

Dissertation

"Thema:

**Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale
Oberstufe in Nordrhein-Westfalen –
Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften
in der zweiten Ausbildungsphase"**

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Sportwissenschaft (Dr. Sportwiss.)
im Fach [Sportpädagogik/Sportdidaktik]

vorgelegt von
Schmoll, Lars

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sportwissenschaft

Inhaltsverzeichnis

I Abbildungsverzeichnis

II Tabellenverzeichnis

0 Vorwort	8
1 Einleitung.....	9
2 Gegenstandsbereich und Erkenntnisinteresse	11
2.1 Aspekte der Curriculumforschung	11
2.2 Ausgangspunkte der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen	13
2.3 Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen.....	17
3 Planung von Sportunterricht	21
3.1 Der 'neue' Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in NRW	21
3.1.1 Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts	22
3.1.2 Die pädagogischen Perspektiven	27
3.1.3 Bereiche des Faches	34
3.2 Primat der Ziele, Primat der pädagogischen Perspektiven!	42
3.2.1 Kann Sportunterricht bilden?.....	43
3.2.2 Plädoyer für eine kritisch-konstruktive Unterrichtsplanung	46
3.2.3 Planungspraxis.....	51
3.3 Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst.....	55
3.3.1 Ausbildung in Schule und Studienseminar	56
3.3.2 Der Unterrichtsentwurf als Planungsergebnis.....	61
3.3.3 Formulierung der Unterrichtsziele	63
3.4 Momente individueller Unterrichtsplanung	65
3.4.1 Biografie	68
3.4.2 Motive.....	70
3.4.3 Lehrerrolle	73
3.5 Grundlegende Fragestellungen der Arbeit	75

4 Untersuchung möglicher Aspekte der subjektiven Planungsarbeit mit dem Sportlehrplan der gymnasialen Oberstufe in NRW	77
4.1 Methodologie	77
4.1.1 Qualitative Forschung mit der Grounded Theory.....	77
4.1.2 Inhaltsanalysen	81
4.1.3 Interviewstudien	86
4.1.4 Geltungsbegründung.....	91
4.2 Untersuchungsablauf	96
4.2.1 Methodenwahl.....	96
4.2.2 Erhebung der Unterrichtsentwürfe	97
4.2.3 Stichprobenziehung der Interviewpartner	99
4.3 Analyse der Unterrichtsentwürfe	112
4.3.1 Ablauf der Datenauswertung.....	112
4.3.2 Ergebnisse I	127
4.3.2.1 Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern	129
4.3.2.2 Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten	131
4.3.2.3 Etwas wagen und verantworten.....	133
4.3.2.4 Das Leisten, erfahren, verstehen und einschätzen	135
4.3.2.5 Kooperieren wettkämpfen und sich verständigen.....	137
4.3.2.6 Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln ..	139
4.3.3 Erstes Fazit	141
4.4 Interviewstudien	143
4.4.1 Auswertung der Interviewtexte.....	143
4.4.2 Ergebnisse II	153
4.4.2.1 Eigenes sportliches Handeln früher und heute.....	153
4.4.2.2 Eigener Sportunterricht.....	158
4.4.2.3 Universitätsausbildung.....	162
4.4.2.4 Referendariat	168
4.4.2.5 Lehrplanansichten angehender Lehrkräfte.....	181
4.4.2.6 Berufliches Selbstverständnis.....	193
4.4.2.7 Planungsgänge von Unterricht	199
4.4.3 Zweites Fazit – oder: Sportdidaktisches Modell der subjektiven Unterrichtsplanung	207

5. Diskussion	212
5.1 Planungsarbeit mit dem Lehrplan.....	212
5.2 Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden.....	218
5.3 Mögliche Konsequenzen.....	221
6 Schlussbemerkung	232
7 Literaturverzeichnis	234
8 Anhänge	249

I. Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Veränderungen der Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport in NRW von 1980 im Vergleich zu 1999.....	16
Abb. 3.1: Planungsrahmen eines Oberstufendurchgangs.	33
Abb. 3.2: Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sportbereiche in den Rahmenvorgaben und dem Lehrplan.....	35
Abb. 3.3: Umsetzungshilfe des Inhaltsfeldes (Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik) (vgl. LEICHTATHLETIK-SCHULSPORTAUSSCHUSS (2004, 8)	38
Abb. 3.4: Empfohlene pädagogische Perspektiven für die Bewegungsfelder und Inhaltsbereiche.	39
Abb. 3.5: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (vgl. KLAFKI 1985, 215)	47
Abb. 3.6: Referendarausbilder und Ausbildungsorte.	57
Abb. 3.7: Möglicher Stundenplan eines Referendars.	60
Abb. 3.8: Konzept des 'Sportiven Selbst'.....	68
Abb. 4.1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews. Modifiziert nach MAYRING (1990, 48).	88
Abb. 4.2: Untersuchungsdesign	111
Abb. 4.3: Ablauf der Auswertung der Unterrichtsentwürfe.	112
Abb. 4.4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse. Modifiziert nach MAYRING (1993, 56)	115
Abb. 4.5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse. Modifiziert nach MAYRING (1993, 78)	125
Abb. 4.6: Verteilung der Unterrichtsziele innerhalb der einzelnen pädagogischen Perspektiven	128
Abb. 4.7 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive A (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern).....	130
Abb. 4.8 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive B (Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten).....	132
Abb. 4.9 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive C (Etwas wagen und verantworten)	134
Abb. 4.10 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive D (Das Leisten, erfahren, verstehen und einschätzen).....	136
Abb. 4.11 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen)	138
Abb. 4.12 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln).....	140
Abb. 4.13: Dimensionierung der Kategorie 'Sportlehrererinnerung' und des Kodes 'Sportlehrerakzeptanz'	146
Abb. 4.14: Ursächliche Bedingung der Phänomens 'Sportlehrerakzeptanz'	148

Abb. 4.15: Strategie und Konsequenz der Phänomens 'Sportlehrer-akzeptanz'	150
Abb. 4.16: Beispiel für die Anwendung des paradigmatischen Modells	152
Abb. 4.17: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Eigenes sportliches Handeln früher und heute	157
Abb. 4.18: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Eigener Sportunterricht	161
Abb. 4.19: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Universitäre Ausbildung	168
Abb. 4.20: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedarfsdeckender Unterricht)	175
Abb. 4.21: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Lehrplangestützte fachleiterbezogene Ausbildung)	181
Abb. 4.22: Paradigmatisches Modell zum Teilbereich: Lehrplanansichten .	192
Abb. 4.23: Paradigmatisches Modell zum Teilbereich: Berufliches Selbstverständnis	198
Abb. 4.24: Paradigmatisches Modell zum Teilbereich: Planungsgänge von Unterricht: Erstes Phänomen (Fremdgesteuerte Themenwahl)	201
Abb. 4.25 Paradigmatisches Modell zum Teilbereich: Planungsgänge von Unterricht: Zweites Phänomen (lehrplankonforme Entwurfsplanung) .	206
Abb. 4.26: Sportdidaktisches Modell der subjektiven Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst	208
Abb. 5.1: Ausbilder von Sportlehrkräften in der ersten und zweiten Phase	217

II. Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1: Hierarchisierung von Lernzielen nach MEYER (1975, 105 ff.)	65
Tab. 3.2: Rangreihe der Berufswahlmotive nach TERHART (1994, 57)	72
Tab. 4.1: Struktur einer Probandenauswahl im statistischen Sampling	104
Tab. 4.2: Pragmatisches Sampling (Verfahren und Merkmale)	106
Tab. 4.3: Struktur der Probandenauswahl	108
Tab. 4.4: Kategorien der pädagogischen Perspektiven nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	122
Tab. 4.5: Phänomen, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Eigenes sportliches Handeln früher und heute:	154
Tab. 4.6: Kategorien zu möglichen Berufsmotiven	156
Tab. 4.7: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Eigener Sportunterricht	158
Tab. 4.8: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Universitätsausbildung	162
Tab. 4.9: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Grundsätzliche Ansichten und Belastungsquellen):	169
Tab. 4.10: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Arbeit mit den Fachkollegen):	171
Tab. 4.11: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedarfsdeckender Unterricht):	172
Tab. 4.12: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedingungen und Erwartungen):	173
Tab. 4.13: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Fachseminar):	176
Tab. 4.14: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Fachleiter):	177
Tab. 4.15: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Andere Ausbildungsinstanzen):	179
Tab. 4.16 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht	181
Tab. 4.17 Teilergebnisse des Kurzfragebogens zu den pädagogischen Perspektiven:	184
Tab. 4.18 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht (Teilbereich: Pädagogische Perspektiven)	185
Tab. 4.19 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht (Teilbereich: Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsbereiche) felder)	187
Tab. 4.20 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht (Teilbereich: Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts)	190
Tab. 4.21 Teilergebnisse des Kurzfragebogens zu den pädagogischen Perspektiven:	191
Tab. 4.22 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis	193
Tab. 4.23 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis (Teilbereich: Sicht der eigenen Lehrerpersönlichkeit)	195

Tab. 4.24 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis (Teilbereich: Merkmale des eigenen beruflichen Selbstverständnisses)	197
Tab. 4.25 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Themenwahl - Pädagogische Perspektive/ Inhaltsbereich)	199
Tab. 4.26 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Planungsprozess).....	202
Tab. 4.27 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Entwurfsanfertigung und Ziel- formulierung)	203
Tab. 4.28 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Lehrplannutzen für die Planungsarbeit) .	205

0 Vorwort

*Theorie ohne Praxis ist leer –
Praxis ohne Theorie ist blind!*

Ziemlich genau zur gleichen Zeit als ich diesen Satz in einem sportpädagogischen Aufsatz las, hielt ich zum ersten Mal eine Version der zurzeit in Nordrhein-Westfalen gültigen Richtlinien und des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe in der Hand. Damals – im April 1999 – noch ein Ausdruck aus dem Internet, denn der am 01. August 1999 in Kraft tretende Lehrplan war noch nicht offiziell erschienen. Drei Monate nach Beginn meines Vorbereitungsdienstes zum Sportlehrer herrschte große Verunsicherung bei Fachseminarleitern/innen, Sportlehrkräften meiner Ausbildungsschule und anderen angehenden Sportlehrkräften meines Seminars. Ich erlebte beim Umgang mit dem neuen Lehrplan, in dem mit dem erziehenden Sportunterricht eine neue Ausrichtung des Schulsports vorgenommen wurde, eine große Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch des Fachseminars und eher ablehnender Haltung der Fachkollegen. Aus diesen Erfahrungen ergab sich der Anstoß, den Umgang mit diesen neuen Richtlinien und diesem neuen Lehrplan im Rahmen einer Forschungsarbeit genauer zu untersuchen. Im Sinne des Eingangssatzes soll durch die hier vorgelegte Arbeit die in mancher Hinsicht festzustellende Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch der Lehrplantheorie und der Schulpraxis ein Stück weit aufgehoben werden. Ist die Planung eines erziehenden Schulsports die Chance für die Erneuerung des Faches oder scheitern die in den Richtlinien und im Lehrplan formulierten Vorgaben an Hemmnissen der Schulpraxis und bleiben ein Muster ohne Wert?

Ich trug mein Vorhaben dem Leiter des Lehrstuhls Sportpädagogik/ Sportdidaktik, der Fakultät für Sportwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, Herrn Prof. Dr. Edgar Beckers, vor. Nach ca. einem Jahr stand ein grobes Forschungsdesign und es konnte mit der Datenerhebung begonnen werden. Gerade in der Anfangszeit bewahrte mich Herr Beckers vor zu weiten Fragestellungen, wofür ich mich hiermit herzlich bedanken möchte.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle ebenfalls bei allen angehenden Sportlehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern, die Unterrichtsentwürfe zur Verfügung gestellt haben. Mein besonderer Dank gilt den zehn Referendarinnen und Referendaren, die mir ihre Zeit für ein Interview geopfert haben. Bedanken möchte ich mich weiterhin bei meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Günter Stibbe, für seine konstruktive Rückmeldung. Zuletzt sind diejenigen besonders hervorzuheben, die in sehr differenzierter Weise Teile der Arbeit gegengelesen haben und mir, zu einem für Sie sicherlich nicht ganz einfachen zugänglichen Thema, aus ‚fachfremder‘ Sicht, wichtige Überarbeitungshinweise gegeben haben.

1 Einleitung

„Richtlinien kommen und gehen – mein Unterricht, der bleibt bestehen“ überschreibt WURZEL den Brennpunkt im sechsten Heft der Zeitschrift Sportunterricht 1997 und kündigt darin die Einführung eines neuen Lehrplans für den Sport in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, der am 1.8.1999 in Kraft treten soll, an. Die Autorin verweist auf eine intensive Lehrplandiskussion, der sich die Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Sinne des oben geschriebenen Satzes entziehen können, oder in die sie mit dem Ziel einsteigen können an der ‚Schule der Zukunft‘ aktiv mitzuarbeiten¹.

Im gleichen Jahr legt eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von ASCHEBROCK (u. a.) einen Werkstattbericht zur Revision der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport vor. Der Bericht stellt die pädagogische Grundlage für die Entwicklung der ‚neuen‘ Richtlinien und Lehrpläne dar (vgl. LSW 1997, 5), die zu Beginn des Schuljahres 1999/2000 an den Schulen vorlagen. In den Richtlinien und Lehrplänen, die nach BECKERS (2003, 154) von allen Beteiligten der Arbeitsgruppe ausdrücklich mitgetragen wurden, wird nach KURZ (vgl. 1997, 8) vor allem der Bildungsauftrag stärker berücksichtigt.

Als Sportreferendar im Lande NRW, ließ sich zur damaligen Zeit die schleppende Berücksichtigung der neuen Vorgaben für den eigenen Sportunterricht deutlich feststellen. Ja sogar eine Nichtbeachtung von einigen Kollegen war nicht unüblich und wurde damit erklärt, dass nun lediglich neue Begrifflichkeiten existieren; Stichwort: ‚Alter Wein in neuen Schläuchen‘ (vgl. KÖSTER 2004). Im Fachseminar erfolgte zwar eine intensive Auseinandersetzung mit den Richtlinien und Lehrplänen. Gleichwohl blieben (mir) zahlreiche Fragen zur Umsetzung der Vorgaben offen.

Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, wie soll und kann das gelingen?

Die hier vorgelegte Forschungsarbeit versucht dementsprechend einen Beitrag zu leisten, um die Art des Umgangs mit den Richtlinien und Lehrplänen offen zulegen und eventuell Hinweise zu geben, wie die Umsetzung der ministerialen Vorgaben verbessert werden kann.

¹ Im Folgenden wird aufgrund der besseren Lesbarkeit der Arbeit auf eine geschlechtliche Unterscheidung verzichtet. Bei der Verwendung der maskulinen Form ist somit die feminine Form immer mitgedacht.

Dazu werden, nach einer kurzen Zusammenfassung zur Curriculumsforschung (Kap. 2.1) und zur Lehrplanrevision in NRW für das Fach Sport (Kap. 2.2) die Faktoren dargestellt, welche den Planungsprozess von angehenden Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase beeinflussen (können) (Kap. 3).

Einem einführenden Kapitel zum neuen Lehrplan für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe (Kap. 3.1) folgen theoretische Aspekte zum Planungsverhalten (Kap. 3.2.3). Darüber hinaus wird mit der Bildungstheorie von KLAFFKI das zu Grunde gelegte didaktische Modell dargestellt (Kap. 3.2.1 und 3.2.2).

Die besonderen Bedingungen, welche die Planung von Unterricht im Vorbereitungsdienst beeinflussen werden in Kapitel 3.3 dargestellt. Im Folgenden werden dann mit Aspekten zur Biografie (Kap. 3.4.1), zu Motiven (Kap. 3.4.2) und zur Rolle (Kap. 3.4.3) der angehenden Lehrkräfte zentrale Momente der individuellen Unterrichtsplanung thematisiert.

Ausgehend von zentralen Forschungsfragen (Kap. 2.3 und 3.4) wird die Verwendung der ausgewählten Methoden zunächst methodologisch erläutert (Kap. 4.1) und der Untersuchungsablauf dargestellt (Kap. 4.2). Abschließend wird die Datenauswertung veranschaulicht (Kap. 4.3.1 und 4.4.1) und die Ergebnisse dargestellt (Kap. 4.3.2 und Kap. 4.4.2) sowie diskutiert (Kap. 5).

Es bleibt an dieser Stelle zu erwähnen, dass seit Einreichen der hier vorgelegten Arbeit themenrelevante Veröffentlichungen erschienen sind, welche bei der Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse nicht mehr berücksichtigt werden konnten. So ist eine Diskussion um mögliche Bildungsstandards für den Schulsport entstanden (z.B. VOLKAMER 2005, GRUPE/KOFINK/KRÜGER 2004). Ebenso ist die Professionalisierung von Sportlehrkräften weiter untersucht worden (z.B. BRÜCKEL/GIEß-STÜBER 2005). Außerdem haben einige Autoren versucht, einen erziehenden Sportunterricht in die Schulpraxis umzusetzen (z.B. GISSEL/FLEMMING 2004; BOSHALT 2004, BAUR 2005). Nicht unerwähnt bleiben darf weiterhin die groß angelegte Studie zum Sportunterricht in Deutschland (SPRINT) (z.B. BRETTSCHEIDER et. al. 2005)

2 Gegenstandsbereich und Erkenntnisinteresse

2.1 Aspekte der Curriculumforschung

Curriculum (von lat. currere) bedeutet eigentlich 'Umlauf' des Tages oder Jahres und lässt sich definieren als eine schriftlich gefasste Vorgabe zur langfristigen Gestaltung des Unterrichts, die von der jeweils zuständigen Behörde, meist dem Kultusministerium, erlassen wird (vgl. GRUPE/KURZ 1992, 105). Curricula bzw. Lehrpläne² entstehen in einem gesellschaftlichen Diskurs, in dem Politiker, Wissenschaftler und auch Lehrkräfte in Kommissionen aktuelle Tendenzen der Gesellschaft und des Faches aufgreifen und für die Schule verarbeiten. Am Ende steht ein Regelwerk für die Lehrkräfte, in dem Angaben über Ziele, Inhalte oder Methoden aufgeführt sind. Eine Veränderung des Lehrplans stellt immer ein 'Modernisierungsversuch' dar. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Gesellschaft weiterentwickelt und Wissensbestände erweitert werden, unterliegen Lehrpläne einem ständigen Alterungsprozess.

In der Bundesrepublik waren die Schulcurricula lange Zeit bestimmt von einer Art 'Stoffverteilungsplan'. Im Zuge der Bildungsreform Ende der 60er Jahre (vgl. ROBINSOHN 1967) verabschiedete sich die Curriculumforschung jedoch von schulformspezifischen Begabungs- und Bildungstheorien und einem durch Traditionen legitimierten Kanon. Ziel war es in den 70er Jahren, eine Schule ohne Statusunterschiede und Benachteiligungen zu schaffen. Dazu wurden anzustrebende Qualifikationen und Lernziele auf unterschiedlichen Konkretionsstufen beschrieben, erläutert und begründet. Die praktischen Erfahrungen mit den curricularen Regelwerken der 70er und frühen 80er Jahre haben zunehmend zu einem kritischen Diskurs geführt, denn die Richtlinien und Rahmenvorgaben beschreiben eher allgemeine Konzepte des jeweiligen Fachunterrichts oder sie erklären eine solch große Zahl von Themen zu möglichen Unterrichtsinhalten, dass keine Orientierungsfunktion mehr erkannt werden kann (vgl. TILLMANN 1996, 8). Mitte der 80er Jahre erschien das Handbuch der Curriculumforschung (vgl. HAMEYER/FREY/HAFT 1983), welches neue Maßstäbe für die Konzeption der wissenschaftlichen Betrachtung von Lehrplänen setzte.

Im Vorfeld des Handbuchs wurde in einigen Studien der Lehrplanforschung lediglich gezeigt, wie viele Lehrkräfte ihre Lehrpläne wie gut kennen und ob sie sie überhaupt benutzen (SANTINI 1971, AXNIX 1983, KUNERT 1983, HAENISCH 1985).

² KÜNZLI sieht (vgl. 1986, 10) den Begriff ‚Lehrplan‘ dem Begriff ‚Curriculum‘ zwar übergeordnet, der Curriculumsbegriff ist allerdings im angelsächsischen Sprachraum bis heute eine übliche Bezeichnung für den Lehrplan (vgl. GRUPE/KURZ 1992a, 271) und wird im weiteren Verlauf synonym damit verwendet.

Ungeklärt blieb jedoch lange, wie Lehrkräfte mit den Lehrplänen genau umgehen und über welche Zwischenschritte sie in die konkrete Unterrichtsarbeit einfließen. Erst Ende der 90er Jahre (vgl. KÜNZLI/HOPMANN 1998; VOLLSTÄDT 1999) werden Studien zur Wirksamkeit und Nutzen von curricularen Vorschriften vorgelegt.

TILLMANN warnt aber (vgl. 1996, 7) davor, bei der Beantwortung von Fragen nach der Lehrplannutzung lediglich Vorurteilen zu folgen; dass nämlich Lehrpläne mit dem Unterrichtsalltag nichts zu tun haben und allenfalls hervorgeholt werden, wenn eine Prüfungsstunde zur Beförderung ansteht oder sich ein Elternteil beschwert. Vielmehr muss nach TILLMANN (vgl. ebd.) die Frage gestellt werden, in welcher Weise der Lehrplan des Faches Einfluss nimmt auf die Handlungen, die mit dem Unterricht zusammenhängen.

Die Lehrplanforschung in der Sportwissenschaft der Bundesrepublik Deutschland gewann erst in den 90er Jahren an Bedeutung (vgl. ASCHEBROCK 2001). Für das Land Nordrhein-Westfalen ist in erster Linie die groß angelegte Untersuchung von ASCHEBROCK/HÜBNER (1991) erwähnenswert, die den Umsetzungsprozess³ der 1980 erschienen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport in NRW verfolgt (vgl. Kap. 2.2). Aufgrund der Tatsache, dass der Ausgangspunkt der hier vorgelegten Arbeit die Richtlinien und Lehrpläne in NRW von 1999 sind, werden die zuvor erschienen Arbeiten zur empirischen Lehrplanforschung nur im Überblick dargestellt. Eine Untersuchung zu dem neuen curricularen Regelwerk in NRW für die gymnasiale Oberstufe liegt noch nicht vor, so dass die genannten Arbeiten die im Folgenden dargestellten Fragestellungen nur peripher tangieren.

BRÄUTIGAM beschäftigte sich (1986) mit Fragen der Lehrplanrezeption. Des Weiteren untersucht BALZ et al. (1993) wie Lehrkräfte die Richtlinien allgemein einschätzen und gibt (1996) einen Überblick über die bundesdeutschen Lehrpläne. Einen Überblick über die Lehrplanforschung in NRW geben NAUL/GROßBÄUMER (1996). Bei den Untersuchungen von FISCHER (1996), POPP (1999) und VORLEUTER (1999) steht der Umsetzungsprozess des bayrischen Lehrplans im Mittelpunkt der Forschung.

Bezogen auf die in der vorgelegten Untersuchung zu untersuchende curriculare Vorgabe, welche 1999 in Kraft getreten ist, mangelt es nicht an Veröffentlichungen über Hintergründe und Entwicklungen (vgl. Kap. 2.2). Differenzierte Aussagen, wie mit dem 'neuen' Lehrplanwerk für das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe an den Schulen umgegangen wird und welche Aspekte einen Umgang beeinflussen, sind bisher allerdings noch nicht getroffen worden (vgl. Kap. 2.3).

³ Der Implementationsbegriff wird bewusst vermieden, da sich widersprüchliche Interpretationen herausgebildet haben (vgl. HÜBNER 1994).

2.2 Ausgangspunkte der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen

Die eigentliche Revision der Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport in den Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 22.12.1980 wurde im September 1994 beim ersten Schulsport-Symposium NRW in Soest eingeleitet. Jedoch wurden schon früher die Richtlinien und Lehrpläne kritisiert. 1991 verwies ASCHEBROCK (vgl. 1991, 72) auf eine vorhandene Zwiespältigkeit, da im theoretischen Teil (Band I) Ziele formuliert werden, die in den anderen Teilen (vgl. Abb. 2.1) bei der Auflistung sportmotorischer Fertigkeiten verloren gehen. Darüber hinaus wurde der Versuch, wirklich alles vollständig regeln zu wollen, negativ bewertet. Kritiker sahen darin die Ursache für ein viel zu voluminöses Werk von insgesamt fünf Bänden. Im Rahmen des Symposiums wurde zudem die Frage erörtert, inwieweit der Schulsport eine neue curriculare Leitidee (vgl. KURZ 1995) bzw. eine neue pädagogische Orientierung (vgl. BECKERS 1995) benötigt. Im Nachgang zur so genannten *Instrumentalisierungsdebatte*⁴ rückte die Frage in den Mittelpunkt, ob der Sportunterricht eine Handlungsfähigkeit *im* Sport ermöglichen sollte oder eine Handlungsfähigkeit *durch* Sport notwendig sei. Dahinter verbirgt sich die Sorge, dass in einem Sportunterricht der eine Handlungsfähigkeit *im* Sport erreichen will, das gesellschaftliche Sportsystem, welches auch fragwürdige Erscheinungen hervorbringt (z.B. Aspekte des Hochleistungssports), lediglich nachgeahmt wird. Die Sorge richtet sich vor allem auf die vermeintliche oder tatsächliche Sportartenorientierung⁵ und damit auf die Ausrichtung des Sports in der Schule, wie er in Verbänden und Vereinen organisiert und betrieben wird (vgl. BECKERS 2000, 23). Eine derartige 'Abbilddidaktik' lässt sich aber nur solange vertreten, wie das benutzte Abbild (in dem Fall der außerschulische Sport) als gesellschaftlich wertvoll und damit als Leitbild für den Sport in der Schule gelten konnte. Daran hat sich aber inzwischen einiges geändert.

„Der außerschulische Spitzensport ist von Entwicklungen (z.B. Kommerzialisierung, Leistungsmanipulationen) betroffen, die für eine pädagogische Orientierung unhaltbar geworden sind. Die breitensportlich orientierte außerschulische Sportwirklichkeit verändert sich rasant und entwickelt neben neuen Inhalten auch neue Organisationsstrukturen, deren Vorzüge und Nachteile nur noch schwer durchschaubar sind (KÜPPER 2000, 13).“

⁴ Den Verlauf der Debatte stellt PROHL (vgl. 1999, 158 ff.) zusammenfassend dar.

⁵ KÖSTER (vgl. 2001, 15) stellt in diesem Zusammenhang die Vermutung auf, dass an den Schulen des Landes NRW in der Praxis fast ausnahmslos ein Sportartenunterricht in Sportkursen realisiert worden ist.

Somit ist ein „didaktischer Aktualismus“, wie DIETRICH (1992, 111) die Übernahme des Verbands- und Vereinssports im Sportunterricht bezeichnet, nicht zu tolerieren, da eine erzieherische Akzentuierung fehlt. Eine weitere Entwicklung im Rahmen sportdidaktischer Diskussionen hat eine Neuorientierung des Curriculums forciert, eine Entwicklung nämlich, die den Schulsport durch Begriffe wie Spaß und Wohlbefinden legitimieren möchte und mit dem Flow-Erlebnis (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1985) ein anerkanntes Konzept für sich vereinnahmt (VOLKAMER 1987; BRÄUTIGAM 1994). Allerdings ist durch den bloßen Verweis auf zwanglosen Spaß kein Schulfach zu begründen, „denn die Konsequenzen liegen in einem ... Rückzug aus der Verantwortung für die Entwicklung Heranwachsender sowie im Verzicht auf pädagogische Wirkungen des Sportunterrichts“ (BECKERS 1999, 39). Darüber hinaus erscheinen Begriffe wie 'Wohlbefinden' und 'Spaß' zunehmend inhaltsleer (ebd.).

Neben der fachspezifischen Entwicklung hat sich ebenfalls der Lernort Schule verändert. Veränderungen im Rahmen der pädagogischen Verantwortung sowie die Entwicklung neuer Lernformen nehmen jedes Schulfach in die Pflicht, seinen eigenen Anteil am Erziehungsauftrag der Schule neu zu formulieren. Andernfalls läuft das Fach Gefahr, von der schulischen Studententafel verbannt zu werden. Dabei geht es mittlerweile häufig weniger um die zu vermittelnden innerfachlichen Inhalte, sondern vielmehr um extrafachliche Qualifikationen, welche es den Heranwachsenden ermöglichen, sich in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft zu Recht zu finden. ASCHEBROCK weist (1997, 65) daraufhin, dass neben der fachwissenschaftlichen Kritik an dem Konzept der 'Handlungsfähigkeit im Sport' vor allem allgemeine Schulentwicklungstendenzen zu einer Neuorientierung des Schulsports geführt haben:

„Nur fünf Jahre nach dem Inkrafttreten der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen wurden ... 1985 beginnend mit der Grundschule, ... , Richtlinien- und Lehrplankonzeptionen entwickelt und eingeführt, die die Bedeutung der Fächer im Erziehungs- und Unterrichtskonzept der jeweiligen Schulform neu definierten.“

Auf der Grundlage der hier kurz skizzierten Diskussionsergebnisse erfolgte im Juli 1995 die Einrichtung einer Arbeitsgruppe. Diese hatte den Auftrag, ein Handlungs- und Verfahrenskonzept für die Revision und Fortschreibung der geltenden pädagogischen Rahmenvorgaben für den Schulsport in allen Schulstufen und Schulformen zu erarbeiten. In einem ersten Schritt nahm die Arbeitsgruppe eine Analyse des ersten Bandes der geltenden Richtlinien und Lehrpläne vor. Die Analyse ergab, dass:

„ein Umsetzungsdefizit zwischen den pädagogischen Perspektiven der 'Aufgaben des Schulsports' und der Inhaltsebene (Sportbereiche/Sportarten/Kategorien/Einheiten/Fundamenta) besteht: Die Bände II bis IV und die Oberstufen- und Abiturregelungen förderten in weiten Teilen ... eine einseitig auf Leistungsoptimierung ausgerichtete Unterrichtsplanung“ (LSW 1997, 8).

Daraus resultierte die Forderung, dass ein fachspezifisches pädagogisches Zielkonzept als eine durchgehende Orientierungsfunktion für die Inhaltsebene entwickelt werden muss (vgl. ebd.). Im Februar 1997 fand ein weiterer Workshop mit Vertretern aus Schule, Seminar, Schulaufsicht und Universität statt (vgl. LSW 1997a). Dabei stand die Neugestaltung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Mittelpunkt.

In einem zweiten Revisionschritt legte die Arbeitsgruppe im Oktober 1997 einen Gliederungsvorschlag für zukünftige schulstufen- und schulformübergreifende Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen vor. Damit erfolgte der offizielle Auftakt des Revisionsverfahrens. Im Zentrum des Gliederungsvorschlages stand das Gutachten von KURZ (1997) mit dem Titel: 'Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen'.

Einen zentralen Aspekt des Gutachtens nehmen die so genannten pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule ein. Nach KURZ (vgl. 1997, 19) ist eine pädagogische Perspektive zunächst eine Möglichkeit, wie das Fach 'Sport' am allgemeinen Auftrag der Schule mitwirken kann. Dabei erschließt jede Perspektive von einem besonderen Standpunkt aus, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann (vgl. Kap. 3.1.2).

Die pädagogischen Perspektiven entfalten sich im Rahmen eines Doppelauftrags des Schulsports, worin explizit das Bildungspotential des Sportunterrichts herausgestellt wird (vgl. BECKERS 1997). Im Sinne des Doppelauftrags liegt eine Aufgabe des Schulsports in der Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen innerhalb des Sports und benachbarter Bewegungskulturen. Darüber hinaus muss ebenso bedacht werden, was bei der sportlichen Bewegung noch gelernt und erfahren werden kann (vgl. KURZ 1997, 19). Neben inhaltlicher Vermittlung z.B. von Wurftechniken müssen demnach ebenfalls Erziehungs- und Bildungsprozesse im Sportunterricht vollzogen werden. BECKERS (2000a, 86) sieht in der Formulierung des Doppelauftrages des Sports in der Schule die Bemühung um ein stärkeres pädagogisches Profil. Die Entwicklung rückt den erzieherischen Anteil des Schulsports wieder stärker in das Bewusstsein und stellt das Besondere des Schulsports heraus. Nach BECKERS (vgl. 1995, 54) bietet der Sportunterricht in besonderem Maße die Chance zum erzieherischen Einfluss. Einerseits durch den persönlichen Umgang zwischen Lehrkräften und Heranwachsenden, andererseits durch

die subjektiven Erfahrungen, die durch den Sportunterricht angestoßen werden können.

Das geschieht im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. 3.1.1), in dem mögliche Sportbereiche und Bewegungsfelder (vgl. 3.1.3) im Unterricht unter pädagogischer Orientierung thematisiert werden. Zusammenfassend sind in Abbildung 2.1 die Veränderungen der Richtlinien und Lehrpläne von 1980 bis 1999 vergleichend dargestellt.

1980 Richtlinien und Lehrpläne in fünf Bänden für alle Schulen	1999 Richtlinien, Rahmenvorgaben für den Schulsport, Lehrplan in einem Band für jede Schulstufe
Band I: Allgemeiner Teil mit neun Aufgaben des Schulsports	Richtlinien: <i>Für alle Schulfächer gleich</i>
Band II: Verbindliche Sportbereiche und Sportarten	Rahmenvorgaben für den Schulsport: <i>Für alle Schulstufen gleich</i> Sechs pädagogische Perspektiven Fünf Prinzipien eines erziehenden Unterrichts Zehn Inhaltsbereiche
Band III: Alternativ verbindliche Sportbereiche und Sportarten	
Band IV: Zusätzlich wählbare Sportbereiche und Sportarten Sport in Sonderschulen Schulsonderturnen	
Band V: Gymnasiale Oberstufe Lernbereiche: <i>Lernbereich I:</i> Lernen und Üben von Sportarten <i>Lernbereich II:</i> Analyse und Planung sportlicher Bewegung und Leistung <i>Lernbereich III:</i> Analyse und Reflexion des Sports als ein Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit 16 Sportbereiche und Sportarten	Lehrplan: <i>Schulform und schulstufenspezifisch</i> Sechs pädagogische Perspektiven Bereiche des Faches: <i>Bereich I:</i> Sieben Bewegungsfelder und zwei grundlegende Inhaltsfelder <i>Bereich II:</i> Fachliche Kenntnisse <i>Bereich III:</i> Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens

Abb. 2.1: Veränderungen der Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport in NRW von 1980 im Vergleich zu 1999

Es wird deutlich, dass sich die Richtlinien und Lehrpläne bereits im Aufbau stark voneinander unterscheiden. So besteht die 'neue' curriculare Vorgabe nur noch aus einem Band. Des Weiteren wird der Lehrplan von den Rahmenvorgaben mitbestimmt. Dadurch wird die oben skizzierte Leitidee des Sports in der Schule expliziert und für alle Schulstufen gleichermaßen verbindlich.

Das Ergebnis der hier im Überblick dargestellten Revision der Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen stellt in jedem Fall keine, wie KURZ (vgl. 1997, 8) ankündigt, behutsame Fortschreibung der Richtlinien von 1980 dar. Vielmehr ist durch die dargestellte Neuorientierung der Leitidee der mögliche (pädagogische) Beitrag des Schulsports zur Bewältigung von Lebensaufgaben in dem normativen Text der Rahmenvorgaben und Lehrplänen festgeschrieben worden. Gleichwohl sagt die Neuorientierung der Vorgabe für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen noch nichts darüber aus, welche Folgen sich daraus für die schulische Praxis ergeben. Die vorliegende Forschungsarbeit versucht daher Antworten zu finden, welche Aspekte aus den normativen Texten überhaupt in der Schule ankommen.

2.3 Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen

Eine Forschungsarbeit muss immer zielgerichtet, immer intentional sein. Wissenschaftliche Forschung hat Erklärungen zu entwickeln, die bei aller Unvollkommenheit Hilfen und Anregungen für absichtsvolles und verantwortliches Handeln liefern (vgl. ERDMANN 1987, 59). Bei der wissenschaftlichen Betrachtung von Schulunterricht wird häufig die fehlende Bindung zwischen Theorie und Praxis angemahnt. Als zentrales, schriftlich fixiertes Bindeglied zwischen den Lehrkräften in der Schule und den Fachwissenschaftlern an der Hochschule stehen die Richtlinien und die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer. Aus diesem Grund stellt die folgende Forschungsarbeit die curriculare Vorgabe des Faches Sport als Untersuchungsbereich in den Mittelpunkt, um (differenzierte) Erklärungen für den Sportunterricht zu entwickeln. Der Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in NRW ist sozusagen das **Forschungsobjekt**.

Der Lehrplan bildet in der Regel den Rahmen und die Grundlage für weitere, z. T. detailliertere Pläne, welche die Fachkonferenz für die Schule und der einzelne Lehrer für seinen Unterricht erstellen. Die Einführung von neuen Lehrplänen ist oft verbunden mit Schwierigkeiten, da Veränderungen im Lehrerhandeln notwendig werden. Das erfordert von den beteiligten Personen ein Umdenken und Einarbeiten in die neuen Ausprägungen des Lehrplans. Solche Schwierigkeiten werden umso größer, je größer die Veränderungen im Lehrplan sind.

Das Fach Sport in Nordrhein-Westfalen hat für die gymnasiale Oberstufe mit Beginn des Schuljahrs 1999/2000 einen neuen Lehrplan⁶ erhalten (vgl. Kap. 2.2). Es ist also ein Umdenkungsprozess gefordert. Darin muss eine zu einseitige Ausrichtung an Sportarten aufgegeben werden und eine Berücksichtigung pädagogischer Perspektiven erfolgen. Erfolgt kein Umdenken, so bleibt die im Doppelauftrag manifestierte Neuausrichtung des Schulsports ein theoretisches Muster ohne Wert für die Schulpraxis.

Die einzelnen pädagogischen Perspektiven, welche sich im Sportunterricht an einzelnen *Inhaltsbereichen* bzw. *Bewegungsfeldern* entfalten und elementaren *Prinzipien* eines erziehenden Unterrichts unterliegen sollten (vgl. Kap. 3.1), können den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung darstellen und werden am ehesten innerhalb der Unterrichtsziele deutlich (vgl. Kap. 3.2). Der benutzte Konjunktiv verweist, nach erfolgter Lehrpläneinführung, auf die Frage nach der tatsächlichen Nutzung des Lehrplans durch Akteure der schulischen Praxis. Als Akteure des Sportunterrichts werden aus insgesamt drei Gründen angehende Sportlehrkräfte in das Zentrum der Untersuchung gestellt. Erstens kann den *Lehramtsanwärtern*⁷ aufgrund der noch abzulegenden zweiten Staatsprüfung ein hohes Maß an Engagement bei der Lehrplannutzung unterstellt werden, das nicht zuletzt dadurch erhöht wird, dass ohne die Berücksichtigung des gültigen Lehrplans eine erfolgreiche Abschlussprüfung nicht möglich sein dürfte. Außerdem hat der *Forscher* zweitens die Möglichkeit, detaillierte Daten von Unterrichtsplanung im Sportunterricht zu erheben, da die angehenden *Sportlehrkräfte* im Rahmen des Vorbereitungsdienstes ihre Planungen offen legen und schriftlich fixieren müssen (vgl. Kap. 3.3). Drittens wird die Gruppe der Sportlehrer, welche in den nächsten Jahren in den Schuldienst eingestellt wird, entscheidend die Umsetzung der Lehrplanvorgaben beeinflussen. KURZ (2000, 37) erwartet sogar, dass die jungen Kollegen, die nun den Dienst in die Schule antreten, den neuen Geist mitbringen und engagiert versuchen, dem erzieherischen Anspruch des Faches gerecht zu werden. Somit stellen Sportreferendare die **Forschungsobjekte** der hier vorliegenden Untersuchung dar. Zur theoretischen Annäherung an die Forschungsobjekte werden verschiedene Momente individueller Unterrichtsplanung dargestellt (vgl. Kap. 3.4).

⁶ Im Folgenden wird nicht mehr explizit zwischen Richtlinien, Rahmenvorgaben und Lehrplan unterschieden, wenn eine Unterscheidung nicht für das Verständnis notwendig ist, sondern die curriculare Vorgabe für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW allgemein gemeint ist.

⁷ Der Begriff, der im Folgenden synonym mit dem Begriff Referendar gebraucht wird, meint die angehenden Sportlehrkräfte, die sich in der zweiten Phase der Lehrerausbildung im so genannten Vorbereitungsdienst befinden.

Im dritten Kapitel wird nach der Darlegung zentraler Aspekte des Lehrplans (vgl. Kap. 3.1) versucht, das komplexe Themenfeld der Unterrichtsplanung eingrenzend darzustellen (vgl. Kap. 3.2). Anschließend werden die Rahmenbedingungen in der zweiten Phase der Ausbildung erläutert (vgl. Kap. 3.3), da die Forschungssubjekte unter bestimmten Bedingungen an ihren Ausbildungsschulen tätig sind und ihren Unterricht planen. Zum Abschluss des Kapitels werden wichtige Aspekte einer individuellen Unterrichtsplanung dargestellt, um Voraussetzungen zu ermitteln, die Einfluss auf das Planen von Sportunterricht besitzen könnten (vgl. Kap. 3.4).

Dem Theorieteil kommen zusammengefasst zwei entscheidende Aufgaben zu. Auf der einen Seite ist der untersuchte Gegenstand (der 'neue' Sportlehrplan für die Sekundarstufe II, Aspekte der Unterrichtsplanung in der Lehrerausbildung und der Lehrperson als solche) für den Leser zu erläutern, auf der anderen Seite sind zentrale Begriffe des eigentlichen Forschungsprozesses zu klären.

Am Anfang, der explorativ angelegten Forschungsarbeit (vgl. Kap. 4.1), steht weder eine geschlossene Theorie, noch vorab formulierte Hypothesen (vgl. Kap. 4.2). Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich, der mit Hilfe spezieller Forschungsfragen unter bestimmten Erkenntnisinteressen fokussiert betrachtet wird. Was in diesem Bereich besonders relevant ist, stellt sich erst im Laufe der Forschung heraus. Der Untersuchungsbereich kann als *Umgang der Referendare (dem Forschungssubjekt) mit dem Sportlehrplan (dem Forschungsobjekt) für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen* konkretisiert werden. Allerdings beschränkt sich das Forschungsprojekt auf den Planungsprozess des Sportunterrichts. Das bedeutet, dass der tatsächliche Ablauf des Sportunterrichts in der Schule gewissermaßen nur indirekt Gegenstand der Untersuchung ist. Als eine zentrale Forschungsaufgabe ist die Herstellung einer Verbindung zwischen Forschungsobjekt (Lehrplan) und Forschungssubjekt (Referendar) zu sehen. Daher kann als erste (weite) Problemfrage aus dem Untersuchungsbereich formuliert werden: *In welchem Maße berücksichtigen Referendare die Lehrplanvorgaben innerhalb ihrer Unterrichtsplanung?*

Die Art der Frage impliziert bereits die Annahme, dass der Lehrplan für angehende Sportlehrkräfte Relevanz besitzt. Relevanz ergibt sich alleine durch die Ausbildungssituation mit Zwängen und Vorgaben von Seiten der Ausbilder. Zur Beantwortung der Frage werden Unterrichtsentwürfe inhaltsanalytisch ausgewertet (Kap. 4.3), um so die tatsächliche Nutzung der curricularen Vorgaben, insbesondere im Bereich der pädagogischen Perspektiven, zu ermitteln.

Allerdings möchte sich die hier vorgelegte Arbeit nicht mit einer Art Verteilungskurve der einzelnen pädagogischen Perspektiven zufrieden geben. Über die beschreibende Bestandsaufnahme hinaus sind mögliche Gründe für die festgestellte Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben aufzuzeigen. Aus diesem Grund lautet die zweite (weite) Problemfrage: *Wie ist eine individuelle Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben zu erklären?* Darin kommt eine subjektive Planung zum Ausdruck, die jede Unterrichtsplanung als einen einzigartigen Vorgang eines Individuums ansieht. Auf der Grundlage von Interviewstudien mit Lehramtsanwärtern (vgl. Kap. 4.4) wird versucht, Erklärungsansätze der unterschiedlichen individuellen Lehrplanberücksichtigung zu entwickeln. Die Interviews werden mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt. Insgesamt sollen durch die Ergebnisse der Arbeit:

- für Lehrplannutzer ein differenzierterer Zugriff auf die pädagogischen Perspektiven des Lehrplans möglich werden.
- Sportlehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung unterstützt werden.
- Sportlehrkräften die Reflexion der eigenen Planungspraxis erleichtert werden.
- Aspekte für eine verbesserte Sportlehrerausbildung ableitbar werden.

3 Planung von Sportunterricht

3.1 Der 'neue' Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in NRW

Seit dem 01.08.1999 hat der Sportunterricht⁸ der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen einen neuen Lehrplan. Er löst die Richtlinien und Lehrpläne von 1980 ab (vgl. Kap. 2.2). Der 'neue' Lehrplan öffnet den Weg zu einem Sportunterricht, in dem ein deutliches pädagogisches Profil erkennbar wird. Bereits in der Leitidee⁹, dem so genannten 'Doppelauftrag' des Sportunterrichts, wird der pädagogische Anteil fest verankert. Danach zielt der Sport in der Schule zum einen auf die individuelle *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport* und zum anderen auf die *Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur* ab (vgl. MSWWF 1999, XXIX¹⁰). Schulsport soll demnach mit Bezug auf die außerschulische Lebenswelt sowohl fachimmanente Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln als auch Einstellungen und Haltungen anbahnen, die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme nicht nur am Sport, sondern an sozialen und politischen Gestaltungsprozessen notwendig sind (vgl. BECKERS 2000, 86).

Ein derartig orientierter Sportunterricht versteht sich als *erziehender Unterricht*. Zur Realisierung eines *erziehenden Sportunterrichts* müssen die in der Schule tätigen Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht bestimmte Prinzipien (vgl. Kap. 3.1.1) beachten.

In diesem Kapitel werden die Grundzüge des 'neuen' Lehrplans dargestellt. Bei den Darstellungen kann es nicht darum gehen, wichtige Textpassagen des Lehrplans und der Rahmenvorgaben wörtlich zu übernehmen. Allerdings ist es notwendig, bestimmte Kernaussagen zum Ausgangspunkt der Betrachtungen werden zu lassen, da der 'neue' Lehrplan als Forschungsobjekt das Zentrum der vorliegenden Forschung darstellt.

⁸ Innerhalb der weiteren Ausführungen wird keine Unterscheidung zwischen dem Begriff 'Sportunterricht' und dem umfassenderen Schulsportbegriff vorgenommen.

⁹ In der Leitformel des 'neuen' Lehrplans taucht der Begriff *Handlungsfähigkeit* nicht mehr auf, was THIELE (vgl. 2001, 45) darauf zurückführt, dass man den Zentralbegriff der Sportdidaktik zu leicht missverstehen kann und die pädagogische Dimension dem Begriff 'Handlungsfähigkeit' anscheinend abgeht.

¹⁰ An den römischen Ziffern lässt sich erkennen, dass hier aus den Rahmenvorgaben für den Schulsport zitiert wird.

3.1.1 Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Die Hinwendung zu einem erziehenden Sportunterricht weist, in Anlehnung an das Gedankengut *Herbarts*¹¹ (vgl. BECKERS 1999a, 2000a), auf die Untrennbarkeit der beiden Begriffe Unterricht und Erziehung hin. Der Begriff, von BALZ (1990, 1992) in das sportdidaktische Interesse gerückt, erlebte in den 90er Jahren eine Renaissance (vgl. NEUMANN 2004). Die allgemeine Didaktik diente dabei als Vorreiter, die FUNKE-WIENEKE (vgl. 1999, 16) in Anlehnung an *Benner*, *Ramseger* und *Schaller* erläutert.

Der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe in NRW folgt dem Konzept des erziehenden Sportunterrichts, in dem laut Rahmenvorgabe für den Schulsport bestimmte Prinzipien des Lehrens und Lernens berücksichtigt werden müssen, da nur dadurch der dargestellte Doppelauftrag verwirklicht werden kann. Insgesamt werden fünf Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts benannt (MSWWF 1999, XLIV f.), die laut STIBBE (vgl. 2000, 215) Hinweise darauf geben, wie Sportunterricht zu einem 'erziehenden' Sportunterricht werden kann. Im Folgenden werden die einzelnen Prinzipien erläutert. Dabei wird versucht, die Praxisrelevanz und die unterrichtliche Umsetzung herauszuarbeiten.

Mehrperspektivität

Das Prinzip der *Mehrperspektivität* ist schon lange bekannt und war bereits Gegenstand der 'alten' Richtlinien. War jedoch in den Richtlinien von 1980 das Prinzip der Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip eher latent vorhanden, so wird in den Rahmenvorgaben von 1999 Mehrperspektivität zum Dreh- und Angelpunkt eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. SCHMIDT-MILLARD 2000, 223).

STIBBE sieht (vgl. 2000, 215) die Idee des mehrperspektivischen Unterrichtens als den Kern der pädagogischen Gesamtkonzeption der neuen curricularen Vorgabe. Durch den Bezug auf mehrere (pädagogische) Perspektiven soll erfahren werden, wie sportliche Aktivitäten mit unterschiedlichem Sinn belegt werden können und sich dadurch verändern (vgl. MSWWF 1999, XLIV). Weiterhin soll dazu angeleitet werden, „die in sportlichen Aktivitäten enthaltenen Ambivalenzen zu erkennen und zu reflektieren (ebd.).“

¹¹ FUNKE-WIENEKE macht darauf aufmerksam, dass es *Herbart* nicht nur um Qualifizierungen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ging, sondern um eine Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess, die moralisch vertretbar ist und damit der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse insgesamt dient (vgl. 1999, 17).

Darüber hinaus zielt das Prinzip der Mehrperspektivität darauf ab, den Heranwachsenden im Sportunterricht bei der Sinnfindung ihres eigenen sportlichen Handelns helfend zur Seite zu stehen. Diese Zielvorstellung gewinnt an Bedeutung, wenn bedacht wird, „dass Sport in keiner seiner Formen einen bestimmten Sinn hat, sondern stets mit Sinn belegt wird (KURZ 1997, 36)“. Allerdings darf Mehrperspektivität nicht missverstanden werden als ein Prinzip, welches additiv alle möglichen Perspektiven im Unterricht abhakt. Mehrperspektivität ist eher ein didaktisches Prinzip, das bestimmte Ausschnitte der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur spezifisch akzentuiert¹².

„Unmittelbar einsichtig dürfte jedoch sein, dass nicht alle Ausschnitte geeignet sind, die Intentionen der pädagogischen Perspektive zu verwirklichen. Aber ebenso wenig scheint es ... angebracht, eine spezielle Form der Bewegungs- und Sportkultur mit möglichst vielen pädagogischen Perspektiven verbinden zu wollen. (BECKERS 2000a, 91)“

Als Hinweis für die praktische Umsetzung verweisen die Rahmenvorgaben beispielhaft auf die Darstellung negativer und positiver Auswirkungen im Zusammenhang mit Gesundheit. So können etwa an bestimmten Bewegungsformen der Gymnastik ebenso gesundheitliche Aspekte (z.B. Funktionsgymnastik), künstlerische Formen (z.B. Bewegungstheater), Leistungsaspekte (z.B. Tanzwettbewerb), aber auch Begleiterscheinungen des Fitnesswahns (z.B. Essstörungen) thematisiert werden. Damit wird eine wichtige Ausrichtung eines mehrperspektivischen Unterrichts verdeutlicht, denn Mehrperspektivität bedeutet nicht, Sportarten nach unterschiedlichen Zielvorgaben zu verändern, sondern in und durch Bewegung die Mehrperspektivität von Bereichen oder Themen zu entdecken (vgl. BECKERS 1995, 61).

Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung

Das zweite Prinzip der Rahmenvorgaben besitzt zwei unterschiedliche Lesarten. FUNKE-WIENEKE (1999, 17) sieht das Prinzip erfüllt, „wenn die lebensweltlich geprägten Vorerfahrungen der Schüler mit Bewegung, Spiel und Sport nicht unterrichtlich negiert oder marginalisiert werden, sondern wenn sie von den Schülern eingebracht werden und sich klären können.“ Das Verständnis schließt sich eng an ein anzustrebendes Prinzip der *Schülerorientierung* an, welches seit langem jeder Lehrkraft als Kennzeichen guten Unterrichts bekannt ist.

¹² BECKERS erweitert das Begriffsverständnis (vgl. 2000a, 90 f.) durch den Bezug auf die Begriffe Vielseitigkeit, Zusammenhänge und Ordnung.

MEYER stellt (vgl. 1993, 189 ff.) das Prinzip der Schülerorientierung, welches sich als Gestaltungshinweis der Lernprozesse auch im 'neuen' Lehrplan Sport wieder findet (vgl. MSWWF 1999, 28), dar.

Entgegen einem solchen Verständnis von Erfahrungs- und Handlungsorientierung zielen die Rahmenvorgaben auf die Anregung der Bereitschaft, „sich neuen Erfahrungen zu stellen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Erfahrungen können vor allem durch eigenes Handeln gewonnen werden (MSWWF 1999, XLIV).“ Somit muss im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts den Heranwachsenden immer wieder die Möglichkeit gegeben werden, etwas für sie Neues und Ungewohntes zu erfahren. BECKERS (vgl. 2000a, 92) verweist in diesem Zusammenhang auf die besonderen Möglichkeiten der beiden grundlegenden Inhaltsfelder (Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen, sowie das Spielen entdecken und Spielräume nutzen (vgl. Kap. 3.1.3)), da nur durch Begegnung mit dem Unerwarteten bzw. Widersprechenden sich der Anlass zur Auseinandersetzung und letztlich zum Lernen bietet.

Was als neue Bewegungserfahrung für die Schüler im Sportunterricht thematisiert werden kann, explizieren die einzelnen pädagogischen Perspektiven (vgl. Kap. 3.1.2). In den Ausführungen zu dem zweiten Prinzip eines erziehenden Sportunterrichts in den Rahmenvorgaben werden für den Unterricht offene Verfahrensweisen proklamiert, in denen die Heranwachsenden sich eigenständig Themen aus dem Bewegungs- und Spiel- und Sportbereich arbeiten. Deutlich wird auf die Möglichkeit hingewiesen, geschlechtsspezifische Zugangsweisen zu Bewegung, Spiel und Sport zu erkennen (vgl. MSWWF 1999, XLV).

Reflexion

Direkt an das Prinzip der Erfahrungs- und Handlungsorientierung schließt sich das Prinzip der Reflexion an, denn „wenn Erfahrungen und Handlungen für die Entwicklung des Menschen fruchtbar werden sollen, dann müssen sie durch Reflexion begleitet werden (MSWWF 1999, XLV).“ Anders ausgedrückt sollte im Sportunterricht von der Lehrkraft eine Anleitung zum Sich-Bewegen stattfinden, aber auch eine Anleitung zum Nachdenken darüber.

In diesem Zusammenhang ist als Konkretisierung der Verweis auf eine reflexive Thematisierung von Koedukation im Sportunterricht formuliert. Darüber hinaus wird auf die enge Verbindung zum Prinzip der Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts hingewiesen, die in den Richtlinien den fachspezifischen Vorgaben vorgeschaltet ist und worin die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns als unabdingbar angesehen wird.

Um eine Konkretisierung für den Sportunterricht zu erreichen, sei auf BECKERS (vgl. 2000a, 93) verwiesen, der das Prinzip der Reflexion z.B. im Hinblick auf Risikosportarten als notwendig erachtet und fragt: Wie sinnvoll es eigentlich ist, die eigene Angst zu überwinden. Der Autor (ebd.) verweist im Zusammenhang einer reflexiven Unterrichtsgestaltung auf die Besonderheit des Schulsports, da er als einziges Fach in der Schule den Körper in den Mittelpunkt stellt.

Verständigung

Eine weitere Bedingung für einen erziehenden Sportunterricht ist das Prinzip der Verständigung, welches ebenfalls zwei Ausrichtungen besitzt. Auf der einen Seite muss es eine Verständigung zwischen den Schülern und der Lehrkraft geben. Laut Rahmenvorgaben bedeutet das für die unterrichtliche Umsetzung, dass die Heranwachsenden entwicklungsgemäß und zunehmend an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen sind und die Lehrkräfte sich mit ihnen über Sinn und Realisierung verständigen (vgl. MSWWF 1999, XLV). Der Begriff 'entwicklungsgemäß' weist daraufhin, dass die Schüler behutsam in die Verantwortung für ihren eigenen Unterricht genommen werden müssen (vgl. ALEFSEN/GEBKEN/SCHÖNBERG 1999). KURZ (vgl. 2000, 48) macht dabei allerdings auf die Gefahr aufmerksam, dass die Abgabe der Verantwortung von der Lehrkraft an die Schüler häufig verbunden ist mit einer Überforderung der Heranwachsenden und dann in einem Unterricht mündet, der sich offen nennt, aber tatsächlich ungeplant und für alle bequem ist.

Auf der anderen Seite fordern die Rahmenvorgaben ebenfalls die Verständigung der Heranwachsenden untereinander. Die Schüler sollen einerseits ein gelungenes Miteinander erleben, andererseits lernen, wie Konflikte im sozialen Miteinander gelöst werden (vgl. MSWWF 1999, XLV). Vorgaben, die sich in den pädagogischen Perspektiven sehr stark in der Perspektive E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen) wieder finden lassen (vgl. Kap. 3.1.2).

Mit dem erneuten Hinweis auf die Anwendung des Prinzips der Verständigung in einem koedukativen Unterricht schließen die Aussagen der curricularen Vorgaben. Die Rolle der Sportlehrkraft wird nicht weiter erläutert. BECKERS (vgl. 2000a, 93) gibt zu bedenken, dass die Organisationsform des Sportunterrichts eine Art informellen Umgang aller Beteiligten ermöglicht, was zwar die Interaktion erleichtert aber auch konfliktträchtig sein kann.

Wertorientierung

Das letzte Prinzip zielt ab auf eine Identitätsentwicklung der Heranwachsenden. Erreichbar wird eine Entwicklung der Identität durch den Sportunterricht, indem positive Potentiale der sportlichen Aktivität erkannt werden. Als Ausgangspunkt für eine identitätsstiftende Erkenntnis schlagen die Rahmenvorgaben vor, auf spezifische Erfahrungen des Sports, die mitunter ambivalent sind, zurückzugreifen (vgl. MSWWF 1999, XLV). An drei Beispielen werden Erfahrungsbereiche verdeutlicht (ebd.):

- Notwendigkeit und Schwierigkeit des fairen Umgangs miteinander.
- Regelbefolgung und Einsicht in die Veränderbarkeit.
- Wohlbefindenerfahrung durch Bewegung und körperliche Belastung.

FUNKE-WIENEKE spricht in diesem Zusammenhang (vgl. 1999, 17) davon, im Sportunterricht Dilemmata aufzuwerfen und die Heranwachsenden damit zur Selbstbestimmung ihres Handelns aus der Uneinigkeit heraus aufzufordern. Der Autor entwickelt dazu ein Spannungsgefüge (ebd.) zwischen z.B. Erfolgsorientierung und Fairness, zwischen gesellschaftlich erwünschten und persönlich bedeutsamen Leistungserwartungen und -maßstäben, zwischen hilfreicher Ordnungskraft und Widerstand erzeugender Repressivität von Regeln, zwischen Körpergenuss und Körperverantwortung, zwischen Muße und Müßiggang. BECKERS ergänzt (vgl. 2001, 41) in Anlehnung an *Serve* dazu, dass der Ausgangspunkt für das Prinzip der Wertorientierung die Tatsache ist, dass Werte eine handlungsorientierende Funktion besitzen. Das bedeutet, dass jedes Verhalten - bewusst oder unbewusst - durch Wertentscheidungen bestimmt wird. BECKERS verweist (ebd.) ausdrücklich darauf, dass dies auch für die unterrichtenden Sportlehrkräfte gilt, in deren Handlungen im Sportunterricht Wertorientierungen zum Ausdruck kommen. In einem wirklich erziehenden Sportunterricht sind alle Prinzipien, die eng miteinander verknüpft sind, einzuhalten. Zu ergänzen ist die Tatsache, dass die Verwendung der fünf Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts in der Literatur nicht einheitlich erfolgt¹³.

KURZ skizziert (vgl. 1997, 36 ff.; 2003, 42) unter den Stichworten *Mehrperspektivität*, *Selbsttätigkeit* und *erfüllte Gegenwart* lediglich drei Prinzipien, die, zumindest was die letzten beiden Stichworte angeht, schon begrifflich nicht mit den im Lehrplan dargestellten Prinzipien korrespondieren. Mit den Begriffen der *Selbstbestimmung* und *Verantwortlichkeit* formuliert KURZ (vgl. 2000, 47) weitere zentrale Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts.

¹³ Eine Zusammenfassung über Entwicklungen und Begründungen eines erziehenden Sportunterrichts bieten BALZ/NEUMANN (2001, 162 ff.).

Darin wird deutlich, dass im Hinblick auf die Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts eine gewisse Uneinigkeit in der sportdidaktischen Literatur zu konstatieren ist.

THIELE bemängelt (vgl. 2001, 45) die unklare Begriffsdefinition und kritisiert die fehlende Begründung, wie die Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts zustande kommen. Der Autor bezeichnet den erziehenden Sportunterricht als „einen pädagogischen Slogan mit wenig Informationswert“ (ebd.).

3.1.2 Die pädagogischen Perspektiven

Der 'neue' Lehrplan verfolgt nach den bisherigen Ausführungen das Ziel eines pädagogisch begründeten Sportunterrichtes im Sinne des Doppelauftrages, der sich im Rahmen eines erziehenden Unterrichts mit Hilfe der dargestellten Lehr- und Lernprinzipien entfalten lässt. Ein Ziel, das der Praxisarbeit der einzelnen Sportlehrkräfte zwar die Richtung vorgibt, aber wenig konkrete Hilfe dafür bietet, was bei der Planungsarbeit im Vorfeld der Sportstunden und später in der Durchführung des Sportunterrichts in der Schule zu geschehen hat. Dazu dienen die so genannten pädagogischen Perspektiven auf den Sportunterricht in der Schule. In den pädagogischen Perspektiven wird deutlich,

„inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann, und ... (die) damit zugleich eine Antwort auf die Frage (bieten), wie sich im Schulsport die Entwicklung Heranwachsender in eine Weise fördern lässt, die kein anderes Fach ersetzen kann (MSWWF 1999, XXX).“

Somit stellen die pädagogischen Perspektiven eine Konkretisierung des Doppelauftrags dar, denn sie sind nach KURZ (2000, 42), „der Versuch einer systematischen Antwort auf die Frage danach, was denn in der Auseinandersetzung mit Aufgaben des Sports über die Entwicklung sportlichen Könnens hinaus Entwicklungsförderndes geschehen und unterrichtlich angebahnt werden kann.“¹⁴

Unterrichtlich *anbahnen* heißt nach KURZ (2000a, 74) „zum Thema machen.“ Damit ist ein wichtiger Begriff für die Arbeit der Lehrkräfte mit dem 'neuen' Lehrplan entwickelt, und es mehren sich die Stimmen aus der Praxis, die ihr Fach jetzt als einen themen- und problemorientierten

¹⁴ KURZ (vgl. 1998, 143) weist daraufhin, dass mit dem Begriff der 'pädagogischen Perspektive' etwas in einem neuen Gewand auftritt, das unter Bezeichnungen wie *Sinngebungen* oder *Sinnperspektiven* des Sports bereits eine längere Tradition in der Sportdidaktik hat. Auf die begriffliche kontroverse Diskussion und die Festlegung auf den Begriff der 'pädagogischen Perspektive', die während der Arbeit an dem Lehrplan stattgefunden hat (vgl. KURZ 1997, 20), wird hier nicht genauer eingegangen, da der (fertige) 'neue' Lehrplan Ausgangspunkt der Betrachtung ist.

Sportunterricht begreifen. Für diese so genannte „didaktische Thematisierung“ (KURZ 1998, 144) dienen die pädagogischen Perspektiven auf den Sportunterricht.

Die zentrale Stellung der insgesamt sechs pädagogischen Perspektiven erfordert eine genauere Darstellung¹⁵. Dabei werden wichtige Gesichtspunkte herausgestellt und die Umsetzung in der Praxis der gymnasialen Oberstufe diskutiert. Die pädagogischen Perspektiven werden sowohl in den Rahmenvorgaben für den Schulsport als auch im Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe dargestellt. In der folgenden überblicksartigen Darstellung der pädagogischen Perspektiven liegt die Gefahr, den Text der curricularen Vorgaben nur unvollständig darzustellen. Gleichwohl erscheint es für ein umfassendes Verständnis wichtig, die zentralen Bereiche des neuen Lehrplans zu konkretisieren. Dabei soll versucht werden, die Ausführungen zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven zu verdeutlichen und eventuelle Doppelungen in den Rahmenvorgaben und dem Lehrplantext darzustellen.

A Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern

Die Perspektive wird durch die ambivalente Stellung der 'Körperlichkeit' in unserer Gesellschaft bedeutsam. Auf der einen Seite nimmt die Körperlichkeit des Menschen einen zunehmend höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft ein, der bis zu einer übersteigerten Körperorientierung führen kann. Auf der anderen Seite wird das einzelne Individuum auf Grund der Lebensbedingungen der modernen Gesellschaft von seinem Körper entfremdet (vgl. KÜPPER 2000a, 160).

Grundsätzlich geht es bei der pädagogischen Perspektive A um das Lernen mit allen Sinnen und die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, wobei die Schüler in der gymnasialen Oberstufe ihre *materialen* und *leiblichen* Erfahrungen erweitern (vgl. MSWWF 1999, 5). Der Begriff der *leiblichen* Erfahrung kann heute als eher veraltet angesehen werden, der vor allem durch das Konzept der Körpererfahrung von FUNKE (1983) erweitert worden ist. KURZ bietet (vgl. 1997, 23) zur Konkretisierung und zur Darstellung der pädagogischen Bedeutsamkeit der Perspektive drei einander ergänzende Gedankengänge:

- Betonung der kinästhetischen Sensibilität und der Wahrnehmungsintegration.
- Förderung der Empfänglichkeit für Tätigkeitsanreize.
- Ermöglichen von primären materialen Erfahrungen.

¹⁵ Die Grundgedanken einzelner Perspektiven finden sich teilweise bereits in den Richtlinien von 1980. Für die weitere Betrachtung der Lehrplanarbeit und die Ausrichtung der hier vorgestellten Untersuchung ist eine Darstellung der genauen Verbindungslinien allerdings weniger bedeutsam. Eine detaillierte Darstellung findet sich bei KURZ (1997).

Betrachtet man die Ausführungen zu den pädagogischen Perspektiven in den Rahmenvorgaben und im Lehrplan, so wird deutlich, dass die drei Gedankengänge mögliche Auslegungen der pädagogischen Perspektive A im Sportunterricht darstellen. So ist eine Betonung der kinästhetischen Sensibilität angesichts einer Konzentration der Wahrnehmung auf bestimmte Formen des Sehens und Hörens ohne Frage sinnvoll. Sie darf aber nicht die ebenfalls zentrale vestibuläre und taktile Wahrnehmung überlagern.

B Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten

Unter dieser Perspektive geht es nach KURZ (vgl. 1997, 24) darum, dass der Körper, insbesondere der Körper in Bewegung, von anderen und von uns selbst immer auch als Träger von Botschaften über das Ich aufgefasst wird ('Körpersprache'). Eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (vgl. HAVIGHURST 1972) ist das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung. Der Sportunterricht muss in diesem Zusammenhang dazu beitragen, dass Heranwachsende urteilsfähig gegenüber Vorgaben werden, wie man aussehen und sich bewegen sollte (vgl. MSWWF 1999, XXXII). Bewegung aus dem Blickwinkel 'Sich körperlich ausdrücken und mit Bewegungen gestalten' kann nach TIEDT/TIEDT (vgl. 2000, 169) unterschiedlich gedeutet werden:

- als 'alltägliches' Lebensmittel'.
- als Kommunikationsmittel.
- als Ausdrucks- und Darstellungsmittel.
- als Erlebnisinhalt.
- als Wirkungsmedium.
- als zweckgerichtete Aktion in einem gestalteten Raum.
- als expressive Bewegung mit ihrer Deutung.

Mit diesen Ansätzen geht die pädagogische Perspektive B über eine ästhetische Erziehung hinaus, da es nicht ausschließlich um eine Bewegungskunst geht, die möglichst vorführfähige Qualitäten besitzt.

C Etwas wagen und verantworten

Die Aspekte, die mit der pädagogischen Perspektive C angesprochen werden, tauchen in den Richtlinien und Lehrplänen von 1980 noch nicht auf und sind somit als curriculares Neuland anzusehen. Die Perspektive trägt der Entwicklung im Bereich der Erlebnispädagogik und des Abenteuersports Rechnung, da in der heutigen Lebenswelt der Jugendlichen ein vermeintlicher 'Kick' (z.B. beim Klettern) einen hohen Stellenwert besitzt. Dieser 'Kick' kann aber durchaus negative Folgen für sie und andere haben.

Innerhalb der Perspektive C geht es gleichwohl nicht ausschließlich um eine sicherheitsbetonte Wagniserziehung (vgl. NEUMANN 1998), sondern darüber hinaus stehen auch Erfahrungen mit der Angst im Vordergrund. Im Sport lässt sich erfahren und lernen, einerseits Angst zu überwinden, andererseits aber auch zu seiner Angst zu stehen (vgl. MSWWF 1999, XXXIII). Konkret sieht KURZ (vgl. 1997, 29) drei Aspekte, die das pädagogisch wertvolle der Perspektive C ausmachen:

- Wer etwas wagt, geht an die Grenze seiner aktuellen Fähigkeiten und schiebt diese damit eventuell wieder etwas weiter hinaus.
- Ein Wagnis lässt sich allerdings nur dann verantworten, wenn eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erfolgt. Insofern ist jedes Wagnis zugleich eine Probe auf die Zuverlässigkeit der eigenen Selbstbeurteilung.
- Im Sport kann ein Wagnis häufig nur dann eingegangen werden, wenn man sich auf andere verlassen kann. Dadurch wird Vertrauen erzeugt und ein Sicherheitsbewusstsein nachhaltig geschaffen.

D Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen

Die pädagogische Perspektive D stellt nach BECKERS (vgl. 2000, 30) eine vertraute, aber mit dem Zusatz 'verstehen und einschätzen' eine neu akzentuierte Sicht auf den Sport in der Schule dar. Das bedeutet, dass es im Sportunterricht nicht ausschließlich um eine individuelle Leistungsverbesserung gehen darf. Ebenso müssen die Heranwachsenden lernen, mit den Empfindungen der Mitschüler verständnisvoll umzugehen (vgl. MSWWF 1999, XXXIV). Gleichwohl ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe des Schulsports, die Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Der Sport eignet sich in der Schule als Feld einer exemplarischen 'Leistungserziehung', da sportliche Handlungen es nahe legen, als Leistungen bewertet und als ich-bedeutsam ausgelegt zu werden (vgl. MSWWF 1999, XXXIII). RDMANN (vgl. 2000, 188) weist in diesem Zusammenhang auf einen sehr unpräzisen 'Leistungsbegriff' hin. Darüber hinaus wird es als außerordentlich schwierig angesehen, 'Leistungsbereitschaft' unabhängig von konkreten Inhalten fördern zu wollen. Leistung bedeutet immer die (Be-) Wertung eines konkreten Handlungsergebnisses, indem dieses Ergebnis mit einem Maßstab in Bezug gesetzt oder verglichen wird (vgl. ebd.)¹⁶. ERDMANN sieht dadurch das Hauptanliegen der Perspektive darin, vielfältige Erfahrungen mit leistungsthematischen Situationen zu ermöglichen, um dadurch die

¹⁶ Der nahe liegende Maßstab für den pädagogischen Begriff des Leistens ist nach HECKER (vgl. 2001, 327) die individuelle Bezugsnorm.

Heranwachsenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Leistungssituationen und –forderungen zu befähigen (vgl. ebd.).

KURZ (vgl. 1997, 31) sieht die pädagogischen Aufgaben, die sich unter dieser Perspektive stellen, auf insgesamt drei Ebenen:

- Es gilt, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und die Erfahrung zu vermitteln, was sich durch Anstrengung, Übung und Training erreichen lässt.
- Es gilt, bei den Heranwachsenden die Einsicht zu fördern, dass individuell unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen existieren und diese bei der Ergebnisbewertung zu berücksichtigen sind.
- Es gilt daran anschließend zu vermitteln, dass Leistungen keine objektiven und absoluten Größen darstellen. Dadurch wird Leistungsbewertung nur durch die Vereinbarung über Gütekriterien und Regeln möglich.

Vor allem in den beiden letzten Ebenen wird deutlich, dass eine so verstandene 'Leistungserziehung' eine Kernaufgabe des koedukativen Unterrichts darstellt.

E Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen

In der fünften Perspektive wird der Bezug zu sozialen Handlungsprozessen hergestellt. Der Sport muss einen Beitrag zur Verbesserung der sozialen Kompetenz leisten und helfen, die soziale Verantwortlichkeit eines jeden Einzelnen zu stärken (vgl. KLEINDIENST-CACHAY 2000, 201). Soziales Handeln ist dabei konstitutiv für sportliches Handeln. Nach PÜHSE (2001, 218) zeigt sich dies besonders in vielfältigen Formen des Spiels, „denn erst wenn sich mehrere Spieler zusammenfinden, kann ein Spiel stattfinden, das zudem auf Regeln und gemeinsamen Absprachen beruht, die für die Gruppe handlungsleitend sind.“

Der Sportunterricht bietet demnach wie kein anderes Schulfach den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, in Anlehnung an die Theorie von SUTTON-SMITH (1978) Grundformen und Probleme des sozialen Miteinanders auf spielerische Weise zu erfahren.

Konkretisiert wird die pädagogische Perspektive durch die drei wichtigsten sozialen Basisprozesse (vgl. KLEINDIENST-CACHAY 2000, 202 f.):

- Das 'sich verständigen' weist auf die Notwendigkeit hin, in der häufig vorherrschenden Heterogenität einer Lerngruppe eine Verständigungsbereitschaft aller Schüler erreicht werden muss (z.B. bei der Vereinbarung von Regeln).

- Die 'Konkurrenz' bedeutet innerhalb dieser Perspektive, sich in Konkurrenzsituationen zu verständigen und sich an zuvor vereinbarte Regeln und Vereinbarungen zu halten. Des Weiteren wird das Konkurrenzprinzip durch das Fairnessprinzip begrenzt.
- Die 'Kooperation' wird im Sportunterricht immer dann besonders wichtig, wenn sportliche Aufgaben gestellt werden, die durch gemeinsames bzw. arbeitsteiliges Handeln zu lösen sind.

KLEINDIENST-CACHAY (vgl. 2000, 204) sieht in der angestrebten Kooperation im Rahmen von Mannschaftswettkämpfen die Schwierigkeit, dass Kooperation innerhalb einer Mannschaft bei gleichzeitiger Konkurrenz zum Gegner bei der Leistungsheterogenität in Schulklassen kaum oder nur unter erschwerten Bedingungen gelernt werden kann. Kooperation mit einem schwächeren Mitspieler führt nämlich häufig zum Verlieren. Aus diesem Grund erscheint eine echte Kooperation in Sportspielmannschaften nur dann konfliktfrei möglich, wenn entweder ein ähnlich hoher Fertigungsstand vorhanden ist oder die Heranwachsenden über ausreichend kognitive Fähigkeit und emotionale Abgeklärtheit verfügen.

F Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Im Mittelpunkt der letzten Perspektive steht als Leitbegriff das 'Gesundheitsbewusstsein', welches nach der BILDUNGSKOMMISSION NRW (vgl. 1995, 40) in besonderem Maße zur allgemeinen Bildung gehört. Dabei bedeutet Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins die Befähigung zu einem verantwortlichen Umgang mit dem Körper und der Psyche. Durch den Leitbegriff und die ganzheitliche und mehrdimensionale Ausrichtung der Perspektive wird einer fachdidaktischen Diskussion Rechnung getragen (vgl. PROHL 1999, 165 ff.). Eine Diskussion, die in den letzten Jahren deutlich gemacht hat, dass eine Gesundheitsförderung zu eng und letztendlich verfehlt ist, wenn sie lediglich auf die Beeinflussung körperlicher Parameter abzielt (vgl. KURZ 1997, 34).

Um eine Gesundheitserziehung zu erreichen, müssen im unterrichtlichen Handeln bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Eine gelungene Gesundheitserziehung:

- darf sich nicht auf die bloße Aufklärung beschränken, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.
- muss gesundheitsspezifische Kompetenzen aufbauen, um Zusammenhänge zwischen Art und Maß des Sporttreibens und den Auswirkungen auf die Gesundheit zu verdeutlichen.
- muss vermitteln, wie individuell angemessenes Sporttreiben zu positiven Befindlichkeiten führen kann (vgl. KOTTMANN 2000, 213 f.).

Die pädagogische Perspektive F wird in der schulpolitischen Diskussion derzeit am ehesten den Sport als Fach in der Schule rechtfertigen. Gleichwohl existiert innerhalb der Perspektiven keine Gewichtung. Alle pädagogischen Perspektiven sind gleich bedeutsam. Der Doppelauftrag des Schulsports kann nicht zufrieden stellend erfüllt werden, wenn eine der Perspektiven vernachlässigt oder gar ausgeblendet wird (vgl. MSWWF 1999, XXXI und 7). Umgesetzt werden die pädagogischen Perspektiven sicherlich von Schule zu Schule unterschiedlich. Der Lehrplan schreibt lediglich die Zahl der pädagogischen Perspektiven und der so genannten Unterrichtsvorhaben¹⁷ vor (vgl. Abb. 3.1).

Schulstufe	Anzahl der pädagogischen Perspektive	Anzahl der Unterrichtsvorhaben
11	Alle sechs Perspektiven	Sechs
12	Zwei Perspektiven rücken in den Mittelpunkt, sie sind <i>profilbildend</i>	Drei pro Halbjahr
13		Drei in 13.1 und Zwei in 13.2

Abb. 3.1: Planungsrahmen eines Oberstufendurchgangs.

Es wird deutlich, dass die Stufe 11 als Orientierungsstufe einen Überblick über alle möglichen pädagogischen Perspektiven bietet. Auf Grundlage der darin vermittelten Erfahrungen werden dann in den Stufen 12 und 13, in der so genannten Qualifikationsphase, Schwerpunkte gesetzt.

Im Rahmen von insgesamt elf Unterrichtsvorhaben werden dann zwei pädagogische Perspektiven auf den Sport besonders bearbeitet. Die unterrichtenden Sportlehrkräfte entwickeln dazu entsprechende Kursprofile, die dann von den Heranwachsenden gewählt werden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Bildung der Kursgruppen zu Beginn der Qualifikationsphase.

Den Heranwachsenden muss eine Wahlmöglichkeit gegeben werden, damit sie das von ihnen favorisierte Kursprofil realisieren können. Die aus organisatorischen Gründen sehr einfache Möglichkeit, die Sportkurse der Stufe 11 unverändert zu lassen, widerspricht der Idee der Profilbildung¹⁸.

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass das Konzept der pädagogischen Perspektiven auf den Schulsport keineswegs widerspruchsfrei allgemeine Anerkennung findet.

¹⁷ Mit dem Begriff *Unterrichtsvorhaben* ist der Planungsrahmen des Lehrers gemeint, in dem die pädagogischen Perspektiven und die Bereiche des Faches (Kap. 3.1.3) für die unterrichtliche Umsetzung zum Ausdruck kommen. Der Begriff ersetzt den Begriff der *Unterrichtsreihe* und ist als eine begriffliche Stützung der Neuorientierung des Sportunterrichts im Hinblick auf einen themenorientierten Unterricht zu sehen.

¹⁸ An dieser Stelle ist mit Profilbildung die Akzentuierung bestimmter pädagogischer Perspektiven in den Stufen 12 und 13 gemeint und nicht die Profilierung des gesamten Faches Sport (vgl. SCHMOLL 2003).

THIELE (vgl. 2001, 47) fragt, ob das Prinzip der pädagogischen Perspektiven tatsächlich so pädagogisch ist, wie es durch seine Begrifflichkeit zu sein vorgibt und sieht in einem Begriffswechsel (von Sinnperspektiven zu pädagogischen Perspektiven) allenfalls eine semantische Entschärfung, die sozusagen die Wogen der Instrumentalisierungsdebatte glättet.

3.1.3 Bereiche des Faches

Die pädagogischen Perspektiven werden im Schulsport an ausgewählten Inhaltsbereichen verwirklicht. Im Zentrum der einzelnen Bereiche des Sports in der Oberstufe stehen einzelne Bewegungsfelder bzw. Sportbereiche (Bereich I). Darüber hinaus werden den Lerninhalten des Faches Sport für die gymnasiale Oberstufe, in Erweiterung der in den Rahmenvorgaben für den Schulsport getroffenen inhaltlichen Strukturierung, zwei weitere Bereiche zugewiesen. Auf der einen Seite die fachlichen Kenntnisse (Bereich II) und auf der anderen Seite die Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens (Bereich III) (vgl. MSWWF 1999, 10).

Bewegungsfelder und Sportbereiche (Bereich I)

Es werden hier nicht die Bewegungsfelder und Sportbereiche im Einzelnen dargestellt. Vielmehr geht es neben einer überblicksartigen Darstellung, um die Benennung der Besonderheiten. KÜPPER (vgl. 2000, 14) sieht in dem so genannten Bereich I eine Ordnung des unübersehbar gewordenen Inhaltsspektrums. Es wird berücksichtigt, dass außerschulische Wirklichkeit im Bereich Bewegung, Spiel und Sport einer ständigen Erweiterung und Veränderung unterliegt.

Andererseits wird aber sichergestellt, dass bewährte und traditionell etablierte Sportarten einen festen Bestandteil des Sportunterrichts darstellen. Gleichwohl darf das Inhaltsverständnis sich nicht auf die Sachstruktur einzelner Sportarten beschränken.

Der 'neue' Lehrplan verdeutlicht ein solches Inhaltsverständnis explizit durch die vorgeschaltete Nennung der Bewegungsfelder (z.B. Laufen, Springen, Werfen), der dann erst die Sportbereiche bzw. die Sportart (z.B. Leichtathletik) folgt.

Dadurch wird „betont, dass die Bewegung im Vordergrund steht, die natürlich auch sportartspezifisch ausgeformt sein kann. Insofern sind keineswegs Sportarten gestrichen, wie zuweilen kritisiert wird, aber sie bilden nicht den einzigen Bezugspunkt des Unterrichts“ (BECKERS 2000, 30).

Insgesamt werden neun verschiedene Bewegungsfelder und Sportbereiche dargestellt. Sowohl in den Rahmenvorgaben als auch im Lehrplan werden Erläuterungen zu diesen Inhaltsbereichen bzw. den Bewegungsfeldern und Sportbereichen gegeben. Abbildung 3.2 bietet dazu einen Überblick:

RAHMENVORGABEN (alle Schulformen und .-stufen)	
<i>Inhaltsbereiche</i>	
1	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen
2	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen
3	Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik
4	Bewegen im Wasser – Schwimmen
5	Bewegen an Geräten - Turnen
6	Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste
7	Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele
8	Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport
9	Ringern und Kämpfen - Zweikampfsport
10	Wissen erwerben und Sport begreifen ¹⁹
LEHRPLAN (gymnasiale Oberstufe)	
<i>Bewegungsfelder und Sportbereiche</i>	
	Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik
	Bewegen im Wasser - Schwimmen
	Bewegen an Geräten - Turnen
	Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste
	Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele
	Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport
	Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport
<i>Inhaltsbereiche</i>	
	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen
	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen

Abb. 3.2: Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sportbereiche in den Rahmenvorgaben und dem Lehrplan.

¹⁹ Der zehnte Inhaltsbereich der Rahmenvorgaben (Wissen erwerben und Sport begreifen) findet sich im Bereich II des Lehrplans wieder, denn „die Forderung nach verstärkter Bewusstheit des Lernens in der gymnasialen Oberstufe führt ... dazu, für diesen Bildungsgang die zu vermittelnden fachlichen Kenntnisse als einen eigenen Bereich des Faches auszuweisen (MSWWF 1999, 20).“

Erkennbar wird, dass die beiden Inhaltsbereiche *'Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen'* und *'Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen'* eine Sonderstellung einnehmen. Die Sonderstellung lässt sich in zweifacher Hinsicht erklären. Erstens sind die Inhaltsbereiche 1 und 2 laut Rahmenvorgaben (MSWWF 1999, XXXVII) „sportbereichsübergreifende Bewegungsfelder von grundlegender Bedeutung für die Entwicklungsförderung durch Bewegung und schaffen damit auch Voraussetzungen für die Arbeit in den Inhaltsbereichen 3 bis 9.“ Zweitens können sie zwar nicht profilbildend für einen Sportkurs in der Qualifikationsphase sein, sind aber in jedem Oberstufendurchgang verbindlich so zu berücksichtigen (vgl. MSWWF 1999, 18), da sich jeweils mindestens ein Unterrichtsvorhaben maßgeblich auf die beiden Inhaltsbereiche beziehen muss.

Die sieben Bewegungsfelder und Sportbereiche (in den Rahmenvorgaben die Inhaltsbereiche 3 bis 9) stellen gewachsene Bewegungsfelder dar, die sich unter Einschluss definierter Sportarten durch typische Handlungsintentionen oder Bewegungsbedingungen voneinander unterscheiden (vgl. KÜPPER 2000, 14). Um die Inhalte der Bewegungsfelder zu verdeutlichen und die Unterschiede zu den Sportarten des vorherigen Lehrplans darzustellen, wird im Folgenden exemplarisch ein Bewegungsfeld mit seiner besonderen Charakteristik beschrieben.

Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik

Bereits die Bezeichnung des Bewegungsfeldes soll ein einseitiges Denken verhindern, welches lediglich auf die Sportart bezogen ist. Laufen, Springen und Werfen sind grundlegende Bewegungsformen des Menschen und machen als solche zum einen zahlreiche Alltagsbewegungen aus, zum anderen bilden sie die Basis für viele spiel- und sportbezogene Aktivitäten. Der Sportbereich der Leichtathletik stellt daran anschließend den normierten objektiv messbaren Bereich verschiedener Lauf-, Sprung- oder Wurfdisziplinen dar. In der Diskussion um den Sportbereich Leichtathletik in der Schule stellt THIERER (2000a, 80) fest, dass das „Bewegungsfeld zukünftig weiter und offener gesehen werden muss. Die enge Bindung an Gesichtspunkte, die nahezu ausschließlich aus der Wettkampfdisziplin Leichtathletik stammen, kann und soll nicht mehr gelten.“ Das offene und weite Verständnis der Schulleichtathletik erklärt BRODTMANN (vgl. 1981, 3) damit, dass eine zu einseitige Ausrichtung des Schulsports auf normierte leichtathletische Disziplinen, wie sie in den offiziellen Wettkampfbestimmungen aufgeführt sind, eine Verarmung der Bewegungsmöglichkeiten und der Sinnorientierungen unter denen Laufen, Springen, Werfen stattfinden kann, bedeuten würde. Dementsprechend werden in den neuen Richtlinien und Lehrplänen der Einzelne und sein Körper in besonderer Weise in den Mittelpunkt gestellt. So soll der Schüler

sich und seinen Körper umfassend in psychophysischen Dimensionen wie Anpassung/Belastung, Spannung/Entspannung oder Kräftemobilisation/Leistungsfähigkeit erfahren. Darüber hinaus sind das Streben nach Verbesserung des eigenen Könnens und der persönliche Umgang mit Erfolg und Misserfolg nachdrücklich zu erleben und zu gestalten (vgl. MSWWF 1999, XXXIX). Im Oberstufenunterricht stellt eine solche Ausrichtung in besonderem Maße Anknüpfungspunkte dar, um Kenntnisse über Bewegungsstrukturen sowie gesundheitsbiologisches und trainingstheoretisches Wissen zu erwerben bzw. zu vertiefen (vgl. ebd., 11). Konkret sieht der Lehrplan (ebd. 12) folgende Gegenstandsbereiche dieses Bewegungsfeldes für die gymnasiale Oberstufe vor:

- „Ausgewählte leichtathletische Disziplinen.
- Ausdauerlaufen, z.B. Jogging, Powerwalking, Fahrtspiele.
- Leichtathletische Mehrkämpfe unter Berücksichtigung von Sprint, Mittel-/Langstrecke, Sprung, Wurf/Stoß.
- Komplexe leichtathletische Wettbewerbe, z.B. Biathlon (Laufen mit Zielwerfen) oder Formen des Orientierungslaufs.
- Laufen, Springen, Werfen nach selbst gewählten unterschiedlichen Sinnrichtungen sowie Ziel- und Aufgabenstellungen – auch als Spielform oder Mannschaftswettbewerb.

Ist „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“ in der Qualifikationsphase ein profilbildendes Bewegungsfeld, sind die beiden ersten und zwei weitere Gegenstandsbereiche verbindlich im Unterricht zu behandeln.“

Eine Umsetzungshilfe, die insbesondere auf die Verbindung zwischen Bewegungsfeld und pädagogischen Perspektiven eingeht, bietet der Leichtathletik Schulsportausschuss WESTFALEN (2004, 8) und ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

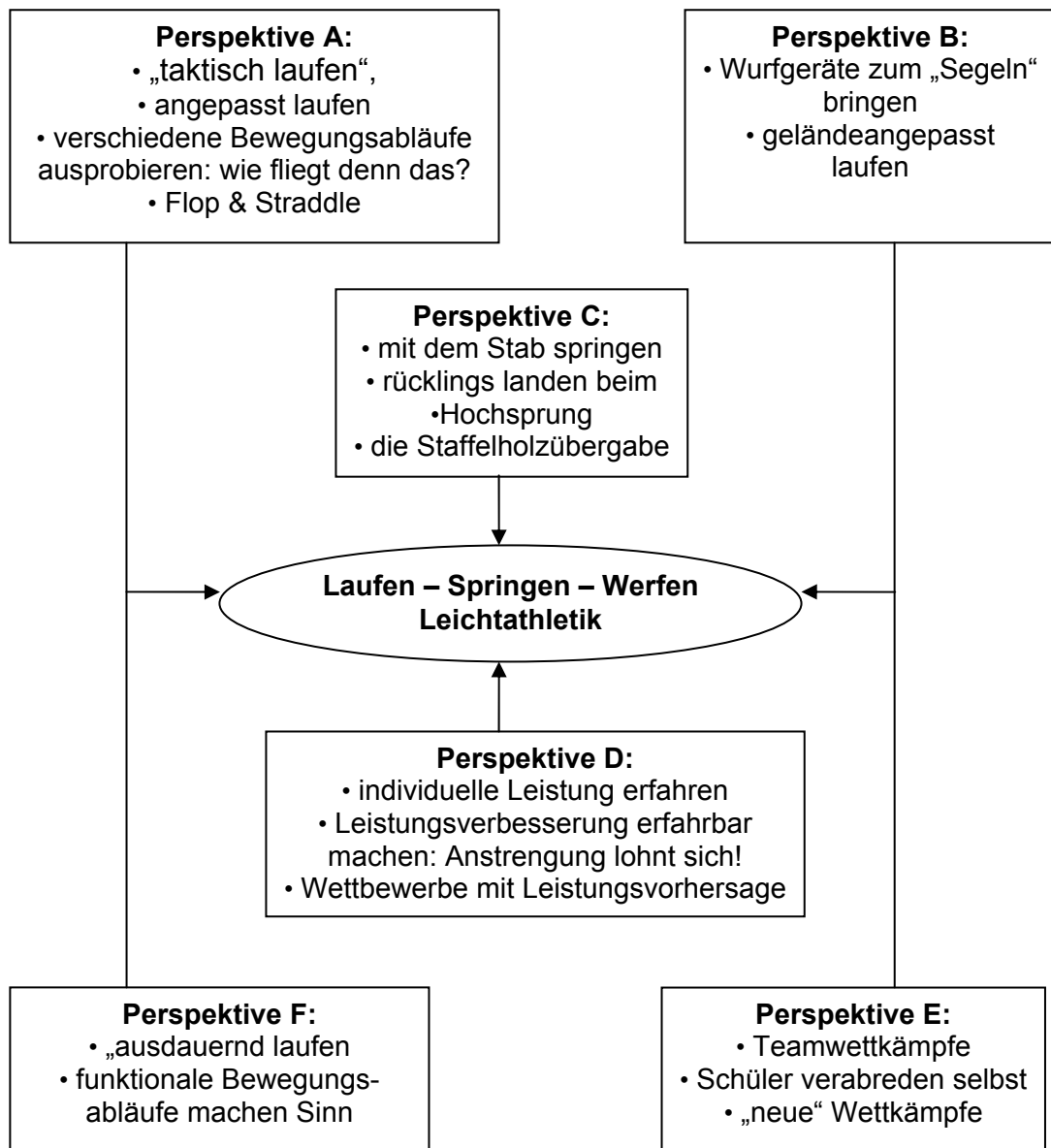


Abb. 3.3: Umsetzungshilfe der Inhaltsfeldes (Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik) (vgl. LEICHTATHLETIK-SCHULSPORTAUSSCHUSS WESTFALEN (2004, 8))

Es wird deutlich, dass die wettkampforientierte Leichtathletik noch in einigen Unterrichtsthemen zu erkennen ist. Dass darüber hinaus aber jetzt auch andere Themen in den Sportunterricht integriert werden (z.B. Wurfgeräte zum ‚Segeln‘ bringen), wird in der Abbildung ebenfalls deutlich. BRODTMANN (1981) und DOBER (2004) bieten dazu zahlreiche Anregungen und Hilfen, für Unterrichtsvorhaben zu den Themen Laufen, Springen oder Werfen.

Zur Umsetzung der hier angedeuteten Neuausrichtung der Bewegungsfelder und Sportbereiche erscheint ein veränderter Sportunterricht notwendig. Am Beispiel des Laufens bietet WOLTERS (2002, 8 ff.) drei didaktische Orientierungen, die Grundlagen für die Unterrichtsplanung und -auswertung bieten sollen:

- Vielfalt statt Monokultur.
- Erfahren und aufklären.
- Gegenerfahrung und Erlebnis.

Grundsätzlich ist die Frage bedeutsam, in welcher Weise die einzelnen pädagogischen Perspektiven mit den Bewegungsfeldern und Sportbereichen in Verbindung gebracht werden. In den Erläuterungen des Lehrplans, in denen die Besonderheiten der gymnasialen Oberstufe innerhalb der Bewegungsfelder und Sportbereiche sowie thematische Oberbegriffe zur Umsetzung dargestellt sind, wird jeweils angegeben, unter welchen pädagogischen Perspektiven sich die einzelnen Bewegungsfelder und Sportbereiche besonders gewinnbringend behandeln lassen. Abbildung 3.4 stellt die Zusammenhänge dar.

Bewegungsfelder und Sportbereiche	Im Lehrplan als besonders empfehlenswert ausgewiesene pädagogische Perspektiven
Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik	A, D, F, E
Bewegen im Wasser - Schwimmen	A, C, D, F
Bewegen an Geräten - Turnen	A, B, C, D
Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste	A, B, D
Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele	D, E, F
Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport	A, C, F
Ringern und Kämpfen - Zweikampfsport	C, D, E, F

Abb. 3.4: Empfohlene pädagogische Perspektiven für die Bewegungsfelder und Inhaltsbereiche

Auch wenn die hergestellte Verbindung schematisch zu sehen ist, sind die Unterschiede (pädagogische Perspektive B wird nur zweimal, D sechsmal genannt) auffällig.

Fachliche Kenntnisse (Bereich II)

Im Bereich II wird das angestrebte wissenschaftspropädeutische Arbeiten²⁰, welches eine zentrale Zielrichtung der Erziehung und des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe darstellt, deutlich. Der Bereich der fachlichen Kenntnisse umfasst drei unterschiedliche Ausrichtungen.

Die erste Ausrichtung zielt auf die Erlangung von *Kenntnissen zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns* ab und kann inhaltlich dem zehnten Inhaltsbereich der Rahmenvorgaben (Wissen erwerben und Sport begreifen) zugeordnet werden. STIBBE (vgl. 2000, 217) sieht darin eine Art Querschnitt, der die Inhaltsbereiche 1 bis 9 durchdringt und in enger Anbindung an das Sporttreiben die wesentlichen Kenntnisse und Einsichten für einen kompetenten und kritischen Umgang mit Bewegung, Spiel und Sport vermittelt. In der gymnasialen Oberstufe gehören dazu neben den Kenntnissen über Funktionszusammenhänge von Bewegungsabläufen und über motorisches Lernen auch Wissensvermittlung über Unfallverhütung oder gesunder Lebensführung (vgl. MSWWF 1999, 20).

Eine weitere Ausrichtung ist der Erwerb von *Kenntnissen zum sportlichen Handeln im sozialen Kontext*. Allgemein wird darin die Erlangung einer sportbezogenen Handlungskompetenz verfolgt, die auf ein umweltbewusstes und gemeinschaftlich-faires Sporttreiben abzielt. Kenntnisse der Sportangebote im eigenen Umfeld und die Realisierung geschlechtsspezifischer Unterschiede in Interesse und Leistungsfähigkeit sind ebenfalls zu berücksichtigen (vgl. MSWWF 1999, 20).

Kenntnisse über den Sport als Teil der gesellschaftlichen Entwicklung stellen den dritten Teil des Bereich II dar und sollen ein Verständnis des Sports in der Gesellschaft erreichen. Auf dieser Verständnisgrundlage wird eine kritische Sicht auf bestimmte Erscheinungsformen des Sports möglich (z.B. manipulative Darstellungen in den Massenmedien oder Einflussnahme von Politik und Wirtschaft). Darüber hinaus sind Kenntnisse zu vermitteln, welche den Heranwachsenden die verschiedenen Sinnrichtungen und Motive des sportlichen Handelns offenbaren (vgl. MSWWF 1999, 21).

²⁰ In den Richtlinien, die gewissermaßen als übergeordnetes Konzept für alle Fächer in der Schule gleichermaßen bindend sind und Richtungen vorgeben, sind insgesamt vier Elemente des wissenschaftspropädeutischen Lernens (Grundlagenwissen, selbstständiges Lernen und Arbeiten, Reflexions- und Urteilsfähigkeit, grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten) ausgewiesen. Die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen im Sportunterricht ist vor allem dem Element des Grundlagenwissen zuzuordnen. Allerdings werden dadurch auch Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten mit berücksichtigt.

Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens (Bereich III)

Ähnlich wie der Bereich II ist die Ausweisung der Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens als eigenständiger Bereich des Lehrplans die Folge der angestrebten wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Das Zentrum des dritten Lehrplanbereichs lässt sich mit dem Stichwort 'Methodenkompetenz', welche die Schüler erwerben sollen, beschreiben. Darüber hinaus wird die eigenständige Bedeutsamkeit der Bereiche II und III im Vergleich zu den Bewegungsfeldern und Sportbereichen deutlich. So kann eine Methode (z.B. aus dem Bereich des Ausdauertrainings) in den Mittelpunkt des Sportunterrichts gerückt werden. Ob die Methode dann in den Bewegungsfeldern Laufen oder Bewegen im Wasser bzw. den Sportbereichen Leichtathletik oder Schwimmen vermittelt wird, ist sekundär. Aus der allgemeinen Didaktik lässt sich ein solches Vorgehen mit der häufig formulierten Formel des 'Lernen lernen' fassen²¹. Ein Verständnis des Bereiches III in dem das Lernen gelernt wird, geht in die Richtung des eher *methodisch-strategischen Lernens*, worin Lernwege bewusst beschränkt, Lernprobleme erkannt, Lösungsstrategien entwickelt und Ergebnisse von den Schülern gesichert werden sollen (vgl. MSWWF 1999, 22).

Demgegenüber sieht der Lehrplan im Bereich III ebenfalls ein *sozial-kommunikatives Lernen* vor. Darin sollen einerseits Fähigkeiten der Absprache und Verständigung entwickelt werden (vgl. MSWWF 1999, 22), welche heute häufig unter dem Stichwort 'Teamfähigkeit' zusammengefasst sind. Andererseits werden Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken (z.B. Umgang mit Beobachtungsbögen, Einübung der Referatsmethode) erlernt, um dadurch dann auch zunehmend aktiv an der Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken.

An der Art der Darstellung der einzelnen Bestandteile des 'neuen' Lehrplans wird die besondere Bedeutung der (vorangestellten) pädagogischen Perspektiven deutlich. Allerdings stellen die pädagogischen Perspektiven trotz einer gewissen Überordnung, nur im Verbund mit den anderen drei dargestellten Bereichen die vollständige Substanz eines thematischen erziehenden Sportunterrichts dar.

Dieses Kapitel, welches versucht dem Leser die Grundzüge des 'neuen' Lehrplans in Nordrhein-Westfalen darzustellen, offenbart begriffliche Schwierigkeiten, die nicht zuletzt durch die Trennung der Rahmenvorgaben für den Schulsport und dem eigentlichen Lehrplan hervorgerufen werden und dadurch zu begründen sind, dass die beiden Teile der curricularen Vorgabe durch zwei unterschiedliche Arbeitsgruppen verfasst worden sind.

²¹ Um nicht den Eindruck einer unreflektierten Schlagwortdidaktik zu erwecken, muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff 'Lernen lernen' zunächst nur ein griffiges Schlagwort für Lernmethoden ist. Dabei geht es um die Aneignung bestimmter Methoden, die den Schüler in die Lage versetzt, Lernprozesse effizienter und teilweise auch lustvoller zu planen, zu gestalten und zu kontrollieren (vgl. HEYMANN 1998, 7).

Dass die Rahmenvorgaben als Verbindungsstück für alle Schulformen dienen, wird die Nutzer des 'neuen' Lehrplans nur zum Teil besänftigen, da in den Rahmenvorgaben ebenfalls relevante Angaben zur pädagogischen Grundlegung, der Inhaltsbereiche und Grundsätze pädagogischen Handelns verfasst sind.

Des Weiteren ist ein Bruch zwischen den Rahmenvorgaben und dem Lehrplan erkennbar, der sich insbesondere auf den in den Rahmenvorgaben angestrebten Doppelauftrag bezieht (MSWWF 1999, XXIX). So fällt auf, dass die im Lehrplan angeführten Beispiele für mögliche Unterrichtsvorhaben ein deutliches Gewicht auf die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur legen (vgl. z.B. MSWWF 1999, 42, ebd. 45, ebd. 50, ebd. 52, ebd. 60). Durch diese Ausrichtung wird der Blick auf den angestrebten Doppelauftrag verstellt und eine pädagogische Ausrichtung des Schulsports für die Lehrplannutzer erschwert.

Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass fachdidaktische Diskussionen einzelne Bestandteile der curricularen Vorgabe in den Blickpunkt rücken, was die Vergänglichkeit des 'neuen' Lehrplans nachhaltig unterstreicht.

Gleichwohl werden im weiteren Verlauf der Betrachtungen weder begriffliche Unklarheiten noch sportdidaktische Argumentationslinien diskutiert, denn der 'neue' Lehrplan liegt als fertige veröffentlichte Vorgabe den Sportlehrkräften in Nordrhein-Westfalen für die tägliche Arbeit vor. Bei der Lektüre und der anschließenden Nutzung des Lehrplans wird die Sportlehrkräfte an den Schulen weniger interessieren, welche Bestandteile zur Zeit noch bzw. wieder in Frage gestellt werden. Ihnen geht es wahrscheinlich viel mehr darum, die Lehrplanvorgaben möglichst effizient und für alle Beteiligten gewinnbringend im Sportunterricht umzusetzen. Auf Grund der Tatsache, dass der Lehrplan weniger bei der täglichen Arbeit an der Schule direkt zum Einsatz kommt, muss die Tätigkeit betrachtet werden, in der die Sportlehrkräfte direkt mit dem Lehrplan arbeiten: die vorbereitende Arbeit der Unterrichtsplanung.

3.2 Primat der Ziele, Primat der pädagogischen Perspektiven!

Im Rahmen der Unterrichtsplanung machen sich Sportlehrkräfte Gedanken über ihre folgende(n) Sportstunde(n) und entwerfen eine persönliche, differenzierte oder weniger differenzierte, 'Planungsskizze'. Abgesehen von einzelnen individuell unterschiedlichen Bestandteilen einer unterrichtsplanenden Skizze, die sowohl schriftlich fixiert als auch ausschließlich im Kopf gedacht werden kann, verfolgt jedes planerische Denken eine grundsätzliche Richtung. Eine Richtung, die sozusagen den roten Faden bzw. den Rahmen für den gesamten Sportunterricht der Lehrkraft vorgibt und in einem persönlichen, individuellen 'Planungskonzept' manifestiert ist.

Dem Planungskonzept zu Grunde liegt die Frage: Was will ich durch und in meinem Sportunterricht (bei den Heranwachsenden) erreichen?²²

Die Frage wird nicht bei jeder Planungsarbeit offen präsent sein und mitgedacht, sie wird aber sehr wohl die planerischen Tätigkeiten beeinflussen²³. Zwar wird die Antwort auf die Grundfrage des eigenen Planungskonzeptes je nach Lerngruppe, im Detail unterschiedlich ausfallen, die grundsätzliche Richtung aber nicht verlassen. Demnach ist zunächst danach zu fragen, welcher Rahmen geeignet ist, die individuellen Planungskonzepte von Sportlehrkräften zu leiten.

3.2.1 Kann Sportunterricht bilden?

Es erscheint nicht einfach in einer Zeit immer schnellerer und umfassender Gesellschaftsveränderungen, der viele Individuen orientierungslos gegenüberstehen, Hilfen zu finden, an denen sich ein Planungskonzept und die anschließende Unterrichtsplanung eines (Sport-) Lehrers ausrichten sollen, einen Ankerpunkt, an dem die Begründung eines Werturteils zur („richtigen“) Verwendung des Sports offen gelegt werden kann (vgl. BECKERS 1994, 87). Die Kapitelüberschrift macht bereits deutlich, welcher Ankerpunkt im Folgenden für die Unterrichtsplanung anvisiert wird und folgt dabei v. HENTIG (vgl. 1996, 15), der als Antwort auf die Orientierungslosigkeit nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, auch nicht den Ordnungsstaat sieht, sondern die *Bildung*. STIBBE weist (1992, 460) daraufhin, dass es wichtig ist, einen Rückgriff auf bildungstheoretisches Gedankengut in zeitgemäßer Auslegung zu erreichen.

Nun lässt sich im Rahmen sportpädagogischer und -didaktischer Diskussionen der 90er Jahre eine facettenreiche Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff feststellen (vgl. PROHL 1999, 154 ff.), der hier nicht im einzelnen nachgezeichnet wird. Allerdings ist es notwendig, das Bildungsverständnis für die vorliegende Arbeit zu explizieren und abzugrenzen. Zur Eingrenzung kann die lexikalische Begriffsbestimmung von GRUPE (1992b, 92) dienen:

²² Die Klammer welche die Schüler aus der Planungsarbeit des Lehrers ausblendet, erscheint notwendig, denn „die Frage, die die Vorbereitung einer Stunde (häufig) beherrscht, lautet: Wie beschäftige ich meine Schüler so, daß sie mir keine Probleme bereiten? CRUM (1982, 15)“.

²³ Die Annahme eines z.T. verdeckten Planungskonzeptes stützt BRÄUTIGAM, der (1984, 105) davon ausgeht, „dass der konkreten Planungspraxis des einzelnen Lehrers - auch dort, wo er sich dessen nicht bewußt ist - eine Theorie zugrunde liegt, auf die sich sein aktuelles Handeln im Einzelfall stützt.“

„Bildung in und durch Spiel, Bewegung und Sport ist mehr als körperliche Ausbildung oder die Mehrung sportlichen Könnens sowie sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie zielt auf die personale Verarbeitung von Erfahrungen in sportlichen Handlung- und Sinnzusammenhängen mit dem Ziel der Selbstgestaltung und kritischen Weltaneignung.“

Es wird deutlich, dass zwei unterschiedliche Ausrichtungen den Bildungsbegriff bestimmen können. Im Sinne der Unterscheidung zwischen einer materialen und formalen Bildungstheorie steht entweder das Objekt (die Sache) oder das Subjekt (der Heranwachsende) im Mittelpunkt der Betrachtung. Hier ist eine Begriffsunterscheidung notwendig, die den Zusammenhang zu dem zweiten zentralen Grundbegriff der Pädagogik und Didaktik herstellt. Dazu konstatiert BECKERS (1997, 26):

„Zur Aufgabe der Erziehung gehört die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur notwendigen, affirmativen Vorbereitung auf die bestehende Gesellschaft. Zur Aufgabe der Bildung gehört es, den Prozess der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit zu fördern, um damit die individuelle Sinnsuche sowie die Befähigung zur eigenständigen Lebensgestaltung zu unterstützen.“

Somit zielt *Bildung*²⁴ auf den Heranwachsenden bzw. das Subjekt, *Erziehung* eher auf die Sache bzw. das Objekt. Der Erziehungsbegriff ist damit allerdings verkürzt dargestellt, da mit Erziehung alle die Handlungen und Maßnahmen bezeichnet werden können, durch die Menschen (z.B. Lehrkräfte) versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen (vgl. HURRELMANN 1993, 15). Damit kann bei der oben vorgenommenen Unterscheidung lediglich von einer 'Erziehung im engeren Sinne' gesprochen werden.

Die vorgenommene Unterscheidung zwischen 'Bildung' auf der einen und 'Erziehung im engeren Sinne' auf der anderen Seite befindet sich nah an dem Doppelauftrag, der im 'neuen' Lehrplan für den Sport in den Schulen in Nordrhein-Westfalen verfolgt wird. Danach geht der Bildungsbegriff vor allem in der Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport auf, der Erziehungsbegriff findet sich eher in der Erschließung der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur wieder²⁵.

²⁴ Es sei angemerkt, dass die Überführung des Bildungsbegriffs in ein Konzept der Allgemeinbildung, wie es z.B. KLAFKI (1995) vorsieht, gewisse Gefahren birgt, da man dadurch verleitet ist, „einen ‚Kanon‘ von verbindlichen Wissen, Können oder körperlich-sportlichen Grundlagen aufzulisten. ... Doch unter diesem Anspruch reduziert man Bildung auf die Vermittlung von Wissens- und Könnensbeständen und macht sie wieder zum Synonym für Erziehung (BECKERS 2001, 40).“

²⁵ Die Zuordnung der Begriffe Bildung und Erziehung in den Doppelauftrag des 'neuen' Lehrplans wird von MERTENS/ZUMBÜLT (vgl. 2001, 19) genau gegensätzlich vorgenommen, die Zuordnung aber nicht begründet.

Allerdings wird eine derartig schematische Ableitung dem Bildungsbegriff nicht gerecht, denn auch in Erschließungsprozessen steckt eine individuelle Sinnsuche, wenn etwa die Vielfalt des facheigenen Sachgebietes erfahrbar gemacht wird und sinnerfülltes Sporttreiben angebahnt wird (vgl. MSWWF 1999, XXX).

Damit ist der Bildungsbegriff dem Begriff der Erziehung, auch im Hinblick auf das Verständnis des 'neuen' Lehrplans in NRW, überzuordnen und keinesfalls als synonym zu gebrauchen. Für das individuelle Planungskonzept der Sportlehrkräfte sowie für die darauf aufbauende Planung des Sportunterrichts muss demnach der Bildungsbegriff und damit das Subjekt als zentrale Kategorie angesehen werden.

Dem schließt sich auch FUNKE-WIENEKE (2001, 47) an, denn Sportunterricht ist „in erster Linie personenorientiert und nicht in erster Linie sachorientiert.“ Der Autor verweist allerdings (vgl. ebd.) darauf, dass Person und Sache nicht entgegengesetzt zueinander stehen, sondern miteinander zusammenhängen.

Einbetten lässt sich ein solches Planungsverständnis in die kritisch-konstruktive Didaktik, in der darauf hingewiesen wird, dass ein Verzicht auf den Bildungsbegriff bedenkliche Konsequenzen haben könnte (vgl. KLAFKI 1985, 195).

Die Frage, ob Sportunterricht bilden *kann*, muss daher zu einer rhetorischen Frage werden. Es entsteht gleichsam eine Forderung; Sportunterricht *muss* bilden, da dadurch eine Besinnung und Konzentration der Schule auf diejenigen Leistungen, die im schnellen Wandel Bestand haben und nicht von anderen gesellschaftlichen Einrichtungen erbracht werden können, möglich wird (vgl. BILDUNGSKOMMISSION 1995, 55). Darüber hinaus muss Sportunterricht bilden, um seine Berechtigung zu behalten, denn insbesondere Fächer, die keine hohe Selektionsfunktion für die schulische Laufbahn haben, werden auch schulintern unter verstärkten Legitimationsdruck geraten (vgl. ASCHEBROCK 1997, 74).

3.2.2 Plädoyer für eine kritisch-konstruktive Unterrichtsplanung

Die Tatsache, dass der Bildungsbegriff als zentrale Kategorie der Unterrichtsplanung anzusehen ist, bleibt für die Praxis solange folgenlos, bis sich aus der Berufung auf den Bildungsbegriff eine Umsetzungshilfe für die konkrete Planung des Sportunterrichts²⁶ ergibt. Den Bildungsbegriff ins Zentrum der Planungsüberlegungen bringt die kritisch-konstruktive²⁷ Didaktik, welche die Frage, was die Sportlehrkraft mit seinem Sportunterricht erreichen will, eindeutig mit der Frage nach den Zielentscheidungen auflöst.

Der *Primat der Zielentscheidungen* bzw. der *Primat der Intentionalität* ist somit der Ankerpunkt für die konkrete Unterrichtsplanung, welcher einen 'bildenden' Sportunterricht ermöglicht. Bezogen auf die Entscheidungsprozesse im Rahmen der Unterrichtsplanung bedeutet das:

„Was sich im Prozeß des Unterrichts als perspektivisch erörterte Thematik aufbaut, als auch Entscheidungen über Methoden und Medien des Unterrichts, ... sind nur von den Zielentscheidungen des Unterrichts her begründet möglich (KLAFKI 1985, 202).“

In eine kritisch-konstruktive Unterrichtsplanung, in der der Primat der Zielentscheidungen keine Deduktion der anderen Planungselemente zur Folge haben darf, ist ebenfalls die Interdependenzthese integriert, die im Rahmen der lern bzw. lehrtheoretischen Didaktik (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965, SCHULZ 1986) formuliert worden ist. Denn alle unterschiedlichen Planungselemente hängen wechselseitig voneinander ab, besitzen aber qualitativ unterschiedliche Beziehungen, befinden sich nicht alle auf einer Ebene und sind den Zielentscheidungen²⁸ untergeordnet (vgl. ebd.). Das Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik wird in einem Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung konkretisiert, welches in der folgenden Abbildung dargestellt ist.

²⁶ EIKEMEIER weist (1982) auf die unterschiedlichen Ebenen der Planung, vom Rahmenplan zur Prozessplanung hin. Im weiteren Verlauf der Arbeit ist die Planungsarbeit des unterrichtenden Lehrers gemeint, also die Umriss- und Prozessplanung (ebd.). Im Hinblick auf den Begriff 'Planung' ist in der sportdidaktischen Literatur keine theoretisch korrekte Begrifflichkeit festzustellen (vgl. EHNI 2000, 94). Als (Unterrichts-) Plan wird im Folgenden ein „schriftliches, bildhaftes oder gedankliches Fixum verstanden (ebd.).“

²⁷ Hinter den Begriffen verbirgt sich zum einen die kritische Einsicht, dass schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit das unterrichtliche Handeln nachhaltig behindern können. Zum anderen muss, nicht zuletzt wegen solcher Restriktionen, die Gestaltung von Unterricht konstruktiv institutionelle und curriculare Grenzen überwinden (vgl. KLAFKI 1985a, 37 ff.)

²⁸ KLAFKI sieht (vgl. 1985, 199) die generelle Zielbestimmung des Unterrichts darin, den Heranwachsenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit zu geben.

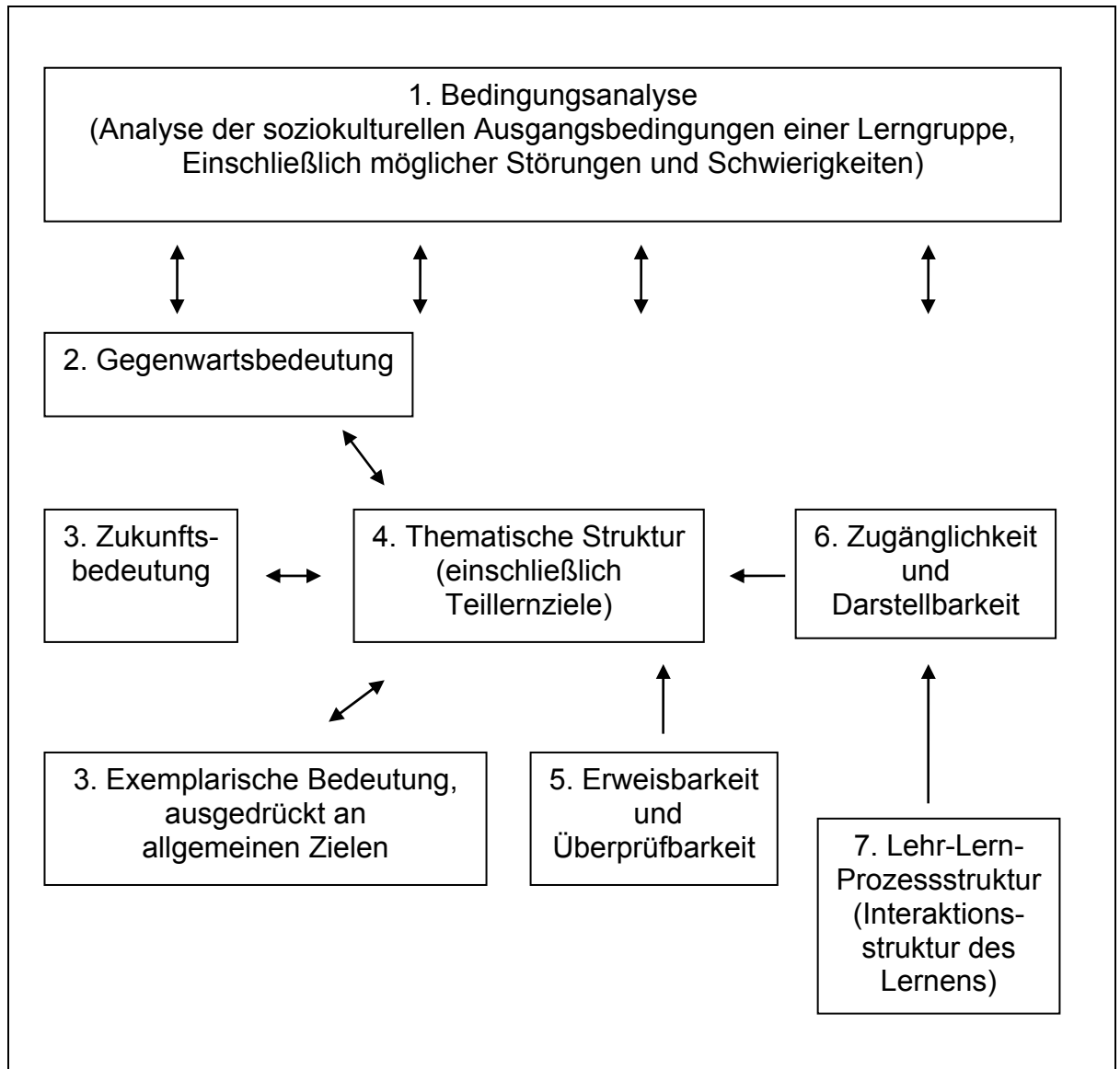


Abb. 3.5: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (vgl. KLAFKI 1985, 215)

JANK/MEYER (vgl. 1994, 171) weisen für die Lehrkraft, die ihren Unterricht plant, auf drei unterschiedliche Lesarten des Schemas hin:

Von oben nach unten:

Dann steht am Beginn die von KLAFKI ausdrücklich in Anlehnung an das Strukturschema der lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktik formulierte Bedingungsanalyse.

Von links nach rechts:

Dabei sollen Lehrer das Thema im Blick auf die Schüler begründen, das Thema strukturieren, Zugangsmöglichkeiten bestimmen und den Unterricht methodisch strukturieren. Dies soll im Wechselbezug zur Bedingungsanalyse geschehen.

Den Pfeilen folgend:

Dann zeigt sich, dass einige Entscheidungsfelder im wechselseitigen Bezug aufeinander geplant werden sollen, andere primär im Hinblick auf ein anderes Feld. Ausdrücklich nicht gemeint ist, dass die Felder, an denen kein Pfeil endet, erst nach den anderen Feldern bearbeitet werden dürfen.

Allerdings ist die dargestellte kritisch-konstruktive Didaktik mit dem Planungsinstrument des Perspektivenschemas allenfalls eine Art Problematisierungsraster (vgl. KLAFFKI 1985, 209), das wenig über die konkrete Unterrichtsplanung aussagt. Darin sehen JANK/MEYER (vgl. 1994, 172) die Gefahr, dass der systematische Vorzug des Perspektivenschemas gegenüber der (früheren) *didaktischen Analyse* nicht ausgespielt werden kann. Ähnlich argumentiert PETERSEN (vgl. 1996, 24), der die veränderte Auffassung *Klafkis* noch nicht als allgemein bekannt ansieht und es dadurch noch zu keiner hinreichenden Änderung der entsprechenden Planungskonzeptionen, auch in der Lehrerbildung, gekommen ist. Im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik stellt CRUM (vgl. 1982, 15) im Prozess der Unterrichtsplanung eine (logische) Reihenfolge vor, die ebenfalls mit der Zielformulierung beginnt und somit als zweckrational typisiert werden kann:

- „Spezifiziere die Ziele,
- bestimme das Anfangsniveau der Schüler²⁹,
- entscheide über Inhalte und Lehr- (Lern)-Aktivitäten,
- organisiere die Lehr-(Lern)-Aktivitäten),
- spezifiziere die Evaluationsverfahren.“

²⁹ BRODTMANN/KLUPSCH-SAHLMANN, weisen für den Sportunterricht (vgl. 1999, 25) auf die besondere Bedeutung der individuellen Voraussetzungen der Heranwachsenden und der Rahmenbedingungen hin und unterstützen damit den Hinweis auf eine falsche deduktive Auflösung des Primats der Intentionalität.

Die sportdidaktische Diskussion offenbart, dass ein Planungskonzept mit der angegebenen Reihenfolge keineswegs eine allgemeine Zustimmung erfährt. Die Frage, was am Anfang der Unterrichtsplanung³⁰ steht, wird gerade im Bezug auf die Umsetzung des 'neuen' Lehrplans in Nordrhein-Westfalen kontrovers diskutiert.

Drei grundlegende fachspezifische Planungselemente lassen sich aus den oben skizzierten Planungsschritten ableiten. Die Frage nach den Unterrichtszielen (Wozu), den Unterrichtsinhalten (Was) und den Unterrichtsmethoden (Wie).

Die Unterrichtsmethode als bloßen Weg zum Ziel oder spezielle Art der Inhaltsvermittlung zu reduzieren, wird ihren Möglichkeiten und ihrer Bedeutung nicht gerecht. KURZ nimmt das (1998a, 14) zum Anlass, „Methodenentscheidungen gegenüber solchen zu Zielen und Inhalten nicht einfach als nachrangig oder sekundär zu betrachten.“ Allerdings erfolgt kein Plädoyer dafür, die Methodenentscheidung als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung zu sehen. Damit sieht RECKTENWALD (1990, 21) die Forderung nach der notwendigen Zielorientierung³¹ durch die Argumentation von KURZ nicht überzeugend relativiert, denn „auch da, wo Schüler z.B. mitplanen und mitbestimmen, handelt es sich um Unterricht, der intentional akzentuiert ist.“

Deutlich wird teilweise die Klärung der Inhaltsfrage als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung angesehen. KURZ (vgl. 2000, 49) hält es z.B. im Rahmen der Umsetzung des 'neuen' Lehrplans in Nordrhein-Westfalen für die Regel, dass bei der Planung des Unterrichts wie bisher von den Inhalten ausgegangen wird. Dagegen steht der Primat der Intentionalität, wonach die Ziele als übergeordnetes Planungselement anzusehen sind. In der Überordnung der Unterrichtsziele im Rahmen der Unterrichtsplanung wird die Gefahr gebannt, dass Zielentscheidungen lediglich aus der Strukturanalyse des Inhalts abgeleitet werden (also: Aus dem Inhalt 'Weitsprung', wird das Ziel 'die Verbesserung des Vorbringens der Hüfte in der Flugphase' abgeleitet). Denn damit wäre der Sportunterricht wieder ein Unterricht nach dem eigentlich zu überwindenden Sportarten-Konzept (BALZ 1992).

³⁰ Der Begriff der *Unterrichtsplanung* wird in der Abgrenzung zu dem Begriff der *Unterrichtsvorbereitung* in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Teilweise werden die beiden Begriffe synonym verwendet, teils die Unterrichtsplanung, teils die Unterrichtsvorbereitung zum Oberbegriff erhoben. Das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit folgt PETERSEN (vgl. 1996, 11), der die Unterrichtsvorbereitung als die Umsetzung der Planungsentscheidungen in konkrete Maßnahmen im Unterricht definiert. Unterrichtsplanung ist demnach ein theoretischer Prozess, in dem Entscheidungen darüber fallen, wie der Unterricht im Einzelnen ablaufen soll. Unterrichtsvorbereitung sind tatsächliche Handlungen (z.B. Spielflächen herrichten). Unterrichtsplanung geht somit der Unterrichtsvorbereitung voraus.

³¹ Fraglich ist an dieser Stelle, warum RECKTENWALD die Zielorientierung mit dem Primat der Didaktik und nicht dem Primat der Intentionalität in Verbindung bringt.

Es bleibt die Frage nach dem 'Wozu', die Frage nach den Zielen. Formelhaft drückt RECKTENWALD das Verhältnis der einzelnen Planungselemente darin aus, dass der planende Lehrer fragen muss: „Wer soll Wozu, Was, Wie lernen?“.

Eine solche Richtung stützen, wenn auch nicht ganz deutlich, HEYMEN/LEUE, die (vgl. 1992, 28) als ersten eigentlichen Planungsschritt die Festlegung der Ziele sehen. GRÖßING betrachtet (vgl. 1997, 211) die Lerninhalte als Inhalte die von den Lernzielen ausgehen.

MARTIN (vgl. 2000, 67) räumt zwar ebenfalls ein, dass der Zielfrage Priorität vor der Inhalts- und Methodenfrage zukommen soll, verweist aber auf den Zusammenhang aller Planungselemente (Implikation), die im Rahmen der Faktorenanalyse eine der Hauptforderungen der angesprochenen lehr- und lerntheoretischen Didaktik darstellt (vgl. SCHULZ 1981).

In Bezug auf die angesprochene Themenorientierung des Sportunterrichts sieht SASS (1997, 230) innerhalb der Unterrichtsplanung eindeutig eine „Aufbereitung von Inhalten/Gegenständen unter pädagogischen Zielstellungen/Intentionen.“ Demnach ist der Primat der Intentionalität im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Unterrichtsplanung trotz kontroverser Standpunkte und nicht eindeutigen Bekenntnissen zu der einen oder anderen Planungsrichtung in der sportdidaktischen Diskussion deutlich wieder zu finden³².

Das bedeutet, dass bei der Umsetzung des 'neuen' Lehrplans in Nordrhein-Westfalen die pädagogischen Perspektiven (Kap. 3.1.2) häufig zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung werden müssen³³. Denn dort sind die zentralen Zielperspektiven für den Sportunterricht oder, wie KURZ (1998, 144) ausführt, die wichtigsten „didaktischen Thematisierungen“ des Faches Sport erfasst. Die pädagogischen Perspektiven dienen im neuen curricularen Regelwerk für den Sportunterricht der Sekundarstufe II auch „als strukturierende Momente der Inhaltsbereiche, d.h. die pädagogischen Perspektiven werden in erzieherischer Pointierung auf die Inhaltsbereiche bezogen (STIBBE 2000, 217).“

³² Nicht unerwähnt bleiben darf die nach wie vor existente Kontroverse um die Begriffe der *produktorientierten* und *prozessorientierten* Planung, die sich auch in neueren Schriften (vgl. MERTENS/ZUMBÜLT 2001, 55) finden lassen. BRODTMANN sieht (vgl. 1975, 286) die Begriffe allerdings weniger als Planungselemente, sondern eher als didaktische Prinzipien an, denen im Rahmen der Unterrichtsplanung nicht einseitig gefolgt werden darf.

³³ MERTENS/ZUMBÜLT (vgl. 2001, 44) halten bei der Umsetzung des 'neuen' Lehrplans sowohl die Unterrichtsplanung von den Inhalten (*pragmatischer* Ansatz) als auch von den Zielen (*fundamentaler* Ansatz) für möglich. Allerdings lassen die Autoren eine theoretische Begründung vermissen. Ebenso sehen ASCHEBROCK/LINK/UHLER-DERIGS (2004) sowohl eine Planung von der pädagogischen Perspektive, als auch vom Inhaltsbereich als möglich an.

Mit Blick auf die angestrebten Ziele und die individuellen Voraussetzungen der Schüler wird nach BRODTMANN/KLUPSCH-SAHLMANN (1999, 27) ein „Inhalt zum *Thema* des Unterrichts“ der jeweiligen Lerngruppe gemacht. Die Autoren (vgl. 1999, 26) verweisen auf die drei Fragen der gegenwärtigen, zukünftigen und exemplarischen Inhaltsbedeutung und bedienen sich dabei ebenfalls der Instrumentarien kritisch-konstruktiver Didaktik, um zielorientierte thematische Unterrichtsplanung zu gewährleisten.

Am Anfang stehen demnach bestimmte Themen, die sich aus den pädagogischen Perspektiven ergeben und als Ziele den Planungsprozess einleiten. So sollen die Schüler z.B. erkennen, dass Leistungen keine objektiven und absoluten Größen sind (vgl. pädagogische Perspektive D), oder lernen zu ihrer Angst zu stehen (vgl. pädagogische Perspektive C). Daran anschließend werden erst Fragen geklärt, an welchen Inhalten und mit welchen Methoden die Ziele erreicht werden können.

Die Nutzung eines komplexen Planungsmodells, wie dem Perspektivenschema der kritisch-konstruktiven Didaktik, für das eigene Planungskonzept muss die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht berücksichtigen und darf nicht in eine vollständige Verplanung im Sinne eines computergesteuerten Lernprogramms münden. Prozesse, in denen Lehrer und Schüler miteinander interagieren, sind nur begrenzt planbar und Heranwachsende lassen sich nicht *verplanen*. Das bedeutet aber nicht, dass Unterricht generell nicht planbar ist. Der Grad der Planbarkeit hängt entscheidend von der jeweiligen Konzeption des Unterrichts ab (vgl. BECKER 1989, 205). Ein Verzicht auf Planungsmodelle, die als Problematisierungsraster Richtungen vorgeben, ist daher in keinem Fall zu begründen.

3.2.3 Planungspraxis

Mit der kritisch-konstruktiven Didaktik ist ein zielorientiertes Planungsmodell für die individuelle Unterrichtsplanung, auch im Hinblick auf die Umsetzung des 'neuen' Lehrplans für den Sportunterricht in NRW, gegeben. Inwieweit wird ein theoretisches Leitkonzept aber für die Unterrichtsplanung genutzt? DREWS stellt (vgl. 1996, 7) fest, dass die 'klassischen' Planungsmodelle zwar in der Literatur mehr oder weniger ausführlich zitiert werden, in der Praxis aber an Bedeutung verlieren. Das konkrete Planungshandeln von Lehrern wird vorwiegend von Schulbüchern, Lehrerbeiheften zu Lehr- und Rahmenplänen, zunehmend auch von Beispielliteratur und Kopiervorlagen bestimmt. Überträgt man die These aus der allgemeinen Didaktik auf die Situation der Sportlehrkräfte, so wird die Planungssituation dahingehend verschärft, dass für den Sportunterricht keine umfassenden Lehrwerke vorliegen, die, zumindest lehrplankonform, den Unterrichtsprozess bis ins Detail steuern können.

Neben solchen Thesen scheint die Frage nach Planungspraxis für die sportdidaktische Forschung an Interesse zu verlieren. Noch 1990 stellt RECKTENWALD (1990, 128) fest, „daß sich die Forschung zunehmend mit der Planungspraxis befaßt und erste Schritte unternimmt, das Planungsverhalten der Sportlehrer zu untersuchen.“ Der Autor verweist auf Untersuchungen aus den 80er Jahren (LANGE 1981; WEBER 1981; STEGEMANN 1986; BRÄUTIGAM 1986).

Innerhalb der 90er Jahre wurde an die gewonnenen Ergebnisse allerdings nicht angeknüpft, was sich eventuell durch ernüchternde Ergebnisse erklärt, welche die viel zitierte Distanz zwischen Theorie- und Praxis unterstützen und aufwendige modellartige Theoriearbeit generell in Frage stellen³⁴.

Im Rahmen der Forschungen zur Planungspraxis von Sportlehrkräften sind drei Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz:

- Das schriftliche Festhalten der Stundenplanung ist eher die Ausnahme als die Regel (vgl. CRUM 1982, 16).
- Die Orientierung der Unterrichtsplanung erfolgt an den Lerninhalten, wie sie im Lehrplan enthalten sind (vgl. LANGE 1981, 16), und hat damit nach CRUM (1982, 16) „mit den Theorien und Modellen der (Sport-) Didaktik nur wenig zu tun.“
- Die Planung ist eher ein routinierter intuitiver Prozess und weniger ein Prozess rationaler Entscheidungen (vgl. STEGEMANN 1986, 52).

„Meistens läuft Planung im Kopf des Lehrers ab, ohne daß dieser seine Reflexionen und Schlußfolgerungen auf dem Papier festhält. Kommt doch etwas aufs Papier, bleibt dies auf eine oberflächliche Skizze beschränkt (CRUM 1982, 16)“. Die Feststellung erscheint insofern bedeutsam, wenn man PETERßEN folgt, dem eine Unterrichtsplanung ohne schriftliche Fixierung nicht möglich erscheint und der (1996, 25) darauf hinweist, dass „erst die schriftliche Fassung der Unterrichtsplanung die Möglichkeit zu einem weitgehend unvoreingenommenen Vergleich von Plan und Realität“ bietet.

³⁴ An dieser Stelle erscheint die Frage nach dem generellen Wert von theoretischen Planungsmodellen angebracht. Unter dem Prädikat der 'Feiertagsdidaktiken' werden theoretische Planungsmodelle als unrealistisch und in ihrer Komplexität als unbrauchbar eingestuft. Mit dem Begriff *Problematisierungsraster* lässt sich aber den Einwänden entgegenreten, da ein Planungsmodell in erster Linie die Funktion hat, Richtungen vorzugeben und Zusammenhänge zu vergegenwärtigen. CRUM (vgl. 1982, 17) sieht darüber hinaus ein Defizit der Fachdidaktik, die eine konkrete Übertragung allgemeiner Planungsmodelle in das Fach Sport vermissen lässt. Der Autor (ebd.) weist in dem Zusammenhang explizit auf die Bedeutung der Sportlehrerbildung hin, während der „der Grundstein für eine Verbindung von praktischer Theorie und reflektierter Praxis gelegt werden könnte ... (und die Referendare) lernen, Raster zur Entschlüsselung der im Sportunterricht ablaufenden sozialen Prozesse ... zu verwenden.“

Nun kann auf die immense Arbeitsbelastung einer schriftlichen Unterrichtsplanung hingewiesen und die tatsächlich zur Verfügung stehende Zeit für die Unterrichtsplanung für die Lehrkräfte berechnet werden. So ermittelt HAGE (vgl. 1981, 276) durch eine Befragung von Sportlehrkräften allgemein etwa 13 Minuten Zeit für die Unterrichtsplanung pro Unterrichtsstunde, RECKTENWALD kommt ebenfalls durch Befragung von Sportlehrern (vgl. 1990, 128) auf 15 Minuten Planungszeit, die zur Planung einer Unterrichtsstunde zur Verfügung stehen.

Die Zeitbegrenzung darf aber, obwohl sie die Arbeitsbelastung einer Lehrkraft anschaulich offenbart, nicht überbewertet werden, da nicht von der planerischen Gleichbehandlung aller Schulstunden ausgegangen werden kann. Vielmehr werden manche Stunden aufgrund vorhandener Erfahrungen weniger Planungszeit erfordern, die dann für andere Stunden als zusätzliche Zeit genutzt werden kann. Gleichwohl setzt umfassende Unterrichtsplanung, trotz sehr hoher Belastung, die Bereitschaft der Lehrkräfte voraus, sich intensiv mit dem Planungsprozess zu beschäftigen und Planung so oft wie möglich schriftlich zu fixieren.

Fehlt eine derartige Bereitschaft und ist das planerische Handeln geprägt durch Pragmatik und Ökonomie, wird ausschließlich aus der Routine³⁵ rekurriert. Das hat zur Folge, dass die Auswahl der Unterrichtsinhalte den Ausgangspunkt der Planung darstellt und nach Maßgabe der vorhandenen räumlichen und materiellen Bedingungen lediglich eine Festlegung an den sichtbaren Haltepunkten der Sache 'Sport' erfolgt (vgl. LANGE 1981, 16). Der planende Lehrer folgt dann in der Praxis in der Regel nicht einem zweckrationalen Planungskonzept, geht also in der Planung nicht von den Zielen aus, sondern beginnt meistens mit der Auswahl der Unterrichtsinhalte (vgl. CRUM 1982, 15). Dadurch werden Zielentscheidungen ausgeblendet. Der Rückzug auf die bloße Inhaltsfestlegung lässt sich dadurch begründen, dass die Gefahr besteht, einen zielorientierten Sportunterricht zu initiieren, der den vorhanden Erwartungshaltungen der Heranwachsenden nicht entspricht³⁶ und dadurch Unterrichtsstörungen entstehen. Darüber hinaus läuft eine Lehrkraft, die ihren Sportunterricht nach Zielentscheidungen ausrichtet, Gefahr, sich von den Sportkollegen der Schule abzusetzen (vgl. RECKTENWALD 1990, 136).

³⁵ Routine, die als ein Vorrat erprobter Vorgehensweisen definiert werden kann und dadurch entsteht, dass ein bestimmtes Handlungsmuster stets den beabsichtigten Effekt erzielt (vgl. CRUM 1982, 16), ist keineswegs völlig abzulehnen. Routinen entlasten den Lehrer sowohl in der Planung als auch in der Durchführung des Unterrichts. Routinen haben aber auch, vor allem wenn es sich um unreflektierte Routinen handelt, die Gefahr, dass sie sich verfestigen und Innovationen und Weiterentwicklungen verhindern. „Insbesondere dann, wenn der Erwerb von Routine auf der Grundlage leidvoller Erfahrungen geschieht, ohne daß jene Erfahrungen rational und emotional 'aufgearbeitet' werden, besteht die Gefahr, daß Routine borniert wird“ (MIETHLING 1993, 4).

³⁶ Erfüllen in den anderen Schulfächern häufig die Lehrwerke die Rolle des 'heimlichen Lehrplans', so scheinen im Sportunterricht die Schülerwünsche eine Art 'heimlicher Lehrplan' darzustellen (vgl. GRÖßING, 1997, 207).

Beschränkt sich die bewusste Planung aber ausschließlich auf die Festlegung der Unterrichtsinhalte, also die Beantwortung der Frage 'Was' gemacht wird (z.B. am Dienstag in der 8c Volleyball), dann läuft die Planung der eigentlichen Unterrichtsprozesses bei vielen Sportlehrkräften vorwiegend als unbewusster Prozess ab, deren Entscheidungen intuitiv ablaufen und sich an vorhandenen Routinen orientieren.

Die konkrete Rolle des Lehrplans für die Unterrichtsplanung wird unterschiedlich bewertet. VOLLSTÄDT stellt (1996) in einer Untersuchung allgemein fest, dass von 1004 befragten Lehrern lediglich 34 % häufiger den gültigen Lehrplan bzw. die Rahmenrichtlinien bei der eigenen Unterrichtsplanung benutzen. 53 % benutzen die curriculare Vorgabe eher selten und 13 % niemals im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung.

Demgegenüber ist der Lehrplan nach BRÄUTIGAM/BRETTSCHEIDER (1987, 136) „in der Sicht der Sportlehrer ... als ein sehr wesentliches Element ihrer Planungstheorie anzusehen. Er ist ... „Orientierungshilfe“, „allgemeine Richtschnur“, „grobe Rahmenanweisung“ oder grundlegendes Gerippe“ für ihren Unterricht. Allerdings schränken die Autoren ein, dass die Sportlehrer unter dem Lehrplanbegriff nicht nur den offiziellen Lehrplan verstehen, sondern vor allem die in Anlehnung an den Sportlehrplan getroffenen Absprachen der einzelnen Schulen bzw. der Sportfachkonferenz (das so genannte 'Anstaltscurriculum'). In einem 'Anstaltscurriculum' ist häufig im Sinne eines Stoffverteilungsplans festgelegt, welche Sportarten, in welcher Klasse, in welchem Umfang und auf welchem Niveau zu unterrichten sind. So konstatiert BRÄUTIGAM (1986), dass der Lehrpläne für die konkrete Unterrichtsplanung als irrelevant gewertet werden müssen, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass der Lehrplan während der Berufsausbildung keine Rolle gespielt hat. Mögliche Gründe für die Ablehnung der Lehrpläne für die eigene Planungsarbeit bietet SCHULZ (vgl. 1985, 454 f.). Von Seiten der Lehrerschaft sind Lehrpläne aus verschiedenen Gründen zu kritisieren, denn sie:

- engen die Handlungsspielräume der Lehrkraft ein.
- sind veraltet und einseitig ausgerichtet.
- stellen überhöhte Ansprüche an den Unterricht.
- enthalten überwiegend unverbindliche und vage Aussagen.

Aufgrund des hier beschriebenen Bildes der 'alltäglichen' Planungspraxis, welche in der Konsequenz häufig eine eher intuitive gedankliche Planung auf der Grundlage eines individuell subjektiven Planungskonzeptes feststellt, rückt eine Gruppe von Lehrern in den Blickpunkt der Betrachtung, die in der Regel nicht ausschließlich ihrer Intuition folgen³⁷ werden, um ihren Sportunterricht zu planen: die Gruppe angehender Sportlehrkräfte. Referendare stehen am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn und müssen gewisse Routinen und Kompetenzen erst erwerben, um ohne umfassende Planungsüberlegungen ihren Sportunterricht gestalten zu können. Darüber hinaus zwingen die Rahmenbedingungen der Ausbildung die Lehramtsanwärter dazu, Planungen schriftlich zu fixieren.

3.3 Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst

Im zweiten Teil der Lehramtsausbildung kommt der Unterrichtsplanung aus mehreren Gründen eine besondere Bedeutung zu. Zunächst einmal ist es, abgesehen von einigen Lehrversuchen in der ersten Ausbildungsphase an der Universität, in der Regel der erste Kontakt mit dem Schulunterricht. Der Lehramtsanwärter ist konfrontiert mit ungewohnten Unterrichtssituationen, die eine detaillierte Planung erfordern.

Darüber hinaus sind Referendare im Rahmen ihrer Ausbildung gezwungen, eine bestimmte Zahl an Unterrichtsstunden ihren Ausbildern vorzuführen. Anlässlich solcher 'Vorführstunden' müssen schriftliche Planungen nach bestimmten Konventionen abgefasst werden. Auf der Grundlage der Vorführstunden und deren Planung werden Abschlussnoten für die zweite Phase der Lehrerausbildung festgelegt, die dann später über Einstellungschancen und somit über das weitere Berufsleben entscheiden. Die Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst unterscheidet sich daher grundlegend von der Planung in der 'Alltagspraxis', da sie von spezifischen Rahmenbedingungen der Ausbildung abhängt.

³⁷ Hier geht es nicht darum, die Sportlehrer als faule Planungsmuffel hinzustellen und die Unterrichtsplanung lediglich damit zu beschreiben, dass erst beim Betreten der Sporthalle Planungsüberlegungen, ohne eine vorliegende Planungstheorie, angestellt werden ('Schwellendidaktik') (vgl. BRÄUTIGAM/BRETTSCHEIDER 1987, 133).

3.3.1 Ausbildung in Schule und Studienseminar

Die Sportlehrerausbildung in Deutschland ist gekennzeichnet durch eine Zweiphasigkeit, welche auch als *Konsekutiv-Modell* bezeichnet wird³⁸. Darin stellt das Studium an der Hochschule die erste (universitäre) Ausbildungsphase dar, an die sich dann der Vorbereitungsdienst in einem Studienseminar und dem Lernort Schule anschließt. Auf Grund der Tatsache, dass die beiden Phasen direkt hinter einander folgen, wird häufig von einer zusammenhängenden Ausbildung gesprochen (vgl. THIERER 2000, 277).

In der sportdidaktischen Forschung steht häufig die erste Ausbildungsphase an der Universität im Vordergrund (vgl. BALZ 1998, THIERER 2000). Weniger Beachtung findet der zweite Teil, die Ausbildung an der Schule und im Studienseminar, was eventuell damit zusammenhängt, dass mit dem Studienseminar eine eigenständige autonome Institution die Ausbildung organisiert. Eine Institution, die es für Außenstehende schwer erscheinen lässt, die Beteiligten der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als Probanden für eine Untersuchung zu gewinnen.

Dabei ist für die vorliegende Forschungsarbeit festzustellen, dass in Nordrhein-Westfalen 1998 eine neue Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) erlassen wurde, die weit reichende Änderungen in der Ausbildung vorsieht. Folgende Änderungen sind als besonders bedeutsam anzusehen:

- Das Lernfeld Schule gewinnt stärkere Bedeutung für die Ausbildung, in der der Referendar als 'autonomer Lerner' gesehen wird.
- die Ermittlung des Gesamtergebnisses der zweiten Staatsprüfung hat sich verschoben (z.B. große Bedeutung des Schulleiters der Ausbildungsschule) und die Prüfungsphase ist entzerrt.
- die Referendare leisten im zweiten bis vierten Ausbildungsabschnitt³⁹ einen bedarfsdeckenden Unterricht (bdU)⁴⁰.

³⁸ THIERER verweist (2000, 277) auf Modellversuche zur einphasigen Lehrerausbildung, beschränkt dabei die Aussagen auf die 'alten' Bundesländer, da in der DDR die einphasige Lehrerausbildung durchgeführt wurde, „die im Zuge der „Wende“ relativ zügig von Konsekutivmodell des Westens abgelöst wurde (ebd.).“

³⁹ Der Vorbereitungsdienst beginnt in Nordrhein-Westfalen am 01. Februar, die einzelnen Ausbildungsphasen richten sich nach den einzelnen Schulhalbjahren. Der Umfang des bedarfsdeckenden Unterrichts beträgt insgesamt 18 Unterrichtsstunden, die sich auf zwei Schulhalbjahre verteilen.

⁴⁰ Die Ausbildungsordnung ist seit Beginn der Untersuchung bereits zweimal erneut verändert worden, was den derzeitigen Reformwillen der politischen Entscheidungsträger unterstreicht. Die Änderungen sind dabei allerdings eher organisatorischer Art. So wird z.B. der eigenständig zu erteilende Unterricht anders verteilt und eine jährliche Einstellung an allen Studienseminaren ermöglicht (vgl. MSWWF 2002).

Der Lehramtsanwärter befindet sich im Vorbereitungsdienst in einem *Spannungsfeld* zwischen verschiedenen Orten und Ausbildern, die sowohl ausbilden als auch abschließend bewerten. In Abbildung 3.6 sind die drei unterschiedlichen Bereiche dargestellt.

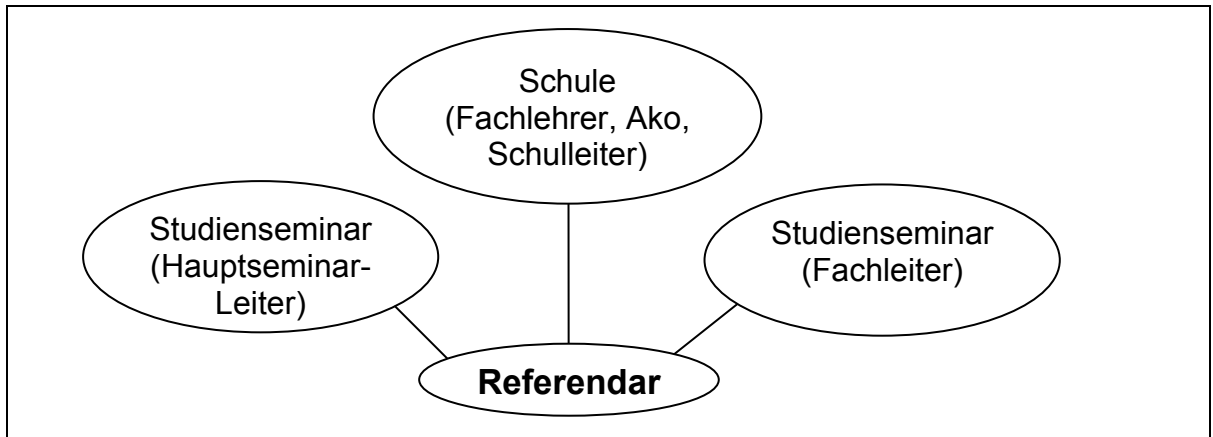


Abb. 3.6: Referendarausbilder und Ausbildungsorte.

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst verteilt sich somit auf zwei verschiedene (Ausbildungs-) Orte. An der Ausbildungsschule⁴¹ findet die schulpraktische Ausbildung statt, das Studienseminar begleitet die schulpraktische Ausbildung und vermittelt in einem kontinuierlichen wissenschaftlich fundierten Prozess berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf alle Lehrerfunktionen (vgl. MSWWF 1998, 6)⁴².

Die schulpraktische Ausbildung umfasst Hospitationen und Ausbildungsunterricht im Umfang von mindestens 12 Unterrichtsstunden, der entweder als *Unterricht unter Anleitung* eines Fachlehrers oder als *selbstständiger bedarfsdeckender Unterricht (bdU)* abläuft (vgl. ebd.). Im Studienseminar, dem für die Ausbildung durchschnittlich sieben Wochenstunden zur Verfügung stehen, verteilt sich die Ausbildung auf insgesamt drei Personen. Einen Hauptseminarleiter und je einen Fachleiter für die beiden Unterrichtsfächer des Lehramtsanwärters.

⁴¹ Anders als bei der alten Ausbildungsordnung haben die Lehramtsanwärter während der gesamten zwei Jahre eine feste Ausbildungsschule und werden lediglich innerhalb des zweiten Ausbildungsabschnittes für ca. sechs Wochen an eine andere Schulform abgeordnet.

⁴² Die Lehrerfunktionen sind neben der zentralen Funktion des Unterrichtens die Funktionen; Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Verwalten/Organisieren. ZIMMERMANN (vgl. 2000, 287) vermutet, dass sich, nicht zuletzt aufgrund von Entwicklungen in der Personal- und Finanzverwaltung, die zentrale Funktion des Unterrichtens verändern wird und sieht eine Bedeutungsverschiebung in Richtung der Lehrerfunktionen Innovieren, Verwalten/Organisieren und Beraten, wobei er die Funktion des Beratens mit der Betreuungsfunktion gleichsetzt.

Dem Fachleiter kommt dabei in erster Linie die Aufgabe zu, dem Referendar beizubringen „didaktisch, methodisch und fachwissenschaftlich fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht zu planen und durchzuführen (ebd.).“ REESE (vgl. 1997, 249) konstatiert für die Ausbildung im Studienseminar, dass es sich für die Fachleiter bewährt hat, dass Referendare die Moderation zu einem Thema (z.B. Differenzierung im Sport) im Seminar selbst übernehmen.

Der Autor (ebd., 250) verweist auf das anzustrebende Ausbildungsprinzip der *Selbstorganisation*⁴³ und fordert, "einen engen Bezug zu den schulischen Problemfeldern (den Sportunterricht und den Schulsport betreffend) herzustellen." Das Verhältnis zwischen dem Lehramtsanwärter und dem Fachleiter wird dadurch problematisch, dass der Fachleiter sowohl beraten als auch beurteilen muss. Aus der Sicht des Lehramtsanwärters ergibt sich daraus die Gefahr, dass „gerade die interessantesten kritischen Unterrichtsereignisse von den betroffenen Referendaren in den Beratungsprozeß nicht eingebracht werden, um sich nicht vor dem Fachleiter „outen“ zu müssen (HARTMANN 1997, 260).“

Im Hauptseminar werden neben organisatorischen Fragen allgemeine Kenntnisse der Didaktik, Pädagogik, Psychologie und der Schule als Institution vermittelt. Somit ist in der Regel das Hauptseminar der Ort, in dem fachübergreifende Planungsmodelle dargestellt und als Problematisierungsraster für die Unterrichtsplanung angeboten werden.

Sind die Aufgaben des Studienseminars im Vergleich zu der alten Ausbildungsordnung im Grunde unverändert geblieben, so hat sich die Rolle der Ausbildungsschule stark gewandelt. Der Lehramtsanwärter hat an der Ausbildungsschule drei unterschiedliche Arten von Ausbildern, die ganz verschiedene Aufgaben übernehmen. Der Ausbildungsordinator (AKO) wirkt darauf hin, dass Lehramtsanwärter Erfahrungen in allen Stufen oder vergleichbaren Organisationsformen erwerben. Der AKO bietet organisatorische Unterstützung und sorgt für die Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule (vgl. MSWWF 1998, 7). Für die Vermittlung schulorganisatorischer Grundlagen (z.B. Verwaltungsvorschriften, Versetzungsordnungen) erarbeiten die Ausbildungsordinatoren mit Hilfe des Seminars ein Begleitprogramm, welches im Rahmen von Sitzungen mit den Lehramtsanwärtern bearbeitet wird. Die zeitliche Organisation des Begleitprogramms ist dabei nicht festgelegt und wird von Schule zu Schule unterschiedlich organisiert.

⁴³ Im Anschluss an die neuere seminardidaktische Vorstellung des autonomen Lerners sind nach DOHNKE (1995) neben der *Selbstorganisation*, die Prinzipien der *Teilnehmerorientierung* und der *Kooperation* leitend für die Arbeit im Fachseminar. Gegen die hier beschriebene Organisation der Fachseminarsitzungen spricht die zusätzliche Arbeitsbelastung für die Lehramtsanwärter, die Moderationen und Referate für das Fachseminar zusätzlich zu der Planungsarbeit für die Schule leisten müssen. An einigen Studienseminaren ist daher auf Drängen der Lehramtsanwärter den Fachleitern eine Seminarorganisation durch Referate untersagt.

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass die Ausbildungskoordinatoren teilweise in einer Doppelrolle auftreten, da sie auch als Fachlehrer Ausbildungsfunktionen übernehmen können.

Die einzelnen Fachlehrer ermöglichen dem Referendar den Unterricht in ihren Lerngruppen. Sie bieten während Hospitationsphasen ein Lehrerbeispiel und sind Berater während des Ausbildungsunterrichts (*Unterricht unter Anleitung*) des Lehramtsanwärters. Im Anschluss an eine Ausbildungsphase⁴⁴ wechselt der Lehramtsanwärter in eine andere Lerngruppe. Die Fachlehrer verfassen eine Beurteilung, die sich auf die angesprochenen Lehrerfunktionen bezieht (vgl. ebd.). Die Beurteilung erfolgt ohne die Erteilung einer Note. Im Rahmen von Beratungsgesprächen sieht SCHLÜTER (1997, 265) aus der Sicht des Fachleiters den „Fachlehrer oft in der Rolle des Verteidigers der Referendare“, wobei das Verhältnis von Fachlehrer zu Referendar sehr unterschiedlich geprägt sein kann (vgl. MILDNER 1992).

Nicht zuletzt hat der Schulleiter Anteil an der Referendarsausbildung, der sich allerdings in einigen Fällen ausschließlich auf seine Beurteilungsfunktion beschränkt. So können sich die Schulleiter in ihrer Funktion in der Ausbildung z.B. durch einen Lehrer vertreten lassen (vgl. ebd.).

Der Schulleiter verfasst zum Ende der Ausbildung eine Abschlussbeurteilung, die sich zum einen auf eigene Langzeitbeobachtung und auf die Beurteilungen der Fachlehrer stützt. Anzunehmen ist, dass der Ausbildungs Koordinator häufig entscheidend an der Abschlussbeurteilung mitwirkt, da er während der zweijährigen Ausbildung als Verbindung zwischen Schulleiter und Lehramtsanwärter zu sehen ist.

Die Bedeutung des Schulleitergutachtens, das 25 % der Gesamtnote der zweiten Staatsprüfung ausmacht, trägt der Verlagerung der Ausbildung an die Schulen Rechnung. Die Festlegung der Noten hat sich damit auch insofern verändert, als das die Bedeutung der Fachleiter im Hinblick auf die Noten abgenommen hat. Der Fachleiter erteilt dem Referendar zum Ende der Ausbildung eine Fachnote, die lediglich zu 8,33 % mit in die Gesamtnote einfließt. Darüber hinaus ist einer der beiden Fachleiter Mitglied im Prüfungsausschuss der unterrichtspraktischen Prüfung (upP) seines Faches, welche genauso wie die Hausarbeit für die der Fachleiter als Gutachter fungieren kann, 10 % der Gesamtnote ausmacht. Zu berücksichtigen ist aber die Tatsache, dass durch die Kompetenzverlagerung an die Ausbildungsschule der Lehramtsanwärter sich ständig, außer in seinem eigenen bedarfsdeckenden Unterricht, in benotungsrelevanten Situationen befindet.

⁴⁴ Die Länge der Ausbildungsphasen bei einzelnen Fachlehrern ist nicht in der Ausbildungsordnung vorgeschrieben. Die Verweildauer eines Lehramtsanwärters in einer Lerngruppe zum Unterricht unter Anleitung kann von einer Unterrichtsreihe bis hin zu ganzen Schulhalbjahren schwanken.

Die größte und in der Öffentlichkeit wohl auch am meisten beachtete Änderung in der neuen Ordnung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen ist der angesprochene bedarfsdeckender Unterricht (bdU), in dem die Referendare eigenverantwortlich Lerngruppen unterrichten. Die Ansichten über diese Neuerung sind unterschiedlich.

BECKERS steht der Einführung des bedarfsdeckenden Unterrichts skeptisch gegenüber und fragt (2000, 27), „wo denn eigentlich noch die notwendige pädagogischen Einstellung vermittelt werden soll“. ZIMMERMANN sieht (vgl. 2000, 285) darin eine erhebliche Belastung, da Maßnahmen der Leistungsbewertung, Elternsprechstunden und Elternsprechtage sowie allgemeine Schulkonferenzen und Zeugniskonferenzen zu den Pflichten der Lehramtsanwärter hinzukommen und dadurch Rollenkonflikte vorprogrammiert erscheinen. Demgegenüber spricht für die Einführung des bedarfsdeckenden Unterrichts, dass die Referendare eher auf die Schulwirklichkeit vorbereitet werden und an der Ausbildungsschule stärker als gleichwertige Lehrerkollegen wahrgenommen werden.

Bezogen auf die angehenden Sportlehrkräfte sieht es WURZEL (2000, 177) als fatal an, dass „die Etablierung des bedarfsdeckenden Unterrichts in NRW zeitlich mit der Einführung der neuen Lehrpläne zusammen(fällt). Sportlehrern, die den neuen Lehrplänen skeptisch gegenüberstehen, kommt die Übernahme des Sportunterrichts in der Oberstufe durch Referendare vielleicht nicht einmal ungelegen.“ Daraus kann eine extreme Belastung der Lehramtsanwärter resultieren, da sie häufig stark in den schulinternen Umsetzungsprozess des neuen Lehrplanwerks eingebunden sind. Um die Belastung der Lehramtsanwärter zusammenfassend zu verdeutlichen, ist in Abbildung 3.7 ein möglicher Stundenplan eines Referendars im zweiten Ausbildungsabschnitt dargestellt.

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1			<i>GK 11 Sport</i>		
2	GK 12 (Fach 2)		<i>GK 11 Sport</i>		
3		<i>8a Sport</i>		<i>7c (Fach 2)</i>	GK 12 (Fach 2)
4		<i>8a Sport</i>	5a Sport		GK 12 (Fach 2)
5			5a Sport		<i>7c (Fach 2)</i>
6					
7				Akositzung	<i>GK 11 Sport</i>
	15-16.30 Uhr Fachseminar 1		15-16.30 Uhr Fachseminar 2	15-18 Uhr Hauptseminar	

Kursiv = bedarfsdeckender Unterricht

Abb. 3.7: Möglicher Stundenplan eines Referendars.

Die zeitliche Belastung wird noch weiter erhöht, wenn man die Fahrtzeiten zum Studienseminar und außerunterrichtliche Tätigkeiten (z.B. Pausenaufsichten, Arbeitsgemeinschaften, Konferenzen) mit berücksichtigt. Gleichwohl stellt STELTSMANN (vgl. 1986, S. 353 ff.) insgesamt fest, dass die Referendarzeit von den angehenden Lehrkräften insgesamt günstiger bewertet wird als die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung während des Studiums. Viele Referendare fühlten sich allerdings durch starken Prüfungsdruck beeinträchtigt. Trotz der hohen Belastung der Lehramtsanwärter im skizzierten Spannungsfeld der unterschiedlichen Ausbildungsorte und Ausbilder werden im Hinblick auf den Unterricht gewisse Qualitätsstandards gefordert, die sich nicht zuletzt auf den Planungsprozess des Unterrichts beziehen.

Nach den bisherigen Ausführungen werden fachliche Planungsüberlegungen im Fachseminar behandelt, wobei in der Regel auf allgemeine Planungsmodelle aus dem Hauptseminar zurückgegriffen werden kann. Vorgaben für die Abfassung der schriftlichen Planungsskizzen (Unterrichtsentwürfe), die als zentrales Instrument für die Vorführstunden anzusehen sind bzw. nach JANK/MEYER (1994, 388) „ein Kontrollinstrument in der Hand der Ausbilder“ darstellen, werden z. T. sowohl vom Hauptseminar als auch vom Fachseminar formuliert, was nicht selten innerhalb von Vorführstunden zu Schwierigkeiten führen kann.

3.3.2 Der Unterrichtsentwurf als Planungsergebnis

Wer das zweite Staatsexamen ablegen möchte, wird seine Unterrichtsplanung im Rahmen von Unterrichtsbesuchen durch die Ausbilder in einem Unterrichtsentwurf schriftlich abfassen müssen. Im schriftlichen Unterrichtsentwurf „läuft die gesamte Planungsproblematik wie durch einen Trichter zentriert zusammen (PETERßEN 1996, 265).“ Der Unterrichtsentwurf ist damit der „umfassendste und detaillierteste Plan in der Planungsreihe. Er umgreift sämtliche vorher regelnotwendigen und regelbaren Aspekte und Vorgänge des Unterrichts (ebd., 266).“ Die 'neue' Ausbildungsordnung für die zweite Phase der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht vor, dass mindestens fünf Unterrichtsbesuche durch den Fachleiter in jedem Fach erfolgen müssen. Der Hauptseminarleiter kommt in jedem Fach mindestens einmal zu einem Unterrichtsbesuch, so dass zusammen mit der unterrichtspraktischen Prüfung jeder Referendar für jedes seiner beiden Fächer mindestens sieben Unterrichtsentwürfe abfassen muss. Bei der Wahl der Lerngruppe ist der Lehramtsanwärter, vor allem wenn er eine Ausbildung sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II absolviert, einer gewissen Ausgewogenheit verpflichtet.

So können nicht alle Unterrichtsbesuche in nur einer Schulstufe bzw. in nur einer Lerngruppe absolviert werden⁴⁵. Die Art der abzufassenden Unterrichtsentwürfe hat sich mit der neuen Ausbildungsordnung gewandelt. Festzustellen ist zunächst einmal eine Verringerung des Umfangs, denn „vor Beginn der Prüfung legt der Prüfling den Mitgliedern des Prüfungsausschusses eine knappe schriftliche Planung des Unterrichts oder gegebenenfalls eine kurz gefasste schriftliche Planung des Vorhabens vor (MSWWF 1998, 11).“

Darin müssen Planungsaspekte, wie z.B. Anmerkungen zur Lerngruppe oder zum Inhalt, nicht mehr verschriftlicht, sondern können im Anschluss an die Vorführstunde vom Lehramtsanwärter mündlich nachgeliefert werden. Der Lehramtsanwärter legt lediglich zu jedem dieser Unterrichtsbesuche eine kurz gefasste Darstellung der didaktischen Schwerpunkte, des geplanten Verlaufs und der Ziele des geplanten Unterrichts beziehungsweise Vorhabens vor. Damit sind grundsätzliche Gliederungspunkte des Unterrichtsentwurfs vorgegeben, wobei die Darstellung der so genannten didaktischen Schwerpunkte in unterschiedlicher Art und Weise aufgefasst werden kann.

Eine einheitliche Antwort auf die Frage, wie ein Unterrichtsentwurf auszusehen hat, erscheint unmöglich, da die Vorgaben in jedem Studienseminar sehr unterschiedlich ausfallen. Mögliche zentrale Gliederungspunkte der Struktur eines Unterrichtsentwurfes der im Rahmen eines Sportfachseminars eingesetzt wird sind folgende:

Deckblatt (Name, Schule, Lerngruppe, Datum, Zeit, Ort, Hauptseminarleiter, Fachleiter, Fachlehrer, Ausbildungskoordinator)

1. Thema der Unterrichtsreihe, des Unterrichtsvorhabens
2. Thema der Unterrichtsstunde
3. Aufbau der Unterrichtsreihe, des Unterrichtsvorhabens
 1. UE
 2. ...
4. Lernziele der Unterrichtsstunde
 - 4.1 Übergeordnetes Ziel des Unterrichts
 - 4.2 Wesentliche Teillernziele
5. Geplante Unterrichtsstruktur (Verlaufsplanung)
6. Unterrichtsmaterial/Anlagen
7. Literaturangaben

⁴⁵ Einige Studienseminare geben ein anzustrebendes Verhältnis vor, nach dem drei Unterrichtsbesuche in der Oberstufe und zwei Unterrichtsbesuche in der Sekundarstufe I abzuhalten sind. Die Wahl der Lerngruppe für die abschließende unterrichtspraktische Prüfung ist dem Lehramtsanwärter zwar freigestellt. Er muss aber beachten, dass sich genau einer der drei Prüfungsteile (zwei unterrichtspraktische Prüfungen und Hausarbeit) auf die Sekundarstufe I beziehen muss.

Vergleicht man das Strukturmuster mit Gliederungen eines Unterrichtsentwurfes nach der alten Ausbildungsordnung (BOGDAN 1992, WURZEL 1994), so werden drei Aspekte nicht mehr im Unterrichtsentwurf berücksichtigt:

- Angaben zu den Rahmenbedingungen und zu der Lerngruppe (Bedingungsanalyse).
- Angaben zu dem gewählten Inhalt und der vorgenommenen didaktischen Reduktion (Sachanalyse).
- Angaben zu den Methoden und Medien.

Die Unterrichtsziele sind dagegen immer noch in den Entwürfen darzustellen, wodurch ihre zentrale Bedeutung für die Unterrichtsplanung nachhaltig unterstützt wird.

3.3.3 Formulierung der Unterrichtsziele

Ein wichtiger Teil des Unterrichtsentwurfs ist die Formulierung der einzelnen Unterrichtsziele, in denen der intentionale Prozess des Unterrichts deutlich gemacht wird. Nach dem skizzierten Primat der Zielentscheidungen im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Unterrichtsplanung müssen die Unterrichtsziele zu Beginn des Planungsprozesses formuliert werden. Der Leser eines fertigen Unterrichtsentwurfes erfährt allerdings nichts über den tatsächlichen Ablauf der einzelnen Planungsschritte des Referendars.

Aus Sicht der Ausbilder werden die Unterrichtsziele auf ganz verschiedene Arten bewertet. Dazu müssen zunächst die Formulierungen betrachtet werden. Ein Rückgriff auf die lernzielorientierte Didaktik, die zwar mittlerweile in der Fachdidaktik, vor allem wenn Sie als enge Operationalisierung von Lernzielen ausgelegt wird, ein theoretisches Relikt darstellt (vgl. PETERßEN 1996, 135ff.), ist dabei unvermeidlich. Denn im Rahmen der Referendarsausbildung spielen häufig nach wie vor Techniken der lernzielorientierten Didaktik⁴⁶ eine Rolle, was sich deutlich bei der Sichtung der Unterrichtsentwürfe (vgl. Kap. 4.3) offenbart.

Die Techniken der Lernzielanalyse sind bereits in den 50er Jahren in den USA auf der Grundlage des Behaviorismus entwickelt und in der Bundesrepublik in den 60er Jahren aufgenommen worden. Dementsprechend wurde versucht, Lernziele zu formulieren, die sich auf eine beobachtbare Verhaltensänderung der Schüler beziehen.

⁴⁶ Das Konzept einer lernzielorientierten Unterrichtsplanung ist im Gefolge der Curriculum-Theorie entstanden und in die Praxis überführt worden (vgl. PETERßEN 1996, 132 f.).

Der Wunsch nach einer Überprüfbarkeit von Schülerhandlungen mündet darin, das im Rahmen einer Lernzieloperationalisierung⁴⁷ Tätigkeiten bzw. Operationen beschrieben werden, an denen ablesbar wird, dass Heranwachsende gelernt haben, was sie lernen sollen. Hier wird deutlich, dass bei überfachlichen Zielstellungen (z.B. Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit) die lernzielorientierte Didaktik an Grenzen stößt. Des Weiteren wird die unterrichtende Lehrkraft durch eine lernzielorientierte Didaktik stark eingeengt, die nach WURZEL (vgl. 1994, 99 ff.) insbesondere für den Sportunterricht vermieden werden muss.

Erfahrungsgemäß finden in vielen Studienseminaren Instrumente der lernzielorientierten Didaktik Anwendung. MÖLLER unterscheidet (vgl. 1973, 72) nach dem Grad der Aussagenexaktheit drei Ebenen der Lernzielformulierungen:

- *Richtziele* sind äußerst abstrakt und vieldeutig. Alternative Interpretationen sind möglich.
- *Grobziele* sind so konkret gehalten, das zwar viele, aber nicht alle alternativen Interpretationen ausgeschlossen sind.
- *Feinziele* sind so eindeutig, dass nur eine Interpretation möglich ist.

Neben dem Abstraktionsgrad sind die konkreten Unterrichtsziele (also die Fein- oder Teillernziele) nach verschiedenen Dimensionen einzuteilen. In Anlehnung an *Bloom* unterscheiden JANK/MEYER (vgl. 1996, 305) drei Dimensionen:

- *Kognitive* Lernziele beziehen sich auf Denken, Wissen und Problemlösen, auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten.
- *Affektive* Lernziele beziehen sich auf die Veränderungen von Interessenlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken und auf die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen.
- *Psychomotorische* Lernziele beziehen sich auf die motorischen Fertigkeiten der Heranwachsenden.

Darüber hinaus existiert innerhalb der lernzielorientierten Didaktik eine Einteilung bzw. Hierarchisierung der Lernziele nach ihrem Schwierigkeitsgrad. Das bekannteste Hierarchisierungsinstrument ist die so genannte Lernzieltaxonomie von BLOOM (vgl. 1972, 217 ff.). Darin werden nach dem Grad der Komplexität insgesamt sechs Schwierigkeitsstufen unterschieden, wobei der Komplexitätsgrad von der ersten bis zur sechsten Stufe ansteigt. Die folgende Tabelle zeigt die Hierarchisierungstufen für alle Lernzieldimensionen:

⁴⁷ MEYER (1975) erläutert wie Lernzieloperationalisierung im Einzelnen vollzogen wird.

Tab. 3.1: Hierarchisierung von Lernzielen nach MEYER (1975, 105 ff.)

Hierarchie-Stufe	Kognitive Dimension	Affektive Dimension	Psychomotorische Dimension
1	Kenntnisse	Aufmerksamwerden; Beachten	Imitation
2	Verständnisse	Reagieren	Manipulation
3	Anwendung	Werten	Präzision
4	Analyse	Strukturierter Aufbau (Organisation) eines Wertsystems	Handlungsgliederung
5	Synthese	Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur	Naturalisierung
6	Beurteilung	-	-

Gerade bei der Lernzielformulierung wird in vielen Seminaren Wert auf die genaue Auswahl geeigneter Verben gelegt. Nicht selten werden den angehenden Lehrkräften Formulierungshilfen in Form von Verblisten (so genannter Operatoren) an die Hand gegeben. Trotz solcher Zwänge bleibt die Unterrichtsplanung letztendlich immer ein individuell subjektiver Prozess.

3.4 Momente individueller Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung ist grundsätzlich ein individueller Akt. Die Sportlehrkraft entscheidet, auch bei Berücksichtigung von Ratschlägen anderer Personen, letztendlich alleine, was in den Unterrichtsplan aufgenommen wird und was nicht. Aufgabe der Referendare in Nordrhein-Westfalen, die als Forschungsobjekt im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen, ist es, den 'neuen' Sportlehrplan in der Planung umzusetzen und damit in den Sportunterricht zu transportieren. Es ist demnach, ausgehend von den Schülern, mit Hilfe der im Lehrplan formulierten pädagogischen Perspektiven ein themenorientierter und erziehender Sportunterricht zu gestalten. Die Unterrichtsziele stehen dabei im Zentrum der Planung (vgl. Kap. 3.2). Dadurch wird gewährleistet, dass der Sportunterricht seiner Verpflichtung, am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehaltvoll mitzuwirken, nachkommt. An diesen Primat der Zielentscheidungen lässt sich im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Unterrichtsplanung die Planungsarbeit mit Hilfe des dargestellten Perspektivenschemas (vgl. Kap. 3.2.2) anschließen, um dadurch Grenzen einer alltäglichen Planungspraxis zu überwinden.

Referendare, die im zweiten Teil ihrer Ausbildung am Anfang der schulischen Laufbahn stehen, befinden sich in einem Spannungsfeld

verschiedener Ausbildungsorte und Ausbildern, die gemeinsam die Ausbildung der Lehramtsanwärter organisieren. Innerhalb der Unterrichtsplanung ist im Vorbereitungsdienst von den Referendaren zumindest für die so genannten 'Vorführstunden' ein Unterrichtsentwurf als Planungsergebnis vorzulegen. Darin sind Unterrichtsziele zu formulieren, die, folgt man dem Primat der Zielentscheidung, den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung darstellen sollten. Ein Rahmen der Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst ist damit vorgegeben (vgl. Kap. 3.3). Ein Rahmen, der jedoch wenig über die Prozesse aussagt, die während der Planung einer Unterrichtsstunde durch einen Lehramtsanwärter ablaufen, bzw. darüber, welches individuelle Planungskonzept, das unbewusst oder bewusst vorliegt, die Unterrichtsplanung leitet. Als zentraler Faktor individueller Unterrichtsplanung muss das Individuum selbst gesehen werden, da Planungsentscheidungen auch immer Ausdruck persönlicher Einstellungen sind. Gleichwohl werden subjektive Einstellungen und Haltungen beeinflusst von vorhandenen Rahmenbedingungen, die entweder als Grenze oder als Chance begriffen werden. Letztlich bedingen sowohl individuelle Einstellungen und gegebene Rahmenbedingungen das subjektive Planungsverhalten. Darin wird dann konkret entschieden, welche Rolle Lehrplanvorgaben in der Planung spielen und wie sie sich in einem Unterrichtsentwurf manifestieren.

Die in diesem Zusammenhang von BRÄUTIGAM (1984) erstellte *Berufstheorie* der Sportlehrer unterscheidet zwischen *objektiven Bedingungen* und *subjektiven Faktoren*. Zu den objektiven Bedingungen, welche die Schule vorgibt, gehören neben den organisatorisch-institutionellen Voraussetzungen und raumzeitlichen Gegebenheiten auch inhaltliche Vorentscheidungen und Regelungen (Klassenzusammensetzung und damit die Schülerschaft, Fachcurriculum der Schule) (vgl. ebd., 106). Mit subjektiven Faktoren sind die Eigenschaften, Einstellungen, Kompetenzen und die besonderen (auf den Sportunterricht bezogenen) Kenntnisse, Qualifikationen und Orientierungen der einzelnen Sportlehrkraft gemeint (vgl. ebd. 107). Die organisatorisch-institutionellen Voraussetzungen bzw. die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsplanung können zwar für die Unterrichtsplanung ein entscheidender Faktor sein, für die genauere theoretische Erfassung muss aber das Individuum selbst, also der planende Referendar, in das Zentrum der Forschungsarbeit gestellt werden. EHNI/KRETSCHMER (vgl. 1982, 35) sehen trotz identischer Vorgaben und Aufgabenstellungen große Unterschiede in den Planungsentwürfen und konstatieren eine immanente Subjektivität im planerischen Handeln. Folglich muss der Planer selbst als entscheidendes Planungsmoment verstärkt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rücken.

Als Lehrkraft ist selbstverständlich immer das Subjekt als Ganzes mit allen persönlichen Merkmalen gefordert. Eine umfassende Erfassung aller relevanten Momente ist allerdings nahezu unmöglich. Daher muss zunächst eine Beschränkung auf die Teile des Lehrersubjekts⁴⁸ erfolgen, die in vermeintlich enger Verbindung zum Sportunterricht stehen. Betrachtungshilfen bietet die Selbstkonzeptforschung (vgl. ZOGLOWEK 1996).

Selbstkonzepte sind zu verstehen als „die generalisierte subjektive Auffassung einer Person über relevante Merkmale ihrer selbst ..., (die) aus der Verarbeitung vielfältiger, selektierter Selbstwahrnehmungen in subjektiv bedeutsamen Situationen entsteht“ (FREY/HAUßER 1987, 3)⁴⁹.

Damit wird eine Fokussierung spezieller Bereiche eines Individuums ermöglicht. Es gilt zunächst zu klären, welche Situationen für angehende Sportlehrkräfte im Hinblick auf die Planungsarbeit bedeutsam sind und welche Bereiche der Selbstwahrnehmung auf die Planungsarbeit Einfluss nehmen. Dementsprechend wird versucht, in dem hier dargestellten Entwurf zu den relevanten Momenten der subjektiven Unterrichtsplanung ein möglichst umfassendes Konzept der gesamten individuellen Einflussfaktoren der planenden Sportlehrkraft darzulegen. Gleichwohl kann ein noch so differenziertes Konzept nicht alle Faktoren berücksichtigen. Unzweifelhaft spielen je nach Lehrkraft die einzelnen Komponenten eine unterschiedliche Rolle. Auf Grund der spezifischen Ausrichtung der Untersuchung wird im Folgenden der Begriff 'Selbstkonzept' durch den Begriff des 'Sportiven Selbst' ersetzt, um dadurch die spezifische Betrachtung dieses Phänomens im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen. In der Abbildung 3.8 sind die einzelnen Komponenten des 'Sportiven Selbst' dargestellt.

⁴⁸ Der Begriff Subjekt steht in enger Verbindung zum Identitätsbegriff, dessen umfassende Darstellung nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein kann. Identität bestimmen OERTER/MONTADA (vgl. 1987, 346) in einem engen Sinne anhand von drei verschiedenen Komponenten. Als einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben, sowie als dritte Komponente das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und den Sinn für das, was man ist bzw. sein will. Abzugrenzen ist der Identitätsbegriff von dem Begriff des 'Selbst', da diese häufig synonym gebraucht werden. Im phänomenologischen Sinne bedeutet Selbst die Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis, was der dritten Komponente des hier beschriebenen Identitätsbegriffs entspricht. Damit ist eine spezifischer Sinn des Selbstbegriffs dargelegt, der häufig in dem Begriff des 'Selbstkonzepts' aufgeht.

⁴⁹ Zur Begriffspräzisierung weist FILIPP daraufhin (vgl. 1980, 106 f.), dass sich die verschiedenen Definitionsansätze in mindestens drei größere Kategorien einordnen lassen. Erstens werden Grenzziehungen zwischen 'Ich' und 'Außenwelt' angesprochen. Außerdem werden zweitens die Sichtweisen definitorisch betrachtet, die eine Person von sich selbst geformt hat. Drittens dominiert in der Forschungstradition eine Definition, die Selbstkonzepte begrifflich gleichsetzt mit 'Selbstwertgefühl' und bei der der Zusatz 'positiv' oder 'negativ' eine Rolle spielt.

'Sportives Selbst'		
ist der variable Entwurf einer Wahrnehmung bezogen auf die persönlichen Sportbereiche des eigenen Selbst. Der Entwurf hängt entscheidend von dem Wissen, den Erfahrungen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ab.		
Biografie	Motive	Rolle
Erfahrungen während der eigenen Schulzeit, der Freizeit und der Ausbildung	Selbstsicht auf die Bedeutungen des eigenen Sports (<i>Sportmotive</i>) Ansichten zur beruflichen Tätigkeit (<i>Berufmotive</i>)	Aufgaben und Tätigkeiten im Sportunterricht

Abb. 3.8: Konzept des 'Sportiven Selbst'

Es wird angenommen, dass die drei Komponenten des 'sportlichen Selbst', die mit den Begriffen *Biografie*, *Motive* und *Lehrerrolle* bezeichnet sind, besondere Relevanz für die Unterrichtsplanung besitzen. Im Folgenden werden wichtige Aspekte der drei Komponenten dargestellt.

3.4.1 Biografie

Etymologisch ist der Biografiebegriff die Beschreibung (graphica) des Lebens (bio) einer Person. Nach MAROTZKI (vgl. 1996, 72) ist Biografie die „subjektive Konstruktion des gelebten Lebens.“ Für die Ausbildung eines individuellen 'Sportiven Selbst' sind Ereignisse und Geschehnisse innerhalb des persönlichen und beruflichen Lebenslaufs verantwortlich. Auf Grund der Tatsache, dass unmöglich alle Geschehnisse betrachtet werden können, muss eine bereichsspezifische Auswahl erfolgen. Nach TERHART (vgl. 1997) erscheint allgemein für die Ausbildung von Berufsbiografien von Lehrkräften vor allem die eigene Schulzeit von Bedeutung. Dort werden häufig Erfahrungen gemacht, welche das eigene Sporttreiben bzw. die Berufswahl mit beeinflussen.

Für das Unterrichtsfach Sport ist ebenfalls der Freizeitbereich von besonderer Relevanz (BAUR 1981). Der eigene Lieblingssport oder Trainertätigkeiten sind häufig Ausgangspunkt für spätere Handlungen im Beruf des Sportlehrers. Die Bedeutung des Sports in der Freizeit und die Erfahrungen im Sportunterricht sind somit als neuralgische Punkte des 'sportlichen Selbst' angehender Sportlehrkräfte anzusehen.

Des Weiteren kommt der ersten Ausbildungsphase an der Universität zentrale Bedeutung zu. Hier findet organisiert, geplant und unter fachlicher Anleitung die eigentliche Berufsvorbereitung statt. Die Relevanz wird ebenfalls dadurch gestützt, dass in der Ausbildung eine Art 'persönliche Berufstheorie' für die spätere Alltagspraxis gebildet wird. Die 'Berufstheorie' ist „das Ergebnis des individuellen Werdegangs des einzelnen Lehrers und der Qualifikations- und Erfahrungsprozesse, die er vor allem in der Ausbildung ... durchlaufen hat (BRÄUTIGAM 1984, 107).“

Mit einer Fülle von Meinungen, sportlichem Können, Vorlieben und Einstellungen tritt der junge Mensch in die erste Phase der Lehrerausbildung ein. BAUR (1995) sieht insgesamt sechs Phasen von Sportstudierenden auf ihrem Weg 'Vom Akteur zum Arrangeur'. Die erste Phase ist geprägt von Sportengagement und beruflichen Ahnungen. Dabei ist der Sport ein Lebensbereich der angehenden Sportlehrer, der in der Regel als sehr positiv wahrgenommen wird. Ausgehend von Kompetenzen im Bereich des Sports werden die Erlebnisse mit Ausgleich, Erlebnis, Spannung und Spaß assoziiert. Am Ende des sportlichen Erfahrungshorizontes steht häufig irgendwann die Idee, 'das Hobby zum Beruf machen' (vgl. ebd., 27). Nach der eigentlichen Berufswahl in der zweiten Phase erfolgt der Einstieg an der Universität. Während dieser dritten Phase erleben viele Sportstudierenden nach BAUR (ebd., 30) einen 'Wendepunkt' in ihrer Biografie, denn auf dem neuen örtlichen und sozialen Terrain ist der Lebensalltag neu einzurichten. In der vierten Phase, *Baur* nennt sie das Einleben im 'Milieu' des Sportstudiums, ist zwischen Neben- und Hauptaktivitäten zu unterscheiden. Nebenaktivitäten sind Erlebnisse in der Cafeteria oder bei Festveranstaltungen. Aus einer dabei besonders ausgeprägten Kommunikations- und Interaktionsstruktur von Sportstudierenden entsteht nach BAUER (ebd., 31) häufig ein „durchaus 'motivierendes' Studienklima.“ Die Hauptaktivitäten innerhalb der Veranstaltungen des Sportstudiums sind als zentraler Aspekt der biografischen Entwicklung im Rahmen eines 'sportiven Selbst' anzusehen. Zwei Hauptaufgaben kommen in den Veranstaltungen auf die Sportstudierenden zu. Erstens müssen sie sich als Sportarrangeure qualifizieren, die in der Lage sind, sportliche Inhalte effektiv und kritisch begründet zu vermitteln. Eine Qualifikation, die in erster Linie in den Praxiskursen angebahnt wird. Dazu gehört zumeist ebenfalls die Erfahrung, als Sportart- oder gar Disziplinspezialist Probleme der sportlichen Eigenrealisation zu erfahren und zu erarbeiten. Zweitens muss ein Perspektivenwechsel vom Sportler zum Sportlehrer erfolgen. Hierbei muss neben der Vermittlung von sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der allgemeine schulische Bildungsauftrag (vgl. Kap. 3.2.1) verstanden und akzeptiert werden.

Nach abschließenden beruflichen Klärungsversuchen in der fünften Phase, die für Lehramtsanwärter aufgrund eines festen Berufsbildes häufig unproblematisch sind, erfolgt in der sechsten Phase die „harte Landung in der Berufspraxis“ (ebd., 35), die häufig mit dem Begriff 'Praxisschock' umschrieben wird (MÜLLER-FOHRBRODT et al. 1978, MIETHLING 1986). Der 'Praxisschock' wird häufig auf fehlende Praxisbezüge der universitären Ausbildung zurückgeführt. Dabei wird die Diskussion über die Ausbildung an der Hochschule häufig auf eine zentrale Frage zugespitzt: Wie viel Fachwissenschaft braucht die erste Phase der Ausbildung? Die Frage schließt für die Sportlehrerausbildung sowohl die Theorie- als auch die Praxisveranstaltungen mit ein. Gerade die Praxisveranstaltungen stehen in den letzten Jahren im Blickpunkt (vgl. BALZ 1998). ZIMMERMANN stellt (vgl. 2000, 288) fest, dass im europäischen Ausland das Bild existiert, dass der deutsche Sportlehrer ein Sportartenlehrer ist, also ein Fachmann für Technik und Taktik der Sportarten und für ihre Vermittlung. Immer lauter wird der Ruf nach veränderten Praxiskursen, in denen es nicht nur darum geht, die Bewegungsfertigkeiten der Studierenden auf ein möglichst hohes Niveau zu bringen. Die Frage nach dem fachwissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudium beantwortet KURZ (2000, 38) eindeutig: „Ich halte es jedoch nun erst recht, nachdem das Studienseminar in seinen Möglichkeiten nochmals beschnitten wurde, für verantwortungslos, wenn sich die Universität in den Lehramtsstudiengängen weitgehend auf das Fachstudium beschränkt.“ Allerdings verweist TERHART (vgl. 1992, 33) allgemein auf die Grenzen der heutigen Massenuniversitäten und sieht bestenfalls eine informationsgestützte Vermittlung einer pädagogischen Wahrnehmungs- und Urteilskraft und im Minimum ein bloßes Informiertsein über Theorien und Resultate der Schulpädagogik.

3.4.2 Motive

Die Motive von Sportreferendaren stellen den zweiten wichtigen Bezugspunkt des 'Sportlichen Selbst' dar. Dabei wird zwischen den eigenen Motiven für das Sporttreiben und den Motiven, die zur Wahl des Berufes geführt haben, unterschieden. Für die individuellen Motive des eigenen Sporttreibens bietet KENYON (1968) sechs Motivbereiche an⁵⁰, welche er von vorhandenen menschlichen Befriedigungsfunktionen ableitet:

⁵⁰ Die Motive sind die Grundlagen für die von KURZ (1977) aufgestellten Sinnperspektiven des Sports, welche die Ziele des Sportunterrichts im Rahmen des Konzepts der 'Handlungsfähigkeit *im Sport*' darstellen. Dadurch wird die Bedeutung der persönlichen Motive des eigenen Sporttreibens für die spätere Tätigkeit als Sportlehrer nachhaltig gestützt. Ein angehender Sportlehrer der seine Gesundheit durch den Sport gestärkt sieht, wird voraussichtlich eher gesundheitspezifische Zielvorstellungen in den Sportunterricht transportieren als jemand, der ausschließlich Leistungssituationen im Sport verwirklicht.

- Spannung/Risiko (die Möglichkeit, im Sport Abenteuer zu erleben).
- Gesundheit/Fitness (die Möglichkeit, durch Sport die Gesundheit zu erhalten und zu stärken).
- Soziales Miteinander (die Möglichkeit, soziale Kontakte aufzubauen und zu erhalten).
- Ästhetischer Ausdruck (die Möglichkeit, die Eleganz menschlicher Bewegung zu erfahren).
- Katharsis (die Möglichkeit, im Sport Anspannungen abzubauen).
- Asketische Erfahrung (die Möglichkeit, Leistungs- und Wettkampfsituationen zu verwirklichen).

ERDMANN (1983) vereinigt die Motive im Sport unter Anschlussmotiven, personalisiertes Einflusstreben, Leistungsmotive und sozialisiertes Einflusstreben. Zu ergänzen ist das 'Spaßmotiv' (BALZ 1994, BECKERS 1999), welches in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch eine veränderte Sportkultur (z.B. 'Funsportarten'), bedeutsam geworden ist. Zu berücksichtigen ist ebenfalls die Tatsache, dass Sportmotive sich im Laufe der Zeit ändern und gewissen Wandlungsprozessen unterliegen. So sind bei jemandem, der es sich seit Jahren zur festen Gewohnheit gemacht hat, jeden Samstag Tennis zu spielen, vermutlich ganz andere Motive handlungsleitend, als bei einer Person, die gerade mit dem Tennis ganz neu angefangen hat (vgl. FUCHS 2001, 255).

Neben den Motiven der eigenen sportlichen Handlungen sind die Motive zu betrachten, die zur Wahl des Sportlehrerberufs führen. FLAAKE stellt (1989, 45) nach einer Untersuchung allgemein fest:

„Die Mehrzahl der von uns Befragten schildert bei den für die Berufsentscheidungen wichtigen Motiven ihre Interessen an den Inhalten der Arbeit, zum Beispiel am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, an der Vermittlung von Wissen oder generell pädagogischer Arbeit. Ebenfalls häufig werden jedoch auch Überlegungen dargestellt, die den Lehrberuf erst vor dem Hintergrund anderer nicht realisierbarer oder als negativ eingeschätzter beruflicher Möglichkeiten akzeptabel werden ließen. Finanzielle und andere materielle Erwägungen - zum Beispiel der spätere Beamtenstatus - haben dabei oft eine große Rolle gespielt. Auch Zufälligkeiten werden beschrieben. Zum Beispiel ein kaum reflektiertes 'Hineinrutschen' in den Beruf, die wenig bewusste geplante Rückkehr in einen Bereich, der schon vertraut war.“

Analysiert man die überwiegende Tendenz der Schilderungen, so stehen für knapp drei Fünftel der Lehrer inhaltliche Interessen an der Spitze. TERHART ergänzt (vgl. 1994, 56) dazu, dass materielle Motive (z.B. Beamtenstatus) zur Wahl des Lehrberufs eine deutlich geringere Rolle spielen als immaterielle Motive (z.B. Wunsch nach Wissensvermittlung).

Der Autor weist aber daraufhin, dass solche Ergebnisse auf einen Methodeneffekt zurückzuführen sind, da die offizielle Berufsmoral eigentlich nur immaterielle Berufsmotive zulässt (vgl. ebd.). Die Rangreihe allgemeiner Berufswahlmotive der Untersuchung von TERHART ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tab. 3.2: Rangreihe der Berufswahlmotive nach TERHART (1994, 57)

Rang	Grund für die Wahl des Lehrberufs
1	Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte.
2	Weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt.
3	Weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte.
4	Weil ich glaubte, man sei als Lehrkraft in der konkreten beruflichen Arbeit autonom.
5	Weil ich glaubte, in diesem Beruf familiäre und berufliche Aufgaben gut miteinander verbinden zu können.
6	Weil der Lehrberuf schon immer mein 'Traumberuf' gewesen ist.
7	Weil ich dachte, man habe eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe.
8	Wie ich den guten Lehrkräften die ich gehabt habe, nacheifern wollte.
9	Weil mich die Vorteile des Beamtenstatus angezogen haben.
10	Weil ich dachte, dass man als Lehrkraft viel Freizeit habe.
11	Weil ich schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht habe und es nun besser machen wollte.
12	Weil ich glaubte, die Ausbildung sei relativ kurz.
13	Weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe.

Bezogen auf den Beruf des Sportlehrers bedarf die dargestellte Liste insofern einiger weitergehender Aspekte, als der Sport in der Freizeit der angehenden Sportlehrkräfte fast immer eine zentrale und positive Rolle spielt. Dadurch wird vielen Sportlehrern als wesentliches Berufsmotiv unterstellt, lediglich das eigene Hobby zum Beruf machen zu wollen. Für BAUR (vgl. 1995, 29) wird diesbezüglich die Wahl zum Sportlehrerberuf häufig durch die Vorstellung geleitet, dass Sport auch deshalb gut zu unterrichten sei, weil der Sportunterricht Abwechslung biete und die Heranwachsenden aus Interesse am Sport gerne am Unterricht teilnehmen.

3.4.3 Lehrerrolle

Nicht nur das Leitbild des „Hauses des Lernen“ (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 77 ff.), sondern erst recht das neue Steuerungsmodell, welches in Anlehnung an die Empfehlungen der Bildungskommission in einer teilautonomen Schule mehr Gestaltungs- und Handlungsspielräume einfordert, ergeben für die meisten Lehrkräfte eine grundlegend neue Perspektive für ihre Rolle (vgl. ROLFF 1997, 34). Allgemein definiert FRIEDRICH (2001, 431) in Anlehnung an *Heinemann* die Rolle als

„die Summe der Erwartungen und Ansprüche, die eine Gruppe, ein größerer Daseinsbereich (z.B. Verein) oder die Gesellschaft insgesamt an das Verhalten und das äußere Erscheinungsbild des Inhabers einer sozialen Position richten.“

Dahinter verbirgt sich deutlich das Modell des so genannten ‚*homo soziologicus*‘, denn „für jede Position die ein Mensch haben kann, [...] kennt die Gesellschaft Attribute und Verhaltensweisen, denen der Träger solcher Positionen sich gegenüber sieht und zu denen er sich stellen muss (DAHRENDORF 1974, 27).“ Zur Konkretisierung der unterschiedlichen Rollen unterscheidet JIRASKO (vgl. 1994, 223) zwischen *systemorientierten* und *schülerzentrierten* Rollen. Systemorientierte Rollen sind im Einzelnen:

- Lehrer als formale Autorität (z.B. Lehrplan einhalten, Schulgesetze beachten).
- Lehrer als Fachmann (z.B. über Fachkenntnisse verfügen).
- Lehrer als Sozialisationsvermittler (z.B. Vorbereitung auf die Gesellschaft).
- Lehrer als Selektionsinstanz (z.B. Schullaufbahnentscheidungen treffen).
- Lehrer als Vorbild (z.B. erwünschtes Verhalten vorleben).

Im Rahmen der schülerzentrierten Rollen ergaben sich vier unterschiedliche Rollenvorstellungen (vgl. ebd.):

- Lehrer als Freund und Partner (z.B. persönliches Verhältnis herstellen).
- Lehrer als Förderer (z.B. Benachteiligungen und Schwächen ausgleichen).
- Lehrer als Individualitätsförderer (z.B. Selbstbewusstsein stärken).
- Lehrer als Privatperson (z.B. Stärken und Schwächen nicht verbergen).

Die individuellen Ausprägungen einer Rolle werden weder in der Definition noch in den neun möglichen Rollen berücksichtigt. Somit sagt die Rolle noch nichts über das wirkliche Verhalten eines Positionsinhabers aus. JIRASKO weist (vgl. 1994, 228) neben Unterschieden zwischen einzelnen

Lehrkräften auf die generellen Unterschiede innerhalb verschiedener Schulformen hin. Den Heranwachsenden ein 'Vorbild' zu sein, so ergab die Untersuchung, war den Lehrkräften allgemeinbildender höherer Schulen deutlich weniger wichtig als den Lehrkräften aller anderen Schultypen (vgl. ebd., 225). Für angehende Sportlehrkräfte ist eine fachspezifische Sicht der Lehrerrolle notwendig. Die Rolle des Sportlehrers ist dabei definitorisch nicht widerspruchsfrei zu klären. FRIEDRICH differenziert (vgl. 2001, 430) daher die Erwartungen an die Sportlehrerrolle in:

- schulinterne Erwartungen (Schulleiter, Kollegium, Schüler⁵¹, Eltern) und
- schulexterne Erwartungen (Bildungssystem, Gesellschaft, Medien, außerschulischer Sport).

Die Anforderungen an das professionelle Rollenverständnis von Sportlehrkräften haben sich verändert. Gefragt sind nicht mehr allein fachliche Kompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1), sondern vor allem die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf genuin pädagogische Fragestellungen einzulassen und sich offensiv in den schulischen Entwicklungsprozess einzubringen (vgl. STIBBE 1999, 72).

Die Anforderungen des Berufes werden an die angehenden Sportlehrkräfte herangetragen, in einer Situation, in der sich das Individuum erneut an einem biografischen 'Wendepunkt' (Kap. 3.4.1) befindet - der Eintritt in das Berufsfeld des Sportlehrers. Unterschiedliche (sportliche) Tätigkeiten als Sportler, häufig als Vereinstrainer oder Übungsleiter und nun als Sportlehrer führen dazu, dass die handelnden Referendare kurzfristig völlig veränderte Situationen bewältigen müssen bzw. in kurzen zeitlichen Abständen andersartige 'Rollen' einnehmen müssen. Im Sinne eines '*homo sociologicus*' ist der Lehramtsanwärter eingebettet in die verschiedenen Rollenerwartungen. Innerhalb der unterschiedlichen Rollen kommt es zu zahlreichen Überschneidungen und Belastungssituation im Selbstverständnis junger Sportlehrer (vgl. MIETHLING 1986). Daraus ergibt sich ein großes Konfliktpotential, denn es kollidieren mitunter selbst-, schüler-, sport- und institutionsbezogene Orientierungen des Sportlehrers mit dem Versuch, das eigene Idealbild eines möglichst reibungslosen Sportunterrichts zu realisieren. MIETHLING (vgl. 2000, 41) stellt weiterhin bei den Lehrern den Wunsch fest, sich nicht nur in der Lehrerrolle, sondern auch als Person in den Unterricht einbringen zu können. Die berufliche Rolle als Sportlehrer wird erschwert durch die soziale Position des Sportlehrers im Kollegium, die durch wenig Anerkennung gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

⁵¹ Der Bereich der Schülererwartungen an einen Sportlehrer ist davon am umfangreichsten untersucht (vgl. zusammenfassend BERNDT/TRENNER 1998). Insbesondere allgemeine pädagogische Fähigkeiten (z.B. gerechte Leistungsbeurteilung, Verständnis oder Authentizität) kommen darin zum Ausdruck.

3.5 Grundlegende Fragestellungen der Arbeit

Die bisherigen Ausführungen ermöglichen es, die eingangs formulierten Problemfragen zu präzisieren. Ausgegangen wird von der allgemeinen Frage:

In welchem Maße berücksichtigen Referendare die pädagogischen Perspektiven bei der Zielformulierung innerhalb ihrer Unterrichtsplanung?

Diese Frage wird durch die Analyse von Unterrichtsentwürfen zu beantworten sein. Es wird versucht, folgende Detailfragen zu klären:

- Wie häufig werden einzelne Perspektiven bei der Zielausrichtung des Sportunterrichts berücksichtigt?
- Gibt es Schwerpunktbereiche innerhalb einzelner Perspektiven?
- Werden innerhalb der pädagogischen Perspektiven eher Ziele zur Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur oder zur Entwicklungsförderung angesteuert?
- Sind geschlechtsspezifische Charakteristika erkennbar?

Anknüpfend an diese Analyse von Unterrichtsentwürfen ist nach den Gründen für die festgestellten Ergebnisse zu fragen:

Auf welche Bedingungsfaktoren kann die individuelle Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben innerhalb subjektiver Unterrichtsplanung zurückgeführt werden?

Den einzelnen Bedingungsfaktoren wird im Rahmen von Interviewstudien nachgegangen. Im Einzelnen ergeben sich folgende Fragekomplexe.

- In welcher Weise beeinflussen verinnerlichte biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, der Freizeit und der universitären Ausbildung die eigene Unterrichtsplanung?
- Welche Rolle spielt das eigene Sporttreiben?
- In welcher Art beeinflussen die Berufsmotive die Unterrichtsplanung?
- Welches berufliche Selbstverständnis haben die angehenden Sportlehrkräfte?

- Welche Ansichten haben die Sportreferendare zu dem Oberstufenlehrplan in NRW?
 - In welcher Weise werden einzelne pädagogische Perspektiven bewertet?
 - Welche Bedeutung haben die unterschiedlichen Bewegungsfelder?
 - In welcher Art werden die Prinzipien eines erziehenden Unterrichts von den Lehramtsanwärtern eingesetzt?
- Wie gehen die Referendare bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens bzw. einer Unterrichtsstunde vor?
 - Was steht am Anfang der Planung?
 - Welchen Nutzen bietet der Lehrplan?
 - Nach welchen Kriterien werden übergeordnete Ziele festgelegt?
- Welchen Einfluss haben die Rahmenbedingungen der Referendarausbildung auf die Unterrichtsplanung?
 - In welcher Weise sind formale Vorgaben für die Unterrichtsplanung von Bedeutung?
 - Welche Hilfen werden für die Verwendung des Lehrplans gegeben?
 - Wie läuft der Prozess der Unterrichtsplanung bis zur Formulierung des Unterrichtsentwurfes mit den einzelnen Unterrichtszielen ab?

Die hier formulierten Forschungsfragen dienen insbesondere der thematischen Eingrenzung bzw. einer Fokussierung innerhalb des Untersuchungsbereichs, die sich auf die Frage verdichten lässt, ob die im Lehrplan entfalteten Merkmale eines erziehenden Sportunterrichts in Planungsprozessen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus vereinfachen konkrete Fragen die Erstellung eines sinnvollen Methodendesigns, in dem angemessene Methoden genutzt werden. Das schließt allerdings nicht aus, dass die erhobenen Daten auch andere Aspekte des Untersuchungsbereichs offen legen. Dies gilt umso mehr, als die im Folgenden dargestellten Methoden einen explorativen Zugriff zu Grunde legen.

4 Untersuchung möglicher Aspekte der subjektiven Planungsarbeit mit dem Sportlehrplan der gymnasialen Oberstufe in NRW

4.1 Methodologie

4.1.1 Qualitative Forschung mit der Grounded Theory

Ein umfassendes Kapitel zur Methodologie der verwendeten Forschungsmethoden scheint entbehrlich; existiert doch eine Vielzahl von Publikationen zu forschungsmethodologischen Fragestellungen. Gleichwohl scheint es insbesondere für Forschungsvorhaben die mit qualitativen Methoden arbeiten notwendig, zentrale methodologische Richtungen zu formulieren, da gerade Methoden der qualitativen Forschung verschiedene Lesarten zulassen. Für das spezifische Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 4.2.4) spielt das im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargelegte methodologische Forscherverständnis eine wichtige Rolle.

Die Wahl der Forschungsmethoden folgt der Einsicht, dass nur in Verbindung mit der Zielsetzung des Forschungsvorhabens bzw. den konkreten Fragestellungen geeignete Methoden gefunden werden können. Denn „ohne ein Ziel wird jede Überlegung über die Mittel und Wege zu einer kurzatmigen Angelegenheit (ERDMANN 1991, 63)“. KUHLMANN (vgl. 2000, 35) ergänzt dazu: „Nicht die Methode sollte die Wahl des Problems bestimmen, sondern das Problem die Wahl der Methoden.“ Aufgrund der Tatsache, dass die hier vorgelegte Untersuchung versucht, einen komplexen Handlungs- bzw. Planungsprozess eines Individuums zu erfassen, muss das gewählte Forschungsdesign auf qualitative Methoden rekurrieren. Einer häufig angeführten Kritik an rein quantitativem Denken⁵², wonach vor allem die Kontextbedingungen des Handelns nicht beachtet werden und eine zu große Distanz zu den handelnden Personen des pädagogischen Feldes vorliegt, wird damit Rechnung getragen.

⁵² Die Kontroverse zwischen quantitativer und qualitativer Forschung besteht seit vielen Jahren und wird z.T. mit großer Polemik geführt (vgl. u. a. ESSER 1982, 3ff.; v. KARDOFF 1995, 4ff.; KLEINING 1995, 11ff.; KUHLMANN 2000, 20ff.). Dabei sind die Vor- und Nachteile der beiden grundsätzlichen Forschungsansätze, die nach MAYRING (1993, 16ff.) nicht genau voneinander abzugrenzen sind, auch für die Sportwissenschaft deutlich geworden (vgl. BÄSSLER 1987). Die Diskussion ergab eindeutig, dass sich beide Vorgehensweisen nicht diametral gegenüber stehen, sondern ein qualitativer Ansatz eine quantitative Vorgehensweise keinesfalls ausschließt und umkehrt.

Qualitativ forschen wird hier verstanden als Art der Forschung, deren Ergebnisse keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierungen erweichen. STRAUSS/CORBIN (vgl. 1996, 3) weisen in diesem Zusammenhang daraufhin, dass der Begriff 'qualitative Forschung' insofern verwirrend ist, als er unterschiedliche Dinge bedeuten kann.

So sammeln einige Forscher ihre Daten mit Hilfe von Interviews oder Beobachtungen, also Techniken die gewöhnlich mit qualitativen Methoden assoziiert werden, um diese Daten dann auf einer Art und Weise aufzubereiten, durch die eine statistische Analyse ermöglicht wird. Demnach werden dadurch qualitative Daten quantifiziert. Nach ERDMANN (1991, 66) gilt für qualitative Forschung „die Singularität als nahe liegender Blickwinkel“ und er folgt damit einem Wissenschaftsverständnis, das in den gegensätzlichen Begriffen 'Verstehen' und 'Erklären' seinen Ausdruck findet. Das Verstehen komplexer Zusammenhänge steht dabei im Mittelpunkt qualitativen Denkens. Gleichwohl wird als Hauptargument gegen die Wahl qualitativer Forschungsverfahren die mangelhafte Überprüfbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse aufgrund fehlender Wissenschaftskriterien angeführt. Nach KLEINING (1995, 12) sollte nach jeder Forschung mit qualitativen Methoden „die objektivierende Prüfung der Hypothesen durch quantitative Forschung folgen.“ Die Frage nach den Geltungsbegründungen wird daher besondere Berücksichtigung finden müssen (vgl. Kap. 4.1.4).

Die hier verwendete '*Grounded Theory*'⁵³ erfreut sich in den letzten Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung großer Beliebtheit⁵⁴. Zu den Anwendungsgebieten können alle Disziplinen gezählt werden, die menschliches Handeln in verschiedenen Feldern zum Gegenstand haben. Grundsätzlich stellt die *Grounded Theory* eine Möglichkeit dar, aus größeren Textmengen, die bei Interviewstudien entstehen, ein vertieftes Verständnis herzustellen und ausgehend von diesem Verständnis neue Überlegungen, Zusammenhänge, Konsequenzen und Handlungsempfehlungen, kurz eine neue Theorie für einen Gegenstandsbereich abzuleiten (vgl. BÖHM 1994, 123). LUEGER fasst (2000, 223) die *Grounded Theory* als „eine Basisstrategie qualitativer Sozialforschung“ auf.

Auch innerhalb der Sportwissenschaft bzw. der Sportpädagogik wird verstärkt mit der Methode der *Grounded Theory* geforscht. Der Trend darf aber nicht die Tatsache vernachlässigen, dass es nicht *die* eine *Grounded Theory* gibt. KELLE stellt (vgl. 1996, 23) unter dem Namen *Grounded Theory* unterschiedliche Konzepte heraus.

⁵³ Der Ausdruck *Grounded Theory* lässt sich als *gegenstands-* oder *datenverankerte Theoriebildung* übersetzen, wird aber im Folgenden beibehalten, da er sich mittlerweile im Deutschen eingebürgert hat.

⁵⁴ HUNGER/THIELE (2000) weisen allerdings grundsätzlich daraufhin, dass es keinen methodologisch ausgerichteten sportwissenschaftlichen Lehrstuhl gibt und kritisieren, dass einzelne Untersuchungen häufig nicht vernetzt, sondern als eine Art ‚Insellösung‘ publiziert werden.

Ausgehend von dem ursprünglichen Konzept der *Grounded Theory* von GLASER/STRAUSS (vgl. 1967), entwickelten sich zwei unterschiedliche Richtungen.

Dabei bildet sowohl GLASER (1978) als auch STRAUSS (1987) eine eigene Ausrichtung bzw. Weiterentwicklung. GLASER entwickelte (1978) das Konzept des 'theoretischen Kodierens'. Darin wird mit einer so genannten *offenen Kodierung* des Datenmaterials begonnen. Das bedeutet, dass der erste Schritt der Datenanalyse das Herausgreifen eines Wortes, eines Satzes und das Vergeben von Namen für jedes darin enthaltene Phänomen ist. Dadurch entsteht aus einem Datensatz (z.B. einem Interviewmitschnitt) zunächst eine Liste mit zahlreichen Codes⁵⁵. Mit Hilfe theoretischer Codes, über die der Forscher im Vorfeld der Untersuchung verfügt, werden aus den entwickelten Kodelisten des Datenmaterials theoretische Modelle erstellt. GLASER stellt dazu zwar eine ausführliche Liste von Begriffen zu einer so genannten 'Kodierfamilie' zusammen, gibt aber keine Hinweise darauf, in welcher Weise die 'Kodierfamilien' bei der theoretischen Kodierung verwendet und kombiniert werden können (vgl. KELLE 1996, 34 f.).

Demgegenüber bieten STRAUSS (1987, 1994) und STRAUSS/CORBIN (1996) ein alternatives Konzept an. Zwar beginnt darin die Datenauswertung ebenfalls mit dem *offenen Kodieren*, im zweiten Arbeitsschritt werden dann aber die zu Beginn gebildeten Codes durch Prozesse des systematischen Vergleichens zu *Kategorien* weiter entwickelt. Die Kategorienbildung erfolgt im Rahmen des zweiten Analyseschrittes, dem *axialen Kodieren* mit Hilfe des so genannten *paradigmatischen Modells*. Darin werden die Codes klassifiziert. Das bedeutet, dass Codes unter einem Code höherer Ordnung zusammen gruppiert werden. Es entsteht ein abstrakterer Code, eine Kategorie (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 43). Im Idealfall werden die einzelnen Kategorien aus dem Datenmaterial selbst formuliert (*In-vivo-Codes*). Allerdings ist die Bildung von *In-vivo-Codes* nicht immer möglich, so dass der Forscher selbst Kategorien benennen muss (konstruierte *Kodes*). Die Kategorien werden dann aus den Erfahrungen und den Literaturstudien des Forschers, also aus dem *Vorverständnis*, gebildet.

Das Vorverständnis, mit dem der Forscher an die Datenauswertung, ja an den gesamten Forschungsprozess herangeht, ist als Hauptstreitpunkt im Forschungskonzept der *Grounded Theory* anzusehen. Ursprünglich wurde von GLASER/STRAUSS (1967) gefordert, die theoretische Literatur zu ignorieren und ganz offen an den Forschungsprozess heranzugehen.

⁵⁵ Die Begriffe 'Konzept' und 'Kode' sind in der Literatur nicht eindeutig voneinander getrennt. Im Folgenden wird der Begriff 'Kode' verwendet, da die Analyseschritte der *Grounded Theory* (Offenes Kodieren) dies nahe legen.

KELLE (1996, 30) zeigt aber, dass die Autoren selbst zuerst theoretische Vorannahmen entwickeln und erst anschließend dazu empirische Daten gesammelt haben. STRAUSS hat das Vorhandensein eines Vorverständnisses in sein Konzept der *Grounded Theory* eingebaut, da ein Vergleich zwischen Kategorien nur möglich ist, wenn vorher Vergleichsdimensionen festgelegt werden.

GLASER (1978) hingegen beharrt darauf, dass der Forscher sein eigenes (theoretisches) Vorwissen ignorieren muss, da sonst die Datenauswertung behindert und die entstehenden Theorien verfälscht werden. Je nach Auffassung über das zu verwendende Vorverständnis geht die Lesart der *Grounded Theory* in zwei unterschiedliche Richtungen. Demnach ist zunächst zu klären, welches Verständnis der *Grounded Theory* der vorgelegten Arbeit zu Grunde liegt.

Die Frage, ob mit oder ohne (theoretisches) Vorverständnis in die Forschung eingestiegen werden soll, stellt sich m. E. gar nicht. Denn ein Forscher kann seine Vorannahmen weder in Interviewsituationen noch bei der Datenauswertung nicht einfach ausschalten. Außerdem ist eine Untersuchung ohne Vorwissen nicht durchführbar, da ein solches Vorgehen eher eine Flut von unzusammenhängenden Beschreibungen und Einzelbeobachtungen erbringen würde als empirisch begründete Kategorien und Hypothesen (vgl. KELLE 1996, 41). Ohne theoretische Vorannahmen besteht nach OSWALD (1997, 84) „die Gefahr, sich an der Oberfläche der Dinge zu verlieren.“⁵⁶ Anstatt also so zu tun, als gehe man völlig offen in den Forschungsprozess, sind vorhandene theoretische Konzepte genau zu explizieren. Das Vorverständnis muss immer wieder in Frage gestellt werden, wenn Phänomene entdeckt und neue theoretische Formulierungen erreicht werden sollen. Die Gefahr, den erhobenen Daten theoretische Codes und Begriffe aus dem Vorverständnis des Forschers aufzuzwingen, stellt hohe Anforderungen an den Prozess der Datenauswertung.

Vor allem *konstruierte Codes* werden vom Forscher oftmals mit allgemein vertretenen Bedeutungen und Assoziationen verbunden (vgl. STRAUS/CORBIN 1996, 50). Um die Gefahr der Datenverfälschung möglichst gering zu halten, existieren Techniken zur Erhöhung der so genannten *theoretischen Sensibilität*. Mit theoretischer Sensibilität meinen STRAUSS/CORBIN (vgl. 1996, 56) die Fähigkeit, mit analytischem Tiefgang zu sehen, was wirklich in den Daten verborgen liegt⁵⁷. Einige Autoren (z.B. MAYRING 1990, 77 f.) sehen die datenverankerte Theoriebildung lediglich als ein Auswertungsverfahren an.

⁵⁶ Bereits in der ersten Veröffentlichung zu ihrer *Grounded Theory* räumen die Autoren im Übrigen in einer Fußnote ein (vgl. GLASER/STRAUSS 1967, 3), dass der Forscher nicht ohne Vorverständnis, mit einem so genannten *tabula rasa* in die Forschung einsteigt.

⁵⁷ Nicht unkritisch betrachtet MIETHLING (vgl. 2002, 84) die theoretische Sensibilität, da die *Grounded Theory* dadurch ihre Antworten gewissermaßen in Anführungszeichen setzt und ein Stück weit auf Distanz zu sich geht.

Demgegenüber beschreiben die Begründer des Ansatzes ihre Vorgehensweise als eine „Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, datenverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 8).“

Obschon die *Grounded Theory* im Rahmen des hier vorgelegten Forschungsvorhabens als Auswertungsverfahren eingesetzt wird, bestimmen die Prinzipien des Ansatzes ganz entscheidend den gesamten Forschungsablauf. Nicht umsonst wird die *Grounded Theory* häufig als Forschungslehre bezeichnet, die es vermag, die Kreativität anzuregen und den Forscher zu ermutigen, ausgetretene Pfade des Denkens zu verlassen. Auf Grund der Tatsache, dass die hier vorgenommene Forschungsrichtung keine geschlossene Theorie zu Grunde liegt und es nicht darum geht zuvor formulierte Hypothesen zu überprüfen, erfolgt ein induktiver Zugriff, der während des Forschungsprozesses die Kennzeichen der *Grounded Theory* zulässt. Das bedeutet, dass die einzelnen Untersuchungsschritte nicht linear beschriftet bzw. aneinander gereiht werden. Vielmehr wird der lineare Prozess von Erhebung und Interpretation zugunsten einer Art dialogischen Vorgehens aufgegeben, welches bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns genutzt wird (vgl. Kap. 4.2.4).

4.1.2 Inhaltsanalysen

Die Inhaltsanalyse stellt ein häufig benutztes Instrument zur Analyse von Texten dar. Keine Rolle spielt es dabei, ob die Texte bereits vorliegen (z.B. Medienerzeugnisse) oder für die Untersuchung erst erhoben werden (z.B. Interviewdaten)⁵⁸. Inhaltsanalyse ist im Grunde ein diffuser Begriff, der Gegenstand, Ziel und Typologie der Analyse undefiniert lässt. Dass dennoch am Begriff *Inhaltsanalyse* festgehalten worden ist, liegt zum einen daran, dass der Begriff die Übersetzung des anerkannten Begriffs *content analysis* darstellt und daher mittlerweile als verbreitet und akzeptiert angesehen werden kann. Zum anderen liegt die Verwendung auch daran, dass der Begriff im Vergleich zu alternativ verwendeten Begriffen wie Aussagenanalyse, Textanalyse oder Bedeutungsanalyse umfassender ist, so dass sämtliche dazu gehörige Verfahren unter dem Begriff der Inhaltsanalyse subsumiert werden können.

Andererseits wird der Diffusität durch den Begriff *Inhalt* entgegengewirkt, da die Anwendung der Inhaltsanalyse nicht beliebig ist, sondern sich auf Kommunikationsinhalte, die durch Notationstechniken (z.B. Schrift) manifestierbar sind, beschränkt (vgl. MERTEN 1995, 14).

⁵⁸ ATTESLANDER unterscheidet (vgl. 1995, 55) in diesem Zusammenhang zwischen *akzidental*en Dokumenten, die nicht primär zu Forschungszwecken erstellt worden sind, und *systematischen* Dokumenten. Aufgrund der Tatsache, dass Lehramtsanwärter ihre Unterrichtsentwürfe nicht für Untersuchungen erstellen, sind die vorliegenden Dokumente (vgl. Kap. 4.2.2) *akzidental*.

Dadurch erklären sich die Ursprünge der Inhaltsanalyse, die als kommunikationswissenschaftliche Technik zur Bewertung von Massenmedien (z.B. Zeitungen) entwickelt worden ist⁵⁹. Allerdings beschäftigten sich inhaltsanalytische Textauswertungen nicht ausschließlich mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation. Manchen Inhaltsanalytikern erscheint der Begriff *Inhalt* überhaupt fremd, da sie mehr an latenten *Gehalten* denn am manifesten Inhalt der Kommunikation interessiert sind (vgl. MAYRING 1993, 11). Hier erscheint es notwendig, eine begriffliche Klärung herbeizuführen. Die Formulierung einer Arbeitsdefinition ist aber insofern nicht einfach, da die Literatur eine Vielzahl völlig unterschiedlicher Definitionen der Inhaltsanalysen anbietet. Zur schrittweisen Entwicklung der Arbeitsdefinition, muss zunächst eine Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse erfolgen. Innerhalb der schon klassischen inhaltsanalytischen Definition von BERELSON (1952, 18) wird zunächst ein vorherrschendes Übergewicht quantitativer Inhaltsanalysen deutlich:

„Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation.“

Die Verwendung des Begriffs quantitativ verweist auf die Maxime, dass eine Inhaltsanalyse nur dann wissenschaftlich sein kann, wenn sie Quantifizierungen anstrebt. Die Folge eines solchen Begriffsverständnisses ist eine Analyse, in der entweder genaue Häufigkeiten ausgezählt oder zumindest tendenzielle Häufigkeitsaussagen gemacht werden (vgl. LAMNEK 1995a, 187). Die Annahme von Quantifizierungen als Kennzeichen der Wissenschaftlichkeit bedeutet aber für inhaltsanalytische Forschung eine starke Einschränkung. MAYRING (1990, 86) schließt sich RITSERT (1972) an und sieht vor allem vier Aspekte zu wenig berücksichtigt:

- „den Kontext von Textbestandteilen,
- latente Sinnstrukturen,
- markante Einzelfälle,
- das, was im Text nicht vorkommt.“

Auf Grund dieser Einschränkungen wird zunächst die Art der qualitativen Inhaltsanalyse, welche in der hier vorliegenden Arbeit Anwendung findet, von der quantitativen Inhaltsanalyse abgegrenzt. Bezogen auf das verwendete Skalenniveau, fällt eine Unterscheidung und damit auch eine Abgrenzung nicht schwer.

⁵⁹ Einen Überblick der Entwicklungsgeschichte der Inhaltsanalysen bieten MERTEN (vgl. 1995, 35 ff.) und komprimiert MAYRING (vgl. 1994, 160 f.).

Alle Analysen, die auf nominalskalierten Messungen basieren (d.h. die Ausprägungen der Daten schließen sich nur logisch aus) gelten als *qualitativ*. Analysen, die auf höhere Skalenniveaus (Ordinal-, Intervall-, Ratioskalen) basieren, gelten als *quantitativ*. Auf der Grundlage der Unterscheidung nach dem Skalenniveau schließt das hier zu Grunde gelegte Verständnis qualitativer Inhaltsanalysen die Verwendung von mathematischen Vorgehensweisen aus.

LISCH/KRIZ bieten eine kurze Definition, welche die oben genannten Einschränkungen durch ihre Einfachheit aufhebt. Die Autoren (1978, 44) sehen „Inhaltsanalyse als versuchte Rekonstruktion eines sozialen Prozesses.“ Leider bietet die Definition keine Hinweise zur praktischen Anwendung, so dass sie wenig Praktikabilität besitzt. MAYRING hat (vgl. 1993, 12) zur Annäherung an eine Arbeitsdefinition insgesamt sechs zentrale Spezifika der Inhaltsanalyse als Methode herausgestellt (vgl. ebd.) und diskutiert. Unter Berücksichtigung der dort formulierten Merkmale inhaltsanalytischer Forschung wird im Folgenden qualitative Inhaltsanalyse verstanden als:

Die Analyse fixierter Kommunikation, mit dem Ziel Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte des Kommunikationsmanifestes zu ziehen, wobei das methodische Vorgehen gekennzeichnet ist durch Systematisierung und Regelmäßigkeit.

Im Mittelpunkt der Forschung mit qualitativen Inhaltsanalysen stehen Kommunikationsmanifeste, die zumeist als Texte den Forschungsgegenstand darstellen. Keine Rolle spielt es dabei, ob die Texte bereits vorliegen (z.B. Tagebucheinträge) oder speziell für die Untersuchung erhoben werden (z.B. Interviewtexte). Nach oben formulierter Definition ist die qualitative Inhaltsanalyse eine Forschungsmethode⁶⁰, die mit Hilfe verschiedener Techniken Kommunikationsmanifeste analysiert⁶¹.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird ein Überblick über die einzelnen Techniken, wie sie MAYRING darstellt, gegeben. In den einzelnen Techniken offenbart sich, was mit dem Datenmaterial durch die Inhaltsanalyse geschieht.

⁶⁰ LAMNEK (vgl. 1995, 205) sieht qualitative Inhaltsanalyse eher methodologisch und ordnet z.B. die objektive Hermeneutik (vgl. z.B. OEVERMANN et al. 1979) der qualitativen Inhaltsanalyse als eine Technik zu.

⁶¹ Neuere Analysen qualitativ orientierter Forschungsansätze unterscheiden generell zwischen kategorienzuordnenden und kategorienkonstruierenden und damit auch häufig theoriebildenden Verfahrensweisen. In der Sprache qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 4.2.1) sind Techniken der Zusammenfassung und Explikation eher kategorienkonstruierend, die Technik der Strukturierung dagegen kategorienzuordnend. MAYRING (vgl. 1994, 173) weist aber daraufhin, dass gerade für die Kategorienkonstruktion ein offeneres, weniger schematisches Vorgehen in Anlehnung an die *Grounded Theory* sinnvoller ist.

Deutlich wird aber auch, welche Interpretationsleistung vorliegt. Insgesamt unterscheidet MAYRING (vgl. 1993, 54) drei Grundformen des Interpretierens: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, also durch Abstraktion überschaubare Aussagen zu schaffen, die immer noch Abbild des Grundmaterials sind (MAYRING 1994, 164).“ Grundprinzip ist dabei, dass die verwendete Abstraktionsebene genau festgelegt wird. Konkrete Analyseschritte sind Paraphrasierungen, Generalisierungen, Selektionen, Bündelungen, Konstruktionen und Integrationen. MAYRING legt dazu einen Katalog von Regeln zur Materialreduktion vor (vgl. 1993, 58). Durch den Reduktionsprozess wird die Breite der Daten immer kleiner. Die gewonnenen Aussagen werden dann als Kategorien in einem *Kategoriensystem* zusammengestellt, in dem ein wesentliches Kennzeichen inhaltsanalytischer Forschung zu sehen ist (vgl. FLICK 1999, 212). Zum Schluss des Analyseprozesses steht die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial.

Explizierende Inhaltsanalyse

Ziel der explizierenden Inhaltsanalyse ist es, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen ...) zusätzliches Material heranzutragen, welches das Verständnis erweitert, das die Textstelle in ihrem Kontext erläutert, erklärt, ausdeutet (MAYRING 1994, 164).“ Damit geht das Ziel der explizierenden Inhaltsanalyse genau in die entgegengesetzte Richtung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, da es zu einer Materialhäufung kommt. Die Explikation kann auf zwei unterschiedliche Arten geschehen. Entweder wird in einer *engen* Analyse des Textkontextes nur das direkte Textumfeld betrachtet, oder es werden Informationen über den Text hinaus (z.B. über den Textverfasser, die Adressaten, das kulturelle Umfeld) betrachtet. Auch nonverbales Material und Informationen über die Entstehungssituationen können bei dieser *weiten* Analyse des Textkontextes berücksichtigt werden (vgl. ebd., 167).

Ausgangspunkt für die Analyse sind die lexikalisch-grammatischen Definitionen. MAYRING (vgl. 1993, 70) weist daraufhin, dass die Bedeutung der Sprache laufend im jeweiligen kulturellen Hintergrund, in ihrer jeweils aktuellen Form in Wörterbüchern bzw. Lexika festgehalten ist. Das Vertrautsein mit diesen aktuellen Ausprägungen ist Voraussetzung für explizierende Inhaltsanalysen. Einen genauen Regelkatalog der Technik der explizierenden Inhaltsanalyse legt MAYRING (vgl. 1993, 73) vor.

Strukturierende Inhaltsanalyse

Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern (MAYRING 1994, 169).“ Dies geschieht durch das Herantragen eines Kategoriensystems an das Material. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, sind aus dem Material zu extrahieren. Die Kategorien müssen nicht (unbedingt) aus dem Material entwickelt werden, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. FLICK 1999, 212). Die strukturierende Inhaltsanalyse stellt die komplexeste Technik der qualitativen Inhaltsanalysen dar und wird daher an dieser Stelle genauer dargestellt.

Es gibt nicht *die* strukturierende Inhaltsanalyse. Insgesamt lassen sich vier Formen⁶² unterscheiden, welche ganz unterschiedliche Ziele verfolgen (vgl. MAYRING 1993, 79):

- die *formale Strukturierung* versucht eine innere Struktur des Materials herauszufiltern,
- die *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen extrahieren und zusammenfassen,
- die *typisierende Strukturierung* untersucht anhand einer Typisierungsdimension das Material nach einzelnen markanten Ausprägungen,
- die *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten festlegen und das Material daraufhin einschätzen.

Der Forscher muss für sein Vorhaben das Ziel bzw. die Ziele überprüfen und auswählen, welcher Form er bei der Erstellung des eigenen Forschungsdesigns am ehesten folgen will. Nicht auszuschließen ist, je nach Ziel der Untersuchung, auch eine Vermischung unterschiedlicher Formen.

Die zentrale Frage des Forschungsprozesses ist aber, unabhängig davon welche (Misch-) Form der strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt wird, wann ein Bestandteil des (Text-) Materials einer Kategorie des Kategoriensystems zugeordnet wird. MAYRING (vgl. 1993, 77; 1994, 170) bietet für den Zuordnungsprozess ein Vorgehen in drei Schritten:

⁶² In einer späteren Veröffentlichung schränkt MAYRING (vgl. 1994, 170) die Unterscheidung insofern ein, als er nicht mehr von eigenen Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse spricht, sondern nur Strukturierungsgesichtspunkte in der Unterscheidung zum Ausdruck kommen. Außerdem wird die inhaltliche Strukturierung nicht mehr dargestellt.

- *Definition der Kategorien*
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- *Ankerbeispiele*
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- *Kodierregeln*
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Durch einen ausschnittswisen Materialdurchgang wird sichergestellt, dass die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Nach einer Überarbeitung des Kategoriensystems und der Definitionen beginnt dann der eigentliche Materialdurchlauf.

4.1.3 Interviewstudien

„Als Interview (oder wissenschaftliche Befragung) wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen (FRIEBERTSHÄUSER 1997, 374).“ Es existieren verschiedene Interviewtechniken, welche der Erhebung verbaler Daten, der Hervorlockung von Auskünften und Erzählungen des Befragten dienen. Die Art der Datenerhebung mittels Interview hat nach MAYRING (vgl. 1990, 47) vor allem folgende Vorteile:

- Man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wurde.
- Die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.
- Die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden.

Um diese Vorteile wirklich ausnutzen zu können, muss eine Interviewtechnik gewählt werden, welche subjektive Deutungen der Befragten ermöglicht.

Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung lassen sich eine Vielzahl von verschiedenen Interviewtypen finden, die sich zwischen den *offenen erzählgenerierenden Interviews* und den *geschlossenen Fragebogeninterviews* einordnen lassen. Die Wahl der Interviewtechnik hängt von den Forschungsfragen und dem Untersuchungsbereich ab.

Im Rahmen der Ermittlung subjektiver Bedingungsfaktoren verbietet sich ein *geschlossenes Interview* mit einem Fragebogen, da nach ATTESLANDER/KOPP (1993, 153) „ein Fragebogen die Freiheitsspielräume des Interviewers und des Befragten stark einschränkt“. Demzufolge werden den Befragten keine geschlossenen Fragen vorgelegt, denn die geschlossene Frageform legt den Interviewten auf die angebotenen Antwortalternativen fest. Eine solche Vorgehensweise kann sich besonders dann nachteilig auf die erhobenen Daten auswirken, wenn wichtige Antwortalternativen vergessen werden.

FLICK (1995, 94) weist daraufhin, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjektes eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.“ Allerdings ist auch ein *extrem offenes erzählgenerierendes Interview* (z.B. *narratives Interview*), bei dem der Interviewer durch eine einzige *Erzählaufforderung* das Interview in Gang bringt und im Idealfall nicht weiter eingreift, nicht unbedingt der beste Weg. Vor allem dann nicht, wenn der Untersuchungsbereich sich durch sehr komplexe und heterogene Bedingungsfaktoren auszeichnet. Der Interviewer kann dann nicht erwarten, dass der Befragte von selbst alle relevanten Informationen offenbart. ZOGLOWEK (vgl. 1995, 102) ergänzt dazu, dass der Erfolg eines narrativen Interviews vage erscheint, da die Generierung einer Haupterzählphase durch eine einzige Stimulanzfrage schwierig ist. Meistens schließen sich an narrative Interviews auch Nachfragephasen an, die dann ähnlich ablaufen wie bei etwas geschlosseneren Interviewformen.

Zwischen den hier skizzierten Polen bieten daher so genannte *Leitfadeninterviews*⁶³ die Chance, auf der einen Seite eine offene Interviewsituation zu schaffen, in der der Interviewer auf der anderen Seite aber das Interviewgespräch in relevante Bereiche lenken kann. Das zentrale Charakteristikum von *Leitfadeninterviews* besteht darin, dass vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Thesen erarbeitet wird. In dem Interviewleitfaden stellt der Forscher nach einer Analyse des Untersuchungsbereichs die zentralen Aspekte zusammen.

⁶³ Der Begriff wird in der Literatur bisher nicht einheitlich verwendet. So gebraucht FRIEBERTSHÄUSER (vgl. 1997, 372) den Begriff *Leitfadeninterview* synonym mit der Bezeichnung des *halbstandardisierten Interviews*. FLICK (vgl. 1995, 99) hingegen sieht in halbstandardisierten Interviews eine spezifische Weiterentwicklung des *Leitfadeninterviews*. Die Verwendung eines Leitfadens grenzt die Form des Interviews allerdings von den *erzählgenerierten Interviews* ab, welche ausdrücklich auf die Verwendung eines Gesprächsleitfadens verzichten.

Dadurch wird die Thematik des Interviews eingegrenzt, da einzelne relevante Themenkomplexe vorgegeben sind. Häufig dient der Leitfaden auch dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern. ZOGLOWEK (vgl. ebd.) verweist auf die mögliche Freisetzungsfunktion durch einzelne Fragen, die beim narrativen Interview häufig ungenutzt bleibt. Wie erhält der Forscher aber die einzelnen *Leitfadenfragen*?

Die Formulierung ergibt sich nach FRIEBERTSHÄUSER (vgl. 1997, 376) „aus einer gewissen Feldkompetenz des Forschers, welche durch theoretische Vorüberlegungen, das Studium bereits vorliegender Untersuchungen und eigene Felderkundungen erlangt wird“.

Eine mögliche Variante⁶⁴ der *Leitfadeninterviews*, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eingesetzt wird, ist das von WITZEL vorgeschlagene *problemzentrierte Interview*⁶⁵. WITZEL (1982, 66) weist daraufhin, dass es sich um eine Interviewvariante handelt, „die eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden mit dem Versuch verbindet, den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie zu freien Erzählungen anzuregen.“ Den Ablauf des problemzentrierten Interviews zeigt die folgende Abbildung.

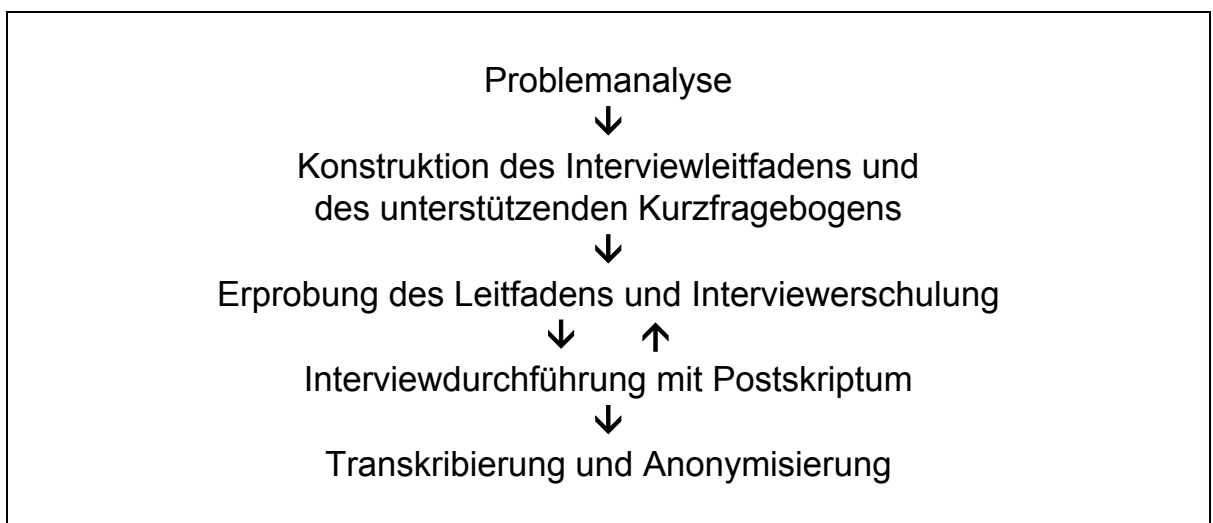


Abb. 4.1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews. Modifiziert nach MAYRING (vgl. 1990, 48)

⁶⁴ Andere Varianten sind nach FRIEBERTSHÄUSER (vgl. 1997, 372), das *Dilemma-Interview* oder das *Fokussierte-Interview*.

⁶⁵ HOPF (1995, 178) kritisiert die fehlende Trennschärfe des Begriffes; „denn wer möchte schon darauf verzichten, problembezogene Interviews zu führen?“ Gleichwohl ist der Begriff 'problemorientiert' mittlerweile eine anerkannte Interviewvariante, so dass der Einwand unproblematisch erscheint.

Unumgänglich ist die Erprobung des Leitfadens in Testinterviews, um problematische, zu komplexe oder unverständliche Fragestellungen zu ermitteln und zu überarbeiten bzw. wegzulassen. Innerhalb des Interviews ist der Leitfaden nach WITZEL (1982, 237) vor allem dazu da, „bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thema dem Interview eine neue Wendung zu geben“. In ihm sind die einzelnen Fragen formuliert. Insgesamt lassen sich drei unterschiedliche Teile bzw. Frageformen eines Interviewleitfadens unterscheiden.

Eine Frageform, die häufig zu Beginn des Interviews angewandt wird, ist die so genannte *Sondierungsfrage*. Sie dient dazu, in Themenkomplexe einzuführen. Dabei kann z.B. eruiert werden, ob das Thema für den Interviewten überhaupt wichtig ist. Außerdem dienen *Sondierungsfragen* zum Abbau von Formulierungshemmnissen und der Erzeugung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre.

Leitfadenfragen sind diejenigen Themenaspekte, die als wesentlichste Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind. Neben diesen *Leitfadenfragen* wird der Interviewer immer wieder auf Aspekte stoßen, die im Leitfaden nicht verzeichnet sind. Wenn sie für die Themenstellung bedeutsam sind, wird der Interviewer hier spontan so genannte *ad-hoc-Fragen* formulieren (vgl. MAYRING 1990, 48 f.).

Das bedeutet, dass der Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muss und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewverlaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen sollte (vgl. WITZEL 1982, 90)⁶⁶.

Den Interviewleitfaden können ein *Kurzfragebogen*, den der Befragte ausfüllt, und das so genannte *Postskriptum*, welches vom Interviewer direkt im Anschluss an die Befragung erstellt wird, ergänzen. Die Verwendung eines *Kurzfragebogens* dient neben den Fragen zu den demografischen Daten der Befragten vor allem dazu, die Zahl der Fragen zu reduzieren.

Abgeschlossen wird das Interview durch Fragen zum Interview an sich. Dadurch kann die Erstellung des *Postskriptums* erleichtert werden. Die Fragen beziehen sich ausschließlich auf die Interviewsituation und Interviewdurchführung. Allerdings können im Rahmen der *Grounded Theory* durchaus alle Äußerungen der Befragten zur Auswertung hinzugenommen werden, wenn die Antworten für die Problemfragen bedeutsam sind. Neben dem Leitfaden und dem *Kurzfragebogen* stellt das *Postskriptum* eine besondere Eigenart problemzentrierter Interviews dar.

⁶⁶ HOPF warnt (vgl. 1978, 101) vor der Gefahr der Leitfadenbürokratie, die einen möglichen Gewinn an Offenheit und Kontextinformationen einschränkt, weil sich der Interviewer zu eng am Interviewleitfaden orientiert und etwa im falschen Moment die Ausführungen des Interviewten unterbricht und zur nächsten Frage übergeht, statt vertiefend anzuknüpfen.

In das *Postskriptum* notiert der Forscher unmittelbar im Anschluss an das Interview Eindrücke über die Kommunikation, über die Person des Interviewpartners, über sich und sein Verhalten in der Situation und äußere Einflüsse. Das *Postskriptum* liefert nach WITZEL (1982, 92) wichtige Daten, die dazu beitragen „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden.“ Hat der Forschungsprozess ein Stadium erreicht, in dem der Leitfaden des Interviews ausgereift ist, erfolgt die Interviewdurchführung, in der es aber bei der Entdeckung neuer Aspekte des Untersuchungsbereiches immer noch zu Veränderungen des Interviewleitfadens kommen kann.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich um eher offen angelegte Interviews handelt, müssen bei der Durchführung bestimmte Aspekte beachtet werden. Die Minimalanforderungen, die ein Interviewer nach ATTESLANDER/KOPP (1993, 168) erfüllen sollte, sind „gute Kenntnisse des Interviewgegenstandes sowie allgemeine Kontaktfreudigkeit, um einmal ein Maximum an Informationen erfragen zu können und zum anderen, um eine optimale Beziehung zum Befragten herstellen zu können.“ Außerdem spielen Merkmale eine Rolle, die dem Befragten direkt zugänglich sind, wie z.B. Geschlecht, Alter, Kleidung. Die Auswahl von Ort und Zeit der Interviewdurchführung sind ebenfalls von Bedeutung, da sie die Antwortbereitschaft des Befragten wesentlich beeinflussen kann. Es darf kein Zeitdruck entstehen und es muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in der der Befragte sich wohl fühlt. Dementsprechend ist bei der Interviewverabredung z.B. darauf zu achten, dass ausreichend Zeit für das Interview vorhanden ist. Außerdem muss die anonyme Verwendung der Daten deutlich gemacht werden. Denn „die Zusicherung von Anonymität vor dem Interview ist wesentlich für eine grundlegende Öffnung seitens der Befragten“ (vgl. KLINGHAMMER/MACHA 1997, 574). Die Interviews werden in der Regel mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und verschriftlicht (transkribiert). Dies erfolgt nach vorher festgelegten Transkriptionsregeln. Hat der Forscher genug Daten gesammelt, wird der Prozess der Datenerhebung abgeschlossen⁶⁷ und es beginnt die Datenauswertung.

⁶⁷ Dieses Stadium kann sich erst dann einstellen, wenn eine erste Auswertungsphase abgeschlossen ist. Die Entscheidung darüber, liegt beim Forscher selbst und muss so getroffen werden, dass eine nicht mehr zu verarbeitende Datenmenge ausgeschlossen wird (vgl. LAMNEK 1995, 128).

4.1.4 Geltungsbegründung

Die Frage nach der Geltungsbegründung des eigenen qualitativen Forschungsdesigns lediglich damit zu beantworten, dass die klassischen Gütekriterien, die in quantitativen Studien zur Anwendung kommen, nicht auf qualitativ verstehende Forschungsvorhaben übertragbar sind, erscheint wenig sinnvoll. Obschon nicht für jedes Forschungsvorhaben das 'Rad' der Geltungsbegründung qualitativer Forschung neu erfunden werden kann, muss doch klar herausgestellt sein, welche Argumentationslinie in dem eigenen Versuch eine Geltungsbegründung herzustellen, verfolgt wird.

Eine häufig geäußerte Kritik an qualitativen Studien ist die so genannte *selektive Plausibilisierung*, welche Ergebnisse für den Leser lediglich dadurch transparent und nachvollziehbar macht, das 'illustrative' Zitate aus Interviews oder Beobachtungsprotokollen eingeflochten werden (vgl. FLICK 1999, 239). In diese Richtung geht auch der Vorwurf des so genannten 'Text-lack', der häufig bei der Bewertung qualitativer Forschungsprojekte bemängelt wird. Mit Text-lack bezeichnet KUHLMANN (1993, 133) das Phänomen, dass die „erhobenen und aufbereiteten Daten plötzlich irgendwie ausgewertet werden, ohne dass im Text darüber berichtet wird, wie die Texte entstanden sind.“

Anders als die vollständige Ablehnung der klassischen Gütekriterien müssen nach STRAUSS/CORBIN (1996, 214) die üblichen Kriterien in gewisser Weise beibehalten werden, aber „eine Umdefinition erfahren, damit sie der Wirklichkeit der qualitativen Forschung und der Komplexität sozialer Phänomene gerecht werden, die wir zu verstehen suchen.“ Bei einer Veränderung der klassischen Gütekriterien ist aber darauf zu achten, so die Autoren weiter (vgl. ebd.), dass keine positivistische Konnotation der Kriterien und keine wörtliche Übernahme der Konzepte naturwissenschaftlicher Wissenschaft erfolgt. Das bedeutet, dass der Forscher sich Fragen nach vorhandener Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) sozusagen mit einem qualitativen Focus nähern muss. Dass die Zuverlässigkeit in der klassischen Testtheorie häufig durch das Kriterium der Reproduzierbarkeit gesichert wird, stellt den (qualitativen) Forscher vor ein ernstes Problem. Keine Theorie über soziale Phänomene ist tatsächlich reproduzierbar, denn es können niemals die gleichen Situationen mit identischen Bedingungen der Originalstudie hergestellt werden, da sich 'die Welt bekanntlich weiter dreht'. Ein Re-Test zur Bestimmung der Reliabilität im klassischen Sinne ist damit ausgeschlossen. Reproduzierbarkeit kann aber nach STRAUSS/CORBIN (1996, 215) auch bedeuten:

„Wenn ein Forscher von der gleichen theoretischen Perspektive wie der Erstuntersucher des Phänomens ausgeht, die gleichen allgemeinen Regeln der Datenerhebung und -analyse befolgt und ein ähnliches Set von Bedingungen vorfindet, dann sollte er zu der gleichen theoretischen Erklärung des untersuchten Phänomens gelangen.“

Ergänzend dazu schlägt FLICK (vgl. 1999, 241) vor, im Sinne einer angestrebten *prozeduralen Reliabilität*, die weitgehende Standardisierung der Aufzeichnungen zu gewährleisten. Dahinter steht die Idee, dass die Konventionalität der Datenerhebung und -auswertung die Vergleichbarkeit der Perspektiven, die zu den jeweiligen Daten und der entwickelten Theorie geführt haben, erhöht wird.

Für inhaltsanalytische Auswertung von Unterrichtsentwürfen bedeutet prozedurale Reliabilität beispielsweise, dass der Erhebungsprozess und die Datenauswahl sowie das Zustandekommen von Kategorien und Kategorienzuordnungen transparent gemacht werden müssen. Bei Interviewdaten lässt sich die Reliabilität durch eine Interviewschulung und durch eine Überprüfung des verwendeten Leitfadens in Probeinterviews erhöhen.

Noch weitaus kritischer wird die Frage nach der Gültigkeit qualitativer Methoden betrachtet. Darin liegen zwei unterschiedliche Lesarten des 'Validitätsproblems' qualitativer Forschung. Zum einen ist die Frage nach der *Wahrhaftigkeit* der erhobenen Daten zu klären, zum anderen dem Vorwurf einer nicht auszuschließenden *Forschersubjektivität* zu begegnen. Innerhalb der ersten Lesart sind an das hier vorgelegte Forschungsvorhaben beispielsweise Fragen zu stellen, wie: Sind Ausführungen in Unterrichtsentwürfen tatsächlich das, was der Verfasser in seinem Sportunterricht erreichen und behandeln möchte (oder beugt er sich nur äußeren Konventionen und Rahmenbedingungen)? oder: Teilt der Interviewte in seinen Aussagen tatsächlich alle die Dinge mit, die zu bestimmten Phänomenen mitzuteilen sind (oder hält er, aus welchen Gründen auch immer, Informationen zurück)?

Der Forscher muss bei solchen Fragen seine Unwissenheit einräumen. Das Problem der *Wahrhaftigkeit* kann nie ganz gelöst werden und daher lassen sich von dieser Seite immer Kritikpunkte an eine Forschungsarbeit formulieren⁶⁸. Es muss z.B. davon ausgegangen werden, dass ein Interview, egal wie offen es gestaltet ist, nicht die tatsächliche Gedankenwelt des Interviewten, die ja teilweise noch rekonstruiert werden muss, offen legen kann. Bei der Verwendung von Interviews zur Datenerhebung ist eine genaue Analyse der Interviewsituation unumgänglich.

⁶⁸ TERHART (1995, 382) stellt im Hinblick auf die *Wahrhaftigkeit* allerdings fest, dass „die allgemeine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Diskussion in zunehmenden Maße vom tradierten Wahrheitsbeschaffungsmodell wissenschaftlicher Forschung abrückt.“

Durch die genaue Analyse der Interviewsituation können Blockaden des Interviewenden aufgelöst und Verfälschungen verhindert werden (vgl. FLICK 1994, 110)⁶⁹. In diesem Zusammenhang muss als vorteilhaft bewertet werden, wenn der Forscher, wie in der hier vorgelegten Untersuchung, ebenfalls aus dem Forschungsfeld stammt und damit durch seine Erfahrungen eine gewisse Innenperspektive einnehmen kann. Darüber hinaus wird es dadurch möglich, während der Interviews eine vergleichbare Ebene mit dem Interviewten einzunehmen. Der Forscher wird dadurch vom Forschungssubjekt mehr als Partner und weniger als Experte wahrgenommen, was zumindest vermuten lässt, dass der Wahrheitsgehalt der Interviewaussagen erhöht wird.

Ebenfalls die Erhebung von Textmaterial muss, auch wenn die Texte von dem Forschungssubjekt selbst verfasst wurden, berücksichtigen, dass der Text noch nichts über die Realität bzw. konkret über die tatsächlichen Gründe des Verfassers, hier der planenden Lehrkraft, aussagt.

Das so genannte *Repräsentationsmodell*, das mit der Annahme verbunden ist, dass die erhobenen Daten ein verlässliches Abbild der dahinter stehenden sozialen Realität abgeben und ein Schluss von Text auf Kontext gültig ist (vgl. ATTESLANDER 1995, 241), vermag es zwar, eine vordergründige Begegnung der formulierten Einwände gegen die 'Richtigkeit' der Daten zu liefern. Beim Leser bleibt aber (mit Recht) ein fader Beigeschmack, den der Forscher lediglich mit der bereits postulierten möglichst genauen und transparenten Darstellung des gesamten Forschungsprozesses begegnen kann. Allerdings, und damit sei die Geltung qualitativer Forschung ein Stück weit zurückgeholt, ist die Verwendung qualitativer Methoden häufig die einzige Möglichkeit, komplexe Strategien, Motive, Gründe und Zusammenhänge von menschlichen Handlungen zu erforschen und zu verstehen (vgl. FREI 1999, 128).

Innerhalb der zweiten möglichen Lesart des Validitätsproblems qualitativer Forschung, welche die Frage nach der Wahrhaftigkeit der erhobenen Daten bewusst ausklammert, rückt der Forscher selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung, der mit seiner vorhandenen subjektiven Sichtweisen, eine Gefahr für die Glaubwürdigkeit der gewonnen Erkenntnisse darstellt. Die Frage nach der Validität lässt sich nach KIRK/MILLER (1986, 21) in der Frage zusammenfassen; ob „der Forscher sieht, was er (...) zu sehen meint.“

⁶⁹ Durch die Einbeziehung der interviewten Forschungssubjekte lassen sich die prüfenden Überlegungen der Interviewanalyse im Rahmen einer *kommunikativen Validierung* weiter fundieren (vgl. z.B. ZOGLOWEK 1996, 383 ff.). Allerdings lässt sich die Strategie der kommunikativen Validierung in so fern einschränken, als das der Erkenntnisgehalt einer dergestalt kommunikativ validierten Interpretation gerade so weit geht, wie das Wissen des Handelnden über die Gründe seines Handelns - oder gar nur so weit, wie seine Bereitschaft geht, diese Gründe offen zulegen (vgl. TERHART 1981, 773), womit wieder die erste Lesart des Validitätsproblems in den Vordergrund tritt.

Anders ausgedrückt wird häufig vorgehalten, dass (qualitative) Forscher nur das aus den Daten herausholen, was sie sehen wollen. Wie lässt sich der Gefahr der Subjektivität konstruktiv begegnen?

Um einer Forschersubjektivität vorzubeugen propagieren FLICK (vgl. 1999, 252) unter dem Stichwort *Auditing* eine prozedurale Verlässlichkeit⁷⁰. Darin wird ein Überprüfungspfad, ein so genannter *auditing trail*, skizziert, welcher am Vorgang der Buchprüfung im Finanzwesen orientiert ist und dem Leser den Weg von den Rohdaten zur (gegenstandsverankerten) Theorie offen legt. Einen ähnlichen Pfad zeigen STRAUSS/CORBIN (vgl. 1996, 217 ff.), indem sie fordern, dass dem Leser es möglich sein sollte, einige Komponenten des Forschungsprozesses zu beurteilen und dem Forscher einen Satz verschiedener Evaluationskriterien der eigenen Forschung zur Verfügung stellen. Die formulierten Kriterien stellen allerdings keinen Satz von Überprüfungsregeln dar, sondern dienen lediglich als Richtlinien zum Ausschluss der eigenen Subjektivität.

Die dargestellten Instrumentarien ermöglichen es, den Validitätsbedrohungen, die z.B. aus dem Missverstehen einer Textpassage erwachsen, zumindest methodisch kontrolliert zu begegnen (vgl. PREIN 1996, 93). Damit wird die Frage nach der Geltungsbegründung qualitativer Forschung letztlich zu einer Frage der Analyse der Forschung als Prozess (vgl. FLICK 1999, 259).

Ein weiterer, hier noch nicht direkt behandelter Vorwurf ist die Frage nach der Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse. Wie lassen sich Daten, welche auf der Grundlage einer sehr kleinen Grundgesamtheit von vielleicht nur ein Dutzend Interviewpartnern generalisieren? Der Frage nach der vorhandenen Generalisierbarkeit lässt sich erstens mit der vorhandenen Tiefe und Dichte der erhobenen Daten beantworten. Es geht in einer Studie, die den Methoden der *Grounded Theory* folgt, in erster Linie um das Spezifizieren von Bedingungen und Konsequenzen, welche bestimmte Handlungen/Interaktionen in Beziehung zu einem Phänomen hervorrufen. Gleichwohl sind die erzielten Ergebnisse nur auf die gewählte ganz spezielle Situation bezogen generalisierbar, was im Hinblick auf die angestrebte Ebene der Verallgemeinerung völlig ausreichend ist. Denn mit der Studie wird ja versucht, eine (erste) Theorie für bestimmte Phänomene in einem Untersuchungsbereich zu entwickeln. Je genauer und umfassender die Herangehensweise an die formulierten Forschungsfragen, desto größer wird die Generalisierbarkeit. Demnach leitet die Frage, welcher Grad an Verallgemeinerung mit der jeweiligen Studie überhaupt angestrebt wird, den Anspruch an Generalisierbarkeit.

⁷⁰ MAYRING formuliert (vgl. 1993, 96) auch für inhaltsanalytische Auswertungsverfahren eine Art prozedurale Verlässlichkeit, die so genannte *semantische Gültigkeit*. Danach wird die Gültigkeit vor allem durch die Richtigkeit und Angemessenheit der Kategoriendefinitionen erreicht, welche sich in transparenten und genauen Instrumentarien (Ankerbeispielen, Kodierregeln) ausdrücken.

Qualitative Studien unterliegen somit einer gewissen Bescheidenheit bei der Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse.

„Wenn (aber) durch weitere Forschung Variationen entdeckt werden, die durch die Originalstudie nicht abgedeckt sind, können diese neuen Besonderheiten als Verbesserung in die ursprüngliche Theorie eingebaut werden (STRAUSS/CORBIN 1996, 216 f.).“

Die dargestellten Ergebnisse sind in keinem Fall als fertige, in sich abgeschlossene Theorie anzusehen, sondern eher als ein Theoriekonstrukt zur möglichen Erklärung bestimmter Phänomene.

4.2 Untersuchungsablauf

4.2.1 Methodenwahl

In diesem Kapitel geht es primär darum, das eigene Forschungsdesign darzustellen, um dadurch methodische Spezifika zu explizieren. Die konkreten Problemfragen, welche dem Forschungsprojekt zu Grunde liegen, bestimmen die Auswahl der einzelnen Untersuchungsverfahren. Zwei konstituierende Problemfragen sind formuliert:

1. In welchem Maße berücksichtigen Referendare die pädagogischen Perspektiven bei der Zielformulierung innerhalb ihrer Unterrichtsplanung?

2. Auf welche Bedingungsfaktoren kann die individuelle Berücksichtigung der *Lehrplanvorgaben* innerhalb subjektiver Unterrichtsplanung zurückgeführt werden?

Die erste Forschungsfrage geht davon aus, dass Unterrichtsprozesse in der Schule immer organisiert und weitgehend intentional sind (Kap. 3.2). Die Intentionen der in der Schule organisierten Lernprozesse sind in den Lehrplänen festgelegt und werden für Außenstehende am ehesten während der zweiten Phase der Lehrerausbildung in den Unterrichtsentwürfen nachvollziehbar⁷¹. In den Entwürfen formulieren die angehenden Sportlehrkräfte für einen Unterrichtsbesuch des Fachleiters im Rahmen eines Planungsentwurfes die Lernziele, welche innerhalb der geplanten Unterrichtsstunde angestrebt werden (Kap. 3.3). Die Formulierungen der einzelnen Ziele sind auch deshalb von entscheidender Bedeutung, da der Unterrichtsplaner darin festlegt, welche Handlungen der Lernende zu absolvieren hat und welche Verhaltensänderungen durch den Sportunterricht erzielt werden sollen.

Die Ziele der Unterrichtsentwürfe bilden, dem angenommenen *Primat der Intentionalität* folgend, den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung. Sie liefern Informationen darüber, inwieweit die Vorgaben der Lehrpläne erfüllt werden bzw. in welcher Art die einzelnen pädagogischen Perspektiven in der Unterrichtsplanung umgesetzt werden und wie der Lehramtsanwärter den Lehrplan im Rahmen seiner Unterrichtsplanung einsetzt.

⁷¹ Selbstverständlich mag es auch Sportlehrkräfte geben, die nach der Übernahme in den Schuldienst innerhalb ihrer Unterrichtsplanung explizit Ziele formulieren und diese in Planungsentwürfen verschriftlichen. Allerdings erscheint es schwierig, solche 'Alltagspläne' als mögliche Daten für eine Untersuchung zu erheben.

Dementsprechend stehen die Lernziele der Unterrichtsentwürfe im Zentrum des ersten Teils der vorliegenden Untersuchung. Die Analyse der erhobenen Ziele erfolgt mit Hilfe *inhaltsanalytischer Verfahren* (vgl. Kap. 4.1.2).

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, müssen die Verfasser der Ziele selbst in den Mittelpunkt der Forschung gerückt werden. Der Referendar selbst ist Fachmann der eigenen Planung und kann als einziger erklären, wie der Plan zu Stande gekommen ist und wie die intentionale Ausrichtung seines Sportunterrichts aussieht. Zur Ermittlung möglicher Bedingungsfaktoren der Planung sind Interviews mit Lehramtsanwärtern geführt worden (vgl. Kap. 4.1.3.), die mit Hilfe der Techniken der *Grounded Theory* ausgewertet wurden.

4.2.2 Erhebung der Unterrichtsentwürfe

Eine Untersuchung bereits vorliegender Schriftstücke ist nach LAMNEK (1995a, 192) „eine typische Technik der Inhaltsanalyse.“ Sie kommt heute in erster Linie in der Geschichtsforschung zum Einsatz, wenn es etwa darum geht, Schriftstücke im Hinblick auf Quelle und Aussage zu analysieren. Nach ATTESLANDER (vgl. 1995, 53) sind aber nicht nur geschichtliche Urkunden und Schriftstücke, sondern „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ Gegenstand inhaltsanalytischer Forschung. Demnach ist bei der Untersuchung von Unterrichtsentwürfen von Sportreferendaren, mit deren Hilfe in einem zeitlichen Rückgriff die Umsetzung des 'neuen' Lehrplans in der Planungspraxis betrachtet werden soll, der methodische Rahmen vorgegeben. Ein Vorteil der Untersuchung von Unterrichtsentwürfen kann darin gesehen werden, dass die Daten bereits fertig sind, und nicht eigens hervorgebracht, erfragt oder ertestet werden müssen. Lediglich bei der Erhebung und Auswahl der Unterrichtsentwürfe spielt die Subjektivität des Forschers eine Rolle (vgl. MAYRING 1990, 31).

Ein weiterer Vorteil ist die Nähe zu den Forschungssubjekten (den angehenden Sportlehrkräften). Die Unterrichtsentwürfe, die von den Referendaren selbst erstellt wurden, sind für die angehenden Sportlehrkräfte im Hinblick auf eine Qualifizierung in der Referendarzeit bedeutsam und direkt der Praxis unverändert entnommen. Somit stellen Unterrichtsentwürfe einen idealen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung dar, weil „pädagogisches Interesse insbesondere jene Texte mit einbezieht, die von den Subjekten der Forschung selbst erstellt worden sind (BAAKE 1995, 46).“ Im Folgenden werden die Prozesse der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung erläutert.

Eine genaue Darstellung der methodischen Schritte innerhalb der Untersuchung gewährleistet eine hohe Transparenz für die Leser und ist im qualitativen Forschungsdesign für die Geltungsbegründung unverzichtbar (vgl. Kap. 4.1.4).

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte über die Sportfachleiter der Lehramtsanwärter. Mit Hilfe der einzelnen Fachdezernenten der fünf Bezirksregierungen konnten alle Fachleiter des Landes Nordrhein-Westfalen erfasst werden. Die Fachleiter wurden mit der Bitte angeschrieben (vgl. Anhang 3), alle Ihnen vorliegenden Unterrichtsentwürfen zuzusenden, die nach dem 'neuen' Lehrplan in der Oberstufe konzipiert worden sind⁷².

Insgesamt wurden am 31.03.2001 67 Fachleiter angeschrieben. 24 Fachleiter nahmen aktiv an der Untersuchung teil, die entweder direkt Unterrichtsentwürfe zur Verfügung stellten oder den Kontakt zu den Lehramtsanwärtern herstellten. Es ergab sich letztendlich eine Grundgesamtheit von 170 Unterrichtsentwürfen.

Durch die Art der Datenerhebung ist gewährleistet, dass auf der Grundlage der Entwürfe eine tatsächliche Unterrichtseinheit durchgeführt worden ist (vgl. Kap. 3.3.1). Ausnahmen sind bei kurzfristigen Erkrankungen des Fachleiters oder des Referendars denkbar. Für die Aussagekraft der Daten ist die tatsächliche Durchführung der geplanten Unterrichtsstunde allerdings insofern sekundär, da es bei der Untersuchung ausschließlich um die Unterrichtsplanung geht.

Zunächst mussten die Unterrichtsentwürfe ausgewählt werden, die für die weitere inhaltsanalytische Auswertung relevant sind. Als zentrales Kriterium für die Auswahl wird von MAYRING (1990, 32) „die *Nähe* des Dokumentes *zum Gegenstand*, zu dem, was es dokumentieren soll“ angeführt. Als Ergebnis eines intensiven Denk- und Entscheidungsprozesses stellt der Unterrichtsentwurf die Quintessenz der gesamten Planungsarbeit dar (Kap. 3.3.2). Daher sind zunächst alle erhobenen Unterrichtsentwürfe als relevante Forschungsgegenstände deklariert worden. Das bedeutet, es ist zunächst eine anfallende Stichprobe erhoben worden (vgl. LIENERT/RAATZ 1998, 174). Allerdings sieht z. T. die Organisation der Ausbildung (Kap. 3.3.1) häufig vor, dass Lehrplanvorgaben nicht von Beginn der ersten Ausbildung eine Rolle spielen, da bei den ersten Unterrichtsbesuchen andere Dinge (z.B. Verhalten vor der Lerngruppe) im Vordergrund stehen.

⁷² Es wurden nur die Unterrichtsentwürfe erhoben, die nach dem 'neuen' Lehrplan geplant werden mussten. Das heißt, aus dem Schuljahr 1999/2000 lediglich die Unterrichtsentwürfe der Jahrgangsstufe 11 und erst im Schuljahr 2001/2002 Entwürfe der gesamten Oberstufe.

Daher sind Unterrichtsentwürfe, welche offenkundig den ersten zumeist beratenden Besuch durch den Fachleiter dokumentieren, nicht mit erhoben worden.

Nach der Sammlung der Unterrichtsentwürfe sind im nächsten Schritt die Teile der Unterrichtsentwürfe definiert worden, die zur Analyse herangezogen werden. Aufgrund des angenommenen *Primates der Intentionalität* (Kap. 3.2) werden ausschließlich die Teile der Unterrichtsentwürfe erhoben, in denen die Ziele der geplanten Unterrichtseinheit dargelegt sind⁷³. In der Regel besteht das Zielkapitel aus einem übergeordneten Hauptziel und mehreren Teilzielen. Es wird davon ausgegangen, dass innerhalb des Hauptziels keine Aspekte auftauchen, die nicht auch mit den konkreteren Teilzielen abgedeckt sind (Kap. 3.3.3). Folglich werden ausschließlich die Teilziele der Unterrichtsentwürfe erhoben. Es gibt allerdings auch Unterrichtsentwürfe, in denen lediglich ein komplexes Hauptziel formuliert wurde und keine einzelnen Teilziele. In solchen Fällen wird das Hauptziel als Teilziel behandelt, wobei dabei zumeist mehrere Teilziele in einem solchen Hauptziel zusammengefasst sind (Kap. 4.3.1). Als Ergebnis der Erhebungsphase ergab sich eine Liste von insgesamt 1067 Teilzielen, die im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses analysiert werden.

4.2.3 Stichprobenziehung der Interviewpartner

Ein Forschungsprozess, der sich auf Interviewstudien stützt, ist geprägt durch die verschiedensten Auswahlentscheidungen. Allerdings beschränken sich die Auswahlentscheidungen nicht nur auf die Datenauswertung, worin entschieden wird, welche Ausschnitte des Interviews für die Interpretation insgesamt oder für besonders detaillierte Auswertungen herangezogen werden sollen. Gerade im Erhebungsprozess ist eine zentrale Auswahlentscheidung die Frage nach der Wahl der Interviewpartner bzw. -probanden. Leider findet die Auswahl der 'geeigneten' Interviewprobanden in vielen Lehrbüchern zur qualitativen Forschung nur geringe oder gar keine Beachtung (vgl. BOHNSACK 1993; DENZIN/LINCOLN 1994; HEINZE 1995). MERKENS erklärt (vgl. 1997, 97) für seine Studie die fehlende Problematisierung der Stichprobenziehung bei qualitativen Studien durch die Nähe zum Forschungsfeld und die damit verknüpfte Authentizitätsannahme.

⁷³ Bei der Auswertung der Ziele bleibt der Unterrichtsverlauf und somit das, was bei den Schülern ankommen soll, verborgen. Um diese Lücke zu schließen, wäre es denkbar, den Verlaufsplan der Unterrichtsentwürfe zu analysieren. Dabei ist zu prüfen, inwieweit und in welcher Art die Unterrichtsziele sich im Unterrichtsverlaufsplan wieder finden lassen. Die Klärung dieser Frage benötigt allerdings ein eigenes Methodendesign und kann im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

Gleichwohl ist die Wahl der Probanden m. E. nicht unerheblich, da qualitative Forschungsvorhaben häufig auf eine Typisierung abzielen (vgl. GERHARDT 1995, 435ff.) und über den Einzelfall hinaus eine gewisse Verallgemeinerung anstreben. Im Folgenden wird daher die Stichprobeauswahl des vorliegenden Forschungsvorhabens in Abgrenzung zu den in der Literatur beschriebenen Auswahlverfahren verdeutlicht.

Der Begriff 'Stichprobe' wird genuin mit quantitativ-statistischen Forschungsmethoden in Verbindung gebracht und besitzt dort vor allem für die Kontrolle der Reliabilität besondere Relevanz. Die Frage nach der Repräsentativität, welche quantitativ ausgerichteten Forschungsvorhaben zumeist nach der Größe der Stichprobe beantworten, wird in qualitativen Interviewstudien, bei denen es häufig um eine Theoriegenerierung und weniger um eine Theorieüberprüfung geht, unter dem Stichwort 'Generalisierung' diskutiert und hängt nicht unmittelbar mit der Stichprobengröße zusammen (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 215; Flick 1999, 239 ff.).

In Interviewstudien ergibt sich innerhalb der Erhebungsphase zunächst die Frage, welche Personengruppe für das Forschungsvorhaben untersucht wird und welche Personen interviewt werden sollen. Es muss demnach eine *Fallgruppenauswahl* und daran anschließend eine *Fallauswahl* erfolgen (vgl. FLICK 1999, 78). Die Auswahl der Fallgruppe orientiert sich an der Forschungsfrage und dem gewählten Untersuchungsbereich. Je nach Ausgangsfrage bilden in der Sportwissenschaft z.B. Trainer, Leistungssportler einer bestimmten Sportart, Schülerinnen und Schüler oder Sportlehrkräfte eine Fallgruppe (vgl. KUHLMANN 2000, 28). Die *Fallgruppe* wird im Verlauf des Forschungsvorhabens durch Kriterien weiter eingegrenzt. FREI (1999, 144) wählte für eine Analyse des kommunikativen Handelns im Sportunterricht beispielsweise Schülerinnen und Schüler der so genannten Mittelstufe (Jahrgangsstufe 7-10), da der Sportunterricht dieser Jahrgangsstufen von den Lehrerinnen und Lehrern immer wieder als problematisch beschrieben wird und somit für die geplante Untersuchung besonders interessant erschien. Allerdings bedarf es noch weiterer (räumlicher) Einschränkungen, bevor die Auswahl der Fälle beginnt. Bei Untersuchungen an Schulen kommen als räumliche Einschränkungen Grenzen eines Bundeslandes, eines Schulbezirks oder einer Stadt in Frage. In der bereits zitierten Untersuchung wurden vier Gymnasien des Kölner-Umlandes (Wohn- und Arbeitsort des Autors), von denen eines bereits näher bekannt war, sowie eine Realschule aus dem Landkreis Hannover (Heimat des Autors) ausgewählt (vgl. FREI 1999, 143). Alle Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe dieser Schulen stellen somit die *Fallgruppe* dar, wobei bei der Auswahl offensichtlich auch bereits vorhandene (informelle) Kontakte und somit ökonomische Gründe eine Rolle gespielt haben.

Eine Berücksichtigung ökonomischer Gesichtspunkte muss immer eine Rolle spielen, da bei Interviewstudien, vor allem dann, wenn sie ausschließlich von einer Person durchgeführt werden, die Einhaltung 'kurzer Wege' unumgänglich erscheint. Ansonsten können die Arbeitsbelastung und der Aufwand schnell zu groß werden.

Schwieriger als die Wahl der *Fallgruppe*, welche theoretisch im Vorfeld der Untersuchung erfolgen kann, erscheint die Wahl der Fälle bzw. die Wahl der einzelnen Stichproben. Die klassische Testtheorie unterscheidet grundsätzlich zwischen drei Arten von Stichproben:

- *Zufallstichproben* greifen nach einer geeichten Methode⁷⁴ einzelne Probanden heraus.
- *Quotenstichproben* wählen nach einer durchgeführten Testeichung die einzelnen soziologischen Gruppen proportional zur ihrer Vertretung in der Population. Die Wahl sollte nach Möglichkeit zufällig sein.
- *Anfallende Stichprobe* sind alle diejenigen Probanden, die für den Forscher leicht zugänglich sind (vgl. LIENERT/RAATZ 1998, 174).

Auf Grund der Tatsache, dass die ersten beiden Arten der Stichprobenziehung bzw. *Fallauswahl* eine Kontrolle des Forschers über die gesamte *Fallgruppe* voraussetzen, ist die Auswahl der einzelnen Fälle bei Interviewstudien in der Regel eine *anfallende Stichprobe*⁷⁵.

Entscheidend ist dabei die Auswahl der Interviewprobanden aus der *anfallenden Stichprobe*⁷⁶. Zwar ist die Repräsentativität nicht mit den Generalisierungsbemühungen quantitativ-statistischer Forschungsvorhaben zu vergleichen, jedoch muss alles getan werden, um *Typisierungen* zu ermöglichen. Typisierungen sind aber nur dann von wissenschaftlichem Wert, wenn über die Beschreibung der Stichprobenauswahl ermöglicht wird, die Ergebnisse auf andere, ähnlich gelagerte Fälle zu übertragen (vgl. MERKENS 1997, 97). Ziel der Probandenauswahl ist es daher, die Personen auszuwählen, die ein typisches Muster der sozialen Realität aufweisen, um so ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster innerhalb der untersuchten Situation herauszufinden (vgl. LAMNEK 1995, 92).

⁷⁴ Zur Eichung der Stichprobe bieten LIENERT/RAATZ (vgl. 1998, 276) verschiedene Möglichkeiten.

⁷⁵ LIENERT/RAATZ (vgl. 1998, 174) weisen daraufhin, dass bei der Verwendung anfallender und damit nicht streng repräsentativer Stichproben die Allgemeinverbindlichkeit des so ermittelten Reliabilitätskoeffizienten eingeschränkt werden muss. Eine Einschränkung, die für qualitative Forschungsvorhaben keine Relevanz besitzt, da die Frage nach der Gültigkeit der Aussagen ohnehin nicht mit den klassischen Gütekriterien beantwortet werden kann (vgl. Kap. 4.1.4).

⁷⁶ Auch in qualitativen Studien ist eine Vollerhebung denkbar. Steht zum Beispiel eine Schule im Mittelpunkt der Untersuchung, ist es möglich alle dort unterrichtenden Lehrkräfte zu interviewen. Somit entfallen Probleme der Stichprobenauswahl, da die Stichprobe gleichsam die Grundgesamtheit darstellt. Allerdings ist zu vermuten, dass Vollerhebungen eher die Ausnahme darstellen.

So ist es denkbar, dass Personen, welche ein typisches Deutungsmuster sozialer Realität aufweisen, gerade diejenigen sind, die nicht zu einem Interview bereitstehen und von daher nicht in die Untersuchung Eingang finden (vgl. ebd.).

Bei der Auswahl von 'typischen' Interviewpartnern wird besonders evident, dass die häufig methodologisch diskutierte Frage nach dem vorhandenen Vorverständnis des Forschers eher positiv beantwortet werden muss. So ist klar, dass, da der Forscher ja typische Personen aussucht, er eine Vorstellung darüber haben muss, was eine für ihn 'typische' Person auszeichnet. Von daher wird er ausschließlich die auswählen, die seinem theoretischen Vorverständnis entsprechen (vgl. LAMNEK 1995, 92).

Der Forscher muss darüber hinaus durch Vorüberlegungen gewährleisten, dass keine verzerrte und untypische Auswahl vorgenommen wird. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass der Forscher oft gar nicht selbst entscheiden kann, mit welchen Mitgliedern der Fallgruppe er ein Interview führt. In der Praxis ist häufig ein so genannter 'Türwächter' vorhanden, der die Auswahl eventuell eingrenzt. Der 'Türwächter' ist nach MERKENS (1997, 101) eine Person, die von der Stellung her in der Lage ist, dem Forscher Zugang zum Feld zu verschaffen (z.B. Personen aus einer Schulleitung).

Bei der Wahl der Personen, mit denen ein Interview durchgeführt wird, spielen im Hinblick auf die angesprochenen 'kurzen Wege' häufig informelle Kontakte bzw. Bekanntschaften eine große Rolle. Interviews mit bereits bekannten Personen erscheinen auch deshalb attraktiv, da die besondere Situation des Interviews, bei der die Vertraulichkeit mit Blick auf eine möglichst umfassende Darstellung der Innensicht des Befragten wichtig ist, mit völlig fremden Personen problematisch erscheint. Gegen die Probandenauswahl im Bekanntenkreis spricht allerdings eindeutig die Tatsache, dass es schon im Vorfeld des Interviews eine Beziehung zwischen Forscher und Proband gegeben hat, dessen Folgen und Wirkungen auf das Interview nicht abschätzbar sind. LAMNEK weist (1995, 93) in diesem Zusammenhang daraufhin, dass aufgrund vorher existierender personaler Relationen, die Offenheit der Situation nicht mehr gewährleistet ist und der Befragte eventuell gehemmt ist und nicht frei antwortet. Die Nutzung von Bekanntschaften wirkt sich dann besonders negativ aus, wenn im Rahmen einer Interviewstudie sowohl Bekannte als auch Fremde interviewt werden, da die Interviews unter völlig anderen Bedingungen geführt werden und damit schwer zu vergleichen sind⁷⁷.

⁷⁷ Allerdings gibt es m. E. keine Einwände gegen Interviews im Bekanntenkreis während der Erprobungsphase (etwa zur Erstellung eines Interviewleitfadens). Dabei kann sich das Bekanntschaftsverhältnis sogar sehr positiv auswirken, da Schwachstellen des Interviews z. T. offener und direkter besprochen werden können und auch über das Verhalten des Forschers in der Interviewsituation Auskunft erteilt werden kann.

Grundsätzlich hat der Forscher für die Festlegung der einzelnen Interviewpartner zwei Möglichkeiten. Entweder er legt nach bestimmten Kriterien vorab fest, welche Probanden interviewt werden sollen (*Statistisches Sampling*), oder er entscheidet je nach Erkenntnisgewinn des geführten Interviews über die weitere schrittweise *Fallauswahl* (*Theoretisches Sampling*).

Beim *statistischen Sampling*⁷⁸ wird die Stichprobenstruktur im Vorfeld festgelegt. Dabei erfolgt die Stichprobenziehung nach bestimmten Kriterien, welche aus der Forschungsfrage und der Kenntnis des Untersuchungsbereichs abgeleitet werden. Die Auswahl ist verbunden mit der Annahme, dass von den Ergebnissen, die aus den Interviews gewonnen werden, auf die Verhältnisse im Gegenstand geschlossen werden kann. Die Probandenauswahl orientiert sich dann an einer möglichst gleichmäßigen Besetzung der Zellen in der Stichprobenstruktur bzw. darauf, dass alle Zellen ausreichend besetzt sind (vgl. FLICK 1999, 79).

In einer Untersuchung soll beispielsweise erforscht werden, welchen Einfluss das aktive Sporttreiben in einem Sportverein auf die Meinungen der Schülerinnen und Schüler über ihren Sportunterricht haben. Als *Fallgruppe* wird eine Schule ausgewählt. Nach welchen Kriterien muss im Sinne des statistischen Samplings die Auswahl erfolgen bzw. mit welchen Heranwachsenden sollte ein Interview geführt werden?

In Anlehnung an ASTER (vgl. 1990, 96) bieten sich folgende Kriterien zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit, bei denen Schüler als Informanten einbezogen werden:

- Schüler aller Altersklassen müssen vertreten sein.
- Mädchen und Jungen sollten vertreten sein.
- Heranwachsende, die als 'typisch' gelten, werden befragt.
- Heranwachsende, die als Schulopponenten bezeichnet werden können.
- werden ebenfalls in die Stichprobe aufgenommen⁷⁹.

Darüber hinaus müssen im Hinblick auf eine Typisierung nicht nur Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Sportlehrkraft befragt werden. Außerdem sollten die Schüler nicht dem gleichen Sportverein angehören. Eine ideale Stichprobenstruktur ist in Tabelle 4.1 dargestellt.

⁷⁸ Der Begriff 'Sampling' bedeutet in der Übersetzung so viel wie Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis.

⁷⁹ Die Berücksichtigung von vermeintlichen Sonderfällen kann in sofern bedeutsam sein, dass durch die Betrachtung eines 'besonderen' Einzelfalls im Sinne der *analytischen Induktion* (vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER 1995, 446 ff.; FLICK 1999, 251 ff.) sowohl neue Aspekte des Untersuchungsbereichs als auch Erkenntnisse zur Generalisierung gewonnen werden können.

Tab. 4.1: Struktur einer Probandenauswahl im statistischen Sampling

	Sportverein 1	Sportverein 2	Sportverein 3	Summe
Sportunterricht Lehrer 1	6	6	6	18
Sportunterricht Lehrer 2	6	6	6	18
Sportunterricht Lehrer 3	6	6	6	18
Summe	18	18	18	54

Die Zellen müssen jeweils mit sechs Probanden besetzt werden, da aus jeder Klassenstufe (Klasse 5 bis 10) ein Interviewpartner gewählt wird. Bei der Berücksichtigung einer geschlechtlich ausgewogenen Probandenauswahl sollte im Idealfall dafür gesorgt werden, dass pro Zelle jeweils mit drei Schülerinnen und drei Schülern ein Interview geführt wird.

Außerdem sollten sich die unterschiedlichen Geschlechter gleichmäßig auf die verschiedenen Klassenstufen verteilen. Einschränkend ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Forscher nicht dem Trugschluss erliegen darf, er hätte die Fallgruppe so weit unter Kontrolle, dass ihm nicht, trotz aller noch so umfangreichen Vorüberlegungen und Begründungen, wichtige Handlungsmuster von anderen nicht interviewten Probanden verborgen bleiben.

Im Gegensatz zum *statistischen Sampling* erfolgt beim *theoretischen Sampling* eine schrittweise Festlegung der Stichprobenstruktur, die nicht im Vorfeld festlegt, wie groß die Stichprobe sein soll bzw. wie viele Interviews geführt werden. Die Strategie des *theoretischen Sampling* geht zurück auf die *Grounded Theory* von GLASER/STRAUSS (1967, 45), welche die Auswahl folgendermaßen beschreiben:

"Theoretisches Sampling⁸⁰ bezeichnet den Prozeß der Datensammlung zur Generierung von Theorien, wobei der Forscher seine Daten gleichzeitig sammelt, kodiert und analysiert und dabei entscheidet, welche Daten als nächste gesammelt werden sollten und wo sie zu finden sind, um seine Theorien zu entwickeln,"

⁸⁰ Im Duktus der *Grounded Theory* ist das *theoretische Sampling* aber weit mehr als die bloße Auswahl eines Interviewpartners. Es ist eher ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 148). Somit bezieht sich nach dem Verständnis der *Grounded Theory* das *theoretische Sampling* gleichermaßen auf den Auswertungsprozess, (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 165). Im Folgenden wird der Begriff des *theoretischen Samplings* ausschließlich für den Erhebungsprozess bzw. für die Auswahl der Interviewpartner verwendet.

Das bedeutet, dass es nicht um eine möglichst gleichmäßige Fallauswahl aus der Fallgruppe geht. Vielmehr werden Personen nach ihrem (zu erwartendem) Gehalt an neuen Informationen für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen (vgl. FLICK 1999, 82). Was leistet das konkret für die Probandenauswahl in Interviewstudien?

Es bedeutet, dass der Forscher sozusagen von Interview zu Interview denken und handeln muss. Erst wenn ein Interview verschriftlicht und ausgewertet ist, kann mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse die Wahl des nächsten Interviewpartners erfolgen. Das *theoretische Sampling* besitzt insgesamt vier zentrale Merkmale (vgl. WIEDEMANN 1991, 441):

- Umfang der Stichprobe ist vorab nicht genau festgelegt.
- Merkmale der Stichprobe sind unbekannt.
- Mehrmalige Ziehung von einzelnen Stichprobenelementen nach jeweils neu festzulegenden Kriterien.
- *Theoretisches Sampling* ist erst dann beendet, wenn eine 'theoretische Sättigung' eintritt bzw. der Forscher der Meinung ist, dass weitere Daten keine neuen Erkenntnisse mehr liefern bzw. versprechen.

In der Forschungspraxis setzt die Umsetzung des *theoretischen Sampling* zunächst voraus, dass der Forscher ausreichend Zeit zur Verfügung hat. Bevor das nächste Interview durchgeführt werden kann, müssen schließlich die bereits gewonnenen Daten verschriftlicht und ausgewertet werden. Außerdem müssen die Mitglieder der *Fallgruppe* sich nach dem Zeitplan des Forschers richten, da der Auswertungsprozess nur schwer planbar erscheint. In der Praxis wird daher das *theoretische Sampling* in reiner Form kaum durchzusetzen sein, da die Probanden die Termine mitbestimmen und der Forscher häufig froh sein muss, überhaupt Interviewpartner zu bekommen. Darüber hinaus würde das *theoretische Sampling* den Zeitraum des Erhebungsprozesses, in dem die Interviews geführt werden, zumeist stark verlängern, was für einzelne Forschungsprojekte nicht unproblematisch ist, da sich die *Fallgruppe* verändern kann (z.B. in Bezug auf die Altersstruktur). Somit stehen dem *theoretischen Sampling*, welches methodologisch, vor allem hinsichtlich einer Theorieentwicklung, für jedes Forschungsvorhaben Maßstäbe setzt, in der Praxis vor allem ökonomische Gründe im Weg.

Idealerweise bietet sich eine Mischform der beiden dargestellten Auswahlarten an, die Notwendigkeiten und Vorteile des *theoretischen Sampling* zu Grunde legt, aber ökonomische Gesichtspunkte des *statistischen Sampling* mit berücksichtigt. Merkmale dieses, nennen wir es *pragmatisches Sampling*, sind in folgender Tabelle 4.2 aufgezeichnet.

Tab. 4.2: Pragmatisches Sampling (Verfahren und Merkmale)

Pragmatisches Sampling	
Verfahrensschritt	Merkmal
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Struktur der Probandenauswahl wird festgelegt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Stichprobenstruktur richtet sich nach der Forschungsfrage und dem Vorverständnis, aus denen Kriterien abgeleitet werden
<ul style="list-style-type: none"> • Der Forscher nimmt Kontakt mit möglichen Probanden auf und erstellt einen ersten Zeitplan der Interviews. 	<ul style="list-style-type: none"> • (vgl. <i>statistisches Sampling</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Im Anschluss an jedes Interview erfolgt eine möglichst genaue Reflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Forscher muss versuchen, das geführte Interview möglichst vor dem nächsten Interview zu verschriftlichen und erste Interpretationsansätze zu entwickeln. • Der (eventuell) verwendete Interviewleitfaden ist zu prüfen und ggf. zu verändern. • Das eigene Verhalten in der Interviewsituation ist zu überdenken und eventuell beim nächsten Interview anzupassen. • Die Stichprobenstruktur ist zu überprüfen und wenn nötig zu erweitern bzw. zu verändern.
<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle Stichproben 'gezogen', ist die Datenerhebung beendet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Forscher verschriftlicht alle Interviews und wertet sie aus. • Die Erfahrungen aus der Interviewsituation werden offen gelegt und kritische Punkte benannt. • Neue Aspekte, die innerhalb der Interpretation deutlich werden, sind genau zu beschreiben.

Im *pragmatischen Sampling* ist dafür gesorgt, dass der Forschungsprozess im Sinne des entdeckenden Arbeitens genügend Flexibilität besitzt, um neue Aspekte mit zu berücksichtigen.

Bei der Auswahl von 'typischen' Interviewpartnern wird besonders offenkundig, dass eine methodologische Forderung, ohne theoretisches Vorverständnis ein qualitatives Interview zu beginnen, nur sehr bedingt realisierbar ist.

Der Forscher muss eine Vorstellung darüber haben, wie 'typische' Personen aussehen und welche Kriterien die Struktur der Probandenauswahl leiten (vgl. LAMNEK 1995, 92). Darüber hinaus berücksichtigt das *pragmatische Sampling* ökonomische Gesichtspunkte bei der Planung und Durchführung der einzelnen Interviews und versucht Schwierigkeiten und Probleme des 'Forschungsalltags' mit methodologischen Idealvorstellungen in Einklang zu bringen. Zentral erscheinen dabei die Merkmale des letzten Verfahrensschrittes. Der Forscher muss alle Erfahrungen und Erkenntnisse der Datenerhebung offen legen. Er darf sich nicht scheuen, auch sein eigenes Forschungsdesign zu kritisieren, da nur eine lückenlose Darstellung und Bewertung der einzelnen Forschungsschritte die Möglichkeiten qualitativer Forschung wirklich ausnutzen.

Bei umfangreichen (sportwissenschaftlichen) Forschungsvorhaben das Argument der Ökonomie zu beachten ist sicher richtig und gerade für qualitative Forschungsvorhaben aufgrund des teilweise großen Aufwandes (z.B. Transkribierung des Interviews, Kategorienbildung, etc.) besonders zu beachten. Jede Auswahlentscheidung allerdings ausschließlich unter dem Diktat des ökonomischen Arbeitens zu treffen, birgt die Gefahr, bestimmte Aspekte des Untersuchungsbereichs auszublenden und schränkt unter Umständen den Aussagewert der Ergebnisse stark ein. Vor allem dann, wenn die Studie den Gültigkeitsnachweis durch die *kommunikative Validierung* erbringen will, bekommt eine begründete Auswahl der Interviewpartner, die dann sogar zweimal befragt werden, besondere Bedeutung.

Im Rahmen qualitativer Studien sind Methoden-Entscheidungen zu begründen und einer (kritischen) Beurteilung zu unterziehen (vgl. KUHLMANN 2000, 30). Daher erscheint es unumgänglich, den Prozess der Probandenauswahl für den Leser transparent nachvollziehbar zu machen. Das *pragmatische Sampling* versucht, die theoriegenerierende Offenheit mit den Problemen des Forschungsalltags zu verbinden. Ziel ist es dabei, zu einer nachvollziehbaren Stichprobenauswahl in qualitativen Interviewstudien zu gelangen. Im Folgenden wird das *pragmatische Sampling* an der vorliegenden Forschungsarbeit verdeutlicht.

Insgesamt wurden zehn Interviews durchgeführt. Die Auswahl der Befragten richtete sich dabei zum einen nach der Verfügbarkeit, zum anderen aber auch nach dem Anspruch, eine möglichst heterogene Gruppe von Befragten zu erhalten. Das bedeutet, dass nach Möglichkeit Referendare von unterschiedlichen Studienseminare bzw. unterschiedlicher Fachleiter zur Sprache kommen sollten, da der Fachleiter einen erheblichen Einfluss auf den Umgang mit den Lehrplänen haben wird.

Außerdem ist anzunehmen, dass Schwerpunkte der ersten Phase der Ausbildung an der Hochschule die Arbeit während der Referendarzeit und mit den Lehrplänen prägen, so dass nicht alle interviewten Referendare an der gleichen Hochschule ihre erste Ausbildungsphase absolviert haben sollten, um ein breiteres Spektrum zu erhalten.

Es wurde darauf geachtet, dass die Geschlechterverteilung ausgewogen ist. Die Zusammensetzung der Interviewgruppe ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tab. 4.3: Struktur der Probandenauswahl

	Fachseminar 1	Fachseminar 2	Fachseminar 3	Summe
Uni 1	W, W			2
Uni 2		W, M, M		3
Uni 3	M			1
Uni 4	M			1
Uni 5			W	1
Uni 6			W	1
Uni 7			M	1
Summe	4	3	3	10

W= weiblicher Proband, M= männlicher Proband

Der Zeitpunkt der Interviews wurde für die Mitte der Ausbildung angesetzt, da davon ausgegangen werden muss, dass in den ersten Monaten der Ausbildung nicht die differenzierte Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne im Vordergrund stehen wird. Allerdings ist darauf geachtet worden, dass die unterrichtspraktische Prüfung im Fach Sport (vgl. Kap. 3.3.1) noch nicht abgelegt wurde, weil nach der Prüfung die Bereitschaft zur intensiven Auseinandersetzung mit dem 'neuen' Lehrplan und die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Interviewstudie zunächst absinken könnte. Als weitere Probleme bei der Rekrutierung von Referendaren, die zu einem Interview bereit sind, lassen sich folgende Bereiche herausstellen (vgl. FISCHER 1996, 77):

- Zeitprobleme, Termindruck.
- Interesselosigkeit.
- Kein erkennbarer Eigenvorteil.
- Unkenntnis über den Interviewgegenstand.

Um einem eventuellem Termindruck auszuweichen ist mit dem Ende des ersten Ausbildungsjahres ein Zeitraum gewählt worden, in dem die Referendare Anfangsprobleme (neues Arbeitsfeld, Aufgabenvielfalt) in der Regel überwunden haben und die Prüfungsphase noch einige Monate entfernt liegt. Außerdem wird der Ort der Interviews ausnahmslos von den Befragten bestimmt.

Mangelndes Interesse kann bei den Lehramtsanwärtern am ehesten ausgeschlossen werden, da die Beschäftigung mit dem Lehrplan einen elementaren Teil der Ausbildung darstellt. Die Beschäftigung mit dem Lehrplan im Rahmen eines Interviews mit einem vermeintlichen Fachmann entkräftet daher das Problem des fehlenden Eigenvorteils. Eine eventuell vorliegende Unkenntnis über den Interviewgegenstand und der damit verbundenen Angst vor einer Blamage kann nicht ausgeschlossen werden. Es muss in Kauf genommen werden, dass der Befragte nur die Dinge offen legen wird, die er offen legen will, und trotz Zusicherung der Anonymität wichtige Teile verschwiegen werden.

Zentrales Instrument ist der erstellte Interviewleitfaden, in dem die einzelnen Leitfadenfragen formuliert sind. In dem in dieser Arbeit verwendeten Interviewleitfaden dient lediglich die erste Frage der Sondierung. Alle anderen Fragen sind *Leitfadenfragen* und allen Interviewten in der gleichen Wortfolge gestellt worden. Die zusätzlich zu einigen *Leitfadenfragen* angegebenen untergeordneten Fragen stellen Erweiterungen zu den einzelnen *Leitfadenfragen* dar und dienen als Gedächtnisstütze und Formulierungshilfen möglicher *ad-hoc* Fragen. Der Wortlaut der untergeordneten Fragen kann je nach Gesprächsverlauf verändert werden. Selbstverständlich sind auch *ad-hoc* Fragen zu Bereichen zugelassen, die nicht im Interviewleitfaden auftauchen, da es bei dem verwendeten qualitativen Forschungsdesign ja besonders um die Entdeckung neuer Phänomene geht. Es bleibt zu erwähnen, dass innerhalb des Interviews durchaus eine Veränderung der Reihenfolge vorgenommen werden kann, da die Äußerungen des Befragten die Gesprächsstruktur bestimmen.

In Probeinterviews stellte sich heraus, dass es nicht ratsam ist theoretische Fachbegriffe in den Leitfaden einzubauen, da die Referendare in der Interviewsituation z. T. überfordert waren und damit nichts anfangen konnten. So war es nicht praktikabel direkt nach dem eigenen 'sportlichen Selbstverständnis' zu fragen, da die Befragten sich mit der Komplexität der Frage überfordert sahen und nachfragten, was damit denn gemeint sei. Allerdings offenbaren Ausführungen auf die Frage, welche Gründe für das eigene Sporttreiben vorliegen, Anhaltspunkte für weitergehende Analysen. Der Interviewleitfaden, der beim letzten Interview verwendet worden ist, ist im Anhang 4 abgedruckt. Ergänzt wird der Interviewleitfaden durch einen Kurzfragebogen.

Der Kurzfragebogen ist entgegen dem in der Literatur bisher vorgeschlagenen Verwendungszeitpunkten (entweder direkt vor oder nach dem Interview (vgl. FLICK 1999, 107)) in das Interview integriert. Durch dieses Verfahren ergeben sich neben der angestrebten Ökonomisierung der Datenerhebung auch eine Abwechslung und Erholung für alle Beteiligten. Häufig äußerten die Befragten während des Ausfüllens weitere Sachverhalte zu den vorangegangenen Fragekomplexen oder sie kommentierten den Fragebogeninhalt spontan.

Der *Kurzfragebogen* dient dann im weiteren Verlauf des Interviews als visuelle Basis und Anknüpfungspunkt für geplante *Leitfadenfragen*. Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend wörtlich mit Hilfe vorher festgelegter Regeln in ein Standard-Textverarbeitungsprogramm eingegeben (transkribiert)⁸¹. Die hier verwendeten Transkriptionsregeln (vgl. Anhang 2) sind nach KUCKARTZ (1995) erstellt. Die Transkribierung ist durch einmaliges Gegenhören gesichert worden, wobei parallel zu dieser Überprüfung eine Anonymisierung erfolgte. Das bedeutet, dass alle Äußerungen zu dritten Personen (z.B. Name des Fachleiters, Name der Ausbildungsschule) verallgemeinert sind. An dieser Stelle der Untersuchung ist die Datenerhebung abgeschlossen. Im Anschluss ging es ausschließlich darum, die vorhandenen Daten auszuwerten⁸². Aus den Darstellungen zur Wahl der Methoden und zur Datenerhebung ergibt sich folgender Ablauf der Untersuchung.

⁸¹ Es wurden ausschließlich relevante sprachliche Äußerungen mit in den Transkribierungstext aufgenommen. Dementsprechend sind sowohl Füllwörter ohne Aussagen (z.B. „äh“, „hm“, ...) und Gesprächsauffälligkeiten (z.B. lachen) nicht mit erhoben. Übertriebene Genauigkeitsstandards werden nicht erhoben, da es sinnvoller erscheint, nur so genau zu transkribieren, wie es die Fragestellung erfordert (vgl. FLICK 1999, 193).

⁸² Es wurde darauf verzichtet, die Auswertung mit Hilfe eines Computerprogramms durchzuführen, da sich herausstellte, dass bei Interviewstudien, an denen nur ein Forscher beteiligt ist, der Aufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag steht (vgl. dazu auch die Erfahrungen von FREI 1999). Grundsätzlich sieht LUEGER (vgl. 2000, 227) die Funktion von Textanalyseprogrammen (z.B. WinMAX, ATLAS/ti) vorrangig darin, Text zu verwalten.

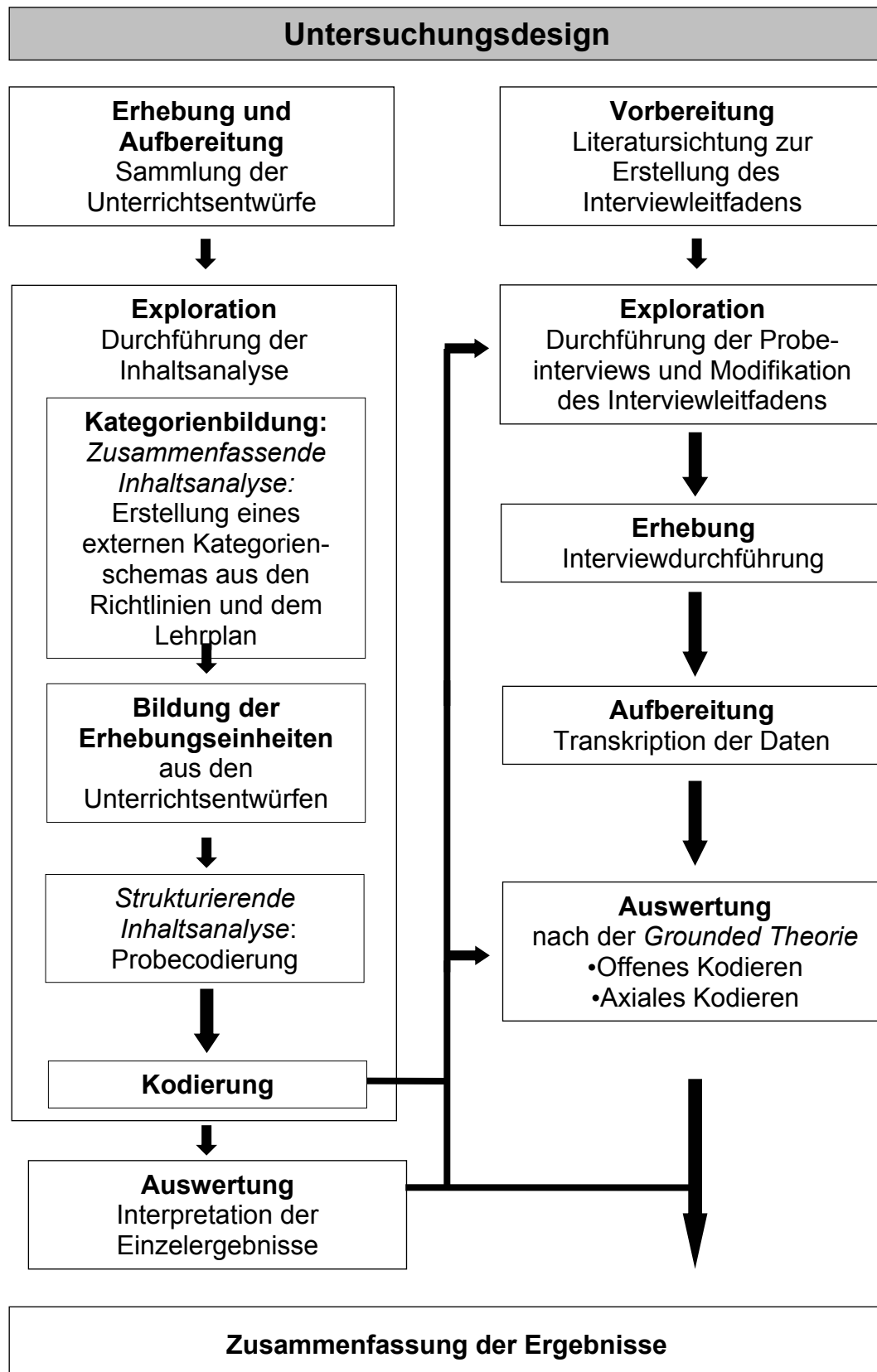


Abb. 4.2: Untersuchungsdesign

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Forschungsschritte nicht statisch nacheinander 'abgearbeitet' werden, denn eine Verzahnung der einzelnen Schritte stellt, wie bereits erwähnt, ein besonderes Merkmal von qualitativem Forschungsdenken dar. So ist der Entstehungsprozess des verwendeten Interviewleitfadens entscheidend durch die Erstellung des Kategoriensystems und der Literaturstudien beeinflusst worden. Im Untersuchungsdesign sind die Verbindungen zwischen den beiden Untersuchungswegen dargestellt. Bereits während der Erhebung und Aufbereitung der Unterrichtsentwürfe sind die Interviews vorbereitet und erste Probeinterviews geführt worden.

Die eigentliche Auswertung der Unterrichtsentwürfe erfolgte erst nach Beendigung der Erhebung und Aufbereitung der Interviewstudien, da die Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsentwürfe eventuell das Vorverständnis des Forschers in eine bestimmte Richtung hätten lenken können. Dadurch wäre die Unvoreingenommenheit des Forschers erschwert worden.

4.3 Analyse der Unterrichtsentwürfe

4.3.1 Ablauf der Datenauswertung

Ziel der Analyse der einzelnen in den Entwürfen formulierten Teilziele ist es, Rückschlüsse auf die Umsetzung der Lehrpläne zu erhalten. Das bedeutet, es muss untersucht werden, ob Inhalte der Teilziele der Lehramtsanwärter wirklich mit den Vorgaben der Lehrpläne korrespondieren. Um dieses Ziel zu erreichen, werden verschiedene inhaltsanalytische Techniken angewandt (vgl. Kap. 4.1.2.). Die Auswertung der Unterrichtsentwürfe erfolgt in drei Schritten, welche in Abbildung 4.3 dargestellt sind.

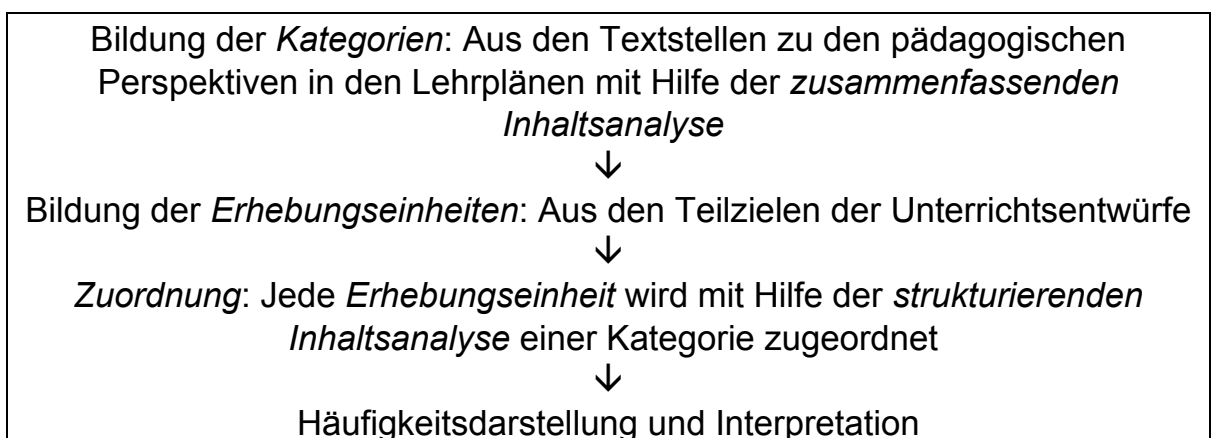


Abb. 4.3: Ablauf der Auswertung der Unterrichtsentwürfe.

Bei dem gewählten inhaltsanalytischen Vorgehen wird also ein externes Kategoriensystem sozusagen von außen an die erhobenen Daten herangetragen. Aufgrund der Forschungsfrage und der Annahme einer zielorientierten Unterrichtsplanung bilden die pädagogischen Perspektiven (vgl. Kap. 3.1.2) den Ausgangspunkt für das Kategoriensystem, da in ihnen die intentionale Ausrichtung des Sportunterrichts vorgegeben ist. Daraus ergibt sich, dass zunächst aus den Teilen des Lehrplans *Kategorien* gebildet werden müssen, die Informationen zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven geben. Die Daten der Unterrichtsentwürfe werden dann dem erstellten *Kategoriensystem* zugeordnet.

Um eine Zuordnung zu ermöglichen, wird genau festgelegt, welche Teile aus dem Unterrichtsentwurf für die Zuordnung in Frage kommen. Es werden so genannte *Erhebungseinheiten* festgelegt. Nach den bisherigen Ausführungen bildet jedes Teilziel, welches in den Entwürfen ausgewiesen ist, genau eine *Erhebungseinheit*.

Im letzten Schritt wird jede *Erhebungseinheit* genau einer *Kategorie* zugeordnet, um dann in einer Häufigkeitsverteilung dargestellt zu werden. Im Folgenden wird an Beispielen verdeutlicht, wie die inhaltsanalytischen Techniken in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden.

Das Kategoriensystem

Die Bildung von Kategorien stellt in inhaltsanalytischen Verfahren mit die wichtigste, aber auch meistens die komplexeste Arbeit des Forschers dar. Der Sinn einer Kategorienbildung besteht nach LISCH/KRIZ (1978, 70) „im wesentlichen in der Informationsreduktion, indem sich der Inhaltsanalytiker nach dem Verfahren ... auf die Behandlung einiger weniger Kategorien anstelle einer Vielzahl von Textelementen beschränken kann“. Die Bildung einzelner Kategorien muss demnach am Anfang des Forschungsprozesses stehen.

Vereinfacht versteht MERTEN (1995, 147) unter „Kategorien Klassen eines übergeordneten und damit abstrakteren Klassifikationsschemas.“ Um ein solches Klassifikationsschema aus den Lehrplänen zu erhalten, muss der Lehrplantext verändert werden, da jedes erhobene Teilziel der Unterrichtsentwürfe bzw. jede Erhebungseinheit genau einer Kategorie zugewiesen wird. Bevor beispielhaft der Prozess der Kategorienbildung aus den Lehrplantexten erläutert wird, werden Kriterien vorgestellt, nach denen die Festlegung der Kategorien erfolgt. Insgesamt stellt MERTEN (vgl. 1995, 98) in Anlehnung an HOLSTI (1969) sechs Forderungen an inhaltsanalytische Kategoriensysteme:

- Es soll theoretisch abgeleitet sein, d.h. es soll mit den Zielen der Untersuchung korrespondieren.
- Es soll vollständig sein, d.h. es soll die Erfassung aller nur möglichen Inhalte gestatten.
- Die Kategorien sollen wechselseitig exklusiv angelegt sein.
- Die Kategorien sollen voneinander unabhängig sein.
- Die Kategorien sollen einem einheitlichen Klassifikationsprinzip genügen.
- Die Kategorien sollen eindeutig definiert sein.

Zur Bildung der Kategorien sind alle Informationen bedeutsam, die in den curricularen Vorgaben zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven gegeben werden (vgl. Kap. 3.1.2). Die Perspektiven werden sowohl in den Rahmenvorgaben für den Schulsport als auch in den Lehrplänen erläutert, so dass sich zu jeder Perspektive immer zwei relevante Textstellen ergeben. Zwar ist für die Unterrichtsplanung der jeweilige Fachlehrplan leitend, die Rahmenvorgaben besitzen hingegen ebenfalls eine Relevanz für die Planungsarbeit und dürfen daher nicht unberücksichtigt bleiben.

Neben den Informationen des Lehrplans zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven besitzen die Ausführungen zu den fachlichen Kenntnissen und den Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens für das Kategoriensystem Relevanz (vgl. Kap. 3.1.3). Das Kategoriensystem ist allerdings nur auf der Grundlage der pädagogischen Perspektiven erstellt worden, da sowohl spezielle fachliche Kenntnisse als auch Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens in den einzelnen pädagogischen Perspektiven konkretisiert sind.

Beispielhaft wird an der pädagogischen Perspektive F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) die Bildung der Kategorien veranschaulicht. Als erstes werden die kompletten Textstellen (vgl. MSWWF 1999, XXXV und 7) betrachtet (vgl. Anhang 5) und mit Hilfe der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* bearbeitet. Ziel der Analyse ist die Reduktion des Materials, ohne dass die wesentlichen Inhalte verloren gehen (vgl. Kap. 4.2.1). Abbildung 4.4 zeigt den Ablauf der hier verwendeten *zusammenfassenden Inhaltsanalyse*.

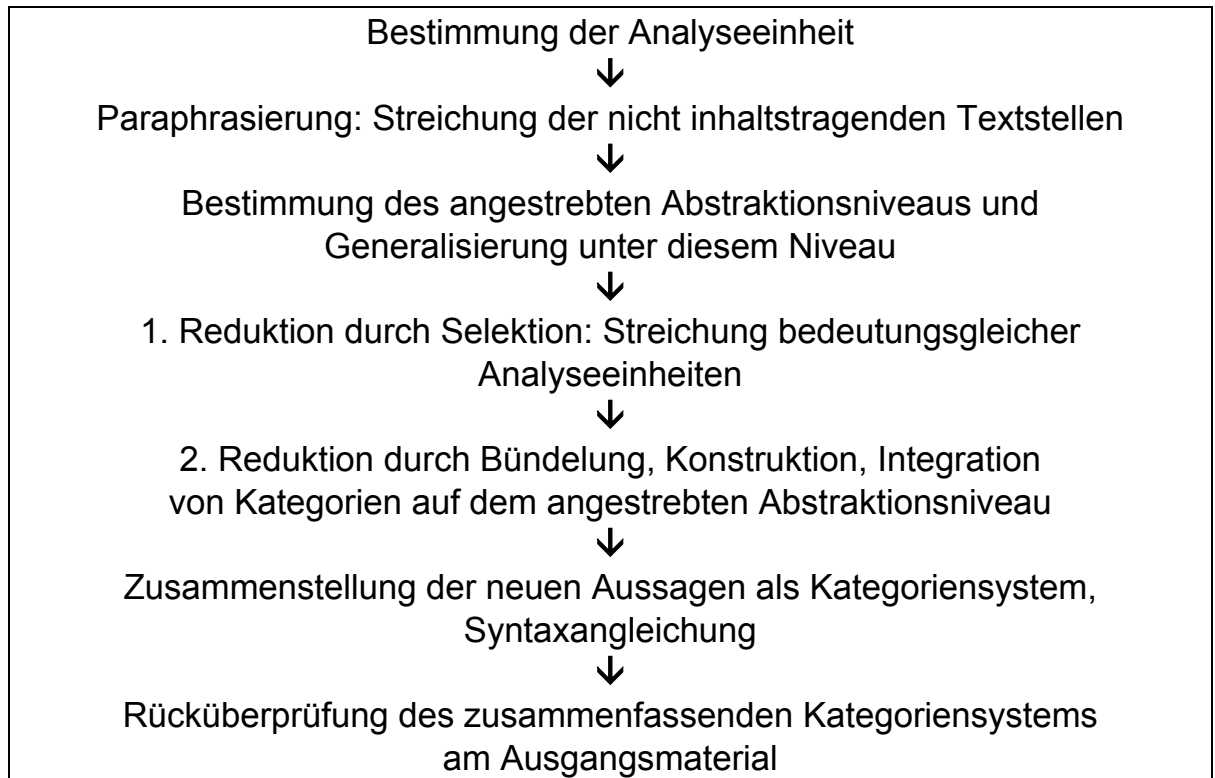


Abb. 4.4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse. Modifiziert nach MAYRING (vgl. 1993, 56)

Zu Beginn müssen so genannte Analyseeinheiten des Textmaterials bestimmt werden. Eine praktikable und häufig vorkommende Analyseeinheit sind die einzelnen Satzkonstruktionen. Im nächsten Schritt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden in der *Paraphrasierung* (vgl. ebd., 58) alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen gestrichen. So wird aus dem zweiten Satz des Lehrplantextes:

[Sie zu sichern und zu fördern muss auch ein vorrangiges Anliegen der Schule sein]

die vorläufige Kategorie:

[‘Gesundheit‘ sichern und fördern].

Die Ergänzung des Wortes ‘Gesundheit’ ist notwendig, da jeder Satz bzw. jede Kategorie eindeutig definiert sein muss (vgl. die sechste Forderung an das Kategoriensystem). Der zweite Teil des Satzes kann wegfallen, da er im Hinblick auf die Forschungsfrage nicht bedeutungstragend ist.

Aufgrund der Tatsache, dass die einzelnen Teile der Lehrplantexte sehr unterschiedliche Inhalte auf einem unterschiedlichen Abstraktionsniveau besitzen, muss im weiteren Verlauf der Inhaltsanalyse vor der ersten Reduktion eine *Generalisierung* im Sinne der Zusammenfassung auf einem bestimmten Abstraktionsniveau durchgeführt werden (vgl. FLICK 1999, 213). Generalisierung extrahiert im Sinne der Untersuchungsfrage die Bereiche des Ausgangsmaterials, welche für den Referendar bei der Unterrichtsplanung relevant sind. Das bedeutet, dass alle Sätze, die eine Zielrichtung beinhalten für die weitere Inhaltsanalyse Relevanz besitzen.

Der achte Satz (MSWWF 1999, XXXV):

[Im Sportunterricht sollte das (der Gesundheitsaspekt; Anmerkung des Verfassers) von der Grundschule an zum Thema werden]

ist im Hinblick auf die langfristige Zielausrichtung der pädagogischen Perspektive F zwar von Bedeutung, kann aber dem Lehramtsanwärter in seiner Planung des Unterrichts bzw. der konkreten Unterrichtsziele keine direkte Hilfe vermitteln. Die durchgeführte Generalisierung ergibt folgendes vorläufiges Datenmaterial zur pädagogischen Perspektive F:

*Rahmenvorgaben*⁸³:

1. -
2. Gesundheit sichern und fördern.
3. Wenn Gesundheitserziehung verhaltenswirksam werden soll, darf sie nicht nur aus Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen.
4. -
5. Stabilisierung der Gesundheit ..., die körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit verbessern.
6. Im Handeln können körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren und in ihrer Bedeutung für Gesundheit eingeordnet werden; Körperreaktionen können wahrgenommen und gedeutet, emotionale Stabilität kann aufgebaut ... soziale Integration erlebt werden.
7. -
8. -
9. Befähigen einen individuell angemessenen Sport zu finden.
10. Gesundheitserziehung mehr als die Förderung gesundheitlich bedeutsamer Parameter.

⁸³ Die Zahlen stehen jeweils für die einzelnen Sätze der Texte aus den Rahmenvorgaben und dem Lehrplan (vgl. Anhang 5). Bei einem Strich wurde der Satz aufgrund der Generalisierung gestrichen.

11. Erfahrungen sichern, wie sich gesundheitsgefährdende Stressoren abbauen lassen, Kompetenzen zu vermitteln. die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen.
12. -
13. Gesundheitserzieherische Ansätze im Schulsport nur dann eine Chance, wenn sie an die Erfahrungen anknüpfen und Anschluss an Interessen und Betroffenheit finden.
14. -
15. ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Aspekten zu beurteilen.
16. -

Lehrplan:

17. -
18. Förderung der Gesundheit nicht nur auf physische Aspekte richten, sondern auch psychische, soziale und ökologische Faktoren einbeziehen.
19. Einblicke in die gesundheitlichen Gefahren und Risiken des Sporttreibens.
20. In Verknüpfung von praktischen Erfahrungen und deren Reflexion können gesundheitsbezogene Kenntnisse und Einsichten erwerben und darauf bezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen.
21. Entwickeln von Gesundheitsbewusstsein zielt auf einen langfristigen Aufbau von Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung.
22. Lernen „ihren“ Sport zu finden.

Bei allen *Analyseeinheiten* gilt zunächst das niedrigste Abstraktionsniveau, da sonst eventuell Einheiten reduziert werden, die im weiteren Verlauf der Inhaltsanalyse bedeutsam sind. Um dennoch eine weitere Materialreduktion zu erreichen, wird im nächsten Schritt eine Streichung bedeutungsgleicher Passagen bzw. Paraphrasen vorgenommen.

In dieser, nach MAYRING (1993, 58) *ersten Reduktion*, lässt sich beispielsweise die *Analyseeinheiten* 9:

[9. *befähigen einen individuell angemessenen Sport zu finden*]

streichen, da die *Analyseeinheiten* 22:

[22. *lernen „ihren“ Sport zu finden*]

als bedeutungsgleich angesehen werden kann. Nach der ersten Reduktion sehen die *Analyseeinheiten* wie folgt aus:

Rahmenvorgaben:

1. -
2. Gesundheit sichern und fördern.
3. Wenn Gesundheitserziehung verhaltenswirksam werden soll, darf sie nicht nur aus Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen.
4. -
5. [→ 2]Die körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit verbessern⁸⁴.
6. Im Handeln können körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren und in ihrer Bedeutung für Gesundheit eingeordnet werden; Körperreaktionen können wahrgenommen und gedeutet, emotionale Stabilität kann aufgebaut ... soziale Integration erlebt werden.
7. -
8. -
9. → 22
10. → 19
11. Erfahrungen sichern, wie sich gesundheitsgefährdende Stressoren abbauen lassen, Kompetenzen zu vermitteln die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen.
12. -
13. Gesundheitserzieherische Ansätze im Schulsport nur dann eine Chance, wenn sie an die Erfahrungen anknüpfen und Anschluss an Interessen und Betroffenheit finden.
14. -
15. ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Aspekten zu beurteilen.
16. -

Lehrplan:

17. -
18. Förderung der Gesundheit nicht nur auf physische Aspekte richten, sondern auch psychische, soziale und ökologische Faktoren einbeziehen.
19. Einblicke in die gesundheitlichen Gefahren und Risiken des Sporttreibens.
20. In Verknüpfung von praktischen Erfahrungen und deren Reflexion können gesundheitsbezogene Kenntnisse und Einsichten erwerben und darauf bezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen.
21. Entwickeln von Gesundheitsbewusstsein zielt auf einen langfristigen Aufbau von Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung.
22. Lernen „ihren“ Sport zu finden.

⁸⁴ Die fünfte Analyseeinheit ist nur teilweise reduziert worden, da lediglich der erste Teil in die zweite Analyseeinheit zu integrieren ist.

Um ein praktikables Kategoriensystem aus der pädagogischen Perspektive zu entwickeln, müssen die Daten in einer *zweiten Reduktion* noch weiter aufbereitet werden. Aufgrund der Tatsache, dass die einzelnen Sätze unterschiedliche Aussagenbreite und unterschiedliche Abstraktionsniveaus besitzen, wird in einem nächsten Schritt die Satzkonstruktion als Analyseeinheit aufgegeben. So beinhaltet die dritte Analyseeinheit ein immanentes übergeordnetes Ziel, welches an eine Handlungsanweisung gekoppelt ist.

Dementsprechend wird aus:

[3. Wenn Gesundheitserziehung verhaltenswirksam werden soll, darf sie nicht nur aus Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen]

Das übergeordnete Ziel:

[Verhaltenswirksame Gesundheitserziehung ausbilden]

und die Handlungsanweisungen:

[Nicht nur Aufklärung betreiben]

[An praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen].

Die Handlungsanweisungen geben der planenden Sportlehrkraft wichtige Hinweise, wie sie ihre Unterrichtsplanung ausrichten. Für die Formulierung der einzelnen Teilziele ist aber der Hinweis, im Unterricht an lebensweltliche Erfahrung anzuknüpfen, weniger bedeutsam. Ebenso unerheblich für die Planung einer einzelnen Unterrichtseinheit sind stark übergeordnete Ziele, die während einer Sportstunde nicht erreicht werden können. Ein Teilziel, in dem verhaltenswirksame Gesundheitserziehung erreicht werden soll, ist als viel zu abstrakt zu bewerten. Aus diesem Grund werden sowohl die abstrakten langfristig anzusteuern Ziele und die Handlungsanweisungen nicht mit in das Kategoriensystem aufgenommen. Allerdings werden zentrale Hinweise aus den pädagogischen Perspektiven zur besseren Interpretation der Ergebnisse genutzt.

Um das geforderte Prinzip eines mehrperspektivischen Unterrichts (Kap. 3.1.1) zu berücksichtigen, sind ähnliche Kategorien aus den verschiedenen pädagogischen Perspektiven eliminiert worden, um ein eindeutiges Kategoriensystem zu erhalten. Unter der pädagogischen Perspektive B steht beispielsweise der Satz: „Der Schulsport enthält unter dieser Perspektive auch spezifische Chancen für Kooperation, soziales Lernen und die Erfahrung von Gemeinschaft (MSWWF 1999, XXXII).“

Aufgrund der Tatsache, dass diese Aspekte genuin der pädagogischen Perspektive E (Kap. 3.1.2) zugeordnet werden können, wird aus dem zitierten Satz für die pädagogische Perspektive B keine Kategorie erstellt. Die Kategorien, unter denen in niedrigerer Abstraktion konkretere Ziele für den Sportunterricht zusammengefasst sind, bilden somit das Kategoriensystem, da die Abstraktionsebene den Teilzielen der Unterrichtsentwürfe entspricht.

Um die spätere Zuweisung der Teilziele der Unterrichtsentwürfe zu den Teilkategorien zu ermöglichen, ist die Syntax der einzelnen Kategorien so zu verändern, dass sie direkte Anforderungen beinhalten. Unterrichtsziele werden häufig als Sollensvorschrift für die Schüler formuliert. Demnach ist es notwendig, die Kategorien so festzulegen, dass sie sich in eine Sollensvorschrift übertragen lassen (z.B. Die Schüler sollen Körperreaktionen wahrnehmen). Bei der Syntaxangleichung wurden zum Teil Verben ergänzt, die aber nicht zu einer semantischen Veränderung der Lehrplanaussagen führten. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ergibt für die pädagogische Perspektive F folgendes Kategorienschema:

- F01: die körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit verbessern.
- F02: Körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren.
- F03: Körperreaktionen wahrnehmen und deuten.
- F04: emotionale Stabilität aufbauen.
- F05: soziale Integration erleben.
- F06: erfahren, wie gesundheitsgefährdende Stressoren abgebaut werden können.
- F07: ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Gesichtspunkten beurteilen.
- F08: Förderung von physischen Aspekten von Gesundheit erreichen.
- F09: Einblicke in die Gefahren und Risiken des Sporttreibens erhalten.
- F10: Gesundheitsbezogene Kenntnisse erwerben und darauf bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen.
- F11: Kompetenz für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung erlernen.
- F12: Lernen 'ihren' Sport zu finden.

Gemäß dem Ablauf der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* (vgl. Abb. 4.1.2) ist eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial erfolgt. Dieser Schritt ist deshalb von großer Bedeutung, da dadurch gewährleistet ist, dass trotz Streichungen und Bündelungen immer noch ein Abbild des Ausgangstextes (vgl. Anhang 3) vorliegt.

Im hier angegebenen Beispiel hatte eine erneute Rücküberprüfung zur Folge, dass die Kategorie F11 dem Kategoriensystem zugefügt worden ist, da im Gegensatz zur Kategorie F10 mit dem Kompetenzerwerb für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben die spezifische Methode der pädagogischen Perspektive F ausgewiesen ist und demnach eine eigene Kategorie bekommen musste (vgl. SCHMOLL 2002, 316). Das vollständige Kategoriensystem für alle pädagogischen Perspektive ist in der folgenden Tabelle 4.4 dargestellt.

Tab. 4.4: Kategorien der pädagogischen Perspektiven nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Perspektive A	Perspektive B	Perspektive C
<p>A01: ihre vestibuläre, kinästhetische u. taktile Wahrnehmungen stimulieren u. Integration fördern</p> <p>A02: ihre Fähigkeit der Gleichgewichts- u. Spannungsregulierung verbessern</p> <p>A03: ihre Fähigkeit der Auge-Hand Koordination verbessern</p> <p>A04: ihre Fähigkeit des räumlichen Sehens verbessern</p> <p>A05: ihre materiale Umgebung erkunden</p> <p>A06: Körpererfahrungen durch Bewegung erschließen</p> <p>A07: eine Einweisung in funktionale Bewegungstechniken erhalten</p> <p>A08: die 3. Dimension erobern</p> <p>A09: körperliche Befindlichkeiten wahrnehmen</p> <p>A10: mit dem eigenen Körper als auch mit der Körperlichkeit anderer Menschen sensibel, verantwortlich u. kompetent umgehen</p> <p>A11: die Beeinflussung des körperlichen Befindens erfahren</p> <p>A12: die Veränderbarkeit vorgegebener Bewegungsmuster u. Bewegungsräume erfahren</p>	<p>B01: im Einklang mit der eigenen Körperlichkeit leben lernen</p> <p>B02: urteilsfähig gegenüber Vorgaben werden, wie man aussehen und sich bewegen sollte</p> <p>B03: lernen: ich bin mehr als mein Körper</p> <p>B04: ihr Bewegungsrepertoire über das instrumentell zweckmäßige hinaus erweitern</p> <p>B05: Bewegungskunststücke gestalten u. beurteilen</p> <p>B06: ihr interkulturelles Verstehen fördern</p> <p>B07: Bewegungen allein und in der Gruppe selbstständig nach vereinbarten Regeln gestalten</p> <p>B08: Fähigkeit entwickeln, Ausdrucksformen wie Sprache, Musik, Rhythmus auch improvisierend in Bewegung umzusetzen</p> <p>B09: eigene Empfindungen oder vorgegebene Themen durch Bewegung gestalten und sichtbar machen</p> <p>B10: moderne Erscheinungsformen der Körpersprache ausarbeiten</p>	<p>C01: Anreize erhalten, das eigene Können weiter zu entwickeln</p> <p>C02: Angst überwinden</p> <p>C03: lernen zu ihrer Angst stehen</p> <p>C04: lernen Aufgabenschwierigkeiten und die eigenen Fähigkeiten realistisch abzuschätzen u. die Folgen für sich und andere verantwortlich kalkulieren</p> <p>C05: lernen Risiken zu erkennen, einzuschätzen u. in gefährlichen Situationen angemessen zu handeln</p> <p>C06: wissen was man einander zutrauen kann</p> <p>C07: gegenseitiges Vertrauen fördern</p> <p>C08: eigene Fähigkeiten u. Grenzen erfahren</p> <p>C09: die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten u. Grenzen weiterentwickeln</p>
Perspektive D	Perspektive E	Perspektive F
<p>D01: ihre Lern- u. Leistungsbereitschaft fördern</p> <p>D02: lernen zu üben u. konzentriert Aufgaben zu verfolgen</p> <p>D03: eine eigene Leistungsentwicklung u. ihre soziale Bewertung erfahren</p> <p>D04: Leistungen vollbringen u. verbessern</p> <p>D05: lernen mit den Empfindungen der anderen verständnisvoll umzugehen</p> <p>D06: erkennen, dass Leistungen keine objektiven u. absoluten Größen sind</p> <p>D07: langfristig auf ein individuelles Leistungsoptimum hinarbeiten</p> <p>D08: Prozesse des Übens und Trainierens selbstständig planen, organisieren, durchführen u. reflektieren</p> <p>D09: sich kritisch mit dem Leistungsbegriff auseinandersetzen u. ihn für sich abgleichen</p> <p>D10: lernen, in welcher Weise sich Leistungen an Normen orientieren</p>	<p>E01: Grundformen u. -probleme des sozialen Miteinanders erfahren</p> <p>E02: Gemeinschaft erleben</p> <p>E03: Regelbewusstsein entwickeln</p> <p>E04: Fairness entwickeln</p> <p>E05: soziales Miteinander selbstständig regeln</p> <p>E06: Spielflächen u. Geräte herrichten</p> <p>E07: Rollen zuteilen u. Gruppen bilden</p> <p>E08: Regeln vereinbaren</p> <p>E09: Sicherheitsvorkehrungen treffen</p> <p>E10: sich beim lernen, üben u. trainieren gegenseitig beraten</p>	<p>F01: körperliche Leistungsfähigkeit u. psycho-physische Belastbarkeit verbessern</p> <p>F02: körperliche Anstrengung u. Regeneration erfahren</p> <p>F03: Körperreaktionen wahrnehmen u. deuten</p> <p>F04: emotionale Stabilität aufbauen</p> <p>F05: soziale Integration erleben</p> <p>F06: erfahren, wie gesundheitsgefährdende Stressoren abgebaut werden können</p> <p>F07: ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Gesichtspunkten beurteilen</p> <p>F08: Förderung der physischen Aspekte von Gesundheit erreichen</p> <p>F09: Einblicke in die gesundheitlichen Gefahren u. Risiken des Sporttreibens erhalten</p> <p>F10: gesundheitsbezogene Kenntnisse erwerben und darauf bezogene Fähigkeiten u. Fertigkeiten aneignen</p> <p>F11: Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung erlernen</p> <p>F12: lernen 'ihren' Sport zu finden.</p>

Bildung der Erhebungseinheiten

Bevor die Zuordnung der einzelnen Teilziele in das Kategoriensystem erfolgen kann, ist das erhobene Datenmaterial in so genannte *Erhebungseinheiten* zu überführen. Als Ausgangsmaterial ist das jeweilige Kapitel der erhobenen Unterrichtsziele definiert. An einem Beispiel wird die Bildung der Erhebungseinheiten verdeutlicht.

PROBEENTWURF NR. 6:

Übergeordnetes Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Erscheinungsweisen der Gewandtheit in verschiedenen Übungsformen analysieren und ihre Bedeutung für ein gesundheitsbezogenes Fitnesstraining darstellen.

Wesentliche Teilziele

Die Schüler sollen:

1. wissen, was unter Gewandtheit zu verstehen ist und einen Bezug zum gesundheitsbezogenen Fitnesstraining feststellen (psychisch, kognitiv).
2. einen Übungsparcour aufbauen können (sozial, motorisch, psychisch, kognitiv).
3. Übungen zur Verbesserung der Gewandtheit als Teilbereich eines Fitnessprogrammes paarweise durchführen (motorisch, sozial, psychisch, motivationell/emotionell).
4. die Bedeutung der Gewandtheit für ein gesundheitsbezogenes Fitnesstraining darstellen (psychisch, kognitiv).
5. die Übungen des Parcours im Hinblick auf die unterschiedlichen Erscheinungsweisen der Gewandtheit zu zweit analysieren und deren gesundheitsspezifische Bedeutung exemplarisch durch Alltagsbeispiele darstellen (psychisch, kognitiv, sozial, motorisch).

Der Lehramtsanwärter hat in seinem Unterrichtsentwurf unter einem übergeordneten Hauptziel insgesamt fünf Teilziele formuliert. Für die anschließende Zuordnung wird das Hauptziel nicht weiter analysiert, da es lediglich eine Zusammenfassung der Teilziele darstellt (vgl. Kap. 3.3.3). Dementsprechend liegen bei fünf ausgewiesenen Teilzielen zunächst genau fünf *Erhebungseinheiten* vor:

Um eine Zuordnung in das Kategorienschema zu ermöglichen, werden die Erhebungseinheiten als Sollensvorschrift (um)formuliert (Die Schüler sollen ...). Allerdings ist eine solche Umformulierung nur in den seltensten Fällen notwendig, da die Lehramtsanwärter aufgrund der Vorgaben der Ausbilder in der Regel ihre Teilziele als Sollensvorschrift festlegen. Es ergeben sich folgende Erhebungseinheiten (EE):

- EE1: wissen, was unter Gewandtheit zu verstehen ist und einen Bezug zum gesundheitsbezogenen Fitnessstraining feststellen.
- EE2: einen Übungsparcours aufbauen können.
- EE3: Übungen zur Verbesserung der Gewandtheit als Teilbereich eines Fitnessprogramms paarweise durchführen.
- EE4: die Bedeutung der Gewandtheit für ein gesundheitsbezogenes Fitnessstraining darstellen.
- EE5: die Übungen des Parcours im Hinblick auf die unterschiedlichen Erscheinungsweisen der Gewandtheit zu Zweit analysieren und deren gesundheitsspezifische Bedeutung exemplarisch durch Alltagsbeispiele darstellen.

Die Einordnung der Teilziele in unterschiedliche Lernzieldimensionen, die der Referendar in Klammern ausgewiesen hat, wird vernachlässigt, da die Dimensionen für die Zuordnung in das Kategoriensystem irrelevant sind und eine Zieldimensionierung generell problematisch erscheint (vgl. Kap. 3.3.3). Bei der nun folgenden Zuordnung ist es keineswegs ausgeschlossen, dass die Teilziele eines Unterrichtsentwurfes Kategorien unterschiedlicher pädagogischer Perspektiven zugeordnet werden, da die Lehrpläne explizit gegen eine Einengung auf eine pädagogische Perspektive plädieren und eine Mehrperspektivität fordern (vgl. Kap. 3.1.1).

Zuordnung der Erhebungseinheiten in das Kategoriensystem

Mit der Erstellung der einzelnen *Kategorien* aus dem Textmaterial der Rahmenvorgaben und der Lehrpläne (vgl. Anhang 5) sowie der Festlegung der *Erhebungseinheiten* aus den Zielkapiteln der Unterrichtsentwürfe sind die entscheidenden Instrumente für die Zuordnung geschaffen. Die Zuordnung erfolgt mithilfe einer *inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse*, wodurch nach MAYRING (1993, 79) „das Material zu einem bestimmten Thema extrahiert wird“. Der genaue Ablauf ist in Abbildung 4.5 dargestellt.

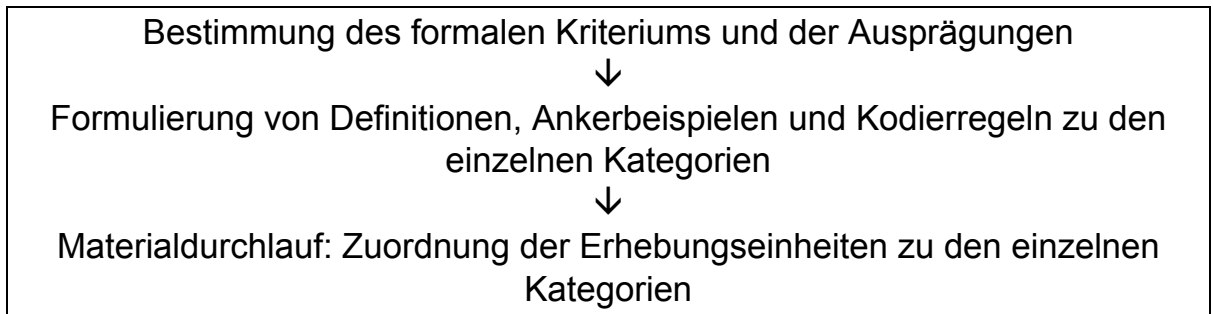


Abb. 4.5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse. Modifiziert nach MAYRING (vgl. 1993, 78)

Als formales Kriterium wird ein *semantisches Kriterium* zu Grunde gelegt. Das bedeutet, dass nicht die sprachlichen Zeichen an sich, sondern die Zeichenbedeutung die Zuordnung leiten. Anders ausgedrückt, erfolgt eine Zuordnung aufgrund von gleichen (interpretativen) Bedeutungen und nicht von gleichen Wörtern. Allerdings helfen bestimmte Schlüsselwörter (im vorliegenden Beispiel der Begriff 'gesundheitsbezogen') die Bedeutungen des formulierten Ziels zu erkennen und angemessen in das Kategorienschema einzuordnen. Es werden Beziehungen zwischen Erhebungseinheit und Kategorien hergestellt bzw. rekonstruiert.

Die Bestimmung der Ausprägung legt das Skalenniveau für die Datenauswertung fest. Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich aufgrund der Zuweisung von jeder Erhebungseinheit zu genau einer Kategorie eine Nominalskala, da die Ausprägungen sich nur logisch ausschließen und nicht in eine Rangordnung bringen lassen (vgl. MAYRING 1993, 17).

Entscheidend beim Ablauf der *strukturierenden Inhaltsanalyse* ist die Frage, wann eine *Erhebungseinheit* einer aus dem Lehrplan und den Rahmenvorgaben gebildeten *Kategorie* zugeordnet werden kann. Für die eigentliche Zuordnung bietet MAYRING (vgl. 1993, 77) ein Verfahren in drei Schritten an:

- Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- Es werden konkrete Textstellen (so genannte Ankerbeispiele) angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Es gilt, die erstellten Kategorien an einigen beispielhaften Unterrichtsentwürfen zu erproben und genau zu definieren, welche *Erhebungseinheiten* unter eine Kategorie fallen sollen. Daran anschließend erfolgt die Aufstellung der Ankerbeispiele. Das Vorgehen kann an dem eingeführten Beispiel verdeutlicht werden. Insgesamt müssen fünf *Erhebungseinheiten* einzelnen *Kategorien* zugeordnet werden.

Das Verfahren ergibt eine Zuordnung der Erhebungseinheiten 1, 4 und 5 zu der Kategorie F10. Diese Zuordnung stützt sich zum einen auf die Begriffe 'gesundheitsbezogen' bzw. 'gesundheitspezifisch', denen eine analoge Bedeutung zugewiesen werden kann und die sich direkt in der angegebenen *Kategorie* wieder finden lassen. Außerdem werden in den Erhebungseinheiten eher kognitive Ziele verfolgt, welche auf den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten abzielen.

Dadurch lassen sich viele Kategorien ausschließen und eine Eingrenzung wird erleichtert. Durch die Zuordnung sind erste Ankerbeispiele gefunden.

Die Erhebungseinheit 2 wird der Kategorie F11 zugeordnet, da der eigenständige Aufbau eines Übungsparcours auf die Kompetenzerweiterung eines eigenverantwortlichen (gesundheitsgerechten) Sporttreibens abzielt.

Die Zuordnung der Erhebungseinheit 3 schwankt zwischen den Kategorien F01 und F08, so dass an dieser Stelle eine Überprüfung des Kategoriensystems notwendig ist. Darin wird festgelegt, dass in der ersten Kategorie (F01) die körperliche Leistungsfähigkeit und psycho-physische Belastbarkeit als zusammenhängend betrachtet wird. Das bedeutet, dass eine Erhebungseinheit nur dann dieser Kategorie zugeordnet werden kann, wenn deutlich die psychische Belastbarkeit mit angesprochen wird. Somit kann eine Zuordnung der Erhebungseinheit 3 in die Kategorie F08 erfolgen und eine erste Regel für die Zuordnung der Kategorie liegt vor.

Aus den Ergebnissen der Zuordnungen der erhobenen Unterrichtsentwürfe zu den einzelnen Kategorien der pädagogischen Perspektiven des Lehrplans können angesteuerte Schwerpunkte der Lehrpläne, aber auch vernachlässigte Bereiche erkennbar werden. Dies muss besonders im Hinblick auf den anzustrebenden Doppelauftrag der Richtlinien erfolgen. Innerhalb der pädagogischen Perspektive F wäre beispielsweise ein Ausschluss der Kategorien F04 bis F06 als eine Vernachlässigung der Leitidee der *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport* zu werten und eine einseitige Ausrichtung auf eine zu erzielende Handlungsfähigkeit *im Sport* zu kritisieren (vgl. Kap. 3.1).

4.3.2 Ergebnisse I

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalysen dargestellt. In einem ersten Schritt erfolgt als Ergebnis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Darstellung und Erläuterung der Kategorienschemata zu jeder einzelnen Perspektive. Daran anschließend werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse die Frage beantworten, in welchem Maße einzelne Perspektiven bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. In einem letzten Schritt wird versucht, die Ergebnisse dahingehend zu interpretieren, inwieweit sich in der Berücksichtigung eher eine Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport oder eine Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur erkennen lässt (vgl. Kap. 3.1).

Die Ergebnisaufbereitung erfolgt mit Hilfe von Graphiken, in denen für jedes Kategorienschema der einzelnen pädagogischen Perspektiven die Häufigkeitsverteilung dargestellt ist. Die gewählte Darstellung ist die einfachste Form der beschreibenden Statistik, welche nach ATTESLANDER (1995, 195) die Aufgabe hat, „die verschiedenen beobachteten Merkmale der untersuchten Einheiten zu gruppieren und darzustellen.“

Die Auswertung der Unterrichtsziele aus den Unterrichtsentwürfen offenbart eindeutige Schwerpunkte im Spektrum der sechs pädagogischen Perspektiven (vgl. Abbildung 4.6).

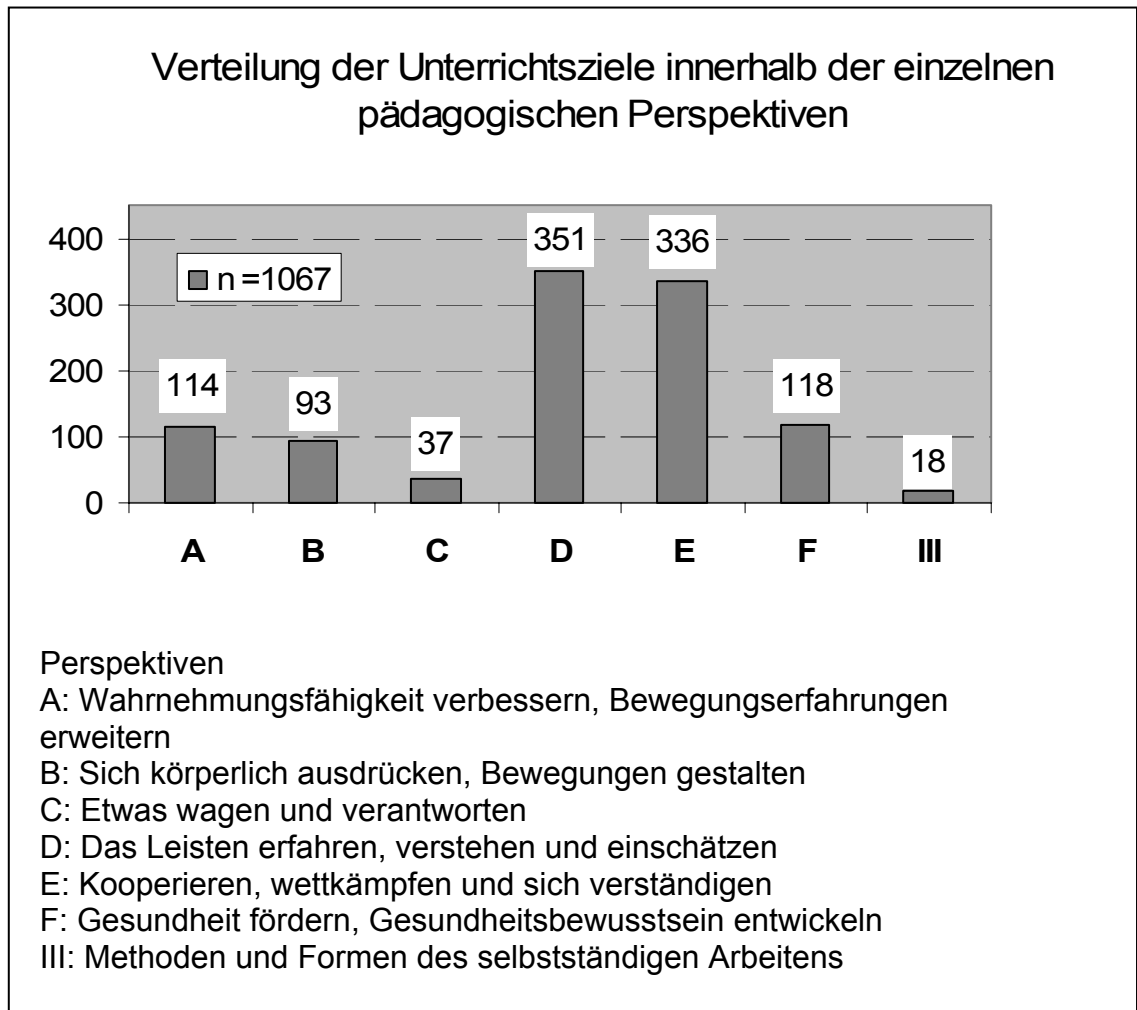


Abb. 4.6: Verteilung der Unterrichtsziele innerhalb der einzelnen pädagogischen Perspektiven

Insgesamt sind von den 1067 Unterrichtszielen 18 dem Bereich III, den Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens (vgl. Kap. 3.1.3) zugeordnet worden, da sie nicht direkt einer der Perspektiven zuzuordnen waren (z.B. Ziel 135: Die Schüler sollen üben, vor einer Gruppe eine Übung verbal und optisch zu präsentieren).

Auffällig sind die Perspektiven D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen) und E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen), die zusammen mit 64,39 % fast zwei Drittel der gesamten erhobenen Unterrichtsziele ausmachen.

Besonders selten wurde die pädagogische Perspektive C (Etwas wagen und verantworten) zum Planungsinhalt, da nur 3,47 % der Unterrichtsziele dieser pädagogischen Perspektive zugeordnet werden konnten.

Die Perspektiven A (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern), B (Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten) und F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) sind von den angehenden Sportlehrkräften in ca. 10 % der 1067 Unterrichtsziele angesteuert worden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Perspektiven genauer dargelegt, um Schwerpunkte zu verdeutlichen.

4.3.2.1 Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern

Der pädagogischen Perspektive A wurden 114 der erhobenen 1067 Unterrichtsziele zugeordnet. Abbildung 4.7 zeigt, dass von den zwölf Kategorien fünf nur einmal oder gar nicht als Unterrichtsziel berücksichtigt wurden.

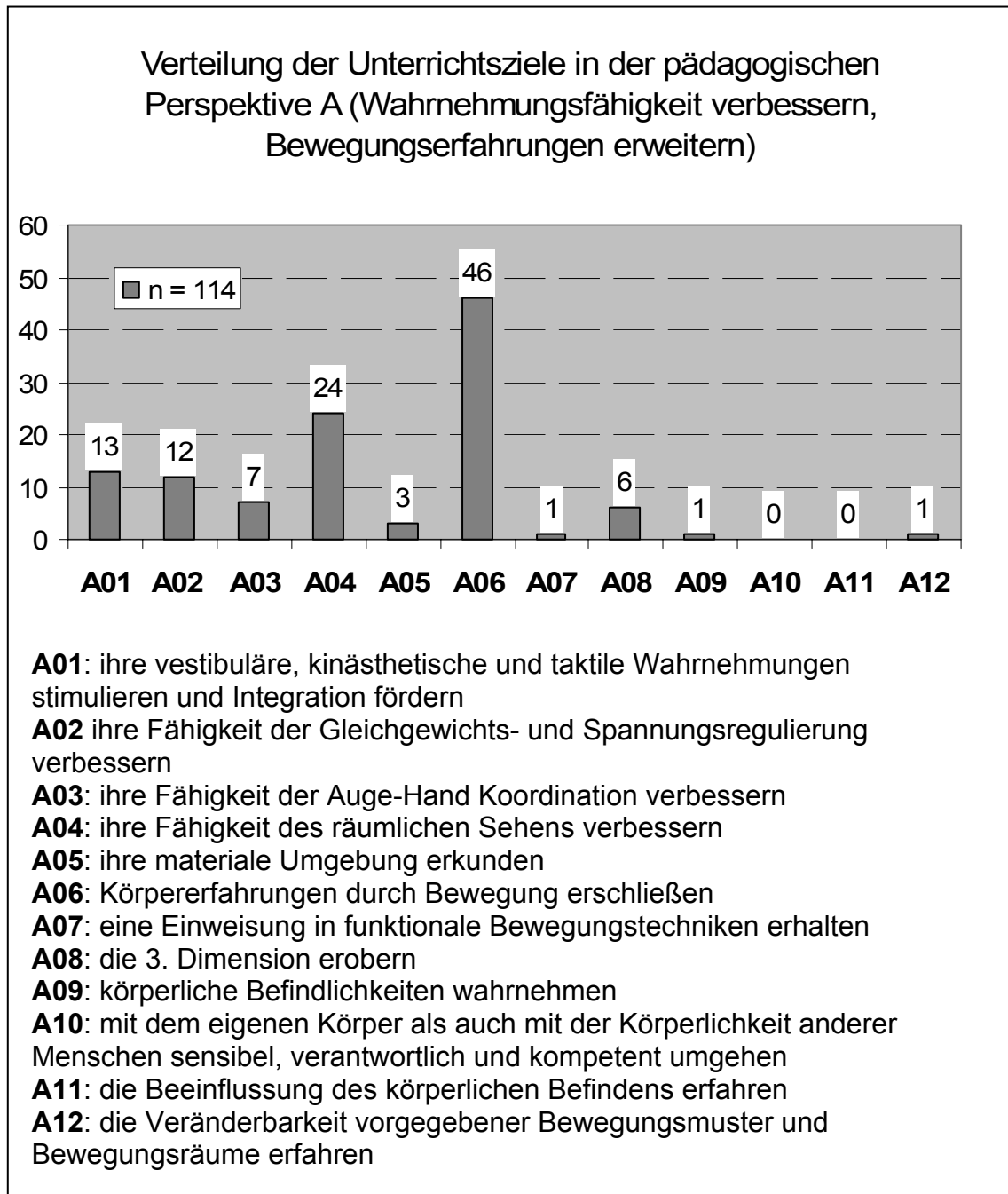


Abb. 4.7 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive A (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern)

Die Kategorie A06 (*Körpererfahrungen durch Bewegung erschließen*) wurde in 46 Unterrichtszielen berücksichtigt und ist mit 40,35 % mit Abstand die wichtigste Kategorie der pädagogischen Perspektive A. Darüber hinaus sind die Perspektiven A03 (*ihre Fähigkeit der Auge-Hand-Koordination verbessern*) und A04 (*ihre Fähigkeit des räumlichen Sehens verbessern*) zu nennen, die sich mit visuellen Aspekten des Sports beschäftigen und zusammen immerhin in 31 Unterrichtszielen auftauchen.

4.3.2.2 Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten

Bei der pädagogischen Perspektive B, die in nur 93 Unterrichtszielen angesteuert wird, ist zunächst auffällig, dass die Hälfte der zehn Kategorien nur einmal oder gar nicht zum Inhalt eines Unterrichtsziels wird (vgl. Abb. 4.8):

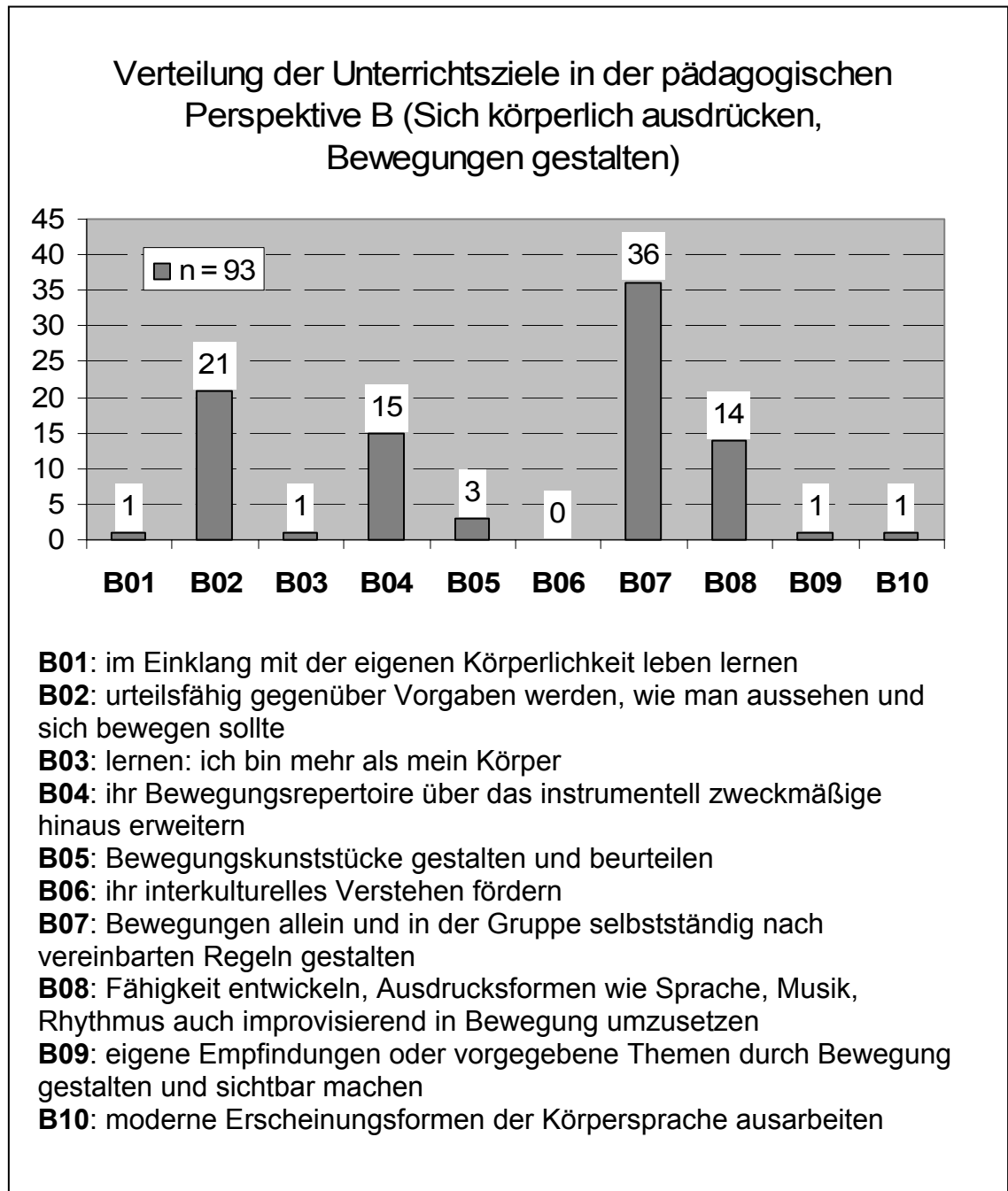


Abb. 4.8 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive B (Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten)

Bei der Thematisierung der pädagogischen Perspektive B wurde häufig die Kategorie B07 (*Bewegungen allein und in der Gruppe selbstständig nach vereinbarten Regeln gestalten*) gewählt (38,71%). Ebenso ist die Kategorie B02 (*urteilsfähig gegenüber Vorgaben werden, wie man aussehen und sich bewegen sollte*) 21 mal (22,58 %) in den Unterrichtszielen berücksichtigt worden. Ebenfalls bedeutsam innerhalb dieser Perspektive waren die Kategorien B04 (*ihr Bewegungsrepertoire über das instrumentell zweckmäßige hinaus erweitern*) mit 16,13 % und die Kategorie B08 (*Fähigkeit entwickeln, Ausdrucksformen wie Sprache, Musik, Rhythmus auch improvisierend in Bewegung umzusetzen*) mit 15,05 % der 93 Unterrichtsziele bedeutsam.

4.3.2.3 Etwas wagen und verantworten

Die pädagogische Perspektive C wurde nur 37-mal innerhalb der 1067 Unterrichtsziele thematisiert. Dabei sind drei der neun Kategorien dieser pädagogischen Perspektive gar nicht thematisiert worden (vgl. Abb. 4.9):

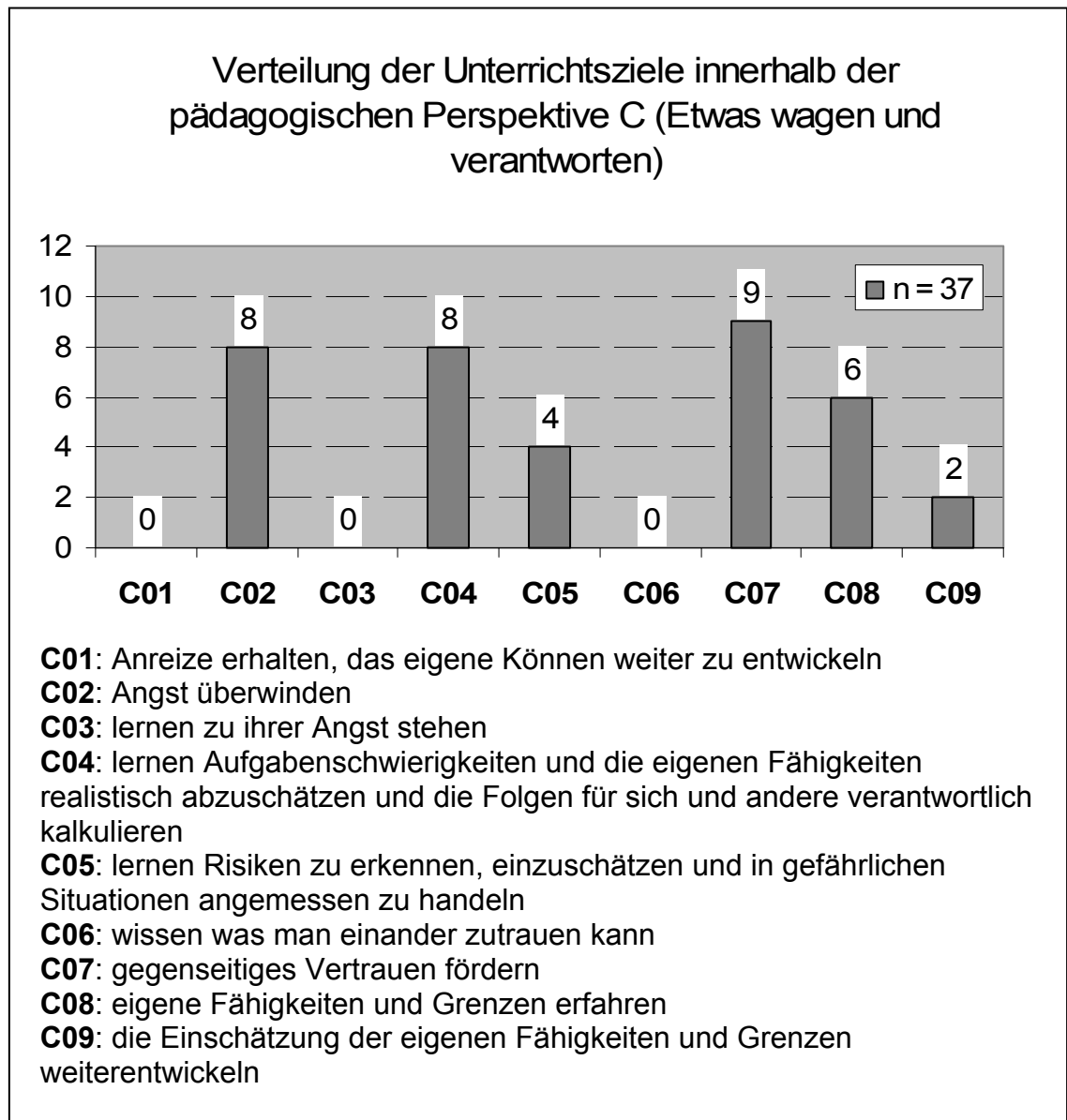


Abb. 4.9 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive C (Etwas wagen und verantworten)

Am häufigsten wurden die Kategorien C02 (*Angst überwinden*) mit 21,62 % der 37 Unterrichtsziele, C04 (*lernen Aufgabenschwierigkeiten und die eigenen Fähigkeiten realistisch abzuschätzen und die Folgen für sich und andere verantwortlich kalkulieren*) (21,62 %) und C07 (*gegenseitiges Vertrauen fördern*) (24,32 %) in den Unterrichtszielen verwirklicht.

4.3.2.4 Das Leisten, erfahren, verstehen und einschätzen

Die Perspektive D ist die Perspektive, die am häufigsten in den Unterrichtszielen auftaucht. Bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Unterrichtsziele innerhalb der Perspektive D fällt besonders auf, dass sich die Unterrichtsziele auf wenige Kategorien konzentrieren. Die Hälfte aller Kategorien wird nur einmal oder gar nicht in den erhobenen Unterrichtszielen thematisiert (vgl. Abb. 4.10):

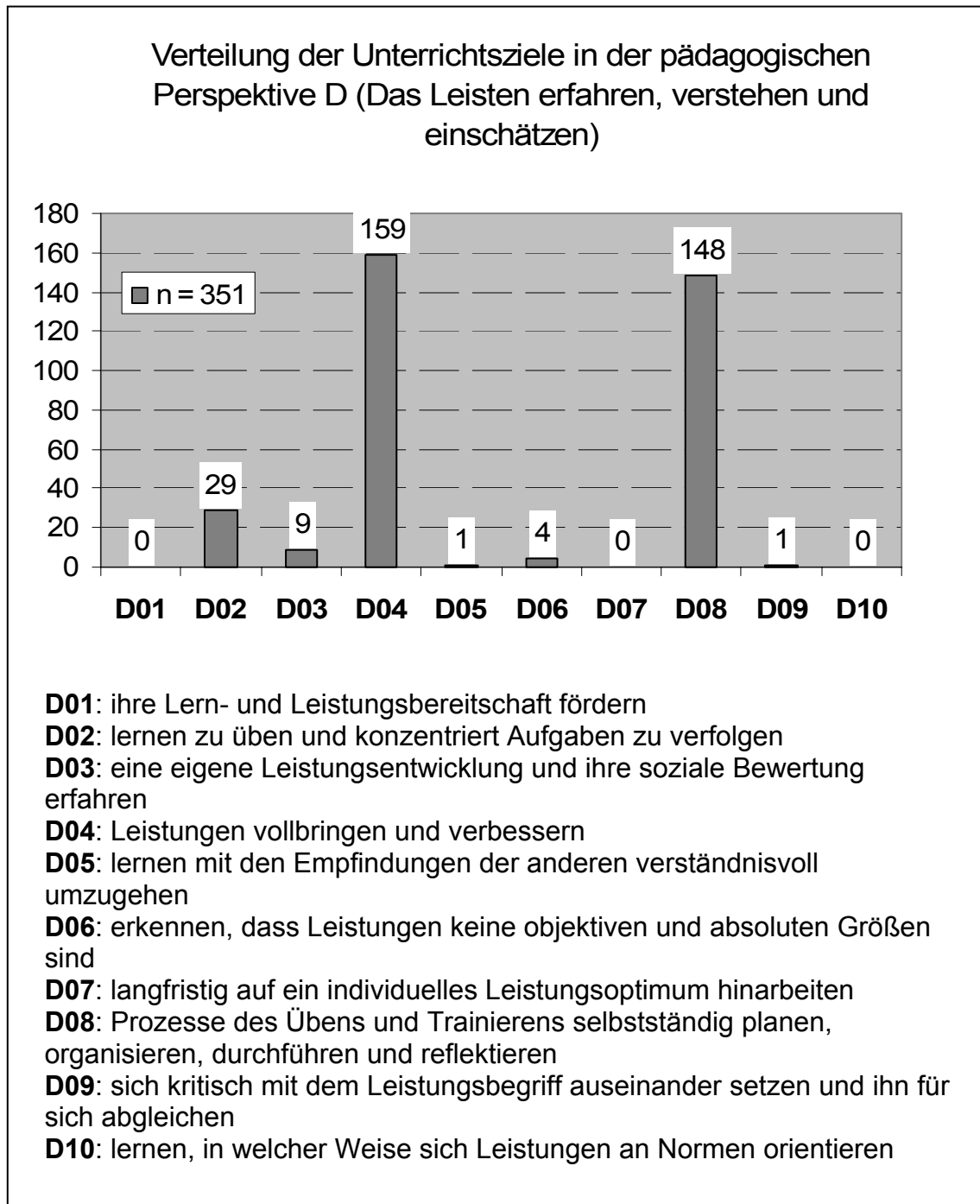


Abb. 4.10 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive D (Das Leisten, erfahren, verstehen und einschätzen)

Überragende Bedeutung besitzen die Kategorien D04 (Leistungen vollbringen und verbessern) mit 45,30 % und D08 (Prozesse des Übens und Trainierens selbstständig planen, organisieren, durchführen und reflektieren) mit 42,17 % der insgesamt 351 Unterrichtsziele der Perspektive D. Die anderen Kategorien sind im Vergleich dazu nahezu bedeutungslos. Lediglich die Kategorie D02 (lernen zu üben und konzentriert Aufgaben zu verfolgen) ist mit 8,26 % noch erwähnenswert.

4.3.2.5 Kooperieren wettkämpfen und sich verständigen

Die Perspektive E, die in 336 der erhobenen Unterrichtsziele thematisiert wird, hat im Vergleich zur Perspektive D ein breiteres Spektrum innerhalb der einzelnen Kategorien (vgl. Abb. 4.11):

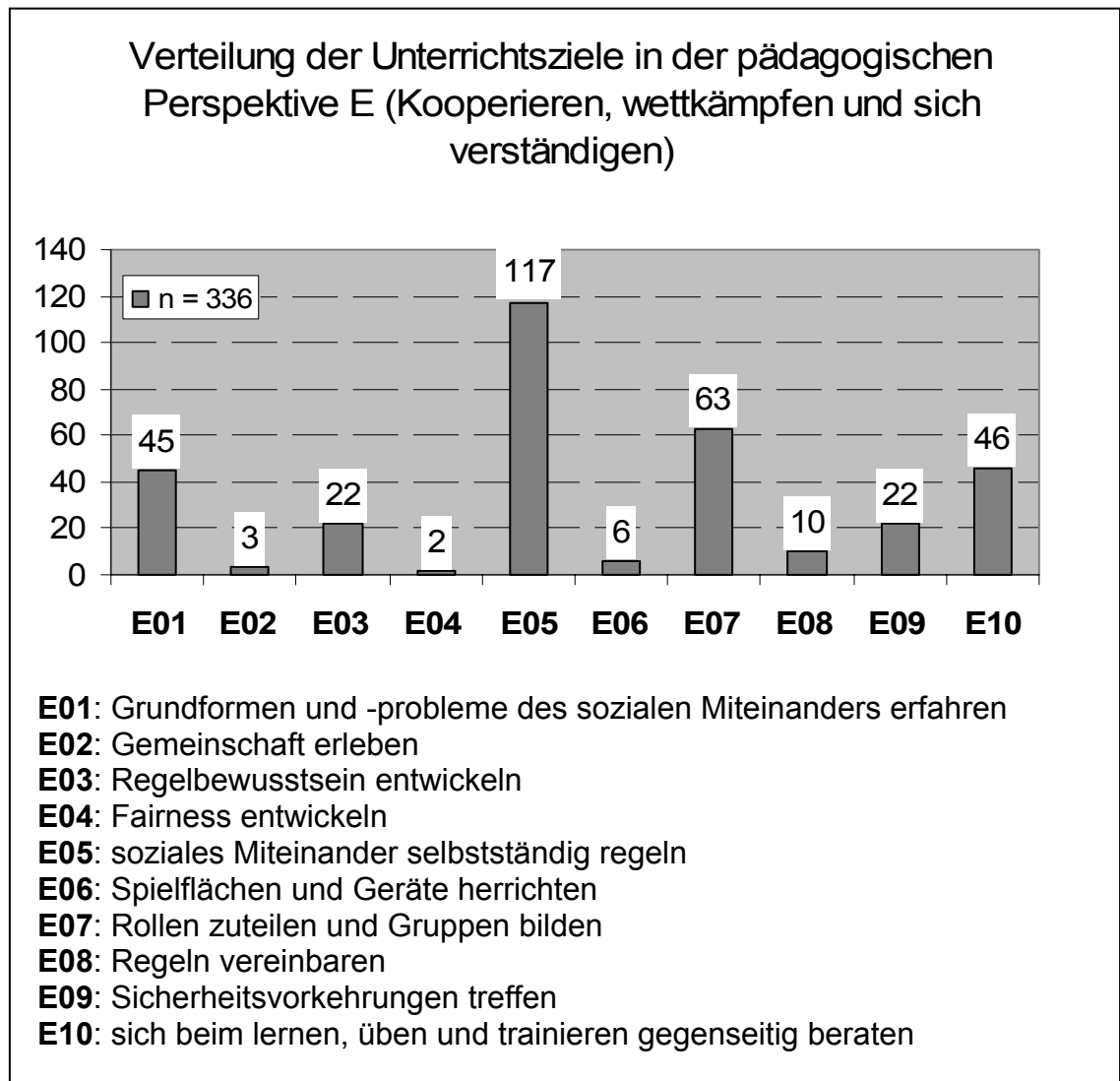


Abb. 4.11 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive E (Kooperieren wettkämpfen und sich verständigen)

Am häufigsten findet sich in den Unterrichtszielen die Kategorie E05 (*soziales Miteinander selbstständig regeln*), insgesamt 117 mal (34,82 %). Das soziale Miteinander wird ebenfalls in Kategorie E01 (*Grundformen und –probleme des sozialen Miteinanders erfahren*) (45 mal bzw. 13,39 %) und in E07 (*Rollen zuteilen und Gruppen bilden*) (63-mal bzw. 18,75) in zahlreichen Unterrichtsentwürfe zum Ziel des geplanten Sportunterrichts. Ebenfalls bedeutsam ist die Kategorie E10 (*sich beim lernen, üben und trainieren gegenseitig beraten*), die in 13,69 % der 336 Unterrichtsziele angesteuert worden ist.

4.3.2.6 Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Die pädagogische Perspektive F wird insgesamt 118-mal in den Unterrichtszielen zum Thema des Sportunterrichts. Bei der Verteilung innerhalb des Kategorienspektrums ergibt die Auswertung der Unterrichtsentwürfe ähnlich wie bei der Perspektive D eine einseitige Konzentration auf wenige Kategorien. Die Hälfte der zwölf Kategorien wird nur einmal oder gar nicht in den 1067 Unterrichtszielen angesteuert (vgl. Abb. 4.12):

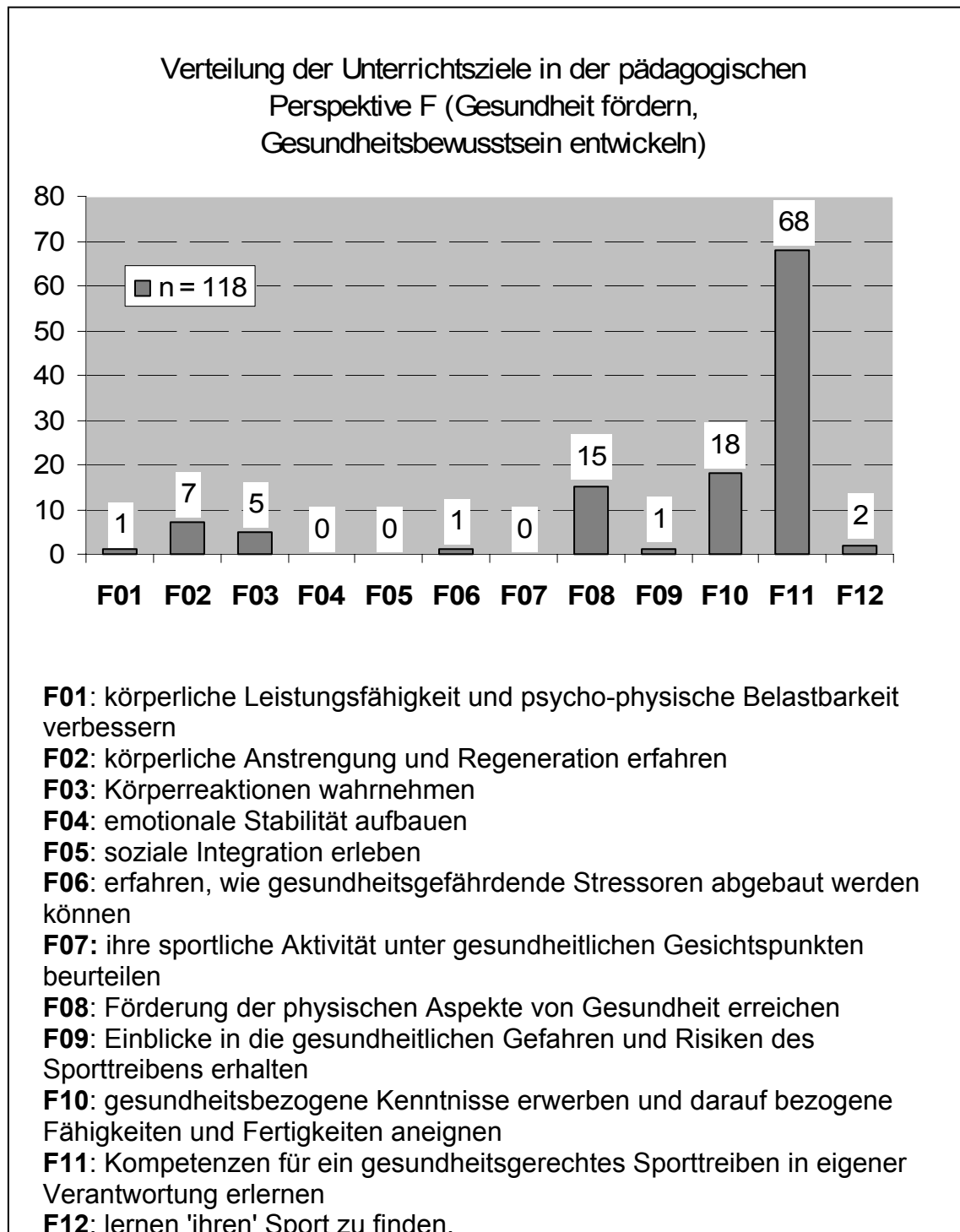


Abb. 4.12 Verteilung der Unterrichtsziele in der pädagogischen Perspektive F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln)

Mit 68 bzw. 57,63 % fallen mehr als die Hälfte der 118 Unterrichtsziele, die der Perspektive F zugeordnet wurden, unter die Kategorie F11 (*Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung erlernen*). Lediglich die Kategorien F10 (*Gesundheitsbezogenen Kenntnisse erwerben und darauf bezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen*) mit 15,25 % und F08 (*Förderung von physischen Aspekten von Gesundheit erreichen*) mit 12,71 % erscheinen noch erwähnenswert.

4.3.3 Erstes Fazit

Die Auswertung der Unterrichtsentwürfe ergibt zunächst zwei zentrale Erkenntnisse:

- Die pädagogischen Perspektiven D (*Das Leisten, erfahren, verstehen und einschätzen*) und E (*Kooperieren wettkämpfen und sich verständigen*) werden mit Abstand am häufigsten im Sportunterricht verwirklicht.
- Die pädagogische Perspektive C (*Etwas wagen und verantworten*) scheint fast unbedeutend.

Ein Ergebnis, das nicht direkt überrascht; ist doch die Perspektive C als die neue und daher anscheinend auch ungewohnte Perspektive anzusehen (vgl. Kap. 3.1.2).

Die Favorisierung der Perspektiven D und E lässt sich vermutlich am ehesten dadurch erklären, dass bei einer klassischen Sportartenvermittlung der Leistungsaspekt im Vordergrund steht (Perspektive D) und der häufig gewählte Inhalt der Sportspiele sich am besten mit Zielen der Perspektive E realisieren lässt.

Die Frage zu beantworten, ob in den Unterrichtszielen eher eine *Entwicklungsförderung durch Sport* oder eine *Erschließung der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur* (vgl. Kap. 3.1) verfolgt wird, kann insofern nur schwer beantwortet werden, als in vielen Kategorien beide Bestandteile des Doppelauftrages vorgenommen werden. So wird z.B. bei der Gestaltung und Beurteilung von Bewegungskunststücken (vgl. Kategorie B05) eine bestimmte Bewegung bzw. Sportkultur erschlossen. Gleichzeitig findet ebenfalls eine Entwicklungsförderung statt (z.B. durch die Steigerung des Selbstvertrauens). Diese Ambivalenz verbietet aus den vorhandenen Ergebnissen eine genaue Antwort auf die Frage, welcher Teil des Doppelauftrages stärker in den Unterrichtszielen berücksichtigt worden ist. Auffällig sind allerdings einzelne Schwerpunkte im gesamten Perspektivenspektrum. So sind insgesamt 35,15% aller 1067 Unterrichtsziele auf drei Kategorien verteilt:

- D04 (*Leistungen vollbringen und verbessern*),
z.B. Ziel 170: Die Schüler sollen ihre eigenen technischen Schwächen (Ballannahme und Abspiel im Lauf beim Hockey) verbessern.
- D08 (*Prozesse des Übens und Trainierens selbstständig planen, organisieren, durchführen und reflektieren*)
z.B. Ziel 638: wichtige Bewegungsmerkmale/Bewegungsphasen des Korblegers benennen können.
- F10 (*Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung erlernen*)
z.B. Ziel 79: ihre persönliche Trainingsherzfrequenz ermitteln und Rückschlüsse auf ihre Laufgeschwindigkeit ziehen.

Drei Kategorien, die zumindest nahe legen, dass in den Unterrichtszielen eher eine Vermittlung der Sache Sport im Mittelpunkt der Planung steht.

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Formulierung der Unterrichtsziele konnten nicht festgestellt werden.

Die Grenze der inhaltsanalytischen Auswertung von Unterrichtsentwürfen liegt vor allem in dem fehlenden Wissen über die tatsächlich vorhandene subjektive Innensicht (vgl. REICHERTZ 1996, 80) der planenden Referendare. Es bleibt ungewiss, ob und in welcher Weise eigene Vorlieben (z.B. besondere Erfahrungen in Sportbereichen), äußere Zwänge (z. B. durch den Ausbilder) oder vorliegende Rahmenbedingungen (z.B. Materialangebot an der Ausbildungsschule) die Planungsentscheidungen mit beeinflusst haben. Aus diesem Grund sind im zweiten Teil der vorliegenden Forschungsarbeit anhand von Interviewstudien mit angehenden Sportlehrkräften mögliche Begründungszusammenhänge erstellt worden.

4.4 Interviewstudien

4.4.1 Auswertung der Interviewtexte

Es ist bereits dargestellt worden, dass die hier vorgelegte Arbeit sich nicht mit einer inhaltsanalytisch erstellten Verteilungskurve begnügen möchte. So wird nach Beantwortung der ersten Problemfragen nach möglichen Gründen gesucht, wie sich die Verteilung der Unterrichtsziele innerhalb des Perspektivenspektrums erklären lässt und welche Aspekte bei der Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst von Bedeutung sind. Aus diesem Anspruch ergibt sich, dass bei einer Untersuchung von Subjekthandlungen, vor allem wenn es um kognitive Planungsüberlegungen geht, immer das Subjekt im Vordergrund stehen muss. Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen von außen ableiten. Man muss nach MAYRING (1990, 45) „die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“ Anhand von Interviews mit angehenden Sportlehrkräften (Kap. 4.2.3) wird dieser Forderung entsprochen.

Ziel der Interviews ist die Ermittlung der relevanten Faktoren (vgl. ATTESLANDER/KOPP 1993, 150) der Planungsentscheidungen auf der Grundlage der 'neuen' curricularen Vorgabe für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. In Kapitel 3 sind die Grundzüge des 'neuen' Sportlehrplans für die gymnasiale Oberstufe ebenso dargestellt worden wie Planungsaspekte und Bedingungen der zweiten Ausbildungsphase. Darüber hinaus sind individuelle Momente der Unterrichtsplanung erläutert worden. Die Konstruktion des Interviewleitfadens erfolgte auf Grundlage der dargestellten theoretischen Vorannahmen und ist als ein Integrationsversuch anzusehen, der zentrale Fragen einer subjektiven Planungsarbeit mit dem 'neuen' Lehrplanwerk berücksichtigt.

Zur Auswertung der erhobenen Interviewdaten sind einzelne *Verfahren* der *Grounded Theory* genutzt worden. Anders als bei der inhaltsanalytischen Datenauswertung werden die Kategorien⁸⁵ nicht von außen an das Datenmaterial herangetragen, sondern aus diesem selbst entwickelt. Insgesamt bietet die *Grounded Theory* drei Techniken (vgl. Abb. 4.1.1). Das *offene*, *axiale* und das *selektive Kodieren*.

⁸⁵ Eine Schwierigkeit bei der Verwendung der *Grounded Theory* stellt die z. T. nicht eindeutige Verwendung der Begriffe; Kategorie, Kode, Konzept, Phänomen dar. In der hier vorliegenden Arbeit werden zunächst Codes aus den Daten abgeleitet, die dann in einem weiteren Analyseschritt zu übergeordneten *Kategorien* mit *Subkategorien* werden. Abschließend werden aus einzelnen Kategorien zentrale **Phänomene**, unter denen sich, bezogen auf einen forschungsrelevanten Themenbereich, alle anderen Kategorien und Subkategorien zusammenfassen lassen.

Kodierprozesse bezeichnet BÖHM (1994, 125) allgemein „als das Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten, womit mehr als nur Beschreibung gemeint ist.“

Die hier vorgelegte Untersuchung verzichtet auf den letzten Analyseschritt, denn das *selektive Kodieren* zielt auf die Offenlegung der so genannten Kernkategorie ab. Mit dem *selektiven Kodieren* wird die Hoffnung verbunden eine zentrale Kategorie zu ermitteln, in die alle anderen Kategorien integriert werden können. STRAUSS/CORBIN formulieren (vgl. 1990, 130) als Hilfestellung zur Ermittlung der Kernkategorie: Stelle Dir die Aufgabe, in wenigen Sätzen die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung für einen interessierten Leser zusammenzufassen. Zentrale Fragen für die Niederschrift sind: Worum geht es hier? Was habe ich durch die Untersuchung gelernt? Was steht im Mittelpunkt? Welche Zusammenhänge bestehen?

Aufgrund der Tatsache, dass die durch den dargestellten Interviewleitfaden erhobenen Daten eine Fülle von unterschiedlichen Themenbereichen behandeln, erscheint das Auffinden *der* zentralen Kategorie nahezu unmöglich. KRIEGER/MIEHTLING (2002, 89 f.) stellen innerhalb der *Grounded Theory* einen Bruch zwischen dem Übergang vom *axialen* zum *selektiven Kodieren* fest und verspüren Unsicherheit bei der Festlegung einer Kernkategorie.

FLICK (vgl. 1995, 197) weist daraufhin, „dass die verschiedenen Techniken weder als klar voneinander trennbare Vorgehensweisen noch als zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Forschungsprozesses verstanden werden. Sie stellen vielmehr verschiedene Umgangsweisen mit dem textuellen Material dar, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin- und her springt und die er miteinander kombiniert“. Im Folgenden werden die beiden Auswertungsschritte, *offenes* und *axiales Kodieren*, an einem Beispiel verdeutlicht.

Offenes Kodieren

Nach STRAUSS/CORBIN (vgl. 1996, 44) ist das *offene Kodieren* der „Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen von Codes mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“. An der Aussage einer angehenden Sportlehrkraft im Rahmen eines Probeinterviews wird das methodische Verfahren expliziert.

Leitfadenfrage: Welche Erinnerungen hast Du an deine Sportlehrerinnen und Sportlehrer?

... hatte ich ihn eher ein wenig arrogant in Erinnerung und nicht als jemanden, den ich hundertprozentig akzeptiert hätte. [...]

Der erste Schritt ist das „Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnittes und das Vergeben von Namen bzw. Codes für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall“ (ebd.).

Die Namen des Codes sollten sich idealerweise aus dem Datenmaterial ergeben (*in-vivo-Codes*) (vgl. Kap. 4.2.2). So ergibt sich eine Liste von ersten Codes⁸⁶:

- Inhabewertung.
- Sportlehrerarroganz.
- Sportlehrererinnerung.
- Sportlehrerakzeptanz.

In dem Textauszug wird deutlich, dass im Kopf des befragten Referendars noch eine Erinnerung an einen ehemaligen Sportlehrer existiert; als (*konstruierter*) Kode '*Sportlehrererinnerung*' genannt⁸⁷. Neben der Benennung der Codes geht es im *offenen Kodieren* vor allem darum, übergeordnete Kategorien zu entwickeln. Anschließend werden Eigenschaften ermittelt und diese dimensionalisiert (z.B. in allen Bereichen ‚positiv‘ bzw. ‚negativ‘). Das ist insofern entscheidend, da dadurch die Grundlage gebildet wird, um Beziehungen zwischen den ermittelten Codes herzustellen (vgl. ebd. 51).

Kategorien entstehen aus den Daten dadurch, dass übergeordnete Codes bzw. dann Kategorien ermittelt werden, um die sich mehrere andere Codes gruppieren lassen (vgl. ebd. 47). Die Auswahl der Kategorien ergibt sich zum einen aus den Interviewdaten selbst, in denen zahlreiche Verbindungen zu der gewählten Kategorie erkennbar sein müssen, zum anderen durch die leitenden Forschungsfragen.

Zu der vorläufigen Kategorie '*Sportlehrererinnerung*' lässt sich aus dem oben genannten Textauszug der Kode '*Sportlehrerakzeptanz*'⁸⁸ unterordnen. Die '*Sportlehrerakzeptanz*' des befragten Lehramtsanwärters kann sich z.B. auf eine fachliche, menschliche oder soziale Ebene beziehen. Als dimensionale Ausprägung ergibt sich ein Kontinuum zwischen geringer und hoher '*Sportlehrerakzeptanz*'. Abbildung 4.13 stellt die Verbindungen und die Dimensionalisierung dar.

⁸⁶ Damit der Forscher nicht den Überblick verliert, werden zu einzelnen Konzepten *Memos* geschrieben und Sortierungen vorgenommen. Memos stellen nach STRAUSS/CORBIN (1996, 170), „die schriftlichen Formen unseres abstrakteren Denkens über die Daten dar.“

⁸⁷ Die konstruierten oder nach STRAUSS/CORBIN (vgl. ebd. 50) geborgten Codes haben zwar den Vorteil, häufig bereits begrifflich gut entwickelt zu sein; ein Nachteil liegt aber darin, dass konstruierte Codes oftmals mit allgemein vertretenen Assoziationen verbunden sind.

⁸⁸ Wird ein Konzept einer *Kategorie* zugeordnet, wird es im folgenden Forschungsprozess als *Subkategorie* bezeichnet.

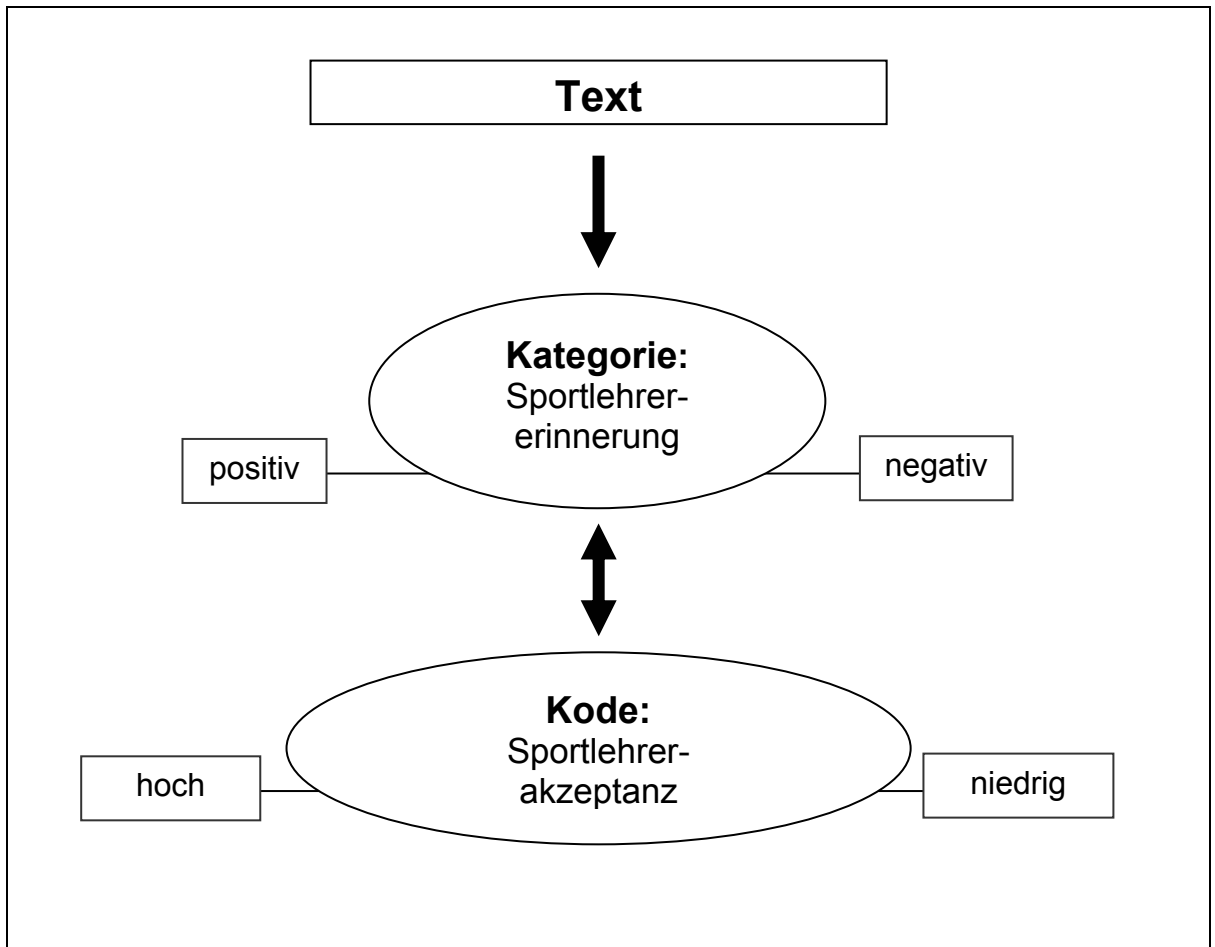


Abb. 4.13: Dimensionierung der Kategorie 'Sportlehrererinnerung' und des Kodes 'Sportlehrerakzeptanz'

In dem Datenmaterial wird eine eher geringe 'Sportlehrerakzeptanz' erkennbar ('nicht hundertprozentig').

Ob die erhobenen Daten Wort-für-Wort, Zeile-für-Zeile oder Abschnitt-für-Abschnitt analysiert werden, hängt von der Fragestellung und dem Datenmaterial ab. Die Kodierung erfolgt in dem skizzierten Beispiel Zeile-für-Zeile. Eine Kodierung ganzer Abschnitte, die sich unter einem umfassenden Kode zusammenfassen lassen, ist ebenfalls möglich und erscheint auch deshalb gerechtfertigt, da im Hinblick auf die leitenden Problemfragen sich einzelne Textpassagen der Interviews als weniger relevant erweisen.

Axiales Kodieren

Der nächste Analyseschritt dient dazu, die entstandenen Kategorien und darunter subsumierte Subkategorien zu differenzieren. Dabei werden aus der Vielzahl der Kategorien die ausgewählt, deren Ausarbeitung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse am vielversprechendsten erscheinen. Dies sind dann, nach der in dieser Arbeit verwendeten Nomenklatur der *Grounded Theory*, die Phänomene.

Zentrale Aufgabe des *axialen Kodierens* ist das Herausarbeiten von genauen Beziehungen zwischen Phänomenen, Kategorien und Subkategorien. Um solche Beziehungen herzustellen, bietet die *Grounded Theory* das so genannte *paradigmatische Modell*, welches nach BÖHM (vgl. 1994, 131) hilft, systematisch über die Daten (Texte, Textstellen) nachzudenken. Im Rahmen des *paradigmatischen Modells* werden nach STRAUSS/CORBIN (vgl. 1996, 78) folgende Aspekte untersucht bzw. ermittelt:

- Die *ursächlichen Bedingungen*, die zum Auftreten eines Phänomens führen.
- Das *Phänomen*.
- Der *Kontext des Phänomens*.
- Mögliche *intervenierende Bedingungen*.
- Die Handlungen und *Strategien*, die sich aus dem Phänomen mit seinen Bedingungen ergeben.
- Die *Konsequenzen*, die sich daraus ergeben.

Das *axiale Kodieren* weist Ähnlichkeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf. Es besteht jedoch ein wesentlicher Unterschied in der Zielsetzung:

„Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden den vorgegebenen Kategorien Textstellen zugeordnet, deren gemeinsamer Inhalt deskriptiv ermittelt werden soll. Beim axialen Kodieren sollen demgegenüber die Kategorien in ihrem theoretischen Beziehungsnetz ausgearbeitet und verfeinert werden (BÖHM 1994, 130).“

Mit anderen Worten wird es durch den Einsatz des dargestellten *paradigmatischen Modells* möglich, die in dimensionalisierten Phänomene, Kategorien und Subkategorien aufgeteilten Daten nach dem *offenen Kodieren* auf eine neue Art zusammensetzen. Dadurch werden neue Verbindungen zwischen den erhobenen Daten offen gelegt. An einem Beispiel wird im Folgenden die Anwendung des *paradigmatischen Modells* vereinfacht dargestellt.

Das *offene Kodieren* hat bei der 'Sportlehrererinnerung' eine eher geringe 'Sportlehrerakzeptanz' ergeben. Die 'Sportlehrerakzeptanz' wird als Phänomen ausgewählt, da sich alle anderen Kategorien und Subkategorien unter diesem Phänomen zusammenfassen lassen. Zunächst wird eine *ursächliche Bedingung* für das festgestellte Phänomen aus den Daten verdeutlicht.

Ad-Hoc-Frage: Aus welchen Gründen hast du ihn nicht akzeptiert?

Einmal liegt es sicherlich darin, dass die Sportlehrer nie vorgemacht haben, sondern immer nur Bewegungsanweisungen gegeben haben mit der Aufgabe: Führt das mal aus. ...

STRAUSS empfiehlt (1987, S.57f.) bei der Anwendung des Modells besonders auf sprachliche Eigenheiten in den Daten zu achten. Der Forscher muss dabei vor allem auf Schlüsselwörter wie 'weil', 'da', 'wegen', oder 'auf Grund von' achten. Im *offenen Kodieren* ist aus der zweiten Sinneinheit (dass der Sportlehrer nie vorgemacht hat) der Kode bzw. dann die Subkategorie *Vormachen* gebildet worden. Die Dimensionierung ergab ein Kontinuum von *nie* bis *immer*. Das *Vormachen* bezieht sich im Rahmen der Eigenschaftsbenennung in erster Linie auf motorische Aspekte des Sportunterrichts. Innerhalb des *axialen Kodierens* wird zwischen dem Phänomen *Sportlehrerakzeptanz* und *Vormachen* eine Verbindung hergestellt, welche in der folgenden Abbildung dargestellt ist.

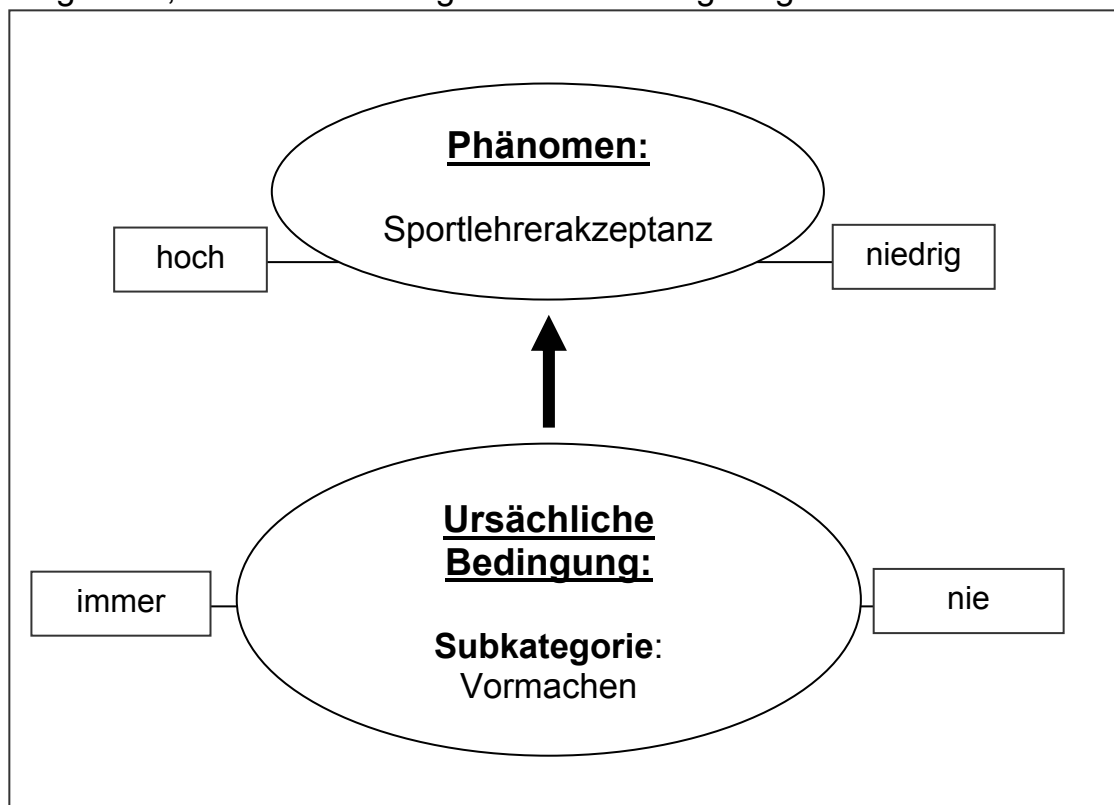


Abb. 4.14: Ursächliche Bedingung des Phänomens 'Sportlehrerakzeptanz'

Das Vormachen ist somit eine *ursächliche Bedingung* für die Sportlehrerakzeptanz.

Leitfadenfrage: Welche Aufgaben kommen deiner Meinung nach als angehende Sportlehrerin bzw. Sportlehrer auf dich zu?

... das mache ich mir auch immer zur ersten Prämisse, wenn ich eine Sache annähernd kann und die von den Schülern verlange, die dann auch selber vorzuführen bzw. einfach mitzumachen, mich einzuordnen in die Tätigkeit, weil ich dann einfach merke, dass das die Schüler unheimlich motiviert. Dann fühlt man sich als Lehrer auch einfach sicherer ...

Das *offene Kodieren* dieser Interviewaussagen ergab die Kodes, '*Eigenrealisation*' (konstruierter Kode) und '*Schülermotivation*'. Die '*Eigenrealisation*' ist als eine *Strategie* anzusehen. Eine *Strategie*, in der Handlungen und Interaktionen zum Ausdruck kommen, die bei einem bestimmten *Phänomen* angewendet werden (z.B. wenn ich viel Stress habe, dann gehe ich Laufen).

In dem gewählten Beispiel ergeben sich *Strategien* aus den Eigenschaften dem Phänomen '*Schülerakzeptanz*', da man selbst aus Schülerperspektive erfahren hat, wie Sportlehrer wahrgenommen und akzeptiert werden, die nie mitmachen. Außerdem erlebt die interviewte angehende Sportlehrkraft die eigenen Schüler motivierter, wenn der Lehrer selbst im Sportunterricht vor- bzw. mitmacht. Die '*Schülermotivation*' ist demnach als eine *Konsequenz* der *Strategie* anzusehen. Abbildung 4.7 verdeutlicht die Beziehung.

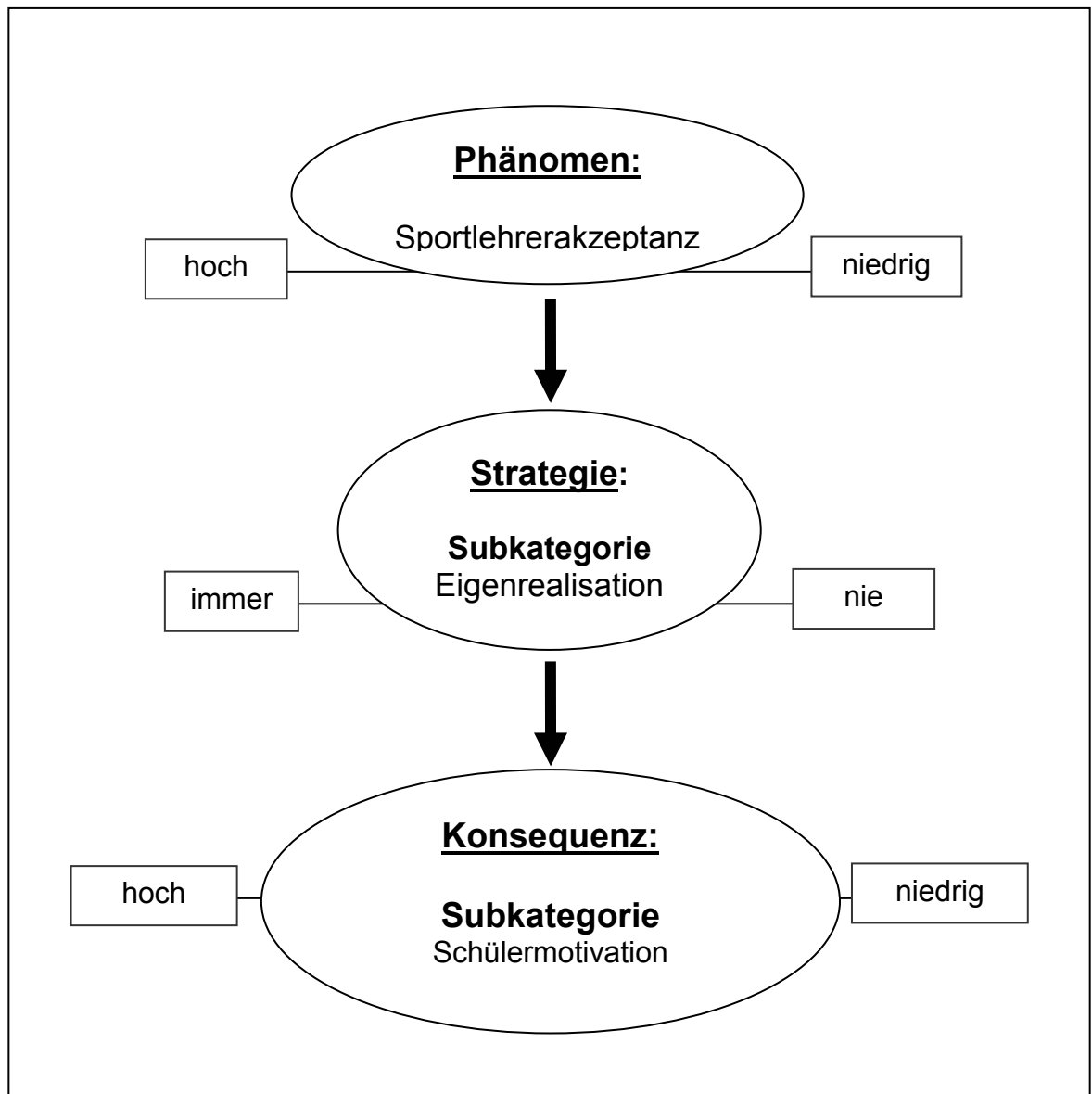


Abb. 4.15: Strategie und Konsequenz des Phänomens 'Sportlehrerakzeptanz'

Anhand des folgenden Interviewauszugs lässt sich eine weitere Strategie ermitteln.

Ad-Hoc-Frage zur Frage 3 des Kurzfragebogens:

Der Bereich der Bewegungsfelder, Ringen und Kämpfen - Zweikampfsport hat jetzt keine Bedeutung für deinen Sportunterricht. Wie erklärt sich das?

Ganz einfach. Auf Grund dessen, dass ich da überhaupt keine Praxiserfahrung habe in diesem Bereich und mich da erst einarbeiten müsste in Form einer Fortbildung, wo ich auf jeden Fall auch bereit zu wäre, wenn das angeboten würde, und im Moment aber einfach die mangelnde Kompetenz der Grund für diese Einstufung ist. ...

In der Subkategorie *Praxiserfahrung* erklärt der Befragte die geringe Bedeutung des Bewegungsfeldes Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport und die daraus resultierende fehlende Kompetenz. Dies stellt in Hinblick auf das *Phänomen 'Sportlehrerakzeptanz'* eine mögliche *intervenierende Bedingung* dar. Damit ergibt sich ein Bedingungsgefüge im Hinblick auf die eigene Arbeit als Sportlehrer. Als Strategie ist die Kategorie *'Fortbildungsbereitschaft'* zu sehen.

Ein weiterer Teil des *paradigmatischen Modells* sind die *intervenierenden Bedingungen*. Eine *intervenierende Bedingung* wird in folgendem Interviewauszug deutlich.

Ad-Hoc-Frage: Aus welchem Grund hast du den Lehrer überhaupt nicht gemocht?

Der hat alle immer so schlecht behandelt und immer schlechte Stimmung verbreitet. Der hat nie gelacht oder mal einen Scherz gemacht. Da war eine ganz miese Stimmung im Sportunterricht ...

Als intervenierende Bedingung ist als eine Kategorie die *'Atmosphäre im Unterricht'* ermittelt. In der folgenden Abbildung ist das gesamte *paradigmatischen Modell* dargestellt.

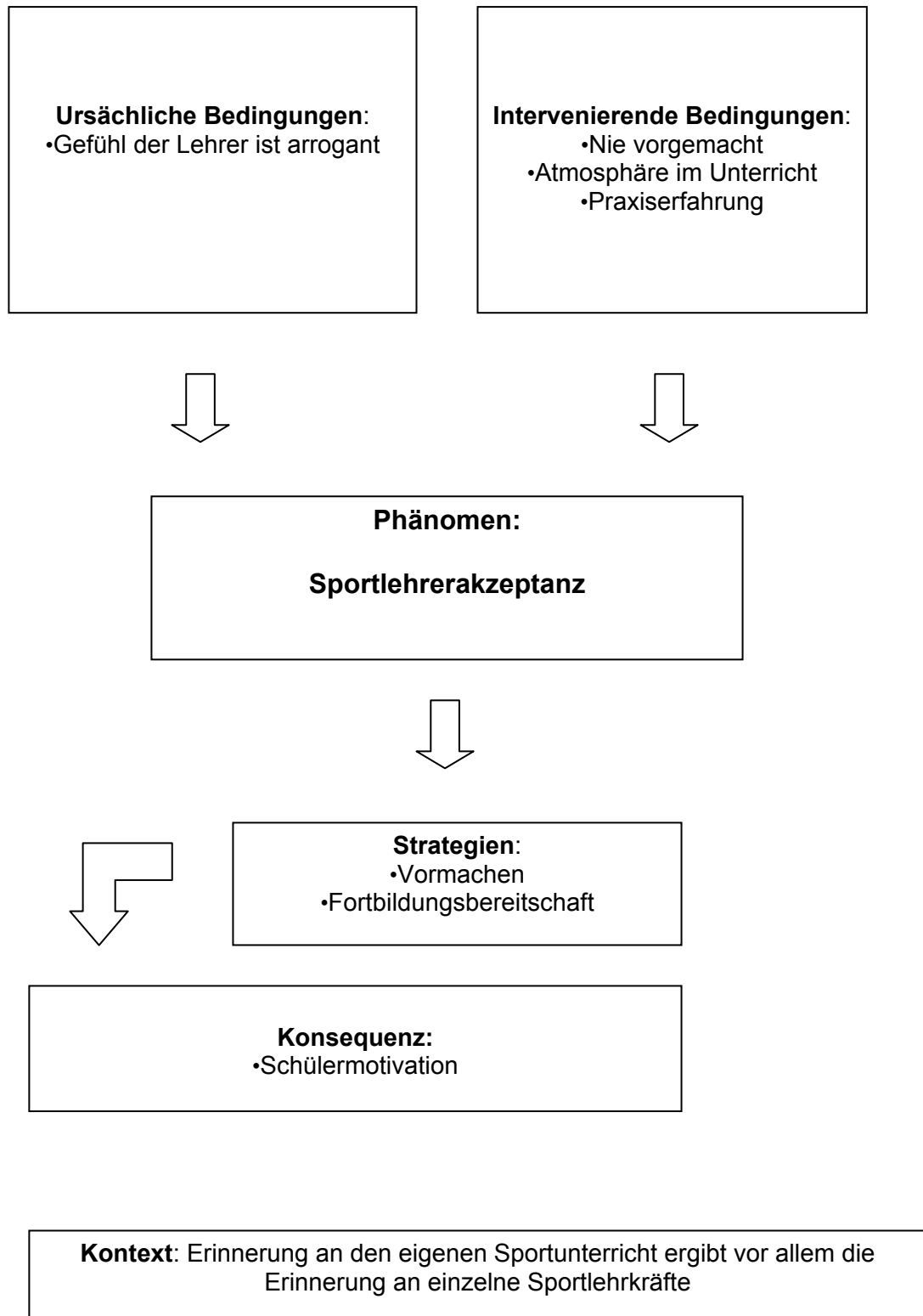


Abb. 4.16: Beispiel für die Anwendung des paradigmatischen Modells

4.4.2 Ergebnisse II

Insgesamt ergaben sich aus den Interviewdaten sieben unterschiedliche Themenbereiche, die Relevanz für die Unterrichtsplanung der angehenden Sportlehrkräfte besitzen und diese in unterschiedlicher Art und Weise beeinflussen. Im Folgenden werden die Themenbereiche und die darin ermittelten Phänomene im Einzelnen dargestellt. Die Themenbereiche sind dabei biografisch aufsteigend angeordnet. Das bedeutet, von der ersten eigenen sportlichen Tätigkeit bis zu dem Zeitpunkt des Interviews, welches ca. ein Jahr vor Ende der Referendarausbildung und somit knapp ein Jahr vor dem eventuellen Beginn der beruflichen Tätigkeit stattfand.

Die einzelnen Kapitel sind alle nach dem gleichen Muster aufgebaut. Zu Beginn werden die aus den Daten erstellten Kategorien und Subkategorien sowie die daraus ausgewählten Phänomene vorgestellt und die wichtigsten Aspekte beschrieben. Darüber hinaus wird ein Ankerbeispiel aus den Interviewtranskripten dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse im Sinne des *paradigmatischen Modells* (vgl. Kap. 4.4.1) in einer Abbildung zusammengefasst. Aufgrund der Tatsache, dass in einigen Themenbereichen zwei Phänomene ermittelt wurden, enthalten diese Kapitel zwei solcher Abbildungen.

4.4.2.1 *Eigenes sportliches Handeln früher und heute*

Der genaue Beginn und die Art der sportlichen Handlung im Kindesalter sind von Individuum zu Individuum genauso unterschiedlich wie die weitere Entwicklung des sportlichen Handelns bis in das Erwachsenenalter. Aus den Interviewdaten ergab sich für das eigene Sporttreiben sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart das umfassende Phänomene des **‚Wohlbefindens im und durch Sport und in der Bewegung‘**, da sich alle anderen Kategorien und Subkategorien unter diesem Phänomen zusammenfassen lassen.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Warum treibst du Sport?

Interviewpartner: Weil es Spaß macht und weil es mir dann (lacht) auf jeden Fall besser geht, gerade wenn Stress in der Schule ist und mit der Tanzerei, dass mache ich ja seit über zehn Jahren und das sind seit über zehn Jahren die gleichen Leute. Also eine feste Gruppe und das ist viel mehr als nur der Sport. Die ganzen Fahrten, die wir mit denen gemacht haben und die Wettkämpfe

Interviewer: Was macht den Spaß am Sport für dich aus?

Interviewpartner: Zum einen, dass man sich total auspowern und einfach echt den Kopf zu Hause lassen kann, vor allem beim Spinning oder beim Laufen. Einmal alles geben, richtig schwitzen und danach fühlt man sich dann wieder besser.

In Tabelle 4.5 sind das Phänomen, alle Kategorien und Subkategorien dargestellt. Darüber hinaus werden die Fundstellen angegeben, d. h. die Interviews genannt, in denen die Subkategorien, Kategorien und Phänomene auftauchen.

Tab. 4.5: Phänomen, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Eigenes sportliches Handeln früher und heute:

Phänomene, Kategorien und Subkategorien⁸⁹ (Häufigkeiten)	Fundstellen
Wohlbefinden (10)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Besserfühlen/fit fühlen (7)	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10
Auspowern (6)	1, 5, 6, 7, 9, 10
Stressbewältigung (5)	1, 3, 4, 5, 10
Bewegungserlebnis (5)	2, 4, 7, 8, 9
Natur/ frische Luft (3)	3, 5, 6
Selbstkonzentration (2)	3, 5
In der Gruppe sein (10)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Fahrten (3)	1, 8, 10
Spaß (9)	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Kick Gefühl (2)	2, 5
Grenzerfahrung (1)	2
Flow-Gefühl (1)	4
Erfolge haben (6)	1, 2, 4, 8, 9, 10
Wettkämpfe (3)	1, 4, 9
Familie als Antrieb (5)	2, 5, 7, 8, 10

⁸⁹ In den Tabellen sind die Phänomene in Fettdruck. Die Subkategorien sind eingerückt, um die Unterordnung im Verhältnis zu den Kategorien zu verdeutlichen (vgl. Kap. 4.4.1). Erklärungen, die das Verständnis der Kategorienverbindungen erleichtern, aber nicht den Interviewaussagen entstammen, sind kursiv gedruckt.

früher: Vereinssport (2-9mal pro Woche) (10)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
mit Übungsleitertätigkeit (4)	4, 6, 7, 10
heute: hobbymäßig flexibel organisiert (9)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Ausdauersachen (4)	1, 2, 3, 8
<i>Gründe der Veränderung:</i>	
Interessenslage/Zeitmangel (5)	3, 4, 6, 8, 9
Siegeswille weg (3)	5, 6, 7
Fehlende Erfolge (3)	1, 6, 8
zu normiert (1)	3

Das Gruppenerlebnis (Kategorie: *'In der Gruppe sein'*), welches von allen interviewten Referendaren genannt wird, lässt sich als eine Kategorie beschreiben, die das Besondere von sportlichen Handlungen offenbart und direkt das Wohlbefinden beeinflusst oder beeinflussen kann. Ebenso kann die Kategorie *'Erfolg haben'* auf das Wohlbefinden bezogen werden, da sportliche Erfolge positive Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden haben.

Ebenfalls bedeutsam ist die Kategorie *'Spaß'*, der Teil des Wohlbefindens zu sein scheint. Damit wird der Spaß zu einer ursächlichen Bedingung des Wohlbefindens, der sich anhand der Aussagen der Probanden noch in drei Subkategorien unterteilen lässt. Spaß liegt nach den Interviewaussagen immer dann vor, wenn sich:

- Ein Kick-Gefühl einstellt,
- ein Flow-Gefühl einstellt oder
- Grenzerfahrungen gemacht werden.

Spaß bzw. Freude an der sportlichen Betätigung ist als Grundvoraussetzung anzusehen, da ohne Freude nur schwer ein Wohlbefinden wahrgenommen werden kann.

Wichtig erscheinen daher die Veränderungen der sportlichen Handlungen, die aufgrund bestimmter intervenierender Bedingungen (z.B. Zeitmangel), vor allem in der aktuellen Situation der Referendarzeit bzw. zum Zeitpunkt des Interviews, eher unter Zielen wie Stressbewältigung oder Natur/frische Luft organisiert werden.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass das Sporttreiben, wenn auch verändert, zentraler Bestandteil des eigenen Lebens war und ist. Diese vordergründig banale Schlussfolgerung wird dann bedeutsam, wenn man sich das berufliche Handeln einer Sportlehrkraft vergegenwärtigt, da in anderen Fächern keine so offenkundige Vermischung zwischen Beruf und Privatleben vorliegt. Wichtig ist auch eine an sich wahrgenommene Veränderung des Sporttreibens: Vom *Leistungs-* zum *Wohlfühlsport*.

Das Sporttreiben in Vergangenheit und Gegenwart bedingt einen bestimmten *Kontext* (vgl. Kap. 4.4.1). Häufig wird Sport zumeist zunächst im Rahmen eines Vereins betrieben. Dies ist teilweise mit einer Übungsleitertätigkeit verbunden. Als eine Art Antrieb für die sportliche Betätigung kann die Familie fungieren. In späteren Jahren werden sportliche Handlungen zunehmend selbstständig flexibel organisiert und weniger normiert in Sportvereinen. Aus der erwähnten Übungsleitertätigkeit und der großen Bedeutung der sportlichen Betätigung für das eigene Leben entsteht als eine Konsequenz z. T. der Berufswunsch des Sportlehrers.

Daher müssen an dieser Stelle die Kategorien genannt werden, welche aus den Interviewdaten zu möglichen Berufsmotiven ermittelt worden sind. In der Tabelle 4.6 sind die insgesamt zehn Kategorien dargestellt:

Tab. 4.6: Kategorien zu möglichen Berufsmotiven

Kategorien (Häufigkeiten)	Fundstellen
Spaß an der Vermittlung (4)	4, 5, 8, 10
Eigene Sportbegeisterung weitergeben (3)	1, 9, 10
Hobby zum Beruf machen (3)	1, 5, 9
Schüler in Bewegung bringen ist sinnvoll (2)	1, 2
Spaß an der Arbeit mit Jüngeren (2)	2, 9
Sport attraktives Zweitfach (3)	2, 3, 7
Später alternative Tätigkeiten möglich (2)	8, 10
Einfluss des Freundes (1)	3
Gute Erinnerungen an eigenen Sportunterricht (1)	9
Schule ist ein bekanntes Feld (1)	6
Berufsaussichten besser als Diplom (1)	6

Aus der Übungsleitertätigkeit ist teilweise eine Freude an der Vermittlung entstanden, aber auch die grundsätzlich positive Einstellung dem Sport gegenüber, die angehende Sportlehrer entwickelt haben und weitergeben wollen, sind bedeutsam. Ebenfalls können Erinnerungen an den Sportunterricht die spätere Berufswahl beeinflussen. Dementsprechend ist der eigene Sportunterricht bedeutsam und stellt den zweiten Themenbereich der Interviewdaten. Das folgende *paradigmatische Modell* fasst den Themenbereich zusammen.

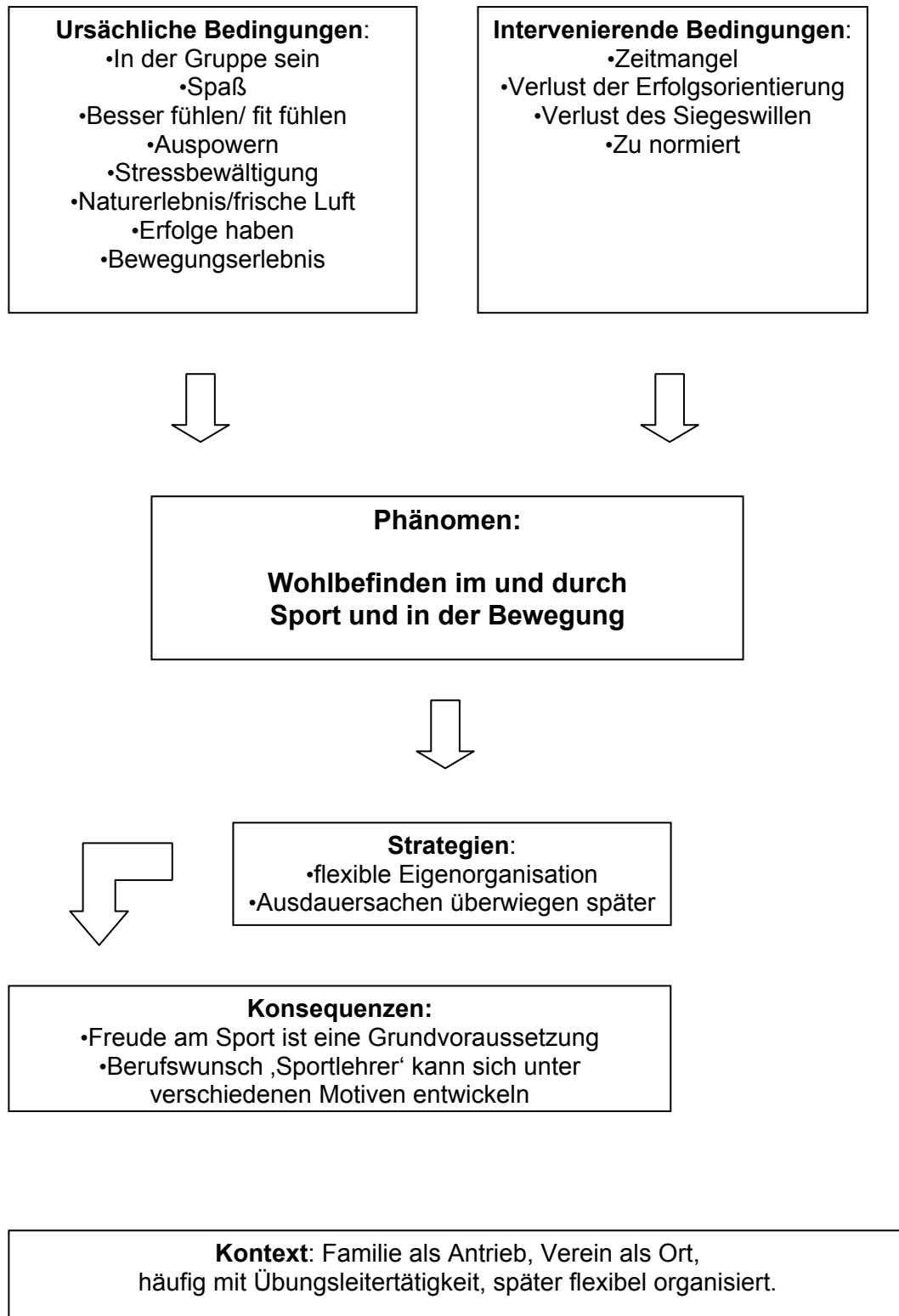


Abb. 4.17: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich:
Eigenes sportliches Handeln früher und heute

4.4.2.2 Eigener Sportunterricht

Der eigene Sportunterricht kann für angehende Sportlehrkräfte ganz unterschiedliche Bedeutungen besitzen. Er kann zum Beispiel zur späteren Berufswahl motivieren (vgl. Kap. 4.4.2.1). In jedem Fall wird er aber das eigene Handeln in der Lehrerausbildung beeinflussen. Daher ist es wichtig, den erlebten Sportunterricht zu betrachten. Folgende Phänomene, Kategorien und Subkategorien ergaben sich aus den Interviewdaten:

Tab. 4.7: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Eigener Sportunterricht

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
Erinnerung im Grundsatz positiv (freudvoll) (10)		1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8, 9, 10
	'Da war ich gut' (2)	3, 7
	Abwechslung (2)	8, 9
	Gute Noten (2)	8, 10
	Projekte (2)	1, 4
	Fahrten (1)	4
	Mit Freunden zusammen üben (1)	9
<i>Negativerlebnisse</i>		
	Geschlechtertrennung (3)	2, 7, 8
	Turnen und Tanzen (1)	8
	Angst vor Kastensprung (1)	2
Nur Sportarten wahrgenommen (7)		3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
	Es ging um Leistung (3)	3, 6, 9
	Es ging darum fit zu sein (1)	5
	Das war unreflektiert (1)	10
Kopplung mit Verein (3)		2, 3, 8
Eigene Sportlehrer - Vorbilder? (1)		6
<i>positiv, wenn</i>		
	gutes Verhältnis herrscht (offen, nett, locker) (4)	3, 4, 7, 9
	Spaß vermittelt wird (2)	5, 9
	motiviert wird (2)	6, 9
	Engagement vorliegt (auch im Alter) (2)	2, 5
<i>negativ, wenn</i>		
	der Lehrer unbeteiligt ist (Zeitung liest, abwesend ist) (3)	3, 7, 8

	schlechtes Verhältnis herrscht (zynisch, Angst machend) (2)	7, 9
	ungerechte Noten gegeben werden (2)	8, 9
	stereotyper, enger Organisationsrahmen (2)	2, 10

In allen Interviews wird deutlich, dass der eigene Sportunterricht im Grundsatz positiv bewertet wird. Diese positive Wahrnehmung kommt zu Stande, obwohl oder eventuell gerade weil nur Sportarten wahrgenommen wurden. Das Phänomen der ‚**freudvollen Sportartenerfahrung**‘ ist von besonderer Bedeutung, da im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen zu klären ist, ob von dieser Erfahrung die eigene Unterrichtsplanung beeinflusst wird.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Wie hast du als Schülerin, angefangen in der Sekundarstufe I und dann später in der Oberstufe, den Sport in der Schule erlebt?

Interviewpartner: Also bei uns war der Turnverein, in dem ich war, eigentlich irgendwie stark präsent da an der Schule. Und auch eine Lehrerin in dem Turnverein tätig, also irgendwie (...) war ich da, wie soll man das beschreiben, bekannt. Ja, also ich war immer sehr gut in Sport, also auch in der Grundschule schon und habe erstmal ja in der S I (...) stark so auch als Feld, wo ich eben auch zeigen kann, was ich kann oder wo es einfach auffällig war. Also es war eben auch ein schönes Erlebnis dann, weiß ich nicht, im Turnen oder Leichtathletik natürlich vorne zu sein. Und ich habe das immer gerne gemacht. Also habe da eben auch einige Erfolge dann, zum Beispiel da gemerkt, dass ich ziemlich gut schwimmen kann. Das fand ich dann auch erfolgreich für mich persönlich eben und habe auch viertes Fach Sport gemacht im Abitur, mit Tanzen.

Dabei ist es denkbar, dass tatsächlich lediglich eine Fertigkeitsvermittlung in einzelnen Sportarten vollzogen worden wäre⁹⁰. Andererseits kann es aber auch sein, dass die Referendare im Rückblick keine anderen Ziele als leistungsorientierte Sportartenvermittlung rekonstruieren können. Für die freudvollen Erfahrungen, die durch die ursächlichen Bedingungen begründet werden, spielt das hingegen keine Rolle.

⁹⁰ Das wäre im Übrigen im Rahmen der Richtlinien und Lehrpläne von 1981 durchaus angemessen gewesen (vgl. Kap. 2.2).

Zentral für die Bewertung des Sportunterrichts scheint in jedem Fall die Person des Sportlehrers zu sein⁹¹. Aus den Daten lassen sich Charakteristika eines ersten (Sport-) Lehrerleitbildes entwickeln, welche vor allem im Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis (vgl. 4.4.2.6) bedeutsam sein können. Nach den Interviewergebnissen sollten Sportlehrer:

- offen, nett und locker sein.
- motiviert und engagiert sein.
- Spaß vermitteln und motivieren können.
- gerecht (bei der Benotung) sein.

Weicht ein Sportlehrer sehr stark von diesen Charakteristika ab, kann der Sportunterricht selbst dann in negativer Erinnerung bleiben, wenn man als Schüler dem Fach grundsätzlich positiv gegenüber steht. Darüber hinaus gibt es besondere Ereignisse, bei denen der Sportunterricht negativ in Erinnerung geblieben ist:

- Inhalte bzw. Sportarten, die man extrem ablehnt.
- Geschlechtertrennung (z.B. Mädchen müssen immer Tanzen).
- Angstempfinden (z.B. Sprung über den langen Kasten).
- stereotyper Unterricht (z.B. immer die gleiche Methode).

Das *axiale Kodieren* ergab keine direkte *Strategie*, da die positiven Erinnerungen sehr stark überwiegen. So ist die *Strategie* gleichsam die *Konsequenz*, dass nämlich die angehenden Sportlehrkräfte in der Regel motiviert und engagiert in den Sportunterricht gegangen sind. Direkte *Konsequenzen* für den beruflichen Werdegang zum Sportlehrer ergaben sich erst später (vgl. Kap. 4.4.2.6).

Der Zusammenhang mit dem Verein offenbart, dass der eigene Sportunterricht häufig nur ein Teil des eigenen sportlichen Handelns war. Dieses wurde entweder durch den Sportunterricht verstärkt (z.B. mehr Training) oder umgelenkt (z.B. Vereins- oder Sportartenwechsel). Das *axiale Kodieren* ergibt zusammenfassend folgendes *paradigmatisches Modell*:

⁹¹ Der Begriff 'Vorbild', der in den Interviews angesprochen wurde, wird nur von einem Probanden akzeptiert bzw. verwendet. Anscheinend ist der Begriff für die Lehramtsanwärter nicht unproblematisch, da ein Vorbild, also eine zur Nachahmung empfohlene Person, eventuell zu einengend für die eigenen (Lehr-) Handlungen ist.

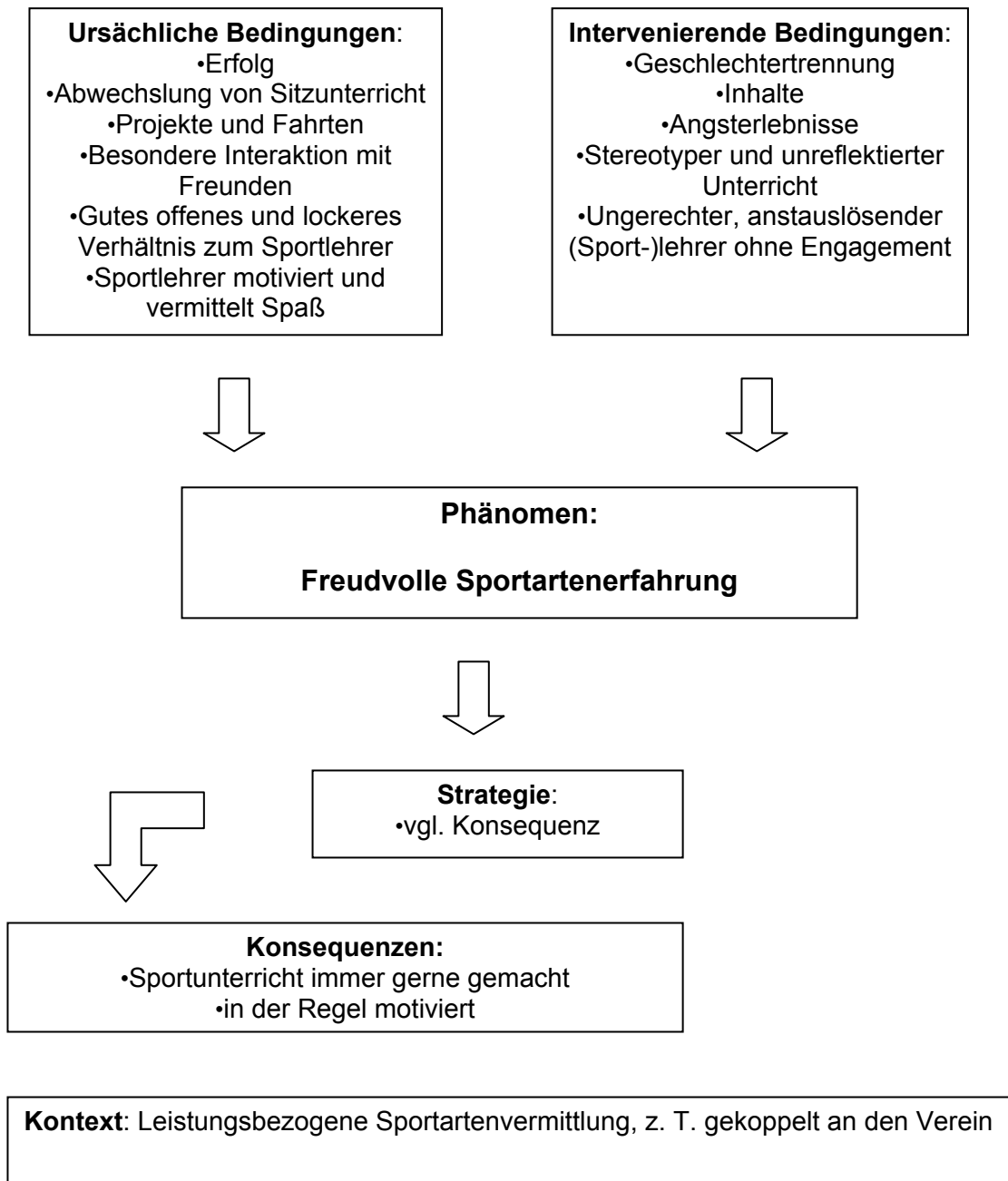


Abb. 4.18: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Eigener Sportunterricht

4.4.2.3 Universitätsausbildung

Der Beginn der ersten Phase der Sportlehrerausbildung an der Universität⁹² lenkt erstmals systematisch den Blick jedes Sportstudierenden auf das spätere Berufsfeld Schule. Grundsätzlich wird das Sportstudium rückblickend positiv und besser als das des anderen Faches bewertet. Begründbar ist dies zum einen durch eine gute Atmosphäre zwischen Sportstudierenden untereinander und zwischen Lehramtsanwärter und Dozent. Zum anderen scheint die besondere Organisationsform (z.B. Praxiskurse, Fahrten) einen positiven Einfluss auf die Atmosphäre zu haben. Die Interviews ergaben darüber hinaus folgende Ergebnisse:

Tab. 4.8: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Universitätsausbildung

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Grundsaterinnerungen</i>		
gute Atmosphäre (4)		3, 4, 6, 8
	besser als 2. Fach, weil Praxisnähe vorhanden (4)	1, 3, 5, 6
<i>Praxis der Sportarten</i>		
<i>positiv, weil</i>		
Praxisnähe/ berufsvorbereitend (7)		1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	Methodenvermittlung (4)	1, 2, 7, 8
	viele neue Sportbereiche erschlossen (4)	2, 4, 7, 8
	Materialien (3)	1, 5, 8
	Videoaufnahmen des eigenen Handelns (2)	1, 8
	Praktisches Selbsterproben (2)	1, 8
	Praktikum als Berufsvorbereitung (1)	10
	Nicht auf Leistungssport ausgerichtet (1)	1
	Viel gelernt (1)	9
<i>negativ, weil</i>		
	praxisfern (2)	2, 9

⁹² Der Eintritt in das Studium kann direkt nach dem Abitur oder auch später (z.B. aufgrund von Wehr- oder Zivildienst bzw. einer Ausbildung) erfolgen. Eine solche Phase kann das eigene Sporttreiben bzw. den Weg zum Sportlehrer nachhaltig beeinflussen. Die Interviewdaten ergaben dazu allerdings keine genaueren Erkenntnisse.

	Nur auf Praxisprüfung ausgerichtet (2)	2, 9
	Zu wenig Trendsport (1)	10
<i>Theorieveranstaltungen</i>		
<i>positiv, weil</i>		
	Sportbedeutung wurde vermittelt (1)	3
	praxisnah (1)	6
<i>negativ, weil</i>		
	praxisfern (4)	4, 7, 8, 10
	zu abgehobene Themen (2)	3, 4
<i>Thematische Schwerpunkte, weil</i>		
	Guter Dozent (4)	1, 2, 9, 10
	Spaß/Interesse (3)	1, 9, 10
	Können/Note (3)	1, 8, 10
	Schulrelevanz (z.B. Examens-themen) (3)	3, 6, 8
	Hilfskrafttätigkeit (2)	7, 8
<i>Lehrplan</i>		
	wurde behandelt (5)	1, 3, 5, 6, 10
	spielte keine Rolle (2)	7, 8
	Dozenten - Vorbilder? (1)	6
<i>positiv, weil</i>		
	ein gutes Verhältnis herrscht (offen, nett, locker) (4)	4, 5, 8, 9
	motiviert wird (3)	5, 6, 8
	er praxisnah unterrichtet (3)	1, 4, 10
	gut organisiert wird (2)	7, 9
	Spaß vermittelt wird (1)	1
	Materialien ausgegeben werden (1)	2
	Fachkompetenz vorliegt (1)	8
	Souveränität vorliegt (1)	8
	Ruhe ausgestrahlt wird (1)	6
	Kompetenz vermittelt wurde (1)	1
<i>negativ, wenn</i>		
	Unbeteiligung vorlag (Abwesenheit) (2)	1, 8
	Inkompetenz (zu viele Hilfskräfte) (2)	2, 7
	ungerechte Noten gegeben werden (2)	4

Wahrgenommene Veränderung durch die Universität	1,2,3,8,10
<i>Reflektierteres Herangehen (2)</i>	2,10
<i>Andere Sicht auf Sport (1)</i>	2
<i>Erkennen des Erziehungsaspektes (1)</i>	2
<i>Akzeptanz theoretischer Inhalte (1)</i>	8

Die Kategorie der '*Praxisnähe*' erscheint das wichtigste Kriterium für eine gelungene Ausbildung. Dementsprechend wird eine '**praxisnahe Berufsvorbereitung**', die im *Kontext* einer '*guten Atmosphäre*' stattfindet, zum Phänomen dieses Themenbereichs. Was bedeutet aber eine praxisnahe Ausbildung, die auf den späteren Beruf vorbereitet?

Ankerbeispiel:

Interviewer: Wenn du an deine Zeit an der Universität zurückdenkst. Vom Tag der Einschreibung bis zum Ersten Staatsexamen. Wie bewertest du die Ausbildung als Vorbereitung für deine Arbeit als Lehrer(in) im Sportunterricht?

Interviewpartner: Für Sport anders als für den Rest der Unizeit. Weil ja in XY halt Sport nur auf Lehramt gemacht wird. Das heißt, wir wurden auch im Studium schon ziemlich auf Schule vorbereitet. Wir hatten viele didaktische Seminare, auch die ganzen Praxisveranstaltungen waren halt immer Methodik, Didaktik und dann halt das Fachliche der Sportart. Das war schon ganz gut kombiniert, so dass ich die Dinge eigentlich auch ganz gut gebrauchen kann. Dass wir uns auf Video aufgenommen haben bei so Minilektionen und so etwas. Also das hat schon auf den Lehrberuf eigentlich vorbereitet. Und dann haben wir auch gute Materialien an die Hand bekommen, zu den einzelnen Sportarten, die wir da hatten. Das war eigentlich OK. Also während das in Englisch ganz anders war.

Aus den ursächlichen und *intervenierenden Bedingungen* des Phänomens lassen sich im Grundsatz drei Richtungen ermitteln, die in einer praxisnahen Sportlehrerausbildung geleistet werden müssen:

- Es sollte methodisches Grundwissen, um Sport vermitteln zu können, ausgebildet werden.
- Es sollte vermittelt werden, dass Sport in der Schule eine umfassende Bedeutung besitzt und nicht nur der Leistungssport im Mittelpunkt steht.
- Es sollten neue Sportbereiche erschlossen werden.

Diese Richtungen lassen sich nach den Interviewdaten in der universitären Ausbildung insbesondere durch Selbsterprobungsphasen (z.B. mit Hilfe von Videoanalysen der eigenen Lehrtätigkeit) und im Rahmen des Praktikums an der Schule erreichen. Wichtig für die zweite Richtung erscheint auch der Lehrplaneinsatz an der Universität⁹³, da darin umfassend die unterschiedlichen Perspektiven des Sports dargelegt sind (vgl. Kap. 3.1). Entscheidend für die Umsetzung einer praxisnahen Berufsausbildung an der Universität sind darüber hinaus die Dozenten. Aus den Interviewergebnissen lassen sich zusammenfassend Ansätze eines Dozentenleitbildes entwickeln. Ein guter Dozent sollte demnach:

- Ein gutes Verhältnis zu seinen Studenten haben und Ruhe ausstrahlen.
- Fachkompetent und souverän sein.
- Die Studenten motivieren und Freude vermitteln.
- Seinen Unterricht gut organisieren und ihn mit Hilfe geeigneter Methoden abwechslungsreich gestalten.
- Kompetenz vermitteln und Materialien bereitstellen.
- Gerechte Noten erteilen.

Im Verlauf des Studiums setzt der Studierende eigenständig thematische Schwerpunkte theoretischer und/oder praktischer Art. Er spezialisiert sich auf einen oder mehrere Bereiche des Sports, was nicht zuletzt auch für das spätere berufliche Handeln bedeutsam sein kann (vgl. Kap. 4.4.2.4). Bei der Auswahl der Schwerpunkte lassen sich aus den Interviewdaten fünf Gründe für Schwerpunktsetzungen ermitteln:

- Guter Dozent.
- Freude bzw. Interesse.
- Können bzw. Note.
- Schulrelevanz.
- Hilfskrafttätigkeit.

Bei der Schwerpunktsetzung steht offensichtlich nicht immer die Sicht auf das spätere Berufsleben im Vordergrund. In jedem Fall lässt sich nach den Interviewaussagen konstatieren, dass nach Beendigung der ersten Phase der Ausbildung Sportstudierende die Universitäten verlassen, die in jedem Fall einen gewissen Wandel vom Sportler zum Sportlehrer vollzogen haben.

⁹³ Die Aussagen der Interviews müssen an dieser Stelle insofern etwas relativiert werden, als zum Zeitpunkt der Interviews (Anfang 2002) der 'neue' Lehrplan noch nicht an allen Universitäten in Nordrhein-Westfalen zur zentralen Leitlinie der Sportlehrerausbildung geworden sein dürfte.

Ganz konkret hat die universitäre Ausbildung zur Konsequenz, dass sich ein stärker reflektierendes Herangehen an den Sport bzw. eine andere Sicht auf Sport einstellt. Darüber hinaus werden der Erziehungsaspekt des Sportunterrichts und theoretische Inhalte erkannt bzw. akzeptiert.

Wie stark ein solcher Perspektivenwechsel allerdings während der universitären Ausbildung ausfällt, entscheidet eine Vielzahl von Faktoren. Die Universität kann in jedem Fall lediglich für eine optimale (praxisnahe) Ausbildung mit guten Dozenten sorgen. Einen eigentlichen Bewusstseinswandel vom Sportler zum Sportlehrer vollzieht der angehende Sportlehrer alleine. Das *paradigmatische Modell* stellt die ermittelten Faktoren zusammenfassend dar.

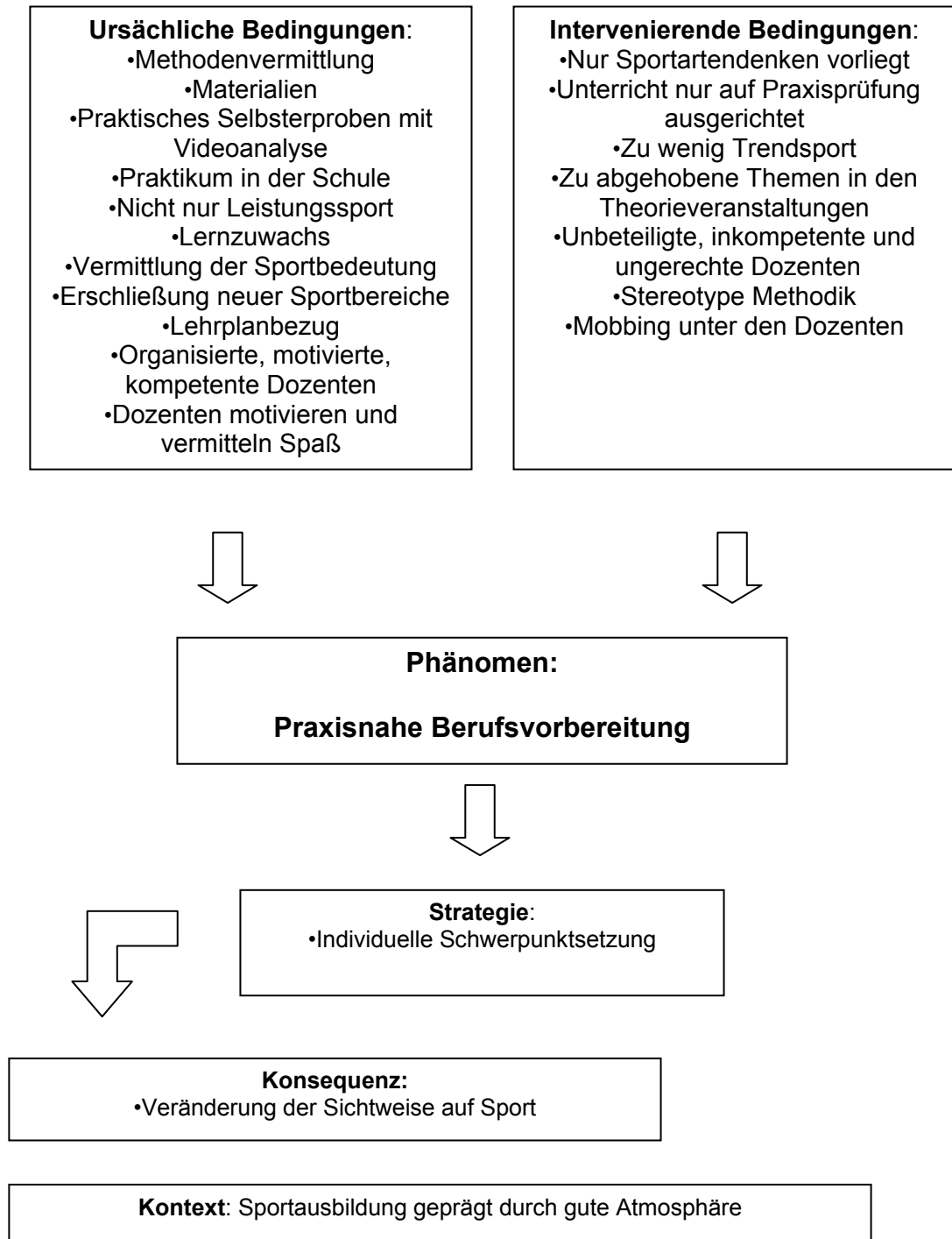


Abb. 4.19: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Universitäre Ausbildung

4.4.2.4 Referendariat

Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews innerhalb der Referendarsausbildung durchgeführt worden sind, ist es nicht verwunderlich, dass die Probanden zu den Fragen dieses Themenbereiches besonders viele Aussagen getätigt haben. Dementsprechend ist das Ergebnis vielschichtig und umfangreich.

Das *axiale Kodieren* der Kategorien ergab zwei Phänomene, die voneinander zu trennen sind. Zum einen sind die **'Erfahrungen in alltagsrealistischer (eigenständiger) Unterrichtstätigkeit'** zu nennen. Zum anderen das Phänomen einer **'lehrplangestützten fachleiterbezogenen Ausbildung'**.

Aufgrund der vorliegenden Daten sind die Erfahrungen der eigenständigen Unterrichtstätigkeit weitgehend positiv zu sehen, obwohl zahlreiche Belastungsquellen deutlich werden. Diese lassen sich in allgemeine und ausbildungsspezifische Belastungsquellen trennen.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Welche Erfahrungen hast du bisher mit deiner Referendarsausbildung im Fach Sport gemacht?

Interviewpartner: Also in Sport habe ich bisher gute Erfahrungen gemacht.

Interviewer: Wie kommst du zu diesem Urteil?

Interviewpartner: Einmal, man wird ja auch beurteilt. Einmal von daher (...) und da bekomme ich im Moment zumindest noch ein positives Feedback, ich weiß nicht, ob beim zweiten oder dritten Unterrichtsbesuch irgendwann mal der Hauer kommt und gesagt wird, komm setz dich noch mal auf den Hintern und lern. (eh) Positive Rückmeldung einmal durch die Ausbilder im Seminar, durch die Ausbildungslehrer, dass das eben klappt und läuft, nach den Richtlinien. Außerdem Rückmeldungen von den Schülern, dass sie meistens eben doch irgendetwas aus dem Sportunterricht mitgenommen haben, was eben auch neu ist für die. Also nicht nur diese Leistungssache, sondern eben, was wir vorher auch schon erwähnt haben, mit der Mehrperspektivität und so. Dass die auch selber erlebt haben, dass Sport eben mehr ist als nur leisten und bewegen. Vielleicht kann man das dadurch noch verdeutlichen. Also, ich habe eine negative Erfahrung im Referendariat im Fach Sport. Und das sind meine Zehner, die ich direkt nach den Sommerferien abgeben musste und jetzt, also bdU Klasse Zehn Sport, abgeben musste, weil ich in einen anderen Schwimmkurs gesteckt worden bin, weil da gerade noch einer fehlte, und die ich jetzt wieder bekommen habe, weil Schwimmen jetzt ausgelaufen ist. Ich weiß nicht, woran es liegt, einmal natürlich, das ist eine ziemlich doofe Situation, dass ich einmal da bin zwei Wochen und wieder weg bin und dann wieder da bin.

Dann fühlen die sich höchstwahrscheinlich auch (...) ja minderwertig oder einfach nur so als Notstopfen und dann hier noch ein Referendar und spring und hüpf und hü (verärgert). Ja, auf jeden Fall, muss ich sagen, läuft das da im Moment nicht richtig rund, weil ich überhaupt nicht nach meinem Konzept mit diesem richtlinienkonformen Unterricht zu Rande komme. Dafür sind die überhaupt nicht sensibilisiert, weil die jetzt wirklich zehn Jahre lang nur diese Leistungsknoteschiene bekommen haben. Und dadurch wird es höchstwahrscheinlich noch krasser, weil ich die Neuner jetzt schon so weit habe, dass die dafür bereit sind und willig sind und da mitmachen, gehe ich mit den gleichen Erwartungen auch in die Zehner gleich rein. Und erinnere mich nicht daran, dass ich bis zu den Herbstferien ja bei den Neunern ja auch kämpfen musste, bis ich die soweit hatte. Also kämpfen (...) aber eben so langsam dahin führen. Und das, finde ich, ist wirklich gerade noch so eine Arbeit, die da so hinzuführen. Und das, finde ich, ist auch das große Problem im Referendariat, wenn ich immer nach acht oder zehn Wochen diese Lerngruppe wechseln soll, dann fange ich jedes mal wieder bei null an. In der Oberstufe finde ich, geht es noch recht schnell. Da sind die das gewohnt, da sind die auch offen dafür, mal was Neues auch zu machen. Das ist dann wirklich auch fruchtbar. Und wirklich, nach zwei Wochen sind sie gewohnt, dass jeder irgendwie ein Referat machen muss oder irgendwie etwas vorbereitet oder so. Was eben für die dann neu ist, und da ziehen die gut mit. Höchstwahrscheinlich, weil auch eine Zusammenarbeit noch durch die geringere Altersdifferenz auch noch irgendwie leichter klappt, denke ich mal. Ich weiß es aber auch nicht.

In den folgenden einzelnen Kategorien werden sowohl die positiven Aspekte als auch die Belastungsquellen deutlich.

Tab. 4.9: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Grundsätzliche Ansichten und Belastungsquellen):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)	Fundstellen
Positive Bewertung (10), weil:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Nette, offene, ansprechbereite (junge) (Fach-) Kollegen (8)	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10
Wenig Probleme mit den Schülern (7)	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10
Ideen und Engagement der Schüler faszinierend (5)	1, 2, 6, 7, 8
Sinn in der eigenen Tätigkeit sehen (4)	2, 3, 5, 7
Gutes Verhältnis zu den Schülern (4)	5, 7, 8, 9
Lernfortschritte bei Schülern sehen (3)	5, 6, 9
Nähe zu jungen Menschen (4)	1, 3, 6, 8
Stunden laufen (3)	4, 7, 9

	Gute Geräteausstattung (2)	1, 8
	Abwechslungsreiche Tätigkeit (2)	5, 6
	Spaß der Schüler erleben (2)	5, 9
	Direktes Feedback des eigenen Handelns (1)	10
<i>Belastungsquellen (allgemein)</i>		
	Schülerablehnung auf eigene (pädagogische) Ziele (5)	2,6,7,9,10
	Lärm (3)	1,2,4
	Unmotivierte Schüler (3)	2,4,7
	Kontrollverlust (2)	1,9
	Altersbedingte Ansichtsunterschiede (2)	3,5
	Organisationsprobleme bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen (1)	1
	Heterogene Lerngruppen (1)	4
	Theoriephasen stoßen auf Unmut (1)	7
	Schülerstreit belastet das Privatleben (1)	7
	Keine Unterstützung durch Fachkollegen (1)	5
<i>Belastungsquellen (ausbildungsspezifisch)</i>		
	Prüfungssituationen/Unterrichtsbesuche(3)	5, 7, 8
	Ständige Bewertungssituation (2)	2, 9
	Man sitzt zwischen den Stühlen (2)	3, 9
	2. Staatsarbeit (1)	5
	Gefühl schlecht ausgebildet zu sein (1)	2
	Keine Kontrolle über das eigene Schicksal (1)	5

Neben den Problemen mit Schülern und Organisationsfragen ist die Interaktion mit Fachkollegen zum Teil problematisch und wird nicht immer als echte Hilfe verstanden. Dies ist besonders im Unterricht unter Anleitung von Bedeutung (vgl. Kap. 3.3.1), da der Referendar im Hinblick auf Inhaltsauswahl und Unterrichtsdurchführung sich in einer Art Abhängigkeitsverhältnis befindet. Genauere Aussagen zu der Arbeit mit den anleitenden Sportkollegen werden in den folgenden Kategorien deutlich.

Tab. 4.10: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Arbeit mit den Fachkollegen):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)	Fundstellen
<i>Arbeit mit den Fachkollegen positiv weil:</i>	
Alltagstipps gegeben werden (6)	1, 2, 5, 8, 9, 10
Für Ruhe und Ordnung sorgen (2)	5, 9
Stellung zur Gruppe (1)	2
Gruppenbildung (2)	5, 10
Verletzungsgefahren erkennen (2)	5, 8
Informationen über andere Kollegen gegeben werden (1)	8
Der richtige Umgang mit Schülern deutlich wird (5)	3, 4, 7, 8, 9
Stimmungen schaffen (1)	5
Positiv verstärken (1)	5
Verhalten in Problemsituationen (1)	7
Für die Schüler eine Autorität darstellen (1)	9
Inhaltliche Hilfen gegeben werden (4)	5, 6, 7, 8
Literaturhinweise, Material (2)	6, 8
Sportartenwissen weitergegeben wird	5, 7
Nehmen einen mit zur Fortbildung (1)	8
gute Beziehung zwischen Referendar und Fachlehrer (bei Junglehrern durch Nähe zum Referendariat) (2)	1, 8
Ansprechpartner (1)	6
Team-Teaching (1)	2
Engagement vorliegt (1)	4
<i>negativ, weil</i>	
Neuer Lehrplan nicht akzeptiert wird (3)	1, 5, 6
Kein Feedback gegeben wird (2)	1, 7
In Nachbesprechungen der Lehrplan nicht berücksichtigt wird (1)	8
Unpünktlich (1)	1

Aus den Interviewergebnissen offenbart sich ein Leitbild eines betreuenden Fachlehrers, welches sich durch folgende Merkmale auszeichnet. Ein Fachlehrer, der Referendare betreut sollte:

- Alltagstipps geben.
- Den richtigen Umgang mit den Schülern zeigen.
- Inhaltliche Hilfen geben.
- Für eine gute Beziehung zwischen Referendar und Fachlehrer sorgen.
- Auf den Lehrplan eingehen.
- Engagiert sein.

Neben dem Unterricht unter Anleitung stellt der bedarfsdeckende Unterricht (vgl. Kap. 3.1) einen zentralen Teil der Referendarsausbildung dar. Obgleich die Referendare den bdU als politische Sparmaßnahme ansehen und das Problem der fehlenden Rückmeldung durch Ausbildungslehrer oder Fachleiter erkennen, wird der bdU aus verschiedenen Gründen positiv bewertet. Folgerichtig wird es negativ aufgefasst, wenn man keinen bdU im Sport erteilen darf. In den folgenden Kategorien werden die positiven Bewertungen begründet.

Tab. 4.11: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedarfsdeckender Unterricht):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)	Fundstellen
Bedarfsdeckender Unterricht (bdU) Im Grundsatz positiv (10), weil	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Alltagsrealistisch (1)	6
Man kann ausprobieren (6)	2, 3, 6, 7, 8, 10
Man fühlt sich als richtiger Lehrer (5)	4, 5, 7, 8, 9,
Langfristiges Arbeiten möglich (4)	1, 6, 7, 8
Größere Akzeptanz der eigenen Person durch die Schüler (auch aufgrund der Noten) (3)	1, 4, 8
Keine Bewertungssituation (3)	6, 8, 10
Man kann auch mal langsam angehen lassen (2)	4, 6
Fehler sind nicht so schlimm (2)	4, 7
Einwirken auf die Schüler möglich (2)	1, 5
Man kennt die Schüler besser (1)	7
<i>Nachteile:</i>	
Politische Sparmaßnahme (4)	3, 4, 5, 6

	Kein Feedback (3)	4, 8, 9
	Einseitige Verteilung (Bau nur in einem Fach) (2)	2, 3

Deutlich wird darin auch, dass die ständige Bewertungssituation während der Ausbildung als Belastung angesehen wird. So scheint der bdU der einzige bewertungsfreie Rückzugsraum zu sein.

Weitere Kategorien zu diesem Themenbereich sind zum einen Erwartungen der verschiedenen Ausbildungsinstanzen (z.B. Schulleiter) oder der Schüler, die an den Referendar herangetragen werden, zum anderen bestimmte Bedingungen (z.B. Fachkonferenzvorgaben).

Tab. 4.12: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedingungen und Erwartungen):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Grundsatzenerwartungen der Schule</i>		
	Fachmann in Lehrplanfragen (3)	2, 6, 10
	Sichere und schnelle Integration in den Schulalltag (1)	1
<i>Erwartungen der Schüler</i>		
	Autorität sein (2)	2,10
	Souveränes auftreten (1)	6
	Kompetent sein (1)	1
	Man als junger Lehrer tolle Sachen macht (1)	4
<i>Fachkonferenzvorgaben</i>		
	Sehr offen (7)	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10
	Noch auf Inhalte bezogen (4)	3, 5, 7, 10
	Theorietest in der Stufe 11 (1)	8
	Sportabzeichen in der Klasse 8 (1)	5
	Sicherheitshinweise (1)	8
	Umgang mit Fehlzeiten (1)	8
	Noch keine Informationen (1)	3
<i>Referendarskollegen positiv, weil</i>		
	Gutes Verhältnis (2)	8, 9
	Materialaustausch (1)	5
	Gegenseitiges Beobachten (1)	2
	Gemeinsame Reihenplanung (1)	7
<i>Referendarskollegen negativ, weil</i>		
	Konkurrenzdenken (1)	2

Bemerkenswert sind die zahlreichen und unterschiedlichen Erwartungen, die an den Referendar herangetragen werden. Insgesamt wird Integration in den Schulalltag erwartet. Besondere Lehrplankenkenntnis stellt eine Erwartung der Fachkollegen dar. Die Schüler verlangen in erster Linie einen souveränen und autoritären Lehrer, der in der Lage ist einen geordneten Unterricht abzuhalten. Darüber hinaus erwarten die Heranwachsenden aber auch besondere Inhalte (z.B. Trendsportarten) von der jungen Sportlehrkraft.

Die Vorgaben der Fachkonferenz können sich unterschiedlich auf die eigene Unterrichtstätigkeit auswirken, wobei die Subkategorie *'sehr offen'* (vgl. Tab. 4.12) darauf schließen lässt, dass sehr selten genauere Vorgaben vorliegen.

Das Verhältnis zu den Mitreferendaren kann auch eine wichtige Rolle spielen, da gemeinsames Arbeiten und Planen von Unterricht auch immer eine gewisse gegenseitige Beeinflussung bedeutet. Aus den Interviewdaten werden positive Aspekte der Zusammenarbeit deutlich (z.B. Materialaustausch). Allerdings ist auch die Gefahr des Konkurrenzdenkens vorhanden, welche eine gute Zusammenarbeit verhindern kann.

Eine grundsätzliche *Strategie*, wie die Lehramtsanwärter mit den unterschiedlichen Ansprüchen und Belastungsquellen umgehen, wird in den Kategorien zur eigenen Planungsarbeit (vgl. Kapitel 4.4.2.7) deutlich. Die angehenden Sportlehrkräfte versuchen nach Möglichkeit die Wünsche der Schule (z.B. Ausbildungslehrer, Schüler) zu erfüllen, um Spannungen zu vermeiden. Als Konsequenz ergibt sich dadurch ein Spannungsverhältnis bei der Ausbildung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit. Das für den Vorbereitungsdienst formulierte Postulat des *'autonomen Lerners'* wird dadurch ein Stück weit ad absurdum geführt. Die einzelnen Kategorien der Interviewdaten zu dem ersten ermittelten Phänomen lassen sich in folgendem *paradigmatischen Modell* des *axialen Kodierens* zusammenfassen:

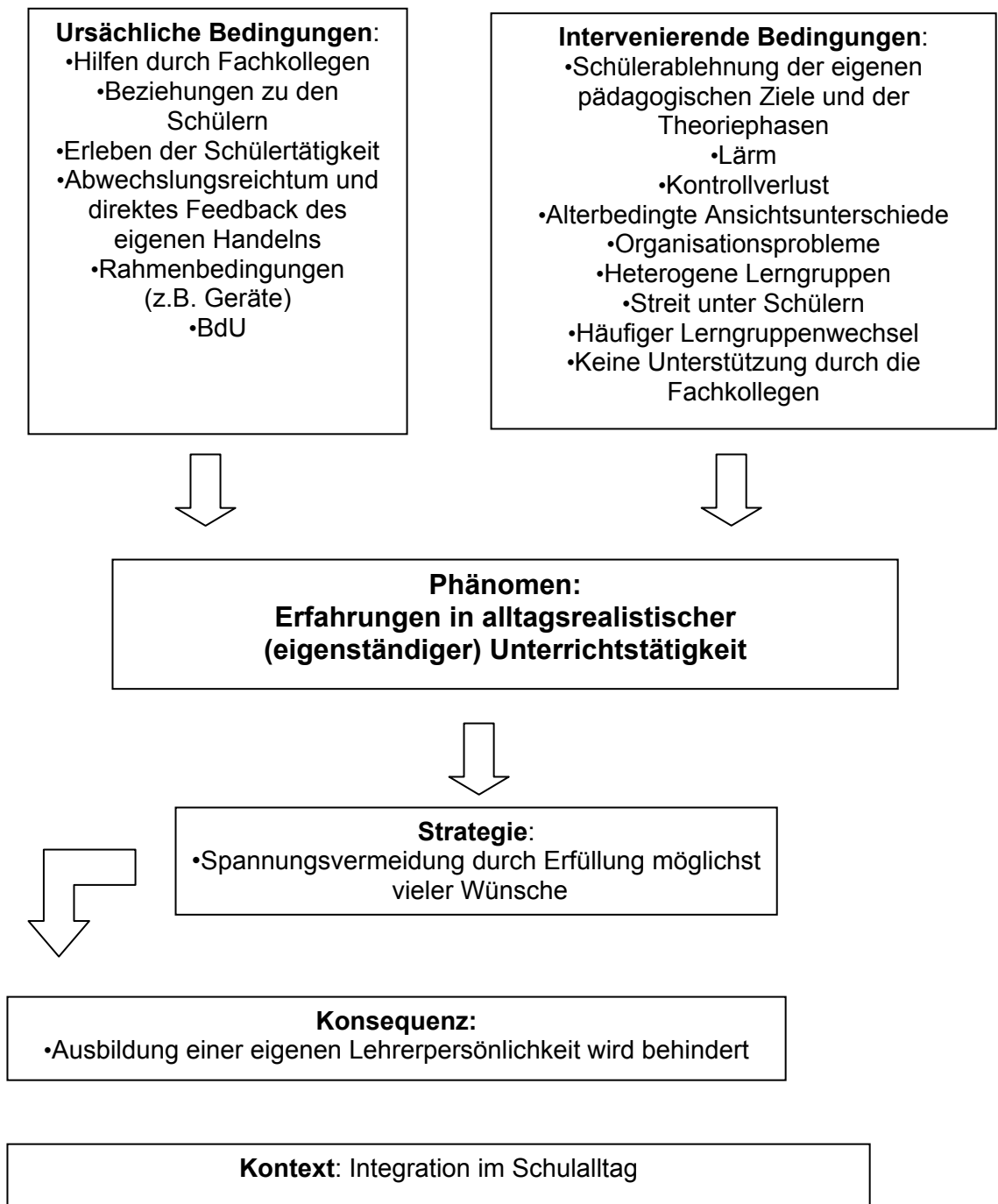


Abb. 4.20: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Bedarfsdeckender Unterricht)

Das zweite zentrale Phänomen dieses vierten Themenbereichs ist das Phänomen der ‚**lehrplangestützten fachleiterbezogenen Ausbildung**‘.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Welche Hilfen werden von Seiten der Ausbilder zur Verwendung der Lehrpläne gegeben?

Interviewpartner: Wenn wir Unterrichtsreihen besprochen haben, konkret anhand der Lehrpläne welche zusammengebastelt, die durchgesprochen, wir haben Unterrichtsziele an den Lehrplänen geprüft aus eigenen Entwürfen. Also viel aus den eigenen Entwürfen, daran geprüft. Oder halt auch unabhängig von unseren eigenen Entwürfen am Anfang erst einmal angefangen, uns den Lehrplan überhaupt vorzunehmen und anzugucken.

Interviewer: Welche Rolle spielt dabei der Fachleiter?

Interviewpartner: In Sport schon eine große, weil man, na ja, das Gefühl hat da irgendwie kompetent beraten zu sein und das (...) also auch schon eine große Hilfe ist. Und dann ist es ja auch häufig so, dass wenn jemand Probleme auch jetzt so Einzelschicksale von irgendwelchen Sportstunden, können die da echt angesprochen werden und man macht sich da gemeinsam irgendwie Gedanken, wie man das angehen könnte, wo da Lösungsmöglichkeiten sind. Also jetzt auch für Einzelschicksale, muss jetzt nicht unbedingt etwas Grundlegendes sein, so wie Richtliniengeschichten oder Ziele oder Themenformulierungen. Das können konkrete Probleme sein und die werden also durch den Fachleiter da irgendwie schon mit gelöst.

Von den Ausbildungsinstanzen der angehenden Sportlehrkraft hat der Fachleiter die entscheidende Bedeutung, da im Fachseminar und bei den Besuchsstunden sportdidaktische und sportspezifische Fragen behandelt werden. Die Arbeit im Fachseminar wird in den folgenden Kategorien verdeutlicht.

Tab. 4.13: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Fachseminar):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Arbeit im Fachseminar positiv bewertet, weil:</i>		
	Alle sechs Perspektiven des Lehrplans besprochen (7)	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10
	Unterrichtsreihen anhand des Lehrplans erstellt (7)	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9
	Alternative Sportarten kennen gelernt (4)	2, 3, 4, 8

	Eigene Unterrichtsziele am Lehrplan überprüft (2)	1, 9
	Neue Richtung des Sportunterrichts verdeutlicht (1)	6
	Materialien zur Verfügung gestellt (1)	9
	Sanfter Einstieg durch Team-Teaching in einer ersten Intensivphase ermöglicht (1)	8
	Man lernt viel (1)	8
<i>Fachseminar negativ, weil</i>		
	Inhalte von der Uni werden wiederholt (1)	6
	Sportspektrum nicht abgedeckt	5
	Zu viel Beschäftigung mit dem Lehrplan	5
<i>Themenwünsche</i>		
	Notengebung (1)	6
	Aufwärmen (1)	6
	Differenzierung (1)	6

Es wird deutlich, dass im Fachseminar für viele Referendare erstmals eine intensive systematische Beschäftigung mit dem Lehrplan und einer darauf aufbauenden Unterrichtplanung erfolgt. Die Negativerlebnisse und Themenwünsche offenbaren die Verbindung zur ersten Ausbildungsphase, da einige der befragten Lehramtsanwärter für sie relevante Inhalte (z.B. Notengebung, Differenzierung) gar nicht, andere doppelt behandeln, da bestimmte Themen bereits an der Universität besprochen worden sind. Die Person des Fachleiters erlebt der Referendar zum einen wöchentlich im Fachseminar und bei einzelnen Unterrichtsbesuchen. Die Kategorien aus den Interviewdaten offenbaren drei Hauptrichtungen, in denen der Fachleiter von den Referendaren bewertet wird. Zum einen ist das die wahrgenommene fachliche und soziale Kompetenz, zum anderen der Umfang der praktischen Hinweise, die gegeben werden (vgl. Tab. 4.14).

Tab. 4.14: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Fachleiter):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Fachleiter, positiv, weil</i>		
	Fachlich kompetent (1)	10
	Gute Beratung in Nachbesprechungen (3)	1, 2, 8

	Anforderungstransparenz vorhanden (2)	7, 9
	Praxisbezug vorhanden (2)	8, 9
	An konkreten Einzelfällen der eigenen Praxis gelernt wird (1)	1
	Richtlinien und Lehrpläne gut vermittelt werden (1)	9
	Gutes Analysevermögen (1)	1
	Sozial kompetent (gute Beziehung zwischen Referendar und Fachleiter) (1)	10
	Ansprechpartner (2)	3, 10
	Ehrlich (1)	1
	Positive Kritik (1)	1
	Praktische Hilfen gegeben werden	10
	Beispielhafte Unterrichtsentwürfe werden zur Verfügung gestellt (2)	6, 8
	Methodenhilfen (1)	8
	Sicherheitshinweise (1)	8
	<i>negativ, weil</i>	
	Fachlich inkompetent (1)	5
	Subjektive Beurteilung (1)	7
	Kein kritischer Umgang mit dem Lehrplan (1)	5
	Zu theoretisch, nur den Lehrplan besprochen (1)	5
	Nur inhaltliche Steckenpferde thematisiert (1)	5
	Keine ausreichend intensive Beratung, zu wenig Besuche (1)	7
	In Nachbesprechungen nur Theoriephasen besprochen (1)	5
	Zu wenig Anregungen (1)	7
	<i>Erwartungen der Fachleiter</i>	
	Umsetzung des im Fachseminar vermittelten (5)	1, 4, 6, 7, 10
	Eigenen Weg finden (4)	4, 7, 9, 10
	Sich weiter entwickeln (2)	6, 9

Neben der fachlichen Kompetenz und den praktischen Tipps bzw. Hinweisen spielt demnach auch die soziale Kompetenz und die Beziehung zwischen Fachleiter und Referendar eine wichtige Rolle. Aus den Kategorien lassen sich Ansätze eines Fachleiterleitbildes entwickeln, welches folgende Merkmale enthalten sollte. Ein Fachleiter sollte:

- Fachkompetent gute Beratungen durchführen.
- Richtlinien und Lehrpläne gut, aber auch kritisch vermitteln.
- Eigene Anforderungen transparent machen und objektiv beurteilen.
- Immer wieder Praxisbezug herstellen (z.B. Einzelfallanalysen).
- Ehrlicher Ansprechpartner sein und Kritik positiv formulieren.

Im Rahmen der geforderten Transparenz der Anforderungen sind die von den Referendaren wahrgenommenen Erwartungen des Fachleiters von Bedeutung, da hier ein Spannungsverhältnis offensichtlich wird. Auf der einen Seite muss das im Fachseminar Vermittelte umgesetzt werden, auf der anderen Seite soll der Referendar seinen eigenen Weg finden. Das *'Finden des eigenen Weges'* ist als eine *Strategie* anzusehen. Neben dem Fachseminar gibt es noch weitere Ausbildungsinstanzen, die in den folgenden Kategorien dargestellt sind.

Tab. 4.15: Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Referendariat (Teilbereich: Andere Ausbildungsinstanzen):

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Andere Ausbildungsinstanzen</i>		
<i>Hauptseminarleiter</i>		
<i>Ausbildungskoordinator (Ako)</i>		
	Ako spielt nur geringe Rolle (5)	2, 3, 4, 5, 10
	Ansprechpartner in pädagogischen Fragen (3)	3, 8, 9
	große Hilfe, da Ako auch Fachkollege Sport	1

Auffällig ist die Tatsache, dass der Hauptseminarleiter in den Interviews gar nicht als relevant für die Sportlehrerausbildung genannt wurde und der Ausbildungskoordinator auch nur in bestimmten Situationen (z.B. wenn er zugleich auch betreuender Fachlehrer ist) größere Relevanz besitzt. Der Fachleiter ist in jedem Fall die entscheidende Instanz für die Ausbildung zum Sportlehrer. Als Konsequenz der bisherigen Ausführungen zu den einzelnen Bestandteilen des Phänomens ist das beschriebene Spannungsverhältnis herauszustellen. Das *axiale Kodieren* ergab folgendes *paradigmatische Modell*:

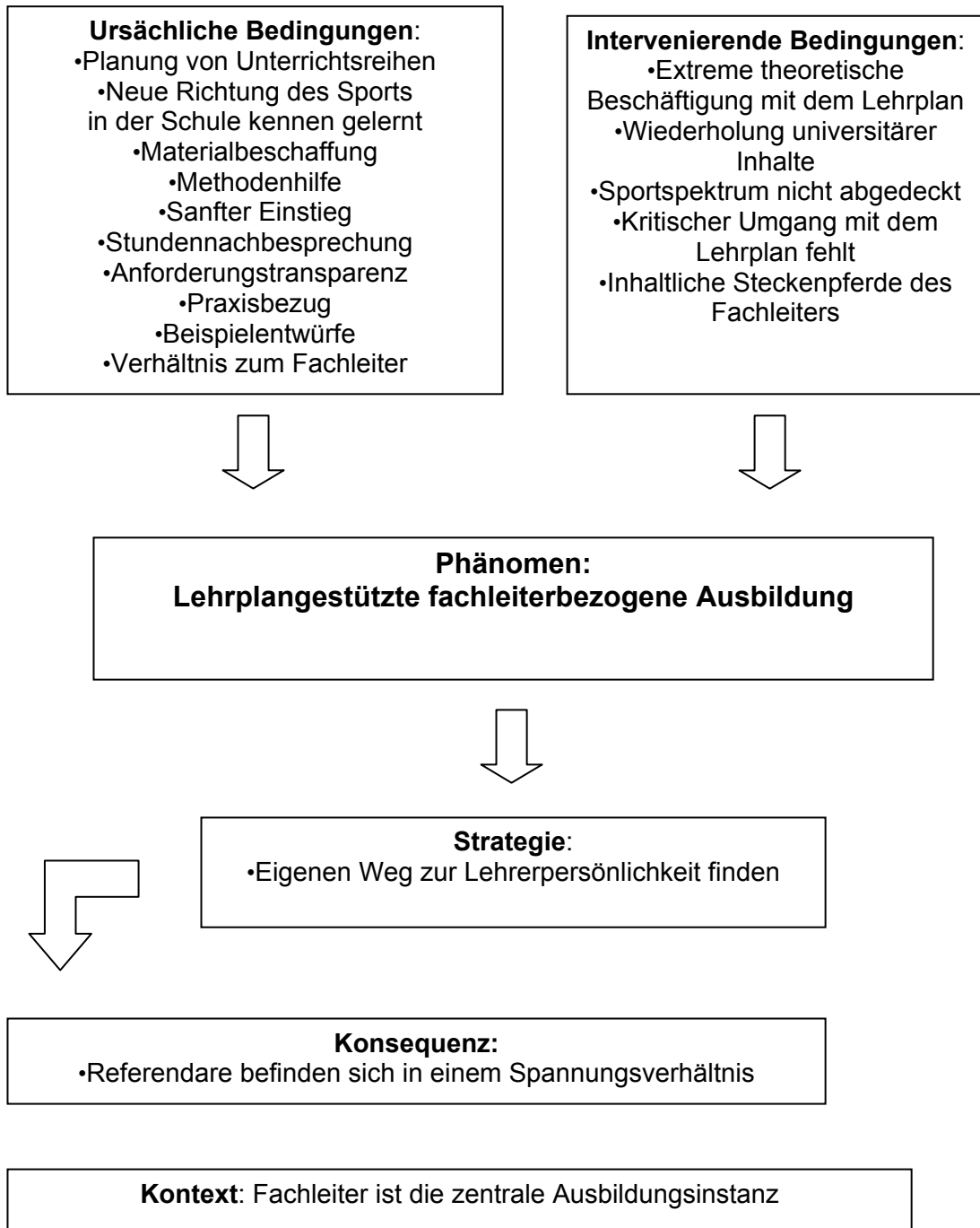


Abb. 4.21: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Referendariat
(Teilbereich: Lehrplangestützte fachleiterbezogene Ausbildung)

4.4.2.5 Lehrplanansichten angehender Lehrkräfte

Bei der Bewertung von Lehrplänen muss beachtet werden, auf welcher Grundlage die Bewertung erfolgt. Geht es um allgemeine, grundsätzliche Leitideen (*weites Lehrplanverständnis*) oder eher um Hilfestellungen für das alltägliche Lehrerhandeln (*enges Lehrplanverständnis*)

In den Interviewaussagen sind Kategorien sowohl zu einem *weiten Lehrplanverständnis* (d.h. Lehrplan soll die Richtung vorgeben), als auch zu einem *engen Lehrplanverständnis* (d.h. Lehrplan soll mir bei konkreten Lehrerhandlungen helfen) aus den Interviewaussagen gebildet.

Tab. 4.16 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
Grundsätzlich gute Idee(8), weil		1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Offen mit vielen Freiheiten (10)		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Nicht nur im Sinne der klassischen Sportarten (3)	6, 9, 10
	Schülerwünsche lassen sich berücksichtigen (3)	3, 4, 7
	Viele Perspektiven, nicht nur Leistung, werden aufgezeigt(2)	7, 9
	Gute Schlagworte (1)	2
Erzieherischer Aspekt ist verstärkt (1)		4
	Beispiele (1)	3
	Kürze (1)	6
<i>Aber auch kritisch zu sehen, weil</i>		
	Wenig konkret und ohne Praxisanleitungen (8)	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
	Jeder kann machen, was er will (3)	1, 4, 9
	Ältere Fachkollegen sind überfordert (3)	5, 6, 8
	Schülerakzeptanz fehlt, in der SI zum Teil nicht vorbereitet (3)	5, 7, 8
	Mit der Umsetzung alleine gelassen (1)	5
	Bewertungshilfen fehlen (3)	5, 7, 8
	Zu viel erzieherisch	5
<i>Lehrplannutzen</i>		
	Angaben zu den pädagogischen Perspektiven (9)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10

	Infos zu den Inhaltsbereichen (7)	1, 2, 4, 6, 7, 8, 10
	Gibt Rahmen vor (6)	4, 5, 6, 8, 9, 10
	Angaben zu den Methoden und Kenntnissen (3)	6, 8, 10
	Sensibilisiert für bestimmte Themen, nicht nur Leistungsdenken (2)	1, 6
	Öffnet das Verständnis für Sport (2)	1, 10
	Bewegungsarme Reflexionsphasen werden gefordert (2)	1, 10
	Aufgabenübernahme von Schülern wird gefordert (1)	1
	Anregungen werden gegeben (1)	9
	Bewertungshilfen werden gegeben (1)	6
<i>Wünsche</i>		
	Perspektivenakzentuierung in Schlagworten (3)	5, 7, 8
	Zusatzmaterialien (Entwürfe, Ideen) (7)	1, 4, 5, 7, 8, 9, 10

Daraus ergibt sich als grundsätzliches Phänomen, dass ein ‚**offener Lehrplan mit verstärktem erzieherischem Aspekt**‘ wahrgenommen wird⁹⁴.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Wie findest du den 'neuen' Lehrplan?

Interviewpartner: (eh) Insgesamt eigentlich recht gut. Er bietet vielfältige Möglichkeiten, auch mal (eh), ja nicht nur alt hergebracht irgendwelche Techniken zu vermitteln, sondern das halt auch mal unter anderen Gesichtspunkten zu öffnen. Ich kenne ja, wie gesagt, von früher halt nur wenn man Volleyball spielt oder wenn man Handball spielt, dann lernt man halt irgendwelche Würfe und danach macht man ein bisschen Taktik, und das war es dann.

⁹⁴ Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass es bei der Auswahl des zentralen Phänomens innerhalb eines Themenbereichs im Sinne der *Grounded Theory* nicht um Quantitäten geht (Die erste Kategorie (*offen, mit vielen Freiheiten*), die das Phänomen mitbildet, wird z.B. in allen, die zweite Kategorie (*erzieherischer Anteil verstärkt*) in nur einem Interview genannt), sondern um die Möglichkeit der Unterordnung aller anderen Kategorien im Prozess des axialen Kodierens.

Dass man ja auch die Spiele auch mal miteinander verbindet oder dass man halt Werfen einfach unter den verschiedenen Sinnrichtungen (...) ja es bietet einfach viele Möglichkeiten da jetzt auch mal etwas anderes zu machen.

Dass man halt eine Sportart nur unter Wahrnehmung sieht, oder etwas Wagen und verantworten, habe ich damals nicht wirklich gemacht. Es sei denn, diese ein, zwei Stunden Gerätturnen, die man dann ja doch mal hatte. Ja es gibt jetzt halt viele Möglichkeiten, obwohl wir jetzt gerade bei uns an der Schule wieder Leute haben, die sagen, um Gottes Willen und lass uns das doch lieber nach den Alten machen und halt die zwei älteren Kollegen, die verfluchen den neuen Lehrplan.

Es wird in den Kategorien deutlich, dass die Angaben zu den pädagogischen Perspektiven und den Inhaltsbereichen den Lehramtsanwärtern besonders präsent sind. Konkrete Hilfen zur Bewertung, Akzentuierung der pädagogischen Perspektiven und Umsetzungshilfen anhand von Entwürfen oder Ideen werden gefordert. Darüber hinaus wird die Offenheit des Lehrplans auf der einen Seite positiv, auf der anderen Seite im Sinne eines 'anything goes' aber auch negativ bewertet. Die Verstärkung des erzieherischen Anteils (vgl. Kap. 3.1) wird nicht grundsätzlich positiv gesehen, da in Teilen der erzieherische Anteil ein zu großes Gewicht bekommen hat.

Offenkundig ist nach der Auswertung der Interviews in jedem Fall, dass der Lehrplan den Sportunterricht der angehenden Sportlehrkräfte nachhaltig beeinflusst. Entweder geschieht dies eher widerwillig aufgrund der Ausbildungssituation (vgl. Kap. 4.4.2.4) oder eher aufgrund der eigenen Sympathie für die neue Leitidee des Sportunterrichts, welche im Lehrplan dargestellt ist. Das eigene Handeln als Sportlehrer wird in gewisser Weise für einen reflektierten-pädagogischen Sportunterricht sensibilisiert, der nicht nur die Perspektive Leistungsverbesserung im Blick hat.

Gleichwohl muss beachtet werden, dass von den sechs pädagogischen Perspektiven (vgl. Kap. 3.1.2) und Inhaltsbereichen bzw. Bewegungsfeldern (vgl. Kap. 3.1.3) einzelne Perspektiven von den Referendaren anders bewertet werden als andere. Nicht umsonst werden einige Perspektiven sehr häufig im Sportunterricht thematisiert, andere eher selten (vgl. Kap. 4.3.2). Der Kurzfragebogen (vgl. Anhang 4), der in die zehn Interviews integriert wurde, zeigt die Gewichtungen, die von den Probanden vorgenommen wurde. In Tabelle 4.17 sind die Ergebnisse zu den pädagogischen Perspektiven dargestellt.

Tab. 4.17 Teilergebnisse des Kurzfragebogens zu den pädagogischen Perspektiven:

Welche Bedeutung haben die einzelnen pädagogischen Perspektiven für deinen Sportunterricht?			
	wenig	mäßig	groß
Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)	0	1	9
Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)	4	3	3
Etwas wagen und verantworten (C)	1	6	3
Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)	0	6	4
Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)	0	2	8
Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)	0	3	7

Die eher mäßige Bedeutung der Perspektive D überrascht im Vergleich zu den Ergebnissen der Auswertung der Unterrichtsentwürfe (vgl. Kap. 4.3.2). Als einen Grund ergeben die Interviewdaten, dass es bei der Perspektive D immer auf das Leisten und Vergleichen untereinander hinausläuft. Des Weiteren scheint mit der Perspektive ein alter, wenig innovativer Sportunterricht verbunden zu werden. Interessant ist die Tatsache, dass gerade diese Perspektive bei der tatsächlichen Unterrichtsplanung noch eine sehr große Rolle spielt (vgl. Kap. 4.3.2). Darin kann ein Widerspruch gesehen werden zu den Ansichten über den Lehrplan und der tatsächlichen Umsetzung. Die Auswertung der Interviewdaten ergab folgende Kategorien zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven⁹⁵:

⁹⁵ Für jede pädagogische Perspektive ist aus den Interviewdaten eine Bezeichnung ermittelt worden (z.B. für die Perspektive B (Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten) die Bezeichnung ‚*Affinitätsperspektive*‘, da diese vor allem bei persönlichen Affinitäten angesteuert wird). Dadurch wird die spezifische Sichtweise der Lehramtsanwärter auf die einzelnen Perspektiven, wenn auch etwas verallgemeinert, ermöglicht.

Tab. 4.18 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich:
Lehrplanansicht (Teilbereich: Pädagogische Perspektiven)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
A: Die Zugangsperspektive (1)		1
<i>positiv, weil</i>		
	Gegen einseitig geistige Entwicklung (2)	6, 9
	Gesundheitsbewusstsein möglich wird (1)	3
	Verbindung zum 2. Fach (Biologie) leicht herstellbar (1)	10
	Reflektionsansatz (1)	10
<i>negativ, weil</i>		
	Kompetenzdefizit (1)	4
	Doppelung zu Inhaltsbereich 1 (1)	4
B: Die Affinitätsperspektive (5)		2, 5, 6, 8, 9
<i>positiv, weil</i>		
	Kreativität gefördert wird	3
<i>negativ, weil</i>		
	Inhalt begrenzt (2)	5, 10
	Von Schülern abgelehnt (1)	1, 7
	Bewegungsarm (1)	5
	Problematisch in koedukativen Lerngruppen (1)	7
C: Die Gefahrenperspektiven (3)		1, 7, 10
<i>positiv, weil</i>		
	Soziale Aspekte gut ansteuerbar (1)	3
	Grenzerfahrungen möglich (1)	3
<i>Negativ, weil</i>		
	Kein eigener Bereich, schwammig mit Überschneidungen zur Perspektive A (4)	1, 5, 6, 9
	Inhalt begrenzt (2)	8, 10
D: Die Traditionsperspektive (1)		1
<i>positiv, weil</i>		
	Leichte Umsetzung (1)	1
<i>negativ, weil</i>		
	Es immer auf das Vergleichen/auf Leistung hinausläuft (3)	4, 9, 10

	Schlechte Schüler bekommen ihre schlechte Leistung zu spüren (2)	4, 6
	Das kennen die Schüler ja schon (1)	2
E: Die Spielperspektive (1)		10
<i>positiv, weil</i>		
	Eigene Erfahrung vorhanden (2)	1, 9
	Wettkampfsituation ist oft vorhanden (2)	1, 6
	Schüler müssen sich selbst Spiele organisieren (1)	1
	Große gesellschaftliche Relevanz (1)	10
<i>negativ, weil</i>		
	Schwächere manchmal ausgegrenzt werden (2)	4, 6
F: Die Gesellschaftsperspektive (2)		9, 10
<i>positiv, weil</i>		
	Eigene Erfahrung vorhanden (2)	6, 8
<i>negativ, weil</i>		
	Schüler nahe liegende Inhalte ablehnen (2)	1, 7

Die Kategorien offenbaren Gründe, warum bestimmte pädagogische Perspektiven eher häufiger gewählt (z.B. eigene Erfahrung vorhanden) bzw. abgelehnt werden (z.B. inhaltliche Umsetzung wird als begrenzt wahrgenommen). Außerdem wird deutlich, in welchen Bereichen es bei der Umsetzung der Perspektiven Probleme geben könnte (z.B. Ablehnung durch die Schüler).

Weiterhin wird in Teilen eine sehr differenzierte Sicht auf einzelne Perspektiven deutlich. So wird beispielsweise zur Perspektive D angemerkt, dass die Gefahr besteht, dass „schlechte“ Schüler ihre „schlechte“ Leistung zu spüren bekommen. Nur durch eine solche Erkenntnis kann der angehende Sportlehrer daran arbeiten und seinen Unterricht so gestalten, dass eine solche Ausgrenzung nicht geschieht. Ein anderes Beispiel ist die Perspektive F, da dort als Problem angesehen wird, dass die Schüler häufig nahe liegende Inhalte (z.B. Ausdauersport) ablehnen (vgl. Kap. 4.4.2.4). Dementsprechend ergeben sich aus den Kategorien Begründungen, warum einzelne Kategorien mehr Beachtung finden als andere⁹⁶.

⁹⁶ Es bleibt anzumerken, dass laut Lehrplan in der Stufe 11 die pädagogischen Perspektiven zwingend gleichbedeutend nebeneinander stehen, eine echte offizielle Gewichtung ist demnach erst im Rahmen der Profilbildung in der Qualifikationsphase (Stufe 12 und 13) zulässig.

Konkrete Erklärungen für das festgestellte Übergewicht der Perspektiven D und E (vgl. Kap. 4.3.2) ist für die Perspektive D die als leicht empfundene Umsetzung zu konstatieren. Die Perspektive E wird offensichtlich häufig thematisiert, da umfassende Erfahrungen bei den angehenden Sportlehrkräften vorhanden sind, ein Wettkampf sehr häufig im Sportunterricht zu Stande kommt und die Perspektive eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzt. Darüber hinaus lassen sich im Rahmen dieser Perspektive die Schüler gut in die Unterrichtsorganisation mit einbinden.

Aus den Interviewaussagen zu den einzelnen pädagogischen Perspektiven lässt sich im Sinne des *axialen Kodierens* eine *Strategie* ableiten, die entscheidend den Umgang mit dem Lehrplan beeinflusst (vgl. Kap. 4.4.2.7), da die Referendare bestimmte pädagogische Perspektiven, die Ihnen aus verschiedenen Gründen näher stehen als andere, eher in Ihrem Sportunterricht berücksichtigen.

Neben den Ansichten zu den pädagogischen Perspektiven sind Ansichten zu den Inhaltsbereichen bzw. Bewegungsfeldern bedeutsam, da die Planung ebenfalls vom Inhalt ausgehen kann (vgl. Kap. 3.2.3) und einzelne Perspektiven häufig mit bestimmten Inhaltsbereichen in Verbindung gebracht werden (z.B. Perspektive D mit Springen, Laufen, Werfen – Leichtathletik). Die Interviewdaten ergaben dazu folgende Kategorien⁹⁷.

Tab. 4.19 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht (Teilbereich: Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>1) Körperwahrnehmen – Bewegungsfähigkeiten ausprägen positiv, weil</i>		
	Oft mit drin (1)	8
	Selbstvertrauen geschaffen werden kann (1)	4
	Interessante Sachen möglich (1)	8
<i>negativ, weil</i>		
	Zu bewegungsarm (1)	5
	Umsetzung schwierig (1)	7
<i>2) Spielen entdecken - Spielräume nutzen positiv, weil</i>		
	In der Realität alles zugebaut wird (1)	10
	Notenfreie Spielräume wichtig (1)	2

⁹⁷ Die Ergebnisse des Kurzfragebogens sind im Anhang 4 dargestellt. Die Tatsache, dass bei einigen Inhaltsbereichen bzw. Bewegungsfeldern nur neun Probanden den Fragebogen ausgefüllt haben, ist darauf zurückzuführen, dass ein Referendar keine Gewichtung vornehmen wollte.

<i>negativ, weil</i>		
	Selbsterfindung von Spielen sehr zeitaufwendig (1)	5
<i>3) Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik positiv, weil</i>		
	Selbstlernprozesse, z.B. bei allgemeinen Sprüngen, möglich (1)	6
<i>negativ, weil</i>		
	Man in die Tabellen reinrutscht (1)	4
	Traditionelle Sportarten damit verbunden werden (1)	3
<i>4) Bewegen im Wasser – Schwimmen positiv, weil</i>		
	Es schön ist (1)	8
<i>negativ, weil</i>		
	Nur in einer Klassenstufe durchgeführt (1)	6
<i>5) Bewegen an Geräten - Turnen positiv, weil</i>		
	-	
<i>negativ, weil</i>		
	Gefährlich (1)	10
	Nicht zeitgemäß (1)	10
	Schlimme Realität im Leistungsturnen (1)	10
<i>6) Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste gut, weil</i>		
	Kreativität gefördert wird (1)	4
<i>Problematisch, weil</i>		
	Kompetenzdefizit (1)	9
<i>7) Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele positiv, weil</i>		
	Kompetenz vorhanden (3)	1, 8, 10
	Schüler haben Spaß (6)	1, 3, 6, 7, 9, 10
	Durch Medien vorgelebt (3)	1, 6, 10
	Wichtig in der eigenen Freizeit (2)	1, 7
	Haben Freiheiten, nicht so ernst (2)	3, 7
	Schüler glauben das zu können (1)	1
	Integration aller leicht (1)	7

	Das Miteinander steht im Vordergrund (1)	7
	Selbstgestaltung von Spielen schöner Inhalt (1)	7
<i>negativ, weil</i>		
	-	
<i>8) Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport positiv, weil</i>		
	-	
<i>negativ, weil</i>		
	Kompetenzdefizit (3)	4, 7, 9
	Organisationsaufwand (3)	1, 5, 10
	Gefährlich (2)	4, 7
	Fehlende Ausrüstung (1)	2
	Fehlender Raum (1)	6
	Schüler haben, z.B. beim Inline-Skating, andere Vorstellungen (1)	4
	Gleichgewichtsfähigkeit auch anders zu erreichen (1)	3
<i>9) Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport positiv, weil</i>		
	Kompetenzen vorhanden (1)	10
	Kräftemessen wichtig (1)	10
<i>Problematisch, weil</i>		
	Kompetenzdefizit (6)	2, 4, 5, 6, 8, 9
	Gefährlich (1)	6
	Fehlender Raum (1)	6
	Schüler haben, z.B. beim Inline-Skating, andere Vorstellungen (1)	4
	Gleichgewichtsfähigkeit auch anders zu erreichen (1)	3

Die Ansichtungen zu den einzelnen Inhaltsbereichen bzw. Bewegungsfeldern sind ebenfalls Teil einer möglichen *Strategie*, welche die Entscheidung darüber beeinflussen können, was letztendlich im Sportunterricht passiert. Aufgrund der Tatsache, dass einzelne pädagogische Perspektiven besonders gut anhand bestimmter Sportbereiche und Bewegungsfelder thematisiert werden können (z.B. Etwas wagen und verantworten und Bewegen an Geräten – Turnen), hat das Ausblenden eines Sportbereichs bzw. Bewegungsfeldes ebenfalls häufig zur Folge, dass eine pädagogische Perspektive seltener zum Thema des Sportunterrichts wird.

Zuletzt ergaben die Interviewdaten Aussagen zu den Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. Kap. 3.1.1). Dabei zeigte sich, dass dieser Bereich des Lehrplans vergleichsweise wenig Beachtung fand. Häufig wurden während der Interviews Nachfragen zu einzelnen Prinzipien gestellt oder Leseпаusen gewünscht. Folgende Kategorien ergaben sich aus den Daten:

Tab. 4.20 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Lehrplanansicht (Teilbereich: Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Mehrperspektivität</i>		
	Verschiedene Perspektiven von bzw. im Sport sollen im Sportunterricht angesteuert werden (7)	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10
	Nicht nur Leistung soll im Vordergrund stehen (3)	1, 6, 9
	Nicht nur normierte Sportarten sollen durchgeführt werden (2)	6, 9
	Schwammiger Begriff (1)	7
<i>Erfahrungs- und Handlungsorientierung</i>		
	Schülerorientierung soll verfolgt werden (3)	2, 4, 6
	Es wird immer getan (2)	3, 9
	Schüler sind überfordert (1)	5
<i>Reflexion</i>		
	Ich muss verdeutlichen, was ich mache, weg vom bloßem Aktionismus (3)	2, 3, 8
	Ist Voraussetzung für Mehrperspektivität (1)	2
	Muss kein großes Gespräch sein (1)	3
	Zu lange Theoriephasen (1)	5
	Erschöpft sich irgendwann (1)	10
<i>Verständigung</i>		
	Soziale Komponente ist immer da (1)	3
<i>Wertorientierung</i>		
	In anderen Fächern besser zu vermitteln (2)	4, 6
	Schwammiger Begriff (1)	6
	Ich möchte keine Maßstäbe erheben (1)	3

Deutlich wird in den Kategorien, dass für die einzelnen Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts eine unterschiedliche Akzeptanz existiert.

So erfährt die *Mehrperspektivität* breite Zustimmung in dem Sinne, dass im Sportunterricht verschiedene Perspektiven angesteuert werden müssen, die außerhalb einer normierten leistungsbezogenen Sportartenorientierung erfolgt.

Ebenso erscheint die *Reflexion* ein zentrales Merkmal des Lehrplans, da nur dadurch die neuen pädagogischen Leitideen transparent werden können. Gleichwohl weisen die Interviewaussagen auf das Zeitproblem hin, da *Reflexion* zu Lasten der Bewegungszeit geht und damit häufig den Schülerwünschen (vgl. Kap. 4.4.2.4) entgegensteht.

Die drei anderen Prinzipien besitzen nach der Datenauswertung aus unterschiedlichen Gründen geringere Relevanz. Dabei scheinen *Erfahrungs- und Handlungsorientierung* sowie *Verständigung* eine Selbstverständlichkeit im Sportunterricht zu sein. Dagegen erfährt eine *Wertorientierung* sogar direkte Ablehnung, da andere Fächer nach Meinung der Probanden besser geeignet erscheinen bzw. angehende Sportlehrkräfte durch Ihren Unterricht keine Maßstäbe setzen wollen. Die Ablehnung der *Wertorientierung* wird ebenfalls durch die Ergebnisse des Kurzfragebogens gestützt, da fünf Interviewpartner diesem Prinzip wenig Bedeutung zugemessen haben (vgl. Tab. 4.21).

Tab. 4.21 Teilergebnisse des Kurzfragebogens zu den pädagogischen Perspektiven:

Wie schätzt Du die Bedeutung der einzelnen Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts für deine Arbeit als Sportlehrkraft ein?			
	wenig	mäßig	groß
Mehrperspektivität	0	3	7
Erfahrungs- und Handlungsorientierung	0	3	7
Reflexion	0	3	7
Verständigung	0	2	8
Wertorientierung	1	5	4

Insgesamt sind die Ansichten zu den Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts allerdings allenfalls im *Kontext* des *paradigmatischen Modells* zum Themenbereich 'Lehrplanansichten' zu sehen, da die Bedeutung für das unterrichtliche Handeln bzw. für die Planungsarbeit der Referendare eher gering erscheint. Dies ändert sich natürlich, wenn innerhalb der Ausbildung (z.B. durch den Fachleiter) den Prinzipien mehr Beachtung geschenkt wird. Das *axiale Kodieren* ergab nach den Interviewdaten zu diesem Themenbereich folgendes *paradigmatische Modell*:

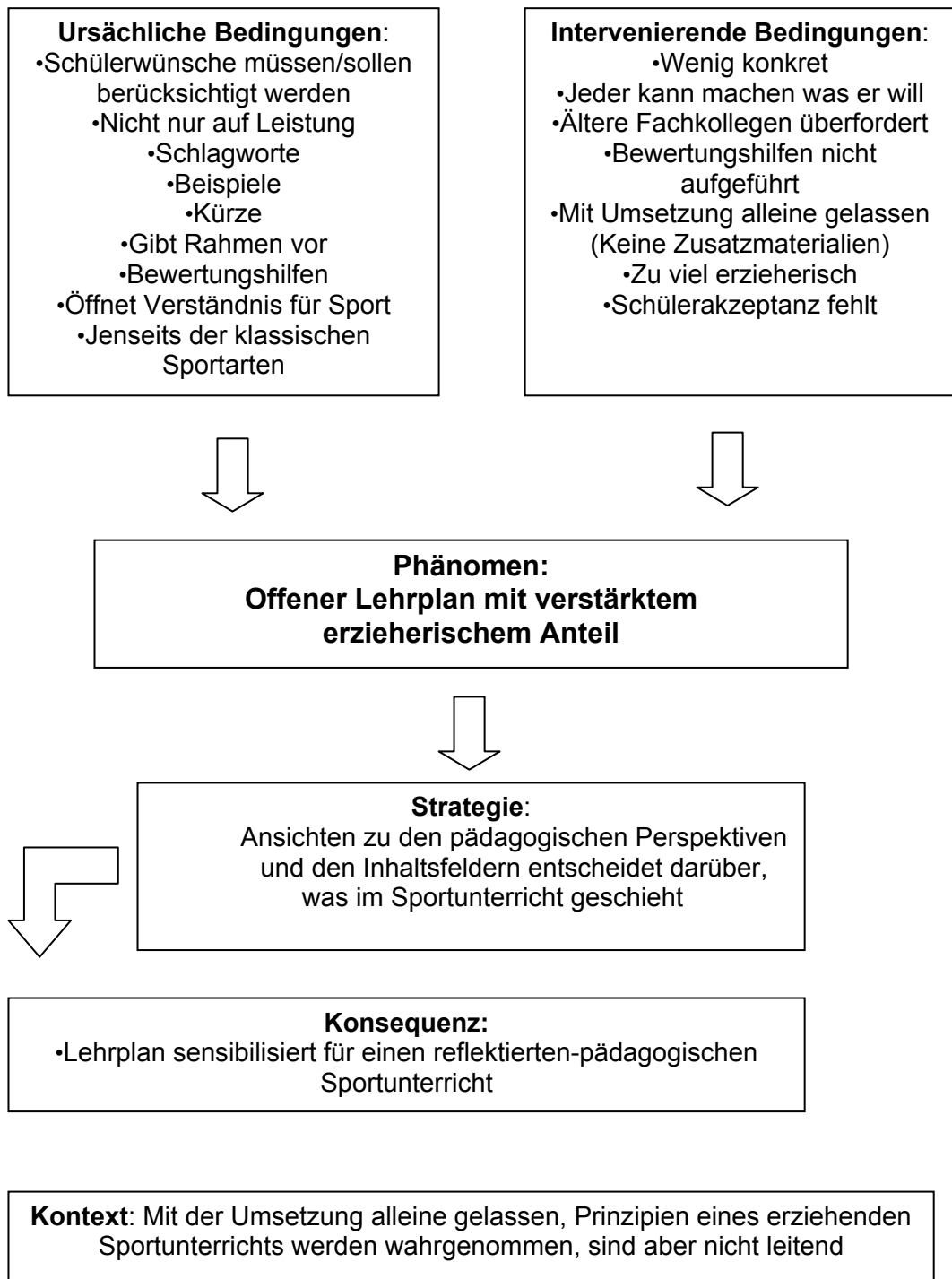


Abb. 4.22: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Lehrplanansichten

4.4.2.6 Berufliches Selbstverständnis

Das berufliche Selbstverständnis manifestiert sich nach Auswertung der Interviewdaten in dem zentralen Phänomen einer umfassenden Berufsaufgabe. Darin geht es den angehenden Sportlehrkräften in Ihrem Sportunterricht um eine **„freudvolle mehrperspektivische Sportvermittlung zur Freizeiterweiterung und Stärkung einer sozialkompetenten Persönlichkeit“**.

Ankerbeispiel:

Interviewer: Welche Aufgaben kommen deiner Meinung nach als Sportlehrer bzw. Sportlehrerin auf dich zu?

Interviewpartner: Ja, erst mal der Unterricht selbst, denke ich, mit verschiedenen Schülern oder Schülergruppen umzugehen. Wobei ich das jetzt ja nur ansatzweise überhaupt erst mal in den Genuss komme, vielleicht auch mal mit konfliktreichen Kursen oder so mal zusammen zu kommen, weil die alle noch lieb und nett da ja sind oder Sanatorium, wie uns die von der Hauptschule nebenan immer erzählen. (eh) Ja das ist so eine Sache, dass man das ja vielleicht auch mal nicht mehr so gut haben könnte, dass das auf einen zukommen könnte. Ja, so vielfältige Vorbereitung in verschiedenen Dingen, die man ja immer wieder neu auf jede Gruppe abstimmen muss. Ansonsten, was wahrscheinlich noch auf mich zukommen wird, oder was ich gerne machen möchte ist (eh) ja auch so Exkursionen begleiten. Also, ich kann nicht wirklich gut Ski fahren. Denke ich, kommt irgendwann mal auf mich zu, dass ich das mal irgendwann richtig lerne, um da auch mal irgendwann einsatzbereit zu sein. Ansonsten hoffe ich, dass da nicht in den nächsten Jahren wieder mal ein neuer Lehrplan auf uns zukommt, der dann wieder neue Voraussetzung stellt. Ja sonst (...) Sport vermitteln, Schülern irgendwie Spaß am Sport zu vermitteln, finde ich wichtig.

Dieses Phänomen wird durch die einzelnen Kategorien genauer differenziert (vgl. Tab. 4.22):

Tab. 4.22 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)	Fundstellen
Vermittlung (Körperliche Ziele)	
Koordinationsverbesserung (3)	1, 5, 9
Techniken, Taktiken, Regeln (3)	1, 3, 9
Fähigkeiten und Fertigkeiten (2)	1, 5
Bewegungen einschätzen (2)	1, 7
Reaktionsfähigkeit entwickeln (1)	7
Erziehung (Geistige Ziele)	

Schüler sollen Spaß am Sport bekommen (6)	4, 5, 7, 8, 9, 10
Sport soll Bestandteil der Freizeit werden (4)	4, 5, 7, 9
Schüler sollen verschiedene Sinnperspektiven des Sports erkennen (4)	4, 5, 7, 10
Fitness/Gesundheit/TV-PC-Konsum entgegenwirken (6)	1, 2, 3, 5, 9, 10
als Stressbewältigung (1)	10
Lust am Gestalten wecken (1)	2
Leistungsbegriff differenzieren	6, 7, 9
Kritische Sicht auf Sport erreichen (2)	2, 6
Persönlichkeit stärken (2)	2, 3
Selbstbewusstsein (2)	3, 10
Anstrengungsbereitschaft (2)	4, 9
Selbstständigkeit (2)	1, 8
Eigenverantwortlichkeit für den eigenen Körper (2)	1, 7
Eigene Schwächen erkennen und damit umgehen (1)	1
Akzeptanz für alternative Sportbereiche fördern (1)	10
Gewaltprävention/von der Straße weg (1)	3
Körperkult entgegenwirken (1)	3
Mentale Förderung (1)	5
Sozialkompetent werden/in der Gruppe agieren können (9)	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10
Vertrauen herstellen (5)	2, 3, 7, 9, 10
Fairness (4)	2, 4, 8, 10
Schwächen anderer akzeptieren, Rücksichtnahme, Verantwortung (3)	6, 7, 9, 10
Arbeit mit dem anderen Geschlecht ermöglichen (2)	2, 3
Kommunikationsfähig machen (1)	10
<i>Schülerverhalten</i>	
Akzeptanz für alternative Sportbereiche fördern (1)	10
Akzeptanz für theoretische Phasen fördern (1)	10

<i>Praktische Unterrichtsdurchführung</i>		
	Bewegung ermöglichen (3)	3, 9, 10
	Schwitzen (3)	5, 7, 10
	Erfolgserlebnis ermöglichen (2)	5, 7
	Organisationsrahmen gewährleisten (2)	4, 7
	Alle beschäftigen (vor allem in SI) (1)	1
	Sicherheit gewährleisten (1)	4

Aus den Kategorien lassen sich vier Hauptziele des Sportunterrichts herausarbeiten, welche der Referendar gewissermaßen als Folge der Berufsauffassung zur Strategie seines Handelns werden lässt. Diese Ziele sind im Einzelnen:

- Vermittlung sportrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Eigenen Wert des Sports für die Schüler erfahrbar machen.
- Stärkung der Persönlichkeit.
- Erweiterung der sozialen Kompetenz.

Allerdings lassen sich nach den Aussagen der Interviewpartner diese Ziele nur verwirklichen, wenn der Sportunterricht von den Schülern als freudvoll erfahren wird. Um eine solche umfassende Berufsaufgabe zu erfüllen, sind bestimmte Voraussetzungen bei den unterrichtenden Lehrern notwendig: Die Interviewaussagen ergaben zahlreiche Kategorien zu Ihrer eigenen Lehrpersönlichkeit (vgl. Tab. 4.23).

Tab. 4.23 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis (Teilbereich: Sicht der eigenen Lehrerpersönlichkeit)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
	Vorbild sein (3)	6,7,9
	Fachkompetenz (4)	3,6,7,8
	Medienkompetenz (1)	8
	Planungskompetenz (1)	8
	Einen Entwurf schreiben können (2)	3, 4
	Schülervoraussetzungen berücksichtigen (1)	4
	Richtlinien und Lehrpläne umsetzen (1)	3
	Sozialkompetenz (2)	6,7
	offen und herzlich sein (2)	3,6

	kontaktfreudig sein (1)	4
	Ansprechpartner sein (1)	7
	Akzeptiert sein (1)	4
	Als Mensch präsentieren (1)	6
	Geduldig sein (1)	9
	Engagiert sein (1)	8
	Eigene Ansprüche runterschrauben (1)	9
	Mit den Eltern umgehen können (1)	8
<i>Durchführungskompetenz</i>		
	Motivierend sein (2)	5,8
	Schülerwünsche zulassen (2)	5,7
	Alle (auch Schwächere) einbeziehen (2)	5,10
	Schüler mitgestalten lassen (1)	7
	Gerecht benoten (1)	7
	Transparenz schaffen (1)	3
	Selbst mit einbringen (1)	7
	Mut etwas neues auszuprobieren (1)	8
	Nicht nur die eigenen Steckenpferde reiten (1)	10

Es wird deutlich, dass eine für die Schüler vorbildhafte professionelle Lehrerpersönlichkeit angestrebt wird. Konkret werden in den Daten drei Kompetenzbereiche deutlich:

- Fachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Durchführungskompetenz

Der Planungsbereich und die Arbeit mit dem Lehrplan erscheinen beim beruflichen Selbstverständnis zwar eine Rolle zu spielen, aber keinesfalls im Vordergrund zu stehen. Das hier dargelegte berufliche Selbstverständnis, welches sich in Berufsaufgaben und Lehrerhandeln unterteilen lässt, muss im Kontext bestimmter pragmatischer Anforderungen des schulischen Alltags gesehen werden. Dabei ist vor allem das Einhalten eines Ordnungsrahmens (vor allem in der SI), in dem alle Schüler beschäftigt und Sicherheitsstandard eingehalten werden, zu beachten. Als Konsequenz der hier dargestellten Teile des *paradigmatischen Modells* ergeben sich drei Merkmale, die für das berufliche Selbstverständnis eine wichtige Rolle spielen (vgl. Tab.4.24).

Tab. 4.24 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis (Teilbereich: Merkmale des eigenen beruflichen Selbstverständnisses)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Merkmale</i>		
	Idealismus bewahren, Beruf darf keine Pflichtübung werden (1)	8
	Stellenwert des Faches deutlich machen können (1)	4
	Im Unterricht wohl fühlen (1)	4

Im *paradigmatischen Modell* sind diese Aspekte zusammengefasst.

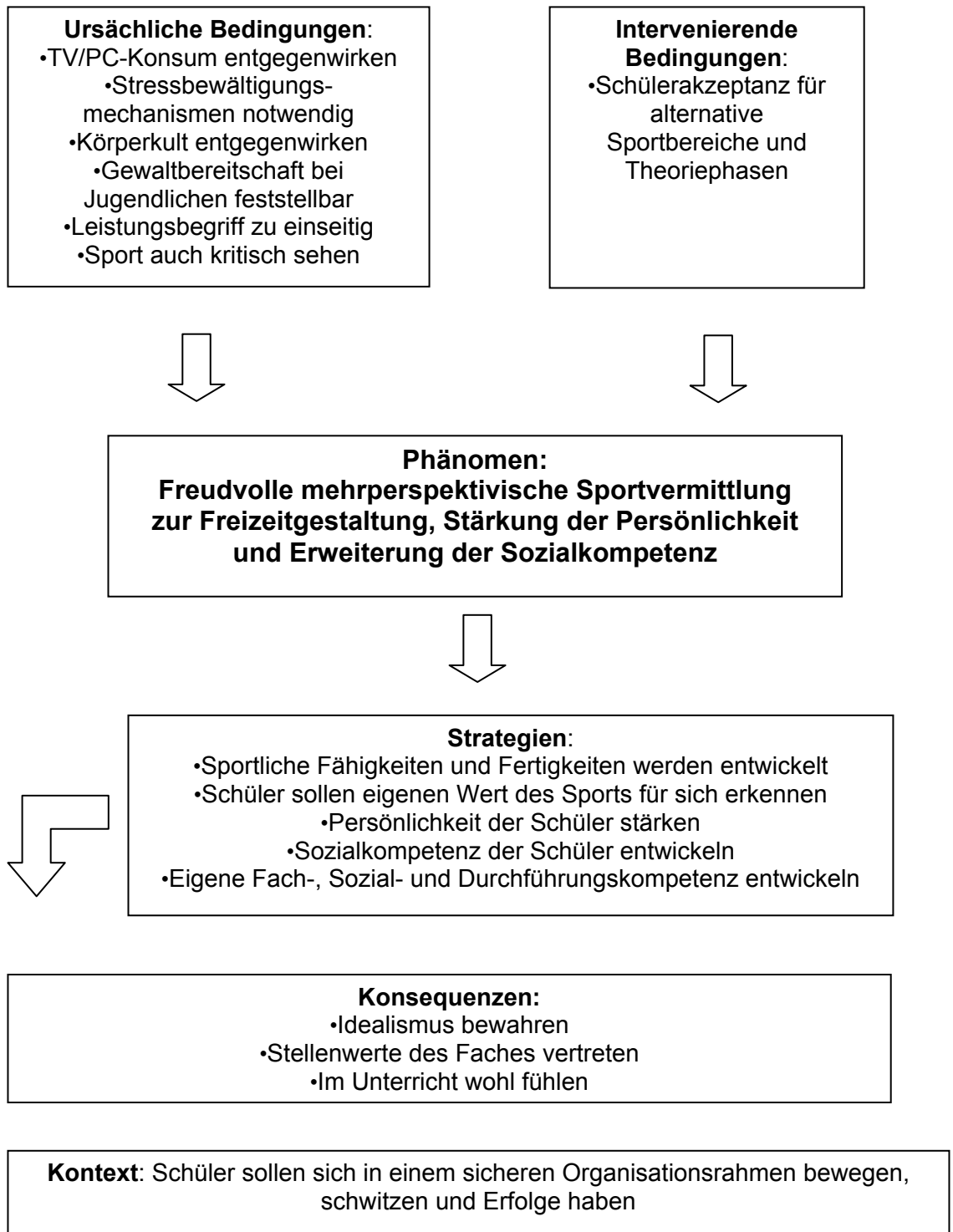


Abb. 4.23: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Berufliches Selbstverständnis

4.4.2.7 Planungsgänge von Unterricht

Der letzte Themenbereich, der gewissermaßen von allen anderen Themenbereichen individuell unterschiedlich beeinflusst wird, ist die eigentliche Planung des Sportunterrichts. Aus den Daten ergab sich eine Trennung zwischen der Planung eines Unterrichtsvorhabens und der Planung einer konkreten Unterrichtsstunde im Rahmen eines Besuches durch den Fachleiter (vgl. Kap. 3.3.1). In den Kategorien wird deutlich, dass die Planung des Unterrichts davon beeinflusst wird, ob während des Unterrichtsvorhabens ein Fachleiterbesuch erfolgt oder nicht (vgl. Tab. 4.25).

Tab. 4.25 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Themenwahl - Pädagogische Perspektive/ Inhaltsbereich)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Auswahl der pädagogischen Perspektive</i>		
	Habe ich im Kopf (3)	4, 5, 9
	Eigene Vorlieben (1)	7
<i>Auswahl des Inhaltsbereichs, nach</i>		
Schülerwunsch (4)		1, 5, 7, 9
	Neuigkeitswert außerhalb der traditionellen Sportarten (2)	4, 10
	Eigener Erfahrung durch die Uni (2)	3
Wunsch des Fachlehrers (1)		8
<i>Vorgaben</i>		
Nach Fachleiteransage, möglichst alle Perspektiven bei den Besuchen abdecken (1)		8
Schulinternes Curriculum berücksichtigen (1)		1
	Dessen was die anderen Mitreferendare bereits gemacht haben (1)	4

Die Themenauswahl ist an zahlreiche Bedingungen geknüpft. Aus diesem Grund stellt eine '**fremdgesteuerte Themenauswahl**' das erste zentrale Phänomen der Planungsarbeit dar.

Ankerbeispiel

Interviewer: Wie viele Unterrichtsbesuche (beratende, bewertende) hast du im Sport bereits in der Oberstufe absolviert?

Interviewpartner: Drei bewertete und einen beratenden. Zwei davon waren in der Oberstufe.

Interviewer: Welche Perspektiven, welches Bewegungsfeld stand im Vordergrund?

Interviewpartner: Einmal, im Gestalten, Rope Skipping unter gestalterischen Gesichtspunkten und Volleyball unter der Wahrnehmungsperspektive.

Interviewer: Aus welchem Grund hast Du gerade diese(s) ausgewählt?

Interviewpartner: Was heißt ausgesucht. Der Termin war halt irgendwann, den hat man sich dann geben lassen und halt zu dem Zeitpunkt war der eine, dieser Volleyballbesuch, war halt im Ausbildungsunterricht und der Kollege wollte halt gerade Volleyball machen und halt auch diese Perspektive, insofern war das halt automatisch (eh) dann so. Dadurch dass ich dann auch gedacht habe, Volleyball ist Okay, habe ich mir dann auch einen Unterrichtsbesuch in diese Unterrichtsreihe gelegt. Und in der Elf war halt einfach der Gedanke, das war der zweite bewertete Besuch, den ich hatte. Also kurz nach den Ferien irgendwann und ich wollte diese gestalterische Perspektive möglichst schnell weg haben, damit das nicht irgendwann in die Prüfungssituation oder in die Prüfungsphase reinkommt und dann habe ich das halt gleich schon mal als Besuch gemacht, weil Frau XY halt auch irgendwann sagte, dass es schön wäre, wenn man alle Perspektiven auch mal gezeigt hat, insofern hatte das eher praktische Gründe (lacht).

Die Planung eines Unterrichtsvorhabens wird nach der Datenauswertung zwar auch bestimmt durch eigene Vorlieben bzw. eigene Erfahrungen. Darüber hinaus wird bei der Inhaltsauswahl Wert darauf gelegt, dass Wünsche der Schüler und Fachlehrer sowie Fachleitervorgaben und eventuell Vorgaben des schulinternen Curriculums berücksichtigt werden. Außerdem lässt die Kategorie 'die pädagogische Perspektive *habe ich im Kopf*' darauf schließen, dass das Unterrichtsthema eher durch den Inhaltsbereich beeinflusst wird und die pädagogische Perspektive allenfalls im weiteren Kontext mitbedacht wird. Das *paradigmatische Modell* fasst das Phänomen zusammen:

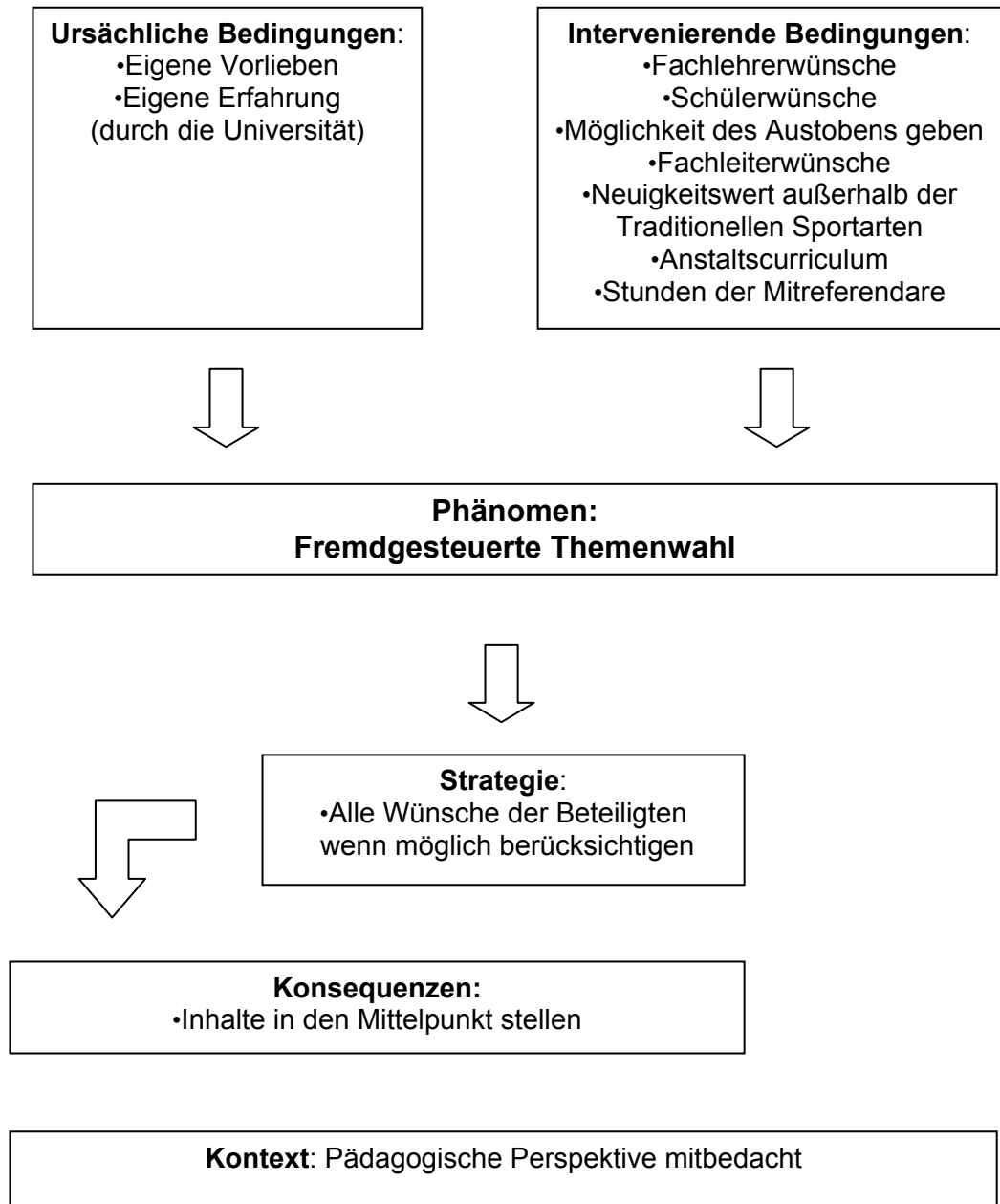


Abb. 4.24: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Planungsgänge von Unterricht (Teilbereich: fremdgesteuerte Themenwahl)

Nach der Themenfestlegung beginnt der eigentliche Planungsprozess. Nach Auswertung der Interviewdaten ergaben sich einzelne Planungsschritte, die in folgenden Kategorien verdeutlicht sind (vgl. Tab. 4.26).

Tab. 4.26 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Planungsprozess)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
Brainstorming (2)		1, 3
	Bücher wälzen/Material sichten (5)	2, 3, 5, 7, 10
<i>Lehrplanbedeutung für die Planung</i>		
	Lehrplan vorweg ansehen um Überblick zu schaffen (4)	2, 5, 6, 10
	Gar keine Bedeutung (2)	3, 4
	Als quasi rechtliche Begründung für den Besuch (2)	1, 7
Erste konkrete Reihenformulierung/ Zeitplanung (4)		1, 5, 6, 7,
	Rücksicht auf Schülervoraussetzung (4)	4, 8, 9, 10
	Rücksicht auf sachstrukturelle Progression (2)	6, 7
	Rücksicht auf Rahmenbedingungen (1)	1
	Nach Möglichkeit des Austobens (1)	2
<i>Vorbereitung der einzelnen Stunden</i>		
	Voraussetzung werden geschaffen (z.B. Stationskarten anfertigen) (1)	3

Zu Beginn der konkreten Planungsarbeit steht mit dem Aneignen der notwendigen Fachkompetenz eine Art Sachanalyse⁹⁸. Dies geschieht durch Lektüre von Fachliteratur (*'Bücher wälzen'*), und das *'Sichten von Materialien'*. Dieser Prozess wird als eine Art *'Brainstorming'* verstanden, da spontane Einfälle entstehen, welche die Planungsgrundlage bzw. den Planungsgang steuern.

⁹⁸ Die Notwendigkeit und die Art einer Sachanalyse im Rahmen der Unterrichtsplanung werden seit langem diskutiert (vgl. PETERSEN 1996, 21ff.). Als eine Art Konsens stellt PETERSEN (vgl. ebd.) fest, die Auseinandersetzung von Lehrern mit der Sache nicht ‚vorpädagogisch‘ erfolgt. Allerdings setzt ein pädagogisch sinnvolles Bemühen fundierte Kenntnisse voraus.

In einem nächsten Schritt wird unter bestimmten Bedingungen der Ablauf der Reihe konkretisiert und ein Zeitplan erstellt. Besonders erwähnenswert ist die Tatsache, dass bereits bei der Planung Phasen eingeplant werden, in denen ausreichend Zeit für Bewegung (*'Möglichkeit des Austobens'*) vorhanden ist.

Der Lehrplan spielt allenfalls ganz zu Beginn der Planungsarbeit eine Rolle, wenn im Rahmen des Brainstormings Informationen zu Perspektiven und Inhaltsbereichen gesammelt werden. Danach kommt der Lehrplan, wenn überhaupt dann nur bei einer schriftlichen Unterrichtsplanung zum Tragen, bei der er als eine Art Begründungshilfe des geplanten Unterrichts dient. Kurz vor den einzelnen Stunden werden konkrete Arbeiten zur Unterrichtsdurchführung erledigt (z.B. Stationskarten schreiben, Geräte herrichten).

Erfolgt während des Unterrichtsvorhabens ein Fachleiterbesuch, so unterliegt die Planung der Besuchsstunde und dem dazugehörigen Unterrichtsentwurf einer besonderen Bedingung.

Ankerbeispiel

Interviewer: Und bei diesem Planungsprozess. Welche Rolle spielen die Lehrpläne bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens bzw. einer Unterrichtsstunde?

Interviewpartner: Ja eigentlich immer hauptsächlich vom Unterrichtsbesuch ausgehend. Dann sucht man sich irgendwie für diese Stunde (eh) die konkrete Begründung oder das richtige Thema und blättert man darin herum, was wollen die eigentlich unter A und was brauche ich dafür, um hauptsächlich Formulierungen zu klauen und so die richtige Intention auch darein zu kriegen. Und dann werden halt die Stunden davor gebastelt, wie man die braucht und dann danach.

Tabelle 4.27 zeigt die Kategorien zu dem Phänomen der **„lehrplankonformen Entwurfsplanung“**.

Tab. 4.27 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Entwurfsanfertigung und Zielformulierung)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
<i>Planung des Unterrichtsbesuches</i>		
	Zeitliches Anpassen (4)	1, 4, 5, 7
Die attraktivste Stunde muss die Besuchsstunde sein		7
	Stunden werden um den Unterrichtsbesuch gebastelt (1)	5
	Ich denke dann von Stunde zu Stunde (1)	4

	Voraussetzung werden geschaffen (Kletterhalle buchen, Stationskarten angefertigt) (1)	3
<i>Entwurfsanfertigung</i>		
	Unter zu Hilfenahme von Beispielenwürfen (2)	3, 6
<i>Vorgaben zu den Zielformulierungen</i>		
	Keine oder unklare (6)	1, 2, 4, 7, 9, 10
	Ziele müssen im Verlauf und im Unterricht erkennbar werden (5)	1, 4, 5, 8, 9
	Kurz, in einem didaktischen Schwerpunkt (3)	1, 2, 5
	Liste der Zielverben beachten (1)	6
	Keine Zielüberfrachtung (1)	10
	Äußere Form des Entwurfs (1)	8
<i>Zielformulierung/Verlaufsplanung</i>		
	Ziele vor dem Verlauf festgelegt (0)	-
	Verlauf vor den Zielen festgelegt (5)	3, 4, 7, 8, 10
	Verlauf und Ziele zusammen festgelegt (3)	1, 2, 8
<i>Unterrichtsentwurf positiv, weil</i>		
	Stundenverlauf klarer (4)	1, 6, 8, 9
<i>Problematisch, weil</i>		
	Man selbst dadurch eingeengt wird (1)	3

Es geht im Kern darum, dem Fachleiter die vermeintlich attraktivste Unterrichtsstunde des Unterrichtsvorhabens zu zeigen. Dazu werden nach Auswahl der Besuchsstunde die anderen Stunden des Unterrichtsvorhabens um den Unterrichtsbesuch herum geplant.

Als letzter Planungsschritt ist der schriftliche Unterrichtsentwurf anzusehen, der in der Regel einige Tage vor der Unterrichtsstunde angefertigt wird. Äußere Vorgaben zur Zielformulierung sind offensichtlich häufig nicht sehr beengend für den Referendar, obwohl bestimmte Vorgaben in den Daten feststellbar sind (je nach Fachleiter nur ein didaktischer Schwerpunkt oder einzelne Ziele, Verwendung bestimmter Zielverben).

Darüber hinaus werden aber Hinweise zur übergeordneten Planung gegeben. So ist die Unterrichtsstunde nicht mit zu vielen Zielen zu überfrachten. Außerdem sollten die Ziele auch im Verlauf und damit im Unterricht auftauchen. Darin wird eine Interdependenz zwischen den einzelnen Teilen der Unterrichtsplanung deutlich.

Bedenkenswert ist die Tatsache, dass in den Interviewaussagen der Unterrichtsverlauf und damit ebenfalls der Unterrichtsinhalt eher im Mittelpunkt der Planung stehen. Dies wird gestützt, wenn man sich die Bedeutung des Lehrplans für die Unterrichtsplanung der angehenden Sportlehrkräfte ansieht (vgl. Tab. 4.28).

Tab. 4.28 Phänomene, Kategorien und Subkategorien zum Themenbereich: Planungsarbeit (Teilbereich: Lehrplannutzen für die Planungsarbeit)

Phänomene, Kategorien und Subkategorien (Häufigkeiten)		Fundstellen
Zielformulierungen nach dem Lehrplan angepasst (4)		1, 4, 6, 8
	Lehrplan als Ideenpool (1)	1
	Übergeordnete Ziele aus den Perspektiven finden (1)	1

Es wird erneut deutlich, dass der Lehrplan zum einen zu Beginn der Planung bestimmte Anstöße gibt, zum anderen lediglich als eine Art Formulierungshilfe für die Entwurfsanfertigung angesehen wird. Das folgende *paradigmatische Modell* verdeutlicht das Phänomen der **'lehrplankonformen Entwurfsplanung'**.

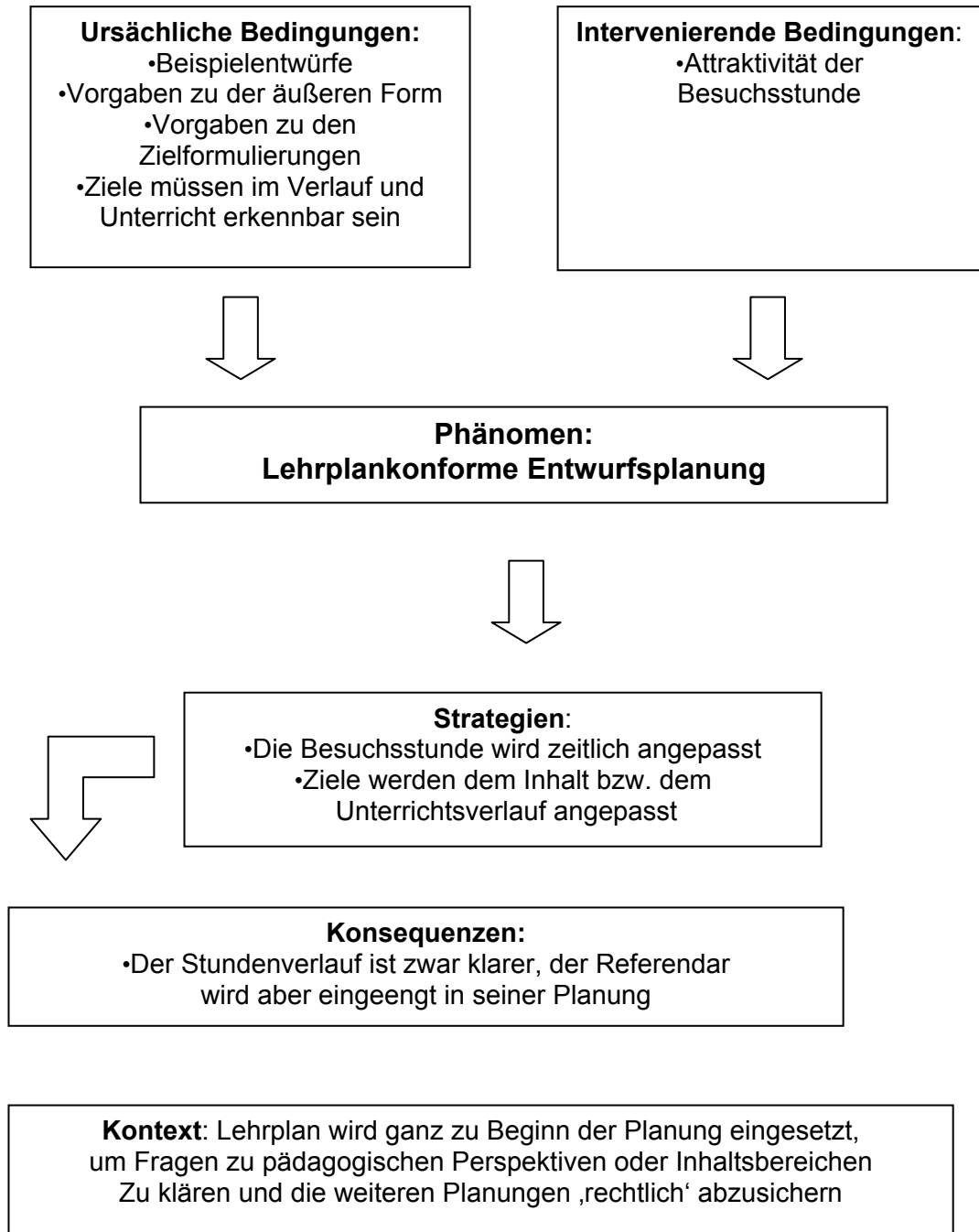


Abb. 4.25: Paradigmatisches Modell zum Themenbereich: Planungsgänge von Unterricht (Teilbereich: lehrplankonforme Entwurfsplanung)

4.4.3 Zweites Fazit – oder: Sportdidaktisches Modell der subjektiven Unterrichtsplanung

Die hier dargestellten sieben Themenbereiche weisen verschiedene Verbindungen auf und beeinflussen auf unterschiedliche Art und Weise die Planung. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Planungsarbeit von vielen biografischen Komponenten der angehenden Sportlehrkraft abhängt (vgl. Kap. 4.4.2). Der Unfall beim Kastensprung im eigenen Sportunterricht kann ebenso Planungsprozesse leiten (z.B. dass der Inhaltsbereich: Bewegen an Geräten – Turnen eher abgelehnt wird) wie besondere universitäre Erfahrungen (z.B. dass eine Theorieveranstaltung den Blick für eine bestimmte Perspektive auf den Sport öffnet).

In der Abbildung 4.26 ist in einem didaktischen Modell⁹⁹ versucht, die unterschiedlichen Verbindungen der Bereiche zu verdeutlichen, welche die subjektive Unterrichtsplanung beeinflussen (können).

⁹⁹ Dem hier verwendeten Modellbegriff liegt ein weites Verständnis zu Grunde, welches GUDJONS (vgl. 1993, 43) als erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude versteht, das didaktische Handeln in der Schule auf allgemeiner Ebene analysiert und modifiziert, d. h. zu Planungsfragen Hilfestellungen bietet.

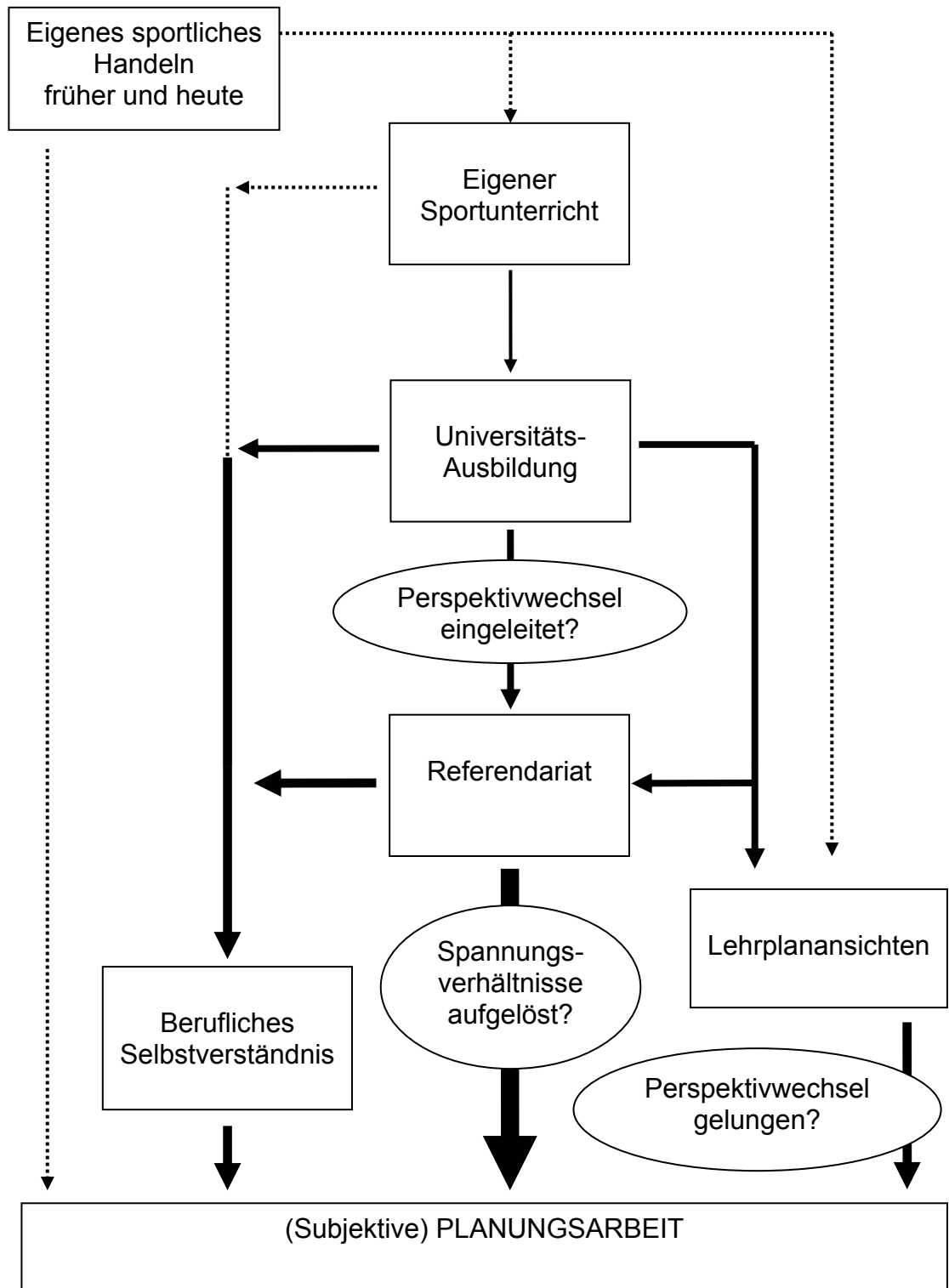


Abb. 4.26: Sportdidaktisches Modell der subjektiven Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst

Die unterschiedlichen Pfeilarten verweisen auf die in den Interviewaussagen festgestellte Intensität der Verbindungen. So spielt etwa das *eigene sportliche Handeln* für die subjektive Unterrichtsplanung eine geringere Rolle als *Vorgaben des Referendariats*.

Der erste Themenbereich, das **eigene sportliche Handeln**, unterliegt im Laufe der Zeit häufig Veränderungen. Unterschiedliche Sportmotive verändern die Ausübung des Sports. Angehende Sportlehrkräfte haben in der Referendarzeit bereits eine umfassende und facettenreiche Sportbiografie. Allerdings ist der Anlass, aus welchen Gründen Sport getrieben wird bzw. man sich bewegen sollte, immer das Erreichen eines *Wohlbefindens*. Das kann auf ganz unterschiedliche Art geschehen (z.B. durch körperliches Verausgaben im Krafraum, beim zwanglosen Basketball mit Freunden oder bei einer guten Platzierung in einem Volkslauf). Die eigene sportliche Betätigung, eventuell sogar Grund für die Wahl des Sportlehrerberufes, spielt für die Planungsarbeit des Referendars nur dann eine Rolle, wenn die ‚eigene Sportart‘ zum Unterrichtsthema gemacht werden kann. Gerade im Referendariat sind bei der Themenauswahl allerdings enge Grenzen gesetzt (vgl. Kap. 4.4.2.4).

Der **eigene Sportunterricht**, an den *im Grundsatz gute Erinnerungen* vor allem *an realisierte Sportarten* gekoppelt sind, spielt für die eigene Unterrichtsplanung nur in Ausnahmefällen eine Rolle. Eher prägen die Erinnerungen an die erlebten Sportlehrer das eigene berufliche Selbstverständnis (vgl. Kap. 4.4.2.6).

Der Beginn der **Universitätsausbildung** ist als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Sportlehrer anzusehen. Hier wird zum ersten Mal das spätere Berufsfeld bewusst in den Blick genommen. Die Sicht auf Sport wird im Idealfall verändert und es erfolgt die Anbahnung eines Perspektivwechsels vom ‚Sportler‘ zum ‚Sportlehrer‘. Ein solcher Perspektivwechsel ist entscheidend für das berufliche Selbstverständnis (vgl. Kap. 4.4.2.6), welches erst nach Vollzug des Perspektivwechsels umfassend ausgebildet werden kann. Ganz entscheidend für das berufliche Selbstverständnis sind die Dozenten, die nach den Sportlehrern des eigenen Sportunterrichts die nächsten (Vor-)Bilder einer Lehrkraft darstellen. Bedeutsam für die konkrete Unterrichtsplanung ist die Universitätsausbildung hingegen nur dann, wenn *praxisnah ausgebildet* wird und die Studenten die vermittelten Inhalte auch im Unterricht einsetzen können. Darüber hinaus werden an der Universität Schwerpunkte gebildet, die, ähnlich wie Vorlieben des eigenen sportlichen Handelns, bei bestimmten Freiräumen im Schulalltag verstärkt umgesetzt werden.

Die **Referendarzeit** ist die entscheidende Komponente für die Planungsarbeit, da das spätere Berufsfeld zum ersten Mal mehr oder weniger *alltagsrealistisch* wahrgenommen wird. Zahlreiche Bedingungsfaktoren und ein Spannungsverhältnis zwischen ganz verschiedenen Anforderungen und den eigenen Ansichten bedingen im entscheidenden Maße die Themenauswahl des Sportunterrichts und die anschließenden Planungsprozesse. Die Auflösung der Spannungsverhältnisse ist Voraussetzung für eine nicht zu stark belastende Referendarzeit, die eventuell negativ das berufliche Selbstverständnis prägen könnte.

Darüber hinaus *besitzt der Fachleiter eine überragende Stellung für die Ausbildung* eines beruflichen Selbstverständnisses des angehenden Sportlehrers. Vorhandene Perspektiven werden überdacht, verändert oder erweitert; denn während der zweiten Ausbildungsphase wird die Lehrerpersönlichkeit entscheidend geprägt.

Die **Sicht auf den ‚neuen‘ Lehrplan** wird ebenfalls durch das Referendariat entscheidend beeinflusst, da im Rahmen des Fachseminars eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen zum Lehrplan erfolgt. Der Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen wird mit seiner *offenen Ausrichtung und stärker erzieherischem Anteil im Grundsatz positiv bewertet*. Allerdings finden einige Bereiche weniger Beachtung (z.B. Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts) oder werden als nicht ausreichend angesehen (z.B. Angaben zur Bewertung). Zentral ist die Tatsache, dass die pädagogischen Perspektiven und die Inhaltsbereiche sehr unterschiedlich bewertet werden. Das wirkt sich direkt auf die Planungsarbeit aus, da bestimmte Bereiche (z.B. pädagogische Perspektive C) eher vermieden und dementsprechend selten zum Planungsgegenstand werden.

Das **berufliche Selbstverständnis** wird durch alle ermittelten Themenbereiche geprägt (vgl. Kap. 4.4.2.1 bis 4.4.2.5) und ist dementsprechend umfassend (vgl. Abb. 4.23). Das ist für die Planungsprozesse insofern wichtig, als das Selbstverständnis des Sportlehrerberufs entscheidet, wie der eigene Sportunterricht aussieht. Welche Ziele verfolge ich in meinem Unterricht? Wie wichtig sind für mich Schülerwünsche? Welche Inhalte werden favorisiert?

Der angesprochene Perspektivenwechsel wird im Idealfall vervollkommen und führt zu einem professionellen beruflichen Selbstverständnis und zu einer kritisch-konstruktiven Sicht auf den Lehrplan. Dadurch wird eine langfristig professionelle subjektive Unterrichtsplanung ermöglicht.

Die eigentliche (**subjektive**) **Planungsarbeit** offenbart bei der Themenwahl das bereits angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Bedingungen der Ausbildung (*Fremdsteuerung*) auf der einen und den eigenen Vorstellungen über den Sportunterricht auf der anderen Seite. Entscheidend ist die Tatsache, dass der Lehrplan entweder als Ideengeber oder als eine

Formulierungshilfe bei Unterrichtsentwürfen genutzt wird. Bei der eigentlichen Planungsarbeit spielt der Lehrplan keine Rolle.

Diese Aussage deckt sich mit den Ergebnissen von ATZERT (2003), der nach einer quantitativen Studie zu den Sportrahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen konstatieren kann, dass der Lehrplan kein Arbeitsmittel für die alltägliche Unterrichtsplanung ist, sondern schwerpunktmäßig zu besonderen Anlässen (Prüfungen und Abitur) genutzt wird.

Zu Beginn der eigentlichen Planung steht nach den Interviewaussagen in keinem Fall direkt die pädagogische Perspektive, was darauf schließen lässt, dass den angehenden Sportlehrkräften eine bewusste Planung, die nicht vom Inhalt, also von der ‚Sache Sport‘ ausgeht, ungewöhnlich erscheint.

5. Diskussion

Die hier vorgestellte Arbeit hat den Planungsprozess von Sportunterricht angehender Sportlehrkräfte in der zweiten Phase ihrer Ausbildung mit Hilfe verschiedener qualitativer Forschungsmethoden untersucht. Der ‚neue‘ Lehrplan für den Sport der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen stand während der ganzen Untersuchung mal mehr, mal weniger im Mittelpunkt der einzelnen Analyseschritte. Es bleibt zusammenzufassen, welche Erkenntnisse die Arbeit erbracht hat (vgl. Kap. 5.1) bzw. zu diskutieren, welche Konsequenzen sich daraus ergeben (vgl. Kap. 5.3). Außerdem erfolgt in diesem Kapitel eine Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden (vgl. Kap. 5.2), die vor allem für qualitative Untersuchungen notwendig erscheint (vgl. Kap. 4.1.4).

5.1 Planungsarbeit mit dem Lehrplan

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben hatte einen explorativen Charakter. Damit wurde bereits im Vorfeld in Kauf genommen, dass die formulierten einzelnen Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.5) nicht alle bzw. nicht alle mit der gleichen Ausführlichkeit zu beantworten sein würden. Die Frage, in welchem Maße die Referendare die pädagogischen Perspektiven in ihren Zielformulierungen berücksichtigen und die daraus abgeleiteten Teilfragen konnten durch die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Unterrichtsentwürfe beantwortet werden (vgl. Kap. 4.3.3). Die eindeutige Favorisierung der pädagogischen Perspektiven D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen) und E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen) steht eine deutliche Vernachlässigung der Perspektive C (Etwas wagen und verantworten) gegenüber.

Die erhobenen Interviewdaten haben zu bestimmten Bedingungsfaktoren einer individuellen Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben innerhalb der subjektiven Unterrichtsplanung einzelne Forschungsfragen sehr genau, andere nur in Teilen beantwortet. Darüber hinaus konnten Erkenntnisse gesammelt werden, die nicht direkt durch die Forschungsfragen angesteuert wurden. Eine solche Feststellung überrascht nicht, da die gewählte Methode des problemzentrierten Interviews durch Offenheit geprägt ist (vgl. Kap. 4.1.3). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zu den vorher formulierten einzelnen Fragen zusammengefasst dargestellt. Anschließend werden Erkenntnisse der Interviews vorgestellt, die sich jenseits der vorformulierten Fragen befinden.

In welcher Weise beeinflussen verinnerlichte biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, der Freizeit und der universitären Ausbildung die eigene Unterrichtsplanung?

Grundsätzlich beeinflussen alle biografischen Erfahrungen nicht direkt die Unterrichtsplanung, sondern eher das berufliche Selbstverständnis und die Arbeit im Referendariat und dort vor allem im Sportfachseminar. Eine direkte Beeinflussung liegt allenfalls dann vor, wenn eigene Vorlieben und Erfahrungen in bestimmten sportlichen Bereichen besonders ausgeprägt sind. Der angehende Sportlehrer versucht dann nach Möglichkeit diese Bereiche in seinem Sportunterricht zu verwirklichen.

Welche Rolle spielt das eigene Sporttreiben?

Das eigene Sporttreiben spielt eine Rolle für die Planungsarbeit, da der Referendar die sportlichen Betätigungsfelder in seinem Unterricht favorisiert, die er ausübt bzw. ausgeübt hat. Allerdings muss für eine Umsetzung auch die Möglichkeit der Umsetzung gegeben sein (z.B. Freiräume in der Ausbildung, vorhandene Rahmenbedingungen). Darüber hinaus wird durch die Entwicklung des eigenen sportlichen Handelns (vgl. Kap. 4.4.2.1) das berufliche Selbstverständnis mitgeprägt.

In welcher Art beeinflussen die Berufsmotive die Unterrichtsplanung?

Berufsmotive beeinflussen die Unterrichtsplanung direkt nicht. Allenfalls das berufliche Selbstverständnis kommt in den Motiven zum Ausdruck. Dieses wird zwar vom eigenen Sporttreiben und ebenfalls von Erfahrungen im eigenen Sporttreiben mit beeinflusst. Das erste echte berufliche Selbstverständnis erfolgt hingegen erst an der Universität, da erst dort der Perspektivwechsel vom Sportler zum Sportlehrer differenziert erfolgen kann.

Welches berufliche Selbstverständnis haben die angehenden Sportlehrkräfte?

Das berufliche Selbstverständnis ist sehr facettenreich und offenbart, dass die Lehramtsanwärter einen Sportunterricht anstreben, in dem eine mehrperspektivische Sportvermittlung erfolgt, die zur sinnvollen Freizeitgestaltung beitragen soll. Außerdem werden extrasportive Zielstellungen wie Persönlichkeitsstärkung und Erweiterung der Sozialkompetenz verfolgt. Dazu hat der Referendar ein ziemlich genaues Bild davon, wie ein Sportlehrer arbeiten muss, um einen solchen Sportunterricht zu ermöglichen.

Welche Ansichten haben die Sportreferendare zu dem Oberstufenlehrplan in NRW?

Der ‚neue‘ Lehrplan mit seinem verstärkt erzieherischen Anteil und den Freiheitsgraden (vgl. Kap. 3.1) wird positiv bewertet. Gleichwohl sind auch kritische Ansichten festzustellen. Wenig konkrete Angaben, fehlende Bewertungshilfen oder genauere Umsetzungshilfen sind Hauptkritikpunkte. Darüber hinaus wird der verstärkte erzieherische Anteil in Teilen als zu stark aufgefasst und die Offenheit in dem Sinne kritisiert, dass jeder machen kann, was er will.

In welcher Weise werden einzelne pädagogische Perspektiven bewertet?

Welche Bedeutung die einzelnen Perspektiven im Unterricht haben, ist durch die Unterrichtsentwürfe ermittelt worden (vgl. Kap. 4.3.3). Begründungen werden in den Interviewaussagen deutlich (vgl. Kap. 4.4.2.5). So wird etwa die Perspektive C (Etwas wagen und verantworten) eher weniger zum Thema des Unterrichts, da sie nur schwer bewertbar ist. Die Perspektive D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen) wird häufig thematisiert, da eine Umsetzung z.B. im Sinne einer Technikverbesserung leicht erscheint. Die hohe Akzeptanz der Schüler ist Grund für das häufige Verwirklichen der Perspektive E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen), da sie, in Sportspielen thematisiert, Schülerwünschen Rechnung trägt.

Welche Bedeutung haben die unterschiedlichen Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder?

Grundsätzlich ist der Inhaltsbereich bzw. das Bewegungsfeld häufig Ausgangspunkt des Planungsprozesses. Die Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder haben aber für die pädagogischen Perspektiven insofern eine wichtige Bedeutung, als in verschiedenen Inhaltsbereichen pädagogische Perspektiven ausgeschlossen bzw. besonders häufig thematisiert werden. Herauszustellen ist die Tatsache, dass bei vorhandenem wahrgenommenen Kompetenzdefizit bestimmte Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder nicht thematisiert werden (z.B. Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport, Bootssport, Wintersport oder Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport). Erwartete Freude der Schüler hingegen (z.B. Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele) führt dazu, dass Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder häufiger thematisiert werden.

In welcher Art werden die Prinzipien eines erziehenden Unterrichts von den Lehramtsanwärtern eingesetzt?

Ein direkter Einsatz in der Unterrichtsplanung war in den Daten nicht erkennbar. Die Prinzipien werden von den Referendaren kaum wahrgenommen und scheinen während der Planung nicht präsent zu sein. Einzig die Prinzipien Mehrperspektivität und Reflexion werden akzeptiert, beeinflussen allerdings allenfalls indirekt die Unterrichtsplanung.

Wie gehen die Referendare bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens bzw. einer Unterrichtsstunde vor?

Die Planung läuft nach einem eindeutigen Schema ab. Nach Themenfestlegung und einer inhaltlichen Klärung des gewählten Themas erfolgt zunächst die Planung des Unterrichtsvorhabens. Es wird ein Zeitplan erstellt und die einzelnen Stunden werden nacheinander geplant. Ist im Rahmen des Vorhabens ein Fachleiterbesuch vorgesehen, wird die attraktivste Stunde ausgewählt, die anderen Stunden zeitlich daran ausgerichtet. Kurz vor der geplanten Besuchsstunde wird der Unterrichtsentwurf geschrieben.

Was steht am Anfang der Planung?

Ganz am Anfang der Planung steht die Auswahl des Unterrichtsthemas. Dabei sind zahlreiche Bedingungen zu berücksichtigen (z.B. Vorgaben des Fachleiters, Schülerwünsche). Darin liegt ein entscheidendes Spannungsverhältnis für den Lehramtsanwärter, da es ihm gelingen muss, dieses Spannungsverhältnis zu lösen und allen Bedingungen ansatzweise gerecht zu werden. Für die Berücksichtigung eigener Vorlieben und Erfahrungen bleibt dabei selten Gelegenheit.

Wichtig erscheint bei der Themenauswahl die Tatsache, dass der Inhalt entscheidenden Einfluss auf die Planung des Unterrichtsvorhabens hat. Daraus ergibt sich, dass zunächst der Verlauf der Stunde im Mittelpunkt der Planungsüberlegungen steht.

Welchen Nutzen bietet der Lehrplan?

Der Lehrplan gibt einen Rahmen vor und hat entscheidenden Einfluss auf die Referendarausbildung. Dadurch wird die Ausbildung des beruflichen Selbstverständnisses der angehenden Lehrkräfte mitgeprägt. Für die eigentliche Unterrichtsplanung hat er hingegen wenig Bedeutung.

Der Lehrplan wird allenfalls als Ideengeber und zum Auffinden eines übergeordneten Zieles ganz am Anfang des Planungsprozesses eingesetzt. Im Rahmen der Entwurfsanfertigung wird der Lehrplan dann als Formulierungshilfe genutzt.

Nach welchen Kriterien werden übergeordnete Ziele festgelegt?

Die Zielfestlegung erfolgt nach keinen genau erkennbaren Kriterien. Viel eher wird aufgrund des dargelegten Umgangs mit dem Lehrplan ganz am Anfang ein erstes übergeordnetes Unterrichtsziel der Unterrichtsstunde festgelegt. In welcher Weise übergeordnete Ziele den weiteren Planungsverlauf beeinflussen, konnten die Interviewaussagen nicht offenbaren.

Welchen Einfluss haben die Rahmenbedingungen der Referendarausbildung auf die Unterrichtsplanung?

Die Rahmenbedingungen haben wichtigen Einfluss auf die Unterrichtsplanung, da die vorhandenen Bedingungen (z.B. Unterstützung durch den Fachlehrer, Fachleiterwünsche) das angesprochene Spannungsverhältnis beeinflussen.

In welcher Weise sind formale Vorgaben für die Unterrichtsplanung von Bedeutung?

Formale Vorgaben sind bei der Entwurfsgestaltung (z. B. Verwendung bestimmter Zielverben) von Bedeutung. Eine besondere Beeinflussung der Unterrichtsplanung bzw. Einschränkung ist allerdings nicht erkennbar.

Welche Hilfen werden für die Verwendung des Lehrplans gegeben?

Direkte Hilfen erfolgen in erster Linie durch das Fachseminar. Sie reichen von Beispielentwürfen bis zur gemeinsamen Planung von ganzen Unterrichtsvorhaben. An der Schule wird der Referendar als jemand angesehen, der sich besonders gut mit dem Lehrplan auskennen sollte und der in der Lage ist, den Umsetzungsprozess mit voranzutreiben.

Wie läuft der Prozess der konkreten Unterrichtsplanung ab, d.h. der Formulierung des Unterrichtsentwurfs und der Zielformulierung?

Die Ziele werden dem Verlaufsplan angepasst. Das heißt, es wird darauf geachtet, dass die Ziele im Verlaufsplan und im Unterricht erkennbar sind.

Damit wird deutlich, dass das Zielkapitel der Unterrichtsentwürfe in der Regel nur den Unterrichtsverlauf widerspiegelt und von den Lehramtsanwärtern als Pflichtübung angesehen wird.

Im Modell der subjektiven Unterrichtsplanung werden der angehenden Sportlehrkraft drei zentrale Aufgaben zugewiesen. Zum einen muss der Referendar *erstens* einen innerhalb der Universitätsausbildung eingeleiteten Perspektivenwechsel vom ‚Sportler‘ zum ‚Sportlehrer‘ anbahnen.

Während des Vorbereitungsdienstes muss der Referendar *zweitens* in der Lage sein, das Spannungsverhältnis, in dem er sich befindet, zu lösen und *drittens* den während des Studiums begonnenen Perspektivwechsel zu vervollkommen. In den einzelnen Themenbereichen der Interviewdaten (vgl. Kap. 4.4.2) ergaben sich weitere Erkenntnisse (vgl. Kap. 5.3).

Im Hinblick auf den Perspektivwechsel und das Spannungsverhältnis sind in erster Linie die Ausbilder dafür verantwortlich, dass ein Wechsel der Perspektive vom ‚Sportler‘ zum ‚Sportlehrer‘, auch im Sinne der Lehrplanvorgaben, gelingt und dass der Referendar bei der Bewältigung des Spannungsverhältnisses unterstützt wird. Dazu müssen allerdings alle an der Ausbildung beteiligten Personen (vgl. Abb. 5.1) höchstmögliche Unterstützung bieten.

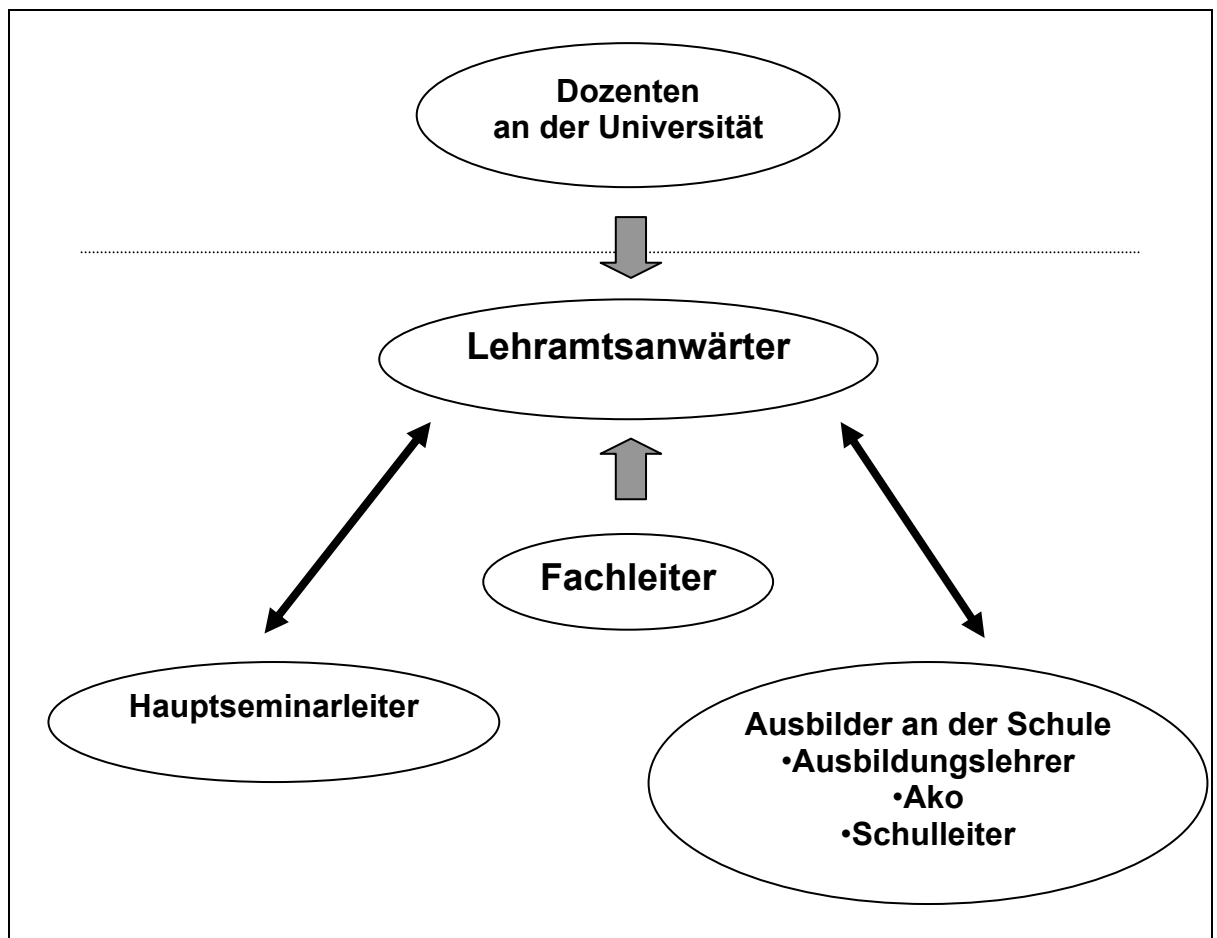


Abb. 5.1: Ausbilder von Sportlehrkräften in der ersten und zweiten Phase

Vor allem Dozenten und anleitende Fachlehrer dürfen nicht unterschätzen, dass sie dem Lehramtsanwärter in einer Phase ein (Vor-)Bild eines Sportlehrers liefern, in der der Perspektivwechsel der angehenden Sportlehrkraft noch nicht abgeschlossen ist.

Die Trennungslinie in der Abbildung 5.1 soll die offensichtlich noch fehlende Zusammenarbeit der Ausbilder der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung verdeutlichen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Interviewdaten ebenfalls Defizite in der Zusammenarbeit der Ausbilder im Vorbereitungsdienst. Vor allem im Dialog zwischen Studienseminar und Schule scheint es Ausbaureserven zu geben.

In den Interviews wurden zahlreiche konkrete Aussagen zu den Ausbildern auf dem Weg zum Sportlehrer getätigt. In den Ergebnissen (vgl. Kap. 4.4.2) sind zu allen wichtigen Ausbildern (vgl. Abb. 5.1) verschiedene Kategorien zu Leitbildern zusammengefasst.

5.2 Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden

Bevor abschließend mögliche Konsequenzen der hier vorgelegten Forschungsarbeit dargestellt werden, wird zusammenfassend eine Reflexion des Forschungsprozesses vorgenommen.

Kritiker qualitativer Forschungsmethoden mahnen häufig eine zu subjektive Kategorienbildung der Interviewdaten an. Dementsprechend wäre eine ideale Vorgehensweise, wenn mehrere Forscher unabhängig voneinander die Daten auswerten und sich dann auf konsensfähige Kategorien einigen. Eine wünschenswerte Forschungspraxis, welche sich allerdings allenfalls bei größeren Studien mit großem Forschungsetat realisieren lassen dürfte. Dabei liegt aber m. E. auch eine Gefahr darin, dass unattraktive, aber sehr wohl wichtige Auswertungsschritte an Dritte abgegeben werden und z.B. die Transkribierung der Interviewaufnahmen von Hilfskräften übernommen werden, die mit der eigentlichen Forschung nur wenig zu tun haben. Der Einzelforscher einer vergleichsweise kleinen Studie, der von der ersten Interviewfrage bis zur letzten Kategorie jeden Forschungsschritt alleine beschreitet, kann darüber hinaus dem Vorwurf einer vermeintlichen Subjektivität gelassen entgegentreten, wenn er die einzelnen Forschungsschritte für den Leser transparent macht.

Das gewählte Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 4.2) bestand aus zwei Forschungswegen. Zum einen aus der Analyse von Unterrichtsentwürfen, die mit inhaltsanalytischen Verfahrensweisen ausgewertet wurden, und zum anderen aus Interviews, die mit Hilfe von Instrumenten der *Grounded Theory* ausgewertet worden sind.

Analyse der Unterrichtsentwürfe

Die Datenerhebung des ersten Forschungsweges erfolgte über die Studienseminare und die einzelnen Fachleiter. Die Resonanz ist als bemerkenswert positiv anzusehen, da letztendlich von insgesamt 69 Fachleitern, die kontaktiert wurden, 18 aktiv an der Untersuchung teilnahmen und über 170 Unterrichtsentwürfe zur Verfügung stellten.

Die Auswertung erfolgte mit verschiedenen inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Kap. 4.3.1). Dabei verliefen die einzelnen Auswertungsschritte unproblematisch, was auf einfache Handhabung der verwendeten inhaltsanalytischen Methoden hinweist.

Interviewstudien

Komplexer verlief der zweite Forschungsweg, die Interviews mit angehenden Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase. Es zeigte sich, dass eine umfassende Erprobung des Interviewleitfadens notwendig war, um diesen zu optimieren.

Der Auswahl der Interviewpartner wurde im Rahmen des hier vorgelegten Forschungsvorhabens besondere Beachtung geschenkt. Es ist insbesondere Wert darauf gelegt worden, dass mit den Interviewpartnern nur die Kontaktaufnahme bzw. Terminvereinbarung und daraufhin das Interview erfolgte. Allein aus ökonomischen Gründen die Interviewpartner aus dem eigenen Umfeld zu wählen erscheint im Hinblick auf die Unvoreingenommenheit problematisch. Zu sehr läuft der Forscher Gefahr, Kenntnisse über den Probanden mit in die Datenauswertung einfließen zu lassen (vgl. Kap. 4.2.3).

Akzeptiert werden muss die Tatsache, dass bei noch so guter Vorbereitung und Interviewschulung nach Beendigung des Interviews festgestellt wird, dass die eine oder andere ad-hoc Frage noch weitere Erkenntnisse hätte bringen können. Letztendlich muss der Forscher aber dieses Problem akzeptieren und eine neu erkannte Problemlinie im nächsten Interview verfolgen.

Es sollte in jedem Fall darauf geachtet werden, dass die Rahmenbedingungen jedes Interviews möglichst gleich sind. Dabei sind durchaus auch Kleinigkeiten zu berücksichtigen, denn interviewte Personen werden eventuell einem Interviewer mit Anzug und Krawatte weniger bzw. mehr Auskunft erteilen als einem Interviewer mit Jeans und T-Shirt.

Arbeit mit der *Grounded Theory*

Die *Grounded Theory* findet im Bereich pädagogischer Forschung häufig Anwendung. Dabei ist die Verwendung nicht widerspruchsfrei und MIETHLING/KRIEGER (vgl. 2004, 30) stellen eine große Vielfalt von verschiedenen Begründungen und Konzepten der *Grounded Theory* in zahlreichen Forschungsarbeiten fest¹⁰⁰.

Die *Grounded Theory* kann auf der einen Seite methodologische Leitlinie sein, auf der anderen Seite bietet sie aber auch eine Reihe von methodischen Verfahrensweisen (vgl. 4.1.1). Als konkrete Verfahrensweisen der *Grounded Theory* fanden in der vorgelegten Arbeit das *offene* und *axiale Kodieren* Anwendung. Beim *offenen Kodieren*, bei dem aus den Interviewdaten einzelne Codes¹⁰¹ erstellt wurden, konnte die Erfahrung von MIETHLING/KRIEGER (vgl. 2002, 88) bestätigt werden, dass mit zunehmender Erfahrung die Bildung der Codes routinierter und schneller durchgeführt werden konnte.

Die Anwendung des *paradigmatischen Modells*, in welchem einzelne *Phänomene* ermittelt und Zusammenhänge der gebildeten *Kategorien* erstellt wurden, ist nach den gemachten Erfahrungen m. E. stärker zu problematisieren¹⁰². Zentral erscheint die Frage, was eine *Kategorie* zu einem *Phänomen* werden lässt bzw. unter welcher *Kategorie* sich alle anderen *Kategorien* eines Themenfeldes zusammenfassen lassen. Hierbei muss ein hohes Maß an Transparenz dem Leser ermöglicht werden. Bei der Auswertung war es innerhalb einiger Themenfelder (vgl. z.B. Kap. 4.4.2.6) aufgrund der ermittelten Komplexität sehr schwer ein einzelnes Phänomen zu entwickeln.

Generell scheint die zentrale Aufgabe des *axialen Kodierens* die Entwicklung des *Phänomens* zu sein. Sobald das *Phänomen* ermittelt ist, gestaltet sich die Anwendung des *paradigmatischen Modells* weitgehend unproblematisch.

Allerdings ist zu akzeptieren, dass die erhobenen Daten nicht immer alle Bestandteile des *paradigmatischen Modells* in gleichem Maße ausfüllen (z.B. keine direkte Strategie erkennbar wird, also wie der Befragte mit dem Phänomen umgeht (vgl. Kap. 4.4.2.4)).

¹⁰⁰ MIETHLING stellt (vgl. 2002, 83) in diesem Zusammenhang die Frage, ob die *Grounded Theory* wirklich ein innovatives Forschungsparadigma darstellt oder nur ein ‚Trojanisches Pferd‘ ist, indem der Forscher aufgrund der großen Offenheit der *Grounded Theory* seine Forschungsschritte in jedem Fall unterbringen kann.

¹⁰¹ Ebenfalls festgestellt wurde die verwirrende Terminologie innerhalb der *Grounded Theory* (Kode, Konzept, Kategorie, Phänomen) (vgl. KRIEGER/MIETHLING 2002, 89). Eine große Erleichterung ist das frühzeitige genaue Festlegen der für die eigenen Untersuchungen geltenden Begriffe.

¹⁰² KRIEGER/MIETHLING konstatieren zwar (vgl. 2002, 88), dass zwangsläufig Fragen aufgetaucht sind, diese aber durch Verständigung im Forscherteam gelöst wurden. Es bleibt unklar, welche Fragen genau aufgetaucht sind und wie diese gelöst wurden.

Bewusst wurde auf den letzten Analyseschritt der *Grounded Theory*, das *selektive Kodieren* verzichtet. Das *selektive Kodieren*, die Suche nach der Kernkategorie bezeichnet „das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (GLASER/STRAUSS 1996, 94). Das Auffinden einer solchen Kernkategorie erfordert nach MIETHLING /KRIEGER (vgl. 2004, 44) ein ‚Durchspielen‘ aller theoretischen Varianten. Ein Vorhaben, welches selbst bei wenigen Interviews aufgrund der großen Datenmenge fraglich erscheint.

Insgesamt entwirft m. E. die *Grounded Theory* ein sehr hilfreiches Forschungsparadigma. Darüber hinaus wird mit dem *paradigmatischen Modell* ein, wenn auch komplexes, so doch sehr differenziertes Auswertungsverfahren angeboten, welches sich von der Intensität der Datenauswertung von inhaltsanalytischen Verfahren positiv abhebt. Ähnlich argumentiert auch FREI (vgl. 2002, 97), der davor warnt, sich zu schnell den mühseligen *axialen Kodierschritten* zu verschließen.

5.3 Mögliche Konsequenzen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen zur subjektiven Planungsarbeit ergeben sich vor allem vier Bereiche, zu denen sich mögliche Konsequenzen der Arbeit formulieren lassen:

1. *Erweiterungsvorschläge universitärer Ausbildung.*
2. *Vorschläge zur Veränderung der Referendarausbildung.*
3. *Vorschläge zur Änderung des aktuellen Lehrplans der gymnasialen Oberstufe.*
4. *Anregungen für die Fachdidaktik.*

zu 1: *Erweiterungsvorschläge universitärer Ausbildung*

In der Universität beginnt die eigentliche Berufsausbildung. Dabei muss ein Perspektivwechsel eingeleitet werden, den SCHMIDT-MILLARD (vgl. 2003, 151) als Wandel vom Akteur zum Vermittler begreift und der vor allem dadurch geprägt ist, dass die angehenden Sportlehrkräfte Interesse an den Schülern und ihrer Entwicklung aufbauen. Die angehenden Sportlehrkräfte erwarten eine Ausbildung, die praxisnah sein soll. Aus den Interviewdaten lassen sich folgende Möglichkeiten ableiten, wie eine praxisnahe Ausbildung erreicht werden kann:

- Biografisches Arbeiten in Theorieveranstaltungen.
- Schwerpunktsetzungen an das spätere Berufsfeld koppeln.
- Praxisveranstaltungen auf die Schule ausrichten.

Das Thematisieren der eigenen Sportbiografie in Freizeit oder Verein, Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht können wichtige Anlässe sein, die eigene Sicht auf Sport und Bewegung zu bedenken und den Weg vom ‚Sportler‘ zum ‚Sportlehrer‘ zu beginnen (vgl. KLINGE 2000, 449 ff.).

Schwerpunkte an der Universität sollten weiterhin nicht losgelöst von Schule per Zufall (z.B. gute Kontakte zu Dozenten oder eigene Vorlieben für Sportarten) entstehen. Vielmehr müssen Verfahrensweisen gefunden werden, die bei thematischen Vertiefungen die Schule in den Blick nehmen (z.B. Projekt- oder Abschlussarbeiten). Darin kommt der ‚Traum von der universitären Lehrerbildung‘ zum Ausdruck, in dem der Habitus eines Experten für Unterricht und Erziehung und nicht für das Fach dominiert (vgl. TILLMANN 2002, 38).

Die Praxisveranstaltungen dürfen nicht eine bloße Fertigkeitsvermittlung sein, sondern müssen genauso darstellen, welche Anforderungen die Vermittlung bestimmter Inhalte in der Schule an die Referendare stellt (vgl. BALZ 1998, BRÄUTIGAM 1997, KÖPPE/SWOBODA 1996).

Dies kann m. E. nur gelingen, wenn die unterrichtenden Dozenten ihre Rolle als Ausbilder bzw. ihr Bild eines Sportlehrers ernst nehmen und professionell handeln. Dazu muss eine Arbeitskultur von Selbstevaluation geschaffen werden. Das verlangt eine Bereitschaft zu Selbst- und Fremdeinschätzung der Dozenten (vgl. ROLFF 1997, 35). Nicht zuletzt wird nach der Auswertung der Interviewdaten eine Ausbildung erwartet, die von Spaß bzw. Freude gekennzeichnet ist. Ein Tatbestand, dem sich die universitären Ausbilder nicht verschließen dürfen und deren Chancen (z.B. erhöhte Motivation) es zu nutzen gilt. Allgemein steht dabei eine inhaltliche Veränderung vor einer strukturellen Veränderung. So werden neuere Veränderungen in der Struktur der Lehrerausbildung mittlerweile wieder in Frage gestellt¹⁰³.

zu 2: *Vorschläge zur Veränderung der Referendarausbildung*

Betrachtet man die Bedeutung der zweijährigen Ausbildung im Vorbereitungsdienst, in der nach TERHART (1992, 33) „die so wichtige Einübung in das Können eines Lehrers statt(findet)“, so muss die zweite Phase der Lehrerausbildung verstärkt in den Mittelpunkt der Forschung gerückt werden.

Für den angehenden Sportlehrer stellt das Referendariat die Zeit der Ausbildung dar, welche im Rückblick häufig als eine sehr schwierige und anstrengende Phase wahrgenommen wird.

¹⁰³ Das so genannte Y-Modell der Lehrerausbildung, bei dem einem rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Bachelor, auf den ein erziehungswissenschaftlicher Master aufgesetzt ist, wird wieder in Frage gestellt (vgl. DASCHNER 2004, 46).

Zu erklären ist eine solche Wahrnehmung mit dem großen Spannungsverhältnis, in welchem sich die Lehramtsanwärter befinden und das in der vorliegenden Arbeit genauer dargestellt worden ist.

Viele unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen, die von verschiedenen Seiten an den Lehramtsanwärter gestellt werden, führen immer wieder zu Belastungsquellen. Verstärkt wird die Belastung dann, wenn Erwartungen sich diametral gegenüberstehen (z.B. Schülerwünsche und Lehrplanvorgaben oder Fachlehrervorgaben und eigene Vorstellungen). In einem solchen Fall kommt es zu extremen Spannungen, deren Auflösung hohe Anforderungen an den Referendar stellt und gewisse Kompetenzen voraussetzt. Manifestation finden mögliche Spannungen häufig in der Planungsarbeit, da letztendlich der Referendar allein entscheiden muss, in welche Richtung er das Verhältnis unterschiedlicher Anforderungen bzw. Wünsche auflöst.

Neben den immer wieder auftretenden Spannungen muss während der zweiten Phase der Ausbildung der an der Universität eingeleitete Perspektivwechsel abgeschlossen werden. Ein Perspektivwechsel kann dann als vollzogen bezeichnet werden, wenn umfassende Informationen über das spätere Arbeitsfeld 'Schule' gesammelt, differenzierte Reflexion über schulische und unterrichtliche Fragen mit Blick auf die eigene Person eingeübt und eine eigene Urteilskraft im Blick auf konkrete pädagogische Probleme angebahnt wurden (vgl. TERHART 2000a, 85).

Dazu bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Ausrichtung des Sportunterrichts. Im Lehrplan ist diese Ausrichtung entfaltet und gibt dem Referendar Hinweise zur Gestaltung des eigenen Sportunterrichts. Insgesamt erscheinen drei Aufgaben besondere Relevanz zu besitzen:

- Kompetenzdefizite beseitigen durch stärkere Integration der Ausbildungsphasen, die eine Zusammenarbeit der Ausbilder mit einschließt.
- Reflexion der Planungsarbeit und der Arbeit mit dem Lehrplan und Optimierung der Fachseminararbeit.
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Seminar.

Die in der Analyse der Interviewdaten ermittelten Kompetenzdefizite (z.B. zu einzelnen Inhaltsbereichen, Überforderungen bei Leistungsbeurteilung) können nur durch eine stärkere Verzahnung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase beseitigt werden. Dazu muss der Lehrplan stärker die Organisation der ersten Ausbildungsphase leiten und bestimmte Inhalte (z.B. Leistungsbeurteilung, Motivation) für alle Universitäten in einer Art Fundamentum, die jeder Student belegen muss, verpflichtend werden.

Darüber hinaus ist eine intensive Kommunikation zwischen Studienseminaren und Universitäten notwendig, um im häufigen Austausch Schwierigkeiten zu erkennen und zu beseitigen. Dadurch könnten etwa Doppelungen von theoretischen Inhalten in Seminaren an der Universität und im Studienseminar verhindert werden.

Diese Forderung wird durch die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit insofern unterstützt, als der Fachleiter die zentrale Ausbildungsinstanz vor dem Berufseintritt darstellt. Innerhalb der Referendarausbildung muss die Planungsarbeit der angehenden Sportlehrkräfte stärker reflektiert werden und der Umgang mit dem Lehrplan thematisiert werden. Den Referendaren muss klar werden, welchen Nutzen die Arbeit mit dem Lehrplan für die eigene Planung bietet.

Das setzt zunächst eine intensive Beschäftigung mit der curricularen Vorgabe voraus, um durch ein grundlegendes Verständnis und im gemeinsamen Diskurs die Akzeptanz für die curricularen Vorgaben zu erhöhen. Dadurch könnte verhindert werden, dass einzelne Teile des Lehrplans völlig ausgeblendet werden. Zurzeit finden nach den Ergebnissen der hier vorliegenden Arbeit z.B. die Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts wenig bzw. gar keine Beachtung. Darüber hinaus wird der Lehrplan häufig allenfalls als Formulierungshilfe für die Abfassung von Unterrichtsentwürfen ‚missbraucht‘. Erleichtert würde eine intensive Arbeit mit dem Lehrplan durch bestimmte Formen der Fachseminararbeit. Dazu zählen projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten (vgl. UNRUH 1992; KÖNIG 2001), kollegiale Unterrichtsberatung (vgl. FRIEDRICH 1997; SCHLÜTTER 1997) oder Schwerpunktarbeit (vgl. FROMMER/SCHEILKE 1992).

Innerhalb der Referendarausbildung ist ein Dialog zwischen Studienseminar und Schule zu entwickeln, der das skizzierte Spannungsverhältnis, in dem die Lehramtswärter sich befinden, minimiert. Diese These stützt SEYBOLD (vgl. 1994, 473), da in einer durchgeführten Befragung bei Lehramtsanwärtern das geforderte Miteinander von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung von Dozenten und Lehrern durch eine stärkere Einbindung erfahrener Lehrkräfte in Seminaren und Übungen erreicht werden könnte. In einem Dialog können Fachleiter, Hauptseminarleiter, Ausbildungskoordinatoren und Ausbildungslehrer gemeinsam ein Ausbildungskonzept entwerfen (vgl. MSWWF 1997).

zu 3: Vorschläge zur Änderung des aktuellen Lehrplans der gymnasialen Oberstufe

Grundsätzlich muss die Frage geklärt werden, was Richtlinien und Lehrpläne zu leisten haben. Geht es im Grundsatz darum, einen Rahmen zu setzen und eine gewisse Obligatorik in Hinblick auf bestimmte Inhalte und Ziele des Schulsports zu gewährleisten, oder sollen Richtlinien und

Lehrpläne konkreter auf Themenauswahl und Planungsprozesse der Sportlehrkräfte Einfluss nehmen?¹⁰⁴

Wird die erste Richtung favorisiert, so scheinen die 1999 erschienen Richtlinien und Lehrpläne ein wichtiges Ziel erreicht zu haben. Die hier vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass bei den angehenden Sportlehrkräften durch die Richtlinien und den Lehrplan und die damit verbundene veränderte Ausbildung ein Bewusstseinswandel eingesetzt hat. Ein Bewusstseinswandel, der den Blick auf einen pädagogisch ausgerichteten thematischen Sportunterricht geschärft hat. Leider mündet dieser Bewusstseinswandel zu selten in eine Unterrichtsplanung, die dem verstärkten erzieherischen Anteil des Lehrplans Rechnung trägt. Zwar werden in einzelnen Unterrichtsentwürfen (vgl. Kap. 4.3.2) Unterrichtsziele formuliert, die eine Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport berücksichtigen, insgesamt sind das aber eher die Ausnahmen. Viel häufiger wird in der Unterrichtsplanung eine Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur angestrebt, was durch subjektive Einflussgrößen zu begründen ist (vgl. Abb. 4.26). Eine systematische Erneuerung des Schulsports in Richtung eines erziehenden Schulsports ist nicht erkennbar, die Leitidee eines erziehenden Sportunterrichts findet allenfalls fragmentarisch Berücksichtigung. Hier ist noch eine behutsame Fortschreibung der curricularen Vorgaben oder eine verstärkte Aufklärungsarbeit notwendig.

Bei einer Fortschreibung der aktuellen Richtlinien und Lehrpläne wäre m. E. eine Art Vereinfachung sinnvoll, denn wenn die curriculare Vorgabe sich lediglich als Rahmengerber versteht, dann erscheint eine klare und knappe Darstellung für die Praktiker an den Schulen eher geeignet. Dabei sollte auf Anlaufstellen (z.B. im Internet) deutlich verwiesen werden, die dann einen dynamischen Implementationsprozess ermöglichen könnten. Sollte allerdings die zweite Richtung verfolgt werden und der Lehrplan, obwohl das zumindest bis jetzt nicht die genuine Aufgabe einer curricularen Vorgabe entspricht, eine konkrete Planungshilfe darstellen, so sind die Richtlinien und Lehrpläne umfassender zu ändern, um eine nachhaltige Nutzung in der Planungsarbeit zu erreichen¹⁰⁵. Aus den Ergebnissen der Arbeit lassen sich folgende Vorschläge zusammenfassen:

¹⁰⁴ BIEHL/HOPMANN/OHLHAVER (1996, 33) unterscheiden genauer zwischen vier Modellen der Lehrplanarbeit, die vom klassischen Modell bis zum so genannten examen-artium-Modell reichen, bei dem die Lehrkräfte in keiner Weise formale Zwänge berücksichtigen müssen.

¹⁰⁵ Grundsätzlich müssen die neuen Aspekte einer curricularen Vorgabe immer differenziert und intensiv in Lehrerbildung und -fortbildung integriert werden. Dazu muss bereits bei der Lehrplan(weiter)entwicklung große Transparenz geschaffen werden, denn Lehrplanideen lassen sich nach ASCHEBROCK/STIBBE (2004, 92) nicht im Sinne eines Informationstrichters verwirklichen.

- Genauere Hinweise zur Bewertung.
- Verdeutlichung der Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts.
- Hilfen zur Planung und Durchführung eines Sportunterrichts, der Wissenschaftspropädeutik berücksichtigt.

Fragen zur Bewertung der Handlungen der Schüler im Sportunterricht spielen eine zentrale Rolle, da Unterrichtsthemen, die nicht oder nur sehr schwer zu bewerten sind, in der Regel nur eine Nebenrolle im Sportunterricht spielen werden. Der Lehrplan konstatiert in diesem Zusammenhang, dass sich die beiden pädagogischen Perspektiven A (Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern) und C (Etwas wagen und verantworten) nur begrenzt überprüfen lassen. Die fünf Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts müssen den Sportlehrkräften deutlicher an der Praxis reflektiert werden. Es muss z. B. dargestellt werden, wie das Prinzip der Wertorientierung sich im Sportunterricht umsetzen lässt. Problematisch erscheint die konsequente Einhaltung des Prinzips der Reflexion aus rein pragmatischen Gründen, denn gründliche Reflexion benötigt Zeit.

Praktisches Sich-Bewegen muss im Rahmen von Gesprächen und Erzählungen theoretisch reflektiert werden. SCHULZ (2000, 200) fordert daher: „die einzuplanenden Theorieanteile nicht auf „problemfreies“ Anleitungs- und Erklärungswissen zurückzuschneiden. Auch normative Fragestellungen sind ... zu behandeln.“ Es ist daher skeptisch zu betrachten, dass der 'neue' Lehrplan unter dem 'Primat der Bewegung' den Grundkursunterricht in erster Linie als Bewegungszeit ansieht (vgl. MSWWF 1999, 25). TREBELS (vgl. 1999, 14) hält wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen sowohl im Leistungs- als auch im Grundkurs für unverzichtbar. Dadurch werden die Heranwachsenden im Unterricht nicht nur sportbezogen behandelt, sondern auch dazu befähigt, im Sport selbstständig zu handeln. Allerdings fehlt eine umfangreiche Sammlung praktischer Beispiele für die Umsetzung wissenschaftspropädeutischer Ansätze im Sportunterricht. DREILING/SCHWEIHOFEN (2004, 2) konstatieren allenfalls einige Vorschläge der Bereiche Trainings- und Bewegungslehre. Das Angebot an Unterrichtsbeispielen anderer Themenbereiche (z.B. Sportsoziologie, Sportpsychologie) scheint hingegen eher spärlich (vgl. ebd.).

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Sportunterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. SCHWEIHOFEN (2003, 14). Eine kritische Betrachtung der Rolle und Funktion theoretischer Bestandteile in einem erziehenden Sportunterricht scheint daher notwendig. Diese muss praxisnah dargestellt werden und schlechte Rahmenbedingungen (z.B. Stundenkürzungen) und Ansichten der Heranwachsenden (vgl. SCHMOLL 2002a; SCHULZ 2003) mitberücksichtigen.

Darüber hinaus erscheint es hilfreich, die zentralen Aspekte der pädagogischen Perspektiven gesondert und im Sinne eines Kategoriensystems (vgl. Tab. 4.5) leicht zugänglich darzustellen.

Des Weiteren kritisiert BALZ (vgl. 2002, 186) Redundanzen zwischen den drei Teilen Richtlinien, Rahmenvorgaben und Lehrplan, welche den Umgang in der Praxis und die generelle Akzeptanz der curricularen Vorgabe erschweren (vgl. Kap. 4.4.2.5).

Nicht unerwähnt bleiben darf die aktuelle Tendenz der Bildungsdiskussion, in der einheitliche Standards in einer Art ‚Bildungskanon‘ für einzelne Schulfächer zusammengefasst werden sollen. In einem verbindlichen ‚Kanon‘ für das Fach Sport wären in Anlehnung an die Vorgaben des Lehrplans sowohl sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch überfachliche Kompetenzen festzuschreiben¹⁰⁶. Befürworter eines solchen Kanons sehen darin eine Vorbeugung der beliebigen Themen- bzw. Inhaltsauswahl. Darüber hinaus wäre es für die Fachwissenschaft leichter, Lernstandserhebungen auch im Sportunterricht durchzuführen.

Bei der einsetzenden fachdidaktischen Diskussion muss allerdings darauf geachtet werden, dass Bildungsstandards für den Sportunterricht nicht gleichgesetzt werden mit Sporttest und Fitnessüberprüfungen. So sieht etwa KOFINK (vgl. 2003, 307) den Begriff ‚Bildungsstandard‘ lediglich als neues Gefäß für seit langem bekannte Inhalte. REGNER (vgl. 2004, 277) schlägt einen Katalog von sportpraktischen ‚Mindeststandards‘ (z.B. lange laufen können, ein Ziel treffen), in dem erzieherische Ideale mit enthalten sind.

Aussagen, welche m. E. einen gefährlichen Rückschritt hin zu einer überwunden geglaubten sportimmanenten Legitimation offenbaren. STIBBE (2004, 262) befürchtet, „dass man sich vom Bildungsbegriff klassischer Provenienz verabschiedet und Sportabzeichenprüfungen, Fitnessstandards und motorische Fertigkeitstests als Kriterien für das Bildungsniveau heranzieht.“

Gegen eine einseitige fähigkeits- und fertigkeitenorientierte Formulierung möglicher Bildungsstandards wendet sich ebenfalls WITTKOWSKI (vgl. 2003, 193), da im Sinne von Kompetenzbeschreibungen neben einer *Sachkompetenz* auch eine *Methoden-*, *Selbst-* und *Sozialkompetenz* ausgebildet werden sollte (vgl. auch CZERWANSKI/SOLZBACHER/VOLLSTÄDT 2001). Eine Aufteilung, die ebenfalls durch die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit gestützt wird (vgl. Kap. 4.4.2.6).

¹⁰⁶ ATZERT (2003) ermittelte in diesem Zusammenhang drei Forderungen der Sportlehrkräfte (ein Minimalkatalog von Inhalten, Angaben über fachbezogene Grundanforderungen und Hilfen für den fachübergreifenden Unterricht).

zu 4: Anregungen für die Fachdidaktik

Was kann die Sportdidaktik leisten, um die in der Forschungsarbeit festgestellten Defizite zu beseitigen bzw. die offenkundigen positiven Aspekte weiter zu vertiefen. Folgende Anregungen erscheinen m. E. zentral:

- Praxiserprobte Beispiele entwickeln und fachdidaktische Diskurse offen und ergebnisorientiert führen.
- Professionalisierungsdebatte verstärken.
- Das Sport- und Bewegungsmotiv Freude akzeptieren und thematisieren.

Um die Akzeptanz curricularer Vorgaben zu erhöhen und einen stärkeren Nutzen für die angehenden Sportlehrkräfte bzw. alle Sportlehrer zu erreichen, müssen Beispiele entwickelt werden, die in der schulischen Praxis erprobt sind. Darüber hinaus ist es entscheidend, an Beispielen deutlich zu machen, wie die neue Ausrichtung des Sportunterrichts (vgl. Kap. 3.1) konkret umgesetzt werden kann. Dazu stellt BECKERS (2003, 158) fest, dass es vielen Sportlehrkräften noch schwer fällt, ihren Unterricht von einer Perspektive aus zu planen. Eine Feststellung, die durch die Interviewdaten zum Planungsprozess verifiziert wird.

Für die Arbeit in den Fachkonferenzen an den Schulen bieten ASCHEBROCK/LINK/UHLER-DERIGS (2004a) Materialien zur Umsetzung an, konkrete Beispiele für Unterrichtsvorhaben finden sich in einer Datenbank (Verfügbar über: <http://www.sportunterricht.com>).

Darüber hinaus muss in Anbetracht der Tatsache, dass die Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts schon jetzt wenig Bedeutung für die Planungsarbeit von Sportlehrkräften besitzen, kritisiert werden, dass in der Fachdidaktik Uneinigkeit darüber herrscht, ob das Konzept des erziehenden Sportunterrichts im Lehrplan und Richtlinien ausreichend reflektiert ist bzw. welche Prinzipien überhaupt dargelegt werden sollten. BALZ wünscht sich (vgl. 2002, 186) z.B. eine gehaltvollere Betrachtung des Prinzips der ‚Mehrperspektivität‘¹⁰⁷ und weist daraufhin, dass die Wertorientierung für das Lehren und Lernen im Sportunterricht eine weniger wichtige Rolle spielt. Eine Ansicht, die sich in der hier vorgelegten Forschungsarbeit bestätigt. KURZ (2003, 43) weist auf lediglich drei Prinzipien hin, die seiner Ansicht nach für einen erziehenden Sportunterricht ausreichen.

In der allgemeindidaktischen Diskussion wird unter dem Etikett des erziehenden Unterrichts die Ausbildung *sozialer Kompetenz* und *Selbstkompetenz* bei den Heranwachsenden verstanden (vgl. CZERWANSKI 2004, 8).

¹⁰⁷ Diese Aussage wird gestützt durch die Tatsache, dass das Prinzip der ‚Mehrperspektivität‘ in zahlreichen aktuellen Richtlinien und Lehrplänen in Deutschland vorhanden ist (vgl. STIBBE 2004a, 71 ff.).

Für die Sportlehrkräfte an den Schulen, denen es nach der hier vorgelegten Untersuchung ohnehin schon schwer fällt die Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts für sich zu nutzen, ist es viel wichtiger Hilfestellungen und Beispiele für einen erziehenden Sportunterricht zu bekommen, die sich an den aktuellen curricularen Vorgaben orientieren. Eine erneute Diskussion um Neuerungen und Veränderungen muss als Überforderung gewertet werden.

Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit deutlich gemacht haben, wie sehr die Ausbilder Lehrplanansichten, berufliches Selbstverständnis und Planungsarbeit beeinflussen, muss m. E. eine stärkere Professionalisierungsdebatte geführt werden, die in der allgemeinen Didaktik bereits seit einigen Jahren als wichtiges Forschungsfeld ausgemacht ist (vgl. TERHART 1995a). Zahlreiche verschiedene allgemeine Modelle einer Lehrerprofessionalität sind entwickelt worden (vgl. BAUR 2000, 56 ff.). Die Professionalisierung von Sportlehrkräften kann diese Vorarbeit nutzen. Dazu muss allerdings die Professionalisierung verstärkt in den Blick der Fachwissenschaft gerückt werden.

Die hier vorgelegte Untersuchung hat deutlich gezeigt, dass Ausbildungslehrer an den Schulen, Fachleiter und Dozenten die zentralen Lehrer(-bilder) sind. Angehende Sportlehrer benötigen daher Ausbilder, die Interesse an den Studenten bzw. Referendaren haben und über einen bereits 1802 von *Herbart* gefordert ‚pädagogischen Takt‘ verfügen (vgl. ASMUS 1964, 126). Damit ist gemeint, dass während der Ausbildung entscheidende Fragen beantwortet werden, wie einerseits die Theorie die Praxis aufklären bzw. verbessern kann und andererseits, wie die Praxis die Theorie anleiten bzw. auf die wirklichen Probleme des Handelns hinweisen kann.

Außerdem beschränken sich die Aufgaben eines Lehrers schon länger nicht mehr auf das Unterrichten, Erziehen und Beurteilen. Verstärkt werden auch Kompetenzen im Bereich Evaluation und Innovation der (eigenen) Schule eingefordert (vgl. TERHART 2000, 49). Diese Tendenz geht Hand in Hand mit dem Vorhaben den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (vgl. z.B. BASTIAN 1996). Dementsprechend fordert HEURSEN (1994), dass die Lehrer:

„inhaltlich durch Vermittlung umfangreicher Lehrplankompetenz in Studium und Fortbildung und rechtlich durch mehr Autonomie in die Lage versetzt werden, spezielle Lehrpläne und Curricula für ihre Schule zu erstellen, weil in erster Linie sie die Frage, was die Schüler – ihre Schüler – lernen sollen beantworten können.“

Die zukünftigen (Sport-)Lehrer werden demnach mehr und mehr in die Pflicht genommen, auf der Grundlage des aktuellen Lehrplans die Schule durch ihr Fach weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang weist

TERHART (vgl. 1996, 463) daraufhin, dass vor allem eine stärkere kollegiale Kooperation angestrebt werden muss. Allerdings sind seiner Meinung nach heute noch zu viele organisatorische sowie sozial- und individualpsychologische Barrieren vorhanden. Eine Aussage, welche die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit unterstreicht, da teilweise fehlende Unterstützung und wenig Teamarbeit festgestellt wurden (vgl. Kap. 4.4.2.4). Einen Ausweg aus dieser Misere sieht TERHART (vgl. ebd., 464) in schulinterner Fortbildung. Dabei erscheint dem Autor (vgl. ebd.) eine Aktivierung der Binnenkräfte sinnvoller als Eingriffe und Vorgaben von außen (z.B. durch die zuständige Behörde).

KUGELMANN/KLUPSCH-SAHLMANN weisen speziell für Sportlehrkräfte auf vier Aspekte hin, die für professionelles Sportlehrerhandeln von besonderer Bedeutung sind. Danach sollte ein Sportlehrer (vgl. 2000, 12):

- Ein positives Körper selbstbild besitzen und sich von gesellschaftlich vermittelten Schönheits- und Sportlichkeitsidealen distanzieren können.
- Das Phänomen Sport selbstbewusst und sachkompetent vertreten und sich auf neue Situationen einlassen und dadurch konstruktiv den Schulsport weiterentwickeln.
- Eine bewusste, für Veränderungen und Unterschiedlichkeit offene Geschlechtsidentität besitzen¹⁰⁸.
- Sich mit dem Altern auseinandersetzen; ein persönliches Selbstwertgefühl aufbauen, indem eigene Schwächen zugelassen und persönliche Stärken gewinnbringend eingesetzt werden.

Der letzte Punkt konnte durch die hier vorgelegte Forschungsarbeit bestätigt werden, da Sportlehrer die im ‚Alter‘ noch motiviert und engagiert sind, von den befragten Referendaren sehr positiv wahrgenommen wurden.

Neben einer verstärkten Professionalisierungsdebatte muss m. E. das Motiv des *Spaßes* oder besser der *Freude* neu bedacht werden. Dabei erscheint unstrittig, dass das *Spaßmotiv* keine Leitidee oder eine fachdidaktische Konzeption darstellen kann, wie es BRÄUTIGAM (vgl. 1994) anregt. Gleichwohl ist die Freude an der sportlichen Tätigkeit sowohl beim unterrichtenden Sportlehrer als auch bei zahlreichen Schülern vorhanden. Dieser Tatbestand, der auch in der vorliegenden Arbeit häufig eine große Rolle spielt (vgl. Kap. 4.4.2.1 und Kap. 4.4.2.6), muss für unterrichtliches Handeln genutzt und darf nicht negiert werden.

¹⁰⁸ Eine offene Geschlechtsidentität erscheint auch für die Umsetzung der Lehrplanvorgaben nicht unbedeutend, da im Sinne einer echten Schülerorientierung eine reflexive Koedukation gefordert wird. Das erfordert allerdings die Fähigkeit den einzelnen Schüler in den Blick zu nehmen und nicht Mädchen oder Jungen ungleich zu behandeln (vgl. WURZEL 2004, 197ff.). Es fällt auf, dass in den Interviewaussagen das Thema ‚Koedukation‘ nahezu keine Rolle gespielt hat.

Dazu bedarf es eines überzeugenden Entwurfes der Vermittlung zwischen Tätigkeitsfreuden und Erziehungszielen, den BALZ bereits 1992 (vgl. 470) einforderte, der dann bei Umsetzungsbeispielen des Lehrplans mit bedacht wird.

Es bleibt zu hoffen, mit der hier vorgelegten Untersuchung brauchbare Ansätze für weitergehende Analysen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen entwickelt zu haben. Aufgrund des induktiven Vorgehens und der breiten Fragestellungen in denen versucht wurde die Faktoren subjektiver Planungsarbeit ganzheitlich zu fassen, konnten einzelne Interpretationsstränge nur angedeutet werden (z.B. Untersuchung der verwendeten Methoden). Gleichwohl lässt sich m. E. an vielen Teilergebnissen anknüpfen und in folgenden Untersuchungen vertiefen.

6 Schlussbemerkung

„Lehrpläne kommen und gehen, mein Unterricht der bleibt bestehen“. Allen, die mit Schule etwas zu tun haben, und denen der Sport in der Schule am Herzen liegt, muss dieser Satz missfallen. Letztendlich entscheidet die planende Lehrkraft alleine über das, was im Unterricht geschieht und in welcher Weise neue gesellschaftliche und didaktische Entwicklungen Einzug in den eigenen Unterricht halten. Solche Entscheidungen sind verbunden mit dem Dienstalter und individuellen (sport-)biografischen Erlebnissen.

Entscheidende Impulse für das professionelle Handeln werden in jedem Fall aber in der Ausbildung und in den ersten Dienstjahren gelegt. Während dieser Zeit entscheidet sich, welche Sicht auf Sportunterricht entwickelt wird, welches berufliche Selbstverständnis sich manifestiert und ebenfalls wie hoch die Bereitschaft ist den Sportunterricht in dem Sinne weiterzuentwickeln, dass er bei den Heranwachsenden Kompetenzen ausbildet, die eine Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen ermöglichen (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 31). HÖHMANN/VOLLSTÄDT fanden (1996, 12) in diesem Zusammenhang heraus, dass der Umgang mit Lehrplänen entscheidend von pädagogischen Grundeinstellungen beeinflusst wird.

Somit muss die erste und zweite Phase der Ausbildung immer wieder auf den Prüfstand gestellt und eine Optimierung vorgenommen werden. Eine ständige Optimierung erscheint für eine breite Akzeptanz der ‚neuen‘ curricularen Vorgaben und für einen (noch) besseren Sportunterricht unumgänglich. Das in der hier vorgelegten Arbeit entwickelte sportdidaktische Modell der subjektiven Unterrichtsplanung (vgl. Kap. 4.4.3) bietet Hinweise, an welchen Stellen eine Optimierung ansetzen könnte.

Welche Bereiche des ‚neuen‘ Lehrplans für den Sport in der gymnasialen Oberstufe bereits starke Akzeptanz finden und welche noch weniger beachtet werden, offenbart die Analyse der Unterrichtsentwürfe (vgl. Kap. 4.3) sowie die Interviewaussagen zum Lehrplan (vgl. Kap. 4.4.2.5) und zur Planungsarbeit (vgl. Kap. 4.4.2.7). Konkrete Anregungen zur Überarbeitung des Lehrplans sind in der Diskussion dargestellt (vgl. Kap. 5.3).

Weiterhin müssen curriculare Vorgaben als Leitlinie für das berufliche Handeln angesehen werden. Aus diesem Grund ist es unbedingt erforderlich, die zentralen Aspekte an die Rezipienten praktikabel weiterzugeben. Der ‚neue‘ Lehrplan stellt mit seiner verstärkten pädagogischen Ausrichtung und der Verankerung neuer Bewegungsbereiche bereits jetzt höchste Anforderungen an die Sportlehrer in den Schulen. Nun gilt es, an den Lehrplan gekoppelte realistische Hinweise und Entwürfe für die praktische Umsetzung anzubieten. Nur so

wird der Lehrplan eine Neuausrichtung des Schulsports in Gang bringen und nicht nur theoretisches Muster bleiben.

Darüber hinaus ist ein ständiger fachdidaktischer Diskurs zu führen, der eventuelle Probleme erkennt, Schwachstellen revidiert und Fehlendes einfügt. Dies muss in konstruktiven nachvollziehbaren Diskussionen erfolgen und weniger in verquastem Wissenschaftsstreitereien, in denen es letztendlich nur darum geht eigene lieb gewonnene Positionen zu verteidigen. Einige Anregungen sind dazu ebenfalls in Kap. 5.3 dargelegt. Letztendlich sollte aber in jedem Fall bei der subjektiven Unterrichtsplanung die Frage zu einer curricularen Vorgabe dann nicht mehr lauten: „Muss ich etwas verändern oder kann ich weiter so unterrichten wie bisher?“, sondern „Welche nützlichen und sinnvollen Ansätze verbergen sich hinter den Neuerungen oder Veränderungen? (WITTKOWSKI vgl. 2004, 7).“

7 Literaturverzeichnis

- ALEFSEN, L./GEBKEN, U./SCHÖNBERG, A. (Hrsg.): SchülerInnen als Lehrende im Schulsport und Schulleben. Oldenburg
- ASCHEBROCK, H. (1991): Pädagogische Intention und deren immanente curriculare Umsetzung. In: ASCHEBROCK/HÜBNER (1991). 58-77
- ASCHEBROCK, H. (1997): Neue pädagogische Leitideen in den Sportcurricula. In: BALZ/NEUMANN (1997). 63-78
- ASCHEBROCK, H. (1999): Schulsportcurricula im Kontext zukünftiger Schulentwicklung. In: KOTTMANN/ SCHALLER/STIBBE (1999). 48-59
- ASCHEBROCK, H. (2001): Lehrplanentwicklung im Sport. In: HAAG/HUMMEL (2001). 138-148
- ASCHEBROCK, H./HÜBNER, H. (1991): Die nordrhein-westfälischen 'Richtlinien Sport' auf dem Prüfstand. Teil I und II. Münster
- ASCHEBROCK, H./LINK, M./UHLER-DERIGS, H.-G. (2004): Schulsportpraxis - Unterrichtsvorhaben. Verfügbar über: http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/02_schulsportpraxis/Sek1implementation/Bausteine/Unterrichtsvorhaben.html [14.11.2004]
- ASCHEBROCK, H./LINK, M./UHLER-DERIGS, H.-G. (2004a): Fortbildung – Implementationsmaterial/Sekundarstufell. Verfügbar über: http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/03_fortbildung/Implementationsek2/indexhtml [17.11.2004]
- ASCHEBROCK, H./STIBBE, G. (2004): Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In: BALZ (2004). 89-102
- ASTER, R. (1990): Schule und Kultur. Zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern. Frankfurt
- ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin
- ATTESLANDER, P./KOPP, M. (1993): Befragung. In: ROTH (1993). 146-174
- ATZERT, J. (2003): Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums – Evaluierung eines Lehrplankonzeptes. Göttingen
- AXNIX, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt am Main
- BAAKE, D. (1995): Pädagogik. In: FLICK (1995). 44-46
- BALZ, E. (1990): Erziehender Unterricht auch im Schulsport? In: *Lehren und Lernen*. 16/9. 13-16, 49-65
- BALZ, E. (1992): Fachdidaktische Konzepte, oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: *sportpädagogik*. 16/2. 13-22
- BALZ, E. et al. (1993): Wie Lehrer/innen die Richtlinien Sport einschätzen. Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft. Bd. 16. Bielefeld
- BALZ, E. (1994): Zur Diskussion gestellt: Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Schulsport taugt. In: *Sportunterricht*. 43/11. 468-471
- BALZ, E. (1996): Analyse bundesdeutscher Lehrpläne (Regensburger Beiträge zur Sportwissenschaft. Nr. 3). Regensburg.

- BALZ, E. (1998) (Hrsg.): Zur Qualität sportpraktischer Lehre: „Was sind gute Praxiskurse?“ Regensburg
- BALZ, E. (2002): Neue Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. In: *Sportunterricht*. 51/6. 184-187
- BALZ, E. (2003) (Hrsg.): Mehrperspektivität im Sportunterricht. Didaktische Grundlagen und praktische Beispiele (1. Schulsport-Symposium der Bergischen Universität Wuppertal). Wuppertal.
- BALZ, E. (2004): Schulsport verstehen und gestalten – Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung. Aachen
- BALZ, E./NEUMANN, P. (1997) (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf
- BALZ, E./NEUMANN, P. (2001): Erziehender Sportunterricht. In: GÜNZEL/LAGING (2001).162-192
- BALZ, E./NEUMANN, P. (2004): Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele. Schorndorf
- BÄSSLER, R. (1987): Quantitative und qualitative Sozialforschung in den Sportwissenschaften. Wien
- BASTIAN, J. (1996): Autonomie konkret – Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: *Pädagogik*. 48/1. 6-11
- BASTIAN, J. et al (Hrsg.) (2000): Professionalität im Lehrberuf. Opladen
- BAUR, J. (1981): Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Schorndorf
- BAUR, J. (1995): Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In: KUHLMANN/HEIM (1995). 25-38
- BAUR, K.O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: BASTIAN (2000). 55-72
- BAUER, M. (2005): im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Das Konzept des erziehenden Sportunterrichts und Möglichkeiten seiner unterrichtspraktischen Realisierung. In: *Sportunterricht*. 54/9. 272-274
- BECKER, P. (1982) (Red.): Quantitative oder qualitative Sozialforschung in der Sportsoziologie (DVS - Protokolle. Bd.8). Clausthal-Zellerfeld
- BECKER, G.E. (1989): Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1: Planung von Unterricht. Weinheim, Basel
- BECKERS, E. (1994): Darf Sport ein pädagogisches Mittel sein? In: *Sportwissenschaft*. 24/1. 82-89
- BECKERS, E. (1995): Braucht der Schulsport eine neue pädagogische Orientierung? In: LSW (1995). 38-62
- BECKERS, E. (1997): Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: BALZ/NEUMANN (1997). 15-32
- BECKERS, E. (1999): Spaß, Fun, Wohlbefinden - Wider die Kultur der Sprachlosigkeit. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*. 11/2. 29-43
- BECKERS, E. (1999a): Zur Bedeutung des Erziehenden Sportunterrichts in der Sekundarstufe I. In: LSW (1999). 6-15

- BECKERS, E. (2000): Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 - Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 22-35
- BECKERS, E. (2000a): Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In: LSW (2000). 86-97
- BECKERS, E. (2001): Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungsversuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In: PROHL (2001). 29-42
- BECKERS, E. (2003): Das Unbehagen an neuen Richtlinien und Lehrplänen – oder: Zur schleichenden Restauration des Alten. In: FRANKE/BANNMÜLLER (2003). 154-168
- BECKERS, E./HERCHER, J./NEUBER, N. (2000) (Hrsg.): Schulsport auf neuen Wegen - Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung. Butzbach
- BERELSON, B. (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe
- BERNDT, I./TRENNER, B. (1998): Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (1998). 237-252
- BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (1998) (Hrsg.): Methoden im Sportunterricht: ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Schorndorf
- BIEL, J./HOPMANN, S./OHLHAVER, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: *Pädagogik*. 48/5. 32-35
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied
- BLOOM, B.S. (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim
- BÖHM, A. (1994): Grounded Theory - Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: BÖHM/MENGEL/MUHR (1994). 121-140
- BÖHM, A./MENGEL, A./MUHR, T. (1994) (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz
- BOGDAN, A. (1992): Vorschläge zur Planung und Vorbereitung einer Sportstunde bei Unterrichtsbesichtigungen durch den Fachberater. In: *Sportunterricht*. 41/10. 408-412
- BOHNSACK, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- BORELLI, M./RUHLOFF, J. (1996) (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd.1. Hohengehren
- BOSHALT, K. (2004): Wirkt „Erziehender Sportunterricht“? In: *Sportunterricht*. 53/12. 363-366
- BRÄUTIGAM, M. (1984): Erfassung und Darstellung der planungsbezogenen Berufstheorie des Sportlehrers. In: BRETTSCHEIDER (1984). 105-121
- BRÄUTIGAM, M. (1986): Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern. Hamburg
- BRÄUTIGAM, M. (1994): Spaß als Leitidee jugendlicher Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? In: *Sportunterricht*. 43/6. 236-244
- BRÄUTIGAM, M.: (1997): Leitlinien zur Sportlehrerausbildung. In: FRIEDRICH/HILDENBRANDT (1997). 115-122

- BRÄUTIGAM, M./BRETTSCHEIDER, W.D. (1987): Wie sollen Sportlehrer Unterricht planen und wie planen sie wirklich? In: *Sportunterricht*. 36/4. 133-139
- BREHM, W./KURZ, D. (1987) (Red.): Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. (DVS-Protokolle. Bd. 28). Clausthal-Zellerfeld
- BRETTSCHEIDER, W.D. (1984) (Hrsg.): Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Schorndorf
- BRETTSCHEIDER, W.D. (et. al.) (2005): Sportunterricht in Deutschland (Sprint). In: *Sportunterricht*. 54/8. 227-230
- BRODTMANN, D. (1975): Grenzen der Sportdidaktik. In: *Sportwissenschaft*. 5/3-4. 286-297
- BRODTMANN, D. (1981): Laufen, Springen, Werfen im Schulsport. In: Sonderheft der Zeitschrift *sportpädagogik* (Thema: Laufen, Springen, Werfen). 3-6
- BRODTMANN, D./KLUPSCH-SAHLMANN, R. (1999): Unterricht vorbereiten. In: *sportpädagogik*. 23/1. 21-28
- BRÜCKEL, F./GIEß-STÜBER, P. (2005): Professionalisierung bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In: *Sportunterricht*. 54/2. 35-40
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (1995): Analytische Induktion. In: Flick (1995). 446-450.
- COMBE, A./HELSPER, W. (1996): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1985): Das flow-Erlebnis. Stuttgart
- CRUM, B. (1982): Planen zwischen Alltagsroutine und pädagogischem Anspruch. In: *sportpädagogik*. 6/5. 13-22
- CZERWANSKI, A. (2004): Erziehender Unterricht. Begriffliche Klärung und Perspektiven der Umsetzung. In: *Pädagogik*. 56/9. 6-9
- CZERWANSKI, A./SOLZBACHER, C./VOLLSTÄDT, W. (2001): Förderung von Lernkompetenzen in der Schule. Bd.1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh
- DASCHNER, P. (2004): Reform der Lehrerbildung. Etappen auf dem Weg von Hamburg nach Bologna. In: *Pädagogik*. 56/10. 45-48
- DAHRENDORF, R. (1974): Homo soziologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen
- DENZIN, N.K./LINCOLN, Y.S. (1994): Handbook of qualitative Research. Thousand Oaks
- DIETRICH, K. (1992): Der Sport ändert sich - Brauchen wir ein neues Sportcurriculum? In: ERDMANN (1992) 111-222
- DOBER, R. (2004): Leichtathletik in der Schule – Anregungen- Ideen – Materialien zum Laufen, Springen, Werfen. Verfügbar über: <http://www.sportpaedagogik-online.de/leicht> [20.10.2004]
- DOHNKE, H. (1995): Der Referendar als autonomer Lerner. Ideen zu einem seminarpädagogischen Konzept. In: Berichte des Bundesarbeitskreis der Seminar und Fachleiter. 7-18
- DREILING, N./SCHWEIHOFEN, C. (2004): Schulsport 11-13 – Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In: Sonderheft der Zeitschrift *sportpädagogik* (Thema: Praxis und Theorie verbinden – Schulsport 11-13). 2-7

- DREWS, U. (1996): Unterrichtsplanung - Relikt aus vergangenen Zeiten? In: *Pädagogik*. 48/4. 6-7
- EHNI, H./KRETSCHMER, J. (1982): Das subjektive Moment in der Planung. In: *sportpädagogik*. 6/5. 13-22
- EHNI, H. (2000): Planen und Auswerten. In: WOLTERS (2000). 90-120.
- EIKEMEIER, D. (1982): Vom Rahmenplan zur Stundenvorbereitung. In: *sportpädagogik*. 6/5. 51-54
- ERDMANN, R. (1983): Motive und Einstellungen im Sport. Schorndorf
- ERDMANN, R. (1987): Zum empirisch-analytischen Forschungsansatz in der Sportpädagogik – Vom Erbsenzählen zur Minestrone. In: BREHM/KURZ (1987). 57-73
- ERDMANN, R. (1991): Weniger auf die Methode, sondern auf das Ziel kommt es an. Zur Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze in der Sportpsychologie. In: SINGER (1991). 63-68
- ERDMANN, R. (1992) (Hrsg.): Alte Fragen neu gestellt. Schorndorf
- ERDMANN, R. (2000): Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen. In: BECKERS/ HERCHER/ NEUBER (2000). 186-199
- ESSER, H. (1982): Qualitative und Quantitative Methoden – Eine Scheinkontroverse?. In: BECKER (1982). 3-14
- FILIPP, S.H. (1980): Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 12/2. 105-125
- FISCHER, P. R. (1996): Neue Lehrpläne – Wer braucht sie, wer will sie, wem nützen sie? Empirische Evaluation zur Implementation des gymnasialen Lehrplans im Fach Sport (Bayern) von 1992 (unter besonderer Berücksichtigung der Gesundheitserziehung) und ihre Konsequenzen. Hamburg
- FLAAKE, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern - Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main
- FLICK, U. (1994): Text zwischen Mimesis und Welterzeugung - Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. In: BOEHM/ MENGEL/MUHR (1994). 121-140
- FLICK, U. et al. (1995) (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim
- FLICK, U. (1999⁴): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
- FRANKE, E./BANNMÜLLER, E. (2003) (Hrsg.): Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegung- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Bd. 2. Butzbach-Griedel
- FREI, P. (1999): Kommunikatives Handeln im Sportunterricht: zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse. Sankt Augustin
- FREI, P. (2002): Vom Datum zum Text – Methodologische Reflexionen zum Kodierparadigma der Grounded Theory. In: FRIEDRICH (2002). 93-98
- FREY, H.P./ HAUßER, K. (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart

- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER/ PRENGEL (1997). 371-395
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (1997) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München
- FRIEDRICH, G. (1997): Kollegiale Beratung. In: *Sportunterricht*. 46/6. 237-246
- FRIEDRICH, G. (2001): Sporlehrerrolle. In: HAAG/HUMMEL (2001). 430-436
- FRIEDRICH, G. (2002) (Hrsg.): Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse – Perspektiven. (DVS Protokolle. Bd. 126). Hamburg
- FRIEDRICH, G./HILDENBRANDT, E. (1997) (Hrsg.): Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf. (DVS Protokolle. Bd. 83). Hamburg
- FROMMER, H./SCHEILKE, C.T. (1992): Bilanz und Perspektiven – Eine Befragung zur Ausbildung der Studienreferendare. In: *Pädagogik*. 44/9. 10-14
- FUCHS, R. (2001): Entwicklungsstadien des Sporttreibens. In: *Sportwissenschaft*. 31/3. 255-267
- FUNKE, J. (1983) (Hrsg.): Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek
- FUNKE-WIENEKE, J. (1999): Erziehen im Sportunterricht. In: *sportpädagogik*. 23-4. 13-21
- FUNKE-WIENEKE, J. (2001): Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? In: *sportpädagogik*. 25/1. 47-51
- GERHART, U. (1995): Typenbildung. In: FLICK (1995). 435-439
- GISSEL, N./FLEMMING, S. (2004): „Erziehender Sportunterricht“. In: *Sportunterricht*. 53/12. 355-362
- GLASER, B. G. /STRAUSS, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York
- GLASER, B. (1978): Theoretical sensivity. Mill valley
- GRÖßING, S. (1997): Einführung in die Sportdidaktik - Lehren und Lernen im Sportunterricht. Wiesbaden
- GRUPE, O./KURZ, D. (1992): Curriculum. In: RÖTHIG (1992). 105–106
- GRUPE, O./KURZ, D. (1992a): Lehrplan. In: RÖTHIG (1992). 271 – 272
- GRUPE, O. (1992): Bildung. In: RÖTHIG (1992). 91-92
- GRUPE, O./KOFINK, H./KRÜGER, M. (2004): Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. In: *Sportwissenschaft* 34/4. 484-495
- GUDJONS, H./TESKE, R. /WINKEL, R. (1986) (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg
- GUDJONS, H. (1993): Didaktische Modelle. In: *Pädagogik*. 45/3. 43-49
- GÜNZEL, W./LAGING, R. (2001) (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sports. Bd. 1 Grundlagen und pädagogische Orientierungen. Baltmannsweiler
- HAAG, H/HUMMEL, A. (2001): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf
- HÄNISCH, H. (1985): Lehrer und Lehrplan – Ergebnisse empirischer Studien zur Lehrplanrezeption. Arbeitsberichte zur Curriculumsentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest
- HAGE, K. (1981): Rahmenbedingungen alltäglicher Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*. 73/5. 176-283

- HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim
- HARTMANN, K. (1997): Kollegiale Unterrichtsberatung: Ein lohnendes Lernziel der Sportlehrerausbildung aus der Sicht eines Studienreferendars. In: *Sportunterricht*. 46/6. 254-261
- HAVIGHURST, R.J. (1972): Developmental tasks and education. New York
- HECKER, G. (2001): Leistungserziehung. In: HAAG/HUMMEL (2001). 323-334
- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover
- HEINZE, T. (1995): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen
- HENTIG von, H. (1996): Bildung. München
- HEURSEN, G. (1994): Zur Notwendigkeit autonomer Lehrplanarbeit an den Schulen – oder: Wer kann sagen, was die Schüler lernen sollen? In: *Pädagogik*. 46/3. 46-50
- HEYMAN, N./LEUE, W. (1992): Planung von Sportunterricht. Baltmannsweiler
- HEYMANN, H.W. (1998): Methoden des Lernens - Methoden der Fächer. In: *Pädagogik*. 50/3. 7-8
- HÖHMANN, K./VOLLSTÄDT, W. (1996): So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogik*. 48/5. 9-12
- HOLSTI, O.R. (1969): Content analysis for the social science and humanities. Reading
- HOPF, C. (1978): Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie. 14/7. 97-115
- HOPF, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: FLICK (1995): 177-181.
- HÜBNER, H. (1994): Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms – Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten und beratungskompetenten Sportpädagogik. Hamburg
- HUNGER, I/THIELE, J. (2000): Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft. In: Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00hungerthiele-d.htm> [21.10.2004]
- HURRELMANN, K. (1993): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim
- JANK, W./MEYER, H. (1994): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main
- JIRASKO, M. (1994): Was Lehrer für wichtig halten: Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten. In: MAYR (1994). 218-230
- KARDORFF von, E. (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: FLICK (1995). 3-10.
- KELLE, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: STROBL/BÖTTGER (1996). 23-48
- KENYON, G.S. (1968): Six scales for assessing attitude toward physical activity. In: *Research Quarterly* 39. 566-574

- KIRK, K.J./MILLER, M. (1986): Reliability and Validity in qualitative Research. Beverly Hills
- KLAFKI, W. (1985): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KLAFKI (1985b). 194-227
- KLAFKI, W. (1985a): Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KLAFKI (1985b). 31-86
- KLAFKI, W. (1985b): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim
- KLAFKI, W. (1995): Schlüsselprobleme als thematische Dimension eines zunkunftsorientierten Konzeptes von Allgemeinbildung. In: *Die Deutsche Schule* (Beiheft Nr. 3). 9-14
- KLEINDIENST-CACHAY, C. (2000): Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen. In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 200-211
- KLEINING, G. (1995): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: FLICK (1995). 11-22
- KLINGE, A. (2000): Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. In: *Sportwissenschaft*. 30/4. 443 - 453
- KLINGHAMMER, M./MACHA, H. (1997): Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL (1997). 569-583
- KÖNIG, S. (2001): Lehrerausbildung: projektorientiertes Arbeiten als Lösung. 50/5. 138-143
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Bd.1. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, Basel
- KÖPPE, G./SWOBODA, J. (1996): Theorie und Praxis der Sportarten zwischen Sportwissenschaft und Schulpraxis. In: DVS-Information, 11/2. 16-23
- KÖSTER, R. (2001): „Erziehender Schulsport“ - eine Herausforderung. In: *Neue deutsche Schule*. 53/3. 15-17
- KÖSTER, R. (2004): Der Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe – mehr als alter Wein in neuen Schläuchen. Verfügbar über: [http://www.learnline.de/angebote/schulsport/03-fortbildung/ implementationsek2/Folien/Fachkonferenz/15Lehrplaninfo.pdf](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/03-fortbildung/implementationsek2/Folien/Fachkonferenz/15Lehrplaninfo.pdf) [10.10.2004]
- KOFINK, H-J. (2003): Bildungsstandards im Sport. In: *Sportunterricht*. 52/10. 307
- KOTTMANN, L/ SCHALLER, H.J./STIBBE, G. (1999) (Hrsg.). Sportpädagogik – zwischen Kontinuität und Innovationen. Schorndorf.
- KOTTMANN, L. (2000): Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln. In: BECKERS/ HERCHER/NEUBER (2000). 212-219
- KRIEGER, C./MIETHLING (2002): Auf der Suche nach der Kernkategorie ... im Projekt ‚RETHESIS – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen im Sportunterricht aus Schülersicht. In: FRIEDRICH (2002). 87-92
- KUCKARTZ, U. (1995) (Hrsg.): Computergestützte Auswertung qualitativer Daten: Praxis, Erfahrungen, Zukunft. Berlin
- KUGELMANN, C./KLUPSCH-SAHLMANN, R. (2000): Sportlehrerinnen und Sportlehrer – heute und morgen. In: *sportpädagogik*. . 24/1. 4-12

- KÜNZLI, R. (1986): Topik des Lehrplandenkens I, Architektur des Lehrplans: Ordnung und Wandel. Kieler Beiträge zu Unterricht und Erziehung. Bd. 2. Kiel
- KÜNZLI, R./HOPMANN, S. (Hrsg.) (1998): Lehrplanarbeit – Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur/Zürich
- KÜPPER, D. (2000): Der Schulsport in NRW bewegt sich. In: *Neue deutsche Schule*. 53/11. 13-14
- KÜPPER, D. (2000a): Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern. In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 158-165
- KUHLMANN, D. (1993): Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft. In: *Sportwissenschaft*. 23/2. 117-141
- KUHLMANN, D. (2000): Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft. In: *Sportwissenschaft*. 30/1. 20-39.
- KUHLMANN, D./HEIM, R. (1995): Sportwissenschaft studieren: Eine Einführung. Wiesbaden
- KUNERT, K. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern - Interpretationen - Folgerungen. Weinheim
- KURZ, D. (1977): Elemente des Schulsports. Schorndorf
- KURZ, D. (1995): Braucht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee? In: LSW (1995). 63-80
- KURZ, D. (1997): Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: LSW (1997). 8-42
- KURZ, D. (1998): Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. In: *Sportunterricht*. 47/4. 141–147
- KURZ, D. (1998a): Worum geht es in der Methodik des Sportunterrichts? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (1998). 9-24
- KURZ, D. (2000): Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 36-53
- KURZ, D. (2000a): Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In: *Körpererziehung*. 50/2. 72-78
- KURZ, D. (2003): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: BALZ (2003). 6-53.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd.1: Methodologie. München
- LAMNEK, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd.2: Methoden und Techniken. München
- LANGE, J. (1981): Der Sportlehrer im Schulalltag. In: *sportpädagogik*. 5/6. 12-17
- LEICHTATHLETIK-SCHULSPORTAUSSCHUSS WESTFALEN (Hrsg.) (2004): Informationen zur Leichtathletik für LehrerInnen. Kamen
- LIENERT, G.A./RAATZ, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. München
- LISCH, R./KRIZ, J. (1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek
- LSW (= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (1995) (Hrsg.): Schulsport in Bewegung. Erstes Schulsport-Symposium NRW. Bönen
- LSW (= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (1997) (Hrsg.): Curriculumrevision im Schulsport - Werkstattberichte – Heft 3: Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Soest

- LSW (= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (1997a) (Hrsg.): Analyse der „Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in der Schule im Lande Nordrhein-Westfalen. Band 1: Übersicht. Soest
- LSW (= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (1999) (Hrsg.): Curriculumrevision im Schulsport - Werkstattberichte – Heft 6: Sport in der Sekundarstufe I. Dokumentation einer Fachtagung. Soest.
- LSW (= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (2000) (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumsrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest
- LUEGER, M. (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien
- MAGER, R. F. (1965): Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim
- MAROTZKI, W. (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: BORELLI/RUHLOFF (1996). 67-84
- MARTIN, K. (2000): Sportdidaktik zum Anfassen. Schorndorf
- MAYR, J. (1994): Lehrer-in werden. Innsbruck
- MAYRING, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. München
- MAYRING, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen u. Techniken. Weinheim
- MAYRING, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: BÖHM/MENGEL/MUHR (1994). 159-176
- MERKENS, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL (1997). 97-106
- MERTEN, K. (1995): Inhaltsanalyse – Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen
- MERTENS, M./ZUMBÜLT, H. (2001): Was ist erziehender Sportunterricht? Mühlheim an der Ruhr
- MEYER, H. (1975): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Weinheim
- MEYER, H. (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main
- MIETHLING, W.D. (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Schorndorf
- MIETHLING, W.D. (1993): Neue Lehrer - alte Probleme. Vom Praxisschock der 70er zu dem der 90er Jahre? In: *sportpädagogik* 17/3. 4-6
- MIETHLING, W.D. (2000): Zwischen Traum und Alptraum. Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern: Ergebnisse einer Längsschnitt-Studie. In: *sportpädagogik*. 24/1. 41-47
- MIETHLING, W.D. (2002): Grounded Theory – Innovatives Forschungsparadigma oder doch nur Trojanisches Pferd?. In: FRIEDRICH (2002). 83-86
- MIETHLING, W.D./KRIEGER, C. (2004): Schüler im Sportunterricht – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Schorndorf
- MILDNER, H. (1992): „Fühlen sie sich wie zu Hause“. Referendarsausbildung in der Schule. In: *Pädagogik*. 44/9. 6-9
- MÖLLER, C. (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim

- MSWWF (= MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW) (1997) (Hrsg.): Lehrerausbildung: Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar, Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II. Düsseldorf
- MSWWF (= MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW) (1998) (Hrsg.): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Runderlass vom 03.04.1998. Düsseldorf.
- MSWWF (= MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW) (1999) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein – Westfalen. Düsseldorf.
- MSWWF (= MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW) (2001) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein – Westfalen. Düsseldorf.
- MSWWF (= MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW) (2002) (Hrsg.): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Runderlass vom 19.12.2001. Düsseldorf.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. et al (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart
- NAUL, R./GROßBÖHMER, R. (1996): 40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Lehrplantheorie und Unterrichtspraxis. Düsseldorf
- NEUMANN, P. (1998): Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Folgerungen. Schorndorf
- NEUMANN, P. (2004): Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Hohengehren
- OERTER, R./MONTADA, L. (1987): Entwicklungspsychologie. München, Weinheim
- OEVERMANN, U. et al (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SÖFFNER (1979). 352-434
- OSWALD, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL (1997). 71-87
- PETERßEN, W. H. (1996): Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München
- POPP, N. (1999). Einführung und Implementierung neuer Lehrpläne. Eine evaluative Studie zur Rolle der Lehrerfortbildung im Fach Sport. Hamburg
- PREIN, G. (1996): Interpretative Methodologie und Computer. Kann EDV-gestützte Datenverwaltung Validitätsprobleme qualitativer Forschung lösen? In: STROBL/BÖTTGER (1996). 93-110
- PROHL, R. (1999): Grundriss der Sportpädagogik. Wiebelsheim
- PROHL, R. (2001) (Hrsg.): Bildung und Bewegung. (DVS-Protokolle. Bd. 120). Hamburg
- PÜHSE, U. (2001): Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In: GÜNZEL/LAGING (2001). 215-234

- RECKTENWALD, H.D. (1990): Unterrichtsplanung im Sport. (Sportwissenschaft und Sportpraxis; Bd. 80). Hamburg
- REGNER, J. (2004): Plädoyer für einen „Pragmatischen Standard“. In: *Sportunterricht*. 53/9. 277/278
- REICHERTZ, J. (1996): Lassen sich qualitative Interviews hermeneutisch interpretieren? In: STROBL/BÖTTGER (1996). 77-92
- REESE, K. (1997): Kollegiale Unterrichtsberatung im Rahmen der 2. Ausbildungsphase: In: *Sportunterricht*. 46/6. 247-253
- RITSERT, J. (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main
- ROBINSON, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Berlin
- RÖTHIG, P. et al. (1992) (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf
- ROLFF, H.G. (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim
- ROLFF, H.G. (1997): Lehren im Haus des Lernens. Überlegungen zu einem Lehrerleitbild. In: *Pädagogik*. 49/4. 33-35
- ROTH, E. (1993) (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden – Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München, Wien, Oldenburg
- SANTINI, B. (1971): Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel
- SASS, I. (1997): Themenorientierter Sportunterricht - aber wie? In: BALZ/NEUMANN (1997). 229-242
- SCHLÜTER, D. (1997): Kollegiale Beratung von Lehramtsanwärtern. In: *Sportunterricht*. 46/6. 262-266
- SCHMIDT-MILLARD, T. (2000): Mehrperspektivität. In: BECKERS/NEUBER/HERCHER (2000). 220-227
- SCHMIDT-MILLARD, T. (2003): AusBildung als Aufgabe der Sportpädagogik. In: FRANKE/BANNMÜLLER (2003). 154-168
- SCHMOLL, L. (2002): Inhaltsanalytische Auswertung von Unterrichtsentwürfen - anhand eines externen Kategoriensystems aus dem Lehrplan Sport in Nordrhein-Westfalen. In: FRIEDRICH (2002). 313-318
- SCHMOLL, L. (2002a): Unterrichtsreflexion durch Schülerinterviews am Beispiel eines Oberstufenkurses der Stufe 11 in Nordrhein-Westfalen. In: *Sportunterricht* (Lehrhilfen). 51/12. 10-13
- SCHMOLL, L. (2003): Sport als Profulfach. In: *sportpädagogik*. 27/1. 46-49
- SCHULZ, N. (1985): Lehrpläne – ungeliebte Planungshilfe für den Sportlehrer. In: *Sportunterricht*. 34/12. 452-459.
- SCHULZ, N. (2000): Sport in der gymnasialen Oberstufe. Zum Verhältnis von Erziehung und Wissenschaftspropädeutik. In: LSW (2000). 177-204
- SCHULZ, N. (2003): „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Sport. In: *Sportunterricht* 52/1. 16-21
- SCHULZ, W. (1981): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München
- SCHULZ, W. (1986): Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS/TESKE/WINKEL (1986). 29-45

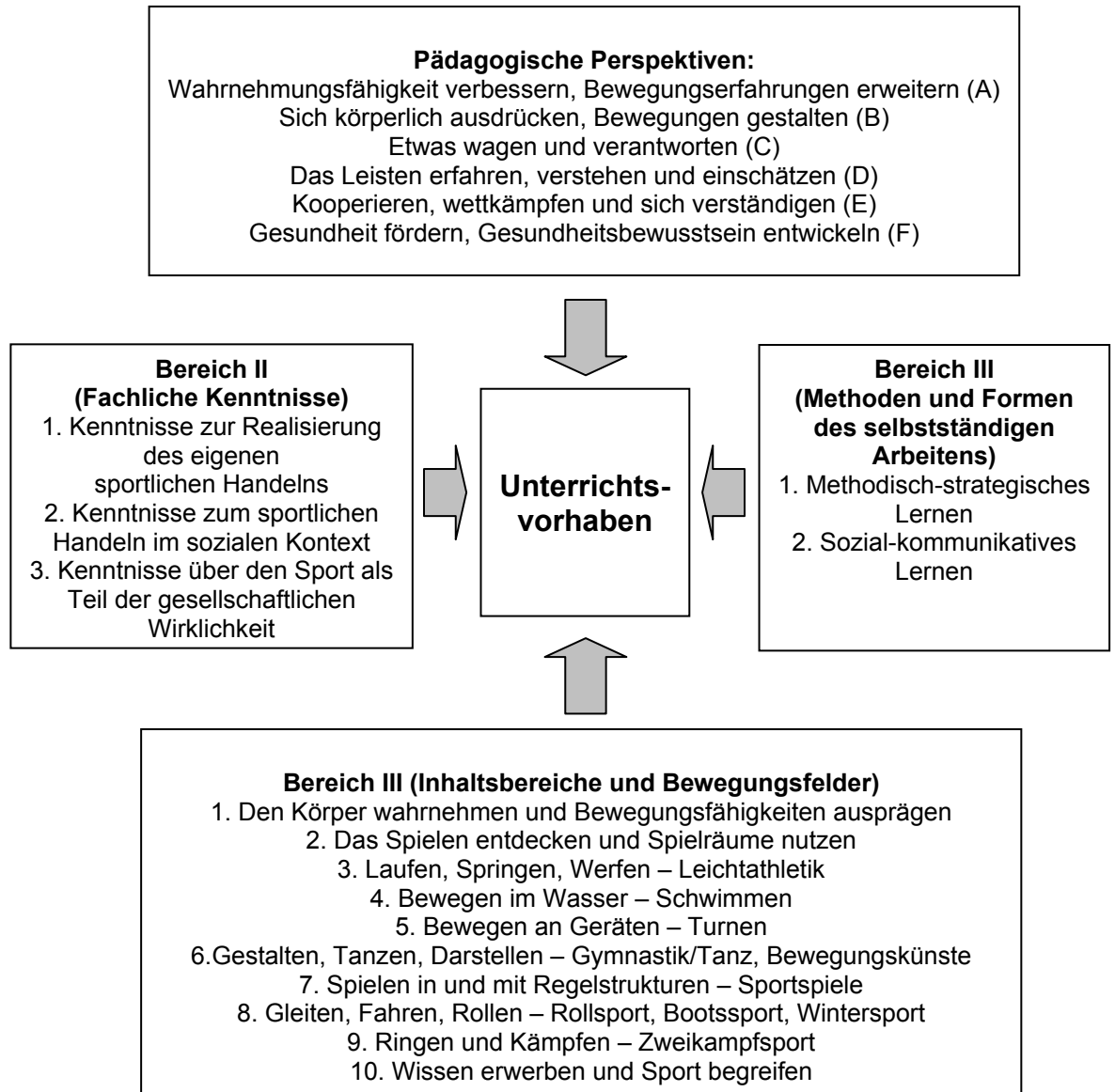
- SCHWEIHOFFEN, C. (2003): Gymnasiale Aufgaben des Grundkurses Sport und Sportlehrerausbildung – eine vernachlässigte Beziehung?. In: *Sportunterricht* 52/1. 10-15
- SEYBOLD, A. (1994): Wie beurteilen Lehrer ihre Ausbildung im Fach Sport? In: *Sportunterricht*. 43/11. 471-473
- SINGER, R. (1991) (Hrsg.): Sportpsychologische Forschungsmethodik. Grundlagen, Probleme, Ansätze. Köln
- SÖFFNER, H.G. (1979) (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart
- STELTMANN, K. (1986): Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: *Pädagogische Rundschau*. 40/3. 353-366
- STEGEMANN, H. (1986): Sportlehrer und ihre Unterrichtsvorbereitung. In: *Sportunterricht*. 35/2. 48-53
- STIBBE, G. (1992): Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? Auf der Suche nach einer zeitgemäßen fachdidaktischen Konzeption. In: *Sportunterricht*. 41/11. 454-461
- STIBBE, G. (1999): Schule auf neuen Wegen – Herausforderungen für den Schulsport. In: KOTTMANN/ SCHALLER/STIBBE (1999). 60-76
- STIBBE, G. (2000): Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. In: *Sportunterricht*. 49/7. 212–219
- STIBBE, G. (2004): Sport in der Schulentwicklung – eine sportdidaktische Herausforderung. In: *Sportunterricht*. 53/9. 259-265
- STIBBE, G. (2004a): Mehrperspektivität in Richtlinien und Lehrplänen. In: BALZ/NEUMANN (2004). 71-84
- STRAUSS, A.L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge
- STRAUSS, A.L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München
- STRAUSS, A.L./ CORBIN, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim
- STROBL, R./BÖTTGER, A. (1996) (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden
- SUTTON-SMITH, B. (1978): *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf
- TERHART, E. (1981): Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 27/5. 769 – 793
- TERHART, E. (1992): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: *Pädagogik*. 44/9. 32-37
- TERHART, E. et al. (1994): *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main
- TERHART, E. (1995): Kontrolle von Interpretationen: Validierung. In: KÖNIG/ZEDLER (1995). 373-397
- TERHART, E. (1995a): Lehrerprofessionalität. In: ROLFF (1995). 255-266
- TERHART, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE/HELSPER (1996). 448-471

- TERHART, E. (1997): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main
- TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim
- TERHART, E. (2000a): Lehrerbildung und Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: BASTIAN (2000). 73-86
- THIELE, J. (2001): Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. In: *Sportunterricht*. 50/2. 43-49
- THIERER, R. (2000): Sportlehrausbildung in Deutschland. In: *Sportunterricht*. 49/9. 277-282
- THIERER, R. (2000a): Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik. In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 78-84
- TIED, A./TIED, W. (2000): Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten. In: BECKERS/HERCHER/NEUBER (2000). 166-177
- TILLMANN, K. J. (1996): Lehrpläne - (K)Ein Thema für den Schulalltag. In: *Pädagogik*. 48/5. 6-8
- TILLMANN, K. J. (2002): Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. In: *Pädagogik*. 54. 36-40
- TREBELS, A. H. (1999): Sportunterricht in der Neuen gymnasialen Oberstufe. In: *sportpädagogik*. 23/1. 11-16
- UNRUH, T. (1992): Die neue Schule braucht neue Lehrer – Projekt und Handlungsorientierung in der Referendarausbildung. In: *Pädagogik*. 44/9. 18-21
- VOLKAMER, M. (1987): Von der Last mit der Lust im Schulsport – Probleme der Pädagogisierung. Schorndorf
- VOLKAMER, M. (2005): Gegen eine Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. In: *Sportwissenschaft*. 34/2. 204-208
- VOLLSTÄDT, W (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Pädagogik*. 48/4. 17-22
- VOLLSTÄDT, W. (u. a.) (1999): Lehrpläne und Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen
- VORLEUTER, H. (1999): Evaluierung einer neuen Lehrplankonzeption. Hamburg
- WEBER, R. (1981): Planungsstrategien im Schulalltag. In: *sportpädagogik*. 5/6. 9-11
- WIEDEMANN, P.M. (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: FLICK (1995). 440-445
- WITZEL, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main
- WITTKOWSKI, E. (2003): Bildungsstandards für den Sportunterricht – eine Chance! In: *Sportunterricht (Brennpunkt)*. 52/7. 183
- WITTKOWSKI, E. (2004): Neue curriculare für (noch) besseren Sportunterricht! In: *Sportunterricht (Brennpunkt)*. 53/7. 7
- WOLTERS, P. et al (2000) (Hrsg.): Didaktik des Schulsports. Schorndorf
- WOLTERS, P. (2002): Laufen. In: *sportpädagogik*. 26/3. 4-10
- WURZEL, B. (1994): Offenheit und Planung. Wider die Einseitigkeit lernzielorientierter Unterrichtsentwürfe. In: *Sportunterricht*. 43/3. 99-106
- WURZEL, B. (1997): Richtlinien kommen und gehen - mein Unterricht der bleibt bestehen". In: *Sportunterricht*. 46/6. 233

- WURZEL, B. (2000): Training on the job statt Lehrerausbildung. In: *Sportunterricht*. 49/6. 177
- WURZEL, B. (2004): Koedukation zum Thema machen – Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. In: *Sportunterricht*. 53/7. 197-202
- ZIMMERMANN, H. (2000): Lehrerausbildung in Hochschule und Studienseminar. In: *Sportunterricht*. 49/9. 283-288
- ZOGLOWEK, H. (1995): Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers. Frankfurt am Main
- ZOGLOWEK, H. (1996): Kommunikative Validierung oder die Frage nach der Geltungsbegründung qualitativ gewonnener Daten. In: *Sportwissenschaft*. 26/4. 383-40

8 Anhänge

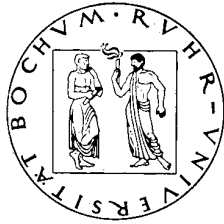
Anhang 1: Bestandteile eines Unterrichtsvorhabens



Anhang 2: Regeln für die Interviewtranskription

<p><i>Zum Verständnis wichtige nichtsprachliche Handlung:</i></p> <p>(z.B. 'zeigt auf den Lehrplan', 'zitiert aus dem Lehrplan')</p>	<p>Die Handlung ist dabei in Hochkommata.</p>
<p><i>Begleiterscheinungen des Sprechens:</i></p> <p>(z.B. lacht, laut, ironisch)</p>	<p>Nur wenn es für das Textverständnis unbedingt notwendig ist</p>
<p><i>Nachahmungen:</i></p> <p>(z.B. Fachlehrer: „Da musst du etwas mehr auf Ordnung achten“)</p>	<p>Die nachgeahmte Person steht vor den entsprechenden Textstellen.</p>
<p><i>Textveränderungen:</i></p> <p>(??? 'Text') oder (XY)</p> <p><i>Textangleichung (im Transkriptionstext nicht mehr sichtbar; z.B. nee = nein, ne = eine, usw.)</i></p>	<p>Nicht klar verständlich, vermutete Aussage Anonymisierung von Orts- und Personennamen</p> <p>Umwandlung von offensichtlicher Umgangssprache</p>

Anhang 3: Fachleiteranschreiben und Antwortschreiben



RUHR - UNIVERSITÄT BOCHUM
 Fakultät für Sportwissenschaft
 Lehrstuhl für Sportpädagogik
 Prof. Dr. Edgar Beckers

Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft
 D-44780 Bochum

D-44780 Bochum
 Dienstgebäude: Stiepeler Straße 129
 Telefon (0234) 32 - 27666
 Telefax (0234) 32 14246
 e-mail: Edgar.Beckers@ruhr-uni-bochum.de

An

31.03.2001

Lehrplanumsetzung im Fach Sport

Sehr geehrte(r)

im Rahmen einer Dissertation wird an unserem Institut in den nächsten zwei Jahren von Herrn Lars Schmoll untersucht, inwieweit Referendare/innen in der Lage sind, Sportunterricht nach Maßgabe der Richtlinien und Lehrpläne zu planen und durchzuführen. Eine wichtige Rolle wird dabei auch spielen, inwiefern in der ersten Ausbildungsphase an der Hochschule bereits eine Vorbereitung auf schulische Erfordernisse erfolgt ist.

Um die Untersuchung repräsentativ und praxisnah zu gestalten, sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen. Wir möchten Sie daher herzlich bitten, uns die Unterrichtsentwürfe der Lehramtsanwärter/innen zugänglich zu machen, die nach den neuen Richtlinien ihren Unterricht geplant haben. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Untersuchung z. T. auf Intensivinterviews stützen soll, wäre es sehr hilfreich, wenn Sie im Kreis Ihrer Lehramtsanwärter/innen erfragen würden, ob einige von Ihnen zu einem Interview (Dauer: ca. 45 Min.) bereit wären. Die Probeinterviews haben gezeigt, dass die Referendare/innen durchweg positiven Nutzen aus den Interviews ziehen, da eine intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrplan erfolgt. Die Referendare/innen würden den Ort des Interviews selbst bestimmen. Alle verwendeten Daten werden völlig anonym behandelt.

Wir möchten daher anfragen, ob es Ihnen möglich ist, unserem Doktoranden die Entwürfe der Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen zur Verfügung zu stellen? Für eine Rückmeldung können Sie beiliegende Antwortpostkarte benutzen. Für Ihre Mühen bedanken wir uns schon jetzt und werden Ihnen bei Interesse selbstverständlich ein Exemplar der fertigen Dissertation zukommen lassen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Edgar Beckers

Anlage: Antwortschreiben

An die Ruhr-Universität-Bochum
 Fakultät für Sportwissenschaft
 Lehrstuhl für Sportpädagogik
 Stiepeler Str. 129
 z. Hd. Herrn Lars Schmoll
 D-44780 Bochum

Antwortschreiben

Sehr geehrte Damen und Herren,

- ich werde die Unterrichtsentwürfe meiner ReferendareInnen **nicht** zugänglich machen, weil

- ich werde die Unterrichtsentwürfe meiner ReferendareInnen zugänglich machen, durch
- a) die Zusendung von den Kopien an obenstehende Adresse. (Für entstehende Kosten (Kopierkosten, Porto etc.) kommt selbstverständlich die Ruhr-Universität Bochum auf)
- b) die Hinterlegung von den Kopien im Studienseminar. Zur Organisation rufen Sie mich unter folgender Telefonnummer _____ vorzugsweise gegen _____ Uhr an.
- c) weitere Möglichkeit: _____

Folgende LehramtsanwärterInnen wären an einem Interview interessiert:

Name:	Tel.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

 Unterschrift

Anhang 4: Interviewleitfaden und Kurzfragebogen

Anonymisierte Daten des/der Befragten

Alter: _____

Geschlecht: _____

Form der Ausbildungsschule: _____

Fächer: _____

Datum: _____

Erklärungen:

Es geht um deine Ausbildung im Fach Sport und dabei im Besonderen um die Arbeit mit dem Lehrplan. Es wird ein Exemplar der aktuellen Lehrpläne bereitgelegt, damit eventuell im Original nachgeschlagen werden kann. Außerdem wird ein Kurzfragebogen zur Veranschaulichung und Erinnerung bestimmter Sachverhalte eingesetzt. Alle Daten werden selbstverständlich anonym behandelt.

0. Wie gefällt dir bisher die Arbeit an der Schule?

1. Welche Rolle spielt der Sport in deinem Leben?

- Welche Art von Sport betreibst du/ hast du betrieben?
- Bist du oder warst du in einem Sportverein?

2. Warum treibst du Sport?

- In welcher Weise kann Sport gewinnbringend sein?
- Hat sich die Art des Sporttreibens im Laufe deines Lebens verändert?

3. Wie hast du als Schüler/in, angefangen in der Sekundarstufe I und dann später in der Oberstufe, den Sport in der Schule erlebt?

- Wenn du an deinen Sport in der Oberstufe denkst; welche Ziele und welche Inhalte standen im Vordergrund?
- Welche Erinnerungen hast du an deine Sportlehrerinnen und Sportlehrer?
- Gab es Vorbilder?

4. Was hat dich dazu bewogen, Sport auf Lehramt zu studieren?

- Gibt es, nachdem du das Schulleben kennen gelernt hast, für dich noch weitere Gründe den Beruf des Sportlehrers bzw. der Sportlehrerin zu ergreifen?
- Würdest du heute noch einmal Sport auf Lehramt studieren?

5. Wenn du an deine Zeit an der Universität zurückdenkst. Vom Tag der Einschreibung bis zum Ersten Staatsexamen. Wie bewertest du die Ausbildung als Vorbereitung für deine Arbeit als Lehrer(in) im Sportunterricht?

- Spielten Lehrpläne eine Rolle in Veranstaltungen an der Universität?
- In welchen Bereichen siehst du Schwerpunkte deiner universitären Ausbildung im Fach Sport?

6. Von welchen Veranstaltungen profitierst du jetzt in der Schule am meisten?

- Gab es Dozentinnen oder Dozenten die deine Arbeit als Sportlehrer/in beeinflussen?
- Haben die Erfahrungen an der Universität die Erwartungen an den Beruf verändert?

7. Welche Aufgaben kommen deiner Meinung nach als Sportlehrer bzw. Sportlehrerin auf dich zu?

- Siehst du dich eher als Vermittler oder eher als Erzieher?
- Welcher Erwartungen werden deiner Meinung nach während des Referendariats an dich gestellt?
- Wie hast du, im Rückblick gedacht, den vermeintlichen 'Praxisschock' in der Schulwirklichkeit erlebt?

8. Wie findest du den 'neuen' Lehrplan?

- In welcher Weise haben die Lehrpläne Auswirkungen auf deine Arbeit im Sportunterricht?
- Unterscheidet sich deine Arbeit mit dem Lehrplan im Sport im Vergleich zu der Lehrplanarbeit in deinem anderen Fach?

9. Die Rahmenvorgaben für den Schulsport und die Lehrpläne beinhalten eine Fülle von Hinweisen zur Gestaltung des Sportunterrichts. Welche Hinweise sind für dich besonders relevant?

- Aus welchen Gründen erscheint gerade dieser Bereich besonders bedeutsam?
- Gibt es Bereiche die dir etwas zu kurz dargestellt sind bzw. ganz fehlen?

KURZFRAGEBOGEN wird vorgelegt, (Aufnahmegerät läuft weiter):

Begründung bei unterschiedlicher Gewichtung:

- **Was bedeutet für dich die Forderung, dass der Schulsport einen Doppelauftrag hat?**
- **Was heißt für dich Entwicklungsförderung?**
- **Was bedeutet für dich ein Sportunterricht nach dem Prinzip der 'Multiperspektivität'?**

10. Welche Erfahrungen hast du bisher mit deiner Referendarsausbildung im Fach Sport gemacht?

- Welche Hilfen werden von Seiten der Ausbilder zur Verwendung der Lehrpläne gegeben?
- Welche Rolle spielt dabei der Fachleiter?

11. Kommen wir zu dem Bereich Schule. Welche Bedeutung hat die Arbeit mit den Fachkollegen und dem Ausbildungsordinator (Ako) für deinen Sportunterricht?

- Welche Vorgaben gibt es von Seiten der Fachkonferenz?
- Wie bewertest Du den bedarfsdeckenden Unterricht (bdU)?

12. Wie viele Unterrichtsbesuche (beratende, bewertende) hast du schon absolviert? Welche Unterrichtsvorhaben sind nach dem 'neuen' Lehrplan konzipiert worden?

- Welche Perspektiven, welches Bewegungsfeld stand im Vordergrund?

13. Aus welchem Grund hast Du gerade diese(s) ausgewählt?

- Gibt es einen Grund für die Bevorzugung dieser Perspektive(n) bzw. des Bewegungsfeldes?
- Welche übergeordneten Ziele standen bei dem Unterrichtsvorhaben für dich im Vordergrund?

14. Wenn du an die Planung der Unterrichtsvorhaben zurückdenkst. Wie bist du, angefangen von den ersten Gedanken, bis hin zum fertigen Unterrichtsentwurf, vorgegangen?

- Womit fängst Du bei deiner Planung an?
- Welche Rolle spielen die Lehrpläne bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens bzw. einer Unterrichtsstunde?
- Wie kommst du zu übergeordneten Zielen für deine Unterrichtsvorhaben?

15. Wenn du an die Fertigstellung des Unterrichtsentwurfes für eine Besuchsstunde denkst. Wie gehst du bei der Festlegung der Unterrichtsziele im Entwurf vor?

- Wie läuft der Prozess der Zielfindung bis zur Ausformulierung im Entwurf ab?
- Welche Bedeutung haben die Stundenziele in deiner Unterrichtsplanung?
- Gibt es bei der Entwurfgestaltung bzw. bei der Zielformulierung formale Vorgaben von deinen Ausbildern?

16. Was wünschst du dir als Vorbereitung für die Arbeit mit dem Lehrplan innerhalb deiner Ausbildung?

- Stell dir vor, dass der Lehrplan bald wieder geändert werden würde. Was sollte deiner Meinung nach bei einer Überarbeitung der aktuellen Lehrpläne am ehesten verändert werden?

Postskriptum

Ich danke dir schon mal. Das Interview ist hier beendet, ich habe nur noch einige Fragen zum Interviewablauf.

6.1 Wie fandest du das Interview?

6.2 Waren für Dich unerwartete Fragen dabei?

6.3 Gab es Fragen die dir überflüssig erschienen?

6.4 Hat dir ein Bereich bei deiner Arbeit mit dem Lehrplan gefehlt?

KURZFRAGEBOGEN: (zutreffendes bitte ankreuzen)

1. Welche Bedeutung haben im **Doppelauftrag** des Schulsports die beiden unterschiedlichen Leitideen für **deinen** Sportunterricht?

	wenig	mäßige	große
Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport	0	3	7
Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur	0	3	7

2. Welche Bedeutung haben die einzelnen pädagogischen Perspektiven für **deinen** Sportunterricht?

	wenig	mäßige	große
Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)	0	1	9
Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)	4	3	3
Etwas wagen und verantworten (C)	1	6	3
Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)	0	6	4
Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)	0	2	8
Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)	0	3	7

3. Welche Bedeutungen spielen die Inhaltsbereiche bzw. Bewegungsfelder in **deinem** Sportunterricht?

	wenig	mäßige	große
Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	0	5	5
Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	1	0	9
Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	1	6	2
Bewegen im Wasser – Schwimmen	2	3	4
Bewegen an Geräten – Turnen	2	5	2
Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste	2	3	4
Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele	0	1	9
Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport	9	0	1
Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	5	3	1

4. Wie schätzt Du die Bedeutung der einzelnen Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts für **deine** Arbeit als Sportlehrkraft ein?

	wenig	mäßige	große
Mehrperspektivität	0	3	7
Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung	0	3	7
Reflexion	0	3	7
Verständigung	0	2	8
Wertorientierung	1	5	4

Anhang 5: Text zur pädagogischen Perspektive F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) aus den Rahmenvorgaben und dem Lehrplan

Text der Rahmenvorgaben (MSWWF 1999, XXXV)

Gesundheit ist ein hoher individueller und gesellschaftlicher Wert. Sie zu sichern und zu fördern muss auch ein vorrangiges Anliegen der Schule sein. Wenn Gesundheitserziehung verhaltenswirksam werden soll, darf sie nicht nur aus Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen. Das ist im Schulsport in besonderer Weise möglich.

Bewegung, Spiel und Sport bieten wichtige Ressourcen zur Stabilisierung der Gesundheit, wenn sie gesundheitsgerecht und verantwortlich betrieben werden: Der Sport kann einen Beitrag dazu leisten, die körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit zu verbessern. Im sportlichen Handeln können darüber hinaus körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren und in ihrer Bedeutung für Gesundheit eingeordnet werden; Körperreaktionen können wahrgenommen und gedeutet, emotionale Stabilität kann aufgebaut und soziale Integration erlebt werden. Im Sportunterricht sollte das von der Grundschule an zum Thema werden.

Sport ist aber auch ein Feld mit eigenen gesundheitlichen Risiken. Deshalb ist es eine Aufgabe des Sportunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, einen nach Art und Maß individuell angemessenen Sport zu finden. Damit ist Gesundheitserziehung im Schulsport mehr als die Förderung gesundheitlich bedeutsamer Parameter durch präventives Training. Es geht unter dieser Perspektive auch darum, Erfahrungen zu sichern, wie sich gesundheitsgefährdende Stressoren abbauen lassen, und Kompetenzen zu vermitteln, die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen.

Gesundheitliche Vorsorge ist allerdings für Kinder und Jugendliche kein wirksamer Antrieb zu sportlicher Aktivität. Deshalb haben gesundheitserzieherische Ansätze im Schulsport nur dann eine Chance, wenn sie an die Erfahrungen der Heranwachsenden anknüpfen und den Anschluss an Interessen und Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler finden.

Auch junge Menschen, deren Gesundheit in der Regel nicht in Frage gestellt ist, können Sinn darin sehen, ihre Fitness zu verbessern, sich mit ihrem Körper auseinander zu setzen und ihn durch Training zu verändern. Es kann ihr Interesse finden, ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Gesichtspunkten zu beurteilen und, wenn angezeigt, zu korrigieren. Erst recht können gesundheitserzieherische Zielsetzungen für Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden, die bereits gesundheitlich gefährdet sind und deren Prognose durch regelmäßige Bewegung verbessert werden könnte.

Text des Lehrplans (MSWWF 1999, 7)

Aufbauend auf vielfältigen schulsportlichen Erfahrungen der bisherigen Schullaufbahn bietet der Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe den

Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Bewegung Spiel und Sport als Beitrag zu einer gesunden Lebensführung vertiefend kennen zu lernen. Die Förderung der Gesundheit darf sich nicht nur auf physische Aspekte richten, sondern muss auch psychische, soziale und ökologische Faktoren einbeziehen. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblicke in die gesundheitlichen Gefahren und Risiken des Sporttreibens. In unmittelbarer Verknüpfung von praktischer Erfahrung und deren Reflexion können sie gesundheitsbedeutsame Kenntnisse und Einsichten erwerben und sich darauf bezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen. Das Entwickeln von Gesundheitsbewusstsein zielt auf einen langfristig wirksamen Aufbau von Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung. Die Schülerinnen und Schüler lernen damit auch, „ihren Sport“ zu finden, um ihre Lebensqualität und das Wohlbefinden zu steigern.