das dann die beste Wirkung zeigt auch wenn es mir widerstrebt, beleidigt bin ich aber nicht“ (G-16).

Einige befragte Lehrpersonen sehen sich ständig gefordert, SuS im Sportunterricht zu motivieren. Dieser Anspruch nervt und stresst sie, da sie dieses Phänomen aus ihrer eigenen sportlichen Sozialisation heraus nicht nachvollziehen können.

(Was stört dich am meisten?) „Mich stört, dass SuS nur noch konsumieren, dass sie denken, dass sie machen können, was sie wollen und trotzdem gute Noten bekommen. Dann nervt es mich, wenn nichts von ihnen kommt und sie einfach nur alles über sich ergehen lassen, sie denken nicht mit und wollen nur ihren Spaß haben, nichts darf wirklich anstrengend sein, es fehlt die Ausdauer und die Neugier“ (Leo.05).

Die Begeisterung für Bewegung im Allgemeinen wird vermisst. SuS werden so wahrgenommen, dass sie nur motiviert sind, wenn das Thema oder die Umsetzung ihren Erwartungen entspricht.

„Also die Situation ist zwischendurch ein wenig ausgeartet und ich dachte, das nervt jetzt aber, die haben jetzt gar keine richtige Lust mehr und machen nicht mehr richtig mit und ich darf das jetzt ausbaden [...]“ (Le.01).

Es wird das selbstständige kreative Handeln der SuS als fehlend im Sportunterricht bezeichnet. Die Lehrkraft sieht sich alleine in der Verantwortung, den Spaß und die Freude an Bewegung zu vermitteln bzw. im Unterricht aufrecht zu halten. In derlei Hinsicht wird die fehlende Unterstützung durch die Eltern bzw. Gesellschaft ersichtlich. Die Bedeutung von Bewegung bzw. Sport liegt zusehend in der Hand der Sportlehrkräfte, welche sich hier überfordert fühlen.

„[...] Dann nervt es mich, wenn nichts von ihnen kommt und sie einfach nur alles über sich ergehen lassen, sie denken nicht mit und wollen nur ihren Spaß haben, nichts darf wirklich anstrengend sein, es fehlt ihnen die Ausdauer und die Neugier“ (L.05).

Die befragten Lehrpersonen fühlen sich immer verantwortlich dafür, die SuS zu motivieren und neue Impulse zu geben. Es ärgert sie, wenn es im Unterricht nicht wirklich rund läuft.

„Ich habe dann keine Lust mehr und am liebsten würde ich einfach gehen. Wenn ich versuche, mit allen zusammen einen Vorschlag zu machen, dann kommt nichts und alle machen was sie wollen. Vielleicht sollte ich dann strenger sein, aber da fehlt mir die nötige Kraft, alles zu dominieren. Es sollte doch so sein, dass auch SuS etwas von mir wollen und ich nicht nur von ihnen, oder? Vermutlich resigniere ich zu schnell, das merken die Schüler“ (L.06).

In dieser Äußerung kulminiert einiges. Die Lehrperson spricht hier von Kraft, welche nötig ist, um Sportunterricht abzuhalten. Es wird deutlich, dass sie vollkommen andere Erwartungen an das Sportlehramt hatte und nun erkennt, dass sie eventuell nicht die nötigen Eigenschaften besitzt, um den offensichtlich geforderten Ansprüchen gerecht zu werden.

Lehrerin K. gab an, dass sie die Schülerinnen durch ausgefallene Themen zu motivieren versucht:

„Ich hatte mir gewünscht, dass die Schülerinnen von diesem Thema sehr motiviert sind, da ich Hochsprung sehr spannend finde. Es sollte etwas anderes sein. Da die Schülerinnen zu Anfang dachten, dass das für sie nicht umsetzbar ist, hatte ich mir gedacht, dass sie sehr viel Freude daran hätten, wenn sie feststellen, dass es nicht so schwer ist, wie sie dachten. Meine Erwartungen waren sehr darauf ausgelegt, dass ich sie nicht immer antreiben muss, sondern, dass sie einfach voll bei der Sache sind“ (K.02).

In vielen Interviews mit Lehrpersonen kommt zur Sprache, dass die Grundvoraussetzungen der SuS sich sehr stark verändert haben, sodass es für Lehrpersonen zunehmend schwierig wird, Unterrichtsinhalte planmäßig durchzuführen.

„[...] Das liegt auch daran, dass die Schülerinnen wenig Bewegungserfahrung haben und nicht mehr so vieles selbstverständlich ist. Die Schülerinnen haben keine Körperspannung und keinen Bezug zu ihrem Körper. Das hat meinen Unterricht stark verändert und stört mich auch“ (G-25).

Herstellen von Dominanz und Abhängigkeiten

Lehrkräfte versuchen auf unterschiedliche Weise, ihre Position innerhalb der Klasse zu demonstrieren oder zu schaffen. Obwohl gerade Sportlehrkräfte vorgeben, weniger dominant sein zu wollen als andere Lehrkräfte, empfinden die SuS dies durch die Notengebung anders. Durch den häufigen Körperkontakt entsteht für beide Parteien eine lässigere Umgangsweise, was darüber hinwegtäuscht, dass die Lehrkraft ‚am längeren Hebel‘ sitzt. Gerade diese Umstände verstärken oftmals bei Sportlehrkräften die Angst, die nötige Dominanz nicht aufrecht erhalten zu können (vgl. Kategorie ‚Angst‘ Teil III Kap. 3.4). Viele Sportlehrkräfte vermuten, wie sich in Gruppengesprächen mit den befragten Lehrkräften herausstellte, dass sie weniger respektvoll von SuS behandelt werden als ihre Kolleg/-innen anderer Fachausrichtungen. Einige Sportlehrpersonen demonstrieren ihre Dominanz deutlich, indem sie alle Unterrichtsabläufe streng beobachten, kommentieren und kontrollieren. Die SuS werden herumkommandiert und es

wird wenig kommuniziert. Die Lehrpersonen bestimmen zu jedem Zeitpunkt Unterrichtsabläufe und geben zu Stundenbeginn keinen Überblick, sodass alles in ihrem Regiment bleibt. Vorschläge von Seiten der SuS werden wenig beachtet. Klare Struktur soll den Lehrkräften dabei helfen, die Dominanz zu behalten. Die differenzierte Einteilung der Unterrichtseinheiten (Einstimmen, Hauptteil, Ausklang) bleibt den SuS unbekannt. Diese Haltung von Lehrerseite führt zur Abhängigkeit der SuS und zu wenig Selbstständigkeit. Leistungseinforderung wird als gängiges Druckmittel benutzt. Der Lehrplan wird jedoch selten als Richtungsgebend eingesetzt, sodass die SuS häufig keine genaue Orientierung über den Unterrichtsablauf- bzw. die Themen haben. Auch das verstärkt die Dominanz und Abhängigkeit der SuS. Lehrpersonen versuchen auf sehr unterschiedliche Weise, eine Dominanzposition herzustellen. Sie sind es, die den Unterricht bestimmen und die Inhalte gestalten. Häufig ist den SuS das Thema der Stunde nicht bekannt und sie haben keine Ahnung über den Unterrichtsverlauf bzw. das Unterrichtsziel und die Unterrichtsgestaltung. Was dabei irritierend wirkt, ist die Tatsache, dass sich die befragten Lehrpersonen dessen bewusst sind.

„[...] Also wenn ich gefragt hätte, um was es heute in der Stunde geht, dann hätten die SuS nichts gesagt, ich glaube sie hätten nichts mehr gewusst, oder?“ (F.03).

Sportlehrpersonen investieren viel Zeit darin, Unterrichtsinhalte umzusetzen, jedoch versetzen sie die Beteiligten nicht in die Lage, Sportunterricht nach verschiedenen Gesichtspunkten selbstständig umzusetzen.

(Würdet ihr den gerne bei der Umsetzung des Themas selbstständiger agieren wollen?)
„Nein, ich finde, dass die Lehrerin das dann machen soll, da wir keine Ahnung vom Sport haben, wir wissen ja nicht, wie das geht aufwärmen uns so“ (P.11).

Hier wird deutlich, wie wenig SuS im Sportunterricht über die Inhalte bescheid wissen. Nach 6 Jahren Unterricht trauen sie sich nicht zu, selbstständig das Aufwärmprogramm zu gestalten. Dies wurde in der teilnehmenden Beobachtung bestätigt, denn keine Klasse agierte in weiten Unterrichtsteilen selbstständig. Zudem formulierte nahezu keine Lehrperson Aufgabenstellungen so, dass die SuS dazu aufgefordert wurden, sich selbst einzubringen. Dieser Umstand kann in eine Abhängigkeit von der Lehrperson münden, welche dann als alleiniger Experte im Raum agiert.

Alles bleibt in der Hand der Lehrperson und wird von ihr bestimmt und delegiert. Da im Sportunterricht meistens alle in Bewegung sind, demonstrieren die Lehrpersonen ihre Dominanz über ein Herumkommandieren der SuS, dies zeigte sich sehr häufig in der teilnehmenden Beobachtung. Mitbestimmung bzw. -gestaltung von Seiten der SuS wird nur in seltenen Fällen praktiziert und beschränkt sich des Öfteren auf kleine Spielvarianten.

„[...] Am Anfang der Stunde dürfen wir auch oft wählen, welches Spiel wir machen wollen. Meistens stimmen wir dann ab“ (K-16)

Sportlehrkräfte haben Angst davor, Verantwortung abzugeben, da sie einen Verlust an Dominanz befürchten, zugleich befürchten sie die Konsequenzen, falls etwas schief läuft. Die SuS werden auch mithilfe der Notengebung dominiert, welche nach eigener Auslegung gehandhabt wird und für die Beteiligten selten

nachvollziehbar ist. Nur einige wenige Sportlehrpersonen verstehen sich als Vermittler von Bewegung in dem Sinne, dass sie Bewegung lehren, um die SuS in diesem Bereich selbstständig agieren lassen zu können, d. h. die Bewegung weitergeben zu können. Die SuS werden in ein Abhängigkeitsverhältnis gebracht. Für sie sind die Methoden im Sportunterricht meistens nicht durchschaubar.

Viele der befragten Lehrpersonen gaben zu, dass sie die Notengebung flexibel handhaben und dabei wenig Transparenz zeigen. Es wird beinahe nach jeder zweiten Unterrichtsstunde eine Note gemacht, sodass die SuS stets damit rechnen müssen.

Die einzelnen Unterrichtsphasen im Sportunterricht wie Erwärmung, Hauptteil und Ausklang können von den SuS weder benannt werden, noch wissen sie, was es damit auf sich hat.

(Gab' es unterschiedliche Phasen?) „Im Sportunterricht geht es direkt los. Eine Erwärmung gibt es so nicht“ (V.14).

Kommunikation

Die befragten Lehrpersonen versuchen durch Rituale, wie kleine Gesprächsrunden zu Beginn und am Ende der Sportstunde, Schülerinnen bzw. Schülerfeedback zu erhalten. Dies soll ihnen eine Vorstellung von den Wünschen und Bedürfnissen der Schülergruppe geben. Häufig findet in dieser Gesprächsrunde kein wirklicher Meinungs austausch statt – es stellt keinen wirklichen Dialog dar. Als Gründe dafür werden Zeitmangel und Stress genannt. Dieser Umstand suggeriert den SuS nur die Möglichkeit zur Mitsprache und Mitgestaltung. Beobachtet man diese Aktionen, dann wird deutlich, dass es hier nicht wirklich um die Absicht der Lehrkräfte geht, ihre SuS in die Unterrichtsgestaltung – und Zielsetzung einzubeziehen und keine wirkliche Auseinandersetzung mit den SuS stattfindet. Die Bedeutung, die Rituale, wie z. B. Sitzkreise, trotzdem erhalten, wird in den Interviews der SuS deutlich.

„Also wir machen am Ende immer diese kleine Sitzrunde, aber da hat keiner Lust, etwas zu sagen, es ist sowieso egal, denn wir müssen ja das machen, was unser Lehrer vorgibt. Schön wäre es, wenn wir alle mal sagen dürften was uns stört, ohne dass das dann komisch ist“ (S.10).

„Ich glaube, dass sie sowieso nicht verstanden haben, was ich genau von ihnen wollte und was das Unterrichtsziel sein sollte, auch nicht, was ich mit Ausdauer trainieren bzw. bezwecken wollte. Vielleicht hätte ich mehr dazu erklären sollen, aber es zog sich so und alle standen rum“ (L.03).

Das Zugeständnis an Unterrichtsmitgestaltung äußert sich meist durch die Veränderung kleiner Spielabläufe und minimaler Verbesserungsvorschläge von Seiten der SuS. Einzelne Unterrichtsstunden, speziell vor den Ferien werden als flexible Stunden freigehalten, in denen nur nach den Wünschen der SuS gespielt wird.

Demgegenüber steht der Wunsch der Lehrpersonen, die SuS in den Unterrichtsablauf zu integrieren und Verantwortung abzugeben, um selbst weniger Verantwortung zu tragen. Dies versuchen die befragten Lehrpersonen zu erreichen, indem sie diesbezüglich Regeln kommunizieren und verabreden, um eine Verhaltensbasis zu schaffen, auf welcher agiert werden kann und die den Umgangsrahmen bilden soll.

„[...] Ich gebe ihnen, was sie brauchen und den Rest sollen sie eigentlich selber erfahren, dass man das dann bespricht, dass ich weniger da bin als Lehrer, sondern als jemand der dabei ist“ (D.02).

Kommunikationsregeln werden zu Beginn des Schuljahres definiert, um Struktur in den Unterricht zu bringen und ein Abweichen davon zu bewerten. Dadurch wird von den Lehrpersonen vermittelt, was sie für ein Verhalten erwarten.

Komfortzone

Die verschiedenen Erwartungen an den Sportunterricht führen häufig dazu, dass Lehrpersonen Zugeständnisse in vielerlei Hinsicht machen. Oftmals werden nur deshalb Themen behandelt, die erfahrungsgemäß auf eine positive Schüler-Resonanz stoßen. Einige Lehrpersonen bevorzugen Themen, welche sie selbst souverän umsetzen können oder erklären können. Dadurch festigt sich ihr selbstsicherer, souveräner Umgang mit den SuS. Sie laufen nicht Gefahr, bloßgestellt zu werden oder sich lächerlich zu machen. Dies führt dazu, dass der Sportunterricht zunehmend monoton und anspruchslos wird. ‚Neues‘ wird selten ausprobiert und so bleibt die Lehrkraft in einer gewissen Komfortzone. Sie gibt ihnen Sicherheit und lässt Unterricht insofern kalkulierbar machen. Lehrkräfte sind dadurch weniger gestresst. Die individuelle Auslegung bzw. Umsetzung des Lehrplans unterstützt dieses Phänomen. Die befragten Lehrpersonen gaben an, die meisten Unterrichtsinhalte frei zu gestalten oder aus ihrem Repertoire zu schöpfen.

„Also eigentlich benutze ich weder Bücher noch sonst irgendetwas, aber das hängt davon ab, was ich gerade mache [...]“ (D.07).

„Ich habe noch Stundenbilder aus Studienzeiten, die ich immer noch gut finde [...] Vieles mache ich aber frei nach Gefühl und ohne große Hilfe“ (L.07).

Sportunterricht ist eines der wenigen Fächer, in welchem nicht auf die Leistungen des Vorjahres aufgebaut wird. Diese Tatsache ermöglicht es der Lehrkraft, die Themen im Lehrplan relativ frei zu interpretieren bzw. umzusetzen. Wird bspw. die ‚Rolle vorwärts‘ in der dritten Klasse nicht ausreichend vermittelt, so entstehen in der vierten Klasse eventuell Probleme, aber für die verantwortliche Lehrkraft keine Konsequenzen. Sportlehrer gehen davon aus, dass sie in jedem Schuljahr mit den Kindern bei ‚null‘ anfangen.

„[...] Die Aufgabenstellung war ja Stationen mit Hüpfen zu erfinden und manche hatten komplett andere Stationen, sodass du dich gefragt hast, ob dieses Kind überhaupt weiß‘ was hüpfen bedeutet. Das würde ich nächstes mal als Thema aufgreifen und erst einmal besprechen, was hüpfen ist“ (F.03).

„Man fühlt sich als Lehrer einfach wenig gefordert, wenn der Anspruch so klein ist, es langweilt und man stagniert [...]“ (K.10).

„Ich dachte, dass das Niveau der SuS viel höher ist und bin wie gesagt sehr enttäuscht, dass es nicht so ist. Meine Erwartungen an meinen Beruf waren vollkommen anders. Ich würde oftmals gerne viel intensivere Dinge im Sportunterricht machen und da ist das Können der SuS so schlecht, dass ich nicht ansetzen kann“ (K.16).

Alles bewegt sich in einem bestimmten Rahmen, da es keine Überprüfung, z. B. durch die Schulleitung, bei der Umsetzung der Lehrplanthemen gibt. Die anfängliche Motivation der Lehrkräfte, etwas ‚bewegen‘ zu wollen, schwindet durch diesen Umstand. Es wird als zu mühsam betrachtet, um dagegen anzugehen bzw. dahingehend etwas zu bewegen.

Bsp. Kathrin

Verantwortung

In den ersten Lehrjahren lernen Sportlehrpersonen, dass sie sich in einem bestimmten Rahmen bewegen müssen, um dem schulischen Rahmen/Kontext gerecht zu werden. Wie alle anderen Lehrkräfte unterliegen sie einer Bewertung von außen, d. h. der Schulleitung, den Eltern und letztlich auch den SuS. Sie tragen eine Verantwortung und wollen dieser gerecht werden. Dieser Anspruch prägt ihr Verhalten und wirkt sich auf alle ihre Handlungen und Interaktionen aus

„Am Liebsten hätte ich mich in eine Ecke gesetzt und gar nichts gesagt oder [...]: Es ist halt' einfach zu gefährlich, wenn du nichts sagst [...] das wäre mir dann doch einfach zu riskant gewesen, deshalb muss man zwangsläufig mal etwas machen“ (D.03).

Der Lehrplan als Grundlage der sportunterrichtlichen Inhalte stellt für die befragten Lehrpersonen erstaunlicherweise keinen dieser Ansprüche dar und sie empfinden nicht, dass die geforderten Themen pro Schuljahr von ihnen angegangen werden müssen. Der Lehrplan stellt demnach für sie keine Vorgaben an den Unterricht dar und dient, wenn überhaupt nur als Orientierung.

(Planst du den Unterricht nach dem Lehrplan?) „Nein, Lehrplan eher weniger, ich mache oft das, was mir gut liegt“ (G-24).

Des Öfteren besitzt die Schule keine gut ausgestattete Sporthalle und ebenfalls keine Freiplätze, sodass es hier zu Einschränkungen kommt, welche die Erwartungen an den Sportunterricht maßgeblich beeinflussen können. Die reduzierten Mittel – gekoppelt mit den Anforderungen – fordern von der jeweiligen Lehrkraft pragmatische Lösungen, welche dann häufig so aussehen, als dass z. B. das Thema Sprungerfahrung sammeln in Form Seilspringen abgehandelt wird, wogegen die Lehrkraft ursprünglich an Themen wie Hochsprung oder Weitsprung gedacht hatte. Es fehlen in den Hallen entsprechende Geräte, sodass das Bewegungsangebot oftmals eintönig und sehr reduziert umgesetzt wird. Die befragten Lehrpersonen sehen sich mit dem Problem allein gelassen und sind deshalb wenig motiviert sich permanente attraktive Bewegungsangebote „aus dem Finger zu saugen“.

(Was wünschst du dir vom Sportunterricht?) „Dass wir eben mehr hochwertigere Geräte haben, also andere, also nicht noch mehr Kästen, sondern andere Geräte [...]. Also ich wünsche mir von den Geräten her was, bisschen mehr“ (D-9).

Als Beispiel hierfür dient Lehrerin K., welche in einer Sport-Halle des bayerischen Turnleistungskaders versucht, Hochsprung umzusetzen. Die kleine Halle ist komplett mit einem Sprungboden ausgestattet und jede Menge Turngeräte wie Barren, Reck, Bock, Kästen, Schwebebalken und Pferd stehen aufgebaut herum, sodass kaum Raum übrig bleibt, um sich frei zu bewegen. Lehrerin K. improvisiert und versucht in einer Ecke der Halle, eine Anlage aufzubauen, welche in etwa an Hochsprung erinnern soll. Dies gelingt ihr nur mäßig, da sie auch keinerlei Latte oder Gummiband in der Halle zur Verfügung hat. Sie entschließt sich hier für aneinandergedrehte Sprungseile, welche zwischen Kästen geklemmt werden. Die Schülerinnen können nun annähernd mit dem Unterrichtsthema Hochsprung beginnen. Der Auf- und Abbau benötigte jedoch die Hälfte der Unterrichtszeit und entsprach weder den allgemeinen Sicherheitsbestimmungen an Sprunganlagen (vgl. DLV-Normen) noch den der Schulen bzw. was in den Lehrerausbildungsseminaren gelehrt wird.

Die Verantwortung gegenüber den SuS und Eltern sieht vor, dass niemand sich im Sportunterricht verletzen sollte. Das führt zu einer ausgeprägten Angsthaltung (vgl. Kategorie ‚Angst‘, Teil III Kap. 3.4) der Lehrpersonen gegenüber jedem ungeordneten Treiben in der Sporthalle. Alle Bewegungen werden deshalb von den Lehrpersonen genau vorgegeben und reglementiert, um das Verletzungsrisiko einzuschränken. Das führt auch dazu, dass z. B. verletzungsgefährliche Themen, wie Geräteturnen, einfach nicht behandelt oder durchgenommen werden. Das Handlungsfeld Turnen wird dann bspw. einfach mit Rolle vorwärts und Radwende abgehandelt.

Anspruchslosigkeit

Sportlehrkräfte betonen die Anspruchslosigkeit in ihrem Fach. Sie beklagen, dass Sport im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern von der Schulleitung nicht ernst genommen wird.

Lehrerin F. fühlt sich von der Schulleitung überhaupt nicht ernst genommen, da die Sporthalle, in welcher sie unterrichten soll, überhaupt keine Ausstattung hat und sehr demoliert ist. Ihre Forderungen an die Schulleitung, neue Geräte anzuschaffen oder die Halle zu renovieren, werden seit Jahren übergangen. Der Unterricht wird täglich zur Improvisationsleistung der Lehrerin, welche sehr darunter leidet. Verschlimmert wird dieser Umstand durch Schüleräußerungen dahingehend, welche die Unterrichtseinheiten der Lehrerin eindeutig angreifen.

Auch SuS bemängeln die Hallensituation und sehen darin ein Motivationsproblem.

„Ja, dass die Halle so klein ist und wir dürfen hier nur mit weichen Bällen spielen“ (SR-26).

Der Lehrplan wird als Orientierung für die einzelnen Unterrichtsinhalte herangezogen, jedoch vermissen sie, dass kein Lehrplan wirklich auf das Können des vorherigen Jahres Bezug nimmt bzw. auf die Gegebenheiten vor Ort, wie z. B. die Sporthalle (Größe und Ausstattung). Die Lehrpläne sind demnach keine Motivation für Sportlehrpersonen, bestimmte Anforderungen im Unterricht zu erarbeiten. Sie vermissen gewisse obligatorische Standards für jede Klassenstufe, welche zwingend von allen Lehrpersonen eingehalten werden müssen, um in jedem Schuljahr eindeutig auf ein bestimmtes Niveau aufbauen zu können. Es wird als frustrierend gewertet, dass sie bei den SuS immer wieder bei ‚null‘ anfangen müssen – obwohl diese bereits auf einer weiterführenden Schule sind und viele Sportstunden hinter sich haben, beherrschen sie keine einheitlichen Bewegungsansprüche. Der Anspruch an das Fach sinkt mit zunehmenden Berufsjahren und es entsteht eine gewisse Resignation.

„Mich stört, dass SuS heute nur noch konsumieren, dass sie denken, dass sie machen können was sie wollen und trotzdem gute Noten bekommen [...]“ (L.05)

Durch die zunehmenden Schwächen in Haltung und Körperspannung der SuS sehen sich die Sportlehrkräfte oftmals nicht mehr in der Lage, alle Themen laut Lehrplan durchzunehmen, was den Anspruch an das Fach erneut senkt.

„[...] Als ich angefangen habe wollte ich aus jedem Kind einen guten Sportler machen und ich war so enttäuscht, dass das nicht möglich war“ [...] „ich dachte es ging darum wirklich etwas zu vermitteln, Bewegung zu vermitteln, ich wollte etwas bewegen und war oftmals richtig frustriert, dass es oftmals nur um eine Rolle vorwärts ging, die keiner konnte und dann auch nicht wirklich lernt. Das kann es nicht sein, aber davon bin ich nun weggekommen, meine Erwartungen sind jetzt viel niedriger, mir genügt es heutzutage, wenn die SuS im Rahmen ihrer individuellen Fähigkeiten etwas dazu gelernt haben. Sportunterricht hat nichts mit dem zu tun, weshalb ich Sport studiert habe, da geht es nicht um Leistung und Training, sondern um Bewegung. Man kann in der Schule keine Leistung erwarten. Dies zu akzeptieren war schwierig für mich. Wie gesagt, ich dachte, dass man mehr bewegen kann. Jetzt genügt es mir, wenn die SuS sagen: ‚hey, ich habe einen Handstand gelernt.‘“ (K.09)

Sie fühlen sich von den Eltern und der Gesellschaft allein gelassen, welche die gesamte sportliche Erziehung auf das Fach Schulsport überträgt. Der Stellenwert innerhalb der Gesellschaft und Schule spiegelt die zunehmende Bedeutungslosigkeit des Schulsports wider.

In Bayern wird, im Unterschied zu anderen Bundesländern, stark dagegen angegangen, jedoch fällt auch hier sehr häufig der Sportunterricht zugunsten von anderen Stunden aus. Das Gefühl der Anspruchslosigkeit an das Fach, wird auch durch den vermehrten Einsatz von ungelerten Lehrkräften im Fach Sport verstärkt. In keinem anderen Fach wird dies so leger gehandhabt wie im Fach Sport. Diese Einstellung zum Sportunterricht färbt, laut Lehreraussagen, auf die SuS ab und führt zu vermehrter Disziplinlosigkeit und Störungen. Sie haben keine hohen Erwartungen an das Fach, es soll hauptsächlich Spaß machen.

„Es war nicht wirklich Ausdauerlaufen, was wir gemacht haben, denn sie standen ja die meiste Zeit nur rum und haben miteinander geredet oder Blödsinn gemacht, das hat mich irritiert und auch enttäuscht. Ich hatte mehr erwartet, dachte, dass es eine coole Idee ist mit den Stationen, wie Biathlon, aber es hat nicht funktioniert“ (L.02).

„Teilweise hatten sie einfach keine Motivation und haben das auch deutlich gezeigt. Es nervt mich, mir immer etwas zu überlegen, was dann überhaupt nicht ankommt. Da brauch' ich ja nur Fußballspielen und die Stunde ist cool. Genau das wollte ich vermeiden“ (L.03).

Zwischen der Resignation der befragten Lehrpersonen gegenüber der Wahrnehmung ihres Faches durch SuS und dem Wunsch bzw. der Zielsetzung, etwas zu vermitteln und zu lehren, was weit über bestimmte Bewegungsabläufe und Spielformen geht, nämlich den weiterreichenden, tieferen Sinn von ‚Bewegung und Sport‘ zu vermitteln, bewegen sich die befragten Lehrpersonen hin und her. Mal wird dieser Wunsch konkreter verfolgt, mal beinahe fallen gelassen.

„Ja, ich möchte dass sie sich gerne bewegen und lernen das Sport schön ist“ (Le.23).

„Ich möchte, dass die Schülerinnen etwas lernen, was sie vorher nicht konnten und dass sie feststellen, dass man etwas schaffen kann, wenn man es übt und dran bleibt [...] Hochsprung ist sehr geeignet [...] es geht darum über etwas drüber zu springen und zu spüren, dass man Hindernisse überwinden kann.[...] die Erfahrung soll sie dazu anregen andere Dingen genauso anzugehen. Es ging nicht nur um Bewegung (K.07).

Dieses Ziel bzw. ihre weitere Zielsetzung, kommuniziert die Lehrerin aber nicht mit ihren Schülerinnen, da sie es als zu schwierig und zu zeitaufwendig ansieht, solche Themen im Sportunterricht anzugehen.

„Nein, das ist mir zu schwierig mit den Schülerinnen, die verstehen das nicht und außerdem fehlt mir die Zeit“ (K.08).

Unterstützt wird die Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen bzgl. der Kategorie Anspruchslosigkeit dahingehend, dass Eltern ihre Kinder unterstützen, das Fach Sport als freiwillig und willkürlich auszulegen. Es ist für SuS nicht zwingend notwendig, am Unterricht teilzunehmen und so können sie sich mithilfe der Eltern unangenehmen Themen oder einer schlechten Bewertung entziehen.

„Also was mich am Meisten stört, also was mich wirklich richtig ärgert und wütend macht, sind die Eltern, denn die unterstützen die Faulheit und das Desinteresse der SuS dadurch, dass sie einfach Entschuldigungen schreiben und vom Arzt Atteste mit-schicken nur damit ihr Kind nicht an bestimmten Themen mitmachen muss, anstatt, dass sie das Kind dazu motivieren auch einmal etwas auszuprobieren, dass sie nicht so gerne machen. So sitzen diese dann wochenlang auf der Bank anstatt eine neue Bewegungserfahrung zu machen, wir als Sportlehrer sind dann machtlos“ (K.14).

3.2.3 Strategien der SuS

Die Strategien der SuS zeigen, wie diese mit ihren Erwartungshaltungen an den Sportunterricht umgehen, bzw. den Lehrpersonen begegnen. Die Erwartungen an den Sportunterricht sind häufig durch viele Enttäuschungen geprägt und variieren im Laufe eines Schullebens in ihrer Bedeutung. Jüngere SuS erwarten vom Sportunterricht in erster Linie einen starken Ausgleich zum normalen Unterricht. Auch die Lehrperson wird dahingehend beurteilt, ob sie den Schülererwartungen in Verhalten und Umgang nachkommt. Sportunterricht wird meistens voller Freude herbeigesehnt und im Unterricht haftet der Erwartungsfokus fast ausschließlich auf dem Spaßfaktor. Dies beinhaltet einige Strategien zur Verwirklichung dieser Forderungen.

Funktionieren

Um ihre Erwartungen erfüllt zu sehen, bemühen sich SuS, einen reibungslosen Ablauf zu fördern.

„Mich nervt, wenn wir Zeit vergeuden bis wir alle anfangen können [...]“ (K-31).

„Ja, schon, denn mir ist es sehr wichtig, dass wir Sport machen und wenn dann immer alles unterbrochen wird dann nervt das nur“ (K-23).

Vieles wird akzeptiert, um die ihnen wichtige Bewegungszeit nicht zu gefährden. So sehen sich viele SuS oft in der Rolle, andere Mitschüler zu maßregeln, um Störungen zu minimieren. Die Forderung liegt darin, sich auszuzeichnen und miteinander zu spielen bzw. zu agieren.

„Ich würde mich sehr gerne viel mehr bewegen, denn Sport ist doch dazu da, dass man sich auspowert“ (K-24).

„Ja, schon, denn ich will Sport machen und wenn dann die ganze Zeit jemand reinredet und Blödsinn macht, stört das“ (SR-23).

Die Notengebung wird von Lehrerseite als wichtiges Mittel gesehen, um alle SuS zum Mitmachen zu bewegen.

„Es war einfach nur lustig, ob man da drauf Lust hat oder nicht, man macht halt mit, dass man eine gute Note bekommt“ (G.4).

Für viele SuS ist Sportunterricht das einzige Fach, indem sie Bestätigung bekommen, auch deshalb akzeptieren und respektieren sie alles, was in diesem Kontext geschieht. Sie wollen etwas leisten und dadurch Anerkennung von der Lehrkraft und ebenfalls den Mitschülerinnen und -schülern bekommen. Es fällt ihnen auf, dass Sportunterricht häufig und mehr als anderer Unterricht ausfällt, was mit zunehmenden Schuljahren die Einstellung prägen kann, dass auf Bewegung als erstes verzichtet werden kann.

Loyalität

Das strategische Vorgehen von SuS in Bezug auf die Erwartungen, die sie an den Sportunterricht haben, wird dadurch geprägt, dass sie ihrem Sportlehrer sehr loyal gegenüber auftreten und ihn als einen von ihnen sehen. SuS erhoffen sich auf diese Weise eine Verbundenheit mit der Lehrkraft, welche sich auch auf die Beziehung miteinander im Unterricht auswirkt. Die Sportlehrkraft genießt unter den Lehrkräften einen Sonderstatus (vgl. Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ Teil III Kap. 3.1), da das Fach bei den meisten SuS beliebt ist. Die Lehrperson wird in den meisten Fällen kaum negativ bewertet und viele Eigenschaften akzeptiert. Die SuS sind in Bezug auf Regeln und Normen sehr entgegenkommend, da der Lehrkraft vertraut wird und es im Fach Sport als notwendig gesehen wird.

Die Erwartungen an die Lehrpersonen sind eindeutig formuliert, sodass SuS sich darüber sehr klar sind.

„Die sollen irgendwie locker sein, aber auch streng, damit man ihnen auch zuhört und dass sie auch durchgreifen können“ (L.03).

„Dass sie auch ein bisschen Spaß verstehen, vielleicht so wie Fernando ist auch o.k., aber ein bisschen mehr Spaß verstehen“ (S.03)

„Es soll zur Hälfte locker sein und zur anderen Hälfte streng. Es soll schon noch Unterricht sein.“(L. 04).

Hier wird der Wunsch deutlich, dass Lehrpersonen zwei Eigenschaften besitzen sollten, die sie dazu prädestinieren einen guten Unterricht zu machen. Zum einen sollten sie Humor haben, Spaß verstehen, zum anderen aber auch ‚durchgreifen‘ können. Die SuS wissen, dass dies anspruchsvoll ist und nicht von allen Lehrpersonen erfüllt werden kann.

„Keine Ahnung, aber ich habe das Gefühl, dass die meisten Lehrer nicht gerne mit SuS zusammen sind. Es ist nicht so, dass es ihnen sehr viel Spaß macht zu unterrichten und mit so vielen SuS umzugehen. Es gibt nicht viele, die sich an ihre eigene Kindheit erinnern, sondern sie sind alle so streng und unwitzig. Die sollten sich mal locker machen und einfach selbst mehr Spaß daran haben, dann wäre es auch nicht so stressig für sie. Ich glaube Lehrer wissen nicht, wie SuS sie sehen und dass vieles bei uns ganz anders rüber kommt. Das ist schade. Sie könnten uns einfach öfters fragen“ (L.06)

Intervenierendes Verhalten, z. B. Motivationsmangel – Passivität

Anders als in anderen Unterrichtsfächern existiert im Sportunterricht die Option, nicht an einem bestimmten Unterrichtsthema oder einer Unterrichtsstunde mitzumachen und passiv auf der Bank zu sitzen. Die einfachste Lösung ist, das Sportzeug zu vergessen oder aber eine Verletzung vorzugeben und das Thema bzw. die Einheit kann ausgelassen werden. Ausschlaggebend für diese Haltung der SuS sind die Erwartungen die sie an eine bestimmte Einheit oder ein Thema haben und die Erfahrung, die sie damit verbunden haben. Im Sportunterricht werden bestimmte Bewegungen und Abläufe gefordert, die den SuS hinreichend bekannt sind. Der Bewegungsdrang wird oft eingeschränkt, sodass sie versuchen, durch die gezeigte Unlust oder die Passivität die Lehrkraft zu einem anderen Ablauf oder Thema zu bringen. Die mangelnde Motivation und die Passivität von SuS wird in den Bereich der Störungen gezählt und von den SuS auch als solches Mittel genutzt, um eine Botschaft zu übermitteln, wie in diesem Fall, dass seine Erwartungen an den Sportunterricht anders sind. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass SuS im Sportunterricht wenig Ambitionen zeigen, um den Unterricht mitzugestalten. Häufig zu beobachten war, das unangenehme Themenstellungen mit Ausreden umgangen wurden, die von den Eltern unterstützt werden. Die SuS nutzen diese Macht, die sie durch die Eltern diesbezüglich bekommen, aus und die Lehrperson wird ohnmächtig.

„Also was mich wirklich am meisten stört, also was mich wirklich richtig wütend macht sind die Eltern, denn die unterstützen die Faulheit und Desinteresse der SuS dadurch, dass sie einfach Entschuldigungen schreiben und vom Arzt Atteste mitschicken, nur damit ihr Kind nicht an bestimmten Themen mitmachen muss, anstatt, dass sie das

Kind dazu motivieren auch einmal etwas auszuprobieren, dass sie nicht so gerne machen. So sitzen diese dann wochenlang auf der Bank, anstatt eine neue Bewegungserfahrung zu machen, wir als Sportlehrer sind dann machtlos“ (K.14)

Kommunikation:

„Also ich weiß nicht genau, ich denke, dass es schön wäre, wenn wir mehr besprechen würden und entscheiden dürften. Oft ist das Thema so langweilig und es kommt nie etwas dazu. Wir machen immer dasselbe. Es ist immer alles genau vorgegeben“ (S.05)

Umgekehrt wird durch ein sehr motiviertes und aktives Mitmachen am Unterricht die Strategie verfolgt, dass Sportunterricht immer gut ist und nicht hinterfragt werden sollte. Ganz nach dem Motto: „Alles was mit Bewegung zu tun hat, gehört hier her.“

Zugeständnisse

Um die Erwartungen erfüllt zu sehen, wird Schulsport von SuS als Spaß und Ablenkung zum anderen Unterricht gesehen. Das bedeutet, dass einige SuS Sport in der Schule als ‚keinen richtigen Sport‘ einordnen. Hier wird nicht wirklich geschwitzt und auch keine wirkliche Leistung gefordert. Im Sportunterricht wird selten etwas vermittelt bzw. gelernt, was die SuS vorher nicht beherrscht haben. Hier wird deutlich, in welchem Rahmen sich Sportunterricht abspielt. SuS erwarten im Laufe der Schulzeit keine großen Anreize durch Schulsport. Durch diese Form der Sozialisation entsteht eine Schülerkultur, welche nicht mehr bereit ist, im Sportunterricht an eigene Grenzen zu gehen oder etwas zu wagen. Dies wird durch die Forderung der jüngeren SuS bestätigt, welche äußern, dass sie ‚neue‘ Sportarten kennenlernen wollen oder nicht nur Kinderspiele machen wollen. Die Wahrnehmung an das Fach Sport aus Schülersicht ist, dass die Erwartungen sukzessive heruntergeschraubt werden und immer mehr Zugeständnisse an das Fach gemacht werden. Es stellt keine Herausforderung dar. Der Wunsch, sich zu fordern und auszuzeichnen, etwas Neues auszuprobieren und zu lernen, wurde von allen befragten SuS geäußert.

„[...] heute war ein bisschen langweilig. Mir gefällt es außer Puste zu sein, sich auszuzeichnen. Also ich muss nicht immer schwitzen, aber gefordert sein ist nicht schlecht, dann fühlt man sich wohl“ (S.02).

„[...] ich würde die SuS immer richtig Sport machen lassen, sodass die schwitzen und sich wirklich bewegt haben. Ist ja eigentlich so gedacht, denn Sport ist ja Bewegung“ (M.05).

Anpassung

Die SuS erleben im Sportunterricht in vielen Schuljahren stets dieselben Abläufe und Forderungen. Aus Erfahrung wissen sie, in welche Richtungen ihre Handlungen und Interaktionen im Sportunterricht interpretiert und bewertet werden.

Das meiste ist für sie kalkulierbar und so bewegen sie sich innerhalb dieser Kalkulation relativ sicher. Da Sportunterricht auch Unterricht ist, läuft er für die SuS auch nach denselben Regeln ab. Sie akzeptieren, dass er sich am Lehrplan orientiert und ordnen Bewegung im Sportunterricht anders ein als außerhalb der Schule, wie z. B. im Vereinssport. Es stört zwar, dass Sportunterricht nicht ‚richtiges‘ Sporttreiben ist, aber sie passen sich den Anforderungen an. Ihre anfänglichen Erwartungen an Sportunterricht durchlaufen eine Korrektur an den schulischen Kontext. Dennoch wird in den Gesprächen deutlich, dass SuS immer hoffen, dass sich daran etwas ändert. Die Komfortzone, in welcher sie sich schließlich bewegen, ist auch eine Konsequenz aus dieser Anpassung an die Monotonie der Themen und ihrer Umsetzung. SuS testen jede Lehrkraft und versuchen sich stets den neuen Bedingungen anzupassen. Ursache dafür spielt auch die Notengebung, welche im Fach Sport des Öfteren als Druckmittel und Erziehungsmaßnahme genutzt wird.

3.2.4 Intervenierende Bedingungen

3.2.4.1 Beziehungs- und Kommunikationscharakteristika

Die Beziehungs- und Kommunikationscharakteristika zwischen Sportlehrkraft und SuS sind geprägt durch den Kontext Schule und lassen sich nicht frei davon verstehen. Zwischen beiden Parteien herrscht ein großer Alters- und Wissensunterschied. Zudem besteht für die SuS eine große Abhängigkeit von der Lehrkraft. Häufig müssen sie sich fügen und anpassen, damit die Beziehung und auch die Kommunikation aller Akteure innerhalb des Unterrichts funktioniert. Die Erwartungen an den Sportunterricht sind von Schülerseite an die bestimmte Lehrperson gekoppelt. Umgekehrt verbindet auch die Lehrkraft mit bestimmten SuS oder Klassen bestimmte Erwartungen. Das bedeutet, dass Erwartungen an den Sportunterricht immer neu definiert werden und nicht fix bleiben. Sie sind folgendermaßen zum Teil flexibel zu betrachten, jedoch zum anderen Teil ganz klar definiert. Diese genaue Definierung der Erwartungen betrifft die Bereiche in welchem Sportunterricht als Unterricht mit Notengebung und allen anderen Unterrichtsmerkmalen wie Zeitrahmen, Klassenstruktur etc. betrachtet wird. Die Beziehungsformen im Sportunterricht finden in diesem speziellen schulischen Kontext statt und unterliegen deshalb denselben Regeln. Auch die Kommunikationsformen sind weitestgehend mit diesen Anforderungen bzw. Bedingungen verknüpft, sodass alles (auch im Sportunterricht) nur in Nuancen variieren kann. Die Kommunikationsregeln und der Rahmen sind allen Beteiligten bekannt.

Zeitlicher Rahmen

Der zeitliche Aspekt verhindert oftmals eine vertiefende Beziehungs- und Kommunikationsform, sodass wichtige Themen unangetastet bleiben. Für SuS endet meistens mit dem Klingeln zur Pause die Möglichkeit, sich mit der Lehrkraft auseinanderzusetzen. Alles unterliegt einer strengen zeitlichen Einteilung und erfor-

dert von allen Beteiligten zu jeder neuen Stunde eine hohe Anpassungsleistung an neue Umstände und Themen. Für die SuS impliziert dieser schnelle Wechsel ebenfalls erstens, dass sie sich auf eine neue Lehrkraft einstellen müssen und zweitens, dass sie sich nicht von den Emotionen, Eindrücke u. v. m. aus der vorherigen Stunde beeinflussen lassen. Die Sportlehrperson kämpft mit denselben Problemen, denn auch sie ist täglich mit verschiedenen Auseinandersetzungen, Konflikten und Schülerpersönlichkeiten konfrontiert und hat wenig Zeit sich eingehend mit Einzelheiten bzw. Einzelnen zu befassen. Von ihr wird erwartet, dass sie beim jedem Unterricht unvoreingenommen und motiviert vor der Klasse steht. Da alle Lehrpersonen in dieser Taktung funktionieren müssen, bleibt wenig Zeit, um sich gegenseitig auszutauschen oder sich einen Rat bei einem Kollegen zu holen. Der zeitliche Rahmen einer Sportstunde wird an vielen Schulen durch die Wegzeiten zu und von den Hallen und der Umkleidezeit eingeschränkt. Um diese Fehlzeiten wieder reinzuholen fühlen sich Sportlehrpersonen dazu aufgefordert die Unterrichtsstunde klar vorzugeben und somit keine Zeit mehr für andere Dinge zu verschwenden. Der Unterricht wird durchgezogen, egal was passiert.

Sportbild der Gesellschaft bzw. der Schule

Der Sportlehrerberuf scheint auf den ersten Blick ein wunderbarer und anspruchsvoller Beruf zu sein. In der Auseinandersetzung mit Sportlehrkräften wird dies zwar bestätigt, aber dennoch wird deutlich, dass die Anerkennung von Gesellschaft und Schule im Vergleich zu anderen Lehrkräften anderer Fächer fehlt. Sportlehrkräfte sind Sprüche und Kommentare gewohnt, wie: „Ach, da machen sie wohl den ganzen Tag Sport“ oder „Da haben sie das Hobby zum Beruf gemacht“. Auch innerhalb der Schule fühlen sich Sportlehrkräfte häufig belächelt und wenig unterstützt. Diese Zwiespältigkeit in der Kommunikation ist nicht unbedeutend und hinterlässt Spuren in der Eigenwahrnehmung von Sportlehrkräften. Die geringere Wertschätzung von Sportunterricht im Vergleich zu anderem Unterricht zeigt sich bereits in manchen Bundesländern anhand einer Faktorenbewertung. So schneidet die Sportstunde z. B. in Hamburg mit dem Faktor 1, 25 ab, wogegen eine Deutschstunde mit 1,9 bewertet wird. Dies wird durch Aussagen von Schulleitern und Lehrpersonen bestätigt (Cachey & Kastrup, 2006, S. 1). Sportunterricht steht für Spaß und Spiel, aber weniger für eine anspruchsvolle Unterrichtsstunde. Sportlehrkräfte scheinen in dieser Funktion kein allzu hohes Ansehen zu genießen und selbst dem Fach Sport wird wenig Bedeutung zugesprochen. Sportstunden, so SuS, sind stets die ersten Stunden, die ausfallen, ohne nachgeholt zu werden.

Anforderungen durch andere Fächer

Dadurch, dass alle anderen Fächer am Gymnasium sehr fordernd und anspruchsvoll sind, d. h., sehr viel Energie und Aufmerksamkeit von den SuS dafür benötigt werden, wird der Sportunterricht als Kontrastprogramm zu ihnen gesehen. Es wird erwartet, dass die Anforderungen von allen auch ohne großen Auf-

wand geschafft werden. Die SuS erwarten vom Sportunterricht, dass sie sich auspowern können. Der Leistungsgedanke, welcher in den anderen Fächern vorherrscht, ist in erster Linie unerwünscht. Die Stunde soll Spaß machen, der Fokus soll auf Bewegung liegen. Die kostbare Bewegungszeit soll nicht durch lange Monologe von der Lehrkraft verschwendet werden, denn hier geht es darum, jede Sekunde zu nutzen. Das lange konzentrierte Stillsitzen in den anderen Fächern ermüdet, sodass die SuS im Sportunterricht sich hauptsächlich bewegen wollen. Sportunterricht wird mit Freiheit und Spaß assoziiert. Die SuS entscheiden meistens selbst, ob sie am Sportunterricht teilnehmen, was in anderen Fächern nicht möglich ist. Die Eltern sind meistens ohne großes Zögern bereit, Entschuldigungen zu schreiben, denn auch sie empfinden das Fach als weniger wichtig. Die Sportlehrkraft muss mit dieser Willkür umgehen lernen, was oftmals belastend wirkt. Die Erwartungshaltungen der Sportlehrkräfte entsprechen hier nicht denen der SuS oder Eltern. Die gemeinsame Schnittstelle, wie Elternsprechabende wird von Eltern im Fach Sport wenig genutzt, da dieses Fach für die Versetzung nicht wichtig ist. Andere Fächer benötigen die gesamte Aufmerksamkeit.

3.3 Ursachen der ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘

3.3.1 Lehrpersonen

Perfekter Sportunterricht

Die befragten Lehrpersonen hatten alle eine sehr klare Vorstellung davon, was den perfekten Sportunterricht betrifft. Die Unterrichtsziele konnten von allen Interviewpartnerinnen und -partnern eindeutig benannt werden. So sind alle davon überzeugt, dass die SuS Spaß am Unterricht haben sollen und das sie, als Lehrpersonen, dafür den Rahmen schaffen müssen, also verantwortlich sind. Dazu gehört, dass das Unterrichtsthema SuS ansprechen und motivieren sollte und dass sie sich ausreichend bewegen und austoben können. Für viele der befragten Lehrpersonen ist es obligatorisch, dass sie für Ruhe und Ordnung im Unterrichtsverlauf sorgen müssen, um den SuS einen Rahmen für Lern- und Übungsprozesse zu schaffen.

In der Selbstreflexion hatten viele der befragten Lehrpersonen das Gefühl, dem nicht immer gerecht werden zu können und somit keinen „perfekten Unterricht“ bieten zu können. Sie gaben an, dass sie selbst wahrgenommen haben, dass es im vergangenen Unterricht an Struktur und Planung gefehlt hat (vgl. K.04), was ihrer Meinung nach wichtige Kriterien und Voraussetzungen für einen gelingenden Unterricht darstellen.

Perfekter Unterricht bedeutet für die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen, dass die SuS „bei der Stange gehalten“ (K.04) werden müssen und das dies die Aufgabe der Lehrperson ist. An die eigene Person werden hohe Er-

wartungen bzgl. der Sozialkompetenz gestellt, denn wünschenswert wäre es, dass Lehrpersonen weder „humorlos noch gereizt“ sind (vgl. K.05) und stets ein gewisses Maß an Motivation für den kommenden Unterricht besitzen. Weiterhin sollte in einem perfekten Unterricht etwas Neues vermittelt werden, denn daran messen zum einen die befragten Lehrpersonen ihre eigene Unterrichtsleistung und zum anderen sind sie der Meinung, dass sie auch von außen (Schulleitung, Eltern) daran gemessen werden.

Die gegensätzlichen Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrpersonen, bzgl. dem, was Sportunterricht leisten soll, werden, laut der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, auch als Ursache dafür gesehen, dass bestimmte Ereignisse im Unterricht besonders wahrgenommen und gewertet werden. Bereits die Erwartungen der jeweiligen Elternteile unterscheiden sich in der Zielsetzung und Ausrichtung voneinander. So erwarten besonders Väter (vgl. Petzold, 1991), dass Lerninhalte sich auch im Fach Sport an Leistungen orientieren sollen. Solche Erwartungen werden dann auch an die Lehrerin oder Lehrer gerichtet. Mütter von Schulkindern erwarten hingegen tendenziell, dass Lehrpersonen auch im Sportunterricht eher zwischenmenschliche Beziehungen fördern. Sie fordern Verständnis der jeweiligen Lehrer/-innen für das Kind als Person, seinem sozialen Verhalten und dem individuellen familiären Hintergrund gegenüber. Den befragten Lehrpersonen fehlt jedoch die Unterstützung der Eltern in Bezug auf Disziplinierungs- und Motivationsprobleme bzw. einer unzureichenden Leistungsbereitschaft von Seiten der SuS. Gewünscht wird von den befragten Lehrpersonen, dass SuS mit mehr Motivation und Neugier in den Sportunterricht kommen, was voraussetzt, dass das Elternhaus hier eine gewisse Basis (Vorbildfunktion) übernimmt. Das zweite Anliegen ist, dass Eltern ihre Kinder nicht dabei unterstützen am Sportunterricht nicht teilzunehmen, indem sie „einfach Entschuldigungen schreiben und vom Arzt Atteste mitschicken, nur damit ihr Kind nicht an bestimmten Themen mitmachen muss“ (K.14).

Einstellung, eigene Sportbiografie

Die eigene Einstellung zu Sport und Bewegung sind wesentliche Faktoren, welche die Kategorie „differenzielle Erwartungshaltungen“ nachhaltig beeinflussen. Frau K. ist hierfür ein treffendes Beispiel, denn sie selbst liebt Sport über alles und konnte in ihren ersten Berufsjahren absolut kein Verständnis für SuS aufbringen, welche dieses Gefühl bzw. Leidenschaft nicht mit ihr teilen konnten. Es war für sie absolut unverständlich, dass man nicht motiviert in den Sportunterricht geht.

„[...] das zeigt vielleicht auch, dass ich selber sehr engagiert reingehe und zu viel erwarte, denn ich bringe meine eigenen Erfahrungen mit ein, dadurch reagiere ich oft zu spontan, was verwirrt“ (K.06)

„Sportunterricht hat nichts mit dem zu tun, weshalb ich Sport studiert habe, da geht es nicht um Leistung und Training, sondern um Bewegung. Man kann in der Schule keine Leistung erwarten. Dies zu akzeptieren war schwierig für mich. Wie gesagt, ich dachte, dass man mehr bewegen kann“ (K.09).

Diese berufsbegleitende Erkenntnis, die sie damals aber nicht wirklich artikulieren bzw. benennen konnte, sondern das nur als bedrückendes Gefühl existierte, hatte zur Folge, dass sich Frau K. nicht mehr wirklich für ihren Beruf motivieren konnte. Sie zweifelte an ihrer Berufswahl und hatte diesbezüglich Angst vor den kommenden Jahren. Dieser Zustand wurde für sie beinahe unerträglich, bis sie beschloss, damit ihre Erwartungen zu hinterfragen und schließlich als Konsequenz daraus, sie zu verändern.

„Die Hauptursache ist, dass ich selbst nicht mehr motiviert war und nur noch widerwillig unterrichtet habe. Dann habe ich mich mit Freunden unterhalten und gemerkt, dass mein Leistungsgedanke nicht auf alle Menschen umzumünzen ist, dass jeder im Sport etwas anderes sieht. Dazu kam, dass ich durch die Reaktion der SuS auf kleine Verbesserungen, dass sie stolz auf sich waren, wenn sie plötzlich eine Rolle rückwärts können, gemerkt habe, dass meine Erwartungen zu hoch sind und ich lernen muss die Dinge so zu sehen, wie sie sind und nicht, wie ich sie gerne hätte. Man fühlt sich als Lehrer einfach weniger gefordert, wenn der Anspruch so klein ist, es langweilt und man stagniert. Ich musste mich aber verändern, das alles andere die SuS überfordert und letztlich dann demotiviert. Mann muss die SuS dort abholen, wo sie stehen, auch wenn ich wo anders stehen möchte“ (K.10).

Lehrerin K. spricht davon die eigenen Erwartungen an die gegebenen Situationen bzw. Voraussetzungen anzupassen, um nicht anhaltend enttäuscht zu werden.

Seltsam ist nur, dass SuS in dieser Hinsicht ein ähnliches Problem haben, da sie sich im Sportunterricht auch des Öfteren aus denselben Gründen (Anspruchlosigkeit) langweilen. Es sind, laut Interviewaussagen, immer dieselben „langweiligen“ Themen im Sportunterricht, man lernt wenig Neues und die Aufbereitung der Themen ist vorhersehbar. Beide, Lehrpersonen und SuS, wissen demnach nicht, dass sie zu großen Teilen aus denselben Gründen weniger motiviert sind.

Es fehlt diesbezüglich am Austausch der Ziele, Wünsche und Erwartungen aller am Unterricht beteiligten Personen.

Zielsetzungen

Lehrpersonen legen für sich selbst Ziele fest. Diese Ziele orientieren sich an eigenen Vorhaben und Plänen sowie ebenfalls an schulrelevanten Themen. Die eigene Sportbiografie spielt hier eine prägende Rolle und die Erfahrungen aus der eigenen Schulwelt bzw. dem eigenen Sportunterricht.

Die Interviewaussagen der befragten Lehrpersonen verdeutlichen, dass gerade die eigenen Erfahrungen und subjektiven Theorien dafür verantwortlich sind, welche Unterrichtsform und -stil und ebenso, welche Ziele angestrebt werden. Sowohl Herr Dorn und als gleichsam Frau Ka orientieren sich an ihren alten Sportlehrpersonen und versuchen, Verhaltensweisen in Bezug auf Motivation und Kommunikation zu adaptieren.

„Ja, ich erinnere mich noch gut an meine eigene Sportlehrerin, die hat mir so viel Spaß und Freude an Bewegung vermittelt. Sie hat mir immer Mut gemacht, mir Sachen zuzu-

trauen und etwas auszuprobieren und das will ich eigentlich auch den SuS vermitteln“ (K.15).

„[...] Eigentlich, als Vorbild habe ich meine eigenen Sportlehrer, den ich in der Schulzeit hatte, ja, [...] der war eigentlich immer sehr nett, der war sehr locker drauf. Der hat immer versucht mitzumachen und hat uns als SuS eigentlich eher als Kumpels behandelt, aber trotzdem immer diesen Grad gehabt, dass man Respekt vor ihm hatte und trotzdem hat man ihn als Freund gesehen [...]“ (D.07).

Die Zielsetzung ‚Spaß‘, welche hier formuliert wird, wurde von allen befragten Lehrpersonen genannt. Es geht ihnen allen darum, Kinder und Jugendliche durch Sportunterricht Spaß zu erleben zu lassen und Bewegung als etwas zu sehen, dass Spaß macht.

„Also ich glaube, ich seh’ mich selbst schon, als einen Lehrer, der es eigentlich immer mit Spaß macht, der versucht seinen SuS auch Spaß mitzugeben [...]“ (D.04).

Lehrer Dorn wählt hier eine sehr unsichere Formulierung. Offensichtlich ist er sich nicht ganz sicher, ob ihm das gelingt bzw. ob die SuS das auch so wahrnehmen, dass ihm die Vermittlung von Spaß so wichtig ist und sogar ein Unterrichtsziel darstellt.

Die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen war sich sicher, dass die SuS „Spaß-haben“ auch von ihnen im Fach Sport als Zielsetzung erwarten.

„Viele erwarten von mir sicher, dass ich sie motiviere und sie Spaß in meiner Unterrichtsstunde haben [...]“ (K.03).

Anscheinend gibt es hier eine Interessenüberschneidung, sodass alle, Lehrpersonen und SuS diesbezüglich dieselben Erwartungen haben.

Alle befragten Lehrpersonen gaben an, dass es ihnen wichtig ist, dass die SuS im Sportunterricht etwas lernen sollen. Was hier im Kontext Schule erst einmal selbstverständlich klingt, nämlich, dass etwas gelernt werden soll, wurde in den Interviewaussagen als eine besondere Zielsetzung formuliert. Es stellte sich heraus, dass es nicht selbstverständlich ist, dass SuS etwas im Sportunterricht lernen. In den Gruppengesprächen mit den befragten Lehrpersonen wurden die Gründe dafür ersichtlich. Dadurch, dass jedes Schuljahr nur theoretisch inhaltlich aufeinander aufbaut, dies aber faktisch nicht stimmt, d. h. die SuS am Ende eines Schuljahres selten einen einheitlichen Status quo an Bewegungen und bzw. oder Spielformen definieren können, verwischt diese Zielsetzung. Es ist für Lehrpersonen nicht eindeutig zu bestimmen, was genau die SuS bei ihnen gelernt haben. Diese Aussage bezieht sich nicht auf einzelne kleine Unterrichtselemente, sondern auf das Gesamtunterrichtsrepertoire. Um dennoch Zielsetzungen zu formulieren und dahingehend Erfolge verbuchen zu können, werden immer wieder dieselben Zielsetzungen genannt. So bleibt z. B. der Handstand, unabhängig von der Klassenstufe, für Lehrpersonen immer eine Herausforderung, obwohl er bereits in Jahrgangsstufe 5 Thema ist und gelernt werden sollte. Es würde helfen, diese Zielsetzungen in höheren Klassenstufen anders zu formulieren, sodass deutlich wird, dass es mit zunehmendem Alter schwieriger wird, den Handstand auszuführen und dies somit immer noch ein wichtiges Ziel ist. Stattdessen verspüren die befragten Lehrpersonen Frustration, wenn sie immer wieder bei

denselben Aufgabenstellungen hängen bleiben. Der Lehrplan verlangt eine Entwicklung, welche so aber nicht wirklich stattfindet.

„Dazu kam, dass ich durch die Reaktion, welche SuS auf kleine Verbesserungen zeigen, dass sie stolz auf sich waren, wenn sie plötzlich eine Rolle rückwärts können, gemerkt, dass meine Erwartungen zu hoch sind und ich lernen muss' die Dinge so zu sehen, wie sie sind und nicht wie ich sie gerne hätte [...]“ (K.11).

3.4 SuS

Regeln und Verhalten

Im Schulsport werden, anders als im Klassenunterricht, Regeln und Verhaltensmodalitäten als notwendig gesehen und ihre Existenz und Notwendigkeit nicht infrage gestellt, sondern partiell sogar von den SuS eingefordert und in jedem Fall akzeptiert. „Regeln machen mir keinen Spaß, aber es muss ja sein.“ (Niklas). Wie lange und häufig umständlich eine Lehrkraft Regeln (Spiel) erklärt, spielt in der Wahrnehmung der SuS keine Rolle und stört den Unterrichtsverlauf nicht. In der Beobachtung von Sportunterricht wurde festgehalten, dass die Lehrkraft in der Regel sehr aufwendig und unökonomisch Spielregeln erklärt, obwohl dies bereits in der Ausbildung ein wichtiger Bestandteil ist (vgl. alte und neue LPO, 2012)¹¹⁴. Jede Schule hat ihre eigenen ‚heimlichen‘ Verhaltensregeln und bewertet einzelne Ereignisse nach ihren eigenen Maßstäben. In manchen Schulen herrscht eine lockerere Handhabung der Vorgabe und Einhaltung an Regeln und ein gewisses Maß an Disziplin. Die SuS sind sich dieser speziellen schuleigenen Auslegung und Bewertung bewusst. Sie bekommen sie direkt in der Sozialisation mit der Schule mit.

Wahrnehmung bzw. Einordnung von Störungen in alltägliche Ereignisse

Bestimmte Abläufe und gewisse Ereignisse, welche von außen als störend bewertet werden, wie z. B. lange Pausen, um Gruppen zu bilden etc., werden als normale gewohnheitsmäßige Abläufe gesehen. Die Ereignisse welche in der Theorie oftmals als Störung definiert werden, sind für SuS ganz alltägliche Ereignisse im Kontext Schulsport und erfahren keine spezifische Beachtung bzw. Bewertung.

Sonderstellung Sportunterricht – Wahrnehmung von Lehrpersonen

Langeweile ist laut SuS häufig der Grund, warum es zu Störungen kommt, wogegen das Verhalten von Lehrpersonen nicht zu störenden Ereignissen führt.

¹¹⁴ In der Ausbildung zum Sportlehrer im Seminar Unterrichtsbeobachtung und Analyse wird sehr viel Zeit darauf verwendet, Spielregeln kurz und präzise zu formulieren.

Auch gibt es aus Schülerinnen- und Schülersicht bestimmte Klassen, die Störungen intendieren und in welchen Lehrkräfte daran nichts ändern können – es liegt einfach an den SuS. Die langen Gespräche zu Beginn des Unterrichts werden als sehr unnötig empfunden, da sie Bewegungszeit erfordern. Des Öfteren werden hier Spielerklärungen vorgenommen, welche dann zu Spielbeginn wieder vergessen sind. Die Loyalität gegenüber Sportlehrpersonen ist auffallend. Die SuS sehen die Sportlehrperson in einer absoluten Sonderposition, da das Fach Sport grundsätzlich positiv belegt ist. In allen Interviews wird dadurch, dass Äußerungen über die Lehrkraft zögerlich und vorsichtig formuliert werden, deutlich dass die SuS bemüht sind, die Lehrkraft nicht negativ zu bewerten.

Notengebung

Die Notengebung ist ein wichtiger Aspekt, warum vieles im Sportunterricht akzeptiert wird und die SuS motiviert werden, mitzumachen. SuS betrachten die Sportnote als ‚Aushängeschild‘ für ihre Bewertung innerhalb der Klasse. Es ist wichtig, eine gute Note im Sportunterricht zu bekommen, denn dies stellt einen gewissen Gegenpol zu den anderen Fächern dar. Sport wird als eine Form der Selbstbestätigung gesehen und bildet ein wichtiges Gerüst für die eigene Wahrnehmung.

Gender: Mädchen und Jungen

In der Wahrnehmung von Schülerinnen stören Jungs mehr als Mädchen, da sie wesentlich lauter und aggressiver sind, „dass auf einmal Jungs in unserem Bereich waren und es lauter geworden ist“. „Mei, also wir sind es gewöhnt, dass die Jungs rumschreien“. Jungen nehmen in der Wahrnehmung von Schülerinnen erst einmal sehr viel Raum für sich in Anspruch, auch auf Kosten der Mädchen – „es ist jedes Mal dasselbe, dass sie erst einmal die ganze Halle in Anspruch nehmen um dann erst, wenn der Lehrer sie auffordert in ihren Teil der Halle zu gehen“ (vgl. Kugelmann 2008). Dies wird von den Schülerinnen als Prozedere gesehen, an dem man auch nichts ändern kann. Es wird nicht als Störung definiert, sondern als etwas Gegebenes, das zu akzeptieren ist. Sie fordern ihren Raum nicht ein und fühlen sich nicht wirklich eingeengt, dadurch, dass sie in ihrem eigenen Hallenteil verdrängt werden.

SuS finden das Verhalten der Mädchen im Sportunterricht als passiv fordernd. Sie möchten mitspielen, aber dabei nicht aktiv sein „die müssen sich den Ball auch mal selber holen, denn wenn sie nur die ganze Zeit dastehen und den Ball verlangen, dann kommt dabei auch nichts raus.“ In der Wahrnehmung der SuS stehen Mädchen nur rum und verlangen etwas, ohne sich dafür einzubringen. Mädchen sollten mehr tun, um z. B. „an den Ball zu kommen“. Sie werden von den Jungs im Unterricht nicht benachteiligt, denn jeder darf mitspielen und wird gleich behandelt, wenn er partizipiert, d. h., „aktiv ist und um den Ball kämpft“. SuS empfinden die Behandlung durch die Lehrkraft in dieser Hinsicht als unge-

recht, da sie laut ihrer Sicht fair sind. „Mädchen müssen etwas tun, denn wir sind ja nicht ihre Butler“. (Niklas). Dieser Umstand wird von den SuS aber als alltägliches Erlebnis im Sportunterricht beurteilt, dem sie nicht entgegen wirken können. „Mädchen funktionieren so“ – das wird allgemein als störend empfunden, aber „so ist es halt mit Mädchen“. Nach vielen Schuljahren hat sich die Meinung über bestimmte Vorgaben, wie z. B. den Lehrplan, gefestigt. Es wird selten etwas „Neues“ ausprobiert und wenn, dann findet es wieder nach den Auslegungen von „Schule und Unterricht“ statt. Laut Schülersicht bedeutet das, dass man es „nie richtig macht“, sondern z. B. immer mit „weniger Körpereinsatz als beim richtigen Sport“. „Wir haben da immer so viele Vorgaben und man darf nie richtig spielen“ (vgl. Niklas). Auch der mangelnde Körpereinsatz spielt eine entscheidende Rolle, dass Schulsport anders wahrgenommen wird, denn im Schulsport wird das laut Schülerinnen- und Schülerwahrnehmung von den Lehrkräften nicht gerne gesehen.

Wahrnehmung und Umgang mit störenden Ereignissen

Aus Schülersicht ist es gut, wenn Störungen oder Konflikte schnell gelöst werden, damit ein guter Unterrichtsfluss zustande kommt. Um langfristig Störungen zu vermindern, sollten aus Schülersicht alle SuS mitmachen und auf die Lehrkraft hören, „dass jeder mitmacht und auf den Lehrer hört“ (G.53). Besonders wichtig ist es, aus der Beurteilung der Schülerinnen von koedukativem Unterricht heraus, dass die Jungs mehr Disziplin aufbringen müssen, damit es zu weniger störenden Ereignissen kommt, denn nach Ansicht der Schülerinnen „[...] machen Mädchen kaum etwas“ (G.53). Zu viele störende Ereignisse führen nach Ansicht der befragten SuS dazu, dass SuS weniger Mitspracherecht bekommen und eine strengere Notengebung praktiziert wird. Es lohnt sich demnach für die SuS, Störungen zu minimieren. Dazu wird die ganze Klasse angehalten, denn alle müssen es ausbaden, wenn die Lehrkraft wütend oder sich ohnmächtig fühlt. Lehrpersonen und zu denen zählen trotz vieler Zugeständnisse auch die Sportlehrkräfte, sitzen am längeren Hebel. Diese Tatsache wirkt sich auf das Schülerverhalten regulierend aus. Der Großteil der SuS möchte einfach, dass Sportunterricht ohne Störungen abläuft, da es ansonsten langweilig wird und Bewegungszeit verloren geht.

„Also das kommt darauf an, wenn jemand ganz stört und andere nervt, dann sage ich schon;“ Jetzt hör mal auf oder so oder mach' mit.“ Oder wenn andere ausgelacht werden, wie heute ganz kurz, aber das war nur ein bisschen, aber das nervt auch“ (D-21).

„Wenn jemand nur rumhängt und nichts macht. Dann muss halt' auch der Herr Dorn mit ihm reden und dann sind die anderen nicht unter Aufsicht, das ist halt' ein bisschen blöd“ (D-19).

Bei dieser Schülerargumentation hinsichtlich störender Ereignisse wird der Einfluss der Lehrperson deutlich, da dieser Schüler es als mangelhaft ansieht, wenn SuS im Sportunterricht ohne Aufsicht sind. Hier lässt sich hinterfragen, inwiefern es eine Notwendigkeit darstellt, SuS der achten Jahrgangsstufe ständig zu beaufsichtigen und warum!

Der andere Teil sieht die negativen Konsequenzen von Störungen, wie strengere Noten, unfaires Handeln der Lehrkraft und möchte aus diesen Gründen, dass der Unterricht reibungslos abläuft.

In allen Aussagen wurde jedoch bestätigt, dass SuS auf die Frage nach bewusst wahrgenommenen ‚störenden‘ Ereignissen im Sportunterricht keine Antwort haben. Sie empfinden es als normal, dass es immer wieder zu Unterbrechungen und Störungen kommt.

„Es fällt mir nicht auf, weil bei uns gibt es so viele Störungen, dass es gar nicht mehr auffällt“ (G.32).

Es gibt demnach für SuS keine klare Einordnung von Ereigniszuschreibungen oder Wertungen. Erst im speziellen Kontext formulieren sie bestimmte Ereignisse als in diesem Moment störend oder nervig. Das Wort ‚störend‘ hat für sie keine Zuordnung zu bestimmten Sachverhalten, sondern wird weitaus individueller ausgelegt, als dies bei Lehrpersonen der Fall ist. Hier spielt zwar die jeweilige individuelle Wahrnehmung des Unterrichts auch eine Rolle, jedoch gibt es eindeutigere Zuordnungen zu Ereignissen oder Sachverhalten, welche von allen befragten Lehrpersonen einvernehmlich als ‚störend‘ oder ‚kritisch‘ bewertet werden (vgl. Kap. 2.3.1).

Wahrnehmung von Sportunterricht bzw. Einordnung

Sportunterricht wird aus Schülersicht nicht als ‚richtiger‘ Sport gesehen.

„Wir sollten viel mehr richtigen Sportunterricht machen [...]“ (K.29).

Es handelt sich um einen Unterricht, welcher unter denselben Regeln abläuft, wie alle anderen Fächer. Die Unterrichtsabläufe und Themen sind weitestgehend bekannt und reglementiert. Sich anstrengen und schwitzen als Unterrichtsziele spielen, nach Interviewaussagen der befragten SuS, keine bedeutende Rolle. Dieser Aspekt verstärkt die Empfindung der Akteure, dass Sportunterricht kein richtiger Sport ist.

Es gibt, laut Schülerinnen-Äußerungen, kaum erkennbare persönliche Fortschritte in Bewegungsabläufen, sodass das Fach im Vermittlungsanspruch stagniert. Der Wunsch bzw. die Erwartungen der SuS etwas zu lernen sind sehr stark:

„Ich möchte gerne etwas lernen und fitter werden“ (P.14)

„Ich mache alles gerne was ein bisschen schwerer ist, heute war ein bisschen langweilig. Mir gefällt es außer Puste zu sein, sich auszupowern“ (Lo.02)

„Also ich muss‘ nicht immer schwitzen, aber gefordert sein ist nicht schlecht, dann fühlt man sich gut“ (S.02)

Die Forderung der SuS, sich im Sportunterricht auszupowern, widerspricht hierin nicht den Erwartungen, etwas zu lernen, denn es wird demzufolge wieder nur deutlich, wie sehr sich SuS wünschen, im Sportunterricht körperlich oder/und mental gefordert zu werden. Es soll über den Sportunterricht hinaus etwas aus

dem Unterricht mitgenommen werden und das entweder insofern, dass man Schließlich mehr weiß¹¹⁵ oder dass man es unmittelbar körperlich spüren kann. Freude und Spaß fallen hier ebenfalls unter den Anspruch bzw. die Erwartungshaltung der SuS, etwas aus dem Unterricht mitnehmen können. Auf die Äußerung eines Schülers, dass Sportunterricht häufig langweilig ist und alle nur lange rumstehen, antwortet sein Mitschüler „ja, ich finde es auch in Ordnung im Unterricht, denn wir haben trotzdem Spaß“ (M.12)

„Mich nervt [...] wenn ich bereits alles kann. Das ist zwar schön, aber auch oft langweilig. Das nervt mich dann manchmal“ (K.31).

„[...] die Jungs, die machen anderen Sport [...]“ (K-27). Derartige Schülerinnen- und Schülersaussagen zeigen, dass die Betroffenen sich bewusst sind, dass es Unterschiede zwischen der Umsetzung von Sportunterricht durch Lehrpersonen gibt, welche sich am Geschlecht orientieren.

(Du stellst dir vor, dass die Jungs viel mehr Ballspiele machen?) „Ja, und das ist für uns Mädels sehr schade“ (K-28).

Schüler empfinden Schülerinnen im Sportunterricht als passiv fordernd, d. h. Mädchen haben den Anspruch, etwas (den Ball) zu bekommen, ohne etwas dafür getan zu haben. Schülerinnen selbst beurteilen Mädchen als bewegungsfauler und unmotivierter als Jungs.

„Ja, also es gibt viele Schülerinnen, die sich im Sportunterricht nichts trauen und nur so rumhängen, das nervt. Die haben keinen Spaß am Sport. Ich finde es gut, dass wir mit den Jungs Sport haben, denn Jungs machen alles ein bisschen lockerer und spaßiger und Mädels sind viel ernster. Es gibt mehr Mädchen die keine Lust zum Sport haben und keinen Sport machen und das nervt“ (S.16).

„[...] wir, die Jungs, wir passen auch zu den Mädchen, aber die müssen sich den Ball auch mal selber holen, denn wenn sie nur die ganze Zeit dastehen und den Ball verlangen, dann kommt dabei nichts raus“ (Hat dich das überrascht, dass die Mädchen so denken?) „Ne, durch 7 – 6 Jahre Schulerfahrung, bald sind es ja sieben“ (SF-21-22).

„Wie empfindet ihr es, dass ihr zusammen Sport habt, also Jungs und Mädchen?“ „Ja, also ich finde das nicht so gut, denn manchmal, bei Basketball, stehen die Mädchen immer so da (SuS nimmt die Arme hoch) und denken, dass sie einfach so den Ball bekommen, ohne etwas dafür zu tun. Das ist vollkommen absurd. Sie hoffen einfach, dass der ball bei ihnen in die Hände kommt. Sie stehen einfach nur rum“ (Lo.05).

Was hier auch zum Ausdruck kommt, ist die große Erfahrung, welche SuS im Laufe der Schulzeit machen. Diese Erfahrung formt auch ihre Erwartungen an Unterricht und verstärkt auch den Wunsch, wie in der Äußerung deutlich wird, dass sich bestimmte Zustände verändern sollten. Durch die langjährigen Erfahrungen schwingt hier aber auch Resignation darüber mit, dass sich die Dinge sowieso nicht mehr ändern werden. „Das ist halt Sportunterricht“ (K-14).

Im Sportunterricht darf nicht wirklich geschwitzt werden. Aus Schülersicht wäre es wichtig sich im Sportunterricht körperlich gefordert zu fühlen.

¹¹⁵ Mehr Wissen über oder durch Bewegungen oder die Art, etwas zu gelernt zu haben, wie bspw. ein bestimmtes Spiel etc.

„Was mich stört, es sollte halt besserer Sport sein, wo wir uns halt richtig auspowern und gar nicht mehr wissen, wo hinten und vorne ist“ (Niklas).

(Fühlt ihr euch in der Sportstunde wohl?) „Ja, das liegt aber an unserer Klasse, die sind fast alle nett. Es ist schade, dass wir nicht ab und zu richtig Sport machen, bei dem wir uns dann richtig auspowern können. Manchmal stehen wir sehr lange rum und nichts passiert“ (Si-11).

Notengebung wird als Druckmittel empfunden bzw. fungiert als Richtmaß für SuS, wie sehr sie sich im Unterricht einbringen.

„Ich finde, dass man halt nicht nach der reinen Leistung beurteilt werden sollte, sondern wie man sich angestrengt hat, wie man dabei war“ (L.18).

Wunsch nach Vertrauen

SuS wünschen sich, dass ihnen Lehrpersonen im Sportunterricht mehr zutrauen. Vieles, das sie bereits können, dürfen sie im Sportunterricht nicht zeigen oder ausleben, da Lehrpersonen ihnen nicht so viel zutrauen. SuS dürfen sich im Sportunterricht nur in einer Komfortzone aufhalten. Diese Komfortzone bezieht sich sowohl auf den mangelnden Körpereinsatz als auch auf das mangelnde Vertrauen bzgl. Bewegungen. SuS können oftmals bereits viel mehr, als sie im Unterricht zeigen dürfen und verbleiben dadurch immer unter ihrem eigentlichen sportlichen Niveau. Anders als dies viele Lehrpersonen heutzutage interpretieren, in deren Wahrnehmung SuS nicht viel ausprobieren und wagen, fühlen sich viele SuS nicht wirklich gefordert. „Dass wir mehr können, weil es viele Dinge gibt, z. B. Salto vorwärts oder rückwärts“ [...] „das können wir und sie (die Lehrkraft) glaubt uns meistens nicht, dass wir das können“ [...] „das können wir und das glaubt sie uns nicht“. Im Sportunterricht wird den SuS suggeriert, dass alles moderat ablaufen sollte. Obwohl es zu den didaktischen Prinzipien gehört (vgl. Kurz, 2000, S. 13-15), empfinden SuS kein wirkliches Wagnis im Sport. Es mutiert zur reinen Definition.

„Ja, generell mehr Parcourlaufen, mehr jumpen, uns mehr zutraut (Euch mehr zutraut?) Ja, dass wir mehr können, weil es viele Dinge gibt, z. B. Trampolinspringen Salto rückwärts oder vorwärts. Das können wir und sie glaubt uns das meistens nicht, dass wir das können und dann glaubt sie uns das nicht“ (SF-32 – SF-33).

Erstaunlicherweise nehmen SuS, die im Sport wesentlich besser sind als im anderen Unterricht, jedoch wahr, dass ihnen im Sport mehr Vertrauen in ihr Können entgegen gebracht wird, als im anderen Unterricht. Trotzdem ist der Wunsch da, von den Lehrkräften mehr zugetraut zu bekommen. Es wird als störend empfunden, immer dahingehend eingeschränkt zu werden.

„Man der könnte uns ruhig mehr zutrauen“ (L.01).

Die Sportlehrkraft hat allgemein mehr Vertrauen/Zutrauen zu den SuS als andere Lehrkräfte, aber weniger in das Zutrauen bzgl. seiner speziellen sportlichen Leistung. Die Angst der Sportlehrpersonen spielt hierbei eine entscheidende Rolle (vgl. Kategorie Angst, Teil III Kap. 3.4)

Perfekter Sportunterricht

Die befragten SuS gaben an, dass ihnen der Sportunterricht häufig zu monoton ist und nicht ihren Vorstellungen von einem guten Sportunterricht entspricht. Sportunterricht sollte in erster Linie eine Abwechslung zu den anderen Unterrichtsfächern sein.

3.5 Die Konsequenzen der differenzierten Erwartungshaltungen der Lehrpersonen

Routine

Als Konsequenz aus den differenzierten Erwartungshaltungen ergibt sich für die Lehrpersonen ein Spektrum an Aktionen und Handlungen, welches die Reaktionen der SuS antizipiert. D. h. dass Lehrpersonen sich in einer Komfortzone einrichten, in welcher sie keine unerwarteten Ereignisse erwarten. Alles wird überschaubar und läuft nach einem gewissen Plan ab, den sie bereits vielfach ausprobiert haben. Sie gehen nach Routine vor. Das Thema beinhaltet aber auch, dass sie ihre Erwartungen der Routine angepasst haben. So lässt Frau Bayer die Schülerinnen zum Stundenbeginn immer dasselbe Spiel spielen. Routine äußert sich auch in den verschiedenen Ritualen, wie z. B. den Sitzkreis zum Stundenbeginn und zum -ende. Fast alle Lehrpersonen gaben auch an, dass sie immer wieder dieselben Unterrichtseinheiten machen, da sie dann wissen, was sie erwartet. Nur mit besonders motivierten Klassen trauen sie sich, etwas Neues auszuprobieren. Eine Ausnahme bildet hier Herr Frau Bayer, die in jeder Klasse dazu bereit, ist zu experimentieren. Frau Seider kann direkt in den Routinemodus umschalten:

„Sicherlich haben sie gemerkt, dass ich etwas überfordert war. Dann habe ich heute auch alles einfach automatisch durchgezogen [...]“ (K.05).

Sportlehrpersonen haben also immer ein Repertoire, welches sie bei Unsicherheit und Überforderung ablaufen lassen können. Dieses Routine-Programm entspricht immer noch den Mindestanforderungen (Erwartungen), die sie an sich selbst als Lehrperson haben. Da Routine eine Einflusskategorie darstellt, werden alle weiteren Zusammenhänge in der weiteren Auseinandersetzung in Teil III Kap. 3.3 dargestellt.

Regeln

Das Festlegen von Regeln resultiert auch aus den Erwartungen heraus. Für die Lehrpersonen sind sie der Rahmen, in welchem sie ihre Forderungen geltend machen können. Zu den unausgesprochenen Regeln gehört auch die Erwartung,

von den SuS respektiert zu werden. Die interviewten Lehrpersonen sind sich darüber einig, dass das eine Grundvoraussetzung für Sportunterricht ist. Da sich im Sportunterricht ständig das Unterrichtsbild verändert, wirken die Unterrichtseinheiten wesentlich unregelmäßiger als die anderen Unterrichtsfächern. Um dennoch dem Bild eines klassischen Unterrichts annähernd zu entsprechen, dienen den Sportlehrpersonen die Regeln als Hilfestellungen. Zu den eigenen Auslegungen der Regeln gehört, dass bestimmte Unterrichtsziele erreicht werden sollen.

„Gefallen hat mir, dass wir am Ende der Stunde das Unterrichtsziel erreicht hatten. [...] es war zäh aber es hat dann doch geklappt“ (K.11).

Unsicherheit

Da die Erwartungshaltungen häufig nicht erfüllt werden, führt dies zu Enttäuschungen bei den Lehrpersonen. Lehrer Dorn zeigt, dass er in Bezug auf seine eigenen Erwartungen sehr unsicher ist. Er braucht die Erwartungen, da er damit auch seine Unterrichtsziele definiert, jedoch kann er nicht wirklich einschätzen, ob sie realistisch sind. Seine Unsicherheit diesbezüglich zeigt sich in einem wechselhaften, launischen Umgang mit den SuS. Seine Erwartungen sind nicht ausgereift, da er sie ständig verändert. Frau Seider ist sich nicht sicher ob sie als Lehrperson immer alle motivieren muss. Ihre Erwartungen an sich selbst sehen vor, dass alle Schülerinnen in ihrem Unterricht mitmachen und motiviert sind. Überzeugt ist sie jedoch davon, dass dies aber die Erwartungen der Schülerinnen sind. Demnach würde sie nur den Erwartungen der Schülerinnen entsprechen wollen. Sie selbst hat diese Erwartungen anscheinend. Sobald sie erkennt, dass dem nicht so ist und einige Schülerinnen sich mit anderen Dingen beschäftigen, ist sie enttäuscht.

„Viele erwarten von mir, dass ich sie motiviere und sie Spaß in meiner Unterrichtsstunde haben“ (K.03).

Was sie dabei verwechselt, ist die Tatsache, dass sie die Schülerinnen nie nach ihren Erwartungen gefragt hat. Sie reagiert mit Unsicherheit auf etwas was sie im Grunde nur antizipiert.

Alle Lehrpersonen gaben zu, sich selbst immer infrage zu stellen. Es ist wie eine Art Glaubenssätze, die sie formulieren, wenn sie von den Aufgaben und Regeln einer Lehrperson sprechen. Diese Formulierungen beginnen mit Worten, wie z. B. „ich muss doch“ oder „man muss doch“ etc. Aus der Art der Formulierungen wird jedoch deutlich, dass es nicht ihre eigenen Erwartungen bzw. Überzeugungen sind, sondern dass diese der Lehrerrolle entspringen. Diese Rolle veranlasst sie, sich nach bestimmten Mustern zu verhalten. Dennoch sind sie sich nicht sicher, ob dies mit ihren eigenen Vorstellungen und Erwartungen an die Lehrerrolle übereinstimmt.

3.6 Konsequenzen der SuS

Akzeptanz von Regeln

Als Konsequenz auf ihre Erwartungshaltungen versuchen sich die SuS, so zu verhalten, dass diese eintreffen. Das bedeutet, dass sie sich an bestimmte Regeln und Abläufe halten. Hierdurch soll der Lehrperson ein Entgegenkommen und eine Akzeptanz demonstriert werden, was die Chancen begünstigen soll, dass ihre Erwartungen sich erfüllen. Die Lehrperson soll den guten Willen darin erkennen und ihrerseits dann dazu bereit sein, sich für ihre Anliegen zu interessieren. Zudem sehen die SuS die Notwendigkeit von Regeln im Sportunterricht, da sie helfen den Unterricht sicher zu machen und den Unterricht strukturieren helfen:

„Regeln gehören einfach zum Sport, dass ist ja auch gut so“ (M-15).

Anpassung

Die SuS reagieren mit Anpassung auf ihre nichterfüllten Erwartungshaltungen. Da sie gelernt haben, dass der Sportunterricht nach einem bestimmten Muster abläuft und sie diesbezüglich keine Erwartungen auf Veränderungen haben. Das führt dazu, dass SuS sich nicht mehr motiviert fühlen und sich durch die Unterrichtsstunde schlingern. Sie wollen nur durchkommen, da sie davon ausgehen, dass es wie erwartet abläuft. So bemerkt ein Schüler, dass die Lehrperson selten bemerkt, wenn einzelne SuS überhaupt nicht mehr am Unterricht teilnehmen.

„Unser Lehrer hat das nicht bemerkt, denn er ist froh, wenn alles ruhig ist und keiner Blödsinn macht. Solche Sachen fallen ihm nicht auf“ (S.09).

Die SuS reagieren mit Motivationsmangel und versuchen sich dem Lehrpersonenmodus anzupassen, wenn sich ihre Erwartungen an den Sportunterricht nicht erfüllen.

„Als wir die ganze Zeit in der Ecke standen und nicht wussten, was wir tun sollten. Das hat genervt, denn dabei ging so viel Zeit flöten. Ich wäre am Liebsten einfach rumgerannt“ (S.08).

„Mir war alles egal, denn ich hatte dann keine Lust mehr“ (M.08).

Neuordnung

Sie gewöhnen sich daran, dass ihre Erwartungen an Sportunterricht nicht von Bedeutung sind und ordnen Schulsport neu ein. Das bedeutet, dass Schulsport anders ist und man nicht erwarten kann, dass man sich hier wirklich bewegt.

„[...] man steht nur so rum und es passiert nicht viel“ (K-13).

„[...] es ist halt so gelaufen wie immer. Das ist halt Sportunterricht“ (K-14).

Sportunterricht wird zu einem Fach, welches anders ist als alle anderen Fächer und dennoch mit richtigem Sport nichts zu tun hat. Es verläuft gemäßigt, kontrolliert. Es wird weder geschwitzt – noch kommt man an seine körperlichen Grenzen heran.

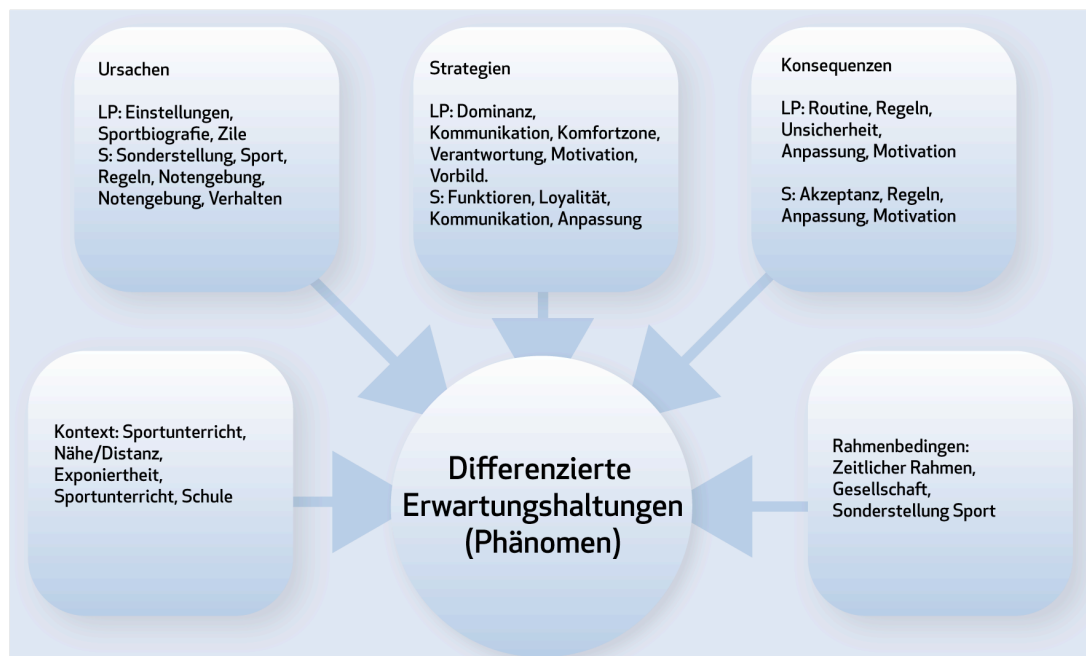


Abb. 38: Zusammenfassung: Kodierparadigma ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ der Lehrpersonen und SuS

Quelle: Eigene Darstellung

4. Darstellung der vier Einflusskategorien

Es handelt sich hierbei um die Beschreibung der Auswahl der vier weiteren Haupt-Kategorien aus den Daten, welche alle in einem Wirkungsgeflecht zueinander als auch zur Kernkategorie stehen. Sie stellen weitere bedeutsame Phänomene der Untersuchung dar und bestätigen dennoch die generierte Theorie des ‚Erwartungshaltungsmodells‘ als ursachendominierendem Phänomen der Fragestellung. Die folgenden Ausarbeitungen wurden ebenfalls nach dem Kodierparadigma nach Corbin und Strauss (1996) analysiert und dargestellt.

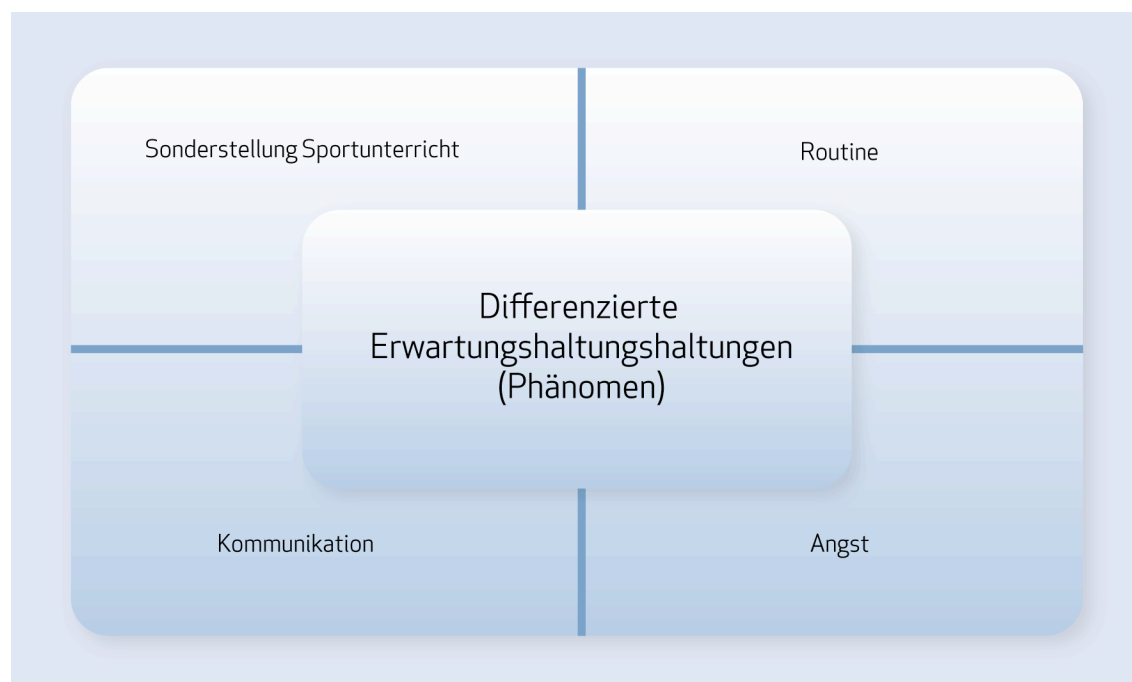


Abb. 39: Die Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ und ihre vier Einflusskategorien

Quelle: Eigene Darstellung

4.1. Die Einflusskategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘

4.1.1 Phänomen ‚Sonderstellung Sportunterricht im Schulkontext‘

Die Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ stellt eine weitere Verknüpfungskategorie dar und spiegelt sich in allen anderen Einflusskategorien wider. Sportunterricht stellt ein besonderes Unterrichtsfach dar, denn in diesem Unterrichtsfach wird die normale Klassenkonstellation aufgebrochen. Die SuS haben keine bestimmte Sitzordnung mehr, bzw. sie bewegen sich frei im Raum. In jeder Minute verändert sich das Klassenbild. Lehrpersonen und SuS müssen sich somit ständig neu orientieren und ausrichten. Dies erfordert viel Aufmerksamkeit von allen am Unterricht beteiligten Personen. Als Folge dieser Gegebenheit ist die

Lehrperson meistens nicht schnell auszumachen. Da Bewegung das Ziel von Sportunterricht ist, wird erwartet, dass alle sich irgendwie bewegen. Was hier selbstverständlich klingt, zeigt sich in der teilnehmenden Beobachtung als Herausforderung an die Lehrkraft, da nicht alle SuS diesen Erwartungen entsprechen. Viele versuchen, sich vor Bewegung zu drücken und finden verschiedene Versionen dafür. Das Unterrichtsfach Sport besitzt somit einige fachspezifische Besonderheiten, die sich als Schwierigkeiten äußern können, aber auch einige entscheidende Vorteile bzw. Chancen im Vergleich zu den anderen Schulfächern. Die teilnehmende Beobachtung unterstützte diese Aussagen und bestätigt die Sonderposition des Fachs Sport im schulischen Kontext. Die Kodierung von ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ manifestierte sich als sehr vielschichtig, da die Zuordnung der Aussagen nur versteckt auf diese Kategorie hindeuteten. Es wurden viele Textpassagen kodiert, die einen direkten Vergleich zu anderen Fächern beinhalteten, aber auch solche, die verdeckt auf die Kategorie hinwiesen. Eine typische Textpassage lautet diesbezüglich z. B.: „Tja, ich weiß‘ nicht, Sport halt“ (G.34). Das Wort ‚halt‘ zeigt in dieser Aussage einer Schülerin die besondere Haltung oder Einstellung zu dem Fach, ohne dass der genaue Kontext analysiert werden müsste. Dieses Vorgehen ergab 52 auswertbare Zitate.

4.1.1.1 Ebenen der Wahrnehmung? Wie wird das Fach im schulischen Kontext gesehen?

Die Sonderstellung des Fachs Sport lässt sich unter verschiedenen Aspekten betrachten. Widmer (1982) stellt den Vergleich auf drei Ebenen an, nämlich der Kontextebene (Organisationsstruktur), der Inhaltsebene (Leistungsstruktur und der methodisch-didaktischen Struktur) und der Beziehungsebene. Die Wahrnehmung von Ereignissen und schließlich auch die Bewertung werden wesentlich von den in der Schule relevanten Normen bestimmt und dienen somit als Bewertungskriterien oder -muster. Sie werden in erster Linie von Lehrpersonen interpretiert und angewendet. Schulsport wird in diesem Zusammenhang sehr speziell wahrgenommen, was von vielen Faktoren abhängt. So stellt das Fach im allgemeinen schulischen Kontext bereits durch die veränderten Räumlichkeiten eine Besonderheit dar, die auch mit Problemen einhergehen. Alle, Lehrpersonen und SuS, müssen das Klassenzimmer verlassen und sich auf den Weg zur Sporthalle machen. An zwei der an der Untersuchung beteiligten Schulen bedeutete das, dass alle mit dem Bus zur Sporthalle gebracht werden mussten, da die Schulen keine eigenen Sporthallen zur Verfügung hatten. Dies hatte zur Folge, dass die SuS im Pausenhof auf den Bus warten mussten. Für die Lehrperson bedeutete das, dass sie dafür zu sorgen hatte, dass alle SuS in den Bus einstiegen und keiner vergessen wurde. Es zeigte sich, dass einige Male der Bus länger warten musste, da immer noch SuS fehlten. Am Ziel angekommen, erwartete alle ein kleiner Fußmarsch, welcher oft von Regen begleitet wurde. Hier soll verdeutlicht werden, dass der Weg zum Unterricht bereits aufwendig und erlebnisreich verlaufen kann. Auch die Lehrpersonen, SuS, welche die Sporthalle bei der Schule haben und somit keinen Transport benötigen, müssen das Klassenzimmer verlassen und sich zu den Umkleidekabinen bzw. Sporthallen begeben. Der Raumwechsel unterbricht den normalen Schulablauf und gibt bereits Hinweise

darauf, dass das Fach Sport anders wahrgenommen werden kann, als andere Schulfächer.

In der teilnehmenden Beobachtung wurde deutlich, dass es einige Zeit dauert, bis alle SuS umgezogen in der Sporthalle anwesend sind. Die Lehrperson wartet des Öfteren bis zu 15 Minuten, bis der Unterricht gemeinschaftlich begonnen werden konnte.

Ein weiterer Aspekt, welcher durch die Datenanalyse deutlich wurde und in diese Kategorie fällt, ist, dass Sportunterricht von der Schulleitung als weniger wichtig bewertet wird als andere Fächer. Dies zeigt sich hauptsächlich dadurch, dass das Fach Sport öfters ausfällt als andere Fächer.

Das Fach Sport ist wie einige andere Fächer ein Nebenfach und wird dennoch anders von den SuS gewertet, da die Bewertung in diesem Fach bei ihnen mehr Gewichtung hat als in anderen Nebenfächern. Im Fach Sport wollen die meisten der befragten SuS eine gute Note haben. Es ist ihnen sehr wichtig, hier nicht schlecht bewertet zu werden, um ein gewisses Standing in der Klasse zu haben.

„Nein, außer dass so viele Sportstunden ausfallen. (Der Sport fällt öfters aus und warum?) Ja, bei uns an der Schule fallen viele Stunden aus [...]“ (SR-14 – SR-15)

Sie messen sich mit den anderen nicht nur allein durch die Noten sondern auch in der direkten Auseinandersetzung – z. B. in einem Spiel.

Die Interaktion im Sportunterricht findet auf eine spontane und direkte Art statt. Dies führt häufig zu Konflikten und Ausgrenzungen, wenn z. B. sportschwache Mitspieler das Spiel gefährden. Grund dafür ist, dass das Nicht-Können einer Spielerin oder eines Spielers unmittelbare Auswirkungen für die andern Beteiligten nach sich zieht (vgl. Wolters, 2008). In dieser Untersuchung wurde im koeduktiven Unterricht viel Konfliktpotenzial dadurch begünstigt, dass Mädchen und Jungen gemeinsam spielten, da in den Unterstufen der Sportunterricht gemeinsam praktiziert wird. Die unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen und Herangehensweisen im Spiel wurden von den SuS häufig sehr negativ bewertet.

4.1.1.2 Ursachen: Was führt dazu?

Lehrersicht:

Aus Lehrersicht bietet der Sportunterricht viele Chancen und Möglichkeiten für SuS, die kein anderes Schulfach bietet und zeigt somit Alleinstellungsmerkmale.

Besondere Stellung

Es wird in den Interviews mit den Lehrpersonen deutlich, dass Sportlehrpersonen eine andere Stellung im schulischen Kontext genießen als Lehrpersonen anderer Fächer. Sportlehrpersonen stehen mit den SuS im ständigen körperlichen Kontakt und sind ihnen deshalb nicht nur physisch näher sondern auch psychisch. Sportlehrpersonen sind häufig der Überzeugung, dass sie lockerer als andere Fachlehrer sein müssen. Häufig wollen sie von den SuS als Freund gesehen werden. So bezeichnet Lehrer Dorn seinen ehemaligen Sportlehrer als Vorbild und möchte, dass er, genau wie jener, von den SuS als „Freund“ (D.07) gesehen wird. Lehrerin Gerlinde sieht sich als gerne als „Teil der Klasse“ (G-9) und gibt somit zu, dass sie keine besondere Behandlung durch die Klasse erfahren möchte. Lehrerin Lena bemerkt, dass sie glaubt „manchmal zu sehr der Freund zu sein“. Sie möchte auf diese Weise zeigen, dass sie „nicht irgendwie über denen (Schülerinnen) steht“ (L.13). Aggregierend lässt sich feststellen, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer auf SuS entspannt, motivierend und locker wirken möchten. Lehrpersonen, die zwei Fächer unterrichten, gaben an, sich ihrer gegensätzlichen Wirkung zwischen den beiden Fächern bewusst zu sein bzw. dies gezielt zu managen, da Sportunterricht lockerer sein sollte.

„Also, mein zweites Fach ist Mathe und ich denke, dass es da wichtiger ist, da bin ich autoritär. Sport ist für mich ein Fach, was irgendwo frei ist, da wo ich die SuS lassen will [...]“ (L.14).

Bewertung von Außen:

Ein weiterer Aspekt welcher durch die Datenanalyse deutlich wurde und in diese Kategorie fällt, ist, dass Sportunterricht von der Schulleitung und den Eltern als weniger wichtig bewertet wird als andere Fächer. Dies zeigt sich hauptsächlich dadurch, dass das Fach Sport öfters ausfällt als andere Fächer.

„Nein, außer dass so viele Sportstunden ausfallen. (Der Sport fällt öfters aus und warum?) Ja, bei uns an der Schule fallen viele Stunden aus [...]“ (SR-14 – SR-15).

(Was würdest du dir wünschen?) „Dass wir besser Hallen haben und das Sport nicht so oft ausfällt“ (L.27).

Die Lehrerin spricht hier direkt einen weiteren Aspekt an, welcher den Sportlehrpersonen das Gefühl vermittelt, dass ihr Fach weniger ernst genommen wird. Die Hallen sind sehr oft sehr schlecht und für guten Sportunterricht nicht geeignet. Lehrerin Fernando setzt sich jeden Tag in einer sehr kleinen und sehr alten Halle mit dieser Problematik auseinander, die notgedrungen zur Sporthalle umgerüstet wurde. Sämtliche Versuche, mit der Schulleitung diesbezüglich ein Gespräch zu führen, scheiterten an den Aussagen, dass zu wenig Geld vorhanden wäre. Einige der befragten Lehrpersonen nutzen die Hallen der Turnverbände, welche aber nicht wirklich für den Schulunterricht geeignet sind. Diese Hallen sind sehr speziell auf Turnsport ausgerichtet und kleiner als normale Sporthallen. Der Boden (Schwingboden) eignet sich wenig für Ballsportarten oder athletische Stunden, sodass Inhalte des Lehrplans nicht verwirklicht werden können. Auch hier stoßen die Bedürfnisse der Sportlehrpersonen bei der Schulleitung auf wenig Gehör, was den Eindruck verstärkt, dass das Fach als weniger bedeutend gesehen wird

als andere Schulfächer. Die Lehrpersonen fühlen sich hier allein gelassen und nehmen das als frustrierend wahr. Lehrer Dorn moniert, dass die Schulleitung den Sportlehrpersonen gegenüber nicht genügend loyal ist und das Verhalten der SuS unterstützt wird.

„Leider ist es so, dass die Schulleitung den SuS mehr Gehör schenkt, oft sogar ohne dass der Lehrer dazu Stellung beziehen darf. Wenn man dann zitiert wird und dann erklärt, dass es eigentlich gar nicht so war, dann steht Wort gegen Wort und die sagen dann, aber wenn die SuS das so sagen, dass weiß' man gar nicht, was man machen soll. Man fühlt sich dann teilweise schon, wie soll man sagen, wie in den Rücken getreten“ (D.21).

Sportlehrpersonen fühlen sich auch von den Eltern im Stich gelassen. Sie werfen den Eltern vor, dass diese dem Fach Sport nicht genügend Respekt und Wert beimessen, da sie ihre Kinder dabei unterstützen, Sport als willkürliches, freiwilliges Fach zu sehen. Laut Meinung der befragten Lehrpersonen werden in keinem anderen Fach so viele Entschuldigungen geschrieben.

„[...] und dieses Benehmen sich überhaupt nicht bewegen zu wollen, es auch nicht zu versuchen, ständig Entschuldigungen zu haben, zum Teil von Eltern, die ständig alles unterschreiben [...]“ (D.12).

Der große Vorteil von Bewegung gegenüber kognitiven Lerngegenständen ist das unmittelbare Erfahren. Das Ergebnis der Handlung ist sofort sichtbar, ohne dass eine Rückmeldung von außen unbedingt nötig ist. Treffe ich das Tor? Kann ich eine bestimmte Strecke laufen?

Sportunterricht hat ein hohes Potenzial zur Stärkung der sozialen Kompetenzen. Viele sportliche Aufgaben sind so angelegt, dass gemeinsames Handeln zwingend ist. Die Sache an sich verlangt abgestimmtes ‚soziales‘ Verhalten, damit sie funktionieren kann. Partnerakrobatik, Gruppenstaffeln, Sportspiele, Choreografien im Gruppentanz u. a.

Vielfältige Verantwortungsbereiche

Sportunterricht hat einen hohen organisatorischen Aufwand. SuS üben meist gleichzeitig an verschiedenen Geräten. Erschwert wird dieser Umstand dadurch, dass die Akteure unterschiedliche körperliche Voraussetzungen und unterschiedliches Können aufweisen. Die wechselnden Lernumfelder, Geräte und die vielen Kontaktmöglichkeiten der SuS untereinander bergen vielfältige Anlässe zur Ablenkung in sich und erhöhen somit die Verletzungsgefahr. Viele Interaktionen zwischen Sportlehrpersonen und ihren Schülerinnen bzw. SuS sind häufig nur dazu bestimmt, den vorhergesehenen Ordnungsrahmen wiederherzustellen. Das Lehrerverhalten wird somit sehr stark von Sicherheitsvorkehrungen, Ordnungsanweisungen und disziplinierenden Maßnahmen geprägt. Anders als in anderen Unterrichtsfächern erfordert der Sportunterricht eine viel straffere Unterrichtsführung, um nicht im Chaos zu enden. Die Sportlehrpersonen sehen sich diesbezüglich allein gelassen und fühlen sich mit dieser Aufgabe überfordert.

„[...] aber eigentlich wollte ich, dass sie das wirklich alles alleine machen, aber es ist halt' schwierig [...] Aber gefallen hat mir das nicht so. Sie mussten wieder so angetrieben werden“ (D.01).

„[...] zudem glaube ich, dass sie von mir erwarten, dass ich für Ruhe und Ordnung Sorge und nicht zu locker bin [...]“ (K.03).

„Also mir ist aufgefallen, dass ich immer der Motor sein muss' von alleine würden die nicht viel machen, habe ich das Gefühl gehabt.[...] Hier hatte ich das Gefühl, dass ich alles ständig neu anleiten muss, damit alles geschieht, immer daran erinnern muss'. Sie haben heute alle so getan als hätten sie noch keinen Stationsbetrieb gemacht, dabei mache ich das oft. Es war sehr anstrengend“ (F.02).

„[...] das wundert mich immer so, dass ich da vorne stehe und schreien muss [...]“ (F.04).

„Also wenn ich merke, dass eine Spielanleitung nicht funktioniert, dass die Klasse nicht mitmacht, dass es immer wieder ausgenützt wird, Freiheiten werden ausgenützt, also so Spiele wo ich zum Bsp. sage: „Bitte nicht mit den schweren Bällen werfen, die dürfen nur gerollt werden“ und sie dann trotzdem mit den schweren Bällen werfen, sodass Kinder verletzt werden. So vorsätzliche Sachen, wo ich merke, dass es jetzt nicht mehr um Einzelne geht, sondern alles einfach kippt. Es gibt auch bestimmte Tage, an denen die SuS sehr schlecht drauf sind, die Stimmung einfach sehr angespannt ist, es ist einfach nicht möglich in der Gruppe etwas zu machen, da jeder mit seinem Kopf beschäftigt ist und das merke ich und dann sage ich Schluss“ (F.09).

„[...] wie am Anfang, die SuS, die es gar nicht konnten, kaum auf den Kasten gesprungen sind, die waren dann am Trampolin und alle fingen an zu lachen. Das war natürlich eine Arbeit von mir, das hinzukriegen, dass sie sich frei bewegen ohne dass jemand darüber lacht“ (D.18).

Freie inhaltliche Gestaltung

Da weder die Schulleitung noch die Eltern und ebenfalls die SuS vom Sport oftmals nicht mehr als Bewegung erwarten, wird das Fach nicht auf seinen Lehrplanbezug hin hinterfragt. Lehrpersonen müssen sich nicht für die inhaltliche Gestaltung ihrer Unterrichtsstunden rechtfertigen und können somit frei agieren. Diese Vermutung wurde von den befragten Lehrpersonen bestätigt. Die Lehrpersonen gaben an, sich im Sportunterricht nicht an den Lehrplan zu halten, bzw. zu orientieren. Die inhaltliche Orientierung vollzieht sich anhand ihrer eigenen Präferenzen oder anhand erfolgreicher Unterrichtsthemen ihrer Kolleg/-innen.

(An was orientierst du dich, wenn du deinen Unterricht planst?) „Also zuerst einmal ist in der Halle nicht alles möglich, sodass ich nur bestimmte Themen machen kann. Dann gehe ich schon zurück auf die Dinge, welche ich an der Uni gelernt habe und ahm [...] bisschen vereinsmäßig, aber mehr Uni und manchmal aus eigenem Unterricht, was mir Spaß gemacht hat“ (L.07).

(Planst du den Unterricht nach Lehrplan?) „Nein, Lehrplan eher weniger, ich mache oft das, was mir gut liegt und ich Erfahrung habe“ (G-24).

„[...] ich habe mein Repertoire. Früher klassisch ja, aber jetzt eher weniger, denn ich weiß' jetzt was und wie ich es machen kann“ (G-10).

Einige der befragten Lehrpersonen gaben an, sich bei der Themenwahl an der Klasse zu orientieren, da bestimmte Themen, ihrer Meinung nach, nur in bestimmten Klassen funktionieren würden.

(Planst du für jede Klasse den Unterricht speziell oder würdest du jede Einheit mit jeder Klasse machen?) „Ja, das mache ich ganz bewusst, denn jede Klasse ist vollkommen anders. Es gibt Klassen, da kann man keine schwierigen Sachen machen, denn sie sind überhaupt nicht bei der Sache [...]“ (K.18).

„[...] tendenziell denke ich, dass ich dieser Klasse z. B. kein Volleyball zutrauen würde. Mit dieser Klasse mache ich nur bestimmte Themen und auch bei anderen Klassen überlege ich genau was passen könnte [...]“ (L.06)

„Ich denke, dass es schon Unterschiede gibt. Ich kann jetzt nicht per se sagen die oder die, aber es gibt Klassen, wo ich weiß' dass viele SuS sich nicht gut benehmen oder es sind einfach zu viele Schüler, die das nicht können, sodass ich anders rangehen würde [...]“ (D.18).

Schülersicht

Das Fach Sport ist, wie einige andere Fächer, ein Nebenfach und wird dennoch divergent von den SuS gewertet, da die Bewertung in diesem Fach bei ihnen mehr Gewichtung hat, als in anderen Nebenfächern. Im Fach Sport wollen die meisten der befragten SuS eine gute Note haben. Es ist ihnen sehr wichtig, nicht schlecht bewertet zu werden.

Wahrnehmung von Innen

Erfolge und Misserfolge werden stärker zu Kenntnis genommen, als in anderen Fächern, da es im gemeinsamen Spiel offensichtlich wird, wer nicht gut mitspielt. Sie messen sich mit den anderen nicht nur allein durch die Noten, sondern auch in der direkten Auseinandersetzung, z. B. in einem Spiel. Anders als in anderem Unterricht präsentieren sich die SuS mit ihrem Können bzw. ihrem Unvermögen permanent der Lehrperson und ihren Mitschülerinnen bzw. Mitschülern. Fehlleistungen können nicht so leicht kaschiert werden wie in anderen Fächern. Es ist zudem im Sportunterricht kaum möglich, Engagement vorzutauschen. Die eigene Leistungsfähigkeit ist unmittelbar und meist sogar messbar, sodass sie sofort verglichen werden kann

Die Interaktion im Sportunterricht findet auf eine spontane und direkte Art statt. Dies führt häufig zu Konflikten und Ausgrenzungen, wenn z. B. sportschwache Mitspieler das Spiel gefährden. Grund dafür ist, dass das Nicht-Können einer Spielerin oder eines Spielers unmittelbare Auswirkungen für die anderen Beteiligten hat (vgl. Wolters, 2008). In dieser Untersuchung wurde im koeduktiven Unterricht viel Konfliktpotenzial dadurch begünstigt, dass Mädchen und Jungen gemeinsam spielten, da in den Unterstufen der Sportunterricht gemeinsam praktiziert wird. Die unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen und Herangehensweisen im Spiel wurden von den SuS häufig sehr negativ bewertet.

„Ja, am Schluss, als die Mädchen gesprochen haben und gesagt haben, dass wir die Jungs, wir passen auch zu den Mädchen, aber die müssen sich den Ball auch mal selber holen, denn wenn sie nur die ganze Zeit dastehen und den Ball verlangen, dann kommt dabei nichts raus“ (SF-21)

Hier wird auch die Gerechtigkeitssensibilität der SuS deutlich. Das Verhalten der Lehrpersonen wird (vor-) schnell als parteilich oder ungerecht bewertet. Sie empfinden sich oftmals nicht richtig verstanden, was durch den permanenten Zeitmangel verstärkt wird.

„[...] Also die Frau Mayer hat dann gesagt, dass wir den Ball die ganze Zeit für uns behalten. Das finde ich schon irgendwie dumm, dass man so etwas sagt, was überhaupt, also was überhaupt nicht stimmt. Vielleicht kommt es den Mädchen so vor, aber die müssen halt auch mal etwas tun. Wir sind ja nicht ihre Butler, die denen den Ball zuspielen“ (SF-26).

Körperliche Exponiertheit

In keinem anderen Fach hat die körperliche Exponiertheit eine so große Bedeutung, wie im Sportunterricht. Gerade für ‚schwierige‘ Jugendliche stellt dieser Umstand ein umso größeres Problem dar, da sie oft sportschwach sind. Sich vor den Mitschülern und der Lehrperson mit seinem Bewegungskönnen zu präsentieren, wird als unangenehme Situation empfunden. Situationen, in denen etwas vorgezeigt werden muss oder die Bewertung von sportlichen Leistungen sind somit verbunden mit Angst vor einer Blamage und einem Gefühl der Demütigung.

„[...] oder wenn andere ausgelacht werden, wie heute ganz kurz, aber das war nur ein bisschen, aber das nervt auch“ (D-21).

„Ja, ich würde denen helfen, die sich nicht so trauen und dass sie sich bei kleineren Geräten doch ein wenig trauen, damit sie auch Spaß an der Stunde haben“ (D-15).

Emotionale Bindung

Im Sportunterricht ist der Austausch körperlicher Nähe bzw. der Körperkontakte zwischen Lehrpersonen und SuS notwendiger Bestandteil des Lernens und Übens. Die ständige physische Nähe wird durch Veranstaltungen, wie z. B. Sommer- oder Wintersportwochen, noch gefördert. In keinem anderen Fach ist dies vergleichbar.

„[...] andere Klassen kennen mich viel besser und haben mehr Vertrauen zu mir, die würden mich auch als Kumpeltyp bezeichnen, mit denen habe ich auch andere Veranstaltungen, wie Fußballcamp etc. gemacht, da lernst du sie auch anders kennen, du baust sie auch mal auf, bist dabei, siehst wie sie gewinnen und freust dich mit ihnen, bist mit den Eltern und da bekommen sie ein ganz anderes Gefühl zu dir, auch durch die Busfahrten, all so etwas [...]“ (F.10).

Die befragten SuS empfinden ihren Sportlehrpersonen gegenüber eine sehr große Loyalität, da sie ihnen sehr nahe sind. So war es in den Interviews sehr schwierig, kritische Äußerungen von den SuS bzgl. ihrer Lehrperson zu erhalten.

Es wurden Umschreibungen gewählt oder nur vage erzählt, sodass keinerlei negative Aussagen gemacht werden mussten oder die Antwort viel sehr kurz aus. Auf die Fragen, ob die Beziehung zum Sportlehrer im Kontext Schule etwas Besonderes darstellt, antwortete SuS Dirk:

„Ja, er geht halt' auch gut auf unsere Probleme ein, wenn wir welche haben. Also an ihn würde ich mich schon wenden, am ehesten wenden von den Lehrern an der Schule“ (D-24).

Nach Wolters (2008) stellen die intensiven außerschulischen Erfahrungen der Jugendlichen eine weitere fachspezifische Besonderheit für den Sportunterricht dar. Nicht selten erwarten sie vom Sportunterricht das, was sie im Verein oder beim informellen Sporttreiben erleben. Lehrpersonen wollen dem gerecht werden indem sie zu oft bestimmte Themen, wie z. B. Fußballspielen, wiederholen. Dies kann zu einem Unterricht mit spaßbetonten Inhalten führen, der das Engagement der SuS jedoch nur kurzfristig aufrechterhält, da diese vom Unterricht auch etwas neues und spannendes, zumindest aber viel Bewegung erwarten. Sie sind enttäuscht und die Motivation für den Sportunterricht sinkt. Das Engagement wird reduziert, da die Themen sie nicht körperlich fordern und langweilig sind.

„Als wir die ganze Zeit in der Ecke standen und nicht wussten, was wir tun sollten. Das hat mich genervt, denn dabei ging so viel Zeit flöten. Ich wäre am Liebsten einfach rumgerannt“ (L.08).

„Mir war alles egal, denn ich hatte dann¹¹⁶ keine Lust mehr“ (M.08).

4.1.1.3 Intervenierende Kategorien – Kausalverknüpfungen

Zusätzlich zu diesen Faktoren muss der Einfluss der anderen Kategorien Berücksichtigung finden. Die Kategorie ‚differenzierte Erwartungshaltung‘ spielt hier eine sehr dominierende Rolle. Lehrpersonen haben, z. B. aufgrund ihrer eigenen schulischen Biografie, eine gewisse Vorstellung von diesem Fach. Dies betrifft nicht nur die Verhaltensweisen oder Beziehungen zu den SuS, sondern auch das gesamte Auftreten ihrer Person. Sie versuchen ‚locker‘ und ‚offen‘ zu sein und Spaß am Unterricht zu vermitteln. All dies entspricht ihren Erwartungen von einer Sportlehrperson (vgl. Interview Herr Dorn und Frau Ka). Sportunterricht wird als das Fach gesehen, in welchem es keine wirklich schlechten Bewertungen gibt und die SuS mehr oder weniger freiwillig partizipieren. Es entspricht den Erwartungen der befragten Lehrpersonen, dass Eltern ihre Kinder dabei unterstützen, das Fach als weniger pflichtbewusst wahrzunehmen und sich, wann immer es schwierig wird, entschuldigen zu lassen.

Was die SuS betrifft, so empfinden sie das Fach im schulischen Kontext als einzigartig.

„Es macht viel mehr Spaß, als der andere Unterricht, da man sich bewegen kann“ (S.01).

¹¹⁶ „Dann“ bezieht sich hier auf denselben Unterricht wie L.08.

„Ahm [...] Sport ist das schönste Fach, da man nicht sitzen muss, sondern sich frei bewegen kann. Man spielt miteinander und hat eine Menge Abwechslung“ (M.07).

„Ja, dass man sich halt' mal bewegt und ein Ausgleich zum normalen Unterricht hat. Dass man sich halt bewegen kann und auch mal andere Sachen machen kann, die man auch Zuhause nicht machen könnte [...] auch von den Geräten her“ (D-3).

Die Kategorie ‚differenzierte Erwartungshaltung‘ beeinflusst die Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ hier in verschiedener Weise. Sportunterricht ist demnach ein Fach, das anders wahrgenommen wird, als alle anderen Fächer, was sehr stark mit den Erwartungen daran verknüpft ist. Erstens haben die SuS sehr klare Erwartungen vom Sinn und Zweck von Sportunterricht. Sie haben andere Bedürfnisse und Wünsche, die sie durch das Fach erfüllt sehen wollen. Es wird deutlich, dass die SuS auch die Lehrpersonen bzgl. Auftreten und Verhalten anders wahrnehmen als ihre anderen Lehrer/-innen. Sie werden als „lustiger“, „vertrauensvoller“ und „offener“ beschrieben. Entsprechen die Lehrpersonen hier nicht den Erwartungen der SuS, so sind diese sehr enttäuscht. So äußert Schüler Martin (M.06), dass es ihn enttäuscht, wenn Sportlehrpersonen sich als sehr lockere Person fühlen, nur aufgrund der Tatsache, dass sie Sportlehrer sind, dies aber bei den SuS nicht so ankommt bzw. wahrgenommen wird.

Als Verknüpfungskategorie ist hier auch die besondere Kommunikationsform die durch die Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ entsteht, zusammenzufassen. Im Sportunterricht werden – aufgrund der besonderen Wahrnehmung des Fachs bzgl. der Unterrichtsschwerpunkts, welcher auf Bewegung liegt – andere Kommunikationswege gesucht. Es wird selten ein langes Unterrichtsgespräch geführt, da die Kommunikation sich größtenteils, wie in den Beobachtungen deutlich wurde, auf kurze Informationen, Erklärungen, Anweisungen und Reglements beschränkt. Die SuS sehen das als ihre Zeit an, die es nicht zu vergeuden gibt. Alles, was nicht mit „sich bewegen“ zu tun hat, wird von Schülerseite als negativ und nervend bewertet.

„Mich nervt es, wenn wir gar nichts wirkliches machen und nur rumstehen und zuhören müssen [...]“ (S.02).

„Man muss nicht schreiben und denken, man muss nicht so lange zuhören, sondern kann irgendwie den Kopf frei machen“ (L.01)

Weitere Äußerung eines Schülers dazu:

„Ich würde die SuS immer richtig Sport machen lassen, sodass sie schwitzen und sich wirklich bewegt haben. Ist ja eigentlich so gedacht, denn Sport ist Bewegung“ (L.05).

Der Wunsch nach der Erfüllung der bisherigen Wahrnehmung und Auslegung von der ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ im schulischen Kontext kommt hier sehr stark zum Ausdruck. Auch auf die Frage, was die SuS an der Lehrperson stört, fällt die Antwort in die Kategorie ‚Kommunikation‘ im Zusammenhang mit der besonderen Wahrnehmung des Fachs:

„Sie redet immer viel zu lange und zu viel [...]“ (L.13).

4.1.1.4 Strategien bzw. Umgehensweisen

Auch in der Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ werden aktive Strategien und Bewältigungsstrategien angewendet. Die Strategien dienen einerseits dazu, das Fach im Kontext Schule nicht zusätzlich hervorzuheben oder abzuwerten. Sie fungieren andererseits aber auch als ausgleichende Faktoren, welche dem Fach partiell ihre Schulberechtigung bestätigen und dennoch auch dazu dienen, das Besondere an diesem Schulfach zu betonen. Die Strategien konzentrieren sich dabei sowohl auf die Handlungsebene als auf die emotionale Ebene. Die Bewältigungsstrategien verfolgen den Zweck, klare Strukturen und Vorgaben zu kommunizieren und Konflikte zu vermeiden.

4.1.1.4.1 Lehrpersonen

Von den befragten Lehrpersonen werden häufig Strategien zur Verbesserung der Unterrichtsabläufe eingesetzt, die fast alle handlungsorientiert sind. Dies zeigt sich in kleinen Maßnahmen wie der Vorgabe von Regeln und dem Einhalten von Ritualen zu Unterrichtsbeginn und -ende. Es konnte bei allen, an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen, beobachtet werden, dass der Unterrichtsbeginn nach einem bekannten Schema abläuft und die SuS wissen, was sie in den ersten Momenten erwartet. Diese klare Handlung – meist ein Sitzkreis zu Beginn und Ende der Sportstunden – folgt dem Vorbild von Unterricht, welche alle befragten Lehrpersonen verinnerlicht haben. Es soll zu Anfang Ordnung sein, um eine Übersicht zu gewinnen und die Möglichkeit zu haben das Unterrichtsthema bekannt zu geben. Zudem dient diese Strategie zur Herstellung von Gemeinschaft. Alle SuS werden hier angesprochen oder können Fragen stellen. Keiner sticht wirklich heraus, da alle sitzen. Es wird eine Gleichstellung hergestellt. Die Kommunikationsform erfolgt hier auch nach bestimmten Regeln und ist je nach Klasse und Lehrperson etabliert. Die Lehrperson spricht und erst dann können die SuS etwas ergänzen oder anmerken.

Gezielte Strategien der Lehrpersonen beugen Konflikten und Störungen vor. Die wichtigste ist die der genauen, detaillierten Unterrichtsplanung. Die Zielsetzung im Unterrichtsablauf wird von den Lehrpersonen festgelegt und es besteht wenig Raum für Mitgestaltung von Seiten der SuS. Eine solche Planung und deren stringente Ausführung verringert die Gefahr von Entscheidungskonflikten oder Ablaufschwierigkeiten und dient dazu, erst einmal alle Aktionen zu regeln. In der Unterrichtsbeobachtung hatten alle Lehrpersonen einen genauen Ablaufplan, an welchem sie sich orientieren. Nur Frau Fernando bezog die SuS immer wieder in den Unterrichtsablauf mit ein und nahm Vorschläge sofort in den laufenden Unterricht mit auf. Die anderen Lehrpersonen ließen sich nicht von ihrer Planung abbringen und bewerteten alle außerplanmäßigen Ereignisse als störend.

(Lässt du im Unterricht Zeit für Rückfragen der Schülerinnen? Dürfen sie mitbestimmen?) Ja, schon, ja, schon aber nicht während der Stunde, sondern nur im Vorfeld, dass ich im Vorfeld abfrage was wollt ihr nächstes Mal machen. Aber im Unterrichtsverlauf gibt es das nicht, wenn wir damit angefangen haben und die sagen öh, das macht aber keinen Spaß, wir wollen lieber Volleyballspielen, dann würde ich das nicht machen“ (G-3).

Eine weitere Strategie der befragten Lehrpersonen beugt eigenem Frust vor. Es dreht sich hierbei darum, durch bestimmte Verhaltensweisen, wie Selbstregulation oder Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen, mit der aufkommenden Enttäuschung durch die Wahrnehmung des Fachs als eigentümlichem Schulfach, umzugehen. Von den Befragten wurden häufig Eigenmotivationsmechanismen genannt wie „erst einmal durchatmen“ oder „schreien“, um der Ohnmacht¹¹⁷, die angesichts der Umstände empfunden wird, entgegenzuwirken. Akzeptanz der Umstände wurde auch häufig von den Interviewpartnerinnen und -partnern genannt.

„Ich denke, dass ich vor ein paar Jahren sehr motiviert war, jedoch im Laufe der Jahre immer mehr resigniert habe, denn es ist mühsam, die SuS bei Laune zu halten. Viele kommen und haben überhaupt keine Lust sich zu bewegen, sie zeigen direkt ihre Entschuldigung und setzen sich auf die Bank. Es hat sehr stark nachgelassen bei mir und ich denke, dass sich das nicht mehr ändern wird“ (L.04).

„[...] Ich dachte es geht darum wirklich etwas zu bewegen und war oftmals richtig frustriert, dass es oftmals nur um eine Rolle vorwärts ging, die keiner konnte und dann auch nicht wirklich lernt. Das kann es nicht sein, aber davon bin ich jetzt weggekommen, meine Erwartungen sind jetzt viel niedriger [...]“ (K.09)

4.1.1.4.2 Der Schüler

Die Strategien der SuS gegenüber der Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ sieht vor, dass diese häufig nur nach dem Lustprinzip am Unterricht teilnehmen. Themenstellungen, welche ihnen nicht zusagen, werden bewusst vermieden, indem sie sich von ihren Eltern Entschuldigungen schreiben lassen. Die befragten SuS empfanden es im Sportunterricht als legitim, nur in den Stunden aktiv teilzunehmen, die ihnen Spaß machen.

„Die, die keine Lust haben, sind dann auch nicht da, sodass man sie nicht mitschleifen muss!“ (V.7).

Störungen tangieren sie nur in den Stunden, welche ihnen Spaß machen, ansonsten ist es ihnen gleichgültig, ob Unterrichtszeit dabei schwindet.

„Also irgendwie nervt es einen auch selber und dann sagen wir etwas dazu, kommt darauf an auf welches Thema, also wenn z. B. so ein Thema ist, dass ich nicht so gerne mache, dann hätte ich gerne Ruhe“ (L.09).

Da Sportunterricht aus Schülersicht als Unterricht gesehen wird in welchem der Spaßfaktor sehr groß geschrieben werden sollte, wird dieser auch eingefordert. Die befragten SuS gaben an, sich im Sportunterricht grundsätzlich bewegen zu wollen und versuchen deshalb, den Unterricht so wenig wie möglich zu stören.

„Ne, also wir reißen uns jetzt alle zusammen und haben, wir haben dieses Jahr mehr Respekt vor der Lehrerin“ (V.9).

¹¹⁷ Zur Ohnmacht zählen, laut befragter Lehrpersonen: Keine wirkliche Handhabe gegen SuS welche z. B. immer ihr Sportzeug vergessen, stets keine Lust haben sich zu bewegen, immer angetrieben werden müssen.

In der teilnehmenden Beobachtung konnte man sehen, dass die SuS mit sehr viel Energie und Motivation in die Halle stürmen und dass sie bereit sind, sich auszutoben.

4.1.1.5 Konsequenzen: Was bewirkt diese Sonderstellung des Fachs?

Die Konsequenzen, welche sich durch die Wahrnehmung des Fachs als Besonderheit im Kontext Schule ergeben, sind bereits in der Darstellung der anderen Kategorien thematisiert. Zu erwähnen wäre hier jedoch noch, dass die befragten Lehrpersonen der Ansicht sind, dass gerade der Sportunterricht als Konsequenz seiner besonderen Stellung sehr oft ausfällt und die Hallen des Öfteren sehr schlecht sind. Dies spiegelt für die interviewten Lehrpersonen die Wertigkeit des Fachs im Vergleich zu den anderen Fächern wider. Der einzige Wunsch einer befragten Lehrerin in Bezug auf das Fach Sport ist z. B.:

„Dass wir bessere Hallen haben und dass Sport nicht so oft ausfällt“ (L.27).

Zudem gaben die befragten Lehrpersonen an, dass sie von der Schulleitung mit ihren Wünschen und Bedürfnissen weniger ernst genommen werden. Dies führt häufig zu einer gewissen Resignation und Lustlosigkeit in der Ausübung ihres Berufs.

Als Konsequenz auf mangelnde Disziplin von Schülerseite her, werden Noten eingesetzt. Sie sollen die SuS dazu motivieren, mitzumachen.

„[...] manchmal schon klassisch mit Noten auch einfach, weil das dann die beste Wirkung zeigt, auch wenn es mir widerstrebt, beleidigt bin ich aber nicht“ (G-16).

4.1.2 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie

Das Fach Sport stellt im schulischen Kontext in vielerlei Hinsicht eine Besonderheit dar. Es wird von allen beteiligten Personen, d. h. Lehrpersonen und SuS als das Fach gesehen, welches die meiste Abwechslung bringt und somit die größte Attraktivität besitzt. Die befragten Lehrpersonen leiden unter der mangelnden Wertschätzung, welche das Fach erhält und würden sich in dieser Hinsicht eine schulinterne, als auch gesellschaftliche Veränderung wünschen. Sie versuchen jedoch nicht, durch bestimmte Strategien dagegen anzugehen und die Außen- darstellung zu manipulieren, sondern resignieren in dieser Position. Dies führt zu vollkommen fehlender Unterrichtsvorbereitung und zunehmender Gleichgültigkeit gegenüber ihren Verpflichtungen (vgl. Lehrplan).



Abb. 40: Kodierparadigma ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ der Lehrpersonen, SuS

Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ lassen sich eindeutig Beziehungen zur Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ herstellen. So generiert die wahrgenommene Sonderstellung des Fachs bestimmte, differenzierte Erwartungshaltungen an das Fach und die beteiligten Personen. Die Erwartungen beziehen sich demnach auf alle wahrgenommenen Faktoren, die das Fach auszeichnen und verstärken gleichzeitig den Anspruch an das Fach, etwas Besonderes zu sein. Sie stehen somit in einer Wechselwirkung zueinander und bedingen sich gegenseitig.

4.2 Die Kategorie ‚Kommunikation‘

4.2.1 Phänomen: Was ist Kommunikation?

Kommunikation manifestiert sich als eine Verknüpfungskategorie, die sich in allen anderen Kategorien wiederfinden kann. Im Sportunterricht findet Kommunikation über Unterrichtsvorhaben und die Organisationsformen, über den Austausch von Information, Interessen und Probleme und über Aufgabenverteilungen statt. Kommunikation im Sportunterricht dient auch der Motivation und zur Reglementierung von Abläufen, der Weiterbildung, sowie zur Disziplinierung der SuS. Wie sich in den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen zeigt, wird im Sportunterricht weniger als von den teilnehmenden Beobachtern angenommen, über private Anliegen und Erlebnisse und über Bedürfnisse kommuniziert. Die Kategorie hängt sehr eng mit Erwartungshaltungen zusammen, da diese die Themen der Kommunikation mitsteuern. Dennoch zeigt sich in der Auswertung des Da-

tenmaterials, dass Kommunikationsprozesse und -gestaltungsformen als eigene Kategorie zu analysieren sind. In der teilnehmenden Beobachtung wurde festgestellt, dass jede Klasse eine bestimmte Form der Kommunikation pflegt, die durch die jeweilige Lehrperson gelenkt wird. Die Kategorie ist sozusagen ein einheitliches Phänomen und bezieht sich auch auf einheitliche Ursachen und Konsequenzen.

Die teilnehmende Beobachtung bietet viel Raum, um Kommunikationsformen zu interpretieren und unterstützt den Analyseprozess dieser Kategorie, denn Kommunikation im Sportunterricht findet hier verstärkt auf non-verbaler Ebene statt. In den Beobachtungsbögen wurden Kommunikationsformen, wie Gestik, Mimik und andere Parameter wie Stimme und Betonung notiert, die dann bei Auswertung der Interviews mit in die Daten eingearbeitet wurden. Die Kodierung von Kommunikation erwies sich demnach als sehr umfangreich und diffizil, da auch keine Kommunikation eine Art ist, etwas auszudrücken (vgl. Watzlawick et al., 1996). Kommunikation ist ein allumfassendes Phänomen, weshalb es praktisch in jeder Testpassage vorkommt. Unter dem Phänomen Kommunikation wurden auch Textstellen kodiert, welche auf verdeckte Weise eine Verbindung zu der Kategorie Kommunikation aufzeigten. In denen Kommunikation sich als Phänomen darstellt. Hinweise darauf sind Worte wie „etwa so in der Art“. Somit wurden alle Daten, in denen Kommunikation nicht einfach nur genannt, sondern in jeglichen Kommunikations- und Interpretationsformen vorgekommen oder thematisiert wurden, betrachtet. Spezielle Berücksichtigung fand auch der direkte Hinweis auf Kommunikation durch Signalworte, wie angesprochen, diskutiert, problematisiert u. v. m. Typische Textpassagen mit folgenden Formulierungen sind etwa: „Die Jungs animieren nicht rumzuschreiben“, „Ja, sie sagt dann immer, dass es gut war“. Aus der Analyse der anderen Kategorien und den kodierten Textpassagen, in denen über Kommunikation gesprochen wird, resultierten bestimmte Kommunikationsbereiche und -formen bzw. Kommunikationsphänomene, die sich im Kontext Sportunterricht zu Themen bündeln ließen. Hier findet sich erstens die Kommunikation, die dem Austausch von methodischen und didaktischen Informationen dient und meist von Lehrerseite ausgeführt wird, zweitens Austausch bzw. Ansagen über Bewegungsausführungen, Korrekturen und Ergänzungen dazu, drittens Formen der Kommunikation, die sich auf Beziehungskarakteristika und Verhalten beziehen, wie Diskussionen und Äußerungen zu Störungen, Konfliktlösungen etc. Bei letzterem beeinflusst die emotionale Komponente die Kommunikationsform. Wünsche, Klagen und Ängste von Lehrpersonen und SuS finden hier Berücksichtigung.

4.2.2 Kontext: Was für Kommunikationsformen kommen vor?

Kommunikation lässt sich nach verschiedenen Eigenschaften kategorisieren. Es gibt die verschiedenen Kommunikationsformen, die von dem jeweiligen Kontext und der kommunizierenden Person abhängen, als auch die Kommunikationsdichte, das -medium und die -beteiligung. Diese Eigenschaften haben unterschiedliche Ausprägungen und sind abhängig von den jeweiligen Einflussfaktoren.

ren und Unterrichtskonstellationen, welche unter ‚Ursachen‘ detailliert beschrieben werden.

Die Eigenschaften der Kommunikationsformen geben an, wie innerhalb der Klasse kommuniziert wird und in welchem Rahmen, d. h. welche Konstellationen und Positionierungen dafür benutzt werden.¹¹⁸ Die Ausrichtung des Gesprächs wird dabei einbezogen und untersucht. Ergänzt wird hierzu der Aufwand, welcher betrieben wird, um erfolgreich zu kommunizieren bzw. wirklich alle an der Kommunikation zu beteiligen.

Die Verständlichkeit der Kommunikation ist hier des Weiteren von Bedeutung. Hat der Empfänger die Botschaft des Senders entschlüsseln können (vgl. Schulz von Thun, 2001). Dies wird davon beeinflusst, inwiefern beide (Sender und Empfänger) dieselben Voraussetzungen und Vorkenntnisse besitzen um die Bedeutung der Aussage des anderen richtig zu deuten. Verständlichkeit innerhalb einer Klasse setzt voraus, dass man die Art und Weise der kommunizierenden Person oder Personen kennt und somit eine Messgrundlage besitzt. Vertrauen spielt bei Verständlichkeit in der Kommunikation eine Rolle.

„Mit dieser Klasse habe ich noch nie außerhalb der Schule etwas gemacht und das merkt man dann deutlich, sie kennen mich nicht wirklich und haben kein Vertrauen. Sie verstehen mich nicht richtig, können mich nicht einordnen“ (F.10).

Bei der Dichte der Kommunikation wird die Häufigkeit bewertet mit welcher im Unterricht miteinander kommuniziert wird. Dazu zählen auch die Menge und die inhaltliche Vollständigkeit. Je nach Klasse wechselt auch Menge und Tiefe der Kommunikation. Lehrpersonen sprechen oftmals in kurzen unverständlichen Sätzen, sodass es für SuS nicht nachvollziehbar ist, was kommuniziert wurde. Sie fühlen sich nicht angesprochen. Auf die Frage ob den SuS das Unterrichtsziel bekannt war, äußerten sich die meisten damit, dass es ihnen nicht bekannt war oder so:

„Also irgendwie unterschiedliche Arten von Springen oder so!“ (S.10).

Die Kommunikation ist hier nicht wirklich gelungen, da sie nicht erfolgreich war.

Wie in der Beobachtung deutlich wurde, neigen Lehrpersonen dazu, bei der Menge an Informationen, die sie gebündelt abgeben, zu übertreiben. SuS sind damit überfordert.

„Sie redet immer viel zu lange und zu viel und sie fragt immer sehr schnell etwas so, dass man keine Zeit zum überlegen hat.“ (L. 21)

Bei den Kommunikationsmedien fand sich innerhalb des Sportunterrichts nur einmal die Tafel, welche zu Beginn des Unterrichts zur Verdeutlichung des Themas und der Spielzüge von der Lehrperson eingesetzt wurde. Da die aufgesuchten Sporthallen zum größten Teil eine sehr schlechte Akustik hatten, wäre das

¹¹⁸ Bereits innerhalb der Sportlehrerausbildung werden Möglichkeiten aufgezeigt, die sich für Gruppen in großen Hallen eignen z. B. der Sitzkreis.

Kommunikationsmedium Tafel eine Option, um mit wenig Worten den SuS das Unterrichtsthema oder -ziel näher zu bringen.

„Nun, es war so, dass wir nicht wirklich gewusst haben, was wir tun sollten, denn die Aufgaben waren zu kompliziert. Fast keiner hat verstanden, wie die Laufwege und die Stationen gehen sollen [...]“ (S.02).

Bei Kommunikation wird auch nach Kommunikationstypen unterschieden. Zum einen handelt es sich dabei um Informationen, die weitergegeben oder eingeholt werden, zum anderen um einen Meinungs austausch, Ausdruck von Emotionen, Stimmungen und Ängsten. Auch wird die Bedeutung von Kommunikation häufig auf soziale Komponenten gerichtet und soll dazu dienen, die Beziehung zueinander zu verbessern. Dies wird des Öfteren durch Lob, Feedback geben oder motivierende Worte von Lehrpersonen an die SuS umgesetzt.

„Ja, sie (die Lehrerin) sagt dann immer, dass es gut war“ (SR-17).

Bei Kommunikationstypen geht es um den genauen Inhalt einer Botschaft und die Absicht mit der sie gesendet wurde.

4.2.3 Ursachen für das Gelingen der Kommunikation

Die Ursachen für eine funktionierende oder nicht funktionierende Kommunikation sind vielfältig. Dies wird durch die Interviews und die teilnehmende Beobachtung bestätigt. Die Kategorie ‚Kommunikation‘ knüpft an verschiedenen Punkten an und verbindet die Konzepte ‚Vertrauen‘, ‚Erfahrung‘, ‚Bildung‘, ‚Unsicherheit‘, ‚Erwartungen‘, ‚Ängste‘, ‚Routine‘, ‚Langeweile‘ u. v. a. miteinander. Im Wirkungsgeflecht der Codes, Konzepte und Kategorien gibt es kaum einen Bereich, der sich nicht auf Kommunikation auswirkt und umgekehrt von Kommunikation beeinflusst wird.

Die Eigenschaften der Kommunikation (siehe Kap. 3.2) wirken aufeinander ein, denn der Zweck und Inhalt einer Information beeinflusst auch die Kommunikationsmenge. Es kristallisierte sich heraus, dass für eine erfolgreiche Kommunikation der Person die kommuniziert, die Kommunikationspartner wichtig sein sollten. Dass es, im Falle von Unterricht der Lehrperson wichtig ist, dass die SuS sie verstehen. Was hier als Selbstverständlichkeit erwartet wird, findet in der Praxis oftmals nicht statt. Einige Lehrpersonen waren sich entweder der Art ihrer Kommunikation nicht bewusst oder es konnte angenommen werden, dass es ihnen egal war, ob und wie sie von den SuS verstanden wurden.

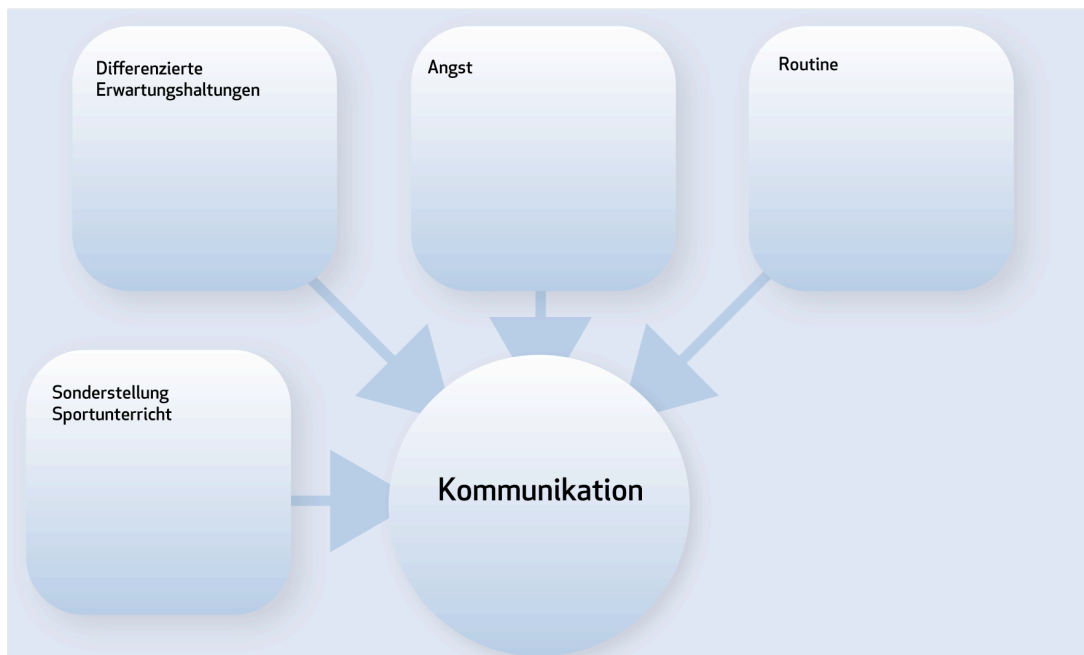


Abb. 41: Beziehungsgeflecht der Kategorie ‚Kommunikation‘

Quelle: Eigene Darstellung

Routine

Routine ist ein wichtiger Einflussfaktor auf die Kommunikation, die Kommunikationsmenge und die -inhalte. Das betrifft sowohl den Zeitpunkt als auch die inhaltliche Gestaltung und Qualität der Kommunikation. Die teilnehmende Beobachtung und die Interviews verdeutlichten diese Aussage, da die Lehrpersonen sich nachher nicht mehr genau bewusst waren, was sie im Unterricht kommuniziert hatten und warum. Zu Beginn des Unterrichts war dies verstärkt wahrzunehmen. Die Lehrpersonen profitieren von dieser Routine, da sie damit auf abgesichertes, bewährtes Kommunikationsrepertoire zurückgreifen. Die Sätze sind eingespielt und die Wirkung und Aufnahme vielfach ausprobiert und bekannt. Zu Routine im Kommunikationstyp zählt auch die Art, wie Lehrpersonen Ereignisse, wie z. B. Störungen oder Glanzleistungen kommentieren oder SuS motivieren. Sätze: „Los streng dich mal an“ oder „ich sag’ es nur noch einmal“ gehören zu den routinieren Lehreraussagen. Die Kategorie Routine beinhaltet in Bezug auf Kommunikation, die Kommunikationsstandards, d. h., die Art, wie Lehrpersonen und SuS gewohnt sind, miteinander zu kommunizieren. Dazu gehört, dass SuS gewohnt sind, dass Lehrpersonen wenig zum Thema der Stunde und den Abläufen sagen. Sie nehmen es als gegeben hin, dass sie keine Vorstellung von den einzelnen Unterrichtsabschnitten erhalten.

„Wir haben [...] was haben wir gemacht, Step-Aerobic oder so etwas in der Art“ (G.01).

Das beinhaltet auch, dass die SuS die Abläufe kennen und somit kaum Fragen dazu stellen, da ihnen alles bekannt ist.

„Wir fangen immer gleich an. Ach, ja am Anfang spielen wir uns halt ein und dann machen wir eigentlich die ganze Zeit fast das gleiche.“

Wahrnehmung beeinflusst die Kommunikation, denn wie und was wir wahrnehmen äußert sich auch immer in Worten, Gesten oder Mimik (vgl. Lehrerin Fernando).

Sonderstellung Sportunterricht

Die Kategorie „Sonderstellung Sportunterricht“ lenkt ebenfalls die Art und Weise von Kommunikation. Dadurch dass der Sportunterricht von den an den Interviews beteiligten Lehrpersonen als Unterricht bewertet wird, welcher in erster Linie SuS Spaß machen sollte, ist auch der Kommunikationstyp ein sehr spezieller. Lehrpersonen nehmen sich hier gerne zurück, um es sich mit den SuS nicht zu verscherzen oder ihrem Image als lockerem Sportlehrer zu entsprechen.

„Also mein zweites Fach ist Mathe und ich denke, dass es da wichtiger ist, da bin ich autoritär. Sport ist für mich ein Fach, was irgendwo frei ist, da wo ich die SuS lassen will [...]“ (L.14)

Auch die SuS erwarten sich aufgrund der Sonderstellung von Sportunterricht deutlich mehr Spaß als in den restlichen Unterrichtsfächern. Die Antwort auf die Frage, was sie sich vom Sportunterricht erwarten, wurde fast einstimmig mit „Spaß, Freizeit [...]“ (SF-4) beantwortet. Dies lässt darauf schließen, dass sie ebenso erwarten, dass der Kommunikationstyp als auch die -art im Sportunterricht dementsprechend locker und freundlich ist. Die Sonderstellung von Sportunterricht nimmt auch Einfluss auf die Kommunikationsmenge und vermischt sich mit hier mit der Kategorie Routine, da beides miteinander korreliert. Dadurch, dass im Sportunterricht vieles über Jahre gleich bleibt und somit routinemäßig ablaufen kann, wie z. B. die Methodik und Didaktik der verschiedenen Themenfelder, Gruppenbildung, benötigen Lehrpersonen häufig wenig Anweisungen oder Beschreibungen und kommen mit wenig Kommunikation aus. Diese Verkettung wurde auch in den teilnehmenden Beobachtungen bestätigt. Die besondere Stellung von Sport wird ebenfalls in dem Anspruch deutlich, den Lehrpersonen an sich selbst haben, nämlich Kommunikation vielfach zur Motivation der SuS einzusetzen, und um für ein angemessenes Klassenklima zu sorgen.

„Viele erwarten von mir, dass ich sie motiviere und sie Spaß an der Unterrichtsstunde haben. Zudem glaube ich, dass sie von mir erwarten, dass ich für Ruhe und Ordnung Sorge und nicht zu locker bin [...]“ (K.04).

Durch die Erwartungen an den Sportunterricht, als besonderes Fach zu gelten, in welchem lange Unterrichtsgespräche nicht vorkommen oder als störend empfunden werden, beschränkt sich die Lehrperson auf knappe Themenbeschreibungen und kurze Bewegungsanweisungen. Es gilt von beiden Seiten, Lehrpersonen als auch SuS, der Anspruch, die maximale Unterrichtszeit mit Bewegung zu füllen bzw. zu verbringen. Im Fach Sport wird die Kommunikationsmenge im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern auf ein Minimum beschränkt. Auf die Frage an

Lehrpersonen, ob die Zielsetzung der Unterrichtsstunde den SuS kommuniziert wurde, lautet die Antwort: „[...] außerdem fehlt mir die Zeit“ (K.08).

Auch der Raum, in welchem Kommunikation stattfindet, ist im Sportunterricht von besonderer Art. Die Hallen sind meistens sehr groß und von schlechter Akustik, sodass eine hohe Kommunikationsmenge nur dann möglich ist, wenn alle dicht zusammen kommen. Dies bedeutet im Sportunterricht beinahe immer, dass die Bewegung bzw. das Spiel unterbrochen werden muss, was wiederum immer einer Unterbrechung des eigentlichen Vorhabens gleichkommt und alle Beteiligten ebenso empfinden.

„Es kommt darauf an, was passiert ist, heute z. B. versuche ich die Person einfach ruhig anzusprechen und versuche, dass es einen kleinen Aufwand gibt, so das wenig gestört wird, dass es einfach ruhig geht, wenn natürlich schlimmere Dinge passieren, bei denen auch Gefahren im Spiel sind, dann muss man natürlich komplett abbrechen, ahm, dass mache ich aber eher bei den Kleinen, wo man dann sagt: „So jetzt setzt euch mal alle hin, so geht das nicht“. Bei den Kleineren, oder so wie es heute war, versuche ich es eher im Unterricht mit einem kleinen Satz oder einem kleine Gespräch zu klären ahm [...] meistens klappt es auch, wenn man einfach etwas sagt“ (D.10.).

Kommunikation hängt demnach von Routine in Zeit, Rahmen und Raum ab, welche auch mit Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf Ängste verknüpft sind. Zudem sind sie eng mit den Erwartungen an Sportunterricht und Motivation aller beteiligten Personen verbunden.

Angst

Angst äußert sich im Kontext Sportunterricht auf vielfältige Weise (vgl Kap. 5) und beeinflusst in ihren verschiedenen Ursachen und Ausprägungen auch die Kategorie Kommunikation. Es geht in den Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner viel um die Angst vor Unfällen und Verletzungen im Sportunterricht. Diese Angst hat zur Folge, dass die Art der Kommunikation im Unterricht sich verstärkt um Anweisungen dreht, die der Sicherheit dienen oder zur Disziplin aufrufen und zum Einhalten bestimmter Organisationsstrukturen aufrufen soll, um als Lehrperson einen Überblick zu behalten. Dies wird in der teilnehmenden Beobachtung als das Kommunikationsthema im Unterricht festgehalten. Äußerungen wie: „Bleibt hintereinander“, „Es darf immer nur einer werfen“ oder „Vorsicht, achtet auf eure Mitspielerinnen und Mitspieler“ sind alltäglich.

SuS haben Angst davor, dass Lehrpersonen laut werden und anfangen zu schreien.

„Ja, wenn sie halt mal losschreit, dann ist es schon ein bisschen komisch. Unangenehm und ungewohnt“ (S. 32 Interview Zoe).

Die befragten Lehrer hatten Angst davor, das Falsche zu sagen und damit jemandem Unrecht zu tun oder den Respekt der SuS zu verlieren. Viele agierten deshalb auf störende Ereignisse überhaupt nicht oder nur halbherzig, sodass es zu keinerlei Veränderung kam. Lehrer Dorn hat für Ereignisse, bei welchen er

Angst vor einer Überreaktion seinerseits hat, was bedeutet, dass er laut herumschreit, eine eigene Kommunikationsstrategie erarbeitet:

„Man versucht dem natürlich zu begegnen und man versucht da durchzuatmen und erst einmal nichts zu sagen, also das ist so meine Sache, also wenn ich wirklich irgendwo was hab', wo ich Ärger habe, dann sag' ich oftmals: „Pass' mal auf, du gehst jetzt einfach mal und wir treffen uns in der Pause, damit ich ein bisschen Zeit bekomme selber ein wenig Luft zu bekommen und zu denken, als irgendwie vorschnell etwas zu sagen ahm [...] was für mich das Schlimmste ist, wenn man was sagt, was man dann irgendwie selber um seinen Respekt nicht zu verlieren, durchführen muss', aber vielleicht selber gar nicht mehr will, weil man inzwischen anders über die Sache denkt. Deshalb versuche ich mir in brenzigen Situationen einfach ein bisschen Zeit zu geben, um ein bisschen nachdenken zu können“ (D.16).

4.2.4 Strategien

Unter den Befragten wurden einige Strategien beobachtet, die auf eine Verbesserung der Kommunikation zielen. Da schlechte Kommunikation im Sportunterricht nicht unmittelbar eine negative Veränderung auf den Unterrichtsfluss bzw. das Unterrichtsziel erzeugt bzw. dieser kaum zu messen ist, zeigt sich die Bedeutung von Kommunikation mithilfe der anderen Kategorien. Die Defizite werden in der Gruppendynamik, Organisation und Motivation identifiziert, die dann mittels verschiedener Strategien und Umgehensweisen eine Kommunikationsverbesserung hervorrufen sollen.

4.2.4.1 Proaktive Strategien

Die befragten Lehrpersonen kennen aus ihrer Ausbildung einige Strategien zur Verbesserung von Kommunikation, diese werden hier als proaktive Strategien vorgestellt. Geregelter Kommunikationsstrukturen, wie Sitzkreis zu Unterrichtsbeginn und feste Kommunikationsrituale, wie gegenseitige Begrüßungsworte, stellen eine dieser gelernten Formen dar.

Des Weiteren werden häufig auch Kommunikationsmedien, wie Flipchart oder Videos eingesetzt, um Kommunikation zu visualisieren und sie dadurch ansprechender bzw. interessanter zu machen.

Wie in der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen, wird Kommunikation im Sportunterricht gerne auch als Mittel zum Problemlösen, d. h. als Problemlösestrategie eingesetzt. So erfolgt oftmals auf, von Lehrerseite wahrgenommene Ereignisse, die als störend bezeichnet wurden, eine Sitzrunde, in welcher die Lehrperson zur Kommunikation auffordert.

„Also ich höre auch auf, auch in dieser Klasse habe ich den Sportunterricht bereits öfters abgebrochen. Dann sage ich: „Wir hören jetzt auf, ihr zieht euch jetzt um und dann treffen wir uns hier wieder im Kreis und dann reden wir“ oder ich gehe raus und hole den Klassenlehrer [...]“ (F.09)

Einige Lehrpersonen gaben an „laut“ zu werden und auszuflippen, wenn es ihnen zu viel wird.

„Dann, wenn ich dann wirklich mal ausflippe, hatte ich heute morgen gerade mal, dann wissen sie auch ganz genau, das ist relativ selten, aber dann wissen sie jetzt [...] (die Lehrerin macht eine Handbewegung, die zeigen soll, dass es dann richtig schlimm wird)“ (G-17).

Bei den meisten Lehrpersonen war Kommunikation als Problemlösestrategie wahrzunehmen, denn alle bemühten sich, mit den SuS Gespräche zu führen. Im Sportunterricht offenbarte sich Kommunikation jedoch als Motivationsstrategie, um SuS anzuhalten, etwas zu tun. SuS wurden häufig dazu motiviert, z. B. eine Übung zu versuchen oder aktiver im Spiel zu sein. Additional fungierte Kommunikation als Vermittlerstrategie, d. h. Lehrpersonen versuchten, zwischen den SuS eine positive Stimmung herzustellen, mit Sätzen wie: „Das war keine Absicht.“ oder „Niemand hat gelacht.“ etc.

4.2.5 Rahmenbedingungen

Als intervenierende Bedingungen, welche die Art der Kommunikation im schulischen Kontext bedingen, wurden hier von den Befragten an erster Stelle der Zeitmangel im Sportunterricht genannt. Ziel war es, laut Ansicht der befragten Lehrpersonen, Bewegungszeit optimal zu nutzen. So diente die geplante Kommunikation im Sportunterricht in erster Linie den Aufgabenstellungen, Bewegungsvermittlung und deren Korrekturen. In zweiter Linie wurden erst die vermittelnden Eigenschaften von Kommunikation angesprochen, welche Lehrpersonen in Konfliktsituationen oder bei störenden Ereignissen benötigen. Die SuS nehmen ausführende Erklärungen im Sportunterricht als störend wahr. Einzige Zugeständnisse sind Erklärungen zum Regelwerk und Spielanleitungen. Alles andere wird als unnötig wahrgenommen.

Zweites, von den befragten Lehrpersonen in Bezug auf Kommunikation wahrgenommenes Phänomen ist, dass in der Sportlehrerausbildung die Kommunikationsmöglichkeiten im Sportunterricht wenig thematisiert werden. Meistens werden hier nur Beispiele für Spielanleitungen oder Organisationsformen vermittelt, damit diese sinngerecht erklärt werden können und nicht allzu viel Bewegungszeit dabei verloren gehen. Die Möglichkeiten, welche sich durch eine Erweiterung der Kommunikationsformen ergeben können, werden selten angesprochen. Selbst Konfliktlösungsstrategien durch eine geschulte Kommunikation sind in der Ausbildung wenig zum Thema geworden. Die Lehrpersonen sehen sich hier nicht genügend professionell ausgebildet, sodass Kommunikation und deren Bedeutung willkürlich und nach Charakter / Temperament der Lehrpersonen ausfällt.

4.2.6 Konsequenzen

Es kostet zusätzlichen Aufwand, Kommunikationsprozesse im Sportunterricht zu initiieren oder sich daran zu beteiligen, da Sportunterricht in erster Linie als Fach gesehen wird, in dem Kommunikation eine geringere Bedeutung zuteil wird, bzw. die Erwartungen an den Unterricht anders geartet sind. Von Schülerseite kommunizieren deshalb eher die Engagierten und Integrierten mit der Lehrperson,

was zur Folge hat, dass die weniger Engagierten und Integrierten mit ihren Anliegen alleine bleiben.

4.2.7 Zusammenfassung

Kommunikation hängt demnach zum einen von Routine im Umgang, zeitlichen Vorgaben, dem Rahmen und dem Raum ab. Alle genannten Einflusskategorien sind zudem mit den individuellen Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf Ängste und Erwartungen verknüpft. Zudem ist sie eng mit den Erwartungen an Sportunterricht und die Motivation aller beteiligten Personen verbunden. Kommunikation ist zugleich Bedingung, Ergebnis und häufig auch Bestandteil verschiedener anderer Phänomene. Die Befragten leiden partiell direkt unter der mangelnden bzw. einseitigen Kommunikationsform, da sie im Sportunterricht keine Gelegenheit zum direkten Austausch bzw. zur Mitbestimmung sehen. Routine in Kommunikationsfragen sieht im Sportunterricht des Öfteren so aus, dass die Kommunikation stets nach den gleichen Schemata abläuft und nur einige Bedürfnisse bzw. Themenbereiche abdeckt (vgl. Kap. Kommunikation). Die Stellung, die Sportunterricht im Kontext Schule darstellt, verstärkt die Art der Kommunikation, da vom Sportunterricht weder von Schülerinnen bzw. Schülerseite noch aus Sicht der Sportlehrer grundlegend viel an Kommunikation erwartet wird.

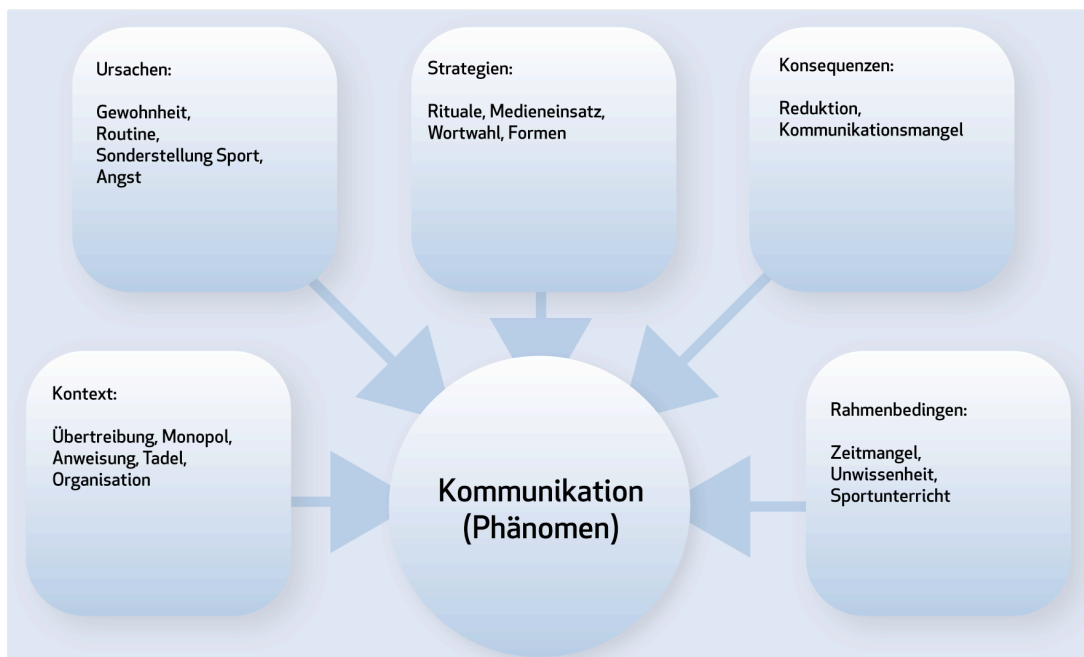


Abb. 42: Einflusskategorie Kommunikation der Lehrpersonen, SuS

Quelle: Eigene Darstellung

Bezug zur Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘

Diese Aussage verknüpft sich zudem mit der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘. Die von Lehrpersonen angenommenen Erwartungen der SuS beeinflussen den Kommunikationstyp und strahlen somit auch auf die Kategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ aus, denn diese impliziert bestimmte Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und ebenfalls von SuS. Verändert sich die Erwartungshaltung, so wirkt sich das auch auf die Kommunikationsprozesse aus. Lehrerin Kerstin hatte zu Beginn ihrer Berufslaufbahn andere Erwartungen an ihre Unterrichtsziele, als auch an den Kommunikationstyp bzw. die Kommunikationsbeteiligung mit SuS:

„Ich dachte, es geht darum, wirklich etwas zu vermitteln, Bewegung zu vermitteln, ich wollte etwas bewegen und war oftmals richtig frustriert, dass es nur um eine Rolle vorwärts ging, die keiner konnte und dann auch nicht wirklich lernt“ (K.09).

Hier zeigt sich, dass die Erwartungen sich deutlich verändert haben und sich auch auf die Kommunikationsinhalte ausgewirkt haben:

Bei der Zielsetzung im Hochsprung ging es ihr bspw. „nicht nur um Bewegung, sondern um eine Bereicherung durch die Bewegung“ (K.08) gemeint ist hier das „hoch“-springen, als „neue Dimension“ (K.07).

In manchen Beziehungen von Lehrpersonen zu ihren SuS zeigte sich, dass das gegenseitige Verständnis bzw. die Erwartungen daran gering eingeschätzt wurden, wie folgende Äußerung bestätigt:

„Ich glaube, dass sie sowieso nicht verstanden haben, was ich genau von ihnen wollte und was das Unterrichtsziel sein sollte, auch nicht, was ich mit Ausdauer trainieren wollte“ (L.03).

Hier zeigt sich, dass die Erwartungen sich deutlich verändert haben und sich auch auf die Kommunikationsinhalte ausgewirkt haben:

Bei der Zielsetzung im Hochsprung ging es ihr bspw. „nicht nur um Bewegung, sondern um eine Bereicherung durch die Bewegung“ (K.08). Gemeint ist hier das „hoch“-springen, als „neue Dimension“ (K.07).

4.3 Die Kategorie ‚Routine‘

4.3.1 Phänomen: Auswirkungen von Routine auf den Sportunterricht

Was bedeutet Routine für Lehrkräfte und SuS? Welche Schwierigkeiten aber auch Erleichterungen entstehen durch Routine im Schulalltag? Wie gehen alle Beteiligten damit um? Zahlreiche Ausschnitte aus den Interviews sensibilisieren für die Bedeutung dieses Themas im Lehrerinnen- und Lehreralltag.

4.3.2 Kontext bzw. Datenbasis

Alle befragten Lehrpersonen verwiesen auf diese Kategorie und bestätigten durch ihre Aussagen deren Vernetzung mit allen anderen Kategorien wie Erwartungshaltungen, Kommunikation, Angst und der speziellen Stellung von Sport als Unterrichtsfach. Insgesamt wurde diese Kategorie 35 mal kodiert.

Die Kategorie ‚Routine‘, welche aus den Interviews generiert wurde, steht in engem Zusammenhang mit Erfahrungen, welche die Lehrpersonen in ihrem Unterricht sammeln. Positive als auch negative Erfahrungen im Umgang mit SuS münden häufig in eine routinemäßige Etablierung bestimmter Kommunikations- und Handlungsabläufe und formen festgelegte Beziehungscharakteristika.

4.3.3 Ursachen für Routine

Die Ursachen für Routine entstehen in erster Linie durch die Normen, die Unterricht im Allgemeinen und Sportunterricht im Speziellen vorgeben. Das bedeutet, dass sich Lehrpersonen und SuS an gewisse Standards und Richtlinien halten müssen, was Auswirkungen auf Handlungen, Abläufe und Kommunikationsformen und -wege nach sich zieht. Sie geben die Basis für gewisse routinemäßige Abläufe.

In jedem Sportunterricht spielen Regeln eine bedeutende Rolle. Gemeint sind hier nicht nur die Spielregeln, sondern auch gewisse Regeln zum Umgang miteinander, damit Sportunterricht stattfinden kann. Jede Lehrperson definiert diese Regeln etwas anders oder nimmt neue Regeln hinzu, die für die SuS neu sind – jedoch haben die Unterrichtsbeobachtungen gezeigt, dass diese individuelle Auslegung in einem kleinen Range stattfinden, sodass SuS diesen Regeln meist routiniert begegnen.

Eine weitere von den befragten Lehrpersonen genannte Ursache für Routine ist die Tatsache, dass Sportunterricht ohne routinemäßige Abläufe noch weniger an Bewegungszeit zur Verfügung hat. Es ist wichtig, dass die SuS wissen, wie sie sich organisieren müssen oder wie ein bestimmtes Spiel gespielt wird. Die Abläufe werden somit erleichtert. Es werden von den Lehrpersonen oftmals Unterrichtseinheiten gewählt, die bereits als erfolgreich bewertet wurden.

„Ich habe noch einige Stundenbilder aus Studienzeiten, die ich immer noch gut finde [...]“ (L.07).

So sind viele Lehrpersonen des Öfteren enttäuscht davon, dass sie mit bestimmten Unterrichtsthemen immer punkten können.

„Da brauch’ ich ja nur Fußballspielen und die Stunde ist cool. Genau das wollte ich vermeiden“ (L.03).

Routine gibt den Lehrpersonen und SuS Sicherheit und vermittelt eine gewisse Struktur. Alle Abläufe sind bekannt, sodass jeder sich positionieren kann und sich auf das kommende Geschehen einstellen kann.

Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass die Angst vor Unfällen sie häufig zu routinierten Themen und deren Inszenierungen greifen lässt. Dann sind die Si-

cherheitsvorkehrungen allen beteiligten Personen bekannt und vieles ist kalkulierbarer.

4.3.4 Strategien für Routine

Unter den Befragten wurden verschiedene Strategien beobachtet, die auf eine Absicherung der Routine abzielten. Dazu zählt, dass zu Anfang der Stunde meistens ein Sitzkreis gebildet wurde, um das Thema und den Ablauf bekanntzugeben. Zudem wurde beobachtet, dass die Lehrpersonen sich Kommunikationsformen im Unterrichtsverlauf angewöhnt hatten und die SuS zu motivieren. Dazu gehören drohende Äußerungen, die kurzzeitig immer wieder in den Raum geworfen wurden, wie: „Wenn ihr jetzt nicht mitmacht, dann machen wir sofort Noten“ (vgl. G-15). Zu routinemäßigen Äußerungen zählen aber auch Sätze wie: „Los bewegt euch!“ (vgl. F.01).

Lehrer Dorn möchte mit seiner veränderten Unterrichtsmethode versuchen, die Routine im Sportunterricht aufzubrechen und etwas verändern. Die SuS sollen lernen, dass sie selbst verantwortlich für ihren Sportunterricht sind.

Die Strategien der SuS bzgl. der Kategorie ‚Routine‘ vollzieht sich auf verschiedene Art und Weisen, während viele einfach von den Themenstellungen gelangweilt sind und sich zurückziehen bzw. alles gelangweilt akzeptieren.

„Ne, es ist doch sowieso egal, da wir darauf keine Noten bekommen. Schade ist nur, dass es so langweilig ist“ (L.04).

Die Abläufe sind den SuS bekannt, nur erkennen sie den Sinn dahinter häufig nicht, wie in dem Beispiel unten. Was soll eine Sitzrunde, wenn dann alles wie immer abläuft?

„Also wir machen am Ende immer diese kleine Sitzrunde, aber da hat keiner Lust etwas zu sagen, es ist sowieso egal, denn wir müssen ja das machen, was unser Lehrer vorgibt [...]“ (L.10).

4.3.5 Rahmenbedingungen

Für SuS laufen die Umsetzung der einzelnen Themen immer gleich ab. Da alles immer an derselben Stelle bzw. am selben Bewegungspunkt angegangen wird, erleben sie immer dieselben Bewegungserlebnisse oder Misserfolge. Sportunterricht läuft für sie nach immer demselben Schema ab. Sie sind routiniert in allen Abläufen der Kernsportarten und der schulischen Inszenierung der Themen. Es passiert wenig Neues. Die SuS wünschen sich fast alle „andere Themen und, dass es nicht immer so langweilig ist“ (M.17).

4.3.6 Konsequenzen der Routine

Sicherheit bietet Rahmen bzw. Gerüst

„Wir sind ein eingespieltes Team“, dieser Satz wird oft im Zusammenhang mit Personen verwendet, welche bereits routiniert miteinander umgehen und wissen, was von ihnen erwartet wird und entspringt aus der Sportkultur. Das verweist auf eine Notwendigkeit, welche gerade im Sport entscheidend ist – nämlich Abläufe zu kennen und sie automatisiert ausführen zu können. Es wird nicht mehr explizit über die Handlung nachgedacht, sondern es läuft routinemäßig ab. Das bedeutet auch, dass – wie durch die Interviews bestätigt – gerade Routine wichtig ist, um Lehrpersonen, SuS eine gewisse Basis bzw. Sicherheit zu geben.

Laut Interviewaussagen geben bewährte Themen Sicherheit, was im Unterricht zu einer gewissen Entlastung führt. Wogegen neue Themen immer eine Herausforderung darstellen.

„Eigentlich habe ich mich an Biathlon orientiert, also es sollte so ähnlich sein. Es ist schwierig den Unterricht immer auf eine Klasse zuzuschneiden, denn in anderen Klassen funktioniert vieles oftmals besser oder anders. Da muss' man sich ständig überlegen, ob es funktioniert“ (L.08)

Energiesparend

Dies führt auch dazu, dass in diesem Fall weniger kommuniziert werden muss, da alle Handlungen bzw. Erwartungen bekannt sind. Unterricht im Allgemeinen ist durch die exakte Terminierung von Zeit und die genau definierten Inhalte, Zielsetzungen und Strukturen eine Sache, die sehr von Routine profitiert und sie etabliert. In den Interviews wurde deutlich, dass alle Lehrpersonen und ebenfalls die SuS, Gewinn daraus ziehen, wenn es im Unterricht routiniert zugeht. Die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen, dass alle Klassen Beziehungsformen und Handlungsabläufe, wie Begrüßung, Art der Fragestellung etc. routiniert vollziehen. Dadurch identifiziert sich eine Klasse auch miteinander, denn es sind die eingespielten Handlungen, die nicht mehr kommuniziert werden müssen, welche ein Gemeinschaftsgefühl fördern.

Langeweile

Routiniert laufen im Sportunterricht auch die Themenstellungen und -umsetzungen ab, was aber laut der befragten SuS Langeweile zur Folge haben kann. Die Gewöhnung an die Aufarbeitung immer derselben Themen im Sportunterricht bedingen den Wunsch der SuS nach etwas ‚Neuem‘.

„Ich würde gerne einmal etwas neues ausprobieren, wie Trampolinspringen oder Par-kour“ (L.03).

Es gab keine Abwechslung. Wir machen immer dasselbe und das langweilt. Aber das ist ja im Sportunterricht eh' immer so, dass man immer dieselben Themen macht. Entweder nur Turnen, Leichtathletik und Spiele, dabei gibt es doch so viel mehr.

„Nicht immer nur Hockey, sondern vielleicht auch mal Volleyball machen oder so“ (Z.6).

Abstumpfung

Routine kann laut Datenbasis dazu führen, dass störende Ereignisse nicht mehr als solche wahrgenommen werden.

„mei, also wir sind es gewohnt, dass die Jungs rumschreien oder wieder in unseren Turnhallenteil kommen. Ganz normal“ (Schülerin G. Tanz- Areobic).

Etwas gewohnt sein, kommt hier zur Sprache, was zur Folge haben kann, dass es nicht mehr auffällt und zum normalen Ablauf dazu gehört. Es gehört dazu und wird zur Routine. Dazu gehören auch die Wahrnehmung bzw. die Beurteilung störender Ereignisse, welche bei regelmäßiger Wiederholung nicht mehr als störend empfunden werden, da sie immer so ablaufen. Worte, wie „immer“ und Sätze wie „Es ist immer so“ „Ganz normal“ oder „Bei dem machen wir das jede Stunde so“ verweisen auf gewohnte routinemäßige Abläufe. Die Aussagen der Interviewpartner/-innen lassen die These zu, dass gewohnte Abläufe nicht mehr infrage gestellt werden. „Es ist halt' so“

Schülerinnen nehmen SuS als störender im Unterricht wahr, was von Schülerinenseite als gegebene Tatsache gesehen wird. Auf die Frage, wie sie Störungen wahrgenommen haben, antworten einige Schülerinnen, dass sie daran gewöhnt sind, dass Jungs immer stören.

„Ganz normal“ (G.21).

„Nein, nur Jungs [...]“ (G.47).

Auf die Frage, was sie für einen guten Unterrichtsfluss bräuchten, antworten sie mit:

„Tja, die Disziplin der Jungs“ (G.53).

Abhängig ist Routine von der jeweiligen Lehrperson, aber auch von den etablierten Abläufen an einer Schule, d. h., was bereits gegeben ist und von der Lehrkraft und den SuS übernommen bewusst oder unbewusst übernommen wird.

Die Aussagen der Interviewpartner/-innen lassen die These zu, dass gewohnte Abläufe nicht mehr infrage gestellt werden. Lehrer/-innen, welche gewohnt sind, dass bestimmte Schülerinnen oder SuS den Unterricht stören, entwickeln Vorurteile, die sie dann verfestigen, und bestätigen, dass sie bei Störungen routinemäßig Schuldige benennen, ohne genau nachzuhaken.

„[...] da merke ich schon, dass es irgendwann anfängt und da muss' man dann sehr vorsichtig sein, dass man die nicht vorverurteilt, nicht ungerecht wird, also muss' man leider so sagen, dass man die nicht vorverurteilt, nicht ungerecht wird, also muss' man leider so sagen, dass das schon ein Problem ist. Ja, wenn man ehrlich ist, ist es schwierig“ (D.15).

„besonders die zwei Schülerinnen, welche immer stören, haben heute noch weniger am Unterricht teilgenommen“ (K.04).

„Also ich versuche schon vorbehaltlos zu sein, auch jede Woche neu, aber manche sind halt' eher wie Louis und stören immer wieder, das bleibt auch so“ (F.08).

„Ja, ich weiß', dass die Kinder oft denken, dass ich sie unterschiedlich fair behandle. Kevin denkt z. B., dass ich ihn immer für alles beschuldige [...]“ (F.07).

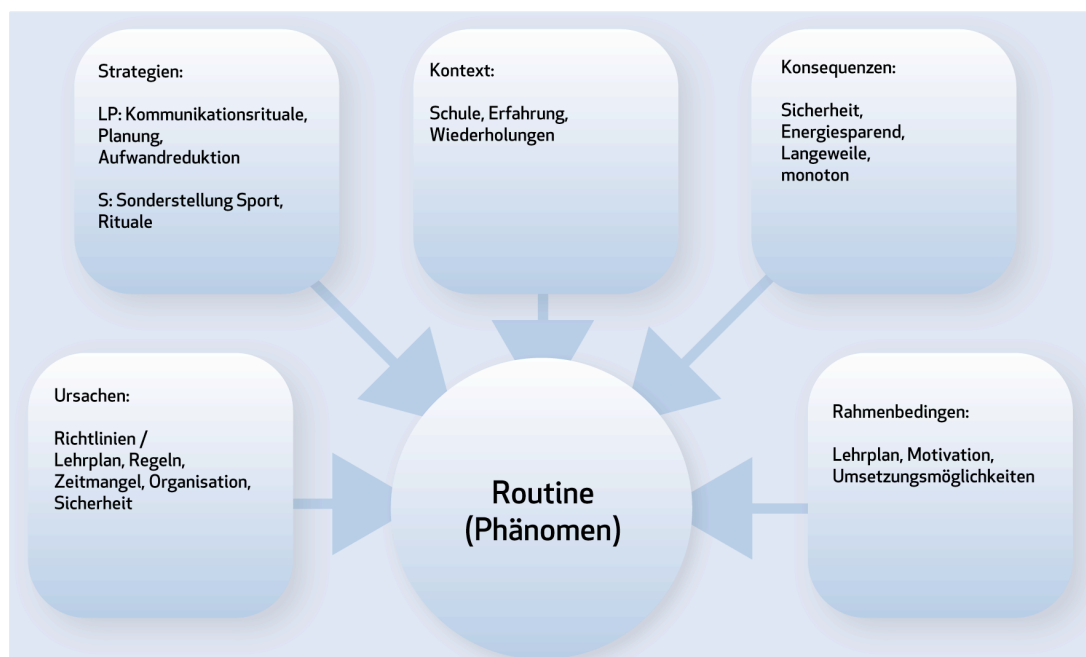


Abb. 43: Einflusskategorie Routine der Lehrpersonen und SuS

Quelle: Eigene Darstellung

4.3.7 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie

SuS erwarten nicht mehr viel von ihrem Sportunterricht, denn meistens wiederholen sich die einzelnen Themen nur in jedem Schuljahrgang. Sie empfinden Schulsport als ein Fach, in welchem nicht wirklich viel Neues gelernt wird.

„Es wäre schön, wenn er uns viel beibringen könnte, auch schwere Sachen, die wir noch nie gemacht haben. Es ist irgendwie nie wirklich so, dass wir viel lernen. Wenn wir etwas neues machen, dann können wir es trotzdem nicht, denn keiner weiß, wie es geht“ (L.11).

Wie sehr die Kommunikationsformen im Sportunterricht Routine sind, war den befragten Lehrpersonen bis dahin nicht bewusst.

Wie lassen sich Bezüge der Kernkategorie ‚Erwartungshaltungen‘ und die Kategorie ‚Routine‘ herleiten? Erwartungen entstehen zum einen durch gewohnheitsmäßige Abläufe – also durch Routine – und zum anderen auch durch Versprechungen, Wünsche und Hoffnungen. Erwartungen, die immer wieder erfüllt werden, können zu Forderungen und bestimmten Vorstellungen über Abläufe führen, die, wenn sie nicht so eintreffen, enttäuschend sein können. Die befragten Lehrpersonen fühlen sich immer in der Verantwortung für alle Vorgänge im Unterricht und denken, dass SuS immer alle erwarten, dass sie Spaß im Sportunterricht haben.

„zudem glaube ich, dass ich für Ruhe und Ordnung Sorge und nicht zu locker bin, dass ich Übungen vormachen kann und selbst Spaß daran habe und sie auch“ (K.02).

Die Erwartungen an Sportunterricht sind laut Interviewaussagen etabliert bzw. sie sind an routinemäßige Abläufe angepasst. Die SuS erwarten gewisse Standards von dem Unterrichtsfach Sport, wie Bewegung, Spaß und Abwechslung zu den anderen Fächern. Die Lehrpersonen haben ihre Erwartungen ebenfalls an die gewohnten Bedingungen angepasst, sodass das Aufeinandertreffen im Unterricht von Routine durchdrungen ist.

„Ja, dass man sich halt' bewegt und ein Ausgleich zum normalen Unterricht hat. Dass man sich halt bewegen kann und auch mal andere Sachen machen kann, die man auch Zuhause nicht machen könnte [...]“ (D-3).

Das Wort „halt“ verdeutlicht diese gewohnten Forderungen an das Fach Sport. Das sind die SuS gewohnt und das hat sich als routinemäßige Erwartungsstandards in ihren Köpfen festgesetzt.

4.4 Die Kategorie ‚Angst‘

4.4.1 Phänomen: Wie beeinflusst die Angst vor Ereignissen die Wahrnehmung und die Handlungsdeutung?

Berufsbezogene Ängste bei Lehrkräften sind keine Seltenheit. Sie gehören zum schulischen Alltag und werden u. a. durch die Vielzahl der anspruchsvollen und nicht selten widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrkräfte ausgelöst. Dazu gehören bspw. ‚schwierige Schüler‘, Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten oder Probleme, denen gegenüber sich Lehrer überfordert fühlen (z. B. Gewalt an Schulen, Drogenkonsum an Schulen etc.). Im Sportunterricht subsumieren sich diese Ängste noch, da das Fach Sport Verletzungen nicht ausschließt und die Lehrkraft immer für die Gewährleistung von Sicherheit verantwortlich ist. Von Schülerseite zeigen sich ebenfalls Ängste, welche sich auf Versagen oder Verletzung beziehen, aber auch andersartig motiviert sein können und sich durch ein bestimmtes Verhalten zeigen – bspw. durch die Verweigerung einer Aktion.

Ein zentrales Thema, welches sich aus den Interviews herauskristallisierte, ist die Kategorie Angst, welche zugleich mit vielen anderen Kategorien verknüpft ist. Es handelt sich hier um die Ängste, welche Lehrkräfte oder SuS vor Ereignissen haben, die unerwartet sind. Dabei kann es sich um kleinere Störungen handeln – die Angst bei einer Übung zu versagen oder aber um schwere Unfälle im Sportunterricht.

Die hier befragten älteren Sportlehrkräfte erleben, im Gegensatz zu früheren Berufsjahren, den Umgang mit einer neuen Schülergeneration, welche als unruhiger, fordernder und unkonzentrierter bei schlechteren körperlich-bewegungsmäßigen Voraussetzungen beschrieben wird, als sehr viel belastender. Auch diese Tatsache trägt zu der Entstehung von Unsicherheit und Angst bei

den Lehrkräften bei und überfordert oftmals ihre Kapazität als Lehrkraft (vgl. Miethling, 2007, S. 60).

In einem ersten Schritt wurden mit ‚Angst‘ Passagen kodiert, in denen Begriffe wie „Verantwortung“, „schlechte Erfahrungen“, „Kontrollverlust“, „Ohnmacht“ fielen. Eine typische Textpassage lautet so:

„Sportunterricht ist nun einmal ein Problem, wo Unfälle passieren können [...] und das bleibt immer im Kopf und speziell, wenn wir Fußball spielen habe ich immer Angst“ (D.14).

Bei Durchsicht der Passagen wird deutlich, dass sich die extrahierten Schlüsselwörter, wie z. B. Versagensängste, auf einen komplexen Sachverhalt beziehen, welcher stark emotional, als auch kognitiv behaftet ist.

Die Empfindung der befragten Lehrkräfte, für alles immer die Verantwortung zu tragen und nichts abgeben zu können, resultiert aus der kognitiven Ebene. Sie ist durch die eigenen Ansprüche an die Profession und das Schulsystem bestimmt.

„Ich muss‘ immer aufpassen, dass nichts passiert, denn alle turnen immer irgendwo herum“ (K.17).

Die Angst, dass das Unterrichtsziel entgleitet bzw. nicht erreicht wird und das geplante ‚Soll‘ nicht erfüllt wird, spielen hier eine dominierende Rolle.

„Dann habe ich immer Angst davor, dass mein Unterricht nicht wirklich läuft und dass das Thema keinen Anklang findet. Ich bin oft unsicher und frage mich, ob das Spaß macht“ (K.14).

Gerade im Sportunterricht hat die Angst vor Verletzungen der SuS eine allgegenwärtige Bedeutung (vgl. Passage D.14).

Prinzipiell habe ich eigentlich immer nur Angst, dass schlimme Unfälle passieren, dass ich nicht alles überdacht habe und dann etwas Unvorhergesehenes passiert.

Diese Angst ist häufig für die hier interviewten Lehrkräfte nicht greifbar, aber zehrt unterbewusst an ihren Nerven und spiegelt sich in ihrer Unterrichtsplanung, als auch im Unterrichtsverhalten wider. Wie in der Analyse der Daten deutlich wurde, lassen sich viele Ereignis-Wahrnehmungen im Sportunterricht unter dem Begriff ‚Angst‘ zusammenfassen, da sie aus ihr erwachsen und durch sie manifestiert sind. Die emotionale und die kognitive Komponente der Angst wirken sich auf die Art und Weise der Wahrnehmung und der Deutung von Ereignissen aus.

Nachdem die verschiedenen Komponenten und Auswirkungen von ‚Angst‘ identifiziert wurden, fand ein zweiter Kodierungsschritt aller Textpassagen mit ‚Angst‘ statt, in welchen Verhaltensweisen beschrieben werden, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. Äußerungen, welche beschreiben, dass die Sportlehrkraft stets gefordert ist und immer alles im Blick haben sollte, wurden ebenfalls in diese Kategorie genommen, da daraus Ängste resultieren. Aus diesen Kodierungen ergaben sich 45 auswertbare Zitate.

4.4.2. Ebenen der Wahrnehmung, Eigenschaften und Ausprägungen

Kontexte

Angst vor Unfällen oder Unerwartetem.

In den Interviews der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Angst vor unerwarteten Ereignissen stets präsent ist, denn alle Lehrpersonen äußerten sich dahingehend. Über die Hälfte der befragten Lehrpersonen hatten bereits einige Unfälle oder Streitigkeiten im Unterricht erlebt, welche sie stark prägten. Es war ihnen bewusst, dass es zum Alltag einer Sportlehrkraft gehört, auch mit Ereignissen wie Verletzungen oder Konflikten umzugehen. Dennoch haben die meisten Lehrpersonen großen Respekt davor und wie deutlich wurde, prägt diese Angst bei allen zum Großteil das gesamte Unterrichtsverhalten. Als Folge davon gaben die befragten Lehrpersonen an, den Unterrichtsplan bzw. den Ablauf streng durchzustrukturieren, damit sich kaum Unerwartetes entwickeln kann. SuS sind im Sportunterricht ständig in Bewegung, sodass es für Lehrkräfte nicht wirklich umsetzbar ist, alles immer im Blick zu haben. Zudem sind Ereignisse nicht vorhersehbar oder berechenbar und gehören zu einem lebendigen Miteinander. Sobald sich Menschen in Bewegung befinden, besteht die Gefahr, dass es zu Verletzungen oder Unfällen kommen kann. Verstärkt wird diese Tatsache dadurch, dass im Sportunterricht – bedingt durch Zeitmangel – viele Aktionen ohne richtiges Aufwärmen geschehen und somit das Verletzungsrisiko größer wird. Die verschiedenen Auseinandersetzungen und Konstellationen im Sportspiel bedingen ebenfalls ein Verletzungsrisiko. Die SuS befassen sich nur oberflächlich mit den einzelnen Sportarten, sodass ihnen die ‚richtigen‘ Laufwege bei einer Sportart nicht wirklich geläufig sind.

4.4.3 Ursachen: Wodurch entstehen Ängste?

4.4.3.1 Lehrpersonen

Auf die Gründe von Entstehung und Ursachen von Angst angesprochen, berichten einige Befragte über bereits gemachte, einschlägige Erfahrungen in der Vergangenheit, die dazu führten, dass sie Angst vor bestimmten Ereignissen haben. Eine Lehrkraft, die bereits schlechte Erfahrungen in Bezug auf Unfälle gemacht hat, wird im Unterricht versuchen, alles im Blick zu haben.

„[...] also ich sitz' da immer und hab' eigentlich Angst, dass es wieder passiert, also körperliche Unfälle, wo SuS Schaden nehmen, da habe ich die meiste Angst vor“ (D.14).

Lehrpersonen fühlen sich auch ängstlich, wenn sie merken, dass sie hilflos sind und eventuell keinen wirklichen Zugang zu der Klasse haben. Sie fürchten explizit das Verhalten oder die Reaktionen einiger SuS, sodass sie des Öfteren ihren

gesamten Unterricht danach ausrichten, diesen SuS bzw. deren Ansprüchen oder Erwartungen gerecht zu werden.

„Dann habe ich Angst davor, dass mein Unterricht nicht wirklich läuft und dass das Thema keinen Anklang findet. Ich bin oft unsicher und frage mich ob das Spaß macht“ (K14).

Die Angst vor einer Rechtfertigung vor der Schulleitung hemmt einige Lehrpersonen daran, so zu agieren, wie sie es für angebracht halten würden.

„Leider ist es so, dass die Schulleitung den SuS mehr Gehör schenkt, oft sogar ohne dass der Lehrer dazu Stellung beziehen darf“ (D.21).

Es sind viele Faktoren, welche die Angst im Lehreralltag begünstigen und die Äußerungen dahingehend sind in den Interviews oftmals sehr unklar gehalten. Sie beziehen sich darauf, vor den SuS nicht das Gesicht zu verlieren, und insgeheim dem Image der ‚lockeren‘ Sportlehrkraft entsprechen zu wollen.

„Sie haben kein wirkliches Feedback bekommen und haben mich bestimmt als sehr angespannt empfunden, humorlos und gereizt, das gefällt mir nicht, denn so bin ich eigentlich nicht, will ich nicht sein“ (K.05).

Die Angst davor anders wahrgenommen zu werden, als man sein möchte, beeinflusst hier das Lehrerverhalten und die Unterrichtskommunikation. Die befragten Lehrkräfte haben alle ein bestimmtes Image bzw. eine bestimmte Vorstellung, welchem Lehrertyp sie entsprechen wollten.

„Eigentlich, als Vorbild habe ich meinen eigenen Sportlehrer, den ich in der Schulzeit hatte, ja, der war eigentlich immer sehr nett, der war sehr locker drauf [...] man hat ihn als Freund gesehen und das ist das was ich eigentlich gerne möchte, wo ich hin will, wo ich dran arbeite [...]“ (D.07).

Es gilt, die Anerkennung der SuS beizubehalten. Deutlich wird dies auch in den Aussagen einer Lehrkraft, welche gerne von den SuS als Freund gesehen werden will, aber Angst davor hat, dass dies überhaupt nicht zutrifft.

„Nein, niemals, also als Freund überhaupt nicht, niemals. Ich versuche manchmal zu jemandem einzelnen hinzugehen und nett mit ihm zu reden, aber ja, so aber ich muss schon militant auftreten in dieser Klasse [...]“ (F.10).

Das Thema Angst beeinflusst auch die Themenwahl vieler Lehrpersonen. Es werden verstärkt bewährte Themen aufgegriffen, bei welchen die Lehrkraft den Ablauf und die eventuellen Probleme, die auftreten können, kennen. Sie umgehen damit, in eine ‚neue‘ unsichere Position zu gelangen, die ihnen Angst machen könnte. Eine Lehrkraft gibt zu, dass sie vor bestimmten Themen Angst hat, da sie sich über Hilfestellungen und Ablauf nicht wirklich sicher ist.

„Ich habe mein Repertoire [...] früher klassisch ja, aber jetzt eher weniger, denn ich weiß' jetzt was und wie ich es machen kann“ (G.10).

Unter den Ereignissen, welche den Lehrkräften besonders aufgefallen sind, sind auch Situationen benannt worden, welche deutlich machen, dass die Angst vor ungewohnten Situationen das Verhalten der Lehrkräfte prägt. Es werden Situationen benannt, in welchen diese Ängste hervortreten. Hier ist es weniger die

Angst, dass der geplante Unterrichtsverlauf nicht eingehalten wird, sondern die Angst davor, dass es jetzt für die Lehrkraft anstrengend wird.

„Also die Situation ist zwischendurch ein wenig ausgeartet und ich dachte, das nervt jetzt aber, die haben jetzt gar keine Lust mehr und machen nicht mehr richtig mit und ich darf das jetzt ausbaden“ (L.01).

4.4.3.2 SuS

Die befragten SuS sind zweifellos mit anderen Ängsten beschäftigt. Bei ihnen spielt die Angst, etwas im Sportunterricht nicht zu können, bzw. Angst vor bestimmten Bewegungsabläufen zu haben, eine dominante Rolle. Die Möglichkeiten, diese unangenehme Situation bzw. Forderung zu umgehen, bietet sich in vielen Konstellationen an. Einige vergessen direkt ihre Sportsachen, um nicht erst in einen Engpass zu geraten, während andere versuchen, den Unterrichtsablauf aktiv zu verändern, indem sie sich z. B. dem Unterrichtsablauf entziehen (Störungen) oder aber unmotiviert agieren. Genährt wird diese Art der Angst von der exponierten Position, welche die SuS im Sportunterricht erleben. Die SuS können sich mit ihrem Körper nicht verstecken, denn sie sind bei speziellen Themen u. U. aufgefordert, allein und im Mittelpunkt eine Übung vorzumachen. Dies kann zu verschiedenen Reaktionen führen. SuS fehlt meistens die Vertrauensgrundlage zu der jeweiligen Lehrkraft, um über ihre Ängste zu sprechen. Es gibt keine wirkliche Plattform dafür und so versuchen sie, selbstständig damit klarzukommen.

Es wird erwartet, dass die Lehrkraft ihnen die Ängste nimmt und sie sich nur Anforderungen gegenübergestellt sehen, welche sie auch in der Lage sind, zu bewältigen. Zudem soll die Lehrkraft Situationen vermeiden, in denen SuS, dadurch dass sie geforderte Bewegungsabläufe nicht abrufen können, vor der gesamten Klasse bloßgestellt werden. Die SuS vermissen häufig, dass Lehrkräfte ihnen genügend zur Seite stehen und ihre Ängste vor bestimmten Bewegungen oder peinlichen Situationen nehmen bzw. auflösen.

„ich würde denen helfen, die sich nicht trauen und dass sie sich bei kleineren Geräten doch ein wenig trauen, damit sie auch Spaß an der Stunde haben“ (D.15).

Was eindeutig von den SuS als Angst definiert wird, ist die Angst vor schlechten Sportnoten. Sport gehört zu den Fächern, in welchen man bei den Mitschülerinnen und Mitschülern punkten kann, d. h. jeder möchte eine gute Note haben. Es wird zu einer unausgesprochenen Messkategorie innerhalb der Klasse und bestimmt das Verhalten und die Stimmung untereinander.

„[...] denn wir haben ja nichts zu befürchten, außer schlechte Noten, das ist dann schon blöd, denn im Sport will man ja ne gute Note“ (M13).

4.4.4 Intervenierende Kategorien – Kausalbeziehungen

Die Ursachen für Angst im Sportunterricht sind sehr vielfältig und lassen sich mehreren Bereichen zuordnen. Als Erstes spielt die Erfahrung, welche Lehrkräfte

im Laufe der Ausbildung und in ihren Berufsjahren diesbezüglich gemacht haben eine tragende Rolle. Sie prägen diese Emotion deutlich und verändern immer wieder die Einstellung dazu. Eine Lehrkraft, welche bereits einige schwere Unfälle im Sportunterricht erlebt hat, wird von diesen Ereignissen geprägt, sodass auch ihre Unterrichtswahrnehmung dahingehend sensibilisiert sein wird. Angst kann sich aber auch durch mangelndes Durchsetzungsvermögen entwickeln und zu Hilflosigkeit führen. Das Gefühl des Ausgeliefertseins wurde des Öfteren in den Interviews in diesem Zusammenhang genannt. Lehrkräfte fühlen sich den SuS ohnmächtig gegenüber. Eine weitere Ausprägung von Angst ist die, welche durch die Unkalkulierbarkeit von Ereignissen im Sportunterricht entsteht. Der Unterricht kann vorbildlich geplant und alles durchdacht sein, aber er bleibt nicht wirklich vorhersehbar. Diese Tatsache kann bei Lehrkräften zu ständiger Anspanntheit führen, welche die Wahrnehmung von Ereignissen mitlenkt. Viele Hallen haben einen hohen Aufforderungscharakter, da sie nicht wirklich dazu geeignet sind, Sportunterricht planvoll abzuhalten oder nur bestimmte Themen zulassen. So ist eine spezielle Halle für den Leistungssport Turnen nicht für Schulklassen geeignet, da erstens in dieser Halle alle Geräte bereits und immer aufgebaut sind und zweitens die Halle für ca. 10 Kinder konzipiert worden ist, welche sich an strenge Rituale und Bewegungsvorgaben halten. Für eine Schulklasse mit 25 – 30 SuS bietet dieser Raum viele ungeahnte Möglichkeiten, die zu ständigen Versuchungen führen, aus dem Unterrichtsgeschehen auszubrechen, und sich mit anderen eigenen Zielsetzungen zu beschäftigen. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie in der Themenplanung eingeschränkt ist und nur begrenzt dem Lehrplan entsprechen kann – aber auch, dass sie sicheres Terrain verlassen und sich mit neuen Problemen im Unterrichtsverlauf auseinandersetzen muss.

„Also zuerst einmal ist bei dieser Halle vieles nicht möglich, sodass ich nur bestimmte Themen machen kann“ (I.07).

„in dieser Halle muss ich immer improvisieren, da ich überhaupt nichts anderes außer turnen machen könnte. Das ist immer sehr anstrengend hier, da so viele Geräte aufgebaut sind. Ich muss immer aufpassen, dass nichts passiert, denn alle turnen immer irgendwo herum“ (K.17).

4.4.5 Strategien bzw. Umgehensweisen mit der Kategorie ‚Angst‘

4.4.5.1 Der Lehrpersonen

Angst prägt das Lehrerverhalten in vielen Facetten – ohne dass diese sich darüber bewusst sind. Die Themenwahl ist eine Möglichkeit, um den Ängsten dahingehend auszuweichen. Jede Lehrkraft bewegt sich im Rahmen der altbewährten Themen. So bleibt das Verletzungsrisiko aber auch die Angst, den SuS nicht gerecht zu werden, kalkulierbar. Eine weitere Strategie ist es, den SuS immer wieder zu verdeutlichen, dass bestimmte Bewegungsabläufe gefährlich sind, und dass deshalb konzentriert gearbeitet werden sollte. Der Anspruch der Lehrkräfte an sich, selbst allgegenwärtig zu sein, um Unfälle oder gefährliche Situationen dadurch zu vermeiden, entspringt ebenfalls dieser Angst. Der Unterricht wird an-

ders angegangen, als ihn die Lehrkraft eigentlich gerne handhaben würde, und entspricht nur in Teilen dem eigentlichen Vorhaben.

„[...] und vor allem in diesem Turnen die Sicherheit rauszulassen, deshalb musste ich eingreifen und musste ich etwas sagen. Am Liebsten hätte ich mich in eine Ecke gesetzt und gar nichts gesagt. Es ist halt zum Teil zu gefährlich, wenn du nichts sagst in so einer Phase“ (D.03).

Ein Unterrichtsplan und eine straffe Unterrichtsorganisation unterstützen dieses Vorgehen. Die SuS kennen den genauen Unterrichtsplan der Lehrkraft nicht und sind ständig auf deren Anweisungen angewiesen. In den Interviewantworten zeigte sich bei allen Lehrpersonen deutlich, dass sie den SuS wenig Freiräume zugestehen.

„Also wenn ich merke, dass sie eine kleine Idee innerhalb eines Spiels haben, dann lass' ich das schon zu und geh' darauf ein, wenn ich aber merke das hat nichts damit zu tun, dann lass' ich es nicht zu“ (L.10).

„Ja, schon, aber nur im Vorfeld, dass ich im Vorfeld abfrage, was wollt ihr nächstes Mal machen. Aber im Unterrichtsverlauf gibt es das nicht, wenn wir damit angefangen haben [...]“ (G.3).

Themen werden auch bestimmten Klassen zugeordnet, was abhängig davon ist, wie die Klasse strukturiert ist. So werden einige Klassen als chaotisch eingestuft, bei welchen überhaupt nichts funktioniert, während einige Klassen als beispielhaft beschrieben werden.

„Ich denke, dass es schon Unterschiede gibt. Ich kann jetzt nicht per se sagen die oder die, aber es gibt schon Klassen, wo ich weiß, dass viele SuS sich nicht gut benehmen oder es sind einfach zu viele SuS, die das nicht können [...]“ (D.18).

„Die Gruppe muss sich immer wieder neu finden. Zwischen den Mädchen gibt es kein Gruppengefühl, sie sind nur am streiten. Heute hat es dafür ganz gut funktioniert. Im Unterschied dazu gibt es Klassen, die ich sich sehr gut kenne und die ich seit Jahren begleite. Hier muss ich sehr streng sein und sogar schreien, damit etwas funktioniert. Ich erlebe diese Klasse immer als sehr chaotisch“ (F.01).

Eine weitere Strategie der Lehrkräfte ist es, sich über bestimmte Ängste mit den Kollegen auszutauschen, d. h., sich Hilfe oder Unterstützung zu holen. Die Befragten schätzen das Kollegium sehr, da es viele Ereignisse, die für den Einzelnen einschneidend sind, relativiert.

„Wir Sportlehrer arbeiten eng zusammen und wir mögen uns. Ich glaube dass das Vertrauensverhältnis bei uns so gut ist, dass man sich gegenseitig anspricht, denn ich höre immer wieder, dass man sagt: „Du ich habe folgendes Problem mit SuS [...]“ (D.20).

4.4.5.2 SuS

Die SuS versuchen, ihre Ängste mit eigenen Strategien zu bewältigen. Dazu gehört auch, dass man Störungen in Kauf nimmt, um den Unterrichtsablauf zu verändern oder aber, indem man sich anpasst. Keiner der Schüler äußert sich eindeutig zu seinen Ängsten, außer der eindeutigen Angst vor Noten und so sind auch die Strategien, die zu erkennen sind, um Ängste zu verbergen oder zu minimieren, nicht eindeutig formuliert worden. Es wurde jedoch ersichtlich, dass

einige SuS versuchten, im Unterricht bestimmten Anforderungen zu entgehen, indem sie sich in der Halle herumdrückten oder angaben Schmerzen zu haben. Sportzeug vergessen ist ebenfalls eine der Strategien, um sich seinen Ängsten im Unterricht, die Aufgabe nicht zu erfüllen, oder Angst vor Bewegungen zu haben, nicht stellen zu müssen. Wie anhand dieser Bemerkung einer Schülerin im Interview deutlich wird:

„die die keine Lust haben, sind dann auch nicht da, sodass man sie nicht mitschleifen muss“ (V.7).

4.4.6 Konsequenzen

Keine Mitsprache und Vertrauen. Das kann dazu führen, dass sie den SuS keine Selbstständigkeit zugesteht, da sie keine Verantwortung abgeben möchte. Der Unterricht wird in jedem Moment von der Lehrkraft kontrolliert und gelenkt. Was wiederum dazu führt, dass die Lehrkraft in jedem Moment gefordert ist, da sie alles lenkt. Diese ständige Anspannung spüren die SuS. Sie spüren auch, dass man ihnen wenig zutraut und sie abhängig sind. Einzelne Lehrkräfte spüren einen Wunsch danach weniger präsent zu sein und sich auch zurückziehen zu können, wissen aber nicht, wie sehr dieser Umstand mit ihren Ängsten verhaftet ist, dass etwas Unvorhergesehenes im Unterricht geschehen könnte. Sie halten an ihren Vorurteilen und subjektiven Theorien diesbezüglich fest und verlieren die Freude am Unterrichten. Es erfordert zu viel an Anstrengung und Reglements.

„Prinzipiell habe ich eigentlich immer nur Angst, dass schlimme Unfälle passieren, dass ich nicht alles überdacht habe und dann etwas Unvorhergesehenes passiert. SuS sind meistens nicht konzentriert und leicht überfordert, da kann einiges passieren“ (K.14).

Die ständige Notengebung ist auch eine Form, um die Ängste kontrollierbar zu machen und die SuS bei der Stange zu halten. So werden oftmals in jeder Stunde Noten vergeben und das auf jegliches Verhalten oder jedes Thema. Wenn keine Noten vergeben werden, dann wird meist von Lehrerseite damit gedroht, dass es darauf Noten geben wird, damit alle SuS wieder aufgefordert sind mitzumachen.

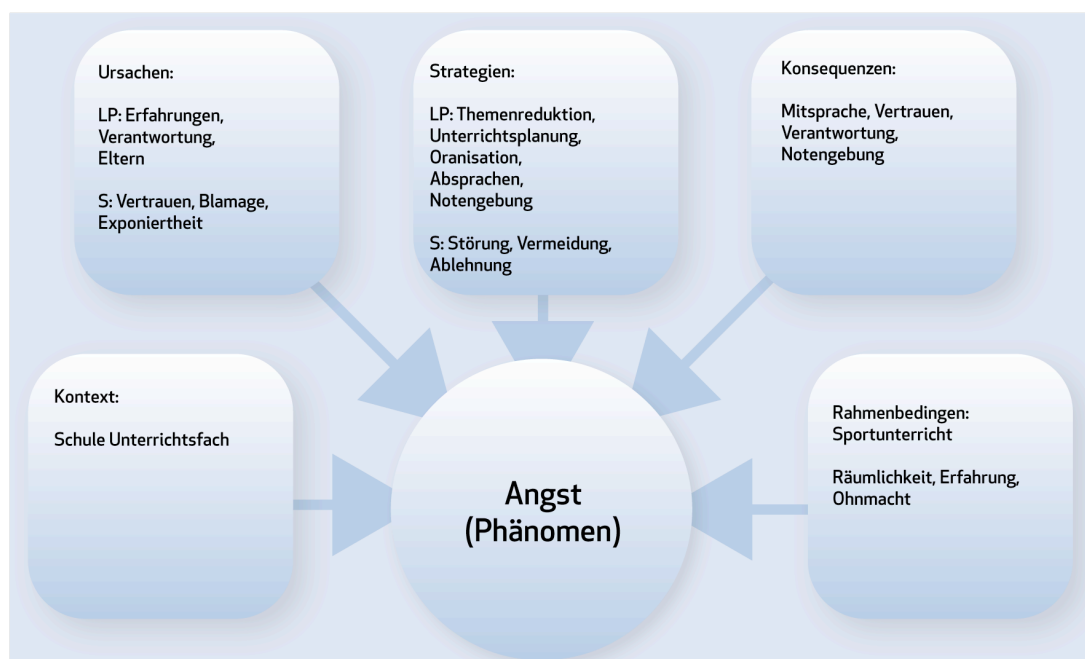


Abb. 44: Einflusskategorie Angst der Lehrpersonen und SuS

Quelle: Eigene Darstellung

4.4.7 Zusammenfassung und Bezug zur Kernkategorie

In der Auseinandersetzung der Daten spielt Angst als wichtige Kategorie eine vielschichtige Bedeutung und prägt das Verhalten der Lehrpersonen als auch der SuS. Angst umfasst einerseits die Sorge, dass Ereignisse geschehen, die mit Konsequenzen verbunden sind und sich im kognitiven Bereich begründen. Andererseits betrifft Angst auch den emotionalen Bereich, so z. B. Versagensängste von Lehrpersonen als SuS. Bei der Auswertung der Daten wurde Angst von allen Interviewpartner erwähnt. Einige Lehrpersonen rückten Angst in den Fokus ihres Sportlehrerdaseins, welche den gesamten Sportunterricht lenkt und dominiert. Diese Tatsache verdeutlicht die erhebliche Bedeutung dieser Kategorie und zeigt, wie belastend sich dieser Einflussfaktor auf den Sportunterricht auswirken kann und welche Dimensionen sich auf diese Weise ergeben. Unterricht wird für die Lehrpersonen sehr anstrengend, da sie in jedem Moment allgegenwärtig sein wollen. Themen werden nicht zwingend nach Lehrplan behandelt sondern nach der Unfallwahrscheinlichkeit. Neue Themen werden wenig in den Unterricht mitaufgenommen, da daraus unvorhergesehene Ereignisse erwachsen könnten. Die Angst der Lehrpersonen, von den SuS belächelt oder nicht ernst genommen zu werden, führt zu einer Minderung des Anspruchs an das Fach. Wichtig ist der Spaßfaktor, das wird von Lehrpersonen und SuS gleich bewertet. Angst vor bestimmten Themen oder davor zu versagen, darf im Sportunterricht im Gegensatz zu anderem Unterricht nicht vorkommen und wird mit allen Mitteln bzw. Strategien, z. B. durch das Vergessen der Sportkleidung, umgesetzt. Niemand möchte im Fach Sport eine schlechte Note haben.

Die Angst vor Unfällen wird auch in Zukunft das Thema für Sportlehrkräfte und SuS bleiben, denn Bewegung impliziert ebenfalls ein gewisses Risiko für Verletzungen. Auch die Angst davor, sich im Unterricht bloßzustellen oder ausgelacht zu werden, kann immer wieder zu Vermeidungsstrategien, wie z. B. störenden Handlungen oder anderen Ablenkungsmanövern führen.

4.4.7.1 Bezug zur Kernkategorie differenzierte Erwartungshaltungen

Sucht man nach dem Zusammenhang von Angst im Sportunterricht und der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘, so wird bei genauerer Analyse deutlich, dass diese beiden Kategorien eng miteinander korrelieren. Aus den differenzierten Erwartungen aller Interaktionspartner an den Sportunterricht resultieren viele Ängste und umgekehrt, d. h., aus den verschiedenen Angstzuschreibungen entstehen differenzierte Erwartungshaltungen. Wie die Auswertung der Beobachtungen und der Interviews ergeben, lassen sich alle am Sportunterricht beteiligten Personen sehr von ihren Ängsten lenken, was die individuellen Erwartungen an Unterrichtsinhalte und Umsetzung stark beeinflussen, wie der Interviewauszug verdeutlicht.

„Dann habe ich Angst davor, dass mein Unterricht nicht wirklich läuft und dass das Thema keinen Anklang findet“ (K.14).

„Es war heute unglaublich anstrengend, die SuS bei der Stange zu halten und das hat mich die ganze Zeit beschäftigt. Normalerweise kann ich mich mehr von allem distanzieren, aber heute habe ich innerlich gehofft, dass alles gut geht und die Stunde bald vorbei ist“ (K.04).

Die Lehrerin gibt an, dass sie Angst davor hat, dass ihre Erwartungen an den Unterricht nicht erfüllt werden bzw. nicht ihren Vorstellungen entsprechend ablaufen und von den SuS, anders als von ihr geplant, wahrgenommen werden.

Für sie ist es von großer Bedeutung, dass sie alles unter Kontrolle haben und nichts Unvorhergesehenes geschieht. Ihre Erwartungen an die Handlungen der SuS richten sich danach. Dadurch entsteht häufig eine ausgesprochene Abhängigkeit der SuS von der jeweiligen Lehrkraft, da sie alles bestimmt und dominiert. Dieser Zusammenhang von kontrolliertem Umgang mit den Ängsten kann dazu führen, dass die Lehrpersonen damit unbewusst die Unselbstständigkeit der SuS fördern. Die befragten Lehrpersonen sind alle überzeugt davon, dass sie die „Zügel fest in der Hand halten müssen“ (K. 03), damit ihnen der Unterricht nicht entgleitet. Der Unterrichtsplan als auch das Unterrichtsziel werden selten kommuniziert, damit alles von ihnen abhängt. Dies führt dazu, dass die SuS keine Vorstellung haben, was genau sie erwartet oder ob es ihren Erwartungen entspricht und kann folgehalber zu keinem unerwarteten Ereignis (Streit, Diskussion) führen. SuS werden bewusst nicht zur Mitsprache aufgefordert – aus Angst der Lehrpersonen vor negativen Überraschungen¹¹⁹ – die differenzierten Erwar-

¹¹⁹ Hier wird werden unter negativer Überraschung die Erwartungen von SuS bezeichnet, welche Ängste in den Lehrpersonen auslösen, wie z. B. Wunsch nach einem anderen Thema, andere Meinungen, Ansichten, Differenzen.

tungen der SuS werden aus diesem Grund nicht thematisiert. Gerade die individuellen Erwartungen, welche Sportlehrkräfte und SuS an den Unterricht haben, bleiben so unausgesprochen. Auch von Schülerseite werden die Erwartungen, welche sie an Sportunterricht haben, zum einen aus Angst im Mittelpunkt zu stehen oder zum anderen, etwas Falsches zu wollen, nicht zur Sprache gebracht. Die Äußerungen der SuS bestätigten dies in vielen Passagen.

„Also ich weiß' nicht genau, ich denke, dass es schön wäre, wenn wir mehr besprechen würden [...]“ (L.05).

Einige SuS wenden sich mit ihren Ängsten und Sorgen direkt an ihre Eltern oder die Schulleitung, um somit ihren Erwartungen – nämlich Gehör zu finden – zu entsprechen. Sie haben eine unterschwellige Hemmschwelle, mit der Lehrkraft im Unterricht über ihre Ängste zu sprechen. Die Lehrkraft hat hier andere Erwartungen an die SuS und hofft, dass sich diese mit ihren Ängsten direkt an sie wenden.

„Ich spreche mit meinen Eltern darüber (SF.54). Die hören mir dann zu und dann gehen sie vielleicht zum Rektor oder zur Lehrerin“ (SF.55).

Die Erwartungshaltung der Lehrpersonen, dass im Sportunterricht zwangsläufig etwas passieren wird, wenn ein bestimmtes Thema angegangen wird, schürt Ängste und mündet entweder in einen angespannten Unterricht oder aber macht den Unterricht vorhersehbar. Obwohl die Erfahrung der Lehrpersonen mit zunehmenden Berufsjahren steigt, verändern sie aus genau dieser Angst wenig an ihrem Themenrepertoire. Folge der Ängste ist bei Lehrpersonen meist eine Anpassung oder Veränderung der Erwartungen an Sportunterricht in Bezug auf Leistungen der SuS als auch an die ursprünglich eigenen Zielsetzungen und Einschränkung des Themenrepertoires. Bei SuS bewirken die Ängste, dass sie ihre Erwartungen an die Lehrperson in Bezug auf didaktische Mittel, wie z. B. Organisationsformen, Methoden- und Themenwahl, nicht thematisieren.

4.4.7.2 Thesen zur Intervention

Bei allen Interaktionspartnern spielen Ängste eine zentrale Rolle im Sportunterricht und sollten dementsprechend behandelt und thematisiert werden. In den Interviews wurde jedoch deutlich, dass es sich hierbei um ein Tabuthema handelt. Niemand gibt offenbar gerne zu, dass er Angst vor bestimmten Ereignissen, wie Handlungen, Abläufen, Forderungen und Konsequenzen hat und so bleibt das Thema in der Auseinandersetzung mit Unterrichtspraxis weitestgehend unangetastet. Die Ängste der SuS kommen des Öfteren zuhause bei den Eltern ins Gespräch, welche dann versuchen, mit eigenen Mitteln, wie Entschuldigungen, Hilfestellungen zu geben. Auch die Schulleitung versucht, in einigen wenigen Fällen, durch Gespräche mit Lehrkräften intervenierend zu sein und SuS Gehör zu schenken bzw. sie ernst zu nehmen.

1. Ängste ernst nehmen ist eine entscheidende Voraussetzung um ihnen entgegen zu wirken bzw. eine Lösung anbieten zu können. Dies betrifft nicht nur jeden einzelnen Betroffenen, sondern auch die Institution Schule mit allen

Verantwortlichen. Bereits in der Sportlehrerausbildung sollte verstärkt auf dieses Thema eingegangen werden und Möglichkeiten bzw. Strategien sollten aufgezeigt werden, seine eigenen Ängste zu erkennen und damit umzugehen zu lernen.

2. Ängste kommunizieren. In der Kommunikation wird häufig deutlich, was jeder für Ängste mit sich trägt.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden durch den Vorgang der Konzeptualisierung (vgl. Glaser und Strauss, 1996) der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ die Zusammenhänge und Beziehungen jener dargestellt. Dabei wird das methodische Vorgehen detailliert vorgestellt. Die Generierung der einzelnen Samples wurden erläutert, die verschiedenen Erhebungsmethoden beschrieben und das Vorgehen der Auswertungsmethoden nach der GT schrittweise expliziert.

Bei der Datenerhebung zählen zu den methodenspezifischen Geltungsproblemen die Interviewaussagen, die partiell von Faktoren wie Umwelt beeinflusst worden sind und die unsystematische Handhabung der Beobachtungsprotokolle. In den jeweiligen Interviewsituationen wurde zwar darauf geachtet, dass die Konzentration bei der Befragung den Interviewfragen galt, jedoch lässt sich nicht ausschließen, dass dem nicht immer so war. Zudem wurde angestrebt, durch einleitende Fragen ein Vertrauensverhältnis herzustellen, welches ein authentisches Gespräch fördert und ermöglicht. Die Daten der teilnehmenden Beobachtung und der Mind-Mapping-Methode wurden nicht als Primärdaten, sondern als Hintergrundinformationen und Ergänzungen eingesetzt. Die Probleme bei den Methoden der Auswertung entsprechen den Kriterien der allgemeinen Unsicherheiten qualitativer Forschungsmethoden. Es handelt sich hier um die Infragestellung der Gewährleistung der genauen Transkription, die scheinbare Willkürlichkeit der Kategorienbildung sowie die undefinierte Bestimmung der theoretischen Sättigung. Da sich bei der Transkription der Daten kaum Unklarheiten darstellten und die jeweiligen Interviewerinnen und Interviewer zum größten Teil ihre eigenen Interviews mitauswerteten, bestand keine Gefahr der absichtlichen oder unabsichtlichen Datenveränderung. Es wurde transparent dokumentiert, dass die gefundenen Kategorien und Konzepte aus den Daten emergieren. Außerdem besitzen sie den Anspruch der Nachvollziehbarkeit. Dies entspricht der vorläufigen Zielsetzung der gegenstandverankerten Theoriefindung.

5. Einzelfallübergreifende Auswertung und Theoriegenerierung

Die einzelfallübergreifende Kodierung wurde zunächst mit Atlas.ti vorgenommen. Im weiteren Verlauf wurde jedoch auch außerhalb des Programms mit den Zitate, Konzepten und Codes gearbeitet. In Atlas.ti wurden verschiedene Codes zu abstrakteren Codes zusammengefasst und Beziehungen untereinander (Kode-Familien) hergestellt. Die Memos wurden hauptsächlich auf Papier oder in der Wissenschaftsverwaltungssoftware Endnote geschrieben. Weiterhin wurde im Kodierungsprozess mit handschriftlichen Skizzen und grafischen Darstellungen gearbeitet. Um einen Schwerpunkt in der Kodierung zu setzen, wurde besonders den Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt, welche sich als überraschend oder unerwartet präsentierten. Um eine Theorie aus den Daten zu entwickeln, ist, wie Kelle (2003, S. 17) dies vorschlägt, auch ein Vorgehen der Abduktion möglich (vgl. Teil II Kap. 2). Wie Reichertz dies formuliert:

„Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel, wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (Reichertz, 2009, S. 281).

Erst gegen Ende des selektiven Kodiervorgangs war es möglich, eine aus den Daten entwickelte Theorie zu formulieren. Aus den ersten Kategorienzuschreibungen stellte sich mit zunehmender Kodierung die differenzierte Erwartungshaltung als die Kategorie heraus, welche alle anderen Kategorien dominiert bzw. beeinflusst. Die partiell kontroversen Äußerungen in Bezug auf wahrgenommene Ereignisse verdeutlichten die vielen Parameter, welche diesbezüglich im Unterricht zum Tragen kommen. In der systematischen Auseinandersetzung mit den Daten ergab sich zunehmend die differenzierte Erwartungshaltung als Hauptdimension, welche als umgreifende Ursache für Ereignis-Wahrnehmung definiert werden konnte. Diese Erkenntnis stellte sich in der tiefen Durchdringung der Daten ‚blitzartig‘¹²⁰ ein, wie es für abduktive Schlüsse im Sinne der GT oftmals beschrieben wurde (vgl. Kap. 2.1) (vgl. Strübing, 2004, S. 46). So sind nach Reichertz (2004, S. 282) abduktive Schlussfolgerungen immer einsetzbar, wenn nach der kognitiven Basis des wissenschaftlichen Deutungsprozesses gefragt wird. Dabei werden neue typische Merkmalskombinationen zusammengestellt und gedanklich weiterinterpretiert. Dennoch stellt diese plötzliche Erkenntnis bis dahin noch keine Theoriebegründung dar und musste dazu erst noch weiterhin im Datenmaterial geprüft und begründet werden. Das schematische Vorgehen nach dem Kodierparadigma (vgl. Strauss/Corbin, 1996) gab dem Aufbrechen der Daten eine klare Struktur und erwies sich als zielführend.

Um ein theoretisches Niveau aus den generierten Phänomenen der Daten zu erreichen, wurden die übergreifenden Begriffe, Konzepte und Kategorien zu beschreibenden Formulierungen subsumiert, welche teilweise den Bezeichnungen aus den Interviews entsprechen (in-vivo-Codes). Es wurde versucht, Begriffe zu finden, welche leicht verständlich sind. Häufig entspringen sie aus dem wissen-

¹²⁰ Nach Reichertz (1991, S. 282) kommt auch der Blitz nur als Folge einer bestimmten Wetterlage und wird somit bei bestimmten Wetterkonstellationen erwartet.

schaftlichen Diskurs der Sportpädagogik und Unterrichtsforschung, wie z. B. ‚subjektive Theorien‘ etc. Da sich die Begriffe jedoch auch aus der alltagssprachlichen Kommunikation ableiten, wurde keine umfassende begriffliche Erklärung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Literatur vorgenommen. Die Darstellung der sukzessiven Theoriegenerierung wurde in den folgenden Kapiteln, wie die Begründer dieser Methode (Glaser & Strauss, 1996) es empfehlen, als Prozess dargestellt. Bereits in den Beschreibungen der Teilnehmer werden die einzelnen Schwerpunkte in den Äußerungen offengelegt und deren Relevanz verdeutlicht. In einem weiteren Schritt wurde aufgezeigt, wie die Gewinnung der Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltung‘ sich abzeichnet (vgl. Teil III Kap.3). Anhand zweier sehr gegensätzlicher Samplings wurde die detaillierte Vorgehensweise der Kodierung der Kernkategorie exemplarisch aufgezeigt. Im Ergebnisteil werden alle Kategorien anhand der Daten aufgearbeitet und alle Verbindungen bzw. Verknüpfungen zueinander dargestellt. Die entwickelte Theorie besitzt einen vorläufigen Charakter (vgl. Glaser & Strauss, 1996, S. 50).

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Vorgang der komparativen Datenanalyse und die Generierung der Kern- und Einflusskategorien.



Abb. 45: Darstellung der Theoriegenerierung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Glaser & Strauss (1996)

6. Ergebnisdarstellung

Dieses Kapitel steht am Ende der komparativen Analyse zu den Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung der am Sportunterricht beteiligten Personen. In diesem Teil werden die Ergebnisse der empirischen Studie vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt durch die Formulierung und Verankerung der gegenstandsbezogenen Theorie.

In Teil III Kap. 2 wurden alle Brüche anhand der generierten Kategorien, die sich aus den Daten, bezogen auf die ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ herauskristallisierten, sukzessive aufgezeigt. Es wurden Erklärungen für diese ‚differenzierten Erwartungen‘ dargestellt. Die prozesshafte Theoriegenerierung erfolgte ausschließlich nach dem Vorgehen von Glaser und Strauss (1996). Es gilt, die externen Erkenntnisse aus den Theorien und Konzepten der Ereignis-, Wahrnehmungs- und Schulsportforschung, die sich auf die Kernkategorie beziehen, in die Theorie miteinzubeziehen. Demnach gilt es, Aussagen zu finden, welche die generierte Theorie, über das Sample hinaus, bestätigen und einen allgemeinen Anspruch für die „differenzierte Erwartungshaltung“ als Ursache haben. Die aus den Daten gewonnenen Ergebnisse sollen nicht nur einfach zusammengefasst, sondern auf ein abstrakteres, allgemeingültigeres Niveau gehoben werden. Die Theorie und alle weiteren Ergebnisse werden, so wie Glaser und Strauss (1996, S. 33) dies vorschlagen, in einem Fließtext präsentiert, um ihrer Komplexität gerecht zu werden. Alltagsnahe Forschung sieht sich nach Ziert (2012, S. 63) mit einer Vielzahl von komplexen Bezügen behaftet, welche es erschweren, den „Gegenstand für den Leser überschaubar zu repräsentieren“. Aus diesem Grund werden alle Ergebnisse einzeln dargestellt und anhand der Daten untermauert. Die Auswertung erfolgt in Bezug zum erhobenen Interviewmaterial, den Beobachtungsdaten und der Mind-Mapping-Ergebnisse.

6.1 Differenzierte Erwartungshaltung

Als herausragendes Ergebnis zur Lösung des Phänomens kristallisierte sich die Kernkategorie „differenzierte Erwartungshaltungen“ aus den Daten heraus. Der methodische Weg dahin, wurde bereits in den zwei Fallgeschichten (vgl. Teil III Kap. 2.5 – 2.6) rekonstruiert. Es konnte sich anhand der Daten (Beobachtungen, Interviews) zeigen, dass gerade die „differenzierten Erwartungshaltungen“ aller am Unterricht beteiligten Personen in Bezug auf Erfahrungen und Einstellungen zu Ängsten, Verhaltensweisen, Beziehungen etc. die Kategorie ist, welche die Wahrnehmung, in Bezug auf auffällige Ereignisse im Sportunterricht, am stärksten beeinflusst. Die Kombination aus den Erwartungshaltungen und der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht, konnte in allen Daten bestätigt werden. Mit den differenzierten Erwartungen aller am Sportunterricht beteiligten Personen, ergeben sich Antworten auf die anfängliche Forschungsfrage (vgl. Kap. 2 Problemstellung). Die Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ stellt somit in dieser Untersuchung die Hauptursache für Ereignis-Wahrnehmung im Sport-

unterricht dar. Sie spiegeln sich nicht nur in allen anderen Kategorien (vgl. Teil III Kap. 4, S. 290 - 330) wider, sondern wirken sich auch auf alle aus und bilden somit den Kern aller Aussagen und Beobachtungen. Die Bewusstmachung der Zusammenhänge von Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Bezug auf die differenzierten Erwartungshaltungen der einzelnen am Unterricht beteiligten Personen zeigten, dass Unterrichtsereignisse aufgrund dessen verändert wahrgenommen werden.

Es konnte gezeigt werden (vgl. Teil III Kap. 2.5.1 – 2.6 und Kap. 3), dass die Untersuchungsteilnehmer aufgrund ihrer Erwartungshaltungen bestimmte Unterrichtsereignisse wahrnehmen oder diese ignorieren, bzw. nicht wahrnehmen. Ihre Erwartungen formen bzw. sensibilisieren ihre Wahrnehmung. Dieser Vorgang wird hier als strategisches Vorgehen bezeichnet. Das bedeutet, dass Lehrpersonen und SuS aufgrund ihrer individuellen Erwartungen strategisch wahrnehmen. Die wahrgenommenen Unterrichtsereignisse sind demnach das Resultat auf die subjektive wahrnehmungsleitende Strategie, die aus den differenzierten Erwartungen resultiert. Die Erwartungen fungieren demnach wahrnehmungsleitend. Je nachdem, welche Bedeutung die subjektive Erwartung für die jeweilige Person im Sportunterricht hat, wird die Wahrnehmungsstrategie verändert und angepasst. Es werden im Zuge dessen nur noch diejenigen Ereignisse als auffällig wahrgenommen, welche die subjektiven Erwartungen gefährden könnten. Dieser Vorgang geschieht unbewusst. Dies wurde dadurch bestätigt, dass die Untersuchungsteilnehmer sich ihre Erwartungen nie bewusst gemacht haben (vgl. Interviews Lehrpersonen Dorn, Seider, Fernando).

Aus der Kernkategorie der differenzierten Erwartungshaltungen erwächst demnach die Theorie der ‚subjektiven Wahrnehmungsstrategie‘. Diese wird im Folgenden näher verankert und exemplarisch erläutert. Im Anschluss daran werden alle weiteren Ergebnisse, die aus der Kernkategorie abzuleiten sind, einzeln dargestellt.

Theorie der subjektiven Wahrnehmungsstrategie aufgrund der differenzierten Erwartungshaltungen:

Lehrpersonen und SuS bilden in Abhängigkeit ihrer subjektiven Erwartungen Wahrnehmungsstrategien aus, die wiederum ihr Verhalten und ihre Handlungen beeinflussen. Die Wahrnehmung von als auffällig bezeichneten Ereignissen im Unterricht erfolgt nach subjektiven Strategien, welche sich an den jeweiligen Erwartungen ausrichten. Diese Aussage wurde bereits in den ersten Interview- und Beobachtungsdaten (vgl. Interview Lehrerin Kasten und Mayer) gewonnen. Im weiteren Kodierungsverlauf wurde systematisch verglichen, indem geschaut wurde, wie die Erwartungen der Untersuchungsteilnehmer in Relation zu dem jeweiligen Einfluss auf die Unterrichtsereignisse stehen. Zum Beispiel werden bei Lehrer Dorn die Strategien, welche er seiner Wahrnehmung voranstellt, anhand seiner Vorstellung an einen perfekten Unterricht gebildet. Auch Lehrerin Seider nimmt strategisch, d. h. zielgerichtet wahr, indem sie ihre sehr hohen Erwartungen an den Leistungsanspruch und die Motivation ihrer Schülerinnen als Richtmaß dafür nimmt. Auch die Schüler offerieren eine strategische Wahrnehmung,

indem sie, wie z. B. Schüler Louis (vgl. Interview Schüler Louis), nur Ereignisse wahrnehmen, welche ihre Erwartungen an auspowern und Spaßhaben widersprechen oder in Frage stellen. Diese Feststellung kann sich im Sportunterricht positiv oder negativ auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Nimmt man z. B. die Interviewaussagen der SuS (Interview Schüler Thelma und Louis), dass viele SuS vom Sportunterricht in erster Linie erwarten, dass sie sich austoben können, so führt diese Erwartung zu einer bestimmten Strategie, in diesem Fall z. B. zu einer speziellen Wahrnehmungsstrategie, die dieser entspricht. Die Schülerwahrnehmung passt sich, in diesem Beispiel, den Erwartungen an, d. h. die SuS agieren strategisch bzgl. ihrer Erwartungen. Zu diesem Ergebnis lässt sich anhand der Daten ergänzen, dass im Sportunterricht diese strategischen Wahrnehmungen mitunter das pädagogisch-didaktische Konzept des Unterrichts und die Beziehungsgefüge und -formen aller Beteiligten, beeinflussen. Dies trifft in jedem Fall auf die interviewten Lehrpersonen sowie SuS zu. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet das, dass Lehrpersonen und SuS sich aufgrund ihrer subjektiven Erwartungen ihre Welt konstruieren und als Konsequenz darauf nehmen sie subjektiv Ereignisse wahr, die sie als auffällig bezeichnen.

Genderaspekte der differenzierten Erwartungshaltungen

In den Unterrichtsbeobachtungen konnte festgestellt werden, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer sich in Bezug auf Auftreten und Verhalten sehr stark voneinander unterscheiden. So zeigte sich, dass die beobachteten Sportlehrer wesentlich weniger intervenieren als ihre weiblichen Kolleginnen. Diese geben viel häufiger zusätzliche Bewegungs- oder Organisationsinstruktionen als Sportlehrer. Der Unterricht verläuft bei Sportlehrern mit weitaus weniger Zusatzinformationen ab als bei Sportlehrerinnen. Zudem vergewissern sie sich ständig, ob das Ganze für die SuS nicht zu anstrengend u. ä. ist. Es konnte weiterhin beobachtet werden, dass Sportlehrer ihren Schülern weit aus mehr zutrauen, als Sportlehrerinnen dies tun. Die Wahrnehmung der Sportlehrerinnen fokussiert sich, weitaus mehr an den Erwartungen, es allen recht machen zu wollen und keine gefährliche Situation aufkommen zu lassen. Dazu zählen Aspekte, wie niemanden zu überfordern, alle im Blick haben zu wollen, sich bei allen rückzuversichern, dass alles passt (vgl. Interview Seider K.14).

Die Schüler bestätigten diese Beobachtungen, indem sie angaben, dass sie bei jeder kleinen Auseinandersetzung sofort mit Konsequenzen rechnen müssen (vgl. Interview Lehrerin Mayer SF-21). Es konnte auch beobachtet werden, dass die Lehrerinnen auf Aggressionen mit Disziplinmaßnahmen reagierten. Sie intervenierten erheblich schneller, wenn es zu Störungen kam und suchten das Gespräch. Wohingegen Lehrer Aggressionen im Sport länger laufen ließen und selten direkt einschritten. Obwohl der Unterricht aus Sicht der teilnehmenden Beobachtung, z. B. bei Frau Kasten, absolut reibungslos verlief, bemängelte sie, dass es ihrer Ansicht nach noch reibungsloser hätte ablaufen können.

In den Interviews gaben die Lehrerinnen häufiger an, den Unterricht so zu planen und zu strukturieren, dass es zu weniger Störungen kommt (vgl. Interview Sei-

der). Einzelne SuS werden dabei bereits in der Planung berücksichtigt und speziell in die Planung miteinbezogen.

6.1.1 Anpassung der Erwartungen

Wie die Daten aufzeigen, bedeutet diese Theorie auch, dass das strategische Wahrnehmen, welches aus den dargestellten Kategorien (vgl. Teil III Kap. 3) genährt wird und aus den differenzierten Erwartungen resultiert, einen Prozess auslösen kann, welcher dazu führt, dass sich aus den Wahrnehmungsstrategien einzelner, neue Erwartungen für die anderen beteiligten Personen ergeben, welche wiederum zu neuen Wahrnehmungsstrategien führen. Diese Aussage konnte erst gemacht werden, nachdem in den Daten verglichen wurde, inwiefern sich herauskristallisiert, dass die Erwartungen der Untersuchungsteilnehmer vor dem Unterricht anders waren. Dies konnte man bei den Lehrpersonen meistens an der Veränderung der Unterrichtsplanung ersehen. Lehrpersonen justieren ihre Erwartungen an die gegebene Situation. So ergeben die Erwartungen an einen respektvollen Umgang von Lehrerin Fernando, dass sie auf bestimmte wahrgenommene Ereignisse, wie nicht zuhören, so reagiert, dass sich dies auch auf die Schülererwartungen auswirkt. Diese verändern in diesem Beispiel ihre ursprüngliche Erwartung an einen ausgelassenen Unterricht und erwarten nun wenigstens genug Bewegung (vgl. Interview Thelma und Louis) vom Unterricht. Sie passen ihre Erwartungen den Lehrererwartungen an. Lehrerin Mayer, Fernando und Seider sowie Lehrer Dorn passen ihren Unterricht den Ereignis-Wahrnehmungen an, indem sie teilweise den gesamten geplanten Unterrichtsverlauf verändern. Nachdem z. B. Frau Seider sieht, dass die Schülerinnen nicht motiviert sind, die Technik Flop im Hochsprung zu erlernen, lässt sie die Schülerinnen in einer freien Technik springen. Ihre Erwartungen formen gewisse Ansprüche bezüglich des Unterrichtsziels und somit auch an die Schülerinnen, die jedoch nicht erfüllt werden, sodass sie ihren Unterrichtsablauf stark verändert. Sie formt ihre neuen Erwartungen an den Schülererwartungen. Lehrpersonen verändern ihr pädagogisch-didaktische Konzeptionierung aufgrund der Anpassung der Erwartungen an die wahrgenommenen Unterrichtsergebnisse. Lehrpersonen und SuS verhalten sich demnach nicht nur aufgrund ihrer didaktischen Zielsetzung, ihrer jeweiligen Stimmung oder individuellen Erfahrungen vom Unterricht so, dass ihre Erwartungen eintreffen, sondern die eigenen Wahrnehmungsstrategien und die der anderen formen zusätzlich die Erwartungen, d. h. sie werden demnach zum Konstrukteur der Erwartungen.

Reduzierte Erwartungen

Die Daten zeigen auf, dass Lehrpersonen wie auch SuS oftmals nur anhand ihrer Vor-Informationen über Klassen, bestimmte Schüler usw. oder frühere Erfahrungen, Erwartungen formulieren. Das Problem dabei ist jedoch, dass dieses Vorgehen eine bestimmte Ereignis-Wahrnehmung begünstigt, die auf Erwartungen basiert, welche aus einem anderen Kontext resultieren und diesbezüglich unrealistisch oder nicht passend sind. Dabei konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen und SuS durch die häufige einseitige Nutzung verfügbarer Informationen,

welche ihre Erwartungen bildet oder nährt, mitunter falsche Theorien über die Wahrnehmung und Ursachen von auffälligen Ereignissen ausbilden. So erwartet Frau Mayer (vgl. Interview Mayer), dass Jungen im Unterricht Rücksicht auf die Mädchen nehmen, sie im Spiel beteiligen, auch wenn diese sich ängstlich und unmotiviert verhalten. Sie hat keine Information darüber, dass die Jungen von der Spielweise der Mädchen genervt sind, da sich diese im Spiel nicht anbieten und sich passiv verhalten (vgl. Interview Schüler Niklas SF-21). Als Folge ihrer enttäuschten Erwartungen reagieren alle beteiligten Personen mit reduzierten, realistischen oder angepassten Erwartungen. Niklas (vgl. Niklas Interview SF-22 und SF-26) schraubt seine Erwartungen an den Sportunterricht mit Mädchen, in Bezug auf objektives Verhalten der Lehrerin Bayer herunter. Die Mädchen (vgl. Interview Schülerin Luisa S.7) erhoffen sich kein faires Verhalten von den Jungs und Frau Bayer stellt sich diesbezüglich auf Streitereien ein (vgl. Interview Lehrerin Mayer, M.21). Herr Leonard passt seine Erwartungen im Verlauf des gesamten Unterrichts fortlaufend den Ereignissen an. Nachdem sein Stationenbetrieb nicht funktioniert, versucht er sich anderen Unterrichtsaspekten, wie dem reibungslosen Durchkommen zu widmen. Dafür nimmt er sogar in Kauf, dass sein Unterrichtsziel vollkommen verworfen wird. Dieses Verhalten ist demnach die Konsequenz auf zu hohe oder unrealistische Erwartungshaltungen. Auch die SuS agieren mit Anpassung auf diese nicht eingetroffenen Erwartungen (vgl. Schüler Louis und Neo, Schülerin Selma und Gesa). In der komparativen Analyse der Daten konnte dieses Verhalten demnach bestätigt werden und demzufolge als Muster ausgewiesen werden.

6.1.2 Handlungsleitende Funktion der Erfahrungen mit subjektiven Erwartungen

Wie im vorangehenden Abschnitt zusammengefasst, verdeutlicht die Untersuchung, dass differenzierte Erwartungshaltungen eine handlungsleitende Funktion haben, indem sie zu strategischen Wahrnehmung von Ereignissen führen. In den Interview- und Beobachtungsdaten zeigte sich zudem, dass die Erfahrungen aus den subjektiven Erwartungen der Vergangenheit der Lehrpersonen und Schüler, die Ereignis-Wahrnehmung formten, sodass diese ebenfalls handlungsleitend sind. Die Erwartungshaltungen, welche die interviewten Lehrpersonen sowie SuS an sich selbst oder die Umwelt stellen, sind von negativen oder positiven Erfahrungen geprägt und kennzeichnen ihre Aktionen (vgl. strategische Wahrnehmung). Die Lehrpersonen Leonard und Seider sind anhand ihrer bisherigen Erfahrung davon überzeugt, dass sie im Laufe des Unterrichts ihre Erwartungen verändern müssen, damit Unterricht stattfinden kann. Beide verändern im Unterrichtsverlauf ihre didaktische Absicht aus der Unterrichtsplanung. Im Interview zeigte sich, dass sie ihre Wahrnehmung auf wahrgenommene Ereignisse ausrichten (vgl. Interview Seider K.04 und Leonard L.03). Herr Dorn verändert die Ansprüche an das selbstständige Arbeiten der Schüler und Frau Seider das ursprüngliche Unterrichtsziel. Es zeigt sich, dass die Erfahrungen, welche die Lehrpersonen und SuS mit ihren Erwartungen gemacht haben, ihre zukünftigen

Wahrnehmungen und somit auch deren Handlungen beeinflussen. Diese Erfahrungen lassen sich teilweise zu den subjektiven Theorien zählen.

Dies wird von allen Lehrpersonen und dem Großteil der interviewten SuS formuliert (vgl. Interview Lehrerin Kasten G-25 und Schülerin Gerlinde S. 4) Dass dies so ist, lässt sich auch anhand des Verhaltens der Untersuchungsteilnehmer erkennen. Es zeigt sich in den Beobachtungen, dass Frau Fernando, Herr Dorn und die Schüler Neo, Louis, Selma, Selina im Verlauf des Unterrichts immer resignierter werden. Herr Dorn zieht sich in Folge dessen immer mehr vom Unterrichtsgeschehen zurück, wohingegen Frau Fernando zunehmend energischer agiert. Die SuS verhalten sich diesbezüglich mit Desinteresse und Passivität. Alle untermauern diesen Eindruck in den Interviews (vgl. Interview von Lehrer Dorn, Schüler/-innen Neo, Louis, Selma und Selina). So hatten sich bspw. beide Lehrpersonen (Dorn und Fernando) nicht nur den Ablauf der Sportstunden anders vorgestellt, sondern auch das Sportlehrerdasein als solches. Sie hatten sich auch den Umgang mit SuS anders vorgestellt (vgl. Interview Herr Dorn und Frau Fernando Teil III Kap. 2.5.1 – 2.6). Es ist ihnen wichtig, diesbezüglich keine weiteren Enttäuschungen mehr zu erleben, sodass dies wieder zu einer Anpassung der Erwartungen führt. Herr Dorn formuliert dies sehr eindeutig (vgl. Interview Lehrer Dorn D.21).

Als weitere Ergänzung zu diesem Ergebnisteil zeigt die Datenanalyse, dass Lehrpersonen und SuS aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingreifen, um die eigenen Erwartungen erfüllt zu sehen. Sie offerieren sich als eine Art Regisseure der Unterrichtsereignisse. Dieses Vorgehen äußert sich z. B. bei Frau Kasten, welche vor Unterrichtsbeginn den Beobachter/-innen der Unterrichtseinheit prophezeit, dass zwei Schülerinnen, die sie namentlich nennt, den Unterricht stören werden. Bereits in den ersten paar Minuten sanktioniert sie diese beiden Schülerinnen, indem sie sie vom Unterricht aussperrt und auf der Bank sitzen lässt. Beide hatten sich bis dahin, so von den Beobachter/-innenn registriert, vollkommen unauffällig verhalten. Erst nach diesen Sanktionen fangen die Schülerinnen an, den Unterricht aktiv zu stören. Auch Frau Fernando ist sich zu Beginn der beobachteten Stunde sicher, dass der Schüler Louis stören wird und sieht sich bereits nach wenigen Minuten bestätigt. Von außen betrachtet, hat sich Schüler Louis jedoch unauffällig und genau wie die anderen Schüler verhalten. Lehrpersonen und SuS beeinflussen den Unterrichtsverlauf so, dass sie den eigenen Erwartungen entsprechen.

6.1.3 Erwartungen sind abhängig vom Selbstkonzept

Weiterhin konnte in den Daten folgendes Muster entdeckt werden: Für das Empfinden bzw. die Wahrnehmung von auffällig zu bezeichnenden Ereignissen im Unterricht ist entscheidend, ob Sport und somit auch Sportunterricht ein wichtiger Bestandteil im Selbstkonzept darstellt. Lehrpersonen, welche Sport auch im Verein bzw. im Alltag erfolgreich ausgeübt haben oder ausüben, nehmen mehr auffällige Ereignisse wahr, als Lehrpersonen bei denen Sport im Alltag eine untergeordnete Rolle spielt. Diese Aussage konnte erst gemacht werden, nachdem

ein systematischer Vergleich der Kombinationen keine Belege für die Kombination ‚sportlicher Alltag‘ + ‚viele auffällige Ereignisse‘ und ‚wenig Sport im Alltag‘ + ‚wenig auffällige Ereignisse‘ ergab. Die erste Kombination findet sich bei Frau Seider und bei Frau Fernando wieder, wogegen Frau Bayer hier ein Beispiel für die zweite Variante verkörpert. Dieser Zusammenhang wirkt sich entscheidend auf die Erwartungen an den Sportunterricht und an die Wahrnehmung der Ereignisse aus und beeinflusst die Strategien und die daraus resultierenden Konsequenzen der am Unterricht beteiligten Personen. Frau Seider, die als ambitionierte Sportlerin sehr hohe Erwartungen an die Schülerinnen in Bezug auf Leistungsbereitschaft hat, verbucht jedes Ereignis, das dem entgegen steht, als auffällig (vgl. Interview Seider K.5). Andere Faktoren, welche die Wahrnehmung von Ereignissen im Sportunterricht beeinflussen und vom Selbstkonzept abhängen, somit die Erwartungen prägen, sind, wie sich in der Untersuchung zeigt, anders als erwartet, weniger das Alter der Lehrperson, noch die Berufsjahre, als die eigene Einstellung zum Lehrberuf und die Bewertung bzw. Stellung des Faches Sport innerhalb der jeweiligen Schule, der Schulleitung und den Kollegen. So weisen Frau Seider und Herr Dorn viele Ereignisse als auffällig aus, da beide sich das Lehrerdasein und ebenfalls das Verhalten der Schulleitung anders erwartet hatten. Dieses Muster findet sich auch bei Frau Fernando, die ihre Erwartungen an ihre eigene Motivation zum Sport und Bewegung misst.

6.1.4 Erwartungen müssen adressatenorientiert sein

Ein weiteres Ergebnis, welches die Datenanalyse herausfiltert, bezieht sich auf die Notwendigkeit, dass Erwartungen von Lehrpersonen oder SuS an die jeweilige Person oder Gruppe angepasst sein müssen, an welche sie sich richten. Das heißt: Erwartungen müssen sich an den Adressaten orientieren. Diese Aussage konnte generiert werden, nachdem die Interviews auf die Kombinationen unangepasste bzw. unrealistische Erwartungen und auffällige Unterrichtsereignisse in nahezu allen Interviews (vgl. Interview Mayer, Seider, Dorn und Fernando) eine Häufung zeigten. Zum Beispiel werden die Erwartungen des Lehrers Dorn an einen von den Schülern selbstorganisierten Unterricht von den Beobachtern als unangebracht bezüglich der Adressaten erachtet, da die Schüler seine Erwartungen nicht kennen und sie zudem niemals dazu angeleitet wurden (vgl. Interview Lehrer Dorn D.01 – D.03 und Schüler Dirk D-7). Auch bei den Erwartungen der SuS an die Lehrpersonen zeigte sich, dass deren Erwartungen an einen Sportunterricht, welcher hauptsächlich von Spaß und Austoben geleitet ist, sich nicht an den Adressat der Lehrperson orientiert (vgl. Interview Schüler Niklas SF-4). Schüler Niklas formuliert eindeutige Erwartungen an Spaß und Freizeit im Sportunterricht, welche die Lehrperson erfüllen soll. Die Lehrperson kann diese Erwartungen meistens nicht erfüllen, da Schulsport einem anderen Auftrag folgt, als Freizeitsport. Die Aussagen und das Verhalten der interviewten SuS lassen erkennen, dass Sportunterricht häufig mit Freiheiten assoziiert wird, welche in anderen Fächern nicht vorherrschen und sich am Freizeitsportverhalten ausrichten.

6.1.5 Differenzierte Erwartungen generieren sich teilweise aus subjektiven Theorien

Aus den Daten wird ersichtlich, dass die Unter-Kategorien und Unter-Konzepte der ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ sich auch aus den ‚subjektiven Theorien‘ bedienen. Das bedeutet, dass die Ursache für die Wahrnehmung auffälliger Unterrichtsereignisse zwar bei den differenzierten Erwartungen zu finden sind, diese sich aber teilweise aus den subjektiven Theorien generieren. Dies konnte anhand der Unter-Kategorien Sonderstellung Sportunterricht, wozu subjektive Theorien wie ‚Notengebung im Fach Sport ist locker‘ und ‚Selbstbestimmung bei der Unterrichtsteilnahme‘ zählen. Lehrpersonen und SuS formen ihre Erwartungen an den Sportunterricht zum Teil anhand ihrer subjektiven Theorien. So äußert sich z. B. Schüler Niklas dahingehend, dass er im Sportunterricht davon ausgeht, dass dies kein richtiger Sport ist (vgl. Interview Schüler Niklas SF-6). Seine subjektive Theorie gegenüber Sportunterricht formt seine Erwartungen an den Sportunterricht. In seinen Aussagen wird dies verdeutlicht (Interview Schüler Niklas SF-7). Seiner Meinung nach ist im Sportunterricht nichts wie im wirklichen Sport. Die interviewten Lehrpersonen bedienen sich bei der Formulierung ihrer Erwartungen hauptsächlich an den subjektiven Theorien über Schülerverhalten. So äußert Lehrer Dorn, dass gerade die Schüler in den höheren Klassen sich normalerweise vom Sport drücken und irgendwelche Ausflüchte erfinden (Interview Lehrer Dorn D.17). Zudem gibt es Erwartungen aus subjektiven Theorien in den Interview-Aussagen, welche sich auf Genderaspekte beziehen. Dazu zählen die Aussagen von Schüler Louis L. 05 und Thelma S.16, dass Mädchen sich nie im Spiel anbieten und die Aussagen der Schüler bezüglich der Lehrperson, dass Lehrer grundsätzlich nicht locker sind (vgl. Interview Schüler Louis L.08).

6.2 Zusammenfassung

Die Theorie bietet einen Schlüssel zum Verständnis von Wahrnehmungskonstruktionen auffälliger Unterrichtsereignisse, wie z. B. Störungen, Konflikte etc., im Allgemeinen. Wie dargestellt, lassen sich mithilfe dieser Theorie eine ganze Reihe von Missverständnissen, Unsicherheiten und Unzufriedenheiten der beteiligten Personen im Sportunterricht erklären. Dennoch bedeutet dies nicht, dass die herausgearbeiteten Strukturen in jeglicher Sicht für jede einzelne Lehrperson, Schülerin oder Schüler zutreffen müssen. Die Samples der vorliegenden Arbeit entsprechen in allen Aspekten der generierten Theorie, obwohl die Kategorien bei einzelnen Interviewpartnern eine unterschiedliche Gewichtung erhielten (vgl. Einzelfalldarstellungen Teil III. Kap.1). Da sich mit Frau Fernando und Herr Leonard zwei Samples außerhalb Bayerns befinden, könnte vermutet werden, dass die Theorie auch über andere Bundesländer hinaus greift, da häufig in jedem Bundesland andere Maßstäbe und Schwerpunkte im Vordergrund stehen. Das theoretische Sampling richtet sich maßgeblich an die Entwicklung einer materialen Theorie, zu den Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht, daher orientiert sich die Theorie auch an diesen Maßstäben. Die Frage, was an der Theorie letztlich nicht nur für Sportunterricht im Allgemeinen gilt, son-

dem möglicherweise auf alle anderen Fälle im Kontext Unterricht übertragbar ist, wird an dieser Stelle nicht geklärt.

7. Fazit

Die folgenden Seiten sind dem Versuch gewidmet, die Ergebnisse zu bündeln und in einen ausführlicheren Kontext zu stellen. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse teilweise diskutiert, zudem wird ein Fazit gezogen, welches im Sinne einer Zusammenfassung die Einordnung der Arbeit in die Schulsportforschung aufzeigen soll. Dabei werden auch die generierten Kategorien in einen Kontext gestellt. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand. In diesem Zusammenhang können bisherige empirische Ergebnisse derselben Thematik verifiziert oder infrage gestellt werden. Zudem wird eine Einordnung der empirischen Erkenntnisse der Forschungsarbeit für weiterführende Untersuchungen dargestellt.

Mit der vorliegenden Arbeit erfolgte erstmals eine umfassende Auseinandersetzung mit den Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht. Die Ergebnisse des explorativen und qualitativen Zugangs an das Forschungsthema ermöglichten eine vielseitige Aufarbeitung der einzelnen Ursachenzuschreibungen. Die angewandte Forschungsmethode ermöglichte eine konzeptionelle Erweiterung der bis dahin favorisierten Sichtweisen der Forschungsthematik, sodass sich neue Facetten herausbilden konnten. Diese eröffnen neue Forschungsfelder für die Schulsportforschung. Mit der vertiefenden Untersuchung der Interviewaussagen wurde ersichtlich, dass das Zentrum der meisten Lehrer- und Schüleraussagen sich auf ‚Wünsche und Bedürfnisse‘ in der Auseinandersetzung miteinander bezogen. Dies regte dazu an, diese in den Fokus der Datenauswertung zu rücken. Mit der Herangehensweise der sukzessiven Theorieentwicklung, wie die GT nach Glaser & Strauss (1998, S. 111 – 115) dies fordern, konnte in den Daten nach Brüchen und Überraschendem gesucht werden. Durch diese Art der Datenanalyse wird die Generierung affektiv-evaluierter Konzepte begünstigt, die ansonsten möglicherweise nicht thematisiert worden wären. Unabhängig davon, wie die Konzepte und Kategorien sich in der Arbeit herauskristallisiert haben, lässt sich zu den Ergebnissen sagen, dass den ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ eine wichtige Bedeutung in der Lehrer-Schüler-Beziehung zukommen. Das offene Forschungsdesign ermöglichte eine sehr freie Beurteilung und Interpretation der Wahrnehmungsfacetten der Beteiligten im Sportunterricht. Es wurden durchaus vielschichtige, auch unabhängig von der Ereignis-Wahrnehmung u. a. sehr persönliche und individuelle lehrer- und schülerseitige Wahrnehmungskonzepte rekonstruiert, wie auch Ziert (2012) dies teilweise für die Referendare beschreibt. So erinnert das Zitat von Herrn Dorn „[...] prinzipiell habe ich immer nur Angst, dass schlimme Unfälle passieren. Sportunterricht ist nun einmal ein Problem, wo Unfälle passieren [...]“ an Zitate der interviewten Referendare im Fach Sport der Forschungsarbeit von Ziert, wonach diese sehr besorgt sind über „die Verletzungsgefahr, die sich in dem Bewegungsbezug der Sache ergibt“ (Ziert, 2012, S. 201). Gerade die von den beteiligten Sportlehrpersonen beschriebenen Wahrnehmungen der Schülerpersönlichkeiten prägen die Gestaltung des Sportunterrichts signifikant. Die Sportlehrpersonen dieser Untersuchungseinheit weisen eine Resignation hinsichtlich Schülermotivation im Sportunterricht auf. Diese Tendenz äußert sich in nahezu allen Interviewaussa-

gen. Um genauere Ursachen dafür auszumachen, müsste diese Problematik konzeptionell erfasst werden. An diesem Beispiel lässt sich weiterhin aufzeigen, dass alle Teilnehmer in ihren Aussagen und Beschreibungen eine gewisse Ohnmacht gegenüber schulrelevanten Themen aufzeigen. Allein auf Basis der bisherigen Schulsportforschung konnte dieser Eindruck nicht derart erwartet werden. Man könnte deshalb grundlegend bei der Aufarbeitung der Aussagen der Ursachen für Ereignis-Wahrnehmung unterstellen, dass Lehrpersonen sowie SuS sich von ihrer Resignation dazu verleiten ließen, einige Unterrichtsereignisse partiell unkommentiert gelassen zu haben. Diese Vermutung lässt sich zwar aus den Beobachtungsdaten erkennen, kann aber bisher durch keine weitere Erkenntnis aus der Schulsportforschung bestätigt werden.

Dem Grundtenor des Forschungsstandes nach sind die Ursachen für die Entstehung auffällige Unterrichtsereignisse bei einzelnen SuS (vgl. Poulon & Norwich, 2000) in Aspekten der Klassenführung (vgl. Kounin, 1976; Nolting, 2002, Wicki/Kappeler 2007) und des Lehr-Lern-Arrangements (Winkel, 1993) zu suchen. Das Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit lässt sich zu Aspekten der Klassenführung, wie Kounin (1976) und auch Wicki & Kappeler (2007) diese benennen, oder zu kommunikationsbezogenen Bereichen in Beziehungen zählen. Beide Bereiche werden von der Lehrperson gelenkt, sodass eine Veränderung hauptsächlich von dieser Seite initiiert werden kann. Damit wären die Studien (vgl. Nolting, 2002), welche die Ursache für auffällige Unterrichtsereignisse der Lehrperson zuordnen, bestätigt. Lehrpersonen sind demnach die Verantwortlichen für die Art der Ereignisse im Sportunterricht. Die Erkenntnisse von Winkel (2005), welcher in einer Studie speziell die Schülerperspektive untersucht, bestätigen ebenfalls diese Zuordnung. Die Ursachen für auffällige Unterrichtsereignisse, die als negativ bewertet werden, sind, laut Winkel, in unpassenden Unterrichtsthemen, der Umsetzung, den Anforderungen und Defiziten in der Kommunikation zu suchen. Zudem entsprechen seine Ergebnisse der generierten Theorie, wonach das Modell der ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ zum Tragen kommt. Schlussendlich sind es die unterschiedlichen Erwartungen an Sportunterricht, welche kaum abgestimmt bzw. ausgetauscht werden, sodass es deshalb zur Zunahme von auffälligen Ereignis-Wahrnehmungen kommt.

Strategische Wahrnehmung

Das bedeutendste Ergebnis der Theorie der strategischen Wahrnehmung, die sich aus den Erwartungshaltungen formt (vgl. Teil III Kap. 6), lehnt sich die Erkenntnisse von Rosenthal und Jacobsen (1971) an. Jene haben dieses Verhalten in Experimenten untersucht und nennen es ‚selbst erfüllende Prophezeiung‘ den sogenannten ‚Pygmalioneffekt‘. Demnach entsprechen die Erwartungen sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Das bedeutet, dass eine Interaktion so beeinflusst wird, dass die Vorhersagen über zukünftiges Verhalten oder für bestimmte Ereignisse genau das produzieren, was erwartet wird. Diese Strategie, die sich in ihrem Fall auf das wahrgenommene Verhalten bezieht, verweist in dieser Arbeit, den Aussagen der generierten Theorie nach, auf die Wahrnehmung und kann sich z. B. auch bei der Beurteilung von Schülerleistungen auswirken. Durch den Pygmalioneffekt verändert sich in diesem Sinne strategisch

die Wahrnehmung der Realität. So kann z. B. eine fragliche Leistungsbeurteilung (wie z. B. der Schüler kann das sowieso nicht) aus der Wahrnehmungsstrategie der Lehrperson resultieren. Bei den interviewten Lehrpersonen war in den Aussagen eine deutliche Tendenz in diese Richtung zu erkennen (vgl. Lehrer Dorn). Alle Lehrpersonen gaben an, dass sie von einzelnen SuS nur positive Erwartungen haben. Dennoch bestätigten beinahe alle Lehrpersonen, dass sie eindeutige Präferenzen bzgl. der SuS haben, sodass dies durch die Interview-Aussagen bestätigt werden kann und durch die Beobachtungen untermauert wird.

Adressatenbezug der Erwartungen

Betrachtet man – unter den verschiedenen didaktischen Ansätzen – das sozio-ökologische Konzept von Kugelman (2008, S. 29 – 38)¹²¹, so wird deutlich, dass die ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ eine entscheidende Komponente in der Auseinandersetzung mit den Adressaten spielen. Das bedeutet, dass jegliche sportliche Inszenierung, auch die des Schulsports, vom Initiator (Lehrperson) eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Teilnehmer (SuS) voraussetzt, um eine Passung in der Zielsetzung und Umsetzung der Übungsinhalte zu erzielen. Werden die differenzierten Erwartungshaltungen nicht kommuniziert bzw. ausgetauscht, so führt dies häufig dazu, dass die Adressaten sich nicht angesprochen fühlen. Das Forschungsergebnis zeigt damit Defizite der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf: Lehrpersonen und SuS tauschen sich zu wenig über ihre Wünsche, Ängste, Forderungen und Erwartungen aus. Dieser Aspekt gehört als Adressatenanalyse zwingend in das Repertoire einer Sportlehrperson (vgl. Kugelman, 2008). Zudem wird im Sportunterricht kein Raum dafür geboten, um über Emotionen zu sprechen. Die wenigen Unterrichtsgespräche, welche hauptsächlich zu Unterrichtsbeginn und -ende stattfinden, beziehen sich, wie Thiel (2002, S. 53 – 54) zusammenfasst, in der Regel auf Bewegungserklärungen, Ermahnungen, Anweisungen, Spielregeln und organisatorische Dinge. Im Fall einer schulischen Sportstunde scheint das Missachten dieses Vorgehens auf den ersten Blick mit weniger Folgen behaftet zu sein als bei Sportangeboten auf dem freien Arbeitsmarkt, jedoch subsumieren sich diese Folgen daraus im Verlauf des Schuljahres. Die vielseitigen Auswirkungen dieses Verhaltens zeigen die zahlreichen Themenbereiche der generierten Kategorien der Forschungsarbeit (vgl. Teil III Kap. 3 und 4 – Kategorien der differenzierten Erwartungshaltungen) und die kategorialen Verflechtungen. Nach Kugelman (2008) bedeutet, Erwartungen zu kommunizieren auch, transparent zu sein. Lehrpersonen, die ihre Erwartungen nicht kommunizieren, behalten sich möglicherweise auf diese Weise eine gewisse Unberechenbarkeit und Handlungsflexibilität vor. Die SuS wissen nicht, was von ihnen erwartet wird, sodass sie nur spekulieren können, ganz nach dem ‚Try and Error-Prinzip‘. Dies fordert von ihnen, sich an die Erwartungen der Lehrperson heranzutasten oder über diese zu spekulieren. Da kaum einer die Erwartungen der Lehrperson kennt, bedarf es von dieser Lehrer-Seite

¹²¹ Dieses Konzept wurde von Kugelman in Anlehnung an die Ansätze der Sportpädagogen Funke-Wieneke (1991) und Prohl (2010) modifiziert, um es für andere pädagogische Felder, wie z. B. Erlebnispädagogik etc. anzupassen.

auch keiner Verbindlichkeit. Dieses Verhalten könnte man als didaktisches Mittel im Repertoire von Lehrpersonen bezeichnen, da sich die Aufmerksamkeit der SuS darüber steuern lassen könnte. Diesbezüglich lassen sich hier die Ausführungen von Drescher (1997, S. 109) anführen. In seinen Ausführungen zu den Reflexionen einer Sportlehrpersonen benennt er das Problem „der Einigung erzeugenden Verständigung“ und bezeichnet es als Schlüsselproblem. Dieses Problem ergibt sich, so Drescher, aus den unbekanntem Wünschen, Forderungen Absichten, aller beteiligten Personen. Demnach bringen alle Beteiligten etwas in den Verständigungsprozess im Unterricht ein, ohne jedoch die Bedürfnisse des anderen zu (er-)kennen. Auch diese Auslegung lässt sich auf das Ergebnis der nicht-kommunizierten differenzierten Erwartungshaltungen ummünzen.

„Will der Sportlehrer eine Welt für seine sich bildenden SuS bereitstellen und ist er bestrebt, die SuS zu selbstständig handelnden Subjekten zu erziehen, muss er deren verschiedene Sichtweisen erkennen und als gleichberechtigt akzeptieren. Nur so kann der Sportlehrer [...] Kommunikationsprozesse initiieren bzw. für eine gelungene Interaktion sorgen“ (Köppe/Schmidt, 1997, S. 73).

Diese Aussagen verweisen in diesem Zusammenhang, zwar nicht direkt auf die gleichzeitige Reduzierung der Wahrnehmung auffälliger Unterrichtsereignisse, definieren aber die Bedeutung des gegenseitigen Erwartungsaustausches. Dies wird in den weiteren Ausführungen von Köppe und Schmidt (1997, S. 73) als „bewusster Umgang mit Perspektivendifferenzen“ bezeichnet. Die Sportlehrperson sollte berücksichtigen, dass es eine Vielzahl von möglichen, sinnhaften Perspektiven auf den Gegenstand Sportunterricht gibt, die auch durch die SuS existent sind.

Dass Nichtkommunizieren von Erwartungshaltungen kann demnach verschiedene Ursachen haben:

1. Die Lehrpersonen kennen die Auswirkungen dieses Vorgehens nicht.
2. Die Lehrpersonen vermeiden es, ihre Erwartungen zu kommunizieren, da sie souverän und unverbindlich bleiben wollen (didaktisches Mittel oder Prinzip).
3. Kommunizierte Erwartungen sollten realistisch sein, d. h. sich an dem orientieren, was im Unterricht bereits vorhanden, vermittelt oder gegeben ist. Erwartungshaltungen, die zwar kommuniziert werden, aber nicht realistisch sind, führten zur vermehrten Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen (vgl. Herr Dorn; Frau Seider).

Differenzierte Erwartungen generiert aus subjektiven Erwartungen

Die Daten bestätigen zwar den großen Wirkungsgrad der subjektiven Theorien auf die Wahrnehmung von auffälligen Ereignissen wie im Sportunterricht etc. (vgl. Girke, 1999), jedoch bilden sie nicht die Hauptursache. Sie sind Teil des gesamten Erwartungshaltungs-Konzepts, jedoch als Kernkategorie, im Sinne der GT, sehr ungenau bzw. zu allgemein und deshalb nicht ausreichend. Durch die Vorgehensweise des ,immer wieder unter anderen Gesichtspunkten Aufbrechens

der Daten‘ gewinnt man letztlich die genaue Benennung der Ursache der Ereignis-Wahrnehmung, die der differenzierten Erwartungshaltung, die diesbezüglich wesentlich detailliertere Erkenntnisse zulässt. In den Daten (Beobachtungen, Interviews) konnte sich jedoch zeigen, dass gerade die ‚differenzierten Erwartungshaltungen‘ aller am Unterricht beteiligten Personen als möglicher Ursprung (Anteil) der subjektiven Theorien, die Kernkategorie ist, welche die Wahrnehmung in Bezug auf auffällige Ereignisse im Sportunterricht am stärksten beeinflusst. Sie kann als sogenannte Feinst-Kategorie bezeichnet werden, aber nur wenn Subjektive Theorien als eine Definition einer Ursachenzuschreibung für Ereignis-Wahrnehmung bezeichnet wird.¹²² Die Subjektiven Theorien spielen in Bezug auf die Planung von Unterricht eine annähernd relevante Rolle wie die Erwartungen, die sich die Lehrpersonen machen, „da jeder Mensch versucht, mit seinen Handlungen die Umwelt zu verändern“ (vgl. Köppe/Schmidt, 1997, S. 74). Dies konnten die Aussagen der Interviews bestätigen, in welchen sich beide Aspekte als wichtige Planungskriterien manifestierten (vgl. Lehrer Dorn und Lehrerin Bayer).

Subjektive Theorien entsprechen demnach nicht der Kategorie ‚Differenzierte Erwartungshaltungen‘. Sie können sich teilweise aus den Erwartungen generieren, jedoch können sich differenzierte Erwartungshaltungen auch aus subjektiven Theorien entwickeln. Dies wird in der Arbeit durch die Interviewaussagen belegt, welche sich als Erwartungen herausstellten und in großen Teilen in der Einflusskategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ und ‚Kommunikation‘ zu finden sind. Die häufigsten grundsätzlichen Annahmen über Unterricht, wozu die Subjektiven Theorien zählen, spiegeln sich in diesen zwei Einflusskategorien wider. Sie entsprechen den Überlegungen, die auf gängigen Allgemeinthorien basieren, welche aber individuell ausgelegt, umgeformt und angepasst werden (vgl. Schwarz, 2009, S. 219)¹²³. Die Kategorie ‚perfekter Sport‘ verwies auf einen erheblichen Anteil der subjektiven Theorien, ergab aber in der weiteren Ausdifferenzierung der Konzepte keine Einflusskategorie. Subjektive Theorien entsprechen kurzen, hochverdichteten und für Lehrpersonen logisch optimierten Prinzipien. Aus ihnen lassen sich für die Lehrperson Handlungstheoreme ableiten, die oftmals rasches Reagieren ermöglichen (Schwarz, 2009, S. 220). Die Bestimmtheit ihrer Aussagen ist dabei häufig nicht plausibel oder richtig. Wie z. B. folgende subjektive Theorie zeigt: „SuS haben heutzutage keine Körperspannung und keinen Bezug zu ihrem Körper mehr“ (Interview Lehrerin Kasten G-25). Die subjektiven Theorien als Teil des bewussten und unterbewussten Wissens von Lehrpersonen entspringen einem Pool, welcher sich aus Bildung, Wissen und möglicherweise auch aus den ‚differenzierten Erwartungen‘ generiert. Differenzierte Erwartungen besitzen partiell denselben Ursprung, da sie sich beide u. a. aus dem subjektiven Erfahrungsschatz einer Person nähren (vgl. Schwarz, 2009, S. 219) und hand-

¹²² Diese Ausführungen ergänzen die Frage nach der Wahl der Forschungsmethode. Mit der Grounded Theory ist eine tiefere Erkenntnis auf Basis der Daten möglich geworden. Die Zirkularität der Methode bedingen diesen Erfolg.

¹²³ Schwarz (2009, S. 219) stellt sie als Überlegungen einer selbstgebastelten Theorie dar, welche sich aus den Fragmenten anderer bekannter Theorien generiert.

lungsleitende Funktionen haben (vgl. Dann, 1994b, S. 167). Differenzierte Erwartungshaltungen lassen sich, wie die Subjektiven Theorien, nicht intersubjektiv beurteilen (Scheele u. a., 1987) und sind somit weniger kohärent und systematisch wie objektive Theorien. Subjektive Theorien werden unter einem Zeit-Handlungs- und Orientierungsdruck konstruiert (vgl. Scheele u. a., 1987), während Erwartungen, so Weick & Sutcliffe (2001, S. 13), auf einem Prozess basieren, welcher sich aus den eigenen Wünschen und Möglichkeiten generiert.

Die Forschungsergebnisse von Miethling und Krieger (2004), bei denen es um die Fragen geht, was SuS im Sportunterricht als subjektiv bedeutsam erfahren und auf welcher Basis sie die soziale Wirklichkeit mitgestalten, verifizieren einige der Kategorien, die sich auf pädagogisch-didaktische und kommunikative Bereiche beziehen. Die generierte Kernkategorie ihrer Forschungsarbeit vertieft die Sichtweise der Ursachen auffälliger Ereignisse aus Schülersicht in Form von Verhaltensformen der sogenannten ‚Sicherungsstrategien‘¹²⁴. Diese Strategien dienen nach Miethling und Krieger (2004, S. 249 – 257) dazu, das Gesamtarrangement für die SuS aufrecht zu erhalten. Die SuS beweisen sich dadurch als Akteure des Geschehens und wahren ihre personale und soziale Identität. Dieses Erkenntnis lässt sich mit dem Forschungsergebnis dieser Arbeit kombinieren, da die Erwartungen bzw. die Verhaltensstrategien, welche daraus generiert werden, auch Anteile der ‚Sicherungsstrategien‘ nach Miethling und Krieger zuzuordnen sind. Die Sicherungsstrategien werden von den SuS dazu eingesetzt, die Spannungen und Konflikte im Unterricht auszubalancieren. In Absicht der Sicherung bestimmter Erwartungen, die sich aus dem Unterricht ergeben, können teilweise dieselben Strategien verfolgt werden, wie Miethling und Krieger sie beschreiben. Die Hauptursache für auffällige Unterrichtsereignisse lassen sich jedoch auch in dieser Untersuchung den Lehrpersonen zuschreiben. Mit einem pädagogisch-didaktisch und kommunikativen Geschick für Unterrichtarrangements kann die Ereignis-Wahrnehmung verändert werden. Die Aussagen von Singer (1996), wonach diverse private Konflikte der Lehrpersonen sich im Unterricht auswirken, kann anhand des Ergebnis der Arbeit nicht entsprochen werden. Bei keinem der Teilnehmer konnten in den Interviews Probleme, welche sich aus dem privaten Bereich näherten, als Ursache für Ereignis-Wahrnehmung ausgewiesen werden.

Betrachten wir die Darstellung von Meyer (2004) in Bezug auf präventive Maßnahmen von Lehrpersonen, um in diesem Fall auffällige Unterrichtsereignisse im Sportunterricht zu reduzieren, so wird bereits hier festgestellt, dass es bedeutend ist, dass „SuS wissen sollten, was sie in der Unterrichtslektion erwartet“. Dieser Aspekt wird in seinen Ausführungen mit den Begriffen ‚Zielorientierung‘ und ‚informierender Unterrichtseinstieg‘ (ebd., S. 136) zusammengefasst. Dazu gehören sowohl eine Orientierung über den Unterrichtsinhalt oder Stoff sowie die Bekanntmachung eines erwünschten Verhaltens. Diesen Aspekt erwähnen einige sportwissenschaftliche Autoren (vgl. Söll & Kern, 1999) und verifizieren damit

¹²⁴ Nach Miethling und Krieger (2004) entsteht aus der Kernkategorie ‚Sicherungsstrategien‘ das Modell Produktiver Unsicherheit im Sportunterricht.

das Ergebnis, dass die Reflexionen von Erwartungen nicht nur wichtig ist, sondern auch kommuniziert werden sollten, damit sie etwas bewirken.

Die generierte Einflusskategorie ‚Sonderstellung Sportunterricht‘ untermauert die Ergebnisse von Hilgers (1987) und Pfitzner (2000), welche die allgemeinen Rahmenbedingungen, wie Eltern, Schulleitung und Ausstattung der Schule, als Ursache für auffällige Ereignisse im Unterricht benennen. Obwohl die Studie sich nicht explizit auf Sportunterricht bezieht, sind gerade diese Aspekte, auch in diesem Unterrichtsfach von außerordentlicher Relevanz. Dies beweisen zumindest die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit. Den Ausführungen von (Bräutigam & Blotzheim, 2008, S. 42 – 48) nach, die besagen, dass „Schüler, die Konstrukteure von Sportunterricht“ sind, kann mit der Ergebnis-Interpretation der vorliegenden Arbeit nicht zugestimmt werden. Die SuS sind in der Mitverantwortung, können jedoch wenig am Unterrichtsgerüst der Lehrperson basteln. Die Forschungsarbeit schließt damit, dass Lehrpersonen die Haupt-Konstrukteure von Unterrichtsereignissen sind.

Außerdem müssen paradigmatische Denkkategorien, wie z. B. subjektive Theorien, erst ausgemacht bzw. benannt werden, damit man ihren Einfluss auf subjektive Erwartungen kennt. Denkkategorien bzw. -muster, wie sie auch durch Erwartungen entstehen, verhelfen Lehrpersonen sowie SuS Handlungsabläufe und Ereignisse zu ordnen und sind auch für die Unterrichtsplanung wichtig, jedoch blockieren sie oftmals die Sicht auf die tatsächlichen Ereignisse. Sie fungieren als Werkzeuge, die alle Wahrnehmungen bearbeiten und kürzen. Bei der Überarbeitung dieser Form von Theorien gehört, den Ergebnissen der Arbeit nach, dazu, dass darauf geachtet wird, wie diese sich auf die eigenen Erwartungen auswirken. Weick & Sutcliffe (2001, S. 59) bestätigen in ihren Ausführungen, dass Erwartungen und Denkkategorien eng miteinander verknüpft sind. So ordnen Lehrpersonen ihre SuS häufig nach bestimmten Verhaltensmustern ein, in Folge dessen können z. B. einzelne SuS als aggressiv abgestempelt werden. Daraus kann resultieren, dass die betreffende Lehrperson, die Erwartungen an das Verhalten der bestimmten SuS im Unterricht verändert. Die Lehrperson erwartet z. B., dass es mit diesen SuS anstrengend wird und es einer besonderen Behandlung bedarf – z. B. dass Anweisungen wiederholt erfolgen müssen etc. Um diesem beispielhaft genannten Prozess begegnen zu können, sollten Lehrpersonen ihre Erwartungen an SuS hinterfragen und immer wieder modifizieren. Dies kann bedeuten, dass alte Wahrnehmungsmuster aussortiert oder auf ihre Wahrhaftigkeit geprüft werden müssen, um die Erwartungen anzupassen. In den Ergebnissen wird verdeutlicht, welche Aspekte in den einzelnen Lehrer- und Schülerbiografien zu bestimmten Fokussierungen in der Wahrnehmung von Ereignissen, in den alltäglichen Unterrichtseinheiten führen. Hierzu zählen u. a. die jeweilige eigene Sportbiografie, Einstellung zur Profession des Lehrberufs, einschlägige Vorerfahrungen im Sportunterricht, bedeutsame Berufserfahrungen etc. Die betroffenen Praktiker können aus den gewonnenen Ergebnissen ihre Wahrnehmungsorientierungen dahingehend reflektieren bzw. überprüfen und somit einen direkten Nutzen daraus ziehen. Lehrpersonen, welche erwägen, ihre Erwartungshaltungen zu überdenken und die der SuS zu hinterfragen, eröffnen sich neue Wahrnehmungsmöglichkeiten. Eine neue zusätzliche Möglichkeit der

Selbstreflexion und Neuinterpretationen von einschlägigen Handlungs- und Wissensmustern kann den Lehrpersonen dadurch offeriert und gegebenenfalls genutzt werden. Zudem könnte die reflektierte Auseinandersetzung aller Akteure mit den subjektiven Erwartungen eine Möglichkeit sein, um die Wahrnehmung auffälliger Ereignisse zu minimieren. Möglicherweise könnte auf diese Weise eine Modifikation der Verhaltens- bzw. Kommunikationsregeln bzw. der Ereignis-Interpretation bewirkt werden.

„Die meisten Menschen mögen keine unerwarteten Ereignisse und keine Überraschungen, was dazu führt, dass sie die Situation mitunter verschlimmern.“ (Weick & Sutcliffe, 2001, S. 13).

Zudem können Menschen im Allgemeinen schlecht mit unerwarteten Ereignissen umgehen, was laufende Aktivitäten häufig untergräbt (vgl. Weick & Sutcliffe, 2001, S. 13). Dies ist einer der Gründe, weshalb sich, in diesem Fall Lehrpersonen, mit ihren subjektiven Erwartungen an den Unterricht auseinandersetzen und diese als bedeutend einstufen sollten. Die Antizipation von bestimmten Unterrichtsereignissen wird bereits in der Lehrerausbildung geschult und soll den viel diskutierten Praxisschock (vgl. LPO I, 2008¹²⁵) verhindern bzw. abmildern.

Nach Dauber & Zwiebel (2006, S. 8) ist der Lehrberuf auf grundlegende, personale und soziale Kompetenzen angewiesen, welche im Rahmen „einer professionellen Ausbildung, vor allem im Medium kritischer Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung“ vermittelt werden können. Ziel ist die Ausbildung einer

„Handlungskompetenz, die in bipolarer Aufmerksamkeit sowohl die Situation des Pädagogen, wie die der Schüler, samt der jeweiligen sozialen und institutionellen Kontexte wahrzunehmen und zu reflektieren vermag“ (Dauber/Zwiebel, 2006, S. 8).

Neben kontextbezogenen ‚technischen‘ Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Kunst des Unterrichtens, bedarf es dazu vor allem einer in lebenslangen Lernprozessen ausgebildeten personalen Selbstkompetenz (vgl. Dauber, 2006, S. 8). Der künftige Pädagoge sollte wissen, wie andere ihn wahrnehmen, aber auch, wie er sich selbst wahrnimmt. Dauber und Zwiebel fordern sogar eine Art Psychoanalyse der zukünftigen Lehrperson. In ihrer Arbeit (2007, S. 13) postulieren sie, dass Lehrpersonen in ihrer Ausbildung u. a. verstärkt an ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion geschult werden sollten, damit sie am eigenen Leib, durch das Studium der eigenen Persönlichkeit eine Art Analyse durchleben. Begründung finden Dauber und Zwiebel durch die grundlegende Annahme der Psychoanalyse, dass Menschen im späteren Leben, d. h. als Erwachsene, dazu neigen, „die aus der Kindheit stammenden eigenen Beziehungsmuster auf andere zu übertragen“ (vgl. Dauber/Zwiebel, 2006, S. 14). Dieser Forderung wird aufgrund des Modells der generierten Kernkategorie ‚differenzierte Erwartungshaltungen‘ dahingehend Folge geleistet, als aufgezeigt wurde, dass die Reflexion in Bezug auf die subjektiven Erwartungen relevant für die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehen, als auch die Beziehungs- und Kommunikationsmuster aller Beteiligten ist. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen Möglichkeiten auf, um

¹²⁵ LPO: Lehren und Lernen: Seminare zu Unterrichtsbeobachtung und Analyse.

dieser Forderung näher zu kommen. So wäre für Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Erwartungen als auch mit denen der anderen beteiligten Personen ein wichtiger Schritt, um Diskrepanzen, welche sich durch die differente Bewertung von Ereignissen im Unterricht ergeben, zu minimieren oder völlig zu vermeiden. Außerdem sollten diesbezüglich nicht nur die Erwartungshaltungen ausgetauscht werden, sondern auch alle anderen Einflusskategorien von den am Sportunterricht Beteiligten reflektiert werden.

Die Untersuchungsergebnisse von Blaser (2000, S. 18), wonach SuS Störungen weniger wahrnehmen als Lehrpersonen konnten durch die Ergebnisse der Arbeit bestätigt werden. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Mind-Mapping-Methode (vgl. Teil III Kap. 1.8.2). Der Frage, ob Schüler, wie Tücke (1998, S. 277) dies darlegt, auch deutlich weniger darunter leiden als Lehrpersonen konnte, wie die Interview-Aussagen zeigen, jedoch nicht entsprochen werden.

Zusammengefasst zeigen die diskutierten Ergebnisse und das Fazit in Hinblick auf den Schulsport, Möglichkeiten und Defizite der Lehrer-Schüler-Beziehungen im Bereich der Kommunikation, als Hauptursache für Ereignis-Wahrnehmung auf. Es wird aber auch deutlich, dass die Institution Schule, als auch die jeweiligen Schulen und die Lehrpersonen einer Schuleinheit sich mehr miteinander vernetzen und austauschen müssen, um eine Veränderung hervorzurufen, welche (wie die Untersuchung dargestellt hat) sich bis in die Ereignis-Wahrnehmung im einzelnen Sportunterricht auswirkt. Eine auf Kommunikation und Kooperation ausgerichtete Schulkultur kann vielleicht nicht alle auffälligen Ereignisse im Sportunterricht kompensieren, jedoch einen Einfluss auf eine positivere Grundhaltung gegenüber Ereignis-Wahrnehmung bewirken.

8. Ausblick

Durch das Forschungsergebnis findet eine Aktualisierung des Verständnisses für auffällige Unterrichtsereignisse statt und eine Überarbeitung der Art und Weise, wie Wahrnehmungen diesbezüglich bewertet werden und welchen Kategorien sie entstammen. Diese Ergebnisse changieren mit den sich stetig ver wandelnden gesellschaftlichen Strukturen und Anforderungen. Dennoch zeigen sich bei der Betrachtung der bundesdeutschen Schulsportszene, seit Beginn der Datenerhebung zu dieser Arbeit, keine nennenswerten Trends, die diesbezüglich zu einer starken Veränderung im Sportunterricht geführt hätten. Mit der Modularisierung in der ersten bzw. zweiten Phase der universitären Sportlehrerausbildung ergaben sich zwar in Bezug auf die Rahmenkonzeption der Studieninhalte und -themen, wie z. B. die Möglichkeit der Studenten in Bezug auf die Wahl der individuellen Schwerpunktsetzung und der eingrenzenden Vertiefung der speziellen Sportpraxisauswahl, Änderungen. Es finden sich jedoch im Zuge des Bologna-Prozesses im Bereich der Auseinandersetzung mit pädagogischen Kompetenzen keine wesentlichen Neuerungen, sodass weiterhin davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse längerfristig von Bedeutung sein werden. Die Reform der Lehrerbildung gestaltet sich sehr umstritten und inzwischen werden nicht nur an den Hochschulen bereits Forderungen zur Neugestaltung der Bologna-Reform laut, wie dies ebenfalls der Aktionsrat Bildung (2011, S. 26) konstatiert.

Die differenzierten Erwartungshaltungen führen zu Diskrepanzen in der Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen und beeinflussen auf diese Weise den individuellen Umgang mit diesen Ereignissen (vgl. strategische Wahrnehmung). Da kaum eine der beteiligten Personen die Erwartungshaltungen der anderen Personen kennt, werden Missverständnisse und daraus resultierende, als ungerecht empfundene Handlungen, des Öfteren verstärkt. Häufig sind sich die Agierenden ihrer eigenen Erwartungshaltungen nicht bewusst, sodass sie nicht wissen, wie es dazu kommt, dass sie in bestimmter Weise empfinden oder reagieren. Demnach ist das Benennen und die flexible Handhabung der eigenen Erwartungen – in Bezug auf die Wahrnehmung und die Interpretation von Unterrichtsereignissen – bedeutend für Lehrpersonen und SuS.

Das Modell der ‚differenzierten Erwartungshaltung‘ und die Einfluss-Kategorien zeigen auf, dass es an den betreffenden Schulen, bezogen auf die Beziehungs- und Kommunikationsaspekte der Lehrpersonen mit ihren SuS, aber auch in Bezug auf institutionelle und gesellschaftliche Aspekte, noch viel Handlungsbedarf gibt. Es ist nötig, dass Sportunterricht aus seiner ‚stiefmütterlichen‘ Behandlung durch Politik und Gesellschaft geholt wird und das Potenzial, welches Lehrpersonen durch das Fach in der Verantwortung für Bewegung und deren Vermittlung zuteil wird, gesehen, anerkannt und unterstützt wird. Um die Erwartungen zwischen Lehrpersonen und SuS anzugleichen, sollte das Fach von Schule und Gesellschaft mehr Aufwertung und Anerkennung erfahren. Dies könnte implizieren, dass das Fach und die Lehrpersonen dadurch auch im Lehrer-Kollegium eine höhere Wertschätzung erfahren würden.

Um eine Veränderung in der Ereignis-Wahrnehmung zu erwirken, sollten Sportlehrpersonen sich mehr an den Lehrplänen orientieren, damit SuS sich auf die Sportstunden einstellen können und wissen was sie erwartet. Die Anforderungen sollten, genau wie die anderen Fächer einheitlich ausgerichtet sein, sodass der Anspruch an das Fach klar ersichtlich wird. Bewegungsaufgaben sollten als Richtmaß standardisiert werden und somit Bewegungsgrundlagen als Voraussetzung für das neue Schuljahr geschaffen werden. Pro Schuljahrgang würde ein Handlungsrahmen geschaffen, an welchem sich nicht nur wie bisher, die Lehrpersonen orientieren bzw. aufbauen könnten, sondern auch die SuS einen Verlaufsplan hätten. Erwartungshaltungen generieren sich aus Wissen und Erfahrung. Ein Fach, welches immer ausfällt, sobald etwas anderes ansteht, richtet seine Erwartungen darauf ein und kann niemals die Wertigkeit bzw. den Stellenwert erhalten, welche Bewegung in unserer Gesellschaft aufgrund der Zahlen an adipösen Kindern und Jugendlichen haben sollte. Sportunterricht erreicht alle Kinder und Jugendlichen und bietet damit eine große Chance, Veränderungen in dieser Hinsicht mitzugestalten.

Erwartungshaltungen verändern sich im Laufe der Berufsjahre, es gilt darum, sie immer wieder zu benennen, um sie bewusst zu analysieren und gegebenenfalls zu justieren. Das Ergebnis der Studie zeigt auch, dass Sportlehrpersonen zweifelsohne noch Erwartungen haben, d. h., noch nicht desillusioniert sind. Ihr Arbeitsumfeld und Thema, d. h. SuS und der Unterricht, interessieren sie zweifellos, denn sie machen sich darüber viele Gedanken und formulieren, bewusst oder unbewusst, Wünsche und Ansprüche. Die differenzierten Erwartungen werden zwar, z. B. aufgrund von Enttäuschungen in der Vergangenheit oder aus Angst vor Enttäuschungen in der Zukunft, von beiden Seiten (Lehrpersonen, wie SuS) reduziert und angepasst, bilden aber einen wichtigen Bestandteil innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie wirken sich auf das Verhalten der jeweiligen Personen aus und beanspruchen Aufmerksamkeit.

Die Vermutung lautet deshalb, ob der gegenseitige, ständige Austausch der Erwartungen nicht dazu führen würde, weniger Dissonanzen (vgl. Schwarz 2009) zu verspüren und somit weniger Zeit und Energie in der Herstellung von Konsonanz benötigt würde. Dies würde in einem pädagogischen Vorschlag münden, welcher sich didaktisch umsetzen ließe.

Zusätzlich lässt sich daraus eine Empfehlung an alle beteiligten Personen formulieren, welche sie dazu auffordern soll, ihre Erwartungen zu ergründen und zu hinterfragen, um daraus die Ursachen der Dissonanz bereits im Vorfeld ausschließen zu können und somit vorbeugend zu wirken. Es lässt vermuten, dass hierdurch die Beteiligten einer einheitlichen Wahrnehmung der Ereignisse näherkommen und sie nicht allzu differenziert bewerten. Es gilt, eine wachsame Haltung zu bewahren, damit Informationen bzw. Ereignisse nicht bevorzugt werden, welche unsere Erwartungen bestätigen. Dazu gehört auch, dass man flexibel bleibt und nicht an seinen Erwartungen festhält, da nicht alles vorhersehbar ist (vgl. Kugelmann, 2008).

Fichten (1993, S. 79) verweist auf die Notwendigkeit die verschiedenen Sichtweisen bzw. Wahrnehmungen aller Interaktionspartner des Unterrichts zu analysieren, um somit gegenseitiges Verständnis füreinander und die Kommunikation miteinander zu fördern. Es sollte der Lehrperson bewusst sein, dass sie möglicherweise enttäuschte Erwartungshaltungen mit sich trägt, erst dann kann dagegen angegangen werden. Lehrerin Seider ist sich dessen nach vielen demotivierten Unterrichtseinheiten bewusst geworden (vgl. Interview Lehrerin Seider K.09).

Der Schulalltag ist das Thema aller am Unterricht Beteiligten und sollte auch so kommuniziert und behandelt werden. Sich in den anderen hineinzuversetzen führt zu humanen Handlungsstrategien der Lehrpersonen und im Idealfall auch der Schüler. Im Konstanzer Modell wird diesbezüglich von einem kooperativen Bild vom „Störfall“ gesprochen. Das bedeutet, dass die pädagogische Verantwortung nicht bei der Lehrperson allein liegt, sondern auch bei der Klasse und bei der Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit. Erst die Zusammenarbeit ermöglicht eine durchgreifende Verbesserung der Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens. Die Lehrperson ist nicht allein für den reibungslosen Unterrichtsablauf verantwortlich und sollte gemeinsam durch verantwortliches Handeln z. B. den Dialog (Gespräch) mit allen Beteiligten suchen (vgl. Pfitzner, 2000, S. 71). Die Lehrperson übt eine soziale Tätigkeit aus, deren Schwerpunkt u. a. darin liegt, Einfluss auf andere Menschen zu nehmen. Die Auseinandersetzung der eigenen Persönlichkeit anhand der Wahrnehmung ist in diesem Kontext ein wichtiges Werkzeug in und für die Arbeit mit den SuS. Lehrpersonen sollten sich deshalb bereits während der Ausbildung mit kritischer Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinandersetzen, sowie (Dauber, 2006, S. 225) dies fordert.

Mithilfe der entwickelten Theorie können Lehrpersonen abschätzen, wie bedeutend diesbezüglich die Auswirkungen auf Unterrichtshandlungen, Kommunikationsformen und Beziehungen sind. Die Theorie verhilft zu einer aufgeklärteren Haltung gegenüber auffälligen Ereignissen im Unterricht und rückt sie in ein anderes Licht. Die Lehrperson kann sich, in der Auseinandersetzung mit der Theorie, ihrer eigenen Verantwortung und Funktion, als Gestalter von Lehr- und Lernprozessen, wieder bewusster werden. Zudem wird Lehrpersonen auf diese Weise verdeutlicht, dass Unterricht in einem sozialen Gefüge stattfindet, in welchem alle Beteiligten ihren Anteil einbringen sollen und dürfen, damit er seinen Aufgaben von Erziehung und Bildung, wie sie die Kultusministerien fordern, entspricht. Mit der Theorie wird ein pädagogisches Bedingungsgefüge erschlossen, welches, bei sinnvoller Etablierung in den Sportunterricht, eine Ergänzung zur Sozialvermittlungs- und Handlungskompetenz darstellt. Die Ausführungen lassen vermuten, dass der offene reflektierte Umgang mit den eigenen Erwartungen zu einem störungsfreieren Unterricht führen kann und schneller Antworten auf Unterrichtsprobleme gefunden werden. Es lohnt sich demnach, die eigenen Erwartungen zu kennen und achtsam mit ihnen umzugehen, d. h. die Erwartungen laufend zu überprüfen, zu überarbeiten und den neuen Erfahrungen anzupassen, sodass die Bereitschaft entsteht, neue Erwartungen zu entwickeln, wobei der jeweilige Kontext Berücksichtigung finden sollte, damit eine Verbesserung der Ereignis-Wahrnehmung und Interpretation stattfinden kann.

Ableitende Aspekte der Arbeit, welche die Lehrer-Schüler-Beziehung grundsätzlich verbessern:

- Nachvollziehbarkeit von Handlungen und Aufgaben,
- kooperative Lernatmosphäre und Unterrichtsklima,
- Empathie / für einander da sein,
- gegenseitiges Verständnis,
- Kommunikationsformen pflegen und etablieren.

Die Untersuchung dient dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrpersonen und verdeutlicht Handlungsansätze bzw. macht Handlungsorientierungen sichtbar. In diesem Sinne birgt die Untersuchung die Option einer produktiven Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis und verknüpft beide Ausrichtungen. Die qualitative Aufarbeitung des pädagogischen Themas ‚Ursachen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht‘ offeriert eine vertiefende Betrachtung der Praxis und mündet in eine erweiterte Konzeptualisierung der bisherigen sportpädagogischen Forschungsentwürfe. Durch die Aufdeckung des alltags- bzw. berufspraktischen Wissens wird eine neue Basis für die Bildung neuer pädagogischer Konzepte und Bildungsmaßnahmen ermöglicht. Die Möglichkeit wird geschaffen, eine andersorientierte Sensibilisierung für die bisherigen Theorieansätze zuzulassen. Die Umsetzung der Erkenntnisse könnte sich positiv auf beziehungs- und Kommunikationsaspekte im Sportunterricht auswirken.

Aus den Erkenntnissen könnte ein pädagogisches Tool entwickelt werden, welches die Erwartungen der Lehrpersonen und SuS aufzeigt, sodass die Diskrepanzen und Wünsche für beide Parteien transparent werden. Als weitere Maßnahme könnte ein didaktisches Handlungskonzept zur Vermeidung bzw. zum Umgang mit den differenzierten Erwartungen entwickelt werden. So wären die Differenzen der Erwartungen bekannt und im besten Fall geklärt, sodass eine neue Beziehungsebene geschaffen werden könnte. Es kann vermutet werden, dass sich dadurch die Anzahl der Ereignis-Wahrnehmungen reduzieren würde, da sich weniger Missverständnisse und Unklarheiten aus der ‚differenzierten Erwartungshaltung‘ generieren würden.

Zu weiteren Forschungen im Zusammenhang mit Erwartungen an und im Sportunterricht wäre es spannend, sich empirisch der Frage zu nähern, inwieweit ein Diagnosebogen in Anlehnung an den Diagnosebogen von Winkel (1993), welcher diesbezüglich alle Erwartungen abfragen würde, eine Veränderung der Ereignis-Wahrnehmung erzielen könnte. Dies wäre aufgrund der individuellen Erwartungen sicherlich schwierig mit einer standardisierten Methode zu erfassen, jedoch könnte sich auf diese Weise zumindest eine Prognose ableiten lassen, die weitere Ergebnisse aufzeigen.

Es wäre interessant herauszufinden, inwiefern es, wenn durch diese Art von Diagnosebogen alle lehrer- und schülerseitigen Erwartungen ausgetauscht sind, zu Ereignis-Wahrnehmungen kommt und woraus sich diese dann nähren. Die Frage

könnte eventuell dadurch beantwortet werden, ob die Aspekte der entwickelten Theorie in Bezug auf Defizite in der Motivation und Zielsetzung von Lehrpersonen, nicht dennoch stabil bleiben würden, d. h. entweder Differenzen in den Erwartungen nicht wirklich auszumerzen sind oder aber diese nicht fassbar gemacht werden können. Überdies könnten einige Aspekte der entwickelten Theorie als Hypothesen für anschließende qualitative oder quantitative Befragungen der Ereignis-Wahrnehmung im Sportunterricht dienen. So könnte festgestellt werden, ob ein positiver Effekt durch das Vorhandensein einer Sportlehrperson, welche gleichzeitig als Schulleiter agiert, sich auf die (Ein-)Stellung bzgl. Sportunterricht auf Seiten des fachfremden Kollegiums ergeben würde und dieser nachweisbar wäre. Die Forschungsdaten legen die These nahe, dass die Anwesenheit einer solchen konkreten Vergleichsperson die Konstruktion im Bezug auf die professionelle Selbst-Wahrnehmung der Sportlehrpersonen dadurch begünstigt hätte.

Abschließen möchte ich die Forschungsarbeit mit Reich. Wie dieser (2002, S. 17) feststellt, ist Pädagogik ein eher schwieriges, höchst komplexes und auf eine Einsicht von Theorie, Praxis und Methoden angewiesenes Fach. Dieses Fach hat sich, seiner Ansicht nach, „den theoretischen wie praktischen Unschärfen zu stellen“, die gerade in der Erkenntnistheorie angelegt sind. Inhalte und Beziehungen sind komplex bis an die Grenze unseres Verständnisses, sie sind durchgängig an singuläre und lokale Ereignisse gebunden, ihre Wahrheit ist stets relativ und durch interaktionellen Bezug konstruiert. Der Begriff der Pädagogik betont die ganzheitliche Sichtweise. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist nicht einfach und setzt, auch in Zukunft, die Fähigkeit zur Einnahme unterschiedlicher Beobachterperspektiven voraus.

Literaturverzeichnis

- Achtergarde, F. (2010). Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportlehrhandbuch. Aachen, Meyer & Meyer.
- Admiraal, W., Korthagen, F. A. J., Wubbels, T. (2000). „Effects of student teachers' coping behaviour.“ British Journal of Educational Psychology 70: 33 – 52.
- Admiraal, W., Wubbels, T., Korthagen, F. A. J.(1996). „Student teacher behaviour in response to daily hassles in the classroom.“ Social Psychology Handbook of Basic Principles 1: 25 – 46.
- Albig, J. U. (2011). „Die Macht des Körpers. Der Körper der Macht.“ Geozeitschrift Körpersprache und wie sich Macht ausdrückt. Was Gestik und Mimik über uns verraten. Ausgabe 3: S. 57 – 70.
- Altrichter, H. and Posch, P. (1994). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung (2. Aufl.). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Ansorge, U. and Leder, H. (2011). Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wiebaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyle, M. (2002). Körpersprache & Kommunikation: Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn, Junfermann.
- Bach, H. (1987). Wie viele verhaltensauffällige Schüler gibt es tatsächlich? In: Friedrich Jahresheft V: S. 56 – 68.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. (2011). Empirie des Schulsports. Aachen, Meyer & Meyer.
- Bamberger, G. G. (1999). Lösungsorientierte Beratung. Weinheim, Beltz.
- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Stuttgart.
- Bateson, G. and Mead, M. (1942). Balines Character: A Photographic Analysis. New York, New York Academy of Sciences.
- Bauer, K. O., Kopka, A., Brindt, S. (1999). Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein: Weinheim und München, Juventa.
- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44, H. 3, S. 343 – 359.
- Baumert, J. (2011). „Die guten Lehrer. Es gibt sie doch!“ Geozeitschrift 2: S. 34 – 35.
- Becker, G. E. (2001). Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I. Weinheim, Beltz.
- Benikowski, B. (1995). Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Berger, L. B. and Luckmann, T. (1993). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M., Fischer.
- Berger, P. (2006). Was macht am Lehrerberuf krank? In: Dauber, H., Zwiebel, R. (Hrsg.):

Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht.
Bad Heilbrunn, Klinkhardt .

Berliner, D. C. (1987). „Der Experte im Lehrberuf. Forschungsstrategien und Ergebnisse.“
Unterrichtswissenschaft 15 (3): S. 295 – 305.

Biller, K. (1981). Unterrichtsstörungen. Stuttgart, Klett Verlag.

Blaser, E., Lennartz, V. et al. (2000). Wie nehmen Schülerinnen und Lehrerinnen den Rauswurf kognitiv und emotional wahr? Oldenburg, Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.

Blumer, H. (1981). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus.
In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen und Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 – Symbolischer Interaktionismus und Ethnologie. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Blumer, H. (1981). George Herbert Mead. In: Rhea, B. (Hrsg.): The Future of the Sociological Classics. Boston, Georg Allen & Unwin.

Böhm, A. (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: U. Flick, Kardoff v., E., Steinke, I. Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Böhm, A. (2009). Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: U. Flick, Kardoff v., E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Böhnisch, L. (1999). Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, Juventa.

Borko, H. (2008). Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics professional Development. Teaching & Teacher Education. 24: S. 417 – 436.

Borko, H. and Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation. Differences in mathematics instructions by expert and novice teachers. American Educational Research Journal. 26: S. 473 – 498.

Born, M. (1986). Mehr Disziplin in der Schule. Essen, Wingen.

Bortz, J. and Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin, Springer.

Bourdieu, P. (1993). Narzistische Reflexibilität und wissenschaftliche Reflexivität. Essen, Wingen

Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht. Ein Zwischenbericht. In: Miethling, W.-D. (Hrsg.): Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern. Hamburg, Czwalina.

Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch nicht.“ Sportunterricht 48 (3): S. 100 – 111.

Bräutigam, M. (2001). Gestörte Interaktionen im Sportunterricht. Zur Generalisierbarkeit von Fallstudien. In: Zimmer, R. (Hrsg.): Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Schorndorf, Hofmann.

Bräutigam, M. and Blotzheim, D. (2011). Leistung – Sich anstrengen, üben und bewer-

- ten. In: Kröger, C., Miethling, W.-D. (Hrsg.): Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe. Schorndorf, Hofmann.
- Bräutigam, M. and Blotzheim, D. (2008). Schüler als Konstrukteure des Schulsports. In: Brandl-Bredenbeck, H.-P. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend: Eine europäische Perspektive. Aachen, Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. (1993). Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik? (DVS-Protokolle; Nr. 52). St. Augustin, Akademia.
- Breuer, F. (1989). Die Relativität der Realität. Zur erkenntnis- und praxisbezogenen Produktivität differentieller Sehweisen der „Wirklichkeit“. In: Beerlage, I., Fehre, E.-M. (Hrsg.): Praxisforschung zwischen Intuition und Institution (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis; Bd. 15) (S. 57 – 69). Tübingen, DGVT.
- Breuer, F. (1996). Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. (2009). Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften Fachverlagsgruppe Springer Science+business Media.
- Brodthmann, M. and Kugelman, C. (2002). „Wer macht mit? Beweggründe finden.“ Sportpädagogik 26(4): S. 4 – 10.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Bern, Hans Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Hofgrete.
- Burow, O.-A. (1998). Was ist Gestaltpädagogik. In: Burow, O. A., Gudjons, H. (Hrsg.) Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg, Bergmann + Helbig Verlag.
- Burow, O.-A. and Gudjons, H. (1998). Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg, Bergmann + Helbig Verlag.
- Buzan, T. and Buzan, B. (2005). Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung ihres geistigen Potenzials. Landsberg am Lech, mvg Verlag.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, N., Guba, Y. S. (eds.), Handbook of qualitative research Sage, Thousand Oaks.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis. London u. a.: Sage.
- Cloer, E. (1982). Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.
- Combe, B. J. and Langer, A. (2001). „Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern.“ Pädagogik 53(5): S. 6 – 9.
- Corell, J., Park, B. et al. (2002). The police officer's dilemma: Using ethnicity to disambiguate potentially threatening individuals. Journal of Personality and Social Psychology. 83: 1314 – 1329.

- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusse, K., Reusse-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, Huber.
- Dauber, H. (2006). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. In: Dauber, H., Zwiebel, R. (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.
- Dauber, H. and Zwiebel, R. (2006). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D. et al. (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbsterhöhung. In: Frey, D., Irle, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern, Hans Huber. Band 3: 159 – 190.
- De Dreu, C. K. W. and Van Vianen, A.M.E. (2001). Managing relationship conflict and effectiveness of organizational: a meta-analysis. Journal of Applied Psychology. 88: 741 – 749.
- Denzin, N. K. (1997). Interpretative ethnography. Ethnographic practices for the 21st century. Sage.
- Denzin, N. K. (2007). Symbolischer Interaktionismus. In: U. Flick, Kardoff v., E., Steinke, I. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, Rowohlt.
- Deppermann, A. (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- DSB-SPRINT-Studie (Hrsg.) (2006). Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen, Meyer & Meyer.
- Devine, P. G. (1989). Automatic and controlled processes in prejudice. The roles of stereotypes and personal beliefs. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., Greenwald, A. G. (Hrsg.): Attitude structure and function. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Dewe, B. (1998). Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen, Leske + Budrich.
- Dewe, B. and Radtke, F.-O. (1991). „Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik.“ Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Pädagogisches Wissen 27: S. 143 – 163.
- Diederich, J. and Tenorth, H.-E. (1997). Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin:
- Dieris, B. (2006). „Och Mutter, was ist aus dir geworden?! Eine Grounded-Theory-Studie über die Neupositionierung in der Beziehung zwischen alternden Eltern und ihren erwachsenen, sich kümmernden Kindern. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(3), Art. 25. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-06/06-3-25-d.htm> [Zugriff: 15.01.2013].“.
- Digel, H. (1996). „Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1).“ Sportunterricht 45(8): 324 – 339.

- Dilthey, W. (1957). Dilthey's Philosophie of existence. New York, Bookman Associates.
- Döring-Seipel, E. (1996). Stimmung und Körperhaltung. Der Einfluss von manipulierten Körperhaltungen auf dysphorische Stimmungen. Eine experimentelle Studie. Weinheim, Juventa.
- Dreikurs, R. (1987). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim und Basel, Beltz.
- Dubs, R. (1995). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich, SKV.
- Eagleman, D. (2010). Incognito. The Secret Lives of the Brain, Pantheon.
- Eberhard, D. M. (2010). Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule. Augsburg, Augsburg. PH.
- Eder, C. (2009). Das Gymnasium aus der Innenansicht – eine Dauerbaustelle. Die Pädagogik kommt völlig zu kurz. Süddeutsche Zeitung. VMS, Süddeutscher Zeitungsverlag. 134: 52.
- Feess, E. (2012). „Konstruktivismus.“ Retrieved 13.01.2012, <http://wirtschaftslexikon.Gabler.de/Definition/konstruktivismus.html>.
- Fengler, J. (2009). Feedback geben. Strategien und Übungen. Basel & Weinheim, Beltz.
- Festinger, L. (1954). “A theory of social comparison process. Human relations, 7, 117 – 140.“
- Fichten, W. (1993). Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt/M., Lang.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule – ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. Sportunterricht. 43: 148 – 157.
- Fischer, C. (2002). Das gehört jetzt irgendwie zu mir. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine Fallstudie am Beispiel der BUNDjugend. Chemnitz, Technische Universität Chemnitz. **PH**: 450.
- Fiske, S. T. (1995). Social Cognition. In: Tesser, A. (Ed.), Advanced Social Psychology. Boston, Mc Graw Hill.
- Flick, U. (1995). Stationen des Qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U., Kardoff v., E., Keupp, H., Rosenstiel v., L., Wolff, U. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen; Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Auflage). Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2008). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., Kardoff v., E., Steinke, I. (2009). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Czwalina.
- Flick, U., Keupp v., E., Rosenstiel, H., Wolff, S. (1995). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl.). Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union.

- Foerster v., H. (1985). Sicht und Einsicht. Braunschweig, Vieweg.
- Foerster v., H. (1991). Subjekt – Geschichte – Sinn. Postmoderne, Literatur und Lektüre. Soest, Landesinstitut für Schule.
- Foerster v., H. (1996). Lethologie. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied. Juventa.
- Foreyt, J. P. and Goodrick, G. K. (1983). Kognitive Verhaltenstherapie. In: Corsini, R. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim, Basel.
- Friebetshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebetshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Juventa.
- Friedrichs, J. (1973). Teilnehmende Beobachtung und abweichendes Verhalten. Stuttgart, Enke.
- Friedrichs, J. (1990). Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Fromm, M. (1989). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern – Überlegungen zu einer empirischen Untersuchungsstrategie. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaften; Bd. 3) (S. 249 – 261). Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Gage, N. L. (1996). Pädagogische Psychologie. Weinheim, Beltz Verlag.
- Gasser, P. (1976). Konflikt und Führung im Unterricht. Basel, Beltz.
- Geißler, E. E. (1991). Autorität und Disziplin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, Ehrenwirth.
- Georg, F. H. (2001). Sportpädagogische Forschung Konzepte – Ereignisse – Perspektiven. Weinheim. Beltz Verlag.
- Gergen, K. J. (1994). Constructionism and realism. How are to go on? In: Parker, I. (ed.). Social constructivism. Discourse and realism. London, Sage.
- Gerwing, C. (1994). Stress in der Schule. Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 8: 41 – 53.
- Girke, U. (1999). Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule. Frankfurt/M., Peter Lang.
- Glaser, B. G. (1992). Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002) Constructivist grounded theory? (47 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Social Research, 3 (3), Art. 12. Verfügbar über:<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm> . Retrieved 20.10.2011.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). The Discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine.

- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1993). Die Entdeckung gegenstandbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C., Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung (3. Aufl.). Stuttgart, Klett-Cotta.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Hans Huber.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (2005). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Hofgrefe Verlag.
- Glaserfeld v., E. (1992). Questions and answers about radical konstruktivism. In: Pearsall, M. K. (ed.) Scope, sequence and coordination of secondary school science. Vol. II: Relevant research. The National Teachers Association. Washington DC. **II**: 169 – 182.
- Glaserfeld v., E. (1997). Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Glaserfeld v., E. (1999). Radikaler Konstruktivismus oder die Konstruktion des Wissens. In: Watzlawick, P., Nardone, G. (Hrsg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. München, Piper.
- Goffman, E. (1989). On Fieldwork. Journal of Contemporary Ethnography. 18: 123 – 132.
- Gordon, T. (1985). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg, Rowohlt.
- Gramespacher, E. (2008). „Doing Gender im Schulsport“ Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 31(69): 73 – 86.
- Grell, U. (1981). Unterrichtsrezepte. München, Urban & Schwarzenberg.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen, Francke.
- Grössing, S. (2001). Einführung in die Sportdidaktik. Lehrer und Lernen im Sportunterricht. Wiebelsheim, Limpert Sportwissenschaft.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A., Fölling-Albers, M. (des.) Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1998). Herr M. erzählt uns immer, wie er sich fühlt...Bedenken und Kritik zur Gestaltpädagogik. In: Burow, O.-A., Gudjons, H. (Hrsg.): Gestaltpädagogik in der Schule. 2. Aufl. Hamburg, Bergmann + Helbig Verlag.
- Gudjons, H. (1986). Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.
- Gudjons, H. (1988). „Vom pickligen Olaf und der arschigen B. Entwicklungspsychologische Kenntnisse für Lehrer/innen.“ Pädagogik 40 (3): 8 – 9.
- Guldimann, T. (2010). „Das Lernen verstehen – eine Voraussetzung für die Förderung des eigenständigen Lernens. In: Buholzer, A., Kummer, W. A. (Hrsg.): Vielfalt als Chance. Produktiver Umgang mit Heterogenität in der Schule.“
- Guldimann, T. and Gather, T. (2010). Forschung und Entwicklung in der teriarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In COHEP (Hrsg.): Jahrestagung

der COHEP. Freiburg. Klingen.

- Guski, R. (2000). Wahrnehmung. Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme. Stuttgart, Kohlhammer
- Hadeyer, C. (2004). Störungen im Sportunterricht. Abweichendes Schülerverhalten aus Lehrerperspektive und sportdidaktische Konsequenzen. Dissertation, Universität Salzburg.
- Haidl, M. (1981). Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht. München, Lurz.
- Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Berlin, Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Shulmann, L. S. (2002). Toward expert thinking. How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. Teaching Education. 13: 221 – 245.
- Hanke, U., Janalik, H. et al. (1984). Wie Lehrer und Schüler im Sport Wahrnehmen, Denken, Erleben und Handeln. In: Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport; Bd. 90. Schorndorf, Hofmann.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster, Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2005). „Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen.“ Zeitschrift für Pädagogik Bd. 51: 610 – 623.
- Heeg, P. (1996a). Entwicklung von Lesarten einer Gesprächspassage aufgrund intensiver Lektüre. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Heemsoth, T. and Miethling, W. D. (2012). „Schülerwahrnehmung des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht.“ Sportwissenschaft 42 (4): 228 – 239.
- Heidemann, R. (2003). Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende, Wiebelsheim.
- Heider, F. (1977). Psychologie der internationalen Beziehungen. Stuttgart, Klett Verlag.
- Helj, P. (1995). Ethik, Konstruktivismus und gesellschaftliche Selbstregulung. In: DELFIN Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt/M. Lang.
- Helming, H. (2002). Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. Freiburg, Herder-Verlag.
- Helmke, A. (2012). Unterricht diagnostizieren und evaluieren. Verbesserung der Unterrichtsqualität . Schulverwaltung Spezial 14 (4), S. 16-19
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Großburgwedel, Kallmeyerischer Verlag.
- Helmke, A. and Fend, H. (1981). Wie gut kennen Eltern ihre Kinder und Lehrer ihre Schüler? In: Zimmer, G. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention. Frankfurt/M., Campus.

- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F. W., Wagner, W. (2002). Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In: Helmke, A., Jäger, R. S. (Hrsg.): Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, Grundlagen und Perspektiven. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Hickmann, L. A., Neubert, S., Reich, K. (2004). John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster, Waxmann.
- Hildenbrand, B. (1983). Alltag und Krankheit. Ethnografie einer Familie. Stuttgart.
- Hildenbrand, B. (1994). Methodik der Einzelfallstudie. Studienbrief der Fernuniversität. Hagen. Meier.
- Hilgers, E. (1987). Eine Hauptschulklasse äußert sich über Disziplinschwierigkeiten. Friedrich Jahresheft. 5: 50 – 54.
- Hofer, B. K. and Pinrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational research. 67: 88 – 140.
- Holtappels, H. G. (1987). Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülersperspektive. Bochum, Schallwig.
- Holzbrecher, A. (1997). Wahrnehmung der Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen, Leske und Budrich.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., Schrader, F.-W. (2002). Die Rolle des Kontextes. In: Helmke A., Jäger, R. S. (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik- Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Grundlagen und Perspektiven (S. 175 – 256). Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Humperts, W. and Dann, H.-D. (2002). „Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen.“ Zeitschrift für Pädagogik 48(2): 215 – 226.
- Hunger, I. (2000). Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehungen. Eine qualitative Studie. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport; Bd. 126) (S. 10 – 79). Schorndorf, Verlag Karl Hofmann.
- Hunger, I. (2000). „Erst Lust dann Frust...Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ Schüler.“ Sportpädagogik 24(6): 28 – 32.
- Hunger, I. (2004). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In: Kuhlmann, D., Balz, E. (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge. Schorndorf, Hofmann: 69 – 84.
- Jaeggi, E., Faas, A., Mruck, K. (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der technischen Universität Berlin.Hofgrefe.
- Jürgens, E. and Stanop, J. (2002). „Das Tagebuch in der Pädagogischen Diagnostik“ Grundschulmagazin 9/10: 29 – 31.
- Jürgens, E. and Schneider, K. (2010). „Was ist ein guter Lehrer? Schüler fördern, Belastungen meistern.“ Gehirn & Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnfor-

schung **11**: 31-33.

- Kaltwasser, V. (2010). Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Kelle, U. (1994). Empirisch begründete Theoriebildung – Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim, Deutscher Studienverlag.
- Kelle, U. (1995). Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, methods and Practice. London, Thousands Oaks.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R., Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, Nomos.
- Kelle, U. and Kluge, S. (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Leske & Budrich
- Kelle, U. (2003). 'Grounded Theory' als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. In: Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften.
- Kenny, D. A. (1994). Interpersonal perception. A social relations analysis. New York, Guilford Press.
- Kessels, U. and Hannover, W. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 36: 115 – 138.
- Klafki, W. (1997). Zukunftsfähiges Deutschland – zukunftsfähige Schule. Didaktische Überlegungen. Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. (9. Aufl.) Weinheim, Beltz.
- Kliebisch, U. W. and Meloefski, R. (2009). Lehreralltag. Erfolgreich handeln in der Praxis. Schneider. Hohengehren.
- Klingen, P. (2001). Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen und Handlungsmuster für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Kluge, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Leske & Budrich.
- König, S. (2008). „Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung.“ Sportunterricht (57): 289 – 293.
- Konrad, K. (2007). Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Forschung, Statistik und Methoden. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Köppe, G. and Kuhlmann, D. (1997). Als Vorbild im Sport unterrichten. Hamburg, Czwalina Verlag.
- Köppe, G. and Swoboda, J. (1997). Zum Theorie-Praxis-Problem in der Sportlehrerbildung. In: Friedrich, G., Hildebrandt, E. (Hrsg.), Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf (Schriftenreihe der Vereinigung für Sportwissenschaft; Bd. 83. (S. 165 – 171). Hamburg, Czwalina.
- Kosinar, J. (2007). Selbststärkung im Lehrerberuf. Individuelle und kontextuelle Bedingun-

gen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation. Baltmannsweiler. Juventus.

- Kosinar, J. (2008). Körperbasierte Selbstregulation – Basis für die Ausbildung von Kernkompetenzen im Lehrberuf. In: Bodensohn, R. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik. Landau. H. 3: 409 – 429.
- Koster, B., Brekelsmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. Routledge. New York.
- Kounin, J. (1976). Techniken der Klassenführung. Stuttgart, Klett.
- Kounin, J. (2002). Techniken der Klassenführung. Stuttgart, Klett.
- Kowal, S. and O'Connell, D. C. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U., Kardoff v., E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, Rowohlt.
- Krieger, C. and Miethling, W. D. (2001). „Schüler im Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen.“ Sportwissenschaft 31(2): 126 – 147.
- Krippendorff, K. (1980). Content analysis. An introduction to its methodology. Beverly Hills, Sage.
- Krotz, F. (2005). Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln, Herbert von Halem Verlag.
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden, VS.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., Stefer, C. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden, Juventa.
- Kucklick, C. (2011). „Gute Lehrer. In: Gezeitschrift. Die Welt mit anderen Augen sehen. Die guten Lehrer. Es gibt es doch!“ Gezeitschrift (2): S. 24 – 48.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten. In: Kugelman, C. u. a. (Hrsg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Hamburg, Hofmann.
- Kugelman, C. (2004). „Kinder brauchen Bewegung – und wie! Aber wie? Der Sportunterricht in der Grundschule.“ Grundschulmagazin 72 (4): 8 – 11.
- Kugelman, C. (2005). „Klettern und Schaukeln als Weg zur Gesundheit? Gesund werden – gesund bleiben – gesund sein durch Bewegung und Sport.“ Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle BW: Hauptsache gesund?
- Kugelman, C. (2008). „Spielen auf ein hohes Ziel – ein spieldidaktischer Ansatz in bewegungspädagogischer Absicht. In: Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule.“ Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule 2008 (95): S. 28 – 39.
- Kugelman, C. (2009). Mädchen spielen Fußball. Schorndorf, Hofmann.
- Kuhlmann, D. (1997). Der Sportlehrer als Vorbild – und wie das sprachliche Handeln

- dazu beitragen kann. In: Köppe, G., Kuhlmann, D. Als Vorbild im Sport unterrichten. Hamburg, Czwalina Verlag.
- Kurz, D. (2004). Sportpädagogisches Wissen: Was macht den Unterschied? In: Schierz, M., Frei, P. (Hrsg.): Sportpädagogisches Wissen. Spezifik-Tranfer-Transformation. Hamburg, Czwalina.
- Kylen, J. K. (1996). What Business Leaders Do-Before They Are Surprised. Greenwich, Conn.: JAI.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Methodologie. (3. Aufl.). Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union.
- Langos-Luca, M. (1998). „Zum Stören gehören zwei...Was kann Gestaltpädagogik zum Umgang mit Unterrichtsstörungen beitragen? In: Burow, O.-A./Gudjons, H. Gestaltpädagogik in der Schule.“ 89 – 96.
- Lasowski, A. (2000). Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt/M., Campus.
- Leder, H. and Ansorge, U. (2011). Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wien, VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Legewie, H. and Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ A. Strauss im Interview mit H. Legewie und B. Schervier-Legewie. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5 (3), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>. Zugriff am 07.05.2013.“
- Lehmann-Schauvelberger, D. (2009). Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag. Konkrete Maßnahmen – erprobte Handlungsmuster. Buxtehude, AOL-Verlag.
- Lermann, S. and Zehetmeier, S. (2008). „Face-to-face communities and networks of practising mathematics teachers. In: Krainer, K./Wood, T. (eds).“ International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lettau, A. (2005). Die biographische und soziale Einbettung intensiver Meditationspraxis. Eine qualitative Analyse. Frankfurt/M., Lang.
- Louca, S. (2011). In: Baumert, J. „Die guten Lehrer. Es gibt sie doch!“ Geozeitschrift 2: 38.
- Lüders, C. (2007). Herausforderung qualitativer Forschung. In: Flick, U, Kardoff v., E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lüders, C. and Meuser, M (1997). Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung (S. 57 – 79). Opladen, Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. and Schorr, E. K. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt/M.Lang.

- Maier, H. (1981). Was kennzeichnet die Lehrerpersönlichkeit? Ableitung von Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit aus den Aufgabenfeldern des Unterrichtens. In: Gudjons, H./Reinert, G. B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein, Scriptor Verlag.
- Mand, J. (1991). „Verhaltensauffällige Kinder – im Osten nichts Neues? Erste Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Ost und West.“ Pädagogik 43 (12): 33 – 35.
- Maturana, H. R. (1998). Biologie der Realität. Frankfurt/M. Fischer Verlag.
- Maturana, H. R. and Varela, F.J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Bern.
- Maturana, H. R. and F. J. Varela (1990). Der Baum der Erkenntnis. Bern/München.
- Maturana, H. R. and F. J. Varela (2009). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt/M., Fischer-Verlag.
- Mayer, J. (2010). Verletzungsmanagement im Spitzensport. (Forum Sportwissenschaft, Bd: 20). Czwalina Verlag. Hamburg.
- Mayr, J. (2006). „Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns.“ Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28: 227 – 242.
- Mayring, P. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel, Beltz.
- Mead, G. H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Merkens, H. (2007). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., Kardoff v., E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, Reinbek.
- Mertens, K. (1996). Körperwahrnehmung und Körpergeschick. Schriftenreihe zur Entwicklungsförderung. Kiphard, E. J. (Hrsg.): Bd. 4 V. Modernes lernen. Juventa. Dortmund.
- Mey, G. and Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, G. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Historical Social Research – Historische Sozialforschung. Supplement/ Beiheft 19, S. 11 – 39. Kolber. Köln.
- Mey, G. and Mruck, K. (2011). Grounded Theory Reader. Historische Sozialforschung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin, Cornelsen.
- Miethling, W.-D. (1986). Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport ,Bd. 92). Schorndorf, Hofmann.
- Miethling, W.-D. (1993). „Unterrichtsstörungen.“ Sportpädagogik 17 (5): 14 – 23.
- Miethling, W.-D. (1996). „Aggressionen im Sportunterricht.“ Sportpädagogik 20(4): 19 – 31.

- Miethling, W.-D. (2001). Lust und Frust von Sportlehrern – Biographische Entwicklungen im Schulalltag. In: Zimmer, R. (Hrsg.): Erziehen als Aufgabe. Schorndorf, Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrer-Beruf. In: Miethling, W.-D., Gies-Stüber, P. (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/In: Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In: Balz, E. Bräutigam, M., Miethling, W.-D., Wolters, P. (Hrsg.): Empirie des Schulsports. Aachen, Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. and Brand, R. (2004). „Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase.“ Spectrum der Sportwissenschaften 16(1): 48 – 67.
- Miethling, W.-D. and Gieß-Stüber, P. H. (2007). Beruf: Sportlehrer/In: Hohengehren, Schneider.
- Miethling, W.-D. and Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht. Schorndorf, Hofmann Verlag.
- Miethling, W.-D. and Schierz, M. (2008). Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf, Hofmann.
- Miethling, W.-D. and Volkamer, M (2010). „Bildungsstandards im Alltagsbewußtsein von Sportlehrern. Eine explorative Interviewstudie.“Sportunterricht 59 (5): 136 – 140.
- Mistereck, M., Knothe, M. et al. (1986). Strain of voice and vegetative stress in teachers of vocational schools. HNO-Praxis. 11: 271 – 275.
- Mruck, K., Roth, W.-M., Breuer, F. (2002). „Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess I. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 3 (3). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-d/inhalt3-02-d.htm>“. Retrieved 15.02.2011.
- Muhr, T. (1994). Atlas.ti – Ein Werkzeug für die Textinterpretation. In: Böhm, A. Mengel, A., Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen – Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, Universitätsverlag.
- Mücke, K. (2003). Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz – Lehr- und Lernbuch. 3. Aufl. Ökosysteme Verlag, Potsdam.
- Müller, A. (2008). Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heißt: Freude am Umgang mit Widerständen. oder kurz: Vom was zum wie. Bern, Hep Verlag.
- Müller, A., Blömeke, S., Eichler, D.(2006). Unterricht mit digitalen Medien – zwischen Innovation und Tradition? Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft. 9: 632 – 650.
- Müller, C., Eichler, D., Blömeke, S.(2006). Chancen und Grenzen von Videostudien. In: Rahm, S.; Mammes, I.; Schratz, M. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, Studien Verlag.
- Mummendy, H. D. (2006). Psychologie des Selbst. Göttingen, Hofgrefe.

- Münster, H. P. (1995). Zwischen Passivität und Partizipation. Eine analytisch-konstruktive Studie zur Schülerbeteiligung im Sportunterricht. Hamburg, Kovac.
- Narciss, S. (1994). Empirische Untersuchung zum Einfluss von pädagogischen Wissensstrukturen auf das Wahrnehmen und Handeln in Konfliktsituationen im Sportunterricht. Sportunterricht. 43: 413 – 430.
- Natter, W. (1986). Lehrereinstellungen gegenüber Disziplin und Disziplinstörungen im Unterricht. Wien, Ketterl.
- Neill, A. S. (1971). Die grüne Wolke. Hamburg, Rowohlt.
- Neisser, U. (1979). Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart, Klett Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2006). „Überprüfung einer Typologie der Klassenführung.“ Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28: 243 – 258.
- Neumann, P. (2004). Alltagsprobleme und Bewältigungsstrategien von Sportlehrkräften. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.): Schulsport in den Klassen 5 – 10. Schorndorf, Hofmann.
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. Diskussion Musikpädagogik. 33: 30 – 40.
- Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung [34 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 7, Zugriff am 10.09.12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080178>
- Nolting, H. P. (2002). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Olson, J. M., Roese, N. J., Zanna, M. P. (1996). „Expectancies.“ Social Psychology Handbook of Basic Principles. New York, Guilford.
- Opper, E. (1996). „Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport?“ Sportunterricht 45(8): 340 – 348.
- Palzkill, B. and Scheffel, H. (2007). Train the teacher – Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In: Miethling, W.-D., Gieß-Stüber, P. (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/In: Hohengehren, Schneider Verlag.
- Pawollek, D. (2009). Der Trainingsraum! Hilfe im täglichen Kampf gegen Unterrichtsstörungen. In: Arnz, S., Becker, G., Christiani, R., Wellenreuther, M., Wischer, B. Erziehen – Klassen leiten. Friedrich Jahresheft XXVII: 98.
- Peirce, C. (1991). Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Pekrun, R. and Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, R., Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart, Enke.
- Pfitzer, M. (2000). Kevin tötet mir den letzten Nerv. Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen. Hohengehren, Schneider.
- Philippi, N. and Knollenberg, A. (2007). Zum Einfluss des Sportunterrichts auf das Körperkonzept. Hamburg, Czwalina.

- Pongratz, L. J. (1975). Psychologische Grundlagen der Psychotherapie. Göttingen, Hogrefe.
- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). „Teachers' casual attributions, cognitive, emotional and behavioural difficulties.“ British Journal of Educational Psychology **70**: 559 – 581.
- Prenzel, M., Gogolin, I. et al. (2007). „Kompetenzdiagnostik.“ Zeitschrift für Wissenschaft. Sonderheft(8).
- Preyer, G. (2012). Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedstheoretische Reinterpretationen. Wiesbaden, Springer VS.
- Prohl (2010). Grundriss der Pädagogik. Wiebelsheim, Limpert Verlag.
- Pruitt, D. G. (1983). Strategic choice in negotiation. American Behavioral Scientist. American Behavioural Scientist. **27**: 167 – 194.
- Pruitt, D. G. (1998). Social conflict. In: Gilbert D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (Hrsg.): The Handbook of social psychology. New York, Oxford University Press.
- Pühse, U. (1995). „Welche Kompetenzen brauchen Sportlehrerinnen und Sportlehrer.“ Sporterziehung in der Schule o. Jg. (4): 16 – 17.
- Raab, J. and Tänzer, D. (2006). „Video Hermenutics. In: Knoblauch, H., Schnettler, B.; Raab, J., Soeffner, H. -G. (Hrsg.): Video Analysis: methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology.“
- Rauin, U. and Römer, J. (2010). „Motive als Prädiktor des Studien- und Berufserfolgs bei Lehramtsstudierenden und Hauptpädagogen.“ Erziehungswissenschaften **28**.
- Raunin, U. (2010). „Wer wird eigentlich Lehrer. In: Lehrerarbeit/Lehrersein: Friedrich Jahresheft.“ Sportpädagogik. S. 8-12.
- Rauschenberger, H. (1982). Von der Schulzucht zur Verhaltensstörung. In: Cloer, E. Disziplin Konflikte in Erziehung und Schulen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.
- Redecker, S. (1993). Belastungserleben im Lehrerinnenberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von Lehrerinnen der Sekundarstufe II. Frankfurt/M., Lang Verlag.
- Reich, K. (2002). Konstruktivistische Didaktik. Neuwied u. a. (Luchterhand)
- Reich, K. (2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel, Beltz.
- Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim und Basel, Beltz.
- Reichert, J. (1993). Organisation und Interaktion. Zur Struktur kriminalpolizeilicher Aufklärung. Wien, Universität Wien.
- Reichert, J. (2002). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden, VS Verlag.
- Reichert, J. (2009). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U; Kardoff v., E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein

- Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Reichertz, J. (2010). „Aduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 11, Nr. 1, Art. 13. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1412/2903>.“ Retrieved 20.03, 2011.
- Reinders, H. (2005). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. München. Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In: Rost, D. H. (Hrsg.) Handwörterbuch. Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. and Bromme, R. (2001). Psychologie der Lehrenden. In: Weidemann, B. , Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, PVU: 295 – 332.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In: Miethling, W.-D. , Schierz, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf, Hofmann.
- Rogers, B. (2002). What changes and what stays the same in behaviour management? In: Rogers, B. (Ed.) Teachers Leadership and Behaviour Management. London, Paul Chapman Publ.
- Rosenbusch, H. S. and Schober, O. (2004). Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1971). Pygmalion im Unterricht. Weinheim, Beltz.
- Roth, G. (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag.
- Rousseau, J. J. (1991). Emile oder über die Erziehung. Paderborn, Schöningh.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D.G., Kim, H.S. (1994). Social conflict: escalation, stalemate and settlement. New York, Mc Graw Hill.
- Rudow, B. (1995). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: theoretische Grundlagen und Interventionsansätze. In: Arbeitsplatz Schule. GEW Baden Württemberg. Stuttgart: 69 – 77.
- Peirce, C. S. (1934). Pragmatism and Pragmaticism (=Collected Papers, Bd. 5). Harts-home, C. , Weiss, P. (Hrsg.) Online: <http://wwwtextlog.de/7658.html>, Stand 04.05.2011. Harvard University harvard University Press.
- Peirce, C. S.(1997). Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Tirrisi, P. A. (Hrsg.) New York, University of New York Press.
- Sandfuchs, U. (1973). Erziehungsmittel. Erziehungsschwierigkeiten. In: Nicklis, S. W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Weinheim. Klinkhardt Verlag.
- Sandfuchs, U. (1977). Gegenwärtige Bedeutung und Praxis der Didaktischen Analyse. Pädagogische Welt. **10**: 589 – 594.
- Sandfuchs, U. (2002). „Alles, was den Unterricht stört, ist untersagt. In: Disziplin: Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten. Friedrich Jahresheft XX.“ Sportpädagogik **20**: 44 – 49.

- Santagata, R. (2003). „Video Analysis as a tool for studying teaching and for teacher learning. Paper presented at the EARLI. European Conference for Research on Learning and Instruction.“
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2007). Burnout im Lehrerberuf. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 197–209). Hogrefe: Göttingen. [Schaarschmidt AVEM](#)
- Schaarschmidt, U. (2010). Wie gefährdet bin ich als Lehrerin oder Lehrer? Ein Selbstcheck zur Lehrgesundheit. Münster, Comenius-Institut.
- Schaarschmidt, U. and Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schäfer, C. D. (2006). Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen. Jugendliche verstehen – Schule verändern. Hohengehren, Schneider
- Scheele, B. (1996). Emotion – Reflexion – Rationalität. Grundpostulate einer epistemologischen Emotionspsychologie. *Ethik und Sozialwissenschaften*: 283 – 360.
- Scherler, K. and Schierz, M. (1995). Sport unterrichten. Schorndorf, Hofmann.
- Scheuch, K. and Knothe, M. (1997). Psychologische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: Buchen, S., Carle, U., Hoyer, H.-D., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim, Juventa.
- Schlee, J. (1987). Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg, Universität Oldenburg.
- Schlippe, A. and Schweitzer, J. (2007). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, T. (2005). Computergestützte Transkription. Modellierung und Visualisierung gesprochener Sprache mit texttechnologischen Mitteln. Frankfurt/M., Peter Lang.
- Schneider, B. (2011). Die Simulation menschlichen Panikverhaltens – Ein Agentenbasierter Ansatz. Wiesbaden, Vieweg + Teubner Verlag.
- Schneider, L. (2010). „Coaching für Top-Manager.“ Süddeutsche Zeitung 11: 5 – 6.
- Schubring, A. (2012). Growth problems in Adolescent Elite Sports. In: Schelsiegr, T. Günter, S., Weigelt-Schlesinger, Y., Nagel, S. (eds.), Sport in Globalised Societies. Changes and Challenges. Book of Abstracts. 9th Conference of the European Association for Sociology of Sport. Münster, Waxmann.
- Schulz v. Thun, F. (1981/ 2004). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz v. Thun, F. (1982). Selbstkonzept und Entfaltung der Persönlichkeit. In: Wierczkowski, W. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Düsseldorf, Schwamm.
- Schulz v. Thun, F. (2002). Vom Befremden zum Miteinander – über die Bedingungen der Verständigung, wenn der Andere anders ist. In: Herrhausen, A. Gesellschaft für

- internationalen Dialog (Hrsg.): Das Ende der Toleranz? Identität und Pluralismus in der modernen Gesellschaft. München, Piper-Verlag.
- Schulz v. Thun, F. (2004). Klarkommen mit sich selbst und Anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbek, Rowohlt Verlag.
- Schulz v. Thun, F. (2006). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz v. Thun, F. (2007). Miteinander reden: Fragen und Antworten. Reinbek, Rowohlt Verlag.
- Schütz, A. (1971). Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag. Nijhoff.
- Schütz, A. (1991). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M.
- Schwarz, R. (2009). (Neuro-)Kasuistische Sportlehrerbildung. Hamburg, Czwalina Verlag.
- Schweer, M. K. W. (1992). Handeln in sozialen Berufen. Ein Leitfaden für Mitarbeiter. Essen, Plöger.
- Schweer, M. K. W. and Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, M.K.W. (Ed.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen, Leske + Budrich.
- Schwindt, K. (2008). Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Münster, Waxmann
- Schwindt, K., Rimmel, R., Seidel, T., Prenzel, M. (2006). Videogestützte Kompetenzdiagnostik bei Lehrkräften am Beispiel der Lernumgebung LUV. München.
- Sedlmeier, P. and Renkewitz, F. (2008). Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München, Person Education.
- Seidel, T. and Prenzel, M. (2007). „Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8): 201 – 216.
- Seidel, T. and Prenzel, M. (2011). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In: Holling H. , Schmitz, B. (Hrsg.) Handbuch der psychologischen Methoden und Evaluation. Göttingen, Hofgrefe.
- Siebert, H. (1993). Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt.
- Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Krieffel, Berlin, Luchterhand.
- Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Erwachsenenbildung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Singer, K. (1996). Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungsschwierigkeiten bearbeiten. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Söll, W. (1996). Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer.

- Schorndorf, Hofmann.
- Söll, W. and Kern, U. (2005). 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. In: Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern im Sportunterricht. Schorndorf, Hofmann.
- Starkmuth, J. (2005). Die Entstehung der Realität. Wie das Bewusstsein die Welt erschafft. Bonn, Starkmuth Publishing.
- Starkmuth, J. (2010). Die Entstehung der Realität: Wie das Bewusstsein die Welt erschafft. Arkana, Goldmann.
- Steinke, I. (1999). „Übertragbarkeit von Validierungsformen aus quantitativer auf qualitative Forschung. In: Schwengel, H. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? 29. Kongress für Soziologie, 11. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Bd. II/1.“ 274 – 277.
- Stepper, S. (1992). Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion Stolz. Experimentelle Untersuchung zur Körper-Feedback-Hypothese. Universität Mannheim. Dissertation.
- Strauss, A. L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München, Fink.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz Psychologie Verlag.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques CA. Sage, Thousand Oaks.
- 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**(2): 318 – 342.
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader (=Historische Sozialforschung, Supplement 19). Köln, Zentrum für historische Sozialforschung.
- Swann, W. B. Jr., Griffin, J. J., Predmore, S.C., Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire. When self-consistency confronts self-enhancement. Journal of Personality and Social Psychology. 52: 881 – 889.
- Tausch, J. (2002). Problemorientierte Verfahren: Was können sie in der Lehre und Unterricht leisten? In: K. Neumann/J. Osterloh (Hrsg.). Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Braunschweig. Weinheim, Beltz
- Terhardt, E. (1997). Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König E. , Zedler, P. (Hrsg.); Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung (S. 373 – 397). Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

- Terhart, E. (1997). „Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.“ Pädagogik 49(4): 6 – 9.
- Terhart, E. (2000). „Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft. Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch.“ In: Beiträge zur Lehrerbildung 18(2): 207 – 222.
- Thiel, A. (2002). „Gesprächsführung im Sportunterricht- Teil 1: Grundlagen und Alltagsredeweisen.“ Sportpädagogik (1): 52 – 56.
- Thiel, A. (2002). „Gesprächsführung im Sportunterricht. Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken.“ Sportpädagogik(2): 50 – 55.
- Thienel, A. (1989). „Der Einfluss der emotionalen Betroffenheit von Lehrern auf das differentielle Erleben einer Problemsituation.“ Psychologie in Erziehung und Unterricht 36: 210 – 215.
- Thommen, B. (1985). Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Bern, Huber.
- Trautwein, U., Köller, O. et al. (2004). „Des einen Freud, der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung.“ Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18: 15 – 29.
- Treutlein, G., Janalik, H. et al. (1996). Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Köln, Sport und Buch.
- Trojan, A. and Legewie, H. (2001). Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung, Leitbilder, Politik und Praxis der Gestaltung gesundheitsfördernder Umwelt- und Lebensbedingungen. Frankfurt/M., VAS.
- Tücke, M. (1998). Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Münster, Waxmann.
- Tügel, H. (2011). „Der Körper – Ein Spiegel der Seele.“ Geozeitschrift Körpersprache und wie sich Macht ausdrückt. Was Gestik und Mimik über uns verraten. Ausgabe 3: S. 72 – 76.
- Kelle, U. (2003). „Grounded Theory“ als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. In: Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, 2 (12). Zugriff am 02.04. 12 <https://web.uk-halle.de/ukhwww/index.php?id=563#c91>
- Ulich, K. (1980). Wenn Schülerstören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. München, Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, K. (1996). Beruf: Lehrer/-In: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Beltz Verlag.
- Ulich, K. (2005). Arbeitspsychologie. Zürich, vdf.
- Van de Vliert, E. and Hordijk J. W. (1989). „A theoretical position of compromising among others styles of conflict management.“ Journal of Social Psychology 129 (5): 681 – 690.
- Van Es, E. A. and Sherin, M. G. (1997). „Leraning to notice: scaffolding new teacher's interpretations of classroom interaction.“ Journal of Technology and Teacher Edu-

ation 10 (4): 571 – 596.

- Varela, F. J. (1990). Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/M.
- Varela, F. J. and Shear, J. (1999). The view from within: First-Person Methodologies in the study of Consciousness. London, Imprint Academic.
- Voigt, J. (2003). Unterrichtsbeobachtung. In: Friebethäuser, B. Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Juventa.
- Volkamer, M. (1993). „Was heißt hier Störung?“ Sportpädagogik 17(5): 52 – 59.
- Wahl, D. (1983). Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg, Universität Oldenburg.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim, Westdeutscher Verlag.
- Watzlawick, P. (1992/1999). Die Konstruktion klinischer „Wirklichkeiten“. In: Watzlawick, P., Nardone, P. (Hrsg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. München/Zürich, Piper.
- Watzlawick, P. (1996). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen (22. Aufl.). München, Piper.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. et al. (1996). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern. Hans Huber Verlag.
- Weick, K. E. and Sucliffe, K. M. (2003). Das Unerwartete managen. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Werning, R. (1998). Konstruktivismus. Pädagogik. 7: 39 ff.
- Werning, R. (2002). Kontexte, Regeln und Mitspieler. Disziplin aus konstruktivistischer Perspektive. Friedrich Jahresheft Pädagogik. Seelze, Klett Verlag. XX: 26 – 30.
- Werning, R. (2006). An Lösungen denken. Ein kleiner Werkzeugkasten für den Umgang mit Störungen. In: Lernchancen. 49: 9 – 11.
- Werpers, K. (1999). Konflikte in Organisationen. Münster, Waxmann.
- Westerhof, N. (2010). Mission impossible: Auf der Suche nach dem perfekten Lehrer. Psychologie heute. 37: 66 – 69.
- Wicki, W. and Kappeler, S. (2007). Beobachtete Unterrichtsstörungen bei erfahrenen Lehrpersonen im Spiegel subjektiver Ursachenzuschreibungen. Hochschule Luzern Zentralschweiz, Institut für Lehren und Lernen (ILeL).
- Winkel, R. (1993). „Zappelhans und Hampelliese. Ursachen und Bewältigungsmöglichkeiten von Konzentrationsstörungen in der Schule. In: Schule heute.“ 33 (5): 19 – 21.
- Winkel, R. (2001). Schwierige Kinder – Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag. Hohengehren, Schneider.

- Winkel, R. (2005). Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Wirth, B. P. (2008). Alles über Menschenkenntnis, Charakterkunde und Körpersprache. Von der Kunst mit Menschen richtig umzugehen. Heidelberg, mvg Verlag.
- Wolters, P. (1999). Bewegungskorrektur im Sportunterricht. Schorndorf, Hofmann.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall. In: Miethling, W. D. , Schierz, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf, Hofmann.
- Wolters, P. (2008a). „Lösungen statt Prinzipien? Ein lösungsorientierter Umgang mit schwierigen Schülern verstößt manchmal gegen das Prinzip der Gleichbehandlung. Ein riskanter Versuch, wie es trotzdem klappen kann – aber nicht muss.“ Sportpädagogik 32 (2): 35-3
- Wragg, E. C. (1999). An Introduction to Classroom Observation, Routledge. New York.
- Wydra, G. (2000). „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts.“ Zugriff am 02.03.2011, http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Campus/Forschung/forschungsmagazin/2000/2/Wydra.pdf.
- Ziert, J. (2012). Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung. Hamburg, Czwalina.
- Zimbardo, P. G. (2005). Das Stanford-Gefängnis-Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft. Goch, Santiago Verlag.
- Zimmermann, H. (2008). „Sportlehrkräfte in der Schule – Kein leichter Beruf!“. Sportunterricht 57: 275.
- Zügner, C. (2010). Konfliktverhalten in Arbeitsteams. Selbst- und Fremdwahrnehmung von Konfliktstilen in kollegialen Beziehungen. Hamburg, Dr. Kovac Verlag.