

UNIVERSITÄT BAYREUTH
KULTURWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT
Institut für Sportwissenschaft

DISSERTATION

GUTER SPORTUNTERRICHT AUS DER ADRESSATENPERSPEKTIVE

Hermeneutische und empirische Studien zur Perspektive von SchülerInnen auf den Sportunterricht unter Einbezug marketingwissenschaftlicher Überlegungen

Gutachter:

PROF DR. PETER KUHN

Zweitgutachter:

PROF DR. LUDWIG HAAG

Vorgelegt von:

LOWAK, MICHEL

Hühlweg 19

95448 BAYREUTH

michel.lowak@gmx.de

Abgabetermin: 07.04.2022

Tag der Annahme der Arbeit: 22.06.2022

Tag des Rigorosums: 27.07.2022

VORWORT

„Alle eure Dinge lasst in der Liebe geschehen“ (1. Korinther 16, 14)

Die vorliegende Dissertation entstand als Teil eines am Sportinstitut der Universität Bayreuth unter Projektleitung von Herrn Prof. Dr. Peter Kuhn initiierten Projektes zur Erhebung der Vorstellungen von gutem Sportunterricht aus der Perspektive von SchülerInnen. Sie wurde am 22. Juni 2022 von der Promotionskommission bewertet und angenommen.

Diese Arbeit wäre nicht ohne die Hilfe, Zeit, Kraft, Ideen, Kritik, Zuversicht und Liebe von jenen Menschen entstanden, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte. Dies sind an erster Stelle meine liebevolle Frau Nadine und unsere wundervollen Töchter Emilia und Carlotta. Ihr habt mir so viel Kraft und Liebe geschenkt, mich in schwierigen Zeiten auch mal von der Arbeit losgerissen und wart immer für mich da, wenn ich euch brauchte. Liebe Töchter, ihr habt mir außerdem gezeigt, wie unvoreingenommen und anders Kinder die Welt betrachten und wie schwer es einem Erwachsenen fällt, die Ansichten der Kinder zu verstehen. Viele Gedanken an euch stecken auch in dieser Arbeit.

Ich danke herzlich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Peter Kuhn für all seine Geduld, sein Vertrauen, seine stets so optimistische und motivierende Einstellung und vor allem für all die so wertvollen Gespräche, bei denen er mich an seiner Erfahrung und seinem Wissen teilhaben lies, wodurch ich so viel lernen und die Arbeit voranbringen konnte. Ohne diese Hilfe, würde ich wohl noch nach dem richtigen Thema suchen. Ich hätte mir keinen besseren Betreuer vorstellen können. Ich bedanke mich herzlich bei Herrn Prof. Dr. Ludwig Haag für die sehr konstruktiven Gespräche mit ihm, bei denen er mich an seiner umfassenden Expertise teilhaben lies und mir vor allem mögliche Stolpersteine zeigte. Ich habe mich stets wertgeschätzt und gut aufgehoben gefühlt. Mein großer Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Tim Ströbel und Herrn Prof. Dr. Herbert Woratschek, die mir sehr entgegenkommend und kompetent bei ökonomischen Fragestellungen zur Seite standen. Sie gaben mir dadurch wertvolle Ideen, Empfehlungen und Sicherheit im Angesicht der starken Interdisziplinarität der Arbeit. Ich danke Herrn Dr. Udo Schneidenbach und Frau Christine Schneidenbach für ihre guten Ideen, stetigen Ermunterungen und das Lektorat weiter Teile der Arbeit. Zudem danke ich meinen liebevollen Eltern und Großeltern für ihren Glauben an mich und all die Kraft und Liebe, die mich stets wieder aufgerichtet haben. Ein Dankeschön gilt auch der Schulleitung für die so offene, unterstützende und bereitwillige Zusammenarbeit wie auch der Firma Grundig Business Systems, die mir hochwertige Diktiergeräte zur Durchführung bereitgestellt haben.

Schließlich möchte ich allen Kindern und Jugendlichen herzlichst danken, die mich im Rahmen dieser Arbeit an ihrer Welt teilhaben ließen. Ohne euch, wäre diese Arbeit niemals möglich gewesen.

Michel Lowak

Bayreuth, 10.08.2022

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit möchte sich den Vorstellungen von SchülerInnen von gutem Sportunterricht nähern. Im ersten Kapitel werden zunächst dieses Erkenntnisinteresse des Autors und die damit verbundene Problemstellung offengelegt. Sodann erfolgt eine Auseinandersetzung mit wesentlichen theoretischen Grundlagen. Dabei nähert sich die Arbeit einer Definition von Güte und Qualität aus etymologischer Sicht. Daraufhin führt sie die dabei gewonnenen Erkenntnisse mit dem Forschungsstand zur allgemeinen sowie für den Sportunterricht spezifischen Unterrichtsqualität zusammen und bindet zusätzlich Ansätze aus der Ökonomie zur Bestimmung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen ein. Dabei werden sowohl ausgewählte marketingwissenschaftliche Grundlagen wie auch die Kritik zur Übertragung des Qualitätsbegriffes aus der Ökonomie auf den Schulunterricht beleuchtet. In der Folge wird einerseits eine Kriterien unabhängige Definition von Unterrichtsqualität als Basis für die weiteren Überlegungen generiert und andererseits eine Systematik aus Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen entwickelt, die für das Verständnis und die Einordnung der im Rahmen der anschließenden empirischen Studie gewonnenen Erkenntnisse dienlich ist. Innerhalb der theoretischen Grundlagen setzt sich die vorliegende Arbeit mit ausgewählten psychographischen Konstrukten aus den Neurowissenschaften auseinander, um das zugrunde gelegte theoretische Verständnis davon zu offenbaren. Für Kinder und Jugendliche spezifische Ergebnisse, werden dabei ebenso wie geschlechtsspezifische Unterschiede, für die Altersschicht typische Bedürfnisse und Eigenheiten in ihrem Entwicklungsprozess hervorgehoben. Die Offenlegung des epistemologischen Grundverständnisses des Autors erfolgt zudem als notwendige Voraussetzung für die Begründung der methodischen Entscheidungen im zweiten Kapitel. Schließlich setzt sich der Autor im Hinblick auf die angestrebte empirische Untersuchung und damit verbundene Methodik mit ausgewählten Besonderheiten an Mittelschulen sowie den Begriffen der Peers und Peergruppen auseinander.

Im zweiten Kapitel werden an erster Stelle die sich aus dem Erkenntnisinteresse, den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand ableitenden Forschungsfragen zusammengestellt. Daraufhin werden unter Darstellung der zirkulären Forschungsstrategie innerhalb eines angestrebten iterativ-hermeneutischen Erkenntnisprozesses sowohl das sich ergebende sequentielle-explorative und gleichzeitig triangulierende Forschungsdesign als auch die sich dabei entwickelnden Methoden zur Datengenerierung vorgestellt. Dabei werden quantitative und qualitative Methoden mit einem Peer-to-Peer-Ansatz verschränkt, weshalb im Zuge des partizipativen Forschungsstils ungestützte und Leitfaden gestützte Interviewformen, Gruppengespräche, die Erstellung von Mindmaps und ein Fragebogen unter Einbindung von Schülerideen zum Einsatz kommen. Setting, Stichprobe sowie die Ausbildung der Gesprächsführer im Rahmen eines Seminars an einer Mittelschule werden begleitend beschrieben. Ebenso werden die Fixierung der Daten und der verwendeten Transkriptionsregeln offengelegt. Die umfassende Beschreibung der Analyse der generierten Daten stellt das Konzept der thematischen Analyse als zentralen Analysestrang vor, welchem Analysen der Struktur der Schüleräußerungen, der Sequenz möglichst unbeeinflusster Äußerungen zum Sportunterricht, der Bedeutsamkeitsbewertungen zu einzelnen Güteaspekten sowie der Bewertungen des momentanen Sportunterrichts der Befragten zuarbeiten und diesen ergänzen. Grundlegend sind dabei die Konventionen zur Festlegung von Kriterien, anhand derer beurteilt wird, ob aus einer Aussage ein Gütekriterium für guten Sportunterricht formuliert wird. Schließlich werden die Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Untersuchungsteile sowie des Mixed-Methods-Designs insgesamt beurteilt.

Im dritten Kapitel werden nach Forschungsfragen geordnet die Befunde dargelegt. Dabei wird ausgehend von den von Schülern erstellten Mindmaps die strukturelle Ordnung aus Sicht der Codierer mit den personalen Kategorien „Wir Schüler“, „Die anderen Mitschüler“, „Ich (Wirkung)“ und „Sportlehrer“ sowie den Rahmenkategorien „Was wir im Sportunterricht machen“, „Ablauf“, „Bewertung und Benotung“ und „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ zusammen mit den diesen Kategorien untergeordneten 45 identifizierten Gütekriterien und 8 potentiellen Gütekriterien zu einem hierarchischen Code-Subcodes-Modell zusammengefasst. Diese Gütekriterien werden ausführlich anhand der Daten unter Einbindung von Ankerbeispielen erläutert, wobei die quantitativen Ergebnisse der Fragebogenauswertung im Abgleich diese Befunde stützen oder in Frage stellen. Da sich der „Spaß“ als vielschichtiger und ubiquitärer Aspekt in den Schüleraussagen herausstellt, erfolgt ein Exkurs zur sportpädagogischen Diskussion um dieses Konstrukt. Die Ergebnisse zur thematischen Abfolge der Schüleräußerungen zum Sportunterricht offenbaren zum einen die besondere Bedeutung der Empfindungen bei der Bewertung des Sportunterrichts vor allem in Bezug auf die Kriterien der personalen Kategorien und liefern zum anderen Begründungen für die finale Struktur im Codierungssystem. In den Befunden werden außerdem sämtliche Fragen, die einerseits im Rahmen des Seminars und andererseits während der durchgeführten Gespräche von Schülern erdacht wurden, zusammengetragen. Es zeigt sich, dass einige Fragen vom Autor kaum verständlich sind, jedoch im Gespräch gut funktioniert haben, was als ein Ertrag der Peer-to-Peer-Methodik angesehen wird. Schließlich werden Ideen der Schüler zur methodischen Weiterentwicklung für zukünftige Forschungsprojekte dargestellt.

Im vierten Kapitel erfolgt eine Diskussion und Erweiterung der Befunde, indem diese zunächst über Themen und die Zuordnung zu für Kinder und Jugendliche typische Bedürfnisse zusammengefasst werden. Dabei ergeben sich mit den mittels selektiver Codierung generierten Themen und Metathemen neue Befunde. Die Themen „Selbstwertgefühl“, „Zwei Seiten von Schülern“, „Beziehung zum Sportlehrer“, „Freiheit“ sowie die Metathemen „Nicht wie in der Schule“, „Nur wegen anderen/ihm“ sowie das „Spaß-Haben“ erweisen sich dabei als wesentliche Aspekte, die einen großen Teil der Daten zusammenfassen. In der theoretischen und befundbasierten Auseinandersetzung mit den Konstrukten „Empfindungen“ und „Spaß“ wird das „Nur-Spaß-Machen“ dem „Spaß-Haben“ untergeordnet und eine Einstufung von Letzterem als pädagogische Leitidee für den Sportunterricht vorgeschlagen. Ebenso werden verschiedene Sinnzuschreibungen der Schüler für den Sportunterricht herausgearbeitet. Schließlich wird in einer Synthese der Ergebnisse zu Themen und Bedürfnissen der Schüler ein Modell zum guten Sportunterricht aus Schülersicht vorgestellt, dass die Sinnfindung und das Spaß-Haben als übergeordnete Ziele und die drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung als Grundlage exponiert. Eine Kernkategorie wird nicht herausgearbeitet und dieser Schritt begründet. Jedoch extrahiert die Arbeit stichprobenspezifische K.o.-Kriterien, die aus Sicht der befragten Schüler bei Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung zu einer Ablehnung des Sportunterrichts in seiner Gesamtheit führen. Die Beliebtheit der Sportart „Völkerball“ wird hinsichtlich der herausgearbeiteten Befunde und Erkenntnisse begründet. Nach der anschließenden zusammengefassten Beantwortung der Forschungsfragen wird die Trennung von Sportlehrer und Sportunterricht unter Einbezug der Annäherung an eine Schülerperspektive dazu diskutiert. Der darauf folgende Abgleich der zentralen Befunde mit dem Forschungsstand zeigt viele Übereinstimmungen der Schülervorstellungen mit den bisherigen Untersuchungen zur Schülerperspektive aber auch den top-down gedachten Kriterienkatalogen. Er offenbart jedoch auch mit den Kriterien „Hygiene“, „Musik“, „Spielen“, „Kleidung“, „Kein Sport“, „Positive Gefühle haben“, „Sportunterricht muss Spaß machen“, „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“, „Material im Sport“ und

„Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind im Sport“ bisher unberücksichtigte Aspekte. Zudem zeigt sich, dass Schüler input-, prozess- und outputorientierte Merkmale festlegen. Alle herausgearbeiteten Themen und Sinndimensionen können Anschluss in den Erkenntnissen anderer Autoren finden. Eine Kritik der Methodik sowie die Herausstellung der zentralen methodischen, theoretischen und inhaltlichen Mehrwerte runden dieses Kapitel ab.

Im fünften Kapitel werden schließlich Schlussfolgerungen aus den empirischen und hermeneutischen Erkenntnissen für den Sportunterricht gezogen. Dabei wird einerseits das Bild eines bedürfnisorientierten Sportunterrichts aus Schülersicht gezeichnet. Andererseits erfolgt eine ausführliche Darlegung der Anwendung marketingwissenschaftlicher Ansätze auf den Sportunterricht. Dabei ergibt sich die Darstellung der Konkurrenzsituation um die Aufmerksamkeit und Hinwendung der Schüler, in der sich die Lehrkraft befindet. Es werden sechs Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Praxis mit einer Ableitung von Nutzen stiftenden Eigenschaften des Sportunterrichts, Ressourcenquellen eines Sportlehrers sowie Chancen und Risiken unter dem Kernparadigma einer strategischen Unterrichtsführung formuliert. Ein Fokus liegt dabei auch auf der Anwendung der Service-Dominant Logic auf den Sportunterricht, die in hohem Maße mit zentralen Ergebnissen der thematischen Analyse korrespondiert. Anschließend werden konkrete praktische Umsetzungsmöglichkeiten angeboten. Schließlich wird ein Vorschlag unterbreitet, wie die Perspektive auf den Unterricht allgemein hin zu einem Struktur-Ressourcen-Prozess-Ergebnis-Paradigma erweitert werden könnte. Ein Ausblick auf die mögliche anknüpfende Forschung sieht vor allem Potential in der Weiterentwicklung der angewendeten Untersuchungsmethodik, der Forschung zur Typologisierung von Schülern in „Gute“ und „Schlechte“, zur Gestaltung und Evaluation von Unterricht nach den herausgearbeiteten Gütekriterien, zu einer möglichen Marke „Sportunterricht“, zum Ansatz der Identifikation von K.o.-Kriterien sowie der weiteren Anwendung marketingwissenschaftlicher Ansätze, vor allem aus dem Dienstleistungsmarketing, wobei auch hier der Ansatz der Service-Dominant Logic hervorzuheben ist. Die Schlussgedanken der Arbeit bildet eine Reflexion darüber, wie ernst man die Schülerperspektive auf den Unterricht und den Leitgedanken des Spaß-Habens als Gesellschaft in Bezug auf die Schule nehmen sollte.

Inhaltsverzeichnis

1	FORSCHUNGSKONTEXT	1
1.1	Problemstellung und Erkenntnisinteresse	1
1.2	Theoretische Grundlagen	4
1.2.1	Etymologische Definitionen von Qualität und Güte	4
1.2.2	Wahrnehmung und Erkenntnis	5
1.2.2.1	<i>Wahrnehmung als Konstruktion</i>	6
1.2.2.2	<i>Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht</i>	8
1.2.3	Einstellungen	11
1.2.4	Emotionen	12
1.2.5	Ausgewählte Besonderheiten bei Kindern und Jugendlichen	14
1.2.5.1	<i>Geschlechtsspezifische Unterschiede</i>	15
1.2.5.2	<i>Retardierung und Akzeleration</i>	17
1.2.5.3	<i>Kognitive Entwicklung</i>	18
1.2.5.4	<i>Entwicklungsaufgaben</i>	19
1.2.5.5	<i>Motivation</i>	20
1.2.5.6	<i>Bedürfnisse</i>	21
1.2.5.6.1	ARTEN VON BEDÜRFNISSEN	21
1.2.5.6.2	BASALE PSYCHOLOGISCHE BEDÜRFNISSE	23
1.2.5.6.3	MÖGLICHE TYPISCHE BEDÜRFNISSE	25
1.2.5.7	<i>Interesse</i>	27
1.2.5.7.1	INTERESSE UND MOTIVATION	27
1.2.5.7.2	MÜNCHNER INTERESSENSKONZEPT	28
1.2.5.7.3	INTERESSEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN	30
1.2.5.7.4	ZUSAMMENFASSUNG	32
1.2.5.8	<i>Identität und Selbstkonzept</i>	32
1.2.5.9	<i>Peers und Peergruppen</i>	35
1.2.5.9.1	DEFINITIONSANSÄTZE	35
1.2.5.9.2	PEEREINFLÜSSE	37
1.2.5.10	<i>Besonderheiten an Mittelschulen</i>	39
1.2.5.11	<i>Wahrnehmungsdifferenzen</i>	41
1.3	Unterrichtsqualität in der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik	43
1.3.1	Konstitution des Unterrichts	43
1.3.2	Ansätze zur Beurteilung von Unterrichtsqualität	46
1.3.2.1	<i>Prozess- und Produktorientierung</i>	46
1.3.2.2	<i>Outputorientierung im Sportunterricht</i>	47

1.3.2.3	<i>Paradigmenwechsel in der Forschung zur Unterrichtsqualität</i>	48
1.3.3	Perspektiven der Messung von Unterrichtsqualität	51
1.3.3.1	<i>Schüler als Datenquellen</i>	52
1.3.3.2	<i>Lehrer und externe Beobachter als Datenquellen</i>	54
1.3.3.3	<i>Schlussfolgerungen</i>	55
1.3.4	Allgemeine Unterrichtsqualität	56
1.3.4.1	<i>Guter Unterricht</i>	56
1.3.4.1.1	GRUNDDIMENSIONEN DER UNTERRICHTSQUALITÄT.....	57
1.3.4.1.2	MOTIVATION UND INTERESSE	58
1.3.4.1.3	GUTER UNTERRICHT GEMÄß HATTIES METASTUDIE.....	61
1.3.4.1.4	MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS (MEYER).....	63
1.3.4.1.5	PRINCIPLES OF EFFECTIVE TEACHING (BROPHY)	66
1.3.4.1.6	MERKMALE DER UNTERRICHTSQUALITÄT (HELMKE).....	67
1.3.4.1.7	QUALITÄTSTABLEAU DES BAYERISCHEN LANDESAMTS FÜR SCHULE.....	70
1.3.4.1.8	RAHMENMODELL DER SCHULEFFEKTIVITÄTSFORSCHUNG (KLIEME UND RAKOCZY).....	72
1.3.4.2	<i>Guter Lehrer</i>	73
1.3.4.2.1	ABGRENZUNG ZUM GUTEN UNTERRICHT	74
1.3.4.2.2	UNTERRICHTSRELEVANTE LEHRERMERKMALE	75
1.3.4.2.3	KERNKOMPETENZEN NACH BAUMERT UND KUNTER	76
1.3.4.2.4	GUTER LEHRER AUS SCHÜLERSICHT	77
1.3.4.3	<i>Zwischenfazit</i>	78
1.3.5	Unterrichtsqualität im Sportunterricht	78
1.3.5.1	<i>Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts</i>	79
1.3.5.2	<i>Motivation, Motive und Interesse im Sportunterricht</i>	83
1.3.5.3	<i>Guter Sportunterricht</i>	84
1.3.5.3.1	MERKMALE UND DIMENSIONEN DER UNTERRICHTSQUALITÄT.....	85
1.3.5.3.1.1	Drei Basisdimensionen der Qualität im Sportunterricht (Herrmann, Seiler & Niederkofler)	85
1.3.5.3.1.2	Vier Basisdimensionen der Qualität im Sportunterricht (Herrmann, Seiler, Gerlach & Sohnsmeier)	86
1.3.5.3.2	GUTER MÄDCHENSPORT AN HAUPTSCHULEN (FROHN).....	87
1.3.5.3.3	MERKMALE GUTEN SPORTUNTERRICHTS (GEBKEN).....	87
1.3.5.3.4	MERKMALE GUTEN SPORTUNTERRICHTS (BALZ).....	89
1.3.5.3.5	MERKMALE GUTEN SPORTUNTERRICHTS (HARBARTH).....	89
1.3.5.3.6	NORMEN FÜR EINEN GUTEN SPORTUNTERRICHT (WOLTERS, KLINGE, KLUPSCH-SAHLMANN & SINNING).....	90
1.3.5.3.7	QUALITÄTSPROJEKT DES ISSW DER UNIVERSITÄT BERN.....	91
1.3.5.3.8	ZEHN MERKMALE GUTEN SPORTUNTERRICHTS (RECKERMANN)	93
1.3.5.4	<i>Zwischenfazit</i>	95
1.3.5.5	<i>Forschungsstand zum Sportunterricht aus der Schülerperspektive</i>	96

1.3.5.5.1	WAS KINDER BEWEGT UND GUTER SPORTUNTERRICHT FÜR KINDER (KUHNS).....	96
1.3.5.5.2	DIE STUDIEN REKRISIS UND RETHESIS (KRIEGER & MIETHLING)	98
1.3.5.5.3	DER GUTE UND DER SCHLECHTE SPORTLEHRER AUS SCHÜLERSICHT (MESSING)	100
1.3.5.5.4	DIE FRAGE NACH DEM "SCHLECHTEN" SPORTLEHRER AUS SCHÜLERSICHT (BRÄUTIGAM)	101
1.3.5.5.5	SPORTUNTERRICHT AUS SCHÜLERPERSPEKTIVE (THEIS)	102
1.3.5.5.6	DER SPORTUNTERRICHT AUS SICHT DER BETEILIGTEN (SÜßENBACH & SCHMIDT)	102
1.3.5.5.7	SCHÜLERBLICKE AUF SPORTUNTERRICHT (HEINICKE)	104
1.3.5.5.8	QUALITÄTSPROJEKT DES ISSW DER UNIVERSITÄT BERN.....	105
1.3.5.5.9	SCHULSPORT AUS SICHT "SPORTSCHWACHER" SCHÜLERINNEN (HUNGER).....	105
1.3.5.5.10	ZUR AKZEPTANZ VON BALLSPIELEN BEI SCHÜLERINNEN UND JUNGEN FRAUEN (GLORIUS)	106
1.3.5.5.11	SPORTUNTERRICHT AN MITTELSCHULEN (SOBIECH)	106
1.3.5.6	<i>Fazit</i>	107
1.4	Unterrichtsqualität aus ökonomischer Sichtweise	108
1.4.1	Strategisches Marketing	108
1.4.2	Kinder und Jugendliche als Zielgruppen der Wirtschaft	111
1.4.3	Unterricht als Dienstleistung	113
1.4.4	Ökonomischer Qualitätsbegriff	116
1.4.4.1	<i>Praxis- und theorieorientierte Ansätze</i>	116
1.4.4.2	<i>Definition von Wertigkeit</i>	119
1.4.4.3	<i>Dienstleistungsqualität</i>	121
1.4.4.4	<i>Fünf Ansätze von Qualitätsdimensionen im Bildungskontext</i>	124
1.4.4.4.1	QUALITÄT ALS AUSNAHME	124
1.4.4.4.2	QUALITÄT ALS PERFEKTION	125
1.4.4.4.3	QUALITÄT ALS ZWECKMÄßIGKEIT	125
1.4.4.4.4	QUALITÄT ALS ADÄQUATER GEGENWERT	126
1.4.4.4.5	QUALITÄT ALS TRANSFORMATION	127
1.4.4.4.6	ZUSAMMENFASSUNG	128
1.4.5	Arbeitsdefinition von Qualität und Schlussfolgerungen	129
1.4.6	Kritik zur Übertragbarkeit eines ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Sportunterricht	131
1.5	Systematisierung von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen.....	135
1.6	Schlussfolgerungen für die Qualitätsdiskussion.....	142
2	METHODIK DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	145
2.1	Forschungsfragen.....	145
2.2	Anlage der Studie	148

2.2.1	Einordnung der Studie	148
2.2.2	Leitlinien der Forschungsstrategie	148
2.2.3	Forschungsdesign	152
2.2.4	Forschungsmethodik.....	155
2.2.4.1	<i>Partizipativer Forschungsstil</i>	156
2.2.4.2	<i>Peers als Forscher.....</i>	158
2.2.4.3	<i>Methodenangemessenheit</i>	161
2.2.4.3.1	MÖGLICHE FEHLERQUELLEN BEI DER DATENERHEBUNG UND DATENAUSWERTUNG	162
2.2.4.3.2	UMSETZUNG DER EMPFEHLUNGEN FÜR DIE FORSCHUNG MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN	165
2.2.4.3.3	ABWEICHUNGEN VON EMPFEHLUNGEN ZUR GESTALTUNG DER ERHEBUNGSVERFAHREN	169
2.2.4.4	<i>Qualitative Erhebungsverfahren.....</i>	170
2.2.4.4.1	PROJEKTIVE VERFAHREN	170
2.2.4.4.2	BEOBACHTUNG UND MEDIALE DATEN.....	172
2.2.4.4.3	INTERVIEWS	172
2.2.4.4.3.1	Merkmale und mögliche Vor- und Nachteile von Interviews	172
2.2.4.4.3.2	Gestaltung der Interviews in der Untersuchung.....	174
2.2.4.4.3.2.1	Offene dialogische Interviews (roter und blauer Farbcode)	175
2.2.4.4.3.2.2	Methodisch gemischte Interviews (grüner Farbcode)	176
2.2.4.4.3.2.3	Umsetzung der Empfehlungen zur Gestaltung der Interviewsituationen	180
2.2.4.4.4	GRUPPENDISKUSSIONEN	182
2.2.4.4.4.1	Entdeckung der Methodik für die Untersuchung	183
2.2.4.4.4.2	Merkmale und mögliche Vor- und Nachteile der Methode.....	184
2.2.4.4.4.3	Gestaltung der Gruppendiskussionen als Forschungsauftrag (gelber Farbcode).....	186
2.2.4.4.4.4	Umsetzung der Empfehlungen zur Gestaltung der Gruppendiskussionen	188
2.2.4.4.5	FESTLEGUNG VON GÜTEKRITERIEN FÜR DIE QUALITATIVE ERHEBUNG.....	190
2.2.4.5	<i>Quantitative Erhebungsverfahren.....</i>	191
2.2.4.5.1	FRAGEBOGEN	192
2.2.4.5.1.1	Festlegung eines geeigneten Skalenniveaus.....	193
2.2.4.5.1.2	Erstellung von Fragen durch die Schüler	194
2.2.4.5.2	FESTLEGUNG VON GÜTEKRITERIEN FÜR DIE QUANTITATIVE ERHEBUNG.....	195
2.2.4.6	<i>Protokollierung und Postskriptum</i>	196
2.2.4.7	<i>Festlegung von Gütekriterien für das Mixed-Methods-Design.....</i>	197
2.2.4.8	<i>Kennwerte und Auswahl der forschenden Schüler</i>	197
2.2.4.8.1	AUSWAHL DER FORSCHENDEN SCHÜLER	197
2.2.4.8.2	KENNWERTE DER FORSCHENDEN SCHÜLER UND GESPRÄCHSFÜHRER	198
2.2.4.9	<i>Prozess der Ausbildung der Gesprächsführer</i>	199
2.2.4.9.1	DARSTELLUNG DER SEMINARSITZUNGEN	199

2.2.4.9.2	BEGRÜNDUNG DER VORGEHENSWEISE.....	204
2.2.5	Variablenauswahl und Stichprobenbeschreibung.....	207
2.2.5.1	<i>Strukturelle Variation und Peerauswahl.....</i>	<i>207</i>
2.2.5.2	<i>Deskriptive Kennwerte der Befragten und Gesprächsteilnehmer</i>	<i>208</i>
2.2.6	Rahmenbedingungen für die Datenerhebungsphasen	210
2.3	Datenfixierung und Transkriptionsregeln	212
2.4	Analyse.....	214
2.4.1	Thematische Analyse	214
2.4.1.1	<i>Festlegung und Beschreibung des Analyseverfahrens.....</i>	<i>214</i>
2.4.1.2	<i>Offene Codierung zur Generierung initialer Codes und Kategorien</i>	<i>217</i>
2.4.1.3	<i>Epistemologische Ausrichtung.....</i>	<i>218</i>
2.4.1.4	<i>Bewertungskriterien für das Vorliegen einer Gütebeurteilung</i>	<i>220</i>
2.4.1.5	<i>Axiale Codierung zur Generierung von Gütekriterien und Oberkategorien</i>	<i>226</i>
2.4.1.6	<i>Selektive Codierung zur Identifikation von Themen und einer Kernkategorie</i>	<i>228</i>
2.4.2	Analyse der Struktur von Schüleräußerungen auf Mindmaps	229
2.4.3	Analyse der Sequenz möglichst unbeeinflusster Äußerungen zum Sportunterricht.....	230
2.4.4	Analyse der Bedeutsamkeitsangaben zu einzelnen Kriterien	232
2.4.5	Analyse der Bewertungen des momentanen Sportunterrichts	233
2.4.6	Zusammenfassung des Analyseprozesses	234
2.5	Gütekriterien der Untersuchung	235
2.5.1	Güte der quantitativen Untersuchungsteile	235
2.5.2	Güte der qualitativen Untersuchungsteile	239
2.5.3	Güte des Mixed-Methods-Designs.....	243
3	BEFUNDE.....	245
3.1	Struktur der Schüleräußerungen zum guten Sportunterricht	245
3.1.1	Welche Struktur geben die befragten Schüler ihren Äußerungen zum Sportunterricht? ..	246
3.1.2	Zwischenfazit.....	252
3.1.3	Wie äußern sich die befragten Schüler strukturell über den guten Sportunterricht?	254
3.2	In welcher thematischen Abfolge äußern sich die befragten Schüler beim freien Erzählen über ihren Sportunterricht?	260
3.2.1	Ergebnisse zur sequentiellen Struktur	262
3.2.2	Zusammenfassung	265
3.3	Wie bewerten die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht?	267
3.4	Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?	270
3.4.1	Vier personale Kategorien	271
3.4.1.1	<i>Zusammenhang der Kategorien „Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“</i>	<i>271</i>

3.4.1.2	<i>Die Kategorie „Wir Schüler“</i>	273
3.4.1.2.1	DAS GÜTEKRITERIUM „WÄHLEN (MITBESTIMMUNG)“.....	275
3.4.1.2.2	DAS GÜTEKRITERIUM „SELBER BESTIMMEN (SELBSTBESTIMMUNG)“.....	277
3.4.1.2.3	DAS GÜTEKRITERIUM "WIE DIE GRUPPEN SIND".....	280
3.4.1.2.4	DAS GÜTEKRITERIUM „WIE MAN MITEINANDER UMGEHT“.....	284
3.4.1.3	<i>Die Kategorie „Die anderen Mitschüler“</i>	287
3.4.1.3.1	DAS GÜTEKRITERIUM „VERHALTEN DER ANDEREN MIR/UNS GEGENÜBER“.....	289
3.4.1.3.2	DAS GÜTEKRITERIUM „MEHR PRIVATSPHÄRE (EXPOSITION DES KÖRPERS)“.....	292
3.4.1.3.3	DER CODE „WIE GUT DIE ANDEREN SIND“.....	294
3.4.1.3.4	DAS GÜTEKRITERIUM „ÖFTER MITMACHEN/ LUST HABEN“.....	295
3.4.1.3.5	DAS GÜTEKRITERIUM „WIE DIE SCHÜLER GEGENÜBER DEM SPORTLEHRER SIND (VERHALTEN)“.....	297
3.4.1.3.6	DER CODE „SICH AN DIE REGELN HALTEN“.....	298
3.4.1.4	<i>Die Kategorie „Ich (Wirkung)“</i>	299
3.4.1.4.1	DAS GÜTEKRITERIUM „ES GUT KÖNNEN“.....	302
3.4.1.4.2	DAS GÜTEKRITERIUM „POSITIVE GEFÜHLE HABEN“.....	304
3.4.1.4.3	DAS GÜTEKRITERIUM „EIN GUTER SPORTUNTERRICHT MOTIVIERT“.....	312
3.4.1.4.4	DER SPAß IM SPORTUNTERRICHT.....	316
3.4.1.4.4.1	Exkurs: Spaß als übergeordnete Kategorie in der Sportpädagogik.....	316
3.4.1.4.4.2	Das Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“.....	320
3.4.1.4.5	DAS GÜTEKRITERIUM „KEINE VERLETZUNG“.....	322
3.4.1.4.6	DAS GÜTEKRITERIUM „ANSTRENGUNG“.....	324
3.4.1.4.7	DAS GÜTEKRITERIUM „NICH GUT IS, WENN MAN NICH GUT WIRD!“.....	325
3.4.1.5	<i>Die Kategorie „Sportlehrer“</i>	328
3.4.1.5.1	DAS GÜTEKRITERIUM „WAS DER SPORTLEHRER WEIß UND KANN (KOMPETENZEN IM SPORT)“.....	332
3.4.1.5.2	DAS GÜTEKRITERIUM „AUCH AN DIE REGELN HALTEN (VORBILD)“.....	334
3.4.1.5.3	DAS GÜTEKRITERIUM „NICHT ZU HART UND NICHT ZU WEICH“.....	336
3.4.1.5.4	DAS GÜTEKRITERIUM „UNTERSTÜTZER“.....	338
3.4.1.5.5	DAS GÜTEKRITERIUM „FAIRNESS“.....	339
3.4.1.5.6	DAS GÜTEKRITERIUM „AUF DIE BEDÜRFNISSE DER SCHÜLER EINGEHEN“.....	342
3.4.1.5.7	DAS GÜTEKRITERIUM „SIE VERSTEHT UNS OFT (EMPATHIE)“.....	343
3.4.1.5.8	DER CODE „VERTRAUEN ZUM SPORTLEHRER“.....	345
3.4.2	Vier Rahmenkategorien	346
3.4.2.1	<i>Die Kategorie „Bewertung und Benotung“</i>	346
3.4.2.1.1	DAS GÜTEKRITERIUM „WIE BENOTET WIRD (MAßSTAB UND BEDINGUNGEN)“.....	348
3.4.2.1.2	DAS GÜTEKRITERIUM „WAS BENOTET WIRD (INHALT)“.....	351
3.4.2.1.3	DAS GÜTEKRITERIUM „KEINE NOTEN KRIEGEN“.....	351

3.4.2.1.4	DAS GÜTEKRITERIUM „GUTE NOTEN KRIEGEN“	352
3.4.2.2	<i>Die Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“</i>	353
3.4.2.2.1	DAS GÜTEKRITERIUM „MEHR SPORTUNTERRICHT“	356
3.4.2.2.2	DAS GÜTEKRITERIUM „HYGIENE“	357
3.4.2.2.3	DAS GÜTEKRITERIUM „SPORT AM ENDE DES SCHULTAGES“	359
3.4.2.2.4	DAS GÜTEKRITERIUM „DASS JUNGS UND MÄDCHEN HALT GETRENNT SIND“	360
3.4.2.2.5	DAS GÜTEKRITERIUM „KLEIDUNG“	362
3.4.2.2.6	DAS GÜTEKRITERIUM „MATERIAL IM SPORT“	363
3.4.2.2.7	DAS GÜTEKRITERIUM „SPORTHALLE/SPORTPLATZ“	364
3.4.2.2.8	DAS GÜTEKRITERIUM „UMKLEIDE (BESCHAFFENHEIT)“	365
3.4.2.2.9	DER CODE „ES MÜSSTEN ZWEI BIS DREI SPORTLEHRER SEIN“	366
3.4.2.3	<i>Die Kategorie „Ablauf“</i>	367
3.4.2.3.1	DAS GÜTEKRITERIUM „MUSIK“	369
3.4.2.3.2	DAS GÜTEKRITERIUM „PAUSEN“	370
3.4.2.3.3	DAS GÜTEKRITERIUM „(ORGANISATION)“	371
3.4.2.3.4	DAS GÜTEKRITERIUM „DIE SPORTART MÜSSEN KINDER AUCH VERSTEHEN“	372
3.4.2.3.5	DAS GÜTEKRITERIUM „KEINE ZEITVERSCHWENDUNG“	374
3.4.2.3.6	DAS GÜTEKRITERIUM „DRINNEN UND DRAUßEN“	375
3.4.2.4	<i>Die Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“</i>	377
3.4.2.4.1	DAS GÜTEKRITERIUM „SPORTARTEN“	379
3.4.2.4.2	DAS GÜTEKRITERIUM „WAS JEDER MAG UND KANN“	383
3.4.2.4.3	DAS GÜTEKRITERIUM „SPIELEN“	385
3.4.2.4.4	DAS GÜTEKRITERIUM „ABWECHSLUNG“	387
3.4.2.4.5	DAS GÜTEKRITERIUM „KEIN SPORT“	390
3.4.2.4.6	DER CODE „ZUR VERTEIDIGUNG“	392
3.4.2.4.7	DER CODE „GERÄTE BENUTZEN“	392
3.4.2.4.8	DER CODE „MAN SOLLTE ÜBERALL DENSELBE SPORTUNTERRICHT MACHEN“	392
3.4.2.4.9	DER CODE „AUFWÄRMEN“	393
3.5	Wie kann man methodologisch eine Gesprächsatmosphäre und soziale Struktur in der Erhebungssituation schaffen, die die Teilnehmer möglichst natürlich bzw. realitätsnah kommunizieren lassen?	394
3.6	Weitere Befunde	398
3.6.1	Von Schülern entwickelte Fragen	398
3.6.2	Ideen der Schüler zur methodischen Weiterentwicklung	402
4	DISKUSSION	403

4.1	Zusammenfassung der Befunde mittels Themen und Bedürfnissen	403
4.1.1	Entwicklung und Darstellung von Themen	403
4.1.2	Das Thema „Selbstwertgefühl“	407
4.1.3	Das Thema „Zwei Seiten von Schülern“	413
4.1.4	Das Thema „Beziehung zum Sportlehrer“	420
4.1.5	Das Thema „Freiheit“ und das Metathema „Nicht wie in der Schule“	426
4.1.5.1	<i>Mit Freiheit assoziierte Eigenschaften des Sportunterrichts</i>	<i>426</i>
4.1.5.2	<i>Sportunterricht als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht</i>	<i>428</i>
4.1.6	Sinnzuschreibungen für den Sportunterricht	432
4.1.7	Das Metathema „Nur wegen anderen/ihm“	434
4.1.8	Sportunterricht spricht typische Bedürfnisse an	439
4.1.8.1	<i>Physiologische Bedürfnisse</i>	<i>440</i>
4.1.8.2	<i>Das Bedürfnis nach Sicherheit</i>	<i>442</i>
4.1.8.3	<i>Das Bedürfnis nach Entwicklung einer Identität</i>	<i>444</i>
4.1.8.3.1	DAS BEDÜRFNIS NACH SOZIALER EINBINDUNG	446
4.1.8.3.2	DAS BEDÜRFNIS NACH AUTONOMIE.....	447
4.1.8.3.3	DAS BEDÜRFNIS NACH KOMPETENZERLEBEN.....	448
4.1.8.4	<i>Resümee</i>	<i>449</i>
4.1.9	Das Metathema „Spaß-Haben“ als didaktische Leitidee?.....	451
4.2	Was äußern Schüler, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen?	460
4.2.1	Ein Modell zum guten Sportunterricht aus der Adressatenperspektive	460
4.2.2	Reflexion zur Definition einer Kernkategorie.....	463
4.2.3	K.o.-Kriterien	464
4.2.4	Was Völkerball „gut“ macht.....	466
4.3	Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen	470
4.4	Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft	474
4.5	Einordnung der zentralen Befunde in den Forschungskontext	477
4.5.1	Einordnung der Kriterien guten Sportunterrichts	477
4.5.1.1	<i>Einordnung in die Systematik des Qualitätsmanagements</i>	<i>477</i>
4.5.1.2	<i>Einordnung in die Systematik von Merkmalskatalogen zum guten Sportunterricht</i>	<i>480</i>
4.5.1.3	<i>Einordnung in die Studien zur Schülerperspektive</i>	<i>488</i>
4.5.2	Einordnung der Sinndimensionen.....	495
4.5.3	Einordnung der Themen	498
4.5.3.1	<i>Die Themen „Freiheit“ und „Nicht wie in der Schule“</i>	<i>498</i>
4.5.3.2	<i>Das Thema „Beziehung zum Sportlehrer“</i>	<i>499</i>
4.5.3.3	<i>Das Thema „Zwei Seiten von Schülern“</i>	<i>501</i>
4.5.3.4	<i>Das Thema „Selbstwertgefühl“</i>	<i>502</i>
4.5.3.5	<i>Das Thema „Nur wegen anderen/ihm“</i>	<i>504</i>

4.5.3.6	<i>Das Thema „Spaß-Haben“</i>	505
4.6	Methodenkritik.....	506
4.6.1	Forschungsstil, Forschungsdesign und Methoden	506
4.6.2	Fragebogen und quantitative Daten	511
4.6.3	Schülerperspektive und Limitation der Befunde	513
4.6.4	Einfluss der Stichprobe	517
4.6.5	Einfluss der Relevanzsysteme des Autors und der Codierer	520
4.7	Mehrwert der Studie	522
4.7.1	Methodische und theoretische Mehrwerte	522
4.7.2	Inhaltliche Mehrwerte	524
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	529
5.1	Schlussfolgerungen für den Sportunterricht.....	529
5.1.1	Bedürfnisorientierter Sportunterricht aus Schülersicht	529
5.1.2	Schlussfolgerungen aus Marketingsicht	531
5.1.2.1	<i>Konkurrenzsituation</i>	532
5.1.2.2	<i>Strategische Unterrichtsführung</i>	533
5.1.2.3	<i>Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung</i>	544
5.1.2.3.1	RESSOURCEN FINDEN	544
5.1.2.3.2	ZIELGRUPPENANALYSE	545
5.1.2.3.3	STEIGERUNG DES NUTZENS.....	546
5.1.2.3.4	UMGANG MIT UNTERSCHIEDLICHEN BEDÜRFNISSEN.....	551
5.1.3	Weiterentwicklung der Perspektive auf den Unterricht	553
5.2	Schlussfolgerungen für die Forschung.....	556
5.3	Schlussgedanken	559
	LITERATURVERZEICHNIS	561
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	600
	TABELLENVERZEICHNIS	602
	ANHANGSVERZEICHNIS	603
	EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	754

1 Forschungskontext

Der Forschungskontext der vorliegenden Dissertation wird zunächst mit einer Schilderung der Problemstellung umrissen. Es folgen theoretische Grundlagen, die die Arbeit im Wesentlichen prägen und grundlegend für sich im weiteren Verlauf ergebende Überlegungen und Ansätze sind. So dann wird der Stand der Forschung zum guten Unterricht, guten Lehrer¹ und dem guten Sportunterricht mit einem Fokus auf die Sichtweise der Schüler zum Sportunterricht dargelegt. Anschließend wird versucht, Möglichkeiten zu zeigen, wie Unterrichtsqualität aus unternehmerischer, ökonomischer Sicht betrachtet werden könnte, wobei die Diskussion um die Übertragbarkeit ökonomischer Erkenntnisse und Modelle auf den Bildungssektor kurz umrissen wird. Diese Erkenntnisse zusammenfassend, soll versucht werden, eine Systematik rund um Ansätze, Perspektiven und Merkmale eines guten Unterrichts zu erstellen, die einen strukturierten Raum für den empirischen Teil und Schlussfolgerungen für eine erweiterte Perspektive auf den Sportunterricht in dieser Arbeit ermöglichen soll.

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Die Kultusministerkonferenz erklärte 1997 nach dem „PISA-Schock“ im Konstanzer Beschluss die Sicherung und Entwicklung der Bildungsqualität als hochrangiges Ziel. Es folgten die Einführung von Bildungsstandards mit bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) hierzu in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik (Klassenstufen Drei und Acht) sowie Englisch und Französisch (Klassenstufen Acht und teilweise Sechs), die regelmäßige Beteiligung an internationalen Lernstandserhebungen wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment), DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), welches die einzelnen Bundesländer bei der Umsetzung und Evaluierung dieser Instrumente unterstützt. Der erreichte Ausprägungsgrad der Kompetenzen im Hinblick auf die erwähnten Fächer soll so kontinuierlich in der jeweiligen Jahrgangsstufe erhoben werden. Dieses Vorgehen möchte bei simultaner Weiterentwicklung des Unterrichts zur Verbesserung und Entwicklung von Unterricht beitragen (Köller, 2014).

Auf dem Anbietermarkt, der noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts herrschte, bestimmten die Produzenten und Verkäufer die Qualitätsstandards. Das war möglich, da ein Nachfrageüberhang bestand. Es wurde folglich mehr an Produkten nachgefragt, als die Anbieter herstellen konnten. Dies versetzte die Anbieter in die erhöhte Machtposition, ihre Standards über den Kunden hinweg und gewinnmaximierend zu setzen. Der Nachfrager hatte keine große Auswahl und war gezwungen, die angebotene Qualität zu akzeptieren oder nicht konsumieren zu können. Aus eben jener Zeit stammt in seinen Grundzügen das Verständnis von Unterricht und Schule, das noch heute vorherrscht. Der Anbieter

¹ In der vorliegenden Arbeit werden allein zum Wohle eines besseren Leseflusses vornehmlich maskuline Formen personenbezogener Nomen wie „Lehrer“ und „Schüler“ verwendet. Dabei sind jedoch ohne weitere Angaben stets beide Geschlechter gemeint. Zur besseren Vorhebung von Schülerzitaten aus der Untersuchung, sind diese kursiv und in Anführungszeichen gesetzt. Ausschließlich bei Ankerbeispielen entfallen die Anführungszeichen.

von schulischer Bildung bestimmt über Qualitätsstandards des Unterrichts, legt u.a. über Bildungsstandards Inhalte fest und verpflichtet durch seine staatliche Verfügungsgewalt den Schüler den Schulunterricht zu besuchen.

Durch Industrialisierung und Mechanisierung im 19. Jahrhundert wurde menschliche Arbeit verändert, ersetzt und erweitert. Mehr Anbieter drängten auf den Markt und ein höheres Angebot an Waren und Dienstleistungen war die Folge. Diese Entwicklung wurde durch die zunehmende Globalisierung im 19. und 20. Jahrhundert noch akzeleriert. Bedingt durch den entstandenen Angebotsüberhang, gerieten die Anbieter in einen Wettbewerb um die nun gestärkten Nachfrager auf dem Markt. Vor allem Anbieter mit objektiv homogenen Gütern, wie bspw. Getränkehersteller oder Produzenten von Kleidung ersuchten immer neuere und ausgefeilte Methoden, um die begrenzte Anzahl an Kunden von ihren Produkten zu überzeugen. Diese Emanzipation des Kunden sorgte dafür, dass nun der Markt durch die Konsumenten bestimmte, welche Qualitätsmerkmale ein Produkt kennzeichnen sollten. Die marktorientierte Unternehmensführung verlangte die Berücksichtigung der Kundenbedürfnisse und eine gezielte Ansprache unterschiedlicher Marktsegmente unter zunehmendem Einsatz von Emotionen in der Produktwerbung. Dies lag vor allem am sukzessiven Loslassen vom Rationalprinzip und dem damit verbundenen Dogma des homo oeconomicus, dem Menschenbild eines vollkommen rational kalkulierenden Entscheiders (Ruckriegel, 2014; Wöhe, 2010; Thieme, 2005).

Terhart (2002) stellt im Hinblick auf die Steuerung der Lehr-Lernprozesse an Schulen fest: „Es geht um tatsächlich zustande kommende Wirkungen, und zwar Wirkungen auf der Seite der Schüler, denn die Schule ist letztendlich für die Schüler da.“ (ebd., S.104). Für den Autor stellt sich mit diesem Gedanken im Hintergrund jedoch die Frage, warum zu diesem Zweck nicht auch die Bedürfnisse der Schüler als Adressaten und Rezipienten des Unterrichts vorangestellt werden. Schüler stellen eine wenn nicht gar *die* zentrale Zielgruppe des Unterrichts dar. In der Ökonomie drückt der Begriff der „perceived quality“ (Oude Ophuis & van Trijp, 1995), also die Definition von Qualität über die Wahrnehmung der Zielgruppe, die Quintessenz des vollzogenen Wandels vom Anbieter- zum Käufermarkt trefflich aus. Es könnte nun behauptet werden, dass die Bildungspolitik in diesem Ansatz ein Jahrhundert hinterherhängt. Janalik (1986) weist darauf hin, dass die Unterrichtsforschung über „die besondere Art und Weise, in der Kinder und Jugendliche ihre schulische Lebenswelt deuten, erleben und bewältigen, noch bescheiden“ (ebd., S.100) ist. Im Angesicht eines kritisch-konstruktiven Umbaus von Schule fordert Miethling (1998) eine Erweiterung der bis dato eingeschränkten Sichtweise von Lehrern und Didaktikern um die Sichtweise der Schüler, da eben diese bisher unbeachtet blieb. Die wissenschaftliche Erfassung der Unterrichtsqualität bezieht mittlerweile die Schülerperspektive als Größe ein (Clausen, 2002). Kuhn (2007) stellt ein an Wünschen und Vorstellungen der Schüler entwickeltes „bottom-up-Modell“ (ebd., S.424) für die Bewegungserziehung in der Schule vor. Auch Hattie (2013) fordert eine Orientierung am Schüler, wenn „Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler sehen“ (ebd., S.281) sollten.

Da eine umfassende Erforschung der Schülerperspektive aufgrund der Spezifitäten eines jeden Schulfaches fachbezogen erfolgen sollte, möchte die vorliegende Arbeit diese exemplarisch im Fach Sport untersuchen. Es liegen bereits zahlreiche Studien zur Schülerperspektive auf den Sportunterricht wie jene von Kuhn (2007), Krieger und Miethling (2000) oder Theis (2010) vor. Daher könnte

es zunächst redundant erscheinen, eine weitere Studie mit einer Beforschung der Schülerperspektive auf den Sportunterricht anzulegen. Allerdings erscheint bei der Erforschung der Schülerperspektive ebenso entscheidend, mit welcher Methodik Daten erhoben und ausgewertet werden. Im Rahmen der Schulforschung ist die Einbindung von Schülern bisher selten der Fall. Es überwiegt die Forschung *über* statt *mit* Schülern (Wöhler, 2016). Diesem Umstand soll die vorliegende Dissertation Rechnung tragen. Sie möchte sich daher unter Erweiterung der Perspektive auf Qualität im Bildungsprozess und einer für den Untersuchung zu entwickelnden angemessenen Methodik dem Untersuchungsgegenstand nähern. Grundlegend sind dabei die Fragen, wie sich der Schülerperspektive genähert werden kann und welche Implikationen sich aus den dabei gefundenen Erkenntnissen für die Praxis auch aus marketingstrategischer Sicht ergeben.

Dazu werden zunächst theoretische Grundlagen definiert, wozu auch die Auseinandersetzung mit bisher bekannten Definitionen von Qualität bzw. der Güte von Unterricht und Sportunterricht in der pädagogischen Psychologie und empirischen Pädagogik gehört. Ebenso soll sich mit der Definition von Qualität im Bildungsprozess aus ökonomischer Sicht auseinandergesetzt werden. Im Ergebnis soll eine Systematik von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen zur Beurteilung von Unterrichtsqualität entstehen, die die vorgestellten Grundlagen vereint. Im empirischen Teil der Arbeit soll versucht werden, im Sinne der qualitativen Forschungslogik möglichst offen und „minimalinvasiv“ die Lebens- und Gedankenwelt der Schüler im Hinblick auf den Sportunterricht zu erforschen. Mit dieser Logik geht ebenfalls die z.B. von Flick (2012) geforderte Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien einher. Darauf werden die Befunde diskutiert und eingeordnet worauf Schlussfolgerungen für die pädagogische und wissenschaftliche Praxis gezogen werden sollen.

1.2 Theoretische Grundlagen

Im Rahmen dieses Kapitels werden theoretische Abgrenzungen und Erkenntnisse zu den etymologischen Begriffen von Qualität und Güte aufgezeigt. Anschließend wird auf das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von Wahrnehmung und Erkenntnis eingegangen, das wesentlich weitere Überlegungen prägt. Schließlich werden die Besonderheiten, die Kinder und Jugendliche charakterisieren, theoretisch beleuchtet. Hier sollen wichtige Grundlagen für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie das Verständnis dieser Altersschicht gelegt werden.

1.2.1 Etymologische Definitionen von Qualität und Güte

Die Bewertung der Unterrichtsqualität als „gut“ oder „schlecht“ führt zunächst zu einer nötigen Abgrenzung, was unter diesen Urteilen zu verstehen ist. Etymologisch betrachtet entstammt das Wort „schlecht“ aus dem Germanischen „slihta“ und wandelte sich in seiner Bedeutung von „glatt“ zu „schlecht“ im Sinne von „minderwertig“ sowie „schlicht“ im Sinne von „einfach“ (Pfeiffer, 1993). Das Adjektiv „gut“ wiederum entstammt dem germanischen Wort „gōda“ und ist in seiner Ursprungsbedeutung mit „passend“ oder „geeignet sein“ gleichzusetzen. Es entwickelte sich zunächst zu „für einen Zweck geeignet sein“ bzw. in personenspezifischem Kontext zu „tüchtig“ oder „geschickt“ weiter. Daraus entstand letztlich der Wertbegriff „gut“ im Sinne von „wertvoll“, „hochwertig“ oder „qualitativ einwandfrei“ in Bezug auf Sachen und „vornehm“, „edel“, „ehrlich“ oder „angesehen“ und schließlich „tugendhaft“, „rechtschaffend“, „gütig“ und „freundlich“ in Bezug auf Personen. Die Substantivierung des Adjektivs „Güte“ umfasst daraus folgend sowohl Bedeutsamkeiten wie „Großherzigkeit“, „Nachsicht“, „Freundlichkeit“ aber auch „gute Beschaffenheit“ oder „Qualität“ (ebd.). Die Entwicklung z.B. zur Angabe von Mengen soll nicht weiter dargestellt werden. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle, dass „gut“ entweder etwas im Hinblick auf *seine Eignung für etwas bewertet, also die Nützlichkeit umschreibt, oder ein Werturteil mit Bezug auf die Qualität oder Wertigkeit allgemein* liefert. Bei Letzterem sind „wertvoll“ und „kostbar“ synonym dazu zu sehen.

Der Begriff „Qualität“ entstammt dem lateinischen Substantiv „qualitas“ und bedeutet allgemein „Beschaffenheit“, „Eigenschaft“ oder „Verhältnis“. Als synonym werden ein „guter Zustand“ oder auch „Güte“ gesehen (Pfeiffer, 1993). An sich ist „Qualität“ also die Bezeichnung für eine Skala, die diametral in die Richtungen „niedrig“ und „hoch“ aufgespannt wird. Der Bezug der Werturteile „gut“ und „schlecht“ zur Qualität wird etymologisch ersichtlich. Es kann damit die Wertigkeit eines Objektes oder Subjektes im Hinblick auf die Beschaffenheit beschrieben werden. Ebenso kann im Sinne eines Verhältnisses die Relation zu einer Größe wie Ansprüchen oder Anforderungen zum Ausdruck kommen. Die Wertungen „gut“ und „qualitativ einwandfrei“ können somit, etymologisch betrachtet, *synonym* verwendet werden, da beide Begriffe ein Werturteil oder eine Eignung feststellen können.

Nach dem Grundkonzept der Indexikalität ist die Bedeutung eines Begriffes jedoch jeweils nur im Kontext seiner Verwendungssituation verstehbar (Kruse, 2009). Demnach müsste das semantische Gesamtnetzwerk der Begriffe, mit denen „Qualität“ oder „Güte“ bzw. „gut“ und „schlecht“ in Relation stehen, betrachtet werden. Es kann damit zu Fällen führen, in denen mit dem Urteil „gut“ ein Werturteil abgegeben wird, jedoch die Qualität im Sinne der Nützlichkeit gleichzeitig gering ist. Dies

ist ebenso andersherum denkbar. Demnach kann eine Sache aus Sicht einer Person eine hohe Qualität haben, jedoch gleichzeitig als nicht gut bewertet werden und vice versa.² Ebenso müssen gute Dinge nicht immer wertvoll sein, sofern man die Güte nicht selbst als Wert anerkennt. Qualität und Güte sind also eigentlich Synonyme, es kann aber zu einem Auseinanderfallen in der Bedeutung durch unterschiedliche subjektive Vorstellungen dieser Begriffe kommen.

Zusammenfassend ergeben sich folglich zwei Bedeutungen im Hinblick auf Qualität:

1. Qualität als *Urteil über die Nützlichkeit* auf einer diametralen Skala im Hinblick auf *gestellte Anforderungen*
2. Qualität als *allgemeines Werturteil* auf einer diametralen Skala im Hinblick auf *vorhandene oder fehlende Merkmale der Beschaffenheit*

Sofern es konkret definierte Anforderungen oder Ansprüche in Bezug auf die Verwendung gibt, erscheint die Qualitätsbeurteilung direkt operationalisierbar. Im Falle der Qualitätsabgrenzung nach allgemeiner Wertigkeit, bedarf es erst einer Definition des Maßstabes, da dies stark subjektiv, wenn nicht gar beliebig geschehen kann.

Beide Definitionsansätze verbindet, dass es einen *Maßstab* gibt bzw. geben muss, nach welchem beurteilt wird. Beim Werturteil ist es ein Maßstab aus Merkmalen der Beschaffenheit, beim Nützlichkeitsansatz ist es ein Maßstab aus gestellten Anforderungen, die sich ebenfalls in Merkmalen manifestieren, jedoch nicht ausschließlich auf die reine Beschaffenheit abzielen, sondern immer in Relation zum Nutzen hinsichtlich der Verwendung stehen. Diese Unterscheidung macht aus Sicht des Autors nur Sinn, wenn es bedeutsam erscheint, ob sich der Urteilende darüber bewusst wird, *warum* er bestimmte Merkmale an einer Sache fordert. Anforderungen werden über die Präsenz oder Abwesenheit von Merkmalen erreicht. Im späteren Verlauf dieser Arbeit wird versucht, einen Maßstab zur Qualitätsbeurteilung auch aus unternehmerischer bzw. ökonomischer Sicht zu entwickeln. Dabei wird die Wertigkeit im Kapitel „1.4.4.2 Definition der Wertigkeit“ genauer abgegrenzt.

1.2.2 Wahrnehmung und Erkenntnis

Es wird deutlich, dass beim Thema „Qualität“ Beurteilungen, Wertvorstellungen und Maßstäbe ausschlaggebend für eine Definition sind. Wesentlich erscheint, in dieser Arbeit eine epistemologische Grundhaltung festzulegen, die der theoretischen Betrachtung aber vor allem dem Verständnis davon, wie Personen zu ihren Sichtweisen gelangen, zugrunde liegt. Menschen nehmen ihre Umwelt generell unterschiedlich wahr. Es entstehen unterschiedliche individuelle Perspektiven, die stets in Beziehung zu ihrem Beobachter stehen. Eine Auseinandersetzung mit der Schülerperspektive auf den Sportunterricht fordert auch Annahmen darüber, wie diese entsteht. Die unterschiedliche Wahrnehmung von Realität wie auch die Definition von Realität und das Lernen daraus sind komplexe Sachverhalte. Es lassen sich grob kognitivistische, behavioristische und konstruktivistische An-

² Dann ist die Qualität an Merkmalen festgemacht, die nicht oder kaum Einfluss auf die empfundene Nützlichkeit haben.

sätze zur Erklärung dieser abgrenzen. In der vorliegenden Arbeit wird eine konstruktivistische Erkenntnistheorie bevorzugt und daher im Folgenden näher erläutert, bevor neurowissenschaftliche Grundlagen zur Wahrnehmung und Lernen sich anschließen.

1.2.2.1 Wahrnehmung als Konstruktion

Zunächst nimmt der Mensch aus konstruktivistischer Sicht nicht die Realität wahr sondern konstruiert ein individuelles, für ihn nützliches, sinnhaftes und effizientes Abbild der Außenwelt. Wahrnehmung ist somit konstruktiv und hat eine handlungsrelevante interne Repräsentation zum Ziel (Hagendorf, Krummenacher, Müller & Schubert, 2011).

Maturana (1980), einer der Begründer des konstruktivistischen Denkansatzes, postuliert die Verlagerung des erkenntnistheoretischen Problems der Wahrnehmung auf die biologische Ebene. Grundaussage Maturanas ist, dass alles Gesagte stets von einem Beobachter gesagt wird, welcher wiederum zu einem Beobachter spricht, der er auch selbst sein kann. Dieser Beobachter ist ein Mensch und folglich ein lebendes System. Um etwas zu beschreiben, muss dieses in Relation oder in Interaktion zu etwas anderem gesetzt werden. Es ist folglich immer ein zweites Etwas nötig von dem und mit dem abgegrenzt werden kann (ebd.). Selbstbewusstsein erschließt sich demnach aus Selbstbeobachtung, welche wiederum einen rekursiven Prozess darstellt. Maturana (1980) betont dabei, dass die letzte Instanz der Bezugnahme hierbei immer der Beobachter selbst ist. Das Leben, egal in welchem Organismus, verstanden als Prozess, ist ein Prozess der Wahrnehmung (ebd.).

Realität als Universum von unabhängigen Entitäten, über die berichtet werden kann, ist eine Fiktion. Übertragen auf den Begriff „Wissen“ bedeutet dies, dass kein objektives Wissen existiert. Der Mensch lebt in einer Welt aus Beschreibungen und kann als denkendes System durch diese Beschreibungen seinen Erkenntnisbereich unendlich vergrößern (ebd.). Da er sich als autopoietisches System ständig und unbegrenzt auf seine eigenen inneren Repräsentationen vom Standpunkt eines Beobachters aus beziehen kann, existiert nach Maturana und Varela (1980) auch keine absolute Erkenntnis.

Jedes Individuum kreiert beim Lernen sein eigenes subjektives Bild der Welt und kann keine gesicherten Aussagen über die objektive Realität treffen (Von Ameln, 2004; Beck & Krapp, 2006). Piaget (1974/2000) merkt dazu sinngemäß an, dass es bei der Konstruktion des subjektiven Weltbildes nicht darauf ankommt, eine objektive Wirklichkeit zu erfassen, sondern darauf, dass die erlangte Erkenntnis Erfolg in der Welt aufweist.³ Kelly (2001) führt mit seiner Theorie des konstruktiven Alternativismus den Gedanken Piagets weiter aus. Nach seiner Auffassung erlangt der Mensch sukzessive eine „passendere“ (ebd., S.43) Annäherung seines Verständnisses von der Welt an die wirklich existierenden Gegebenheiten. Es besteht immer zumindest eine konstruktive und dichotome Alternative, welche der Mensch ebenfalls annehmen könnte und mit der er die Realität ebenfalls repräsentieren könnte (ebd.). Seine Wahl trifft er danach, wie genau er mit der jeweiligen Repräsentation der Welt Vorhersagen treffen kann, d.h. danach, ob das Wissen effizient ist oder nicht. Daher bezeichnet Kelly dieses Auswahlkriterium als „prädiktive Effizienz“ (ebd., S.18). Wie man aus Ergebnissen in der Psychologie mittlerweile weiß, beeinflussen die Erwartungen einer Person auch ihre Wahrnehmung

³ Vgl. hierzu auch Beck und Krapp (2006, S,71)

(bspw. Hofer, 1985). Diese Vorstellung ist aus Sicht des Autors auch vor neurowissenschaftlichem Hintergrund sehr gut begründbar, da, wie im späteren Verlauf der Arbeit noch dargestellt wird, das Gehirn ständig und dem Menschen meist unbewusst versucht Regeln zu extrahieren, um Zukünftiges zu antizipieren. Bei misslungener Vorhersage lernt das Gehirn um und modifiziert das vorhandene Wissen.

Aus dieser Subjektivität folgt, dass zwei Lebewesen auf Grund der abweichenden Lebenserfahrungen niemals ein identisches Weltwissen konstruieren (Beck & Krapp, 2006). Organismen können sich grundsätzlich über Interaktion und Kommunikation beeinflussen (Maturana, 1980). Daraus lässt sich folgern, dass Wissen nicht vom Sender zum Empfänger transportiert wird, sondern allenfalls durch Kommunikation und Interaktion des Senders mit dem Empfänger erst im Empfänger entsteht respektive dessen Entstehung im Empfänger angeregt werden kann. Daher wird die Aufgabe eines Lehrers nach Beck und Krapp (2006), als Moderator oder Arrangeur im Lernprozess des Schülers gesehen, welcher ein Milieu zur effizienten Wissenskonstruktion schaffen sollte.

Reich (2010) stellt in seinem systemisch-konstruktivistischen Verständnis heraus, dass das Modell, in dem die inhaltliche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler im Vordergrund steht und welches auf der Komplementarität beruht, dass der Lehrer ein Wissen besitzt, welches der Schüler noch nicht besitzt durch zwei systemisch-konstruktivistische Folgerungen infrage gestellt werden kann. Der Lehrer verliert Reich (2010) zufolge zum einen seinen Status als mehrwissender Kontrolleur des Wissens und Verhaltens vor dem Hintergrund der Anzweiflung *des* Wissens überhaupt. Es kann davon ausgegangen werden, dass niemand genug wissen kann, um nicht selbst zu einem weniger Wissenden zu werden. Wissen ist demnach keine absolute sondern eine relative Größe (ebd.). Zum anderen gerät der zwischenmenschliche Prozess durch diese Erkenntnis in den Vordergrund und stellt die Fokussierung auf den Inhalt in den Hintergrund. Der Lehrer wird nicht mehr erhoben sondern wird zu einem „Menschen unter Menschen“ (Reich 2010, S.262).

Lehrer und Schüler als autopoietische Systeme sind nach der systemtheoretischen Auffassung, nach welcher der Konstruktivismus organisiert ist (Jensen, 1999), insoweit offen, dass sie sich aus sich selbst und durch Kommunikation erschaffen und reproduzieren. Sie bestehen daher aus Kommunikation und müssen ständig autopoietisch operieren um überhaupt zu existieren. Ihre Strukturen schaffen sie selbst. Dabei beziehen sie sich ständig nur auf sich selbst, d.h. auf ihre konstruierten inneren Repräsentationen der Umwelt und versuchen stetig selbstregulierend das innere (Un-) Gleichgewicht, welches durch die Auseinandersetzung mit der Außenwelt entstanden ist, auszugleichen oder neu zu finden (Luhmann 1987; Luhmann 2004).

Lewin (1946) betont, dass die Wahrnehmung einer Situation durch jeden Menschen anders geschieht. Die Wahrnehmung wird ihm zu Folge von den „realen“ Umständen seines Lebensraumes geprägt und beeinflusst das Verhalten, was im Umkehrschluss bedeutet, dass der Lebensraum Wahrnehmung und Verhalten beeinflusst. Aus Sicht des Autors ist durch die Annahme des Vorganges der „Wahrnehmung“ bereits ein absolutes Ausschlusskriterium zur Anwendung eines radikalen Konstruktivismus respektive Solipsismus für die vorliegende Arbeit gegeben. Informationsverarbeitungsprozesse, wie sie in kognitivistischen Lerntheorien zur Erklärung zum Tragen kommen, sollten daher hinzugezogen werden. Wichtige Ansätze dieser Strömung sind bspw. das Modelllernen (soziales Lernen) von Bandura (1976) oder das strukturgenetische Modell der kognitiven Entwicklung von Piaget (1974 / 2000).

Lernen wird im Kognitivismus als eigenaktive Wissenskonstruktion in einem Wechselwirkungsprozess zwischen externem Angebot und interner Struktur des Lernenden verstanden. Dieser wählt folglich Informationen aus der externen Umwelt aus und verarbeitet und speichert diese intern. Dabei dienen frühere Erfahrungen oder Wissensstrukturen als Werkzeuge für Interpretation und Verstehen neuer Information, wobei diese im Konstruktionsprozess selbst wieder verändert werden (Göhlich, Wolf & Zirfas, 2014; Gruber, Prenzel & Schiefele, 2006). Diese Annahme ist vergleichbar mit dem rekursiven Bezug auf die innere Repräsentation im Konstruktivismus mit dem Unterschied, dass die Information im Kognitivismus bereits objektiv vor der Wahrnehmung existiert jedoch bei der Verarbeitung subjektiv interpretiert wird.

Instruktive Wissenserzeugung durch den Lehrer bedeutet, dass der Lehrer Informationen sprachlich, bildhaft etc. aussendet, die in das informationsverarbeitende System des Schülers gelangen, wo deren Bedeutung encodiert wird, mit gewissem Vorwissen verbunden wird und nach kognitiven Denkregeln verarbeitet und im Gedächtnis abgespeichert wird (Roth, 2004). Motivation zum Lernen ist hier nicht extrinsisch wie beim Behaviorismus sondern intrinsisch begründet. Lernen wird nach Göhlich et al. (2007) und Gruber et al. (2006) nicht als Veränderung von Verhaltenspotentialen sondern als Wandel der Wissensstrukturen oder Wissensrepräsentationen verstanden.

Wahrnehmung wird in dieser Arbeit resümierend unter Einbezug der erläuterten Theorien und lerntheoretischen Strömungen als *Konstruktionsprozess verstanden, der auf einer Informationsverarbeitung basiert, jedoch durch autopoetische Prozesse im Organismus gesteuert wird, d.h., auf der Grundlage seiner bisherigen eigenen inneren Repräsentationen operiert. Dabei richten sich Wahrnehmung und damit verbunden das Lernen am Prinzip der prädiktiven Effizienz zur Antizipation künftiger Ereignisse aus.* Wahrnehmung, Lernen und Wissen werden damit subjektive Kategorien und der Lehrer zum Moderator mit einer eigenen Repräsentation der Welt, die in Relation zu der des Schülers gesehen werden sollte. Er kann mittels Kommunikation die Wissenskonstruktion im Schüler anregen. Unterricht ist Gegenstand der sozialen Wahrnehmung. Er beschreibt in Anlehnung an Clausen (2002) eine Lernumwelt und sich repetierende Situation, die durch Verhalten von Lehrern und Schülern gestaltet wird und markante, zeitlich stabile Qualitäten aufweist.

Auch wenn der Mensch so veranlagt ist, die Gefühle anderer Menschen nachzuempfinden, sogar als eigene Gefühle zu empfinden, so hat er dennoch keine Möglichkeit, Gedanken und Gefühle anderer tatsächlich wahrzunehmen. Er konstruiert sie eigens in seinem biophysischen System um den anderen zu verstehen (Keysers, 2013). Folglich können sich zu formulierende Forschungsfragen ausschließlich auf operationalisierbare Erscheinungen beziehen. Geiger (1953) formuliert dies trefflich, in dem er bedenkt: „Für mein Teil muß ich gestehen, daß ich darüber unmittelbar nichts weiß. Was der andere denkt und wie er denkt, ist meinem Zugriff entzogen. Ich habe mich an das zu halten, was er in Worten und durch Handlungen zum Ausdruck bringt.“ (ebd., S.6). Dieses konstruktivistische Verständnis von Wahrnehmung und Wirklichkeit wird in dieser Arbeit zugrunde gelegt.

1.2.2.2 Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht

Temporär oder andauernd gespeicherte Informationen werden als Gedächtnis bezeichnet. Es existieren verschiedene Theorien, wie das Gedächtnis neurobiologisch eingeteilt respektive erklärt werden kann. Nach der Dual-Trace-Theorie wird beispielsweise davon ausgegangen, dass das andauernde Feuern von Neuronen das Kurzzeitgedächtnis für wenige Millisekunden bis Sekunden bildet

und das anhaltende Speichern über die Strukturbildung im Gehirn das Langzeitgedächtnis darstellt. Diese Struktur kommt durch Neuverbindung, Neuverdrahtung, Neugewichtung und Regeneration zustande. Diese Vorgänge beschreiben das, was allgemein unter „Lernen“ verstanden wird (Seung, 2013).

Neuverbindung meint die Entstehung und Eliminierung von Synapsen, den Kontaktstellen zwischen Neuronen (ebd.). Neuverdrahtung bedeutet, dass Neuronen in bestimmten funktionalen Regionen neue „Aufgaben“ übernehmen, d.h. mit neuen Neuronen durch Ausbildung von Axonen und Dendriten verbunden werden können (ebd.) Bei der Neugewichtung werden Synapsen stärker - im Allgemeinen durch mehr Neurotransmittervesikel und –rezeptoren - oder schwächer - im Allgemeinen durch weniger Neurotransmittervesikel und –rezeptoren - in ihrem Anteil an der Auslösung eines Spikes an einem Neuron (Seung, 2013).

Letztlich werden Erinnerungen als Aktivierungsmuster durch zahlreiche Verbindungen in Zellverbänden von Neuronen und synaptischen Ketten im Gehirn gespeichert. Die Faktoren hierfür sind u.a. die Koinzidenz, also das zeitlich und räumlich zusammenfallende Wahrnehmen von Stimuli und die Wiederholung dieses Zusammenfallens (Seung, 2013). Ebenso ist die sequenzielle Reihenfolge der Wahrnehmung und damit die Reihenfolge der Aktivierung einzelner Neuronen entscheidend. Dass die Verbindung vom ersten zum zweiten Neuron gestärkt wird, wenn sie wiederholt in Folge aktiviert werden, wird auch als „Hebbsche Lernregel der Neuroplastizität“ (ebd. S.76) bezeichnet. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass die Synapsenbildung Seungs (2013) Annahme zu Folge ein zufälliger Prozess ist, der nur das *Potential* für Lernen schafft. Demnach gibt es für das Lernen bestimmter Zusammenhänge günstige und ungünstige Zeiten. Dies entspricht dem Konzept der „goldenen Lernphasen“, die unter dem Gliederungspunkt „1.2.5.4. Entwicklungsaufgaben“ erläutert werden. Wahrnehmung ist nach Goldstein und Irtel (2014) ein basaler Prozess der Kognitionen. Er ist anderen Vorgängen der Informationsverarbeitung vorgelagert und selbst Teil der Informationsverarbeitung. Dies ist eine kognitivistisch geprägte Definition aus wahrnehmungspsychologischer Sichtweise. Dabei ist Wahrnehmung komplexer als die bloße Erfassung sensorischer Signale der Sinneszellen. Reize müssen mit Aufmerksamkeit versehen und weiterverarbeitet werden, indem sie mit bereits vorliegenden Informationen in Bezug gesetzt werden. Die bottom-up Rezeption und Filterung erzeugt zusammen mit höheren kognitiven top-down Vorgängen der Einteilung in Kategorien und Interpretation das, was man als Resultat wahrnimmt (ebd.).

Wahrnehmung ist eng mit dem psychologischen Begriff der Aufmerksamkeit verbunden. Es existieren viele verschiedene Theorien, welche in ihrer Gesamtheit die Funktion der Aufmerksamkeit in den Informationsverarbeitungsprozessen zu erklären versuchen.⁴ Dabei ist die Aufmerksamkeit ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen. Nach Spitzer (2006) werden Ereignisse, die als bedeutsam und neu gelten sehr gut gelernt. Hierbei ist immer der Hippocampus, eine Art „Schnellspeicher“ des Gehirns beteiligt. Dieser liegt im Temporallappen des Gehirns und wird durch das ständige Streben Neues zu entdecken auch als „Neuigkeitsdetektor“ bezeichnet. Er lernt sehr schnell und ist stark mit sich selbst verknüpft. Dadurch kann er unvollständige Informationen mit Hilfe gespeicherter Informationen vervollständigen (ebd.). Ist eine Sache bekannt wird sie nicht weiter beachtet. Ist sie je-

⁴ Ein Überblick findet sich bspw. bei Neumann (1996).

doch unbekannt wird sie hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bewertet. Das Gehirn gibt allen den Menschen umgebenden Dingen bzw. den einströmenden Reizen über das Dopaminsystem Bedeutung. Diese kommt nach Spitzer (2006) insbesondere Unbekanntem, Bekanntem mit positiver Erfahrung, und allem was sich für den Menschen besser oder schlechter als erwartet (bzw. überraschend) herausstellt zu. Wenn im Sportunterricht bspw. eine positive Abhebung des Spielgefühls vom erwarteten Spielgefühl bei einer bisher unbekanntem Sportart herausstellt wird ein Signal über den Neurotransmitter Dopamin gesendet, welches endogene Opioide freisetzt. Diese werden als subjektiver Belohnungseffekt wahrgenommen.⁵ Dies ist, so Spitzer (2006), der „Türöffner“ (ebd., S.180) für die Weiterverarbeitung im Gehirn. Es wird gelernt, dass diese Sportart besser als erwartet ist.

An dieses Bewertungssystem ist zusätzlich ein Filterungssystem gekoppelt. Spitzer (2006) erläutert, dass am menschlichen Gehirn ca. 2,5 Millionen Fasern ausgehend von den Sinnesorganen ankommen. Pro Sekunde geben diese ca. 300 Impulse ab. Setzt man einen Impuls gleich einem Bit entspricht das einem Datendurchsatz von 100 MB pro Sekunde. Es erscheint daher verständlich, dass der Mensch nur über eine limitierte Kapazität an Aufmerksamkeit respektive an Informationsverarbeitungskapazität verfügt, die das Gehirn effizient verteilen muss.⁶ Diese Datenflut würde sonst den begrenzten „Speicher“ (Informationsverarbeitungskapazität) für die menschliche Aufmerksamkeit übersteigen (ebd.).⁷ Daher werden *Aufmerksamkeitsressourcen auch als begrenzt gesetzt* (Bak, 1999; Neumann, 1996). Das Gehirn filtert „bottom-up“ die Informationen (z.B. über die Reizintensität, Involvement) und nimmt die Steuerung über einen „top-down-Prozess“ vor. Die Informationen werden so vorstrukturiert, ausgewählt und sofern sie als bedeutsam eingestuft sind, verarbeitet (Spitzer, 2006).

Da die wahrgenommene Welt ein vom psychophysischen System generiertes Konstrukt ist, muss der Wahrnehmungsprozess gewissen Regeln unterliegen, um nicht beliebig zu sein. Diese Regeln werden durch vom System erkannte Regularitäten der Umwelt gebildet (Hagendorf et al., 2011) Auch dieses „Erkennen“ ist ein Konstrukt, das aber die nötige „prädiktive Effizienz“ (Kelly, 2001) durch ständige Überprüfung auf Falsifizierbarkeit aufweist. Im Grunde erklärt sich damit der Effekt, warum das Gehirn Unerwartetes bzw. Überraschendes nach Spitzer (2006) besonders gut lernt. Die bisherigen Regeln der Wahrnehmung müssen bei unerwartetem Auftreten eventuell geändert werden.

Wie weit die Wahrnehmung interindividuell verschieden und beeinflussbar ist, belegen zahlreiche Experimente. So werden bspw. beim Priming Begriffe besser memoriert, wenn man vorher eine passende Kategorie dazu gehört hat. Dabei verändert sich die Wiedererkennungseistung in Abhängigkeit von der Art der Verarbeitung im Versuch und in Abhängigkeit von den Bedingungen unter denen der Begriff überhaupt gelernt wurde (Jacoby, 1983). Bedeutsam ist auch die Tatsache, dass das

⁵ Dies ist dem Effekt von Kokain ähnlich (Spitzer, 2006).

⁶ In der Fachliteratur werden die Begriffe „Kapazität“ und „Ressourcen“ in diesem Zusammenhang unterschiedlich verwendet. So wird bspw. von Kapazität gesprochen, wenn die Grenzen der im Kurzzeitgedächtnis speicherbaren Informationen gemeint sind. Ressourcen bezeichnen vordergründig verarbeitende Prozesse (z.B. bei Bak 1999, S.25). Dieser Gedanke soll in der vorliegenden Arbeit nicht verfolgt werden.

⁷ Die Informationsverarbeitungskapazität wird immer voll ausgenutzt. Spitzer (2006, S.146) führt daher an: „Wir nehmen zwar nicht alles wahr, aber wir sind nicht in der Lage, unser Wahrnehmungssystem daran zu hindern, immer so viel wie möglich wahrzunehmen“.

menschliche Gehirn unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Bedingungen Kausalität konstruiert, wo eigentlich keine ist (Michotte, 1966).

Gerade im Hinblick auf die starke kulturelle Heterogenität der Schüler an Mittelschulen, erscheint ein weiterer, die Wahrnehmung betreffender Aspekt bedeutsam. Wahrnehmung und damit verbunden die Aufmerksamkeitslenkung sind kulturell geprägt (z.B. Nisbett & Takahiko, 2003; Kühnen, 2015). So stellen Nisbett und Takahiko (2003) u.a. fest, dass Ost-Asiaten und Amerikaner bei dem Lesen von Geschichten unterschiedliche Schwerpunkte darin legen, was sie beachten und damit auch später erinnern. Während Amerikaner eher die Charakterzüge der Personen beachten, fokussieren sich Ost-Asiaten eher auf deren Emotionen. Ähnliche Effekte lassen sich bei einer Vielzahl an wahrnehmungs- und aufmerksamkeitsbasierten Tests z.B. in Bezug auf das Finden von Gemeinsamkeiten, das Wahrnehmen von Veränderungen, den Blick für das Ganze oder das Empfinden von Ästhetik feststellen. Letzteres wird bspw. über thematische Zeichnungen oder Photographien von Personen ermittelt (ebd.).

1.2.3 Einstellungen

Wahrnehmung und damit verbunden Erfahrungen haben wesentlichen Einfluss auf die Einstellungen, die eine Person gegenüber bestimmten Stimuli hat. Unter dem hypothetischen Konstrukt der Einstellung versteht man nach Fishbein und Ajzen (1975) eine erlernte Prädisposition, gegenüber einem Objekt bzw. Stimulus konsistent positiv oder negativ zu reagieren⁸. Ebenso definiert sie Six (1975), der sie als psychische Neigung, gegenüber Stimuli der Umwelt positiv oder negativ zu reagieren, bezeichnet, wobei diese erlernt und relativ dauerhaft ist. Sie steuert einzelne psychische Vorgänge (z.B. die Wahrnehmung über die Aufmerksamkeit) aber auch das Kaufverhalten (ebd.). Sie bildet sich gemäß der Drei-Komponenten-Theorie von Rosenberg und Hovland (1960) aus den durch die Person interpretierten Objekteigenschaften (sogenannte „kognitive Komponente“), einer emotionalen Bewertung dieser Attribute (sogenannte „affektive Komponente“) und schließlich dem Verhalten⁹ gegenüber dem Objekt (sogenannte „konative Komponente“). Alle drei Komponenten stehen im reziproken Verhältnis zueinander, beeinflussen und bedingen sich folglich gegenseitig. Einstellungen können zudem implizit z.B. mittels Assoziationstest und explizit mittels Fragebogen gemessen werden. Dabei sagen implizite Einstellungen eher impulsives und explizite eher kontrolliertes Verhalten hervor (Fazio, 1990). Verhalten kann jedoch nicht unbedingt aus einer Einstellung vorhergesagt werden, da viele weitere Einflussfaktoren wie bspw. der soziale Einfluss von Peer-Gruppen oder die situationalen Möglichkeiten (unmittelbare Verhaltenskontrolle) eine Rolle spielen. Liegen Informationen darüber vor, können jedoch Verhaltensabsichten (vgl. konative Komponente) vorhergesagt werden (Fischer, Jander & Krueger, 2018). Die einzelnen Komponenten sind in ihrer Gewichtung und Beziehung zueinander nicht nur von der Person und Einstellung an sich sondern auch von der Entwicklungsphase abhängig. Bereits hier soll dabei Erwähnung finden, dass Kinder Einstellungen mit überwiegend affektivem Anteil bilden und sich dies hin zur kognitiven Komponente mit zunehmendem Reifegrad in der Entwicklung verschiebt (Triandis, 1975).

⁸ Freie Übersetzung des Autors

⁹ Vgl. hierzu auch Irle (1975), der mit der Einstellung ein Handlungsmotiv verbindet.

Einstellungen sind also erfahrungsgeprägt, erlernt in Sozialisationsprozessen und können sich somit auch durch Erfahrungen ändern, wobei sie jedoch relativ resistent gegenüber Veränderungen sind. Nach dem P-O-X-Modell von Heider (1946), strebt eine Person (P) bei der kognitiven Organisation nach Balance in ihren Einstellungen gegenüber verschiedenen Gegenständen (X) und Personen (O). Eine Inkonsistenz, welche durch ein Divergenz in der Bewertung bezüglich der Einstellung der anderen Person (O) und der eigenen gegenüber dem Objekt resultiert, ist weniger stabil und wird als unangenehm empfunden. Nach Heider streben Menschen danach, solche Disbalancen auszugleichen. Dabei können sie versuchen ihre Einstellung gegenüber der Person oder dem Objekt oder die der anderen Person konsistent zu ändern. Hat ein Schüler bspw. positive Erfahrungen mit einer Lehrkraft gemacht, die wiederum z.B. Sportwagen besonders mag, wird die Einstellung des Schülers, sofern er um die Einstellung der Lehrkraft gegenüber Sportwagen weiß, von dieser beeinflusst. Es wäre nun möglich, dass die Einstellung des Schülers gegenüber dem Unterricht und dem Lehrer auch einen Einfluss auf seine Einstellung gegenüber dem Lerngegenstand hat. Stellt folglich ein Lehrer seine Einstellung gegenüber einem Lerngegenstand mit Pathos dar, könnten Schüler mit positiver Einstellung gegenüber dem Lehrer diesen Lerngegenstand ebenfalls positiver sehen. Das Gleiche gilt jedoch auch im negativen Sinne, falls die Einstellung gegenüber dem Lehrer negativ ist. Dann würden sie den Lerngegenstand negativer betrachten. Dementsprechend sollte die Einstellung des Schülers gegenüber dem Lehrer stets simultan zur Messung der Einstellung gegenüber dem Unterricht erhoben werden, um dessen Ergebnis differenzierter beurteilen zu können. Es lässt sich somit festhalten, dass Menschen auf unterschiedliche Art ein Wissen repräsentieren. In ihrem Wissen streben sie nach Struktur, Kohärenz und danach, die Einstellungen zu mehreren Gegenständen und Personen in Balance zu bringen.

1.2.4 Emotionen

Mit dem Prozess der Wahrnehmung eng verbunden ist auch das Konstrukt der Emotion. Es wird davon ausgegangen, dass bei der geplanten Untersuchung auch Empfindungen in Form von Emotionen eine große Rolle spielen. Daher soll dieser Begriff genauer abgegrenzt werden, um eine theoretische Basis für Argumentationen zur Rolle von Emotionen für die menschlichen Entscheidungs- und Bewertungsprozesse zu legen. Es existieren verschiedene Ansätze, Emotionen zu klassifizieren und strukturell zu ordnen. Man kann dabei grob zwischen dimensional und kategorialen Ansätzen unterscheiden.

Dimensionale Ansätze sollen die Valenz und Intensität einer Emotion beschreiben. Kategoriale Konzepte nehmen hingegen eine distinkte inhaltliche Einteilung vor (Brandtstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018). Da es keine Einigkeit in der Forschung hinsichtlich der Definition bestimmter Basisemotionen gibt, also hinsichtlich Emotionen, die universell in allen Kulturkreisen auftreten und verstanden werden (ebd.), soll im Rahmen dieser Arbeit auch kein solcher Kreis festgelegt werden. Schmidt-Atzert, Peper und Stemmler (2014) legen dar, dass „Freude“, „Traurigkeit“, „Furcht“ und „Wut“ unter allen von ihnen einbezogenen Sichtweisen einzelner Forschergruppen als Basisemotionen gelten, während „Überraschung“ und „Ekel“ Kriterien abhängig dazu gezählt werden oder nicht. Izard (1991) nennt als weitere Basisemotionen „Interesse“, „Geringschätzung“, „Scham“ und „Schuldgefühl“ während Plutchik (1993) „Erwartung“ und „Akzeptanz/Vertrauen“ zusätzlich anführt. Andere auch

als Sekundäremotionen bezeichnete Emotionen ergeben sich im Folgenden als Mischung der Primäremotionen (Basisemotionen) (ebd.), wobei auf Wundt (1920) das Konzept der Partialgefühle zurückgeht, das damit verbunden ist.

Abzugrenzen von Emotionen sind Gefühle, Affekte und Stimmungen. Affekte sind verhaltensmäßig starke Gefühle von kurzfristiger Dauer, der z.B. bei impulsivem Kaufverhalten in der Konsumentenverhaltensforschung Anwendung findet (Kroeber-Riel & Weinberg 2003). Stimmungen sind wiederum längerfristig aber weniger intensive basale Zustände, die sich nicht auf konkrete Objekte, wie dies bei Emotionen der Fall ist, beziehen (Brandtstätter et al., 2018). Gefühle wiederum werden als subjektiver Teil einer Emotion betrachtet, welche sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Sie können nach Wundt (1920) dimensional zwischen Erregung und Beruhigung, Lust und Unlust sowie Spannung und Lösung schwanken. Dabei wird ein Gefühl durch einen Mix aus diesen voneinander unabhängigen bipolaren Dimensionen erlebt. Eine sprachlich benennbare Emotion ist mehr als diese subjektive Erlebenskomponente und benötigt die Verbindung zu wahrgenommenen Zielen und Ursachen.

Es herrscht keine Einigkeit über die Anzahl der Komponenten von Emotionen. Nach Brandtstätter et al. (2018) ist man sich jedoch über die grundsätzliche Zusammensetzung aus einzelnen Komponenten einig. Für diese Arbeit dienlich erscheint die häufig in der Literatur zu findende Aufteilung wie bei Brandtstätter et al. (2018) oder Eder und Brosch (2017) in eine subjektive, eine physiologische, eine verhaltensbezogene und eine kognitive Komponente.

Das bereits angeführte Gefühl als subjektive Komponente oder auch Erlebniskomponente kann nicht objektiv gemessen werden. Sie kann z.B. über Befragung ermittelt werden, was jedoch auch mit Messfehlern vor allem in unangenehmen Situationen (ebd.) oder aufgrund der Indexikalität der Sprache (Kruse, 2015) behaftet sein kann. Gut messbar ist hingegen die physiologische Komponente als neuronale und hormonelle Reaktion des Körpers z.B. über die Betrachtung der Herzfrequenz, der Hautleitfähigkeit, des Speichelflusses oder der Temperatur der Haut. Bestimmte Gestik und Mimik als verhaltensbezogener Teil der Emotion ist ebenfalls messbar, jedoch willentlich beeinflussbar und damit auch nicht frei von Messfehlern. Die kognitive Komponente beschreibt Bewertungen einer Situation bzw. eines Gegenstandes, auf den sich die Emotion bezieht. Allerdings ist diese Komponente umstritten, da die Bewertung eben auch selbst Auslöser einer Emotion und dadurch schwerlich Teil der Emotion sein kann (Eder & Brosch, 2017). Spezifizierter ausgedrückt, stellt die Emotion selbst eine Bewertung dar, die auf einer kognitiven Bewertung basieren oder diese auch auslösen kann.

Diese Rolle der Emotionen im menschlichen Bewertungssystem wird bei der Unterscheidung Kahnemans (2003) in zwei verschiedene Systeme zur Entscheidungsfindung deutlich. Beide verarbeiten eingehende Reize aus den Sinnesorganen. System 1 arbeitet intuitiv, „unbewusst“, schnell, parallel, beeinflusst von Emotionen, automatisch und über Assoziationen. Es lernt respektive verändert sich nur langsam. System 2 arbeitet bewusst, kontrolliert, langsam, nach Regeln und fokussiert. Es ist sehr flexibel in der Geschwindigkeit des Lernprozesses (ebd.). Besonders System 1, welches spontanes Verhalten ohne Reflexion auslöst, steht daher im Fokus von Marketingmaßnahmen. Beide Systeme sind eng verbunden, da System 1 als Filter für System 2 fungiert. Nur jene Stimuli, die in der unbewussten und stark emotional und einstellungsgeprägten Bewertung des Systems 1 als bedeutend bewertet werden, erreichen überhaupt erst System 2 (das Bewusstsein) respektive werden

so erst rational analytisch reflektiert. So betrachtet, fällt das Unterbewusstsein schon Entscheidungen für den Menschen, ohne dass sich das Bewusstsein darüber im Klaren ist (Scheier & Held, 2006).

Der physiologischen Komponente einer Emotion kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass sie unbewusste Bewertungen der Amygdala und basalen Hirnregionen „sichtbar“ macht. Bewusste Bewertungen spiegelt sie jedoch ebenso wider. Grundsätzlich übernehmen Emotionen die Funktion der Bewertung von Gegenständen mit einer Zuwendungs- oder Vermeidungstendenz, was motivationspsychologisch im Streben nach positiven und der Vermeidung von negativen Emotionen resultiert (Brandstätter et al., 2018). Es kann daher wie bei Schwarz und Clore (1983) von einer „informational function of affective states“ (ebd., S.518) gesprochen werden. Dadurch besitzen Emotionen auch eine verhaltenssteuernde Funktion wenn bspw. eine zu vermeidende Situation verhindert wurde und eine entsprechend positive Emotion sich anschließt und das Meidungsverhalten beendet. Ein Verhalten kann jedoch auch durch die Emotion über das vegetative Nervensystem lediglich vorbereitet werden, bspw. wenn beim Anblick eines gefährlichen Tieres der Körper in einen „fight or flight“ Zustand versetzt wird (Brandstätter et al., 2018; Spitzer, 2006). Da Menschen empathisch sind und über die Gestik und Mimik Emotionen ihres Gegenübers erkennen können, haben Emotionen letztlich auch eine kommunikative Funktion. Nach Scherer und Wallbott (1990) kann über den eigenen emotionalen Zustand, ein intendiertes Verhalten, die Bewertung einer Situation und über die Beziehung zu einer Person etwas über Emotionen kommuniziert werden. *Zusammengefasst haben Emotionen eine Funktion bei motivationalen Prozessen, eine verhaltenssteuernde und –einleitende Funktion, eine Bewertungsfunktion sowie eine kommunikative Funktion.*

Gerade durch Letztere beruht die Auslösung von Emotionen häufig auf der Interaktion mit Menschen. Scherer, Summerfield und Wallbott (1983) zeigen u.a. auf, welche zentralen Elemente in sozialen Situationen bestimmte Emotionen auslösen können. Besonders Verhalten rund um die Beziehung zwischen Menschen, wie deren Erhalt, deren Einleitung oder Verlust, ist sehr häufig mit Emotionen mit negativer oder positiver Valenz verbunden. Die Autoren zeigen zudem, dass es kulturelle wie auch emotionsabhängige Unterschiede in der Verbalisierung verschiedener Emotionen gibt. Freude und Wut führen dabei häufiger zum Sprechen darüber als Trauer und Angst. Ebenso sprechen Deutsche bei Freude mehr über die Gefühle als bei negativen Emotionen, während Schweizer dies genau andersherum tun. Dies sollte nach Ansicht des Autors bei einer quantitativen Auswertung von Daten über Emotionen im Rahmen von empirischen Erhebungen berücksichtigt werden. Es kann also sein, dass negative Emotionen nicht weniger häufig auftreten nur weil weniger über sie gesprochen wird, sondern weil es kulturelle oder emotionsbedingte Hemmungen darüber zu sprechen gibt. Ebenso sollte beachtet werden, dass im täglichen Sprachgebrauch Begriffe wie „Emotionen“ und „Gefühle“ synonym verwendet werden, auch wenn sie wissenschaftlich betrachtet verschieden sind.

1.2.5 Ausgewählte Besonderheiten bei Kindern und Jugendlichen

Dieser Gliederungspunkt soll aufzeigen, welche Besonderheiten in der Entwicklung, Veranlagung, daraus resultierenden Lernspezifika und Eigenheiten bei Kindern und Jugendlichen vorliegen können. Allgemein über die gesamte Lebensspanne gültige Unterscheidungsmerkmale wie unterschiedliche Persönlichkeiten oder Kausalattributionen werden nur sehr kurz umrissen. Dabei beansprucht die Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigt ausgewählte, für diese Arbeit aus Sicht des Autors bedeutende Aspekte auf, da dieses Themengebiet zu umfassend ist, um es in seiner

Gänge darzustellen. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden vornehmlich in der Psychologie mit der Entwicklungspsychologie und der Erziehungs- und Sozialisationsforschung durchgeführt. Dabei spielen sowohl die biogenetische Veranlagung wie auch kulturanthropologische und soziale Einflüsse als Bestandteile der Umwelt eine tragende Rolle.¹⁰ Es werden vor allem ausgewählte Aspekte der Adoleszenz dargestellt, die Hinweise für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen und deren Eigenheiten geben sollen, die auch im Rahmen einer späteren Auswertung der Datenerhebung relevant sein können.

Dieses Kapitel soll der später in dieser Arbeit formulierten Forderung an qualitative Forschung genügen, sich ausführlich mit verschiedenen Perspektiven und dem Untersuchungsgegenstand auseinanderzusetzen. Dadurch werden sowohl Grundlagen für das spätere methodische Vorgehen wie auch für das Verstehen und Interpretieren bei der Datenanalyse gelegt. In dieser Arbeit werden Personen bis zu einem Lebensalter von 12 Jahren als Kinder bezeichnet.

1.2.5.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Menschen können allgemein bezüglich all ihrer Eigenschaften jeweils auf einem Spektrum zwischen „männlich“ und „weiblich“ betrachtet werden. D.h. das Geschlecht gibt nicht immer Aufschluss darüber, ob z.B. ein Junge in einer bestimmten Eigenschaft typisch männlich ist oder eher weibliche Züge zeigt. Zudem sollte bei Kindern der Unterschied des biologischen Alters zwischen Jungen und Mädchen aber auch innerhalb des gleichen Geschlechtes im Hinterkopf behalten werden (Birkenbihl, 2011; Korte, 2009)

Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern ist, dass Mädchen früher zu sprechen beginnen, eine höhere durchschnittliche Sprachbegabung besitzen und sich dadurch häufig besser auf Sprache konzentrieren können. Jungen nehmen ihre Welt hingegen vornehmlich durch Handeln in der Welt und visuelle Reize wahr (Birkenbihl, 2011) Sie sind z.B. im Moment des Unterrichts meist nicht unkonzentriert, falls sie dem Lehrer nicht folgen sondern nur auf etwas aus ihrer Sicht Interessanteres konzentriert. Das Problem liegt in diesen Fällen folglich nicht an der fehlenden Konzentrationsfähigkeit, sondern vielmehr am mangelnden Interesse am Gesagten des Lehrers und z.B. einem fehlenden visuellen Reiz (ebd.).

Männer besitzen einen stärker asymmetrischen Aufbau des Gehirnes, da die rechte Hirnhälfte im Verhältnis größer als die linke ist. Die rechte Hirnhälfte ist unter anderem für die räumliche Analyse und Vorstellung zuständig. Daher können Jungen räumliche Informationen besser als Frauen verarbeiten. Wobei Mädchen wiederum in besagten Sprachfähigkeiten und in feinmotorischen Aufgaben besser als Jungen abschneiden (ebd.). Zudem wird angenommen, dass Mädchen eine höhere interpersonale Intelligenz besitzen und sich auch aus diesem Grund besser auf Menschen und deren Äußerungen konzentrieren können (ebd.). Eine typisch weibliche Fähigkeit ist es, die eigene Gefühlslage schneller bereitwillig vermitteln zu können und die Emotionen anderer Personen besser einzuschätzen als dies Jungen können. Im Gegensatz dazu ist das Abschneiden von Jungen bei Rechen-

¹⁰ Auf verschiedene Theorien, welche die treibenden Kräfte der Adoleszenz darstellen, wie etwa der dynamische Interaktionismus von Lerner (1985) werden in dieser Arbeit nicht explizit dargestellt, da sie nicht als wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfragen gesehen werden.

tests, naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisfragen sowie Aufgaben zur räumlich-visuellen Einordnung und non-verbale IQ-Tests besser als das der Mädchen (Korte, 2009). Zu diesen Ergebnissen passt, dass Mädchen eine höhere Selbsteinschätzung im sprachlichen und allgemein schulischen Bereich aufzeigen während Jungs sich besser bezüglich körperlichem Erscheinungsbild und mathematischen Fähigkeiten bewerten (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Stanat & Kunter, 2001). Damit einher geht, dass sich Jungs in den Fächern Sport, Physik und Mathematik als kompetenter erleben als dies Mädchen tun, während diese sich in den Fächern Deutsch und Englisch kompetenter sehen (Sparfeldt, Schilling & Rost, 2006; Eccles & Midgley, 1989).

Valkanover (1996) stellt fest, dass Mädchen Ästhetik und Körperwahrnehmung in der gewählten Sportart präferieren. Jungen ziehen dagegen Sportarten mit Wettkampf und Körperkontakt vor. Jungen zeigen laut Effertz (2008) häufiger Aggression, was physiologisch auf eine im Gegensatz zu Mädchen vergrößerte und somit schwerer regulierbare Amygdala zurückgeführt werden kann. Hinzu kommt, dass Männer eine stärkere Aktivität im limbischen System in der rechten, der vor allem negative Gefühle verarbeitenden Hirnhälfte, zeigen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Geschlechtern ist, dass Mädchen eher dazu neigen zunächst eine Problemstellung genau zu erfassen bevor sie zu handeln beginnen. Jungen neigen eher dazu, wie bereits erwähnt, Probleme durch Handeln zu begreifen und zu experimentieren bevor sie Rückschlüsse aus dem Handeln ziehen (Birkenbihl, 2011). Die Konsequenz ist, dass Mädchen eher genaue Anweisungen bevorzugen, während Jungen eher explorativ lernen möchten. Langer (2001) ermittelt, dass Mädchen meist nur dann kreativ experimentieren, wenn sie eine Anweisung dazu bekommen. Jungen hingegen folgen Anweisungen selten und möchten von Anfang an probieren.¹¹

Männer und Frauen allgemein unterscheidet nach Birkenbihl (2011) zudem die Art, in der sie Identifikation leben. Frauen wollen sich eher am Sein und Handeln anderer identifizieren während Männer eher einer Gruppe zugehörig sein wollen. So bilden Männer in Gruppen hierarchische Verbindungen, wobei sie dadurch gewisses Ansehen erlangen und eine ständige Rivalität untereinander verhindern können. Hier wirken stark gruppenspezifische Prozesse, welche jedoch in dieser Arbeit nicht näher beleuchtet werden sollen. Problematisch ist dieser Umstand nach Birkenbihl (2011), wenn ein Junge sich mit einer Gruppe von „schlechten“ Schülern identifiziert. Theoretisch darf und will er sich nicht signifikant verbessern, da er sonst nicht mehr zu dieser Gruppe gehören würde. Die wichtige Eigenmotivation und die nötige Einsicht würden hier fehlen. Birkenbihl (2011) schlägt daher vor, die Gruppenmitglieder zu erkennen und die gesamte Gruppenleistung zu erhöhen. Dies erreicht man am besten durch die Involvierung des Gruppenführers. Frauen bilden hingegen meist keine Gruppen) mit hierarchischer Rangfolge und wenn dann meist sehr kleine. Sie knüpfen stattdessen

¹¹ In der Untersuchung von Lange (2001) wurde eine Ballsportart („Smack it ball“) neu erfunden und Gruppen von Mädchen und Gruppen von Jungen mit entsprechenden Anweisungen vorgestellt. Einer Gruppe pro Geschlecht wurde ein Zusatzhinweis mitgeteilt, dass die Anweisungen für das Spielen mit dem Ball nur grobe Richtlinien sind und sie selbst experimentieren sollen, welcher Weg der Beste für sie ist. Nachdem die Gruppen ein gewisses Gefühl für den Ball und die Spielweise entwickelt haben tauschte man den Ball mit einem etwas schwereren Exemplar. Beide Jungengruppen stellten sich in kurzer Zeit auf den neuen Ball ein. Bei den Mädchen verlor die Gruppe ohne den Zusatzhinweis schnell die Lust und gab das Spiel nach geraumer Zeit auf. Die andere Gruppe mit Zusatzhinweis stellte sich ebenso flexibel wie die Jungengruppen auf den neuen Ball ein.

eher Netzwerke und identifizieren sich mit anderen Personen. Dieser Unterschied hat zur Folge, dass Mädchen sich mehr über ihre Leistung Selbstwertgefühl verschaffen, während Jungen dies eher über das Ansehen in der Gruppe erzielen (ebd.).¹² Mit dem Erkennen des Unterschiedes zwischen Mann und Frau können sich bereits ab ungefähr zwei Jahren geschlechtsspezifische Interessen herausbilden (Todt & Schreiber, 1998). Dementsprechend definieren Kinder auch ihr Selbstbild mit zunehmend geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen und kennen ab fünf Jahren typische Berufsbilder für beide Geschlechter (Huston, 1985).

1.2.5.2 Retardierung und Akzeleration

Im Rahmen dieser Arbeit werden nur Kinder und Jugendliche an Schulen im Alter zwischen 9 und 17 Jahren beforscht. Durch Retardierung und Akzeleration können jedoch auch Verschiebungen innerhalb der Entwicklungsphasen von bis zu zwei Jahren nach oben und unten eintreten. Eine Zehnjährige kann somit auch den Entwicklungsstand einer Acht- oder Zwölfjährigen haben. So können Mädchen bspw. schon mit 8 oder erst mit 13 Jahren pubertieren, während Jungen mit 9 bzw. 13 Jahren damit anfangen können (Tanner, 1972). Dementsprechend werden wichtige Eigenheiten im Altersrahmen von 7 bis 19 Jahre betrachtet. Mit diesem Aspekt einher gehen zwei Faktoren, die die Entwicklung und Psyche von Jugendlichen stark beeinflussen. Dies sind die bereits geschilderten Fälle einer Früh- oder einer Spätentwicklung. Schüler entwickeln tendenziell ein geringeres Selbstwertgefühl, geringere schulische Motivation und weniger schulisches Interesse bei einer asynchronen Entwicklung im Vergleich zu ihrer Altersgruppe (Simmons & Blyth, 1987/2008;¹³ Petersen, 1988). Sich früh entwickelnde Jungen haben Vorteile im Status, der wahrgenommenen Reife, der Popularität und übernehmen eher Führungsrollen (Silbereisen, Kracke & Nowak, 1992). Sie neigen allerdings nach Flannery, Rowe und Gulley (1993) auch häufiger zur Brechung von Regeln. Spätentwickler verlangen mehr nach Autonomie, bilden ein negativeres Selbstbild und haben weniger Selbstkontrolle und Selbstvertrauen (Silbereisen et al., 1992).

Frühentwicklerinnen sind durch die ohnehin bei Mädchen früher eintretende Pubertät körperlich deutlich reifer als ihre gleichaltrigen Klassenkameraden. Somatische und psychosomatische Beschwerden findet man bei ihnen häufiger vor. Im Gegensatz zu frühentwickelnden Jungen sind sie weniger beliebt und ausgeglichen, sowie schlechter integriert und häufig unsicher. Letzteres geht einher mit einem geringeren Selbstwert, der auf der Veränderung des weiblichen Körpers weg vom Schlankheitsideal der westlichen Gesellschaft beruht (Kluge, 1998; Williams & Currie, 2000).¹⁴ Beachtlich erscheint die Erkenntnis, dass die subjektive Wahrnehmung einer Frühreife allein den Selbstwert senkt, unabhängig von der tatsächlichen Phänomenologie (Alsaker, 1992).

¹² Gute Noten wären so betrachtet nur für Jungen in einer Noten-orientierten Gruppe erstrebenswert.

¹³ Simmons und Blyth (1987/2008) beziehen sich explizit auf „white male“ und „white female“ Schüler.

¹⁴ Kritisch zur angenommenen Wirkung der Medien siehe den Beitrag von Schemer (2003).

1.2.5.3 Kognitive Entwicklung

Zu den Anfängen der Entwicklungspsychologie, in denen versucht wurde, universell gültige Phasenmodelle zu entwickeln, gehören z.B. die Arbeiten Piagets (1974/2000) zum strukturgenetischen Modell der kognitiven Entwicklung oder die Aufzeichnungen von Stern und Stern (1909). Auch wenn dieser deskriptiv-normative Ansatz individuelle Unterschiede ausblendet und die These, dass alle Menschen in allen Kulturen und zu jeder Zeit diese festgelegten Denkstrukturen aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar ist, liefert die darauf aufbauende Forschung wichtige entwicklungspsychologische Erkenntnisse (Grob & Jaschinski, 2003).¹⁵ Es soll an dieser Stelle exemplarisch die Perspektive von Roedder-John (1999) dargelegt werden, welche die Stadien der kognitiven Entwicklung innerhalb Piagets strukturgenetischer Theorie, die eine Einteilung in sensu-motorische, vor-operatorische, konkret-operatorische und formal-operatorische Phase vorsieht, aufgreift und drei Etappen der kindlichen Entwicklung vorschlägt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass diese Perspektive auch Ergebnisse der Marketingforschung zu Kindern als Konsumenten einbezieht. Der Fokus liegt untersuchungsbedingt auf der Alterskohorte von 7 bis 19 Jahren.

Die erste Etappe reicht vom 3. bis 7. Lebensjahr und wird als „perceptual-stage“ bezeichnet. Kinder denken in dieser Phase noch eindimensional, konkret, egozentrisch bezüglich ihrer Wahrnehmung (ihre Sicht der Dinge übertragen sie auf andere Personen) und einfach. Die von ihnen visuell wahrgenommene Welt sehen sie uneingeschränkt als tatsächliche Welt an. In der zweiten sogenannten „analytischen Etappe“ von 7 bis 11 Jahren besitzen Kinder laut den Erläuterungen von Roedder-John (1999) zunehmend abstraktes Wissen, können die Perspektive anderer Personen begreifen und denken bereits mit Einschränkungen mehrdimensional und kausal. Entscheidungen können nun auch mit Rücksicht auf mehrere Faktoren und Personen durchdacht und unter Bedenken von indirekten Einflussgrößen getroffen werden. Diese Zielgruppe wird bspw. durch die Verbindung von Lebensmitteln und Spielzeug (sogenannte „incentives“) dazu bewegt, nicht nur wegen des Essens sondern auch wegen des Spielzeugs erneut zu kaufen. Bekannte Beispiele sind das Happy-Meal von MC Donalds, oder die Zugaben bei Cornflakespackungen, welche häufig als Produktkooperationen mit anderen Herstellern gestaltet sind (ebd.). Aber auch „Word-to-Mouth-Marketing“ findet hier bereits Anwendung (Effertz, 2008).

Kinder von 10 bis 12 Jahren können eine stellvertretende Position einnehmen, die auch als „Dritte Person“ oder „Perspektive des generalisierten Anderen“ bezeichnet wird. Sie können sich selbst aus den Augen anderer sehen, die Reaktionen anderer antizipieren und können über sich selbst reflektieren. Auf Grund ihrer höher entwickelten emotionalen Intelligenz können sie Verhalten psychologisch erklären. Innerhalb ihrer Peergroups können sie Redebeiträge koordinieren und ihre Emotionen und Frustration kontrollieren. Entscheidend ist, dass sie zum Perspektivwechsel fähig sind. Damit ist eine tiefgreifende, koordinierte Interaktion und Kommunikation mit anderen möglich. Allerdings ist diese Fähigkeit stark kontextabhängig. Förderlich sind dabei Alltagsnähe respektive Erfahrungsnähe und die Sinnhaftigkeit aus Sicht der Kinder, sowie eine Darlegung der Ziele und Erkenntnisinteressen in Interviews, damit leichter eine Perspektive übernommen werden kann (Vogl, 2015).

¹⁵ Der Erkenntnisgewinn für die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit wird nur gering eingeschätzt, weshalb dieses Kapitel nur kurz gehalten ist.

Die Letzte Entwicklungsetappe stellt die „reflektive Phase“ im Alter von 11 bis 16 Jahren dar. Jetzt können Kinder zusätzlich Wissen multidimensional reflektieren und Entscheidungen anhand vieler Faktoren, strategisch bedacht und im sozialen Kontext betrachtet fällen. Metakognitionen und Selbstreflexion sind demnach wesentliche Entwicklungsschritte in diesem Alter. Werbespots werden reflektiert und es können konkrete Rückschlüsse und Bedeutungen gefolgert werden, die über das Gesehene hinausgehen (Roedder-John, 1999).

1.2.5.4 Entwicklungsaufgaben

Die vorgestellten Etappen in der Entwicklung von Kindern können nur als Richtlinie gelten und verschieben sich bei jedem Kind individuell schon auf Grund der unterschiedlich schnellen und differenzierten Entwicklung. Besonders relevant im Hinblick auf das Forschungsvorhaben dieser Arbeit sind die Ergebnisse rund um den entwicklungspsychologischen Ansatz der Entwicklungsaufgaben, welcher eng mit dem Konzept der sensitiven Phasen oder auch „goldenen Lernphasen“ verbunden ist. Dabei wird angenommen, dass es Phasen in der menschlichen und vor allem der kindlichen Entwicklung gibt, in denen bestimmte Lernschritte besonders gut realisierbar sind. Havighurst (1982) sieht in volitionalen, physiologischen und gesellschaftlichen Faktoren die Bedingungen für erfolgreiche Förderung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben innerhalb der Schule. Im Folgenden werden die von ihm ermittelten typischen Entwicklungsaufgaben unter Ergänzungen der Ergebnisse von Dreher und Dreher (1985) dargestellt.

In der Phase der mittleren Kindheit von 2 bis 12 Jahren bestehen die Aufgaben in der Entwicklung von einer verbesserten motorischen Koordination, respektive Geschicklichkeit für simple Spiele, einem positiven Selbstbild, Strategien um sich mit Gleichaltrigen zurechtzufinden, einer genderspezifischen Rolle, Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, notwendigen alltagsrelevanten Denkschemata, Werten und deren Maßstäben in Verbindung mit einem Gewissen, persönlicher Unabhängigkeit, Einstellungen in Bezug auf soziale Gruppen und Einrichtungen sowie von Intimität bei den Mädchen. In der Phase des Jugendalters von 13 bis 22 Jahren, bestehen die Aufgaben in der Entwicklung von reiferen, intimen Beziehungen zu Gleichaltrigen, einer abgeschlossenen Geschlechterrolle, einem positiven, affirmativ wirkenden Körperkonzept in Verbindung mit dem Wissen um die Nutzung des Körpers, emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und weiteren Erwachsenen, einer positiven Zukunftserwartung bzw. Zukunftsperspektive, beruflicher Arbeitsfähigkeit, Vorstellungen zur Familiengründung, intellektuellen Fähigkeiten und ziviler Kompetenz, sozial verantwortlichem Verhalten, eines Werte- und Ethik-Systems, welches das Verhalten lenkt und der Entwicklung der Identität (Havighurst, 1982; Dreher & Dreher, 1985).

Der Aufbau einer emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Je älter Kinder werden, desto mehr bleiben den Eltern bestimmte Lebensbereiche verborgen (Lipski, 2000). Dabei werden Kinder ihre eigenen Experten, v.a. wenn es um Freundschaften, Peerbeziehungen, Ängste, Sorgen, Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken geht. Fraglich ist hierbei allerdings, ob sie über diese Themen auch kommunizieren können (Zill, 2001). Sie sind ebenfalls Experten im Umgang mit neuen Medien wie dem Internet, Smartphone oder sozialen Netzwerken und den Eltern oder anderen Erwachsenen teilweise durch den Zugang zum Internet im Wissen über diese Themen voraus (Hunger, 2005). Nach Grob und Jaschinski (2003) entstehen die oben aufgeführten Entwick-

lungsaufgaben aufgrund von physischen Reifungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen und Werthaltungen und differieren mit der Zeit, dem Kulturkreis, der Person an sich und dem sozio-historischen Hintergrund.

1.2.5.5 Motivation

Um Verhalten zu erklären wird in der Psychologie vor allem auf das Konstrukt der Motivation zurückgegriffen. Sie stellt kein klassisches Entwicklungsfeld der Jugendlichen dar. Allerdings sind, wie Rheinberg (2004) es nennt, „Motivationsphänomene in bestimmten Kontexten“ (ebd., S.15) beobachtbar. Diese hängen wiederum mit entwicklungspsychologisch relevanten Faktoren wie Interessen und Zielen oder Motiven zusammen. Motivation ist nach Rheinberg die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (ebd., S.15), die jedoch eher ein abstraktes Konglomerat von einzelnen Komponenten und Teilprozessen darstellt, und in Bezug auf das Verhalten in einerseits Hinwendung und andererseits Meidung unterschieden werden kann (ebd.). Sie steuert die Richtung, Intensität und Dauer eines Verhaltens. Was ein erstrebenswerter Zielzustand ist, bestimmen subjektive Motive und Bedürfnisse (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Bei der Analyse des Begriffes der Motivation kann man z.B. nach einer Kategorisierung in Antrieb und Anziehung bzw. „Druck und Zug“ (Rheinberg, 2004, S.16) unterscheiden. Als Antreiber dienen vor allem Bedürfnisse, Triebe wie bei dem psychoanalytischen Ansatz Freuds oder Instinkte wie beim ethologischen Ansatz von Lorenz. Sie dienen hauptsächlich zur Erklärung von meist unbewussten und affektgesteuerten Vorgängen (Rheinberg, 2004) und werden hier nicht näher dargestellt.

Bedeutsam erscheint, dass es entweder angeborene oder erlernte Kopplungen von Trieben und Befriedigungshandlungen gibt. Dazu spielen neben innerorganismischen Vorgängen auch situative Faktoren eine Rolle im Motivationssystem. Anreize und Gelegenheiten aus der Umwelt können neben den Bedürfnissen ebenfalls antreibend wirken. Die Aktivierung einer Person ohne konkrete Zielorientierung, im Sinne einer Bereitschaft zur Aktivität, kann ebenfalls dem Antrieb zugeordnet werden, stellt jedoch nur eine „Teilkomponente des Motivationsgeschehens“ (Rheinberg, 2004, S.18) dar. Die Vorstellung von einem anziehenden Zielzustand, der aktivierend auf den Organismus wirkt, stellt die andere Seite von Erklärungsversuchen zur Motivation dar und hängt stark von subjektiven Erwartungen und Einschätzungen der Zweckmäßigkeit einer Handlung ab (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Diese hängen wiederum von persönlichen Faktoren ab. Neben den gesetzten Zielen sind die Motive einer Person für die Motivation im Zusammenspiel mit der Situation entscheidend. Während die Umwelt bestimmte Reize liefert, bestimmen die Motive als zeitlich überdauernde Vorlieben einer Person, welche Reize aus der Umwelt zu Anreizen für die Person in einer Situation werden. Über sie sollen höhere Zielzustände erreicht werden (ebd.). McClelland (1987) unterscheidet drei sozio-gene Motive. Beim Anschlussmotiv streben Menschen Freundschaften, Zuneigung oder Sicherheit an. Mit dem Machtmotiv versuchen Menschen Kontrolle, Status, Bedeutsamkeit und Dominanz zu erreichen. Mit dem Leistungsmotiv stehen für Menschen Neues, Erfolg, Abwechslung und Fortschritt im Mittelpunkt (McClelland, 1987; Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Man spricht in Bezug auf die Motive auch von Macht-, Leistungs- und Anschlussmotivation (Heckhausen, 1989).

Außerdem lässt sich die intrinsische von der extrinsischen Motivation unterscheiden. Diese beiden Klassifizierungen sind in der Fachliteratur nicht einheitlich voneinander abgegrenzt. Im Allgemeinen

liegt intrinsisch motiviertes Verhalten dann vor, wenn eine Person etwas aus einem inneren Antrieb tut. Extrinsisch motiviert ist eine Person demnach dann, wenn der Grund für das Verhalten außerhalb der Person liegt. Dies kann auf die Tätigkeit bzw. den Handlungsvollzug an sich, die Thematik, den Interessensgegenstand oder die Person selbst bezogen sein (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). In der vorliegenden Arbeit wird durch die Nähe zu Deci und Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie der Motivation, welche später in dieser Arbeit eine Rolle spielt, dem Ansatz DeCharms (1968) gefolgt, wonach eine Unterscheidung auf der Basis der eigenen kausalen Autonomie also letztlich der Selbstbestimmung der Person bei einer Handlung erfolgt. Eine Person handelt demnach intrinsisch motiviert, wenn sie bei ihrem Handeln nicht von außen kontrolliert wird, sie also z.B. etwas nicht nur deswegen tut, weil ihr ein äußerer Anreiz gegeben wird. Ryan und Deci (2000a; Deci & Ryan 2008) sehen neben dem Autonomiestreben noch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben als Triebkraft für intrinsisch motiviertes Handeln.

Für die Motivation eines Menschen ist im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls bedeutsam, als dass Emotionen nach Heckhausen (1989) in bestimmten Situationen durch ihre schnelle Bewertung respektive Interpretation eine Handlungstendenz auslösen können. Affekte, als Teilkomponente der Emotionen, werden hier über Motive generiert. Die Motive einer Person bestimmen also mit, welche Emotionen in bestimmten Situationen in Bezug auf bestimmte Reize der Umwelt von einer Person erzeugt werden. Außerdem erfolgt eine Bewertung eines Zielzustandes, womit dieser wiederum als Erfahrung dient und zukünftige Motivationsprozesse beeinflusst.

1.2.5.6 Bedürfnisse

Im Rahmen dieses Gliederungspunktes werden zunächst mögliche Typologisierungen zu Arten von Bedürfnissen dargestellt, worauf sich mit drei besonders wichtigen psychologischen Grundbedürfnissen auseinandergesetzt wird. Schließlich wird versucht, für Kinder und Jugendliche typische Bedürfnisse aus verschiedenen Arbeiten der Fachliteratur hierzu zusammenzutragen.

1.2.5.6.1 Arten von Bedürfnissen

Menschliche Bedürfnisse dienen u.a. als Grundlage für den antriebgesteuerten Erklärungsansatz zur Motivation, der im vorherigen Gliederungspunkt bereits dargestellt wurde. Sie werden im Folgenden vor allem aus einer ökonomischen Sichtweise heraus dargestellt, denn sie stellen den Ausgangspunkt aller Marketingüberlegungen dar, was erklärtermaßen in der vorliegenden Arbeit mit dem Sportunterricht in Verbindung gebracht werden soll.

Bedürfnisse sind Gegenstand der Marktforschung, welche diese identifizieren und konkretisieren möchte und zudem ein hypothetisches Konstrukt, das eng mit dem wahrgenommenen Nutzen durch den Kunden verbunden ist. Sie sind aus ökonomischer Sicht Ausdruck eines subjektiv empfundenen Mangelzustands. Um sie zu befriedigen, benötigt der Mensch Güter, was nach der neoklassischen Konsumtheorie ein wirtschaftliches Handeln bedingt. Bedürfnisse werden als unbegrenzt gesetzt, da der Mensch nicht über die Mittel verfügt, sie unendlich zu stillen (Fellner, 2014; Raab, Unger & Unger, 2016).

Vom Bedürfnis abzugrenzen ist die ökonomische Größe „Bedarf“. Bedürfnisse sind u.a. Gegenstand der Psychologie und können durch die Ausstattung mit Kaufkraft zum Bedarf und schließlich zur

Nachfrage werden. Nicht jedes Bedürfnis führt zu einem Bedarf, da der Mensch eine Priorisierung seiner Bedürfnisse durchführt und sich diese im Zeitablauf auch ändert. Erst wenn der Mensch zu einem Nachfrager am Markt wird, er also die nötigen Mittel investieren möchte, kann schließlich sein Bedürfnis als Bedarf bezeichnet werden (Raab et al., 2016). Die beschriebene Dogmatik vom Zusammenhang von Bedürfnis und Kaufverhalten ist in dieser linearen Sichtweise umstritten. Albert (1998) verneint einen direkten Zusammenhang der beiden Größen. Fellner (2014) geht bei der Beschreibung von Konsumentenverhalten daher von Werten bzw. Zeitzielen aus, die individuell, kulturell, sozial und historisch bedingt sind. Daraus bildet eine Person Präferenzen für das folgende Verhalten. Dass jedoch Bedürfnisse das Verhalten zumindest indirekt bedingen, ist auch bei diesem Ansatz ersichtlich.

Bedürfnisse werden ihrer Art nach unterschiedlich in der Fachliteratur definiert. Galbraith (1972) unterteilt Bedürfnisse bspw. qualitativ nach physischer und psychischer Art, wobei Letztere in Industrienationen dominant sind und gezielt durch Werbung bzw. Verkaufsförderungsmaßnahmen beeinflussbar sind. Während physische Bedürfnisse ein auf die Befriedigung des Mangelzustands gerichtetes Verhalten auslösen, das einem meist auch bewusst ist, ist dies bei psychischen Bedürfnissen oft nicht der Fall (ebd.). Wenn man Durst hat, trinkt man etwas. Wenn man aber z.B. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder Kompetenz hat, ist nicht unbedingt klar, mit welchem konkreten Verhalten dies befriedigt werden kann.

Darüber hinaus lassen sich auch zeitlich stabile Dispositionen und momentane Zustände als Formen von Bedürfnissen unterscheiden. Bedürfnisse als zeitlich stabile Dispositionen sind Persönlichkeitsmerkmale (Raab, Unger & Unger, 2016.). Dementsprechend können Bedürfnisse als Dispositionen mit dem psychologischen Begriff des „Motivs“ und Bedürfnisse als temporäre Zustände zusätzlich mit dem psychologischen Begriff der „Motivation“ in Verbindung gebracht werden. Sie dürfen aber nicht einfach gleichgesetzt werden. Nach der „relational theory of behavior dynamics“ von Nuttin (1984) sind Motive stets auf bestimmte Gegenstände gerichtet und an definierte Handlungspläne gebunden, über die in höherem Maße reflektiert werden kann, was bei Grundbedürfnissen weniger der Fall ist. Gegenstände sind nach dieser Theorie alle Dinge, Ereignisse, Personen, Beziehungen oder subjektive Zustände, auf die subjektive Wünsche gerichtet sein können. Motive sind einem öfter bewusst als Bedürfnisse. Sie sind kognitiv verankerte Manifestationen von Bedürfnissen (ebd.). Salcher und Hoffelt (2011) betonen die oftmals mangelnde Bewusstheit und damit auch Erfragbarkeit von Bedürfnissen. Es machen sich eine Triebspannung und ein Bedürfnisdruck bemerkbar, deren zugrundeliegendes Bedürfnis nicht ermittelbar scheint. Zudem tritt den Autoren zufolge das Phänomen auf, dass durch ein neues Produkt bestimmte Bedürfnisse scheinbar erst künstlich geweckt werden. Dass Bedürfnisse durch Einflüsse von Produkt oder Werbung artifiziell entstehen, ist nicht bewiesen. Vielmehr gilt den Autoren zufolge die These, dass die Einflüsse auf latente Dispositionen treffen, die bereits vorher vorhanden waren. Man spricht daher auch von *latenten Bedürfnissen*, die erst durch ein gewisses Maß an Bedürfnisdruck oder ein zur Bedürfnisbefriedigung besonders geeignetes Produkt in Erscheinung treten und bewusst werden.

Eine weitere Möglichkeit, Bedürfnisse zu kategorisieren, in eine Rangfolge zu bringen und die Motivation von Menschen zu erklären, die zwar z.B. in ihrem hierarchischen Aufbau, der Generalisierung und inhaltlich umstritten ist (z.B. Wahba & Bridwell, 1976), aber dennoch nicht unerwähnt bleiben

soll, ist die Bedürfnispyramide nach Maslow (1954/2003). Diesem Ansatz zu Folge gibt es auf unterster Ebene physiologische Grundbedürfnisse, darüber Sicherheitsbedürfnisse, gefolgt von sozialen Bedürfnissen, Bedürfnissen des Selbstwertes und schließlich das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung an der Spitze. Nach Maslow werden höher liegende Bedürfnisse nur angestrebt, wenn die darunter befindlichen befriedigt sind.

1.2.5.6.2 Basale psychologische Bedürfnisse

Ryan und Deci (2000a; Deci & Ryan 2008) koppeln in ihrer Selbstbestimmungstheorie die Genese von persönlichen Interessen an die Befriedigung dreier angeborenen psychologischer Grundbedürfnisse zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, die sowohl für intrinsische wie auch extrinsische Motivation relevant sind. Zunächst ausschließlich extrinsisch motivierte Handlungsziele können dabei in einem stufenweisen Entwicklungsprozess vom eigenen Ich akzeptiert und im eigenen Selbst internalisiert werden, wodurch sie letztlich *intrinsischen Motivcharakter* erhalten. Die folgenden drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (ebd.) sind Verkörperungen eines dem Menschen innewohnenden Strebens nach einem kohärenten Selbst in einem sozialen Gefüge. Diese sind:

1. Das Selbstbestimmungs- bzw.- Autonomiestreben
2. Das Erleben von Kompetenz
3. Die soziale Eingebundenheit

Autonomie steht für das Erfahren von freiwilligem, selbstreguliertem Handeln unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Betrachtung und Harmonisierung von Verhaltenszielen. Dieses Bedürfnis steht in Verbindung zum wahrgenommenen autonomen Handeln im Origin vs. Pawn Ansatz von DeCharms (1968) und ist gleichzeitig eng mit der typischen Entwicklungsaufgabe des Ablösens von den Eltern durch Jugendliche verbunden. Autonomie meint jedoch bei Kindern und Jugendlichen nicht totale Freiheit oder vollkommen unbeeinflusst von anderen Personen zu sein, sondern nur dort frei handeln zu wollen, wo man Erfolgsaussichten zur Bewältigung einer Aufgabe sieht (Krapp, 2005). Damit ist folglich keine totale Handlungsautonomie gemeint, sondern eine Ermöglichung von Freiräumen und Unterstützung bei der Realisierung von Handlungen. Nach DeCharms (1968) sollten die Bedingungen so gestaltet werden, dass sich Schüler wie auch Lehrer nicht fremdbestimmt geleitet in ihrem Handeln fühlen, sondern kausale Autonomie erleben, was Engagement und Selbstverantwortung steigert. Ein dazu konträres autoritäres Kontrollverhalten einer Lehrkraft fördert nach Weinert und Helmke (1995) eine negative Einstellung von Kindern und Jugendlichen gegenüber dem jeweiligen Schulfach. Im Hinblick auf die Entwicklungsaufgabe, sich zu einem unabhängigen Teil der Gesellschaft zu entwickeln, erscheint die steigende Signifikanz des Bedürfnisses nach Autonomie mit Fortschreiten der Adoleszenz gegeben. Eccles und Midgley (1989) stellen fest, dass das wahrgenommene Ausmaß respektive die negative Bewertung der Kontrolle mit der Entwicklung zunimmt und das Bedürfnis nach höherer Selbstbestimmung widerspiegelt.

Kompetenzerleben ist an wahrgenommene Handlungsautonomie gebunden (Connell & Wellborn 1991) und umfasst das Erleben von Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977) und die Kompetenzmotivation bzw. „effectance motivation“ bei White (1959), welche vor allem durch positives Feedback (Deci

& Ryan, 1993) und ein optimales Anforderungsniveau der Aufgaben gefördert wird. Das Kompetenzerleben in der Schule fördern eine klare Strukturierung mit klarer Handlungsstruktur und angemessenen Leistungsanforderungen¹⁶ bei angemessenem Unterrichtstempo und niedrigem subjektiv empfundenen Leistungsdruck (Daniels, 2008). Dabei ist eine Variabilität und Tendenz zur schülerangepassten Verzögerung des Unterrichtstempos nach Helmke und Schrader (1990) förderlich für den Aufbau und Erhalt einer positiven Einstellung gegenüber dem jeweiligen Schulfach. Die intraindividuelle Bezugsnorm im Feedback fördert im Besonderen die Selbstwirksamkeit und das Kompetenzerleben des Schülers (Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg & Krug, 1999; Lüdtke & Köller, 2002), was sich, wie oben erläutert, auf Motivation und Interesse positiv auswirken sollte. Es zeigt sich außerdem, dass das Kompetenzerleben durch intraindividuelle Leistungsvergleiche, d.h., einer Anwendung der individuellen Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung auf mittelfristige Sicht gestärkt wird sowie zu realistischen Zielsetzungen und positiverer Selbstbewertung mit höherer Erfolgszuversicht führt (Rheinberg, 1980).

Die soziale Eingebundenheit beruht auf der motivationalen Tendenz, Kontakte in einem sozialen Milieu zu knüpfen, sich dort zu integrieren und schließlich geborgen zu fühlen (Deci & Ryan, 1993). Sie steht im Zusammenhang mit dem Begriff der „Bindung“ bei Harlow (1958)¹⁷ und ist Voraussetzung für eine mögliche Internalisierung von externen Anforderungen. Neben dem Gefühl von sozialer Geborgenheit sind auch die Identifikation mit anderen und die Anerkennung und Akzeptanz von anderen wichtige Faktoren bei diesem Bedürfnis (Deci & Ryan, 2000a). Die soziale Einbindung ist insbesondere in Situationen des Betretens von neuen Wissensfeldern bzw. Tätigkeitsfeldern relevant für die Interessensbildung (Ryan & Deci, 2000b). Einen positiven Effekt haben sowohl die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft um Ängste und Probleme der Schüler, die Sozialorientierung der Lehrkraft, ausgedrückt durch Wertschätzung und Interesse der Lehrkraft gegenüber den Schülern (Skinner & Belmont, 1993) sowie die Einbindung kooperativer Lernformen und Gruppenarbeiten in den Unterricht (Johnson & Johnson, 1999). Vertrauen gegenüber der Lehrkraft in einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Schüler führt zu einer Verbesserung von Lernmotivation und Einstellung gegenüber dem jeweiligen Fach. Dabei steht dem erhöhten Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in der Pubertät oft ein zunehmend unpersönliches und von wenig Vertrauen geprägtes Verhältnis von Lehrer und Schüler gegenüber (Daniels, 2008).

Die Schule stellt nur einen Teil der Lebensumwelt dar, der sich jedoch aus motivationaler Sicht zunehmend negativ durch eine Abnahme von Motivation und Interesse darstellt (Eccles et al, 1993; Anderman & Maehr, 1994). Diese Rezession kann u.a. durch die von Oerter (1998) und Eccles und Midgley (1989) propagierte, stark reglementierend und kontrollierend wirkende Lernumgebung in der Sekundarstufe erklärt werden. Eccles (2007) stellt vor diesem Hintergrund die *Minderbefriedigung* der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie in der Schule heraus.

¹⁶ Dies kann mit der Passung von Anforderung und Fähigkeiten beim Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1985) verglichen werden.

¹⁷ Harlow (1958) entwickelte seine Theorie allerdings bei der Untersuchung von kleinen Affen und künstlichen Muttertieren.

Im Sinne der Passung von Anforderungen und Fähigkeiten ist die Methode der Aptitude-Treatment-Interaction bzw. der adaptive Unterricht nach den Ergebnissen von Giaconia und Hedges (1982) förderlich für das Selbstkonzept und für eine positive Einstellung gegenüber der Schule.¹⁸ Allerdings können so auch interindividuelle Leistungsgefälle verstärkt werden, was dieses Ergebnis relativiert und zum Beispiel durch einen Methodenmix aus Individualisierung des Lernangebots, direkter Instruktion, kooperativem Lernen und einem Tutorensystem vermindert werden kann (Helmke & Weinert, 1997). Die gleichen Effekte werden durch Elemente der Mitbestimmung im Sinne des Origin vs. Pawn Ansatzes in Bezug auf Lerninhalte und -abläufe ermöglicht (Deci & Ryan, 2000b; Weinert & Helmke, 1995), wobei diese Elemente echte und relevante Entscheidungen betreffen sollten, um tatsächlich die wahrgenommene Autonomie zu erhöhen (Schraw, Flowerday & Reisetter, 1998).

1.2.5.6.3 Mögliche typische Bedürfnisse

Für die vorliegende Arbeit bedeutsam erscheint das Stage-Environment-Fit-Modell von Eccles, Midgley, Wigfield, Miller Buchanan, Reuman, Flanagan und Mac Iver (1993). Dieses basiert auf der Theorie der Person-Umwelt-Passung (z.B. Hunt, 1975), welche eine Passung zwischen Umwelt- und Personmerkmalen als für die Person erstrebenswert ansieht, wobei nicht die Merkmale in der Person und Umwelt an sich, sondern einzig das Maß der Passung über Zufriedenheit und Erfolg entscheidet (French, Rodgers & Cobb, 1974).¹⁹ Hunt (1975) zufolge sollten Lehrer die momentanen Bedürfnisse entwicklungsangepasst bedienen, wobei die Unabhängigkeit des Schülers als langfristiges Ziel gesehen werden sollte. Zur optimalen motivationalen Entwicklung sollten also die schulischen Anforderungen und die Art von Unterricht *an die Bedürfnisse Jugendlicher angepasst sein*, um als angemessene Entwicklungsumwelt dienlich sein zu können. Die Frage ist aber, welches typische Bedürfnisse über die basalen psychologischen Grundbedürfnisse hinaus von Kindern und Jugendlichen sind, die in den Fokus einer Lehrkraft rücken sollten und welche Art der Kategorisierung von Bedürfnissen man dabei wählen sollte.

Mit dieser Fragestellung haben sich bspw. Garrison und Garrison (1975) auseinandergesetzt und dafür die Bedürfnispyramide von Maslow (1954/2003) aufgegriffen. Dabei stellen sie typische Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen als Motor ihrer Entwicklung dar. Demnach wird Entwicklung durch Ermöglichung der Befriedigung dieser Bedürfnisse vorangetrieben. Katz-Bernstein (2010) stellt im Rahmen der Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychotherapie ebenso typische Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen umfassend in einer Zusammenschau dar, betont aber dabei, dass diese nicht vollständig ist, da Grundbedürfnisse aus einer Vielzahl an Entwicklungsaufgaben erwachsen.

Eine vollständige Auflistung typischer Bedürfnisse kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht erfolgen. Um eine geeignete Auswahl für den Zweck dieser Arbeit festzulegen, erfolgt nun eine gesammelte Darstellung der Ergebnisse von Deci und Ryan (2008), Ryan und Deci (1993), Katz-Bernstein (2010) sowie Garrison und Garrison (1975). Ähnliche Kategorien werden dabei zusammengelegt. Nach Deci und Ryan (1993) müssen dem Bedürfnis nach Entwicklung des Ichs das Kompetenzerleben

¹⁸ Vgl. Helmke und Schrader (1990)

¹⁹ Diese Erkenntnis wurde vor allem in der Forschung um Stressbewältigung und die sogenannte Work-Life-Balance am Arbeitsplatz erlangt (z.B. French et al., 1974).

und das Streben nach Autonomie untergeordnet werden. Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung hat ebenfalls über das soziale Selbstkonzept und den Beziehungsaufbau Einfluss auf die Identitätsbildung (z.B. bei Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Die Kategorien von Garrison und Garrison (1975) bzw. Maslow (1954/2003) werden als Ergänzung genutzt um zusätzliche Bedürfnisse abzubilden. In der Zusammenfassung der Ergebnisse der genannten Autoren ergeben sich drei übergeordnete Kategorien von typischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Dies sind zunächst die *physiologischen Bedürfnisse* aufgrund körperlicher Veränderung, wozu alle auf den Körper bezogenen Bedürfnisse wie bspw. Essen, Trinken, Schlaf, Temperaturregulation, Integrität zählen. Daneben kann das *Sicherheitsbedürfnis* aufgrund der Verunsicherung durch körperliche und soziale Veränderungen genannt werden. Dazu benötigen Kinder und Jugendliche verlässliche Bezugspersonen, Schutzkompetenz, Selbstbehauptung und ein hinreichend stabiles Netz mit Wertmaßstäben, Grenzen und Regeln. Die dritte Kategorie betrifft das *Bedürfnis nach Entwicklung einer Identität* mit Vorstellungen zu erstrebenswerten Idealen, der Sinnfindung, der Entwicklung eines Selbstwertgefühls und Selbstkonzepts und von Zukunftsvisionen. Dazu gehören vor allem der Aufbau von Geschlechtsidentität, den Umgang mit dem anderen Geschlecht zu lernen, Berufsidentität, das *Bedürfnis nach Autonomie*, der Aufbau einer sozialen Identität durch *soziale Einbindung*, das *Erleben von Kompetenz* und die Interessensbildung. Mit dem untergeordneten psychologischen *Grundbedürfnis nach Autonomie* und Unabhängigkeit v.a. im sozialen Gefüge, das aber auch physisch, mental, ideologisch und finanziell gemeint sein kann, streben Kinder und Jugendliche nach engerem Kontakt zu Gleichaltrigen und einer zunehmenden Abgrenzung von Eltern und Erwachsenen. Ausubel (2003) sieht im Bedürfnis der Jugendlichen nach Unabhängigkeit, ein Bedürfnis nach primärem Status, der ihnen von der modernen Gesellschaft verweigert wird, und den Auslöser für die Konstitution von Peergroups. Mit dem untergeordneten psychologischen *Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung* werden Partizipation und Einbindung in eine Gruppenstruktur und Peer-Group aufgrund der Ablösung vom Elternhaus verfolgt. Dazu gehören auch das Gefühl von sozialer Geborgenheit, die Akzeptanz und der Respekt durch andere sowie die Identifikation mit anderen. Durch das psychologische *Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben* rücken Leistung und Fähigkeiten in den Fokus für die Komponenten „Eigen- und wahrgenommene Fremdbewertung“ innerhalb der Identität. Dies umfasst Erfolgserfahrungen bzw. das Erleben von Kompetenz und Anerkennung bei Leistungsanforderungen.

Im Zusammenhang mit den drei von Deci und Ryan (2008) gefundenen basalen Grundbedürfnissen stehen auch die drei Grundmotive nach McClelland (1987). Das von ihm definierte Machtmotiv beschreibt wie das Streben nach Selbstbestimmung und Autonomie eine Einbindung in Entscheidungen, geht jedoch etwas weiter, da auch der Einfluss auf andere Personen dazugehörig ist. Wird beides nicht genug bedient, kann sich ein Mensch bedeutungslos, ohnmächtig oder nicht beachtet fühlen. Dem Leistungsmotiv kann das Erleben von Kompetenz zugeordnet werden. Bei beiden kann eine zu geringe Erfahrung von eigenen Leistungen und die Anerkennung dieser zu negativen Auswirkungen auf den Selbstwert führen. Dies äußert sich in negativen Einstellungen zum eigenen Selbst, wonach man sich z.B. minderbegabt, nutzlos oder erniedrigt vorkommt. Schließlich kann das Zugehörigkeitsmotiv, auch Anschlussmotiv genannt, dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zugeordnet werden. Wird es zu wenig bedient, können sich Personen ausgeschlossen, allein, ohne Wert und unbeliebt fühlen (McClelland 1987; Deci & Ryan 1993).

Dieses Kapitel zeigt, dass Bedürfnisse durch ihren Zusammenhang mit den hypothetischen Konstrukten Motiv und Motivation je nach Auffassung direkt oder indirekt über eine Präferenzbildung das Verhalten beeinflussen. Bedürfnisse und das resultierende Verhalten ändern sich im Zeitablauf, dabei haben Jugendliche besondere Bedürfnisse, deren Berücksichtigung respektive Befriedigung ihr Interesse, ihre Motivation und ihre Einstellung und damit Bewertung eines Objektes im Hinblick auf dessen Nutzen beeinflussen. Bei der Arbeit mit Jugendlichen im Schulunterricht sollten deren Bedürfnisse entwicklungsgerecht berücksichtigt werden, da Lernaktivität auch als Verhalten interpretiert werden kann, welches vor allem aus motivationaler Sicht auf die Befriedigung vorhandener oder geschaffener Bedürfnisse aufbaut.

1.2.5.7 Interesse

Bereits Herbart (1806) stellt die pädagogische Bedeutsamkeit des Interesses für den Unterricht heraus. Er sieht es als „Sache des Unterrichts, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt“ (ebd., S.109), einen Reichtum an interessanten Gegenständen und Beschäftigungen zu liefern, um ein vielseitiges Interesse entstehen zu lassen, welches Herbart als Grundlage für Bildung betrachtet. Verschiedene Studien belegen, dass das schulische Interesse bereits in der Grundschule in Form der Lernfreude (Weinert & Helmke, 1997) und später bei Jugendlichen generell stark abnimmt (z.B. Baumert & Köller, 1998; Krapp, 1998). Inwiefern diese Abnahme auch für den Sportunterricht gilt, ist empirisch bisher kaum untersucht worden (Heim & Sohnsmeier, 2016).

Ergänzend zur Betrachtung der Bedürfnisse von Jugendlichen, welche nach den obigen Ausführungen mit der Lern- und Leistungsmotivation verknüpft sind, folgen eine Darstellung des psychologischen Konstruktes „Interesse“ im Zusammenspiel mit der Motivation und nach dem Münchner Interessenkonzept. Danach werden ausgewählte Interessensfelder und deren Entwicklung im Jugendalter umrissen.

1.2.5.7.1 Interesse und Motivation

Das Hypothetische Konstrukt „Interesse“ steht ähnlich wie die Bedürfnisforschung in engem Zusammenhang zur Motivationsforschung respektive zum Konzept der intrinsischen Motivation (Krapp, 1993). Es besteht zwischen beiden Konstrukten eine Verwandtschaft, jedoch wird in Theorien zur Lernmotivation laut Daniels (2008) kein stabiler Bezug zwischen der Person und einem Gegenstand hergestellt respektive angenommen. Intrinsische Motivation wird Daniels (2008) zufolge in der Forschung zur Lernmotivation als unabhängig vom Gegenstand gesehen. Dabei könnten erworbene Interessen als Ursache für intrinsische Motivation ausgeblendet sein. Dies deckt sich mit den bisherigen Darstellungen zu den durch verschiedene Güter befriedigbaren Bedürfnissen, die als momentaner Zustand die Motivation begründen und ebenfalls nicht an konkrete Gegenstände gebunden sein müssen. Interessengeleitet werden Handlungen nicht aufgrund der Thematik des angestrebten Zielzustandes oder der Attraktivität des Tätigkeitsvollzuges vollzogen (vgl. Flow-Erleben bei Csikszentmihalyi, 1985; Halisch, Kuhl & Rheinberg, 1987), was im Sinne des weit gefassten Begriffs der intrinsischen Motivation wäre (Rheinberg, 2004). *Das Interesse beschreibt einen stabilen Person-Gegenstands-Bezug, der die Präferenzbildung bei der Tätigkeitsauswahl, die Verknüpfung von Emotionen mit Handlungen und die Einstellung gegenüber bestimmten Gegenständen beeinflusst* (Krapp, 2010b)

und sich bspw. nach Gegenstandsfeldern wie Sport, Fußball, Tiere etc. gliedern lässt (Rheinberg, 2004).

In der Person-Gegenstands-Konzeption können Gegenstände, auf die sich das Interesse bezieht, konkrete Dinge, Ideen oder Wissen über Themen der sozialen und materiellen Umwelt und Tätigkeiten (z.B. Sporttreiben, Bewegung) sein, mit der sich eine Person strukturiert auseinandersetzt, diese kognitiv repräsentiert und eine Beziehung damit konstruiert (Krapp, 1999; Krapp, 2010a). Beachtenswert erscheint, dass zu Gegenständen eine negative Einstellung und gleichzeitig ein großes Interesse vorhanden sein können, da das Interesse über die persönliche Bedeutungszuschreibung gebildet wird (ebd). Auch Personen können als Interessengegenstände definiert werden, sofern eine Hinwendung zu ihnen nicht auf anderen Motiven beruht (Fink, 1989).

Eine Person, die interessengeleitet handelt, erlebt sich selbstbestimmt und ist intrinsisch motiviert (Deci & Ryan, 1985). Ryan und Deci (2000b) sehen im kindlichen Spielen den Prototypen für intrinsisch motiviertes Handeln, egal ob es thematisch, tätigkeitsbezogen oder interessengeleitet motiviert ist. Es sei angemerkt, dass intrinsische Motivation egal ob interessen- oder tätigkeitsgeleitet zu besseren Leistungen nach den Ergebnissen von (Deci & Ryan, 1994; Schiefele & Schreyer, 1994; Schlag, 2004) im Vergleich zu den Leistungen bei extrinsisch motiviertem Lernen führt.²⁰ Eine Förderung des Interesses kann also die intrinsische Motivation stärken, welche wiederum ein Indikator für Freude am Unterricht bzw. ein Qualitätsindikator sein könnte. Intrinsische Motivation im Unterricht kann nach Pintrich und Schunk (1996) über herausfordernde aber nicht überfordernde Aufgaben, durch Abwechslung und Überraschung, durch Gewährung von Autonomie und durch Fantasie anregende und handlungsorientierte Aktivitäten gefördert werden.

1.2.5.7.2 Münchner Interessenskonzept

Es bestehen verschiedene Modelle rund um das Interessenkonstrukt, welches zunächst in den Anfängen der Psychologie als Wissenschaftsdisziplin thematisiert wurde und maßgeblich durch Schiefele (1978) in der pädagogischen Psychologie eine Wiederentdeckung erfuhr (Krapp, 1999). Da moderne Theorien um das Interesse auf grundlegenden Annahmen dieser aufbauen, beschränkt sich der Autor auf die Darstellung des Münchner Interessenskonzepts (Krapp, 1999). In dessen moderner Form wird das Interesse nicht mehr nur auf seinen Gegenstandsbezug als Aggregat von emotionaler, wertbezogener und kognitiver Komponente (vgl. Schiefele, 1978) begrenzt, sondern als Persönlichkeitsmerkmal definiert, das sich zusätzlich aus gefühlsbezogenen und gefühlsneutralen intrinsischen Valenzüberzeugungen zusammensetzt (Schiefele, 1996).

Gefühlsbezogen sind Valenzen dann, wenn Gegenstände direkt mit bestimmten Emotionen im Gedächtnis, d.h. nicht aufgrund der Beziehung zu anderen Gegenständen, verbunden sind. Ein optimaler Aktivierungsgrad bzw. Spannungserleben (Berlyne, 1960), die Lernfreude als affektive Kompo-

²⁰ Schneider, Körkel und Weinert (1989) und Chi (1981) zeigen zudem, dass Kinder in einem bestimmten Wissensgebiet eine hohe Expertise durch Konzentration ihres Interesses erlangen können und diese sich bei späteren Reproduktionsleistungen bedeutender als das Alter auswirkt.

nente der Einstellung zum Lernen (Helmke, 1993), die Befriedigung basaler psychologischer Bedürfnisse (Ryan & Deci, 2000a; Deci & Ryan, 2008) oder das Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 1985) sind dafür typische emotionale Komponenten (Berlyne, 1960).

Gefühlsneutrale Valenzen beschreiben die konstruierte persönliche Bedeutsamkeit, die einem Gegenstand direkt zugeschrieben wird (Schiefele, 1996). Dabei steigt mit der Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die eigene Identität respektive der Verortung im Selbstkonzept die subjektive Bedeutsamkeit. *Interessen sind folglich im individuellen Wertesystem des Menschen verankert und beeinflussen langfristig betrachtet die Identitätsbildung über das Wertesystem und die Identifikation mit dem Interessensgegenstand* (Krapp, 1992). Todt und Schreiber (1998) stellen in Ergänzung dazu fest, dass sich die Interessen im Zusammenspiel mit der Formung des Selbstbildes entwickeln, also des Teiles der Identität, der durch Selbstwahrnehmung definiert wird.

In Anlehnung an Hidi und Baird (1986) definiert Krapp (1992) auf der einen Seite ein individuelles (persönliches) Interesse, welches als Persönlichkeitsmerkmal über Wertvorstellungen und Handlungsbereitschaften charakterisiert wird. Hier kann man zudem nach Todt, Drewes und Heils (1994) ein Interesse als Disposition bzw. trait und ein aktualisiertes Interesse bzw. state, das momentan hervorgerufen wird, unterscheiden. Dieses Interesse ist persönlich begründet und Handlungen nach diesem dienen als Realisierung einer Persönlichkeitseigenschaft oder Einstellung gegenüber einem Gegenstand. Auf der anderen Seite wird ein situationales Interesse definiert, das durch die Interessantheit der Lernumgebung bestimmt wird und bspw. durch überraschende neuartige Informationen oder bestimmte Anreize der Thematik ausgelöst wird. In der Anfangsphase einer Interessenentstehung oder bei noch schwach ausgeprägtem individuellem Interesse spielt die situative Anreizqualität eine signifikante Rolle. Zuwendung zu und Beschäftigung mit dem Lerngegenstand können hierdurch angeregt werden. Ist bereits ein hohes Interesse vorhanden, rücken die situativen Bedingungen in den Hintergrund bis zur Bedeutungslosigkeit und werden gegebenenfalls von einer hoch interessierten Person verändert bzw. sucht sich diese eine ihren Neigungen entsprechende Situation (Krapp, 1999).

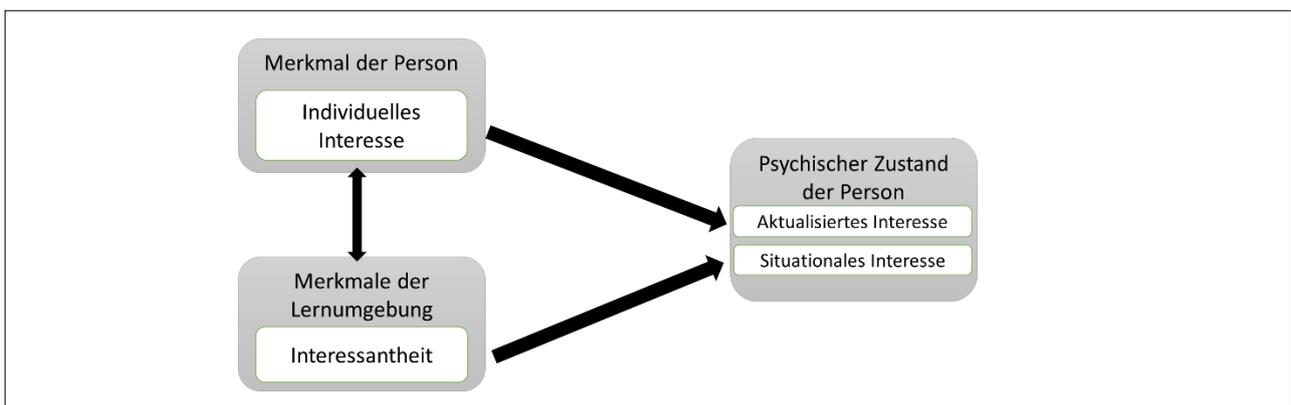


Abbildung 1: Relationen der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts nach Krapp (1992, S.750)

Sowohl das individuelle Interesse als Disposition als auch die Interessantheit und das aktualisierte Interesse als state stehen in Relation zueinander und bedingen sich gegenseitig während einer interesselgeleiteten Handlung. Diese Zusammenhänge möchte Abbildung 1 verdeutlichen. Todt et al. (1994) spezifizieren die Gegenstandsseite dazu genauer, indem sie die Lebensbereiche „Beruf“,

„Freizeit“ und „Schule“ mit den Inhaltsbereichen „sozial“, „künstlerisch“, „handwerklich“, „forschend“, „ausführend“ und „unternehmerisch“ zu einer Matrix verbinden, in der jedem Lebensbereich verschiedene Inhaltsbereiche in den erläuterten sechs Formen zugeordnet werden. Konsequenz aus dieser Heuristik ist, dass Interessen jeweils an einen Lebensbereich gebunden sind und in diesen verschiedenartig ausgebildet oder auch kontextübergreifend entwickelt werden können. Zudem können auch allgemeine Interessen in bestimmten Gebieten wie z.B. dem Sport bestehen, in denen wiederum gesonderte spezifische Interessen wie bspw. bei einer Sportart entstehen können. Dabei dienen Gelegenheiten und wiederholt positiv wahrgenommene Handlungen mit diesen konkreten Anregungen als spezifische Interessen bildende Faktoren. Im Lebensbereich „Schule“ stehen meist für den Schüler der Wissenserwerb und der Wunsch nach Leistung und Erfolg im Vordergrund, was sich auf die Interessenbildung darin auswirkt (ebd.).

1.2.5.7.3 Interessen von Kindern und Jugendlichen

Mit einem Alter von sieben Jahren können Kinder zunehmend besser ihre eigene Kompetenz über das Feedback der Lehrer oder den sozialen Vergleich in der Schule beurteilen und beginnen ihre Interessen im Einklang mit ihren Fähigkeiten zu entwickeln (Todt & Schreiber, 1998). Ab einem Alter von ca. zehn Jahren, also ungefähr mit dem Eintritt in eine weiterführende Schule, bilden Schüler sich eine Vorstellung über ihre gesellschaftliche Position im Moment und in der Zukunft (ebd.). Die Beschäftigung mit der Berufswahl steht insbesondere in der zehnten Jahrgangsstufe im Vordergrund. Interessen werden in einem funktionalen Prozess bei der Ausbildung der Identität aufgrund von subjektiven Annahmen über Geschlechterrollen, die eigenen Kompetenzen und das Selbstbild mit Vorstellungen zur gesellschaftlichen Position in der Zukunft ausgebaut oder verringert und bilden ein zunehmend kohärenteres Geflecht im Einklang mit einem kohärenten Selbstbild heraus (Dreher & Dreher, 1985).

Eine mögliche Ursache für das bereits zu Beginn dieser Arbeit geschilderte Absinken des schulischen Interesses sehen Baumert und Köller (1998) in der Sekundarstufe I im Prozess der Interessendifferenzierung, der jedoch aus entwicklungspsychologischer Sicht funktional ist, da Jugendliche ständig an ihrem Selbstbild unter der Wahrnehmung ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten, was zu einer differenzierteren Selbsteinschätzung und Hinwendung zu bestimmten Lerngegenständen führt. Die sich daraus ergebenden Selektionsprozesse sind also nur das Phänomen einer aktuellen Identitätsentwicklung.²¹ Die Auswirkungen der Interessendifferenzierung werden besonders deutlich bei der Betrachtung verschiedener Studien zur Entwicklung des Freizeitverhaltens. Kinder und Jugendliche in Deutschland sind sowohl in der Freizeit wie auch in organisiertem Rahmen kulturell aktiv. Besonders in der Kindheit in einem Alter von 9-12 Jahren sind Malen, Handarbeit, ein Instrument spielen und das Singen beliebt in dieser Altersgruppe (Grgic, Holzmayer & Züchner, 2013). 21% musizieren mehrmals pro Woche (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2016). Je älter die Jugendlichen werden, desto geringer ist der Anteil der kulturell Aktiven, wobei mediagestützte kreative Aktivitäten vor allem bei den männlichen Jugendlichen an Bedeutung gewinnen. Im Alter von 9 bis 10 Jahren nutzen fast 90% der Kinder das Internet. Ab einem Alter von 15 Jahren gelten die Jugendlichen als medial sozialisiert, da die Häufigkeit der Nutzung ab diesem Alter stagniert.

²¹ Siehe hierzu auch Daniels (2008).

Bedeutsam erscheint, dass Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten das Internet intensiver nutzen, wobei in diesem Zusammenhang zusätzlich eine negative Korrelation von hoher Internetnutzung mit kultureller und sportlicher Aktivität zu beobachten ist (Grgic et al., 2013). Über 90% der 12 bis 19 Jährigen nutzen täglich ihr Handy und knapp 90 % täglich das Internet (Feierabend et al., 2016). Soziale Netzwerke sind ab 13 Jahren mehrheitlich wesentlicher Bestandteil der Nutzung (Grgic et al., 2013). Am meisten werden youtube, WhatsApp, facebook, Instagram, Google und Snapchat genutzt. 24 % spielen mehrmals pro Woche Videospiele und ein Fünftel der Befragten sogar täglich (Feierabend et al., 2016). Die bedeutendste Freizeitaktivität für Kinder und Jugendliche ist der Sport (Grgic et al., 2013). Für die Altersgruppe der 14 bis 19 Jährigen ist allerdings das Treffen mit Freunden die bedeutendste non-mediale Freizeitaktivität, wobei das Sporttreiben nur wenige Prozentpunkte dahinter liegt (Feierabend et al., 2016).

In der WIAD-Studie (2001), der JIM-Studie (Feierabend et al., 2016) wie auch in der MediKuS Studie des Deutschen Jugendinstituts (Grgic, et al., 2013) wird deutlich, dass das Sporttreiben eine herausragende Rolle in der Bedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche spielt. Dabei sind 80% der Mädchen und 90% der Jungen im Kindesalter sportlich aktiv. Dieses Niveau verringert sich bis zum Erwachsenenalter um etwa ein Viertel (Grgic et al., 2013). Es ist generell eine Abnahme der Sportaktivität ab einem Alter von 15 Jahren und besonders stark im Alter von 16 bis 17 Jahren feststellbar. Im Alter von 13-14 Jahren treiben noch 64% der Befragten mindestens vier Stunden Sport in der Woche, mit 18 Jahren sind dies nur noch 47% (WIAD, 2001).

Nach Grgic et al. (2013) ist eine Verschiebung vom organisierten zum selbstorganisierten Sport beobachtbar. Mit 23-24 Jahren sind noch 50% der Mädchen und 60% der Jungen im organisierten Sport aktiv. Die sportlich Aktiven sind zu 60-70% in Sportvereinen und mit 85-90% selbstorganisiert tätig. Nur 8-10% nehmen an einer schulischen Sport-Arbeitsgemeinschaft teil. Dabei treiben Kinder und Jugendliche grundsätzlich eher Individualsport als Mannschaftssport. Jungen präferieren über alle Altersgruppen hinweg die Sportart Fußball und Ballsportarten, während Mädchen Individualsportarten wie Laufen, Schwimmen, Radfahren und Reiten und allgemein Ausdauersportarten bevorzugen (ebd.). Jungen treiben mehr Sport pro Woche und messen ihm häufiger eine sehr hohe Bedeutsamkeit im Leben zu (WIAD, 2001). Signifikante Unterschiede lassen sich korrelativ folglich mit Alter, Geschlecht und Sportvereinsmitgliedschaft feststellen.

Aber auch der Sportunterricht und die Sportaktivität der Eltern spielen eine Rolle. Der Sportunterricht scheint dahingehend einen Einfluss auf die Bedeutsamkeit des Sporttreibens zu haben, dass diejenigen mit Sportunterricht diese höher als diejenigen ohne einschätzen (ebd.). Die Sportaktivität der Eltern kann zwar als richtungweisend für ein späteres Sporttreiben der Kinder und Jugendlichen angesehen werden (ebd.), nach der Untersuchung von Kurz, Sack und Brinkhoff (1996) sind jedoch die Peers deutlich einflussreicher. Grgic et al. (2013) kommen zu dem Ergebnis, dass die soziale Einbindung vor allem in Mannschafts- und Ballsportarten wichtig ist, jedoch die Motive, Zugänge, die Intensität und Art des Engagements erheblich mit der Sportart variieren. In Bezug auf die funktionale Interessendifferenzierung im Jugendalter ist ersichtlich, dass im Alter von 9 bis 12 Jahren der Großteil der Kinder simultan im Sport und Kulturbereich aktiv ist, während in den höheren Altersgruppen eine Fokussierung auf einen Bereich stattfindet oder auch ein Zurückziehen aus beiden Bereichen erfolgt. (ebd.).

1.2.5.7.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend besteht das Interesse einerseits aus einer individuellen dispositionalen Komponente als state und trait mit gefühlsbezogenen und wertbezogenen Valenzen gegenüber einem Gegenstand. Andererseits konstituieren interessenauflösende externe Bedingungen des Lerngegenstands und der Lernumgebung die situationelle Komponente des Interesses. Es ist abhängig vom Lebensbereich, der momentanen Situation aus Umwelt und Handlungsmöglichkeiten und ist veränderbar. Seine Bedeutung für intrinsisch motiviertes Handeln spielt für die Anregung zu selbstbestimmtem Lernen eine große Rolle. Dabei ist der Gegenstandsbezug obligat und grenzt das Interesse bspw. vom Konstrukt der intrinsischen Motivation ab.

Das Interesse nimmt eine bedeutende Rolle bei Lernprozessen ein. Die für den Menschen „kostbare“ da knappe Ressource der Aufmerksamkeit wird u.a. interessegeleitet verteilt. Interesse muss nicht mit einer positiven Einstellung gegenüber dem Gegenstand verbunden sein. Es sollte jedoch beachtet werden, dass dessen Ausbildung vom Lernenden selbst und dem Inhalt abhängig ist, wobei einem Schüler zugestanden werden sollte, dass er nicht für jede Thematik ein Interesse entwickeln wird und dies wohl auch nicht funktional ist, da nach Baumert und Köller (1998) eine Interessendifferenzierung Teil der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung ist. Alter, Geschlecht und Sportvereinsmitgliedschaft haben Einfluss auf das Interesse am Sport, welcher eine hoch signifikante Rolle in der Interessenslandschaft von Kindern und Jugendlichen spielt, die ab einem Alter von 15 Jahren in der Gesamtheit zurückgeht. Besonders die Nutzung des Internets korreliert negativ mit der sportlichen Aktivität, wobei soziale Medien dabei den Großteil der Nutzung einnehmen.

1.2.5.8 Identität und Selbstkonzept

Identitätsbildung ist ein lebenslanger Prozess (Erikson, 1966 / 2002), wird im Jugendalter jedoch durch die konzentrierten Veränderungen besonders vorangetrieben (Baake, 1994). Um das Konstrukt der Identität näher zu bestimmen, existiert eine Fülle an Definitionsansätzen, deren umfangreiche Darstellung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Es wird sich daher auf wenige beschränkt. Die Identität beschreibt nach Erikson (1966 / 2002) eine Verschränkung von bereits Erfahrenem und gerade Erlebtem mit Zukunftserwartungen, wodurch ein im Zeitablauf kontinuierliches und einheitliches Selbst erlebt wird. Sie beruht somit auf Erfahrungen, die durch Reflexion über das eigene Ich in erlebten Situationen und dadurch, wie andere Personen dieses Ich beurteilen, gebildet werden. Sodann werden diese z.B. mit gesellschaftlichen Erwartungen und eigenen Zukunftserwartungen in Relation gesetzt (Erikson, 1966 / 2002). Die Beurteilung durch andere wird aus konstruktivistischer Sicht ebenfalls vom Subjekt selbst wahrgenommen und konstruiert. Diesen Standpunkt etwas relativiert könnte man daher aus Sicht des Autors dieser Arbeit von einer „wahrgenommenen Fremdbewertung“ sprechen. Die Selbstreflexion wiederum schließt eine Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung ein. Fügt man die personale Kontrolle als motivationalen Bestandteil der Identität (Haußer, 1995) hinzu, ergibt sich über die Verschränkung der Definitionen von Erikson

(1966 / 2000) und Haußer (1995) eine für die vorliegende Arbeit hinreichende Abgrenzung von Identität als ein im Zeitablauf als kontinuierlich und einheitlich wahrgenommenes Konstrukt aus Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, personaler Kontrolle und wahrgenommener Fremdbewertung.²²

Das eigene Verhalten hat bei dieser Definition einen Einfluss auf die eigene Identität und andersherum bestimmt die Identität das eigene Verhalten. Dies ist eine der Kernaussagen innerhalb des symbolischen Interaktionismus, der auf George Herbert Mead und Herbert Blumer zurückgeht. Dieser kann und soll nicht in dieser Arbeit dargestellt werden, allerdings ist die Feststellung Meads (1970), dass sich eine konsistente Identität nur durch Kommunikation in sozialen Gruppen bzw. der Gesellschaft entwickelt, für die Arbeit mit Peers bedeutsam. Das Selbst produziert bedeutsames Verhalten um sich selbst darzustellen. Dadurch wird die Identität zu einem kontextabhängigen Konstrukt. Diese Feststellung ermöglicht den von White und Klein (2008) propagierten Anlass für Jugendliche, im vorübergehenden Moratorium der Identitätsfindung (siehe unten) in der Interaktion mit verschiedenen Personen auch verschiedene Selbstkonzeptarten auszuprobieren. Es ist also denkbar, dass Jugendliche in unterschiedlichen Gesprächssituationen in der vorliegenden Untersuchung auch unterschiedliche „Selbste“ darstellen.

Die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der eigenen Person wird als „Selbstkonzept“ bezeichnet, wobei dem Ansatz Rosenbergs (1979) gefolgt wird. Ihm zu Folge kann das Selbstkonzept als *Einstellung* gegenüber sich selbst aufgefasst werden, also die Neigung gegenüber dem Stimuli des Selbst positiv oder negativ zu reagieren. Es setzt sich wie jede Einstellung aus einer *kognitiven* (Selbstwahrnehmung, Fähigkeitsselbstkonzept, Wissen über eigene Person) und einer *affektiven* (Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen) Komponente zusammen (ebd.).²³ Während der Adoleszenz ist das Selbstwertgefühl stark variabel und kontextabhängig, da Diskrepanzen zwischen den angestrebten Selbsten und der tatsächlich wahrgenommenen Realität des eigenen Selbst dieses beeinflussen (Hannover & Greve, 2012). Das Körperkonzept kann neben dem sozialen, emotionalen und akademischen Selbstkonzept dem generellen Selbstkonzept untergeordnet werden. Es wird wiederum durch die körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch das körperliche Erscheinungsbild beeinflusst. Im sozialen Selbstkonzept sind die Peers und andere bedeutsame Personen einflussnehmend (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

²² Andere Definitionen vertreten bspw. Mead (1970), Keupp (1999) oder Marcia (1980).

²³ Schwierig erscheint es aus Sicht des Autors dieser Arbeit, eine konative Komponente zu bestimmen, was in der Fachliteratur auch nicht als Teil des Selbstkonzeptes aufgefasst wird. Das Verhalten gegenüber dem eigenen Selbst könnte sich aber z.B. im Umgang mit der eigenen Gesundheit äußern, wenn man bewusst Risiken für diese zulässt. Das wäre bei Extremsportarten, Drogenkonsum oder sonstigem den Körper schädigenden Verhalten der Fall. Auch wenn man schlecht oder positiv über sich redet, sich selbst schlägt oder für sein Verhalten bestraft oder belohnt, könnte man dies als konative Komponente werten, die zumindest für den externen Beobachter, der sich dem Selbstkonzept einer Person nähern möchte, erkenntnisbringend sein kann.

Es existieren mithin verschiedene Strukturmodelle, die Merkmale der Identität in eine Form bringen sollen, wozu auch die eingangs angedeutete Strukturierung bei Haußer (1995) zählt. Marcia (1980) unterscheidet im Zeitablauf vier Formen von Identität, die ein Leben lang dynamisch ineinander übergehen können:

- Diffusion, bei bisher geringer Exploration von Wünschen, Möglichkeiten sowie wenig Festigung und Umfang von Einstellungen und ohne Verpflichtungen.
- übernommene Identität, bei bisher ebenfalls geringer Erkundung von Möglichkeiten und fehlender kritischer Auseinandersetzung aber mit eingegangenen Verpflichtungen auf Basis von Orientierungspunkten aus der Familie und deren Umfeld.
- Moratorium, mitten in einer Phase der kritischen Auseinandersetzung und Suche nach Informationen allerdings ohne bisher eingegangene Verpflichtungen.
- Erarbeitete Identität, nach einer Phase hoher Exploration und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten hat man eine eigene Sichtweise und Verpflichtung entwickelt, die zu einer Entscheidung führten.

Prozessmodelle wie bspw. bei Berzonsky (1989) oder Keupp (1999/2013) fokussieren hingegen die Formung und Erhaltung der Identität. Eine detaillierte Darstellung solcher Modelle wird als nicht erheblich für diese Arbeit gesehen. Bedeutsam erscheint, dass Jugendliche sich nach dem Modell von Erikson (1968) wie auch bei Havighurst (1948) und Dreher und Dreher (1985) in einer Phase der Identitätsbildung befinden und erstmals intensiv damit befassen.

Bereits Bell (1988) stellt im Rahmen der Konsumentenforschung fest, dass über den Besitz von Gegenständen eine Erweiterung des Selbst geschieht bzw. dass Konsumenten ihre Besitztümer als Teil ihres Selbst betrachten. Nach der Theorie der symbolischen Selbstergänzung nach Wicklund und Gollwitzer (1998) können Differenzen von Selbstbild und Idealbild durch Symbole kompensiert werden. Dies impliziert eine Dynamik im Streben nach selbstbezogenen und sozial definierten Zielindikatoren zur Selbstdefinition, welche Gollwitzer, Bayer und Wicklund (2002) als „Identitätsziele“ (ebd., S.193) bezeichnen. Die dafür verwendeten Symbole dienen zur Ausgestaltung und Aufrechterhaltung der Selbstdefinition. Diese Ergänzung des Selbst nehmen folglich nur Personen mit aus ihrer Sicht unvollständigem Selbstbild in Erwartung der Wahrnehmung jener Symbole und einer folgenden sozialen Bestätigung vor, wobei sie die psychische Befindlichkeit anderer Personen in ihrer Umgebung vernachlässigen (ebd.). Dazu können sprachliche und körperliche (Gestik, Mimik, Verhalten) Kommunikation sowie dingliche Objekte im Besitz dienen. Typische Beispiele sind das Tragen von Markenkleidung oder teurer Uhren, das Fahren extravaganter Autos oder der Besuch einer teuren Privatschule um einen bestimmten sozialen Status darstellen zu wollen. Eine Selbstbeschreibung, die z.B. auf einen gewissen Status hinweist, wie „Ich achte beim Einkaufen nie auf den Preis“, ist ebenfalls eine „selbtsymbolisierende Handlung“ (ebd., S.195). Strack und Boer (2008) weisen nach, dass Jugendliche einen bestimmten Musikstil als Symbol der Selbstergänzung der Identität nutzen um persönliche Werthaltungen darzustellen, die eigene Identität zu stabilisieren und zudem eine Sympathiewirkung bei anderen Personen zu bewirken, welche jedoch von der Werthaltung des anderen zu diesem Stil abhängig ist.

Ebenso wie Musikstile können auch Sportarten bzw. das Treiben von Sport als Symbol der Selbstergänzung der eigenen Identität dienen. Gesetzt den Fall, dass dies bei Schülern so ist, könnten sie eine Abneigung gegenüber dem Sportunterricht entwickeln, sofern sie sich nicht mit dem darin behandelten Sport respektive der Art, mit der dieser Sport ausgeübt wird, identifizieren. Beispielsweise ist ein Schüler ein Ringer in einem Sportverein und möchte vor seiner Peer-Group als harter Kerl angesehen werden. Daher betont er, wie hart sein Sport ist. Behandelt der Sportlehrer nun im Unterricht eben diese Sportart und führt Regeln ein, die z.B. aus Gründen von Sicherheitsbedenken den Sport viel „weicher“ in den Augen des Schülers erscheinen lassen, könnte dieser sehr unzufrieden damit sein.

1.2.5.9 Peers und Peergruppen

Aufgrund des geplanten Forschungsvorhabens bedürfen die Begriffe „Peers“ und „Peergroup“ einer Abgrenzung. Zudem sollen die Einflüsse von Peers auf Kinder und Jugendliche genauer beleuchtet werden.

1.2.5.9.1 Definitionsansätze

Der Begriff „Peergroup“ umschreibt eine Gruppe von Menschen, die mindestens hinsichtlich einer bestimmten Eigenschaft homogen ist (Festinger, Schachter & Back 1963; Breidenstein, 2008). Die Verwendung des Begriffes ist im Hinblick auf weitere Merkmale in der Literatur jedoch nicht einheitlich (Ryan, 2000; Brown, 1990). Meist werden vor allem kleine Gruppen bzw. Cliques oder Freundeschaftskreise im Jugendalter als „Peergroup“ bezeichnet und deren Kohäsionsfaktoren z.B. bei Festinger et al. (1963) oder Cohen (1977) untersucht. Brown (1990) sieht in der Peergroup eine individuelle kleine Gruppe von vertrauten Personen, die regelmäßig interagieren und Zeit miteinander verbringen. Grob und Jaschinski (2003) bezeichnen eine Gruppe mit Jugendlichen in der gleichen Altersspanne als „Peergroup“ bzw. „Gruppe der Gleichaltrigen“. Dies ist Naudascher (1977) zufolge, das in der deutschen Literatur gängige Verständnis des Begriffes, dass jedoch nur einen Teil des „Peer“-Begriffes aus der wesentlich älteren anglo-amerikanischen Forschung zu dieser Thematik trifft, in welcher der Begriff jedoch Brown (1990) zufolge auch nicht einheitlich verwendet wird. Naudascher (1978) definiert die Peers, ausgehend von seiner altfranzösischen Wortherkunft, als Personen mit *gleichem Rang, Status*²⁴ und *ähnlichem Alter, die sich gegenseitig beeinflussen*. Eine *Peergroup* setzt sich aus eben solchen Personen zusammen. Naudascher (1978) stellt heraus, dass zu Peers Beziehungen gepflegt werden und diese auch als komparative (Quelle der Selbsteinschätzung) oder normative (Quelle von Einstellungen und Werthaltungen) Bezugsgruppe dienen können, sofern sie bei Entscheidungen oder Konfliktsituationen als primärer Orientierungspunkt dienen.²⁵ Breidenstein (2008) grenzt den Geltungsbereich des Peergroup Begriffes insofern ähnlich ein, dass die Peers aus seiner Sicht als altershomogene Personen zu weit und als Freundeschaftskreis zu eng definiert wären. Sinnvoller sei es, den Aspekt der *Altersgleichheit* mit dem Aspekt der *sozialen Beziehung* und *alltäglichen Orientierung* zu verschränken (ebd.). Damit könnten Online Communities

²⁴ Der Rang oder Status wird durch verschiedene soziale und psychologische Faktoren bestimmt, die Naudascher (1977) nicht genauer definiert.

²⁵ Vgl. auch Nörber (2003).

ebenso als Peergroups bezeichnet werden, soweit die genannten Bedingungen der Beziehung und Orientierung gegeben sind. In Bezug auf die Zusammensetzung einer Peergroup, kann man nach Kruse (2015) von einer Realgruppe mit starker Kohäsion sprechen. Ihre Mitglieder besitzen nach Corsten (2010) ein konjunktives Erfahrungswissen, welches sowohl gemeinsam erlebt als auch unabhängig voneinander entstanden sein kann.

In der anglo-amerikanischen Fachliteratur wird auch von einer „peer selection“ (bspw. Ryan, 2000, S.106) gesprochen. Ein Jugendlicher *wählt sich* demnach seine Peers und Peergroups selbst aus. Somit kann nur diese Person selbst für sich seine Peers bestimmen. Dabei konstituiert die Freiwilligkeit in der Bestimmung das Verständnis von Peers und Peergroups (Apel, 2003). Daran setzen bspw. Untersuchungen an, die die von Untersuchungspersonen genannten Freunde oder besten Freunde als Peers verstehen (bspw. Rubin, Bowker, McDonald & Menzer, 2013). Die generell unscharfe Abgrenzung des Peer-Begriffes ist aus Sicht des Autors ein Problem der Perspektive, da man Peers entweder aus Sicht des Jugendlichen selbst oder aus externer Sicht definieren kann und im Anschluss jeweils zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen kann. Es wird daher versucht in der vorliegenden Arbeit eine untersuchungsdienliche Definition vorzunehmen, da die Abgrenzung der Personen, die als Peers bezeichnet werden und was sie zu diesen macht, wesentliche Bausteine für das weitere methodische Vorgehen darstellen. Aus Sicht des Autors erscheinen die Argumentationen von Breidenstein (2008) und Naudascher (1977/1978) schlüssig, da man bei einem alleinigen Vorliegen von Altersgleichheit oder Freundschaft keinen extra Begriff der „Peers“ benötigte.

Peers werden daher, den obigen Ausführungen folgend, als jene Personen bezeichnet, die freiwillig als solche in einer Realgruppe gewählt werden, bezüglich sozialer und psychologischer Variablen gleichrangig sind, ein ähnliches Alter haben, ein konjunktives Erfahrungswissen teilen, sich gegenseitig als Orientierungspunkt bei ihrem Handeln dienen können und die in Beziehung zueinander stehen.

Letzterer Punkt nimmt den Aspekt der sozialen Beziehung bzw. Gemeinschaft nicht streng auf. Aus Sicht des Autors definiert Peers ein verbindendes Moment, das in einer Beziehung liegt, die die Mitglieder einer Peergroup eventuell nur selbst definieren können und das folglich nicht universell festgelegt werden sollte. Die Verwendung des Begriffes „Peergroup“ ist nach dieser Sichtweise sowohl an die soziale Relevanz hinsichtlich Orientierung und Bezugnahme als auch an das Alter gekoppelt.

Ryan (2000) betont, dass Jugendliche zu mehreren Peergroups gleichzeitig gehören können und dabei unterschiedliche Rollen einnehmen können. Dabei können sie häufig auch diametral zueinander stehenden Gruppen angehören (Schröder, 2003). Auch können die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Peergroup-Wahl ihres Kindes haben (Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg, 1993). Für die Beziehungen zwischen Jugendlichen lassen sich grundsätzlich verschiedene Arten von Gruppen unterscheiden. Dies sind zum einen Freundschaften, die von gegenseitiger Zuneigung, Intimität, gemeinsamen Aktivitäten, Zuverlässigkeit, gegenseitiger Wertschätzung und Stärkung des Selbstwertgefühls, gemeinsamen Einstellungen, Interessen und Zielen geprägt sind und auch zwischen nur zwei Personen bestehen können (Cotterell, 1996; Furman & Robbins, 1985). Dabei beruht die Auswahl der Freunde vor allem auf dem Kriterium der Ähnlichkeit (Brown et al. 1993). In der Schule werden Kinder und Jugendliche zu Alterskohorten in Klassen zusammengelegt, in denen sie soziale Beziehungen untereinander ausbilden. Dies sind nicht immer Freundschaften, trotzdem muss man sich zu

allen Klassenmitgliedern positionieren, d.h. in Bezug setzen und an ihnen im eigenen Tun orientieren. Man kann unter diesem Gesichtspunkt eine Schulklasse als klassische Peergroup bezeichnen (Breidenstein, 2008). Brown (1990) unterscheidet dies betreffend zwischen institutionalisierten, d.h. von Erwachsenen bestimmte Peergroups, wie bspw. Klassen oder Arbeitsgruppen in der Schule, und informellen Peergroups, die von Jugendlichen selbst kontrolliert werden. Nach der Definition der vorliegenden Arbeit mit dem Kriterium der Freiwilligkeit, werden folglich nur informelle Peergroups anerkannt.

Eine kleine Peergroup aus ungefähr drei bis sechs Personen, die auf gemeinsamen Aktivitäten, Interessen und Interaktionen basiert, wird als „Clique“ bezeichnet. Sie kann bezüglich Größe, Offenheit für andere und Intimität variieren (Grob & Jaschinski, 2003; Brown, 1990). Deutlich weiter gefasst ist der Begriff der „Crowd“, bei der eine Gruppe von Jugendlichen über eine Bewertung von Dritten, also anderen Peers, anhand von Stereotypen zusammengefasst werden (ebd.). Dies können Merkmale wie Aussehen, Verhalten oder die politische Einstellung sein. Die Gruppe der Nerds, der Ausländer, der Streber oder einfach die Coolen sind typische Beispiele für solche Crowds unter Jugendlichen. Dabei müssen die Mitglieder dieser Gruppen nicht unbedingt Zeit miteinander verbringen. Ihnen gibt die Zugehörigkeit aber zeitweise eine Identität und Orientierung für Denken und Handeln (Brown, 1990). Die dabei notwendigen gruppeninternen Werte und Normen können den gesellschaftlichen Pendanten widersprechen, tun dies aber selten (ebd.). Mithin existieren sogenannte Subkulturen, die im Kontrast zu Werten, Regeln und Verhaltensweisen der gesellschaftlichen Kultur stehen. Die Mitglieder grenzen sich bewusst von der vorherrschenden Kultur ab (Fend, 1998). Dass die Jugend an sich eine Subkultur darstellt, gilt als widerlegt (Naudascher, 1977).

Die SINUS-Studie 2016 (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016) zeigt, dass Jugendliche sich heute weniger in Subkulturen von der Erwachsenenwelt abgrenzen wollen, und dabei dieselben Werte und den Pluralismus der Anschauungen der deutschen Gesellschaft widerspiegeln. Dabei sind ihnen die sozialen Werte „Hilfsbereitschaft“, „Nächstenliebe“, „Anpassungsbereitschaft“ und „Beziehungsstabilität“ besonders wichtig. Zugleich sind „Hedonismus“ und „Selbstentfaltung“ weniger stark ausgeprägte Werte im Vergleich zu vorherigen Jugendgenerationen. Dafür sind ihnen drei Grundorientierungen wichtig. Diese orientieren sich an „Sicherheit und Orientierung“, „Haben und Zeigen“, „Sein und Verändern“, „Grenzen überwinden und Sampeln“. Calmbach et al. (2016) stellen fest, dass „zum Mainstream gehören“ heute ein Schlüsselbegriff für das Selbstverständnis der Jugendlichen ist. Sie schließen u.a. daraus, dass es einen erhöhten Bedarf an Konformität und Anpassung sowie Akzeptanz und Geborgenheit unter ihnen gibt. Dieser sogenannte „Neo-Konservatismus“ wie auch eine steigende religiöse Toleranz finden sich unter der Mehrheit der Jugendlichen ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Die Autoren sprechen ebenfalls von einer digitalen Sättigung der heute 14 bis 17 Jährigen, da die digitale Durchdringung aus ihrer Sicht ihren Zenit erreicht hat und sie sich der Aufgaben wie z.B. Privatsphäre in Netzwerken und verantwortungsbewusster Nutzung von Smartphone und Internet gewahr sind.

1.2.5.9.2 Peereinflüsse

In der Adoleszenz nimmt die Peergroup eine zunehmend bedeutendere Stellung für Jugendliche ein und beeinflusst diese so stark wie zu keinem anderen Zeitpunkt der Lebensspanne (Brown, 1990; Nörber, 2003). Sie spielt bspw. durch ihr Feedback eine große Rolle bei der Bildung einer sozialen

Identität (Turner et al., 1987). Fend (1998) sieht die bedeutendsten Erfahrungen eines Jugendlichen innerhalb der Peergroup im Erleben und Leben von Gegenseitigkeit und Gleichwertigkeit. Die Bedeutung von Familie und Eltern wird im Jugendalter mit dem Eintritt in eine weiterführende Schule geringer, während zunächst gleichgeschlechtliche und ab dem späten Jugendalter gegengeschlechtliche Beziehungen immer wichtiger werden (Furman & Buhrmester, 1992). Damon und Hart (1988) postulieren hierzu, dass Jugendliche während der Adoleszenz, bedingt durch die starke Unsicherheit im Zuge der Identitätsfindung, ihre Selbstbeurteilung vornehmlich anhand der Vorgaben, Zwänge, Meinungen und Wünsche anderer Jugendlicher sowie anhand sozialer Vergleiche vornehmen. Die Bildung von Gruppen und die Übernahme von gruppentypischen Standards und Normen, die eine Unabhängigkeit von äußeren Normensystem suggerieren, dienen dabei als Instrumente zur Bewältigung dieser Unsicherheit (Brown, 1990) und helfen, eigene Ziele zu definieren und zu stabilisieren (Krappmann & Oswald, 1990). Daher betont Fend (1998) auch, dass die Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Individuation essentiell sind. Die der Peergroup eigenen Wertesysteme und Verhaltensmuster werden als „Peer Culture“ bezeichnet. Es ist empirisch nachgewiesen, dass es nicht die eine, alle Jugendlichen verbindende Peer Culture sondern multiple solcher Kulturen gibt, die in einer Jugendgeneration maßgeblich sind. Die darin vorherrschenden Werte können sich im Einklang oder auch Gegensatz zu denen von Schule, Gesellschaft und Familie befinden (Brown, 1990).

Grob und Jaschinski (2003) fassen die generellen Möglichkeiten der Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen untereinander in die drei Bereiche „Modelllernen“, „Gespräche“ und „soziale Verstärkung“ zusammen. Jugendliche imitieren im Sinne des Modelllernens (Bandura, 1977) das Verhalten anderer, handeln Fragen oder Probleme in Gesprächen untereinander aus und werden durch das positive Feedback anderer Jugendlicher in ihrem Handeln z.B. im Sport gestärkt und zeigen als Folge dessen mehr Anstrengung, weshalb man bei Letzterem von sozialer Verstärkung spricht. Peers übernehmen nach Hattie (2013) eine Vielzahl von Funktionen, die einen Einfluss auf das Lernverhalten und den Lernerfolg von Schülern haben. Dazu gehören Hilfestellungen, Tutorensysteme, Freundschaften und emotionale Unterstützung, Feedback und gedankliche Restrukturierung, die die Basis für soziale Vergleiche liefern. Peers können auch einfach dafür sorgen, dass andere Schüler gern in die Schule gehen, weil sie diese dort treffen.

Neben den positiven Einflüssen auf Kinder und Jugendliche existiert eine Vielzahl an negativen Einwirkungen durch Peers. Allem voran sollte die starke Abhängigkeit von der Peergroup (Fend, 1998) genannt werden, aus der Probleme erwachsen können. Um ihre Beliebtheit oder Machtposition innerhalb der Peergroup zu steigern, gehen Kinder und Jugendliche gefährliche Risiken ein oder zeigen delinquentes Verhalten (Naudascher, 1978; Fend, 1998; Grob & Jaschinski, 2003). Sie nehmen gruppeninterne Regeln und Verhaltensweisen an, wobei dies ein reziproker Prozess ist, da die Auswahl von Freunden und Gruppen anhand von Ähnlichkeiten bei Leistung, Motivation und Verhalten geschieht (ebd.). Es verwundert daher nicht, dass Peers innerhalb ihrer Gruppe gleiche Verhaltensstrukturen hinsichtlich Alkohol-, Zigaretten und Drogenkonsum zeigen und ähnlich lange Zeit bei Hausaufgaben benötigen (Cohen, 1977). Dementsprechend müssten Jugendliche versuchen sich positiv gegenüber Peers darzustellen, um möglichst positives Feedback zu erhalten, was wiederum ihre Einstellung gegenüber sich selbst (Selbstkonzept) verbessert.

Den Einfluss, den Peers gegenseitig aufeinander haben, machen sich Peer-Involvement-Ansätze zu Nutze. Dies sind extern initiierte pädagogische Peer-to-Peer Ansätze, bei denen Aktive und Adressaten derselben Zielgruppe angehören und Erwachsene statt direktem Kontakt mit den Adressaten die aktiven Jugendlichen trainieren (Armbrust, 2003; Schmidt, 2002; Rohloff, 2003). Deren Arten und Aufgliederung sind in der Fachliteratur nicht eindeutig definiert, was in der vorliegenden Arbeit auch nicht weiter thematisiert wird. Bedeutend erscheint das weit erforschte und in der schulischen Praxis häufig anzutreffende Konzept der Peer-Education. Mitglieder einer Peergroup werden darin durch ihre Erfahrungen, Interessen und ihre eigene Sprache als Experten für den Wissenserwerb, die Vermittlung von Problemen und Konflikten und die Verhaltens- und Einstellungsänderung bei ihren Peers betrachtet (Nörber, 2003; Schröder, 2003). Anwendung findet Peer-Education²⁶ bspw. in der Beratung, Tutorenprogrammen oder Mediationsprojekten wie dem Streitschlichterprogramm im Bildungsbereich (Kleiber & Pforr, 1996; Heyer, 2010).

Es zeigt sich laut Schor (2004), dass Peergroups, nach dessen Verständnis sind dies Gruppen aus Freunden, Gleichaltrigen und Bekannten, mit Zunahme des Alters auch eine immer wichtigere Rolle und sogar vereinzelt wichtiger als die Eltern bei Konsumententscheidungen spielen. TV-Werbung stellt bei Kindern egal welchen Alters meist soziale (z.B. Darstellung von Gleichaltrigen) und kontextbezogene Informationen in den Vordergrund. Die eigentlichen Produkteigenschaften werden meist nicht isoliert dargestellt (Kline, 1993). Es sei auf den bereits erläuterten Umstand hingewiesen, dass das Gehirn vor allem Informationen zu anderen Menschen und solche mit einer Hintergrundgeschichte als besonders bedeutsam einstuft. Dies lässt die Intention der Werbetreibenden erkennen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Peers eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung in der Adoleszenz spielen (Steinberg & Morris, 2001). Sie beeinflussen die Identitätsbildung und motivieren zu förderlichem oder problembehafteten Verhalten z.B. durch soziale Verstärkung. Sie dienen sich gegenseitig zum sozialen Vergleich, als Gesprächspartner, als Model, der Entwicklung von Wertesystemen und Zielen sowie der Abgrenzung und Loslösung von Erwachsenen. In Pädagogik und Forschung existieren bereits Ansätze, die Vorteile der Interaktion von Peers untereinander zu nutzen.

1.2.5.10 Besonderheiten an Mittelschulen

Da die Basis für die vorliegende Untersuchung die Arbeit mit einer bayerischen Mittelschule angehörigen Schülern ist, werden an dieser Stelle Besonderheiten zusammengetragen, die an Mittelschulen gelten können.²⁷ Im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerzahlen an weiterführenden Schulen sinken die Schülerzahlen an Haupt- bzw. Mittelschulen weiterhin.²⁸ Dabei hat sich die Zahl der Hauptschulen seit 1995 mehr als halbiert. Dieser Trend beruht vor allem auf einem Anstreben von

²⁶ Diese Bereiche werden z.B. bei Heyer (2010) auch dem Peer-Involvement als eigenständige Konzepte zugeordnet.

²⁷ In Bayern war die Mittelschule vor dem Jahr 2011 die Hauptschule. Daher wird bei Literatur vor 2011 auch der Begriff der Hauptschule verwendet.

²⁸ Im Folgenden wird nur noch die Bezeichnung „Hauptschule“ verwendet, auch wenn diese in Bayern der Bezeichnung „Mittelschule“ gewichen ist.

höheren Bildungsabschlüssen wie auch auf einer Zunahme an kombinierten Schularten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Der Anteil an Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit beträgt in Deutschland rund 10 %. Im Vergleich zur Situation vor einem Jahrzehnt besuchen weniger Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit eine Hauptschule in Deutschland. Waren es im Schuljahr 2006/2007 noch 41% so sind es 2016/2017 noch 26%. Dabei besuchen mehr ausländische Schüler als noch 2006/2007 integrierte Gesamtschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit einem Anstieg um jeweils rund 9 Prozentpunkte. An Haupt- bzw. Mittelschulen ist von allen Schularten der höchste Wiederholer-Anteil mit 4,7% zu verzeichnen (Destatis, 2018).

Grundsätzlich problematisch erscheint, dass im Bildungssystem institutionell nach Schulleistungen differenziert auf die einzelnen Schularten verteilt wird und dabei soziale Disparitäten wie auch die soziale Trennung von Bevölkerungsschichten forciert werden (Baumert, Trautwein, & Artelt 2003; Baumert, Stranat & Watermann, 2006; Solga & Wagner, 2010). So hat das mittlere soziale Niveau der Schülerschaft mit 70 % Varianzerklärung einen erheblichen Einfluss auf das Fähigkeitsniveau von Schülern. Dieser Umstand hat vor dem Hintergrund, dass Schüler sich über Schularten hinweg im Fähigkeitsniveau teilweise weit überschneiden, besondere Brisanz. So können sich an Hauptschulen auch Schüler mit dem Fähigkeitsniveau von Gymnasiasten oder Realschülern und umgekehrt befinden. Bedenklich ist somit, dass durch die unterschiedlichen schulartspezifischen Entwicklungsmilieus auch unterschiedliche Lernzuwächse resultieren (Baumert et al., 2006.). Solga und Wagner (2010) betonen, dass die Schüler an Hauptschulen durch diese Verhältnisse meist auch geringere soziale Ressourcen aus Peergroups und Netzwerken für außerschulische Bildung zur Verfügung haben. So wundert es nicht, dass nach Baumert et al. (2006) an Hauptschulen eine hohe Schülerzahl gibt, die das Mindestniveau an Basiskompetenzen nach PISA-Definition nicht erreicht.

Bezüglich beruflichem Status wie auch Bildungsstand der Eltern unterscheiden sich Hauptschule, Realschule und Gymnasium ebenfalls erheblich. Zusammengefasst können Hauptschulen durch einen überproportional hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, einen niedrigen elterlichen Bildungsstand und sozio-ökonomischen Status sowie eine geringe Lesekompetenz der Schüler gekennzeichnet werden. Ebenso haben Hauptschulen zusammen mit Gesamtschulen mit rund 5,5% den höchsten Anteil an sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülern. Außerschulisch freiwillig tätig sind an Hauptschulen generell nur sehr wenige Schüler, wobei hier auch der über alle Schularten hinweg geringste Anteil an im Sport- und Bewegungsbereich Tätigen mit nur 4% zu verzeichnen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Wenngleich die Schülerschaft an Hauptschulen hinsichtlich sozio-ökonomischer Kriterien homogen ist, stellt sie sich in kultureller, ethnischer, nationaler, familiärer und sprachlicher Hinsicht sehr heterogen dar (Solga & Wagner, 2010). Ebenso findet man an Hauptschulen hohe Schulabstinzraten bzw. Fehlzeiten sowie häufig Gewalt und Delinquenz (Baumert et al., 2006; Trautwein, Baumert & Maaz, 2007). Nach der Zwei-Faktoren-Theorie der Stigmatisierung führt der Besuch einer Hauptschule, die von abwertenden Urteilen aus Gesellschaft und Öffentlichkeit geprägt ist dazu, dass Schüler sich mit dem vermittelten Bild der Schüler identifizieren und eben jenes unerwünschte schulische Verhalten reproduzieren. Ein negativerer Selbstwert und eine geringere Selbstwirksamkeit gehen damit einher (Rüsch, Berger, Finzen & Angermeyer, 2009). Umso bedauerlicher erscheint es daher, dass Hauptschüler in Sportvereinen unterrepräsentiert sind. Besonders groß ist die Disparität

bei den Mädchen. So sind Hauptschülerinnen (18%) erheblich seltener im organisierten Sport aktiv als Gymnasiastinnen (45%) (Frohn, 2002). Unter den sportlich aktiven Hauptschülerinnen betätigen sich zwei Drittel in Individual- und ein Drittel in Spilsportarten. Da es eine große Gruppe sportabs-tinenter bzw. den Sport ablehnender Mädchen gibt, ist die Durchführung großer Sportspiele und klassischer Schulsportarten für Sportlehrkräfte diffizil und ernüchternd. Frohn (2005) geht jedoch davon aus, dass die Sportabstinenz bzw. Ablehnung desselben auf einer mangelnden Berücksichti-gung der Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen beruht.

Hauptschüler haben den Nachteil, durch den niedrigeren sozio-ökonomischen Status nicht die finan-ziellen Mittel zu besitzen, um Zugang zu meist kostenintensiven Trendsportarten oder kommerziel-len Anbietern zu finden. Ihre Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ist damit einerseits erheblich eingeschränkt und sie haben andererseits seltener als Schüler anderer Schularten die Mög-lichkeit, die positive Wirkung des Sports auf ihren Selbstwert zu erfahren (Sobiech & König, 2008). Zwischen den Hauptschulen in den einzelnen Bundesländern existieren ebenso wie zwischen einzel-nen Hauptschulen innerhalb desselben Bundeslandes erhebliche Unterschiede. Manche Schulen weisen die hier beschriebenen Charakteristika im selben Maß auf, andere tun dies wiederum nicht. Es existiert nicht *die* Hauptschule in Deutschland ebenso wie nicht *der* Hauptschüler existiert. Die beschriebenen Ergebnisse verkörpern lediglich arithmetische Mittelwerte respektive Kennwerte der Grundgesamtheit an Hauptschulen. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit werden involvierte Schu-len und Schüler individuell beschrieben ohne zu stigmatisieren.

1.2.5.11 Wahrnehmungsdifferenzen

Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität der Schüler einer Mittelschule in Bezug auf ihre kulturelle sowie soziale Herkunft erscheint es besonders wichtig, die Wahrnehmungsdifferenzen, die durch eine unterschiedliche Sozialisation, die vor allem auch kulturgeprägt ist, zu beachten. Bender und Hanus (2017) erläutern hierzu, dass mit der einzigartigen Fähigkeit des Menschen zu Per-spektivübernahme und kooperativer Kommunikation auch kulturspezifische Unterschiede in der Kommunikation über Wahrgenommenes entstehen. Menschliche Wahrnehmung wird stets durch den individuellen Wissensstand und Erfahrungsschatz geprägt. Dies umfasst auch den kulturellen Kontext, in welchem Wissen und Erfahrungen erworben wurden. Charakteristika der Umwelt, die wiederum durch kulturelle Aktivitäten mitgeformt werden, die Sprache als wichtigstes Werkzeug des Denkens und der Kommunikation sowie kulturelle Muster der Aufmerksamkeitssteuerung be-stimmen somit Art und Inhalt der Wahrnehmung und Erfahrung mit.

Seiter (1993) betont, dass Kinder den Dingen (insbesondere Konsumgütern und Medien) Bedeutun-gen zukommen lassen, die in der Wirtschaft von Produkt-Designern nicht antizipiert werden können. Daher wurde und wird intensiv Marktforschung betrieben um die Perspektive und Bedürfnisse dieser Altersschicht besser zu kennen. Die Wahrnehmung von Kindern ist von der der Erwachsenen stark verschieden, da ihre Repräsentation der Welt ebenso verschieden ist. Hülst (2000) sieht Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen als Erwachsene ausgestattet, denen in der Forschung methodisch und konzeptionell Rechnung getragen werden sollte. Er stellt das Verstehen von verbalen und non-verbalen Äußerungen und sozialen Kontaktaufnahmen sowie die gezielten und unspezifisch gerich-teten Ausdrucksverhalten von Kindern durch Erwachsene in Frage. So betont Lang (1985), dass Kin-der ihre Umwelt auf eigene Art und Weise beschreiben und bewerten. Einzig durch die Erhebung

eben dieser Beschreibungen und Bewertungen wie auch ihrer individuellen Bedürfnisse kann die Umwelt im Hinblick auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder adäquat beurteilt werden. Besonderes Augenmerk bei der Erforschung der Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern erfährt die Methodik, da Kinder zwar über Grundlagen des kommunikativen Handelns verfügen, jedoch nicht wie Erwachsene darüber kommunizieren können. Diese Sichtweise auf Kinder und Kindheit ist jedoch nur eine von vier Konzeptionen, die Honig (1999) identifiziert hat. Daneben gibt es jene Perspektive, die die Differenz der Kinder zu Erwachsenen anerkennt und betont sowie eine Natur des Kindes getrennt von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen in Anlehnung an Rousseau bejaht. Außerdem existieren zum einen jene Sichtweise, die Kinder als Fremde im ethnographischen Sinn betrachtet und zum anderen jene, die Kindheit aus einer künstlichen Strukturierung der Gesellschaft in Generationen und damit als Konstrukt der Erwachsenen betrachtet. Bei letzterer Perspektive spielen vor allem das Machtgefälle wie auch die Wissensunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen eine tragende Rolle (Honig, 1999). Die methodischen Probleme und Implikationen aus den obigen Erkenntnissen für die Forschung werden im methodischen Teil dieser Arbeit näher beleuchtet.

1.3 Unterrichtsqualität in der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik

Die beiden im Kapitel „1.2.1 Etymologische Definitionen von Qualität und Güte“ dargestellten Begriffe von Qualität werden in der pädagogischen Psychologie und empirischen Pädagogik prinzipiell auch zugrunde gelegt. Beide Wissenschaftsdisziplinen haben daraus unter zahlreichen Wandlungen eigene Formen der Abgrenzung von Unterrichtsqualität entwickelt. Auch wenn der Sportunterricht in vielerlei Hinsicht verschieden vom klassischen Klassenzimmerunterricht ist, unterliegt er zunächst, wie jedes andere Fach auch, den Prinzipien der allgemeinen Didaktik und Pädagogik. Daher werden theoretische Grundlagen zur Thematik sowohl aus Sicht der Forschung zum Klassenzimmerunterricht im Allgemeinen wie auch zum Sportunterricht im Speziellen dargestellt. Es können *allgemeine* Forschungsansätze, die versuchen fachübergreifende Maßstäbe zu definieren, die in dieser Arbeit als Merkmale der „Unterrichtsqualität allgemein“ bezeichnet werden, von *speziellen* Forschungsansätzen der empirischen Sportpädagogik getrennt werden. Bevor Forschungsansätze und -ergebnisse dieser Sichtweisen dargestellt werden, soll jedoch zunächst erörtert werden, welche Faktoren den schulischen Unterricht im Allgemeinen konstituieren.

1.3.1 Konstitution des Unterrichts

Epistemologisch ist der Begriff „Unterricht“ untrennbar mit dem Begriff „Lernen“ verbunden. Unterricht beinhaltet Lernprozesse, die durch Lehrprozesse induziert werden sollen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Lehr-Lernprozessen, um die Reziprozität der Prozesse auszudrücken. Grundlage dieser Prozesse ist die Kommunikation. Kommunikation, als Grundvoraussetzung für die Existenz sozialer Systeme besteht nach Luhmann (1987) aus drei Selektionen. Dies sind die Information, die Mitteilung und das Verstehen. Kommunikation ist geschehen sofern Verstehen entstanden ist. Allein die Interpretation des Empfängers entscheidet demnach darüber, ob Kommunikation gelingt. Außerhalb der Einheit dieser drei Selektionen, welche die elementare Kommunikation bilden, geschehen alle anderen Prozesse, die diese voraussetzen. Insbesondere geschieht hier die vierte Selektion in Form der Annahme oder Ablehnung der „gesendeten Sinnreduktion“ (ebd., S.203).

Unter Didaktik soll in der vorliegenden Arbeit die Theorie des Lehrens und Lernens als Teil der Pädagogik verstanden werden (Kiper & Mischkek, 2004).²⁹ Da Theorien abstrakt und deskriptiver Natur sind, stellen didaktische Theorien allgemeingültige Prozesse des Lehrens und Lernens dar. Didaktik im Kontext der Schulen hat den organisierten Unterricht zum Gegenstand und ist von dessen Einflussfaktoren abhängig (ebd.).

Unterricht ist nach Einsiedler (1994) die primäre Aufgabe der Schule. Er ist „eine Spezialform der Erziehung, mit der man auf institutionalisierte, planmäßige und methodisierte Weise versucht, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln“ (Einsiedler 1994, S.653). Er stellt einen komplexen Prozess dar und lässt sich nach Riedl (2004, S.88) in die Phasen Unterrichtsplanung (Gesamtkonzeption, Lernziele, Thematik, Methodik, eingesetzte Medien, Ablauf etc.), Unterrichtsvorbereitung (Übertragung der Planungsentscheidungen auf konkrete Bausteine

²⁹ Andere Auffassungen von Didaktik führt z.B. Kron (2008) auf. Die Darstellung dieser erscheint jedoch in dieser Arbeit nicht zweckmäßig.

wie Aufgabenstellungen, Arbeitsmaterialien, Medien etc.), Unterrichtsverlauf (tatsächliche Umsetzung traditionell gegliedert in Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) und Unterrichtskontrolle (Reflexion während und nach dem Unterrichtsverlauf hinsichtlich Zielerreichung) untergliedern.

Betrachtet man den Unterricht als komplexe Handlungssituation, lassen sich nach Herzog (2011, S.60f) folgende Elemente in der pädagogischen Praxis feststellen:

- **Sozialität** - Der Lehrer arbeitet in einer Gruppe, der er meist selbst angehört. Darin liegt nach Herzog eine Besonderheit, die Hammerness, Darling-Hammond und Bransford (2005), hervorheben, nämlich, dass er sein Augenmerk auf die individuellen Probleme einer bezüglich Stärken, sozialem Hintergrund, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Lernbedürfnissen heterogenen Klasse legen und einen Weg finden muss, die Bedürfnisse dieser Gruppe von Schülern zu befriedigen.
- **Öffentlichkeit** - Unterricht ist ein Ort hoher Sichtbarkeit, da Schüler ständig die Lehrperson beobachten und Dinge sehen, die der Lehrer vielleicht nicht sieht.
- **Historizität** - Durch das lange Zusammenarbeiten von Lehrern und Schülern ergeben sich Gewohnheiten und Routinen im gegenseitigen Umgang. Es werden Erwartungen und Einstellungen durch gemeinsame Erfahrungen geprägt und es kommt zur Bildung von Rollen. Die Gegenwart wird bestimmt und bekommt Sinn durch das Vergangene.
- **Multidimensionalität** - Lehrer haben eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen. Ihre Entscheidungen haben oft unabsehbare Konsequenzen.
- **Simultaneität** - Viele Aufgaben des Lehrers müssen gleichzeitig bewältigt werden, wobei dieser mehrere Ziele und Wege gleichzeitig verfolgen muss.
- **Unmittelbarkeit** - Durch Multidimensionalität und Simultaneität und der damit einhergehenden zeitlichen Notwendigkeit, ist der Lehrer oft nicht in der Lage, eine Entscheidung auf einer vorher ausführlich durchdachten Wissensbasis zu treffen. Vielmehr bestimmen Intuition, Erfahrung und gesunder Menschenverstand sein Tun.
- **Intransparenz** - Weder Lehrer noch Schüler haben Zugang zum Bewusstsein des anderen. Daher muss kommuniziert werden. Das Problem hierbei ist, das Gesendete, Gemeintes und Rezipiertes auseinanderfallen können.
- **Unvorhersehbarkeit** - Unterricht ist oft schwer durchschaubar und kann unvorhersehbare Verläufe und Dynamiken annehmen. Daher ist Unterricht im sozialen Sinn gesehen nicht planbar.
- **Informalität** - Lehrpersonen müssen zwischen den Erwartungen der Gesellschaft und den individuellen Ansprüchen vermitteln und ihr Handeln an Situation und Schülerreaktion anpassen. Daher kann sich nur teilweise auf Prinzipien, Normen und Regeln gestützt werden.

Herzog (2011) führt einen Vergleich des Unterrichts mit einem Industriegut an. Demnach ist das Hauptproblem der Lehrer „nicht die Herstellung eines Produkts, sondern die Partizipation an einem

Geschehen, in das sie aktiv verwickelt sind und das auch ohne Partizipation weiterläuft. Zwar verfolgen sie Ziele, doch können sie diese nicht direkt anpeilen wie bei der Erzeugung eines Industrie- oder Konsumgutes“ (Herzog 2011, S.61). Aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit sollte man den Unterricht daher auch mit einer Dienstleistung vergleichen, die den Bestandteil der Integrativität aufweist und den vom Schüler eingebrachten Input berücksichtigt. Dies wird genauer im Kapitel „1.4.3 Unterricht als Dienstleistung“ erläutert. Problematisch erscheint, wie dies bspw. Herzog (2011) und auch Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald und Zeichner (2005) darstellen, dass Unterricht von einer Multidimensionalität und ständig nötiger Anpassung geprägt ist. Lehrer haben eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen und ihre Entscheidungen haben oft unabsehbare Konsequenzen. Ebenso ist die Intransparenz, bei der weder Lehrer noch Schüler Zugang zum Bewusstsein des anderen haben ursächlich dafür, dass kommuniziert werden muss. Das Problem hierbei besteht darin, dass Gesendetes, Gemeintes und Rezipiertes auseinanderfallen können. Damit wird Unterricht in gewissem Maße unvorhersehbar, oft schwer durchschaubar und im sozialen Sinn nicht planbar.

Er ist jedoch planbar, was die physische und inhaltliche Darstellung aus objektiver Sicht betrifft. Um Kognitionen gezielt lenken zu können, müssten die Rezipienten gelenkt wahrnehmen, reduzieren, elaborieren, organisieren, und daraus folgend begreifen. Folglich würden sie so wie es die Lehrkraft plant und für sinnvoll hält, die im Unterricht präsentierten Reize enkodieren und in ihrem Informationsverarbeitungssystem kodieren. Dies ist nach Roth (2004) nicht oder nur sehr schwer möglich. Luhmann (2004) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Technologiedefizit. Die Erziehung folgt wie die Bildung keinen Kausalgesetzen d.h. keinem Wenn-Dann-Schema oder einer Ziel-Mittel-Beziehung, wobei der Zweck der Erziehung zunächst auch außerhalb einer solchen Technologie liegen würde. Ein soziales System besteht aus Kommunikation, wobei das physische System wiederum nicht kommunizieren kann. Die Verbindung der psychischen Systeme erfolgt durch strukturelle Kopplung mit Hilfe von Sprache, Gestik, Mimik und Bildern (ebd.). Dabei ist aber immer eine Unge nauigkeit enthalten.

Wesentlich für die Konstitution des Unterrichts ist zudem, dass er auch von Beziehungen geprägt wird und diese von ihm geprägt werden. Eine Beziehung ist nach Brozio (1995) „eine Verbindung bzw. Bindung zwischen Menschen, die im Sinne eines inneren Zusammenhangs dem psychischen Bereich zugeordnet ist und damit einer rationalen Einflussnahme und Kontrolle nur bedingt offen steht“(ebd., S.94). Dazu kann man zwischen zwei voneinander abhängigen Seiten unterscheiden. Dies sind zum einen die Innenseite, die durch die Bindung der zwei Personen zueinander bestimmt wird, und die Außenseite, die durch das Verhältnis der beiden Personen bestimmt ist. Das Verhältnis kann durch Verhalten modifiziert oder beendet werden (Brozio, 1995). Darüber hinaus ist die Lehrer-Schüler-Beziehung eine pädagogische Beziehung, die von Helsper und Hummrich (2014) über verschiedene Perspektiven definiert wird. Die strukturfunktionalistische Perspektive sieht die Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Schüler mit dem Ziel, eine „reproduktive Enkulturation“(ebd., S.3) an der kommenden Generation gelingen zu lassen. Aus interaktionistischer Perspektive sind Schüler jedoch gleichartige Mitproduzenten der Beziehung durch „Aushandlungs- und Interaktionsprozesse“ (ebd., S.4). Die drückt z.B. Hinde (1997) aus, indem er Interaktionen zu den Bausteinen einer Beziehung macht. Aus systemtheoretischer Perspektive erscheint die Beziehung veränderbar und konstituiert sich über die Lehrer-Schüler-Kommunikation. Helsper und Hummrich (2014) weisen zudem auf die mikrosoziale Perspektive und machttheoretische sowie psychoanalytische Ansätze hin, die

an dieser Stelle jedoch nicht erläutert werden. Schweer (2004) betont die Bedeutsamkeit des Vertrauens zwischen Lehrer und Schüler, dass durch respektvolles, aufrichtiges, unterstützendes und authentisches Auftreten der Lehrperson begünstigt wird.

1.3.2 Ansätze zur Beurteilung von Unterrichtsqualität

Eine Beurteilung muss sich stets bewusst oder unbewusst an bestimmten Kriterien orientieren, bevor man ein Globalurteil bilden kann. Unterrichtsqualität kann grundsätzlich über verschiedene solche Orientierungen beurteilt werden, die jeweils andere Faktoren ins Zentrum der Bewertung rücken. Solche grundsätzlichen Vorgehensweisen werden im Folgenden dargestellt.

1.3.2.1 Prozess- und Produktorientierung

Im Überblick lassen sich nach Helmke (2015) aktuell zwei große konträre Ansätze zu Beurteilung der Güte von Unterricht identifizieren. Die eine Sichtweise richtet ihren Fokus auf den Unterrichtsprozess und seine Subprozesse. Die typische Unterrichtsbeobachtung durch einen externen Beobachter, der das Wirken der Lehrkraft und die Anpassung an sich wandelnde Situationen beurteilt, fällt in diese normativ ausgerichtete Evaluationsform. Die Güte kann aber auch durch eine Orientierung am Unterrichtsoutput, dem Unterrichtsprodukt, erfolgen. Diese zweite Sichtweise wurde vor allem durch die bereits oben beschriebene empirische Wende in der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland induziert.

Terhart (2002) weist darauf hin, dass allein die Vorgabe und Implementierung von Inputs nicht automatisch bestimmte Effekte auf Seiten der Schüler nach sich zieht und man sich daher am Output orientieren sollte. Ob der Output in Form eines erfolgreicherer Abschneidens bei Erhebungen zur Zielerreichung in Bildungsstandards beiträgt, kann unter der Prämisse der Anerkennung des Technologiedefizits nach der systemtheoretischen Auffassung von Luhmann und Schorr (1982) nicht vorhergesagt werden.³⁰ Es ist zumindest ein Versuch, die fehlende lineare Kausalität zwischen Lehrabsicht auf der einen und Bildung beim Schüler auf der anderen Seite partiell zu durchschauen. Wie sich der Unterricht tatsächlich in der Praxis ändert bzw. geändert hat, wird durch diese Art der Evaluation nicht sichtbar. Giesecke (2004) konstatiert hierzu, dass der Ertrag der empirischen Lehr-Lernforschung für die Praxis sogar nur sehr gering ist. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie der KMK angeregte Expansion der empirischen Bildungsforschung steht zum Zeitpunkt dieser Äußerung jedoch noch in ihren Anfängen.

Helmke (2015) betont, dass sich produkt- und prozessorientierter Ansatz nicht ausschließen. Die Berücksichtigung nur einer Position erscheint nicht mehr angebracht. Einerseits sollte man immer die Wirkung des Unterrichts im Blick haben, andererseits wird der Output durch eine Vielzahl von interdependenten Faktoren generiert. Eine gute wie auch eine schlechte Entwicklung von Kompetenzen der Schüler kann, aber muss nicht auf den Unterricht zurückzuführen sein. In der Terminologie kann man daher auch vom *erfolgreichen Unterricht aus Output-Sicht* und dem *guten aus Prozess-Sicht* sprechen (Helmke, 2015; Terhart, 2007).

³⁰ Dieses Technologiedefizit ist gleichzeitig auch Voraussetzung für ein wesentliches Ziel der Bildung nach Klafki (1980), nämlich den Lernenden zu einem mündigen und selbstbestimmten Menschsein anzuregen.

In der empirischen Unterrichtsforschung existieren nach Helmke (2015) mithin zwei Vorgehensweisen um die Unterrichtsqualität zu beurteilen. Im *variablenorientierten* Ansatz werden Qualitätsdimensionen festgelegt, die empirisch abgesichert eine Wirkung auf den Lernerfolg haben. Es werden also Bedingungsvariation und Outputvariation auf ihre Korrelation hin untersucht. Der zweite Ansatz ist das *personenzentrierte* Vorgehen, das Erkenntnisse der Kognitionspsychologie auf den Lehrerberuf überträgt (Terhart, 2007). Dabei werden Personen mit bei ihren Schülern empirisch belegbar hohem Lernerfolg (Output) als Experten in Abgrenzung zu den Novizen eingestuft und hinsichtlich ihres Vorgehens im Unterricht analysiert. Dieser personenzentrierte „best practice“-Ansatz beleuchtet professionelles Wissen und Können sowie fachliche und fachdidaktische Expertise (Helmke, 2015) und wird auch als „Experten-Paradigma“ bezeichnet. Terhart (2007) merkt hierzu kritisch an, dass dieser Ansatz keine psychographischen Variablen wie Emotionen und Motivation der Lehrperson sowie dessen weitere Aufgabenfelder außerhalb des Unterrichtens berücksichtigt. Allerdings werden auch subjektive und intuitive Theorien von Lehrkräften untersucht. Zudem hält Terhart (ebd.) die Orientierung am Lernerfolg als alleiniger Outputgröße, die in beiden obigen Ansätzen vorherrscht, für bedenklich.

Schließlich unterscheiden sich die empirischen Untersuchungen in der jeweiligen Aufspaltung oder Bündelung der betrachteten Merkmale zu einem Untersuchungsgegenstand. Studien zur Untersuchung einzelner Merkmale dominieren die Forschungslandschaft. Treten mehrere Merkmale gemeinsam auf und werden sie dementsprechend auf ihre Wirkung in Kombination untersucht, spricht man von einem Muster. Die Forschung zum Erziehungs- und Unterrichtsstil etabliert den Einbezug von personenzentrierten Faktoren, die einen bestimmten Unterrichts- oder Erziehungsstil im Gesamtbild charakterisieren (Helmke, 2015). Die Arbeiten von Lewin, Lippitt und White (1939) sind mit der Beschränkung und Einstufung des Lehrerverhaltens in wenigen Dimensionen wie bspw. „Kontrolle“ und „Zuwendung“ sehr reduktionistisch gehalten und daher wenig aussagekräftig, da das Lehrerverhalten stark situationsabhängig variieren kann und nicht durch die Typologisierung zu einem Stil abgebildet werden kann (Helmke, 2015).

1.3.2.2 Outputorientierung im Sportunterricht

Äquivalent zu den kognitiven Lernstandserhebungen könnte man Untersuchungen der Motorik wie bspw. jene von Opper, Oberger, Worth, Woll und Bös (2008), Bös (2009), Herrmann, Gerlach und Seelig (2016), Albrecht, Hanssen-Doose, Bös, Schlenker, Schmidt, Wagner, Will und Worth (2016) oder Teile der KIGGS-Studie des Robert-Koch Instituts (Starker, Lampert, Worth, Oberger, Kahl & Bös, 2007) zu den motorischen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen betrachten. Es gilt hierbei zwischen fähigkeitsorientierten Ansätzen als auch kompetenzorientierten Ansätzen zu differenzieren. Diese weisen jeweils Unterschiede u.a. bezüglich der inhaltlichen Validität, der statistischen Modellierung und der Normenfrage auf (Gerlach, Leyener & Herrmann, 2014). Kurz (2002) weist, die Vielzahl an Studien mit motorischen Leistungstest betrachtend, darauf hin, dass der empirisch belegte allgemeine Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit nicht ohne Weiteres als Outputgröße des Sportunterrichts deklariert werden kann, da auch andere Instanzen der Sportsozialisation existieren. Aus Sicht der Untersucher ist dieser Rückgang eine Konsequenz aus der veränderten kindlichen Bewegungswelt. Die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts steigt für Kurz (2002) mit dem Grad an Versagen anderer Instanzen wie Eltern oder Vereinen beim einzelnen Schüler.

Es erscheint aus Sicht des Autors dieser Arbeit zu kurz gefasst, die Performanz des Sportunterrichts nur über sportmotorische Tests zu erheben und danach zu bewerten. Der Sportunterricht hat einen wesentlich weiter gefassten Bildungs- und auch Erziehungsauftrag, der auch in den Lehrplänen verankert ist. Doch auch aus einem weiteren Grund ist dieses Vorgehen fragwürdig. Viel zu komplex ist die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Kompetenzen. Sportunterricht kann an dieser Stelle nur einen interindividuell unterschiedlich hohen Beitrag leisten. Die starken Differenzen zwischen Schülern im Hinblick auf die Wirkung des Sportunterrichts haben bspw. Fröhlich, Gernet, Susgin und Schmidt (2008) im Hinblick auf die differierende Herzfrequenzentwicklung im Zusammenhang mit dem Schulsport belegt. Dies ist nur ein Beispiel für die physiologische Heterogenität, die durch den aktuellen Leitgedanken der Inklusion an Schulen noch verstärkt wird. Starker et al. (2007) zeigen Unterschiede der Kinder und Jugendlichen in ihrem Abschneiden bei den motorischen Tests in Abhängigkeit von ihrem Sozialstatus und Migrationshintergrund. Die Schülerschaft unterscheidet sich zudem wesentlich im Hinblick auf ihre individuellen Konstrukte von Wirklichkeit, beeinflusst durch ihre Erfahrungen, kulturelle Prägung, Einstellungen, Motive und weitere Merkmale. Wäre die sportliche Leistungsfähigkeit ein Gütekriterium, müsste sie nach diesen Ergebnissen relativ zu den Kontextvariablen betrachtet werden. Dies lässt bereits grundlegende Probleme bei der Beurteilung von Qualität und Güte des Sportunterrichts erkennen.

Außer Acht bleibt zudem sowohl bei den kognitiven wie auch motorischen Leistungstest eine wesentliche Komponente des Outputs einer Bildungsinstitution. Klafki (1959) entwickelte den Begriff der kategorialen Bildung, als Verschränkung von formaler und materialer Bildung. Der Mensch solle sich nach Klafkis Vorstellung für die Erschließung der Welt bedeutsame Inhalte aneignen und darüber sukzessive auch Erkenntnisse über sich selbst und sein Denken entwickeln. Gerade das Denken und Reflektieren über Lehr-Lernprozesse mit allen daraus resultierenden Veränderungen oder Verfestigungen des Konnektoms (Seung, 2013) eines Menschen, ausgedrückt durch psychographische Variablen wie Einstellungen, Motivation, Aktivierung und Aufmerksamkeitslenkung wird bei Lernstandserhebungen oder motorischen Tests nicht beachtet. Möchte man jedoch eine Technologie zur Steuerung von Input und Prozess entwickeln, sollte man den Output vollends erschließen. Ebendies drückt Terhart (2002) mit dem im Rahmen der Problemstellung dieser Arbeit angeführten Zitat aus. Die Schule ist für den Schüler da und hinterlässt Wirkungen bei ihm. Möchte man den Unterricht also verbessern, sollte man, soweit möglich, alle Wirkungen und deren Determinanten auf Schülerseite erschließen. Zu Letzteren gehören auch die Vorstellungen von gutem Unterricht auf Schülerseite, denn der bisherige Unterricht hinterlässt über seine Wirkung auch Spuren in diesen.

1.3.2.3 Paradigmenwechsel in der Forschung zur Unterrichtsqualität

Der Begriff der „Unterrichtsqualität“ erfuhr im wissenschaftlichen Diskurs vor allem durch die Entwicklung der Vorstellung davon, wie und wonach man Qualität beurteilen soll, eine Vielzahl von Wandlungen (Lipowsky, 2007). Der klassische, auf den Formalstufen des Lehrens und Lernens aufbauende *methodenbasierte Ansatz* fand bereits im 19. Jahrhundert seine Verbreitung. Weinert (1998) kritisiert daran, dass er zu einer unflexiblen Standardisierung führe. Methoden sollen im Hinblick auf ein Ziel angewendet werden und nicht um ihrer selbst willen. Weinert, Schrader und Helmke (1989) definieren Unterrichtsqualität daher als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten“ (ebd., S.899), das es als Ganzes oder teilweise erlaubt, die Erreichung von edukativen Zielen

im Wesentlichen vorherzusagen oder zu erklären. Diese Definition betont das planmäßige Vorgehen und die Ausrichtung an vorab definierten Zielen.

Terhart (2007) gibt zu bedenken, dass ein Lehrer in konkreten handlungsbedürftigen Situationen unterschiedlich agieren kann und die Vorstellungen vom „richtigen“ bzw. „guten“ Handeln stark divergieren können. Das in den 1950er und 1960er Jahren in der empirischen Lehr-Lernforschung vorherrschende *Persönlichkeitsparadigma* sah in den Kenntnissen und Einstellungen der Lehrkraft die für die Unterrichtsqualität ausschlaggebenden Faktoren, lieferte aber wenig empirisch abgesicherte Erkenntnisse, um konkrete Aussagen zu Effekten z.B. bestimmter Persönlichkeitsmerkmale treffen zu können (Bromme & Haag, 2004; Mayr & Neuweg, 2007).

Einher mit der „kognitiven Wende“ rückte die „Process-Product Research“ mit dem *Prozess-Produkt-Paradigma* (Gage & Needles, 1989) in den wissenschaftlichen Fokus. Das Lehrerhandeln als Prozessvariable wird dabei in Zusammenhang mit der Wirkung beim Schüler als Produktvariable gebracht. In diesem Konzept wurde jedoch deutlich, dass der Unterricht und seine Bedingungen zu komplex sind um die eine richtige Methode zu identifizieren, die omnipotentestes Lösungsmittel ist (Helmke, 2015). Ebenso lässt sich nicht das eine Bündel an Merkmalen für einen guten Lehrer bestimmen. Es scheinen verschiedene Kombinationstypen hierfür zu existieren (Bromme & Haag, 2004).

Komplexer und systemisch angelegt sind sogenannte Angebots-Nutzungsmodelle wie jene von Helmke (2015) oder Seidel und Reiss (2014), welche auf Grundüberlegungen von Fend (1981) zurückgehen. Dieser sieht Lernen als Entwicklungsweg, der aus intrinsischer Motivation entstehen sollte und durch Hilfe des Lehrers als externe Stütze bei der Entwicklung geschieht. Optimale Lernergebnisse ergeben sich bei höchstmöglicher Nutzung des Angebots durch die Schüler (Fend, 2000). Unterricht wird somit als Angebot durch den Lehrer dargestellt, das vom Schüler mit seinen individuellen Voraussetzungen wie bspw. dem Vorwissen oder der Motivation genutzt werden kann. Es werden also „nur“ Lerngelegenheiten geschaffen, die erst durch Lernaktivität genutzt werden und einen Ertrag hinsichtlich erworbener Kompetenzen und erzieherischer Wirkung hervorbringen können (Helmke, 2015; Seidel & Reiss, 2014). Anders als im behavioristischen Denken verursacht der Unterricht mit seinen Prozessen folglich nicht per se ein Lernen beim Schüler. Dieses hängt von sogenannten „Mediationsprozessen“ (Helmke, 2015, S.71) ab, weshalb man bei diesen Modellen auch vom *Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma* spricht (ebd.). Dazu gehören die Wahrnehmung und Interpretation wie auch die provozierten emotionalen, motivationalen und volitionalen Reaktionen auf Schülerseite. Einfach formuliert, ist das Lernangebot des Lehrers der Prozess, dessen Nutzung die Mediation und der eintretende oder ausbleibende Lernerfolg das Produkt. Eine behavioristische Vorstellung von Lehrerhandeln und daraus resultierendem Lernen auf Seiten der Schüler wird

somit abgelehnt. Damit enthalten Angebots-Nutzungs-Modelle epistemologisch betrachtet einen konstruktivistischen Kern (Helmke, 2015). Unterricht ist in diesen Modellen ein reziproker Prozess, in dem sowohl *Lehrer wie auch Schüler Angebote machen* und zum interindividuellen Lernen beitragen können. Es werden außerdem auch außerhalb des Unterrichts und der Schule liegende Faktoren wie die Familie oder regionale Gegebenheiten berücksichtigt. In die Angebots-Nutzungs-Modelle werden Faktoren der Unterrichtsqualität integriert. So hat Helmke seinen Dekalog an Merkmalen guten Unterrichts, die im Kapitel „1.3.4.1.6 Merkmale der Unterrichtsqualität (Helmke)“ dargestellt sind, in das in Abbildung 2 dargestellte Angebots-Nutzungs-Modell hineinentwickelt.

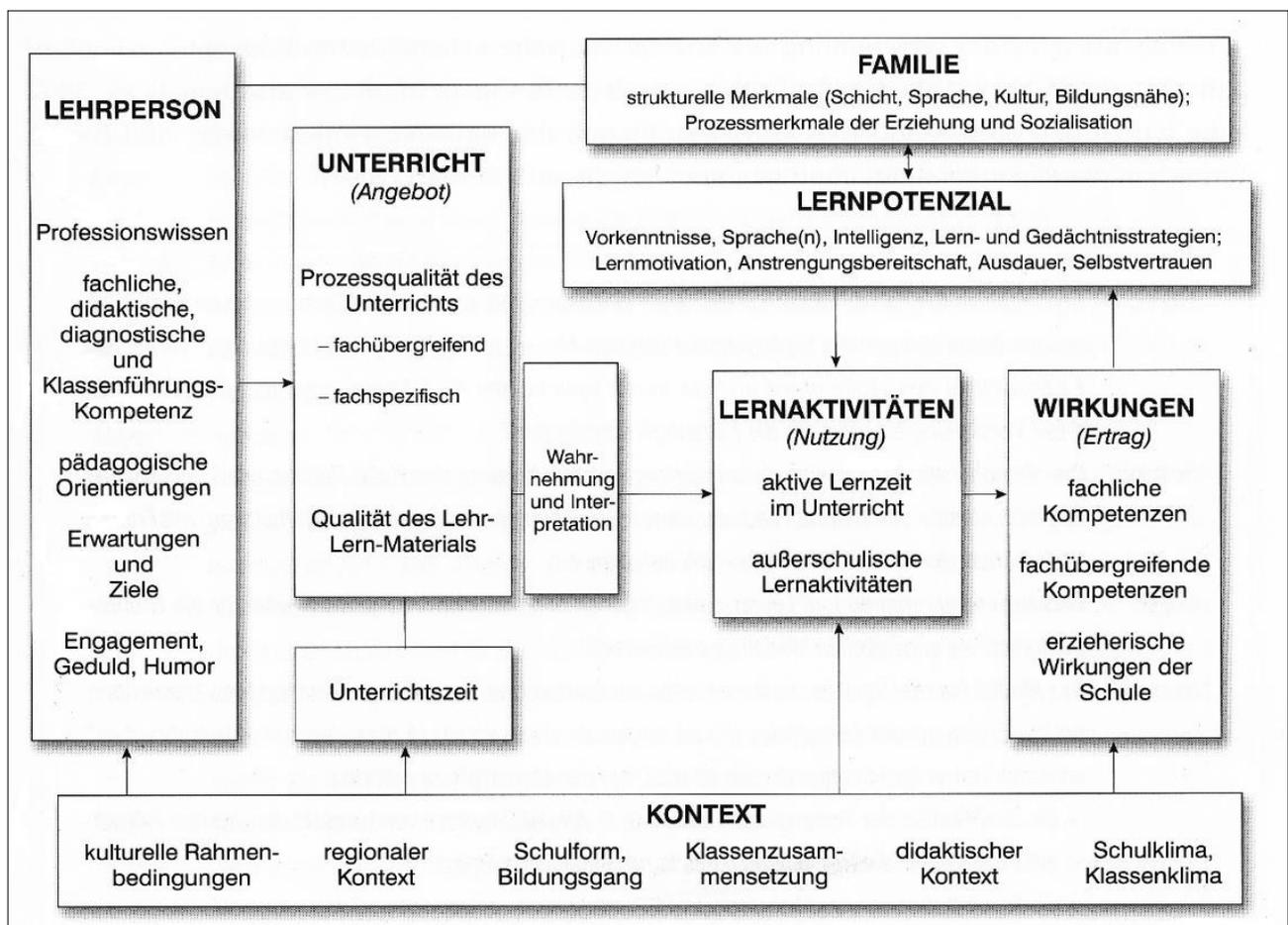


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2015, S. 71)

Die Kompetenzen des Lehrers bestimmen in Angebots-Nutzungs-Modellen die Quantität und Qualität des Lehrerhandelns und nehmen so Einfluss auf den Schulerfolg (Lipowsky, 2007). Zusätzlich spielen Faktoren wie das Lernpotenzial mit kognitiven und sozialen Merkmalen der Klasse, wie kulturelle, ökonomische und schulische Bedingungen als auch familiäre und peer-bezogene Voraussetzungen der Lernenden eine Rolle. Das Lehrerhandeln bestimmt folglich die unterrichtliche Quantität und Qualität, während das Schülerhandeln dessen Wahrnehmung und Nutzung definiert. Kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen der Lernenden bestimmen den Erfolg des Unterrichts direkt mit und nehmen zusätzlich indirekt Einfluss über die Steuerung von Wahrnehmung und Verarbeitung der Lernangebote.

In Abbildung 2 werden die obigen Erläuterungen am Beispiel des Modelles von Helmke verdeutlicht. Es ist in seiner aktuellen Fassung dargestellt und enthält die erläuterten Mediationsprozesse und

die erzieherische Wirkung der Schule, welche in den früheren Versionen von 2003 und 2006 noch nicht enthalten sind. Das Modell von Helmke, welches die Grundlage für zahlreiche Weiterentwicklungen (bspw. Lipowsky, 2009; Seidel & Reiss, 2014) bildet, soll vor allem Wirkungsmechanismen und deren Richtung verbildlichen, ist zur konkreten Unterrichtsgestaltung aber zu oberflächlich und abstrakt gehalten (Meyer & Terhart, 2007).

Aus dem Angebots-Nutzungsmodell leitet Helmke (2015) ab, dass es durch die interindividuell nötige Passung nicht einen bestimmten guten Unterricht im Hinblick auf die Gütekriterien geben kann. So profitieren bspw. Schüler mit hoher Intelligenz, hohem Vorwissen und wenig Leistungsangst eher von offenen Unterrichtsangeboten, während Schüler mit einer zu diesen Kriterien jeweils konträren Ausprägung bessere Leistungen bei stark strukturiertem Unterricht zeigen (Helmke & Weinert, 1997). Dies führt zu einem Grundproblem bei der Betrachtung und Beurteilung von Unterrichtsqualität. Es ist ein Problem der Perspektiven auf den Unterricht und den damit verbundenen unterschiedlichen Maßstäben, was im folgenden Kapitel genauer dargelegt werden soll.

1.3.3 Perspektiven der Messung von Unterrichtsqualität

In der empirischen Unterrichtsforschung legt ein Großteil der durchgeführten Untersuchungen das Prozess-Produkt-Paradigma zugrunde. Bei dem Versuch empirisch Charakteristika über das Prozess-Produkt-Paradigma herzuleiten, scheitert man, da die eine und beste Unterrichtsform nicht existiert. Nicht jede Unterrichtsform ist in jeder Klasse, bspw. bezogen auf den Lernerfolg, gleich effektiv (Dubs, 2011; Terhart, 2007; Helmke, 2015; Hattie, 2013). Zudem ermittelt die quantitative Lehr-Lernforschung „lediglich“ Korrelate und keine Kausalitäten zwischen Faktoren und ihrer Wirkung, wie dies Hattie (2013) beim Aufzeigen seiner Ergebnisse betont. Doch auch wenn keine generell erfolgreichen Unterrichtsmerkmale oder –formen existieren, resultiert daraus keine Beliebigkeit, da es Merkmale von Unterrichtsqualität, Wirkprinzipien, Standards des Lehrerverhaltens und deren Expertise gibt, über die in der Fachliteratur weitgehende Einigkeit in ihrer positiven Wirksamkeit herrscht (Helmke, 2015).

Helmke (2015) stellt fest, dass die Unterrichtsgüte relativ zum ihr zu Grunde gelegten Maßstab ist, was in den obigen Ausführungen ebenfalls thematisiert wurde. Die Ausführungen Helmkes (2015, S.83f) zusammenfassend, beeinflussen fünf Fragestellungen oder Orientierungen die Festlegung von Kriterien zur Definition von Unterrichtsgüte:

1. Orientierung an Zielen wie unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsziele und damit verbunden unterschiedliche Lehrmethoden zur Zielerreichung
2. Orientierung an den bezüglich Lernstand und Lernvoraussetzungen heterogenen Schülern
3. Orientierung am Kontext und unterschiedlichen Startbedingungen
4. Orientierung an Maßstab, Erwartungen und Orientierungen des Beurteilenden
5. Orientierung am zeitlichen Horizont zur Zieldefinition

Dies führt zu einer weiteren Unterscheidung von Perspektiven auf die Unterrichtsqualität in der Forschung, die Helmke mit der personellen Frage nach dem Beobachter und der Perspektive bereits

andeutet. Bei der Beurteilung des Unterrichts, die aus Sicht des Autors, wie oben dargelegt wurde, stets subjektiver Natur ist, sind prinzipiell alle Merkmale und Dimensionen der Qualität in Relation und Interdependenz vom Beobachter zu sehen, da die Erfassung der Qualität Clausen (2002) zufolge nur indirekt über die Wahrnehmung dreier verschiedener Gruppen geschehen kann. Man unterscheidet dabei die Perspektive des Schülers, die des Lehrers selbst und die eines externen Beobachters als Datenquelle. Zwischen diesen Perspektiven herrscht meist nur eine geringe Übereinstimmung (Clausen, 2002; Fisher & Fraser 1983).³¹ Nach Clausen (2002) sind dabei jedoch alle Positionen als gleichberechtigt anzusehen, da die Wirklichkeit des Unterrichts, falls es diese gibt, keine Perspektive allgemein besser abbildet.

1.3.3.1 Schüler als Datenquellen

Die Perspektive der Schüler steht in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Didaktische Modelle wie das Berliner Modell von Heimann (1962) oder das Perspektivenschema von Klafki (1980) lassen Überlegungen zu den Bedingungen wie die Interessenlage und der Bedeutsamkeit auf Schülerseite in die Unterrichtsplanung einfließen. Dies impliziert jedoch keine explizite Berücksichtigung der Rückmeldung der Schüler zur Güte bzw. Qualität des Unterrichts.

Eine Erhebung der Unterrichtsqualität in Large-Scale-Assessments über Schülerbeurteilungen geschieht in der Forschung sehr häufig und meist über Fragebögen zu klar definierten Dimensionen der Unterrichtsqualität (Göllner, Wagner, Klieme, Lüdtke, Nagengast & Trautwein, 2016), wie sie im Kapitel „1.3.4.1 Guter Unterricht“ dargelegt werden. Deren Aussagekraft wird jedoch ambivalent beurteilt. Zu unerforscht sehen Göllner et al. (2016) die Güte von Schülerurteilen hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität. Dies sind nach Morgenstern und Keeves (1993) v.a. die unterschiedlichen Erfahrungen von Schülern selbst. Zudem haben sie schon viele Unterrichtsstunden erlebt und viel Zeit im Unterricht verbracht um ein treffendes Urteil zu fällen.³² Dies sehen auch zwei Drittel der Lehrkräfte so, da sie laut Ditton und Arnold (2004) Schüler auch als kompetent genug für derartige Beurteilungen sehen. Die Schülerperspektive wird von Hofer (1981) gerade durch ihren subjektiven Charakter als aussagekräftig angesehen.

Schülerbeurteilungen weisen einen hohen Grad an Reliabilität auf, da dabei mehrere Einzelurteile zusammengefasst werden (Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006) und können auch differenziert und detailliert zentrale Qualitätsdimensionen für Unterricht bewerten (Göllner et al., 2016). Die Urteile der Schüler werden laut Ditton und Arnold (2004) als sehr stabil angesehen. Walberg und Haertel (1980) vertreten die Auffassung, dass Schülerurteile den Daten aus Beobachtungen vorzuziehen wären, da sie auf bisherigen Erfahrungen und damit einem längeren Zeitraum beruhen. Helmke (2015) sieht das Schülerfeedback als einziges Erhebungsinstrument zur Ermittlung von solchen Variablen, die nur über eine Schülerbeurteilung erhoben werden können und führt dazu das

³¹ In Abhängigkeit vom Schwierigkeitsgrad der Beobachtbarkeit, ist die Übereinstimmung bei leichteren Aspekten größer (Clausen, 2002).

³² Fraser und Treagust (1986) übertragen zwar Forschungsansätze der Primar- und Sekundarstufe auf den höheren Bildungsbereich und forschen zur Unterrichtsumgebung, aus Sicht des Autors gilt ihre Argumentation aber analog für Schüler, die sich an einer weiterführenden Schule insbesondere in den höheren Klassenstufen sieben bis zehn befinden.

subjektive Verständnis eines Gegenstandes und die Befindlichkeit während des Unterrichts als Beispiele an. Es ließen sich aus Sicht des Autors dieser Arbeit die Einstellung gegenüber dem Unterricht wie auch die Beurteilung von dessen Güte als weitere Variablen ergänzen. Durch die Wertschätzung, die durch die Erhebung und Berücksichtigung von Schüler Feedback empfunden wird, sieht Helmke (ebd.) diese sogar als Maßnahme der Unterrichtsentwicklung.

Hattie (2013) postuliert unter Bezug auf Marsh (2007), dass Lernende laut einer Vielzahl von Studien verlässlich und valide Lehrende bewerten können. Zudem sieht er die Berücksichtigung der Schülerperspektive als konstituierendes Element eines schülerzentrierten Unterrichts an. Er kommt zu dem Schluss, dass Variablen des Unterrichts und der Lehrperson durchschnittlich 30% der Leistungsvarianz der Schüler erklären können. Diese Aussage trifft er unter alleinigem Einbezug von Studien, die die Lehrerqualität aus Schülersicht beurteilen. Schülerurteile bestehen aus einem individuell subjektivem und einem intersubjektiv geteiltem Anteil, der z.B. innerhalb einer Schulklasse vorherrscht. Messing (1980) kommt zu dem Ergebnis, dass die Schüler mehrheitlich konsistent urteilen und verweist auf Friedrich (1922), der eine hohe Übereinstimmung von Urteilen vor allem älterer Schüler und denen eines Fachmannes sieht. Gruehn (2000) zieht nach ihrer Mehrebenenanalyse den Schluss, dass die von ihr ermittelten Beurteilungen von Schülern zum Unterricht im Mittelwert in hohem Maße mit den Ergebnissen aus Beobachtungsdaten übereinstimmen und damit verlässlich sind. Ebenso ist der Effekt einer sympathiegeleiteten Beurteilung nach ihren Ergebnissen niedrig. Kognitive und psychosoziale Entwicklungsverläufe können nach Clausen (2002) besser über Schülerwahrnehmungen als über Lehrerbefragung oder Beobachtung vorhergesagt werden.

Die Bewertung insbesondere von Lehrpersonen durch Schüler ist ein umstrittenes Feld und wurde nicht zuletzt durch das Urteil des Bundesgerichtshofes zur Causa „spickmich.de“ (Bundesgerichtshof, 2009), bei der eine Lehrerin gegen eine Bewertung und Veröffentlichung erfolglos klagte, in Frage gestellt. Insofern sollten auch Probleme dieser Datenquelle genauer untersucht werden. Die Beurteilung von Unterricht und Lehrkraft durch Schüler birgt zahlreiche Probleme, die Haladyna und Hess (1994) in mögliche Quellen von Fehlern (bias) bei der Erhebung mittels Schülerbeurteilungen im Rahmen der Teacher-Effectiveness Forschung kategorisieren. Ihnen zufolge können die Fehlerquellen zur Fehlinterpretation von schülerbezogenen Variablen, Unterrichtsbedingungen, Lehrereigenschaften, dem Inhalt des Erhebungsinstruments und dem Erhebungsverfahren führen. Helmke (2015) betont, dass Schüler die *didaktische und fachliche Kompetenz einer Lehrkraft nur geringfügig beurteilen können*, wobei dieser Effekt mit zunehmendem Alter geringer wird. Zudem sind präzise Angaben hinsichtlich des Bewertungsmaßstabes für die Schüler nötig, da sich Verzerrungseffekte bzw. Unklarheiten bei den von den Schülern hinzugezogenen Beurteilungskriterien und Beurteilungszeiträumen ergeben können. Diese sind ohne Hinterfragung z.B. bei Feedbackbögen nicht ersichtlich. Ebenso können Antworten aus Gefälligkeit oder extreme Antworten und negative Abwertungen auftreten. Clausen (2002) weist auf Halo-Effekte bei der Erhebung von Schülersichtweisen hin. Lance, LaPointe und Stewart (1994) zeigen anhand dreier konkurrierender Modelle des Halo-Effekts, dass entweder durch ein markantes Merkmal, durch den summativen Gesamteindruck oder durch eine inadäquate Unterscheidungsfähigkeit der Befragten die Korrelation der Beurteilungen der einzelnen untersuchten Merkmale zu hoch ausfällt, wobei der summative Gesamteindruck auch in Erhebungen mit speziell designten Bedingungen zur Hervorrufung der anderen Formen des Halo-Effekts auftritt und das zu präferierende Modell zu sein scheint.

Verzerrend können ebenso die momentane Note im zu beurteilenden Unterricht bzw. bei dem zu beurteilenden Lehrer und die Einstellung gegenüber dem Unterricht sein. Schlechte Leistungen, negative Einstellungen und geringes schulisches bzw. fachliches Interesse gehen eher mit einer negativeren Bewertung von Unterricht und Lehrer einher. Ebenso ist die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer in diesen Fällen regelmäßig schlechter (Stolz, 1997). Babad (1996) stellt in Bezug auf die Beurteilung der Differenzierung, der Lernunterstützung, der emotionalen Unterstützung und des empfundenen Drucks durch die Lehrkraft eine Korrelation mit der jeweiligen Note des Beurteilers fest. Dabei bewerten Schüler mit guten Noten diese tendenziell besser.

Stolz (1997) betont, dass Schülerurteile zur Qualität von Unterricht in Einzelfällen und meist kurzfristig vom sogenannten „Dr. Fox-Effekt“ betroffen sein können. Dieser lässt nach Hofer (1981) den Unterricht aus Schülersicht durch besonders überzeugende Rhetorik der Lehrperson erfolgreicher dastehen als er tatsächlich ist. Da dieser Effekt jedoch nur einzelne Teilbereiche betrifft, gehen Dutton (2002) und Stolz (1997) von einem geringen Einfluss auf den Aussagewert aus. Gerstenmaier (1975) gibt zu bedenken, dass Schülerurteile keine alleinige Wiedergabe von subjektiven Präferenzen und persönlichen Urteilen darstellen. Vielmehr unterliegen sie einer Beeinflussung durch schulische Sozialisation, die bestimmte Erwartungshaltungen fördert. Beachtlich ist, dass Kinder in Interviewsituationen oft den Anspruch, korrekte Antworten geben zu müssen, empfinden, da sie dies aus der Unterrichtssituation kennen (Heinzel, 2013). Erwachsene sehen sich zudem mit dem Problem konfrontiert, selbst nicht mehr die Realität und Sinnstruktur eines Kindes in der jetzigen Zeit zu verstehen. Dies hat zur Folge, dass Aussagen eines Kindes fehlinterpretiert, missverstanden und in Frage gestellt werden können (ebd.).

Auf der anderen Seite zeigt sich eine hohe Abhängigkeit der Beurteilung durch die Schüler von einer angemessenen sprachlichen Formulierung bzw. einem angemessenen Inferenzgrad der Fragen bei der Erhebung mittels Fragebogen. Der Zeitpunkt der Erhebung ist insbesondere bei einem Vergleich mit Daten von Lehrerbeurteilungen relevant, was sich eigentlich aus der Natur der Sache ergibt, da Daten von unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten nur bedingt miteinander vergleichbar sind (Göllner et al. 2016). Schüler neigen ebenfalls dazu, wenig in ihren Urteilen zu differenzieren und diese nicht frei von emotionalen Einflüssen zu halten (Lance, LaPointe & Stewart; 1994).³³ Die Differenzierungsfähigkeit und das Verständnis für bestimmtes Verhalten der Lehrkraft steigen jedoch mit dem Alter (Stolz, 1997). Aufgrund der Tatsache, dass Schülerurteile den oben beschriebenen Effekten unterliegen können, sollte man sie auch nicht als absolutes Maß aller Dinge setzen, sondern gewahr ihrer Grenzen zweckmäßig nutzen (Helmke, 2007). Dies impliziert, dass eine Lehrkraft an ihren pädagogischen Leitlinien, Ansprüchen und Überzeugungen festhält und diese nicht blind zum Wohle der Schülerorientierung aufgibt (Miethling, 2000).

1.3.3.2 Lehrer und externe Beobachter als Datenquellen

Auch die Lehrkraft selbst kann z.B. über Befragung zur Einschätzung ihres Unterrichts hinsichtlich bestimmter Gütekriterien als Datenquelle dienen. Der Vorteil bei der Verwendung von Lehrkräften

³³ Dies erscheint aus neurowissenschaftlicher Sichtweise generell unmöglich. Emotionale Prozesse beeinflussen stets unterbewusst das menschliche Urteil (bspw. Kahneman 2003; Spitzer, 2006).

als Quelle von Daten ist deren Reflexions- und Begründungsfähigkeit zu einzelnen Phasen ihres Handelns im Unterricht wie dies bspw. Scheele und Groeben (1984) bei der Erforschung subjektiver Theorien von Lehrkräften belegen. Damit im Zusammenhang steht die anglo-amerikanische Perspektive auf die Verwendung von Lehrerurteilen als Datenquelle, die in einem Lehrerurteil oft eine Selbstbewertung sieht (Clausen, 2002). Clausen (2002) kritisiert diese Sichtweise in der Teacher-Effectiveness-Forschung, da der Unterricht nicht nur aus Lehrerverhalten und Rezeption der Schüler besteht. Er ist vielmehr ein interaktiver Prozess bei dem auch das Schülerverhalten und die intersubjektiven Beziehungen innerhalb der Klasse eine tragende Rolle spielen.

Es gilt zu beachten, dass die Wahrnehmung und Beurteilung des Unterrichts durch die Lehrkraft selbst respektive ihre Kausalattribution durch den self-serving-bias (Jones & Nisbett 1972; Ross, 1977) verzerrt werden kann, was das Kriterium der Objektivität verringert. Dies ist nicht verwunderlich, da eine Lehrkraft ihren Unterricht begründet plant und durchführt und dementsprechend dessen Inhalte und Verlauf vermutlich mit einer positiveren Grundhaltung reflektiert, als dies ein neutraler externer Beobachter tut. Clausen (2002) zeigt, dass insbesondere bei hoch inferenten Beurteilungen erhebliche Unterschiede abhängig vom jeweils zu beurteilenden Gegenstand zwischen verschiedenen Beobachtergruppen existieren, bzw. die Beobachter unterschiedliche Konstrukte beurteilen.³⁴ Besonders Schüler- und Lehrerperspektive, egal ob sie jeweils aus externer Videobeobachtung oder interner Teilhabe resultieren, zeigen die stärksten Abweichungen voneinander, wobei sich zwischen allen Perspektiven kaum signifikante Korrelationen zeigen. Es darf deshalb nicht grundsätzlich angenommen werden, dass Beobachtungsdaten, egal ob hoch oder niedrig inferent bzw. mit Tiefen- oder Sichtstruktur, als Maßstab für eine „wahre“ Unterrichtsrealität und Qualität gelten sollten. Wenngleich Helmke (2015) konstatiert, dass in der Bildungsforschung von „Unterrichtsforschung“ nur bei Einsatz von Beobachtungsmethoden gesprochen wird, welche er als „Königsweg“ (ebd., S.292) bezeichnet. Howard, Maxwell, Weiner, Boynton und Rooney (1980) zeigen, dass Beobachtungsdaten ebenfalls Verzerrungen respektive Fehlern unterliegen. So werden bspw. Verhaltensdaten in einem nur begrenzten Zeitraum erhoben, aus denen nicht zwangsläufig auf das generelle Verhalten geschlossen werden kann. Zudem können Lehrer und Schüler durch die Beobachtung in ihrem Verhalten beeinflusst werden, wodurch nicht das „normale“ Verhalten gezeigt wird. Dies ist in Ergänzung zu den oben erläuterten differierenden Ergebnissen in Abhängigkeit von der Beobachterperspektive zu sehen.

Unter die Gruppe der externen Beobachter, also jener Personen, die nicht selbst Teil des Unterrichts sind, fallen nach Helmke (2015) Lehrerkollegen, die Schulleitung, die Schulaufsicht, Eltern und Dritte wie z.B. Experten. Von Vorteil sind die höhere Reliabilität und Objektivität im Vergleich zu den anderen beiden Perspektiven (Helmke & Schrader, 2008; Clausen 2002). Der Vorhersagewert aufgrund von didaktischen Merkmalen ist in hohem Maß valide (Helmke & Schrader, 2008).

1.3.3.3 Schlussfolgerungen

Für die vorliegende Arbeit sind Schüler als Datenquellen relevant. Clausen (2002) stellt die Frage nach der Konstruktvalidität vor einen epistemologischen Hintergrund, da es trotz der Kritik an der

³⁴ Vgl. hierzu auch Wagner, Göllner, Helmke, Trautmann und Lüdtke (2013).

Genauigkeit von Ergebnissen von Lehrer- und Schülerbefragungen fraglich erscheint, dass Beurteilungen bzw. Beobachtungen ein genaueres Abbild der Realität liefern. Vielmehr sind alle drei Perspektiven als eigenständige Repräsentationen der Realität zu verstehen und können sich im Sinne einer perspektivischen Triangulation ergänzen. Die vorliegende Arbeit möchte allerdings keine empirische Erhebung einer „wahren“ Unterrichtsqualität durchführen. Kern der Arbeit soll die Erhebung der Vorstellungen von Unterrichtsqualität mit einer Erfassung der dafür hinzugezogenen Kriterien sein.

Die Schülerperspektive wird bisher „nur“ als gleichberechtigt gesehen, wenn es um die Beurteilung des Unterrichts oder der Lehrkraft nach vorgegebenen Maßstäben geht (Clausen, 2002). Unbeachtet bleibt dabei aber die Frage, wie der Maßstab, den Schüler zur Gütebeurteilung anlegen würden, aussieht und wie dieser im Vergleich zu den top-down formulierten Maßstäben steht. Eben dieser Frage möchte die vorliegende Arbeit nachgehen. Daher wird im Folgenden zunächst untersucht, wie Unterrichtsqualität allgemein definiert werden kann und welche Maßstäbe es dafür bereits gibt.

1.3.4 Allgemeine Unterrichtsqualität

Die fachunabhängige Messung von Unterrichtsqualität und der Qualität einer Lehrkraft steht in diesem Kapitel im Mittelpunkt. Dabei werden zunächst die Ergebnisse zum guten Unterricht der aus Sicht des Autors einschlägigen Autoren für das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt. Anschließend erfolgt ein kurzer Blick auf die Forschung zum guten Lehrer. Ein Fazit bildet den Abschluss dieses Kapitels.

1.3.4.1 Guter Unterricht

Was unter gutem Unterricht zu verstehen ist, wird in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert. Es werden bspw. im Rahmen der TIMS Studie drei Grunddimensionen des guten Unterrichts formuliert, welche das Classroom Management bzw. die Klassenführung und Struktur, das Unterrichtsklima bzw. die Schülerorientierung sowie die kognitive Aktivierung umfassen (Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Klieme & Rakoczy, 2008). Unter diese Basisdimensionen können wiederum einzelne Merkmale subsumiert werden. Helmke (2015) merkt an, dass jede Auflistung von Merkmalen zur Unterrichtsqualität eine individuelle Konstruktion ist, bei der auch Merkmale zu Dimensionen verdichtet oder weiter auflöst werden können. Lipowsky (2007) postuliert, dass die Entwicklung der Lernenden meist in fachlicher, motivationaler und emotionaler Sichtweise als Maßstab für die Bezeichnung „guter Unterricht“ benutzt wird. Problematisch erscheint aber generell, dass Schülerleistungen, wie dies Hattie (2013) zeigt, von vielen weiteren Faktoren außer den Unterrichts- und Lehrervariablen abhängen. Derselbe Unterricht kann unterschiedliche Wirkung bei unterschiedlichen Schülern haben (Barber & Mourshed, 2007; Hattie 2013; Meyer, 2005). Altenberger, Erdnöß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Sigleitmaier und Stefl (2005) weisen darauf hin, dass die Leistung innerhalb eines Unterrichtsfachs nur unter Berücksichtigung aller relevanter schulinterner und schulexterner Determinanten zuverlässig beschrieben und bewertet werden kann. Dies versuchen u.a. die oben gezeigten Angebots-Nutzungs-Modelle zu visualisieren. Die alleinige Orientierung am Output erscheint daher u.a. aus Gründen der Validität problematisch. Die von Carroll (1963) formulierte Relation von aufgewendeter Lernzeit zu benötigter Lernzeit unter den Bedingungen von ermöglichter Lernzeit und Ausdauer des Lernenden legt den Grundstein für weitere Forschung zur Unterrichtsqualität. Dabei

geben bereits Bedingungen auf Schülerseite und die Unterrichtsqualität eine Struktur für folgende Modelle vor. Es gibt folglich nicht *den* einen guten Unterricht oder *die* eine optimale Lehrmethode. Daher sind bestimmte Merkmale des Lehrerverhaltens und das Wissen über die Implementierung von Unterrichtsformen lediglich Steuerungswissen, nicht aber Steuerungsgrößen. Sie können dazu beitragen den Unterricht analytisch zu reflektieren und bestimmte Unterrichtsabläufe zu hinterfragen. Die Lehrkraft hat durch sie eine Übersicht möglicher Faktoren, die sie an sich selbst und an ihren Unterrichtskonzepten variieren kann um den Unterricht an die Umweltbedingungen angepasst zu optimieren (Helmke, 2015; Dubs, 2011, S.42; Meyer, 2005). Wenngleich es nicht *die* effiziente³⁵ Unterrichtsform gibt, lassen sich aus der empirischen Forschung Variablen ermitteln, die je nach Maßstab Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben. Nach Lipowsky (2007) kann zwischen übergreifenden fundamentalen Variablen und fachspezifischen oder auch schulstufen-/schulartenspezifischen Variablen, die sich positiv auf den Lernerfolg auswirken, unterschieden werden.

Eine Trennung von Merkmalen während eines guten Unterrichts von den beobachtbaren resultierenden Ergebnissen eines guten Unterrichts wird in der Literatur nicht immer vollzogen.³⁶ Eine vom Autor vorgeschlagene Systematisierung erfolgt in Kapitel „1.4 Systematisierung von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen“. Der folgende Verlauf dieses Kapitels stellt zunächst die oben bereits erwähnten Grunddimensionen der Unterrichtsqualität dar. Danach werden allgemeine Forschungsergebnisse zu den Konstrukten Motivation und Interesse, die als Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen betrachtet werden, gezeigt. Anschließend werden einzelne Zusammenstellungen von qualitätsindizierenden Merkmalen aus der Lehr-Lern-Forschung aufgezeigt, wobei hierbei die Ergebnisse der beiden bekanntesten Vertreter Helmke und Meyer im deutschsprachigen Raum sowie jene von Hatties Metastudie im Zentrum stehen.

1.3.4.1.1 Grunddimensionen der Unterrichtsqualität

Die im Rahmen der TIMS-Studie ermittelten Basisdimensionen (Klieme et al. 2001) sind, wie oben bereits erwähnt, die *Unterrichts- und Klassenführung*, die *kognitive Aktivierung* und die *Schülerorientierung*. Sie sind als Verdichtung von einzelnen empirisch untersuchten Merkmalen zu sehen und in der Fachliteratur weithin anerkannt. Allerdings wurden sie bei der Untersuchung des Mathematikunterrichts formuliert. Sie konnten jedoch zumindest für die Fächer Deutsch und Englisch im Rahmen der DESI-Studie (Klieme, 2008) bestätigt werden, wobei die kognitive Aktivierung angesichts differierender Lernziele im Deutsch- und Englischunterricht von Klieme, Jude, Rauch, Ehlers, Helmke, Eichler, Thomé und Willenberg (2008, S.337) neu in die Dimensionen „Vielfalt der Lerngelegenheiten“ und „Anspruchsniveau“ interpretiert wird. Klieme et al. (2001) sehen darin fachübergreifende, interdependente Qualitätsdimensionen, auch wenn die kognitive Aktivierung jeweils einer fachspezifischen Aufgliederung bedarf.

³⁵ „Effizienz“ soll in dieser Arbeit als betriebswirtschaftliche Verhältnisgröße von Input zu Output also eingesetzten Mitteln zu erzieltm Ergebnis verstanden werden. Demnach ist in der Entscheidungsfindung nur die Variante effizient, die das beste Verhältnis von Input zu Output aufweist (Wöhe, 2010).

³⁶ Für beide Größen findet man in der Fachliteratur die Bezeichnung „Merkmale“ z.B. bei Lipowsky (2007 S.26ff) oder Helmke (2015, S.25).

Im Rahmen der *Unterrichts- und Klassenführung* sehen sie die Klarheit der Lehrperson, die Strukturiertheit und Klarheit von Unterricht, die Regelklarheit, die Störungsprävention im Verhalten der Lehrkraft und einen hohen Anteil an Aufgabenorientierung der Schüler (Time on Task) im Sinne eines Classroom-Managements als zentrale Aspekte des Unterrichts (Klieme et al. 2001). Eine „störungsfreie Lernumgebung und ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit in der Klasse bilden eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Vorbedingung für die kognitive Aktivierung“ (Klieme et al. 2001, S.53).

Die *kognitive Aktivierung* soll v.a. die Intensität des fachlichen Lernens und damit den Lernzuwachs widerspiegeln. Ihr können nach Klieme et al. (2001) ein offenes genetisch-sokratisches Vorgehen, repetitives und anspruchsvolles Üben und die Motivierungsfähigkeit des Lehrers zugeordnet werden. Klieme und Rakoczy (2008) führen in ihren Erläuterungen zudem die inhaltliche Strukturierung, den diskursiven Umgang mit Fehlern, den Anspruch von Aufgaben und der Argumentation und ein konstruktivistisches und sozialkonstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis als weitere Faktoren innerhalb dieser Basisdimension an, wobei Letzterer dem genetisch-sokratischen Vorgehen zugeordnet werden könnte.

Die *Schülerorientierung* bezieht sich vornehmlich auf das Eingehen der Lehrkraft auf die Lernpotentiale und Bedürfnisse der Schüler, was das fachliche Interesse steigert. Sie ist nach Klieme et al. (2001) gekennzeichnet durch das Aufzeigen von Interesse an Problemen der Schüler (Sozialorientierung), die Diagnosekompetenz der Lehrkraft bei Problemen der Schüler, eine individuelle Bezugsnormorientierung sowie angepasste Interaktions- und Unterrichtstempi. Klieme und Rakoczy (2008) nennen als weitere Faktoren, die der Schülerorientierung untergeordnet werden können, die Befriedigung der drei interessenförderlichen Bedürfnisse an Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit, die Wertschätzung der Schüler und die positive Rückmeldung.

Insgesamt ergibt sich eine Fülle an Merkmalen, die die drei Basisdimensionen eines guten Unterrichts ausfüllen. Alle sollten beachtet werden, wobei laut Klieme et al. (2001) unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Dies ist den Autoren zufolge vor allem zwischen unterschiedlichen Schularten zu beobachten. An Hauptschulen dominiert die Schülerorientierung während an Gymnasien die kognitive Aktivierung Vorrang hat.

1.3.4.1.2 Motivation und Interesse

Die beiden psychographischen Konstrukte „Motivation“ und „Interesse“ sollen gesondert dargestellt werden, da sie sich in der Adoleszenz entscheidend verändern und sie neben der schulischen Leistung als gesonderte Zielgrößen von Unterricht gesehen werden können.

Motivation hat laut Hattie (2013) mit einer Effektstärke von 0,48 einen überdurchschnittlich hohen Einfluss auf den Lernerfolg. Rheinberg und Elke (1979) zeigen auf, dass die Ansprüche zur Motivation der Schüler von einer bloßen Aufmerksamkeitslenkung über die aktive Mitarbeit bis zum Empfinden von Spaß am Unterricht je nach den Gegebenheiten der Klasse und in Abhängigkeit von der Person des Lehrers und seinen Vorstellungen differieren. Lehrer haben deshalb eine subjektive Theorie darüber, wie der Unterricht hinsichtlich der Schülermotivation in seinen einzelnen Phasen ablaufen sollte. Die Autoren stellen weiter in ihrer Bedingungsanalyse fest, dass Lehrer je nach Situation und

Verlauf des Unterrichts unterschiedliche Motivationszustände der Schüler erwarten. So unterscheiden sie in störungsfreie Anwesenheit, passive Aufmerksamkeit und eine kognitiv aktive Mitarbeit. Motivation ergibt sich stets in Wechselwirkung von Merkmalen der Person und Situationsanlässen. Demzufolge können *ein* Lehrerverhalten und *eine* Unterrichtsgestaltung schwerlich für alle Schüler und Schülerinnen zusammen in gleicher Art und Weise motivationsförderlich sein. Modernere Individualisierungskonzepte möchten gerade diesem Umstand Rechnung tragen. Die Aptitude-Treatment Interaction, also das Zusammenspiel von Merkmalen der Schüler und Lehrer sowie der Unterrichtsmethoden, zeigt Wechselwirkungen auf, gibt aber wenig Möglichkeit zur Generalisierung (Rheinberg & Elke, 1979). Auch hier existieren subjektive Theorien der Lehrer zu Schülertypen, denen sie jeweils mit bestimmten Interventionsstrategien begegnen. Schließlich spielen weitere Faktoren wie Lehrplan, Zusammensetzung der Klasse, Normen der Schule, Involvement der Eltern und sich wandelnde psychographische Variablen seitens der Schüler eine große Rolle zur Bildung von Motivation. Hinzu kommt, dass sich alle bisher genannten Bedingungen mit der Zeit auch ändern. Dies verdeutlicht die Komplexität und diffizile Generalisierbarkeit von Methoden oder Modellen zur Steuerung der Motivation im Unterricht, da die Bedingungen in der jeweiligen Lehr-Lernsituation stets verschieden sind. Eben dies sollen auch die oben dargestellten Angebots-Nutzungsmodelle wie bspw. jenes von Helmke (2015) veranschaulichen.

Wie oben erläutert, scheint es erwiesen, dass die intrinsische im Vergleich zur extrinsischen Motivation beim Lernen die besseren Ergebnisse nach sich zieht. Ein signifikantes Mittel zur Förderung dieser vom Lehrer zu präferierenden Art der Motivation ist das Wecken von Interesse. Helmke und Schrader (2008) heben als motivationale Determinanten der Lernleistung insbesondere das Interesse mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = 0,41$ als bedeutend neben dem Fähigkeitsselbstkonzept, der Lernmotivation und der Einstellung zum Lernen hervor. Es lassen sich einzelne Unterrichtselemente identifizieren, die sich positiv auf die Entwicklung von Lerngegenstandsbezogenem Interesse auswirken können. Kunter (2005) stellt für den Mathematikunterricht fest, dass nicht die Unterrichtsform im Sinne eines Konzeptes wie schülerorientierter oder lehrergesteuerter Unterricht sondern einzelne Unterrichtselemente letztlich kognitive und motivationale Effekte bewirken. Ähnlich sieht dies Helmke (2015), der in der Gegenüberstellung von konstruktivistischem und instruktionalen Design des Unterrichts zur Schlussfolgerung kommt, dass eine Balance zwischen diesen Auffassungen gefunden werden muss, da das Lernen unterschiedliche Anforderungen wie Motivation, Interesse aber auch Orientierung und Anleitung benötigen kann. Eine solche Balance erhält man eben durch Kombination einzelner Unterrichtselemente ohne strikt nur einem Unterrichtskonzept zu folgen. Dies erscheint auch insofern sinnvoll, dass konkrete Unterrichtsmerkmale einer Unterrichtskonzeption untergeordnet und variabel sind. Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels konkrete Elemente zur Interessen- bzw. Motivationssteigerung aufgezeigt.

Für das Interesse förderliche Bedingungen müssten sich nach der Selbstbestimmungstheorie positiv auf das Kompetenzerleben, die wahrgenommene Selbstbestimmung sowie die soziale Eingebundenheit auswirken. Dementsprechend mindern Merkmale mit negativen Effekten auf diese das Interesse. Das Kompetenzerleben fördern nach Daniels (2008) eine klare Strukturierung mit klarer Handlungsstruktur und angemessenen Leistungsanforderungen, also eine Passung von Anforderung und

Fähigkeiten³⁷ bei angemessenem Unterrichtstempo und niedrigem subjektiv empfundenen Leistungsdruck. Dabei ist eine Variabilität und Tendenz zur schülerangepassten Verzögerung des Unterrichtstempos nach Helmke und Schrader (1990) förderlich für den Aufbau und Erhalt einer positiven Einstellung gegenüber dem jeweiligen Schulfach.

Selbstbestimmtes Handeln und Kompetenzerleben wird durch wahrgenommen selbstbestimmte, kognitive Aktivierung gestärkt. Dies soll vor allem in konstruktivistisch orientierten Unterrichtsansätzen bzw. Unterrichtselementen umgesetzt werden, welche den konstruktiven Umgang mit Fehlern fördern (Prenzel & Seidel, 2003). Die gleichen Effekte werden durch Elemente der echten und relevanten Mitbestimmung in Bezug auf Lerninhalte und -abläufe ermöglicht (Deci & Ryan, 2000b; Weinert & Helmke, 1995; Schraw et al., 1998). Im Hinblick auf die Entwicklungsaufgabe, sich zu einem unabhängigen Teil der Gesellschaft zu entwickeln, erscheint eine steigende Signifikanz des Bedürfnisses nach Autonomie mit Fortschreiten der Adoleszenz gegeben. Eccles und Midgley (1989) stellen fest, dass das wahrgenommene Ausmaß respektive die negative Bewertung der Kontrolle mit der Entwicklung zunimmt und das Bedürfnis nach höherer Selbstbestimmung widerspiegelt.

Im Sinne der Passung von Anforderungen und Fähigkeiten ist auch die oben bereits erwähnte Methode der Aptitude-Treatment-Interaction bzw. adaptivem Unterricht nach den Ergebnissen von Giconia und Hedges (1982) förderlich für das Selbstkonzept und für eine positive Einstellung gegenüber der Schule.³⁸ Allerdings können so auch interindividuelle Leistungsgefälle verstärkt werden, was zum Beispiel durch einen Methodenmix aus Individualisierung des Lernangebots, direkter Instruktion, kooperativem Lernen und einem Tutorensystem vermindert werden kann (Helmke & Weinert, 1997). Der Autor hält es jedoch für fraglich, individuelle Leistungsgefälle vermindern zu müssen. Sie könnten auch als Folge einer individuellen Förderung entstehen und gerade Ausdruck des Erfolges sein.

Die intraindividuelle Bezugsnorm im Feedback fördert im Besonderen die Selbstwirksamkeit und das Kompetenzerleben des Schülers (Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg & Krug, 1999; Lüdtke & Köller, 2002), was sich, wie oben erläutert, auf Motivation und Interesse positiv auswirken sollte. Es zeigt sich außerdem, dass das Kompetenzerleben durch intraindividuelle Leistungsvergleiche, d.h., einer Anwendung der individuellen Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung auf mittelfristige Sicht gestärkt wird, sowie zu realistischen Zielsetzungen und positiverer Selbstbewertung mit höherer Erfolgszuversicht führt (Rheinberg, 1980).

Die soziale Einbindung ist insbesondere in Situationen des Betretens von neuen Wissensfeldern bzw. Tätigkeitsfeldern relevant für die Interessensbildung (Ryan & Deci, 2000b). Einen positiven Effekt haben sowohl die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft um Ängste und Probleme der Schüler, die Sozialorientierung der Lehrkraft, ausgedrückt durch Wertschätzung und Interesse der Lehrkraft gegenüber den Schülern (Skinner & Belmont, 1993) sowie die Einbindung kooperativer Lernformen und Gruppenarbeiten in den Unterricht (Johnson & Johnson, 1999). Vertrauen gegenüber der Lehrkraft

³⁷ Siehe dazu auch Csikzentmihaly (1985).

³⁸ Vgl. dazu auch Helmke und Schrader (1990).

in einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Schüler führt zu einer Verbesserung von Lernmotivation und Einstellung gegenüber dem jeweiligen Fach (Daniels, 2008).³⁹

1.3.4.1.3 Guter Unterricht gemäß Hatties Metastudie

Ohne Zweifel ist die von Hattie (2013) durchgeführte Metaanalyse die umfangreichste empirische Arbeit zur Untersuchung der Bedeutsamkeit einzelner Faktoren für den Lernerfolg. Mittlerweile werden über 250 (Stand 2020)⁴⁰ Variablen im Rahmen der Metaanalyse einbezogen, die wiederum den sechs Domänen „Lernende“, „Elternhaus“, „Lehrperson“, „Curricula“, „Schule“ und „Unterrichten“ zugeordnet werden. Dabei werden für den Unterricht 49 Merkmale und die Lehrperson 10 Merkmale untersucht. Hatties Ergebnisse werden als Effektstärken angezeigt, die die Höhe des Einflusses einer Variable auf eine Zielgröße auszudrücken vermögen. Dabei sollte sie keinesfalls mit der Kausalität verwechselt werden. Im Mittel aller untersuchten Merkmale ergibt sich eine Effektstärke von 0,40. Demnach sind Merkmale mit einem Wert darüber überdurchschnittlich wirksam und darunter unterdurchschnittlich wirksam respektive bei einem negativen Wert sogar entgegenwirkend zur Zielgröße.

Hattie zufolge können Lehrer- und Unterrichtsvariablen durchschnittlich 30% der Varianz von Schülerleistungen erklären und sind damit neben den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schüler mit 50% Erklärung der Varianz ein signifikanter und vor allem regulierbarer Faktor zur Beeinflussung der Schülerleistung. Die Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass sie vornehmlich in Bezug auf die Mathematik und die Lesekompetenz als Leistungsoutput gemessen worden sind. Hattie stellt klar, dass die untersuchten Variablen nie allein wirksam sind und in Beziehung und teilweise Abhängigkeit zu anderen Variablen stehen. Unterricht muss auch aus seiner Sicht nicht alle von ihm ermittelten Variablen mit hoher Effektstärke forcieren um guter Unterricht zu sein. Auch er geht, wie Helmke (2015), von Kompensationsmöglichkeiten aus. An dieser Stelle sollen solche Variablen aufgeführt werden, die eine *große* Effektstärke nach der Definition Hatties aufweisen. Demnach muss diese bei mindestens 0,6 liegen. Hattie betont jedoch dezidiert, dass auch Variablen mit geringer Effektstärke wichtig für den Unterricht sein können, v.a. wenn sie mit geringem Aufwand umsetzbar sind. Da für die vorliegende Arbeit Merkmale guten Unterrichts relevant sind, werden auch nur solche aus Hatties Studie aufgeführt, die das Handeln des Lehrers während des Unterrichts betreffen. Dies sind vornehmlich Variablen aus dem Bereich „Unterrichten“. Darunter befinden sich solche mit sehr hoher Effektstärke, die entsprechend weit oben in der Rangliste der Einflussfaktoren bei Hattie gelistet werden.

Mit einer Effektstärke von 0,90 liegt die formative Evaluation des Unterrichts auf Rang 4. Dies betrifft Feedback durch die Schüler, welches sich auf die Gestaltung des Unterrichts bezieht, und dessen Verwendung. Diese hohe Effektstärke zeigt letztlich, welchen Gehalt die Berücksichtigung der

³⁹ Dabei steht dem erhöhten Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in der Pubertät oft ein zunehmend unpersönliches und von wenig Vertrauen geprägtes Verhältnis von Lehrer und Schüler gegenüber (Daniels, 2008).

⁴⁰ Das Problem an der Darstellung in dieser Arbeit ist, dass die Liste fortlaufend erneuert wird. Unter der Internetadresse <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> kann die jeweilige Aktualisierung durch den Einbezug weiterer Studien eingesehen werden. In der vorliegenden Arbeit wird sich vornehmlich auf den Stand bei Hattie und Zierer (2016) bezogen.

Schülerperspektive auf den Unterrichtserfolg haben kann. Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf und einer Effektstärke von 0,77 liegen auf Rang 8. Feedback allgemein belegt mit einer Effektstärke von 0,75 Rang 10, ist jedoch stark variabel, da bestimmte Arten existieren, die effektiver als andere sind. Lernzielbezogenes Feedback durch Video, Audio oder Computer unterstützt, ist am effektivsten. Es folgt das reziproke Lernen ($d=0,74$) auf Platz 11.

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ($d= 0,72$) wird als Variable der Lehrperson zugeordnet. Aus Sicht des Autors wird die Beziehung zwar auch durch außerunterrichtliches Verhalten geprägt, allerdings nennt Hattie (2013) „Tatkraft, Effizienz und Respekt aufseiten der Lehrperson, für das, was das Kind mit in die Klasse bringt“ (ebd., S.141) als wesentliche Determinanten, woraus der Bezug zum Unterricht und dem immanenten Handeln zum Ausdruck kommt. Außerdem sind eine Beziehung wie auch der Unterricht reziprok und sollten daher nicht einer Seite allein zugeschrieben werden. Sicherlich sollte sie als Bedingungsvariable gesehen werden. Die sie bestimmenden Größen wie der respektvolle Umgang sind jedoch eindeutig Merkmale des Unterrichtsprozesses.

Das rhythmisierte bzw. bewusste Üben ($d=0,71$) und Meta-kognitive Strategien ($d=0,69$), wobei zu Letzterem das laute Denken mit einer Effektstärke von 0,64 gehört, gehen als einflussreiche Größen aus Hatties Studie hervor. Ebenfalls eine große Effektstärke besitzt das Nichtetikettieren von Lernenden mit $d=0,61$, das von Hattie der Lehrperson zugeordnet wird, aus Sicht des Autors dieser Arbeit aber erst durch bestimmtes Handeln und vor allem bestimmte Äußerungen gegenüber Schülern v.a. im Unterricht zum Ausdruck kommt und damit auch zur Pädagogik im Unterricht gezählt werden könnte. Schließlich bilden das Problemlösen ($d=0,61$) und Lehrstrategien ($d=0,62$) die letzten unterrichtsbezogenen Variablen mit großer Effektstärke. Peers spielen eine bedeutende Rolle im Unterricht, sind sie doch beim reziproken Lernen, dem Peer-Tutoring mit $d=0,55$ und dem kooperativen Lernen $d=0,41$ involviert.

In der ergänzten Version der Faktorenliste aus „Visible Learning“ und „Visible Learning for teachers“ von Hattie und Zierer (2016) gilt ebenso, dass es Verkettungen zwischen den Faktoren gibt, demnach Faktoren mit geringer Effektstärke nicht einfach vernachlässigt werden können, da sie einen Effekt auf andere Faktoren haben. Im Folgenden werden die Faktoren zusammengefasst mit Effektstärken nach den Bereichen „Unterrichten“ und „Lehrperson“, aufgelistet. Beide Bereiche kommen der isolierten Forschung zum guten Unterricht und guten Lehrer am nächsten.

Für den Bereich „Unterrichten“ sind nach Hattie und Zierer (2016, S.212ff) demnach die Folgenden förderliche Faktoren:

- Reaktion auf Intervention ($d=1,07$)
- Bewertung des Unterrichtsprozesses - formative Evaluation ($d=0,90$)
- Klassendiskussionen ($d=0,82$)
- Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf ($d=0,77$)
- Rückmeldung – Feedback ($d=0,75$)
- Reziprokes Lernen ($d=0,74$)

- Bewusstes Üben (d=0,71)
- Meta-kognitive Strategien (d=0,69)
- Lautes Denken (d=0,64)
- Lerntechniken (d=0,63)
- Lehrstrategien (d=0,62)
- Problemlösen (d=0,61)
- Concept Mapping (d=0,60)

Im Bereich „Lehrperson“ sind nach Hattie und Zierer (2016, S.212ff) folgende Faktoren von hoher Effektstärke:

- Glaubwürdigkeit (d=0,90)
- Micro-Teaching (d=0,88)
- Klarheit der Lehrperson (d=0,75)
- Lehrer-Schüler- Beziehung (d=0,72)
- Nichtetikettieren von Lernenden (d=0,61)

Angesichts der Thematik der vorliegende Arbeit wird die Qualität der Lehrperson aus Schülersicht mit einer Effektstärke von $d = 0,48$ ergänzt. Darunter ist zu verstehen, wie Schüler die Qualität des Unterrichts der Lehrperson einschätzen. In der aktuell abrufbaren Version der Faktorenliste (Stand 2020) ist die Variable in „Qualität des Unterrichts (aus Schülersicht)“ mit einer Effektstärke von $d = 0,50$ abgewandelt worden. Diese Variable stärkt die Relevanz der vorliegenden Arbeit, denn sie zeigt, dass die Berücksichtigung des Verständnisses von Unterrichtsqualität aus Schülersicht einen erheblichen Einfluss auf die Lernleistung haben kann, auch wenn relativiert werden muss, dass Hatties Metastudie zum überwiegenden Teil Studien zum Klassenzimmerunterricht einbezieht. Auch Helmke (zit. nach Reinhard, 2013, S.8) betont mit Blick auf die Ergebnisse Hatties,

„wie wichtig die Einschätzung der Unterrichtsqualität aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist. Wenige Merkmale haben eine so starke Vorhersagekraft wie die Einschätzung zentraler lernförderlicher Merkmale des Unterrichts aus der Schülerperspektive.(...) Versuche, den Unterricht weiterzuentwickeln, ohne dabei die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, waren schon bisher fragwürdig, nach Hattie sind sie erst recht nicht mehr zeitgemäß.“

1.3.4.1.4 Merkmale guten Unterrichts (Meyer)

Meyer (2005) legt zunächst eine Arbeitsdefinition von gutem Unterricht fest. Diesen bezeichnet er als „die planmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden an selbst- oder fremdgestellten Aufgaben zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung und zum Aufbau von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz“(ebd., S.12). In Merkmalen guten Unterrichts sieht er „theoretisch begründete und in

Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität“ (ebd., S.20). Sie sollen dazu dienen, den eigenen Unterricht zu optimieren. Die empirisch abgesicherte Datenbasis für seinen Merkmalskatalog bilden hauptsächlich klassische Ansätze und Studien aus der Unterrichtsforschung, wie das „Mastery Learning“ von Bloom, die „Techniken der Unterrichtsführung“ von Kounin, die „15.000 Stunden“ von Rutters sowie die Studien „QuAIT“, „Scholastik“ und „MARKUS“, die jedoch vornehmlich auf kognitive Lernerfolge fokussiert sind, und sich mehrheitlich auf Frontalunterricht beziehen (Gruschka, 2007, S.16).⁴¹ Meyer (2005, S.17f) nennt im Einzelnen die folgend dargestellten zehn Merkmale.

- Eine *klare Strukturierung* des Unterrichts im Hinblick auf Prozess, Ziele, Inhalte, Rollen, Regeln, Rituale und Freiräume stellt das erste Merkmal dar. Den Schülern soll vor allem ein inhaltlicher Orientierungsraum mit einem roten Faden gegeben werden. Lipowsky (2007) spricht in diesem Zusammenhang auch von „inhaltlicher Kohärenz“ (ebd., S.28), welche es dem Schüler ermöglicht die einzelnen Themengebiete in einen großen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Indiziert wird dieses Merkmal z.B. auch durch das Einhalten von Regeln, eine verständliche Lehrersprache, den Lärmpegel und den Umfang von Störungen innerhalb des Unterrichts.
- Der *hohe Anteil echter Lernzeit*, verstanden als die Zeit, an der Schüler sich tatsächlich aktiv mit einer Aufgabe befassen, ist ebenfalls einflussreich mit Hinblick auf das Lernergebnis. Dieser positive Zusammenhang ist nach Meyer (2005) einer der am besten abgesicherten Befunde der Lehr-Lern-Forschung. Ablenkungen, Langeweile und Störungen durch Schüler oder Lehrkraft sind dazu mögliche Kontraindikatoren. Aber auch die Pünktlichkeit und Vorbereitung der Lehrkraft beeinflussen dieses Merkmal.
- Einen großen Einfluss auf die Lernzeit hat das *lernförderliche Klima*. Es wird z.B. mittels verbindlicher Regelachtung, gegenseitigem Respekt, Verantwortungsübernahme im Umgang mit Personen und Gegenständen, Gerechtigkeit, gegenseitige Fürsorge, Selbstachtung, Kenntnis eigener Stärken und Schwächen durch den Lehrer, Wertschätzung der Schüler, Kenntnis und Förderung der Interessen der Schüler und die Förderung der didaktischen Kompetenz der Schüler verbessert (Meyer 2005; Meyer, Pfiffner & Walter, 2010a).
- Die Lernzeit sollte jedoch auch „optimal“ genutzt werden. Insofern sieht Meyer (2005) das *intelligente Üben* mittels Bewusstmachen und Einüben von Lernstrategien, passenden Übungsaufträgen und gezielten Hilfestellungen sowie zum Üben geeigneten Rahmenbedingungen als weiteres wichtiges Merkmal an. Dies schließt eine abwechslungsreiche, angepasste und kognitiv aktivierende Form des Übens ein.
- Weiter kann als zusätzliches Merkmal die *sinnstiftende Kommunikation* durch Gesprächsbeteiligung der Schüler mit der Lehrkraft und das Reflektieren über Sinnhaftigkeiten in Bezug auf die Lerngegenstände als förderlich genannt werden (ebd.).

⁴¹ Zur Kritik am methodischen Vorgehen Meyers sei auf Gruschka (2007) verwiesen.

- Ebenso hat die *inhaltliche Klarheit* bezogen auf die Aufgabenstellung, die Plausibilität der thematischen Verknüpfungen und die Ergebnissicherung Einfluss auf den Lernerfolg, wozu nach Meyer (2005) auch geeignete Visualisierungsformen, regelmäßige Wiederholungen und die Sicherung von Zwischenergebnissen gehören.
- Guter Unterricht ist nach Meyer (2005) ebenso von einer *Methodenvielfalt* hinsichtlich Inszenierungstechniken, Handlungsmustern, Verlaufsformen, Sozialformen und methodischen Grundformen geprägt. Dies impliziert, dass es nicht eine besonders erfolgreiche Methode gibt, sondern stets eine Reflexion und Abwägung stattfinden sollte, warum eine Methode mit Blick auf die Lernprozesse der Schüler erfolgsversprechend erscheint.
- Die *individuelle Förderung* stellt sich ebenso als ein Merkmal guten Unterrichts dar. Dabei gilt es Schwächen der Schüler zu verringern und Stärken der Schüler aufzudecken und sie in diesem Zug ihr Potential in motorischer, intellektueller, emotionaler und sozialer Hinsicht entfalten zu lassen. Besonders leistungsschwächere Schüler sollten bei der Selbstregulierung ihres Lernprozesses unterstützt werden (ebd.).
- Dazu schaffen *transparente Leistungserwartungen* Lernanreize durch ein an Schüler und Bildungsstandards/-richtlinien angepasstes Lernangebot verbunden mit einer unverzüglichen Rückmeldung zu Lernfortschritten (ebd.).
- Schließlich führt Meyer (2005) die *vorbereitete Umgebung*, die sich durch Ordnung, Funktionalität der Einrichtung und adäquates Lernwerkzeug auszeichnet, als Merkmal guten Unterrichts an. Die Balance von Freiheit und Ordnung sowie eine ästhetisch ansprechende Gestaltung des Unterrichtsraumes können sich positiv auf das Schülerverhalten auswirken.

Aus fachdidaktischer Sicht können aus Sicht Lipowskys (2007) zusätzlich die Fokussierung des Lehrers auf inhaltlich Relevantes und die kognitive Aktivierung als Faktoren für einen guten Unterricht ergänzt werden. Der Autor dieser Dissertation gibt dabei jedoch zu bedenken, dass die kognitive Aktivierung als Basisdimension bei Klieme et al. (2001) Merkmale wie das intelligente Üben umfasst und somit in den Merkmalen Meyers bereits inkludiert wäre.

Meyer (2005) sieht seine Merkmale als fachübergreifend und methodenübergreifend anwendbar an. Damit sind sie für die beiden von ihm genannten Grundformen von Unterricht mit der lehrerzentrierten Instruktion und dem offenen Unterricht konzeptübergreifend gültig. Die Merkmale durchzieht keine Hierarchie, jedoch sieht Meyer die Festlegung von und Orientierung an Zielen, die eine klare Strukturierung zeitigen, als basale Grundvoraussetzung an. Der Katalog an Merkmalen wurde mehrfach überarbeitet. So finden sich bei Meyer (2003) noch die „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“ (ebd., S.37) wie auch die „regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback“ (ebd., S.37) in seiner Auflistung. Die Stimmigkeit erinnert an die Passung bei Helmke (2015) und findet sich im Merkmal „Transparente Leistungserwartung“ wieder, wo ein angepasstes Lernangebot gefordert wird. Das effektivste Merkmal nach der Untersuchung von Hattie (2013), nämlich die Nutzung von Schülerfeedback, hat Meyer als alleiniges Merkmal herausgenommen, was verwundert, da Meyer wie auch Hattie ihre Kriterien empirisch herausgearbeitet haben. Es findet sich jedoch, wenn

auch nicht explizit, im Rahmen der sinnstiftenden Kommunikation wieder. Starke Einfluss auf Meyers Zusammenstellung von Merkmalen haben ohne Zweifel die Ergebnisse von Brophy (2000/2010), die im folgenden Kapitel überblicksartig zusammengefasst sind.

1.3.4.1.5 Principles of effective teaching (Brophy)

Brophy (2000/2010) vereint Aspekte zu Lehrplan, Instruktion, Beurteilung sowie Klassenraum Organisation und Management zu zwölf Prinzipien des effektiven Lernens. Die einzelnen Elemente werden mit einer freien Übersetzung und, falls nötig, kurzen Erklärung des Autors aufgelistet:

- *Supportive classroom climate* (unterstützendes Klassenklima aus Zusammenhalt und Fürsorge)
- *Opportunity to learn* (viele Lerngelegenheiten mit gemeinsamer aktiver Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Lerninhalten schaffen, woraus ein hoher Anteil an echter Lernzeit resultiert)
- *Curricular alignment* (Bestandteile des Lehrplans sind auf ein zusammenhängendes und schlüssiges Erreichen der Unterrichtsziele gerichtet)
- *Establishing learning orientations* (Aufbau von Lernorientierung durch Zielvorgaben, Strukturierungshilfen und Lernstrategien)
- *Coherent content* (inhaltliche Kohärenz durch inhaltliche Klarheit und Strukturierung)
- *Thoughtful discourse* (Sinnstiftende Gespräche mit Fragen, die auf zentrale Aspekte des Inhalts zielen)
- *Practice and application activities* (Übungs- und anwendungsbezogene Aktivitäten mit entwicklungsbezogenem Feedback)
- *Scaffolding student's task engagement* (Unterstützung und Anregung des Lernengagements durch Methodenvielfalt, Coaching, Modellierung und Erklärung)
- *Strategy teaching* (Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien zu selbstgesteuertem Lernen z.B. durch Offenlegung kognitiver Vorgänge mittels Selbstgesprächen)
- *Co-operative learning* (Kooperatives Lernen durch Partner- und Gruppenarbeiten)
- *Goal-oriented assessment* (Zielorientierte formale und informale Überwachungs- und Beurteilungsmethoden)
- *Achievement expectations* (Angemessene Formulierung und Überprüfung von Leistungserwartungen)

Sämtliche Merkmale finden sich so oder in leicht abgeänderter Form zusammengefasst auch bei Meyer (2005) wieder. Brophys Datenbasis beruht auf der Forschung in den Schulsystemen der USA,

Kanada, West-Europa und Australien. Da diese unterschiedlich sind, könnte man die Allgemeingültigkeit der Prinzipien anzweifeln. Brophy (2000) konstatiert dazu, dass die Beschulung auf der ganzen Welt viel mehr Gemeinsamkeiten trägt als Unterschiede. Zudem sieht er eine fächerübergreifende Gültigkeit, da es sich um generische Prinzipien des Unterrichtens handle. Guter Unterricht evoziert nach Brophy gute Lernergebnisse bei Schülern. Als grundlegend sieht er ähnlich wie Fend (1998/2008) die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer sowie das Klassenklima. Ebenso wird die Angemessenheit von Methoden und Anforderungen von ihm betont.

1.3.4.1.6 Merkmale der Unterrichtsqualität (Helmke)

Helmke (2015, S.168ff) formuliert ebenfalls einen Katalog an Merkmalen, die sich z.B. im Orientierungsrahmen für Schulqualität in Rheinland-Pfalz sowie leicht abgewandelt unter den vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern formulierten Qualitätsmerkmalen wiederfinden lassen. Sie sind unter Berücksichtigung von Prozess- und Wirkungsorientierung entwickelt worden. Auch Helmke sieht diese als fachübergreifend und als Grundlage zur Einschätzung und Verbesserung von Unterrichtsqualität an (Helmke, 2007; 2015).

Das erste Merkmal, das bei Meyer (2005) in der „Klaren Strukturierung“ und bei Brophy (2000/2010) unter „opportunity to learn“ zu finden ist, sieht Helmke in der *Klassenführung*, welche sehr eng mit Leistungsniveau und Leistungsfortschritt verbunden ist, da sie die aktive Lernzeit steuert, ein Merkmal, das ebenfalls bei Meyer (2005) zu finden ist. Sie umfasst die Einhaltung von Regeln, die effiziente Zeitnutzung und den Umgang mit Störungen und steht in reziprokem Verhältnis zu einem guten Unterricht in Helmkes (2015) Rahmenmodell zum „Wirkungsgeflecht der Klassenführung“ (ebd., S.177). Sie ist zudem wie die Qualität des Unterrichts von der Lehrerpersönlichkeit abhängig.

Die *Klarheit und Strukturiertheit* als weiteres Merkmal, ist ebenfalls bei Meyer (2005) in der „Klaren Strukturierung“ und „Inhaltlichen Klarheit“ sowie bei Brophy (2000/2010) im „coherent content“ und „curricular alignment“ inkludiert. Sie umfasst bei Helmke die akustische Verstehbarkeit, die sprachliche Prägnanz, die inhaltliche Kohärenz und die fachliche Korrektheit mit Ausrichtung auf ein gut organisiertes Wissen und zudem mit der Planung und Sequenzierung des Unterrichts zur Erreichung dieses Ziels.

Unter die *Konsolidierung und Sicherung* subsumiert Helmke eine Vielzahl an Faktoren, die sich auf das Wiederholen und das Üben beziehen. Bei Meyer (2005) fällt dies unter das „Intelligente Üben“ und bei Brophy (2000/2010) unter „practice and application activities“ und „strategy teaching“. Das Bewusstmachen von Lernstrategien, eine Vielfalt von Übungen, Transferaufgaben und allgemein vernetztes Lernen, Motivation, Passung und Erfolgskontrolle sind Beispiele solcher entscheidenden Faktoren.

Unter dem Merkmal der *Aktivierung* vereint Helmke vier Formen, nämlich die kognitive, soziale und körperliche Aktivierung sowie die aktive Beteiligung von Schülern. Damit zielt dieses Merkmal vor allem vor allem auf das selbstgesteuerte Lernen ab. Es zeigen sich Parallelen zum Merkmal „Hoher Anteil echter Lernzeit“ bei Meyer (2005) und den „learning orientations“ bei Brophy (2000/2010) in Bezug auf die Unterrichtsdurchführung.

Das Merkmal „*Motivierung*“ findet man so bei Meyer (2005) und Brophy (2000/2010) nicht. Helmke unterstreicht die Bedeutsamkeit dieses Konstrukts für Lernprozesse. Die Anregung von Neugier, die

Erzeugung von kognitiven Konflikten sowie der Enthusiasmus der Lehrperson stellt er bspw. als Einflussfaktoren auf die Motivation vor.

Das *lernförderliche Klima* umfasst bei Helmke weniger als das gleichnamige Kriterium bei Meyer (2005). Es beschreibt eine in Bezug auf Lernprozesse positive Lernumgebung für Schüler durch Unterstützung, Freundlichkeit, konstruktiven Umgang mit Fehlern, eine überraschungsoffene Grundhaltung, den Abbau von Leistungsangst, ein passendes Unterrichtstempo, eine entspannte Lernatmosphäre und gegenseitigen Respekt. Dies entspricht dem „supportive classroom climate „ bei Brophy (2000/2010).

Bei Meyer (2005) ist das „lernförderliche Klima“ weiter gefasst und umfasst ebenso das Merkmal der *Schülerorientierung* bei Helmke. Auch Helmke betont den Zusammenhang dieses Merkmals mit dem lernförderlichen Klima, da es dieses entscheidend prägt. Dennoch sieht er dieses separiert, da die Wertschätzung und das Ernstnehmen der Schüler als Personen hier im Fokus stehen. Das regelmäßige Schülerfeedback, die affektive Lehrer-Schüler-Beziehung und die Unterrichtsbeteiligung der Schüler durch Mitentscheidung, Mitgestaltung und aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und Schulleben sind daher als wesentliche Elemente der Schülerorientierung anzusehen. Vor allem ein Ansprechpartner für Außerfachliches, den Schülern mit Fürsorge, Interesse, Gerechtigkeit und Fairness zu begegnen, sind Merkmale des Lehrerverhaltens, die die Schülerorientierung mitbestimmen.

Die Formulierung von Bildungsstandards in Form von Kompetenzen als Erwartungen an den Lernerfolg bedingt, dass man sich im guten Unterricht auch bewusst und planmäßig an den formulierten Kompetenzen orientiert. Dadurch rückt der Inhalt an zweite Stelle und die eigentlichen Prozesse und Wirkungen beim Schüler in den Vordergrund. Dies versteht Helmke unter dem Merkmal der *Kompetenzorientierung* und hält auch eine angepasste und vielfältige Leistungsmessung zur Evaluation der Zielerreichung für angebracht. Es finden sich Überschneidungen mit Meyers (2005) „transparenten Leistungserwartungen“, allerdings sind diese Merkmale nicht deckungsgleich. Bei Brophy (2000/2010) können das „goal-oriented assessment“ und die „achievement expectations“ als ähnlich angesehen werden.

Das Merkmal der *Passung* als Umgang mit Heterogenität im Sinne des adaptiven Unterrichts ist in vielen anderen Merkmalen enthalten, wenn dort z.B. von „angepassten“ oder „passenden“ Faktoren die Rede ist. In Bezug auf die verschiedenen Arten der Differenzierung entspricht dies der Binnendifferenzierung im Unterricht, wobei versucht wird, den Unterricht ein Stück weit zu individualisieren, wie dies die Methode der Aptitude-Treatment-Interaction beschreibt. Nach den Prinzipien der Förderung, Kompensation und Präferenz können Lernziele, Lehrmethoden und die Zeit nach Leutner (1992) angepasst werden. Heterogenität kann dabei z.B. in den Merkmalen Vorwissen, Migrationshintergrund, Entwicklungsstand und Lernstil vorliegen und berücksichtigt werden. Helmke betont, dass dabei ein Umdenken seitens der Lehrkräfte notwendig ist, die Heterogenität als Bereicherung aufzufassen und den Unterricht mehr auf das selbstgesteuerte Lernen zu richten. Ebenso sind die diagnostische und didaktische Kompetenz, ein breites Professionswissen und geeignete Materialien für Diagnose und differenziertes Lernen Bedingungsfaktoren für ein Gelingen. Bei Meyer (2005) findet man die Passung im Merkmal „Individuelle Förderung“. Brophy (2000/2010) betont zwar die Angemessenheit von Methoden und Anforderungen, legt diese aber nicht als Merkmal guten Unterrichts fest.

Schließlich ist die Angebotsvariation bzw. *Angebotsvielfalt* das letzte von Helmke angeführte Merkmal guten Unterrichts, dass bei Meyer als „Methodenvielfalt“ und bei Brophy (2000/2010) als „scaffolding student’s task engagement“ beschrieben wird, wobei Letzterer besonderen Wert auf das „co-operative learning“ legt. Unter die Angebotsvielfalt fallen nach Helmke aber nicht nur die Methodenvielfalt im Sinne Meyers auf Mikro-, Makro- und Mesoebene, sondern auch die Variation von Sinnesmodalitäten, indem z.B. Sprache, Bild und körperliche Bewegung verbunden und variiert werden, um etwas leichter verarbeiten und tiefgreifender memorieren zu können.

Das sinnstiftende Kommunizieren bei Meyer (2005) bzw. der „thoughtful discourse“ bei Brophy (2000/2010) findet man bei Helmke (2015) ebenso wie die vorbereitete Umgebung von Meyer nicht. Allerdings hat Helmke die Qualität des Lehr-Lernmaterials in seinem Angebots-Nutzungs-Modell implementiert. In den Merkmalen „Klarheit und Strukturiertheit“, „Konsolidierung und Sicherung“ sowie „Aktivierung“ sieht Helmke (2015) die Möglichkeit der direkten Förderung der Informationsverarbeitung. Die Merkmale „Motivierung“, „lernförderliches Klima“ und „Schülerorientierung“ beeinflussen wiederum indirekt den Lernerfolg über die Forcierung der Lernbereitschaft. Daraus wird ersichtlich, dass Helmke das kognitivistische Modell der Informationsverarbeitung präferiert. Er gibt zu bedenken, dass in jedem Schulfach spezifische Variablen einen erheblichen Anteil an der Unterrichtsqualität haben können, diese aber in seinem Merkmalskatalog ausgeblendet sind (ebd.).

Die Klassenführung wird von Helmke (2015) als einflussnehmend auf die Unterrichtsqualität gesehen, ist gleichzeitig aber ein Merkmal eines guten Unterrichts. Dies erscheint dem Autor dieser Arbeit widersprüchlich, da ein Merkmal guten Unterrichts nicht gleichzeitig Zielgröße und Mittel zur Beeinflussung des Zieles sein kann. Allerdings begründet sich dies auf der Unterscheidung Helmkes zwischen Unterrichtsqualität und gutem Unterricht. Die Unterrichtsqualität als Teilbereich der Merkmale guten Unterrichts wird bei ihm durch die Faktoren „lernförderliches Klima“, „Motivierung“, „Aktivierung“, „Methodenvielfalt“ und „Passung“ bestimmt. Da Qualität und Güte synonym verwendet werden können, wie dies im Kapitel „1.2.1 Etymologische Definitionen von Qualität und Güte“ erläutert wird, könnte diese Unterscheidung Helmkes aus Sicht des Autors auch zu Missverständnissen sorgen. Eine ähnliche Unterscheidung findet man auch bei Ditton (2000). Dieser strukturiert unter Bezug auf die im QuAIT-Ansatz⁴² von Slavin (1996) quantitativ empirisch ermittelten Einzelfaktoren, verschiedene bedeutsame Faktoren des Unterrichts, die nicht im Einzelnen erläutert werden, da sie im Katalog Helmkes inkludiert sind. Er hebt dabei aber die Motivation, Angemessenheit und Unterrichtszeit neben Faktoren der Qualität hervor. Aus Sicht des Autors erscheint es auch hier fraglich, dass in dieser Struktur ein extra Bereich „Qualität“ besteht. Dies impliziert, dass die Merkmale aus den drei anderen Bereichen nicht die Qualität des Unterrichts betreffen. Helmke (2007) kritisiert wiederum an der Zusammenstellung Dittons (2000), dass die Adaptivität als Metakategorie und Prinzip sämtlichen Faktoren der Didaktik und Klassenführung zugrunde liegen müsse. Dies setzt Helmke (2015) durch sein Merkmal der „Passung“ um.

Resümierend hält Helmke (2015) fest, dass es nicht den einen guten Unterricht gibt, sondern dessen Beurteilung von der Festlegung der subjektiven Zielkriterien abhängig ist. Ebenso impliziert die Bezeichnung „guter Unterricht“ für ihn nicht eine maximale Ausprägung aller Merkmale, da es bspw. Kompensationsmöglichkeiten, Abhängigkeiten der Fokussierung auf einzelne Merkmale durch die

⁴² QuAIT ist ein Akronym für Quality of instructions, Appropriateness, Incentive und Time (Slavin, 1996).

gesetzten Ziele aber auch je nach Situation Komplementärbeziehungen zwischen den Merkmalen gibt. Es ist folglich sinnvoller, statt einer Einzelbetrachtung eine ganzheitliche Betrachtung des Gesamtprofils an Merkmalsausprägungen zur Bewertung zu bevorzugen. Dabei sieht er den Zusammenhang von Merkmalen der Unterrichtsqualität und den spezifischen Wirkungen des Unterrichts als „prohabilitistisch“ (ebd., S.23; S.33) an. Es gibt also, wie dies auch Hattie (2013) ausdrückt, keine Kausalität von Merkmalen und Wirkung sondern nur Wahrscheinlichkeiten, dass bestimmte Ziele bei höherer Ausprägung der Merkmale eher erreicht werden können. Außerdem betont Helmke (2015), dass die Kenntnis um die Prinzipien erst über eine wirksame praktische Umsetzung an Bedeutsamkeit erlangt.

1.3.4.1.7 Qualitätstableau des Bayerischen Landesamts für Schule

In den einzelnen Bundesländern existieren gesonderte Institutionen, die sich mit der Beurteilung und Klassifikation von Unterrichtsqualität befassen. Da die angedachte Untersuchung dieser Arbeit sich vorwiegend auf bayerische Schulen bezieht, werden an dieser Stelle auch Vorgaben zur Qualitätsevaluation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München in Bayern dargestellt. Die Qualitätsagentur des Bayerischen Landesamts für Schule (2021) unterscheidet in ihrem Qualitätstableau zunächst die vier Qualitätsbereiche „Rahmenbedingungen“, „Qualität schulischer Organisationsprozesse“, „Qualität von Unterricht und Erziehung“ sowie „Ergebnisse schulischer Arbeit“. Daraus wird ersichtlich, dass Grundlagen des Qualitätsmanagements aus der Ökonomie übernommen wurden. Die Qualitätsbereiche sind über den Bayerischen Qualitätsrahmen vorgegeben und innerhalb der Vorgaben des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München zur Schulentwicklung ausgearbeitet. Der Aufbau ist an die drei Qualitätsbereiche „Struktur“, „Prozess“ und „Ergebnis“ angelehnt. Dabei entsprechen die Rahmenbedingungen der Struktur, die Prozessqualitäten von Organisation, Unterricht und Erziehung dem Prozess und die Arbeitsergebnisse dem Ergebnis bzw. Output. Zusätzlich werden die drei bildungspolitischen Schwerpunktthemen mit der Digitalisierung, der Heterogenität und dem Ganzttag aufgeführt. Die Qualitätsbereiche werden wiederum in inhaltliche Module untergliedert. Diesen werden wiederum einzelne Kriterien zugeordnet, die man als „Qualitätsdimensionen“ nach Filip (1997) bezeichnen könnte, da sie über einzelne Anforderungen und Indikatoren ausdifferenziert werden.

Die *Rahmenbedingungen* berücksichtigen den Standort der Schule, die Personalstruktur, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Räumlichkeiten und Ausstattung sowie organisatorische Besonderheiten. Die *Ergebnisse schulischer Arbeit* umfassen das Niveau der Leistungen der Schüler, Gutachten zur Eignung von Schülern und damit verbunden den Schulartwechsel, die schulischen Abschlüsse und den Umgang mit Verzögerungen der Schullaufbahn. Die *Qualität der schulischen Organisationsprozesse* beinhaltet einerseits das Modul „Schule leiten“ mit Qualitätskriterien zur Organisation der Schule, der Personalführung und des Qualitätsmanagements. Andererseits werden unter dem Modul „Professionell handeln“ drei Qualitätskriterien mit der kooperativen Unterrichtsentwicklung, der individuellen und schulischen Weiterentwicklung und der Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperationspartnern subsumiert. Unter die *Qualität von Unterricht und Erziehung* werden die beiden Module „Lehrern und Lernen“ sowie „Persönlichkeit stärken“ geordnet. Letzteres umfasst drei Kriterien mit der Demokratieerziehung, Achtung und Rücksicht, der Interessenförderung und der Prävention.

Das Modul „Lehren und Lernen“ ist das im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wesentliche und wird mit sechs Kriterien beschrieben. Das erste ist die *Klassenführung*, welche wiederum durch einen störungsresistenten Unterricht, eine effiziente Lernzeitnutzung und ein lernförderliches Unterrichtsklima beschrieben wird. Als zweites Kriterium wird ein *nachvollziehbares Lernangebot* angeführt, welches durch eine Ziel- und Kompetenzorientierung sowie die Klarheit und Anschaulichkeit der Unterrichtsinhalte gekennzeichnet ist. Unter *variierenden Lehr- und Lernmethoden* werden Abwechslung und Motivation in und durch die Methodik verstanden. Dabei soll der Fokus jedoch nicht auf möglichst viel Variation sondern auf die Passung von Zielen, Methoden und Anforderungen gelegt werden. Unter dem Kriterium der *Schülerorientierung* sind der Einbezug der Schülerbeiträge und des Alltags sowie aufgezeigte Anwendungsmöglichkeiten Qualitätsaspekte. Zusätzlich wird das Kompetenzerleben der Schüler genannt. Die *Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen* meint die individuelle Förderung der Schüler auf Basis ihres Lernstands, mit Hilfe von Feedback und Unterstützungsangeboten sowie Angeboten an selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernprozessen. Als letztes Kriterium wird das *nachhaltige Lernen* dargestellt. Es wird durch eine Vernetzung des Wissens, herausfordernde Aufgaben, die Vermittlung von Lernstrategien sowie Übungsphasen und Ergebnissicherung indiziert. In der folgenden Tabelle 1 werden die Qualitätskriterien und die damit verbundenen Anforderungen an den Unterricht zusammengefasst.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Qualitätskriterien und Anforderungen des Bayerischen Landesamts für Schule (2021)

Qualitätskriterien	Anforderungen
Klassenführung	Störungsresistenter Unterricht
	Effiziente Lernzeitnutzung
	Lernförderliches Unterrichtsklima
Nachvollziehbares Lernangebot	Ziel- und Kompetenzorientierung
	Klarheit und Anschaulichkeit der Unterrichtsinhalte
Variierende Lehr- und Lernmethoden	Abwechslung der Methoden mit Passung von Zielen, Methoden und Anforderungen
	Motivierende Variation
Schülerorientierung	Einbezug der Schülerbeiträge
	Bezug zu Alltag und Anwendungsmöglichkeiten
	Kompetenzerleben wird ermöglicht
Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen	Individuelle Förderung der Schüler auf Basis ihres Lernstands
	Feedback und Unterstützungsangebote
	Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbstorganisation
Nachhaltiges Lernen	Vernetzung des Wissens

Qualitätskriterien	Anforderungen
	Herausfordernde Aufgaben
	Vermittlung von Lernstrategien
	Übungsphasen und Ergebnissicherung

Betrachtet man die genannten Anforderungen, spiegeln diese im Wesentlichen dieselben Kriterien wie der Katalog Helmkes (2015) wieder. Bestimmte Merkmale wie bspw. die Aktivierung bei Helmke (2015) sind in untergeordnete Aspekte aufgegliedert worden. Dadurch finden sich die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbstorganisation sowie der Einbezug der Schülerbeiträge unter anderen Vorzeichen einzeln aufgelistet. An den Kriterien guten Unterrichts an sich ändert dies nichts, allerdings werden dadurch bestimmte Zusammenhänge von Kriterien betont, die vermutlich für die unterrichtliche Praxis aus Sicht des Bayerischen Landesamts für Schule (2021) wichtig erscheinen.

1.3.4.1.8 Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung (Klieme und Rakoczy)

Das von Klieme und Rakoczy (2008) vorgestellte Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung, das sich an Scheerens und Bosker (1997) orientiert, unterteilt in die Bereiche „Input“, „Prozess“, „Output“ und „Kontext“. Es spannt, wie dies Tabelle 2 verdeutlicht, eine Matrix mit den Phasen „Input“, „Prozess“ und „Output“ einerseits und den Ebenen „Schulebene“, „Klasse und Lehrer“ sowie „Schüler und Herkunftsfamilie“ andererseits auf. Der Kontext wird als übergreifend zu dieser Matrix betrachtet. Dem Input werden die schulbezogenen Ressourcen „Schulgröße“, „Schüler-Lehrer-Beziehung“, „Schülerpopulation“ und „Elternmitarbeit“ wie auch die Klassengröße, die lehrerbezogenen Faktoren „Erfahrung“, „Engagement“ und „pädagogische Handlungskompetenz“ sowie die Unterstützung durch die Eltern zugeschrieben. Außerdem gehören schülerbezogene Variablen wie die soziale Herkunft, die familiäre Unterstützung oder das Geschlecht zu den Inputvariablen.

Den Kontext definiert das Modell über Faktoren, die außerhalb der Schule an sich liegen, wie die Schulstruktur, Lehrpläne, die Lehrerbildung und das sozioökonomische und soziokulturelle Umfeld. Der Output wird über Lernerfolge auf Schul-, Klassen- und Individualebene definiert. Im Rahmen des Prozesses finden sich schulbezogene Faktoren wie Leistungsorientierung, pädagogische Führung, der kollegiale Zusammenhalt, die Evaluation, Differenzierung und die Curriculums-Qualität. Schülerbezogene Variablen sind hier Motivation und Interesse, das Selbstkonzept, Lernstrategien, Selbstregulation und die aufgewendete Lernzeit. Das Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung ist in Tabelle 2 dargestellt. Es wird ersichtlich, dass mit der strukturierten Klassenführung, dem schülerorientierten Unterrichtsklima und der kognitiven Aktivierung gesonderte Faktoren der Unterrichtsqualität aufgeführt werden. Diese spiegeln die von Klieme et al. (2001) identifizierten Grunddimensionen von Unterrichtsqualität wider.

Tabelle 2: Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung (Quelle: Klieme & Rakoczy, 2008, S.225)

Kontext Schulstruktur, Lehrpläne, pädagogische Traditionen und Orientierungen, Lehrerbildung, Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens, sozioökonomisches und soziokulturelles Umfeld		
Input	Prozess	Output
Ressourcen: Schulgröße, Schüler-Lehrer-Relationen, Schülerpopulation, Elternmitarbeit	Leistungsorientierung, pädagogische Führung, Kohäsion und Kooperation im Kollegium, Curriculums-Qualität, Schulklima, Evaluation, Differenzierung	Lernerfolge auf Schulebene
Klassengröße, Erfahrung, Engagement und pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte, Unterstützung durch Eltern	Unterrichtsqualität: strukturierte Klassenführung, schülerorientiertes Unterrichtsklima, kognitive Aktivierung	Lernerfolge auf Klassenebene
Soziale Herkunft, ökonomisches und kulturelles Kapital, familiäre Unterstützung, Geschlecht, Nationalität und Sprache, kognitive Grundfähigkeiten, Vorwissen	Motivation und Interesse, Selbstkonzept, Lernstrategien, Selbstregulation, Lernzeit unter anderem für Hausaufgaben	Lernerfolge auf Individualebene

1.3.4.2 Guter Lehrer

Barber und Mourshed (2007) betonen die Bedeutsamkeit guter Lehrer für ein nationales Bildungssystem. Sie stellen dabei verschiedene Input-Größen heraus. Ihnen zufolge sollten zum einen die *richtigen* Leute den Lehrerberuf ergreifen, welcher dafür einen gewissen Status in der Gesellschaft benötigt, zum anderen sollte die Ausbildung der Lehrer auf hohem Niveau und den späteren Anforderungen angemessen geschehen. Dabei verstehen sie, unter Betrachtung der führenden Staaten in internationalen Bildungsvergleichen, unter den *richtigen* Personen Absolventen, diejenigen, die zu den besten ihres Jahrganges gehören. In diesem Zusammenhang konstatieren Decker, Mayer und Glazerman (2004), dass in den USA Schüler von Lehrern mit Abschluss an einer Top-Universität signifikant höhere Leistungen zeigen als andere. Dies ist aus Sicht des Autors jedoch eine sehr einseitige Beurteilung der Input-Qualität, gemessen an typischen Output-Kriterien, wie sie die OECD vornimmt. Zudem wird dabei keine Aussage dazu getroffen, was einen guten Lehrer in seiner Tätigkeit tatsächlich ausmacht.

Die Arbeit von Hattie (2013) belegt, dass die Lehrerperson zusammen mit der Klassenzusammensetzung und dem Unterricht bis zu 30% des Erfolges beim Lernen bestimmen kann. Insbesondere hohe Erwartungen an die Schüler, positive Lehrer-Schüler-Beziehungen und bestimmte Unterrichtsmethoden führen zu überdurchschnittlichen Schülerleistungen. Clausen (2002, S.23) stellt heraus, dass nach den Studien von Bloom (1971), Rutter et al. (1979) und Walberg (1981) die Qualität des Unterrichts in Gegenüberstellung zu anderen Merkmalen wie den kognitiven Voraussetzungen oder den affektiv-emotionalen Dispositionen der Schüler einen Einfluss von 10 bis 25% auf den Lernerfolg

habe. Dies passt insofern zu den Ergebnissen von Hattie (2013). Dieser schlägt vor, dass der Fokus um die Lehrperson auf ihr Tun sowie auf ihre Wirkung auf die Lernenden gelegt werden sollte. Dies ist im Hinblick auf die Zielstellung der vorliegenden Arbeit ein bemerkenswerter Punkt, da die Wirkung auch die subjektive Wahrnehmung und die daraus resultierenden Einstellungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Faktoren rund um guten Unterricht umfasst, die Gegenstand dieser Arbeit sind. Bevor unterrichtsrelevante Merkmale einer Lehrkraft, die Aufgaben eines Lehrers und Ergebnisse zur Sicht von Schülern zum guten Lehrer dargestellt werden, soll zunächst gezeigt werden, wie der gute Lehrer vom guten Unterricht abgegrenzt werden kann.

1.3.4.2.1 Abgrenzung zum guten Unterricht

Die Forschung um den guten Lehrer ist teilweise nur schwer von der Forschung zum guten Unterricht zu trennen. Hier existiert, wie oben erläutert, das personenzentrierte Vorgehen mit „Best-Practice Ansätzen“ im Experten-Paradigma. Außerdem müsste nach Ansicht des Autors ein guter Unterricht wesentliches Kriterium für einen guten Lehrer sein. Nach Helmke (2015) können jedoch Merkmale, die die Person und Expertise der Lehrkraft betreffen, eindeutig von jenen der Unterrichtsqualität getrennt werden, da sie zwar Einfluss auf den Unterricht haben aber eben die Person betreffen. Diesen kategorischen Ausschluss hält der Autor dieser Arbeit jedoch zumindest für andere Perspektiven offen. Ob persönliche Lehrermerkmale tatsächlich keine Qualitätskriterien des Unterrichts sein können, kann nur der Beurteilende selbst festlegen. So ist es aus Sicht des Autors schwer, zwischen beidem zu trennen und nicht geklärt, ob Schüler tatsächlich eine Trennung festlegen. Finden Schüler es bspw. wichtig, dass ein Lehrer Humor hat und ab und an einen Spaß macht, den die Schüler auch witzig finden, fällt es schwer zu sagen, ob das Phänomen, nämlich das Witzerzählen an sich, oder die dahinter stehende Disposition beim Lehrer, nämlich sein Humor, der den Schülern gefällt, letztlich als Qualitätsmerkmal des Unterrichts zu sehen ist. Helmke selbst verdeutlicht, dass Expertisemerkmale teilweise auch als Merkmale des Unterrichtsangebotes gezählt werden können, sofern man die aus diesen Merkmalen resultierenden Unterrichts- und Verhaltenskompetenzen als vordergründig erachtet. Diese Aussage verdeutlicht die Subjektivität der Beurteilung und Einteilung von Qualitätsmerkmalen.

Es erscheint dem Autor ebenso unklar, wodurch, wenn nicht das Verhalten des Lehrers, Schüler hauptsächlich die Expertise und Person des Sportlehrers beurteilen. Das Aussehen und seine akademische Ausbildung sind vermutlich Ausnahmen davon. Allerdings sind Zuschreibungen zur Person wie „nett“ oder „höflich“ doch in vielen Fällen Resultate der Wahrnehmung und Interpretation des Lehrerverhaltens. Dieses Lehrerverhalten wie auch das des bzw. der Schüler sind nach Hinde (1997), sofern man von Interaktionen spricht, die Bausteine der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Verhaltenssequenzen über einen längeren Zeitraum definieren einen Kontext, der einzelnes Verhalten beinhaltet und über welchen diese Verhaltensweisen interpretiert werden können. Möchte man folglich eine Beziehung analysieren, sollte man die aufeinander bezogenen Verhaltensweisen betrachten (ebd.). Wenn somit u.a. das Verhalten der Lehrkraft die Beziehung zwischen ihr und den Schülern bestimmt, und die Beziehung eigentlich nur etwas Zwischenmenschliches ist, das einer Person zugeschrieben wird, jedoch gleichzeitig Verhalten einbezogen ist, dass bspw. der reinen Methodik geschuldet ist, spricht dies dafür, dass Lehrer und Unterricht nur schwer voneinander abzugrenzen sind.

Zieht man nun die Balancetheorie mit dem P-O-X-Modell von Heider (1946) hinzu, wonach die Einstellung gegenüber einem Gegenstand, welcher der Unterricht in diesem Fall ist, durch die Einschätzung der Einstellung einer anderen Person (Lehrer) beeinflusst wird, zeigt sich, dass die Bewertung des Lehrers bzw. die Einstellung ihm gegenüber bedeutsam für die Einstellung gegenüber dem Unterricht ist. Demnach kann der Lehrer bei der Beurteilung der Unterrichtsgüte, welche eine Einstellung darstellt, nicht vollkommen isoliert und distinkt betrachtet werden. Der Autor sieht gerade die von Helmke (2015) angesprochenen Merkmale der Person und Expertise als wesentlich für die Einstellungsbildung gegenüber dem Lehrer. Die Lehrkraft ist Organisator des Unterrichts durch ihr Verhalten aber auch ein Teil davon durch ihr Verhalten und ihre Person und Expertise. Personen- und Expertise bezogene Merkmale können wie sämtliche verhaltensbezogene Merkmale relevant für die Beurteilung des Unterrichts sein. Allerdings muss bei Ersteren bedacht werden, dass sie sich durch die triadische Struktur der kognitiven Organisation von Einstellungen in den Vordergrund bei Schülern drängen können. Daher erscheint die Beantwortung der Frage zur Trennung der beiden Bereiche erst durch eine Analyse der sich ergebenden Daten sinnvoll zu sein. Es hängt von der beurteilenden Person selbst ab, ob sie diese Trennung vornimmt und auch tatsächlich gedanklich und emotional aufrechterhalten kann.

Der Forschung zum „guten Lehrer“ wird aus Gründen, die in der Fachliteratur vollzogene Trennung zwischen gutem Lehrer und gutem Unterricht, nicht dieselbe Bedeutung wie der des „guten Unterrichts“ in dieser Arbeit zuteil. Im Folgenden werden daher überblicksartig unterrichtsrelevante Merkmale, Kernkompetenzen und Aufgaben eines Lehrers dargestellt. Eine kurze Darstellung von Schülerurteilen über gute Lehrer rundet dieses Kapitel ab.

1.3.4.2.2 Unterrichtsrelevante Lehrermerkmale

Helmke (2015) unterscheidet vier Gruppen an unterrichtsrelevanten Merkmalen. Diese sind das *Wissen und die Expertise* wie bspw. das Fachwissen und das fachübergreifende pädagogische Wissen, die *Lehrerpersönlichkeit*, *Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten* wie bspw. die didaktische Kompetenz, die Fachkompetenz oder Klassenführungskompetenz und *Standards*, welche die Erwartungen an die Kompetenzen des Lehrers ausdrücken sollen.

Hattie (2013) sieht in der Lehrperson eine der wirkungsvollsten Einflussgrößen beim Lernen. Die wichtigsten Merkmale werden an dieser Stelle auf Basis der Zusammenfassung Hatties (2013, S.280f) dargestellt:

- Direktives, fürsorgliches und leidenschaftliches Agieren.
- Fähigkeit das Denken und Wissen der Lernenden wahrzunehmen
- Sinnstiftende Erfahrungen ermöglichen
- Fachlich kompetentes Wissen und Verständnis
- Sinnvolles und angemessenes Feedback
- Kenntnisse der Lernintentionen und Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenz sowie des Erreichungsgrades dieser bei den Lernenden

- Kultivierung einer Ideenvielfalt und Wissenskonstruktion der Schüler
- Schaffung von Bedingungen für die konstruktive Nutzung von Fehlern zur Lernentwicklung

Köller und Meyer (2013, S.30) führen in ihrer Auflistung von gutem Lehrerhandeln noch folgende Aspekte an:

- Herstellung eines Arbeitsbündnisses als didaktisch-sozialem Vertrag aus einvernehmlichen Rechten und Pflichten
- Kompetenz im Ausgleich von typischen Antinomien des Lehrerberufes (z.B. Differenzierung versus Gleichbehandlung)
- Etablierung einer demokratischen Unterrichtskultur
- Reflexive Distanz
- Teamfähigkeit

Die Autoren betonen, dass insbesondere sehr gute Lehrer ein individuelles Profil dieser Merkmale besitzen, bei denen sich Stärken und Schwächen kompensieren können (ebd.). Aus der Beobachterperspektive kann nach Fenstermacher und Richardson (2005) und Berliner (2001) zwischen einem *guten Lehrer*, der fest definierte normative Gütekriterien wie z.B. Schüleraktiver Unterricht, Weiterbildungen oder Selbstreflexion erfüllt und einem *erfolgreichen Lehrer*, der am tatsächlichen Erfolg beim Schüler anhand einer empirisch messbaren Größe wie z.B. „Anzahl gelöster Aufgaben in bestimmter Zeit“ oder „Verbesserung der Schwimmzeit auf 50m“ bewertet wird, unterschieden werden. Das hat nach Terhart (2007) zur Folge, einen *erfolgreichen* Lehrer auch nicht als *guten* Lehrer einstufen zu müssen und umgekehrt. Dies ist aus Sicht des Autors aber, wie auch bei der sinngleichen Unterscheidung in guten und erfolgreichen Unterricht, eine Folge verschiedener Maßstäbe, die für Beurteilungen festgelegt werden können.

1.3.4.2.3 Kernkompetenzen nach Baumert und Kunter

Baumert und Kunter (2006, S.482ff) haben in ihrem heuristischen Rahmenmodell der Handlungskompetenz vier übergeordnete Kernkompetenzen identifiziert, die das professionelle Handeln eines guten Lehrers ausmachen. Eine gute Lehrkraft besitzt demnach ein gutes *Professionswissen*, durch ein hervorragendes Fachwissen, eine exzellente Fachdidaktik, ihr pädagogisches Wissen und solches über eine adäquate Beratung von Schülern und Eltern und die Organisation. Sie zeichnen bestimmte *motivationale Orientierungen* aus. Demnach zeigen sie eine Begeisterung für die Arbeit mit Schülern, die Motivation sich mit Schülern selbst und deren Problemen auseinanderzusetzen, die Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugungen, d.h. Überzeugung die Fähigkeiten und Mittel zu besitzen um ein gesetztes Ziel erreichen zu können (Bandura, 1997), sowie eine intrinsische Begeisterung für das eigene Fach nicht nur zu leben sondern vor allem auch hervorrufen zu können, was man auch als Enthusiasmus bezeichnen kann. Dazu besitzt sie *selbstregulative Fähigkeiten* mit hohem Engagement und guter Distanzierungsfähigkeit in Bezug auf ihre Arbeit. Schließlich lassen sich be-

stimmte *Überzeugungen und Werthaltungen* bei guten Lehrkräften als Kernkompetenz herausarbeiten. Demnach weisen sie eine klare Wertbindung d.h. ein professionelles Ethos auf, welches die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer genau abgrenzt. Sie haben bestimmte epistemologische Überzeugungen zu Wissensbeständen, subjektive Theorien zum Lehren und Lernen und Zielsysteme für Curriculum und Unterricht. Diese Herangehensweise der Autoren konzentriert sich auf das Kerngeschäft des Lehrers, den Unterricht. Davon separiert können weitere Aufgaben betrachtet werden, die jedoch an dieser Stelle keine Erwähnung finden sollen.

1.3.4.2.4 Guter Lehrer aus Schülersicht

Die Definition dessen, was einen guten, erfolgreichen oder beliebten Lehrer beschreibt, ist wie beim Unterricht relativ zu den gesellschaftlichen Vorstellungen, der Beziehung zum Lehrer und den dadurch zugrunde gelegten Kriterien bzw. Erwartungen des Beurteilers zu sehen (Gerstenmaier, 1975; Sorenson, Husek & Yu, 1963). Die Qualität der Lehrperson aus Schülersicht hat nach Hattie (2013) eine Effektstärke von $d=0,44$. Gute Lehrpersonen aus Sicht von Studierenden sind nach Hattie (2013, S.138) vor allem solche, die herausfordernde Aufgaben stellen und zu diesen motivieren, die hohe Erwartungen an die Lernenden haben, die Lernende dazu bringen, über die Art und Qualität ihrer Arbeit zu reflektieren, die Begeisterung für ihr Fach wecken können und die unterschiedlich tiefgreifende Sachverhalte in ihrem Fach wertschätzen. Dabei muss bedacht werden, dass diese Eigenschaften nicht für Schüler sondern Studierende herausgestellt werden. Nach Ditton (2002) sind für Schüler vor allem die Haltung und Einstellungen einer Lehrkraft entscheidend, während Aussehen, Alter und Geschlecht kaum eine Rolle spielen. Er fasst die Ergebnisse zur Forschung um von Schülern gewünschte Eigenschaften eines guten Lehrers in zwei Dimensionen zusammen. Dies ist zum einen das „love theme“ mit den Kategorien „Wärme“, worunter Verständnis, Menschlichkeit und Zuneigung fallen, „soziale Kompetenz“, worunter die Kenntnis um die Wünsche, Probleme und Ängste der Schüler fallen und „Wunscherfüllung“, worunter Rücksichtnahme auf Wünsche und Probleme sowie Flexibilität fallen. Zum anderen ist dies die Dimension „mastery theme“, welche die fachliche Kompetenz, die Güte des Unterrichts sowie Disziplin und Durchsetzungsvermögen enthält. Eine generelle positive Bindung zu den Schülern und Fairness im Umgang mit ihnen stellen Stolz (1997) wie auch Gerstenmaier (1975) darüber hinaus als Wunschkriterien für einen guten Lehrer fest. Holl (2008) stellt in seiner Studie durch die Vielzahl an Einzelnennungen von guten Lehrern sowie die meist geringe Anzahl an Stimmen für einen Lehrer innerhalb einer Klasse fest, dass es zumindest im Feld der berufsbildenden Schulen nicht „den“ einen Typus von gutem Lehrer gibt, sondern dies ein sehr subjektives Urteil ist. Es lassen sich jedoch aus den Äußerungen der Schüler zwei verschiedene Orientierungen innerhalb der Schülerperspektiven abgrenzen. Diese sind zum einen die Orientierung an befriedigten Bedürfnissen im außerberuflich-persönlichen Bereich und zum anderen jene an befriedigten Bedürfnissen im beruflich-fachlichen Bereich. Interessant für die vorliegende Arbeit erscheint dabei, dass sich Bedürfniskategorien definieren lassen, die bei der Beurteilung der Qualität eines Lehrers anscheinend für Schüler eine tragende Rolle spielen. Die Forschung um das Interessenkonstrukt zeigt, wie oben erläutert, ebenso einen starken Einfluss der Befriedigung von Bedürfnissen um Interesse und Motivation zu entwickeln.

1.3.4.3 Zwischenfazit

Die oben vorgestellten top-down gedachten Merkmalskataloge für guten Unterricht sind aus einer externen Perspektive heraus formuliert. Diese externe Perspektive geht eher der Frage nach, wodurch bestimmte Effekte im Unterricht und mit dem Unterricht erzeugt werden können, wobei dabei das zugrunde gelegte Prozess-Produkt-Paradigma bzw. Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma eine Rolle spielt. Merkmale wie die Klarheit und Strukturiertheit stellen einen Effekt anderer Maßnahmen im Unterricht dar. Diese soll bspw. eine Verbesserung des Leistungsniveaus und des Leistungsfortschritts als Effekte beim Schüler wahrscheinlicher machen. Es werden jedoch ebenfalls Merkmale wie die Klassenführung formuliert, die nur einen Bereich nennen, ohne konkrete Handlungsanweisungen zu geben. Diese findet man dann darunter subsumiert, weshalb die Merkmale als „Kategorien“ oder „Qualitätsdimensionen“ zu bezeichnen sind, wie dies bspw. Klieme et al. (2001) tun. Ein einheitliches Vorgehen ist dabei nicht erkennbar.

Letztliches Ergebnis der empirischen Forschung rund um das Prozess-Produkt-Paradigma und das erfolgreiche Lehrerverhalten ist, dass die berufliche Kompetenz eines Lehrers nicht vorhersehbar durch die Ausbildung der identifizierten Faktoren des Lehrerverhaltens geschaffen werden kann, da diese Merkmale keine Allgemeingültigkeit besitzen. Vielmehr ist die Effektivität des Unterrichts durch die in der jeweiligen Klasse gegebenen Variablen⁴³, wie z.B. die Klassenzusammensetzung oder Klassenstärke erheblich beeinflussbar (Bromme & Haag, 2008; Dubs, 2011). Meyer, Pfiffner und Walter (2010b) verdeutlichen unter Bezug auf die Unterrichtsforschung der letzten Jahre, dass es zum einen viele verschiedene Strategien gibt, guten Unterricht zu gestalten, und dieser sich individuell profiliert. Zum anderen stellen sie auch klar, dass sich keine Unterrichtsmethode findet, die generell allen anderen überlegen ist und es auf die individuelle Ausgestaltung und den Einsatz dieser ankommt. Letztlich kann man nach Auffassung des Autors dieser Arbeit resümieren, dass eine Verallgemeinerung von Eigenschaften guter Lehrer und guten Unterrichts nicht möglich ist. Es kommt auf den Beobachter und dessen Maßstab an. Schwierig erscheint es daher, die Qualität des Unterrichts eines Lehrers adäquat zu *messen*, da es generell nicht nur eine Definition von Qualität gibt und sich zudem keine allgemeingültigen und objektiv quantifizierbaren Variablen finden lassen.

Die in diesem Kapitel aufgezeigten Maßstäbe nach denen Unterricht und Lehrer hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt werden, erheben teilweise den Anspruch fachübergreifend gültig zu sein, wenngleich teilweise fachspezifische Ausdifferenzierungen einzelner Merkmale gefordert werden. Gegen die pauschale Übertragung auf den Sportunterricht spricht, dass die Merkmale nur in Bezug auf kognitive Lernleistungen empirisch validiert wurden. Daher erscheint die Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Definition von Unterrichtsqualität im Sportunterricht im folgenden Kapitel unabdingbar.

1.3.5 Unterrichtsqualität im Sportunterricht

Für den Sportunterricht existiert eine gesonderte Forschung darum, was man unter gutem Unterricht versteht. Die oben dargestellten Ergebnisse zum guten Unterricht „im Klassenzimmer“, sollten generell mit Vorsicht auf den Sportunterricht übertragen werden. Fachliche Spezifitäten bestimmen, wie dies Helmke (2015) betont, immer mit, wie ein guter Unterricht aussehen könnte. Meyer et al.

⁴³ Dubs (2011, S.41) spricht hier vom „vorgefundenen Kontext“ in der jeweiligen Klasse.

(2010b) stellen klar, dass bspw. eine klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses wie auch ein lernförderliches Klima und ein hoher Anteil tatsächlicher Lernzeit möglichst in allen Fächern erfüllt sein sollte, es darüber hinaus jedoch fächerspezifische Merkmale gibt, die bisher nicht ausreichend erforscht sind. Bockhorst (2005) gibt zu bedenken, dass Schulen im Rahmen der Schulentwicklung generell die Aufgabe haben, ihre Qualität zu verbessern. Dabei kann man die Ebene der Schule als Ganzes und die des Unterrichts unterscheiden. Der Sportunterricht hat neben den Wirkungen auf der Ebene des einzelnen Schülers z.B. bezogen auf dessen Gesundheit auch solche darüber hinaus, z.B. im Hinblick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag, das Schulklima, die Zufriedenheit und das Lernen. Bockhorst weist somit über die Darstellung dieser Ergebnisse auf die Komplexität bei der Beurteilung von Sportunterricht hin, die auch analog im Klassenzimmerunterricht gilt.

Bevor die Forschung zum guten Sportunterricht dargestellt wird, sollen jedoch zunächst fachdidaktische Konzepte für den Sportunterricht vorgestellt werden. Sie geben Leitlinien vor, an denen sich ein Sportunterricht orientieren kann. Wenn also ein solches Konzept definiert wird, liegt diesem auch eine Bewertung darüber zu Grunde, was als wichtig und damit auch gut im Sportunterricht angesehen wird.

1.3.5.1 Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts

Die konstitutiven Faktoren des schulischen Unterrichts wurden zwar in erster Linie für den Klassenzimmerunterricht formuliert, gelten jedoch für den Sportunterricht gleichermaßen. Jedes Schulfach besitzt für sich genommen unterschiedliche didaktische Konzepte, welche daher auch als „fachdidaktische Konzepte“ bezeichnet werden. Diese entsprechen nach Kron (2008) der Didaktik benachbarten Konzeptionen. Ein fachdidaktisches Konzept in der Sportpädagogik kann man zusammengefasst als einen Entwurf zur Unterrichtsgestaltung des Schulsports verstehen, der durchdacht und schriftlich ausformuliert ist und Antworten auf die Legitimationsfrage des Sports an der Schule und den Fragen nach den Zielen, dem Gegenstand und der Methodik gibt (Balz, 2009; Prohl, 2006; Kron, 2008). Fachdidaktische Konzepte liegen folglich zwischen allgemeinen didaktischen Modellen im Sinne von Blankertz (2000)⁴⁴ und konkreten Schulsport- bzw. Unterrichtskonzepten (Balz, 2009).

Die von Balz (2009) auch als „konservatives Konzept“ (ebd., S.26) bezeichnete „Erziehung zum Sport“ (ebd., S.26), besteht seit den 1970er Jahren und beantwortet die Frage nach dem „Warum“ mit der „Erschließung der Sportkultur“ als Leitidee. Zentral in diesem Konzept ist die Fokussierung auf Sportarten, d.h. im weiteren Sinne eine Verbindung zum außerschulischen Sport. Die Erziehung soll hier zum Sporttreiben hinführen. Sie konzentriert sich auf die Entwicklung der Physis und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Schüler zu befähigen am Sportartenprogramm hauptsächlich in Vereinen und damit einem wichtigen Teil der Gesellschaft teilnehmen zu können. Markant für dieses Konzept ist folglich, dass die materiale Seite, also der Sport selbst im Mittelpunkt steht. Typisch ist ein lehrerzentrierter Unterricht, in dem die Schüler nur Rezipienten von Anweisungen des Sportlehrers sind und kein Platz für inhaltliche Varianten oder methodische Umwege vorhanden ist (ebd.). Die Interessen der Schüler werden hier vernachlässigt und diese sollen, wie es Balz (2009) nennt,

⁴⁴ Blankertz (2000) bezieht sich auf didaktisches Handeln allgemein (nicht nur im Kontext „Schule“) und sieht in didaktischen Modellen eine Art übergreifendes Theoriekonstrukt, welches auf Vollständigkeit zielt und die Analyse und Planung des didaktischen Handelns umfasst.

festen „Produkterwartungen“ (ebd., S.27) verwirklichen. Dieses fachdidaktische Konzept wird als affirmativ und qualifikatorisch in seiner Funktion beschrieben, da es den gesellschaftlichen Stellenwert der verbreitetsten Sportarten bestätigt und eine sportqualifikatorische Selektion der Unterrichtsinhalte anstrebt (Balz, 1996; Balz, 2009; Prohl, 2006).

Eine stark konträre Position nehmen hierzu Ansätze mit dem Leitgedanken einer „Erziehung durch Bewegung“ (Balz, 2009 S.27), die in den 1980er Jahren entstanden sind, ein. In ihnen kommen Grundgedanken der Reformpädagogen, Anthropologen und bildungstheoretische Grundlagen zum Vorschein. Sport im Sinne des konservativen Konzeptes wird hier als einschränkend in jener Hinsicht gesehen, dass er festgelegte Regeln vorgibt und das Interagieren des Menschen mit der Welt mittels Bewegung von vornherein determiniert ist. Der Schüler soll jedoch zunächst eigene physische, soziale und personale Erfahrungen in der Bewegungserziehung sammeln, sich eigene Sinnperspektiven erschließen und die Funktionen und Reaktionen seines Körpers und dieses auf die Welt gebrauchen lernen (Neumann, 2004). Dies geschieht nicht über eine Fremdsteuerung durch die Lehrkraft sondern vor allem durch eine Art Selbsterziehung, welche Funke-Wieneke (1999) als fundamental für die Erziehung sieht.⁴⁵ Unterricht ist hier offen mit Phasen des Erlebens, Reflektierens und Rückmeldens gestaltet, während der Lehrer lediglich je nach situativer Einschätzung Anregungen und Inspiration zur Selbststeuerung der Lernprozesse gibt (Neumann, 2004). Der Sinn des Sportunterrichts besteht damit darin, die Bedeutung einer Bewegung begreifen zu lernen und eine Bewegungskompetenz und Bewegungsidentität zu entwickeln, die es ermöglicht, individuelle Bewegungsprobleme fernab von einer Vorgabe normierter Bewegungsfiguren lösen zu können und die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund stellt (Balz, 2009; Prohl, 2006). Diese sportdidaktische Strömung kann nach Prohl (2006) daher auch als „kritisch-emanzipatorisch“ (ebd., S.121) bezeichnet werden.

Eine intermediäre Position nimmt die um Dietrich Kurz, Peter Neumann und Eckart Balz entstandene Konzeption ein. Zentraler Ansatzpunkt ist hier der „Versuch Erziehung zum Sport mit Erziehung durch Sport zu verknüpfen“ (Balz 2009, S.29).⁴⁶ Dieser sogenannte „Doppelauftrag“ von Erschließung des Sports an sich und Persönlichkeitsentwicklung greift die folgenden von Kurz (1977/1990, S. 208 ff) ab Mitte der 1970er Jahren unter der Leitidee der Handlungsfähigkeit definierten neun pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Elementen des Schulsports auf:⁴⁷

- Vielfalt der Bewegung: materielle Erfahrungen z.B. durch Variation der Geräte, der Höhe, leibliche Erfahrungen z.B. durch Kombination oder Isolation von Bewegungsformen
- Soziales Lernen: gemeinsames Sporttreiben durch Teamaufgaben, gegenseitige Hilfe, Gruppenübungen etc.
- Freizeit aktuell: Verknüpfung des Unterrichts mit der unmittelbar erlebten bewegungsbezogenen Freizeit der gleichaltrigen Schüler z.B. Geschicklichkeit auf dem Spielplatz, Erlangung von Selbstvertrauen

⁴⁵ Funke-Wieneke (1999) sieht den Lehrer eher als Vermittler zwischen Kind und Sache.

⁴⁶ Vgl. auch Prohl (2006, S. 178)

⁴⁷ Vgl. hierzu auch Grupe und Krüger (2007, S.195)

- Freizeit zukünftig: mögliche Freizeitgestaltung im Erwachsenenalter berücksichtigen z.B. durch Vermittlung von Spaß an der Bewegung, Kraft und Koordination schulen, körperliche Ausdrucksfähigkeit, Selbstvertrauen
- Ausgleichsfunktion: offener Unterricht mit viel selbstgesteuerten Lernprozessen z.B. durch Bewegungsaufgaben, eigene Gestaltung von Übungen oder Hindernisparcours, „Gelegenheiten der Nicht-Schule“ (ebd., S.222)
- Gesundheitsbeitrag: Ausbildung von Kraft, Koordination, Körpergefühl, Bewegungserfahrungen
- Leistung: Erbringung und Präsentation
- Spannung im Spiel: durch Wettkämpfe, Erfahren von Grenzen
- Veränderlichkeit des Sports: Ordnung des Unterrichts ist nicht starr, sondern es gibt Möglichkeiten des Kombinierens, des Experimentierens, des Ausdrucks.

Ausgangspunkt ist hier, Sport als gegebenes Handlungsfeld in der Gesellschaft zu sehen. Dieses besitzt ein über einen mehrperspektivischen Unterricht erschließbares Sinnmuster (Kuhn, 2009). Mehrperspektivität im Sportunterricht heißt, dass vermittelt wird, inwiefern aus unterschiedlichen Perspektiven auf sportliche Aktivitäten ein unterschiedlicher Sinn des Sports erschlossen werden kann. Damit verbunden ist auch, dass der Schüler für sich selbst einen individuellen Zugang zum Sport und seinem weiteren Sporttreiben findet (Balz, 2009). Handlungsfähig ist der Mensch nach Kurz (2004), wenn er, gewahr der Perspektivität jeder Beurteilung, sinnvoll und auf Grundlage der Vernunft entscheiden kann. Im Sport hieße das nach Kurz, Erfahrungen zu den unterschiedlichen Motiven für das Sporttreiben gemacht zu haben und auf Grundlage und kritischer Beurteilung dessen, sein Leben zu gestalten. Diese Erfahrung können Schüler auch auf andere Lebensbereiche übertragen, wodurch eine erzieherische und fächerübergreifende Komponente des Konzeptes ersichtlich wird. Kurz (2008) deutet bspw. eine fächerübergreifende Kompetenz an, die in der Fähigkeit, eine vorgegebene Zeit ununterbrochen laufen zu können, begründet ist. Kurz (2004) fordert dabei nicht, dass ein handlungsfähiger Mensch auch tatsächlich Sport in seinem Leben treibt, da er nur davon spricht „sein Leben einrichten zu können“ (ebd., S.2). Die Mehrperspektivität beinhaltet demnach auch die Perspektive, für sich sinnvoll auf Basis der Vernunft entscheiden zu können, dass man Sport nicht als einen Teil seines Lebens betrachtet. Allerdings folgt daraus nicht automatisch, einen Schüler im Sportunterricht einfach nur zuschauen lassen zu können, wenn er dies für sich entscheidet. Der Lehrer hat einen Förderauftrag, der aus seiner Sorge um die Zukunft des Schülers erwächst. Die Spannung zwischen Sinnsuche im aktuellen Tun durch den Schüler einerseits und der Bedeutsamkeit des Tuns für die Zukunft aus Sicht des Lehrers andererseits sollte nach Kurz (2004) nicht durch die Orientierung an aktuellen Schülerwünschen unter Aufgabe der Förderabsicht und damit der Verantwortung aufgelöst werden.

Im Rahmen der Mehrperspektivität und Erziehungsfunktion des Sportunterrichts ermittelt Kurz (1977/1990, S. 88 ff) unter Revision der Ergebnisse von Kenyon (1968) zu Einstellungen von Sportlern zum Sinn ihrer Aktivität, die sechs Sinndimensionen von *Leistung* mit Präsentation, Selbstdarstellung

und Selbstbewährung, von *Ausdruck* mit Ästhetik, Gestaltung, Darstellung und Expression, von *Eindruck* mit Exploration, Sensation und „vertigo“, von *Gesundheit* mit Ausgleich, Kompensation, Fitness und Wohlbefinden, von *Anschluss* mit Geselligkeit, Kommunikation und Beisammen-Sein sowie von *Spiel* mit Spannung, Abenteuer, Risiko und Wettkampf. Mit Hilfe dieser Sinn Dimensionen des Sports entwickelt Kurz (2000; 2004) sechs pädagogische Perspektiven für den Sportunterricht zur Erfüllung des Doppelauftrages, welche auch je nach Region und Schulstufe unterschiedlich differenziert Einzug in die Lehrpläne finden. Diese werden mehrfach von Kurz selbst weiterentwickelt und an dieser Stelle in Kombination mit der Form dargestellt, wie sie auch heute noch in den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen vorhanden sind:⁴⁸

- Leistung: das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Miteinander: kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Ausdruck und Gestaltung: sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten
- Eindruck: Erweiterung der Bewegungserfahrungen und Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Wagnis und Verantwortung: Erfahren und Umgehen mit Situationen ungewissen Ausgangs
- Gesundheit: Förderung der Fitness und Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins

Diese motivationspsychologisch begründeten Sinnperspektiven stellen letztlich subjektive Motive für eine Teilhabe am Sport und die basale Voraussetzung für den von Balz (2009) geforderten Zugang zum Sport dar. Handlungsfähigkeit sollen sich die Schüler ihm zufolge einerseits durch die Vermittlung des Sinnes des Sports und andererseits durch das Erlernen von speziellem Handeln im Sport aneignen. Nach Ehni (2004) ist die allgemeine, die Grundlage für eine spezielle Handlungsfähigkeit im Sport. Folglich stellen die Sportarten an sich nicht mehr den Ausgangspunkt für den inhaltlichen Aufbau der Lehrpläne dar. Vielmehr werden diese Prohl (2006) zufolge verschiedenen Bewegungsfeldern wie bspw. dem Bewegen im Wasser oder an und mit Geräten zugeordnet, was Beispiele für die allgemeine Handlungsfähigkeit sind.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass der Ansatz der Instrumentalisierung des Sportunterrichts zur Erfüllung pädagogischer Zwecke auch kritisch gesehen werden kann. Volkamer (1987) hegt bspw. Zweifel daran, ob der Sport überhaupt in die Schule gehöre. Es bestehe nach seiner Auffassung ein Widerspruch zwischen dem freiwilligen, folgenlosen und beliebigen Wesen des Sports und dem notwendigen, verpflichtenden und folgenreichen Wesen der Schule. Problematisch und paradox erscheint ihm das Ganze, wenn Schüler versuchen sollen den objektiv nicht vorhandenen Sinn des Sports z.B. beim Rennen einer Runde um den Sportplatz mit einem solchen zu versehen (Volkamer, 1987; Volkamer & Zimmer, 1982). Schaller (1992) merkt hierzu an, dass die Tendenz erkennbar wird, dass der Sport für Zwecke instrumentalisiert wird, die nicht aus der eigentlichen Struktur des Sports

⁴⁸ Siehe dazu auch den Lehrplan des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011).

hergeleitet werden können. Dadurch könnte der Sportunterricht ihm zufolge auf ein Repertoire an Übungsformen degeneriert werden, das zur Erreichung verschiedener Ziele genutzt wird.

Ein für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit interessanter Ansatz ist der bottom-up-Approach von Kuhn (2007), dessen Ergebnisse im Kapitel „1.3.5.5.1 Was Kinder bewegt und Guter Sportunterricht für Kinder (Kuhn)“ genauer dargestellt werden. Dieser ist ein alternativer Ansatz, da er weg von der traditionellen „top-down-Sichtweise“, d.h. einer Betrachtung der Gestaltung von Schule und Unterricht aus pädagogischer Sicht hin zu einer Sichtweise aus der Kinderperspektive führt (ebd.). Der Vorteil dieses Ansatzes ist es, die Wünsche und Erwartungen von Kindern, welche ja die „Adressaten“ von Schulen und Unterricht sind, zu kennen und daraus Schlüsse für deren Ausgestaltung ziehen zu können, wie dies auch die vorliegende Arbeit zum Ziel hat.

1.3.5.2 Motivation, Motive und Interesse im Sportunterricht

Im Sport (-unterricht) sind die drei interessenförderlichen basalen Bedürfnisse zwar im Grunde ebenso wie im Klassenzimmerunterricht befriedigbar, allerdings lassen sich fachspezifische Besonderheiten hierzu herausstellen. Dupont, Carlier, Gérard und Delens (2009) stellen das *Autonomieerleben* in Abhängigkeit vom Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Ideen und Interessen dar. Stellt der Lehrer seine über die Bedürfnisse der Schüler, erfolgt ein distributiver Aushandlungsprozess, bei dem sich nur eine Seite durchsetzt. Förderlich für das Autonomieerleben ist jedoch der integrative Aushandlungsprozess, der einen Kompromiss anstrebt und nach Bertone, Méard, Flavier, Euzet und Durand (2002) gerade im Sportunterricht an vielen Stellen wie dem Aushandeln von Regeln, der Teambildung oder der Leistungsbewertung fruchtbare Möglichkeiten bietet. Bei der Wahl z.B. zwischen sportlichen Aktivitäten wirkt sich dies motivations- und aktivitätssteigernd auf die Schüler aus (Ward, Wilkinson, Vincent Graser & Prusak, 2008).

Brehm (1993) beobachtet in seiner Studie 19 männliche Gymnasiasten der 8. Jahrgangsstufe hinsichtlich ihres Verhaltens im Sportunterricht, von denen er drei aus Gründen der Auffälligkeit im Motivationsverhalten und fünf über die Einstufung von Lehrern als unmotiviert und unsportlich für Interviews auswählt. Er kommt zu dem Schluss, dass die Demotivation dieser Schüler meist über ein Geflecht mehrerer Faktoren entsteht. Dabei sind die folgenden vier Faktoren wesentlich:

- Mangelnde soziale Unterstützung der Eltern
- Mangelnde Unterstützung des Sportlehrers
- Kriterien des sportlichen Erfolgs, denen aus physischer und psychischer Sicht nicht entsprechen werden kann
- Fehlende Konstruktion einer Sinnhaftigkeit im sportlichen Handeln

Ganz generell kann die Erfahrung von *Selbstbestimmung* im Sportunterricht nach Balz (1988) dadurch ermöglicht werden, dass Schüler sich in ihrer gewünschten Intensität dem Sporttreiben widmen können, auch bzw. gerade allein sportlich aktiv werden, eigene Rahmenbedingungen gestalten dürfen, bestimmte Formen des Sports begründet verfolgen oder ablehnen können, Möglichkeiten der Selbsterkundung und –erprobung von Bewegungssituationen und Handlungsalternativen erhalten, selbst auftretende Probleme beim Sporttreiben mit Hilfe ihrer Kreativität lösen dürfen und

eigene Erfolge und Misserfolge bei erbrachten Leistungen verarbeiten können. Den dafür nötigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen sind Balz (1988) zufolge Grenzen gesetzt, bzw. bestehen sogar Antinomien durch organisatorische und institutionelle Zwänge, auf die jedoch im Folgenden nicht eingegangen wird, da diese auf der persönlichen Meinung von Balz beruhen und dieser von einem „üblichen sportunterrichtlichen“ (ebd., S. 174) Rahmen spricht.

Das *Kompetenzerleben* im Sportunterricht wird durch den Typus an Zielorientierung bedingt (Nicholls 1984). Denkt der Schüler aufgabenorientiert, bewertet er selbstreferentiell seine Leistung und ist motivierter als bei Ego-Orientierung. So steigern wahrgenommene individuelle Leistungssteigerung, das Lernen aus Fehlern und eine wahrgenommene maximale Anstrengung die erlebte Kompetenz. Denkt der Schüler jedoch ego-orientiert, variiert die erlebte Kompetenz durch die Performanz in Wettkampfsituationen und einem Leistungsvergleich mit anderen (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994). Das Kompetenzerleben wird durch intraindividuelle Leistungsvergleiche auf mittelfristige Sicht gestärkt und führt zu realistischen Zielsetzungen und positiverer Selbstbewertung mit höherer Erfolgszuversicht (Rheinberg, 1980). Dies lässt sich im Sport nach Hecker (1985) besonders gut umsetzen. Kinder sind nach Gabler und Grupe (1975) fähig, noch relativ unabhängig von einer sozialen Bezugsnorm und der Kritik durch Bezugspersonen zu bleiben, was sie erfolgszuversichtlich motiviert lässt.

Die oben bereits dargestellten sechs pädagogischen Perspektiven von Kurz (2004) bedingen die Motivation und das Interesse im Sport. Eine weitere Untersuchung, die jedoch ausschließlich auf die Kinderperspektive gerichtet ist, stellt Hunger (2001) vor, welche sich mit der Bedeutung und Wahrnehmung des Sports aus der Kinderperspektive befasst. Die Intention Hungers ist dabei nicht, die pädagogische Legitimation des Sportunterrichtes oder eine Ermittlung der Sinnhaftigkeit des Sports herauszustellen. Sie zeigt vielmehr durch die Beantwortung der Frage nach der Funktion des Sports aus Sicht der Kinder und der Frage nach Erleben und Deutung des von den Kindern praktizierten Sports, wie Sport tatsächlich wahrgenommen wird. Es ist quasi die Aufnahme eines Ist-Zustands (Hunger, 2001). Es ergeben sich nach Hunger (2001) insgesamt sechs Motive, die Kinder dem Sport zuschreiben. Diese sind Sport treiben um das *Aussehen zu verbessern*, die *Gesundheit zu erhöhen*, zu *entspannen und Spaß zu haben*, *Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern*, *Geld und Ruhm zu erlangen* sowie sein *Lebensgefühl zu verbessern*. Hunger (2001) führt weiter an, dass dem Sportunterricht ähnliche Bedeutungen zugerechnet werden, wobei zusätzlich die Option genannt wird, dass durch den Schulsport *zum außerschulischen Sport angeregt* werden könne. Soziale Handlungen werden von Kindern *nicht als Handlungsmotiv* für Sport empfunden und unter egoistischen Motiven wie Einflussnahme auf die Notengebung gezeigt (ebd.). Einen schul- wie auch sportpädagogischen Ansatz, der gezielt auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet ist und v.a. die interessenförderlichen Grundbedürfnisse befriedigen möchte, sucht man vergeblich. Für die Sportpädagogik erscheint dies aus Sicht des Autors verwunderlich, da mit der fachdidaktischen intermediären Konzeption bereits eine abgesicherte Menge an Motiven für das Sporttreiben vorhanden ist.

1.3.5.3 Guter Sportunterricht

In diesem Kapitel werden Ansätze dargestellt, die die Frage nach den Merkmalen eines guten Sportunterrichts stellen. Für Kurz (2002) äußert sich die Qualität des Sportunterrichts darin, dass der

Schüler bei der Anwendung des Gelernten u.a. einen körperbewussten und bewegungsaktiven Lebensstil pflegt. Zudem postuliert er den Abschied von outputorientierten Qualitätskontrollen, die sportmotorische Fertigkeiten erheben. Für ihn bildet eine Prozessorientierung am geplanten Unterrichtsvorhaben und den individuell von der Lehrkraft angedachten Zielvorgaben den Fokus des Qualitätsmanagements. Dies ist eine Sichtweise, die jedoch noch keine konkreten Prozessmerkmale, die nach der Ansicht von Kurz zu fokussieren wären, darstellt. Im Folgenden werden acht verschiedene Maßstäbe unterschiedlicher Forscher und Interessensgruppen dargestellt, die in gleicher bzw. ähnlicher Form wie die Pendanten des Klassenzimmerunterrichts Kriterien für guten Sportunterricht formulieren.

1.3.5.3.1 Merkmale und Dimensionen der Unterrichtsqualität

Herrmann, Seiler und Niederkofler (2016) greifen die von Klieme et al. (2001) formulierten Basisdimensionen der Unterrichtsqualität auf, da sie diese als fächerübergreifend gültig erachten. Allerdings werden diese fachspezifisch erweitert bzw. umformuliert. Daraus erstellen sie zunächst eine Auflistung von Merkmalen, die durch die Sportlehrkraft beeinflusst werden können und einen guten Sportunterricht konstituieren sollen. In dieser sind nur die beiden Basisdimensionen „Klassenführung“ und „Schülerorientierung“ für den Sportunterricht durch die Arbeit von Herrmann, Seiler, Pühse und Gerlach (2015) empirisch auf die Konstruktvalidität überprüft. Diese wird im Folgenden dargestellt. Anschließend wird die überarbeitete und reduzierte Version beleuchtet.

1.3.5.3.1.1 Drei Basisdimensionen der Qualität im Sportunterricht (Herrmann, Seiler & Niederkofler)

Die ursprüngliche und stark an Klieme et al. (2001) angelehnte Auflistung von Merkmalen der Unterrichtsqualität von Herrmann et al. (2016) ist in die drei klassischen übergeordneten Basisdimensionen strukturiert. Die *Klassenführung* als erste Dimension umfasst dabei die Organisation des Unterrichts, die Klarheit und Strukturierung des selbigen, klar formulierte und verbindliche Regeln und Konsequenzen (Verhaltens- und Sicherheitsregeln), die Disziplin, eine optimale Zeitnutzung durch hohe aktive Beteiligung aller Schüler, bspw. ermöglicht durch Ritualisierung und Rhythmisierung, sowie die Diagnosekompetenz der Lehrkraft und eine Anpassung von Schwierigkeit und Tempo an das Niveau der Schüler. Letzteres Merkmal haben Klieme et al. (2001) im Gegensatz dazu der Schülerorientierung zugeschrieben. Im Übrigen entsprechen die Merkmale den ursprünglichen. Ergänzend nennen Herrmann et al. (2016) als fachspezifische Besonderheiten in dieser Dimension die körperliche Exposition, die Verletzungsgefahr, das Unterrichtsmaterial, die Sportgeräte und deren Auf- und Abbau sowie den Raum und Ort des Sportunterrichts, welche besonderer Berücksichtigung im Sportunterricht bedürfen. Daraus leiten die Autoren zwei zusätzliche Merkmale mit der *Beachtung der kompetitiven Elemente des Sports* und der *Beachtung der Unterrichtsmaterialien, des Raums und Ortes des Unterrichts* ab.

In der *Schülerorientierung* als zweiter Dimension sehen die Autoren die Fürsorglichkeit der Lehrperson durch Interesse an Problemen der Schüler und angemessene Rückmeldung und Unterstützung, die individuelle Bezugsnormorientierung, die Schülermitbestimmung und Interessenorientierung bei Themen und Aufgaben sowie die Differenzierung innerhalb der Aufgabenstellungen ohne Unter- und Überforderung als wesentliche Faktoren an.

Für den Sportunterricht sehen die Autoren als fachspezifische Besonderheiten den Umgang mit unmittelbaren Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen, die Mehrperspektivität und den Gegenwartsbezug von Sport. Daraus leiten sie die soziale und emotionale Orientierung, den Umgang mit Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen (Spezielle diagnostische Kompetenz für eine individuelle Bezugsnormorientierung), den mehrperspektivischen Unterricht zur Motivationssteigerung, den Gegenwartsbezug als Berücksichtigung der aktuellen Sport- und Bewegungskultur in Anlehnung an Steinegger (2013) und das positive Klima mit einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung ab.

Als Merkmale der *kognitiven Aktivierung* führen Herrmann et al. (2016) die Unterstützung durch den Lehrer, die Fokussierung auf Lernziele, die Passung des Tempos und der Anforderungen sowie die Verständlichkeit von Aufgabenstellungen und Erklärungen an. Die Motivationsfähigkeit der Lehrkraft wie bei Klieme et al. (2001) findet man nicht. Als Besonderheiten für das Fach „Sport“ bezüglich der kognitiven Aktivierung sehen die Autoren die Relation von Kognition, Motorik und Handeln. Sie ergänzen daher das Aufgreifen von Verhaltensmerkmalen der Schüler, die Ausrichtung des individuellen Lernprozesses am Verhalten und Handeln der Schüler, die Eröffnung von Handlungsspielräumen durch Aufgaben und die Berücksichtigung impliziter und expliziter Informationsverarbeitungsprozesse als Faktoren.

Die Passung an Bedingungen der Schüler findet sich mit unterschiedlicher Formulierung aber deckungsgleichem Inhalt sowohl innerhalb der Klassenführung als auch der kognitiven Aktivierung, wird jedoch bei Klieme et al. (2001) der Schülerorientierung zugeschrieben. Klieme et al. (2001) betonen die Interdependenz der Dimensionen, was jedoch nicht dazu führen sollte, dass Merkmale in mehreren Dimensionen zu finden sind. Dadurch werden diese weniger trennscharf. Das Merkmal des „Aufgreifens von Verhaltensmerkmalen der Schüler“ erscheint dem Autor dieser Arbeit unklar formuliert. Der Autor vermutet, dass damit die Rückmeldung des Lehrers zu vollzogenen Bewegungen gemeint ist. Es könnte aber auch sein, dass bestimmte Verhaltensweisen aus Disziplinründen direkt aufgegriffen und thematisiert werden, um eine hohe Aufmerksamkeit zu ermöglichen. Des Weiteren fällt in der Übersicht der Basisdimensionen von Herrmann et al. (2016, S.81) das Merkmal „Verständlichkeit von Aufgabenstellungen und Erklärungen“ aus nicht ersichtlichem Grund weg.

1.3.5.3.1.2 Vier Basisdimensionen der Qualität im Sportunterricht (Herrmann, Seiler, Gerlach & Sohnsmeier)

Herrmann, Seiler, Gerlach und Sohnsmeier (2018) differenzieren die Dimension „kognitive Aktivierung“ gemäß der Forderung von Klieme et al. (2001) fachspezifisch aus, überprüfen ihre Ergebnisse empirisch hinsichtlich der Konstruktvalidität und reduzieren die Anzahl der Merkmale der bekannten Basisdimensionen. Dabei ergänzen sie die vierte Dimension „motorische Aktivierung“. Es ergeben sich folgende Dimensionen und Merkmale nach Herrmann et al. (2018) und Herrmann (2019, S.6):

- Die Klassenführung umfasst die Merkmale „Disziplin“, „Zielklarheit“ und „Zeitnutzung“.
- Zur Schülerorientierung werden die Merkmale „Positives Feedback“, „Unterstützung“ und „Fürsorglichkeit“ gezählt.
- Die kognitive Aktivierung beinhaltet die Merkmale „Fokussierung“, „Verständlichkeit“ und „Verarbeitung“.

- Die ergänzte motorische Aktivierung wird durch die Merkmale „Anspruchsniveau“, „Rückmeldung“ und „Strukturierung“ konstituiert.

Daraus entwickeln Herrmann et al. (2018) das 12 Items umfassende QUALLIS-Instrument zur Erfassung der Qualitätswahrnehmung aus Schüler-, Beobachter- und Lehrersicht mit jeweils angepassten Fragestellungen. Es fällt auf, dass die Merkmale in ihrer Formulierung hauptsächlich auf Übungen bezogen sind. Der Bereich des Spielens wird dabei vernachlässigt.

1.3.5.3.2 Guter Mädchensport an Hauptschulen (Frohn)

Unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen an Hauptschulen⁴⁹, extrahiert Frohn (2005, S.110) fünf Empfehlungen für einen guten Mädchensport, die auf der Analyse der sportbezogenen Sozialisation von Hauptschülerinnen sowie auf Praxiserfahrungen im Hauptschulsport beruhen.

Die erste Empfehlung ist, dass bezüglich Leistungsfähigkeit, Sportaffinität, ethisch-kulturellen Attributen und sportlichen Vorerfahrungen heterogene Gruppen durch *Anpassung von Inhalten, Zielen und Methoden berücksichtigt* werden. Ebenso förderlich ist es, das Selbstkonzept⁵⁰ durch körper-, bewegungs- und sportbezogene *Erfolgsenerlebnisse* zu stärken. Als weitere Empfehlungen sieht Frohn (2005) die Ermöglichung von *Mitbestimmung* um einen Einbezug von Interessen und Lebenswelt der Schülerinnen zu implementieren sowie die Schaffung eines *positiven Lernklimas der Wertschätzung, Freundlichkeit und des Miteinanders*. Schließlich ist das Unterrichten durch eine *gleichgeschlechtliche Lehrperson* im Sportunterricht förderlich, um muslimischen Mädchen die Teilnahme zu erleichtern und echten Vorbildcharakter zu ermöglichen. Es handelt sich bei den Ergebnissen eher um „best practice“ Erfahrungen, die nicht empirisch belegt sind. Allerdings erscheint die Anführung dieser sinnvoll, da auch in der Untersuchung der vorliegenden Arbeit ein hoher Anteil an Schülerinnen der Mittelschule (ehemals Hauptschule) beteiligt ist.

1.3.5.3.3 Merkmale guten Sportunterrichts (Gebken)

Gebken (2005) formuliert unter Zusammenarbeit mit Meyer und dessen herausgearbeiteten Merkmalen guten Unterrichts (vgl. Meyer 2003; 2005) eben solche für einen guten Sportunterricht. Dabei nennt er die folgenden acht Merkmale (Gebken, 2005 S.236 ff):

- *Klare Strukturierung* mit einem klar erkennbaren „roten Faden“, klaren Regeln, Ritualen und Konsequenzen
- *Hoher Anteil an Bewegungszeit* inner- und außerhalb der Unterrichtszeit, realisiert durch straffe Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts sowie zum außerschulischen Aktivwerden motivierende Elemente
- *Methodenvielfalt* hinsichtlich Sozialformen und methodischen Grundformen

⁴⁹ Vgl. hierzu Kapitel „1.2.5.10 Besonderheiten an Mittelschulen“

⁵⁰ Das Selbstkonzept schließt das Körperkonzept mit ein, wie dies im Kapitel „1.2.5.8 Identität und Selbstkonzept“ erörtert wird.

- *Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden* durch Anpassung an Vorerfahrungen der Schüler, Beachtung von Wechselwirkungen, Sichtbarkeit von Zwischenergebnissen und Ermittlung von erzielten Kompetenzstufen
- *Bewegungsförderliches Unterrichtsklima*, das durch Rücksichtnahme, verantwortungsvollen Umgang mit Personen und Material, klar strukturierte Klassenführung, animierende Atmosphäre und eine Einstellung der Zufriedenheit und Fröhlichkeit geprägt ist. Besonders bei Mädchen sollte der Lehrer eine unterstützende und fördernde Haltung einnehmen.
- Implementierung von *Schüler-Feedback und Arbeitsbündnissen* zur Auswertung des Unterrichts, Reflexion und Festlegung von Konsequenzen
- *Bewusstes Fördern und Üben* auf Basis von Lernstandsdiagnosen, einer positiven Förderhaltung gegenüber den Schülern und positiven Emotionen durch Erfolgserlebnisse auch in ausreichenden Gelegenheiten zur Übung
- *Klare Leistungserwartungen* in Form von für Schüler verständlich formulierten Lernzielen

Bei genauerer Betrachtung der Merkmale erkennt man, dass sich Meyers zehn Merkmale innerhalb der acht Merkmale von Gebken widerspiegeln. Die „individuelle Förderung“ und das „intelligente Üben“ bei Meyer (2005) fasst Gebken (2005) in einem Kriterium „bewusstes Fördern und Üben“ zusammen. Die „sinnstiftende Kommunikation“ bei Meyer (2005) entspricht bei Gebken (2005) dem Merkmal „Implementierung von Schüler-Feedback und Arbeitsbündnissen“. Auch die anderen Merkmale außer dem der „vorbereiteten Umgebung“ finden sich mit fast identischer Bezeichnung bei Gebken (2005) wieder. Für den Autor ist nicht ersichtlich, warum gerade dieses Merkmal, dass insbesondere durch die im Sportunterricht häufig zu beachtenden Sicherheitsvorkehrungen zur Vermeidung von Verletzungsgefahren unbedingt Erwähnung finden sollte, wegfällt. Dass ein Merkmal der „vorbereiteten Umgebung im Sportunterricht“ bedeutsam ist, zeigt bspw. Langenbach (2016). Die Atmosphäre, die animierend wirkt, kann als Treiber von Motivation angesehen werden. Dies entspricht einem Merkmal, das man bei Meyer (2003) nicht findet. Da positive Emotionen eine Bewertung darstellen und generell als positiv im Unterricht angesehen werden können, erschließt sich dem Autor nicht, warum Gebken (2005) diese nur beim Fördern und Üben nennt. Zumindest werden unter dem bewegungsförderlichen Unterrichtsklima weitere Empfindungen genannt.

Auf welcher Grundlage die von Meyer (2005) formulierten und auf kognitive Lernleistung empirisch überprüften Merkmale auch auf den Sportunterricht übertragbar werden, obwohl dort motorische, sensorische und soziale Lernziele ebenso im Fokus stehen, ist dem Autor nicht ersichtlich. Gebkens Betonung und Fokussierung auf Bewegungszeit im Austausch zur Lernzeit erscheint zwar plausibel, allerdings vertritt der Autor der vorliegenden Arbeit die Meinung, dass auch im Sportunterricht möglichst viele Kompetenzen von Schülern entwickelt werden sollten. Der Begriff der „echten Lernzeit“ bei Meyer (2005) enthält ein qualitatives Moment, das eine Verwendung der Zeit mit der Fokussierung auf die Verwirklichung von Lernzielen verkörpert. Allein „Bewegung“ erscheint jedoch beliebig und ohne Zielorientierung. Dass sich einfach nur viel bewegt wird, wird erst unter bestimmter Zielsetzung sinnvoll. Die Formulierung Reckermanns (2004) mit einem kausalen Theorie-Praxis Bezug bei der Bewegung erscheint dem Autor daher zielführender, wenngleich Gebken (2005) innerhalb

seines Merkmals eher auf die Unterrichtsführung bezogene Merkmale subsumiert, die selbstverständlich ihre Berechtigung haben.

1.3.5.3.4 Merkmale guten Sportunterrichts (Balz)

Balz (2010) fasst die Diskussion um den guten Sportunterricht so zusammen, dass er unter der Systematik aus dem Qualitätsmanagement innerhalb der Dimensionen „Strukturqualität/ Inputmerkmale“, „Prozessqualität/ Verlaufsmerkmale“ und „Produktqualität/ Outputmerkmale“ auf Basis fachdidaktischer Überlegungen, Empirie und persönlicher Erfahrung jeweils vier einzelne Qualitätsmerkmale fasst (Balz, 2010, S.50):

- Die Strukturqualität bestimmt die Qualität *bildungspolitischer Vorgaben* wie Lehrpläne, der *schulischen Rahmenbedingungen* z.B. in Bezug auf Sportstätte und Material, der *personellen Voraussetzungen* und der *pädagogischen Orientierungen*.
- Die Prozessqualität wird durch die Qualität einer *stringenten Unterrichtsführung* z.B. in Form von Ritualen, einer *schülergerechten Passung* z.B. von Übungen und Förderung, der *fachgemäßen Inszenierung* und der *gemeinsamen Verständigung* zwischen den Beteiligten z.B. über verfolgte Interessen und deren Ausgleich festgelegt.
- Die Produktqualität ist schließlich von der Qualität des *thematischen Lernfortschritts*, der *spezifischen Zielerreichung* und Zielklarheit, der *transparenten Evaluation* der Ergebnisse und der *öffentlichen Dokumentation* der Ergebnisse abhängig.

Die einzelnen „Merkmale“ tragen jeweils die „Qualität“ in ihrer Bezeichnung, wodurch deutlich wird, dass man hier auch von „Qualitätsdimensionen“ im Sinne Filips (1997) statt Merkmalen sprechen könnte. Balz (2010) stellt den hohen Abstraktionsgrad seiner Merkmale heraus und betont mit einem Beispiel, dass auch die Schülerperspektive im Hinblick auf die Beurteilung der Unterrichtsqualität Berücksichtigung finden sollte. Differenziert betrachtet der Autor, dass innerhalb der Outputmerkmale z.B. Formen der Evaluation und Präsentation eingeordnet werden. Ein bereits vergangener Unterricht wird an sich nicht dadurch besser, dass er nach dem Prozess evaluiert wird. Er ist vergangen. Der Output wird durch den Prozess bestimmt. Trotzdem erscheint dieser Gedanke vor allem im Hinblick auf die Lehrerausbildung interessant. Harbarth (2018), dessen Ergebnisse im folgenden Kapitel kurz vorgestellt werden, vertritt einen ähnlichen Ansatz.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob in der Systematik von Balz (2010) Faktoren, die das Agieren im Unterricht betreffen, unter die Produktqualität fallen können, wenn mit dieser offensichtlich die Ergebnisqualität bzw. Outputqualität gemeint ist. An dieser Stelle erscheint eine klare Abgrenzung nötig, ob Produkt- und Prozessqualität beim Unterricht prinzipiell deckungsgleich sind, da der Unterricht als Dienstleistung als das Produkt verstanden werden kann, oder ob man unter dem Produkt die Bildungs- und Erziehungsfortschritte verstehen kann.

1.3.5.3.5 Merkmale guten Sportunterrichts (Harbarth)

Harbarth (2018) weist zunächst darauf hin, dass sich das Verständnis der Definition eines guten Sportunterrichts mit der Zeit wandelt und dabei vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher

Herausforderungen betrachtet werden sollte. Sein entworfenes Schema zur Beurteilung der Unterrichtspraxis ist nicht empirisch validiert, orientiert sich inhaltlich aber an Meyer (2005), Herrmann, Seiler und Niederkofler (2016), Reckermann (2004), Eisenacher (2016) sowie Dreiling und Balz (2011). Es wird ein Raum aus drei sich gegenseitig beeinflussenden Dimensionen zur Beurteilung aufgespannt. Diese sind die Unterrichtspraxis, die Rahmenbedingungen und die Reflexion und Ergebnissicherung.

Unter die Unterrichtspraxis subsumiert Harbarth sieben bzw. acht Merkmale, die in Benennung und Inhalt bereits bei Meyer (2005) und Hermann et al. (2016) jeweils in Teilen inkludiert sind und daher nicht extra Erwähnung finden. Die Dimension „Rahmenbedingungen“ wird in die Felder „Person“, mit allen die Lehrperson an sich betreffenden Faktoren wie Professionswissen, Ausbildung oder Talent und „Umwelt“ mit Faktoren wie dem Bildungsplan, den Materialien oder der räumlichen und materiellen Ausstattung unterteilt. Dazu umfasst die Dimension „Reflexion und Ergebnissicherung“ Faktoren der Diagnose von Entwicklungen, Evaluation und Modifikation. Damit ist einerseits die Beurteilung des Lehrers zu den erreichten Unterrichtszielen aber auch die Selbstreflexion der Schüler gemeint.

Prinzipiell beinhaltet die Systematik Harbarths absichtlich nur bereits bekannte Faktoren. Beachtlich erscheint, dass Harbarth ähnlich wie Balz (2010) die Reflexion und Ergebnissicherung als eigene Qualitätsdimension betrachtet. Der Blick des Lehrers auf seinen eigenen Unterricht und die darauf aufbauende Weiterentwicklung haben für ihn folglich hohen Stellenwert. Dies könnte aus Sicht des Autors dem Umstand geschuldet sein, dass Harbarth als Seminarleiter selbst sehr praxisorientiert denkt und den Unterricht eines Lehrers nicht als starres einmaliges Ereignis sondern als sich wandelnden und entwicklungsfähigen Prozess betrachtet. Man kann daraus die mögliche Position erschließen, dass ein Unterricht z.B. nicht sehr erfolgreich war aber durch die Reflexion und Analyse und resultierende Anpassung an Qualität gewinnt. Dies hat Harbarth selbst nicht formuliert und soll ihm daher nicht unterstellt werden. Der Gedanke soll jedoch für diese Arbeit festgehalten werden.

1.3.5.3.6 Normen für einen guten Sportunterricht (Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann & Sinning)

Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann und Sinning (2009) sehen unter Bezug auf Funke-Wieneke (2008) eine Entwicklungsförderung mit der Bewegung des Körpers im Kern als wesentlichen Inhalt des Sportunterrichts. Mithin gebrauchen sie den Terminus „Bewegungsabsicht“, der die funktionale Intentionsbindung einer Bewegung umschreiben soll. Sie setzten diesen mit dem Ziel einer Bewegung gleich, wobei dies aus Sicht des Autors unscharf definiert ist. Eine Absicht ist zielgebunden aber nicht gleichzeitig das Ziel. Sie besteht darin, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Wolters et al. (2009) nennen die Schlagworte „Lernen“, „Leisten“ und „Reflektieren“ als drei Oberpunkte zur Beschreibung ihres Qualitätskonzeptes. Der Autor der vorliegenden Arbeit fügt zusätzlich den Begriff der „Orientierung“ ein, dem die Autoren viel Raum gegeben haben, jedoch nicht explizit als Oberpunkt darstellen. Als Grundpfeiler des Qualitätskonzeptes ergeben sich nach Wolters et al. (2009, S.67ff) die folgenden:

- Die Autoren nennen zunächst das *Lernen* mit einer Ermöglichung und Thematisierung von Bewegungsabsichten, die das bisherige Können überschreiten und damit einen Lernzuwachs generieren können.
- Zweitens beschreiben sie eine *Orientierung* bei der Auswahl von Bewegungsabsichten an der verbreiteten Bewegungskultur, der Lebenswelt der Schüler, der Förderlichkeit für die Entwicklung und den Bedürfnissen der Lernenden.
- Drittens führen sie das *Leisten* an. Hier stehen das Hervorbringen erkennbarer Leistungen durch Erhebung/Diagnose von Voraussetzungen und Lernstand auf Schülerseite mit anschließender individueller Zieldefinition im Mittelpunkt.
- Viertens ist das *Reflektieren* als verbindendes Element zwischen dem unmittelbaren Handeln und dem Verstehen und Erfahren dieses Handelns, der letzte Kernbaustein dieses Qualitätskonzeptes.

Insgesamt vertreten Wolters et al. (2009) die Sichtweise, dass Bewegungen nach einer Absichtsbildung als bedeutungsvolle Handlungen vollzogen werden und damit im Erreichen eines Ziels mehr oder weniger erfolgreich sein können. Durch die nötige Absichtsbildung spielen motivationale Prozesse bei den Schülern eine bedeutende Rolle.

1.3.5.3.7 Qualitätsprojekt des ISSW der Universität Bern

Im vom Bundesamt für Sport (BASPO) und der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren geförderten Forschungsprojekt sollen Teilbereiche der Qualität des Sportunterrichts erfasst und darauf aufbauend praktische Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Für das Qualitätsprojekt von Egger, Kühnis, Nussbaum und Däniken (2002) werden 400 Lehrer sowie 1.100 Schüler zur Beliebtheit des Faches „Sport“, zur persönlichen sportlichen Aktivität und den Motiven dahinter befragt. Außerdem werden geplante und erreichte Unterrichtsziele sowie Unterrichtsprozesse relativ hinsichtlich Kongruenz und Kontingenz verglichen. Ein Urteil zur Effizienz der Unterrichtsergebnisse sowie der Dialog zwischen den Akteuren, die am Unterricht beteiligt sind gelten ebenso als Qualitätsaspekt.

Die Qualität des Sportunterrichts ist nach dem Verständnis Eggers (2005a) von vier Relationen abhängig. Dies ist erstens die *Kongruenz*. Dabei stimmen sowohl Ziele wie auch Methoden hinsichtlich Planung und Definition überein. Abweichungen der Wahrnehmung dieser Aspekte von Lehrer und Schülern sind ein Qualitätsindikator. Zweitens ist die *Kontingenz* zu nennen. Unterrichtsziele, Unterrichtsprozesse und die Voraussetzungen dazu sind dabei aufeinander abgestimmt. Dies impliziert einen hohen Individualisierungs- und Differenzierungsgrad. Drittens nennt sie die *Effizienz*, die eine Relation von erzielten Ergebnissen und Aufwand beschreibt.⁵¹ Schließlich beschreibt der *Dialog* die vertrauensvolle und transparente Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern.

⁵¹ Der Autor weist darauf hin, dass dies ein anderes Effizienzverständnis im Vergleich zu jenem in dieser Arbeit ist. Dazu sei auf die Erläuterung in Fußnote 35 verwiesen.

Zugrunde wird ein handlungstheoretisches Modell zur Erfassung der Unterrichtsqualität gelegt, aus welchem sich auf den vier Ebenen „Zielebene“, „Prozessebene“, „Ebene der personellen Voraussetzungen“ und „Kontextebene“ bestimmte Qualitätsindikatoren bzw. Qualitätsmerkmale ergeben, die im Folgenden angeführt werden (Egger, 2005a, S. 55).

Auf Ebene der Ziele hinsichtlich Körper-, Bewegungs- und Sporterziehung ergeben sich fünf Indikatoren:

- Prägnanz und Klarheit der Zielformulierung
- Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden bei der Zielbestimmung
- Inhaltliche Ausrichtung der Bewegungs-, Körper- und Sporterziehung
- Verbindlichkeit und Umsetzbarkeit der Ziele
- Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der Ziele

Auf Prozessebene werden genannt:

- Transparenz der Methoden, Organisations-, Sozial- und Interaktionsformen
- Mitbeteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen
- Individualisierungs- und Differenzierungsgrad des didaktisch-methodischen Vorgehens

Unter den personellen Voraussetzungen werden folgende Faktoren qualitätsindizierend gesehen:

- Persönliche, soziale und fachliche Kompetenz der Lehrperson
- Klassengröße und -zusammensetzung

Auf Kontextebene gelten als Qualitätsindikatoren:

- Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen des Sportunterrichts
- Aufteilung der Sportstunden und der Bewegungszeit
- Vernetzung des Sports mit anderen Unterrichtsfächern
- Schulsportangebote, Bewegungskultur der Schule

Für die Befragung zum Unterrichtsprozess werden vier Dimensionen mit jeweils fünf Items zugrunde gelegt (Egger, 2005, S. 155):

- Die methodische Ausrichtung mit den Items „Konzentration aufs Wesentliche“, „Optimale Zeitnutzung“, „Differenzierung“, „Hohe Selbständigkeit der Schüler“ und „Regelmäßiges Feedback“

- Die Unterrichtsatmosphäre mit den Items „Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler“, „Ruhige Unterrichtsatmosphäre“, „Erlebnisreiche Herausforderungen“, „Positive Lehrererwartungen“ und „Individualisierung“
- Die Handlungsbefähigung mit den Items „Orientierung an Alltagssituationen“ „Zukunftsorientierung“, „Sportliche Selbständigkeit“, „Hohe Mitbeteiligung“ und „Ökologische Ausrichtung“
- Die Stellung des Schulfaches mit den Items „Gleichstellung des Fachs“, „Kurs- und Lagerangebote“, „Fachübergreifender Dialog“, „Gesellschaftliche Relevanz“ und „Sport in der Schule“

1.3.5.3.8 Zehn Merkmale guten Sportunterrichts (Reckermann)

Die Arbeit von Reckermann (2004) soll als Vergleichsmaßstab für die bisher angeführten Arbeiten zum guten Sportunterricht dienen. Daher werden bei der Erläuterung seiner Merkmale Überschneidungen zu anderen Autoren angeführt. Insbesondere der Vergleich mit Gebken (2005) erscheint vordergründig, da beide die Systematik Meyers (2003) aufgreifen und auf den Sportunterricht übertragen. Reckermann ändert die Bezeichnungen jedoch teilweise ab und ergänzt aus fachdidaktischen Überlegungen auch neue Merkmale.

Im Einzelnen nennt er (ebd., S.7ff) die „positive Lehrerpersönlichkeit“, die „klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses“, die „intensive Bewegungszeit mit kausalem Theorie-Praxis-Bezug“, einen „sachgerechten Organisationsrahmen“, die „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“, die „Methodenvielfalt“, das „individuelle Fördern“, die „regelmäßige Nutzung des Schülerfeedbacks“, die „Förderung selbständigen Handelns“ und „klare Leistungserwartungen und -kontrollen“ als Merkmale guten Sportunterrichts.

Die alleinige Fokussierung Meyers (2003) auf kognitive Lernerfolge lehnt Reckermann ab und sieht gerade in Faktoren der Sach- und Sozialkompetenz der Lehrkraft für den erziehenden Sportunterricht herausragende Bedeutsamkeit. Daher sieht er in der *positiven Lehrerpersönlichkeit* ein wichtiges Merkmal guten Sportunterrichtes. Sie zeichnet sich durch vielfältige Fähigkeiten und Kenntnisse, Humor, vorbildhaftes bewusstes Verhalten, Ernstnehmen der Lernenden und ein Verständnis von Sportunterricht im Sinne des erziehenden Sportunterrichtes aus. Sie kann sich motivierend auf alle Schüler auswirken. Sie findet sich so nicht bei Gebken (2005). Die Lehrerpersönlichkeit wird bspw. von Helmke (2015) als auf die Klassenführung und Unterrichtsqualität einflussnehmende Variable hervorgehoben, jedoch nicht als Merkmal guten Unterrichts definiert, da Helmke eine eindeutige Trennung von persönlichen Merkmalen und der Expertise einer Lehrkraft von der Unterrichtsqualität vornimmt. Die Lehrerpersönlichkeit ist in Teilen bei Egger (2005a) unter den Dimensionen „Personelle Voraussetzungen“ und „Unterrichtsatmosphäre“ einbezogen, bei Frohn (2005) wird die nötige Gleichgeschlechtlichkeit der Lehrperson herausgestellt.

Die *klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses* wird durch eine nachvollziehbare Einbindung in den Gesamtzusammenhang, eine kurze Erläuterung der Stunde zu Beginn, logisch aufeinander aufbauende Unterrichtsschritte, gut durchdachte Aktionsformen, die zügig zu intensiven Bewegungshandlungen überleiten, für Schüler erkennbare Verbindung von Theorie und Praxis und die

rechtzeitige Bereitstellung von Lernmaterialien ermöglicht. Es entspricht dem Merkmal „Klare Strukturierung“ bei Gebken (2005) und findet sich bei Hermann et al. (2018) unter der Dimension „Motorische Aktivierung“ als „Strukturierung“ wieder.

Die *intensive Bewegungszeit* ist anders als bei Gebken (2005) durch den kausalen Theorie-Praxisbezug ergänzt. Dabei kennen Schüler stets den Grund für ihr Tun. Die Theoriezeit wird in ihrem Umfang angemessen gehalten und dient auch zur Erholung. Wichtig ist unter diesem Merkmal zudem, dass alle Schüler möglichst gleichzeitig in Bewegung eingebunden sind. Der oben formulierte Vorschlag der Implementierung der Zielorientierung in Gebkens (ebd.) Ausführungen ist bei Reckermann inkludiert, da dieser explizit keine bloße Bewegungszeit fordert, denn „die Schüler müssen immer wissen, warum sie etwas tun“ (Reckermann, 2005 S.8). Die Zielorientierung bei der intensiven Bewegung ist für ihn also bedeutsam.

Aus Sicht des Autors ist dieses Merkmal eng mit dem *sachgerechten Organisationsrahmen* verbunden. Dieser fordert eine Reibungslosigkeit im Ablauf ohne unnötige Pausen machen zu müssen, einen angemessenen Einsatz von Medien und eine schnelle Gruppeneinteilung. Dies sind alles Faktoren, die sich auf eine effiziente Zeitnutzung konzentrieren und daher förderlich für die intensive Bewegungszeit sein können. Mithin gehören klar verständliche Anweisungen, eine angemessene Raumausnutzung und die Vermeidung von Unfällen zu diesem Merkmal. Dadurch umfasst dieses Merkmal auch Elemente des „bewegungsförderlichen Unterrichtsklimas“ bei Gebken (2005). Die beiden jeweils genannten Merkmale von Gebken (2005) und Reckermann (2004) entsprechen zusammen einander und wären bei Hermann et al. (2018) den Dimensionen „Unterrichts- und Klassenführung“ und „Schülerorientiertes Unterrichtsklima“ ohne genaue Deckungsgleichheit zuzuordnen. Bei Egger (2005a) sind teilweise Elemente in den Dimensionen „Unterrichtsatmosphäre“ und „Methodische Ausrichtung“, bei Frohn (2005) in der positiven Lernatmosphäre enthalten. Es fällt jedoch auf, dass Reckermann (2004) keine sozialen Faktoren der Schüलगemeinschaft in seinen Merkmalen anführt. Dies erscheint widersprüchlich zur Hervorhebung der Sozialkompetenz innerhalb der Lehrerpersönlichkeit.

Die *Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen* zeigt sich zum einen durch die Internalisierung der Ziele des Lehrers durch die Schüler. Zum anderen sollen die Zielsetzungen des Lehrers vor seiner Methodenwahl stattfinden und die Ziele von möglichst vielen am Ende der Sportstunde erreicht werden. Bei Gebken (2005) umfasst dies das Merkmal „Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden“. Bei Frohn (2005) entspricht dies der Berücksichtigung von heterogenen Gruppen und der darauf aufbauenden Anpassung von Inhalten, Zielen und Methoden.

Methodenvielfalt, welche auch bei Gebken (2005) so bezeichnet ist, wird durch eine sachdienliche Nutzung der verfügbaren Vermittlungstechniken im Hinblick auf die Sache und den Lernprozess ermöglicht. Das Schaffen von ganzheitlichen klaren Bewegungsvorstellungen bei den Schülern ist dabei notwendig.

Die *individuelle Förderung* wird durch innere Differenzierung für leistungsstärkere und -schwächere Schüler, eine Abstimmung des Organisationsrahmens auf die Lernbedürfnisse der Lerngruppe, Aktionsformen mit Individualisierung und die individuelle Ansprache aller Schüler und ihrer Fertigkeiten indiziert. Die entspricht weitgehend dem gleichlautenden Merkmal bei Gebken (2005), wobei Reckermann der Individualisierung und Differenzierung extra Beachtung in seinem Merkmal gibt und das

Üben nicht explizit in seinen Merkmalen anführt. In der Systematik von Hermann et al. (2018) entspricht dies Faktoren aus den Dimensionen „Motorische Aktivierung“ und „Schülerorientiertes Unterrichtsklima“.

Zur *regelmäßigen Nutzung des Schüler-Feedbacks* kann dieses in schriftlicher oder mündlicher Form und auch anonym gegeben werden. Dabei kann es sowohl standardisiert wie auch frei formuliert werden und soll nach Reckermann konstruktiv zur Verbesserung des Unterrichts verwendet werden. Dies entspricht dem Merkmal „Implementierung von Schüler-Feedback und Arbeitsbündnissen“ bei Gebken (2005) und findet sich auch bei Egger (2005a) in der Dimension „Methodische Ausrichtung“.

Die *Förderung selbstständigen Handelns* findet sich so bei Meyer (2003/2005) und Gebken (2005) nicht und erscheint als ein Zugeständnis an das Konzept der Handlungsfähigkeit und den Erziehenden Sportunterricht. Demnach werden die Schüler befähigt, auch ohne Lenkung des Lehrers ihr sportliches Handeln zu arrangieren. Ein ritualisierter Beginn, selbstständige Gruppeneinteilung, mögliche Spiele ohne häufiges Eingreifen der Lehrkraft, festgelegte Rollen und Aufgaben von Schülern sowie transparente methodische Entscheidungen, sind Kriterien dieser Forderung. Neben Elementen der Emanzipation sieht Reckermann ebenfalls die kompetenzangepasste Mitbestimmung der Schüler als wesentlich unter diesem Merkmal an. Bei Egger (2005a) ist dieses Merkmal in Teilen der „Handlungsbefähigung“ und bei Frohn (2005) in der Ermöglichung von Mitbestimmung und der Stärkung des Selbstkonzeptes der Schüler vorhanden.

Die *klaren Leistungserwartungen und -kontrollen* zeigen sich durch Verständlichkeit, eventuelle Formulierung mit den Schülern und den Bezug auf motorische, kognitive und sozial-affektive Aspekte aus. Sie können der „Zielklarheit“ innerhalb der Dimension „Unterrichts- und Klassenführung“ und der Dimension „Kognitive Aktivierung“ bei Hermann et al. (2018) und der Dimension „Ziele“ bei Egger (2005a) zugeordnet werden. Gebken (2005) führt in seinem Kriterium „Klare Leistungserwartungen“ nur verständliche Lernziele an. Die Leistungskontrolle kann man jedoch in den Lernstandsdiagnosen innerhalb des Merkmals „Bewusstes Fördern und Üben“ wiederfinden.

Die „vorbereitete Lernumgebung“ von Meyer (2003) findet man bei Reckermann (2004) ebenfalls wie bei Gebken (2004) nicht als Merkmal, allerdings sind in der *klaren Strukturierung* mit der rechtzeitigen Bereitstellung von Lernmaterialien und im *sachgerechten Organisationsrahmen* mit der Vermeidung von Unfällen wichtige Faktoren der Lernumgebung berücksichtigt.

1.3.5.4 Zwischenfazit

Mit Blick auf die in der Fachliteratur vorhandenen Kriterienkataloge ist zunächst feststellbar, dass es bereits Ansätze in der Sportpädagogik gibt, die allgemeine Kriterien guten Unterrichts auf den Sportunterricht übertragen, dies jedoch top-down und nur bei Hermann et al. (2018) mit einer empirischen Validierung passiert. Solche Ansätze werden oben dargestellt und nehmen die Arbeiten von Meyer (2003; 2005) bzw. Klieme et al. (2001) als Ausgangspunkt. Die Parallelen zwischen Meyer (2005) und Helmke (2015) sind offensichtlich, wobei das Merkmal „Motivieren“ bei Meyer fehlt. Daher fehlt dieses Merkmal auch bei den Autoren, die Meyers Katalog als Ausgangsbasis nehmen, wobei Reckermann (2004) zumindest die motivierende Wirkung der Lehrerpersönlichkeit hervorhebt und Gebken (2005) eine animierende Atmosphäre in Bezug auf das Unterrichtsklima fordert. Die Motivation ist in expliziter Form nicht bei Klieme et al. (2001) enthalten, wobei sie die Fähigkeit des

Sportlehrers zur Motivation in der kognitiven Aktivierung nennen. Dies haben Hermann et al. (2018) nicht übernommen.

In der Gesamtschau sind in den Arbeiten von Gebken (2005), Frohn (2005), Hermann et al. (2018)⁵², Reckermann (2004) und Egger (2005a) viele Gemeinsamkeiten vorhanden. Sie decken die Ergebnisse der anderen oben genannten Arbeiten ab. Möchte man jedoch alle auf einen gemeinsamen Nenner bringen, erscheint dies aufgrund der unterschiedlichen Systematiken schwierig. Trotz gleicher Ausgangssystematik bei Reckermann (2004) und Gebken (2004) werden unterschiedliche Teilaspekte den einzelnen Merkmalen von Meyer (2003) zugeordnet. Zudem erscheint, und dies gilt nicht nur für die auf den Sportunterricht bezogenen Merkmalskataloge, die uneinheitliche Verwendung bzw. das divergierende Verständnis der Begriffe „Kriterien“, „Merkmale“ und „Dimensionen“ von Unterrichtsqualität nicht zuträglich zu sein, um einen Konsens zu finden.

Der obige Vergleich zeigt, dass die Merkmale Reckermanns (2004) als Folie für einen späteren Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit bisher bekannten Merkmalen dienen können. Aus Sicht des Autors sollten jedoch manche Kriterien anderer Autoren und vor allem soziale Aspekte auf Seiten der Schülerschaft untereinander ergänzt werden. Daher werden die „Disziplin“ von Hermann et al. (2018), die „zum außerschulischen Aktivwerden motivierenden Elemente“ von Gebken (2005), das „positive Lernklima“ im Sinne von Frohn (2005), die „Klassengröße und Klassenzusammensetzung“ und die Dimensionen „Kontext“ und „Stellung des Schulfaches“ von Egger (2005a) ergänzt. Das Merkmal „Individuelles Fördern“ wird durch das Üben bei Gebken (2005) erweitert und schließt damit auch Erfolgserlebnisse und Gelegenheiten zur Übung mit ein. Die Motivierung, die bei Brophy (2000/2010) und Helmke (2015) ein Merkmal darstellt, wird ebenso übernommen.

1.3.5.5 Forschungsstand zum Sportunterricht aus der Schülerperspektive

Die im Folgenden dargestellten Arbeiten sind solche mit Bezug auf die Schülerperspektive auf den Sportunterricht. Einerseits soll dabei ein Überblick verschafft werden, mit welcher Methodik sich andere Autoren der Schülerperspektive nähern. Andererseits können aber auch relevante Merkmale guten Sportunterrichts im Hinblick auf eine Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit in den Forschungskontext identifiziert werden. Anders als bei den top-down gedachten Ansätzen oben, erfolgt an dieser Stelle keine Hinterfragung oder Gegenüberstellung von Ergebnissen der Arbeiten, da die Schülerperspektive nicht vom Autor angezweifelt werden kann und die Ergebnisse für sich stehen.

1.3.5.5.1 Was Kinder bewegt und Guter Sportunterricht für Kinder (Kuhn)

Kuhn (2007) befragt Kinder mit Hilfe von thematischen Zeichnungen zu ihren Vorstellungen und Wünschen hinsichtlich des Klassenzimmerunterrichtes, des Pausenhofs, des Sportunterrichts, einer Priorisierung dieser drei genannten Bereiche und ihren Vorstellungen von einer Bewegten Schule.

⁵² Die Zusammenstellung von Merkmalen umfasst bei Hermann et al. (2016) wesentlich mehr Merkmale. Allerdings stellt die Arbeit von Hermann et al. (2018) eine Weiterentwicklung dar und wird daher präferiert.

Es kristallisieren sich „fünf Ziel- bzw. Begründungsperspektiven für Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“ (Kuhn, 2007, S.449) heraus:

- Der *Spaß* als „Meta-Perspektive“ und „mehrdimensionales Ziel- und Begründungskonzept“, das durch Aktiv-sein, Empfindungen, Erfahrungen und Erlebnisse, Lernen, Können und Leisten, Begegnungen machen und Selbst-Bestimmen ausgedrückt wird.⁵³
- Eine *Gesundheitliche Perspektive*, bei der Umwelt als aus gesundheitlicher Perspektive wichtige Bedingung für Bewegung, Bewegungsspiel und Sport angesehen wird.
- Eine *Soziale Perspektive*, bei der die Bedeutsamkeit des Bewegungshandelns für das Wohlbefinden der Beteiligten hervorgehoben ist.
- Eine *Didaktische Perspektive* mit Bewegung im Klassenzimmer im Wechsel mit Lerneinheiten, Bewegung in der Schulhofpause als Ausgleich und der Sportunterricht mit Phasen des Experimentierens, Übens, Trainings und der Erfahrungssammlung für die Zukunft.
- Die *Schulatmosphäre* mit einem Angebot von vielen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, langen Pausen und angemessener Zeit zum Üben und Behandeln von Themen.

Es werden Übereinstimmungen aber auch Differenzen der Vorstellungen von Lehrern respektive Pädagogen und der Kinder ersichtlich und die befragten Kinder liefern vielfältige Ideen zur Durchbrechung von Grenzen ihrer Bewegungsfreiheit und von Sachzwängen (Kuhn, 2007). Aus den Vorstellungen und Wünschen der Schüler entwickelt Kuhn (2007) ein bottom-up-Modell, das darstellt, wie Bewegungserziehung in der Schule aus der Perspektive der Kinder erfolgen sollte. Mithin stellt er klar, dass ein pädagogischer Ansatz zur Theorienbildung, der nicht top-down gedacht ist, auch die Perspektive der Lehrkräfte als ebenfalls unmittelbar Betroffene einbeziehen sollte.

Unter Rückbezug auf diese Daten stellt Kuhn (2014) Vorstellungen der Kinder von gutem Sportunterricht zusammen. Schüler wünschen sich demnach eine *Sportlehrkraft*, die mitmacht, vormacht, unterrichtet, als Schiedsrichter fungiert oder sich passiv verhält, freundlich und streng ist, in der Didaktik kompetent ist, motiviert, unterstützt, sich durchsetzt, gerecht benotet und bewertet und Freiraum zur Selbstbestimmung lässt.

Der *Freiraum zur Selbstbestimmung* wird wiederum bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte, dem Auf- und Abbau, der Zusammenstellung von Teams, Gruppen oder Paaren, der Zeiteinteilung, dem Aushandeln von Regeln und dem Lösen von Konflikten gewährt.

Spaß wird nun als *Leitidee* und Metakategorie für Sinn und Bedeutung im Sportunterricht für Kinder betrachtet. Eine *ökonomische Organisation* vermeidet möglichst oft Leerlauf und durch viel *individuell anspruchsvolle Bewegung* wird eine herausfordernde Auslastung bzw. Anstrengung bei den Schülern evoziert. Verschiedene Gelegenheiten sich zu bewegen sorgen für *Vielfalt und Abwechslung* im Inhalt. Sie werden durch den Lehrplan, Bewegungskulturen und die Schüler selbst gefunden.

⁵³ An dieser Stelle hebt Kuhn (2007, S. 453) hervor, dass Kinder ein anderes Verständnis des Wortes „Spaß“ als Pädagogen haben.

Den Schülern werden *Gelegenheiten* und genügend *Zeit zum Spielen, Lernen, Üben* und kreativen *Ausprobieren* ermöglicht. Dabei besteht durch Berücksichtigung der Schülerinteressen ein *Bezug* der Inhalte zu ihrer *Lebenswelt*. Dies geschieht unter dem Aspekt der *Sicherheit der Schüler* als Spezialthema des Sportunterrichts. Es wird eine *prosoziale Atmosphäre* geschaffen, die eine Entwicklungsaufgabe darstellt und sowohl das Verhalten der Lehrkraft wie auch der Schüler betrifft. Sie stellt aus Kuhns (2014) Sicht eine Grundlage für Kinder dar, die Situation der Selbstpräsentation im Unterricht anzunehmen und zu bewältigen. Als wesentlich sieht er dabei das Konstrukt der Selbstwirksamkeit.

1.3.5.5.2 Die Studien REKRISIS und RETHESIS (Krieger & Miethling)

Krieger und Miethling (2000) fassen die Ergebnisse ihrer qualitativen Querschnittsstudie REKRISIS (Zur Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht) zu sieben relevanten Themen aus Schülersicht zusammen. Dabei gehen die Autoren nach der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996) und der iterativen Heuristik vor. Nach einem Fragebogen zu biographischen Daten und dem Körper- und Sportkonzept der Schüler nutzen die Autoren Interviews mit narrativem und offenem Teil zu Erfahrungen im Sportunterricht und mit offenem kontrolliert explorativem Teil zu subjektiv bedeutsamen Situationen. In einer zweiten Phase der Datenerhebung werden themenzentrierte Interviews zu als relevant markierten Themen durchgeführt. Die Fragestellung der Studie ist, welche Unterrichtserfahrungen für Schüler bedeutsam sind. Dies umfasst situative Herausforderungen und Bewältigungsstrategien, typische Verlaufsmuster und prägnante Erfahrungen und Erlebnisse im Unterricht. Schüler nehmen folgende Bereiche wahr und empfinden sie als bedeutsam (Krieger & Miethling, 2000, S.20):

- Das Lehrerengagement in emotionaler, erzieherischer, fachlich-methodischer und habituel-
ler Sicht
- Die Perspektiven „Wir“ und „die anderen“ mit Gruppenkonflikten und Intergruppenverhalten
und Intergruppenkonflikten
- Das Erleben von Ungerechtigkeit
- Die Anwendung von Überlebensstrategien und –taktiken in Bezug auf Identität, Stigmatisie-
rung und Stress
- Der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung mit den Verständigungsprozessen zwi-
schen Lehrkraft und Schülern
- Subjektives Leisten und Leistung und die Bewertung derer
- Das Erfahren von physischem und psychischem Schaden (Doppelte Verletzbarkeit)

Miethling und Krieger (2004) möchten im Projekt RETHESIS (Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht) die Schülerperspektive auf den alltäglichen Sport-
unterricht darlegen. Dabei gehen die Autoren nach der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996) vor. Nach einem Fragebogen zu biographischen Rahmenvariablen und dem Körper- und Sport-
konzept der Schüler nutzen die Autoren Interviews mit narrativem und offenen Teil, mit kontrolliert

explorativem Teil und in einer zweiten Phase der Datenerhebung themenzentrierte Interviews mit 117 Gymnasiasten (58 Mädchen und 59 Jungen) der 8. Bis 10. Klasse. In einem zirkulären Forschungsprozess kristallisieren sich folgende sieben Themenkomplexe heraus:

- Das Lehrerengagement
- Die Gruppenbeziehungen: Wir/ Ich und die anderen
- Das Erleben von Ungerechtigkeit
- Die körperliche Exponiertheit
- Die Verständigung: der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung
- Die Leistungsansprüche
- Die doppelte Verletzbarkeit (physisch und psychisch)

Die körperliche Exponiertheit ist vor allem problematisch, wenn Sport- und Körperkonzept instabil sind und/oder bei wahrgenommenen sozialen Spannungen innerhalb der Klasse. Durch ein positives Sport- und Körperkonzept sowie positive soziale Beziehungen in der Sportklasse stellt sich hingegen ein Gefühl von Sicherheit ein, wodurch die körperliche Exponiertheit nicht als Problem wahrgenommen wird (Miethling & Krieger, 2004). Als Kernkategorie ermitteln Miethling und Krieger daher Sicherungsstrategien, die ihre Ursache im häufigen Wechsel aus einer vermeintlich geschützten Situation durch Veränderung von sozialen, motivationalen und strukturellen Rahmenbedingungen hin zu einer Bloßstellung der Körperlichkeit und Verunsicherung bzw. einer möglichen Verletzung der Identität im Sportunterricht haben und zur Bewältigung der Anforderungen im Alltag des Sportunterrichtes eingesetzt werden. Dabei werden sowohl Sicherungserhaltungsstrategien bei zufriedenen wie auch Sicherungsherstellungsstrategien bei resignierenden Schülern angewendet. Als Sicherungsstrategien ergeben sich:

- Umgehen (Vermeidung und Rückzug)
- Umbringen/Angehen (destruktiv und konstruktiv)
- Umgehen (destruktives Stören, konstruktive und prosoziale Solidarisierung, Änderung des Engagements im Sportunterricht)
- Umdeuten (kognitives Reframing zum Selbstwerterhalt)
- Umwerten (Bewertungsänderung, Relativierung, Vergleiche)

Aus ihren Ergebnissen entwickeln die Autoren die Theorie der produktiven Unsicherheit und Normalisierungen im Schulalltag.

1.3.5.5.3 Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht (Messing)

Auf Basis einer Auswertung von Schüleraufsätzen zu den Wünschen der Schüler bezüglich Sportunterricht und Sportlehrer ermittelt Messing (1980) zunächst inhaltliche Kategorien als Grundlage für die Befragung mittels standardisiertem Fragebogen. Dieser wird an 1582 Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren in Realschule und Gymnasien in sechs Bundesländern durchgeführt. Ebenso dienen 17 Gruppendiskussionen einem Einblick in auf den Schulsportbezogene Auffassungen und Argumentationsweisen und die Inhaltsanalyse thematischer Zeichnungen zur Einschätzung der Höhe der Steuerung der Einstellung des Schülers gegenüber dem Sportlehrer und Sportunterricht. Messing stellt zunächst fünf Faktoren heraus, die hauptsächlich zur Unterscheidung von gutem und schlechtem Sportlehrer aus Schülersicht dienen. Diese sind die Beliebtheit, die allgemeine Unterrichtsführung, dass Unterricht Spaß macht, die Mitbestimmung durch Schüler und das Sanktionsverhalten.

Messing (1980) stellt jeweils acht Merkmale eines guten und schlechten Sportlehrers zusammen. Formuliert man die negativen Merkmale ins Positive um und addiert sie zu den positiven Merkmalen, so ist ein guter Sportlehrer *fachlich kompetent, sportlich, beliebt, kameradschaftlich, verständnisvoll, gerecht, zuverlässig, kritikfähig, geduldig, vielseitig interessiert* und *hat Schwung*. Zudem werden elf Kompetenzen der guten Sportlehrkraft zusammengefasst, die Erwähnung durch Schüler fanden und als wichtig erachtet werden. Messing (1980, S.145ff) nennt hierbei die Folgenden:

- Einbezug der Schülerinteressen in Planung und Gestaltung unter Berücksichtigung des Lehrplanes
- Mehr positives statt negatives und sachlich begründetes Feedback geben
- Förderung und Umgang mit talentierten und leistungsschwachen Schülern
- Angemessene Leistungsanforderungen unter Berücksichtigung individueller Unterschiede
- Kenntnis typischer psychischer Probleme der Altersgruppe und das Auftreten als verständnisvoller Gesprächspartner
- Eine fachlich angemessene und gerechte Leistungsbewertung
- Fachlich-praktisches Können zur Demonstration und theoretisches Wissen, das an Schülerbedürfnisse angepasst ist
- Vermittlung zwischen Schule und Verein, der zu außerschulischem Sport motivieren kann
- Disziplinarische Kompetenz
- Organisation von Gruppen, Unterricht, Differenzierung, Wettkämpfen und Sportfesten
- Abwechslungsreicher, interessanter und Freude bereitender Sportunterricht

Die Qualität des Sportunterrichts aus Schülersicht zu ermitteln, hat Messing (1980) sich nicht zum Ziel gesetzt. Aber er erhebt Daten zu bestimmten Zielen und Werten des Schulsports aus Schülersicht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Meinung zur Wichtigkeit des Schulsports für das spätere

Leben zwischen verschiedenen Gruppen differiert. Besonders Schüler mit negativem Lehrerbild leugnen eher die Wichtigkeit des Gelernten im Sportunterricht. Als für Schüler bedeutsamste Ziele kristallisieren sich die Ausgleichsfunktion zur sitzenden Tätigkeit und das Gesundheitsmotiv heraus. Messing konstatiert, es sei „sicher nicht pädagogisch sinnvoll, die Ziele der Jugendlichen in jedem Fall zur Norm des Unterrichts zu machen“ (ebd., S.141). Allerdings sieht er das Wissen um die Vorstellungen der Schüler als Betroffenen von curricularen Entscheidungen als Beitrag, die Urteile der Schüler über den Sportunterricht positiver ausfallen zu lassen (ebd.).

1.3.5.5.4 Die Frage nach dem "schlechten" Sportlehrer aus Schülersicht (Bräutigam)

53 männliche und weibliche Schüler aus verschiedenen Schulformen und der 5. bis 13. Jahrgangsstufe befragt Bräutigam (1999) in seiner qualitativen Studie mittels fokussierten Interviews zu ihren Erfahrungen mit Sportlehrern. Dabei ermittelt er sechs Lehrertypen, die durch ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit charakterisiert werden können, jedoch an dieser Stelle nicht relevant erscheinen. Als „schlechte“ Verhaltensmuster bzw. „Sündenfälle“ (ebd., S.107) einer Sportlehrkraft ergeben sich folgende sechs Merkmale (ebd., S.109):

- *Langweiliger Unterricht* und Monotonie in Inhalt und Ablauf
- *Hinwegsetzen über Schülerwünsche* bzw. Nichtbeachten von Einwänden und Vorschlägen
- *Mangelnde Fachkompetenz*, sichtbar durch die empfundene Überlegenheit mancher Schüler, mangelnde Regelkenntnis, falsche Technikvermittlung, veraltete Spielweisen, Nicht-Vormachen und Nicht-Mitmachen
- *Fehlendes Engagement* durch Passivität, Desinteresse an Schülern, Unterricht und durch Sportunverständnis
- *Mangelnde Unterrichtsorganisation*, zeigt sich durch ineffektive Unterrichtsabläufe und schlechtes Management von organisatorischen Problemen
- *Unangemessener Umgang mit Schülern* durch Nicht-Ernstnehmen, Bloßstellung, Anschreien, Ungerechtigkeit, keine Unterstützung, keine Verständigung

Ein schlechter Sportlehrer zeigt in einem oder mehreren Merkmalen einen aus Schülersicht nicht mehr tolerierbaren Ausprägungsgrad. Bräutigam sieht seine Ergebnisse, wie es der Titel des Zeitschriftenartikels anklingen lässt, als „ersten Zugang“ auf diesen Forschungsbereich und verlangt nach einer empirischen und theoretischen Untermauerung seiner Ergebnisse.

1.3.5.5.5 Sportunterricht aus Schülerperspektive (Theis)

Theis (2010) befasst sich mit der Fragestellung, ob Unterschiede zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten bezüglich ihrer Wünsche und Sichtweisen zum Sportunterricht bestehen. Dazu werden 30 Hauptschüler und 23 Gymnasiasten der 8. Jahrgangsstufe von zwei hessischen Gesamtschulen in einer Mischform aus problemzentriertem, fokussiertem und offenem Interview befragt. Die Auswertung erfolgt ebenfalls nach der Grounded Theory. Nach dem axialen Codieren ergeben sich neun Kategorien, die die angesprochenen Themenkomplexe zusammenfassen. Dies sind die Inhalte des Sportunterrichtes, Koedukation, Sportverweigerer, die Rolle des Sportlehrers, Mannschaftseinteilungen, Beeinflussung der Sichtweise zum Sportunterricht, Konflikte im Sportunterricht, Methoden im Sportunterricht und die Notengebung.

Die konkreten Ergebnisse der Studie sind laut Theis (2010) u.a. aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht repräsentativ und sollen es auch nicht sein. Eine genaue Darstellung der Einzelergebnisse wird daher unterlassen. Wesentliches Ergebnis der Studie sind die beiden Kernkategorien, die Theis bei der Datenauswertung extrahiert.

Für die Gymnasiasten wird die Kernkategorie „Leistung“ mit einem stärkeren kognitiven Zugang zum Sportunterricht herausgearbeitet. Das Leisten durchzieht alle Kategorien. Gymnasiasten bevorzugen Sportarten, die sie selbst beherrschen, um sich, so Theis (2010), nicht zu blamieren und positive Rückmeldung zu erhalten. Das heterogene Leistungsniveau und der ausgeprägte Ehrgeiz sind sowohl bei der Entstehung von Konflikten wie auch beim Wunsch nach Geschlechtertrennung bestimmend. Das Erlernen neuer Bewegungen und das Erreichen einer guten Sportnote sind das Ziel des Sportunterrichts aus Sicht vieler Gymnasiasten.

Für die Hauptschüler kristallisiert sich die Kernkategorie „Emotionen“ heraus, die fast alle Themenkomplexe durchzieht. Freude und Motivation entwickeln sich bei Hauptschülern vor allem bei selbst bestimmten Unterrichtsinhalten. Inhaltlich präferieren Hauptschüler eher Mannschaftssportarten, nennen aber im Gegensatz zu den Gymnasiasten auch den Ausdauerlauf. Ihnen sind das gemeinsame Miteinander respektive das Sozialverhalten untereinander, die Förderung der Klassengemeinschaft und der Spaß wichtig. Eine hohe Bewegungsintensität sowie nicht genormte Bewegungen sind für sie ebenso bedeutsam. Inhaltliche Mitbestimmung und Eigenverantwortung sowie Kompetenzerleben steigern nach Theis (2010) ihr oft mangelhaftes Selbstwertgefühl und sind ein Mittel die Anzahl der Sportverweigerer zu reduzieren. Die Lehrkraft sollte auf ihre Bedürfnisse eingehen und sie als Person akzeptieren, dann können die ihnen wichtigen sozialen Ziele des Sportunterrichts auch erfüllt werden.

1.3.5.5.6 Der Sportunterricht aus Sicht der Beteiligten (Süßenbach & Schmidt)

Im Rahmen der SPRINT-Studie (Brettschneider, 2006) untersuchen Süßenbach und Schmidt (2006) nach der Methodik der Grounded Theory über eine vergleichende Analyse förderliche und hemmende Faktoren auf das sportive Schulklima. In ihrer qualitativen Untersuchung wählen sie teilstandardisierte Leitfadeninterviews und Beobachtungen zur Datenerhebung. Dabei werden die 56 Schüler der 14 Grundschulen und 88 Schüler der 7. und 9. Klassenstufe an zwei Haupt-, zwei Real-, einer Sekundar-, einer Gesamtschule und fünf Gymnasien systematisch über ein theoretisches Sampling

anhand der quantitativen Daten der SPRINT-Studie ausgewählt. Neben Schülern werden auch Schulleiter und Sportlehrer befragt, deren Perspektive jedoch hier nicht dargestellt wird. Die Schüler sollen ihre Empfindungen zur Schule und dem Sportunterricht bezüglich seiner Organisation und der Benotung mitteilen. Am Status quo des Sportunterrichts schätzen Schüler die folgenden Möglichkeiten und Merkmale (ebd., S.229ff):

- Das Lernen neuer Sportarten oder Bewegungsfertigkeiten
- Die Verbesserung der Leistungsfähigkeit/Gesundheit und Fitness
- Das Ausleben von Bewegungsdrang
- Andersartige verbale Ausdrucksmöglichkeiten
- Eine entspannte Atmosphäre
- Als weniger streng wahrgenommene Sportlehrer, die in ihrer erzieherischen Funktion anerkannt und beliebt sind
- Die Fachkompetenz des Lehrers

Im Hinblick auf die Qualität von Sportunterricht erleben die Schüler altersübergreifend sieben Merkmale positiv:

- Erfolgserlebnisse und Kompetenzerfahrungen
- Mitbestimmungsmöglichkeiten
- So viel Bewegung wie möglich und so viel Gespräche wie nötig
- Transparente Ziele
- Spannung und Abwechslung
- Außergewöhnliche Sportarten
- Forderung von Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft

Im Gegensatz dazu missbilligen die Schüler einerseits einen zu schnellen Wechsel zwischen den Sportarten wie auch einen zu monotonen und eintönigen Sportunterricht andererseits. Guter Sportunterricht sollte dazwischen liegen und das Interesse und die Lernbereitschaft durch eine Erweiterung der bisherigen Erfahrungen ansprechen (ebd.).

Auffällig ist, dass es unter den Real- und Hauptschülerinnen *zwei Lager* mit sportlich aktiven auf der einen und Sport vermeidenden Schülerinnen auf der anderen Seite gibt. Diese Heterogenität führt nach Süßenbach und Schmidt (2006) oft zu einem Desinteresse am Fach Sport auf beiden Seiten, da die Sportlehrer diesen Grundkonflikt nicht überwinden können. Für die leistungswilligen Schüler sind dann fehlende Anforderungen durch ihr originäres Leistungsmotiv und mangelnde Konsequenz in der Unterrichtsführung Gründe für das Desinteresse, was sich auch unter den Jungen feststellen

lässt. Ebenso wird teilweise eine mangelnde Unterstützung im Lernprozess durch die Lehrkraft bemängelt. Hinsichtlich der Benotung sehen leistungsschwächere Schüler ihre Anstrengungen nicht hinreichend wahrgenommen und honoriert. Eine weiche Sportnotengebung führt zu einem Stellenwertverlust des Faches und minderer Anstrengungsbereitschaft unter den Schülern.

Grundsätzliches „Problem“ eines Lehrers ist es, meist mit stark bezüglich der Leistungsvoraussetzungen heterogenen Schülern arbeiten zu müssen. Daraus kann sich, wie Süßenbach und Schmidt (2006) dies herausstellen, eine Unter- oder Überforderung bestimmter Schüler ergeben, da vermutlich nicht jeder Schüler einen individuell angepassten Unterricht erhalten kann.

1.3.5.5.7 Schülerblicke auf Sportunterricht (Heinicke)

Heinicke (2018) geht mit Hilfe des Grounded Theory Verfahrens der Leitfrage nach, wie Schüler sportunterrichtliches Handeln reflektieren und welche Bedeutungsdimensionen sich ergeben. Dabei nutzt er als Ausgangspunkt von Schülern in Eigeninitiative erstellte 161 Smartphonevideos, um damit nach der stimulated-recall Methodik ein fokussiertes Interview anzuschließen. Als wesentliche Bedeutungsdimensionen ergeben sich sinngemäß folgende (Heinicke, 2018, S.308f):

- Erschließung von Wissen, welches auch über den Sportunterricht hinausgeht
- Lerninhalte mit Vielfalt und Neuartigkeit aber auch Aufgreifen der Lieblingssportarten im Unterricht
- Ähnliche Leistungsvoraussetzungen
- Hoher Leistungs- und Lernzuwachs
- Zielklarheit über transparente Zielstrukturen und subjektive Legitimation (schülersubjektive Sinnerschließung)
- Gemeinschaftliches, kooperatives, integratives Erarbeiten auch in Kleingruppen
- Selbstbestimmtheit und -verantwortlichkeit, Verantwortungsübertragung, Selbstgestaltung von Inhalten und Unterrichtsteilen (Selbstwirksamkeit)
- Aktivität und Kompetenz der Lehrkraft ausgedrückt durch Erklären, Demonstration, Verknüpfung, echtes Loben, Fairness v.a. in der Notengebung, Feedback, Aufgeschlossenheit und aktives Zuhören
- Orientierung an sportiven, medialen und sozialen Aspekten

Heinicke (2018) stellt fest, dass sich aus den genannten Aspekten die „häufig publizierten Merkmale guten Unterrichts“ (ebd., S. 309) ableiten lassen. Zudem stellt er die beiden Gegensätze aus Wunsch nach Abwechslung und Aufgreifen von Lieblingssportarten einerseits wie auch bisherigem stark autoritär geführtem und abwechslungsarmen Sportunterricht und trotzdem hoher Beliebtheit unter den Schülern andererseits heraus.

1.3.5.5.8 Qualitätsprojekt des ISSW der Universität Bern

In der von Egger et al. (2002) durchgeführten quantitativen empirischen Erhebung, die im Kapitel „1.3.5.3.7 Qualitätsprojekt des ISSW der Universität Bern“ vorgestellt wurde, sind für die vorliegende Arbeit nur die Schülerantworten zu den Soll-Werten der Unterrichtsqualität relevant. Es wird darauf hingewiesen, dass es sich um eine Studie in der Schweiz handelt, die antwortenden Schüler somit nicht im deutschen Bildungssystem unterrichtet wurden. Egger et al. (2002) ermitteln drei bedeutsame Qualitätsdimensionen der abgefragten Dimensionen für den Sportunterricht aus Sicht der Schüler.

Die befragten Schüler sehen demnach als wichtigstes Element das *vertrauensvolle Unterrichtsklima* mit einer sachbezogenen Disziplin und positiven Unterrichtsatmosphäre. An zweiter Stelle steht für sie die *Gleichstellung des Faches* zum Rest des Fachkanons, wobei insbesondere der Einbezug von sportbezogenen Themen in andere Unterrichtsfächer ihnen bedeutsam erscheint. Schließlich ist die *Mitbeteiligung an unterrichtlichen Entscheidungen* als ebenfalls hoch bedeutsamer Faktor ein Grundanliegen der Schüler.

1.3.5.5.9 Schulsport aus Sicht "sportschwacher" SchülerInnen (Hunger)

Basierend auf Fallanalysen und einer anschließenden vergleichenden Analyse von 13 leitfadenorientierten Interview-Gesprächen mit einem Mädchen im Alter von 17 und Frauen im Alter zwischen 20 und 25 Jahren arbeitet Hunger (2000) Gemeinsamkeiten der Fälle heraus. Diese hat ihre Ergebnisse nicht als Merkmale guten Sportunterrichts formuliert. Die Ergebnisse werden, damit dies vergleichbarer ist, vom Autor als Merkmale umgeschrieben und positiv formuliert, d.h., dass Gründe für eine negative Bewertung in der Sekundarstufe I umformuliert werden müssen. Es ergeben sich zusammengefasst die folgenden Kriterien:

- Neuigkeitswert der Angebote (z.B. zweckentfremdete Geräte, neue Spiele)
- Methodisches Arrangement der Angebote (z.B. freies Experimentieren an und mit Geräten, das individuelle Erfolgserlebnisse ermöglicht)
- Sensibilität/ Einfühlungsvermögen der Lehrerin (z.B. Motivationsfähigkeit, einfühlsame Reaktionen)
- In der Sache aufgehen zu können
- Keine Bewegungen oder Fehler vor der Gruppe vorführen müssen (keine Demütigung)
- Keine Angst haben, sich zu verletzen
- Bei Mannschaftsspielen ihre Klassenkamerad/innen in Misskredit brachten
- Leistungshomogene Gruppen
- Sport ist nur Wahlfach
- Wahl der Sportarten nach Interessen möglich

- Weniger Anstrengung möglich
- Sportliche Misserfolge (v.a. Vergleich zu Mitschülern) können distanzierter verarbeitet werden
- Lehrkraft behandelt einen gleichwertig als Erwachsenen
- Lockerer Unterrichtstil
- Trendsportarten
- Keine Noten
- Lehrkraft geht sensibel mit motorischen Differenzen um und akzeptiert sie
- Mitschüler sind sensibler bei Kritik/Hänseleien
- Methodische und organisatorische Variation
- Keine diskriminierende Mannschaftswahl

Der Grundschulsport machte den Befragten trotz motorischer Defizite im Vergleich mit anderen meist Spaß. Hierfür nennen die Schülerinnen verschiedene Gründe. In den weiterführenden Schulen wird der Sportunterricht schlagartig in der Sekundarstufe I vorwiegend negativ bewertet, wogegen er in der Sekundarstufe II positiver bewertet wird. Zudem äußern die Befragten Verbesserungsvorschläge für den Sportunterricht (Hunger, 2000).

1.3.5.5.10 Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen (Glorius)

Nach dem Konzept der Grounded Theory vorgehend, führt Glorius (1998) zunächst Gespräche mit 63 Schülerinnen aus der 5. bis 10. Jahrgangsstufe, wie Schülerinnen Ballspiele sehen und welche Vorstellungen sie dazu entwickeln. Mädchen wollen danach vor allem, dass die Ballspiele Spaß machen. Mit dem in der Folge entwickelten AGFA-Modell exponiert Glorius vier verdichtete Kategorien, die für den *Spaß von Ballspielen* im Sportunterricht ausschlaggebend sind. Diese sind *die Abwechslung*, *Gemeinschaftserlebnisse*, *die Freiheit von Angst* und *der Anteil am Spiel*. Als Kernkategorie stellt sich die *Angst bei Sportspielen* heraus, induziert durch die physischen Eigenschaften der Spielgeräte und Bälle sowie die Komplexität der Aktionen in einem Spiel. Ebenso schildern Schülerinnen Ängste vor den Reaktionen und Verhaltensweisen ihrer Mitschüler im Ballspiel. Glorius (1998) spricht sich in Anbetracht seiner Ergebnisse eher gegen einen koedukativen Unterricht aus.

1.3.5.5.11 Sportunterricht an Mittelschulen (Sobiech)

Sobiech (2008) befragt in 64 leitfadengestützten Interviews sowohl Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus gleichgeschlechtlichen wie auch koedukativ unterrichteten Sportklassen. Ein auftretendes Problem in beiden Gruppen ist, dass bestimmte *Inhalte oft als eintönig* wahrgenommen werden und es an *Mitbestimmungsmöglichkeiten* mangelt. Der Wunsch nach mehr *Abwechslung* kommt häufig zum Ausdruck. Ebenso erkennen Schülerinnen und Schüler die Problembehaftung

beim *Wählen zur Mannschaftsbildung*, bei dem mutmaßlich leistungsschwächere Schülerinnen am Ende übrig bleiben. Für Schülerinnen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund kollidieren ihre *religiösen Überzeugungen* mit den infrastrukturellen Bedingungen des Sportunterrichts. So *duschen* sie aus Scham nicht, wünschen sich *Einzelkabinen* für das Umziehen und lehnen den Schwimmunterricht und das vor Blicken *ungeschützte Sporttreiben außerhalb der Sporthalle* ab. Diese Mädchen stehen jedoch oft vor intrapersonellen Konflikten, ausgelöst durch die konträren Normen und Werthaltungen aus Religion bzw. Herkunftsland und jenen in Deutschland. Allerdings ist es „eher die Geschlechts- und nicht die ethnische Zugehörigkeit, die im geschlechtsheterogenen Schwimmunterricht zu Konflikten führt“ (ebd., S.247). Ethnisch-kulturell bedingte Konflikte lassen weder Jungen noch Mädchen oder die befragten Lehrkräfte anklingen. Konflikte entstehen eher aus Interessensgegensätzen oder sozialen Gründen. Nur 62,5% der befragten Schülerinnen und 81,5% der Jungen nehmen überhaupt am Sportunterricht teil (ebd.).

1.3.5.6 Fazit

Im Hinblick auf die Kataloge an Dimensionen und Kriterien für guten Unterricht kann keine Methode herausgestellt werden, die anderen immer überlegen wäre. Es können lediglich Faktoren identifiziert und z.B. in Bezug auf ihre Effektstärke wie bei Hattie (2013; 2018) empirisch überprüft und darauf basierend Vorschläge zur Umsetzung gegeben werden. Die Ergebnisse von Meyer (2005), Helmke (2015), Klieme et al. (2001) und Hattie (2013; 2018) können als richtungsweisend für die Bildungssysteme und den wissenschaftlichen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden.

Die top-down aufgestellten Merkmalskataloge zum guten Sportunterricht z.B. bei Gebken (2005), Reckermann (2004) und Herrmann et al. (2018) beruhen auf bereits bekannten, für den Klassenzimmerunterricht formulierten Gütekriterien, werden jedoch an den Sportunterricht angepasst und erweitert. Die vorgestellten Studien mit einem Einbezug der Schülerperspektive auf den Sportunterricht haben unterschiedliche Fragestellungen und lassen sich daher schwer untereinander vergleichen. Gut geeignet für einen Vergleich mit den Ergebnissen in dieser Arbeit erscheinen die Studien von Kuhn (2007; 2014), Bräutigam (1999), Egger et al. (2002) und Süßenbach und Schmidt (2006), da dort tatsächlich Merkmale oder Dimensionen der *Unterrichtsgüte* angeführt werden. Eine Kriterien unabhängige Definition von Qualität oder Güte nimmt keiner der oben angeführten Ansätze zur Abgrenzung des guten (Sport-) Unterrichts vor. Zumindest Meyer (2003) legt eine Arbeitsdefinition von gutem Unterricht fest. Insofern steht die Frage aus, wie Qualität im Sportunterricht überhaupt unabhängig von ihren Merkmalen definiert werden könnte.

Alle genannten Studien zur Schülerperspektive, bis auf jene von Egger et al. (2002), nutzen qualitative Methoden zur Datenerhebung. Es kommen projektive Verfahren wie thematische Zeichnungen und Videos, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Fragebögen und vor allem verschiedene Interviewformen zum Einsatz. Dabei bewegen sich Letztere zwischen eher offenen, explorativen, narrativen als auch problem- oder themenzentrierten leitfadengestützten Interviewformen. Bevor erläutert wird, welche Methodik in der vorliegenden Arbeit angewendet werden soll, soll gezeigt werden, wie man sich dem Thema „Qualität im Sportunterricht“ aus ökonomischer Sicht nähern kann. Darüber sollen sich eine Arbeitsdefinition von Qualität entwickeln und eventuell neue Möglichkeiten offenbaren, wie man Merkmale guten Unterrichts aus Schülersicht umsetzen kann.

1.4 Unterrichtsqualität aus ökonomischer Sichtweise

Bevor erläutert wird, wie Qualität im Bildungsprozess aus ökonomischer Sicht definiert werden kann, sollen kurz die Konzepte des strategischen Marketings und der Zielgruppenorientierung mit Bezug zur Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen erläutert werden. Dies geschieht auf stark vereinfachte Weise, indem die wesentlichen Kernbegriffe definiert und wesentliche Zusammenhänge dargestellt werden. Außerdem soll aufgezeigt werden, warum Unterricht als Dienstleistung klassifiziert werden kann, was die Grundlage dafür legt, warum man überhaupt ökonomische Maßstäbe für Bildung und Unterricht anlegen könnte. Darauf folgend, werden zunächst allgemeine Definitionen von Qualität in der Ökonomie dargestellt, worauf die Dienstleistungsqualität und fünf Ansätze zur Definition von Qualität im Bildungskontext beleuchtet werden. Abgerundet wird dieses Kapitel in Form der Festlegung einer Arbeitsdefinition und Auseinandersetzung mit der Kritik an der Übertragung des ökonomischen Bildungsbegriffes auf den Sportunterricht.

1.4.1 Strategisches Marketing

Wie in der Problemstellung dieser Arbeit bereits veranschaulicht wird, müssen Unternehmen sich an geänderte Marktverhältnisse anpassen, um auf dem Markt zu bestehen. Der Begriff des „Marketing“ wurde geboren. Der nach Homburg und Krohmer (2011) und Meffert, Buhrmann und Kirchgorg (2015) Anfang des 20. Jahrhunderts erstmals an amerikanischen Universitäten verwendete Begriff „Marketing“ beschäftigt sich im Wesentlichen „mit der effizienten und bedürfnisgerechten Gestaltung von Austauschprozessen“ (Meffert et al. 2015, S.3) am Markt. Das Verständnis dieses Begriffs ist heute breiter als in seiner Anfangszeit und umfasst nicht mehr nur das bloße Absetzen von Produkten am Markt (Homburg & Krohmer, 2011). In der Fachliteratur existiert eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionsvorschlägen. Einige Definitionen fassen Marketing nach der klassischen ökonomischen Interpretation der 70er Jahre auf. Danach bildet die Berücksichtigung der Kundenbedürfnisse bei sämtlichen auf den Markt gerichteten Aktivitäten die Grundlage zur Verwirklichung der Unternehmensziele (Meffert et al., 2015). Böhler und Scigliano (2005) definieren Marketing bspw. als marktorientierte Unternehmensführung. Planung, Realisation und Kontrolle von Marketing-Entscheidungen beruhen hierbei auf systematisch gewonnenen Marktinformationen (ebd.). Unternehmensführung umfasst als Managementprozess sämtliche konstitutive Entscheidungen eines Unternehmens wie Beschaffung, Produktion, Absatz, Finanzierung, Investition und Unternehmensrechnung (Sigloch, Egner & Wildner, 2011).

Eine andere Abgrenzung stellt die generische Interpretation des Marketingbegriffes dar. Hier wird Marketing als Sozialtechnik (Kotler & Levy, 1969)⁵⁴ und Konzept zur Beeinflussung (Kotler, 1972)⁵⁵ gesehen, welches universell auf generelle Austauschprozesse zwischen Individuen oder Gruppen angewendet werden kann. Unter „Sozialtechnik“ kann „die systematische Anwendung von sozialwissenschaftlichen oder verhaltenswissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten zur Gestaltung der sozialen Umwelt, insbesondere zur Beeinflussung von Menschen“ (Kroeber-Riel & Esch 2000, S.127) verstan-

⁵⁴ Diese Sichtweise entwickelte sich nach Kotler und Levy (1969) aus dem Umstand heraus, dass auch wohl-tätige Unternehmen und Stiftungen sich zunehmend der Marketingtechniken bedienen.

⁵⁵ Kotler (1972, S.50) spricht in diesem Zusammenhang auch von „brainwashing“.

den werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll unter Marketing ein marktorientiertes Unternehmensführungskonzept verstanden werden, dessen Planung, Realisation und Kontrolle der Marketingentscheidungen auf systematisch gewonnenen Marktinformationen beruht und welches in ihren Austauschprozessen mit Individuen oder Gruppen Sozialtechniken einsetzt.

Das traditionelle Marketing beschränkt seine Sichtweise auf den Absatzmarkt („market based view“), welche auf dem industrieökonomischen *Structure-Conduct-Performance-Paradigma* basiert.⁵⁶ Diese zu limitierte Sichtweise wurde aus der Erkenntnis, dass Chancen und Risiken im Umfeld eines Unternehmens aber auch Stärken und Schwächen innerhalb des Unternehmens selbst („resource based view“)⁵⁷ über den Erfolg eines Unternehmens bestimmen erweitert (Meffert et al., 2015; Böhler & Scigliano, 2005). Hierzu wird der Begriff „SWOT-Analyse“ als Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Bedrohungen) verwendet (z.B. bei Meffert et al., 2015). Diese gleichzeitige Berücksichtigung von internen Ressourcen und Kompetenzen und externen Faktoren kann auch als „Balanced Strategy“ (Böhler & Scigliano, 2005, S.17) bezeichnet werden, welche nach den Ergebnissen von Cooper (1984), erfolgreicher als die bloße Beschränkung auf eine Sichtweise ist.

Unternehmen haben nur Erfolg, wenn sie ihr Angebot an ihrer Zielgruppe ausrichten und sich einen Vorteil gegenüber der Konkurrenz aus Sicht der Kunden aufbauen, was man nach Simon (1988) auch als „komparativen Konkurrenzvorteil“ (ebd., S.4) bezeichnet. Das bedeutet, das Produkt verfügt im Sinne der Differenzierung bei Porter (2000) über einmalige nutzenstiftende Eigenschaften, die Konkurrenzprodukte nicht besitzen oder ist vergleichsweise bei gleichem Nutzen billiger als das Konkurrenzprodukt (ebd.). Kernansatzpunkt des strategischen Marketings ist es, Erfolgspotentiale, d.h. „anhaltende und weit in die Zukunft reichende Erfolgsmöglichkeiten“ (Böhler & Scigliano, 2005, S.17) aufzubauen, um komparative Konkurrenzvorteile auch zukünftig sichern zu können. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei, dass dieser komparative Wettbewerbsvorteil nach Simon (1988) auf unternehmensinternen Ressourcen und Kompetenzen basiert, die langfristig nicht von der Konkurrenz imitierbar bzw. substituierbar sind. Zudem muss er in einer für den Kunden wichtigen, kaufrelevanten Eigenschaft resultieren, die von diesem auch als solche wahrgenommen wird. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass diese relevante Eigenschaft und der Nutzen des Produktes nicht immer auf vollkommen *objektiv* betrachteten Produkteigenschaften beruhen müssen sondern auch in einem *emotionalen Zusatznutzen* bestehen können. Die Werbung und Kommunikation eines Unternehmens entwickelte sich daher zu einer Komponente des Wettbewerbs, die über Bestand oder Scheitern am Markt entscheiden kann (Hentschel, 2018). Und dabei stehen vor allem menschliche

⁵⁶ Nach Meffert et al. (2015) ist das Structure-Conduct-Performance-Paradigma eine Sammlung von Theorien zur Erklärbarkeit der Ergebnisverantwortung von wirtschaftlichem Handeln ausgehend von einem Marktstruktur-Marktverhalten-Marktergebnis-Paradigma. Demzufolge richtet ein Unternehmen sein Handeln allein nach dem Absatzmarkt, was in der Literatur auch als Outside-In-Perspektive bezeichnet wird (z.B. Böhler & Scigliano, 2005).

⁵⁷ Diese Sichtweise umfasst nach Meffert et al. (2015) die Komponenten Inputgüter (homogene Produktionsfaktoren), Ressourcen (interne Veredelungsprozesse) und Kompetenzen (Ressourcenkombination), welche miteinander verflochten sind (ebd.). Demzufolge richtet ein Unternehmen sein Handeln nach internen Faktoren bzw. Gegebenheiten aus, was auch als „Inside-Out-Perspektive“ des Resource-Conduct-Performance-Paradigma bezeichnet wird (Böhler & Scigliano, 2005).

Emotionen im Fokus des Neuromarketings, da sie im Vergleich zu rationalen Überlegungen den größten Einfluss bei Kaufentscheidungen haben (Raab, Gernsheimer & Schindler, 2009).

Um auf dem Markt zu bestehen, muss man nicht nur seine Zielgruppe sondern auch den Wettbewerb verstehen und sich diesem anpassen können. Allerdings darf unter *Wettbewerb* nach Porter (2008) nicht nur der direkte Konkurrent verstanden werden. Mit den Interessen des Unternehmers konkurrieren zusätzlich Kundeninteressen, Zuliefererinteressen, potentielle Mitbewerber und Substitutionsprodukte, welche insgesamt nach Porter (1999) als „five competitive forces“ (ebd., S.34) bezeichnet werden. Deren Zusammenhang stellt Abbildung 3 dar.

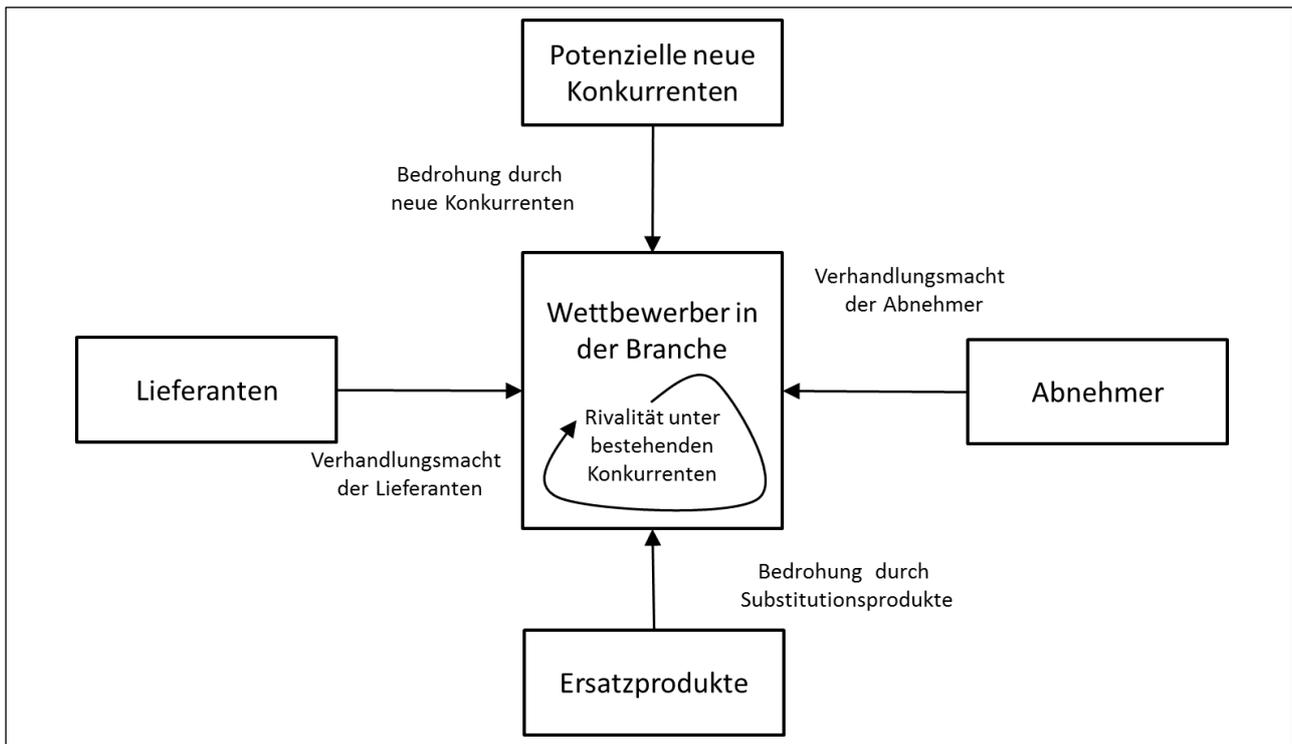


Abbildung 3: Five Competitive Forces (Porter, 1999, S.34)

Porter (2008, S.25ff) beschreibt den Einfluss der interagierenden Kräfte folgendermaßen:

- Kunden können höhere Qualität (und Service) und geringere Preise verlangen. Speziell auf Käufermärkten haben sie eine große Marktmacht und können z.B. durch preissensitives Konsumverhalten einzelne Konkurrenten auf dem Markt gegeneinander ausspielen. Dabei gilt, je kleiner und preissensitiver (z.B. abhängig vom Einkommen bzw. Anteil am Gesamtbudget) die Zielgruppe der Unternehmen ist und je mehr sich die Produkte ähneln oder ausgetauscht werden können, desto größer ist die Verhandlungsmacht der Käufer.
- Neue Mitbewerber im Markt streben nach Marktanteilen und fördern dadurch Preiskampf, Kostendruck und neue Investitionen um Schritt zu halten. Ihnen kann nur durch hohe Markteintrittsbarrieren (z.B. Technologievorsprung, Skaleneffekte, Synergieeffekte) ein Eintritt unattraktiv gestaltet werden.

- Bestehende Konkurrenten weisen grundsätzlich die gleichen Marktanteilbestrebungen auf und lösen dieselben Folgeeffekte aus. Die interne Rivalität ist umso höher je mehr Konkurrenten am Markt und je ebenbürtiger diese in Größe und Marktmacht sind. Besonders branchenschädigend ist die ausschließliche Konzentration auf den Preis, da Preiskämpfe sukzessive Profite aus der Branche an die Kunden transferieren.
- Die Verhandlungsmacht der Zulieferer ist grundsätzlich von deren Anzahl abhängig, wobei nur solche, die auch das Produkt oder den Rohstoff in der geforderten Mindestqualität produzieren können in Konkurrenz treten. Zulieferer können höhere Preise verlangen, die Qualität oder den Service verringern und die Kosten auf andere Marktteilnehmer umverteilen.
- Substitutionsprodukte besitzen im Hinblick auf die Bedürfnisse der Kunden ein gemeinsames Kriterium. So kann ein Akkuschauber mit einem Schraubenzieher funktional gesehen konkurrieren. Allerdings kann er auch mit einer Krawatte konkurrieren wenn es um die Suche nach einem Geburtstagsgeschenk für einen Mann geht. Substitutionsprodukte sind folglich immer vorhanden und können die Nachfrage nach dem Produkt der Branche beeinflussen. Sie sind besonders stark wenn sie ein attraktives PreisLeistungsverhältnis bieten und nur geringe Wechselkosten für den Käufer entstehen, was bspw. bei Joghurt und Quark der Fall ist.

Die Ausprägungen der einzelnen fünf Kräfte differieren stark mit der Branche und hängen zusätzlich vom jeweiligen Teilnehmer einer Branche ab. Als Attribute aber nicht strukturelle Kräfte einer Branche sieht Porter (2008) die Schnelligkeit des Marktwachstums, Technologie und Innovation, den Einfluss der Regierung und von Komplementärprodukten und -dienstleistungen. Wenngleich das Modell Porters nicht die Unterschiede im Erfolg zwischen den Wettbewerbern einer Branche erklären kann, stellt es heraus, welche Faktoren innerhalb einer Branche zusammenwirken und analysiert werden müssen, um etwas über die Branchenattraktivität aussagen zu können (Porter, 2008).

1.4.2 Kinder und Jugendliche als Zielgruppen der Wirtschaft

Auf Grund der Tatsache, dass sich Konsumenten u.a. in ihren Bedürfnissen, ihrer Kaufkraft, in ihrer Einstellung, d.h. den Neigungen gegenüber bestimmten Stimuli positiv oder negativ zu reagieren (Raab, Unger & Unger, 2016; Böhler & Scigliano, 2005) oder zum Produkt oder Produktsegment, ihren Konsumgewohnheiten unterscheiden, wird der bezüglich dieser Größen heterogene Gesamtmarkt in homogene Teilmärkte aufgeteilt, um anschließend ausgewählte Zielgruppen bedürfnisgerecht mit Marketingmaßnahmen bearbeiten zu können. Die dafür grundlegende Marktsegmentierung geschieht idealerweise nach dem sogenannten STP-Ansatz, der die Bereiche „Segmenting“, „Targeting“ und „Positioning“ umfasst. Darauf aufbauend werden der Einsatz und die Ausgestaltung der einzelnen Marketinginstrumente geplant und koordiniert (Böhler & Scigliano 2005). Böhler und Scigliano (2005) sowie Homburg und Krohmer (2011) definieren zwei grundsätzlich verfolgte Ziele dieses Ansatzes. Einerseits wird versucht, den bezüglich vorher definierten Kriterien heterogenen Gesamtmarkt in homogene Teilmärkte zu unterteilen, um sich anschließend jene Segmente (Zielgruppen) innerhalb dieser Teilmärkte auszuwählen, die das Unternehmen auf Grund seiner Stärken und Schwächen und im Hinblick auf vorhandene Chancen und Bedrohungen im jeweiligen Segment am besten bearbeiten kann. Daraufhin erfolgt die Entwicklung und Realisierung eines Positionie-

rungskonzeptes (Qualitäts- oder Kostenführer auf dem Teil- oder Gesamtmarkt bzw. hybride Strategie und Verfolgung beider Strategien). Andererseits soll die ausgewählte Zielgruppe genau charakterisiert werden, um das Angebot und die Ansprache zielgruppenspezifisch zu optimieren. Sowohl zur Abgrenzung als auch zur Beschreibung der Segmente dienen geographische, sozio-demographische, psychographische und verhaltensbezogene Variablen des neo-behavioristischen S-O-R-Modells. Die Marktsegmentierung und Zielgruppenauswahl ist mit der kritischen Frage verbunden, welche Personen nicht als Zielgruppe ausgewählt werden. Slywotzky, Morrison, David und Andelman (2001) betonen daher, dass das Produkt anschließend nicht zielgemäß auf die Bedürfnisse der ausgeschlossenen Personen ausgerichtet wird und potentielle Kunden eventuell nicht gewonnen werden können. Eine nachträgliche Anpassung kann den Autoren zufolge mit hohen Kosten und Imageverwässerungseffekten verbunden sein.⁵⁸

In der Konsumentenforschung erfolgt eine Einteilung der Zielgruppe „Kinder und Jugendliche“ in verschiedene Altersstufen, welche unterschiedlich marketingtechnisch bearbeitet werden müssen. Die Studie KidsVA (Bauer, 2011) unterteilt bspw. in Babys und Kleinkinder bis 3 Jahre, Vorschulkinder von 4 bis 5 Jahren (Pre-Schoolkids), Kinder von 6 bis 9 Jahren (School Kids), 10 bis 13-Jährige (Pre-Teens) und Jugendliche von 14 bis 17 Jahren (Teens). In der Marketingsprache werden Schulkinder im Alter von 7 bis 14 Jahren auch als „Skippies“, d.h. „School Kids with Income and Purchasing Power“ (Assmann, 2008, S.11) bezeichnet. Zusätzlich werden je nach Produkt geographische, sozio-demographische, psychographische und verhaltensbezogene Kriterien hinzugezogen um die relevante Zielgruppe genau abzugrenzen.

Die Sichtweise auf Kind und Kindheit wurde in der Wirtschaft fortschreitend neu definiert, indem schließlich junge Menschen als mehr oder weniger vollständige Persönlichkeiten angesehen werden, welche Beachtung verdienen und als selbst-bestimmte Individuen und Konsumenten betrachtet werden müssen. Kindheit wird als Sozialisierungsprozess gesehen indem Kinder bereits als aktive Teilnehmer der Gesellschaft verstanden werden sollen. Das Besondere ist, dass man weg von dem Gedanken geht, Kinder so schnell wie möglich zu Erwachsenen zu erziehen. Vielmehr werden die Naivität, Spontanität und Einfachheit der kindlichen Natur als Tugend gesehen, welche durch Belohnung von individueller Ausdrucksweise und Entwicklung gefördert werden sollte. Durch dieses Umdenken in der Wirtschaft konnte die „strukturelle Unsichtbarkeit“ und fehlende Mitbestimmung der Kinder thematisiert und allmählich abgebaut werden. Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts geschah eine Adaption an Teenager und Kinder als „echte Konsumenten“ mit zu befriedigenden Bedürfnissen (Cook, 2004; Seiter, 1995). Letzteres beruht nach Seiter (1995) vor allem auf der Anerkennung, dass Kinder den Dingen, insbesondere Konsumgütern und Medien, Bedeutungen zukommen lassen, die von Produkt-Designern nicht antizipiert werden können.

⁵⁸ Manchmal ergeben sich auch Anwendungsmöglichkeiten und damit neue Zielgruppen erst nach der Markteinführung des Produktes. Böhler und Scigliano (2005) nennen in diesem Zusammenhang die „Anwenderbeobachtungen“ (ebd., S. 84), bei denen Konsumenten in ihrem Verhalten mit einem Produkt beobachtet werden, als explorativen Ansatz der Innovationsmarktforschung.

1.4.3 Unterricht als Dienstleistung

Um den Unterricht als Dienstleistung behandeln zu können, wird an dieser Stelle zunächst untersucht, welche Eigenschaften typisch für eine Dienstleistung sind, und ob der Unterricht diese erfüllen kann. Unter einer Dienstleistung versteht bspw. Woratschek (2001) „individuelle Leistungsversprechen, die integrativ erstellt und individuell erbracht werden“ (ebd., S.265). Damit das Angebot eines Unternehmens als Dienstleistung klassifiziert werden kann, werden jedoch noch weitere verschiedene Abgrenzungskriterien zu Sachgütern in der Fachliteratur genannt. Die folgende Auflistung solcher Kriterien stellt eine Zusammenlegung sich überschneidender Kriterien verschiedener Fachvertreter aus dem Marketing und Dienstleistungsmarketing dar (Fließ, 2009, S.9; Woratschek, 2001, S.264f; Walsh, Deseniss & Kilian, 2020, S.505f; Meffert et al., 2015, S.29ff):

- *Intangibilität* (Immaterialität), denn eine Dienstleistung ist nicht materiell greifbar und nicht substanzuell.
- *Flüchtigkeit* und *Unmöglichkeit der Vorratsproduktion* bzw. Lagerung. Dies ist problematisch bei starken Nachfrageschwankungen.
- Eine *Eigentumsübertragung fehlt* im Gegensatz zum Sachgüterkauf.
- *Verhaltensunsicherheit* durch Informationsasymmetrien und ein kundenseitig wahrgenommenes *höheres Kaufrisiko* als bei Sachleistungen, da Dienstleistungen und deren Wert aus Sicht des Kunden durch die Intangibilität schwer beurteilbar und messbar sind.
- *Interaktion bzw. Integration des Kunden* am Produktionsprozess (direkt oder indirekt). Die spezielle Dienstleistung kann daher nur erbracht werden, wenn der Nachfrager die nötigen externen Faktoren in den Prozess einbringt. Dies können Personen, z.B. der Nachfrager selbst bei einer Massage, Sachgüter, z.B. ein zu reparierender Gegenstand, Nominalgüter, z.B. Geld bei Finanzberatung, oder Informationen, z.B. über sich selbst beim Arzt, sein.
- *Individualität und Heterogenität der Leistung*, wodurch eine stärkere Individualisierung und Ausrichtung am Kundenbedürfnis nötig und möglich als bei Sachleistungen ist, was durch Interaktion und Integration des Kunden stark bedingt wird.
- *Simultaneität von Produktion und Absatz*, denn Produktion und Absatz bzw. Konsum fallen oft zeitlich zusammen, was auch als „Uno-actu-Prinzip“ (Meffert et al., 2015, S.20; Walsh et al. 2020, S.506) bezeichnet wird.

In der Fachliteratur werden zudem die *drei konstitutiven Merkmale* der *Potential-, Prozess- und Ergebnisorientierung* genannt, mit deren Hilfe eine Definition einer bestimmten Dienstleistung erfolgen kann (Meffert & Bruhn, 2006). Die genannten Kriterien können in ihrem Ausprägungsgrad je nach Art der Dienstleistung stark variieren. Damit ergibt sich bspw. nach dem Kriterium „Immaterialität“ ein relativ breit gefächertes Kontinuum zwischen reinen Sachgütern und reinen Dienstleistungen (Walsh et al., 2020). Die genannten Abgrenzungsmerkmale werden teilweise auf zwei konstitutive und übergeordnete Kriterien mit der Immaterialität des Dienstleistungsergebnisses und Integrativität des Dienstleistungserstellungsprozesses zurückgeführt (z.B. Fließ, 2009, S.9).

Woratschek, (2001) zeigt jedoch, dass diese Reduktion nicht zweckmäßig ist. Er schlägt eine Typologisierung anhand der informationsökonomischen Dimensionen der Individualität, Integrativität und Verhaltensunsicherheit vor. Daher wird einer Reduktion in der vorliegenden Arbeit nicht gefolgt und die Abgrenzung anhand der oben dargestellten Kriterien beibehalten.

Der Begriff „Dienstleistung“ ist in Deutschland vor allem durch die Aufteilung der Volkswirtschaft in drei große Sektoren bekannt. So differenziert man in einen primären Sektor (Rohstoffgewinnung), einen sekundären Sektor (Rohstoff verarbeitendes Gewerbe) und einen tertiären Sektor, der auch „Dienstleistungssektor“ genannt wird (Walsh et al., 2020). Für die Thematik der vorliegenden Arbeit ist es bedeutend, dass Erziehung und Unterricht zu diesem Sektor gezählt werden und damit klassische Dienstleistungen darstellen. Trotzdem ist die Übertragung von wirtschaftswissenschaftlichen Denkansätzen und Modellen auf den Bildungsbereich eine kontrovers diskutierte Thematik in Deutschland. Besondere Brisanz erlangt der Diskurs hierum durch den Einfluss der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) mittels der länderübergreifenden Erhebungen PISA oder Education at a Glance, die letztlich Output-orientiert die Performanz der unterschiedlichen Bildungssysteme ermitteln möchten. In diesem Zusammenhang wird von einem Ökonomisierungsprozess im Bereich der Bildung gesprochen. Es werden Konzepte wie „Rationalisierung“, „Privatisierung“ oder „Neoliberalismus“ in Verbindung mit Schule und deren Institutionen gebracht (Kamp-Hartong, Herstein & Höhne 2018; Höhne 2015). Ptak (2018) stellt den Einzug des neoliberal konstituierten Kapitalismus, der den andauernden Wettbewerb innerhalb der Gesellschaft fordert und fördert, in bestimmte Bereiche und Prozesse des Schulbereichs fest. Wie Kamp-Hartong et al. (2018) betonen, geschieht der Prozess der Ökonomisierung von Bildung ausschließlich auf staatlich-politischer Ebene, bei dem im Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Akteure bspw. staatliche Organisationen umstrukturiert oder Institutionen verändert werden, sich die Grenzen von Privat und Öffentlich sowie die Werte und Normen der Gesellschaft verschieben.

Die Ökonomisierung umfasst im Wesentlichen betriebswirtschaftliche Managementstrategien, die Einführung von Quasi-Märkten und die Übernahme von ökonomischen Begriffs- und Sinnsystemen als Ersatz für das derzeitige Bildungsideal (Graßl, 2018; Höhne, 2015). Eine Übertragung der Beziehung zwischen Dienstleister und Kunden auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler findet bisher jedoch zumindest in der Schulpädagogik keine Anerkennung. Daher erscheint es zunächst wichtig zu untersuchen, ob und wie der Unterricht die oben genannten konstitutiven Merkmale einer Dienstleistung ausfüllen kann. Daraus ließen sich zu späterer Stelle eventuell auch Schlussfolgerungen für die Anwendung der mit der vorliegenden Arbeit zu generierenden Befunde für die Unterrichtspraxis ziehen.

Die Immaterialität, Flüchtigkeit und eine fehlende Eigentumsübertragung sind bei einem Unterricht gegeben, da der Unterricht an sich nicht greifbar oder substanziell ist und einen Dienst am und mit dem Schüler darstellt. Ebenso sind Bildung und Erziehung als wesentliche Ergebnisse (Output) immaterieller Natur. Ob der Unterricht erfüllt, was er verspricht, was mit einem Kaufrisiko und Informationsasymmetrie gemeint ist, ist ungewiss, da vorher nicht klar ist, ob bestimmte Ziele auch erreicht werden können. Somit geht ein Schüler auch theoretisch ein „Risiko“ ein, wenn er einem bestimmten Lehrer zuhört und am Unterricht teilnimmt, da es bspw. einen besseren Unterricht an einer anderen Schule oder in einer anderen Klasse geben könnte.

Integrativität beschreibt, wie oben erläutert, die Mitwirkung des Kunden im Erstellungsprozess der Dienstleistung. Eine Dienstleistung kann generell nur erbracht werden, wenn Kunde und Dienstleister zusammenwirken. Daher kann der Dienstleistungsprozess auch als *gemeinsamer* Wertschöpfungsprozess innerhalb eines Netzwerkes bezeichnet werden. Bei dieser sogenannten Service-Dominant Logic lassen sowohl Kunden wie auch Unternehmen Ressourcen zur Wertschöpfung entstehen (Vargo & Lusch, 2004). Beachtenswert ist dabei, dass auch die Mitschüler im sozialen Kontext einen Wert für einen Schüler entstehen lassen (Woratschek, 2020). Dienstleistungen werden folglich zum einen über einen Input an innerhalb des Unternehmens liegenden Produktionsfaktoren erstellt, zum anderen geschieht die Wertschöpfung zusammen mit anderen Schülern und dabei wesentlich über die zu ergänzende externe Inputgröße, die der Schüler einbringt. Daher spricht man bei einer Dienstleistung auch von einem *Potential* der Leistungserstellung, weshalb der Dienstleister am Markt auch nur *Leistungsversprechen* geben kann (Schmidt, Fuhrmann, Lange & Diestel, 2011). Die Service-Dominant Logic mit einem *ko-kreativen Wertentstehungsprozess* ist somit beim Unterricht aus Sicht des Autors anwendbar, da ein Lehrer seinen Dienst am und mit dem Schüler erbringen muss. Helmke spricht hierzu passend auch von „Koproduktionen“ (Meyer & Terhart, 2007, S.62) der Schulleistungen durch Lehrer und Schüler. Man könnte hierzu ergänzen, dass der gesamte Unterricht an sich eine Koproduktion *aller* Schüler und der Lehrkraft ist.

Dass der Unterricht auf eine individuelle Kundenansprache aufgrund von Heterogenität angewiesen ist, trifft ebenso auf den Unterricht zu. Daher finden sich auch z.B. das Merkmal guten Unterrichts „Passung“ bei Helmke (2015) oder der „individuellen Förderung“ bei Meyer (2005). Beim Unterricht fallen Produktion und Konsum zusammen, denn im Moment des Unterrichts wird gelernt und sich bewegt. Man könnte behaupten, dass insbesondere der Sportunterricht „nachwirkt“, denn eine Steigerung der motorischen Leistungsfähigkeit, die auch Ziel des Sportunterrichts ist, passiert vor allem in der Regenerationsphase des Körpers nach der Belastung. Jedoch wird die Dienstleistung im Moment ihrer Entstehung auch konsumiert, weshalb man von Simultanität und dem Uno-actu-Prinzip sprechen kann. Damit kann der Unterricht eindeutig als Dienstleistung klassifiziert werden. Der oben angeführte Vergleich des Unterrichts mit einem Industriegut bzw. einem Produkt durch Herzog (2011) und die Formulierung des Problems, dass der Unterricht auch ohne den Lehrer weiterläuft, erscheint nun nicht mehr problembehaftet, weil der Einfluss des Kunden hier in Person des Schülers ein wesentlicher Bestandteil einer Dienstleistung ist. Und alle Schüler sind an der Kokreation des Unterrichts beteiligt, was Helmke (2015) so ausdrückt, dass „auch Schülerinnen und Schüler Angebote machen, sei es organisiert und geplant [...], sei es informell“ (ebd., S.76).

Der Leistungoutput der Dienstleistung „Unterricht“ ist immateriell, weshalb die Qualitätsmessung grundsätzlich schwierig erscheint. Dienstleister versuchen daher auf ihre Kunden einzuwirken und vom Ergebnis zu überzeugen (Bruhn & Stauss, 2000). Harvey und Green (1993) betonen jedoch, dass die Parteien von Kunden und Konsumenten nicht einfach analog für das Bildungswesen übernommen werden können. So ist es umstritten, wer im Bereich der Universitätsbildung als „Kunde“ gilt, jedoch nicht, dass Studenten als Konsumenten neben anderen Gruppen wie den Arbeitgebern gelten (ebd.) Gleiches könnte man im Bereich der Schulen in Frage stellen. Auch hier könnten theoretisch Arbeitgeber bzw. Ausbilder als Kunden dieser Bildungseinrichtungen zählen. Thieme (2005) stellt dazu fest, dass die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Schulsports nicht hinreichend geklärt ist und die Vorstellungen der Nachfrager dazu sehr unterschiedlich sind. Als Nachfrager und Kunden

kämen durch diesen Mangel sowohl die Schüler wie auch Eltern, Arbeitgeber oder Politiker in Betracht.

1.4.4 Ökonomischer Qualitätsbegriff

Bisher wurde zwar etymologisch der Bedeutung von Qualität und Güte in dieser Arbeit nachgegangen, eine Definition, was Qualität ist, blieb bisher aber offen. Dies soll nun anhand des ökonomischen Qualitätsbegriffes erfolgen, da in der Literatur zum guten (Sport-) Unterricht keine merkmalsunabhängige Definition außer einer Arbeitsdefinition von Meyer (2005) zum guten Unterricht zu finden ist. In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur finden sich theorie- und praxisorientierte Ansätze zur Definition von Qualität, die zunächst mit ihrem jeweiligen Fokus bei der Abgrenzung dargelegt werden sollen, bevor dem Problem der Wertigkeit nachgegangen wird.

1.4.4.1 Praxis- und theorieorientierte Ansätze

Bei praxisorientierten Ansätzen unterscheidet man den hersteller- und den kundenorientierten Ansatz. Aus Herstellersicht sind die produkt- und herstellungsorientierten technischen Eigenschaften qualitätsbestimmend, während aus Kundensicht allein die wahrgenommene Qualität entscheidend ist. Hinter Letzterer verbirgt sich eine subjektive und Beobachter abhängige Definition. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Abteilungen in Unternehmen differierende Sichtweisen auf Qualität haben. Die Produktion befasst sich mit der Herstellersicht, während die am Markt ausgerichtete Marketingabteilung den kundenorientierten Ansatz verfolgt (Garvin, 1984).

Filip (1997) stellt einige Übereinstimmungen bei theorieorientierten Ansätzen heraus, die Qualität abgrenzen möchten. Ihm zufolge dient sie

- stets zur Beschreibung von Objekten,
- ist immer in Bezug auf ein Objekt vorhanden,
- nicht auf Produkte beschränkt und
- neutral, d.h. diametral dimensioniert.

Es finden sich auch in den theorieorientierten Ansätzen Definitionen, die teleologisch abgrenzen und dabei die Eignung im Hinblick auf einen Zweck oder ein Ziel als Qualitätsdefinition sehen (Kawlath, 1969 ; Juran, Gryna & Bingham , 1979). Dabei wird eine rein objektive Definition von Qualität abgelehnt, da die Qualität als Beschaffenheit eines Produktes stets in Beziehung zu einem Zweck gesehen werden muss, um zur ökonomischen Größe zu werden (Kawlath, 1969). Aus diesem Grund stellt der teleologische auch den in der Literatur verbreitetsten Ansatz dar (Filip, 1997).

Filip (1997) betont, dass man beim teleologischen Qualitätsbegriff eine operationale Definition erhält, die nicht die Qualität an sich sondern eher die Art der Messung zum Ausdruck bringt. Ebenso kann ein Objekt für verschiedene Subjekte unterschiedliche Qualität aufweisen. Damit wird eine Ordnung und Vergleichbarkeit mehrerer Objekte nach ihrer Qualität nicht interindividuell möglich. Filip (1997) spricht sich daher für eine Trennung von Qualität und Nutzen aus, womit Qualität sich auf die Beschaffenheit aus technischer Sicht beschränkt. In den theorieorientierten Ansätzen wird

passend dazu die Unterscheidung zwischen einer objektiven und einer subjektiven Qualität vorgenommen. *Die subjektive Qualität entspricht dabei der wahrgenommenen Qualität durch den Kunden und kann als Reaktion auf eine objektive Qualität nach konkret messbaren Kriterien verstanden werden* (ebd.). Eine Trennung von Nutzen und Qualität erscheint aus dem Grund der für die vorliegende Arbeit gewählten erkenntnistheoretischen Sichtweise nicht für die vorliegende Arbeit sinnvoll. Selbst wenn der Hersteller sein Produkt nach der technischen Beschaffenheit qualitativ beurteilt, stellt er selbst einen subjektiven Beobachter dar. Um wirklich eine objektive Qualität definieren zu können, müsste es einen objektiven Beobachter geben. Nach der in dieser Arbeit vertretenen erkenntnistheoretischen Sicht des Konstruktivismus existiert dieser jedoch nicht. Folglich kann auch keine wahre, objektive Qualität bestimmt werden. Für diese Arbeit werden daher die etwas umständlicheren Bezeichnungen „wahrgenommene Qualität aus Kundensicht“ und „Messkriterien bezogene Qualität aus Herstellersicht“ verwendet.

Neben den erläuterten wahrnehmungsbasierten kundenbezogenen und merkmalsbezogenen herstellerorientierten Sichtweisen differenziert Garvin (1984) drei weitere Qualitätsbegriffe, die sowohl für Produkte wie auch Dienstleistungen definiert werden:

- Produktbezogen – versuchte objektive Messung anhand der Summe respektive des Niveaus der Eigenschaften von Produkt oder Dienstleistung
- Absolut – Qualität als allgemeines Maß der Güte, verwirklicht über die dauerhafte und deutliche Überschreitung von allgemein anerkannten Mindestexpectationen
- Wertorientiert – Messung durch Beurteilung des Kunden und dessen Abwägung und Relation von Preis und Leistung

Die produktbezogene Sichtweise kann aus Sicht des Autors keinen Mehrwert gegenüber bisherigen Abgrenzungsmöglichkeiten liefern, da eine subjektive Festlegung relevanter Kriterien mit deren Niveauerreichung nötig ist und somit nur scheinbar eine objektive Bestimmung vorliegt. Die absolute Qualität bedingt einen Standard wie bspw. anerkannte Industriestandards, die ebenfalls subjektiv festgelegt werden müssen und letztlich herstellerorientiert sind, mit dem Unterschied, dass es einen Konsens mehrerer Hersteller oder anderer dazu legitimierter Instanzen gibt. Die wertorientierte Perspektive stellt eine kundenorientierte Sichtweise unter zwingender Berücksichtigung des Preises als Nutzenentgelt dar. Da die Preisvorstellung sich jedoch, wie im anschließenden Kapitel erläutert wird, am Nutzen orientiert, der wiederum anhand der Nützlichkeit und damit der Qualität definiert wird, ist auch diese Sichtweise aus Sicht des Autors ohne Mehrwert für eine Definition. Somit können für die vorliegende Arbeit die bisher fünf vorgestellten Qualitätsbegriffe auch auf die *wahrgenommene Qualität aus Kundensicht* und *Messkriterien bezogene Qualität aus Herstellersicht* reduziert bleiben.

Filip (1997) grenzt Qualitätsmerkmale von Qualitätsdimensionen ab. Merkmale sind entweder vorhandene oder nicht vorhandene *Komponenten eines Produktes*. Eine Dimension ist dagegen eine Komponente, die *kontinuierliche Niveaus über vorhandene Qualitätsmerkmale* annehmen kann. Diese Sichtweise erscheint dem Autor dieser Arbeit generell für die Diskussion um Qualität bedeutsam. Thieme (2005) betont, dass der philosophisch begründete subjektive Qualitätsbegriff zu Zeiten des Anbietermarktes bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts keine Rolle in der Wirtschaft spielte, da die Nachfrage größer als das Angebot war. Mit dem eingangs dieser Arbeit erläuterten

Wandel zum Käufermarkt ging auch der Wandel der Qualitätsanforderungen unter stärkerem Einbezug von zielgruppenabhängigen Faktoren wie Design, Prestige oder Image einher. So sehen Schmitt und Pfeifer (2015) einen an bloßen Produkteigenschaften orientierten Qualitätsbegriff als unzureichend. Vielmehr sehen sie in der Qualität „das eingelöste Versprechen, funktionale oder emotionale Bedürfnisse zu befriedigen, die vom Unternehmen adressiert werden“ (ebd., S.2), welches sich in der Zufriedenheit der Kunden widerspiegelt. Dieser Ansatz ist auf die Produktqualität bezogen, also auf das, was als Output am Ende der Wertschöpfungskette steht. Davon kann im Qualitätsmanagement die Prozessqualität abgegrenzt werden, die die Güte umfasst, mit der sämtliche betriebliche Aktivitäten zur Erreichung der definierten Produktqualität durchgeführt werden. Schließlich beschreibt die Systemqualität bzw. Strukturqualität durch welche Strukturen die Ziele erreicht und definiert werden (ebd.).

Fasst man die einzelnen Positionen von Definitionsansätzen zusammen, erkennt man, dass zwar versucht wird, dem erkenntnistheoretischen Problem des nicht vorhandenen objektiven Beobachters auszuweichen, indem man beim objektiven Qualitätsbegriff konkret messbare Kriterien und die Herstellersicht mit produkt- und herstellungsprozessbezogenen Merkmalen verwendet, allerdings wird das Problem aus Sicht des Autors nur verlagert, da es auch für die Kriterien einen objektiven Maßstab zur Auswahl wie auch zur Messung bräuchte. Dieser existiert jedoch aus dem epistemologischen Verständnis dieser Arbeit heraus nicht. Einen quasi-objektiven Maßstab könnte man gewinnen, indem für ein Produkt oder eine Dienstleistung ein allgemeingültiger, d.h., von allen anerkannter Kanon an Qualitätsmerkmalen definiert würde. Dann müssten jedoch streng genommen alle relevanten Beobachter damit einverstanden sein, was unmöglich erscheint. Zudem erscheint es fraglich, ob alle Kriterien, die im Rahmen einer durch den Kunden wahrgenommenen Qualität zu deren Beurteilung dienen, auch tatsächlich messbar sind. Der Autor möchte daher an dieser Stelle eine sinnvolle Kompromisslösung zur Definition von Qualität in dieser Arbeit vornehmen, die wie bei Filip (1997) für Produkte wie auch Dienstleistungen gilt.

Qualität ist danach stets subjektiver Natur, kann jedoch über anerkannte Standards quasi objektiviert werden. Sie kann nicht nur aus Kundensicht sondern auch aus Herstellersicht über wahrnehmbare, struktur-, produkt- oder herstellungsprozessbezogene Merkmale definiert werden und ist dabei stets in Beziehung zu einem Ziel oder Zweck definiert.

So kann ein Fußballschuh aus Herstellersicht u.a. Qualitätskriterien wie strapazierfähige Materialien und Schadstoffarmut erfüllen. Daran ist der Zweck gebunden, dass das Produkt lang hält und keine gesundheitlichen Probleme beim Kunden hervorruft und damit kaum Folgekosten wegen Gewährleistungsfällen oder Schadensersatzpflichten verursacht. Der Kunde kann diese Qualitätsdefinition annehmen und nach eben diesen Kriterien ebenfalls den Fußballschuh bewerten. Er muss sie nicht annehmen und er kann zu einem anderen Ergebnis kommen. Eine abschließende Definition für diese Arbeit kann jedoch erst unter Berücksichtigung der folgenden Überlegungen zu Wertigkeit und Preis sowie unter Einbezug von Qualitätsabgrenzungen im Dienstleistungssektor und bisherigen Versuchen der Übertragung des ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Bildungsbereich vorgenommen werden.

1.4.4.2 Definition von Wertigkeit

Mit dem obigen teleologischen subjektiven Qualitätsbegriff ist ein Teil der eingangs zu diesem Kapitel formulierten Problematik der Bestimmung von Wertigkeit bereits geklärt. Ein Wert bestimmt sich über die Nützlichkeit des Produktes oder der Dienstleistung in Relation zu einem Ziel oder Zweck. Einen Wert bekommt eine Sache aus ökonomischer Sicht zudem, wenn sie knapp ist, man daher einen hohen Preis dafür zahlen muss, da das Angebot begrenzt respektive die Nachfrage sehr hoch ist. Eine Voraussetzung ist im Umkehrschluss also, dass das Gut begehrt wird und dafür ein Preis bezahlt wird.

In der wirtschaftswissenschaftlichen Theorie kann unter dem Preis ein Leistungsentgelt verstanden werden, welches den Nutzen für den Kunden widerspiegelt. Der Nutzen ist wiederum der Grad der Fähigkeit, Bedürfnisse beim Kunden befriedigen zu können und setzt sich aus einem Grundnutzen und einem meist emotionalen Zusatznutzen zusammen (Böhler & Scigliano, 2005; Meffert et al., 2015; Homburg & Krohmer, 2011). Der Zusatznutzen beschreibt alle über die funktionellen Eigenschaften eines Produktes zur Deckung von Bedürfnissen hinausgehenden Nutzenkomponenten (Bänsch, 2002).⁵⁹ Dieser Zusatznutzen ist nur entscheidend bei einem subjektiven Qualitätsverständnis. Je höher der Kunde den Nutzen der angebotenen Leistung für sich beurteilt, desto höher ist der Preis, den er dafür als angemessen hält. Da der Nutzen sich auf die Fähigkeit eines Produktes oder einer Dienstleistung bezieht, Bedürfnisse zu befriedigen, sind daran wiederum oft Erwartungen geknüpft, die einen subjektiven Standard definieren können. Dies ist die Sichtweise der Marketingwissenschaft und entspricht dem oben erläuterten kundenorientierten Ansatz. Sie sollte jedoch mit der Anwendung der Service-Dominant Logic erweitert werden, da die tatsächliche Erfassung des Wertes für einen Kunden allein über den Preis, wie dies Woratschek, Horbel, Popp und Ströbel (2015) feststellen, nicht gelingt. Dazu müsste der Wert im Kontext seiner Nutzung erfasst werden. Dies leuchtet aus Sicht des Autors auch ein, schließlich ist der Wert eines Produktes oder einer Dienstleistung z.B. nicht an jedem Ort, zu jeder Zeit und in jedem sozialen Kontext derselbe. Bspw. das Erleben eines Fußballspiels oder das Trinken eines Getränkes kann durch die Anwesenheit weiterer Menschen einen viel höheren Wert haben, als wenn man dies allein tut. Die Kokreation erzeugt hier einen emotionalen Zusatznutzen z.B. durch die Stadionatmosphäre oder das gesellige Beisammensein. Der Autor sieht jedoch keinen Widerspruch zwischen der Definition des Preises als Nutzenentgelt und der Service-Dominant Logic, schließlich wird ein Preis über eine mehr oder weniger bekannte Preisabsatzfunktion festgelegt und soll nicht den Wert für jeden einzelnen Kunden sondern das maximale Produkt aus Preis und Absatzmenge widerspiegeln. Dabei wäre immer ein Teil der Nachfrager bereit, einen höheren Preis zu bezahlen, da er z.B. aufgrund eines emotionalen Zusatznutzens einen höheren Wert im jeweiligen Angebot sieht, was bspw. durch Preisdifferenzierungen für unterschiedliche Nutzergruppen berücksichtigt werden soll.

⁵⁹ Die angeführten Beispiele für einen Zusatznutzen von Bänsch (2002) mit einem Erbauungsnutzen und Geltungsnutzen werden hier nicht angeführt. Meffert et al. (2015, S.362f) stellen den Zusatznutzen unter Verweis auf Bänsch (2002) als Konglomerat nur dieser beiden Beispiele dar, wobei Bänsch (2002, S.246) diese nur als Beispiele nennt und dabei nicht weitere Komponenten ausschließt. Der Autor vertritt die Ansicht, dass dieser Zusatz im Zusatznutzen stets emotional begründet liegt und über die rational vorliegenden Eigenschaften eines Produktes hinausgeht. Daher wird in der vorliegenden Arbeit nur von einem emotionalen Zusatznutzen geschrieben.

Ein für den Kunden angemessener Preis bedeutet nicht automatisch, dass dieser auch tatsächlich Käufer wird, da er bspw. durch sein verfügbares Budget limitiert wird oder eine andere Leistung ein für ihn als besser empfundenes Preis-Leistungsverhältnis bietet. „Objektive“ Preis-Leistungssieger, wie sie z.B. in Produkttests oft angepriesen werden, sind nach Auffassung des Autors subjektiver Natur. Nach den ausgewählten Kriterien, Maßstäben und Bedürfnissen des Testers handelt es sich um den Preis-Leistungssieger, den er bei entsprechend vorhandenem Budget und Bedarf kaufen würde. Jedoch können für einen anderen Nachfrager andere Kriterien und Bedürfnisse und damit Maßstäbe entscheidend sein. Es lässt sich so erklären, warum Kunden trotz technisch gleicher oder sogar schlechterer Produkteigenschaften zu einem bestimmten Produkt greifen, das bspw. eine bestimmte Marke und damit verbunden entsprechendes Prestige bietet. Dies ist folglich ein Phänomen, das sich nur mit dem subjektiven Qualitätsbegriff erklären lässt.⁶⁰

Die Preisdefinition kann aber in Abgrenzung zur Definition mit dem Nutzenbegriff auch durch den Erzeuger unter einer Aufrechnung der im Unternehmen anfallenden Kosten geschehen.⁶¹ Auf eine einzelne Kostendarstellung soll in dieser Arbeit verzichtet werden. Problematisch ist grundsätzlich, dass die herstellerbasierte Preisdefinition über die anfallenden Kosten und die Preisvorstellung des Kunden über den zugesprochenen Nutzen stark voneinander abweichen können. So können bestimmte Produkte nur relativ geringe Kosten verursachen aber durch ihre Exklusivität oder technischen Vorteile einen hohen Nutzen beinhalten. Andererseits können Produkte oder Dienstleistungen hohe Kosten verursachen, jedoch aus Sicht der Kunden keinen oder nur einen geringen Nutzen aufweisen. Unnütze Verbesserungen einer herstellerinduzierten „objektiven“ Qualität kann man auch als „Technologievergoldung“ oder „Over-Engineering“ bezeichnen (Weber & Seltz 1994; Böhler & Scigliano 2005). Dies ist ein typisches Phänomen einer fehlleitenden Qualitätsdefinition aus Herstellersicht.

Entscheidend ist bei der kosteninduzierten Preiskalkulation somit, dass der festgelegte Preis am Markt auch durchsetzbar ist. Eine Preissetzung ohne die Perspektive der Kunden kann zu einer sukzessiven Kalkulation aus dem Markt führen. Daher müssen immer sowohl anfallende Kosten bei einer bestimmten Ausbringungsmenge wie auch die jeweils absetzbare Menge betrachtet werden (Böhler & Scigliano, 2005). Dies ist ein adäquates Beispiel, um einen Vorteil des subjektiven Qualitätsverständnisses zu zeigen.

Resümierend kann die Wertigkeit über die Knappheit und die Nützlichkeit definiert werden, wobei die Knappheit zunächst nur einen hohen Preis hervorrufen kann, jedoch keine hohe Qualität indizieren muss. Dies wird sie nur, wenn das knappe Gut auch eine gewisse Nützlichkeit aufweist, die für den einzelnen Kunden im Zeitpunkt der Nutzung erfasst werden sollte. Sowohl Knappheit wie auch der Preis können selbst für den Kunden mit einem Nutzen verbunden sein,⁶² die Knappheit an sich

⁶⁰ Geht man jedoch davon aus, dass es einen apodiktischen Standard gibt, der in einem Test tatsächlich gesetzt oder erhoben wird, wäre ein Preis-Leistungssieger quasi objektiv.

⁶¹ Für die Ermittlung des ergebnismaximalen Preises genügt eine Teilkostenbetrachtung unter der Prämisse, dass die fixen Kosten nicht durch die Überschreitung von Kapazitätsgrenzen sprunghaft erhöht werden. Vorteil ist, dass keine willkürliche Schlüsselung der Gemeinkosten erfolgt (Böhler & Scigliano, 2005).

⁶² Vgl. hierzu die Erläuterungen zum sogenannten „Snobeffekt“ bei Böhler und Scigliano (2005).

bestimmt jedoch nicht die Qualität per se sondern ist entweder ein Grund für eine mögliche Anhebung des Preisniveaus durch den Hersteller oder trägt selbst zum Nutzen und damit wiederum zu einem möglichen Preisanstieg bei. Bei Letzterem ist sie ein subjektives Qualitätsmerkmal.

1.4.4.3 Dienstleistungsqualität

Die Messung der wahrgenommenen Dienstleistungsqualität ist ein entscheidender und herausragender Faktor um erfolgreich am Markt zu sein (Stauss, 1999). Wie bereits erläutert wurde, ist eine Beurteilung und vorherige Einschätzung der Qualität durch den Kunden auf Grund der Immaterialität schwierig. Es existieren auch hier Ansätze, die Qualität über objektive oder subjektive Kriterien zu messen. Bruhn (2000) konstatiert jedoch, dass eine Beurteilung anhand objektiver Indikatoren nur sehr grob ist, da hierbei die Interaktion von Kunden und Dienstleistern ausgeblendet wird. Eine vollständige Erfassung ist auf diesem Wege nicht möglich. Wesentlich zur Bestimmung der Dienstleistungsqualität sind auch hier die Perspektive und die daraus resultierenden Anforderungen. Dabei können die Perspektive des Anbieters, die des Kunden und die Wettbewerbsperspektive unterschieden werden (Woratschek, 2004), wobei man bei Letzterem auch von „Benchmarking“ spricht (Meyer & Dornach, 2000) und die Perspektive des Kunden meist im Zentrum der Betrachtung steht (Bruhn, 2000).

Insbesondere die Erforschung qualitätsbezogener Einstellungen mittels der Erfassung von subjektiven Kundenwahrnehmungen leistet einen signifikanten Beitrag zur Qualitätsmessung bei Dienstleistungen wie auch bei Produkten. Gemessen wird die Einstellung bspw. mit einem mehrdimensionalen Produktpositionierungsmodell nach Trommsdorff (1975), bei welchem die Befragten ihre Idealvorstellungen eines Produktes bezüglich vorher ermittelter relevanter Eigenschaften auf Eigenschaftsskalen beschreiben müssen. Anschließend werden Realprodukte von ihnen hinsichtlich derselben Eigenschaften bewertet. Daraus wird mathematisch berechenbar, wie weit das reale Produkt von den Idealvorstellungen entfernt ist. Im Falle einer zusätzlichen Bewertung von Konkurrenzprodukten kann ermittelt werden, wo Stärken und Schwächen der betrachteten Produkte liegen, und ob es bisher unentdeckte „Nischen“ mit bestimmten Eigenschaftskombinationen gibt, welche besetzt werden könnten (Böhler & Scigliano, 2005; Trommsdorff, 1975). Als grundlegend im Hinblick auf Kundenanforderungen und ihre Zufriedenheit kann zudem die Systematik von Kano, Seraku, Takahashi und Tsuji (1984) betrachtet werden. Dort wird zwischen „attractive-quality“, „one-dimensional-quality“, „must be-quality“, „indifferent quality“ und „reverse quality“ unterschieden. Demnach existieren Basis-, Leistungs- und Begeisterungsanforderungen sowie für Kunden indifferente Anforderungen und Rückweisungsmerkmale. Diese Systematik kann für Industriegüter wie auch Dienstleistungen angewendet werden. Hervorzuheben ist dabei, dass es implizite und nicht artikulierte, weil offensichtliche und selbstverständliche Basisanforderungen gibt, deren Nichterfüllung automatisch zu Unzufriedenheit beim Kunden führt (ebd.). Die Erfüllung von Leistungsanforderungen hat einen proportionalen Anstieg der Kundenzufriedenheit zur Folge, wobei sie explizit vom Kunden geäußert werden. Begeisterungsanforderungen sind wiederum nicht explizit gefordert, können jedoch zu einem exponentiellen Anstieg der Kundenzufriedenheit und daher einem höheren akzeptierten Preisniveau führen. Sie können vor allem im Rahmen der Strategie der Differenzierung genutzt werden. Indifferente Anforderungen und Rückweisungsmerkmale haben keinen Nutzen für den Kunden, Letztere führen jedoch bei Nichterfüllung zu einer Ablehnung bzw. hoher Unzufriedenheit in Bezug auf

das Angebot.- Sowohl die Nichterfüllung von Basisanforderungen als auch Rückweisungsmerkmale können folglich K.o.-Kriterien darstellen, also eine komplette Ablehnung des Angebots zur Folge haben (Streckfuß, Günther & Töpfer, 2008).

Ein etabliertes Instrument zur Kundenbefragung ist der SERVQUAL-Ansatz nach Parasuraman, Zeithaml und Berry (1988). Dieser definiert merkmalsorientiert, in Übereinstimmung mit der oben erläuterten Abgrenzung Filips (1997) in Dimensionen und Merkmale von Qualität, fünf unabhängige Qualitätsdimensionen, welche wiederum durch 22 verschiedene Merkmale gemessen werden. Die Dimensionen umfassen folgende:

- Das wahrnehmbare Umfeld des Dienstleistungsortes mit dem äußeren Erscheinungsbild
- Die Zuverlässigkeit im Erfüllungsniveau
- Die Reaktionsfähigkeit des Anbieters auf die Bedürfnisse des Kunden
- Die Leistungskompetenz des Anbieters insbesondere im Hinblick auf seine Kompetenzen
- Die Fähigkeit zur Empathie mit der Fähigkeit und dem Willen auf individuelle Wünsche einzugehen

An die Ermittlung der Ausprägungen dieser fünf Dimensionen schließt sich eine Gap-Analyse an.⁶³ Hierbei wird die Differenz von Erwartungswert (Soll-Wert) und wahrgenommenem Wert (Ist-Wert) des Kunden bezüglich der Qualität für jede einzelne Dimension ermittelt.⁶⁴ Ziel ist es nach den Ausführungen von Walsh et al. (2020) Qualitätslücken im Dienstleistungsprozess aufzudecken, um sich daraus konkrete Maßnahmen ableiten zu können.

Die Ermittlung der Qualität spielt insofern zusätzlich eine herausragende Rolle im Dienstleistungsmarketing, als dass daraus auch komparative Wettbewerbsvorteile (Porter, 1985) ersichtlich werden können. Einerseits können sich Qualitätsvorteile im Erstellungsprozess herauskristallisieren. Das Dienstleistungsergebnis muss nicht zwingend besser als jenes der Konkurrenz sein, allerdings ist der Erstellungsprozess mit komparativen vom Kunden wahrgenommenen Vorteilen z.B. in einer höheren zeitlichen oder räumlichen Flexibilität verbunden. Andererseits können sich auch Wettbewerbsvorteile im Dienstleistungsergebnis herausstellen. Der Prozess muss hierbei nicht zwingend besser als der der Konkurrenz sein, jedoch weist das Endprodukt komparativ einen wahrgenommen höheren Nutzen z.B. durch Prestigeeffekte oder technische Vorteile für den Kunden auf.

Möchte man die Dienstleistungsqualität verbessern, genügt es nach Woratschek (2002) nicht die Zufriedenheit und Qualitätsmerkmale der Kunden nominell zu ermitteln. Die relativen Wichtigkeiten der Qualitätsmerkmale sind dazu ebenfalls nötig, welche explizit unter Einschränkung von Validität generell und im Zeitverlauf (Anspruchsinflation) oder implizit gemessen werden können (ebd.). Neuere Ansätze zur Definition von Qualität folgen der bereits oben erwähnten Service-Dominant Logic

⁶³ Gap- bzw. Abweichungs-Analysen von Soll- und Ist-Werten werden in der Betriebswirtschaft in vielen Bereichen durchgeführt (siehe bspw. Wöhe, 2010, S.160f) und sind keine Spezifität des Dienstleistungsmanagements. Oft erfolgt eine trajektorische Darstellung wie bspw. bei Böhler und Scigiliano (2005, S.188).

⁶⁴ Dieses Vorgehen soll das Maß der „Kundenzufriedenheit“ (Walsh et al., 2010, S.511) abbilden.

(Vargo & Lusch, 2004), wonach alle beteiligten Akteure wie Kunden, Organisationen und Unternehmen in Kokreation einen Wert und damit auch Qualität entstehen lassen, da sie in Ressourcen generierenden Netzwerken organisiert sind. Wertschöpfung geschieht folglich nicht vom Anbieter einer Dienstleistung allein (ebd.). Woratschek et al. (2015) weisen daher darauf hin, dass ein Wert nur unter Beachtung des Kontextes der Nutzung bestimmt werden kann. Zudem können den Autoren zufolge ökonomischer Erfolg oder Preis nicht den Wert für alle Akteure widerspiegeln.

Ansetzen können Qualitätsverbesserungen bei Dienstleistungen nach Donabedian (1980), der dies für die Branche des Gesundheitswesens entwickelte, an drei idealtypischen Phasen. Dies ist zum einen die Phase der Potenzialorientierung mit der Strukturqualität. Sie umfasst sämtliche physischen und nicht physischen Rahmenbedingungen für eine Dienstleistung. Dazu gehören bspw. die Fähigkeiten und Kompetenzen des Leistungsanbieters und seinen Mitarbeitern sowie materielle Faktoren wie Ausstattung, Infrastruktur oder räumliche Gegebenheiten. Ebenso entsprechen rechtliche und vertragliche Rahmenbedingungen in diesem Bereich strukturschaffenden Inputvariablen, was bspw. durch festgelegte Öffnungszeiten oder die Definition von Leistungsort und Schadensersatzansprüchen zum Ausdruck kommt. Letztlich führt die Potenzialphase zur potentiellen Nutzung durch den Kunden und schafft somit den Zugang zur Dienstleistung. Die zweite Phase ist die Prozessorientierung, die sich auf den Leistungserstellungsprozess konzentriert und durch die Synchronität von Erbringung und Inanspruchnahme der Dienstleistung geprägt ist. Demnach sind sämtliche Aktivitäten, die den Dienstleistungsvollzug betreffen darin inkludiert. Dazu gehören Administration, Überwachung, und Durchführung. In dieser Phase bringt der Kunde den externen Inputfaktor ein, welcher in der dritten Phase, der Ergebnisorientierung, als veränderter Output hervorgeht, der tangibler z.B. bei einer Kleiderreinigung oder intangibler Natur z.B. bei der Ausbildung von Menschen sein kann (Haller, 2009; Donabedian, 1980).

Das Ergebnis beschränkt sich jedoch nicht auf den prozessualen Output. An diesen als ersichtliche Ist-Leistung der Dienstleistung sind kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen geknüpft. Diese erst stellen nach der Sicht Eichhorns und Merks (2015) die eigentlichen Ziele dar. So stellt die Dienstleistung eines Arztes nicht z.B. ein beschwerdefreies Leben eines Menschen als Output dar, sondern z.B. die erfolgreiche Entfernung eines Tumors, die wiederum die Wirkungen hat, dass dieser Mensch nach einiger Zeit ohne Schmerzen weiterleben kann und sich gesundheitsbewusster verhält. Letztere sind eigentliche Ziele von Arzt und Patient gewesen. Neben den intendierten Wirkungen lassen sich zudem Nebenwirkungen sowie weiterreichende Einwirkungen des Outcomes feststellen. So hat die erfolgreiche Entfernung eines Tumors bspw. die Nebenwirkung, dass der Ruf des Arztes sich verbessert und die Einwirkung, dass die Gesundheit der Gesellschaft durch den geheilten Menschen steigt und die Kosten zur Versorgung sinken. Die Aggregation aller Outcomes und Einwirkungen wird nach Eichhorn und Merk (2015) auch als „Impact“ bezeichnet. Es existieren sowohl zum Begriff des „Outcomes“ wie auch des „Impacts“ abweichende Definitionen, die unter anderem die Perspektive des die Wirkungen Beurteilenden, die Nachhaltigkeit, die Relativität oder die Nutzenstiftung bei der Zielgruppe einbeziehen.⁶⁵ Eine tiefere Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es soll genügen, die Relevanz an den Output einer Dienstleistung gebundener Folgen, die weitläufigen Wirkungen bis auf gesamtgesellschaftliche Ebene haben können, ebenfalls in Betracht zu ziehen.

⁶⁵ Eine genauere Darstellung findet sich bspw. bei Mussnig und Rausch (2008).

1.4.4.4 Fünf Ansätze von Qualitätsdimensionen im Bildungskontext

Die bereits erläuterten fünf Qualitätsbegriffe aus der Ökonomie von Garvin (1984) sind in der erweiterten Darstellung von Harvey und Green (1993) enthalten. Diese extrahieren auf oberster Ebene fünf Ansätze von Qualitätsdefinitionen aus der Ökonomie und versuchen diese auf den Bildungskontext zu übertragen. Dabei betonen sie, dass die Beurteilung von Qualität stets ein subjektives Urteil ist und zudem vom Kontext des Gebrauches abhängig ist. Demzufolge kann die Abgrenzung von Qualität interindividuell aber auch intraindividuell im Zeitablauf differieren. Unterschiedliche Interessengruppen entwickeln eigene Perspektiven von und auf Qualität. Harvey und Green (1993) stellen fest, dass hierbei unterschiedliche Perspektiven auf unterschiedliche Gegenstände entstehen. Der gesetzte Maßstab ist bei einem Qualitätsurteil ein relativierender Faktor, auch wenn Qualität oft absolut und kompromisslos wie Wahrheit oder Schönheit betrachtet wird. In ihrem Resümee ist Qualität also relativ zum Verwender und Beobachtungskontext sowie zum gesetzten Maßstab. Die Autoren beziehen sich bei der Prüfung der Übertragbarkeit des jeweiligen Definitionsansatzes zwar vornehmlich auf den höheren Bildungsbereich im Universitätskontext, trotzdem sind ihre Überlegungen für den Gegenstand dieser Arbeit sachdienlich und werden im Folgenden analog auf den Schulkontext übertragen.

1.4.4.4.1 Qualität als Ausnahme

Mit der Qualität als Ausnahme existiert die Auffassung, dass sie durch die Einhaltung (Minimalstandards) oder die Übertreffung (Exzellenz) von Standards oder einem anderen definierten Schwellenwert entsteht. Dieser Standard kann absolut gelten oder selbstgeschaffen sein (ebd.). Bei Letzterem ergibt sich jedoch das Problem der Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten. Im Falle der Minimalstandards erhöht sich die Qualität simultan mit einer Anhebung der Standards. Beim Streben nach Exzellenz werden sowohl Input wie auch Output betrachtet. Übertragen auf das Bildungssystem werden folglich die „besten“ Schüler aufgenommen und diesen die „besten“ Bedingungen in materieller und personaler Hinsicht geboten (ebd.). Darin kann man die Selektion von Schülern nach ihren schulischen Leistungen im deutschen Bildungssystem und die jeweilige Zuweisung an eine entsprechende weiterführende Schule sehen. Dies ist eine Input-Output-zentrierte Sichtweise. Problematisch sehen Harvey und Green (1993) jedoch die Schwierigkeit, quantifizierbare und überhaupt messbare Standards im Bildungskontext festzulegen. Der Autor hat diese Heterogenität im Vergleich von Wirtschaft und Bildung bereits im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargelegt. Umsatzzahlen, die Anzahl der Kontakte mit Werbung, Wiederkaufsraten, Kosten oder Absatzzahlen lassen sich akribisch genau ermitteln und miteinander ins Verhältnis stellen, um bestimmte Kennziffern wie den Return on Investment bei Investitionen oder den Tausender-Kontaktpreis beim Schalten von Werbung zu ermitteln. Solche Kennzahlen fehlen in der Bildung, da sie eine immaterielle Leistung erbringt, die nur indirekt messbar ist.

Beim ebenfalls auf „Ausnahme“ bauenden, traditionellen Verständnis von Qualität bedarf es keiner Standards, da Exklusivität hier das konstituierende Merkmal darstellt. Das Ziel einiger Hersteller ist es daher, eine Marke aufzubauen, die an sich Qualität verkörpert. Eine graduelle Abstufung ist dabei jedoch ebenso wenig wie eine an Submerkmalen festzumachende Begründung möglich (ebd.). Dies wäre bspw. der Abschluss an einer renommierten Privatschule oder Universität, der nur durch den Namen der Schule eine Qualität im Sinne von Exklusivität aufweist. An dieser Sichtweise muss aus

Sicht des Autors kritisch angemerkt werden, dass der Aufbau einer Qualitätsmarke viel Zeit und Vertrauen benötigt, dass sukzessive gesteigert werden muss. Dies geschieht sehr wohl durch die Erfüllung von subjektiven Standards. Kunden verbinden ein Produkt oder einen Hersteller nicht ad hoc mit Qualität. Dies kann nur durch die Verknüpfung mit eigenen oder mitgeteilten fremden Erfahrungen passieren. Auch wenn die Exklusivität zum Qualitätsempfinden beiträgt, muss zunächst ein Bedürfnis nach einem Produkt oder einer Dienstleistung vorhanden sein. Demnach kann das traditionelle Qualitätsverständnis nicht ohne andere vorhergehende Definitionen von Qualität existieren.⁶⁶

1.4.4.4.2 Qualität als Perfektion

Unter Qualität kann auch eine perfekte Einhaltung von standardunabhängigen Spezifikationen und damit verbunden die Fehlerlosigkeit im Prozess verstanden werden. Dabei werden sowohl das Kriterium der Effektivität (Grad der Zielerreichung) wie auch jenes der Effizienz (Input-Output-Relation) im Prozess erfüllt. Eine Output-Kontrolle wird redundant, da der Prozess die Qualität garantiert. Insbesondere die Verlagerung des Fokus vom Output auf den Prozess verändert die Definition von Qualität immens. Qualität wird damit noch relativistischer, da die Spezifikationen von Anbieter zu Anbieter stark unterschiedlich sein können, aber alle durch die Fehlerlosigkeit im Prozess Qualität aufweisen (Harvey & Green, 1993.). Das Konzept der Fehlerlosigkeit bei Bildungsprozessen ist schwer operationalisierbar, da keine Kausalzusammenhänge von Ursache und Wirkung empirisch nachweisbar gebildet werden können. Dafür sind Lernprozesse zu vielschichtig. Selbst wenn ein Lehrer einen offensichtlichen fachlichen Fehler im Unterricht macht, kann dies unter Umständen dazu führen, dass Schüler diesen erkennen und sich gerade deshalb besonders gut das Richtige merken. Im Hinblick auf das Ziel von Bildung kann man in diesem Fall aus der Perspektive eines externen Beobachters nicht von einem Fehler sprechen. Somit ließe sich auch die paradox anmutende Aussage konstruieren, dass es im erläuterten Fall ein Fehler sein könnte, keine Fehler zu machen.

1.4.4.4.3 Qualität als Zweckmäßigkeit

Der Ansatz der Zweckmäßigkeit, beurteilt die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung am Grad der Zweckmäßigkeit beim Kunden bzw. Konsumenten. Diese funktionale Sichtweise orientiert sich letztlich an den Bedürfnissen und Wünschen des Empfängers. Dies entspricht dem Leitgedanken der Zielgruppenorientierung. Bei diesem Output-orientierten Ansatz kann jedes Produkt potentiell Qualität besitzen (ebd.). Tatsächlich werden Produkte auch in der Wirtschaft nicht ausschließlich nach bestehenden bewussten Kundenbedürfnissen kreiert. Es gibt auch Ansätze, die von latent vorhandenen Bedürfnissen ausgehen, die erst geweckt werden müssen. Beispielsweise waren radikale Innovationen wie das Internet oder der Personal Computer Technologien, die für eine ganz andere Zielgruppe als den Massenmarkt erfunden wurden. Es stellte sich jedoch heraus, dass sie durch den Anschluss an andere Technologien latente Bedürfnisse bei bestimmten Zielgruppen ansprachen,

⁶⁶ Nimmt man z.B. an, dass eine Schule in einem fiktiven altertümlichen Land gegründet wird, in dem es vorher nie eine Schule gab, und sich nur die reichsten Familien für ihre Kinder den Besuch leisten können, dann ist Exklusivität gegeben. Die Frage ist jedoch, warum Eltern nun ihre Kinder auf diese Schule schicken sollten, obwohl sie noch nie etwas von einer Schule und deren Arbeit gehört haben. Sie können nur Qualität damit verbinden, wenn sie eine Erfahrung mit einer ähnlichen Situation gemacht haben bzw. von anderen von der Qualität nach bestimmten Kriterien gehört haben.

bzw. Bedürfnisse auf eine andere viel bequemere Art decken konnten. Wie bereits im Kapitel „1.4.3 Unterricht als Dienstleistung“ erläutert, weisen Harvey und Green (1993) darauf hin, dass die Übertragung des Konzeptes der Zweckmäßigkeit in den Bildungsbereich umstritten ist, da die Parteien von Kunden und Konsumenten nicht einfach analog für das Bildungswesen übernommen werden können.

Alternativ kann aber auch Zweckmäßigkeit im Sinne der Erfüllung eines über Profilbildung gebildeten Auftrages einer Bildungsinstitution zu Qualität führen. Sallis und Hingley (1991) konstatieren, dass immer eine Diskrepanz zwischen dem Qualitätsverständnis des Produzenten und des Konsumenten bestehen kann. Solange man einen Käufermarkt vorliegen hat, entscheidet der Kunde über die von ihm wahrgenommene Qualität mit seiner Kaufentscheidung und der messbaren Kennzahl der Kundenzufriedenheit. Daher ist die Orientierung am Kunden nach Harvey und Green (1993) empfehlenswert, jedoch muss ein Produzent stets eigene Qualitätsanforderungen stellen. Letztlich müssen die Kundenanforderungen antizipiert werden, indem erwartete zukünftige Bedürfnisse in quantifizierbare Eigenschaften des Produktes oder der Dienstleistung übersetzt werden. Diese müssen durch die Kommunikationspolitik mediatisiert werden. Die Qualitätserzeugung liegt damit in den Händen des Dienstleisters bzw. Produzenten. Großes Problem ist jedoch, dass die Kunden oft nicht ihre langfristigen Bedürfnisse kennen und daher auch nicht valide die Zweckmäßigkeit beurteilen können, die für eine Zufriedenheitsmessung nötig wäre. Momentane konkrete Wünsche basieren zwar auf kurzfristigen Bedürfnissen, man kann an ihnen aber nicht zuverlässig die langfristigen Bedürfnisse erkennen.

Die Kundenzufriedenheit wäre analog auch an einer Schule messbar, indem die Zufriedenheit der Schüler mit ihrem Unterricht bzw. den erworbenen Kompetenzen erhoben würde. An dieser Stelle kommt ein Problem zum Vorschein, das auf der unterschiedlichen Sinnzuschreibung für Bildung durch verschiedene Interessengruppen beruht (Harvey & Green, 1993). Schüler, Arbeitgeber, das Kultusministerium, Lehrer, Eltern etc. schreiben der schulischen Bildung unterschiedliche Ziele zu. Immer wenn Kriterien formuliert werden, um Qualität zu definieren, trifft man auf eben dieses Problem der differierenden Ziele. Dies ist bei den Konzepten der Ausnahme, der Zweckmäßigkeit und Perfektion der Fall.

1.4.4.4 Qualität als adäquater Gegenwert

Qualität kann laut Harvey und Green (1993) ebenso als adäquater Gegenwert für das investierte Geld aufgefasst werden. Dies impliziert, dass die Kosten der Leistungserstellung als Treiber des Preises mit den Anforderungen an das Produkt und damit mit der Qualität direkt verbunden sind. Ein hoher Preis indiziert somit eine hohe Qualität. Beim Ansatz des adäquaten Gegenwertes sorgt der Marktmechanismus bei Konkurrenzsituation nach Harvey und Green (1993) für Qualität. Dies ist ihnen zu Folge auch im Bildungsbereich der Fall. In Fällen der fehlenden Konkurrenz und damit Vergleichbarkeit, wie bei einer Monopolsituation, gibt es sogenannte „Consumer Carters“, die Standards enthalten, mit denen Kunden durch die Einhaltung dieser die Qualität angezeigt werden kann. Häufig sind spezielle Organisationen oder Gremien im Einsatz, an die sich Kunden wenden können. Die Bundeszentrale für Verbraucherschutz ist bspw. eine solche überwachende Organisation.

Im Bildungsbereich könnte man Ranglisten oder Bewertungsportale wie spickmich.de als eine Überwachungsplattform ansehen. Die im späteren Gliederungspunkt „1.3.4.1 Guter Unterricht“ vorgestellten Kriterien oder Merkmale zur Beurteilung eines guten Unterrichts könnten z.B. als Orientierungshilfe für Schüler gelten, um die Qualität des Unterrichts beurteilen zu können. Allerdings ergibt sich das Problem, dass Schulbildung in Deutschland an Regelschulen kostenlos ist und somit auf dieser Ebene kein Bezug von Preis und Gegenwert hergestellt werden kann.

1.4.4.4.5 Qualität als Transformation

Schließlich kann Qualität auch als Transformationsprozess gesehen werden. Sie entsteht dabei durch Umwandlungsprozesse. Deutschland ist als weltweit bekanntes Veredelungsland ein gutes Beispiel hierfür. Es werden Produkte niedriger Fertigungsstufe importiert, transformiert und mit höherem Wert verkauft. Harvey und Green (1993) zeigen zwei Alternativen für die Transformation im Bildungsbereich auf. Bei beiden tritt die Spezifität der Bildung zum Vorschein, da hier keine Leistung *für* sondern *am* Kunden erbracht werden soll.

Die eine Sichtweise rückt die Weiterentwicklung des Schülers in den Mittelpunkt. Im Falle einer positiven Entwicklung wird also eine Wertsteigerung generiert (ebd.). Das wäre der Fall, wenn sich durch eine erzieherische Maßnahme ein besseres Verhalten zeigt, wobei hier die Steigerung bzw. Besserung eine subjektive Kategorie des Lehrers, Schülers oder eines externen Beobachters darstellt. Dies muss also nicht aus Sicht des Schülers sein. Der messbare und nicht messbare Lernzuwachs respektive die Steigerung der Kompetenzen sind ebenfalls ein Maß für die Qualität nach diesem Konzept.

Funnell und Muller (1993) empfehlen, viele Dimensionen der Weiterentwicklung zu erfassen, wobei sie für eine Anwendung qualitativer Erhebungsmethoden plädieren, um die Perspektive der Lernenden besser erfassen zu können und den Fokus auf die tatsächliche Ermächtigung der Teilnehmer zu verschieben, was ganz im Sinne der vorliegenden Arbeit ist. Dass den Teilnehmern die Macht gegeben wird, ihre eigene Transformation zu beeinflussen, stellt den zweiten subalternen Ansatz dar. Mit dieser Sichtweise gehen zwei Schlussfolgerungen bei der Übertragung auf den Bildungsbereich einher. Nach Funnell und Muller (1993) sollte sich hierbei am Lebenszyklus des Lernenden orientiert werden. Dieser wird selbstbestimmt in den Lernprozess und in die Entscheidungen zu dessen Gestaltung einbezogen. Mithin erläutern Harvey und Green (1993) vier Arten der Ermächtigung im Bereich der Bildung:

1. Evaluation des Lernprozesses durch Lernende
2. Von Lernenden überwachte, ihnen garantierte Minimalstandards
3. Kontrolle und Selbstorganisation des Lernprozesses durch Lernende
4. Kultivierung des kritischen Denkens der Lernenden

Eine kritische Betrachtung dieser vier Formen soll an dieser Stelle unterlassen werden. Es zeigt sich allerdings, dass diese demokratisierend wirkende Definition von Qualität stark an das von Klafki (1985) propagierte, kritisch-konstruktive Didaktik Modell erinnert. Die kritische Hinterfragung, die

konstruktive Mitbestimmung und die Selbstbestimmungsfähigkeit stehen für Klafki neben der Solidaritätsfähigkeit ebenso wie bei diesem Qualitätsansatz im Mittelpunkt.

1.4.4.4.6 Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung der obigen Ausführungen zu den von Harvey und Green (1993) extrahierten Verständnissen von Qualität findet sich in Tabelle 3. Dabei werden Anmerkungen des Autors ergänzend angeführt.

Tabelle 3: Ökonomische Qualitätsdimensionen im Bildungskontext nach Harvey und Green (1993) (Zusammengefasste Darstellung mit Anmerkungen des Autors)

Qualitätsdimension	Ausdifferenzierungen	Anmerkungen
Ausnahme	• Minimalstandards	Definition von messbaren absoluten oder originären Standards bzw. Schwellenwerten
	• Exzellenz (Input-Output-Betrachtung)	
	• Traditionell („blindes Vertrauen“)	
Perfektion/ Konsistenz	• Fehlerlosigkeit im Prozess	Ist im Bildungskontext schwer operationalisierbar, da keine Kausalitäten empirisch belegbar sind. Aus Kundensicht über subjektive Wahrnehmung denkbar
Zweckmäßigkeit	• Bedürfnisorientierte Sichtweise aus Kundensicht	Problem der Diskrepanz von langfristigen Bedürfnissen und momentanen Wünschen
	• Erfüllung eines Bildungsauftrages	Problem der Sinnzuschreibung für Bildung
Adäquater Gegenwert	• Verhältnis von Aufwand und Nutzen	Bildung ist in Deutschland kostenlos. Der Aufwand müsste anders beziffert werden. Der Nutzen wird vom Kunden festgelegt.
Transformation	• Entwicklung	Output-Orientierung
	• Ermächtigung-Emanzipation	und Prozessorientierung

1.4.5 Arbeitsdefinition von Qualität und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Diskussion um die allgemeine Definition von Qualität feststellen, dass diese nicht existiert und ohne die Kenntnis der zu Grunde liegenden Kriterien und Interessen, ein Qualitätsurteil nicht aussagekräftig ist. Dies ist auch der Fall, wenn man vom apodiktischen, traditionellen Qualitätsverständnis ausgeht, da hier eben der Verzicht auf einen Maßstab und die bloße Berufung auf einen Namen bekannt sein müssen. Die Beurteilung von Qualität ist stets ein subjektives Urteil und vom inhaltlichen und zeitlichen Kontext des Gebrauches abhängig. Unterschiedliche Interessengruppen entwickeln v.a. durch ihre unterschiedlichen Zielvorstellungen eigene Qualitätsmerkmale und Perspektiven von und auf Qualität, sodass die Zuschreibung von Qualität letztlich immer in Relation zum Maßstab des Aussprechenden gesehen werden muss.

Entscheidend ist letztlich, welcher Zweck mit der Definition von Qualität verfolgt wird. Möchte man ein Produkt oder eine Dienstleistung mit anderen vergleichen oder möchte man wissen, welche Merkmale im Sinne der „perceived Quality“ den Qualitätsbegriff des Kunden prägen, sodass dieser zum Nachfrager wird oder zumindest ein gutes Bild von einem Produkt hat. Bei Ersterem existieren häufig allgemein anerkannte Standards oder Listen von Merkmalen, die auf bisherigen Erfahrungen beruhen. Bei Letzterem ist Marktforschung nötig um herauszufinden, welche Faktoren das Qualitätsempfinden eines Kunden bestimmen und ob eine hohe Qualität das Produkt oder die Dienstleistung gleichzeitig nützlich erscheinen lässt.

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Schülervorstellungen zu gutem Sportunterricht zu ermitteln. Die von Harvey und Green (1993) vorgestellten Definitionsansätze beschreiben letztlich nur verschieden angelegte Maßstäbe, die wiederum aus Dienstleistersicht, externer Sicht oder Schülersicht beurteilt werden können. Alle Ansätze lassen sich auf den Bildungskontext anwenden, wobei hierbei, wie oben gezeigt, Modifikationen in der konkreten Übertragung auf den Schulbereich vorgenommen werden müssen. Die Qualität als adäquater Gegenwert sowie das Qualitätsverständnis von Perfektion im Prozess sind dabei nur unter Vorbehalt übertragbar.

Möchte man nun resümierend festlegen, was für eine Qualitätsdefinition aus ökonomischer Sicht für eine Dienstleistung entscheidend ist und dabei im Sinne der Zielsetzung dieser Arbeit steht, können zur oben gemachten Abgrenzung zwei Aspekte ergänzt werden. Aus dem epistemologischen Grundverständnis dieser Arbeit erscheinen nur die teleologisch abgrenzenden Definitionsansätze anwendbar, da hier ein subjektiver Beobachter unterstellt wird. Da ein Ziel oder Zweck stets einen Nutzen bedingen, erscheint es auch sinnvoll, die Wertigkeit in Form der Nützlichkeit einzubeziehen. Im Ergebnis erscheinen folgende Aspekte nützlich:

Qualität ist stets subjektiver Natur, kann jedoch über anerkannte Standards quasi objektiviert werden. Sie kann nicht nur aus Kundensicht sondern auch aus Dienstleistersicht über input-, output- und erstellungsprozessorientierte Merkmale definiert werden. Die Merkmale müssen wahrnehmbar sein, mit der Dienstleistung verbunden werden und generieren aus Sicht des Definierenden einen Nutzen. Qualität wird stets in Beziehung zu Zielen oder Zwecken definiert, die beim Dienstleister oder/und beim Kunden liegen können.

Aus Sicht des Autors ist die Qualitätsdefinition nach der Zweckmäßigkeit für den Erfolg entscheidend, denn für den Kunden wird die Leistung erstellt und er muss sie bezahlen. Im Falle des Unterrichts erinnert dies an das in der Problemstellung zu dieser Arbeit angeführte Zitat Terharts (2002),

wonach Unterricht für die Schüler da ist. Aus Sicht der Ökonomie und der Teildisziplin des Marketings tritt Erfolg nur ein, wenn man eine qualitativ hoch eingeschätzte und damit nützliche Dienstleistung anbietet, die die momentan vorhandenen Bedürfnisse der Kunden befriedigt bzw. die das Qualitätsverständnis des Kunden aufgreift und ein Qualitätsmaß in aus Sicht des Kunden angemessener Relation zu seinen Kosten anbietet. Es spielt keine Rolle, ob Bedürfnisse vielleicht erst hervorgerufen bzw. geweckt wurden, oder Qualitätsmerkmale internalisiert wurden. Entscheidend ist, dass sie im Moment der Kaufentscheidung bzw. der Inanspruchnahme vorhanden sind. Damit gibt besonders bei einer Dienstleistung, die immer kokreativ konstituiert ist, ganz allein der Kunde am Ende den Maßstab zur Qualitätsbeurteilung vor.

Es kann nicht festgelegt werden, wie Schüler ihre Qualität bestimmen. Das können nur die Schüler für sich selbst, indem sie für sich Qualitätsmerkmale im Input, Prozess und bzw. oder Output bestimmen. Diese sind im Rahmen dieser Arbeit zu ermitteln. Es kann aber festgelegt werden, wie diese gefundenen Merkmale von Qualität aus Schülersicht verwendet werden, also welchen Einzug die gefundenen Merkmale in die eigene Qualitätsdefinition finden. Man könnte nun kritisch anmerken, dass der Kunde quasi eine objektivierte Qualität über einen Standard subjektiv anerkennen und für sich übernehmen kann. Tun dies viele Kunden, gewinnt man den Eindruck eines allgemein gültigen Qualitätsstandards. Solche Standards existieren sicherlich für Produkte und Dienstleistungen, beruhen vermutlich aber auf zuvor erfolgten Annäherungsprozessen zwischen Kunden und Herstellern. Die mögliche Interpretation von Merkmalen in ein Produkt drückt die starke Subjektivität durch eine vom Kunden vorgenommene Beurteilung anhand der Befriedigung von Bedürfnissen aus.

Der oben festgelegte Definitionsansatz ist für die vorliegende Arbeit funktional und beruht auf den obigen Schlussfolgerungen. Beachtlich erscheint zudem, dass viele Möglichkeiten existieren, wie Menschen Qualität für sich definieren können. Alle vorgestellten Ansätze zur Beurteilung von Qualität in diesem Kapitel sind Ansätze zur Merkmalsauswahl und beschreiben mögliche Heuristiken auf subjektiver Seite des Beurteilers. Aus den oben genannten Erläuterungen lässt sich folgern, dass es in einer Klasse mit 30 Schülern vermutlich 30 unterschiedliche Maßstäbe zur Qualitätsbeurteilung und unterschiedliche Bedürfniskonstellationen gibt. Dabei erscheint es schwierig sämtliche Bedürfnisse zu kennen und dem Problem der Divergenz von momentanen und langfristigen Bedürfnissen beizukommen.

In der Folge zeigen die oben angesetzte Definition von Qualität und die marketingstrategischen Überlegungen, dass ein Lehrer als Dienstleister sich an der Qualitätsdefinition des Schülers orientieren sollte um erfolgreich zu sein, bzw. er die nutzenstiftenden Qualitätsmerkmale erfüllen sollte um Schüler als Kunden zu gewinnen/zuhalten. Dies könnte theoretisch auch unbewusst geschehen, ohne dass er diese Merkmale kennt. Er hat einen durch Lehrplan und Gesetz vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag mit festgeschriebenen zu erzielenden Kompetenzen. Diese stellen letztlich ein in Aussicht zu stellendes Ergebnis des Unterrichts des Lehrers als Dienstleister dar, denn er konkurriert mit seinen Inhalten gegen alle anderen Inhalte, die für Schüler ebenso interessant erscheinen und Aufmerksamkeit erfordern. Sein Ziel muss es also sein, diese zu erwerbenden Kompetenzen für Schüler nützlich erscheinen zu lassen. Dieser Nutzen muss so hoch sein, dass der Schüler ihnen Aufmerksamkeit und Zuwendung schenkt. Dazu kommen weitere Merkmale, die sich auf den Prozess der Erstellung der Dienstleistung auf dem Weg zur Erlangung der Kompetenzen beziehen. Schließlich soll das Ergebnis nicht nur nützlich erscheinen sondern der Weg dahin auch erfolgreich sein. Dabei

gilt es zu beachten, dass der Unterricht als Koproduktion auch im Prozess Merkmale umfasst, die sich auf den Schüler oder andere Schüler beziehen.

1.4.6 Kritik zur Übertragbarkeit eines ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Sportunterricht

Die Übertragbarkeit eines ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Sportunterricht kann grundsätzlich angezweifelt werden. Tiefgreifend hat dies Thieme (2005) analysiert. Er bildet hierzu acht Kriterien, die die Anwendung für den Sportunterricht aus seiner Sicht fraglich erscheinen lassen. Er nennt hierzu zusammengefasst die folgenden Aspekte (ebd., S.3ff):

- Ein offen liegendes Bezugssystem
- Bekannte Gebrauchseigenschaften
- Ein bekannter Handelswert für Nachfrager
- Die ökonomische Sanktionierbarkeit durch Konsumenten
- Die Entscheidungsfreiheit des Nachfragers
- Das Vorliegen eines Käufermarktes
- Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Anbieter und Nachfrager
- Die Nutzung und Mitwirkung im Moment der Entstehung

Thieme (2005) lehnt in seiner Analyse die Anwendung *des* ökonomischen Qualitätsbegriffes für den Sportunterricht ab. Er verwendet dabei die alle Definitionen einschließende Bezeichnung „des“. Demnach erscheint ihm keine der möglichen Qualitätsdefinitionen anwendbar. Zunächst erläutert er, dass im Sportunterricht als immateriellem Gut trotz zahlreicher Untersuchungen die möglichen Bezugssysteme zur Beurteilung der Qualität sehr heterogen und nicht offenkundig sind. Dies ist aus Sicht des Autors jedoch eine hinterfragbare Argumentation. Auch in der Wirtschaft sind den Produzenten von Gütern und Dienstleistungen nicht alle Bezugssysteme bekannt. Diese müssen über Marktforschung und insbesondere eine Zielgruppenanalyse und Kundenbefragungen ermittelt werden (z.B. Böhler & Scigliano, 2005). Die Arbeiten von Kurz (1977/1998) mit der Festlegung von Sinnperspektiven legen bspw. sehr detailliert relevante Bezugssysteme zur Qualitätsbeurteilung dar. Letztlich befasst sich der Begriff „Bezugssystem“ in der Kognitionspsychologie mit einer Motivlage für ein Handeln oder die Bildung einer Einstellung in Relation zur individuellen Perspektive. Diese ist jedoch einem externen Beobachter nie wirklich bekannt.

Die Immaterialität der Bildung sollte ebenso nicht als Argument gelten, da sie aus ihrer Natur heraus, wie jede andere Dienstleistung auch, immateriell ist. Daher wird dieser Kritikpunkt aus Sicht des Autors ebenfalls angezweifelt. Thieme (2005) konstatiert, dass die potentiellen Gebrauchseigenschaften hinsichtlich des Schulsports den Nachfragern als Schüler, Lehrer, Eltern, Politikern oder Arbeitgebern nicht ausreichend bekannt sind. Ebenso bleibt die Gruppe der Nachfrager respektive der Kunden für Thieme unklar. Wenn Schule nach der Ansicht Terharts (2002) letztendlich für die

Schüler da ist, und sie diejenigen sind, die die Wirkung an erster Stelle erfahren, können diese auch als Kunden bezeichnet werden. Schließlich bezieht der Unterricht als Dienstleistung auch explizit den Schüler in den Unterrichtsprozess ein und erfüllt somit das Kriterium der Integrativität, wie Thieme selbst feststellt.⁶⁷ Damit kann der Schüler als *ein* Kunde betrachtet werden. Er stellt, wie dies Thieme (2005) postuliert, nicht die einzige Zielgruppe des Unterrichts neben bspw. Arbeitgebern, Eltern oder Politikern dar. Allerdings ist er unbestreitbar *eine* zentrale Zielgruppe. Der Autor möchte dabei betonen, dass er es ablehnt, den Schüler selbst als Ware oder Produkt zu betrachten, da dies aus Sicht des Autors aus ethischen Gesichtspunkten nicht vertretbar ist.

Alle Gebrauchseigenschaften im Sinne von „Mit welchem Nutzen lernt der Schüler dies?“ sind vielen Schülern vermutlich nicht explizit bekannt. Allerdings ist diese Belegung mit Sinn ein subjektiver Prozess und findet sich in der bereits erwähnten Forschung zu den Sinnperspektiven wieder. Welchen Sinn ein Kunde in dem gekauften Produkt oder der erhaltenen Dienstleistung sieht, weiß und bestimmt letztlich nur der Kunde allein. Lehrer wie Verkäufer können ihren Kunden zwar bestimmte Perspektiven auf die Sinnhaftigkeit anbieten, z.B. kann man mit einem bestimmten Smartphone tolle Bilder machen oder durch das Erlernen von Beach-Volleyballtechniken im Urlaub einfacher Kontakte am Strand knüpfen und tut dabei etwas für seine Gesundheit. Letztlich kann der Kunde das Smartphone aber einfach nur als schicken Briefbeschwerer nutzen und der Schüler das Beach-Volleyballtraining nur als Training seiner Arm- und Beinmuskulatur sehen. Einen Sinn kann der Schüler auch, wie oben erläutert, außersportlich sehen. Den Schülern sind folglich bestimmte Gebrauchseigenschaften mehr oder weniger präsent. Alle davon kennen sie aber ebenso wenig wie Kunden im Verkaufsgeschäft oder Nutzer einer Dienstleistung in der Ökonomie, da diese individuellen und subjektiven Ursprungs sind. An dieser Stelle kann auch die Service-Dominant Logic als Argument angeführt werden, wonach der Wert erst durch Kokreation und bei der Nutzung entsteht.

Die Existenz eines Handelswertes wird aufgrund des Fehlens eines freien Marktes und der gesetzlich verordneten Schulpflicht von Thieme (2005) im Bildungssystem verneint. Auf dieser Ebene kann diesem Kritikpunkt zugestimmt werden. Allerdings könnte man von *marktähnlichen Verhältnissen im Kopf des Schülers* sprechen. Hier treffen sowohl Angebot an Reizen wie auch Nachfrage nach diesen aufeinander. Durch die Bottom-up-Filterungsprozesse gelangen nicht alle Reize zum Gehirn und werden dort ebenfalls erneut nach bestimmten Kriterien gefiltert, d.h. ausgewählt, um schließlich in das Bewusstsein mit einer wertvollen, da knappen Aufmerksamkeitszuwendung (Bak, 1999; Neumann, 1996; Spitzer, 2006) zu gelangen. Unterstützen lässt sich diese Translation mit dem Ansatz der „Attention Economy“ (z.B. Franck, 1998/2010; Davenport & Beck, 2001; Falkinger, 2007; van Krieken, 2019), wonach die Aufmerksamkeit der Konsumenten als knappe Ressource in informationsreichen Volkswirtschaften angesehen werden kann, um welche Unternehmen konkurrieren müssen. Dabei ist der Kampf um die Aufmerksamkeit in den Wettbewerb um das Geld der Käufer eingebettet, bzw. unterliegt die Ökonomie der Aufmerksamkeit den gleichen Gesetzen wie die des Geldes (Franck, 1998/2010). Durch diese Annahme ist der Handelswert zwar nicht genau bekannt, allerdings wird die Dauer der Aufmerksamkeitszuwendung durch die zeitliche Beschränkung des Unterrichts auf 45 oder 90 Minuten zumindest eingrenzbar. Der Schulsport hat für das Angebot des Lehrers also so betrachtet einen für jeden Schüler individuellen Handelswert, der jedoch nicht in Geld sondern in

⁶⁷ Siehe dazu das Kapitel „1.4.3 Unterricht als Dienstleistung“ und Thieme (2005, S.232)

der relativen Menge an zugewendeter Aufmerksamkeit und physischer Aktivität bemessen werden könnte. Gleiches gilt für die Ausschüttung von Dopamin, dem Belohnungsgefühl auslösendem Neurotransmitter im Gehirn. Dopamin ist ein mengenmäßig beschränkt bereitgestellter Stoff, der ähnlich dem Geld am Markt nur unter bestimmten Bedingungen ausgeschüttet wird (Niklewski, 2014; Spitzer, 2006). Möchte man dieses theoretische Aufeinandertreffen von Angebot und Nachfrage im Kopf des Schülers nicht anerkennen, kann auch auf die Argumentation zum Qualitätsbegriff des adäquaten Gegenwertes im Bildungssystem von Harvey und Green (1993) verwiesen werden. Ebenso wäre nach der Service-Dominant Logic der tatsächliche Wert für den Kunden bei einer Dienstleistung ohnehin nicht über einen Handelswert bestimmbar, solange dieser den Kontext der Nutzung nicht berücksichtigt (Woratschek et al., 2015). Zudem sollte bedacht werden, dass, auch wenn das Bildungssystem in Deutschland kostenlos ist, dies nicht heißt, dass es keine Möglichkeiten des Vergleichs gäbe. Zum einen existieren Privatschulen in Deutschland. Zum anderen gäbe es mit den Nachhilfeangeboten und deren Stundensätzen ebenso einen Orientierungsrahmen in Deutschland. Es erscheint also möglich, einen ungefähren Handelswert zu berechnen, der nach Thieme (2005) auch nicht exakt sein muss.

Vom Standpunkt des Marktes im Kopf der Schüler könnten die Nachfrager auch ökonomisch sanktionieren, da sie aus ihrer Sicht schlechtem Sportunterricht entsprechend wenig Aufmerksamkeit und Aktivität zusteuern. Von tatsächlicher Sanktion kann man jedoch nur sprechen, wenn dem Lehrer die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Schüler etwas bedeutet, wenn ihm die Aktivität der Schüler wichtig ist, oder er nur einen Vortrag hält, oder einen Ball in die Halle wirft und die Schüler auf sich stellt, obwohl er weiß, dass manche Schüler gar kein Interesse am Ballspielen haben und sich auf die Bank setzen und z.B. ein Gespräch beginnen. Indirekt könnte man diese Bedeutsamkeit für den Lehrer auch daran erkennen, ob ihm die Ergebnisse seiner Schüler wichtig sind, also ob sie bestimmte zu entwickelnde Kompetenzen tatsächlich nach geraumer Zeit nachweisen können oder nicht. An einer Privatschule wäre die ökonomische Sanktion entsprechend einfach nachzuweisen, da hier tatsächlich der Dienstleistung ein entsprechender monetärer Gegenwert gegenübersteht. Allgemein ist dieses Kriterium aber für die Regelschule nur unter der Bedingung zutreffend, dass die Zuwendung durch die Schüler der Lehrkraft etwas bedeutet. Grundsätzlich ist der Schüler frei in seiner Entscheidung, sich am Unterricht zu beteiligen oder nicht. Dies muss jedoch durch die Schulpflicht und das Benotungssystem relativiert werden, da bestimmte Konsequenzen an eine Verweigerung der Teilnahme gebunden sind. So sieht sich ein Schüler z.B. Lob und Tadel, Ordnungsmaßnahmen wie Mitteilungen, Verweisen, Schulausschluss etc., einer Benotung und dem Wechsel der Schule als möglichen extrinsischen Motivatoren ausgesetzt. Die Teilnahme am Sportunterricht kann jedoch auch verweigert werden, wie Thieme (2005) dies auch selbst unter dem Kriterium der Mitwirkung und Nutzung des Schülers darlegt. Die Zuwendung zum Unterricht in Form von Aufmerksamkeit oder physischer Aktivität ist demnach tatsächlich frei. Es stellt sich jedoch auch die Frage, ob die tatsächliche Entscheidungsfreiheit, ob man eine Dienstleistung in Anspruch nimmt oder nicht, eine Auswirkung auf die Anwendbarkeit eines Qualitätsbegriffes hat. Schließlich existieren auch in der freien Wirtschaft Monopole, bei denen Kunden keine Wahl haben und sich trotzdem ein Qualitätsurteil bilden können. Bspw. kann man in Deutschland beim Schienenverkehr noch von einem „Quasi-Monopol“ der Deutschen Bahn sprechen. Die Kunden bilden sich trotzdem ein Qualitätsurteil und bewerten den Dienstleister. Dies tun sie z.B. im Vergleich mit anderen Möglichkeiten des Reisens, weil es streng genommen Alternativen gäbe, könnte man nun einwenden. Dies hängt mit der Festlegung

des relevanten Marktes zusammen. Ebenso kann man sich aber auch die Bewertung des Schulunterrichts vorstellen. Ein Schüler kann sich auch ein Urteil bilden, indem er den Sportunterricht z.B. mit seinem neuesten Videospiele vergleicht und zu dem Ergebnis kommt, dass der Sportunterricht einen höheren Nutzen und damit ein bestimmtes Qualitätsniveau für ihn hat, weil man sich mehr bewegt oder seine Mitspieler tatsächlich sieht. Ein Käufermarkt wäre in Anbetracht der Millionen von Reizen, die gleichzeitig auf den Menschen einströmen, definitiv gegeben, da er allein darüber hauptsächlich unbewusst bestimmt, welchen Reizen er Beachtung schenkt. Abgesehen von jederzeit stattfindenden kognitiven Filterungsprozessen ist dies auch auf ganz pragmatischer Ebene der Fall, da ein Schüler auch die Wahl hat, andere Lernangebote statt dem des Lehrers zu nutzen. Er kann sich bspw. Videos im Internet zu Themen anschauen, andere Menschen fragen, ein Buch lesen oder im Internet recherchieren. Er kann den Sport in der Schule langweilig finden, jedoch im Verein oder auf dem Hinterhof mit seinen Freunden die gleichen Ziele anstreben, die auch der Sportlehrer mit seinem Sportunterricht im Sinn hatte. Beispielsweise findet der Schüler das Kopfballtraining im Sportunterricht langweilig und verweigert die Teilnahme. Am Nachmittag übt er aber eben diese Technik auf dem Bolzplatz, weil er hier freier und spielerischer agieren kann. Das Angebot an Möglichkeiten, anderweitig seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, ist immens. Ein Käufermarkt liegt demnach vor. Voraussetzung ist jedoch erneut die Anerkennung marktähnlicher Verhältnisse im Sinne der Attention Economy.

Da der Sportunterricht auf Kommunikation basiert und zudem auch weitere Möglichkeiten existieren, wie die beteiligten Interessengruppen in Kontakt treten können, ist das Kriterium der Kommunikationsmöglichkeiten ebenfalls gegeben. Dieses Kriterium sieht auch Thieme (2005) als gegeben an. Jenes Kriterium der Nutzung ist für ihn jedoch nur teilweise gegeben, da es nicht immer gelingt, dass Schüler tatsächlich am Sportunterricht teilnehmen. Dies ist jedoch letztlich eine Konsequenz aus dem Prinzip eines Marktes. Diejenigen potentiellen Nachfrager, zu denen alle Schüler gezählt werden können, die nicht die nötige Aufmerksamkeit und Aktivität aufbringen möchten oder können, die für den Unterricht nötig wären, werden nicht zu Käufern und gehen leer aus. Dies sind dann jene Schüler, die sich mit etwas anderem beschäftigen. Es stellt sich die Frage, ob Schüler, die auf der Bank sitzen oder passiv z.B. auf dem Spielfeld stehen und anscheinend nicht teilnehmen, trotzdem Käufer und damit Nutzer im Rahmen ihrer Möglichkeiten sind. Kuhn, Leffler und Liebl (2018) erläutern am Beispiel einer Schülerin, die bei einem Ball-über-die-Schnur-Spiel keinen einzigen Ballkontakt hat, dass auch Bildung geschehen kann, wenn Schüler sich anders als vom Lehrer intendiert verhalten und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, selbst Herr ihres Bildungsprozesses zu sein. Gleiches gilt wohl auch für Schüler auf der Bank, da sie z.B. Lust auf den Sport bekommen können und „Fremderfahrungen“ im Sinne Kokemohrs (2007, S.14) machen können. Dabei geht dieser von einem Bildungsprozess aus, der Veränderung durch Fremdes provoziert. Insofern kann über die Phänomenologie des Schülers keine pauschale Aussage getroffen werden, ob er Käufer bzw. Nutzer der Dienstleistung „Unterricht“ ist oder nicht.

Im Resümee erscheint mit der in dieser Arbeit vorgestellten Argumentation und deren Implikationen die Anwendung eines Qualitätsbegriffes aus der Ökonomie unter den genannten theoretischen Voraussetzungen möglich. Somit hat die getroffene Definition von Qualität aus ökonomischer Sicht für diese Arbeit weiterhin Bestand und kann im weiteren Verlauf auch verwendet werden. Der Autor betont jedoch, dass dies teilweise nur unter Anerkennung der oben aufgezeigten theoretischen Bedingungen möglich ist.

1.5 Systematisierung von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen

Meyer (2005) merkt kritisch an, dass die kognitiven und motivationalen Faktoren nicht als Gütekriterien für guten Unterricht gesehen werden dürfen. Andererseits wäre ein Unterricht mit Sonderschülern per se schlecht, wobei gerade leistungsschwächere Schüler mit Motivations- und Konzentrationsdefiziten besonders guten Unterricht benötigen. Helmke (2015) führt jedoch z.B. die Merkmale „Motivierung“ und „Aktivierung“ ins Feld. Nach Auffassung des Autors offenbart Meyers Kritik ein Problem in der Forschung rund um den guten Unterricht und den guten Lehrer. Es besteht keine verbindende Struktur, die Kriterien, Perspektiven und Maßstäbe zur Beurteilung von Qualität zusammenbringt. Daher soll an dieser Stelle versucht werden, eine für diese Arbeit notwendige Systematik in diese Felder zu bringen.

Es wurde im obigen Teil der Arbeit gezeigt, dass es viele Ansätze und Maßstäbe zur Definition einer Qualität gibt. Harvey und Green (1993) haben bspw. fünf allgemeine und neun konkrete mögliche Verständnisse von Qualität im Bildungskontext aufgezeigt. Auch die sich zwar teilweise überschneidenden aber nicht übereinstimmenden Merkmalskataloge zum guten Klassenzimmer- und Sportunterricht belegen die Uneinigkeit, die in diesem Forschungsgebiet herrscht. Letztlich ist diese Uneinigkeit aber kein wissenschaftliches Problem sondern nur eine Konsequenz aus der in dieser Arbeit dargelegten Bedeutung und Originalität des Güte- bzw. Qualitätsbegriffes. Dabei wurde die starke Subjektivität und Relation zum Maßstab des Beurteilers zur Definition ersichtlich. Auch die Überschneidung der Forschung zum guten Lehrer mit der zum guten Unterricht beruht auf eben dieser Vielfältigkeit bezüglich des Maßstabes zur Beurteilung. So bleibt offen, welche Variablen zur Beurteilung hinzugezogen werden sollten. Dies ist jedoch auch funktional, da sich das Verständnis von gutem Unterricht, wie dies Harbarth (2009) betont, mit der Gesellschaft und den Herausforderungen wandelt. Der Autor schließt sich dem Postulat von Gräsel und Göbel (2011) an, wonach die Beurteilung der Qualität davon abhängt, „welche Personengruppe auf der Basis welcher Wertvorstellungen bzw. welchen Gesellschaftsbildes beurteilt, welche Ziele das Bildungswesen bzw. der Unterricht vorrangig erreichen sollen“ (ebd., S.88). Es lassen sich den Autoren zufolge unterschiedliche Maßstäbe zur Beurteilung begründen und entwickeln, die jeweils eine andere Qualitätsdefinition zeitigen können.

Um eine Struktur zu möglichen Kriterien und Perspektiven zur Qualitätsdefinition zu bekommen, wird die Sichtweise des Qualitätsmanagements übernommen, die auf systemtheoretischen Kategorien beruht (Nullmeier, 1998). Aus diesem sind die Potenzialorientierung, Prozessorientierung und Ergebnisorientierung als mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung bestehender Verhältnisse bei einer Dienstleistung bekannt (vgl. Kapitel „1.4.4.3 Dienstleistungsqualität“). Sie können ebenso als Input-, Prozess- und Outputphase bezeichnet werden. Eben diese greift bspw. Kurz (2002)⁶⁸ auf und versucht sie zur Strukturierung auf das Bildungssystem zu übertragen. Dieser Ansatz regt zum konstruktiven Nachdenken an und könnte als Folge des Einzugs des Qualitätsmanagements in den schulischen Bildungsbereich gesehen werden. Gleiches kann für die Systematik von Balz (2010) behauptet werden, wobei man zu seiner Systematik aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht vorschlagen kann, die Produktqualität in eine Ergebnisqualität umzubenennen. Tatsächlich kann aus Beurteiler-

⁶⁸ Ebenso tun dies Erdtel und Hummel (2005) sowie Balz und Kottmann (2005).

sicht an allen drei Bereichen zur Qualitätsbeurteilung von Unterricht oder Lehrern angesetzt werden. Auch Gramespacher (2005) greift diese Systematik unter Bezug auf Fried (2003) zur Qualitätsanalyse der Lehrerbildungsforschung und Lehrerprofessionalität auf.

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Ansatz in Teilen weiterverfolgt und mit den bisherigen Erkenntnissen dieser Arbeit kombiniert, wodurch er sich von der Systematik anderer Autoren merklich unterscheidet. So fließen Teile des Angebots-Nutzungsmodells von Helmke (2015), des Rahmenmodells zur Schuleffektivitätsforschung von Klieme und Rakoczy (2008) wie auch obige epistemologische und definitorische Festlegungen ein. In dem vorgeschlagenen Modell tritt der Beurteiler in den drei klassischen Perspektiven Lehrer, Schüler oder externer Beobachter auf. Unterricht wird in den drei klassischen Phasen einer Dienstleistung dargestellt, wobei hier die Besonderheit auftritt, dass man diese zeitlich zirkulär darstellen kann, da die Ergebnisse des Unterrichts gleichzeitig als Input für Folgestunden dienen können, schließlich baut der Folgeunterricht bspw. auf einem Wissenszuwachs oder allgemeiner Kompetenzzuwachs auf. Das entwickelte Modell beruht somit auf einer zeitlichen Differenzierung in die genannten drei Phasen. Im Folgenden werden die Begriffe „Variablen“ und „Merkmale“ verwendet. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff „Merkmal“ bereits eine Beobachterperspektive impliziert während der Begriff „Variable“ diesbezüglich neutral ist. Dabei soll beim Begriff „Merkmal“ nicht gänzlich der oben dargestellten Definition Meyers (2005), der diese als einzelne Maßstäbe betrachtet, gefolgt werden. Der Bezug zum Maßstab ist aber richtungweisend. Eine Erläuterung dazu erfolgt im Verlauf dieses Kapitels.⁶⁹

Als *Input bzw. Struktur* können sämtliche den Unterricht umgebenden und beeinflussenden Variablen gesehen werden. Dazu zählen bspw. die Lehrerausbildung, den Unterricht ergänzende Angebote wie Sportförderunterricht oder Arbeitsgemeinschaften, veranschlagte und tatsächlich erteilte Unterrichtsstunden, die sozialen und materiellen Bedingungen an Schulen, wobei hier spezifisch für den Sportunterricht die Hallen-, Sportplatz- und Sachausstattung angeführt werden kann (Erdtel & Hummel, 2005), das Bildungssystem an sich mit der Selektion von Schülern nach Alter und schulischer Leistung, die Schulform, das Image der Schule, die Klassenstruktur und das Klassenklima, das Lehr-Lern-Material, die Lehrerausbildung, die Eigenschaften und Kompetenzen eines Lehrers wie Persönlichkeit, Aussehen, Professionswissen, Ziele und Erwartungen, die Region der Schule, zeitliche Faktoren (Tageszeit, Jahreszeit, Unterrichtsdauer, Vorbereitungszeit der Lehrkraft), das Lehrerhandeln außerhalb des Unterrichts, welches innerschulisch professionsgebunden z.B. bei Fortbildungen oder bürokratischen Aufgaben oder außerschulisch privat z.B. beim Verhalten in der Öffentlichkeit sein kann. Die Bildungsstandards aber auch weitere gesetzte Ziele, die am Ende erreicht werden sollen, stellen ebenfalls Strukturgrößen dar. Die für den Unterricht als Dienstleistung typische *externe Inputvariable ist der Schüler* mit den ihn definierenden kognitiven, motivationalen und physiologischen und sozialen Eigenschaften und Kompetenzen wie seine Persönlichkeit, sein Wissensstand, seine physische Konstitution oder sein soziales Umfeld. Die eingangs dieser Arbeit aufgezeigte Orientierung der Bildungspolitik mit entsprechender Einführung von Bildungsstandards stellt eine klassische Ergebnisorientierung über eine Steuerung des Inputs dar. Diese Sichtweise widerspricht bspw. der von Kurz (2005) dargelegten Systematik, wonach eine „Output-Steuerung durch zentral

⁶⁹ Es wird vom Autor an dieser Stelle zum besseren Verständnis empfohlen, Abbildung 4 am Ende dieses Kapitels beim weiteren Lesen hinzuzuziehen.

formulierte Bildungsstandards“ (ebd., S.66) vorliege. Der Autor dieser Arbeit vertritt die Sichtweise, dass der Output bzw. Outcome, womit hauptsächlich der Aufbau von Kompetenzen gemeint ist, sich nicht steuern lässt, sondern ein individueller Konstruktionsprozess des Schülers ist. Es kann sich nur daran *orientiert* werden, was am Ende der Schulzeit bzw. des Schuljahres herauskommen *sollte*.

Der gewünschte *Output bzw. Outcome* besteht darin, was ein Schüler an vorgegebenen Kompetenzen aufbauen sollte. Dies soll, wie erläutert, Bildungsstandards genügen. Der tatsächliche Output besteht einerseits in der Entwicklung des Schülers mit allen kognitiven, motivationalen und physiologischen Veränderungen. Es scheint an dieser Stelle schwer bei der Entwicklung von Kompetenzen genau zwischen Output und Outcome zu unterscheiden, da eine Kompetenz sowohl direkt im Unterricht aber auch als Wirkung von diesem zu einem späteren Zeitpunkt entwickelt werden kann. In beiden Fällen kann man von einer Wirkung des Unterrichts sprechen, der durch seine Intangibilität kein tangibles Produkt, das man als Output bezeichnen könnte, aufweist. Es gibt nur eine Wirkung am Schüler. Da es sich beim Unterricht, wie oben gezeigt, um eine Dienstleistung handelt, sollte man auch vom Ergebnis oder Service statt einem Produkt sprechen. Was ein Schüler zu welcher Zeit tatsächlich an Kompetenzen aufgebaut hat, kann individuell und annäherungsweise über seine Performanz erhoben werden. Kompetenzen sollten jedoch aus Sicht des Autors dem Output zugeschrieben werden, da ein Outcome einem höher liegenden Ziel entspricht, welches z.B. die Anwendung der erworbenen Kompetenzen im späteren Leben oder einfach das Ziel, im Leben bestehen zu können, darstellen. Erdtel und Hummel (2005) nennen in Bezug auf den Sportunterricht messbare Ergebnisse wie die motorische Leistungsfähigkeit und sportartspezifische Fertigkeiten, welche im Sinne dieser Arbeit als Output eingestuft werden können. Die ebenso genannte Befähigung und Motivation zu lebenslangem Sporttreiben stellt dagegen ein typisches Outcome-Merkmal dar. Klieme und Rakoczy (2008) sprechen von einem „multikriterialen Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen“ (ebd., S.226) bei den Faktoren „Motivation“, „Interesse“, „Lernfreude“ und der „Einhaltung von Regeln“, da diese neben der Leistungsentwicklung ebenso Ergebnisse aber auch Bedingungen des Unterrichtsprozesses darstellen.

Darüber hinaus können als Outcome des Unterrichts auch weitere Merkmale wie Veränderungen im Klassenklima, dem Image der Schule, der kognitiven, motivationalen und physiologischen Entwicklung des Lehrers oder auch der kognitiven, motivationalen und physischen Zuwendung von Schülern auf Lerngegenstände außerhalb des Unterrichts gesehen werden. Dies ist eine Auswahl an Variablen, die eine Änderung durch den gehaltenen Unterricht erfahren können und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Systematik unterscheidet sich dabei von Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, welches die erzieherische Wirkung und fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen als Wirkungen des Unterrichts definiert. Es erscheint aus Sicht des Autors jedoch gewinnbringend, die nachhaltigen Wirkungen als Outcome und Impact von den unmittelbaren Ergebnissen als Output des Unterrichts zu trennen. Nur so lassen sich die beiden ökonomischen Kenngrößen Effizienz und Effektivität ermitteln, die wiederum zur Qualitätsverbesserung analysiert werden könnten.

Die Effizienz betrachtet dabei, welcher Output durch welchen Input erzielt wird. Sie ist durch eine knappe Ressourcenausstattung, die im Bildungsbereich z.B. durch zeitliche, materielle und monetäre Knappheit gegeben ist, unabdinglich. In Bezug auf den Unterricht hieße dies einfach ausgedrückt, welche Lernleistung mit welchem Aufwand an Input erzielt wurde. Eine Steigerung der Effizienz würde bedeuten, dass die Relation zwischen Input und Output durch eine Anpassung des Prozesses

und/oder durch eine Verringerung des Inputs verbessert wird, also dass z.B. eine ähnliche oder dieselbe Lernleistung bspw. mit geringerem zeitlichen oder monetären Aufwand erzielt wird.

Die Effektivität betrachtet nun wiederum die eigentliche übergeordnete Zielsetzung am Anfang und den Grad der Zielerreichung am Ende. Sie bestimmt, wie stark Input und Prozess zur Erreichung des Zieles führen. Das bedeutet, ob sämtliche Input- und Prozessvariablen z.B. zur Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrages führen bzw. ob sich z.B. die Gesellschaft in eine intendierte Richtung entwickelt. Dadurch werden auch bestimmte Lerninhalte bzw. Bildungsstandards selbst zur Disposition gestellt. Es hat sich die pragmatische Unterscheidung etabliert, wonach Effektivität die Frage beantwortet, ob die richtigen Dinge getan werden und Effizienz, ob die Dinge richtig getan werden (z.B. Speck & Frick, 1998). Dies könnte man mit diesen Fragen im Hinterkopf im Bildungsbe- reich ebenso untersuchen. Allerdings müssten dabei statistische und vor allem ethische Überlegungen angestellt werden, wenn es um den Lernzuwachs im Zusammenhang mit den eingesetzten Res- sourcen geht. Einerseits können Interdependenzen zwischen einzelnen Faktoren bestehen, bspw. haben die monetären Ausgaben im Bildungssystem an sich vielleicht keinen großen Effekt und müs- sen aus Effizienzgründen verringert werden, jedoch könnten sie mit einem anderen Faktor wie den Personen der Lehrer zusammenhängen, da für den Lehrberuf geeignete Personen eventuell eine gute Ausstattung der Schulen oder eine gute Bezahlung voraussetzen, um überhaupt den Beruf zu ergreifen. Andererseits ist es aus ethischer und pädagogischer Sicht schwierig zu beurteilen, ab wel- cher resultierenden Effektstärke auf den Lernerfolg sich ein Aufwand an Ressourceninput nicht mehr lohnt oder ob diese Frage überhaupt gestellt werden sollte.

Im Hinblick auf eine outputorientierte Qualitätsbewertung dienen Bildungsstandards als Merkmals- katalog zur Bewertung, welche somit nicht das gesamte Ergebnis berücksichtigt. Dabei liegt der Fo- kus folglich nur auf direkten Output-Merkmalen des Unterrichts ohne die weiteren Nachwirkungen des Unterrichts zu beachten. Damit ist die Output-Orientierung eine subalterne Kategorie der Er- gebnisorientierung. Als Impact können gesellschaftliche Veränderungen gesehen werden, wie bspw. eine höhere Wahlbeteiligung aufgrund besserer politischer Bildung im Unterricht oder eine Entlas- tung der Krankenkassen durch eine verstärkte Befähigung und Motivation zum Sporttreiben im Er- wachsenenalter und damit verbundenen körperlich gesünderen Menschen. Auch der Impact kann wiederum den Input beeinflussen, da bspw. bei einer stärkeren Wertschätzung des Sports in der Gesellschaft langfristig die Stundenanzahl an Sportunterrichtsstunden pro Woche steigen könnte oder die Eltern ihren Kindern ein positiveres Bild vom Sporttreiben vermitteln und vorleben, was die Motivation, das Interesse und auch das Vorwissen der Schüler beeinflusst.

Zwischen Input und Output liegt der Unterricht als Prozess und Koproduct. Die ihn betreffenden Variablen können folglich Merkmale der Prozessqualität sein. Die Mediationsprozesse zur Nutzung eines Angebotes sind ebenfalls Teil des Prozesses. Wichtige Prozessvariablen sind bspw. die kogni- tive, motivationale und physische Zuwendung der Schüler (Engagement) innerhalb des Unterrichts auf die Lerngegenstände sowie das Lehrerhandeln im Unterricht mit der Auswahl des Lehr-Lern- Materials, der Methodik, Didaktik, Diagnostik, Beurteilung, Erziehung und Klassenführung. Das Ver- halten des Lehrers während des Unterrichts ist eine Prozessvariable, seine Eigenschaften und Kom- petenzen sind Inputvariablen und seine Wirkungen beim Schüler sind Output- bzw. Outcome-Vari- ablen. Insgesamt ist der vorgeschlagene Ansatz bis hierhin in den genannten Faktoren nicht weit

weg vom Rahmenmodell bei Klieme und Rakoczy (2008) oder dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2015). Die Strukturierung ist nur teilweise eine andere.

Die Qualitätsbeurteilung ist nun von zwei grundsätzlichen Größen abhängig, welche um eine weitere ergänzt werden können. Die erste Größe ist der *Maßstab*, bestehend aus bestimmten Merkmalen, nach denen Qualität gemessen werden kann. Eine Definition von Qualität kann einen Katalog an Merkmalen vorgeben, die auch hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit mit einer bestimmten Valenz ausgestattet werden können. Dieser Merkmalskatalog muss dem Beurteiler nicht bewusst sein und kann auch nur eine Variable z.B. im Falle des Exklusivitätskriteriums umfassen. Hier spricht man von einer hohen Unterrichtsqualität, wenn der Unterricht an einer Schule mit hervorragendem Image stattfindet. Er kann aber auch viele Merkmale umfassen, wenn bspw. der zehn Merkmale umfassende Katalog von Meyer (2005) zur Beurteilung verwendet wird. Dann spricht man von hoher Qualität, wenn eine bestimmte Anzahl an Merkmalen ein bestimmtes Niveau erreicht. Sofern sich nur auf Merkmale des Prozesses, des Inputs oder des Ergebnisses bezogen wird, spricht man von einer einseitigen Prozess-, Input- oder Ergebnisorientierung. Sofern einzelne Merkmale in Relation zueinander gesetzt werden, kann man von relativer Beurteilung sprechen, also z.B. von einer Input-Output-Relation hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Schülern, sofern das Eingangsniveau der Kompetenz erhoben wird. Ebenso beschreibt eine „effektive Lernzeit“ ein Verhältnis vom Input an Zeit generell zum Output an Lernzeit speziell auf den Zielzustand gerichtet. Der Katalog zur Beurteilung kann auch mehrere Merkmale zu Qualitätsdimensionen im Sinne Filips (1997) verdichten. D.h. bestimmte, in der Fachliteratur als „Merkmale“ bezeichnete Faktoren wie bspw. das von Meyer formulierte lernförderliche Klima, entsprechen Qualitätsdimensionen im Sinne Filips, da sie über untergeordnete Qualitätsmerkmale wie die Einhaltung von Regeln oder die Übernahme von Verantwortung gemessen werden. Wie viele Merkmale jeweils welche Niveaus unter Berücksichtigung etwaiger Kompensationsmöglichkeiten und Gewichtungen untereinander erreichen müssen, um einer hohen Qualität zu entsprechen, ist reine Definitionssache des Maßstabes. Welche Definition von Qualität und damit welcher Maßstab verfolgt wird, hängt vom Beurteilenden ab.

Ob und in welcher Höhe die ausgewählten Merkmale erfüllt werden, hängt wiederum von der zweiten Größe der Qualitätsbeurteilung ab. Diese ist die *subjektive Wahrnehmung des Beurteilenden*. Sie bestimmt, ob und gegebenenfalls in welchem Grad die Merkmale aus dem Merkmalskatalog vorhanden sind. Dadurch wird letztlich die Höhe der Qualität bei der Beurteilung festgelegt. Dabei tritt der Beurteilende in den drei klassischen Rollen als Lehrer, Schüler oder externer Beobachter auf. Kinder und Jugendliche könnten dabei andere Merkmale definieren und anders hierarchisieren als dies Lehrer oder Bildungswissenschaftler tun, um Unterricht hinsichtlich seiner Güte zu beurteilen. Die Beurteilung ist gemäß den Ausführungen Gerstenmaiers (1975) von der Rolle des Beurteilers respektive der Beziehung zu diesem abhängig. Diese mögliche Größe hat jedoch aus Sicht des Autors nur Auswirkung auf die Festlegung des Maßstabes und die Wahrnehmung, ist also in den beiden anderen Größen inkludiert und drückt letztlich nur eine einflussreiche Größe auf die Subjektivität des Beurteilenden aus. Ebenso könnten bspw. die Tagesstimmung oder das Vorwissen über den zu beurteilenden Lehrer als Einflussgrößen zusätzlich auf Beurteilerseite angeführt werden.

Die dritte Einflussgröße ist schließlich die *Zeitdimension*, die in vielerlei Hinsicht großen Einfluss auf die Qualitätsbeurteilung ausübt. Sie soll letztlich zeigen, dass der Beurteiler und mit ihm der Maßstab wie auch die Höhe sich im Zeitablauf verändern. Zum einen ist der Beurteilungszeitraum entscheidend. Es können eine Schulstunde allein wie bspw. bei einer Lehrprobe oder lange Zeiträume wie ein ganzes Schuljahr, was bspw. als Vorteil bei der Befragung von Schülern gilt, zur Beurteilung herangezogen werden. Zum anderen sind relative Beurteilungen mit einer Eingangs- und Ausgangssituation zeitorientiert. Wie oben erläutert, kann sich die Beurteilung auch mit dem Zeitpunkt der Erhebung ändern, indem Schüler bspw. erst Jahre später nach dem Unterricht begreifen, warum eine Lehrkraft bestimmte Inhalte vorgestellt oder bestimmtes Handeln gefordert hat. Dies beruht auf dem Auseinanderfallen von kurzfristigen und langfristigen Bedürfnissen, wobei Letztere mit der Zeit größere Bedeutsamkeit bekommen können. Ein Impact als mögliche Auswirkung auf die Gesellschaft wird überhaupt erst nach langer Zeit sichtbar. In Abbildung 4 wird die erläuterte Systematik zusammenfassend dargestellt.

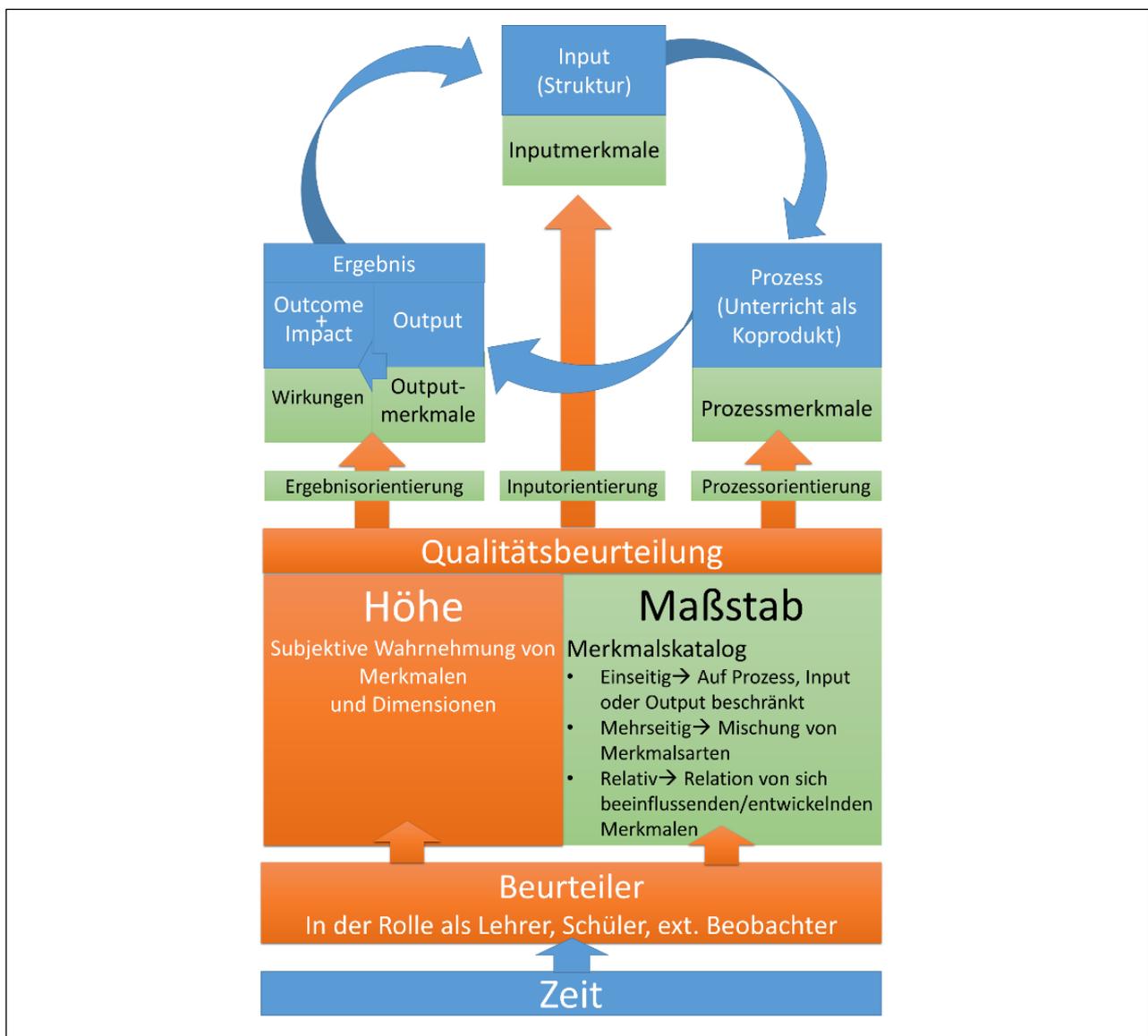


Abbildung 4: Systematik von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen zur Beurteilung von Unterricht und Lehrkraft

Diffiziler scheint die Beurteilung mit Merkmalen, die sowohl Input wie auch Outputgrößen darstellen. Dies ist bspw. bei der Lehrer-Schüler-Beziehung oder dem Nicht-Etikettieren von Lernenden der Fall. Hattie (2013) hat diese beiden Faktoren bspw. der Lehrperson zugeordnet. Damit wären sie Inputgrößen. Allerdings ist das Nicht-Etikettieren eine Variable, die vornehmlich im Unterrichtsprozess zur Geltung kommt und nur auf einer bestimmten Haltung oder Einstellung der Lehrperson beruht oder auch ohne explizites Merkmal auf Lehrerseite als solche vom Beurteilenden wahrgenommen wird. Gleiches gilt für die Lehrer-Schüler-Beziehung, die eigentlich im Unterrichtsprozess entscheidend geprägt wird und als Outputgröße daraus hervor- und danach als Inputgröße wieder eingeht. Es wird die nötige zeitliche Differenzierung bei der Erhebung solcher Variablen ersichtlich. Damit sollte ein Maßstab genau definieren, ob eine Variable als Input- und/oder Outputgröße gelten soll. Im Falle der Anführung der Lehrer-Schüler-Beziehung muss also klar sein, ob diese zum Beobachtungszeitraum bereits positiv sein soll oder ob sie als positives Ergebnis eines Unterrichts hervorgehen soll. Clausen (2002) stellt fest, dass bei dem Versuch konkrete Unterrichtsziele zu definieren, an deren Erreichung letztlich die Unterrichtsqualität gemessen werden könnte, das Problem auftritt, dass viele Ziele gleichzeitig Unterrichtsmittel sein können. Dies ist aus Sicht des Autors erneut das Problem der Abgrenzung von Input und Output. Wenn bspw. der Interessenaufbau ein Ziel darstellt und gleichzeitig ein Unterrichtsmittel darstellt, muss eine zeitliche Abgrenzung vorgenommen werden. D.h., dass das Interesse z.B. für eine Sportart zu Beginn als Input gemessen wird und anschließend als Output nach der Stunde. Das bedeutet, *dass nur bei gleichem zeitlichem Erhebungszeitpunkt von Merkmalen die Unterrichtsstunden hinsichtlich der Qualität vergleichbar erscheinen.*

Es sei angemerkt, dass bei der entwickelten Systematik alle fünf Aspekte, die von Helmke (2015) bezüglich der Beurteilung von Qualität angeführt werden, berücksichtigt sind. Die Orientierung an den Zielen, die es ebenfalls in der Ökonomie gibt, betrifft das Ergebnis. Die Orientierung an den Voraussetzungen der Schüler betrifft den Input, die kontextbezogene Sicht betrifft ebenfalls den Input aber auch den Output durch die zirkuläre Verschränkung, die Orientierung am Maßstab, den Erwartungen und Orientierungen des Beurteilenden betrifft die Beurteiler und die zeitliche Orientierung ist durch die Größe der Zeit im Modell verankert.

Die eingangs zu diesem Kapitel dargestellte Problematik soll nun erneut aufgegriffen werden. Die von Meyer (2005) genannten motivationalen und kognitiven Faktoren auf Seiten der Schüler können sowohl Input-, Prozess- oder auch Outputfaktoren sein. Wichtig für diese Abgrenzung ist einerseits der Zeitpunkt der Erhebung, also vor, während oder nach dem Unterricht. Andererseits ist auch die Art des Maßstabes entscheidend, folglich ob er einseitig, mehrseitig oder relativ Merkmale beinhaltet. Bewertet man bspw. die Entwicklung der kognitiven und motivationalen Dispositionen bei den Schülern, kann man die Relation von Input und Output als Gütekriterium festlegen. Dabei berücksichtigt diese Art der Erhebung explizit, dass die Schüler ein sehr geringes Ausgangsniveau an einer Förderschule haben können. Ein Unterricht, der den Schüler nicht motiviert und seine kognitiven Fähigkeiten überfordert, sollte vor allem an einer Förderschule als schlecht angesehen werden. Die Argumentation von Meyer (2005), dass diese Faktoren keine Gütekriterien darstellen, würde nur dann zutreffen, wenn man davon ausgeht, dass ein Sonderschüler überhaupt keine Motivation für irgendetwas hat, jede Aufgabe ihn kognitiv überfordern würde und man keine Entwicklung feststellen könnte.

Im Zuge der entwickelten Systematik offenbart sich der Zusammenhang der Forschung zum guten Lehrer und guten Unterricht. Beide Ansätze legen Maßstäbe für eine jeweilige Qualitätsbeurteilung fest. Sofern es Überschneidungen innerhalb der hinzugezogenen Merkmalskataloge gibt, ergeben sich auch Überschneidungen der Forschungsansätze, die synergetisch genutzt werden können. Die Bezeichnung „guter Lehrer“ oder „erfolgreicher Lehrer“ sagt jedoch nicht grundsätzlich etwas über die Unterrichtsgüte aus, wie auch die Bezeichnungen „guter“ oder „erfolgreicher Unterricht“ nicht grundsätzlich etwas über die Qualität einer Lehrkraft aussagen muss. Um in der Systematik dieser Arbeit zu bleiben, kann man sagen, dass je nach Maßstab Lehrer erfolgreichen Unterricht halten können ohne gute Lehrer zu sein und gute Lehrer auch mindererfolgreichen Unterricht halten können, wie dies Terhart (2007) sinngemäß darstellt. Dies ist ebenso wie bei der Unterscheidung in erfolgreichen und guten Unterricht eine Frage der Maßstäbe.

1.6 Schlussfolgerungen für die Qualitätsdiskussion

In Bezug auf die Problemstellung dieser Arbeit wird deutlich, dass die Wirkungen und Vorstellungen auf Seiten der Schüler als Adressaten des Unterrichts nicht zu vernachlässigende Größen bei der Beurteilung und Weiterentwicklung von Unterricht sind. Aus Sicht des Dienstleistungsmarketings ist es sogar die wichtigste Einflussgröße auf den nachhaltigen Erfolg. Die Qualität von Unterricht lässt sich nachhaltig sichern und verbessern, sofern man wie im betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagement Input, Prozess und Ergebnisse des Unterrichts betrachtet. Die fünf von Helmke (2015) angeführten Aspekte bei der Beurteilung der Unterrichtsqualität wurden in der oben dargestellten Systematik mit den Sichtweisen aus der Ökonomie verschränkt. Die Beurteilung von Qualität auf Basis von Leistungserhebungstests ist allein Output bezogen und unter der Prämisse des Luhmannschen Technologiedefizits problembehaftet. Es wurde zudem gezeigt, dass der Output nicht das einzige Ergebnis des Unterrichts darstellt. Bildung betrifft nicht nur die Anwendung oder Reproduktion von Wissen sondern ist in Klafkis (1985) Sinn ein ganzheitlicher Prozess der Erschließung der Welt, der vor allem an über die Schule hinausgehenden Wirkungen als Outcome und Impact ersichtlich wird. Auch der Sportunterricht liefert einen Beitrag dazu, der weit über die alleinige Verbesserung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgeht.

Die bisherige Forschung zur Schülerperspektive sowohl zum Klassenzimmerunterricht als auch zum Sportunterricht zeigt, dass die Schülerperspektive hinsichtlich ihrer Aussagekraft und ihrem Erkenntniszugewinn in der Forschungsgemeinschaft anerkannt ist, es jedoch noch Vorbehalte hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität gibt. Nahezu alle Forschungsprojekte, die sich mit der Schülerperspektive auseinandersetzen, machen von qualitativen Forschungsmethoden und insbesondere Formen des Interviews zur Datenerhebung Gebrauch. Es kommen aber ebenfalls standardisierte Fragebögen und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Eine Ergänzung mit von Schülern erstellten thematischen Zeichnungen oder Videomaterial stellt eher die Ausnahme dar.

In den Kapiteln zur Erfassung von Merkmalen guten Unterrichts und guten Sportunterrichts wird ersichtlich, dass sich bisher sehr einseitig der Frage um die Qualität von Unterricht genähert wurde. Unter einseitig versteht der Autor, dass eine klare Orientierung am Output hinsichtlich der Validierung von Kriterien bevorzugt wird. Dieser Output ist aus der ökonomischen Systematik heraus betrachtet nur ein Teil des Ergebnisses von Unterricht. Es wird zwar theoretisch zwischen einem erfolgreichen und guten Unterricht unterschieden, letztlich zeigt aber bspw. die hohe Resonanz um

Hatties Metastudie, die allein lernerfolgsbezogenen Effekte herausarbeitet, dass sich letztlich doch alles um die Leistung am Ende dreht. Dies mag sicherlich in der Intangibilität von Bildung und Erziehung begründet sein, denn eine Leistung lässt sich vermeintlich bequem über Skalen und Noten messen, Bildung und Erziehung jedoch nicht. Wenn Bildung und Erziehung zum Wohle der Schüler institutionalisiert worden sind, dann sollten sie auch tatsächlich zum Wohle der Schüler wirken. Dies lässt sich, wenn überhaupt, nicht allein über das Ergebnis eines Leistungstests messen. Dazu müssen Schüler befragt werden und als Maßstab gelten.

In Anbetracht der unterschiedlichen Möglichkeiten Qualität zu definieren, ergeben sich aus der Theorie heraus auch unterschiedliche Arten, wie man sich Urteile zur Qualität des Sportunterrichts bilden kann. Die beiden im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellten etymologisch basierten Definitionen von Güte und Qualität unterscheidet letztlich, ob einerseits allgemeine Merkmale der Beschaffenheit zur Wertbeurteilung verwendet werden oder andererseits konkrete Anforderungen hinter einem Kriterium stehen. Eine solche Herangehensweise stellt sich bei einer immateriellen und integrativen Dienstleistung mit intangiblen Ergebnis schwierig dar. Die Erschließung der kognitiven, oftmals unbewussten Vorgänge, die einen Schüler zu einer Äußerung bringen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Insofern könnte auch eine eindeutige Zuordnung von gefundenen Kriterien guten Unterrichts zu einem der fünf Ansätze zur Qualitätsbeurteilung nach Harvey und Green (1993) nicht erfolgen. Es könnte sich nur mittels Interpretation von Äußerungen in ihrem Kontext der Frage nähert werden. Keine der angeführten Definitionen von Qualität könnte für sich besser als eine andere beschreiben, wie Schüler ihr Urteil bilden, da die kognitiven Prozesse zur Formulierung der Kriterien nicht bekannt sind und Qualität stets ein subjektives Urteil in Abhängigkeit vom jeweiligen Maßstab ist. Diese Sichtweise auf die Definition von Qualität wird durch das konstruktivistisch geprägte Verständnis von Wahrnehmung und Erkenntnis in dieser Arbeit gefordert.

Die Erkenntnisse zur Einstellungsbildung, zu menschlichen Empfindungen und die vorgestellten ausgewählten Spezifitäten bei Kindern und Jugendlichen sollen zum einen der Entwicklung einer sachdienlichen und Schüler gerechten Methodik der Untersuchung dienlich sein und zum anderen Anregungen und Hinweise für die darauf folgende Analyse und die Schlussfolgerungen daraus geben. In der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik sind bereits viele Studien und Konzepte sowohl fachübergreifend als auch sportfachspezifisch zum guten Unterricht, guten Lehrer und der Schülerperspektive auf Unterricht vorhanden. Der Paradigmenwechsel hin zum Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma ist dabei verdeutlicht worden.

Die Wirtschaft hat erkannt, dass Kinder und Jugendliche eigene sich wandelnde Persönlichkeiten sind, die wertgeschätzt werden wollen und deren Bedürfnisse von denen der Erwachsenen teilweise erheblich abweichen können. Daher betreibt sie intensive Marktforschung um bedürfnisgerechte bzw. zielgruppengerechte Produkte und Dienstleistungen entwerfen und anbieten zu können. Es greift also die Logik, dass ein Kunde, der die Befriedigung von Bedürfnissen als Ausdruck eines Nutzens einer Dienstleistung maximieren möchte, zu dem Produkt oder der Dienstleistung greift, die aus seiner Sicht den größten Nutzen verspricht, wobei die zeitliche Dimension an dieser Stelle ausgeklammert ist. Die Erfüllung der Kundenbedürfnisse verbunden mit dem günstigsten Angebot bei gleicher Qualität oder dem qualitativ besten Angebot als Faktor für Erfolg steht aus marketinglogischer Sicht an erster Stelle. Aber in der Ökonomie sind auch andere Ansätze der Qualitätsdefinition verbreitet. Bspw. gibt es auch Sichtweisen, die einen objektiven Qualitätsbegriff aus Herstellersicht

zulassen respektive präferieren und dieser z.B. auf den Prozess gerichtet sein kann. Es ergeben sich große Parallelen zur Empirischen Pädagogik, da auch hier die beiden Ansätze der Prozess- und Outputorientierung wie auch unterschiedliche Perspektiven von Beurteilenden anerkannt sind. Eine allgemein anerkannte Definition, was Qualität ist, existiert weder in der Pädagogik, Psychologie noch Ökonomie. Da das ökonomische Qualitätsmanagement auch Einzug in die Schule hält, ist in der vorliegenden Arbeit eine Qualitätsdefinition mit Hilfe möglicher ökonomischer Ansätze für diese Arbeit generiert worden. Diese Definition ist die Ausgangsbasis für weitere Entscheidungen zur Identifikation möglicher Kriterien und Maßstäbe, die Schüler anlegen könnten um ihren Sportunterricht zu bewerten. Einerseits sollte festgelegt werden, woran eine Gütebeurteilung erkennbar wird. Andererseits sollte festgelegt werden, warum ein bestimmtes Merkmal genannt wird, d.h. welchen Nutzen ein Schüler dahinter sehen könnte.

Was bedeutet dies nun konkret für die vorliegende Untersuchung? Die Beurteilung der Qualität des Sportunterrichts durch die Zielgruppe der Schüler würde im Marketing im Sinne der Marktorientierung aus strategischer Sicht in einem Käufermarkt präferiert werden. In der Pädagogik ist sie zumindest als mögliche eigenständige Perspektive anerkannt. Grundsätzlich können Merkmale oder Dimensionen von Qualität festgelegt werden, die das Ergebnis, den Input und den Prozess einseitig oder mehrseitig betreffen können. Zudem können sie relativ formuliert werden. Solche bei Schülern identifizierten Qualitätsmerkmale und -dimensionen können dann auf verschiedene Art und Weise Einzug in die Qualitätsdiskussion halten. Zum einen könnte daraus ein Merkmalskatalog erstellt werden, den Schüler, Lehrer oder externe Beobachter zur Beurteilung von Unterrichtsqualität gebrauchen können. Zum anderen können diese Merkmale schülerurteilbezogene Qualitätsdimensionen aufspannen und Qualitätsmerkmale dafür liefern. Für den Einbezug der Gütekriterien von Schülern sprechen damit z.B. das Merkmal der Passung⁷⁰ im Sinne eines adaptiven Unterrichts oder die Schülerorientierung bei Helmke (2015) als auch Meyer (2005), der mit der individuellen Förderung als Merkmal guten Unterrichts eine Orientierung am Schüler fordert. Dazu kommt, dass Hunt (1975) zufolge Lehrer die momentanen Bedürfnisse entwicklungsangepasst bedienen sollten und das Stage-Environment-Fit-Modell von Eccles et al. (1993) schließlich die theoretische Grundlage für die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse und insbesondere der drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1993) liefert. Auch aus Sicht des Marketings sollte der Unterricht als Dienstleistung am Schüler, will er Erfolg bei diesem haben, sich an der Nützlichkeit und damit den Bedürfnissen dieser Zielgruppe orientieren. Dies bekräftigt die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit einerseits, macht aber auch deutlich, warum sich (Sport-) Lehrer unbedingt mit der Zielgruppe der Schüler auseinandersetzen sollten, was nach Baumert und Kunert (2006) auch zur motivationalen Orientierung einer guten Lehrkraft gehört.

Bevor jedoch die für Schüler wesentlichen Kriterien zur Beurteilung der Qualität des Sportunterrichts analysiert werden können, soll eine geeignete Methodik gefunden und die Vorgehensweise für die vorliegende Untersuchung entwickelt werden.

⁷⁰ Die Passung verlangt den adaptiven Umgang mit „Heterogenität in Form interindividueller Unterschiede in den Leistungsvoraussetzungen“ (Helmke, 2015, S.248).

2 Methodik der empirischen Untersuchung

Wesentliche Zielstellung dieses Kapitels ist es, nach einer Definition der Forschungsfragen ein geeignetes Forschungsdesign und eine geeignete Forschungsmethodik festzulegen, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern. Darüber hinaus soll festgelegt werden, wie die Daten fixiert und anschließend analysiert werden sollen. Eine Beurteilung der Qualität der Untersuchung anhand der im Rahmen der Forschungsmethodik festgelegten wissenschaftlichen Gütekriterien in Bezug auf die Erhebungsarten rundet dieses Kapitel ab. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die im Folgenden formulierten Forschungsfragen einerseits über die das Erkenntnisinteresse und die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, insbesondere der Definition von Qualität und dem Forschungsstand, jedoch andererseits teilweise erst mit der Definition von Leitlinien der Forschungsstrategie, dem Forschungsdesign und der Forschungsmethodik ergeben haben. Die folgenden Unterkapitel sind daher nebeneinander gedacht zu lesen.

2.1 Forschungsfragen

Bei der Analyse des Forschungsstandes zu bisherigen Ansätzen zur Definition eines guten Sportunterrichts finden sich lediglich solche, die Kriterien aus bekannten und als allgemeingültig postulierten Konzepten auf den Sportunterricht übertragen und gegebenenfalls für diesen modifizieren. Es finden sich darüber hinaus Studien, die sich der Schülerperspektive auf Sportunterricht über unterschiedliche methodische Zugänge nähern. Daraus werden aber nur im Falle von Kuhn (2014) Anforderungen an den Sportunterricht abgeleitet. Die erweiterte theoretische Betrachtung der Qualität des Unterrichts aus Sicht der Ökonomie und des (Dienstleistungs-)Marketings fordert jedoch eine Orientierung an der Schülerperspektive bei der Definition von gutem Sportunterricht. Die Schülerperspektive ist bei der Bewertung von definierten Kriterien zur Bewertung der Unterrichtsqualität auch in der Lehr-Lern-Forschung anerkannt (Clausen, 2002). Die vorliegende Arbeit möchte jedoch keine „top-down“ generierten „gängigen“ Kriterien guten Unterrichts oder Sportunterrichts von Schülern bewerten lassen, sondern „bottom-up“ gedachte Kriterien aus Schülersicht ermitteln. Dies geschieht nach einem Ansatz aus der Ökonomie, wonach man Qualität auch aus Kundensicht definieren kann, findet aber auch Anschluss im bottom-up Approach bei Kuhn (2007) oder in den Postulaten von Fraser und Treagust (1986) wie auch Göllner et al. (2016), wonach man durch die Augen der eigentlichen Teilnehmer des Unterrichts Daten gewinnt, die ein externer Beobachter übersehen oder als unbeachtlich betrachten könnte. Dies korrespondiert auch mit dem Gedanken hinter der Bezeichnung „Visible learning“ bei Hattie (2013, S.281). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich als übergeordnete Forschungsfrage folgende:

1. *Was äußern Schüler, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen?*

Diese Fragestellung ist zunächst sehr offen formuliert und lässt den nötigen Spielraum für methodische Überlegungen und auch Anpassungen während des Forschungsprozesses, was im Sinne eines qualitativen Forschungsdesigns nach den Anforderungen von Flick (2012) ist. Das Verb „äußern“ vereint sämtliche Formen der Kommunikation über verschiedene Medien, wodurch bspw. auch Zeichnungen oder Körpersprache neben der verbalen Äußerung gemeint sind. Als Antwort auf diese übergeordnete Forschungsfrage soll dargestellt werden, welche Äußerungen von Schülern konkret erfolgen, wenn man sie nach der Güte und ihren Vorstellungen bezüglich des Sportunterrichts an Schulen

befragt. Die Formulierung dieser Frage soll zudem dem konstruktivistisch geprägten Wirklichkeitsbegriff dieser Arbeit⁷¹ folgen. Dabei können sowohl Kategorien, Qualitätsdimensionen, Qualitätsmerkmale wie auch zusammenfassende Themen der Schüler als Resultate zu dieser Fragestellung betrachtet werden.

Eine Leitlinie der vorliegenden Arbeit stellt die grundsätzliche Offenheit in Erhebung und Analyse der Daten (Kruse, 2014) als Folge aus der Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie (Flick, 1987; Flick, 2012) dar. Demnach sollen keine Kategorien oder Gütekriterien wie etwa bei einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) vorgegeben werden. Es soll im Gegenteil erst erhoben werden, welche Struktur Schüler selbst zur Systematisierung ihrer Äußerungen verwenden, bzw. ob und wie sie ihren Äußerungen zum Sportunterricht und guten Sportunterricht eine Struktur geben. Dies leitet sich ebenso aus der rekonstruktiv-hermeneutischen Datenanalyse bei Kruse (2014) ab, weshalb über den Einbezug der Struktur der Schüler die Perspektive der Codierer geschärft werden soll. Somit stellt sich die folgende Forschungsfrage:

2. Welche Struktur geben die befragten Schüler ihren Äußerungen zum Sportunterricht?

Auf den Ergebnissen dazu aufbauend, erscheint es spannend, welche Struktur den Äußerungen der Schüler im Zusammenhang mit dem guten Sportunterricht von denen das Datenmaterial codierenden Personen gegeben werden kann. Dabei wird, die Ergebnisse und Überlegungen der folgenden Kapitel vorweggenommen, dem Ansatz der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) und Maguire und Delahunt (2017) gepaart mit dem theoretischen Codieren von Glaser und Strauss (1967 // 2009) gefolgt, weshalb eine Strukturierung des Datenmaterials aus den Daten heraus mit folgender Forschungsfrage angestrebt wird:

3. Wie äußern sich die befragten Schüler strukturell über den guten Sportunterricht?

Die im Zuge der Leitlinie der Kommunikativität geforderte kommunikative Validierung (z.B. Lamnek, 2005b; Flick, 1987) des Datenmaterials ist aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht möglich. Zudem legen die Codierer fest, woran erkannt werden kann, ob eine Schüleräußerung eine anderen Äußerungen übergeordnete Stellung hat, ohne dass dies explizit erwähnt oder zeichnerisch hervorgehoben ist. Eine Überlegung hierzu ist, dass die prozessuale Struktur der Äußerungen, wie sie bspw. Schütze (1983) beschreibt, einen Hinweis über die Signifikanz und Stellung bzw. Beziehung einer Äußerung zu anderen Äußerungen geben könnte. Diese Abfolge sollte jedoch möglichst unbeeinflusst vom Gesprächsführer sein, was beim freien Erzählen über den guten Sportunterricht vermutet wird. Es soll dabei ergründet werden, welche Themen bzw. Kategorien in Bezug auf die herausgearbeitete Struktur in welcher Reihenfolge nacheinander von den Schülern beim relativ unbeeinflussten Erzählen über den Sportunterricht Erwähnung finden. Daher ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

4. In welcher thematischen Abfolge äußern sich die befragten Schüler beim freien Erzählen über ihren Sportunterricht?

⁷¹ Vgl. hierzu Kapitel „1.2.2.1 Wahrnehmung als Konstruktion“

Wenn Schüler sich über den guten Sportunterricht äußern, geben sie vermutlich implizit oder explizit ein Urteil darüber ab, wie ihr momentaner Sportunterricht zu bewerten ist. Neben der Sichtweise darauf, in welchen Strukturen Schüler über Sportunterricht denken, soll sich einer Beurteilung des momentanen Sportunterrichts genähert werden, wobei offen gelassen wird, ob überhaupt eine Wertung erfolgt. Eine besondere Stellung bei der Bewertung von Gegenständen nehmen Empfindungen ein, was bspw. die Arbeit von Kahneman (2003) oder auch die dargelegten neurobiologischen Grundlagen z.B. bei Scheier und Held (2006), Brandtstätter et al. (2018) oder Spitzer (2006) belegen. Daher spielen nicht nur die Richtung der Bewertung sondern auch die Art und Weise, über welches System im Kahnemanschen Sinne, die Bewertung erfolgt eine Rolle. Zudem soll die Stichprobe hinsichtlich ihrer aktuellen Einstellung gegenüber ihrem momentanen Sportunterricht beschrieben werden können. Damit ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

5. Wie bewerten die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht?

Im Kapitel „1.5 Systematisierung von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen“ wird erläutert, wie Qualität über einen bestimmten Maßstab beurteilt werden kann. Unter einem Maßstab werden die in der dortigen Systematik vorgestellten Parameter gefasst. Dies sind die subjektiv relevanten Merkmale und ihre relative Wichtigkeit. Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, diese subjektiv relevanten Merkmale und ihre relative Wichtigkeit herauszuarbeiten. Dies baut auf den Resultaten der vorangegangenen Forschungsfragen 2 bis 5 auf. Dabei stellt sich die Frage, ob tatsächlich ein Maßstab für alle Schüler oder eher viele subjektive Maßstäbe herausgearbeitet werden können. Nach dem konstruktivistisch geprägten Wirklichkeitsbegriff der vorliegenden Arbeit wird von vielen subjektiven Maßstäben der einzelnen Schüler ausgegangen, die in ihrer Gesamtheit zu einem Maßstab aus den einzelnen, individuell bedeutsamen Kriterien vereint werden sollen. Sodann ergibt sich als spezielle Forschungsfrage:

6. Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?

In der Fachliteratur zur Erforschung der Perspektive von Kindern werden allerlei Probleme offenbar, die sich zwischen Erwachsenem Forscher und Kind ergeben können, was im Kapitel „2.2.4.3 Methodenangemessenheit“ erläutert wird. Problemfelder sind v.a. das Referenzsystem des Erwachsenen (bspw. Hunger, 2005) und die soziale Struktur zwischen den Gesprächspartnern (bspw. Vogel, 2015; Honig, 1999; Hülst, 2000; Heinzl, 2000b). Hülst (2000) stellt das Verstehen der Kinder durch Erwachsene sogar generell zur Disposition. Folglich stellt sich eine methodische Forschungsfrage nach der Verringerung dieser bekannten Probleme unter Einbezug der Leitlinien der Naturalizität, Interpretativität und Kommunikativität nach Lamnek (2005b):

7. Wie kann man methodologisch eine Gesprächsatmosphäre und soziale Struktur in der Erhebungssituation schaffen, die die Teilnehmer möglichst natürlich bzw. realitätsnah kommunizieren lassen?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung soll sich eingehend mit unterschiedlichen Möglichkeiten von Erhebungsverfahren auseinandergesetzt werden und eine dem Untersuchungsgegenstand angemessene Methodik entwickelt werden.

2.2 Anlage der Studie

Zunächst erfolgt eine Einordnung der Studie in den sie umgebenden wissenschaftlichen Gesamtkontext. Daraufhin werden die Leitlinien der Forschungsstrategie definiert, die für Forschungsdesign und –methodik richtungsweisend sind. Es folgt eine Darstellung des Forschungsdesigns. Die Forschungsmethodik wird im sich daran anschließenden Kapitel dargestellt, wobei angemerkt sei, dass Forschungsdesign und Forschungsmethodik nicht linear hintereinander entwickelt werden, sondern dies ein zirkulärer Prozess ist. Dementsprechend sollten die folgenden Kapitel nebeneinander stehend verstanden werden. Die Datensammlung und Stichprobenbeschreibung bilden gemeinsam ein weiteres Kapitel. Anschließend werden die Rahmenbedingungen der Datenerhebungsphase beschrieben.

2.2.1 Einordnung der Studie

Die vorliegende Studie ist Teil eines von der Universität Bayreuth unter Projektleitung von Herrn Prof. Dr. Kuhn initiierten Projektes zur Erhebung der Vorstellungen von gutem Sportunterricht aus der Schülerperspektive. Das Forschungsdesign wird durch eine mehrstufige qualitativ-quantitative Vorgehensweise mit spiralem Erkenntnisgewinn geprägt. Ausgangspunkt ist eine Voruntersuchung, die an vier Gymnasien Bayerns durchgeführt wurde. Hier konnten sich Schüler der 10. Klassen für ein P- bzw. W-Seminar mit dem Titel „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“ anmelden. Der Voruntersuchung sollen zwei Hauptuntersuchungsphasen folgen. In der Hauptuntersuchungsphase 1 nehmen acht Gymnasien aus allen Regierungsbezirken Bayerns teil, an denen ebenfalls obige Seminare vergeben werden. In Hauptuntersuchungsphase 2 nehmen mindestens 24 Gymnasien sowie jeweils 8 Mittel-, Real- und Berufsschulen aus allen Regierungsbezirken Bayerns teil. In der Voruntersuchung wie auch Hauptuntersuchung 1 sollen die Seminarteilnehmer ebenfalls Gymnasiasten interviewen. In Hauptuntersuchungsphase 2 sind als Interviewte Real-, Mittel- und Berufsschüler vorgesehen. Die vorliegende Untersuchung kann in die Hauptuntersuchungsphase 2 eingeordnet werden, wobei es methodische Spezifizierungen bzw. Änderungen gibt, die im Folgenden erläutert werden.

Bei der Schilderung tatsächlich während der Untersuchung erfolgter Überlegungen, sich ergebenden Situationen und Abläufen wird aus Gründen der besseren Verständlichkeit und zeitlich korrekten Darstellung für den Leser in der Vergangenheit geschrieben.

2.2.2 Leitlinien der Forschungsstrategie

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, sich möglichst offen der Gedanken- und Lebenswelt der Schüler zu nähern. Es handelt sich im Kerne also um eine Frage des Verstehens und weniger des Erklärens. Somit sind im Wesentlichen die Grundsätze der qualitativen Forschung strukturgebend, nämlich „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2012, S.26). Zudem sollen die von Lamnek (2005b) angeführten Grundsätze der *Kommunikativität*, *Naturalistizität* und *Interpretativität* im Forschungsprozess wiederfinden.

Aus der *Gegenstandsangemessenheit* folgt für die qualitative Forschung das Prinzip der Offenheit in der Methodik und Theorie. Es wird zwar Literatur zur Forschungsanregung genutzt, um ein Vorverständnis zur Thematik zu entwickeln, gleichzeitig darf dieses Vorverständnis jedoch nicht die Erwartungen des Forschenden derart verändern, dass man „Gefangener der Literatur“ (Strauss & Corbin, 1996, S.38) sowohl in methodischer wie auch theoretischer Hinsicht wird. Der Gegenstand der Untersuchung ist Bezugspunkt für die methodische Gestaltung, welche die Komplexität des Gegenstands vor dem alltäglichen Kontext möglichst in ihrer Ganzheit zu erfassen ermöglichen soll. Die Perspektiven auf den Gegenstand werden in ihrer Unterschiedlichkeit hinsichtlich der subjektiven und sozialen Bedeutungen dargestellt. Dabei werden die Subjektivität des Untersuchten und des Untersuchenden Bestandteile des Forschungsprozesses. Deshalb sind auch die Reflexionen des Forschenden über das Geschehene im Feld samt seiner Eindrücke, Einflüsse und Emotionen wichtige Daten, die zur Interpretation genutzt werden sollten (Flick, 2012). Die kritische Auseinandersetzung mit der Methode ist nach Atteslander (2010) unverzichtbar, da sich unvermeidbar Verzerrungseffekte ergeben und diese reflektiert und dokumentiert werden sollten. Die Reflexion der Forschenden in Bezug auf die Methodik ist in der vorliegenden Arbeit in der Beschreibung der Methodik eingearbeitet, da sie sich auch daraus entwickelte.

Die oben angeführten Grundsätze der qualitativen Forschung gehen strukturell in den weiteren Aufbau dieser Arbeit ein. Die folgenden Kapitel sind nicht stringent nacheinander sondern nebeneinander gedacht formuliert. Dabei wird dem Prinzip des iterativ-hermeneutischen Erkenntnisprozesses bzw. einer zirkulären Forschungsstrategie gefolgt, die nach Dewey (2004) unabdingbar für die empirische Sozialforschung ist. Das bedeutet, dass diese Arbeit nicht nur in einer Sequenz mehrerer Arbeiten zur besagten Forschungsthematik steht, sondern dass auch innerhalb der Arbeit selbst einzelne sequentielle Meilensteine erreicht werden. Diese entstehen aus der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten bzw. mit dem Verlauf der Erhebung an sich und lassen im Anschluss ein Nachjustieren an der Methodik zu, um sich dem Forschungsgegenstand sukzessive nähern zu können. Auch die Analyse der Daten soll im Sinne des von Kruse (2014) formulierten Verständnisses einer rekonstruktiv-hermeneutischen Datenanalyse erfolgen. Ihm zu folge *ist nicht das Datenmaterial un-scharf* sondern erscheint nur so vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Probleme der Indexikalität von Sprache bzw. Kommunikation und dem damit verbundenen Fremdverstehen. Demnach, so Kruse, müsse das Relevanzsystem desjenigen geschärft werden, der die Daten interpretieren möchte. Aus dem inhaltsanalytisch fokussierten Forschungsinteresse ergeben sich folglich erst Relevanzen und Irrelevanzen, da alle erhobenen Daten an sich zunächst eine Bedeutung und Relevanz haben. Dabei dienen im Sinne der *Interpretativität* bei Lamnek (2005) die erhobenen Daten nicht der Falsifikation einer vorab formulierten Hypothese, sondern vielmehr der Generierung solcher mittels Interpretation.

Nur über die *möglichst lange Zurückstellung des eigenen Relevanzsystems* wird man dem Prinzip der Offenheit bei der Analyse gerecht und kann, was Ziel der qualitativen Forschung ist, das eigene Relevanzsystem erweitern und Fremdverstehen ermöglichen. Im angestrebten iterativ-hermeneutischen Erkenntnisprozess, der in Abbildung 5 verbildlicht ist, werden die Relevanz und Bedeutung der Daten erst mit der iterativen Annäherung an den Forschungsgegenstand ersichtlich. Auf diesem Weg durchzieht das Prinzip der Offenheit die Ebene der Datenerhebung wie auch die Ebene der Datenanalyse (Kruse, 2014). Konkret wird die Zurückstellung des eigenen Relevanzsystems vor allem

durch die Codierung des Datenmaterials mittels drei zusätzlicher und unabhängiger Codierer angestrebt, die ein eigenes Kategoriensystem entwickeln und das Material individuell interpretieren, ohne die theoretischen Vorüberlegungen des Autors der vorliegenden Arbeit zu kennen. Gleichwohl wird offengehalten, welche Methoden zur Datenerhebung angewendet werden. Der Forschungsstrategie der *Triangulation* (z.B. Denzin, 1989) folgend, steht jedoch fest, dass sich die Untersuchung nicht nur auf eine Methode stützen soll. Dies soll die Validität bzw. Intersubjektivität (Flick, 2012) der Ergebnisse verbessern.

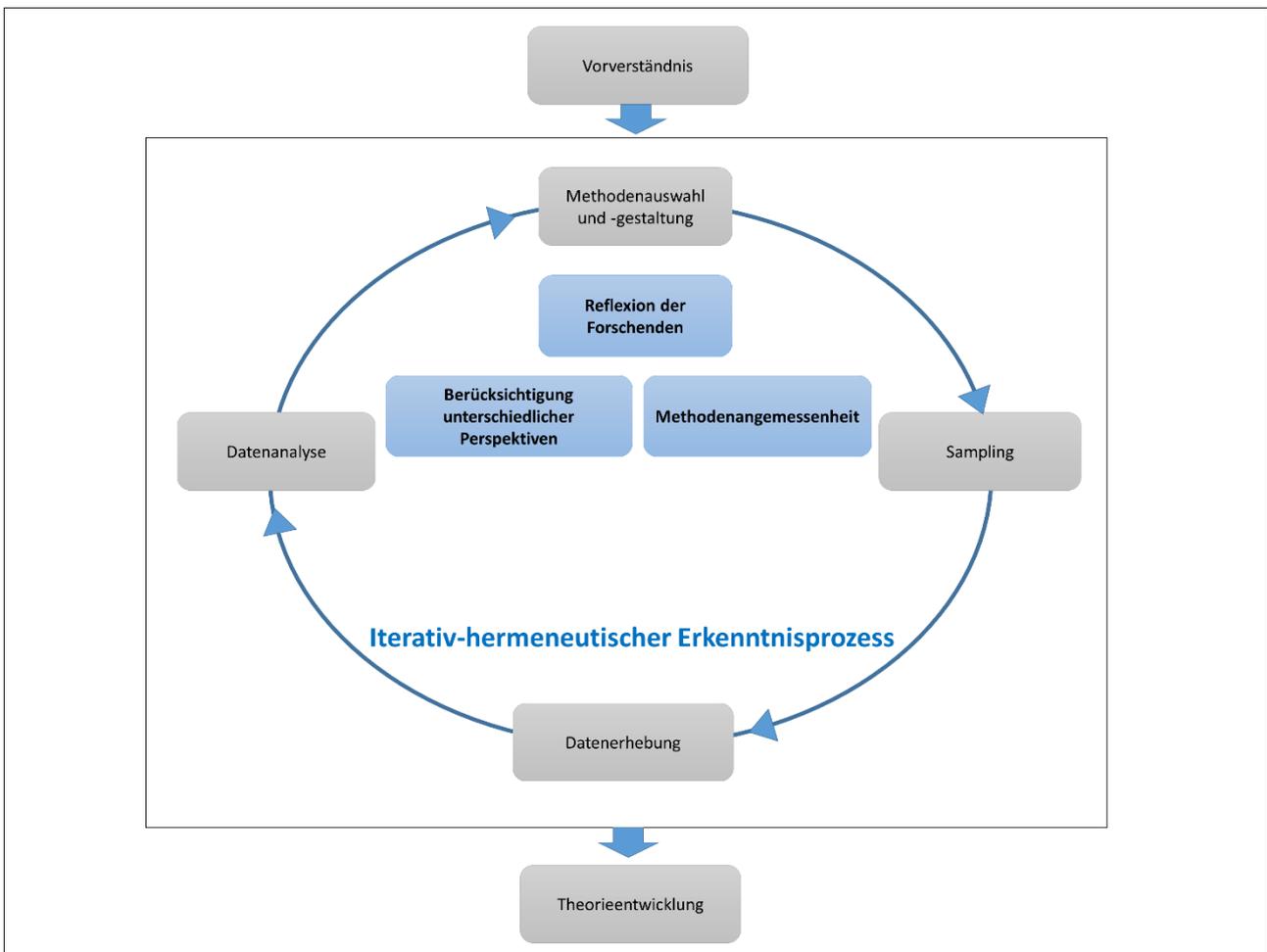


Abbildung 5: Zirkuläre Forschungsstrategie (eigene Darstellung in Anlehnung an Witt (2001, Absatz 15))

Da sich diese Arbeit mit der Gedanken- und Lebenswelt von Schülern auseinandersetzt, werden unter Berücksichtigung von Retardierung und Akzeleration Überlegungen hinsichtlich der Methodik für die Alterskohorte von 8 bis 18 Jahren dargestellt. Viele Aspekte beziehen sich insbesondere auf Kinder, können aber auch für Jugendliche gelten. Der geltende Grundsatz der Angemessenheit der Methodik (z.B. Flick, 2012; Vogel, 2015) sollte gegenüber jedem der untersuchten Schüler gelten. Im gegebenen Raum der hohen Diversität von Schülern verschiedener Schularten und insbesondere der Mittelschulen bezüglich Merkmalen wie Sprache, Herkunft, Religion, Kulturkreis, Ethnie, Interessen oder bisherige Erfahrungen in Sport und Schule soll es Ziel sein, mögliche methodische Problemfelder aufzuspüren und eine für alle zu befragenden Kinder und Jugendlichen angemessene Methodik zu finden, die gegebenenfalls für bestimmte Alters- oder Schülergruppen punktuell modifiziert wird.

Dabei soll der Grundsatz der *Naturalistizität* verfolgt werden, wonach der Kontext und damit die Situation der Erhebung sowohl im Handlungsablauf als auch in der Kommunikation möglichst „natürlich“ sein sollten, um bspw. die von Schütze (1983) geforderte natürliche Erzählsequenz zu erhalten. Ebenso gilt danach für die Inhaltsanalyse des Datenmaterials, dass für die Forschenden sämtliche Sprachcodes der Untersuchten verständlich sind bzw. gemacht werden (Lamnek, 2005b). Dies setzt voraus, dass Forschende und Beforschte tatsächlich kommunizieren und interagieren bzw. dies durch geeignete Medien im Sinne der *Kommunikativität* geschieht (ebd.). Dabei sollen sowohl die Vertrauenswürdigkeit zwischen den Forschenden sowie zwischen Forschenden und Beforschten sowie die Authentizität der Erhebungssituationen (Lincoln & Guba, 1987 // 2007) als weitere Leitgedanken in der Untersuchung dienen. Um die Vertrauenswürdigkeit auch zu den Ergebnissen dieser Arbeit zu erhöhen, wird versucht die bei Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke und Scheffer (2018) beschriebene Blackbox des Forschungsprozesses für externe Beobachter aufzubrechen, indem möglichst viele der auf den Reflexionen der Forschenden beruhenden Entwicklungen im Forschungsprozess dokumentiert werden.

Die in dieser Arbeit geltenden Leitlinien sind zusammengefasst:

- Die Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie (Flick, 1987; Flick, 2012)
- Die grundsätzliche Offenheit in Erhebung und Analyse der Daten als Folge aus der Gegenstandsangemessenheit (Kruse, 2014)
- Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (Flick, 2012)
- Der Einbezug und die Darstellung der Reflexion der Forschenden (Flick, 2012)
- Die Kommunikativität aus Kommunikation und Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten (Lamnek, 2005b), wozu eine kommunikative Validierung (z.B. Lamnek, 2005b; Flick, 1987) gehört.
- Die Naturalistizität im Handlungsablauf und in der Kommunikation in der Situation (Lincoln & Guba, 1987 // 2007; Lamnek, 2005b) als Instrument der Validitätsbeurteilung nach (Flick, 1987), der die z.B. von Schütze (1983) geforderte natürliche Erzählsequenz zugeordnet werden kann und die beiden Kriterien Vertrauenswürdigkeit und Authentizität (Lincoln & Guba, 1987 // 2007) beinhaltet.
- Die Interpretativität nach (Lamnek, 2005b) mit einer rekonstruktiv-hermeneutischen Datenanalyse (Kruse 2014).
- Die Triangulation nach Denzin (1989) (Flick, 2012; Steinke, 1999), die nach Flick (2012) dem Kriterium der Intersubjektivität zugeordnet werden kann. Eine Konsensbildung wird als zulässig betrachtet (Flick, 2012).

Der „etablierte Weg“, würde es vorsehen, an dieser Stelle auch das Analyseverfahren festzulegen. Der Autor sieht hierin jedoch einen Widerspruch zur grundsätzlichen Offenheit der Methodik. Eine ähnliche Sichtweise vertritt auch Kruse (2014). Dieser betont, dass die a priori Festlegung einer Analyseverfahren ein „erster scharfer Bruch mit dem Prinzip der Offenheit“ (ebd., S.362) ist. Mithin

müsste das Verfahren eigentlich von den Daten ausgehend gewählt werden (ebd.). Der Autor dieser Arbeit möchte hierzu ergänzen, dass man sogar aus dem Verlauf der Erhebung sein Analyseverfahren anpassen könnte. Wenn sich eine Methodik nach einer Sichtung der Daten als nicht fruchtbar genug herausstellt, kann der Forschende die Methodik verändern, womit sich ein anderes Analyseverfahren als förderlicher im Hinblick auf die gewonnenen Daten und die Forschungsfrage herausstellen könnte. Diesem „unkonventionellen“ Ansatz soll hier gefolgt werden. Das Verfahren der Datenanalyse wird demnach erst im Kapitel „2.4.1.1 Festlegung und Beschreibung des Analyseverfahrens“ festgelegt. Unter Berücksichtigung der oben vorgestellten Leitlinien wird im folgenden Kapitel zunächst das Forschungsdesign skizziert.

2.2.3 Forschungsdesign

In Bezug auf das Forschungsdesign ist zwar die grundlegende Struktur vorab festgelegt, allerdings ergeben sich durch den iterativ-hermeneutischen Forschungsprozess und den partizipativen Forschungsstil während der Ausbildung der Gesprächsführer, der Datenerhebung und der Datenauswertung im Wechselspiel Erkenntnisse und Einsichten, die eine Abänderung des bis dahin angedachten Designs zeitigen. In Abbildung 6 ist das finale Forschungsdesign *inhaltlich* dargestellt.

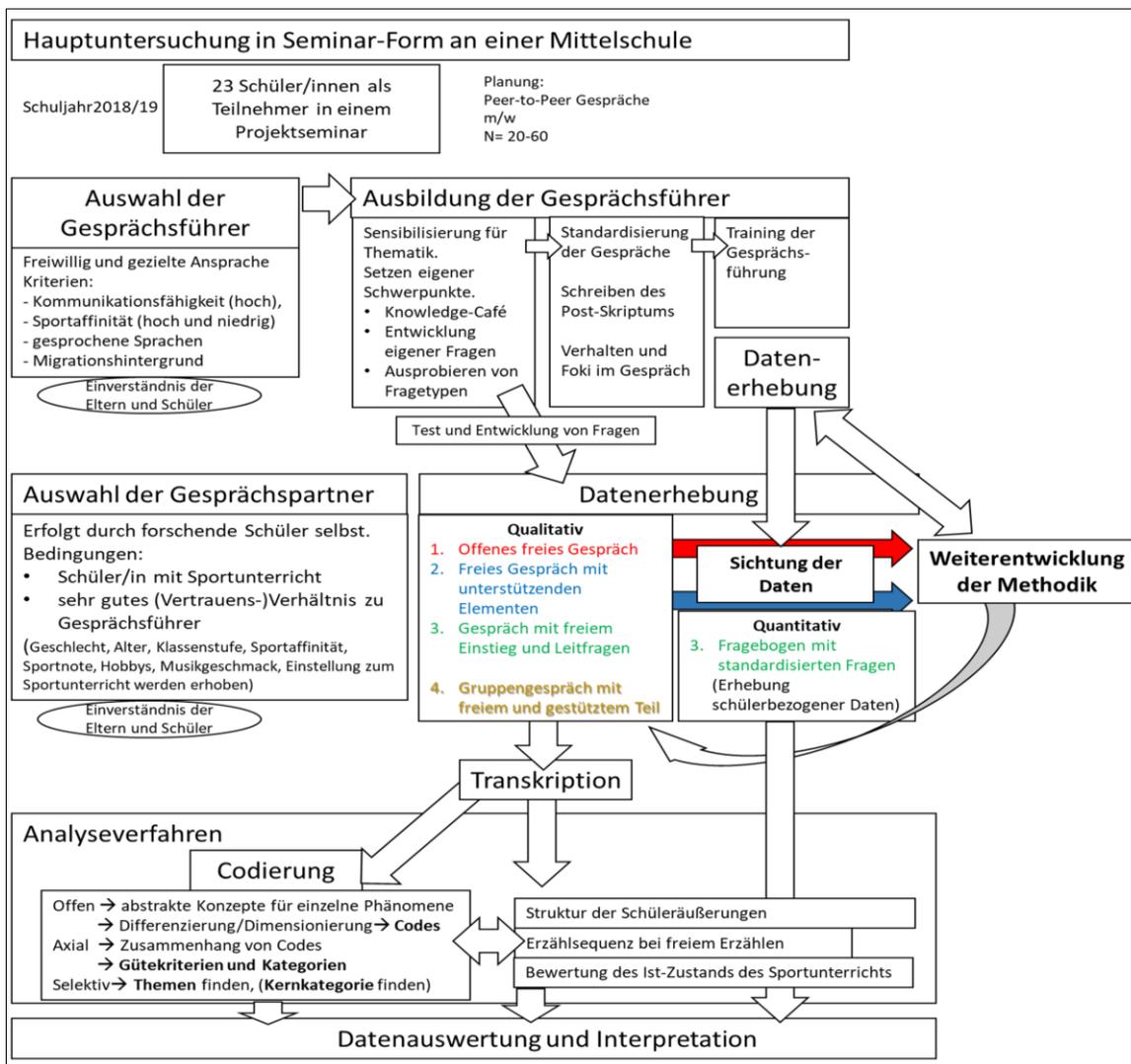


Abbildung 6: Inhaltlicher Aufbau des Forschungsdesigns

Eine ausführliche Erläuterung der Inhalte geschieht im weiteren Verlauf des Kapitels. Es soll betont werden, dass sich das Design methodisch zirkulär mit dem Fortschreiten der Erhebung gemäß der obigen Leitlinien ergab und hier nicht das anfängliche Forschungsvorhaben dargestellt ist. Dies erinnert an das methodische Vorgehen bei der Grounded Theory, weicht jedoch aus untersuchungsökonomischen Gründen teilweise davon ab. Ein Herauskrystallisieren einer Kernkategorie kann sich bei Bedarf innerhalb des Datenanalyseprozesses ergeben, wird jedoch nicht als zwingend notwendig angesehen.

Für die vorliegende Studie wurde zu Beginn des Schuljahres 2018/2019 zunächst mit der Schulleitung besprochen, wie das Projekt geplant ist und im tatsächlichen Schulalltag umsetzbar erscheint. Anfänglich war eine Ausbildung von Schülern zur Interviewführung an der Mittelschule angedacht, welche danach an insgesamt sechs andere Mittelschulen reisen sollten, um dort ausgewählte Schüler aller Jahrgangsstufen zu interviewen. Dieses Vorgehen deckte sich jedoch nicht mit der Intention des Autors, Gespräche in vertraulicher und möglichst alltäglicher und ungezwungener Atmosphäre im Sinne der Naturalizität zu führen. Ein Leitgedanke für dieses Ziel ergibt sich aus der Feststellung Atteslanders (2010), wonach in einer Befragung stets „Aussagen über die soziale Wirklichkeit“ (ebd., S.170) geäußert werden, diese aber nur ausschnittsweise erfasst wird. Die Erhebung sozialer Daten ist dabei stets relativ zu Zeit und Ort sowie kontextgebunden zu betrachten. Das heißt, die Beantwortung einer Frage ändert sich mit der Situation (ebd.). Eine Person kommt also in einer Situation zu der einen und in einer anderen Situation zu einer anderen Aussage. Wichtig ist für den Autor jedoch, welche Aussagen des Befragten in der konkreten Situation des Sportunterrichts und in Situationen der Einstellungsbildung bestimmend, also verhaltensrelevant sind. Daher wurden verschiedene Methoden angedacht, um eine Variation des Kontextes zu gewährleisten und somit mit höherer Wahrscheinlichkeit auch verhaltensrelevante Aussagen und gleichzeitig größere Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit erfassbar werden könnten. Die Anwendung des Grundsatzes der Naturalizität soll dieser Leitlinie dienlich sein, wenngleich erst erörtert werden musste, welche Situation und welcher Kontext als „natürlich“ zu betrachten seien.

Nach dem Gespräch mit der Schulleitung wurden in allen Klassen außer den speziellen Deutschförderklassen und den Abschlussklassen der Mittelschule Informationen zur geplanten Arbeitsgemeinschaft um die Forschung zum guten Sportunterricht ausgegeben. Dabei wurden manche von der Schulleitung empfohlene Schüler gesondert angesprochen. Alle Interessenten wurden mit gleichzeitiger Erhebung des Alters, des Geschlechts, des Herkunftslandes bzw. Nationalität, der gesprochenen Sprachen und der tendenziellen Einstellung in den Stufen gut, mittel und schlecht gegenüber ihrem Sportunterricht in eine Liste aufgenommen. Ihnen wurde ebenfalls ein Elternbrief mit den nötigen Erläuterungen zum Projekt und der Einverständniserklärung gegeben, der sowohl von den Schülern wie auch den Eltern binnen einer Woche unterschrieben zurückgegeben werden musste.⁷² Durch den kurzen Rückgabezeitraum sollte gleichzeitig nach der Zuverlässigkeit der Schüler ausgefiltert werden, da diese unter Mittelschülern aus Erfahrung des Autors an der betroffenen Mittelschule oft sehr verbesserungswürdig ist. Insgesamt wurden 23 Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Dabei bestand die Gruppe der forschenden Schüler zu Beginn aus 17 Schülerinnen und 6 Schülern.

⁷² Siehe dazu Anhang 5

Dieses Ungleichgewicht bezüglich des Geschlechts war nicht intendiert, jedoch waren die männlichen Interessenten unzuverlässiger bei der Rückgabe und beim Erscheinen zum ersten Besprechungstermin, weshalb einige männliche Schüler nicht am Projekt teilnehmen durften.

Abbildung 7 stellt das sequentiell explorative Design der Untersuchung in Anlehnung an die Ausführungen Creswells (2009) dar. „QUAL“ steht dabei für eine qualitative Erhebung, „quan“ steht wiederum für eine Erhebung quantitativer Daten. Das Suffix „a“ steht für die Analyse der jeweiligen Daten während „s“ für die Sichtung der Daten steht. Dieses Design entwickelte sich, wie oben bereits erwähnt, erst mit der Erhebung. Im Rahmen der Ausbildung der Gesprächsführer erfolgte zunächst mit

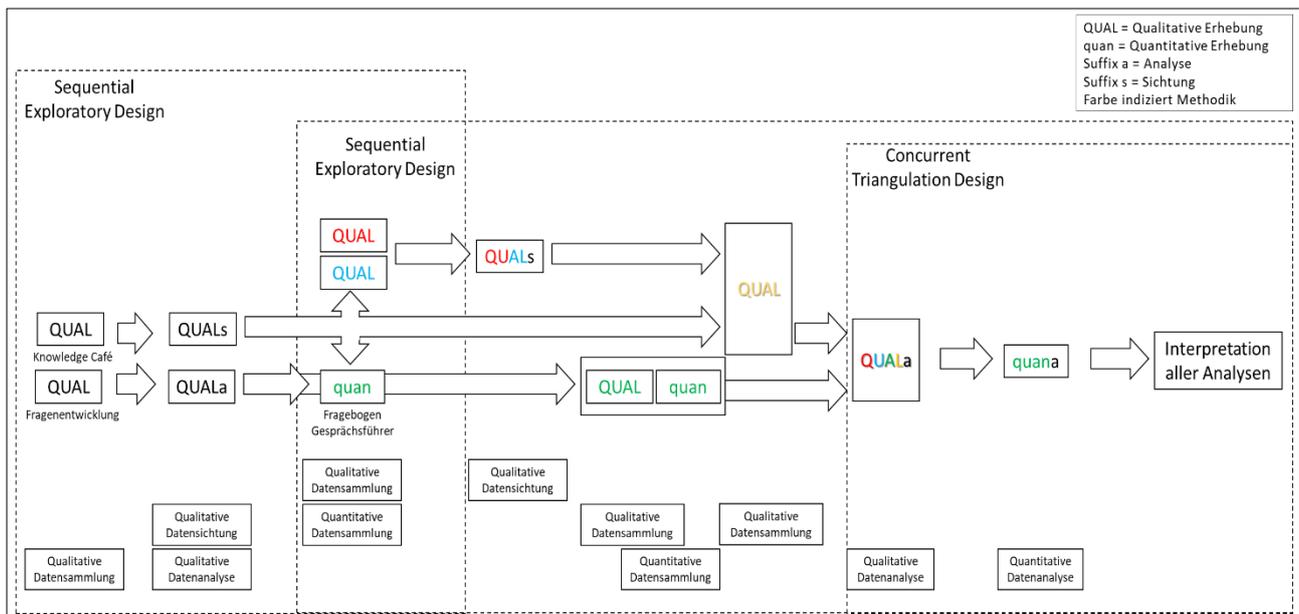


Abbildung 7: Struktureller Aufbau des Forschungsdesigns in Anlehnung an Creswell (2009, S. 209f)

einer Fragenentwicklung und der Durchführung des Knowledge Cafés eine qualitative Erhebung. Die dort entwickelten Fragen gingen nach der Analyse in den Leitfaden und Fragebogen des „grünen“ Forschungsauftrages ein. Die Daten des Knowledge Cafés konnten jedoch aus zeitlichen Beschränkungen nur gesichtet und nicht einer echten Inhaltsanalyse unterzogen werden. Auf den bei dieser Methode erstellten Plakaten waren Anhaltspunkte für Gütekriterien und mögliche Kategorien ersichtlich, die als Stimuli des Gruppengesprächs, also im „gelben“ Forschungsauftrag, als vorgefertigte Schlagwörter einfließen. Dies taten sie ebenfalls im „blauen“ Gespräch als Schlagwörter zur Gesprächsanregung. Dies verbildlichen die Pfeile in der obigen Abbildung. Es erfolgte zudem ein Abgleich der auf den Plakaten enthaltenen möglichen Gütekriterien mit dem Fragenkatalog des „grünen“ Forschungsauftrages. Sofern sich herausstellte, dass zu bestimmten Kriterien keine Frage im Fragenkatalog -auch nicht über die entwickelten Schülerfragen- enthalten ist, wurden solche erstellt. Der auf die quantitative Datenerhebung abzielende Bereich des „grünen“ Fragebogens mit den Teilen D und E wurde im Rahmen ihrer Ausbildung von den Gesprächsführern ausgefüllt und auf Verständnisprobleme überprüft. Die überarbeitete Version wurde im Rahmen des „grünen“ Forschungsauftrages verwendet. Die mehr oder weniger kurzen Gespräche mit den Farbcodes rot und blau wurden durchgeführt und deren Ergebnisse ebenso aufgrund zeitökonomischer Gründe anschließend nicht analysiert sondern nur gesichtet. Vor allem methodische Hinweise und inhaltliche, mögliche Gütekriterien flossen in das Gruppengespräch, den „gelben“ Forschungsauftrag, ein. Vor

diesem nicht ausgewertet oder gesichtet werden, konnten die Daten des „grünen“ Forschungsauftrages.

Im Anschluss an alle Forschungsaufträge wurden zunächst sämtliche qualitativen Daten analysiert und aufbereitet. Dabei war zu beachten, dass auch der Fragebogenteil des „grünen“ Forschungsauftrages, der auf quantitative Daten abzielt, qualitative Daten enthält. Schließlich sollte eine Analyse der quantitativen Daten erfolgen, die auf den gefundenen qualitativen Daten aufbauen sollte. Das Problem an dieser Stelle war, dass die quantitative Erhebung eigentlich erst nach der Analyse der qualitativen Daten erfolgen sollte. Dies war jedoch aus zweierlei Hinsicht nur schwer möglich, da für die Analyse mindestens ein halbes Jahr eingeplant war. Erstens sind die Schüler, da auch Schüler der Abschlussklassen als Gesprächspartner involviert sind, nach einer solch langen Phase der Datenanalyse nur noch schwer erreichbar. Ihre Motivation sich immer noch zu beteiligen könnte stark gesunken sein. Zweitens ist ein Schüler nach dieser Zeit auf einem anderen Erfahrungsstand. Es wären folglich eher Längsschnittdaten. Die Untersuchung möchte aber eine Momentaufnahme erzeugen. Längsschnittdaten könnten in zukünftigen Arbeiten im Anschluss an das Projekt erhoben werden. Daher wurde versucht, aus der Datensichtung der Gesprächsführerausbildung möglichst viele Gütekriterien oder Kategorien mit Fragen abzudecken. Ebenso wurden marketingstrategische Überlegungen genutzt, um solche zu erzeugen.

Die quantitativen Daten werden, sequentiell betrachtet, zwischen qualitativen Datenerhebungsphasen erhoben. Dabei sind in den Fragebogen zur Erhebung mit den von Schülern erarbeiteten Fragen qualitative Ergebnisse eingearbeitet. In diesem Fall liegt das „Sequential Mixed Design“ (Teddlie & Tashakkori, 2006, S.12) bzw. „Sequential Exploratory Design“ (Creswell, 2009, S.209) vor. Da die Auswertung der Daten der Forschungsaufträge sich auf den qualitativen Teil fokussiert und die quantitativen Daten hauptsächlich als Vergleichsposition zu diesen Ergebnissen dienen, liegt in diesem Fall das „Concurrent Triangulation Design“ (Creswell, 2009, S.210) vor. Die quantitativen Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen und der Erzählsequenz zum freien Erzählen werden in erster Linie als Ergänzung der qualitativen Daten betrachtet. Für dieses Mixed-Methods-Design spricht, dass sich in den qualitativen Daten herauskristallisierende Gütekriterien nicht tatsächlich im Sportunterricht hinsichtlich ihrer Verhaltensrelevanz beurteilen lassen. Die quantitativen Daten sollen, sofern sich zu den entsprechenden qualitativen Befunden auch passende Fragebogenitems finden lassen, zumindest eine Tendenz in der Wichtigkeitsbeurteilung aufdecken. Sich im Rahmen der Auswertung der qualitativen Daten ergebende Erkenntnisse können sich so erhärten oder in Frage stellen lassen. Zusätzlich wird die Erzählstruktur beim freien Erzählen über den Sportunterricht analysiert, um Anhaltspunkte für den selektiven Codierungsprozess zu erhalten. Grundsätzliches Problem ist, dass vor der Auswertung aller qualitativen Daten noch nicht ermittelt werden kann, zu welchen Aspekten weitere quantitative Erhebungen nötig sein könnten. Der quantitative Einbezug der sich ergebenden Aspekte, wird somit zukünftigen Studien zu dieser Thematik überlassen. Gleichsam mit dem Forschungsdesign entwickelte sich auch die Forschungsmethodik, die im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.2.4 Forschungsmethodik

Hinsichtlich der Forschungsmethodik sind die sich anschließenden Unterkapitel nebeneinander gedacht zu lesen. Unterteilt ist dieses Kapitel in die Beschreibung des partizipativen Forschungsstils

mit anschließenden theoretischen Überlegungen zur Verwendung von Peers als Forschern, die Methodenangemessenheit, die Methodengestaltung der qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren, die Reflexion der Forschenden und die Auswahl und Ausbildung der forschenden Schüler.

Aufgrund des iterativ-hermeneutischen Vorgehens wurden die Methodenauswahl wie auch ihre konkrete Ausgestaltung durch die Reflexion der Forschenden spiralig weiterentwickelt. Angedacht war, dass nach der Ausbildungsphase im ersten Halbjahr die Teilnehmer im zweiten Halbjahr in möglichst geschlechtsgemischten Tandems zusammengehen und jeweils einen Schüler pro Teilnehmer interviewen, wobei der „Beisitzer“ jeweils Protokoll führt. Die Auswahl der Interviewpartner sollte im Seminar unter Anleitung der Lehrkraft erfolgen. Die Stichprobe sollte Mädchen und Jungen unterschiedlicher Schularten und Jahrgangsstufen umfassen und per Zufallsauswahl gebildet werden. Dieses Vorgehen erschien dem Autor dieser Arbeit jedoch aus mehreren Gründen unvorteilhaft. Diese werden in den folgenden drei Unterkapiteln dieses Gliederungspunktes erläutert.

2.2.4.1 Partizipativer Forschungsstil

Für den Autor erscheint es wesentlich, um eventuell verborgenen Kategorien aufzudecken, dass in den Befragungssituationen eine starke Vertrauensbasis herrscht, die als Grundlage für die Erhebung zwischen Forschendem und Beforschtem dient. Dadurch soll der Schüler in einem anderen Selbst⁷³ als bei einer Befragung durch einen Erwachsenen auftreten und in einer Folge daraus auch andere Einstellungen und Gedankengänge preisgeben. Zudem sollen die Schüler tatsächlich als Experten ihrer Lebenswelt angesehen werden, indem sie in den Forschungsprozess selbst eingebunden werden. Diese Voraussetzung scheint in Anbetracht der zahlreichen möglichen „Fehler“-Quellen und Spezifika im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nur über eine partizipative Einbindung dieser möglich.⁷⁴

Die partizipative Forschung im Hinblick auf die Kindheitsforschung hat ihren Ursprung in einem Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren (Wöhler, 2016). In ihr werden die Akteure in den zu erforschenden Lebens- und Arbeitswelten zu Partnern im Forschungsprozess und forschen, bestimmen und werten mit aus. Sie können in sämtlichen Phasen, also bei der Wahl des Studiendesigns, der Datenerhebung und -auswertung und der Verwertung gleichberechtigt beteiligt werden. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit in einem Partnerverhältnis zu erforschen und zu beeinflussen. Dabei meint der Begriff der „Partizipation“ sowohl die Teilhabe an der Forschung als auch an der Gesellschaft. Das partizipative Forschungsdesign wird zusammenfassend im Wesentlichen durch die Beteiligung von Co-Forschern, einen v.a. durch Ausbildung und Trainings induzierten Befähigungsprozess und die doppelte Zielsetzung aus Verstehen und Veränderung der sozialen Wirklichkeit geprägt (von Unger, 2014). Im Rahmen der Schulforschung ist die Einbindung von Schülern jedoch bisher selten der Fall. Es überwiegt die Forschung *über* statt *mit* Schülern (Wöhler, 2016). Wöhler (2016) kommt aufgrund der Analyse mehrerer erfolgreicher Projekte zu dem Ergebnis, dass partizipative Forschung mit Kindern

⁷³ Vgl. dazu die im Kapitel „1.2.5.8 Identität und Selbstkonzept“ dargestellten Ausführungen zu Mead (1970) sowie White und Klein (2008).

⁷⁴ Vgl. hierzu die Kapitel „1.2.5 Ausgewählte Besonderheiten bei Kindern und Jugendlichen“ und „2.2.4.3 Methodenangemessenheit“

im Alter von neun Jahren und älter durchgeführt werden kann. Sie schließt selbiges für jüngere Kinder aber nicht aus. Neben dem Alter müssen jedoch auch andere Kriterien, wie z.B. die bildhaften und verbalen Ausdrucksmöglichkeiten, Berücksichtigung finden. Der Grad der Partizipation kann ihr zu Folge in jeder Forschungsphase variieren und instabil sein. Als wesentlich sieht sie die Machtverhältnisse, die auch in partizipativen Forschungsprozessen die Strukturierung und Aushandlung prägen. Dies betrifft nicht nur die Verhältnisse zwischen Lehrer, Wissenschaftler und Co-Forschern sondern vor allem auch das Verhältnis zwischen den Co-Forschern selbst. Als Beispiele führt sie Differenzen aufgrund der Nationalitäten, körperlicher Beeinträchtigungen oder des Geschlechts an, die thematisiert und bearbeitet werden müssen. Eben solche Differenzen sieht der Autor der vorliegenden Arbeit als Aufgabe für die Ausbildungsphase bei der partizipativen Forschung an Mittelschulen.

Grundsätzlich beschreibt partizipative Forschung kein Verfahren sondern einen von Kontextualität und Flexibilität geprägten Stil der Forschung. Sowohl Erkenntnisinteresse als auch Forschungsfragen entwickeln sich dabei aus einer Konvergenz der Perspektiven von Wissenschaft und Praxis (Bergold & Thomas, 2012). Möchte man nun Schüler selbst als Co-Forscher einsetzen, finden sich dazu Ansätze bspw. in der Participatory Action-Research, Community Based Participatory Research und Participatory Inquiry. Im Bildungsbereich ist die Action Research v.a. im anglo-amerikanischen Raum zur Evaluation des Unterrichts verbreitet, aber auch die Participatory Action-Research hat dort eine lange Tradition. Die Community Based Participatory Research ist im Bildungssektor weniger präsent und findet sich in der Forschung im nordamerikanischen Gesundheitswesen seit den 1990er Jahren häufiger. Dabei lässt sich der Begriff „Community“ als identitätsstiftende Einheit nicht ohne Probleme ins Deutsche übersetzen (von Unger, 2014). Von Unger (2014) kommt zu dem Ergebnis, dass die Anforderungen von Hitzler, Honer, und Pfadenhauer (2008), nach denen Gemeinschaften ein Zugehörigkeitsgefühl, eine Abgrenzung gegen andere, geteilte Anliegen, Interessen und Wertsetzungen und zugängliche Interaktionsräume aufweisen sollten, eine weitgehend deckende Definitionsgrundlage haben wie die Communities in der Community Based Participatory Research.

Es fällt auf, dass diese Anforderungen an Gemeinschaften zwar ähnlich zu denen der Peergroup allerdings nicht vollkommen identisch sind. Peers weisen ein Zugehörigkeitsgefühl auf, haben vor allem geteilte Anliegen, Interessen und Wertsetzungen und interagieren in Aktionsräumen miteinander. Lediglich das Merkmal der Abgrenzung durch die Mitglieder zu anderen könnte beim Peer-Begriff in Frage gestellt werden, denn es findet sich so nicht in der einschlägigen Fachliteratur, wobei gerade durch das Kriterium der Statusgleichheit und des ähnlichen Alters bei Peers eine solche bestätigt werden könnte. Eine Peergroup kann somit stets als Gemeinschaft bezeichnet werden, während dies umgekehrt nicht der Fall ist, da Gemeinschaften u.a. kein ähnliches Alter und kein konjunktives Erfahrungswissen aufweisen müssen.

Trotz der genannten Anknüpfungspunkte zur Forschungsintention dieser Arbeit kann ein rein partizipativer Forschungsstil nicht verfolgt werden. Zunächst ist die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit durch die Einbettung in das Forschungsprojekt zum „Guten Sportunterricht aus Schülersicht“ bereits vorgegeben. Eine Änderung des Forschungsinteresses und damit ein alle Instanzen des Forschungsprozesses durchziehender partizipativer Forschungsstil sind von vornherein ausgeschlossen. Auch wird die Methodik mit einem möglichst offen gehaltenen Interviewteil teilweise vorgegeben, der sich nach eingehender Recherche der Literatur zum Forschungsstand als bewährte Erhebungsmethode zeigt, jedoch auch Probleme mit sich bringen kann. Eben jene von Mey

(2003), Flick (2012) und Vogel (2015) geforderte Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und die daraus folgende Methodenangemessenheit lassen eine Modifikation der ursprünglich angedachten Methodik notwendig erscheinen. Der Autor schlägt eine Mischung des Forschungsstils vor, um einerseits die oben angedeuteten möglichen Fehlerquellen bei der Befragung von Kindern und Jugendlichen teilweise zu minimieren und andererseits eine Vertrauensbasis zwischen Forschendem und Beforschtem durch den Einbezug der Schüler in den Forschungsprozess zu schaffen. McCartan, Schubotz und Murphy (2012) machen deutlich, dass Leitfadenterviews und Gruppendiskussionen wie auch weitere Methoden ohne tiefgreifende Adaption für partizipative Forschung mit Schülern geeignet sind. Sie heben das Potential der partizipativen Forschung, nämlich *tiefer als bisherige Forschung* gehen und damit neue Erkenntnisse generieren zu können, hervor.

Jacquez, Vaughn, und Wagner (2012) kommen zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Forschungsprojekten bisher nur ein sehr geringer Teil von aus Sicht der Autoren angeblichen partizipativen Projekten diese tatsächlich im Forschungsprozess einbindet. Der Forschungsstand mit möglichen Anhaltspunkten zur expliziten methodischen Gestaltung ist daher sehr unausgereift. Möglich ist eine Partizipation zusammengefasst nach Jacquez et al. (2012) grundsätzlich in folgenden fünf Phasen:

- Findung und Erhaltung von Partnerschaften der Forschung
- Festlegung der Forschungsziele und -ansprüche
- *Forschungsdesign und -durchführung*
- Datenanalyse und -auswertung
- Verbreitung und Anwendung der Ergebnisse

Für die vorliegende Arbeit kann ein Einbezug in das *Forschungsdesign und die Forschungsdurchführung* geschehen. Um den Grundsatz der Offenheit auch methodisch zu wahren, soll ermittelt werden, ob es auf Seiten der Schüler eigene Vorschläge zur angemessenen Erhebung von Daten gibt. Es wird vom Autor offen gelassen, ob sie eine komplett neue Methodik entwerfen oder z.B. nur bestimmte Fragen für ein Interview formulieren. Die Einbindung in die Datenanalyse und -auswertung war ebenfalls angedacht, jedoch aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht möglich.

2.2.4.2 Peers als Forscher

Die Unterteilung Clausens (2002) in drei Gruppen von Beurteilenden lässt bisher die Beziehung von Forschendem und Erforschtem außer Acht. Sind Forscher und Erforschter nämlich innerhalb einer Peergroup nach Definition dieser Arbeit, so können für das methodische Vorgehen und die Aussagekraft der Ergebnisse andere Vorzeichen gelten. Peers respektive Gleichaltrige⁷⁵ haben im Umgang untereinander einige wesentliche Vorteile gegenüber Erwachsenen, die mit Jugendlichen kommunizieren. Zunächst besteht unter Peers Statusgleichheit und demnach kein Machtgefälle wie zwischen

⁷⁵ An dieser Stelle wird im Folgenden Literatur zitiert, die Peers als Gleichaltrige betrachtet. Daher werden in diesem Kapitel die Begriffe synonym benutzt.

Erwachsenen und Jugendlichen (Vogel, 2003). Kinder und Jugendliche sind in Mediationsprozessen unter Gleichaltrigen, die auch als „Peer-Mediation“ bezeichnet werden, häufig schneller und effektiver als Erwachsene (Bunt & Peyron, 2003). Heyer (2010) postuliert, dass Jugendliche durch die größere Nähe zur individuellen Lebenswelt von Gleichaltrigen leichter Inhalte annehmen können. Das Gegenüber wird in der Gesprächssituation nicht als fremd wahrgenommen (Kaestner, 2003). Dies liegt auch daran, dass Jugendliche untereinander ähnliche oder gleiche Erfahrungen, Ängste oder Probleme haben und daher an dieser Stelle empathischer als Erwachsene agieren können. McCartan, Schubotz und Murphy (2012) begründen dies mit kongruenten bzw. ähnlichen Referenzsystemen, von denen sie Gebrauch machen und welche die Kommunikation untereinander offener, einfacher und ehrlicher halten.

Die Schambesetzung in bestimmten Themengebieten, die zu Hemmungen gegenüber Erwachsenen führt, ist auch unter Peers gegeben, diese können Jugendliche jedoch über bestimmte sprachliche Ausdrücke, Symbole oder Gesten so verpacken, dass trotzdem darüber untereinander kommuniziert werden kann. Dies kann der von Wagner (2014) genannten Problematik bei der adäquaten Sinnrekonstruktion der Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen entgegenwirken. Die gruppenspezifischen Ausdrücke, Symbole oder Gesten können meist nur von Peers selbst adäquat mit Sinn belegt werden. Auch ist die Vertrauensbasis für ehrliche Gespräche in Peergruppen nach Schröder (2003) grundsätzlich gegeben und muss nicht erst geschaffen werden. Kruse (2014) merkt kritisch an, dass Nähe zwar Vertrauen schaffen kann, welches die Befragten Dinge thematisieren lässt, die Fremden gegenüber nicht angesprochen werden würden. Allerdings kann aus ihr auch Angst resultieren, persönliche Dinge zu verraten, die eventuell in geteilten Netzwerken weiterverwendet werden könnten. Ebenso besteht das Phänomen des geteilten Wissens über Erfahrungen, die unter den Gesprächsteilnehmern nicht expliziert werden müssen, da der Erzählende unterstellt, dass der Fragende diese Erfahrungen teilt. Diese unterdrückten Explikationen gehen für die spätere Analyse verloren. So sind bestimmte Sprechweisen und Ausdrücke „hochgradig indexikal“ (ebd., S.300) und würden bei einem gewissen Maß an Fremdheit zwischen den Gesprächsteilnehmern hinterfragt werden. Kruse (2014) empfiehlt jedoch, Fremdheit und Vertrautheit nicht generell als bipolar zu betrachten und zwischen kognitiver und emotionaler Vertrautheit zu unterscheiden. So könnten die Vorteile der Nähe bei emotionaler Vertrautheit genutzt werden, wenn gleichzeitig kognitive Fremdheit gegeben ist. Aus Sicht des Autors wäre daher *ein Sympathieverhältnis trotz einem divergierenden Erfahrungsraum* als förderliche Konstellation für ein erkenntnisbringendes Gespräch anzusehen. Dies könnte dann bestehen, wenn die Kinder und Jugendlichen enge Freunde oder Verwandte befragen würden, die bspw. nicht denselben Sportunterricht besuchen, nicht denselben Sportlehrer haben oder nicht auf dieselbe Schule gehen. Der Aspekt der möglicherweise einschränkenden Vertrautheit soll methodisch Berücksichtigung finden und auch bei der späteren Datenanalyse bedacht werden.

Ähnlich zu dem Ansatz der Partizipation von Beforschten gibt es auch entsprechende Ansätze, die die Schüler im Bereich der Bildung verstärkt einbinden. Solche Ansätze werden, wie oben bereits erwähnt, unter dem Begriff der „Peer-Education“ zusammengefasst und haben sich auch in Deutschland z.B. in Tutorensystemen oder dem Streitschlichterprogramm an Schulen fest etabliert. Essentiell für den Ansatz dieser Arbeit ist, dass auch hier Vorteile genutzt werden sollen, die aus dem Agieren von Schülern unter Schülern einhergehen. Die bisherigen Erkenntnisse und Empfehlungen aus solchen Projekten können fruchtbar für die methodische Gestaltung der vorliegenden Untersuchung sein.

Heyer (2010) stellt bedeutende Faktoren dar, die für ein Gelingen eines Peer-Education-Projektes essentiell sind. Dies ist zunächst die Freiwilligkeit in der Teilnahme der aktiven Jugendlichen, welche als „Educator“ bezeichnet werden. Mithin erarbeiten und organisieren sich die jugendlichen Educator die nötigen Wissensinhalte, tauschen Erfahrungen aus und berichten über ihre Lösungsschritte – auch unter Zuhilfenahme von Erwachsenen. Die Lehrkräfte sind dabei eher als Lernbegleiter tätig und lenken die Prozesse, in denen sich die Educator die nötigen Kompetenzen aufbauen.⁷⁶ Die beiden Forderungen Rohloffs (2003) können dazu ergänzt werden, wonach Absicht und Auftrag des Projektes den Jugendlichen transparent gemacht werden müssen und die Jugendlichen als Ausdruck der Genese zu einem mündigen Teil der Gesellschaft an der Zielgestaltung des Vorhabens beteiligt werden sollen und darüber mit den beteiligten Erwachsenen kommunizieren.

Für Projekte mit peer-educativen Inhalten werden von der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003) mehrere signifikante Punkte bezüglich des Ablaufes genannt. Zunächst sollten alle Lehrer einer Schule über das Projekt informiert werden. Über eine Art Vertrag kann Verbindlichkeit von den Teilnehmenden eingefordert werden. Es sollte stets dieselbe Bezugsperson als Ansprechpartner und Identifikationsfigur in dem Projekt agieren. Außerdem sollte sich die Peer-group regelmäßig treffen um aktuelle Probleme und Bedürfnisse reflektieren und diskutieren zu können und es sollten Zwischen- und Endberichte zur Dokumentation und Analyse der Zielerreichung erstellt werden. Bei der Auswahl der Peers ist zunächst die Zugehörigkeit zur Peergroup selbst unabdingbar. Es empfiehlt sich *natürliche Meinungsführer* (opinion leader) mit ausgeprägter Kommunikationsfähigkeit, selbstsicherem Auftreten, Interesse für die Thematik, Teamfähigkeit, Verschwiegenheit, Reflexionsfähigkeit und der Achtung vor anderen zu wählen. Die Aktiven sollten zudem dauerhaft für das Projekt motiviert bleiben können (ebd.).

Calmbach et al. (2016) sehen den Peer-to-Peer Ansatz einerseits als gewinnbringend bezüglich neuen, sensiblen und jugendspezifischen Themen und andererseits als entwicklungsförderlich für die teilnehmenden Jugendlichen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins, Selbstwertgefühls und ihrer Eigenständigkeit. Sie sprechen daher von einem „Empowerment-Effekt“ (ebd., S.28), der sich durch die Anerkennung und Ausbildung der Jugendlichen als Experten ihrer Generation ergibt. Diese Schlussfolgerung ziehen sie vor dem Hintergrund der SINUS-Studie, bei der auch ein Teil der Datenerhebung in qualitativen Peer-to-Peer Interviews besteht. Als Peers werden hier beste Freunde bzw. Freundinnen verstanden. Die Interviewenden sind dabei geschult und erarbeiten sich über Stichwörter zu Schwerpunktthemen eigene Fragen für ihre Interviews.

Ein weiteres Beispiel für ein echtes Peer-to-Peer-Interview unter Einbezug der Interviewenden in den Forschungsprozess ist die Studie von Lile (2014) mit Kindergartenkindern aus zwei verschiedenen Kindergärten, die sich gegenseitig interviewen. Dabei werden diese zu Interviewdesigns informiert und gestalten Interviewthemen und Fragen durch eigene Formulierungen aktiv mit. Ebenso werten sie das Datenmaterial mit aus. Bisher existieren laut Lile (2014) kaum Studien mit partizipativer Interviewform, was den Bezug zu anderen Studien und Handlungsempfehlungen erschwert. Allerdings können aus der Verknüpfung der oben genannten Handlungsempfehlungen aus der Peer-Education mit denen der Participatory Action Research und solchen aus „herkömmlichen“ Interviews

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Apel (2003)

zwischen Erwachsenen und Schülern aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit genügend Anhaltspunkte für eine Umsetzung generiert werden. Die darauf aufbauende Auswahl und Gestaltung der Methodik wird im folgenden Gliederungspunkt beleuchtet.

2.2.4.3 Methodenangemessenheit

Im Rahmen der Auswahl der Methoden sind an erster Stelle Anhaltspunkte für die Angemessenheit einer Methode im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und eine spätere Theoriebildung zu ermitteln, schließlich ist dieses Kriterium in der qualitativen Forschung ein signifikanter Baustein der Güte der erhobenen Daten. Bereits vor dem Beginn der Untersuchung steht die Idee, dass die Beziehung zwischen Fragendem und Befragten in einem Gespräch möglichst auf Vertrauen und Nähe basieren soll. Dabei spielt der Begriff der Identität mit den damit verbundenen kontextabhängigen Selbsten eine treibende Rolle. Für Kinder und insbesondere Jugendliche ist die Bildung der Identität eine der hervorragenden Entwicklungsaufgaben und ein typisches Bedürfnis. Besonders die Wahrnehmung des Selbst im sozialen Kontext und die Produktion von bedeutsamem Verhalten, wie dies der symbolische Interaktionismus propagiert, verdeutlicht die mögliche Diffusion von Meinungen zu einem Thema bei derselben Person. Die Perspektive von Schülern auf den Sportunterricht sollte daher als vielschichtig und kontextabhängig betrachtet werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass je nach sozialer Beziehung zwischen Befragtem und Fragendem unterschiedliche Antworten von derselben Person zu einer Frage gegeben werden, da der Befragte jeweils eine in dieser Situation im Hinblick auf das angestrebte und wahrgenommene Selbst angemessene Antwort zur Darstellung bzw. Abgrenzung seines Selbst gibt.⁷⁷

Vogel (2015) wie auch Flick (2012) weisen darauf hin, dass vor allem die Angemessenheit der Methode in Verbindung mit der Zielgruppe an sich bei Erhebungen analysiert und bedacht werden müssen.⁷⁸ Letztere ist Gegenstand der Ausführungen im Kapitel „1.2.5 Ausgewählte Besonderheiten bei Kindern und Jugendlichen“. Mey (2003) betont, dass die Forschung zur Kindheit überwiegend im Zusammenspiel mit Kindern passieren sollte. Anwendung können fast alle sozialwissenschaftlichen Methoden finden, jedoch müssen diese dem Gegenstand z.B. im Hinblick auf die Sprache, das Spiel, das autobiographische Erinnern oder die Kultur angepasst werden. Folglich soll die Methodenauswahl und ggf. -modifikation erst nach eingehender Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgen, da keine per se angemessenen Methoden im Umgang mit Kindern, die Mey (2003) bis zu einem Alter von 14 Jahren definiert, existieren.

Die Ausführungen im Grundlagenteil dieser Arbeit zeigen, dass Erfahrungen, die ein Produkt der Wahrnehmung sind, auf sehr unterschiedliche Weise gemacht werden und dabei hoch subjektiv sind. Zwischen den Geschlechtern können teilweise erhebliche Unterschiede bestehen, wie Erfahrungen in der Welt gemacht werden. Mädchen können sich eher besser auf Sprache konzentrieren und profitieren daher von Methoden, die auf sprachlicher Interaktion beruhen. Auch können sie eher ihre Gefühlslage schildern und diese bei anderen einschätzen. Aufgaben mit Inhalten zu Emotionen sollten daher bei ihnen weniger ein Problem darstellen. Es scheint zudem eine geschlechtsspezifische

⁷⁷ Vgl. dazu das Kapitel „1.2.5.8 Identität und Selbstkonzept“.

⁷⁸ Zur Kritik an der tatsächlichen Umsetzung des Prinzips der Offenheit der Methode vgl. Kruse (2014)

Präferenz von bestimmten Inhalten im Sportunterricht zu existieren. Es wird deutlich, dass für Kinder und Jugendliche die Identitätsfindung und -bildung eine der wichtigsten Aufgaben ist. Methodisch sollte also bedacht werden, dass das Verhalten und die Äußerungen individueller Vorbilder und Gruppen, über die sie sich identifizieren, sich in den erhobenen Daten widerspiegeln können. Damit im Zusammenhang stehen verschiedene Fehlerquellen bei der Datenerhebung und -auswertung, die Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

2.2.4.3.1 Mögliche Fehlerquellen bei der Datenerhebung und Datenauswertung

Es existieren in der Fachliteratur bereits viele Beiträge zur Forschung um die Schülerperspektive. Aus diesen können Erfahrungen extrahiert werden, die Hinweise auf die Angemessenheit von Methoden geben. Es werden daher in diesem Kapitel mögliche Problemfelder bezüglich der Datenerhebung und -auswertung, die bereits in der Fachliteratur beim Forschen mit und über Kinder und Jugendliche bekannt sind, überblicksartig dargestellt. Dabei kann in dieser Arbeit jedoch nur eine Auswahl abgebildet und berücksichtigt werden.

Die Schwierigkeit besteht nach Mey (2003) darin, tatsächlich Aussagen *von* Kindern und nicht *über* Kinder zu generieren, da die Forschung von Erwachsenen vermittelt, strukturiert und produziert wird. Demzufolge ist Kindheit nach Honig (1999) ein Konstrukt, das aus einer künstlichen Strukturierung der Gesellschaft in Generationen entsteht. Scholz (2001) merkt an, „da es zwar unerzogene Kinder gibt, aber keine nicht-erzogenen, sind alle Kinder Produkte von Erwachsenenvorstellungen“ (ebd., S.18). Er kommt zu dem Schluss, dass das Verständnis davon, was ein „Kind“ ist, immer ein Konstrukt ist.⁷⁹ Er konstatiert, dass von Erwachsenen erzogene Kinder, letztlich ein Abbild deren Erziehung sind und ihre Natur ein Produkt daraus ist. Allerdings lässt er die Möglichkeit offen, dass es eine Natur des Kindes gibt, die im Sinne Rousseaus von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen getrennt werden kann. Dem kann sich der Autor dieser Arbeit nur anschließen, schließlich zeigen Kinder und auch Jugendliche kultur- und gesellschaftsübergreifend gleiche Verhaltensweisen und müssen gleiche Entwicklungsaufgaben bewältigen. Hunger (2005) betont, dass „ein grundlegender Anspruch qualitativer Forschung ist, dass die Forscherin darum bemüht sein muss, sich über das eigene Vorwissen, die Erfahrungen und Einstellungen zum Thema, zum Interviewpartner etc. umfassend klar zu werden, damit die ‚Präkonzepte‘ im Forschungsprozess nicht unreflektiert durchschlagen und strukturierend eingehen“ (ebd., S.73).

Der die Kindheit oder das Kindsein als defizitär betrachtende Adultismus beruht auf der Bewertung von kindlicher Verschiedenheit aus der Erwachsenenperspektive und dessen Annahmen lassen sich in verschiedenen Ausprägungen der Reflexion in unterschiedlichen Forschungskontexten erkennen (Fuhs, 1999). Hunger (2005) betont die *Mutmaßungen und Vorurteile, die Erwachsene gegenüber Aussagen von Kindern hegen*. So werden z.B. deren Glaubwürdigkeit durch die Einflussnahme von Eltern oder Bezugspersonen, das zeitlich längerfristige Bestehen ihrer Aussagen angezweifelt oder an ihrer kommunikativen Kompetenz gezweifelt. Hülst (2000) fordert daher vom Forschenden, sich

⁷⁹ Dies lässt sich allerdings aus Sicht des Autors für jeden beliebigen Begriff formulieren und liegt in epistemologischen Verständnis des Konstruktivismus mit der Indexikalität von Sprache begründet. Schon Nietzsche betont 1873 die eigentliche Relation der Dinge zum Menschen, die bei der Sprachbildung zum Ausdruck kommt und dass der Mensch mit der Benennung eines Dinges nach festen Konventionen lügt (Nietzsche, 2015).

möglicher Vorurteile und Vorstellungen im Hinblick auf Kinder und Kindheit gewahrt zu werden und suggestive Einflussnahmen gegenüber den Kindern zu unterlassen. Nach Hunger (2005) bestehen ebenso Zweifel auf Seiten von erwachsenen Interviewern, ob sie überhaupt geeignet sind, den Kindern so im Interview zu begegnen, dass längere Gespräche über ihre Gedanken und ihre Lebenswelt zustande kommen. Es sei an dieser Stelle erneut an die Argumentation von Hülst (2000) erinnert, der das Verstehen der Kinder durch Erwachsene generell zur Disposition stellt.

Die eigentliche Herausforderung ist es daher, Aussagen von Kindern und Jugendlichen über sich selbst und andere zu erhalten, die nicht von Erwachsenen bzw. den Forschenden im Sinne von Scholz (2001) in sie hinein projiziert wurden, sondern ihre wahre Natur bzw. ihre wahre Haltung und Meinung im Sinne der an den Reformpädagogen und Rousseau angelehnten Perspektive, die Honig (1999) darlegt, widergeben. Dabei sind weitere Problematiken zu beachten. Mit dem Erwerb der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur tiefgreifenden Kommunikation können Effekte einhergehen, die die Datenqualität von empirischen Untersuchungen über Kinder und Jugendliche mindern können. Diese machen die Erfahrung, dass Erwachsene über falsch und richtig entscheiden. Dies hat Einfluss auf ihre Sichtweise, wenn sie bspw. versuchen, im Interview die Perspektive des erwachsenen Interviewers zu übernehmen. Dabei kann der Interviewer-Bias als Verzerrungseffekt auftreten, der die *soziale Erwünschtheit von Antworten* beschreibt. Insbesondere das Autoritätsverhältnis zwischen Kindern und forschendem Erwachsenen kann Hemmungen, eingeschränkte Teilnahme und soziale Erwünschtheit von Antworten durch ein *präsenes Machtgefälle* zwischen den Parteien provozieren (Vogel, 2015; Honig, 1999; Hülst, 2000). Heinzl (2000b) begründet dieses Autoritätsgefälle damit, dass Kinder Erwachsenen meist in der Rolle als „zu Erziehende“ begegnen. Lile (2014) sieht in einer Interviewsituation zwischen Erwachsenen und Jugendlichen das Problem, dass Letzterer ein vom Erwachsenen *erwartetes Rollenverhalten* zeigt. Dies könnte ihr zu Folge die Datenqualität erheblich beeinflussen. Zum anderen ist das *Impression Management*, also die gezielte Selbstdarstellung vor anderen um deren antizipierten Bewertungen zu entsprechen, ein Problem, das insbesondere bei verschwiegenem oder prestigeträchtigen Verhalten auftritt (Vogel, 2015). Beachtenswert erscheint auch das oben erwähnte von White und Klein (2008) propagierte *Ausprobieren von Selbstkonzeptarten* der Jugendlichen, das auch in Befragungen auftreten kann.

Da die qualitative Forschung mit Kindern und Jugendlichen vor allem auf Kommunikation beruht, ist sie auch von Verzerrungen durch Encodierungs- und Decodierungsfehler betroffen. Dabei liegen nach Wagner (2014) die Hauptprobleme meist in der *Auswertung und Interpretation der Aussagen* wie auch in der noch nicht ausgereiften *Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit* von jüngeren Kindern. Problematisch könnte man es sehen, dass diese nach Mey (2003) nicht die narrative Kompetenz besitzen, über bestimmte Sachverhalte strukturiert, ausführlich und detailreich zu berichten. Dies gilt in besonderem Maße für jüngere Kinder im Alter von unter fünf Jahren. Da sich die vorliegende Studie auf Schüler beschränkt, ist dieses Problem im Hinblick auf Altersbeschränkungen zu vernachlässigen. Zu bedenken sind jedoch die Spezifika von Mittelschülern, die ebenfalls in ihrer Kommunikationsfähigkeit zumindest im Hinblick auf die Konversation in der deutschen Sprache eingeschränkt sein können. Dies resultiert z.B. aus ihrem Migrationshintergrund, da sie bspw. eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Damit zusammen hängt eine weitere mögliche Fehlerquelle bei der Encodierung und Decodierung. Diese ergibt sich aus der hohen kulturellen Diversität an Mittelschulen.

Wahrnehmung und damit die Perspektive sind, wie oben erläutert, kulturgeprägt.⁸⁰ Bei der Auswertung der Daten wie auch Formulierung von Fragen im Falle eines Interviews sollten bestimmte kulturelle Eigenheiten der Befragenden und Befragten möglichst bekannt sein.

Wagner (2014) sieht ebenfalls einen wissenschaftlichen Konsens darüber, dass nicht über Kinder geforscht werden soll, sondern diese in den Forschungsprozess aktiv einbezogen werden sollten. Gleiches kann man auch für den Ansatz behaupten, dass die Perspektive respektive das Relevanzsystem der Erwachsenen nicht den Heranwachsenden aufgezwungen werden sollte, sondern deren Perspektiven und Ausdrucksformen ermöglicht und wertgeschätzt werden sollten (Vogl, 2012; Wagner, 2014; Vogel, 2015). Ein großer Fehler kann nach McNeal (1992) in dem Irrglauben bestehen, nur weil man annimmt, bestimmte Kinder wie bspw. die eigenen verstehen zu können, würde man auch alle anderen Kinder verstehen. Es bestünden in diesem Zusammenhang zwei Fehler, die häufig von Werbetreibenden gemacht wurden. Auf der einen Seite ist man als Erwachsener dazu geneigt zu glauben, dass Kinder das mögen, was man selbst mag. Auf der anderen Seite nehmen Eltern oft an, dass Kinder das mögen, was die eigenen Kinder mögen. Als Forscher, so Hunger (2005), sollte man das eigene Vorwissen, seine Erfahrungen und Einstellungen zur Thematik, zum Interviewgegenstand reflektieren, damit diese vordefinierten Konzepte sich nicht strukturell im Forschungsprozess z.B. über selbstbezogene Projektionen bei der Sicht auf Kinder bemerkbar machen.

Mey (2003) konstatiert, dass eine Forschung aus der Kinderperspektive, die die Kinderperspektive allein aus der Erwachsenenperspektive zu untersuchen versucht, nur bedingt Ergebnisse liefert. Stattdessen sollte „im Mittelpunkt der methodologischen Beschäftigung das Aufeinander treffen von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern stehen und die gemeinsame Herstellung einer generationalen Ordnung zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden“ (Mey, 2003, S.23). Die Haltung, dass die erwachsenen Forschenden tatsächlich die Perspektive von Kindern einnehmen und mit den Augen der Kinder deren Welt betrachten oder mit ihrer Stimme sprechen könnten, hält Mey für naiv. Es sollte viel mehr kenntlich gemacht werden, dass tatsächlich Kinder sprechen. Dies sieht er als Voraussetzung dafür, „dass Forschende den Kindern eine Stimme geben – nicht mehr, aber auch nicht weniger“ (ebd., S.23).

An dieser Stelle erfolgt der Hinweis, dass der Autor sich dessen bewusst ist, dass *die* Sichtweise von Kindern und Jugendlichen nicht das Ziel dieser qualitativ empirisch vorgehenden Arbeit sein kann. Es kann sich nur an die Perspektive der untersuchten Schüler genähert werden. Mit jeder Kinder- und Jugendgeneration wandeln sich außerdem fortlaufend Einstellungen, Symbole, Haltungen etc. gegenüber bestimmten Sachverhalten. Da insbesondere Jugendliche auf der Suche nach Identität sind, wandeln sich z.B. auch deren Sichtweisen auf Sport, Sportunterricht oder Schule allgemein.

⁸⁰ Angenommen, es ist in einem bestimmten Kulturkreis verpönt, Sport zu treiben. Dann haben Schüler aus diesem Kulturkreis vermutlich eine andere Haltung gegenüber dem Sportunterricht als dies Schüler aus einem Kulturkreis mit hoher Sportaffinität haben. Wie diese Andersartigkeit aussieht kann vorab nicht definiert werden.

2.2.4.3.2 Umsetzung der Empfehlungen für die Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Im Folgenden werden jene Kriterien, die aus den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer Autoren bei einer wissenschaftlichen Untersuchung mit Kindern und Jugendlichen besondere Beachtung finden sollten, in ihrer konkreten Umsetzung für die vorliegende Untersuchung dargestellt. Die Abgrenzung zwischen Kindern und Jugendlichen erscheint dabei aufgrund der Effekte von Retardierung und Akzelerierung in der Entwicklung schwierig. Der Autor geht jedoch davon aus, dass die Umsetzung der Empfehlungen für die Forschung mit und über Kinder grundsätzlich nicht kontraproduktiv für jene mit Jugendlichen ist. Der Schwerpunkt liegt daher auf den Empfehlungen zum Umgang mit Kindern. Sie beruhen auf den Ergebnissen von Perrachio (1992), Pole, Mizen und Bolton (1999), Hülst (2000), Heinzl (2000a), McNeal und Mindy (2003), Hunger (2005), Kirova und Emme (2008), Bannister und Booth (2005) sowie Wintersteller und Wöhrer (2016). Da es bei den Empfehlungen zwischen den Autoren zahlreiche Überschneidungen gibt, erfolgt im Folgenden eine Darstellung ohne Einzelzuordnung der Autoren. Dabei wird, ohne die genaue Methodik vorwegzunehmen, davon ausgegangen, dass bei der Untersuchung Gespräche zwischen Gesprächsführern und Gesprächspartnern stattfinden.

- Die befragten Kinder müssen die Thematik um den Untersuchungsgegenstand kennen. Es bieten sich Themen an, mit denen Kinder häufig Kontakt haben. Dies wird konkret so umgesetzt, dass alle Gesprächspartner darüber informiert werden, dass es in dem Gespräch um ihren Sportunterricht und *ihre* Vorstellungen zum guten Sportunterricht geht. Dieses Thema sollte allen Schülern bekannt sein.
- Es sollte den Befragten deutlich werden, dass es tatsächlich um ihre Lebenswelt und Perspektive geht. Dies wird konkret so umgesetzt, dass die Gesprächsführer trainiert werden, die Meinung der anderen zu akzeptieren und ihre eigene Meinung zurückzustellen. Da die Forderung aber auch für die Forschenden gelten kann, sollen die Gesprächsführer ebenso ihre eigene Meinung äußern, aber nicht das Ziel verfolgen, den anderen von ihrer Meinung zu einer Thematik zu überzeugen. Die Sätze „Es geht wieder nur um unsere Meinung. Es gibt keine falschen Antworten!“ stehen aus diesem Grund auch auf den Stimuli zu den Gruppengesprächen.
- Es müssen den Kindern vorab klare, beispielbezogene und kontextbezogene Regeln gegeben werden. Vorteilhaft ist es sich dabei gegebenenfalls auf Alltagssituationen zu beziehen. Dies wird konkret so umgesetzt, dass es zu jedem Forschungsauftrag ein eigenes Ablauf und Orientierungsblatt gibt, dass vor jedem Gespräch zusammen besprochen wird. Diese Orientierungsblätter sind mit vielen Bildern und an die Altersgruppe angepasst gestaltet. Sie sind im Anhang 6 dargestellt. Außerdem werden Interviewsituationen in der Ausbildungsphase geübt und die ersten Gesprächsversuche daheim in der gesamten Gruppe besprochen, um Tipps für die konkrete Gestaltung und Reglementierung zu erhalten.
- Die Untersuchung sollte nur absolut notwendige Elemente einbeziehen und für die Kinder möglichst einfach gehalten werden, d.h. nicht überfordern. Dies wird konkret so umgesetzt, dass die zentrale Frage nach dem guten Sportunterricht bei jedem Gespräch vorangestellt wird und alle zusätzlichen Fragen und Aufgaben quasi als „Zusatz“ bewertet werden. Die

Schüler können sich mit speziellen Fragen auseinandersetzen, können diese aber auch auslassen. Der vermutlich für manche Schüler zu lange Interviewleitfaden für den „grünen“ Forschungsauftrag ist so gestaltet, dass es jederzeit erlaubt ist aufzuhören. Alle Anweisungen für die Gesprächsführer sind knapp und übersichtlich gestaltet.

- Kinder sind unterschiedlich lang dazu bereit ein Gespräch aufrechtzuerhalten, weshalb Pausen eingeplant werden sollten. Dies wird konkret so umgesetzt, dass die Gesprächsführer ihre Gesprächspartner fragen sollen, ob weiter gemacht werden soll, oder ob eine Pause fällig ist.
- Gestellte Aufgaben sollten nicht zu komplex sein. Bei Auswahlverfahren sollte bspw. nicht aus mehr als zwei oder drei Objekten gewählt werden. Dies wird konkret so umgesetzt, dass alle Arbeitsaufträge in ähnlicher oder gleicher Form vorher in der Ausbildungsphase ausprobiert und bei Bedarf abgeändert werden.
- Fragen müssen vorher auf Doppeldeutigkeit getestet werden. Es zeigt sich, dass Kinder oft für den Experimentator nicht antizipierbare Andersdeutungen vornehmen. Dies wird konkret so umgesetzt, dass alle Fragen vorher in der Ausbildungsphase ausprobiert und bei Bedarf abgeändert werden.
- Es sollte eine einfache Sprache, nahe an der lokalen und regionalen Alltagssprache der Kinder gewählt werden. Dies wird konkret so beachtet, dass alle Fragen sehr einfach formuliert werden und auf Verständnisprobleme mit den Gesprächsführern getestet werden. Es sei angemerkt, dass nicht garantiert werden kann, dass die Befragten die Frage auch so verstehen, wie sie intendiert ist.
- Entscheidende Schlüsselemente sollten besonders hervorgehoben werden, damit sich die Kinder darauf fokussieren können. Dies wird konkret so berücksichtigt, dass einerseits besonders wichtige Dinge farblich auf dem Gesprächsmaterial hervorgehoben sind. Andererseits werden bestimmte wichtige Stimuli groß und alleinstehend auf dem Material abgesetzt.
- Kinder sollten bei der Gestaltung der Fragen beteiligt sein. Dabei könnte jedoch thematische Unfokussiertheit entstehen. Dies wird konkret so beachtet, dass die Gesprächsführer während ihres Seminars eigene Fragen erarbeiten, die in den Interviewleitfaden zum „grünen“ Forschungsauftrag eingearbeitet werden. Die Fragen werden vorher jedoch im Plenum hinterfragt, damit sie auch thematisch zielführend sind.
- Es sollte eine hohe Verständlichkeit und Klarheit der Fragen vorliegen. Dem soll konkret so Rechnung getragen werden, dass alle Fragen sehr einfach formuliert und auf Verständnisprobleme mit den Gesprächsführern getestet werden.
- Künstliche Bemühungen um kindgemäßes Verhalten z.B. in Form von Sprache, Gestik und Mimik durch eine erwachsene Person wirken verunsichernd und verändern die Interviewsituation. Dies wird dahingehend konkret beachtet, dass eine Peer-to-Peer Befragung durchgeführt wird und sich die Gesprächsführer möglichst normal und locker verhalten sollen.

- Den Befragten sollte mit Lockerheit und Authentizität aber auch Ernst und Konzentration begegnet werden. Dies wird konkret so umgesetzt, dass den Gesprächsführern die Bedeutsamkeit des Forschungsvorhabens als mögliche Quelle für konkrete Verbesserungen ihres Sportunterrichts vor Augen geführt wird. Die Lockerheit und Authentizität wird als besonders bedeutsam eingestuft, weshalb aufgrund der positiven Erfahrungen aus dem Knowledge Café die Methodik der Gruppengespräche als zusätzliche Methode genutzt wird.
- Es wird empfohlen sich als Interviewender aufgeschlossen, offen und verständnisvoll zu zeigen. Dies wird konkret so berücksichtigt, dass sich die Gesprächsführer selbst ihre Gesprächspartner, zu denen sie ein gutes Verhältnis haben, aussuchen.
- Kinder vermischen Erfahrungen, Projektionen und Fiktionen im Erzählfluss, können diese aber auf Nachfrage trennen. Dies wird konkret so berücksichtigt, dass alle Äußerungen von den Codierern im Kontext betrachtet und angehört werden. Es wäre in diesem Zusammenhang auch in Bezug auf alle Altersgruppen denkbar, dass die Befragten ein bestimmtes Selbst darstellen wollen und teils fiktive, überspitzte oder unrealistische Äußerungen von sich geben. An den Reaktionen der Gesprächspartner wie auch dem Kontext der Aussage soll versucht werden, fiktive Sachverhalte auch als solche zu registrieren. Ebenso findet sich eine Passage im Gesprächsprotokoll, in der die Gesprächsführer über solche missverständlichen Dinge aufklären können.
- Kinder brauchen bei bestimmten Settings Unterstützung, insbesondere wenn Kinder ältere oder respektbeladene Personen interviewen. Dies wird konkret so beachtet, dass sich die Gesprächsführer selbst ihre Gesprächspartner aussuchen und dabei gute Freunde oder Verwandte wählen sollen, die Schüler sind. Diese erscheinen als geeignete Personen, bei denen es kaum zu Zurückhaltung oder Hemmnissen untereinander kommen sollte.
- Kinder sollen als Untersuchungspartner und nicht als Untersuchungsobjekte betrachtet werden und dies auch emotional vermittelt bekommen. Dies findet konkret so Beachtung, dass ein partizipativer Forschungsstil verwendet wird und die Gesprächsführer als Forscher angesprochen und einbezogen werden. Die Gespräche sind zum großen Teil so gestaltet, dass gemeinsam über etwas gesprochen wird und keine Situation des „Ausfragens“ entstehen soll. Um eine gewisse Dynamik in Gesprächen zu provozieren, erscheint die Methodik der Gruppengespräche förderlich.
- Projektive Befragungstechniken dienen dazu die Bedeutung hinter bestimmten kindlichen Aussagen zu ermitteln, und zudem als Einstimmung oder als Anregung. Sie können dazu führen, dass die Kinder mit ihrem Bewusstsein in dem Prozess versinken und damit auch reflektieren. Dies wird konkret so umgesetzt, dass im „grünen“ Interview projektive Fragen eingesetzt werden.

Breuer (2001) versucht durch eine Vermeidung des Begriffes „Interview“ die Tendenz der Einschüchterung der Kinder im Kontakt mit unbekanntem Erwachsenen zu verringern sowie durch verringerte Sichtbarkeit der Mikrofone eine „kindgemäße“ Situation zu schaffen, was jedoch aus Sicht Breuers seine Wirkung in seiner Untersuchung verfehlt. Der Begriff „Interview“ wird dort von den Kindern

selbst genannt und diese zeigen sich enttäuscht, dass kein großes Mikrofon verwendet wird. In der vorliegenden Untersuchung wird trotzdem versucht, in der Ausbildung der Gesprächsführer eher von „Gesprächen“ statt von „Interviews“ zu sprechen. Dies soll die Wechselseitigkeit der Gespräche verdeutlichen. Auch wenn es sich bei den Gesprächen streng genommen auch um Interviews handelt, verbinden Schüler, wie dies die Erfahrung aus dem Seminar der Gesprächsführer wie auch die Analyse der Fachliteratur zeigen, ein bestimmtes Bild von Ablauf und Rollenverteilung in einem Interview, das dem in der vorliegenden Untersuchung intendierten Gesprächsverlauf widerspricht.

Die Darstellung kann für Kinder z.B. durch thematische Zeichnungen wie bei Kuhn (2007), Videographie wie bei Heinicke (2018) oder die Erstellung einer Fotonovela wie bei Kirova und Emme (2008) erleichtert bzw. ergänzt werden. Nach Hülst (2000) ist das thematische Zeichnen jedoch eher bei jüngeren Kindern eine angemessene Ausdrucksform, ältere Kinder sind auch zu nichtstandardisierten Gesprächen fähig. In der vorliegenden Untersuchung werden unterstützende Mindmaps von den Schülern erstellt. Dies dient zum einen der Identifikation der Struktur der Schüleräußerungen, zum anderen kann es für die Schüler aber auch die Möglichkeit bieten sich auszudrücken, ohne dies im Gespräch innerhalb der Gesprächsregeln und in stärkerer Konfrontation zu den Äußerungen anderer tun zu müssen.

Aus den oben dargestellten Erfahrungen bzw. Anregungen der Peer-Education und der Participatory Action Research werden im Forschungsvorhaben folgende Punkte umgesetzt:

- Um motivierte und engagierte Teilnehmer zu erhalten, ist die Teilnahme als forschender Schüler an dem Projekt freiwillig im Sinne Heyers (2010) gehalten.
- Durch eine Vorstellung des Projektes und der damit verbundenen Aufgaben und Themen in den einzelnen Schulklassen, wird davon ausgegangen, dass sich überwiegend Schüler mit ausgeprägter Kommunikationsfähigkeit, selbstsicherem Auftreten und Interesse für die Thematik melden, wie dies die Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003) fordert. Mit der Schulleitung wurde zudem besprochen, welche Schüler die genannten Fähigkeiten aufweisen und geeignet erscheinen. Sie wurden in den Klassen gesondert angesprochen. Natürliche Meinungsführer können jedoch schwerlich identifiziert werden. Allerdings weisen sie die eben genannten Eigenschaften auf, sodass auch davon ausgegangen werden kann, dass sich solche unter den sich Meldenden befinden.
- Die Verbindlichkeit zur Teilnahme und dem Mitwirken wird zumindest teilweise dadurch erreicht, dass das Projekt während der Schulzeit stattfindet und daher besucht werden muss, sofern man sich einmal gemeldet hat. Ein Vertrag, wie dies die Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003) fordert, wird jedoch nicht als notwendig angesehen.
- Die Ausbildung der Gesprächsführer und die Datenerhebung werden gestaffelt angeordnet. Dadurch können sich die Teilnehmer während der verbindlichen Treffen über ihre Erfahrungen austauschen (Heyer, 2010) und die Methodik kann weiterentwickelt werden. Ebenso erscheinen die Motivation (ebd.) und Fokussierung auf das Forschungsvorhaben größer, wenn man sich über einen größeren Zeitraum regelmäßig trifft, was ebenfalls als wichtig von der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003) gesehen wird.

- Der Seminarleiter ist dabei stets derselbe und fungiert als Vertrauensperson (ebd.) und Ansprechpartner für Fragen. Da ein hohes Vertrauensverhältnis auch zwischen Seminarleiter und Teilnehmern aus Sicht des Autors wichtig erscheint, ist der Seminarleiter auch Lehrer an der Schule.
- Die Teilnehmer werden im Sinne des partizipativen Forschungsstils und den Empfehlungen Rohloffs (2003) stets über Absichten, Zwischenergebnisse und Auftrag des Projektes informiert. Dies ist durch die sequentielle Anordnung von Ausbildung und Datenerhebungsphasen möglich.
- Die Teilnehmenden können sich eigene Fragen und Methoden für die Datenerhebung ausdenken, werden jedoch auch besonders trainiert und erhalten vorformulierte Fragen. Besonderer Fokus wird darauf gelegt, den von Calmbach et al. (2016) beschriebenen Empowerment-Effekt noch zu verstärken, indem der Seminarleiter die Teilnehmer um Hilfe bittet und ihnen klar macht, dass nur sie ihre Peers verstehen können und am besten wissen, wie sie Gespräche mit ihnen führen müssen.
- In Abstimmung mit den oben dargestellten theoretischen Grundlagen und Abgrenzungen von Peers sollen die Gesprächsführer ihre Partner freiwillig wählen, zu ihnen eine gute Beziehung haben und nur Personen wählen, die tatsächlich schon oder noch Schüler sind. „Solche mit denen ihr halt sonst so abhängt“ ist eine Beschreibung, die der Seminarleiter dafür genutzt hat. Damit kommt dies den Mitgliedern einer „Clique“ bei Brown (1990) relativ nahe. Allerdings gibt es keine weiteren Vorgaben, aus welcher Personengruppe die Befragten stammen müssen, womit auch Geschwister oder nur der beste Freund oder die beste Freundin gewählt werden könnten. Es wird erwartet, dass die Gesprächsführer automatisch Personen in ähnlichem Alter, mit einem konjunktiven Erfahrungswissen, gleichrangigen sozialen und psychologischen Variablen wählen, zu denen sie eine gute Beziehung haben und mit denen sie sich gegenseitig als Orientierungspunkt bei ihrem Handeln dienen. Dadurch wird das vom Autor angestrebte Sympathieverhältnis trotz divergierenden Erfahrungsraumes zwischen den Gesprächsteilnehmern möglich, jedoch nicht aufgezwungen.

Die in diesem Kapitel genannten Aspekte beschreiben in dieser Art umgesetzte Maßnahmen. Allerdings ergaben sich auch nötige Abweichungen zu Empfehlungen aus der Fachliteratur, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.2.4.3.3 Abweichungen von Empfehlungen zur Gestaltung der Erhebungsverfahren

In allen angewandten Methoden wurden persönliche Daten von Gesprächsführer und Gesprächspartner erhoben. Dies geschah bei dem „roten“ und „blauen“ Forschungsauftrag zunächst nur schriftlich bei Abgabe der Audiodatei an den Untersuchungsleiter. Bei dem „grünen“ und „gelben“ Forschungsauftrag ist die Erhebung hingegen in den Ablauf integriert und schriftlich fixiert. Somit steht die Erfassung dieser Daten im Gespräch nicht am Anfang, wie dies bspw. Hunger (2005) empfiehlt. Bei Kindern schlägt sie einfache und kurze Frage-Antwort-Sequenzen vor, um die Kinder an die Situation zu gewöhnen. Dies können bspw. Fragen zur Person sein. Hunger räumt ein, dass die Dauer dieser Sequenz kurz sein sollte, um keine Gewöhnung an geschlossene Fragen zu induzieren.

Es sollte bei den angedachten Dialogen auf keinen Fall eine Frage-Antwort-Situation mit einem Fragenden und einem Antwortenden sondern ein Gespräch von nahezu gleichberechtigten Gesprächsteilnehmern eingeleitet werden. Daher wurde diese Sequenz ausgelassen bzw. verschoben. Vielmehr sollten die Schüler vor Beginn des Gesprächs etwas Zeit miteinander verbringen und bspw. etwas zusammen spielen oder sich ungezwungen unterhalten. Nur so erschien aus Sicht des Autors im Anschluss eine lockere Atmosphäre mit vertrauensvollen und ungezwungenen Dialogen möglich. Die Befragten sollten sich gleichberechtigt fühlen, so wie dies bei Peers unter Ausklammerung von sozialen hierarchischen Strukturen üblich ist. Gleichzeitig hatte jedoch der forschende Schüler ein gegebenes Ziel, das verfolgt werden sollte.

In der Reflexion nach dem „roten“ Forschungsauftrag ergab sich in den Interviews von *armyforever*, dass leise Musik, die nebenbei läuft, sehr gesprächsanregend und auflockernd wirken kann. Daher wurde für die kommenden Forschungsaufträge empfohlen, bei Bedarf Musik laufen zu lassen und für die Schüler „natürliche“ Räume aufzusuchen, die nicht totenstill sein mussten. Dies widersprach eigentlich der Vorgabe, dass man für die Gespräche Ruhe brauchte, damit alle Äußerungen auch gut verständlich sind. In der Rückschau erwies sich diese Empfehlung jedoch als förderlich und führte dazu, dass einige Schüler sich an für sie entspannten Orte wie einen kaum besuchten Park oder unter einer Brücke trafen. Diese Gespräche wirken in der Gesprächsatmosphäre authentischer als andere Gespräche in geschlossenen Zimmern.

Eine gemeinsame Auswertung allen Datenmaterials mit den Teilnehmern, wie dies bspw. Lile (2014) vornimmt, erscheint vor dem Hintergrund des nur begrenzten Zeitfensters nicht umsetzbar. Zudem ergäben sich dabei Probleme hinsichtlich der Anonymität der Daten. Es werden lediglich die Plakate aus dem Seminar der Gesprächsführer mit diesen besprochen. Dies entspricht jedoch nur einem sehr geringen Teil des Datenmaterials, das hauptsächlich über qualitative Methoden generiert wurde, welche im Folgekapitel genauer dargestellt werden.

2.2.4.4 Qualitative Erhebungsverfahren

Nach Flick (2012) ist die qualitative Forschung durch die Gegenstandsangemessenheit der Methodik und Theorien, die Berücksichtigung sowie Analyse verschiedener Perspektiven und der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis gekennzeichnet. All dies sind Forderungen, die speziell im Kontext der Forschung mit und über Kinder und Jugendliche in der Fachliteratur betont werden. Dies offenbart, dass eine qualitative Methodik hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit zu bevorzugen ist. In den sich anschließenden Unterkapiteln werden verschiedene qualitative Methoden und deren Anwendung unter Berücksichtigung der Methodengemessenheit in der vorliegenden Untersuchung vorgestellt.

2.2.4.4.1 Projektive Verfahren

Projektive Verfahren eignen sich besonders gut zur Ermittlung der Bedürfnisse bzw. Motivanalyse von Kindern, da diese oft nicht über ein solches (Standard-) Vokabular verfügen, ihre Vorstellungen wie gewollt zum Ausdruck zu bringen, bzw. sich, wie oben erläutert, Schwierigkeiten der Encodierung und Decodierung bei Untersucher und Kind ergeben könnten. Zudem können dabei einige Verfahren auch verdeckte, d.h. unbewusste oder absichtlich nicht geäußerte Aspekte zu Tage fördern.

Diese Techniken werden auch erfolgreich bei Jugendlichen und Erwachsenen angewendet und können nach Hofstede, van Hoof, Walenberg und Jong (2007, S.301f) in fünf Kategorien untergliedert werden:

- Assoziation, bei der der Untersuchungsgegenstand mit anderen Wörtern, Bildern und Gedanken (z.B. durch Bildung von Metaphern wie ein Vergleich mit Tieren, anderen Personen auf Fotos) verknüpft wird
- Vervollständigung durch das Beenden von Sätzen, Geschichten oder Argumenten
- Konstruktion mit einer Beantwortung von Fragen über Gefühle, Gedanken oder Verhalten anderer Personen sowie das Befüllen von Sprechblasen in Cartoons
- Bilden einer Rangfolge geordnet nach Nutzenpräferenzen wie bspw. bei Conjoint-Analysen
- Expression durch Rollenspiel, Geschichten erzählen, Malen oder andere kreative Techniken

Expressive Verfahren finden sich z.B. durch thematische Zeichnungen wie bei Kuhn (2007) oder Videographie wie bei Heinicke (2018) bereits in Untersuchungen sportpädagogischer Fragestellungen wider. Die Anwendung von projektiven Verfahren soll in der vorliegenden Untersuchung nicht vordergründig sein. Allerdings erscheint die Integration in Teile der geplanten Interviews und Gruppengespräche unproblematisch und angemessen im Hinblick auf die Forschungsfragen. Dies erhöht zudem den Grad an methodischer Variation. In der vorliegenden Untersuchung werden im „grünen“ Interview projektive Fragen mit Vervollständigung, Assoziation und Konstruktion eingesetzt. Diese sollen dazu dienen, bisher eventuell nicht Erwähntes über einen alternativen Zugang bzw. eine alternative Perspektive zum Ausdruck bringen zu können und bereits Gesagtes zu bestätigen oder zu konkretisieren.

Besonders visuelle Daten aus Videos oder Bildern sind nach der Auffassung von Flick (2012) in der heutigen Zeit bedeutsam für die Forschung. Eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung liegt darin, dass mit der Visualisierung von Äußerungen durch die Schüler im Rahmen des Knowledge Cafés und der Gruppengespräche, auch Daten vorliegen, die sich durch die räumliche Gestaltung ergeben können. Auf einer Mindmap werden optisch Zuordnungen von Aussagen zu Oberbegriffen oder anderen Aussagen dargestellt. Die Erstellung von solchen erscheint vor dem Hintergrund, dass diese Technik auch an Mittelschulen aus Erfahrung des Autors geläufig bzw. auch im Lehrplan verankert ist, einfach realisierbar. Ebenso werden bereits entweder von Schülern oder im Rahmen der Gruppengespräche vom Autor erstellte Mindmaps zur inhaltlichen Auseinandersetzung damit angeboten. Über die Mindmaps soll sich der Struktur der Schüleräußerungen genähert werden, indem erwartet wird, dass Schüler Kategorien bilden und Assoziationen durch gezogene Verbindungen verbildlicht werden. Außerdem könnte die zeitliche Abfolge von Äußerungen teilweise erkennbar werden. Dadurch soll diese Methodik einerseits eine Grundlage zur Bildung von Kategorien und übergeordneten Gütekriterien im Rahmen der sich anschließenden Codierung und andererseits zur Identifikation von strukturellen Zusammenhängen der Schüleräußerungen bilden.

2.2.4.4.2 Beobachtung und mediale Daten

Die Methoden der projektiven Verfahren, die unter dem Begriff der „Expression“ zusammengefasst werden, können über die Sprache hinausgehende Daten erfassen. Dieses Ziel haben Beobachtungen ebenfalls. Diese können nach Flick (2012) nach fünf Dimensionen klassifiziert werden. Dabei können sie je nach Preisgeben des Beobachtens an sich in eine verdeckte oder offene Beobachtung unterschieden werden. Außerdem kann der Beobachter teilnehmend im Beobachterfeld oder nicht sein. Je nachdem, ob ein standardisiertes Beobachtungsschema verwendet wird, kann in systematische und unsystematische Beobachtung unterschieden werden. Das Setting kann künstlich hergestellt oder natürlich belassen werden. Schließlich unterscheidet man in Selbst- und Fremdbeobachtung, wobei hierzu auch die Komponente der Selbstreflexion des Beobachters über seine Beobachtung Einfluss haben kann (ebd.).

In der vorliegenden Erhebung erfolgt eine offene und unsystematische Fremdbeobachtung durch den Leiter des Seminars während der Ausbildung der Gesprächsführer. In dieser finden verschiedene Gesprächsversuche, Trainings des Zuhörens und Fragens sowie die Fragenentwicklung und das Knowledge Café statt. Sofern interessante Aussagen während des Seminars auftreten, werden diese schriftlich fixiert und gegebenenfalls als eigene Codes in MAXQDA eingepflegt. Der Fokus der Beobachtung liegt jedoch darauf, Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung der Methodik sowie eventuelle Probleme aufzudecken. Dies schließt die qualitative aber auch die quantitative Datenerhebung ein, die ebenfalls während der Ausbildung getestet wird. Die Notizen des Seminarleiters hinsichtlich methodischer Beobachtungen sind in Tabelle 15 im Kapitel „2.2.4.9.1 Darstellung der Seminarsitzungen“ angeführt.

Es wird aus der Erfahrung des Autors davon ausgegangen, dass Schüler auch aus Bequemlichkeit bestimmte Probleme, die sie z.B. bei der Bearbeitung eines Fragebogens haben, nicht äußern. Daher sollte der Seminarleiter sehr aufmerksam sein, das Ausfüllen beobachten und anhand der Körpersprache oder anderen Auffälligkeiten wie bspw. optischen Mustern bei der Beantwortung auch Fragen dazu an die Ausfüllenden stellen.

2.2.4.4.3 Interviews

Hunger (2005) hält resümierend fest, dass die dominierende qualitative Erhebungsmethode das qualitative Interview ist. Interviews sind generell im Rahmen der qualitativen Sozialforschung „besonders geeignet um die Themensetzungen der Befragten nachvollziehen und die "Sicht des Subjekts" angemessen erheben zu können, da Interviews als – mehr oder weniger – offene Verfahren an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Befragten anschließen“ (Mey, 2003, S.8). Im Folgenden werden zunächst die Merkmale und mögliche Vor- und Nachteile der Methode aufgezeigt. Im Anschluss wird gezeigt, wie die Interviews konkret in der Untersuchung gestaltet werden.

2.2.4.4.3.1 Merkmale und mögliche Vor- und Nachteile von Interviews

Dabei können Interviews einen unterschiedlichen Grad an Strukturierung aufweisen. Das narrative Interview nach Schütze (1983) weist keinerlei Vorstrukturierung auf, soll es doch die sequentielle Struktur der vom Interviewten in sich geordneten Prozessstrukturen möglichst erhalten. Wird die dominante Prozessstruktur im zeitlichen Lebensverlauf geändert, ändert sich auch die Gesamtdeutung der Lebensgeschichte des Biographieträgers. Schütze (1983) hat diese Methodik zur Ermittlung

von Autobiographien entwickelt. Bedeutsam erscheint, dass er die sequentielle Ordnung betont, die während des Erzählens zu Tage tritt. Neuronal betrachtet sind Gedankengänge nichts anderes als eine Abfolge von Mustern von feuernden Neuronen bzw. Neuronenverbänden. Gespeicherte Langzeiterinnerungen bestehen aus Konnektivität der Neuronen, die bei Abruf in Aktivität der Neuronen umgewandelt werden kann (Seung, 2013). Die Ordnung während des Erzählens könnte zumindest teilweise auf die Abfolge dieser Aktivität schließen lassen. Einige Dinge werden auch nicht gesagt oder geschehen unbewusst. Das heißt, um ein annäherndes Bild der sequentiellen Ordnung in der Konnektivität des Interviewten zu erhalten, darf auch vor dem Interview keine den dominanten Prozessstrang ändernde Intervention durchgeführt werden. Dies würde die synaptische Kette verändern, vor allem bei Kindern und Jugendlichen, deren Neuroplastizität noch sehr hoch ist. Um ein unverfälschtes momentanes Bild der Strukturen der Untersuchungspersonen zu erhalten, sollten im Vorfeld der Untersuchung keine Maßnahmen ergriffen werden, die das Meinungsbild oder die Einstellung zur Thematik oder den Teilaspekten des „guten Sportunterrichts“ verändern könnten. In Vorwegnahme der konkreten Umsetzung schließt dies die Beantwortung des Fragebogenteils im „grünen“ Interview vor dem eigentlichen Gespräch aus. Meist einen hohen Grad an Strukturierung weisen Leitfadenterviews auf, die aber trotzdem relativ offen gestaltet sind. Hier lassen sich nach Flick (2012) das fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview, das problemzentrierte Interview, das Experten-Interview und das ethnographische Interview subsumieren.

Die bisherige Forschung zur Perspektive von Schülern auf den Unterricht zeigt, dass Interviews eine geeignete Methode sind, um die Themensetzung, Interessenslage und Strukturierung als wichtige Komponenten einer Perspektive zu erfassen. Dabei gibt es, die obigen Ausführungen zusammengefasst, einen Trade-off-Effekt zwischen der Strukturierung des Interviews durch den Interviewer und der eigenen Strukturierung durch den Befragten. Während mit einem stark vorstrukturierten Interview durch einen Leitfaden zielführender ein bestimmtes Interesse des Forschenden verfolgt werden kann, wird bei einem freien narrativen Interview klarer das assoziative Netzwerk bzw. die Interessenslage des Befragten ersichtlich, was jedoch mit einem Abdriften vom eigentlichen Thema verbunden sein kann.

Narrative Interviews setzen bestimmte narrative Kompetenzen voraus, die erst ab einem Alter von ungefähr 12 Jahren gegeben sind.⁸¹ Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sollten die thematischen Zeitspannen und desto klarer die konkret erfragten Handlungen sein. Kinder mit niedrigem sozialem Status, wie man sie an Mittelschulen häufiger als an Gymnasien findet, haben ebenso eher Probleme mit dieser Art von Interview (Fuhs, 2000). Burkard und Eikenbusch (2000) weisen auf die fehlende Anonymität in einer Interviewsituation hin, in der „Dinge nicht gesagt werden, die vielleicht anonym in einem Fragebogen genannt worden wären“ (ebd., S.126). Es könnte jedoch aus Sicht des Autors sein, dass ein hohes Vertrauen zum Interviewenden diese fehlende Anonymität ausgleichen kann, sofern die erhobenen Daten anonymisiert und auch als solche vom Interviewten wahrgenommen weiterverarbeitet werden. Diese Möglichkeit wird im Kapitel „2.2.4.2 Peers als Forscher“ genauer betrachtet.

⁸¹ Mey (2003) rechnet den Überfünfjährigen bereits gewisse narrative Kompetenzen zu, die jedoch nicht den Ansprüchen langer narrativer Interviews genügen.

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist eindeutig qualitativer – also verstehender – Natur und erscheint methodisch über Interviews erforschbar. Die Sichtweisen von Schülern auf den Sportunterricht und dessen Qualität sind jedoch schon in einigen oben angeführten Studien erörtert worden. Allerdings bleibt es möglich, dass deren Ergebnisse teilweise den oben angedeuteten Effekten erliegen sind, die sich durch die Interviewsituation zwischen Erwachsenen und Schüler ergeben. Die Projektion von Erwartungen in die Befragten durch die Interviewer, die soziale Erwünschtheit von Antworten, die fehlende Anonymität, die eventuell beeinträchtigte Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit von Kindern, die gezielte Selbstdarstellung oder auch das Ausprobieren von Selbstkonzepten durch die befragten Schülern in der Interviewsituation stellen wesentliche Gründe dar, zumindest dafür offen zu sein, ob es nicht weitere oder tieferliegende Aspekte gibt, die für Schüler in Bezug auf die Qualitätsbeurteilung des Sportunterrichts relevant sein könnten, jedoch nicht in den bisherigen Studien genannt worden sind.

Zu berücksichtigen sind auch die Spezifitäten von Mittelschülern, die sehr heterogen hinsichtlich kultureller, ethnischer, familiärer und sprachlicher Hintergründe sind, weshalb auch bei den zu befragenden Jugendlichen die Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit beeinträchtigt bzw. befangen sein kann. Der geringere Selbstwert und die geringere Selbstwirksamkeit von Mittelschülern müssen ebenfalls in einer Befragungssituation berücksichtigt werden, schließlich können sie auch dazu führen, dass bestimmte Wünsche bzw. Bedürfnisse gar nicht erst geäußert werden.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Interviews in der vorliegenden Untersuchung konkret ausgestaltet sind. Dabei sind auch Empfehlungen aus der einschlägigen Fachliteratur und ihre konkrete Umsetzung, sofern möglich, eingearbeitet.

2.2.4.4.3.2 Gestaltung der Interviews in der Untersuchung

Einen wesentlichen Teil der Datenerhebung in dieser Arbeit nehmen Interviewformen ein. Insgesamt werden an die Schüler drei Forschungsaufträge mit Interviewmethodik verteilt. Dabei erhalten diese die Farbcodes „rot“, „blau“ und „grün“. Auf die Vorbereitung jedes Gespräches wird sehr viel Wert gelegt. Daher erhalten alle Gesprächsführer zu jedem Gespräch ein Orientierungsblatt als eine Art Checkliste mit den zu beachtenden organisatorischen und situationalen Bedingungen, die abgeprüft werden müssen. Aus den während des Seminars erworbenen Kenntnissen ergibt sich das im Anhang 6.1 dargestellte Erinnerungsblatt, dass vor allem für das grüne Interview genutzt werden sollte. Dieses ist dort in seiner finalen Version dargestellt. Die beiden Vorschläge zur Musik und dem unauffälligen Handy wurden erst später hinzugefügt. Zudem befindet sich eine Erinnerung an gelernte methodische Schwerpunkte für die Gespräche darauf.⁸²

Der Forschungsordner wurde sukzessive ergänzt. Der rote und der blaue Forschungsauftrag wurden ab dem dritten Ausbildungstermin im Ordner mit den zugehörigen Elternbriefen bzw. Einverständniserklärungen abgeheftet.⁸³ Der grüne und gelbe Forschungsauftrag wurden später hinzugefügt, da sich während der Untersuchung im Sinne des sequentiellen explorativen Designs weitere Änderungen ergaben, was im Kapitel „2.2.3 Forschungsdesign“ genauer erläutert ist.

⁸² Siehe dazu Anhang 6

⁸³ Siehe dazu Anhang 5

2.2.4.4.3.2.1 Offene dialogische Interviews (roter und blauer Farbcode)

Die ersten beiden Forschungsaufträge sind für die Schüler als „Gespräche“ betitelt. Sie haben die Farbcodes „rot“ und „blau“. Im „ersten“⁸⁴ Gespräch, das im Forschungsordner „rot“ gekennzeichnet ist, soll ohne die Vorgabe genauerer Fragen von den Schülern frei die Position des Befragten zu Merkmalen eines guten Sportunterrichts ermittelt werden. Dabei wird lediglich die Leitfrage „Was ist ein guter Sportunterricht?“ vorgegeben, der sich auf eigenem Weg genähert werden kann.⁸⁵ Da die Gruppe der forschenden Schüler jedoch zu einem Teil aus Schülern mit eingeschränkten Deutschkenntnissen besteht, könnte eine Differenzierung durch Vorgabe von bestimmten Fragen nötig sein. Allerdings würde damit das Ziel, nämlich eigene von Schülern erdachte Fragen zu erhalten, verfehlt. Um jedoch der Unsicherheit mancher Schüler zu begegnen, wird ein zweites Orientierungsblatt mit möglichen Fragen und ausführlichen methodischen Erinnerungen erstellt, das nur an die Schülerinnen *BTS21* und *Luidgi* ausgeteilt wird. Die Formulierung der dort enthaltenen Fragen ist ebenfalls offen und die Auswahl bleibt in Schülerhand. Die beiden Schülerinnen formulieren in der Folge auch zusätzlich eigene Fragen. Mit den einfachen und offenen Einstiegsfragen soll der Empfehlung Hungers (2005) gefolgt werden, wonach in Interviews oder Diskussionen der Gesprächseinstieg allgemein zu wählen ist, damit er durch die Befragten erzählerisch ausgestaltet werden kann. Nach Mey und Mruck (2011) sollte die Eröffnungsfrage bei qualitativen Interviews relativ einfach und nicht überfordernd sein. Sonst können sich Verunsicherung und Fixierung auf den Leitfaden einstellen. Dieses erste Gespräch dient vorrangig zur Einübung des Gesprächsverhaltens und der gelernten Foki und Verhaltensweisen. Daher ist die leitende Fragestellung „Was ist ein guter Sportunterricht?“ bereits fokussiert und nicht noch offener gestaltet.

Im zweiten Gespräch, das im Forschungsordner „blau“ gekennzeichnet ist, wird mit Hilfe von Schlagwörtern zum Untersuchungsgegenstand hingeführt.⁸⁶ Auch hier wird das Herausarbeiten der Sichtweise zu „Was ist ein guter Sportunterricht?“ als übergeordnete Fragestellung vorgegeben. Als Schlagwörter dienen die Begriffe „Gefühle“, „Mitschüler“, „Spaß“, „Zeit“, „Ablauf“, „Probleme“, „Sport“, „Freiheit“, „Bedingungen“, „Lernen“, „Hygiene“, „Sportlehrer“ und „Sinn“. Diese Themen haben sich bei der Auswertung der Plakate während der Ausbildungsphase der Gesprächsführer im Rahmen des Knowledge Cafés ergeben, da sie als zentrale Knotenpunkte auf den dort angefertigten Mindmaps dienen. Damit konnte sichergestellt werden, dass alle Begriffe den Interviewern auch bekannt sind und sie wissen, was mit ihnen gemeint ist, um nachfragen zu können. Wichtig war, dass dies nur Anregungen waren. Die Schüler durften und sollten von den Themen abweichen, wenn ihnen etwas besonders interessant bzw. interessanter erschien oder sie etwas als nicht erheblich ansahen. Eine zeitliche Vorgabe für die Gespräche durch den Seminarleiter erfolgte nicht.

⁸⁴ Da beide Forschungsaufträge gleichzeitig ausgegeben wurden, war es den Schülern eigentlich freigestellt, mit welchem sie beginnen.

⁸⁵ Siehe dazu Anhang 6.2. Die Orientierungshilfe für Schüler mit eingeschränkten Deutschkenntnissen ist durch den Zusatz „mit Hilfe“ in der rechten oberen Ecke gekennzeichnet.

⁸⁶ Siehe dazu Anhang 6.3

2.2.4.4.3.2.2 Methodisch gemischte Interviews (grüner Farbcode)

Im Einzelgespräch stellen die „grünen“ Interviews den zeitlich aufwendigsten Teil dar. Sie sind methodisch dreigeteilt, wobei stets Freiwilligkeit bei der Bearbeitung aller drei Teile herrscht.⁸⁷ Sie bestehen aus einem narrativen Teil A, der sich an sprachkompetente Schüler richtet, die keinen festen Leitfaden für ein Gespräch benötigen. Es folgen die Teile B und C, die 27 und 8 Fragen enthalten, die zur Anregung eines weiteren Gespräches dienen können. Darauf folgen die Teile D und E mit 80 und 114 Items, die geschlossene Fragen beinhalten. Alle Teile des Leitfadens sollen qualitative Daten generieren, wenngleich die Teile D und E einen Fokus auf quantitative Bewertungen legen. Nicht alle in der Fachliteratur geforderten Anforderungen an die Führung von Interviews können im Rahmen dieses Forschungsauftrages ohne Weiteres umgesetzt werden. Zum einen sollen die Schüler selbst Forscher sein und auf ihre Art Erkenntnisse erlangen. Zum anderen können an die trotz spezifischer Ausbildung noch unerfahrenen Kinder und Jugendlichen weniger Erwartungen an Strukturierung und Gesprächsverhalten im Verlauf gestellt werden. Dadurch werden sich zwangsweise vor allem bei diesem Forschungsauftrag methodische „Mängel“ ergeben, die aber auf ihre Weise Erkenntnisse für anschließende Untersuchungen bieten können. Schon vor der Durchführung der Untersuchung ist klar, dass der Leitfaden zu umfangreich ist, um ihn in seiner Gesamtheit durchzuarbeiten. Den Gesprächsführern wird im Rahmen ihres Seminars verdeutlicht, dass sie sich vorher Fragen aussuchen können und Teile des Leitfadens auch überspringen können. Eine zeitliche Vorgabe für die Gespräche durch den Seminarleiter erfolgt nicht. Es wird jedoch erläutert, dass mit etwa einer Stunde gerechnet werden sollte.

Narrativer Teil A

Den Einstieg des Gespräches bildet die Frage „Erzähle mir bitte von deinem Sportunterricht“. Dies soll spontane Assoziationen und primäre Denkprozesse im Zusammenhang mit dem Sportunterricht aufdecken. Es wird dabei angenommen, dass was zuerst genannt wird, auch am stärksten bzw. besonders stark mit dem Sportunterricht verknüpft ist. Über die Antworten soll diskutiert werden und dem Gesprächsteilnehmer sollen Nachfragen gestellt werden. Zudem kann der Gesprächsführer die Antworten mit seinen eigenen Gedanken und Assoziationen vergleichen und dies kund tun.

Die Frage nach der derzeitigen Bewertung des Sportunterrichts an den Gesprächspartner, stellt die zweite Basis für ein mögliches offenes Gespräch dar. Optisch unterstützend dient hierzu eine Evaluationszielscheibe nach Burkhard und Eikenbusch (2007, S.42) mit dem den Schülern vertrauten Notenstufen eins bis sechs, auf die ein kleiner Gegenstand wie bspw. eine Münze gelegt werden soll.⁸⁸ Der Schüler als Experte für seinen eigenen Sportunterricht soll seine Einstufung begründen und darf sie im späteren Verlauf des Gesprächs jederzeit ändern. Dabei werden die Gesprächsführer dazu angehalten, nachzufragen warum der Unterricht mit einer Eins bewertet wird, oder was passieren müsste, damit dieser mit einer solchen bewertet werden könnte. Dies soll reflexive Denkprozesse anregen und eine Basis für den weiteren Gesprächsverlauf mit möglichen offenen Fragen durch den Gesprächsführer bilden. Die Evaluationszelscheibe bleibt während des gesamten Gesprächsverlaufs sichtbar liegen. Für den Fall, dass keine wirkliche Diskussion entsteht oder der Gesprächsführer dies

⁸⁷ Siehe dazu Anhang 6.4

⁸⁸ Siehe dazu Anhang 6

einfach interessant findet, wird vom Gesprächspartner gefordert, eine perfekte Sportstunde zu beschreiben, wobei er auf dem Weg zur Umkleidekabine beginnen soll. Ist auch diese Frage aus Sicht des Gesprächsführers ausreichend beantwortet, bildet die Frage „Hast Du noch einen Vorschlag, wie man den Sportunterricht besser machen könnte?“ den Abschluss des offenen narrativen Teils. Dabei können nachträglich in den Sinn gekommene Aspekte offengelegt werden. Der Fokus besteht im narrativen Teil des Gesprächs darauf, möglichst unbeeinflusst sequentielle Prozessstrukturen und unterstützte Variablen zur Gütebewertung aufzudecken.

Leitfaden basierte Teile B und C

Sofern im narrativen Teil des Gesprächs keine unterstützten Variablen mehr zu Tage treten und das Gespräch abebbt, fährt der Gesprächsführer mit dem leitfadenbasierten Teil des Interviews fort.⁸⁹ Leitfadenbasierte Interviews sind dialogisch-diskursiv und durch die Fragen stärker strukturiert. Sie sollen dennoch nicht durch den Interviewer übermäßig gesteuert oder dominiert werden, sondern offen gehalten werden. Nach Merton und Kendall (1946, zitiert nach Mey & Mruck, 2011, S.271) sollte im fokussierten Interview beachtet werden, dass Fragen bzw. Nachfragen *spezifisch* sind, d.h. allgemeingehaltene Aussagen zu spezifizieren sind. Ebenso sollen diese auf die relevante Thematik bzw. Teile davon *fokussiert* sein. Eine *Vertiefung* der Fragen bzw. Nachfragen hinsichtlich Emotionen, Kognitionen und Evaluationen wird von den Autoren ebenfalls als beachtenswert gesehen. Die zudem von Merten und Kendall (ebd.) geforderte Exploration des biographischen bzw. personalen Kontextes zur angepassten Interpretation wird ausgeklammert. Diese wird mit dem Fragebogenanteil zu den persönlichen Daten zumindest teilweise abgedeckt.

Der Fokus der Gesprächsführer soll im Teil B auf dem Nachfragen nach Gründen und Gefühlen in Verbindung mit den Antworten gelegt werden. Dies erscheint aus Sicht des Autors für Kinder und Jugendliche angemessen im Anforderungslevel, könnte aber manche Schüler trotzdem überfordern. Das wird in diesen Fällen aber nicht negativ bewertet, da sie auch darauf hingewiesen werden, dass sie nichts falsch machen können und es ihr Gespräch ist. Wenn ihnen etwas unpassend oder unverständlich erscheint, dürfen sie es abändern oder weglassen. Die oben angeführten Kriterien können aufgrund des partizipativen Forschungsstils folglich nur bedingt Berücksichtigung finden. Themenbezug, Nachfragen und Fokussierung auf Empfindungen und Gründe sind aber Teil des Ausbildungsprozesses der Gesprächsführer.

Im Falle des Leitfadeninterviews soll sich der Leitfaden in Anlehnung an Hunger (2005) möglichst an der Erzähllogik der Befragten orientieren. Ein Abweichen unter Berücksichtigung des Erzählstranges der Befragten ist erkenntnisbringend. So können sich teilweise scheinbar abwegige Berichte doch als treffend offenbaren wobei auch die Erzählstruktur an sich Aussagekraft hat. Es sollte den Befragten die Möglichkeit gegeben werden ihre Schwerpunkte im Hinblick auf den guten Sportunterricht zu finden. Eine Fokussierung zurück zur eigentlichen Fragestellung sollte jedoch gegebenenfalls erfolgen (ebd.). Dabei sollen die Teile B und C den sechs von Helfferich (2011) formulierten Kriterien genügen, nämlich das Prinzip der Offenheit berücksichtigen, nur eine begrenzte Anzahl an Fragen

⁸⁹ Siehe dazu Anhang 6.4

umfassen, übersichtlich und handhabbar sein, sich an einem natürlichen Erinnerungs- und Argumentationsfluss orientieren, es nicht nötig machen, das Fragen abgelesen werden müssen und das spontane Erzählen bevorzugen, wodurch geschlossen formulierte Fragen die absolute Ausnahme bilden.

An dieser Stelle entstehen durch die methodische Gestaltung der Untersuchung verschiedene Probleme. So fließen in den Leitfaden Teil B von Schülern in der ersten Sitzung während des Seminars der Gesprächsführer erdachte Fragen ein, die unverändert bleiben. Sie erscheinen dem Autor teilweise als missverständlich. Sie sind jedoch bewusst in ihrer Formulierung belassen worden, da der Autor davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche Experten für Fragen an Kinder und Jugendliche sind, sie ein eigenes Relevanzsystem besitzen und eine eigene Art der Formulierung und Kommunikation aufweisen, das keiner Bewertung und Abänderung bedarf. Dadurch ergeben sich aber zwangsläufig Brüche mit den geforderten Kriterien wie Offenheit und Argumentationsfluss.

Schwierig ist es aus zweierlei Hinsicht, den in der Fachliteratur geforderten natürlichen Erinnerungs- und Argumentationsfluss zu berücksichtigen. Zum einen erinnern und denken Menschen über neuronale Netze, die sehr subjektiv sind. Zum anderen haben Kinder und Jugendliche ganz eigene Relevanzsysteme und Erfahrungsräume, die nicht vom Autor erahnt werden können. Es erschien an dieser Stelle des Untersuchungsverlaufes sinnvoll, die Aufeinanderfolge der Fragen von den Kindern und Jugendlichen selbst zusammenstellen zu lassen, um zumindest der Eigenart dieser Altersgruppe etwas gerechter zu werden. Dies kann jedoch nicht verhindern, dass es zu einem Auseinanderfallen von Erinnerungsstrang und Leitfadenstruktur kommen kann. Hier sei erneut die von Schütze (1983) geforderte Anpassung an die Prozessstruktur des Befragten erwähnt. Da Mittelschüler aus Erfahrung des Autors mit komplexen Aufgaben schnell überfordert sind, und die Bildung einer sinnvollen Rangfolge der Fragen in den Teilen B und C sehr komplex wäre, wurde versucht dies pragmatisch anhand einfacher Grundsätze zu lösen, wie dies im Folgenden dargestellt wird. Dabei musste der Autor versuchen, den Fokus der Fragen zu interpretieren. Es sollte also im Folgenden beachtet werden, dass die Aussagen über die Fragen Interpretationen des Autors und nicht der Schüler sind.

Die Grundlage für die Fragen im Teil B bilden vorrangig von den Gesprächsführern selbst entwickelte Fragen im Rahmen der ersten Sitzung ihres Ausbildungsprozesses. Es war in der Folge, wie bereits erwähnt, schwierig, einen an der Erzähllogik des Befragten orientierten Leitfaden mit den Fragen der Schüler zu kreieren. Als erster Grundsatz diente, dass *von eher allgemeinen Fragen am Anfang* wie bspw. „Was findest du wichtig an deinem Sportunterricht“ *zu speziellen Fragen zu ausgewählten Bereichen am Ende* wie bspw. „Wie findest du deine Mitschüler im Sportunterricht so?“ oder „Magst du deinen Sportlehrer?“ geführt wurde. Der zweite Grundsatz lautet, dass die Fragen, wo möglich, *in der Folge zusammenhängend* sind. So wird mit den Fragen B4 bis B6 versucht, ein Bild vom eigenen Selbstkonzept und dessen Verbindung zum Sportunterricht zu zeichnen. Dies schließt sich direkt an die Schülerfrage „Wie findest du dich im Sportunterricht?“ an, die einen ähnlichen Fokus hat. Die Frage B11 „Was würde sich im Sportunterricht ändern, wenn ihn ein berühmter Sportler oder eine berühmte Sportlerin halten würde?“ soll mögliche Einstellungen im Hinblick auf den Sportlehrer darlegen. Die Frage B13 „Ist es wichtig, mit wem du bei Spielen oder Übungen in einem Team bist?“ zielt im Anschluss an die Frage nach den Mitschülern darauf ab, die soziale Eingebundenheit der Person anzusprechen. Die Fragen B26 und B27 sind explorativer Natur und als an den Interessen der Schüler orientierte Fragen zu verstehen. Sie könnten über die Assoziation mit Handy-Apps oder dem

verbreiteten Trend, Selfies und Videos zu erstellen dazu anregen, latente Bedürfnisse oder Einstellungen offenzulegen. Sämtliche anderen Fragen sind von den Gesprächsführern erdachte und wortwörtlich so verfasste Fragen.

Es schließen sich mit C1 bis C4 vier projektive Fragen an,⁹⁰ bei denen Schüler Sätze vervollständigen sollen. Durch sie soll vor allem bereits Gesagtes bestätigt und sollen Schlussfolgerungen für den Sportunterricht gezogen werden. Die auf Assoziationen abzielenden Fragen C5 bis C7 möchten die Einstellungen gegenüber dem Sportlehrer auf alternative Weise ergründen. Es wird angenommen, dass besonders negative oder positive Einstellungen für manche Schüler leichter über Assoziationen geäußert werden können. Mit der Frage C8 soll ein Perspektivwechsel versucht werden, der Schüler anregen soll, von außen auf ihren Sportunterricht zu schauen. Mit der Frage C9 soll schließlich von den Schülern eine eigene Vorstellung vom guten Sportunterricht konstruiert und konkretisiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass an dieser Stelle besonders wichtige Dinge wiederholt werden.

Fragenkatalog basierte Teile D und E

Im Anschluss an die Teile A bis C ist eine Pause angedacht, bzw. kann das Gespräch an dieser Stelle bereits beendet werden. Für den folgenden teilstandardisierten Teil der Befragung wird ein Fragebogen mit Aussagen verwendet. Das Resultat der Auswertung dieses Fragebogens sind eigentlich quantitative Daten. Es muss hier „eigentlich“ ergänzt werden, denn die Gesprächsführer dürfen in diesem Teil der Befragung auch weitere qualitative Daten erheben, indem sie weitere Fragen stellen, sich einzelne Antworten erklären lassen oder ihre eigene Einschätzung preisgeben. Dies soll an dieser Stelle deutlich gemacht werden, da dies in den Gesprächen mancher älterer Schüler der Jahrgangsstufen neun und zehn, nämlich *Lollipop* mit *bf14* sowie *Blau* und *Schlumpfine* sehr ausführlich gemacht wurde. Die älteren Schüler haben die Freiheiten bei der Gestaltung des Interviews potentiell erkenntnisbringend eingesetzt. In vielen anderen Gesprächen finden sich ebenfalls Aussagen, die qualitative Daten im Hinblick auf die Forschungsfrage liefern könnten. Die Audioaufnahme lief in Antizipation solcher Möglichkeiten auch im Fragebogenteil weiter.

Die Festlegung der Items des Fragebogens verläuft zweigeteilt. Auf einer den Schülern vertrauten Notenskala von eins bis sechs sollen die Schüler einzelne Aussagen hinsichtlich der persönlich empfundenen Signifikanz für sie selbst bewerten. Die Aussagen E1 bis E80 lassen sich aus den bekannten hermeneutischen Studien zum guten Sportunterricht und aus empirischen Studien zum Sportunterricht aus Schülersicht ableiten. Dieser Fragebogen ist bereits umfangreich, wird aber um weitere Fragen und Aussagen erweitert, die als erkenntnisbringend im Hinblick auf die Forschungsfragen angesehen werden. Insbesondere werden Fragen und Aussagen mit marketingtheoretischem Hintergrund und von Schülern erstellte Fragen und Aussagen ergänzt. Die jeweiligen Fragen und Aussagen finden sich im Anhang 6.4 wieder. Die theoretischen Hintergründe für die Entwicklung der Fragen und Aussagen sind im Anhang 8 dargestellt. So sind die Aussagen D1 bis D20, D28, D32, D45 bis D53 und D66 bis D70 jene Aussagen, die sich aus marketingtheoretischen Überlegungen zur Konsumentenorientierung aus den Kapiteln „1.4.1 Strategisches Marketing“ und „1.4.4.3 Dienstleistungsqualität“ ergeben. Die Aussagen D21 bis D27 sind aus den Qualitätsdimensionen des Dienstleistungsmanagements von Fillips (1997) abgeleitet, die ebenfalls im Kapitel „1.4.4.3 Dienstleistungsqualität“

⁹⁰ Vgl. das Kapitel „2.2.4.4.1 Projektive Verfahren“

erläutert werden. Mit den Aussagen D29 bis D31 werden gesonderte Aspekte aus dem traditionellen Qualitätsverständnis und der Perfektion des Kapitels „1.4.4.4 Fünf Ansätze von Qualitätsdimensionen im Bildungskontext“ als mögliche Qualitätsstandards aus ökonomischer Sichtweise abgebildet. Hinter den Aussagen D33 bis D39 verbergen sich Aussagen zu den basalen Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, die im Kapitel „1.2.5.6 Bedürfnisse“ dargestellt sind. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Aussagen D41 bis D44, die die Entwicklungsaufgabe der Identitätssuche thematisieren, was im Kapitel „1.2.5.8 Identität“ thematisiert wurde. Schließlich sind die Aussagen D54 bis D65 solche zu Basisemotionen nach Plutchik (1993) und Izard (1991). Diese Art von Aussagen ist aus dem Theorieteil „1.2.4 Emotionen“ entwickelt worden. D71 bis D80 sind von Schülern im Rahmen der zweiten Seminarsitzung erdachte Aussagen. Im Teil E sind mit den Aussagen E1 bis E80 bereits bekannte Items aus hermeneutischen Studien zum guten Sportunterricht und aus empirischen Studien zum Sportunterricht aus Schülersicht abgebildet. Die Items E81 bis E114 sollen zusätzliche aus den Merkmalkatalogen von Gebken (2005), Herrmann et al. (2018), Wolters et al. (2009), Egger (2005a), Frohn (2005), Miethling und Krieger (2004), Kuhn (2007) und Glorius (1998) abgeleitete Merkmale guten Sportunterrichts abfragen, welche in den Kapiteln „1.3.5.3 Guter Sportunterricht“ und insbesondere „1.3.5.3.8 Zehn Merkmale guten Sportunterrichts (Reckermann)“ vorgestellt werden.

2.2.4.4.3.2.3 Umsetzung der Empfehlungen zur Gestaltung der Interviewsituationen

Die Gestaltung der Interviewsituation ist besonders bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen wichtig. Im Folgenden werden weitere ausgewählte Aspekte, die in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen, vorgestellt und deren konkrete Umsetzung in der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Heinzel (2000a/2013) empfiehlt zunächst, einen vertrauten Ort für die Interviewsituation zu wählen, der zudem ein möglichst störungsfreies Gespräch ermöglicht. Hunger (2005) betont, dass vollkommen fremde Räume Kinder ablenken oder auch verunsichern können. Klassenzimmer erinnern sie möglicherweise an ihre Rolle als Schüler, sodass in der Schule bspw. ein Aufenthaltsraum genutzt werden könnte. Besonders geeignet ist das Zimmer des Kindes bzw. Jugendlichen, da es sich hier in der Gastgeberrolle befindet und z.B. das Inventar Möglichkeiten für Gesprächsanreize bietet. Dies wird in der Untersuchung konkret so umgesetzt, dass die Gesprächsführer einen vertrauten Ort, an dem sie ungestört und unbeobachtet reden können, für ihr Interview frei wählen können.

Qualitative Interviews sollen die Befragten in ihrer Sprache, ihrem Symbolsystem und ihrem Relevanzsystem zum Thema erzählen lassen. Dabei sollte der Fragende vom Befragten geführt werden. Dadurch ergeben sich Anhaltspunkte für den semantisch indexikalen Sinn, der durch Deindexikalisierung mittels Nachfragen vom Fragenden erschlossen werden kann. Dabei ist es die Aufgabe zu rekonstruieren, mit welchem dokumentarischen Sinngehalt der Befragte die verwendeten Wörter belegt (Kruse, 2014). Dies wird konkret so umgesetzt, dass Peer-to-Peer Gespräche durchgeführt werden, wodurch Symbolsystem und Relevanzsystem der Beteiligten kongruent sind bzw. sein müssten. Die Rekonstruktion des Sinngehalts wird durch die Berücksichtigung des gesamten Kontextes aus dem Datenmaterial versucht.

Die Untersuchungszeit spielt insofern eine Rolle, als dass die Kinder und Jugendlichen z.B. das Gefühl haben könnten, etwas anderes Gleichzeitiges zu verpassen, bereits auf etwas warten und daran denken oder z.B. nach dem Sport zu erschöpft und unwillig für ein Interview sind (Hunger, 2005). In der

vorliegenden Untersuchung werden die Gesprächsteilnehmer daher angewiesen, Termine mit den Gesprächspartnern zu vereinbaren, die nicht kurz vor anderen Terminen der Befragten liegen. Bei Gruppengesprächen mit vielen Teilnehmern erscheint dies jedoch nur bedingt umsetzbar.

Über Erzählfhilfen bzw. –anreize kann das Kind zum Erzählen animiert werden, wobei Heinzel (2000a) dabei ergänzt, dass die Grundhaltung, nach der ein Kind Experte seiner Lebenssituation ist, stets gewahrt werden sollte. Konkret wird dies durch die Evaluationsscheibe zu Beginn des „grünen“ Forschungsauftrages berücksichtigt, bei der die Schüler visuell ihren Sportunterricht benoten sollen.

Es ist hilfreich konkrete Sachverhalte ansprechen zu lassen, statt abstrakte Bezüge, Zeiträume oder räumliche Distanzen zu erfragen (Heinzel, 2000a). Dieser Empfehlung wird v.a. Rechnung getragen, indem im „grünen“ Interview die Frage „Beschreibe mal eine perfekte Sportstunde. Fang am besten mit dem Weg zur Umkleide an!“ gestellt wird.

Um die Befragten zum Erzählen anzuregen, sollten immanente Fragen folgen, welche an Vorhergehendes anschließen und es vertiefen (Mey & Mruck, 2011). Dies wird durch den Hinweis an die Gesprächsführer beachtet, dass sie stets nachfragen sollen, warum die Befragten etwas so einschätzen, wie sie es tun, was sie z.B. unter Spaß verstehen oder welche Gefühle sie in bestimmten Situationen haben. Außerdem sind die Gespräche vor allem im „roten“, „blauen“ und „gelben“ Forschungsauftrag sehr frei gehalten, wodurch die Gesprächsführer angeregt werden sollen mehr Fragen zu stellen.

Narrative Impulse bieten sich bei Fragen zu eigenen Erfahrungen an (Hunger, 2005). Daher werden die Gesprächsführer dazu angehalten, von sich selbst in bestimmten Situationen im Sportunterricht oder aus dem Alltag zu erzählen, wenn sie bspw. merken, dass ihr Gegenüber eine Frage nicht richtig versteht oder (noch) nichts dazu zu erzählen hat. Aktive Zuhörersignale und das Bitten zum Weitererzählen können ebenfalls den Erzählfluss anregen. Das Nachfragen sollte zu bestimmten Aussagen erzähllogisch und zum Erzählen anregend sein (Hunger, 2005). Dies wird in der Form konkret berücksichtigt, dass das aktive Zuhören sowie das Nachfragen in der Ausbildungsphase in Gesprächen trainiert werden. Hunger (2005) betont, dass Kinder eigene Relevanzen und Assoziationen haben, die hinterfragt werden sollten. Diese Problematik kann in der vorliegenden Untersuchung durch die Peer-to-Peer-Methodik reduziert werden. Ein nachträgliches Nachfragen durch die Codierer erscheint jedoch nicht möglich.

Bei identifizierbaren Auslassungen durch den Befragten, können diese aufgegriffen werden, sofern sich eine Relevanz für die Thematik ergibt und um dem Befragten Interesse und Sensibilität zu signalisieren (Mey & Mruck, 2011). Dies kann in der vorliegenden Untersuchung keine Berücksichtigung finden, da die Ausbildung sich auf andere wesentliche Probleme fokussiert. Sofern etwas Ausgelassenes für den Gesprächsführer jedoch interessant erscheint, soll er nachfragen, da stets in im Seminar betont wird, dass die Schüler herausfinden sollen, was guter Sportunterricht für ihr Gegenüber ist.

Konfrontationsfragen können einerseits oberflächliche oder stockende Gespräche beleben, jedoch andererseits auch artifizielle Stellungnahmen, ein Entfernen vom ursprünglichen Prozessstrang oder Streitgespräche provozieren. Sie sollten ebenso wie exmanente Fragen, die bisher nicht Angesprochenes thematisieren, erst im letzten Teil des Interviews eingesetzt werden (ebd.). Konfrontationsfragen werden in der vorliegenden Untersuchung nicht eingesetzt. Exmanente Fragen kommen nur

im „grünen“ Interview innerhalb des am Ende stehenden geschlossenen Fragebogenteils vor. Besser sind systemische Fragen geeignet, um einen differenzierteren Einblick in die Perspektivlage des Befragten zu erhalten (ebd.). Daher werden in der vorliegenden Untersuchung überwiegend systemische Fragen im narrativen und offenen Fragenteil - also in den Teilen A, B und C - des „grünen“ Forschungsauftrages verwendet. Klassifikationsfragen (Fragen nach qualitativen Rangfolgen), hypothetische Fragen, Kontextualisierungsfragen, Fragen nach Visionen oder Utopien und Metapherfragen sind ebenfalls für Untersuchungen geeignet, allerdings immer im Hinblick auf die Untersuchungsfrage zu verwenden (ebd.). Solche Fragen finden sich vor allem im Teil C des „grünen“ Interviews, wobei hier zusätzlich die Frage nach einer Begründung vorgegeben ist.

Es ergeben sich zwangsläufig typische Situationen in Interview, die besonderer Behandlung bedürften, jedoch aus Sicht des Autors aus untersuchungsökonomischen Gründen wie der knappen Zeit zur Ausbildung nicht im Vornhinein mit den Gesprächsführern trainiert werden können. Dazu gehört das Aushalten von Pausen, welche unangenehm da verunsichernd für den Interviewer sein können. Ebenso sollte es wohl bedacht werden, ob und wie der Erzählfluss des Befragten unterbrochen und korrigiert wird. Einerseits können zwar ein vermeintlich zu starkes Abschweifen oder heikle Themen und Gesprächsentwicklungen verhindert werden, andererseits könnte sich das Gesagte doch noch ohne Intervention zielführend entwickeln. Auf alle Fälle, sollte der Interviewte eine Unterbrechung nicht mit eigener mangelhafter Kompetenz attribuieren. Besser begründet der Befragter seine Intervention mit einer vermutlich zu ungenau gestellten Frage (ebd.). Außerdem empfehlen Mey und Mruck (2011) eine Metakommunikation über die ablaufende Kommunikation, falls bspw. zu kurz oder auch zu lang geantwortet wird. Bei Letzterem können Zustimmung- bzw. Interessensignale weggelassen, Redebeiträge in Pausen abgekürzt oder Aufforderungen zu kürzeren Antworten eingesetzt werden. Diese Probleme in Interviews bedürfen einer tiefgehenden Auseinandersetzung, die v.a. zeitlich nicht umsetzbar erscheint. Wichtiger erscheint zudem, dass die Gesprächsführer möglichst frei mit ihren Peers ins Gespräch kommen, ohne sich ständig darüber Gedanken machen zu müssen, woran sie noch denken müssen, um das Interview „besser“ zu gestalten. Dies könnte zu einem Authentizitätsverlust führen, der aber gerade verhindert werden soll. Die oben beschriebene Berücksichtigung sieht der Autor als Kompromiss zwischen methodischem Anspruch einerseits und Authentizität bzw. Naturalistizität einer Unterhaltung zwischen Kindern und Jugendlichen andererseits.

2.2.4.4 Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen stellen eine weitere Möglichkeit dar, qualitative Daten zu gewinnen. Die Idee zum umfassenden Einsatz dieser Methode in der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich erst während des Forschungsprozesses, was im Folgenden erläutert wird. Anschließend werden mögliche Vor- und Nachteile sowie die konkrete Umsetzung der Methodik dargestellt.

2.2.4.4.1 Entdeckung der Methodik für die Untersuchung

Während der Ausbildungsphase der Interviewer wurde unter anderem die Knowledge Café Methode angewendet.⁹¹ Diese Methode sollte eigentlich „nur“ dazu dienen, die Gesprächsführer an das Forschungsinteresse und den Forschungsgegenstand heranzuführen und erste Erkenntnisse über die Mindmaps für die geplanten Interviews zu erhalten, um diese z.B. durch zusätzliche Stimuli und Items weiterentwickeln zu können. Eine Aufzeichnung der Dialoge wurde daher nicht in Erwägung gezogen. Die Dialoge wurden jedoch in kleinen Ausschnitten von der Seminarleitung beobachtet und im Anschluss als Gedächtnisprotokoll schriftlich fixiert.⁹² Erkenntnisreich erwies sich dabei zum einen der Umstand, dass sehr frei und entspannt gesprochen wurde und die Inhalte oft „locker“ waren. Damit ist gemeint, dass die Schüler oft keine absoluten Entscheidungen fällten, sondern auch Vermutungen oder Ideen hervorbrachten, die nicht aufgeschrieben werden mussten, aber für sie plausibel klangen. Zum anderen wurden viele Gedanken eben nicht auf das Plakat aufgeschrieben, so dass es in diesem Moment förderlich gewesen wäre, die Gespräche aufzuzeichnen. Außerdem ergaben die Plakate Anregungen zu Themen, die Schülern wichtig sind und auch bei den folgenden Forschungsaufträgen wichtig sein könnten. In der Reflexion über die Mindmaps und eine mögliche Implementierung dieser im weiteren Untersuchungsverlauf, erkannte der Autor, dass sich auch aus deren Aufbau und den Verknüpfungen vor allem Schlüsse auf eine mögliche Strukturierung im Rahmen der Codierung ziehen lassen könnten.

Zusätzlich begab es sich, dass eine Gruppe von fünf Schülerinnen einen Nachtermin zur ersten Ausbildungsmaßnahme benötigte, da sie daran nicht teilnehmen konnten. Dadurch mussten diese fünf Schülerinnen ebenfalls in der Gruppe diskutieren und ein Plakat zum guten Sportunterricht erstellen. Da diese Gruppe allein war, konnte sie auch besser beobachtet werden. Es zeigten sich hierbei zwei wesentliche Erkenntnisse. Eigentlich waren die Mädchen dazu angehalten worden, sämtliche Einfälle schriftlich zu fixieren. Tatsächlich stellten sie sich aber viele Fragen und hielten weniger einzelne Meinungen sondern mehr Konsensbeschlüsse fest. Viele interessante Einfälle gingen so für das Plakat verloren, konnten aber teilweise beobachtet und als Ergänzungen zu einzelnen Punkten auf den Plakaten im Protokoll des Seminartermins festgehalten werden. Anscheinend war bei dieser Gruppe der Umstand, dass es ausschließlich Mädchen waren, dahingehend sehr anregend, dass auch über sehr geschlechtsspezifische und intimere Aspekte bezüglich des Sportunterrichts gesprochen wurde, die in einer gemischt geschlechtlichen Gruppe in dieser Form, wie die erste Durchführung des Knowledge Cafés dies zeigte, nicht zustande kam.⁹³ Das freie Sprechen wurde zudem dadurch angeregt, dass der Seminarleiter sich bewusst während der Diskussion anderen Dingen widmete und gelegentlich sogar den Raum verließ, um den Gruppenteilnehmerinnen das Gefühl zu geben, dass die Gespräche nicht bzw. kaum mitgehört würden.

Die schriftliche Fixierung der Beobachtungen erfolgte in jeder der Seminareinheiten und die darin enthaltene Reflexion zum Verhalten der Schüler stellte eine wesentliche Grundlage zur Weiterent-

⁹¹ Zur Erklärung dieser Methode siehe das Kapitel „2.2.4.9.1 Darstellung der Seminarsitzungen“

⁹² Das Protokoll wird im Kapitel „2.2.4.9.1 Darstellung der Seminarsitzungen“ zusammen mit dem Verlauf der Sitzungen dargestellt.

⁹³ Solche sind dem Seminarleiter zumindest nicht aufgefallen.

wicklung der Methodik dar. Dem Seminarleiter wurde klar, dass die Gespräche während der Erstellung der Mindmaps noch inhaltsreicher sein können, als die Mindmaps selbst, Letztere aber wichtige Erkenntnisse zur *Strukturierung aus Sicht der Schüler* liefern können. Zudem waren die *Zusammensetzung* und *Anonymität* der Gruppen wichtig. Die Gesprächssituation erschien in den Gruppengesprächen generell sehr *natürlich und authentisch*. In Reflexion zu dem beobachteten Verhalten und unter Bezug auf die Tatsache, dass die Untersuchungsteilnehmer sich sehr wahrscheinlich in einem Moratorium der Identitätsfindung befinden könnten und damit, dem symbolischen Interaktionismus folgend, eigene Selbstkonzepte mit der Gesprächssituation ändern könnten,⁹⁴ also in zu sehr gestellten Gesprächssituationen auch ein gestelltes Selbst präsentieren könnten, erschien die Methode aus Sicht des Autors sehr geeignet für das Forschungsprojekt.

Diese Erkenntnisse gaben den Anstoß dafür, die Auseinandersetzung mit der Methodik der Gruppengespräche anzustoßen, die im Folgenden erläutert werden. Zunächst werden theoretische Merkmale von Gruppendiskussionen und mögliche Vor- und Nachteile aufgezeigt. Im Anschluss wird dargestellt, wie die Gruppendiskussionen konkret in der Untersuchung ausgestaltet werden.

2.2.4.4.2 Merkmale und mögliche Vor- und Nachteile der Methode

Ziel von Gruppendiskussionen ist es nach Flick (2012), die Dynamik von Gruppen zu nutzen, die bei der Konstruktion sozialer Wirklichkeit beim gemeinsamen Erzählen über ein Thema besteht. Diese Konstellation erscheint durch die interaktive gegenseitige Einflussnahme alltagsnäher als eine Interviewsituation zwischen Interviewer und Interviewpartner oder Gruppenbefragungen. Es findet sich zudem ein breiteres Spektrum an Meinungen und Reaktionen, tieferliegende oft nicht artikulierte Meinungen sowie potentiell durchdachtere und ausdifferenziertere Äußerungen (Lamnek, 2005a).

Lewin (1953) nimmt an, dass Gruppen als Entität mehr als nur die Summe der einzelnen Mitglieder sind. Sie besitzen eine Eigendynamik und müssen als Ganzes verstanden werden. Außerdem vertritt er die Ansicht, dass das individuelle Verhalten nicht vom kontextualen Lebensraum isoliert zu verstehen sei. Ähnlich sieht dies auch Pollock (1955), der die These vertritt, dass die subjektiven Einstellungen bzw. die Individualmeinung von Personen nur in sozialen Kontexten entstehen, dezidiert geäußert und letztlich definiert werden. Es existieren zwar latente Einstellungen, diese werden jedoch erst im Gespräch z.B. durch die Behauptung der eigenen Position geschärft. Dabei kann man eine öffentliche von der Individualmeinung unterscheiden, wobei beide auseinanderfallen können. Eben die Individualmeinung kann nach Pollock erst in Gruppendiskursen kultiviert werden. Mangold (1960) weist auf die Dynamik während Gruppendiskussionen hin, bei der sich Konsense zwischen den Gruppenmitgliedern einstellen. Diese informellen Gruppenmeinungen sind abhängig vom sozialen Kontext und nach Mangold (1960) situationsunabhängig, da sie impliziten kollektiven Deutungsmustern folgen. Sie werden jedoch durch die Diskursorganisation beeinflusst. Dass die Individualmeinungen wiederum kollektiven Orientierungsmustern folgen, also nicht extra kommunikativ ausgehandelten Mustern der Sinnstiftung in Gruppen, hat Bohnsack (2000) herausgestellt. Diese kollektiven Orientierungsmuster beruhen auf konjunktiven Erfahrungen der Gruppenmitglieder und spiegeln Seins-gebundene Deutungsmuster wider (Kruse, 2009). Damit lassen sich über Gruppendiskussionen z.B. milieu- oder generationenspezifische Perspektiven erschließen. Individualmeinungen

⁹⁴ Siehe dazu das Kapitel „1.2.5.8 Identität und Selbstkonzept“

sind demnach zwar situativ ausgeformt, jedoch durch den Bezug auf kollektive Deutungsmuster nicht beliebig oder willkürlich. Sie können sich durch Gruppendiskussionen ändern, könnten dadurch jedoch reflektierter und klarer werden (Lamnek, 2005a).

Diese Merkmale von Gruppendiskussionen lassen diese Methode vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit sehr vielversprechend erscheinen. Möchte man eventuelle latente und bisher kaum oder nicht zur Sprache gebrachte Einstellungen und Meinungen zum Sportunterricht ermitteln, sind mehrere oben genannte Kriterien besonders hervorzuheben. Der Sportunterricht ist zunächst vor allem durch seinen sozialen Kontext geprägt und sollte aus Sicht des Autors so beschrieben werden, wie er auch erlebt wird, nämlich in Gruppen. Dabei sind Gruppen z.B. aufgrund der Klassenzugehörigkeit, der Mannschaftsbildung oder Peergruppen relevante Entitäten, die eigene Dynamiken bei der Formung Seins gebundener Deutungsmuster entwickeln können. Die möglichen konjunktiven Erfahrungen der Gruppenmitglieder einer Gruppendiskussion werden vermutlich nach und nach implizit oder explizit thematisiert, wenn bspw. eine erlebte Situation beschrieben wird, und darauf preisgegeben wird, ob diese ähnlich auch erlebt wurde, bzw. ob man dabei war und dies ähnlich bewertet. Wie sehr diese Erfahrungen tatsächlich expliziert werden, hängt sicherlich von der Zusammensetzung der Gruppe ab. Sich sehr nahe stehende Personen, die denselben Unterricht besuchen, müssten weniger explizit werden. Daher sollten Gruppen möglichst heterogen bezüglich der schulischen Erfahrungswelt sein, d.h. die Schüler müssen sich zwar vertrauen und gut kennen, um auch über jedes Thema sprechen zu können, jedoch sollten sie möglichst nicht alle denselben Sportunterricht besuchen. Ebenso erscheint die Ausdifferenzierung und Schärfung der Individualmeinung im Gruppendiskurs als lohnender Gesichtspunkt. Vermutlich sind über Interviews die Individualmeinungen eher in ihrer „unverfälschten Rohfassung“ ermittelbar. Allerdings ist fraglich, ob sie erstens so „unverfälscht“ widergegeben werden und zweitens phänomenologisch immer verhaltensrelevant werden, sofern man den oben angeführten Thesen von Mangold, Bohnsack und Pollock zustimmt. Sie sind einerseits ohnehin über kollektive Orientierungsmuster entstanden und konvergieren andererseits zu einem Konsens innerhalb von Gruppen. Somit erscheint es sinnvoll, sowohl Interviews als auch Gruppendiskussionen methodisch zu verwenden.

Eine Sonderform von Gruppendiskussionen, die häufig Anwendung in der Marktforschung findet, sind Focus Groups, bei denen ein sehr heterogener Teilnehmerkreis von ca. acht Personen fokussiert über ein Thema diskutiert. Diese Form der Gruppendiskussion erscheint jedoch aus verschiedenen Gründen ungeeignet für das Forschungsvorhaben. Zum einen ist nach Bohnsack und Przyborski (2007) die Zusammensetzung der Gruppe künstlich, zum anderen werden die Diskussionen durch den Diskussionsleiter gezielt thematisch gelenkt. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer in diesem Verfahren einander vertrauen und private Äußerungen preisgeben. Focus Groups würden vor allem die generellen methodischen Grenzen von Gruppendiskussionen noch verstärken, welche im Folgenden angeführt werden.

Bei der Inszenierung von Gruppendiskussionen handelt es sich um künstlich geschaffene Situationen in denen subjektive Deutungsmuster z.B. aus Scham oder Angst auch unterdrückt werden können (Lamnek, 2005a). Vogl (2014) stellt als weitere Probleme u.a. die erhöhten Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer, das Problem von Schweigenden, eine quasi-öffentliche Atmosphäre, die private Äußerungen hemmen kann, die eingeschränkte Erfassung subjektiver Deu-

tungsmuster und eine schwierige Herstellung repräsentativer Zusammensetzungen heraus. Besonders bei Kindern können sich nach Mey (2005) die höheren Ansprüche an die kommunikativen, sozialen und selbstorganisatorischen Kompetenzen negativ bemerkbar machen. Vogl (2014) relativiert den Vorteil bei Gruppendiskussionen mehr Reaktionsweisen beobachten zu können im Kontext von Realgruppen aus zufällig ausgewählten *Kindern einer Schulklasse*. So besteht in ihrer Untersuchung das Phänomen, dass 10 bis 11 Jährige sich zu sehr auf den Moderator fixieren und sich ältere Kinder bis zum Alter von 15 Jahren nur mangelhaft in der Kooperation zeigen. Auch tieferliegende Meinungen oder private Meinungen werden von 12 bis 13 Jährigen und auch vielen älteren Kindern aus Angst nicht geäußert. Dafür macht sie den *Konformitätsdruck* wie auch die *Angst vor Blamage* innerhalb der Gruppe verantwortlich. Letzteres kann bei den 6 bis 11 Jährigen nicht festgestellt werden. Die unter 10 Jährigen wechseln häufig das Thema und befassen sich nicht tiefer damit. Bei den 12 bis 15 Jährigen zeigt sich vermehrt eine Fixierung auf gruppenspezifische Prozesse statt auf Inhalte. So stehen vor allem Geltungsbedürfnisse, Geschlechterkonflikte und die Abgrenzung zum Moderator im Fokus. Die 12 bis 13 Jährigen streben nach Homogenität und einen Konsens an. Dies könnte nach Vogl (2014) jedoch an der Anwesenheit eines Erwachsenen und der wachsenden Bedeutung der Peergroup liegen. Vogl kommt zu dem Resümee, dass mit wachsendem Alter die Kompromissfähigkeit und der Einfluss der Gruppensituation auf die Ergebnisse steigen. Mit Kindern von 8 bis 11 Jahren könnten erfolgreich Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Mit 12 bis 15 Jährigen stellt sich die Methode schwierig dar, wobei es die Autorin offen lässt, ob mit anderer Methodik tatsächlich bessere Ergebnisse erzielt werden können.

Den Nachteilen von Gruppendiskussionen und insbesondere jenen mit Kindern können letztlich drei Faktoren übergeordnet werden. Dies sind die Beziehung zum Moderator, die sprachlich-kommunikativen und selbstorganisatorischen Kompetenzen sowie die Konstellation der Gruppe. Für Letztere spielen die Beziehung der Gruppenmitglieder untereinander, der konjunktive Erfahrungsraum und gruppenspezifische Faktoren wie der herrschende Konformitätsdruck oder die Hierarchie in der Gruppe eine signifikante Rolle.

2.2.4.4.3 Gestaltung der Gruppendiskussionen als Forschungsauftrag (gelber Farbcode)

Die Schüler haben den Auftrag erhalten, mindestens ein Gruppengespräch nach den Vorgaben der Materialien in ihrem Forschungsordner zu führen. Dieses hat in ihrem Ordner den Farbcode „gelb“ gestaltet. In Anhang 6.5 findet sich die Ausgestaltung der Stimuli, des Bogens für den Gesprächsführer und des Protokolls wieder.

Die Gesprächssituation sollte nach Vogl (2014) wie auch beim Interview vertraut und möglichst neutral sein. Die Diskussionen sollten nicht mit der Schule in Verbindung gebracht werden. Den forschenden Schülern wird daher empfohlen, einen ruhigen und ungestörten Ort aufzusuchen, der ihrer Meinung nach dafür geeignet sei, privat mit mehreren Peers zu sprechen. Als Empfehlung wird das Zimmer eines Gruppenmitglieds genannt. Allerdings wird auch empfohlen, eher „natürliche“ Räume aufzusuchen, also Orte, an denen die Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich mit anderen über private Themen sprechen würden. In der vorliegenden Untersuchung war dies, wie sich herausstellte, nicht immer das Zimmer der Schüler, da sich dort, wie sich bei einigen Gesprächen hörbar oder über die Protokolle offenbarte, oft andere Bewohner lautstark bemerkbar machten und den Gesprächsfluss stören konnten.

Während Vogl (2014) empfiehlt, keine engen Freunde innerhalb einer Gruppe teilnehmen zu lassen, ist dies hier gerade der Anspruch an die Teilnehmenden, da so der von Vogl beschriebene Konformitätsdruck und die mögliche Angst vor Blamage verringert werden soll. Als Gruppengröße empfiehlt Vogl eine Personenzahl von fünf bis acht. In der vorliegenden Untersuchung wird die Anzahl den Schülern jedoch frei gelassen, da sie sicherlich eine unterschiedliche Zahl an engen Freunden haben. Die Mindestzahl von drei Personen wird jedoch vorgegeben und auf die schwierigere Handhabung der Moderation bei sehr großen Gruppen hingewiesen.

Die von Vogl (2014) thematisierten Probleme der Akzeptanz des Moderators durch die Gesprächsteilnehmer und die Anforderungen an diesen dürften in den Peer-to-Peer-Situationen kaum eine Rolle spielen und diese sollten dahingehend auch nicht künstlich modifiziert werden. Um die Gruppendiskussion anzuregen, werden zwei Stimuli als benutzt, welche die Diskussion auch strukturell in zwei Teile gliedern. Diese können auch als Erzählförderung bzw. -anreiz im Sinne Heinzels (2000a) verstanden werden. Das erste Hilfsmittel ist ein DIN A3 Blatt, das lediglich der Hinweis „Sportunterricht“ im Inneren als Textblase zielt. Die Aufgabe soll es nun von allen Teilnehmern sein, spontan Assoziationen dazu auf das Blatt zu schreiben. Der Moderator muss sich in dieser Phase im Gespräch zurückhalten, um nicht künstlich eine Diskussion um den „guten Sportunterricht“ zu entfachen. Diese kann jedoch entstehen. Zudem würde er die Prozessstruktur der anderen Teilnehmer bei ihren freien Assoziationen beeinflussen. Seine Aufgabe ist es, die genannten Punkte hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wichtigkeit zu hinterfragen. Eine spontan entstehende Diskussion über die Qualität des Sportunterrichts kann er jedoch dahingehend bestärken, dass er z.B. allgemeine Aussagen spezifizieren lässt oder nach weiteren Kriterien zur Beurteilung fragt. Bedacht werden muss, dass er im Vorfeld keine Andeutungen zur Thematik und dem Ziel der Gruppendiskussion macht. Die anderen Teilnehmer sollen dazu zunächst im Ungewissen gehalten werden. Der zweite Stimulus ist ebenfalls ein DIN A3 Blatt, das allerdings neben der zentralen Textblase mit „guter Sportunterricht“ auch weitere bereits aus der Forschung und bisherigen Datenerhebung bekannte Kategorien für Merkmale eines guten Sportunterrichtes trägt. Diese sollen den Schülern Anhaltspunkte zur Gestaltung und Diskussion geben, wobei der Moderator dazu anregt auch weitere Kategorien hinzuzufügen, falls die Teilnehmer solche vermissen.

Viele der oben angeführten Probleme bei Gruppendiskussionen sollen durch die Peer-to-Peer-Situation weitgehend vermieden bzw. verringert sein. Die Gruppe findet sich zwar künstlich zusammen, ist jedoch eine Realgruppe und damit tatsächlich auch außerhalb der Untersuchung existent. Der Moderator ist weitgehend von der Aufgabe der thematischen Lenkung entbunden. Lediglich die Fokussierung auf das Leitthema soll er bei zu langen Abschweifungen verfolgen. Dies könnte besonders bei den jüngeren Schülern um das Alter von zehn Jahren häufiger der Fall sein. Eine Fixierung auf oder bewusste Abgrenzung vom Moderator ist nicht zu erwarten. Da er selbst vor allem im zweiten Teil der Diskussion auch Diskutierender ist, wird die durch das Peer-to-Peer-Verhältnis ohnehin geringe Distanz von Moderator und Teilnehmern noch mehr verringert. Ziel soll es sein, eine Diskussion unter gleichberechtigten Personen zu führen, die letztlich alle eine Erörterung der Fragestellung anstreben. Scham und Angst können zwar immer vorhanden sein, werden jedoch nicht durch die Anwesenheit von erwachsenen oder fremden Personen verstärkt. Lediglich die nebenbei laufende Audioaufnahme könnte abschreckend wirken. Tatsächlich Schweigende in den Gruppendiskussionen, die künstlich zum Reden animiert werden müssen, könnten trotzdem ein Problem darstellen. Eine zeitliche Vorgabe für die Dauer der Gespräche durch den Seminarleiter erfolgt explizit beim

zweiten Teil dieser Methode. Es werden 30 Minuten für die Erstellung der Mindmap zum guten Sportunterricht vorgegeben. Damit soll einerseits eine Betonung für diesen Teil erfolgen, der besonders wichtig erscheint. Andererseits sollen die Schüler durch die Zeitvorgabe zum Nachdenken angeregt werden, so dass sie die Aufträge nicht nur abarbeiten und aufhören, wenn aus ihrer Sicht genug auf dem Blatt steht. Da die Schüler zusätzlich nach einem zeitlichen Rahmen verlangten, wurde die Dauer des Gruppengesprächs insgesamt mit einer Stunde veranschlagt, wobei längere und kürzere Gespräche auch als zulässig bezeichnet wurden.

Da auch jüngere Kinder, die bspw. die Grundschule besuchen und Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Deutschkenntnissen als Teilnehmer in Frage kommen, könnten sich Probleme bei den kommunikativen und im Falle der jungen Kinder bei selbstorganisatorischen Kompetenzen ergeben. In den Fällen der Selbstorganisation müssen die Moderatoren stärker eingreifen, in Fällen der kommunikativen Diskrepanz kann eine Klärung in der Muttersprache dienen. In letzterem Fall soll eine nachträgliche Übersetzung ins Deutsche durch den Moderator geschehen.

Das Abschweifen vom Thema kann durch eine klare Zielformulierung und visuelle Hilfestellungen wie dem Erinnerungsblatt vermindert werden. Mögliche Geltungsbedürfnisse von Gesprächsteilnehmern können aus Sicht des Autors nicht verhindert werden. Kritisch sollten der mögliche Konformitätsdruck sowie die Angst vor Blamage innerhalb der Gruppe betrachtet werden. In den Gruppengesprächen der vorliegenden Untersuchung muss sich nicht gegenüber dem Moderator abgegrenzt oder ein Konsens angestrebt werden. Dies soll durch die Peer-to-Peer-Methode verringert werden. Falls dies trotzdem auftritt, kann dies so interpretiert werden, dass es keine künstliche Herbeiführung durch die Methode sondern ein „natürlicher“ Aushandlungsprozess ist. Merkmale einer Peer-group sind gerade, dass man sich am Handeln des anderen orientiert und sich gegenseitig beeinflusst. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass es zu Aushandlungsprozessen und Konsensbildung kommt, was jedoch im Sinne der Methodik und der zentralen Fragestellung dieser Arbeit ist, was nicht generell als Nachteil wie bei Vogl (2014) interpretiert wird. Problembehaftet wäre dies aber, wenn es Hierarchien in der Peer-Group gibt und die Meinungsführer ihre Meinung durchsetzen, ohne dass die Haltung der anderen zum Vorschein kommt.

Ebenfalls kritisch wird der Aspekt betrachtet, dass die Gruppengesprächsinitiatoren bereits Interviews zur Thematik geführt haben und dadurch einen Vorsprung im Reflektieren über die Thematik gegenüber den anderen Gesprächsteilnehmern besitzen. Dies kann einerseits hilfreich sein, da sie mögliche Quellen von Problemen und Unklarheiten bereits kennen. Andererseits könnten sie geneigt sein, die anderen Teilnehmer zu stark auf bestimmte Themen zu lenken. Dann würde man die erkenntnisbringende sequentielle Struktur bei den Gesprächsteilnehmern nicht mehr erkennen können.

2.2.4.4.4 Umsetzung der Empfehlungen zur Gestaltung der Gruppendiskussionen

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie weitere ausgewählte Empfehlungen aus der Fachliteratur zu Gruppendiskussionen konkret in der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden. Zunächst kann festgehalten werden, dass die für das Interview beschriebenen Umsetzungen zur Gestaltung des Settings in gleicher Form auch bei den Gruppendiskussionen Berücksichtigung finden. Die Erzählanreize (Hunger, 2000a) sind mit den verwendeten Stimuli wie den zu erstellenden oder ergänzenden

Mindmaps andere. Die Impulse in Form der Arbeitsaufträge sind sehr einfach gehalten und der weitere Verlauf wird viel stärker in die Hände der Gesprächsführer und deren Partner gelegt. Die von Mey und Mruck (2011) geforderten immanenten Fragen wie auch die von Hunger (2005) genannten narrativen Impulse und Zuhörersignale sind durch die Ausbildung der Gesprächsführer diesen als geeignetes Mittel zur Anregung der Gespräche bekannt. Die für die Interviews empfehlenswerten aber aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht umsetzbaren Empfehlungen bzw. trainierbaren Situationen finden ebenso bei den Gruppengesprächen keine Berücksichtigung über Anweisungen des Untersuchungsleiters. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Gesprächsführer nicht selbstständig schwierige Situationen auf ihre Art meistern können.

Es werden darüber hinaus für Gruppengespräche spezifische Empfehlungen in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt. Helgeson, Cohen, Schulz und Yasko (1999) nennen als Schlüsselprinzip in Gruppendiskussionen, dass unter den Teilnehmern das „helper-therapy-Prinzip“ angewendet wird. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden zu sich gegenseitig Helfenden werden. Damit steigt ihre Bereitschaft mitzuwirken. Die Diskussionsführer sollten ebenfalls das Gefühl von Akzeptanz vermitteln und die Teilnehmer dazu ermutigen, Gefühle zu zeigen und Probleme anzugehen. Eben dies wird in der Ausbildung der Gesprächsführer trainiert, indem gezielt Fragen zu Gefühlen, Unklarheiten und Problemen eingeübt werden.

Im Sinne von Bohnsack und Przyborski (2007) richten sich alle Interventionen und Fragen stets an die gesamte Gruppe, um die Redeverteilung nicht zu beeinflussen. Die Gesprächsführer geben lediglich Anregungen jedoch keine Orientierungen für bestimmte Richtungen der Bearbeitung von Themen bzw. Fragestellungen. Die ebenso von Bohnsack und Przyborski (2007) als förderlich angesehenen offenen Fragestellungen und die vollkommen frei gestaltbaren ersten beiden Aufgabenstellungen sollen den von den Autoren geforderten Respekt gegenüber den Relevanzsystemen und Erfahrungswelten der die Gruppenmitglieder signalisieren. Dazu organisieren die Redebeiträge und deren Allokation die Gesprächsteilnehmer selbst. Es wurde versucht, die Anweisungen respektive Vorgaben für die Gruppen so minimalistisch wie möglich zu halten, um eine lockere Gesprächsatmosphäre wahrscheinlicher zu machen.

Nicht berücksichtigt werden das Aneinanderreihen von offenen Fragen oder die gezielte Anregung von Erzählungen und Beschreibungen. Dies soll aus dem Gesprächsverlauf „natürlich“ passieren. Auch erfolgt keine Ausbildung dazu, dass immanentes Nachfragen gegenüber dem exmanenten Nachfragen Vorrang haben sollte. Die Gruppendiskussion soll möglichst authentisch und wenig beeinflusst durch auferlegte Vorgaben durch die Seminarleitung erfolgen. Eine von Bohnsack und Przyborski (2007) geforderte abschließende direktive Phase, bei der die Diskussionsleitung widersprüchliche oder für sie anderweitig auffällige Teile der Diskussion aufgreift und zur Diskussion stellt, wird daher nicht durchgeführt. Vielmehr soll die von Flick (2012) beschriebene Dynamik von Gruppen genutzt werden, indem den Schülern genügend Freiraum gelassen wird ihre eigenen Deutungsmuster zu entwickeln.

Die oben formulierte Schlussfolgerung, dass die Zusammensetzung der Gruppen möglichst heterogen sein soll, kann insofern relativiert werden, dass kein *Maximum* an Heterogenität angestrebt werden muss. Die Vorgabe für die Gesprächsführer lautet an primärer Stelle, dass sie Personen wählen, zu denen sie eine gute Beziehung haben und denen sie vertrauen können. Die zweite Vorgabe ist, dass es mindestens drei Personen sein sollen. Die dritte Vorgabe ist, dass es besonders gut wäre,

wenn die Gesprächspartner nicht den gleichen Sportunterricht haben. Die ist explizit eine Kann-Vorgabe, da es ohnehin schwierig sein könnte, willige Schüler als Gesprächspartner zu finden.

Dass nach Mey (2005) höhere Ansprüche an die kommunikativen, sozialen und selbstorganisatorischen Kompetenzen der Schüler gesetzt werden, wird besonders berücksichtigt, indem die drei Teile des Gruppengesprächs zum einen nummeriert sind und zum anderen sehr übersichtlich und einfach gestaltet sind. Die Gesprächsführer können sich somit einfach an dem Material orientieren. Die kommunikativen Kompetenzen werden einerseits im Seminar trainiert, das Gruppengespräch steht daher auch als letzter Forschungsauftrag an. Andererseits wird davon ausgegangen, dass sich für das Projekt auch vornehmlich solche Schüler als Teilnehmer melden bzw. bei dem Projekt dabei bleiben, die überdurchschnittliche soziale und kommunikative Kompetenzen besitzen.

2.2.4.4.5 Festlegung von Gütekriterien für die qualitative Erhebung

Die Frage, wie ein qualitativer Forschungsbeitrag zu bewerten ist, bezieht sich ebenso wie die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf die Festlegung eines Maßstabes, also welche Kriterien zur Beurteilung der Güte angelegt werden sollen. Flick (2012) stellt fest, dass auch hier drei Perspektiven unterschieden werden können. Dies sind die Perspektive des Forschenden selbst, die des Abnehmers der Forschung und die des Begutachters z.B. im Zuge einer Peer Review für Zeitschriften. Diese können jeweils eigene Maßstäbe anlegen. Nach der Klassifizierung von Strübing et al. (2018) stellt der Forscher selbst eine internen und die Abnehmer sowie Begutachter externe Güteprüfer dar.⁹⁵

Die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung der Objektivität, Reliabilität und Validität lassen sich nicht einfach auf die qualitative Forschung übertragen, da sowohl Methoden als auch Fragestellungen andere sind (Flick, 2012; Döring, Bortz, Pöschl, Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard und Gäde, 2016). In der Folge wurden seit den 1970er und 1980er Jahren eigene Gütekriterien für die qualitative Forschung entwickelt und darüber diskutiert, welche Kriterien und ob überhaupt Kriterien anwendbar sind (Flick, 1987; Steinke, 1999; Strübing et al., 2018). Es besteht jedoch bis heute das Problem, dass es keinen Konsens über allgemein gültige Kriterien zur Bewertung gibt (Flick, 2012; Döring et al., 2016; Strübing et al.; 2018). Strübing et al. (2018) unternehmen bspw. den Versuch, fünf originäre Gütekriterien herzuleiten, allerdings erscheinen diese dem Autor zumindest im Falle der Einschätzung der textuellen Performanz und der der Originalität eher für die externe Bewertung vollumfänglich anwendbar. Flick (2012) stellt die Frage, ob man statt Gütekriterien lieber Strategien der Qualitätssicherung anlegen sollte, da sich womöglich „die <wirklichen> Qualitäten qualitativer Forschung nicht (ohne Weiteres) in Kriterien fassen“ (ebd., S.508) lassen. So existieren neben der Position, klassische Gütekriterien quantitativer Forschung auf die qualitative Forschung zu übertragen, auch jene Positionen, die eigene Kriterien formulieren oder eine Formulierung solcher komplett ablehnen (Steinke, 1999; Flick, 2012; Döring et al., 2016).

⁹⁵ Aus Sicht des Autors kann man auch bei qualitativer Forschung zwischen Gütekriterien, die auf den Input, den Prozess und den Output abzielen, unterscheiden. Der Input würde dann z.B. das Sampling sowie die Auswahl der Forschenden und Codierer umfassen. Der Prozess umfasst z.B. Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse und der Output z.B. die Theoriebildung und Interpretation der Daten.

Als Konsequenz aus der Uneinigkeit werden in dieser Arbeit einerseits die für diese Arbeit geltenden Leitlinien als Kriterien zur Gütebeurteilung angelegt.⁹⁶ Dabei soll dem Ansatz Flicks (1987) gefolgt werden, der aus dem Leitgedanken der Gegenstandsangemessenheit auch methodenangemessene Kriterien der Bewertung fordert.⁹⁷ Andererseits sollen die von Steinke (1999) formulierten Gütekriterien verwendet werden, da diese aus dessen konstruktivistisch geprägtem Grundverständnis formuliert sind und daher zur epistemologischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit passen. Die von Steinke (1999) formulierten Gütekriterien sind zusammengefasst:

- Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch eine ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses hinsichtlich des Vorverständnisses der Forschenden, der Erhebungsmethoden, der Transkriptionsregeln, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen, der Reflexion im Forschungsprozess und der zu Grunde gelegten Bewertungskriterien
- Die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien bzgl. des Äußerungsspielraumes der Untersuchten, der ausreichend langen Anwesenheitszeit des Forschers im Feld, des Arbeitsbündnisses und der Gegenstandsangemessenheit der Methoden
- Die Kohärenz der gebildeten Theorie(n) durch Darstellung logischer Zusammenhänge und von Widersprüchen innerhalb der Daten und Theorien
- Die reflektierte Subjektivität der Forschenden bzgl. des gesamten Forschungsprozesses, der Relation der Forschenden zum Thema und zu den Beforschten und bzgl. des Einstiegs in das Untersuchungsfeld
- Die empirische Begründung durch die Verwendung kodifizierter Verfahren, hinreichende Textbelege, analytische Induktion als methodische Untersuchung abweichender Ergebnisse und eine kommunikative Validierung
- Die Limitation als Abschätzung der Reichweite der Geltung gefundener Ergebnisse
- Die Relevanz bzw. Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse als Konsequenz aus der Limitation

Laut Steinke (1999) erhöhen eine Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren die Nachvollziehbarkeit neben den oben genannten Anforderungen an die Dokumentation der Untersuchung.

2.2.4.5 Quantitative Erhebungsverfahren

Die Sammlung qualitativer Daten hat in der vorliegenden Untersuchung oberste Priorität. Dennoch werden auch quantitative Daten erfasst respektive können die über qualitative Methoden generierten Daten auch quantitativ ausgewertet werden. Mit der zusätzlichen Erhebung quantitativer Daten

⁹⁶ Siehe dazu Kapitel „2.2.2 Leitlinien der Forschungsstrategie“

⁹⁷ Dieser Ansatz eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung ist laut Döring et al. (2016) jener mit der größeren Akzeptanz.

sollen zwei primäre Aufgaben erfüllt werden. Zum einen sollen die Ergebnisse und die Interpretation der qualitativen Befunde untermauert oder eventuelle Widersprüche aufgedeckt und diskutiert werden können. Zum anderen sollen, über den subjektiven Eindruck der Codierer hinaus, Hinweise auf Themen für die selektive Codierung generiert werden. Für beide Aufgaben ist einerseits der bereits vorgestellte Fragenkatalog mit den fragetechnisch geschlossenen Teilen D und E vorgesehen, der die Frage nach der Bedeutsamkeit einzelner Aspekte im Sportunterricht für die Schüler stellt. Diesen könnte man als quantitatives Erhebungsverfahren einstufen, allerdings generiert er durch das Vorlesen der Aussagen und mögliche Sprechen über Antworten auch qualitative Daten.

Andererseits wird die Erzählsequenz bei Passagen des freien Erzählens über den Sportunterricht in den Gesprächen analysiert, was die untergeordnete Forschungsfrage nach der Äußerungsabfolge beim Erzählen über den Sportunterricht beantworten soll. Grundlage dafür bildet die im Verlauf der Untersuchung getroffene Annahme der Codierer, dass zuerst Genanntes mehr Bedeutung für Schüler habe als später Genanntes. Zusätzlich werden Äußerungen der Gesprächsteilnehmer über ihren im Zeitraum der Erhebung stattfindenden Sportunterricht dahingehend analysiert, welche Kategorien besonders positiv oder negativ und mit welcher Art der Bewertung erwähnt werden. Dies soll vor allem zeigen, in welchen thematischen Kategorien Empfindungen verstärkt als Bewertungsgrundlage dienen und welche Bereiche aktuell besonders positiv oder negativ bewertet werden. Dadurch könnte die Stichprobe auch besser hinsichtlich ihrer momentanen Einstellung gegenüber dem Sportunterricht eingeschätzt werden, was die untergeordnete Forschungsfrage nach der momentanen Bewertung des Sportunterrichts beantworten soll. Des Weiteren sollen Häufigkeiten über Zuordnungen zu Codes oder Kategorien und Gütekriterien und damit letztlich thematische Häufigkeiten gezählt werden, was ebenfalls Hinweise auf eventuell bedeutsame Themen liefern kann. Dabei werden jedoch keine statistischen Parameter erhoben.

Genauer erläutert werden in diesem Kapitel die Durchführung der Befragung mithilfe der Fragebogenitems, die im Rahmen des methodisch gemischten „grünen“ Interviews und der Ausbildung der Gesprächsführer erfolgte, die Erstellung einer geeigneten Skala zur schriftlichen Befragung und die Selektion und Erstellung der Fragebogen-Items. Zudem werden die zugrunde gelegten Gütekriterien für die quantitative Erhebung offengelegt. Alle über den Fragebogen hinaus genannten Erhebungsschritte betreffen die Analyse der über qualitative Methoden gewonnenen Daten und werden daher im Kapitel „2.4.3 Analyse der Sequenz möglichst unbeeinflusster Äußerungen zum Sportunterricht“ erläutert.

2.2.4.5.1 Fragebogen

Die Erhebung quantitativer Daten mittels Fragebogens, welcher im Anhang 6.4 ersichtlich ist, erfolgt auf zwei Wegen. Zum einen ist sie integraler Bestandteil der „grünen“ Interviews in den Teilen D und E im Anschluss an den offenen Teil des Gespräches und findet dort mündlich und schriftlich statt, da beide Gesprächsteilnehmer in den Fragenkatalog schauen können. Alle Fragen werden vom Gesprächsführer vorselektiert und vorgelesen. Die Fixierung der Daten erfolgt dabei sowohl schriftlich durch den Gesprächsführer im Fragebogen wie auch im Rahmen der Audioaufnahme. Zum anderen füllen alle Gesprächsführer selbst den Fragebogen schriftlich im dritten Ausbildungstermin aus, um sich einerseits mit den Fragen auseinanderzusetzen und Verständnisprobleme aufzudecken und andererseits bereits auswertbare Daten zu liefern. Dies erscheint auch dahingehend sinnvoll,

dass ihre Äußerungen während aller Gespräche ebenfalls erfasst und ausgewertet werden. Die Hintergründe zur Erstellung der Fragebogenitems sind im Kapitel „2.2.4.4.3.2 Methodisch gemischte Interviews (grüner Farbcode)“ erläutert.

Im dritten Termin des Seminars der Gesprächsführer wurde deutlich, was jedoch vorweg bereits feststand, dass der komplette Fragenkatalog der Teile D und E zu umfangreich für eine Befragung ist. Die Gesprächsführer sollten aus ihrer Sicht geeignete Fragen aussuchen und für sie unwesentliche Teile weglassen. Dazu sollten sie während dieses dritten Ausbildungstermins Anmerkungen machen, während sie den Fragebogen selbst mit den Teilen C, D und E in seinem vollen Umfang beantworten sollten. Lediglich Frage C4 „Sportunterricht ist nicht wie Training im Sportverein, weil...“ wurde im Fragebogen stark bemängelt und bei allen herausgestrichen.⁹⁸ Zu manchen Aussagen der Teile D und E wurden Verständnisfragen gestellt. Streichen wollte zu diesem Zeitpunkt keiner der Gesprächsführer eine weitere Aussage. In der späteren Auswertung ergaben sich jedoch Probleme, die im Rahmen der Methodenkritik dieser Arbeit besprochen werden. Was jedoch keine Probleme für die Befragten darstellte, ist die verwendete Skala, deren Erstellung im Folgenden erläutert wird.

2.2.4.5.1.1 Festlegung eines geeigneten Skalenniveaus

Für die Fragebogenteile D und E des „grünen“ Interviews wird eine Skala von eins mit der Bewertung „Ist mir sehr wichtig“ bis sechs mit der Bewertung „Ist mir nicht wichtig“ verwendet. Die Schüler sehen die Verteilung der Punkte durch sechs Kästchen auf einer Abbildung zusammen mit der Evaluationsscheibe während des Interviews optisch vor sich. Mit der Skala von Eins bis Sechs sind die Schüler aufgrund der Notengebung in der Schule vertraut. Da auch Schulnoten streng genommen ordinal- aber nicht intervallskaliert sind, und folglich keine Berechnungen von Differenzen und Mittelwerten zulässig wären (Bol, 2010; Döring et al., 2016; Thome & Müller-Benedict, 2021), wird die Einstufung auf der Notenskala von eins bis sechs und der Angabe der Wichtigkeit gewählt. Schulnoten sind deswegen nicht intervallskaliert, weil die Abstände zwischen den Notenstufen nicht gleich sind und ein subjektiver Einfluss durch die Lehrkraft bestehen kann. Daher wäre eine anschließende Mittelwertbildung nicht zulässig (Bol, 2010; Döring et al., 2016). Die Abweisung der Äquidistanz in der verwendeten Ratingskala der vorliegenden Untersuchung kann auch so begründet werden, dass angezweifelt werden darf, ob ein Kriterium mit zwei Punkten bspw. wirklich doppelt so wichtig ist, wie ein Kriterium mit einem Punkt oder halb so wichtig wie ein Kriterium mit vier Punkten. Ein empirischer Nachweis einer Äquidistanz kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Eine Berechnung von statistischen Größen wie Mittelwert und Standardabweichung wäre folglich nur unter Vorbehalt aussagekräftig. Unter anderer Interpretation bzw. Einschätzung der Bewertung der subjektiven Wichtigkeit auf der Ratingskala wären jedoch andere statistische Berechnungen denkbar und zulässig.⁹⁹ Dies liegt, wie Hammann und Erichson (2000) es ausdrücken, im „Ermessen des Untersuchenden“ (ebd., S.86).

⁹⁸ Diese Frage ist im in dieser Arbeit abgebildeten Interviewleitfaden nicht mehr enthalten, weshalb die Frage C4 nun eine andere ist.

⁹⁹ Messing (1980) nimmt bspw. die Intervallskalierung seiner Ratingskalen an.

Die Verteilung der Antworten erscheint dem Autor trotz statistischer Einschränkungen bei der Berechnung bestimmter Größen wichtig. Aus der verwendeten Skala wird in der Analyse eine Bewertung des Kriteriums so in Punkte umgerechnet, dass Punkte von der Sechs mit null Punkten bis zur Eins mit fünf Punkten vergeben werden. So lassen sich auch Standardabweichung und Mittelwert berechnen, die jedoch nur Hinweise auf die *Verteilung* der Antworten geben sollen und nicht wie Ergebnisse einer intervallskalierten Datenreihe interpretiert bzw. innerhalb der Befunde verwendet werden. Sie werden im Anhang 4 trotzdem dargestellt, falls diese Daten unter anderer Einschätzung der Skalierung für zukünftige Forschungszwecke verwendet werden sollen. Für vordergründig und zulässig hält es der Autor, Antworttendenzen der Verteilung hin zu einer Einstufung von „eher wichtig“ (Noten Eins bis Drei) oder zur Einstufung von „eher unwichtig“ (Noten Vier bis Sechs) festzuhalten. Eine Berechnung und Interpretation des Medianes ist ebenso aufgrund der ordinalskalierten Daten zulässig (Bol, 2010; Döring et al. 2016; Thome & Müller-Benedict, 2021).

2.2.4.5.1.2 Erstellung von Fragen durch die Schüler

Eine nachvollziehbare Darstellung ohne die Vorwegnahme von Befunden an dieser Stelle erscheint dem Autor durch den iterativ-hermeneutischen Forschungsprozess nicht anders möglich. In den Leitfaden Teil B des „grünen“ Interviews sind von Schülern entwickelte Fragen eingearbeitet. Diese wurden in der ersten Sitzung während der Ausbildung der Gesprächsführer unter dem Auftrag „Du hast eine Freundin bzw. einen Freund in einem anderen Land. Du willst nun beurteilen können, ob der Sportunterricht dort besser oder schlechter als dein Sportunterricht ist. Was würdest du deine/n Freund/in alles fragen? Schreibe deine Fragen auf die Karteikarte.“ erdacht. Die Schüler schrieben ihre Fragen dazu auf die Karte und gaben sie anschließend anonym beim Seminarleiter ab. Diese Fragen blieben bis auf etwaige Rechtschreibkorrekturen unverändert. Sie erschienen dem Autor teilweise als missverständlich, sind jedoch bewusst in ihrer Formulierung belassen worden, da der Autor den Kindern und Jugendlichen ein höheres Verständnis und Expertenstatus im Hinblick auf die Befragung von Peers zurechnet.

Ebenfalls über Schüleraussagen erstellt, sind die Items D71 bis D80. Sie sind Resultate aus der zweiten Ausbildungssitzung, die im Anhang 7.2 dargestellt ist. Dort wurde zunächst die folgende Aufgabe gegeben: „Was ist für Kinder/Jugendliche in deinem Alter gerade wichtig im Leben! (Ehrliche Antworten!)“. Diese wichtigen Bereiche schrieben die Schüler auf ihre Karteikarten. Darunter sollten sie die Resultate zur Aufgabe „Welche Probleme haben Kinder/Jugendliche in deinem Alter? (Ehrliche Antworten!)“ festhalten. Daraufhin mussten die Schüler ihre wichtigen Dinge und Probleme mit der Aufgabe „Wobei könnte der Sportunterricht helfen? Schreibe ein + oder – dazu und eine Begründung!“ bewerten und eine Begründung dazu auf die Karten schreiben. Die Bewertung sollte die Gültigkeit für den Sportunterricht zur Disposition stellen und damit die Validität der Aussage erhöhen. Ausgewertet wurden im Anschluss nur die Bewertungen, die tatsächlich eine Begründung angegeben haben bzw. auch wichtige *Aussagen über den Sportunterricht*, die ohne Hintergrund (Problem) darauf geschrieben wurden. Sofern im Folgenden nichts weiter dazu angegeben ist, wurden die Aussagen nur geringfügig zum Beispiel in Bezug auf Orthografie und Satzbau abgeändert. Manche Aussagen wären aber zu unklar in der ursprünglichen Formulierung gewesen und mussten deshalb umformuliert werden. Kursiv geschriebene Worte in Anführungszeichen sind in vivo Formulierungen von den Karteikarten.

Die Aussage D71 „Dass man nicht Dinge vormachen muss, die man nicht kann“ entstand als Begründung aus dem Problem, dass man oft „*Stress mit anderen*“ Schülern hat. Die Kausalität beider Äußerungen erschloss sich dem Autor zum Zeitpunkt der Aufnahme dieser Aussage in den Fragenkatalog nicht. In der späteren Analyse der qualitativen Daten wurde diese jedoch klar.

Die Aussage D72 „Dass die Leibchen (die bunten Dinger, die man anziehen muss) frisch gewaschen sind“ wurde einfach als Anmerkung und nicht als Reaktion auf ein Problem auf die Karteikarte geschrieben. Dies war dem Schüler oder der Schülerin anscheinend wichtig.

Die Aussage D73 „Dass genügend Pausen gemacht werden“ entstand aus dem als wichtig angesehenen Aspekt, dass alles „*chillig*“ sein soll.

Die Aussage D74 „Dass die Umkleiden schöner sind“ entstand aus dem geschilderten Problem, dass die „*Schule alt*“ und „*nicht schön*“ ist.

Die Aussage D75 „Dass man zum Sport anziehen kann was man will“ wurde aufgrund des bedeutenden Aspekts formuliert, dass „*Klamotten*“ wichtig sind.

Die Aussage D76 „Dass Musik beim Sportunterricht läuft“ wurde aus dem als wichtig empfundenen Aspekt „*Musik*“ formuliert.

Die Aussage D77 „Dass der Sportlehrer Spaß versteht“ wurde aus dem Problem formuliert, dass die „*Lehrer nerven*“.

Die Aussage D78 „Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht“ wurde aus dem wichtigen Aspekt „*Ausbildungsplatz*“ formuliert.

Die Aussage D79 „Dass ich im Sportunterricht Aufmerksamkeit bekomme“ beruht auf der Aussage „*mehr auf mich schau*“ als Reaktion auf den als wichtig empfundenen Aspekt „*gute Noten*“. Sie ist in der Formulierung weiter von der Originalaussage entfernt.

Die Aussage D80 „Dass der Sportlehrer auf persönliche Probleme der Schüler Rücksicht nimmt und sie in Ruhe lässt, wenn sie Probleme haben“ entstand aus dem Problem „*persönliche Probleme*“, wurde in der Formulierung jedoch deutlich abgewandelt. Im Original lautet die Aussage „*die soll mich in Ruhe lassen*“.

2.2.4.5.2 Festlegung von Gütekriterien für die quantitative Erhebung

Als klassische Gütekriterien von quantitativen Datenerhebungen werden häufig deren Reliabilität, Validität und Objektivität betrachtet. Die weitere Unterteilung in Merkmale geschieht in der Fachliteratur nicht einheitlich. Daher ist die folgende Beschreibung der Kriterien als Auswahl zu verstehen, die sich an den angegebenen Autoren orientiert.

Die *Objektivität* beschreibt, wie weit ein Ergebnis vom Beobachtenden unabhängig ist, d.h. inwiefern unterschiedliche Beobachter mit gleicher Methode bei der Stichprobe zu vergleichbaren Resultaten kommen (Seidel & Prenzel, 2010; Mossbrugger & Kelava, 2012). Sie kann weiter in eine Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterteilt werden. Demnach sollte beurteilt werden, ob das Testergebnis unabhängig vom Testleiter bei der Durchführung ist. Dies wird erreicht, wenn die einzige Quelle an Variation in der Testsituation die Testperson ist, also bspw. so wenig Interaktion wie möglich zwischen Testleiter und Testperson stattfindet. Die Auswertungsobjektivität

liegt vor, wenn das Testergebnis nicht vom Auswerter des Tests abhängig ist. Ein hoher Grad an Interpretationsobjektivität ist wiederum dann gegeben, wenn unterschiedliche Testanwender bzw. die Testantworten interpretierende Personen zu denselben Schlussfolgerungen kommen (ebd.).

Die *Reliabilität* nimmt Bezug auf den Grad der Genauigkeit und Reproduzierbarkeit von Messungen in Bezug auf Messfehler, also wie zuverlässig und konsistent diese sind (Seidel & Prenzel, 2010; Mossbrugger & Kelava, 2012). Sie kann bspw. über einen Retest, Paralleltest, Testhalbierung und die innere Konsistenz überprüft werden (Mossbrugger & Kelava, 2012).

Mit der *Validität* wird angegeben, inwiefern die aufgrund der Beobachtungsdaten generierten Aussagen Gültigkeit besitzen, also auch tatsächlich zutreffen und eine Erhebung das misst, was sie vorgibt zu messen (Seidel & Prenzel, 2010; Mossbrugger & Kelava, 2012). Ihre Unterteilung ist sehr vielfältig möglich. In der Literatur findet man darunter häufig die Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität (z.B. bei Döring et al., 2016; Mossbrugger & Kelava, 2012; Seidel & Prenzel, 2010). Die Konstruktvalidität als Voraussetzung für die Inhaltsvalidität (repräsentative Erfassung des zu messenden Merkmals) bezieht sich auf die theoretische Fundierung des Rückschlusses vom Testergebnis auf die angegebene zu messende Größe. Die Kriteriumsvalidität als Teil der z.B. bei Döring et al. (2016) zu findenden externen Validität (Generalisierbarkeit der Ergebnisse) beschreibt wiederum, ob von einem Verhalten in der Testsituation auch auf ein Verhalten außerhalb der Testsituation geschlossen werden kann (Mossbrugger & Kelava, 2012). Zudem kann man eine Augenscheinvalidität betrachten, die dann gegeben ist, wenn die Testpersonen den Test als gültiges Mittel zur Erhebung des angegebenen Sachverhalts betrachten (ebd.). Döring et al. (2016) betonen, dass sich die Validität explizit auf die Gültigkeit der wissenschaftlichen Aussagen als Resultat der Interpretation der erhobenen und analysierten Daten bezieht. Sie wird nicht durch die Methodik an sich vorbestimmt.

2.2.4.6 Protokollierung und Postskriptum

Allen Forschungsaufträgen liegt ein Protokoll bei, dass zum jeweiligen Auftrag im Anhang 6 abgebildet ist. Das Protokoll ist von den Gesprächsführern handschriftlich während und nach dem Gespräch auszufüllen. Es wird anschließend mit der Transkription der Audiodatei zusammen, schriftlich und in digitaler Form vom Autor fixiert. Dessen Inhalte sind am Anfang eines jeden Transkripts angeführt.

Im Protokoll der Interviewformen werden Unterbrechungen, Besonderheiten des Verlaufes, eventuell interessante Vor- oder Nachgespräche, die Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander, eine Einschätzung des Gesprächsführers zu wichtigen und interessanten Aussagen im Gesprächsverlauf und eventuell für den Seminarleiter erklärungsbedürftige Begriffe vermerkt. Somit findet sich auch der Versuch einer Berücksichtigung der angesprochenen Problematik von zu hoher Vertrautheit zwischen den Befragten im Protokoll wieder, um Unklarheiten bestimmter Sachverhalte und Sprechweisen, deren Indexikalität dem Auswertenden nicht bekannt sein könnten, zu verringern. Dafür werden die Gesprächsleiter angehalten, die Interviews vor der Übergabe an den Seminarleiter anzuhören und für diesen eventuell nicht verständliche Ausdrücke oder Sachverhalte zu erklären.

Im Protokoll der Gruppengespräche werden Unterbrechungen, die Tätigkeit vor dem Gespräch (Warm-Up), die Daten der Teilnehmenden, eventuelle Probleme bzw. Schwierigkeiten, erklärungsbedürftige Begriffe oder Geschichten und eventuelle Wünsche an Veränderungen der Methodik oder des Ablaufes festgehalten. Um für den Transkribierenden die Gespräche einfacher nachvollziehen

zu können und die Namen der Teilnehmer den Aussagen zuordnen zu können, schreiben diese jeweils mit einer anderen Farbe und tragen in dieser auch ihre Geheimnamen ein. So können einerseits die auf den Plakaten geschriebenen Beiträge leichter zugeordnet werden und andererseits über den Abgleich der Farben mit den Namen und den Äußerungen Letztere im Gespräch zugeordnet werden, falls dies unklar ist.

2.2.4.7 Festlegung von Gütekriterien für das Mixed-Methods-Design

In der vorliegenden Untersuchung werden vorrangig qualitative Methoden angewendet. Es werden jedoch ergänzend auch quantitative Daten erhoben, wie dies im Kapitel „2.2.3 Forschungsdesign“ dargestellt ist. Insofern müssen auch für ein solches Design spezifische Gütekriterien betrachtet werden. Einen umfassenden Katalog von acht Merkmalen legen bspw. O’Cathain, Murphy und Nicholl (2008) am Beispiel von Studien aus dem Gesundheitswesen an. Für die vorliegende Arbeit wird dem reduzierteren Ansatz von Teddlie und Tashakkori (2010) mit der *Designqualität* bzw. „mixed methods design quality“ (ebd., S.301) und der *Interpretationsschlüssigkeit* bzw. „mixed methods interpretation rigor“ (ebd., S.301) gefolgt. Den Autoren zufolge wird die Designqualität durch ihre Aussagekräftigkeit und Notwendigkeit hinsichtlich der Forschungsfrage beurteilt. Es sollte folglich dargelegt werden, warum ein Mixed-Methods-Ansatz und das entsprechende Design gewählt wurden. Bei der Analyse und Interpretation sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten sollten diese schlüssig und sorgfältig aufeinander bezogen und Konsistenzen wie auch Inkonsistenzen nachvollziehbar dargelegt werden. Dies gilt auch für die Interpretation auf Metaebene (ebd.).

2.2.4.8 Kennwerte und Auswahl der forschenden Schüler

Die Teilnahme für Schüler am Seminar ist freiwillig und unterliegt bei allen Schülern der schriftlichen Zustimmung der Erziehungsberechtigten und der eigenen Zustimmung. Allerdings müssen die Schüler nach erfolgter Anmeldung auch zuverlässig zu den Seminarterminen erscheinen, da sie in vielen Fällen gleichzeitig anderen Unterricht verpassen. Jeder Interviewpartner bzw. Gesprächsteilnehmer wird ebenfalls um Zustimmung gebeten und kann jederzeit das Interview abbrechen und die Löschung der Aufzeichnungen verlangen. In den beiden anschließenden Unterkapiteln wird zunächst erklärt, wie die partizipativ forschenden Schüler ausgewählt wurden und wie sie und deren Schule anhand bedeutsamer Merkmale beschrieben werden können.

2.2.4.8.1 Auswahl der forschenden Schüler

An der betroffenen Mittelschule erfolgte eine Ausschreibung zur Teilnahme an einem Forschungseminar, das während der Schulzeit stattfand. Dazu wurde im Vorfeld mit der Schulleitung besprochen, welche Schüler in den einzelnen Klassen gesondert angesprochen werden könnten, da sie eine hohe Kommunikationsfähigkeit und Eignung als Gesprächsführer haben könnten. Interessierte Schüler erhielten ein Elternschreiben¹⁰⁰ mit der Beschreibung von inhaltlichen und datenschutzrechtlichen Erläuterungen. Sowohl Eltern als auch Schüler mussten der Teilnahme schriftlich zustimmen.

¹⁰⁰ Siehe dazu Anhang 5

Durch die schriftliche Zustimmung der Schüler sollten ihnen einerseits die Verbindlichkeit der Teilnahme aber andererseits auch die Wertschätzung ihrer eigenen Meinung und Entscheidung vermittelt werden. Dabei wurden Migrationshintergrund, Multilingualität, Alter, Klassenstufe, Einstellung gegenüber dem Sportunterricht (Daumenzeichen), Klassenstufe und Geschlecht erhoben. Die Gruppe der Teilnehmer sollte möglichst Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, gemischten Alters und Klassenstufen inklusive des Zweiges, beide Geschlechter zu annähernd gleichen Teilen und verschiedene Einstellungen gegenüber dem Sportunterricht repräsentieren, damit sich zumindest in dieser Hinsicht möglichst wenig strukturelle Verzerrungen ergeben. Vom Autor ausgeschlossen wurden Schüler der Übergangsklassen, die für den „normalen“ Unterricht in Regelklassen noch nicht die sprachlichen Fähigkeiten besitzen. Bei ihnen wäre das Verständnis der Inhalte der Ausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gegeben gewesen. Zur Rückgabe der Elternbriefe erhielten die Schüler genau eine Woche Zeit. Über den kurzen Rücklaufzeitraum sollte die Verlässlichkeit der möglichen Teilnehmer getestet werden. Hier muss man aus Erfahrung des Autors an Mittelschulen mit großen Problemen rechnen.

Insgesamt interessierten sich 45 Schüler für die Teilnahme. Mit einer Rücklaufquote der Elternbriefe von gut 50% innerhalb einer Woche war die Resonanz aus Sicht des Autors sehr gut. Die Teilnehmerzahl betrug anfangs 25, wobei zwei männliche Interessenten aufgrund von Disziplinproblemen demonstrativ ausgeschlossen wurden. Von den verbliebenen 23 Interessierten haben am Ende 17 Schülerinnen und Schüler tatsächlich Interviews bzw. Gruppengespräche geführt. Vier Teilnehmer haben an allen Ausbildungsterminen teilgenommen und die einleitenden Gruppenaufgaben mitgestaltet, fanden aber nicht genügend Zeit oder Motivation die Forschungsaufträge aus ihrem Ordner zu erfüllen.

2.2.4.8.2 Kennwerte der forschenden Schüler und Gesprächsführer

Die Gruppe der forschenden Schüler besteht aus 23 Seminarteilnehmern mit 6 Jungen und 17 Mädchen. Die sich daraus konstituierende Gruppe der Gesprächsführer besteht zu einem erheblich größeren Teil aus Mädchen (15 Forscherinnen und 2 Forscher), da sich mehr Mädchen für das Thema interessiert zeigten. Es zeigt sich auch, dass diese nach eigener Einschätzung, gemessen über einen Evaluationsbogen¹⁰¹ am Ende des Projektseminars und anhand der quantitativen Arbeit, gemessen über die Anzahl der erledigten Forschungsaufträge und der Dauer der Gespräche, augenscheinlich mehr Interesse für die Aufgaben entwickelt haben oder ihnen die Aufgaben leichter gefallen sind als den Jungen. Diese gaben als Begründung für die fehlenden Interviews „*keine Lust*“ und „*weiß nicht, wie ich das machen soll*“ an. Aus Sicht der begleitenden Seminarlehrkraft¹⁰² trauten sich diese Schüler aber auch offensichtlich während der Ausbildung im Seminar nicht richtig, anderen Fragen zu stellen. Für die Gruppe der partizipierenden Forscher dieser Arbeit bewahrheitet sich die Feststellung Birkenbihls (2011) über die Präferenz der sprachlichen Interaktion bei Mädchen.

¹⁰¹ Siehe dazu Anhang 9

¹⁰² Der Seminarleiter entspricht der Person des Autors dieser Arbeit.

Unter den Gesprächsführern befinden sich größtenteils solche, die man als „starke Persönlichkeiten“ beschreiben könnte, die selbstsicher und kommunikativ gewandt auftreten. Die oben in dieser Arbeit im Kapitel „2.2.4.2 Peers als Forscher“ beschriebenen Anforderungen an die Kompetenzen der forschenden Schüler kann somit befriedigt werden. Die Schüler, die am Ende keine Interviews geführt haben, sind eben die, die aus Sicht der betreuenden Lehrkraft auch nicht als Meinungsführer und selbstsicher beschrieben werden könnten. Durch die gesonderte Ansprache von manchen Schülern, basierend auf der Vorbesprechung mit der Schulleitung, und die genaue Aufgabenbeschreibung in den Klassen konnten viele „starke Persönlichkeiten“ für das Projekt gewonnen werden. Der Autor vermutet, dass die Aufgabenbeschreibung an sich auf solche attraktiv wirkt.

Die Gesprächsführer sind im Alter von 10 bis 17 Jahren, sind von sehr heterogener Nationalität und haben unterschiedliche Schullaufbahnen hinter sich. Sie kommen aus Syrien, dem Irak, Ungarn, der Slowakei, Deutschland, der Türkei, Armenien und Italien. Die Schulaffinität der Mädchen liegt auf einer Notenskala zwischen sehr gut (1) bis mittel (3). Die beiden männlichen Gesprächsführer hingegen geben beide an, dass sie nicht gern zur Schule (5 und 6) gehen. Nur drei der Schüler sind in einem Sportverein aktiv (Fußball, Boxen und Tanz). Sechs der Interviewer geben „Sport“ als ihr Lieblingsfach an, wobei insgesamt acht Schüler einen Sport als ihr Hobby angeben. Nur die Schülerin *Queen* ist Seminarteilnehmerin und Gesprächspartner aber kein Gesprächsführer. Die Seminarteilnehmer *4U8*, *Löwe445*, *Schlaf*, *Vulkaniania*, *Schrei23* und *Wendy* haben an keinen Gesprächen teilgenommen oder solche geführt.

Gemessen an der totalen Schülerzahl von 339 Schülern in der Mittelschule der Gesprächsführer liegt der Migrationshintergrund bei 65,49 %, wobei dazu auch Schüler gezählt werden, die vor zwei Generationen Migranten als Vorfahren haben. Insgesamt sind an der Schule mehr als 40 Nationalitäten vertreten. Die Schule gilt als Brennpunktschule und ist gleichzeitig eine Inklusionsschule. 17 Schüler an der Schule weisen einen attestierten Förderbedarf auf, wobei vier davon eine körperliche Beeinträchtigung haben. Unter den Interviewern wie auch Interviewten befindet sich jedoch kein Kind mit attestiertem Förderbedarf. Die Gruppe der Gesprächsführer und Seminarteilnehmer ist in den deskriptiven Daten, die im Kapitel „2.2.5.2 Deskriptive Kennwerte“ vorgestellt werden, enthalten. Eine Zusammenfassung aller Daten der befragten und forschenden Schüler findet sich im Anhang 10.

2.2.4.9 Prozess der Ausbildung der Gesprächsführer

An dieser Stelle wird der Ablauf der Ausbildung der Gesprächsführer unter Einbezug des vom Seminarleiter geführten Protokolls beschrieben. Im Anschluss daran wird die Vorgehensweise im Umgang mit den Seminarteilnehmern begründet dargestellt.

2.2.4.9.1 Darstellung der Seminarsitzungen

Der Ausbildungsprozess der Gesprächsführer umfasste insgesamt sechs Termine, wobei zur ersten wie auch zur zweiten Sitzung nicht alle Schüler kommen konnten. Daher gab es jeweils später einen Nachtermin. Zusätzlich gab es nach den sechs ausbildungsbezogenen Terminen eine Abschlussbesprechung und eine gemeinsame Sportstunde mit anschließendem gemeinsamem Essen. Die jeweiligen Präsentationen, die unterstützend während der Sitzungen mittels Beamer gezeigt wurden, befinden sich im Anhang 7. Alle sieben Treffen sind im Anhang 7.7 in Form von Tabelle 15 jeweils mit Datum, anwesender Schülerzahl, den wesentlichen Inhalten und den Erkenntnissen und Gedanken,

die in einem Protokoll während und nach der Sitzung festgehalten wurden, dargestellt. Manche Teile des Protokolls stellen zwar streng genommen Befunde dar, allerdings handelt es sich um einen Teil des iterativ-hermeneutischen Erkenntnisprozesses, der zur Entwicklung der Methodik führt und daher auch an dieser Stelle eingebunden wird, um die Entwicklung nachvollziehbar zu halten.

Sitzung 1

Die erste Sitzung 1a fand am 05.04.2019 statt. Es erschienen acht Schüler und zwölf Schülerinnen. Schon in der ersten Sitzung kamen zwei der Schüler viel zu spät. Drei angemeldete Schüler fehlten unentschuldigt. Dies wurde aufgrund der Erfahrung des Autors an Mittelschulen bereits vorweg einkalkuliert. Die unentschuldigsten Schüler und Schülerinnen wurden wegen mangelnder Zuverlässigkeit vom Seminar ausgeschlossen. Ebenso wurden die beiden männlichen zu spät erschienenen Schüler ausgeschlossen. Es verblieben somit sechs Schüler und zwölf Schülerinnen des ersten Termins. Zum Nachholtermin 1b am 09.04.2019 erschienen weitere fünf Schülerinnen. Damit ergibt sich eine Schülerzahl von 23, die tatsächlich am Seminar mitgewirkt haben. Dort erfolgten zunächst die endgültige Festlegung der Seminarteilnehmer und das Einsammeln der Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler. Im Verlauf der ersten Sitzung wurden die persönlichen Daten der Schüler erhoben sowie ihre Deutschkenntnisse über den subjektiven Eindruck des Seminarleiters während verschiedener Diskussionen ermittelt. Die arabisch-sprachigen Schüler der 6. und 7. Klasse zeigten teilweise starke Verständnisprobleme. Der Seminarleiter folgerte daraus, dass diese einen stärker strukturierten Leitfaden bzw. mehr Hilfe bei der Durchführung eines Interviews benötigen und dass der geplante Fragenkatalog für diese Schüler zu Verständnisproblemen führen könnte. Inhaltlich wurde erläutert, was qualitative Forschung ist, welche Ziele sie verfolgt. Den Schülern wurde zudem erklärt, dass die Vorstellungen von gutem Sportunterricht aus Sicht der Schüler Gegenstand der geplanten Forschung und des Seminars sind.

Im ersten Treffen wurden Fragen entwickelt¹⁰³, die für die folgenden Forschungsaufträge Verwendung fanden. Dazu wurden allen Teilnehmern DIN A5 Karten ausgeteilt, die beschrieben und später wieder eingesammelt wurden. Das allgemeine methodische Vorgehen wurde den Schülern erläutert worauf ein Knowledge Café mit allen Schülern durchgeführt wurde. Dazu wurden Gruppen von fünf bis sechs Schülern gebildet, die auf ihrem DIN A3 Plakat frei eine Mindmap zu Aspekten guten Sportunterrichtes erstellen sollten. Im Anschluss verblieb nur einer der Gruppen am Plakat während die anderen Gruppenmitglieder zu den anderen Plakaten der anderen Gruppen wechselten. Nun konnten sie die dortige Mindmap erweitern, kommentieren und darüber sprechen. Dies wurde solange durchgeführt, bis die Gruppen wieder an ihrem eigenen nun veränderten Plakat waren. Die Erkenntnisse aus dieser eigentlich nur als Ausbildungsmittel angedachten Phase waren sehr vielfältig und werden, wie auch die Methode selbst, im Kapitel „2.2.4.4.1 Entdeckung der Methodik für die Untersuchung“ erläutert. Hier sind auch die Anmerkungen des Seminarleiters bezüglich auffälliger Inhalte sowie Unterschiede im Gesprächsverlauf dargestellt. Abschließend wurden bei dieser Sitzung technische Hinweise zur Vorbereitung auf ein Interview mit dem Handy gegeben, also welche Funktionen wie Audiorecorder oder Apps bei welchem Betriebssystem möglich sind.

Sitzung 2

¹⁰³ Siehe dazu das Kapitel „2.2.4.5.1.2 Erstellung von Fragen durch die Schüler“

Die zweite Sitzung 2a fand am 12.04.2019 mit 19 Schülerinnen und Schülern statt. Dort wurden zunächst die fehlenden Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler eingesammelt und die wesentlichen Inhalte der vergangenen Stunde wiederholt. Letztere wurden aufgrund der zahlreichen Meldungen und Schülerantworten augenscheinlich gut verstanden. Die Schüler gaben Rückmeldung zum technischen Stand am Handy, ob sie also nötige Programme installieren konnten bzw. die bereits vorhandenen Anwendungen nutzen können. Im zweiten Treffen wurden Aussagen entwickelt¹⁰⁴, die für den Leitfaden des „grünen“ Forschungsauftrages Verwendung fanden. Dazu wurden allen Teilnehmern DINA5 Karten ausgeteilt, die beschrieben und später wieder eingesammelt wurden.

Das bisherige Wissen der Schüler zur qualitativen Forschung wurde vertieft, indem erklärt wurde, dass die Erforschung von Hintergründen und nicht Häufigkeiten für das Forschungsvorhaben vordergründig ist. Besonders der Fokus auf Gefühle, Gedanken und die Schülerperspektive wurde veranschaulicht. Anschließend gab der Seminarleiter den Schülern Rückmeldung zu den in der ersten Sitzung erstellten Plakaten, besprach die Ergebnisse und stellte Nachfragen zu den Themen „Freiheit“, „Hygiene“, „Boxen“, „Spaß“ und „Sportarten“.

Im Anschluss wurde eine Auswahl an Methoden der qualitativen Forschung mit Interviews, Gesprächen, Gruppendiskussionen und Bildermalen dargestellt. Mit Hilfe von Karteikarten wurden eigene Ideen der Schüler für Methoden erfragt. Dabei meinten sie, dass man Kabinengespräche nach dem Unterricht anhören könnte oder Meinungen als Provokation äußern könnte und auf die Reaktion des Gegenübers warten sollte. Nach einer Diskussion darüber wurde im Hinblick auf die geplanten Interviews als Gespräche versucht, einen Unterschied zwischen Gespräch und Interview herauszustellen, indem klar gemacht wurde, dass Gespräche auf Zweiseitigkeit basieren und keine Ausfragesituation darstellen. Zusätzlich wurden Grundlagen guter Gespräche mit nötiger Zeit, Ruhe, Lust und Fähigkeiten besprochen. Ebenso wurde klargestellt, dass unbedingt eine Einverständniserklärung der Befragten und deren Eltern vorliegen müsse und keine Namen im Gespräch genannt werden sollen. Bevor eine lange Phase des Einübens der Abläufe von Gesprächen und der Prinzipien folgte, wurden der Ablauf mit der Nennung des Geheimnamens und des Datums, geeignete Gesprächsorte, die Konfigurationen am Handy und der Fokus der Gespräche auf Gefühle und Hintergründe besprochen. Anschließend erfolgte ein Test mit Szenarien zu bestimmten Gesprächssituationen bzw. Antworten der Gesprächspartner und den nötigen Reaktionen als Gesprächsführer darauf. Die Schüler machten den Eindruck, dass sie die Inhalte gut verstanden haben und umsetzen können. Abschließend wurden die ersten beiden Forschungsaufträge (rot und blau) mit Protokollierung, Vorbereitung und Ablauf, Nachbereitung und Abgabe vorgestellt. Eine Abgabe konnte jeden Tag über einen Laptop des Seminarleiters in der Schule mittels Datenkabel oder Email-Versand erfolgen. Auch das Zusenden der Datei über einen Messengerdienst war möglich, wobei hier auf eine mögliche Offenbarung des wahren Schülernamens z.B. über das Profilbild hingewiesen wurde. Die nötige Protokollführung wurde von den Schülern als nervend empfunden. Um den Schülern den Schrecken zu nehmen, wurde betont, dass dort nur wirklich Nötigstes enthalten sein und kein großer Wert auf Ausführlichkeit gelegt werden muss, da die Audioaufnahme das Wichtigste protokolliert. Für die beiden Schüler

¹⁰⁴ Siehe dazu das Kapitel „2.2.4.5.1.2 Erstellung von Fragen durch die Schüler“

ohne Handy wurden die grundlegenden Funktionen am Diktiergerät Digta 7 erklärt und diese nahmen jeweils ein Gerät mit.

Die Sitzung 2b am 30.04.2019 verlief mit den vier verbleibenden Schülerinnen wie Sitzung 2a. Es ergab sich nur der Unterschied, dass die Phase des Einübens schwieriger war, da sich aufgrund der geringen Schülerzahl von vier Schülern kein allgemeiner Geräuschpegel einstellte, in dem man in Anonymität verschwinden konnte. Die Gespräche wirkten daher unnatürlich und waren weniger ergiebig, was für den Seminarleiter der Hinweis war, dass die Natürlichkeit der Gespräche sehr wichtig für die Untersuchung ist.

Sitzung 3

Das dritte Treffen mit den Gesprächsführern fand am 03.05.2019 mit 23 Schülern statt. Zu Beginn erfolgte eine kurze Wiederholung der Inhalte aus Sitzung 2. Erneut ergab sich der Eindruck, dass die Ausbildungsinhalte gut gemerkt wurden. Die Schüler waren daraufhin angehalten, Rückmeldung zu den durchgeführten Interviews zu geben. Bedeutsame Aussagen waren dabei „*lief wie erwartet*“, „*hat gut funktioniert*“, „*Handy darf nicht auf dem Mikro liegen*“ und „*Haben vorher zusammen gespielt*“. Die freie Formulierung von Fragen fiel einigen sehr schwer und während des Gesprächs laufende Musik wurde als entspannend empfunden. Es folgte eine Rückmeldung zu den durchgeführten Interviews durch den Seminarleiter. Dieser bestätigte die gute Atmosphäre wenn Musik läuft und der Ort passend gewählt wird, lobte die Verwendung eigener Fragen einzelner Gesprächsführer, die guten Erklärungen und Versuche, ein Gespräch zu erhalten. Beispielhaft wurde erläutert, dass die Bestätigung und das aktive Zuhören durch Gesprächsführer während des Interviews nicht zu künstlich sein sollten. Die Tonprobleme wurden von den betroffenen Schülern selbst genannt, jedoch wiederholte der Seminarleiter, dass eine Probeaufnahme dafür sinnvoll ist. Die letzte Empfehlung bezog sich auf die Vermeidung von gleichzeitigen Äußerungen, indem nicht durcheinander gesprochen werden soll. Manche Schüler gaben bereits den Hinweis, dass sie vor dem Gespräch zusammen gespielt haben. Das passte gut zur Empfehlung des Seminarleiters, sich vor dem Gespräch wie beim Sport zusammen aufzuwärmen, indem man etwas zusammen unternimmt, spielt oder sich unterhält. All dies waren Hinweise auf Anpassungen der Methodik, die in den obigen Erläuterungen zur Gestaltung der jeweiligen Methoden einfließen. Den Schülern wurde offengelegt, wie ihre Ergebnisse auf den Plakaten und ihre Fragen und Äußerungen der vorherigen Sitzungen in den Fragebogen eingearbeitet werden. Anschließend wurde ihnen der dritte Forschungsauftrag (grün) mit seiner Protokollierung vorgestellt und der Interviewleitfadens (grün) mit Zielscheibe, offenem Gesprächsablauf und Fragenkatalog durchgegangen. Danach sollten die Gesprächsführer den Fragenkatalog selbst ausfüllen und dabei Verständnisfragen zu einzelnen Fragen stellen sowie sich Notizen dazu machen. Dabei wurde der Fragenkatalog gestaffelt beantwortet, also jeweils zehn Fragen bearbeitet bis gewartet werden musste. Besonders wurde auf die arabisch-sprachigen Schüler der sechsten und siebten Klasse geachtet, die auch vermehrt Verständnisfragen stellten und sich Anmerkungen aufschrieben. Probleme konnten alle geklärt werden. Insgesamt war die Beantwortung aller Fragen sehr ermüdend für die Schüler. Es bestätigte sich die Vermutung, dass der komplette Fragebogen nicht von den Schülern im Interview durchgegangen werden sollte. Die Hinweise, dass Teil E nicht komplett gemacht werden muss, und dass das Interview jederzeit beendet werden kann, erschienen angebracht. Nach einer Pause erfolgte eine Wiederholung des Tests von bestimmten Interviewsituationen.

nen und Reaktionen auf Aussagen des Gegenübers. Am Ende wurde der Forschungsordner mit Farbsystem an die Schüler ausgeteilt. Den Fragebogen mit den Notizen konnten die Schüler bei Bedarf mit nachhause nehmen und sollten ihn nach Erledigung ihres Forschungsauftrages zusammen mit dem Fragebogen ihres Gesprächspartners abgeben.

Sitzung 4

Die vierte Seminarsitzung fand am 24.05.2019 mit 22 Schülern statt. Die Schüler gaben zunächst Rückmeldung zu den erfolgten Gesprächen. Dabei ergaben sich keine Probleme. Anschließend wurden die Grundlagen der Triangulation von Daten erklärt. Daraufhin konnten die Schüler Rückmeldung zum Forschungsordner und Problemen geben. Auch hier ergaben sich keine Probleme. Der Seminarleiter gab ein Feedback zu den bisher erhaltenen Gesprächen. Die laufende Musik im Hintergrund und Situationen des Lachens wurden gelobt. Es wurde bekräftigt, dass die Schüler keine Angst vor Fehlern haben müssten, da es solche bei ihrer Forschung gar nicht gibt. Zudem lobte er die erkennbare Verbesserung im Ausdruck mancher Schüler und gab den Hinweis, dass bei Gesprächen egal an welchem Ort unbedingt Störungen von außen vermieden werden sollten und es gewinnbringend wäre, wenn die Gespräche nicht alle mit gleichen Personen geführt werden würden. Da bei der Durchsicht eines Gesprächs ein Verständnisproblem im „grünen“ Interview bemerkt wurde, wurde erläutert, dass die Eingangsfrage erörtern möchte, welche Note man selbst dem Sportunterricht gibt und nicht welche Note man im Sport hat. Schließlich wurde die Bedeutsamkeit eines Warm-ups für ein Gespräch und der Anonymisierung der Gespräche wiederholt. Theoretisch erfolgte eine Vertiefung darin, wie die Schüler Gefühle ihrer Gesprächspartner herausfinden können. Dazu wurden die Möglichkeiten der Provokation (Idee der Schüler aus Sitzung 2), der Schilderung eigener Gefühle/Situationen und Fragen danach trainiert. Es erfolgte zudem der Hinweis, dass Antworten nicht von Gesprächsführern selbst beantwortet werden sollen.

Sitzung 5

Der fünfte Seminartermin fand am 31.05.2019 mit 23 Schülern statt. Zunächst wurden die Inhalte aus Sitzung 4 wiederholt. Es schlossen sich Übungen zum Warm Up und zu Gesprächssituationen an. Erneut konnten die Schüler Rückmeldung zu den erfolgten Gesprächen geben. Anschließend wurde der letzte Forschungsauftrag der Gruppendiskussion (gelb) vorgestellt. Dabei wurden ein mögliches Warum-Up, nötige Vorbereitungen, der Ablauf und die Einbindung der Plakate erklärt. Die dafür nötigen Stimuli und Blätter wurden sodann im Forschungsordner unter Aufsicht und Kontrolle des Seminarleiters eingehftet. Ein paar wenige Schüler taten kund, dass sie keine richtigen besten Freunde haben. Ihnen erschien es schwierig, den Forschungsauftrag ordentlich auszuführen. Darum wurde geraten bei Personen anzufragen, mit denen sie viel Zeit verbringen, was bspw. auch Geschwister an anderen Schulen sein können.

Sitzungen 6 und 7

Der vorletzte Seminartermin wurde am 07.06.2019 mit allen 23 Schülern abgehalten. Dort erfolgten eine Gesamtzusammenfassung aller Inhalte und eine Erläuterung, wie die Daten weiter verwendet werden. Alle Ordner und Diktiergeräte wurden eingesammelt und die Schüler gaben ein Abschlussfeedback zu Veranstaltung. Zudem wurde die Planung des Abschlusstreffens am 02.07.2019 durchgeführt. An diesem wurde mit 20 Schülern gemeinsam Sport gemacht und Pizza gegessen.

Die sechs Ausbildungstermine waren logisch aufeinander aufgebaut. Es erfolgten jeweils in den Folgeterminen Wiederholungen von wichtigen Inhalten der vorangegangenen Termine. Damit wurden an manchen Terminen fehlende Schüler auf den aktuellen inhaltlichen Stand gebracht. Während des zweiten Ausbildungstermins wurden der erste und zweite, während des dritten Termins der dritte Forschungsauftrag eingeführt. Erst mit dem dritten Ausbildungstermin wurde der Forschungsordner eingeführt, der die ersten drei Forschungsaufträge erneut enthielt. Die Schüler konnten also dort ihre bisherigen Materialien einheften, haben das Material aber auch erneut erhalten, falls sie einen Auftrag zweimal durchführen wollten. Der vierte Forschungsauftrag wurde am fünften Sitzungstermin hinzugefügt. Alle weiteren Erkenntnisse aus den einzelnen Sitzungen fließen in die Kapitel zur Beschreibung der Methodik ein und werden an dieser Stelle nicht gesondert angeführt. Mögliche Verbesserungen am erfolgten Ausbildungsprozess werden in der Diskussion zur Methodenkritik dargestellt. Im Folgenden soll erläutert werden, warum bestimmte Phasen und Anweisungen im Ausbildungsprozess auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet wurden.

2.2.4.9.2 Begründung der Vorgehensweise

Die Teilnehmer des Forschungsseminars werden ohne eine Auseinandersetzung mit der Literatur zum guten Unterricht und guten Sportunterricht in der Führung von Interviews trainiert. Wissenschaftliche Literatur würde aus Sicht und Erfahrung des Autors als Mittelschullehrer die sprachlichen Möglichkeiten vieler Schüler übersteigen, die an Mittelschulen zudem oft sehr schwer für das Lesen motiviert werden können. Es könnten sich der Eindruck mangelnder Kompetenz und daraus folgend geringeres Interesse für das Projekt einstellen. Die Fachliteratur zur Erforschung der Perspektive der Kinder macht ebenso klar und eindeutig, dass mögliche Präkonzepte und Einstellungen des Untersuchenden nicht den Untersuchten direkt oder indirekt vermittelt werden sollten, um die naive Perspektive der Untersuchten nicht zu beeinflussen. Dies wäre denkbar, wenn die teilnehmenden Schüler mit ihrem Vorwissen, das durch Reflexion der Fachliteratur geprägt ist, später im Gespräch agieren und bspw. Fragen stellen oder Argumente nennen, die nicht aus Hand von Kindern und Jugendlichen sondern von Erwachsenen aus der Fachliteratur stammen. Außerdem sollen die forschenden Schüler selbst auch Daten zur Auswertung liefern. So kann beispielsweise aus einer gestellten Frage eines Interviewers auch abgeleitet werden, dass diesem ein bestimmter Aspekt wichtig erscheint. Eine Beeinflussung des von Schütze (1983) beschriebenen Prozesses bei der Reflexion über guten Sportunterricht würde daher das Ergebnis verfälschen.

Alle Interviews wie auch Gruppengespräche sollen von den Schülern an von ihnen ausgewählten Orten durchgeführt werden, an denen sie sich wohlfühlen und an denen sie genügend Ruhe finden bzw. nicht gestört werden. Es wird die Empfehlung gegeben, das Zimmer des oder der Interviewten zu nutzen, da sie sich dort in der Regel sicher fühlen. Eine Lösung wie bei Messing (1980), Gruppengespräche in Klassenräumen oder Nebenräumen der Turnhallen stattfinden zu lassen, wird aufgrund der Empfehlungen von Heinzel (2000a/2013) und Hunger (2005) nicht verfolgt. Ebenso sollen z.B. Eltern und Geschwister informiert werden, dass die Gesprächsteilnehmer Ruhe brauchen und für einen bestimmten Zeitraum nicht gestört werden möchten. Es wurde nach Sichtung und Besprechung von Ergebnissen der ersten beiden Forschungsaufträge auch das Hören von Musik oder das Aufsuchen für die Schüler „entspannter“ bzw. „natürlicher“ Rückzugsräume empfohlen. Dieses Vorgehen begründet sich auch in der Reflexion des Forschenden zu Sitzung 1b und 2b. In Sitzung 1b

waren die Schülerinnen unter sich und begannen, da sie sich durch das gespielte gleichgültige Verhalten des Seminarleiters vermutlich unbeobachtet fühlten, auch intimere Gespräche. In Sitzung 2b war aufgrund fehlender allgemeiner Geräuschkulisse keine Anonymität geboten und die Gespräche waren statischer und unnatürlicher. Dadurch wurde bestätigt, dass sich nur bei Vorliegen von Unge­störtheit verbunden mit einer Natürlichkeit der Gesprächssituation wirklich freie Gespräche zu einem Thema entwickeln können.

Da sich die Methodik mit dem Verlauf der Untersuchung änderte bzw. weiterentwickelte, wurde ganz am Anfang des Seminars noch kein Ordner ausgegeben. Die Notwendigkeit ergab sich erst im Verlauf, da anfangs nur sehr wenige Teilnehmer Gespräche durchführten und etwas zuschickten. Dies war jedoch auch von Vorteil, da dies diejenigen Schüler waren, die die meisten Hinweise aus den Seminarsitzungen gut verstanden hatten und sich sicher als Gesprächsführer fühlten. Anhand ihrer Verhaltensweisen und Fehler konnten so Tipps und Hinweise für die anderen Teilnehmer erstellt werden, die der Autor so nicht antizipiert hatte. Mit dem Austeilen und der Vorgabe einer klaren Struktur der Ordner trauten sich auch viele weitere Schüler Interviews zu führen. Dabei wurde in dem ausgeteilten Material auch die Reflexion aus Sitzung 1a berücksichtigt, dass zwei Schülerinnen kaum eigene Fragen entwickeln und daher fest vorgegebene Fragen mit klarer Verlaufsstruktur benötigten. Bei der Ausgabe des „roten“ Forschungsauftrages wurde daher differenziertes Material ausgegeben. Die Ordner wurden so gestaltet, dass es fest verankerte Blätter gab, die nicht herausgenommen werden können und solche wie die Einverständniserklärungen und zu beschreibenden Plakate, die aus Klarsichthüllen herausgenommen werden konnten. Damit wurde ein bei Mittelschülern häufig vorhandenes Problem bei der Organisation von Unterlagen eingeschränkt. Der von den Gesprächsführern ausgefüllte Fragebogen wurde bei Bedarf mit nachhause gegeben, damit die Gesprächsführer mit Verständnisproblemen ihre Notizen nutzen können, um im Gespräch später Rückfragen beantworten zu können.

Die Ausbildung der Gesprächsführer konnte bestimmte in der Fachliteratur geforderte Anforderungen an eine angemessene qualitative Interviewführung nicht thematisieren, da aus Sicht des Seminarleiters die Schüler mit den Anforderungen an sie ohnehin schon genug gefordert und teilweise sogar überfordert waren.¹⁰⁵ So stellt bspw. Kruse (2015) klar, dass die Interviewkommunikation ein angemessenes Tempo aufweisen sollte, weil sie in vielen Fällen zu schnell passiert. Ebenso sollten ihm zu Folge eine schließende Dynamik im Kommunikationsverlauf und Mehrfachfragen, da sie ohnehin z.B. durch den primacy und recency effect zu einer Selektion führen, unterbunden werden. Der Autor bezweifelt, dass der Großteil der Mittelschüler in diesen Belangen hätte nachhaltig trainiert werden können. Es musste eine Abwägung zwischen zeitlichem Aufwand und Ertrag für die Untersuchung getroffen werden, da das zeitliche Budget ohnehin nur sehr eingeschränkt war. So wurde der Fokus vielmehr auf das Herstellen einer angenehmen Interviewsituation und auf das Nachfragen in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Themen wie dem Spaß oder den Gefühlen des Gegenübers gelegt.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen im Kapitel „2.2.4.3.3 Abweichungen von Empfehlungen zur Gestaltung der Erhebungsverfahren“.

Die Einbindung der Schüler in den Forschungsprozess bedingte auch, dass die Seminarteilnehmer die Prinzipien qualitativer Forschung, die Prinzipien episodischer Interviews, die Prinzipien der Audioaufnahme von Interviews, die Prinzipien von Haltung und Verhalten des Interviewers während des Interviews, die Prinzipien des Postskriptums und der Transkription von Interviewaufnahmen wie oben erläutert kennenlernen. Der Seminarleiter legte in den Seminarsitzungen genau dar, wie die Daten erhoben werden, warum man Triangulation betreibt und wozu die Daten dienen sollen bzw. wie sie verwendet werden. Außerdem mussten die Schüler in die Probleme des Datenschutzes eingeführt werden. Einerseits sollten sie Namensäußerungen vermeiden, andererseits mussten sie aber auch keine Angst haben, dass versehentlich geäußerte Namen veröffentlicht werden, da die Daten auch nachträglich anonymisiert wurden. Diese Anonymisierung passierte durch eine codierende Person, die die Gespräche bzw. deren Transkripte laß und nicht der Seminarleiter war. Durch die Verwendung von Geheimnamen, die elektronische Übermittlung der Audioaufnahmen unter diesen Geheimnamen an den Seminarleiter und die teilelektronische Transkription konnten keine Rückschlüsse auf die Personen in den Daten gezogen werden. Dazu gehörte auch die Unterweisung, dass die Gesprächspartner auch Vertrauen in die Gesprächsführer haben, diese die Daten absolut vertraulich behandeln und nach Bestätigung durch den Seminarleiter diese auch tatsächlich löschen. Die Namen der Teilnehmer sollten sie ebenfalls niemals preisgeben. Der Seminarleiter musste den Gesprächsführern garantieren, dass keine Rückschlüsse auf sie gezogen werden können und die Daten nur vom Seminarleiter und seinen Codierern ausgewertet werden, wobei diese Codierer keine Personen sein sollten, die in irgendeinem Zusammenhang mit den Schülern oder Schule stehen. Mit diesem Bewusstsein hielten die Gesprächsführer auch ihre Gespräche, was als wesentliche Ursache dafür gesehen wird, dass dort auch sehr intime Dinge zur Sprache kommen.

Bei allen Sitzungen und Aufträgen wurde stets der freiwillige Charakter betont. Kein Schüler, auch wenn er an allen Sitzungen teilnahm, wurde gezwungen etwas durchzuführen. Hülst (2000) empfiehlt eine Reduktion symbolischer Gewalt, also Laissez Faire, Dirigismus und Suggestion zu vermeiden. Dementsprechend wurde versucht, während der Seminartermine keine zu strenge Haltung einzunehmen, um den Charakter der freiwilligen Teilnahme beizubehalten. Vielmehr wurde versucht die Schüler gleichberechtigt als partizipative Forscher zu behandeln. Dies war schwierig, da der Seminarleiter selbst Lehrer an der Schule ist und die Schüler das gewohnte Verständnis der Rollenverteilungen schwer aufbrechen können. Es wurde daher auch versucht, die Bedeutsamkeit und den eigenen Beitrag zur Forschung mit sich selbst zu verbinden, indem erklärt wurde, dass ihre Verbesserungsvorschläge und Informationen aus den geplanten Gesprächen, den Sportunterricht für zukünftige Schüler verbessern können. Die hohe Quote an Schülern, die am Ende tatsächlich Gespräche geführt haben, bestätigt, dass sie aus der Sache heraus oder auch durch die Beziehung zum Seminarleiter motiviert waren, an der Forschung mitzuwirken.

Der Begriff „Interview“ sollte in Anlehnung an die Bestrebungen Breuers (2002) so wenig wie möglich verwendet werden. Es wurde daher stets von einem Gespräch gesprochen. Allerdings bezeichneten die Schüler von sich heraus die Gespräche als Interviews, da ihnen dieser Begriff für solche Gespräche geläufig ist und sie vermutlich auch mit dessen Erwähnung einen gewissen Status ihrer Arbeit verstanden haben. Es ist etwas Besonderes ein Interview zu führen und rechtfertigt vermutlich aus ihrer Sicht bestimmtes Verhalten. Allerdings kann in Vorwegnahme der Befunde bereits an dieser Stelle konstatiert werden, dass die Teilnehmer sehr wohl verstanden haben, dass sie ebenso ihre Gefühle und Meinungen zu den Fragen mitteilen und zur Disposition stellen dürfen. Vor allem

die Schüler ab der achten Jahrgangsstufe haben als Gesprächsführer echte Diskussionen angefacht, indem sie eigene Meinungen vorgestellt haben und danach fragten, ob ihr Gegenüber das ebenso sieht. Dies wurde allerdings auch während der Ausbildungsphase mehrfach eingeübt.

Das Erstellen eines Protokolls wirkte für viele Schüler zunächst abschreckend als es Erwähnung während des Seminars fand. Viele Schüler haben eine Abneigung gegenüber dem Schreiben und Lesen an diesem Termin bekundet. Der Seminarleiter entschied daher, den Schülern klarzumachen, dass nur wirklich wichtige Ereignisse protokolliert werden müssen, damit der Transkribierende nachher bestimmte Verhaltensweisen oder Schnitte im Gespräch nachvollziehen kann. Diese Vorgehensweise könnte vermutlich dazu geführt haben, dass zu allen Gesprächen auch Protokolle angefertigt und nicht vergessen wurden.

Eine Überlegung war, dass durch ein fiktives Szenario, in dem der Sportunterricht an der Schule abgeschafft wird und durch ein neues Fach ersetzt wird, dass nur die Bedingung erfüllen muss, dass es etwas mit Bewegung zu tun hat, mehr Involvement bei den Schülern aufzubauen. Ziel sollte es außerdem sein zu erfahren, was die Schüler am Sportunterricht vermissen würden. Dieses Szenario wurde von manchen Schülern nicht richtig verstanden. Andere nahmen es in ihr Repertoire auf und brachten es später spontan während eines Interviews als Frage. Verbindlich in der Anwendung wurde es jedoch nicht gemacht, da es besonders von Schülern mit geringen Deutschkenntnissen anders verstanden wurde.

2.2.5 Variablenauswahl und Stichprobenbeschreibung

Im folgenden Unterkapitel wird erläutert, welche Variablen zur Beschreibung der Stichprobe aus Schülern ausgewählt werden, wie die Peerauswahl damit zusammenhängt und was dies für die angestrebte strukturelle Variation bedeutet. Anschließend wird die Stichprobe anhand der herausgestellten Merkmale in einem gesonderten Unterkapitel beschrieben.

2.2.5.1 Strukturelle Variation und Peerauswahl

Da bei qualitativer Forschung das Ziel nicht darin besteht, repräsentative Aussagen über die Grundgesamtheit zu erhalten, sondern den Untersuchungsgegenstand durch die Stichprobe zu repräsentieren, sollte auch keine quantitativ repräsentative Stichprobe bestimmt werden. Vielmehr wird angestrebt, auch extreme Repräsentanten in Bezug auf bestimmte Kriterien zu beforschen. Ziel müsste es also sein, eine in Bezug auf die deskriptiven Kennwerte möglichst breit gefächerte Stichprobe zu erhalten. Fraglich erscheint an dieser Stelle, welche Kriterien zur Auswahl maßgeblich sein können. Als Indikatoren für mögliche Faktoren könnte bspw. das in der Konsumentenverhaltensforschung verwendete neobehavioristische S-O-R-Modell wie bei Böhler und Scigliano (2005) mit Variablen im Stimulus wie Herkunft, soziale Schicht, Wohnort oder solchen im Organismus wie bestimmte psychographische Variablen wie der Einstellung oder der Motivation dienen. Ebenso denkbar wäre es, das in der Lehr-Lernforschung etablierte Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2015) als strukturgebendes Raster mit Variablen aus dem Kontext wie die kulturellen Rahmenbedingungen, den regionalen Kontext und die Schulform oder Variablen aus der Familie wie die Kultur und Bildungsnähe oder auch Variablen aus dem Lernpotential wie die Intelligenz und Sprache(n) zu verwenden. Da man folglich eine sehr hohe und für diese Untersuchung unökonomische Anzahl solcher Variablen aufstellen könnte, stellt sich zunächst die Frage, welche zu erhebenden Variablen im Hinblick auf

den Untersuchungsgegenstand sinnvoll erscheinen ohne dabei den explorativen Charakter der Untersuchung einzuschränken.

In prospektiven Langzeituntersuchungen können die Entwicklungsschritte einzelner Personen genau analysiert werden. Nach Lazarus und Folkman (1984) ergeben sich Entwicklungsprobleme aus einer Überforderung durch Anforderungen, die nicht mit den gegebenen Ressourcen bewältigt werden können. Es können bei variablenzentrierter Vorgehensweise einzelne förderliche und hinderliche Faktoren für die Entwicklung identifiziert werden. Ebenso ist ein personenzentrierter Ansatz möglich, welcher mehrere Variablen zusammen erfasst und über Persönlichkeitsprofile Aussagen zu möglichen Entwicklungsfolgen gibt (Grob & Jaschinsky, 2003). Eine Berücksichtigung solcher Faktoren könnte im Sinne einer strukturellen Variation im Rahmen dieser Arbeit geschehen. Allerdings wäre die Erhebung von Faktoren wie Alkoholismus in der Familie oder das Erfahren von häuslicher Gewalt aus verfahrensökonomischer Sicht unverhältnismäßig und zudem mit Problemen in Anbetracht der wissenschaftlichen Gütekriterien verbunden. Daher wird eine Analyse solcher Faktoren für die vorliegende Arbeit abgelehnt. Es sollte jedoch beachtet werden, dass eben Überforderungen in verschiedenen Lebensbereichen bei Jugendlichen vorhanden sein könnten und sie in ihrer Bildung von Einstellungen beeinflussen könnten.

In Anbetracht der theoretischen Ausführungen zu verschiedenen Spezifitäten von Kindern und Jugendlichen sowie untersuchungsökonomischen Überlegungen erscheint es dem Autor sinnvoll, Schüler unterschiedlichen Alters, differierender Klassenstufen, Nationalitäten bzw. kultureller Hintergründe, Geschlechter, Schularten, solche mit unterschiedlicher Schulaffinität und Interessenlage im Hinblick auf die Lieblingsfächer in der Schule und auf die privaten Hobbies vor allem bezüglich der sportlichen Betätigung inner- oder außerhalb eines Sportvereins zu untersuchen. Eine wesentliche Beschränkung einer gezielten strukturellen Variation ergibt sich dabei aus zwei Gründen. Einerseits ist die Teilnahme an dem Forschungsprojekt in der Schule freiwillig und erfolgt zusätzlich zum normalen Unterricht. Bestimmte schülerbezogene Variablen können also nicht beliebig vom Autor variiert werden. Es muss mit den Schülern als partizipierenden Forschern zusammengearbeitet werden, die sich für das Seminar bzw. die Arbeitsgemeinschaft anmelden. Andererseits wird aus methodischen Überlegungen heraus die Wahl des Gesprächspartners für alle Gesprächsformen grundsätzlich freigestellt. Der Schwerpunkt liegt bei der Auswahl darauf, dass es sich um Peers im Sinne dieser Arbeit handelt, zu denen man eine enge Beziehung hat, es sich also um beste Freunde oder auch in etwa gleichaltrige Familienmitglieder handelt, mit denen man über persönliche Themen reden kann. Es kann aus untersuchungsökonomischen Gründen folglich nicht jede mögliche Kombination von relevanten Variablen abgedeckt werden. Die strukturellen Variablen aller Gesprächsteilnehmer werden erhoben und deren Verteilung deskriptiv im folgenden Kapitel dargestellt.

2.2.5.2 Deskriptive Kennwerte der Befragten und Gesprächsteilnehmer

Im Hinblick auf die Beschreibung der Stichprobe erfolgt eine Zweiteilung in jene Schüler, die über qualitative und solche, die über quantitative Methoden befragt wurden. Die qualitativen Daten entstammen einer Stichprobe mit N=46 aus 12 männlichen Schülern, von denen zwei Gesprächsführer sind und 34 weiblichen Schülerinnen, von denen 15 Gesprächsführerinnen sind. Es sind vier Grundschüler aus der Klassenstufe 4, sechs Schüler von einem Gymnasium der Klassenstufen 5, 6, 8 und 9, 30 Mittelschüler der Klassenstufen 5 bis 9, eine Realschülerin der Klassenstufe 10, eine Schülerin

einer privaten Gesamtschule in der Klassenstufe 9 sowie vier weitere Schüler ohne Angabe von Schulart oder Klassenstufe in der Stichprobe der qualitativen Daten enthalten. Acht Schüler dieser Stichprobe sind in einem Sportverein aktiv, sieben haben dazu keine Angabe gemacht, 31 Schüler sind nicht im Sportverein. Dabei sind vier davon Mittelschüler. In Bezug auf Lieblingssportarten haben fünf angegeben keine solche zu haben, 13 haben keine Angabe gemacht und 28 haben verschiedene Sportarten mit überwiegend Ballsportarten wie Fußball, Völkerball, Handball und Basketball aber auch die Sportarten Radfahren, Skifahren, Schwimmen, Reiten, Weitsprung, Boxen, Thaiboxen, Tanzen, Rollschuhfahren, Laufen, Tennis, Leichtathletik und Inlineskaten angegeben. Unter den Schülerinnen und Schülern sind insgesamt zwei deutsch/armenischer, 13 deutscher, eine deutsch/italienischer, eine deutsch/slowakischer, zwei deutsch/türkischer, drei irakischer, eine polnischer, eine slowakischer, 18 syrischer, drei türkischer und eine ungarischer Herkunft. Somit sind gut die Hälfte (mindestens 25) der 46 Befragten in einem anderen Land geboren und Migrationskinder der ersten Generation.¹⁰⁶ Unter den 18 syrischen Kindern sind zudem mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit viele Kriegsflüchtlinge.¹⁰⁷ In der Stichprobe sind die Schüler zwischen 9 und 17 Jahren bei einem Durchschnitt von 13,2 Jahren alt. Bei 11 Schülern wird Sport als das oder ein Lieblingsfach genannt. 17 Schüler geben kein Lieblingsfach an, 14 Schüler haben andere Lieblingsfächer. Bezüglich der Frage, wie gern sie in die Schule gehen, werden alle Schulnoten von eins bis sechs vergeben, wobei der Median auf der Note 2 liegt. 21 der Schüler geben als Hobby eine Sportart an. Von allen Gesprächsteilnehmern besitzen 5 Schülerinnen nur eingeschränkte Deutschkenntnisse. Von den Seminarteilnehmern haben 6 Schüler keine Gespräche geführt. Sie haben jedoch den Fragebogen ausgefüllt und an den Mindmaps sowie der Fragenerstellung im Rahmen des Seminars mitgewirkt.

Die quantitativen Daten des Fragebogens entstammen nur für den Teil D mit N=26 den Angaben von 9 Jungen mit 2 Gesprächsführern und 17 Mädchen mit 7 Gesprächsführerinnen. Insgesamt befinden sich unter den ausgefüllten Fragebögen 15 von Seminarteilnehmern und somit 11 von Schülern, die als Peers gewählt wurden. Ausgefüllt haben den Fragebogen im Seminar alle 23 Teilnehmer, allerdings haben ihn 10 Schüler mit nachhause genommen, um ihre Notizen für den „grünen“ Forschungsauftrag zu nutzen. Davon sind jedoch nur 2 Bögen tatsächlich am Ende zurückgekommen. Anscheinend bestand bei den betroffenen Schülern teilweise Unklarheit darüber, dass die Bögen ebenfalls abgegeben werden müssen. Betrachtet man die Gruppe der Schüler, deren Antworten in die Auswertung eingegangen sind, sind diese zwischen 9 und 16 Jahren alt bei einem Altersdurchschnitt von 12,9 Jahren. Sie besuchen die Klassenstufen von 4 bis 9. Unter den Beantwortenden befinden sich auch mit den Schülern *4U8*, *Löwe445*, *Schlaf*, *Vulkania*, *Schrei23* und *Wendy* Seminarteilnehmer, die keine Gespräche geführt haben. Da von den mit nachhause genommenen Fragebögen 8 nicht abgegeben worden, sind insgesamt 15 Fragebögen von Seminarteilnehmern in den Daten enthalten.

¹⁰⁶ Diese Angabe kann nicht exakt gemacht werden, da bei den Schülern mit Angabe von zwei Staatsbürgerschaften nicht klar ist, ob sie die deutsche aufgrund der Geburt oder Einbürgerung erhalten haben.

¹⁰⁷ Der Autor kennt fünf der Befragten und deren Vorgeschichte. Aus der Erfahrung des Autors sind die syrischen Kinder an dessen Mittelschule solche von Flüchtlingen des Syrienkrieges. Da dies jedoch nicht abgefragt wurde, kann dies auch nicht für alle behauptet werden. Zudem sind auch syrische Kinder von anderen Schulen unter den Befragten.

10 der Teil D beantwortenden Schüler geben Sport als das oder ein Lieblingsfach an. Eine Schülerin macht dazu keine Angabe während 15 Schüler andere Fächer angeben. In Bezug auf Lieblingssportarten hat eine Schülerin angegeben keine solche zu haben, eine Schülerin hat keine Angabe dazu gemacht und 24 Personen haben verschiedene Sportarten mit überwiegend Ballsportarten wie Fußball, Völkerball, Handball und Basketball angegeben aber auch Sportarten wie Skifahren, Schwimmen, Reiten, Weitsprung, Boxen, Baseball, Tanzen und Laufen werden von ihnen genannt. Acht Personen sind in einem Sportverein, 18 Personen sind dies nicht. Die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ haben die Schüler mit allen Notenstufen von 1 bis 6 mit einem Durchschnitt von 2,98 angegeben. Eine Schülerin enthält sich der Stimme. 18 Schüler geben als Hobby mindestens eine Sportart an.

Teil E haben 4 der oben inkludierten Schüler nicht bearbeitet bzw. sind zu diesem nicht befragt worden. Von ihnen sind 3 weiblich und einer männlich. Eine Schülerin ist Gesprächsführerin. Zwei sind 14, und jeweils eine 15 bzw. 16 Jahre alt und besuchen die Jahrgangsstufen 7 bis 9. Nur der Junge ist in einem Sportverein. Sie geben ihre Schulaffinität mit dreimal 3 und einmal 4 an.

Die Gesprächsführer und ihre Gesprächspartner teilen in 16 Fällen aufgrund unterschiedlicher Schulen, Schularten und in mindestens zwei angegebenen Fällen sogar Bundesländer nicht denselben schulischen Erfahrungsraum.¹⁰⁸ Dies ergab sich zufällig und wurde vom Forschungsleiter nicht eingeschränkt. Es erfolgte die Klarstellung im Rahmen der Ausbildung der Interviewer, dass die befragten Peers keinesfalls in der gleichen Schule oder Schulart sein müssen sowie auch ein anderes Alter haben können. Vor allem unter den muslimischen Schülern wählten einige Mädchen jüngere Geschwister als Interviewpartner, da sie sie wie beste Freunde ansehen. In Anhang 10 sind die genannten deskriptiven Kennwerte tabellarisch zusammengefasst ersichtlich. Die unterschiedlichen Ausprägungen in den Variablenkategorien zeigen, dass man in Bezug auf das Alter, die Klassenstufe, die Nationalität, die Hobbies, die Lieblingssportart, die Mitgliedschaft in einem Sportverein, die Schulform, die Schulaffinität und die Lieblingsfächer eine hohe Heterogenität feststellen kann. Somit sind im Sinne der strukturellen Variation bereits viele Merkmalskombinationen abgedeckt. Bei der Interpretation der Daten sollte jedoch beachtet werden, dass bestimmte Gruppen wie Mittelschüler und Mädchen stärker vertreten sind. Zudem ist der Großteil der Schüler an einer bayerischen Schule und in einer bestimmten Stadt.

2.2.6 Rahmenbedingungen für die Datenerhebungsphasen

Alle forschenden Schüler erhalten einen Forschungsordner, der farblich sortiert am Ende der fünften Seminarsitzung alle vier Forschungsaufträge beinhaltet. Dabei soll die Heftung des Ordners nicht geöffnet werden. Einverständniserklärungen, Protokolle und andere zu beschriftende Formulare werden in extra Klarsichthüllen gelegt, damit sie entnommen werden können. Dieses Vorgehen zollt dem Umstand Tribut, dass Mittelschüler in vielen Fällen Probleme mit der Selbstorganisation haben und somit mit einem ordnungsgemäßen Führen der Forschungsunterlagen möglicherweise überfordert wären. Zudem schafft der Ordner eine zeitliche und inhaltliche Struktur, die nur schwer durcheinandergebracht werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Notwendigkeit eines Ordners erst nach der zweiten Seminarsitzung ersichtlich, weshalb der Ordner auch erst zum dritten

¹⁰⁸ Vgl. Kapitel „2.2.4.2 Peers als Forscher“

Ausbildungstermin eingeführt wurde. Die Materialien zum „roten“ und „blauen“ Forschungsauftrag sind mit diesem Ordner erneut ausgeteilt worden. Bereits gesammeltes Material konnte dort eingeklebt werden. Die Ordner wurden nur von einem Bruchteil der Schüler komplett ausgefüllt. Dies war allerdings so zu erwarten. Die wichtigen Einverständniserklärungen, Fragebögen und Audiodateien wurden vollständig abgeliefert.

Bis auf zwei Schülerinnen nutzen alle Gesprächsführer zur Aufnahme der Gespräche ihre Smartphones. Die Audiodatei wird digital per Mail oder mittels USB-Übertragung an den Seminarleiter übermittelt. Auch Messengerdienste werden unter Hinweis auf eventuell fehlende Anonymität und datenschutzrechtliche Probleme zugelassen.¹⁰⁹ Die zwei Schülerinnen ohne Smartphone werden am Ende des zweiten Ausbildungstermins gesondert im Umgang mit dem Diktiergerät „Digta 7“ von Grundig Business Systems unterwiesen. Zu den Geräten gibt es eine Laufkarte, auf der nach Weitergabe vom Empfänger unterschrieben wird.

Durch die Verwendung von Geheimnamen, die zu Beginn jedes Gespräches genannt werden, und das Anhören der Interviews zur Kontrolle nach fehlender Anonymisierung, kann den Schülern plausibel garantiert werden, dass keine Rückverfolgung zu ihnen oder ihren Gesprächspartnern geschieht. Zudem sollen die Schüler bei der Abgabe darauf hinweisen, falls sie versehentlich reale Namen benutzt haben. Dann werden diese Aufnahmen nicht gesichtet. Bei der ersten Sichtung der Daten könnten somit theoretisch reale Namen bei unbewusstem Gebrauch oder vergessenem Hinweis gehört werden, da hier in einen Teil hereingehört wird, um die grundsätzliche Umsetzung zu beurteilen. Dies wird den Schüler jedoch auch so kommuniziert. Es wird zwar angedeutet, dass eine Software zum Transkribieren verwendet werden soll, diese jedoch nicht immer zuverlässig funktioniert und daher auch Teile oder ganze Gespräche angehört werden müssen.¹¹⁰ Da der Seminarleiter als Transkribierender manche der Schüler folglich auch an der Stimme erkennen könnte, werden die Gespräche um 20 Cent „gepitcht“ und in der Software Fruity Loops abgespielt, d.h. sie werden in der Geschwindigkeit langsamer oder schneller abgespielt, wodurch die Stimmen zwar anders klingen, Intonation und andere wichtige Elemente aber erhalten bleiben. Dies soll die durch den Wegfall der Transkriptionssoftware verringerte Anonymisierung ausgleichen.

Während der Datenerhebung zeigt sich, dass besonders das moderate Hören von Musik während des Interviews und ein gemeinsames Zeitverbringen z.B. in Form von Spielen von Videospiele vor dem Gespräch für eine entspannte Atmosphäre sorgen können. Den forschenden Schülern wird in den Folgeterminen des Seminars empfohlen, sich vor jedem Gespräch etwas Zeit für gemeinsame Aktivitäten zu nehmen, was als „Warm-Up“ bezeichnet wird.

¹⁰⁹ Alle Gesprächsteilnehmer müssen ihr Einverständnis geben, dass die Datei über einen Messenger-Dienst gesendet wird.

¹¹⁰ In der Rückschau erwies sie sich sogar als zu fehleranfällig, weshalb darauf bei der Transkription verzichtet werden musste.

2.3 Datenfixierung und Transkriptionsregeln

Flick (2012) empfiehlt, die Transkription in ihrer Ausführlichkeit und Genauigkeit an die Anforderungen der Fragestellung anzupassen. Vorrangig sollen Übersichtlichkeit und klare Regeln dazu dienen, das Transkript lesbar zu gestalten. Kruse (2015) stellt die beiden Ebenen in der sprachlichen Kommunikation heraus, die letztlich dem Gesagten Bedeutung verleihen. Dies sind der *Ausdruckssinn* mit der Form, der Äußerungsgestalt und dem Vollzug der Sprache sowie der *objektive Sinn*, der sich rein auf die Wortsemantik bezieht. Durch die Indexikalität der Sprache empfiehlt sich, dass das Transkript möglichst viel über die wortsemantische Dimension hinausgehend erfasst.

Dementsprechend sind die verwendeten Transkriptionsregeln pragmatisch und in Orientierung an den Empfehlungen Flicks (2012) zu sehen. Sämtliche Namen werden zum einen im Vornhinein untersagt, und werden zum anderen bei einem Verstoß gegen diese Konvention durch eine Beschreibung in Klammern wie (NAME DES SPORTLEHRERS) ersetzt. Artikulatorische Besonderheiten, insbesondere Dialekt werden soweit übernommen. Allerdings wird in Fällen der vom Transkribierenden eingeschätzten Unverständlichkeit für den Leser die hochdeutsche Form dazu in Klammern in gleicher Kennzeichnung wie ein vermuteter Wortlaut ergänzt. Die in der folgenden Tabelle 4 dargestellten Transkriptionsregeln finden, die genannten Regeln eingeschlossen, für die Transkription der Audiodateien Anwendung:

Tabelle 4: Transkriptionsregeln¹¹¹

Bedeutung	Zeichen
Orthographie	Fehler übernommen
Dialekt	in Ausnahmefällen bereinigt
Pausen	, je nach Länge der Pause
Unverständliches	()
Paraverbale Elemente	((betont))
Nonverbale Handlung	((Schweigen))
Vermuteter Wortlaut	(Wortlaut)
Abbrechender Wortlaut	Wortla-
Gleichzeitiges Sprechen	#abc# #def#
Gedehnte Laute	Mehrfacher Vokal
Anonymisierung	(NAME DES FREUNDES)
Ergänzung zum vermuteten Sinn	<Ergänzung>
Sportunterricht	SU

¹¹¹ Die Transkriptionsregeln sind in Anlehnung an Flick (2012, S.381f) und Theis (2010, S. 100f) formuliert.

Wenn in der vorliegenden Arbeit Zitate aus Gesprächen dargestellt werden, sind die oben dargestellten Transkriptionskonventionen und nicht die eigentlich korrekten orthografischen Regeln berücksichtigt. Kommata stellen somit sehr kurze Pausen dar und Sätze können auch ohne Punkt enden, wenn danach keine Pause im Gespräch vorhanden ist. Die Gespräche mussten vom Autor alle angehört und händisch transkribiert bzw. ergänzt werden. Die Spracherkennungssoftware wurde ausprobiert, lieferte jedoch nur bei gut verständlichen Passagen akzeptable Ergebnisse. Zudem kann diese keine paraverbalen Elemente erkennen. Daher wurde von einem weiteren Gebrauch abgesehen. Diese intensivere Auseinandersetzung mit den Daten führte jedoch dazu, dass der Autor als Transkribierender die Daten nicht nur schriftlich sondern auch auditiv verinnerlichte.

2.4 Analyse

Im Rahmen dieser Arbeit werden sowohl qualitative wie auch quantitative Analyseverfahren angewandt, deren Festlegung und Beschreibung Gegenstand dieses Kapitel sind. Im ersten Unterkapitel wird erläutert, warum das Verfahren der thematischen Analyse Anwendung findet und wie es konkret ausgestaltet werden soll. In den darauf folgenden Gliederungspunkten stehen die Analysen der Struktur der Mindmaps, der über die Fragebogenteile D und E erhobenen quantitativen Daten, der Erzählsequenz bei möglichst vorher unbeeinflussten Äußerungen zum Sportunterricht und der Äußerungen zur Bewertung des momentanen Sportunterrichts der Befragten jeweils im Fokus der Betrachtung.

Darüber hinaus sollen auch Teile der qualitativen Daten quantitativ ausgewertet werden. So werden die Häufigkeit von bestimmten Äußerungen, von Codes in Gütekriterien und Kategorien und die Häufigkeit von Codes nach der Art der Erhebung ermittelt. Da es sich dabei nur um reine Zählungen handelt, erscheint eine gesonderte Darstellung in diesem Kapitel nicht notwendig. Die Ergebnisse werden zu denen der anderen Analyseformen unter der jeweiligen Forschungsfrage gestellt. Da in der vorliegenden Arbeit keine Aussagen über die Verteilungsverhältnisse in einer Grundgesamtheit der Kinder und Jugendlichen getroffen werden können, sondern sich die Forschungsergebnisse mangels Repräsentativität der Stichprobe vornehmlich auf die untersuchten Kinder und Jugendlichen beziehen, erfolgen die Analyse und Aufbereitung quantitativer Daten ausschließlich im Rahmen der deskriptiven Statistik. Induktive Schlüsse unter Einbezug der Wahrscheinlichkeitsrechnung erfolgen somit nicht.

2.4.1 Thematische Analyse

Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt auf der qualitativen Analyse qualitativer Daten. Dabei wird im Folgenden zunächst diskutiert, warum die thematische Analyse mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage und die vorliegenden Daten geeignet erscheint. Die einzelnen Analyse-schritte werden daraufhin gemäß der getroffenen Festlegung erläutert.

2.4.1.1 Festlegung und Beschreibung des Analyseverfahrens

Laut Witt (2001) ist das Ziel der qualitativen Datenanalyse das Finden von Gemeinsamkeiten bei größtmöglicher Heterogenität der Daten. Dies kann z.B. durch Gruppierung, Fragen, Kontrastierung mit Gegenteiligem und Negation ermittelt werden. Flick (2012) fasst die möglichen Strategien zur Interpretation von Daten zu zwei Verfahren zusammen, die entweder einzeln oder aufeinanderfolgend durchgeführt werden können und unterschiedliche Ziele verfolgen. Dies sind die Aufdeckung, Freilegung und Kontextualisierung der Aussagen auf der einen Seite, was mit einer Vermehrung des Ausgangsmaterials einhergeht, und die Reduktion des Ausgangsmaterials durch Zusammenfassung und Kategorisierung auf der anderen Seite. Es erscheint für den Autor dieser Arbeit wesentlich, das Datenmaterial zunächst auf prägnante Kategorien oder Themen zu reduzieren, um die Ergebnisse mit denen der bisherigen Forschung vergleichen zu können. Dort werden teilweise die Merkmale

des guten Unterrichts und Sportunterrichts über Analyseverfahren mit einer Aggregation von Aussagen gebildet.¹¹² Daher stehen am Anfang einer Analyse wiederum verschiedene Verfahren zur Kategorisierung zur Auswahl. In Betracht kommen nur Verfahren, die qualitativ-interpretativ vorgehen und auch latente Sinnstrukturen aufdecken können. Die klassische „Content Analysis“ nach Berelson (1984) wäre demnach nicht zielführend, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) jedoch schon, da sie kategoriengeleitet vorgeht. Allerdings werden dabei top-down theorieinduzierte Kategorien vorgegeben, ein Umstand, der in der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Forschungsfrage, die gerade eine bottom-up Vorgehensweise fordert, zu einem Ausschluss dieses Verfahrens führt. Flick (2012) nennt als weitere Möglichkeiten das theoretische Codieren und das thematische Codieren. Die ebenfalls angeführte Globalauswertung ist als Ergänzung z.B. zu den eben genannten Verfahren gedacht und wird nicht als Option für die Analyse in Betracht gezogen.

Das theoretische Codieren möchte zur Entwicklung einer gegenstands begründeten Theorie führen. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit könnte also bei diesem Verfahren eine Grounded Theory im Sinne von Glaser und Strauss (1967 // 2009)¹¹³ entwickelt werden. Wesentlich ist jedoch auch, dass ein strenges Vorgehen nach dieser Analysemethode nach jedem geführten Interview eine Analyse fordert, da die Interpretation der Daten nicht unabhängig von der Erhebung und Auswahl des Datenmaterials ist. Nach einer erfolgten Analyse muss beurteilt werden, welche Fälle und Daten anschließend analysiert werden, bzw. ob die bisherige Methodik noch zielführend ist oder ein anderer methodischer Weg eingeschlagen werden sollte (Flick, 2012). Aus untersuchungsökonomischen Gründen musste die Erhebungsphase von der eigentlichen Analysephase getrennt erfolgen.¹¹⁴ Die Forschungsaufträge wurden sukzessive verteilt, da sie die Interviewenden auch auf spätere längere Gespräche vorbereiten sollten. Nach jedem Forschungsauftrag wurde das erhaltene Material gesichtet, d.h. die Protokolle wurden gelesen und die anonymen Aufnahmen in Teilen angehört, um mögliche Schwierigkeiten oder besonders gute Möglichkeiten bei der Umsetzung durch die Schüler zu erfassen. Die festgehaltenen Ergebnisse dienten als Verbesserungsvorschläge für die folgenden Forschungsaufträge, sodass man von einer stetigen Auseinandersetzung mit der angewandten Methode sprechen kann. Für dieses Vorgehen war jedoch nicht eine Bindung an das theoretische Codierungsverfahren ursächlich, das dies ja einfordert. Es beruhte vielmehr auf dem Drang, sich möglichst vielversprechend der Forschungsfrage zu nähern. Der Autor vertritt die Ansicht, wie oben in den Leitlinien der Forschungsstrategie bereits erläutert, dass sich ein Analyseverfahren mit der Schärfung des Relevanzsystems (Kruse 2014) des Analysierenden und Interpretierenden erst herauskristallisieren sollte und auch wandeln kann. Daher ist eine a priori Festlegung der Analysemethode vom Autor ausgeschlossen worden. Die Interpretation des Materials besteht in der theoretischen Codierung aus mehreren Codierungsvorgängen, die zeitlich und prozessual nicht klar voneinander trennbar verstanden werden sollten (Flick, 2012). Diese sind das offene, das axiale und das selektive Codieren

¹¹² Z.B. bei Herrmann, Seiler, Pühse und Gerlach (2015)

¹¹³ Auf die Entwicklung zweier methodologisch auseinanderdriftender Varianten der Grounded Theory wird nicht eingegangen. Vgl. hierzu z.B. Strübing (2007).

¹¹⁴ Es gab nur einen zeitlich begrenzten Rahmen für die Erhebungsphase. Die Analyse und Auswertung der Daten zwischen den einzelnen Terminen mit den Interviewenden, an denen die neuen Forschungsaufträge vergeben wurden, war nicht realisierbar.

(Strauss & Corbin, 1996) und werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher erläutert. Die Weiterentwicklung der Methodik in Auseinandersetzung mit den Daten lässt die Anwendung dieser einzelnen Codierungsvorgänge plausibel erscheinen.

Schließlich verbleibt die thematische Codierung als mögliches Analyseverfahren. Diese lehnt sich nach Flick (2012) an das Vorgehen von Strauss (1993) an und soll die „soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess“ (Flick, 2012, S.402) als Forschungsgegenstand zugrunde legen. Die thematische Codierung möchte gerade differierende Perspektiven zwischen sozialen Gruppen aufdecken und eine Theorie zu den Sicht- und Erfahrungsweisen dieser Gruppen hervorbringen. Das thematische Codieren strebt ein Kategoriensystem für jeden einzelnen Fall an, das durch offenes und selektives Codieren entstehen soll. Die Kategorien der ersten Fallanalysen werden sodann verglichen und abgeglichen und deren Resultat als thematische Struktur für die folgenden Fälle zugrunde gelegt (Flick, 2012). Die Zielsetzung und das Vorgehen würden die Forschungsfrage dieser Arbeit insofern verändern, als dass bestimmte Kontraste zwischen noch zu bestimmenden Gruppen herausgearbeitet werden sollten. Dies ist ebenfalls eine spannende Fragestellung, die jedoch nur mit einem anderen zeitlichen Vorgehen und Rahmen möglich wäre. Daher muss diese Analysemethode verworfen werden, könnte aber für zukünftige Forschung sehr relevant sein, sofern sich bspw. in der vorliegenden Untersuchung bestimmte Gruppen identifizieren ließen.

Ein nicht mit dem thematischen Codieren zu verwechselnder Ansatz ist der der thematischen Analyse, der sehr viele Varianten und Möglichkeiten aufweist (Braun & Clarke, 2006) und damit einer vom Autor angestrebten möglichst hohen Offenheit bei der Analyse der Daten entgegenkommt. Allerdings soll die Frage, ob sich eine Grounded Theory aus den Daten entwickeln lässt, damit nicht verworfen werden. Vielmehr lässt es die thematische Analyse zu, im Anschluss eine solche Theorie bei entsprechender Evidenz zu suchen und gleichzeitig auch das axiale Codieren, also die Verfeinerung der Kategorien und das Aufdecken von Beziehungen zwischen Kategorien und den zugehörigen Unterkategorien aufzugreifen. Als Grundlage wird das Vorgehen der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) und Maguire und Delahunt (2017) angestrebt. Braun und Clarke (2006) schlagen sechs Stufen vor, um eine thematische Analyse durchzuführen. Diese sind das Vertrautmachen mit den Daten, die Generierung initialer Codes, das Suchen von Themen, die Überprüfung der Themen, die Definition und Benennung der Themen und zudem die Niederschrift eines Berichtes darüber.

Diese sechs Stufen müssen nicht, wie dies Braun und Clark (2006) auch betonen, linear von einer Phase zur nächsten erfolgen und stellen keine Regeln sondern Richtlinien dar. Insofern wurde auch während des Analysevorganges dieser Ablauf abgewandelt, da die Fülle des Datenmaterials und die Forschungsfragen dies bedingten. Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, auch für die Forschungsfragen relevante Äußerungen, die einmalig vorkommen, einzuordnen und in der Auswertung zu berücksichtigen. Daher erschien es bei der Fülle der Daten sehr schwierig ohne Strukturierung des Materials durch inhaltliche Kategorien auch übergreifende Themen finden zu können ohne den Überblick über einzelne Aussagen zu verlieren. Ebenso musste, wie dies im weiteren Verlauf erläutert wird, eine epistemologische Ausrichtung definiert werden.

Mit Hilfe des oben erläuterten theoretischen Codierens (Strauss & Corbin, 1996) wird der Ablauf der gesamten Analyse in die folgenden Phasen abgeändert:

1. Vertrautmachen mit den Daten
2. Offene Codierung zur Generierung initialer Codes
3. Festlegung einer epistemologischen Ausrichtung
4. Festlegung von Gütebewertung indizierenden Kriterien
5. Axiale Codierung zur Entwicklung strukturgebender Kategorien und Gütekriterien
6. Selektive Codierung zur Identifikation von Themen
7. Überprüfung der Themen
8. Definition und Benennung der Themen
9. Reflexion und selektive Codierung zur optionalen Bestimmung einer Kernkategorie

Eine Darstellung des Analyse Vorganges kann im Folgenden nicht nach der Gliederung dieser neun Schritte geschehen, da der Ablauf teilweise zirkulär zwischen Phasen mehrfach springt und nicht linear abläuft. Dies ist, wie dies auch Maguire und Delahunt (2017) bei der Schilderung ihres Vorgehens postulieren, typisch für eine thematische Analyse. Bei der anschließenden Darstellung der Analyse bis zur kategorialen Ausgangsstruktur sind somit Elemente der einzelnen Phasen eins bis sechs inkludiert, wobei die Phase des Vertrautmachens bereits während des Transkribierens eingeleitet wird. Die Darstellung des Codierungsverfahrens kann nicht ohne Einbezug von Daten erfolgen, da diese Einfluss auf die Vorgehensweise im Rahmen der Codierung hatten. Im Folgenden werden daher auch zum besseren Verständnis des Codierungsprozesses einzelne Aussagen aus dem Datenmaterial vorweggenommen.

2.4.1.2 Offene Codierung zur Generierung initialer Codes und Kategorien

Der initiale offene Codierungsvorgang fand zweigeteilt statt. Auf der einen Seite codierten drei Codierer händisch ohne Computerunterstützung und nach von ihnen selbst entwickeltem System und Verständnis. Es sollte eine hohe Freiheit bei der Arbeit mit dem Datenmaterial gewährleistet sein, damit der Autor als vierter Codierer auf der anderen Seite, möglichst von ihm selbst unbeeinflusste Ergebnisse der anderen Codierer erhält. Den Codierern waren die Forschungsfragen bekannt. Sie erhielten die Anweisung, möglichst in vivo Codes zu verwenden und möglichst wenig zu interpretieren, bei Bedarf aber Interpretationen zu verwenden und kenntlich zu machen. Jeder codierte aus zeitökonomischen Gründen immer nur etwa ein Drittel des gesamten Materials.

Auf der anderen Seite der initialen Codierung wurde das gesamte Gesprächsmaterial vom Autor zusätzlich mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Dabei wurden ebenfalls fast ausschließlich in vivo Codes verwendet. Lediglich bei starken sprachlichen Problemen mit Aussagen der Schüler, wurde versucht, einen sprachlich abweichenden aber adäquaten Code zu finden. Ein möglichst breites Feld

an relevanten Äußerungen im Hinblick auf die Forschungsfrage sollte am Ende resultieren. Daher wurden auch Äußerungen erfasst, die zweifelhaft hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Forschungsfragen erschienen. Sie konnten später im Rahmen des axialen Codierens in Absprache mit den anderen Codierern ausgemustert werden. Nur mit Hilfe von MAXQDA wurden die zusätzlich zu den Audioaufnahmen erstellten Plakate codiert. Alle Äußerungen der Schüler, die schriftlich auf diesen dargestellt sind, wurden mit einem inhaltlich entsprechenden in-vivo-Code versehen und über MAXQDA in das Codierungssystem eingepflegt. Sind die Äußerungen ebenfalls wörtlich zur Sprache gekommen, wurden diese miteinander verknüpft. Dabei basierten Zuordnung und Struktur hauptsächlich auf der Analyse der Struktur der Mindmaps. Daher wurde dieser Teil der Daten nicht zusätzlich durch andere Codierer codiert oder bewertet. Zudem fanden sich ausnahmslos alle Aussagen auch in den Audioaufnahmen wieder, die von den händischen Codierern ohnehin codiert wurden. Lediglich die Plakate des ersten Seminartermins ergänzen kein dazugehöriges Audiomaterial. Allerdings wurden diese mit den Schülern selbst während der Erstellung und in der Nachbesprechung im zweiten Termin besprochen. Dadurch konnte der Seminarleiter Fragen stellen, um sich Klarheit zu bestimmten Aussagen auf den Plakaten zu verschaffen.

Es wurde bottom up, d.h. *induktiv* ohne eine zwingende Passung, an eine theoretische Basis bzw. ein vorher festgelegtes Kategoriensystem codiert (Braun & Clarke 2006). Eine Theorie sollte sich bei Evidenz aus dem Datenmaterial und den Ergebnissen im Aufeinandertreffen mit den bisherigen aus der Fachliteratur bekannten Ergebnissen zu der Thematik ergeben. Auch wenn der Vorsatz lautete, *möglichst explizit* zu codieren, d.h. möglichst nicht interpretativ sondern mit den tatsächlichen Äußerungen mit Hilfe von in vivo Codes zu arbeiten, ergaben sich Fälle, in denen die wahrscheinliche Bedeutung einer Aussage nur aus dem Kontext erschlossen werden konnte. Hier wurden Memos zu den einzelnen Codes erstellt, die die Bedeutung aus Sicht des Codierers festhalten und die Interpretation dokumentieren. Das war auch im Hinblick auf das spätere Vorgehen bei der Herausbildung von Themen nötig, da latente Themen mit Interpretationsspielraum (Braun & Clarke 2006) gebildet werden sollten.

Insgesamt wurden in diesem Schritt 6989 Äußerungen von Personen in die qualitative Datenerhebung einbezogen. Daraus wurden 2785 Testpassagen mittels MAXQDA mit einem Code versehen, die im Anschluss zu 2050 Codes verdichtet wurden. Die große Anzahl an Codes ist der Zurückstellung des eigenen Relevanzsystems des Autors geschuldet. Auf die offene Codierung folgte die axiale Codierung zur genauen Ausdifferenzierung von Gütekriterien und Oberkategorien. Dazu war es nötig, die von allen Codierern bei der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und gemeinsamen Diskussion dazu hervorgegangenen Kriterien, wann Schüler etwas als bedeutsam zur Beurteilung des Sportunterrichts sehen, zu bündeln. Die genauen Konventionen dazu, was als Bewertung angesehen wird, werden im Kapitel „2.4.1.4 Bewertungskriterien für Gütebeurteilung“ erläutert. Zunächst wird die nötige epistemologische Ausrichtung bei der Analyse dargestellt, die dafür grundlegend ist.

2.4.1.3 Epistemologische Ausrichtung

Eine Zuordnung und Codierung von Aussagen in eine Kategorie „Kriterium für guten Sportunterricht“ ergab sich bei allen Codierern in ähnlichem Wortlaut allein aus dem Material, da viele Interviewer eine explizite Frage nach eben solchen Kriterien stellten. Manchmal konnte die Aussage direkt als Gütekriterium eingeordnet werden, wenn die Frage danach z.B. „*Wann ist ein Sportunterricht für*

dich gut?“ lautete. In anderen Fällen musste jedoch erst aus dem Kontext der Aussage erschlossen und interpretiert werden, ob die getätigte Aussage tatsächlich als Gütekriterium einzustufen wäre. Wenn bspw. gefragt wird, was dem Interviewten wichtig beim Sportunterricht ist, muss die danach folgende Antwort nicht gleichzeitig ein Kriterium sein, das tatsächlich zur Beurteilung der Güte relevant ist. Wie Mey und Mruck (2011) postulieren, sollte bei der Auswertung von Daten aus Interviews eben die Tatsache Berücksichtigung finden, dass diese aus einer Interaktion von mindestens zwei Akteuren in konkreten sozialen Situationen resultieren. Bei der Zuordnung bestimmter *in vivo* Codes spielte demnach selbst bei identischem Wortlaut *der Kontext der Aussage* eine wichtige Rolle. Dies ist nach Mey und Mruck (2011) etwas, das häufig vernachlässigt wird. In der vorliegenden Arbeit wird darauf besonderes Augenmerk gelegt.

Dies führt zu einer nötigen *epistemologischen Festlegung* bei der Analyse der Daten. Diese können nicht in einem „epistemologischen Vakuum“ (Braun & Clarke, 2006, S.12) codiert werden. Bereits im Kapitel „1.2.2.1 Wahrnehmung als Konstruktion“ wurde begründet, warum ein radikaler Konstruktivismus in dieser Arbeit abgelehnt wird und kognitivistische Ansätze hinzugezogen werden. Wahrnehmung wird als Konstruktionsprozess verstanden, der auf einer Informationsverarbeitung basiert, jedoch durch autopoetische Prozesse im Organismus gesteuert wird, d.h., auf der Grundlage seiner bisherigen eigenen inneren Repräsentationen operiert. Dabei richten sich Wahrnehmung und damit verbunden das Lernen am Prinzip der prädiktiven Effizienz zur Antizipation künftiger Ereignisse aus.

Aus konstruktivistischer Perspektive werden Erfahrung und Bedeutsamkeit im sozialen Kontext produziert und reproduziert (Braun & Clarke, 2006), und werden stets von einem Beobachter überhaupt erst konstruiert. Hypothetische Konstrukte wie Motivation, Einstellungen oder Interessen wären somit mit einem radikal konstruktivistischen Vorgehen gar nicht erfassbar. Im Sinne dieser Arbeit sind sie aber vom Beobachter konstruierbar und können ihre prädiktive Effizienz „beweisen“. Damit ist gemeint, dass die hypothetischen Konstrukte zum einen dem Beobachter, der in diesem Falle ein Codierer ist, der das Audio- und Textmaterial codiert, bekannt sind und er bestimmte Anzeichen für solche Konstrukte kennt. Daher sind alle ausgewählten Codierer Lehrer in verschiedenen Altersstufen mit 36 Jahren, 56 Jahren, 76 Jahren und 77 Jahren und aus verschiedenen Schularten mit Realschule, Mittelschule, Grundschule und Berufsschule. Der Autor nimmt an, dass gerade die Lehrprofession, wie dies bspw. oben Baumert und Kunert (2006) als Kernkompetenz in der motivationalen Orientierung, Ditton (2002) mit sozialer Kompetenz oder Hattie (2013) mit einer Fähigkeit, das Denken der Lernenden wahrzunehmen, beschreiben, ein geschultes Auge für Merkmale bzw. Hinweise auf solche hypothetischen Konstrukte wie eben die Motivation, das Interesse oder bestimmte Gefühle voraussetzt und/oder im Laufe der Jahre in der Lehrertätigkeit diese Kompetenzen entwickelt bzw. geschärft werden.

Zum anderen wird der Sprache zugestanden, dass sie eben solche Konstrukte über Hinweise und bestimmte Wörter vermitteln bzw. darstellen kann, sofern, wie dies Kruse (2014) verdeutlicht, der Fragende und Gefragte einen konjunktiven Erfahrungsraum besitzen und durch Nachfragen die Sinnbelegung zu den verwendeten Wörtern rekonstruiert werden kann. Im Kontext einer Aussage kann sich somit die Sinngebung durch den Codierer beweisen, wenn viele Anzeichen für diesen Sinn sprechen. Damit geht die vorliegende Untersuchung nach der Konvention von Braun und Clarke (2006) *essentialistisch* bzw. *realistisch* vor, da die oben angesprochenen Konstrukte über die Sprache als

vermittelbar angesehen werden. Gerade diese spielen aufgrund der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit eine signifikante Rolle. Demnach sollte vor allem im Hinblick auf die Gütebeurteilung von qualitativen Untersuchungen genau dokumentiert werden, in welchen Fällen eine Zuordnung als Gütemerkmal erfolgen kann. Wie dies in der vorliegenden Untersuchung gelöst wird, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.4.1.4 Bewertungskriterien für das Vorliegen einer Gütebeurteilung

Wie letztlich festgelegt wird, ob die Äußerung eines Schülers einer Bewertung entspricht, ergibt sich in der vorliegenden Arbeit erst aus dem Datenmaterial und der Reflexion der Codierer darüber. Es erscheint daher widersprüchlich, dass eine Definition von Qualität vorgenommen wird, ohne einen Blick auf die Daten gelegt zu haben. Allerdings besagt die Arbeitsdefinition im Kapitel „1.4.5 Arbeitsdefinition von Qualität und Schlussfolgerungen“, dass die Qualität stets subjektiver Natur ist und die Schülerperspektive eine mögliche Sichtweise beschreibt, die im Sinne der Forschungsfrage dieser Arbeit im Fokus steht und daher auch einer Analyse zur Bestimmung von Qualität unterzogen werden darf. Es werden sowohl input-, output- als auch herstellungsprozessorientierte Merkmale zugelassen, welche wahrnehmbar und mit der Dienstleistung „Sportunterricht“ aus der Sicht der Schüler verbunden sein müssen. Außerdem sind noch die Generierung eines Nutzens und die Ziel- bzw. Zweckorientierung der Schüler relevante Kriterien für mögliche Merkmale guten Sportunterrichts, die die Güte indizieren. Dadurch werden prinzipiell keine weiteren Schranken für Gütekriterien gesetzt, solange erkennbar ist, dass Schüler ihre Äußerung mit der Qualität des Sportunterrichts in Verbindung bringen. Welche Merkmale sich in den Schüleräußerungen als Indikatoren für eine Bewertung aus dem Datenmaterial herauskristallisieren, werden im Anschluss an zwei Überlegungen, die damit im Zusammenhang stehen, gezeigt. Für die Nutzengenerierung wird eine theoretische Untermauerung im Hinblick auf die Empfindungen und vor allem Emotionen benötigt, die von den Codierern als nutzenindizierend angesehen werden. Die Zielorientierung in der obigen Definition von Qualität betrifft nicht die Bewertung an sich, sondern worauf die Bewertung eigentlich gerichtet ist bzw. beruht. Wie beide Aspekte berücksichtigt werden, wird im Folgenden unter Einbezug der Theorie sowie der Konsensbildung unter den Codierern beschrieben.

Die für diese Arbeit wesentliche Forschungsfrage dreht sich um die Sichtweise von Schülern auf den Sportunterricht und speziell, woran sie ihre Bewertungen festmachen, um ihn als „gut“ einstufen zu können. Es handelt sich also letztlich um die Ergründung der Faktoren zur Einstellungsbildung bei Schülern. Wie dies im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits dargestellt wurde, geschieht die Urteilsbildung gemäß der theoretischen Untermauerung durch Zwei-Prozess-Modelle wie bei Kahneman (2003) über Kognitionen und Empfindungen. Der Schüler denkt über etwas nach und bewertet es anhand seiner Überlegungen und der damit verbundenen Empfindungen. Dabei beeinflussen sich beide Wege und sollten nicht als isolierte sondern eher als parallel laufende Prozesse betrachtet werden, die die von Kahneman (2003) beschriebenen zwei Systeme ausbilden. Für beide Prozesse gibt es jedoch Inputfaktoren, die letztlich aus Sinnesreizen und Erfahrungen bestehen. Die Berücksichtigung von Äußerungen zu Empfindungen und Kognitionen erscheint also aus dem theoretischen Hintergrund heraus sinnvoll, indizieren sie doch, dass den Schülern etwas wichtig ist und ihre Bewertungssysteme „aktiv“ sind. Damit werden die beiden Nutzenkomponenten abgedeckt, die

es auch in der Marketingtheorie gibt, nämlich der auf Kognitionen beruhende Grundnutzen und der emotionale Zusatznutzen.¹¹⁵

Nach dem ersten Codierungsvorgang sind in der kategorialen Ausgangsstruktur¹¹⁶ „*Emotionen im Sportunterricht (IST)*“ und „*Emotionen im Sportunterricht (SOLL)*“ als Kategorien vorhanden. Es werden also Aussagen zu im momentanen Sportunterricht empfundenen Emotionen und solche zu Emotionen, die man aus Schülersicht im Sportunterricht empfinden sollte, festgehalten. Alle Codierer sind sich einig, dass Schüler die genannten Empfindungen in beiden Kategorien zur Beurteilung des Sportunterrichts berücksichtigen. Es müsste jedoch immer ein bestimmter Umstand diese auslösen, da sie nicht aus sich selbst heraus einfach auftreten. Es wird über die Reflexion erkannt, dass die Zielorientierung, die ebenfalls Bestandteil der Definition von Qualität in dieser Arbeit ist, eine Rolle spielt, um zu beurteilen, ob und worüber Schüler eine Bewertung vornehmen. Daher wird ein Ursache-Bewertungsprinzip entwickelt, das an dieser Stelle vorgestellt wird. Dabei werden die im Forschungskontext dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Grundlagen vorausgesetzt und angewendet.

Empfindungen helfen dem Menschen, Dinge schnell bewerten zu können. Sie besitzen eine mehr oder weniger operationalisierbare Valenz und Richtung und sind ein gutes Mittel, um die Bewertung der Kinder und Jugendlichen abbilden zu können. Sie *sind* die Bewertung jedoch nicht die initiale Ursache dafür. Ebenso verhält es sich mit dem hypothetischen Konstrukt der Motivation und einem daraus resultierenden Handeln. Dies stellt, einfach ausgedrückt, eine Hinwendung aufgrund eines (An)Reizes dar, der bewertet wurde. Auslösen kann die Bewertungen bspw. der Umstand, dass im Sportunterricht Fußball gespielt wird. Die Sportart „Fußball“ ist jedoch nicht die ursprüngliche Ursache für die Bewertung. Wenn als Kriterium für guten Unterricht bspw. die Sportart „Fußball“ genannt wird, also der Sportunterricht ist dann gut oder macht Spaß¹¹⁷ wenn Fußball gespielt wird, so beschreibt „Fußball“ nicht die eigentliche Ursache für die Bewertung mit „gut“ oder „macht Spaß“. Ebenso klärt die Aussage „*Fußball macht Spaß*“ nicht die zu Grunde liegende, latente Ursache der Bewertung. Die Frage lautet an dieser Stelle, warum das Fußballspielen im Sportunterricht diese positive Bewertung auslöst. Hier könnten viele verschiedene, dem Fußballspielen zugeschriebene Eigenschaften eine Rolle spielen. Z.B. kann die beurteilende Person gut Fußball spielen und hat daher in der Wirkung viele positive Erfolgserlebnisse. Oder das Spielprinzip ist einfach und alle Schüler haben in der Wirkung Lust mitzumachen, so dass niemand unmotiviert das Spielerlebnis trübt. Die genannten Wirkungen müssen nicht tatsächlich so eintreffen. Es genügt, dass sie vom Beurteilenden vermutet werden. Ebenso müssen die Zuschreibungen nur aus Sicht der bewertenden Person vorhanden sein. Statt einer Sportart können ebenso z.B. ein Verhalten des Sportlehrers, der Mitschüler oder bestimmte Umstände zeitlich vor, im oder nach dem Sportunterricht mit „Eigenschaften“ be-

¹¹⁵ Siehe dazu das Kapitel „1.4.4.2 Definition von Wertigkeit“

¹¹⁶ Siehe dazu die Erläuterungen im Anhang 1

¹¹⁷ „Spaß“ wird in dieser Arbeit in seiner Bedeutung als ambivalent angesehen. In der angeführten Aussage ist er als Sammelsurium von positiven Emotionen zu verstehen. Vgl. dazu das Kapitel „3.4.1.4.4 Der Spaß im Sportunterricht“.

legt und entsprechenden Wirkungen aus Sicht des Beurteilenden verbunden sein. Abbildung 8 verdeutlicht die obigen Erläuterungen zum Prinzip der Erfassung von Ursache und Bewertung (Ursache-Bewertungsprinzip) grafisch.

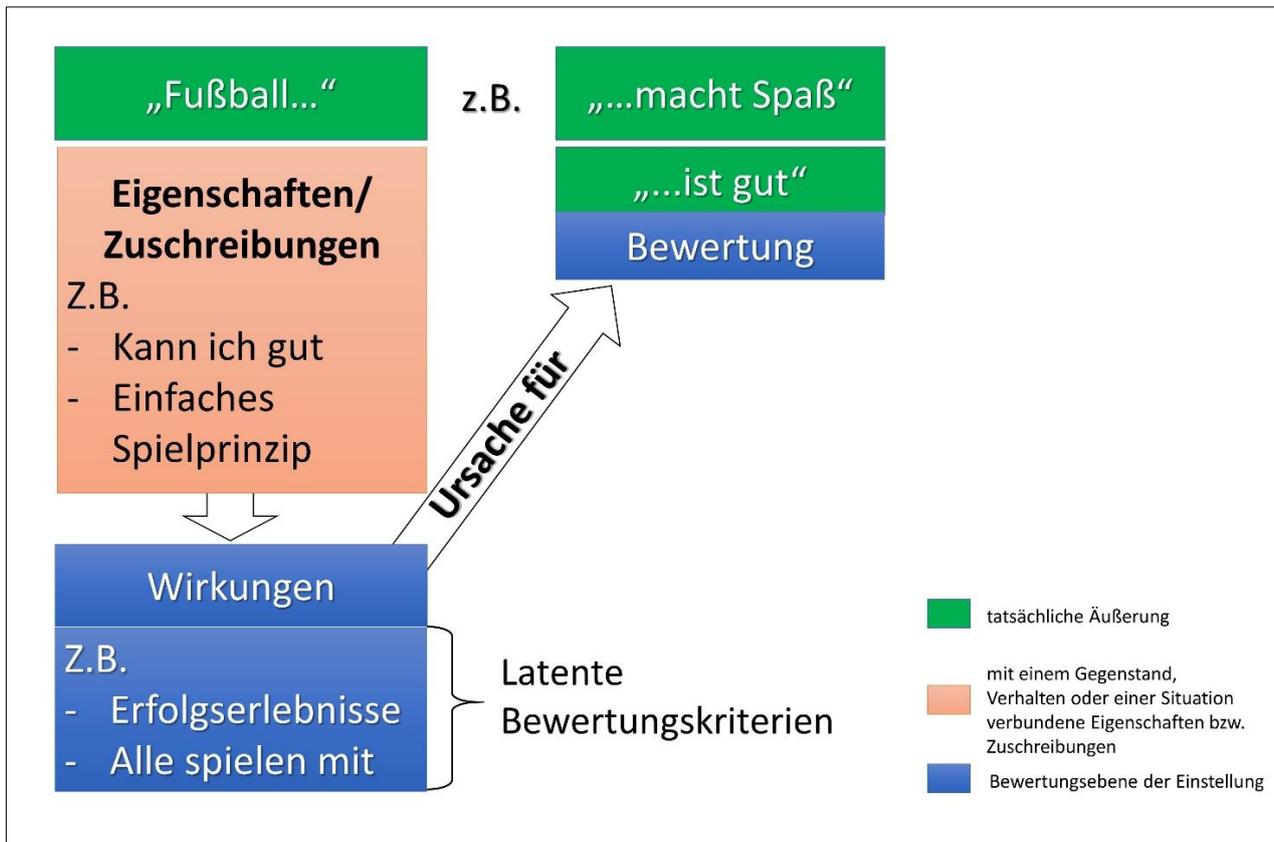


Abbildung 8: Zusammenhang von Äußerungen und latenten Bewertungskriterien (Ursache-Bewertungsprinzip)

Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, dass bei bestimmten Äußerungen, die von den Codierern nicht als originär für die Bewertung gesehen werden, die dahinter liegenden Ursachen im Sinne der Zielorientierung im Kontext der Aussage gesucht werden sollten. Das kann z.B. durch zeitlich nahe liegende Äußerungen oder durch „starke“ Themen, die sich z.B. durch ein gesamtes Interview ziehen, erörtert werden. Wenn also der Schüler im bisherigen Verlauf erwähnt hat, warum oder wann er Fußball im Sportunterricht mag, so kann dies als eigentliches Kriterium für die Nennung angesehen werden. Dies erfordert teilweise eine Interpretation und senkt somit den Grad an Objektivität der Codierung. Allerdings geschah die Ursachensuche nur am Text selbst, d.h. es wurden nur tatsächliche Äußerungen oder eindeutige paraverbale Elemente wie ein echtes Lachen, Weinen oder Empörung zur Interpretation hinzugezogen. Sollten z.B. Informationen aus den bekannten persönlichen Daten genutzt worden sein, wird dies bei der Darstellung der Befunde explizit an gegebener Stelle erwähnt. Sofern keine originäre Ursache gefunden wurde, blieb die Aussage trotzdem als Code erhalten. Einem Vorwurf von methodischer „Unsauberkeit“ kann darum aus Sicht des Autors entgegengetreten werden, dass nur die Zuordnung von bestimmten wertenden Codes wie bspw. „macht Spaß“ zu Kategorien über eine Interpretation geschieht, die jedoch auch trotz möglichst hoher angestrebter Objektivität immer gegeben ist. Der Code bleibt in seiner Form erhalten, wird nur in einen bestimmten Kontext gesetzt. Durch die weiterhin aufrecht erhaltene Verknüpfung zum Kontext in

MAXQDA konnte so eine spätere Interpretation oder Zuordnung, die der Aussage im ursprünglichen Kontext widersprochen hätte, stark verringert werden.¹¹⁸

Die Festlegung, was konkret zur Beurteilung der Qualität maßgeblich ist, hat sich aus dem Datenmaterial und der gemeinsamen Reflexion der Codierer darüber ergeben. Eine a priori Festlegung erfolgte somit nicht, was dem Versuch einer möglichst offenen Vorgehensweise geschuldet ist. Vielmehr bildeten sich aus dem Datenmaterial einzelne Kriterien heraus, die eine Zuordnung indizierten bzw. sehr wahrscheinlich machten. Im Einzelnen ergaben sich während des Codiervorganges unter den insgesamt vier Codierern elf Kriterien dafür, ob eine Gütebewertung vorliegt, welche im Folgenden als „Bewertungskriterien“ bezeichnet werden:

- Die Frage nach gutem Sportunterricht wird in Verbindung mit der Äußerung explizit gestellt bzw. ist grafisch auf einer von Schülern erstellten Mindmap zum guten Sportunterricht enthalten.
- Es wird gesagt, dass Sportunterricht gut oder schlecht ist, wenn etwas gegeben oder nicht vorhanden ist wie z.B. bei *„ein guter Sportunterricht motiviert“*.
- Stark wertende Ausdrücke wie z.B. *„Es is richtig cool, wenn [...]“*, *„Das is halt wirklich scheiße[...]“*
- Eine Anspielung auf die Wichtigkeit oder Bedeutsamkeit eines Umstandes. Z.B. *„Das Schlimmste am Sportunterricht sind die Mitschüler“*
- Eine angedeutete Verhaltensrelevanz oder tatsächlich erfolgtes Verhalten. Z.B. *„Ich mach nur mit, wenn es mir Spaß macht“* oder *„Ähm, ich hab auch sehr selten Sport mitgemacht, weil [...]“*
- Die Äußerung, dass etwas zu einer erhöhten oder verminderten Motivation führt. Z.B. *„[...] geht's euch auch so, dass wenn ihr gute Musik beim Sport hört ihr noch motivierter seid?“*
- Die Äußerung von negativen oder positiven Empfindungen im Zusammenhang mit den genannten Umständen im Gespräch oder in der Beschreibung. Z.B. *„Ich hasse immer wenn wir.. zum Sportunterricht gehen...“*, *„ich habe keine Lust wenn [...]“*, *„dann fühl ich immer so [...]“*
- Die explizite Äußerung von Verbesserungsvorschlägen oder Bedürfnissen, auch indiziert durch Wörter wie „sollte“, „muss“, „nur“, „immer“, z.B. *„Sportunterricht sollte nicht so fordernd sein“*. Geäußerte Wünsche werden jeweils gesondert beurteilt, da sie weniger Realitätsbezug und Verhaltens- oder Einstellungsrelevanz haben können.
- Die Stimme bzw. Intonation lässt Rückschlüsse auf die positive oder negative Gefühlslage bei einem Thema zu wie z.B. *„((weinend))“* oder *„((lacht))“*.
- Die Reaktion des Gegenübers deutet eine Wertung an. Z.B. *„Da stimm ich dir nicht zu.“*

¹¹⁸ Eine hundertprozentige Sicherheit kann durch die Indexikalität der Sprache nie gewährleistet werden.

- Die Reihenfolge der Nennung von Argumenten. Am Anfang bzw. sofort genannte oder in den Sinn gekommene Punkte werden als besonders wichtig für den Äußernden eingestuft.

Von den Codierern wurde vor allem der letzte Punkt, die Reihenfolge der Nennung, als ein sehr wichtiges Kriterium angesehen. Äußerungen, die dem Befragten sofort in den Sinn kommen, wurden bevorzugt als wichtige Gütekriterien angesehen. Daher erfolgte auch eine zusätzliche Erfassung der ersten Antworten bzw. Gesprächsthemen beim Einstieg zum Thema Sportunterricht und zum guten Sportunterricht. Diese helfen dabei, Themen für die selektive Codierung zu identifizieren. Erheblich ist bei der Vorgehensweise nach dem obigen Kriterienkatalog, dass auch negierte Formen von Aussagen als maßstabsrelevant eingestuft wurden. So ist ein Kriterium für einen schlechten Sportunterricht gleichzeitig in seiner negierten Form ein Kriterium für guten Sportunterricht. Wenn demnach bspw. die Äußerung fällt, dass man es nicht mag, wenn der Sportlehrer einen nicht beachtet, ist im Umkehrschluss die Aufmerksamkeit vom Sportlehrer ein relevantes Gütekriterium. Wenn bspw. *Kamin* den Sportunterricht schlecht findet, weil er nicht die Möglichkeit hat, bei einer Unterforderung mehr geben zu können, erwächst daraus die Forderung, dass es Möglichkeiten geben muss, bei Unterforderung mehr geben zu können, also seinen Anforderungsgrad selbst einstellen zu können.

Strittig erwies sich die Einstufung von Wünschen zum Sportunterricht. Ein Teil der Codierer sieht sie als Äußerung unbefriedigter Bedürfnisse, die auch voller Phantasie formuliert werden können. Gerade diese Phantasie sah der andere Teil der Codierer als Grund für eine Ablehnung der Wünsche als Gütekriterium, da bspw. auch vollkommen realitätsferne Wünsche gefordert werden können. Bspw. fordert *Copilot12* eine „Luxusumkleide mit Pool, Musik, Flachbildschirm, PS4 und X-Box“, was zunächst sehr surreal für eine Schule klingt. Allerdings können aus Sicht zweier Codierer solche Aussagen verborgene Bedürfnisse darlegen, die bei Befriedigung durchaus die Güte des Sportunterrichts aus Sicht der Schüler beeinflussen könnten. Man könnte diese Aussage bspw. in die Richtung interpretieren, dass Entspannung gesucht wird. Andererseits fällt es schwer zu glauben, dass *Copilot12* einen Sportunterricht ohne die Luxusumkleide nur deswegen nicht als „gut“ einstuft. Wichtiger wäre es demnach herauszufinden, welche unbefriedigten Bedürfnisse sich hinter der Äußerung verbergen. Nach Ansicht aller Codierer haben *Verbesserungsvorschläge* in der Regel einen konkreten und höheren Realitätsbezug als dies Wünsche haben, dennoch *können* Wünsche auch relevante Gütekriterien enthalten. Es wurde sich daher darauf geeinigt, dass Wünsche eine Einzelfallbetrachtung benötigen und unter Prüfung des Kontextes der Aussage und der vermittelten Ernsthaftigkeit bei der Aussage entschieden wird, ob es ein tatsächlich relevantes Kriterium ist oder nicht, falls die Äußerung allein ein solches begründen würde. Die Äußerung „Oder dass man auch eventuell nem Lehrer quasi so paar Übungen halt per Videochat oder so machen könnte“ wird bspw. auch nicht als Gütekriterium angesehen, da aus der Formulierung und Intonation des eigentlichen Wunsches herauskommt, dass sich dies die Schülerin überlegt hat und gut fände, jedoch ihre Beurteilung nicht davon abhängig ist.

Die Gesprächsführer und auch ihre Partner formulieren eigene Fragen während der Gespräche. Es könnte argumentiert werden, dass auch Fragen Bedeutsamkeit indizieren. Allerdings ließe sich das schwer von bloßem Interesse bzw. Fragen aus reiner Neugier trennen. Daher wird die Frage an sich nicht als Indikator für eine Bewertung gesehen. Sofern jedoch Ergänzungen dazu gemacht werden, liegt eine Aussage vor, die ebenso wie die Antwort auf die Frage Träger von Bewertungen sein können.

Es stellte sich die grundsätzliche Frage, ob man überhaupt aus dem Datenmaterial erschließen kann, dass eine Aussage einstellungsrelevant ist, also am Ende wirklich die Einstellung des Interviewten zum Sportunterricht und dessen Güte beeinflusst. Dabei spielt bspw. eine Rolle, ob der Interviewte im Kontext seiner Aussage ein bestimmtes Verhalten ankündigt oder wahrscheinlich macht, dass auch eine Einstellungstendenz vermuten lässt. So stellt bspw. *Kamin* klar: „Also wenn man des Leibchen anzieht und es schon nach..nach Schweiß riecht, hat man jetzt nicht so wirklich Motivation weiterzumachen..“. Mangelnde Hygiene im Zusammenhang mit den Leibchen kann also einen Grund darstellen, dass die Motivation für das Weitermachen fehlt. Dann kann die mangelnde Hygiene bei den Leibchen verhaltensrelevant sein. Wenngleich Schüler auch in manchen Fällen zu Übertreibungen neigen und bspw. eine Boykottierung des Unterrichts bei Vorliegen bestimmter für sie ungewollter Umstände ankündigen, die jedoch tatsächlich in der realen Situation nicht stattfindet, wird vermutet, dass trotzdem die Einstellung tangiert wird. Es wird im obigen Fall jedoch eine mögliche Verhaltensrelevanz genannt. Ob tatsächlich im konkreten Fall der Sportunterricht bei Vorliegen eines bestimmten Umstandes negativer gesehen wird, oder ob über diesen Umstand auch hinweggesehen werden kann, wäre nur mit einer Überprüfung im Sportunterricht selbst nachvollziehbar, die nicht im Rahmen dieser Arbeit erfolgt. Im oben genannten Fall wird ein Sinken der Motivation wahrscheinlich, was wiederum eine negative Einstellungsbeeinflussung bei Vorliegen des dazu führenden Umstandes, den stinkenden Leibchen, vermuten lässt. Im weiteren Verlauf bestätigt *Kamin* die getroffene Vermutung, durch die Antwort auf die Frage, ob ihm Hygiene wichtig sei mit „Ja, sogar SEHR wichtig..!“. In diesem Fall ist eine Einstufung als Gütekriterium aus Sicht aller Codierer unstrittig.

Motivation und Mitmachen einer Person werden als Resultate einer erfolgten Bewertung gesehen, sind jedoch selbst nicht ursächlich für eine Bewertung. Zumindest sind sie das nicht vordergründig. Es wäre denkbar, dass in der Rückschau zum Sportunterricht, Schüler darüber nachdenken, ob sie motiviert waren oder mitgemacht haben und dies bewerten. Aussagen zu beiden lassen indirekt auf die erfolgte Bewertung schließen. Hat also ein Schüler engagiert mitgemacht, müsste er motiviert gewesen sein und hat damit einen positiven Anreiz in der Situation gehabt, welcher als ursächlich gesehen wird.

In den meisten Fällen wurden bestimmte Aussagen bzw. Themen wie bspw. „die Leibchen“ von mehreren Schülern in verschiedenen Interviews genannt. Dadurch war die Wahrscheinlichkeit auch sehr groß, dass zumindest einer dieser Schüler im Kontext der Aussage eine Verhaltens- oder Einstellungsrelevanz klarstellte. Da die vorliegende Arbeit nicht den Fokus auf die Häufigkeit sondern die Vielfalt der Aussagen legt, waren nur Äußerungen problematisch, die einmalig bei einem einzigen Schüler auftauchten und ohne weitere Nachfrage bzw. Erläuterungen blieben. In diesen Fällen wurde der Code zunächst farblich gesondert markiert (dunkelrot oder dunkelblau), falls er trotzdem aufgrund des Kontextes oder seines Inhalts als Gütekriterium angesehen werden könnte. Die weitere Analyse der Daten und der Abgleich unter den Codierern musste dann eine Zuordnung klären. Besonders bei projektiven Fragen wurden in der Folge einige Codes aussortiert. So wurde bspw. bei der Frage B27 im „grünen“ Interview gefragt: „Stell dir vor, du könntest im Sportunterricht Selfies oder Videos machen. Was würdest du aufnehmen und was würdest du mit anderen teilen?“. Die meisten Antworten waren beschreibend ohne Wertung und ließen so keine Einstellungs- oder Verhaltensrelevanz erkennen. Es gab allerdings auch hier Fälle, und dies war mit der Frage so intendiert, dass Schüler genauer erklärt haben, warum sie ein bestimmtes Motiv aufnehmen würden. Bspw. antwortet die Schülerin *OBock13* zunächst: „Ähm,,ähm ich würde so ein Photo nehm, wie ich jetzt

hier..so da sitze und nich mitmach...“ Dann erklärt sie aufgrund der Nachfrage von *armyforever*: *„Ich weiß nich..wie ich da so sitze und alles weh tut..und ich nicht aufstehn kann und..nicht renne..((LACHEN)) nichts mache...also aufnehm wie die Kinder so rennen..und mitteilen auf Insta und sagen ´kuck mal wie sportlich die sin, die fliegen ja´...fertig.“* In diesem Fall deutet die vorherige Nennung des Nichtmitmachens bereits eine Verhaltenstendenz an. Später wird dann ersichtlich, dass das Mädchen anscheinend Schmerzen vom Sporttreiben bekommt und ein Problem mit dem Selbstbild im Vergleich zu den anderen Mitschülern hat, was sich im weiteren Verlauf des Interviews an zahlreichen Stellen bestätigt. Als Güte relevanter Code wurde in diesem Fall *„dass nicht alles weh tut“* gebildet, und durch spätere Aussagen bestätigt.

2.4.1.5 Axiale Codierung zur Generierung von Gütekriterien und Oberkategorien

Das Axiale Codieren dient dazu, die bereits während des offenen Codierens gefundenen Codes und Kategorien zu verfeinern und genauer im Hinblick auf die Forschungsfrage(n) auszudifferenzieren (Flick, 2012). Bereits erarbeitete Codes und Kategorien werden zusammengefasst, modelliert, abstrahiert und darauf aufbauend zentrale Sinnstrukturen erstellt (Kruse, 2015). Die im Rahmen des offenen Codierens gebildeten Kategorien gaben einen anfänglichen Rahmen für die Zuordnung von Codes. Dabei wurden manche Codes auch mehreren Kategorien zugeordnet und damit mehrfach erfasst. Es wurden also einerseits von allen Codierern Aussagen als Kriterien für den guten Sportunterricht aus Schülersicht codiert und geordnet und andererseits vom Codierer über die digitale Codierung mittels MAXQDA weitere außerhalb der eigentlichen Fragestellung stehende Kategorien gebildet, die sich zusätzlich aus den Daten ergaben. Dieses Vorgehen ist der möglichst großen Offenheit zur Herausbildung von Kategorien und Themen wie auch für neue Forschungsfragen geschuldet.

Im zweiten Schritt, der axialen Codierung, wurden die sich ergebenden Zuweisungen und Generierungen von Codes der drei händischen Codierer mit denen des MAXQDA-Codierers verglichen. Bei Abweichungen wurden die vorhandenen Ansätze diskutiert. In einzelnen Fällen wurde das Datenmaterial erneut angehört, da bspw. die Intonation nicht exakt über die schriftliche Fixierung nachzuvollziehen war. Verschiedene Interpretationen bzw. damit verbundene Zuweisungen zu Kategorien wurden gleichwertig durch eine mehrfache Zuordnung festgehalten, es sei denn, dass sich eine klar zu präferierende Interpretation aus dem Audiomaterial ergab. Zwischen der Codierung der drei händischen Codierer und der des Autors ergaben sich nur geringfügige Abweichungen. Dies war ausschließlich bei Äußerungen der Fall, die durch einen stark umgangssprachlichen oder unverständlichen Ausdruck der Interviewer oder Interviewten zustande kam. Zwei Codierer nutzten ausschließlich in vivo Codes und bildeten auch darauf aufbauend Oberkategorien. Ein händischer Codierer arbeitete stark interpretativ, wodurch die sich bei ihm ergebenden Zuordnungen und Codes intensiver diskutiert werden mussten. Die von ihm gebildeten Kategorien waren für die reine Darstellung der Daten teilweise zu interpretativ oder nicht nah an den Schüleraussagen formuliert, wenn bspw. die „Vorbildwirkung des Sportlehrers“ oder die „Organisation des Stundenplanes“ genannt wurden. Sie waren jedoch eine gute Grundlage für das weitere Vorgehen im Analyseprozess.

Im weiteren Verlauf des axialen Codierens wurde der Fokus auf die Herausarbeitung distinkter Gütekriterien gelegt und ihre Zuweisung zu Oberkategorien erneut geprüft. Dies geschah mit Hilfe von grafischer Darstellung in der Subanwendung MaxMaps. Dort wurden direkte und indirekte Äußerungen von Schülern zu einem Gütekriterium visualisiert und Verbindungen zwischen den Gütekriterien

sowie den Gütekriterien und Oberkategorien abgebildet. Zudem wurden teilweise Schwerpunkte als Subkriterien gesetzt, also Aspekte, die in einem Gütekriterium besonderes Gewicht haben und als besonders wichtig eingeschätzt werden. So konnten Zusammenhänge und Überschneidungen identifiziert werden.

Die Codierung geschah erst explizit anhand der tatsächlichen Äußerungen, worauf dann in einem zweiten Schritt interpretativ Oberkategorien zugewiesen wurden, um die möglichen latenten Ursachen für bestimmte Äußerungen abzubilden. Dies passierte nicht bei allen Äußerungen, sondern nur bei denen, die nicht bereits die Ursache für eine Bewertung darstellten. Dies war zum einen bei genannten oder geschilderten Empfindungen der Fall. Diese hängen mit der epistemologischen Ausrichtung zusammen, welche oben erläutert wird. Zum anderen ergaben sich aus den Daten heraus bestimmte Codes oder Gütekriterien, die später als nicht ursächlich für die Bewertung angesehen wurden. Das Gütekriterium „Sportarten“, die gewünscht oder eben nicht gewünscht wurden, ist ein solches, das aber trotzdem bestehen bleibt, da die tatsächliche Ursache für das Bedürfnis nach einer bestimmten Sportart häufig nicht ersichtlich ist und aus Sicht zweier Codierer an sich auch als Gütekriterium zählen kann. Eine Auflistung einzelner Sportarten erschien im Folgenden jedoch nicht mehr sinnvoll, wenn man die Forschungsfragen betrachtet. Es ist nicht erheblich, welche Sportarten in welcher Häufigkeit gewünscht oder nicht gewünscht werden, da es sich nicht um eine für die Grundgesamtheit repräsentative Stichprobe handelt. Viel mehr sind die Gründe, die hinter der Präferenz oder Abneigung stecken, entscheidend. Daher wurden die Sportartennennung und ihr Kontext genauer betrachtet, um Rückschlüsse auf die Gründe der Bewertung ziehen zu können. Bspw. möchte *Lotus* kein Basketball spielen. Dies liegt jedoch nicht daran, dass sie die Sportart nicht mag, sondern daran, dass sie die Sportart im Hinblick auf das Niveau des Könnens und die Motivation ihrer Mitschüler als nicht geeignet für den Sportunterricht sieht. Ebenso möchte *Kamin* seine eigentliche Lieblingssportart, das Boxen, nicht im Sportunterricht machen, da er es als zu hart für die Mitschüler ansieht und nicht die nötigen Geräte in der Schule vorhanden sind.

Ein wichtiger Schritt war der Abgleich der von den Codierern gebildeten Kategorien und Gütekriterien mit der Struktur der Schüler. Die Strukturen der einzelnen Mindmaps wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage nach der Struktur aus Sicht der Schüler zusammengeführt, um daraus wiederum Anhaltspunkte für die Kategorisierung und Zuordnung im axialen Codierungsvorgang zu erhalten. Die Struktur der Schüler genügte jedoch bei weitem nicht, um alle gefundenen Güteaspekte in eine Ordnung zu bringen. Grundsätzlich stellte sich das Problem der Kategorisierung von Äußerungen mit der von Filips (1997) vorgeschlagenen Unterteilung in Qualitätsdimensionen und Qualitätsmerkmalen, wonach Merkmale vorhandene oder nicht vorhandene Komponenten sind und das Niveau einer Qualitätsdimension bestimmen. Diese Unterteilung erachtet der Autor der vorliegenden Arbeit als wichtig und sinnvoll für die Diskussion um den guten Sportunterricht. Sie kann jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus zwei Gründen nicht geleistet werden. Erstens sind nahezu alle Codes in-vivo-Formulierungen, die fast immer vollkommen und selten nur mit kleinen Abänderungen zum besseren Verständnis echte Schüleraussagen sind. Qualitätsdimensionen vereinen bestimmte Qualitätsmerkmale unter sich und sollten daher auch in der Bezeichnung zutreffend sein. Dass tatsächlich immer passende Schüleräußerungen gefunden werden konnten, die die untergeordneten Codes repräsentieren, war bei den vorliegenden Daten nicht der Fall. Zweitens konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine Zuteilung von Qualitätsmerkmalen zu Qualitätsdimensionen durch Schüler erfolgen oder eine solche Zuteilung durch die Codierer nicht von Schülern im Sinne einer

kommunikativen Validierung (Flick, 1987) bewertet werden. Es soll zwar die Struktur, die Schüler den Aussagen geben, untersucht werden, allerdings werden dabei nicht alle von Codierern identifizierten Merkmale bestimmten Oberkategorien durch die Schüler zugeordnet. Wenn man Qualitätsdimensionen aus Schülersicht erhalten und diese so nennen möchte, müsste also aus Sicht des Autors eine Überprüfung stattfinden. Da dies untersuchungsökonomisch nicht möglich war, wurden unter den Oberkategorien eingeordnete und aus Sicht der Codierer als Qualitäts- oder Gütedimensionen benennbare Codes als „Gütekriterien“ bezeichnet. Diesen Gütekriterien untergeordnete Äußerungen, die aus Sicht der Codierer nach einer Validierung auch Qualitäts- oder Gütemerkmale heißen könnten, wurden keine Bezeichnungen zugeordnet. Es wurden dort lediglich Schwerpunkte von Äußerungen gebildet.

Über die als „Bewertungskriterien“ bezeichneten Faktoren wurden somit Oberkategorien mit untergeordneten Gütekriterien mit einzelnen Schwerpunkten und Subaspekten herausgearbeitet. Ein Gütekriterium oder ein Aspekt kann für den einzelnen Schüler, muss jedoch nicht für jeden anderen einstellungsrelevant sein. Auch das Ausmaß der Einstellungsbeeinflussung durch einzelne Güteaspekte ist individuell verschieden. Dieses Verständnis leitete das axiale Codieren, womit dessen Ergebnisse als bunter Strauß an Möglichkeiten der Gütebeurteilung durch Schüler angesehen werden sollten.

2.4.1.6 Selektive Codierung zur Identifikation von Themen und einer Kernkategorie

Die selektive Codierung umfasst eigentlich die Fokussierung auf eine Kernkategorie, also eine vorab, respektive vorläufig, entworfene Theorie. Dabei werden die Ergebnisse des axialen Codierens dieser Kernkategorie subsumiert, das axiale Codieren also letztlich mit höherem Abstraktionsniveau fortgesetzt (Flick, 2012). Wie oben bereits erwähnt, ist dieses lineare Verfahren eher theoretischer Natur, da sich in der Praxis das offene, axiale und selektive Codieren vermischen und zeitlich nicht eindeutig getrennt werden können (Mey & Mruck, 2011; Flick, 2012). Das prinzipielle Vorgehen der selektiven Codierung, also die Aufdeckung von Mustern in den Daten durch die Darstellung von Relationen zwischen Kategorien bzw. Gütekriterien und ihren Subcodes, kann ebenso für die Herausarbeitung von Themen im Sinne der thematischen Analyse verwendet werden.

Es sollen somit Themen kultiviert werden, die etwas Bedeutsames hinsichtlich der Daten und in Bezug auf die Forschungsfrage repräsentieren (Maguire & Delahunt, 2017; Braun & Clarke, 2006). Dabei spielt die quantitative Nennung oder Untermauerung des Themas weniger eine Rolle als die Beurteilung der Bedeutsamkeit hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage (Braun & Clarke, 2006). Das Gütekriterium der Relevanz spielt folglich im Rahmen der selektiven Codierung eine tragende Rolle. Die Herausforderung besteht einfach ausgedrückt darin, mit der Analyse Themen zu identifizieren, die von Schülern angesprochen werden und die gleichzeitig relevant im Hinblick auf die Forschungsfrage erscheinen.

Mit Hilfe der strukturell gliedernden Oberkategorien erfolgt eine genaue Analyse der Gütekriterien und ihrer Subcodes, deren sukzessive Entwicklung aus Gründen der Übersichtlichkeit nur im Anhang 1 dargestellt wird. Die Subcodes jedes Kriteriums werden erneut in ihrem Kontext betrachtet, um herauszuarbeiten, welche Beziehungen und Zusammenhänge sich zwischen den einzelnen Kriterien ergeben. Dadurch wird in vielen Fällen eine Neuordnung nötig. Kriterien werden in der Folge nicht mehr bestimmten Strukturen nach dem Ursache-Bewertungsprinzip zugeordnet, sondern anhand

der herausgearbeiteten Verknüpfungen zu Themen oft interkategorialer Art verbunden. Da Themen zentrale Phänomene für große Datenteile darstellen, ebenso wie eine Kernkategorie dies für das gesamte Datenmaterial tut, müssen diese erst identifiziert werden. Um diese in einem Gespräch aufzudecken, müssen diese erneut zusammen mit der bisherigen Codierung und den angefertigten Memos gelesen werden. Hilfreich sind an dieser Stelle die Protokolle, da die Gesprächsführer hier unter der Frage „Was meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?“ ihren eigenen Eindruck schildern können. Zusätzlich werden die subjektiven Eindrücke der Codierer zusammen mit den Ergebnissen zur Erzählsequenz, die aus Sicht der Codierer Bedeutsamkeit indiziert, als Grundlage für die Identifikation und Abgrenzung von Themen genutzt. Dabei spielt auch die Häufigkeit der Nennung von Themen eine Rolle, die über MAXQDA automatisch indiziert wird. Die sich herauskristallisierenden zentralen Phänomene werden mit einem Begriff bezeichnet und sodann mit passenden Codes aus allen bisher gebildeten Kategorien angereichert. Dazu wird das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) genutzt, d.h. es werden ursächliche Bedingungen für das Phänomen, intervenierende Bedingungen in Verbindung mit Handlungsstrategien im Unterricht sowie Konsequenzen in den Äußerungen der Schüler gesucht.

Schließlich wird das Thema beschrieben und an den Daten getestet. Es werden dabei Äußerungen in den Daten gesucht, die gegen das Thema sprechen könnten. Da es sich jedoch um subjektive Vorstellungen handelt, führt die Identifikation von Widersprüchen durch Einzelaussagen nicht automatisch zur Verwerfung eines Themas. Konkret dargestellt und umgesetzt wird dies erneut in der Software MAXQDA und mittels MaxMaps. Die selektive Codierung findet nicht von allen Codierern statt. Dies ist aus Gründen der Datenfülle und des Zeitaufwands für die händischen drei Codierer nicht leistbar. Jedoch legen diese schon beim axialen Codieren einen Eindruck zu zentralen Begriffen dar, die sie aus den gelesenen Gesprächen herausziehen. Nach Sichtung der Protokolle und deren Memos werden unter Verwendung der zentralen von Codierern und Schülern genannten Begriffe Themen wie oben beschrieben herausgearbeitet und anschließend mit den Codierern im Hinblick auf Widersprüche in ihrem Teil des Datenmaterials besprochen. Die Herausarbeitung einer Kernkategorie im Sinne von Strauss und Corbin (1996) geschieht nach Reflexion zur Möglichkeit der Bildung analog zur Herausarbeitung der Themen mit dem Unterschied, dass eine solche zentrale Kernkategorie dem Anspruch genügen muss, sämtliche Daten widerspruchsfrei abzudecken.

2.4.2 Analyse der Struktur von Schüleräußerungen auf Mindmaps

Sowohl in den Mindmaps des Knowledge Cafés aus dem Seminar der Gesprächsführer als auch auf jenen in den Gruppengesprächen des „gelben“ Forschungsauftrages sind die Schüler dazu angehalten, ihren Äußerungen eine Struktur durch Über- und Unterordnungen sowie Verbindungen zu geben. Ausgangspunkt ist dabei immer das vorgegebene Zentrum mit einem vorgegebenen Stimulus. Um diesen herum wird die Struktur aufgebaut. Es werden daher die Ergebnisse der Plakate mit dem zentralen Stimulus „Guter Sportunterricht“, die im Rahmen des Knowledge Cafés in der Ausbildung der Gesprächsführer erstellt wurden, sowie jene mit dem Begriff „Euer Sportunterricht“ und jene mit einzelnen bereits aus der Forschung bekannten Kategorien und dem zentralen Stimulus „Guter Sportunterricht“, die jeweils in den Gruppengesprächen als „gelber“ Forschungsauftrag erstellt wurden, für eine Analyse verwendet. Eine Mindmap ist immer als Gruppenergebnis und im Rahmen des

Knowledge Cafés als Ergebnis der Auseinandersetzung mehrerer Gruppen mit den Mindmaps anderer Gruppen zu sehen.¹¹⁹ Durch die möglichen Kommentare oder das Durchstreichen (durch dieselbe Person) können unterschiedliche Meinungen zu einem Begriff abgebildet und geschriebene Äußerungen auch zur Disposition gestellt werden.

Durch die Über- und Unterordnung können Hinweise zur Unterstützung der Codierung bei der Bildung von Kategorien, Gütedimensionen und untergeordneten Güte Merkmalen generiert werden. Begriffe, die Schüler z.B. durch größere Schrift oder Umkreisung besonders hervorheben können daher als Kategorien oder Gütedimensionen dienen. Diesen Begriffen können mittels verbindender Linien wiederum einzelne Begriffe untergeordnet sein, bzw. können Linien als assoziative Verbindungen verstanden werden. Man könnte also über solche Verbindungen untergeordnete Aspekte erkennen oder thematische Zusammenhänge aufdecken. Die räumliche Nähe kann dabei als Hinweis auf die Abgrenzung zwischen beiden Fällen dienen, indem sehr nahe verbundene Begriffe eher als Zuordnung und weiter entfernte Begriffe eher als Assoziation oder Zusammenhang interpretiert werden können. Dies hängt jedoch vom Gesamtbild der Mindmap und ihrer grundsätzlichen Gestaltung ab. Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle Mindmaps vollkommen durchstrukturiert werden und auch gar keine Unter-, Über- oder Zuordnung aufweisen können. Es könnten auch Pfeile Anwendung finden. Diese können wiederum als Hinweis verstanden werden. Es kann sein, dass dabei ein logischer Schluss gezogen wird oder dass auf einen anderen Aspekt in diesem Zusammenhang hingewiesen wird. Unterordnungen könnten jedoch ebenso angezeigt werden. Die Analyse der Struktur der Äußerungen auf den Mindmaps könnte ebenso Hinweise auf mögliche Themen geben, falls bestimmte Begriffe sehr zentral und stark vernetzt bzw. häufig auftreten. Insofern bietet es sich an, die Ergebnisse aller Mindmaps nach einer Einzelanalyse zusammenzuführen, um über eine eklektische Darstellung möglichst viele Aussagen treffen zu können. Die Mindmaps stellen allerdings nur einen Bruchteil der gesamten Daten dar, weshalb die Analyse nur Hinweise für den strukturellen Aufbau und nicht eine Struktur, in die deduktiv eingearbeitet wird, hervorbringen soll.

2.4.3 Analyse der Sequenz möglichst unbeeinflusster Äußerungen zum Sportunterricht

Grundsätzlich geschieht in einer Gesprächssituation stets eine Beeinflussung des Gegenübers z.B. durch die Art, den Zeitpunkt bzw. den Kontext von Fragen. Es wird in der vorliegenden Untersuchung auch von den Gesprächspartnern verlangt, etwas frei zum Sportunterricht zu erzählen bzw. in den Gruppengesprächen mit dem ersten Stimulus frei etwas zum Sportunterricht zu schreiben. Bei dieser Aufgabe erscheint der Gesprächspartner am wenigsten vorbeeinflusst oder gelenkt zu sein, auch wenn der Gesprächsführer die oder den Gesprächspartner vorher darüber informiert, dass das Gespräch das Ziel verfolgt, etwas über den guten Sportunterricht aus Sicht der Schüler herauszufinden. Es erscheint interessant, welche Aspekte überhaupt von den Schülern beim freien Erzählen genannt werden. Die prozessuale Struktur von Äußerungen, wie sie bspw. Schütze (1983) beschreibt, wird von den Codierern ebenfalls als potentiell erkenntnisbringend eingestuft. Dabei wird unter diesen

¹¹⁹ Literatur zur Anwendung der Mindmap als kreativer Technik der Ideenfindung oder Strukturierung finden sich zu Hauf. Zur inhaltlichen Auswertung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse konnte der Autor der vorliegenden Arbeit jedoch keine solche finden.

festgelegt, dass zeitlich früher genannte Aspekte tendenziell mehr Bedeutsamkeit besitzen als zeitlich später genannte, was sich auch in der Festlegung der Kriterien für eine Gütebewertung widerspiegelt. Es ist demnach wesentlich, in welcher Reihenfolge die Äußerungen auftreten. Neurobiologisch werden Neuronen bzw. Neuronenverbände während der Schüler sich äußert und nachdenkt in bestimmter aber im Rahmen dieser Arbeit nicht direkt messbarer Abfolge aktiv. Es kann daher nur indirekt über die Kommunikation erschlossen werden, in welcher Abfolge sich bestimmte Gedanken und Empfindungen bilden, wobei dabei nie „wirklich“ ein tatsächlicher Gedankengang erfasst werden kann und zusätzlich das Problem der Indexikalität der Sprache besteht, welches bereits oben erläutert wurde. Das wirkliche Denken und Fühlen erschließt sich somit nur dem Denkenden und Fühlenden selbst.¹²⁰ Jedoch entscheidet sich ein Gesprächspartner dazu, bestimmte Dinge zu äußern oder für sich zu behalten, was einer Vorfilterung entspricht, die zwar manche Äußerungen verbirgt, aber gleichzeitig auch einen Einblick in die Bedeutsamkeit aus Sicht des Äußernden liefern könnte. Durch die Erfassung der noch relativ unbeeinflussten Erzählsequenz beim freien Erzählen zum Sportunterricht sollen Hinweise generiert werden, welche Aspekte den befragten Schülern besonders wichtig erscheinen könnten. Eine Hierarchisierung wird dabei nicht angestrebt. Dies soll die selektive Codierung mit der Definition von Themen sowie vor allem die Interpretation der qualitativen Daten unterstützen, da Zusammenhänge ersichtlicher werden könnten.

Das heißt, es soll erfasst und analysiert werden, mit welchen Themen die Schüler zum Thema „Sportunterricht“ einsteigen, ohne dass eine Gütebeurteilung verlangt wird, und in welcher Abfolge diese Aspekte zum Sportunterricht genannt werden. Dazu werden die Gespräche aller Forschungsaufträge dahingehend untersucht, welche Antworten auf *Aufforderungen zum freien Erzählen* zum Sportunterricht gegeben werden. Ebenso sollen die Daten aus den *Mindmaps* der ersten Aufgabe der Gruppengespräche im „gelben“ Forschungsauftrag hinzugezogen werden. So wird davon ausgegangen, dass im Zentrum einer Mindmap solche Aussagen stehen, die früher als weiter außen geschriebene gemacht wurden, sofern sie verbunden sind. Das gilt zumindest für durch Linien verbundene Aussagen, wird jedoch auch durch den Kontext ersichtlich. Durch die Transkripte der Mitschnitte der Gespräche soll dieses Vorgehen validiert werden. Im Gesprächsverlauf ist die zeitliche Abfolge eindeutig festgelegt und kann hier einfacher verfolgt werden. Die Erzählsequenz endet, sobald ein neuer Stimulus vom Gesprächsführer erfolgt. Dies ist bspw. der Fall, wenn der Gesprächsführer einen thematischen Bruch mit dem vorher Gesagten einleitet bzw. nicht mehr nur darauf reagiert sondern z.B. die nächste Frage des Interviewleitfadens stellt. Kein thematischer Bruch liegt jedoch vor, wenn der Gesprächsführer eigene Meinungen oder Vorstellungen zum Geäußerten hervorbringt. Dies benötigt jedoch eine Einzelfallbetrachtung, da im Rahmen des aktiven Zuhörens folglich nicht jede Reaktion des Gesprächsführers den Gedankengang des Erzählenden unterbricht. Die Erfassung der Erzählsequenz erfolgt nach und während dem axialen Codieren, da deren Ergebnisse die Kategorienbildung beeinflussen könnten und zur Festlegung der Sequenz bereits Gütekriterien und Kategorien vorhanden sein müssen. Der Autor als Codierer über MAXQDA macht daher einen Vorschlag für einen der Forschungsfrage angemessenen Gesprächsteil über eine farbliche Markierung, die in späterer Revision aller Markierungen erneut überdacht wird. Daraufhin legt er eine thematische Abfolge

¹²⁰ Es sein an dieser Stelle auf die kognitive Komponente der Emotionen verwiesen, weshalb auch Emotionen hier Erwähnung finden.

fest. Die Analyse soll ebenso dazu dienen, bedeutsame Themen für die selektive Codierung zu identifizieren bzw. deren Bedeutsamkeit zu untermauern.

2.4.4 Analyse der Bedeutsamkeitsangaben zu einzelnen Kriterien

Über die Fragebogenteile D und E im „grünen“ Interview sowie bei der Testung des Fragebogens im Rahmen des Seminars der Gesprächsführermachen machen die befragten Schüler Angaben zur Wichtigkeit einzelner Kriterien bzw. Aspekte des Sportunterrichts in Schulnoten. Die sich dadurch ergebenden Daten werden quantitativ ausgewertet. Da es sich um einfache statistische Berechnungen handelt, wird die Auswertung mittels eines Tabellenkalkulationsprogrammes vorgenommen. Erfasst und berücksichtigt werden dabei die Anzahl der Antworten im Verhältnis zu den Befragten pro Item. Dadurch könnten sich Hinweise auf Items ergeben, die eventuell nicht richtig verstanden wurden, sofern sie relativ selten beantwortet wurden. Als statistischer Kennwert wird vordergründig der Median der Bewertungen mittels Schulnoten betrachtet. Ebenso wird die Anzahl der Häufigkeiten in bestimmten Intervallen der Noten berechnet. Hier können zwei Betrachtungen unterschieden werden. Zum einen werden jeweils zwei Notenstufen mit 1 und 2, 3 und 4 sowie 5 und 6 unterschieden. Dadurch soll gezeigt werden, wie die Bewertungen sich verteilen. Sind bspw. sowohl im ersten als auch im untersten Bereich viele Antworten enthalten, spricht dies für eine sehr entschiedene aber ambivalente Beurteilung einer Aussage. Sind besonders viele Antworten im mittleren Segment der Noten 3 und 4, spricht dies eher für Unentschlossenheit und eine unklare Einstufung der Wichtigkeit. Dies sollte jeweils zusammen mit dem Median betrachtet werden. Zum anderen werden auch die Notenstufen 1 bis 3 (eher wichtig) und 4 bis 6 (eher unwichtig) als Intervall erfasst. Dies soll die Tendenz der Antworten offenbaren, ob also die Mehrheit der befragten Schüler das Kriterium eher als wichtig oder unwichtig einstuft.

Die dritte wichtige statistische Größe stellt die Korrelation der Ergebnisse mit dem Geschlecht dar, d.h. inwiefern sich abzeichnet, dass gerade Jungen oder Mädchen eine bestimmte Bewertungstendenz aufweisen. Dadurch könnten eventuelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die sich aus den qualitativen Daten ergeben, erhärtet werden. Die jeweiligen Mittelwerte inklusive der Standardabweichung werden einerseits für die gesamte Gruppe und andererseits für die beiden Geschlechter gesondert berechnet. Diese dienen jedoch nur zur Veranschaulichung für mögliche zukünftige Auswertungen, die eine andere Skalierung der Elemente annimmt. Die erhobenen quantitativen Daten werden als ordinalskalierte Elemente betrachtet. Nach dieser Konvention sind Differenzrechnungen oder Quotientenbildungen nicht zulässig (Bol, 2010).

Die Auswertung dieser Daten erfolgt zusammengefasst rein deskriptiv über ihre Verteilung und erkennbare Tendenzen. Die Begründung dafür wird im Kapitel „2.2.4.5.1.1 Festlegung eines geeigneten Skalenniveaus“ gegeben. Die Befunde zu dieser Analyse sollen aufgrund der eingeschränkten Aussagekraft „nur“ dazu dienen, bereits über andere Methoden erhaltene Erkenntnisse zu erhärten oder sie bei Abweichung von diesen in Frage zu stellen. Die Formulierung und Aufstellung von Gütekriterien orientiert sich daher nicht an diesen Daten. Es wird jedoch betont, dass in den Interviews während des Ausfüllens des Fragebogens auch Dialoge stattfinden, die qualitative Daten liefern, die sehr wohl zur Bildung von Gütekriterien und Kategorien beitragen können. Jedoch wird dies zunächst getrennt von der quantitativen Bewertung im Bogen betrachtet. Aus diesem Grund erfolgt im Rahmen dieser Arbeit keine gesonderte Darstellung der statistischen Ergebnisse in einem extra Kapitel.

Die qualitativen Ergebnisse werden an der jeweils als geeignet erscheinenden Stelle durch die quantitativen Befunde ergänzt.

2.4.5 Analyse der Bewertungen des momentanen Sportunterrichts

Um einerseits die Stichprobe der untersuchten Schüler hinsichtlich ihrer Einstellung zum Sportunterricht besser beschreiben zu können und andererseits die Art ihrer Bewertung zu ermitteln, werden Äußerungen markiert und analysiert, die eine Beschreibung und Bewertung des momentanen Ist-Zustandes des Sportunterrichts vornehmen. Grundlage dafür sind die im Rahmen der Codierung gebildeten Codes. Die Markierung solcher Codes geschieht von allen Codierern im Rahmen der offenen Codierung, da sie der zentralen Forschungsfrage dienlich sind. Die Aussonderung, welche Codes sich auf den momentanen Sportunterricht beziehen, wird jedoch nur vom MAXQDA-Codierer über die Kategorie „Sportunterricht Ist-Zustand“ vollzogen. Aussagen können indirekt bewertend wie bei der Äußerung *„...die Schüler fordert, weil viele unschwitzend aus dem Unterricht gehen..“* sein. Hier wird bspw. mit negativer Konnotation ausgesagt, dass im Sportunterricht zu wenig gefordert wird, was der Kategorie „Ich (Wirkung)“ zugeschrieben wird. Oder es können direkte Aussagen wie *„da wir seit 4 Jahren immer wieder das Gleiche machen“* sein, welche negativ konnotiert der Kategorie „Abwechslung“ zugeschrieben wird. Dabei wird einerseits beurteilt, ob es sich um eine negative oder positive Bewertung handelt und andererseits welcher Art die Bewertung ist, also ob sie mit oder ohne Bezug zu Empfindungen erfolgt.

Über den Code-Relations-Browser in MAXQDA werden doppelte und sich überschneidende Codes entfernt, jedoch können in einer Aussage einer Person trotzdem mehrere Codes enthalten sein, wenn sie mehrere Kategorien und Aspekte tangiert. Die sich ergebende Auswertung stellt also kein statistisch exakt verwertbares Urteil über die Länge oder Häufigkeit dar, mit der die Kategorien oder Codes in ihrem Umfang vertreten sind. Zudem kann es einzelne Schüler geben, die sich besonders häufig zu einem Thema äußern und deren Aussagen einen überproportionalen Einfluss auf die Darstellung haben könnten. Die Auswertung soll jedoch darstellen, wie viele wertende Äußerungen es zu bestimmten Kategorien gibt, die sich auf den tatsächlichen momentanen Sportunterricht der befragten Schüler beziehen.

2.4.6 Zusammenfassung des Analyseprozesses

Den zentralen Analysestrang bildet die thematische Analyse mit ihren einzelnen Codierungsschritten. Begleitet und unterstützt wird diese von gesonderten Analyseformen, die jede für sich einen anderen Fokus auf die Daten legen. Sie helfen den Codierern bei der Bildung von Codes, der Bestimmung und Hierarchisierung von Gütekriterien und Kategorien sowie der Identifikation von Themen und sollen dem Leser die dabei getroffenen Entscheidungen plausibler machen. Jeder der gesonderten Analyseteile generiert Potentiale zur fundierten Interpretation der Befunde. Dabei stellt sich jedoch grundsätzlich das Problem der Trennung von Analyse und Interpretation dar, denn schon die Bildung von bestimmte Aspekte aggregierenden Kategorien und Gütekriterien ist bereits eine Interpretation der Daten. Kategorien übergreifende Themen weisen einen noch höheren Interpretationsgrad auf, denn es werden Zusammenhänge, die bspw. auch über die Analyse der Struktur der Äußerungen auf den Mindmaps ersichtlich werden können, anhand der Daten hergestellt. Daher hält es der Autor für sinnvoll, die Diskussion der Befunde auf den Ergebnissen aller Analyseformen inklusive der thematischen Analyse bis einschließlich der axialen Codierung aufzubauen. Die selektive Codierung ist schwer von der Interpretation zu trennen und wird daher sowohl als finaler Analyseschritt als auch als Interpretation der gesamten Befunde betrachtet. Die Spitze bildet somit die eventuelle Bildung einer Kernkategorie bzw. eine Reflexion darüber. In Abbildung 9 wird versucht, die oben erläuterten Analyseteile, die jeweils beteiligten Codierer und die Zusammenhänge der Analyse-schritte zusammenfassend darzustellen.

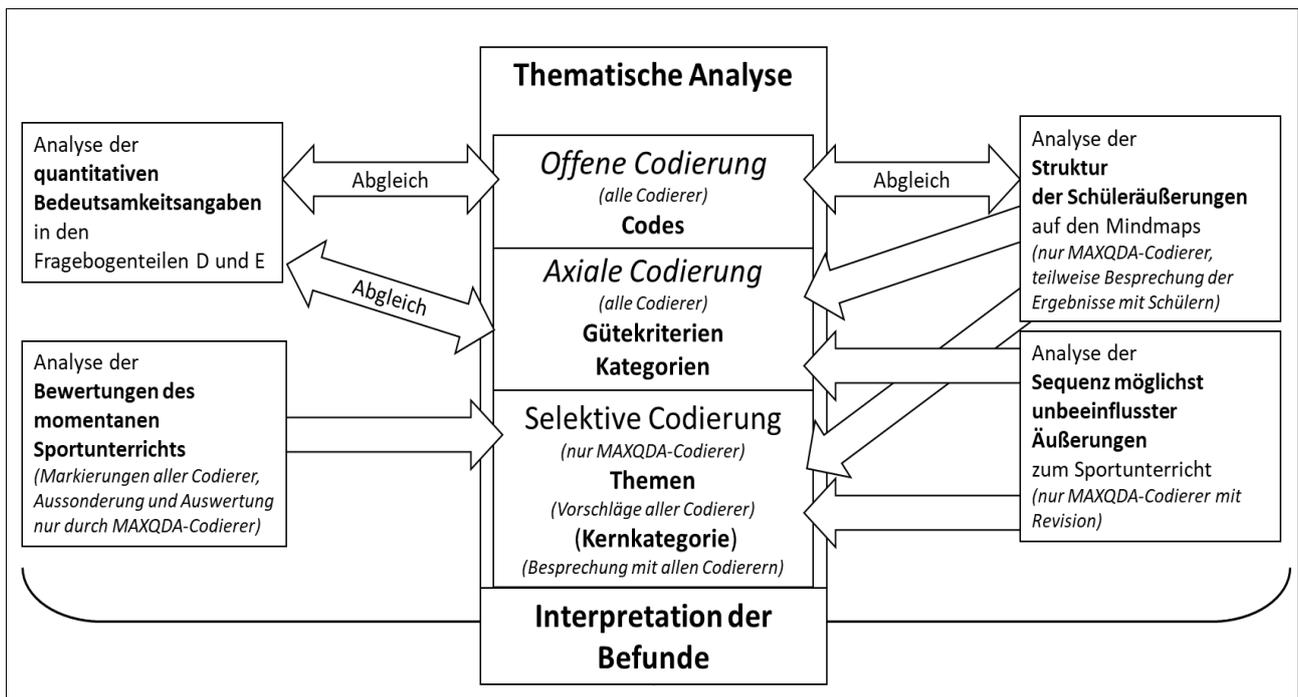


Abbildung 9: Analyseprozess und Beteiligte an den Analyseverfahren

2.5 Gütekriterien der Untersuchung

Die Beurteilung der Güte der vorliegenden Untersuchung anhand der oben festgelegten Gütekriterien kann teilweise nur unter Vorwegnahme der Inhalte noch folgender Kapitel geschehen. Unterteilt ist die Beurteilung nach quantitativen und qualitativen Untersuchungsteilen sowie eine Beurteilung des Mixed-Methods-Ansatzes.

2.5.1 Güte der quantitativen Untersuchungsteile

Die Darlegung der quantitativen Daten geschieht in der vorliegenden Untersuchung rein deskriptiv. Auch wenn diese für die zentrale Fragestellung eher ergänzenden Charakter haben, sollte dennoch deren Güte hinsichtlich der festgelegten Kriterien beurteilt werden. Das Anlegen von quantitativen Gütekriterien bei der Erfassung der Erzählsequenz und Bewertung des momentanen Sportunterrichts der Schüler erscheint grundsätzlich schwierig, da das Datenmaterial qualitativer Natur ist und teilweise Interpretationen nötig sind. So könnte man grundsätzlich die Frage stellen, ob nicht qualitative Gütekriterien betrachtet werden müssten. Da der Interpretationsgrad jedoch nur gering eingeschätzt wird und numerische Angaben von Häufigkeiten im Mittelpunkt stehen, wird sich dafür entschieden, quantitative Gütekriterien anzulegen.

Zunächst soll die *Objektivität* der Untersuchung der quantitativen Daten bezüglich der *Erzählsequenz* eingeschätzt werden. An der Erfassung der Reihenfolge der Schüleräußerungen sind mehrere Personen beteiligt. Zum einen sind dies der oder die Gesprächspartner im Rahmen der Durchführung. Dort muss eine erhebliche Einschränkung der Durchführungsobjektivität konstatiert werden, da die Frage nach dem guten Sportunterricht aus einem Gespräch heraus geschieht. Die ersten Antworten werden folglich nicht unabhängig vom Gegenüber gegeben. Die Peer-to-Peer-Methodik soll sogar die Ergebnisse beeinflussen, indem die Untersuchten ihren Peers gegenüber in einer Rolle auftreten, die andere Antworten zulässt als z.B. gegenüber einer erwachsenen Person. An der Erfassung der Erzählsequenz ist nur der MAXQDA-Codierer beteiligt. Er legt fest, wann ein neuer Stimulus durch den Gesprächspartner erfolgt und wie einzelne Äußerungen thematisch einzuordnen sind. Durch diese einseitige Auswertung sollte die Auswertungsobjektivität als eingeschränkt betrachtet werden. Die für die Erzählsequenz zu Grunde gelegten Kategorien und Gütekriterien sind subjektive Konstrukte, die zwar über einen Konsens der Codierer entstanden sind, jedoch nicht als „objektiv“ zu bezeichnen wären. Dementsprechend könnte eine andere Forschergruppe auch zu einer inhaltlich anderen Erzählsequenz kommen. Jedoch besteht rein formal, wenn die inhaltliche Zuordnung ausgeklammert ist, kein Interpretationsspielraum, was zeitlich nacheinander in den Gesprächen geäußert wurde. Im Falle der Daten aus den Mindmaps erfolgte zudem ein Abgleich mit den Transkripten, der keine Widersprüche offenbarte. Demnach kann die Auswertungsobjektivität als hinreichend hoch eingeschätzt werden. Die Interpretationsobjektivität wird aus den genannten Gründen ebenfalls als hinreichend hoch eingeschätzt.

In Bezug auf die Reproduzierbarkeit und Genauigkeit der Messung der Erzählsequenz kann die dadurch begründete *Reliabilität* als hoch eingeschätzt werden, da sich zwischen Mindmaps und Transkripten keine Widersprüche ergaben. Einzig die Einschätzung, wann ein freies Erzählen vorliegt und wann dieses endet, bedurfte einer Interpretation. Dabei wurde jedoch sehr streng vorgegangen, d.h., dass nur wenige Stellen für die Auswertung ausgesucht worden sind, die als relativ unbeeinflusst und frei eingestuft wurden. Anfänge dieser sind ausnahmslos solche zu Beginn der Gespräche

bzw. der erste Auftrag in den Gruppengesprächen. Wann ein neuer Stimulus vorliegt, wurde ebenfalls durch vorherige Festlegung definiert. Daher bestand auch hier wenig Interpretationsspielraum. Somit wird die Reliabilität insgesamt für die Erfassung der Erzählsequenz hoch eingeschätzt.

Die *Validität* bedarf hingegen einiger Diskussion. Die Annahme, dass über die Erzählsequenz auch die Bedeutsamkeit ermittelt werden kann, beruht auf einer Einschätzung und Übereinkunft der Codierer. Insofern liegt eine hohe Augenscheinvalidität vor, da darüber unter allen vier Codierern Konsens bestand. Der Annahme liegt die Theorie zugrunde, dass zuerst Genanntes besondere Bedeutsamkeit hat, weil es an erster Stelle erinnert und mit dem genannten Gegenstand assoziiert wird. Man könnte die selektive Erinnerung mit der Multimodal-, Amodal- und Schemahypothese (Anderson, 2013) als theoretische Grundlage dafür betrachten. Denn wenn das Gehirn beim Erinnern selektiert, folglich also eine Filterung besteht, erscheinen zuerst erinnerte Dinge besondere Wichtigkeit „aus Sicht des Gehirns“ zu besitzen. Dabei wird unterstellt, dass primär assoziierte Dinge auch vom Befragten genannt werden. Dies konnte jedoch nicht überprüft werden. Es besteht aber die Möglichkeit, dass Hemmungen auf Seiten der Befragten bestehen, bestimmte Dinge zu nennen. Die Peer-to-Peer-Methodik soll eine Vertrauensbasis schaffen, bei der offen und frei gesprochen werden kann. Die zahlreichen Belege für eine solche Vertrauensbasis in den Befunden lassen daher Hemmungen auf Seiten der Beteiligten in den Gesprächen weniger wahrscheinlich erscheinen. An manchen Stellen thematisieren die Schüler jedoch die Anonymität und die Verwendung der Daten oder vermitteln den Eindruck, dass sie von der Aufnahme des Gespräches und der Situation beeinflusst sein könnten. Dass Hemmungen bestehen oder Dinge nicht geäußert werden, weil sie bspw. als irrelevant eingestuft werden, kann nicht ausgeschlossen werden. Die Konstruktvalidität wird trotzdem als hinreichend eingeschätzt. Ob die zuerst geäußerten Aspekte tatsächlich im Sinne der Kriteriumsvalidität als besonders relevant in der konkreten Bewertung des Sportunterrichts und beim resultierenden Verhalten anzusehen sind, kann aufgrund der nicht erfolgten kommunikativen Validierung nicht beurteilt werden. Zumindest erscheinen die Überschneidungen von qualitativen Daten und quantitativen Daten, denn alle genannten Aspekte in der Erzählsequenz finden auch weiteren Rückhalt in den qualitativen Daten, dafür zu sprechen, dass die über die sequentielle Struktur beim freien Erzählen über den Sportunterricht herausgestellten Kriterien und Kategorien mehreren Schülern wichtig sind, da sie keine Einzelcodes abbilden sondern subsumiert werden können. Auch jene über die Sequenz ermittelten Zusammenhänge zwischen den Kategorien widersprechen nicht den qualitativen Befunden und stützen diese teilweise. Insgesamt erscheint die Verwendung der Befunde zur Erzählsequenz über die getroffenen Regeln und die Art der Erhebung hinreichend valide zu sein, wenngleich eine kommunikative Validierung angebracht wäre.

Die Güte des Untersuchungsteiles zur *Bewertung des momentanen Sportunterrichts der Schüler* soll an dieser Stelle kurz beurteilt werden. Es gilt auch hier eine hohe Einschränkung der Durchführungsobjektivität, da die verwendeten wertenden Aussagen aus einem Gespräch entstehen, das jeweils von mindestens einem Gesprächspartner beeinflusst wird, der zudem in jedem Gespräch eine andere Person ist. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität werden ebenfalls nur als gering eingestuft, da die Auswertung und Interpretation allein vom MAXQDA-Codierer ohne Rücksprache mit anderen Codierern vorgenommen wurde. Wie reliabel die Messung ist, lässt sich schwer beurteilen, da sich die Einstellung zum Sportunterricht mit dem Kontext und Beteiligten des Gespräches ändern kann. Die Reliabilität wird als ausreichend eingeschätzt, da einerseits die Filterung nach doppelten Codes über den Code-Relations-Browser fehlerfrei erfolgen konnte, andererseits einzelne

Personen durch häufige Erwähnungen bzw. bewertende Aussagen ein relativ betrachtet zu hohes Gewicht in den Daten haben könnten und die Objektivität nur gering ist. Aus letzteren beiden Gründen wird auch die Kriteriumsvalidität der gezogenen Schlüsse als eingeschränkt betrachtet. Die Konstruktvalidität wird als ausreichend angesehen, da es eine klare Konvention gibt, wann etwas als Bewertung angesehen wird. Der Auswertung der Bewertung des momentanen Sportunterrichts, die eine Tendenz anzeigt, welche Kategorien besonders häufig negativ oder positiv mit und ohne Empfindungen Erwähnung finden, werden insgesamt eine geringe Objektivität, eine dem Gegenstand angemessene Reliabilität und eine eingeschränkte Validität zugeordnet.

Die Güte der Untersuchung über die *Fragebogenteile D und E* soll ebenfalls an dieser Stelle beurteilt werden. Hierzu wird zunächst die *Objektivität* betrachtet. Die Durchführungsobjektivität ist für die 11 im Interview ausgefüllten Fragebögen als sehr gering einzustufen, da gerade die Peer-to-Peer-Methodik Einflüsse des Gegenübers induzieren möchte und sich auch Gespräche über Fragen ergeben sollten, die auch eine Abänderung der Bewertung möglich machen. So erfolgen bspw. auch Plausibilitätsfragen durch die Gesprächsführer, falls Antworten nicht zu vorherigen passen. Die 15 im Rahmen des Seminars ausgefüllten Bögen sind durch die vorher erfolgte Ausbildung der Gesprächsführer und die Interaktionen mit dem Seminarleiter beeinflusst. Allerdings wird dies eher als Beeinflussung der Validität gesehen. Bei der Durchführung wurden nur Verständnisfragen durch den Seminarleiter beantwortet, eine Beeinflussung geschah hier nicht. Für diesen Teil der Daten ist die Durchführungsobjektivität folglich wesentlich höher. Die Auswertung wird über statistische Berechnungen in einem Tabellenkalkulationsprogramm vorgenommen. Insofern ist die Auswertungsobjektivität hinreichend hoch. Die sich dadurch ergebenden Mediane und Tendenzen bei der Einschätzung von eher wichtig oder eher unwichtig wurden sodann mit Ergebnissen der qualitativen Befunde verglichen. Bei der Zuordnung von Fragen zu bestimmten Gütekriterien ist ein gewisser Spielraum gegeben. Manche Fragen können auch gar nicht zugeordnet werden. Da die Zuordnung jedoch auch durch eine andere Codiererin kontrolliert wurde, erscheint die Interpretationsobjektivität ausreichend zu sein. Besser, jedoch auch wesentlich aufwändiger, wären eine Zuordnung von allen Codierern und ein anschließender Vergleich der Ergebnisse mit einer Konsensbildung gewesen. Da den quantitativen Daten jedoch nur ergänzender Charakter in der vorliegenden Arbeit zukommt, erschien das vollzogene Verfahren untersuchungsökonomisch sinnvoll.

Bezüglich der *Reliabilität* werden keine nachträglichen Verfahren wie Retests angewendet, um diese zu überprüfen. Die innere Konsistenz wird insofern kontrolliert, als dass es bestimmte Fragen gibt, die einen ähnlichen Gegenstand haben, die Ergebnisse dazu also die gleiche inhaltliche Tendenz aufweisen müssten. Dies ist bspw. bei den Aussagen E37 und E67 zum Schwitzen im Sportunterricht der Fall. Hinzu kommt, dass die quantitativen Befunde lediglich die qualitativen Befunde ergänzen, also auch stets ein Abgleich zwischen beiden Datenformen erfolgt, was ebenfalls einer Kontrolle auf innere Konsistenz gleicht. Sich ergebende Widersprüche werden innerhalb der Befunde dargestellt und je nach Interpretationsgrad entweder an gleicher Stelle oder im Diskussionsteil diskutiert. Übungs- oder Erinnerungseffekte, die bspw. einen Paralleltest sinnvoll erscheinen lassen, werden bei der Frage nach der Wichtigkeit als nicht bedeutsam angesehen. Durch die Audioaufnahmen zu den 11 während der Interviews ausgefüllten Fragebögen entsteht beim Zuhören ein subjektiver Eindruck, wie gewissenhaft die Schüler dabei sind. Hier kann festgestellt werden, dass manche Schüler zwar vor allem beim Teil E hörbar müde werden, jedoch tatsächlich über die Fragen nachdenken, da die Dauer bis zur Antwort mitunter stark variiert oder auch Erläuterungen gegeben werden. Da der

Gesprächsführer die Eintragung im Bogen vornimmt, könnten sich die Reliabilität verringernde Messfehler einschleichen. Durch die nachträgliche Überprüfung anhand der Audioaufnahme kann dies jedoch stark verringert werden. Unter allen Eintragungen fand sich nur ein Fall, bei dem tatsächlich eine Diskrepanz zwischen mündlich kommuniziertem und schriftlich eingetragenen Wert auftrat. Durch die klare Beschriftung der Skala und die den Schülern bekannte Abstufung in Anlehnung an Schulnoten, hält es der Autor für sehr unwahrscheinlich, dass Messfehler wegen einer falschen Interpretation der Skala vorliegen. Das Ausfüllen der 15 während des Seminars bearbeiteten Exemplare wurde überwacht. Diese wurden diszipliniert, mit ausreichend Zeit und manchen Verständnisfragen ausgefüllt. Insgesamt kann die Reliabilität als ausreichend für die getätigte Verwendung beurteilt werden.

Die *Validität* der aufgrund der quantitativen Ergebnisse aus den Teile D und E des Fragebogens kann in bestimmter Hinsicht angezweifelt werden. Da die einzelnen Fragen einzelnen oder teilweise auch verschiedenen Gütekriterien zugeordnet werden, und dabei ein Spielraum besteht, könnte man die Konstruktvalidität eingeschränkt sehen. Daher wurde durch die Überprüfung der Zuordnung durch eine weitere Codiererin versucht, diese zu erhöhen. Eine Augenscheinvalidität im Sinne von Mossbrugger und Kelava (2012) ist somit gegeben. Dass die Fragen des Fragebogens aber tatsächlich von den Befragten so interpretiert werden, dass deren Ergebnisse den Gütekriterien zugeordnet werden können, kann nicht eindeutig verifiziert werden. Es kommt erschwerend hinzu, dass auch Schüler mit eingeschränkten Deutschkenntnissen die Fragebögen bearbeitet haben. Insofern ist auch die Kriteriumsvalidität betroffen, da nicht validiert wird, ob die Befragten in der konkreten Situation des Sportunterrichts tatsächlich ein bestimmtes Kriterium als so bedeutsam ansehen, wie sie dies in der Testsituation angeben. Verständnisprobleme wurden dadurch versucht zu minimieren, dass die Seminarteilnehmer den Fragebogen im Seminar ausfüllten und dabei Verständnisfragen stellen konnten und sollten. Diese Bögen nahmen Schüler mit nach eigener Einschätzung vorliegenden Verständnisproblemen mit nach Hause für ihren Forschungsauftrag. Dabei kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Schüler bestimmte Fragen anders als vom Autor intendiert verstanden haben.

Fraglich erscheint, ob die Validität der Antworten der Seminarteilnehmer durch ihre vorherigen Erfahrungen im Seminar verringert ist. Ihre Beurteilungen fußen in der Folge aus Sicht des Autors jedoch eher auf einer im Sinne Pollocks (1955) geschärften Individualmeinung. Die Beurteilung ist sicherlich durch Gruppengespräche der ersten Seminarsitzung und die Besprechung der Ergebnisse beeinflusst. Allerdings sollte man davon ausgehen, dass die getroffenen Beurteilungen dadurch, wie dies auch Lamnek (2005a) ausdrückt, reflektierter und klarer sind. Insofern darf vermutet werden, dass die Gesprächsführer die Fragen hinreichend verstanden haben. Der zusätzliche Abgleich der quantitativen Ergebnisse mit den qualitativen Befunden, wobei die quantitativen Befunde die qualitativen Ergebnisse ergänzen und für deren Interpretation dienlich sind, lässt die Validität ebenso höher erscheinen. Zusätzlich erscheinen die Antworten auf den Fragebögen der Interviewten durch Plausibilitätsfragen der Gesprächsführer valider, auch wenn dies nur vereinzelt geschieht. Zumindest besteht der Eindruck, dass manche Gesprächsführer eine Plausibilitätskontrolle vornehmen. Dieses Verhalten liegt vermutlich in der Vorgabe begründet, dass sie bei Unklarheit stets Nachfragen stellen sollen. Es sind insgesamt keine signifikanten Widersprüche zwischen qualitativen und quantitativen Daten ersichtlich. Im Gegenteil werden sogar in den qualitativen Befunden divergierende Meinungen zu bestimmten Sachverhalten auch in den quantitativen Daten ersichtlich. Würden die quantitativen Daten für sich stehen, wäre eine kommunikative Validierung unabdingbar, um eine

hinreichende Validität der getätigten Aussagen zu gewährleisten. Auf diese musste aus untersuchungsökonomischen Gründen verzichtet werden. Durch die Triangulation mit den Daten anderer Methoden erscheint die Validität, da sich keine bedeutenden Widersprüche ergeben, jedoch hinreichend hoch. Die Interdependenz der Aussagen wird jedoch bei dieser Einschätzung betont.

Sowohl bei den quantitativen Daten zur Erzählsequenz wie auch jenen aus den Teilen D und E des Interviewfragebogens können somit hinreichende Ausprägungen von Objektivität, Reliabilität und Validität der Untersuchung festgestellt werden. Die Güte der Untersuchung zur quantitativen Auswertung der Bewertung des momentanen Sportunterrichts wird hingegen als eingeschränkter betrachtet. Der Einfluss der unter dieses Untersuchungsteils gezogenen Schlüsse auf die Interpretation und Diskussion aller Befunde wird daher auch vorsichtiger gestaltet. Beachtet werden sollte insgesamt, dass sich die quantitativen Ergebnisse im Raum der subjektiv gebildeten Gütekriterien und Kategorien der qualitativen Ergebnisse bewegen. Bei Letzteren werden qualitative Gütekriterien angesetzt, die im Folgekapitel erläutert werden. Man sollte folglich bedenken, dass man die quantitativen Ergebnisse stets von diesem subjektiven Raum an Möglichkeiten in ihrer Objektivität, Reliabilität und Validität eingeschränkt sehen und nicht ohne die qualitativen Daten interpretieren sollte.

2.5.2 Güte der qualitativen Untersuchungsteile

Anhand der oben festgelegten Gütekriterien für die vorliegende Untersuchung mit den Leitlinien der Forschungsstrategie und den von Steinke (1999) formulierten Kriterien, soll an dieser Stelle die Güte der qualitativen Untersuchungsteile beurteilt werden.

Die in dieser Arbeit angestrebte Berücksichtigung der Gegenstandsangemessenheit der Methode (Flick, 1987; Flick, 2012) wird durch die grundsätzliche Offenheit in Erhebung und Analyse der Daten (Kruse, 2014) verwirklicht. Die Untersuchung folgt einem iterativen Erkenntnisprozess und nähert sich spiralig schon zu Beginn über die Gesprächsführerausbildung, die Sichtung und Analyse der erhaltenen Daten über ein sequentielles exploratives Design dem Forschungsgegenstand. So fließen von Schülern entwickelte Fragen, gefundene Schwerpunkte auf den Mindmaps sowie die Reflexion des Forschenden zu der angewandten Methode der Gruppendiskussion und den Umständen und Erkenntnissen aus der zusätzlichen Ausbildung in die Methodenentwicklung ein. Ebenfalls wird die Analysemethode der thematischen Analyse nach dem Forschungsdesign festgelegt und orientiert sich an einer möglichst großen Offenheit durch unterschiedliche Varianten und Nichtlinearität im Prozess.

Unterschiedliche Perspektiven (Flick, 2012) einzubeziehen, wird in der Untersuchung an zwei Stellen ermöglicht. Einerseits werden insgesamt die Positionen zum guten Sportunterricht von 46 Kindern und Jugendlichen einbezogen, die allerdings vor allem in Bezug auf Geschlecht und Schulart nicht gleichmäßig verteilt sind. Die Stichprobe umfasst aber eine als hinreichend hoch eingeschätzte Heterogenität in Alter, Schulart, Geschlecht, Schul- und Sportaffinität sowie Hobbies und Bewertung des Sportunterrichts, dass man tatsächlich von verschiedenen Perspektiven sprechen kann. Die 17 Gesprächsführer wurden einer Ausbildung unterzogen und vertreten während der Erhebung ihre eigene Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand in Interaktion mit den Befragten, wobei sie selbst auch Beforschte darstellen.

Andererseits haben insgesamt vier Personen einen Blick auf die qualitativen Daten und werten diese aus. Kritisch könnte man sehen, dass nur ein Codierer mittels MAXQDA das komplette Material codiert. Besser wäre es dabei, wenn dies alle vier Codierer tun würden und Größen wie die Intercoder-Reliabilität einfach bestimmt werden könnten. Da die Abweichungen untereinander jedoch nur bei einem stark interpretativ arbeitenden Codierer über Formulierungs- oder Verständnisunterschiede hinausgingen, kann die Intercoder-Reliabilität für die offene und axiale Codierung als hoch eingeschätzt werden. Zudem wurden alle Codierer im Sinne der Forderung Silvermans (2014)¹²¹ informiert, wie sie technisch codieren sollen, wie das gefundene Material verdichtet werden kann und welche Forschungsfragen dabei im Fokus stehen. Die Ergebnisse wurden diskutiert und verglichen. In allen abweichenden Fällen wurde ein Konsens gebildet. Der Autor ist jedoch der Auffassung, dass seine Ansichten durch die tiefere Verankerung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Qualität im Schulsport und der Qualitätsdiskussion während der Konsensbildung zu einem Ungleichgewicht in der Argumentation geführt haben und seine Ansichten daher größeren Niederschlag als die der anderen Codierer in den Ergebnissen haben. Kritisch muss auch gesehen werden, dass die selektive Codierung aller Daten nur noch vom Autor vorgenommen wurde. Die Masse der Daten und der damit verbundene Zeitaufwand der Extraktion von Themen mit einer selektiven Codierung erschien für die weiteren Codierer nicht zu bewältigen. Zumindest haben diese für ihre Drittel der Daten Themenvorschläge unterbreitet, die auch teilweise übernommen wurden, da sie zur Gesamtheit der Daten passten. Die Themen wurden zudem nach ihrer Finalisierung mit den weiteren Codierern hinsichtlich ihrer Plausibilität besprochen. Allerdings konnten die weiteren Codierer dies nur auf Basis ihrer untersuchten Datenteile beurteilen, wobei sich jedoch keine Plausibilitätsprobleme ergaben.

Die Darstellung der Reflexion der Forschenden (Flick, 2012) erfolgt in der vorliegenden Arbeit bereits während der Auseinandersetzung mit der Theorie und setzt sich in sämtlichen Schritten von der Bestimmung der Leitlinien bis zu Darstellung und Auswahl der Analysemethoden fort. Bei der Diskussion zu den Befunden schließlich werden ebenso methodenkritische Überlegungen wie auch Interpretationen und Schlussfolgerungen offengelegt. Dazu reflektieren auch die Schüler während des Seminars über ihr bisheriges Vorgehen und bringen Vorschläge zur Verbesserung für andere Gesprächsführer und entwickeln eigene Vorschläge zu Methoden.

Kommunikation und Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten (Lamnek, 2005b) sind wesentliche Zielgrößen und Stärken der vorliegenden Untersuchung sowohl aufgrund des partizipativen Forschungsstils als auch der Peer-to-Peer Methodik und der final durchgeführten Gruppengespräche. Denn es agieren Peers untereinander, die schon über das Setting der Untersuchung hinaus häufig miteinander kommunizieren und interagieren. Zudem ist vor die Gespräche eine Warm-Up Phase implementiert worden. Der partizipative Forschungsstil ermöglicht theoretisch eine Kommunikation zwischen Seminarleiter und Gesprächsführern auf Augenhöhe. Allerdings ist in dieser Hinsicht die Auflösung der hierarchischen Strukturen durch die Tätigkeit des Seminarleiters als Lehrkraft an der Schule der Gesprächsführer nicht gelungen. Die Atmosphäre während der Seminartermine

¹²¹ Silverman (2014) nennt die Schulung der Interviewer und Schulung der Codierer mit einer Reflexion zu den Ergebnissen als Grundlagen zur Erhöhung der Reliabilität. Dieses klassische in der quantitativen Forschung eingesetzte Gütekriterium wird in dieser Form nicht als Maßstab gesetzt, ist jedoch in den Ausführungen zur Güte in diesem Kapitel impliziert, sofern man es z.B. als prozedurale Reliabilität wie bei Kirk und Miller (1986) definiert.

und im Kontakt zwischen Seminarleiter und Schülern kann jedoch als sehr entspannt und positiv beschrieben werden. Eine kommunikative Validierung (z.B. Lamnek, 2005b; Flick, 1987) konnte in der Untersuchung nicht erfolgen. Diese hat nach (Flick, 2012) jedoch ohnehin das Problem, „dass die Zustimmung dort als Kriterium schwierig ist, wo die Sicht des Subjekts systematisch überschritten wird - in Interpretationen, die ins soziale oder psychische Unbewusste vordringen wollen oder sich gerade aus der Unterschiedlichkeit verschiedener subjektiver Sichtweisen ableiten“ (ebd., S.498). Selbst wenn z.B. die Kategorienbildung und Zuordnung von Codes durch die Schüler evaluiert worden wäre, hätten diese mit der Aufgabe überfordert gewesen sein können, weil sie vielleicht nicht den nötigen Grad an Selbstreflexion hätten aufweisen können. Die Kommunikativität, Naturalistizität und Reflexion der Forschenden wird jedoch über den Einbezug der Schüler an mehreren Stellen umgesetzt. Dies ist bspw. bei der Entwicklung eigener Fragen für den „grünen“ Forschungsauftrag, den Einbezug der aus den Aussagen der Schüler entwickelten Aussagen im „grünen“ Forschungsauftrag, die Testung der geschlossenen Fragenteile D und E an den Gesprächsführern und die große Freiheit bei der Gestaltung der Gespräche der Fall.

Die Naturalistizität im Handlungsablauf und in der Kommunikation in der Situation (Lincoln & Guba, 1987 // 2007; Lamnek, 2005b) wird in der vorliegenden Untersuchung ebenso als sehr hoch eingeschätzt. Gerade das möglichst natürliche Gesprächssetting zwischen Peers mit möglichst wenigen restriktiven Vorgaben während der offenen Teile der Interviews und während der gesamten Gruppengespräche sorgen einerseits für einen hohen Grad an Authentizität, der nicht gleichermaßen in allen Gesprächen jedoch vor allem in den Gruppengesprächen sehr hoch zu bewerten ist. Dies lässt sich daran festmachen, dass einerseits viele, teilweise sehr heftige Empfindungen wie Trauer oder Wut deutlich werden, und zum anderen die Schüler auch über sehr intime bzw. persönliche Dinge sprechen und gelegentlich vom eigentlichen Thema abschweifen. Letzteres ist zwar der Forschungsfrage nicht dienlich, jedoch belegt es die Ungezwungenheit und Natürlichkeit im Gespräch. Vor allem die älteren Schüler fangen durch die Peer-to-Peer Situation an frei zu erzählen und legen eine natürlich wirkende Erzählsequenz, die z.B. von Schütze (1983) gefordert wird, offen. Die frühen „roten“ und „blauen“ Forschungsaufträge sind mehr von Unsicherheit der Beteiligten geprägt, was jedoch auch so antizipiert wurde und Teil des Ausbildungsprozesses war. Allerdings kann gerade beim „roten“ freien Interview beobachtet werden, dass Schüler in der Lage sind, freie Fragen zu stellen und diese für eine natürliche Atmosphäre sorgen können.

Hinsichtlich der Interpretativität orientiert sich die rekonstruktiv-hermeneutische Datenanalyse (Kruse 2014) der vorliegenden Arbeit am Gesagten und stellt die Aussagen der Schüler möglichst so dar, wie sie erfolgt sind. Daher werden fast ausschließlich in vivo Codes benutzt. Einzig die Bedeutsamkeit für die Gütebeurteilung des Sportunterrichts wird über die dargelegten Bewertungskriterien für die Gütebeurteilung über Interpretation festgelegt. Dies liegt jedoch in der Natur der Sache, da eine subjektive Bewertungseinschätzung stets Interpretationsleistung erfordert. Zudem sind Interpretationen, die nur auf geringer Datenbasis fußen, kenntlich gemacht. Die Befunde dienen keinesfalls der Bestätigung oder Falsifizierung einer bereits a priori festgelegten Hypothese (Lamnek, 2005b) sondern sollen im Sinne der thematischen Analyse relevante Themen und Kriterien aufdecken, die etwas Bedeutsames über einen Großteil der Daten aussagen. Die zusätzlichen Analyseteile liefern zudem Hinweise und Zeugnis darüber, wie bestimmte Äußerungen interpretiert werden können und wurden. Das entwickelte Ursache-Bewertungsprinzip basiert auf Überlegungen des Autors und der Reflexion über Diskussionen zu dieser Thematik mit den weiteren Codierern. Sofern dieses

Prinzip nicht anerkannt wird, würden manche Zuordnungen und Einstufungen als Gütekriterien anzweifelbar.

In der vorliegenden Arbeit werden mehrere der bspw. bei nach Denzin (1989) oder Creswell (2009) beschriebenen Formen der Triangulation bzw. mixed methods angewendet. Durch die Verwendung verschiedener Datenquellen, nämlich den qualitativen Daten verschiedener Interviews, den quantitativen Daten der Fragebögen sowie durch die Anzahl von 46 Gesprächsteilnehmern liegt eine Daten-Triangulation vor. Ebenso führen durch den partizipativen Forschungsstil 17 verschiedene Forscher die Interviews durch, was einer Forschenden-Triangulation entspricht. Da der Qualitätsbegriff sowohl aus pädagogischer als auch ökonomischer Sicht beleuchtet wird, daraus eine Definition gebildet wird und die Befunde im Rahmen der Diskussion ebenfalls aus beiden Perspektiven betrachtet werden, kann auch das Vorliegen einer Theorien-Triangulation bestätigt werden. Schließlich liegt auch eine Methoden-Triangulation vor, da unterschiedliche Methoden mit verschiedenen Interviews, Gruppengesprächen sowie ein Fragebogen mit unterschiedlichen Fragen, strukturierten und teilstrukturierten Teilen sowie unterschiedlichen Fragetechniken verwendet werden.

Ob allein durch die Anwendung von Triangulationsformen auch eine hohe Intersubjektivität vorliegt, kann angezweifelt werden. Allerdings wird diese durch den Versuch, den vor dem Hintergrund der Gegenstandsangemessenheit zirkulär verlaufenden Forschungsprozess transparent darzustellen, erhöht. Die Indikation des Forschungsprozesses geschieht dabei vor allem durch die Implementierung der Reflexion der Forschenden bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns und angemessenen Methoden und Analyseverfahren sowie die ausführliche Darlegung z.B. der Entwicklung des Kategoriensystems, die Offenlegung der Bewertungskriterien, die Abbildung der Zuordnung von quantitativen Daten zu Gütekriterien und die Darstellung sämtlicher Stimuli für die beteiligten Schüler in Erhebung und Ausbildungsphasen. Die Codierung erfolgt von vier verschiedenen Codierern und soll ebenso verhindern, dass sich die Relevanzen einer Person zu stark durchsetzen. Die Kategorien- und Gütekriterienbildung sind dabei teilweise nicht instinktiv erfolgt und bedürften einer Konsensbildung, die jedoch im Sinne der Intersubjektivität nach Flick (2012) zulässig ist. Das bei der Codierung zugrunde gelegte Ursache-Bewertungsprinzip wird ausführlich im Sinne der Nachvollziehbarkeit offengelegt und mit der im Analyseprozess zentralen thematischen Analyse findet ein kodifiziertes Verfahren in einer Gruppe von vier Codierern Anwendung. Es muss kritisch angemerkt werden, dass die Analysen der Sequenz und Struktur der Äußerungen sowie der Bewertung des momentanen Unterrichts nicht auf kodifizierten Verfahren aufbauen. Allerdings dienen diese Analyseformen nur der Unterstützung des zentralen Analysestranges, weshalb dieser Kritikpunkt als wenig gewichtig angesehen wird.

Jede Befragung ist nach Atteslander (2010) mit einer Beeinflussung des Befragten verbunden, wonach es auch keine Antwort ohne einen Verzerrungseffekt gibt. Das Ziel der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit ist es in diesem Zusammenhang, die sie begleitenden Vorgänge, die zu Verzerrungen führen können, möglichst systematisch zu kontrollieren und festzuhalten. So werden bspw. in jeder Befragung Protokolle geführt, auf denen Störungen oder besondere Vorkommnisse notiert werden. Auch dies erhöht den Grad an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, ebenso wie die festgelegten Transkriptionsregeln und die dargestellte Samplingstrategie. Durch die nur von einem Codierer durchgeführte Analyse der Struktur der Mindmaps, ist die Subjektivität der Ergebnisse aus diesem Datenteil erhöht. Zumindest die Ergebnisse der Mindmaps aus dem Seminar der Gesprächsführer wurden jedoch mit diesen besprochen. Auch die Analyse der Sequenz möglichst unbeeinflusster

Äußerungen wurde nur vom MAXQDA-Codierer durchgeführt. Dies verringert die Intersubjektivität, allerdings arbeiten, wie bereits erwähnt, die zusätzlichen Analysen dem zentralen Verfahren der thematischen Analyse zu und sollen eine stärkere und nachvollziehbarere Orientierung an den Schülerperspektiven ermöglichen, weshalb dieser Kritikpunkt zwar berechtigt jedoch nicht schwerwiegend erscheint. In der Zusammenschau kann die Intersubjektivität vor allem durch die ausführliche Indikation des Forschungsprozesses und die hohe Vielfältigkeit an Triangulation als ausreichend für den verfolgten Forschungszweck angesehen werden.

Zur Sicherung der Kohärenz der gebildeten Theorie(n), werden Antinomien und Widersprüche z.B. zwischen qualitativen und quantitativen Daten in der Befunddarstellung aufgezeigt und diskutiert. Die gebildeten Themen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ebenfalls ineinander verzahnt sind und sich nicht widersprechen. Das bloße Auftreten von Antinomien zwischen den Aussagen der Schüler sieht der Autor nicht als Grund für eine Abschwächung der Einstufung der Kohärenz, da sie nur abweichende Maßstäbe der Gütebeurteilung abbilden.

Das Vorverständnis und die Relation des Autors zum Thema sind durch die Tätigkeit des Autors als Grund-, Mittel- und Realschullehrer beeinflusst. Die damit verbundenen Erfahrungen fließen in den Forschungsprozess und insbesondere die Interpretation und Schlussfolgerungen ein. Gleiches lässt sich über die anderen drei Codierer sagen, die ebenfalls Lehrkräfte jedoch unterschiedlicher Schularten in unterschiedlichen Zeiträumen sind oder waren. Auch ihre Erfahrungen fließen in den Codierungs- und Interpretationsvorgang ein. Allerdings ist dies auch so intendiert und thematisiert worden. Insofern kann bestätigt werden, dass sich die Forschenden ihrer Subjektivität bewusst sind.

Durch die bereits erwähnte Verwendung der kodifizierten Methoden der thematischen Analyse und den stetigen Einbezug zahlreicher Ankerbeispiele zur Befunddarstellung sollen die vorliegenden Ergebnisse empirisch begründet werden. Eine kommunikative Validierung ist aus den oben genannten Gründen nicht erfolgt. Die Limitation bzw. kritische Einschätzung der Reichweite der Übertragbarkeit der Erkenntnisse erfolgt im Rahmen der Methodenkritik. Die Relevanz der Fragestellung und Verwertbarkeit ergibt sich so dann als Folge der Beurteilung zur Limitation.

2.5.3 Güte des Mixed-Methods-Designs

Bei der Beurteilung der Güte des Mixed-Methods-Designs legt die vorliegende Arbeit den Maßstab von Teddlie und Tashakkori (2010) an. Man könnte zur Disposition stellen, ob tatsächlich eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden für die Forschungsfrage notwendig ist. Dagegen könnte sprechen, dass die quantitativen Befunde lediglich Ergänzungscharakter haben, den Codierungsvorgang somit nur unterstützen und Befunde festigen oder hinterfragen sollen. Allerdings stellt dies, wie oben erläutert, die Befunde auf eine breitere Datenbasis. Interpretationen können so auch mit quantitativen Ergebnissen plausibel dargelegt werden, was die Aussagekräftigkeit hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage, was Schüler äußern, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen, erhöht. Die Erfassung der Erzählsequenz als Teil dieser Schüleräußerungen erscheint nur über quantitative Verfahren operationalisierbar. Die unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden werden oben hinsichtlich ihrer Vorteile und Nachteile diskutiert. Da die Auswahl einzelner Methoden begründet dargelegt wird und davon ausgegangen werden kann, dass durch die Methodentriangulation bestimmte Nachteile einzelner Methoden weniger prägend für die Datenbasis sind, erscheint auch die von Teddlie und Tashakkori (2010) geforderte

Notwendigkeit des Mixed-Methods-Designs gegeben. Aus Sicht des Autors sind in der Untersuchung Methodenangemessenheit, die Reflexion der Forschenden, die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven im Rahmen des iterativ-hermeneutischen Erkenntnisprozess gerade deshalb gut verzahnt, da unterschiedliche Methoden begründet angewendet werden. Zudem liefert dieses Vorgehen auch Erkenntnisse hinsichtlich der Methodik für Folgearbeiten. Nicht im Einzelnen nachvollziehbar wird, welche Daten aus welcher Art von Gespräch stammen. Denkbar wäre es, für jede Methode eigene Analysen vorzunehmen und diese erst im Anschluss zusammenzuführen. Das erscheint dem Autor jedoch inhaltlich mit Blick auf die übergeordnete Forschungsfrage nicht als notwendig. Nur methodologisch könnte man gesonderte Schlüsse bei solchem Vorgehen ziehen, was mit einer anderen zentralen Forschungsfrage sinnvoll sein könnte. Die *Designqualität* wird im Hinblick auf die genannten Aspekte daher als hoch eingeschätzt.

Die *Interpretationsschlüssigkeit* erscheint dem Autor ebenfalls gegeben, da in der zentralen thematischen Analyse der Daten einerseits Ankerbeispiele und in vivo Formulierungen und andererseits Abgleiche mit den quantitativen Daten und anderen Analyseformen Verwendung finden. Der Dokumentationsgrad der einzelnen Schritte des Analysevorganges im Rahmen der Nachvollziehbarkeit wird, wie oben erläutert, als hoch eingeschätzt. Die Interpretation baut sodann auf diesen Befunden auf und berücksichtigt zusätzlich gefundene Antinomien. Sie macht ebenfalls von Ankerbeispielen und in vivo Äußerungen Gebrauch. Dabei muss jedoch betont werden, dass Interpretation und Analyse nicht immer streng voneinander getrennt werden können, da jeder Codierungsschritt an sich schon eine Interpretation ist und auf der Interpretation der Äußerungen aufbaut. Durch die starke Anlehnung an das Datenmaterial und den Gebrauch von in vivo Formulierungen soll die Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit der Interpretation für den Leser erhöht werden. Das gebildete Theoriekonstrukt aus Themen und Bedürfnissen in Verbindung mit Sinnperspektiven und dem Konstrukt „Spaß“ erscheint zudem in sich konsistent und wird theoretisch untermauert. Insofern kann insgesamt auch die Interpretationsschlüssigkeit als hoch eingeschätzt werden.

3 Befunde

Die Befunddarstellung geschieht nach Fragestellungen gegliedert. Anfänglich wird gezeigt, in welcher Struktur die befragten Schüler selbst einen Teil ihrer Äußerungen gliedern würden. Im Abgleich der Erkenntnisse zu dieser Forschungsfrage mit denen des Codiervorganges, der in ausgewählten Einzelschritten in Anhang 1 und Anhang 2 dargestellt wird, wird die daraus entwickelte kategoriale Struktur abgebildet, die für die Befundstellung der weiteren Forschungsfragen grundlegend ist. Inwiefern Verschiebungen der Codes von der Ausgangsstruktur hin zu einzelnen anderen Kategorien im Sinne der jeweiligen Forschungsfrage geschehen, wird im jeweiligen Kapitel erläutert.

Bei der Darlegung der Befunde zu einzelnen Fragestellungen werden sowohl qualitative wie auch quantitative Daten einbezogen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf den qualitativen Daten, weshalb in der Bezeichnung der Unterkapitel keine nach Methoden getrennte Darstellung erfolgt. Die quantitativen Daten werden punktuell zu einzelnen Fragestellungen und insbesondere Gütekriterien ergänzt. Dabei erfolgt jedoch stets der Hinweis darauf, dass diese Befunde auf der quantitativen Erhebung fußen. Bei der Darstellung werden in den Bezeichnungen der Kategorien, Gütekriterien, anderen Codes und direkten Schüleräußerungen orthografische Fehler der Schüleräußerungen nur ausgebessert, wenn der Sinn nicht mehr oder nur schwer verständlich wäre. Die Namen von allen Gesprächsteilnehmern und ihre direkten Äußerungen werden zur besseren Hervorhebung kursiv dargestellt.

Innerhalb der Befunde werden die Forschungsfragen 2 bis 6 umfassend beantwortet. Um die übergeordnete Forschungsfrage 1 beantworten zu können, sind eine Interpretation und Diskussion der dabei dargelegten Befunde nötig, weshalb die Beantwortung erst im Kapitel „4.2 Was äußern Schüler, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen?“ erfolgt.

3.1 Struktur der Schüleräußerungen zum guten Sportunterricht

Bei der Frage danach, wie sich Schüler strukturell über den guten Sportunterricht äußern, besteht zunächst die Möglichkeit, die Struktur zu untersuchen, die die Schüler selbst ihren Äußerungen geben. Sie konnten über das projektive Verfahren der Erstellung einer Mindmaps in der Ausbildung der Gesprächsführer und während der Gruppengespräche selbst eine Struktur mit Verbindungen der Äußerungen festlegen. Daraus lassen sich erste Erkenntnisse ziehen, die im zweiten Unterkapitel aufgezeigt werden. Gleichsam geben die Codierer beim Codiervorgang den Äußerungen der Schüler eine Struktur mit Kategorien, Codes und Subcodes. Darauf folgend wurde die von Schülern gegebene Struktur mit denen der Codierer zusammengefügt, woraus ein hierarchisches Code-Subcodes-Modell erstellt wurde, welches im dritten Unterkapitel zu dieser Forschungsfrage dargestellt ist. Aus diesem werden weitere Erkenntnisse gezogen, die mit dem vierten Unterkapitel die Befundlage zu dieser Forschungsfrage abschließen.

Es steht der strukturelle Aufbau der Äußerungen im Vordergrund, während auf einzelne Äußerungen bezogene, inhaltliche Aspekte im Kapitel „3.4 Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?“ erläutert werden. Da es sich bei den untersuchten Schülern nicht um eine repräsentative Stichprobe der Grundgesamtheit von Schülern in Deutschland handelt, müssen die Befunde auch so interpretiert werden. Zudem wäre der Stichprobenumfang für statistisch belastbare Aussagen zu einzelnen Kriterien zu klein. Dies soll jedoch auch nicht bezweckt

werden. Sämtliche Befunde dieses Kapitels dienen der Interpretation der Daten, die durch das Hinzuziehen weiterer Daten plausibler oder hinterfragbar werden soll und eine begründete Vorlage für weitere Forschung auf diesem Gebiet liefern soll.

3.1.1 Welche Struktur geben die befragten Schüler ihren Äußerungen zum Sportunterricht?

Um die Struktur, mit der Schüler einzelne Aussagen verbinden oder Kategorien unterordnen würden, sehen zu können, werden sämtliche schriftlich-bildliche Äußerungen der Schüler sowohl aus den Mindmaps des Knowledge Cafés aus dem Seminar der Gesprächsführer als auch jenen in den Gruppengesprächen des „gelben“ Forschungsauftrages in einer eklektischen Darstellung zusammengefasst.

Dies zeigt Abbildung 10, wobei aus Gründen einer nachvollziehbaren und einheitlichen Darstellung die folgenden Regeln bestehen:

- Inhaltlich identische aber unterschiedlich formulierte Äußerungen wurden aggregiert. Sie sind als gefüllte gelbe Punkte gezeichnet.
- Durchgezogene Linien mit Pfeilen bedeuten, dass Äußerungen so von Schülern verbunden wurden. Eine darauf befindliche Zahl gibt an, wenn die Verbindung mehr als einmal gezogen wurde.
- Räumliche Nähe ohne Pfeile stellt eine Zuordnung durch den Autor dar. Somit ist die räumliche Struktur nicht ausschließlich durch Schüler gegeben.
- Gefüllte violette Punkte stellen Oberkategorien dar, die die Schüler selbst visuell festgelegt haben.
- Eine Festlegung als Oberkategorie wird dadurch ersichtlich, dass sie zum einen mit dem zentralen Begriff „Guter Sportunterricht“ bzw. „Euer Sportunterricht“ verbunden ist und zum anderen, dass sie optisch hervorgehoben werden. Auf manchen Plakaten geschieht dies durch eine Umkreisung. Auf anderen werden fast alle Äußerungen umkreist, weshalb dieses Merkmal nicht allein ausschlaggebend ist.
- Weiße Punkte mit gelbem Rand sind einmalige Äußerungen, die nicht mehr als zwei Verbindungen zu anderen Punkten aufweisen.
- Die Pfeilrichtung der durchgezogenen Linien soll etwas über die Richtung der Argumentation respektive den zeitlichen Verlauf ausdrücken. Es wird angenommen, dass die zeitliche Abfolge der Äußerungen sich im Pfad vom Zentrum aus über die verbindenden Striche hin zu weiter außen liegenden Äußerungen abgelesen werden kann. Eine Aussage, auf die ein Pfeil zeigt, erfolgte folglich später als eine Aussage, von der der Pfeil ausgeht.
- Alle Äußerungen werden in der Wortwahl so belassen, wie sie auf den Plakaten sind. Orthografische Fehler sind korrigiert.

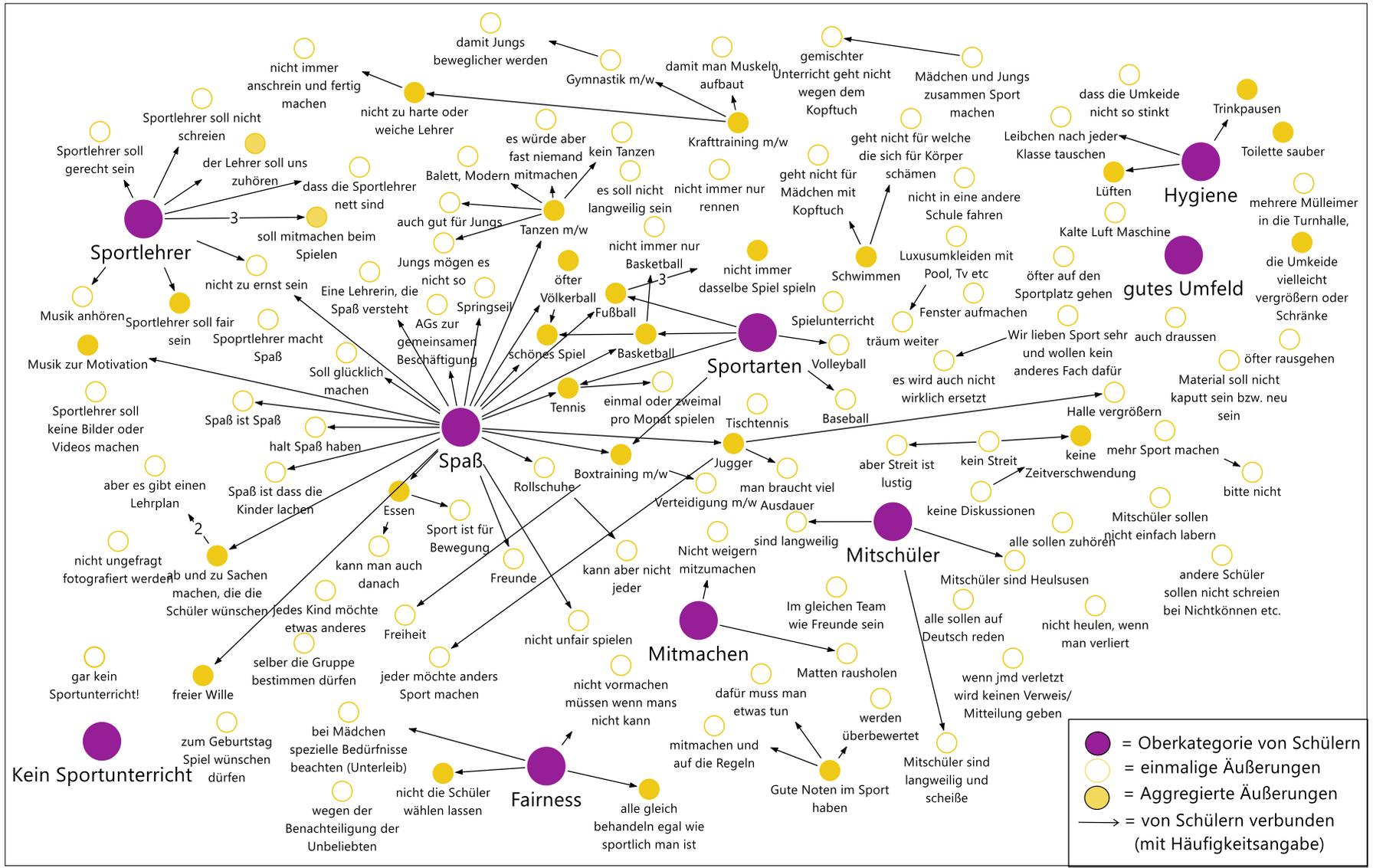


Abbildung 10: Eklektische Karte der Schülerassoziationen mit gutem Sportunterricht und deren Struktur auf den Mindmaps

Es werden die Ergebnisse der Plakate mit dem zentralen Stimulus „Guter Sportunterricht“, die im Rahmen des Knowledge Cafés in der Ausbildung der Gesprächsführer erstellt wurden, sowie jene mit dem Begriff „Euer Sportunterricht“ und jene mit einzelnen bereits aus der Forschung bekannten Kategorien und dem zentralen Stimulus „Guter Sportunterricht“, die jeweils in den Gruppengesprächen als „gelber“ Forschungsauftrag erstellt wurden, verwendet. Nicht übernommen wurde die Vielzahl an kurzen wertenden Kommentaren wie bspw. „*Nein*“, „*Ja*“ oder „*gute Idee*“. Diese sind in hoher Zahl auf den Mindmaps des Knowledge Cafés enthalten und werden vor allem zu Sportarten bzw. Inhalten gegeben. Auch die oft geforderte längere Zeit für den Sport wird kommentiert, ohne dass dabei Argumente angeführt werden. Die Meinungsdivergenz zu Inhalten und Sportdauer bleibt jedoch ersichtlich.

Über das Schriftbild und vor allem die vorgeschriebenen unterschiedlichen Farben der Stifte konnten Rückschlüsse gezogen werden, wer bestimmte Aussagen zu Papier gebracht hat. Insgesamt liegen 163 Äußerungen auf Plakaten vor, die durch Aggregation zu 120 Äußerungen verdichtet wurden. Dazu werden neun von Schülern gewählte Oberkategorien dargestellt.

Für die Forschungsfrage ist nur die Struktur entscheidend, die sich aus den Verknüpfungen durch die Schüler erschließen lässt. Sämtliche Antworten fließen inhaltlich auch in die Bearbeitung der weiteren Forschungsfragen ein, weshalb der Inhalt der Äußerungen im Speziellen nicht an dieser Stelle untersucht wird. Ein konzentriertes Bild der tatsächlich vergebenen Struktur zeigt Abbildung 11. Hier werden die unverbundenen Äußerungen und weitere, die keinen weiteren inhaltlichen Zugewinn bringen, entfernt. Zudem ist die räumliche Aufteilung nun so gestaltet, dass Unter- und Überordnungen klarer erkennbar sind. Dies macht Abbildung 10 nicht redundant, da dort ebenfalls Informationen z.B. über mögliche Zuordnungen, die eben nicht erfolgten, enthalten sind. Die befragten Schüler geben, bezogen auf alle Plakate, ihren Aussagen insgesamt wenig Struktur im Sinne einer Über- und Unterordnung bestimmter Aussagen zu Oberkategorien. Darüber soll die geordnete Darstellung in Abbildung 11 nicht hinwegtäuschen, schließlich ist sie ein Konglomerat aus vielen Mindmaps und zeigt nur die strukturelle Quintessenz.¹²²

¹²² Es sollte bei der Betrachtung der beiden eklektischen Karten bedacht werden, dass dies eine Verschmelzung aller Plakate ist und auf vielen Plakaten keine Struktur erkennbar ist.

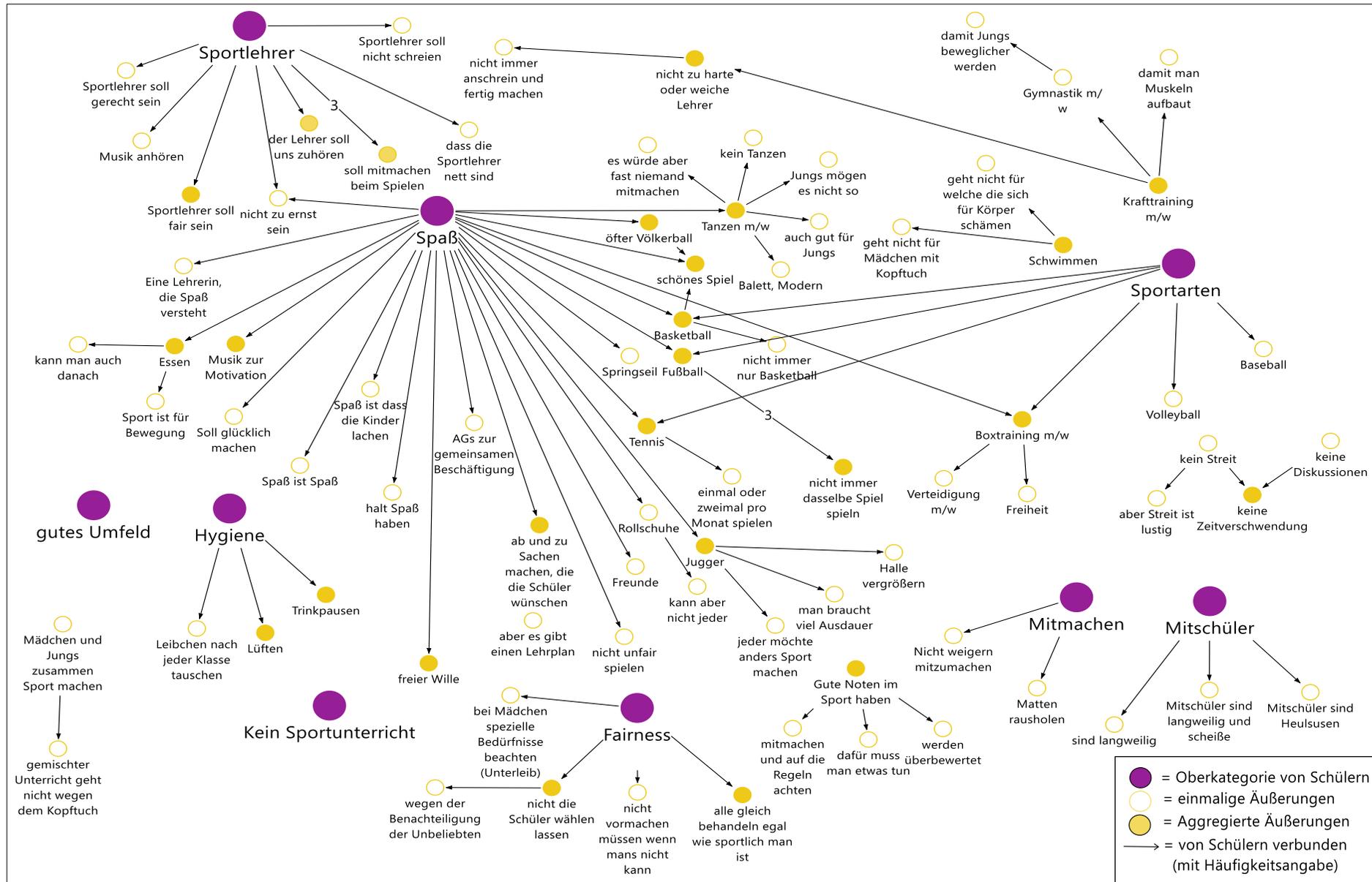


Abbildung 11: Bereinigte eklektische Karte der Schülerassoziationen mit gutem Sportunterricht und deren Struktur auf den Mindmaps

Die untersuchten Schüler legen zusammengefasst neun Oberkategorien mit „Sportlehrer“, „Spaß“ bzw. „Spaß haben“, „Sportarten“, „Hygiene“, „Mitschüler“, „Kein Sportunterricht“, „Mitmachen“ und „Fairness“ fest. Bei den Oberkategorien „Kein Sportunterricht“ und „gutes Umfeld“ werden keine weiteren Äußerungen verbunden. Sie werden jedoch wie andere Oberbegriffe umkreist und optisch größer dargestellt. Alle Oberkategorien werden ausschließlich bei der Äußerung zum guten Sportunterricht und nicht beim Stimulus „Euer Sportunterricht“ im Rahmen der Gruppengespräche gebildet.

In den eklektischen Karten der Abbildung 10 und Abbildung 11 werden nicht alle angesprochenen Themen strukturell gegliedert und alle Äußerungen zugeordnet, da die Schüler dies nicht getan haben. Dies liegt darin begründet, dass es nicht verpflichtend sondern freiwillig für die untersuchten Schüler war, Oberkategorien zu finden, und auch Meinungen und Vorschläge z.B. über Kommentare geäußert werden konnten. Zwischen den erstellten Plakaten bestehen dadurch große Unterschiede. So strukturieren manche Schüler ihr Plakat gänzlich, während andere Gruppen ihren Äußerungen kaum eine Struktur verleihen. Dies soll an den beiden in Abbildung 12 dargestellten Plakaten exemplarisch verdeutlicht werden. Es sei dabei erwähnt, dass sowohl bei den Gruppengesprächen als auch bei den Ergebnissen des Knowledge Cafés der Gesprächsführer Ausbildung strukturiertere und unstrukturiertere Mindmaps resultierten. Im Knowledge Café kommt der Faktor hinzu, dass die Plakate sukzessive durch die Konfrontation mit neuen Schülern und ihren Ideen weiterentwickelt wurden, während in den Gruppengesprächen insgesamt weniger Äußerungen vor allem durch Kommentare abgebildet sind.

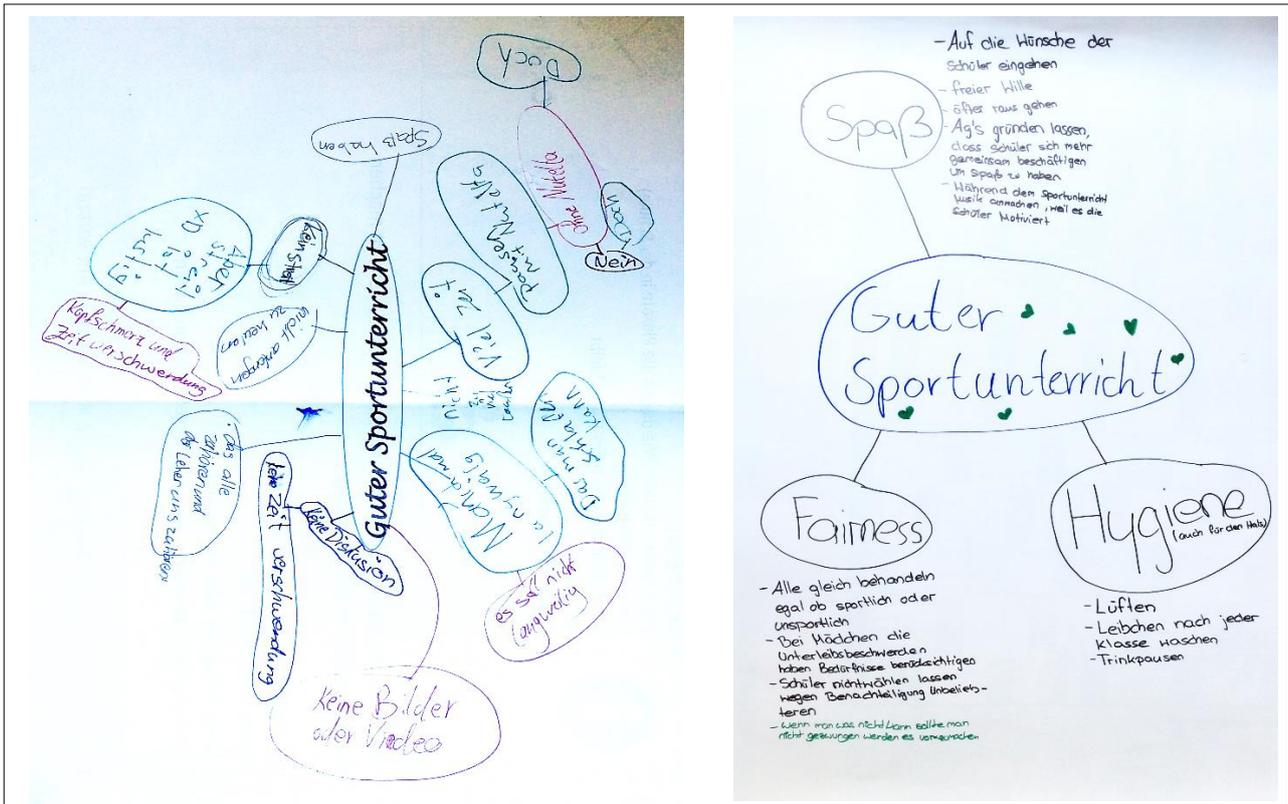


Abbildung 12: Exemplarischer Vergleich zweier Mindmaps (li. wenig strukturiert, re. stark strukturiert)

Die Kategorie „Spaß“ findet sich am häufigsten auf den Plakaten wieder. Diesem werden, wie dies Abbildung 10 verdeutlicht, sehr viele verschiedene Aussagen zugeordnet, die sich überwiegend auf

bestimmte Sportarten z.B. „Fußball“, „Tennis“, „Rollschuhe“ bzw. den Inhalt des Sportunterrichts beziehen, die Mitbestimmung der Schüler betreffen z.B. „freier Wille“ oder „ab und zu Sachen machen, die die Schüler wünschen“, oder den Sportlehrer betreffen wie bei „Eine Lehrerin, die Spaß versteht“. Auch Erklärungen, was Spaß ist, werden z.B. mit „Spaß ist, dass die Kinder lachen“ geäußert. Ebenso ist Spaß mit „Musik zur Motivation“, „nicht unfair spielen“ und einem Mangel an Ernsthaftigkeit mit „nicht zu ernst sein/Spaß“ verbunden.

Die Kategorie „Sportarten“ findet sich weniger häufig, jedoch sind sehr viele Äußerungen bezogen auf konkrete Sportarten, ohne dass Begründungen dafür gegeben werden, warum diese Sportarten erwähnt werden müssen bzw. zum guten Sportunterricht gehören. Bei manchen Sportarten bzw. sportlichen Aktivitäten wie dem „Krafttraining“ oder dem „Boxen“, geben die Schüler jedoch auch einen Grund für jeweilige Sportart an, indem sie z.B. bei Letzterem die Begriffe „Freiheit“ und „Verteidigung“ damit verbinden. Beim Tennis verbinden sie die Aussage „einmal oder zweimal pro Monat spielen“ damit. Diese Äußerung steht auf einem Plakat, auf dem von einer anderen Person „nicht immer dasselbe Spiel spielen“ geschrieben wurde. Beide Äußerungen sind nicht verbunden, deuten aber in eine ähnliche inhaltliche Richtung. Die Rechtfertigungen der Sportarten wurden von verschiedenen Personen geschrieben, da sie unterschiedliche Farben tragen bzw. ein unterschiedliches Schriftbild haben.

Die Forderung nach inhaltlicher Abwechslung wird auf vielen Plakaten jeweils auf unterschiedliche Art geäußert und steht dabei immer in Verbindung mit bestimmten anscheinend häufig praktizierten Sportarten. Die Äußerung „nicht immer dasselbe Spiel spielen“ gilt als Aggregat von Äußerungen dazu. Sie kann als latente Oberkategorie gezählt werden. Ähnlich verhält es sich mit „Tanzen m/w“, wobei „m/w“ für männlich und weiblich steht. Sie findet sich auf vielen Plakaten wieder und scheint die Schüler, da sie oft widersprüchlich kommentiert wird, zu spalten. Die explizite Erwähnung beider Geschlechter findet sich nicht nur beim Tanzen sondern auch bei „Krafttraining m/w“ und „Gymnastik m/w“.

Es wird bei manchen Sportarten überlegt, welche Schüler bei einer Sportart mitmachen würden. Bspw. wird beim Tanzen angefügt „es würde fast niemand mitmachen“ und beim Schwimmen „geht nicht für Mädchen mit Kopftuch“. Auch eine Einschätzung der örtlichen Umsetzbarkeit einer Sportart beschäftigt die Schüler, wenn sie bspw. „Jugger“ mit „Halle vergrößern“ verbinden. Ebenso stehen die konditionellen Voraussetzungen oder Wirkungen einer Sportart für sie mit ihr in Verbindung, wenn bspw. „man braucht viel Ausdauer“ oder „damit man Muskeln aufbaut“ mit einer Sportart verbunden werden.

Die Kategorie „Fairness“ wird von den Schülern mit vier Aussagen verbunden. Etwas „nicht vormachen müssen wenn mans nicht kann“ hat für die Schüler etwas mit fairem Verhalten zu tun, wenn der Sportlehrer dies nicht von einem verlangt. Ebenso soll man „bei Mädchen spezielle Bedürfnisse beachten (Unterleib)“, womit vermutlich die Rücksichtnahme des Sportlehrers auf Menstruationsbeschwerden bei Schülerinnen gemeint ist. Die Gruppe, die dies geschrieben hat, führte nicht die gesonderte Kategorie „Sportlehrer“. Mit der Kategorie „Sportlehrer“ sind jedoch auch extra auf die Fairness bezogene Aussagen verknüpft. Solche sind „Sportlehrer soll gerecht sein“ und „Sportlehrer soll fair sein“. Auch die Aussagen „alle gleich behandeln egal wie sportlich man ist“ und „nicht die Schüler wählen lassen“ sind mit Fairness verknüpft, beziehen sich aber auch auf den Sportlehrer.

Die „Fairness“ im Sportunterricht wird von den befragten Schülern ausschließlich mit Aussagen verknüpft, die in den Tätigkeitsbereich des Sportlehrers fallen, während „*nicht unfair spielen*“, also eine Mitschüler bezogene Aussage, von ihnen mit „*Spaß haben*“ verknüpft ist. Mitschüler werden als Oberkategorie von den Schülern gewählt. Es lassen sich viele Aussagen wie bspw. „*im gleichen Team wie Freunde sein*“ oder „*kein Streit*“ identifizieren, die einen klaren Bezug zur Mitschülerschaft haben. Aber nur Aussagen darüber, wie die Mitschüler sind, werden tatsächlich mit ihnen verbunden. Damit sind Bewertungen wie „*Mitschüler sind Heulsusen*“ oder „*sind langweilig*“ gemeint. Die Mitschüler werden als entscheidende Kategorie gesondert dargestellt. Verbunden werden die Aussagen „*kein Streit*“ und „*keine Diskussionen*“ mit „*keine Zeitverschwendung*“, was man als Hinweis darauf verstehen kann, dass es anscheinend redundante Situationen im Sportunterricht gibt, die Zeit kosten. Auch das „*Mitmachen*“ der Mitschüler wird mit „*keine Verweigerung des Sports*“ und „*beim Aufbau*“ verbunden. Etwas gesondert ist „*Gute Noten im Sport haben*“ zu betrachten. Es wird z.B. mit „*werden überbewertet*“ oder „*dafür muss man etwas tun*“ bewertet. Es wird also auch hier eine Rechtfertigung von anderen Schülern zu einer Aussage ergänzt.

Ähnlich wie bei den Mitschülern finden sich viele Aussagen zu den Rahmenbedingungen des Sportunterrichtes, wie „*öfter rausgehen*“, „*Fenster aufmachen*“ oder „*nicht in eine andere Schule fahren*“. Eine Oberkategorie wird von den Schülern mit „*gutes Umfeld*“ konstruiert. Allerdings wird für die „*Hygiene*“ beim Sportunterricht auch ein extra Oberpunkt festgelegt, der zwar nur bei einer Gruppe zu finden ist, der aber zu Aussagen verknüpft werden könnte, die sich auf mehreren Plakaten wiederfinden wie bspw. „*Toilette sauber*“ oder „*Lüften*“. Interessant erscheint, dass „*Trinkpausen*“ ebenfalls mit „*Hygiene*“ verbunden ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Hygiene zumindest gedanklich als Rahmenbedingung eingeordnet wird.

Es finden sich viele Aussagen zur Mitbestimmung bei der Wahl der Sportarten, „*jedes Kind möchte etwas anderes*“ oder der Gruppe „*selber die Gruppe bestimmen dürfen*“. Verknüpfungen gibt es dabei zu den Sportarten. Man soll „*ab und zu Sachen machen die Schüler sich wünschen*“, wobei hier die Verknüpfung zum „*Spaß*“ besteht. Der „*freie Wille*“ wird von den Schülern dem „*Spaß*“ untergeordnet. Das könnte darauf hindeuten, dass eine Berücksichtigung bzw. Ermöglichung der freien Willensäußerung zu einem Spaßempfinden beim Schüler führt.

Der „Sportlehrer“ ist ebenso eine von Schülern gebildete Oberkategorie. Mit ihm verbundene Aussagen sind fast ausschließlich auf sein Verhalten bezogen, wenn bspw. „*Sportlehrer soll nicht schreien*“ oder „*Sportlehrer soll mitmachen beim Spielen*“ gefordert werden. Auch gerechtes und faires Verhalten sind mit ihm verbunden. In Verbindung mit dem „*Krafttraining*“ wird die Aussage „*nicht zu harte oder weiche Lehrer*“ und diese wiederum mit „*nicht immer anschreien und fertig machen*“ verbunden. Lediglich „*Musik anhören*“ wird als nicht explizit verhaltensbezogenes Kriterium verbunden, wobei offen bleibt, ob das Zulassen von Musikhören durch den Sportlehrer oder das Musikhören durch diesen initiiert gemeint ist.

3.1.2 Zwischenfazit

Mit der Forschungsfrage in diesem Kapitel soll das prinzipielle Vorgehen der Schüler bei ihren Äußerungen hinsichtlich der Strukturierung beleuchtet werden. Ziel ist es, aus den selbst entworfenen

Mindmaps eine hierarchische Struktur ableiten zu können, mit der Schüler sich dem Forschungsgegenstand „guter Sportunterricht“ nähern. Es lassen sich aus den obigen Erkenntnissen mittels Analyse der Struktur folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Schüler bilden Oberkategorien, um Aussagen zum guten Sportunterricht zu ordnen.
- „Hygiene“, „Sportlehrer“, „Spaß“, „Sportarten“, „gutes Umfeld“, „Kein Sportunterricht“, „Mitmachen“, „Mitschüler“ und „Fairness“ sind von Schülern genannte Oberkategorien, um den guten Sportunterricht zu beurteilen. Diese Begriffe können daher als schülergemäße Vorlage für die Bezeichnungen von Kategorien bzw. Gütedimensionen dienen.
- Die Kategorien „Kein Sportunterricht“ und „Gutes Umfeld“ stehen aus Schülersicht für sich.
- Das Tanzen für Mädchen und Jungen ist eine häufig mit Kommentaren und Rechtfertigungen diskutierte Sportart, die dem Spaß wie auch viele andere Sportarten zugeordnet wird.
- Schüler geben gern Bewertungen zu einzelnen Äußerungen mit Bestätigung oder Ablehnung ab.
- Der Hygiene werden auch Trinkpausen und das Lüften zugeordnet.
- Manche Schüler sehen für gute Noten und gewünschte Inhalte eine Rechtfertigung bzw. Gegenargumente angebracht.
- Inhalte sind auch aus Schülersicht mit lokalen und personellen Gegebenheiten bzw. Hindernissen, den konditionellen Wirkungen, dem Lehrplan und der Abwechslung im Sportunterricht verknüpft.
- Das Geschlecht wird für bestimmte Sportarten angegeben, ist folglich für manche Schüler bedeutsam.
- Besonders starke Monotonie bei Inhalt und Verhalten wird durch „*nicht immer*“ ausgedrückt.
- Spaß ist aus Sicht der Schüler mit sehr vielen verschiedenen Aussagen verbunden, die den Kategorien „Sportarten“ und „Sportlehrer“ zugeordnet sind bzw. zugeordnet werden könnten. Darüber hinaus sind sie auch mit häufig genannten Äußerungen zum Erfüllen von Schülerwünschen, der Musik im Sportunterricht, dem Essen und dem freien Willen verbunden.
- Manche Schüler definieren den Spaß.
- Die Fairness im Sportunterricht wird mit der Gleichbehandlung, dem „Vormachenmüssen“, der Wahl von Teams und der Berücksichtigung von Bedürfnissen der Mädchen verbunden, findet aber auch in den Aussagen zum Sportlehrerverhalten Erwähnung.
- Der Sportlehrer ist mit seinem Verhalten und der Äußerung „Musik anhören“ verbunden.

Die in diesem Kapitel verwendeten Äußerungen entsprechen nur einem Bruchteil der gesamten Daten, da nur die erstellten Mindmaps betrachtet werden. Die durch die Schüler laut dieser Daten gegebene Struktur kann also nicht ohne weitere Überprüfung für das gesamte Datenmaterial verwendet werden. Wenn man eine Unterteilung in Qualitätsdimensionen und Qualitätsmerkmale vornehmen wollte, wären mit den gefundenen neun Kategorien die Qualitätsdimensionen aus Schülersicht definiert. Ihnen könnten nun von Schülern die einzelnen Qualitätsmerkmale zugeordnet werden. Dies war untersuchungsökonomisch nicht möglich. Nur mit diesen Kategorien das gesamte Datenmaterial als „erwachsene“ Codierer in dieses Schema einzuarbeiten stellte sich als sehr schwierig dar, denn wie schon die Zuordnung bspw. der „Trinkpausen“ oder des Lüftens zur „Hygiene“ oder „Musik anhören“ zum „Sportlehrer“ zeigt, besitzen Schüler ein ganz eigenes Relevanz- und Strukturierungssystem. Es wäre folglich trotz Orientierung an den Schülern keine alleinige Schülerperspektive in der Struktur. Es ließe sich zudem auch nicht ausschließen, dass die Strukturierung bei jedem Schüler anders aussehe. Daher wurden im anschließenden Strukturierungsvorgang die sich herauskristallisierten neun Kategorien zur Ordnung von Aussagen verwendet aber auch weitere Kategorien gebildet. Es wurde gezielt auf die Bezeichnung mit „Qualitätsdimension“ und „Qualitätsmerkmale“ verzichtet, da dies den Eindruck erwecken könnte, dass Schüler bestimmte Dimensionen festgelegt und alle Merkmale zugeordnet hätten. Die gefundenen Dimensionen wurden aber so verwendet, dass sie entweder als ordnende „Oberkategorien“ oder als „Gütekriterien“ eingestuft wurden. Die in dieser Arbeit gebildeten Gütekriterien besitzen ihnen untergeordnete Aspekte, könnten also auch als „Güte- oder Qualitätsdimensionen“ bezeichnet werden, wenn man die Ermangelung an Schülerzuordnung nicht als problematisch betrachtet. Die Bedeutsamkeit der über die Mindmaps gefundenen Dimensionen ließe sich aus Sicht der Codierer auch im restlichen Datenpool bestätigen, da sie auch dort häufig Erwähnung fanden.

3.1.3 Wie äußern sich die befragten Schüler strukturell über den guten Sportunterricht?

Im Folgenden soll schematisch mit Hilfe eines hierarchischen Code-Subcodes-Modells die sich während des Codiervorganges herausgebildete Struktur für die Äußerungen der Schüler aus Sicht der Codierer unter Einbezug der Strukturierung durch die Schüler gezeigt werden. Es wurde versucht, eine sinnvolle und regelgeleitete Struktur für die Äußerungen der Schüler unter Einbezug aller vorhandener Daten zu finden. Dazu wurde zum einen die oben dargestellte von Schülern gegebene Strukturierung genutzt. Gleichzeitig entwickelten die Codierer durch offenes und axiales Codieren ein Kategoriensystem mit Codes und Subcodes. Zusätzlich wurden vom MAXQDA Codierer Zusatzkategorien und Farbmarkierungen bei der Codierung geführt, die vielversprechend hinsichtlich einzelner Forschungsfragen erschienen. Eine genaue Darstellung der initialen kategorialen Struktur und der Zusatzkategorien, findet sich in Anhang 1 und Anhang 2. Unter den oben herausgearbeiteten Kategorien der Schüler wie auch den initialen Kategorien ergaben sich inhaltliche Überschneidungen bzw. subalterne Beziehungen. Dem Sportlehrer könnten bspw. die „Fairness“, die „Beurteilung/Beurteilung“ oder die „Mitbestimmung/Freiheit“ untergeordnet werden, da er all dies ermöglicht bzw. beeinflusst. Andererseits können die Mitbestimmung und Freiheit auch als wesentliche Bestandteile der Rechte der Schülerschaft gesehen werden. Die Schwierigkeit bestand nun darin, solche Konflikte aufzulösen und die Schülerzuordnung und jene der Codierer zusammenzuführen. Die Begründung

für bestimmte erfolgte Zu- und Unterordnungen erfolgt bei der ausführlichen Darstellung des Maßstabes, den die Schüler zur Beurteilung anlegen unter der Fragestellung des Kapitels „3.4 Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?“

“.

Es entwickelte sich, um einen Überblick wie sich Schüler zum guten Sportunterricht äußern zu erhalten, ausgehend von den Daten, eine Strukturierung anhand von acht inhaltlichen Oberkategorien. Sie zeigen, in welchen inhaltlichen Bereichen sich die Schüler im Hinblick auf die Gütebeurteilung bewegt haben. Diese sind zum einen die personalen Kategorien „Ich (Wirkung)“, „Wir Schüler“, „Sportlehrer“ und „Die anderen Mitschüler“. Zum anderen ergeben sich die vier Rahmenkategorien „Was wir im Sportunterricht machen“, „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“, „Ablauf“ und „Bewertung/Benotung“. Begriffe, die in Klammern in der Bezeichnung gesetzt sind, wurden von den Codierern zur besseren Abgrenzung gesetzt, sind aber keine wortwörtlichen oder sinngemäßen Äußerungen von Schülern. In allen Fällen boten sich Schüleräußerungen als Kategorienbezeichnungen an, da immer versucht wurde, in vivo Codes respektive schülergemäße Bezeichnungen zu finden. Daher sind die in Klammern gesetzten Bezeichnungen als Ergänzungen hilfreich für den Leser, um die Kategorie inhaltlich leichter einordnen und abgrenzen zu können. Lediglich beim Gütekriterium „(Organisation)“ konnte kein in vivo Begriff gefunden werden, der passend erschien. Sonst gilt auch bei allen Bezeichnungen der Gütekriterien, dass Schüleräußerungen verwendet wurden.

Ein Überblick über das Kategoriensystem und die gefundenen Verknüpfungen wird in Abbildung 13 gegeben. Sie stellt alle strukturellen Oberkategorien (schwarz umrandete, bunte Punkte), Kriterien für guten Sportunterricht (pink gefüllte Punkte), und weitere Subcodes (grün umrandete Punkte) in der ersten Subcode-Ebene dar. Darunter könnte noch eine Vielzahl an Subcodes und Schwerpunkten innerhalb der Gütekriterien dargestellt werden. Allerdings würde dies die Übersichtlichkeit erheblich beeinträchtigen. In der Abbildung sind alle 1817 Codes und Subcodes, die sich unter der Bezeichnung „Kriterien guten Sportunterrichts“ befinden, repräsentiert. Es ergibt sich die personale Kategorie „Ich (Wirkung)“ mit 411 Codes und den Gütekriterien „Keine Verletzung“ mit 16 Codes, „Ein guter Sportunterricht motiviert“ mit 62 Codes, „Nicht gut ist wenn man nicht gut wird“ mit 84 Codes, „Positive Gefühle haben“ mit 68 Codes, „Sportunterricht muss Spaß machen“ mit 61 bzw. 106 Codes, „Es gut können“ mit 74 Codes und „Anstrengung“ mit 46 Codes. Die personale Kategorie „Wir Schüler“ umfasst insgesamt 313 Codes und besteht aus den Gütekriterien „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ mit 60 Codes, „Wählen (Mitbestimmung)“ mit 70 Codes, „Wie die Gruppen sind“ mit 72 Codes und „Wie man miteinander umgeht“ mit 111 Codes. Die personale Kategorie „Die anderen Mitschüler“ umfasst 145 Codes und besteht aus den Gütekriterien „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“ mit 18 Codes, „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ mit 64 Codes, „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ mit 29 Codes, „Öfter mitmachen/Lust haben“ mit 25 Codes. Zusätzlich sind die beiden Codes „Wie gut die anderen sind“ mit 13 Subcodes und „Sich an die Regeln halten“ mit 3 Subcodes dieser Kategorie zugeordnet. Die personale Kategorie „Sportlehrer“ umfasst 313 Codes und vereint die Gütekriterien „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ mit 35 Codes, „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ mit 35 Codes, „Nicht zu hart und nicht zu weich“ mit 81 Codes, „Sie versteht uns oft (Empathie)“ mit 17 Codes,

„Fairness“ mit 72 Codes, „Unterstützer“ mit 41 Codes sowie „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ mit 14 Codes. Zusätzlich wird der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ mit 3 Subcodes dem „Sportlehrer“ zugeordnet.

Die Rahmenkategorie „Ablauf“ enthält 91 Codes und wird in die Gütekriterien „die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ mit 9 Codes, „Organisation“ mit 9 Codes, „Drinnen und draußen“ mit 15 Codes, „Musik“ mit 36 Codes, „Keine Zeitverschwendung“ mit 11 Codes und „Pausen“ mit 11 Codes. Der Rahmenkategorie „Bewertung/Benotung“ werden 80 Codes zugeordnet, die in die Gütekriterien „Wie benotet wird (Maßstab)“ mit 41 Codes, „Was benotet wird“ mit 13 Codes, „Gute Noten kriegen“ mit 18 Codes und „Keine Noten kriegen“ mit 8 Codes unterteilt wird. 287 Codes werden der Rahmenkategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ zugeordnet. Sie wird in die Gütekriterien „Abwechslung“ mit 93 Codes, „Sportarten“ mit 126 Codes, „Was jeder kann und mag“ mit 10 Codes, „Kein Sport“ mit 5 Codes, „Spielen“ mit 20 Codes und die zusätzlichen Codes „Geräte benutzen“ mit 3 Subcodes, „Man sollte überall denselben Sportunterricht machen“, „Zur Verteidigung“ mit 3 Subcodes und „Aufwärmen“ mit 2 Subcodes unterteilt. Schließlich wird die Rahmenkategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ aus 177 Codes gebildet. Sie umfasst die Gütekriterien „Sporthalle/Sportplatz“ mit 15 Codes, „Material im Sport“ mit 17 Codes, „Kleidung“ mit 17 Codes, „Sport am Ende des Schultages“ mit 8 Codes, „Hygiene“ mit 30 Codes, „Dass Jungen und Mädchen halt getrennt sind“ mit 21 Codes, „Mehr Sportunterricht“ mit 47 Codes, „Umkleide“ mit 21 Codes und den Code „Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein“.

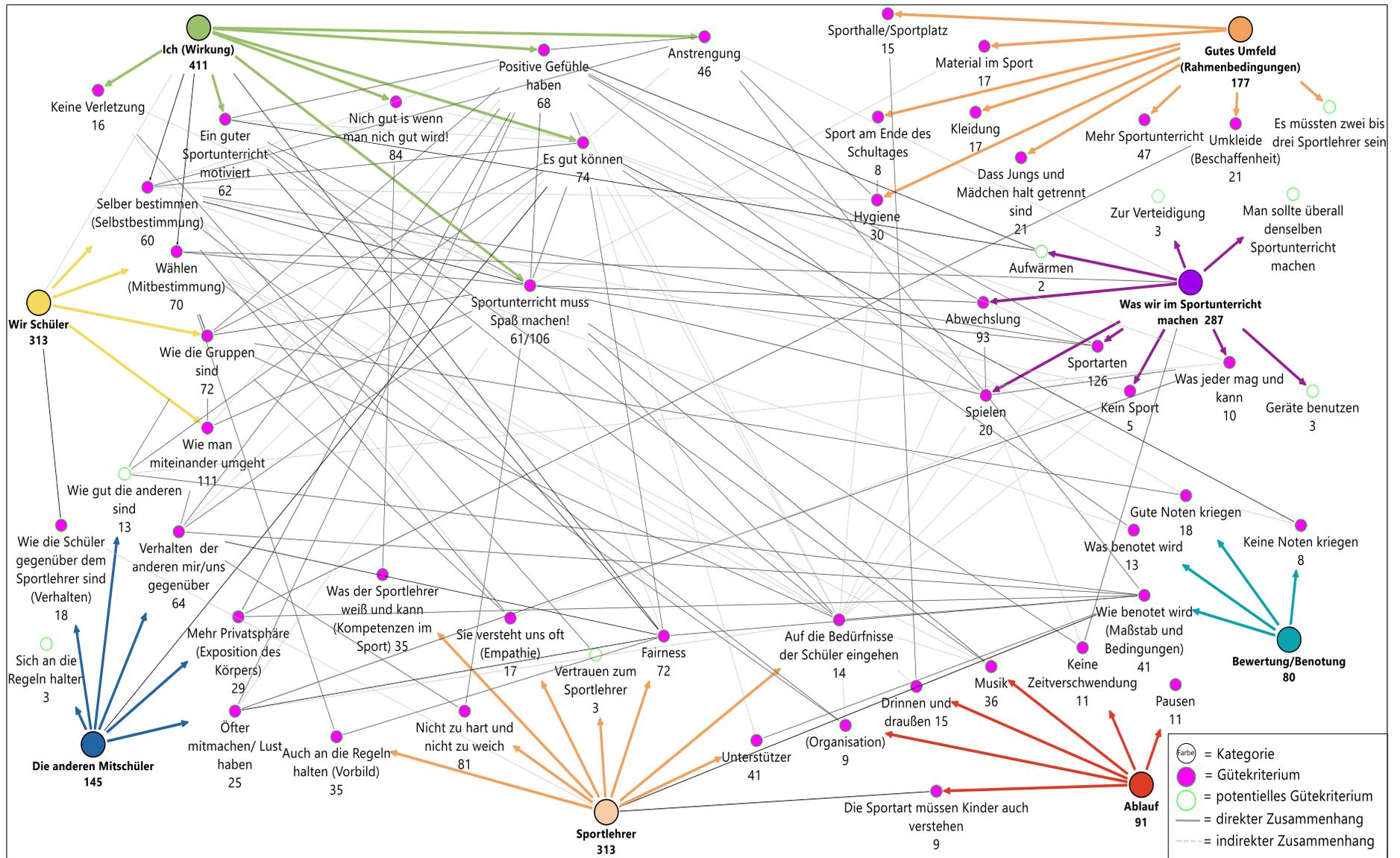


Abbildung 13: Kriterien guten Sportunterrichts und Anzahl der Codes (hierarchisches Code-Subcodes-Modell)

In dem Schaubild in Abbildung 13 stellen farbige Pfeile die Zuordnung eines Codes oder einer Kategorie zu einer darüber liegenden Kategorie bzw. einem Code dar. Nur im Falle der beiden Kriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ wären zwei Zuordnungen möglich, da zu diesen Gütekriterien sowohl Aussagen in der Ich-Perspektive als auch in der Perspektive der „Wir Schüler“ getroffen werden. Durch die farbige Kennzeichnung der Pfeile wird jedoch die endgültige Zuordnung zur Kategorie „Wir Schüler“ ersichtlich, da die Äußerungen in dieser Perspektive weit überwiegen. Die Trennschärfe der Oberkategorien, wie sie von Klieme et al. (2001) im Falle der Basisdimensionen gefordert wird, ist, außer im genannten Ausnahmefall, gegeben. Ebenso werden die auch bei Klieme et al. (2001) postulierten Interdependenzen zwischen einzelnen Merkmalen in der Abbildung durch Verbindungslinien ersichtlich. Sie dienen auch als Anhaltspunkte für die Identifizierung von Kategorie übergreifenden Themen.

Durchgezogene dunkelgraue Linien weisen auf Zusammenhänge hin, die aufgrund eindeutiger Erwähnung innerhalb der Gespräche gezogen werden können. Z.B. findet sich in zahlreichen Aussagen eine Beziehung zum Empfinden von Spaß, weshalb „Sportunterricht muss Spaß machen“ mit all jenen Kategorien und Codes verbunden ist, die solche Aussagen enthalten. Gestrichelte graue Verbindungen symbolisieren Zusammenhänge, die sich aus dem Kontext der Aussagen oder logischen Schlussfolgerungen aus Sicht der Codierer erschließen. Bspw. ist der in Abbildung 13 nicht dargestellte Code „Wahl des Teams“ ein Subcode der Kategorie „Wählen (Mitbestimmung)“. Die Schüler haben mindestens einen Grund, warum sie gern selbst das Team wählen möchten. So stellt z.B. *Asmahan* klar: „*Also Spaß wenn jemand also, die gewünschte Spiel spielt..und mit seine Freundin und er kann selber die Team auswählen..z.B. ich wollte immer mit meine Freunde, die aus meine Klasse..sind mit- äh spielen*“. Es wird deutlich, dass das Team mitbestimmt werden soll, damit sie mit ihren Freunden spielen kann. Folglich ist „Wählen (Mitbestimmung)“ mit „Wie die Gruppen sind“ als direkte Verbindung in einer Aussage mit einer durchgezogenen Linie verknüpft. Zudem können durch die Erwähnung des Empfindens von Spaß, das sich auf das Spielen eines Wunschspiels, die Wahl dieses Spiels und das Spielen mit der Freundin in *Asmahans* Aussage bezieht, die Codes „Wie die Gruppen sind“, „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Spielen“ mit „Sportunterricht muss Spaß machen“ durch eine durchgezogene Linie verbunden werden. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass über die Verbindungslinien keine Häufigkeiten von Vernetzungen abgebildet werden, sondern die Heterogenität von Vernetzungen ersichtlich werden soll. Sofern es direkte und indirekte Verknüpfungen zwischen zwei Punkten gibt, ist nur die durchgezogene Linie, also die direkte Verknüpfung, sichtbar, da sie „höherwertig“ ist. Bei den Gütekriterien „Positive Gefühle haben“ und „Sportunterricht muss Spaß machen“ kann zusätzlich angemerkt werden, dass auch Verbindungen aufgrund direkt geäußerter oder sich aus dem Kontext ergebender negativer Empfindungen gezogen sind. Also bspw. aufgrund der Äußerung „(...) *ich hasse es wenn...ähm..da immer Streiterei gibt, wenn jemand gewinnt und jemand verliert*“ wurde eine Verbindung zwischen „Wie man miteinander umgeht“ und „Positive Gefühle haben“ gezogen.

Über die angegebene Häufigkeit als Zahl hinter den Codes und Kategorien wird die Anzahl der diesem Code oder dieser Kategorie zugeordneten Textpassagen und zugehörigen Subcodes abgebildet. Die Zahl gibt keinen Rückschluss darauf, ob etwas als bedeutsames Kriterium eingestuft wurde oder nicht und sollte nicht als alleiniger Indikator für Wichtigkeit angesehen werden. Daher wird es auch unterlassen, die Größe der Punkte in Abhängigkeit der zugeordneten Codes abzubilden. Die angegebene Anzahl ermöglicht tendenziell eine Vorstellung davon zu erhalten, wie intensiv eine bestimmte

Thematik in den Gesprächen zur Sprache kam, was zwar die Häufigkeit einer Codevergabe einbezieht jedoch auch den Facettenreichtum innerhalb eines Codes meinen kann.

Die Oberkategorien mit den ihnen zugeordneten Codes und Subcodes sind nicht objektiv voneinander unabhängig. Es sind zahlreiche Verknüpfungen ersichtlich, die aus den Aussagen der befragten Schüler hervorgehen. Aus der Struktur, die sich über die Oberkategorien und die hierarchische Code und Subcode-Darstellung ergibt, lassen sich mögliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen diskutieren. Durch die gebildeten Kategorien in diesem Strukturmodell können Gegenstände, die sonst intuitiv miteinander verknüpft werden, wie bspw. die zahlreichen Faktoren, auf die der Sportlehrer augenscheinlich Einfluss nimmt, wie die Wahl der Sportarten, ob man in die Sporthalle oder raus z.B. auf den Sportplatz geht, die Benotung und Bewertung, die Teamzusammensetzung oder die Ermöglichung von Mitbestimmung im Unterricht von der Person des Sportlehrers isoliert werden. Wie dies im einzelnen Fall genau begründet ist, wird in Kapitel „3.4.1.5 Die Kategorie ‚Sportlehrer‘“ erläutert. Auch weitere Zuordnungen, die aufgrund des bereits in Kapitel „2.4.1.4 Bewertungskriterien für Gütebeurteilung“ beschriebenen Ursache-Bewertungsprinzips geschahen, werden im Zuge der Erläuterung der einzelnen strukturellen Oberkategorien angeführt.

Die Zuordnungen und Verbindungen von Codes repräsentieren die subjektive Sicht der Codierer und könnten auch anders erfolgen. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit in den möglichen Verbindungen und Zuordnungen. Das Modell wurde simultan zum axialen Codiervorgang erstellt. Mit seiner Hilfe wird zum einen versucht, Pfade für die Findung von ursprünglichen Ursachen für bestimmte Äußerungen zu finden. Dies wurde oben exemplarisch bereits am Beispiel der Teamzusammensetzung erläutert. Ursächlich für den Wunsch nach Mitbestimmung bei der Teamwahl ist bspw. der Wunsch mit Freunden in einem Team spielen zu können, was z.B. ein Zusammengehörigkeitsgefühl bestärkt oder in einer besseren Harmonie im Spielfluss mündet. Der bessere Spielfluss könnte wiederum in einem besseren Endergebnis und Kompetenzerleben münden. Mögliche originäre Ursachen können vielfältig sein, wurden jedoch nicht von den Codierern frei hineininterpretiert. Nur im Falle einer Inzidenz durch die Daten wurden solche Zusammenhänge festgehalten. Zum anderen stellt das Modell besonders vielfältig verknüpfte Codes visuell in den Mittelpunkt, woraus sich Vorschläge für Themen und mögliche Interpretationen der Befunde ableiten lassen.

Eine wesentliche Erkenntnis des oben vorgestellten Modells ist die Möglichkeit der strukturellen Ordnung der Aussagen der Schüler. Allerdings ist dies eher Methode als ein Befund. Bedeutsam ist dabei, dass es keine „Restcodes“ gibt, d.h., keine Codes, die keiner Kategorie zugeordnet werden können. Personale Gütekriterien sind vielfältiger vernetzt als die der Rahmenkategorien, wobei man bei vielen Rahmengütekriterien auch erkennt, dass sie überhaupt nicht mit anderen Kriterien vernetzt sind. Sehr vielfältig vernetzt sind vor allem die Gütekriterien „Positive Gefühle haben“, „Sportunterricht muss Spaß machen“, „Es gut können“, „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“, „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“, „Wie die Gruppen sind“, „Wie benotet wird (Maßstab)“, „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und „Fairness“.

3.2 In welcher thematischen Abfolge äußern sich die befragten Schüler beim freien Erzählen über ihren Sportunterricht?

Zur Erfassung der Erzählsequenz beim freien Erzählen über den Sportunterricht werden sowohl die rund um den Stimulus „Euer Sportunterricht“ geschriebenen Äußerungen und deren hierarchische Verbindungen unter Abgleich mit den Transkripten des Gesprächsverlaufs wie auch die von jeweils als „Antworten auf Aufforderungen zum freien Erzählen“ eingestuftten Äußerungen zusammengefasst. Die sich so ergebenden Daten werden in Abbildung 14 dargestellt, die die Abfolge von insgesamt 82 Äußerungen bis zu einem erkennbaren neuen Stimulus des Gesprächsführers darstellt. Durch die Transkripte konnte das Vorgehen bezüglich des Einbezugs der Mindmaps in seiner Validität bestätigt werden, d.h. es ergaben sich keine Widersprüche zwischen der zeitlichen Reihenfolge der Äußerungen im hörbaren Gesprächsverlauf mit der getroffenen Annahme, dass auf einem verbundenen Pfad optisch zentraler gelegene Objekte auch früher genannt werden als weiter außen liegende. Die grafische Darstellungsform wird einer möglichen Darstellung der Häufigkeit von Positionen in der zeitlichen Abfolge in Tabellenform vorgezogen. Es könnten willkürlich Werte für die Wichtigkeit nach der zeitlichen Abfolge vergeben werden. Ein Einstieg bekäme somit bspw. fünf Punkte, während das zweitgenannte Thema nur vier Punkte usw. erhalten würde. Aus Sicht des Autors wäre diese Festlegung zu willkürlich und ließe Berechnungen zu, deren Validität nicht überprüft werden könnte. Die grafische Darstellung soll einen Eindruck und eine Tendenz der zeitlichen Reihenfolge von Äußerungen zu bestimmten Kategorien zeigen, die lediglich beschreibenden Charakter haben.¹²³ Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die hier aufgeführten Äußerungen nicht alle eine Wertung durch die Schüler tragen. Sie sind folglich nicht alle den in dieser Arbeit dargelegten Gütekriterien für guten Sportunterricht zugeordnet. Bei der Darstellung der Abfolge in Abbildung 14 wurden daher zur besseren Übersicht und Ordnung die oben bereits im Rahmen des Kapitels „3.1 Struktur der Schüleräußerungen zum guten Sportunterricht“ vorgestellten Kategorien¹²⁴ als graue Punkte eingefügt, die auf Schüleräußerungen aus den Interviews basieren. Von ihnen gehen die primären farbigen Pfeile aus, die zur angestrebten Darstellbarkeit von Häufigkeiten führen. Dazu wird ein Farbsystem verwendet, das ebenso die zeitliche Abfolge schnell erfassbar machen soll. Die Farbe gibt dabei preis, an welcher Stelle die Äußerung in der Erzählreihenfolge von 1 bis maximal 5 steht. Die Folge besteht aus rot, orange, gelb, blau und lila. Rote Pfeile und grau gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zu einer Kategorie an. Die thematische Zuordnung wird somit durch rote und graue Linien ersichtlich, wobei in einzelnen Fällen keine eindeutige Zuordnung erfolgen konnte, wodurch diese Aussagen eine rote und graue Linie tragen. Die rote Linie ist dann ein Indikator dafür, wo die Aussage aus am trefflichsten zu verorten ist. Zahlen auf Linien indizieren, wenn eine Äußerung von mehreren Personen, also häufiger als einmal, zum Einstieg genutzt wurde. Wie sich die einzelnen Kategorien konstituieren und dementsprechend die Zuordnung von Codes erfolgt, wird im Kapitel „3.4 Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?“ dargestellt.

¹²³ Die grafische Darstellung ist in dieser einfachen Form möglich, da es keine Doppelbelegungen in der zeitlichen Reihenfolge zwischen zwei Äußerungen gibt. Eine Verbindung wird also nicht bspw. bei einer Person an zweiter und bei anderer Person an vierter Stelle gesetzt. Sonst hätten zusätzliche Pfeile eingefügt werden müssen, was die Darstellung unübersichtlicher gestalten würde.

¹²⁴ Begriffe in Klammern wurden so nicht von Schülern genannt.

Besitzt eine Aussage ausschließlich einen roten Pfeil, handelt es sich immer, außer bei der Aussage „*ungerecht weil..jetzt weil der eine Blödsinn macht und dann müssen dadrunter alle leiden*“, um eine Äußerung auf einer Mindmap. Nur die Äußerung „*lange Zeit*“ stammt von einer Mindmap und ist weiter verknüpft. Es lässt sich somit festhalten, dass die erstellte Mindmap während eines Gruppengesprächs wenig geeignet erscheint, um die sequentielle Struktur bei einem einzelnen Schüler zu erheben, da eher abwechselnd geschrieben wird.

Wie dies bereits oben erläutert wurde, soll der Zeitpunkt der Äußerung im Gespräch ein Indikator für die Wichtigkeit einer Äußerung sein. Rote und orange Pfeile deuten folglich auf eine höhere Wichtigkeit als gelbe, hellblaue und lila Pfeile an. Die Äußerungen zu einzelnen Sportarten, Langleweiligkeit und zur Abwechslung des Inhaltes im Sportunterricht wurden aggregiert, da sonst die Übersichtlichkeit stark gelitten hätte. Bei der Auswertung dieser Daten steht die sequentielle Struktur im Vordergrund, weshalb z.B. einzelne Nennungen von Sportarten keinen Mehrertrag zusteuern würden. Inhaltlich auf Ebene der Aussagen werden nur Besonderheiten, die in der sequentiellen Struktur oder Signifikanz und nicht im Inhalt selbst liegen, an dieser Stelle als Befund dargelegt.

3.2.1 Ergebnisse zur sequentiellen Struktur

Sowohl bei der Festlegung von Gesprächsteilen, die ein freies Erzählen zum Sportunterricht darstellen, wie auch bei der thematischen Zuordnung der einzelnen Äußerungen ergaben sich keine Probleme oder unklare Einstufungen, so dass keine Rücksprache mit den weiteren Codierern erforderlich schien. Man kann in Abbildung 14 anhand der 10 roten Pfeile deutlich erkennen, dass thematisch am häufigsten mit Aussagen zu *Mitschülern* bzw. der *Gruppe „Wir Schüler“* eingestiegen wird, diese aber in Relation dazu nur sehr selten erst zum Schluss der Ausführungen kommen. Es wird thematisch angesprochen, wie die Gruppe der Schüler und andere Mitschüler sich verhalten sollen bzw. nicht verhalten sollen, z.B. „*Mitschüler sollen nicht einfach labern*“ oder „*Wir helfen jemand*“. Ebenso werden die Gruppenzusammensetzung und das Mitentscheiden thematisiert. Insgesamt erscheint das Mitschülerverhalten, das auch bei der Position „Wir Schüler“ inkludiert ist, bei dieser Analyseform als das wichtigste Themengebiet bei der Betrachtung des Sportunterrichts. Es wird kaum von anderen Themengebieten zu den Mitschülern gewechselt, weshalb es zudem als distinktes Themengebiet eingestuft werden kann. Gedanklich zusammenhängend scheinen „Die anderen Mitschüler“ und „Sportlehrer“ sowie „Wir Schüler“ und „Was wir im Sportunterricht machen“ zu sein, da die Aussagen zu diesen Themenbereichen mehrfach direkt verknüpft sind. Nicht sofort in den Sinn scheinen die Themenbereiche „Mitentscheiden“ und „Fairness“ laut dieser Analyseform zu kommen, da zum einen Aussagen zum Mitentscheiden nur spät und selten auftreten und zum anderen nur eine Äußerung zur Fairness gemacht wird.

Mit Aussagen, die den *Ablauf* betreffen, beginnen viele Schüler über den Sportunterricht zu erzählen. Dies ist jedoch teilweise dem Umstand geschuldet, dass auch die Äußerungen aus dem „grünen“ Interview enthalten sind, die damit einleiten, dass von der Umkleidekabine ausgehend, eine perfekte Sportstunde beschrieben werden soll. Folglich darf die häufige Erwähnung nicht überbewertet werden, wenngleich der Einstieg trotzdem theoretisch thematisch frei wählbar blieb und auch Daten aus den anderen Gesprächen und Gesprächsteilen ohne diese Einleitung einbezogen sind, bei denen der Ablauf auch teilweise zu Beginn thematisiert wird. In den Äußerungen dazu werden Passagen aus dem Stundenverlauf vorgetragen wie bspw. „*Wir kommen rein..ziehn uns natürlich um..*“ oder

es werden gleich Problempunkte mit der Organisation oder effektiven Unterrichtszeit angesprochen, die sich anscheinend für die Schüler aufdrängen. Dies sind bspw. „*immer neue Gruppen machen*“ oder das Verhindern von Diskussionen, da es als Zeitverschwendung empfunden wird. Der Ablauf ist nach dieser Analyseform ein relativ wichtiges und durch den fast ausschließlich von ihm wegführenden Gesprächsverlauf klar abgegrenztes Themengebiet.

Der *Sportlehrer* wird bei der Betrachtung der initialen Äußerungen zum Sportunterricht bezüglich seines Verhaltens und seinen Eigenschaften erwähnt. Äußerungen treten am Anfang, in der Mitte oder am Ende auf. Ein Pfad führt vom Ablauf über den Sportlehrer zu den Sportarten und schließlich zum Mitentscheiden. Bemerkenswert daran ist, dass die Erwähnung des Sportlehrers auf diesem Pfad dominant ist. Die Schülerin *Schlumpfine* beschreibt den Ablauf und macht dabei immer wieder die Rolle des Sportlehrers deutlich. Sie beginnt mit „*Wir kommen rein..ziehn uns natürlich um*“ dann tritt der Sportlehrer auf, denn der „*Sportlehrer hat schon Bälle rausgelegt*“ dann „*dürfen wir entweder Basketball oder Volleyball spielen*“. Das „dürfen“ zeigt die Kontrolle der Lehrkraft. Die Schülerin fährt fort mit „*wenn unser Lehrer dann merkt, dass alle fertig umgezogen sind*“, was erneut den Ablauf in die Hand der Lehrkraft legt, „*ruft er uns zusammen und dann..üben wir meistens für..keine Ahnung, was der Lehrer halt benoten will*“. Dieses Phänomen soll im Rahmen der Diskussion interpretiert werden. Das Verhalten und die Persönlichkeit der Sportlehrkraft können bei dieser Analyseform ebenfalls als wichtiges Themengebiet eingeordnet werden, welches jedoch nicht so klar abgrenzbar erscheint, da es zum einen überall im Erzählverlauf auftreten kann und zudem zwei Aussagen nicht eindeutig nur dem Sportlehrer zugeordnet werden können. Dies liegt an der bereits oben angedeuteten diffizilen Trennung von Sportlehrer und Sportunterricht, welche im Kapitel „4.4 Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft“ unter Einbezug weiterer vorliegender Daten diskutiert wird.

Die Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ beschreibt *Rahmenbedingungen* für den Sportunterricht und wird über vier bis fünf Äußerungen tangiert, drei davon sind primärer Art. Vor allem „*mehr Zeit haben*“, also mehr Zeit für den Sport im Sportunterricht zu haben, scheint für die Äußernden wichtig zu sein. Das Gegenteil, nämlich „*zu lange Zeit*“ wird jedoch ebenfalls thematisiert und ebenfalls mit „*es soll nicht langweilig sein*“ verknüpft. Im ersten Fall soll die Zeit effektiver genutzt werden, im zweiten Fall wird durch die empfundene Langeweile eine kürzere Unterrichtsdauer gefordert. Der Faktor „Zeit“ ist demnach bedeutsam für Schüler und ist eng mit der wahrgenommenen Langeweile verknüpft. Keine Erwähnung finden die Hygiene und Umkleide, die an dieser Stelle extra angeführt werden, da vor allem die Hygiene in der von Schülern gegebenen Struktur als Oberkategorie geführt wird. Beides sind aber unter den befragten Schülern keine Aspekte, die sofort zur Sprache kommen, wenn sie über den guten Sportunterricht reden.

Betrachtet man die Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ sind zwei Subkategorien dominant. Dies ist zum einen die über Aggregation gebildete Kategorie „Sportarten“. Mit dieser steigt zwar nur ein Schüler ein, allerdings kommen die Schüler auf einzelne Sportarten sehr häufig im Rahmen zu sprechen, wobei dies in drei Fällen an zweiter und zwei Fällen an dritter Stelle ist. Somit erscheint auch diese Kategorie sehr wichtig für die Schüler zu sein. Von den Sportarten gehen zusätzlich auch sieben Schüler zu anderen Themen über, womit dieses Gebiet stark mit anderen Aspekten verknüpft ist, also die Sportarten anscheinend mit bestimmten Bedingungen oder Folgen wie

z.B. „*Man bewegt sich, man abnimmt, man rennt, man spielt..*“, „*Abwechslung*“ oder „*es soll nicht langweilig sein*“ verbunden sind.

Die Äußerung „*Abwechslung*“ gehört ebenfalls zum Inhalt und umfasst auch ein Aggregat, das Aussagen wie z.B. „*viele und neue Spiele*“ oder „*nicht oft die gleiche Spiele*“ umfasst. Abwechslung wird bei den vier primären Fällen allein ohne Folgeaussagen thematisiert oder tritt auch häufig an letzter Stelle eines Erzählflusses auf. Sie ist mit „*Die Sportlehrerin ist nett*“, „*Sportarten*“ und „*Es soll nicht langweilig sein*“ verknüpft. Die Abwechslung kann als für Schüler wichtiges Themengebiet eingestuft werden, das jedoch nicht unabhängig von anderen Themengebieten erscheint. Insgesamt beschreibt die Oberkategorie „*Was wir im Sportunterricht machen*“ ein bedeutsames Themengebiet für die befragten Schüler, dass immer in Abhängigkeit zu den beteiligten Personen am Sportunterricht, also dem Sportlehrer, den Mitschülern und dem Schüler selbst durch die vielen Verbindungen zu betrachten ist.

Schließlich verbleibt die „*Wirkung beim Schüler*“ als letzte Kategorie. Sie umschreibt vom Schüler wahrgenommene Empfindungen wie „*Spaß haben*“ oder „*manchmal ist es auch.. sehr anstrengend*“ bzw. Einstellungen wie „*Vallha, Sport ist blöd*“ oder physische Wirkungen wie „*da wird man dünn und wieder normal*“, die der Sportunterricht bei den Schülern auslösen kann. Der Zeitpunkt von Aussagen zu diesem Themengebiet ist entweder der Einstieg oder direkt die zweite Aussage. Die befragten Schüler steigen also, wenn sie die Effekte auf sie selbst oder ihre Einstellung preisgeben wollen, direkt damit ein und nennen anschließend die Ursache, oder sie nennen zuerst einen Umstand über ein anderes Themengebiet und bewerten dies anschließend. Eine Sonderstellung nimmt der Code „*es soll nicht langweilig sein*“ ein, der ebenfalls ein Aggregat von Äußerungen zur Langeweile ist. Allen Fällen hierzu kann entnommen werden, dass Langeweile nicht erwünscht ist. Dies ist mit inhaltlichen Aussagen in beide Richtungen sowie mit „*manchmal ist es auch.. sehr anstrengend*“ und „*mehr Zeit haben*“ sowie „*zu lange Zeit*“ verknüpft. Langeweile steht nie am Anfang und tritt stets erst nach einem bis drei vorherigen Gedanken thematisch auf. Es erscheint zunächst widersprüchlich, dass sie bei *Nokia2000* thematisch nach „*manchmal ist es auch..sehr anstrengend*“ angesprochen wird, da Anstrengung schwer mit Langeweile assoziierbar ist. Allerdings scheint *Nokia2000* verschiedene Aktivitäten zu erinnern und beschreibt daher zunächst den „*Spaß*“ beim „*Basketball*“ und dann, dass es auch „*anstrengende*“ oder „*langweilige*“ „*Sachen*“ gibt. Zusammengefasst sehen sich dazu äuernde Schüler die Langeweile als bedeutsame Folge des Inhalts oder in Verbindung mit der Unterrichtszeit. Sie tritt demnach bei ihnen nicht aus sich selbst heraus auf.

Der in der strukturellen Analyse stark verknüpfte und häufig genannte Faktor „*Spaß*“ erscheint bei der Analyse der primären Gedanken zum Sportunterricht ebenso sehr bedeutsam zu sein. „*Spaß haben*“ wird zweimal als erstes und zweimal als zweiter Gedanke aufgegriffen. Er ist zudem auch in den beiden initialen Äußerungen „*Sportlehrer soll Spaß verstehen*“ und „*Sportlehrer macht Spaß*“ enthalten. Trotzdem scheint der Spaß mit Blick auf das gesamte Datenmaterial weniger thematisiert zu werden, wenn Schüler frei etwas zu ihrem Sportunterricht äußern sollen. Wenn sie ihn nennen, steigen sie aber damit in die Erzählung ein oder nennen ihn als Folge von Äußerungen aus anderen Themengebieten.

Ihre hohe Wichtigkeit bestätigen, können die Kategorien „*Mitschüler*“, „*Was wir im Sportunterricht machen*“ sowie „*Sportlehrer*“. Besonders hervor tritt zusätzlich die „*Abwechslung*“, die auch bei der Analyse der Struktur mit mehreren Aussagen in diese Richtung als latentes Kriterium erscheint.

Ebenso kann die Kategorie „Ablauf“ als bedeutsame Kategorie bezeichnet werden. Sie hat sich bei der Analyse der Struktur durch die Schüler nicht herauskristallisiert, wenngleich z.B. das Vermeiden von Diskussionen und die damit verbundene Zeitverschwendung dort schon Erwähnung fanden.

3.2.2 Zusammenfassung

Es wurde versucht über die Passagen des freien Erzählens oder freien Schreibens auf den Plakaten zum Sportunterricht eine vom Gesprächspartner möglichst unbeeinflusste Sequenz von Äußerungen erfassen zu können. Dies konnte nur bei diesen einleitenden Passagen im vorhandenen Datenmaterial geschehen, da es zwar auch längere Erzählpassagen im späteren Verlauf mit Abfolgen von Äußerungen zu verschiedenen Themengebieten gibt, diese jedoch einerseits unter stärkerem vorherigen Einfluss des Gesprächsführers stehen können und andererseits bereits vom Befragten über den Sportunterricht gesprochen wurde und demnach keine initialen Gedanken mehr zum Thema zur Sprache kommen. Es lassen sich aus den obigen Erkenntnissen mittels Analyse der Sequenz zusammengefasst folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Das Verhalten der Mitschüler kommt den meisten der befragten Schüler als erstes in den Sinn, wenn sie über den Sportunterricht erzählen sollen.
- Das Verhalten der Mitschüler ist ein wichtiges und fast unabhängiges Themengebiet, das mit dem Sportlehrer verbunden ist.
- Der Ablauf ist eine wichtige Kategorie, die den Stundenverlauf, die Organisation und die effektive Unterrichtszeit betrifft. Dieses Ergebnis ist jedoch aufgrund der Beeinflussung durch den Interviewleitfaden im methodisch gemischten Gespräch unter Vorbehalt zu interpretieren.
- Die (angemessene) Unterrichtszeit ist eng mit dem Empfinden von Langeweile und der effektiven Nutzung der Zeit verknüpft und wichtig für die Schüler.
- Langeweile tritt erst als Folge vorheriger Gedanken auf und ist von anderen Themen abhängig.
- Der Sportlehrer mit seinem Verhalten und seinen Eigenschaften ist ein wichtiges Themengebiet und eine sehr einflussreiche Größe beim Erzählen über den Sportunterricht.
- „Hygiene“, die Umkleide, „Mitentscheiden“ und „Fairness“ sind keine Themenbereiche, die Schüler zu Beginn beim freien Erzählen über den Sportunterricht ansprechen.
- Die Sportarten sind sehr wichtig für die Schüler und mit Bedingungen und Folgen verbunden, also abhängig von anderen Kategorien.
- „Abwechslung“ ist ein mit „Sportarten“ und „Langeweile“ vernetzter und wichtiger Aspekt.
- „Was wir im Sportunterricht machen“ erscheint als wichtige und von den am Sportunterricht beteiligten Personen abhängige Kategorie.

- Einstellungen oder Empfindungen werden von Schülern im Zusammenhang mit einer vorherigen oder folgenden Ursache preisgegeben.
- „Ich (Wirkung)“ ist eine Kategorie, die beim freien Erzählen nicht so häufig wie andere Themengebiete zur Sprache kommt.
- Emotionen werden eher nach der Schilderung der sie auslösenden Umstände ohne Nachfrage einer anderen Person geschildert.

Insgesamt treten die Kategorien rund um die beteiligten Akteure am Sportunterricht mit den Mitschülern, dem Sportlehrer sowie dem Schüler selbst bei dieser Analyseform besonders hervor. Auch deren Abhängigkeit voneinander sowie die Abhängigkeit der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ der Gütekriterien „Abwechslung“ und „Langeweile“ von anderen Personen kann hervorgehoben werden.

3.3 Wie bewerten die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht?

Bevor dargestellt wird, welchen Maßstab respektive welche Maßstäbe Schüler anlegen, um die Güte des Sportunterrichts zu beurteilen, soll erörtert werden, auf welcher Grundlage die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht bewerten. Diese Auswertung möchte sich also einer genaueren Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber dem Sportunterricht nähern. Die einzelnen inhaltlichen Gründe für die Bewertung innerhalb der Kategorien sind an dieser Stelle noch nicht relevant. Am Ende soll eine Übersicht darüber entstehen, wie stark und mit welcher Bewertungsrichtung die einzelnen Kategorien Erwähnung bei den Schülern finden, wenn sie etwas über den derzeit stattfindenden Sportunterricht erzählen. Hierzu erfolgt eine Zusammenführung der vom MAXQDA-Codierer initial gebildeten Kategorie „Sportunterricht IST-Zustand“ als Basis mit allen weiteren Kategorien der Kriterien für guten Sportunterricht, die im Folgekapitel erläutert werden. In Letzteren werden weitere Codes gesucht, die eine Beschreibung des momentanen Ist-Zustandes des Sportunterrichts vornehmen. Diese Aussagen können indirekt wie bei der Aussage „... die Schüler fordert, weil viele unschwitzend aus dem Unterricht gehen..“ sein. Hier wird bspw. mit negativer Konnotation ausgesagt, dass im Sportunterricht zu wenig gefordert wird, was der Kategorie „Ich (Wirkung)“ zugeschrieben wird. Oder es können direkte Aussagen sein wie „da wir seit 4 Jahren immer wieder das Gleiche machen“, was negativ konnotiert der Kategorie „Abwechslung“ zugeschrieben wird.

Tabelle 5 stellt die Ergebnisse nach der Anzahl an Äußerungen zu einzelnen Kategorien dar. Bei der Beschreibung der Ist-Bewertung werden nur jene wertenden Aussagen gezählt, die tatsächlich den jetzigen Zustand des Sportunterrichts der Schüler bewerten. Die Gütekriterien „Sportarten“ und „Abwechslung“ werden mitabgebildet, da die Zuordnung von bewertenden Aussagen bei diesen untersuchungsökonomisch einfach durchführbar ist. Bezüglich der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ sind nur Sportarten bzw. sportliche Aktivitäten im weiteren Sinn wie bspw. Sportspiele oder Joggen sowie Aspekte zur Abwechslung genannt worden, die auf eine Bewertung des momentanen Sportunterrichts schließen lassen. Daher genügen die definierten Gütekriterien „Sportarten“ und „Abwechslung“, wenngleich die Sportarten bspw. weiter ausdifferenziert werden könnten.

Tabelle 5: Anzahl wertender Äußerungen zum Ist-Zustand des Sportunterrichts (davon über Empfindungen)

Kategorie	negativ	neutral	positiv	Summe
Was wir im Sportunterricht machen	60 (2)	12	88 (6)	160 (8)
Sportarten	39 (2)	8	83 (4)	130 (6)
Abwechslung	21	4	5 (2)	30 (2)
Die anderen Mitschüler	141 (42)	3	4 (1)	148 (43)
Wir Schüler	21 (5)	5	27	53 (5)
Ich (Wirkung)	51 (35)	7	54 (35)	112 (70)
Sportlehrer	41 (4)	5	42 (13)	88 (17)
Ablauf	23	16	10	49
Gutes Umfeld	24 (1)	3	7	34 (1)
Benotung/Bewertung	7 (1)	2	13	22 (1)
Summe	368 (86)	53	245 (41)	666 (155)

Bei der Interpretation der Daten sollte berücksichtigt werden, dass es zu Verzerrungen kommt, da die Häufigkeit von Codes dargestellt wird. Es wurden zwar über den Code-Relations-Browser in MAXQDA doppelte und sich überschneidende Codes entfernt, jedoch können in einer Aussage einer Person trotzdem mehrere Codes enthalten sein, wenn sie mehrere Kategorien und Aspekte tangiert. Die vorliegende Auswertung stellt also kein statistisch exakt verwertbares Urteil über die Länge oder Häufigkeit dar, mit der die Kategorien oder Codes in den Gesamtdaten vertreten sind. Zudem gibt es einzelne Schüler, die sich besonders häufig zu einem Thema geäußert haben und deren Aussagen einen überproportionalen Einfluss auf die Darstellung haben. Die Auswertung stellt jedoch dar, wie viele wertende Äußerungen es zu bestimmten Kategorien gibt, die sich auf den tatsächlichen momentanen Sportunterricht beziehen. Da die insgesamt 2517 Codes der initialen Kategorien bewusst doppelte Codes enthalten, kann somit kein prozentualer Anteil an der Gesamtheit der Codes bestimmt werden, der jedoch auch nicht nötig erscheint.

Eine differenzierte Sichtweise ergibt sich, wenn man, wie dies Tabelle 5 abbildet, die im Sportunterricht geschilderten Empfindungen in der Betrachtung gesondert hervorhebt. Dabei werden die Äußerungen mit Empfindungen in Klammern dargestellt. Die mit dem derzeitigen Sportunterricht verbundenen Empfindungen wurden in einer zusätzlichen Kategorie „Emotionen im Sportunterricht (IST)“ erfasst.¹²⁵ Nicht alle Äußerungen zu tatsächlich im Sportunterricht auftretenden Empfindungen können jedoch zugeordnet werden, da manche an Bedingungen geknüpft werden, wie bspw. bei der Antwort auf die Frage, ob der Sportunterricht einen glücklich macht, wo z.B. mit „Ja! Wenn wir..gewinnen.“ oder „Wenn ich gegen meine Freundin spielen ist es spannend“ geantwortet wird. Die Zuordnung ist auch nicht immer eindeutig. So beschreibt Kamin bspw. ein „Teamwork Gefühl“, das vermutlich das Gefühl des Zusammenhalts in einer Mannschaft symbolisieren soll. Diese Äußerung wird der Kategorie „Mitschüler“ zugeschrieben, da Mitschüler als Auslöser für das Gefühl angesehen werden.

Insgesamt wurden 666 Codes zu Schüleräußerungen vergeben, die aus Sicht der Codierer den momentanen Sportunterricht bewerten. Dabei werden vor allem die Kategorien und Codes „Die anderen Mitschüler“, „Sportarten“, „Ich (Wirkung)“, „Sportlehrer“, „Ablauf“ und „Wir Schüler“ tangiert. Bei 155 Äußerungen wird der momentane Sportunterricht auf Grundlage einer Empfindungsäußerung bewertet. Besonders die Mitschüler werden quasi ausschließlich mit stark negativ konnotierten Äußerungen beschrieben. Gemäß dieser Befunde stellen diese einen der maßgeblichen Gründe dar, wenn sich die befragten Schüler im Sportunterricht unwohl fühlen, da allein 42 Codes zu negativen Empfindungen in Bezug auf die Mitschüler vergeben wurden. Der Code „Sportarten“ inkludiert sämtliche sportliche Aktivitäten im Sportunterricht. Diese werden überwiegend positiv aufgefasst und zumindest in der Äußerung kaum erkennbar über Empfindungen bewertet. Die Wirkung des Sportunterrichts auf die Schüler wird fast hälftig mit positiven und negativen Äußerungen beschrieben. Dabei sind Empfindungen die einflussreichste Größe, die eine Wirkung des Sportunterrichts auf die befragten Schüler beschreibt.

Die Sportlehrer werden jeweils hälftig mit positiven und negativen Äußerungen beschrieben. Die Empfindungen gegenüber der Sportlehrkraft werden kaum beschrieben. Der Ablauf besitzt einen

¹²⁵ Die Verwendung des Terminus „Emotionen“ ist der Einfachheit verwendet worden. Korrekt hätte dies mit „Empfindungen“ bezeichnet werden müssen.

relativ hohen Anteil an neutralen Äußerungen, eventuell weil bei der Beschreibung vieles als gegeben gesehen wird, was keiner Wertung bedarf. Trotzdem wird der Ablauf des Sportunterrichts eher negativ als positiv beschrieben. Das gute Umfeld mit einer Zusammenstellung von Rahmenbedingungen, empfundener Abwechslung sowie Fairness und Hygiene sind Themenbereiche, die überwiegend negative Erwähnung finden und kaum oder gar nicht mit Emotionen beschrieben werden. Die Kategorie „Benotung/Bewertung“ wird mit 13 Äußerungen positiv bewertet, enthält jedoch auch sieben negative Codes. D.h. die Notengebung erscheint meist positiv jedoch in einigen Fällen auch negativ bewertet zu werden.

Im Gesamteindruck wurden mehr Äußerungen über negative Aspekte des momentanen Sportunterrichts gemacht als positive und neutrale zusammen. In den Interviews mit dem Farbcode „Grün“ wird zum Teil auch die subjektive Bewertung des momentanen Sportunterrichts abgefragt. Dies ist bei zwölf Schülern passiert. Ihre Bewertungen mit Schulnoten ergeben einen Mittelwert von 2,375 wobei von keiner Person eine Sechs und nur eine Fünf vergeben wurde. Es gibt nur ein gutes Viertel der 46 an der Untersuchung beteiligten Schüler eine Wertung ab, weshalb auf quantitativer Basis keine Aussage über die Bewertung des momentanen Sportunterrichts für die gesamte Gruppe gemacht werden kann. Sportunterricht wird aber in der Gruppe der Teilnehmer je nach Thema sehr ambivalent empfunden. Es gibt Kategorien, die nur überwiegend positiv, z.B. „Benotung“, oder negativ, z.B. „Die anderen Mitschüler“, zur Sprache kommen. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie tatsächlich überwiegend negativ oder positiv ausgeprägt sind, oder aber dass sie gerade nur bei positivem oder negativem Erscheinungsbild überhaupt angesprochen werden.

Keinen direkten Einbezug in die momentane Bewertung des Sportunterrichtes haben die initialen Kategorien „Verbesserungsvorschläge für den Sportunterricht“ und „Wünsche für den Sportunterricht“ erfahren, da bei der Auswertung von Wünschen und Verbesserungsvorschlägen nicht automatisch angenommen werden kann, dass deren Gegenstand gerade im Sportunterricht nicht vorhanden ist und daraus eine negative Bewertung resultiert. Zudem sind sinngemäß einige Äußerungen auch in anderen Codes enthalten. Bspw. hat die Schülerin *Ily* den Verbesserungsvorschlag, dass die Schüler *„nicht auf- oder abbauen müssen wenn man krank ist“*. Der Sinn dieser Aussage wurde ebenso im negativ bewerteten Code *„Wenn man krank ist, wird man als Hilfe zum Auf- und Abbauen benutzt“* erfasst. Insofern sind eindeutig wertende Wünsche oder Verbesserungsvorschläge mit Bezug zum momentanen oder erfahrenen Sportunterricht enthalten.

3.4 Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?

Für die Frage nach den zur Beurteilung des Sportunterrichts relevanten Maßstäben der Schüler, erfolgt eine Einzelbetrachtung der im Rahmen der Untersuchung identifizierten Kriterien guten Sportunterrichts in diesem Kapitel. Insgesamt umfassen die Daten knapp 7.000 Äußerungen von Kindern und Jugendlichen. Daraus werden final 1817 Codes extrahiert, die im Sinne der Bewertungskriterien als Aspekt bei der Bewertung des Sportunterrichts gesehen werden können. Sie werden zu 276 relevanten Qualitätsaspekten¹²⁶ in 8 Kategorien mit 45 Gütekriterien sowie 8 potentiellen Gütekriterien verdichtet. Potentielle Gütekriterien liegen vor, wenn die Daten keine eindeutige Einordnung als Gütekriterium nach dem Maßstab der Codierer zulassen, jedoch von den Codierern begründet vermutet wird, dass ein relevanter Güteaspekt vorliegen könnte. Insgesamt deuten 13 Codes auf Antinomien verschiedener Schüleräußerungen hin, die jedoch grundsätzlich keinen Widerspruch sondern nur eine andere Meinung abbilden, die ebenfalls ihre Berechtigung hat und daher Erwähnung findet. Durch die hohe Anzahl an verschiedenen Aspekten bei der Beurteilung der Güte des Sportunterrichts wird deutlich, dass Schüler auf Ebene der Qualitätsaspekte und Gütekriterien unterschiedliche Kriterien anlegen bzw. Schwerpunkte setzen. Es erscheint nicht zweckmäßig, für jeden einzelnen Schüler den individuellen Maßstab kategorienübergreifend aufzuzeigen, da auch nicht validiert werden kann, ob wirklich alle für ihn relevanten Merkmale abgefragt respektive erfasst wurden. Daher werden bei der Beschreibung der Kategorien mit den darin enthaltenen Gütekriterien die subjektiven Maßstäbe der Schüler zu einem großen Ganzen zusammengefügt und versucht, Verbindungen zwischen einzelnen Kriterien aufgrund der Schüleräußerungen dazu herzustellen. Dies soll jedoch nicht die grundsätzliche Subjektivität des Maßstabes hinsichtlich der individuellen Bedeutsamkeit einzelner Gütekriterien in Frage stellen. Die Gütekriterien „Keine Noten kriegen“ und „Pausen“ beinhalten keine Äußerungen von Jungen dazu. Sie enthalten zudem insgesamt verhältnismäßig wenige Codes. Das Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ wird in Bezug auf die Exposition des Körpers im Unterricht selbst nur von Mädchen geschildert. Gütekriterien, die keine weiblichen Äußerungen beinhalten, finden sich nicht in den Befunden.

Im Folgenden werden die acht Kategorien bezüglich der sie konstituierenden Merkmale in Verbindung mit den Subcodes erster und zweiter Ebene vorgestellt. Die Zuweisungen weiterer einzelner Subcodes, die aus Sicht des Autors einer Erklärung bedürfen, werden ebenfalls erläutert. Dabei können einzelne Gütekriterien aus einzelnen Facetten bestehen, die teilweise als so bedeutsam im Hinblick auf die Daten gesehen werden können, dass ihnen der Status eines Schwerpunktes innerhalb des betroffenen Gütekriteriums zukommt. Dies wird in den zusammenfassenden hierarchischen Code-Subcodes-Modellen der jeweiligen Kategorien durch eine pinke statt einer grünen Kreislinie gekennzeichnet. Codes, die hinsichtlich eines Gütekriteriums widersprüchlich erscheinen, werden

¹²⁶ Diese Anzahl erhält man, wenn alle grün umrandeten Codes auf letzter Ebene in den Abbildungen zusammenzählt. Dies ergibt eine ungefähre Vorstellung davon, wie viele inhaltlich unterschiedliche Facetten beleuchtet werden.

mit einer blauen statt grünen Kreislinie gekennzeichnet. Codes, die wichtig zur Bestätigung des Kriteriums erscheinen, aber keinen eigenen inhaltlich neuen Aspekt verkörpern, sind grau dargestellt. Ein Gütekriterium ist optisch durch eine pinke Füllung hervorgehoben.

Zur Unterstützung oder Infragestellung der Aussagen zu einzelnen Gütekriterien werden die quantitativen Daten, die mit Hilfe der Aussagen der Teile D und E des oben vorgestellten Fragebogens generiert werden, und die inhaltlich den einzelnen Gütekriterien zugeordnet werden,¹²⁷ in die Darstellung der Befunde zur Beantwortung der Forschungsfrage einbezogen. Eine exakte Darstellung der statistischen Kennzahlen hierzu ist im Anhang 4 ersichtlich. Durch eine a priori Festlegung der Items des Fragebogens ist die Verwendung der quantitativen Ergebnisse eingeschränkt, da bei weitem nicht alle qualitativen Befunde gezielt durch quantitative Daten abgedeckt werden können. In manchen Gütekriterien wird von einem „K.o.-Kriterium“ gesprochen. Diese Bezeichnung orientiert sich an der in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur üblichen Bedeutung.¹²⁸ Die K.o.-Kriterien gelten nicht für alle befragten Schüler und sind mitunter sehr subjektiv. Sie sind aus Sicht des Autors nicht immer offensichtlich und selbstverständlich wie Basisanforderungen bei Kano et al. (1984). Jedoch verkörpern sie stets Gründe, aus denen befragte Schüler äußern, den Sportunterricht komplett abzulehnen bzw. zu verweigern.

3.4.1 Vier personale Kategorien

Während des axialen Kodierens hat es sich angeboten, dies haben alle bis auf einen Codierer so gehandhabt, zunächst die Codes in Bezug zu Personen zustellen, also eine personale Zuordnung vorzunehmen.¹²⁹ Dabei haben sich anfänglich die Mitschüler, die gesamte Sportklasse an sich, die Eltern und die Person des Sportlehrers als Bezugspunkte ergeben. Dazu gesellte sich die Tatsache, dass viele Kategorien einen Bezug zur Person des Befragten selbst haben, wenn bspw. seine Emotionen, seine Einstellung oder sein Selbstbild beschrieben werden. Die Eltern fanden nur aufgrund der Frage B7 „Sollten deine Eltern bestimmen, was du im Sportunterricht lernen sollst?“ überhaupt Erwähnung. Keine der damit verbundenen Äußerungen wurde als Gütekriterium eingestuft, weshalb diese Personengruppe im weiteren Vorgehen ausgeklammert werden konnte. Im Folgenden werden die sich final ergebenden personalen Kategorien „Wir Schüler“, „Die anderen Mitschüler“, „Ich (Wirkung)“ und „Sportlehrer“ mit ihren jeweiligen Gütekriterien vorgestellt. Dabei erfolgt auch jeweils eine Abgrenzung der personalen Kategorie.

3.4.1.1 Zusammenhang der Kategorien „Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“

Insgesamt konnten 458 Codes im Zusammenhang mit Kriterien für guten Sportunterricht der Schülergemeinschaft zugeordnet werden. Die Sportklasse als Entität ist die Personengruppe mit den

¹²⁷ Vgl. hierzu Anhang 3

¹²⁸ Vgl. hierzu Kapitel „1.4.4.3 Dienstleistungsqualität“

¹²⁹ Vgl. hierzu Anhang 1

meisten Codes und wurde auch aus Sicht der Codierer am häufigsten in den Gesprächen thematisiert.¹³⁰ Allerdings sollte die Gruppe der Schüलगemeinschaft im Sportunterricht differenzierter betrachtet werden, als dies nach der im Anhang 1 dargestellten Einteilung in Kategorien der Fall ist. Die an den Gesprächen teilnehmenden Schüler sprechen über sich in Relation zu den Mitschülern implizit oder explizit grundsätzlich über zwei Perspektiven. Die eine betrachtet die ganze Sportklasse oder Teile davon und bezieht die eigene Person mit ein, dies entspricht häufig der Formulierung „wir“, „ein Schüler“ oder „man“, z.B. bei der Aussage von *Schlumpfine*: „Wenn wir jetzt in ner Mädchenklasse so drei, vier Mädchen haben, die Mädchenprobleme haben, dann sollte man sie auch in Ruhe lassen und das akzeptieren, dass es einfach mal nicht geht mitzumachen so...“. Bei dieser Aussage bezieht sich *Schlumpfine* selbst mit ein, wenn sie von der „Mädchenklasse“ spricht. Diese Perspektive wird einfach als „Wir Schüler“ bezeichnet.

Die andere Perspektive sieht die Mitschüler als „die anderen Mitschüler“, von denen sich der Befragte bei diesen Aussagen bewusst abgrenzt. Sie wird über Formulierungen mit „meine Mitschüler“, „manche“ und sehr häufig einfach „die“ signalisiert. Oft sind einzelne Gruppen von Schülern gemeint, die nicht spezifiziert werden. So beschreibt *Alice* z.B. eine Gruppe so: „Okay, ich..hab...schon..Probleme mit..manchen Mitschülern und dann sind noch deren beste Freundinnen“. Im folgenden Gespräch der Schülerinnen *Nutella1337*, *armyforever* und *Lotus* kommt bspw. die Formulierung mit „die“ besonders gut zum Vorschein:

Nutella1337: „Ich hab noch nich mal ausgesprochen! Also ich hasse es wenn die dann, wenn wir Sport machen laufen die rum 'Ey ja, ich hab die Schuhe gekauft!'“

armyforever: „Ja!! Richtig, die sprechen einfach so, wie wir sind ja nicht bei Sportunterricht! Nein, nicht Sportunterricht sondern die labern einfach.“

Lotus: „Die labern ja als Gespräch.“

Nutella1337: „Is so, die labern laufend.“

Die Unterscheidung zwischen den beiden Perspektiven ist wichtig, denn sie zeigt, dass Schüler sich einerseits als Gruppe betrachten, die gemeinsame Rechte hat und z.B. im Rahmen der Gütekriterien „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und „Wählen (Mitbestimmung)“ einfordert, andererseits aber aus Teilgruppen oder Einzelpersonen bestehen, die individuell betrachtet werden sollten.

Die Zuordnung zur „Wir Schüler“- oder „Die anderen Mitschüler“-Perspektive ist nicht immer eindeutig, da auch bspw. von „den Schülern“ die Rede ist. Hier muss aus dem Kontext erschlossen werden, ob sich der oder die Äußernde zu dieser Gruppe zählt. Der Einbezug erfolgt z.B. bei der Aussage „die Schüler sollten selbst entscheiden dürfen“ oder erfolgt nicht bei der Aussage „die reden dann immer, oder spielen einfach nicht...“. Manchmal, wie bei der Schülerin *Luna Wilson*, wird auch vom „Wir“ gesprochen, und dabei eine Gruppe innerhalb der Sportklasse gemeint, wenn diese findet: „Damit wir uns seelisch fertig machen können und quäl'n können.“ In diesem Fall sind aus Sicht der Codierer Schülerinnen wie *Luna Wilson* gemeint, die bestimmte Aktivitäten im Sportunterricht nur

¹³⁰ Wenn man die Codierer nach einem Globalurteil für ihren Datensatz fragt, worüber die Schüler am häufigsten sprechen, geben alle an erster oder zweiter Stelle die Mitschüler an.

als Qual empfinden. Grob betrachtet, kann zwischen beiden Kategorien auch so unterschieden werden, dass beim „Wir Schüler“ vornehmlich positive Verhaltensweisen, Rechte und Umstände für sich und die Schülerschaft eingefordert werden. In der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ werden hingegen eher negativ empfundene Verhaltensweisen und Umstände angeprangert und in positive Verhaltensweisen hineinformuliert. Beide Kategorien entsprechen unterschiedlichen Positionen bzw. Perspektiven, sollten aber eher als Einheit verstanden werden, da sie sich mit all ihren subalternen Gütekriterien auf die Schülerschaft beziehen.

3.4.1.2 Die Kategorie „Wir Schüler“

Die Kategorie „Wir Schüler“ umfasst insgesamt vier Kriterien für guten Sportunterricht, die mit ihren Subcodes und Schwerpunkten in Abbildung 15 dargestellt sind. Es ergeben sich zwei zusätzliche Aspekte, die Antinomien ausdrücken.

Diese sind „Wählen (Mitbestimmung)“, „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“, „Wie die Gruppen sind“ und „Wie man miteinander umgeht“. Bemerkenswert ist bei allen Kriterien innerhalb dieser Kategorie, dass die hier eingeforderten Rechte bzw. Freiheiten nicht egoistisch formuliert werden, sondern die Schüler in ihrer Grundhaltung die Gleichbehandlung der einzelnen Schüler, die sie ebenfalls fordern, auch bei ihren Wünschen achten. Dies ist auch der Grund, warum die anfänglich gebildete Oberkategorie „Mitbestimmung/Freiheit“¹³¹ in die beiden der Schülerschaft untergeordneten Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ aufgeteilt wird.

¹³¹ Vgl. Anhang 1

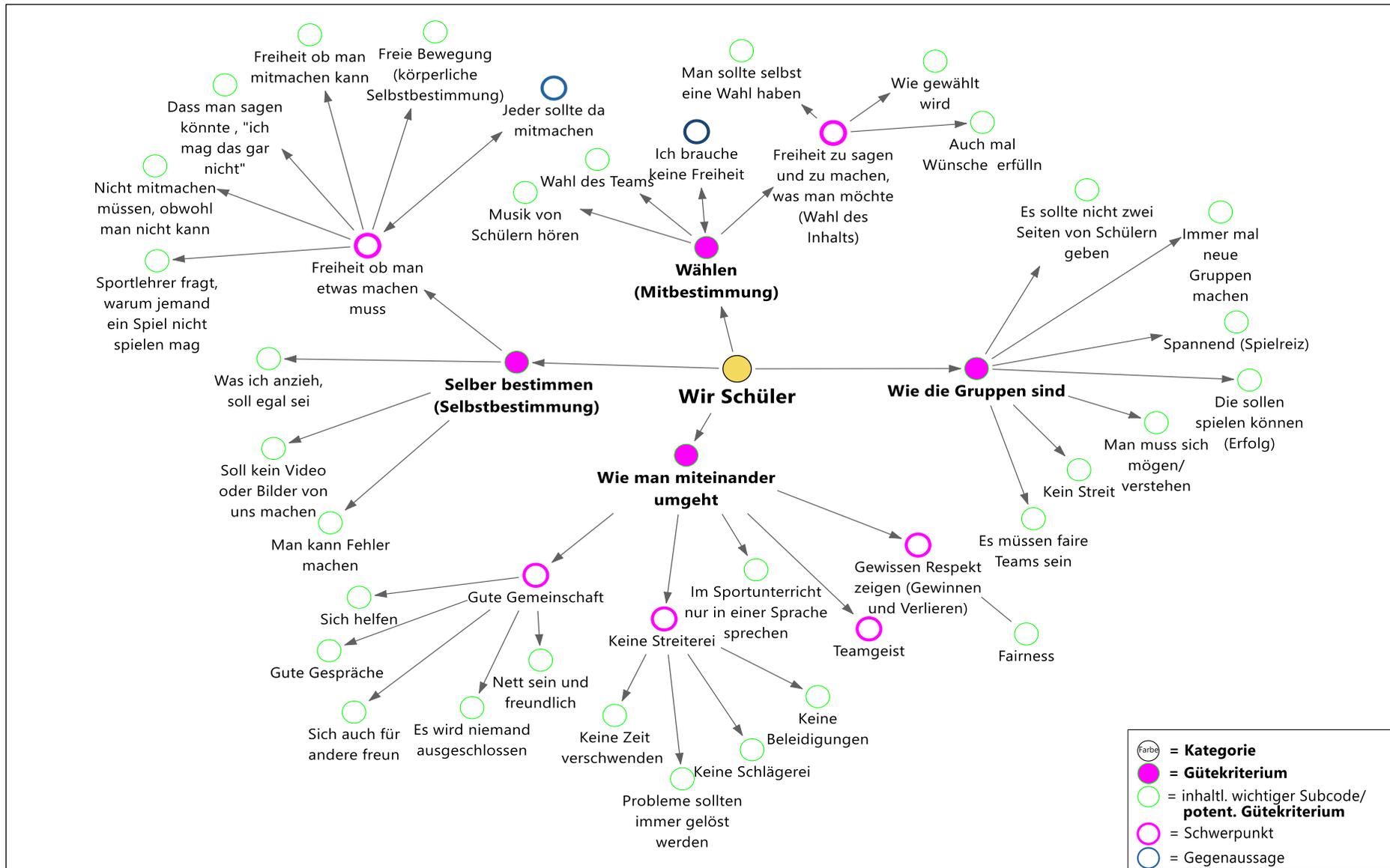


Abbildung 15: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie "Wir Schüler"

3.4.1.2.1 Das Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“

Das Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ umfasst drei Facetten, bei denen eine Wahl gewünscht wird. Eine Richtung fordert die „Freiheit zu sagen und zu machen, was man möchte (Wahl des Inhalts)“, eine andere befasst sich mit der „Wahl des Teams“. Einige wenige Aussagen gehen schließlich noch darauf ein, dass man „Musik von Schülern hören“ sollte. Ebenfalls sind Schülerantworten unter dem Code „Ich brauche keine Freiheit“ angeführt, die die Ambivalenz bei der Forderung nach Mitbestimmung zum Ausdruck bringen. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 15 dargestellt. Der Zusatz „Mitbestimmung“ in der Bezeichnung erscheint erklärungsbedürftig, da er nicht mit dem Begriff bei Klafki gleichgesetzt werden sollte. Für die Codierer ergaben sich Fälle, in denen von „Mitbestimmung“ oder „die Schüler wollen mitbestimmen“ gesprochen wurde, wenn die Schüler gern die Möglichkeit erhalten wollen, auch etwas mitentscheiden zu können. Damit ist nicht nur die Mitentscheidung unter der Gruppe der Schüler gemeint, sondern auch die Möglichkeit, individuell etwas vom Lehrer zur Disposition gestelltes entscheiden zu können, also ein gewisses Maß an Wahlmöglichkeiten zu erhalten.

Ankerbeispiel 1

X: *[...] äähm..die Lehrer äh..müssen den Schülern auch ein bisschen Freiraum geben, damit meine ich, dass sie nich jede Sportstunde etwas machen, was..ähm auf dem Lehrplan steht sondern auch..ähm..die Schüler selber entscheiden sollen..was sie z.B. gerne spielen würden oder...was für ne Sportart die mal ähm durchführen könnten..*
[...]

Der Schwerpunkt des Kriteriums liegt in der Forderung nach Freiheit, die jedoch von der „Freiheit, ob man etwas machen muss“ innerhalb des Gütekriteriums „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ abgegrenzt wird. In ungefähr der Hälfte der Fälle der untersuchten Schüleraussagen ist mit „Freiheit“ die Wahl des Inhaltes einer Sportstunde verbunden. Dabei wird sowohl gewünscht, dass man seine eigene Meinung zu den Vorstellungen vom Inhalt frei äußern kann, als auch dass man von der Lehrkraft einen gewissen Freiraum bekommt, also eine Wahl hat, die nach Ansicht mancher Schüler vollkommen frei und nicht ausschließlich am Lehrplan orientiert sein sollte, bei anderen auch eingeschränkt sein darf.

Ankerbeispiel 2

Ily: *[...]dann find ich, wenn er uns so frägt, "ja wolln wir das und das machen?" Ich möchte immer das zum Abstimmen, z.B. wenn er sagt "Völkerball oder Volleyball?" dann dürfen wir uns vielleicht mal entscheiden, des is so perfekt find ich, dann kann man sich immer entscheiden zwischen zwei Sachen..und da gibts auch keine Streitigkeiten weil wenn die Mehrheit gewinnt gewinnt die Mehrheit und..ja..das find ich echt perfekt..*
[...]

Grundlegend ist es anscheinend, dass die Schüler überhaupt eine Wahl erhalten. Bei den Äußerungen zur Wahl des Inhalts lässt sich zudem herauslesen, dass die Schüler mit einem zweigeteilten Angebot bzw. demokratischer Abstimmung innerhalb der Schülerschaft zufrieden sind. Falls eine einzelne Person bestimmt wird, die entscheiden darf, sind die Kriterien, nach denen der Lehrer bestimmt, wer nun über den weiteren Inhalt entscheiden darf, den Schülern sehr wichtig. Es sollen

dabei nicht die laut schreienden und nicht stets dieselben Schüler genommen werden. Ein Schüler findet auch den Modus gut, wenn Geburtstagskinder sich ein Spiel wünschen dürfen. Werden Wünsche nicht erfüllt und ist das Stundenthema vorher bekannt, haben manche Schüler keine Lust, geben z.B. eine Krankheit vor und lassen sich von den Eltern eine Entschuldigung schreiben. In diesem Zusammenhang werden Gründe für die Wünsche bzw. die Ablehnung von Inhalten relevant, was weitere Gütekriterien zu Tage fördert, die an anderer Stelle besprochen werden.

Die Facette „Wahl des Teams“ ist von zu vernachlässigender Bedeutung, wird aber trotzdem an dieser Stelle angeführt, da begründet werden soll, warum die Wahl des Teams gerade keine Bedeutung bei der Mitbestimmung spielt. Die Ursache, warum die sich dazu äussernden Schüler ihr Team selbst bestimmen wollen, ist nicht die Wahl an sich sondern bezieht sich in quasi allen Fällen auf das Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“. Außer bei der nicht kommentierten Aussage *„selber die Gruppe suchen“* auf einem Gruppenplakat, nennen die Schüler direkt im Kontext der Aussage den Grund für eine selbstgesteuerte Wahl des Teams.¹³² So zeigt bspw. *Asmahan*, dass sie das Team nur wählen möchte, weil sie gern mit ihren Freunden zusammen spielen möchte wenn sie sagt: *„Also Spaß wenn jemand also, die gewünschte Spiel spielt..und mit seine Freundin und er kann selber die Team auswählen..z.B. ich wollte immer mit meine Freunde, die aus meine Klasse..sind mit- äh spielen..beim z.B. Basketball oder Fußball aber..leider geht nicht weil ich muss äh vielleicht andere Mädchen dazu nehmen..ja..“*

Es kann an dieser Stelle noch die Haltung angeführt werden, dass der Lehrer die Teamzusammensetzung bestimmen sollte, die Freiheit der Mitbestimmung also auch in dieser Hinsicht eingeschränkt wäre. Allerdings gibt es, wie oben angedeutet, bestimmte Gründe für die Wahl bzw. Mitbestimmung bei der Teamzusammensetzung, die nicht in der Freiheit an sich sondern in der Teamzusammensetzung liegen. Daher wird dieser Aspekt mit dem Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ zusammen angeführt.

Auch die Auswahl der Musik im Sportunterricht sollte aus Sicht mancher Schüler von Mitbestimmung geprägt sein, wenn gefordert wird *„die sollten die Schüler dann auch aussuchen“* bzw. sollte *„eigene Musik“* gespielt werden. Die Musik wird jedoch überwiegend dem „Ablauf“ des Sportunterrichts zugeordnet und ist ein eigenes Gütekriterium unter dieser Oberkategorie. Nicht zu vernachlässigen sind die Argumente, die Schüler gegen die Freiheit bei der Mitbestimmung anführen. Die Thematik wird differenziert und ambivalent betrachtet. Somit liegt hier ein Konterkriterium vor. Zunächst kann die Wahl des Inhalts aus Schülersicht nicht immer vollkommen frei passieren. So sind sich die Schüler bewusst, dass der Sportunterricht auch einen Lehrplan als Hintergrund hat, der erfüllt werden muss. Eine Schülerin schreibt auf einem Plakat zur Äußerung *„Das die Lehrer auch was machen was die Kinder wollen“* den Kommentar *„Es gibt ein Lehrplan“*. Das Eingehen auf die Wünsche der Schüler wird teilweise als Abweichung vom Lehrplan verstanden. Die Schülerin *bf14* stellt den Lehrplan in Frage und setzt *„die Bedürfnisse der Schüler an erster Stelle“*, während die Schülerin *Schlumpfine* sogar findet *„[...] ein Lehrplan im Sport is völlig unnötig..“*. Davon abgesehen, dass in einem Lehrplan nicht, wie von manchen Schülern vermutet, vorgegebene Stunden bzw. Stundensequenzen stehen, besteht der Wunsch vieler Schüler darin, dass ihre Wünsche trotzdem Berücksichtigung finden. Allerdings ist ihnen auch klar, dass diese nicht immer konsensfähig sind und es auch für die

¹³² Dies trifft bspw. bei der Wahl des Inhalts nicht immer zu.

Lehrkraft schwierig ist, alle Wünsche zu kennen und unter einen Hut zu bekommen, da sie untereinander konkurrieren. Die sich dazu äussernden Schüler zeigen sich in dieser Hinsicht fähig, die Perspektive der Lehrkraft einzunehmen. Dabei sehen sie auch das Problem, dass manche Schüler stets das wählen würden, was sie schon können und somit nichts dazu lernen, was ihnen nützlich sein könnte.

In den quantitativen Daten geben den Aussagen D18, D24, D33, D34, E55 und E59 zum „Wählen (Mitbestimmung)“ 77% bis 92% der Schüler eine Note Drei oder besser in der Wichtigkeit für sie. Häufigste Wahl ist bei diesen Aussagen die Note Eins. Insofern wird die hohe Wichtigkeit für die befragte Schülergruppe damit bestätigt. Die oben angedeutete Ambivalenz bei der freien Wahl deutet sich bei allen Aussagen darin an, dass es meist mindestens eine Person gibt, für die die Mitbestimmung überhaupt nicht wichtig ist. Aussage D24 „Dass ein Sportlehrer seinen Plan auch schnell ändert, wenn wir etwas besonders gern machen wollen“ weicht zudem in der Zuschreibung der Wichtigkeit von den anderen Aussagen ab. Von den neun abstimmenden Jungen wählen drei die Sechs und einer eine Vier in der Wichtigkeit. Es gibt also Jungen, denen es überhaupt nicht wichtig ist, dass der Sportlehrer spontan auf Wünsche eingeht, wenn er dafür von seinem eigentlichen Plan abweicht. Auffällig ist, dass dies nur Jungen der vierten oder fünften Klasse so angeben und auch die Mädchen jener Jahrgangstufen nur eine geringe Wichtigkeit (Noten 6, 4 und 3) vergeben haben.

3.4.1.2.2 Das Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“

Das Kriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ umfasst verschiedene Facetten der körperlichen Selbstbestimmung und Persönlichkeitsrechte. Es sollte nicht mit der gleichnamigen Kategorie bei Klafki gleichgesetzt werden. Selbstbestimmung wird in dieser Arbeit anders ausgelegt, indem nur solche Fälle oder Forderungen einbezogen sind, in denen ein Schüler vollkommen unabhängig über sich und seinen Körper mit allen Rechten entscheiden kann. Es geht also nicht wie beim Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ darum, innerhalb der vom Lehrer zugelassenen Möglichkeiten wählen zu können, sondern in Bezug auf sich selbst frei agieren zu können. Es liegt auch hier ein Schwerpunkt im Thema „Freiheit“, nämlich der „Freiheit ob man etwas machen muss“. Daneben werden die Kleidung, das Machen von Fehlern und das Erstellen von Videos oder Bildern durch die Lehrkraft thematisiert. Die Struktur des Gütekriteriums wird in Abbildung 15 dargestellt. Die freie Meinungsäußerung könnte unter der Selbstbestimmung ebenfalls angeführt werden. Darunter verstehen die befragten Schüler allerdings ausschließlich, dass sie frei bestimmen können, was sie inhaltlich im Sportunterricht machen. Daher wird dieser Aspekt unter dem Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ subsumiert.

Ankerbeispiel 1

Ily: Ja, okay...Also manchmal find ich es schon scheiße, weil wenn man jetzt krank ist, z.B. wenn man jetzt Schnupfen hat und es einem echt nicht gut geht aber trotzdem man in die Schule kommt..is es bei uns so..unser Lehrer..benutzt uns dann so als Hilfen..zum Aufbaun zum Abbaun..wenn man krank is und des würd ich ECHT ändern eigentlich..ich find des jetzt nicht so okay..denn als ich mal krank war und echt nicht in Stimmung war, hat er gesagt "pack mal die Matte an und schieb mal die Matte da ran!" Hab ich die Matte mit mein Füßen rangeschoben, hat er mich angemotzt.."jetzt mach des mal gescheit!" hat er zu mir gesagt. Und da dacht ich mir auch nur so "ich bin

krank man, mir gehts nich gut, ich bin in die Schule gekomm, nich wegen Sport, sondern wegen..dem Unterricht und net wegen, dass ich aufbau und wieder abbau!"

In Bezug auf die „Freiheit ob man etwas machen muss“ ist oft Gegenstand, ob und unter welchen Bedingungen man überhaupt im Sportunterricht bei bestimmten Spielen oder Bewegungsaufgaben mitmachen muss oder kann. Es gibt die Ansicht, dass man im Falle vergessener Sportsachen trotzdem bei „*leichten Sportarten*“ mitmachen darf oder im Falle einer Krankheit selbst entscheidet, ob man mitmacht oder nicht. Überhaupt nicht in Ordnung finden es einige Schüler, wenn man trotz einer Krankheit, negativen Emotionen, der Periode bei Mädchen oder vorhandenen Verletzungen zum Mitmachen quasi gezwungen wird. Hier sollte der Sportlehrer „*Verständnis*“ zeigen und „*nicht schimpfen*“. Bei einem schlechten Befinden ist es aus Sicht einer Schülerin auch nicht vertretbar, trotzdem beim Auf- und Abbau mithelfen zu müssen.

Ankerbeispiel 2

Goshin: Z.B. das wär bei mir so, dass ich vielleicht die Kinder, die wirklich nich mitmachen wolln..dass ich die rauslasse und dann einfach weil dass ihre Entscheidung..weil bestimmt habe ich keine Lust, mit denen zu spielen, wenn die in mein Mannschaft sind, ich hab schon erlebt, dass sie in mein Mannschaft sind und die..haben gar kein Lust Basketball zu spieln..ham wir nich gewonnen weil ich was STINK sauer..ich und 2 Mädchen rennen wir, die andern fünf, sechs rennen gar net haben gar kein Lust. Des würd ich ändern, wenn sie keine Lust haben..raus, auf Wiedersehn.

Maja4: Ja, äh einmal in-war ich in Sportunterricht..und da hat ein Junge, wahrscheinlich gedacht "oh, ich hab kein Lust auf Sport. Sport is langweilig" Da hat die Lehrerin gesagt "wenn du kein Lust zu Sport hast dann kannst du dich einfach auf den Bank setzen und zuschauen" Ja, dann, egal, dann haben wir gespielt und dann hat er gesagt äh vor den Lehrer "Darf ich bitte mitmachen weil.."-

Goshin: Is eh langweilig so allein sitzen..

Maja4: Ja.

Ein wesentlicher Grund, warum es den Schülern aus ihrer Sicht freigestellt werden sollte, ob sie mitmachen, ist, dass sie bestimmte Sportarten oder Übungen einfach nicht mögen, weil sie sie nicht können und Angst vor dem Misserfolg und den Reaktionen darauf haben. Somit wäre eigentlich z.B. das Nicht-Auslachen durch andere Schüler das passende Gütekriterium für diese Aussagen. Dies wird auch unter der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ so dargestellt. Allerdings stellt sich aus Sicht mancher Schüler die Frage, ob ein Schüler überhaupt Dinge versuchen muss, die er in bestimmten Fällen offenkundig nicht kann oder einfach nicht versuchen will. Einige Schülerinnen empfinden hier eine starke Beschneidung ihrer Freiheit. Es wird vorgeschlagen, dass Schüler, die nicht mitmachen wollen, einfach draußen bleiben können oder ein Spiel bei Bedarf verlassen können, sich dabei hinsetzen und zuschauen oder etwas anderes machen können. Sie sollten etwas nicht vormachen müssen, wenn der Sportlehrer weiß, dass sie es nicht können, statt ihnen beim Scheitern zuzuschauen. Dass man die Note Sechs erhält, wenn man etwas nicht vormachen will, finden sie in diesem Zusammenhang nicht in Ordnung. Die mit dieser Thematik für manche Schüler einhergehende Ungerechtigkeit wird unter der Kategorie „Bewertung/Benotung“ im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab)“ aufgegriffen. Zudem hat die spürbare Unlust von Schülern, die eigentlich nicht mitmachen

wollen, negative Auswirkungen auf motivierte Schüler. Dass man sich selbst herausnehmen kann, bedeutet nicht, dass man den gesamten Sportunterricht nicht mitmacht. Zumindest in den Erlebnisberichten der sich dazu äussernden Schüler, kehren kurzzeitig pausierende Schüler auch wieder zum Sportgeschehen zurück. Ebenfalls selber bestimmen möchte eine Schülerin ihre Kleidung während des Sportunterrichts. Dies nennt sie in Verbindung mit ihrer Religion, da sie Kopftuchträgerin ist. Andere Schüler und die Sportlehrkraft sollen der Kleidung einfach nicht so hohe Beachtung zukommen lassen und sie akzeptieren. Auch das Recht, Fehler machen zu können, kann der Selbstbestimmung zugeordnet werden. Man soll dafür weder von Lehrkraft noch Mitschülern kritisiert werden. Besonders kritisch sieht ein Teil der befragten Schülerinnen, dass von ihnen während des Unterrichts ungefragt Bild- oder Videoaufnahmen durch die Sportlehrkraft gemacht werden. Insbesondere ein muslimisches Mädchen sieht darin ein Problem, da ein Bild von ihr ohne Kopftuch gemacht wurde.

Zur Selbstbestimmung wird auch die Freiheit der Bewegung und des Körpers gezählt. Die Datenlage ist hierzu sehr dünn. Allerdings gibt es einzelne Aussagen, die erwähnenswert erscheinen. Die Schülerin *Ily* berichtet davon, wie einem Mädchen bei einem Spiel auf Geheiß der Sportlehrkraft quasi an den Po gefasst werden sollte, was sie als sehr unangenehm empfand. Eine andere Schülerin beschwert sich darüber, dass man nicht frei auf die Toilette gehen darf, wenn man muss. Der Schüler *Kamin* bringt zwei weitere Bedürfnisse zum Ausdruck. Einerseits möchte er nicht ständig im Sportgeschehen unterbrochen werden, andererseits möchte er keine Vorgaben erhalten, *wie* er sich zu bewegen hat. All die genannten Aspekte könnten auch als eine Art körperliche Selbstbestimmung zusammengefasst werden, bei der Schüler selbst bestimmen wollen, wie andere und sie selbst mit ihrem eigenen Körper umgehen.

Der Freiheit, ob ein Schüler etwas machen muss, steht der Code „Jeder sollte da mitmachen“ gegenüber, der eine seltene Gegenmeinung unter den Befragten vertritt. Dies umfasst die Forderung mancher Schüler, dass jeder trotz Unlust mitmachen sollte, da man bei einer Beachtung aller Empfindungen oder Einschränkungen aufgrund der Religion kaum noch Teilnehmer am Sportunterricht hätte. Die Lehrkraft soll aus Sicht von *bf14* auch einmal einschreiten, und jenen, die behaupten, dass sie etwas nicht können, zeigen, dass sie es doch können.

Auffällig ist, dass sich die jüngeren Schüler der Klasse Fünf oder darunter nur sehr selten zur Selbstbestimmung äußern, und wenn dann so, dass es nicht um das Prinzip geht, selbst bestimmen zu dürfen sondern dass es ein nettes Entgegenkommen der Lehrkraft ist. Bspw. beschreibt die Grundschülerin *Maya4* das so: „(...)...und unsere Sportlehrerin ist sehr nett zu uns, wenn mir schlecht geht oder wenn man..mitmachen will wenn man krank ist und nicht von Lehrerin sagt, dann kann er sich hinsetzen und zukucken, wenn er will.“ Sie äußert zudem: „(...) die Lehrerin entscheid was ich in Sport machen muss.“ Die ältere Siebtklässlerin *Ily* hingegen beschreibt einen ähnlichen Umstand im obigen Ankerbeispiel 1. Dort wird deutlich, dass es für sie um die Selbstbestimmung und Verantwortung zum eigenen Körper geht, die sie selbst tragen möchte. Es zeigt sich unter den befragten Schülern, dass jüngere Schüler zugesprochene Selbstbestimmung als positiv empfinden aber längst nicht so einfordern wie ältere Schüler.

Zum Thema „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ erscheinen unter den Items des Fragebogens die Aussagen D34, D71, E38 und E69 einschlägig. Jeder der befragten Schüler möchte, das drückt Aussage E69 mit „Das man selbst bestimmen kann, was man machen will“ aus, ein gewisses Maß an

Selbstbestimmung haben. Es gibt keine Bewertung mit einer Note Fünf oder Sechs. Es wird am häufigsten die Note Eins zur Bewertung mit einer generellen Tendenz zur Zustimmung von 84% gewählt. Die Aussagen D34 und E38 erlangen ähnlich hohe Wichtigkeiten. Die Beurteilung von Aussage D71 weist auf einen Teil von 27% der Schüler hin, den es nicht stört, etwas vormachen zu müssen, das man nicht kann. Im Allgemeinen deuten die Werte aller Aussagen auf eine hohe Bedeutsamkeit der Selbstbestimmung für die befragten Schüler hin.

3.4.1.2.3 Das Gütekriterium "Wie die Gruppen sind"

Das Gütekriterium "Wie die Gruppen sind" aggregiert alle Aussagen und Gründe, die die Zusammensetzung der Sport treibenden Gruppen, insbesondere der Teams in Spielen, jedoch nicht die eigentliche Bildung von Teams betreffen. Letzteres wird im Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ abgebildet und hier nur kurz angeschnitten. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 15 dargestellt. Die Gruppen müssen nicht unbedingt als konkurrierende Parteien in einem Sportspiel verstanden werden. Es sind auch solche z.B. bei Übungsformen in der Gemeinschaft oder die gesamte Sportklasse an sich betreffend gemeint. Die Aussagen im vorliegenden Datenmaterial konzentrieren sich jedoch klar auf die Teamzusammensetzung bei Spielen. Dort können aus den Schüleraussagen zwei Hauptfaktoren extrahiert werden, die den Schülern bei den Team- oder Gruppenmitgliedern wichtig sind. Dies sind zum einen die Leistungsfähigkeit der Teammitglieder und zum anderen dass man sich versteht bzw. gut mag oder zumindest kennt.

Ankerbeispiel 1

B13 Lotus: Ist es wichtig, mit wem du bei Spielen oder Übungen in einem Team bist?

armyforever: Mhmm! SEHR wichtig!

Lotus: Warum?

armyforever: Weil..wenn ich spiel mit eine..ins gleichen Team..und sie hasst mich, oder sie mag mich einfach nicht..und muss ich mit sie machen, dann kann ich einfach nicht. Dann können wir nicht so gut spielen. Dann kriegen wir schlechtes Note.

Dass man sich versteht, kennt oder gut leiden kann, wird vor allem dadurch ermöglicht, dass die Kinder mit ihren Freunden oder besten Freunden in einem Team sein können. Mit diesen Personen verstehen sie sich und es wird nicht als unangenehm empfunden, mit ihnen zusammen etwas machen zu müssen. Außerdem sind die Verständigung und damit, dass „*man im Team funktioniert*“ in einem Spiel besser, wenn man sich mag. Es gibt dann seltener eine als sehr negativ empfundene Ausgrenzung von einzelnen Teammitgliedern bzw. Egoismus oder andere negative Verhaltensweisen. Dies beeinflusst nach Auffassung mancher Schüler die Leistung der Gruppe oder Teammitglieder und kann zu einer besseren Note oder einfach mehr sportlichem Erfolg führen.

Insgesamt lassen sich aus Sich des Autors drei Stufen des Miteinanders identifizieren, die für einzelne Teile der Schülerschaft jeweils hinreichend zum Erreichen eines bestimmten Zieles sind. Diese Stufen sind, nach der Intensität der Bindung geordnet, dass man sich überhaupt kennt, dass man sich versteht und schließlich dass man sich mag bzw. sogar befreundet ist. Versteht man sich nicht, verhalten sich manche Schüler anscheinend „fies“ gegenüber den Schülern oder streiten sich, und solche Konflikte sollten vermieden werden. Das Verhalten der anderen Schüler wird gesondert in

der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ thematisiert. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Teamzusammensetzung für Schüler Einfluss darauf haben kann.

Daneben ist es wichtig, dass die Schüler eine bestimmte Leistung zeigen können, damit ein Team oder eine Gruppe eine den Ansprüchen der Schüler genügende Leistung erbringen kann. Dies ist eng mit dem Gütekriterium „Es gut können“ und dem Schwerpunkt „Erfolgslebnisse haben“ verbunden. Dort deuten auch die quantitativen Daten darauf hin, dass es für die Schüler sehr wichtig ist, eine gute Leistung zeigen zu können und sich kompetent zu fühlen. Die Ansprüche für eine genügende Leistung können unterschiedlichen Zielvorstellungen unterliegen. Solche können sein, dass in einem Spiel die Teams ausgeglichen sind oder dass in einer Gruppe eine Aufgabe bewältigt werden kann. Manche Schüler äußern ihren Unmut darüber, dass bestimmte Teammitglieder nicht richtig spielen können und dadurch kein richtiges Spiel möglich ist, wenn bspw. die Schülerin *Roteka* meint: *„Zum Beispiel ich sag oft zu mein Lehrer ‚Ich will nicht mit mein Gruppe spielen, weil die können nicht spielen‘ (...).“* Insofern ist der Reiz eines Spiels oder einer Übung für manche Schüler direkt abhängig von der Leistung einer anderen Person.¹³³ Die Teamzusammensetzung und damit verbunden die Wahl der Teams kann also eine Ursache von Konflikten im Sportunterricht sein. Diese können sich einerseits um die Teamzusammensetzung an sich drehen, bei der Frage, wer in welchem Team spielt oder in welcher Gruppe mitmacht. Andererseits kann auch während des Spiels oder Übungsformen Streit entstehen, wenn sich bspw. ein Teil der Schüler nicht in für die anderen Schüler angemessenem Maße beteiligt oder aus deren Sicht nicht „richtig“ spielen kann. Als probates Mittel gegen Konflikte um die Teamzusammensetzung sehen manche Schüler, dass die Lehrkraft die Teams bestimmt, da ihr zugetraut wird, ausgeglichene Teams zu bestimmen. Dies steht teilweise im Widerspruch zu der oben bereits erwähnten Forderung bei der Wahl des Teams, nach der man mit Freunden im gleichen Team spielen möchte bzw. sich das Team oder die Gruppe selbst aussuchen kann.

¹³³ Die Abhängigkeit von anderen Schülern beim Erleben des Sportunterrichts wird als übergreifendes Thema „Nur wegen anderen/ihm“ ausführlich im Rahmen der Diskussion der Befunde thematisiert.

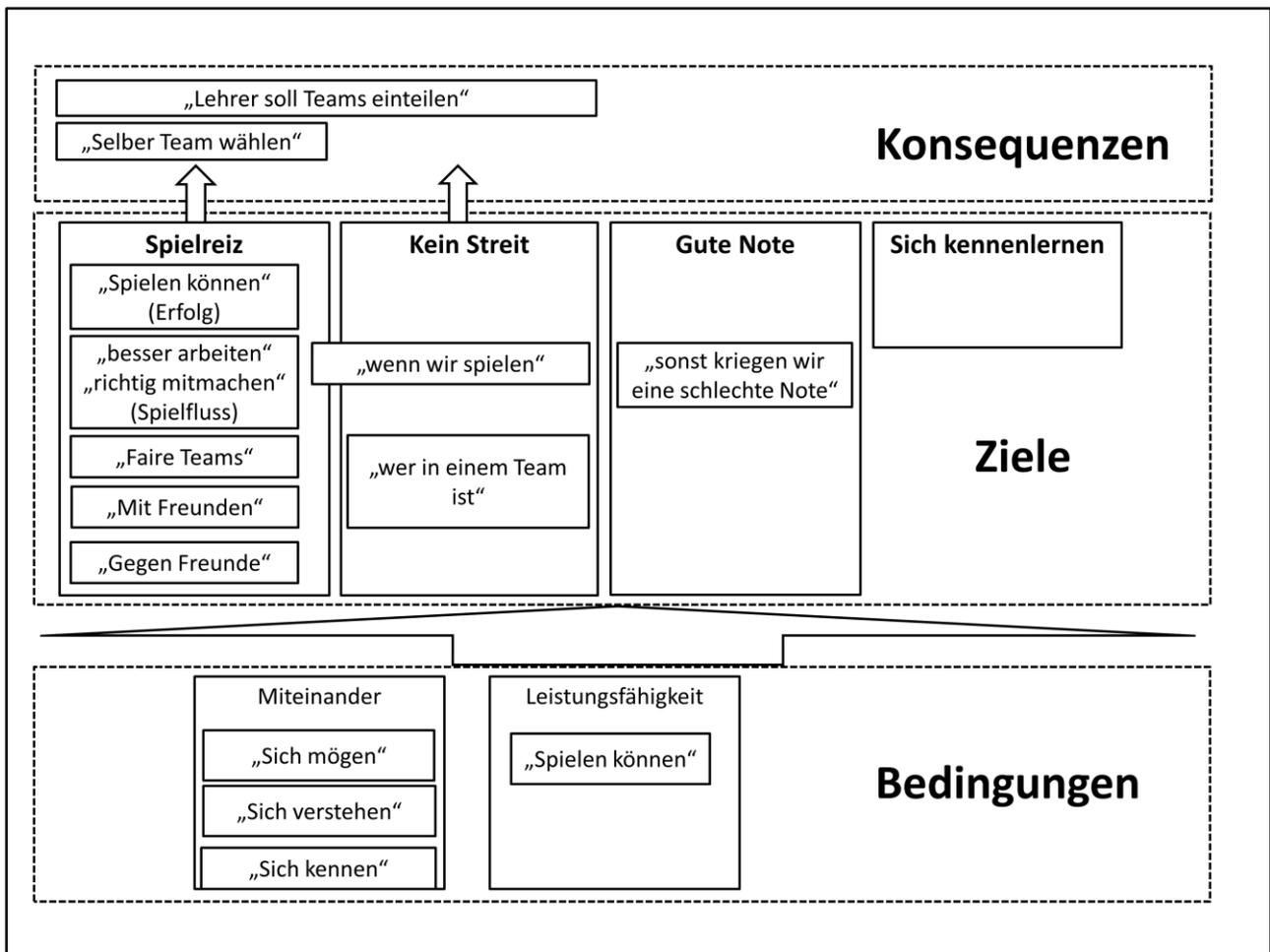


Abbildung 16: Beurteilungskriterien und Ziele bei der Teambzusammensetzung

Da die Kriterien der Teambzusammensetzung für sich einen wichtigen Befund darstellen, werden sie an dieser Stelle gesondert in einen Zusammenhang von Bedingungs-, Ziel- und Konsequenzebene gebracht. In Abbildung 16 werden die Erkenntnisse zum Zusammenhang von Beurteilungskriterien bei der Teambauswahl bzw. Teambzusammensetzung und den damit verbundenen Zielen dargestellt. Die identifizierten Faktoren „sich mögen“, „sich verstehen“ und „sich kennen“ sowie die „Leistungsfähigkeit“ sind für die Schüler die entscheidenden Faktoren bei der Teambzusammensetzung. Darüber befinden sich höhere Ziele für den Verlauf eines Spiels oder einer Übung, welche die eigentlichen Ursachen zu Äußerungen bezüglich der Teambzusammensetzung sind. Es lassen sich insgesamt drei bedeutsame Ziele identifizieren. Ein Ziel stellt z.B. ein gewisser Spielreiz dar, der vor allem durch „Es ist spannend“ ausgedrückt wird und dadurch zustande kommt, dass sich ein sportlicher Erfolg durch „spielen können“ einstellt, ein Spielfluss durch „besser arbeiten“ und „richtig mitmachen“ entsteht, das Spiel durch faire Teams ausgeglichen ist, dass der beste Freund oder die beste Freundin im gegnerischen oder aber im gleichen Team spielt und es keine Konflikte bzw. Streit oder andere negative Verhaltensweisen im Spiel gibt. Dann wirken ein Spiel oder eine Übung attraktiv auf die Schüler, wobei dies interindividuell verschieden ist. Dass kein Streit entsteht, ist aber auch für sich ein Ziel, wenn dies die Teambzusammensetzung an sich betrifft und schon bei der Bestimmung der Teams keine Konflikte entstehen sollen. Das dritte Ziel ist das Erzielen einer guten Note. Daneben kann noch das vierte Ziel formuliert werden, dass man sich kennenlernen soll und auch einmal etwas mit anderen zusammen macht. Die Datenlage hierzu beruht auf Einzelaussagen. Das Kennenlernen von

anderen wird auch generell als Ziel und Sinn des Sportunterrichts von einem Schüler gesehen. Insofern spielt die Gruppenzusammensetzung hierfür eine wichtige Rolle. In der Gesamtschau kann man feststellen, dass die oben genannten Beurteilungskriterien sowohl für kleine Gruppen, wie auch Teams und eventuell auch für die gesamte Sportklasse gelten können.

Ankerbeispiel 2

Rango13: Ich würde jetzt-also von meiner Seite her würd ich jetzt sagen, halt dass nicht die Schüler wähln..sondern die Lehrer..dann gäbs auch kein Streit. Dass die Lehrer einfach so aufteiln..oder..

Ily: Ja eben, die Lehrer sollten aufteiln find ich, weil wenn die Schüler aufteiln, dann sind in einer Mannschaft die Guten, in einer Mannschaft die Schlechten.

Die sportliche Leistungsfähigkeit respektive deren Verteilung innerhalb einer Sportklasse führt zu einer Thematik, die als kategorienübergreifendes Thema im Anschluss an die inhaltlichen Kategorien dargestellt wird und auch engen Bezug zur Kategorie „Die anderen Mitschüler“ besitzt. Diese hat die Einteilung in grundsätzlich *zwei Seiten von Schülern* zum Gegenstand, nämlich die „guten Schüler“, die eine Sportart machen oder „*allgemein sportlich sind*“ auf der einen und die „schwächeren“ oder „Schlechten“ und „*unsportlichen Schüler*“ auf der anderen Seite. In Bezug auf die Gruppenkonstellation finden es viele der befragten Schüler nicht gut, dass es überhaupt diese zwei Seiten gibt. Bspw. *Kamin* fordert daher aus seinem Empfinden von Fairness heraus eine Aufteilung nach der Leistungsfähigkeit in Gruppen von „*Unsportlichen*“ auf der einen und die „*die Sportart machen*“ auf der anderen Seite. Diese Thematik wird auch von anderen Schülern mit dem Empfinden von Gerechtigkeit bzw. Fairness verknüpft diskutiert. Einerseits akzeptieren Schüler, dass es diese Seiten gibt und man aus der Sicht der sich dazu äussernden nichts daran ändern kann. Andererseits gibt es auch Schüler, die das erkennbare Unvermögen anderer Schüler bedauern und sich Erfolge auch für diese Schüler wünschen. Für die Zusammensetzung von Gruppen erscheint es an dieser Stelle für die Befragten entscheidend zu sein, dass diese zwei Gruppen möglichst nicht gegeneinander spielen oder Klassen nicht zu heterogen sein sollten. Denn Vorteile aus stark heterogenen Klassenverbänden bezüglich der sportlichen Leistungsfähigkeit werden keine genannt.¹³⁴ Unter dem Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ wird dieser Aspekt dem Code „Es müssen faire Teams sein“ untergeordnet. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es einige Aussagen zum allgemeinen Niveau der Mitschüler in der Sportklasse gibt, die jedoch kein Kriterium an sich bestimmen, da sie nur vereinzelt vorkommen und keine Merkmale aufweisen, die eine Einordnung als Bewertungskriterium zulassen. Diese deuten jedoch darauf hin, dass den Schülern das Leistungsniveau der gesamten Sportklasse wichtig ist.

Neben der Ansicht, dass die Teamzusammensetzung wichtig ist, gibt es jedoch auch einige Schüler, die das Empfinden von Spaß beim Sport ohne strenge Erfolgsorientierung und die Gleichheit aller Schüler hochhalten, „*weil Sport ist Sport*“ und „*alle sind gleich*“. Für sie ist die Teamzusammensetzung von wenig Bedeutung. Allerdings wird dabei nicht erkennbar, wann respektive wodurch die Schüler den geforderten Spaß trotz des Verlierens empfinden. Es wäre also denkbar, dass auch sie auf Nachfrage z.B. Ziele wie die Konfliktvermeidung nennen würden. Die Schülerin *bf14* reflektiert im Widerspruch zu häufigen Forderungen anderer Schüler nach Gruppen mit Freunden darüber, dass

¹³⁴ Näheres zu dieser Thematik wird im Kapitel „4.1.3 Das Thema „Zwei Seiten von Schülern““ dargestellt.

es mitunter gut sein kann, nicht ständig mit denselben Schülern in einer Gruppe zu sein und auch mal mit anderen etwas zusammen zu machen. Passend dazu stimmen der Aussage E110 „Es ist wichtig, wer zusammen im Sportunterricht ist“ nur 65% der befragten Schüler eher zu. Neben der Note Eins und Zwei haben auch relativ viele die Note Vier vergeben. Dies spiegelt die heterogene Einstellung in der befragten Schülerschaft wider.

Die Freunde werden auch in anderen Zusammenhängen thematisiert. Häufig sind die obigen Aussagen, wie bereits erwähnt, nur auf Spiele bezogen, bei denen Teams gegeneinander antreten. Allerdings spielen die Freunde auch ohne eigentlichen Bezug zum sportlichen Geschehen im Sportunterricht eine Rolle. Für manche Schüler ist es einfach wichtig, dass in der Sportklasse ihre Freunde dabei sind, damit man sich austauschen kann und einfach etwas mit ihnen spielen bzw. unternehmen kann. Die Schülerin Ily erklärt passend dazu: *„Ähm.. mit Freunden find ich, des macht Spaß, des man so..nich so wie im Unterricht, man kann so bisschen reden so.. und man hat auch zwischendurch mal so ne Pause so.. dass man so reden kann und plaudern kann, des find ich echt schön...mit FREUNDEN auf jeden Fall.“* Dazu bietet der Sportunterricht anscheinend in manchen Fällen bessere Gelegenheiten als der Klassenzimmerunterricht.

Mit den Mitschülern zusammen in der Gruppe im Sportunterricht Sport treiben zu können, ist gemäß der quantitativen Auswertung der Aussage E53 „Dass ich zusammen mit meinen Mitschülern in der Gruppe Sport treiben kann“ 95% der befragten Schüler wichtig bis sehr wichtig. Nur ein Schüler hat hier die Note Vier vergeben. „Wie die Gruppen sind“ ist ein stark mit vielen anderen Güteaspekten vernetztes Gütekriterium. Die angesprochenen guten Noten stellen ein eigenes Gütekriterium unter der Kategorie „Bewertung/Benotung“ dar. Die verbundene Vermeidung von Streit ist vornehmlich im Gütekriterium „Wie man miteinander umgeht“ verankert. Dass sich ein Erfolg im Spiel einstellt und man z.B. *„richtig spielen“* kann oder auch mal gewinnt, wird im Gütekriterium „Es gut können“ in den Mittelpunkt gestellt. Den beschriebenen positiven Gefühle wie z.B. „spannend“ oder „Spaß“ liegen Ursachen zugrunde, wie dass man bspw. mit oder gegen Freunde spielt. Demnach erscheint die Verortung in „Wie die Gruppen sind“ folgerichtig.

3.4.1.2.4 Das Gütekriterium „Wie man miteinander umgeht“

Sehr bedeutsam für die Gruppe der befragten Schüler sind die Aussagen zum Verhalten im Miteinander der gesamten Sportklasse, die im Folgenden zusammengefasst werden. Das Gütekriterium „Wie man miteinander umgeht“ umfasst dabei sowohl erwünschte wie auch unerwünschte Verhaltensweisen in der Gemeinschaft der Schüler. Es ist mit dem Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ verzahnt, unterscheidet sich aber darin, dass bei der Formulierung und dem daraus interpretierten Sinngehalt keine klare Abgrenzung zwischen Äußerndem und anderen Schülern erfolgt. „Wie man miteinander umgeht“ wird in der Äußerung nicht in Beziehung zur eigenen Person oder eines abgegrenzten Kollektivs gesetzt. Vielmehr handelt es sich um Gebote für die gesamte Sportklasse, die das Zusammenleben und –lernen regeln sollen. Die Struktur des Gütekriteriums wird in Abbildung 15 dargestellt.

Ankerbeispiel

Copilot12: Was bedeutet denn für dich Spaß?

Kamin: Spaß bedeutet für mich, dass man zusammen im Team etwas erreicht.. und sich gegenseitig respektiert-

Copilot12: Mhmm.

Kamin: ..und sich auch für andere freut.

Copilot12: Okay.

Kamin: Das macht mir Spaß.

Copilot12: Denkst du, im Sportunterricht ist Fairness wichtig oder unwichtig?

Kamin: Äh, es ist sehr wichtig sonst klappt kein Spiel, darum soll man auch gewissen Respekt zeigen und nicht wenn man gewinnt sich sehr freuen und wenn der Gegner gewinnt keinen Handschlag geben oder.. unverdiente Kommentare.. also sagen, dass es unverdient war.. und tja..

Wesentliche Rolle im Verhalten der Schüler untereinander spielen für sie Fairness und der Respekt füreinander. Darunter verstehen sie zusammengefasst, dass alle an positiven Erfahrungen im Sportunterricht teilhaben können und keine Abwertungen geäußert und Konflikte angefacht werden. Das äußert sich aus ihrer Sicht vor allem in einem angemessenen Umgang mit Sieg und Niederlage nach einem Spiel. Jeder einzelne soll unabhängig von seinem sportlichen Niveau Spaß haben können. Verlieren und Gewinnen gehören zu einem Spiel dazu. Kein Schüler beschwert sich darüber, dass es Gewinner und Verlierer gibt. Das Verhalten in der jeweiligen Position nach einem Wettkampf ist jedoch mitentscheidend, ob alle Schüler den Sportunterricht gut oder schlecht finden. Am Ende soll man als Gewinner den Verlierern die Hand reichen und umgekehrt als Verlierer die Niederlage anerkennen und dem Gewinner den Erfolg gönnen. Fairness und Respekt werden als Grundlagen dafür gesehen, dass Spiel und Sport überhaupt funktionieren.

Streitereien und Diskussionen gehören jedoch zum Alltag des Sportunterrichts bei vielen Schülern dazu. Sie werden häufig im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sieg und Niederlage, oder weiter gefasst, mit dem Scheitern an sportlichen Herausforderungen und entsprechend abwertenden Bewertungen durch Mitschüler angestoßen. Dies kann auch mit Handgreiflichkeiten verbunden sein. Ebenso sind Aktionen im Spielverlauf wie Fouls oder gegebene Tore Gegenstand von Disputen. Sie werden als störend und „Zeitverschwendung“ angesehen, wobei eine Schülerin den Streit um Treffer oder Tore auch unterhaltsam und „lustig“ findet.¹³⁵ Beim Streit und im restlichen Sportunterricht sollen auch Beleidigungen, sich Anschreien und das Lügen unterlassen werden. Besonderes Problem für die Schüler der Mittelschule sind Beleidigungen in anderen Sprachen, die sie nicht verstehen. Das Reden in einer anderen Sprache außer Deutsch wird generell als störend empfunden, da man seine Mitspieler verstehen möchte. Der Einsatz der Fremdsprache zur Erläuterung von Spiel oder Übung wird aber akzeptiert.

Gespräche unter den Schülern sind aus Sicht der Befragten generell wichtig, damit sich eine positive Grundstimmung „so als Gemeinschaft“ mit freundlichem und nettem Verhalten z.B. in Form von Hilfsbereitschaft gegenüber allen Mitschülern einstellt, denn das ist „schon echt cool..so zusammen

¹³⁵ Ihre Ernsthaftigkeit darf jedoch angezweifelt werden, da sie künstlich lacht und andere extra auf ihren kontroversen Kommentar hinweist. Sie könnte damit nur um Aufmerksamkeit ringen wollen.

Sport zu haben“. Manche Schüler sehen dabei mehrere positive Effekte auf Probleme im Sportunterricht. Man soll sich für andere freuen, um weniger Streit um Sieg und Niederlage untereinander zu haben. Es soll niemand ausgeschlossen oder gar Opfer von Mobbing werden, denn so empfinden manche Schüler weniger Scham beim Scheitern an einer Aufgabe.¹³⁶ Schon in der Umkleidekabine soll sich eine allgemein gute Stimmung einstellen, bei der man ins Gespräch kommt, Witze macht und auch nach der Sportstunde *„immer richtig viel Spaß“* hat und *„plaudern“* kann.

Mit der guten Gemeinschaft hängt auch der gelebte Teamgeist zusammen, der auch als *„Sportgeist“*, *„Klassengemeinschaft“*, *„Teamarbeit“* oder *„Teamwork“* bezeichnet wird.¹³⁷ Er wird z.B. von *Kamin* im obigen Ankerbeispiel beschrieben und ist eng mit dem Respekt füreinander verbunden. Wesentlich ist dabei für die Äußernden, dass man zusammenhält, sich gegenseitig hilft und zusammenspielt. Besonders egoistisches Spielen in Teamspielen wird als negativ erachtet. Das Zusammenarbeiten soll im Sportunterricht auch gelernt werden. Hierzu passt auch die Einstufung der Wichtigkeit zu Aussage E22 *„Dass der Unterricht gut für den Zusammenhalt in der Klasse ist“*. Von den befragten Schülern sehen 76% eine Bedeutsamkeit des Zusammenhalts für den Sportunterricht. Im Vergleich zu anderen Aussagen lässt sich bei den auf soziale Gesichtspunkte in der Gemeinschaft bezogenen Aussagen E22, E27, E77 und E88 aber generell feststellen, dass es stets Schüler gibt, denen Rücksicht, Klassengemeinschaft und gegenseitige Hilfe überhaupt nicht oder nur sehr eingeschränkt wichtig im Sportunterricht zu sein scheinen. Sie bewerten diese Aussagen, egal ob sie alle oder nur manche bewertet haben, konsistent niedrig. Dazu gehört bspw. die Gesprächsführerin *Horrorprinzessin*, die im Sportunterricht nach eigener Darstellung sehr gut ist und aufgrund ihrer Äußerungen in den qualitativen Daten als sehr selbstzentriert eingestuft werden könnte. Insgesamt bewegen sich die Wichtigkeitsangaben der befragten Schüler zu allen oben angeführten Aussagen um die 75% Marke herum, was im Vergleich zu anderen Aussagen tendenziell geringer ist. Lediglich Aussage D39 *„Dass wir eine gute Gemeinschaft während des Sportunterrichts sind“* hat nur eine Bewertung mit einer Note 5 und sonst 96% eher zustimmende Wertungen.

Es wird deutlich, dass der Umgang miteinander auch durch das Kriterium *„Wie die Gruppen sind“* beeinflusst wird. Für viele Schüler ist es wichtig, dass man mit den Freunden zusammen Sport macht. Dann versteht man sich auch gut. Besonders wenn in einer Sportklasse zwei oder mehrere Klassen gemischt sind, können sich soziale Barrieren gegen eine gute Gemeinschaft aufbauen. Es kann zu Ausgrenzungen der Klassengruppen untereinander kommen. Die unerwünschten Auswirkungen dieser Gruppenbildungen mit Aus- und Abgrenzungsverhalten und sich daraus ergebende Gütekriterien sind ein Gegenstand der folgenden Oberkategorie *„Die anderen Mitschüler“*.

¹³⁶ Das Scheitern und das Exponieren von Fehlern durch andere z.B. in Form von Anschreien oder Kommentaren sind generell unerwünschte Verhaltensweisen untereinander. Dies wird unter dem Kriterium *„Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“* detailliert in Bezug auf die davon betroffenen aufgegriffen.

¹³⁷ Die genannten Begriffe sind für sich eigentlich nicht synonym zu sehen. Allerdings gebrauchen die befragten Schüler diese so, als wären sie synonym oder es lässt sich aus dem Zusammenhang schließen, dass sie die Zusammenarbeit im Team meinen.

3.4.1.3 Die Kategorie „Die anderen Mitschüler“

Zu Beginn des Codierungsvorganges, erschien eine Kategorie „Verhalten der Mitschüler“ sinnvoll. Es wurde jedoch deutlich, dass einerseits die zwei Perspektiven mit dem „Wir“ und „den anderen“ eingenommen werden und andererseits das Verhalten der „anderen“ sehr vielschichtig ist und unterschiedliche Aspekte des Sportunterrichts betrifft, die jeweils für sich stehen können.

„Eine der schlimmsten Sachen.. am Sportunterricht sind die Mitschüler, weil die halt einen dann mit verurteilen, oder die einen wirklich schon nicht mögen“ (Alice)

Dieses Zitat der Schülerin *Alice* aus einem langen, methodisch gemischten Interview steht symptomatisch für eine Vielzahl an Codes, in denen sich der oder die Äußernde von der Gruppe der „anderen Mitschüler“ abgrenzt und sich über diese „anderen Mitschüler“ äußert. Es zeigt auch exemplarisch durch die Bezeichnung mit „*schlimmsten*“, welche hohe Bedeutung diesen „anderen Mitschülern“ im Hinblick auf die Gütebeurteilung des gesamten Sportunterrichts zukommen kann.

Es werden in dieser Kategorie vornehmlich negativ empfundene Verhaltensweisen anderer Mitschüler beschrieben. Einen Überblick zu diesen gibt Abbildung 17. Sie sind unterteilt in die Gütekriterien „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“, „Öfter mitmachen/Lust haben“, Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“ und dem Code „Sich an die Regeln halten“, der jedoch nicht den Status eines Gütekriteriums aufgrund der zu geringen Datenfülle trägt. Neben diese verhaltensbezogenen Kriterien werden die Kriterien „Mehr Privatsphäre (Exposition des Körpers)“ und der Code „Wie gut die anderen sind“ gestellt, welche hauptsächlich den körperlichen bzw. sportlichen Vergleich der Schüler untereinander fokussieren. Somit ergeben sich vier Gütekriterien und zwei Codes, die für eine Gütebeurteilung von Bedeutung sind.

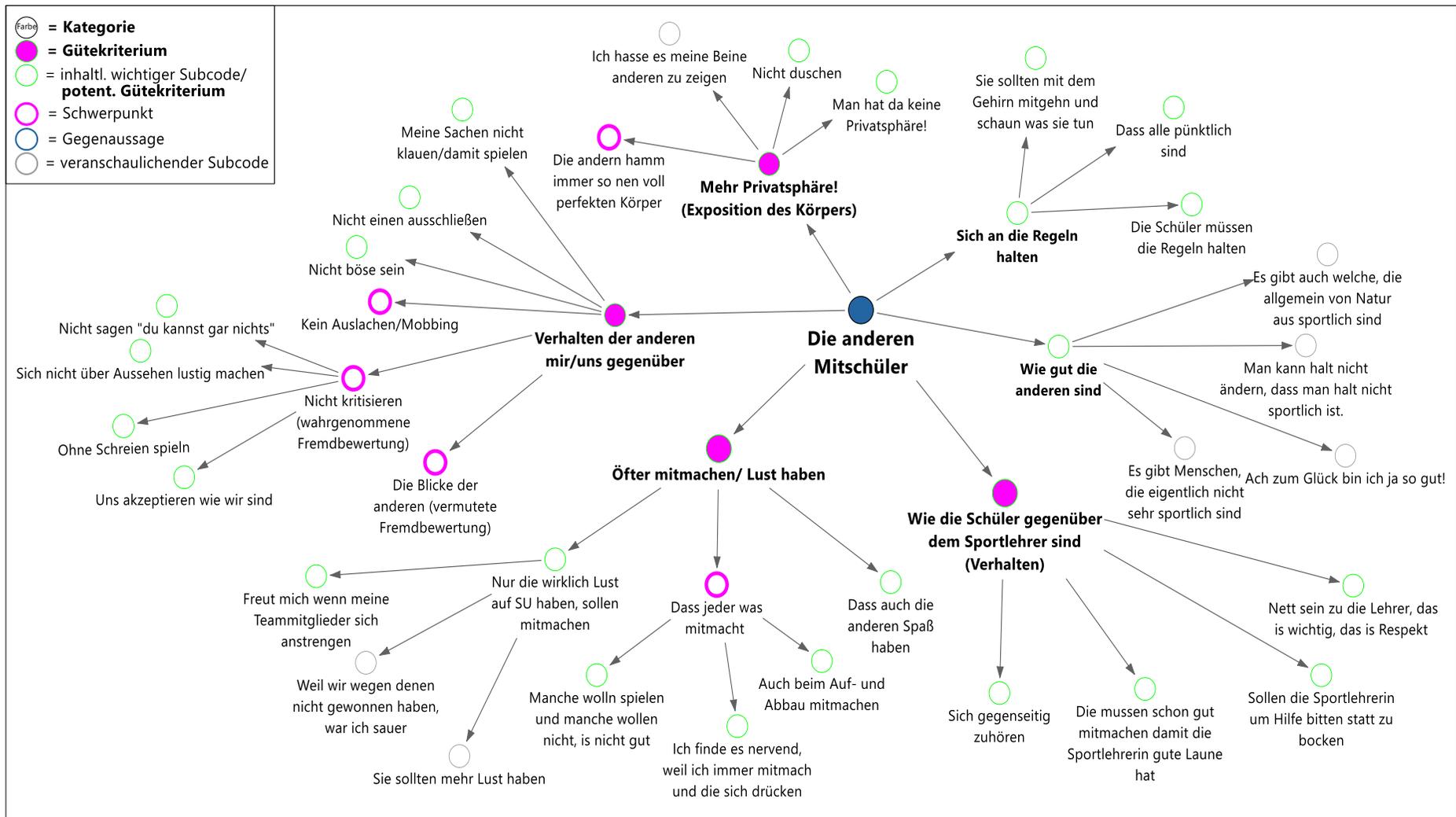


Abbildung 17: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie "Die anderen Mitschüler "

3.4.1.3.1 Das Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“

Im Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ wird alles Verhalten subsumiert, das andere Mitschüler betrifft und auf den oder die Äußernden als Einzelperson oder Gruppe gerichtet ist. Dabei spielen zusätzlich die wahrgenommene und vermutete Fremdbewertung der eigenen Person durch die anderen Mitschüler eine entscheidende Rolle. Insofern könnte man auch die Einstellung anderer Mitschüler in die Bezeichnung dieses Gütekriteriums aufnehmen. Da diese jedoch nur eine hypothetische Variable ist, wurde dies unterlassen. Die Struktur des Gütekriteriums mit einer Unterteilung in die drei Schwerpunkte „Kein Auslachen/Mobbing“, „Nicht kritisieren (wahrgenommene Fremdbewertung)“ und „Die Blicke der anderen (vermutete Fremdbewertung)“ sowie den Codes „Nicht böse sein“, „Nicht einen ausschließen“ und „Meine Sachen nicht klauen/damit spielen“ ist in Abbildung 17 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Luna Wilson: Weitsprung!

Gusti: Ja, und ich hab nicht mal den Sandkasten geschafft.

((beide lachen herzlich) (unverständliches Reden))

Luna Wilson: ((lachend)) Hammer...hör auf...das is so viel entfernt, wie hast du das nicht geschafft?

Gusti: Wenn man...hey, kuck..

Luna Wilson: Hast du deinen Schuh unterwegs verloren oder was?

Gusti: Ich muss nicht, ähm, es hat nen Grund, warum ich jedes Mal im Sportunterricht weinen muss, es (), weil ich nicht sehr sportlich bin. Und ich schaffs nicht mal in den Sandkasten. Ich kann nicht springen. Ich würde ausgelacht werden ()

Luna Wilson: Ich hab dich nicht gesehen. (lachen) Deine Freunde haben dich nicht gesehn. Also ich zumindest nicht. Oder hat dich-

Gusti: Naja, die ganze Klasse hat mich ausgelacht.

Luna Wilson: Na, ((beide lachen laut))

Gusti: Ohh, du machst mich berühmt hier.

Luna Wilson: Weißt du, was wirklich wichtig ist.. deine Freunde haben dich nicht gesehn.

Gusti: Meine Freunde haben mich gesehn und mich ausgelacht. Ein paar haben mich (Sportlooser) genannt.

Luna Wilson: Ja?

Gusti: Will jetzt keinen Namen sagen.

Die befragten Schüler wollen, dass andere sie „nicht kritisieren“, dass also die wahrgenommene Fremdbewertung nicht negativ ausfällt. Ob sie mit positiver und negativer konstruktiver Kritik einverstanden wären, wird in den Gesprächen nicht ersichtlich. Hauptsächlich von Schülern und Schülerinnen der Grundschule und fünften Klasse oder älteren Schülerinnen wird berichtet, dass sie häufig vor allem wegen einer sportlichen Leistung oder dem Begehen eines Fehlers kritisiert werden,

während ihr Aussehen nur in einer einzigen Bemerkung einer Schülerin als Anstoß für Kritik erwähnt wird. Dabei scheint die Art und Weise der Äußerungen besonders relevant zu sein. Fehler werden häufig lautstark durch Schreien kommentiert und Schüler beschimpft. Dies hat zur Folge, dass manche Schüler Angst vor den Reaktionen anderer Mitschüler aufbauen. Sie haben das Gefühl, dass „dann jeder schreit und sagt ääh..mein Name“. Eben diese Schüler äußern auch Angst vor Fehlern bzw. „schlechten“ Leistungen, bestimmten Sportarten oder lehnen den Sportunterricht sogar gänzlich ab. Für manche Schüler ist nur die Tatsache, dass man den *Blicken* anderer Schüler im Sportunterricht ausgeliefert ist, ein Problem, das Unsicherheit und Angst hervorruft, wenn die Schülerin *Roxanne* bspw. anmerkt: „...oder halt die ganzen Blicke oder Seufzer genervte und des is halt wirklich..#des is halt wirklich scheiße#, deswegen mach ich auch-deswegen mach ich auch nie Sport mit, weil des etwas diskriminierend is, find ich. Mich verletzt des, ich bin sensibel Leute ((klingt weinerlich)).“ In die Blicke der anderen Mitschüler werden negative Emotionen und Einstellungen interpretiert. Es handelt sich folglich um eine vermutete Fremdbewertung durch die Mitschüler. Vor allem Schülerinnen möchten nicht beobachtet werden, wenn sie etwas für sie Schwieriges vormachen müssen. Ursächlich ist jedoch erneut die Angst davor, kritisiert oder ausgelacht zu werden. Die Äußerung *Roxannes* steht zudem symptomatisch für jene Schüler, für die unangemessene Reaktionen der Mitschüler zur Ablehnung des Sportunterrichts führt, diese also ein K.o.-Kriterium darstellen.

Durch die Zusammenführung verschiedener Klassen für den Sportunterricht, was in aller Regel durch die Geschlechtertrennung bedingt ist, bilden sich vor allem bei den befragten Mädchen Fronten zwischen den Klassen. Überwiegen Mädchen einer Klasse in einem Team oder einer Gruppe, wird die Minderheit der anderen Klasse in manchen Fällen ausgeschlossen. Dies scheint besonders der Fall zu sein, wenn nur eine Person aus einer anderen Klasse ist und die dominante Mehrheit aus einem festen Freundeskreis besteht. Die Reaktionen auf ein sportliches Scheitern sind dann in den beschriebenen Fällen rücksichtsloser mit Beleidigungen und Ausgrenzungen. Bei den sich zur Thematik der negativen Kritik äußernden Schülerinnen ergibt sich der Eindruck, als würden die Schülerinnen „gelähmt“ respektive „gehemmt“ sein, denn wenn die Schülerinnen der anderen Klasse „nich die ganze Zeit einen dann kritisiern“ würde man sich „voll frei fühlen“ und hätte „mehr Selbstbewusstsein“. Man kann sich nicht frei im Sportunterricht entfalten und bewegen, da man Gefahr läuft z.B. durch einen „Fehler“ eine Angriffsfläche für negative Kritik zu bieten. Dementsprechend fordert *Nokia2000*, dass die Schülerinnen der anderen Klasse „auch uns akzeptieren wie wir sind“. Dementsprechend wird die Aussage E74 „Dass niemand bloßgestellt wird“ in den quantitativen Daten von 79% als eher wichtig im Sportunterricht angesehen, wobei diese nicht genau den Kern des Problems, nämlich die Kritik durch andere Mitschüler, trifft.

Besonders empfindlich reagieren Schüler auf Auslachen und Mobbing, wobei nicht angenommen werden kann, dass es sich bei jeder Erwähnung des Wortes „Mobbing“ durch Schüler auch tatsächlich um Formen einer aggressiven Gruppengewalt gegenüber dem Äußernden handelt. Aus dem Zusammenhang der Aussagen kann jedoch geschlussfolgert werden, dass alle Äußernden psychische oder physische Belästigungen einer oder mehrerer Mitschüler im Sinn haben. Das Auslachen wird dabei oft im direkten Zusammenhang genannt. Dieses wird als besonders erniedrigend und diskriminierend empfunden. Grundsätzlich werden von den Schülerinnen zwei Szenarien beschrieben. Einerseits gibt es Sportgruppen, in denen sich Auslachen und Mobbing auf bestimmte Schüler oder Gruppen von Schülern fokussieren. Andererseits gibt es Sportgruppen, in denen ein generelles Klima der Angst unter den Schülern vor dem Auslachen herrscht.

Dieses wird besonders dadurch im Sportunterricht forciert, dass man dort aus Sicht mancher Schüler gezwungen wird, Dinge zu tun, die man nicht kann oder einfach nicht tun möchte.¹³⁸ Aus den Aussagen einiger Schüler kann man erfahren, dass es im Sport häufig zu Situationen kommt, in denen man etwas Neues ausprobieren kann oder möchte. Viele Schüler fordern solche Situationen auch explizit ein.¹³⁹ Trotzdem wollen, respektive können, aber einige Schüler vieles nicht probieren, da sie Angst haben, ausgelacht zu werden und sich zu blamieren.

Auf den Zwiespalt zwischen Nicht-Vormachen-Müssen und Neues-Ausprobieren-Wollen könnten auch die quantitativen Daten hindeuten. Der Median liegt für Aussage D71 „Dass man nicht Dinge vormachen muss, die man nicht kann“ bei der Note Drei. Wobei knapp die Hälfte der Schüler die mittleren Noten Drei und vier gewählt haben. Neun Schüler vergeben die Note Eins, zwei die Note Zwei aber auch drei die Noten fünf und Sechs. So gibt es einerseits 73% der Schüler, die eher nicht wollen, dass man etwas vormachen muss, das man nicht kann, andererseits gibt es aber auch einen Anteil von 27% Personen, die das als weniger wichtig ansehen.

Die sozialen Spannungen und die Angst vor dem Kritisiert-Werden innerhalb der Sportgruppe führen dazu, dass manche Schüler keine Herausforderungen an die eigenen Fähigkeiten angehen wollen bzw. können. Grundsätzlich lehnen die befragten Schüler Verhalten wie das Auslachen ab, trotzdem ergeben sich auch in den durchgeführten Gesprächen Szenen, in denen schon das bloße Schildern von Situationen des Scheiterns im Sportunterricht für Lachen selbst unter den Betroffenen sorgt. Besonders deutlich wird dies im oben angeführten Ankerbeispiel 1 zwischen den Schülerinnen *Gusti* und *Luna Wilson*. Auch die Schülerin *Gusti* muss über ihre Leistung beim Weitsprung im Nachhinein lachen, wobei trotzdem spürbar bleibt, dass sie es eigentlich nicht zum Lachen findet, denn selbst ihre Freunde haben sie ausgelacht und sich über sie lustig gemacht. Insofern deutet sich ein moralischer Konflikt an, nach dem sich im Sportunterricht einerseits Situationen ergeben, bei denen man lachen muss, obwohl man weiß, dass andererseits durch das Lachen andere verletzt werden können. Insofern scheinen die Wahrnehmung solcher Situationen und das Verhalten aller Anwesenden dabei besonders wichtig zu sein.

Zu den negativen Verhaltensweisen der Mitschüler gehört zusätzlich, dass sie in der Umkleide unbefugt mit den Sachen Anderer „spielen“, sie „rumschmeißen“ oder Wertgegenstände sogar „geklaut“ werden. Daher werden von einigen Schülern auch abschließbare Schränke und abgeschlossene Umkleiden gefordert, die als Lösungsvorschlag der Schüler unter dem Gütekriterium „Umkleide (Beschaffenheit)“ Erwähnung finden.

Die Anzahl der nicht teilnehmenden Schülerinnen am Sportunterricht scheint bei den befragten Mädchen ab der siebten Klasse höher zu werden, denn von Mädchen ab dieser Klassenstufe wird über Schülerinnen berichtet, die keine Lust haben und sich ständig befreien lassen. Ein Grund für diese Nichtteilnahme könnte auch in dem oben angesprochenen Klima der Angst vor Fehlern liegen. In den Gesprächen geben zudem solche Schüler an, keine Lust auf Sport zu haben, die auch davon

¹³⁸ Dies wird im Rahmen des Gütekriteriums „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ näher beschrieben und ebenso unter dem Gütekriterium „Es gut können“ aufgegriffen.

¹³⁹ Dies wird in der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ unter dem Gütekriterium „Abwechslung“ sehr deutlich dargestellt.

berichten, sozial ausgegrenzt zu werden oder mit ihrer Peer Group in der Minderheit in einer Sportklasse zu sein. Das Beobachtet- und Kritisiert-Werden steht thematisch beim Verhalten der anderen Mitschüler gegenüber der eigenen Person im Mittelpunkt. Das Beobachtet-Werden muss jedoch nicht mit negativer Kritik verbunden werden, um ein ungutes Gefühl hervorzurufen. *Armyforever* berichtet bspw. davon, dass sie es unangenehm fand, als sie eine Goldmedaille bei einem Wettbewerb im Sport gewonnen hat und diese unter allen Blicken der anderen Schüler abholen musste. Sie war zwar auch glücklich, jedoch beschreibt sie als vordergründige Emotion die Angst, da sie von anderen hervorgehoben war. Diese verstärkte Exposition der Person mit ihrem Körper im Sportunterricht wird im folgenden Gütekriterium erneut aufgegriffen.

3.4.1.3.2 Das Gütekriterium „Mehr Privatsphäre (Exposition des Körpers)“

Die Zuordnung des Kriteriums zur Oberkategorie „Die anderen Mitschüler“ erfolgt, weil die Schüler bestimmte Hemmungen aufbauen, die auch in manchen Fällen durch vorangegangenes Verhalten der anderen Mitschüler evoziert werden. Im Kern beschreibt das Kriterium eine Einstellung gegenüber den anderen Mitschülern und sich selbst, hätte daher auch der Kategorie „Ich (Wirkung)“ zugeordnet werden können. Da der Auslöser für die negativen Emotionen und Gefühle jedoch meist nur die bloße Präsenz anderer Schüler ist, scheint die Zuordnung an hiesiger Stelle am geeignetsten. Die Struktur des Gütekriteriums mit dem Schwerpunkt „Die andern ham immer so nen voll perfekten Körper“ und den Codes „Nicht duschen“ und „Man hat da keine Privatsphäre!“ wird in Abbildung 17 dargestellt.

Ankerbeispiel

Alice: *Also..findet ihr des auch so unangenehm bei den Umkleiden, dass ihr euch da..also halt dass ihr euch da mit anderen umziehen müsst?*

Luna Wilson: *Ja!*

Roxanne: *Ja..*

Alice: *Wer hat sich das ausgedacht? Warum müsst-*

Roxanne: *Vor allen, die andern Mädels hamm immer so nen voll perfekten Körper, ne?*

Alice: *Ja!*

Roxanne: *Die ham schöne Brüste, en schön Arsch ne..voll die schönen Kurven..und dann kommen wir..*

[...]

Roxanne: *Wenn man halt..wenn man halt immer sieht wie gut die anderen aussehen, dann kriegt man voll Komplexe!*

Alice: *Ja, okay.*

Luna Wilson: *Zu fett!*

Der Sportunterricht wird als ein Raum ohne Privatsphäre wahrgenommen, in dem andere Kleidung getragen werden muss und sich Situationen im Unterricht und vor allem auch in der Umkleide ergeben, bei denen körperliche und sportliche Unterschiede der Schüler ersichtlich werden. Mit dem

Zitat *„Einsamkeit gibt's nicht! Man hat da keine Privatsphäre!“* der Schülerin *Lotus* lässt sich die Wahrnehmung vieler Befragter zur Situation im Sportunterricht zusammenfassen. Nur *Lotus* äußert es explizit, aber aus vielen Aussagen, wie das die Ausführungen zum Beobachtet-Werden in Verbindung mit der Kritik und dem Ausgelacht-Werden im vorherigen Gliederungspunkt gezeigt haben, lässt sich herauslesen, dass die Exposition des Körpers im Sportunterricht für viele ein Problem darstellt. Die Problematik in Bezug auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers und damit verbundene Einstellungen wird in dieser Untersuchung überwiegend von Mädchen geschildert. Die Jungen schildern nur die Situation des Duschens als negativ für einige Schüler. Es ist manchen Schülerinnen unangenehm z.B. nackte Beine durch die kurze Sportkleidung zu zeigen, sich mit anderen umzuziehen, sich mit anderen zu duschen oder bei der sportlichen Betätigung sich selbst zugeschriebene körperliche Defizite wahrzunehmen, unabhängig davon, ob diese für die Außenstehenden „tatsächlich“ vorhanden sind oder nicht. Damit im Zusammenhang stehen auch Forderungen nach Kabinen oder Vorhängen in den Umkleiden.

Von den sich zu dieser Thematik äßernden Mädchen sprechen manche direkt den körperlichen Vergleich zwischen ihnen und den anderen an. So schildert bspw. *Nokia2000* den Einfluss des Sportunterrichts auf ihr Selbstbild so: *„Also, ja, manchmal weil..halt wie gesagt die andere Klasse da is und dann...gibt halt richtig schöne Mädchen und so...die richtig viel Ausdauer haben und so..und dann komm ich so ((verschämtes Lachen)) ja“*. Sie fühlt sich in der Folge *„[...]bisschen traurig..und enttäuscht von“* sich selbst. Der Körper wird im Sportunterricht exponiert und thematisiert, was einigen Mädchen sehr unangenehm ist, da sie selbst ein negatives Körperkonzept und in der Folge negatives Selbstbild haben. Dies wird bei solchen Aussagen sehr deutlich. Passend dazu finden gemäß der quantitativen Daten auch alle bis auf eine Schülerin, dass es wichtig ist, so akzeptiert zu werden, wie man ist und man sich nicht ändern muss, was aus der quantitativen Auswertung zu Aussage D57 hervorgeht.

Der Wunsch nach mehr Privatsphäre sollte auch in enger Verbindung zu dem Verhalten der anderen Mitschüler gesehen werden. Erst durch ihre negative Bewertung oder ihre Blicke wird es für die Schüler unangenehm, etwas im Sportunterricht von sich zu zeigen. Was dies in Bezug auf das Zeigen einer Leistung für Auswirkungen hat, wird unter dem Gütekriterium *„Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“* gezeigt. Auslöser des Wunsches nach mehr Privatsphäre ist oft die bloße Anwesenheit anderer Mitschüler. Das gemeinsame Umziehen scheint aber auch problematisch zu sein, da die Schülerinnen Lästereien von anderen Mitschülerinnen wahrnehmen. Es ist an dieser Stelle unklar, ob erst die negativen Erfahrungen durch Kritik am Körper die Blicke der anderen als störend erscheinen lassen, oder ob es auch ohne diese eine vermutete negative Fremdbewertung des eigenen Körpers gibt. Daher wird dieses Kriterium auch getrennt vom Verhalten der anderen Mitschüler angeführt. Aus den Äußerungen geht hervor, dass manche Schülerinnen wegen der ungewollten Offenbarung von als defizitär empfundenen körperlichen „Schwächen“ z.B. in der Umkleide den Sportunterricht meiden wollen. Daher sind solche Situationen für diese Mädchen ein K.o.-Kriterium.

Mehr Privatsphäre im Sportunterricht zu haben, bezieht sich zusammengefasst auf das Recht, den eigenen Körper nicht vor anderen auf eine Weise zeigen zu müssen, die man selbst als unangenehm empfindet. Der Fokus liegt bei diesem Kriterium auf dem Zeigen des Körpers an sich und nicht seiner Bewegung. Gleichwohl ist Letzteres ebenfalls von Bedeutung, die aber auf die Reaktion der anderen

Mitschüler zurückgeführt werden kann und daher im vorherigen Kapitel im Mittelpunkt steht. Beides, der Körper an sich und seine Bewegung respektive sein Ausdruck, sollten jedoch als Einheit verstanden werden.

3.4.1.3.3 Der Code „Wie gut die anderen sind“

Dem Mangel an Privatsphäre und dem damit verbundenen Vergleich der physischen Merkmale unter Schülern schließt sich der Code „Wie gut die anderen sind“ an. Er könnte auch in die Oberkategorie „Wir Schüler“ eingegliedert werden, denn Schüler beschreiben in diesem Zusammenhang an manchen Stellen sich selbst. Allerdings ist das verbindende Element der unter diesem Code subsumierten Äußerungen, der interindividuelle Vergleich bezüglich der sportlichen Leistungsfähigkeit. Dieser stellt eine Abgrenzung von anderen Mitschülern dar, weshalb das Kriterium unter der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ an passender Stelle erscheint.

Eigentlich scheint der Code nur eine deskriptive Feststellung zu sein, wenn Schüler bspw. davon berichten, dass sie in „gute“ und „schlechte“ Schüler bezüglich der sportlichen Leistung einteilen. Dies geschieht meist in Verbindung mit der Beschreibung von körperlichen Merkmalen. So beschreiben die Aussagen „[...] es gibt dann halt auch welche, die allgemein von Natur aus irgendwie sportlich sind“ und „[...] es gibt Menschen die eigentlich nicht sehr sportlich sind“ ziemlich genau die Wahrnehmung und Einteilung der beiden Seiten durch die befragten Schüler. Von den sich selbst als „unsportlich“ bezeichnenden Schülerinnen wird es zusätzlich als gegeben empfunden, dass man an der Unsportlichkeit nichts ändern kann.

Ankerbeispiel

armyforever: Oh, weil..immer wenn seh ich wer..is nich so gut im Sport, dann sag ich "ach zum Glück bin ich ja so gut!" Und danach wusst ich dass ich mich schon (freu)

Lotus: Traurig für die anderen! #() ((Lachen))#

armyforever: #Pech!#

Es gibt vereinzelte Aussagen, die verdeutlichen, dass von manchen Schülern ein Unterschied in der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler positiv bzw. negativ angesehen wird. Manche finden es gut, wenn sie selbst besser als andere sind. Andere bemängeln, dass Schüler viel besser als sie oder andere Schüler sind und sie durch körperliche Hindernisse keine Chance haben mit diesen gleichzuziehen. Nun könnte man mit Blick auf die quantitativen Ergebnisse zu Aussage E 102 „Dass es egal ist, wie gut die anderen Schüler sind und nur zählt, wie sehr ich mich verbessere“ feststellen, dass mit 79% ein Großteil der befragten Schüler die Leistungen der anderen nicht als wichtig für sich ansieht und nur die eigene Leistungsverbesserung im Vordergrund steht. Dazu im Widerspruch steht jedoch, dass in den Gesprächen der Schüler quasi ausschließlich die eigene Leistung über den sozialen Vergleich beurteilt wird, denn sie wird stets im Vergleich zu anderen Mitschülern erwähnt. Die anderen Mitschüler scheinen durch ihre Leistung folglich erheblichen Einfluss darauf zu nehmen, wie ein Schüler sich selbst bewertet und Kompetenz erlebt, was auch im Gütekriterium „Es gut können“ thematisiert wird. In der Folge wird auch die Einstellung zur Bewertung bzw. Benotung beeinflusst, was wiederum in der Kategorie „Bewertung und Benotung“ Gegenstand ist. Passend dazu bewerten in den quantitativen Daten die Aussage E46 „Dass ich mich mit meinen Mitschülern vergleichen kann“ bei einem Median auf der Note 2 insgesamt 81% der Schüler als eher wichtig. Der soziale

Vergleich erscheint somit das vorrangige Konzept zur Bewertung der eigenen Leistung und mit Blick auf die Ergebnisse des Gütekriteriums „Mehr Privatsphäre (Exposition des Körpers)“ auch des Körpers zu sein. „Wie gut die anderen sind“ hat ebenfalls Einfluss auf die Vorstellungen zur Gruppenzusammensetzung, was im Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ dargestellt wird.

Die Bedeutsamkeit der Leistungsfähigkeit der anderen und die damit verbundene Einteilung der Schüler durch sie selbst in „Gute“ und „Schlechte“ lässt sich nicht genau abgrenzen und scheint recht vielschichtig und tiefgreifend zu sein. Eine stärkere Interpretation und der Einschluss einer größeren Datenmenge aus verschiedenen Gütekriterien scheinen nötig, um das Thema zu fassen. Wenn ein Schüler es z.B. wichtig finden würde, dass es Schüler gibt, die eine geringere Leistungsfähigkeit als er haben und er in der Folge im Vergleich mit ihnen besser dasteht bzw. in Spielen gewinnt, beträfe dies vor allem die Art seines Kompetenzerlebens und wäre im Gütekriterium „Es gut können“ zu verorten. So explizit stellt dies jedoch keine der befragten Personen dar. Daher wird dies nicht als Gütekriterium sondern als das Thema „Zwei Seiten von Schülern“ im Rahmen des Diskussionsteils dieser Arbeit behandelt. Einen Hinweis auf die Zweiteilung der Schülerschaft in Bezug auf diese Thematik könnte man auch in den quantitativen Daten durch die Ergebnisse zu den beiden Aussagen D68 und D69 sehen. Beide thematisieren eine Sonderstellung in der Behandlung von guten Sportlern. Diese wird jedoch nur von jeweils etwa 50% der Befragten als wichtig empfunden. Dabei sind bei beiden Aussagen auch mit sieben und neun Personen viele Schüler dabei, die eher unentschlossen eine Note Drei oder Vier vergeben.

3.4.1.3.4 Das Gütekriterium „Öfter mitmachen/ Lust haben“

Das Gütekriterium „Öfter mitmachen /Lust haben“ könnte als redundant und widersprüchlich angesehen werden, stellen Äußerungen über Motivation und Verhalten bzw. Mitmachen doch Bewertungskriterien für die Einstufung als Gütekriterium dar. Allerdings sind in den hier zusammengefassten Codes die Motivation und das Mitmachen *anderer* Personen Gegenstand der Bewertung. Dieses Gütekriterium stellt drei erwünschte Aspekte im Verhalten der Mitschüler dar. Erstens wird gefordert, dass jeder sich im Unterricht beteiligt. Zweitens soll diese Beteiligung von Lust, also Engagement, geprägt sein. Drittens wird hier der Aspekt zugeordnet, dass den Schülern bewusst ist, dass dieses gemeinsame lustvolle Spielen nur zustande kommt, wenn alle an dem Spiel Spaß haben. Die Struktur des Gütekriteriums mit den drei Facetten inklusive dem Schwerpunkt „Dass jeder was mitmacht“ wird in Abbildung 17 dargestellt.

Ankerbeispiel

Luna Wilson: Weiter über den guten Sportunterricht reden..was macht guten Sportunterricht aus?

Alice: Also wie gesagt, es is meistens halt wirklich der Spaß!..Aber auch irgendwie, dass jeder was mitmacht und jetzt nich einfach sich weigert!

Luna Wilson: Sagen wir als Oberkreis, äähm..

Roxanne: Mitmachen!

Luna Wilson: Genau mitmachen...du bist SCHLAU!

Roxanne: Ich hab SCHLAU!

Luna Wilson: ((LACHEN)) Ich hab schlau..

Alice: Nee, weil, ich weiß nich..wenn..ähm..wenn der Lehrer jetzt sagt, "Ja, tut jetzt diese Matten raus!" Dass es dann welche gibt, die sagen "Äh, nee, mach ich jetzt nich weil-" dann is es ja schrecklich!

Roxanne: Vor allem..die, die nich mitmachen, weil sie ihre Nägel neu machen lassen haben, ne?..Ähhh..

Luna Wilson: Tippen die immer so..so klingt es dann wenn sie am Handy tippen..

Roxanne: Ich hat ja auch mal lange Nägel, ne? Ich will se mir auch wieder lang wachsen lassen..aber ich hab trotzdem immer im Sportunterricht im Unterricht mitgemacht..

Luna Wilson: Ja

Roxanne: Is ja nich so..bin ja nich so!

Luna Wilson: ((LACHEN)) vor allem (NAME) macht des so..

Alice: Ich glaube..viele Leute nehmen den Sportunterricht nicht ernst, weils kein Vorrückungsfach is...

Eine häufig wiederkehrende Erkenntnis in den Schüleraussagen ist, dass z.B. bei bestimmten Sportspielen manche Schüler spielen wollen und manche nicht. Die Spielwilligen wünschen sich dann mehr Engagement und Beteiligung von den anderen, da das Spiel für sie sonst keinen Spaß macht. Das Minderengagement der einen kann sogar soweit führen, dass auch die eigentlich Spielwilligen keine Lust mehr auf den Sportunterricht haben. Anscheinend spielen teilweise auch hier Fronten bei gemischten Klassen eine Rolle. So sprechen manche Schüler davon, dass „die eine Klasse nur rumsteht“ und sie deshalb „von der anderen Klasse genervt“ sind“, oder dass bestimmte Schüler nur rumstehen und miteinander reden, was den sich dazu Äußernden unerklärlich ist.

Auch beim Auf- und Abbau wird es als ungerecht empfunden, wenn manche Schüler sich darum drücken. Dies gilt ebenso für die Teilnahme am Sportunterricht überhaupt. Sowohl unter den Schülerinnen, die gern Sport machen, als auch bei denen, die ihn eher als Last betrachten, wird es als ungerecht empfunden, wenn sie mitmachen müssen und andere durch Ausreden oder ständige Krankschreibung nicht teilnehmen. Die Gründe für die Nichtteilnahme hängen oft mit der Wirkung des Sportunterrichts auf die einzelnen Personen zusammen. Solche werden in der Kategorie „Ich (Wirkung)“ angeführt.¹⁴⁰ Dass Schüler die Teilnahme verweigern, steht am Ende einer Kette von Ursachen. Diese sind auch den Schülern nicht immer bekannt. Sie stellen jedoch Vermutungen an, warum bestimmte Personen nicht mitmachen, was am Beispiel der Sportart „Schwimmen“ gut ersichtlich ist. Dass die Schminke verläuft oder eine Aversion gegenüber dem Wasser oder dem Duschen besteht, sind solche vermuteten Gründe. Manche Schüler geben dabei auch einen Einblick in ihre eigenen Gründe, den Sport zu verweigern. Solche können z.B. eine Abneigung gegen das Schwitzen oder gegen Anstrengung, die Angst vor Verletzung oder das Verhalten der anderen Mitschüler oder des Sportlehrers sein.

¹⁴⁰ Diese Thematik wird zudem in der Kategorie „Sportlehrer“ aufgegriffen, da dessen Verhalten eine bedeutsame Rolle dabei spielt.

Das engagierte Teilnehmen an sich ist für manche Schüler ein Güteindikator für den Sportunterricht. Allerdings sind die Ursachen für die Nichtteilnahme nicht immer ersichtlich. Auch die von manchen diskutierte mangelnde Lust hat Ursachen. Wenig engagierte Mitschüler werden als störend empfunden, da man sich nicht auf sie verlassen kann und ihretwegen in Spielen verliert. Die Schülerin *Ily* deutet an, dass Schüler sich anders im Spiel verhalten, wenn sie etwas nicht spielen wollen. Dies hat zur Konsequenz, dass lustlose Schüler nach Meinung mancher Schüler nicht zur Teilnahme gezwungen werden sollten, da sie „*eh nicht richtig mitmachen*“. Diese Folgerung kann auch als Teil der geforderten Selbstbestimmung gesehen werden, welche im Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ diskutiert wird. Dies steht jedoch im Widerspruch zur Position, dass sich alle am Unterricht beteiligen sollen.

Manche Schüler beschreiben Emotionen wie „Freude“ oder „Spaß“, wenn sie mitbekommen, dass sich die Teamkameraden anstrengen oder man einfach zusammen spielt und Spaß hat. Diese Schüler wollen nicht, dass andere keinen Spaß am Sport haben. Das Spaßempfinden der anderen scheint im Gegenteil sogar das eigene Empfinden von positiven Emotionen zu fördern. Ebenso verhält es sich mit der Motivation. Sind andere Mitschüler motiviert und machen mit, fördert dies die eigene Motivation, respektive beeinflusst dies die Bewertung des Sportunterrichts mancher Schüler. Die Äußerung „*Spaß fängt bei mir an, wenn alle motiviert reinkommen..und..viel lachen*“ von *Kamin* bringt dies auf den Punkt. Vor allem der Inhalt, also was gespielt wird, wird in diesem Zusammenhang von vielen Schülern als entscheidend dafür gesehen, ob möglichst viele Schüler motiviert sind und Spaß und Freude haben. Die Forderungen dazu werden im Gütekriterium „Was jeder mag und kann“ unter der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ angeführt.

Gründe der Schüler, warum andere Mitschüler auch mitmachen und motiviert sein sollen, sind zusammengefasst, dass dies als fair empfunden wird, dass auch die anderen Spaß haben sollen und dass Spiele bzw. ein Spielfluss zustande kommt. Zu bedenken ist dabei, dass der Ernst, der auch Ausdruck von starker Motivation sein kann, für manche Schüler Grenzen haben muss. „*Nichts macht Spaß wenns zu ernst ist!*“ gibt *Alice* zu bedenken und steht dabei stellvertretend für eine Reihe von befragten Schülern. Dies stellt eine Antinomie in den Forderungen der Schüler dar. Auf der einen Seite verlangen sie von ihren Mitschülern und sich selbst eine hohe Motivation, auf der anderen Seite soll der Sportunterricht nicht zu ernst genommen werden. Man kann hier jedoch nicht von zwei sich gegenüberstehenden Parteien von Schülern sprechen. Der Schüler *Kamin* fordert bspw. einerseits Anstrengung und hohe Motivation im Sportunterricht, da es ihm sonst keinen Spaß macht, und gleichzeitig fordert er im Hinblick auf die weniger sportlichen Schüler weniger Ernst.

3.4.1.3.5 Das Gütekriterium „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“

Das Verhalten der Schüler gegenüber dem Sportlehrer ist geschlechterunabhängig und vor allem im Zusammenhang mit dem Fehlverhalten anderer Mitschüler Gegenstand verschiedener Gespräche. Obwohl die hier genannten Regeln vermutlich für alle Schüler einer Sportklasse gelten sollen, wird dieses Kriterium der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ zugeordnet, da die sich dazu Äußernden großenteils über andere Mitschüler sprechen. Der wichtigste Punkt ist hierbei der respektvolle Umgang mit der Lehrkraft. Die Struktur des Gütekriteriums mit den im Folgenden erläuterten vier Subcodes ist in Abbildung 17 dargestellt.

Ankerbeispiel

Nokia2000: Hallo hier ist Nokia 2000 es ist heute der 21.06.2019 und ich fang auch schon gleich an. Wann ist ein Sportunterricht für dich gut?

Queen: Wenn die Lehrerin nett und gut drauf ist.

Nokia2000: Und wann ist sie nett und gut drauf?

Queen: (Leichtes Lachen), Ich glaub das liegt an den Schülern. Wenn die Schüler halt auch nicht gemein zu ihr sind oder unrespektvoll, also halt respektlos, dann is sie halt nicht so.

Nokia2000: Warn die Schüler schon respektlos gegenüber der Lehrerin?

Queen: Ja, jaja, öfters!

Nokia2000: Was hamm die denn gemacht?

Queen: Die haben die Lehrerin angelogen...und ihr gesagt, dass sie kein Bock mehr haben..und dass ihr Sportunterricht scheiße ist, und so..es gibt solche Kinder.

Nokia2000: Jaha, und hast du irgendwie schon ein Erlebnis, wo du gesehn hast, wie die Schüler respektlos warn?

Queen: Ja, also wenn die die angelogen hatten.

Nokia2000: Mhmm..

Queen: Ähm, dann hat die Lehrerin das halt mitbekommen..und hat sich dann halt..betrogen gefühlt.

Ein Teil der Schüler erkennt einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Schüler, der resultierenden Laune der Sportlehrkraft und dem weiteren vor allem inhaltlichen Verlauf der Sportstunde. Der nötige Respekt gegenüber der Lehrkraft wird dabei besonders hervorgehoben. Als unerwünschtes Fehlverhalten werden neben nicht näher spezifiziertem schlechtem Benehmen auch unpassende Gespräche bzw. „Labern“, nicht auf den Lehrer zu hören, sich abfällig über den Sportunterricht zu äußern oder die Lehrkraft anzulügen genannt.

Störend wird auch „bockiges“ Verhalten der Schüler empfunden, wenn sie etwas nicht schaffen. Sie sollen sich dann Hilfe bei der Lehrkraft holen. Auch das Mitmachen und Engagiert-Sein werden erwähnt, wobei dies nicht nur die Laune der Lehrkraft beeinflusst, sondern auch die Bewertung des Sportunterrichts durch die Schüler generell, wie dies unter dem Gütekriterium „Öfter mitmachen /Lust haben“ bereits erläutert wurde. Schließlich erklärt eine Schülerin, dass die Mitschüler der Lehrkraft gut zuhören sollen, dies aber umgekehrt auch von der Lehrkraft eingefordert wird.

3.4.1.3.6 Der Code „Sich an die Regeln halten“

Sich an die vereinbarten Regeln zu halten hängt stark mit dem Verhalten gegenüber der Lehrkraft zusammen, betrifft aber ebenso das Verhalten gegenüber allen anderen Schülern. Diesem Code wurden nur drei einmalig verwendete Subcodes zugeordnet. Neben dem unspezifischen Einhalten von Regeln fordern die jeweiligen Schüler, dass alle pünktlich sind und sich vorher überlegen sollen, wie sie sich verhalten. Die Zuordnung zu einem Gütekriterium erschien schwierig, weshalb dieser Code

gebildet wurde. Der Aussage E81 „Das es klare Regeln gibt, was erlaubt ist und was nicht“ messen 84% der befragten Schüler Bedeutung bei, wobei 12 von 19 Schülern eine Bewertung mit der Note Eins oder Zwei geben. Das könnte darauf hindeuten, dass Schüler sich Regeln wünschen, wobei aus den qualitativen Daten keine explizite Forderung nach solchen hervorgeht. Wenn es welche gibt, so wollen die befragten Schüler aber zum Großteil auch, dass diese eingehalten werden.

3.4.1.4 Die Kategorie „Ich (Wirkung)“

Unter der Kategorie „Ich (Wirkung)“ werden solche Gütekriterien und damit Codes gefasst, die eine Wirkung auf den Schüler suggerieren und deren untergeordnete Äußerungen nicht als Bewertung eingeordnet werden können. Entscheidend für die Zuordnung ist dabei nicht, dass die Äußerung in ihrer Formulierung auf den Äußernden bezogen wird. Die Bezeichnung mit „Ich“ wurde nur gewählt, da die meisten der Subcodes aus der Ich-Perspektive formuliert sind. Wenn bspw. die Aussage getroffen wird *„jeder will mal zeigen, was er kann“*, dann wird das Erleben von Kompetenz als Wirkung des Sportunterrichts angesprochen. In diesem Fall bezieht dieses *„man“* die eigene Person aus Sicht des Autors auch mit ein. Auch wenn z.B. nur über eine unbestimmte Gruppe an Schülern berichtet wird, wie bei *Luna Wilson* als sie meint *„Damit sich fette Kinder und solche die kein-nich sportlich sind kriminiert fühlen“*, wird eine Wirkung, vermutlich die empfundene Diskriminierung, beschrieben. Sogar in diesem Fall, das ergibt sich aus dem Kontext der Aussage, meint die Äußernde ebenfalls sich selbst. Daher erscheint die Bezeichnung der Oberkategorie mit „Ich (Wirkung)“ dahingehend trefflich, dass es um die Wirkungen auf die Person des Schülers geht.

Wären alle bewussten oder unbewussten Beweggründe zu bestimmten Äußerungen ersichtlich, könnten vermutlich alle Äußerungen am Ende auf eine Wirkung beim Schüler zurückgeführt werden. Alle Kategorien und Gütekriterien existieren letztlich, weil sie eine bestimmte Wirkung auf den Schüler haben, die er zur Bewertung nutzen kann und darüber seine Wünsche und Vorstellungen von gutem Sportunterricht äußert. Das Verhalten anderer Mitschüler löst bspw. bestimmte Emotionen beim Schüler aus, über die er den Sportunterricht bewertet. Es existieren jedoch auch Effekte des Sportunterrichts auf die eigene Person, die der Schüler wahrnimmt und deren Auftreten oder Ausbleiben er zur Bewertung desselbigen heranzieht. Es handelt sich folglich um Effekte, die ihrerseits wiederum bestimmte Wertungen in Form von Kognitionen oder Emotionen auslösen. Dazu gesellen sich Aussagen, bei denen nicht ersichtlich ist, welche Umstände diese bestimmte Wirkung hervorrufen, sondern nur die Wirkung an sich als Kriterium formuliert wird. So wird bspw. eine Vielzahl verschiedener Emotionen genannt, ohne dass klar wird, wodurch diese im Sportunterricht ausgelöst werden. Bedeutendstes Beispiel ist die Nennung des Begriffes „Spaß“. Damit diese Aussagen nicht vernachlässigt werden, werden sie als Codes der Kategorie „Ich (Wirkung)“ zugeordnet. Als solche stehen verhaltensrelevante, emotionsbezogene und bedürfnisrelevante Kriterien voran, die bereits als Indikator für eine Bewertung im Kapitel „2.4.1.4 Bewertungskriterien für das Vorliegen einer Gütebeurteilung“ dieser Arbeit definiert wird.

Insgesamt ergeben sich sieben Gütekriterien, welche mit ihren Subcodes und Schwerpunkten in Abbildung 18 aufgezeigt werden. Diese sind Lerneffekte mit „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“, das Erleben von Kompetenz mit „Es gut können“, motivationale Faktoren mit „Ein guter Sportunterricht motiviert“, die Vermeidung von Verletzungen mit „Keine Verletzungen“, empfundene zu hohe oder zu niedrige Anforderungen unter „Anstrengung“ und Empfindungen positiver und negativer Art

unter „Positive Gefühle haben“. Eine Sonderstellung nimmt das Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“ ein. Da es von solch hervorsteckender Bedeutung ist, wurde es nicht den Empfindungen unter- oder übergeordnet sondern stellt ein eigenes Gütekriterium dar.

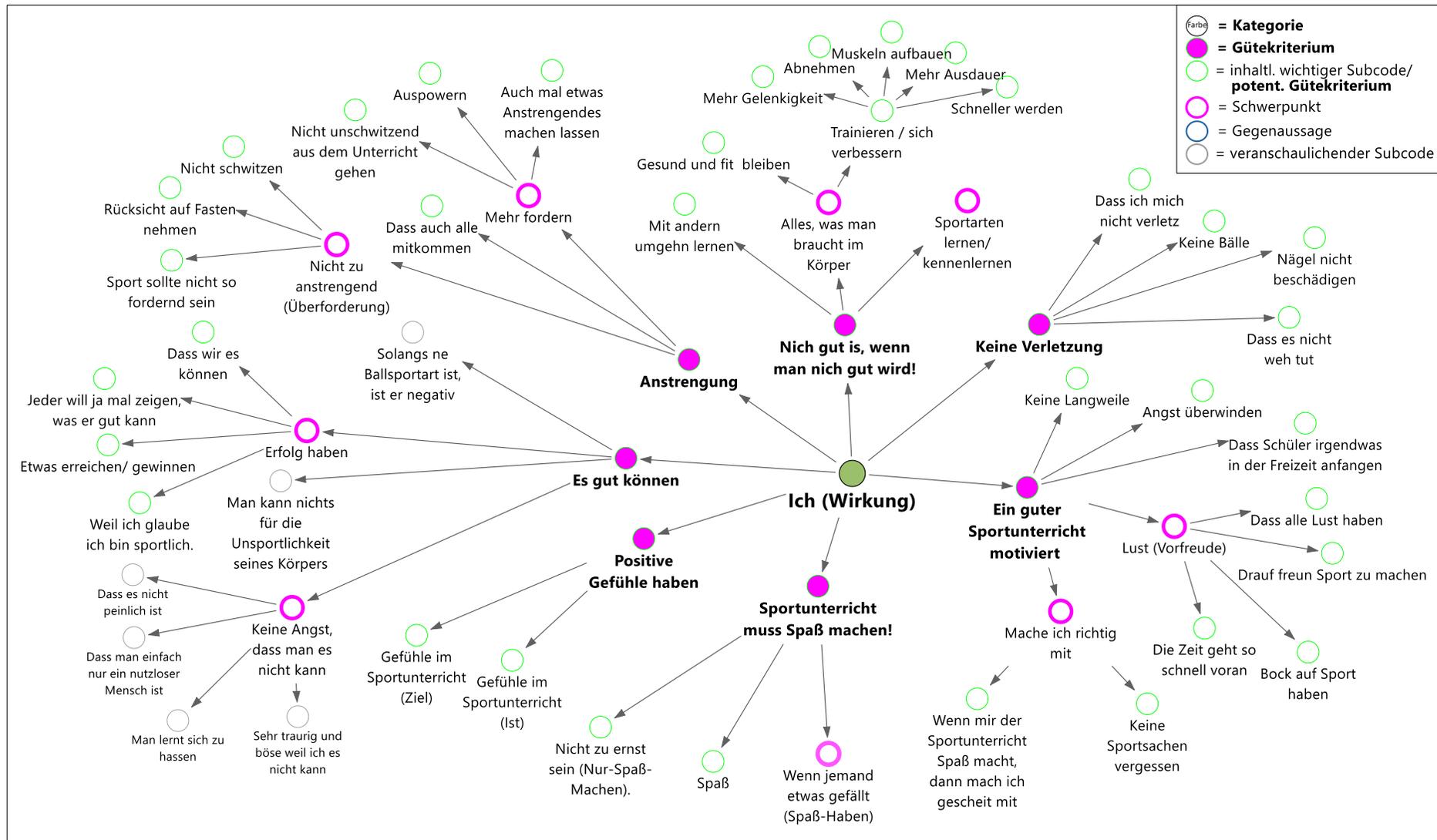


Abbildung 18: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie „Ich (Wirkung)“

3.4.1.4.1 Das Gütekriterium „Es gut können“

Das Gütekriterium „Es gut können“ umfasst Äußerungen mit einer Bewertung des eigenen und dem Niveau des Könnens der Mitschüler. Es ist daher eine Nähe zum Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ und dem Code „Wie gut die anderen sind“ vorhanden, da dort ebenfalls Äußerungen zum Leistungsniveau eine Rolle spielen bzw. die Performanz der anderen bei manchen befragten Schülern überhaupt erst ein positives oder negatives Kompetenzerleben zu ermöglichen scheint. Ergänzend werden die gefundenen Codes zum Selbstbild der Äußernden, einer zusätzlich gebildeten Kategorie mittels MAXQDA,¹⁴¹ hinzugezogen. Denn das Erleben von Können und der Vergleich mit anderen haben nach den Aussagen der interviewten Schüler bei einigen erheblichen Einfluss darauf, wie sie ihren Körper sehen und sich selbst finden. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 18 dargestellt. Es besteht umfasst die Schwerpunkte „Erfolg haben“ und „Keine Angst, dass man es nicht kann“ sowie die beiden Aspekte „Solange ne Ballsportart ist, ist er negativ“ und „Man kann nichts für die Unsportlichkeit seines Körpers“.

Ankerbeispiel

Luna Wilson: Und beeinflusst der Sportunterricht wie du dich selbst fühlst?

Sorcerer: Also..an dem Tag wo wir Sport haben, ja! Da denk ich manchmal..also wenn wir Ballsportarten haben, fehlt mir so mein Selbstwertgefühl.

Luna Wilson: Beeinflusst der Sportunterricht, wie du dich selbst findest? Also bei mir ist so..wenn ich etwas nicht kann dann merk ich..wow.. Fettsack ()

Sorcerer: Naja,..nee wie ich mich selbst finde...nee, eigentlich net weil..ich hab ja-ich bin ja eigentlich nicht im Verein..deshalb...

[...]

Luna Wilson: Was würde sich im Sportunterricht ändern, wenn ihn ein berühmter Sportler oder eine berühmte Sportlerin halten würde? Wie jetzt z.B. so..ein Wrestler..

Sorcerer: Da würde sich eigentlich gar nichts ändern, weil ob er von Herrn ((NAME)) oder Frau ((NAME)) ..mir eigentlich egal..weil solange ne Ballsportart ist, ist er negativ ()

An erster Stelle steht für viele der befragten Schüler, dass sie im Sportunterricht Erfolgserlebnisse haben. Die meisten Aussagen in diesem Schwerpunkt handeln davon, dass man etwas einfach kann oder nicht kann. Manche Schüler meinen, sie können Sportarten wie Fußball und Basketball in ihrer Gesamtheit oder z.B. allgemein Ballsportarten nicht. Aber auch einzelne Elemente wie das Fangen eines Balls oder das Springen werden in diesem Zusammenhang genannt. Aktivitäten im Sportunterricht werden dann gemocht, wenn man sie kann und vice versa. Und dies sind insbesondere Sportarten, die die Schüler auch in ihrer Freizeit machen oder eben nicht machen. Etwas im Sportunterricht machen zu können, in dem man kompetent ist, erscheint als Hauptgrund, warum Schüler bei

¹⁴¹ Vgl. hierzu Anhang 2

den Inhalten ein Mitspracherecht einfordern.¹⁴² So konstatiert der Schüler *Sorccerer* im obigen Ankerbeispiel, dass für ihn ein Sportunterricht mit Ballsportarten generell negativ ist, egal wer als Lehrperson vor ihm steht. Der Inhalt „Ballsportart“ ist für ihn folglich ein K.o.-Kriterium in seiner Gütebewertung.

Neben dem Können ist auch das Gewinnen bzw. etwas zu erreichen für die Schüler von Bedeutung. Eine Sportart oder ein Spiel wird von manchen Schülern abgelehnt, weil sie dort häufiger verlieren. Sieg und Niederlage im Sportunterricht beeinflussen wiederum das Selbstbild, dass Schüler von sich haben. Der Schüler *Falke* bestätigt bspw., die These der Schülerin *Nutella1337*, wonach man in Abhängigkeit vom Ausgang eines Spiels über sich denkt, „*ich bin gut*“ oder „*ich bin schlecht*“ und dadurch beeinflusst wird. Damit er sich „*selbst besser*“ findet, müsste er aus seiner Sicht z.B. „*mal siegen*“ können „*oder bei Jägerball nicht erschossen*“ werden. Für manche ältere Schüler wie *Kamin* ist Gewinnen nicht alles und er empfindet auch Spaß, wenn andere gewinnen und Erfolg haben. Damit stellt er jedoch unter allen Befragten eher eine Ausnahme dar. Zwar ist die Einstellung vieler Schüler dazu nicht explizit bekannt, die meisten Schüler, die über Gewinnen und Verlieren sprechen, äußern sich jedoch so, dass sie nur Spaß empfinden, wenn sie gewinnen. Dabei wollen die befragten Schüler auch zeigen, dass sie etwas können, teilhaben am Spielgeschehen und von anderen beim Erfolg aber nicht beim Scheitern *gesehen* werden. Sie empfinden eine Befriedigung, wenn sie etwas Anstrengendes geschafft haben, wenn es nicht um Sieg oder Niederlage in einem Spiel sondern allgemein um das Erreichen eines Zieles z.B. beim Rennen geht. Mitschüler werden dabei im Hinblick auf das Lernen im Sportunterricht von manchen Schülern weniger als Lernpartner gesehen. So konstatiert bspw. *Sorccerer*, dass er etwas selber können möchte und sich nicht von besseren Schülern helfen lassen will. Mitschüler werden vornehmlich als Konkurrenz wahrgenommen, über die die eigene Leistung bewertet wird.¹⁴³ Allerdings zeigt sich in den quantitativen Daten im Hinblick auf Aussage E27 „Dass die Besseren den Schwächeren helfen.“, dass zwar der Großteil von 70% dies eher wichtig findet, jedoch wird die Aussage geschlechterspezifisch auffällig stark heterogen beantwortet. Während die befragten Jungs die Hilfe überwiegend ablehnen, stimmen die befragten Mädchen der Hilfe überwiegend zu.

In den quantitativen Daten sieht der Autor über die Ergebnisse zu den Aussagen D13, D14, D20, D35, D36, D37, D42, D43, D71, E18, E34, E96, E100, E103 und E104 bestätigt, dass die befragten Schüler überwiegend (70-96% der Befragten) Kompetenzerlebnisse im Sportunterricht als wichtig erachten. Eine relativ breite Verteilung bei der Notenvergabe besitzt nur Aussage D13 „Dass man Dinge lernt, für die man sehr lang üben muss“. Auch wenn eine Mehrheit mit 69% der Schüler dies eher als wichtig ansieht, ist doch die Verteilung mit zehn im oberen, zehn im mittleren und sechs im unteren Bereich der Noten weit gestreut. Neben zu schweren wollen die meisten der befragten Schüler (74%) auch nicht zu leichte Dinge machen müssen, was in Aussage E99 „Dass ich nicht zu leichte Dinge machen muss“ abgefragt wird. Dies könnte auf den Wunsch nach einem angemessenen Anforderungsniveau hindeuten.

¹⁴² Dies erkennt man daran, dass häufig Begründungen für ungewollte Sportarten folgen, wie „*weil das kann ich nicht*“ oder „*KEINER kann das spielen*“.

¹⁴³ Dies wird im Code „Wie gut die anderen sind“ unter der Kategorie "Die anderen Mitschüler“ detaillierter dargestellt.

Innerhalb der Gütekriterien „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ sowie „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und „Wählen (Mitbestimmung)“ wird herausgearbeitet, dass vor allem bei einigen Mädchen-Sportklassen ein Klima der Angst vor Fehlern und dem Versagen herrscht und man im Sportunterricht gezwungen wird, Dinge, die man nicht kann oder mag, zu tun. Die Reaktionen der anderen Mitschüler wirken dabei wie ein Katalysator auf die Wahrnehmung des Selbst. In der Summe führt das dazu, dass manche Schüler überhaupt nicht am Sport teilnehmen wollen, aus Angst vor peinlichen Situationen nichts wagen bzw. ausprobieren wollen und ein ohnehin bereits negatives Selbstkonzept noch negativ verstärken. Sie haben dann ein negatives oder weniger positives Kompetenzerleben im Sportunterricht. Im Hinblick auf das vermittelte Selbstbild äußern sich die Schüler häufig darüber, dass sie bestimmte Dinge nicht können oder bestimmte Wunschvorstellungen zu ihrem Körper nicht erfüllen. Schüler mit bisher vielen negativen Erfahrungen in ihrer Kompetenz im Sport betrachten sich als „ungeeignet“, „unsportlich“, „zu dick“, mit zu wenigen Muskeln oder zu „wenig Ausdauer“. Dies sehen sie als gegeben und unabänderlich an und im Falle von *Gusti* als getrennte Eigenschaft von einer „schulischen Begabung“. Für Sport kann man aus ihrer Sicht nicht lernen und man kann demzufolge auch „nichts dafür tun, wenn man [...] nicht sehr sportlich ist“. Wenn man aus ihrer Sicht Erfolg im Sportunterricht haben will, kann man dafür nicht trainieren, da dies determiniert ist.

Es äußert kein Schüler direkt, dass kein Klima der Angst vor dem Versagen herrschen soll, allerdings wird die Angst vor dem Versagen mit negativen Emotionen beschrieben. Im Umkehrschluss möchten die sich dazu äussernden Schüler keine solche Angst vor dem Scheitern haben. Sie möchten „dass es nicht peinlich ist“ und keine negativen Emotionen entstehen. Solche sind geschilderte Scham, Trauer, Depression, Wut, Hass auf sich selbst und eine stark negative Einstellung gegenüber dem eigenen Körper, der für das Scheitern im Sport von einigen verantwortlich gemacht wird. Sobald bestimmte Schüler meinen, dass sie eine körperliche Eigenschaft aufweisen, die unvorteilhaft für eine Sportart ist, wie Ungelenkigkeit beim Turnen oder eine zu kleine Körpergröße beim Basketball, bauen sie eine Abneigung gegenüber dieser Sportart auf. Dadurch wird der Inhalt bei vielen Schülern zum ausschlaggebenden Kriterium für die Güte des Unterrichts. Starke negative Emotionen aufgrund von negativen Kompetenzerlebnissen werden in den Gesprächen nur von Mädchen geschildert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schüler ihren Sportunterricht und dessen Inhalte stark darüber bewerten, wie sie sich selbst in ihrer Kompetenz wahrnehmen und wie mit Ängsten im Hinblick auf die Herausforderungen im Unterricht umgegangen wird. Einen interessanten Aspekt steuert *armyforever* bei, indem sie auf die Frage von *OBock13* „Warum magst du Sport?“ antwortet „Weil ich glaube ich bin sportlich“. Es ist nicht eindeutig, wie die Schülerin dies meint. Entweder glaubt sie, dass sie Sport mag, weil sie sportlich ist, oder sie mag ihn, weil sie glaubt, dass sie sportlich ist. Es zeigt in beiden Fällen, dass die Schülerin sich der Bedeutung von Kompetenzerleben im Sport gewahr ist. Ganz gleich, ob sie es tatsächlich so gemeint hat, erscheint doch der Ansatz, dass das Erleben von Kompetenz und die objektive Kompetenz auseinanderfallen können, beachtenswert.

3.4.1.4.2 Das Gütekriterium „Positive Gefühle haben“

Obwohl Empfindungen als Phänomen einer Bewertung betrachtet werden, erscheint die gesonderte Ausführung der empfundenen und von Schülern als erstrebenswert angesehenen Emotionen, Ge-

fühle, Stimmungen und Affekte sinnvoll, da manche ohne eine sie auslösende Ursache genannt werden, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten also nicht ersichtlich werden. Es wird versucht, möglichst keine Ursachen oder Wirkungszusammenhänge in die Aussagen zu interpretieren. Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen sind ihrer Natur nach immer subjektive Erlebenszustände und werden durch den Betrachter selbst intern erzeugt. So kann das Erleben von diesen sehr vielfältig und vor allem individuell sehr unterschiedlich begründet sein. Daher erscheint die Anführung und Aggregation dieser Codes sachdienlich zu sein, wobei keine exakte Unterteilung zwischen den Konstrukten Emotionen, Gefühlen und Affekten oder Stimmungen erforderlich erscheint. Das Vorliegen all der sie definierenden Komponenten könnte auch nicht nachträglich nachgewiesen oder widerlegt werden. Die Äußerungen bzw. Formulierungen der Schüler betreffen jedoch, ohne dass die Verteilung exakt abgezählt wurde, mehrheitlich das, was man wissenschaftlich unter Emotionen versteht.

Die hohe Zahl an mit dem Sportunterricht verbundenen Empfindungen unterstreicht den Stellenwert von diesen im Sportunterricht. Rund 390 Äußerungen bewerten einen als Gütekriterium eingestuftem Aspekt im Sportunterricht erkennbar über Empfindungen. Davon sind allein über 100 Äußerungen auf den Spaß bezogen. Dies wird im hierarchischen Code-Subcodes-Modell zu allen Kategorien und Gütekriterien in Abbildung 13 dadurch deutlich, dass die Codes „Positive Gefühle haben“ und „Sportunterricht muss Spaß machen!“ mit sehr vielen anderen Codes verknüpft sind, also sehr viele Aussagen zu anderen Gütekriterien mit Emotionen verknüpft sind.

Wenn Schüler dazu Stellung nehmen, welche Gefühle man im Sportunterricht haben sollte, also welcher Zielzustand herrschen sollte, werden nicht nur Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen sondern auch Verhaltensweisen oder Situationen genannt, die sie mit dem Wort „Gefühle“ verbinden. Diese könnten der kognitiven bzw. verhaltensbezogenen Komponente einer Emotion zugeordnet werden. Das Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ offenbart mehr, als dass Schüler nur positive Empfindungen im Sportunterricht haben wollen. Insgesamt wurden rund 450 Codes zu dieser Kategorie gebildet. Dabei wurde zunächst unterschieden, ob die genannten Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen von den Schülern gewünscht werden, dies entspricht dem Code „Gefühle im Sportunterricht (Ziel)“, aber auch, ob sie tatsächlich im Sportunterricht auftreten, was dem Code „Gefühle im Sportunterricht (Ist)“ zugeordnet wurde. Anschließend wurden jene Codes herausgesucht, bei denen die genannten Emotionen eine Situation bzw. ein Verhalten einer oder mehrerer Personen im Sportunterricht bewerten, woraus Gütekriterien entwickelt werden konnten.¹⁴⁴

Die folgende Abbildung 19¹⁴⁵ stellt von Schülern genannte Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen dar, die sie sich im Sportunterricht wünschen, respektive die sie fordern. Dabei sind der Spaß und die Freiheit hervorgehoben, da sie eine überragende Rolle spielen. Die von Schülern genannten Empfindungen sind teilweise keine aus der Wissenschaft bekannten „klassischen“ Begriffe

¹⁴⁴ „Gefühle“ ist ein Wort, das alle Schüler verstehen. Gemeint sind aber im wissenschaftlichen Sinne meist Emotionen. Einzig *Kamin* spricht von sich heraus von „Emotionen“ im Gesprächsverlauf. Er ist allerdings auch Gymnasialschüler und sicherer im Umgang mit Fremdwörtern.

¹⁴⁵ Die in diesem Kapitel gewählte Darstellung hebt sich von der übrigen Darstellung der Ergebnisse ab und ist zweigeteilt. Sie beinhaltet alle Codes auf oberster Ebene und meist eine Ebene darunter. Eine detailliertere Darstellung erfolgt nicht, da Emotionen als Bewertungskriterien gelten und somit im Detail an anderer Stelle in der Darstellung der Gütekriterien innerhalb der Befunde auftreten.

für eben solche. So sind „*sportlich*“, „*Teamgeist*“ oder „*bequem*“ Bezeichnungen, die erahnen lassen, was die Schüler meinen, aber Interpretationsbedarf benötigen. Die Codes sollten möglichst in in vivo-Form belassen werden. So werden nur vereinzelt durch die Zuordnung zu Obercodes oder in runde Klammern gesetzte Zusätze Deutungen vorgenommen, die aus einer Äußerung hervorgehen. Es ergeben sich dadurch zwei Codes, die wortwörtlich eigentlich dasselbe bedeuten, jedoch durch den Kontext unterschiedlich aufzufassen sind. Diese sind „Gute Gefühle“ und „Positive Gefühle haben (Optimismus)“. Ersterer umfasst alle Nennungen von Emotionen, Gefühlen, Affekten und Stimmungen, die mit Freude, Glück, Spaß und guter Laune verbunden sind. Letzterer Code umfasst hingegen alle Äußerungen zu einem Optimismus, der an sich mehr eine Einstellung ist, jedoch von Schülern als Antwort auf die Frage nach gewünschten Gefühlen genannt wird. Der Spaß erscheint mit Blick auf die Empfindungen in den Äußerungen eine besondere Rolle einzunehmen. Seine Zuordnung erscheint unklar, weil er einerseits zum Ausdruck guter Gefühle genutzt wird, andererseits aber auch in den Gegensatz zu negativen Gefühlen wie Hass oder Überanstrengung gesetzt wird. Zudem scheint er eher als Konsequenz aus einer anderen Empfindung bzw. einem bestimmten Sachverhalt zu entstehen. Seine Einordnung bleibt an dieser Stelle in der Kategorie „Gute Gefühle“, wobei aber offen gelassen wird, ob er nicht über den guten Gefühlen steht oder sogar noch über den Empfindungen überhaupt steht.

Räumlich gegliedert sind die Nennungen der Schüler in Abbildung 19 nach dem Zusammenhang der Codes. So stehen Codes mit einer logischen Verbindung wie „Spannung“ und „keine Langeweile“ oder „Mutig“ und „Angst überwinden“ in enger räumlicher Beziehung, wobei die Zuordnung rein subjektiv aus Sicht des Autors vorgenommen wird. Es lassen sich Empfindungen identifizieren, die aus Sicht der sich dazu äussernden Schüler während, vor und nach dem Sportunterricht entwickelt werden sollen. Der Sportunterricht kann also als „gut“ bezeichnet werden, wenn diese sich einstellen.

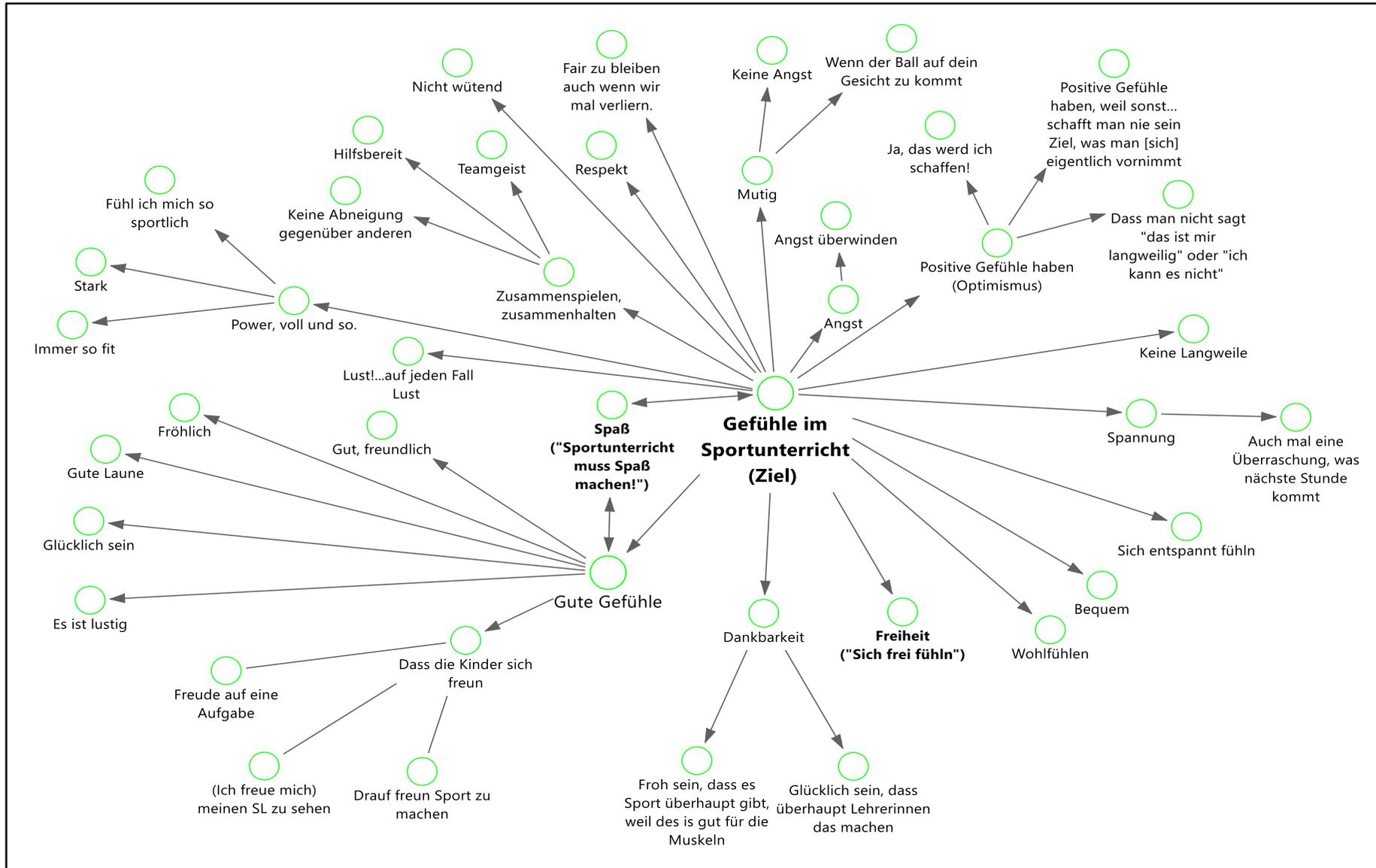


Abbildung 19: Erstrebenswerte „Gefühle“ im Sportunterricht (Hierarchisches Code-Subcodes-Modell)

Ankerbeispiel

Chanti: Findest du, dein Sportunterricht macht dich glücklich?

Nokia2000: Nicht immer..sondern nur..halt manchmal.

Chanti: Wie fühlst du dich denn beim Sportunterricht? Fühlst du dich ..vielleicht..wenn du reinkommst so eigentlich so "naja, ich hab gar keine Lust drauf" oder vielleicht so hast die Hoffnung dazu, dass es vielleicht doch schön wird und so? Wie ist es denn meistens?

Nokia2000: Naja, es is..immer gemischt und meistens hab ich dann kein Bock, aber wenn Sie uns dann erklärt, was wir machen is es dann immer verschieden..also..manchmal denk ich mir "wie cool, wir machen endlich mal was Neues"..oder "boah, das is ja mal voll langweilig!" oder "da hab ich halt jetzt kein Lust drauf!" und..ja es is wie gesagt immer verschieden...

Chanti: Ähm, und wieso kannst du dich nich auf einen Gedanken einschließen also dass du..dass..du..jetzt z.B. dich nur glücklich fühlst? Was wär der Grund damit du dich einfach nur glücklich fühlen würdest wenn du in den Sportunterricht kommen würdest? Oder vielleicht immer nur..voller Hoffnungen.

Nokia2000: Ja, weiß ich nich also..ja, keine Ahnung, also..kann jetzt eigentlich nich so viel sagen weil..wie gesagt, man fühlt sich immer anders, man kann nich nur immer glücklich sein wenn man reinkommt und "boah, ich will den Sport machen!" und so..weil manchmal hat man halt..sozusagen schlechte Tage wo man halt..echt..überhaupt kein Bock hat..man hat..man hat nich immer glückliche Tage! Ja das kannst du auch verstehn..

Chanti: Ja klar, ich kann mich voll hineinverziehn..ähm.

[...]

Chanti: Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?

Nokia2000: Man sollte..man sollte halt Freude haben..für ne Aufgabe wenn man irgendwas macht also..nich so richtig mit gar kein Bock irgendwas anfangen weil dann wird's ja auch nich so gut..sondern..sich denken "ja, das werd ich schaffen!" und einfach daran denken.

Chanti: Naja, aber wenn du im Sportunterricht vielleicht denkst, dass es jetzt nich so toll wird weil jetzt irgendwas mit Ausdauer is oder so..wie sollns dann andere Leute können?

Nokia2000: Weiß ich nich..also..bei so Ausdaueraufgaben versuch ich auch immer..mir einzureden, dass ich das schaffen werde..dass es bestimmt klappt und..ich muss es einfach nur aushalten und..ja.

Stellvertretend für eine Reihe von Schülern beschreibt die Schülerin *Nokia2000*, warum Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen im Sportunterricht einen Optimismus fördern sollten, aber nicht immer positiv sein können. Dies kann zum einen mit dem Inhalt des Unterrichts zusammenhängen und zum anderen von der Tagesform abhängig sein, weshalb sich an manchen Tagen weniger positive Empfindungen einstellen. Gerade die starke emotionale Bewertung des Inhalts spielt bei vielen Schülern eine tragende Rolle bei der Bewertung des gesamten Sportunterrichts.

Die befragten Schüler finden, dass man sich kraftvoll und sportlich, mutig bzw. seine Angst überwindend, optimistisch, dankbar, ohne Wut, hilfsbereit, fair und respektvoll geben sollte. Und man soll eine Art Gemeinschaftsgefühl, einen „Teamgeist“, entwickeln. Es sollen eine positive Stimmung und „Gute Gefühle“, wie vor allem der „Spaß“, „Freude“, „glücklich sein“, „fröhlich“ und „gute Laune“ entstehen, wobei der „Spaß“ auch alle gemeinsam zu verkörpern scheint. Auch die Spannung mit Überraschungen in der Folgestunde und im Gegensatz dazu die Entspannung und Bequemlichkeit, die wohl auch eng mit dem „Wohlfühlen“ verbunden sind, erscheinen erstrebenswert. Das Gefühl von Freiheit ist wie alle Erlebenszustände nur subjektiv erschließbar, allerdings wird in den Aussagen klar, dass es aus der Abwesenheit von Einschränkungen und Ermöglichung von autonomem Handeln im Sportunterricht entsteht. Das ist bspw. der Fall wenn Schüler den Inhalt mit- bzw. selbst bestimmen dürfen, eine Bewegungsaufgabe auf ihre Art lösen dürfen oder eben etwas nicht machen müssen. Das Empfinden von Freiheit scheint sehr stark mit vielen anderen Gütekriterien verbunden zu sein und könnte sogar als Sinn des Sportunterrichts aus den Aussagen mancher Schüler extrahiert werden, so dass es als eigenes Thema im Rahmen des Diskussionsteils detaillierter dargestellt wird.

Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Angst auch als gewünschte emotionale Reaktion von verschiedenen Schülern genannt wird, die „manchmal sein muss“. Es wird geäußert, dass Angst respektive ihre Überwindung eine „Sache von Motivation“ ausmacht. Damit ist wohl gemeint, dass sie motivierend wirken kann. Und sie hat aus Schülersicht auch eine Schutzfunktion, da sie „Respekt“ vor einer Sache schafft. Optimistisches Denken scheint in diesem Zusammenhang aber auch darüber hinaus für jene Schüler sehr wichtig, denen bewusst ist, dass man Widerstände wie die Angst überwinden muss, um Ziele zu erreichen. In der quantitativen Auswertung der Aussage D54 wird eine starke Zweiteilung der Bewertung zum Thema „Angst“ deutlich. Jeweils knapp die Hälfte der Befragten findet es eher wichtig bzw. eher unwichtig im Sportunterricht Angst zu haben. Dem könnten allerdings die Werte aus Aussage E64 widersprechen, da hier 89% der befragten Schüler angibt, dass es ihnen wichtig ist, dass man keine Angst haben muss.

Die unten folgende Abbildung 20 zeigt, welche Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen Schüler anstreben und zusätzlich, welche auch tatsächlich im Sportunterricht erlebt werden. Dort werden die zuvor als erstrebenswert bezeichneten Empfindungen (Ziel) dahingehend untersucht, ob sie laut Schüleraussagen auch in Verbindung mit dem Sportunterricht empfunden werden (Ist). Ist dies der Fall, werden sie als hellblaue Punkte gekennzeichnet, andernfalls erscheinen sie grau. Schwarze Punkte stellen negative Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen dar, die in Verbindung mit dem Sportunterricht empfunden werden. Die Abbildung verdeutlicht also, was Schüler in bestimmten Situationen empfinden bzw. was bestimmte Gegebenheiten oder Themen bei ihnen auslösen.

Es wird in Abbildung 20 versucht, die negativen Empfindungen bzw. Aussagen in der Nähe solcher positiver Art zu positionieren, die man als gegensätzlich bezeichnen könnte. So befinden sich die „Unlust“ und „Ich hab keinen Bock mich dahin zu hocken“ neben Empfindungen von „Lust“ und „Freude“. „Ich hasse alle Sportarten“ steht diametral dem Code „Darauf freuen Sport zu machen“ gegenüber und damit räumlich direkt daneben. Die „Trauer“ beschreibt das Gegenteil von „Fröhlich“ oder „Gute Laune“. Dem „Spaß“ steht „Kein Spaß, weil immer Langeweile“ gegenüber. Mehrere Empfindungen wie „Leid“ „Schmerzen“ und „Ekel“ sind Gegensätze zu „gute Gefühle“ bzw. „Wohlfühlen“. Den Aussagen zum Optimismus und Empfindungen von Stärke steht eine Vielzahl von Äußerungen über negative Empfindungen wie „sehr traurig und böse weil ich es nicht kann“ oder „enttäuscht von mir selbst“ wie auch „Erniedrigung“ und „unterfordert“ entgegen. Während einige die „Freiheit“ im Sportunterricht betonen, konstatieren andere „im Sportunterricht gibt es keine Freiheit“. Die Angst und mutige Momente des Überwindens von Angst werden beschrieben. Dies stellt an sich schon einen Gegensatz dar. Den Konterpart von Spannung und „keine Langeweile“ stellen eben „Langeweile“ und Aussagen wie „Ich hasse es, wenn wir ständig Volleyball spielen“ dar. Auch im Hinblick auf den „Zusammenhalt“, die Gemeinschaft und „nicht wütend“ finden sich passende Gegenstücke mit Aussagen, die auf Eifersucht, Gereiztheit, „Diskriminierung“ und „Streit“ schließen lassen. Kamin findet sogar, dass der Sportunterricht gar nicht mit Emotionen verbunden ist. Allerdings schildert er selbst solche negativer Art. Das könnte darauf hindeuten, dass er bei seiner Aussage nur positive Emotionen im Sinn hatte.

Betrachtet man nun diese Aufstellung von gegengleichen Paaren, stellt man fest, dass sich zu fast allen positiven auch passende negative Empfindungen in den Schüleraussagen finden lassen. Die Abbildung gibt keinen Aufschluss darüber, wie das Häufigkeitsverhältnis dahinter ist. Es kann aus dieser Zweiteilung jedoch herausgelesen werden, dass der Sportunterricht keinesfalls nur positive Empfindungen auslöst. Den Großteil negativer Empfindungen schildert nur ein Teil von zehn Schülern mit *OBock13*, *Nokia2000*, *Kamin*, *bf14*, *armyforever*, *Roxanne*, *sorccerer*, *Gusti*, *Queen* und *Luna Wilson*. Ein kleiner Teil an Schülerinnen äußert dabei das Gefühl, im Sportunterricht aufgrund seiner Unsportlichkeit diskriminiert zu werden. Nur *armyforever* und *bf14* äußern neben negativen Empfindungen ebenfalls häufig positive Empfindungen in den Gesprächen, wobei generell mehr unterschiedliche Personen von positiven Empfindungen berichten. Bei allen zehn oben genannten Schülern überwiegt der negative Anteil stark. Der Gesamteindruck bei diesen Schülern vermittelt außerdem eine sehr negative Einstellung gegenüber dem Sportunterricht. Damit könnte man von einer Zweiteilung der befragten Schülerschaft hinsichtlich ihrer Empfindungen im Sportunterricht sprechen.

Es wird ebenfalls ersichtlich, dass es nur wenige geforderte Ziel-Empfindungen gibt, die so tatsächlich von keinem der Befragten empfunden werden. Die Aussagekraft dieser Feststellung ist allerdings stark begrenzt und wird nicht weiter ausgeführt, da die einzelnen Empfindungen nicht alle explizit abgefragt wurden. Zudem wäre ein individuelles Ergebnis aussagekräftiger, wenn bei jeder der befragten Personen erhoben würde, ob die gewünschten Empfindungen auch speziell bei ihr auftreten. Hinzu kommt, dass Äußerungen wie „Gute Gefühle“ oder „Spaß“ stellvertretend respektive als Folge für fast alle gewünschten Empfindungen aufgefasst werden könnten. So werden das Ausbleiben von Wut, die Fairness beim Verlieren, keine Abneigung zu anderen Schülern, das Überwinden der Angst sowie Bequemlichkeit und Entspannung nicht als tatsächlich auftretende Empfindungen genannt,

könnten aber trotzdem tatsächlich auftreten und eben „Gute Gefühle“ oder den „Spaß“ erzeugen. Eine Zuordnung wäre hier nur bei Nachfrage möglich.

In den Wichtigkeitsbewertungen der Aussagen D54, D55 mit E63, D56, D58, D59, D60 mit E90, bis D65, E26 mit E51, E30, E47 zu verschiedenen Empfindungen wird ersichtlich, dass bei Angst, Trauer und Wut die befragten Schüler in ihrer Bewertung zweigeteilt sind. Bei Angst und Trauer ist es ungefähr der Hälfte wichtig, dass sie auftritt, wobei dagegen sprechen könnte, dass nach Aussage E64 89% wichtig ist, dass man keine Angst haben muss. Dass man nicht wütend wird ist 32 % der Befragten eher nicht wichtig. Kummer, Scham, und Ekel nicht zu empfinden, wird von jeweils über 80% der Befragten als eher wichtig empfunden, wobei gerade Scham und Ekel sehr viele Bewertungen mit der Note Eins haben, also deren Absenz als sehr wichtig eingestuft wird. Das Empfinden von Freude, Spaß, guter Stimmung, wohlfühlen, Spannung, Überraschung, Zufriedenheit und Interesse wird jeweils als eher wichtig mit einer Bewertung um die 90% eingestuft. Zum Empfinden von Vertrauen gegenüber dem Sportlehrer stimmen sogar alle befragten Schüler zu, dass es ihnen eher wichtig ist, da sie nur Noten von Eins bis Drei vergeben.

3.4.1.4.3 Das Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“

Schüler beschreiben ihre Motivation zum einen vor allem über Begriffe wie „Lust“ bzw. „Lust haben“ oder „Bock haben“ auf eine Tätigkeit im Sinne einer Vorfreude. Zum anderen beschreiben sie ihre Motivation am Sportunterricht in Verbindung mit „Spaß“ bzw. „Spaß haben“ bei einer Tätigkeit. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Schüler von Gymnasium und Realschule in den Gesprächen in ihren Formulierungen auch von „Motivation“, „motiviert sein“ oder „motiviert werden“ sprechen. Alle Äußerungen hierzu sind aber anderen Gütekriterien zugeordnet, da es sich in diesen Fällen aus Sicht der Codierer um eine Bewertung eines anderen Anreizes handelt. Eine Äußerung zur Motivation wird nach den Konventionen dieser Arbeit grundsätzlich als indirekte Bewertung eines Umstandes verstanden, der ein Gütekriterium darstellen könnte, da vor der Motivation eine Bewertung eines Reizes z.B. auf Affektebene¹⁴⁶ erfolgt ist. Eine Ausnahme betrifft dabei die Ausführungen zur Motivation anderer Schüler, die unter dem Gütekriterium „Öfter mitmachen/ Lust haben“ in der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ erläutert wird. Sie ist selbst Gegenstand von Bewertungen. Die Frage, was für Schüler tatsächlich motivierend oder demotivierend *wirkt*, soll unter dem Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“ nicht beantwortet werden.¹⁴⁷ Vielmehr wird die Motivationswirkung eines guten Sportunterrichts an sich thematisiert. Dabei sind die beiden Schwerpunkte „Mache ich

¹⁴⁶ Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen spielen in dem in dieser Arbeit vorgestellten Motivationskonstrukt eine entscheidende Rolle. Sie können angestrebte Zielzustände darstellen und dazu anregen, bestimmte Erfahrungen erneut machen zu wollen. Auch der Handlungsvollzug wird durch ausgelöste Emotionen oder Gefühle attraktiv. Im Grunde können alle angestrebten und beschriebenen Empfindungen des Gütekriteriums „Positive Gefühle haben“ als Ausdruck und Grund einer Motivation im Sportunterricht gesehen werden. Hierzu sei auf Kapitel „1.2.5.5 Motivation“ verwiesen.

¹⁴⁷ Um einen groben Überblick zu geben, was über die Motivation bewertet wird, so ist der Sportunterricht „gut“ im Sinne von „motivierend“ bspw. bei bestimmten Inhalten, wenn z.B. etwas „Besonderes“ gespielt wird, wenn der Sportlehrer einem Aufmerksamkeit schenkt, wenn andere Mitschüler motiviert sind und wenn für Schüler passende Musik gespielt wird. Demotivierend bzw. Lust mindernd wirkt neben negativen Kompetenzerfahrungen vor allem die Langeweile auf die Schüler, ohne dass in den Gesprächen immer erklärt wird, unter welchen Bedingungen diese entsteht. Als Ursachen für mangelnde Lust werden

richtig mit“ und „Lust (Vorfreude)“ sowie die Codes „Keine Langweile“, „Angst überwinden“ und „Dass Schüler irgendwas in der Freizeit anfangen“ als strukturschaffende Aspekte innerhalb dieses Gütekriteriums maßgeblich, wie dies in Abbildung 18 dargestellt ist.

Ankerbeispiel 1

I: Was sollte dir ein guter Sportunterricht bringen?

Schrei23: Ein guter Sportunterricht motiviert.

Die Schülerin *Schrei23* lässt bei ihrer kurzen Äußerung im Ankerbeispiel 1 offen, wozu der Sportunterricht motivieren soll, wie der Sportunterricht motivieren kann, bzw. was sie als motivierend empfindet. Einzig das Auftreten von Motivation wird hier bewertet. Es erscheint gerechtfertigt, ein Gütekriterium „*Ein guter Sportunterricht motiviert*“ zu definieren, weil Schüler dies selbst zu einem solchen erheben. Dies tun sie dadurch, dass sie ihre eigene Motivation zum Gegenstand einer Bewertung machen und die vorliegende Arbeit sich zum Ziel gesetzt hat, Gütekriterien aus Schülersicht darzustellen. Dies ist ein ähnliches Vorgehen wie beim Gütekriterium „*Positive Gefühle haben*“. Beides sind aus Codierersicht übergeordnete Bewertungskriterien. Im Prinzip bestätigen die Schüler durch ihre Forderung nach positiv bewerteten Empfindungen, Motivation und, wie im Verlauf dieses Kapitels gezeigt wird, auch eine engagierte Teilnahme am Sportunterricht, dass diese Indikatoren dafür sind, dass etwas im Sportunterricht gut gemacht wird. Die Frage, *was* gut gemacht wird, bleibt dabei aber offen, sofern sie ein Phänomen nur bewerten und nicht begründen. Es finden sich zahlreiche Äußerungen zur Eigenmotivation der sich äuernden Person, die entweder keine Ursache bzw. kein Ziel der Motivation erkennen lassen oder die eigene Motivation zum Gegenstand einer Bewertung haben. Dies wird im Gütekriterium „*Ein guter Sportunterricht motiviert*“ vor allem über zwei Schwerpunkte abgebildet, die jeweils mit einem eigenen Ankerbeispiel veranschaulicht werden sollen.

Ankerbeispiel 2

Rango13: Wie findest du dich im Sportunterricht?

Ily: Wie ich mich finde..manchmal echt komisch also ((LACHEN))..manchmal find ich mach ich viel zu wenig mit..und..ja..wenns halt was Blödes is dann..hab ich halt- wenn ich halt keine Lust hab oder mirs nicht gut geht dann mach ich auch echt net mit..ja..ich glaub des merkt auch mein Lehrer ((leise))

Rango13: Also wortwörtlich genommen nicht gut?

Ily: Doch, eigentlich schon..mach schon gut mit manchmal. Also wenn des jetzt sowas is, z.B. mir geht's net gut, Halsschmerzen, ich hab keine Befreiung...dann verstehns meine Lehrer natürlich auch

Rango13: Also so..lala..manchmal ja..halt

mithin mangelnder Schlaf bzw. schlechtes körperliches Befinden, mangelndes Interesse, strenge Gerüche in der Sporthalle oder an den Leibchen, fehlender Spaß, nervende Mitschüler oder eine Abneigung gegenüber dem Inhalt genannt.

- Ily: Ich mach schon mit, ich mach schon mit bloß wenn ich nich ausgeschlafen bin und so..dann mach ich nich so..*
- Rango13: Halt manchmal findest du dich gut im Sportunterricht und manchmal nich!*
- Ily: Ja!*
- Rango13: Was findest du gut und was nicht so gut an dir selbst?*
- Ily: Also ich finde gut...jetzt auf den Sportunterricht bezogen, oder?*
- Rango13: Ja..schon! Hehe..*
- Ily: Also...ähmm, bei mir find ich gut, wenn es mir mal nett gut geht dass ich mich auch zum Lehrer traue und des sage..dass ich echt bei so Sportarten, die ich..manchmal nich so gern mag, dass ich mich mit den anfreunde, also zum Beispiel Völkerball hab ich früher so gehasst aber da wir des jetzt aber richtig oft gespielt haben, mag ich Völkerball und des find ich gut an mir, des ich das dann mal mitmach und es mal ausprobier..ja, des find ich echt gut.*
- Rango13: Okay ((SCHNITT))*
- Ily: Nich so gut find ich..ja des mit dem, bei so Spielen des ich mich nich so traue und nich mitmach..*

Das Mitmachen ist eine beobachtbare Folge von Motivation und insgesamt ein Phänomen, das Schüler als positive Wirkung eines guten Sportunterrichts erkennen.¹⁴⁸ Daher erfolgt die Zuordnung der Codes zu „*Mache ich richtig mit*“ als Ausdruck motivierten Handelns hier als ein Schwerpunkt. Die Motivation beim Sportunterricht bzw. bei einer bestimmten Aktivität innerhalb desselben bedingt, ob und wie engagiert Schüler am Geschehen teilnehmen. Wenn Schüler mehr Motivation für sich selbst im Sportunterricht fordern, liegt dies in den Gesprächen immer in einer Reflexion des eigenen oder fremden Handelns begründet. Einige der befragten Schüler bemängeln in der Selbstreflexion, dass sie selbst manchmal nicht richtig mitmachen. Das „richtige Mitmachen“ wird mit positiven Empfindungen wie guter Laune und vor allem Freude und Spaß verbunden. Das Vergessen der Sportsachen gilt für die sich dazu äußernden Schüler wiederum als klares Indiz dafür, dass man nicht am Sportunterricht teilnehmen möchte, weil man keine Lust hat oder der Sportunterricht einen nicht „glücklich macht“.

Gegen die Einordnung des „richtigen Mitmachens“ als Teil dieses Gütekriteriums könnte sprechen, dass Schüler wie *OBock13* keinerlei Sinn für sich im Sportunterricht sehen. Sie verbinden also keine positiven Zielzustände für sich mit dem Mitmachen im Sportunterricht und man könnte schlussfolgern, dass sie ihr Mitmachen auch nicht als positiven Effekt eines guten Sportunterrichtes betrachten würden. In der genaueren Analyse der genannten Schülerin erkennt man jedoch, dass sie ihre sich selbst zugeschriebene Unsportlichkeit nicht gut findet. Sie erklärt, dass nur sportliche Personen den Sportunterricht gut finden und unsportliche dies nicht tun würden. Das könnte darauf hindeuten, dass ihre stark negative Einstellung auf negativen Kompetenzerfahrungen beruht und diese der

¹⁴⁸ Das „Mitmachen“ oder eine erkennbare Verhaltenstendenz wird ebenfalls als Bewertungskriterium in dieser Arbeit angesehen.

eigentliche Grund für die Ablehnung sind, denn Fahrradfahren, Karate und Yoga findet sie bspw. gut und würde dies im Sportunterricht machen. Das Mitmachen könnte somit auch als eigenständiges Gütekriterium gelten, sofern die betroffenen Schüler auch Kompetenzerfahrungen machen. Beide Kriterien sind eng verbunden, da eine Erfahrung von eigener Kompetenz auch nur auf dem eigenen Mitmachen beruhen kann.

Ankerbeispiel 3

Rango13: Ähm..wenn...ich föhl mich halt, also wenn ich guten Sportunterricht hab, föhl ich mich halt so gut im Unterricht, äh im Sportunterricht-

Ily: So, die Zeit geht so schnell voran aber wenn man dann so gar kein Bock hat

Rango13: #Ja und es dir dann scheiße geht#

Ily: #Und dann noch krank is# ja und dann is es so, nee wann geht diese Zeit denn endlich zu ende, man wartet und wartet und wartet.. und die Zeit geht nicht zu ende, ja.., das kenn ich zu gut.

Der zweite Schwerpunkt innerhalb des Gütekriteriums ist als „Lust (Vorfreude)“ bezeichnet. Wenn eine solche vorliegt, würden „alle motiviert reinkommen und viel lachen“, es ist „gute Laune“ vorhanden, die Schüler haben „Freude auf eine Aufgabe“ bzw. sie freuen sich Sport zu machen. Formulierungen mit „Lust“, „Freude auf etwas“ oder „Bock auf“ den Sportunterricht finden sich häufig. Eine von Ily beobachtete Wirkung eines motivierenden Sportunterrichts, wenn man im Sportunterricht „kein Bock hat“, ist, dass die Zeit nicht enden mag, wogegen bei gutem Sportunterricht die Zeit für sie schnell fortschreitet. Ein Indikator guten Sportunterrichts kann folglich sein, dass er, bedingt durch das Lust-Haben, aus Sicht der Schüler schnell oder zu schnell vorbei ist.

In den Äußerungen zur Motivation treten noch zwei weitere Erkenntnisse zu Tage. Bisher wurde nur die Schüleraktivität im Sportunterricht selbst beachtet. Es gibt jedoch auch die Forderung, dass der gute Sportunterricht zum außerschulischen Sporttreiben motivieren soll. Dies wird zwar teilweise durch die im Leitfaden vorgegebene Aussage D28 „Dass mich Sportunterricht so begeistert, dass ich auch außerhalb der Schule Sport machen möchte“ angestoßen, jedoch gibt es auch einzelne Aussagen dazu, die abseits dieser Frage getroffen werden. Aus Sicht des Schülers Kamin „soll der Sportunterricht..auch Schüler motiviern irgendwas anzufangen“. Der Sinn des Sportunterrichts wird von manchen darin gesehen, dass Schüler befähigt und angeregt werden, später in ihrem Leben Sport zu treiben bzw. treiben zu können.¹⁴⁹ In den quantitativen Daten werden die Aussagen D28 und E85 „Dass ich mich wegen des Sportunterrichts viel in der Freizeit bewege.“ mit 77% bzw. 84% der befragten Schüler als eher wichtig bewertet. Die zweite Erkenntnis betrifft die Forderung nach einem motivierenden Sportunterricht für die anderen Mitschüler. Unter dem Gütekriterium „Öfter mitmachen/Lust haben“ wird dargelegt, dass das Mitmachen und die Motivation der Mitschüler eine wichtige Rolle für die eigene Bewertung des Sportunterrichts spielen. Dies wird dort ausführlich erläutert.

¹⁴⁹ Dies ist nur eine Sichtweise. Im Zusammenhang mit der Bedürfnisbefriedigung im Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“, werden auch andere Sichtweisen hierzu dargestellt.

Schwierigkeiten bereitet die Einordnung der Aussage der Schülerin *Lollipop* zur Überwindung von Angst und deren motivierender Wirkung: „*Ja, und dass man es dann auch besser überwindet. Dass man sagt 'okay, ich hab die Angst aber ich schaff des jetzt, ich überwind die Angst.' Des macht ja irgendwie so ne Sache von Motivation aus.*“ Es ist zwar eine Interpretation aus dem Kontext ihrer Aussage und ihrer Intonation, allerdings scheint sie mitteilen zu wollen, dass es motivierend ist, die Angst zu haben und anschließend zu überwinden, weil man sich danach gut fühlt. Sie könnte jedoch auch meinen, dass die Angst über die Motivation bezwungen werden kann.

In den Aussagen des geschlossenen Teils des Fragebogens sind mit E7 „Dass der Lehrer die Schüler antreibt“ und E8 „Dass der Lehrer die Schüler motiviert“ nur solche vorhandene, die den Sportlehrer als Kern der Motivation von außen sehen. Dabei schätzen mit 94% bis auf eine Person alle befragten Schüler die Motivation durch den Sportlehrer als wichtig ein. Das Antreiben wird mit 77% jedoch deutlich geringer in der Wichtigkeit bewertet, wobei die häufigste Not hier die Drei ist. Die befragten Schüler sehen, wie dies das vorliegende Gütekriterium zeigt, weitere Faktoren der Motivation über den Sportlehrer hinaus. Vor allem der Inhalt ist für sie ein solcher. Für die Signifikanz der Motivationswirkung anderer Faktoren sind jedoch keine quantitativen Daten vorhanden. Mit Bezug auf die genannten Aussagen, findet sich kein Widerspruch zu den qualitativen Daten, nach denen die Motivationswirkung des Sportunterrichts insgesamt für Schüler bedeutsam ist.

Zusammenfassend ist die Motivation an sich ein Bewertungskriterium für andere Kriterien, wird jedoch von Schülern und damit auch in dieser Arbeit zusätzlich als Gütekriterium betrachtet, da sie selbst Gegenstand von Bewertungen ist. Wenn ein Sportunterricht motivierend sein soll, muss er passende Anreize setzen und die Schüler zum Mitmachen anregen und bei ihnen Lust und Vorfreude erzeugen.

3.4.1.4.4 Der Spaß im Sportunterricht

Bevor der Spaß unter den Vorzeichen eines Gütekriteriums betrachtet wird, erfolgt an dieser Stelle eine Aufbereitung zur Begrifflichkeit, dem Umgang damit in der Konsumentenforschung und der sportpädagogischen Diskussion darum. Hier ist bereits viel Vorarbeit im fachwissenschaftlichen Diskurs geleistet worden. Dieser Gliederungspunkt fällt in seiner Vorgehensweise vom bisherigen Vorgehen ab, da sich Datenerhebung und Bezug zur Fachliteratur mittels eines Exkurses in diesem Kapitel vermischen. Es erscheint jedoch an dieser Stelle angebracht diese Punkte nicht zu trennen, damit der Leser der Argumentation besser folgen kann.

3.4.1.4.4.1 Exkurs: Spaß als übergeordnete Kategorie in der Sportpädagogik

Der Begriff „Spaß“ und die Kontexte, in denen er gebraucht wird, sind bisher wenig untersucht. Spricht eine Person von „Spaß“ erscheint es jedoch unabdingbar, den Verwendungskontext zu erfassen (Dimbath, 2012). Etymologisch hat das Wort zwei Bedeutungen und stammt vom italienischen Wort „spasso“ ab. Dies spannt zwei Seiten des Konstruktes Spaß auf. Zum einen ergibt sich die Bedeutung von Zeitvertreib, Zerstreuung oder Vergnügen. Zum anderen können mit Spaß auch Scherze bzw. auf Gelächter oder Heiterkeit zielende Äußerungen oder Handlungen gemeint sein. Die eine

Seite umfasst folglich Empfindungen wie Freude oder Vergnügen, die andere die Verbindung zu mangelnder Ernsthaftigkeit und Humor (Dudenredaktion, 2020).¹⁵⁰ Man muss also dezidiert zwischen dem „Spaß-Haben“, wenn etwas Spaß macht und man Spaß hat, auf der einen Seite und dem „Nur-Spaß-Machen“¹⁵¹, wenn man etwas aus Spaß macht oder etwas nur Spaß ist, auf der anderen Seite unterscheiden.

Der Spaßbegriff hat in der Sportpädagogik eine in das Ende der 1970er Jahre zurückreichende Vergangenheit. In den 90er-Jahren wurde über den von Kindern und Jugendlichen häufig genannten Begriff „Spaß“ als Sinndimension oder Leitidee des Sportunterrichts diskutiert. Bräutigam (1994) erkennt darin ein Bedürfnis nach individuellen Könnens- und Leistungserfahrungen. Man könnte diese auch als das von Decy und Ryan (2008) ermittelte basale Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben bezeichnen. Bräutigam sieht darin Parallelen zum Flow-Konzept Csikzentmihalyis (1985). Ebenso bringt er das Streben nach Spaß mit dem in den 90-er Jahren in der Kulturosoziologie en vogue Begriff der „Erlebnisgesellschaft“ in Verbindung, bei der es im Zuge einer innenorientierten Lebensauffassung um das Bedürfnis nach einem schönen Leben geht. Nicht mehr existenzielle Bedürfnisse, die auf den Erhalt des Lebens gerichtet sind, sondern der Sinn des Lebens an sich mit dem Spaß daran steht im Vordergrund (Schulze, 1992). Schulze (ebd.) formuliert das Problem der Konkretisierung einer Erlebnisabsicht, indem er die Unsicherheit vor einem Erlebnisprojekt und das Enttäuschungsrisiko an dessen Ende gegenüberstellt. Er spricht von einem „habituellen Hunger, der keine Befriedigung mehr zulässt“ (ebd., S.65) und durch das permanente Streben nach Befriedigung an sich entsteht. Einen Ausweg sieht er darin, dass man außenorientiert, also auf die Situation bezogen, handelt und sich nicht mehr hedonistisch am Inneren Erlebnishunger orientiert.

Volkamer (1987) spricht beim Spaß von einer „unmittelbar als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeit“ (ebd., S.70). Diese Art Tätigkeit kann nach Schulze (1992) auch bei einer Außenorientierung auftreten, wobei dieser dabei den Begriff „Freude“ (ebd., S.64) verwendet. Eben diesen Unterschied zur Sichtweise Bräutigams in Bezug auf die Definition Volkamers (1987) greift Balz (1994) auf und verweist darauf, dass der Begriff „Freude“ besser geeignet scheint, obwohl dieser teilweise auch synonym verwendet wird. Balz sieht eine Verkürzung der Sportdidaktik in einer Erhebung des Spaßes als Leitidee, da dieser nur die Gegenwartsperspektive betone. Der Sportunterricht soll jedoch auch zukunftsorientiert sein und nicht nur konsumartig die Wünsche der Schüler bedienen. Zudem kann Spaß als Zuwendungsfreude verstanden werden, die in Freude an Leistung, Ausdruck und Bewegung zerlegt werden kann. Kuhn (2009) konstatiert dazu, dass für Kinder mit „Spaß“ eigentlich „Freude“ gemeint ist und sich dahinter eine Art Metakategorie für andere Sinnperspektiven verbirgt. Es handele sich lediglich um ein Verständigungsproblem.

Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die Position Volkamers, die in ihrer Konsequenz und Schärfe in der Fachliteratur kritisch bewertet wird. So postuliert Volkamer (1978), dass der Sinn des Sports nur dann gegeben ist, wenn Sport Spaß mache. Letzterer ist wiederum eng mit der sportlichen

¹⁵⁰ Zwischen den beiden semantischen Seiten des Spaßbegriffes könnte man als verbindendes Element das Lachen sehen. Positive Empfindungen sind häufig mit einem Lächeln oder Lachen verbunden, Lustiges ohne Ernsthaftigkeit ebenso.

¹⁵¹ Das Präfix „Nur“ ist an dieser Stelle wichtig, da „Spaß-Machen“ auch so verstanden werden könnte, dass etwas Spaß macht, was wiederum direkt dem Spaß-Haben zugeordnet werden müsste.

Leistung verknüpft. Ein Sportlehrer solle daher bemüht sein, eine Leistungsverbesserung bei seinen Schülern zu bewirken. Sport beinhaltet aus Sicht Volkamers „die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden“ (1987, S.53). Er ergänzt später den Grund der Lösung dieser für ihn artifiziellen und folgenlosen Probleme des Sports. Es ist ausschließlich der „Spaß an der Lösung“ (1995, S.59). Der Sinn erscheint bzw. ergibt sich für ihn erst aus dem Individuum selbst heraus, da es objektiv und subjektiv sinnlos ist, bspw. eine Kippe turnen zu müssen (ebd.). Vor allem die pädagogische Instrumentalisierung des Sports sieht Volkamer (1987) daher kritisch und stellt in Frage, dass bestimmte übergeordnete Bildungsziele im Sportunterricht erreicht werden müssen und letztlich aus seiner Sicht nur zur Legitimation des Schulsports im Fächerkanon der Schulen dienen.¹⁵² Volkamer (1987) fordert schließlich, den Spaß im Sportunterricht zur entscheidenden und selbstständigen didaktischen Kategorie zu erheben.

Diese Haltung Volkamers greift Bräutigam (1994) auf und möchte Spaß zur didaktischen Leitidee erheben, da er ihn als die zentrale Basismotivation jugendlichen Sporttreibens sieht. Auch für ihn sind Spaß und Leistung eng verknüpft. Er nimmt an dieser Stelle unter soziologischer Perspektive Bezug auf das Konzept der Erlebnisgesellschaft. Die Erlebnisorientierung als Kern der Erlebnisgesellschaft definiert Schulze (1992, S.736) als „situationsübergreifende Tendenz eines Menschen, sein Handeln an dem Ziel auszurichten, vorübergehende psychophysische Prozesse positiver Valenz bei sich selbst herbeizuführen“. Die Brücke zwischen Sport und Erlebnis, die von Bräutigam vorgeschlagen wird, soll in der späteren Argumentation erneut aufgegriffen werden.

Balz (1994) weist darauf hin, dass Volkamer den Spaß als „entscheidende Kategorie“ bezeichnet habe, er jedoch nicht als Leitidee für den Sportunterricht wie bei Bräutigam (1994) in der Schule diene. Zudem gebe es den Spaß nicht als empirisch bestätigte Sinnkategorie für das Sporttreiben. Drei Jahre später stellen Fine und Sachs (1997) in einer empirischen Erhebung an 3.900 amerikanischen Kinder und Jugendlichen jedoch fest, dass „having fun“ (ebd., S.26) als oberster Beweggrund für den Schulsport genannt wird. Auch bei Fuchs (1997) werden Spaß und Freude an Bewegung neben Spannung, Leistungserfahrung, Kompetenz und Gesundheit und Fitness als Motive genannt. Der Auslöser für den Spaß kann jedoch nach Alfermann und Stoll (2005) interindividuell verschieden sein. Sie nennen dabei den mitspielenden Freund, die Verbesserung des Könnens oder das Lob der Trainerin als Beispiele für Auslöser des Spaßempfindens. Entscheidend ist ihnen zufolge, „dass im Einzelfall eine Passung von Motiv und Sportarrangement gelingt, die Motive aber können individuell unterschiedlich sein“ (ebd., S.140). Balz (1994) stellt heraus, dass erst die Frage nach dem „woran man Spaß hat“ die eigentlichen Sinnmuster zu Tage fördert. Spaß hat demnach immer einen Grund und entsteht nicht aus sich selbst heraus. Deswegen gibt es ihm zufolge vermutlich auch nicht das Spaßmotiv als Ergebnis von Untersuchungen zu Sinnkategorien im Sport, wenn die Nachfrage nach dem „woran“ gestellt wird. Söll und Kern (2005) definieren für sich den Spaß-Begriff allgemeiner als „Kurzformel für emotionales Wohlbefinden jedweder Art“ (ebd., S.190). Sie definieren abschließend vier Aspekte, woran oder warum die Schüler im Sportunterricht gerade keinen Spaß erleben. Dies sind die Ablehnung von Neuem und Unbekanntem, von Unbequemem und Anstrengendem, von Situationen in denen sie sich blamieren oder wenn eine Aufgabe zu anspruchsvoll wird (ebd., S. 192f).

¹⁵² In diesem Zusammenhang diskutiert er auch den Sinngehalt der Notengebung im Sport, was an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden soll.

Auch in der Konsumentenforschung wird versucht, das Konstrukt „Spaß“ genauer zu beschreiben. Fröhling (2017) nimmt bspw. Bezug zum englischen Begriff „pleasure“ und stellt sensorische, kommunikative und funktionale Dimensionen einer Marke als determinierende Variablen von Spaß im Konsumkontext dar. An dieser Stelle soll keine Übertragbarkeit des Markenbegriffes auf den Sportunterricht geprüft werden, oben wurde bereits dargestellt, warum man den Unterricht als Dienstleistung bezeichnen kann. Es wäre allerdings für spätere Untersuchungen interessant, ob man so etwas wie eine Marke „Sportunterricht“, die mit bestimmten Eigenschaften verbunden ist, bei Schülern nachweisen kann. Da der Sportunterricht als Dienstleistung im Sinne der obigen Ausführungen konsumiert wird, könnten die Faktoren von Fröhling (2017) auch für den Spaß beim Sportunterricht Anwendung finden. Nach Le Bel und Dubé (1998), die ebenfalls Konsumentenverhaltensforscher sind, ist Spaß im Sinne von Vergnügen eine konsolidierte Bewertung des Grades an positiven Eindrücken bei der Interaktion mit einem Objekt. Dies entspricht im Kern dem Ansatz von Kuhn, Schalkhäuser und Wolfgramm (2006, S.364), wonach Spaß ein „mehrdimensionales Ziel- und Begründungskonzept der Kinder für ihre Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“ ist, unter das sich eine Vielzahl von Variablen wie Spielen, Toben, Abwechslung, Ästhetik, Besonderes erfahren, Spannung, Wagnis oder Wohlbefinden aus dem Schulsport subsumieren lassen. Die genannten Variablen ließen sich in den sensorischen, funktionalen und kommunikativen Dimensionen Fröhlings (2017) einordnen. Bspw. entstehen im Sportunterricht aus dem Wagnis wie beim Klettern, Schwingen, Entspannen oder Balancieren bestimmte sensorische Reize. Das Spielen beruht z.B. auf dem funktionalen Umstand einer gewissen Freiheit bzw. Selbstbestimmung im Ablauf und einem kommunikativen Aspekt, wenn mit dem Freund bzw. anderen zusammen gespielt wird. Eine genaue Zuordnung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht erforderlich, da im Grunde nur ein Aspekt entscheidend aus Sicht des Autors erscheint. Spaß-Haben stellt eine konsolidierte Bewertungstendenz aus positiven Eindrücken im Erlebens- und Handlungsvollzug dar. Dies sehen auch Kuhn et al. (2006) so, wenn sie postulieren, dass Kinder mit dem Begriff „Spaß“ eine bestimmte Handlungs- und Erlebnisqualität auf den Punkt bringen wollen. Ihnen zu Folge ist „Spaß“ jener Ausdruck, den Kinder statt „Freude“ benutzen, wobei Kinder die zweite semantische Bedeutung, den Mangel an Ernsthaftigkeit, nicht ernst nehmen. Dies soll den Autoren zufolge als Vermittlungsversuch zwischen den gegensätzlichen Positionen von Volkamer und Bräutigam auf der einen und Balz auf der anderen Seite dienen.

Grundsätzlich bestehen aber zwei semantische Bedeutungen von Spaß, die in der sportpädagogischen Diskussion nicht klar voneinander getrennt werden, aus Sicht des Autors aber separiert werden sollten. Diese sind das Spaß-Haben als konsolidierte Bewertungstendenz und das Nur-Spaß-Machen als Ausdruck mangelnder Ernsthaftigkeit. Der Umstand der Unschärfe hinsichtlich der Bedeutung von Spaß als auch die häufige spontane Nennung von Spaß als Begründung von Kindern und Jugendlichen wurden bei der vorliegenden Untersuchung auch im Hinblick auf den oben genannten Hinweis von Balz (1994) antizipiert. Daher sind alle Interviewer instruiert worden, bei der Nennung von Spaß genauer nachzufragen, was für die befragte Person Spaß ist und woran sie Spaß hat.

3.4.1.4.4.2 Das Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“

Das Gütekriterium „*Sportunterricht muss Spaß machen*“ nimmt in Abbildung 13 eine überragende Bedeutung ein, möchte man etwas Bedeutsames über einen großen Teil der Daten aussagen. Daher erscheint es aus Sicht des Autors auch im Hinblick auf die oben erläuterte sportpädagogische Diskussion sinnvoll, den Spaß als mögliches Thema für die selektive Codierung in Betracht zu ziehen. Bei der Häufigkeitsangabe werden in Abbildung 13 zwei Zahlen angegeben. „61“ steht für die Äußerungen, die nur den Spaß ohne Ursache bzw. dessen Umstände nennen. Da der Ausdruck des Empfindens von Spaß aber auch als Bewertungsäußerung angesehen wird, sind 106 weitere Äußerungen zum Spaß anderen Kriterien zugeordnet worden. Bspw. ist der „*freie Wille*“ mit Spaß auf einer Mindmap verbunden, führt also offensichtlich zum Empfinden von Spaß. Daher ist eine Verbindung zum Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ vorhanden. Die Äußerungen, die den Spaß an sich als Gütekriterium erscheinen lassen, befinden sich unter den 61 Äußerungen ohne genannte Ursache. Vermutlich müsste nach den obigen Ausführungen und mit Blick auf die Schüleräußerungen dieses Kriterium dem Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ untergeordnet sein,¹⁵³ da dort Empfindungen angeführt werden, die für Schüler erstrebenswert erscheinen. Allerdings würde das Spaßempfinden so in den vorliegenden Untersuchungsergebnissen nicht den hohen Stellenwert erfahren, den ihm die Schüler zuweisen. Zudem ist die Stellung des Spaß-Habens mit Blick auf alle Empfindungen nicht ganz klar. Es könnte auch quasi als letzte Konsequenz der Bewertung im Hinblick auf alle Empfindungen betrachtet werden.¹⁵⁴ Es ergibt sich ein stark zu allen Kategorien verbundenes Netzwerk, das die hinter den assoziierten Gütekriterien liegenden, genannten Gründe für den Spaß offenbart. Dies wird durch die zahlreichen durchgezogenen Verbindungen zu anderen Codes bzw. Kategorien in Abbildung 13 verdeutlicht.

Das Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“ kann in drei Subcodes unterteilt werden. Dabei werden die beiden semantischen Bedeutungen mit „Nicht zu ernst sein (Nur-Spaß-Machen)“ und „Wenn jemand etwas gefällt (Spaß-Haben)“ abgedeckt. Dazu kommen bloße Nennungen von Spaß, ohne dass dabei ersichtlich ist, welche der beiden Bedeutungen gemeint ist. Diese sind im Code „Spaß“ verortet. Die Struktur des Gütekriteriums wird in Abbildung 18 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Ily: Also ich finds wichtig im Sportunterricht ähm Spaß zu haben, weil wenn man kein Spaß hat im Sportunterricht, dann bringt es auch nichts ehrlich gesagt...wenn man halt kein Spaß hat, warum macht man das dann halt?

¹⁵³ Rückblickend wäre diese Ansicht an dieser Stelle zu revidieren. Der Spaß erscheint mit Blick auf die Schülersicht, mit der einen semantischen Seite von „Spaß-Haben“ als Sammelbegriff für positive Empfindungen, die die zweite semantische Seite mit dem „Nur-Spaß-Machen“ einschließt, den positiven Empfindungen übergeordnet. Dies wird im Kapitel „4.1.9 Das Metathema „Spaß-Haben“ als didaktische Leitidee?“ erläutert.

¹⁵⁴ An dieser Stelle wird bereits klar, dass hinter dem Spaß-Konstrukt für Schüler mehr steckt. Diese Erkenntnis entwickelt sich jedoch erst später im Rahmen der selektiven Codierung und wird an dieser Stelle so belassen.

Spaß zu haben ist für viele der befragten Schüler grundlegend für guten Sportunterricht. So stellt *Lukam10* fest: *„Der Sportunterricht, der gut is..sollte eigentlich Spaß bringen...“*. Die Äußerung *„Sportunterricht muss Spaß machen!“* bringt diesen Schwerpunkt des Gütekriteriums auf den Punkt. Spaß zu haben erscheint für manche Schüler¹⁵⁵ explizit als Sinndimension von Sport, also als Grund, überhaupt teilzunehmen, wie dies im obigen Ankerbeispiel 1 zum Ausdruck kommt. Der Spaß erscheint wie eine ultimative Konsequenz aus dem Erlebten. Das Spaß-Haben hat dabei hohe motivationale Bedeutsamkeit für Schüler. Es ist Ursache und grundlegende Bedingung für Motivation und Beteiligung am Sportunterricht. Das Umgekehrte wird ebenso von Schülern formuliert, nämlich dass ein Mangel an Spaß bspw. zu weniger *„Mühe geben“*, *„nicht richtig mitmachen“* können oder *„keine Lust“* im Sportunterricht führt. Die mit Freude und Vergnügen assoziierte Bedeutung von Spaß kommt bei Ausdrücken wie *„Spaß haben“*, *„es macht Spaß“* oder *„bringt Spaß“* zum Vorschein. Sie spiegelt sich in den Äußerungen der befragten Schüler durch damit im Kontext oder direkt in der Aussage verbundene Empfindungen wie *„Freude“*, *„Glücksgefühle“*, *„gut fühlen“*, *„keine Trauer“*, *„Gefallen“*, *„glücklich“* oder *„fröhlich“* wider. Am häufigsten wird *„Glück“* bzw. *„glücklich“* mit Spaß von den Befragten assoziiert, wenn sie gefragt werden, was für sie Spaß sei. Dies alles sind Äußerungen auf der reinen Empfindungsebene. Das Spaß-Haben erscheint als Sammelbegriff für eine Vielzahl an positiv bewerteten Empfindungen¹⁵⁶ und als Summe an positiv bewerteten Emotionen an sich einen unerlässlichen Anreiz darzustellen, sich am Sportunterricht zu beteiligen und aktiv zu werden.

Ankerbeispiel 2

Kamin: *Wenn man nachm Spiel egal ob man gewonnen oder verlor hat..lacht! Oder..immer noch am lachen ist..oder auch während des Spiels..auf Spaß geht anstatt auf Gewinnen..ja..und den anderen die Chance gibt, auch ähm Spaß zu haben auch wenn sie nicht gut sind in der Sportart..*

Die zweite semantische Bedeutung von Spaß, nämlich das Nur-Spaß-Machen, wird von Schülern ebenso, jedoch deutlich seltener, verwendet. Die Äußerungen dazu sind im Code „Nicht zu ernst sein (Nur-Spaß-Machen)“ zusammengefasst. Manche Kinder und Jugendliche sehen den Mangel an Ernst als wichtige Form von Spaß an, wenn bspw. die Schülerin *Alice* über den Sportunterricht erzählt: *„Er muss Spaß machen! Er darf nicht zu ernst sein.“* Danach führt sie an: *„Weil..nichts macht Spaß wenns zu ernst ist!“*. Die Schülerin *Schlumpfine* hätte gern mehr Spaß im Sportunterricht, was *Blau* mit *„lockeres Gestalten“* verbindet. Hier lässt sich eine Verbindung zu einem für die Schüler sehr wichtigen inhaltlichen Element ziehen, dem *Spielen*. Dieses wird in der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ als eigenständiges Gütekriterium präsentiert. Das Spielen ist für viele der befragten Kinder und Jugendlichen automatisch mit Spaß-Haben im Sinne von positiven Empfindungen verbunden. Der Spaß bedingt aber gleichzeitig für die Schülerin *Lotus* und den Schüler *Kamin* einen Mangel an Ernsthaftigkeit beim Spiel im Sinne einer Ablösung vom Streben nach Gewinnen. Es geht

¹⁵⁵ Dass dies für alle oder fast alle Schüler gilt, kann aufgrund der Datenlage nicht ausgeschlossen aber auch nicht bestätigt werden.

¹⁵⁶ An dieser Stelle wird bewusst nicht „positive Empfindungen“ geschrieben, da gemeinhin als „negativ“, bezeichnete Emotionen wie bspw. die Angst auch positiv bewertet werden können, und dies in der Untersuchung auch teilweise werden. Einmal Angst zu haben könnte also auch Spaß-Haben bedeuten.

ihrer Ansicht nach beim Spielen darum, Spaß zu haben und die Bewertung des Erlebnisses nicht auf das Gewinnen oder Verlieren zu reduzieren. Spaß zu haben sollte laut *Kamin* jedem ermöglicht werden.

Im Zusammenhang mit dem „Nicht-zu-ernst-Sein“ spielen die Person und das Verhalten des Sportlehrers auch eine tragende Rolle. „*Spaß machen*“ und „*Spaß verstehen können*“ werden von einem Lehrer im Sportunterricht gefordert. Dies könnte als Ausdruck des Wunsches nach weniger Ernsthaftigkeit verstanden werden. Unklar ist die Forderung der Schülerin *Queen*, dass die Sportlehrerin mit ihnen „*spaßige Sachen macht*“. Es ist vermutlich die Forderung nach einem weniger ernsten Gebaren der Sportlehrkraft gemeint, da im Satz davor gefordert wird, dass sie nett ist. Dies ist jedoch nur eine Interpretation. Es könnte auch gemeint sein, dass die „*Sachen*“ positive Empfindungen auslösen sollen. Die beiden semantischen Bedeutungen von Spaß können sich auch bedingen, da positive Gefühle als Folge vom Nur-Spaß-Machen auftreten können. So wird bspw. von *OBock13* geschildert: „*Sport gefällt mir weil wir machen mit dem Lehrer viel Spaß*“ und dieser Spaß entsteht öfter im Sportunterricht, denn der Sportlehrer „*(...)spielt immer als schwanger. Der nimmt seinen Ball, ne, (lachend) und tuts unter sein T-Shirt*“. Hier besteht das Nur-Spaß-Machen aus mangelnder Ernsthaftigkeit und Humor und es resultiert Freude daraus.

Unterzieht man die Daten einer quantitativen Betrachtung, so wird besonders der Inhalt häufig mit Spaß begründet, wogegen Langeweile und Monotonie echte „Spaßkiller“ für die Befragten zu sein scheinen. Übersteigertes Streben nach Gewinnen oder Verletzungen sorgen ebenso für weniger Spaß-Haben. Auch auf die Frage B8 „Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?“ wird der Spaß als häufigste Empfindung genannt. Die enorme Bedeutsamkeit für die befragten Schüler bestätigt sich auch im Hinblick auf die quantitativen Ergebnisse der Befragung zu der Aussage E 26 „Dass der Unterricht Spaß macht“. Bei dieser Aussage wird unter allen erfassten Aussagen prozentual der höchste Wert an Zustimmungen mit der Note Eins erreicht. 16 von 21 Befragten geben hier die höchste Bewertungsstufe an, was gut 75% entspricht. Drei Schüler geben die Note 2 und nur zwei geben eine Note Vier. Die Wichtigkeit wird somit von 90% bestätigt.

3.4.1.4.5 Das Gütekriterium „Keine Verletzung“

Für einen in der Untersuchung kleinen Teil der Schüler spielen das Risiko der Verletzung und ihre bisherigen Erfahrungen von Schmerzen im Sportunterricht eine entscheidende Rolle für die Gütebewertung. Die Struktur mit den im Folgenden erläuterten, vier untergeordneten Subcodes erster Ebene des Gütekriteriums ist in Abbildung 18 dargestellt.

Ankerbeispiel

Gusti: *Es ist auch schlecht weil man z.B. ne 3 oder 4 hat und dann zum Arbeitgeber gehen würde und dann würde er halt auch man Zeugnis sehn und da sieht man dass ich ne 3 oder 4 hab oder halt ne 6 oder so in Sport hab..und man denkt danach dann dass ich faul bin oder dass ich halt nicht sehr..ähm.. sportlich bin-bin ich auch- aber halt es is nicht nur weil man unsportlich ist man ()auch () weil jeder sieht auf dich und man muss es halt machen und man einfach hat Angst, dass man es nicht wirklich machen kann . Und z.B. (Tennis) und so, da muss man halt die Regeln lernen und () halt, dass man*

alles schafft und so.. und wenn man irgendwie sogar Angst vor Bällen hat, also ich hab bisschen Angst vor Bällen.

Luna Wilson: Große oder kleine, also jetzt so Volleybälle oder-

Gusti: Alle, ich werd immer von den geschlagen.

Luna Wilson: Von mir?

Gusti: Nein von die Bälle, die kleinen, die kommen immer an mein Kopf.

Luna Wilson: (lacht)

Gusti: Und ähm...ja und mit Bällen zu arbeiten.. ist nicht so mein Ding, denn jedes Mal wenn ich nen Ball spiele muss ich einfach so die Hände auf mein Kopf legen, also mich beschützen.

Ausschließlich Schülerinnen geben unter den Gesprächsteilnehmern an, dass sie Angst vor Verletzungen bzw. Unfällen bei bestimmten Übungen oder Geräten haben. Dies sind in der vorliegenden Untersuchung bestimmte Elemente aus dem Turnen bzw. Parkour wie das Springen über Hindernisse, z.B. beim Bockspringen, oder allgemein das Spielen mit Bällen. Angst wird jedoch nicht ausschließlich negativ bewertet. Im Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“ wird die Angst auch als positiv wahrgenommener Motivationsfaktor betrachtet, sofern man sie überwinden kann. Grundsätzlich möchten die Schüler aber ein Gefühl von Sicherheit haben, dass sie sich nicht verletzen. Im Falle des Ballsports besteht die Angst vor allem davor, dass der Ball in das Gesicht oder an den Kopf fliegt, und dass die Bälle zu hart sind und deswegen bei Körperkontakt wehtun. Diese Angst vor Bällen äußern in der Untersuchung zwei Mädchen, die nach eigenen Angaben gern sportlicher wären, diese Eigenschaft aber als gegeben und nicht oder kaum verbesserbar sehen. *Nutella1337* mag kein Fußball mehr, da sie sich durch einen aus ihrer Sicht zu harten Ball das Handgelenk gebrochen hat. Die negativen Erfahrungen mit Schmerzen und Verletzungen im Sport(-unterricht) führen zu immer größerer Angst und Schutzreaktionen unter manchen Schülern, wie dem Ablehnen von Ballsportarten, dem Verweigern beim Sportunterricht oder Schutzhaltungen. Angst vor Verletzungen zu haben ist somit für manche Schüler ein K.o.-Kriterium. Auch wenn die befragten Jungen keine Angst vor Verletzungen äußern, so wird bei Verletzungen auch aus ihrer Sicht das Spaß-Haben gemindert.

Ein weiterer Aspekt bei Schülerinnen, welchen nur *Roxanne* direkt in der Untersuchung erwähnt, welcher aber dem Autor aus dem Schulalltag bekannt ist, weil er dort im Mädchensportunterricht ein ernstzunehmender Faktor ist, sind die Fingernägel der Schülerinnen. Vor allem lange Fingernägel können abbrechen oder andere verletzen. Schülerinnen nehmen laut *Roxanne* nicht am Sportunterricht teil, weil sie um ihre Fingernägel besorgt sind. Insofern wird dieser Punkt diesem Gütekriterium untergeordnet.

Hinsichtlich der quantitativen Daten sind die Aussagen E25 „Dass der Unterricht sicher ist, also dass der Lehrer aufpasst, dass nichts passiert“ und E114 „Dass die Bälle nicht so hart sind, so dass man sich nicht weh tut“ einschlägig. Die Sicherheit im Sportunterricht finden 90% wichtig, nur 2 Schüler vergeben die Note Vier. Absolut unwichtig ist sie also keinem Schüler. Es lässt sich durch den Korrelationswert ($cor\ m\ -0,39$) jedoch die Tendenz ablesen, dass den Mädchen die Sicherheit wichtiger als den Jungs sein könnte. Dies würde den in den qualitativen Daten hervorstechenden Umstand

miterklären können, dass sich nur Schülerinnen zu Ängsten vor Verletzungen äußern. Dass die Bälle nicht zu hart sind, ist ebenso dem Großteil der Schüler wichtig, wengleich hier nur 80% eine eher zustimmende Bewertung abgeben und es sogar jeweils einmal die Note Fünf und Sechs gibt.

3.4.1.4.6 Das Gütekriterium „Anstrengung“

Der gewünschte Anforderungsgrad im Sportunterricht wird von den befragten Schülern sehr ambivalent betrachtet. Dementsprechend bilden sich auch zwei Schwerpunkte unter den Subcodes des Gütekriteriums „Anstrengung“ heraus. Diese beiden Seiten sind als „Mehr fordern“ und „Nicht zu anstrengend (Überforderung)“ bezeichnet. Der Code „Dass auch alle mitkommen“ stellt einen den Schülern zuordenbaren Vermittlungsversuch zwischen beiden Seiten dar. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 18 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Copilot12: [...] Was ist ein guter Sportunterricht für dich?

Kamin: Dass der Sportunterricht viel Abwechslung hat, die Schüler fordert, weil viele un-schwitzend aus dem Unterricht gehen..

Für einen Teil der Schüler sollte der Sportunterricht „härter“, „anstrengend“ und „fordernder sein“, man muss danach „ausgepowert“ sein und „schwitzen“. Dann wird man „einfach besser im Sport“, ist es nicht „eher langweilig“ und erst dann war es auch wirklich Sport für sie. Sich körperlich auszulasten ist folglich aus Sicht mancher Jungen und Mädchen eine konstituierende Dimension im Sinne einer unabdingbaren Basisanforderung an den Sport und Sportunterricht. Zu wenig Anstrengung ist folglich ein K.o.-Kriterium für sie. Der Sportunterricht soll Schülern zudem zeigen bzw. ihnen helfen, Anstrengungen überwinden zu lernen, da man diese Kompetenz auch an anderer Stelle im Leben wie bspw. dem Abitur braucht, findet bspw. die Schülerin *bf14*.

Ankerbeispiel 2

Lollipop: Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?

bf14: Glücksgefühle, dass es eim halt Spaß macht und nich langweilt. Oder dass es auch nich ZU anstrengend is.

Lollipop: Das is auch immer wichtig, dass es nich zu anstrengend is, sondern dass jeder so in seim Tempo macht..nee?

bf14: Ja.

Für einen anderen Teil der Schüler sollte der Sportunterricht hingegen nicht anstrengend oder nicht zu anstrengend sein. Das im Ankerbeispiel 1 geforderte Schwitzen wird bei jenen, die sich nicht anstrengen wollen, als negativ erachtet, wobei dies ausschließlich von Mädchen so gesehen wird. Dies ist eng mit dem Gütekriterium „Hygiene“ verbunden, das unter der Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ vorgestellt wird. Als zu anstrengend werden z.B. das Seilspringen oder das Laufen von Stadionrunden zum Aufwärmen gesehen. Hauptsächlich soll der Sportunterricht jedoch nicht überfordernd sein. Ein paar der muslimischen Mädchen fordern, dass auf das Fasten während des Ramadans hinsichtlich der Belastung Rücksicht genommen wird. Fastende Schüler sollten nach

Ansicht der Schülerin *Goshin* nur beim Auf- und Abbau helfen, während die Schülerin *Luidgi* schon eine Teilnahme fordert, die jedoch mehr Pausen oder ein Mitmachen mit weniger Tempo beinhaltet.

Die Ambivalenz der Wahrnehmung der Belastung könnte man auf die unterschiedliche Gestaltung im Anforderungsniveau verschiedener Lehrkräfte zurückführen. Allerdings wird auch der Unterricht innerhalb einer Sportgruppe im Belastungsniveau unterschiedlich aufgefasst. So beschwert sich bspw. *Lotus* über die Äußerung von *Nutella1337*, die meint, dass die Belastung im Sportunterricht zu hoch wäre. Dies sieht *Lotus*, die denselben Sportunterricht besucht, genau andersherum. Diese Ambivalenz bestätigt auch die Auswertung der quantitativen Daten. Die Umstände aus den Aussagen D11 „Dass es nicht so anstrengend ist“, E37 „Dass ich ins Schwitzen komme“, E43 „Dass ich mich anstrengen kann“ sehen jeweils nur um die 62% der Schüler als wichtig an. Dabei deutet bei Aussage D11 die Korrelation mit dem Geschlecht ($cor\ m = -0,683$) an, dass eher die befragten Mädchen weniger Anstrengung im Sportunterricht wünschen. Passend dazu verhält es sich bei Aussage D12 „Dass man eine gute Note auch ohne große Anstrengung bekommen kann“, die 77% als eher wichtig erachten. Große Anstrengung wird auch bei der Notenvergabe überwiegend nicht gewünscht, aber es zeigt sich erneut die Tendenz, dass dies eher die befragten Mädchen so sehen ($cor\ m = -0,429$). Eine Tendenz der Mädchen zu weniger Schwitzen und Anstrengung, die jedoch nicht so deutlich ausfällt wie bei den genannten Aussagen, zeigt sich auch bei den Aussagen E43 „Dass ich mich anstrengen kann“ und E67 „Dass man nicht schwitzen muss“. Letzteren Umstand finden zudem knapp 80% der Befragten wichtig, was man als widersprüchlich sehen könnte, da das Urteil bei Aussage E37 (siehe oben) deutlich zweigeteilter ausfällt. Ebenso widersprüchlich erscheint die Wichtigkeitsangabe bei der Aussage E21 „Dass der Unterricht anspruchsvoll ist, also, dass man sich auch anstrengen muss, damit man es schafft“, da dies gute 80% als eher wichtig ansehen, demnach auch eine geringere Ambivalenz in der Sichtweise vorhanden ist. Wie diese Befunde zusammengeführt und interpretiert werden können, wird im Diskussionsteil erläutert. Die bereits im Gütekriterium „Es gut können“ aufgezeigten Daten zu den Aussagen E99 und E100, wonach nicht zu schwere bzw. zu leichte Dinge im Sportunterricht gemacht werden sollen, deuten auf den Wunsch nach einem angemessenen Anforderungsniveau hin, denn beides stufen jeweils 74% der befragten Schüler als eher wichtig ein.

3.4.1.4.7 Das Gütekriterium „Nicht gut is, wenn man nicht gut wird!“

84 Codes werden einem Gütekriterium zugeschrieben, das im Kern den Wunsch nach Verbesserung und Weiterentwicklung durch oder im Sportunterricht abbildet. Die Aussage „*Nicht gut is wenn man nicht gut wird*“ der Schülerin *Sissi* beschreibt dies, denn viele Schüler erwarten einen positiven Effekt vom Unterricht. Dieser lässt sich grob in drei Facetten aufgliedern. Diese sind der Schwerpunkt „Alles, was man braucht im Körper“ zu Verbesserungen der Physis, der Schwerpunkt „Sportarten lernen/kennenlernen“ sowie der Code „Mit andern umgehen lernen“. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 18 dargestellt.

Die Abgrenzung zum Kriterium „Es gut können“ erscheint an dieser Stelle erklärungsbedürftig. Beim Kompetenzerleben geht es darum, Handlungsautonomie und Selbstwirksamkeit zu erleben, unabhängig davon, ob man eine Verbesserung bemerkt. Bei dem in diesem Gliederungspunkt vorzustellenden Gütekriterium wird hingegen eine tatsächliche Verbesserung fokussiert. Diese kann aber

gleichzeitig auch ein gesetztes Ziel darstellen und die Kompetenzmotivation und Selbstwirksamkeit stärken.¹⁵⁷

Ankerbeispiel 1

Springer5: Was sollte dir ein guter Sportunterricht bringen?

Luidgi: Ein guter Sportunterricht bringt uns damit wir halt sportlich bleiben und gesunde Körper haben..uund manchmal auch Muskeln baun und es gibt Kinder auch, die halt dick sind, auch mal ein bisschen abnehmen können.

Den an zugeordneten Äußerungen umfangreichsten Schwerpunkt bildet der Code „Alles was man braucht im Körper“. Dort werden Codes subsumiert, die einen positiven Effekt auf die Gesundheit sowie verschiedene motorische Fähigkeiten beschreiben. So soll der Sportunterricht aus Sicht der Schüler dabei helfen, „sportlich“, „gesund“ und „fit zu bleiben“ bzw. zu werden. Stärke aufbauen für Körper und Herz und „gut und nicht schwach“ zu werden, sehen Schüler als wichtig im Sportunterricht an. Der positive Effekt auf die Gesundheit ist dabei ein sehr häufig genannter Grund dafür, warum es den Sportunterricht in der Schule gibt. Er wird dabei durch den Bestandteil der körperlichen Bewegung als gesunder Ausgleich zum Sitzen beim Klassenzimmerunterricht gesehen.¹⁵⁸ Unklar bleibt bei diesen genannten Äußerungen, ähnlich wie bei den geforderten Empfindungen im Gütekriterium „Positive Gefühle haben“, wie oder wodurch die Effekte genau erzielt werden. Aus Sicht des Autors sollte man die Schüler jedoch so verstehen, dass sie diese Effekte dem Sportunterricht als elementar und quasi immer vorhanden zurechnen. Eine wahrgenommene Abwesenheit dieser Elemente dürfte folglich zu einer Abwertung der Sportunterrichtsgüte führen.

Neben das Gesund- und Fitbleiben wird der Code „Trainieren / sich verbessern“ gestellt, der spezielle Verbesserungseffekte auf den Körper zusammenfasst, die Schüler dem Sportunterricht zurechnen und sehr positiv bewerten. Dazu gehören „schneller“ zu werden, „Muskeln aufzubauen“, „gelenkiger“ zu werden, „Ausdauer“ zu verbessern und das „Abnehmen“. Das Krafttraining und der Muskelaufbau werden bis auf zwei Ausnahmen nur von Jungen geäußert. Größere Muskeln zu haben verbinden die Jungen damit sportlich zu sein, weshalb sie inhaltlich z.B. „Zirkeltraining“ oder Aufgaben fordern, bei denen man „wirklich mit seiner Kraft rangehn muss“. Die „Ausdauer“ zu verbessern wird hingegen bis auf eine Ausnahme nur von den Mädchen geäußert, wobei dies ausschließlich Schülerinnen ab der achten Jahrgangsstufe sind und der Schüler *Lukam10* von „Kondition“ spricht, jedoch vermutlich nur die Ausdauer meint. Bemerkenswert ist, dass unter den sich äussernden Schülerinnen die Vorstellung vorherrscht, dass in Spielen keine Ausdauer trainiert wird. Die Verbesserung der Gelenkigkeit wird von einem Jungen gefordert, der sich deswegen „Gymnastik“ für ausdrücklich beide Geschlechter wünscht. Ausschließlich die befragten Mädchen sehen einen wichtigen Effekt des Sportunterrichts im Abnehmen. Ein guter Sportunterricht soll ihnen „Fettvorteile“ bringen, sorgt dafür, dass sie sich selbst im Spiegel besser finden, eine „Bikini-Figur“ bekommen und „dünner“ werden. Die Schülerin *Sissi* setzt „dünn“ mit „normal“ synonym. Es offenbart sich in den Aussagen

¹⁵⁷ Vgl. hierzu das Kapitel „1.2.5.7 Interesse“

¹⁵⁸ Vgl. hierzu die Erläuterungen im Kapitel „3.4.2.4.4 Gütekriterium „Abwechslung“

bei einigen Mädchen ein sehr negatives Selbstbild, das durch den Vergleich mit anderen und die Exposition des Körpers im Sportunterricht verstärkt wird.¹⁵⁹

Betrachtet man zu diesem Schwerpunkt passende Aussagen des geschlossenen Fragebogenteils, so wird deutlich, dass die Aussagen E23, E36, E42, E60 zu Effekten auf Gesundheit, Fitness und sportlichem Aussehen besonders hohe Einstufungen der Wichtigkeit mit 90 bis 95% erhalten, was sich mit den qualitativen Ergebnissen deckt. Der Effekt auf das Aussehen wird von den befragten Mädchen häufiger als wichtig eingestuft ($\text{cor } m = -0,379$), was sich ebenfalls in den qualitativen Ergebnissen andeutet. Etwas weniger aber immer noch eine deutliche Mehrheit (71% und 79%) der Befragten findet eine Verbesserung der Kraft, Beweglichkeit und Ausdauer sowie eine Leistungssteigerung eher wichtig im Sportunterricht (Aussagen E39 und E40). Die Einstufung der Wichtigkeit entspricht auch dem Eindruck aus qualitativen Daten, eine geschlechtsspezifische Tendenz ist bei diesen Aussagen jedoch nicht ersichtlich.

Ankerbeispiel 2

Copilot12: Mhmm..ja Dankeschön!...Hat dein Sportunterricht Sinn?

Sahne: Ja, z.B. Spiele, da lernt man was es is...und ja man kommt auch dann mit den.. halt man arbeitet dann im Team und man kennt halt die Leute dann eben besser..ja.

Copilot12: ((Hustet gekünstelt)) Lernst du was in deinem Sportunterricht?

Kamin: Ähm..paar Grundlagen von..ein paar Sportarten lern ich schon und..äh, wie man im Team spielt.

Copilot12: Okay, lernst du was in deinem Sportunterricht?

x: Ich würd sagen "ja" denn..man lernt wie man im Team arbeitet und wie man sich verhalten muss wenn man in..mit andern Menschen oder..halt anderen Leuten auf jeden Fall.

Copilot12: Mach stopp mach stopp...Lernst du was in dein Sportunterricht?¹⁶⁰

Sahne: Ja, na klar..wie man im Team arbeitet, man kennt die Leute dann auch besser..ja und..man lernt auch immer wieder neue Spiele dazu, die man dann im Leben mal..im Leben benutzen kann.

Der zweite Schwerpunkt innerhalb dieses Gütekriteriums betrifft die Ansicht, dass man im Sportunterricht Sportarten lernt oder kennenlernt. Vor allem die Sportspiele, die gespielt werden, wollen die Schüler auch spielen können, verstehen sowie darin dazulernen. Dazu gehören für manche auch Fachbegriffe und vor allem die Regeln. Dies zeigt sich auch bei der Einstufung in den quantitativen Daten durch Aussage E44 „Dass ich mich besser mit den Regeln der verschiedenen Sportarten auskenne“, bei der 86% dies als eher wichtig einstufen. Dies zeigt sich in den Gesprächen zum Lernen von

¹⁵⁹ Dies wird unter dem Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ innerhalb der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ erläutert.

¹⁶⁰ Copilot12 ist fünf Jahre jünger als seine befragten Gesprächspartner. Er ist sehr dankbar, dass sie mit ihm das Gespräch führen und hat spürbaren Respekt vor ihnen. Leider bremst er sie öfter im Redefluss, da er sie nicht zu sehr „belasten“ will.

Sportarten äussernden Schüler sehen den Sinn des Sportunterrichts nicht darin, ein „Sportler“ durch den Sportunterricht zu werden. Vielmehr gibt es für sie gewisse allgemein bekannte „*Grundsportarten*“ und „*Grundlagen*“, wie richtige oder „*neue Techniken*“, die man lernen soll. Auch elementare Dinge wie das Fangen und Laufen („*Joggen*“) werden als nützliche und zu lernende Inhalte genannt. Dabei sollen auch neue Spiele kennengelernt werden, wobei hier eine Verbindung zum Wunsch nach Abwechslung besteht, welche ein eigenes Gütekriterium darstellt, in das unter der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ ein Einblick gegeben wird. Auch in den quantitativen Daten zeigt sich zu den Aussagen D32, D38 und D49 die Einschätzung der befragten Schüler, dass Lernfortschritte und Lerninhalte für eine klare Mehrheit von 85 bis 92% eher wichtig sind. Etwas weniger wichtig (Einstufung eher wichtig von 65% bis 77%) für die befragten Schüler sind die Inhalte der Aussagen E1, E41, E56 und E58. Dabei ist jedoch auffällig, dass vor allem die Jungen die Inhalte dieser Aussagen, die teilweise auf die Funktionsweise des eigenen Körpers an sich bezogen sind, als weniger wichtig einstufen.

Schließlich können einzelne Äußerungen zu sozialen Lerninhalten, die über Sport und Bewegung hinausgehen, mit dem Code „Mit andern umgehen lernen“ zusammengefasst werden. Dazu gehören das Teamwork, der Umgang mit anderen und das Kennen(lernen) der anderen Mitschüler, was aus Sicht der Schüler im Sportunterricht besonders gut geschehen kann. Dazu sind jedoch nur wenige Äußerungen enthalten. Diese sind auch nicht ganz eindeutig hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Schüler. Dass sie tatsächlich für eine Gütebeurteilung relevant sind, wurde aufgrund des Eindrucks aus der Audioaufnahme gewonnen, d.h., die Intonation macht ersichtlich, dass das Gesagte der Person wichtig ist. Einzig das Teamwork, für das die Schüler auch andere Umschreibungen nutzen, tritt ebenfalls als „*Teamworkgefühl*“ in den gewünschten Gefühlen im Sportunterricht auf und kann sicher als gewünschter, sozialer und sportübergreifender Lerneffekt verstanden werden. Die im Rahmen dieses Gütekriteriums genannten Effekte oder Verbesserungen sind für manche Schüler sinngebend und motivieren sie, am Sportunterricht teilzunehmen. Letztlich geben sie einen kleinen Einblick in die Motivstruktur der Befragten. Dies wird näher im Kategorien übergreifenden Kapitel „4.1.6 Sinnzuschreibungen für den Sportunterricht“ dargestellt.

3.4.1.5 Die Kategorie „Sportlehrer“

Aussagen, die sich auf die Person des Sportlehrers beziehen, werden unter der Oberkategorie „*Sportlehrer*“ gelistet. Dabei erscheint die Zuordnung jedoch erklärungsbedürftig, da die endgültige Festlegung ein langer Prozess war. Voraussetzung dafür ist zunächst, dass der Schüler die Sportlehrkraft zu seiner Aussage in Bezug setzt, sie also durch ein Pronomen, einen Namen oder die Bezeichnung „Sportlehrer“ Erwähnung findet. Bei den Plakaten geschieht dies durch direkte Nennung oder Verbindung mit dem Begriff „Sportlehrer“.¹⁶¹ Anfangs wurde in Codes hinsichtlich des Verhaltens und der Kompetenzen der Sportlehrkraft sowie der Beziehung zu ihr unterschieden. Allerdings waren bei dieser Einteilung erheblich viele Überschneidungen zwischen der Kategorie „Lehrerverhalten“ und Kriterien anderer Oberkategorien vorhanden. Dies liegt daran, dass die befragten Schüler bei ihrer Beurteilung des Sportunterrichts kaum oder gar nicht zwischen dem Verhalten des Lehrers und dem Sportunterricht unterscheiden. Die Eigenschaften und die Person der Sportlehrkraft selbst sind

¹⁶¹ Gleiches gilt bei den Kategorien „*Wir Schüler*“ und „*Die anderen Mitschüler*“.

eng mit der Gütebeurteilung des Sportunterrichts in den Äußerungen der Schüler verwoben. Der Sportlehrer wird bspw. von manchen Schülern gemocht, weil der Sportunterricht Spaß macht und „gehasst“, wenn das nicht der Fall ist. So antwortet *Asmahan* darauf, was ihr am Sportunterricht wichtig ist mit der Aussage „Dass der Lehrer rechtzeitig ist“. Der Schüler *Falke* antwortet auf die Frage, ob er seinen Sportunterricht mag, mit „Ja, weil es Spaß macht“, und die Schülerin *LunaWilson* hat ihre „Sportlehrerin dann gehasst dafür“, dass sie im Stadion fünf oder mehr Runden zum Aufwärmen laufen mussten. Die Bewertungen von Person und Sportunterricht verschmelzen deutlich in diesen Äußerungen. Einzig die Schülerin *Ily* deutet den Versuch an, zwischen Kompetenz und Verhalten des Lehrers sowie der Sympathie zu seiner Person bei der Gütebeurteilung zu trennen. Denn sie behauptet einerseits, dass es für den Sportunterricht wichtig ist, dass der Lehrer etwas gut erklärt und andererseits, dass die Sympathie gegenüber dem Sportlehrer nichts mit dem Sportunterricht zu tun hat. Dies ist jedoch die einzige Äußerung im gesamten Datenmaterial, die etwas Derartiges andeutet. Zusammengefasst trennen die befragten Schüler nicht zwischen dem Sportlehrerverhalten und dem Sportunterricht, sondern schreiben z.B. auch typische methodische Abläufe wenn er „schrittig erklärt“ oder „so Stationen“ macht der Person zu. Sie bilden auch selbst eine Kategorie „Sportlehrer“ auf den Plakaten, ordnen dieser neben Eigenschaften der Person auch Äußerungen wie „Musik hören“ zu. Die hier getroffene Lösung der Zuordnung von Codes und Gütekriterien zur Kategorie „Sportlehrer“ stellt einen Kompromiss der Codierer dar, die unterschiedliche Ansichten diesbezüglich haben. Dessen Begründungen und Ergebnisse werden im Kapitel „4.4 Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft“ genau dargestellt. Die Quintessenz lautet, dass aufgrund der Datenlage dem Ansatz gefolgt wird, dass die Bewertung des Sportlehrers auch Teil der Bewertung des Sportunterrichts ist, weshalb zum einen die Oberkategorie „Sportlehrer“ gerechtfertigt erscheint. Dabei ist der Sportunterricht auch eine Folge aus Kompetenzen und Eigenschaften der Lehrperson. Die befragten Schüler nehmen nur in absoluten Ausnahmefällen eine Trennung von Lehrer und Unterricht im Rahmen ihrer Bewertung vor, weshalb zum anderen ausschließlich solche Äußerungen der Kategorie „Sportlehrer“ zugeordnet werden, die auf einen Bezug zur Person der Sportlehrkraft hindeuten, also bspw. ihre Kompetenzen, Werthaltungen, Persönlichkeit und Einstellungen betreffen.

In der Konsequenz dieses Kompromisses wird es als nicht erheblich angesehen, ob eine Formulierung bspw. lautet „im Sportunterricht möchte ich Spiele spielen, die ich mag“ oder „der Sportlehrer soll die Spiele spielen lassen, die ich mag.“ Man könnte daraus zwar ermitteln, welche Variablen des Sportunterrichts besonders häufig oder besonders stark dem Sportlehrer zugeordnet werden, was jedoch nicht wesentliche Zielsetzung dieser Arbeit ist. Sämtliches Verhalten der Sportlehrkraft sollte, wie oben angedeutet, nicht ausschließlich der Person zugeordnet werden. Es existierte ein umfassendes, nicht in-vivo formuliertes Gütekriterium „Lehrer-Schüler-Beziehung (Interaktionen)“, das jedoch aufgelöst wurde, da die Zuordnung vieler Codes zu unklar erschien und es sich zu umfassend und unscharf gestaltet hätte. Die Einordnung der Lehrer-Schüler-Beziehung als kategorienübergreifendes Thema erschien sinnvoller, da sich die Struktur bottom up aus den Daten ergeben sollte, weshalb ein Top-down-Raster aus bereits bekannten Aspekten einer Lehrer-Schüler-Beziehung ohnehin ausschied. Dieses Thema wird ebenfalls im Diskussionsteil dieser Arbeit angeführt.

Es ergeben sich sieben Gütekriterien, ein potentiell Gütekriterium sowie ein Code, der eine Antinomie anzeigt, wie dies in Abbildung 21 dargestellt wird. Die Gütekriterien sind „Unterstützer“,

„Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“, „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“, „Sie versteht uns oft (Empathie)“, „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“, „Nicht zu hart und nicht zu weich“ und „Fairness“. Ergänzend wird der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ gebildet.

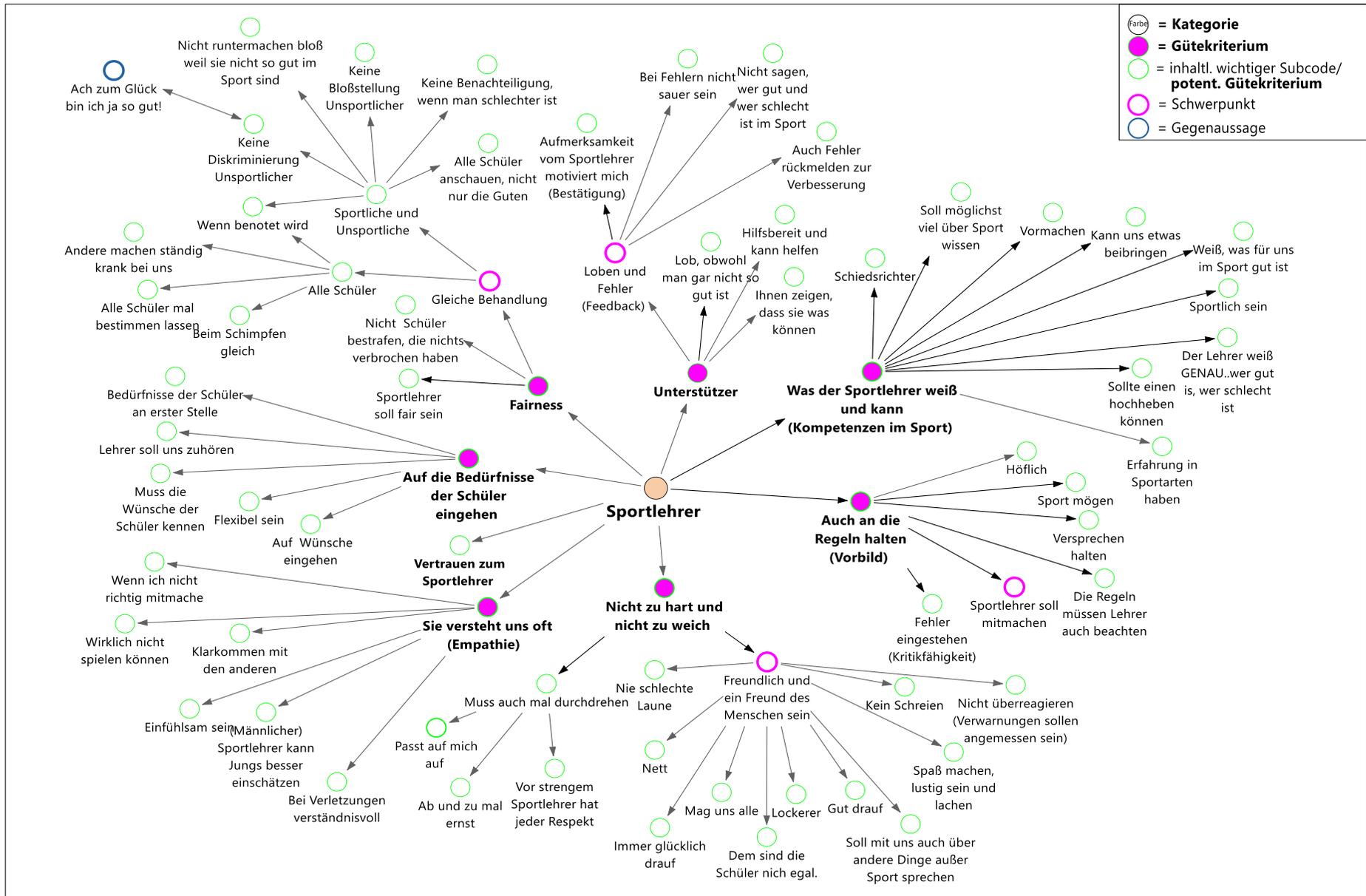


Abbildung 21: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Sportlehrer“

3.4.1.5.1 Das Gütekriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“

Unter dem Kriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ werden ausschließlich Codes zum Wissen und Können des Sportlehrers angeführt, die einen Bezug zum Sport haben. Die hier genannten Forderungen an die Sportlehrkraft stellen in den qualitativen Daten vereinzelt genannte Forderungen dar. Man sollte dabei beachten, dass sich dazu äußernde Schüler in aller Regel einen Effekt im Sinn haben.¹⁶² Demnach sollte ein Sportlehrer eine bestimmte Kompetenz deshalb haben, weil dadurch etwas im Sportunterricht ermöglicht bzw. verbessert wird. Allerdings ist dieser Effekt nicht immer ersichtlich, wodurch dieses Gütekriterium seine Berechtigung erlangt. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen im Folgenden erläuterten neun Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel

Schlumpfine: [...] Ich finde die Lehrer, also die Sportlehrer an unserer Schule zeigen zu wenig, also sie stehn meistens da und rufen dann jemanden auf..der es vielleicht schon kann..und der solls halt dann vorzeigen. Aber ich finde wenn sie doch Sport studiert haben und es schon so lange als..Fach unterrichten, wieso können dies dann nich vorzeigen?

Blau: Und denkst du es gibt Gründe, warum dies net vorzeigen?

Schlumpfine: Ich denke bei manchen Lehrern gibts die und bei manchen nich.

Blau: Oder was denkst du wäre ein Grund?

Schlumpfine: Ich glaube z.B. bei unserer Lehrerin..isses dann so dass..ähm sie einfach schon etwas älter is.

Aus den qualitativen Daten ergibt sich, dass ein Teil der Befragten findet, dass ein Sportlehrer „sportlich sein“ sollte und Übungen „gut ausführen kann“, denn „wenn er nich gut ist, dann kann er ja nichts machen“, womit das Vormachen gemeint sein könnte. Dabei sieht die Schülerin *Schlumpfine* bspw. das Problem, dass Sportlehrer „nich alles perfekt, was im Lehrplan steht“ können. Die Schülerin *Maja4* findet es hingegen „nicht wichtig, weil wir [die Schüler] müssen das eigentlich können“. Manche Schüler beschreiben, dass ihre Sportlehrer kein Können haben und zu „fett“ oder zu alt sind, um etwas vormachen zu können. Dass die Lehrer etwas vormachen können, ist eng mit der Forderung verbunden, auch tatsächlich etwas zu demonstrieren. Diese wird allerdings nur von zwei Schülerinnen geäußert. Insgesamt soll ein Sportlehrer ein guter Sportler sein, muss aber nach der Meinung mancher Schüler nicht alles vormachen können und aus der Sicht anderer öfter etwas demonstrieren. Die nötige Sportlichkeit der Sportlehrkraft wird folglich in den qualitativen Gesprächen ambivalent betrachtet. Schüler äußern sich dazu vor allem aufgrund von zu bewertenden Aussagen im Fragenkatalog der „grünen“ Interviews. Diese sind D25 „Dass der Sportlehrer das kann, was ich von ihm erwarte“, D47 „Dass der Sportlehrer einem nur Dinge beibringt, die er selbst gut kann“, D48 „Dass der Sportlehrer nur Dinge von einem fordert, die er selbst gut kann“ und E10 „Dass der Sport-

¹⁶² Es wäre auch denkbar, dass z.B. gefordert wird, dass der Sportlehrer stark sein soll, weil sich der Schüler so einen Sportlehrer vorstellt, ohne dass er eine Kausalität zu einem Effekt wie bspw. eine bessere Hilfestellung beim Turnen im Sinn hat.

lehrer ein guter Sportler ist“. Einen guten Sportler möchten nach den quantitativen Daten *alle* befragten Schülerinnen gern zum Lehrer haben. Dies zeigt die quantitative Auswertung zur Aussage E10, denn sie vergeben nur Noten von Eins bis Drei. Bei den Jungen geben nur zwei dieser Aussage eine Note schlechter als Drei. Insgesamt sehen 90% der befragten Schüler es als wichtig an. Eine Ambivalenz kann bei dieser Aussage folglich kaum beobachtet werden. Bei der Auswertung der anderen oben erwähnten Aussagen, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Erwartungen möchte der Großteil beim Sportlehrer erfüllt sehen, denn 87% vergeben die Noten Eins bis Drei. Das Eigenkönnen wird in Übereinstimmung mit den qualitativen Daten eher ambivalent betrachtet. So sehen bei Aussage D47 nur 73% und D48 nur 56% das Können der Lehrkraft unter dem jeweiligen Gesichtspunkt als eher wichtig an.

Im Sportunterricht möchten Schüler sich gern weiterentwickeln und etwas lernen, was im Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“ dargestellt wird. Zudem wollen sie, dass Inhalte wie vor allem Spiele und Übungsformen von Schülern auch verstanden werden, was im Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ thematisiert wird. Dementsprechend fordern sie auch vom Sportlehrer, dass er etwas gut erklären und beibringen kann oder gar für jeden Schüler den perfekten Trainingsplan hat. So fordert bspw. der Schüler *Lukam10* „Einen guten Lehrer, der..der ziemlich gut die Sachen erklärt, der sie ziemlich gut ausführen kann mit uns, der uns dabei helfen kann...warum, weils halt einfach besser ist,so...“. Prinzipiell hängen diese drei Gütekriterien eng zusammen. Da allerdings nicht immer der Sportlehrer allein für die Weiterentwicklung oder das Verstehen der Sportart verantwortlich sein muss, und keine Kausalitätskette über eine Interpretation hergestellt werden soll,¹⁶³ bleiben diese Kriterien getrennt. In den quantitativen Daten kann die Forderung nach dem guten Erklären durch Aussage D9 „Dass der Sportlehrer etwas besser als ein Youtubevideo erklärt“ mit einer Einschätzung als eher wichtig von 85% gestützt werden.

Der Sportlehrer sollte ebenfalls wissen, was für die Schüler im Sport „gut“ ist, wobei damit vermutlich „nützlich“ gemeint ist. Er sollte Erfahrung in den Sportarten mitbringen und möglichst viel über Sport wissen. Er sollte auch wissen, wie gut ein Schüler im Sport ist, um gerechte Mannschaften einteilen zu können, was im Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ erläutert wird. Diese Fähigkeit sehen die Schüler auch in den quantitativen Daten mit der Aussage E94 „Dass der Lehrer weiß, wie gut ich etwas kann und mich dann dazu üben lässt“ zu 79% als eher wichtig an. Eine Schülerin meint, der Sportlehrer „sollte einen hochheben können“, wobei sie vermutlich die Fähigkeit meint, Hilfestellung geben zu können. Schließlich fordern manche der Befragten auch, dass eine Sportlehrkraft gut als Schiedsrichter ein Spiel leiten kann. Da dafür aus Sicht des Autors auch Durchsetzungskraft nötig ist, könnte man in der quantitativen Auswertung zu Aussage E9 „Dass der Lehrer sich durchsetzen kann“, die von 80% als eher wichtig angesehen, wobei hier auch drei Schüler die Note Sechs vergeben haben, eine Untermauerung dieser Forderung in den quantitativen Daten sehen. Zusammengefasst sollte die Lehrkraft aus der Perspektive der befragten Schüler gut im Sport sein, die dazu nötigen Aufgaben wie Hilfestellung oder Schiedsrichterarbeit leisten können und ein ausgeprägtes

¹⁶³ Dies wäre z.B. der Fall, wenn man es so interpretiert, dass Schüler sich gern verbessern wollen, sie deshalb die Regeln bzw. Vorgaben verstehen müssen und deshalb der Sportlehrer gut erklären und vormalen muss.

Wissen über Sport besitzen. Sie muss jedoch nicht aus Sicht sämtlicher Schüler alles, was sie von Schülern fordert oder im Unterricht thematisiert, selbst gut können.

3.4.1.5.2 Das Gütekriterium „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“

Das zweite Sportlehrer bezogene Gütekriterium ist eine Art vorbildhafte Selbstpräsentation des Sportlehrers, die unter dem Code „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ verschiedene Forderungen von Schülern an das Verhalten der Lehrkraft aufzeigt. Der Begriff des „Vorbilds“ wird von den Schülern nicht im Gesprächsverlauf genannt. Allerdings geben manche Schüler den Sportlehrer in den schülerbezogenen Daten als Vorbild an. Die unter diesem Gütekriterium versammelten Äußerungen sind allesamt Verhaltensmuster, die Schüler von ihren Sportlehrern fordern und die von den Codierern mit Vorbildwirkung eingestuft werden.¹⁶⁴ Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen im Folgenden erläuterten fünf Subcodes erster Ebene und dem Schwerpunkt „Sportlehrer soll mitmachen“ ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel

Sahne: Ja..mein Sportlehrer is..der geht eigentlich..der is chillig und..naja, der spielt auch mit, wie schon vorher gesagt.

Einen Schwerpunkt innerhalb dieses Kriteriums stellt der Code „Sportlehrer soll mitmachen“ dar. Das Mitmachen des Sportlehrers erschien zunächst unklar in seiner Einordnung und hätte bspw. auch den Kompetenzen unter dem Code „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ zugeordnet oder als eigenes Gütekriterium eingeordnet werden können. Allerdings sind die Aussagen der Schüler auf das Mitmachen als Tatsache bezogen. Einmal mit dem Sportlehrer in einem Team sein und einfach mit ihm zusammen etwas spielen, finden Schüler „cool“ und „gut“. Das fortgeschrittene Alter der Lehrkraft wird, wie auch beim Vormachen, als Hindernis dafür von manchen Schülern genannt. Junge Lehrer wirken daher attraktiver auf diese, denn „die sitzen nich nur rum-da rum wie die Älteren sondern die machen auch mit..ja..is halt eben gut..“. Andere Schüler finden es „unfair“, wenn nur die Schüler spielen und Sportlehrer nicht mitspielen. Es geht Schülern in diesen Fällen nicht um besonders kompetentes Mitmachen, eine Unterstützung oder die Gemeinschaft. Sie sehen es aus Sicht des Autors als positives Merkmal der Person an mitzumachen, da sie es bspw. mit dem Alter oder der Persönlichkeit in ihren Äußerungen verbinden. Es sorgt für positive Emotionen bei ihnen, wenn der Sportlehrer mit ihnen spielt.

Es sind nicht genügend Aussagen vorhanden, um dies eindeutiger darstellen und belegen zu können. Allerdings ist auffällig, dass ältere Schüler ab 14 Jahren die Wortwahl „mitmacht“ gebrauchen und der Eindruck entsteht, dass es eher ums Prinzip und die Person geht, während bei der Wortwahl „mitspielt“ jüngere Schüler zu Wort kommen und das Empfinden von Spaß geschildert wird. Es darf also vermutet werden, dass hier genauer differenziert werden könnte und unterschiedliche Begründungsmuster vorliegen, die z.B. auch die Einforderung von Pünktlichkeit oder das Halten von Ver-

¹⁶⁴ Der Subcode „Sport mögen“ hat vermutlich aus Schülersicht nicht automatisch Vorbildfunktion. Es ist jedoch denkbar und plausibel, dass v.a. im Hinblick auf die triadische Struktur nach dem P-O-X-Modell von Heider (1946) Schüler die Einstellung des Sportlehrers gegenüber dem Sport bei Sympathie übernehmen können.

sprechen betreffen könnten. Dann könnte die Zuordnung zu einem Gütekriterium auch entsprechend differenzierter sein. Eindeutig fällt die quantitative Beurteilung zur Aussage E16 „Dass der Lehrer mitmacht oder mitspielt“ aus. Der große Teil der befragten Schüler (84%) stuft diese Verhaltensweise als eher wichtig ein. Nur drei Schüler vergeben hier die Note 4. Die Noten Fünf und Sechs werden gar nicht vergeben.

Den Sport an sich zu mögen, ist aus Sicht der Schüler eine Selbstverständlichkeit für Sportlehrer. So hält die Schülerin *Maya* bspw. fest: „*Wenn man das Sport nicht mögt, dann kann man eigentlich kein Sportlehrerin sein.*“ Die über diesen Aspekt berichtenden Schüler meinen, Sportlehrer treiben gern Sport und trainieren gern, und werden deswegen Sportlehrer. Das Mögen des Sports wird in dieser Arbeit als Interesse und damit, dem oben vorgestellten Münchner Interessenkonzept folgend, als Persönlichkeitsmerkmal eingestuft. Diese Einstufung erschien schwierig, da ein Interesse kein Verhalten ist. Allerdings kann es durch ein Verhalten oder bestimmte Aussagen seitens des Lehrers durch die Schüler in den Sportlehrer hineininterpretiert werden. Diese Aktivität drückt die Bezeichnung „Sport mögen“ aus. Insofern betrifft es die Selbstpräsentation des Sportlehrers und ist nach diesen Abgrenzungen passend eingeordnet. In den Gesprächen wird an keiner Stelle erwähnt, dass eine Sportlehrkraft den Sport nicht mögen würde. Nur das Gegenteil ist der Fall.

Dass ein Sportlehrer seine Versprechen hält und sich an besprochene Pläne hält, ist für manche Schüler sehr wichtig. Sie wollen sich darauf verlassen können. *Schlumpfine* findet dabei, dass Sportlehrer öfter als andere Lehrer ihre Versprechen halten. Sie zeigt jedoch Verständnis dafür, dass Versprechen hinsichtlich der sportlichen Inhalte nicht gehalten werden, wenn dringend Noten in bestimmten Themenbereichen gemacht werden müssen. Dass dies den befragten Schülern sehr wichtig ist, lässt sich auch in der quantitativen Auswertung von Aussage D23 „Dass ein Sportlehrer versprochene Wünsche auch einhält“ erkennen. Nur ein Schüler hat die Note Vier vergeben. Alle anderen Schüler (96%) stufen das Einhalten von Versprochenem als wichtig ein, wobei der überragende Teil von 88% die Noten Eins und Zwei vergibt. Bei Aussage E75 „Dass sich der Lehrer an das hält, was er verspricht“ ist die Einstufung ebenfalls hoch. In der quantitativen Auswertung geben auch hier die meisten Schüler (84%) an, dass ihnen dieses Verhalten wichtig ist. Nur drei Schüler bewerten mit einer Tendenz zu geringer Bedeutung, wobei die Note Sechs nicht vergeben wird.

In eine ähnliche Richtung geht die Forderung, dass sich auch die Lehrer an die vereinbarten Regeln halten müssen. Das einzige konkret genannte Beispiel hierfür von den Schülern ist, dass ein Lehrer ebenfalls rechtzeitig kommen soll. Das ist für manche Schülerinnen sogar ein erst genanntes Kriterium, wenn es um wichtige Aspekte im Sportunterricht geht. Ein Beispiel ist die Antwort von *Asma-han* „*Dass der Lehrer rechtzeitig ist*“ auf die Frage, was ihr am Sportunterricht wichtig ist. Außerdem sollten aus der Sicht jugendlicher Schülerinnen ihre Sportlehrer kritikfähig sein und sich Fehler eingestehen. Eine Schülerin betont, dass sie je nach Laune der Sportlehrkraft nicht immer Kritik an ihr oder dem Sportunterricht äußern würde. Dies wird mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung in Verbindung gebracht und als wichtig erachtet. Die Kritik sollte nicht nur zugelassen sondern auch angenommen werden. Schließlich werden noch Höflichkeit und Hilfsbereitschaft von einer Lehrkraft gefordert, wobei die Hilfsbereitschaft dem Gütekriterium „Unterstützer“ zugeordnet wird.

3.4.1.5.3 Das Gütekriterium „Nicht zu hart und nicht zu weich“

Das umfassendste Gütekriterium innerhalb der personalen Oberkategorie „Sportlehrer“ umfasst der Code „Nicht zu hart und nicht zu weich“. Es beschreibt die Ambivalenz von Strenge und Ernst zu Lockerheit und Zuneigung, mit der ein Sportlehrer den Umgang mit den Schülern gestalten soll. Es könnte entgegnet werden, dass an dieser Stelle nicht ausschließlich die latenten Bewertungskriterien einzeln angeführt werden. Allerdings betrifft dieses Gütekriterium ein Geflecht an Verhalten und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkraft, das anscheinend nur in seiner Gänze als Kriterium bezeichnet werden sollte. Es kommt auf die passende Mischung an, wobei dieses „passend“ für jeden Schüler individuell definiert werden müsste. Die Struktur des Gütekriteriums mit dem Schwerpunkt „Freundlich und ein Freund des Menschen sein“ sowie dem Code „Muss auch mal ausrasten“, die mit ihren jeweiligen Subcodes zweiter Ebene im Folgenden erläutert werden, ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Goshin: Wenn du z.B. jetzt sagst okay, mein Lehrer ist wie ein Tier [...]

Maja4: Ich glaube ein Hund, weil ein Hund is ein Freund von eine Mensch..immer so freundlich, ja weil hier gibt es sehr viel Menschen, die haben Hunde...aber ich will, dass mein Lehrerin ein Mensch ist.

Das klare Übergewicht hat die Forderung nach einem freundlichen und lockeren Sportlehrer gegenüber einem strengen und auch mal aufbrausenden Verhalten. Ein passendes Bild gibt die Grundschülerin *Maya4* im obigen Ankerbeispiel 1 als sie gefragt wird, welches Tier ihr Sportlehrer wäre. Dies beschreibt trefflich, wie der große Teil der befragten Schüler sich den Lehrer vorstellt. Er soll in erster Linie „*freundlich und nett*“ sein, ein Freund des Menschen, der alle mag und dem die Schüler nicht egal sind. Von ihm sollen stets positive Emotionen durch „*Spaß machen*“, „*Lustig Sein*“ und „*Lachen*“ ausgehen. Dies könnte man auch mit der Eigenschaft „*Humor haben*“ zusammenfassen, die jedoch so nicht von Schülern genannt wird. Ein Sportlehrer soll „*sympathisch*“, immer „*höflich*“ und einfach „*gut drauf*“ sein. Man soll sich mit ihm auch über Themen außerhalb des Sportunterrichts unterhalten können und ihn kennenlernen bzw. soll man auch Kritik äußern können, was mit dem Subcode „*Fehler eingestehen (Kritikfähigkeit)*“ des Gütekriteriums „*Auch an die Regeln halten (Vorbild)*“ verbunden ist. Letztlich trifft es die zweite Forderung von *Maya4* auf den Punkt, nämlich dass er einfach ein Mensch sein soll. Es ist an der Stelle im Interview allerdings nicht klar, ob die Schülerin wirklich nur das im biologischen Sinne „*Menschsein*“ meint oder die Menschlichkeit im Sinne von typischen Eigenschaften einer Person. Zur erläuterten Forderung ergibt sich auch mit Blick auf den quantitativen Teil der Auswertung ein schlüssiges Bild. So fällt die Bewertung der Aussagen D77 „*Dass der Sportlehrer Spaß versteht*“ mit einem Median auf der Note Eins und 92% der Bewertungen als eher wichtig sowie der Aussage E14 „*Dass der Lehrer gut drauf ist*“ mit einem Großteil (86%) an Einstufungen im Bereich der Noten Eins bis Drei und keiner Vergabe der Noten Fünf und Sechs bei beiden Aussagen insgesamt eindeutig aus.

Ankerbeispiel 2

C6 Lollipop: Wenn mein Sportlehrer ein Tier wäre, dann wäre er ein...

bf14: Drache!

Lollipop: Drache!? Wie meinst du das jetzt? Warum?

bf14: Ja, Drache is halt auch manchmal..aufgeladen ((beide lachen))

Lollipop: Witzig. Also wird deine Sportlehrerin schnell wütend?

bf14: Ja kommt darauf an, was man macht. Also..was ich auch gut find, wenn sie..wenn jetzt z.B. irgendjemand nen Schüler auslacht oder beleidigt..dann..dreht sie durch.. Was aber ja auch gut is..

Lollipop: Ja klar.

bf14: Manchmal dreht sie einfach bei Kleinigkeiten auch durch, aber-

Lollipop: Was dann wieder-rum a wenig schlechter is, ne?

bf14: Ja aber..es is schon gut.. Weil es hat auch wirklich jeder von ihr Respekt und...ja.

Bei aller Forderung nach mehr Lockerheit im Unterricht gibt es Stimmen, die auch punktuellen Ernst und Strenge der Lehrkraft einfordern. Sie muss ab und zu starke negative Emotionen zeigen und sich Respekt dadurch verschaffen. Dies sehen die sich dazu äußernden Schüler bei unangebrachtem Verhalten der Mitschüler gegeben. Allerdings muss hierbei wiederum differenziert werden. Ein Teil der Schüler möchte Probleme mit Mitschülern selbst regeln. Der andere Teil¹⁶⁵ möchte, dass Lehrer bei Beleidigungen, Auslachen oder Angriffen von Mitschülern für ihn da ist, er soll auf die Schüler „aufpassen“ und mit Strenge einschreiten. Die Lehrkraft darf dabei auch „durchdrehen“.¹⁶⁶ Besonders kritisch werden dennoch das Anschreien von Schülern und überzogene Strafen gesehen. Dies wäre „zu hart“ oder „übertrieben“. Auch in Bezug auf ein durchsetzungsfähiges Auftreten der Lehrkraft, können die quantitativen Daten den qualitativen Ergebnissen beipflichten. So vergeben die befragten Schüler jeweils zum Großteil (80% und 86%) Noten, die die Wichtigkeit der Aussagen E9 „Dass der Lehrer sich durchsetzen kann“ und E15 „Dass der Lehrer gut mit Störungen oder mit Disziplinproblemen umgehen kann“ bestätigen. Auffällig erscheint bei den Aussagen allerdings, dass insgesamt vier Personen eine Sechs vergeben, wobei drei davon auf Aussage E9 fallen. Abschließend zu diesem Gütekriterium soll angemerkt werden, dass sich aus den Äußerungen mancher Schüler herauslesen lässt, dass der Respekt gegenüber der Lehrkraft für diese stark an das Mögen dieser Person gekoppelt zu sein scheint. Es wäre also zu kurz gegriffen, zu behaupten, dass Respekt für alle Schüler nur durch Strenge oder nur durch Freundlichkeit erzeugt werden kann. Es scheint vielmehr das Gesamtbild ausschlaggebend zu sein, das Schüler von ihrer Sportlehrkraft haben. Und dieses kann sowohl von Strenge und Ernst wie auch Lockerheit und Zuneigung geprägt sein.

¹⁶⁵ Dies sind in den Gesprächen entweder jüngere Schülerinnen oder ältere Schülerinnen, die angeben, keine oder kaum Freunde zu haben.

¹⁶⁶ Es lassen sich keine Indizien dafür finden, dass eine Lehrkraft die Schüler mit Störenfrieden umgehen lassen soll.

3.4.1.5.4 Das Gütekriterium „Unterstützer“

Das Kriterium „Unterstützer“ umfasst Aussagen, in denen Schüler beschreiben, wie sie durch Feedback oder generelle Hilfe durch den Lehrer Unterstützung erfahren. Der Schwerpunkt der Äußerungen liegt im Code „Loben und Fehler (Feedback)“. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinem Schwerpunkt und weitem im Folgenden erläuterten drei Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

B20 Luna Wilson: Ist es wichtig für dich, Aufmerksamkeit vom Sportlehrer während des Sportunterrichts zu bekommen?

Sorcerer: Na, Aufmerksam- Aufmerksamkeit um mir zu helfen, halt vielleicht ja..um mir Sachen zu zeigen und net gleich beim zweiten oder beim vierten Mal sagen "ja, ach komm..dann versuchs halt mal selber!" Das find ich totalen Quatsch.

Die Einforderung von Hilfe und Hilfsbereitschaft an die Lehrkraft ist sehr unspezifisch gehalten. In der Beschreibung der Eigenschaften eines Sportlehrers werden „hilfsbereit“ oder dass er „helfen kann“ genannt. Schüler erwarten „an den Punkten wo man Hilfe braucht“, dass die Sportlehrkraft hilft. Unklar bleibt aber, wobei genau sie helfen soll. Ein Beispiel ist die Forderung der Schülerin *bf14*, dass die Lehrkraft auch einmal einschreiten soll, und jenen, die behaupten, dass sie etwas nicht können, zeigen soll, dass sie es doch können. Viele Antworten zu diesem Code beziehen sich auf die Frage B20 nach der Aufmerksamkeit des Sportlehrers im Unterricht im Leitfaden des „grünen“ Gesprächs. Wenn also die nötige Aufmerksamkeit der Lehrkraft hinterfragt wird, sehen Schüler in ihr eine Voraussetzung um Hilfe leisten zu können.

Ankerbeispiel 2

B20 Copilot12: Ist es wichtig für dich, Aufmerksamkeit vom Sportlehrer während des Sportunterrichts zu bekommen?

Kamin: Ja, damit man motiviert wird und auf die Fehler aufmerksam gemacht wird.

Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft ist auch im Code „Loben und Fehler (Feedback)“ bedeutsam. Es wird von vielen als motivierend beschrieben, wenn sie die Aufmerksamkeit der Lehrkraft erhalten. Sie spornt sie an, damit sie ihr „Bestes rausholen“ um ein positives Feedback z.B. in Form von einem „Spitze!“ von der Lehrkraft zu erhalten. Einige Schüler wollen der Lehrkraft „gefallen“ und es ist für sie wichtig, dass sie in ihrem Können beobachtet werden. Auch auf Fehler soll der Lehrer aufmerksam machen, damit man weiß, dass etwas falsch gemacht wurde. Wichtig ist ebenso, den Fehler zu konkretisieren, damit ein Schüler ihn verbessern kann. Zudem sehen manche auch die Fehlerrückmeldung als Information darüber, was man nicht gut kann. Nicht gewollt ist jedoch, dass Lehrer sauer werden oder sie gar auslachen, wenn Schüler Fehler begehen. Sie wünschen sich eine regelmäßige und sachliche Rückmeldung sowie eine Erläuterung zur Fehlerkorrektur. Niemanden als „gut“ oder „schlecht“ im Sport zu bezeichnen, findet *Maya4* „sehr gut“. Dadurch werden alle Schüler gleichgestellt und sie hat das Gefühl, dass alle Schüler gleichgemocht werden. Dies hängt eng mit dem Empfinden von Fairness zusammen, dass im anschließenden Gliederungspunkt thematisiert wird.

Uneinigkeit ergibt sich aus den Äußerungen zur Kongruenz von Note und Feedback. Manche Schüler finden es gut, wenn sie trotz schlechter Note gelobt werden. Der Schüler *Springer5* meint bspw., dass dies unterstützend und leistungssteigernd wirkt. Andere erklären sich als sehr unzufrieden, wenn wahrgenommenes Feedback und resultierende Note divergieren. Besonders kritisch wird das in Fällen gesehen, in denen das mündliche Feedback zwischen Schülern gleich ausfällt, jedoch die Note unterschiedlich ist. Es wird deutlich, dass das Feedback vor allem über die mündliche Rückmeldung im Unterricht durch die Lehrkraft unterstützend wirken und für sich neben der Note stehen kann. Zudem äußern sich die Schüler auch über die weiteren positiven Effekte des Feedbacks z.B. auf das eigene Können.

Insgesamt hat die wahrgenommene Aufmerksamkeit der Lehrkraft eine hohe Signifikanz bei ihrer Rolle als Unterstützer. Sie sorgt aus Schülersicht dafür, dass Hilfsbedürftigkeit erkannt und Können oder Fehler rückgemeldet werden können. Die oben genannten Aspekte werden durch die quantitativen Ergebnisse zu den Aussagen D79 „Dass ich im Sportunterricht Aufmerksamkeit bekomme“, E3 „Dass der Lehrer den Schülern regelmäßig Rückmeldung gibt, also sagt, was sie schon können oder was sie noch besser machen können.“, E4 „Dass der Lehrer den Schülern sagt, was sie falsch machen.“, E8 „Dass der Lehrer die Schüler motiviert“, E11 „Dass der Lehrer einen unterstützt und ermutigt, wenn einem etwas schwer fällt“, E17 „Dass der Lehrer sich mit jedem einzelnen beschäftigt“, E29 „Dass die nicht so sportlichen Schüler besonders unterstützt werden“, E91 „Dass man Unterstützung und Tipps zur Verbesserung bekommt“ und E92 „Dass man gesagt bekommt, wenn man sich verbessert oder verschlechtert hat“ dahingehend bestätigt, dass stets der Großteil der befragten Schüler (74-94%) mit Noten von Eins bis Drei die dort erwähnte Aufmerksamkeit, regelmäßige Rückmeldung, Motivation, Ermutigung und allgemein Unterstützung als eher wichtig erachtet.

3.4.1.5.5 Das Gütekriterium „Fairness“

Das Gütekriterium „Fairness“ konzentriert sich auf den Schwerpunkt der Gleichbehandlung von allen Schülern unter dem Code „Gleiche Behandlung“ mit einer Vermeidung einer Diskriminierung von „Unsportlichen“. Kollektivstrafen werden zudem als unfair angesehen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinem Schwerpunkt und den beiden ebenfalls im Folgenden erläuterten Subcodes erster, teilweise bis dritter Ebene und einem Antinomie ausdrückenden Code ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

B16 Rango13: Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden?

Ily: Ja, z.B. ham wir eine richtig, richtig Gute bei uns, ähm im Sportunterricht und die wird immer gut behandelt, sie wird immer als erstes-sie wird immer als Vorzeigerin, vielleicht will man ja auch mal was vorzeigen, weil..ich wollt schon mal was vorzeigen, er hat mich nich drangenomm sondern immer die gleiche Person, das is halt schon echt manchmal unfair, würd ich mal sagen..und..sie is halt die sportlichste und dann find ichs echt scheiße wenn sie als bessere dings, z.B. wir ham Rad gemacht, wir sollten ein Rad vormachen..was mach-wir machen beide das gleiche Rad...bei hier-bei ih-bei ihr hieß es "wow, wirklich schön, ein Rad!" ich hatte auch ein Rad gemacht, bei mir hieß es so "okay.." Und da dacht ich mir auch nur so "das war doch-sah doch bestimmt

gleich aus" und dann dacht ich mir auch nur so "das ist doch nur ein Rad, warum muss man dann die andern Schüler da benachteiligen?".

Schüler klassifizieren gern in „sportlich“ und „unsportlich“. Dies wird im Code „Wie gut die anderen sind“ unter der Oberkategorie „Die anderen Mitschüler“ gezeigt. Die Frage B16 „Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden?“ aus dem Gesprächsleitfaden zielt darauf ab, herauszufinden, ob Schüler aufgrund ihrer Sportlichkeit anders behandelt werden. Aber auch über die Antworten zu dieser Frage hinaus werden Äußerungen in den Gesprächen und Plakaten zu dieser Thematik vorgenommen.

Die Analyse zeigt, dass es einerseits Lehrer gibt, die darauf achten, dass es keine ungleiche Behandlung gibt. Andererseits liegen aus Sicht mancher Schüler aber Ungerechtigkeiten vor. Aus den Negativberichten lassen sich bestimmte Verhaltensweisen formulieren, die Schüler sich bei Sportlehrern diesbezüglich wünschen. Schüler empfinden, dass die „guten“ Sportler mehr Aufmerksamkeit erhalten. Der Lehrer sollte aber allen Schülern seine Aufmerksamkeit z.B. beim Anschauen schenken und sich nicht nur auf die „Guten“ beschränken. Man sollte wegen seines Könnens nicht benachteiligt werden, wobei dies nicht näher spezifiziert wird. Ein Sportlehrer sollte keine sportlichen „Lieblinge“ haben, die besser behandelt werden und z.B. bei Demonstrationen von Übungen stets vor anderen etwas vormachen dürfen auch wenn sich andere melden.

„Unsportliche“ sollen nicht vor anderen in ihrem Unvermögen bloßgestellt werden und vor allem deswegen nicht diskriminiert werden. In den quantitativen Daten sehen das mit Aussage E74 auch 85% der befragten Schüler als wichtiges Kriterium an. Zudem sollen Schüler nicht „runtergemacht“ werden, „bloß weil sie nicht so gut im Sport sind“. Dies äußern Schülerinnen, die sich selbst weder zur Gruppe der Besten noch zur Gruppe der „Unsportlichen“ zählen. Sie berichten von Empfindungen benachteiligt, bloßgestellt oder diskriminiert zu werden. Darüber hinaus beschwert sich eine Schülerin mit guten Sportnoten darüber, dass sie aus einem Team herausgenommen wird, nur weil sie gut spielt und dadurch Ungleichheit herrscht. Manche im Sport gute Schüler wollen diese Ungleichheit anscheinend auch erfahren, was im Code „Wie gut die anderen sind“ unter der Kategorie „Die anderen Mitschüler“ bereits dargestellt wurde. Genaueres dazu wird aufgrund seiner Vielschichtigkeit und nötigen Interpretationen als Thema „Zwei Seiten von Schülern“ im Rahmen des Diskussionssteils dieser Arbeit behandelt.

Den obigen Ausführungen entsprechend, finden bei einem Median auf der Note 2 gut 80% der befragten Schüler es mit Aussage D40 eher wichtig, „Dass nicht zwischen guten und schlechten Sportlern im Unterricht unterschieden wird“. Auch eine Sonderbehandlung in Form von mehr Respekt oder einer Ehrung von besonders guten Sportlern, die in den Aussagen D68 und D69 anklingt, wird dementsprechend nur von jeweils etwa der Hälfte der Befragten als eher wichtig eingestuft. In den quantitativen Daten findet sich damit eine Bestätigung der Forderung nach Gleichberechtigung, aber auch dass manche der befragten Schüler einen Sonderstatus besonders guter Sportler wichtig finden.

Eine Gleichbehandlung wird ebenfalls in bestimmten Situationen unabhängig vom sportlichen Niveau der Schüler eingefordert. Das heißt, dass eine Lehrkraft in gleichen Situationen gleich reagieren soll oder gleiche Bedingungen für alle bieten soll. Dies ist nicht gegeben, wenn manche Schüler gehäuft nicht mitmachen „dürfen“, da sie krank sind, und bei anderen das Nicht-Mitmachen trotz

Krankheit nicht akzeptiert wird. Auch sollten nicht nur bestimmte Gruppen von Personen wie beliebte Mädchen oder die Klasse der Sportlehrerkraft¹⁶⁷ über den Inhalt der Sportstunde bestimmen dürfen. Versprechen sollten gegenüber allen gehalten werden und keiner sollte besser als andere dargestellt werden, oder z.B. beim Ausschimpfen strenger als andere behandelt werden. Alle Schüler sollten das Gefühl haben, gleich gemocht zu werden. Besonders unfair werden auch Kollektivstrafen empfunden, bei denen wegen einer Person oder eines Teiles der Sportklasse die gesamte Klasse eine Strafe erhält und bspw. später zum Umziehen oder extra Übungen machen muss, denn „die Lehrerin sollte das schon verändern“ bzw. „vermeiden“.

Ankerbeispiel 2

B18 Luna Wilson: Gibt dein Sportlehrer die Noten danach, ob jemand generell ein guter Sportler ist?

Sorcerer: Kommt mir so vor!

Luna Wilson: Warum kommt dir das so vor?

Sorcerer: Weil..des hab ich beim Volleyball halt gemerkt. Ähm, wir ham des Pritschen und des Baggern geübt und äähm.. der hat zwar zur uns gesagt, (NAMEN DER SCHÜLER) das wir des ziemlich.. auch ganz gut können aber () ...und, der hat halt ne gute Note bekommen und ich hab halt ne 4 bekommen..

Luna Wilson: Oohh!

Sorcerer: ...und, wie sehr ich mich da föhl.. des is..Auch wenn du immer denkst, es is mir scheinß egal, was ich für Noten hab..nein, (es is mir wichtig..letztendlich).

Die Gleichbehandlung bei der Notengebung wird sowohl für alle Schüler allgemein als auch explizit zwischen den Gruppen von „Sportlichen“ und „Unsportlichen“ gefordert. Eine unterschiedliche Benotung bei gleichwertig empfundener Leistung wird von den befragten Schülern stark kritisiert. Eine Leistung wird insbesondere dann als gleichwertig empfunden, wenn das mündliche Feedback des Lehrers im Moment des Zeigens einer Leistung gleich oder ähnlich ist. Wenn die Schüler subjektiv die Leistung gleich fanden, sollte auch das mündliche Feedback der Lehrkraft ähnlich ausfallen. Ein Schüler und eine Schülerin äußern sich zu ihrem Gefühl, dass gute Sportler generell besser benotet werden. Sie sind der Meinung, dass Aussehen und Sportlichkeit den Sportlehrer bei seiner Notengebung beeinflussen und dadurch Schüler benachteiligt werden. Diese angenommenen Heuristiken des Sportlehrers können eindeutig der Person zugeordnet und sollten aus Sicht der Schüler unterlassen werden. In der Kategorie „Bewertung/Benotung“ findet sich auch der Aspekt der Verhältnismäßigkeit bei der *Benotung*, welcher ebenfalls über das Empfinden von Fairness beurteilt wird. Es fällt schwer festzulegen, inwiefern die Schüler das Vorhandensein von Fairness diesbezüglich tatsächlich

¹⁶⁷ Dies ist ein Phänomen, das oft an Mittelschulen auftritt. Hier haben meist die Klassenleiter einer Klasse ihre Jungen oder Mädchen auch mit einer anderen Klasse zusammen im Sportunterricht.

der Person des Lehrers zuschreiben. Dies soll daher unter dem Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab)“ näher beleuchtet werden.¹⁶⁸

Es lässt sich noch eine Vielzahl an Äußerungen finden, bei denen gefordert wird, dass der Sportlehrer fair sein soll, ohne dass die Bedingungen dafür genauer spezifiziert werden. In der quantitativen Auswertung der Aussage E113 „Dass der Sportlehrer gerecht ist“ zeigt sich, dass dies auch fast alle (90% bei einem Median der Note 1) befragten Schüler als wichtig erachten. Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass es ebenso als unfair empfunden wird, wenn Sportlehrer nicht bei Spielen mitspielen. Allerdings wird das Mitmachen dem Verhalten mit Vorbildfunktion unter „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ zugeordnet, da es aus Sicht des Autors als Merkmal der Person angesehen wird und nur in einer Äußerung ein Bezug zur Fairness hergestellt wird.

3.4.1.5.6 Das Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“

Ein stark indirekt vernetztes Gütekriterium ist die Forderung, dass die Sportlehrkraft „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ soll. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen fünf im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel

D7 Blau: *Dass der Sportlehrer meine Bedürfnisse im Sport kennt, also das was ich brauche und mir wünsche.*

Schlumpfine: *Weil ich finde, dass die Bedürfnisse der Schüler eigentlich an erster Stelle stehen sollten.*

Blau: *Also nich der Lehrplan!?*

Schlumpfine: *Ja!*

Das Kriterium ist sehr unspezifisch und in vivo formuliert. Alle 14 ihm zugeordneten Codes und die in Abbildung 13 dargestellten aggregierten Subcodes sind dies ebenfalls. Zur vernetzten Darstellung des Kriteriums in Abbildung 13 wurde überprüft, welche Aussagen der Schüler, die eine Bewertung ausdrücken, zu bestimmten Bedürfnissen passen. Die Darstellung ist nur exemplarisch gehalten und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da streng genommen alle Forderungen auf Bedürfnissen aufbauen. So betrachtet würden Bedürfnisse als Fundament unter allen Gütekriterien stehen und zur Erklärung dieser reichen. Allerdings wird die Bedürfnisbefriedigung direkt zum Gütekriterium erhoben, da eine Schülerin den Begriff der Bedürfnisse mehrfach in einem Gespräch gebraucht und ihn mit den Wünschen der Schüler verbindet. Der Begriff fiel jedoch auch mehrmals während des

¹⁶⁸ Die Gleichheit bei der Benotung und Bewertung wird unter dem Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab)“ berücksichtigt, da sie eigentlich ein Phänomen im Sportunterricht und keine personale Ursache ist. Ihre Ursache kann bspw. in der Person der Sportlehrkraft oder auch in obligatorischen institutionellen Vorgaben liegen. In einer Sportklasse mit Inklusionsschülern wird die Gleichbehandlung bspw. unter erweiterter Perspektive definiert. Auch im Gütekriterium „Keine Noten für Sport kriegen“ sind solche Äußerungen Gegenstand, die eine generelle Ungerechtigkeit darin sehen, dass überhaupt Noten im Sport gegeben werden. Diese Absenz von Fairness beziehen die befragten Schüler jedoch, anders als bei der Notengebung nach Sportlichkeit oder Aussehen, nicht auf die Person des Sportlehrers.

Knowledge Cafés in der Ausbildung der Gesprächsführer, wie aus dem Protokoll dazu ersichtlich ist.¹⁶⁹

Es wurden in Abbildung 13 nur dann Verbindungen gezogen, wenn auch wirklich ein Bedürfnis und bspw. nicht nur eine Emotion damit verbunden ist. Das ist, wie man an den Formulierungen der Codes erkennen kann, der Fall bei formulierten Wünschen und Verbesserungen, die bspw. durch Worte wie „soll“, „sollte“, „wünsche“ oder „muss“ indiziert werden. Sehr viele der Wünsche und geforderten Emotionen im Sportunterricht können Ausdruck von Bedürfnissen der Schüler sein. Zu Gütekriterien aller Oberkategorien lassen sich so Verbindungen für indirekte Äußerungen zu den Bedürfnissen ziehen. Besonders stark sind bspw. die Verbindungen zu den Kriterien „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“, „Wählen (Mitbestimmung)“, „Es gut können“, „Ein guter Sportunterricht motiviert“, „Sportunterricht muss Spaß machen!“ und allen Gütekriterien der Oberkategorie „Was wir im Sportunterricht machen“.

Manche der befragten Schüler sprechen von den „*Wünschen der Schüler*“, die die Lehrkraft einerseits kennen und andererseits auch darauf hören sollte. Dies ist die Voraussetzung, um auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können. Die Voraussetzung bei der Lehrkraft dafür das zu tun, sieht die Schülerin *bf14* darin, dass der Lehrer „*dehnbar*“ ist, „*d.h. dass er ja auch auf die Wünsche der Schüler eingehn kann und nich immer nur auf seine Wünsche*“. In der Pädagogik etabliert ist der Begriff der Flexibilität der Lehrkraft, der etymologisch aber nichts anderes bedeutet. Passend dazu konstatiert der Schüler *Sahne*, dass er mit seinem Sportunterricht zufrieden ist, da u.a. der Unterricht „*flexibel*“ ist. Im Hinblick auf die vorangegangene Forderung eines Schülers nach Mitbestimmung, kann davon ausgegangen werden, dass *Sahne* die flexible Ausrichtung des Unterrichts an den Wünschen bzw. Bedürfnissen der Schüler meint.

Die hohe Bedeutsamkeit der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schülern, kann quantitativ durch die Ergebnisse zu mehreren Aussagen des Fragebogens unterstützt werden. So ist die Einstufung zu den Aussagen D7, D8, D23, D27, E2 und E93 stets von einem Großteil (73%-96%) in den oberen drei Notenstufen als wichtig anzusehen, wobei bei allen Aussagen die meisten Beurteilungen im Bereich der Noten Eins und Zwei vergeben werden.

3.4.1.5.7 Das Gütekriterium „Sie versteht uns oft (Empathie)“

Das letzte Gütekriterium der personalen Oberkategorie „Sportlehrer“ bildet der Code „Sie versteht uns oft (Empathie)“ ab. Er umfasst Äußerungen zu Empathie und Verständnis gegenüber Schülern und ihren Problemen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen sechs im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene wird in Abbildung 21 dargestellt.

Ankerbeispiel

Rango13: Ja, und z.B. jetzt bei den Mädchen..ich finds halt auch asozial, also jetzt....wenn z.B. die Mädchen jetzt ihre Tage haben.

Ily: Jaja..

¹⁶⁹ Siehe dazu Tabelle 15 im Anhang 7.7 sowie den Gliederungspunkt „2.2.4.9.1 Darstellung der Seminarsitzungen“

Rango13: Und du sagsts auch nochm Lehrer und dann lässt er dich halt nich auf die Toilette..

Ily: Oder du musst mitmachen..

Rango13: Und du z.B. jetzt ne weiße Hose oder so anhast, des wär ganz schlimm.

Ily: Oder du musst mitmachen..

Rango13: Ja, mitmachen versteh ich schon..weil Sport is gut wenn man seine Periode hat aber..nich..

Ily: Aber es tut ja auch weh..

Rango13: ..nich immer..

Ily: Ja trotzdem, wenna weh tut was will man dann machen?

Rango13: Ja..

Ily: Das is halt auch das Problem, da würd ich-dass die Lehrer ein bisschen mehr Verständnis haben würd ich echt..toll finden wenn die bisschen, ganz ganz wenig mehr Verständnis hätten..würde es glaub ich auch bisschen so klappen.

Von der Person der Sportlehrkraft wird bei einer Vielzahl von Problemen der Schüler Verständnis verlangt. Sie soll bspw. verstehen, wenn ein Schüler mal nicht richtig mitmacht. Schüler berichten, dass es einfach Tage gibt, an denen einem die Motivation fehlt oder man einfach schlecht drauf ist. Der Lehrer soll sich auch verständnisvoll zeigen, wenn Einzelne oder eine Gruppe mit anderen Schülern nicht klarkommt und bspw. nicht mit diesen zusammen spielen kann oder möchte. Dies ist mit dem Kriterium „Wie die Gruppen sind“ verbunden.

Ebenfalls bedeutsam ist für die Schülerinnen, dass die Sportlehrkraft Rücksicht und Einfühlsamkeit bei Verletzungen, Schmerzen und insbesondere Menstruationsbeschwerden zeigt. Hier sollen die Schmerzen der Schülerinnen ernst genommen werden. In diesem Zusammenhang wird auch das Geschlecht der Lehrkraft als signifikant für die Schüler eingestuft, da Frauen diese Art von Beschwerden besser verstehen würden. Sowohl von Jungen als auch Mädchen gibt es Äußerungen, die lieber eine gleichgeschlechtliche Lehrkraft fordern, da sie diese als verständnisvoller für die eigenen Probleme ansehen. Es gibt keine Äußerung, die suggeriert, dass sich jemand über eine Sportlehrkraft mit anderem Geschlecht freut. Es wird im Gegenteil teilweise als „ein Glück“ bezeichnet, eine gleichgeschlechtliche Sportlehrkraft zu haben.

Schließlich fordern manche Schüler Verständnis dafür, dass jemand ein Spiel nicht spielen kann. Sie sehen es als gegeben, dass manche sich bei bestimmten Spielen etwas schwer tun und bspw. die Regeln nicht kennen oder es für sie zu schwierig ist. Eine Äußerung der Schülerin *Goshin* kann so verstanden werden, dass es öfter Schüler gibt, die durch Sprachprobleme die Regeln nicht verstehen und es peinlich finden, dies vor der Klasse zuzugeben.¹⁷⁰ Aus den quantitativen Daten ergibt sich zu den obigen Äußerungen kein Widerspruch. So ist vor allem die Einstufung von 95% der befragten Schüler im Bereich der Noten Eins bis Drei zu Aussage E19 „Dass der Lehrer Verständnis für die Schüler hat“ ein Hinweis, dass die Empathie der Lehrkraft für Schüler wichtig ist. Nicht ganz so hoch

¹⁷⁰ Dies ist eine interpretierte Aussage. *Goshin* spricht eigentlich von „doof“ und „Ich hab Ihnen gar net versteht!“

aber mit 81% im Bereich der Noten Eins bis Drei noch immer deutlich überwiegend ist die Einstufung zu Aussage D80 „Dass der Sportlehrer auf persönliche Probleme der Schüler Rücksicht nimmt und sie in Ruhe lässt, wenn sie Probleme haben“.

Die Aussage D26 „Dass der Sportlehrer meine Gefühle kennt und versteht“ bewertet die Schülerin *Schlumpfine* mit der Note Vier, relativiert dies jedoch auch. Sie meint: „*Natürlich wenn wir jetzt irgendwie Übungen machen und es mir richtig beschissen geht so, also dass mir wirklich schlecht is oder mir schwarz vor Augen wird oder so, dann natürlich is es wichtig, dass er weiß wies mir geht aber..wenn ich jetzt z.B. Probleme mit andern Mitschülern hab oder allgemein Probleme..dann find ich geht das alles den Lehrer gar nichts an.*“ Auch wenn die quantitativen Daten nicht repräsentativ sind, lässt sich doch im Zusammenspiel mit Aussagen wie der von *Schlumpfine* aus den qualitativen Daten eine Tendenz herauslesen, dass manche ältere Schüler weniger Interesse daran haben, dass Sportlehrer zu viel über sie wissen und vor allem nicht ihre persönlichen Probleme kennen und bei der Bewältigung dieser mithelfen während dies für andere sehr wichtig ist. Dies deutet sich, außer bei den Aussagen D26 und D80, auch bei den Aussagen D27 „Dass der Sportlehrer meine Wünsche kennt und versteht“ und E101 „Dass sich der Sportlehrer für meine Probleme interessiert“ bei denen die besagten Schüler konsistent niedrig mit den Noten Vier oder Fünf antworten. Man sollte demnach das Wissen um die Probleme der Schüler und vor allem das Lösen dieser in beiden Richtungen als wichtig sehen. Manche wollen eine Einmischung der Lehrkraft während andere dies überhaupt nicht wünschen. Dies könnte vom Problem an sich abhängen. Dazu ist die Datenlage aber zu gering. Ebenfalls damit im Zusammenhang steht der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“, der im Folgenden beleuchtet wird.

3.4.1.5.8 Der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“

Der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ umfasst nur drei Äußerungen, die zum Teil das Vertrauen nur durch Interpretation des Autors beinhalten. Es gibt auch einen Teil der Schüler, der gerade hinsichtlich seiner Gefühle und Probleme nicht möchte, dass die Sportlehrkraft darüber Bescheid weiß, wie dies oben im vorhergehenden Gliederungspunkt erläutert wird.

Ankerbeispiel

D56 Blau: *Dass ich Vertrauen zum Sportlehrer haben kann.*

Schlumpfine: *1. Es gibt so Sachen, wie Mädchenprobleme oder so ((leichtes verlegenes Lachen)), die vertraut man einem anderen Lehrer jetzt nich unbedingt an aber der Sportlehrer sollte sowas dann schon.. wissen. Und da is es dann auch immer so ne Sache von Vertrauen, ob man das ihm jetzt wirklich erzählt oder jetzt ne Lüge erzählt. ..Aslo ich find wichtig, dass man ihm so Sachen erzähl'n kann, die ihm was angehen aber natürlich nich zu viel aber halt auch nich zu wenig.*

Sportlehrer sollten über bestimmte Probleme der Schüler, die wichtig im Hinblick auf den Sport sind, Bescheid wissen. Dazu gehören z.B. Menstruationsbeschwerden. Das Vertrauen zur Sportlehrkraft sollte so groß sein, dass man solche Probleme offen ansprechen kann. Neben dem Vertrauen, persönliche vor allem körperliche Probleme seiner Sportlehrkraft anvertrauen zu können, fordern manche Schüler, dass man auch das Vertrauen zum Sportlehrer haben kann, dass man sich nicht verletzt. Dies wird im Zusammenhang mit dem Bockspringen von der Schülerin *bf14* geschildert. Sie musste

sich überwinden und aus Sicht des Autors auch Vertrauen aufbauen, um es zu schaffen. Außerdem möchte ein Teil der befragten Schüler, dass man mit einer Sportlehrkraft „reden und Sachen sagen“ kann. Dies impliziert auch ein Vertrauen, indem in die Kritikfähigkeit vertraut wird.

Das Vertrauen wird von allen Codierern als Grundlage für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung gesehen, welche als Thema im Diskussionsteil größere Beachtung findet. In den vorliegenden Gesprächen wird das Vertrauen gar nicht ohne Impuls des Gesprächsführers angesprochen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es aber ein weiteres Gütekriterium sein könnte, folgt man der obigen Argumentation von *Schlumpfine* im Ankerbeispiel. Die quantitativen Daten zur Aussage D56 „Dass ich Vertrauen zum Sportlehrer haben kann“ mit einer eindeutigen Einstufung von 100% im Bereich der Noten Eins bis Drei, die in dieser Klarheit einzigartig ist, unterstützen diese Vermutung. Allerdings ist die qualitative Datenlage insgesamt zu gering um den Status eines Gütekriteriums festzulegen.

3.4.2 Vier Rahmenkategorien

Neben den vier personalen Kategorien ergeben sich vier weitere Bereiche, die wesentliche Elemente des guten Sportunterrichts strukturell zusammenfassen. Diese sind die „Bewertung und Benotung“, „Was wir im Sportunterricht machen“, ein „gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ und der „Ablauf“ des Sportunterrichts. Sie werden als „Rahmenkategorien“ bezeichnet, da sie von den Akteuren im Sportunterricht abgegrenzte Variablen abbilden, in die die Handlungen der Personen eingebettet sind.

3.4.2.1 Die Kategorie „Bewertung und Benotung“

Bei der Oberkategorie „Bewertung und Benotung“ muss zunächst auf die Bezeichnung eingegangen werden. „Benotung“ meint die Vergabe einer Note im Fach Sport, während „Bewertung“ allgemeiner jegliche Art von Wertung durch den Lehrer meint, was die Benotung einschließt aber auch ein mündliches Feedback betreffen könnte. Die befragten Schüler verwenden beide Begriffe jedoch zuweilen synonym, indem sie auch bei einer Notenvergabe von „Bewertung“ sprechen. Unter dieser Oberkategorie ist nur die reine Benotung gemeint, die Bewertung ist jedoch als ebenso schülernaher Begriff angeführt. Die Bewertung als Feedback ohne Note wird der Person des Sportlehrers zugeordnet und findet sich dort unter dem Gütekriterium „Unterstützer“. Die Benotung ist zwar auch Sache des Sportlehrers, allerdings finden sich viele Äußerungen, die die Benotung an sich thematisieren, ohne einen Bezug zur Person herzustellen. Daher scheint es angemessen, eine extra Oberkategorie für die Notenvergabe zu führen. Insgesamt umfasst diese die vier Gütekriterien „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“, „Was benotet wird (Inhalt)“, „Keine Noten kriegen“ sowie „Gute Noten kriegen“, welche im hierarchischen Code-Subcodes-Modell in Abbildung 22 mit ihren Subcodes und Schwerpunkten dargestellt sind. Es werden zudem drei Gegenargumente als Codes angeführt.

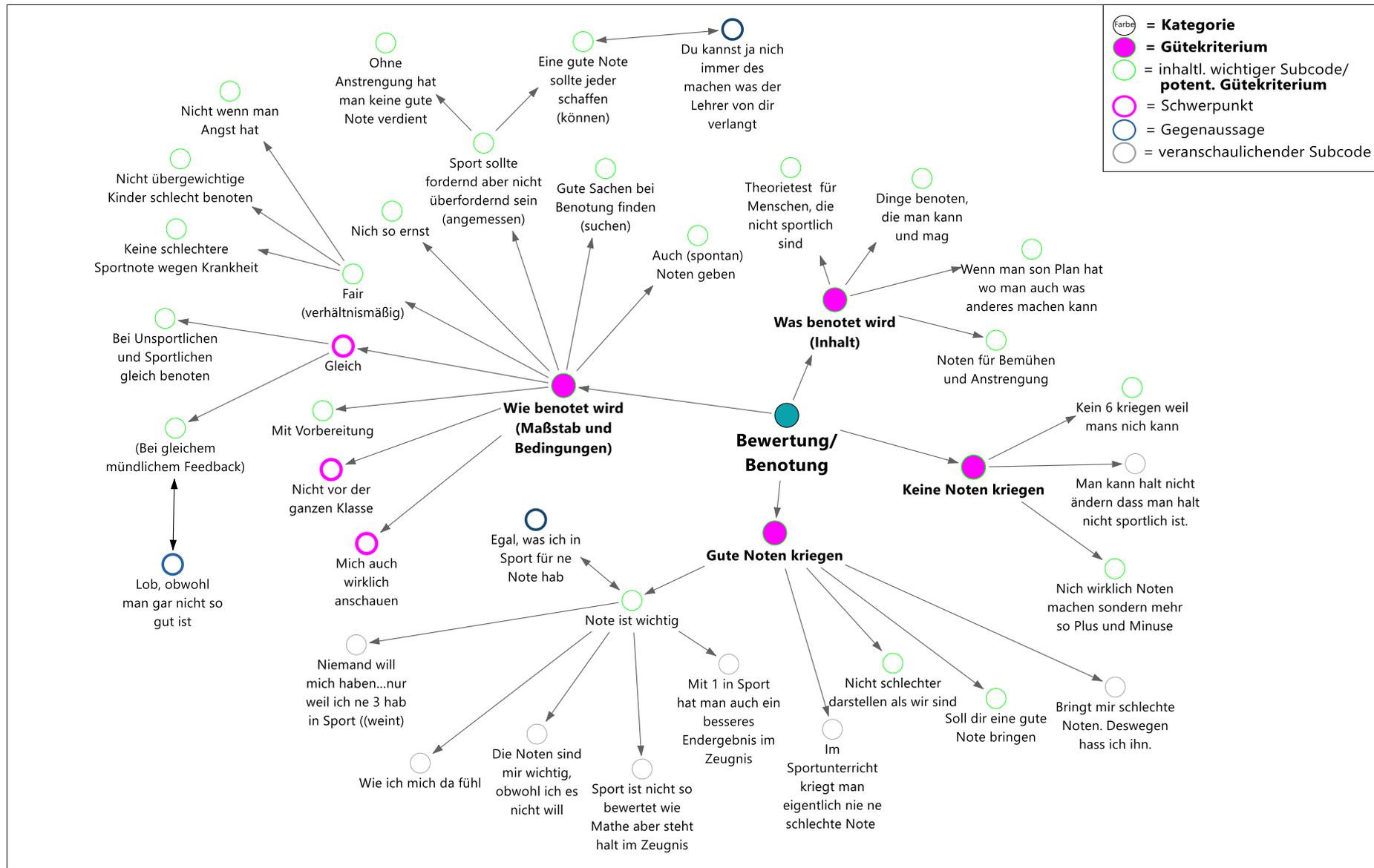


Abbildung 22: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Bewertung und Benotung“

3.4.2.1.1 Das Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“

Einen bedeutsamen Anteil an den Schüleräußerungen nehmen Aussagen dazu ein, welcher Maßstab und welche Bedingungen gelten sollen, wenn eine Lehrkraft Noten erhebt. Beides ist teilweise schwer trennbar und wird daher in einem gemeinsamen Gütekriterium zusammengefasst. Dieses ist in Abbildung 13 direkt mit der Person des Sportlehrers verbunden, die häufig den Ausgangspunkt für Aussagen zur Benotung oder Bewertung bildet. Auch werden subjektive Einflüsse auf die Benotung von den Schülern angenommen, d.h., dass die Benotung einer Leistung nicht als reine objektive Feststellung wahrgenommen wird, sondern auch von der Sportlehrkraft abhängig ist.¹⁷¹ Das Gütekriterium umfasst insgesamt neun inhaltliche Facetten, wobei die Codes „Mich auch wirklich anschauen“, „Nicht vor der ganzen Klasse“ und „Gleich“ inhaltliche Schwerpunkte der Äußerungen bilden. Die Struktur des Gütekriteriums wird in Abbildung 22 dargestellt.

Ankerbeispiel

Gusti: Dass man vielleicht versucht ähm, nicht, also wenn man schon bewerten will, oder halt Noten machen will, nicht vor der ganzen Klasse, sondern wenn man vielleicht versuchen würde, dass nicht so viele dich anstarren.

Luna Wilson: Mhmm

Gusti: Ja, weil dann wird man halt mehr selbstbewusster weil man denkt sich, der Lehrer wird auf mich aufpassen..

Luna Wilson: Ich hat mal ne Lehrerin, bei uns in der Schule hat sie mal gemacht, hatten wir so eine Gruppe, und da is sie dann..

[...]

Luna Wilson: Und da is sie halt... dann in Gruppen oder so, und dann keine Ahnung in zwei oder drei Gruppen oder so von einer Station immer, dann hat sie sich dann eine Person rausgesucht so still und heimlich, und hat dann mit der die Noten gemacht, während die anderen Übungen so zu sagen gemacht haben, da haben das nicht alle so gesehn, das find ich sehr gut.

Insgesamt lassen sich neun Aspekte finden, woran sich aus Sicht der Schüler die Notengebung orientieren soll. Der Maßstab sollte zuvorderst für alle gleich sein, d.h. dass an alle Schüler die gleichen Anforderungen gesetzt werden.¹⁷² Dabei sollen „sportliche“ Schüler dahingehend keinen Vorteil gegenüber „unsportlichen“ haben, dass sie nicht wegen ihrer allgemeinen Sportlichkeit oder ihres Aussehens per se eine gute Note bekommen. Gleich sollte auch die resultierende Note sein, wenn das mündliche Feedback bei verschiedenen Schülern gleich oder ähnlich ist. Dies könnte man als problematisch zum Umstand sehen, dass von manchen Schülern wie *Springer5* gefordert wird, dass man

¹⁷¹ Dies wird im Gütekriterium „Fairness“ der Oberkategorie „Sportlehrer“ verdeutlicht.

¹⁷² Es sei angemerkt, dass es auch eine Äußerung von *bf14* gibt, in der sie ein Vorgehen der Sportlehrer nach der individuellen Bezugsnorm bei der Notengebung beschreibt. Es wird ihr zu Folge darauf geachtet, wie sehr sich eine Person verbessert und kein Vergleich zwischen Schülern gezogen. Sie gibt allerdings keine Auskunft darüber, wie sie dieses System findet.

auch gelobt werden soll, wenn man weniger gut im Sport ist oder etwas weniger gut gemacht hat. Für die Schülerin *Specht555* ist eine solche Vorgehensweise jedoch „*unlogisch*“. Sie findet, dass ein gutes mündliches Feedback auch mit einer guten Note verbunden sein sollte. In den quantitativen Daten kann mit dem Ergebnis zu Aussage E5 „Dass der Lehrer die Note genau erklärt“, zumindest ein hohes Maß an Wichtigkeit für die befragten Schüler hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit einer Note bestätigt werden. 81% der Befragten wählen eine Note von Eins bis Drei und der Rest von vier Schülern wählt die Note Vier und keine Fünf oder Sechs.

Ein Lehrer sollte aus Sicht mancher befragter Schüler bei der Benotung versuchen, sich nicht nur auf die negativen Punkte zu konzentrieren sondern auch auf die „*guten Sachen*“ zu schauen, also auch positive Aspekte zu finden. In diese Richtung geht auch die Forderung, spontan Noten zu geben. Wenn der Sportlehrer eine gute Leistung im Sportunterricht beobachtet, sollte er dafür so etwas wie eine Mitarbeitsnote vergeben. Inwiefern eine Regelmäßigkeit bei der Benotung gewünscht wird, kann nur tendenziell mit Blick auf die quantitativen Daten abgeleitet werden. Nicht eindeutig fällt die Verteilung der Bewertung zu Aussage E28 „Dass die Leistungen regelmäßig benotet werden“ in der quantitativen Analyse aus. Neun Schüler vergeben eine hohe Wichtigkeit in den Noten Zwei und Eins, jedoch ebenso viele eine Bewertung im Mittelfeld und drei die Noten Fünf und Sechs. Insgesamt sehen 71% eine regelmäßige Benotung als eher wichtig an. Sie ist demnach nicht für alle Schüler wichtig. Es zeichnet sich in dieser Hinsicht ein Bild ab, wonach manche Schüler einerseits regelmäßig bewertet werden wollen, manche spontan bei guten Leistungen und andere am besten gar nicht. Letzteres wird im Gütekriterium „Keine Noten kriegen“ verdeutlicht, soll aber an dieser Stelle bereits Erwähnung finden.

Eine weitere häufige Forderung von Schülern ist, dass man bei der Benotung auch „*wirklich angeschaut*“ wird, sich vor allem bei Vorführungen Zeit dafür genommen wird und ein Schüler weiß, dass er gerade beobachtet wird. Es wird bedauert, wenn man etwas schafft und die Lehrkraft es in diesem Moment aber nicht bemerkt. Dem liegt aus Sicht des Autors die Eigenart im Sportunterricht zugrunde, dass Leistungen meist nur flüchtig sind, also nicht z.B. schriftlich fixiert werden können.¹⁷³ Die Prüfungssituation soll aus Schülersicht also klar und die Aufmerksamkeit des Lehrers dementsprechend hoch sein. Es gehört für manche befragten Schüler ebenso dazu, eine Vorbereitung auf die Prüfung durch Übung erfahren zu haben. In der quantitativen Analyse der Aussagen E72 „Dass man Zeit zum Üben hat“ und E95 „Dass man oft genug etwas üben kann“ ist die Übungszeit für 89% und 79% tendenziell eher wichtig und bestätigt die in den qualitativen Daten auftretende Forderung. Hinzu kommt ebenfalls aus den quantitativen Daten, dass es dem deutlich größeren Teil von 89% (Aussage E97) bzw. 84% (Aussage E98) der befragten Schüler eher wichtig ist, vor der Notengebung zu wissen, was sie am Ende können müssen und worauf bei der Bewertung geachtet wird.

Bei der Benotung wird der Wunsch mancher Schüler nach weniger Ernst im Sportunterricht deutlich, wonach der Sportunterricht den Spaß in den Mittelpunkt stellen sollte und man bei der Benotung zumindest aus Sicht des Schülers *X* „*nicht so ernst sein*“ sollte. Dies ist ein gutes Beispiel für eine Position zwischen den beiden Seiten von Spaß. Zu ernste Dinge machen aus Sicht der Schüler keinen Spaß. Wenn Sport also zu streng benotet wird, geht der Spaß für manche Schüler verloren.

¹⁷³ Die Videoaufzeichnung wäre eine Möglichkeit dies zu umgehen, bringt jedoch andere Probleme mit sich, die an dieser Stelle nicht erläutert werden.

Bf14 erklärt, dass man nicht immer das machen kann „was der Lehrer von dir verlangt“, es also immer auch zu hohen Anforderungen kommt. Eine als gut empfundene Note sollte für manche Schüler mit Anstrengung verbunden aber trotzdem für jeden erreichbar sein, was sich auch in den quantitativen Daten mit dem Ergebnis zu Aussage D12 „Dass man eine gute Note auch ohne große Anstrengung bekommen kann“ zeigt. Dies findet der Großteil von 77% und einem Median auf der Note Zwei eher wichtig. Es lässt sich mit der Forderung nach weniger Anforderung im Sport eine Verknüpfung bilden, die unter dem Gütekriterium „Anstrengung“ der Oberkategorie „Ich (Wirkung)“ diskutiert wird. Hier spielt das Empfinden von Fairness eine Rolle. Für einige Schüler gibt es Umstände, die keine strenge oder überhaupt keine Benotung rechtfertigen und unfair erscheinen lassen. Dies ist bei Angst, Krankheit und Übergewicht der Fall. Die Angst wird dabei unterschiedlich bewertet. Einerseits wird sie als Hemmnis gesehen, etwas wie z.B. das Bockspringen durchführen zu können, andererseits dient sie auch der Motivation im Hinblick auf das in Aussicht gestellte Gefühl sie überwunden zu haben.¹⁷⁴

Einige der befragten Schülerinnen nehmen sich selbst als unsportlich oder zu dick wahr. Diese Einschätzung gerät bei allen sich so äußernden Mädchen stark in den Fokus, wenn es um die Benotung und deren Begründung geht. Doch auch das Verhalten anderer Mitschüler spielt eine Rolle bei dieser Thematik. Es zeigt sich die immer wieder auftauchende Forderung, dass die Benotung nicht vor der gesamten Klasse, sondern einzeln oder in kleinen Gruppen erfolgen soll. Die sich dazu äußernden Schüler empfinden Angst, Scham, weniger Selbstbewusstsein und größere Unsicherheit durch das Wissen um die auf sie gerichteten Blicke. Dementsprechend bestätigt sich diese Forderung auch durch das Ergebnis in der quantitativen Analyse zu Aussage E74 „Dass niemand bloß gestellt wird“, da die deutliche Mehrheit der befragten Schüler die Noten Eins und Zwei vergibt, bzw. 85% diesen Umstand als wichtig ansehen. Situationen der Bloßstellung vor anderen sind für manche Schülerinnen ein K.o.-Kriterium, d.h. sie nehmen aus Angst davor nicht teil. Im obigen Ankerbeispiel wird zudem deutlich, dass der Lehrer auf *Gusti* bei der Benotung aufpassen soll und sie dadurch selbstbewusster in die Benotung gehen kann. Im selben Gespräch erzählt sie auch von dem Auslachen anderer Schülerinnen und Schüler, weshalb die Ursache dieser Forderung in dem Auslachen der anderen Schüler gesehen wird und eine Verbindung zu dem „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ gezogen wird. Andererseits demonstriert diese Aussage die oben angedeutete Vermischung der Begriffe „Bewertung“ und „Benotung“.

Die Bedingungen für eine Benotung sind zusammengefasst, dass es eine Übung dafür gibt, dass sie nicht vor der ganzen Klasse stattfinden soll und genügend Zeit und Aufmerksamkeit für jeden aufgebracht werden. Bezüglich des Maßstabes sollen alle Schüler gleich, fair im Sinne von angemessen und verhältnismäßig bezüglich ihrer Voraussetzungen, mit einem angemessenen Anforderungsgrad, auf positive Aspekte konzentriert und auch spontan ohne Terminsetzung benotet werden. Es ergeben sich zahlreiche Zusammenhänge mit anderen Kriterien wie „Positive Gefühle haben“, „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“, „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“, „Mehr Privatsphäre (Exposition des Körpers)“, „Es gut können“ und „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“. Diese werden vertieft im Thema „Selbstwertgefühl“ im Diskussionsteil dieser Arbeit dargestellt.

¹⁷⁴ Vgl. hierzu das Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“ der Kategorie „Ich (Wirkung)“.

3.4.2.1.2 Das Gütekriterium „Was benotet wird (Inhalt)“

Neben dem „Wie“ ergibt sich auch ein Kriterium dazu „Was benotet wird (Inhalt)“. Unter diesem werden Äußerungen zusammengefasst, die beschreiben, was aus Schülersicht inhaltlich Gegenstand einer Benotung sein soll. Dabei ergeben sich vier Aspekte, die Erwähnung finden. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen vier im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 22 dargestellt.

Ankerbeispiel

Ily: [...]..wir mussten eine Liegestütznote machen..gibt es so einen Plan..man kann Frauenliegestütz machen und normale Liegestütze, das fand ich suuper, da kann man ja noch seine Note verbessern, hab ich natürlich Frauenliegestütze genommen, ich kann keine Liegestütze, ich gebs zu..und dann hab ich diese Frauenliegestütze genommen und man muss halt dann eine bestimmte Zahl davon bringen, das steht auf dem Plan. Des find ich halt eben ganz gut, weil..der jetzt z.B. keine Liegestütze kann, z.B. nur Frauenliegestütze find ichs..viel besser, wenn man..ähm..wenn man son Plan hat wo man dann auch noch was anderes machen kann. Ja.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die befragten Schüler eine einseitige Konzentration der Notengebung auf einen Bereich, wie bspw. die rein praktische Leistung in einer Disziplin, einer Sportart nur nach einer Anzahl, Höhe, Weite oder Zeit, als negativ empfinden. Umgedreht sollte die Sportnote diversifiziert verschiedene Aspekte berücksichtigen. Positiv wird es von befragten Schülern gesehen, wenn Theorietests geschrieben werden. Sich selbst als „unsportlich“ bezeichnende Mädchen sehen durch sie eine Chance, andere Noten in der Praxis auszugleichen, wenngleich das Potential dabei als nur gering eingeschätzt wird. Die Schülerin *Gusti* fordert bspw., dass es einen Theorieausgleich für Übungen geben sollte, die man nicht machen kann oder möchte. Damit verbunden ist auch, dass stets alternative Übungen oder Spiele bei der Benotung zur Auswahl stehen. In der Äußerung des Schülers *X*, wonach das Schwimmen weniger benotet werden sollte, denn „*manche können halt nich schwimmen oder mögen kein Wasser*“ verbirgt sich die indirekte Forderung, mehr das zu benoten, was Schüler auch können und mögen. Hier lässt sich eine Verbindung zum Kompetenzerleben ziehen, da für manche Schüler nur Dinge benotet werden sollten, in denen Schüler auch Kompetenz haben und diese somit auch erleben können. Das erinnert an die Forderung innerhalb des Gütekriteriums „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“, „*gute Sachen*“ bei der Benotung zu finden. Schließlich finden manche Schülerinnen, dass man eher das Bemühen als nur die Leistung bewerten sollte. Sie sehen es als ungerecht an, dass zum Teil eigentlich Leistungswillige, die sich Mühe geben, nicht über eine Drei hinauskommen und andere, die sich unmotiviert zeigen, trotzdem eine gute Note erhalten.

3.4.2.1.3 Das Gütekriterium „Keine Noten kriegen“

Neben den oben bereits vorgestellten Faktoren was und wie benotet wird, wird die Notengebung an sich ebenfalls von manchen Schülern in Frage gestellt. Es sind zu diesem Gütekriterium nur acht Äußerungen von ausschließlich Mädchen vorhanden. Allerdings wird die Position so klar und teilweise dringlich dargestellt, dass kein Zweifel besteht, dass für manche Schülerinnen die Notengebung bzw. keine Notengebung, ein Kriterium für guten Sportunterricht darstellt. Die Struktur des

Gütekriteriums mit seinen zwei im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 22 dargestellt.

Ankerbeispiel

Gusti: Also ich find, dass allgemein eigentlich so Sport...also..Sport sollte eigentlich nicht bewertet sein. Es sollte keine Noten kriegen und es soll halt nicht man soll- also der Lehrer sollte nicht die Kinder zwingen das zu machen...z.B. ähm...wie heißt das, Akrobatik oder?

Luna Wilson: Leichtathletik!

Gusti: Leichtathletik, und es is halt schwer für alle anderen, also nicht für alle aber-

Luna Wilson: #((zustimmend)) Jaha#

Gusti: Aber für manche und dann kriegt man Noten und man kanns einfach nicht.

Das Gütekriterium „Keine Noten kriegen“ aggregiert Aussagen, die ein komplettes Abschaffen einer Sportnote fordern. Ursache für dieses Bestreben ist in allen Fällen ein geringes Kompetenzerleben im Sportunterricht bzw. ein in den Aussagen eindeutig spürbares zu geringes Vertrauen in die eigenen physischen Kompetenzen. In den Gesprächen mit sich selbst als „unsportlich“ bezeichnenden Mädchen wird deutlich, dass sie eine determinierte Leistungsfähigkeit im Sport aufgrund ihrer physischen Merkmale annehmen. Die „Unsportlichkeit“ wird als mangelnde Begabung angesehen, denn „*man kann halt nicht ändern dass man halt nicht sportlich ist*“. Man kann aus Sicht der sich dazu äussernden Schülerinnen nicht für den Sport wie in anderen Fächern lernen, weshalb es ihnen unfair erscheint, dass es überhaupt Noten im Sport gibt. Dazu gesellen sich Ängste vor dem Scheitern und dem Ausgelacht-Werden von anderen Mitschülern, weshalb für sie die Note Sechs beim Verweigern der Leistung ungerechtfertigt erscheint, da die mangelnde sportliche „Begabung“ und Ängste vor der Durchführung aus Sicht der Schüler gute Gründe gegen überhaupt eine Benotung in diesen Situationen darstellen. Die Schülerin Gusti findet daher „*Sport sollte eigentlich nicht bewertet sein*“. Stattdessen könnten aus Sicht von Alice „*mehr so Plus und Minuse*“ gemacht werden. Dies erläutert sie jedoch nicht näher.

3.4.2.1.4 Das Gütekriterium „Gute Noten kriegen“

Ein Grund, warum Schüler keine Noten im Sport wollen, ist, dass sie ihre Kompetenz z.B. durch „*schlechte*“ Noten im Sport negativ erleben. Das Gütekriterium „Gute Noten kriegen“ umfasst eine Vielzahl an Äußerungen, die verdeutlichen, dass die erhaltenen Noten im Sportunterricht starken Einfluss auf die Bewertung des Sportunterrichts nehmen. Dabei wird die Sportnote als „*wichtig*“ wahrgenommen und der Sportunterricht soll einem „*gute Noten bringen*“. Befragte Schüler von Gymnasium und Realschule legen in den Gesprächen explizit „*gute Noten kriegen*“ als Gütekriterium fest. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen im Folgenden erläuterten Subcodes erster bis teilweise zweiter Ebene und einem Antinomie anzeigenden Code wird in Abbildung 22 dargestellt.

Ankerbeispiel

B9 Luna Wilson: Was bringt dir der Sportunterricht so wie er ist?

Sorccerer: Schlechte Noten! ((LACHEN von Luna Wilson))

Luna Wilson: Und was denkst du dann von deinem Sportunterricht deswegen?

Sorccerer: Dass ich meinen Sportunterricht hasse und dass ich...dann würd ich jedes Mal mein Sportzeug dabei haben.

Luna Wilson: Also findest du, dass dein Sportunterricht deine Noten..schlecht macht?

Sorccerer: JA! Also die Sportnote auf jeden Fall!

Einige Schüler argumentieren, dass man bei einem für sie guten Sportunterricht auch gute Noten bekommt und der Schüler *Sorccerer* bestätigt im obigen Ankerbeispiel, dass der Sportunterricht daran Schuld trägt, dass er schlechte Noten hat. Man kann nicht folgern, dass ein Sportunterricht, der für alle gut ist, auch allen eine gute Note beschert, da dies nicht alle Schüler als Kriterium festgelegt haben, respektive sich nicht dazu geäußert haben. Manchen Schülern ist die Sportnote auch offenkundig egal. Für einige Schüler bietet eine gute Note jedoch einen Ansporn mitzumachen, und stellt damit einen externen Anreiz zur Motivation im Sportunterricht dar.

Es fällt auf, dass gerade die Schüler, die die Mittlere Reife oder das Abitur anstreben, gute Noten als Kriterium festlegen oder eben gar keine Noten im Sportunterricht möchten. Sie geben dafür auch verschiedene Gründe an. An erster Stelle hält die Sportnote Einzug ins Zeugnis und hat Einfluss auf den Notendurchschnitt und spätere Erfolgsaussichten bei der Bewerbung z.B. um einen Ausbildungsplatz. Dies empfindet die Schülerin *Gusti* so entscheidend, dass sie im Gespräch weinen muss, da sie mit ihrer Sportnote so unzufrieden ist. Diese ist auch ein Feedback an die Schüler und obwohl bspw. *Sorccerer* es nach eigener Aussage nicht möchte, ist ihm die erhaltene Note doch wichtig und löst negative Gefühle aus, wenn sie aus seiner Sicht schlecht ist. „Schlecht“ ist für *Gusti* und auch andere Schülerinnen schon die Note Drei. Dies könnte da herrühren, dass im Sportunterricht, zumindest den Aussagen mancher Mädchen zu Folge, keine wirklich schlechten Noten vergeben werden, denn „*du kannst da immer was reißen*“. Auch hier entstehen aber in aller Regel Empfindungen am Ende der Handlung, wenn ein Schüler z.B. besonders engagiert im Unterricht mitmacht, um am Ende ein Lob zu erhalten, das ihn wiederum z.B. mit Stolz erfüllt. Besonders kritisch wird es dann von manchen gesehen, wenn die Benotung durch die Lehrkraft und die Note, die Schüler sich selbst geben würden, auseinanderfallen. *Schlumpfine* findet, man sollte nicht schlechter dargestellt werden, als man ist.

3.4.2.2 Die Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“

Die Rahmenkategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ bezieht sich auf allgemeine Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, also in welchem „*Umfeld*“ Sportunterricht stattfindet, und beinhaltet alle organisatorischen, materiellen, und Sportstätten bezogenen Faktoren des Sportunterrichts, die im Grunde vom Sportlehrer unabhängig sind. Insgesamt ergeben sich acht Gütekriterien und der Code „Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein“, der nicht genügend durch Daten gestützt wird, um als Gütekriterium zu gelten. Dabei werden „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“, „Sporthalle/Sportplatz“, „Material im Sport“, „Umkleide (Beschaffenheit)“, „Kleidung“, „Sport am

„Ende des Schultages“ und „Mehr Sportunterricht“ als Kriterien für guten Sportunterricht angesehen und in Abbildung 23 mit ihren Schwerpunkten und Subcodes dargestellt. Zudem sind vier Antinomien anzeigende Codes angeführt.

Die Kriterien rund um die Rahmenbedingungen erscheinen in sich sehr eigenständig und wenig mit anderen Kriterien vernetzt. Einzig die „Hygiene“ und die „Umkleide (Beschaffenheit)“ sind über die Oberkategorie hinaus direkt mit anderen Gütekriterien verbunden. Wie stark die tatsächliche Beeinflussung der hier angeführten Kriterien auf die Gütebeurteilung des Sportunterrichts ist, lässt sich aus Sicht des Autors schwer beurteilen, da 80 von den 162 Äußerungen zu dieser Kategorie aus Gruppengesprächen des „gelben“ Forschungsauftrages stammen und in vielen Fällen nur durch den dritten Stimulus mit den bereits vorgegebenen Begriffen zur Sprache kommen.

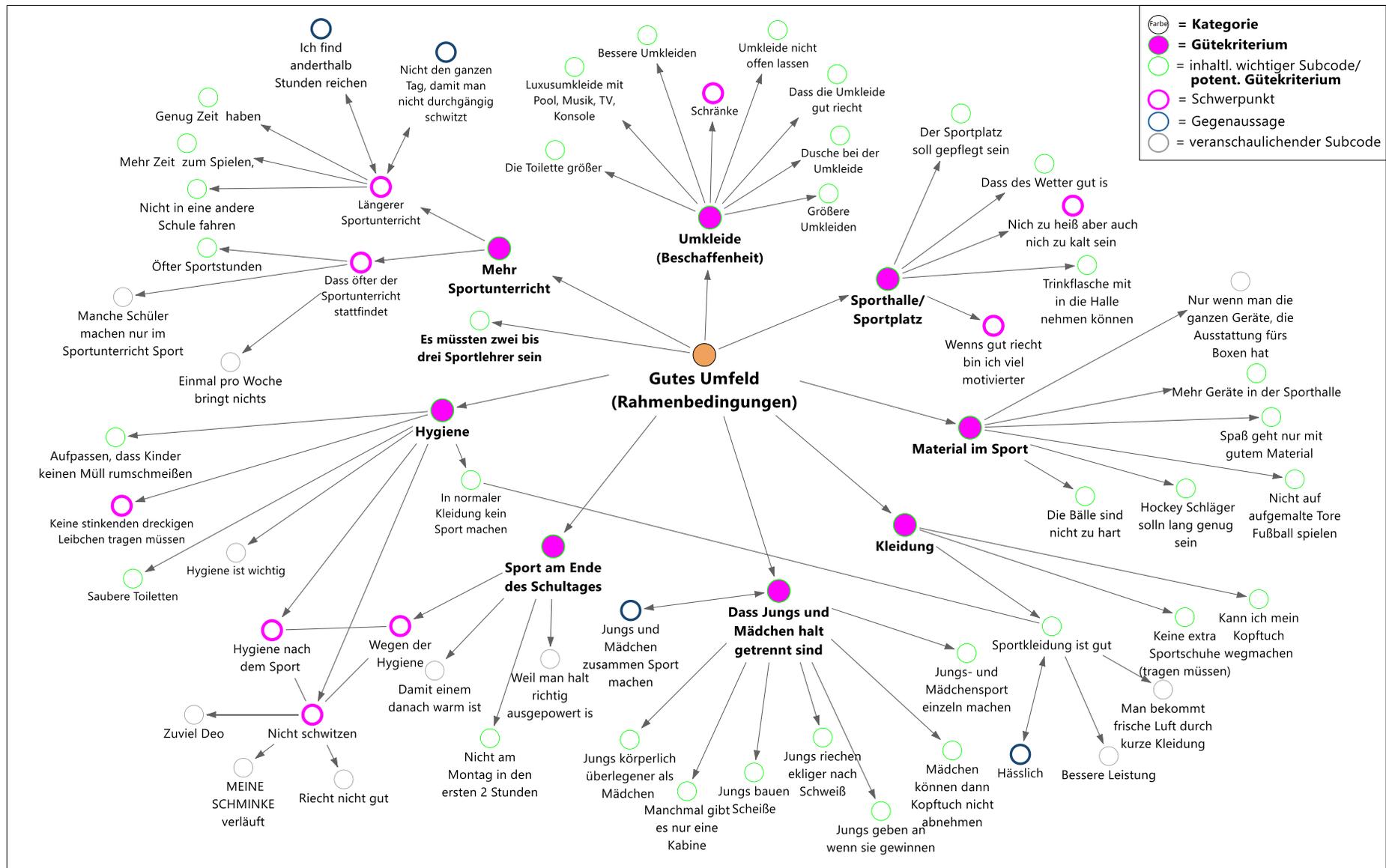


Abbildung 23: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“

3.4.2.2.1 Das Gütekriterium „Mehr Sportunterricht“

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Sportunterrichtes spielen Häufigkeit und Dauer des Sportunterrichts für die Schüler eine wichtige Rolle, was im Gütekriterium „Mehr Sportunterricht“ zusammengefasst wird. Es umfasst zwei Schwerpunkte, die einerseits die Länge und andererseits die Häufigkeit des Sportunterrichts betreffen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen beiden Schwerpunkten, deren Subcodes und zwei Antinomien indizierenden Codes ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

Goshin: Möchtet ihr vielleicht noch bisschen Sportstunden Sportunterricht?

bts: Möchtet ihr noch mehr Stunden?

Goshin: In Sport..

Asmahan: Also, mir schon..ja!

Meische5: Bei mir auch.

Roteka: Bei mir auch.

Asmahan: Bei meine Klasse macht Spaß .

Goshin: Bei mir auch, ich will mal vielleicht vier Stunden.

Roteka: Oh my god!

Goshin: Ja..wirklich weil 2 Stunden..eine-deshalb wir haben ungefähr nur eine Stunde.

Meische5: Drei Stunden ist besser...

Goshin: Bei uns weil wir haben um 13 Uhr aus, es kommt der Bus, bis wir hin brauchen wir 10min, bis die Mädchen umkleiden d.h. alle, bis wir alle spielen, nur spielen dauert ungefähr eine halbe Stunde, das ist fand ich wirklich sehr wenig...

bts: Ich auch..

Goshin: Wünsch mir schon mehr...

bts: Ich auch..

Der Sportunterricht sollte aus Sicht eines Teiles der Schüler länger sein. Sie möchten „mehr Zeit zum Spielen“ oder einfach „genug Zeit haben“. Viele Schüler bedauern die zu geringe Zeit im Sportunterricht sehr und fordern daher eine höhere Stundenzahl, die von drei bis fünf Stunden reicht, wobei bei diesen Äußerungen nicht immer klar ist, ob dabei die Stundenzahl am Tag oder in der Woche gemeint ist. Für manche liegt die Forderung darin begründet, dass der Weg zur Sportstätte und die Zeit beim Umziehen oft eine für sie zu kurze effektive Spielzeit von nur 30 Minuten zulassen.

Dazu gibt es aber auch ein paar wenige Gegenstimmen, die mit einer so langen Zeit nicht einverstanden wären. Für sie sind die 90 Minuten „nicht zu viel und nicht zu wenig“. Manche meinen, dass längerer Sportunterricht zu anstrengend wäre und sie dies nicht durchhielten. Andere erklären, dass man so zu viel schwitzen würde oder dass die Schüler „bockig“ werden würden. Man muss dabei

beachten, dass die gegen längere Zeit für den Sportunterricht stimmenden Schüler nicht jene sind, die mit dem Bus fahren. Einige Schüler derselben Schule schlagen vor, dass nicht in eine andere Schule mit dem Bus gefahren wird, um nicht so viel Zeit zu verlieren.¹⁷⁵

Außer der Dauer wird auch die Häufigkeit des Sportunterrichts bemängelt. Es erscheint zunächst fraglich, dies als Aspekt in einem Gütekriterium zu bezeichnen, da vermutlich nur ein bereits als „gut“ eingestufte Sportunterricht aus Schülersicht auch häufiger stattfinden sollte. Die Dauer kann hingegen unstrittig als Kriterium akzeptiert werden, da die Dauer des Unterrichts, wie oben gezeigt, z.B. mehr Spielen oder auch überhaupt erst ein richtiges Spiel ermöglicht. Die Häufigkeit wird von manchen Schülern jedoch auch als Kriterium gesehen, da sie bspw. finden, dass einmal pro Woche Sportunterricht zu haben keinen Effekt hervorruft. Dies sehen sie vor allem bei Schülern kritisch, die ausschließlich Sport in der Schule machen. Bei vielen anderen Äußerungen, die Vorschläge von mehr als drei Stunden bis jeden Tag Sport enthalten, ist nicht ersichtlich, warum die Schüler dies genau fordern. Der Schüler *Linkin* meint dabei bspw. nur, dass der Sport „*was Wichtiges*“ ist. Es könnte sein, dass eigentlich ein anderes Gütekriterium ausschlaggebend ist, wenn z.B. viel gespielt wird und dies merklich den empfundenen Stress reduziert. Es kann aber auch sein, dass einige ebenfalls keinen oder einen zu geringen Trainingseffekt oder gesundheitlichen Effekt bei einmaligem Sportunterricht sehen.

Im Fragebogen liegen keine Fragen vor, die die Dauer oder Häufigkeit des Sportunterrichts abfragen. Jedoch zeigen die Ergebnisse zu den Aussagen E70 „Dass man sich möglichst viel bewegt“ und E84 „Dass ich mich viel im Sportunterricht bewege“ die Tendenz, dass es für den Großteil (80% bzw. 79%) der befragten Schüler eher wichtig ist, sich möglichst viel im Sportunterricht bewegen zu können, dass also auch genügend Zeit dafür vorhanden ist.

3.4.2.2.2 Das Gütekriterium „Hygiene“

Ein bereits aus dem Seminar der Gesprächsführer hervorgehendes Gütekriterium, ist das der „Hygiene“. Mangelhafte Hygiene ist für manche Schüler ein K.o.-Kriterium für den Sportunterricht, d.h. sie nehmen nur deshalb nicht teil. Die Struktur des Gütekriteriums mit den drei Schwerpunkten „Keine stinkenden dreckigen Leibchen tragen müssen“, „Hygiene nach dem Sport“ und „Nicht schwitzen“ sowie den weiteren zwei im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Copilot12: Ähm..is dir Hygiene im Sportunterricht wichtig also z.B. dass die Leibchen was du immer anziehst beim Sportunterricht wenn ihr Fußball spielt oder so..ähm..gereinigt sind?

¹⁷⁵ Dass man nicht mit dem Bus zur anderen Schule fährt, könnte als eigener organisatorischer Punkt betrachtet werden. Allerdings ist für die Schüler einzig der Zeitverlust entscheidend. Man könnte dies auch dem Gütekriterium „keine Zeitverschwendung“ unter der Kategorie „Ablauf“ zuordnen. Allerdings handelt es sich insgesamt eher um eine Rahmenbedingung, unter der der Sportunterricht stattfindet und auf die der Sportlehrer kaum Einfluss zu nehmen vermag.

x: *Ja, auf jeden Fall, weil..unhygienisch is ja ungesund..und ähm..es muss schon Hygiene da sein denn man kann kein Sport machen ohne..wenn man nich gesund is, wenn man krank is kann man ja kein Sport machen und Hygiene is sehr wichtig..jawohl..*

Copilot12: *Is dir Hygiene wichtig, z.B. die Leibchen oder so?*

Kamin: *Ja klar, also wenn man des Leibchen anzieht und es schon nach...nach Schweiß riecht, hat man jetzt nicht so wirklich Motivation weiterzumachen..*

Copilot12: *Ähm, is dir Hygiene wichtig?*

Sahne: *Ja, sogar SEHR wichtig..*

Als ersten Schwerpunkt dieses Gütekriteriums sind Leibchen oder Trikots zu nennen, die Schüler zur Markierung einer Teamzugehörigkeit tragen müssen. Stinken diese oder sind sie dreckig und ungewaschen, empfinden viele Schüler Ekel. Dass für sie Hygiene sehr wichtig im Sportunterricht ist und Einfluss auf die Gesundheit und Wohlbefinden hat, betont ebenfalls eine Vielzahl an Schülern. Manche Schülerinnen erzählen, dass sie nur wegen dem Ekel vor den Leibchen keine Lust auf den Sportunterricht haben. Die Leibchen sind nach Ansicht der Schüler zu selten gewaschen, dreckig und stinken nach Schweiß. Sowohl Mädchen als auch Jungen berichten von diesem Problem. Dementsprechend deutlich sind auch die Ergebnisse der quantitativen Erhebung dazu mit Aussage D72 „Dass die Leibchen (die bunten Dinger, die man anziehen muss) frisch gewaschen sind“. Bei einem Median auf der Note 1 und 96% der Schüler, die gewaschene Leibchen als wichtig ansehen, stützen diese Zahlen die Signifikanz dieses Schwerpunktes und Gütekriteriums.

Ankerbeispiel 2

Alice: *Es gibt voll viele, die sich vor Sport drücken..also nichts jetzt gegen sowas wie dich, aber es gibt wirklich welche-*

Luna Wilson: *Sie hat einen guten Grund, einen sehr guten Grund...*

Roxanne: *Ja..*

Alice: *Es gibt halt wirklich welche, die wolln sich nur deswegen drücken, weil sie keine Lust ham*

Luna Wilson: *Wegen Schwitzen und so....ICH WILL NICHT SCHWITZEN, MEINE SCHMINKE VERLÄUFT GRAD!*

Alice: *Vor allem..beim Schwimmen..is euch aufgefalln wie viele wenns zum Schwimmen geht und dann krank machen?*

Der zweite Schwerpunkt an Äußerungen zur Hygiene umfasst das Schwitzen und damit verbunden die Hygiene bzw. das Waschen nach dem Sportunterricht. Diese sind als zwei Schwerpunkte dargestellt, sind jedoch inhaltlich eng verwoben. Zusätzlich besteht eine enge Verbindung zum Gütekriterium „Sport am Ende des Schultages“. Die Forderung beim Sportunterricht nicht zu schwitzen wird außerdem im Gütekriterium „Anstrengung“ erwähnt. Der Grund für diese Forderung ist weitgehend hygienischer Natur, denn es wird von den sich dazu äßernden Mädchen als eklig empfunden. Es hat jedoch den Anschein, dass nicht unbedingt das Schwitzen an sich sondern dessen Folgen als sehr unangenehm empfunden werden. Es riecht danach nicht gut im Klassenzimmer, die Schminke der

Mädchen verläuft und das versprühte Deo in der Kabine wegen des Geruchs wird als störend empfunden. Dies alles sind geäußerte Gründe, warum Mädchen nicht am Sportunterricht teilnehmen oder ihn nicht gut finden (können). Verstärkt wird vor allem das Problem des Geruchs bei mangelnder Möglichkeit, sich nach dem Sportunterricht waschen zu können. Der Umstand, sich nach dem Sport nicht schminken zu können, wird nicht explizit bemängelt, könnte aber analog gelten und z.B. auch beim Schwimmunterricht ein Problem darstellen. Physisch oder zeitlich unzureichende Duschmöglichkeiten werden von vielen Mädchen angeprangert. In der quantitativen Erhebung wird an den Aussagen E37 „Dass ich in Schwitzen komme“ und E67 „Dass man nicht schwitzen muss“ teilweise deutlich, dass die Schüler hinsichtlich des Schwitzens nicht eindeutig antworten, bzw. in zwei Lager geteilt werden können. Die Auswertung zu beiden diametral stehenden Fragen ist in der Gesamtschau schlüssig. Die Ergebnisse korrelieren bei $-0,15$ auch negativ miteinander, ohne dass dies durch die geringe Antwortzahl statistisch belastbar ist. Es geben nur 62% der befragten Schüler an, dass es ihnen eher wichtig sei, ins Schwitzen zu kommen, wogegen es knapp 80% der Befragten als eher wichtig ansehen, nicht ins Schwitzen zu kommen. In beiden Aussagen ist die auch im Hinblick auf die Äußerungen im qualitativen Datenteil erkennbare Tendenz über die Korrelation mit dem Geschlecht ($cor\ m = 0,11$ für E38 bzw. $-0,10$ für E67) sichtbar, dass eher Mädchen gegen das Schwitzen im Sportunterricht sind.

Der Schüler *Sorccerer* beschreibt, dass er das Tragen von Sportsachen gut und sinnvoll im Hinblick auf die Hygiene findet. Zum guten Sportunterricht müsste folglich auch gehören, dass auf die Einhaltung der Kleidungsregeln geachtet wird.¹⁷⁶ Zur Hygiene zählen für die befragten Schüler, dass kein Müll in Umkleide und Sporthalle rumliegt sowie saubere Toiletten und Umkleiden, die nicht stinken. Die Sauberkeit diesbezüglich wird als Wunsch geäußert, wobei manche Schüler auch betonen, dass dies nichts mit dem Sportunterricht zu tun hat. Manche antworten dies aber direkt bei der Frage nach ihren Wünschen zum Sportunterricht, respektive halten sie dies schriftlich auf den Plakaten dazu fest. Ein guter Geruch in der Sporthalle, erhoben durch die quantitative Auswertung zu den Aussagen D15 und D17, wird von fast allen Mädchen als eher wichtig gesehen. Sie vergeben bei Aussage D17 „Dass die Sporthalle gut riecht“ sogar ausschließlich Noten von Eins bis Drei. Die Jungen antworten hier zweigeteilt mit den Noten Sechs oder Zwei und Drei.

3.4.2.2.3 Das Gütekriterium „Sport am Ende des Schultages“

Das Gütekriterium „Sport am Ende des Schultages“ beschreibt die Forderung, dass der Sportunterricht im Stundenplan am Ende stattfinden sollte und subsumiert verschiedene Gründe dafür. Den Schwerpunkt bildet der Code „Wegen der Hygiene“. Die Struktur des Gütekriteriums mit dem weiteren Code „Nicht Montag in den ersten 2 Stunden“ ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

D66 *Lollipop: Dass der Sportunterricht möglichst früh am Schultag ist*

bf14: 6.

Lollipop: *Ja, das denk ich nämlich auch.*

¹⁷⁶ Dies ist eine Interpretation des Autors.

bf14: Es is nämlich am Ende immer am besten, weil da kann man gleich heimgehen und sich duschen..und es is einem danach auch warm.

Lollipop: Habt ihr Duschen in der Schule?

bf14: Ja. Also des is jetzt..ich bin ja jetzt in der 9. Klasse...und bei uns is es erst so, dass man erst ab der Oberstufe duschen darf. Und dann werden wir auch immer jetzt extra früher rausgelassen, falls man sich duschen möchte..Also ja, wir haben Duschen.

Lollipop: Mhmm..ich find des nämlich auch so..weil wir ham ganz früh Sport, in den ersten zwei Stunden..und dann muss man den ganzen Tag, wenn man Sport gemacht hat zur Früh, n ganzen Tag, so gesagt..ich sag jetzt mal verschwitzt rumlaufen. Ich find das auch nich so toll, ich find Sportunterricht sollte immer in den letzten 2 Stunden sein.

Die Forderung nach einem möglichst am Ende des Schultages stattfindenden Sportunterricht ist sehr eng mit dem Gütekriterium „Hygiene“ und dessen Schwerpunkten „Nicht schwitzen“ und „Hygiene nach dem Sport“ verschränkt. Die Schüler bemängeln, dass nach dem Sportunterricht noch Klassenzimmerunterricht stattfindet, sie jedoch durchgeschwitzt sind und sich unwohl fühlen, und sie nur eingeschränkt Möglichkeiten sehen, sich zu duschen bzw. zu waschen. Als Folge möchten sie den Sportunterricht gern in den letzten Stunden ihres Schultages stattfinden lassen, um sich danach daheim duschen zu können und man nicht „*schwitzig rumlaufen muss*“. Die Hygiene ist für einige ein sehr wichtiges Gütekriterium, wie dies im vorherigen Gliederungspunkt verdeutlicht wird.

Allerdings ist das Problem des Schwitzens und nötigen Duschens nicht der einzige Grund, warum für die sich dazu äussernden Schüler der Sportunterricht am Ende des Tages stattfinden sollte. Dass einem nach dem Sport schön warm beim Nachhauseweg ist und man danach so „*richtig ausgepowert*“ ist, werden ebenfalls als Gründe genannt. Es findet sich keine Äußerung dazu, dass Sportunterricht besser bewertet wird, wenn er ganz früh am Tag ist. Sportunterricht am Montag in den ersten beiden Stunden lehnt bspw. die Schülerin *OBock13* vehement ab.

Das Gütekriterium wird auch vom quantitativen Datenmaterial gestützt. So lassen die Aussagen D66 und D67 den Zeitpunkt des Sportunterrichtes bewerten. Genau die Hälfte der Antwortenden sieht es eher als wichtig an, dass er möglichst früh am Tage ist, wobei der Median zwischen den Noten 3 und 4 liegt und die häufigste Einstufung klar die Note Sechs gefolgt von der Note Drei ist. Möglichst spät am Tag den Sportunterricht zu haben erscheint für 80% der Befragten eher wichtig, wobei hier am häufigsten die Note Drei vergeben wird. Das zeigt die Tendenz an, dass der Unterricht für viele auf keinen Fall ganz früh terminiert sein sollte, aber auch nicht für alle unbedingt erst ganz am Ende des Schultages stattfinden muss.

3.4.2.2.4 Das Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“

Die Koedukation wird in dem Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“ erfasst, wobei es hier ambivalente Einstellungen dazu unter den befragten Schülern gibt. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen sieben im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene und einem Antinomie anzeigenden Code ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

Ily: Ich finds auch manchmal echt blöd, wenn Jungs mit im Sportunterricht sind, weil denn, wenn man jetzt z.B. Jungs gegen Mädchen macht und jetzt die Jungs gewinnt, find es manchmal echt gemein, dass sie dann angeben, oder so, und dass die dann immer noch..so..ja, so Scheiße bauen, das find ich nich so geil..deswegen mag ich es mehr, wenn Mädchen und Jungs getrennt sind

Rango13: Was ich jetztert, also so grob gesagt finde auch, also irgendwie issn bisschen gemein jetzt, aber egal..äh,da..ich find halt auch dass..wenn Jungs und Mädchen gemeinsam Sport ham, weil es gibt ja auch bei manchen, dass die dann gemeinsam in der Kabine auch sein müssen, nee!? was nur eine Kabine gibt, gibts ja auch..

Ily: Aha.

Rango13: Und..dann hast du auch den Jungsschweißgeruch in deinen..halt in der Nase immer ziemlich.

Ily: Also es tut mir jetzt auch leid aber ich mag des net mit eim Jungen in der Kabine zu sein, ich find das echt net so toll...vor allem, dass man dann halt sich noch umziehn muss und so, das find ich jetzt nich so.

Rango13: Aber ich finds halt auch nich so toll mit den Sportsachen aber halt...

Ily: Die stinken schon echt HART ((LACHEN)) tut mir leid, dass ich des jetzt sag aber..das is halt echt so..Jungs stinken mehr, schwitzen mehr..da kann man auch nichts ändern.

Ein kleiner Teil der befragten Jungen wünscht sich, dass koedukativer Sportunterricht stattfindet. Man sollte auch lernen, mit dem anderen Geschlecht zu kommunizieren und auszukommen, was man nach Ansicht mancher Schüler im Sportunterricht gut lernen kann. Die meisten Äußerungen zu dieser Thematik fordern jedoch zwischen Jungen und Mädchen getrennten Sportunterricht und begrüßen, dass es bereits so ist oder wünschen sich dies.¹⁷⁷ Hierfür werden verschiedene Gründe genannt. Zum einen sehen manche Mädchen viele negative Eigenschaften bei Jungen. Dass sie strenger nach Schweiß riechen, dass sie sich schlechter benehmen und dass sie angeben, wenn sie gewinnen, wird von ihnen genannt. Dass Jungen den Mädchen körperlich überlegen sind und dies zu Unfairness führen kann, bemängelt der Schüler *Kamin*.

Zudem stehen dem koedukativen Unterricht auch aus Sicht einiger Mädchen absolute Hemmnisse entgegen. Er kann nicht stattfinden, wenn nur eine Umkleidekabine vorhanden ist oder wenn muslimische Mädchen ohne Kopftuch teilnehmen wollen. Letzteres wird von zwei Kopftuchträgerinnen vorgetragen. Sie beschreiben auch, dass manche Mädchen mit Kopftuch am Sportunterricht teilnehmen und in diesen Fällen dieses Hindernis nicht bestünde. Die Schülerin *armyforever* beschreibt, dass sie ein Gefühl von Freiheit empfindet, wenn sie das Kopftuch beim Sport ablegen kann. Insofern würde die Qualität des Sportunterrichts bspw. für diese Schülerin leiden, wenn sie es aufgrund von Koedukation tragen müsste.

¹⁷⁷ Da Schüler aus verschiedenen Bundesländern, Schularten und Jahrgangsstufen befragt wurden, findet bei ihnen koedukativer Sportunterricht statt oder nicht statt.

Aus den quantitativen Daten kann zu diesem Gütekriterium lediglich ergänzt werden, dass die Rücksicht auf die Religion, wozu auch das Tragen des Kopftuches zählt, dem Großteil (80%) der befragten Schüler eher wichtig ist, was aus den Bewertungen zu Aussage E111 hervorgeht.

3.4.2.2.5 Das Gütekriterium „Kleidung“

Der Sportunterricht erfordert eine gesonderte Kleidung beim Sporttreiben. Die sich darauf beziehenden Äußerungen fasst das Gütekriterium „Kleidung“ zusammen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen im Folgenden erläuterten Subcodes erster und teilweise zweiter Ebene ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

B21 Luidgi: Empfindest du ein Gefühl von Freiheit im Sportunterricht?

Springer5: Ja, dass man sich kurze Hose anzieht, kurze Pullover anzieht und da bekommt man frische Luft und am Ende, wenn wir alle fertig sind, dann sagt der Lehrer "stille Minute" und da legen wir uns auf den Boden und machen die Arme auf. Und dann machen wir stille Minute..damit der Körper sich wohl-fühlt.

B22 Luidgi: Wie findest du es, dass man extra Sportkleidung tragen muss?

Springer5: Ja, wenn man große Hose anzieht, dann schwitzt man, schwitzt man sehr viel und dann muss man wieder zum Klassenzimmer, dann riecht es nicht so gut. Deswegen muss man Sachen-ein andere Sachen anziehen, kurze Hose, kurze Pullover, und dann nach Hause mitnehmen und waschen.

Auch wenn die Kleidung weit häufiger thematisiert wird, lassen sich letztlich nur insgesamt siebzehn Aussagen von Schülern finden, denen eine Gütebeurteilung zugeordnet werden kann. Darunter finden sich jedoch so bedeutsame Äußerungen, dass dies als Gütekriterium eingestuft wurde. Dass extra Sportkleidung angezogen werden muss, sehen die meisten der befragten Schüler aus Gründen der Hygiene positiv. Insgesamt nennen 10 von 14 sich über Frage B22 „Wie findest du es, dass man extra Sportkleidung tragen muss?“ dazu äussernden Schülern, dass sie es „gut“ finden, dass extra Sportkleidung getragen wird.¹⁷⁸ Die kurze Kleidung beim Sport wird von manchen Schülern als sehr positiv empfunden, da man aus ihrer Sicht mehr frische Luft bekommt. Manche Jungen sehen die Sportkleidung auch dahingehend als vorteilhaft an, da sie bessere Leistungen ermöglicht. Manche Mädchen sehen sie jedoch negativ, da sie bspw. ihre Beine nicht anderen zeigen wollen. Dies begründet sich in diesen Fällen in einem negativen Körperkonzept, da sie ihre Beine laut eigener Aussage zu dick finden. *OBock13* möchte hingegen keine extra Sportschuhe anziehen müssen, ohne genau darzulegen, warum sie es hasst, die Schuhe vor anderen auszuziehen. Ein anderes Mädchen findet das Aussehen der Sportkleidung hingegen „hässlich“. All dies sind tendenziell auf das Selbstbild bezogene Gründe. Zur „Sportkleidung“ kann es auch gehören, etwas der „normalen“ Kleidung ablegen zu können. Die im vorherigen Kapitel erwähnte Verbindung des Kopftuchablegens mit dem

¹⁷⁸ Diese quantitative Auswertung erfolgte anhand der Äußerungen und Wortwahl. Die 10 erwähnten Schüler nutzten das Wort „gut“. Es liegen keine Daten anhand einer Einstufung auf einer Skala vor.

Gefühl von Freiheit ist ein Grund, warum *armyforever* sich im Sport besser fühlt. Sie möchte Kopftuch tragen, es aber beim Sport abnehmen. Es bleibt unklar, warum genau sie sich dadurch frei fühlt.

Über Aussage D75 „Dass man zum Sport anziehen kann, was man will“ wird die Tendenz einer Zweiteilung bei den Antworten deutlich, da die Streuung über die verschiedenen Noten zur Bewertung hoch ist. So gibt es sechs Personen, die eine Note Fünf oder Sechs geben aber auch 14, die die Noten Eins und Zwei vergeben. Viele der befragten Schülerinnen finden es demnach wichtig, dass man zum Sport anziehen kann, was man will. Bei den Jungen wird dies geringer eingeschätzt. Da die Zahlen statistisch nicht belastbar sind, kann man doch zumindest in der verbundenen Gesamtschau auf quantitative und qualitative Daten festhalten, dass es einen Teil der Schüler gibt, der das vorgeschriebene Tragen von Sportkleidung sinnvoll und nützlich findet, während es auch einen Teil gibt, der es ablehnt. Bei den Gründen für die Ablehnung in den qualitativen Daten deutet vieles darauf hin, dass dies mit einem negativen Selbstbild zusammenhängen könnte.

3.4.2.2.6 Das Gütekriterium „Material im Sport“

Die Güte des Sportunterrichts wird aus Sicht mancher Schüler wesentlich durch den Zustand und die Qualität des zur Verfügung stehenden Materials bestimmt. Zum Material sollen im weiteren Sinne bspw. Bälle, Geräte, Leibchen, Matten, Tore oder Schläger gezählt werden. Manche Schüler beschreiben dies eindringlich und deuten an, dass sie bereits negative Erfahrungen mit abgenutztem oder kaputtem Material gemacht haben. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen fünf im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

D22 Lollipop: Dass die Sachen zum Sportmachen wie Bälle, Matten, Geräte in einem guten Zustand sind.

bf14: 1. Weil du willst ja, wenn du schon Sport machst, mit was Gutem Sport machen und nich mit voll kaputten Sachen. Weil des is schon wichtig, dass alles in nem guten Zustand is und nich dass du dann Angst hast, dass irgendwas kaputt geht. Wenn du z.B. auf nem Gerät bist, oder so...

Lollipop: Ja klar, da will ma ja immer eigentlich gute Sachen ham weil..auf som zerleierten Matendings möchte ich auch kein Sport treiben.

Wenn man Sport macht, dann soll das Material aus Sicht vieler Schüler auch gut sein. „Gut“ heißt für Schüler z.B. „neu“, „besser“, „nicht kaputt“, dass es passend zur Körpergröße ist oder dass man keine Angst haben muss, dass es bei der Benutzung kaputt geht und z.B. die eigene Sicherheit gefährdet wird. Dazu gehört auch, dass es gewartet wird, also bspw. Bälle aufgepumpt sind oder die gebrauchten Leibchen bzw. Trikots gewaschen sind. Für manche der Mädchen sind die Bälle zu hart. Auch in den quantitativen Daten ergibt sich mit Aussage E114, dass unter allen befragten Schülern der Großteil (80%) es eher wichtig findet, dass die Bälle nicht zu hart sind.

Ohne gutes Material hat man weniger Spaß, konstatiert die Schülerin *Schlumpfine* sinngemäß für sich. Es wird von einer Gruppe Mädchen bemängelt, dass teilweise auf Tore Fußball gespielt wird, die nur auf der Wand aufgemalt sind. Dies führt häufig zu Streit, da nicht immer klar ist, ob tatsächlich ein Tor erzielt wurde. Das ist aus Sicht der sich dazu äußernden Schüler durch den Gebrauch

richtiger Tore vermeidbar. Neben der Qualität ist ebenso für manche Schüler wichtig, dass das Material für alle Schüler ausreicht und eine gewisse Vielfalt vorhanden ist, damit auch viele Wünsche der Schüler hinsichtlich bestimmter Sportarten erfüllt werden können. Das Boxen sollte bspw. aus Sicht von *Kamin* ohne die passende Ausstattung gar nicht erst in der Schule gemacht werden, wobei zu dieser Äußerung auf das Gütekriterium „Was jeder mag und kann“ der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ verwiesen sei.

Auch aus den quantitativen Daten geht hervor, dass das Material für die befragten Schüler eine sehr wichtige Rolle spielt. So stufen 21 von 26 es als wichtig oder sehr wichtig ein, „Dass die Voraussetzungen zum Sportmachen wie Bälle, Matten, Geräte in einem guten Zustand sind“ (Aussage D22), 92% sehen dies insgesamt als eher wichtig an. Kohärent erscheint dazu, dass es mit Aussage E89 der Großteil (89%) der Schüler als wichtig ansieht, „Dass man mit dem Material gut umgeht“.

3.4.2.2.7 Das Gütekriterium „Sporthalle/Sportplatz“

In Bezug auf die Sportstätte können ebenfalls Faktoren angeführt werden, die für einen Teil der Schüler die Güte des Sportunterrichts prägen. Sie sind unter dem Gütekriterium „Sporthalle/Sportplatz“ subsumiert. Es lassen sich grundsätzlich zwei Schwerpunkte an Äußerungen festmachen, die beide nur von Mädchen näher thematisiert werden. Diese sind „Nicht zu heiß aber auch nicht zu kalt“ sowie „Wenns gut riecht bin ich viel motivierter“. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen insgesamt fünf im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

Nutella1337: [...] Magst du den Raum, wo du im Sport bist?

Guide12: Nein.

Nutella1337: Warum?

Guide12: Also da schwitzt man sehr schnell, wenn man da drinnen ist und ähm..dass auch ähm..also..ähm..wenn wir da drinnen sind, dann diese-dann riechen wir diese ähm, Wandfarbe und das finden manche nicht so gut, wenn wir Sport machen. Und ja..

Ein Schwerpunkt umfasst Beschwerden über schlechten Geruch in der Sporthalle, die z.B. nach Farbe oder Schweiß riecht. „Wenn du in die Sporthalle gehst und dort stinkts..dann wird dir schlecht von dem Geruch, wenns dann voll nach Schweiß stinkt“, bemerkt die Schülerin *bf14* und ihre Gesprächspartnerin *Lollipop* ergänzt dazu: „Ich bin dann auch gleich so..so nich mehr motiviert irgendwie. wenn ich da rein geh und es riecht richtig gut dann bin ich viel motivierter und geh da viel motiVIERTER rein“. Schlechte Gerüche senken für manche Schüler ausdrücklich die Lust überhaupt mitzumachen und sind bei ihrer Bewertung des Sportunterrichts wichtig. In der quantitativen Analyse zur Aussage D15 „Dass es in der Sporthalle gut riecht“ wird deutlich, dass dies vornehmlich für Mädchen wichtig ist. Die Jungen antworten hier nur im Mittelfeld mit den Noten Drei und Vier. Gleiches gilt für Aussage D17 „Dass die Sporthalle gut riecht“, wobei hier die Einstufung der Wichtigkeit insgesamt höher ausfällt (90% statt 77%). Der Median liegt jedoch bei beiden Aussagen auf der Note Zwei.

Die zweite Häufung an Äußerungen bezieht sich auf das Klima an oder in der Sportstätte. Dieses sollte, egal ob drinnen oder draußen, nicht zu warm oder zu kalt sein. Eine Klimaanlage wird daher von manchen Mädchen gewünscht. Dass Fenster geöffnet werden können, wird ebenso von einer

Schülerin gewünscht, was in ihrer Sporthalle anscheinend nicht funktioniert. Vor allem das Schwitzen, dass ebenso in Bezug auf die Hygiene und den Zeitpunkt des Sportunterrichts in den jeweiligen Gütekriterien eine signifikante Rolle spielt, wird als Problem bei zu hoher Temperatur genannt. Werden Klima und Geruch nicht berücksichtigt, können manche Schüler eine Aversion gegenüber der Sportstätte entwickeln, was sich im obigen Ankerbeispiel andeutet. Eine gepflegte und saubere Sportstätte sehen ebenso manche Schüler als wichtig an. Dies bestätigt sich auch in der quantitativen Auswertung zu Aussage D21 „Dass die Sporthalle oder der Sportplatz gepflegt und ordentlich sind“, da hier 88% der Antworten die Noten Eins bis Drei bei einem Median von 4,5 Punkten vergeben. Die Möglichkeit, Trinkflaschen mit in die Halle nehmen zu können, wird von der Schülerin *Ily* als wichtig empfunden. Der Vorteil ist ihrer Meinung nach, dass man dadurch nicht ständig um Erlaubnis fragen muss, da das Trinken schnell geht und die Lehrkraft die Schüler dabei im Blick haben kann.

3.4.2.2.8 Das Gütekriterium „Umkleide (Beschaffenheit)“

Das letzte Gütekriterium innerhalb der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts trägt die Bezeichnung „Umkleide (Beschaffenheit)“. Unter ihm wird eine Vielzahl unterschiedlicher Äußerungen zur Umkleide aufgeführt. Nicht Teil dieses Codes ist das Umziehen an sich, ein für die Befragten bedeutenderer Aspekt des Sportunterrichts, der jedoch in seiner Wirkung dem Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ in der Oberkategorie „Die anderen Mitschüler“ zugeordnet ist. Die Struktur des Gütekriteriums mit dem Schwerpunkt „Schränke“ und weiteren sieben im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 23 dargestellt.

Ankerbeispiel

Luidgi: Also ich wünsche mir.. dass in der Turnhalle, dass die Kleidung nich einfach so angehängt werden über diese ..ähm Sachen, die halt geeignet sind sondern..dass die für jede Schüler so kleine Schrank machen, also dass.. nicht feste Namen sondern normale Namen..ähm damit wir halt unsere Sachen reinmachen und äh mit ein Schlüssel zumachen. Also, so wär besser dass keiner mit den Sachen spielt.

Goshin: Ja..ich stimme dir auch zu, des mit Schränke des wär wirklich besser weil bei uns in der Schule gibts naja bisschen Probleme, die Handy geklaut... wenn jemand eine Schrank hätte wär das sehr gut..ähm..was wünschst du dir?

In Bezug auf die Umkleide sticht ein Code, der mehrere Aussagen bündelt, heraus. Dies ist die Forderung nach Schränken für jeden Schüler. Die eigentliche Ursache für diese Wünsche ist der Umstand, dass Schüler mit den Sachen Anderer unbefugter Weise „rumspielen“, sie nicht pfleglich behandeln oder sogar stehlen, was ein unerwünschtes Verhalten darstellt.¹⁷⁹ Im Prinzip das gleiche Ziel verfolgt der Wunsch nach abgesperrten Kabinen und dass den Schülern kein Kabinenschlüssel gegeben wird. Die abgeschlossenen Schränke und Umkleiden sind lediglich ein Lösungsvorschlag der

¹⁷⁹ Vgl. hierzu das Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ unter der Oberkategorie „Die anderen Mitschüler“.

Schüler zur Symptombekämpfung, der zwar Einfluss auf das Güteempfinden haben kann, jedoch vermutlich nicht in allen Fällen vollständig die Minderung der Güte durch das schlechte Schülerverhalten nivelliert.

Daneben gibt es viele Forderungen an die Umkleiden, die Schüler zwar teilweise als unrealistisch einschätzen, aber trotzdem äußern. So werden generell größere und bessere Umkleiden, mit Duschen, größeren Toiletten, einem Pool, Musik, einem Fernseher und Spielkonsole gefordert. Die Umkleide soll zudem gut riechen, d.h. dass es weniger nach Schweiß und Deodorant riecht. Besonders das übertriebene Sprühen von Deodorant wird häufiger angeprangert und findet ebenso im Gütekriterium „Hygiene“ Erwähnung. Passend zu diesem Gütekriterium ist Aussage D74 „Dass die Umkleiden schöner sind“, mittels der in der quantitativen Auswertung bei einem Median auf der Note Zwei der Großteil mit 77% der befragten Schülern schönere Umkleiden als eher wichtig ansieht und somit der Status eines Gütekriteriums unterstützt wird.

3.4.2.2.9 Der Code „Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein“

Ein erwähnenswerter Gesichtspunkt von *Linkin* und *wackeladler23*, der allerdings im Gespräch nicht weiter vertieft wird, jedoch hinsichtlich der Gütebeurteilung relevant sein könnte, da er gleich zu Beginn eines „roten“ Interviews aufkommt, ist die Anzahl der Sportlehrer. In keinem anderen Gespräch wird in die Richtung argumentiert, dass die vorliegende Anzahl der Sportlehrer unzureichend ist. *Linkin* meint, dass zwei bis drei Sportlehrer beim Sportunterricht involviert sein sollten. Es bleibt jedoch die Frage, warum er mehr als eine Sportlehrkraft haben möchte. Im Fragebogen ist keine passende Aussage dazu vorhanden, weshalb auch quantitativ keine unterstützenden Daten dazu vorhanden sind.

3.4.2.3 Die Kategorie „Ablauf“

Die Oberkategorie „Ablauf“¹⁸⁰ umfasst Gütekriterien, die nur wenig mit anderen vernetzt sind. Zudem sind sie alle vom Verhalten des Sportlehrers abhängig, beziehen sich jedoch nicht auf seine Person wie die Gütekriterien der Oberkategorie „Sportlehrer“.

Im Einzelnen ergeben sich, wie in Abbildung 24 dargestellt, sechs Kriterien zur Bewertung und drei Gegenargumente, die Antinomien anzeigen. Diese sind die Ermöglichung und der Einsatz von „Pausen“, ob und wann man im Sportunterricht „Draußen und drinnen“ Sport treibt, die Forderung „Spiele/Übungen müssen allen klar sein“, die „(Organisation)“, die bestimmte Sozialformen oder Wettbewerbsformen umfasst, die Forderung „Spiele/Übungen müssen allen klar sein“ sowie der Einsatz von „Musik“ als oft erwähnte Schnittstelle von Motivation, Spaß und Mitbestimmung.

¹⁸⁰ Die Bezeichnung „Ablauf“ wird von *bts21* und *Limonenweiß* verwendet, wobei sie darunter inhaltlich vermutlich mehr verstehen, als unter dieser Kategorie vom Autor subsumiert wird.

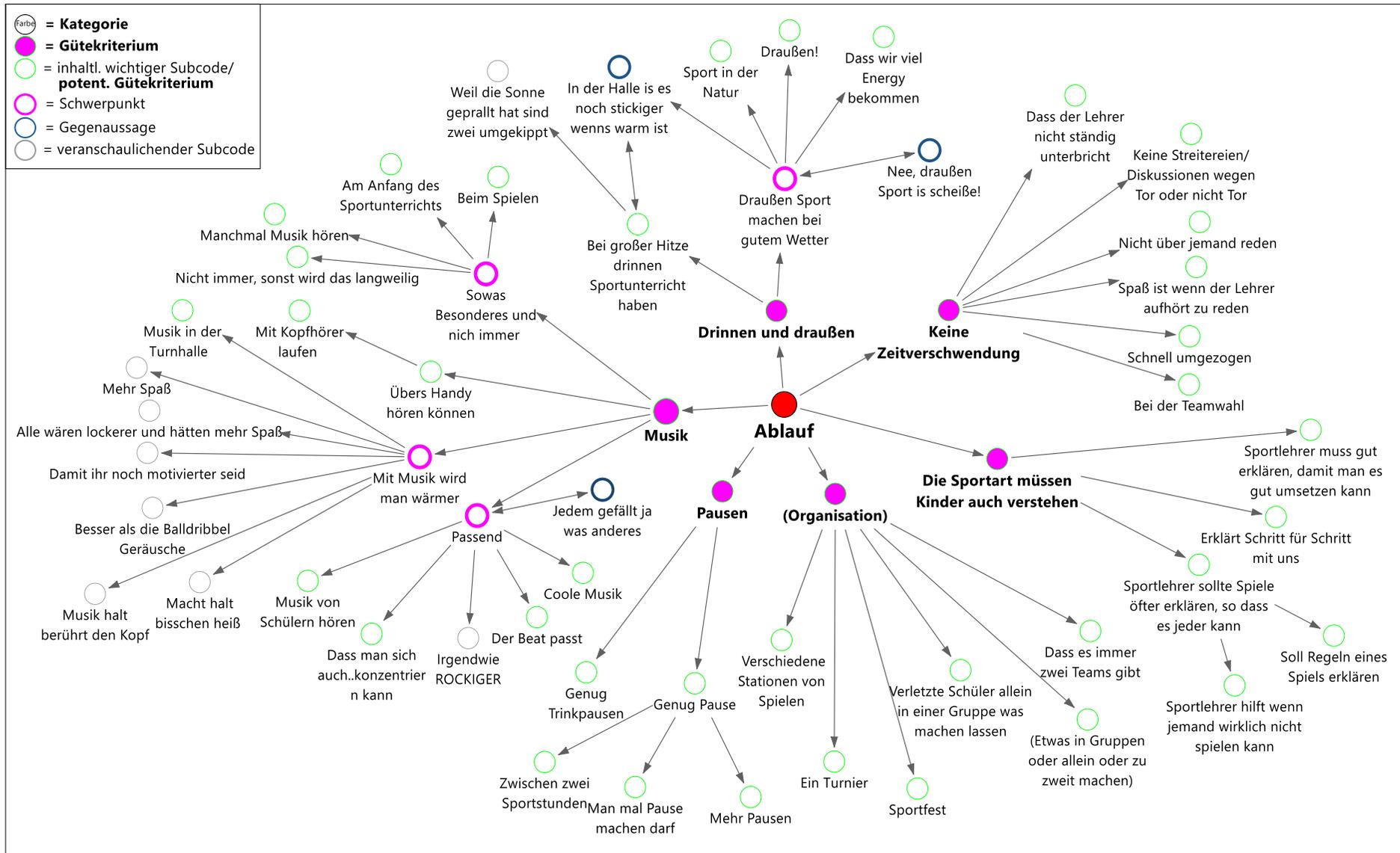


Abbildung 24: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Ablauf“

3.4.2.3.1 Das Gütekriterium „Musik“

Das an Äußerungen gewichtigste Kriterium dieser Oberkategorie ist jenes der „Musik“. Es umfasst die drei Schwerpunkte „Sowas Besonders und nicht immer“, „Mit Musik wird man wärmer“ und „Passend“ sowie den zusätzlichen Code „Übers Handy hören können“, die im Folgenden erläutert werden. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

- Goshin: Ja wünsch ich mir auch wie du gesagst noch mehr Stunden..und noch was..dass mal die vielleicht Musik auch mit.*
- bts: Jaa!*
- Goshin: Mit Musik werden immer wärmer, wird man noch mehr Spaß machen.*
- bts: Jaa!*
- Goshin: Dass man in der Sportunterricht laute Musik auch gibt..wenn wir Basketball spielen mit Musik wär das geiler, oder irgendeine Spiel mit Musik.*
- bts: Oder Rennen!*
- Asmahan: Aber nicht immer!*
- Goshin: Doch!*
- Asmahan: Nein weil manchmal-*
- bts: Wird's langweilig.*
- Asmahan: Ja und dann wird langweilig jede Stunde Musik..beim Spielen..langweilig.*
- Goshin: Naja, aber wenn du jetzt diese Sport machst und Basketball..ich find Musik besser als den Ball dribbel..bam, bam, bam und..20 Schüler machen des. Musik ist für mich Liebe.*
- Asmahan: Aber nicht jede Stunde!*
- Goshin: Naja, es kommt halt drauf an wie [...]*

Wenn von Schülern über die Musik im Unterricht in den vorliegenden Interviews gesprochen wird, werden häufig auch Gründe für das Hören genannt. „Musik in der Turnhalle ist wirklich sehr sehr wichtig“ für einige der befragten Schüler und sie beschreiben, was sie fühlen und darüber denken. Musik ist für sie „Liebe“, „berührt den Kopf“ und führt in „eine andere Welt“. Sie kann stark motivierend wirken und macht „heiß“ oder „wärmer“. Der Einsatz bei Spielen lockert das Geschehen auf und sorgt für ein größeres Empfinden Spaß zu haben. Auch Geräusche wie das Balldribbeln einer großen Menge an Schülern werden durch Musik für die Schülerin *Goshin* erträglicher. Sie sollte jedoch aus Sicht der sich äußernden Schüler punktuell, also nicht andauernd laufen, da es sonst „langweilig“ werden kann. Genannte Zeitpunkte sind der Anfang des Sportunterrichts und während einem Spiel. Musik soll etwas „Besonderes“ sein. In Phasen, bei denen mit den Schülern geredet wird, sollte sie aus sein. Es kommen teilweise unterschiedliche Meinungen zur Verwendung der Musik zum Vorschein. Manche Schülerinnen wollen in jeder Stunde Musik, andere lehnen dies ab.

Neben dem Zeitpunkt spielt aber auch die Art der Musik eine bedeutsame Rolle. Den Großteil der Äußerungen dazu nimmt die Forderung ein, dass sie „*passend*“ sein soll. Die Schülerin *bf14* reflektiert dabei, dass dies aber schwerlich für alle Schüler zu gleich umsetzbar ist. Zur Passung gehört auch, dass die Musik zur Sportart oder Aufgabe passt, dass der „*Beat passt*“ und man sich mit ihr auch „*konzentriern kann*“. Ein Beispiel zur Passung von Musik und Sportart ist, wenn die Musik beim Basketball „*irgendwie ROCKIGER*“ ist und nicht „*klassische Musik im Hintergrund*“ läuft. Die Auswahl der Musik durch die Schüler selbst ist für manche ein bedeutender Aspekt. Oder es wird z.B. von *armyforever* gefordert, dass sie im Unterricht mit dem Handy über Kopfhörer Musik hören kann. Dies finden auch *Luna Wilson* und *Gusti* gut. Man könnte beides als Ausdruck des Wunsches nach Mitbestimmung oder Selbstbestimmung bei der Musikkwahl deuten. Dies ist allerdings nur eine Spekulation, da nach dem Unterschied zwischen dem Hören über Kopfhörer oder Hallenboxen nicht gefragt wurde.

Auffällig ist, dass von 36 Äußerungen zu diesem Gütekriterium nur eine von einem Jungen stammt. Zumindest nach den qualitativen Daten scheint die Musik für die Mädchen eine signifikantere Rolle als für Jungen zu spielen. Dieser Unterschied lässt sich in den quantitativen Daten bei der Auswertung zu den Aussagen D16, D18 und D76 allerdings nicht bestätigen. Hier stufen die Jungen die Wichtigkeit bei Aussage D16 „*Dass passende Musik im Sportunterricht läuft*“ insgesamt sogar höher als die Mädchen ein (cor m bei 0,13), bei den Aussagen D18 „*Dass die richtige Musik im Sportunterricht gespielt wird*“ und D76 „*Dass Musik beim Sportunterricht läuft*“ ist nur ein sehr geringer Trend (cor m bei -0,08 bzw. -0,1) einer höheren Einstufung durch die Mädchen ersichtlich. Jedoch eindeutig unterstützen lässt sich die hohe Bedeutsamkeit der Musik für die Schüler, da der Median bei allen Aussagen jeweils auf der Note Zwei oder besser liegt. In der Gesamtschau auf die Äußerungen der Schüler zur Musik scheint diese bewegungsanregend auf die Schüler zu wirken, sie bekommen erst durch sie in manchen Fällen Lust, sich am Sportunterricht zu beteiligen bzw. sich zu bewegen. Sie ist für sie sehr bedeutsam und sollte passend gewählt werden bzw. sollte mitbestimmt werden dürfen.

3.4.2.3.2 Das Gütekriterium „Pausen“

Ein Teil der Schülerschaft sieht die Pausengestaltung als wichtig für ihre Gütebeurteilung an. Die zugehörigen Codes können grob in „*Genug Trinkpausen*“ und allgemein „*Genug Pause*“ unterteilt werden. Die Struktur des Gütekriteriums wird in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

Rango13: *Hast du noch einen Vorschlag, wie man den Sportunterricht besser machen könnte?*

Ily: *Besser machen...wie z.B. jetzt bei mir, ähm, mehr Trinkpausen einlegen..des unterschätzen find ich manche Lehrer echt häufig..und ich find des irgendwie voll..doof wenn man des jetzt unterschätzt und so sagt "Ja..Trinkpause, ihr habt doch grad erst was getrunken!". Find ich aber trotzdem wichtig, dass man die Schüler dann trinken..vielleicht nervt des ja den Lehrer aber trotzdem würd ich dann..den Kindern 2 Trinkpausen geben oder so.*

Für die Schülerin *Ily* ist eine *genügend große Anzahl an Trinkpausen*, die sie bei zwei bis drei sieht, ausschlaggebend für ihren perfekten Sportunterricht. Diese sollte ein Sportlehrer zum einen nicht

vergessen und zum anderen sollte er den geäußerten Trinkbedarf der Schüler ernst nehmen. Alternativ zu einer Trinkpause für alle, kann der Sportlehrer das Trinken auch den Schülern einzeln erlauben. Allgemein *mehr Pausen zur Erholung* werden ebenfalls von manchen Schülerinnen gefordert. Dabei kommt die unterschiedliche Einschätzung des Anforderungsgrades ihres Sportunterrichts zwischen den Schülerinnen zum Vorschein. Manche, sich als „sportlich“ bezeichnende Schülerinnen, wollen nicht mehr Pausen oder diese nur sehr kurz halten. Die Schülerin *armyforever* möchte sogar einen Sportunterricht „ohne Pause“. Andere, sich eher als „unsportlich“ bezeichnende Schülerinnen, möchten mehr und längere Pausen. „Sport ist für mich am besten ..wenn..man mal [...] Pause machen darf!“¹⁸¹, merkt bspw. *Nutella1337* an. Die Pause soll dabei nicht nur der Erholung dienen, sondern facht auch die Lust auf den Sportunterricht z.B. zwischen zwei Sportstunden an, oder wenn sie bspw. eine lange Spielphase unterbricht. Wie auch bei der Trinkpause wird die Möglichkeit vorgeschlagen, den Schülern individuelle Pausen zu gewähren.

Die Aussage D73 „Dass genügend Pausen gemacht werden“ bestätigt in den quantitativen Daten eine hohe Bedeutsamkeit für die Schüler in den Antworten dazu, deren Schwerpunkt (Median) zwischen den Noten Zwei und Drei liegt und von 81% der befragten als eher wichtig eingestuft ist. In dem Gütekriterium, das insgesamt 11 Codes umfasst, sind keine Äußerungen von Jungen enthalten. In der Einstufung der Wichtigkeit von Aussage D73 lässt sich die leichte Tendenz erkennen, dass bei einer Korrelation von $cor\ m = -0,22$ eher Mädchen eine hohe Wichtigkeit zuschreiben. Allerdings sind auch unter den Jungen drei Personen, die eine Eins oder Zwei in der Bewertung vergeben haben.

3.4.2.3.3 Das Gütekriterium „(Organisation)“

Unter dem Gütekriterium „(Organisation)“ werden Äußerungen zu gewünschten Sozial- und Organisationsformen im Sportunterricht zusammengefasst. Davon gibt es nur neun in den Gesprächen, allerdings sind sie nach den Konventionen dieser Arbeit eindeutig als Gütekriterien einzustufen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen sechs im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

wackeladler23: Na okay, also..ich frag jetzt nochn paar Sachen und..was ist für dich ein richtig guter Sportunterricht?

Linkin: Guter Sportunterricht ist.. so für mich..eigentlich dass jedes Kind sich mal..dass es verschiedene Stationen gibt von den Spielen, die sich die Kinder gewünscht haben und da können sie dann ihre von ihrem Lieblingsspiel Stationen spielen, und dass sie das halt dann machen und ja dann, wenn sie dann länger Sport haben an dem Tag dann können sie ja dann mal jedes Spiel was vorgeschlagen wurde auch mal so mit allen spielen.

Manche Schüler möchten gern einen Wettkampfbetrieb mit Turnieren oder stets zwei Teams, die miteinander wetteifern. Bei diesen Schülern zeigt sich, dass ihnen auch das Gewinnen und Verlieren wichtig ist. Auch dass es ein Sportfest gibt, wird als wichtig erachtet. Dessen Organisation ist aus

¹⁸¹ Das Zitat ist gekürzt, weil die Schülerin „in kurzer Sekunde“ gesagt hat. Dies sorgt für eine Diskussion, ob sie tatsächlich nur eine Sekunde Pause machen möchte, was sie aber vehement verneint.

Schülersicht im Schulbetrieb ebenfalls Aufgabe eines Sportlehrers und mit dem Sportunterricht verbunden. Daher wird dieser Aspekt an dieser Stelle mit aufgeführt.

Der Schüler *Linkin* schlägt im obigen Ankerbeispiel für den Unterricht verschiedene Stationen mit Spielen vor, damit man seine Lieblingsspiele auch spielen kann. Er führt zudem an, dass jeder über sein eigenes Lieblingsspiel hinaus einmal jedes vorgeschlagene Spiel mit anderen spielen kann, wenn der Sportunterricht an dem Tag länger ist. Dies kann als ein Ausdruck des Wunsches nach Mitbestimmung und Selbstbestimmung verstanden werden, dessen Verwirklichung *Linkin* im Rahmen der Organisation des Sportunterrichts umsetzbar sieht. Allerdings ist seine Aussage zweigeteilt. Auf der einen Seite kann jeder sein Lieblingsspiel spielen, auf der anderen Seite können Schüler bei nicht gewünschten Sportarten mitspielen. Die Organisationsform mit Stationen zu Spielen scheint für *Linkin* dafür angemessen zu sein. In eine ähnliche Richtung geht bspw. auch der Vorschlag der Schülerin *Luidgi*, die es gut findet, wenn Schüler ein Spiel nicht können oder dabei Angst vor Verletzungen haben, isoliert von der Hauptgruppe bekannte Übungen oder Spiele mit weniger Verletzungspotential spielen können. Auch hier wird mehr als eine Möglichkeit zur Auswahl für die Schüler vorgeschlagen, nur rechtfertigt sie dieses Vorgehen nicht über die Wünsche sondern über echte Hindernisse für Schüler. Insofern könnte ihre Aussage auch dem Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ zugeordnet werden, bei der Schüler nicht gezwungen werden sollten, etwas zu machen. In der Gesamtbetrachtung aller Aussagen ist die Organisationsform eng mit der Selbstbestimmung und Mitbestimmung in den Schüleraussagen verknüpft. Sie thematisieren auch Konflikte zwischen den Bedürfnissen verschiedener Schüler in Bezug auf den Inhalt des Sportunterrichts und finden Lösungen dazu.

Dass die Organisationsformen für die befragten Schüler wichtig sind, bestätigt auch die Auswertung der Aussagen E53 „Dass ich zusammen mit meinen Mitschülern in der Gruppe Sport treiben kann“, D53 „Im Sportunterricht sollte für Wettkämpfe z.B. zwischen Klassen oder Schulen trainiert werden“, E31 „Dass ich an Wettkämpfen teilnehmen kann“, E86 „Dass man auch mal etwas in Gruppen, allein oder zu zweit macht“ und E87 „Dass man viel Abwechslung also auch Projekte, Stationentraining oder freies Üben macht“. Zu allen Aussagen ergeben sich hohe Einstufungen mit Zentralwerten (Median) auf der Note Zwei. Dabei ist die Einstufung bei den Aussagen E53 und E86 besonders stark im oberen Notenbereich (95%), woraus sich schlussfolgern lässt, dass für fast alle befragten Schüler der soziale Kontakt im Sportunterricht, ermöglicht durch die Sozialform, wichtig ist.

3.4.2.3.4 Das Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“

Das Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ beschreibt Schilderungen und Forderungen von Schülern zu Erklärungen der Lehrkraft. Dabei sind die gewünschten Erklärungen der Lehrkraft aber nur Mittel zum Zweck der Klarheit von Spielregeln oder der korrekten Ausführung von Techniken oder Übungen. Besteht diese Klarheit nicht, können daraus Streit und Verweigerung bestimmter Aktivitäten resultieren. Insofern stellt das Nichtverstehen einer Sportart ein K.o.-Kriterium für manche Schüler dar. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen im Folgenden erläuterten Subcodes erster und teilweise zweiter Ebene wird in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

Goshin: Hilfe..ähm, es kommt drauf an welche Hilfe, wenn jemand wirklich nicht die Spiel spielen kann, brauch man Hilfe, dass die Lehrer sagt "Okay" die nimmt ihn an die Seite und fragt "warum, warum möchtest du's nicht machen? Wenn du eine Grund gibst, okay! Werd ich auch vielleicht!" Der sagt "Ich weiß net, ich hab Ihnen gar net versteht!" Öfter sind äh Schüler oder Schülerinnen die sagen "Ach, es is doof wenn ich vor die Schüler sagen ich kann die Spiel net spielen". Is schon..Hilfe is gut!

An erster Stelle wird es positiv aufgefasst, wenn Lehrer etwas überhaupt erklären oder erneut für diejenigen erklären, die Spielregeln nicht verstanden haben. Dies fordern in der Untersuchung insbesondere Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Sie verstehen die Erklärungen bedingt durch ihre geringeren Deutschkenntnisse teilweise nicht. Gerade diese Schülerinnen finden es zudem „doof“, dies vor anderen Schülern zuzugeben. Daher sollte die Sportlehrkraft proaktiv auf Schüler zugehen, die ein Spiel nicht spielen wollen oder etwas nicht richtig umsetzen und sie nach den Gründen dafür befragen, anstatt sie anzuschreien. Dies schildern auch Schüler am Gymnasium. Die Schülerin Ily findet bspw. Folgendes am Sportunterricht wichtig: *„Also jetzt in der Schule wenn man Sportunterricht hat find ich muss auch der Lehrer es gescheit erklärn, die Sportart, wenn man die macht. Und man halt vor allem was Neues macht, dass die Kinder es auch verstehen ((vorwurfsvoll))...weil bei uns wars auch schon mal so, dass wir gar nichts verstanden haben...und immer der Lehrer uns angeschrien hat..warum... wir das jetzt so gemacht haben. Ham wir halt gesagt ‚wir ham Sie nicht richtig verstanden‘. Da find ich es auch echt wichtig, wenn man es richtig erklärt.“*

Es ergeben sich Anknüpfungspunkte zum Gütekriterium „Es gut können“, da Schüler das Mitmachen teilweise aus Angst vor Blamage oder Mobbing verweigern und der Grund dafür mangelnde Spielkenntnis bzw. Spielkompetenz sein kann. Eine Hilfestellung sollte ein Sportlehrer in diesem Fall geben. Spiele sollten in Ergänzung dazu nicht nur angesagt, sondern auch Regeln dazu klargestellt werden. Sonst kann Streit entstehen, wenn bspw. im Basketball geschubst und gedrängelt wird, da nicht klar war, dass dies untersagt ist. Die Erklärungen der Lehrkraft sollen dabei auch „richtig“ und „gut“ sein, damit man es „umsetzen“ kann. Eine Möglichkeit der guten Erklärung schildert Ily mit einem „Schritt für Schritt“-Aufbau, differenziert in drei Schwierigkeitsgrade an drei Stationen für den Hochsprung, an die man sich schrittweise heranwagen kann.

In Übereinstimmung mit den oben genannten Ergebnissen, stuft der Großteil (90%) der befragten Schüler es als eher wichtig ein, bzw. mit dem häufigsten Wert auf der Note Eins (10 von 21) als sehr wichtig ein, dass der Lehrer etwas genau erklären kann (Aussage E12). Dass die Erwartungen der Lehrkraft von ihr genau mitgeteilt werden (Aussage E13) findet ebenso der Großteil (81%) der Befragten wichtig. Zudem wird es von 86% der befragten Schüler eher als wichtig angesehen (Median auf der Note Drei), dass man sich mit den Regeln der einzelnen Sportarten auskennt (Aussage E44). Dies ergibt ein stimmiges Bild aus qualitativen und quantitativen Daten, wonach Schüler klare Anweisungen und gute Erklärungen benötigen, um den an sie geforderten Erwartungen gerecht werden zu können und sich nicht vor anderen zu blamieren.

3.4.2.3.5 Das Gütekriterium „Keine Zeitverschwendung“

Das Kriterium „Keine Zeitverschwendung“ umfasst bestimmte Inhalte oder Phasen der Stunde, die von manchen Schülern als störend empfunden werden, wobei in dem Großteil der Aussagen klar wird, dass diese als Zeitverschwendung angesehen werden. Das Kriterium umfasst nur elf Äußerungen, allerdings wird bei den dazu stellungnehmenden Schülern klar, dass es für sie Güte bestimmend ist. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen sechs im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

Lol3706: Also ähm..bei Sport, ich hasse es wenn äh, wir unsere Zeit verschwendet und wir, wenn wir über jemanden reden.

armyforever: Ja, das hass ich auch..

Lol3706: Das is einfach nur Zeitverschwendung, und wir verschwenden unsere Zeit.

Nutella1337: Einfach Scheiße Alter!

armyforever: Einfach spielen wir..und dann is es schon.

Die Forderung „Dass der Lehrer nicht ständig den Sportunterricht unterbricht“ wird vom Schüler *Kamin* mehrfach geäußert. Sein Sportlehrer unterbricht zu häufig, um vor versammelter Gruppe etwas zu besprechen. *Kamin* fühlt sich dadurch in seiner Freiheit eingeschränkt und in seinem Spaßempfinden gehemmt. Für ihn beginnt der Spaß, „wenn der Lehrer aufhört zu reden“. Die Schülerinnen *Lol3706*, *Nutella1337* und *armyforever* sehen das Reden über Personen¹⁸² wie auch generell lange Diskussionen als Verschwendung von Zeit im Sportunterricht an. An die Turnhallenwand aufgemalte Tore an Stelle von echten Toren mit Pfosten und Netz sehen die Schülerinnen ebenfalls als Quelle von Zeitverschwendung an, da dadurch Streitereien und Diskussionen über den tatsächlichen Torerfolg resultieren können. Ein Ball bleibt hier nicht im Netz und hinter einem Pfosten liegen. Dieser Aspekt betrifft ursächlich das Gütekriterium „Material im Sport“ unter der Oberkategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ und wird dort ebenfalls aufgeführt.

Zu langes Umziehen oder eine zu lange Dauer bei der Wahl von Teams werden ebenso von manchen Schülern negativ bewertet. Es könnte nun angenommen werden, dass nur Schüler, die sich gern im Sportunterricht bewegen und für die die Zeit im Sportunterricht wertvoll erscheint, die Zeitverschwendung anprangern. Allerdings sind unter den sich dazu äßernden Schülern auch solche, die den Sportunterricht nur mittelmäßig gern (Note 3) mögen. Somit sind die genannten Aspekte prinzipiell nicht nur für die Gruppe der sportaffinen Schüler gültig. Mit 15 von 20 Einstufungen mit der Note Eins oder Zwei, nur vieren auf der Note Drei oder Vier und nur einer Fünf zur Aussage E70 „Dass man sich möglichst viel bewegt“ wird auch deutlich, dass den meisten (80%) der befragten Schüler die aktive Bewegungszeit im Sportunterricht wichtig ist. Prozentual fast identisch (79%) und

¹⁸² Vermutlich ist die Thematisierung des Verhaltens der Personen gemeint.

damit ebenfalls das Obige bestätigend, ist die Verteilung der Antworten zur gleichgearteten Aussage E84 „Dass ich mich viel im Sportunterricht bewege“.¹⁸³

Differenzierter sehen die befragten Schüler die Besprechung der Themen „Technik“, „Taktik“ und „Probleme“ im Sportunterricht (Aussage E68). Dies sehen nur 60% als eher wichtig an. Problematisch ist bei dieser Aussage, dass der Ausdruck „Probleme“ vollkommen von einer Sportart isolierte Aspekte aus Schülersicht umfassen kann, weshalb aus diesem Ergebnis nicht auf die Wichtigkeit des Verständnisses zu einer Sportart – wie im Gütekriterium des vorherigen Kapitels – geschlossen werden kann. Allerdings wird die Tendenz ersichtlich, wonach manche Schüler Besprechungen im Sportunterricht als eher störend ansehen. Erklärungen sind jedoch nicht unwichtig. Die Aussage steht zwischen den beiden Gütekriterien „Keine Zeitverschwendung“ und „Die Sportart müssen die Schüler auch verstehen“, da die Besprechung von Problemen einerseits als Zeitverschwendung empfunden werden könnte und die Technik und Taktik wiederum eher interessant sein könnten. Dies würde die Zerteilung der Schülerschaft erklären, da sich auch viele Antworten im Mittelfeld befinden. Insgesamt zeigt die Bemänglung der Zeitverschwendung, dass die sinnvolle Nutzung der Zeit für die befragten Schüler wichtig ist, und dass die Sinnstiftung vom Schüler aus gedacht werden sollte, denn anscheinend sehen Schüler in den Unterbrechungen und Diskussionen der Lehrkräfte nicht immer einen Sinn, was den Sportunterricht in seiner empfundenen Güte abwerten kann.

3.4.2.3.6 Das Gütekriterium „Drinnen und draußen“

Wo der Sportunterricht stattfindet, kann ein Sportlehrer entscheiden. Für Schüler wichtig ist dabei, ob man nach draußen z.B. auf den Sportplatz oder drinnen in die Halle geht. In den vorliegenden Daten liegt der Schwerpunkt der Äußerungen zu dieser Thematik darauf „draußen Sport zu machen“, weil der Sportunterricht der sich dazu äußernden Schüler ihrer Meinung nach zu oft in der Halle stattfindet. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinem Schwerpunkt und dem weiteren Code „Bei großer Hitze drinnen Sportunterricht machen“ ist mit den dazugehörigen Subcodes zweiter Ebene und einem Antinomie anzeigenden Code in Abbildung 24 dargestellt.

Ankerbeispiel

Nutella1337: Okay. Magst du den Sportunterricht lieber in der Halle oder ähm, drinnen.

Guide12: ..Wie drinnen?

Nutella1337: Äh, in der Halle oder draußen?

Guide12: Draußen!

Nutella1337: Frische Luft ist dir wichtig!?

Guide12: Ja, dass wir viel Energy bekommen, ja...

Nutella1337: Lauter!

Guide12: Dass wir viel Energy, was für Energy Alter?

¹⁸³ Bei dieser Aussage haben acht Befragte keine Antwort abgegeben. Dies ist die absolut niedrigste Antwortrate unter allen Aussagen. Eine Erklärung dafür erschließt sich dem Autor nicht.

Nutella1337: Energie!

Guide12: Energie, äh von der Sonne, ich weiß nicht, von der Sonne glaub ich und dass wir immer frische Luft.. haben eben. Ja. Also drinnen is nicht so gut weil dann wird es heiß und is nicht so gut halt, ja meine Meinung.

Nutella1337: Okay, also, ja..magst du es..magst du den Sportunterricht?

Guide12: Ja.

In den Gesprächen kommen verschiedene Argumente der Schüler für die Verlagerung des Unterrichts nach draußen zur Sprache. Manche möchten gern in der Natur z.B. in Form eines Laufes Sport machen. Andere finden Sportunterricht draußen im Sommer einfach generell besser. Die Schülerin *Guide12* beschreibt im obigen Ankerbeispiel, dass sie draußen Energie von der Sonne bekommt und die frische Luft mag. Gerade bei Sonnenschein ist es auch für *armyforever* ein Muss, draußen Sport zu machen. Auch mit Blick auf die quantitative Datenlage sehen es die meisten der befragten Schüler (79%) mit Aussage E66 als eher wichtig an, „dass man möglichst oft rausgeht“. Ein inkonsequentes Bild scheint sich dazu jedoch durch die Ergebnisse zu Aussage E80 zu ergeben. So sieht es nur gut die Hälfte der Schüler (55%) eher als wichtig an, „dass wir nicht immer in der Halle Sport treiben, sondern auch mal raus auf den Sportplatz oder in die Natur gehen“. Zumindest besteht Hinsichtlich der Wahl der Sportstätte bei warmem Wetter auch in den qualitativen Daten keine einheitliche Meinung. Während manche Schüler finden, dass es draußen nicht so heiß und stickig wird wie in der Halle und man daher bei Hitze rausgehen sollte, finden andere, dass man gerade draußen in der Sonne aufpassen muss, wenn es zu heiß ist. Sie haben dabei bereits negative Erfahrungen gemacht, da Schüler im Sportunterricht „umgekippt“ sind.

Man kann aus den Aussagen zusammenfassend schließen, dass die sich äßernden Schüler hauptsächlich dafür aussprechen, bei „gutem“ Wetter rauszugehen. Ob das Wetter als „gut“ eingestuft wird, ist individuell verschieden. Dies ist eng mit den Äußerungen im Gütekriterium „Sport-halle/Sportplatz“ unter dem Schwerpunkt „Nicht zu heiß aber auch nicht zu kalt sein“ und dem Code „Dass des Wetter gut is“ verbunden. Lediglich zwei Schülerinnen äußern sich zum Sportunterricht im Freien generell negativ, ohne jedoch einen Grund für ihr Empfinden dazu preiszugeben.

3.4.2.4 Die Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“

Die Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ betrifft sämtliche Aspekte, die sich auf den inhaltlichen Gegenstand des Sportunterrichts beziehen. Sie ist eng mit dem Schwerpunkt „Freiheit zu sagen und zu machen was man möchte (Wahl des Inhalts)“ innerhalb des Gütekriteriums „Wählen (Mitbestimmung)“ der Kategorie „Wir Schüler“ verbunden. Denn was inhaltlich im Sportunterricht gemacht wird, ist für die befragten Schüler wichtig und sollte daher aus ihrer Perspektive auch innerhalb ihres Mitbestimmungsrechts liegen.

Die Oberkategorie kann in die fünf Gütekriterien „Sportarten“, „Was jeder mag und kann“, „Abwechslung“, „Kein Sport“ und „Spielen“ unterteilt werden. Dazu werden die drei Codes „Zur Verteidigung“, „Man sollte überall denselben Sportunterricht machen“ und „Geräte benutzen“ angeführt, die sich keiner anderen Kategorie oder keinem Gütekriterium unterordnen lassen und ebenfalls relevant für eine Gütebeurteilung sein könnten. Die zusätzlich angeführten blauen Gegencodes zeigen mögliche Antinomien an. Eine Übersicht hierzu gibt Abbildung 25.

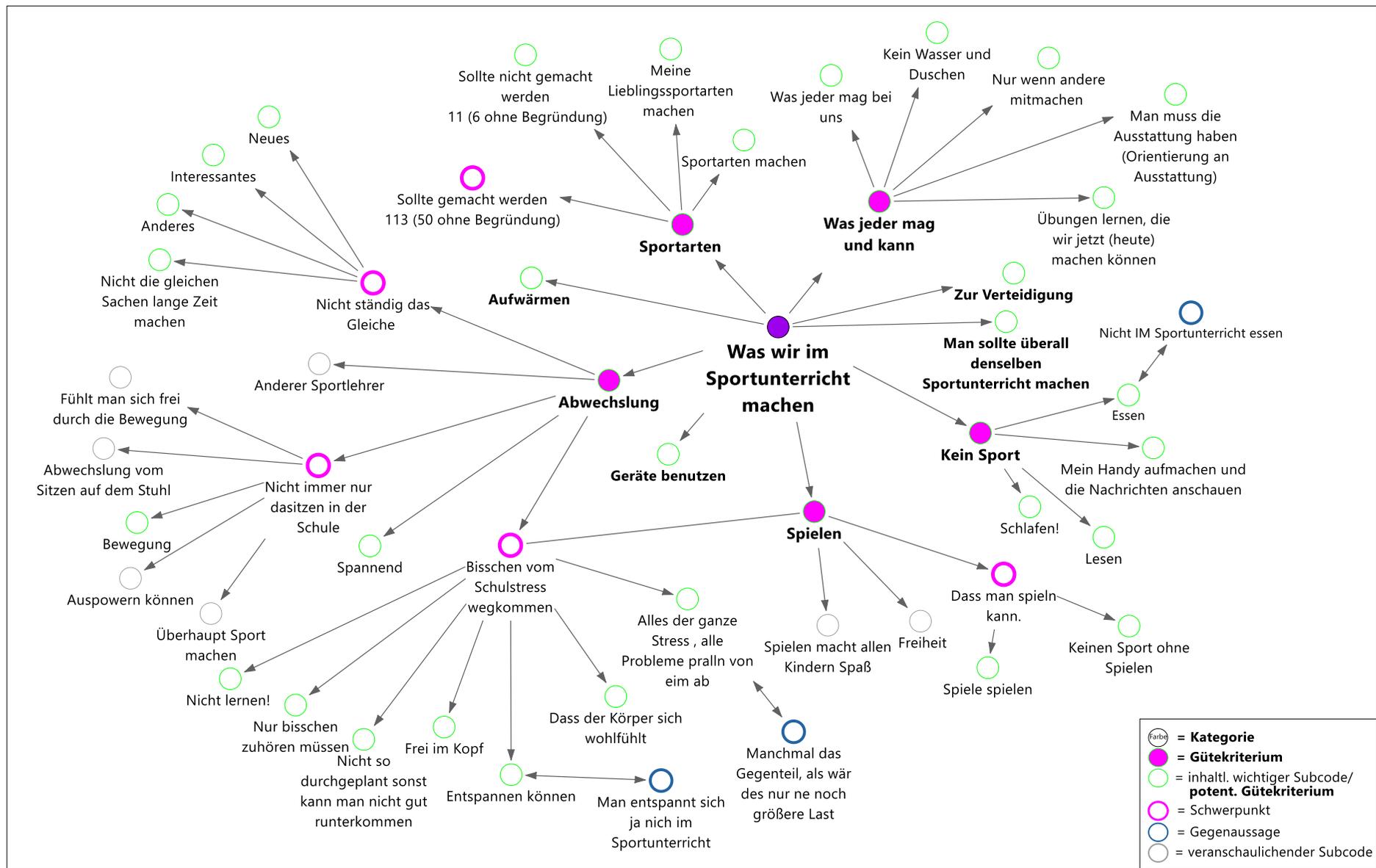


Abbildung 25: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“

3.4.2.4.1 Das Gütekriterium „Sportarten“

Die Gründe für den Wunsch nach einem bestimmten Inhalt liegen nicht immer in der Sache an sich. Häufig ermöglichen bestimmte Inhalte es nur, ein bestimmtes Bedürfnis zu befriedigen. Dann ist das Gütekriterium zwar auch der Inhalt, jedoch liegt diesem ein latentes Bewertungskriterium zugrunde, wie dies im Kapitel „2.4.1.4 Bewertungskriterien für das Vorliegen einer Gütebeurteilung“ erläutert wird. Sportliche Aktivitäten bzw. spezielle Sportarten können nach Ansicht des Autors stets bestimmte Bedürfnisse durch ihre eigentümlichen Eigenschaften potentiell befriedigen, weshalb hinter einer Forderung nach einer Sportart tiefere Gründe liegen. Das zeigt sich schon bei der Analyse der sequentiellen Struktur beim freien Erzählen über den Sportunterricht im Kapitel „3.2.1 Ergebnisse zur sequentiellen Struktur“, denn daraus wird ersichtlich, dass die Inhalte sehr stark mit anderen Aspekten und vor allem Bedingungen und Folgen verknüpft sind. Begründen lässt sich diese Annahme auch mit Blick auf bestimmte Äußerungen, wenn Schüler bspw. in der Art von Rechtfertigungen Gründe für die Nennung von Sportarten auf ihren erstellten Plakaten hinzufügen.¹⁸⁴ Bleiben diese jedoch unbewusst, respektive werden sie einfach nicht geäußert, wird die jeweilige Sportart oder Aktivität als Gütekriterium gesetzt und im Gütekriterium „Sportarten“ zusammengefasst. Es werden jedoch auch die Nennungen angeführt, bei denen direkt oder später eine Begründung erfolgt. Die Struktur des Gütekriteriums „Sportarten“ ist in Abbildung 25 dargestellt.

Ankerbeispiel

Meische5: Mein Sportunterricht gefällt mir auch..

Goshin: Warum?

Meische5: Ähm..weil..spielen wir Volleyball..

Goshin: Ihr spielt Volleyball..

Meische5: Ja..

Asmahan: Warum gefällt dir Volleyball?

Meische5: Weil macht mir Spaß. ((leises Lachen))

Goshin: Und was macht dir genau Spaß?

Meische5: Einfach so...

Im Gütekriterium „Es gut können“ wird gezeigt, wie die Einschätzung der eigenen Kompetenz in einer Sportart mit dem Bedürfnis nach einer Sportart im Sportunterricht verbunden ist. Der Großteil der befragten Schüler möchte bekannte Dinge im Sportunterricht tun, bei dem sich Erfolgserlebnisse einstellen. Bevorzugte Sportarten werden von den befragten Schülern häufig einfach wie ein Gütekriterium genannt. Guter Sportunterricht besteht dann darin, eine bestimmte Sportart auszuüben. Dies wird von den Gesprächsführern häufig einfach akzeptiert, da es für sie plausibel zu sein scheint. Selbst wenn sie nach den Gründen fragen, warum eine bestimmte Sportart gewünscht wird, erfolgt

¹⁸⁴ Explizite Begründungen werden auch bei der Erläuterung der Struktur aus Sicht der Schüler dargestellt.

sehr häufig ein auf dabei empfundenen Emotionen, insbesondere dem Spaß im Sinne von Spaß-Haben, aufbauendes Begründungsmuster.

In etwa der Hälfte der Fälle einschlägiger Äußerungen wird der Grund für die Bevorzugung oder Ablehnung einer Sportart nicht ersichtlich. Für viele Schüler ist die Ausübung einer Sportart oder sportlichen Aktivität an sich schon Grund dafür, die Sportunterrichtsgüte höher oder niedriger zu bewerten. Bspw. stellt die Schülerin *Rango13* fest: „[...] wenn wir jetzt Fußball spielen dann gefällt's mir halt“. Die sportliche Aktivität an sich ist dabei für viele Schüler so etwas wie ein „Gatekeeper“, der überhaupt erst eine positive Bewertung zulässt.¹⁸⁵ Bestätigt wird diese These durch einzelne Forderungen, nach denen die Lieblingssportarten oder einfach allgemein Sportarten gemacht werden sollen. Mit Letzterem sind nicht Aktivitäten wie Koordinationsspiele oder allgemein Spiele gemeint, die eben keine klassischen Sportarten sind. „[...] ob er [der Sportunterricht] von Herrn ((NAME)) oder Frau ((NAME)) ..mir eigentlich egal..weil solangs ne Ballsportart ist, ist er negativ“, stellt der Schüler *Sorccerer* fest, wonach auch die Person des Sportlehrers beim falschen Inhalt keinen guten Sportunterricht mehr für ihn anbieten kann. Dies stützt die obige These. Insofern ist eine unerwünschte Sportart ein K.o.-Kriterium für manche Schüler, wobei die Gründe für diese Einstellung ausschlaggebend aber oft nicht bewusst sind.

Es ist sehr auffällig, dass bei insgesamt 124 Nennungen von Sportarten in den Gesprächen nur 11 davon negativer Natur sind, also in diesem Fall die Absenz einer Sportart als Kriterium gesetzt wird. In der Untersuchung werden also häufiger Aktivitäten gewünscht als abgelehnt. Die geäußerten Gründe für den Wunsch oder die Ablehnung einer Sportart sind in anderen Gütekriterien eingearbeitet und werden daher an dieser Stelle nicht alle erneut angeführt. Sie liegen z.B. im Spielprinzip, dem eigenen Niveau des Könnens bzw. dem der Mitschüler, in zugeschriebenen, positiv bewerteten Eigenschaften der Sportart wie „cool“, „hart“, „spaßig“ oder den Anforderungen. Eine Übersicht zu den gewünschten bzw. als Gütekriterium eingestuften Sportarten gibt Abbildung 26. Dabei sind jene Sportarten blau aufgeführt, deren Nicht-Durchführung als Gütekriterium von einzelnen Schülern angesehen wird. Es wird die Antinomie ersichtlich, dass die Wünsche der einen (grün) gleichzeitig die Abneigung anderer Schüler (blau) darstellen.

¹⁸⁵ Man könnte dies auch mit dem Begriff der „Basisanforderungen“ bei Kano et al. (1984) in Verbindung bringen.

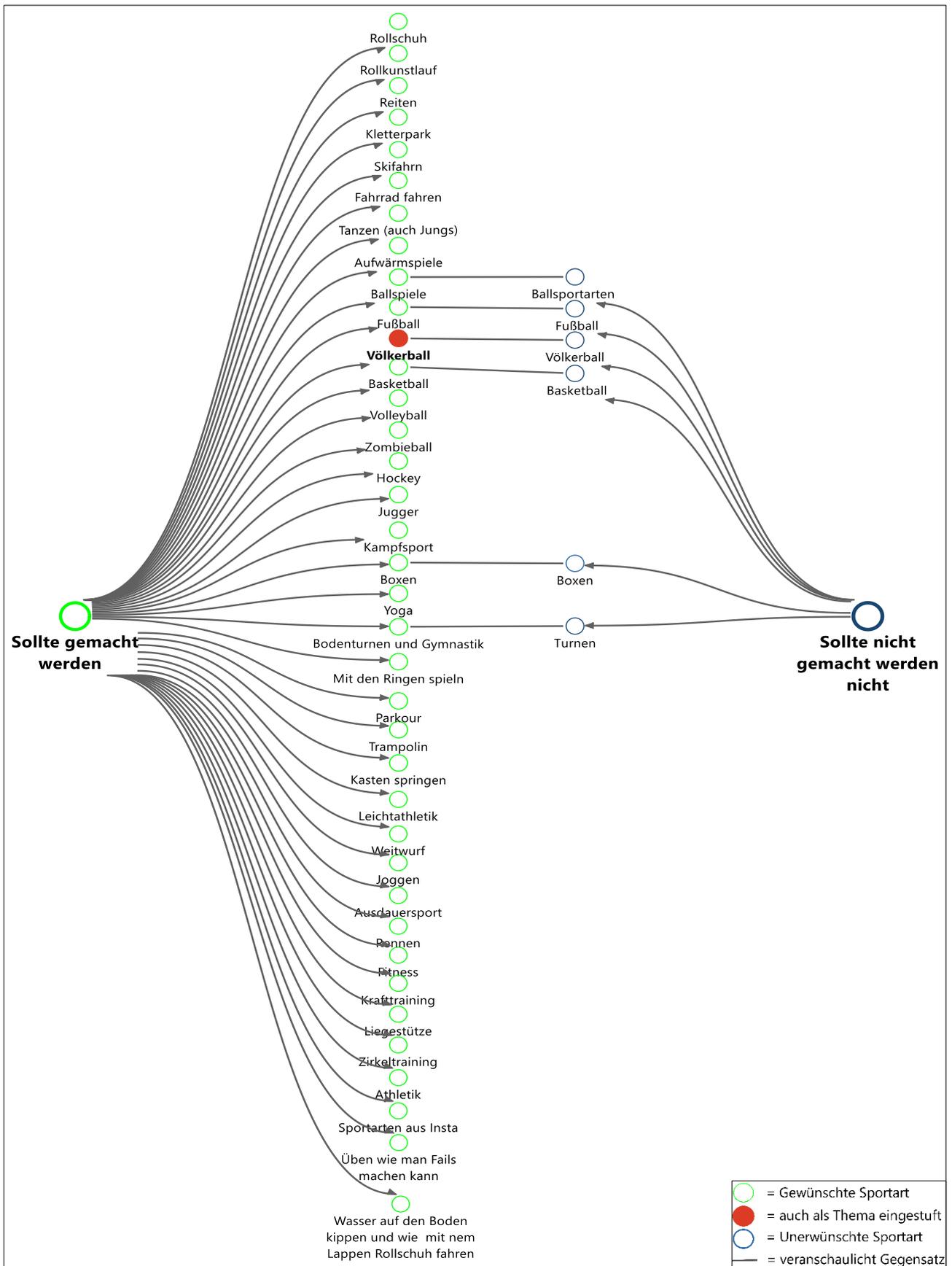


Abbildung 26: Erwünschte und unerwünschte Sportarten und Aktivitäten im Überblick

Unter den genannten Sportarten und Aktivitäten befinden sich auch Nennungen, die einer kurzen Hervorhebung bedürfen. Besonders häufig werden Ballspiele allgemein und im Speziellen Fußball, Basketball und Völkerball genannt. Dem gegenüber wünschen sich aber manche Schüler, dass gerade keine Ballsportarten und die speziellen Genannten nicht Inhalt des Sportunterrichts sind. Turnerische Elemente wie Parkour, Gymnastik oder der Einsatz der Geräte wie Kästen, Ringen, Trampolin oder Sprossenwand werden einerseits gefordert, andererseits wird aber Turnen von manchen Schülerinnen abgelehnt. Während die befragten Jungen vermehrt Zirkeltraining, Fußball, Basketball und Krafttraining fordern, sind dies bei den Mädchen das Tanzen, Völkerball und Volleyball. Auch ein Junge fordert explizit das Tanzen, da er der Meinung ist, dass dadurch die Gelenkigkeit verbessert werden kann, was Jungen aus seiner Sicht nötig haben. Auch Outdooraktivitäten werden mit dem Skifahren, dem Fahrradfahren, dem Reiten und dem Besuch eines Kletterparks gefordert. Von beiden Geschlechtern werden auch verschiedene Kampfsportarten wie Karate, Wrestling und Boxen genannt. Das Boxen wird vom Schüler *Kamin* im Sportunterricht abgelehnt, obwohl oder gerade weil es seine Lieblingssportart ist. Nur grundlegendes Techniktraining fände er noch okay, weil es nicht zu hart für Unerfahrene wäre.

In Ergänzung zu den qualitativen Daten können die quantitativen Ergebnisse zu den Aussagen D52 „Dass meine Lieblingssportart so gemacht wird, wie ich sie kenne, es also keine Regeländerungen oder Veränderungen gibt“ und E79 „Dass viel getanzt wird“ hinzugezogen werden. Bei einem Median auf der Note Zwei ist einem großen Teil von 81% der befragten Schüler eher wichtig, dass ihre Lieblingssportarten gemacht werden und diese unverändert im Regelwerk bleiben. Aussage E79 wird hingegen differenzierter bewertet. Das Tanzen wünschen sich vornehmlich die Mädchen für den Sportunterricht ($cor\ m = -0,43$), wobei am häufigsten die Noten Drei und Vier unter allen Schülern in der Wichtigkeit angegeben werden. Nur wenige finden es sehr wichtig oder überhaupt nicht wichtig, dass viel getanzt wird. Die Antworten liegen eher im Mittelfeld auf den Noten Vier bis Zwei. In Verbindung mit der oben erwähnten Forderung eines Jungens nach Tanzen, zeigt sich die Tendenz, wonach es die befragten Jungen nicht vollkommen ablehnen, im Sportunterricht zu tanzen. Das Tanzen wird auf den Plakaten häufig kommentiert und strukturell mit „Spaß“ verbunden. Die befragte Schülerschaft scheint insgesamt hinsichtlich der Meinung dazu gespalten zu sein, ob es Inhalt des Sportunterrichts sein sollte.

Unter den Aussagen der Schüler befinden sich auch solche, die mögliche Gründe zu bestimmten gewünschten Sportarten liefern können, die über die Beschreibung von Empfindungen wie vor allem den Spaß hinausgehen. Die folgenden Zusammenhänge fußen jedoch vornehmlich auf den quantitativen Daten. Ein Schüler bezieht seine Wünsche auf das, was er auf der Sozialmedia Plattform „Instagram“ gesehen hat. Er möchte die dort gesehenen Sportarten gern ausprobieren. Zu Aussage D70 „Dass wir Sportarten machen, die ich aus dem Fernsehen oder Internet kenne“ geben rund zwei Drittel der befragten Schüler an, dass es ihnen eher wichtig ist ihnen bekannte Sportarten aus den Medien im Sportunterricht machen zu können. Eher wichtig laut quantitativen Daten finden es die befragten Schüler ebenfalls, dass Inhalte behandelt werden, die sie selbst im Sportverein und ihrer Freizeit machen können, da bei den Aussagen E32, E61 und E62 jeweils rund 75% die Notenstufen Drei bis Eins wählen. Mit einem Median auf der Note 2 wird ebenfalls die Aussage E106 „Dass Sportarten gemacht werden, die gerade aktuell sind“ von 90% als eher wichtig bewertet. Unterstützend

dazu sehen es auch fast 80% der Befragten als wichtig an, dass neue und angesagte Sportarten kennengelernt werden (Aussage E49). Daraus lässt sich insgesamt ableiten, dass für Schüler gerade aktuelle Inhalte aus ihrer bzw. der wahrgenommenen Sportwelt attraktiv sind.

Die Schülerin *bf14* würde gern wie Pipi Langstrumpf Wasser auf dem Boden verteilen und darauf mit Lappen Rollschuh fahren. Schließlich beschreibt der Schüler *Falke*, dass er gern „Fails“ lernen möchte, also wie man kontrolliert -und vermutlich ohne sich zu verletzen- scheiternde Aktionen beim Sport durchführen kann. Das fände er lustig. Eine Sonderrolle nimmt das Sportspiel Völkerball ein, das in Abbildung 25 zusätzlich als Thema gekennzeichnet ist. Für dieses wurden die meisten Codes unter allen Sportarten und Aktivitäten gebildet. Es lässt sich eine Vielzahl an Begründungen finden, warum viele Schüler gerade dieses Sportspiel präferieren. Es wird daher gesondert im Kapitel „4.2.4 Was Völkerball „gut“ macht“ beleuchtet.

3.4.2.4.2 Das Gütekriterium „Was jeder mag und kann“

Ein Gütekriterium, das stark an das Verhalten der Mitschüler und das Erleben von Kompetenz gekoppelt ist, umfasst der Code „Was jeder mag und kann“. Die Einordnung dieses Kriteriums erscheint schwierig, da ein Großteil passender Äußerungen dazu seine Ursache und damit Zuordnung in anderen Gütekriterien hat. Es könnte auch als Schwerpunkt des Gütekriteriums „Öfter mitmachen/Lust haben“ betrachtet werden. Es ist jedoch eindeutig eine Forderung an den Inhalt, weshalb sich dafür entschieden wird, es an dieser Stelle einzuordnen. Die Struktur des Gütekriteriums mit seinen fünf im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene ist in Abbildung 25 dargestellt.

Ankerbeispiel

armyforever: (lacht) Wie..findest du deinen Sportunterricht..oder welche Sportarten magst du, liebst du?

Lotus: Ich liebe Fußball, Völkerball..

armyforever: Basketball!

Lotus: Nein! Also nur wenn andere mitmachen aber nicht dahinten die ganze Zeit einfach nur da rum stehen und so, aber sonst mag ich es, ja und...Zombieball auch!

Schüler stellen einen Zusammenhang zwischen der Attraktivität einer Sportart für Mitschüler und deren Beteiligung bzw. Mitmachen im Unterricht her. Das Mitmachen der Mitschüler und deren Lust ist ein im Gütekriterium „Öfter mitmachen / Lust haben“ thematisierter Aspekt, der Schülern sehr wichtig ist. Daher wünschen sie sich auch, dass Sportarten im Unterricht gemacht werden, die möglichst alle Mitschüler mögen. So sollen Demotivation und mangelnde Beteiligung anderer Mitschüler vermieden werden. Somit stellt das vorliegende Gütekriterium eine von Schülern formulierte und auf den Inhalt fokussierte Lösung oder Anregung dar, wie die möglichst hohe motivierte Beteiligung der Mitschüler verwirklicht werden könnte. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Gründe existieren, warum aus der Schülerperspektive die gewünschten Inhalte von allen gemocht und gekonnt werden sollten.

Eine Aufzählung von Gründen für das „Nicht-Mögen“ einer Sportart ist vielfältig und kann nach den Erkenntnissen dieser Arbeit nicht abschließend formuliert werden. Gründe können allgemein als Ne-

gativformulierung von anderen Gütekriterien verstanden werden. Immer wenn ein inhaltlicher Gegenstand ein Gütekriterium mindert, kann er zu weniger Motivation und Beteiligung führen. In den Äußerungen der Schüler werden vor allem eine geringe eigene Kompetenzerfahrung oder geringe Kompetenz anderer Mitschüler, aber auch ein hohes zugeschriebenes Verletzungsrisiko, zu hohe Anstrengung, wenig Beteiligung und Motivation anderer Mitschüler oder kein Aufkommen von positiven Emotionen bzw. Spaß in einer Sportart, als mögliche Gründe genannt. Dabei sind zwei Punkte entscheidend. Zum einen sollen die Anforderungen einer gewählten Sportart die eigene Kompetenz und die der Mitschüler nicht überschreiten. Sie sollen also mitmachen *können*. Zum anderen sollen sie auch mitmachen *wollen*, was u.a. durch den ersten Punkt bedingt sein kann. Weitere geäußerte Gründe für das Nicht-Mögen sind im Fall der Sportart „Schwimmen“ die Abneigung gegenüber dem Wasser und dem Duschen,¹⁸⁶ und im Falle des Boxens eine mangelnde Ausstattung mit Geräten. Richtige Boxkämpfe sind für den Schüler *Kamin* im Sportunterricht zudem undenkbar, weshalb er nur Techniktraining empfiehlt. Die Äußerung *Kamins* zur Ausstattung wird intuitiv der Kategorie „Gutes Umfeld“ mit dem Gütekriterium „Material im Sport“ zugeordnet, ist dort aber nur als Randbemerkung eingefügt. *Kamin* sagt streng genommen nicht aus, dass die Ausstattung mangelhaft ist, sondern eher, dass sich die Wahl der Sportart daran orientieren sollte, was an Ausstattung vorhanden ist und ob die Sportart so ausgeübt werden kann, dass sie noch gemocht wird. Er würde sie sonst nicht mehr mögen, obwohl oder gerade weil es seine Lieblingssportart ist. Manche Schüler wie er zeigen eine Vorstellung davon, was für sie und andere Schüler inhaltlich-praktisch im Unterricht geeignet wäre. Auch wenn die Daten hierfür nicht eindeutig sind, ist dabei die Tendenz erkennbar, dass manche Schüler bestimmten Sportarten ein Image zuschreiben, das ebenfalls Einfluss auf ihre Wahl bzw. ihre Forderungen zu Sportarten hat. *Kamin* ist bspw. selbst im Boxsport aktiv. Er deutet seine Stärke und körperliche Überlegenheit vor den anderen Gesprächsteilnehmern an. Boxen beschreibt er als „*ziemlich hart*“ und ungeeignet für den Unterricht. Es entsteht beim Autor der Eindruck, dass er mit der Beschreibung auch etwas über sich selbst zum Ausdruck bringen will. *Schlumpfine* hingegen findet, dass Yoga eher etwas für ältere Menschen ist und man im Sportunterricht etwas machen sollte, dass junge Menschen und nicht Erwachsene an Sportarten ausüben. Parkour, Leichtathletik und Eishockey werden vereinzelt als „*cool*“ bezeichnet. Eine Tendenz in Bezug auf die Bedeutsamkeit des Images einer Sportart für die befragten Schüler, wonach manche Sportarten eher einer bestimmten Altersgruppe zugeordnet werden können, offenbart die quantitative Auswertung der Antworten zu den Aussagen D45 „Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die eigentlich Ältere oder Erwachsene machen“, D46 „Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die Erwachsene nicht machen“ und D50 „Dass ich im Sportunterricht Dinge lerne, die Erwachsene nicht machen“. Die höchste Einstufung an Wichtigkeit erhält Aussage D50, bei der 90% eine Note von Eins bis Drei vergeben. Danach folgt Aussage D46 in der Wichtigkeit mit 80%. Aussage D45 sieht rund ein Viertel der Befragten nicht als wichtig an und möchten folglich gerade nicht

¹⁸⁶ Dies kann keinem anderen Gütekriterium zugeordnet werden, da die Ursachen für die Abneigung nicht beschrieben werden. Es könnten negative Gefühle, ausgelöst durch zu geringe Privatsphäre beim Umziehen oder zu wenig Erfahrung mit dem Wasser ursächlich sein. Dies sind jedoch nur Spekulationen des Autors. Sowohl ein Junge als auch mehrere Mädchen berichten davon, dass gerade beim Schwimmen starke Aversionen und weniger Beteiligung bei Mitschülern auftreten. Die Probleme beim Duschen mit einer als zu gering empfundenen Privatsphäre werden im Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ dargestellt.

Sportarten im Unterricht, die Erwachsene oder Ältere machen. Bei D45 und D46 liegt der Median jeweils auf der Note Drei. Gerade die Mädchen sehen Aussage D46 als wichtig an ($\text{cor } m = -0,42$).

Kernaussage dieses Gütekriteriums ist zusammengefasst, dass Schüler sich Inhalte wünschen, die bei möglichst wenigen Schülern zu Ablehnung und Demotivation führen, ohne dass eine abschließende Darstellung von Gründen für diese zwei negativen Verhaltenstendenzen möglich ist. Dies müsste individuell, klassenspezifisch und in Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Schüler von einer Lehrkraft ermittelt werden. Die zwei in der Untersuchung bestimmenden Gründe für den Wunsch nach Inhalten, die beliebt und umsetzbar von allen Schülern sind, sind das Mitmachen und die Motivation der anderen Mitschüler. Eine zu geringe Ausprägung dieser Komponenten führt zu stark negativ bewerteten Folgen wie bspw. keinem Zustandekommen eines Spiels und eigener Demotivation. Es gibt zudem Hinweise darauf, dass Sportarten ein Image als Ausdruck einer Einstellung bei Schülern haben, das ebenfalls bestimmend bei der Wahl der Inhalte sein könnte. Es sollte nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Gründe für die Präferenz von Inhalten bestehen.

3.4.2.4.3 Das Gütekriterium „Spielen“

Ein in den Gesprächen der Schüler häufig zu Tage tretendes Schlagwort ist das des Spiels oder des Spielens. Das danach benannte Gütekriterium „Spielen“ umfasst drei grundlegende Aspekte. Diese sind das Spaß-Empfinden beim Spielen, die Verbindung mit Freiheit beim Spielen, und die sich als Schwerpunkt herauskristallisierende Forderung nach dem Spielen im Unterricht. Die über 600 Erwähnungen von Spielen und dem Spielen in der vorliegenden Untersuchung sind zum großen Teil anderen Gütekriterien zugeordnet. Codes, die das „Spielen“ in Verbindung mit bestimmten Sportarten nennen, sind folglich nicht im Gütekriterium „Spielen“ inkludiert sondern bspw. den Sportarten oder ihren Begründungsmustern zugeordnet. Das vorliegende Kriterium stellt die Aussagen in den Fokus, die verdeutlichen, was Schüler mit Spiel und Spielen verbinden und warum das Spielen für sie so wichtig ist. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 25 dargestellt.

Ankerbeispiel

Goshin: Gefällt es dir in der der Schule bei dir der Sportunterricht?

W15: Ja, gefällt mir.

Goshin: Und was gefällt dir da genau? Was macht ihr da, dass dir das gefallen <gefällt>?

W15: Weil wir schöne Spiele spielen.

Goshin: Welche Spiele genau?

W15: Z.B. Handball, Fußball und Basketball.

Goshin: Mhmm, warum gibt es Sportunterricht in der Schule, obwohl Schule zum Lernen ist und nicht für Sportmachen oder Spaß?¹⁸⁷

W15: Mhmm, um mein Körper zu bewegen.

¹⁸⁷ Es sei angemerkt, dass die Schülerin *Goshin* sehr gern Sport in der Schule hat. Trotzdem empfindet sie ihn als unpassend in der Schule.

Goshin: *Ja, du kannst nach der Schule deinen Körper bewegen, irgendwo Sport machen.*

W15: *Mit mein Freunde spielen!*

Goshin: *Da stimme ich dir nicht zu, weil ich kann an Wochenende oder nach der Schule wenn ich Zeit habe meine Freunde treffen...z.B. bei mir das, dass ich großen Spielplatz haben wir in der Schule halt. Oft da kommt jemand, da kann ich in Ruhe mein Kopftuch noch rausnehmen und ähm, das sind nicht alle meine Freunde, die rauskommen dürfen oder die mit mir rauskommen dürfen da gibts jetzt hier nicht so große Spielplätze.*

W15: *Mhmm, das ist für uns nicht langweilig von Lernen.*

Vom „Spielen“ oder „dem Spiel“ wird sehr häufig in den Gesprächen gesprochen. Dabei sieht ein Teil der Schüler das Spielen selbst als Gütekriterium an, unabhängig vom genauen Inhalt. Das Spielen wird in vielen Äußerungen unspezifisch als gewünschte Aktivität genannt. Sportunterricht *ist* für manche Schüler auch einfach Spielen, und man könnte noch „mit Bewegung“ ergänzen. Daher wird von einer Person auf einem Gruppenplakat auch „*Spielunterricht*“ mit gutem Sportunterricht assoziiert. Insofern stellt sich das Spielen als eine selbstverständliche Basisanforderung an den Sportunterricht aus der Sicht vieler Schüler dar. Wird nicht gespielt, ist das für manche Schüler ein K.o.-Kriterium. Bestätigt wird die hohe Bedeutsamkeit des Spielens für den Sportunterricht auch in den quantitativen Daten durch die sehr klare Bewertung von Aussage E78 „Dass viel gespielt wird“ mit einem Median auf der Note 2, wobei am häufigsten die Note Eins vergeben wird. Nur zwei Schüler (11%) geben eine Note schlechter als Drei.

Spielen ist für viele Schüler mit dem Empfinden von Spaß bzw. positiven Empfindungen verbunden.¹⁸⁸ Die Aussage „*Spielen macht allen Kindern Spaß*“ kann dabei als zentrale Begründung betrachtet werden. Der Großteil der sich dazu äussernden Schüler sieht das Spaß-Haben als Wirkung des Spielens an oder meint mit „Spaß“ sogar Spiele zu spielen, wobei auch die Facette des Mangel an Ernsthaftigkeit nicht ausgeklammert ist, wenn Lotus klarstellt: „*Ja aber..ist spielen! Ja, man sollte da Spaß haben und nicht gewinnen oder verlieren..aber egal, was..*“. Andere Schüler sind zumindest der Ansicht, dass Spielen immer Spaß machen sollte. Oft werden das Spielen oder das Spiel in Äußerungen über das verknüpfte Spaßempfinden bewertet. Erwähnenswert erscheint dazu die quantitative Auswertung von Aussage D10 „Dass der Sport im Sportunterricht mich an ein Videospiele erinnert“. Hier ist die Bewertung sehr gleichmäßig auf allen Notenstufen verteilt. Die Verbindung von Videospiele und Sportunterricht wird folglich sehr heterogen von den befragten Schülern bewertet.

Das Gütekriterium „Spielen“ könnte auch der Oberkategorie „Ablauf“ zugeordnet werden, da die befragten Schüler mit Spielen eine gewisse Ungezwungenheit oder Freiheit im eigenen Handeln verbinden, die man auch dem Ablauf des Sportunterrichts zuordnen könnte. Ebenso ergibt sich eine Verknüpfung mit den Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und besonders mit „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ der Oberkategorie „Wir Schüler“, da auch hier die Freiheit in der Form von Mit- und Selbstbestimmung des eigenen Handelns thematisiert wird. So erklärt bspw. der Schüler *Kamin*, dass für ihn beim Spiel „*Freiheit*“ vorliegt. Die Schülerin *Schlumpfine* äußert: „*Ich würde auf jeden Fall mehr Spiele spielen, weil..egal wie alt man is..Schüler haben bestimmt kein Bock auf so*

¹⁸⁸ Vgl. hierzu das Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“ der Oberkategorie „Ich (Wirkung)“

richtigen..Unterricht, sag ich jetzt mal.“ Bei den Äußerungen anderer Schüler schwingt dieser Eindruck von Freiheit und Ungezwungenheit nur indirekt mit, wenn bspw. *bf14* meint, dass beim Spielen „*nich immer ein Grund*“ vorliegt und man dabei „*nichts für Fitness*“ macht. Oder *Lollipop* ist der Meinung, dass Eltern für den Sportunterricht keine Spiele sondern „*was wo wir was lernen*“ fordern würden. Das Spielen wird insofern als Kontrast zum Lernen oder allgemein zur Anstrengung gesehen und dient vor allem dem Spaß-Haben bzw. dem Empfinden von positiven Emotionen. Da es für Schüler wichtiges oder sogar wesentliches Element im Sportunterricht ist, denn es sollte „*keinen Sport ohne Spielen*“ geben, werden dieser Aspekt zusammen mit dem Empfinden von Freiheit und eines Kontrastes zum restlichen Schulunterricht als die Themen „Freiheit“ und „Nicht wie in der Schule“ im Diskussionsteil vertieft. Wie hoch der Anteil der Freiheit und Kontrast empfindenden Schüler ist, wird in der vorliegenden Untersuchung nicht eindeutig. Es lassen sich jedoch sehr viele Verknüpfungen und Schlussfolgerungen ziehen, die zu umfassend für ein einzelnes Gütekriterium wären. Durch die Verknüpfung zum Empfinden von Spaß und Freiheit und die empfundene Absenz von Anstrengung und Lernen beim Spielen, kann der Sportunterricht bspw. auch als Mittel zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Abwechslung und Entspannung vom Schulstress betrachtet werden, welches im folgenden Gütekriterium „Abwechslung“ aufgegriffen wird.

3.4.2.4.4 Das Gütekriterium „Abwechslung“

Die inhaltliche Abwechslung ist für manche Schüler absolut entscheidend zur Gütebeurteilung, z.B. wenn *Nutella1337* konstatiert: „*Ich liebe Sport nur, wenn wir mal Abwechslung haben! Abwechslung ist wichtig!*“ So sehen es in der quantitativen Auswertung zu Aussage E20, bei einem Median auf der Note Zwei, 86% der Befragten als eher wichtig an, „Dass der Unterricht abwechslungsreich ist“.

Das Gütekriterium umfasst sehr unterschiedliche Subcodes. Es beschreibt ganz grundlegend einen Kontrast zu einem individuell vom Schüler definierten Standard in einem bestimmten Bereich des Sportunterrichts. Die befragten Schüler fordern einen solchen Kontrast in fünf differenten Bereichen. Dies sind zum einen die drei Schwerpunkte „Nicht immer nur dasitzen in der Schule“, „Bisschen vom Schulstress wegkommen“ und „Nicht ständig das Gleiche“. Zum anderen gibt es die beiden Codes „Spannend“ und „Anderer Sportlehrer“. Die Struktur des Gütekriteriums ist in Abbildung 25 dargestellt.

Ankerbeispiel 1

Copilot12: *Wie finden Sie ihr Sportunterricht?*

x: *Naja, ich finde ja den Sportunterricht..ist äh sehr gut für die Schüler..*

Copilot12: *Mhmm..*

x: *Da sie..ne Abwechslung brau-brauchen weil..die ganze Zeit dort auf dem Stuhl zu sitzen is nich gut und..man braucht schon..bisschen Abwechslung..außerdem ist Sportunterricht ja sehr gesund..wie manche..wie sich herausgestellt hat..in der letzten..Jahrhundert [...]*

Die erste Bedeutung von Abwechslung als Kontrast für die Schüler besteht im Wesen des Sports selbst, der Bewegung. Dass man sich bewegt, könnte auch als ein inhaltliches Gütekriterium oder

als Wirkung auf den Schüler selbst für sich betrachtet werden. Allerdings tritt die Bewegung so isoliert nur einmal in der Aussage der Schülerin W15 „um mein Körper zu bewegen“ in Erscheinung. Bis auf diese eine Ausnahme, bei der nicht aus dem Kontext klar wird, warum die Schülerin die Bewegung ihres Körpers als Sinn des Sportunterrichts sieht, ist die eigentliche Ursache für den Wunsch nach Bewegung immer aus dem Kontext der Äußerung erschließbar. Sie steht entweder in Beziehung zur Gesundheit¹⁸⁹, zum Sport an sich, denn „Sport ist, dass man sich bewegt“, zur Abwechslung vom Sitzen in der Schule, wo sie mit Freiheit assoziiert wird oder zur Motivationswirkung und positiven Empfindungen. Bewegung wird als wichtiges unabdingbares Element des Sportunterrichts gesehen, das nicht explizit gefordert¹⁹⁰ aber positiv beschrieben wird. Dass man „nur dasitzt in der Schule“ „auf dem Stuhl“ „is nich gut und.. man braucht schon..bisschen Abwechslung“, finden z.B. der Schüler Kamin und die Schülerin bf14. Manche Schüler verbinden mit dem Sportunterricht ein Gefühl der Freiheit und eine Abwechslung, da sie sich eben „nich auf den Po hocken“ bzw. auf dem Stuhl sitzen müssen, sondern sich bewegen und „auspowern“ dürfen. Dieses Gefühl von Freiheit entsteht für manche bei speziellen Aktivitäten wie dem Werfen oder Springen.¹⁹¹ Die Signifikanz des Sportunterrichts für Gesundheit und Körper wird von vielen Schülern betont. Daher finden sie es auch wichtig, dass durch den Sportunterricht überhaupt einmal Sport gemacht wird und man sich „irgendwie ein bisschen bewegt“. Wenn der Schüler Kamin betont, dass er Spaß hat, wenn der Lehrer mit dem Reden aufhört, meint er vermutlich, dass man endlich aktiv wird und sich bewegt. Wenn Schüler fordern, dass nicht in eine andere Schule gefahren werden soll, weil so viel Zeit z.B. am Ende zum Spielen verloren geht, spricht dies auch dafür, dass eine längere Phase der sportlichen Aktivität gefordert wird. Wenn der Schüler JohnW Völkerball u.a. deswegen gut findet „weil man sich sehr viel bewegt“, oder mehr Anstrengung im Sportunterricht von manchen Schülern gefordert wird, zeugt das davon, dass viel Bewegung für sie ein wesentliches Element im Sportunterricht ist. Dabei wird indirekt geäußert, dass dies im Kontrast zum sonstigen Unterricht geschieht, indem dem Sportunterricht dieser übergeordnete Sinn von Schülern zugeschrieben wird. Mit den Aussagen E70 und E84, die möglichst hohe Bewegungszeiten im Sportunterricht beschreiben, wird auch in den quantitativen Daten die Wichtigkeit der Bewegung im Sportunterricht für die befragten Schüler bei jeweils rund 80% Einstufung in den Noten Eins bis Drei untermauert.

Ankerbeispiel 2

Blau: *Genau, also jetzt kannst du dein SU benoten indem du einfach deinen Stein auf die jeweilige Note legst...3! Okay, warum gibst du dein SU ne 3?*

Schlumpfine: *Weil ich einfach finde, wir ham seit..dem ich an der Schule bin..also auf dem..Gymnasium ham wir den gleichen Lehrer und..äh wir machen halt auch irgendwie jedes Jahr das Gleiche und das find ich langweilig deswegen..vielleicht hätt ich..am Anfang, also*

¹⁸⁹ Vgl. hierzu das Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“

¹⁹⁰ Die Schülerin OBock13 sagt zwar, dass es wichtig ist, sich zu bewegen, allerdings ist sie eine der Sportverweigerer und es wirkt so, als wäre das eine Aussage, die nicht ihrem wahren Empfinden entspricht.

¹⁹¹ Freiheit wird u.a. auch durch Selbstbestimmung und Mitbestimmung empfunden. Diese Faktoren spiegeln die Gütekriterien „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und „Wählen (Mitbestimmung)“ in der Kategorie „Wir Schüler“ wider. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich im Kapitel „4.1.5.1 Mit Freiheit assoziierte Eigenschaften des Sportunterrichts“.

in der 5. Klasse noch ne 1 gegeben, weils da wirklich okay war aber nach..paar Jahrn wirds halt echt langweilig.

Blau: Okay. Und was müsste an deem Sportunterricht anders sein, dass du mit 1 benoten würdest?

Schlumpfine: Ähm, dass wir auch Abwechslung haben..also mal auchn anderen Lehrer haben oder auch mal andere Sachen machen weil wir machen mit unserm Lehrer seit..der 5.Klasse eben..ham wir jetzt nur Basketball gemacht, natürlich zwischendurch auch Leichtathletik und Schwimmen und so, aber..es war halt doch immer sehr..Basketball lastig..

Der zweite und umfangreichste Bereich, der für Schüler von Abwechslung geprägt sein sollte, ist als „Nicht ständig das Gleiche“ betitelt. Unter diesem Code sind Äußerungen subsumiert, die sich auf den Inhalt des Sportunterrichts in der Sequenz beziehen. Die Forderungen sind mit der oft beklagten Langeweile im Sportunterricht verbunden und stehen diametral dazu, weshalb die Kategorie „Abwechslung“ auch mit dem Gütekriterium „Positive Gefühle haben (Emotionen)“ verbunden ist. Die Verknüpfung und diametrale Stellung zur Langeweile wird durch die Ergebnisse der Analyse der sequentiellen Struktur im Kapitel „3.2.1 Ergebnisse zur sequentiellen Struktur“ untermauert. Dass es eine inhaltliche Abwechslung in Bezug auf die behandelten sportlichen Aktivitäten geben soll, drücken die befragten Schüler in der Untersuchung über vier Begriffe aus. Diese sind die Forderung nach *etwas Neuem, etwas Interessantem, etwas Anderem* und einem *bestimmten Zeitraum*. „Neues“ und „Anderes“ liegen in ihrer Bedeutung je nach Situation sehr nah beieinander. Manche Schüler heißen es gut, wenn ihre Sportlehrkraft ihnen für sie unbekannte Sportarten näher bringt. Teilweise ist z.B. mit „*neues Spiel*“ aber eine Neuartigkeit in Bezug auf das vorherige Thema, also letztlich etwas anderes gemeint. Es muss in diesem Fall nicht unbekannt sondern nur nicht das Gleiche wie in den vorherigen Stunden sein. Die Wichtigkeit für die befragten Schüler, dass etwas Neues ausprobiert werden kann, wird auch in den quantitativen Daten mit den Aussagen E35 „Dass ich etwas Neues ausprobieren kann“ und E73 „Dass möglichst viele verschiedene Sachen gemacht werden“ belegt, bei denen der Median gleichsam auf der Note Zwei liegt und jeweils etwa 75% die Noten Eins bis Drei vergeben.

Meist geht es den sich dazu äussernden Schülern darum, dass ein Sportspiel oder eine Sportart nicht über einen *zu langen Zeitraum* thematisiert wird. Wie lang ein Zeitraum sein darf, wird unterschiedlich definiert. Manche Schüler sprechen sich dafür aus, dass jede Stunde etwas Neues gemacht wird. Andere sprechen von einem Intervall von zwei oder sechs Stunden. Dass nicht jede Stunde dieselbe Sportart oder dasselbe Sportspiel gespielt wird, es also Unterbrechungen gibt, wird ebenfalls gefordert. Eine andere Schülerin empfindet nur deswegen Monotonie, da sie seit vier Jahren einen sehr ähnlichen Sportunterricht hat. Trotz der Forderung nach Abwechslung bezogen auf den Zeitraum, wird in der quantitativen Betrachtung der Antworten zu Aussage E57 „Dass man etwas länger macht und nicht immer wieder etwas anders macht“ deutlich, dass bei einem Median auf der Note 2 für Dreiviertel der Befragten auch eine inhaltliche Stetigkeit eher wichtig ist. Durch starke inhaltliche Monotonie können sich bei manchen Schülern Antipathien gegenüber Inhalten aufbauen, die sonst nicht vorlägen. Sie richten sich eigentlich nicht gegen den Inhalt an sich sondern sein häufiges Vorkommen. Die sich in den qualitativen Daten dazu äussernden Schüler nennen gerade Sportarten wie Fußball, Völkerball und Basketball als zu lang behandelte Inhalte, gegen die sie eine Abneigung entwickelt haben. Diese Sportspiele gehören jedoch in der Befragung mit zu den generell beliebtesten

Inhalten im Sportunterricht. Ob die betroffenen Sportlehrer gerade wegen der Beliebtheit eine geringere Abwechslung in ihren Unterricht implementieren, bleibt in der Untersuchung unklar. Auch in den quantitativen Daten findet sich Widerhall zu der Forderung nach Neuem, wenn zu Aussage E48 „Dass ich neue Bewegungserfahrungen sammeln kann“ und E49 „Dass ich neue, angesagte Sportarten kennenlerne“ jeweils bei einem Median auf der Note 2 gute Dreiviertel der Schüler das Kennenlernen neuer Bewegungen oder Sportarten als eher wichtig ansehen.

In diesem Zusammenhang steht auch der dritte Aspekt, der durch den Code „Anderer Sportlehrer“ abgebildet wird. Zwei Schülerinnen wünschen sich zur Abwechslung einen *anderen Sportlehrer*. Bei der Schülerin *Schlumpfine* ist der Grund, dass sie diesen seit ihrem Eintritt in das Gymnasium hat und der Unterricht anscheinend nicht stark variiert. Bei der Schülerin *Lotus* ist der Grund nicht ersichtlich. Der vierte Aspekt der Abwechslung betrifft, wie auch die eingangs erwähnte Bewegung, das Verhältnis zum sonstigen Schulunterricht. Der Sportunterricht wirkt für die Schüler befreiend „vom Schulstress“, man wird „im Kopf frei“ und der „ganze Stress, alle Probleme pralln von eim ab“. Diese Empfindungen entstehen durch die Wahrnehmung, dass man „nicht lernen“ muss und andere Reize gesetzt werden, da man im Gegensatz zum „normalen Unterricht [...] nur bisschen zuhören“ muss und nicht so schnell Langeweile aufkommt. Ruhesequenzen wie eine „stille Minute“ und weniger strikte Durchplanung nach Lehrplan sehen Schüler als förderlich zur Entspannung und zum Runterkommen. Der Wunsch nach Entspannung durch den Sportunterricht wird auch durch die quantitativen Daten zu Aussage E45 belegt. So sehen es 86% der Befragten bei einem Median auf der Note 2 eher als wichtig an, sich entspannen zu können. Fast identisch ist die Einstufung zur Aussage E52 „Dass ich den anderen Unterricht mal vergessen kann“, was insgesamt das Bedürfnis nach Ausgleich zum restlichen Unterricht bekräftigt. Es gibt jedoch auch kritische Stimmen dazu, wenn Schüler äußern, dass sie manchmal durch den Sportunterricht eine „noch größere Last vom ganzen Schulstress“ fühlen oder einfach finden, dass man sich im Sportunterricht gar nicht entspannt. Letzteres ist in seiner Auslegung nicht eindeutig, da gemeint sein könnte, dass Sport mit Spannung verbunden ist und Entspannung daher fehl am Platz erscheint. Die Spannung durch Ungewissheit hat damit streng betrachtet nichts zu tun. Diese gewünschte Emotion steht an sich schon für Abwechslung, da aus Monotonie keine Ungewissheit entstehen kann, wenn es keinen Hinweis auf eine mögliche Änderung gibt. Daher ist sie als fünfter Aspekt zusätzlich unter der Abwechslung aufgeführt.

Dass eine gewisse Spannung gewünscht wird, zeigt sich in der quantitativen Auswertung zu den Aussagen E63 „Dass man in der Schule auch mal spannende Situationen erleben kann“ und E76 „Dass spannende Sachen gemacht werden, wo man sich auch mal überwinden muss“. Hier stufen die befragten Schüler jeweils bei einem Median auf der Note 2 zu 95% und 78% die Aussagen als eher wichtig ein. Widersprüchlich könnte man das Ergebnis zu Aussage E82 „Dass immer klar ist, was als nächstes im Unterricht kommt“ sehen, da hier der Median auf der Note Drei liegt, also ein Großteil es eher als wichtig ansieht, dass die Inhalte des folgenden Unterrichts klar sind, hier folglich keine Überraschung und Spannung aufkommt. Allerdings betrifft das nicht die situative Spannung, die die Schüler laut der anderen beiden Aussagen gut heißen.

3.4.2.4.5 Das Gütekriterium „Kein Sport“

Für manche der befragten Schüler scheinen Alternativen, die nichts mit Sport zu tun haben, attraktiver als sportliche Aktivitäten im Sportunterricht zu sein. Dies wird unter dem Gütekriterium „Kein

Sport“ zusammengefasst. Die Struktur des Gütekriteriums ist mit seinen vier im Folgenden erläuterten Subcodes erster Ebene und einem Antinomie indizierenden Code in Abbildung 25 dargestellt.

Ankerbeispiel

armyforever: Doch...((seufzen)) Wie könnte man Sportunterricht besser machen?

OBock13: Kein Sport machen.

armyforever: ((Vorwurfsvoll)) Ach bitte! Wie könnte man Sportunterricht besser machen..nicht „nicht machen“. Wie kann ich das sagen?

OBock13: Kein, also...((lachen))

armyforever: ((nachdenklich)) Also mehr Pause..?

OBock13: Ahh, Fahrradfahren!

armyforever: Fahrrad..naja, es ist schon Sport, aber...weil es gibt ja Mädchen die tragen schon Kopftuch..naja, das ist schon kein Problem aber-

OBock13: Alter, was hast du mit dein Kopf und deinen Haar´n?

((beide lachen))

armyforever: Naja, ich will aber..so viel kann ich schon sagen.. nur einmal in dem Monat oder zweimal im Monat..weil ich will schon Völkerball immer spielen. ((seufzen))

OBock13: Ich hasse Sport!

armyforever: Ääh, ich weiß ja nicht ob ich soll fragen oder nicht, aber..

OBock13: Frag einfach!

armyforever: Beschreib mir ein super Sportstunde!

OBock13: ((lachend)) Schlafen!

Manche Schüler würden im Sportunterricht gern „lesen“, „schlafen“, „Mangas anschauen“, „Playstation“ spielen oder mit dem „Handy spielen“ bzw. das Handy „aufmachen und die Nachrichten anschauen“. Dies alles sind Tätigkeiten, die zunächst keinen Bezug zum Sport haben und daher zum Gütekriterium „Kein Sport“ gezählt werden. Die Schülerin *OBock13* sieht es als Verbesserungsvorschlag für den Sportunterricht an, dass dort „kein Sport“ gemacht wird. Sie hasst den Sportunterricht und kann für sich nach eigener Aussage keinen Sinn darin erkennen. Typische Argumente der Förderlichkeit für die Gesundheit durch Bewegung für den Sportunterricht nennt sie zwar, erweckt jedoch sehr stark den Eindruck, dass dies nicht ihre persönliche Überzeugung ist. Sportunterricht ist für sie zu anstrengend und die Leistung der anderen Mitschüler schüchtert sie ein, während deren „fieses“ Verhalten ihr gegenüber ihre Unlust verstärkt. Sie nennt jedoch mit „Karate“ und „Fahrradfahren“ zwei sportliche Aktivitäten, die sie sich doch für sich im Sportunterricht vorstellen könnte. Es bleibt demnach offen, ob wirklich der vollkommene Verzicht auf Sport für sie die bessere Alternative ist, oder ob ein Sportunterricht, der andere Inhalte umfasst und mit anderen Mitschülern und Bedingungen abläuft, nicht doch für sie ansprechend wäre. Dies hinge jedoch davon ab, wie man „Sport“ definiert und welche Mindestanforderungen mit dem Sportunterricht verbunden sein sollen. Besondere Erwähnung soll auch das „Essen“ erhalten, das sowohl auf den Plakaten wie auch den

Interviews zur Sprache kommt. Manche Schüler möchten gern im Sportunterricht nicht nur trinken sondern auch essen können, da sie manchmal zu hungrig sind. Es wird jedoch kontrovers diskutiert. Ein Teil der Schüler findet auch, dass Essen nicht in den Sportunterricht gehört. *OBock13* findet jedoch, dass man statt daran teilzunehmen, lieber essen sollte. Andere finden, dass es einfach im Unterricht erlaubt sein sollte. Zusammengefasst gibt es auch Schüler, die während des Sportunterrichts lieber etwas anderes täten als Sport zu treiben, und solche, für die guter Sportunterricht einfach darin besteht, auf Sport zu verzichten.

3.4.2.4.6 Der Code „Zur Verteidigung“

Dass Schüler gern Inhalte lernen würden, die der Verteidigung dienlich sind, wurde nur auf einem Plakat der Gruppengespräche der Gesprächsführer geäußert. Es steht dort einerseits in Verbindung zum gewünschten Boxtraining für Jungen und Mädchen. Andererseits wurde es zusätzlich als direktes Merkmal für guten Sportunterricht von einem anderen Schüler¹⁹² auf dem Plakat vermerkt und mit „gute Idee“ kommentiert. Da zu diesen Plakaten keine Gesprächsaufzeichnungen existieren, ist die Datenlage nur sehr gering und kein Hintergrund dazu bekannt.

3.4.2.4.7 Der Code „Geräte benutzen“

Das Benutzen von Turngeräten im Sportunterricht kann ausschlaggebend für die Gütebeurteilung durch Schüler sein. Die Daten lassen dies anklingen. Die Schülerin *Bf14* findet es schade, dass Bock und Trampolin selten genutzt werden. Die Schülerin *Queen* schwingt gern an Seil und Ringen und die Schülerin *Schlumpfine* würde gern öfter Geräte im Unterricht benutzen. Auffällig in der Datenerhebung ist, dass viele Schüler zur Frage B24 „Was für Geräte habt ihr in eurer Turnhalle?“ nur wenig bis gar kein Wissen haben. Viele können die Geräte nicht benennen oder wissen nicht, was an ihrer Schule vorhanden ist. Teilweise werden Ballarten und so etwas wie Netze und Tore genannt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass wirkliche Geräte aus dem Turnen bei diesen Schülern im Unterricht nur wenig genutzt werden. Warum die Geräte genutzt werden sollen, wird in den Gesprächen nur undifferenziert mit dem Empfinden von Spaß begründet.

3.4.2.4.8 Der Code „Man sollte überall denselben Sportunterricht machen“

Der Schüler *Linkin* findet es nicht gut, dass nicht bei allen Schülern derselbe Sportunterricht gemacht wird. Dies erklärt er auf die Frage von *wackeladler23*, was er am Sportunterricht nicht so gut findet, und nimmt Bezug zu dem, was er auch von anderen Schülern an Berichten zu ihrem Sportunterricht hört. Vielleicht meint er damit eine inhaltliche Übereinstimmung von verschiedenen Sportklassen. Er ist jedoch aus einem anderen Bundesland¹⁹³ als *wackeladler23*. Daher könnte es auch eine Anspielung auf unterschiedliche Lehrpläne sein. Beide Schüler sind in der fünften Klasse. *Linkin* springt nach seiner Äußerung direkt zum Thema Koedukation und findet, dass Jungs und Mädchen lieber getrennt unterrichtet werden sollten. Da in Bayern ab der fünften Klasse der Basissportunterricht

¹⁹² Dies lässt sich über die Handschrift eindeutig feststellen.

¹⁹³ Dies ist nicht in den persönlichen Daten des Fragebogens erhoben worden. Allerdings hat dies *wackeladler23* in einem Schulungstreffen erwähnt.

bis auf den Fall der Ausnahmegenehmigung durch das Staatministerium für Unterricht und Kultus nicht mehr koedukativ stattfindet, könnte sich auch seine Aussage im Satz davor auf den Lehrplanunterschied beziehen. Dies sind jedoch nur mögliche Interpretationsansätze.

Aus den quantitativen Daten lässt sich einzig aus Aussage D51 „Dass ich durch meinen guten Sportunterricht einen Vorteil gegenüber Schülern von anderen Schulen habe“ etwas zu diesem Code ergänzen. 18 von 25 Schülern bewerten die Aussage mit der Note Eins bis Drei. Sieben Schüler vergeben die Noten Vier bis Sechs. Es könnte daraus gefolgert werden, dass es manchen Schülern wichtig ist, dass sie besseren Sportunterricht als andere bekommen, was sich jedoch nicht auf den lehrplanmäßigen Inhalt bezieht, wie dies *Linkin* eventuell im Sinn hat.

3.4.2.4.9 Der Code „Aufwärmen“

In zwei Schüleraussagen wird deutlich, dass den jeweiligen Schülern das „*Aufwärmen im Sportunterricht wichtig*“ ist. Der Schüler *Lukam10* beschreibt, dass er dabei Vorfreude aufbaut. Das Aufwärmen scheint für diesen Schüler auch mit einer Verbesserung der „*Kondition*“ verbunden zu sein, womit er vermutlich seine Ausdauer meint. Ähnlich sieht das der Schüler *JohnW*. Für ihn ist das Aufwärmen mit der Verbesserung der Ausdauer verbunden und besonders, „*dass man ganz viel rennt und manchmal müssen wir 15 min joggen*“. Es lassen sich also die Motivationswirkung und Erzeugung positiver Empfindungen wie auch die Möglichkeit zur Bewegung als ursächlich für die Nennung des Aufwärmens aus den Aussagen interpretieren.

3.5 Wie kann man methodologisch eine Gesprächsatmosphäre und soziale Struktur in der Erhebungssituation schaffen, die die Teilnehmer möglichst natürlich bzw. realitätsnah kommunizieren lassen?

In Bezug auf die angewandte Methodik und die Überlegungen dazu, kann über zwei Richtungen die Forschungsfrage nach einer möglichst natürlichen und realitätsnahen Erhebungssituation beantwortet werden. Zunächst offenbart die Relation der Gesprächsdauer innerhalb einer Methode mit der Anzahl der generierten Codes einige mögliche Aussagen dazu. In Tabelle 6 werden die verwerteten Codes im Hinblick auf Art der Erhebung und Kategorie dargestellt. Zusätzlich sind der Rahmen der zeitlichen Dimensionierung der Gespräche sowie die Anzahl der Gespräche bzw. Plakate angegeben.

Tabelle 6: Quantitative Kennzahlen nach Art der Erhebung und Kategorien

Methode	Wir Schüler	Die anderen Mitschüler	Ich (Wirkung)	Sportlehrer	Bewertung/ Benotung	Was wir im Sportunterricht machen	Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)	Ablauf	SUMME der Codes	Anzahl	Dauer
Plakate 1. Sitzung	1	0	5	4	0	11	1	0	22	5	
Gruppengespräch (Gelb)	81	52	65	65	11	37	78	44	433	5	3Std 8min (23 bis 55 min)
Freies Interview (Rot)	60	29	69	40	26	55	18	12	309	12	1Std 17min (2 bis 25 min)
Teilgestütztes Interview (Blau)	25	10	38	17	0	28	15	2	135	7	56min (5 bis 10 min)
Methodisch gemischtes Interview (Grün)	146	54	234	187	43	156	65	33	918	17	11std 8min (8 min bis 1,5 Std)
SUMME der Codes	313	145	411	313	80	287	177	91	1817		

Die Plakate der ersten Seminarsitzung der Gesprächsführer sind hier exklusiv angegeben, da sie zusätzliche 22 Codes enthalten, die im Gegensatz zu den Plakaten der Gruppengespräche keine Erfassung in einem Gesprächstranskript aufweisen und mit keinem anderen aus den Gesprächen gebildeten Code vereinbar wären. Insgesamt wurden auf diesen Plakaten 180 Äußerungen erfasst. Die Plakate der Gruppengespräche des „gelben“ Forschungsauftrages umfassen 110 Codes, die jedoch allesamt ebenfalls im Gesprächsverlauf verankert sind und damit nicht extra erfasst werden.

Sehr deutlich ist die inhaltliche Verteilung der Codes, wenn man die Häufigkeit betrachtet. Gütekriterien der personalen Kategorien sind mit 1182 zu 635 Codes fast doppelt so häufig wie die Rahmenkategorien involviert. Betrachtet man den Ertrag an Codes, so haben die Gruppengespräche im Ver-

gleich zu den langen methodisch gemischten Interviews trotz nur einem knappen Drittel an Gesprächen trotzdem nahezu halb so viele Codes zugeordnet. Zieht man zusätzlich die Dauer der Gespräche hinzu wird das Verhältnis noch deutlicher. Die „grünen“ Interviews haben insgesamt eine Dauer von 11 Stunden und 8 Minuten, während die Gruppengespräche nur 3 Stunden und 8 Minuten umfassen. Somit haben die Gruppengespräche trotz nur gut einem Viertel der Zeit dennoch halb so viele relevante Codes im Hinblick auf die Forschungsfragen generiert. Es zeigen sich Tendenzen, dass in den unterschiedlichen Methoden auch die Kategorien unterschiedlich häufig zur Sprache kommen. Auffällig ist bspw., dass in Gruppengesprächen besonders die Kategorien „Wir Schüler“, „Die anderen Mitschüler“, „Ablauf“ und „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ angesprochen werden, während „Benotung / Bewertung“ und „Was wir im Sportunterricht machen“ nur selten relativ zu anderen Methoden angesprochen werden. Für eine aussagekräftigere Beurteilung solcher Phänomene müsste untersucht werden, wie viele unterschiedliche Gütekriterien jeweils tangiert werden, oder ob es Häufungen in bestimmten Kriterien gibt. Zumindest decken „roter“, „grüner“ und „gelber“ Forschungsauftrag jeweils alle Oberkategorien ab. Festzuhalten ist aber, dass ein komplett freies Gespräch, bei dem sich der Gesprächsführer selbst Fragen überlegen muss, sehr ertragreich sein kann und thematisch keine Kategorien unberücksichtigt bleiben müssen. Ebenso können Gruppengespräche sehr ertragreich in Relation zur Gesprächsdauer sein. Dies hängt jedoch zusätzlich sehr von den Gesprächspartnern ab. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird dies exemplarisch erläutert. Vor allem die sprachlich weniger versierten Schüler haben teilweise freie Interviews von nur zwei Minuten Länge geführt. Daher kann nicht behauptet werden, dass diese Methodik stets vorzuziehen wäre. Besser in der Gesamtschau erscheinen daher die Gruppengespräche, da diese mindestens 23 Minuten dauerten.

Neben den rein quantitativen Aspekten soll die Forschungsfrage nach der geeigneten Methodik über die Eindrücke der Codierer und des Seminarleiters beantwortet werden. Zunächst erscheint der partizipative Forschungsansatz für ein hohes Involvement der Gesprächsführer zu sorgen. In den Gesprächen fragen viele Gesprächsführer interessiert nach und zeigen sich engagiert. Dabei ist auch die Freiwilligkeit der Teilnahme am Seminar und der Durchführung der Forschungsaufträge förderlich. Besonderes Augenmerk möchte der Autor jedoch auf die verwendete Peer-to-Peer-Methodik legen. Am ertragreichsten bezogen auf die Dauer und Anzahl der Codes erscheint das rote Interview, das die Schüler vollkommen frei erzählen und fragen lässt. Hier befinden sich zwei Interviews der Schülerinnen *armyforever* mit *OBock13* und *LunaWilson* mit *Gusti*, die 20 und 25 Minuten dauern und durch diese Dauer auch tiefer ins Detail gehen. Dazu kommt, dass die beiden befragten Mädchen bekennende Sportverweigerer sind, also bei ihnen mit dem Thema „Sportunterricht“ starke negative Empfindungen verbunden sind und sich daher gute Ansätze zum Nachfragen ergeben. Allein diese beiden Gespräche haben rund 525 Codes generiert, die zwar nicht alle Codes zur Gütebewertung sind, jedoch trotzdem viele Aspekte ansprechen. Die Mischung der Gesprächspartner ist bei beiden Gesprächen sehr anregend, denn *LunaWilson* gibt sich sehr empathisch und verständnisvoll, was zur eher schüchternen und verletzlich wirkenden Schülerin *Gusti* passt. *Armyforever* wiederum ist sehr sportaffin und eher dominant, was sehr gut in diesem Fall erscheint, da *OBock13* teilweise keine Lust am Gespräch zeigt, *armyforever* sich aber die oft nur kurzen abblockenden Antworten nicht gefallen lässt und nachbohrt. Dies kann sie dank der Methodik auf ihre eigene Art tun und dabei echte Emotionen zeigen, da sie die beste Freundin von *OBock13* ist. Die *Peer-to-Peer Methodik* zeigt exemplarisch an dieser Stelle besondere Vorteile. Dies ist unabhängig von dem Forschungsauftrag. Ähnliche

Vorteile lassen sich auch z.B. in Gesprächen zu „grünen“ oder „gelben“ Forschungsaufträgen aufzeigen. Durch die Peer Research finden sich jedoch Gesprächspartner, die harmonisieren und sich auf eine Art verstehen und miteinander umgehen, die ein erwachsener Forscher oder generell ein „künstlicher“ Gesprächspartner, der kein echter Peer im Sinne dieser Arbeit ist, nicht imitieren kann. Dies deutet bspw. das Gruppengespräch von *Copilot12* an, an dem auch keine echten Peers beteiligt zu sein scheinen. *Copilot12* befindet sich in einer untergeordneten Position, da seine Gesprächspartner durchweg viel älter sind und vermutlich zu seinem echten Peer *Kamin* gehören. Dies merkt man bspw. daran, dass *Copilot12* diesen auffallend häufig für ihre Antworten dankt. Allerdings wirken zumindest sein Gesprächspartner *Kamin*, der sein Cousin ist, und *Copilot12* emotional sehr vertraut. *Copilot12* wirkt in dem Gruppengespräch trotzdem in seiner Rolle sehr selbstbewusst und führt aus Sicht des Autors ein sehr inhaltsreiches Gespräch. Was jedoch als wirklicher Nachteil gesehen werden muss, ist die Tatsache, dass *Copilot12* bemüht ist, die älteren Freunde seines Cousins nicht zu „überlasten“. Er bricht teilweise abrupt den Redefluss seiner Gesprächspartner im Gruppengespräch ab und dankt ihnen. Dies steht diametral zur eigentlichen Absicht, die Befragten in einen Redefluss zu bringen und ihnen zuzuhören. Der Autor vermutet, dass *Copilot12* die Gruppe überreden musste mitzumachen, oder/und ihm die Beziehung zu den älteren Jungen sehr wichtig ist und er es sich nicht mit ihnen verderben möchte. Außerdem erreicht dieses Gespräch trotz Angeboten der älteren Jungen keine emotionale Tiefe wie bei anderen Gruppengesprächen mit ausschließlich echten Peers. *Copilot12* traut sich vermutlich nicht, tiefer nachzufragen, tut dies aber im Einzelgespräch mit seinem Cousin schon. Durch den Einbezug von Schülern, die keine Peers sind, ergeben sich also Probleme vor allem im Hinblick auf die soziale Struktur bzw. den sozialen Status der Beteiligten im Gespräch.

Ein weiterer Vorteil der Peer-to-Peer-Methodik ist, dass sich die Schüler teilweise Fragen stellen können, die vom Autor und den Codierern nicht verstanden werden, jedoch von den Gesprächspartnern sinnvoll beantwortet werden. Dies beruht einerseits sicherlich auf einem ähnlichen Relevanzsystem, andererseits auch auf einem *konjunktiven Erfahrungsraum*, der sich ebenso als förderlich erweist. An vielen Stellen wirken die Gesprächspartner sehr vertraut, sprechen über erlebte Situationen im Sportunterricht und bewerten diese. Dadurch wirken die Gespräche respektive die gestellten Fragen nicht künstlich, was bei Passagen des freien Erzählens und Diskutierens vorteilhaft ist. Manche Gespräche erreichen zudem eine hohe emotionale Tiefe und Intimität, die von einem starken Vertrauen zwischen den Beteiligten zeugen. Als Ursächlich kann hier erneut die Peer-to-Peer-Methodik gesehen werden, wobei die Vertraulichkeit der Äußerungen von den Gesprächspartnern thematisiert wird. In diesen Fällen versichern die Gesprächsführer, dass damit vertraulich umgegangen wird. Der Autor sieht daher ein *doppeltes Vertrauensverhältnis* als ausschlaggebend für die Natürlichkeit und Enthemmung der Gesprächssituation. Zum einen vertrauen die Peers sich gegenseitig, zum anderen müssen die Gesprächsführer auch Vertrauen zum Seminarleiter haben, damit sie überhaupt ihre echten Peers in die Forschung einbeziehen und aus Überzeugung auf Fragen z.B. zur Vertraulichkeit und dem Datenschutz antworten können.

Als ebenso förderlich für eine natürliche und authentische Gesprächsatmosphäre erweist sich eine *Aufwärmphase* vor dem Gespräch, bei dem die Schüler etwas zusammen machen, also z.B. spielen, reden oder Sport treiben. Ebenso vorteilhaft scheint für manche das *Zulassen von Musik* während des Gesprächs zu sein. Dadurch sind auch Passagen in den jeweiligen Gesprächen möglich, in denen nicht viel geredet wird, jedoch entstehen nie Situationen mit einer beklemmenden Stille und die

Gesprächspartner wirken entspannt. Dies bedürfe jedoch weiterer Untersuchung, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Jene Gespräche, die Musik im Hintergrund haben, zeigen zumindest diese förderlichen Merkmale. Die *Wahl des Gesprächsortes* sollte den Schülern überlassen werden, damit die Gespräche einerseits nicht gestört werden und andererseits natürlich wirken. So haben manche Schüler ihre Gespräche in ihrem Zimmer durchgeführt und wurden, dies zeigen die Protokolle, bspw. von Geschwistern oder Eltern unterbrochen. Jene Gespräche, die außen stattfanden, wirken durchweg entspannt und locker. Ein Zwang, das Zimmer eines der Gesprächspartner als Gesprächsort nehmen zu müssen, erscheint vor diesem Hintergrund überflüssig.

3.6 Weitere Befunde

Neben der Beantwortung der gestellten Forschungsfragen, ergeben sich zusätzliche Befunde, die aus Sicht des Autors gesondert hervorgehoben werden können. Einerseits sind dies von Schülern formulierte Fragen, die sie während der Ausbildung der Gesprächsführer und während der Gespräche selbst formuliert haben. Andererseits sind dies Ideen der Schüler zur methodischen Weiterentwicklung.

3.6.1 Von Schülern entwickelte Fragen

Ebenfalls Aussagekraft, was für Schüler im Hinblick auf den guten Sportunterricht wichtig ist, haben aus Sicht des Autors die von ihnen selbst entwickelten Fragen. Die Entwicklung geschah einerseits gezielt auf Veranlassung während der Ausbildung der Gesprächsführer und andererseits während der Gespräche selbst. Erstere wurden als Fragen in den Fragebogenteil B des „grünen“ Forschungsauftrages eingearbeitet.¹⁹⁴ Manche Fragen wie die Frage B21 „Empfindest du ein Gefühl von Freiheit im Sportunterricht?“ erwiesen sich als sehr fruchtbar im Hinblick auf die geäußerten Antworten und regten das Erzählen bei den Gesprächspartnern an. Der Autor möchte sich nicht anmaßen, die Fragen tatsächlich so verstehen zu können, wie Kinder und Jugendliche sie verstehen.¹⁹⁵ Manche Fragen entziehen sich auch komplett dem Verständnis des Autors wie bspw. die Frage B15 „*Wie findest du es, dass im Sportunterricht Schüler anders Sport machen als du? Was bedeutet für dich anders?*“. Daher werden die Fragen nicht dahingehend analysiert, worauf sie vermutlich abzielen. Die Antworten und Ergänzungen dazu sind bei der Darstellung der Gütekriterien eingearbeitet. Die hier aufgezeigten Fragen waren funktional in den Gesprächen, wurden also vom Gegenüber verstanden und es kam zumindest aus Sicht von drei Codierern¹⁹⁶ auch jeweils eine sinnvolle Antwort. Dabei ist teilweise der Kontext entscheidend, weshalb in der unten angeführten Tabelle 7 zusätzlich die Art des Gesprächs als Farbcode und bei den im Gespräch spontan entstandenen Fragen, die Position im Gespräch angegeben ist.

Tabelle 7: Von Schülern formulierte Fragen in Bezug auf den guten Sportunterricht

Ort im Gespräch (Forschungsauftrag)	Von Schülern formulierte Frage
B1 grün	<i>Was findest du wichtig an deinem Sportunterricht?</i>
B2 grün	<i>Findest du, dein Sportunterricht macht dich glücklich?</i>
B3 grün	<i>Wie findest du dich im Sportunterricht?</i>
B8 grün	<i>Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?</i>

¹⁹⁴ Dazu sei auf Anhang 6.4 verwiesen

¹⁹⁵ Bspw. Wagner (2014) stellt diese Problematik der adäquaten Sinnrekonstruktion dar.

¹⁹⁶ Ein Codierer zweifelt die Sinnhaftigkeit mancher Fragen an und überträgt diese Einschätzung auch auf die Antwort.

Ort im Gespräch (Forschungsauftrag)	Von Schülern formulierte Frage
B9 grün	<i>Was bringt dir der Sportunterricht so wie er ist?</i>
B10 grün	<i>Was sollte dir ein guter Sportunterricht bringen?</i>
B12 grün	<i>Wie sind deine Mitschüler im Sportunterricht so?</i>
B14 grün	<i>Lernt man im Sportunterricht einfühlsam zu sein?</i>
B15 grün	<i>Wie findest du es, dass im Sportunterricht Schüler anders Sport machen als du? Was bedeutet für dich anders?</i>
B16 grün	<i>Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden?</i>
B17 grün	<i>Magst du deinen Sportlehrer?</i>
B18 grün	<i>Gibt dein Sportlehrer die Noten danach, ob jemand generell ein guter Sportler ist?</i>
B19 grün	<i>Hast du vor einem Lehrer, den du auch im Sportunterricht hast, mehr Respekt?</i>
B20 grün	<i>Ist es wichtig für dich, Aufmerksamkeit vom Sportlehrer während des Sportunterrichts zu bekommen?</i>
B21 grün	<i>Empfindest du ein Gefühl von Freiheit im Sportunterricht?</i>
B22 grün	<i>Wie findest du es, dass man extra Sportkleidung tragen muss?</i>
B23 grün	<i>Hilft der Sportunterricht dabei, dass einem Klamotten besser stehen?</i>
B24 grün	<i>Was für Geräte habt ihr in eurer Turnhalle?</i>
B25 grün	<i>Hilft dir der Sportunterricht später besser in der Arbeit zu sein?</i>
(Chanti 02.07.2019 No- kia2000 grün c, Pos. 93)	<i>Wie fühlst du dich denn dabei, z.B. wenn ihr ne Aufgaben machen müsst wo..halt sehr viel Bewegung is wie z.B. Gymnastik oder so, was fühlst du dann dabei?</i>
(Chanti 02.07.2019 No- kia2000 grün c, Pos. 153)	<i>Wie fühlst du dich denn dabei wenn der Lehrer dich nich ankuckt oder nich beachtet, wie du was voll gut machst und du des danach nicht mehr gut kannst?</i>
(Copilot12 12.05.2019 Ka- min rot c, Pos. 26)	<i>Ja, was denkst du darüber wenn jetzt z.B. Mädchen und Jungs wieder zusammen wie in der Grundschule Sport machen?</i>

Ort im Gespräch (Forschungsauftrag)	Von Schülern formulierte Frage
(Copilot12 12.05.2019 Kamin rot c, Pos. 56)	<i>Würdest du dann nehmen, wenn die dich aussuchen würden, dass du Sportunterricht geben würdest an kleinere Kinder. Würdest du annehmen?</i>
(Copilot12 24.05.2019 Kamin blau c, Pos. 24)	<i>Hast du Probleme beim Sportunterricht?</i>
(Copilot12 24.05.2019 Kamin blau c, Pos. 28)	<i>Wann fängt (...) Spaß für dich an?</i>
(Copilot12 24.05.2019 Kamin blau c, Pos. 68)	<i>Bist du traurig wenn der Sportunterricht ausfällt?</i>
(Copilot12 24.05.2019 Kamin blau c, Pos. 70)	<i>Hattest du schon mal Gefühle zu deinem Sportlehrer oder Sportlehrerin ((leichtes Lachen))?</i>
(Goshin 11.07.2019 Maja4 grün c, Pos. 24)	<i>Und wie kann die Schüler so glücklich sein? Was muss die Lehrer machen dass die Schüler glücklich sind?</i>
(Goshin rot 28.04.2019 W15 rot c, Pos. 38)	<i>Welche Gefühle muss man nicht haben im Sportunterricht?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 88)	<i>Bringt er dir denn was im Alltag?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 507)	<i>Bist du ein Mensch, der sehr..so gerne gewinnt? So sagt "ja, des muss ich jetzt einfach gewinnen"?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 523)	<i>Bist du ein Mensch, der sich oft mal mit andern vergleicht?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 541)	<i>Wenn du jetzt deiner Lehrerin sagen würdest "ich find manchmal Ihren Unterricht nicht so gut" was würde die sagen?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 599)	<i>Hattest du das schon mal, dass du dich überwinden musstest?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 641)	<i>Gibt's auch mal Situationen, wo dich sowas kränkt? Wenn jetzt jemand sagt "naja, also heut hast den Ball aber nich so gut gefang" oder so?</i>
(Lollipop 24.05.2019 bf14 grün c, Pos. 669)	<i>Isses bei dir in der Klasse so, dass die auch mal sagt "mhmm, ich glaub die andere hats besser gemacht" dass du dafür dann ne schlechtere Note kriegst?</i>
(Lotus 17.05.2019 armyforever grün c, Pos. 23) auch bei (Luidgi 13.04.2019 Brudda rot c, Pos. 22)	<i>Warum gibt es den Sportunterricht?</i>

Ort im Gespräch (Forschungsauftrag)	Von Schülern formulierte Frage
(Lotus 17.05.2019 armyforever grün c, Pos. 101)	<i>Was ist im Sportunterricht für dich peinlich?</i>
(Lotus 20.05.2019 armyforever blau c, Pos. 56)	<i>Und wann fühlst du dich im..im Sportunterricht frei?</i>
(Luigi 23.06.2019 Brudda blau c, Pos. 27)	<i>Was ist eigentlich Sport?</i>
(Nokia2000 21.06.2019 Queen blau c, Pos. 30)	<i>Ja und was denkst du, ist der Sinn von einem guten Sportunterricht?</i>
(Nokia2000 21.06.2019 Queen blau c, Pos. 40)	<i>Und hast du irgendwie Probleme mit der Lehrerin, oder..allgemein mit deinem Sportunterricht?</i>
(Nokia2000 21.06.2019 Queen blau c, Pos. 56)	<i>Findet die Lehrerin das auch schlimm wenn du irgendwie was falsch machst?</i>
(Nokia2000 21.06.2019 Queen blau c, Pos. 58)	<i>Bekommt ihr irgendwie Aufgaben, die ihr zuhause machen müsst oder sowas</i>
(Nokia2000 21.06.2019 Queen rot c, Pos. 50)	<i>Hast du irgendwelche Geschichten, die dir irgendwie einen schlechten Eindruck vom Sportunterricht machen?</i>
(Nutella 1237 18.06.2019 Guide12 rot c, Pos. 24)	<i>Also was muss passieren, dass du den Sportunterricht magst?</i>
(Nutella 1337 18.06.2019 armyforever blau c, Pos. 56)	<i>Was muss beim Sportunterricht wichtig.. da sein?</i>
(Nutella 1337 18.06.2019 armyforever blau c, Pos. 93)	<i>Welche Probleme hast du beim Sportunterricht? Oder welche Probleme gibt's?</i>
(wackeladler 23 16.04.2019 Linkin rot c, Pos. 21)	<i>Also was ist Sportunterricht in deiner Hinsicht?</i>
(wackeladler 23 16.04.2019 Linkin rot c, Pos. 33)	<i>Was findest du an Sportunterricht nicht so gut? Also insgesamt, also nicht nur von deinem sondern auch von anderen was du da so hörst?</i>
(Nutella 1237 18.06.2019 Guide12 rot c, Pos. 80)	<i>Also was bedeutet für dich Sport? Was muss sein, dass es Sport ist?</i>

Bei der oben erwähnten Frage B15 wurde in sehr unterschiedlichen Richtungen geantwortet. Sie wurde also nicht immer gleich interpretiert. Der Autor vermutet jedoch, dass dies daran liegt, dass es eine Frage aus dem Seminar der Gesprächsführer ist. Solche speziellen Fragen werden vermutlich auch nur gleich von Schülern verstanden, die ähnliche Referenzsysteme haben. Diese können auch

unter Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich sein. Die Fragen stehen als Befund aus den Daten für sich und können vor allem im Hinblick auf zukünftige Forschung Anwendung finden. Es sei jedoch betont, dass diese Fragen zum Zeitpunkt der Erhebung und bei den befragten Schülern „funktioniert“ haben. Dies könnte sich bei Schülern aus anderem Umfeld bzw. zukünftigen Generationen anders verhalten.

3.6.2 Ideen der Schüler zur methodischen Weiterentwicklung

Im letzten Gliederungspunkt der Darstellung der Befunde sollen die Ideen der forschenden Schüler aufgezeigt werden, die im Zuge ihrer Ausbildung als methodische Wege zur Erforschung der Schülerperspektive auf den Sportunterricht vorgeschlagen wurden. Es wurden hauptsächlich zwei Möglichkeiten erklärt. So wird die Empfehlung geäußert, dass mit Provokationen bzw. Statements gearbeitet werden sollte. Es sollen bspw. in den Gesprächen Aussagen über den Sportunterricht gemacht werden, die die Qualität eines Teils oder der ganzen Stunde bewerten. In der Folge soll die Reaktion des Gegenübers abgewartet werden. Die andere Methode ist für sie die Beobachtung und das Zuhören in der Umkleidekabine nach dem Sportunterricht. Ihrer Aussage zufolge, wird dort häufig sehr direkt über das Erlebte gesprochen. Die Erinnerungen sind frisch und können vom Zuhörer konkreter beurteilt werden bzw. sind sie besser nachvollziehbar, da die Sportstunde selbst miterlebt wurde. Aus Sicht des Autors bietet diese Idee viel Potential, müsste jedoch in der Umsetzung aus datenschutzrechtlichen Bedenken genau überdacht werden. Denkbar wäre es, nicht direkt die Gespräche aufzunehmen, sondern Gedächtnisprotokolle von zwei bis drei Schülern anfertigen zu lassen, die dann auch von den Erzählenden anonymisiert werden könnten. Ebenso könnten sie in der Gruppe rekapitulieren, was in der Kabine besprochen wurde. Durch ihre Reflexion über das Gesagte können eventuell auch missverständliche Aussagen von ihnen im Diskurs besser definiert werden.

4 Diskussion

Die Diskussion beginnt mit einer Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse, die gleichzeitig auch zur Theorieentwicklung dienen soll. Die im Zuge der thematischen Analyse über die aufgezeigten Verknüpfungen zwischen den einzelnen Kriterien gefundenen Themen, die über die Grenzen der Oberkategorien hinweg bedeutsame Aussagen über die Äußerungen der Schüler zulassen, werden dabei entwickelt. So dann werden die gefundenen Themen in einen Gesamtzusammenhang gesetzt. Dabei fließen die drei empirisch gesicherten psychologischen Grundbedürfnisse und die Sinnfindung der Schüler mit der Leitidee des Spaß-Habens im Sportunterricht in die Betrachtung ein, um eine Antwort auf die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu geben. Anschließend wird diskutiert, ob die Identifikation und Definition einer Kernkategorie möglich erscheinen. Im Folgekapitel werden sämtliche Forschungsfragen zusammengefasst beantwortet. Nicht abschließend geklärt, ist die Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft, welche daher Gegenstand des daran anschließenden Gliederungspunktes ist. Nach der Auseinandersetzung mit diesem Thema werden die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse in den Forschungskontext eingeordnet, bevor schließlich eine Kritik der Methodik sowie eine Herausstellung von methodischen, theoretischen und inhaltlichen Mehrwerten der vorliegenden empirischen und hermeneutischen Arbeit erfolgen.

4.1 Zusammenfassung der Befunde mittels Themen und Bedürfnissen

Da die selektive Codierung auf der axialen Codierung aufbaut und im Rahmen der thematischen Analyse ein mehr interpretativer Weg zur Herausarbeitung von Themen gewählt wird, beginnt die Diskussion mit einer Zusammenfassung der Befunde, indem die sich herauskristallisierenden Themen vorgestellt werden. Ein Nutzen für den Schüler wird aus der Fähigkeit der Dienstleistung „Sportunterricht“ seine Bedürfnisse zu befriedigen bestimmt. Daher erscheint es mit Blick auf diesen marketingtheoretischen Ansatz, der im allgemein anerkannten Stage-Environment-Fit-Modells von Eccles et al. (1993) oder dem Vorgehen nach Bedürfniskategorien bei Holl (2008) ebenso Bestätigung findet, sinnvoll, die gefundenen Gütekriterien mit den für Kinder und Jugendliche typischen Bedürfnissen, die im Grundlagenteil dargestellt sind, zusammenzubringen. Dabei ergeben sich neue Erkenntnisse aus der Interpretation und Diskussion der Daten um die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit im Anschluss beantworten zu können. Zunächst soll jedoch dargestellt werden, wie die Themen konkret aus den Daten entwickelt und für den Leser nachvollziehbar dargestellt werden können.

4.1.1 Entwicklung und Darstellung von Themen

Wenn Schüler über ihren und den guten Sportunterricht erzählen, lassen sich bestimmte Themen identifizieren, die zum einen wie Leitgedanken über vielen Äußerungen zu schweben scheinen und zum anderen bestimmte Gütekriterien und Kategorien verbinden bzw. umfassen. Um solche Themen mit einer passenden Bezeichnung zu finden, sind die offene und axiale Codierung grundlegend. Die Themen und Metathemen liefern nicht nur neue Befunde sondern fungieren gleichzeitig als Zusammenfassung oben bereits dargestellter Erkenntnisse, die nun in einen kategorienübergreifenden Kontext gesetzt werden. Neben der Vernetzung spielt das *Kriterium der Relevanz* zur Einstufung als

Thema eine besondere Rolle. Um diese Relevanz nachvollziehbarer für den Leser erscheinen zu lassen, werden die Ergebnisse aus den Protokollen der Schüler, der Memos und Themenvorschläge der Codierer sowie der verschiedenen Analyseformen genutzt, die im Zusammenspiel mit den Ergebnissen der axialen Codierung der Themenformulierung gereichen.

Die Auswertung der Gesprächsprotokolle der Schüler¹⁹⁷ zur Identifikation von Themen ist nur eingeschränkt ergiebig. Lediglich in drei Protokollen wird eine „wichtigste Aussage“ von dem jeweiligen Gesprächsführer angegeben. Diese sind „*Mehr Pausen haben*“, „*Wenig Selbstvertrauen*“ „*wegen dem Schämen*“ und „*Dass die Lehrer nicht unfair gegenüber den Schülern sein sollen*“. Die geschriebenen Memos und zentralen Begriffe der Codierer sind dagegen umfangreicher. Es treten die Formulierungen und Themenvorschläge „*Bedürfnisse an erster Stelle*“, „*Schülerbezogene Variabilität*“, „*Spaß*“, „*Sportunterricht muss Spaß machen*“, „*Können zeigen*“, „*Zwei Seiten von Schülern*“, „*Gleichbehandlung*“, „*Vergleich mit anderen Schülern*“, „*Selbstwertgefühl*“, „*Beziehung zum Sportlehrer*“, „*Freiheit*“, „*Völkerball*“ und „*Abhängigkeit von Schülern*“ hervor. Davon sind, wie dies die Kursivschrift an obiger Stelle verdeutlichen soll, acht Bezeichnungen auch in vivo formuliert,¹⁹⁸ denn es wurde bei all diesen überprüft, ob es sich um in vivo Formulierungen handelt, was über die Textanalyse in MAXQDA einfach zu realisieren ist. Danach wurde der Kontext bzw. bei nicht in vivo formulierten Begriffen das zugeordnete Datenmaterial in seiner Gesamtheit analysiert.

Mittels Konsolidierung der Vorschläge und selektiver Codierung zu den genannten Begriffen ergeben sich die fünf in vivo formulierten Themen „*Selbstwertgefühl*“, „*Beziehung zum Sportlehrer*“, „*Zwei Seiten von Schülern*“, „*Freiheit*“ und „*Völkerball*“, wobei Letzteres nicht zur Theoriebildung sondern ausschließlich zur Veranschaulichung der weiteren Befunde dient. Der Begriff „*Selbstvertrauen*“ aus dem Vorschlag der Schüler wird mit dem Vorschlag „*Selbstwertgefühl*“ einer Codiererin konsolidiert, da dadurch noch mehr Codes zuordenbar erscheinen und es ebenfalls eine in vivo Formulierung ist. Das Thema „*Beziehung zum Sportlehrer*“ passt gut zur von Schülern vorgeschlagenen Aussage „*Dass die Lehrer nicht unfair gegenüber den Schülern sein sollen*“. Zum Thema „*Freiheit*“ erscheint eine Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Sinn die befragten Schüler im Sportunterricht sehen, zusätzlich angebracht.¹⁹⁹ Daher wird sich mit dieser Fragestellung ebenfalls im Anschluss an das Thema „*Freiheit*“ befasst. In diesem Zusammenhang bildet sich die Perspektive der Schüler heraus, Sportunterricht als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht zu betrachten, was über eine in vivo Formulierung mit dem Metathema „*Nicht wie in der Schule*“ abgebildet wird. Ein weiteres übergeordnetes Metathema, das größere Zusammenhänge und Konsequenzen beschreibt, wenn etwas über den Tellerrand einzelner Themen hinausgeschaut wird, ist „*Nur wegen anderen/ihm*“. Es wird so ähnlich als „*Abhängigkeit von Schülern*“ von einem Codierer vorgeschlagen, wurde jedoch durch

¹⁹⁷ Siehe Anhang 6. Dort wird in allen Protokollen außer dem Gruppengesprächsprotokoll, die Frage „Was meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?“ gestellt.

¹⁹⁸ Die Memos und Anmerkungen sind viel umfangreicher, tiefgründiger und zahlreicher als diese Begriffe. Es werden nur solche Begriffe dargestellt, die als nützlich für die Themenbildung angesehen wurden.

¹⁹⁹ Schon in der initialen Ausgangsstruktur für die Kategorienbildung ergab sich die Zusatzkategorie „Grund für Sportunterricht“, die darauf hinweist, dass sich die Sinnfindung schon nach dem ersten Blick auf die Daten herauskristallisiert.

in vivo Formulierungen²⁰⁰ ersetzt und umfasst nun generell die Abhängigkeit von anderen Personen wie auch dem Sportlehrer.

Schließlich und mit Blick auf Abbildung 13 und der zentralen Stellung des Empfindens von Spaß bzw. positiven Emotionen, erscheint auch das „Spaß-Haben“ als geeignetes Metathema geeignet zu sein. Es nimmt eine Sonderstellung ein, denn einerseits wird das Empfinden von Spaß als Bewertungskriterium zur Identifikation von Gütekriterien gesetzt, gleichzeitig aber auch als Gütekriterium mit „Sportunterricht muss Spaß machen!“ eingestuft, da seine Bedeutsamkeit in den gesamten Daten hervorgehoben werden soll. Andererseits konsolidiert das Spaß-Haben in Anbetracht von Theorie und Schüleräußerungen in sich positive Empfindungen und müsste rückwirkend betrachtet als übergeordnetes Gütekriterium zu „Positive Gefühle haben“ betrachtet werden. Um die Entwicklung im Erkenntnisprozess des Autors abzubilden, wird diese Änderung jedoch nicht rückwirkend in der vorliegenden Arbeit vorgenommen. Zusätzlich soll die zweite semantische Seite des Begriffes „Spaß“, das Nur-Spaß-Machen, in einen Zusammenhang mit dem „Spaß-Haben“ gebracht werden, da sie ebenfalls in den Daten zum Vorschein kommt. Alle Metathemen sind noch interpretativer als Themen und sollen zusammen mit ihnen zur Identifikation einer Kernkategorie reflektiert werden.

Um die Auswahl und Entwicklung von Themen nachvollziehbarer zu gestalten, werden an dieser Stelle auch die Beiträge der parallel zur thematischen Analyse stattfindenden weiteren Analyseformen für die Themenbildung aufgezeigt.²⁰¹ Die *Analyse der Bewertungen des momentanen Sportunterrichts* stellt die Empfindungen der Schüler als einflussreichste Wirkung auf die befragten Schüler heraus, wobei die Mitschüler als größte Quelle negativer Empfindungen gesehen werden können. Dies liefert einen Hinweis, warum vor allem das Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ und das Thema „Selbstwertgefühl“ formuliert wurden. Mit der erkennbaren *Struktur der Schüleräußerungen* auf den Mindmaps kann die omnipräsente Stellung des Begriffes „Spaß“ in den Schüleraussagen verbildlicht werden, die Einfluss auf die Bildung des Themas „Spaß-Haben“ nahm. Aus der *Analyse der Sequenz möglichst unbeeinflusster Äußerungen zum Sportunterricht* lässt sich die hervorragende Stellung des Mitschülerverhaltens für viele Gütekriterien zeigen, die sich, wie auch die in dieser Analyseform ebenfalls hervortretende Abhängigkeit des Inhalts von den Mitschülern, im Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ widerspiegelt.

Den gefundenen Themen liegt das im Kapitel „2.4.1.6 Selektive Codierung zur Identifikation von Themen und einer Kernkategorie“ bereits erläuterte Codierparadigma bei Strauss und Corbin (1996) mit einer leichten Abweichung zugrunde. Abbildung 27 stellt die vorläufigen Ergebnisse der nach diesem Schema erfolgten selektiven Codierung exemplarisch dar. Die Handlungsstrategien werden den intervenierenden Bedingungen untergeordnet, da der Autor eine Trennung von beidem im Hinblick auf den Unterricht teilweise für schwierig hält. An dieser Stelle ist exemplarisch für alle anderen Themen die Zuordnung von Codes und das strukturelle Vorgehen am Beispiel des Themas

²⁰⁰ Die eigentlichen Schülerformulierungen waren „Nur wegen sie“, wobei mit „sie“ die Sportlehrerin gemeint ist, und die Formulierung „nur wegen den anderen Schülern“. Mittels Zusammensetzung und grammatikalischer Korrektur wurde die Formulierung „Nur wegen anderen/ihm“ erstellt.

²⁰¹ Der Autor geht davon aus, dass bestimmte Ergebnisse dieser Analyseformen zumindest ansatzweise die Eindrücke von Schülern und Codierern, die sie zu ihren Vorschlägen von Themen bzw. Kernaussagen in Gesprächen bewegt haben, dem Leser näher bringen können.

„Selbstwertgefühl“ verdeutlicht, wobei an dieser Stelle kein Bezug auf alle einzelnen Inhalte genommen wird.

Wie in Abbildung 27 dargestellt, werden Codes zu *ursächlichen Bedingungen* der Selbstbewertung, zu *intervenierenden Bedingungen* in Verbindung mit Handlungsstrategien im Unterricht sowie zu *Konsequenzen* aus einem positiven oder negativen Selbstbild für das Thema herausgearbeitet und visualisiert. Die räumliche Aufteilung soll dabei versuchen, thematische Nähe abzubilden. Aufgrund der Komplexität des Themas und der involvierten Menge an Codes wird diese Form als zu unübersichtlich für die finale Darstellung in der vorliegenden Arbeit empfunden.

Auch in den Argumentationslinien zu einem Thema wird der Einteilung nach dem Codierparadigma nicht streng gefolgt, um Zusammenhänge besser erläutern zu können. Für alle im Folgenden dargestellten Themen, sollte daher beachtet werden, dass das Codierparadigma zwar wie in Abbildung 27

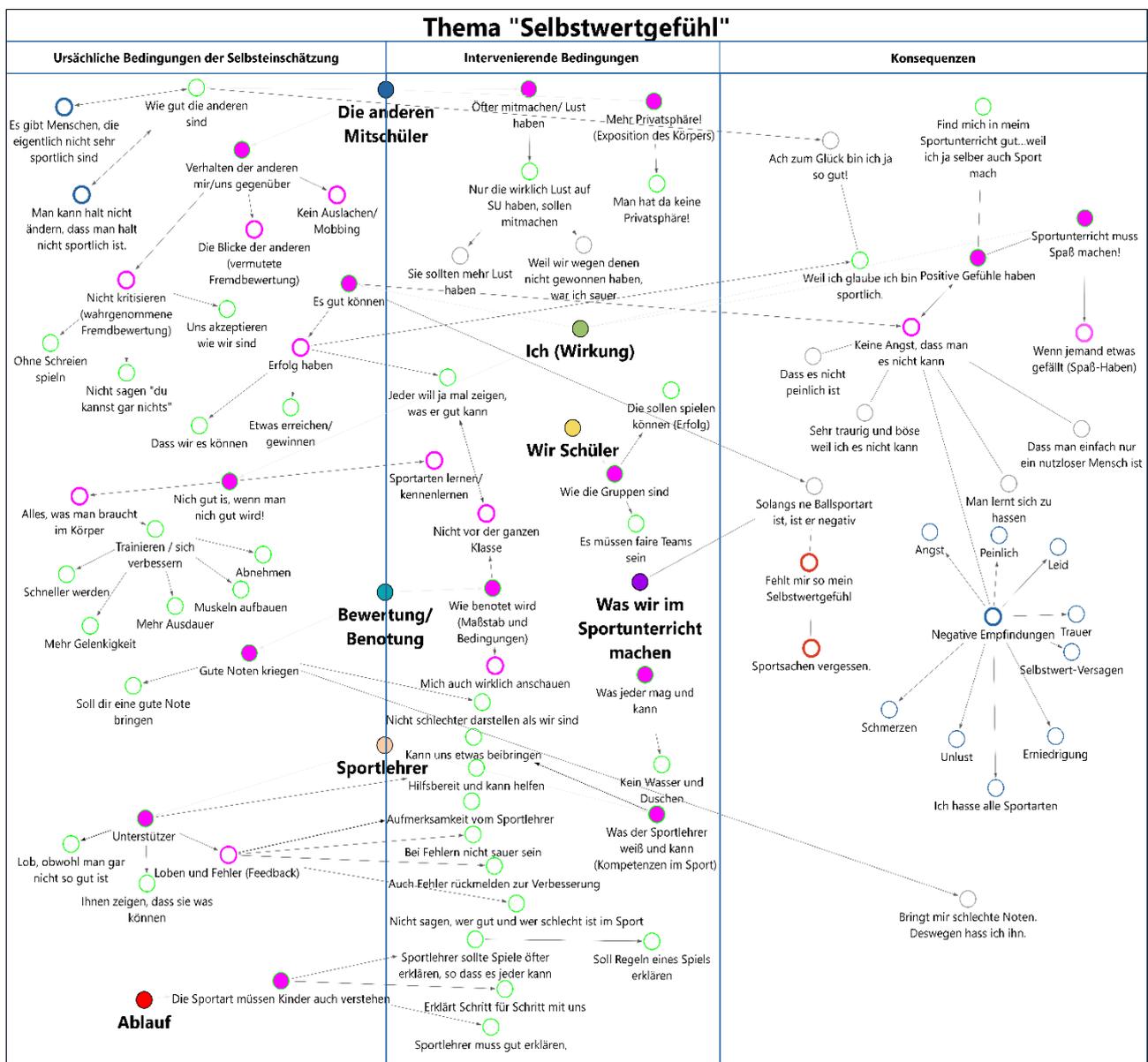


Abbildung 27: Exemplarische Darstellung des Themas "Selbstwertgefühl" als Code-Subcodes-Modell nach dem Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996)

im Hintergrund verfolgt wurde, jedoch zur übersichtlichen visuellen und argumentativen Darstellung nicht streng nach diesem Schema in den Erläuterungen dazu gearbeitet wird. Es werden an dieser Stelle die im Rahmen der Befunddarstellung herausgearbeiteten Zusammenhänge und Belege aus dem Datenmaterial vorausgesetzt und nur teilweise zur Unterstreichung bestimmter Aussagen wiederholt. Dabei finden in der Gesamtheit der Themen nicht alle Gütekriterien und Aspekte Erwähnung, jedoch wird bei der Darstellung Wert darauf gelegt, zu zeigen, wie viele Aspekte bei einem Thema miteinander verbunden sind. Dafür bilden die in den Befunden erläuterten Gütekriterien und subsumierten Codes die Grundlage.

4.1.2 Das Thema „Selbstwertgefühl“

Das erste große Thema, das aus den Schüleraussagen konstruiert werden kann, ist eng mit der Identitätsbildung verbunden. Mit „Selbstwertgefühl“ wird eine in vivo Formulierung benutzt, die Inhalte beziehen sich jedoch nicht nur auf das psychologische Konstrukt des Selbstwertgefühles. Der Großteil der darin konzentrierten Äußerungen betrifft das Erleben von Können und Kompetenz und den Erhalt oder die Steigerung des Selbstwertes, da die damit verbundenen Faktoren als sehr bedeutsam für die Schüler angesehen werden können, wenn sie über guten Sportunterricht sprechen. Dabei ist es den Befragten wichtig, nicht nur die eigene Kompetenz zu erleben, sondern sein Können auch anderen zeigen zu können oder Inkompetenz gerade nicht zeigen zu müssen. Es geht also um wesentlich mehr Aussagen als z.B. das Gütekriterium „Es gut können“ umfasst. Zudem werden Codes angeführt, die einen Rückschluss über den Einfluss des Sportunterrichts auf das Selbstbild ausdrücken. Diesem Thema können Gütekriterien und Codes aus allen acht Kategorien zugeordnet werden.

Ankerbeispiel 1

Nutella1337: Also wenn du z.B. verlierst, dann findest du dich immer schlecht, du denkst "ich bin schlecht" und wenn du gewinnst "ja ich bin gut". Beeinflusst dich das?

Falke: Ja.

Nutella1337: Ja? Nich gut!

In den Aussagen der Schüler tritt häufig unterschwellig hervor, dass sie sich selbst im Sportunterricht in exponierter Lage vor anderen sehen. Ihr Verhalten respektive ihre Leistung im Sport sehen sie als bedeutsame Aussage über ihre Person. Ein Scheitern oder das Empfinden nicht gut genug zu sein, scheinen viele der befragten Schüler im Sportunterricht auf eine besondere Art und Weise persönlich zu nehmen, respektive mit der Person zu verbinden, wie dies Ankerbeispiel 1 oben exemplarisch darstellt. Dies wird von der Schülerin *Nutella1337* als negativ angesehen. Auch der Schüler *Sorccerer* stellt heraus: „Wenn wir Ballsportarten haben, fehlt mir so mein Selbstwertgefühl“. Das kann so verstanden werden, dass sein Selbstwert bei Ballsportarten durch seine empfundene Inkompetenz leidet, was auch aus dem weiteren Gespräch hervorgeht. Wenn in den Gesprächen Schüler z.B. aussagen „jeder sieht auf dich“, „die ganze Klasse hat mich ausgelacht“ oder „jeder schreit dann“, lässt sich vermuten, dass das Scheitern im Sportunterricht sehr offensichtlich und häufig erkennbar für andere wird. Und im Gegensatz zum Klassenzimmerunterricht stehen nicht nur das Verhalten sondern auch der Körper an sich und seine Reaktionen auf Sport, wie das Schwitzen, im Mittelpunkt der Beobachtung.

Ankerbeispiel 2

B5 Chanti: Beeinflusst der Sportunterricht, wie du dich selbst findest?

Nokia2000: Also, ja, manchmal weil..halt wie gesagt die andere Klasse da is und dann...gibt halt richtig schöne Mädchen und so...die richtig viel Ausdauer haben und so..und dann komm ich so ((verschämtes Lachen))ja-

Diese Exposition des Körpers kann für Jugendliche in der Identitätsfindungsphase sehr großen Druck bewirken. Mehrere Schüler und Schülerinnen wie *Nokia2000*, *LunaWilson*, *Sorccerer*, *Gusti*, *OBock13* oder *Roxanne* bringen ihre Enttäuschung über sich selbst aufgrund ihres Körpers oder ihrer Leistungen im Sport in den Gesprächen zum Ausdruck. Die körperlichen Reaktionen auf den Sport, allen voran das Schwitzen, werden vor allem von den Schülerinnen sehr negativ gesehen und können ebenso wie die Situation in den Umkleiden und beim Duschen, wo der Körper in besonders exponierter Lage ist, zur Sportverweigerung führen. Andererseits wollen manche Schüler aber auch explizit mit ihrer Leistung von anderen gesehen werden und fordern daher insbesondere die Aufmerksamkeit des Lehrers vor allem während der Benotung ein, „denn jeder will mal zeigen, was er gut kann“. Und es werden von manchen bestimmte Organisationsformen gewünscht, die klar auf Wettkampf und Leistungsvergleich ausgelegt sind, wie bspw. Turniere, ein Sportfest oder einfach, „dass es immer zwei Teams gibt“. Für manche Schülerinnen wie *Ily* ist es bedeutsam, auch etwas vor anderen vormachen zu dürfen. Der gute Sportunterricht aus Schülersicht sollte also beide Seiten berücksichtigen.

Guter Sportunterricht sollte dafür sorgen, dass man Erfolge im Sport hat und sich dadurch kompetent aus der Eigenwahrnehmung heraus fühlt und Spaß bzw. positive Empfindungen beim Sporttreiben hat. Dies wird deutlich, wenn Schüler fordern, dass sie „es können“, „Sportarten lernen“ oder „unbedingt gewinnen“ wollen. Dazu gehören auch beobachtbare Effekte wie „schneller werden“ oder „abnehmen“ bzw. „Alles, was man braucht im Körper“. Betrachtet man vor allem die Vielzahl an Äußerungen dazu im Gütekriterium „Es gut können“, zeigt sich, dass das Erleben von Kompetenz im Sportunterricht für die befragten Schüler enorm Einfluss nehmend auf die Gütebeurteilung des Sportunterrichts ist. Schüler wollen in erster Linie keine Misserfolge sondern Erfolgserlebnisse haben und gelobt werden. Negative Kritik aus Richtung des Sportlehrers wie auch der Mitschülern wird daher nur sehr eingeschränkt gewünscht. Das Lob der Lehrkraft sollte aus Sicht der Schüler nicht beliebig und überwiegend positiv ausfallen. Vermieden werden sollte dann aus Sicht der Schüler, dass Schüler mit gleicher mündlicher Rückmeldung unterschiedliche Noten erhalten. Hier scheint aus Sicht des Autors Achtsamkeit auf die sprachliche Differenzierung durch die Lehrkraft nötig zu sein. D.h., es sollte am besten ein festes Vokabular aufgebaut werden, das Abstufungen beinhaltet und nicht einfach spontan je nach Lust und Laune der Lehrkraft aus der Situation entwickelt wird. Dann wäre z.B. eine Eins „überragend“ oder „super“, eine Zwei ein „klasse“ oder „gut“, eine Drei ein „nicht schlecht“ oder „weiter so“, eine Vier ein „passt“, und ab einer Fünf gibt man nur Korrekturhinweise, lobt den Versuch an sich oder sagt „das kannst du besser“.

Die scheinbar widersprüchlichen Befunde in den quantitativen und qualitativen Daten zum unterschiedlich empfundenen Belastungsniveau im Gütekriterium „Anstrengung“ sprechen zusammengefasst dafür, dass, wie dies bspw. die Schülerin *Lollipop* andeutet, eine individuelle Belastungsanpassung gewünscht wird. Dazu können Anforderungen in allen motorischen Fähigkeiten zählen. Auch

z.B. koordinativ anspruchsvolle Aufgaben können zu einem Gefühl der Überforderung führen. Dazu liefern zwei Schülerinnen Lösungsansätze. Nach der Ansicht von *Schlumpfine* sollte darauf geachtet werden, dass „auch alle mitkommen“ indem sich nicht auf den Teil der besten vier bis fünf Schülerinnen konzentriert sondern länger gewartet wird. Sie ist für ein „Mittelding“ zwischen anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Aufgaben, die alle erfüllen können. *Ily* findet in diesem Zusammenhang ein Stationstraining mit unterschiedlichen Anforderungsgraden vom Leichten zum Schweren zielführend. Die beiden Vorschläge der Schülerinnen schließen sich nicht aus und deuten eine Forderung nach Differenzierung im Sportunterricht an. Für diese Differenzierung spricht zudem, dass sie dem Wunsch der Schüler nach individuellen Erfolgserlebnissen entgegenkommt.

Der große Wunsch, nur Erfolgserlebnisse zu haben, ist verbunden mit dem individuellen Umgang mit Erfolgen, Misserfolgen und dessen Ursachen. Inhalte wie bspw. bestimmte Sportarten werden teilweise nur deswegen gefordert, weil sie Kompetenzerleben wahrscheinlich machen bzw. das Erfahren von Inkompetenz vermeiden oder zumindest vermindern. Dessen hohe Bedeutung wird auch mit Blick auf die Analyse der Erzählsequenz deutlich, da auf die Sportarten bzw. gewünschte Inhalte sehr oft im Laufe des freien Erzählens Bezug genommen wird. Allerdings ist auch die Abwechslung im Inhalt sehr wichtig, was sich u.a. mit Blick auf die Analyse der Erzählsequenz und im Gütekriterium „Abwechslung“ zeigt. Die befragten Schüler bilden Urteile über sich und ihren Körper aufgrund der Leistung im Sportunterricht und dabei hauptsächlich über den sozialen Vergleich mit anderen. Dies ist meist indirekt erschließbar, wird aber auch direkt von der Schülerin *Schlumpfine* auf die Frage von *Blau*, was sie beeinflusst, wie sie sich selbst findet, geantwortet. Sie stellt fest: „*Ich glaube das is bei jedem unterschiedlich aber bei mir sind es vor allem die Mitmenschen, also meine Mitmenschen und..ja..mein Umfeld halt allgemein so*“. Nicht nur der soziale Vergleich mit den Mitschülern, auch die Bewertung durch diese beeinflusst das Kompetenzerleben. Im gutem Sportunterricht sollen sie nicht durch Anschreien, verbale Äußerungen wie „*du kannst gar nichts*“ oder ihre Blicke „*die kucken halt eben an, dass der eben was Blödes is*“ kritisieren. Solche Urteile über die eigene Person werden folglich von manchen auch in andere Personen hineininterpretiert. Dieser Aspekt betrifft somit die wahrgenommene und vermutete Fremdbewertung des eigenen Selbst, welche Teile der Identität sind.

Auffällig findet der Autor allerdings die Tatsache, dass die Schülerinnen *Gusti*, *Roxanne*, *LunaWilson* und *OBock13* als bekennende Sportverweigerer gleichzeitig zum geringen Kompetenzerleben auch eine mangelhafte soziale Einbindung beschreiben, also dass sie z.B. „*keine Freunde*“ oder das „*Gefühl dass meine ganze Klasse mich nich leiden kann*“ haben. Sie schildern ebenso stark negative Erfahrungen mit anderen Schülern in Bezug auf deren Verhalten und Kritik, welche sich negativ auf ihr Kompetenzerleben auswirken. Die beiden basalen Grundbedürfnisse stehen im Sportunterricht folglich in einem besonderen Zusammenhang. Schließlich exponiert das Fach aus seiner Natur heraus den eigenen Körper und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei sich ständig Situationen bieten, bei der sich Schüler selbst aber vor allem auch andere Mitschüler die eigene Leistung bewerten können. Bei wenig sozialer Einbindung, also bspw. keinen oder kaum Freunden innerhalb der Sportgruppe, könnte diese Kritik negativer bzw. rücksichtsloser ausfallen. „Wie man miteinander umgeht“ ist daher ein entscheidendes Gütekriterium, bei dem vor allem der respektvolle Umgang miteinander beim Gewinnen und Verlieren, die Abwesenheit von Streit, der Teamgeist und einfach eine gute Gemeinschaft gefordert werden. Und die Mitschüler sind in der Analyse der Bewertung des momentanen Sportunterrichts aller befragten Schüler die Hauptursache für negative

Empfindungen und Unzufriedenheit im Sportunterricht. Daher sollte ein guter Sportunterricht aus Sicht der Schüler in einer guten Gemeinschaft stattfinden und solche oben beschriebenen Spannungen innerhalb der Schülerschaft vermeiden.

Ankerbeispiel 3

Schlumpfine: [...] Es ist...zumindest ist es an unsere Schule jetzt nicht so, dass man jetzt wirklich so... gemobbt wird..also so richtig. Natürlich wir beleidigen uns auch mal und..ärgern uns, des ist ja klar..aber es wird niemand so richtig ausgeschlossen..und dadurch ist es vielleicht für mich jetzt nicht so schlimm, wenn ich mich mal blamier oder so. Aber wenn ich jetzt z.B. Mobbingopfer wär, dann würd ich mich nicht irgendwie schämen wolln, noch für Sachen, die ich falsch mache.

Beurteilungen durch andere Schüler sind für die befragten Schüler sehr wichtig. Sie können, wenn sie negativ sind, dazu führen, dass Schülerinnen wie *Roxanne* nicht mehr am Sportunterricht teilnehmen wollen. Die Blamage oder die Angst vor Mobbing sind nach den Ergebnissen der Untersuchung nicht nur mit dem „Können“ bzw. „Erfolg haben“ sondern auch mit dem Verstehen der Sportinhalte, also allgemein einer Bewegungsaufgabe verknüpft, wobei dafür die Lehrkraft in der Pflicht gesehen wird. Sind Dinge wie bspw. Regeln eines Sportspiels oder Schritte einer Übung unklar erklärt bzw. nicht richtig verstanden worden, verweigern Schüler die Teilnahme z.B. durch das Vergessen der Sportsachen aus Angst, inkompetent zu wirken und sich in der Folge zu blamieren, ausgelacht oder sogar gemobbt zu werden.

Manche Schüler erwarten, dass die Lehrkraft sie dabei kompetent unterstützt, Erfolgserlebnisse zu haben und „ihnen zeigt, dass sie was können“. Es soll sich ein Verbesserungseffekt in ihrer sportlichen Kompetenz durch den Sportunterricht einstellen. Andere wie die Schülerin *Gusti* sehen diese Möglichkeit nicht, da es aus ihrer Sicht eine persönliche Sportlichkeit zu geben scheint, die man angeboren hat und nicht oder kaum verbessern kann. Die Schülerinnen *Gusti*, *Roxanne* und *Goshin* verbinden mit dem Sport auch nicht die Möglichkeit etwas zu lernen. In der Folge ist die Benotung im Sport aus *Gustis* und *Roxannes* Sicht auch nicht fair, wenn man zu etwas nicht in der Lage ist bzw. sich dazu nicht in der Lage fühlt, denn dafür lernen kann man ihrer Meinung nach nicht. Die Lehrkraft sollte aus Sicht mancher Schüler daher gezielt nach Positivem suchen, dass auch spontan benotet wird. Die erhaltene Note sollte dabei der selbst eingeschätzten Leistung entsprechen. Wenn ein Schüler sich also kompetent fühlt, aber eine schlechte Note erhält, führt dies in manchen Fällen zu einer Dissonanz und er beurteilt den Sportunterricht schlechter. Die erhaltenen Noten sollten beim guten Sportunterricht aus Sicht mancher Schüler sogar generell gut sein. Andere finden aber, dass zumindest eine gewisse Anstrengung für das Erreichen einer guten Note nötig sein sollte. Eine Schülerin schildert die Auffassung, dass es „im Sportunterricht eigentlich nie schlechte Noten“ gibt. Umso negativere Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl könnte also eine subjektiv als schlecht empfundene Note für manche Schüler haben. Ein Beispiel für die negativen Auswirkungen der Benotung, obwohl er sich offenkundig dagegen stemmen möchte, beschreibt der Schüler *Sorccerer*, wenn er meint „[...]...und, wie sehr ich mich daühl.. des is..Auch wenn du immer denkst, es is mir scheiß egal, was ich für Noten hab..nein, (es is mir wichtig..letztendlich)“. Besonders brisant ist die Benotung also, wenn Schüler ihre eigene Kompetenz über die Fremdbewertung in Form einer Note beurteilen und daraus eine negative Sicht auf ihr Selbst konstruieren. Guter Sportunterricht sollte daher die

obigen Ratschläge der Schüler bei der Notengebung und des persönlichen Feedbacks berücksichtigen.

Dass das Erleben von Erfolgen so wichtig für die befragten Schüler ist, hängt damit zusammen, dass der Umgang mit dem Scheitern bzw. mit Fehlern generell individuell für die befragten Schüler und in der Klassengemeinschaft schwierig zu sein scheint. Es entstehen zum Teil stark negative Emotionen wie Trauer, Leid, Angst oder Hass auf sich selbst, die durch das Lachen oder Bemerkungen von Mitschülern ausgelöst oder noch verstärkt werden. Dies zeigen die Äußerungen zum negativen Verhalten innerhalb des Gütekriteriums „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“. Dies ist auch der wesentliche Grund, warum im guten Sportunterricht etwas auch gar nicht oder nicht vor der ganzen Klasse gezeigt werden kann. Das Mitschülerverhalten, das schon über die Erzählsequenz als sehr wichtig identifiziert wird, scheint hier großen Einfluss zu nehmen. Gewinnen oder verlieren zu können, wird von manchen einerseits gefordert, während andere wie die Schülerin *Lotus* gerade in dem Streben nach Gewinnen eine Ursache für weniger Spaß im Sportunterricht sehen. Hier besteht eine Antinomie, denn vollkommen ohne Situationen des Gewinnens oder Hervorhebens von guten Leistungen wollen insbesondere die leistungsstarken Schüler den Sportunterricht auch nicht. Der Schlüssel liegt aus Sicht des Autors dabei im Umgang mit dem Gewinnen und Verlieren. Hier sollten v.a. ein respektvoller Umgang untereinander und das Umgehen mit Situationen des Scheiterns trainiert werden. Das Verlieren, eine fehlerhafte Übungsausführung, eine Unkenntnis von Regeln oder einfach eine Leistung unterhalb bestimmter Vorstellungen wird von vielen nicht als Ansporn zur Verbesserung sondern nur als Makel der eigenen Person angesehen. Und solche Makel sollen im guten Sportunterricht möglichst selten zum Vorschein kommen, weshalb in der Interpretation des Autors nur solche Inhalte gewünscht werden, die dies in Aussicht stellen oder mehr Privatsphäre gewünscht wird. Es lässt sich damit eine mögliche Wirkungskette aufstellen, die besagt, dass wenn man negative Erfahrungen im Sportunterricht gemacht hat, die auch durch negative Emotionen, ausgelöst durch Reaktionen der Mitschüler, geprägt sein können, sie dem eigenen Körper und/oder der Sportart ursächlich zugeschrieben werden, weshalb die Wahl des Inhalts wichtig ist. Weiter gedacht, liefert dies einen Beitrag zur Erklärung der hohen Bedeutsamkeit der Mitsprache bei der Wahl des Inhalts für Schüler. Manche ihrer Vorstellungen davon, wie die Mannschaften oder Gruppen bei Spielen bezüglich Motivation und Leistungsfähigkeit sein sollen, werden ebenso vor dem Hintergrund der Kompetenzerfahrungen bedeutsam. Diese Größen haben ebenso Einfluss auf den Erfolg und können damit indirekt das Selbstwertgefühl der Schüler über positive Erfolgserlebnisse erhöhen.

Die Zusammensetzung von Gruppen hat, wie die Aussagen unter der Kategorie „Wir Schüler“ andeuten, starken Einfluss darauf, ob ein Spiel oder eine adäquate Übungsausführung zu Stande kommt. Dieses Phänomen hat man aus Sicht des Autors wohl kaum in einem anderen Schulfach so häufig wie im Sport. Die Leistung und allgemeiner das Verhalten der anderen bestimmen mit, ob Schüler selbst etwas schaffen respektive Erfolg haben können, sich kompetent fühlen und wie sie den Sportunterricht an sich bewerten. Dies ist besonders bei Spielen mit Mannschaften der Fall. Diesen Umstand reflektieren einige Schüler und stellen daher Forderungen an die Motivation, die Zusammensetzung der Mannschaften bezüglich der Leistungsfähigkeit und weiterer sozialer Kriterien von „sich kennen“ über „sich verstehen“ bis zu „sich mögen“ und schließlich Forderungen an die Teilnahme überhaupt. In Abbildung 28 sind die wesentlichen Codes zur Beschreibung des Themas zusammengefasst.

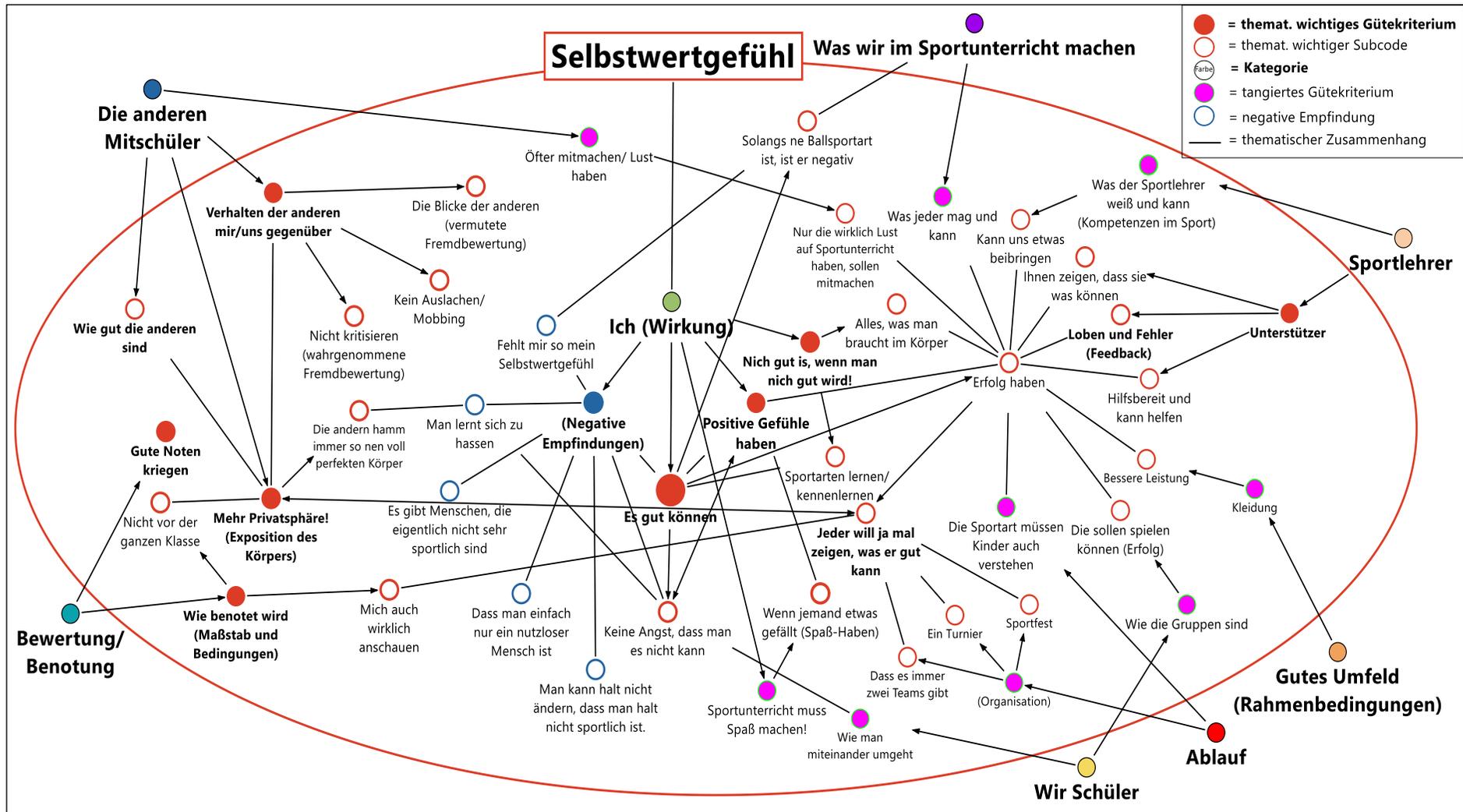


Abbildung 28: Das Thema "Selbstwertgefühl" als Code-Subcodes-Modell

Was könnte man nun als Quintessenz dieses Themas bezeichnen? Einerseits beziehen sich viele Merkmale guten Sportunterrichtes auf die *Realisierung von Kompetenzerleben* im Sportunterricht. Einfluss haben der Inhalt, der Sportlehrer in seinen persönlichen Eigenschaften als wahrgenommener Unterstützer und in seiner Kompetenz etwas beibringen zu können, der Ablauf der Sportstunde, indem Anforderungen verstanden werden können und die Mitschüler durch die Bedingungen wie Leistungsfähigkeit und Harmonie in Teams oder Gruppen oder ihre Bereitschaft oder Lust beim Mitmachen. Diese Faktoren bestimmen, ob Ziele wie z.B. eine bestimmte Leistung zustande kommen und sind daher vielen Schülern sehr wichtig. Andererseits ist die *Bewertung der zustande gekommenen Ziele* wichtig für das Kompetenzerleben und das Selbstwertgefühl für die befragten Schüler. Sie schildern konkrete Vorstellungen von Maßstab und Bedingungen der Benotung, den Noten an sich, dem Feedback des Lehrers und vom Verhalten der anderen Mitschüler, da vor allem Letzteres durch die Präferenz des sozialen Vergleichs erheblichen Einfluss darauf hat, wie die eigene Kompetenz eingeschätzt wird. Das Thema ist jedoch nicht nur auf das Kompetenzerleben beschränkt sondern schließt auch den *Bezug zum eigenen Körperkonzept* ein. Auch hier spielen die Mitschüler die entscheidende Rolle, wenn es zu Vergleichen des Aussehens oder der Leistungsfähigkeit bzw. Leistung kommt. Vor allem durch die Exposition des Körpers und der Leistung in bestimmten sporttypischen Situationen wie dem Spiel, dem Vorführen, dem Umkleiden oder dem Duschen kann enormer Druck auf den Schülern in einer kritischen Entwicklungsphase der Identität lasten, der zu stark negativen Empfindungen bezogen auf das Selbst und zur Ablehnung des Sportunterrichts führen kann, um sich diesem Druck zu entziehen. Andererseits wird die Exposition auch teilweise gewünscht und kann zu besonderen Könnenserlebnissen und einer Stärkung des Selbstwertgefühls führen. Möchte man alle herausgestellten Positionen der Schüler dazu berücksichtigen, sind der *persönliche und soziale Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen*, die *Ermöglichung und Wahrnehmung von Erfolgen* und ganz besonders die *sozialen Verhältnisse und Beziehungen in der Schülerschaft* die wichtigsten Ansatzpunkte aus Sicht des Autors.

4.1.3 Das Thema „Zwei Seiten von Schülern“

Eng mit dem Thema „Selbstwertgefühl“ und dem Kompetenzerleben verbunden, ist die Einteilung der Schülerschaft durch die Schüler selbst. Sie teilen diese grundsätzlich in „gute“ und „schlechte“ Schüler im Sport ein. Für manche Schüler existiert noch so etwas wie eine Mittelschicht, wenn sie sich selbst in ihrem Können eher im Mittelfeld verorten. Dabei ist bemerkenswert, dass eine Einordnung des eigenen Niveaus an Können in den Gesprächen stets im Vergleich zu anderen Schülern also unter sozialer Bezugsnorm geschieht und nicht anhand individueller oder Kriterien orientierter Bezugsnorm. In der folgenden Darstellung des Themas wird zunächst das Vorhandensein des Dualismus an sich thematisiert woraufhin einzelne Problemfelder dargelegt werden. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Beschreibung der beiden Seiten von Schülern.

Ankerbeispiel 1

Lollipop: Ähm, also..wenn jetzt z.B. ((Schnitt)) Ähm..also ich würde des jetzt so besch-also so dir die Frage erklären. Es gibt ja Schüler, die sind etwas..SCHWÄCHER im Sportunterricht oder etwas..naja..ich will jetzt nich "schlecht" sagen aber halt..einfach..die ham andere Stärken, wie du vorhin schon gesagt hast und es gibt welche, die renn da wow Bombe, die renn da ganz viele Runden und..sind immer die Ersten, sind immer die

Sportlichsten, werden immer als erstes gewählt..ähm, woran sieht man, dass es anders ist oder wie findest du das, dass es halt diese SEITEN gibt, sag ich mal?

bf14: Ja..halt nich..so gut aber..man kann ja auch nichts dran ändern, ich mein..es ist halt nicht jeder in..jedem gut und das ist halt auch einfach so.

Lollipop: Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden? Von Lehrern und auch von Schülern?

bf14: Meistens schon...Meistens ist es schon der Fall!

Lollipop: Also dass sie nicht gleich oder dass sie gleich behandelt werden?

bf14: Dass sie NICHT gleich behandelt werden...

Lollipop: Okay..und..in welchen Situationen merkt man das dann ganz besonders?

bf14: Ja, wenn..es kommt drauf an. Bei uns ist es zur Zeit so..da sagen die Lehrer dann "ja du kannst aufhören". Aber es gibt dann halt auch so Lehrer die sagen dann-oder ham dann die GUTEN als Liebling und..dann gibt's aber halt auch Lehrer, die achten darauf. Also es ist verschieden!

Der Dualismus wird hauptsächlich auf Seiten der Mädchen beschrieben. Die Jungen kennen diese beiden Seiten auch, bei ihnen könnte dieses Thema aber stärker vom jeweiligen Inhalt abhängig sein. Da diese sich wenig dazu äußern, ist die Datenlage für klare Aussagen zu dieser Hypothese zu gering. Die beiden Seiten von Schülern sind jedoch ein Phänomen, das beide Geschlechter betrifft. Stark vereinfacht ausgedrückt, ergibt sich der Dualismus aus einem wahrgenommen differierenden Niveau des Könnens zwischen den Schülern. Zumindest unter den befragten Schülern erleben sich die „Schlechten“ als weniger kompetent, was ihr Selbstkonzept über ihr konstruiertes Körperkonzept teilweise erheblich negativ beeinflusst. Ursächlich können die Exposition und Fokussierung des Körpers und damit der Leistungen gesehen werden, die wiederum viele soziale Vergleiche ermöglichen. Darum sollte auch aus Sicht einiger Schüler „mehr Privatsphäre!“ im guten Sportunterricht möglich sein.

Dass die erwähnten zwei Seiten von Schülern existieren, wird in keiner Äußerung angezweifelt oder diskutiert, obwohl sie häufig zur Sprache kommen. Die Schüler wissen anscheinend genau, worum es sich dreht, wenn bspw. bei der von Schülern entwickelten Frage B16 des „grünen“ Interviewleitfadens von „sportlichen“ und „weniger sportlichen“ Schülern die Rede ist. Es scheint sich also um ein allgemein unter den Schülern anerkanntes Phänomen zu handeln. Die Bezeichnung als „gute“ oder „schlechte“ Schüler erscheint nur einzelnen älteren Schülerinnen unpassend, wie in dem oben angeführten Ankerbeispiel 1 ersichtlich ist. Andere Schüler sprechen sehr wohl von „guten“ und „schlechten“ Schülern, ohne eine solche Wertung negativ zu empfinden. Ily betont dazu, dass ein Sportlehrer auch genau weiß, „wer gut ist, wer schlecht ist“. Die explizite Aussprache dieses Dualismus erfolgt nicht häufig, allerdings können in vielen Bereichen Gütekriterien auf den Dualismus zurückgeführt werden.

Aussagen zu diesem Thema abseits der vorgegebenen Fragen im „grünen“ Interviewleitfaden kommen sowohl von Schülern, die angeben eine gute Sportnote zu haben als auch von solchen, die angeben eine schlechte Sportnote zu haben. Es wird ersichtlich, dass die zwei Seiten dann relevant

sind, wenn es um das Erleben von Kompetenz, die Benotung der Leistung durch die Lehrkraft, bestimmte Bevorzungen im Unterrichtsablauf oder die Gruppenzusammensetzung geht. Aus den Aussagen geht nicht eindeutig hervor, ob die Güte des Sportunterrichts nun durch das spürbare Vorhandensein dieser Parteien oder ausschließlich durch den Umgang mit ihnen bestimmt wird. Die Schülerin *bf14* findet es nicht gut, dass diese zwei Seiten im Sportunterricht existieren, allerdings sieht sie es auch als gegeben an, ohne dass sie einen Hinweis darauf gibt, ob sie den Sportunterricht über das Vorhandensein dieser Seiten begutachtet. Die Schülerin *armyforever*, die angibt, im Sportunterricht gut zu sein, ist generell in ihren Aussagen sehr fixiert auf das Können und den Vergleich mit anderen im Sportunterricht. Sie empfindet die Unterschiede zwischen den Schülern im Leistungsvermögen als persönliches Pech, jedoch bedauert sie es nicht und freut sich im Gegenteil, dass sie selbst auf der Seite der Guten steht. Die Schülerin *Lotus* hingegen findet es „*traurig für die anderen*“, wenn man sieht, dass sie nicht so gut im Sport sind. Daraus könnte man schließen, dass *armyforever* es gut und *Lotus* es schlecht findet, dass es die Seiten gibt. *Lotus* ist eben eine jener Schülerinnen, die zu den von *Lollipop* beschriebenen „guten“ Schülerinnen im Sportunterricht gehören müsste, da aus den Gesprächen hervorgeht, dass sie sehr sportlich ist, sehr gute Leistungen zeigt und beim Wählen von anderen präferiert wird.

Auf der Seite der „Schlechten“ unter allen und auf der Seite der „Guten“ unter drei von vier sich dazu äussernden Schülern besteht das verbindende Moment, dass in dem Vorhandensein der zwei Seiten und dem Umgang damit eine Ungerechtigkeit empfunden wird. Unter den „guten“ Sportlern findet es bspw. auch *Kamin* „*unfair*“, wenn die „*Unsportlichen*“ mit jenen, „*die Sportart machen*“, zusammen in einer Gruppe sind. Die Leistungsfähigkeit der Gruppenmitglieder ist für Schüler wichtig, was im Rahmen der Gruppenzusammensetzung unter dem Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ ebenfalls Gegenstand ist. Eine solche Differenzierung wird jedoch nicht von allen befragten Schülern bevorzugt, da es Personen wie *armyforever* gibt, die gern besser als andere sein wollen und für die Gewinnen und Verlieren wichtig ist. Insgesamt kann man die verschiedenen Schüleraussagen so zusammenfassen, dass auf der einen Seite manche Schüler wollen, dass *nach Leistungsfähigkeit differenziert* wird, und leistungsheterogenen Gruppen entweder *nicht direkt gegeneinander* antreten oder im Falle von Spielsportarten die Mannschaften nach Leistungskriterien *fair eingeteilt* sind. Andererseits sollen seitens der Lehrkraft *keine Unterschiede bei der Behandlung* der Gruppen von „Guten“ und „Schlechten“ gemacht werden, die eine Bevorteilung erkennen lassen würden.

Durch den Dualismus ergeben sich neben der Gruppenzusammensetzung weitere Probleme. Die Schüler haben unterschiedliche Vorstellungen vom angemessenen Anstrengungsgrad. Eine Anforderung sollte so gestellt werden, „*dass auch alle mitkommen*“, also fordernd aber nicht überfordernd sein. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen von der Häufigkeit und Länge der Pausen wie auch dem Sportunterricht selbst. Was im Sportunterricht inhaltlich gemacht werden soll, wird ebenfalls durch den Dualismus beeinflusst, wenn vor allem nur Dinge gewünscht werden, die man kann oder auch kein Sport als Option genannt wird. Dies sind alles Punkte, die auch ohne den Dualismus unter den Schülern für Uneinigkeit sorgen können. Jedoch verschärft dieser die Positionen hin zu gegenpoligen Extremen wie bspw. dem Wunsch nach täglichem Sportunterricht bis zu gar keinem Sportunterricht.

Ankerbeispiel 2

Gusti: Ja, ähm, mit Sport kenn ich mich eigentlich nicht so gut aus.. ich bin nicht wirklich der Sportler.

Luna Wilson: Und warum?

Gusti: Ja weil Sport ist sehr anstrengend äh, und ich bin ein Mensch, der mehr äh schulisch begabt ist. Wie lernen. Ich liebe es zu lernen. Aber Sport ist einfach nicht wirklich so ..cool. Es ist scheiße.

Luna Wilson: Und wie könnte man jetzt deiner Meinung nach den Sportunterricht verbessern, so dass es für dich passt?

Gusti: Ich fänd es halt besser wenn wir keine Noten für Sport kriegen würden, weil man kann halt nicht..man kann halt nicht ändern dass man halt nicht sportlich ist.

Besondere Brisanz hat der Dualismus bei der Benotung, die manche aus diesem Grund als unfair bzw. nicht sinnvoll im Sport erachten.²⁰² Der Schüler *Sorccerer* meint z.B., dass Sportlehrer Noten „nach dem Aussehen“ vergeben, dass also die sportlich aussehenden Schüler per se gute Noten bekommen und die Schülerin *Lollipop* merkt an, dass die „sportlichen“ Schüler Übungen gar nicht komplett zeigen müssen, da deren Benotung von der Sportlehrkraft abgekürzt wird. Zudem haben die „Sportlichen“ im Sportunterricht Vorteile z.B. durch ihre Selbstsicherheit, durch ihr Wissen über die Regeln zu Sportspielen, dadurch dass sie immer als erstes gewählt werden oder, da sie die Lieblinge der Sportlehrer sind, sie z.B. einen größeren Einfluss bei der Mitbestimmung von Inhalten haben. Die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen scheint dafür ausschlaggebend zu sein.²⁰³ Manche Sportlehrkräfte behandeln besonders „gute“ Schüler aus Sicht der befragten Schüler bevorzugt, weil sie diese „immer vormachen“ lassen, „öfter drannehmen“, „immer nur auf die hören“, sie „mehr anschauen“ oder da sie „Schlechte“ „runtermachen bloß weil sie nicht so gut im Sport sind“. Andere wiederum behandeln „gute“ und „schlechte“ Schüler gleich. Das kann sich schon so äußern, dass die Sportlehrkraft nicht „sagt wer gut in Sport und wer schlecht ist“. Wichtig erscheint es der Schülerin *Roxanne*, dass „fette Kinder“ und „solche die nich sportlich sind“ nicht diskriminiert²⁰⁴ oder bloßgestellt werden. Dabei wird auch die Thematik des Umziehens angeschnitten, denn vor allem die Schülerinnen empfinden teilweise große Scham beim Umziehen im Vergleich mit anderen. Es wird dabei zwar nicht zwischen „Sportlichen“ und „Nicht-Sportlichen“ unterschieden, allerdings verbinden Mädchen wie *Nokia2000* motorische Fähigkeiten wie die Ausdauer in ihren Aussagen mit gutem Aussehen und sehen sich selbst als Kontrast dazu. *Roxanne* spricht von „Komplexen“, die sie beim Vergleichen bekommt. Bei manchen befragten, sich selbst als „unsportlich“ bezeichnenden Schülerinnen, kommt eine gefühlte Ohnmacht respektive Resignation zum Vorschein. Sie machen starke negative Kompetenzerfahrungen und sehen die Ursache in einer mangelnden Begabung bzw. Sportlichkeit, für die

²⁰² Dieser Aspekt wird näher unter den Kategorien „Bewertung/Benotung“ sowie „Es gut können“ erläutert.

²⁰³ Dies wird unter dem Gütekriterium „Fairness“ tiefgehend analysiert.

²⁰⁴ *Roxanne* spricht von „kriminiert fühlen“ und spricht dies ironisch als Sinn des Sportunterrichts an. Es wird aber vermutet, dass sie „diskriminiert“ meint.

es keine Kompensationsmöglichkeit im Sportunterricht zu geben scheint, respektive die nicht verbessert oder für die „nicht gelernt“ werden kann.

Zusammengefasst kann man die beiden Seiten durch Schüleraussagen wie folgt stereotypisch beschreiben, wobei dabei keine Verallgemeinerung stattfinden soll, sondern Kriterien aufgelistet werden, die aus Sicht der befragten Schüler typisch für die jeweilige Seite sind, jedoch nicht immer vorhanden sein müssen. Es sei angemerkt, dass keine Zuteilung von Schülern in eine jeweilige Gruppe durch den Autor erfolgt. Es werden nur die von Schülern tatsächlich genannten Beschreibungen genutzt und Erkenntnisse aus der Analyse einzelner Schüler hinzugefügt, die sich klar zu einer der Gruppen zählen. Die sind die Schülerinnen *Gusti*, *Roxanne* und *OBock13*.

Wenn Schüler die „Guten“ beschreiben, sind diese „immer die Sportlichsten“, „werden immer als erstes gewählt“, „sind immer die Ersten“, „sind von Natur aus sportlich“ und „sehen sportlich aus“, werden dafür beim Umziehen beneidet, kennen „immer die Regeln“ zu Sportspielen gut, können alle Sportarten und haben deshalb „viel mehr Selbstvertrauen im Sportunterricht“, Spaß und gute Noten, wollen auch „mal zeigen“ was sie können, sind bei manchen Sportlehrern die „Lieblinge“, werden bei manchen Sportlehrern insbesondere beim Lob und der Benotung bevorteilt, zeigen teilweise, dass sie froh sind „so gut“ zu sein und haben mehr Mitbestimmungsmacht bei Abstimmungen.

Die „Schlechten“ sind „nicht sehr sportlich“, können „auch nichts daran ändern“ und haben „andere Stärken“, denn „nich jeder is in jedem gut“. Schüler dieser Gruppe, die an der Untersuchung teilgenommen haben, verweigern häufig die Teilnahme, indem sie Sportsachen vergessen oder sich Entschuldigungen der Eltern schreiben lassen. Sie haben „schlechte Noten“, teilweise „Komplexe“ durch den Vergleich mit Sportlichen, sind unsicher im Sport, sehen sich als ohnmächtig oder überfordert bei der Benotung an und werden bzw. fühlen sich diskriminiert und benachteiligt. Außerdem könnten sie zu Übergewicht neigen, wobei sie sich selbst als „zu fett“ und „unsportlich“ beschrieben, und dies nur ihre subjektive Einschätzung ist.

Hinsichtlich der Empfindungen im und um den Sportunterricht kann nur eine Tendenz der Zuordnung bestimmter Emotionen oder Gefühle zu den Seiten erfolgen, wie dies im Kapitel „3.4.1.4.2 Das Gütekriterium „Positive Gefühle haben““ dargestellt wird. Für eindeutige Zuordnungen müssten die sich äußernden Schüler vom Autor in die besagten zwei Seiten eingeteilt werden, da sich die befragten Schüler nur teilweise selbst explizit zu einer Gruppe zählen. Die sich zur Gruppe der unsportlichen Schüler zählenden Schülerinnen *Gusti*, *Roxanne* und *OBock13* berichten ausschließlich von starken negativen Emotionen. Dies lässt zumindest die Tendenz vermuten, dass die Unsportlichen eher negative Empfindungen im Sportunterricht haben. Allerdings soll nicht behauptet werden, dass eine Seite überwiegend nur bestimmte Empfindungen hat. Für generelle Aussagen ist die Datenlage zu gering. Was festgestellt werden kann ist, dass auch ein Dualismus in den tatsächlich auftretenden Empfindungen im Sportunterricht herrscht, da zu fast jeder positiven Empfindungsart auch ein gegengleiches Beispiel und vice versa berichtet wird. Allerdings wird in dieser Arbeit kein expliziter Vergleich von Personen angestellt, die dieselbe Sportstunde erlebt haben. Wichtigster Hinderungsgrund ist aber, dass vollkommen unklar bleibt, wie und von wem Schüler in diese Gruppen eingeordnet werden, ob sie dies internalisieren oder sich selbst unabhängig davon einordnen und ob sie z.B. je nach Inhalt des Unterrichts zwischen den Gruppen wechseln.

Das Thema wird in Abbildung 29 visualisiert. Es umspannt in seiner Bedeutsamkeit vor allem die vier personalen Oberkategorien und die Kategorie „Bewertung und Benotung“. Die personalen Kategorien gehören zum Thema dazu und sind daher in der Abbildung vom Themenkreis umfasst, da der Dualismus, folgt man den Schüleraussagen, aus Sicht dieser Personen vorhanden sein kann. Mit einem höheren Interpretationsgrad könnten auch die drei anderen Oberkategorien einbezogen werden, da dort Gütekriterien subsumiert sind, die man als Resultate des Dualismus sehen könnte. Fraglich erscheint, ob der Dualismus nur deswegen ein Problem ist, weil der Umgang mit heterogenen Leistungspotentialen und dem Gewinnen und Verlieren ein Problem darstellt. Der Dualismus ist ein Phänomen, der jedoch aus der Sicht fast aller befragten Schüler nicht vorhanden sein sollte. Andererseits erfolgt die Zuteilung zu einer der Gruppen eventuell auch erst durch das Verhalten von Mitschülern und Sportlehrkraft.

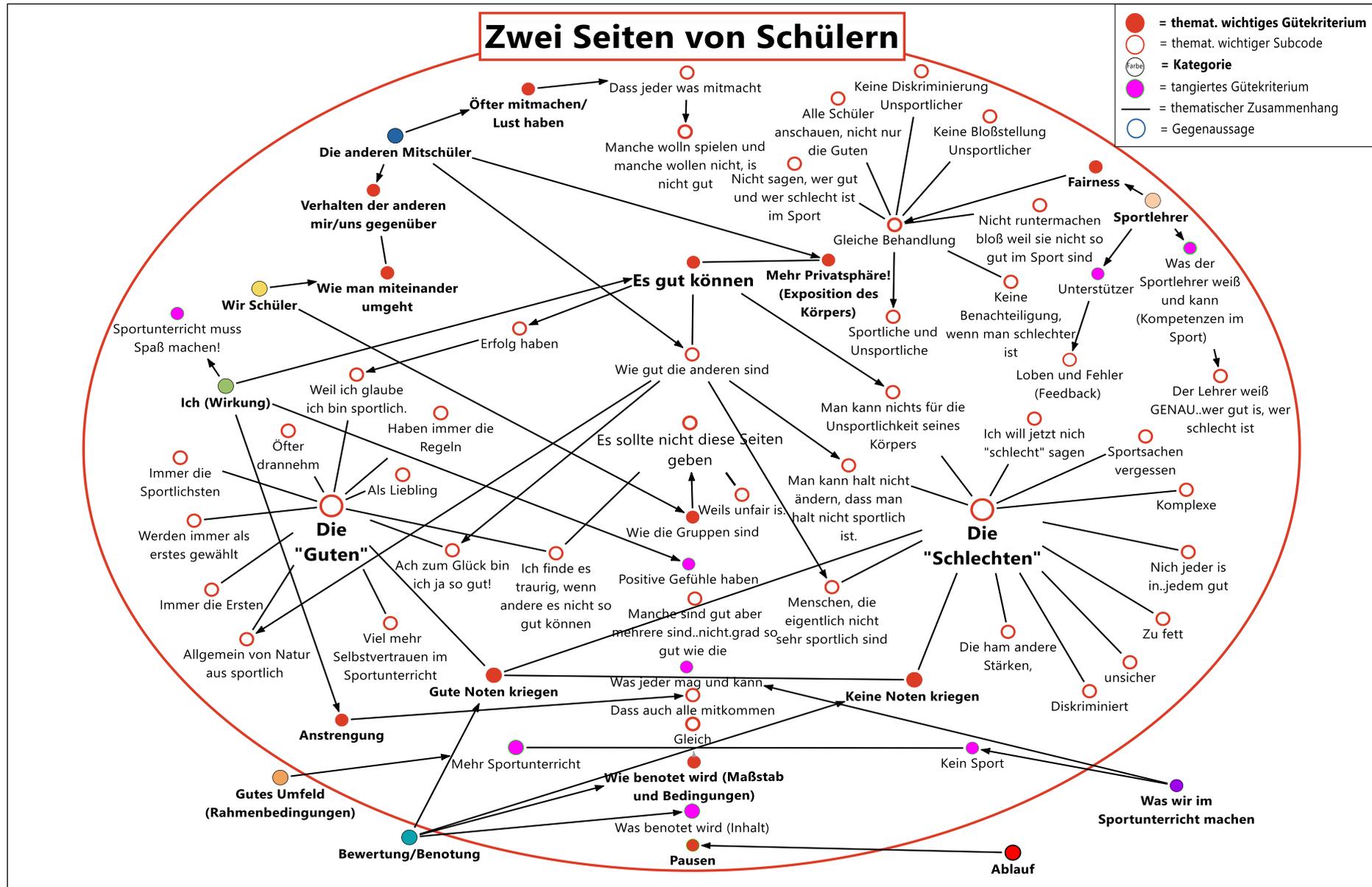


Abbildung 29: Das Thema "Zwei Seiten von Schülern" als Code-Subcodes-Modell

4.1.4 Das Thema „Beziehung zum Sportlehrer“

Im Thema „Beziehung zum Sportlehrer“ liegen die Interaktionen von Lehrer und Schülern im Fokus der Betrachtung, denn nur sie sind laut Brozio (1995) auch beobachtbar. Sie wird daher auch von allen beteiligten Personen beeinflusst. Wenn ein Schüler in der Befragung über diese Beziehung spricht, hat er den Sportlehrer sowie sich selbst im Blick. Vereinzelt nehmen Schüler jedoch auch Bezug auf andere Schüler.

Die Sportlehrkraft ist Thema in vielen Äußerungen der befragten Schüler. Dazu wurde die personale Kategorie „Sportlehrer“ gebildet, die jedoch nur solche Äußerungen subsumiert, die etwas über die Person des Sportlehrers berichten, welche die Wahrnehmung der Güte des Sportunterrichts mitbestimmt. Die Schüler unterscheiden kaum zwischen dem Verhalten des Sportlehrers und dem Sportunterricht an sich. Eine artifizielle Trennung zwischen beidem fällt in dieser Hinsicht schwer.²⁰⁵ Die Beziehung, die zwischen Sportlehrer und Schülern bestehen sollte, lässt sich hingegen gut beschreiben. Auf diesem Weg lässt sich etwas Wichtiges über einen Großteil der Daten aussagen. Allein an der Häufigkeit der Codierung von Aussagen zum anfänglich²⁰⁶ noch geführten Code „Sportlehrer Beziehung (Interaktionen)“ von 243 ist ersichtlich, dass für die befragten Schüler vor allem die Interaktionen auf der sozialen Ebene zwischen ihnen und der Lehrkraft eine bedeutsame Rolle beim Erzählen über den guten Sportunterricht haben. Daher wird dies als Thema im Folgenden beschrieben, wobei hierfür vor allem die Gütekriterien aus den Oberkategorien „Sportlehrer“, „Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“ relevant sind. Im Folgenden sollen nicht alle einzelnen Aspekte wiederholt werden, die bereits zu einzelnen Gütekriterien erläutert wurden. Vielmehr soll ein Bild einer Lehrer-Schüler-Beziehung aus den einzelnen Äußerungen zusammengesetzt werden, wie sie aus Sicht der befragten Schüler angemessen sein könnte.²⁰⁷

²⁰⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel „4.4 Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft“.

²⁰⁶ Siehe dazu den Anhang 1

²⁰⁷ Nicht unbeachtet soll an dieser Stelle die Aussage des Schüler *Kamins* bleiben, der feststellt: „Also..ich kenn mein Sportlehrer schon ziemlich lang..aber..so wirklich eine Beziehung hat ich jetzt nicht mit ihm...ja..mehr kann ich nich sagen..“. Es ist nicht klar, welches Verständnis des Wortes „Beziehung“ *Kamin* dabei hat. Vermutlich vermisst er jedoch Erfahrungen mit dem Sportlehrer, die für ihn eine Beziehung ausmachen.

Ankerbeispiel 1



Abbildung 30: Auszug aus einem Schülerplakat der Gesprächsführerschulung

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird aus Sicht der Schüler vor allem über Aussagen zur Lehrkraft beschrieben. Die bereits in einem Gütekriterium verwendete Bezeichnung „Nicht zu hart und nicht zu weich“, die aus der im Ankerbeispiel 1 in Abbildung 30 abgebildeten Aussage in-vivo formuliert ist, trifft die Vorstellung der befragten Schüler vom Verhalten des Sportlehrers in der Beziehung zu ihnen passend, möchte man alle Aussagen zusammenfassen. Es erschließen sich folglich zwei Seiten, die nicht als gegensätzlich sondern als sich ergänzend aufgefasst werden sollten.

Der Sportlehrer sollte in der Beziehung auf der einen Seite sehr empathisch, wertschätzend, verständnisvoll und wohlwollend agieren. Er tritt mit den Worten der Schülerin *Maya* als „Freund von eine Mensch“ auf. Das Verständnis des Sportlehrers als Philanthrop im Sinne der deutschen Reformbewegung Ende des 18. Jahrhunderts würde an dieser Stelle gut dazu passen. Der Sportlehrer besitzt dabei genug Wissen über seine Schüler, indem er deren Wünsche, Kompetenzen und Probleme kennt, sofern sie das wollen. Er akzeptiert es, wenn Schüler sich selbst um ihre Probleme mit sich oder anderen Schülern kümmern wollen, bietet ihnen aber Hilfe an. Er soll die Probleme der Schüler auch verstehen, berücksichtigen und auf die individuellen Bedürfnisse eingehen. Die Bedürfnisorientierung kann als zentrale Bedingung auf Seiten der Lehrkraft gesehen werden, denn sie hat Einfluss auf viele andere Gütekriterien. Eine wesentliche Voraussetzung für die Bedürfnisorientierung ist, dass die Lehrkraft den Schülern zuhört und sich flexibel auf sie einstellen kann. Dazu gehört auch, dass sie nachfragt, warum z.B. jemand ein Spiel nicht spielen möchte. Für den guten Sportunterricht erscheint das Vertrauen zum Sportlehrer, wenn man die Schüler explizit danach fragt,²⁰⁸ unabdingbar, wengleich die Schüler unterschiedliche Vorstellungen haben, wie weit das Vertrauen und damit verbundenes Wissen auf Seiten der Lehrkraft gehen sollen. Manche Schüler wollen ihrer Sportlehrkraft körperliche Probleme insbesondere „Mädchenprobleme“ anvertrauen können, die sie

²⁰⁸ Das Vertrauen zur Lehrkraft ist das abgefragte Item im Fragebogen mit der klarsten Zustimmung überhaupt in den quantitativen Daten. Es wird jedoch nicht direkt ungestützt erwähnt und ist daher kein Gütekriterium.

manch anderem Lehrer nicht anvertrauen. Dafür ist ihrer Ansicht nach eine gleichgeschlechtliche Lehrkraft von Vorteil, da sie Probleme besser versteht. Auf alle Fälle sollte sich keine Angst bei Schülern davor aufbauen, dass etwas nicht gekonnt wird, dass man ausgelacht wird oder dass man sich verletzt, denn die Lehrkraft wird auf die Schüler „aufpassen“. Positive Erfolgserlebnisse und die Abwesenheit von Ängsten, die nicht aufgelöst werden können, sind daher ebenfalls Grundbausteine einer positiven Beziehung zum Lehrer.

Ein guter Sportlehrer nimmt den Sportunterricht an sich ernst aber in seiner „weichen Seite“ lässt er die Schüler zusammen mit ihm auch Spaß haben und lacht. Er redet mit den Schülern auch über den Sportunterricht hinausgehende Dinge, wenn sie das wollen. Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch die Einrichtung von Freiräumen zur Mitbestimmung für jeden Schüler hinsichtlich Inhalt, Gruppenzusammensetzung und Musik im Unterricht geprägt. Der Sportlehrer schränkt diese aber teilweise z.B. zum Schutz anderer oder auch im Hinblick auf den Lehrplan ein. Er zwingt in der Regel niemanden etwas im Sport machen zu müssen, motiviert jedoch dazu, es zu probieren. In bestimmten Fällen darf er aus Sicht mancher Schüler auch trotz Verweigerung einen Versuch von Schülern einfordern, damit sie erkennen, dass sie dazu in der Lage sind. Dabei bleibt er aber sensibel dafür, ob Schüler sich vor anderen bloßgestellt fühlen oder etwas z.B. aus Angst oder Scham nicht vorführen wollen. Dazu gehört auch, dass er keine Bild und Tonaufnahmen der Schüler ohne deren Erlaubnis anfertigt. Das gilt besonders für Bewertungssituationen. Ein guter Sportlehrer ist in der Beziehung zu seinen Schülern wohlwollend und sucht daher nicht nur nach Fehlern sondern nach positiven Aspekten und Kompetenzen auf Seiten der Schüler. Er belohnt auch das Bemühen bei seiner Bewertung. Dabei stellt er seine Anforderungen auf anstrengendem aber nicht überforderndem Niveau und ermöglicht den Schülern Möglichkeiten zur selbstgesteuerten Differenzierung sowohl in Übungs-, Spiel- oder Benotungsphasen. Dadurch kann die Lehrkraft versuchen sich ihrem Ziel, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, zu nähern.

Ihre Aufgabe ist es, dass ihre Schüler sie durch Lob, Aufmerksamkeit, wiederholendes Erklären, Motivation, Feedback und körperliche Hilfe als Unterstützer im Unterricht wahrnehmen. Dabei sollte sie ein Vorbild in ihrem Tun sein und stets alle unabhängig von ihrem sportlichen Leistungsniveau gleich und jeden respektvoll, fair und gemäß der auch bei Schülern eingeforderten Verhaltensregeln behandeln. Dazu gehört vor allem, dass sie selbst aktiv am Sport teilnimmt, ihre Versprechen hält, Fehler eingesteht und positiv gestimmt ist.

Auf der anderen Seite wünschen sich die befragten Schüler einen Sportlehrer, der in der Beziehung auch streng auftritt, sie voreinander und vor Gefahren schützt und dazu auch einmal lauter wird und Strafen verhängt. Dabei reagiert er angemessen im Hinblick auf die Situation und vermeidet es, unbeteiligte Schüler zu bestrafen und herumschreien, sofern dies möglich ist, denn „*er muss auch mal ausrasten*“ um sich Respekt zu verschaffen und andere Schüler in ihre Schranken zu verweisen. Auf keinen Fall beleidigt er aber Schüler oder behandelt sie ungleich bei Maßregelungen, der Benotung oder der Aufmerksamkeitszuteilung. In sportliche und unsportliche Schüler unterscheidet er in der Beziehung zu den Schülern nicht. Insgesamt zeigt er sowohl mit Wohlwollen als auch Strenge, dass er die Schüler mag, sie versteht, sie wertschätzt und sie ihm „*nich egal*“ sind.

Ankerbeispiel 2

Maddi7: Also halt..man sollte..froh sein, dass es Sport überhaupt gibt weil des is gut für die Muskeln und so..dann sollte man glücklich sein, dass überhaupt Lehrerinnen das machen..und ja man sollte froh sein.

Auch auf Seiten der Schüler werden Aspekte genannt, wie diese sich in der Beziehung zu ihrer Lehrkraft verhalten sollen. Zum einen sollte sie dankbar für die Arbeit der Lehrkraft sein. Diese ist in der Beziehung auch in ihrer „weichen Seite“ der Chef, der respektiert werden sollte. Und dementsprechend respektvoll sollte auch das Verhalten der Schüler sein, indem sich Lehrer und Schüler gegenseitig zuhören, man nett zueinander ist und Schüler ihren Willen zur Mitarbeit demonstrieren, um damit ihre Wertschätzung auszudrücken. Letzteres ist eine Interpretation von Aussagen wie solchen im obigen Ankerbeispiel 2, die zeigen, dass manche Schüler einen Wert in den Angeboten der Lehrer sehen.

Die Rolle des „Unterstützers“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung kann so interpretiert werden, dass Schüler bestimmte selbst- oder fremdgesetzte Anforderungen erfüllen wollen und den Lehrer dabei als Führer und Wegbegleiter sehen. Dementsprechend wird von den Mitschülern auch gefordert, dass sie den Lehrer als „Unterstützer“ sehen und ihn „um Hilfe bitten“, falls sie an etwas scheitern, statt zu resignieren oder „bockig“ zu sein. Fehler stellen kein Problem in der Beziehung dar. Sowohl Sportlehrer wie auch Schüler sollten sich aus Schülersicht solche eingestehen und dem anderen zugestehen. Die Lehrkraft sollte Schülern nicht aufgrund von Fehlern negative Emotionen entgegenbringen.

Man könnte einen Widerspruch zwischen der Forderung der aktiven Teilnahme aller Schüler und der körperlichen Selbstbestimmung im Tun sehen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung erscheint unter Berücksichtigung und Interpretation der vorliegenden Befunde nicht statisch sondern als ein wechselseitiger Prozess des Kennenlernens, in dem der Lehrer zunächst den Schülern zuhört, sie beobachtet, ihnen Aufmerksamkeit schenkt und sich dadurch ein Wissen über seine Schüler aufbaut. Er weiß, was sie können, was sie mögen und macht ihnen passende Angebote im Unterricht, die auch zunächst von sehr viel inhaltlicher Mitbestimmung geprägt sein können. Dies wird reflektiert und er schenkt ihnen erneut Aufmerksamkeit durch Beobachtung und Zuhören. Die Bedürfnisse und Kompetenzen der Schüler können so sukzessive erschlossen und erweitert werden. Die Schüler wiederum wertschätzen, dass die Lehrkraft ihnen diese Angebote macht und demonstrieren den Willen zum Mitmachen. Dabei bauen sie Vertrauen auf und lernen auch seine Persönlichkeit und sein Verhalten sukzessive kennen. Sie wissen z.B. auf welches Verhalten ihrerseits er emotional reagiert, worauf er Wert legt, wie er benotet oder Inhalte auswählt. Es deutet sich auch an, dass das Verhältnis zum Sportlehrer ein besonderes ist, da man ihm Dinge anvertrauen können sollte, die „man einem anderen Lehrer jetzt nich unbedingt“ anvertraut, da er besonders sensibel im Hinblick auf die Exposition des Körpers und das Verhalten der Mitschüler sein muss, da er für die körperliche Integrität in besonderem Maße verantwortlich ist und gleichzeitig beim Sport auch mit Ängsten vor Herausforderungen taktvoll umgegangen werden muss, denn sie werden von manchen Schülern als motivierend gesehen.

In Abbildung 31 werden wesentliche Codes und Subcodes zur Lehrer-Schüler-Beziehung dargestellt. Das Thema ist sehr komplex, weshalb viele Codes aus Gründen der Übersichtlichkeit entfernt sind

und besonders wichtige Codes hervorgehoben dargestellt sind. Die personalen Oberkategorien sind wesentlicher Bestandteil des Themas und daher vom Themenkreis in der Abbildung umfasst. Dies soll zudem die Zweiseitigkeit und Parteien der Beziehung abbilden.

Die Vorstellungen der Lehrer-Schüler-Beziehung scheinen sich auch mit dem Alter der befragten Schüler zu wandeln. Bei den jüngeren Befragten der Grundschule sowie der Klassen Fünf und Sechs wird der Sportlehrer sehr positiv durch Begriffe wie „*nett*“, „*lieb*“, „*freundlich*“ oder „*Freund des Menschen*“ beschrieben bzw. gewünscht. Bei den älteren Schülern hingegen wird die Abgrenzung zu ihm deutlich, da einerseits Beschreibungen stark negativ z.B. mit „*Hass*“ oder „*Arschloch*“ verbunden sind. Andererseits ist der gute Sportlehrer für sie eher „*locker*“, „*chillig*“ oder „*passt schon*“. Er wird distanzierter eingestuft, die Lehrer-Schüler-Beziehung soll nun mehr von Gleichberechtigung und Zugeständnissen statt von Zuwendung und Nähe geprägt sein.

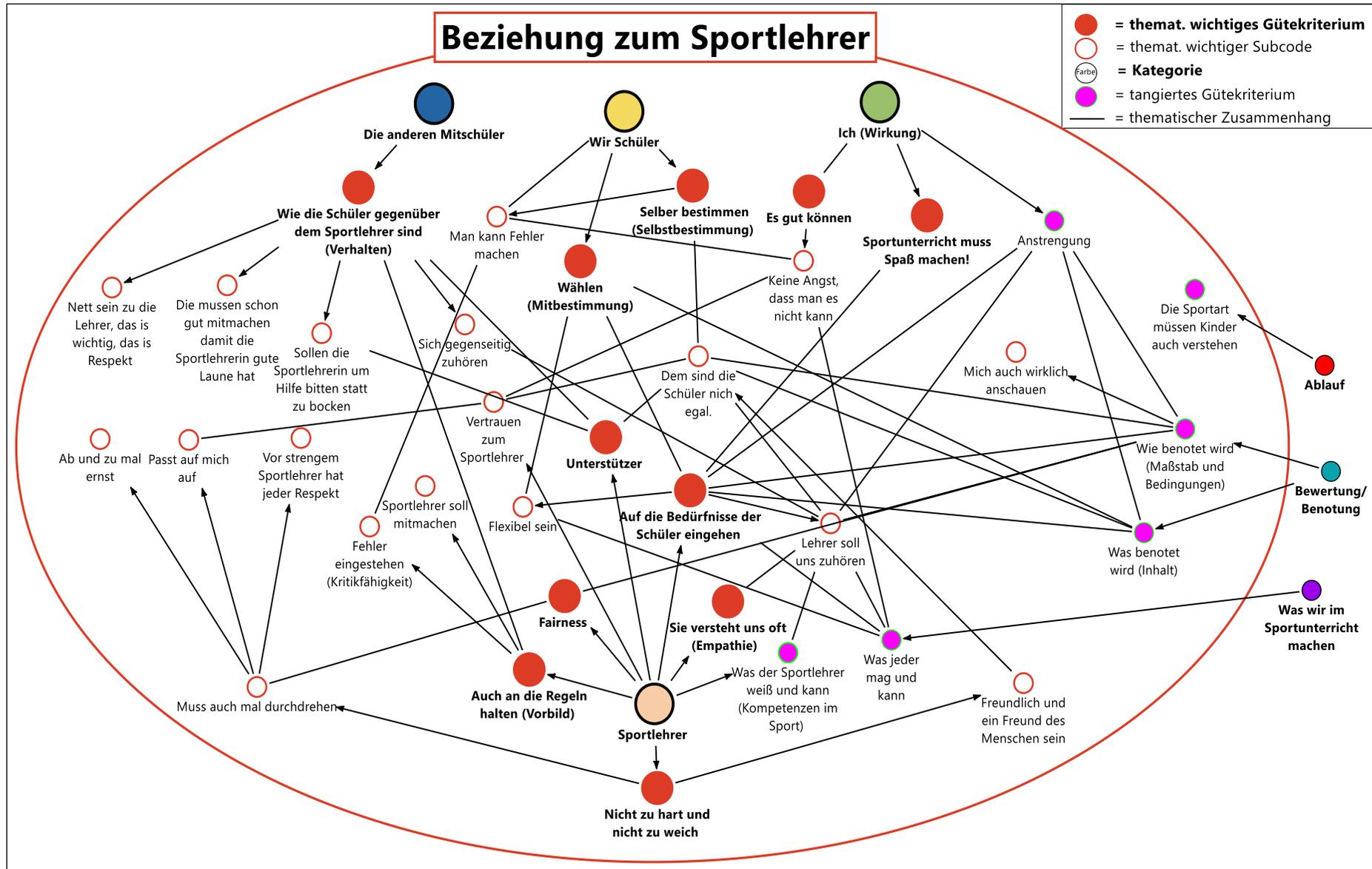


Abbildung 31: Das Thema "Beziehung zum Sportlehrer" als Code-Subcodes-Modell

4.1.5 Das Thema „Freiheit“ und das Metathema „Nicht wie in der Schule“

Als kategorienübergreifendes Thema wird die Freiheit im Sportunterricht herausgearbeitet. Unter dem Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ tritt die Freiheit als genannte erstrebenswerte Empfindung auf. Jedoch finden sich auch in anderen Kategorien solche Gütekriterien, Schwerpunkte oder einzelne Aspekte, die mit der Freiheit assoziiert werden. Das Gefühl stellt nach den Konventionen dieser Arbeit eine positive Bewertung dar. Allerdings beschreibt das Thema nicht nur die Empfindungen der Schüler sondern auch die damit verbundene Abwesenheit von Einschränkungen, die in ihrer Konsequenz das Fach „Sport“ „nicht wie in der Schule“ sondern als Gegenpol zum sonstigen Schulunterricht aus Sicht vieler der befragten Schüler erscheinen lassen. Die damit verbundenen und von Schülern geschilderten Umstände sind sehr vielfältig und betreffen eine große Datenmenge.

Zunächst werden die von Schülern im Zusammenhang mit dem Gefühl von Freiheit verbundenen Situationen oder Gegebenheiten im Sportunterricht erläutert. Dazu werden Äußerungen ergänzt, die ebenfalls eine Abwesenheit von Einschränkungen vermitteln und das Fach „Sport“ aus Schülersicht vom Klassenzimmerunterricht bzw. von dem Rest der Schule allgemein abgrenzen. Dies führt wiederum zur Auseinandersetzung mit dem Sinn, den die befragten Schüler im Sportunterricht für sich entwickeln bzw. entwickelt haben, im sich daran anschließenden Kapitel.

4.1.5.1 Mit Freiheit assoziierte Eigenschaften des Sportunterrichts

Ankerbeispiel

Rango13: Rango13, 1,2,3 ich bin dabei...09.07.2019. So...also, ähm, wie sind deine Gefühle beim..SU?

Ily: Äähm..ich fühl mich immer sehr frei...also es macht echt Spaß wenn ich Sport mache..

Das Erste, was der Schülerin *Ily* an Gefühlen zum Sportunterricht einfällt, und womit sie ihr Gespräch beginnt, ist das Gefühl von Freiheit. Das ist für sie bedeutsam und es stellt sich die Frage, warum auch viele andere Schüler dieses Gefühl im Sportunterricht erleben. Mit der Freiheit sind gleich mehrere Eigenschaften des Sportunterrichts verbunden, die die befragten Schüler diesem zuschreiben und von ihnen mit Freiheit assoziiert werden. Genannt werden dazu folgende:

- Dass man sich im Sportunterricht viel und auf verschiedene Art körperlich bewegen kann und nicht sitzen muss
- Dass man sich dort entspannen und den Kopf freikriegen kann
- Dass man andere Kleidung z.B. auch kein Kopftuch tragen kann²⁰⁹
- Dass man aktiv mitbestimmen kann, was man machen möchte

²⁰⁹ An dieser Stelle sein angemerkt, dass eine Schülerin das Weglassen des Kopftuchs im Gespräch mit Freiheit in Verbindung bringt.

- Dass man etwas nicht machen muss²¹⁰
- Dass man nicht wie in anderen Schulfächern zuhören und lernen muss
- Dass man Spaß haben und Spaß machen kann

Konzentriert treten fast alle diese Eigenschaften beim Spielen auf, welches von manchen Schülern als unabdingbares Element des Sportunterrichts gesehen wird. Das inhaltliche Mitspracherecht und das Erleben von Autonomie sind die am häufigsten mit Freiheit assoziierten Gesichtspunkte unter den Aussagen. Nicht alle Eigenschaften des Sportunterrichts, die zum Empfinden von Freiheit führen können, sind immer tatsächlich gegeben. Sie stellen Güte Merkmale dar und können auch nicht erfüllt sein. Allerdings scheinen sie im Sportunterricht häufig erfüllt zu werden, da die befragten Schüler das Freiheitsempfinden bestätigen oder nennen. Manche Schüler fokussieren ihr Freiheitsempfinden auch auf bestimmte einzelne Punkte. So äußert bspw. die Schülerin *Nokia2000*, „geht so“ bei der Frage nach Freiheit im Sportunterricht und stellt klar, dass sie meistens „irgendwas vorzeigen müssen und so“. Der Schüler *Copilot12* wiederum empfindet gerade dann Freiheit, wenn er nicht an ein Spiel mit Mannschaften gebunden ist. Letztlich drücken die mit dem Thema „Freiheit“ verbundenen Gütekriterien das Bedürfnis nach Autonomie bei den Schülern aus, welches anscheinend sehr zentrale Auswirkungen auf ihre Gütebeurteilung hat.

Mit dem Thema „Freiheit“ und den mit Freiheit assoziierten Eigenschaften sind zwei Antinomien verbunden. Dies ist zum einen der Wunsch, dass alle Schüler im Sportunterricht mitmachen, subsumiert im Gütekriterium „Öfter mitmachen/Lust haben“. Dieser widerspricht dem Wunsch nach Selbstbestimmung im Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ aber auch dem Aspekt, dass nur die mitmachen sollen, die Lust haben. Dies sind zwei gegensätzlich stehende Meinungen, deren Konflikt man nicht pauschal auflösen kann. Der Autor würde hierfür vorschlagen, die den Schülern wichtige gleiche Behandlung im Dienste der Fairness sowie die den Schülern wichtige Empathie der Lehrkraft vor dem Hintergrund des Eingehens auf die Bedürfnisse der Schüler hinzuzuziehen. Beide Seiten haben unterschiedliche Bedürfnisse, auf die die Lehrkraft eingehen soll. Die eine Seite möchte, dass Spiele zustande kommen, bzw. sehen es als Grundsatz der Fairness an, dass alle mitmachen müssen. Die andere Seite möchte gern frei bestimmen, ob man mitmachen muss, weil das Mitmachen einem bestimmten Bedürfnis widerspricht. Und an dieser Stelle sind die Empathie und das Eingehen auf die sich weigernden Schüler gefragt. Es liegt nun an der Lehrkraft zu erfahren, warum Schüler nicht mitmachen wollen und welche Ängste oder Probleme damit verbunden sind. Liegen Ängste vor, sollte zunächst am Abbau dieser gearbeitet werden und der Freiheit Vorrang gegeben werden. Das wäre aus Schülersicht nicht bei unbegründeten Ängsten vor dem Scheitern der Fall, wenn die Lehrkraft also weiß, dass Schüler z.B. etwas schaffen und sie es daher probieren sollen. Liegen z.B. interpersonelle Konflikte vor, sollte auch an diesen zunächst gearbeitet werden, ohne jemanden zu etwas zu zwingen. Motivationalen Hindernissen aufgrund eines zu geringen Aktivierungslevels sollte durch motivierende Angebote entgegnet werden. Die Auflösung dieser Antinomie

²¹⁰ Die Art wie man sich bewegt, wird mit Freiheit assoziiert aber nur eingefordert. Es ist keine zugeschriebene Eigenschaft. Daher ist sie in dieser Auflistung nicht enthalten.

liegt also im Verstehen der Schüler und ihrer Gründe, warum sie nicht mitmachen sowie einer pädagogisch sinnvollen Strategie zum Abbau dieser Gründe.

4.1.5.2 Sportunterricht als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht

Bei der Zusammenstellung der Assoziationen mit dem Thema „Freiheit“ ergibt sich ein starker Zusammenhang zu dem Gütekriterium „Abwechslung“. Im Kapitel dazu wird herausgestellt, dass der Sportunterricht vor allem durch den Fokus auf die körperliche Bewegung, das Spaß erleben und die Möglichkeit den Kopf frei zu kriegen als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht betrachtet wird. Die Bezeichnung dieses Metathemas mit „Nicht wie in der Schule“ verkörpert dabei die extremste Sichtweise hierzu, die im folgenden Ankerbeispiel deutlich wird.

Ankerbeispiel

Goshin: Mhmm, warum gibt es Sportunterricht in der Schule, obwohl Schule zum Lernen ist und nicht für Sportmachen oder Spaß?

Die obige Aussage der Schülerin *Goshin* verdeutlicht die Ansicht, die in vielen Äußerungen der befragten Schüler zum Vorschein kommt. Das Fach „Sport“ passt nicht so recht zur Schule, ist für manche nicht wie Schule und hier können andere Regeln gelten als im restlichen Fächerkanon. Dies könnte auch die Forderungen nach weniger Ernst bei der Benotung innerhalb des Gütekriteriums „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ erklären. So verlangen manche Schüler auch besondere Bedingungen bezüglich des Inhalts bei einer Benotung. Besonders gut werden Wahlmöglichkeiten, ausgleichende Theorietests für Schwächere, die Konzentration auf die Dinge, die Schüler mögen oder können und auch eine Benotung der Anstrengung bzw. des Bemühens gesehen. Manche der Punkte wie bspw. die Wahlmöglichkeiten und Theorietests werden schon von den Sportlehrkräften der Befragten umgesetzt und deshalb im Gespräch positiv bewertet. Dass manche Schüler überhaupt die Benotung durch die Lehrkraft zur Disposition stellen und teilweise eine Benotung ablehnen, zeigt, dass der Sportunterricht einen besonderen Status unter manchen Schülern genießt. Aus Sicht des Autors erscheint es zumindest sehr fraglich, ob Schüler die Benotung z.B. in den Fächern „Mathematik“ oder „Deutsch“ so selbstverständlich²¹¹ modifizieren oder abschaffen würden.

Weitere Forderungen bzw. als positiv empfundene Gegebenheiten im Sportunterricht scheinen das Fach abzugrenzen. So zeigt das Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“, dass aus der Perspektive mancher Schüler der Sportunterricht sogar explizit die Bedürfnisse der Schüler bedienen sollte. Diese sollten an „*erster Stelle stehen*“ und der Unterricht darauf aufbauen, findet die Schülerin *bf14*. Ohne das Zuhören kann der Lehrer die Bedürfnisse der Schüler nicht kennen. Diese mögliche Orientierung wird als Gegensatz zur strengen Orientierung am Lehrplan gesehen. Die Orientierung am Lehrplan wird dabei von manchen zur Disposition gestellt bzw. wie bei der Schülerin *Schlumpfine* als „*komplett unnötig*“ beurteilt. Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Lehrkräfte aus *Schlumpfines* Perspektive den Eindruck vermitteln, dass „*jeder Sportlehrer anders Sport macht, oder halt Sport beibringen will, und wenn sie sich dann an den Lehrplan halten, is wieder alles so durchgeplant wie in der Schule und ich [die Schülerin Schlumpfine] finde dann kann man nich sehr gut..runterkommen wies wahrscheinlich einfach geplant so is..eigentlich*“. Das Runterkommen ist ein

²¹¹ Dass dies „selbstverständlich“ erscheint, ist eine Interpretation des Autors.

„*eigentlich*“ intendierter Sinn des Sportunterrichts, wobei die Abgrenzung zur „*Schule*“ bei dieser Aussage ebenfalls sehr deutlich erfolgt. Die ausschließliche Orientierung am Lehrplan an sich scheint für die Schülerin das Problem zu sein. Eine Interpretation wäre, dass *Schlumpfine* den Freiraum zur Schülerorientierung und Spielraum zur freien Gestaltung bei strikter Orientierung am Lehrplan in Gefahr sieht.

Unter dem Gütekriterium und Code „Wie man miteinander umgeht“ befinden sich ebenfalls Äußerungen, die darauf hinweisen, dass im Sportunterricht Möglichkeiten des sozialen Kontaktes und Umganges bestehen, die der Klassenzimmerunterricht nicht in dieser Form bietet. Dies sind z.B. die Fokussierung des Teamgeistes, der Umgang mit dem Verlieren und Gewinnen sowie Situationen des Miteinandersprechens und sich Helfens. Bewegung sehen die Schüler als zentralen Unterschied zum „*ganzen Schulunterricht*“ und der Sportunterricht ist dafür da den „*Körper zu bewegen*“, denn „*es gibt Kinder halt, die manchmal < sich > gar nicht bewegen.*“ Wie viel Bewegung gefordert wird, ist allerdings individuell verschieden. So beklagen sich auch manche Schüler, dass man zu viel macht und es zu anstrengend ist, während andere einen Mangel an Bewegung beklagen. Diese Ambivalenz wird bereits zum Gütekriterium „Anstrengung“ erläutert. Es verbinden also manche der befragten Schüler die körperliche Bewegung im Sportunterricht mit dem Gefühl von Freiheit, was im Umkehrschluss bedeutet, dass diese ihren Bewegungsdrang im restlichen Schulunterricht eingeschränkt sehen und sich dort in dieser Hinsicht nicht frei fühlen.

Die folgende Zusammenfassung ist zum Teil eine Interpretation einer Vielzahl von Schüleräußerungen, da diese nicht immer direkt einen Bezug zur „restlichen“ Schule oder der Schule allgemein herstellen. Aus dem Kontext der Aussagen wird jedoch stets klar, dass die Schüler gegenteilige Bedingungen aus dem sonstigen Schulalltag kennen. Es können folgende Aspekte in den Schüleraussagen identifiziert werden, die den Sportunterricht als Gegenpol zum weiteren Unterricht erscheinen lassen:

- Dass man sich im Sportunterricht viel körperlich bewegen kann
- Dass man sich dort entspannen und den Kopf vom restlichen Unterricht und Stress freikriegen kann
- Dass man andere Kleidung als im restlichen Unterricht z.B. auch kein Kopftuch tragen kann
- Dass man aktiv mitbestimmen kann, was man machen möchte
- Dass man etwas nicht machen muss
- Dass der Lehrplan nicht streng befolgt werden muss
- Dass man nicht wie in anderen Schulfächern zuhören und lernen muss
- Dass man Spaß haben und Spaß machen kann
- Dass man viel mit anderen zusammen spielen und sozial interagieren kann/muss

- Dass man sich mit anderen im Unterricht, in der Umkleide und auf dem Weg dorthin unterhalten kann
- Dass man Pausen einlegen kann
- Dass es einen Spielraum bei der Benotung gibt (z.B. Anstrengung oder nur positive Aspekte bewerten) oder gar keine Noten geben könnte

Abbildung 32 fasst die genannten Aspekte zusammen und stellt die dabei verwendeten Codes und Kategorien dar. Sie soll zudem den Zusammenhang des Themas „Freiheit“ mit der Wahrnehmung des Sportunterrichts als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht im Metathema „Nicht wie in der Schule“ zeigen. Dass der Sportunterricht auch oft draußen stattfinden kann, könnte aus Sicht des Autors ebenfalls ergänzt werden. Allerdings wird dieser Aspekt nicht so von Schüler thematisiert, dass sie den Unterricht deshalb als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht sehen. Vielleicht liegt das daran, dass ohnehin ein Ortswechsel mit dem Gang zur Turnhalle stattfindet. Zu allen Punkten existieren auch Gegenstimmen, die bestimmte Vorstellungen nicht realisierbar sehen. So gibt es den Code „Jeder sollte da mitmachen“ in Bezug auf das Mitmachen Müssen, die Meinung „*Ich brauche keine Freiheit*“ in Bezug auf die Möglichkeit zu wählen, die Ansicht, dass Sportkleidung „*Hässlich*“ ist, der Sportunterricht als „[...] *nur ne noch größere Last [...]*“ empfunden wird und „*Man entspannt sich ja nich im Sportunterricht*“. All diese einzelnen Äußerungen sehen bestimmte Freiheiten im Sportunterricht nicht als gegeben bzw. nicht als Gütekriterien an. Dies ist nur Ausdruck unterschiedlicher Maßstäbe und Wahrnehmungen. Es bedeutet jedoch nicht, dass diese Schüler keine Freiheit unter einem anderen Aspekt empfinden. Und sie zeigen, dass die Freiheit im Sportunterricht auch negativ gesehen werden kann. Eine Sonderrolle nimmt der Code „Man hat da keine Privatsphäre!“ mit den darunter subsumierten Äußerungen ein. Das Verhalten der anderen Mitschüler kann die empfundene Freiheit einschränken, denn durch die Exposition des Körpers, welche insbesondere in Situationen der Leistungsdemonstration auf die Spitze getrieben wird, schildern einige Schülerinnen Angst und in der Folge Hemmungen oder Verweigerung, was der Vorstellung von Freiheit widerspricht. Er werden solche Gütekriterien und Subcodes aus den obigen Erläuterungen zusammengefasst, die im Gespräch über Freiheit direkt genannt werden oder erkennbar das Gefühl tangieren, da es z.B. in der Äußerung begrifflich erwähnt wird. Zusätzlich sind solche dargestellt, die im Rahmen der selektiven Codierung zum Thema „Freiheit“ und Metathema „Nicht wie in der Schule“ hinzugekommen sind. Außerdem sind die Gegenaussagen und Kategorien dargestellt, damit erkennbar bleibt, woher die jeweiligen Codes stammen. Innerhalb des „roten“ Kreises sind nur die von Schülern genannten Assoziationen enthalten. Das Empfinden „Man hat da keine Privatsphäre!“ ist schwierig einzuordnen. Einerseits steht es im Widerspruch zum Freiheitsempfinden, andererseits ist es ein Merkmal, bei dem sich der Sportunterricht als Kontrast zum Klassenzimmerunterricht aus Schülersicht abgrenzt.

Der Sportunterricht wird von vielen der befragten Schülern gemäß der obigen Interpretation als ein Fach mit Sonderstatus angesehen, in dem Freiheiten gewährt und Bedürfnisse gestillt werden, die im restlichen Schulunterricht nicht oder anders angesprochen werden. Der gute Sportunterricht aus Schülersicht gewährt den Schülern folglich diese Freiheiten und hat dadurch für manche Schüler recht wenig mit dem restlichen Unterricht gemein. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, welchen Sinn die befragten Schüler überhaupt im Sportunterricht sehen, respektive welche Sinnperspektiven sie dazu einnehmen, wenn dieses Fach eine Art Sonderstatus genießt. Dies wird im folgenden Gliederungspunkt diskutiert.

4.1.6 Sinnzuschreibungen für den Sportunterricht

Der Sportunterricht besitzt die oben genannten, überwiegend mit Freiheit assoziierten Eigenschaften, die ihn vom übrigen Schulunterricht trennen und die auch von den befragten Schülern gemäß der vorliegenden Daten eingefordert werden. Hinzu kommt, dass das Spielen, als ein oder sogar das zentrale Element und Gütekriterium im Sportunterricht, eben die Bedürfnisse nach der Freiheit des Handelns und des LoslöSENS vom Diktat durch Lehrkraft und Lerninhalte bedient und vermutlich gerade deshalb häufig gewünscht wird. Es verspricht ohne Zwänge Spaß zu haben, selbstbestimmt zu handeln und andere Dinge vergessen zu können. Die Schülerin *Bf14* meint: *„Spieln..is ja auch nicht immer ein Grund. Manchmal spielt man ja auch einfach dämliche Sachen. Aber manchmal sind es ja auch Teamspiele und da isses ja dann auch wichtig, dass es die Kinder lernen, dass Teamarbeit halt wichtig is, und des lernt man ja im Sportunterricht.“* Mit ähnlicher Ambivalenz sehen die befragten Schüler den Sinn im Sportunterricht. Betrachtet man alle Äußerungen hierzu, wird deutlich, dass die Begründungsmuster sehr unterschiedlich zwischen den Schülern sind. Manche sehen gar keinen Sinn im Sportunterricht, manche nur nicht in bestimmten Sportarten oder Aktivitäten. Manche übertragen, wie im Falle des Erlernens von Teamwork, Inhalte aus dem Unterricht auf den Alltag und generieren sich so einen Sinn. Die Schülerin *Ily* sieht den Sinn bspw. darin, dass der Sportunterricht einem im Ergebnis gute Noten bringen soll und die Schülerin *Gusti* findet den Sportunterricht generell *„einfach scheiße“*. Sie bedauert es, dass die Sportnote wichtig bei einer Bewerbung für eine Ausbildung ist. Mithin sprechen die Schülerinnen *LunaWilson* und *Roxanne* von *„seelischen Qualen“* als empfundenem Sinn des Sportunterrichts. Die Schülerin *Alice* sieht den Sinn des Sportunterrichts wiederum darin, *„danach glücklich“* zu sein. Häufiger argumentieren die Befragten auch in die Richtung, *„die bekannten Sportarten“* kennenzulernen. Der Schüler *Kamin* nennt auch die Punkte *„motivieren irgendwas anzufangen“* und *„mit andern umgehn“* lernen. Manche Schüler, das zeigt bspw. die Auswertung der Struktur der Mindmaps, sehen es auch bei einzelnen Sportarten als notwendig an, eine Rechtfertigung für die Forderung nach diesen anzuführen, wenn bspw. *„Freiheit“* und *„Verteidigung“* mit dem Boxen verbunden werden. Letztlich definiert jeder Schüler individuell für sich einen Nutzen und damit Sinn im Sportunterricht, weil er in ihm positive Empfindungen auslösen und ihm bestimmte Bedürfnisse befriedigen kann. Es gibt aber auch Schüler wie die Schülerinnen *OBock13* oder *Gusti*, die keinen Sinn und keinen Nutzen für sich im Sportunterricht gefunden haben. *OBock13* nennt das Argument *„Dass wir immer gesund bleiben und uns bewegen“*, stellt aber sogleich klar, dass dieses Argument nicht für sie zutreffend ist. Sie erkennt keinen Sinn, denn keines ihrer Bedürfnisse scheint durch den Sportunterricht gedeckt zu werden. Auch keines, das weniger auf den Sport bezogen z.B. in der guten Gemeinschaft während des Unterrichts liegt, denn ihre Mitschüler empfindet

sie als „fies“ und sie ist „die einzige Arabische da“. Gleichzeitig bewertet sie den Sportunterricht, u.a. aus Ermangelung eines Sinnes für sie, sehr schlecht.

Möchte man die *expliziten* Aussagen der Schüler zum Sinn des Sportunterrichts auf wenige Aspekte zusammenfassen, die vor allem im Gütekriterium „Nicht gut ist wenn man nicht gut wird“ eingeordnet sind, kommt man zu folgenden acht Sinndimensionen des Schulsports aus Schülersicht:

- Sportbezogene Perspektive mit der Verbesserung im Sport in Technik, Taktik oder der Leistung allgemein, dem Kennenlernen von Sportarten und Bewegungen bzw. Neues lernen
- Zukunftsbezogene Perspektive mit der Entwicklung der Fähigkeit, mit Anstrengung und Misserfolgen z.B. für Abschlussprüfungen umzugehen, dem Erlernen von Teamwork, der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen mit dem Sport verbundenen zukünftigen Beruf wie dem des Sportlehrers sowie der Motivation zum außerschulischen Sporttreiben
- Körperbezogene Perspektive mit der Verbesserung oder dem Erhalt der Gesundheit und dem Arbeiten am körperlichen Aussehen v.a. beim Abnehmen oder Muskelaufbau
- Soziale Perspektive mit dem Erlernen von sozialem Verhalten gegenüber anderen und dem anderen Geschlecht, dem Zusammenspielen und zusammen Spielen sowie dem Kennenlernen von anderen Personen
- Empfindungsbezogene Perspektive mit dem Ziel Spaß zu haben bzw. positive Empfindungen zu erleben
- Kompensatorische Perspektive mit der Abwechslung bzw. dem Ausgleich zum weiteren Unterricht und Alltag durch Bewegung, der Anstrengung und Entspannung sowie der Freiheit
- Sinnlose Perspektive, bei der kein Sinn entwickelt wird
- Leidbezogene Perspektive, wonach Schüler (seelisch) gequält werden sollen

Einer Erläuterung bedarf es bei der Abgrenzung von Teamwork, Zusammenspielen und zusammen Spielen. Diese sollen nicht dasselbe abbilden. Mit dem Zusammenspielen ist tatsächlich nur das Spielen unter Einbindung anderer Schüler gemeint. Das Teamwork wird von einem Schüler als über den Sport hinausgehende Kompetenz dargestellt, die sich nicht nur auf das Spielen beschränkt. Zusammen zu spielen meint nur die Tatsache, dass man etwas in der Gemeinschaft mit anderen spielen kann. Von den Schülern werden weitere Gründe wie bspw. die Befähigung, sich verteidigen zu können oder die Verbesserung der Gelenkigkeit im Zusammenhang mit einzelnen Sportarten genannt. Diese werden in den obigen Perspektiven nicht explizit erwähnt, da sie sich nicht auf den Sportunterricht an sich sondern die Sportart beziehen. Zukünftige Untersuchungen könnten jedoch an dieser Stelle ansetzen, um weitere Sinnmuster aufzudecken. In den quantitativen Daten werden mit den Aussagen D1 bis D6 Einstellungen zur Sinngebung im Sportunterricht abgefragt. Zusammengefasst sieht bei allen Aussagen der Großteil (72-92%) der Schüler einen Sinn im Sportunterricht eher als wichtig an. Auffällig weniger Zustimmung (65%) erhält Aussage D6 „Dass ich im Sportunterricht etwas lerne, dass ich nicht nur im Sport brauche“. Dies tendiert zu dem bereits oben angedeuteten Phänomen in den qualitativen Daten, dass die Befragten aus sich selbst heraus kaum Verbindung

zwischen dem Sportunterricht und außerhalb des Sports liegenden Feldern bzw. ihrem (zukünftigen) Leben herstellen. Der Autor vermutet aber, dass die Frage von Schülern teilweise auch nicht richtig verstanden wurde.

Einen außerhalb von Körper und Sport liegenden Sinn des Sportunterrichts nennen nur wenige Schüler ohne Einfluss durch den Gesprächsführer. In einer Aussage von X kann eine Ausnahme davon beobachtet werden, denn er findet, dass man Teamarbeit und das angemessene Verhalten gegenüber anderen Personen im Sportunterricht für den Alltag lernt. In der Regel ist jedoch ein Impuls durch den Gesprächsführer nötig. So werden zusammengefasst das Lernen von sozialen Inhalten, wie der Umgang mit anderen Menschen, und die Fähigkeit mit Anstrengung und Misserfolg umgehen zu können von den Befragten als über den Sport hinausgehende sinnstiftende Effekte angeführt. Das bedeutet nicht, dass fast alle befragten Schüler einen über den Sportunterricht hinausgehenden Sinn des Sportunterrichts als überflüssig oder nicht vorhanden ansehen würden, sodass man an dieser Stelle behaupten könnte, dass die Seite des Doppelauftrages des Sportunterrichts, die die Entwicklungsförderung über den Sport hinaus im Sinne hat, bei den befragten Schülern mehrheitlich gescheitert wäre. Denn zum einen könnten diese Wirkungen des Sportunterrichts den Schülern auch nicht bewusst und daher nicht geäußert worden sein, zum anderen könnten sie diese auch nur als „nicht wichtig“ für einen guten Sportunterricht einstufen.

Viele Antworten auf Sinnfragen wie B9 „Was bringt dir der Sportunterricht so wie er ist?“ leisten keinen Beitrag zur Identifikation oder Untermauerung von Gütekriterien, weil unklar bleibt, ob die Schüler den Inhalt ihrer Antworten auch für sich zutreffend sehen und inwiefern diese auch tatsächlich ihre Gütebeurteilung beeinflussen. Sie gewähren aber einen Einblick in die Sicht auf den derzeitigen Sportunterricht und dessen Bedeutsamkeit für die Schüler, was im Kapitel „3.3 Wie bewerten die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht?“ untersucht wird. Alle genannten Sinnperspektiven sind letztlich Motivmuster und bauen auf dahinterliegenden Bedürfnissen der Schüler auf. Wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit gezeigt wird, lassen sich aus den Gütekriterien viele weitere Bedürfnisse ableiten, die typischen Bedürfniskategorien zugeordnet werden können. Die obige Auflistung stellt jedoch nur tatsächliche Äußerungen der Schüler zur impliziten oder expliziten Sinnfrage dar. Latente Bedürfnisse und damit latente Sinnzuschreibungen werden hier nicht berücksichtigt. Es kann jedoch behauptet werden, dass es noch viele weitere geben könnte, die nur den befragten Schülern nicht vordergründig in den Sinn kommen bzw. ihnen auch gar nicht bewusst sind. Das Spaß-Haben in der empfindungsbezogenen Perspektive, wozu auch die Aussagen wie „*danach glücklich sein*“ oder „*Freude*“ gezählt werden, könnte als übergeordnete Sinnperspektive gesehen werden, da die Befriedigung eines einem jeweiligen Motiv zugrunde liegenden Bedürfnisses ausgedrückt wird. Dies soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit unter dem Kapitel „4.1.9 Das Metathema „Spaß-Haben“ als didaktische Leitidee?“ ausführlich diskutiert werden.

4.1.7 Das Metathema „Nur wegen anderen/ihm“

Die Herausstellung der empfundenen Abhängigkeiten der Schüler von anderen Personen als übergeordnetes Metathema ist Gegenstand der folgenden Erläuterungen. Es erscheint dahingehend gerechtfertigt, da an vielen Stellen in den Gesprächen der Schüler davon berichtet wird, was der Sportlehrer oder andere Mitschüler tun und welche Wirkung dies auf die sich Äußernden und auf ihre Bewertung des Sportunterrichts hat. Schon bei der Analyse der Erzählsequenz treten der Sportlehrer

und die Mitschüler als wichtige Kategorien auf und es wird die Einflussnahme auf andere Gütekriterien allein durch die Abfolge im Erzählfluss deutlich.

Der Sportlehrer tritt dabei überall im Erzählfluss auf, da er auf viele wichtige Aspekte Einfluss zu nehmen scheint. Er steuert aus Sicht der Schüler den Ablauf, beeinflusst das gute Umfeld und nimmt die Bewertung und Benotung vor. Ebenso legt er teilweise unter Schülerbeteiligung die Inhalte des Unterrichts fest. Er verhält sich gegenüber den Schülern mit einem bestimmten Führungsstil, mehr oder weniger fair, mehr oder weniger empathisch, mehr oder weniger unterstützend und motivierend und besitzt Kompetenzen als Wissen und Können im Sport, auf denen alle genannten Aspekte mit aufbauen. In einer groben Zusammenfassung werden diese Faktoren ebenso wie die Bedürfnisbefriedigung als Aufgabe an sich von Schülern genannt, wenn sie über guten Sportunterricht reden. Was in dieser Arbeit als Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ beschrieben wird, bezieht sich auf die Sichtbarkeit der Schüler und die besondere Hervorhebung des Körpers. Dies impliziert auch die Exposition von Verhalten und Leistung. Dieser Umstand ist einer der Hauptgründe, warum die Zusammenhänge und Abhängigkeiten im Sportunterricht sich weit komplexer gestalten, wenn man versucht, sich der Sichtweise der Schüler zu nähern. Aber auch die ständige Koproduktion des Unterrichts, seiner Inhalte z.B. bei Spielen und die speziellen Inhalte aus dem Sport an sich sorgen, dies sollte in Verbindung zum Metathema „Nicht wie in der Schule“ gedacht werden, für besondere Situationen und Anforderungen im Sportunterricht aus Sicht der befragten Schüler, in denen auch besondere Abhängigkeiten bestehen.

Mit den Mitschülern wird im Vergleich zum Sportlehrer häufig angefangen zu erzählen. Insbesondere ihr Verhalten steht dabei im Vordergrund und bildet oft den Ausgangspunkt der Gedanken über den Sportunterricht. Mitschüler haben aus Sicht der Schüler z.B. über ihr Hygieneverhalten und ihr Geschlecht Einfluss auf die Rahmenbedingungen und bestimmen indirekt den Ablauf z.B. einfach durch ihre Schülerzahl, Ihr Verständnis oder ihr Können mit. Der Ablauf ist dabei auch mit Blick auf die Erzählsequenz eine wichtige Kategorie und kann von den Mitschülern, was für sie sehr wichtig ist, ebenso direkt durch Abstimmung inhaltlich mitbestimmt werden. Die Mitschüler können als Vergleichsmaßstab beim Feedback dienen und zeigen gegenüber einander und gegenüber der Lehrkraft ein als positiv und negativ bewertetes Verhalten. Sie bestimmen individuelle Erfolge als Unterstützer, Teamkameraden oder Gegner mit, können helfen und verletzen, dienen als Feedbackquelle für Leistungen und Körper sowie als Vergleichsmaßstab dafür. Sowohl Schüler wie auch Lehrer können durch ihr Verhalten die wahrgenommene Zeitverschwendung beeinflussen. Diese grob zusammengefassten Faktoren haben direkten Einfluss auf alle Gütekriterien, die die Wirkung des Sportunterrichts beim Schüler beschreiben, und auf sämtliche identifizierten Themen, wobei vor allem das Thema „Selbstwertgefühl“ hervorzuheben ist. Diese Abhängigkeiten sollen im Folgenden genauer dargestellt werden, wobei Abbildung 33 die wichtigsten Kategorien, Codes und Themen, die damit in Zusammenhang gebracht werden können, abbildet.

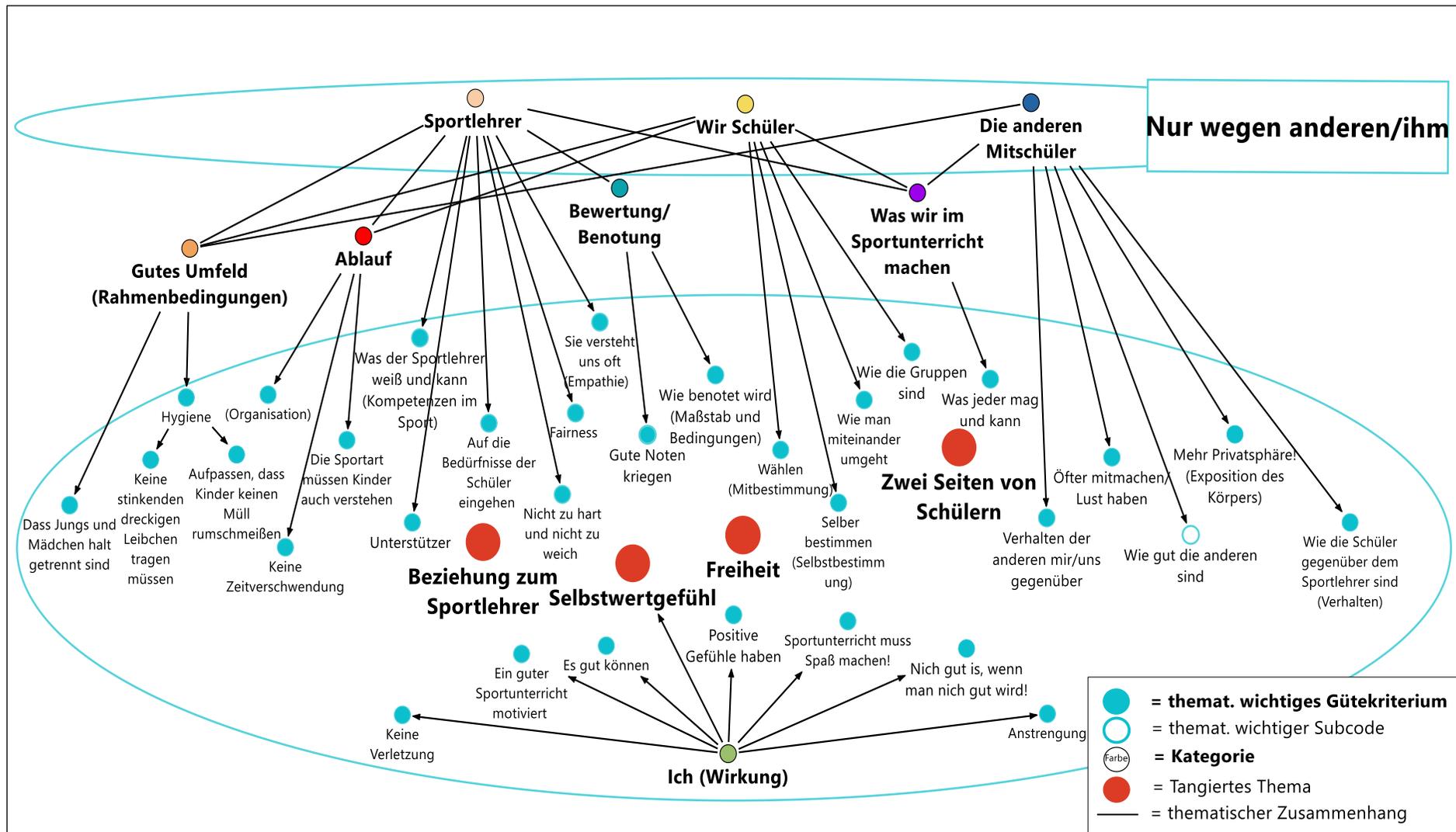


Abbildung 33: Das Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ als Code-Subcodes-Modell

Betrachtet man die Ergebnisse der selektiven Codierung zum Thema „Selbstwertgefühl“ werden aus einer Vielzahl von Äußerungen die interpersonalen Verflechtungen zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und dem Sportlehrer deutlich. Die Selbstbewertung hängt immer vom Attribuierungsstil ab, also auf was Erfolge oder Misserfolge zurückgeführt werden, welches Feedback der Umwelt wahrgenommen und konstruiert wird und was davon für das Selbstkonzept internalisiert wird. Vom Verhalten dieser Personengruppen sind zum einen sowohl die Bewertung des eigenen Körpers und damit die Entwicklung des Körperkonzepts wie auch die Bewertung der eigenen Leistung und damit das Kompetenzerleben abhängig. Beide Faktoren beeinflussen das Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung. Aber auch schon das Zustandekommen von Leistungen und damit das Kompetenzerleben sind abhängig von den Mitschülern und indirekt der Lehrkraft. Dabei spielen die Motivation, das Aussehen, soziale Faktoren zwischen den Schülern und die Leistungsfähigkeit der Mitschüler eine Rolle. Dies wird vor allem bei der Zusammensetzung von Gruppen bzw. Mannschaften im Fall von Spielen mit Mannschaften oder Gruppenaufgaben beeinflusst. Die Lehrkraft wiederum ermöglicht diese Gruppenzusammensetzungen, stellt nach Wunsch mancher sogar selber die Teams zusammen und hat wesentlichen Einfluss darauf, was im Sportunterricht gemacht wird und wie es verstanden wird.

Ein besonderes Phänomen ist im Rahmen der Erfassung des Erzählflusses festgestellt worden. Besonders deutlich zeigt sich die Dominanz des Lehrerhandelns in der Beschreibung des Ablaufs bei der Schülerin *Schlumpfine*. Vor allem ihre letzte Aussage „[...] ruft er uns zusammen und dann..üben wir meistens für..keine Ahnung, was der Lehrer halt benoten will“ in der Sequenz betont ein Phänomen, das bei dieser Schülerin besonders deutlich ist, aber auch bei anderen Schülern vor allem anderer Schulformen als der Mittelschule auftritt. Der komplette Ablauf des Sportunterrichts liegt in der Hand des Lehrers, der den Schülern kleine Fenster der Mitbestimmung wie beim „dürfen wir...“ bietet. Dies könnte man bei dieser Schülerin auch als Grund dafür sehen, dass nach ihrer Ansicht für etwas geübt wird, „was der Lehrer halt benoten möchte“. Der Zweck des Sportunterrichts liegt hier nicht in der selbstgesteuerten emanzipatorischen Entwicklung von Kompetenzen sondern in der Betonung von etwas, das die Schülerin selbst, zumindest lassen das Intonation und Wortwahl vermuten, nicht persönlich tangiert. Eine mögliche Interpretation ist, dass die initialen Gedanken über den Sportunterricht stark Lehrkraft bezogen sind und der Zweck des Sportunterrichts bei einem anscheinend dominanten Auftreten der Lehrkraft auch eher durch diese bestimmt gesehen werden könnte, was dem eigentlichen Ziel der kategorialen Bildung Klafkis widerspräche.

Wie die eigene Leistung und der eigene Körper bewertet werden, ist vom Verhalten, dem Aussehen und der bloßen Anwesenheit der Mitschüler abhängig. Manche Schüler nehmen die verbale Kritik, das Anschreien, kritische Blicke und das Auslachen bzw. Mobbing anderer zur Bewertung ihres Selbst auf. Teilweise interpretieren sie auch Fremdbewertungen in andere hinein. Vor allem aber vergleichen sie sich in Körper und Leistung mit anderen. Das Verhalten bei Fehlern oder „schlechten“ respektive erst „schlecht gemachten“ sportlichen Leistungen sorgt dafür, dass sich ein Klima der Angst vor Fehlern und geringeren Leistungen unter manchen oder sogar einem Großteil aller Schüler aufbaut. Für einige der Befragten wird der Sportunterricht dadurch zur Qual sie wünschen sich mehr Privatsphäre oder verweigern den Sportunterricht. Die soziale Einbindung scheint dabei eine bedeutsame Rolle zu spielen, inwiefern Kompetenzerleben möglich wird. Durch diese starke Internalisierung von Fremdbewertungen der Schüler hat dies auch Einfluss auf die Zuordnung zu den „zwei Seiten von Schülern“, wenn dies vom Schüler selbst geschieht und vor allem wenn dies durch andere

Schüler oder die Lehrkraft geschieht, was von den befragten Schülern beides auch so beschrieben wird. Nicht nur der Akt der Zuordnung sondern auch die Basis der Zuordnung ist abhängig von anderen. Die Schülerin *armyforever* deutet z.B. an, dass die „Schlechten“ die eigene Leistung auch besonders erscheinen lassen können. Die Performanz der „Guten“ kann wiederum die eigene Leistung „schlecht“ erscheinen lassen, wie die verschiedenen Reflexionen der Schüler darüber zeigen, „wie gut die anderen sind“.

Doch die Abhängigkeit von den Mitschülern ist noch umfassender. So schildern manche Schüler, dass sie sich freuen, wenn andere sich anstrengen, auch Spaß haben oder überhaupt mitmachen. Die Empfindungen und die Motivation der anderen beeinflussen auch die eigene Motivations- und Gefühlsebene. Ebenso hat das Verhalten der Mitschüler gegenüber der Lehrkraft Einfluss auf deren Empfindungen und Verhalten, was wiederum Einfluss auf den gesamten Sportunterricht und die Lehrer-Schüler-Beziehung hat. Dies wird auch im Thema „Beziehung zum Lehrer“ dargestellt und ist sehr bedeutsam, denn die Sportlehrkraft wird an vielen Stellen als einflussnehmend auf bestimmte Gütekriterien gesehen, weshalb man auch hier von starker Abhängigkeit sprechen kann. Diese zeigt sich zum einen durch Schülernähe der Lehrkraft, wenn sie auf die Schülerbedürfnisse eingehen und als „Unterstützer“ z.B. bei der Überwindung von Ängsten, Unklarheiten oder dem Aufbau von Kompetenzen fungieren und auftreten soll, und dabei im Umgang mit den Schülern empathisch und eher „weich“ als „hart“ sein soll. Zum anderen soll sie auch ihre Aufmerksamkeit an die Schüler verteilen, gute Noten vergeben, Fairness vor allem in der Gleichbehandlung der Schüler walten lassen und nimmt Einfluss bei der Festlegung des für das Kompetenzerleben so wichtigen Inhalts. Dabei ermöglicht eine gute Sportlehrkraft aus Schülersicht einerseits Räume zur körperlichen Selbstbestimmung und andererseits Möglichkeiten der demokratischen und individuellen Mitbestimmung. Methodische Gesichtspunkte sehen die Schüler ebenfalls in Hand der Lehrkraft und sie in der Pflicht, die Anforderungen den Schülern klar zu machen, damit sie diese verstehen und dadurch mitmachen wollen und können. Die Benotung an sich, die Rückmeldungen der Sportlehrkraft sowie Ausschimpfen und Anschreien, welche ebenfalls als Rückmeldung interpretiert werden können, nehmen manche Schüler zudem als Grundlagen zur Bewertung ihres Könnens, ihres Verhaltens und damit zum Aufbau eines Selbstkonzeptes.

Sowohl der Sportlehrer wie auch die Mitschüler beeinflussen zudem im positiven wie auch negativen Sinne das Empfinden von Freiheit und damit inwiefern der Sportunterricht als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht empfunden wird. Manche Schüler sehen den Sportunterricht gerade als noch größere Belastung durch Notendruck oder das z.B. stark kritisierende Verhalten von Mitschülern und Lehrkraft. Andere empfinden gerade das Erleben einer guten Gemeinschaft als Ausgleich, wobei der Sportunterricht zahlreiche Möglichkeiten vor, während und nach dem Unterricht dafür bietet. Da das Gefühl von Freiheit auch an den Inhalt für manche Schüler geknüpft ist, spielen Lehrer und Mitschüler bei Abstimmungs- bzw. Entscheidungsprozessen dazu eine wichtige Rolle. Die Lehrkraft ermöglicht durch die Festlegung von Grenzen und Vorgaben überhaupt erst Freiräume für die Schüler und entscheidet, inwiefern sie ihrem Bedürfnis nach Autonomie entgegenkommt.

Der gute Sportunterricht aus Sicht eines Schülers ist nach den vorliegenden Daten vor allem vom Verhalten und den Eigenschaften anderer Schüler und der Sportlehrkraft abhängig. Dieser Umstand durchzieht viele Gütekriterien. Zusammengefasst bietet der Sportunterricht für die befragten Schü-

ler durch die ständige Exposition von Körper und Leistungen, die entscheidende Position der Lehrkraft bei sozialen und sportlichen Herausforderungen und den starken Zusammenhang des eigenen Selbstwertgefühls von anderen Mitschülern und der Lehrkraft besondere Situationen und Anforderungen, bei denen Schüler in starke Abhängigkeit von anderen Personen fallen können, wenn sie sich selbst und das Erlebte, also den Sportunterricht, bewerten sollen. Das heißt, wie die befragten Schüler ihren Sportunterricht bewerten, erscheint in aller erster Linie von den sozialen Gegebenheiten in der Sportklasse und der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern abhängig zu sein. Wenn also das Verhalten der Mitschüler oder der Lehrkraft zu einem K.o.-Kriterium werden kann, und sich stark negative Empfindungen wie Hass oder Angst aufbauen können, ist die wichtigste Feststellung aus Sicht des Autors, dass der gute Sportunterricht im Sinne der Schüler an den sozialen Faktoren wie der Gemeinschaft unter den Schülern und der Lehrer-Schüler-Beziehung ansetzen sollte. Denn diese erscheinen als Grundlage für viele andere Gütekriterien. Zudem kann man manche Faktoren wie das Leistungsniveau und Verständnis der Mitschüler aber auch die Empathiefähigkeit oder andere Kompetenzen der Lehrkraft nicht einfach verändern. Man kann sie jedoch im Unterricht thematisieren und lernen damit umzugehen.

4.1.8 Sportunterricht spricht typische Bedürfnisse an

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird die kundenangepasste Bedürfnisbefriedigung als wichtigstes Merkmal einer Dienstleistung aus Marketingsicht herausgestellt. Dort wurden auch solche Bedürfnisse von Kindern und vor allem Jugendlichen genannt, die bei ihnen typischerweise im Vordergrund stehen und als Triebfedern ihrer Entwicklung dienen. Wie wichtig die Bedürfnisbefriedigung für Motivation, Interesse und das Lernen ist, betonen nicht nur die Konsumentenforschung sondern auch Forscher in der empirischen Sozialforschung und Psychologie wie Decy und Ryan (2008) oder Fend (2000). Außerdem, und das erscheint für diese Arbeit besonders wichtig, sehen sogar manche Schüler wie die Schülerin *Schlumpfine* in der vorliegenden Untersuchung die Orientierung der Lehrkraft an den Bedürfnissen der Schüler als sehr wichtig an. Dies verdeutlichen die Ausführungen zum Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“. Bisher wurden solche Gütekriterien identifiziert, nach denen Schüler den Sportunterricht bewerten. Darauf aufbauend soll exemplarisch dargestellt werden, an welchen Stellen der Sportunterricht besondere Berührungspunkte mit den oben vorgestellten Bedürfnissen hat.

Es gilt zu bedenken, dass hinter den gewünschten oder unerwünschten Merkmalen latente oder einfach nur nicht geäußerte Nutzenbeziehungen bzw. auf tieferer Ebene Bedürfnisse stecken. So kann bspw. das Gütekriterium „Es gut können“ mit dem Leistungsbedürfnis in Verbindung gebracht werden. Solche möglichen Zuordnungen verdeutlicht das hierarchische Code-Subcodes-Modell in Abbildung 13, wo das Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ zwar nur wenige direkte Äußerungen umfasst, jedoch exemplarisch viele vor allem indirekte Verbindungen zu anderen Gütekriterien aufweist, da viele von ihnen letztlich zu befriedigende Bedürfnisse ausdrücken können, wodurch schon während des Codierungsvorganges die Beziehungen zu Bedürfnissen festgehalten wurden.

Neben den in im Folgenden angeführten für Jugendliche und Kinder typischen Bedürfnissen gibt es noch viele weitere physiologische und psychologische Bedürfnisse, die nicht an dieser Stelle ange-

führt werden (können). Grundsätzlich kann man behaupten, dass hinter allen geäußerten Gütekriterien letztlich ein Bedürfnis steckt, dem sich der Beobachter jedoch nur über Interpretation der Äußerungen und des Kontextes nähern kann.²¹² Im Folgenden werden Querverbindungen zwischen den gefundenen Gütekriterien, Subcodes und Themen mit den Bedürfnissen hergestellt, die aus Sicht des Autors begründbar erscheinen, jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dabei werden die einzelnen Gütekriterien nur angeschnitten. Die exemplarische Anführung soll lediglich dazu dienen, die Zuordnung nachvollziehen zu können.

4.1.8.1 Physiologische Bedürfnisse

Mit physiologischen Bedürfnissen der befragten Kinder und Jugendlichen gibt es im Sportunterricht viele Berührungspunkte, denn sie finden sich in vielen verschiedenen Aspekten von vielen Gütekriterien wider. Das Gütekriterium „Anstrengung“ zeigt, dass die Lehrkraft Rücksicht darauf nehmen sollte, wie körperlich anstrengend der Sportunterricht für die Schüler ist und die geringere Leistungsfähigkeit der fastenden Schüler während des Ramadans im Blick haben sollte. Mit der Anstrengung verbunden ist auch das Zulassen individueller oder allgemeiner Trinkpausen und Pausen gemäß des Gütekriteriums „Pausen“. Im Hinblick auf die vor allem von Mädchen geforderte geringere Anstrengung und eine damit verbundene erhöhte Pausenzahl oder -dauer könnte bspw. argumentiert werden, dass in der Pubertät bestimmte Bewegungen bzw. Belastungen anstrengender werden, da bei untrainierten Mädchen die relative VO₂max spätestens mit der Pubertät zu sinken beginnt, während sie bei den Jungen in etwa gleich bleibt (Conzelmann, 2009). Demnach ließe sich der geschlechterspezifische Unterschied in der Gütebeurteilung auf die Veränderung der physiologischen Bedürfnisse zumindest teilweise zurückführen. Das Bedürfnis nach Verletzungsfreiheit lässt sich nicht auf körperliche Veränderungen zurückführen und ist wohl ein vom Alter unabhängiges Gütekriterium. Es wird jedoch im Sportunterricht durch körperliche Herausforderungen und das verwendete Material wie bspw. zu harte Bälle besonders angesprochen, wobei dies auch dem Bedürfnis nach Sicherheit zugeordnet werden kann.

Das Zulassen des Essens im Gütekriterium „Kein Sport“ ist ein Sonderfall und wird von manchen der Befragten auch abgelehnt. Manche Schüler haben aber anscheinend öfter Hunger im Sportunterricht und sehen dies als bedeutsam im Hinblick auf dessen Bewertung. Der Zeitpunkt des Unterrichts sollte eher später im Schultag sein. Es kann vermutet werden, dass, da der zu geringe Aktivierungsgrad (Berlyne, 1960) am Morgen bei einem Großteil der Jugendlichen nicht hoch ist, da dieser durch die Pubertät eine in den Abend hinein verschobene Schlafphase hat (Crowley, Acebo & Carskadon, 2007; Hagenauer, Perryman, Lee & Carskadon, 2009) und der Sportunterricht daher eher als belastend angesehen wird. Darauf deutet hin, auch wenn dies nur ein evidenten Fall in der vorliegenden

²¹² Die Empfindungen aus dem Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ und das Spaß-Haben aus „Sportunterricht muss Spaß machen“ sind im Sinne dieser Arbeit Bewertungskriterien, spiegeln also eine Neigung oder Abneigung wider, können aber auch als hedonistische Ziele von Bedürfnissen gesehen werden. Sie werden als Gütekriterien aufgeführt, da die vermutlich meist latenten Bedürfnisse dahinter nicht immer für die Codierer ersichtlich sind und drücken letztlich aus, wie empfindungsbezogenen Schüler über den Sportunterricht urteilen, ohne sich oftmals darüber im Klaren zu sein, warum ihre Empfindungen überhaupt entstehen.

Studie ist, dass eine Schülerin sich das Schlafen im Sportunterricht wünscht und sich ebenfalls darüber aufregt, dass Sportunterricht am Montag in den ersten zwei Stunden stattfindet. Für den späteren Sportunterricht spricht auch, dass das Schwitzen als besonders unangenehm von manchen Mädchen empfunden wird, wenn danach noch Klassenzimmerunterricht ist. Das Schwitzen und die damit verbundene Körperhygiene ist ein wichtiger Aspekt. So enthält das Gütekriterium „Hygiene“ viele Aussagen dazu, dass vornehmlich den jugendlichen Mädchen die körperliche Hygiene vor allem im Hinblick auf das Schwitzen, Duschmöglichkeiten, die Sportkleidung und den Unterrichtszeitpunkt beim Sport wichtig ist. Aber auch Schüler wie der Neuntklässler *Sorccerer* betonen, dass die Hygiene leidet, wenn man keine extra Sportkleidung trägt. Dies ist ein physiologisches Bedürfnis, enthält aber auch ein starkes soziologisches Moment, da bei mangelnder Hygiene andere einen eher meiden oder sogar hänseln könnten.

Ein typisches physiologisches Bedürfnis, dass ebenfalls im Sportunterricht eine bedeutsame Rolle spielt, ist die Thermoregulation. So geben die Äußerungen im Gütekriterium „Sporthalle/Sportplatz“ unter dem Schwerpunkt „Nicht zu heiß und nicht zu kalt sein“ preis, dass Schüler ein angenehmes Raumklima für wichtig erachten. Das sollte auch beim Gang nach draußen beachtet werden, da es dort auch nicht zu kalt oder heiß sein sollte. Im selben Gütekriterium verortet ist auch der Wunsch danach, dass es „gut riecht“ unter dem Schwerpunkt „Wenn’s gut riecht bin ich viel motivierter“. Der Geruch spielt sowohl in der Sporthalle wie auch in der Umkleidekabine eine Rolle, wobei vor allem unangenehme Gerüche wie Schweiß, zu viel Deo oder Farbgeruch vermieden werden sollten.

Besonders wird aus der Natur der Sache heraus das Bedürfnis nach Bewegung im Sportunterricht angesprochen. In den Ausführungen zu den Gütekriterien „Abwechslung“, „Mehr Sportunterricht“ und „Keine Zeitverschwendung“ wird deutlich, dass viele Schüler gemäß vieler Aussagen die Bewegung in der Schule benötigen und unbedingt wollen. Sie sehen es als Kontrastprogramm und Ausgleich zum weiteren Schulunterricht und wollen teilweise häufiger oder länger Sportunterricht in der Woche haben. Das Sitzen und Zuhören wird von manchen erkennbar negativ bewertet. Diese wollen lieber etwas aktiv machen und sehen daher lange Erklärungsphasen oder alle Prozesse wie langes Umziehen und Fahrten zur Sportstätte, die aus ihrer Sicht effektiv die Zeit der sportlichen Aktivität im Sportunterricht verkürzen, als Zeitverschwendung an. Die Bewegung hat einen wesentlichen Einfluss darauf, dass Sport als Freiheit wahrgenommen und als Ausgleich zum Klassenzimmerunterricht gesehen wird, was unter dem Thema „Freiheit“ näher erläutert wird. Damit verbunden ist auch die Möglichkeit Stress abzubauen und von der Schule zu entspannen, wobei hier sowohl Ruhephasen als auch Belastung als mögliche Mittel genannt werden. Manche Schüler fordern auch mehr und längeren Sportunterricht, was z.B. auf ein Bedürfnis nach mehr Bewegung zurückzuführen sein könnte. Ebenso wären aber auch alle anderen Bedürfnisse denkbar. Es wird jedoch erklärt, einmaliger Sportunterricht „bringt nichts“ und „manche Schüler machen nur im Sportunterricht Sport“. Dies lässt vermuten, dass es um physiologische Bedürfnisse bei dieser Forderung geht.

Schließlich sind im Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und dort im Schwerpunkt „Freiheit, ob man etwas machen muss“ Gründe gegen eine aktive körperliche Teilnahme am Sportgeschehen oder Auf- und Abbau angeführt, die auf physiologische Bedürfnisse und Veränderungen zurückzuführen sind. Allem voran stehen Menstruationsbeschwerden der Mädchen, während die ebenso genannten negativen Gefühlslagen, Verletzungen und Krankheiten auch bei jüngeren Kin-

dern auftreten können. Die in der Adoleszenz vermehrt auftretenden Gefühlsschwankungen bei Jugendlichen sprechen jedoch dafür, dass diese Forderung nach Berücksichtigung in der Selbstbestimmung eher ein für diese Altersgruppe typisches Bedürfnis repräsentiert.

Insgesamt zeigen sich besondere Berührungspunkte mit physiologischen Bedürfnissen bei den Pausen, dem Trinken und Essen im Unterricht, dem Zeitpunkt des Unterrichts in Verbindung mit der Müdigkeit, der Temperatur in oder außerhalb der Sporthalle, dem Fasten im Ramadan, der Gefahr von Verletzungen, dem Geruch von Sportstätte und Umkleide, der Körperhygiene bei Duschen und Kleidung, Menstruationsbeschwerden, dem Umgang mit kranken oder allgemein sich nicht gut fühlenden Schülern und vor allem der körperlichen Bewegung im Sportunterricht.

4.1.8.2 Das Bedürfnis nach Sicherheit

Das Bedürfnis nach Sicherheit durch körperliche und soziale Veränderungen spielt ebenso eine große Rolle bei der Bewertung des Sportunterrichts. Das Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ stellt eben die Unsicherheit der Schüler zu ihrem Selbst und ihrem Körper vor anderen heraus. Die Forderungen im Gütekriterium „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ mit einer Ablehnung von Kritik, die sich unterschiedlich verletzend z.B. in Form von Auslachen, Ausgrenzung, Schreien oder Beschimpfung äußert und das sich durch solches Verhalten potentiell entwickelnde Klima der Angst vor Fehlern unterstreichen, wie wichtig den Schülern das Bedürfnis nach Sicherheit ist und wie sehr dieses Einfluss auf ihre Aussagen hat. Im Schwerpunkt „Keine Angst vor Versagen“ im Gütekriterium „Es gut können“ wird deutlich, dass ein großes Bedürfnis an Sicherheit beim Vormachen oder der aktiven Teilnahme am Sportunterricht vorhanden ist. Dies ist eng mit dem Verhalten der anderen Mitschüler und auch den Rahmenbedingungen bei der Notengebung verbunden. Die Sicherheit beim Vormachen oder dem Mitspielen wird ebenfalls durch das Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ beeinflusst. Es wird berichtet, dass manche Schüler wegen ihrer Unsicherheit zu Spielen und deren Regeln nicht teilnehmen, da sie Angst haben, sich zu blamieren oder etwas falsch zu machen und von der Lehrkraft ausgeschimpft zu werden. Laut den Schüleraussagen trifft das v.a. auf Schüler mit geringen Sprachkenntnissen zu.

Das Gütekriterium „Keine Verletzungen“ könnte auch an dieser Stelle in Betracht kommen. Es lässt sich nicht feststellen, dass dieses gerade die befragten älteren Schüler in der Pubertät häufiger ansprechen. Ein geschlechterabhängiger Effekt darf jedoch vermutet werden, denn es äußern sich nur Schülerinnen dazu. Auch in den quantitativen Daten zeigen sich Mädchen tendenziell stärker um die Verletzungsfreiheit besorgt. Für sie spielt das Bedürfnis nach Sicherheit in diesem Zusammenhang teilweise eine wichtige Rolle bei der Gütebeurteilung.

Das Vertrauen zum Sportlehrer wird nur sehr selten thematisiert, allerdings ist die quantitative Zustimmung bei 100% der Aussagen hierzu so hoch, dass dieser Code hier auch Erwähnung finden soll. Dem Sportlehrer vertrauen zu können, wird durch ein Sicherheitsbedürfnis hervorgerufen, da damit verbunden wird, sich nicht zu verletzen, oder dass persönliche Dinge besprochen werden können. Ähnliches gilt für die geforderte Empathiefähigkeit im Gütekriterium „Sie versteht uns oft (Empathie)“. Es kann ebenso argumentiert werden, dass eine positive Lehrer-Schülerbeziehung, die als Thema herausgearbeitet wurde, z.B. durch die Gleichbehandlung aller Schüler gemäß dem Gütekriterium „Fairness“ und einem Mix aus Strenge und Freundlichkeit aus dem Gütekriterium „Nicht zu

hart und nicht zu weich“ ebenso zu Sicherheit führt und damit die darin involvierten Gütekriterien ebenso das Sicherheitsbedürfnis bedienen.

Körperliche und soziale Veränderungen können ein Sicherheitsbedürfnis auslösen, denn Veränderungen sind neu und bedingen das Empfinden von Unsicherheit. Daher können auch die Nachweise für das Zugehörigkeitsbedürfnis wie auch die physiologischen Bedürfnisse und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Identitätsbildung an dieser Stelle Erwähnung finden. Sie werden aber nur unter diesen Gliederungspunkten angeführt. Äußerungen zur Zugehörigkeit zu Gruppen wie Peer-Groups oder der Klasse und zu förderlichen Bedingungen für die Gemeinschaft sind aber über die zu diesen Bedürfnissen genannten Gütekriterien hinaus auch in den Gütekriterien „Öfter mitmachen/Lust haben“, „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“ und im Code „Sich an die Regeln halten“ enthalten. So reflektieren Schüler darüber, dass der Sportunterricht in der Klasse nur funktioniert, wenn alle engagiert mitmachen, wenn alle Schüler sich v.a. respektvoll gegenüber der Lehrkraft verhalten und sich an die vereinbarten Regeln halten. Die Äußerungen zum Sportlehrer als „Unterstützer“ im gleichnamigen Gütekriterium unterstreichen, dass sich manche Schüler unsicher im Sport fühlen und den Sportlehrer als nötige Stütze sehen. Auch unter den Gütekriterien „Kleidung“ und „Material im Sport“ werden Äußerungen subsumiert, die das besondere Sicherheitsbedürfnis aufgrund körperlicher Veränderungen betreffen. So möchten manche Mädchen bestimmte Körperteile nicht zeigen und fühlen sich mit kurzer Kleidung unwohl. Ebenso sind zu harte Bälle und die Angst davor Gründe für die Nichtteilnahme am Sportunterricht.

Ein bislang unerwähntes Bedürfnis, das hervorsteht, ist das Bedürfnis Neues zu lernen, bzw. die Neugier zu befriedigen und Dinge auszuprobieren. Es findet an dieser Stelle Erwähnung, da „Neueheit“ auch „Unsicherheit“ in Bezug auf einen Gegenstand ausdrücken kann und daher aus Sicht des Autors als Gegengewicht zum Bedürfnis nach Sicherheit steht. Dazu finden sich vor allem Äußerungen in den Gütekriterien „Abwechslung“, „Was jeder mag und kann“, „Sportarten“, „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ und dem Code „Geräte benutzen“. Die befragten Schüler zeigen einerseits, dass sie gern neue Bewegungsfelder erschließen möchten. Die Schülerin *bf14* meint: *„Im Sportunterricht Wasser auf den Boden kippen und wie bei Pippi Langstrumpf mit nem Lappen so tun als würden wir Rollschuh fahren“*. Der Schüler *Falke* schlägt vor: *„Ähh, üben wie man Falls machen kann“*. Und es werden auch Wünsche zu unbekanntem Sportarten, die die Schüler in sozialen Medien gesehen haben, gemacht. Neues lernen zu wollen zeigt sich andererseits auch in der großen Vielfältigkeit an genannten Sportarten und den Forderungen bestimmte Geräte zu benutzen, die die Schüler teilweise gar nicht benennen oder einer Sportart richtig zuordnen können. Durchweg negativ wird zudem Monotonie im Inhalt bewertet, da dadurch schnell Langeweile aufkommt. Dieses Bedürfnis gilt erneut nicht gleichermaßen für alle Schüler. Manche fänden es wie bspw. der Schüler *Lukam10* auch gut, wenn sehr häufig ihre Lieblingssportart gemacht würde. Dieser Schüler schlägt vor: *„Sehr viel Fußball spielen. Warum? Weils mein Hobby is und ich einfach Fußball spiele mit Leidenschaft.“* Dies ist jedoch unter den Befragten eher ein Einzelfall.

Das Bedürfnis nach Sicherheit ist das am meisten Gütekriterien umspannende. Das liegt jedoch daran, dass sich je nach Interpretationsgrad am Ende alles Handeln eines Menschen in unterschiedlicher Art auf die Sicherung des eigenen Selbst zurückführen ließe.²¹³ Wichtig erscheint, dass es ein starkes Gegengewicht mit dem Bedürfnis danach Neues zu entdecken oder einfach der Befriedigung der Neugier gibt, dass ebenfalls deutlich aus den Daten hervorgeht.

4.1.8.3 Das Bedürfnis nach Entwicklung einer Identität

Dass das Streben nach Entwicklung einer Identität mit der Ausbildung eines Selbstkonzepts von den befragten Schülern bei den Formulierungen ihrer Vorstellungen von gutem Sportunterricht eine Rolle spielt, kann an mehreren verschiedenen Aspekten festgemacht werden. Das Ich und damit die Identität werden in dieser Arbeit als ein Konstrukt aus Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, personaler Kontrolle und wahrgenommener Einschätzung durch andere verstanden. Die Zuordnung von Gütekriterien und Äußerungen erscheint bei diesem Bedürfnis am schwierigsten, da aus einer Beobachterperspektive schwer beurteilt werden kann, welche Aussagen im Moment ihrer Äußerung individuell bedeutsam für die Identitätsentwicklung sind. Berührungspunkte mit den drei basalen psychologischen Grundbedürfnissen werden innerhalb dieses Bedürfnisses in eigenen Unterkapiteln gezeigt.

Inhalte und eigene Musik zu wählen, scheint vielen befragten Schülern wichtig zu sein. Musik ist in der Fachliteratur bereits als Möglichkeit der Selbstergänzung von Jugendlichen anerkannt. Im Rahmen des Gütekriteriums „Was jeder mag und kann“ wird angedeutet, dass Sportarten für Schüler ein Image besitzen könnten, das sie ebenfalls im Sinne der Theorie der symbolischen Selbstergänzung von Wicklund und Gollwitzer (1998) zur Ergänzung oder Stabilisierung des eigenen Selbst gebrauchen könnten. So machen manche Schüler auffallend betonend ihre Sportartenwünsche in Gruppengesprächen offenkundig oder stellen in den Einzelgesprächen klar, welche Sportarten ihren Interessen entsprechen und welche nicht. Die Interessenentwicklung stellt einen Teil der Formung des Selbstbildes dar (Todd & Schreiber, 1998). Wie im Fall des Schülers *Kamin* und dem Boxen, werden bestimmten Sportarten bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Dieses Verhalten könnte ebenso dem Bedürfnis nach einer Entwicklung des eigenen Ichs zugeordnet werden, sofern man die Theorie der symbolischen Selbstergänzung als zutreffend sieht.²¹⁴

Zum Bedürfnis der Bildung des Ichs gehört ebenso die Entwicklung einer beruflichen Arbeitsfähigkeit der Schüler und einer Zukunftsperspektive allgemein, welche als wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter angesehen wird.²¹⁵ Es stellt sich die Frage, wie die befragten Schüler diese Entwicklungsaufgabe in Verbindung mit dem Sportunterricht sehen. Ohne Impuls durch den Gesprächsführer bzw. Interviewleitfaden thematisieren die befragten Schüler einen Zusammenhang zu diesen nicht. An ihre berufliche Zukunft und den Alltag denken nur wenige Schüler, wenn sie sich ein Werturteil über

²¹³ Bspw. wäre auch der Wunsch nach Musik im Sport, welche durch ihren Rhythmus Kontinuität und Gleichklang schafft, so interpretierbar, dass dies im Organismus ein Gefühl von Sicherheit hervorruft.

²¹⁴ *Kamin* möchte darstellen, dass die Sportart „Boxen“, die er betreibt, zu hart wäre, was ihn selbst vor dem Gesprächspartner hart erscheinen lassen könnte.

²¹⁵ Vgl. hierzu Kapitel „1.2.5.4 Entwicklungsaufgaben“

den Sportunterricht bilden sollen. Dies kann man auch an den fehlenden Codes hierzu unter den Einstiegen in die Gespräche zum guten Sportunterricht im Kapitel „3.2.1 Sequentielle Struktur beim freien Erzählen“ erkennen.²¹⁶ Daraus kann man schließen, dass es den befragten Schülern auch nicht vordergründig wichtig für den guten Sportunterricht ist, dass sie etwas Bedeutsames im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft lernen, respektive haben sie für sich den Sinn des Sportunterrichts anders definiert. Einzig die Noten im Fach Sport für das Bewerbungszeugnis werden von der Schülerin *Gusti* als sehr wichtig eingestuft. Wenn in der Untersuchung Schüler danach gefragt werden, sehen sie den Nutzen des Sportunterrichts für das weitere berufliche Leben ausschließlich für Berufe, die direkt das Sporttreiben betreffen, und nennen bspw. Sportlehrer oder Profisportler. Als ertragreich für den Alltag werden von manchen im Rahmen der Äußerungen zum Gütekriterium „Nicht gut is, wenn man nicht gut wird!“ das Erlernen des Umgangs mit anderen Menschen und das Arbeiten im Team genannt. Die Fähigkeit mit Anstrengung und Misserfolg umgehen zu können findet sich in den im Gütekriterium „Anstrengung“ subsumierten Aussagen. Im Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“ wird zudem die Motivation, eine Sportart auch in der Freizeit anzufangen, genannt. Da die angeführten Fähigkeiten und Kompetenzen etwas mit Persönlichkeitsbildung und Selbstentwicklung zu tun haben, kann auch das Bedürfnis nach Entwicklung des Ichs als ursächlich dafür gesetzt werden. Auch die Schüleräußerungen im Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“ zeigen auf, dass über die Rolle des anderen Geschlechts im Sportunterricht nachgedacht wird und dies auch Wirkung auf die Gütebeurteilung hat. So wird z.B. angegeben, dass Jungen mehr stinken, häufig angeben und die Mädchen diesen körperlich unterlegen wären. Der Großteil der befragten Schüler möchte keinen koedukativen Sportunterricht.

Schließlich werden im Schwerpunkt „Alles was man braucht im Körper“ des Gütekriteriums „Nicht gut is, wenn man nicht gut wird!“ die Verbesserung des Aussehens mit dem Abnehmen bei den Mädchen und der Aufbau von Muskeln bei den Jungen thematisiert. Dies stellt ebenso einen Kerngedanken im Thema „Selbstwertgefühl“ durch den Bezug zum Körperkonzept dar. Nun lässt sich nicht bei allen Äußerungen dazu bestimmen, warum der- oder diejenige abnehmen oder Muskeln aufbauen möchte. Die Schülerin *Ily* deutet bspw. an, dass sie eine „*Bikini-Figur*“ möchte. Andere möchten nur einfach „*nicht fett*“ oder „*dünn* werden“. Alle sich dazu äussernden Personen scheinen also eine bestimmte Idealvorstellung ihres Aussehens zu verfolgen. Es sind in diesem Zusammenhang aus Sicht des Autors zwei typische Bedürfnisse dafür mögliche Ursachen. Erstens könnte man dies als Ausdruck der Selbstoptimierung verstehen, da die Schüler ein Idealbild von sich vor Augen haben, das sie verwirklichen wollen. Zweitens könnte auch das Bedürfnis nach sozialer Einbindung dahinter stecken, weil die sich Äußernden vielleicht nach Akzeptanz und Anerkennung bei anderen durch ihren oder mit ihrem Körper streben. Auch die Äußerungen innerhalb des Gütekriteriums „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ und „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ betonen, dass das Selbstkonzept vor allem über das Körperkonzept ein fragiles Konstrukt für die befragten Schüler ist, das vor allem in der sozialen Beziehung zu anderen geprägt wird, denn Fremdbewertungen von

²¹⁶ Äußerungen zum Einfluss des Sportunterrichts auf die berufliche Zukunft gibt es ohne gezielte Anregungen nicht. Eine solche ist die im „grünen“ Leitfaden enthaltene Aussage D78 „Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht“.

Sportlehrer oder Mitschülern und die Bewertung des eigenen Körpers im Vergleich zu anderen werden sehr häufig in den Gesprächen zum guten Sportunterricht thematisiert. Diese soziale Einbindung wird im Folgenden thematisiert.

4.1.8.3.1 Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung

Einen engeren Kontakt zu anderen Gleichaltrigen aufzubauen und die sukzessive Abgrenzung von Eltern und Erwachsenen treibt das Bedürfnis nach sozialer Einbindung an. Es kann ebenso bestätigt werden, dass dieses Einfluss auf die Bewertung des Sportunterrichts nimmt und im Sportunterricht besondere Gegebenheiten zu finden sind, bei denen es besonders angesprochen wird. Neben dem Ablehnen von Ausgrenzung sind für Schüler der Umgang untereinander und die Zusammensetzung von Gruppen wichtig, was die Erläuterungen in den beiden Gütekriterien „Wie man miteinander umgeht“ und „Wie die Gruppen sind“ verdeutlichen. Manche Schüler nennen vor allem die Möglichkeiten des Zusammenspiels und Miteinanderredens im Sportunterricht, auf dem Weg dorthin sowie in der Umkleidekabine als initiale Kriterien, wenn sie frei erzählen sollen. Der Sportunterricht bietet aber auch besonderes Potential für Streit und Respektlosigkeiten, die vor allem beim Umgang mit dem Gewinnen und Verlieren, der Teambildung oder bei unklaren Situationen²¹⁷ und Unsportlichkeiten z.B. bei Sportspielen entstehen können.

Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung könnte jedoch bewirken, dass gerade die Fremdbewertung und der soziale Vergleich hinsichtlich Körper und Kompetenz so bedeutsam für Schüler bei der Bildung des Selbstkonzepts und auch in ihrer Bewertung des Sportunterrichts sind. Es zeigt sich in den Ausführungen zum Thema „Zwei Seiten von Schülern“, dass der Sportunterricht besondere Situationen für die befragten Schüler bietet, die die Ausbildung ihrer sozialen Identität prägen können. Hier spielt auch das Kompetenzerleben eine prägende Rolle. Überwiegend aufgrund der Bewertung von anderen oder im sozialen Vergleich sich zur Gruppe der „Guten“ oder „Schlechten“ zu zählen oder von anderen so eingestuft zu werden, hat bei den befragten Schülern wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Qualität des Sportunterrichts und auf die soziale Position, die man innerhalb der Sportgruppe einnimmt. Denn die „Guten“ sind laut Schüleraussagen auch meistens diejenigen, die „bestimmen“ dürfen und damit mehr Macht in einer Gruppe haben.²¹⁸

Für einen Teil der befragten Schüler ist es sehr wichtig, dass sie explizit in ihren Peer-Groups oder zumindest zusammen mit bestimmten Freunden Sport machen können. Ein Argument für guten Sportunterricht ist dabei für manche, dass der beste Freund oder die beste Freundin mitmacht. Auch der gelebte Teamgeist beim Sport, die gute Gemeinschaft und Respekt voreinander sind für manche Schüler sehr entscheidend bei ihrem Werturteil. Die Abhängigkeit von anderen wird bei diesem Bedürfnis aus der Natur der Sache sehr deutlich, womit sich ein Bezug zum Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ ergibt. Dass auch die anderen Schüler Sport machen können und wollen, wird im Gütekriterium „Was jeder kann und mag“ thematisiert und spricht dafür, dass auch hier die soziale Einbindung im Fokus steht. Die befragten Schüler möchten nicht allein Sport treiben. So stellen sie dabei bspw. auch heraus, dass sie bei Spielen teilhaben und nicht ausgegrenzt werden möchten. Der

²¹⁷ Z.B. wird gewünscht, dass keine aufgemalten Tore genutzt werden, da es dabei leicht zu Streit über eine Torerzielung kommen kann.

²¹⁸ Vgl. hierzu das Machtmotiv bei McClelland (1987).

Sport hat zudem die wesentlichen Elemente des Mit- und Gegeneinanders zum Inhalt, weshalb das „was wir [die Schüler] im Sportunterricht machen“ auch viele Berührungspunkte mit der sozialen Einbindung wie auch der sozialen Ausgrenzung bietet. Allem voran wird das „Spielen“ als wesentliches unabdingbares Element des Sportunterrichts gesehen, das aus seiner Natur heraus eine soziale und Personen verbindende Komponente trägt.

Eine ambivalente Rolle nimmt der Sportlehrer bei diesem Bedürfnis durch die besondere Lehrer-Schüler-Beziehung ein. Bei den jüngeren Befragten der Grundschule und Klassen Fünf und Sechs wird mehr Nähe und Zuwendung gewünscht. Bei den älteren Schülern hingegen wird die Abgrenzung zu ihm deutlich und die Lehrer-Schüler-Beziehung ist mehr von Gleichberechtigung und Zugeständnissen geprägt. Die Sportlehrkraft hat z.B. durch die Implementierung verschiedener Sozialformen, den „harten“ und „weichen“ Führungsstil, die Gruppenbildung und ihr Handeln als Vorbild und Unterstützer Einfluss auf die soziale Einbindung der Schüler bzw. inwiefern sich diese sozial geborgen fühlen.

Zusammengefasst bieten sich besondere Chancen und Risiken im Hinblick auf das Bedürfnis nach sozialer Einbindung im Sportunterricht durch den Gegenstand des Sports und des Spielens. Die kann bei der Zusammensetzung von Gruppen und Sportklassen, dem besonderen Umgang und Kontakt der Schüler untereinander, der bereits in der Umkleide und dem Weg dorthin beginnt, der besonderen Beziehung zum Sportlehrer und dem Verhalten gegenüber einander gesehen werden.

4.1.8.3.2 Das Bedürfnis nach Autonomie

Im Zuge des Strebens nach Autonomie und des damit verbundenen Abgrenzens von Eltern und anderen Erwachsenen kommt dem gewünschten engen Kontakt zu Peer-Groups besondere Bedeutung zu. Dass dies im Sportunterricht im positiven wie negativen Sinne besonders möglich ist, wurde bereits oben unter dem Bedürfnis nach sozialer Einbindung als Grundlage für Werturteile herausgestellt und auch im Thema „Freiheit“ und der Perspektive auf den Sportunterricht als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht im Metathema „Nicht wie in der Schule“ dargestellt.

Das Bedürfnis nach Autonomie kommt insbesondere durch die Identifikation der Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ zum Vorschein. Diese beiden Gütekriterien kommen in den Interviews sehr häufig zur Sprache. Die Selbstbestimmung verkörpert das psychologische Grundbedürfnis nach Autonomie. Die Mitbestimmung kann aus Sicht des Autors zwischen Zugehörigkeit und Selbstbestimmung eingeordnet werden. Schüler wollen, dass ihnen eine Wahl hinsichtlich Inhalt, Musik und Teamzusammensetzung in der Sportstunde gelassen wird, wobei Letzteres weniger ein Ausdruck des Bedürfnisses nach Autonomie sondern eher nach sozialer Einbindung und Kompetenzerleben nach den vorliegenden Befunden darstellt.²¹⁹ Vor allem die älteren Schüler möchten einen gewissen Freiraum bei der Wahl des Inhalts und der Musik bekommen. Die weiteren geforderten Freiheiten im Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“, ob man etwas mitmachen oder vormachen muss, wie man sich zu bewegen hat, ob man auf- und abbauen muss, wie man sich kleidet, ob man gefilmt oder fotografiert wird und wann man auf

²¹⁹ Dies wird im Gütekriterium „Wie die Gruppen sind“ erläutert und im Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ begründet.

die Toilette gehen darf, sind alle Ausdruck der Wünsche nach vor allem körperlicher Selbstbestimmung und eben Loslösung von dem Diktat der Erwachsenen. Man könnte es auch wie Ausubel (2003) ausdrücken, wonach die Schüler nach Gleichstellung und primärem Status streben. Dass vor allem die Älteren ab 13 Jahren in der Untersuchung mehr Mit- und Selbstbestimmung fordern, kann als Ausdruck der Entwicklungsaufgabe eine Identität zu formen verstanden werden. Während die jüngeren Schüler bis zur fünften Klasse tendenziell weniger Mitbestimmung fordern und „nur“ äußern, dass sie sich ein Spiel wünschen dürfen, kommen alle anderen Forderungen zur Mitbestimmung von Schülern höherer Klassen. Das Gütekriterium „Auch an die Regeln halten“ enthält Forderungen an die Sportlehrkraft, die, dies wurde oben bereits im Gütekriterium angedeutet, von älteren Schülern eher als Merkmale der Person eingeordnet sein könnten. Wenn sich eine Lehrkraft verspätet, ist also nicht nur entscheidend, dass Unterrichtszeit verloren geht, sondern die Person zeigt ein Verhalten, das als negativ gebrandmarkt ist, da von Schülern ebenso Pünktlichkeit gefordert wird. Gleiches könnte beim Mitmachen gelten. Wäre dies der Fall, so würden diese Forderungen folglich aus Gründen der Fairness und der Gleichstellung ihnen gegenüber geäußert worden sein. D.h. das Mitmachen, die Pünktlichkeit und das Halten von Versprechen würden dann eher aus dem Bedürfnis nach gleichem Status und Gleichbehandlung gefordert, als dass dabei Nachteile oder Vorteile für die Schüler im Unterricht im Fokus stehen würden. Dies ist jedoch eine Interpretation der hierzu dünnen Datenlage und bedürfte weiterer Forschung.

4.1.8.3.3 Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben

Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben kommt in besonderem Maße über viele Kategorien und damit Gütekriterien hinweg zum Vorschein. Schüler wollen, das drückt das Gütekriterium „Es gut können“ aus, Leistungen erbringen und sich kompetent fühlen. Aktivitäten ohne Aussicht auf Erfolgsergebnisse mindern das Werturteil zum Sportunterricht. Die befragten Schüler, die sich selbst nur gering sportlich leistungsfähig einschätzen, haben kaum oder keine positiven Empfindungen im Sportunterricht und lehnen die Notengebung sogar ab, was im Gütekriterium „Keine Noten kriegen“ abgebildet wird. Besonders die Schüler der Realschulen und Gymnasien weisen eine starke Fixierung auf gute Noten auf. So kommt im Gütekriterium „Gute Noten kriegen“ zum Vorschein, dass die im Sport erhaltene Note ihre Gütebeurteilung beeinflusst. Auch die Gütekriterien „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ und „Was benotet wird (Inhalt)“ sind für Schüler in Verbindung zum Leistungsbedürfnis relevant, da sie klare Vorstellungen davon entwickeln, unter welchen Bedingungen und zu welchen Inhalten sie möglichst positiv und aus ihrer Sicht fair bewertet werden können. Dazu soll die Lehrkraft gemäß den Äußerungen im Gütekriterium „Unterstützer“ helfen, Aufmerksamkeit schenken, die Leistungen auch sehen, motivieren und ein überwiegend positives Feedback geben. Zudem soll sie die Kompetenz besitzen, ihnen etwas beizubringen, was ebenfalls als Ausdruck des Bedürfnisses sich kompetent erleben zu können, interpretiert werden kann.

Für manche müssen die Leistung oder der Sportunterricht generell mit Anstrengung und Schwitzen verbunden sein. Vor allem die befragten Mädchen wollen jedoch eher nicht schwitzen und weniger Anstrengung. Im Gütekriterium „Anstrengung“ wird die ambivalente Beurteilung dazu in der untersuchten Schülerschaft verdeutlicht. Eine mögliche Interpretation wäre, dass sich manche Schüler nur erfolgreich fühlen und kompetent erleben, wenn sie sich auch angestrengt und geschwitzt haben. Denn gute Noten sollen für manche auch das Resultat von Anstrengung sein. Vor allem die

Präferenz des sozialen Vergleichs bei der Einschätzung der eigenen Kompetenz wird in der Untersuchung deutlich. Unter dem Code „Wie gut die anderen sind“ wird dies veranschaulicht. Sehr bedeutsam sind an dieser Stelle die Äußerungen innerhalb des Themas „Zwei Seiten von Schülern“, wonach die Schüler sich grob in „gute“ und „schlechte“ Schüler nach ihrer sportlichen Leistung unterteilen und eine Ungleichbehandlung, die aus dieser Unterteilung erwächst, teilweise Lehrkräften unterstellt wird. Selbst wenn manche Schüler es eigentlich nicht wollen, hat die Bewertung ihrer Leistungen Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und viele der befragten Schüler wollen auf keinen Fall schlechte Leistungen vor anderen zeigen (müssen). Die Ausführungen zum Thema „Selbstwertgefühl“ veranschaulichen, welche Rolle dem Sportunterricht über die Entwicklung eines Selbstkonzeptes vor allem über das Körperkonzept zuteilwird. Den Körper so zu erleben, dass er etwas nicht schafft, was aber andere teilweise mit Leichtigkeit schaffen, kann zu einem stark negativen Körperkonzept führen. Solche Erlebnisse sollte der gute Sportunterricht aus Schülersicht vermeiden, da dies dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben widerstrebt.

Das Bedürfnis gute Leistungen zeigen zu können, kommt auch im Gütekriterium „(Organisation)“ zum Vorschein, denn dort werden u.a. verschiedene Wettkampfformen gefordert, die den Vergleich und Wettstreit forcieren oder gerade für jene mit Ängsten Alternativen bieten. Ebenso ist es im Gütekriterium „Kleidung“ enthalten, denn Sportkleidung tragen zu können, verbindet manche Schüler auch mit besserer Leistungsfähigkeit.

4.1.8.4 Resümee

Die aufgezeigten Einflüsse der typischen Bedürfnisse auf die Bewertung des Sportunterrichts spiegeln sich auch in den im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Erkenntnissen zu Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Altersstufen wider. Vor allem im Hinblick auf die emotionale Unabhängigkeit, die Entwicklung von Intimität und eines positiven Selbst- und Körperkonzeptes, die Ausbildung der Identität und die Bedeutsamkeit der Beziehung zu anderen Gleichaltrigen wird deutlich, dass die von den Bedürfnissen angetriebenen Entwicklungsaufgaben starken Einfluss auf die Bildung von Gütekriterien zum Sportunterricht haben. Bspw. zeigen allein die häufigen Äußerungen zu den Kategorien „Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“, wie bedeutsam bei der Bewertung des Sportunterrichts die Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, Kompetenzerleben und Autonomie sind und wie sehr diese wiederum bei der Identitätsbildung und dem Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes verzahnt sind.

Unklar erscheint die Zuordnung des Gütekriteriums „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“. Augenscheinlich spricht dieses ein Verhalten der Lehrkraft an, allerdings stellt sich die Frage, aufgrund welcher Bedürfnisse dieses Verhalten und die dafür nötige Flexibilität der Lehrkraft eingefordert werden. Die sich dazu äussernden Schüler erklären, dass ein Lehrer die Wünsche der Schüler kennen und darauf eingehen sollte. Dies hat für sie Vorrang vor dem Lehrplan. Die 14-jährige Schülerin *Schlumpfine* stellt bspw. in ihren Aussagen klar, dass der Sportunterricht „*nicht so durchgeplant wie in der Schule*“ sein sollte und „*die Bedürfnisse der Schüler eigentlich an erster Stelle stehen sollten*“. Hier spielt der dem Sportunterricht zugeschriebene Sinn eine Rolle, den *Schlumpfine* in der Abwechslung und dem Runterkommen von der restlichen Schule sieht. Aus Sicht der Schüler, und dies heben die Ausführungen zum kategorienübergreifende Thema „Freiheit“ im Kerne heraus, stellt ein guter Sportunterricht letztlich ein bedürfnisgerechtes Angebot an Schüler dar. Dem gerecht zu werden,

wird von ihm erwartet. Dass diese Forderung überhaupt geäußert wird, spricht dafür, dass sich die dazu äussernden Schüler als Individuen mit eigenen Bedürfnissen sehen, die befriedigt werden sollen. Insofern würde auch hier das Bedürfnis nach Entwicklung des Selbst bedient.

Es verbleiben nur wenige Gütekriterien oder Teilaspekte dieser, in denen keine Äußerungen einem typischen Bedürfnis zugeordnet werden können, ohne zu weit interpretieren zu müssen. Betroffen davon sind einerseits die Kriterien „Positive Gefühle haben“, „Sportunterricht muss Spaß machen“ und der Großteil des Gütekriteriums „Ein guter Sportunterricht motiviert“. Diese sind der Kategorie „Ich (Wirkung)“ untergeordnet, sprechen also Wirkungen auf den Schüler an. Es erscheint dabei sinnvoll, sie auch nicht einem speziellen Bedürfnis zuzuordnen, da die Wirkung auf Empfindungs- und Motivationsebene eine Bewertung darstellt und nur die eigentlichen Ursachen für die Bewertung und damit die eigentlich angesprochenen Bedürfnisse nicht offenbart werden. Ein hedonistisches Streben allein aus diesen Gütekriterien abzuleiten, wäre aus Sicht des Autors nicht sinnvoll. Zu bedenken geben möchte der Autor, dass die Ergebnisse zu den mit Sportunterricht verbundenen Empfindungen einer Verzerrung unterliegen können, da nach den Ergebnissen von Scherer, Summerfield und Wallbott (1983) negative Emotionen aufgrund kultureller oder emotionaler Hemmungen weniger häufig thematisiert werden, sie also unter den befragten Schülern tatsächlich häufiger vorhanden sein könnten. Weitere nicht eindeutig zuordenbare Gütekriterien sind „Sport am Ende des Tages“, „Sporthalle/Sportplatz“, „Umkleide (Beschaffenheit)“, „Draußen und drinnen“, „Spielen“ und „Kein Sport“. Die letzteren beiden könnten dem Streben nach Unabhängigkeit und Entwicklung eines Ichs zugeordnet werden. Allerdings umfasst das Spielen an sich nicht nur intrinsisch motiviertes Handeln, was als wesentliches Element für Unabhängigkeit gesehen werden kann, sondern z.B. auch Kreativität oder gemeinschaftliches Handeln. Dass man keinen Sportunterricht bzw. keinen Sport an sich machen möchte, hat bei den sich dazu äussernden Schülerinnen unterschiedliche Gründe, die in der Verletzung anderer Bedürfnisse wie dem Kompetenzerleben, der Sicherheit oder sozialen Einbindung liegen könnten.

Es zeigt sich, zählt man die obigen genannten Gütekriterien, dass ein großer Anteil von mindestens 40 der 45 Gütekriterien und sechs der acht potentiellen Gütekriterien direkt mit den typischen Bedürfnissen für Kinder und Jugendliche in Verbindung gebracht werden kann. Das heißt, dass die befragten Schüler ihre Vorstellungen von gutem Sportunterricht überwiegend anhand von Kriterien festlegen, die spezielle in ihrer Lebensphase wichtige Bedürfnisse ansprechen. Aufgrund der statistisch nicht quantitativ auswertbaren Datenlage, kann nur die Tendenz formuliert werden, dass guter Sportunterricht für Schüler je nach Entwicklungsstufe und Geschlecht andere Bedürfnisse bzw. bestimmte Bedürfnisse auf andere Art und Weise bedienen sollte. Da im Stage-Environment-Fit-Modell von Eccles et al. (1993) die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie als wesentliche Grundlagen für Interesse und Motivation angeführt wird, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der gute Sportunterricht aus Schülersicht gerade an diesen Bedürfnissen ansetzen sollte und dies auch auf besondere Art und Weise aus Sicht der Schüler kann. Die von Eccles (2007) propagierte Minderbefriedigung dieser drei Bedürfnisse in der Schule auf der einen, und die nach den Daten der vorliegenden Untersuchung besondere Ansprache dieser drei im Sportunterricht auf der anderen Seite, decken sich mit der Feststellung, dass der Sportunterricht als Gegenpol zur Schule bzw. dem restlichen Unterricht von Schülern wahrgenommen wird.

4.1.9 Das Metathema „Spaß-Haben“ als didaktische Leitidee?

Im folgenden Kapitel wird dargelegt, welche Schlüsse über den Spaß und dessen Bedeutsamkeit aus der vorliegenden Arbeit für den sportpädagogischen Diskurs gezogen werden können. Mit dem Begriff „Spaß“ hat sich der Autor bereits ausführlich im Kapitel „3.4.1.4.4 Der Spaß im Sportunterricht“ auseinandergesetzt. Er tritt in der gesamten Untersuchung und dabei hauptsächlich in der semantischen Seite des Spaß-Habens auf, was im Gütekriterium „Sportunterricht muss Spaß machen!“ mit dem Schwerpunkt „Wenn jemand etwas gefällt (Spaß-Haben)“ verdeutlicht wird. Sowohl bei der Analyse der Struktur aus Sicht der befragten Schüler wie auch jener der Erzählsequenz sticht er zudem hervor, wobei beim freien Erzählen nicht die hohe Bedeutung ersichtlich wird wie beim Blick auf das gesamte Datenmaterial. Dies könnte daran liegen, dass Schüler die Wirkungen auf sie selbst eher beschreiben, wenn man sie explizit nach ihren Empfindungen oder Einstellungen bei bestimmten Aspekten des Sportunterrichts befragt, respektive die Güte bzw. den Qualitätsaspekt ins Spiel bringt. Dies bestätigt die These, wonach das Spaß-Haben als konsolidierte Bewertungstendenz aus positiven Eindrücken im Erlebens- und Handlungsvollzug und damit als Bewertungskriterium im Rahmen dieser Untersuchung einzustufen ist. Inwiefern er aber ein Metathema darstellt und zugleich als didaktische Leitidee des Sportunterrichts gesehen werden könnte, was im sportpädagogischen Diskurs bereits diskutiert wurde, und welche Rolle er im guten Sportunterricht aus Schülersicht spielt, soll im Folgenden erörtert werden.

Die Beantwortung der Frage, ob das Spaß-Haben zur didaktischen Leitidee erhoben werden könnte, soll mit dem etymologischen Ursprung der Begriffe „Sport“ und „Spaß“ beginnen. Sport ist schon in seiner Wortbedeutung und historischen Entwicklung als sinnverwandt zum Spaß zu sehen. Er geht ebenso etymologisch auf das Wort „spasso“ und somit auf Zeitvertreib, Zerstreuung oder Vergnügen zum einen und auf Scherze bzw. Gelächter oder Heiterkeit zielende Äußerungen oder Handlungen zum anderen zurück (Dudenredaktion, 2020). Im etymologischen Kerne trägt der Sport also das Spaß-Haben als Ausdruck positiver Empfindungen wie beim Vergnügen und das Nur-Spaß-Machen als Ausdruck von mangelndem Ernst in sich.

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung kann einerseits dem Vermittlungsversuch von Kuhn et al. (2006), wonach „Spaß“ das Kinderwort für „Freude“ ist, beigeplantet werden. Andererseits möchte der Autor einen wesentlichen Aspekt ergänzen. Spaß, oder genauer das Spaß-Haben, umfasst für Kinder und Jugendliche die Begründungsdimension „Freude“, aber auch je nach Person und Tätigkeit zusätzlich andere positive Empfindungen wie Glück, Gefallen oder Spannung. Und er kann auch die Abwesenheit negativer Empfindungen wie Angst oder Langeweile verkörpern. Für Schülerinnen werden vier Kategorien bei Glorius (1998) für das Spaßempfinden herausgestellt, wobei die Abwechslung, die Gemeinschaftserlebnisse, die Freiheit von Angst und der Anteil am Spiel genannt werden, die sich auch in den gefundenen Verknüpfungen in der vorliegenden Arbeit widerfinden, die in Abbildung 13 aufgezeigt werden.²²⁰ Die Vielfältigkeit der Verknüpfungen von Spaß mit Elementen des Sportunterrichts bei Kindern belegen auch z.B. die Ergebnisse von Kuhn et al. (2006). Dass diese Ergebnisse bedeuten, dass Kinder den Spaß *anders* verstehen (ebd.), kann in Anbetracht

²²⁰ Auch Dimbath (2012) stellt bspw. mit dem Wunsch nach Erfüllung eine weitere Emotion dar, wenn Jugendliche davon sprechen, dass ihre Arbeit später Spaß machen soll und man sie beherrscht, interessant findet und versteht.

der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit oder auch der von Glorius (1998) nicht gänzlich beurteilt werden. Hierfür müssten die Perspektiven der Erwachsenen und Jugendlichen dazu ersichtlich werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beziehen sich zumindest zu einem bedeutsamen Teil auch auf Äußerungen Jugendlicher, die den Spaß ebenso vielfältig wie Kinder als Begründungsmuster ansehen. Sehr viele Gütekriterien sind, dies zeigt Abbildung 13 deutlich, direkt über den Spaß bewertet. Nimmt man die Verknüpfungen des dem Spaß-Haben nach den Schlussfolgerungen dieser Arbeit eigentlich unterzuordnenden Gütekriteriums „Positive Gefühle haben“ hinzu, stellt sich die Verzahnung noch umfassender dar. Und Spaß umfasst für Kinder und Jugendliche je nach Kontext auch die zweite semantische Seite des Wortes, nämlich den Mangel an Ernst, wie die Untersuchungsergebnisse dies vor allem im Zusammenhang mit dem Gewinnen und Verlieren untermauern. Dies steht im Widerspruch zu den Schlussfolgerungen von Kuhn et al. (2006), wonach Kinder diese Seite des Spaßes nicht ernst nehmen würden. Erneut überdenken könnte man den Standpunkt (ebd.), dass die Hingabe zu einem hedonistischen Streben im Erleben der Gegenwart das allgemeine Verständnis von Erwachsenen von Spaß ist, denn auch Erwachsene äußern, dass ihre Arbeit oder ihr Hobby Spaß macht oder machen soll.²²¹

Fraglich erscheint generell, ob ein hedonistisches Streben, wenn es vorhanden ist, generell als negativ angesehen werden sollte. Das Streben nach positiven Emotionen ist aus Sicht des Autors und im Hinblick auf Funktion von Empfindungen anthropologisch systembedingt. Emotionen sind gerade dafür da, Dinge oder Verhalten zu bewerten und bei positiver Rückmeldung im Gehirn diese oder dieses zu wiederholen, um erneut positive Emotionen zu erleben.²²² Der Einwand von Balz (1994), wonach man bei der Verfolgung des Spaßkonzeptes „ohne die Angabe erzieherischer Absichten kaum über konsumartigen Sportgenuss“ (ebd., S.170) hinauskommt, scheint zunächst plausibel, betrifft der Spaß doch momentan erlebte Empfindungen und ist an den Gegenwartsbezug gekoppelt. Anreize entstehen, weil mit ihnen eine Befriedigung verbunden ist, die positiv bewertet wird, also ein „sich gut anfühlendes“ Feedback des Körpers dazu in Aussicht steht. Und v.a. Emotionen können auch Anreize sein, die wiederum kognitiv bewertet werden können, weitere Emotionen und Handlungstendenzen auslösen können und damit auch zukunftsorientiert sein können.²²³ Balz (1994) sieht daher in der Erhebung des Spaßes als Leitidee eine „sportdidaktische Verstümmelung“ (ebd., S.470) durch die alleinige Fokussierung auf positive Emotionen. Diese Argumentation soll an dieser Stelle aufgegriffen und in Bezug zu den Daten der vorliegenden Arbeit gesetzt werden.

Es zeigt sich, dass im Sportunterricht mancher der Befragten nicht konstruktiv mit Fehlern und geringen Leistungen umgegangen wird. Vor allem durch Kritik der anderen Mitschüler wird ein Klima der Angst vor den Reaktionen anderer Mitschüler und vor Fehlern bzw. „schlechten“ Leistungen entfacht. Dies evoziert ein Verhalten, das auf die Vermeidung von Fehlern gerichtet ist. Diese Feststellung passt auch zu den identifizierten Sicherungsstrategien der Schüler im Sportunterricht bei

²²¹ Dieser Behauptung fehlt es an empirischer Untermauerung. Allerdings wird diese als trivial betrachtet und unterbleibt daher, da für die weitere Argumentation die Anerkennung dieser Behauptung auch nicht erforderlich ist.

²²² Vgl. hierzu das Kapitel „1.2.4 Emotionen“

²²³ Vgl. hierzu die Kapitel „1.2.4 Emotionen“ und „1.2.5.5 Motivation“

Miethling und Krieger (2004). Viele der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten Schüler äußern, dass sie nur bestimmte Sportarten machen wollen, in denen sie sich kompetent fühlen. Dies tun sie folglich, damit positive Emotionen z.B. durch Kompetenzerleben wahrscheinlich werden. Dies ist ebenfalls ein Hinweis darauf, dass mit dem Scheitern nicht oder unzulänglich umgegangen werden kann. Im Sportunterricht soll eher nur etwas gezeigt als gelernt werden. Die befragten Schüler, die kaum oder keine positiven Kompetenzerfahrungen machen, lehnen den Sportunterricht sogar gänzlich ab. Das Klima der Angst vor Fehlern lähmt das Interesse an neuen Erfahrungen in neuen Bewegungsfeldern. Der Sportunterricht verkümmert so in seiner Bedeutsamkeit bei vielen Schülern. Es geht mehr darum sich zu präsentieren, Spaß zu haben oder sich zu verstecken und in Ruhe gelassen zu werden, anstatt sich weiterzuentwickeln, Unbekanntes auszuprobieren und so Neues zu lernen. Daher fordern viele Schüler auch viel mehr Mitsprache beim Inhalt und manche finden, dass man für den Sport nicht lernen und sich dort kaum verbessern kann. Der Sportunterricht wird in der Wahrnehmung der Schüler eher zur Unterhaltungsveranstaltung statt zu einem spannenden Unterrichtsfach, in dem man sich weiterbilden kann. Dies entspricht ziemlich genau dem Einwand der Kritiker an der Leitidee „Spaß“. Und man kann behaupten, dass sie dies auch zu einer Leitidee „Spaß-Haben“ äußern könnten.

Die oben zitierte Argumentation von Balz (1994) erscheint somit schlüssig und kann mit Blick auf die vorliegenden Daten für den Sportunterricht mancher Schüler auch dortige Phänomene erklären, denn anscheinend setzen viele Schüler für sich das Spaß-Haben als übergeordneten Sinn. Der Argumentation können jedoch zwei Argumente entgegen gebracht werden. Erstens sollte man die Ebene der Empfindungen der Schüler von der Ebene der didaktischen Zielsetzungen und Entscheidungen des Lehrers unterscheiden. Schüler können auch aufgrund einer anderen didaktischen Leitidee Spaß haben und umgekehrt trotz einer didaktischen Leitidee des Spaß-Habens keinen Spaß empfinden. Zweitens vernachlässigt die Sichtweise der Kritiker an einer didaktischen Leitidee des Spaß-Habens den Umstand, dass Empfindungen *immer* entstehen um z.B. subjektiv Wichtiges von Unwichtigem für den Menschen trennen. Setzt man das Spaß-Haben als didaktische Leitidee, bedeutet das, dass man positive Emotionen beim Erleben des Sportunterrichts beim Schüler provozieren möchte, damit dieser Elemente des Sportunterrichts als für sich bedeutsam erachtet. Wenn Schüler für sich selbst das Spaß-Haben als oberstes Ziel im Sportunterricht setzen, wie sich das aus den vielen Äußerungen dazu in der vorliegenden Untersuchung ableiten ließe, stellt sich trotzdem die Frage, wodurch sie die angestrebten positiven Empfindungen erreichen können. In dem obigen Beispiel suchen sich die Schüler einen Weg über das Kompetenzerleben, indem sie z.B. Inhalte fordern, die sie aus ihrer Sicht gut können oder die das geringste Übel darstellen. Die Ursache dafür, dass der Sportunterricht hinsichtlich pädagogischer Ziele verkümmern kann, liegt in diesem Fall nicht am Ziel des „Spaß-Habens“ sondern am Umgang mit Misserfolgen und damit verbunden am Selbstkonzept der Schüler. Die Sportdidaktik wird aus Sicht des Autors daher in ihrer Bedeutsamkeit nicht gemindert sondern umso mehr gefordert. *Die sportdidaktische Ausrichtung und Verantwortung der Lehrkraft bestimmen, wie man zum Spaß-Haben kommt.* Der Weg dahin ist vor allem über das Konzept der pädagogischen Perspektiven und z.B. die pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Elementen des Schulsports von Kurz (1977/1990) für den Sportunterricht schon lang gut erforscht. Mit diesen werden Motive aufgezeigt, warum der Sport den Kindern und Jugendlichen in der Schule bedeutsam erscheinen kann. In der vorliegenden Arbeit wird gezeigt, dass noch weitere Bedürfnisse zur Generierung solcher Sinnmuster existieren (können) und Bedeutsamkeit kultivieren können. Diese Bedeutsamkeit wird durch

das emotionale Feedback im Sporttreibenden erzeugt. Insofern schließt sich hier der Kreis. Das Spaß-Haben steht über und zugleich in den Sinnperspektiven und bestätigt den Anspruch der individuellen Sinnfindung im Sport. Die Schüler drücken mit der so zahlreichen und vielfältigen Forderung nach Spaß nur aus, dass sie dem Erlebten einen positiven emotionalen Wert beimessen wollen und erst dann einen Sinn im Sport erkennen, wenn sie tatsächlich Spaß dabei haben. Eben das meint auch Volkamer (1978), wenn der Sinn des Sports nur dann gegeben ist, wenn Sport Spaß mache. Auch die in der vorliegenden Untersuchung festgestellte Mannigfaltigkeit und prinzipielle Unabgeschlossenheit der Gründe für oder gegen das Spaßempfinden postuliert Volkamer (1987), indem er die Sinnfindung im Sport als individuellen Prozess betrachtet. Allerdings wirkt dies so, als wäre das eine spezielle Eigenschaft des Sports, die man besonders hervorheben müsse. Vermutlich gründet sich dies in dem für Volkamer (1995) zunächst objektiv und subjektiv sinnlosen Handeln im Sport. So betrachtet, kann jedoch alles menschliche Handeln zunächst sinnlos erscheinen. Erst durch die Perspektive darauf wird ein Sinn durch den Beobachter konstruiert. Die Probleme im Sport sind als Konstrukt des Menschen artifiziell. Das kann jedes andere Problem jedoch auch sein, sofern man aus konstruktivistischer Sicht davon ausgeht, dass Probleme erst durch die Perspektive eines Beobachters konstruiert werden. Einfach ausgedrückt heißt das, dass Probleme objektiv nicht vorhanden sind. Jeder Mensch sucht sich selbst auf Basis seiner Bedürfnisse und über seine Motive Herausforderungen und Ziele. Er konstruiert damit erst Probleme für sich, sofern er diese überwinden bzw. erreichen möchte, um seine Bedürfnisse zu stillen.

Bräutigam (1994) erkennt im Spaß ein Bedürfnis nach individuellen Könnens- und Leistungserfahrungen. Mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung kann dies untermauert werden. Aber neben diesem Bedürfnis nach Kompetenzerleben können für Schüler vor allem das Bedürfnis nach sozialer Einbindung und nach Autonomie sowie viele weitere physiologische und auf Sicherheit abzielende Bedürfnisse ursächlich sein um Spaß zu haben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Alfermann und Stoll (2005), die die interindividuell unterschiedliche Motivlage für das Empfinden von Spaß herausstellen, denn hinter Motiven stehen Bedürfnisse. Die vier von Söll und Kern (2005, S. 192f) postulierten Gründe, warum Schüler dem Sportunterricht keinen Spaß zuschreiben können, sollten aus Sicht des Autors nicht als abgeschlossene Zusammenstellung gesehen werden. Sie nennen die Ablehnung von Neuem und Unbekanntem, von Unbequemem und Anstrengendem, von Situationen in denen sie sich blamieren oder wenn eine Aufgabe zu anspruchsvoll wird. In der vorliegenden Untersuchung treten jedoch bspw. mit der Langeweile, der Monotonie im Inhalt, Verletzungen oder dem Streben nach Gewinnen weitere Faktoren hervor, die Schüler laut ihrer Aussagen weniger Spaß im Sportunterricht haben lassen. Und da das Spaß-Haben als Sammelbegriff für positive Empfindungen begriffen werden kann, sind letztlich alle Faktoren, die negative Empfindungen auslösen, spaßmindernd.

Was für den Sportunterricht im Hinblick auf das Spaß-Haben gilt, gilt auch für alle anderen Fächer und die Schule im Allgemeinen. Wenn eine Gesellschaft die Inhalte der Schule als wichtige Inhalte für einen werdenden Teil der Gesellschaft betrachtet, so sollte der Heranwachsende diese Inhalte ebenso als wichtige Inhalte erachten. Das Merkmal, woran man wahrhaftig erkennt, dass er das tut, ist das Erleben von Spaß beim Umgang mit dem Inhalt. Wenn also die Schülerin *Goshin* äußert „*Mhmm, warum gibt es Sportunterricht in der Schule, obwohl Schule zum Lernen ist und nicht für Sportmachen oder Spaß?*“, scheint etwas Grundlegendes in der Schule aus Sicht des Autors verkehrt

zu laufen. Wenn das Spaß-Haben von Schülern nicht als ein wesentlicher Bestandteil der Schule gesehen wird, passiert Bildung in der Schule nicht mit dem Herzen, was bekanntermaßen schon Pestalozzi als eine der Grundvoraussetzungen für Erziehung und Bildung ansieht.

Der Umgang mit Emotionen und dem Begriff „Spaß“ in der Schule ist allerdings kein Sportunterricht spezifisches Problem. Auch der Unterricht in anderen Fächern soll den Schülern Spaß machen. Dies wird allerdings nur indirekt festgestellt, denn positive Empfindungen sind starke Treiber der Motivation. Diese wird z.B. im Qualitätstableau des Bayerischen Landesamts für Schule (2021), bei Ditton (2000), Hattie und Zierer (2016) oder bei Helmke (2015) als Kriterium oder bedeutsamer Faktor im Unterricht dargestellt. Explizit finden sich der Spaß oder die Ausrichtung an Emotionen in keiner einzigen Darstellung von Kriterien guten Unterrichts. Einzig bei Hattie und Zierer (2016) findet man die Angstreduktion und die Langeweile als Beitrag der Lernenden unter den Dispositionen. Dies liegt vermutlich in dem Umstand begründet, dass Spaß am Ende des Bewertungsvorgangs steht und bestimmte Merkmale des Unterrichts zu ihm führen. Krappmann (1976) betont, dass jede Interaktion zwischen Individuen zusammenbrechen würde, wenn die Beteiligten unfähig wären, einen Konsens zu finden und partiell auf ihre Bedürfnisbefriedigung zu verzichten. Die Festlegung des Spaß-Habens als Leitidee bedeutet nicht, dass um jeden Preis die Bedürfnisse der Schüler erfüllt werden müssen, damit sie Spaß haben. Dies wäre freilich zu kurz gegriffen, da klar sein muss, woran die Schüler Spaß haben und wie dies im Einklang mit Bildung und Erziehung realisiert werden kann. Diese Forderung deckt sich weithin mit dem Argument von Balz (1994), wonach es an einem Entwurf zur Vermittlung zwischen Tätigkeitsfreuden und Erziehungszielen bisher mangelt.

Die Probleme in der wissenschaftlichen Diskussion, die letztlich auch zum Diskurs in der Sportpädagogik führen, sind erstens, dass Spaß nicht klar in seinen beiden semantischen Bedeutungen getrennt diskutiert wird, und er zweitens im Falle des Spaß-Habens nicht ausschließlich als Bewertung gesehen wird. Spaß haben zu wollen, kommt dem Streben nach positiven Empfindungen gleich. Dies ist aus lernphysiologischer Sicht auch sinnvoll, lernt man doch mit positiven Empfindungen besser als bei Absenz oder negativer Färbung solcher. Das Spaß-Haben erscheint für die befragten Schüler und im Einklang mit den Ergebnissen von Fine und Sachs (1997) als Ursache für Motivation, Interesse und Beteiligung am Sportunterricht. Der Spaß ist damit, wie dies Bräutigam (1994) postuliert, ernst zu nehmen. Wer das Spaß-Haben nicht ernst nimmt, nimmt es ebenfalls nicht ernst, dass Schüler den Unterricht und seinen Inhalt als wichtig erachten. Denn nichts anderes drücken die angestrebten Empfindungen aus, nämlich dass das gerade Erlebte als wichtig erachtet werden muss. Das Spaß-Haben als Leitidee des Sportunterrichts zu erheben, erscheint aus Sicht des Autors unter den genannten Prämissen als sinnvoll.

Nun stellt sich die Frage, wie der zweite semantische Teil, das Nur-Spaß-Machen, eingeordnet werden kann. Beide Seiten werden, wie die Befunde zeigen, von Schülern mit dem Begriff „Spaß“ verbunden und ebenfalls für den Sportunterricht gewünscht, wobei der Schwerpunkt klar auf dem „Spaß-Haben“ liegt. Etwas „nur zum Spaß“ zu machen meint, etwas ohne Ernst zu tun. Nun stellt sich die Frage, ob dieses folgenlose Handeln auch tatsächlich im Sport gegeben ist oder nur theoretisch etymologisch vorliegt. Im Sport werden auch Probleme unter Abwesenheit der Ernsthaftigkeit und der Folgen einer ähnlichen Situation im „realen“ Leben gelöst. Nicht von ungefähr finden sich typische Elemente wie bspw. Raumgewinnung beim American Football, Überwindung von physischen Hindernissen beim Parkour oder Turnen, das schnelle Zurücklegen einer Strecke beim Lauf

oder die Anforderung an Teamgeist und Strategie in Mannschaftssportarten. Man findet diese Elemente mit möglichen Folgen für Leib und Leben z.B. im Krieg oder der Jagd wieder. Es kann also aus dieser Perspektive behauptet werden, dass eine ursprüngliche Idee hinter dem Sport auch die verminderte Schwere an Folgen bei der Befriedigung eines Bedürfnisses ist. Man sollte dabei jedoch unterscheiden, wofür Sportarten ursprünglich erdacht und entstanden sind, und welche Rolle sie heute z.B. im Profisport oder bei der Freizeitgestaltung einnehmen. Damit stellt sich zugleich die Frage, welche Bedeutung der Sport heute annehmen kann. Dies lässt sich an den oben beschriebenen Sinnperspektiven auf den Sport gut ablesen. Hier ist auch Sporttreiben ohne Spaß zu haben und ohne nur Spaß zu machen denkbar. Probleme bzw. Herausforderungen für ein Subjekt entstehen, wie dies oben bereits erläutert wurde, immer artifiziell durch Konstruktion eines Beobachters. Und ein wesentliches Element des Sports ist die subjektive Sinnbelegung, wie sie Volkamer (1995) hervorhebt. Es erscheint jedoch fraglich, ob man nur aus der Tatsache heraus, dass im Sport Bedürfnisse weniger folgenschwer befriedigt werden können, und die mangelnde Ernsthaftigkeit beim Nur-Spaß-Machen in einem Zusammenhang stehen, dies auch als Leitidee des Schulsports erheben sollte. Um dies zu beantworten, können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ebenfalls hilfreich sein. Ausgangspunkt bildet erneut die Definition des Spaß-Habens als konsolidierte Bewertungstendenz.

Spaß zu empfinden kann als das *Resultat* einer emotionalen und überwiegend unbewussten Bewertung des menschlichen Organismus bzw. des Kahnemanschen System 1 gesehen werden. Daher scheinen auch die befragten Schüler oft nicht genau erklären zu können, was Spaß denn genau sei, weil sie bisher vermutlich nicht über die Art der positiven Emotionen, oder allgemeiner Empfindungen, reflektiert haben oder diese gar nicht benennen können. Es erfordert auch einen höheren Reflexionsgrad, zu erkennen, welche Empfindung z.B. dahinter steckt, dass es Spaß macht, etwas mit Freunden zu machen. Ist es wirklich nur Freude oder das Gefühl von Geborgenheit, Vertrauen oder Zuneigung? Dies zu ergründen fällt vermutlich nicht leicht und daher scheint „Spaß“ der einfache Sammelbegriff für alle positiv bewerteten Empfindungen bzw. auch für die Abwesenheit von negativ bewerteten Empfindungen zu sein. Dies kann zumindest für Kinder und Jugendliche vermutet werden. Für Erwachsene könnte Ähnliches gelten, was jedoch nicht Thema der vorliegenden Arbeit ist.

Um nun in Revision der angebrachten Standpunkte erneut Bezug darauf zu nehmen, dass Kinder nach Kuhn et al. (2006) den Spaß *anders* verstehen, würde der Autor eine erweiterte Interpretation vorschlagen. Erstens können auch Jugendliche den Spaß anders sehen, sofern eine Abweichung von der Sicht der Erwachsenen besteht, was im Rahmen dieser Arbeit nicht beurteilt werden kann. Auf alle Fälle steht fest, dass die befragten Kinder und Jugendliche das Spaß-Haben oft als Begründungsdimension *nennen* und dabei aus Sicht eines Erwachsenen (des Autors) viele verschiedene positive Empfindungen im Sinn haben. Der Autor vermutet, dass dies darin begründet liegt, dass die Befragten keinen Sinn darin sehen, die Emotion oder das Gefühl beim Namen zu nennen oder dies auch gar nicht können. Die Schülerin *armyforever* antwortet bspw. auf die Frage von *Lotus*, was denn Spaß sei: „*Spaß.. wenn jemand Spaß hat!*“. Diese undifferenzierte Antwort entspricht der Definition Bräutigams (1994, S.236) „Spaß ist, wenn man Spaß hat“. Glücklicherweise fragt *Lotus* jedoch nach. Dann verläuft der Dialog differenzierter:

armyforever: „*Spaß ist wenn jemand glücklich ist und er hat- na Spaß ist Spaß..einfach Spaß und das is jetzt auch Spaß ((leicht lächelnd))*“.

Lotus: *Spaß ist, wenn jemand etwas gefällt oder so ((herrisch)). Also echt! Okay.*

armyforever: Bei mir ist Spaß anders..kann ich nicht erklären. Ich bin ja schlecht im erklären..sag einfach was!

An dieser Stelle stoßen die beiden Schülerinnen aus Sicht des Autors auf die zwei möglichen semantischen Bedeutungen des Spaßbegriffes, die, nicht klar voneinander abgegrenzt, zur Kontroverse in der Sportpädagogik beitragen. Als *armyforever* plötzlich sagt „*das is jetzt auch Spaß*“, ist damit vermutlich die Seite der „Unernsthaftigkeit“ gemeint. *Lotus* sieht im Spaß jedoch nur die Seite der positiven Bewertung und möchte *armyforever* verbessern. *Armyforever* zeigt letztlich, dass sie die Ambivalenz bzw. eine zweite mögliche Bedeutung in dem Begriff erkannt hat, sie jedoch nicht auszudrücken vermag. Sie steht damit jedoch nicht als Ausnahmefall da. Auch andere Schüler sehen den Mangel an Ernst als Form von Spaß an, was dem Nur-Spaß-Machen entspricht. Aus den Ausführungen zu den beiden semantischen Bedeutungsseiten von Spaß kann geschlussfolgert werden, dass das Spaß-Haben manchmal erst durch das Nur-Spaß-Machen bedingt wird. Man kann nun vermuten, dass beide Bedeutungslinien deshalb im Alltag so selten voneinander getrennt werden, weil sie beide mit positiven Empfindungen in Verbindung stehen und in der Erfahrung oft nach- oder miteinander als Nur-Spaß-Machen und dabei Spaß-Haben auftreten. Auf jeden Fall ist aber das Nur-Spaß-Machen dem Spaß-Haben sequentiell und strukturell untergeordnet. Pädagogisch sinnvoll wird es bspw., wenn weniger das Gewinnen und damit verbundener Ernst sondern eher positive Empfindungen für alle Parteien in einem Spiel im Fokus stehen, wie dies auch von mehreren befragten Schülern gefordert wird. Aber es stellt nur einen möglichen Weg zum eigentlich angestrebten Spaß-Haben dar, der auch nicht unüberlegt gegangen werden sollte. Es sollte genau differenziert werden, *was* weniger ernst genommen wird. Ist es nur der Ausgang eines Spiels oder das Spiel an sich? Ist es die Note im Sportunterricht oder der Sportunterricht an sich? Als didaktische Leitidee für den Sportunterricht kann das Nur-Spaß-Machen somit einerseits durch seine subalterne Stellung und andererseits durch seine nicht uneingeschränkte didaktische Anwendung nicht dienen.

Aber es schließt sich ein Kreis, denn im Sportunterricht können, wie in den Ausführungen zu den Bedürfnissen gezeigt, ganz grundlegende Bedürfnisse der Schüler befriedigt werden, die in anderen Fächern, dies zeigt das Metathema „Nicht wie in der Schule“, nicht derartig angesprochen werden. Dadurch empfinden Schüler im Sportunterricht besonders häufig Spaß. Die Mittel dazu können nur Spaß sein, indem sie also weniger gefährlich sind bzw. weniger ernste Folgen für Schüler haben, als wenn man bspw. tatsächlich mit anderen um sein Leben wettkämpft oder läuft. Und im Sportunterricht geschieht dies im zusätzlich behüteten Raum der Schule. Hier kommen Sportlehrer und Sportpädagogik ins Spiel, wenn sie Schülern unter eingeschränkter Folgeschwere beim Scheitern die Möglichkeit bieten, Probleme und Anforderungen des Alltags mit Hilfe des Sports bewältigen zu lernen bzw. für sie typische Bedürfnisse befriedigen zu können.²²⁴ Dies entspricht der Erziehung durch Sport im Doppelauftrag.

Der Autor musste lange darüber nachdenken, ob das Spaß-Haben tatsächlich „nur“ positive Empfindungen als konsolidierte Bewertungstendenz ausdrückt oder es nicht eher heißen müsste, dass er positiv *bewertete* Empfindungen konsolidiert. Dies impliziert zum einen, dass Empfindungen nicht nur eine Bewertung darstellen, sondern diese selbst auch bewertet werden können. Sie beurteilen

²²⁴ Ähnliches gilt für andere Fächer auch. So wird bspw. im Fach „Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen“ an bayerischen Realschulen ein Modellunternehmen geführt.

eine Situation schließlich nicht nur nach „gut“ und „schlecht“ sondern verraten mehr darüber. Und je nach Situation kann diese Empfindung positiv oder negativ bewertet werden. Ein gutes Beispiel aus den Daten ist die Nennung von Angst, die aus Sicht mancher Befragter auch mal empfunden werden sollte um dann überwunden zu werden. Manche Menschen begeben sich bewusst in extreme Angstzustände und sagen, dass sie dabei Spaß haben. Es wäre nun zu prüfen, ob das Spaß-Haben erst durch die Überwindung oder Auflösung der Angst entsteht, oder ob es auch ohne diese empfunden wird. Der Autor nimmt ersten Fall an, daher wurde auch die Darstellung in der Arbeit so gewählt wie sie ist.

Aus Sicht des Autors sollte man, will man das Nur-Spaß-Machen als gangbaren didaktischen Weg des Sportunterrichts betrachten, dieses nicht als weniger Ernsthaftigkeit in der Sache sondern nur in den Folgen betrachten. Sport und beide Seiten des Spaßes sind sehr eng verbunden und der Sport in der Schule sollte aus Schülersicht und lernpsychologischer Sicht kein Sport ohne Spaß sein.

Zur Veranschaulichung der enormen Verflechtung werden mit diesem Metathema verbundene Codes bzw. Gütekriterien in einer Abänderung von Abbildung 13 in Abbildung 34 hervorgehoben. Diese stellt das Spaß-Haben unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse zu seiner übergeordneten Stellung in Bezug zum Nur-Spaß-Machen und dem Erfahren von positiven Empfindungen als Konglomerat²²⁵ der Gütekriterien „Positive Gefühle haben“ und „Sportunterricht muss Spaß machen!“ im hierarchischen Code-Subcodes-Modell zu allen Kategorien und Gütekriterien dar. Es kommen wenige Verbindungen zu den Gütekriterien „Kleidung“, „Was benotet wird“, „Keine Noten kriegen“, „Wie benotet wird (Maßstab)“ und „(Organisation)“ hinzu. Bei den die Benotung und Bewertung betreffenden Gütekriterien werden über eine weiter reichende Interpretation auch die Motive für das Nennen der darunter gestellten Forderungen einbezogen, die ihrerseits stark emotional aufgeladen sein können. Der Wunsch, keine Noten zu erhalten begründet sich bspw. bei *Gusti* auf dem Verzweifeln an der Note, durch das sie im Gespräch zu weinen beginnt. Insofern ist die Emotion der Trauer erkennbar und steht diametral zum Spaß-Haben. Keine Noten zu erhalten, kann also manche Schüler mehr Spaß haben lassen. Das „Vertrauen zum Sportlehrer“ wird auch mit dem „Spaß-Haben“ verbunden, da man das Vertrauen an sich als positive Empfindung betrachten kann und es entgegengesetzt zur geäußerten „Angst sich zu verletzen“ steht. Durch das Vertrauen zur Lehrkraft kann also mehr Spaß ermöglicht werden, indem man keine Angst mehr hat sich zu verletzen. Diese Argumentationsketten sind noch einen Schritt interpretativer als das im Rahmen der axialen Codierung der Fall ist. Es wird deutlich, welche Rolle dem Erleben positiver Empfindungen im Sportunterricht mit Blick auf die Schüleräußerungen zu Teil wird, und dass fast alle Gütekriterien mit geäußerten Empfindungen verbunden werden können.²²⁶ Dies bedeutet nicht, dass die nicht verbundenen Gütekriterien nicht auch einer emotionalen Bewertung unterliegen würden. Diese wurde in den Äußerungen im Rahmen der Untersuchung nur nicht deutlich.

²²⁵ Siehe hierzu auch die Erläuterung zu diesem Zusammenschluss im Kapitel „4.1.1 Entwicklung und Darstellung von Themen“

²²⁶ Es zeigt sich, dass zu fast allen Gütekriterien bzw. in ihrem Kontext auch Gefühle oder Emotionen in den Daten beschrieben werden, ohne dass zu jedem Gütekriterium explizit gefragt wurde, welche Empfindungen die sich dazu äßernde Person hat. Diese Feststellung überrascht jedoch nicht, da Empfindungen eine Bewertung ausdrücken, die von den an der Untersuchung teilnehmenden Schülern unter dem Leitgedanken des guten Sportunterrichts auch explizit verlangt wurde.

4.2 Was äußern Schüler, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen?

Die folgenden Ausführungen sollen eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage geben. Es wird folglich versucht, zusammenzufassen, was die befragten Schüler zum Thema „Guter Sportunterricht“ äußern, wenn man sie fragt, was sie darunter verstehen, indem sämtliche relevante Ergebnisse aus den obigen Befunden und der Diskussion dazu einbezogen werden. Anschließend erfolgt eine Reflexion des Autors darüber, ob abschließend eine Kernkategorie definiert werden könnte. Die Hervorhebung von K.o.-Kriterien und eine Begründung für die besondere Stellung des Sportspiels „Völkerball“ werden mit Blick auf die zentralen Erkenntnisse zur übergeordneten Forschungsfrage als Abschluss dieses Gliederungspunktes unternommen.

4.2.1 Ein Modell zum guten Sportunterricht aus der Adressatenperspektive

Wie oben festgestellt, tangiert der Sportunterricht viele für die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen typische Bedürfnisse. Neben den vielen physiologischen und auf Sicherheit basierenden Bedürfnissen stechen zentral die drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben heraus, welche der Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung subsumiert werden können. Diese Grundbedürfnisse spielen die zentrale Rolle, wenn die Schüler über den guten Sportunterricht berichten, respektive wenn sie ihn bewerten sollen. Als abhängig von ihnen lassen sich vier der herausgearbeiteten Themen betrachten. Das Streben nach Autonomie wird vor allem in den Themen „Freiheit“ und „Beziehung zum Lehrer“ angesprochen. Die soziale Einbindung findet man wiederum in den Themen „Beziehung zum Lehrer“, „Zwei Seiten von Schülern“ und „Selbstwertgefühl“ als wichtige Einflussgröße. Das Kompetenzerleben prägt schließlich die Themen „Zwei Seiten von Schülern“ und „Selbstwertgefühl“. Alle Themen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen Abhängigkeiten von den Mitschülern und der Sportlehrkraft im Fokus stehen, also die Bewertung des Sportunterrichts letztlich stark von den Eigenschaften und dem Verhalten anderer Personen abhängig ist. Diese Tatsache, die Anzeichen, dass die Beziehung zum Sportlehrer eine besondere ist und hauptsächlich die im Thema „Freiheit“ angesprochenen Inhalte, lassen den Sportunterricht schließlich anders oder gar gegensätzlich zur Schule und dem Klassenzimmerunterricht erscheinen, wie es das Metathema „Nicht wie in der Schule“ betont. Laut vieler Beschreibungen eines guten Sportunterrichts soll dieser auch unbedingt anders als die restliche Schule erscheinen, da diese unter Berufung auf die Ergebnisse im Gütekriterium „Abwechslung“ bei vielen der befragten Schüler weniger trefflich ihre Bedürfnisse befriedigen kann.

Über die mögliche Bedürfnisbefriedigung erschließen sich Schüler schließlich einen Sinn im Sportunterricht. Alle befragten Schüler, die einen Sinn des Sportunterrichts nennen, sind keine Sportverweigerer, und alle befragten Sportverweigerer können keinen Sinn *für sich* bzw. nur einen negativen Sinn wie das „Quälen der Schüler“ nennen. Daher könnte man die begründete Vermutung anstellen, dass ohne erkennbaren Sinn ein Sportunterricht aus Schülersicht nicht gut sein kann. Das ergibt sich als interpretativer Umkehrschluss. Sinnvoll für Schüler ist alles, was positive Empfindungen verursacht, was sich in Schüleraussagen häufig als Spaß im Sinne von „Spaß-Haben“ äußert. Denn *„wenn man kein Spaß hat im Sportunterricht, dann bringt es auch nichts ehrlich gesagt...wenn man halt kein*

Spaß hat, warum macht man das dann halt?“. Guter Sportunterricht verursacht demnach viele positive Empfindungen, was sich vor allem in der Vielzahl an Assoziationen mit dem Spaß-Haben in den Daten äußert. Wenn Schüler also viele negative Erfahrungen im Sportunterricht haben, bewerten sie diesen auch schlechter. Diese Empfindungen entstehen über die Bedürfnisbefriedigung bzw. die Aussicht darauf. Diese Schlussfolgerung erscheint auch mit Blick auf die im theoretischen Grundlagenteil unter dem Kapitel „1.2.5.5 Motivation“ dargestellten Zusammenhänge schlüssig. Ein Bedürfnis ist die Vorstufe zum Motiv, welches wiederum neben situativen Faktoren die Motivation bedingt. Schüler werden also nur motiviert handeln, was sie im Übrigen auch als eigenes Gütekriterium ansehen, wenn sie ein Motiv für die aktive Teilnahme am Sportunterricht aufgrund befriedigter Bedürfnisse ausbilden. Man kann dazu ergänzen, dass insbesondere die im Zentrum ihrer Äußerungen stehenden Erfahrungen von Autonomie und Kompetenz nach Ryan und Deci (2000a) und Deci und Ryan (2008) die für das Lernen und die Identitätsbildung förderliche intrinsische Motivation bedingen können. Interesse und Motivation, zwei Grundvoraussetzungen für Lernen und Teilnahme, können nicht erzwungen werden. Motivation entsteht durch das Erkennen von Gelegenheiten zur Bedürfnisbefriedigung, das Interesse gegenstandsbezogen durch Sinnfindung und positive Emotionen im Sportunterricht. Und das Spaß-Haben als Ausdruck der Erfahrung von positiven Empfindungen verbindet die Inhalte des Sportunterrichts mit positiven Emotionen im Gedächtnis, was nach dem Münchner Interessenskonzept (Krapp, 1999; Schiefele, 1996) förderlich für die Ausbildung von Interesse in diesem Fall am Sportunterricht und Sport sein kann. Dadurch kann der Sportunterricht einen Beitrag leisten, dass Schüler den Sport zum Teil ihrer Identität werden lassen. Und das Spaß-Haben ist zugleich ein Motivator, denn es drückt Bedürfnisbefriedigung aus.

Beachtlich erscheint die festgestellte Tendenz, dass die soziale Einbindung zu anderen Mitschülern eine wesentliche Rolle dafür spielen könnte, dass manche Schüler mit geringen Kompetenzerfahrungen den Sportunterricht trotzdem nicht schlecht bewerten. Andere Schüler können durch ihr Verhalten anscheinend Minderleistungen bei der Selbstbewertung der Schüler kompensieren. Gleichwohl können sie auch die negative Sicht darauf verstärken. Gleiches deutet sich bei der Bewertung von guten Leistungen und der Sicht auf den Körper an. Die Sinnfindung ist somit auch abhängig von anderen Personen, denn sie beeinflussen v.a. das Erleben von Kompetenz, von Autonomie und von sozialer Eingebundenheit. Die Interpretation einer großen Anzahl von Befunden, wonach der Sportunterricht für viele der befragten Schüler anscheinend vernachlässigte Bedürfnisse im Klassenzimmerunterricht befriedigt und daher Freiheit empfunden wird, vereint wesentliche Sinnmuster für Schüler im Metathema „Nicht wie in der Schule“. Zudem kann die Sinnfindung auch allein über das Erfahren von Kompetenz und Bestätigung im Sportunterricht erfolgen, weshalb man das Thema „Selbstwertgefühl“ mit der Sinnfindung im Sport verbunden sehen kann. Der konstruierte Sinn kann jedoch ebenfalls Auswirkungen auf die Konstruktion des Selbstwertkonzeptes haben, z.B. wenn er wie von manchen Jungen in der Untersuchung im Aufbau von großen Muskeln gesehen wird und man dafür eine besonders gute oder schlechte genetische Veranlagung im Muskelfaserspektrum hat, oder wenn man wie einige der befragten Schülerinnen den Sinn im Abnehmen sieht, was mehr oder weniger erfolgreich sein und sich in der Folge auf die Bewertung des eigenen Körpers auswirken kann. Alle Bedürfnisse sind mit der Sinnfindung verbunden, ihre Befriedigung und damit auch die

Sinnfindung sind aber von anderen Personen abhängig. Diese erläuterten Zusammenhänge soll Abbildung 35 verdeutlichen.

An den Beispielen des Schülers *Sorccerer* und der Schülerin *OBock13* sollen die obigen Erkenntnisse exemplarisch dargestellt werden. *Sorccerer* findet den Sportunterricht generell schlecht, wenn er

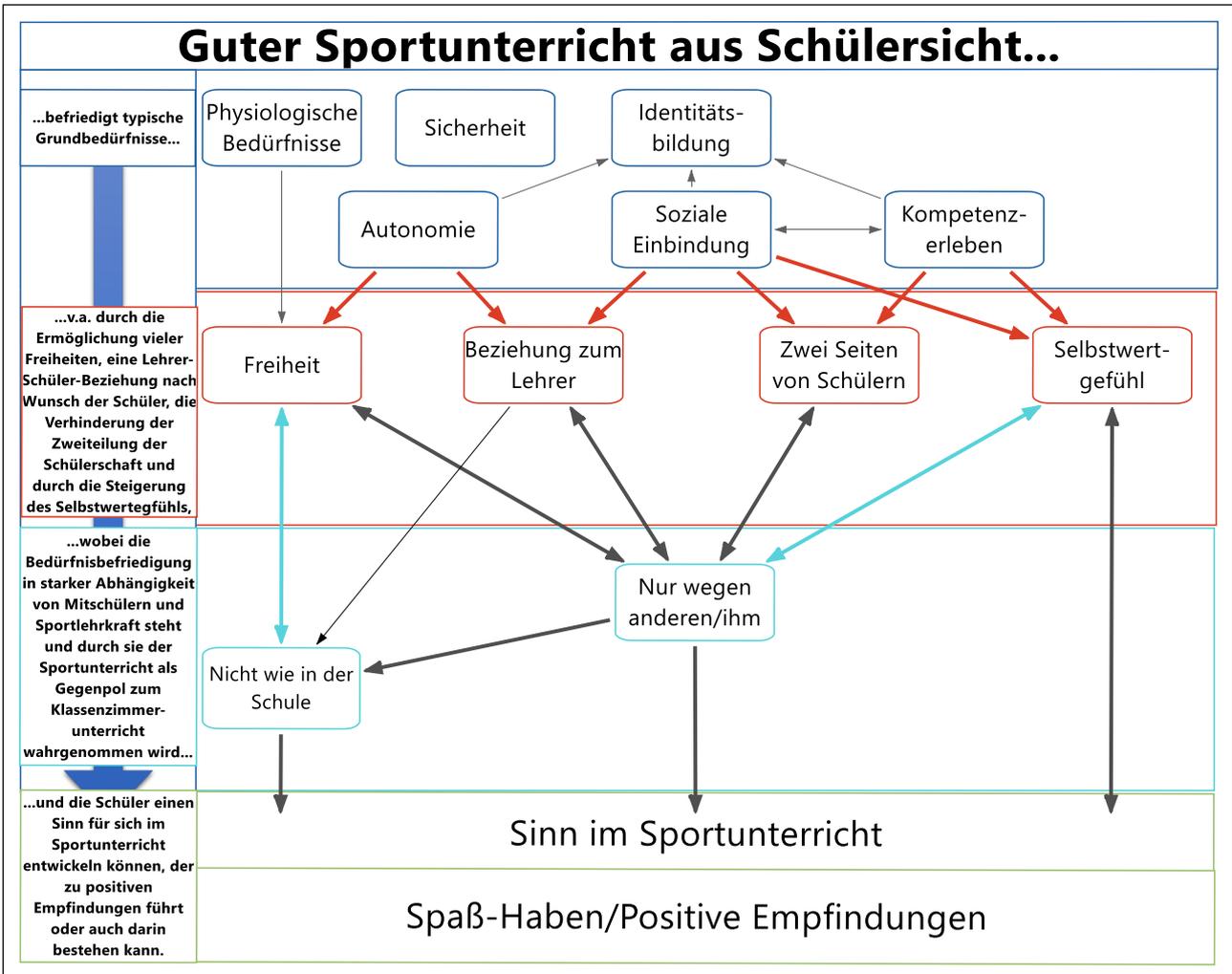


Abbildung 35: Zusammenfassende Darstellung zentraler Zusammenhänge der Schüleraussagen

Ballsport beinhaltet und entdeckt darin keinen Sinn für sich. Er hat beim Thema „Ball sport“ kein Kompetenzerleben, sein Selbstwertgefühl leidet dadurch, er hat keine Unterstützung durch soziale Einbindung, denn er will sich bspw. nicht von anderen helfen lassen und er empfindet wenig Autonomie, denn der Sportlehrer hört ihm bezüglich seiner Wünsche aus seiner Sicht nicht zu. In der Folge hasst er seinen Sportunterricht. Bestimmte Aktivitäten wie Zirkeltraining mag er aber schon und findet sie sinnvoll für den Aufbau der Kondition. Hier findet er einen Anknüpfungspunkt für das Erreichen persönlicher Ziele. Sein Selbstwertgefühl leidet nicht und er fühlt sich kompetent. Sportunterricht mit diesem Inhalt bewertet er positiver. Die Sinnfindung ist bei ihm stark abhängig vom Inhalt. Sportlehrer wie auch Mitschüler können dies nicht relativieren. *OBock13* mag ihren Sportunterricht ebenfalls nicht und entdeckt wortwörtlich keinen Sinn darin. Sie sieht sich auf der Seite der Schüler, die andere als „Schlechte“ bezeichnen, sie hat keine Erfolgserlebnisse, ihr Selbstwertgefühl leidet darunter und sie sieht sich alleinstehend und ohne Freunde in der Sportklasse. Deswegen hasst sie den Sportunterricht. Auch bei ihr werden Kompetenzerleben und soziale Einbindung nicht

befriedigt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist bei beiden unterschiedlich. *Sorccerer* hasst seine Lehrkraft, u.a. weil sie ihm nicht zuhört, während *OBock13* ihren Sportlehrer nett findet, weil er sie und ihre Sportabneigung versteht.²²⁷ Doch die bessere Lehrer-Schüler-Beziehung allein verbessert das Gesamturteil von *OBock13* nicht. Aus diesen Beispielen kann man zusätzlich schlussfolgern, dass die Sinnfindung zwar Voraussetzung für einen guten Sportunterricht ist, sie allein aber zumindest nicht bei allen Befragten genügt, dass dieser gut gefunden wird. Die Sinnfindung ist also eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für guten Sportunterricht. Auch die quantitativen Daten unterstützen die These der Bedeutsamkeit der Sinnfindung für die befragten Schüler. Für das Spaß-Haben als übergeordnetem oder auch finalem Sinnmuster bedeutet das, und das drücken die obigen Erläuterungen auch aus, dass man sich auf einem Kontinuum bewegt, was das Gesamturteil über den Sportunterricht anbelangt, welches von persönlichen Präferenzen in Form der individuellen Bedürfnisse und deren Gewichtung wie auch anderen Personen abhängt. Manche Elemente des Sportunterrichts verursachen positive Empfindungen, manche trüben dieses Erlebnis durch negative Empfindungen. Damit werden manche zeitliche Abschnitte in der Stunde positiver und andere negativer bewertet. Je nach Präferenzstruktur und subjektivem Erlebnis können so Schüler bei der von außen betrachtet selben Sportstunde zu unterschiedlichen Ergebnissen in ihrem Globalurteil über den Sportunterricht kommen.

Die obigen Erläuterungen stellen zentrale aber nicht alle Zusammenhänge aus den Schüleraussagen dar und versuchen möglichst alle gefundenen Gütekriterien abzudecken, wobei dies aufgrund der Komplexität des sich erschließenden Feldes an Möglichkeiten nicht gelingt. Die Grundaussage im Hinblick auf die vielen einstellungsrelevanten Gütekriterien ist, dass es *den* guten Sportunterricht aus Schülersicht nicht gibt und die Vorstellungen davon individuell verschieden sind. Die Aufgabe des Lehrers, sich mit seiner konkreten Zielgruppe an Schülern zu befassen und deren Bedürfnisse voranzustellen, ist nur eine logische Folge daraus, sollte jedoch die Bedürfnisse und damit Motive und Ziele der Lehrkraft nicht vernachlässigen. Im guten Sportunterricht wird ein Konsens der Bedürfnisse der Interaktionspartner gefunden. Und dies widerspricht auch nicht der Schülerperspektive, da manche auch die Befindlichkeit der Lehrkraft in ihre Perspektive einbeziehen und ansatzweise auch Vermutungen über sinnvolle pädagogische Ziele des Sportunterrichts anstellen.

In einem Satz zusammengefasst, folgt von den befragten Schülern als „gut“ bewerteter Sportunterricht dem Primat der Bedürfnisbefriedigung, trägt dabei über die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse wesentlich zur Identitätsbildung bei, indem er vor allem ein soziales Fundament zwischen allen Beteiligten legt, von dem fast alle anderen Gütekriterien getragen werden, lässt die Kinder und Jugendlichen Spaß haben und dadurch oder darin einen Sinn im Sportunterricht finden.

4.2.2 Reflexion zur Definition einer Kernkategorie

Die Findung einer Kernkategorie erscheint dem Autor aus zwei Gründen nicht möglich bzw. nicht sinnvoll. Zunächst müsste eine solche die Frage beantworten, was Schülern wichtig ist, wenn sie über guten Sportunterricht reden. Sie müsste dabei alle Kategorien und Gütekriterien abdecken. Das

²²⁷ Hier sei auf die Anerkennung dieser Perspektive im Rahmen der Mehrperspektivität bei Kurz (2004) hingewiesen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine möglichst große Bandbreite an möglichen Gütekriterien von Schülern bei der Bewertung ihres Sportunterrichts herauszuarbeiten. Einen gemeinsamen Nenner im Hinblick auf 45 Gütekriterien, 8 potentielle Gütekriterien und 276 Aspekte zu finden, scheint dieser Aufgabe nicht gerecht zu werden. Die Aussagekraft erschiene dem Autor auch fraglich. Denn die vorliegende Arbeit zeigt vor allem, dass die Güte des Sportunterrichts für Schüler durch sehr viele verschiedene Aspekte beeinflusst wird, man seine Schüler als Sportlehrer sehr gut kennen muss und viele Faktoren berücksichtigen kann oder sollte.

Eine Kernkategorie zur Erklärung aller Kriterien wäre für den komplexen Sachverhalt zu reduktionistisch. Die obige Darstellung in Abbildung 35 zeigt, dass trotz sehr hohem Interpretationsgrad und Konzentrationsgrad nicht alle Kriterien abgedeckt werden können, wenn man die gefundenen Themen und Metathemen zusammennimmt. Manche physiologischen Bedürfnisse und Kriterien unter dem Bedürfnis nach Sicherheit werden nicht erwähnt und finden nicht die Bedeutung, wie sie von Schülern gegeben wird. Kritisch sieht der Autor bspw. die relative Vernachlässigung der Oberkategorien „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ und „Ablauf“ in den Themen. Auch wenn sich die Diskussionen der Schüler im Kern um inhaltliche und soziale Gütekriterien drehen, stellen doch auch Abläufe und Rahmenbedingungen für Schüler wichtige Aspekte dar, denn mit ihnen wird auch sequentiell häufig eingestiegen.²²⁸ Die Abhängigkeit von anderen im Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ umfasst viele Kriterien, aber eben nicht alle und kann daher nicht als Kernkategorie dienen. Eine Sichtweise mit hohem Abstraktionsgrad, wie dies bspw. Miethling und Krieger (2004) mit Sicherungsstrategien demonstrieren, ist zwar plausibel, für den Autor dieser Arbeit jedoch zu theoretisch, denn letztlich können, wie dies bereits unter dem Bedürfnis nach Sicherheit erläutert wurde, alle menschlichen Bestrebungen auf Bestätigung und damit Sicherung des Selbst zurückgeführt werden. Das Spaß-Haben als Sammelbegriff für positiv bewertete Empfindungen wäre eine solche mögliche aber zu allgemeine Kategorie, die bei hinreichend hohem Interpretationsgrad tatsächlich alles umfassen könnte. Aber eine solche Kategorie wäre aus Sicht des Autors weder sinnvoll noch zulässig, denn letztlich würde sie eine getroffene Annahme, unter der die Untersuchung stattfand, bestätigen, was einem *confirmation bias* gleichkommt. Schließlich wurden positive Empfindungen als ein Bewertungskriterium für die Einstufung von Gütekriterien gesetzt. Es ist also nicht verwunderlich, dass gerade diese in nahezu allen identifizierten Gütekriterien zu finden sind. Auch aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, das Spaß-Haben sehr wohl als Leitidee zu erheben, denn es hätte sich auch nicht als ubiquitäres Bewertungskriterium herausstellen können, aber nicht als Kernkategorie herauszustellen. Aus den genannten Gründen kann und soll letztlich keine Kernkategorie im Rahmen dieser Arbeit definiert werden.

4.2.3 K.o.-Kriterien

Vergleicht man die top-down gedachten Merkmalskataloge z.B. von Reckermann (2004) oder Gebken (2005) mit den Ergebnissen dieser Arbeit, sollte bedacht werden, dass sie eventuell saliente Merkmale in der Praxis des Sportunterrichts allein durch ihre stark konsolidierte Strukturierung untergehen lassen oder gar nicht beinhalten. Die in dieser Arbeit vorgestellten Gütekriterien können

²²⁸ Relativiert wird dies jedoch dadurch, dass der Gesprächseinstieg beim „grünen“ Interview schon in Richtung dieser Kategorien gerichtet ist.

und sollen in keine Reihenfolge gebracht und nicht zu stark konsolidiert werden, da sich zeigt, dass Schüler unterschiedliche Präferenzen bilden und mit Blick auf die erstellten Plakate auch unterschiedliche Beziehungen zwischen diesen herstellen. Jedes Kriterium für sich könnte eine hohe Bedeutsamkeit für den einzelnen Schüler haben.

Beachtenswert erscheint daher die Identifikation von K.o.-Kriterien, also jenen Kriterien, die den Sportunterricht aus Sicht mancher Schüler komplett schlecht erscheinen lassen, obwohl nur dieses eine Kriterium erfüllt bzw. nicht erfüllt ist. Diese wurden auch nur als solche festgelegt, wenn Schüler dies auch tatsächlich so äußern. Dies geschieht z.B. im Gütekriterium „Was wir im Sportunterricht machen“. Dort werden u.a. bestimmte Sportarten genannt, deren Auftreten oder Ausbleiben direkt die Güte für Schüler mindert oder steigert. Wenn im Falle des Schülers *Sorccerer* Ballsportarten im Unterricht gespielt werden, so ist für ihn der Unterricht per se schlecht während es für den Schüler *Linkin* genau andersherum ist. Er bewertet den Sportunterricht als gut, wenn Ballsportarten Inhalt der Sportstunde sind. Allerdings müssen im Falle der Sportarten auch die Erkenntnisse aus der sequentiellen Struktur der Äußerungen im Kapitel „3.2 Wie äußern sich Schüler prozessual zum Sportunterricht?“ beachtet werden. Danach werden häufig Bedingungen oder Folgen im Zusammenhang mit Sportarten genannt. Die Abneigung zum Schwimmen liegt bspw. bei manchen Schülern am Duschen oder dem Verlaufen der Schminke. Es können also auch bei K.o.-Kriterien Nutzenabwägungen dahinterliegen, womit das eigentliche Kriterium dahinter verborgen bleibt. Dies zeigt, dass stets im Einzelfall hinterfragt werden sollte, warum dies ein K.o.-Kriterium ist und welche Ursachen dahinter liegen. Mit diesem Hintergrundwissen sollte die folgende Zusammenfassung der identifizierten K.o.-Kriterien verstanden werden, wobei in Klammern die jeweils übergeordneten Gütekriterien angeführt werden:

- Schwitzen („Hygiene“)
- Kein Schwitzen („Anstrengung“)
- Stinkende Leibchen („Hygiene“)
- Zu hohe Anstrengung („Anstrengung“)
- Bestimmte Sportarten („Sportarten“)
- Angst vor Verletzungen („Keine Verletzungen“)
- Verhalten anderer Mitschüler in Form von Anschreien oder Kritik („Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“)
- Nichtverstehen einer Sportart („Die Sportart müssen die Kinder auch verstehen“)
- Fehlen des Spielens in der Sportstunde („Spielen“)
- Situationen der ungewollten Offenbarung von empfundenen Schwächen des Körpers („Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“)
- Situationen der Bloßstellung vor anderen („Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“)

Die obige Zusammenstellung erwähnt solche Kriterien, auf die die befragten Schüler tatsächlich im Gespräch ihr Nichtmitmachen am Sportunterricht zurückführen. Die K.o.-Kriterien verkörpern jeweils eine Minderbefriedigung besonders wichtiger Bedürfnisse für die jeweiligen Schüler, welche als Grundlage im oben dargestellten Modell des guten Sportunterrichtes aus Sicht der Schüler dienen und insofern stellen eine Art Störgröße für die Befriedigung der Bedürfnisse darstellen. Inhaltlich ist dies ein sehr stichprobenspezifisches Ergebnis. Bei anderen Schülern könnten sich auch andere bzw. weitere K.o.-Kriterien ergeben. Dies liegt ganz im Sinne von Kano et al. (1984), die die Variabilität von subjektiver Qualität anhand ihrer Systematik betonen wollen. Ob es sich bei den obigen K.o.-Kriterien um Basisanforderungen oder Rückweisungsmerkmale handelt, soll offen für weitere Forschung gelassen werden. Wesentliche Erkenntnis soll an dieser Stelle sein, dass unter Umständen eine Identifikation solcher salienter Kriterien z.B. mittels Feedbackbögen oder Gesprächen mit Schülern die Möglichkeiten zu Verbesserung der Unterrichtsqualität erheblich beeinflussen könnte, sofern die sich dabei ergebenden K.o.-Kriterien identifiziert werden können. Denn ein Sportlehrer hat viele Möglichkeiten, seinen Unterricht zu verbessern, ansetzen sollte er aber zuerst bei diesen.

4.2.4 Was Völkerball „gut“ macht

Eine Sonderrolle unter den Themen nimmt das Ballspiel „Völkerball“ ein, das besonders häufig in den Gesprächen erwähnt wird. Daher wird es als eigenes Thema geführt und dient an dieser Stelle zur Verdeutlichung der obigen Zusammenhänge. Die einzelnen von Schülern geschilderten Begründungsmuster für die Forderung nach diesem Spiel sind, wie bei anderen Sportarten auch, in andere Gütekriterien eingearbeitet.

Manche der befragten Schüler finden Völkerball im Sportunterricht „*macht Spaß*“, denn „*das mag jeder*“ und „*das ist halt Standard*“. Das Spaß-Haben als Leitidee wird deutlich und die befragten Schüler scheinen beim Völkerball häufig Spaß zu haben. Es klingt trivial, jedoch ist es für viele wichtig, dass möglichst alle Lust haben und mitmachen, wie das Gütekriterium „*Öfter mitmachen/ Lust haben*“ in der Kategorie „*Die anderen Mitschüler*“ verdeutlicht. Man möchte soziale Einbindung durch eine gute Gemeinschaft beim Zusammenspielen, was beim Völkerball anscheinend zumindest unter den Befragten häufig der Fall ist. Ein weiterer Grund für die Beliebtheit scheint zudem zu sein, dass beim Völkerball der Grad der eigenen Anstrengung selbst festgelegt werden kann. Die Schülerin *Queen* beschreibt das so: „*Weil, wenn man dann in dem Kästchen is ähm..also im Kästchen halt, dann kann man einfach nur rumsitzen und dann muss man nur aufstehen wenn der Ball kommt.*“ Auch andere Schüler beschreiben, dass man im Völkerball auch einfach mal „*nur stehn*“ kann und sich nicht bewegen muss. Anscheinend sind die Konsequenzen bei solchem Verhalten, z.B. könnten sich Teammitglieder beschweren, nicht so schlimm für die Schüler wie bei anderen Sportspielen. Denn die Schülerin *armyforever*, die sich mit der Schülerin *Lotus* darüber aufregt, wenn andere Mitschüler beim Basketball nur rumstehen, beschreibt selbst, dass sie es gut findet, wenn sie auch mal absichtlich im Völkerballspiel rausgehen und selbst eine Pause einbauen kann. Etwas weiter gedacht, kann man bei diesem Spiel die Exposition des Körpers und der eigenen Leistung auch gut vermeiden, wenn man wie *armyforever* handelt. Man kann untertauchen und hat ein Stück weit „*Mehr Privatsphäre!*“. Das Thema „*Freiheit*“ und das Bedürfnis nach Autonomie werden hier tangiert. Auf der anderen Seite kann man sich aber viel bewegen und mehr anstrengen, sofern man das möchte, wie dies bspw. der

Schüler *JohnW* beschreibt. So kann man dem physiologischen Bedürfnis nach Bewegung und dem Kompetenzerleben nachkommen. Gleichzeitig ist dies auch ein Ausdruck von Freiheit für Schüler. Diese Art der individuellen selbstgesteuerten Differenzierung ist auch bei dem Sportspiel „Zombieball“ gegeben.²²⁹ Dieses wird von manchen Schülern im Zusammenhang mit dem Völkerball genannt. Es werden beim Völkerball beide Schwerpunkte des Gütekriteriums „Anstrengung“ wie auch der Schwerpunkt „Freiheit ob man etwas machen muss“ des Gütekriteriums „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ berücksichtigt. Diese Aspekte lassen die Schüler selbst entscheiden, wie weit sie in die „Öffentlichkeit“ gehen, ihre Kompetenz zeigen und erleben können, wodurch auch ein Schutz des Selbstwertgefühls möglich wird. Hinzu kommt, dass die Schüler die Möglichkeit des Abwerfens von anderen als positiv empfinden. Die Abhängigkeit von anderen zeigt sich hier, wie auch in der Herausstellung, dass es wählbare Teams gibt und man mit „*Freunden Teams machen*“ kann. Völkerball erlangt seine Beliebtheit folglich teilweise „Nur wegen anderen/ihm“. Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung wird dabei ebenfalls angesprochen. Der Sonderstatus des Königs, denn „*mal kann man König sein...hat man drei Leben als König, is echt cool*“, wird ebenso von manchen Schülern als gute Regel beim Völkerball erachtet.

Schließlich kann aus Sicht des Autors herausgestellt werden, dass Völkerball ein *Spiel* ist und damit das wichtige Gütekriterium „Spielen“ erfüllt. Das Spielen selbst besitzt nach Klinger (1971) autotelischen Charakter und befriedigt damit in hohem Maße das Bedürfnis nach Autonomie. Innerhalb des Spielprinzips betont der Schüler *Kamin*, dass man in diesem Spiel gut zeigen kann, dass man mit Teamgeist erfolgreicher ist, da man den Ausgeschiedenen den Ball zupassen muss. Der Teamgeist ist ebenfalls ein Schwerpunkt, der im Umgang untereinander gefordert wird. Er spricht ebenso wie das Spielen in der Gemeinschaft mit zwei Teams, welche ebenfalls im Gütekriterium „(Organisation)“ gefordert werden, das Bedürfnis nach sozialer Einbindung an. Schließlich findet die Schülerin *Ily*, dass man Völkerball in der Freizeit sonst nie wirklich spielen kann, und daher begrüßt sie es, wenn dieses Spiel im Sportunterricht gespielt wird.²³⁰

Im Gegensatz zu vielen anderen Sportarten werden auffällig viele Ursachen für die Beliebtheit des Ballspiels „Völkerball“ von den Schülern beschrieben. Dieses deckt eine Vielzahl an Gütekriterien, Bedürfnissen und Themen ab, was mit Schüleraussagen belegt werden kann. Dem Völkerball sind von allen sportlichen Aktivitäten die meisten Codes zugeordnet worden. Sowohl Schüler der unteren wie auch der oberen Jahrgangsstufen beschreiben die Sportart positiv. Allerdings berichten gerade solche der oberen Jahrgangsstufe, dass sie das Völkerballspielen nicht mehr mögen bzw. sogar hasen, weil sie es bisher im Sportunterricht so häufig gespielt haben. Dies kann als Gegenargument

²²⁹ Die Regeln seien hier kurz erklärt, da es verschiedene regionale Bezeichnungen gibt. In der Halle spielen alle Schüler gegeneinander. Ziel ist es, möglichst viele bzw. alle anderen Schüler mit einem Ball hinauszuerwerfen. Wer „raus“ ist muss sich an einen bestimmten Ort stellen und warten, bis die Person, die ihn hinausgeworfen hat, selbst abgeworfen wurde. Dann darf er wieder hinein. Die Ballanzahl in der Halle und der Hand, die Anzahl der Schritte mit Ball etc. können variiert werden.

²³⁰ Diese Aussage wurde dem Gütekriterium „Was jeder mag und kann“ zugeordnet.

aus dem Gütekriterium „Abwechslung“ mit dem Schwerpunkt „Nicht ständig das Gleiche“ gesehen werden.

Die obigen Erläuterungen fasst Abbildung 36 zusammen. Die Sportart verbindet aus Sicht des Autors

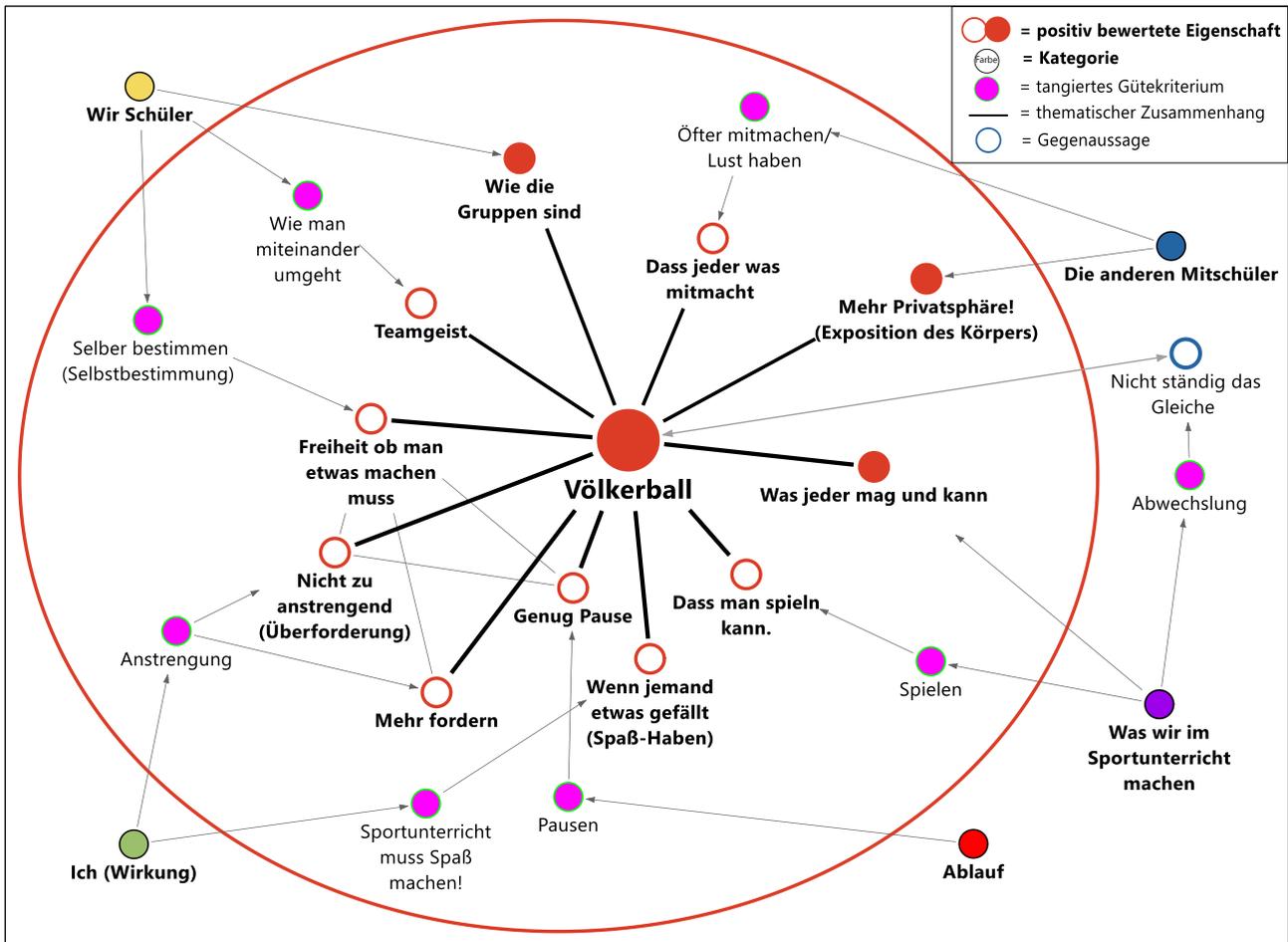


Abbildung 36: Das Thema "Völkerball" als Code-Subcodes-Modell

einige weitere bedeutsame Elemente der anderen oben angeführten Themen. Man kann sein Selbstwertgefühl schützen, denn es ist möglich unterzutauchen. Man ist zwar von anderen abhängig beim Erfolg-Haben, eine eigene „schwächere“ Leistung ist jedoch nicht so einschneidend für andere wie z.B. bei einem Fußballspiel, wo jede Position eine eigene Funktion hat. Gleichzeitig kann man sein Selbstwertgefühl auch einfach steigern, indem man sich sehr anstrengt und bspw. sehr exponiert unter den wenigen Verbleibenden im eigenen Feld bleibt. Die zwei Seiten von Schülern können bei diesem Spiel schwimmen, denn es kann zwar dominante Schüler geben, die ständig den Ball bekommen, unter den vielen, die gerade nicht den Ball haben, werden die „Unsportlichen“ aber nicht hervorgehoben. Gerade die Möglichkeiten der Selbststeuerung von Aktivität und Pause bedienen die Forderungen im Thema „Freiheit“. Auch auf andere Kategorien Bezug nehmend, sind die Spielregeln sehr einfach, es wird kaum Material benötigt und es kann drinnen und draußen gespielt werden. Das Spielprinzip kommt den befragten Schülern anscheinend sehr entgegen und ist daher auch so beliebt unter ihnen. Eine negative Sicht darauf soll an dieser Stelle unterbleiben, da von den

Schülern keine solchen Punkte in Verbindung mit dem Völkerball genannt werden.²³¹ Dies bedeutet nicht, dass der Autor die Sportart per se als idealen Vorschlag für guten Sportunterricht aus Schülersicht einstufen würde. Allerdings kann an ihrem Beispiel gezeigt werden, wie einfach bestimmte Forderungen der Schüler umgesetzt werden könnten.

²³¹ Im sportpädagogischen Diskurs hat das Sportspiel in jüngster Vergangenheit für Diskussionen gesorgt, wobei dabei insbesondere auf die Ergebnisse von Butler, David und Robson (2021) zum dem Völkerball ähnlichen Spiel „Dodgeball“ verwiesen wird. Eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dieser Diskussion wird jedoch in der vorliegenden Arbeit als impraktikabel angesehen, da die Schüler dazu nicht differenziert genug befragt wurden. Der Autor könnte daher nicht auf Basis von differenzierten Schülerperspektiven zu dieser Thematik argumentieren.

4.3 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen

An dieser Stelle werden die zentralen Antworten der vorliegenden Arbeit auf die formulierten Forschungsfragen zusammengefasst. Die Beantwortung geschieht dabei in Reihenfolge der Forschungsfragen.

1. Was äußern Schüler, wenn man sie fragt, was sie unter gutem Sportunterricht verstehen?

Der gute Sportunterricht aus Sicht der Schüler befriedigt für die Altersgruppe typische Grundbedürfnisse mit physiologischen Bedürfnissen, dem Bedürfnis nach Sicherheit und den drei basalen psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben, die dem Bedürfnis und der Entwicklungsaufgabe der Ausbildung einer Identität zuträglich sind.

Dies ermöglicht der gute Sportunterricht v.a. durch die Gewährung vieler Freiheiten, eine Lehrer-Schüler-Beziehung nach Wunsch bzw. Vorstellungen der Schüler, die Verhinderung der Zweiteilung der Schülerschaft in „Gute“ und „Schlechte“ und durch die Steigerung des Selbstwertgefühles der Schüler. Dabei hängt diese Bedürfnisbefriedigung stark von den Mitschülern und der Sportlehrkraft ab und sorgt dafür, dass der Sportunterricht als Gegenpol zur Schule und Klassenzimmerunterricht wahrgenommen wird. Im guten Sportunterricht können die Schüler für sich einen Sinn im Sportunterricht entwickeln, der zu positiven Empfindungen führt oder auch darin bestehen kann. Diese Zusammenhänge verdeutlicht Abbildung 35.

Eine Kernkategorie, die alle Äußerungen umfasst, kann in der vorliegenden Arbeit nicht gebildet werden. Jedoch äußern die befragten Schüler 11 K.o.-Kriterien im Sinne von Kano et al. (1984), bei deren Vorliegen der Sportunterricht entweder komplett als „schlecht“ bewertet wird oder die Schüler nicht an ihm teilnehmen. Diese Kriterien sind im Kapitel „4.2.3 K.o.-Kriterien“ im Einzelnen aufgeführt, sollten jedoch als sehr stichprobenspezifisches Ergebnis betrachtet werden. Gleiches gilt für die besondere Stellung des Sportspiels „Völkerball“ in den Äußerungen der Schüler, welches viele Vorstellungen der Schüler von gutem Sportunterricht verwirklichen kann, wie dies Kapitel „4.2.4 Was Völkerball „gut“ macht“ aufzeigt.

2. Welche Struktur geben die befragten Schüler ihren Äußerungen zum Sportunterricht?

Über die von Schülern angefertigten Mindmaps können Teile der Schüleräußerungen strukturiert werden. Dies zeigen Abbildung 10 und Abbildung 11. Die untersuchten Schüler legen zusammengefasst neun Oberkategorien mit „Sportlehrer“, „Spaß“ bzw. „Spaß haben“, „Sportarten“, „Hygiene“, „Mitschüler“, „Kein Sportunterricht“, „Mitmachen“ und „Fairness“ fest.

Zu den Oberkategorien „Kein Sportunterricht“ und „gutes Umfeld“ werden keine weiteren Äußerungen verbunden. Die Kategorien „Kein Sportunterricht“ und „Gutes Umfeld“ stehen aus Schülersicht für sich. Die Kategorie „Spaß“ wird von manchen Schülern begrifflich definiert und findet sich am häufigsten auf den angefertigten Plakaten wieder. Sie wird überwiegend mit Sportarten bzw. dem Inhalt des Sportunterrichts, der Mitbestimmung der Schüler oder den Sportlehrer betreffenden Aussagen verbunden. Das Tanzen für Mädchen und Jungen ist eine häufig mit Kommentaren und Rechtfertigungen diskutierte Sportart, die ebenfalls mit dem Spaß verbunden wird. Das Geschlecht wird für bestimmte Sportarten extra angegeben, ist folglich für manche Schüler in Bezug auf den jeweiligen Inhalt bedeutsam. Inhalte sind aus Schülersicht mit lokalen und personellen Gegebenheiten bzw. Hindernissen, den konditionellen Wirkungen, dem Lehrplan und der Abwechslung im Sportunterricht

verknüpft. Der Kategorie „Hygiene“ werden Trinkpausen und das Lüften zugeordnet, was für ein spezielles Verständnis der Schüler vom Begriff „Hygiene“ spricht. Die Fairness im Sportunterricht wird mit der Gleichbehandlung, dem „Vormachenmüssen“, der Wahl von Teams und der Berücksichtigung von Bedürfnissen der Mädchen verbunden, findet aber auch in den Äußerungen zum Sportlehrerverhalten Erwähnung. Der Sportlehrer ist mit seinem Verhalten und der Äußerung „Musik anhören“ verbunden.

3. Wie äußern sich die befragten Schüler strukturell über den guten Sportunterricht?

Die vier Codierer können eine Strukturierung anhand von acht inhaltlichen Oberkategorien herausbilden. Diese sind zum einen die personalen Kategorien „Ich (Wirkung)“, „Wir Schüler“, „Sportlehrer“ und „Die anderen Mitschüler“. Zum anderen ergeben sich die vier Rahmenkategorien „Was wir im Sportunterricht machen“, „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“, „Ablauf“ und „Bewertung/Benotung“. Diesen Kategorien werden 45 Gütekriterien untergeordnet, unter die insgesamt wiederum 276 Qualitätsaspekte subsummiert werden. Die genauen Zusammenhänge verbildlicht Abbildung 13. Tabelle 8 stellt zusammengefasst die Kategorien und die ihnen zugeordneten Gütekriterien dar.

Tabelle 8: Überblick zu den Kategorien mit ihren Gütekriterien (kursiv: potentielle Gütekriterien)

Kategorie	Gütekriterium	Kategorie	Gütekriterium
Wir Schüler	Wählen (Mitbestimmung)	Bewertung Benotung	Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)
	Selber bestimmen (Selbstbestimmung)		Gute Noten kriegen
	Wie man miteinander umgeht		Keine Noten kriegen
Wie die Gruppen sind	Was benotet wird (Inhalt)		
Die anderen Mitschüler	Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)	Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)	Mehr Sportunterricht
	Verhalten der anderen mir/uns gegenüber		Hygiene
	Öfter mitmachen/Lust haben		Sport am Ende des Schultages
	Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)		Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind
	<i>Wie gut die anderen sind</i>		Kleidung
<i>Sich an die Regeln halten</i>	Material im Sport		
Sportlehrer	Fairness		Sporthalle/Sportplatz
	Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen		Umkleide (Beschaffenheit)
	Sie versteht uns oft (Empathie)	<i>Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein</i>	
	Nicht zu hart und nicht zu weich	Abwechslung	
	Auch an die Regeln halten (Vorbild)	Spielen	
	Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)	Kein Sport	
Ich (Wirkung)	Unterstützer	Was wir im Sportunterricht machen	Was jeder mag und kann
	<i>Vertrauen zum Sportlehrer</i>		Sportarten
	Anstrengung		<i>Geräte benutzen</i>
	Es gut können		<i>Man sollte überall denselben Sportunterricht haben</i>
	Positive Gefühle haben	<i>Zur Verteidigung</i>	
	Sportunterricht muss Spaß machen	Ablauf	Drinnen und draußen
	Ein guter Sportunterricht motiviert		Musik
Keine Verletzung	Pausen (Organisation)		
<i>Nich gut is, wenn man nich gut wird!</i>	Die Sportart müssen Kinder auch verstehen		
		Keine Zeitverschwendung	

4. *In welcher thematischen Abfolge äußern sich die befragten Schüler beim freien Erzählen über ihren Sportunterricht?*

Bei der Untersuchung der thematischen Abfolge und der Annäherung an die Prozessstruktur der Befragten werden verschiedene Aspekte deutlich, die in Abbildung 14 visualisiert werden. Mit dem Verhalten der am Sportunterricht beteiligten Personen, den Mitschülern und dem Sportlehrer mit seinem Verhalten und seinen Eigenschaften, wird am häufigsten eingestiegen. Der Inhalt mit der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ wird ebenfalls häufig zu Beginn thematisiert und stellt sich als stark von diesen Personen abhängig dar, was besonders hervorgehoben werden soll. Die Sportarten sind sehr wichtig für die Schüler und mit Bedingungen und Folgen verbunden, demnach abhängig von anderen Kategorien. „Abwechslung“ ist ein mit „Sportarten“ und „Langeweile“ vernetzter und wichtiger Aspekt. Der Ablauf ist ebenso eine wichtige Kategorie, die den Stundenverlauf, die Organisation und die effektive Unterrichtszeit betrifft.

5. *Wie bewerten die befragten Schüler ihren momentanen Sportunterricht?*

Insgesamt geben die befragten Schüler mehr negative als positive Äußerungen über ihren momentanen Sportunterricht preis. Insbesondere die anderen Mitschüler und die Wirkung auf sich selbst äußern die Schüler in diesem Zusammenhang sehr häufig und stark über Empfindungen. Die anderen Mitschüler sind dabei der Hauptauslöser für die Schilderung negativer Empfindungen im Sportunterricht. Der Sportlehrer und der Inhalt werden auch häufig bei der Evaluation des derzeitigen Sportunterrichts der befragten thematisiert. Auch bei dieser Analyseform kann die Abhängigkeit des Urteils von den beteiligten Akteuren, also dem Sportlehrer und den Mitschülern, hervorgehoben werden.

6. *Mit welchen Maßstäben beurteilen die befragten Schüler die Qualität eines Sportunterrichts?*

Bezüglich der Maßstäbe der Schüler erfolgt in der Befunddarlegung keine Einzelbetrachtung, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde und untersuchungsökonomisch nicht sinnvoll erscheint. Es können 276 Qualitätsaspekte, 45 Gütekriterien, 8 potentielle Gütekriterien und 13 Antinomien aus den Schüleräußerungen und damit individuellen Maßstäben herausgearbeitet werden. Die Zusammenhänge einzelner Gütekriterien verbildlicht Abbildung 13. Es zeigt sich, dass es nicht *den* guten Sportunterricht aus Schülersicht auf Ebene der Gütekriterien gibt und jeder Schüler einen individuellen Maßstab anlegt. Dies unterstreichen auch die 11 herausgearbeiteten K.o.-Kriterien, die dafür sorgen, dass Schüler nicht am Sportunterricht teilnehmen oder ihn in seiner Gesamtheit als schlecht bewerten. Für manche Schüler spielen also einzelne Kriterien eine alle anderen Kriterien überstrahlende Rolle, was einem „Halo-Effekt“ entspricht, über den bspw. Clausen (2002) oder Lance et al. (1994) bereits bei Schülerurteilen berichten. Auf Ebene der Bedürfnisse, Themen und Sinndimensionen, wie dies die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage 1 oben verdeutlicht, lassen sich für die Stichprobe schülerübergreifende Merkmale für einen Maßstab der Schüler formulieren, wie dies auch Abbildung 35 zeigt. Zu den Ergebnissen hierzu, wird auf oben verwiesen.

7. *Wie kann man methodologisch eine Gesprächsatmosphäre und soziale Struktur in der Erhebungssituation schaffen, die die Teilnehmer möglichst natürlich bzw. realitätsnah kommunizieren lassen?*

Bei der Beantwortung dieser Fragestellung wurden sowohl quantitative Daten zur Art der Erhebung und der Anzahl der generierten Codes in Relation zur gesamten Gesprächsdauer als auch die subjektiven Eindrücke der Codierer und des Seminarleiters einbezogen. Die Erkenntnisse hierzu zusammengefasst, wirken folgende Faktoren förderlich für einen möglichst natürlichen und realitätsnahen Gesprächsverlauf:

- Ein partizipativer Forschungsansatz
- Die Freiwilligkeit bei der Teilnahme und der Durchführung von Forschungsaufträgen
- Der Ansatz der Peer Research mit dem Einbezug von „echten“ Peers
- Ein doppeltes Vertrauensverhältnis (Vertrauen zwischen Seminarleiter und Gesprächsführer sowie zwischen Gesprächsführer und Gesprächspartnern)
- Ein „Warm up“ vor dem Gespräch
- Das Zulassen von Musik im Gespräch trotz Aufnahme
- Die Wahl des Gesprächsortes sollte den Schülern überlassen werden und muss nicht immer das Kinderzimmer sein
- Die Methodik der Gruppengespräche unter ausschließlicher Teilnahme von „echten“ Peers
- Ein konjunktiver Erfahrungsraum der Gesprächspartner

4.4 Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft

Einen schwierigen Teil stellte die Aufgliederung von Codes dar, die die Schnittstelle zwischen gutem Sportlehrer und gutem Sportunterricht betreffen. Problematisch erscheint die Beurteilung, ob bspw. alle Äußerungen zum Sportlehrer auch als Kriterien zum guten Sportunterricht angesehen werden können. In der Fachliteratur wird häufig eine Trennung vorgenommen. Diese Problematik wurde bereits im Kapitel „1.3.4.2.1 Abgrenzung zum guten Unterricht“ diskutiert. Zunächst wurden alle Aussagen zum guten Sportlehrer, die seine Person, seine Kompetenzen, seine Beziehung zu den Schülern und sein konkretes Verhalten betreffen, als Subkategorien der Oberkategorie „Sportlehrer“ eingestuft, was jedoch zu zahlreichen Überschneidungen führte. Im weiteren Verlauf der Codierung wurde klar, dass die befragten Schüler bei einem gewünschten Verhalten des Sportlehrers auch meist eine bestimmte Wirkung im Sportunterricht im Blick haben. Wenn die Lehrkraft bspw. Spiele, Übungen und Regeln gut erklären soll, steckt dahinter die Intention des Schülers, dass er und /oder die Mitschüler das Spiel oder die Übung verstehen und sie ausführen können. Dies geht eindeutig aus dem Kontext der Schülersaussagen dazu hervor. Wenn der Sportlehrer die Teams einteilen oder eben nicht einteilen soll, stecken dahinter Argumente wie *„Ja, ich wär gern mit meiner besten Freundin in eim Team“* oder *„weil wenn die Schüler aufteilen, dann sind in einer Mannschaft die Guten, in einer Mannschaft die Schlechten“*. Solche Wirkungszusammenhänge wurden nicht pauschal erstellt, sondern im Kontext der Aussage auf ihre Passung vom Codierer bewertet.

Im Rahmen der Codierung sind anfänglich dem Sportlehrer zugeschriebene Codes wie bspw. *„gut, weil sie Völkerball und nicht Basketball spielen lässt“* oder *„Ich mag sie, weil die Schüler oft machen, was ich als Spiel vorschlage“* oder *„Ich hasse meine Sportlehrer wenn wir so lang laufen müssen“* in der Folge dem Sportunterricht an sich zugeordnet worden. Das liegt darin begründet, dass solche Aussagen nicht die Person oder Expertise des Sportlehrers betreffen, sondern eigentlich Inhalte oder Abläufe des Unterrichts bewerten. Aufgrund der großen Häufigkeit solcher Aussagen wird erkennbar, dass die befragten Schüler kaum zwischen dem Sportlehrer und dem Sportunterricht in ihren Aussagen trennen. Das kommt besonders in bestimmten Aussagen zum Vorschein. So meint die Schülerin *Maddi7*: *„[...] was sie immer so macht, das find ich halt cool“*. Oder der Schüler *Sahne* hebt hervor: *„[...] ja und des Sport macht mit ihm halt Spaß!“* Der Unterricht wird der Lehrkraft zugeschrieben, wenn von *„seinem“* oder *„ihrem“* Sportunterricht oder *„bei ihm ist es schön“* gesprochen wird.

Aber Schüler sind diesbezüglich heterogen. Die Schülerin *Ily* denkt bspw. darüber nach und findet: *„Also noch was Gutes is, dass unser Sportlehrer echt sympathisch is, ich find den richtig.. ((leichtes Lachen von Rango13)) des hat zwar nichts mit dem Sportunterricht zu tun ((schmunzelnd)), aber ich finde ein netter Sportlehrer muss auch sein“*. Sie trennt demnach die Person des Lehrers vom Sportunterricht. Die Laune des Sportlehrers wird wiederum von der Schülerin *bf14* als ursächlich für eine mangelnde Kritikfähigkeit der Lehrkraft angesehen, wenn sie sagt: *„Ich glaub das kommt auf ihre...Laune an, die sie gerade hat. Da müsste man glaub ich den guten Moment finden. Aber es is ja eigentlich schon wichtig dass mans sagen kann, weil..ja, es is halt einfach wichtig, dass man seine Meinung sagen kann und die Lehrer halt auch Kritik annehmen.“* In einer Dialogpassage zwischen den Schülerinnen *Queen* und *Nokia2000* wird die Verflechtung von gutem Sportunterricht, der Person der Sportlehrerin und den Mitschülern besonders gut bei der *Frage nach dem guten Sportunterricht* deutlich:

Queen: *Ähm, wenn die Lehrerin nett ist und schöne Sachen mit uns macht.*

Nokia2000: *Und wann ist die Sportlehrerin nett?*

Queen: *Wenn sie eben gut gelaunt ist und die Schüler sie nicht aufregen.*

Nokia2000: *Und was müssen die Schüler tun damit die Lehrerin gut gelaunt ist?*

Queen: *Die müssen schon gut mitmachen..ähm..die müssen nicht so wie Affen rumlaufen und..*

Hier wird eine Wirkungskette angedeutet. Die Laune des Sportlehrers beeinflusst ihr Entgegenkommen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler nach bestimmten gewünschten Spielen oder Aktivitäten. Die Laune wird wiederum durch das Verhalten der Schüler beeinflusst. Ordnet man die Laune der Person zu, so hat diese Einfluss auf ein wesentliches Kriterium der Bedürfnisbefriedigung, wird jedoch wiederum über das Schülerverhalten beeinflusst. Dies macht deutlich, dass der Sportunterricht von sozialen Interaktionen, die die Beziehungen der Akteure untereinander prägen, begleitet und bestimmt wird und eine Trennung in solchen Fällen nicht sinnvoll erscheint. Zudem werden von den Schülern ebenso Sportlehrer positiv bewertet, wenn ihr Sportunterricht positiv empfunden wird. So antwortet der Schüler *Falke* auf die Frage, ob er seinen Sportlehrer mag: „*Ja, weil es Spaß macht. Spielt mit uns*“. Dieser Schüler trennt offensichtlich nicht den Sportunterricht von der Person des Lehrers in seiner Bewertung. Schüler verwenden oft die Person des Sportlehrers bei der Beschreibung von guten oder schlechten Merkmalen des Sportunterrichts. So finden es manche bspw. gut, wenn die Sportlehrerin kleine Gruppen zur Benotung einteilt oder wenn der Sportlehrer fragt, was die Schüler gern spielen möchten.

Zusammengefasst lassen die befragten Schüler nicht die Perspektive erkennen, wonach Expertise und Person keine Kriterien guten Unterrichts sein können, welche bspw. Helmke (2015) vertritt. Zum einen findet man sehr viele Äußerungen, die die Schüler-Lehrer-Beziehung betreffen und darüber den Sportunterricht beurteilen. Insbesondere die Strenge aber auch Lockerheit des Lehrers in dem Code „Nicht zu hart und nicht zu weich“ werden aus Sicht der Schüler²³² als Merkmale der Person eingestuft, die eindeutige Gütekriterien sind. Zum anderen vermischen Schüler in ihren Aussagen sehr oft Unterricht und Lehrerhandeln bzw. beurteilen sie sogar den Lehrer über den Unterricht oder den Unterricht über den Lehrer. Möchte man dennoch Helmke (2015) mit der Abgrenzung der Lehrerperson vom Unterricht folgen, so fällt es schwer, Eigenschaften der Person des Sportlehrers zu ermitteln, die nicht in einem bestimmten Phänomen im Sportunterricht münden sollen. Selbst der Code „Sportlehrer sollte sich Fehler eingestehen“ ist nach Meinung der Mehrheit der Codierer mit einem Ziel verbunden, dass sich bspw. die Schüler nicht schlecht behandelt oder benachteiligt gegenüber dem Sportlehrer im Sportunterricht fühlen.

Die Bewertung des Sportlehrers durch den Schüler kann aus Sicht des Autors nur über ein Phänomen erfolgen, d.h., dass ein Verhalten des Sportlehrers zu einem beobachtbaren Vorgang im, vor oder nach dem Sportunterricht führt, das aus Sicht des Schülers relevant für seine Beurteilung ist. Dieses Verhalten kann auf zugeschriebenen Eigenschaften der Person oder ihrer Kompetenzen beruhen, die der Schüler in der Folge als Kriterium ansieht. Er schreibt dem Einflussbereich des Sportlehrers

²³² Dies ist nicht aus Sicht der Codierer der Fall. Hier wurden die Konsequenzen aus diesen Merkmalen betrachtet, weshalb es anfänglich der Kategorie „Vertrauen“ zugeschrieben wird. Vgl. hierzu Tabelle 9: Kategorien und Zusatzkategorien aller Codierer (Farbmarker für andere Analyseverfahren) in Anhang 1.

folglich bestimmte außerhalb seiner Person liegende Phänomene zu. So könnte z.B. ein Unfall eines Schülers beim Turnen auf eine schlechte Planung und Prävention seitens der Lehrkraft beruhen. Zusätzlich wird vom Autor das Prinzip der triadischen Struktur aus dem oben vorgestellten P-O-X Modell von Heider (1946) als Grundlage gesetzt, da die Zuneigung zum Sportlehrer gleichzeitig auch auf den Sportunterricht, den er mit produziert und mag, übertragen wird. Die Einstellung gegenüber dem Sportunterricht, wonach dieser als gut oder schlecht eingeschätzt wird, begründet sich also auch auf der Einstellung gegenüber dem Sportlehrer als Person. Dabei muss man jedoch die Einstellung gegenüber der Person und die Einstellung gegenüber ihrem Handeln trennen. Letztere bedingt ja Erstere mit.

Auch die Codierer waren sich nicht einig, ob eine Trennung zwischen beiden Größen möglich ist. Die Argumente der Codierer für eine Trennung sind zusammengefasst, dass Schüler Unterricht nur wegen der Person des Lehrers gut finden können, einen Lehrer gut finden können, der keinen guten Unterricht macht und es Lehrer gibt, die guten Unterricht halten aber als Person nicht gut sind. Dies lässt sich, wie auch beim guten Sportunterricht nur über eine Definition des Maßstabes von „gut“ auflösen. Im ersten Fall würde „den Unterricht gut finden“ bedeuten, dass dessen Güte nur oder überwiegend anhand der Sympathie zum Lehrer beurteilt würde. Einen Lehrer gut zu finden, der keinen guten Unterricht macht, bedeutet, dass für die Gütebeurteilung nur z.B. Sympathie und Aussehen des Lehrers eine Rolle spielen, die Unterrichtsqualität jedoch hier nicht im Maßstab enthalten ist. Guter Unterricht im Fall der „schlechten“ Lehrperson würde bedeuten, dass der Unterricht z.B. erfolgreich hinsichtlich der Lernerfolge der Schüler ist und Kriterien wie bspw. die Methodenvielfalt oder viel aktive Bewegungszeit erfüllt sind, jedoch Kriterien hinsichtlich der Lehrperson und bspw. der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Bewertung des Sportunterrichts ausgeklammert sind. Dies entspricht der Sichtweise Helmkes (2015), der eine extra Prozessqualität des Unterrichts in seinem Angebots-Nutzungs-Modell anführt und zwischen Lehrperson und Unterrichtsqualität trennt.

Die Argumente der Codierer gegen eine Trennung sind, dass sehr schwer zu beurteilen ist, was im Sportunterricht dem Sportlehrer zugeschrieben werden kann und was nicht, da der Sportlehrer für den Ablauf und Inhalt des Sportunterrichts verantwortlich ist und diesen als aktiver Akteur mitgestaltet. Seine Expertise und Person manifestieren sich in seinem Verhalten und damit auch im Unterrichtsprozess. Als Schlussfolgerung kann in Anbetracht der Datenlage und Schlussfolgerungen dieser Arbeit konstatiert werden, dass der Sportunterricht von den befragten Schülern über Phänomene beurteilt wird, die aus ihrer Sicht sehr häufig in einen Zusammenhang mit den zugeschriebenen Eigenschaften wie deren Werthaltungen, Persönlichkeit, Einstellungen und Kompetenzen der Lehrperson gesetzt werden. Dies kann als ein Kompromiss verstanden werden. Eine andere Auffassung zur Trennung bedingt einen anderen Maßstab für die Gütebeurteilung, womit es keine „richtige“ oder „falsche“ Auffassung geben kann. In den Aussagen der Schüler ließe sich eine Trennung von Lehrer und Unterricht jedoch nur in Ausnahmefällen begründen.

4.5 Einordnung der zentralen Befunde in den Forschungskontext

Als zentrale Befunde dieser Arbeit werden die im Rahmen der axialen Codierung herausgearbeiteten Gütekriterien, die identifizierten Sinndimensionen für den Sportunterricht und die sich mit der selektiven Codierung ergebenden Themen inklusive des Spaß-Habens als Leitidee gesehen. Diese Bereiche sollen daher Gegenstand der folgenden Einordnung in den Forschungskontext sein. Der Autor gibt dabei zu bedenken, dass der Vergleich mit empirischen Studien zu Merkmalen guten (Klassenzimmer-) Unterrichts nur sehr eingeschränkt geschieht, da sowohl Sportpädagogen durch die Umformulierung und Neuformulierung solcher Kriterien wie auch die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Schüler²³³ herausstellen, dass der Sportunterricht unter fachspezifischen Bedingungen und Anforderungen abläuft und damit auch fachspezifische bzw. besondere Gütekriterien benötigt. Daher stellen fachspezifische Studien den Kern des Forschungskontextes und der Einordnung dar, wie dies im Gliederungspunkt „1.3.5.4 Zwischenfazit“ festgelegt wurde.

Die Ergebnisse von Hattie (2013; 2018) und Hattie und Zierer (2016) werden ebenfalls nur vorsichtig mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verglichen, da sich der Großteil der dafür verwendeten Daten auf den Klassenzimmerunterricht bezieht. Abweichungen in der Bedeutsamkeit einzelner Faktoren sind dadurch vorprogrammiert, da Schüler im Sportunterricht andere Reize fokussieren und andersartige Anforderungen bewältigen müssen, was bspw. andere Lehr- und Lernstrategien erforderlich macht. So weist z.B. der Faktor „Hintergrundmusik“ eine Effektstärke von 0,10 bei Hattie (2018) auf, hat für sich also eine nur sehr geringe Wirkung. Der Einsatz von Musik kann im Sportunterricht aber mit ganz anderer Intention als im Klassenzimmer geschehen und ist z.B. beim Tanz unabdingbares und zentrales Element. Wenn daher ein Vergleich von Kriterien und Themen mit den Merkmalen und Effektstärken der angegebenen Autoren in dieser Arbeit geschieht, ist entweder die Übertragbarkeit auf die Verhältnisse im Sportunterricht aus Sicht des Autors unproblematisch oder es erfolgt direkt eine Diskussion zu fachspezifischen Besonderheiten dazu im Fach „Sport“.

4.5.1 Einordnung der Kriterien guten Sportunterrichts

Die einzelnen Gütekriterien, die in insgesamt acht Kategorien unterteilt sind, können einerseits in die Systematik des Qualitätsmanagements eingeordnet werden. Andererseits können sie sowohl mit top-down gedachten Kriterienkatalogen als auch mit bottom-up über die Schülerperspektive entwickelten Kriterienkatalogen verglichen werden. Dies geschieht im Rahmen dieses Kapitels, wobei auf den Zusammenhang mit identifizierten Themen in den Ergebnissen dieser Arbeit zusätzlich hingewiesen wird.

4.5.1.1 Einordnung in die Systematik des Qualitätsmanagements

Mit Blick auf die im Rahmen der Untersuchung identifizierten Kriterien guten Sportunterrichts aus Schülersicht soll nun untersucht werden, ob die befragten Schüler alle Phasen der Dienstleistung „Sportunterricht“ und damit auch alle Arten von Variablen für ihre Gütebeurteilung nutzen. Hierzu

²³³ Dies wird im Gliederungspunkt „4.1.5 Das Thema „Freiheit“ und das Metathema „Nicht wie in der Schule““ dargestellt.

sei auf die Abbildung 4 im Grundlagenteil dieser Arbeit verwiesen. Zudem wird analysiert, ob die Qualitätsdimensionen aus dem SERVQUAL-Ansatz ebenfalls für die Schüler zutreffen würden, welcher im Kapitel „1.4.4.3 Dienstleistungsqualität“ vorgestellt wird.

Als strukturschaffende *Inputvariablen* können zum einen alle Gütekriterien der Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ gesehen werden. Sowohl den Erfüllungsort des Sportunterrichts mit den Gütekriterien „Sporthalle/Sportplatz“ und „Umkleide (Beschaffenheit)“ wie auch Faktoren der Erfüllungszeit mit dem Zeitpunkt des Sportunterrichts (Gütekriterium „Sport am Ende des Schultages“) und der Häufigkeit des Sportunterrichts (Gütekriterium „Mehr Sportunterricht“) werden genannt. *Materielle Aspekte des Inputs* sind zudem das verwendete „Material im Sport“ und die vorgeschriebene „Kleidung“. Die „Hygiene“ gehört ebenfalls zu den Strukturvariablen und erscheint insbesondere in Bezug auf die Leibchen als physisches Kriterium. Es könnte aber gleichzeitig auch als Prozessvariable, da während des Sports geschwitzt wird, und als Outputvariable, da man nach dem Sportunterricht „schwitzend“ ist oder „stinkt“, gesehen werden. *Immaterielle Inputvariablen* sind bspw. das Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“ und die rechtliche Verbindlichkeit der Notengebung, was im Gütekriterium „Keine Noten“ tangiert wird. Ebenso haben Schüler im Blick, dass Lehrer mehr oder weniger an den Lehrplan gebunden sind und sich daran halten müssen, was sie teilweise „völlig unnötig“ finden. Insofern sehen sie den Lehrplan eher als eine Qualität lindernde Inputgröße an. Aussagen dazu werden dem Gütekriterium „Abwechslung“ zugeordnet, da Schüler diese durch den Lehrplan in Gefahr sehen. Andererseits ist die Mitbestimmung auch durch den Lehrplan aus Sicht der Schüler beschränkt. Allerdings sehen sie das als gegeben und nicht abwertend an, weshalb dafür kein Gütekriterium existiert. Der sich äußernde Schüler selbst als Inputvariable über seine physischen und psychischen Dispositionen wird so nicht direkt als Qualitätskriterium genannt. Man könnte dies aber in die Äußerungen zur eigenen Sportlichkeit bzw. „Unsportlichkeit“ interpretieren. Dies passt auch zur zirkulären Darstellung in Abbildung 4. Der Schüler stellt mit seinen physischen und psychischen Eigenschaften gleichzeitig eine Input- und Outputgröße dar. Daher kann das Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“ sowohl in dem Input wie auch dem Output zugeordnet werden. Zu manchen Gütekriterien existieren Gegenaussagen, d.h. gegensätzliche Meinungen wodurch sich Antinomien ergeben. Aus Beobachterperspektive könnte man also sagen, dass die Heterogenität der Schüler ebenfalls aus den Daten hervorgeht und daher als Inputgröße gesehen werden könnte. Allerdings entspräche das nicht der Schülerperspektive. Die befragten Schüler sehen den Streit im Unterrichtsprozess als Problem an, nicht grundsätzlich die gegensätzlichen Meinungen. Die personellen Voraussetzungen spielen auch in anderer Hinsicht eine große Rolle in den Schülerurteilen. So werden einerseits das Leistungsniveau und das Aussehen anderer Schüler im Code „Wie gut die anderen sind“ als urteilsbeeinflussend beschrieben, andererseits wird die Lehrkraft mit den Eigenschaften ihrer Person in der Kategorie „Sportlehrer“ z.B. mit ihrer Leistungskompetenz im Gütekriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ oder ihrer Fairness im Handeln im Gütekriterium „Fairness“ charakterisiert.

Die Merkmale der Person des Sportlehrers kommen aus Sicht des Autors jedoch eher im Prozess zur Geltung. Die Sportlehrkraft mag bspw. eine Förderhaltung gegenüber ihren Schülern einnehmen und sich als Unterstützer sehen. Konkret wird dies aber z.B. erst durch ihr Feedbackverhalten. Daher können auch sämtliche Gütekriterien der Kategorie „Sportlehrer“ den *Prozessvariablen* zugeschrieben werden. Gleiches gilt für die Kategorien „Wir Schüler“, „Die anderen Mitschüler“, „Was wir im

Sportunterricht machen“ und „Ablauf“. Dabei sollte allerdings berücksichtigt werden, dass das Verhalten der Schüler zwar einerseits eine Prozessvariable darstellt, jedoch auf Dispositionen bei den Personen beruht, die als Strukturgrößen angesehen werden können. Als weitere Prozessvariablen können die Gütekriterien „Wie benotet wird (Maßstab)“, „Was benotet wird“, „Ein guter Sportunterricht motiviert“ und „Anstrengung“ angesehen werden. Geht man davon aus, dass die Benotungskriterien und deren Gegenstand kein Produkt von Aushandlungsprozessen zwischen Lehrkraft und Schüler sind, wären sie als Inputgrößen einzuordnen.

Die Wirkungen in der Kategorie „Ich (Wirkung)“ mit „Es gut können“, „Sportunterricht muss Spaß machen!“, „Keine Verletzung“ und „Positive Gefühle haben“ sind alle *Outputgrößen*, können also ebenso wie das Gütekriterium „Gute Noten kriegen“ dem Output zugeordnet werden. Dabei ist die Einordnung nicht ganz eindeutig, da sie ja auch während des Prozesses und nicht nur als Resultat am Ende der Sportstunde auftreten. Gleiches gilt für die „Anstrengung“ und die Motivation, wobei die Motivation zum außerschulischen Sporttreiben im Code „Dass Schüler irgendwas in der Freizeit anfangen“ definitiv als Outputgröße anzusehen wäre. Es werden alle Phasen des Dienstleistungsprozesses mit Merkmalen der Schüler abgedeckt. Der Schwerpunkt der Äußerungen liegt im Unterrichtsprozess. Das bedeutet, dass die befragten Schüler zur Gütebeurteilung des Sportunterrichts sowohl den Input, als auch den Prozess und den Output betrachten.

Kunden werden im Dienstleistungsmarketing z.B. mit dem Instrument des SERVQUAL-Ansatzes von Parasuraman et al. (1988) befragt. Anhand der gefundenen Gütekriterien lässt sich überprüfen, ob dieser Ansatz ebenso für Schüler relevante Bereiche im Hinblick auf die Qualität des Sportunterrichts abbildet. Das wahrnehmbare Umfeld des Dienstleistungsortes ist mit dem Erfüllungsort der Sportstätte über die Gütekriterien „Sporthalle/Sportplatz“ und „Umkleide (Beschaffenheit)“ vertreten. Die Zuverlässigkeit im Erfüllungsniveau einer Dienstleistung als weitere Dimension wird am ehesten durch die Gütekriterien „Es gut Können“, „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ und „Nicht gut ist wenn man nicht gut wird“ abgedeckt, schließlich beschreiben Schüler, dass sie auch einen Effekt des Unterrichts beim Erreichen ihrer Ziele bemerken wollen. Sofern man davon ausgeht, dass ein guter Sportunterricht nicht per se sondern z.B. aufgrund besonderer Ressourcen, Methodik, Didaktik oder sozialer Faktoren gute Noten zur Folge hat, könnte auch das Gütekriterium „Gute Noten kriegen“ zur Zuverlässigkeit im Erfüllungsniveau gezählt werden. Die Leistungskompetenz der Lehrkraft bezüglich ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen wird im Gütekriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ sowie mit Merkmalen seiner Person beschrieben, wobei hier die Empathiefähigkeit im Gütekriterium „Sie versteht und oft (Empathie)“, die Fähigkeit und der Wille auf die Wünsche der Schüler einzugehen sowie die Reaktionsfähigkeit des Anbieters auf die Bedürfnisse des Kunden mit dem Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ repräsentiert werden. Es findet dort sogar die nötige Flexibilität des Sportlehrers bei der Erfüllung der Bedürfnisse Erwähnung in den Schüleraussagen.

Es lassen sich demnach auch alle Qualitätsdimensionen des SERVQUAL-Ansatzes in den Äußerungen wiederfinden. Das ist jedoch auch so zu erwarten, denn der SERVQUAL-Ansatz ist am Kunden orientiert entwickelt worden. Im Prinzip werden über das Kriterium der Reaktionsfähigkeit alle von Schülern genannten Gütekriterien implizit eingeschlossen, da diese alle auf Bedürfnissen fußen. Insofern wäre es interessant für zukünftige Forschung, das SERVQUAL-Modell an Sportklassen zu testen und eine Gap-Analyse daran anzuschließen.

4.5.1.2 Einordnung in die Systematik von Merkmalskatalogen zum guten Sportunterricht

Für den Vergleich mit auf der pädagogischen Psychologie basierenden Merkmalskatalogen wird erneut betont, dass es hier fachspezifische wie auch fächerübergreifend formulierte Aufstellungen von Kriterien gibt. Der Vergleich mit allgemeinen Merkmalskatalogen zum guten Unterricht erscheint nicht gesondert erforderlich, da bereits Ansätze der Übertragung dieser Merkmale auf den Sportunterricht vorliegen, wie dies im Kapitel „1.3.5.4 Zwischenfazit“ festgestellt wurde. Weitere Gründe für eine überwiegend fachspezifische Ausrichtung der Einordnung wurden oben zudem genannt.

Die acht Kategorien oder auch bestimmte Gütekriterien in der vorliegenden Untersuchung könnten für sich auch als „Qualitätsdimensionen“ bezeichnet werden. Eine solche Bezeichnung bedürfe jedoch einer kommunikativen Validierung durch die Schüler, die nicht erfolgt ist. Vergleichen lassen sich die gebildeten acht *Kategorien* nur schlecht mit den Merkmalen der einschlägigen Merkmalskataloge, da die Systematik der Strukturierung und die Perspektive different sind. Die in dieser Arbeit zusammengestellten Gütekriterien sollen ein möglichst weites Feld an Faktoren auf die Gütebeeinflussung abdecken, sind *in vivo* formuliert und besitzen daher auch nur einen geringen Abstraktions- und Konsolidierungsgrad im Gegensatz zu den Merkmalen bspw. bei Gebken (2005) oder Reckermann (2004). Somit erscheint ein Vergleich am geeignetsten über die Zuordnung der einzelnen *Gütekriterien* dieser Arbeit zu den für den Vergleich festgelegten Qualitätsmerkmalen anderer Arbeiten. Aus Sicht des Autors entsprechen diese Qualitätsmerkmale in der Fachliteratur meist eher Qualitätsdimensionen, jedoch werden sie außer im Falle der Arbeit von Hermann et al. (2018) nicht so bezeichnet. Wie oben erläutert, werden die Kriterien von Reckermann (2004) als Folie genommen und um weitere von anderen Autoren ergänzt, die sich nicht in den Merkmalen Reckermanns wiederfinden lassen. Dabei werden Einzelaspekte von Gebken (2005), dessen Kriterien sehr ähnlich lauten, ebenfalls in den jeweiligen Merkmalen gesondert in den Schüleräußerungen gesucht. Diese beiden Ergänzungen haben geringfügige Überschneidungen zur Folge, was aber nicht als problematisch angesehen wird. Nach der Verknüpfung der Gütekriterien dieser Arbeit mit denen anderer Autoren, werden solche Gütekriterien herausgestellt, die keinen Anschluss in den Merkmalen anderer Autoren finden.

Forderungen nach *individuellem Fördern und Üben* als Synthese der entsprechenden Merkmale bei Reckermann (2004) und Gebken (2005) finden sich einerseits in den Gütekriterien „Anstrengung“ und „Es gut können“ der Kategorie „Ich (Wirkung)“ und dem Gütekriterium „Pausen“ der Kategorie „Ablauf“ wieder, da die Schüler ein angepasstes Anstrengungsmaß mit passender Anzahl an Pausen, ein Niveau, bei dem jeder mitkommen kann und Erfolgserlebnisse als die Qualität des Sportunterrichts beeinflussend sehen. Die Erfolgserlebnisse sollen nach Gebken (2005) mit positiven Emotionen verbunden sein. Daher wird zumindest das Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ der vorliegenden Arbeit in Bezug darauf tangiert. Andererseits wird das Fördern bzw. die positive Grundhaltung mit vornehmlich positivem Feedback des Sportlehrers als „Unterstützer“ in gleichnamigem Gütekriterium der Kategorie „Sportlehrer“ von den befragten Schülern hervorgehoben. Schließlich werden im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ das vorbereitende Üben auf Leistungsnachweise und die Forderung, nach positiven Aspekten bei der Benotung zu suchen, geäußert, was ebenfalls zu genanntem Merkmal passt.

Verbindung zu den geforderten *klaren Leistungserwartungen und –kontrollen* von Reckermann (2004) kann am ehesten über die Gütekriterien „Gute Noten kriegen“, „Was benotet wird (Inhalt)“

und „Keine Noten kriegen“ dieser Arbeit hergestellt werden. Die befragten Schüler äußern Vorstellungen davon, was Gegenstand der Benotung sein sollte, ob Noten überhaupt gegeben werden und wie sie ausfallen sollen. Aber auch im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ finden sich Äußerungen, die die Leistungserwartungen betreffen. Dabei sollten Anforderungen so gestellt werden, dass sie für alle zu schaffen und zumindest aus Sicht mancher Schüler mit Anstrengung verbunden sind. Die befragten Schüler fordern jedoch auch weniger Ernst, das Suchen von positiven Aspekten und eine spontane Notengebung. Das könnte einer klaren Leistungserwartung teilweise widersprechen, sofern keine Bedingungen dafür vorab vereinbart sind. Insofern müssten Lernziele aus Sicht des Autors allgemeiner formuliert werden. Reckermann (2004) sieht jedoch auch die Formulierung der Leistungserwartungen zusammen mit Schülern als Möglichkeit für klare Leistungserwartungen. Auch im Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“ findet sich die Leistungserwartung besonders im Hinblick auf die Forderung der Schüler nach Verständlichkeit wieder.

Die *Motivierung* als Merkmal bei Helmke (2015) und Brophy (2000/2010) findet sich in den vorliegenden Befunden im Gütekriterium „Ein guter Sportunterricht motiviert“ und „Unterstützer“. Die befragten Schüler heben dabei die Wirkung auf ihr Engagement im Unterricht hervor und nennen auch Faktoren wie die Musik, die Freunde, Gelegenheiten Ängste zu überwinden oder inhaltliche Aspekte, die sich neben der Person und der Aufmerksamkeitszuwendung des Sportlehrers motivierend auswirken. Diese werden so nicht bei Helmke genannt, wobei man dabei bedenken sollte, dass sie eher Sportunterricht spezifische Aspekte darstellen. Dass zum außerschulischen Sporttreiben animiert werden sollte, wie dies bei Gebken (2005) innerhalb des hohen Anteiles an Bewegungszeit gefordert wird, sehen manche der befragten Schüler ebenso als Ausdruck der Güte des Sportunterrichts an.

Die *Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen* von Reckermann (2004) sieht dieser durch die Internalisierung der Ziele des Lehrers, die Zielsetzung des Lehrers vor der Methodenwahl und die Zielerreichung von möglichst vielen Schülern am Ende der Stunde angezeigt. Nur mit Blick auf die Zielerreichung finden sich Hinweise auf dieses Merkmal in den Schüleräußerungen dieser Arbeit. Im Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“ werden von Schülern gewollte Effekte des Sportunterrichts auf ihr Aussehen und ihr Können in Sportarten oder sportlichen Anforderungen geäußert. Auch sozial-affektive Effekte werden, wenn auch wenige, genannt. Das ist eine Parallele zu den Arten von Zielen bei Reckermann (2004) mit motorischen, kognitiven und sozial-affektiven Zielen in der klaren Leistungserwartung. Insofern setzen Schüler in den gleichen Bereichen Ziele für sich. Dass die Ziele des Lehrers internalisiert werden und die Zielsetzung des Lehrers vor der Methodenwahl stattfindet, nennen Schüler nicht. Dass die von der Lehrkraft gesetzten Ziele am Ende der Stunde erreicht werden sollen, wird einerseits über die beiden Fragen D35 und D36 in den quantitativen Daten repräsentiert, wobei die befragten Schüler dies mehrheitlich als eher wichtig ansehen. In den qualitativen Daten gehen die Aussagen dazu jedoch eher in Richtung „unwichtig“ bzw. in die negative Bewertung, da dies von manchen mit einer Leistungskontrolle verbunden wird, die peinlich oder „erniedrigend“ empfunden wird, wenn man es nicht kann. Nun könnte man behaupten, dass es gerade deshalb das Ziel sein sollte, dass eine Stimmigkeit der Entscheidungen zu Zielen, Methoden und Inhalten vorliegt. Allerdings liegt das Problem nicht in den Zielen sondern in

der Art der Präsentation bzw. Kontrolle der Zielerreichung. Die vielen von Schülern genannten Inhalte in den Gütekriterien „Sportarten“ und „Spielen“ betreffen jedoch die Stimmigkeit der inhaltlichen Entscheidungen.

Dass die *Förderung des selbstständigen Handelns* bei Reckermann (2004) auch von den sich im Rahmen dieser Arbeit äussernden Schülern gefordert wird, wird über das Thema „Freiheit“ unterstrichen, wenngleich sich dieses tiefgreifender darstellt. Aspekte, bei denen mitbestimmt werden soll, finden sich in den Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ mit den sportlichen Aktivitäten, Teams und Bedingungen bei der Wahl, „Wie die Gruppen sind“ mit Gründen der Schüler für die Mitbestimmung, „Was jeder mag und kann“ mit Gründen für die Inhaltswahl, „Was benotet wird (Inhalt)“ mit Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Notengebung und „Musik“ mit der Forderung auf Mitbestimmung bei der Musikwahl. Dass die Lehrkraft möglichst wenig bei Spielen eingreift, wird ebenso von Schülern unter dem Gütekriterium „Keine Zeitverschwendung“ gefordert. Man könnte noch eine Parallele im Gütekriterium „Öfter mitmachen/Lust haben“ sehen, da dort die Beteiligung aller Schüler am sportlichen Geschehen und dem Auf- und Abbau gefordert wird. Dies kann den festgelegten Rollen und Aufgaben der Schüler bei Reckermann (2004) zugeordnet werden, wobei Schüler ihre Ansichten so formulieren, dass es dabei eher um Gerechtigkeitsaspekte statt einer Befähigung zu selbstständigem Handeln geht. Das Gütekriterium „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ kann in dem Aspekt der sportlichen Selbstständigkeit bei Reckermann (2004) gesehen werden. Allerdings sind die Bild- und Tonaufnahmen und die freie Wahl der Kleidung Aspekte von Schülern, die man weder bei Reckermann noch anderen Autoren findet.

Die Schaffung eines *positiven Lernklimas* im Sinne von Frohn (2005) betont die Wertschätzung, die Freundlichkeit und das Miteinander der Beteiligten. Dies wird von den befragten Schülern für die vorliegende Untersuchung ebenfalls als sehr wichtig angesehen und über die Gütekriterien „Wie man miteinander umgeht“ und „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“ ausgedrückt. Dass Respekt, kein Streit, Teamgeist, keine Fremdsprachen, keine Kritik, kein Auslachen oder Mobbing, kein Diebstahl, Freundlichkeit und weitere Faktoren für eine „gute Gemeinschaft“ gegeben sind, wird von Schülern gefordert. Es darf sich keine Angst davor einstellen, etwas nicht zu können oder vormachen zu müssen, wodurch die Gütekriterien „Was jeder mag und kann“, „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ ebenfalls involviert sind und sich ein starker Zusammenhang mit dem Thema „Zwei Seiten von Schülern“ ergibt. Das positive Lernklima wird auch dadurch beeinflusst, ob andere Mitschüler „Öfter mitmachen/Lust haben“ und „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“, denn auch der Respekt gegenüber der Lehrkraft durch ein nettes Verhalten, das gegenseitige Zuhören, die aktive Teilnahme und das Bitten um Hilfe sind aus Sicht der Schüler wichtig. Ebenso sind der Führungsstil der Lehrkraft mit „Nicht zu hart und nicht zu weich“ sowie das Auftreten als „Unterstützer“ wichtige Gütekriterien mit Auswirkung auf das soziale Klima. Der Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ kann schließlich noch für ein positives Lernklima im Sinne Frohns (2005) ergänzt werden, obwohl dieser hauptsächlich auf Einzelaussagen beruht, jedoch durch die quantitativen Daten gestützt wird.

Viele dieser eben angeführten Faktoren können auch der *positiven*²³⁴ *Lehrerpersönlichkeit* bei Reckermann (2004) zugeordnet werden. Die darunter subsumierten vielfältigen Fähigkeiten und Kenntnisse finden sich im Gütekriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ der vorliegenden Untersuchung wieder. Dabei werden von Schülern nicht nur Wissen und Können im Sport z.B. zum Vormachen oder Schiedsrichter-Sein sondern auch allgemeine Sportlichkeit und ein Wissen um die Sportlichkeit der Schüler gefordert. Der ebenfalls von Reckermann genannte Humor ist wiederum im Gütekriterium „Nicht zu hart und nicht zu weich“ in der „weichen“ Seite der Schülervorstellungen von einem Sportlehrer zu verorten, bei der dieser auch mal lacht und Spaß macht. Das vorbildhafte Verhalten findet sich im Gütekriterium „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ sehr gut wieder, wobei hier auch das Mitmachen als sehr wichtiges Verhalten des Sportlehrers eingebettet ist. Das Ernstnehmen der Lernenden kann vor allem mit dem Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ und dem Zulassen von Selbstbestimmung beim Mitmachen, Kleidung, Bildaufnahmen und Fehlern innerhalb des Gütekriteriums „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ in Verbindung gebracht werden. Dass Schüler bei der Benotung im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ auch wirklich angeschaut werden, könnte auch als Ernstnehmen der Schüler aufgefasst werden. Die Empathiefähigkeit wird in den Merkmalskatalogen nirgendwo explizit genannt, könnte jedoch in den Fähigkeiten der Lehrkraft gesehen werden. Daher kann auch das aus Sicht der Schüler bedeutsame Gütekriterium „Sie versteht und oft (Empathie)“ der positiven Lehrerpersönlichkeit zugeordnet werden. Auch das „Vertrauen zum Sportlehrer“ steht im Zusammenhang mit einer positiven Lehrerpersönlichkeit. Die Forderung nach einer gleichgeschlechtlichen Lehrperson der Schüler findet sich bei Frohn (2005) in ihren vier Merkmalen wieder. Alle genannten Kriterien können mit der Wahrnehmung einer positiven Lehrperson verbunden sein. Der Lehrer als Person bildet für sich eine Oberkategorie in den Befunden ab, ist folglich besonders wichtig für Schüler. Der Autor ist der Überzeugung, dass das Merkmal der positiven Lehrerpersönlichkeit eine bottom-up zu beurteilende Größe darstellt, d.h. eigentlich nur aus Sicht der Schüler Faktoren und Bewertungen dazu bestimmt werden sollten. Denn die Beurteilung von Faktoren wie Fachkompetenz, Freundlichkeit oder Ernstnehmen unterliegen subjektiven Maßstäben und der interpersonellen Wahrnehmung.

„Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen“ (Hattie, 2013, S.280). Dem kann man mit Blick auf die vorliegenden Daten hinzufügen, dass die befragten Schüler ebenfalls einen großen Einfluss der Lehrkraft auf die Qualität des Sportunterrichts beimessen, da sich sehr viele Äußerungen zum guten Sportunterricht auf die Lehrperson beziehen. Die Lehrerpersönlichkeit für sich hat nach Hattie (2013) eine Effektstärke von 0,23, wirkt also nur gering. Allerdings sollte beachtet werden, dass im Sport ein anderes Vertrauensverhältnis herrschen sollte, denn bspw. körperliches Befinden, Sensibilität und Sicherheit stehen hier im besonderen Fokus, weshalb auch die Persönlichkeit der Lehrkraft eine größere Rolle spielen könnte. Die Lehrer-Schüler-Beziehung besitzt bei Hattie und Zierer (2016) eine Effektstärke von 0,72 und bei Hattie (2018) von 0,52. Ihr Einfluss kann demnach hoch sein. Der Faktor „Glaubwürdigkeit“, der mit dem in dieser Arbeit angeführten Vertrauen zur Lehrkraft in Verbindung gebracht werden kann, besitzt nach Hattie (2018) sogar die

²³⁴ An dieser Stelle sei erwähnt, dass geklärt werden müsste, für wen die Persönlichkeit der Lehrkraft positiv sein soll. Soll dies ein externer Beobachter beurteilen oder die Schüler selbst?

Effektstärke von 0,90 während die der Fachkompetenz nur 0,11 beträgt. Die Fachkompetenz ist jedoch aus Sicht des Autors im Sport nur schlecht mit dem anderer Fächer vergleichbar, da z.B. Sicherheit und Demonstration stark davon abhängen. Daher sollte auch die Effektstärke von 0,32 in Bezug auf die Lehrperson insgesamt vorsichtig in Bezug zum Sportunterricht gesetzt werden. Das von Hattie und Zierer (2016) genannte Nichtetikettieren von Lernenden als Merkmal der Lehrperson kann zudem mit den Gütekriterien „Unterstützer“ und „Fairness“ der vorliegenden Arbeit in Verbindung gebracht werden. Hier wird ebenfalls die Forderung der Schüler sichtbar, dass eine Lehrkraft nicht in „gute“ und „schlechte“ Schüler unterscheiden soll, was einer Etikettierung gleichkäme.

Die *klare Strukturierung* mittels rotem Faden, Regeln, Ritualen, Konsequenzen, Vorbereitung von Material und Stringenz im Ablauf, die Reckermann (2004) und Gebken (2005) als Merkmal ansehen, wird von Schülern innerhalb der Aussagen im Gütekriterium „Die Sportart müssen Schüler auch verstehen“ gefordert. Hier werden der schrittweise Aufbau, das mehrmalige Erklären und die Güte des Erklärens thematisiert. Die Einhaltung von Regeln wird zwar von Sportlehrkraft und Schülern verlangt, die Regelformulierung wird jedoch nicht als bedeutsam von den befragten Schülern herausgestellt.

Eine *intensive Bewegungszeit mit Kausalität von Theorie und Praxis* wird bei Reckermann (2004) als Merkmal angeführt. Unter den befragten Schülern wird der Ruf nach viel Bewegung zum einen im Gütekriterium „Abwechslung“ als Gegenprogramm zum restlichen Schulunterricht und zum anderen im Gütekriterium „Spielen“ mit Forderungen viel zu spielen ersichtlich. Das Gütekriterium „Mehr Sportunterricht“ enthält den Aspekt, dass längerer Sportunterricht gefordert wird, um länger sportlich aktiv sein zu können. Ebenso stellt „Keine Zeitverschwendung“ ein passendes Gütekriterium im Ablauf dar. Dort nennen Schüler Umstände wie zu lange Redephasen, zeitineffiziente Teamwahl oder häufige Unterbrechungen, die zu weniger aktiver Bewegungszeit führen. Dies könnte auch mit der klaren Strukturierung in Zusammenhang gebracht werden. Nicht erwähnt werden von Reckermann (2004) und Gebken (2005) Faktoren, die Streit auslösen können und daher Bewegungszeit kosten. Die Schüler nennen zumindest die auf die Hallenwand aufgemalten Tore und bestimmtes Verhalten von Mitschülern als solche Streitauslöser. Aus der Erfahrung des Autors heraus kann angemerkt werden, dass aufgemalte Tore zwar einen kurzen Streit auslösen können, dafür jedoch Regeln gefunden werden können, solche Situationen zu meistern und durch die Einsparung von Auf- und Abbauphase der Tore Bewegungszeit gewonnen wird. Schließlich kann noch der Aspekt „Lehrer rechtzeitig“ unter dem Gütekriterium „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ einer intensiven da längeren Bewegungszeit zuträglich sein. Allerdings vermitteln die Schüleraussagen diese Kausalität nicht. Sie nennen es aus Gründen der Gerechtigkeit, wobei dies aus dem Kontext erschlossen ist. Daher wird es an dieser Stelle trotzdem erwähnt.

Eine regelmäßige, auch anonyme, auch standardisierte und konstruktive *Nutzung von Schülerfeedback* stellt ebenso ein Merkmal guten Unterrichts nach Reckermann (2004) dar, dass auch in den vorliegenden Befunden Anklang findet. Schüler fordern in ihren Aussagen die Beachtung ihrer Bedürfnisse, worauf auch ihre geäußerten Wünsche und Interessen aufbauen. Somit erscheint das Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ in der Nutzung des Schülerfeedbacks sehr gut Anklang zu finden. Manche Schüler äußern im Zusammenhang mit den Bedürfnissen, dass der Lehrer ihnen zuhören soll, um ihre Wünsche zu berücksichtigen. Man könnte mit der Empathiefä-

higkeit im Gütekriterium „Sie versteht uns oft (Empathie)“ noch ein Merkmal der Lehrerperson anführen, das das Feedback überhaupt erst nutzbar macht. Innerhalb des vom Sportlehrer verlangten Verhaltens als Vorbild im Gütekriterium „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ wird schließlich noch der Aspekt subsumiert, dass Kritik gegenüber dem Lehrer geäußert werden kann und dieser sich Fehler eingesteht, was auch passend in Bezug auf die konstruktive Nutzung von Schülerfeedback erscheint.

Die im Rahmen dieser Arbeit befragten Schüler lassen kaum Hinweise auf die geforderte *Methodenvielfalt* von Reckermann (2004) in ihren Vorstellungen von gutem Sportunterricht erkennen. Sie nennen unterschiedliche Sozialformen wie Aktivitäten in Gruppen, Mannschaften, zusammen mit dem Freund oder auch Einzelaktivitäten. Ebenso werden Formen des methodischen Handelns mit Spielen, Turnieren, Stationstraining, Spielen an verschiedenen Stationen und nach Leistungsniveau differenzierten Stationen beim Hochsprung in den Gütekriterien der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ sowie dem Gütekriterium „(Organisation)“ der Kategorie „Ablauf“ beschrieben und für gut befunden. Ob es für die Befragten bedeutsam ist, dass dabei eine Vielfalt bestehen soll, wird nicht direkt ersichtlich. Man könnte die unterschiedlichen Vorstellungen des methodischen Handelns aber als Ausdruck vielfältiger Wünsche verstehen, die eine Methodenvielfalt implizieren. Zusätzlich sind im Gütekriterium „Abwechslung“ sehr viele Äußerungen enthalten, die eine Monotonie der Inhalte ablehnen, weil immer nur dasselbe gespielt wird. Sich über einen anderen methodischen Zugang einer Sportart zu nähern wäre demnach auch eine inhaltliche Abwechslung. Dies ist jedoch sehr weit weg von den eigentlichen Schüleraussagen. Insgesamt wäre dieser Zusammenhang also nur über eine Interpretation herstellbar.

Der *sachgerechte Organisationsrahmen* bei Reckermann (2004) ist durch reibungslosen Ablauf, keine Unfälle, angepassten Medieneinsatz, schnelle Gruppeneinteilung, klar verständliche Anweisungen und angemessene Raumausnutzung charakterisiert. Er kann in den Gütekriterien „Keine Verletzung“, „Pausen“, „Die Sportart müssen die Kinder auch verstehen“, „Draußen und drinnen“, „(Organisation)“ und „Keine Zeitverschwendung“ dieser Arbeit eingeordnet werden. Die Schüler beschreiben dort, dass sie sich nicht verletzen wollen, dass Pausen am besten von ihnen selbst ohne Unterbrechung des Unterrichts oder zumindest oft genug stattfinden, dass Anforderungen klar verständlich erklärt sein sollen, dass manche bei passendem Wetter auch rausgehen wollen, was auch einer angemessenen Raumausnutzung entspricht und dass keine Zeitverschwendung z.B. bei der Teamwahl oder auch dem Umziehen betrieben wird. Alle diese Faktoren sprechen für den übergeordneten Wunsch nach einem sachgerechten Organisationsrahmen, tangieren aber nicht den angepassten Medieneinsatz, außer man interpretiert die Redephase des Sportlehrers auch als Medieneinsatz. Dann sollten diese aus Sicht der Befragten auch nicht zu lang sein.

Die *Stellung des Schulfaches* als Qualitätsdimension bei Egger (2005a) wird nach Ansicht des Autors durch das Metathema „Nicht wie in der Schule“ und insbesondere die Gütekriterien „Keine Noten“, „Kein Sport“ und „Abwechslung“ in der vorliegenden Arbeit tangiert, denn die Gleichstellung des Faches Sport ist in dieser Dimension enthalten. Das Fach ist aus Sicht mancher Schüler nicht gleichgestellt. Es unterliegt anderen Regeln bzw. wird von der Schule abgesondert betrachtet, wie dies im Thema „Freiheit“ dargestellt ist. So sehen manche das Fach im positiven wie negativen Sinne nicht als Schulfach an. Seine Bedeutsamkeit für das Zeugnis wird thematisiert und die Tatsache, dass es nicht Vorrückungsfach ist und daher von manchen weniger ernst genommen wird. Andere Aspekte

zur Stellung des Schulfaches werden nicht angesprochen. Der *Kontext* wiederum ist eine Qualitätsdimension von Egger (2005a), die mit sehr vielen Gütekriterien der vorliegenden Untersuchung in Verbindung steht. Die Aufteilung der Sportstunden bzw. der Bewegungszeit sowie die zeitlichen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts werden in den Gütekriterien „Sport am Ende des Schultages“ und „Mehr Sportunterricht“ repräsentiert. Dort sind Zeitpunkt, Häufigkeit und Länge des Sportunterrichts Gegenstand der Bewertungen. Hervorzuheben ist der auch organisatorisch-räumliche Umstand, dass die Reise zur Sporthalle aus Sicht der Schüler zu viel Zeit kostet. Bezug zu räumlichen Rahmenbedingungen nehmen die Schüleraussagen in den Gütekriterien „Umkleide (Beschaffenheit)“, „Draußen/Draußen“ und „Sporthalle/Sportplatz“. Umkleiden und Sportstätte sollten gepflegt sein, der Sportunterricht sollte auch draußen stattfinden, wobei die Lehrkraft die Wetterverhältnisse beachten sollte bzw. die Sporthalle über eine Klimaanlage verfügen sollte. Sehr wichtig sind den Schülern olfaktorische Reize, also bspw. der Geruch in der Sporthalle oder Umkleide. Die räumlichen Bedingungen betrifft auch das Material an vorhandenen Geräten, wie bspw. installierte Ringe oder Vorrichtungen für andere Geräte. Daher können Elemente der Dimension „Kontext“ von Egger (2005a) auch im Gütekriterium „Material im Sport“ der vorliegenden Arbeit wiedergefunden werden. Das Material findet sich bei Meyer (2005) in der vorbereiteten Lernumgebung, da dieser auch die Qualität des Materials erwähnt, was man als Übereinstimmung mit den Kritikpunkten respektive Forderungen mancher Schüler sehen kann. Helmke (2015) sieht die Qualität des Lehr-Lern-Materials zwar nicht als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts an, jedoch stellt er dessen Bedeutsamkeit in seinem Angebots-Nutzungs-Modell neben die Prozessqualität des Unterrichts. Zum Kriterium der Vernetzung des Sports mit anderen Fächern bei Egger (2005a) äußern sich die Schüler im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht im Zusammenhang mit dem guten Sportunterricht. Die ebenfalls von besagter Autorin angeführten Schulsportangebote und die Bewegungskultur der Schule werden jedoch zumindest durch die Forderung eines Schülers nach einem Sportfest tangiert.

Insgesamt konnten zu allen der ausgewählten top-down formulierten Merkmale und Dimensionen auch Hinweise dazu in den Vorstellungen der im Rahmen dieser Arbeit befragten Schüler vom guten Sportunterricht gefunden werden. Für die Merkmale und Dimensionen „Methodenvielfalt“, „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“, „klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses“ und „Stellung des Schulfaches“ sind jedoch weitergehende Interpretationen nötig, um Zusammenhänge herzustellen. Ein Grund dafür liegt in der Perspektive, aus der die Merkmale und Dimensionen gedacht sind. Schüler beschreiben und bewerten eher die Phänomenologie des Unterrichts, was sie vor Ort beobachten, welche Wirkungen der Unterricht bei ihnen und ihren Mitschülern hat und wie sich die Beteiligten verhalten. Die top-down formulierten Merkmale sind aus Sicht eines extern Stehenden gedacht und beschreiben größere Zusammenhänge, wollen mehr Kausalitäten herstellen und beschreiben hauptsächlich Faktoren, auf die eine Lehrkraft direkt Einfluss nehmen kann. So ist das Verhalten der Mitschüler eines der bedeutendsten Kriterien aus Schülersicht, jedoch „nur“ eine Wirkung der Prozessqualität z.B. bei Helmke (2015). Während Schüler sowohl input-, prozess- und outputorientierte Merkmale festlegen, beziehen sich die Merkmale bspw. bei Helmke (2015) und Gebken (2005) ausschließlich auf die Prozessqualität und bspw. bei Reckermann (2004) auf input- und prozessbezogene Merkmale.²³⁵ Dabei sollte man jedoch beachten, dass die

²³⁵ Dies ist eine subjektive Einschätzung des Autors in Bezug auf Reckermann (2004) und Gebken (2005). Helmke (2015) expliziert die Fokussierung auf die Prozessqualität.

genannten Autoren keinen expliziten Zeitpunkt der Messung des Qualitätsmerkmals angeben. Dadurch könnten manche Merkmale auch als Outputgrößen oder Inputgrößen betrachtet werden. Bspw. kann eine klare Strukturierung am Anfang eine Inputvariable z.B. über das Dispositionsschema der Lehrkraft sein, aber auch während des Prozesses oder auch erst am Ende erkennbar werden. In der Praxis weichen Lehrkräfte auch vom Dispositionsschema ab und ändern die Strukturierung einer Stunde spontan. Die Frage, die sich damit stellt, ist, wann die klare Strukturierung erkennbar sein soll. Ebenso ist die positive Lehrerpersönlichkeit bei Helmke (2015) eine Inputvariable, bei Reckermann (2004) ein Qualitätsmerkmal, äußert sich aber streng genommen erst im Verhalten der Lehrkraft im Prozess. Dieses Verhalten kann auch „gespielt“ sein, muss demnach nicht auf einer *positiven* Lehrerpersönlichkeit beruhen. Aufgrund solcher Problemstellungen erscheint die oben vom Autor vorgeschlagene Implementierung einer zeitlichen Einordnung der Bewertung sinnvoll.

Konkret in den Merkmalskatalogen fehlen, weil sie dort nur geringfügig tangiert werden, die Gütekriterien „Hygiene“, „Musik“, „Spielen“, „Kleidung“, „Sportarten“, „Kein Sport“, „Positive Gefühle haben“, „Sportunterricht muss Spaß machen“, „Nicht gut is, wenn man nicht gut wird!“, „Material im Sport“ und „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind im Sport“. Viele der unter den Gütekriterien dieser Arbeit subsumierten Qualitätsaspekte könnten ebenfalls nicht in den Kriterienkatalogen anderer Autoren enthalten sein, da diese zu unkonkret formuliert sind. Die Frage ist, ob die Konzentration von Einzelaspekten zu Merkmalen nicht entscheidende Punkte untergehen lässt. Fraser und Treagust (1986) wie auch Göllner et al. (2016) betonen, dass man durch die Augen der eigentlichen Teilnehmer des Unterrichts Daten gewinnt, die ein externer Beobachter übersehen oder als unbeachtlich betrachten könnte. Eben dieses Problem könnte man in einer zu allgemeinen Bezeichnung von Qualitätsdimensionen als gegeben sehen, wie dies für die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten top-down formulierten Merkmalskataloge zutrifft, obwohl sie doch z.B. nach den Aussagen von Meyer (2005), Helmke (2015) oder Reckermann (2004) dazu dienen sollen, den Unterricht konkret zu verbessern. Sie können wesentliche Aspekte wie mögliche K.o.-Kriterien, die benannt werden sollten, untergehen lassen. Die Hygiene ist bspw. ein solcher Aspekt, der vielleicht bei Meyer (2005) teilweise in der vorbereiteten Lernumgebung gesehen werden kann, sofern Duschen, saubere Toiletten und gewaschene Leibchen zur Verfügung gestellt werden. Das Gütekriterium „Hygiene“ umfasst aber mehr, nämlich auch den Umgang mit dem Schwitzen und der Kleidung. Solche sehr schüler-nahen Faktoren, wie vor allem auch die Empfindungen und persönlichen Ziele der Schüler werden in den Merkmalskatalogen fast vollständig ausgeblendet. Man findet aber bspw. die Hygiene in den Lehrplänen der bayerischen Schulen als Beitrag des Faches Sports zur Gesundheitsförderung. Daher erscheint es dem Autor unverständlich, dass sie nicht auch ein top-down gedachtes Merkmal guten Sportunterrichts darstellt. Die Bedeutsamkeit der Mono- und Koedukation, die im Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind im Sport“ thematisiert wird, stellt überblicksartig z.B. Diketmüller (2009) dar. Inhalte wie Sportarten und das Spielen findet man in den Merkmalskatalogen ebenfalls nicht, wobei betont werden soll, dass bei den Sportarten stets eine Ursache für das Wünschen einer Sportart dahinter steckt. Da dieser jedoch oft nicht erkennbar wird, wird dieses Gütekriterium geführt. Das Spielen ist stark mit den Themen „Freiheit“, „Spaß-Haben“ und „Nicht wie in der Schule“ verbunden. Sportunterricht wird von Schülern sogar als „*Spielunterricht*“ bezeichnet und mit dem Spielen gleichgesetzt. Dies liegt wohl daran, dass es in seinen Eigenschaften sehr viel mit dem Sport gemein haben kann, wie bspw. den autotelischen Charakter, Erfahren von positive

Empfindungen oder das Flow-Erleben. Als Merkmal guten Sportunterrichts wird es in den Merkmalskatalogen jedoch nicht geführt.

Die Schülerperspektive, welche bspw. in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wird, und die Lehrer- und Beobachterperspektive, welche bspw. in den top-down gedachten Merkmalskatalogen vorliegt, sollten zwar als eigenständige und für sich gültige Ansätze verstanden werden, wie dies Clausen (2002) schon betont. Allerdings meint Clausen dabei die Beurteilung von vorab definierten Merkmalen und nicht den Einbezug neuer Kriterien durch die Schüler, was man überdenken könnte. Man könnte zudem behaupten, dass die Perspektiven in einem Bezug zueinander stehen. Die Merkmale der regelmäßigen Nutzung des Schülerfeedbacks bei Reckermann (2004), die Schülerorientierung bei Helmke (2015) oder das schülerorientierte Unterrichtsklima bei Hermann et al. (2018) sind der Ansatzpunkt, all die Merkmale eines guten Unterrichts aus Schülersicht ernst zu nehmen und umzusetzen. Und eben das fordern die befragten Schüler dieser Arbeit auch explizit in den Aussagen zum Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen!“. *Aus dieser Sicht* scheint die Orientierung an der Schülerperspektive der Beobachterperspektive und Lehrerperspektive untergeordnet zu sein.

4.5.1.3 Einordnung in die Studien zur Schülerperspektive

Die im Kapitel „1.2.6.5.5 Forschungsstand zum Sportunterricht aus der Schülerperspektive“ vorgestellten Studien bilden eine Vielzahl an Aspekten ab, die Schülern wichtig im Hinblick auf Sportunterricht und Sportlehrer sind. Für einen Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit werden die Arbeiten von Kuhn (2007; 2014), Bräutigam (1999), Egger et al. (2002) und Süßenbach und Schmidt (2006) in Betracht gezogen, da dort tatsächlich Merkmale oder Dimensionen der *Unterrichtsgüte* angeführt werden. Zusätzlich werden bestimmte Aspekte anderer Studien angeführt, die aus Sicht des Autors im Vergleich mit den Befunden hervorstechen. Das Kapitel schließt mit einem Vergleich der Studie von Hargasser und Kuhn (2020), die demselben Forschungsprojekt wie die vorliegende Arbeit angehört. Auch sie untersucht die Schülerperspektiven auf den Sportunterricht mit einem Peer-to-Peer-Ansatz, weshalb ein Vergleich besonders lohnend erscheint.

Die von Kuhn (2007) herausgearbeiteten Ziel- und Begründungsperspektiven für Sport, Spiel und Bewegung in der Schule lassen sich nicht mit den in dieser Arbeit gefundenen acht Sinndimensionen vergleichen, da die Fragestellung jeweils eine andere ist. Anders ist dies bei den angeführten Merkmalen guten Sportunterrichts von Kuhn (2014, S.44ff). Die dort geäußerten Vorstellungen von einer *guten Sportlehrkraft* finden sich so alle auch in der vorliegenden Arbeit wieder,²³⁶ wobei hervorgehoben werden kann, dass diese auch aus Sicht der Kinder bei Kuhn (2014) als Treiber der Motivation und Unterstützer gesehen wird und ebenso „hart und weich“ also streng und freundlich auftreten soll. Das Merkmal „Freiraum zur Selbstbestimmung“ bei Kuhn erscheint inhaltlich eher mit dem Gütekriterium „Wählen (Mitbestimmung)“ statt „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ der vorliegenden Arbeit in Beziehung zu stehen, da die Definition von Selbstbestimmung jeweils unterschiedlich ist. Die von Kuhn (2014) genannten Bereiche der *Mitbestimmung im Unterrichtsinhalt, Auf- und Abbau, der Zusammenstellung von Teams, Gruppen und Paaren, der Zeiteinteilung, dem Aushandeln*

²³⁶ Gleiches kann für die bei Kuhn und Schalkhäuser (2012) angeführten Inhalte aus den Gesprächen mit Kindern zu ihren Vorstellungen vom Sportunterricht behauptet werden.

von *Regeln und Lösen von Konflikten* werden neben weiteren Aspekten wie der Musik und den Bedingungen des Wählens auch von den Schülern im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genannt. Es sollte aber beachtet werden, dass das Aushandeln von Regeln in der vorliegenden Arbeit nicht als Gütekriterium oder Aspekt einer Bewertung festgelegt ist. Die befragten Schüler fordern die Einhaltung von Regeln, eine selbstbestimmte Festlegung dieser jedoch nicht. Dass sie selbst Konflikte lösen können, wird in den vorliegenden Daten nur am Rande erwähnt, indem zwei Schüler die Einmischung der Lehrkraft in ihre Probleme mit anderen Schülern ablehnen.

Hervorzuheben ist die Festlegung des *Spaßes als Leitidee* bei Kuhn (2014), der darin eine Metakategorie für Sinn und Bedeutung der Kinder im Sportunterricht sieht. In der vorliegenden Arbeit wird das Konstrukt „Spaß“ differenzierter betrachtet und nur das Spaß-Haben als Leitidee gesehen, wobei das Nur-Spaß-Machen als diesem untergeordnet betrachtet wird. Bemerkenswert ist, dass auch bei Kuhn (2014) der Spaß eine zentrale Stellung einnimmt, womit die oben vorgeschlagene Implementierung des Spaß-Habens als didaktische Leitidee für den Sportunterricht Unterstützung findet. Zur *Vermeidung von Leerlauf durch eine ökonomische Organisation* bei Kuhn (2014) finden sich im Gütekriterium „Keine Zeitverschwendung“ dieser Arbeit viele Parallelen. Die *individuell anspruchsvolle Bewegung* (ebd.) entspricht inhaltlich weitgehend dem herausgearbeiteten Gütekriterium „Anstrengung“. Die *Vielfalt im Inhalt* (ebd.) findet man in dem Gütekriterium „Abwechslung“ dieser Arbeit wieder, wobei Letzteres auch die Abwechslung von der restlichen Schulzeit beinhaltet, was bei Kuhn (2014) nicht als Kriterium Erwähnung findet. Wie dessen befragte Schüler fordern auch jene in der vorliegenden Arbeit das Spielen im gleichnamigen Gütekriterium, dass sie etwas *lernen* im Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird“ und *üben* können im Zusammenhang mit den Bedingungen der Benotung im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“. Die bei Kuhn (2014) befragten Kinder schildern auch Situationen des *Ausprobierens*, was mit Freiheit in Verbindung gebracht wird. Eine Loslösung von durch den Lehrer vorgegebenen Strukturen wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere durch das Thema „Freiheit“ herausgestellt und so ebenfalls von den befragten Schülern gefordert, wobei diese auch vom Sport abgelöste Bewegungs- und Aktivitätsvorstellungen zum Ausprobieren äußern, wie bspw. das durch Pippi Langstrumpf inspirierte Auskippen von Wasser und Rutschen mit Lappen darauf.

Der *Bezug zur Lebenswelt* der Schüler in ihren Forderungen bei Kuhn (2014) ergibt sich auch in den vorliegenden Befunden, wobei man dies mit Einschränkungen sehen muss. So wird deutlich, dass manche Schüler klare Vorstellungen von Sportarten aus ihrer Freizeit mitbringen und Regeländerungen oder andere Bedingungen für diese Sportarten eher ablehnen. Der Lebensweltbezug kann in den vorliegenden Befunden im Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ gesehen werden, denn hinter den geäußerten Wünschen z.B. in den Gütekriterien „Sportarten“ und „Was jeder mag und kann“ stecken Bedürfnisse der Schüler, die nicht immer ersichtlich werden. Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler betonen bspw. auch Messing (1980) oder Theis (2010) speziell im Umgang mit den Hauptschülern. Auch die befragten Schüler dieser Arbeit sprechen wie bei Kuhn (2014) über ihre *Sicherheit*, machen dies jedoch über die resultierende Wirkung, nämlich die Vermeidung von Verletzungen, was das Gütekriterium „Keine Verletzungen“ beschreibt. Dieses Kriterium ist jedoch weiter gefasst als der Sicherheitsaspekt bei Kuhn (2014), da auch das Schmerzempfinden z.B. aufgrund zu harter Bälle oder das Abbrechen der Fingernägel dazu gezählt werden.

Kuhn (2014) erhebt schließlich noch die Schaffung einer *prosozialen Atmosphäre* zum Merkmal guten Sportunterrichts. Dies kann mit dem *positiven Lernklima* bei Frohn (2005) oder dem *bewegungsförderlichen Unterrichtsklima* bei Gebken (2005) gleichgesetzt werden und kann analog zu den Ausführungen im vorherigen Kapitel im Abgleich mit den Gütekriterien „Wie man miteinander umgeht“, „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“, „Was jeder mag und kann“, „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“, „Öfter mitmachen/Lust haben“, „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“, „Nicht zu hart und nicht zu weich“, „Unterstützer“ sowie dem Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ eingeordnet und verglichen werden. Kuhn (2014) führt unter Bezug auf Lipowski (2007) an, dass sich Kinder wahrscheinlich eher auf Situationen der Selbstpräsentation einlassen und Widerstände beim Lernen überwinden, wenn gegenseitige Wertschätzung, Respekt und eine positive Grundstimmung gegeben sind. Dies kann auch mit Blick auf die sich äußernden Schüler in der vorliegenden Arbeit so geschlussfolgert werden. Damit wird auch die These unterstützt, wonach die soziale Einbindung als sehr bedeutsamer Faktor erscheint, der sowohl auf das Selbstwertgefühl als auch die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Bildung der „zwei Seiten von Schülern“ im Sportunterricht Einfluss hat.

Bräutigam (1999) stellt negative „Verhaltensmuster“ einer Sportlehrkraft zusammen. Diese lassen sich ebenfalls mit den Ergebnissen dieser Arbeit vergleichen. Die bei Bräutigam interviewten Schüler wollen *keinen langweiligen Unterricht*, was sich exakt mit dem Gütekriterium „Keine Langeweile“ und den darunter subsumierten Äußerungen in dieser Arbeit deckt. Das *Hinwegsetzen über Schülerwünsche* (ebd.) erachten sie ebenso als negativ, was letztlich bedeutet, dass die Sportlehrkraft die Wünsche der Schüler berücksichtigen soll und im Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen!“ der vorliegenden Untersuchung inkludiert ist. Die bei Bräutigam (1999) angeführte *mangelnde Fachkompetenz* wird durch die Gütekriterien „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ und „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“ in dieser Arbeit repräsentiert. Anders als bei Bräutigam (1999) sehen die befragten Schüler dieser Arbeit ein *Nicht-Mitmachen* tendenziell nicht als Inkompetenz sondern eher Ungerechtigkeit an. Der genaue Grund wird jedoch nicht explizit erwähnt. Da sich das *fehlende Engagement* bei Bräutigam (1999) auch durch Desinteresse an Schülern zeigt, findet es sich positiv formuliert innerhalb der Befunde der vorliegenden Arbeit nicht nur im Gütekriterium „Unterstützer“ sondern auch in den Gütekriterien „Sie versteht und oft (Empathie)“ und „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“. Ebenso kann es mit dem „wirklichen“ Anschauen während der Notengebung innerhalb des Gütekriteriums „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ in Verbindung gebracht werden. Eine *mangelhafte Unterrichtsorganisation* kann Auswirkungen auf viele Bereiche haben, vor allem macht sie sich aber durch Ineffizienz in der Zeitnutzung bemerkbar, daher kann das Gütekriterium „Keine Zeitverschwendung“ dieser Arbeit als einschlägig betrachtet werden. Die von Bräutigam (1999) unter dem *unangemessenen Umgang einer Sportlehrkraft mit Schülern* angeführten Beispiele wie das Nicht-Ernstnehmen, die Bloßstellung, das Anschreien, die Ungerechtigkeit, keine Unterstützung und keine Verständigung finden sich alle auch in den Befunden dieser Arbeit wieder und betreffen alle Gütekriterien der Kategorie „Sportlehrer“ bis auf „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ sowie das Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“, da hier ebenfalls die gleiche Benotung als Ausdruck von Gerechtigkeit und das Nicht-Vormachen-Müssen vor der Klasse als empfundene Bloßstellung tangiert werden. Insofern werden alle bei Bräutigam als „schlecht“ bezeichneten Faktoren in der vorliegenden Arbeit als solche bestätigt.

Die von Süßenbach und Schmidt (2006) identifizierten Merkmale mit positiver Wirkung auf die Qualität des Sportunterrichtes aus Sicht der Schüler sind zum einen *Erfolgs-erlebnisse und Erfahrungen des Könnens* zu haben, *Mitbestimmungsmöglichkeiten* zu erhalten, *so viel wie möglich bewegen* zu können, *so viele Gespräche wie nötig* zu führen, *transparente Ziele* zu erhalten, *Spannung und Abwechslung* zu erleben und *außergewöhnliche Sportarten* zu machen. Diese entsprechen in der Reihenfolge der Nennung den Gütekriterien „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“, „Es gut können“, „Wählen (Mitbestimmen)“, „Anstrengung“, „Keine Zeitverschwendung“ und „Die Sportart müssen die Schüler auch verstehen“, „Positive Gefühle haben“ und „Abwechslung“ sowie „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“. Die „Abwechslung“ gehört dabei sowohl zur *Abwechslung* als auch den *außergewöhnlichen Sportarten* bei Süßenbach und Schmidt (2006). Etwas differenzierter soll die Forderung von *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* beurteilt werden. Sie drückt aus, dass die Lehrkraft Anstrengung und Leistung von allen Schüler einfordert. Mit Blick auf die Äußerungen der Schüler dieser Arbeit sollte ergänzt werden, dass die Lehrkraft eine jeweils angemessene Anstrengung und Leistung in dem Rahmen einfordert, in dem sich ein Schüler dies jeweils zutraut und keine Ängste vorhanden sind. Mehr darf eine Lehrkraft von einem Schüler dann einfordern, wenn sie „weiß“, dass der Schüler mehr kann und ihm dies vor Augen geführt werden sollte. Dies kann nicht einem spezifischen Gütekriterium zugeordnet werden, spiegelt sich aber in der heterogenen Untergliederung des Gütekriteriums „Anstrengung“ mit den Codes „Mehr fordern“ und „Nicht zu anstrengend (Überforderung)“ wieder.

Die von Egger et al. (2002) entwickelten drei wichtigsten Qualitätsdimensionen werden an dieser Stelle ebenfalls kurz in einen Vergleich mit den Gütekriterien dieser Arbeit gesetzt. Das dort beschriebene *vertrauensvolle Unterrichtsklima* entspricht wie *die prosoziale Atmosphäre* bei Kuhn (2014) der Schaffung eines *positiven Lernklimas* im Sinne von Frohn (2005) und dem *bewegungsförderlichen Unterrichtsklima* bei Gebken (2005). Die zuordenbaren Gütekriterien sind oben bereits angeführt. Die *Gleichstellung des Faches* bei Egger et al. (2002) entspricht der Dimension „Stellung des Schulfaches“ bei Egger (2005a) und wird daher ebenfalls nicht erneut verglichen. Gleiches gilt für die *Mitbeteiligung an unterrichtlichen Entscheidungen*, die den *Mitbestimmungsmöglichkeiten* bei Süßenbach und Schmidt (2006) entspricht. Es kann somit festgehalten werden, dass alle Qualitätsdimensionen bei Egger et al. (2002) bestimmte wichtige Gütekriterien für die in dieser Arbeit befragten Schüler abdecken.

Mit Blick auf die weiteren oben vorgestellten Studien, die die Schülerperspektive einbeziehen, sollen noch einzelne Ergebnisse daraus diskutiert werden. In der Studie von Messing (1980), dessen Merkmale und Kompetenzen einer guten Sportlehrkraft aus Schülersicht bis auf folgende Ausnahme alle auch zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit passen, werden die *Förderung von und der Umgang mit talentierten Schülern* von den befragten Schülern als wichtig erachtet. In diese Richtung argumentiert keine Schüleraussage in den vorliegenden Befunden. Einzig eine besondere Respektierung und Ehrung guter Sportler an der Schule wird über die Fragen D68 und D69 hinsichtlich der Wichtigkeit für die Schüler abgefragt, wobei diese Aspekte jeweils nur zur Hälfte als eher wichtig angesehen werden. In der vorliegenden Arbeit werden sehr viele Empfindungen v.a. emotionaler Art geschildert. Das könnte als Untermauerung der Ergebnisse von Theis (2010) interpretiert werden, da sich dort die „Emotionen“ als *Kernkategorie der Mittelschüler* herauskristallisiert haben. In der vorliegenden Studie wurden zwar überwiegend Mittelschüler befragt, allerdings auch zwölf Schüler ande-

rer Schularten, die ebenso teils sehr starke Empfindungen im Gespräch über den guten Sportunterricht schildern und zum Gegenstand ihrer Bewertung machen. Die von Theis (2010) festgestellten Merkmale wie die Präferenz von beherrschten Sportarten, das Streben nach positiven Rückmeldungen, der Wunsch nach Geschlechtertrennung, Neues zu lernen bei den Gymnasiasten und die Mitbestimmung bei Unterrichtsinhalten, die Präferenz von Mannschaftsportarten, das gemeinsame Miteinander, der Spaß, viel Bewegung, das Kompetenzerleben und ein teilweise mangelhaftes Selbstwertgefühl bei den Mittelschülern sind in den Befunden der vorliegenden Arbeit in den Äußerungen der Schüler aus allen Schularten verteilt vorhanden. Die Merkmale sind zwar nicht nach Schularten getrennt erhoben und ausgewertet worden, jedoch gibt es bei jedem genannten Merkmal jeweils Schüler einer anderen Schulart, die dies ebenso als wichtig sehen. Dass bestimmte Merkmale schulartspezifisch besonders hervorgehoben sein können, wie dies Theis (2010) nahe legt, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beurteilt werden, jedoch können die von ihm gefundenen Ergebnisse insofern Anklang finden, da sie ebenfalls bei den in der vorliegenden Arbeit befragten Schülern wichtige Aspekte der Gütebeurteilung abbilden. Vom Autor wird im Gütekriterium „Gute Noten kriegen“ die Tendenz geschildert, dass Schüler, die mittlere Reife oder das Abitur anstreben, gute Noten als Kriterium festlegen oder eben gar keine Noten im Sportunterricht möchten. Auch Theis (2010) arbeitet mit dem *Streben nach guten Leistungen* eine in diese Richtung weisende Perspektive der Gymnasiasten heraus. In den Ergebnissen von Heinicke (2018) wird als Bedeutungsdimension der Schüler die *Erschließung von über den Sport hinausgehendem Wissen* identifiziert. In der vorliegenden Arbeit sehen die Schüler nur an wenigen Stellen Bedeutsamkeit im Sportunterricht über den Sport hinaus, wenn es bspw. um das Sozialverhalten geht. Sobiech (2008) und Hunger (2000) stellen u.a. die *Verhinderung eines diskriminierenden Vorgehens bei der Mannschaftswahl* als ein für Schüler wichtiges Merkmal heraus. Dass die Festlegung von Mannschaften diskriminierend wäre, z.B. durch die Tatsache, dass zum Schluss nur die vermeintlich leistungsschwächeren Schüler übrig bleiben, wird in der vorliegenden Arbeit in keiner Aussage erwähnt. Die Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler wird zwar thematisiert, jedoch nicht im Zusammenhang mit der Mannschaftswahl. Dies könnte daran liegen, dass die jeweiligen Sportlehrkräfte der befragten Schüler bereits bestimmte Methoden anwenden, um dieses Szenario zu vermeiden. Die von Glorius (1998) identifizierten Kategorien für den Spaß am Ballspiel im Sportunterricht finden sich auch als Gütekriterien für den gesamten Sportunterricht und für beide Geschlechter in der vorliegenden Arbeit wieder. Hervorzuheben ist, dass Glorius sich gegen einen koedukativen Sportunterricht aufgrund seiner Ergebnisse ausspricht, was man mit Blick auf die Forderungen und das Gütekriterium „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind“ der in der vorliegenden Arbeit befragten Schüler bekräftigen kann. Besonders herausgestellt werden, können die Parallelen der Befunde der vorliegenden Untersuchung mit jenen von Miethling und Krieger (2004). Diese stellen als Thema die *Gruppenbeziehungen* mit „Wir/Ich und die anderen“ heraus. Dies entspricht in hohem Maße der Sichtweise der Codierer dieser Arbeit, da die identifizierten Perspektiven, mit denen Schüler über sich und andere Schüler sprechen, gleichermaßen eingeteilt werden. Der einzige Unterschied ist, dass zwischen dem „Wir“ und dem „Ich“ in der vorliegenden Arbeit eine Trennung vollzogen wird, da die in der Kategorie „Wir Schüler“ genannten Merkmale bzw. Forderungen an einen guten Sportunterricht so formuliert werden, dass damit die Gesamtheit der Schülerschaft gemeint ist, während die Ich-Perspektive in der Kategorie „Ich (Wirkung)“ Wirkungen auf die Person des Schülers beschreibt. Aus Sicht des Autors wäre aber, wenn man dies als Thema formuliert, die Unterscheidung wie bei Miethling und Krieger

(2004) die zutreffendere, da sich zwei Perspektiven ergeben und zwischen dem „Ich“ und dem „Wir“ oft nicht aber dem „Wir/Ich“ und den „anderen“ sehr wohl in der Formulierung getrennt wird. Ebenso stellen die Autoren die *körperliche Exponiertheit* als Thema vor, welche in der vorliegenden Arbeit mit dem Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ verglichen werden kann. Diese Exposition des Körpers und die im Sportunterricht vorkommenden *grenzüberschreitenden Situationen* stellen auch Hunger und Böhlke (2017) in ihrer Untersuchung umfassend dar. Auch die weiteren Themen von Miethling und Krieger (2004) finden sich den Befunden dieser Arbeit wieder. Das dort angeführte *Lehrerengagement* findet vor allem durch das hiesige Gütekriterium „Unterstützer“ und das *Erleben von Ungerechtigkeit* durch das Gütekriterium „Fairness“ und den Schwerpunkt „Gleich“ des Gütekriteriums „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ Anklang. Zur *Verständigung* mit dem *Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung* (ebd.) findet man in den Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ und die Leistungsansprüche finden in den Gütekriterien „Nicht gut ist wenn man nicht gut wird“, „Es gut können“, „Anstrengung“ und gewissermaßen in allen Gütekriterien der Kategorie „Bewertung/Benotung“ viele Übereinstimmungen. Die *doppelte Verletzbarkeit* (ebd.) ließe sich schließlich mit den Inhalten des Gütekriteriums „Keine Verletzung“ und des Themas „Selbstwertgefühl“ abbilden.

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen die Befunde der Untersuchung von Hargasser und Kuhn (2020) mit jenen der vorliegenden Arbeit verglichen werden. Diese stellen acht Themen vor, denen jeweils wiederum unterschiedliche, inhaltsanalytisch bestimmte Kategorien untergeordnet werden, wobei die einzelnen subsumierten Codes und inhaltlichen Facetten nicht ersichtlich sind. Die im Folgenden gezogenen Vergleiche beruhen daher auf einer Einschätzung aufgrund der Kategorienbezeichnung und einem angeführten Ankerbeispiel im angegebenen Artikel. Die Strukturierung der Codes ist zudem verschieden von jener der vorliegenden Arbeit, daher werden die Bereiche herausgegriffen, die leicht vergleichbar erscheinen. Ein vollständiger Vergleich oder auch eine Synthese der Erkenntnisse der finalisierten Arbeit von Hargasser und Kuhn (2020) erscheint für zukünftige Arbeiten lohnenswert. Das Thema „Sportlehrperson“ (ebd., S.303) weist starke Parallelen zur Kategorie „Sportlehrer“ der vorliegenden Arbeit auf. So finden sich dort ebenfalls die Funktion der Lehrkraft als *Unterstützer* sowie das *individuelle Fördern, verständliche, individuelle und regelmäßige Rückmeldungen* und die *Hilfsbereitschaft der Lehrkraft*, wobei all diese im Kriterium „Unterstützer“ in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst sind und dabei die Regelmäßigkeit der Rückmeldungen so nicht genannt wird. Die Herausarbeitung der Forderungen nach einer *fachlich kompetenten und sportlichen Lehrperson* bei Hargasser und Kuhn (2020) scheint weiten Teilen des Gütekriteriums „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ in dieser Arbeit zu entsprechen. Die ebenso angeführte *Freundlichkeit und Autorität* der Lehrperson erinnern an die in der vorliegenden Arbeit im Gütekriterium „Nicht zu hart und nicht zu weich“ dargestellten zwei Seiten der Lehrkraft. Die Kategorie „Vorbild“ (ebd., S.303) bezieht sich bei den genannten Autoren auf das *Vormachen*, welches in der vorliegenden Arbeit dem Kriterium „Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)“ untergeordnet ist. Es entspricht demnach vermutlich nicht gänzlich dem Inhalt des Gütekriteriums „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“. Die Autoren weisen einen Teil der Forderungen der Schüler zudem den Kategorien „Gerechtigkeit“ und „Fairness“ zu (ebd., S.303), welche in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst im Gütekriterium „Fairness“ zu verorten wären. Ebenso findet sich die Forderung nach einer *verständnissvollen Lehrkraft* bei Hargasser und Kuhn (2020) wieder, welche dem Gütekriterium „Sie versteht uns oft (Empathie)“ sehr ähnlich ist. Die Einforderung von *Respekt durch die*

Lehrkraft wird in der vorliegenden Arbeit nicht direkt geäußert, allerdings ist ein respektvoller Umgang der Lehrkraft eine Konsequenz aus der Umsetzung der gestellten Ansprüche im Gütekriterium „Auch an die Regeln halten (Vorbild)“. Das „Vertrauen zum Sportlehrer“ und vor allem das Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ sind auf Ebene der Kategorienbezeichnung nicht bei Hargasser und Kuhn (2020) zu finden. Insgesamt scheinen die Vorstellungen einer guten Sportlehrkraft unter den von ihnen befragten Schülern jedoch äußerst ähnlich mit denen der im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Schüler zu sein. Das Thema „Notengebung“ bei Hargasser und Kuhn (2020, S.304) zeigt große Parallelen zur Kategorie „Bewertung/Benotung“ in der vorliegenden Arbeit. Die dort angeführten Forderungen nach *Gerechtigkeit*, *Transparenz* und *Übungszeit für die Notengebung* finden sich so auch in besagter Kategorie wieder. Einzig die genannte *Rückmeldungsfunktion* speziell der Notengebung wird von Schülern der vorliegenden Arbeit so nicht geäußert, wenngleich sie allgemein das Feedback der Lehrkraft zur Verbesserung thematisieren. Die „Abhängigkeit vom eigenen Engagement“ (ebd., S.304) könnte in der vorliegenden Arbeit als ein Teilbereich des Gütekriteriums „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ betrachtet werden. Insgesamt enthält die Kategorie „Bewertung/Notengebung“ noch viele weitere Aspekte zur Gütebeurteilung, die ebenfalls für die Befragten wichtig sind. Die bei Hargasser und Kuhn (2020) diesbezüglich angeführten Kategorien passen jedoch sehr gut zu den Befunden dieser Arbeit. Die Autoren stellen mit „Gesundheit und Fitness“, „Wagnis“ und „Spaß“ drei weitere Perspektiven der Schüler auf den Sportunterricht vor. Erstere kann der in dieser Arbeit herausgearbeiteten körperbezogenen Perspektive, die beiden anderen der empfindungsbezogenen Perspektive zugeordnet werden. Bedeutsam erscheint, dass in dem von den Autoren zum *Spaß* angeführten Ankerbeispiel, der Spaß als sehr wichtig dargestellt wird und auch in der quantitativen Auswertung der Autoren eine sehr hohe Einstufung erhält. Interessant erscheint nun, wie die Autoren den Spaß und solche Aussagen in ihrer weiteren Arbeit dazu einordnen werden. Ein inhaltlich ebenfalls gut vergleichbares Thema ist das des „Inhalts“. Dieser sollte den Autoren zufolge aus Sicht der Schüler zum einen *vielfältig*, *ansprechend*, *interessant* und *mit Spielen* verbunden sein. Vor allem in den Gütekriterien „Abwechslung“, „Spielen“ und „Sportarten“ der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“ wären diese Forderungen zu verorten. Zum anderen soll der Inhalt *fordernd und fördernd* sein, was innerhalb der Kategorie „Ich (Wirkung)“ in den Gütekriterien „Es gut können“ und „Anstrengung“ ebenso Anklang findet. Die Kategorien des Themas „Leistung“ von Hargasser und Kuhn (2020) wären gleichwohl dort einzuordnen. Die von den Autoren identifizierten Forderungen zum Thema „Organisation“ finden sich in den Befunden dieser Arbeit innerhalb der Kategorien „Ablauf“ und „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“ wieder. Hervor sticht jedoch die Kategorie „Stundenstruktur und -aufbau“. Eine holistische Betrachtung des Stundenaufbaus erfolgt von keiner befragten Person in der vorliegenden Arbeit. Insofern erscheint es bedeutsam, dass es Schüler gibt, die dies in ihre Gütebeurteilung einbeziehen. Ein Vergleich des Themas „Gemeinschaft“ bei Hargasser und Kuhn (2020) mit den Kategorien „Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“ erscheint ebenfalls möglich. Sämtliche dort angeführten Kategorien finden sich in den besagten Kategorien der vorliegenden Arbeit wieder, wobei das „Sich auch vergleichen“ (ebd., S.303) vermutlich mehr eine Mischung aus den Gütekriterien „(Organisation)“ und „Es gut können“ der vorliegenden Arbeit darstellt, denn der Ablauf schafft mit der Organisation in verschiedenen Sozialformen Möglichkeiten sich zu vergleichen und in der Folge kompetent zu fühlen, also das Gefühl auszubilden, etwas zu können. In diese Richtung weisen auch die Kategorien „Erfolg“ und „Bestätigung“ der genannten Autoren und könnten so zugeordnet werden.

Schließlich verbleibt das Thema „Atmosphäre“, dessen Kategorien „Wohlbefinden“ und „Angstfreiheit“ als positive Empfindungen im Gütekriterium „Positive Gefühle haben“ dieser Arbeit zu verorten sind. Die dort ebenfalls angeführte Kategorie „Mit- und Selbstbestimmung“ kann man allerdings den beiden Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ zuordnen, wobei interessant ist, dass die Autoren diese beiden Begriffe gerade nicht trennen. Soweit dies nur anhand der Kategorien- und Themenbezeichnung mit den jeweiligen Ankerbeispielen beurteilbar ist, scheinen die Befunde von Hargasser und Kuhn (2020) sich gut jenen der vorliegenden Arbeit zuordnen zu lassen und widersprechen diesen nicht. Die Autoren heben zusätzlich den Fokus der befragten Schüler auf das *Miteinander in der Gemeinschaft der Klasse* und vor allem die nötige *Sozialkompetenz der Lehrkraft* für den guten Sportunterricht hervor, was sehr gut zu den zentralen Befunden der vorliegenden Arbeit passt, wonach das soziale Miteinander zwischen Schülern und zwischen Lehrkraft und Schülern die entscheidende Basisvoraussetzung für guten Sportunterricht darstellt, von der viele weitere Gütekriterien abhängen. Die Autoren stellen die Vermutung an, dass die befragten Schüler in Abhängigkeit von der Untersuchungsmethode unterschiedliche Bedeutungsschwerpunkte setzen, da manche Aspekte wie bei ihnen die Gesundheit in ungestützten Befragungen nur beiläufig genannt werden, bei direkter Befragung dazu jedoch quantitativ sehr hoch bewertet werden. Diese Vermutung teilt der Autor der vorliegenden Arbeit, denn Ähnliches ist u.a. beim Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ im Abgleich von qualitativen und quantitativen Daten feststellbar. Er möchte jedoch auch eine mögliche Begründung dafür ergänzen. Dieses Phänomen lässt sich sehr gut mit der Systematik von Kano et al. (1984) erklären, wonach einerseits subjektive Qualität sehr variabel ist und es andererseits Basisanforderungen gibt, die quasi selbstverständlich sind und daher oft gar nicht ausdrücklich genannt werden. Nur bei direkter Bedeutsamkeitsangabe dazu oder bei Nichterfüllung dieser Kriterien, wird deren hohe Bedeutsamkeit erst ersichtlich.

4.5.2 Einordnung der Sinndimensionen

Die obigen Ergebnisse zu den unter den befragten Kindern und Jugendlichen identifizierten Sinndimensionen können mit jenen von Kurz (2004) und Hunger (2001) verglichen werden. Ergänzend werden Ergebnisse von Messing (1980) und Hargasser und Kuhn (2020) einbezogen. Kuhn (2007) stellt ebenfalls Begründungsperspektiven vor, die jedoch für Bewegung, Spiel und Sport in der „gesamten“ Schule formuliert sind und daher nicht direkt vergleichbar sind.

Die Perspektive „Leistung“ bei Kurz (2004), die Hargasser und Kuhn (2020) als Thema vorstellen, lässt sich in der *sportbezogenen Perspektive* in der vorliegenden Untersuchung wiederfinden. Dort findet man auch die Forderung „Neues zu lernen“, wozu man auch neue oder besondere Eindrücke zählen kann, die mit der Perspektive „Eindruck“ bei Kurz (2004) korrespondieren. Man kann den „Eindruck“ aber auch in der *empfindungsbezogenen Perspektive* wiederfinden, da erlebte Empfindungen den Eindruck formen. „Wagnis und Verantwortung“ bei Kurz (2004) beinhaltet Elemente wie die Spannung oder die Überwindung von Angst, die als positive Emotionen ebenfalls der *empfindungsbezogenen Perspektive* zugeordnet werden können. Eine Schülerin beschreibt in einem Gespräch, dass man im Sportunterricht auch einmal Angst erfahren muss, die dann überwunden werden kann. Dies tendiert bspw. in Richtung dieser Perspektive. Auch Hargasser und Kuhn (2020) stellen die Perspektive „Wagnis“ als Kategorie der Schüler dar, wobei sie die Freiheit von Angst als zusätzliche Kategorie anführen, die sich jedoch auf die Beziehung zur Lehrkraft zu fokussieren

scheint.²³⁷ Das „Miteinander“ bei Kurz (2004) kann der *sozialen Perspektive* zugeordnet werden, während „Ausdruck und Gestaltung“ (ebd.) von den befragten Schülern und Jugendlichen nicht im Zusammenhang mit dem Sinn im Sportunterricht genannt werden. Gleichwohl schildern sie Situationen des Vormachens von Bewegungen vor anderen Schülern. Man könnte also diese Perspektive ebenfalls unter den befragten Schülern annehmen, wozu jedoch eine Interpretation nötig wäre, was an dieser Stelle unterlassen wird. Auch Hargasser und Kuhn (2020) finden keinen Hinweis auf die Sinnperspektive „Ästhetik“ bzw. „Ausdruck und Gestaltung“ in den von ihnen untersuchten Schüleräußerungen. Die Perspektive „Gesundheit“ bei Kurz (2004) und Messing (1980) lässt sich schließlich der *körperbezogenen Perspektive* zuordnen. Passend dazu arbeiten auch Hargasser und Kuhn (2020) eine Kategorie „Gesundheit und Fitness“ heraus.

Die Verbesserung des Lebensgefühls und das Erlangen von Ruhm und Geld können aus der Aufstellung bei Hunger (2001) ergänzt werden. Dabei könnte das Lebensgefühl bei Hunger der *empfindungsbezogenen Perspektive* zugeordnet werden, denn es beschreibt eine positive Empfindung, während „Geld und Ruhm“ nahe an der *zukunftsbezogenen Perspektive* liegen, jedoch der Ruhm so nicht explizit genannt wird. Vermutlich bedient diese Kategorie bei Hunger (2001) vor allem das Machtmotiv oder das Anschlussmotiv. Ebenfalls nennt die Autorin die Anregung zum außerschulischen Sport, welche so auch von den befragten Schülern der vorliegenden Untersuchung geäußert wird. Es finden sich bis auf „Geld und Ruhm“ alle bei ihr genannten Motive auch in den Aussagen der in dieser Arbeit befragten Schüler wieder, wobei auch positive Empfindungen wie das Spaß-Haben und Entspannung genannt werden. Nicht bestätigt werden kann die von Hunger postulierte Absenz von sozialen Handlungen als Handlungsmotiv, da sich in der vorliegenden Arbeit eine *soziale Perspektive* der Schüler auf den Sinn des Sportunterrichts offenbart, die auch von Hargasser und Kuhn (2020) in deren Kategorien mit sozialem Bezug wie das „Miteinander“ Anschluss finden. Bei diesem Vergleich sollte jedoch beachtet werden, dass Hunger (2001) im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung keine Jugendlichen befragt. Anscheinend stellt sie auch keine negativen Sinnzuschreibungen oder komplette Ablehnung des Sports unter ihren befragten Kindern fest, was in der vorliegenden Untersuchung als „sinnlose Perspektive“ und „leidbezogene Perspektive“ beschrieben wird. Die ebenfalls herausgearbeitete *kompensatorische Perspektive* findet schließlich Anschluss im Ausgleichsmotiv bei Messing (1980). Es sollte jedoch bedacht werden, dass seine Erhebung Motive zur Einstufung vorgibt, das Ausgleichsmotiv folglich nicht frei von Schülern genannt wird. Es findet sich nicht bei Kurz (2004) und Hunger (2001).

Es zeigt sich, dass die Systematik bei Kurz (2004) differenzierter nach bestimmten Empfindungen ist, sich sonst aber gut in den vorliegenden Befunden wiederfinden lässt. Erwartungsgemäß sind die leidbezogene und sinnlose Perspektive nicht als pädagogische Perspektive bei Kurz formuliert, wenngleich er die Perspektive „Kein Sinn“ unter dem Gesichtspunkt der Mehrperspektivität zulässt. Zusammengefasst findet sich nur bei Messing (1980) die kompensatorische Perspektive, die sinnlose Perspektive und die leidbezogene Perspektive ergibt sich jedoch bei keinem der Autoren. Die kompensatorische Perspektive mit dem Erleben von Freiheit im Sport wird auch ohne Bezug zur Schule von einem befragten Schüler in der vorliegenden Arbeit geschildert, indem dieser Boxen und Fußball

²³⁷ Dies wird aufgrund des bei Hargasser und Kuhn (2020) angeführten Ankerbeispiels angenommen. Es sei angemerkt, dass das Vorliegen und anschließende Überwinden der Angst in der vorliegenden Untersuchung von manchen Schülern als Motivator gesehen wird.

vergleicht und die Handlungsautonomie beim Boxen mit Freiheit verbindet, da er dort nicht eingebunden ist. Insofern könnte dies eine Anregung sein, dieses Motiv auch für den Sport generell in Betracht zu ziehen. Die Fähigkeit mit Anstrengung und Misserfolg umzugehen aus der vorliegenden Arbeit ist teilweise im Leistungsmotiv bei Kurz (2004) enthalten. Allerdings hat aus Sicht des Autors die dazu grundlegende Äußerung einer Schülerin in der vorliegenden Arbeit eine andere Qualität respektive ein anderes Motiv. Sie bezieht sich weniger auf die Leistung und Anstrengung im Sport, sondern auf die Bewältigung von Alltagssituationen im Hinblick auf kommende schulische Prüfungen.

Sehr nahe an der Perspektive der befragten Schüler im Rahmen dieser Arbeit erweisen sich die oben angeführten neun pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Elementen des Schulsports, die Kurz (1977/1990) unter der Leitidee der Handlungsfähigkeit formuliert. In den gefundenen Sinnmustern dieser Arbeit können dessen „Vielfalt der Bewegung“ und „Leistung“ der sportbezogenen Perspektive, „Freizeit zukünftig“ der zukunftsbezogenen Perspektive, „soziales Lernen“ der sozialen Perspektive, „Ausgleichsfunktion“ und „Veränderlichkeit“ der kompensatorischen Perspektive, „Gesundheitsbeitrag“ der körperbezogenen Perspektive und „Spannung“ der empfindungsbezogenen Perspektive zugeordnet werden. Bemerkenswert erscheint aus Sicht des Autors, dass diese bereits über 40 Jahre alten Kriterien auch zu der heutigen Generation von Schülern so passend erscheinen.

Im Grunde ist die Systematik der Sinnperspektiven ein Versuch, die Bedürfnisse der Schüler in Motive umzumünzen. Durch die Vielfältigkeit an Bedürfnissen können auch vielfältig Bedürfnisse zu Kategorien zusammengefasst werden und daraus Sinndimensionen konstruiert werden. Daher sollte man die Zusammenstellungen weder in dieser Arbeit, noch bei Kurz (1977/1990; 2004) oder Hunger (2001) als abgeschlossen betrachten. Da die Kriterien von Kurz Einzug in die Lehrpläne auch in Bayern gehalten haben und die in der vorliegenden Untersuchung befragten Schüler fast ausschließlich Sportunterricht in Bayern besuchen, erscheint die Übereinstimmung der pädagogischen Perspektiven mit den Sinnmustern der befragten Schüler nicht unbeeinflusst zu sein. Es kann angenommen werden, dass der bereits erfahrene Sportunterricht auch Spuren in ihrer Auffassung von gutem Sportunterricht und ihrer Sinnbelegung hinterlässt, wie dies bspw. Gerstenmaier (1975) andeutet. Wenn also häufig im Sportunterricht betont wird, dass Sport gut für die Gesundheit ist, schreiben die Schüler diesen Sinn auch dem Sportunterricht irgendwann zu. Das soll die Ergebnisse dieser Arbeit nicht abwerten, jedoch sollte angenommen werden, dass die befragten Schüler auch Antworten zur Sinnfrage des Faches geben könnten, die nicht ihre persönliche Sichtweise offenbaren, sondern eher die Sichtweise darüber, was sie glauben, was hinter dem Fach stecken und von anderen Personen damit intendiert sein könnte. Es wurde bei der Einstufung bzw. Zuordnung von Äußerungen als Sinndimension versucht, dies herauszufiltern. Ein gutes Beispiel ist die Äußerung der Schülerin *OBock13*, die im Kontext ihrer Äußerung *„Dass wir immer gesund bleiben und uns bewegen“* klarstellt, dass dies nicht für sie als Sinn zutrifft. Jedoch erscheint eine vom bisher erlebten Sportunterricht unbeeinflusste Äußerung dem Autor unwahrscheinlich.

4.5.3 Einordnung der Themen

Neben den einzelnen Kriterien und Sinndimensionen können auch die herausgearbeiteten Themen im Forschungskontext diskutiert werden. Eine theoretische Einordnung der Themen im Hinblick auf die tangierten Bedürfnisse erfolgt nicht, da dies bereits oben im Rahmen der Zuordnung von Bedürfnissen im Kapitel „4.1.8 Sportunterricht spricht typische Bedürfnisse an“ geschehen ist.

4.5.3.1 Die Themen „Freiheit“ und „Nicht wie in der Schule“

Das Thema „Freiheit“ mit der erweiterten Sichtweise, den Sportunterricht z.B. wegen seiner Betonung der Körperlichkeit und besonderen Situationen des Miteinanders, Spielens und Spaß-Habens als Gegenpol zum Klassenzimmerunterricht bzw. für manche sogar zur Schule zu sehen, findet man so nicht in den Studien zur Schülerperspektive oder den oben angeführten Merkmalskatalogen zum guten Sportunterricht. Einzelne, für das Erleben dieser Freiheit förderliche Aspekte, werden jedoch in der Fachliteratur hervorgehoben. Volkamers (1987) Äußerungen zum Spielen, einem zentralen Grund für das Empfinden von Freiheit im Sportunterricht, können so interpretiert werden, dass es für ihn die Zweckfreiheit und unmittelbare Kreation von Sinn im Handeln verkörpert, die eigentlich immer mit Sport verbunden werden sollte, womit er als Reaktion auf die zunehmende Fülle an fachdidaktischen Konzepten Kritik an der „Zwangsveranstaltung Sportunterricht“ (ebd., S.26) übt, die den Sport aus Gründen der pädagogischen und wissenschaftlichen Legitimation instrumentalisiert. Diese Kritik regt zum Nachdenken darüber an, dass die empfundene Freiheit im Sportunterricht und die empfundene Abhebung vom Klassenzimmerunterricht auch auf Erfahrungen der Schüler mit dem Sport außerhalb der Schule beruhen könnten. Das Spielen findet sich auch bei Kuhn (2014), wobei dieser „Gelegenheiten und Zeit zum Spielen“ als Merkmal guten Sportunterrichts nennt. Sonst findet das Spielen keinen Einzug in die Merkmalsaufstellungen anderer Autoren. Allerdings findet man Merkmale, die Teile des Themas „Freiheit“ bezüglich der Mitbestimmung und Selbstbestimmung abdecken. Dies sind bspw. der „Freiraum zur Selbstbestimmung“ bei Kuhn (2014), die „Förderung selbstständigen Handelns“ bei Reckermann (2004), die „Handlungsbefähigung“ bei Eggers (2005a), die „Ermöglichung von Mitbestimmung“ bei Frohn (2005), in Teilen das „Lernförderliche Klima“ bei Meyer (2003) und die „Aktivierung“ und „Schülerorientierung“ bei Helmke (2015). Andere, mehr auf die physische Freiheit bezogene Faktoren findet man bspw. in den von Kurz (1977/1990) formulierten pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Schulsportelementen unter der sogenannten „Ausgleichsfunktion“ (ebd., S.222), wobei Kurz auch den Ausgleich durch Sport vom restlichen Unterricht und der Schule mit „Nicht-Schule“ (ebd., S.222) meint, genau wie die sich dazu äussernden Schüler in der vorliegenden Arbeit dies beschreiben. Allerdings führt diese Einstellung bei manchen Schülern, und dies hat Kurz vermutlich nicht im Sinn, zu der Sichtweise, den Sportunterricht durch dieses „Kontrastprogramm“ mit dem Erleben von Spaß als getrennt von der Schule zu betrachten. Manche der befragten Schüler stellen auch Elemente wie die Notengebung und aktive Beteiligung in Frage. Dies wäre im Sinne Volkamers (1987), der den aus seiner Sicht instrumentalisierten Sport in der Schule lieber als unernsten und unverbindlichen Sport möchte, der zweckfrei und unmittelbar sinnvoll erlebt werden sollte. Diese Sicht Volkamers würde dem Verständnis mancher Schüler von gutem Sportunterricht entsprechen. Dies ist jedoch nur eine Position der Schüler. Manche nennen selbst Beispiele der Instrumentalisierung des Sports. Der Schüler *Kamin* würde bspw. den Sportunterricht extra so gestalten, dass Schüler merken, dass sie mit Teamgeist und Zusammenspiel mehr erreichen

können. Und manche Schüler wollen auch Noten bekommen und sich dafür anstrengen müssen. Das bedeutet, um den Schülern gerecht zu werden, sollte Freiheit auch heißen, dass der Sport instrumentalisiert werden *kann* und Noten gegeben werden *können*. Auch Süßenbach und Schmidt (2006) stellen die „kompensatorische Wirkung des Sports im ‚kognitiven‘ Schulalltag“ (ebd., S.242) als den Schülern wichtiges Element bezüglich des Schulsports heraus, was die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterstreicht.

Eine zentrale Stellung beim Thema „Freiheit“ nimmt das Bedürfnis nach Autonomie ein. So kann ganz im Einklang mit DeCharms (1968) und seines Origin vs. Pawn Ansatzes festgestellt werden, dass die befragten Schüler sich wenig fremdgeleitet fühlen und häufig kausale Autonomie erleben wollen. Nur ein Schüler äußert sich gegenteilig dazu. Die starke Betonung der Freiheit und die Perspektive auf den Sportunterricht als *Gegenpol* zur restlichen Schule stehen zudem in Verbindung zu den Ergebnissen von Oerter (1998) und Eccles und Midgley (1989), wonach Schulen ab der Sekundarstufe als stark reglementierend und kontrollierend wirkend wahrgenommen werden. Eine solche starke Reglementierung und Kontrolle wird von einigen der befragten Schüler im Sportunterricht anscheinend kaum festgestellt, da sie diesen mit Stressabbau und Entspannung von der restlichen Schule verbinden. Folglich erscheint es auch nicht verwunderlich, dass diese Assoziationen mit dem Sportunterricht von Jugendlichen geäußert werden, da Jugendliche in diesem Alter nach den Ergebnissen von Dreyer (1994) durch die Übertragung von Verantwortung und die Gewährung von Freiraum zur Selbstbestimmung und Entdeckung in ihrer Identitätsbildung gefördert werden können. Dabei betont Dreyer (1994), dass Lehrer eine unterstützende Beziehung zu ihren Schülern aufbauen sollten, bei der sie den Schüler als ganze Person mit einem komplexen Leben und Träumen, die weit über den Unterricht hinausgehen, kennenlernen sollten. Die Signifikanz dieser Beziehung ist ebenfalls mit dem Thema „Beziehung zum Sportlehrer“ aus den Daten herausentwickelt worden, welches im Folgenden in den Forschungskontext eingeordnet wird.

4.5.3.2 Das Thema „Beziehung zum Sportlehrer“

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eine empirisch sehr gut erforschte Variable im Hinblick auf ihren Effekt auf Lernerfolge. Hattie und Zierer (2016) geben ihre Effektstärke mit 0,72²³⁸ an und betrachten sie als starke Einflussgröße für guten Unterricht. Wenn Schüler die Ziele des Lehrers zu ihren machen sollen, wie dies bspw. Reckermann (2004) im Zuge der Stimmigkeit von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen fordert, so ist die soziale Anbindung in Form einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung die Voraussetzung für eine mögliche Internalisierung dieser externen Anforderungen (Deci & Ryan, 2000b). Um die zugeordneten Codes auch in den Forschungskontext und die theoretischen Hintergründe einzuordnen, werden die einschlägigen von Oser (2001) formulierten Standards für die Lehrerbildung als Folie genutzt. Dieser beschreibt u.a. den Zusammenhang von Fähigkeiten der Lehrkraft um eine *positive Beziehung zu den Schülern* aufzubauen und um ein *angstfreies und humanes Klima* zu schaffen. Dieses angstfreie Klima bezieht alle Schüler ein. Es wird auch in dieser Arbeit dem Code „Keine Angst, dass man es nicht kann“ im Gütekriterium „Es gut können“ zugeordnet, bezieht sich jedoch vornehmlich auf positive Erfolgserlebnisse. Als wesentlich sieht Oser (2001) die stetige und *sorgfältige Beobachtung von Geschehnissen und Personen*. Dies wird z.B. im Code „Passt

²³⁸ Bei Hattie (2018) liegt die Effektstärke bei 0,52.

auf mich auf“ von Schülern in den vorliegenden Befunden z.B. in Bezug auf den Klassenführungsstil im Gütekriterium „Nicht zu hart und nicht zu weich“ gefordert und dadurch dem Thema zugeordnet. Man kann dies auch im Code „Mich auch wirklich anschauen“ verorten, jedoch bezieht sich dies auf die Benotung und ist so wohl nicht von Oser (2001) gemeint. Auch die von ihm geforderte *Empathiefähigkeit* und *fördernde Rückmeldung* werden mit den Gütekriterien „Sie versteht uns oft (Empathie)“ und „Unterstützer“ von den befragten Schülern als wichtig angesehen. Die *Belohnung von schulischen und sozialen Leistungen auf verschiedene Arten* findet in den vorliegenden Befunden nur entfernt im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ Anknüpfungspunkte, da dort eine gerechte Benotung gefordert wird, bei der Schüler nicht schlechter dargestellt werden sollten als sie sind. Dies kann ebenfalls mit den nach Oser wichtigen *positiven Erwartungen* der Lehrkraft in Verbindung gebracht werden. Diese ist ebenfalls im Gütekriterium „Unterstützer“ verankert. Diese Lehrererwartung weißt nach Hattie (2018) eine Effektstärke von 0,43 auf, wirkt folglich gut. Sie soll letztlich die als „Pygmalioneffekt“ bekannte Wirkung verhindern, wonach Schüler aufgrund der Tatsache, dass die Lehrkraft von ihnen geringere Leistungserwartungen hat, auch tatsächlich geringere Lerneffekte aufweisen (Rosenthal & Jacobson, 1976). Die befragten Schüler dieser Arbeit möchten in der Mehrheit der Äußerungen dazu nur positive Kritik und manche sogar gelobt werden, obwohl etwas gar nicht gut war. Explizit positive Lehrererwartungen nennen die befragten Schüler in der vorliegenden Untersuchung nicht. Die gleiche Behandlung und alle gleich zu mögen werden jedoch genannt. Es erscheint zumindest fraglich, ob das geforderte Verhalten der Lehrkraft mit überwiegend positivem Lob auch die Lehrererwartung widerspiegelt, und die vermutlich in unbewusstem Handeln gegenüber den Schülern liegenden Gründe für den Pygmalioneffekt verringert werden.

Die *Vermeidung von erlernter Hilflosigkeit* der Schüler nach Oser (2001) kann in allen Forderungen nach Zugeständnissen der Lehrkraft an die Selbst- und Mitbestimmung in den Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ erkannt werden. Schließlich nennt Oser (2001) noch die *Fähigkeit, auch ängstliche Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit aufbauen zu lassen*, als bedeutsam in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Solche Szenarien werden in zwei Fällen von den befragten Schülern berichtet und auch mit der Güte des Sportunterrichts verbunden. Zum einen betrifft dies das Gütekriterium „Die Sportart müssen Kinder auch verstehen“, in welchem von zurückhaltenden Mädchen mit geringen Deutschkenntnissen berichtet wird, die keine Erfolgserlebnisse haben, da sie z.B. die Regeln von Spielen nicht verstehen und daher lieber ihre Teilnahme verweigern. Zum anderen berichten einige Schüler im Gütekriterium „Es gut können“ von negativen Erfolgserlebnissen und der oben bereits erwähnten Angst z.B. Fehler zu machen und ausgelacht zu werden. Dieses Gütekriterium wird in dieser Arbeit ebenfalls der Lehrer-Schüler-Beziehung zugeordnet.

Mit Blick auf weitere theoretische Hintergründe zur Lehrer-Schüler Beziehung und in Ergänzung zu Oser (2001) kann die Fähigkeit des Zuhörens, die bei Hattie (2013) ebenfalls als der Beziehung zuträgliche Variable angeführt ist, genannt werden. Diese erachten auch die befragten Schüler als wichtig, was im Code „Lehrer soll uns zuhören“ verankert ist. Als wesentliche Einflussvariable ist nach Schweer (2004) das *Vertrauen zur Lehrkraft*, dass auch in den vorliegenden Daten Anschluss im Code „Vertrauen zum Sportlehrer“ findet, zu bezeichnen. Der Sportunterricht ist ein Zusammenspiel von Lehrkraft und Schülern und der Output beruht auf dieser Koproduktion. In der vorliegenden Arbeit sehen die befragten Schüler ebenso das Verhalten der Mitschüler gegenüber der Lehrkraft im

Gütekriterium „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“ als wichtige Einflussvariable auf die Sportunterrichtsqualität. Dieses Verhalten hat aus der interaktionistischen Perspektive, die Helsper und Himmrich (2014) aufzeigen, Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese kann ebenso als Teil der Merkmale zum Unterrichtsklima oder Unterrichts Atmosphäre anderer Autoren gesehen werden. Bspw. sind im *schülerorientierten Unterrichtsklima* bei Herman et al. (2018) die *Fürsorglichkeit und Beachtung durch die Lehrkraft* oder bei Egger (2005a) das *Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler* und *positive Lehrererwartungen* in der *Unterrichts Atmosphäre* verankert. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die befragten Schüler alle oben genannten, in der Theorie der Lehrer-Schüler-Beziehung zugeordneten Einflussvariablen mit ihren Äußerungen zur Güte des Sportunterrichts tangieren.

4.5.3.3 Das Thema „Zwei Seiten von Schülern“

Wenn sich durch bestimmte Einstellungen und Vorstellungen der Schüler und eventuell auch Sportlehrer in der Unterrichtspraxis zwei Lager aus „Zwei Seiten von Schülern“ bilden, können diese ein Klima der Angst vor Fehlern, Sport verweigernde Schüler und große Unzufriedenheit zur Folge haben. Diese Aspekte verkörpern das Gegenteil aller Merkmale, die eine Gemeinschaft, einen Klassenzusammenhalt und angenehme Unterrichts Atmosphäre im Sinn haben, wie das *schülerorientierte Unterrichtsklima* bei Herman et al. (2018), die *prosoziale Atmosphäre* bei Kuhn (2014), das *bewegungsförderliche Unterrichtsklima* bei Gebken (2005) oder das *lernförderliche Klima* bei Helmke (2014). Das Thema „Zwei Seiten von Schülern“ ist daher auch theoretisch in diesem Kontext zu verorten. In diesem Zusammenhang spielen die Leistungserwartungen der Lehrkraft, die bereits im Rahmen des Themas „Beziehung zum Sportlehrer“ Erwähnung finden, erneut eine Rolle. Angenommen, dass den betroffenen Sportlehrkräften diese Unterteilung nicht bewusst unterläuft, so sind die Effekte doch von Schülern spürbar. Der Autor kann aus der Erfahrung mit Kollegen berichten, dass manche Sportlehrer solche Unterteilungen vornehmen und z.B. während der Benotung besonders gute Schüler, die in der bisherigen Erfahrung im Sportunterricht z.B. in einem Sportspiel immer hervorstachen, kürzer bei Benotungen anschauen und schon teilweise mental eine Einstufung z.B. „zwischen Note Eins und Zwei“ gebildet haben. Der Grund ist pragmatischer Natur, denn es verkürzt die Notengebung im Fall von Spielnoten drastisch, macht sie leichter durchführbar und Schüler beschweren sich nicht, wenn sie gute Noten erhalten. Zulässig erscheint dieses Vorgehen nicht, wird jedoch zumindest aus Erfahrung des Autors so praktiziert.²³⁹ Die Plausibilität der Äußerungen von befragten Schülern dazu, dass manche Sportlehrer die „guten“ und „schlechten“ Schüler aus ihrer Sicht unterschiedlich behandeln, erscheint aus Sicht des Autors gegeben. Die möglichen negativen Effekte auf die tatsächlichen Leistungen aufgrund solcher Lehrererwartungen sind nach Hattie (2018) mit einer Effektstärke von 0,43 recht hoch.

Genau die beschriebene Lagerbildung beobachten auch Süßenbach und Schmidt (2006) bei Real- schul- und Hauptschülerinnen, was in ihrer Studie zu Desinteresse am Sportunterricht aufgrund von Unter- bzw. Überforderung auf beiden „Seiten“ der Schülerschaft führt. Die Folgen und Ursachen

²³⁹ Da der Autor dieses Vorgehen ablehnt, führte dies bspw. zu einer Situation, in der ein Schüler eine gute Note im Sportunterricht erhielt und diese von einer anderen Sportlehrkraft angezweifelt wurde, die diesen Schüler zwar nie im Sport hatte, jedoch aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes- der Schüler war sehr dick- eine Erwartung an die Sportnote gebildet hatte.

dieser Dualität werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls sichtbar. Auch bei Jungen deutet sich in der vorliegenden Arbeit die Frontenbildung in Abhängigkeit vom Inhalt an. Sie scheint jedoch, wie dies auch die Ergebnisse bei Süßenbach und Schmidt (2006) suggerieren, stärker ein Problem der Mädchen zu sein. Auch entwicklungs-theoretisch findet das Thema Anschluss. Das Feedback der Schüler untereinander spielt in der Adoleszenz eine große Rolle bei der *Bildung einer sozialen Identität* (Turner et al., 1987). Dies könnte dafür sprechen, dass sich die zwei Seiten von Schülern vor allem aufgrund von Fremdbewertungen bilden. In der vorliegenden Untersuchung wird nicht klar, anhand welcher Bewertungsvorgänge die Zuordnung erfolgt. Es ist jedoch eindeutig, dass die soziale Bezugsnorm für die befragten Schüler eine herausragende Rolle spielt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Damon und Hart (1988), wonach Jugendliche während der Adoleszenz, bedingt durch die starke Unsicherheit im Zuge der Identitätsfindung, ihre Selbstbeurteilung vornehmlich anhand der Vorgaben, Zwänge, Meinungen und Wünsche anderer Jugendlicher sowie anhand sozialer Vergleiche vornehmen. Der Vergleich der Leistungen im Sportunterricht erscheint auch durch die Exposition des Körpers und des leistungsrelevanten Verhaltens viel einfacher als im Klassenzimmerunterricht. Mit Blick auf die Theorie und die Schüleraussagen ist eine Kombination aus Selbstbewertung und Fremdbewertung bei der Einstufung zu einer der Seiten anzunehmen. Sofern man diese als Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper versteht, wäre ebenfalls die Entwicklungsaufgabe der Bildung eines positiven Körperkonzeptes nach Havighurst (1982) betroffen.

4.5.3.4 Das Thema „Selbstwertgefühl“

Das Thema „Selbstwertgefühl“ umfasst vor allem Äußerungen darüber, wie die befragten ihr Selbstkonzept formen. Beim Vergleich mit der Fachliteratur fällt die von Kuhn (2014) unter dem Merkmal „prosoziale Atmosphäre“ gezogene Verbindung zum Konstrukt der Selbstwirksamkeit von Bandura (1977) auf. Bandura (1977) sieht in der Selbstwirksamkeit einen kontextabhängigen Mediator, der vor allem über Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse beeinflusst wird. Aber auch das Modelllernen, stellvertretende Erfahrungen, die Evaluation des eigenen emotionalen und physiologischen Zustands wie auch die Fremdbewertung sind Quellen der Selbstwirksamkeit. Wie fähig man sich in Bezug auf die Erreichung von Zielen aufgrund der eigenen Fähigkeiten einschätzt, bestimmt die Selbstwirksamkeit (ebd). Und dies hat wiederum Einfluss auf den Selbstwert und das Selbstwertgefühl, denn nach Gerber (2015) bilden Schüler Teile ihres Selbstkonzeptes, vor allem auch das über ihre sportlichen Fähigkeiten im Rahmen des Fähigkeitsselbstkonzeptes, durch die Rückmeldungen ihrer Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Beobachtung ihrer eigenen Erfolge und Misserfolge. Betrachtet man die Quellen von Selbstwirksamkeit, erkennt man, dass das Kompetenzerleben dabei eine übergeordnete Rolle spielt und stark abhängig von anderen Personen z.B. beim Feedback sein kann (Rheinberg, 1980; Deci & Ryan, 1993; Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg & Krug, 1999; Lüdtke & Köller, 2002). Insofern findet sich auch theoretischer Anschluss für die Interpretation der Daten dieser Arbeit, wonach die soziale Einbindung als wichtige auf das Selbstwertgefühl einflussnehmende Größe gesehen werden kann und von anderen Personen abhängt, was im Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ herausgearbeitet wird.

In der Fachliteratur finden sich Hinweise z.B. bei Rüscher et al. (2009), dass gerade an Mittelschulen²⁴⁰ ein negativerer Selbstwert und geringere Selbstwirksamkeit als an anderen Schulen als Folge einer Stigmatisierung von Mittelschülern vorliegen. Dieser Befund kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung weder bestätigt noch in Frage gestellt werden, allerdings könnte das Hervorstechen des Themas „Selbstwertgefühl“ in den Daten mit auf dem Umstand beruhen, dass überwiegend Mittelschüler befragt werden. Zudem liegt der Anteil der Mädchen unter den Untersuchungsteilnehmern bei knapp 75%. Mädchen haben nach den Ergebnissen von Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey und Grant (1993) ein weniger positives Körperselbstbild als Jungen, leiden häufiger unter Depressionen und weisen nach Mendelson, Mendelson und White (2001) ein geringeres Selbstwertgefühl durch ihr negativeres Selbstbild als Jungen auf. Jungen erleben sich selbst im Sport auch kompetenter als Mädchen (Sparfeldt et al., 2006). Aber das Selbstwertgefühl der Jugendlichen sinkt allgemein und ist weniger stabil während der Pubertät (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991). Bei Hattie (2018) beträgt die Effektstärke der Selbstwirksamkeitsüberzeugung 0,92. Damit ist sie eine der wirksamsten Größen auf die Lernleistung. In den Äußerungen der Schüler wird zumindest der starke Einfluss auf das Erleben des Sportunterrichts deutlich und dass diejenigen, die von einem negativen Selbstwertgefühl oder geringem Selbstvertrauen berichten, auch keine aus ihrer Sicht guten Noten im Fach Sport haben. Die Selbstwirksamkeit ist dem Selbstkonzept untergeordnet. Dieses weist nach Hattie (2018) eine Effektstärke von 0,41 auf die Lernleistung auf, wirkt also wesentlich geringer aber immer noch gut.

Auch Kuhn (2014) betont mit der *prosozialen Atmosphäre* die Bedeutung der Selbstwirksamkeit, welche sich letztlich förderlich auf das Selbstwertgefühl auswirken kann. Bei Krieger und Miethling (2000) bzw. Miethling und Krieger (2004) wird mit der *doppelten Verletzbarkeit* ebenfalls ein Thema aus Schülersicht konstruiert, das starken Bezug zum Selbstwert aufweist. Besonders der mögliche *physische und psychische Schaden* durch die Geschehnisse im Sportunterricht wird dort betont, was sich mit Befunden dieser Arbeit zu diesem Thema deckt. Anders als bei Miethling und Krieger (2004) wird jedoch nicht der Zusammenhang von psychischem und physischem Schaden und einem empfundenen „Zustand der Verletzbarkeit“ (ebd., S.212) hervorgehoben. Vielmehr ist der Zusammenhang von Identität, Selbstwert und Körperbild vordergründig. Dass man sich verletzen kann und dadurch Ängste vorhanden sind, nimmt keinen so hohen Stellenwert in der vorliegenden Arbeit wie bei Miethling und Krieger (2004) ein. Insgesamt lässt sich die hohe Bedeutsamkeit des Themas „Selbstwertgefühl“ auch im Kreise der Fachliteratur begründen, da sich Kinder und Jugendliche damit verstärkt im Rahmen ihrer Entwicklung und der Ausbildung eines Selbstkonzeptes auseinandersetzen und der Einfluss von Schule und Unterricht darauf empirisch nachgewiesen sind.

²⁴⁰ Bei Rüscher et al. (2009) sind dies Hauptschüler, was jedoch den heutigen Mittelschulen in Bayern entspricht.

4.5.3.5 Das Thema „Nur wegen anderen/ihm“

Eine Abhängigkeit der beteiligten Personen des Sportunterrichts voneinander im *interaktiven Sozium Schule* (Popp, 2014) erscheint mit Sicht auf die im theoretischen Teil dargestellte Konstitution des Unterrichts²⁴¹ zunächst trivial, weshalb die Einordnung des Themas „Nur wegen anderen/ihm“ darauf aufbaut. Die pädagogische Praxis ist nach Herzog (2011) von *Sozialität* und *Öffentlichkeit* geprägt. Der Sportlehrer wird einerseits zum Teil einer Sportklasse und muss diese heterogene Gruppe hinsichtlich ihrer Bedürfnisse befriedigen (Hammerness et al., 2005). Soziale Kommunikation zwischen Schülern und zwischen Schülern und Lehrkraft konstituiert Beziehungen und den Unterricht, was Herzog (2011, S. 60) mit „Sozialität“ beschreibt. Auf der anderen Seite ist der Unterricht auch von hoher Sichtbarkeit geprägt. Die damit von Herzog (2011) verbundene Öffentlichkeit meint jedoch nur die Sichtbarkeit der Lehrperson, während das Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ der vorliegenden Arbeit die Hervorhebung der Schüler mit ihrem Körper umfasst. Diese ist stark abhängig von anderen Personen. Miethling und Krieger (2004) bilden zur *Exponiertheit des Körpers* ein Thema aus ihren Schüleraussagen. Das Erleben der Exposition des Körpers ist dort für manche Schüler positiv und für andere eine Bedrohung. Dazwischen identifizieren sie noch Fälle mit ambivalenter Wahrnehmung. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Schüler in Abhängigkeit von ihrem Fähigkeitskonzept im Sport, ihrem Körperkonzept und dem sozialen Rahmen ihren Körper und ihre Sportlichkeit vor anderen präsentieren wollen oder nicht. Das heißt, auch hier wird, wie in den Befunden der vorliegenden Arbeit, eine *Abhängigkeit von anderen durch den sozialen Rahmen* gegeben. Miethling und Krieger (2004) erläutern, dass ihre befragten Schüler den Grund für Situationen des Bloßstellens im Verhalten und der Planung der Sportlehrkraft verorten, was in der vorliegenden Arbeit weniger direkt sondern über mögliche alternative Bewertungsmaßstäbe und Bewertungsmodalitäten im Gütekriterium „Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)“ beschrieben wird.

Das Klassenklima, welches sich in Qualitätsmerkmalen anderer Autoren wie dem *schülerorientierten Unterrichtsklima* bei Herman et al. (2018), der *prosozialen Atmosphäre* bei Kuhn (2014), dem *bewegungsförderlichen Unterrichtsklima* bei Gebken (2005) oder dem *lernförderlichen Klima* bei Meyer (2003) und Helmke (2014) findet, hebt die interpersonalen Dependenz und Beziehungen hervor. Der *Klassenkontext* im Rahmen seines Angebots-Nutzungs-Modells steht laut Helmke (2015) in einem „dynamischen Verhältnis“ (ebd., S.85) zur Unterrichtsqualität. Darunter ordnet dieser auch das Klassenklima, welches er jedoch nicht als Rahmenbedingung ansieht. Die interpersonalen Verflechtungen könnten nach der Systematik bei Hattie (2018) z.B. durch die Faktoren Klassenzusammenhalt ($d=0,44$), Klassenführung ($d=0,35$), Peer-Einflüsse ($d=0,53$), Reduzieren von Verhaltensstörungen ($d=0,34$), Beeinflussung von Verhalten in der Klasse ($d=0,62$), Unbeliebtheit in der Klasse ($d=-0,19$), Lehrererwartung ($d=0,43$), Lehrer-Schüler-Beziehung ($d=0,52$) und die Leistungseinschätzung durch die Lehrperson ($d=1,29$) beschrieben werden. In der oben genannten Reihenfolge stehen mit diesen Faktoren die Gütekriterien bzw. Kategorien und Themen „Gute Gemeinschaft“, „Nicht zu hart und nicht zu weich“, „Wir Schüler“, „Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)“ und „Verhalten der anderen mir/uns gegenüber“, „Unterstützer“ und „Beziehung zum Sportlehrer“ in

²⁴¹ Siehe dazu das Kapitel „1.3.1 Konstitution des Unterrichts“

Verbindung. Damit weist ein großer Teil der Schüleraussagen nach einem Vergleich mit Hatties (2018) Faktoren viele Kriterien mit guter bis sehr hoher Effektstärke auf.

Ein besonderer Zusammenhang, der so nicht in den vorliegenden Daten ersichtlich wird, betrifft den Einfluss von Peers auf die positive Einstellung zum Lernen und höhere Lernleistung, wenn Schüler Belohnungen wie bspw. Anerkennung von Peers dafür erhalten (Coleman, 1960). Ein Problem liegt folglich dann vor, wenn die Peers nur Fähigkeiten und Leistungen honorieren, die nichts mit den Schulleistungen zu tun haben oder sogar im Gegensatz dazu stehen, was bei Mittel- bzw. Hauptschülern häufiger der Fall ist (Kreutz, 1973). Dieser zusätzliche Zusammenhang, wonach die Einstellung der Peers Einfluss auf die eigene Einstellung zur Leistung und einem Fach hat, könnte mit dem p-o-x-Model und der triadischen Struktur von Heider (1946) erklärt werden. In zukünftigen Untersuchungen wäre eine Fragestellung zur Selbstreflexion innerhalb einer Peer-Group in diese Richtung lohnend, denn es wäre z.B. eine Art Gruppendynamik unter Peers bei der Bewertung des Sportunterrichts denkbar, wonach in einer Peergroup der Sportunterricht bspw. schlecht bewertet wird, weil gegenüber dem Treiben von Sport eine negative Einstellung vorherrscht. So etwas deutet sich um die Gruppe der Gesprächsführerin *Luna Wilson* in der vorliegenden Untersuchung an, da deren Peer-Group aus vielen Sportverweigerern besteht.

4.5.3.6 Das Thema „Spaß-Haben“

Das Thema und zugleich die Leitidee „Spaß-Haben“ wurden bereits ausführlich aus argumentativen Gründen in den Befunden im Forschungskontext eingeordnet. Daher wird an dieser Stelle auf die Kapitel „3.4.1.4.4.1 Exkurs: Spaß als übergeordnete Kategorie in der Sportpädagogik“ und „4.1.9 Das Metathema „Spaß-Haben“ als didaktische Leitidee?“ verwiesen. In kurzer Zusammenfassung sei auf Volkamer (1987) verwiesen, der mit seiner Idee vom Spaß als „unmittelbar als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeit“ (ebd., S.70) diesen als Sinndimension mit der Befriedigung von Bedürfnissen zusammenbringt und einen Sinn auch nur dann als gegeben sieht, wenn Sport Spaß macht (Volkamer, 1978). Es sei zudem auf Bräutigam (1994) verwiesen, der Volkamers Gedanken aufgreift und den Spaß zur didaktischen Leitidee erheben möchte. Zumindest als Sinndimension kann der Spaß nach den Ergebnissen von Fine und Sachs (1997), Fuchs (1997) und Kuhn (2007) eingeordnet werden. Er wird ebenso als wichtiges Merkmal aus Sicht der Schüler in den Studien von Messing (1980), Glorius (1998), Theis (2010), Hunger (2000), Kuhn (2007) sowie Hargasser und Kuhn (2020) gesehen. Kuhn (2007; 2014) erhebt den Spaß als Leitidee eines kindgemäßen Sportunterrichts. Eine Differenzierung in „Spaß-Haben“ und „Nur-Spaß-Machen“ wie in der vorliegenden Arbeit nehmen keine der genannten Autoren vor. Es kann mit Blick auf die Daten konstatiert werden, dass die von Söll und Kern (2005) formulierten Gründe, warum Kinder keinen Spaß im Sportunterricht erleben, zu kurz greifen, da man aus Schülersicht behaupten kann, dass alles, was negative Emotionen auslöst, also z.B. unglücklich macht, sie keinen Spaß haben lässt. Und dazu gehören bspw. auch bestimmte Verhaltensweisen anderer Schüler, Verhalten des Sportlehrers oder Rahmenbedingungen wie kein gutes Material oder gar kein adäquates Material für eine Sportart zur Verfügung zu haben.

4.6 Methodenkritik

Nach der Darstellung der Befunde, der Diskussion und Einordnung dieser in den Forschungskontext wird an dieser Stelle eine kritische Reflexion zur angewendeten Methodik in der vorliegenden empirischen Untersuchung vorgenommen. Dafür sollen die Limitation und mögliche Fehlerquellen der Erhebung die Basis für eine der Sache angemessene Interpretation der dargelegten Ergebnisse und Schlussfolgerungen legen. Die Gütekriterien der Erhebung wurden bereits im Kapitel „2.5 Gütekriterien der Untersuchung“ beurteilt, daher erfolgt an dieser Stelle keine erneute Bewertung dieser.

4.6.1 Forschungsstil, Forschungsdesign und Methoden

Um sich dem Untersuchungsgegenstand zu nähern, wurde ein *partizipativer Forschungsstil* gewählt, in dem Kinder und Jugendliche Gespräche mit „echten“ Peers führen. Die in einem Gespräch zwischen Erwachsenen und Kindern möglichen Probleme²⁴² sollten dadurch vermieden werden, was im weiteren Verlauf dieses Kapitels beurteilt wird. Zusätzlich wurde das Setting der Gespräche weg von der Schule in die gewohnte häusliche Umgebung der Schüler verlegt. Diese methodischen Entscheidungen werden als äußerst wirksam im Hinblick auf die Gewinnung von authentischen Äußerungen der Beteiligten eingeschätzt. Nur bei den Schülern mit größeren Sprachproblemen, wirken die anfänglichen Gespräche wenig natürlich, da sie sich ihre Fragen und Antworten vorformuliert haben. Dies trifft jedoch nur auf einen sehr geringen Teil von zwei der 41 Gespräche zu. Diese sind relativ kurz und die Atmosphäre dieser Gespräche wirkt eher wie ein Frage-Antwort-Spiel, was aber nicht bedeuten muss, dass die *Inhalte* (Fragen und Antworten) nicht authentisch sind, denn es kann davon ausgegangen werden, dass bei den betroffenen Schülern sehr viel „im Hintergrund“ passierte, um überhaupt die Fragen und Antworten formulieren zu können. Die betroffenen Gesprächsführer sind jedoch in den folgenden Forschungsaufträgen freier, was zum einen auf die Rückmeldung des Seminarleiters nach Sichtung der Daten und zum anderen auf einen persönlichen Entwicklungsprozess zurückzuführen ist. Denn man kann als positiven Nebeneffekt des partizipativen Forschungsdesigns auch anmerken, dass die Schüler viele positive Erfahrungen für sich mitnehmen, was ihnen auch im Rahmen einer Urkunde am Ende attestiert wurde.

Durch die *Peer-to-Peer Methodik* und von Schülern *gewählte Umgebungen* der Gespräche, traten bestimmte Störgrößen auf. Dies waren zum einen störende Personen und zum anderen laute Umgebungsgeräusche. Allerdings wurden keine Gespräche dadurch unverständlich. Dies war nur bei einer Gesprächsführerin der Fall, da sie, wie angewiesen, ihr Handy möglichst unsichtbar während des Gesprächs platzierte und dabei das Mikrofon zu sehr verdeckt wurde. Nur mit viel technischem Aufwand konnten die betroffenen Gespräche zum Großteil verständlich gemacht werden. Insofern sollten die Platzierung des Handys und ein Soundcheck in der Gesprächsführerausbildung tatsächlich geübt werden. Im Hintergrund laufende Musik erwies sich als sehr förderlich für eine entspannte Gesprächsatmosphäre. Dies wurde anfänglich als Störgröße eingeschätzt, später wurde sie als Empfehlung gegeben. Besonderer Fokus wurde auf die *Auswahl von Peers* für die Gespräche gelegt. Dies sollten „echte“ Peers im Sinne dieser Arbeit sein. Das führte dazu, dass in sechs Gesprächen Gesprächsführer untereinander Gespräche führten, da manche Peer-Gruppen sich gemeinsam zum Seminar anmeldeten. Dies wollte der Seminarleiter auch nicht unterbinden, da darin auch die Chance

²⁴² Siehe dazu das Kapitel „2.2.4.3.1 Mögliche Fehlerquellen bei der Datenerhebung und Datenauswertung“

gesehen wurde, den Effekt zu verringern, dass eine der Parteien einen Informationsvorsprung hat bzw. eine bevorteilte Position einnimmt.

Die in der Fachliteratur beschriebenen *Vorteile der Peer-to-Peer Methodik* können so bestätigt werden. Die Schüler stellen sich teilweise Fragen, die dem Autor missverständlich erscheinen, untereinander aber verstanden werden. Besondere Stärke erreicht die Methodik auch dadurch, dass sich zueinander passende Gesprächspartner finden. Dies ist bspw. in den Gesprächen von *armyforever* mit *OBock13* sowie *LunaWilson* mit *Gusti* auffällig, da jeweils der Gesprächspartner ein bestimmtes „Handling“ benötigt.²⁴³ Es sind in manchen Gesprächen kaum Hemmungen feststellbar, auch über intime Dinge zu sprechen, wobei dies in einem *doppelten Vertrauensverhältnis* begründet liegt. Zum einen vertrauen sich die Peers untereinander, zum anderen müssen aber die Gesprächsführer dem Seminarleiter vertrauen und dieses Vertrauen an ihre Gesprächspartner vermitteln. Dies betrifft vor allem die Garantie der vertraulichen und anonymisierten Verwendung der Daten. Hier ist, ähnlich wie im Unterricht, das Vertrauensverhältnis in der Lehrer-Schülerbeziehung bzw. Seminarleiter-Schüler-Beziehung absolut entscheidend. Dass dieses Vertrauen von Seiten der Gesprächsführer angenommen werden darf, begründen jene Gespräche, die auch die Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten thematisieren.

Neben der hohen Natürlichkeit, geringeren Hemmschwelle und Authentizität der Gespräche lassen sich jedoch auch ein paar *negative Aspekte* in der Untersuchung feststellen, die auf die Peer-to-Peer-Methodik und das partizipative Forschungsdesign zurückgeführt werden können. Zum einen wird am Beispiel des Gesprächsführers *Copilot12* deutlich, dass die Schüler im Gruppengespräch auch in Mischgruppen aus Peers und Nicht-Peers zusammenkommen können, wenn Peers weitere Freunde mitbringen, die jedoch keine Freunde des Gesprächsführers sind. Hier wird der Unterschied zu einem Gespräch nur unter Peers sehr deutlich. Es ist allerdings das einzige Gespräch, bei dem dieses Phänomen auftritt. Bei allen Gesprächsteilnehmern der anderen Gespräche scheinen aus Sicht des Autors die definitorischen Kriterien dieser Arbeit für Peers gegeben zu sein, wobei das Alter nicht so eine große Rolle spielt, wie vorher angenommen. Die *emotionale Beziehung* scheint entscheidend zu sein. Es bietet sich daher an, den partizipativen Forschern klar zu machen, dass auch bei Gruppengesprächen ausschließlich Peers teilnehmen sollen, die den Kriterien dieser Arbeit entsprechen.

Ein weiterer Nachteil ist das Abschweifen vom eigentlichen Thema, dass sich durch die Ungezwungenheit und Natürlichkeit ergibt. Dies passiert vor allem in den sehr dynamischen Gruppengesprächen. Die Gesprächsführer lenken hier teilweise selbst vom Thema ab und werden von ihren Peers zum Thema zurückgeführt. Man kann die Gesprächsführer zwar eindringlicher darin trainieren, beim Thema zu bleiben, aber aus Sicht des Autors sorgt vielleicht auch das Abschweifen vom Thema für ein ungezwungeneres Sprechen und ein geringeres Gefühl „kontrolliert“ zu werden. Es ist vermutlich ein Phänomen, mit dem man bei dieser Methode als Forscher leben sollte. Zudem wurde es in den Gruppengesprächen nur bei zwei Gruppen besonders deutlich.

Ebenso ein Nachteil ist das relativ häufige Auftreten von zu hohem Tempo, Trichterfragen und Schrottfintenfragen, die Kruse (2015) als „trio infernale“ der offenen Interviewführung“ (ebd.,

²⁴³ Siehe dazu das Kapitel „3.5 Wie kann man methodologisch eine Gesprächsatmosphäre und soziale Struktur in der Erhebungssituation schaffen, die die Teilnehmer möglichst natürlich bzw. realitätsnah kommunizieren lassen?“

S.297) bezeichnet. Das lässt sich aus Sicht des Autors schwer verhindern, da das spezifische Training dazu vermutlich irgendwann zur Überlastung und Unnatürlichkeit der Gespräche führen könnte. Dies wird im Zusammenhang mit der Vermeidung harter Brüche im Gesprächsverlauf vom Autor ähnlich gesehen. Solche sind ebenso in manchen Gesprächsverläufen feststellbar. Kritisch wird zudem der Aspekt betrachtet, dass die Gruppengesprächsinitiatoren bereits Interviews zur Thematik geführt haben und dadurch einen Vorsprung im Reflektieren über die Thematik gegenüber den anderen Gesprächsteilnehmern besitzen. Dies war einerseits hilfreich, da sie mögliche Quellen von Problemen und Unklarheiten bereits kannten und gezielt z.B. bei der Erwähnung von „Spaß“ oder „Mitschülerverhalten“ nachfragten. Andererseits traten die Gesprächsführer vereinzelt so auf, als ob sie die „richtige“ Antwort schon kennen, wenn es bspw. um die Deutung von Begriffen geht. In manchen Fällen der Untersuchung ist aus Sicht des Autors auch ein zu dominantes Verhalten der Gesprächsführer auffällig. Die Schüler *Goshin* beeinflusst bspw. die Gesprächsteilnehmer durch Suggestivfragen und gibt selbst Antworten vor, sobald ein Gesprächsteilnehmer nicht schnell genug antwortet. Meist erfolgt daraufhin eine kurze Zustimmung oder Ablehnung aber kein eigenes Nachdenken des Gegenübers über die Frage mehr. Der Autor vermutet, dass dies Effekte sein könnten, die durch die Einbindung von natürlichen Meinungsführern auftreten. Die Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003) empfiehlt eben solche für peer-educative Inhalte. Bei Peer-to-Peer Gesprächen sollten aus der Erfahrung der vorliegenden Untersuchung heraus gerade solche stärker darin ausgebildet werden, sich und ihre Meinung zurückzunehmen. Das alles könnte und sollte praxisbezogen in den Seminarsitzungen verbessert werden, wäre aber nur unter anderen zeitlichen Voraussetzungen denkbar.

Die Inhalte erscheinen ohnehin in der Rückschau zu komprimiert für fünf Sitzungen. Besser wäre es gewesen, mindestens zwei weitere Sitzungen einbauen zu können. Dies war jedoch aufgrund des jeweils gleichzeitig stattfindenden Unterrichts in den jeweiligen Klassen der Gesprächsführer und dem Zeitfenster für Ausbildung und Erhebung nicht möglich. Die Doppelstunden waren zwar eine Mischung aus Theorie und Anwendung, die aus Sicht des Autors sehr gut funktionierte, allerdings könnten bestimmte Inhalte wie die Methodentriangulation die Mittelschüler überfordert und auch nicht interessiert haben. Der Autor als Seminarleiter hatte diesen Eindruck und würde in der Rückschau der praktischen Ausbildung mehr Raum einräumen. Die Seminareinheiten gaben ohnehin recht viele Anweisungen und legten ihren Fokus z.B. auf das Herausfinden von Empfindungen und das ständige Hinterfragen z.B. beim Thema Spaß. Die Schüler wollten jedoch möglichst schnell mit ihren Gesprächen anfangen, weshalb man dies ebenso wie teilweise harte Unterbrechungen akzeptieren sollte, sofern die Bedingungen nicht anders sind. Die Ausbildung der Gesprächsführer erwies sich insgesamt als unabdingbar, führte zu spürbaren Verbesserungen der Gesprächsführung und lieferte selbst Daten. Würden Ausbildung und Befragungen z.B. im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft stattfinden, die über ein Schuljahr verteilt ist, könnte man die Teilnehmer sich zu sehr kompetenten Gesprächsführern entwickeln lassen. Bei solch einem zeitlichen Rahmen würde der Autor auch mehr Inhalte zum Verhalten im Gespräch empfehlen. Es sollte jedoch bedacht werden, dass gerade eine Stärke der Methode in der Natürlichkeit des Gesprächs liegt. Zu sehr trainierte Schüler könnten ihren natürlichen Umgangston im Gespräch verlieren, wenn sie an vieles denken müssen und z.B. auf für sich vorformulierte Sätze zurückgreifen. Dies wäre eine Anregung für eine zukünftige Vergleichsstudie.

Es wurde ein *sequentielles exploratives Design* gewählt und mit einem *parallel triangulierenden Design* verknüpft. Dadurch war es möglich, bereits zu Beginn Daten zu sammeln und sowohl mit Fragen wie auch Methoden zu experimentieren. So konnten Fragen und eine geeignete Methodik während des Untersuchungsprozesses für die am Ende des Untersuchungsprozesses stehenden Forschungsaufträge entwickelt werden. Ebenso wurden aus der Sichtung der Daten aus der Gesprächsführer-ausbildung und dem „roten“ und „blauen“ Forschungsauftrag Stimuli für die weiteren Forschungsaufträge erstellt. Diese Sichtung konnte aufgrund der knappen zeitlichen Kapazität nur oberflächlich erfolgen. Eine vollständige Analyse nach jedem Forschungsauftrag wäre zu bevorzugen, um mehr und gezielter solche Stimuli zu erstellen. Durch die Freiwilligkeit der Durchführung der Forschungsaufträge gingen in die Datensichtung auch nur diejenigen Gespräche aus „rotem“ und „blauem“ Forschungsauftrag ein, die rechtzeitig bzw. überhaupt erfolgten. Die Freiwilligkeit kann folglich sowohl negative Auswirkungen auf die Stichprobenszusammensetzung als auch die zeitliche Sequenz von Erhebung und Analyse bzw. Sichtung der Daten haben. Dass ein sequentielles exploratives Design deshalb bei Freiwilligkeit unpassend wäre, sieht der Autor jedoch nicht gegeben. Die Vorteile der Freiwilligkeit hinsichtlich ihrer Wirkungen auf Schülerseite und der Naturalistizität überwiegen die nur als gering eingeschätzten Einbußen bei der Datengewinnung. Dabei wurde den Schülern auch ein gewisser Grad an Selbstorganisation zugetraut, der sich jedoch nach der zweiten Seminarsitzung als für Mittelschüler unangemessen erwies. Nur die älteren Schüler der Mittlere-Reife-Klassen wären dazu in der Lage gewesen. Daher wurde mit einem Ordner nachgesteuert. Dieser erscheint dem Autor jedoch gerade für ein exploratives Design mit aufeinanderfolgenden Forschungsaufträgen generell in der beschriebenen Systematik von entnehmbaren und nicht entnehmbaren Unterlagen sinnvoll zu sein. Der Grad an Zugeständnissen an die Selbstorganisation der Schüler ist eine Gradwanderung, denn zu wenig hindert die Schüler in ihrer Autonomie, Mitbestimmung und in der Folge ihrem Involvement. Traut man ihnen zu viel zu, kann dies jedoch zu Überforderung und ebenso weniger Involvement führen. Besser erscheint in der Rückschau jedoch, eher mehr Struktur vorzugeben als zu wenig, was der Autor aus der Unterrichtspraxis eigentlich hätte wissen sollen.

Grundsätzlich könnte die Reliabilität und Validität von Schülerurteilen wie bei Göllner et al. (2016) aufgrund noch zu geringer Erhebungen dazu angezweifelt werden. Auch in der Peer-to-Peer-Methodik sollte man damit rechnen, dass Äußerungen z.B. zur Profilierung vor dem Gesprächspartner gemacht werden, die jedoch nicht die „wahre“ Position darstellen, sofern es diese gibt. Der Autor hat allerdings den Eindruck, dass Peers so etwas durchschauen und Widersprüche aufdecken können. Das ist bspw. in Gesprächen zwischen den Schülerinnen *OBock13* und *armyforever* beobachtbar. Letztere lässt bestimmte Antworten nicht zu, da sie weiß, dass *OBock13* bspw. doch bestimmte Sportarten mag, was sich später auch als richtig erweist. Durch den konjunktiven Erfahrungsraum und die enge soziale Bindung kennen sich die Gesprächsteilnehmer sehr gut. Daher erscheinen aus Sicht des Autors Schülerurteile, sofern man deren Güte anzweifelt, bei einer Peer-to-Peer Methodik an Validität und Reliabilität zu gewinnen.

Die Heterogenität der Gruppen erweist sich nicht als unabdingbare Voraussetzung für tiefgreifende Diskussionen. Eine Befürchtung war, dass Schüler mit konjunktivem Erfahrungsraum weniger explizit werden müssen und dadurch Informationen für den Beobachter verloren gingen. Dies kann in der Form bestätigt werden, dass bestimmte Namen von Schülern nur erwähnt werden müssen, und den Teilnehmern klar ist, worum es geht. In jenen Fällen der vorliegenden Untersuchung wird das Thema auch aus dem Gesprächsverlauf ersichtlich, was jedoch auch anders hätte sein können. Gerade in

den Gruppen, die viele gemeinsame Erfahrungen im Sportunterricht erlebt haben, wird auch stark bewertet und darüber diskutiert. Während die Gruppe um die Schülerin *Goshin* sehr heterogen ist, da Schülerinnen aus verschiedenen Jahrgangsstufen und Klassen daran teilnehmen, ist die Gruppe um *armyforever* oder jene um *LunaWilson* sehr homogen. Die Gruppengespräche um *Goshin* erscheinen jedoch weniger tiefgreifend als jene von *LunaWilson*. Ein Grund dafür wird in der Zusammensetzung der Gruppe bei Letzterer aus *besten* Freundinnen gesehen.

Die Gruppengespräche sind insgesamt von größerer Dynamik als die Interviews geprägt, was auch so vermutet wurde. Sie weichen durch die geringe Strukturierung und gruppendynamische Prozesse in der freien Erzählphase häufiger vom Thema ab. Durch die Stimuli und das Eingreifen der Gesprächsteilnehmer gelang jedoch stets die Rückkehr zum eigentlichen Thema. Die zeitliche Vorgabe im Gruppengespräch erwies sich als notwendig und sinnvoll. Zwar bemängeln die Schüler an mancher Stelle, dass sie immer noch diskutieren *müssen*, allerdings verlangten sie selbst im Seminar nach einer zeitlichen Struktur. Im „grünen“ Interview wird der offene Teil A zwar teilweise sehr kurz gehalten, es entsteht jedoch nicht der Eindruck, dass eine zeitliche Vorgabe hier zwingend nötig gewesen wäre. Interessant wäre es jedoch zu erfahren, warum *Horrorprinzessin88* diesen Teil des Interviews übersprungen hat. Auch in Bezug auf andere „grüne“ Interviews wäre ein Protokoll mit Begründungen für das Auslassen von Fragen oder Interviewteilen sinnvoll.

Im Rückblick erweist sich der dritte Stimulus des Gruppengesprächs mit vorgegebenen Begriffen als wenig fruchtbar im Hinblick auf die Ergebnisse. Es werden kaum Aspekte durch die Schüler ergänzt und nur sehr kurz bereits vorhandene Begriffe kommentiert. Angedacht war eine ähnliche Überarbeitung wie im Knowledge Café. Dies geschah jedoch nicht. Der Autor vermutet dafür verschiedene Gründe. Zunächst ist es der letzte Teil des Forschungsauftrages und die Schüler könnten durch das vorherige Gespräch erschöpft sein. Zudem könnten sie es als überflüssig erachten, bereits auf den vorherigen Stimuli angeführte Aspekte erneut zu nennen. Schließlich ist die im dritten Stimulus vorgelegte Mindmap keine von Schülern erstellte. Sie enthält zwar Begriffe von Schülern, ist jedoch weder handschriftlich noch schülernah gestaltet. Der Autor vermutet, dass gerade die Identifikation von erkennbaren Inhalten von Schülern eine Auseinandersetzung damit anregt. Für zukünftige Forschung mit dieser Methode empfiehlt der Autor daher, eine echte von Schülern erstellte Mindmap zu verwenden.

Schließlich sieht es der Autor als kritisch an, dass die eigentlich angedachte Transkriptionssoftware keine Anwendung finden konnte. Den Schülern wurde zwar angedeutet, dass auch Teile der Gespräche angehört werden müssen, jedoch keine Rückschlüsse auf ihre Person gezogen werden können. Selbst durch das „Pitchen“ der Audiodateien konnte aus Sicht des Autors die Anonymisierung nicht vollständig gewahrt werden, was jedoch auch generell unmöglich erscheint. Allein durch die Verwendung bestimmter Begriffe, Ausdrucksweisen oder einen bestimmten Satzbau könnten auch aus einem Transkript Rückschlüsse auf eine Person gezogen werden, wenn diese gut gekannt wird. Als entscheidend sieht der Autor, dass die Daten wie versprochen außer vom Seminarleiter nur von Personen angehört oder gelesen wurden, die in keinerlei Bezug zu den Schülern oder ihrer Schule stehen und diese kennen.

4.6.2 Fragebogen und quantitative Daten

Die Erprobung von Fragen und des Fragebogens erwies sich nur teilweise als zielführend. Ein Schüler übernahm eine eigentlich verworfene Fragestellung aus dem Seminar für ein freies Interview, was in diesem Fall gesprächsanzurend war. Da die Fragestellung in der Gesprächsführer Ausbildung nicht so wie gedacht funktionierte, im Gespräch des Schülers jedoch schon, kann die grundsätzliche Vorgehensweise einer Testung von Fragen außerhalb des gedachten Settings angezweifelt werden. Man könnte es jedoch auch so interpretieren, dass dieser Schüler im Sinne des partizipativen Forschungsdesigns diese Frage für *sich* angemessen hielt und daher verwendete. Dies kann als Ertrag aus dem gewählten Design betrachtet werden. Die Erprobung des Fragebogens an den Gesprächsführern mit einer darauf aufbauenden Kürzung verlief aus Sicht des Autors nicht wie geplant, denn es wurden wenig Verständnisfragen gestellt und nur eine Frage weggestrichen. Eine umfassendere Validierung erschien dem Autor aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht realisierbar, da der Kern der Untersuchung eindeutig im qualitativen Teil liegt. Grundsätzlich wäre das gewählte Vorgehen akzeptabel gewesen. An der Nichtbeantwortung einzelner Fragen im Forschungsauftrag zeigt sich jedoch im Nachgang, dass vermutlich noch Verständnisprobleme bei den Schülern bestanden haben. Der Autor sieht dafür drei mögliche Gründe. Erstens waren die Schüler vermutlich mit der schier Anzahl der Fragen überfordert, was dazu führte, dass sie sich nicht in der Lage fühlten, diese zu überblicken und auszuwählen. Was es bedeuten würde, so eine Masse an Fragen nach dem offenen Teil des Interviews anzuschließen, war vermutlich den Schülern auch nicht bewusst. Hier hätte der Seminarleiter deutlicher werden müssen. Zweitens könnten sie auch Scham empfunden haben, vor anderen eine Frage dazu zu stellen. Daher wäre eine persönliche Ansprache aller Gesprächsführer sinnvoller gewesen. Denkbar wäre es auch gewesen, den Fragebogen als Aufgabe für daheim z.B. mittels einer einfachen Wahl bei jeder Frage zwischen „Frage ist wichtig“ und „Frage ist nicht wichtig“ bearbeiten zu lassen. Dann hätten solche Fragen ausgeschlossen werden können, die von vielen als unwichtig eingestuft worden wären. Drittens nahm die Bearbeitung des Fragebogens im Seminar viel Zeit in Anspruch, weshalb die Schüler möglicherweise einen Mehraufwand an Zeit durch Nachfragen vermeiden wollten. Ebenfalls kritisch ist der mangelhafte Rücklauf an von Seminarteilnehmern ausgefüllten Fragebögen. Von diesen nahmen zehn Schüler die von ihnen ausgefüllten Exemplare mit nach Hause, damit sie ihre Notizen zur Erklärung beim „grünen“ Forschungsauftrag nutzen können. Dieser Gedanke erscheint grundsätzlich sinnvoll, allerdings sind nur zwei dieser Bögen wieder abgegeben worden. Einerseits wurde eventuell vom Seminarleiter nicht klar genug kommuniziert, dass auch diese Bögen ausgewertet werden sollen. Andererseits hätte auch eine Sicherheitskopie vor der Mitnahme angefertigt werden können. Der Verlust dieser Bögen erscheint auch dahingehend bedauerlich, dass die Notizen dieser Schüler Aufschluss zu unverständlichen Fragen und eventuellen Validitätsproblemen des Fragebogens hätten geben können.

Alle Gesprächsführer sollten im „grünen“ Forschungsauftrag, also beim methodisch dreigeteilten Interview, das Gespräch je nach Bedarf pausieren, Teile oder Teilfragen überspringen. Dies wurde so auch umgesetzt. Während der Durchführung der Befragung wurden bei einigen Schülern Aussagen übersprungen und bei Zweien der Teil E in Gänze weggelassen. Zwei Gesprächsführer haben gar keine Aussagen der Teile D und E abgefragt. Dies und eine eventuelle Fortsetzung zu einem späteren Zeitpunkt wurden ihnen auch empfohlen, sofern ihr Gegenüber oder sie selbst keine Lust mehr verspüren. Allerdings sahen es viele Schüler vermutlich als Zeichen ihres Engagements oder guten Wil-

lens an, alle Fragen des Kataloges abzuarbeiten. Dies war so nicht intendiert und lassen den quantitativen Teil der Daten weniger valide erscheinen, da die konzentrierte Auseinandersetzung mit allen Fragen bei allen Schülern unwahrscheinlich erscheint. In der Rückschau ist der Fragebogen vor allem für die jüngeren Schüler viel zu lang. Manche Jugendlichen gingen den Fragebogen komplett durch und begründeten sogar einzelne Antworten. Bei manchen bekommt man während der Audioaufnahme des Gespräches zum Fragebogen jedoch den Eindruck, dass die Motivation nicht mehr sehr hoch ist und man sich eher „durchquält“. Da ohnehin vermutet wurde, dass nicht alle in der qualitativen Untersuchung angesprochenen Gütekriterien auch über eine quantitative Frage abgedeckt würden, und die Aussagekraft der so quantitativen Daten aus dem Fragebogen nicht als sehr hoch eingestuft wird, erscheint das Vorgehen in der Rückschau teilweise unvorteilhaft. Es wurden zwar zu manchen Items Kontrollfragen eingebaut, die in der Mehrheit zu konsistenten Antworten führten, allerdings besteht in den Antworten insgesamt eine klare Tendenz, dass alle Aussagen eher als wichtig empfunden werden. Daher erscheint dieser Eindruck von Konsistenz weniger aussagekräftig. Bei keiner Aussage liegt der Median unter 2,5. Meist liegt er bei 3 oder 4, also der Note Drei oder Zwei. Der Autor zieht dafür zwei mögliche systematische Fehler in Betracht. Der eine ist das Phänomen des „Agreeing with assertions“ (Krosnick, 1991, S.217), d.h., dass ein bias in Richtung Zustimmung besteht. Dies kann nun jeweils in verschiedenen Faktoren begründet sein. Krosnick (1991) nennt dazu erstens die Möglichkeiten, dass dies in einem konsistenten Persönlichkeitsmerkmal (trait) begründet liegt, was bei der Vielzahl an Befragten für diese Untersuchung ausgeschlossen werden kann. Zweitens nennt er den Respekt, den der oder die Befragte vor der Aussage des Fragestellenden hat. Dies könnte nur dann ursächlich sein, wenn die befragten Schüler den Seminarleiter als Verfasser quasi „im Kopf“ haben, während sie die Frage beantworten. Alle Fragen wurden zumindest in den Gesprächen von Schülern vorgelesen. Insofern könnte dieser Effekt abgemildert sein. Allerdings geben die Gesprächsverläufe preis, dass manche Schüler trotzdem den Seminarleiter „im Kopf“ haben. Dies ist bspw. bei dem Schüler *Sorccerer* der Fall, der zu Frage nach den Geräten in der Sporthalle sagt: *„Ach komm wir ham gar keine, wir ham gar keine...Häh, das weiß der doch selber, er is doch Sportlehrer....die Frage kann ich net beantworten, tut mir Leid!“* Die dritte Möglichkeit wäre, dass die Befragten beim Nachdenken über die Aussage vornehmlich nach Gründen suchen, warum es wichtig sein könnte, und dadurch auch eine höhere Bewertung abgeben. Es kommt ebenfalls der von Krosnick (1991) beschriebene Fehler in Betracht, dass die Betroffenen auf einer typischen, bekannten Skala gar nicht zwischen den Objekten in ihrer Beurteilung differenzieren können. Dies erscheint dem Autor sehr wahrscheinlich. Für die Skala in Schulnoten wird auch angenommen und begründet, dass diese nicht intervallskaliert ist. Die gewählte Art der Darstellung könnte man trotzdem als unpassend sehen, da die Schüler im Gespräch teilweise Noten, teilweise „wichtig“ oder „unwichtig“ gesagt haben und dann eine Einstufung in der Skala vom Gesprächsführer erfolgte. Das Notensystem erscheint vor diesem Hintergrund fraglich. Die Unterschiede der einzelnen Benotungsstufen sind den Schülern zudem zwar bekannt, dass sie aber wirklich alle einzelnen Aussagen im Verhältnis zueinander einstufen und unterschiedlich bewerten können, hält der Autor für sehr unwahrscheinlich. Diese Bedenken waren jedoch schon im Vorhinein gegeben, weshalb auch nur Tendenzen aus den quantitativen Daten dazu abgelesen wurden und die Fragen eigentlich als Stimuli für Gespräche zu eventuell nicht angesprochenen Themen dienen sollten. Was grundsätzlich für die Tendenz der Zustimmung sorgt, kann allein mit Blick auf die Befunde nicht herausgelesen werden. Der gewählte Weg, nur deskriptiv die Daten zu beschreiben und Tendenzen zu formulieren, erscheint

in der Rückschau richtig. Eine deutliche Reduktion des Fragebogens mit Hilfe der gewonnenen Daten der vorliegenden Untersuchung wie auch eine mögliche Kürzung durch ältere und sprachkompetente Schüler hielte der Autor für zukünftige Untersuchungen sinnvoll.

Im Leitfaden des „grünen“ Forschungsauftrages sind besonders die Fragen der Schüler als Zugewinn einzustufen, da diese im Gespräch gute Beiträge zur Folge hatten. Auch die projektiven Fragen stießen bei Schülern auf Interesse, da sie eine Abwechslung darstellten und für eine Auflockerung sorgten. Sie generierten vor allem im Hinblick auf mit dem Sportunterricht konkurrierende Interessen gute Antworten. Der Autor ist der Überzeugung, dass auch mehr über die Lehrer-Schüler-Beziehung mit den Fragen C4 bis C6 herausgefunden hätte werden können, wenn die Gesprächsführer an dieser Stelle mehr nachgefragt hätten. Solche projektiven Fragen und die Reaktion auf die Antworten wurden nicht im Rahmen des Gesprächsführerseminars trainiert. Dies wäre aber nach den Erfahrungen dieser Arbeit anzuraten.

4.6.3 Schülerperspektive und Limitation der Befunde

Im Hinblick auf die „Offenlegung“ einer prozessualen Struktur im Sinne Schützes (1983) über die Reihenfolge der Äußerungen, werden nicht die realen kognitiven Denkstrukturen offengelegt, ebenso wie über Mindmaps nicht die realen gedanklichen oder gar neuronalen Verknüpfungen offengelegt werden können. Es kann sich diesen Strukturen nur ansatzweise genähert werden. So sollten die Befunde auch interpretiert werden. Über den Gesprächsverlauf wird deutlich, dass die Schüler durch die Äußerungen anderer Gesprächsteilnehmer in Gruppengesprächen unterbrochen werden und daher auch keine weiteren Anmerkungen notieren können oder wollen. Vielleicht sehen sie andere in der Pflicht nach ihrer Äußerung etwas zu schreiben, vielleicht wird ihr Gedankengang aber auch tatsächlich unterbrochen und sie konzentrieren sich auf fremde Aussagen. Es lässt sich festhalten, dass die erstellte Mindmap während eines Gruppengesprächs wenig geeignet erscheint, um etwas über die sequentielle Struktur bei einem einzelnen Schüler zu erheben, da eher abwechselnd geschrieben wird. Man sollte sie als das sehen, was sie sind, ein Kollektivergebnis, das weniger individuelle Perspektiven abbildet.

Man könnte der vorliegenden Arbeit ankreiden, dass die dargestellten Strukturen und Hierarchisierungen sowohl im Hinblick auf die herausgearbeiteten Kategorien als auch die Unter- und Überordnung der Gütekriterien bzw. Codes der Codierer nicht jene Schülerperspektive darstellen, die bspw. aus den Mindmaps der Schüler hervorgeht. Ein alternativer Weg wäre gewesen, wirklich nur die Struktur der Schüler aus den Mindmaps für die Codierung zu verwenden. Es wurde versucht, die sich dort offenbarende Struktur weitgehend einzubeziehen, allerdings strukturieren Schüler unterschiedlich und teilweise überhaupt nicht. Man könnte mit jenen Schülerlösungen also nicht die gesamten Daten strukturieren sowie sämtliche Qualitätsdimensionen, die sich aus den Gesprächen ergaben, festlegen. Die gefundene Strukturierung stellt also nicht die Schülerperspektive dar, lässt diese jedoch in die Strukturierung einfließen. Eine nachträgliche Strukturierung durch Schüler hält der Autor für möglich. Vermutlich müsste aus den sich ergebenden recht unterschiedlichen Lösungen der Schüler, denn die vorliegenden Befunden machen Unterschiede sehr wahrscheinlich, ein Konsens gebildet werden.

Die getroffene Annahme der Codierer, dass es Ursache-Wirkungsbeziehungen gibt, unterstellt auch eine gewisse Kausalität, die nicht objektiv messbar ist. Insofern könnten manche Zuordnungen von

einzelnen Codes zu den Gütekriterien auch angezweifelt werden. Man sollte jedoch beachten, dass ohnehin versucht wurde, nur mit geringem Interpretationsgrad zu arbeiten und nur eindeutige kontextbasierte Zuordnungen erfolgten, wenn intuitiv vielleicht eine andere Kategorie oder ein anderes Gütekriterium angemessen erschiene. Gerade dieser *Wille*, der Intuition bei der Zuordnung zu widerstehen und den Kontext einfließen zu lassen, sieht der Autor eher als Stärke denn als Schwäche in der Methodik. Dass trotz vermeintlich eindeutigem Kontext die Äußerung „falsch“ zugewiesen wurde, ließe sich nur über eine kommunikative Validierung ermitteln, die der Autor für sinnvoll hält, jedoch aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht geleistet werden konnte. Ebenso bleiben die dargestellten Befunde eine Auswahl an aus den Daten herausgefilterten Informationen. Es sollte bedacht werden, dass die Aussagen der Kinder und Jugendlichen durch die erwachsenen Codierer fehlinterpretiert worden sein könnten, wie dies bspw. Heinzel (2013) darstellt. Fremdverstehen, im dem Sinne, dass die Codierer die Aussagen so verstehen, wie diese sie gemeint haben, ist nach der Darstellung von Kruse (2015) unmöglich, und durch die Arbeit mit Äußerungen von Kindern und Jugendlichen für die erwachsenen Codierer noch erschwert. Es ist nur eine relative Annäherung möglich (ebd.), weshalb die Befunde in der Art der Darstellung generell als Interpretation verstanden werden sollten, denn schon das Herstellen von Verbindungen zwischen Äußerungen und die Reduktion auf Teile einer Äußerung stellen durch die Indexikalität von Sprache (ebd.) eine solche dar.

Die Kriterien, wann etwas als Kriterium zur Gütebeurteilung zählt, sind sehr weit gefasst. Es könnte entgegnet werden, dass Schüler explizit sagen müssen, dass dies für sie zum guten Sportunterricht gehört. Insofern würde vor allem durch den Wegfall der emotionalen Bewertungen ein bedeutsamer Teil der Befunde wegfallen. Das menschliche Bewertungssystem funktioniert aber nach wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht in dieser expliziten Art, was in der vorliegenden Arbeit ausführlich dargelegt wird. Geäußerte Empfindungen, die den Großteil der Einstufung als Gütekriterien ausmachen, sind ein gut geeignetes Mittel um Bewertungen zu indizieren. Ein Schüler kann, und das macht bspw. die fast schon verzweifelte Äußerung des Schülers *Sorccerer* zur Bedeutsamkeit der schlechten Sportnote für ihn deutlich, sich gar nicht gegen die emotionale Bewertung seines Unterbewusstseins stellen. Er kann versuchen, die entstehende kognitive Dissonanz durch umgekehrtes Reaktanzverhalten im Sinne des „Saure-Trauben-Effektes“ zu verringern (Kroeber-Riel & Weinberg, 2003; Kuß & Tomczak, 2007). D.h., er bewertet eine gute Sportnote, die ihm ja verwehrt bleibt, nicht besser sondern schlechter und verweigert z.B. absichtlich den Sportunterricht. Er redet sich dabei ein, absichtlich die schlechte Note herbeiführen zu wollen und dem Sport keine Bedeutung zu schenken. An diesem Beispiel wird jedoch deutlich, welcher kognitive Aufwand betrieben werden muss und dass dies sicher nicht für jede Bewertung geschehen kann. In der Rückschau erweisen sich die Festlegungen der Codierer auf die angeführten Bewertungsindizes als pragmatisch und angemessen.

Das Konzept der K.o.-Kriterien liefert aus Sicht des Autors eine Teilerklärung zum von Clausen (2002) bzw. Lance et al. (1994) festgestellten Phänomen der Halo-Effekte bei Schülerurteilen. Liegt ein K.o.-Kriterium im Sportunterricht vor, „überstrahlt“ dieses die Bewertung des gesamten Sportunterrichts, denn der dadurch beeinflusste summative Gesamteindruck führt zu einer insgesamt stark negativen Bewertung und häufig einer Nichtteilnahme am Sportunterricht. Insofern könnte es sich bei den identifizierten K.o.-Kriterien um Basisanforderungen oder Rückweisungsmerkmale im Sinne Kanos et al. (1984) handeln. Während der Auswertung der Gespräche ergibt sich in diesem Zusammenhang der Eindruck, dass Schüler vor allem die Dinge ansprechen, die gerade in ihrem Sportunterricht und ihrer Schule besonders gut oder besonders schlecht laufen. Das heißt, dass es Faktoren

gibt, die deshalb auffällig sind. Dabei stellt sich für den Autor die Frage, ob die befragten Schüler bei einem anderen Sportunterricht und in einer anderen Schule auch andere Schwerpunkte setzen würden und sich damit andere Gütekriterien ergeben würden. Man kann annehmen, dass noch weitere Gütekriterien existieren, die aber durch die „Auffälligkeitsverzerrung“ (salience bias) im Sinne Glasers (2019, S.121) und die schulische Sozialisation (Gerstenmaier, 1975) nicht zur Sprache kamen. Die dargestellten Gütekriterien sollten also so interpretiert werden, dass sie vornehmlich in Bezug auf die befragten Schüler *besonders* wichtige Qualitätskriterien abbilden. Bei einzelnen anderen Schülern kann sich ein abweichendes Bild ergeben, wenngleich der Abgleich mit dem Forschungskontext hohe Übereinstimmungen mit anderen Studien zur Schülerperspektive und gutem Sportunterricht offenbart und die Gütekriterien nur dann als solche eingestuft wurden, wenn die Inhalte bei mehreren Schülern Erwähnung fanden. Dadurch wird zumindest der Einfluss eines bestimmten Sportunterrichts, Sportlehrers oder einer bestimmten Schule verringert.

Es wurde versucht, über die sequentielle Struktur, die von Schülern gegebene Struktur, den eine Äußerung begleitenden Kontext, den subjektiven Eindruck der Codierer und die Häufung von Codes eine Wichtigkeit der Gütekriterien für die befragten Schüler zu bestimmen, die sich in den herausgearbeiteten Themen und Metathemen widerfindet. Die Themen finden sehr guten Anschluss in anderen Studien zur Schülerperspektive und den Merkmalen zum guten Sportunterricht. Die darauf aufbauenden Metathemen stellen letztlich nur eine tiefergehende Interpretation dar, weshalb man zumindest für die übergeordneten Ergebnisse der selektiven Codierung und Theorienbildung eine Übertragbarkeit auf den Sportunterricht allgemein prüfen sollte. Die Grundaussage müsste jedoch trotzdem bleiben, *dass guter Sportunterricht eine individuelle Definition ist und jeder Schüler, Lehrer oder externe Beobachter etwas anderes darunter verstehen und andere Schwerpunkte bei der Beurteilung setzen kann.*

In diesem Kontext könnte die Gültigkeit der sich herauskristallisierenden Gütekriterien und K.o.-Kriterien generell angezweifelt werden, da diese nicht bezüglich ihrer Einstellungs- oder Verhaltensrelevanz validiert werden konnten. Manche Qualitätsaspekte wie das Vorhandensein von Mülleimern in der Turnhalle lassen bspw. an der Einstellungsrelevanz zweifeln, d.h. ein Schüler äußert, dass dies ihm wichtig sei, die Nutzenstiftung dieses Aspektes ist jedoch so gering, dass er die Einstellungsbildung gegenüber dem Sportunterricht nicht beeinflusst. Allerdings sollte die Feststellung von Fraser und Treagust (1986) wie auch Göllner et al. (2016) beachtet werden, wonach durch die Augen der eigentlichen Teilnehmer des Unterrichts Daten gewonnen werden können, die ein externer Beobachter übersehen oder als unbeachtlich betrachten könnte. Daher wurde oftmals nur vereinzelt genannten Aspekten in den Befunden zwar Beachtung geschenkt, jedoch kein großer Raum gegeben, da dies sonst in einer Beliebigkeit der Qualitätskriterien resultieren könnte, indem alles auf gewisse Art „irgendwie wichtig“ erscheinen könnte. Diese Aspekte wurden bestimmten Gütekriterien untergeordnet, was ihre mögliche Relevanz in Einzelfällen abbildet. Die K.o.-Kriterien sind nur als solche eingestuft worden, wenn tatsächlich eine Ablehnung oder negative summative Gesamtbewertung des gesamten Sportunterrichts aufgrund ihres Vorliegens geäußert wurde. Insofern erscheint die Gültigkeit der gefundenen Gütekriterien und K.o.-Kriterien für die befragten Schüler hoch.

Gefälligkeitsantworten sind durch den Peer-to-Peer-Ansatz eher auszuschließen. Allerdings ist die Gesprächssituation trotzdem ein spezieller Kontext, von dem die Darstellung des Selbst abhängig ist

(White & Klein, 2008). Insofern kann angenommen werden, dass manche Antworten und damit auch Güteaspekte genannt worden sein könnten, die nur der Selbstdarstellung oder Selbstgestaltung im Sinne der Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Wicklund & Gollwitzer, 1998) dienen, ohne aber die Einstellung gegenüber dem Sportunterricht bzw. die Beurteilung von dessen Qualität tatsächlich zu tangieren. Bei einem erweiterten zeitlichen Rahmen erscheint auch aus diesem Grund eine kommunikative Validierung sinnvoll, bzw. wäre auch die Codierung in Zusammenarbeit mit Schülern denkbar. Dabei erschiene es sinnvoll, die involvierten Gesprächsführer für die jeweiligen Gespräche einzubeziehen. Diese könnten am ehesten eventuelle Übertreibungen, leicht fehlinterpretierbare Aussagen oder eher die „tatsächliche“ Intention hinter einer Aussage aufdecken, auch wenn dies bei den Äußerungen ihrer Gesprächspartner nur eine Annäherung wäre. Problematisch würde sich dann jedoch die Anonymisierung der Aussagen der Gesprächsführer gestalten. Der Autor sieht gerade das Gespräch in einem als sicher empfundenen Raum, in dem Aussagen nicht auf bestimmte Personen zurückgeführt werden können, als wesentlich dafür an, dass auch Dinge genannt werden, die sehr persönlich und ungeschönt sind. Eventuell wäre eine Vorabcodierung durch die Gesprächsführer denkbar, die sodann ihre Codierung mit dem Gesprächsmaterial übermitteln. Vermutlich wären dann bestimmte Gütekriterien

In Bezug auf Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis sollten die aus der Fachliteratur bekannten Probleme und Vorteile hinsichtlich der Verwendung von Schüleraussagen beachtet werden. Allerdings beziehen sich die im Kapitel „1.3.3.1 Schüler als Datenquellen“ angeführten Probleme vornehmlich auf die Beurteilung anhand festgelegter Kriterien und nicht auf die Festlegung von Kriterien zur Beurteilung. Auffällig ist, dass Schüler z.B. hinsichtlich der didaktischen und fachlichen Kompetenz nur wenige konkrete Beispiele wie das „Hochheben-Können“, „Vormachen-Können“ oder den schrittweisen Aufbau nennen. Daher fällt es auch beim Abgleich der Befunde mit den Merkmalskatalogen anderer Autoren schwer, direkte Vergleiche zu ziehen, da Schüler fast ausschließlich die Phänomenologie des Unterrichts und nicht die dahinter stehenden Vorgänge auf Seiten der Lehrkraft als Merkmale guten Sportunterrichts setzen. Man könnte darin auch eine Bestätigung der Feststellung Helmkes (2015) sehen, wonach Schüler die didaktische und fachliche Kompetenz nur geringfügig beurteilen können, dieser Effekt aber mit zunehmendem Alter abnimmt. Denn Aussagen zu den vermuteten Intentionen hinter dem Lehrplan werden in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich von Jugendlichen gemacht. Die hinter den wahrnehmbaren Aspekten des Sportunterrichts liegenden Vorgänge z.B. der Unterrichtsplanung erschließen sich den Schülern auch nur schwer, da dies ein hohes Maß an Interpretationsleistung erfordert. Schüler müssten aus Sicht des Autors z.B. in die Unterrichtsplanung eingebunden werden, um bestimmte didaktische Kriterien besser bewerten zu können. Sie könnten in der Folge eventuell auch solche Kriterien ihrem Beurteilungsmaßstab hinzufügen. Dies wäre ein möglicher Ansatz für zukünftige Forschung.

Es bleibt noch zu erwähnen, dass der Autor in der Rückschau die Abgrenzung von Mitbestimmung und Selbstbestimmung in den Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Selber bestimmen (Selbstbestimmung)“ ungeschickt empfindet, da diese Kategorien vor allem im Forschungskontext der vorliegenden Arbeit stark mit Klafkis Ansichten hierzu verbunden sind. Diese Bezeichnungen hätten vermutlich auch einfach weggelassen werden können, um eventuelle Missverständnisse zu verhindern. Ein anderer Ansatz wäre auch der von Hargasser und Kuhn (2020), welche bspw. nicht zwischen beiden unterscheiden.

Bezüglich der Limitation des herausgestellten Modells zum guten Sportunterricht aus der Schülerperspektive im Rahmen der Synthese der Erkenntnisse korrespondieren dessen Annahmen mit den zugrunde gelegten Definitionen, Schlussfolgerungen und herausgearbeiteten Begründungen dafür. Vor allem sind das konstruktivistisch geprägte erkenntnistheoretische Grundverständnis, die kognitionswissenschaftlichen Festlegungen zu Entscheidungsfindungen, Bewertung, Emotionen, Bedürfnissen, Interessen, Identität und Selbstkonzept, die Arbeitsdefinition von Qualität, die erarbeiteten Abgrenzung zwischen Spaß-Haben und dem Nur-Spaß-Machen sowie der Zusammenhang mit den positiven Empfindungen entscheidend für die Schlussfolgerungen, die das Modell zu einem guten Sportunterricht suggerieren möchte. In sich erscheint das Modell nicht widersprüchlich, möchte die herausgearbeiteten Themen in einen theoretisch fundierten Gesamtkontext stellen und komplexe Wirkungszusammenhänge darstellen. Ob es allgemein auch für den Sportunterricht anderer Schüler Gültigkeit besitzt, wäre zu prüfen. Die Parallelen der herausgearbeiteten Gütekriterien, Sinndimensionen und Themen mit den vorgestellten Studien zur Unterrichtsgüte anderer Autoren und die theoretische Fundierung der Grundannahmen deuten zumindest an, dass dieser Ansatz lohnenswert erscheint.

4.6.4 Einfluss der Stichprobe

Bezüglich der Stichprobe an Schülern könnten bestimmte Merkmale Einfluss auf die Ergebnisse haben. Zum einen sind Schüler mit teilweise sehr eingeschränktem deutschen Wortschatz befragt worden. Bei ihnen werden bestimmte Wörter wie „hilfsbereit“, „freundlich“ oder „nett“ gebetsmühlenartig genannt. Eventuell können sie auf kein differenzierteres Vokabular zurückgreifen und würden eigentlich weitere bzw. andere Eigenschaften eines Sportlehrers oder der Mitschüler nennen. Generell konnten manche Aussagen nicht oder nur eingeschränkt verwendet werden, da es Sprachprobleme gab und eine Interpretation des Sinngehaltes vorgenommen werden musste. Die Schüler mit eingeschränkten Deutschkenntnissen waren, wie oben bereits erläutert, vor allem anfänglich nicht wirklich natürlich in der Diskussion, da das Deutschsprechen an sich vermutlich schon unnatürlich für sie ist. Aus Erfahrung des Autors sprechen manche dieser Schüler auch in der Schule über private Dinge häufiger in ihrer Muttersprache und über schulische Dinge eher auf Deutsch. Das könnte ihr Verhältnis zur deutschen Sprache prägen. Eine wirklich natürliche Gesprächssituation über private Dinge wie Gefühle, Wünsche und Meinungen erscheint also in der Muttersprache wahrscheinlicher. Der Anteil dieser Schüler an der Stichprobe ist jedoch mit fünf Schülerinnen nur gering. Ein Vorschlag, um diese in ihrer Muttersprache erzählen zu lassen, wäre, die aufgezeichneten Gespräche von ihrer Sprache ins Deutsche übersetzen zu lassen und das Transkript anschließend von einer zweiten Person wieder in die Muttersprache übersetzen zu lassen. Dies könnte dann mit dem eigentlichen Transkript verglichen werden. Dies war ursprünglich auch so angedacht gewesen, allerdings ergaben sich zwei Gründe, diesen Gedanken wieder zu verwerfen. Zum einen gibt es laut Auskunft der Arabisch sprechenden Schüler teilweise erhebliche regionale Unterschiede in der Sprache, die auch bei ihnen untereinander zu Verständnisproblemen führen können. Es hätte also jeweils eine Person gefunden werden müssen, die einerseits sehr gut Deutsch und andererseits die spezifischen Dialekte bzw. die Muttersprache versteht. Zum anderen ergäbe sich ein Problem mit der Anonymisierung, falls Namen tatsächlich ausgesprochen werden würden. Die Audioaufnahmen hätten zwar vor der Transkription wie in der vorliegenden Untersuchung angehört und Namen herausgeschnitten oder übertönt werden können, jedoch bestünde das Problem, dass die Namen eventuell

vom Nachbearbeitenden nicht erkannt würden, wenn er die Sprache nicht versteht. Passagen mit versehentlicher Namensnennung neu aufzunehmen wäre auch generell für die gesamte Erhebung eine Möglichkeit gewesen, um eine Anonymisierung zu gewährleisten. Allerdings muss die Namensnennung den Schülern auf der einen Seite auffallen und auf der anderen Seite unterbricht die Neuaufnahme den natürlichen Gesprächsfluss. Dies wurde als zu einschränkend beurteilt. In der Rückschau hat der gewählte Weg im Umgang mit Schülern mit eingeschränkter Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit sowohl Vorteile als auch Nachteile. Wie stark der Verlust an möglichen differenzierten Aussagen ist, kann vom Autor nicht beurteilt werden. Die betroffenen Schülerinnen entwickelten sich mit den Forschungsaufträgen und wurden merklich kompetenter. Daher ist der Autor der Meinung, dass der gewählte Weg zwar für die inhaltlichen Untersuchungsergebnisse einschränkend sein könnte, jedoch erkenntnisbringend für die Methodik und gewinnbringend für die betroffenen Schülerinnen ist.

Ein weiteres Problem könnte man darin sehen, dass die Stichprobe eine hohe *Geschlechterschieflage* aufweist. 34 weibliche und 12 männliche Schüler sind unter den Gesprächsteilnehmern. Vor diesem Hintergrund sollten auch die Ergebnisse kritisch betrachtet werden. Eine Aufteilung von Äußerungen der Jungen und denen der Mädchen könnte nun sinnvoll erscheinen, schließlich lassen sich nach Birkenbihl (2011) und Korte (2009) geschlechtsspezifische Unterschiede z.B. hinsichtlich der Sprachbegabung, der Fein- und Grobmotorik, der Präferenz bestimmter Sinnesmodalitäten, der Empathiefähigkeit, der Fähigkeit Empfindungen mitzuteilen, Ästhetik und Körperwahrnehmung, der Art der sozialen Identifikation, der Art an Probleme heranzutreten und ihr Selbstwertgefühl aufzubauen, feststellen. Ebenso fühlen sich Jungen im Sport meist kompetenter als dies Mädchen tun (Sparfeldt et al., 2006; Eccles & Midgley, 1989). Folglich könnten auch bestimmte Kriterien jeweils für ein Geschlecht relevanter sein. Auch die Studie zur expliziten Sichtweise von Schülerinnen auf den Sportunterricht von Glorius (1998) suggeriert, dass es geschlechtsspezifische Themen bei der Wahrnehmung und Beurteilung des Sportunterrichts geben könnte. Allerdings sprechen aus Sicht des Autors drei Gründe gegen eine generelle Aufteilung und Auswertung der vorliegenden Daten nach dem Geschlecht. Einerseits können Menschen jeweils individuell auf einem Spektrum zwischen „männlich“ und „weiblich“ hinsichtlich ihrer Eigenschaften eingeordnet werden (Birkenbihl, 2011; Korte, 2009). Es kann folglich immer auch Jungen mit vielen eher weiblichen Eigenschaften und Mädchen mit vielen eher den Männern zugeordneten Eigenschaften geben. Ebenso widerspricht einer Aufteilung, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fähigkeit von Personen gibt z.B. über Gefühle zu sprechen oder andere Personen einzuschätzen, diese Gefühle und Einschätzungen aber vorhanden sein können. So kann bspw. davon ausgegangen werden, dass in monoedukativen Sportklassen der Jungen auch z.B. gleichartige soziale Probleme wie bei Mädchen bestehen könnten, die Jungen diese jedoch *wahrscheinlich* nicht so wahrnehmen oder nicht in gleicher Art und Weise darüber sprechen. Es könnte also identische Probleme in weiblichen und männlichen Sportklassen geben, die jedoch jeweils auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt und unterschiedlich wahrgenommen werden könnten. Der Autor will damit nicht behaupten, dass es keine Unterschiede der thematischen Schwerpunktsetzung zwischen den Geschlechtern gibt und dies kein sich lohnendes Forschungsfeld wäre. Im Hinblick auf die vorliegenden Daten und die Forschungsfrage hält der Autor es nur nicht für sinnvoll, aus der Geschlechterschieflage der Stichprobe z.B. die Gültigkeit bestimmter Gütekriterien und Themen für rein männliche Sportklassen anzuzweifeln. Das Hauptargument aus Sicht des Autors ist dabei, dass sich in fast allen Gütekriterien Äußerungen dazu von Jungen und

Mädchen befinden. Eine Überlegung war bspw., ob das Thema „Selbstwertgefühl“ durch den überwiegenden Anteil an Mädchen besonders salient ist, da Mädchen sich durchschnittlich weniger kompetent im Sport fühlen. Allerdings berichten viele Jungen davon, in Sportarten aktiv zu sein oder solche im Sportunterricht machen zu wollen, bei denen sie Erfolgserlebnisse haben respektive haben können. Die Bezeichnung des Themas beruht dazu auf einer in vivo Formulierung eines Jungen, weshalb dieser Gedanke verworfen wurde. Nur die Gütekriterien „Pausen“ und „Keine Noten“ enthalten keine Äußerungen der Jungen. Das Gütekriterium „Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)“ wird überwiegend von Mädchen beschrieben. Daraus jedoch zu schließen, dass diese mädchenspezifische Gütekriterien darstellen, erscheint aus Sicht des Autors nicht sinnvoll, da einerseits die Stichprobengröße zu gering ist und zum anderen diese drei Kriterien, wie oben gezeigt, Anschluss in Arbeiten finden, die diese für beide Geschlechter feststellen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte ebenfalls beachtet werden, dass 30 von 46 der untersuchten Schüler an eine Mittelschule gehen. Zudem gehen alle Gesprächsführer an eine von der Schulleitung als „Brennpunktschule“ bezeichnete Mittelschule mit sehr hohem Migrationsanteil. Die Gruppe der Gesprächsteilnehmer besteht auch mindestens zur Hälfte aus Kindern mit Migrationshintergrund. Dies muss nicht die mengenmäßigen Verhältnisse der gebildeten Codes widerspiegeln, dass also dementsprechend zwei Drittel der Codes von Mittelschülern oder die Hälfte solche von Migrantenkindern wären.²⁴⁴ Jedoch sind eine bestimmte Bildungsschicht und Kinder mit besonderer Vorgeschichte in der Stichprobe stärker repräsentiert. Insbesondere jene 18 syrischen Kinder, die mit hoher Wahrscheinlichkeit vor dem Krieg in Syrien geflüchtet sind, haben, folgt man den Darstellungen von Bender und Hanus (2017) in Bezug auf Wahrnehmungsdifferenzen, eine vermutlich sehr spezielle Sozialisation erfahren und für andere in Deutschland lebende Kinder ungewöhnliche Erfahrungen gemacht, die auch ihre Wahrnehmung und Bewertung beeinflussen könnten. Die kulturspezifischen Unterschiede sind dabei ebenfalls gemeint. Inwiefern dies Auswirkungen auf die gefundenen Ergebnisse hat, kann nicht genau beurteilt werden, da die Lebensgeschichte, sozialer (z.B. Bildungsgrad der Eltern, Präsenz der Elternteile, Freundeskreis) und schulischer Hintergrund (z.B. Name und Standort der Schule, Sportunterricht im Herkunftsland) der Schüler im Einzelnen nicht näher bekannt sind. Im Sinne möglichst hoher struktureller Variation und eintretender theoretischer Sättigung erschiene es sinnvoll, weitere Schüler aus anderen Schulformen, Städten und Bundesländern zu befragen. Bei der Interpretation der Befunde und Schlussfolgerungen dieser Arbeit sollte man folglich im Hinterkopf bewahren, dass bestimmte Faktoren aufgrund dieses beschriebenen Kontextes und den Bedingungen an der Schule der Gesprächsführer besonders hervorstechen könnten. Dies wird vom Autor für das den Unterricht störende und andere diskriminierende und diffamierende Verhalten von Mitschülern vermutet.²⁴⁵ Ebenso könnte das Thema „Selbstwertgefühl“ im Hinblick auf die Ausführungen von Rüscher et al. (2009) und Sobiech und König (2008) so präsent sein, da Mittelschüler im Durchschnitt einen geringeren Selbstwert und eine geringere Selbstwirksamkeit als Schüler anderer Schularten aufweisen. Dabei ist in der Stichprobe feststellbar, dass nur acht von 46 Schülern angeben, in einem Sportverein zu sein, und von diesen nur vier Schüler an einer Mittelschule sind. In Bezug auf den Sport hat demnach ein Großteil der Befragten vermutlich keine den

²⁴⁴ Eine entsprechende Auswertung nach Schulart wurde nicht durchgeführt.

²⁴⁵ Dieses Verhalten wird auch von Schülern aller anderen Schularten berichtet. Bei manchen Mittelschülern steht es jedoch stark im Mittelpunkt ihrer Aussagen.

Selbstwert steigernden Erfahrungen im Sportverein sammeln können. Dies kann nicht exakt angegeben werden, da einerseits manche keine Angabe machten und andererseits die Aktivität im Sportverein in der Vergangenheit nicht abgefragt wurde, was aber zu empfehlen wäre.

Durch die *Freiwilligkeit* der Gesprächsführung kam es zwar zu weniger Gesprächen als angedacht, allerdings wird in den tatsächlich geführten Gesprächen auch kein Anzeichen von fehlender Motivation oder fehlendem Engagement der Gesprächsführer spürbar. Die Schüler gingen ungezwungen und frei an die Aufgaben heran und erledigten nur die Forschungsaufträge, die sie wollten. Dies führt jedoch zu einem Problem, dass auch mit der Auswahl der Gesprächsführer zusammenhängt. Ein wesentlicher Kritikpunkt kann bei der Auswahl der Stichprobe darin gesehen werden, dass bestimmte „Typen“ von Schülern vermutlich nicht in der Stichprobe enthalten ist. Dies sind diejenigen, die unzuverlässig zu den Seminarterminen kamen und solche, die später gar keine Lust hatten nur einen einzigen Forschungsauftrag auszuführen. Zumindest an der Erstellung der Gruppenplakate im Knowledge Café haben die Unmotivierten mitgewirkt, wobei ihre tatsächliche Beteiligung nicht mehr rekonstruiert werden kann. Der Einbezug solcher unzuverlässigen und unmotivierten Schüler könnten zu weiteren neuen Befunde führen. Ob unter den befragten Schülern solche dabei sind, kann nicht beurteilt werden. Zumindest bei der Schülerin *OBock13* könnte das der Fall sein. Allerdings sind alle Gespräche mit einem teilweise hohen zeitlichen Aufwand verbunden. Die Teilnahme würde daher eher nicht zu einem unzuverlässigen oder für Gespräche unmotivierten Schüler passen. Es wäre daher sinnvoll, gezielt für solche Schüler noch Untersuchungen anzustellen, die Lehrer als unmotiviert in Bezug auf die Übernahme von Aufgaben sehen.

Im Hinblick auf die Ergebnisse könnte bemängelt werden, dass nicht zumindest zwischen Grundschulern und Schülern von weiterführenden Schulen in der Ergebnisdarstellung differenziert wird. Für eine solche Unterscheidung könnte das Beispiel eines Grundschülers in der vorliegenden Untersuchung sprechen, der konstatiert, dass er keine Freiheit möchte, welche ein zentrales Thema der Befunde darstellt. Allerdings ergab sich nur diese eine Antinomie aus einer Aussage eines Grundschülers. Die befragten Grundschüler sehen die Mitbestimmung eher als Privileg an, während Jugendliche eher einen Anspruch darauf formulieren. Jedoch sind nur wenige Grundschüler befragt worden, weshalb dies nicht verallgemeinert werden sollte. Aufgrund der geringen Anzahl an Grundschulern erschien dem Autor eine gesonderte Darstellung der Befunde zu diesen nicht sinnvoll. Der subjektive Eindruck des Autors ist, dass die befragten Grundschüler andere Schwerpunkte setzen könnten, jedoch inhaltlich grundsätzlich nicht den Ansprüchen der älteren Schüler entgegenstehen. Einzelne gegensätzliche Meinungen gibt es schließlich auch unter den älteren Schülern. Somit erscheint auch die gesammelte Darstellung zulässig.

4.6.5 Einfluss der Relevanzsysteme des Autors und der Codierer

Sowohl im Rahmen der Codierung als auch bei den methodischen Entscheidungen und Ausformungen eines Modells zum guten Sportunterricht aus Schülersicht spielt das Relevanzsystem des Autors eine Rolle. Bei der Codierung waren zudem drei weitere Codierer an der Schaffung des Kerns der Befunde - der axialen Codierung - beteiligt. Bei der selektiven Codierung wurden die Vorschläge für Themen der weiteren Codierer berücksichtigt. Dies sorgt dafür, dass die vorliegenden Befunde nicht nur die Sichtweise des Autors abbilden, jedoch kann nicht abgestritten werden, dass den größten Einfluss der Autor vor allem im Rahmen der selektiven Codierung und Bildung eines theoretischen

Modells hat. Das letztliche Zusammenführen aller Daten und Befunde lag aus untersuchungsökonomischen Gründen beim Autor. Dieser hat jedoch versucht, das eigene Relevanzsystem möglichst zurückzustellen. Daher sind die Befunde auch möglichst ohne Interpretationen dargestellt und versucht worden, Interpretationen stets kenntlich zu machen. Dies fiel an manchen Stellen jedoch schwer, da schon innerhalb der Befunde bspw. bei der Erfassung der Struktur durch die Schüler, diese wiederum zur weiteren Codierung genutzt wurde, also schon hier Interpretationen nötig waren, um weitercodieren zu können. Insofern verlief die Abfolge zwischen Befundfeststellung und Interpretation an vielen Stellen zirkulär. Alle diese Zirkel abzubilden erscheint aus Sicht des Autors nicht möglich und zweckmäßig.

Alle Codierer sind Lehrkräfte bzw. waren dies und haben eigene Kinder. In der Rückschau wäre zumindest der Einbezug einer Person anderer Profession und ohne eigene Kinder sinnvoll. Es könnte sein, dass gerade Lehrer durch ihre Erfahrungen und Einstellungen mit und zu Kindern und Jugendlichen ihre eigenen Relevanzsysteme diesbezüglich schwerer zurückstellen könnten, was die von Hunger (2005) beschriebenen selbstbezogenen Projektionen in den Daten wahrscheinlicher machen könnte. Insofern könnte eine Revision der Daten durch eine der Lehrerverberufung ferne Person darüber Aufschluss geben.

Aus der vertieften Auseinandersetzung mit den Konstrukten „Bedürfnisse“ und „Interessen“ im theoretischen Teil dieser Arbeit könnte man schlussfolgern, dass der Autor auf die Anwendung marketinglogischer Konzepte hingearbeitet hat. Dies kann nicht ausgeschlossen werden, denn vollkommen verhindern lassen sich unterbewusste Vorgänge der Selektion und Fokussierung von Themen nie. Und die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik des Marketings im Rahmen des Studiums des Autors hinterlässt kognitive Spuren, die nicht „abgeschaltet“ oder umgangen werden können. Das Konzept der Bedürfnisbefriedigung zieht sich in der Rückschau durch alle Ebenen der Arbeit von den theoretischen Grundlagen, über die Befunde bis zu den Schlussfolgerungen. Die Vorlage durch die Schüler mit den Äußerungen rund um das in vivo formulierte Gütekriterium „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ hätte von einem anderen Codierer als weniger bedeutsam eingestuft werden können. Jedoch hat auch der zweite sich mit diesem Datenteil auseinandersetzen Codierer diese Aussage als bedeutsam und herausragend eingestuft. Individuelle Bedürfnisse spielen unbestreitbar vor allem für Jugendliche und Kinder eine große Rolle. Wie sich die Arbeit ohne diese Vorlage der Schüler entwickelt hätte, kann der Autor nicht beurteilen. Der Autor kann nur feststellen, dass er diese Äußerung als Hinweis, sich auf die Bedürfnisse der Schüler zu konzentrieren und nicht als Bestätigung einer vorausgedachten Theorie betrachtet hat. Die Bildung von Kategorien, Gütekriterien und Schwerpunkten geschah ausschließlich bottom-up aus den Daten heraus. Gleiches kann für die Themenbildung behauptet werden. Die Entwicklung des Modells zum guten Sportunterricht aus Schülersicht sieht der Autor auch als Entwicklung aus den Daten an, jedoch flossen hier vor allem für die Verknüpfungen der einzelnen Entitäten wie bspw. die Zuordnung von Gütekriterien zu Bedürfnissen oder Themen zu Bedürfnissen die Befunde einschlägiger Autoren zu dieser Thematik ein. Dies sieht der Autor jedoch auch als notwendig zur theoretischen Fundierung des Modells an.

Einzig die Schlussfolgerungen aus Marketingsicht wurden in einer Art symbiotischem Zusammenspiel aus Befunden und Theorie entwickelt. Man sollte diese Thematik jedoch eher so verstehen, dass gerade der Umstand, dass sich Pädagogik und Pädagogische Psychologie auf der einen Seite und das Strategische Marketing und die Konsumentenverhaltensforschung auf der anderen Seite dieselben

verhaltenswissenschaftlichen Grundlagen teilen, hierzu geführt hat. Beide Seiten überprüfen und entwickeln ihre Theorien und Hypothesen u.a. mit grundlegenden Erkenntnissen aus den Kognitionswissenschaften. Diese gemeinsame Basis ist der Grund, warum der Autor überhaupt eine synergetische wissenschaftliche Beziehung von Strategischem (Dienstleistungs-) Marketing und der Schul- und Sportpädagogik anstoßen möchte. Das ist ausdrücklich nicht mit dem Einbezug ökonomischer Handlungsstrategien, die auf monetären Interessen aufbauen, verbunden. Es geht dabei rein um die Anerkennung einer Lehrkraft als Anbieter auf einem Markt im Kopf der Schüler, bei dem es um die Verteilung von Aufmerksamkeit und physischer Hinwendung geht. Die Angebots-Nutzungs-Modelle wie auch die Attention Economy liefern dazu die theoretische Basis auf beiden Seiten der Wissenschaftsdisziplinen.²⁴⁶ Insofern kann der Einfluss des Relevanzsystem des Autors auf die Befunde nicht abgestritten werden, jedoch wurde im Zuge der Gütekriterien qualitativer Forschung versucht, diesen Einfluss möglichst gering zu halten.

4.7 Mehrwert der Studie

In diesem Kapitel werden Mehrwerte der vorliegenden empirischen, methodischen und theoretischen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst. Unter einem Mehrwert versteht der Autor, dass die vorliegende Arbeit einen Zusatznutzen für Forschung und Praxis generieren kann. Solcher ergibt sich vornehmlich aus dem oben erfolgten Abgleich mit dem Forschungskontext und den Schlussfolgerungen dieser Arbeit.

4.7.1 Methodische und theoretische Mehrwerte

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich bisher nur die dem gleichen Forschungsprojekt angeschlossene Arbeit von Hargasser und Kuhn(2020) über einen partizipativen Forschungsstil und Peer-to-Peer Gespräche der Sichtweise von Schülern zu einem guten Sportunterricht genähert hat. Die herausgestellten 45 Gütekriterien, 8 potentiellen Gütekriterien und 276 Aspekte zur Beurteilung der Sportunterrichtsgüte wie auch die 7 herausgearbeiteten Themen und Metathemen finden großteils Anschluss in der Fachliteratur, offenbaren jedoch auch neue Erkenntnisse. Insofern kann die partizipative Forschung mit Schülern über Schüler als gewinnbringend eingestuft werden. Insbesondere die von Schülern entwickelten Fragen und ihre methodischen Anregungen, die eigene Befunde für sich darstellen, können für zukünftige Forschungsvorhaben eine Anregung sein. Durch die partizipative Forschung und die damit verbundene Gesprächsführung sehr vieler unterschiedlicher Interviewer, ist eine Forschenden-Triangulation ergeben, die individuelle Einflüsse eines Forschenden auf die gesamten Daten und Ergebnisse verringert.

Das Forschungsdesign mit einem sequentiellen explorativem Design, das mit einem gleichzeitig triangulierenden Design verknüpft ist, ist einzigartig in dem Forschungsfeld um den guten Sportunterricht. Als Mehrwert kann hier herausgestellt werden, dass dieses Design sehr gut geeignet ist, um die in der qualitativen Forschung geforderte Gegenstandsangemessenheit der Methode (Flick, 1987;

²⁴⁶ Es kann dazu angemerkt werden, dass das Dienstleistungsmarketing vor allem im Bereich der Higher Education als Hochschulmarketing bereits Anwendung findet (bspw. Röttger & Laukötter, 2019). Dort gelten nur andere Bedingungen als im Schulunterricht, weshalb die Auseinandersetzung mit diesem Feld der Forschung in der vorliegenden Arbeit unterlassen wurde.

Flick, 2012) wahrscheinlicher zu machen. Es werden gleichzeitig Daten gesammelt und Methoden im Forschungsfeld ausprobiert. Dadurch wurde am Ende in der zeitlichen Abfolge des Untersuchungsverlaufes die Methode der Gruppendiskussion hinzugefügt, die sich durch das Aufeinandertreffen von mehr als zwei Meinungen und mehr Dynamik in den Gesprächen zumindest im Hinblick auf die Anzahl an verwendbaren Äußerungen im Verhältnis zur Anzahl bzw. der Gesamtdauer aller Gespräche gegenüber dem langen methodisch gemischten Interview als vorteilhaft erweist. Eine Qualität der Äußerungen, falls es so eine gäbe, wird bei diesem Urteil jedoch nicht einbezogen. Das Gruppengespräch unter Zuhilfenahme von Visualisierungstechniken erweist sich als geeignete Methode, um Gespräche natürlich im Sinne der Naturalizität (Lincoln & Guba, 1987 // 2007; Lamnek, 2005b) zu halten und Kommunikation und Interaktion der Forschenden und Beforschten (ebd.) zu fördern. Ebenso zeigen Schüler im Rahmen des freien Interviews, dass sie bei geeigneter Vorbereitung auch sehr ertragreich zu einem Untersuchungsgegenstand Fragen stellen können. Es zeigen sich Tendenzen, dass bestimmte Methoden bestimmte Themenbereiche fokussiert ansprechen könnten. Dies müsste jedoch gesondert ausgewertet werden.

Die exemplarische Analyse zweier Gespräche zu den Gesprächspartnern zeigt die Tendenz, dass sich durch die Peer-to-Peer-Methodik zueinander passende Gesprächspartner zusammenfinden, die es gewohnt sind, miteinander zu kommunizieren und zumindest in den Gesprächen dieser Untersuchung immer den richtigen Umgangston treffen. Dies müsste jedoch weiter erforscht werden. Sie trösten sich, lachen zusammen, beleidigen sich, streiten sich und verständigen sich auf eine Art, die mit einem „künstlichen“ fremden Gesprächspartner nicht möglich erscheint. Dadurch wirken die Gespräche authentisch und die Inhalte valide. Die Peer-to-Peer-Methode erscheint also, wenn man *echte* Peers im Sinne der Definition dieser Arbeit nimmt, sehr geeignet, um valide Äußerungen zur Sicht von Kindern und Jugendlichen auf Untersuchungsgegenstände zu erhalten. Dazu tragen auch die kleinen situativen Faktoren bei, die sich als förderlich für die Gesprächsatmosphäre erwiesen haben. Zum einen zeigte sich, dass nicht unbedingt das Zimmer des Befragten der ideale Ort sein muss. Auch ein Gespräch an einem ruhigen Ort im Freien kann sinnvoll sein. Zum anderen sorgen Musik der Schüler in angemessener Lautstärke und eine Art Warm-up vor dem Gespräch in Form von gemeinsamem Spielen oder sich Unterhalten für eine förderliche Gesprächsatmosphäre.

Als methodischen aber auch theoretischen Mehrwert dieser Arbeit betrachtet der Autor einerseits den Ansatz einer offenen Arbeitsdefinition von Qualität, die ein exploratives Forschungsdesign zulässt und unter Anwendung ökonomischer Ansätze dazu verfasst wird. Dies erscheint sinnvoll, da starke Parallelen zur Empirischen Pädagogik festgestellt werden, die die beiden Ansätze der Prozess- und Outputorientierung wie auch unterschiedliche Perspektiven von Beurteilenden anerkennt. Andererseits ist die Begründung für die Zulässigkeit dieser Definition ein Mehrwert, da ebenfalls gezeigt werden kann, dass auch für den Unterricht ein ökonomischer Qualitätsbegriff unter gewissen Annahmen gültig sein kann.

Die eklektische Darstellung von Perspektiven, Ansätzen, Maßstab, Zeit, Höhe und ökonomischen Begriffen zur Beurteilung von Unterrichtsqualität schafft aus Sicht des Autors ebenfalls einen theoretischen Mehrwert. Als Grundlage dienen die drei Phasen der Dienstleistungserstellung. Eine ähnliche Systematik findet sich ebenfalls bei Kurz (2002), Balz (2010), dem Bayerischen Landesamt für Schule (2021) oder Gramespacher (2005). Da die von diesen Autoren verwendeten Begriffe aus der Ökono-

mie stammen und der Unterricht eine klassische Dienstleistung darstellt, ist ein Mehrwert der vorliegenden Arbeit, dass sie die jeweils aus Sicht der Ökonomie zutreffenden Begriffe den einzelnen Phasen des Unterrichtserstellungsprozesses zuordnet. Es wird sowohl mit Blick auf die Daten als auch theoretisch nach der Service-Dominant Logic festgestellt, dass der Unterricht selbst eine wertschöpfende Koproduktion *aller* Schüler und der Lehrkraft darstellt. Die Anerkennung dieser Festlegungen hätte auch Auswirkungen auf die Perspektive auf Unterricht, weshalb in den Schlussfolgerungen dieser Arbeit ein Vorschlag zur Weiterentwicklung aktueller Modelle gemacht wird. Dies geschieht unter Einbezug der theoretischen und empirischen Ergebnisse dieser Arbeit. Als Mehrwerte können zudem der Einbezug der Zeit und des Maßstabes einer Qualitätsbewertung in die Systematik von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen zur Beurteilung von Unterricht und Lehrkraft gesehen werden. Durch die Zirkularität des Unterrichts in der Unterrichtssequenz werden bspw. Prozess- zu Outputvariablen wie die Motivation oder das Klassenklima und wiederum zu Inputvariablen, wodurch bei der Beurteilung eines Merkmals auch der Zeitpunkt der Messung eine Rolle spielt. Dies erscheint dem Autor bisher auch keine signifikante Beachtung in der Forschung um Unterrichtsqualität gefunden zu haben. Die zentrale Herausstellung des Maßstabes, der Bezug zur Beobachterperspektive und die Verbindung zur Höhe einer Merkmalsbeurteilung finden sich in dieser Konstellation ebenfalls nicht in der Fachliteratur.

Die Unterscheidung in Qualitätsmerkmale und Qualitätsdimensionen wird als sinnvolle Anregung für die Diskussion rund um die Definition von Unterrichtsqualität dargestellt, wird jedoch aufgrund einer nicht möglichen kommunikativen Validierung der Befunde nicht auf diese in der vorliegenden Arbeit angewendet. Die erfolgte Definition von Effizienz und Effektivität für den Unterricht erscheint dem Autor noch ohne direkte Anwendungsmöglichkeit. Allerdings kann sie zum Anstoß für eine auf ethischen Kriterien basierende Diskussion darüber anregen, welche dieser beiden relationalen Größen in Bezug auf den Schulunterricht als sinnvoll zu betrachten wäre. Merkmale zur Qualitätsbeurteilung können und sollen sie nicht sein.

Einen weiteren methodischen Mehrgewinn sieht der Autor in dem entwickelten Ursache-Bewertungsprinzip und den darauf aufbauenden von den Codierern festgelegten Bewertungskriterien. Diese indizieren, wann eine Gütebewertung vorliegt. Indem versucht wird, die Ursache einer wertenden Äußerung begründet im Kontext zu finden, kann sich der Schülerperspektive genähert werden, welche Wirkungen hinter bestimmten Gegebenheiten im Sportunterricht vermutet werden, d.h., welche Bedürfnisse sie z.B. bei der Nennung bestimmter Sportarten befriedigt sehen. Dieses Vorgehen führt zu den zentralen inhaltlichen Mehrwerten, die im Folgenden dargestellt werden.

4.7.2 Inhaltliche Mehrwerte

Die inhaltlichen Mehrwerte ergeben sich sowohl aus den Befunden, als auch der Diskussion und den Schlussfolgerungen. Sie sollten jedoch unter den oben angeführten Ausführungen zur Limitation eingestuft werden. Einen inhaltlichen Mehrwert, der auch methodisch begründet liegt, sieht der Autor in dem visuellen Erfassen der Schüleräußerungen auf Mind-Maps, da dadurch strukturelle Zusammenhänge der Äußerungen der Schüler erfassbar werden, die sich über rein sprachliche Äußerung nur schwer erschließen lassen. Dadurch erlangen die darauf aufbauenden Kategorien und Gütekriterien ein Stück weit eine Validierung, wengleich sich unterschiedliche Strukturierungsansätze

durch Schüler zeigen. Die Erfassung der Reihenfolge von Äußerungen soll zur Abbildung der Prozessstruktur im Sinne Schützes (1983) dienen und im Hinblick auf die Wichtigkeit der Äußerungen Hinweise geben. Die Ergebnisse werden als Grundlage für die Darstellung von Zusammenhängen genutzt und fließen in die Themenbeschreibung ein. Dieses Vorgehen sieht der Autor als erkenntnisförderlich in methodischer und inhaltlicher Sicht. Die Befunde daraus sind jedoch nicht generalisierbar.

Die inhaltliche Basis der Befunde bilden die in acht Kategorien eingeordneten 45 Gütekriterien, acht potentiellen Gütekriterien und insgesamt 276 Qualitätsaspekte. Die Gütekriterien und Qualitätsaspekte könnten mit Hilfe einer kommunikativen Validierung, die aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht durchgeführt werden konnte, zu Qualitätsdimensionen mit untergeordneten Qualitätsmerkmalen ausdifferenziert werden. Es erscheint dem Autor bspw. nicht klar, ob Schüler so etwas wie den Klassenführungsstil im Gütekriterium „Nicht zu hart und nicht zu weich“ z.B. der „Fairness“ als Qualitätsdimension unterordnen würden. Daher wird in dieser Arbeit im Hinblick auf die Befunde nicht zwischen Qualitätsdimensionen und Qualitätsmerkmalen unterschieden. Einen Mehrwert bilden zunächst die zehn Gütekriterien, die sich in bisherigen Merkmalskatalogen zum guten Sportunterricht und Unterricht nicht oder nur mit viel Interpretation wiederfinden. Dies sind „Hygiene“, „Musik“, „Spielen“, „Kleidung“, „Kein Sport“, „Positive Gefühle haben“, „Sportunterricht muss Spaß machen“, „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“, „Material im Sport“ und „Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind im Sport“.²⁴⁷ Deren Absenz bei anderen Autoren liegt vor allem in der unterschiedlichen Herangehensweise der Merkmalsformulierung begründet. Während Schüler input-, prozess- und outputorientierte Merkmale festlegen, beziehen sich die Merkmale bspw. bei Helmke (2015) und Gebken (2005) ausschließlich auf die Prozessqualität und bei Reckermann (2004) auf input- und prozessbezogene Merkmale, wobei diese Zuordnung nicht ganz eindeutig ist, da keine zeitliche Dimension der Messung des Merkmals angegeben wird. Der Autor stellt heraus, warum die zu starke Konzentration von einzelnen Qualitätsaspekten zu Merkmalen, die eigentlich als Dimensionen bezeichnet werden sollten, im Hinblick auf deren Intention, die Praxis zu verbessern, überdacht werden könnte. Grundsätzlich zeigt sich aber, dass die Schüler in ihren Vorstellungen vom guten Sportunterricht nicht weit weg von denen der Sportpädagogen wie bspw. Reckermann (2004) sind. Einzig die Merkmale „klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses“, die „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts-, und Methodenentscheidungen“ sowie die „Methodenvielfalt“ werden nur teilweise tangiert.

Fast alle Gütekriterien tragen zur Formulierung der fünf Themen „Selbstwertgefühl“, „Beziehung zum Sportlehrer“, „Zwei Seiten von Schülern“, „Freiheit“ und „Völkerball“ bei. Diese sagen jeweils etwas Bedeutsames über einen großen Teil der Daten aus und bilden besonders wichtige Aspekte aus der Perspektive von Schülern ab. Die drei erstgenannten Themen lassen sich gut den Ergebnissen anderer Autoren zur Unterrichts- und Sportunterrichtsqualität zuordnen. Das Thema „Freiheit“ in Verbindung mit dem Metathema „Nicht wie in der Schule“ ist in dieser Art ein Novum dieser Arbeit und kann als Nutzen stiftend für den wissenschaftlichen Diskurs und das Verstehen der Schülerperspektive betrachtet werden. Das Thema „Völkerball“ bietet ebenfalls inhaltlich einen Mehrwert, da sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit der Begründung für dessen Beliebtheit bei Schülern genähert werden kann. Die herausgebildeten Themen sollten in ihrer herausragenden Stellung

²⁴⁷ Umgekehrt finden sich kaum oder keine Gütekriterien der Schüler für die Qualitätsmerkmale „Methodenvielfalt“, „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“, „klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses“ und „Stellung des Schulfaches“.

in den Befunden trotz des Anschlusses zu anderen Arbeiten im Forschungskontext nicht als abgeschlossene Einheit gesehen werden. In anderen Sportklassen können auch andere Themen oder weniger Themen salient sein.

Die Metathemen „Nicht wie in der Schule“, „Nur wegen anderen/ihm“ und „Spaß-Haben“ konzentrieren einen noch größeren Teil der Daten und bilden drei große inhaltliche Komplexe ab, um die es den befragten Schülern bei gutem Sportunterricht geht. Das Erstgenannte stellt, wie oben erläutert, ein Novum in der Diskussion um die *Qualität* des Sportunterrichts dar. Die Hervorhebung der Abhängigkeiten des Qualitätserlebens von anderen Personen findet man in dieser herausragenden Einstufung für die Situationen im Sportunterricht ebenfalls bisher nicht. Beide Themen können allerdings gut durch andere bereits bekannte Merkmale guten (Sport-) Unterrichts und Ergebnisse anderer Studien zur Schülerperspektive untermauert werden. Das Spaß-Haben als identifiziertes Metathema und didaktische Leitidee nimmt eine für diese Arbeit herausragende Stellung ein, denn es verbindet sowohl eine Vielzahl theoretischer Überlegungen zur Beziehung zum Sport und zu menschlichen Empfindungen, eine Auseinandersetzung mit dem sportpädagogischen Diskurs zur Eignung als Leitidee wie auch eine mögliche Zuordnung fast sämtlicher Gütekriterien zu diesem Metathema. Es werden jedoch Gründe herausgestellt, warum es nicht als Kernkategorie fungieren kann. Einen Mehrwert bildet in diesem Zusammenhang die auf theoretischen Argumentationen im Abgleich zu gefundenen Gegenargumenten und auf empirischen Befunden fußende Begründung für die Erhebung dieses Themas als Leitidee.

Als wesentlichen Mehrgewinn könnte auch das Konzept der K.o.-Kriterien eingestuft werden. Es werden elf Kriterien herausgearbeitet, die für die befragten Schüler so essentiell wichtig sind, dass sie über Teilnahme und Nichtteilnahme, respektive in abgeschwächter Form über die Bewertung als „gut“ und „schlecht“, entscheiden, egal wie andere Gütekriterien eingestuft werden. Dass es solche Kriterien gibt, die vereinzelt eventuell schülerübergreifend gültig sind, aber auch individuell unterschiedlich sind, eröffnet weitere Forschungsfragen und könnte Gegenstand zukünftiger Erhebungen sein. Beachtet werden sollte dabei jedoch, dass in dieser Arbeit nicht streng der ursprünglichen Definition eines K.o.-Kriteriums gefolgt wird, wonach dieses also offensichtlich und selbstverständlich sei.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Trennung von Sportlehrer und dem Sportunterricht in einem Kompromiss der Codierer vollzogen. Zumindest für die befragten Schüler kann herausgestellt werden, dass sie quasi nicht zwischen der Bewertung des Lehrerhandelns und des Sportunterrichts trennen. Es wird herausgestellt, dass die Trennung oder Verbindung beider Elemente bei der Bewertung des Unterrichts eine Frage des angelegten Maßstabes ist, und somit keine richtige oder falsche Ansicht existieren kann. Die Herausarbeitung von Sinndimensionen der Schüler in Bezug auf den Sportunterricht ergibt im Abgleich mit den Ergebnissen von Hunger (2001), Kurz (2004) und Messing (1980) die dort nicht genannte leidbezogene Perspektive und sinnlose Perspektive. Unter der Mehrperspektivität erkennt Kurz (2004) die sinnlose Perspektive zumindest an, wenngleich sie keine pädagogische Perspektive sein kann. Die leidbezogene Perspektive kann ebenso nicht als solche fungieren, stellt aber eine mögliche Realität an deutschen Schulen dar. Die bei Hunger (2001) und Kurz (2004) nicht angeführte kompensatorische Perspektive könnte hingegen unter Verweis auf die Ergebnisse von Messing (1980) eine neue Sinndimension sein, die bisher keine Beachtung findet. Zumindest findet sie auch theoretischen Anschluss in den von Kurz (1977/1990) formulierten neun

pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Elementen des Schulsports unter einer „Ausgleichsfunktion“ und „Veränderlichkeit“. Es zeigen sich zudem Hinweise, dass sie über die starke Verbindung zum Freiheitserleben auch im außerschulischen Sport als weitere Sinndimension für Sport generell gelten könnte.

Inwiefern für Schüler wichtige Bedürfnisse durch den Sportunterricht befriedigt werden können, wird ebenfalls herausgestellt. Dabei ergibt sich, dass hinter dem Großteil der Kriterien die drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Decy und Ryan (1993) stehen. Dies bildet zusammen mit den herausgestellten Themen die Grundlage für eine Synthese dieser Befunde und eine Theorie mit den Bedürfnissen der Schüler als Hintergrund, den Gütekriterien und Themen als Äußerung dieser und den Sinndimensionen mit dem Spaß-Haben als didaktischer Leitidee an der Spitze. Sie fasst den Mehrwert der Befunde und der Diskussion zusammen.

Als Mehrwert betrachtet der Autor zudem die unterschiedlichen Perspektiven auf den Bezug zwischen Lehrerperspektive und Perspektive des externen Beobachters einerseits und der Schülerperspektive andererseits. Durch Qualitätsmerkmale wie die Nutzung des Schülerfeedbacks bei Reckermann (2004) oder der Schülerorientierung und Passung bei Helmke (2015), kann die Schülerperspektive dort als ernst zu nehmende Größe eingeordnet werden. Eine andere Einstufung ergibt sich aus der Anwendung marketingwissenschaftlicher Ansätze auf die Befunde. Hier würde die Schülerperspektive als Maß der Dinge in Bezug auf die Qualität des Sportunterrichts gelten.

Auf Basis der begründeten Anwendbarkeit der Marketingtheorie auf den Unterricht als Dienstleistung werden im Anschluss an dieses Kapitel fünf Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis generiert. Dazu wird zunächst die Anerkennung einer Konkurrenzsituation für die Sportlehrkraft gefordert. In der Folge werden aus den Gütekriterien Nutzen stiftende Eigenschaften aus Sicht der Zielgruppe der Schüler entwickelt und die dafür essentiellen Ressourcen des Sportlehrers herausgestellt. Sodann werden über das Interessenkonzept von Krapp (1992) mögliche Konkurrenten des Sportlehrers und die sich aus den Themen der Schüler ergebenden Chancen und Risiken im Sportunterricht dargestellt. Dies könnte einen hohen Zugewinn für die Unterrichtspraxis bedeuten, denn die daraus entwickelte Darstellung des Kernparadigmas einer strategischen Unterrichtsführung bietet eine einfache Heuristik, ressourcenbasiert, zielgruppen- und konkurrenzorientiert einen Unterricht zu planen, der aus Schülersicht „gut“ ist. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass die Bedürfnisse und damit Ziele der Lehrkraft dabei vernachlässigt würden. Zur Identifikation von Ressourcen, Zielgruppenanalyse, Nutzensteigerung und dem Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen werden Beispiele für die Praxis vorgeschlagen, die auch auf einer bereits erfolgten praktischen Anwendung des Autors beruhen.

Die hermeneutischen und empirischen Erkenntnisse werden schließlich dafür genutzt, Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Perspektive auf den Unterricht in der Schule anzubringen. Insbesondere die auf der Service-Dominant Logic beruhende Erkenntnis, dass alle Schüler, der Sportlehrer und eventuell weitere Akteure an der Wertschöpfung und damit letztlich der Erzeugung von Qualität für den einzelnen Schüler beteiligt sind, kann als Erweiterung der bisherigen Perspektive auf Qualität gesehen werden, was jedoch bereits Helmke (2015) mit den Angeboten durch Schüler im Unterricht anklingen lässt. Da bereits in Angebots-Nutzungs-Modellen Grundlagen zur Anwendung eines res-

sourcenbasierten und schülerorientierten Paradigmas vorliegen, wird unter Ergänzung der Konkurrenzorientierung ein Struktur-Ressourcen-Prozess-Ergebnis-Paradigma vorgeschlagen. Dies kann als Mehrwert aber auch als Anregung für weitere Forschung eingestuft werden.

5 Schlussfolgerungen

Der Autor möchte, bevor noch ein Schlussgedanke geäußert wird, Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis sowie zukünftige Forschung ziehen. Diese sollen dazu dienen, die Praxisrelevanz der empirischen und hermeneutischen Erkenntnisse hervorzuheben. Zudem wird ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Perspektive auf den Unterricht in der Schule gemacht, der aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit hervorgeht.

5.1 Schlussfolgerungen für den Sportunterricht

Die Gütekriterien der Schüler lassen sich an mancher Stelle mit Hilfe einiger Interpretation zum Großteil auch in den Gütekriterien und –dimensionen anderer Autoren wiederfinden. Die Prozesssicht steht in den in dieser Arbeit vorgestellten top-down gedachten Merkmalskatalogen zum guten Sportunterricht im Vordergrund, weshalb die von Schülern sehr häufig genannten Wirkungen wie das Spaß-Haben oder das Verbessern von Leistung und Aussehen dort nicht als Merkmale vorkommen. Schüler haben bei ihrer Beurteilung sowohl den Input, den Prozess wie auch den Output im Blick.

Aus den gefundenen Gütekriterien, Themen und Metathemen lassen sich nun Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ziehen. Diese geschieht auf zwei Arten. Zunächst wird ein nach Bedürfnissen aufgegliedertes Bild des Sportunterrichts gezeichnet, das der Schülerperspektive entspricht und trotzdem aus Sicht des Autors vereinbar mit Lehrplan und Zielsetzungen einer Sportlehrkraft erscheint. Dies wird nicht als Widerspruch zur Schülerperspektive gesehen, da auch manche Schüler die Berücksichtigung des Lehrplans und der Interessen der Lehrkraft einbeziehen. Daraufhin erfolgt eine zweite Sicht mit Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis, die Bezug auf die herausgestellte Anwendbarkeit marketinglogischer Überlegungen nimmt. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Perspektive auf den Unterricht schließt das Kapitel mit einem kurzen Fazit ab.

5.1.1 Bedürfnisorientierter Sportunterricht aus Schülersicht

Blickt man auf den Lehrplan, haben Schüler, abgesehen von explizit eingeräumten Spielräumen wie dem Bezug auf Schülerinteressen, z.B. im Lehrplan der Bayerischen Realschule R6 mit Wahlbereichen oder dem Bezug zum Tagesgeschehen, kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung und Äußerung von Wünschen und Bedürfnissen bezüglich des Inhalts. Von diesem Standpunkt aus, könnte ein Lehrer inhaltlich kaum auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen. Allerdings müssen die Bedürfnisse der Schüler nicht den Lehrplaninhalten widersprechen und können in die *inhaltliche und methodische Umsetzung* der Lehrplaninhalte durch die Lehrkraft einbezogen werden. Insofern gibt es einen erheblichen Raum für den Einbezug der Schülerperspektive wie ihn bspw. Helmke (2015), Hattie (2013) oder Kuhn (2007) unter Stichworten wie „Passung“, „Individualisierung“ und „Schülerorientierung“ als mitbestimmende Aspekte für die Unterrichtsqualität betrachten. Insbesondere muss sich eine Lehrkraft gemäß Klafkis (1977) formuliertem Primat der Didaktik Gedanken über Inhalte und Ziele des Unterrichts machen und darauf aufbauend eine Methodik wählen. Dabei fordert Klafki eine freie Persönlichkeitsentfaltung, mit einer doppelseitigen Erschließung der neuhumanistischen formalen Bildung einerseits und der materialen Bildungsvorstellung des Bildungsbürgertums des 19. und 20.

Jahrhunderts andererseits. Bei dieser Verschränkung zur kategorialen Bildung sollen für Schüler *bedeutsame* Inhalte zur Erschließung der Welt und sich selbst gehören (ebd.). Zu Letzterem können bspw. auch der Umgang mit dem eigenen Körper und das subjektive Körperkonzept gezählt werden. Diese Denkweise impliziert einen Einbezug des Schülers mit seinen Bedürfnissen.

Mit Blick auf alle Kategorien und Gütekriterien und in Ergänzung zu den Themen wird nun versucht, zu beschreiben, wie guter Sportunterricht bedürfnisorientiert aus Schülersicht gestaltet ist. Bestimmte Gütekriterien, die in der visuellen Struktur auf den Plakaten und sequentiellen Struktur beim freien Erzählen besonders wichtig für Schüler erscheinen, werden dabei sprachlich hervorgehoben.

Guter Sportunterricht aus Schülersicht...

- ...berücksichtigt *physiologische Bedürfnisse* indem vor allem auf Hygiene mit gewaschenen Leibchen, einen angemessenen individualisierbaren Grad der Anstrengung unter Berücksichtigung der thermischen Verhältnisse an der Sportstätte, den eher späteren Zeitpunkt des Sportunterrichts am Tag, viele Möglichkeiten der Bewegung ohne viel Unterbrechungen und schnelle Abläufe im Unterricht, das physische und psychische Befinden der Schüler und olfaktorische Aspekte in Kabine und Sportstätte geachtet wird. Das Essen aufgrund großen Hungers wird Schülern in Ausnahmefällen, jedoch nicht in der Sporthalle gestattet. Schüler können individuell durch Aktivitäts- oder Entspannungsphasen den Kopf frei bekommen und Stress abbauen. Den Schülern wird es ermöglicht, mehrmals pro Woche den Sportunterricht und diesen auch bei Bedarf länger zu besuchen.
- ...befriedigt das *Bedürfnis nach Sicherheit* indem er die Schüler v.a. möglichst vor Verletzungen schützt, für Vertrauen zur Lehrkraft sorgt, funktionierendes und hochwertiges Material auf einem aktuellen Stand zur Ausübung der Sportarten bietet, das ebenfalls v.a. bei der Härte der Bälle an die Empfindungen der Schüler angepasst ist. Der Unterricht findet geschlechtergetrennt statt, sofern dies die Schüler nicht *geschlossen* anders wünschen.
- ...befriedigt das *Bedürfnis Neues zu lernen*, indem vor allem für Abwechslung und Vielfältigkeit im Inhalt auch mit Blick auf Trends in sozialen Medien, vorhandenes Material und Geräte gesorgt wird. Einerseits wollen Schüler neue Sportarten lernen und nicht immer dasselbe machen, andererseits macht ihnen nur Spaß, was sie (schon) können. Daher wird dafür gesorgt, dass bei neuen Sportarten schnell Kompetenzerfahrungen möglich sind.
- ...befriedigt das *Bedürfnis nach Autonomie*, indem den Schülern Freiräume zur Mitbestimmung v.a. über den Inhalt, die Musikwahl, die Pausen, die Inhalte bei der Benotung, die Team- oder Gruppenzusammensetzung gegeben werden. Auch werden Freiräume zur Selbstbestimmung geschaffen, indem es keine Vorschriften gibt, wie und ob sich jemand bewegen muss, ob man auf die Toilette darf oder man gefilmt oder fotografiert wird oder wie man sich kleiden muss. Das Spielen erfolgt möglichst ohne Unterbrechungen und lange Besprechungen. Außerdem wird das Bedürfnis durch eine mit dem Alter der Schüler zunehmende Gleichberechtigung in der Lehrer-Schüler-Beziehung angesprochen.

- ...befriedigt das *Bedürfnis nach sozialer Einbindung* und nach *Kompetenzerleben* durch eine gute Gemeinschaft von Schülern und Lehrer untereinander, in der niemand ausgegrenzt, ausgelacht, gemobbt, angeschrien oder stark negativ kritisiert wird. Dies geschieht auch dadurch, dass Schüler mit ihren heterogenen Leistungen und körperlichen Unterschieden von Lehrkraft und Mitschülern so akzeptiert werden, wie sie sind, und es nicht zur Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Schüler kommt, z.B. indem die „Guten“ auch an ihre Grenzen und die „Schlechten“ auch über von ihnen erdachte Grenzen hinaus geführt werden. Alle Schüler können Erfolge hinsichtlich ihrer persönlichen, sportlichen und körperbezogenen Ziele feiern, es gibt Gewinner und Verlierer, aber der Spaß an der Sache, also das Erleben von positiven Empfindungen, und der Teamgeist stehen für alle Schüler im Vordergrund. Alle dürfen gleichberechtigt Inhalte mitbestimmen. Inhalte werden gewählt, die möglichst alle Schüler können und verstehen. Teams werden hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Schülern oder bei Bedarf der Lehrkraft fair eingeteilt, wobei die Schüler sich kennen, verstehen und mögen. Es wird möglichst viel zusammen gespielt und es kommt zu vielen Situationen, in denen über gemeinsame Gespräche, Nur-Spaß-Machen und Spaß-Haben positive Erfahrungen gesammelt werden. Der Lehrer tritt dabei sowohl streng auf, schützt die Schutzbedürftigen und verschafft sich Respekt durch Einschränkungen und Konsequenzen, ist jedoch hauptsächlich freundlich und tritt als wohlwollender Unterstützer auf, der den Schülern Freiheiten ermöglicht, sie motiviert und spüren lässt, dass sie etwas können, ihnen allen Aufmerksamkeit schenkt, indem er ihnen vor allem zuhört, sie anschaut, fair und gleich unter Berücksichtigung von Anstrengung und Bemühen sowie mit einem Angebot an alternativen Inhalten benotet. Bei absehbarem Scheitern gibt er keine Note. Abweichende Vorstellungen von einer Note werden mit den Schülern reflektiert. Mündliche Rückmeldung geschieht nicht beliebig sondern möglichst standardisiert und deckt sich mit der Benotung. Die Lehrkraft versucht die Schüler zu verstehen und sich flexibel an ihre Bedürfnisse anzupassen, sodass sie sich geborgen, verstanden, akzeptiert und respektiert fühlen. Außerdem gibt es Turniere, Wettkämpfe und Sportfeste, bei denen Schüler gemeinsam Sport machen, wettkämpfen und zeigen können, was sie können. Niemand wird gezwungen und jedem wird ermöglicht etwas vor anderen vorzumachen und seine Leistung zu präsentieren.

5.1.2 Schlussfolgerungen aus Marketingsicht

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass an dieser Stelle weitere Schlussfolgerungen aus der Sicht des Marketings gezogen werden sollen. Die vorliegenden empirischen Befunde können als Zielgruppenanalyse interpretiert werden, mit deren Hilfe sich Schlussfolgerungen für die Praxis generieren lassen. Dies baut zunächst auf einer erweiterten Sichtweise auf den (Sport-) Unterricht auf. Dabei könnten die folgenden Erläuterungen auch als neue Befunde aus theoretischen Überlegungen verstanden werden. Eine getrennte Darstellung von theoretischen und praxisbezogenen Schlussfolgerungen hält der Autor jedoch nicht für zweckmäßig, da der Fokus auf der praktischen Umsetzung liegt, und die theoretischen Überlegungen auch in Schlussfolgerungen für die Praxis hineinentwickelt werden, für die explizite Beispiele am Ende dieses Kapitels gegeben werden.

5.1.2.1 Konkurrenzsituation

Unterricht wird in dieser Arbeit als Dienstleistung klassifiziert, bei der ein Lehrer als Unternehmer gesehen werden könnte, und einen Anbieter einer Dienstleistung darstellt. Diese Sichtweise drücken nicht zuletzt Angebots-Nutzungs-Modelle wie bei Helmke (2015) oder Seidel und Reiss (2014) aus. Die eingangs dieser Arbeit geschilderte Problemstellung stellt die Schule in einer Konkurrenzsituation dar.²⁴⁸ Folgt man dem Ansatz der Ökonomie der Aufmerksamkeit z.B. nach Frank (1998/2010), so entsteht in Deutschland als informationsreicher Volkswirtschaft um die Aufmerksamkeit der Schüler eine Konkurrenzsituation. Ganz pragmatisch ausgedrückt, kennt vermutlich jeder Lehrer Situationen, in denen Schüler mit ihren Gedanken und ihrer Aufmerksamkeit bei anderen Dingen als dem Unterrichtsgeschehen sein können. So können die beste Freundin neben der Schülerin, das Zeichnen eines Bildes in das Hausaufgabenheft oder das Videospiel, das ein Schüler gestern gespielt hat gerade interessanter als der Satz des Pythagoras oder die Kippe am Reck sein. Es geht Aufmerksamkeit aus Sicht des Lehrers möglicherweise „verloren“.

Die erste Schlussfolgerung für die Praxis aus theoretischer Sicht ist daher, dass Sportlehrer sich in einer Konkurrenzsituation um die Aufmerksamkeit der Schüler befinden.

Wie sehr vor allem der Sportunterricht in Konkurrenz zu anderem schulischen Unterricht steht, verdeutlicht das Metathema „Nicht wie in der Schule“. Er steht in einem Gegenverhältnis und wird von manchen Schülern aufgrund seiner speziellen Eigenschaften abgegrenzt. Aber auch die von den befragten Schülern angestellten Vergleiche mit dem Sportverein, Gründe für das Verweigern bzw. Ablehnen des Sportunterrichts oder die von ihnen genannten Dinge, die sie lieber im Sportunterricht tun würden, heben hervor, dass es tatsächlich zu Konkurrenzsituationen kommt. Diese bedeuten immer, dass es mehr als eine Alternative gibt, der der Schüler seine Ressourcen widmen kann. Wenn es mehrere Alternativen oder sogar aktive Anbieter gibt, so benötigt man aus Marketingsicht eine an die Zielgruppe der Schüler und an die Konkurrenz angepasste Strategie als Sportlehrer, um auf dem Markt bestehen zu können, bzw. damit der Sportunterricht auch interessant erscheint. Eben diese Perspektive bietet das Marketing aber bisher kein Ansatz aus der Schul- bzw. Sportpädagogik, denn eine Konkurrenz- und Zielgruppenanalyse mit anschließender Strategieformulierung findet man dort nicht. Sehr wohl findet man aber bspw. ausführliche Analysen der Bedingungen und Wirkungsweisen einzelner Faktoren des Unterrichts z.B. in Angebot-Nutzungs-Modellen. Helmke (2015) betont dabei jedoch, dass die Kenntnis um die Prinzipien erst über eine wirksame praktische Umsetzung an Bedeutsamkeit erlangt. Eben diese soll nun geschildert werden. Die Grundlage dafür bilden strategische Überlegungen zur Unterrichtsführung, was im Folgenden erläutert wird.

²⁴⁸ Dies setzt im Marketing eigentlich die Abgrenzung eines relevanten Marktes voraus, also auf welchem Teil des Gesamtmarktes man aktiv wird, was bspw. im Rahmen der Segmentierung bei Böhler und Scigliano (2005) beschrieben wird.

5.1.2.2 Strategische Unterrichtsführung

In Anlehnung an die Bezeichnung „Strategisches Marketing“ wird unter Bezug auf die vorliegenden Befunde und theoretischen Grundlagen versucht, das *Prinzip einer strategischen Unterrichtsführung* zu entwickeln. Als zentral in einer marketingbasierten Strategie kann das Konstrukt des komparativen Konkurrenzvorteils nach Simon (1988) gesehen werden. Dieser liegt vor, wenn ein Anbieter entweder seine Dienstleistung nach dem Prinzip der Kostenführerschaft (Porter, 2000) bei gleicher Qualität günstiger anbieten kann oder diese nach dem Prinzip der Qualitätsführerschaft (Porter, 2000) über einzigartige Nutzen stiftende Eigenschaften z.B. im Service verfügt, die die Konkurrenz nicht besitzt.²⁴⁹ Das Prinzip der Kostenführerschaft und einer günstigeren Dienstleistung soll an dieser Stelle nicht dargestellt werden, da es zu viel theoretische Vorüberlegungen und Konventionen benötigen würde. Mit Blick auf die Befunde der vorliegenden Arbeit, erscheint zudem die Anwendung der Strategie der Qualitätsführerschaft zielführend zu sein, d.h. dass der Sportlehrer versucht, über die Unterrichtsqualität einen höheren Nutzen als andere Angebote aus Sicht der Schüler zu schaffen. Diese sollten nach Simon (1988) auf einzigartigen Ressourcen beruhen, d.h. langfristig nicht imitierbar oder substituierbar sein. Es ergeben sich somit zwei weitere Schlussfolgerungen.

Die zweite Schlussfolgerung für die Praxis ist, dass ein Sportlehrer analysieren sollte, über welche besonderen Ressourcen er im Rahmen der Schule und des Sportunterrichts verfügt.

Die dritte Schlussfolgerung für die Praxis ist, dass ein Sportlehrer analysieren sollte, welche Nutzen stiftenden Eigenschaften er mit seinem Sportunterricht den Schülern bieten kann.

Bisher wurden keine Nutzen stiftenden Eigenschaften definiert. Daher kann auch noch nicht beurteilt werden, welche Ressourcen tatsächlich zu einer Nutzengenerierung führen könnten. Nutzen stiftende Eigenschaften offenbart eine *Zielgruppenanalyse*, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde. Für eine spezielle Klasse ist auch eine spezielle Zielgruppenanalyse möglich und manchmal nötig, jedoch zeigen sich im Abgleich der Befunde dieser Arbeit mit jenen anderer Arbeiten zur Schülerperspektive viele Gemeinsamkeiten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die in dieser Arbeit zusammengetragenen Gütekriterien auch bei anderen Kindern und Jugendlichen Gültigkeit besitzen können. Die gebildeten Oberkategorien beschreiben thematischen Bereiche für Nutzen stiftende Eigenschaften. Für Schüler bedeutsam sind somit die Mitschüler („Wir Schüler“ und „Die anderen Mitschüler“), die Wirkungen des Sportunterrichts auf die eigene Person („Ich (Wirkung)“), der Sportlehrer als Person mit seinen Kompetenzen („Sportlehrer“), die Bewertung und Benotung („Bewertung/Benotung“), der Ablauf („Ablauf“), der Gegenstand des Sportunterrichts („Was wir im Sportunterricht machen“) und die Rahmenbedingungen („Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)“). In diesen Bereichen liegen Faktoren aus Sicht der befragten Schüler, die für sie über die Befriedigung ihrer Bedürfnisse einen Nutzen generieren können.

²⁴⁹ Bei Dienstleistungen könnte man aus Sicht des Autors durch ihre Eigenschaft der Intangibilität auch von „Nutzen stiftenden Wirkungen“ sprechen. Alle Wirkungen beruhen auf Eigenschaften und alle Nutzen stiftenden Eigenschaften bewirken Wirkungen, sonst würde sich kein Nutzen einstellen. Dies ist jedoch bei den Schüleraussagen nur schwer voneinander zu trennen. Insofern wird eine Wirkung zur Vereinfachung als Eigenschaft betrachtet, diese Wirkung auslösen zu können, sodass nur die Bezeichnung „Nutzen stiftende Eigenschaften“ verwendet werden kann.

Der Sportunterricht *kann* im Sinne der herausgearbeiteten Gütekriterien der befragten Schüler somit folgende *Nutzen stiftenden Eigenschaften* anbieten:

- Verbesserung von Gesundheit und Fitness
- Körperformung
- Stressabbau und Entspannung
- Erfolgs- und Kompetenzerlebnisse
- Ein optimales Anforderungsniveau bei sportlichen Herausforderungen
- Sport ohne schwitzen zu müssen
- Viele Möglichkeiten der Bewegung und des Einsatzes des gesamten Körpers
- Eine rücksichtsvolle und angepasste Bewertung und Benotung im Sinne einer Rückmeldung zur eigenen sportlichen Leistung(-sfähigkeit)
- Das Aufspüren und Rückmelden von individuellen Stärken (im Sport)
- Erlernen, Erleben und Kennenlernen von Sportarten auf verständliche Art und Weise
- Inhaltliche Abwechslung durch klassische Sportarten aber auch aktuelle Trendsportarten
- Eine Bühne zur möglichen Darstellung des Selbst vor anderen beim Sport
- Zum (auch außerschulischen) Sporttreiben motivierende Elemente wie z.B. Musik zur Untermalung des sportlichen Geschehens, engagierte Mitschüler, interessante Inhalte, Kompetenzerlebnisse und eine motivierende Lehrkraft
- Unterricht im Freien und in einer Sporthalle, angepasst nach Wetterverhältnissen und Bedürfnissen
- Eine hinsichtlich aller Sinne vorbereitete Sportstätte mit spannenden Geräten und guten Materialien zum Sporttreiben
- Möglichkeiten zur auch vor Blicken geschützten Körperhygiene
- Besondere klassen- und schulübergreifende Sportevents
- Kontakt mit Peers und anderen gleichaltrigen Schülern, der zum besseren Kennenlernen führen kann
- Besondere Erfahrungen des Miteinanders z.B. beim Spielen in Teams oder Gruppen, beim gemeinsamen Bewältigen von sportlichen und sozialen Herausforderungen, in möglichen Gesprächen untereinander

- Ein Unterrichtsklima der Wertschätzung, des gegenseitigen Respekts und der Fairness, in dem Fehler von allen als Chancen wahrgenommen werden
- Erfahrungen des Mitentscheidens bei Benotungsmodalitäten, Musik, Inhalten, Gruppenbildungen und Pausentaktung
- Erfahrungen der Selbstbestimmung, darüber ob und wie man etwas macht
- Das mögliche Tragen von lockerer, kurzer und bequemer Kleidung
- Besondere (Sinnes-) Erfahrungen beim Überwinden von Ängsten, unbekanntem Bewegungsformen und beim Umgang mit besonderen Materialien und Geräten
- Unterstützung durch Peers und eine fachlich sehr gut ausgebildete und sportliche Lehrkraft
- Eine Lehrkraft, die einen unterstützen und beschützen kann und möchte
- Eine Lehrkraft als Vorbild zur Orientierung hinsichtlich Werten wie Fairness, Respekt, Wertschätzung und Authentizität z.B. durch das Einhalten aufgestellter Regeln
- Eine Lehrkraft als Vorbild hinsichtlich sportlicher Leistungsfähigkeit und Freude am Sport
- Eine Lehrkraft als verständnisvoller Ansprechpartner für Probleme und Bedürfnisse der Schüler in und außerhalb des Sports, der Schülern zuhört und sie ernst nimmt
- Einen geschützten Raum zum Sporttreiben, in dem jeder verstanden und hinsichtlich seiner physischen und psychischen Integrität geschützt und von allen ernst genommen wird
- Spaß bzw. positive Empfindungen im und durch Sport zu haben, statt Langeweile oder Angst davor
- Sport auch aus anderen Sinnperspektiven erleben zu können, bei denen immer der Spaß bzw. das Erleben von positiven Empfindungen im Vordergrund steht

In der obigen Liste sind Faktoren zusammengetragen, die aus einer Umformulierung der Gütekriterien entwickelt worden sind. Eine weitere Konsolidierung der Eigenschaften würde aus Sicht des Autors bestimmte Hervorhebungen verwischen. Eventuell wäre für die Praxis eine weitere Aufgliederung funktionell. In manchen Punkten sind mehrere Gütekriterien enthalten, da bspw. ein Unterrichtsklima der Wertschätzung und des Respekts all die negativen Verhaltensweisen der „anderen“ Mitschüler negiert und gleichzeitig positive impliziert. Beachtenswert ist, dass prinzipiell alle der aufgelisteten Eigenschaften K.o.-Kriterien sein können, d.h. ihre Absenz könnte den Gesamtnutzen des Sportunterrichts so weit mindern, dass Schüler nicht mehr teilnehmen wollen bzw. eine globale negative Bewertung der Unterrichtsqualität vornehmen. Der Gesamtnutzen kann durch zusätzliche Maßnahmen der Lehrkraft noch gesteigert werden, was im Kapitel „5.1.2.3.3 Steigerung des Nutzens“ auch visuell dargestellt wird. Nicht alle oben genannten Eigenschaften passen zu jedem Sportlehrer und jeder Schule. Die Personen und Rahmenbedingungen vor Ort entscheiden, was tatsächlich

angeboten werden kann. Man könnte auch sagen, die vorhandenen Ressourcen entscheiden darüber. Diese stehen hinter den oben angeführten Eigenschaften, machen diese also erst möglich.

Versucht man nun zu ergründen, worauf die Nutzen generierenden Eigenschaften beruhen, ergeben sich aus Sicht des Autors aus den genannten Eigenschaften und mit Blick auf den SERVQUAL-Ansatz folgende elf *Ressourcen (-quellen)*:

1. Der Sportlehrer als Person mit seinen Kompetenzen und Fähigkeiten
2. Kollegen der Lehrkraft
3. Sportvereine und kommerzielle Anbieter
4. Die Sportstätte mit Ausstattung und verfügbarem Material
5. Die verbindliche physische Anwesenheit der Schüler durch eine rechtliche Schulpflicht
6. Die Dauer des Sportunterrichts
7. Der Sport als Gegenstand mit seinen speziellen Inhalten
8. Die Schüler selbst mit ihren Eigenschaften (z.B. als Peers) und Kompetenzen
9. Der Lehrplan
10. Ein pädagogischer Spielraum
11. Gut erforschte Sinndimensionen für das Sporttreiben und Wissen über die Schülerperspektive auf den Sportunterricht

Hervorgehoben werden soll zunächst die Ressource der Schüler. Diese birgt im Sinne der Service-Dominant Logic und mit Blick auf die Äußerungen der Schüler enormes Potential einen Nutzen bzw. Wert des Sportunterrichts zu kreieren oder diesen zu mindern. Belege dazu finden sich in den Themen „Zwei Seiten von Schülern“, „Selbstwertgefühl“ und „Nur wegen anderen/ihm“. Das soziale Gefüge in der Sportklasse spielt folglich auch aus Sicht des Dienstleistungsmarketings eine zentrale Rolle. Darüber hinaus könnten weitere Akteure an der Wertschöpfung beteiligt sein.²⁵⁰ Einer kurzen Erläuterung bedürfen zudem der Lehrplan, der pädagogische Spielraum, Sportvereine, kommerzielle Anbieter und die Kollegen der Lehrkraft, da diese bisher keine Erwähnung fanden. Der Lehrplan ist insofern eine Ressource, da er einen Rahmen vorgibt, was in einem Schuljahr gemacht werden sollte und gemacht werden darf. Er ist altersangepasst gestaltet und schränkt auch ein, was nicht unbedingt negativ gesehen werden muss. Damit verbunden ist der pädagogische Spielraum. Dieser besteht durch eine offene Formulierung oder den tatsächlichen Hinweis z.B. „nach pädagogischem Ermessen“ in einer für den Lehrer verbindlichen Rechtsnorm wie bspw. Gesetzen oder Verordnungen. Er ermöglicht es der Lehrkraft z.B. didaktische Entscheidungen angepasst an die Schülerschaft zu

²⁵⁰ Man könnte auch die Lehrerkollegen und Sportvereine im Sinne der Service-Dominant Logic als wertschaffende Akteure beim Sportunterricht betrachten.

treffen und so bspw. mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten oder Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen. Somit ist die rechtliche Offenhaltung dieses Spielraumes eine wichtige Ressource. Sportvereine oder kommerzielle Anbieter wie Fitnessstudios können Anlaufpunkte für die von Schülern geforderte Motivation zum außerschulischen Sporttreiben bilden, aber schaffen in Koproduktion mit den Kindern und Jugendlichen auch Kompetenzen, die im Sportunterricht genutzt werden können. Dies wird dann jedoch über die Ressource „Schüler“ abgebildet. Kooperationen mit Sportvereinen und kommerziellen Anbietern können ebenso genutzt werden, um zum auch außerschulischen Sporttreiben zu motivieren und Abwechslung zu schaffen. Dies geschieht bspw. durch den Besuch eines Fitnessstudios als Unterrichtsgang oder die Einladung von professionellen Trainern in die Schule. Die Kollegen der Lehrkraft können z.B. bei der Unterstützung im Unterricht oder bei Sportevents behilflich sein aber auch Anregungen zur verständlichen Erläuterungen zu Sportarten, zu neuen Sportarten oder alternativen Methoden liefern.²⁵¹

Bestimmte Rahmenbedingungen die Helmke (2015) z.B. in der Familie der Schüler, dem Lernpotential der Schüler und dem Kontext beschreibt, können ebenfalls Ressourcen darstellen und teilweise erheblich variieren. Die Eltern der Schüler könnten eventuell in der obigen Liste noch ergänzt werden. Sie sind jedoch nicht so direkt wie die anderen Ressourcen mit den Nutzen stiftenden Eigenschaften verbunden. Zudem sind die Äußerungen zu den Eltern der befragten Schüler in der Untersuchung sehr selten, weshalb diese mögliche Ergänzung an dieser Stelle entfällt. Zu den von Helmke (2015) genannten Rahmenbedingungen ergänzt der Autor dieser Arbeit noch die Sportstätte mit dem Material, sofern diese bei Helmke (2015) nicht in dem Lehr-Lern-Material inkludiert ist. Insbesondere sind aber die Konkurrenzangebote zu ergänzen. Sollten die Schüler bspw. in ihrem Umfeld kaum Sportvereine haben, könnten sie den Sportunterricht umso mehr schätzen, da sie hier exklusiv Sportarten aufgrund des zur Verfügung gestellten Materials und der Sportstätte ausprobieren können. Wenn andere Schulfächer aus Sicht der Schüler uninteressant erscheinen, könnten sie mehr Ressourcen in den Sportunterricht stecken. So etwas deutet sich auch in den vorliegenden Daten an, wenn Schüler wie *Sissi* davon berichten, dass sie während des Sportunterrichts gern Hausaufgaben machen wollen oder wenn festgestellt wird, dass der Sportunterricht im Vergleich zum Sportverein, einem Manga oder einem Videospiele langweilig ist. Dies führt zu einer weiteren Aufgabe für den Sportlehrer.

Die vierte Schlussfolgerung für die Praxis ist, dass ein Sportlehrer analysieren sollte, welche mögliche Konkurrenz für seinen Sportunterricht aus Sicht der Schüler bestehen könnte.

Als theoretischen Hintergrund für die Konkurrenzdefinition kann aus Sicht des Autors das Interessenkonstrukt nach Krapp (1992) dienen. Als Konkurrenz können alle Gegenstände betrachtet werden, die der Schüler im Abgleich mit dem Sportunterricht als interessanter ansehen könnte und die deshalb das Interesse an den Inhalten des Sportunterrichts senken können. Grundlage können momentane aber auch vergangene Erfahrungen sein. Ob eher das individuelle persönliche Interesse als state oder das situationale Interesse und aktualisierte Interesse als trait dabei im Vordergrund beim Schüler stehen, ist individuell unterschiedlich. Beeinflussen kann eine Lehrkraft nach Krapp (1999)

²⁵¹ Eine in den Nutzen stiftenden Eigenschaften nicht erwähnte Forderung eines Schülers nach mehr als einem Sportlehrer im Unterricht, würde ebenfalls auf die Ressource „Kollegen“ zurückgehen. Allerdings ist die Aussage zu oberflächlich und unklar, weshalb sie nicht als Gütekriterium dargestellt ist.

die Interessenentstehung durch die situative Anreizqualität. Diese wird aus Sicht des Autors wiederum durch die von den Schülern *erkennbaren* Nutzen stiftenden Eigenschaften des Sportunterrichts bzw. bestimmter Inhalte bestimmt. Solche sind oben aufgeführt. Vor allem die drei basalen psychischen Bedürfnisse nach Decy und Ryan (1993) stehen bei den Kindern und Jugendlichen dabei im Mittelpunkt. Fraglich erscheint dann, welche Bereiche oder Dinge die Nutzen stiftenden Eigenschaften weniger nützlich erscheinen lassen. Die Grundlage hierfür bildet wieder eine Zielgruppenanalyse. Mit Blick auf die vorliegenden Daten wird vor allem über die Fragen C1 bis C3 im „grünen“ Interview erhoben, was die befragten Schüler lieber als den Sportunterricht machen würden. Dadurch können z.B. das Training im Sportverein, Videospiele, mit anderen Schülern quatschen, Fernsehserien, Animes, Freunde, Musik, andere Schulfächer, Müdigkeit bzw. Schlafen, Hunger bzw. Schlafen oder Krankheit bzw. Ausruhen als mögliche Konkurrenz betrachtet werden. Die Sportvereine stellen damit sowohl Ressourcen als auch mit Bezug auf Interessenbindung, Aufmerksamkeitszuwendung und Erwartungen der Schüler Konkurrenten dar. Ebenso können andere Schüler zwar als Ressource für einen höheren Nutzen sorgen, jedoch ebenso vom Unterricht ablenken, wenn es bspw. für einen Schüler interessanter ist, Unfug mit einem anderen Schüler zu treiben als an einem Handballspiel teilzunehmen.

Möglichst viele, die Bedürfnisstruktur beeinflussende Faktoren zu kennen, ist eine wichtige Voraussetzung um strategisch handeln zu können. Wirkliches Interesse am Sportunterricht werden Schüler nur entwickeln, wenn dieser im Vergleich zur Konkurrenz einen Nutzen aufweist, der ihn von der Konkurrenz abhebt oder zumindest gleichwertig erscheinen lässt. Nun verfügt der Sportlehrer über die sehr bedeutsame Ressource der Mitwirkungs- und Anwesenheitspflicht des Schülers am Unterricht. Allerdings ist diese Ressource Segen und Fluch zugleich, denn sie macht es möglich, dass Schüler zum Unterricht kommen, obwohl ihre Bedürfnisse vernachlässigt werden und es für sie kaum einen anderen Nutzen gibt, als keinen Ärger bzw. keine schulischen Sanktionen zu bekommen. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und (Minder-) Befriedigung der Bedürfnisse kann dadurch ausgeblendet werden. An Mittelschulen gibt es aus Erfahrung des Autors Schüler, die kaum einen Nutzen im „Keinen-Ärger-Bekommen“ sehen und dadurch auch dem Sportunterricht unentschuldigt fernbleiben. Gerade hier muss der Sportunterricht also andere Ressourcen als die Schulpflicht nutzen, zumal die Qualität des Sportunterrichts durch das alleinige Berufen auf diese nicht gesteigert wird. In guten Fällen entdeckt der Schüler für sich z.B. die Möglichkeit mit anderen Sport bzw. Sport mit Spaß zu treiben, da dort besondere Bewegungen, Sozial- und Sinneserfahrungen ermöglicht werden, weshalb er gern in den Unterricht kommt. Denn diese Erfahrungen stellen Nutzen stiftende Eigenschaften dar, und steigern die Qualität des Sportunterrichts aus Schülersicht.

Je nach Konkurrenzsituation kann die obige Liste an Konkurrenzangeboten an mancher Stelle weiter ausgebaut und an anderer Stelle gekürzt werden. Je nachdem, wie weit man den Begriff „Konkurrenz“ auslegen möchte, können auch Sportvereine und andere Schulfächer als Konkurrenten gesehen werden, da sie ebenfalls Interessensgebiete der Schüler darstellen können. Dies sollte jedoch nicht missverstanden werden. Es geht nicht darum andere zu verdrängen als vielmehr sich mit seinem Sportunterricht „in den Köpfen“ der Schüler im Verhältnis zur Konkurrenz zu positionieren. Schulische Bildung und Erziehung *sollen* als *ganzheitlicher* Prozess verstanden werden, in dem jedes Fach einen Beitrag zum Ziel der Kultivierung von mündigen und selbstbestimmten Mitgliedern in der Solidargemeinschaft leistet. Und die Motivation zum lebenslangen außerschulischen Sporttreiben stellt ebenso ein erstrebenswertes Ziel einer Sportlehrkraft dar. Insofern könnte es widersprüchlich

erscheinen, Sportvereine und andere Fächer als Konkurrenz zu sehen. In beiden Fällen geht es jedoch darum, das Interesse des Schülers aufzugreifen und einen höheren bzw. anderen Nutzen gegenüber dieser Konkurrenz im Sportunterricht zu schaffen, um letztendlich *Interessantheit zu provozieren*. Im Fall von anderen Fächern kann zusätzlich konstatiert werden, dass, solange es ein Bildungssystem gibt, das im Fächerprinzip aufgebaut ist und arbeitet, auch in Fächern von manchen Lehrkräften und Schülern gedacht wird, ganz gleich ob es Verbindungsstellen im Lehrplan zwischen den Fächern gibt und diese ineinandergreifen sollen. Und dadurch können sie aus Sicht der Schüler in Konkurrenz zueinander geraten, wenn es z.B. um die Zuteilung von kognitiven Ressourcen geht. Wichtig ist, dass die Sportlehrkraft ermittelt, worauf sich das Interesse des Schülers an den Konkurrenzangeboten stützt und wie damit umgegangen wird. Es geht folglich nicht darum, andere Interessen zu verdrängen, schließlich ist die Interessenausdifferenzierung ein bedeutsamer Schritt in der Identitätsentwicklung (Côté, 2009; Baumert & Köller, 1998; Daniels, 2008). Es geht darum einen echten *Mehrwert* für Schüler im Sportunterricht zu schaffen.

Eine Strategie berücksichtigt nach Böhler und Scigliano (2005) interne Stärken (Ressourcen), externe Chancen (z.B. empfundene Bewegungsarmut im Schulalltag) aber auch interne Schwächen (fehlende Ressourcen) und externe Risiken (z.B. schwieriges Sozialverhalten der Schüler). Mit Blick auf die Ergebnisse der selektiven Codierung stechen bestimmte für Schüler besonders relevante Themen in den Aussagen hervor, auf die sich ein Sportlehrer an erster Stelle konzentrieren sollte, den sie könnten einen besonders großen Nutzen generieren. Sie decken die besonders für Kinder und Jugendliche wichtigen psychologischen Grundbedürfnisse ab. Aus ihnen lassen sich daher besondere Chancen und Risiken ableiten, was jeweils von den Stärken und Schwächen des Sportlehrers aufgrund der Ressourcenausstattung im Vergleich zur Konkurrenz abhängt.

Es ergeben sich im Hinblick auf die herausgearbeiteten Themen folgende *Chancen*:

- Das Erleben von Freiheit
- Der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls
- Der Aufbau einer positiven Beziehung zum Sportlehrer
- Die Einbindung in eine engagierte, unterstützende, respektvolle und wertschätzende Gemeinschaft mit anderen Schülern
- Das häufige Erleben von Spaß

Die Freiheit wird vor allem im Kontrast zum Klassenzimmerunterricht erlebt, wo z.B. Bewegungsarmut und weniger Mitbestimmung vorherrschen. In diesem Fall könnte man von einem komparativen Konkurrenzvorteil gegenüber dem Klassenzimmerunterricht sprechen. Das positive Selbstwertgefühl mit einem Schwerpunkt im Körperkonzept kann sich u.a. auf einen Vergleich zu weniger körperbezogenen Aktivitäten oder zu körperlichen Aktivitäten mit weniger positiver Rückmeldung begründen. Letzteres könnte z.B. im Sportverein oder beim Vergleich mit anderen Menschen hinsichtlich

des Aussehens oder Leistung in sozialen Medien²⁵² der Fall sein. Aus dem Metathema „Nur wegen anderen/ihm“ ergeben sich zwei Schlüsselvariablen, die durch ihre Erfüllung allein nicht für guten Sportunterricht per se sorgen müssen, deren Abwesenheit aber die Qualität des Sportunterrichts für alle Schüler stark vermindern kann. Die erste Schlüsselvariable ist die positive Beziehung zum Sportlehrer. Aus der Erfahrung des Autors fehlen vielen Schülern vor allem an Mittelschulen positive Bezugspersonen, die sie verstehen. Ziel sollte es sein, Schüler emotional zu binden, sie mit der Lehrkraft zusammen positive Erfahrungen machen zu lassen. Sofern der Sportlehrer auch Vorbildstatus bei Schülern hat, ist diese Beziehung noch bedeutsamer und einflussreicher. Die zweite Schlüsselvariable ist der Aufbau einer förderlichen Gemeinschaft unter den Schülern. Die soziale Gemeinschaft kann sowohl das Freiheitsempfinden, die Beziehung zum Sportlehrer als auch das Selbstwertgefühl positiv wie negativ beeinflussen. Durch die Ressource „Peers und Gleichaltrige“ hat man die Chance in einer großen Gemeinschaft Erfahrungen zu erleben, die man allein oder in kleinen Gruppen nicht machen kann. Und eben dies versuchen aktuelle Ansätze aus dem Dienstleistungsmarketing rund um die Service-Dominant Logic und die Kokreation von Wertschöpfung bei einer Dienstleistung auch zu vermitteln. Die beteiligten Akteure, und zwar *alle* beteiligten Akteure, sorgen für einen Nutzen und Wert des Sportunterrichts durch soziale Interaktionen (Woratschek, 2020). Schließlich liegt noch das Spaß-Haben als übergeordnetes Thema vor. Sportunterricht bietet viele Möglichkeiten für Schüler Spaß zu empfinden. Dies schließt die bisher bereits genannten Faktoren ein. Und Schüler verbinden mit Blick auf die Ergebnisse von Fine und Sachs (1997), Messing (1980), Hunger (2000), Kuhn (2007), Theis (2010), Hargasser und Kuhn (2020) und der vorliegenden Arbeit bereits den Sportunterricht mit dem Spaß-Haben. Solch eine emotionale Koppelung ist das Ziel vieler Werbemaßnahmen, wenn bspw. extra schöne und lächelnde Menschen mit einem Produkt gezeigt werden oder Werbebotschaften in Fußballstadien, auf Spielertrikots oder als Werbebanner bei einem Video auf einem Videoportal gezeigt werden. Der Sportunterricht verfügt zumindest bei vielen Schülern schon über diese *emotionale Koppelung*. Diesen strategisch signifikanten Vorteil zu wahren und auf möglichst alle Schüler auszuweiten, verkörpert auch eine didaktische Leitidee des Spaß-Habens.

Alle oben genannten Nutzen stiftenden Eigenschaften können bei Abwesenheit zu einer aus Sicht der Schüler geringeren Qualität des Sportunterrichts führen. Die oben genannten Themen offenbaren aber auch besonders große *Risiken*, die bei schlechter Ressourcenlage bestehen können:

- Die zu starke Einschränkung des Freiheitserlebens
- Der Aufbau eines negativen Selbstwertgefühls
- Der Aufbau keiner oder einer negativen Beziehung zum Sportlehrer
- Die Schaffung einer in gute und schlechte gespaltenen Schülerschaft, die von Rücksichtslosigkeit, Respektlosigkeit und einem Klima der Angst vor Fehlern geprägt ist

²⁵² Ohne an dieser Stelle Firmen zu nennen, sei erläutert, dass es bspw. Anwendungen auf Smartphones gibt, in die man z.B. seine Leistungsdaten für gelaufene oder gefahrene Strecken, Zeiten oder Wiederholungen bei bestimmten Workouts, Videos oder Bilder von sich selbst einstellen kann und diese in den Vergleich zu Tausenden von Nutzern setzen kann.

- Das Verbinden des Sportunterrichts mit negativen Emotionen

Das Erleben von Freiheit kann stark eingeschränkt sein, wenn z.B. zu viel diskutiert und besprochen anstatt sich bewegt wird, wenn der Lehrplan zu einschränkend formuliert ist, wenn den Schülern kein Raum zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung gegeben wird und ein Sportlehrer *nur* seine Interessen durchsetzen möchte. Bisher wird vernachlässigt, dass es auch Bedürfnisse auf Seiten der Lehrkraft gibt. Eine wesentliche Rolle spielen dabei der Lehrplan und die damit verbundenen einschränkenden Erziehungs- und Bildungsziele, die die Lehrkraft in der Regel zu ihren macht. Diese müssen im Sinne der Interaktion zwischen Individuen bei Krappmann (1976) mit den Bedürfnissen der Schüler in Einklang gebracht werden. D.h. sowohl Lehrkraft wie auch Schüler müssen teilweise auf ihre Bedürfnisbefriedigung verzichten. Dies erscheint mit Blick auf die Unterrichtspraxis auch sinnvoll. Auch wenn eine Lehrkraft das Bedürfnis hat, bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele bei den Schülern zu verwirklichen, kann dies an manchen Tagen nicht in der angedachten Form gelingen, weil die Schüler z.B. einen harten Schultag hatten und Stress abbauen wollen. Z.B. angedachte koordinativ anspruchsvolle Übungsreihen sollten dann einfachen Spielformen oder auch Entspannungsübungen weichen. Hier ist die auch in Schüleraussagen geforderte *Flexibilität der Lehrkraft* gefordert, die im Dienstleistungsmarketing durch die Reaktionsfähigkeit des Anbieters auf die Bedürfnisse beschrieben wird. Genauso sollten aber auch Schüler auf einen Teil ihrer Bedürfnisbefriedigung verzichten, denn zum einen können durch das Einräumen von Mitbestimmungsmöglichkeiten Konsensbildung und demokratische Abstimmung die Unterrichtspraxis prägen, zum anderen kann der Sportunterricht auch nicht für jeden Schüler hinsichtlich dessen Bedürfnisstruktur individualisiert werden. Konsensbildung und einer anderen Person unter Einschränkung der eigenen Bedürfnisse Zugeständnisse zu machen, stellt ein wichtiges Erziehungsziel im Hinblick auf die Zukunft der Schüler dar.

Das Selbstwertgefühl kann, und das zeigen die Befunde deutlich, ebenso massiv belastet werden, wenn z.B. das Verhalten der Mitschüler oder des Sportlehrers beleidigend, rücksichtslos und diskriminierend ist und es zum Erleben von Misserfolgen in einer exponierten Lage kommt. Diese Exposition des Körpers und damit auch von Leistungen und Verhalten ist Chance und Risiko zugleich. Denn einerseits sieht man über Gestik und Mimik sehr einfach, wie engagiert und mit wieviel Freude Schüler etwas machen. Manche Schüler genießen es auch vor anderen etwas vormachen zu können bzw. sich und ihren Körper in Aktion zeigen zu können. Andererseits werden Fehler und selbstempfundene „Schwachstellen“ des Körpers offenbart und können zum Ziel von negativen Bewertungen werden. An beiden Themen wird deutlich, dass die beiden Schlüsselvariablen - die Gemeinschaft mit Schülern und die Lehrer-Schüler-Beziehung - sehr einflussreich sind. Ein Klima der Angst vor Fehlern und vor physischen und psychischen Verletzungen kann sich einstellen, das die Lehr-Lern-Prozesse überschattet und die Schüler in ihrem Handeln lähmt. Sollten solche Verhältnisse vorherrschen, ist es die Aufgabe des Sportlehrers zuerst Beziehungsarbeit zu leisten und sozialförderliche Maßnahmen einzuleiten. Dies kann im Rahmen des Unterrichts passieren, jedoch auch professionelle Hilfe von externer Seite erfordern. Das Risiko besteht nun, das eigentlich positive Image des Sports und des Sportunterrichts, die Koppelung mit dem Spaß-Haben, nicht zu bestätigen und damit Erwartungen zu enttäuschen. Verhindert werden sollte mit Bezug auf die Konsumentenverhaltensforschung und Kroeber-Riel und Esch (2000), dass die Dienstleistung „Sportunterricht“ bzw. der Sport allgemein mit negativen Emotionen verbunden wird Negative Erfahrungen werden biologisch bedingt

schneller als positive gelernt (Spitzer, 2006), daher genügen auch schon wenige einschneidende negative Erfahrungen, um die Einstellung der Schüler negativ zu prägen.

Hat ein Sportlehrer die obigen vier Schritte durchgeführt, gilt es nun, das zusammengetragene Wissen zu einer Strategie zu verbinden. Der Sportlehrer kennt nun seine Schüler als Zielgruppe und seine Konkurrenz, kennt die Nutzen stiftenden Eigenschaften für diese Zielgruppe und weiß um die besonderen Chancen und Risiken im Sportunterricht. Besonders nützlich sind nun jene Vorteile und Nachteile gegenüber der Konkurrenz, die dauerhaft weder imitierbar noch substituierbar sind und die in einem wahrnehmbaren Nutzensvorsprung bzw. geringeren Nutzen resultieren. Diese stellen komparative Konkurrenzvorteile bzw. -nachteile dar (Simon, 1988).

Die fünfte Schlussfolgerung für die Praxis ist daher, dass ein Sportlehrer analysieren sollte, ob er über komparative Konkurrenzvorteile und Konkurrenz Nachteile aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Nutzen stiftenden Eigenschaften seines Sportunterrichts gegenüber den bestehenden oder möglichen Konkurrenten verfügt.

Solch ein komparativer Konkurrenzvorteil ist bspw. die Schulpflicht und die verbindliche Anwesenheit der Schüler vor Ort. Es lässt sich dazu keine abschließende Liste anfertigen, da ein komparativer Konkurrenzvorteil stets in Relation zur konkreten Konkurrenz gesehen werden muss. Gegenüber einem Videospiel bestünde z.B. der Vorteil der physischen Anwesenheit, der gegenüber einem anderen Schulfach nicht besteht. Wenn die Sportlehrkraft ermittelt hat, was im Abgleich mit der Konkurrenz als Nutzen stiftend und vorteilhaft für ihre Schüler bezeichnet werden kann, so sollte sie dies in die konkrete Unterrichtsgestaltung transferieren. Es muss wahrnehmbar für Schüler werden, d.h. tatsächlich eine spürbare Wirkung beim Schüler erzielen. Dabei kann sie auch Nutzen stiftende Eigenschaften der Konkurrenz imitieren, um den eigenen Unterricht interessanter wirken zu lassen. Die letzte Schlussfolgerung für die Unterrichtspraxis ist folglich ganz entscheidend für den strategischen Erfolg.

Die sechste Schlussfolgerung für die Praxis ist, dass ein Sportlehrer die ausgewählten Nutzen stiftenden Eigenschaften wahrnehmbar für Schüler in die Unterrichtsumsetzung transferieren sollte.

Nur wenn dies gelingt, wird ein Schüler den Nutzen auch erkennen und es können komparative Konkurrenzvorteile entstehen. Letztlich können also zwei Probleme bei der Umsetzung eines Sportunterrichts in der Qualität aus Schülersicht mindern. Entweder stellen die ausgewählten Maßnahmen zwar die intendierten Eigenschaften des Sportunterrichts heraus, sie haben jedoch nicht den Nutzen aus Sicht der Schüler wie vermutet. Oder die Eigenschaften würden zwar einen hohen Nutzen stiften, werden aber in der Umsetzung nicht realisiert.

In Abbildung 37 werden die wesentlichen erläuterten Zusammenhänge von Zielgruppenanalyse, Ressourcen, Nutzen stiftenden Eigenschaften, Konkurrenz, komparativem Konkurrenzvorteil und Unterrichtsqualität dargestellt. Der komparative Konkurrenzvorteil kann sowohl beim eigenen Unterricht wie auch bei der Konkurrenz bestehen, wäre im letzteren Fall also ein Konkurrenznachteil aus Sicht der Lehrkraft. Die untere Hälfte der Darstellung ist an das strategische Dreieck bei Ohmae (1983) angelehnt, der den komparativen Konkurrenzvorteil allerdings nur als Kostenvorteil darstellt. Bedeutsam ist, dass der Schüler selbst Einfluss auf die Unterrichtsqualität nimmt, und damit den Nutzen des Unterrichts mitbeeinflusst. Durch den Einbezug der Ressourcenausstattung und die Struktur am „Markt“ werden sowohl das industrieökonomische Structure-Conduct-Performance-Paradigma als auch das Resources-Conduct-Performance-Paradigma berücksichtigt, was einer „Balanced Strategy“ nach Böhler und Scigliano (2005, S.19) entspricht.

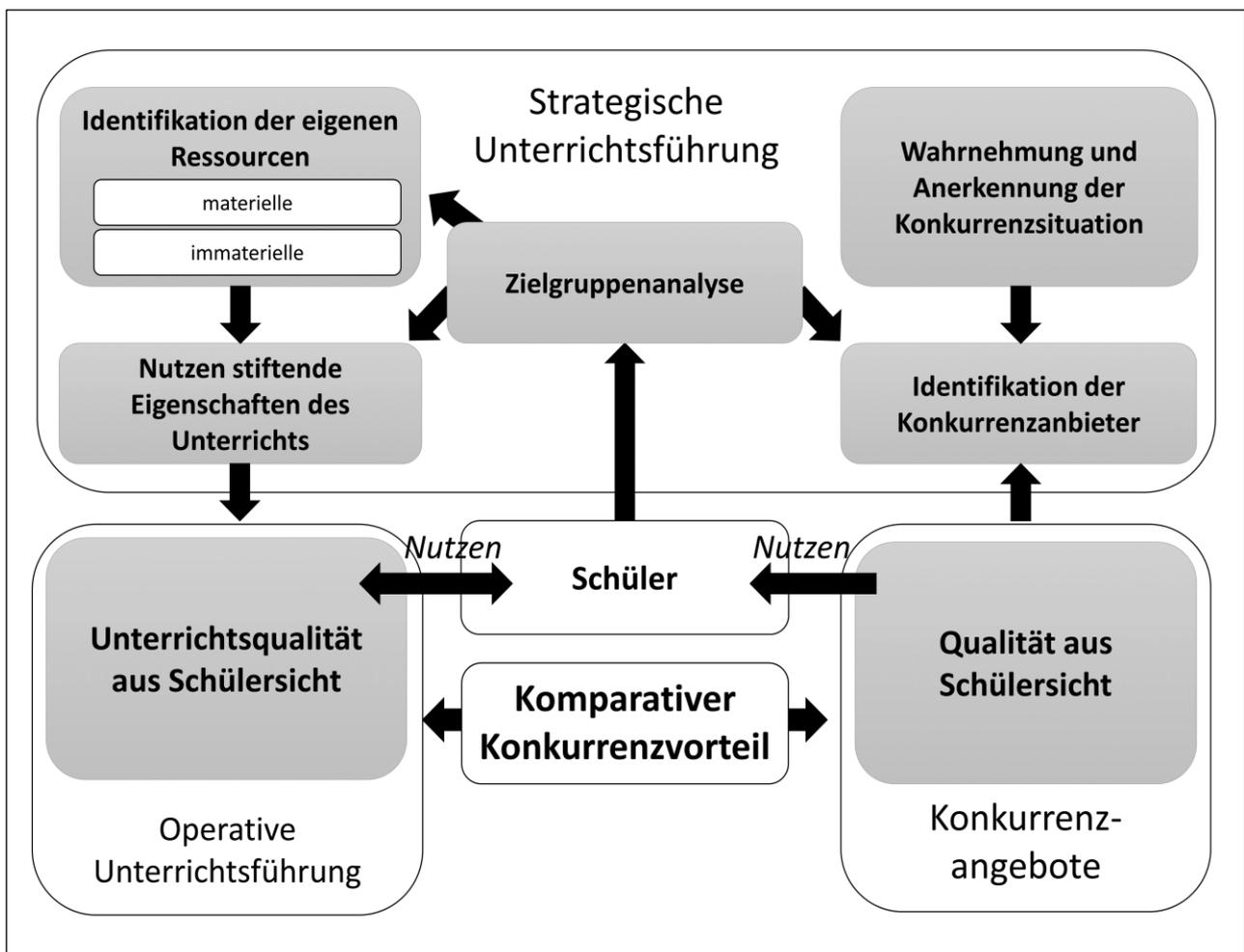


Abbildung 37: Kernparadigma einer Strategischen Unterrichtsführung (in Anlehnung an Ohmae, 1983, S.92)

Zusammengefasst kann ein Sportlehrer seinen Sportunterricht strategisch planen, indem er die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen identifiziert und darauf aufbauend und unter Zuhilfenahme der in dieser Arbeit aufgelisteten Faktoren die möglichen Nutzen stiftenden Eigenschaften seines Sportunterrichts zusammenstellt. Zusätzlich kann eine Zielgruppenanalyse sinnvoll sein, um festzustellen, ob bestimmte Eigenschaften des Sportunterrichts besonders hervorstechen oder auch keine Bedeutung für seine Schüler haben. Zudem kann er darüber mögliche Konkurrenz zu seinem Sport-

unterricht identifizieren. Daraufhin überlegt er sich, was er mit seinem Sportunterricht seiner konkreten Zielgruppe an Erfahrungen und dadurch Bedürfnisbefriedigung bieten kann, die Konkurrenzangebote haben oder nicht haben. Schließlich folgt die operative Unterrichtsführung, d.h. er plant seinen Unterricht mit den ausgewählten Schwerpunkten und setzt die Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung so um, dass die Nutzenstiftung von Schülern wahrgenommen werden kann. Anschließend erfolgt eine Evaluation, die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt wird.

Wichtig ist, dass die aus den obigen Ausführungen abgeleiteten Maßnahmen nur potentiell Erfolg versprechen können. Sie sind nur Steuerungswissen und keine Steuerungsgrößen. Die Risiken und Chancen hängen von den jeweiligen Bedingungen und Ressourcen ab, die sich täglich ändern können. Besonders saliente Bedürfnisse können verlangen, dass der Unterricht flexibel angepasst werden muss. Gleichzeitig sollte ein Sportlehrer auch auf die Erfüllung seines Bildungs- und Erziehungsauftrages beharren und den Unterricht nur so weit anpassen, wie es im Rahmen seiner Ziele möglich ist. Dies entspricht auch der Sichtweise zur Orientierung an der Schülerperspektive in der Pädagogik, wo bspw. Helmke (2007), Kurz (2004) und Miethling (2000) betonen, dass ein Lehrer nicht seine sämtlichen Überzeugungen, Grundsätze, Motive und Ansprüche zu Gunsten der Berücksichtigung der Schülerperspektive in Gestalt eines „schülerdominanten Laissez-faire-Stils“ (Miethling, 2000, S.3) aufgeben sondern dabei stets zweckmäßig handeln sollte. Auch Messing (1980) sieht die vollkommene Ausrichtung an diesen nicht als pädagogisch sinnvoll an. Aber er erkennt, dass die Berücksichtigung der Vorstellungen der Schüler deren Güteurteil beeinflusst. Und eben dies ist das aus marketingstrategischer Sicht primäre Ziel, das man unter Einschränkungen im Sinne einer Balanced Strategy verfolgen sollte.

5.1.2.3 Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung

Die obigen Ausführungen sind bewusst theoretischer gehalten, um einen roten Faden zu bewahren. Daher sollen in diesem Kapitel einige Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung gezeigt werden. Diese werden zur Identifikation von Ressourcen, der Zielgruppenanalyse, der Steigerung des Nutzens und dem Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen gegeben. Dabei fließen die langjährigen Erfahrungen des Autors als Lehrkraft mit ein.

5.1.2.3.1 Ressourcen finden

Eine Sportlehrkraft steht am Anfang zunächst vor der Aufgabe, ihre im Hinblick auf Kapitel „5.1.2.2 Strategische Unterrichtsführung“ zur Verfügung stehenden Ressourcen zu identifizieren. Sie kann tangible Ressourcen pragmatisch über eine Inventarliste der Sportmaterialien und Geräte herausfinden, sofern eine solche nicht ohnehin an der Schule vorhanden ist. Sie sollte sich mit sich selbst befassen und überlegen, welche besonderen Stärken sie hat, auf welche Fortbildungen sie zurückblicken kann oder welche ihrer Interessen und Hobbies vielleicht dem Unterricht dienlich sein könnten. Eventuell ist sie in bestimmten Sportarten besonders kompetent in Demonstration und didaktischen Schritten. Den Lehrplan sollte eine Sportlehrkraft ohnehin gut kennen und auch die Kollegen können ebenso z.B. beim Umgang mit neuen Sportarten, Ideen zur Unterrichtsgestaltung, dem Umgang mit bestimmten Schülern oder als Hilfe zur Organisation von Sportevents hilfreich sein. Auch die Schüler der Lehrkraft können bestimmte Eigenschaften besitzen, die als Ressourcen genutzt werden können. All diese Ressourcen können durch Beobachtung, Gespräche mit Schülern oder Kollegen

und z.B. einen Fragebogen am Schuljahresanfang ermittelt werden. Manchmal können auch die Eltern als Ressource dienen, wenn sie z.B. erzieherisch mitwirken oder Hilfe für die Sponsorenakquise bei Sportevents und Ähnlichem bieten können. Auch Sportvereine oder in der Nähe niedergelassene kommerzielle Anbieter von Sportaktivitäten können eine wichtige Ressource darstellen. Die Ressourcenfindung an sich wird vom Autor als unproblematisch gesehen und daher nicht weiter erläutert. Es wäre aber sinnvoll, bereits in der Sportlehrerausbildung eine Stärken und Schwächenanalyse am Studienende zu implementieren, die eventuell auch unter Rückmeldung von anderen Studenten geschieht. So besitzt ein angehender Sportlehrer bereits eine Basis für spätere Reflexionen zu Personen bezogenen Ressourcen.

5.1.2.3.2 Zielgruppenanalyse

Als zentraler Ausgangspunkt der strategischen Überlegungen kann eine Zielgruppenanalyse betrachtet werden. Dies kann in der Praxis selbstverständlich nicht mit einem Aufwand wie in der vorliegenden Untersuchung geschehen und erscheint in dieser Form auch nicht nötig. Oben wurde bereits angedeutet, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ähnlicher Bedürfnisse in den jeweiligen Lebensabschnitten auch ähnlichen Nutzen in bestimmten Eigenschaften des Sportunterrichts sehen können. Für die Praxis sind die oben angeführten Nutzen stiftenden Eigenschaften folglich sehr relevant und hilfreich, um sich zu überlegen, welche Erfahrungen Schüler unbedingt im Sportunterricht machen sollten. Als generell gültig könnte aufgrund der theoretisch gesicherten Grundlagen zum Streben nach positiven Emotionen eine didaktische Leitidee des Spaß-Habens gesehen werden.

Eine spezielle Zielgruppenanalyse kann jedoch nicht nur ganz pragmatisch erfolgen, sondern bringt noch weitere Vorteile mit sich. Dazu kann der Sportlehrer den Schülern einfach zuhören, eine Eigenschaft, die Schüler auch von einer guten Sportlehrkraft fordern. Er sollte mit ihnen ins Gespräch kommen oder über einen Fragebogen diese Zielgruppe genauer kennenlernen. Der Autor teilt bspw. zweimal im Schuljahr einen kurzen Fragebogen an die Schüler aus, in denen sie über Hobbies, Lieblingssportarten, Sportvereinsmitgliedschaften, Lieblingsfächer, gutes und schlechtes Lehrerverhalten, guten und schlechten Sportunterricht und weitere Dinge berichten können. Dadurch gewinnt man einen schnellen Überblick über eventuelle Einbindungsmöglichkeiten von Schülern, mögliche Nutzen stiftende Eigenschaften, eventuelle K.o.-Kriterien und Konkurrenz. So kann man zumindest erahnen, womit sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit beschäftigen. Dies ersetzt jedoch keine persönlichen Gespräche. Gerade aber an Gymnasium oder Realschule, wo man mehrere hundert Schüler pro Woche haben kann, stellt dies eine gute Basis dar. Und es genügt, sich z.B. jede Woche einen oder zwei Schüler pro Sportklasse herauszunehmen und diese gezielt auf ihre Antworten anzusprechen. Dies geht ganz pragmatisch, indem man alle Fragebögen einmal durchliest und sich wichtige Dinge notiert. Anschließend bildet man Stapel für jede Klasse von denen man jede Woche den obersten Fragebogen nimmt und die jeweiligen Schüler gezielt dazu befragt und zeigt, dass man sich damit beschäftigt, was sie geschrieben haben. So führt man im Laufe des Schuljahres mit jedem Schüler mindestens ein Gespräch und diese fühlen sich auch zunehmend ernst genommen. Eine gute Strategie ist es dabei auch, gezielt bestimmte Forderungen aus einem Fragebogen anzusprechen und zu erläutern, dass man dies im Sportunterricht deshalb so umsetzt, weil ein oder mehrere Schüler dies so fordern. Nach der Erfahrung des Autors führt dies zu mehr Zufriedenheit und regt Schüler an, Verbesserungsvorschläge anzubringen. Dies ist sowohl die Umsetzung des

Merkmals Schülerfeedback, bedient jedoch z.B. auch die Gütekriterien „Wählen (Mitbestimmung)“ und „Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen“ der Schüler.

5.1.2.3.3 Steigerung des Nutzens

Einen weiteren praxisrelevanten Hinweis, möchte der Autor im Hinblick auf die Erhöhung des Nutzens des Sportunterrichts geben. Konkurrenzangebote bilden letztlich die Interessen der Schüler ab. Die Schüler in der vorliegenden Untersuchung äußern Dinge, die sie manchmal anstatt dem Sportunterricht allgemein oder anstatt bestimmter darin enthaltener Aktivitäten tun würden. Ein Schüler findet bspw. seine Lieblingssportart im Sportunterricht langweilig, weil er sie in seinem Sportverein auf höherem Niveau macht. Eine Schülerin berichtet davon, dass sie gern wichtige Dinge mit der Freundin im Sportunterricht besprechen möchte. Ein Schüler berichtet, dass er lieber im Sportunterricht „zocken“ möchte. Eine weitere Schülerin findet Animes schauen spannender als das Spielen in der Sporthalle. Und eine andere Schülerin nennt Situationen, in denen sie sich nicht gut fühlt und sich daher lieber ausruhen möchte. Dies alles sind Beispiele für Interessen und Bedürfnisse der Schüler, die im Moment des Sportunterrichts bei ihnen präsent sein können. Mit diesen kann nun unterschiedlich umgegangen werden, wobei betont wird, dass dies im Folgenden nur *Beispiele* aus Sicht des Autors sind, bei denen er bereits in der Praxis versucht hat, einen höheren Nutzen bei Schülern entstehen zu lassen.

Ein aus der Erfahrung des Autors sehr wirksamer Weg ist das Aufgreifen der Interessen der Schüler und die Adaption bestimmter Elemente daraus, um einen meist emotionalen Zusatznutzen zu generieren. Das kann z.B. durch das Aufgreifen des *thematischen Settings* gelingen, was mit den Erlebnisprofilen in der Konsumentenwerbung (Kroeber-Riel & Esch, 2000) verglichen werden kann. So eignen sich Jump and Run Spiele wie der vielen bekannte Super Mario für alle Aktivitäten, die mit Rennen, Springen und Klettern zu tun haben. Das kann für Sportarten der Leichtathletik wie auch Parkour oder Turnen genutzt werden. Gleiches gilt für aktuelle Fernseh-Shows wie Ninja Warrior, bei denen ebenfalls Klettern, Turnen, Springen und Laufen im Fokus stehen. Das Spielprinzip kann hier auch imitiert werden. Der Vorteil bei der Adaptation von Spielprinzipien ist, dass man Schüler bestimmte Regeln selbst erklären lassen kann und sie sich dabei aus der Erfahrung des Autors mehr als Experten fühlen und geben, als wenn es z.B. klassische Sportarten sind, bei denen der Sportlehrkraft eher die größere Kompetenz zugerechnet wird. Für Zielwurfübungen kann bspw. die bei Schülern beliebte Spieleserie „Angry Birds“ thematisch eingebunden werden, indem mit den Bällen als Vögeln die Schweinchen z.B. auf Bananenkisten gemalt oder geklebt zu Boden geworfen werden müssen. Solche thematischen Stunden, die eine Geschichte erzählen und besondere Emotionen bei Kindern und Jugendlichen provozieren, sind aus der Erfahrung des Autors sehr beliebt bei den Schülern. Wird das Ganze noch mit der passenden Musik untermalt, und werden Schüler dazu noch zur Erklärung von Charakteren oder in die Gestaltung von Spielen und Übungen eingebunden, sind das Interesse und die Hinwendung sehr groß. Solche Stunden sind zeitaufwendig in der Vorbereitung und können leider auch bei wechselnden Interessen in den Folgejahren ihren thematischen Reiz verlieren. Sie stellen aber eine Konkurrenz orientierte Möglichkeit dar, auch sonst weniger interessierte Schüler zu begeistern. In der Folge, und auch dies ist eine Erfahrung des Autors, können auch Sportverweigerer plötzlich zu engagierten Teilnehmern werden. Hat man eine eigentliche Sportart

oder z.B. leichtathletische Disziplin im Sinn, kann in der Folge die Thematik sukzessive weniger Beachtung finden, bis man schließlich bei der „eigentlichen“ Sportart ist. Die Thematik dient als „Icebreaker“ und soll zunächst die Hinwendung der Schüler bewirken. Gleiches gilt für den Einsatz von *Testimonials*, also den Schülern bekannten und bei ihnen beliebten Personen. Idealerweise sind dies Sportler der im Fokus stehenden Sportart, die z.B. in Videos gezeigt werden, oder auch z.B. Regeln oder Arbeitsaufträge auf einem Plakat oder Arbeitsblatt vorstellen. Im Fach Sport hat man den Vorteil, viel hochwertiges Videomaterial und viele medienwirksame Personen einbinden zu können. Nicht-Sportler-Testimonials können ebenso eingesetzt werden. Hier können die Musikinteressen, Lieblingsyoutuber oder beliebte Filmstars der Schüler Anregungen bieten, z.B. wenn diese ein neues Tanzvideo veröffentlichen, Sportarten ausprobieren oder ihr persönliches Fitnessprogramm vorstellen. Die Imitation und Adaption einer Nutzen stiftenden Eigenschaft der Konkurrenz bzw. eine Ausnutzung der emotionalen Kopplung der Schüler an bestimmte Themen aus ihrem Alltag kann als effektive Methode eingestuft werden, die sicherlich schon indirekt z.B. über das Merkmal der Schülerorientierung vielen Lehrkräften geläufig ist. Sie wird jedoch an dieser Stelle vor einen anderen theoretischen Hintergrund gestellt, da in der Werbewirkungsforschung die Emotionen als so bedeutsam herausgestellt werden (z.B. Kroeber-Riel & Esch, 2000; Raab, et al. 2009) und die Erzeugung von emotionalem Zusatznutzen eine in der Markenwelt gängige bzw. überlebensnotwendige Praxis ist. Generell bietet das Konzept des Zusatznutzens viel Potential und Anwendungsmöglichkeiten für den Sportunterricht. Es erscheint auch notwendig in Anbetracht einer Konkurrenz, die Schüler emotional an Produkte und Dienstleistungen bindet. Das Spaß-Haben als für Schüler wichtige Sinndimension fordert ebenfalls die Kopplung an positive Emotionen.

Es soll noch eine weitere Technik aus der Kommunikationspolitik im Marketingmix vorgestellt werden, die zur Erzeugung von positiven Emotionen und einem Zusatznutzen genutzt werden kann. Diese ist das „storytelling“ (z.B. Böhler & Scigliano, 2005; Kroeber-Riel & Esch, 2000), also das Erzählen von Geschichten z.B. zur Entstehung von Sportarten oder die Einbettung des sportlichen Geschehens im Sportunterrichts in eine Geschichte. Über Anfänge des Fußballs in England, bei denen ein Ball von einer Dorfhälfte zur anderen durch Menschenmassen getreten werden musste, kann man zudem nicht nur berichten sondern dies auch wunderbar in einer Einfachturnhalle mit 30 Schülern gleichzeitig und einem weichen Ball nachspielen, sofern man gewisse Sicherheitsregeln aufstellt. Vor allem für Kinder bieten sich auch Analogien aus der Tierwelt an, wenn sich bei Kooperationsspielen Ameisen gegen stärkere böse Wespen durch Teamwork wehren können oder bestimmte turnerische Bewegungen mit Tieren verbunden werden, die sich z.B. im Rahmen einer Geschichte bewegen. Solche Verbindungen sind keine Innovation der vorliegenden Arbeit, allerdings soll an dieser Stelle herausgestellt werden, dass diese thematischen Verbindungen emotionale Brücken bauen und die „Customer Experience“ bereichern, also die Erfahrungen und Eindrücke, die ein Schüler in Verbindung mit dem Sportunterricht macht. Dazu gehören aber auch z.B. Eindrücke in der Umkleidekabine, auf dem Weg zur Sportstätte und im Kontakt mit dem Sportlehrer. Dort überall können sich Nutzen stiftende Eigenschaften befinden, die jeweils einen Beitrag zum Gesamtnutzen leisten. Zudem bietet das „storytelling“ eine gute Möglichkeit, einen roten Faden *für Schüler* in die Sportstunde zu implementieren.

Eine andere Herangehensweise zur Steigerung des Nutzens für Schüler kann die Konzentration auf bestimmte Nutzen stiftende Eigenschaften sein. Nicht alle aufgeführten Eigenschaften kann ein Sportlehrer immer in gleichem Maße möglich machen. Es kann aber sinnvoll sein, bestimmte davon

zu fokussieren. Wenn Schüler unterfordert werden, da z.B. das Fußballspielen im Sportunterricht auf nur geringem Niveau abläuft, erleben sie „ihre“ Sportart mit weniger Reiz, kommen durch die Unterforderung nicht in ein Flow-Erleben hinein und haben kaum Kompetenzerlebnisse. Eine inhaltliche Fokussierung auf Erfolgs- und Kompetenzerlebnisse wäre nun eine mögliche Strategie. Dafür kann der Sportlehrer den Unterforderten anspruchsvollere Aufgaben in der Sache bieten, indem z.B. Regelanpassungen wie Kontaktbeschränkungen für sie gelten. Ebenso kann er die Schüler mittels Zonenaufteilung spielen lassen, damit diese „mehr mit Teamwork“ spielen müssen. Dies kann gleichzeitig das Positionsspiel verbessern und das Niveau heben. Möglich wäre es aber auch, das Kompetenzerleben auf eine andere Tätigkeit zu verlagern und an eine andere Nutzen stiftende Eigenschaft zu koppeln. So erhält ein Schüler bspw. die Aufgabe im Miteinander eine eher unterstützende Rolle für andere Schüler einzunehmen, die eine Sportart nicht so gut beherrschen. Denn diese Rolle kennt der Schüler eventuell aus dem Sportverein nicht, wo mehr Leistungshomogenität herrscht bzw. wo er auch zu den Leistungsschwächeren gehören könnte. So kann er Erfolgserlebnisse im Umgang mit anderen bzw. durch Erfolgserlebnisse der unterstützten Schüler haben. Die Konzentration auf bestimmte Nutzen stiftende Eigenschaften impliziert nicht, dass alle anderen Eigenschaften nicht ernst genommen werden. Wenn für Schüler bspw. der Geruch der Umkleide oder Sporthalle sehr wichtig ist, dann sollte man dies zumindest thematisieren und versuchen Abhilfe zu schaffen.

Möglich wäre es auch oder ein anderes Bedürfnis stärker zu befriedigen, so dass das wenig befriedigte Kompetenzerleben geringer ins Gewicht fällt. Das wäre bei dem Unterstützen von anderen Schülern der Fall, da die soziale Einbindung stärker gefördert wird. Eine Sportlehrkraft sollte sich stets vergegenwärtigen, dass die Wertschöpfung für den Schüler im Sinne der Service-Dominant Logic nicht allein durch sie und den betreffenden Schüler geschieht, sondern vor allem auch in sozialem Kontext und Koproduktion mit anderen Schülern. Diese Ressource, Peers und gleichaltrige Kinder und Jugendliche dabei zu haben, könnte mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vieles aufwiegen. Daher erscheinen vor allem soziale Aufgaben mit und in der Gemeinschaft als gute Möglichkeit, durch die sich Schüler in der Folge nicht nur sozial eingebunden sondern auch kompetent fühlen können. Es könnte aber ebenso das Bedürfnis nach Autonomie stärker befriedigt werden, indem der unterforderte Schüler organisatorische Aufgaben erhält und z.B. bei Übungen auf einen geregelten Betrieb achtet, Erklärungen geben kann und auch eigenmächtig Übungen abändern kann. Dies ist jedoch mit pädagogischer Vorsicht durchzuführen, da darauf geachtet werden sollte, wie gut der Schüler mit dieser Autonomie umgehen kann und wie andere Schüler darauf reagieren. Bedeutsam erscheint daher, Sportstunden gemeinsam mit Schülern zu reflektieren. Man erhält nicht nur als Sportlehrkraft Feedback, sondern auch Schüler erhalten ein solches, dass dafür sorgen kann, dass manche Nutzen stiftende Eigenschaften betont oder sogar erst wahrgenommen werden. Dies hat ebenfalls eine Nutzen steigernde Wirkung. Bspw. kann die Sportlehrkraft bestimmte soziale Verhaltensweisen hervorheben, die besonders gut waren, den Schülern aber gar nicht aufgefallen sind. Oder bestimmte Erfolge einzelner Schüler können hervorgehoben werden, die sie selbst nicht beachtet haben. Der Autor lobt bspw. am Ende gerade Leistungsschwächere, wenn sie sich erkennbar angestrengt haben, die Übungen vielleicht nicht perfekt ausgeführt haben, aber ihren Willen gezeigt haben. Dies stellt er dann in Kontrast zu Leistungsstärkeren, die sich sichtbar nicht bemüht haben aber die Übungen korrekt ausgeführt haben. Wenn man dies mit den Schülern reflektiert und sie selbst zur Erkenntnis kommen lässt, dass die Leistung des Leistungsschwächeren eigentlich die hö-

here ist, wird das Feedback für den Leistungsschwächeren auch authentisch und kann zum „nachträglichen“ Kompetenzerleben führen und ihn den Sportunterricht besser bewerten lassen. Dies deckt sich auch mit der Feststellung in Kapitel „4.1.8.3.3 Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben“, wonach Schüler sich nur kompetent *erleben* sollten, aber nach externen Maßstäben nicht als kompetent angesehen werden müssen.

Es kommt immer darauf an, wie Schüler selbst die Minderbefriedigung bestimmter Bedürfnisse in ihrer Bewertung des Sportunterrichts gewichten. Die Bewertung der Qualität des Sportunterrichts geschieht über viele Nutzen stiftende Eigenschaften. So kann auch gerade die Erfüllung anderer Eigenschaften dafür sorgen, dass dem Sportunterricht trotzdem ein hoher Nutzen zugerechnet wird. Es gibt also in gewissem Maß Kompensationsmöglichkeiten. Dabei sollten jedoch unbedingt die *K.o.-Kriterien* berücksichtigt werden, die gerade nicht kompensiert werden können. Wenn also für Schülern z.B. die Hygiene sehr wichtig ist, und sie am Sport nicht teilnehmen, weil es in der Halle unangenehm riecht oder die Leibchen nach Schweiß riechen, können auch alle Kompensationsversuche dies nicht negieren. Die folgende Abbildung 38 soll die Verbindung von Nutzen stiftenden Eigenschaften und Zusatznutzen zu einem Gesamtnutzen des Sportunterrichts veranschaulichen. Eine Zuordnung, welche Nutzen stiftenden Eigenschaften des Sportunterrichts dem Grundnutzen oder Zusatznutzen entsprechen, sieht der Autor für die vorliegende Arbeit als unerheblich an.



Abbildung 38: Steigerung des Gesamtnutzens (in Anlehnung an Meffert et al., 2015, S.363)

Der Gesamtnutzen des Sportunterrichts könnte zusammengefasst über folgende Maßnahmen gesteigert werden:

- Imitation von inhaltlichen Elementen aus Interessensbereichen (Konkurrenz) der Schüler
- Generierung eines Zusatznutzens z.B. durch Implementierung von thematischen Elementen aus Interessensbereichen (Konkurrenz) der Schüler, den Einsatz von Testimonials oder storytelling

- Fokussierung auf bedeutsame, Nutzen stiftende Eigenschaften
- Kompensation fehlender Nutzen stiftender Eigenschaften durch Befriedigung anderer Bedürfnisse, insbesondere unter Berücksichtigung der Service-Dominant Logic oder durch die Änderung der Perspektive (Sinndimension) auf den Sport, sofern kein K.o. -Kriterium vorliegt
- Reflexionsrunden mit Schülern zur Verstärkung oder Schaffung/Wahrnehmung von Nutzen

Die obige Liste ist nicht abgeschlossen. Sie stellt nur Möglichkeiten dar, wie ein höherer Nutzen beim Schüler aus Sicht des Autors im Hinblick auf marketingtheoretische Überlegungen erzeugt werden könnte. Hier bietet sich die individuelle Sinnkonstruktion im Sport als Chance für die Lehrkraft an, da der Sinn des Sports bei der Überwindung von willkürlichen Hindernissen, Problemen und Konflikten im Auge des Betrachters liegt, von diesem also erst konstruiert werden muss. Dieses subjektive Sinnerleben wird erst zur intersubjektiven Wirklichkeit durch Kommunikation darüber (Volkamer, 1984). Reale Handlungen werden erst durch die Interpretation eines Betrachters zur sportlichen Handlung (Gebauer, 1972). Daraus ergibt sich folglich die Chance, Handlungen einen Sinn geben zu können, der eben nicht sportlich begründet liegt, was oben exemplarisch mit thematischen und dadurch emotionalen Verknüpfungen dargestellt wird. Dies nimmt auch einer eventuell erneut aufflammenden Diskussion den Wind aus den Segeln, wonach der Sport nicht mit einem objektiv nicht vorhandenen Sinn versehen werden sollte (Volkamer & Zimmer, 1982; Volkamer, 1987). Der Sportunterricht trifft auf Bedürfnisse, Motive und Interessen der Schüler. Diese bestimmen die Sinnkonstruktion über den empfundenen Nutzen. Wenn bspw. eigentlich der leichtathletische Schlagballwurf trainiert werden soll, man aber statt Wurfbällen Papierflieger verwendet, die ein Schüler möglichst weit fliegen lassen will, wäre ebenfalls so ein Umstand gegeben. Nun liegt es an der Lehrkraft über verschiedene Maßnahmen und Überlegungen eine Thematik bzw. bestimmte Handlungen „sinnhaft“, d.h. Nutzen stiftend aus Sicht des Schülers erscheinen zu lassen. Eben dies fordert auch ein mehrperspektivischer erziehender Sportunterricht. Insofern widerspricht das erläuterte praktische Vorgehen nicht diesem theoretischen Ansatz. Eine sportpädagogische Legitimation findet dieses Vorgehen auch in der Feststellung Scherers (2009), wonach es bei Themen des Sich-Bewegens „um etablierte Sportarten mit ihren geformten Techniken oder um offene Bewegungs- und Erfahrungsfelder“ (ebd., S. 35) handeln kann. Die spezifischen Erfahrungsgehalte und auf welche Art und Weise diese Themen erschlossen und vermittelt werden, sieht Scherer unter Verweis auf Prohl (2006, S.167ff) als bedeutsam für Erfahrung, Lernprozesse und Bildung an.

Videospiele als Konkurrenz zu sehen und Elemente von diesen auf den Unterricht zu übertragen, erscheint im ersten Moment eventuell befremdlich. Allerdings nehmen Videospiele einen festen Platz im Leben von knapp einem Viertel der Kindern und Jugendlichen (Feierabend et al., 2016) und demnach kognitive Ressourcen dieser ein. Ohne tiefer darauf eingehen zu können, sei darauf hingewiesen, dass Videospiele vor allem im Hinblick auf intrinsische Motivation und Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen sehr erfolgreich sind, wie dies bspw. McGonigal (2012) zeigt. Es existieren daher bereits Schulen, die Spielmechaniken auf die Schule adaptieren. Hierzu sei z.B. auf die Middle und High School „Quest to Learn“ bzw. Q2L verwiesen.²⁵³ Dies soll verdeutlichen, dass es

²⁵³ Einen Überblick bietet die Internetseite dieser Schule unter <https://www.q2l.org>.

sinnvoll sein kann, die Interessen der Schüler zu kennen und bestimmte Nutzen stiftende Eigenschaften der Konkurrenzprodukte zu imitieren.

Abschließend möchte der Autor zu bedenken geben, dass die thematische Orientierung an den Interessen der Schüler in Verbindung mit Produkten und Dienstleistungen der Wirtschaft niemals unreflektiert geschehen sollte. Die Schule sollte auch immer als Gegenpol zu gewissen schnelllebigen Trends, Reizüberflutung und fragwürdigen Wertevorstellungen bestimmter Unternehmen fungieren. Echte Zuneigung und Geborgenheit, Entschleunigung und ein wertschätzendes und verständnisvolles Verhalten können bspw. für manche Schüler so bedeutsame Nutzen stiftende Eigenschaften des Sportunterrichts sein, dass alle anderen Faktoren in den Hintergrund geraten. Die Themen zeigen, dass die sozialen Verhältnisse unter den Schülern und in der Lehrer-Schüler-Beziehung von zentraler Bedeutung sind. Und der Sportunterricht kann gerade in dieser Hinsicht sehr viele besondere Erfahrungen ermöglichen. Dies sollte als Stärke betrachtet werden, die mit der Fokussierung der damit verbundenen Nutzen stiftenden Eigenschaften in jedem Sportunterricht ausgespielt werden kann.

5.1.2.3.4 Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen

Das Merkmal der Passung im Sinne eines adaptiven Unterrichts wird auch bei Helmke (2015) als Merkmal guten Unterrichts gesehen. Auch Meyer (2005) spricht von einer individuellen Förderung und Hunt (1975) zufolge sollten Lehrer die momentanen Bedürfnisse entwicklungsangepasst bedienen, wobei die Unabhängigkeit des Schülers als langfristiges Ziel gesehen werden sollte. Das Stage-Environment-Fit-Modell von Eccles et al. (1993) liefert schließlich die theoretische Grundlage für die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse und insbesondere der drei basalen psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1993). Dies bedeutet aber, dass man im Sportunterricht auf eine hohe Anzahl unterschiedlicher Bedürfnisse stößt, die man kaum alle individuell befriedigen kann. Hierzu werden drei praktische Vorschläge gemacht.

Erstens stehen mit den pädagogischen Perspektiven und pragmatischen Kriterien zur Auswahl von Elementen des Schulsports von Kurz (1977/1990) sowie den oben herausgestellten Nutzen stiftenden Eigenschaften des Sportunterrichts bereits solche Elemente fest, die für Kinder und Jugendliche wertvoll erscheinen, d.h., ihre Bedürfnisse befriedigen können. Den Gesamtnutzen des Sportunterrichts sollte man sich, wie in Abbildung 38 dargestellt, als Konglomerat einzelner Nutzenbestandteile vorstellen, zu dem auch der emotionale Zusatznutzen zählt. Es geht, wie auch bei den Merkmalen guten Unterrichts, nicht darum, stets alle Eigenschaften zu erfüllen. Dies erscheint aus Sicht des Autors nur in Ausnahmefällen möglich. Ratsam ist es, K.o.-Kriterien zu beachten und sukzessive den Nutzen zu steigern.

Zweitens muss nicht jeder Schüler immer individuell hinsichtlich seiner besonderen Bedürfnisstruktur angesprochen werden. In aller Regel gibt es aus der Erfahrung des Autors heraus eine große Gruppe an Schülern, die mit den Inhalten und dem Niveau des Sportunterrichts zufrieden ist, d.h. einen hohen Nutzen im Sportunterricht sieht. Dann kann es ein paar Schüler geben, die überfordert sind, weil sie aufgrund negativer Erlebnisse generell Sport verweigern oder ihre Interessen vollkommen in anderen Bereichen liegen. Und es gibt eine kleine Gruppe an Schülern, die sich langweilen könnten, weil das Anforderungsniveau zu gering ist. Man könnte beiden Gruppen nun individuelle Angebote machen oder den gesamten Sportunterricht anpassen, sodass für diese Gruppen der Nut-

zen gesteigert aber für die anderen nicht verringert wird. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Motivation der Schüler und das Mitmachen ein gutes Maß sein können, inwiefern sie einen Nutzen im Sportunterricht erkennen und damit ihre Bedürfnisse befriedigt sehen. Sie dienen zudem zur Bewertung einer Vielzahl von Gütekriterien vor allem über den Terminus „Lust-haben“. Stets bedenken sollte man jedoch, dass die Motivation auch aus Schülersicht von den momentanen physischen und psychischen Befindlichkeiten der Schüler abhängig ist, die auch unabhängig vom Sportunterricht bestehen können. Man sollte sie daher manchmal als zu berücksichtigende aber gegebene Größe betrachten. In Bezug auf die Leistung bietet der Sport grundsätzlich gute Möglichkeiten in der Sache selbst zu differenzieren. Dies kann bspw. durch eine Erschwernis für Leistungsstärkere und Erleichterung für Leistungsschwächere im Zuge von Regelanpassungen oder Teamanpassungen geschehen. Aus der Erfahrung des Autors kann dies das Empfinden von Ungerechtigkeit nach sich ziehen, auch wenn man den Schülern die Notwendigkeit von Regelanpassungen oder Teamzuweisungen erläutert. Auch in der Untersuchung wird so etwas in den Gesprächen deutlich, da manche leistungsstarke Sportlerinnen sich über angepasste Teams beschwerten. Dies sollte also mit Bedacht gemacht werden. Es darf nicht vergessen werden, dass es für manche Schüler sehr wichtig ist, Erfolge zu feiern. Dies gilt für Leistungsschwächere aber auch für Leistungsstärkere. Ebenso können z.B. bei Fitnessübungen oder Leistungen auf Zeit oder Distanz eigene Ziele von Schülern gesetzt und in der zeitlichen Entwicklung verfolgt werden. Daher sollte unbedingt die individuelle Bezugsnorm bei den Schülern in den Fokus gerückt werden, auch wenn es sich nie verhindern lässt, dass Schüler sich anhand der absoluten und nicht relativen Leistung vergleichen.

Drittens gibt es Wege, z.B. divergierende Bedürfnisse unter Schülern geschickt und ohne großen Zeitaufwand zu berücksichtigen. Ein wesentlicher Streitpunkt ist bspw. die Wahl des Inhalts. Schüler wollen und sollen mitbestimmen, was im Sportunterricht gemacht wird. Daher schlägt der Autor ein einfaches System vor, um alle Schülerwünsche in angemessenem Verhältnis zu berücksichtigen, ohne dass demokratische Abstimmungen jede Stunde durchgeführt werden müssen und ohne dass sich jedes Mal eine Mehrheit durchsetzt, was zu immer gleichem Inhalt und Beschwerden führen könnte. Die Sportdoppelstunde kann in zwei Hälften geteilt werden. Die erste Hälfte „gehört“ dem Sportlehrer, die zweite Hälfte „gehört“ den Schülern. In der ersten Stunde werden aufeinander aufbauende Inhalte gemacht, die z.B. Übungen zur Verbesserung von Technik, Taktik und Motorik beinhalten. Für die zweite Stunde teilt die Lehrkraft am Anfang des Schuljahres an alle Schüler einen Zettel aus, auf den sie einen Wunsch schreiben dürfen. Am Ende jeder Doppelstunde wird ein solcher Zettel gezogen und angekündigt, was in der nächsten Schulwoche in der zweiten Sportstunde gemacht wird. So hat die Lehrkraft einerseits Zeit, sich auf den Wunsch einzustellen und möglicherweise in ihr didaktisches Konzept einzubauen. So kann es dann passieren, dass bspw. eine Stunde Parkour mit Baseball verbunden wird, indem während des Rundlaufs über Kästen und andere Hindernisse gesprungen wird. Andererseits werden Mindermeinungen berücksichtigt aber besonders beliebte Sportarten auch häufiger gespielt. Dieses System praktiziert der Autor bereits erfolgreich in der schulischen Praxis. Es stößt auf keinen Widerspruch der Schüler, liefert genügend Möglichkeiten den curricularen Anforderungen gerecht zu werden und erscheint als ein geeignetes Mittel zur Bildung eines Demokratieverständnisses.

5.1.3 Weiterentwicklung der Perspektive auf den Unterricht

Der Ansatz, Unterricht aus marketingstrategischer Sicht zu betrachten, findet vor allem in Angebots-Nutzungsmodellen Anschluss. Dort wird der Lehrer ebenso als Anbieter betrachtet. Ebenso finden sich zahlreiche Ansätze, die systemtheoretischen Kategorien „Input“, „Prozess“ und „Output“ aus dem Qualitätsmanagement auf den Unterricht und Schule zu übertragen (z.B. Kurz, 2002; Grame-spacher, 2005; Klieme & Rakoczy, 2008; Balz, 2010; Bayerisches Landesamts für Schule, 2021). Der Transformationsprozess „Unterricht“ formt aus Inputfaktoren einen Output²⁵⁴, wobei die wichtigste Inputgröße im Sinne der Integrität der Schüler darstellt.²⁵⁵ Helmke (2015) fügt zusätzlich die Mediationsprozesse ein, da der Unterricht aus seiner Sicht nicht per se ein Lernen beim Schüler verursacht. Dieser Sichtweise und der Bezeichnung als „Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma“ möchte der Autor die Ergebnisse dieser Arbeit gegenüberstellen und einen Vorschlag machen, wie man das aktuelle Paradigma der Unterrichtsqualitätsforschung weiterentwickeln könnte.

Zunächst erscheint dem Autor die Bezeichnung „Produkt“ sowohl im Prozess-Produkt-Paradigma wie auch beim Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma missverständlich, weil es einen Vergleich mit einem Industrie- oder Konsumgut wie bei Herzog (2011) nahelegt. Eine Dienstleistung wie der Unterricht ist ein Prozess.²⁵⁶ Dies wird auch in der Paradigmen-Bezeichnung abgebildet. Unterricht produziert aber keine über der Dienstleistung stehenden Produkte. Ein Produkt dient aus Marketingsicht der Befriedigung von Bedürfnissen, demnach kann dies nur der Unterrichtsprozess selbst sein, außer man würde den herauskommenden Schüler mit seinen Kompetenzen als Produkt für die Gesellschaft betrachten, was der Autor schon allein aus ethischer Sicht für fragwürdig hält. Schulleistungen sind im Sinne Helmkes „Koproduktionen“ (Meyer & Terhart, 2007, S.62), wobei „Produktion“ den Unterricht selbst als Prozess meinen sollte und nicht das Ergebnis beim Schüler, denn *sich* bilden kann der Schüler nur ganz allein am Unterricht. Der Autor würde daher einen Austausch der Bezeichnung „Produkt“ durch „Ergebnis“ vorschlagen.

Die Prozessqualität wird durch den integrativen Faktor des Schülers mitbestimmt, denn Unterricht ist keine Leistung *für* Schüler sondern *am* Schüler (Harvey & Green, 1993). Und im Sinne der Service-Dominant Logic würde man sagen, er ist eine Leistung an und mit *Schülern* sowie weiteren Akteuren. Daher könnte die Trennung von Prozessqualität des Unterrichts und Lernaktivität bei Helmke (2015) aus Sicht des Autors auch ein missverständliches Signal setzen. Die Lernaktivität ist Teil des Dienstleistungsprozesses. Dies erscheint auch aus lernpsychologischer Sicht sinnvoll, denn Lernaktivität

²⁵⁴ Bei Balz (2010) ist diese Stringenz teilweise nicht gegeben, da er Prozessmerkmale im Output verortet.

²⁵⁵ Dazu sei auch auf die Ergebnisse von Hattie (2013/2018) verwiesen, wonach Faktoren der Lernenden selbst je nach Fach ungefähr 50% der Varianz der Schulleistungen erklären können, also noch vor dem Einfluss der Lehrkraft stehen (Lotz & Lipowski, 2015).

²⁵⁶ Unterricht kann, wie im Kapitel „1.2.7.3 Unterricht als Dienstleistung“ erläutert, als Dienstleistung klassifiziert werden, bei der ein Schüler nicht unterrichtet wird, sondern sich selbst aktiv einbringen und lernen muss. Dies unterstreicht auch die Unterscheidung des Genus verbi beider Alternativen. Während die Formulierung „unterrichtet werden“ keinerlei eigene aktive Beteiligung des Unterrichteten unterstellt, ist bei „etwas lernen“ der Handelnde der Lernende. Spitzers (2006) Feststellung, wonach Lernen immer Veränderung im Lernenden mit sich bringt und auch nur so funktioniert, drückt eben diesen Umstand aus.

findet jederzeit (Spitzer, 2006) und nicht in Abwechslung zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsangebot statt. Es ist ein reziproker und je nach epistemologischer Sichtweise selbstreferentieller Prozess. Lernen ist ein Teil des Unterrichts und die Lehrkraft reagiert auch innerhalb des Unterrichts auf die Lernaktivität der Schüler, was ebenfalls die Prozessqualität z.B. im Zuge der Passung bei Helmke (2015) mitbestimmt. Daher sollte ein Modell zur Wirkungsweise von Unterricht aus Sicht des Autors bereits an früherer Stelle ansetzen. Statt von Angebot und Nutzung zu sprechen, könnte man von Angebot und Aufmerksamkeit in Anlehnung an den Ansatz der Attention-Economy und die knappe Ressource der Aufmerksamkeit auch aus kognitionswissenschaftlicher Sicht sprechen. Die Aufmerksamkeitszuwendung bedingt die integrative Teilnahme am Unterricht. Für den Sportunterricht müsste man die physische Hinwendung noch hinzufügen. Ohne Aufmerksamkeit bringt der Schüler keinen Faktor in den Dienstleistungsprozess ein, weshalb man dann auch nicht von einer Nutzung sprechen könnte. Es wäre in der Folge das Konstrukt eines Marktes möglich, an dem Angebot und Aufmerksamkeit zusammenkommen.

Der Unterrichtsprozess führt schließlich zu einem Leistungsausgang, der als Wirkung bei Helmke (2015) dargestellt ist. Dieser ist durch seine Intangibilität jedoch nur schwer beurteilbar, was nach Schmidt et al. (2011) typisch für eine Dienstleistung ist. Angebots-Nutzungs-Modelle berücksichtigen wie auch Ökonomen z.B. im Lernpotential des Schülers, der Lehrperson oder dem Kontext bei Helmke (2015) die Ressourcen. Einzig die Konkurrenzangebote werden bisher vernachlässigt. Der Autor schlägt vor, die Begriffe aus der Ökonomie auch für die Paradigmenbezeichnung zu verwenden und die Konkurrenzperspektive zu implementieren. Dadurch werden sowohl die Marktstruktur als auch die Ressourcenausstattung berücksichtigt. Somit würde man in Anlehnung an das Structure-Conduct-Performance-Paradigma und das Resource-Conduct-Performance-Paradigma aus der Ökonomie von einem *Struktur-Ressourcen-Prozess-Ergebnis-Paradigma* sprechen können. Eine Lehrkraft sollte ihre Ressourcen, ihre Schüler, die vorhandenen und möglichen Schülerinteressen als Konkurrenz, Einflussfaktoren des Unterrichtsprozesses und die Ergebnisse am Ende analysieren und berücksichtigen.

Dieser Ansatz stimmt mit den vorgestellten Angebots-Nutzungs-Modellen und der von Helmke (2015) formulierten Annahme dahingehend überein, dass das Angebot in einem von Interaktion und Reziprozität geprägten Unterricht selbst besteht. Aber der Autor schlägt eine wichtige Ergänzung dazu vor, die Helmke in dem von Meyer und Terhart (2007) geführten Interview aus Sicht des Autors nicht auf die gleiche Art und Weise aber im inhaltlichen Kern ebenfalls klarstellt. Der Unterricht wird nicht um seiner selbst willen vom Lehrer inszeniert. Diese Denkweise wäre aus Sicht des Autors auch bedenklich, denn Unterricht ist eigentlich Mittel zum Zweck, was man sich als Lehrer stets aufs Neue vergegenwärtigen sollte.²⁵⁷ Das Angebot des Lehrers besteht in einer Dienstleistung, die zu erlangende Kompetenzen mit einem Leistungsversprechen in Aussicht stellt, die der Schüler aber selbst aufbauen muss. Lehrer und Schüler arbeiten demnach zusammen an einem Ziel, das nach konstruktivistischer Sichtweise am Ende in den Händen des Schülers liegt und nicht vom Lehrer kultiviert werden kann. Helmke selbst nennt diesen Umstand, wie oben bereits erläutert, „Koproduktionen“ (Meyer & Terhart, 2007, S.62) und fügt die Mediationsprozesse seinem ursprünglichen Modell hinzu,

²⁵⁷ Vgl. hierzu die Überlegung der Ökonomie der Aufmerksamkeit, die im Kapitel „1.4.6 Kritik zur Übertragbarkeit eines ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Sportunterricht“ erläutert sind.

weil der Schüler diesen Beitrag leisten muss. Damit dies also in der Praxis nicht missverstanden wird, sollte man konstatieren, dass der Lehrer dem Schüler ein Angebot mit seinem Unterricht macht, bei dem ein bestimmter Nutzen in Aussicht gestellt wird, der den Schüler zur Hinwendung bringt oder nicht.

An dieser Stelle soll ein Postulat angeführt werden, das einen Gedanken in sich trägt, der zum Verständnis der marketinglogischen Sichtweise beitragen kann:

„Wir pflegen dasjenige als Unterricht zu bezeichnen, was der Lehrer vor der Klasse tut, und nicht dasjenige, was beim Schüler ankommt, was der Schüler als Sinn seiner Tätigkeit erlebt, wie er die Unterrichtssituation interpretiert [...]“ (Volkamer & Zimmer, 1982, S. 14)

Volkamer und Zimmer regen letztlich zu einem Reflektieren über Unterricht in konstruktivistischer Sichtweise an. Der Inhalt des Zitats entspricht der Begründung für die Implementierung der Mediationsprozesse bei Helmke (2015). Unterricht wird immer subjektiv erlebt und individuell in einer subjektiven Wirklichkeit gefasst. Eine singuläre Betrachtung ohne den Einbezug der Schülerperspektive erscheint vor diesem Hintergrund fragwürdig. Das im Kapitel „1.1 Problemstellung“ genannte Zitat von Terhart, beschreibt diesen Umstand ebenfalls, ist der Schüler doch der Adressat oder in ökonomischen Worten „Kunde und Nachfrager“ des Unterrichts. Aus Sicht des Autors leitet Fend (2000) in seinen Überlegungen zu seinem Angebots-Nutzungs-Modell bereits eine hierzu passende signifikante Qualitätsdimension ab. Er fordert „die Qualität des Umgangs mit grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen“ (Fend, 2000, S.58) wie bspw. Autonomie, Akzeptanz oder Selbstwert. Die Lehre daraus ist letztlich, dass der Schüler das mögliche Ergebnis des Unterrichts bei ihm selbst in Aussicht gestellt bekommt, was im Dienstleistungsmarketing dem *Leistungsversprechen* eines Dienstleisters entspricht. Die Lehrkraft verspricht dem Schüler, dass er bestimmte Nutzen stiftende Ziele mit Hilfe des Unterrichts erreichen kann. Dies ist abzugrenzen von einer Garantie, die eine Lehrkraft nie geben kann oder sollte. Daher sollte eine Lehrkraft auch die Nutzen stiftenden Eigenschaften ihres Unterrichts kennen und eben diese dem Schüler wahrnehmbar in Aussicht stellen. Daraus entwickelt ein Schüler je nach Einschätzung des Nutzens die Motivation zur Nutzung des Unterrichts oder nicht. Was einen Schüler wahrlich antreibt, ist der erwartete Nutzen des Unterrichts.

Eine Orientierung der Lehrkraft an den Schülerbedürfnissen und damit am Nutzen ihres Angebots für den Schüler unter Wahrung der eigenen Bedürfnisse und Zielvorgaben erscheint, wie oben beispielhaft gezeigt, möglich und sinnvoll für die pädagogische Praxis. Das strategische Marketing in das Klassenzimmer und die Sporthalle zu holen, bedeutet nicht, die Ökonomie und den Wettbewerb um Geld und Interessen externer Anbieter in den Schulen zu implementieren. Aber die Berücksichtigung und das Wissen um solche Anbieter erscheint in einer Attention-Economy notwendig, um langfristig Erfolg zu haben. Und dies erhebt die Kriterien, die Schüler zur Qualitätsbeurteilung setzen, auf mindestens gleiche Ebene mit den Kriterien von externen Beobachtern und Lehrern. Dies ist ein großer Unterschied zu Merkmalen guten Unterrichts wie „Passung“ oder „Schülerorientierung“, bei denen Schülerkriterien nur eine den letztgenannten Perspektiven untergeordnete Rolle spielen.

5.2 Schlussfolgerungen für die Forschung

Zunächst erscheint es interessant, weitere Untersuchungen mit der Methodik der Gruppengespräche in einem partizipativen Forschungsstil und einer Peer-to-Peer-Methodik mit den oben vorgeschlagenen methodischen Verbesserungen durchzuführen. Dazu wären auch eine größere und eine hinsichtlich der in dieser Arbeit berücksichtigten deskriptiven Kennwerte repräsentativere Stichprobe sinnvoll. Die von Schülern vorgeschlagenen Methoden, mit Provokationen und Statements zu arbeiten sowie die Gespräche nach dem Sportunterricht in den Umkleiden als Datenquelle zu nutzen, könnten ebenso im Forschungsfeld ausprobiert werden. Auch unter Einbezug der Gespräche der vorliegenden Arbeit erscheint eine tiefere Analyse lohnenswert, welche weiteren Faktoren z.B. außer der sozialen Bindung und der Hintergrundmusik bestimmte Gespräche besonders ertragreich machen. Dies wurde anhand zweier Gespräche exemplarisch veranschaulicht. Dies könnte methodische Verbesserungen für zukünftige Erhebungen mit der Peer-to-Peer-Methodik anregen. Sämtliche von Schülern entwickelten Fragen könnten auch bei zukünftigen Arbeiten mit ähnlichem Untersuchungsgegenstand Anwendung finden, wenngleich bedacht werden sollte, dass sie sich in einer Peer-to-Peer-Situation ergeben haben und daher vermutlich andere Peers auch andere Fragen oder Fragetypen verwenden könnten.

Die Hintergründe für die Typologisierung von Schülern in „Gute“ und „Schlechte“ erscheint ebenso ein lohnenswertes Forschungsfeld zu sein, wenn herausgefunden werden könnte, durch wen und aufgrund welcher Phänomene diese Einstufung erfolgt. Dies könnte Ansatzpunkte zur Verminderung dieses Problems geben. Interessant für weitere Forschung erscheinen auch die potentiellen Gütekriterien, die teilweise in den weiteren Überlegungen vernachlässigt wurden, wenn sie auf Einzelaussagen beruhten oder zu unklar dargestellt wurden. Dies trifft auf die Codes „Aufwärmen“, „Zur Verteidigung“, „Man sollte überall denselben Sportunterricht machen“ und „Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein“ zu. Diese könnten z.B. in qualitativen und quantitativen Erhebungen zur Schülerperspektive gesondert beforscht werden. Im Zusammenhang mit der Vorbildfunktion des Sportlehrers kam die Frage auf, ob das Mitmachen, die Pünktlichkeit und das Halten von Versprechen der Lehrkraft Forderungen aus Fairnesserwägungen sind, oder tatsächlich für Schüler einen Nutzen an sich generieren. Auch hierzu wäre Forschung denkbar. Mit den zentralen Befunden aus Gütekriterien und Themen wäre es spannend zu erforschen, wie ein Sportunterricht, der sich an solchen Kriterien und Themen orientiert, konkret umsetzbar ist und wie dieser aus Beobachter-, Lehrer- und Schülerperspektive anschließend bewertet wird.

Möchte man Schüler kompetenter bei der Beurteilung von Merkmalen der Unterrichtsplanung und des didaktischen Aufbaus werden lassen, sollten diese in die Unterrichtsplanung eingebunden werden, indem sie bspw. selbst eine Unterrichtsstunde aufbauen sollen. Sodann wäre zu überprüfen, ob sie auch darauf bezogene Merkmale in ihren Bewertungsmaßstab für den Sportunterricht aufnehmen, d.h. von der reinen phänomenologischen Beschreibung abweichen. Da die Schüler einerseits mit ihren Vorstellungen vom guten Sportunterricht nicht weit weg von denen von Sportpädagogen wie Reckermann (2004) oder Gebken (2005) sind und andererseits etwas über die tatsächlichen Wirkungen bei den Adressaten des Sportunterrichts sowie bisher wenig oder unbeachtete Qualitätskriterien offenbaren, spricht sich der Autor dafür aus, bei der Beurteilung der Qualität des Sportunterrichts beide Perspektiven einzubeziehen und diese als sich ergänzend und die Schülerperspektive als der Lehrer- oder beobachterperspektive untergeordnet zu sehen. Schließlich zeigt

eine Analyse der aufmerksamkeitsökonomischen Konkurrenzsituation, dass die Schülerperspektive auch ganz im Gegenteil als übergeordnet betrachtet werden könnte, was jedoch auch mit Vorstellungen von Sportpädagogen wie Kuhn (2007) mit dem bottom-up Approach oder der oben zitierten Sichtweise von Volkamer und Zimmer (1982) korrespondieren würde.

Ob so etwas wie eine Marke „Sportunterricht“ in den Köpfen von Schülern, Lehrern oder anderen Personengruppen existiert, und mit welchen Eigenschaften diese verbunden ist, hält der Autor ebenso für einen spannenden Untersuchungsansatz. Dieses Vorgehen könnte eventuell weitere Nutzen stiftende Eigenschaften hervorbringen. Dazu stellt sich die Frage, ob bspw. im Sinne einer „Object-Dominant-Logic“ nach Tomczak und Scharfenberger (2015) bzw. dem erweiterten Selbst bei Belk (1988) und der Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Wicklund & Gollwitzer, 1998) auch beim Sportunterricht physische Gegenstände bestehen, die identitätsstiftend wirken können. D.h., man könnte bspw. untersuchen, ob die Sportkleidung, die manche Schüler offensichtlich absichtlich vergessen oder gern tragen, die Identifikation mit dem Sportunterricht erleichtert, oder ob andere Gegenstände die Identifikation mit dem Sport und Sportunterricht erleichtern könnten. Dies erscheint vor allem im Hinblick auf die Sportverweigerer interessant.

Während der Analyse haben sich K.o.-Kriterien ergeben, die für manche Schüler besonders bedeutsam sind, ihre gesamte Bewertung überstrahlen und deren Nichterfüllung bzw. Erfüllung zu einer Gesamtablehnung des Sportunterrichts führt. Zum einen erscheint es spannend, ob *jedes* Gütekriterium auch ein K.o.-Kriterium sein könnte, oder ob nur bestimmte Kriterien dafür in Frage kommen. Ebenfalls könnte es sich lohnen, die dahinter liegenden Ursachen zu erforschen. In diesem Zusammenhang könnten aus der Systematik von Kano et al. (1984) heraus Basisanforderungen an den Sportunterricht identifiziert werden, die für alle Schüler gelten und stets erfüllt sein sollten. Überhaupt könnte die Systematik mit einer Unterteilung in Basis-, Leistungs- und Begeisterungsanforderungen sowie indifferente Anforderungen und Rückweisungsmerkmale für die Praxis bedeutsam sein. D.h. es würden Gütekriterien danach klassifiziert werden, ob sie absolute Mindestanforderungen darstellen, ob ihre Erhöhung sukzessive zu einer Erhöhung der Zufriedenheit der Schüler führt, da sie gefordert werden, ob sie zu einem exponentiellen Anstieg der Zufriedenheit führen, weil sie nicht geäußerte Anforderungen darstellen und für Begeisterung sorgen können, oder ob sie für Schüler unerheblich sind. Zusätzlich könnten besondere Störgrößen als Rückweisungsmerkmale identifiziert werden.

Die im Grundlagenteil und in den Schlussfolgerungen dargestellten Anwendungen des strategischen Marketings auf den Sportunterricht stellt nur die Spitze des Eisberges an Möglichkeiten dar, die Unterrichtsbedingungen an sich neu zu denken und Schlussfolgerungen für die Praxis zu ziehen. Vom Customer Experience Enhancement, über Werbebotschaftsgestaltung, Corporate Identity einer Schule, dem Markenmanagement in der Schule oder in einzelnen Fächern bis hin zu Duftkonzepten und Kundenbindungsstrategien wären unzählige Möglichkeiten geboten. Manche Felder wie die Corporate Identity und der Aufbau eines Markenimages sind in manchen Schulen sicher teilweise schon angekommen. Andere Felder wie die Werbebotschaftsgestaltung, die z.B. zur Verbesserung von Schulbüchern oder Materialgestaltung im Sportunterricht dienen könnte, finden jedoch noch keine explizite Berücksichtigung. Diese müssten jedoch sorgsam hinsichtlich ethischer und praktischer Bedenken auf ihre Anwendbarkeit in Schule und Unterricht geprüft werden. Insbesondere für den Sportunterricht könnten Erkenntnisse aus dem Eventmanagement und Dienstleistungsmarketing

sehr gewinnbringend sein. Insbesondere die Service-Dominant Logic, der wohl auch Helmke in Bezug auf die Kokreation von Wert zustimmen könnte, wäre z.B. unter Erweiterung der Perspektive auf ebenso wertkreierende Lehrerkollegen oder andere Akteure wie Sportvereine ein lohnendes Forschungsfeld. Ob die Anwendung der in dieser Arbeit vorgestellten Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis tatsächlich die Güte des Sportunterrichts in der Praxis erhöht, wäre ebenso eine sich ergebende Forschungsfrage.

5.3 Schlussgedanken

Wie weit würde man als Forscher oder auch Lehrer, wenn Schüler als Meister ihres eigenen Lernprozesses gelten, wirklich auf sie bei der Gestaltung von Unterricht und Schule hören? Dies ist aus Sicht des Autors eine wichtige Frage, die man sich stellen sollte, wenn man sich mit der Schülerperspektive auseinandersetzt. Die Beantwortung wäre für die Akzeptanz der Schülerperspektive und der in dieser Arbeit vorgestellten marketingorientierten Perspektive entscheidend. In der Berufspraxis entscheiden nach Volkamer und Zimmer (1982) die Schüler darüber, was ein guter Lehrer oder Unterricht ist und was nicht. Ein neutraler Beobachter kann ihnen zufolge selbst oft nicht den Unterschied zwischen zwei Lehrern ausmachen, der darüber entscheidet, ob die Schüler gern in den Unterricht kommen und lernen oder sich nur durch den Unterricht quälen. Dies gilt für die Eigenschaften des Lehrers wie für den Unterricht, den er hält. Helmke (im Interview mit Meyer & Terhart, 2007) konstatiert, dass Lehrern ein gutes Angebot machen können, das von Schülern jedoch nicht angenommen werden muss. Genau hier wird die Rolle des Maßstabes wichtig. Das „gute Angebot“ ist mit dem Maßstab eines externen Beobachters oder des Lehrers „gut“. Aus Sicht der Schüler jedoch nicht, denn sonst würde er sie zum Mitmachen motivieren. Dann stellt sich die Grundsatzfrage, ob der Maßstab, der das Angebot als „gut“ einstuft, wirklich die korrekten Kriterien zu Grunde legt. Aus marketinglogischer Sicht wären dies nicht die wichtigen Kriterien.

Es erscheint im Hinblick auf den sportpädagogischen Diskurs sinnvoll, das Spaß-Haben als Leitidee für den Sportunterricht herauszuheben, wobei betont wird, dass der Weg zum Spaß-Haben in den Händen von Schülern und Sportlehrer liegt und daher didaktischer und pädagogischer Abwägungen unterliegen sollte. Der Autor stellt sich die Frage, ob das Spaß-Haben nicht auch eine didaktische Leitidee von Schule insgesamt sein sollte und dadurch auch eine gesellschaftliche Entwicklung anstoßen könnte, die auf die Empfindungen aller Mitmenschen Rücksicht nimmt. In den Köpfen mancher Schüler passen Spaß und Schule nicht zusammen. Das Spaß-Haben als generelle Leitidee zu erheben, würde bedeuten, positive Emotionen als Zielgrößen der Lehr-Lern-Prozesse zu sehen. Ebene jene Zielgrößen, die man u.a. auch im Marketing und der Werbung als Zielgrößen setzt. Als Lehrer befindet man sich tagtäglich in Konkurrenz zu Angeboten von Unternehmen für Kinder und Jugendliche, die gezielt mit positiven Emotionen „aufgeladen“ werden. Schöne, reiche und berühmte Menschen präsentieren Produkte mit einem emotional ansprechenden Lächeln. Die Unterhaltungsindustrie findet immer ausgeklügeltere Methoden, um ihre Kunden zu binden. Vor allem Onlinespiele ermöglichen es heute den Kindern und Jugendlichen mit Freunden zusammenzukommen und gemeinsame Aufgaben zu bewältigen. Sie besitzen eine Spielmechanik, die trefflich die Bedürfnisse nach Autonomie z.B. in handlungsoffenen Open-World Games, nach sozialer Einbindung durch soziale-Netzwerke und Multiplayermodi und nach Kompetenzerleben durch kleinschrittige Belohnungen, Level-Ups und sichtbare Erfahrungspunkte bedienen. Es ist kein Wunder, dass die Schule dagegen teilweise blass aussieht und manche Schüler lieber Videospiele spielen wollen, als in die Schule zu gehen. Sofern man noch eine einzigartige Ressource in dem Zusammenkommen mit Peers in der Schule sieht, könnte sich dies bald auflösen, wenn virtuelle Realität und „echtes“ Leben zunehmend verschmelzen. Was können Schulen bei der zunehmenden Qualität an Erklärvideos, sich unterstützenden Online Communities und zunehmenden Bildungsangeboten von großen Hightech-Konzernen wie Alphabet mit „Google Expeditions“ den Schülern noch an Nutzen stiftenden Eigenschaften bzw. Mehrwert bieten? Dieser Frage sollte man sich stellen und versuchen, die sich ergebenden Eigenschaften und Ressourcen der Schule als Stärken und komparative Konkurrenzvorteile

auszubauen. Und man sollte versuchen, die Schwächen gegenüber der Konkurrenz zu analysieren und diese als Entwicklungsfelder in das eigene Portfolio aufnehmen.

In den Schulen sollte folglich ein Umdenken stattfinden, um sich Herausforderungen wie einer zunehmenden „Bildung“ der Schüler an unkontrollierten externen Angeboten zu stellen. In der vorliegenden Arbeit wird mit dem synergetischen Zusammenwirken von Strategischem Marketing und Schulpädagogik zumindest eine Möglichkeit gezeigt, dies anzustoßen. Wenn in der Bundesrepublik Deutschland das Ziel der Schulen darin besteht, Schüler sich zu selbstbestimmten, mitbestimmenden und solidarisch handelnden Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln, die das Rüstzeug erhalten sollen, um in unserer Gesellschaft ihren Weg gehen zu können, dann kann man guten Unterricht aus Sicht des Autors nur unter Einbezug der Schülerperspektive denken. Denn was bspw. ein Sportunterricht, der nicht die Bedürfnisse und Empfindungen der Schüler berücksichtigt, anrichten kann, zeigt sich vor allem in den Berichten der bekennenden Sportverweigerer in dieser Arbeit. Solche Entwicklungen sollte man als Gesellschaft nicht akzeptieren. Der Sportunterricht scheint trotz allem für den Großteil der Schüler im Hinblick auf die Befriedigung ihrer Bedürfnisse vieles richtig zu machen, da er von vielen mit dem Spaß-Haben assoziiert wird. Dass er dadurch aber von Schülern als Gegenstück zur Schule gesehen wird, hält der Autor für ein Alarmsignal. Ein hierzu passendes und zum Nachdenken anregendes Zitat des Gymnasialschülers *Kamin* soll daher das Schlusswort dieser Arbeit sein. Er beschreibt seine Wahrnehmung von Schule folgendermaßen:

„Zur Schule gehe ich um ehrlich zu sein nicht sehr gerne, da vieles zu unnötig ist..man ab der..achten Klasse jetzt nicht wirklich noch was dazu lernt, einem nicht die Freiheit gegeben wird, das zu machen, was man wirklich will. [...] Vielleicht will man später auch etwas machen was nicht auf die Fächer ausgelegt ist, ja..wenn ich schon sehe, dass mir das genommen wird, da hab ich nicht so wirklich Spaß dran. Und wenn die Lehrer auch schlecht gelaunt sind, was sie meistens auch sind, und dann wirklich den Stoff nur für sich selber erklären...“

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-F., Meyer, M., & Mez, B. (Hrsg.). (1998). *Die kundenorientierte Personalabteilung: Ziele und Prozesse des effizienten HR-Management*. Gabler Verlag.
- Adelson, J. (Hrsg.). (1980). *A Wiley-Interscience publication. Handbook of adolescent psychology*. Wiley. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0607/79021927-b.html>
- Albrecht, A., Hanssen-Doose, A., Bös, Schlenker, S., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N., & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Eine 6-Jahres-Kohortenstudie im Rahmen des Motorik-Moduls (MoMo). *German Journal of Exercise and Sport Research*(4).
- Alfermann, D., & Stoll, O. (2005). *Sportpsychologie in 12 Lektionen*. Meyer & Meyer.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal Timing, Overweight, and Psychological Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 12(4), 396–419. <https://doi.org/10.1177/0272431692012004004>
- Altenberger, H., Erdnöß, S., Fröbus, R., Höss-JEltan, C., Oesterheld, V., Siglreitmaier, F., & Stefl, A. (2005). Ausgewählte Ergebnisse der Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 42-47). Czwalina.
- Ameln, F. von. (2004). *Konstruktivismus: Die Grundlagen systematischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. A. Francke.
- Ames, C., & Ames, R. (Hrsg.). (1989). *Research on motivation in education: Vol. 3 Goals and Cognitions*. Acad. Press.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287–309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Anderson, J. R. (2013). *Kognitive Psychologie* (7. Aufl.). *Lehrbuch*. Springer VS.
- Apel, E. (2003). Peer-Education - Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 16-37). Beltz.
- Archer, S. L. (Hrsg.). (1994). *Sage focus editions: vol. 169. Interventions for adolescent identity development*. SAGE. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/93038497-d.html>
- Armbrust, J. (2003). Jugendline.de – Jugendliche beraten Jugendliche. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 283-296). Beltz.
- Aschebrock, H. (Hrsg.). (2002). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule: Landesweites Schulsportforum Nordrhein-Westfalen; [Die Tagung fand vom 27. bis 28. September 2001 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest statt]* (1. Aufl.). Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). *ESV basics*. Schmidt.
- Ausubel, D. (2003). Die Funktion der Gruppe gleichaltriger Jugendlicher. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 116-118). Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Auflage). wbv Media. Abruf unter <http://www.bildungsbericht.de>
- Auwärter, M., Kirsch, E., & Schröter, K. (Hrsg.). (1976). *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Babad, E. (1996). How high is 'high inference'? Within classroom differences in students perceptions of classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 31(1), 1–9.

- Bak, P. (1999). *Selektive Aufmerksamkeit und kognitive Ressourcen: Untersuchungen zum Flanker-Effekt*. Dissertation, Universität Trier, Trier.
- Baldwin, M. W., Frey, D., & Irle, M. (Hrsg.). (1998). *Theorien der Sozialpsychologie: / hrsg. von Dieter Frey und Martin Irle ; Bd. 3. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (2. Aufl.). Huber.
- Balz, E. (1988). *Aufgaben des Sports im Schullandheim: Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1988. Verb. Dt. Schullandheime Geschäftsstelle. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=5MXVV3b4ENMC>
- Balz, E. (1994). Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Schulsport taugt. *sportunterricht*, 43(11), 468–471.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25–32.
- Balz, E. (2010). Guter Sportunterricht - Merkmale und Beispiele. *Sportpädagogik*, 34(2), 50–53.
- Balz, E., & Kottmann, L. (2005). Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen von Prozess-Produkt-Zyklen. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 170-172). Czwalina.
- Balz, E., & Neumann, P. (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele*. Hofmann.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (1. Aufl.). Klett.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bänsch, A. (2002). *Käuferverhalten* (9., durchges. und erg. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486700619>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Co. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/185193576>
- Bartsch, S., & Blümelhuber, C. (Hrsg.). (2015). *Springer eBook Collection. Always Ahead im Marketing: Offensiv, digital, strategisch*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09030-2>
- Bauer, R. (2011). *KidsVA 2011*. Berlin. Abruf unter http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2012/14227/pdf/Ehapa_Kidsverbraucheranalyse2011.pdf
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Interest research in secondary level I: An overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *IPN: Bd. 164. Interest and learning: Proceedings of the Seon Conference on Interest and Gender* (S. 241-256). IPN. Abruf unter https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemFullPage.jsp?itemId=item_2103181_2
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten — institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert & M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_11
- Baur, J., Bös, K., Conzelmann, A., & Singer, R. (Hrsg.). (2009). *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 106. Handbuch motorische Entwicklung* (2. Aufl.). Hofmann.
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Bayerisches Landesamt für Schule. (2021). *Das bayerische Qualitätstableau: Bayern macht gute Schule*. Abruf unter https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/evaluation_konzeption_methoden/downloads/bayerisches_qualitaetstableau_3te_auflage_2021.pdf
- Beck, K., & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 33-74). Beltz.
- Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L., & Terhart, E. (Hrsg.). (2007). *GUTER UNTERRICHT Friedrich Jahresheft XXV: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*. Friedrich Verlag GmbH.
- Becker, R. (Hrsg.). (2010). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit* (4., aktualisierte Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7>
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139. <https://doi.org/10.1086/209154>
- Bender, A., & Hanus, D. (2017). Die sozio-kulturelle Matrix menschlicher Wahrnehmung. In G. Hartung & M. Herrgen (Hrsg.), *Interdisziplinäre Anthropologie: Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung* (S. 51-58). Springer.
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research* (Facsimile). Hafner Press.
- Berger, M., & Angenendt, J. (Hrsg.). (2009). *Psychische Erkrankungen: Klinik und Therapie* (3., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. mit Online-Zugang). Elsevier Urban & Fischer.
- Bergold, J., & Flick, U. (Hrsg.). (1987). *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (Bd. 14). dgvt-Verl.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Abruf unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1801/3335>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill Book Company. <https://doi.org/10.1037/11164-000>
- Berner, H., & Grunder, H.-U. (Hrsg.). (2011). *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: / Hans Ulrich Grunder ... (Hrsg.) ; Bd. 8. Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bertone, S., Mèard, J., Flavier, E., Euzet, J. P., & Durand, M. (2002). Undisciplined Actions and Teacher-Student Transactions During two Physical Education Lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99–117. <https://doi.org/10.1177/1356336X020082001>

- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268–282.
<https://doi.org/10.1177/074355488943002>
- Birkenbihl, V. F. (2011). *Jungen und Mädchen: wie sie lernen: Welche Unterschiede im Lernstil Sie kennen müssen ; mit Lernmodul Lesen und Schreiben* (5. Aufl.). Breuer & Wardin.
- Blanke, B., Plaß, S., & Spitzer, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Leske + Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-83673-1>
- Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Aufl.). Juventa-Verlag.
- Bockhorst, R. (2005). Braucht der Schulsport eine eigene Qualität? In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 167-169). Czwalina.
- Böhler, H., & Scigliano, D. (2005). *Marketing-Management. Grundzüge der BWL*. Kohlhammer.
- Bohnsack, R., & Przyborski, A. (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. Buber (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen : [Lehrbuch]* (Bd. 16, S. 491-506). GABLER.
https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_31
- Bol, G. (2010). *Deskriptive Statistik: Lehr- und Arbeitsbuch* (6. Aufl.). VWL 6-2010. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486599510>
- Bös, K. (2009). *Motorik-Modul: Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ; Abschlussbericht zum Forschungsprojekt* (1. Aufl.). *Forschungsreihe / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bd. 5*. Nomos.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). Emotion als psychologisches Konzept. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor* (S. 163-181). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5_10
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer Berlin Heidelberg.
- Brandt, S. (Hrsg.). (2011). *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Bd. 2. Lehren und Lernen im Unterricht*. Schneider-Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bräutigam, M. (1994). Spass als Leitidee jugendlicher Sportengagements. Konsequenzen fuer die Sportdidaktik. *sportunterricht*, 43(6), 236–244.
- Bräutigam, M. (1999). "So schlecht ist er auch wieder nicht!" Erste Zugänge auf die Frage nach dem "schlechten" Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48(3), 100–111.
- Brehm, W. (1993). Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 14. Schulsport heute : Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 153-165). Academia Verlag.
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 945-964). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_39
- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2006). *Sportunterricht in Deutschland Sprint. DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777-793). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Brophy, J. (2000). *Teaching. Educational Practices Series--1*. International Bureau of Education, P.O. Box 199, 1211 Geneva, 20, Switzerland. For full text: <http://www.ibe.unesco.org>. Abruf unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440066.pdf>
- Brophy, J. (2010). Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann (Hrsg.), *Was wissen wir über guten Unterricht?* (S. 77-104). Bergmann + Helbling.
- Brown, B. (1990). Peer Groups and Peer Cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Hrsg.), *At the threshold: The developing adolescent* (S. 171-196). Harvard Univ. Press. Abruf unter <https://website.education.wisc.edu/prsg/wp-content/uploads/2014/08/Browqn-1990-Peer-groups-peer-cultures.pdf>
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64(2), 467–482.
- Brozio, P. (1995). *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung: Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie*. Zugl.: Kiel, Univ., Diss., 1994. *Erziehung, Schule, Gesellschaft: Bd. 5*. ERGON-Verl.
- Bruhn, M. (2000). Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing: eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme. In M. Bruhn & B. Stauss (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität: Konzepte-Methoden-Erfahrungen* (3. Aufl., S. 21-48). Gabler Verlag.
- Bruhn, M., & Hadwich, K. (Hrsg.). (2011). *SpringerLink Bücher. Dienstleistungsproduktivität: Management, Prozessgestaltung, Kundenperspektive*. Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6664-3>
- Bruhn, M., & Stauss, B. (Hrsg.). (2000). *Dienstleistungsqualität: Konzepte-Methoden-Erfahrungen* (3. Aufl.). Gabler Verlag.
- Buber, R. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen : [Lehrbuch]*. GABLER. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1>
- Zur Zulässigkeit der Erhebung, Speicherung und Übermittlung von personengebundenen Daten im Rahmen eines Bewertungsforums im Internet (www.spickmich.de), VI ZR 196/08 (Bundesgerichtshof 23. Juni 2009). Abruf unter <http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=en&Datum=Aktuell&nr=48601&linked=urt&Blank=1&file=dokument.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung. - (Bildungsforschung Band 44).
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2002). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Bd. 19. Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand ; Dokumentation einer Fachtagung der BZgA zur Suchtprävention vom 24.9. bis 26.9.2001 in Köln*. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Bunte, K., & Peyron, C. (2003). Streitschlichter im Kinderzeltlager: Kinder unterstützen Kinder in Konflikten. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 247-255). Beltz.
- Burkard, C., & Eikenbusch, G. (2007). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule* (6. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Butler, J., Burns, D. P., & Robson, C. (2021). Dodgeball: Inadvertently teaching oppression in physical and health education. *European Physical Education Review*, 27(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1356336X20915936>
- Calmbach, M., Borchard, I., Borgstedt, S., Flaig, B. B., & Thomas, P. M. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M., & Flaig, B. B. (2016). Erratum zu: Wie ticken Jugendliche 2016? In M. Calmbach, S. Borgstedt, I. Borchard, P. M. Thomas & B. B. Flaig (Hrsg.), *Wie ticken*

- Jugendliche 2016?* (E1-E1). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2_14
- Carmichael, L. (Hrsg.). (1946). *Manual of child psychology*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10756-000>
- Chi, M. T. H. (1981). Knowledge Development and Memory Performance. In M. P. Friedman, J. P. Das & N. O'Connor (Hrsg.), *NATO Conference Series, III Human Factors: Bd. 14. Intelligence and Learning* (S. 221-229). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-1083-9_20
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? : empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 29*. Waxmann.
- Coelho, G. V., Hamburg, D. A., & Adams, J. E. (Hrsg.). (1974). *Coping and adaptation*. Basic Books.
- Cohen, J. M. (1977). Sources of Peer Group Homogeneity. *Sociology of Education*, 50(4), 227. <https://doi.org/10.2307/2112497>
- Coleman, J. S. (1960). The Adolescent Subculture and Academic Achievement. *American Journal of Sociology*, 65(4), 337–347. Abruf unter <http://www.jstor.org/stable/2774110>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self- System Processes. In M. R. Gunnar & a. Sroufe (Hrsg.), *Self processes and development* (S. 43-77). Erlbaum.
- Conzelmann, A. (2009). Entwicklung der Ausdauer. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 106. Handbuch motorische Entwicklung* (2. Aufl., S. 151-180). Hofmann.
- Cook, D. T. (2004). *The commodification of childhood: The children's clothing industry and the rise of the child consumer*. Duke University Press.
- Corsten, M. (2010). *Karl Mannheims Kulturosoziologie: Eine Einführung* (1. Aufl.). Campus »Studium«. Campus Verlag GmbH. Abruf unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=836151>
- Côté, J. E. (2009). Identity Formation and Self-Development in Adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg & L. D. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (3. Aufl., 266-304). Wiley Interscience. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001010>
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. (1. Aufl.). Routledge. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200011\)37:6<558::AID-PITS9>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:6<558::AID-PITS9>3.0.CO;2-6)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. ed. [Nachdr.]). Sage Publ.
- Crowley, S. J., Acebo, C., & Carskadon, M. (2007). Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence. *Sleep Medicine*, 8(6), 602–612. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2006.12.002>
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile; im Tun aufgehen. Konzepte der Humanwissenschaften*. Klett-Cotta.
- Damon, W., & Hart, D. A. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence. Cambridge studies in social and emotional development*. Cambridge Univ. Pr. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0916/87037556-d.html>
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Zugl.: Potsdam, Berlin, Univ., Diss., 2004. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 69*. Waxmann. Abruf unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3119544&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Hrsg.). (2005). *The Jossey-Bass education series. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. Abruf unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10582587>
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Harvard Business School Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf
- Deci, E., & Ryan, R. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Decker, P., Mayer, D., & Glazerman, S. (2004). *The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*. Princeton, NJ.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2000). *Jugend 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92279-3>
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (Hrsg.). (2018). *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Band 269. Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse: 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover*. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1975). *Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bd. 48,1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs: Spielen und Gestalten*. Klett.
- Deutsches Stiftungszentrum. (2013). *Vom Glück der Bildung*. Essen. Abruf unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwifqOCqzbThAhUJExQKHR-fAc8QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.deutsches-stiftungszentrum.de%2Fdownload%2Ffile%2Ffid%2F351&usg=AOvVaw28N6FICGRDRcsrGBtRVIAC>
- Dewey, J. (2004). Die Struktur der Forschung. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *UTB Sozialwissenschaften: Bd. 2513. Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte* (S. 223-244). UVK-Verl.-Ges.
- Diketmüller, R. (2009). Geschlecht als didaktische Kerngröße: Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl., S. 245-255). Spitta-Verl.
- Dimbath, O. (2012). Begründungsimperativ und Paraventsemantik: Überlegungen zu einer Soziologie des Spaßes in der individualisierten Gesellschaft. In K. Seßler & M. Heinlein (Hrsg.), *Die vergnügte Gesellschaft: Ernsthafte Perspektiven auf modernes Amüsement* (S. 79-96). Transcript Verlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73–92. <https://doi.org/10.25656/01:8486>
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht: Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 262-286.

- Ditton, H., & Arnold, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152-170). Waxmann.
- Doll, J., & Prenzel, M. (Hrsg.). (2004). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Waxmann.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in quality assessment and monitoring*. Health Administration Press.
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer Berlin Heidelberg.
- Dreher, E., & Dreher M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz: Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven*. Hogrefe.
- Dreyer, A. (Hrsg.). (2002). *Harzer wirtschaftswissenschaftliche Schriften. Tourismus und Sport: Wirtschaftliche, soziologische und gesundheitliche Aspekte des Sport-Tourismus*. Deutscher Universitätsverlag. Abruf unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09049-6> <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09049-6>
- Dreyer, P. H. (1994). Designing curricular identity interventions for secondary schools. In S. L. Archer (Hrsg.), *Sage focus editions: vol. 169. Interventions for adolescent identity development* (S. 121-140). SAGE.
- Dubs, R. (2011). Unterrichtsformen und guter Unterricht. In S. Brandt (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Bd. 2. Lehren und Lernen im Unterricht* (S. 41-67). Schneider-Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Dudenredaktion. (2020). *Die deutsche Rechtschreibung* (28. Aufl.). *Der Duden in zwölf Bänden: Bd. 1, Ed. 28*. Dudenverlag.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes: An approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, 15(1), 21–46. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105210>
- Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education: Vol. 3 Goals and Cognitions*. Acad. Press.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of socialization: Theory and research* (S. 665-691). Guilford Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eckensberger, L. (Hrsg.) (1979). *Bericht über den 31. Kongress der DGFPs. Bd.2*. Hogrefe
- Eder, A., & Brosch, T. (2017). Emotion. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 185-222). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8_7
- Effertz, T. (2008). *Kindermarketing: Analyse und rechtliche Empfehlungen*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2008. *Ökonomische Analyse des Rechts: Bd. 10*. Lang.
- Egger, K. (2005). Qualität des Sportunterrichts. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 54-64). Czwalina.

- Egger, K. (2005). Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert werden, sondern muss als gemeinsames Anliegen definiert, implementiert und fortwährend evaluiert werden. In C. Richter, R. Naul & R. Te Uhle (Hrsg.), *Akademischeschriften der Europäischen Akademie des Sports: Bd. 24. 3. Europäisches Schulsportforum : Qualitätsentwicklung im Schulsport* (S. 141-161). Europäische Akademie des Sports.
- Egger, K., Kühnis, J. B., Nussbaum, P., & Däniken, P. von. (2002). *Qualität des Sportunterrichts: Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern*. Projektbericht, Universität Bern.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele* (S. 34-56). Hofmann.
- Eichhorn, P., & Merk, J. (2016). *Das Prinzip Wirtschaftlichkeit: Basiswissen der Betriebswirtschaftslehre* (4. Aufl.). Lehrbuch. Springer Gabler. Abruf unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1969552 <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07830-0>
- Eikenbusch, G., & Heymann, H. W. (Hrsg.). (2010). *Was wissen wir über guten Unterricht?* Bergmann + Helbling.
- Einsiedler, W. (1994). Schulpädagogik– Unterricht und Erziehung in der Schule. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl., S. 649-657). Oldenbourg. Abruf unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/1994_einsiedler_schulpaedagogik.pdf
- Eisenacher, J. (2016). Leitfaden für eine gelungene Sportstunde. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*(3), 8–9.
- Erdtel, M., & Hummel, A. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von Qualität im Sportunterricht im Rahmen quantitativer Schulsportstudien. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. Czwalina.
- Erikson, E. H. (1966 / 2002). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze* ((K. Hügel, Übers.)). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 16*. Suhrkamp.
- Fährnrich, B., Metag, J., Post, S., & Schäfer, M. S. (Hrsg.). (2019). *Forschungsfeld Hochschulkommunikation*. Springer VS. Abruf unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22409-7>
- Fazio, R. H. (1990). Multiple Processes by which Attitudes Guide Behavior: The Mode Model as an Integrative Framework. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology. Advances in experimental social psychology* (Bd. 23, S. 75-109). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2016). *JIM 2016 - Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (Hrsg.). (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Harvard Univ. Press.
- Fellner, J, W. (2014). *Von der Güter- zur Aktivitätenökonomie: Zeitznutzung und endogene Präferenzen in einem Konsummodell*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Abruf unter <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=558951>
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). *U- & -S-Pädagogik*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter* (1. Aufl.). *Psychologie-Forschung: / Helmut Fend ; Bd. 5*. Huber.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(Beiheft), 55–72.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). *Lehrbuch*. VS Verl. für Sozialwiss. Abruf unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>

- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1963). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing* (Reissued.). Stanford University Press.
- Fillip, S. (1997). *Marktorientierte Konzeption der Produktqualität* (Gabler edition Wissenschaft.). Deutscher Universitätsverlag.
- Fine, A. H., & Sachs, M. L. (1997). *The total sports experience--for kids: A parent's guide to success in youth sports*. Diamond Communications.
- Fink, B. (op. 1989). *Das konkrete Ding als Interessengegenstand. Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie: Bd. 268*. Lang.
- Fischer (Hrsg.). (2018). *Springer-Lehrbuch. Sozialpsychologie für Bachelor*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5>
- Fischer, A. (Hrsg.). (1992). *Jugend '92. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*.
- Fischer, P., Jander, K., & Krueger, J. (2018). Einstellungen und Verhalten. In Fischer (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Sozialpsychologie für Bachelor* (Bd. 50, S. 95-114). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5_6
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Addison-Wesley series in social psychology*. Addison-Wesley.
- Fisher, D., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 55–61.
- Flannery, D. J., Rowe, D. C., & Gulley, B. L. (1993). Impact of Pubertal Status, Timing, and Age on Adolescent Sexual Experience and Delinquency. *Journal of Adolescent Research*, 8(1), 21–40. <https://doi.org/10.1177/074355489381003>
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. Berggold & U. Flick (Hrsg.), *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (Bd. 14, S. 247-262). dgvt-Verl. Abruf unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/2586/1/ssoar-1987-flick-metho-denangemessene_gutekriterien_in_der_qualitativ-interpretativen.pdf
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Rororo: 55694 : Rowohlt's Enzyklopädie. rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fließ, S. (2009). *Dienstleistungsmanagement: Kundenintegration gestalten und steuern* (1. Aufl.). Lehrbuch. GABLER.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2), 253–261. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01100.x>
- Franck, G. (1998/2010). *Ökonomie der Aufmerksamkeit: Ein Entwurf. Edition Akzente*. Hanser.
- Fraser, B., & Treagust, D. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15(1-2), S. 37-57.
- French, J. R., Rodgers, W., & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Hrsg.), *Coping and adaptation* (S. 316-333). Basic Books.
- Freund, J., & Gruber, H. W. w. (Hrsg.). (1998). *Guter Unterricht - was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. ÖBV.
- Frey, D. (Hrsg.). (2002). *Zentrale Theorien der Sozialpsychologie*. Huber.

- Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Beltz Juventa.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität.: Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Hrsg.), *Die Deutsche Schule Beiheft: Bd. 7. Professionalisierung der Lehrerbildung: Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten* (S. 7-31). Juventa.
- Friedman, M. P., Das, J. P., & O'Connor, N. (Hrsg.). (1981). *NATO Conference Series, III Human Factors: Bd. 14. Intelligence and Learning*. Springer US.
- Friedrich, G. (1922). Wie denken und wünschen sich Schüler ihre Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung* Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14 bis 16 Jahren, 23(9/10), 356–368.
- Fröhlich, H., Gernet, E., Susgin, C., & Schmidt, W. (2008). Der Einfluss von Schulsport auf den Energieumsatz von Kindern und Jugendlichen – eine Pilotstudie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59(5), S. 115-120. Abruf unter https://www.germanjournalsportsmedicine.com/fileadmin/content/archiv2008/heft05/14-27_Froehlich.pdf
- Fröhling, R. (2017). *Markenliebe: Konzeption und empirische Untersuchung eines ganzheitlichen kausalanalytischen Modells*. Forschungsgruppe Konsum und Verhalten. Springer Fachmedien Wiesbaden. Abruf unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4858662>
- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen? In C. Kugelman (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 125. Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten ; 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSLTV) "Im Sport lernen - mit Sport leben", 6. - 8. April 2000, Augsburg* (1. Aufl., S. 21-29). Czwalina.
- Frohn, J. (2005). Zur Qualitätsverbesserung im Mädchensport der Hauptschule. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. Czwalina.
- Fuchs, R. (1997). *Psychologie und körperliche Bewegung: Grundlagen für theoriegeleitete Interventionen. Reihe Gesundheitspsychologie: Bd. 8*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Fuhs, B. (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung.: Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Kindheiten: Bd. 16. Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Konferenz unter dem Titel "Aus der Perspektive von Kindern" im Februar 1998*. Juventa-Verl.
- Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 23(4), 13–21.
- Funke-Wieneke, J. (2008). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *Sportpädagogik*, 51–54.
- Funnell, P., & Muller, D. (1993). Learner Perceptions of Quality and the Learner Career. *Quality Assurance in Education*, 1(1), 29–33. <https://doi.org/10.1108/09684889310040721>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1), 103. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the Point? Issues in the Selection of Treatment Objectives. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Hrsg.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (S. 41-54). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6325-5_3
- Gabler, H., & Grupe, O. (1975). Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge). In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bd. 48,1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs: Spielen und Gestalten* (S. 197-210). Klett.
- Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms. *The Elementary School Journal*, 89(3), 253–300. <https://doi.org/10.1086/461577>

- Galbraith, J. K. (1972). *Gesellschaft im Überfluß* (34. Aufl.). /Knaur-Taschenbücher]: Bd. 23. Droemer-Knaur.
- Garrison, K., & Garrison, K. C. (1975). *Psychology of adolescence* (7. ed.). Prentice-Hall.
- Garvin, D. (1984). What Does "Product Quality" Really Mean? *MIT Sloan Management Review*, 26(1), S. 25-43.
- Gebauer, G. (1972). *Logik der Aktion und Konstruktion der Welt: zur Theorie des Sports*.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 234-239). Czwalina.
- Gerber, M. (2016). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Sportwissenschaft studieren: Band 9*. Meyer & Meyer Verlag. Abruf unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4343982>
- Gerlach, E., Leyener, S., & Herrmann, C. (2014). „Denn wir wissen nicht, was wir messen?“: Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *sportunterricht*, 64(7), S. 194-200.
- Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer: Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Beltz-Monographien Erziehungswissenschaft: Bd. 6*. Beltz.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52(4), 579–602. <https://doi.org/10.3102/00346543052004579>
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 2004(2), S. 151-165.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967 // 2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4. paperback printing). Aldine.
- Glaser, C. (2019). Auffälligkeitsverzerrung. In C. Glaser (Hrsg.), *Risiko im Management: 100 Fehler, Irrtümer, Verzerrungen und wie man sie vermeidet* (S. 121-124). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25835-1_31
- Glaser, C. (Hrsg.). (2019). *Risiko im Management: 100 Fehler, Irrtümer, Verzerrungen und wie man sie vermeidet*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25835-1>
- Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen: Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1997. *Schriftenreihe Schriften zur Sportwissenschaft: Bd. 14*. Kovač.
- Gogoll, A., & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). (2005). *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. Czwalina.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen - Eine Einleitung. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl., S. 7-22). Beltz Juventa.
- Goldstein, E. B., & Irtel, H. (2014). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs* (Nachdr. der 7. Aufl. 2008.). Spektrum, Akad. Verl.
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63-82). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung. - (Bildungsforschung Band 44).
- Gollwitzer, P., Bayer, U., & Wicklund, R. (2002). Das handelnde Selbst: Symbolische Selbstergänzung als zielgerichtete Selbstentwicklung. In D. Frey (Hrsg.), *Zentrale Theorien der Sozialpsychologie* (S. 191-212). Huber.

- Gramespacher, E. (2005). „Wenn gender in die Schule kommt...“: Qualitätsentwicklung und Schulsport. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 112-117). Czwalina.
- Gräsel, C., & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In H. Reinders (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 87-98). VS-Verl. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_8
- Graßl, h. (2018). Konservative Bildungsstaatlichkeit und Ökonomisierung. In S. Kamp-Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung von Schule: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (1. Aufl., S. 18-38).
- Graumann, C.-F. (1988). Der Kognitivismus in der Sozialpsychologie. *Psychologische Rundschau*, 39(2), 83–90.
- Grgic, M., Holzmayer, M., & Züchner, I. (2013). Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: das Projekt MediKuS. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(1), 105–111. Abruf unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/39090/1/ssoar-disk-2013-1-grgic_et_al-Medien_Kultur_und_Sport_im.pdf
- Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (1. Aufl.). *Lehrbuch*. Beltz PVU.
- Gruber, H. W., Prenzel, M., & Schiefele, H. (2006). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Anwendung Psychologie. Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 99-135). Beltz PVU.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1998. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 12*. Waxmann.
- Grupe, O., & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (3. Aufl.). *Sport und Sportunterricht: Band 6*. Hofmann.
- Gruschka, A. (2007). "Was ist guter Unterricht?". Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz* (36), 10–43. <https://doi.org/10.25656/01:7964>
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Hrsg.). (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Press. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancement>
- Gunnar, M. R., & Sroufe, a. (Hrsg.). (1991). *Self processes and development*. Erlbaum. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0745/90035249-d.html>
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule* (1st ed.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Abruf unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1783412>
- Hagenauer, M. H., Perryman, J. I., Lee, T. M., & Carskadon, M. A. (2009). Adolescent Changes in the Homeostatic and Circadian Regulation of Sleep. *Developmental Neuroscience*, 31(4), 276–284. <https://doi.org/10.1159/000216538>
- Hagendorf, H., Krummenacher, J., Müller, H.-J., Schubert T. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Springer-Lehrbuch*. Springer.
- Haladyna, T., & Hess, R. K. (1994). The detection and correction of bias in student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 35(6), 669–687. <https://doi.org/10.1007/BF02497081>
- Halisch, F., Kuhl, J., & Rheinberg, F. (Hrsg.) (1987). *The Motivational Analysis of High-Risk Sport: Motivation, Intention, and Volition*. Springer Berlin Heidelberg.

- Haller, S. (2009). *Dienstleistungsmanagement: Grundlagen - Konzepte - Instrumente*. Gabler Verlag. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=wBkKwMw-yAC>
- Hammann, P., & Erichson, B. (2000). *Marktforschung* (4. Aufl.). *Grundwissen der Ökonomik Betriebswirtschaftslehre: Bd. 805*. Lucius und Lucius.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *The Jossey-Bass education series. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (S. 358-389). Jossey-Bass.
- Hannover, B., & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 543-562). Beltz.
- Hans-Peter Holl (2007). 'Gute' Lehrer an berufsbildenden Schulen. Abruf unter <https://www.semanticscholar.org/paper/%27Gute%27-Lehrer-an-berufsbildenden-Schulen-Holl/Ofed99ca46091085131725ae3695940b74b41a38>
- Hargasser, P., & Kuhn, P. (2020). „Manchmal liegt es an den Lehrern“: Oder: Guter Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen. *sportunterricht*, 69(7), 301–306. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-07-3>
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673–685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, C. (Hrsg.). (2010). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4>
- Hartung, G., & Herrgen, M. (Hrsg.). (2017). *Interdisziplinäre Anthropologie: Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung*. Springer.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), S. 9-34.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hattie, J. (2018). *Visible Learningplus 250+ Influences on Student Achievement*. Abruf unter <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2016). *Kenne deinen Einfluss! "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer Berlin / Heidelberg. Abruf unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6532656>
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). Longman. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/152414360>
- Hax, A. C., & Majluf, N. S. (1991). *The strategy concept and process: a pragmatic approach*. Prentice Hall. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/782049079>
- Hecker, G. (1985). Möglichkeiten der Motivationsförderung im Sportunterricht. *Sportlerziehung in der Schule*, 9(10), 21–24.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln. Springer-Lehrbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08870-8>
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of psychology*, 21, 107–112. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275>
- Heim, R., & Sohnsmeier, J. (2016). Interesse am Sport : theoretische Konzeptualisierung und Konstruktion eines Fragebogens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 21–40.

- Heimann, P. (1962). *Didaktik als Theorie und Lehre*. Schroedel. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=O9tKvwEACAAJ>
- Heinicke, H. (2018). *Schülerblicke auf Sportunterricht: Qualitative Analyse eigenständig von Schülern erstellter Videosequenzen im Sportunterricht. Sportwissenschaft: Band 10*. Lit.
- Heinrich, M. (Hrsg.). (2007). *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 3. Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. LIT-Verl.
- Heinzel, F. (2013). Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 707-722). Beltz Juventa.
- Heinzel, F. a. (Hrsg.). (2000). *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (1. Aufl.). Beltz Juventa. Abruf unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779950127
- Heinzel, F. b. (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In F. a. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (1. Aufl., S. 21-35). Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helgeson, V. S., Cohen, S., Schulz, R., & Yasko, J. (1999). Education and Peer Discussion Group Interventions and Adjustment to Breast Cancer. *Archives of General Psychiatry*, 56(4), 340–347. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.56.4.340>
- Helmholtz, H. (1855). *Über das Sehen des Menschen: ein populär wissenschaftlicher Vortrag gehalten zu Königsberg in Pr. zum Besten von Kant's Denkmal*. Abruf unter <http://www.mdz-nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb10368483-1>
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *D Praxisgebiete: 3 Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2-3), 77–86.
- Helmke, A. (2005). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 11-27). Czwalina.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Schulisches Qualitätsmanagement. Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). *Unterricht verbessern - Schule entwickeln*. Friedrich Verlag GmbH.
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Weinheim [u.a.]. Beltz.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1990). Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts: Clusteranalytische Studien. In M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung: Allgemeine Verläufe - individuelle Unterschiede, pädagogische Konsequenzen ; Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert* (S. 180-200). Verl. für Psychologie.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie "SCHOLASTIK". *Pädagogik (Weinheim)*, 50(6), 24–28.
- Helsper, W., & Böhme, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W., & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6>
- Hemmer, I. (Hrsg.). (2010). *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 46. Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts: Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. Selbstverl. des Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik.
- Hentschel, C. (2018). Konzeptionelle Produktentwicklung als Impulsgeber für radikale Innovation: TRIZ in der Konstruktionssystematik des VDI. In A. Khare, D. Kessler & J. Wirsam (Hrsg.), *MARKTORIENTIERTES PRODUKT- UND PRODUKTIONSMANAGEMENT IN DIGITALEN UMWELTEN: Festgabe für Klaus Bellmann zum 75. Geburtstag* (S. 75-84). GABLER.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Herrmann, C. (2019). Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht mit dem QUALLIS-Instrument, *Bewegung und Sport*, 73(2), 12–17.
- Herrmann, C., Seiler, S., Gerlach, E., & Sohnsmeier, J. (2018). Unterrichtsqualität im Fach Sport : Dimensionen, Merkmale und Evaluation. In Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Band 269. Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse: 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover* (S. 44-46). Feldhaus, Edition Czwilina.
- Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *sportunterricht*, 65(3), 77–82. Abruf unter https://www.researchgate.net/publication/293794414_Was_ist_guter_Sportunterricht_-_Dimensionen_der_Unterrichtsqualitaet
- Herrmann, C., Seiler, S. M., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Pädagogische Forschung*, 3(1), 6–26.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: / Hans Ulrich Grunder ... (Hrsg.) ; Bd. 8. Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49-80). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407-421). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_19
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness—A Neglected Variable in Discourse Processing. *Cognitive Science*, 10(2), 179–194.
- Hildebrandt-Stramann, R., & Probst, A. (Hrsg.). (2016). *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Band 259. Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen*. Feldhaus Edition Czwilina.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective // A dialectical perspective*. Psychology Press.
- Hitzler, R., Honer, A., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2008). *Erlebniswelten: Bd. 14. Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.
- Hofer, M. (1981). Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. *Pädagogische Welt*, 35, 49–56.
- Hofer, M. (1985). Der Einfluß der Erwartung auf die Wahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften. *Psychologische Beiträge*, 27(3), 389–401. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1638/pdf/Hofer_Manfred_Der_Einfluss_der_Erwartung_auf_die_Wahrnehmung_von_Personlichkeitseigenschaften_D_A.pdf
- Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A., & Baumert, J. (Hrsg.). (1998). *IPN: Bd. 164. Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*. IPN.

- Hofstede, A., van Hoof, J. J., Walenberg, N., & Jong, M. de (2007). Projective techniques for brand image research. Two personification-based methods explored. *Qualitative market research*, 10(3), 300–309. Abruf unter <https://research.utwente.nl/en/publications/projective-techniques-for-brand-image-research-two-personificatio>
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung: Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer.
- Holl, H.-P. (2008). *"Gute" Lehrer an berufsbildenden Schulen: Best practice aus der Schülerperspektive*. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2008 (1. Aufl.). Heidkamp-Verl.
- Holling, H., & Schmitz, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Hogrefe.
- Homburg, C., & Krohmer, H. (2011). *Marketingmanagement: Strategie - Instrumente - Umsetzung - Unternehmensführung* (3. Aufl.). Gabler-Lehrbuch. GABLER.
- Honig, M.-S. (1999). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Kindheiten: Bd. 16. Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Konferenz unter dem Titel "Aus der Perspektive von Kindern" im Februar 1998* (S. 33-50). Juventa-Verl.
- Honig, M.-S., Lange, A., & Leu, H. R. (Hrsg.). (1999). *Kindheiten: Bd. 16. Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Konferenz unter dem Titel "Aus der Perspektive von Kindern" im Februar 1998*. Juventa-Verl.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz. Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 65–82.
- Howard, G. S., Maxwell, S. E., Wiener, R. L., Boynton, K. S., & Rooney, W. M. (1980). Is a Behavioral Measure the Best Estimate of Behavioral Parameters? Perhaps Not. *Applied Psychological Measurement*, 4(3), 293–311. <https://doi.org/10.1177/014662168000400302>
- Hülst, D. (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In F. a. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (1. Aufl., S. 37-55). Beltz Juventa.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust ... Schulsport aus Sicht "sportschwacher" SchülerInnen. *Sportpädagogik*, 24(6), 28–32.
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern: Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 148. Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69-84). Hofmann.
- Hunger, I., & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2623> (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 18, No 2 (2017)).
- Hunt, D. E. (1975). Person-Environment Interaction: A Challenge Found Wanting Before it was Tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209–230. <https://doi.org/10.3102/00346543045002209>
- Huston, A. C. (1985). The development of sex typing: Themes from recent research. *Developmental Review*, 5(1), 1–17. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90028-0)
- Irle, M. (1975). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Hogrefe.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Jacoby, L. L. (1983). Perceptual enhancement: Persistent effects of an experience. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), S. 21-38. Abruf unter <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.9.1.21>
- Jacquez, F., Vaughn, L. M., & Wagner, E. (2013). Youth as Partners, Participants or Passive Recipients: A Review of Children and Adolescents in Community-Based Participatory Research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1), 176–189. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9533-7>
- Janalik, H. (1986). Zum Problem der erfassung der Schülerperspektive im Sportunterricht. In R. Rost & S. Starischka (Hrsg.), *Dortmunder Schriften Sport, Das Kind im Zentrum interdisziplinärer sportwissenschaftlicher Forschung : Symposium Dortmund 1985* (1. Aufl., S. 99-105). SFT-Verlag.
- Jensen, S. (1999). *Erkenntnis - Konstruktivismus - Systemtheorie: Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Westdeutscher Verlag.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (S. 79-94). General Learning Press.
- Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., & Weiner, B. (Hrsg.). (1972). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. General Learning Press.
- Juran, J. M., Gryna, F. M., & Bingham, R. S. (1979). *Quality control handbook* (3. Aufl.). McGraw-Hill.
- Kaestner, M. (2003). Peer Education - ein sozialpädagogischer Ansatz. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 50-64). Beltz.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kamp-Hartong, S., Hermstein, B., & Höhne, T. (2018). Einleitung. In S. Kamp-Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung von Schule: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (1. Aufl., S. 7-16).
- Kamp-Hartong, S., Hermstein, B., & Höhne, T. (Hrsg.). (2018). *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung von Schule: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (1. Aufl.).
- Kano, N., Seraku, F., Takahashi, F., & Tsuji, S. (1984). Attractive Quality and Must-Be Quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 14(2), 147–156.
- Katz-Bernstein, N. (2010). Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie im Spannungsfeld mit schule und elternhaus. Vernetzte Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie – Was wird gebraucht? *Psychotherapie Forum*, 18(2), 67–73. <https://doi.org/10.1007/s00729-010-0321-2>
- Kawllath, A. (1969). *Theoretische Grundlagen der Qualitätspolitik* (1. Aufl.). Gabler Verlag.
- Kelly, G. A. (2001). *The psychology of personal constructs* (Repr.). Routledge.
- Kenyon, G. S. (1968). Six Scales for Assessing Attitude toward Physical Activity. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 39(3), 566–574. <https://doi.org/10.1080/10671188.1968.10616581>
- Keupp, H. (1999 / 2013). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (5. Aufl.). *Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55634*. Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

- Keyzers, C. (2013). *Unser empathisches Gehirn: Warum wir verstehen, was andere fühlen* (1. Aufl.). Bertelsmann.
- Khare, A., Kessler, D., & Wirsam, J. (Hrsg.). (2018). *Marktorientiertes Produkt- und Produktionsmanagement in digitalen Umwelten: Festgabe für Klaus Bellmann zum 75. Geburtstag*. GABLER.
- Kiper, H., & Mischke, W. (2004). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Studium Paedagogik*. Beltz. Abruf unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290977
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. SAGE.
- Kirova, A., & Emme, M. (2008). Fotonovela as a Research Tool in Image-Based Participatory Research with Immigrant Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 7, 35–57. Abruf unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Fotonovela-as-a-Research-Tool-in-Image-Based-with-Kirova-Emme/b4dcc66078b590b5f90e8acb158a8662548cd53f>
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Göttinger Studien zur Pädagogik: Bd. 6*. Beltz.
- Klafki, W. (1977). *Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in drei Bänden; eine Vorlesungsreihe der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, dem Saarländischen Rundfunk, dem Süddeutschen Rundfunk und dem Südwestfunk (Quadrige)* (368. Aufl.). Fischer-Taschenbücher: Bd. 6106. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 32(1), 32–37.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (1. Aufl.). Beltz Bibliothek. Beltz.
- Klieme, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz Pädagogik. Beltz.
- Klieme, E., & Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *BMBF publik. TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. BMBF. Abruf unter <http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/timss.pdf>
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In E. Klieme (Hrsg.), *Beltz Pädagogik, Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319-344). Beltz. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3161/pdf/Klieme_Jude_Alltagspraxis_Qualitaet_Wirksamkeit_D_A.pdf
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I : "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *BMBF publik. TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. (S. 43-57). BMBF.
- Kline, S. (1993). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. Verso.
- Klinger, E. (1971). *Structure and functions of fantasy. Wiley series on personality processes*. Wiley-Interscience.
- Kluge, N. (1998). *Sexualverhalten Jugendlicher heute: Ergebnisse einer repräsentativen Jugend- und Elternstudie über Verhalten und Einstellungen zur Sexualität. Juventa-Materialien*. Juventa-Verl.

- Knopf, M., & Schneider, W. (Hrsg.). (1990). *Entwicklung: Allgemeine Verläufe - individuelle Unterschiede, pädagogische Konsequenzen ; Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert*. Verl. für Psychologie.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden.: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Theorie bilden: Bd. 7. Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). Transcript.
- Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (Hrsg.). (2007). *Theorie bilden: Bd. 7. Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Transcript.
- Köller, O. (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, S. 102-122.
- Köller, O., & Meyer, H. (2013). Vom "guten Unterricht" zum "guten Lehrer". In Deutsches Stiftungszentrum (Hrsg.), *Vom Glück der Bildung* (S. 28-31). Essen.
- Korte, M. (2009). *Wie Kinder heute lernen: Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß ; das Handbuch für den Schulerfolg* (1. Aufl.). Dt. Verl.-Anst.
- Kotler, P. (1972). A Generic Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 36(2), 46–54.
<https://doi.org/10.1177/002224297203600209>
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2006). *Marketing Management* (12. ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 33(1), 10–15.
<https://doi.org/10.2307/1248740>
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747–770. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/13977/pdf/ZfPaed_1992_5_Krapp_Interesse_Lernen_und_Leistung.pdf
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187–206. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11171/pdf/ZfPaed_1993_2_Krapp_Die_Psychologie_der_Lernmotivation.pdf
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 45(3), 186–203. Abruf unter https://www.researchgate.net/publication/262601721_Entwicklung_und_Forderung_von_Interessen_im_Unterricht
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387–406. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5958/pdf/ZfPaed_1999_3_Krapp_Intrinsische_Lernmotivation.pdf
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:4772>
- Krapp, A. (2010a). Die Bedeutung von Interesse für die Lernmotivation. In I. Hemmer (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 46. Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts: Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S. 9-26). Selbstverl. des Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik.
- Krapp, A. (2010b). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 311-323). Beltz.
- Krapp, A., & Seidel, T. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien* (6. Aufl.). Beltz.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.

- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Anwendung Psychologie. Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz PVU. Abruf unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279024
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt: Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2), S. 147-162.
- Krappmann, L. (1976). Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (1. Aufl., S. 307-331). Suhrkamp.
- Krieger, C., & Miethling, W.-D. (2000). Qualitative Schulsportforschung in Konstanz: Untersuchungen zur Rekonstruktion von Schüler- und Lehrersichtweisen im Sportunterricht. *dvs-Informationen*, 15(1), 19–23.
- Kroeber-Riel, W., & Esch, F.-R. (2000). *Strategie und Technik der Werbung: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze* (5. Aufl.). Kohlhammer-Edition Marketing. Kohlhammer.
- Kroeber-Riel, W., & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten* (8. Aufl.). *Vahlers Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Vahlen.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik: Mit 18 Tabellen* (5. Aufl.). *UTB Pädagogik: Bd. 8073*. Reinhardt. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8073-4>
- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213–236. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050305>
- Kruse, J. (2009). Indexikalität und Fremdverstehen: Problemfelder kommunikativer Verstehensprozesse. In B. Rehbein & G. Saalman (Hrsg.), *Theorie und Methode. Sozialwissenschaften. Verstehen (theorie und Methode)* (1. Aufl., S. 133-150). UVK-Verl.-Ges.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kugelmann, C. (Hrsg.). (2002). *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 125. Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSLTV) "Im Sport lernen - mit Sport leben", 6. - 8. April 2000, Augsburg* (1. Aufl.). Czwalina.
- Kuhlmann, D., & Balz, E. (Hrsg.). (2005). *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 148. Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. Hofmann. Abruf unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2632170&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt. Beiträge zur Welt der Kinder: Bd. 13*. LIT-Verl. Abruf unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2914128&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Kuhn, P. (2009). *Kindgemässe Bewegungserziehung. Studententexte zur Grundschulpädagogik und -Didaktik*. J. Klinkhardt.
- Kuhn, P. (2014). Guter Sportunterricht für Kinder : eine Entdeckungsreise. In A. Salzmann & P. Kuhn (Hrsg.), *Fachdidaktik für die Grundschule. Sport - Didaktik für die Grundschule* (1. Aufl., S. 33-66). Cornelsen.
- Kuhn, P., Leffler, T., & Liebl, S. (2018). Bildung im Sportunterricht aus der Kinderperspektive. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 9. Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 361-392). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuhn, P., & Schalkhäuser, A. (2012). „Und dann könnte man das auch verbinden so“ – Kinder konzipieren Schulsport. *sportunterricht*, 61(12), 367–372. Abruf unter https://www.researchgate.net/publication/299271096_Und_dann_konnte_man_das_auch_verbinden_so_-_Kinder_konzipieren_Schulsport

- Kuhn, P., Schalkhäuser, A., & Wolfgramm, A. (2006). Kinder verstehen "Spaß" (anders). *sportunterricht*, 55(12), 361–366.
- Kühnen, U. (2015). *Tierisch kultiviert - Menschliches Verhalten zwischen Kultur und Evolution*. Springer Spektrum. Abruf unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1880380
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-45366-7>
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2004. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 51*. Waxmann.
- Kurz, D. (1977/1990). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (1. Aufl.). *Reihe Sportwissenschaft: Bd. 8*. Hofmann.
- Kurz, D. (2000). *Erziehender Schulsport: Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (1. Aufl.). *Curriculumentwicklung NRW*. Verl. für Schule und Weiterbildung DruckVerl. Kettler.
- Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule: Landesweites Schulsportforum Nordrhein-Westfalen ; [Die Tagung fand vom 27. bis 28. September 2001 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest statt]* (1. Aufl., S. 25-36). Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Hofmann.
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport - ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 65-70). Czwilina.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57(7), 211–218.
- Kurz, D., Sack, H.-G., & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen: Der Sportverein und seine Leistungen ; eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend ; Abschlussbericht. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen: Bd. 44*.
- Kuß, A., & Tomczak, T. (2007). *Käuferverhalten: Eine marketingorientierte Einführung* (4. Aufl.). *Grundwissen der Ökonomik - BWL: Bd. 1604*. UTB; UVK / Lucius.
- Laging, R., & Kuhn, P. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Sport: Bd. 9. Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lamnek, S. (2005a). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). *UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie: Bd. 8303*. Beltz. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8303-2>
- Lamnek, S. (2005b). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Beltz PVU. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-621-27544-6>
- Lance, C. E., LaPointe, J. A., & Stewart, A. M. (1994). A test of the context dependency of three causal models of halo rater error. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 332–340. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.332>
- Lang, S. (1985). *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern*. Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 1984. *Sonderforschungsbereich 3 der Universitäten Frankfurt und Mannheim "Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik"*. Campus-Verl.
- Lange, H., & Sinning, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl.). Spitta-Verl. Abruf unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/handbuch-sportdidaktik\(bce9103f-6dec-40a5-a23d-c695bfbe03e5\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/handbuch-sportdidaktik(bce9103f-6dec-40a5-a23d-c695bfbe03e5).html)

- Langenbach, J. (2016). Die Bedeutung der „vorbereiteten Umgebung im Sportunterricht“ aus der Sicht von Sportlehrkräften. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Band 259. Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 89-96). Feldhaus Edition Czwalina.
- Langer, E. J., & Kober, H. (2001). *Kluges Lernen: Sieben Kapitel über kreatives Denken und Handeln. rororo rororo-Sachbuch: Bd. 61121*. Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Le Bel, J. L., & Dubé, L. (1998). Understanding Pleasures: Source, Experience, and Remembrances. *ACR North American Advances, NA-25*. Abruf unter <https://www.acrwebsite.org/volumes/8150/volumes/v25/NA-25>
- Lemmermöhle, D., & Jahreis, D. (Hrsg.). (2003). *Die Deutsche Schule Beiheft: Bd. 7. Professionalisierung der Lehrerbildung: Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*. Juventa.
- Lerner, R. M. (1985). The concept of development in contextualism. *Developmental Review, 5*(4), 309–333. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90016-4)
- Lerner, R. M., Steinberg, L., & Steinberg, L. D. (Hrsg.). (2009). *Handbook of adolescent psychology* (3. ed.). Wiley Interscience. <https://doi.org/10.1002/9780470479193>
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme: Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen*. Zugl.: Aachen, Univ., Habil.-Schr., 1991. *Fortschritte der psychologischen Forschung: Bd. 13*. Psychologie-Verl.-Union.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Hrsg.), *Manual of child psychology* (S. 791-844). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10756-016>
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (1. Aufl.). Bad Nauheim : Christian-Verl.
- Lewin, K., Lippitt, _, & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*(2), 271–299. Abruf unter https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de
- Lewis, M., & Haviland, J. M. (Hrsg.) (1993). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Liepmann, D., & Stiksrud, A. (Hrsg.). (1985). *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz: Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven*. Hogrefe.
- Lile, J. R. (2014). *The peer interview methodology : participatory qualitative interviewing and discussion in a youth garden project*. Masters Thesis, Oregon State University.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1987 // 2007). *Naturalistic inquiry* [Nachdr.]. SAGE.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *GUTER UNTERRICHT Friedrich Jahresheft XXV: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S. 26-30). Friedrich Verlag GmbH.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69-105). Springer Berlin Heidelberg.
- Lipski, J. (2000). Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In F. a. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten. Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (1. Aufl., S. 77-86). Beltz Juventa.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *KRE-*

Aplus: Band 8. Begabungen entwickeln & Kreativität fördern: Geht zurück auf das Symposium "Begabungen entwickeln & Kreativität fördern", das vom Dachverband Kreativitätspädagogik e.V. am 16. und 17. Mai 2014 am BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig durchgeführt wurde (S. 97-136). kopaed.

- Lüdtke, O., & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(3), 156–166. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.3.156>
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 85–96. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.85>
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 666. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Einführung in die Systemtheorie* (2. Aufl.). Carl-Auer-Systeme Verl.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Paedagogik. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 391.* Suhrkamp.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).
- Mangold, W. *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurter Beiträge zur Soziologie: Bd. 9.* Europ. Verl.-Anst.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *A Wiley-Interscience publication. Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). Wiley.
- Marsh, H. (2007). Student's Evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective(9781402049446)* (S. 319-383). Springer.
- Maslow, A. H. (1954 // 2003). *Motivation and personality. 2nd ed // Motivation and personality* (3. ed.). Harper & Brothers; Longman.
- Maturana, H. R. (1980). Biology of Cognition. In H. R. Maturana, F. J. Varela & S. Beer (Hrsg.), *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (S. 1-62). D. Reidel Pub. Co. (Erstveröffentlichung 1970)
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). Autopoiesis: The Organization of the Living. In H. R. Maturana, F. J. Varela & S. Beer (Hrsg.), *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (S. 63-138). D. Reidel Pub. Co. (Erstveröffentlichung 1972)
- Maturana, H. R., Varela, F. J., & Beer, S. (Hrsg.). (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living.* D. Reidel Pub. Co.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2007). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung.: Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Grundsätzliche Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 3. Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 202-206). LIT-Verl.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633-648). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- McCartan, C., Schubotz, D., & Murphy, J. (2012). The Self-Conscious Researcher: Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Abruf unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1798/3321>
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation.* Cambridge University Press. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=vic4AAAAIAAJ>

- McGonigal, J. (2012). *Besser als die Wirklichkeit!: Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern* ((M. Gaspar, Übers.)). Heyne. Abruf unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783453167810>
- McNeal, J. U., & Mindy, F. (2003). Children's visual memory of packaging. *Journal of Consumer Marketing*, 20(5), 400–427. <https://doi.org/10.1108/07363760310489652>
- Mead, G. H. (1970). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (17. impr.). Univ. of Chicago Press.
- Meffert, H., & Bruhn, M. (2006). *Dienstleistungsmarketing: Grundlagen — Konzepte — Methoden* (5. Aufl.). SpringerLink Bücher. GABLER. Abruf unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz282642277cov.htm> <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9028-0>
- Meffert, H., Burmann, C., & Kirchgeorg, M. (2015). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte - Instrumente - Praxisbeispiele // Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung : Konzepte - Instrumente - Praxisbeispiele* (12. Aufl.). Springer-Gabler-Lehrbuch: Lehrbuch. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9584-1>
- Mehlhorn, G., Schöppe, K., & Schulz, F. (Hrsg.). (2015). *KREApus: Band 8. Begabungen entwickeln & Kreativität fördern: Geht zurück auf das Symposium "Begabungen entwickeln & Kreativität fördern", das vom Dachverband Kreativitätspädagogik e.V. am 16. und 17. Mai 2014 am BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig durchgeführt wurde*. kopaed.
- Mehner, J. (2008). *Kinder und Jugendliche als Zielgruppe der Werbung: Zielgruppenabgrenzung, Marktpotential, Werbewirkung, Problemfelder*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., & White, D. R. (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. *Journal of personality assessment*, 76(1), 90–106. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7601_6
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541–557. <https://doi.org/10.1086/219886>
- Messing, M. (1980). *Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht.: Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14 bis 16 Jahren*. Sportsoziologische Arbeiten: Bd. 5. Bartels & Wernitz.
- Messmer, R., & Amaro, R. (Hrsg.). (2013). *UTB Fachdidaktik: Bd. 3881. Fachdidaktik Sport*. Haupt. Abruf unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838538815>
- Metzger, W. (Hrsg.). (1966). *Handbuch der Psychologie Band 1: Allgemeine Psychologie* (Bd. 1). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Mey, G. (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften*. Abruf unter <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/917/1/ber200301.pdf>
- Mey, G. (2005). Forschung mit Kindern: Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (151–183). KSV Kölner Studien-Verl.
- Mey, G. (Hrsg.). (2005). *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*. KSV Kölner Studien-Verl. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-936010-06-0>
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen - Methoden - Anwendungen* (2. Aufl., S. 257-288). GABLER.
- Meyer, A. (Hrsg.). (2000). *Handbuch Dienstleistungs-Marketing*. Schäffer-Poeschel.
- Meyer, A., & Dornach, F. (2000). Branchenübergreifendes Benchmarking für Dienstleistungs-Anbieter aus Kundensicht. In A. Meyer (Hrsg.), *Handbuch Dienstleistungs-Marketing* (S. 247-262). Schäffer-Poeschel.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik (Weinheim)*, 55(10), 36–43.

- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (3. Aufl.). Scriptor.
- Meyer, H., Pfiffner, M., & Walter, C. (2010). Ein unterstützendes Lernklima erzeugen: Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann (Hrsg.), *Was wissen wir über guten Unterricht?* (S. 55-65). Bergmann + Helbling.
- Meyer, H., Pfiffner, M., & Walter, C. (2010). Variabel unterrichten: Was wissen wir über die Wirksamkeit von Methoden? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann (Hrsg.), *Was wissen wir über guten Unterricht?* (S. 42-54). Bergmann + Helbling.
- Meyer, H., & Terhart, E. (2007). Guter Unterricht - nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *GUTER UNTERRICHT Friedrich Jahresheft XXV: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S. 62-64). Friedrich Verlag GmbH.
- Michotte, A. (1966). Die Kausalitätswahrnehmung. In W. Metzger (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie Band 1: Allgemeine Psychologie* (Bd. 1, S. 978-998). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Miethling, W.-D. (Hrsg.). (1998). *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 95. Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht ; Sportpädagogischer Workshop vom 29. - 30.5.1997 in Konstanz* (1. Aufl.). Czwalina.
- Miethling, W.-D. (2000). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *Sportpädagogik*, 24(6), 2–7.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Band 140*. Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Sport : Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Abruf unter https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportpraxis_und_fortbildung/pdf/G8_Sport_Endfassung2-1.pdf
- Mischo, C., & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9(3-4), 139–151.
- Moosbrugger, H., & Kaleva, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). SpringerLink Bücher. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Münchmeier, R. (2000). Miteinander — Nebeneinander — Gegeneinander? In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000* (S. 221-260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92279-3_6
- Müsseler, J., & Rieger, M. (Hrsg.). (2017). *Allgemeine Psychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8>
- Mussnig, U., & Rausch, A. (2008). *Controlling von innerbetrieblichen Kommunikationsprozessen: Effektivitäts- und Effizienzmessung von Face-to-Face-Meetings*. Gabler Verlag. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=0eaT2gUN7mQC>
- Naderer, G., & Balzer, E. (Hrsg.). (2011). *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen - Methoden - Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). GABLER.
- Naudascher, B. (1977). *Die Gleichaltrigen als Erzieher: Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung*. Klinkhardt.
- Naudascher, B. (1978). *Jugend und Peer Group: Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren*. Klinkhardt.

- Neumann, O. (1996). Theories of Attention. In O. Neumann & A. Sanders (Hrsg.), *Handbook of perception and action* (S. 389-446). Academic Press. Abruf unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/256309
- Neumann, O., & Sanders, A. (Hrsg.). (1996). *Handbook of perception and action*. Academic Press.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht: Grundlagen und Perspektiven*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Neumann, P., & Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Hofmann.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nietzsche, F. (2015). *Was bedeutet das alles? Bd. 19308. Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* (K. Sina, Hg.). Reclam.
- Niklewski, G. (2014). Individuelle Faktoren der psychischen Gesundheit. In K. Ruckriegel, G. Niklewski & A. Haupt (Hrsg.), *Haufe Fachbuch: Bd. 10100. Gesundes Führen mit Erkenntnissen der Glücksforschung* (1. Aufl., S. 121-181). Haufe-Lexware.
- Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *100*(19), 11163–11170. <https://doi.org/10.1073/pnas.1934527100>
- Nörber, M. (Hrsg.). (2003). *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl.). Beltz. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-55891-6>
- Nörber, M. (2003). Peer-Education - ein Bildungs- und Erziehungsangebot.: Zur Praxis von Peer-Education in Jugendarbeit und Schule. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 79-93). Beltz.
- Nullmeier, F. (1998). Input, Output, Outcome, Effektivität und Effizienz. In B. Blanke, S. Plaß & M. Spitzer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 314-322). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83673-1_35
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. *Studia psychologica*. Leuven Univ. Press.
- O’Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008). The quality of mixed methods studies in health services research. *Journal of health services research & policy*, *13*(2), 92–98. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2007.007074>
- Oerter, R. (1998). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (4. Aufl., S. 758-822). Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.). (1998). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (4., korrigierte Aufl.). Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Opper, E., Oberger, J., Worth, A., Woll, A., & Bös, K. (2008). Wie motorisch leistungsfähig sind aktive Kinder und Jugendliche in Deutschland? *motorik*, *31*, S. 59-114.
- Oser, F. (Hrsg.). (2001). *Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger. Abruf unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz095012206rez.htm>
- Oser, F. (2001). Standards:Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser (Hrsg.), *Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Rüegger.

- Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung. (2003). Peer Education in der Suchtprävention im Schulbereich: eigene Richtlinien. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 362-367). Beltz.
- Oude Ophuis, P. A., & van Trijp, H. C. (1995). Perceived quality: A market driven and consumer oriented approach. *Food Quality and Preference*, 6(3), 177–183. [https://doi.org/10.1016/0950-3293\(94\)00028-T](https://doi.org/10.1016/0950-3293(94)00028-T)
- Parasuraman, P., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple- Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), S. 12-40.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). SAGE.
- Peracchio, L. A. (1992). How Do Young Children Learn to be Consumers? A Script-Processing Approach. *Journal of Consumer Research*, 18(4), 425. <https://doi.org/10.1086/209271>
- Perry, R. P. (Hrsg.). (2007). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*(9781402049446). Springer.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 39, 583–607. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.003055>
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155–168. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.155>
- Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Akademie-Verl.
- Pförr, P., & Kleiber, D. (1998). *Jugendliche für Jugendliche: Theoretische Grundlagen und Praxismodelle des Peer Involvement-Ansatzes in der Prävention und Gesundheitsförderung*. Profil Verlag.
- Piaget, J. (1974 / 2000). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (1. Aufl.). E. Klett.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice-Hall.
- Plutchik, R. (1993). Emotions and their vicissitudes: Emotions and psychopathology. In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 53-66). Guilford Press.
- Pole, C., Mizen, P., & Bolton, A. (1999). Realising children's agency in research: Partners and participants? *undefined*. Abruf unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Realising-children's-agency-in-research%3A-Partners-Pole-Mizen/68d58053a702e829fcabf48c92f92de330583c91>
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie*. Europ. Verl.-Anst.
- Popp, U. (2014). Schule als interaktiver Sozialraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule* (1. Aufl., S. 109-124). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Porter, M. E. (1999). *Wettbewerbsstrategie: Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten = (Competitive strategy)* (10., durchges. und erw. Aufl.). Campus-Verl.
- Porter, M. E. (2000). *Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten = (Competitive advantage)* (6. Aufl.). Campus-Verl. Abruf unter <http://www.sub.uni-hamburg.de/ebook/ebook.php?act=b&cid=43>
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. Free Press.
- Prenzel, M., & Doll, J. (Hrsg.). (2002). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Weinheim. Beltz.
- Prenzel, M., & Seidel, T. (2003). Mit Fehlern umgehen - Zum Lernen motivieren. *Praxis der Naturwissenschaften - Physik in der Schule*, 52(1), 30–34.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarb. Aufl.). Limpert.

- Ptak, R. (2018). Von der Kritik am Ökonomismus zur permanenten Ökonomisierung: Eine sozioökonomische Analyse mit exemplarischem Blick auf das Schulwesen. In S. Kamp-Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung von Schule: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (1. Aufl., S. 39-61).
- Raab, G., Gernsheimer, O., & Schindler, M. (2009). *Neuromarketing: Grundlagen – Erkenntnisse – Anwendungen* (2. Aufl.). Springer eBook Collection Business and Economics. GABLER. Abruf unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz330927612cov.htm> <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8364-0>
- Raab, G., Unger, A., & Unger, F. (2016). *Marktpsychologie: Grundlagen und Anwendung* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Springer Gabler. Abruf unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-02067-5> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02067-5>
- Randler, C. (2011). Age and Gender Differences in Morningness–Eveningness During Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(3), 302–308. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.535225>
- Reckermann, J. (2004). Zehn Merkmale guten Sportunterrichts. *Betrifft Sport*, 26(1), 7–10.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (Hrsg.). (2009). *Theorie und Methode. Sozialwissenschaften. Verstehen (theorie und Methode)* (1. Aufl.). UVK-Verl.-Ges.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Beltz.
- Reinders, H. (Hrsg.). (2011). *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung* (1. Aufl.). VS-Verl.
- Reinhardt, V. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. *Lehren & Lernen*, 39(7), 8–15. Abruf unter <http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Helmke-Interview-Vorabdruck.pdf>
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Hrsg.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Erlbaum. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0742/92002865-d.html>
- Rheinberg, F., & Elke, G. (1979). *Wie naiv ist die "naive" Psychologie von Lehrern?* In L. Eckensberger (Hrsg.), *Bericht über den 31. Kongress der DGFPs* (S. 45-48). Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung: Bd. 8*. Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Aufl.). *Grundriss der Psychologie: Bd. 6*. W. Kohlhammer.
- Rheinberg, F., & Krug, J. S. (2017). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (4., aktualisierte Auflage). Hogrefe.
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9. Aufl.). *Kohlhammer-Urban-Taschenbücher: Bd. 555*. Verlag W. Kohlhammer. Abruf unter http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-032954-6
- Richter, C., Naul, R., & Te Uhle, R. (Hrsg.). (2005). *Akademieschriften der Europäischen Akademie des Sports: Bd. 24. 3. Europäisches Schulsportforum : Qualitätsentwicklung im Schulsport*. Europäische Akademie des Sports.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik. Pädagogik*. Steiner.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2007). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* (Bd. 50). Robert Koch-Institut, Epidemiologie und Gesundheitsberichterstattung. Abruf unter <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0240-8>
- Roedder-John, D. (1999). Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look At Twenty-Five Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 183–213. <https://doi.org/10.1086/209559>
- Rohloff, C. (2003). Das In-Team: Ein schulisches Peer-Education-Projekt. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 317-323). Beltz.

- Rosenberg, M. J. (Hrsg.). (1960). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components* (Yale studies in attitude and communication, S. 1-14). Yale University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/644584997>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1976). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler* (3. Aufl.). Beltz-Monographien Erziehungswissenschaft. Beltz.
- Ross, L. D. (1977). Problems in the Interpretation of "Self-Serving" Asymmetries in Causal Attribution: Comments on the Stephan et al. Paper. *Sociometry*, 40(2), 112. <https://doi.org/10.2307/3033513>
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz. Abruf unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-621-27690-0>
- Rost, R., & Starischka, S. (Hrsg.) (1986). *Das Kind im Zentrum interdisziplinärer sportwissenschaftlicher Forschung : Symposium Dortmund 1985. Dortmunder Schriften Sport*. SFT-Verlag.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 496–506. Abruf unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4823/pdf/ZfPaed_2004_4_Roth_Warum_sind_Lehren_und_Lernen_D_A.pdf
- Roth, L. (Hrsg.). (1994). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Oldenbourg.
- Röttger, U., & Laukötter, E. (2019). *Hochschulmarketing*. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 165-179). Springer VS. Abruf unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-22409-7_8
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (2013). Peer Relationships in Childhood. In P. D. Zelazo, K. H. Rubin, J. C. Bowker, K. L. McDonald & M. Menzer (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2 Self and Other* (S. 242-275). Oxford University Press. Abruf unter https://www.researchgate.net/publication/235695164_Peer_Relationships_in_Childhood
- Ruckriegel, K. (2014). Glücksforschung – was Menschen glücklich macht. In K. Ruckriegel, G. Niklewski & A. Haupt (Hrsg.), *Haufe Fachbuch: Bd. 10100. Gesundes Führen mit Erkenntnissen der Glücksforschung* (1. Aufl., S. 17-120). Haufe-Lexware.
- Ruckriegel, K., Niklewski, G., & Haupt, A. (Hrsg.). (2014). *Haufe Fachbuch: Bd. 10100. Gesundes Führen mit Erkenntnissen der Glücksforschung* (1. Aufl.). Haufe-Lexware.
- Rüsch, N., Berger, M., Finzen, A., & Angermeyer, M. C. (2009). Das Stigma psychischer Erkrankungen: Ursachen, Formen und therapeutische Konsequenzen. In M. Berger & J. Angenendt (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen: Klinik und Therapie* (3. Aufl., elektronisches Zusatzkapitel Stigma). Elsevier Urban & Fischer. Abruf unter <http://www.berger-psychische-erkrankungen-klinik-und-therapie.de/index.htm?http://www.berger-psychische-erkrankungen-klinik-und-therapie.de/ergaenzungen.htm>
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Salcher, E. F., & Hoffelt, P. (2011). *Psychologische Marktforschung*. De Gruyter. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=1NiQUhOWxVAC>
- Sallis, E., & Hingley, P. (1991). *College Quality Assurance Assurances*. Bristol.
- Salzmann, A., & Kuhn, P. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik für die Grundschule. Sport - Didaktik für die Grundschule* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22(1), 9–31.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT): Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*. Handanweisung. Beltz.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness* (1. ed.). Pergamon. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0602/96029992-d.html>
- Schemer, C. (2003). Schlank und krank durch Mediens Schönheiten? Zur Wirkung attraktiver Mediendarstellerinnen auf das Körperbild und Selbstwertgefühl von Frauen. *M&K - Medien und Kommunikationswissenschaft*, 51(3-4), 523–540. <https://doi.org/10.5167/UZH-26741>
- Scherer, H. G. (2009). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl., S. 24-39). Spitta-Verl.
- Scherer, K., & Wallbott, H. (1990). Ausdruck von Emotionen. In K. R. Scherer, C. F. Graumann & N.-P. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Motivation und Emotion: Bd. 3. Psychologie der Emotion* (S. 345-422). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Scherer, K., Graumann, C. F., & Birbaumer, N.-P. (Hrsg.). (1990). *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Motivation und Emotion: Bd. 3. Psychologie der Emotion*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Scherer, K., Summerfield, A. B., & Wallbott, H. (1983). Cross-national research on antecedents and components of emotion: A progress report. *Social Science Information*, 22(3), 355–385. <https://doi.org/10.1177/053901883022003002>
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. Ehrenwirth.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Zugl.: München, Univ. der Bundeswehr, Habil-Schr., 1994. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 183-212). Erlbaum.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen : ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1–13.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abruf unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-12218-0> <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12218-0>
- Schmidt, B. (2002). Peer-Intervention - Peer-Involvement - Peer-Support: Möglichkeiten und Grenzen peer-gestützter Ansätze für die Prävention riskanter Drogenkonsumformen in der Partyszene. In Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Bd. 19. Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand ; Dokumentation einer Fachtagung der BZgA zur Suchtprävention vom 24.9. bis 26.9.2001 in Köln* (S. 127-141). Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Schmidt, K.-H., Fuhrmann, H., Lange, I., & Diestel, S. (2011). Messung und Bewertung von Dienstleistungen als Grundlage für Produktivitätssteigerungen. In M. Bruhn & K. Hadwisch (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Dienstleistungsproduktivität: Management, Prozessgestaltung, Kundenperspektive* (S. 205-223). Gabler

Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6664-3_8

- Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H. P., Süßenbach, J., & Breuer, C. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Bd. 3.2015. Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Hofmann.
- Schmitt, R., & Pfeifer, T. (2015). *Qualitätsmanagement: Strategien – Methoden – Techniken*. Carl Hanser Verlag GmbH & Company KG. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=6zVHCgAAQBAJ>
- Schneider, B. H., Rubin, K. H., & Ledingham, J. E. (Hrsg.). (1985). *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. Springer US.
- Schneider, W., Körkel, J., & Weinert, F. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.306>
- Schneider, W., & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie* (Originalausgabe, 7., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. Abruf unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143398>
- Scholz, G. (2001). Zur Konstruktion des Kindes. In G. Scholz & A. Ruhl (Hrsg.), *Perspektiven auf Kindheit und Kinder* (S. 17-30). VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97525-6_2
- Scholz, G., & Ruhl, A. (Hrsg.). (2001). *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint.
- Schor, J. (2004). *Born to buy : marketing and the transformation of childhood and culture* (Uncorrected proof.). Scribner. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/817733221>
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl., S. 285-302). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_11
- Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 705–714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.705>
- Schröder, A. (2003). Die Gleichaltrigengruppe als emotionales und kulturelles Phänomen. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 94-115). Beltz.
- Schulz, N., & Allmer, H. (Hrsg.). (1993). *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 14. Schulsport heute : Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption*. Academia Verlag.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Campus-Verl.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3), 283–293. Abruf unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/5314/1/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf
- Schwarz, B., & Prange, K. (Hrsg.). (1997). *Beltz grüne Reihe. Schlechte Lehrer/innen: Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Beltz.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(3), 513–523. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.513>
- Schweer, M. (Hrsg.). (2008). *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5>

- Schweer, M. (2004). Vertrauen und soziale Unterstützung in der pädagogischen Beziehung. *Bildung und Erziehung*, 57, 279–288. Abruf unter http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN509215866_0057&DMDID=DMDLOG_0032
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2010). In: Holling, Heinz; Schmitz, Bernhard (Ed.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139-152). Göttingen: Hogrefe, 2010. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139-152). Hogrefe.
- Seidel, T., & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht: Modelle zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht. In A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien* (6. Aufl., S. 255-257). Beltz.
- Seiter, E. (1995). *Sold separately: Children and parents in consumer culture. Rutgers series in communications, media, and culture*. Rutgers University Press.
- Seßler, K., & Heinlein, M. (Hrsg.). (2012). *Die vergnügte Gesellschaft: Ernsthafte Perspektiven auf modernes Amüsement*. Transcript Verlag.
- Seung, S. (2013). *Das Konnektom: Erklärt der Schaltplan des Gehirns unser Ich? Sachbuch*. Springer Spektrum.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sigloch, J., Egner, T., & Wildner, S. (2011). *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre* (4. Aufl.). *Grundzüge der BWL*. Kohlhammer.
- Silbereisen, R., & Todt, E. (Hrsg.). (2013). *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. Springer-Verlag.
- Silbereisen, R., Kracke, B., & Nowak, M. (1992). Körperliches Entwicklungstempo und jugendtypische Übergänge. In A. Fischer (Hrsg.), *Jugend '92. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (S. 171-196).
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. ed.). Sage Publ.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987 / 2008). *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context* (1st ed.). Taylor & Francis. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=VCExDwAAQBAJ>
- Simon, H. (1988). *Wettbewerbsvorteile und Wettbewerbsfähigkeit. USW-Schriften für Führungskräfte: Bd. 16*. Fachverl. für Wirtschaft u. Steuern Schäffer.
- Six, B. (1975). Die Relation von Einstellung und Verhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 6(4), 270–296.
- Skinner, B. F. (1991). *The behavior of organisms : an experimental analysis*. Copley Pub. Group. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/426330904> (Erstveröffentlichung 1938)
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all. Contexts of Learning*. Swets & Zeitlinger Publishers. Abruf unter https://books.google.de/books?id=ZwSY_8T2OFOC
- Slywotzky, A. J., & Morrison, D. J. (2001). *The profit zone: How strategic business design will lead you to tomorrow's profits* (1. paperback ed.). Three Rivers Press.
- Sobiech, G. (2008). Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule? *sportunterricht*, 57(8), 244–249.
- Sobiech, G., & König, S. (2008). Sport in der Hauptschule. *sportunterricht*, 57(8), 243.

- Solga, H., & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl., S. 191-219). VS, Verl. für Sozialwiss.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_7
- Söll, W., & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts* (2., überarb. Aufl.). Hofmann. Abruf unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2714628&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Sorenson, G. A., Husek, T. R., & Yu, C. (1963). Divergent concepts of teacher role: An approach to the measurement of teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 54(6), 287–294.
<https://doi.org/10.1037/h0044828>
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., Rost, D. H., & Thiel, A. (2006). Blocked Versus Randomized Format of Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 961–974.
<https://doi.org/10.1177/0013164405285906>
- Speck, P., & Frick, G. (1998). Effizienz der kundenorientierten Personalabteilung. In K.-F. Ackermann, M. Meyer & B. Mez (Hrsg.), *Die kundenorientierte Personalabteilung: Ziele und Prozesse des effizienten HR-Management* (S. 283-306). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07696-4_13
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Taschenbuchausg. 2006). Spektrum Akademischer Verlag.
- Stanat, P., & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251-270). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H., & Bös, K. (2007). Motorische Leistungsfähigkeit: Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In Robert Koch-Institut (Hrsg.), *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* (S. 775-783). Robert Koch-Institut, Epidemiologie und Gesundheitsberichterstattung. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0240-8>
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Schulen auf einen Blick: Ausgabe 2018*. Abruf unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.html>
- Stauss, B. (1999). Kundenzufriedenheit. *Marketing ZFP*, 21(1), 5–24. <https://doi.org/10.15358/0344-1369-1999-1-1>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52, 83–110.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinegger, A. (2013). Prozessmerkmale guten Sportunterrichts. In R. Messmer & R. Amaro (Hrsg.), *UTB Fachdidaktik: Bd. 3881. Fachdidaktik Sport* (S. 188-196). Haupt.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Anwendung Psychologie. Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 137-202). Beltz PVU.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1998 u.d.T.: Steinke, Ines: Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung. *Juventa-Paperback*. Juventa-Verl.
- Stemmler, G., Schmidt-Atzert, L., Peper, M., Heuer, H., Hasselhorn, M., & Schneider, S. (2014). *Emotionspsychologie: Ein Lehrbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). W. Kohlhammer Verlag. Abruf unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170239111
- Stern, C., & Stern, W. (1909). *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit* (2. Aufl.). Johann Ambrosius Barth.

- Stolz, G. E. (1997). Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Schlechte Lehrer/innen: Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs* (S. 124-178). Beltz.
- Strack, M., & Boer, D. (2008). Symbolische Selbstergänzung im Jugendalter: Musikstil indiziert Werthaltungen. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (1. Aufl., 18 S.). Pabst Science Publishers.
- Strauss, A. L. (1993). *Qualitative analysis for social scientists* (Reprinted.). Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr.). Beltz.
- Streckfuß, G., Günther, S., & Töpfer, A. (2009). QFD, DOE und TRIZ als wirkungsvolle Methoden-Kombination Rahmen von Design for Six Sigma. In A. Töpfer (Hrsg.), *Lean Six Sigma: Erfolgreiche Kombination von Lean Management, Six Sigma und Design for Six Sigma*. (S. 159-204). Springer.
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement*(19), 157–173. Abruf unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/28863/1/ssoar-hrsupp-2007-no_19-strubing-glaser_vs_strauss_zur_methodologischen.pdf
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Strübing, J., & Schnettler, B. (Hrsg.). (2004). *UTB Sozialwissenschaften: Bd. 2513. Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*. UVK-Verl.-Ges. Abruf unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838525136>
- Süßenbach, J., & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Sportunterricht in Deutschland Sprint. DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228-251). Meyer & Meyer.
- Tanner, J. M. (1971). Sequence, Tempo, and Individual Variation in the Growth and Development of Boys and Girls Aged Twelve to Sixteen. *Daedalus*, 100(4), 907–930.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods1. *Research in the Schools*, 13, 12–28.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* [Nachdr.]. Sage Publ.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung.: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (Nr. 2). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 77-86.
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *GUTER UNTERRICHT Friedrich Jahresheft XXV: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S. 20-24). Friedrich Verlag GmbH.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive: eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht* (1. Aufl.). *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Hofmann.
- Thieme, L. (2005). Qualität aus ökonomischer und pädagogischer Sicht. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik.: Bd. 2004. Qualität im Schulsport: Vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 226-233). Czwalina.

- Thome, H., & Müller-Benedict, V. (2021). *Statistische Methoden für die Geschichtswissenschaften* (1. Aufl.). *Springer eBook Collection*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30954-1>
- Tillmann, A., Fleischer, S., & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2014). *Digitale Kultur und Kommunikation: Band 1. Handbuch Kinder und Medien*. Springer VS.
- Todt, E., Drewes, R., & Heils, S. (2013). The Development of Interests during Adolescence: Social context, individual differences and individual signific. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Hrsg.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (S. 82-95). Springer-Verlag.
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.), *IPN: Bd. 164. Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S. 25-40). IPN.
- Tomczak, T., & Scharfenberger, P. (2015). Zur Idee einer Object-Dominant Logic im Marketing. In S. Bartsch & C. Blümelhuber (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Always Ahead im Marketing: Offensiv, digital, strategisch* (S. 69-85). Springer Gabler.
- Töpfer, A. (Hrsg.). (2009). *Lean Six Sigma: Erfolgreiche Kombination von Lean Management, Six Sigma und Design for Six Sigma*. *Lean Six Sigma: Erfolgreiche Kombination von Lean Management, Six Sigma und Design for Six Sigma*. Springer. Abruf unter <https://books.google.de/books?id=QariSuW7xcoC>
- Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*(28), 3–9. Abruf unter <http://www.bpb.de/apuz/30368/hauptschulen-problemschulen>
- Triandis, H. C. (1975). *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. *Beltz-Studienbuch: Bd. 74*. Beltz.
- Trommsdorff, V. (1975). *Die Messung von Productimages für das Marketing: Grundlagen u. Operationalisierung*. *Schriftenreihe Annales Universitatis Saraviensis : Rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Abteilung: Bd. 78*. Heymann.
- Truglio, R. (Hrsg.). (2001). *"G" is for growing : thirty years of research on children and Sesame Street*. Er-Ibaum. Abruf unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/43694286>
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. *Lehrbuch*. Springer VS.
- Valkanover, S. (1996). *Körperkonzept und Sportaktivität bei Jugendlichen*. Bern. Abruf unter <http://dig-bib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/sonstiges/1/1.pdf>
- van Krieken, R. (2019). Georg Franck's 'The Economy of Attention': Mental capitalism and the struggle for attention. *Journal of Sociology*, 55(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/1440783318812111>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vogel, G. (2003). Schülerinnen und Schüler als Konfliktlotsen: (Peer) Mediation an Schulen in Kooperation von schule und Jugendhilfe. In M. Nörber (Hrsg.), *Beltz-Votum. Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (1. Aufl., S. 256-269). Beltz.
- Vogl, S. (Hrsg.). (2012). *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern* (1. Aufl.). VS-Verl.
- Vogl, S. (2012). Qualitative Interviews mit Kindern. In S. Vogl (Hrsg.), *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern* (1. Aufl., S. 40-55). VS-Verl.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4_3
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Volkamer, M. (1978). *Messen und Zensieren im Sportunterricht*. *Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports: Bd. 134*. Hofmann.

- Volkamer, M. (1984). Zur Definition des Begriffs Sport. *Sportwissenschaft (Schorndorf)*, 14(2), 195–203.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport: Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports: Bd. 189*. Hofmann.
- Wagner, U. (2014). Qualitative Befragung mit Kindern. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation: Band 1. Handbuch Kinder und Medien* (S. 199-210). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_15
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212–240. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90038-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90038-6)
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1980). Evaluation reflections: Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 225–238. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90026-7)
- Walsh, G., Deseniss, A., & Kilian, T. (2020). *Marketing: Eine Einführung auf der Grundlage von Case Studies* (3. Aufl.). *Springer eBook Collection*. Springer Gabler. Abruf unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz1684978807cov.htm> <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58941-0>
- Ward, J. W., Wilkinson, C., Vincent Graser, S., & Prusak, K. A. Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 385–398.
- Weber, H. (Hrsg.). (1994). *Lean Management - Wege aus der Krise: Organisatorische und gesellschaftliche Strategien*. GABLER.
- Weber, H., & Seltz, R. (1994). Zwischen „Over-engineering“ und „Lean Construction“: Zum Wandel von Organisation und Qualifikation von Ingenieuren. In H. Weber (Hrsg.), *Lean Management - Wege aus der Krise: Organisatorische und gesellschaftliche Strategien* (S. 157-187). GABLER.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund & H. W. w. Gruber (Hrsg.), *Guter Unterricht - was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7-18). ÖBV.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Learning from wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The wrong choice as from an... *Educational Psychologist*, 30(3), 135–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003_4
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie zur Entwicklung im Grundschulalter. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, S. 895-914.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997). *D Praxisgebiete: 3 Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Weinert, F. E. (29. März 2000). *Lehren und Lernen für die Zukunft: Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung. Abruf unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/WeinertLehren&Lernen.pdf>
- White, J. M., & Klein, D. M. (2008). *Family theories* (3. ed.). Sage Publ.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wicklund, R., & Gollwitzer, P. (1998). Symbolische Selbstergänzung. In M. W. Baldwin, D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie: / hrsg. von Dieter Frey und Martin Irle ; Bd. 3. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (2. Aufl., S. 31-55). Huber.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental psychology*, 27(4), 552–565. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552>
- Wild, E., & Möller, J. (Hrsg.). (2015). *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg.
- Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-Esteem and Physical Development in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 20(2), 129–149. <https://doi.org/10.1177/0272431600020002002>
- Wintersteller, T., & Wöhrer, V. (2016). „Nicht schon wieder schreiben!“: Was bedeuten Methoden in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S. 99-114). Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands. (2001). *Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Kurzfassung einer Untersuchung auf der Basis einer sekundäranalytischen Sichtung, einer repräsentativen Befragung bei 12- bis 18-Jährigen und eines Bewegungs-Check-up in Schulen*. Straßfurt am Main.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
- Witte, E. H. (Hrsg.). (2008). *Sozialpsychologie und Werte* (1. Auflage). Pabst Science Publishers.
- Wöhe, G., & Döring, U. (2010). *Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre* (24. Aufl.). *Vahlers Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Vahlen.
- Wöhrer, V. (2016). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (Hrsg.). (2016). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer Science and Business Media; Springer VS.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R., & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *sportunterricht*, 58(3), 67–72.
- Woratschek, H. (1996). Die Typologie von Dienstleistungen aus informationsökonomischer Sicht. *der markt*, 35(1), 59–71. <https://doi.org/10.1007/BF03032055>
- Woratschek, H. (2001). Zum Stand einer "Theorie des Dienstleistungsmarketing". *Die Unternehmung*(4/5), 261–278. Abruf am 19.11.2021 unter https://www.researchgate.net/profile/herbert-woratschek/publication/280489732_zum_stand_einer_theorie_des_dienstleistungsmarketing
- Woratschek, H. (2002). Dienstleistungsqualität und Sport im Tourismus. In A. Dreyer (Hrsg.), *Harzer wirtschaftswissenschaftliche Schriften. Tourismus und Sport: Wirtschaftliche, soziologische und gesundheitliche Aspekte des Sport-Tourismus* (S. 27-54). Deutscher Universitätsverlag.
- Woratschek, H. (2004). Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich: Eignung der Qualitätsmessung für das Kennzahlen-Controlling. *Controlling : Zeitschrift für erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung*,

16(2), 73–84. Abruf am 19.11.2021 unter http://www.gbi.de/cgi-bin/volltext?CON_200402009_0&GW=zbw

Woratschek, H. (2020). *Value in Service Management: - Part II: Logic of Value Co-Creation*. SMAB Relevant Management Insights. Abruf am 19.11.2021 unter <https://www.sma-bayreuth.de/app/download/>

Woratschek, H., Horbel, C., Popp, B., & Ströbel, T. (2015). Service-Quality-Value-Framework: Eine Integration von zentralen Forschungsansätzen im Dienstleistungsmanagement. In S. Bartsch & C. Blümelhuber (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Always Ahead im Marketing: Offensiv, digital, strategisch* (S. 99-116). Springer Gabler.

Wundt, W. (1920). *Grundriss der Psychologie* (14. Aufl.). Kröner.

Zanna, M. P. (Hrsg.). (1990). *Advances in Experimental Social Psychology. Advances in experimental social psychology*. Academic Press.

Zelazo, P. D., Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (Hrsg.). (2013). *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, : Vol. 2 Self and Other* (Bd. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0011>

Zill, N. (2001). Does Sesame Street Enhance School Readiness? Evidence From a National Survey of Children. In R. Truglio (Hrsg.), *"G" is for growing : thirty years of research on children and Sesame Street* (S. 115-130). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605252-16>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Relationen der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts nach Krapp (1992, S.750)	29
Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2015, S.71)	50
Abbildung 3: Five Competitive Forces (Porter, 1999, S.34)	110
Abbildung 4: Systematik von Ansätzen, Perspektiven und Merkmalen zur Beurteilung von Unterricht und Lehrkraft	140
Abbildung 5: Zirkuläre Forschungsstrategie (eigene Darstellung in Anlehnung an Witt (2001, Absatz 15)) ..	150
Abbildung 6: Inhaltlicher Aufbau des Forschungsdesigns	152
Abbildung 7: Struktureller Aufbau des Forschungsdesigns in Anlehnung an Creswell (2009, S. 209f)	154
Abbildung 8: Zusammenhang von Äußerungen und latenten Bewertungskriterien (Ursache-Bewertungsprinzip)	222
Abbildung 9: Analyseprozess und Beteiligte an den Analyseverfahren	234
Abbildung 10: Eklektische Karte der Schülerassoziationen mit gutem Sportunterricht und deren Struktur auf den Mindmaps	247
Abbildung 11: Bereinigte eklektische Karte der Schülerassoziationen mit gutem Sportunterricht und deren Struktur auf den Mindmaps	249
Abbildung 12: Exemplarischer Vergleich zweier Mindmaps (li. wenig strukturiert, re. stark strukturiert) ...	250
Abbildung 13: Kriterien guten Sportunterrichts und Anzahl der Codes (hierarchisches Code-Subcodes-Modell)	257
Abbildung 14: Reihenfolge der Äußerungen bei freiem Einstieg zum Sportunterricht	261
Abbildung 15: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie "Wir Schüler"	274
Abbildung 16: Beurteilungskriterien und Ziele bei der Teamzusammensetzung	282
Abbildung 17: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie "Die anderen Mitschüler "	288
Abbildung 18: Hierarchisches Code-Subcodes Modell der Kategorie „Ich (Wirkung)"	301
Abbildung 19: Erstrebenswerte „Gefühle“ im Sportunterricht (Hierarchisches Code-Subcodes-Modell)	307
Abbildung 20: Tatsächlich empfundene "Gefühle" im Sportunterricht (Soll-Ist-Vergleich).....	310
Abbildung 21: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Sportlehrer"	331
Abbildung 22: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Bewertung und Benotung"	347
Abbildung 23: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)"	355
Abbildung 24: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Ablauf"	368
Abbildung 25: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell der Kategorie „Was wir im Sportunterricht machen“	378
Abbildung 26: Erwünschte und unerwünschte Sportarten und Aktivitäten im Überblick	381
Abbildung 27: Exemplarische Darstellung des Themas "Selbstwertgefühl" als Code-Subcodes-Modell nach dem Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996)	406
Abbildung 28: Das Thema "Selbstwertgefühl" als Code-Subcodes-Modell	412
Abbildung 29: Das Thema "Zwei Seiten von Schülern" als Code-Subcodes-Modell	419
Abbildung 30: Auszug aus einem Schülerplakat der Gesprächsführerschulung.....	421
Abbildung 31: Das Thema "Beziehung zum Sportlehrer" als Code-Subcodes-Modell.....	425
Abbildung 32: Die Themen „Freiheit" und „Nicht wie in der Schule“ als Code-Subcodes-Modell.....	431
Abbildung 33: Das Metathema „Nur wegen anderen/ihm" als Code-Subcodes-Modell	436

Abbildung 34: Die Verknüpfungen des Metathemas „Spaß-Haben" im hierarchischen Code-Subcodes-Modell aller Kategorien und Gütekriterien	459
Abbildung 35: Zusammenfassende Darstellung zentraler Zusammenhänge der Schüleraussagen	462
Abbildung 36: Das Thema "Völkerball" als Code-Subcodes-Modell.....	468
Abbildung 37: Kernparadigma einer Strategischen Unterrichtsführung (in Anlehnung an Ohmae, 1983, S.92)	543
Abbildung 38: Steigerung des Gesamtnutzens (in Anlehnung an Meffert et al., 2015, S.363).....	549

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der Qualitätskriterien und Anforderungen des Bayerischen Landesamts für Schule (2021)	71
Tabelle 2: Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung (Quelle: Klieme & Rakoczy, 2008, S.225)	72
Tabelle 3: Ökonomische Qualitätsdimensionen im Bildungskontext nach Harvey und Green (1993).....	128
Tabelle 4: Transkriptionsregeln	212
Tabelle 5: Anzahl wertender Äußerungen zum Ist-Zustand des Sportunterrichts	267
Tabelle 6: Quantitative Kennzahlen nach Art der Erhebung und Kategorien	394
Tabelle 7: Von Schülern formulierte Fragen in Bezug auf den guten Sportunterricht.....	398
Tabelle 8: Überblick zu den Kategorien mit ihren Gütekriterien (kursiv: potentielle Gütekriterien)	471
Tabelle 9: Kategorien und Zusatzkategorien aller Codierer (Farbmarker für andere Analyseverfahren)	604
Tabelle 10: Zusatzkategorien (kursiv; weitere Analyseformen farblich unterlegt), initiale Oberkategorien (fett) und Subkategorien erster Ebene (normal)	607
Tabelle 11: Thematische Zuordnung von geschlossenen Fragen des Fragebogens zu Gütekriterien	612
Tabelle 12: Nicht zugeordnete Fragen des geschlossenen Fragebogens	614
Tabelle 13: Auswertung der Beantwortung des Fragebogenteils „D“	615
Tabelle 14: Auswertung der Beantwortung des Fragebogenteils „E“	632
Tabelle 15: Verlauf der Ausbildung der Gesprächsführer und Anmerkungen des Seminarleiters	726
Tabelle 16: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items der Leitfadenteile „B“ und „C“ für den „grünen“ Forschungsauftrag	733
Tabelle 17: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items des Fragebogenteils „D“ für den "grünen" Forschungsauftrag	736
Tabelle 18: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items des Fragebogenteils „E“ für den "grünen" Forschungsauftrag	740
Tabelle 19: Deskriptive Kennwerte der Gesprächsteilnehmer (N=46)	749
Tabelle 20: Deskriptive Kennzahlen der Beantwortenden der Teile D (N=26) und E (N=22) des Interviewleitfadens.....	751

Anhangsverzeichnis

ANHANG 1: KATEGORIALE AUSGANGSSTRUKTUR IM CODIERVORGANG	604
ANHANG 2: ZUSATZKATEGORIEN IM CODIERVORGANG.....	608
ANHANG 3: ZUORDNUNG VON QUANTITATIVEN DATEN ZU GÜTEKRITERIEN...	612
ANHANG 4: TABELLEN ZUR STATISTISCHEN AUSWERTUNG DER QUANTITATIVEN DATEN.....	615
ANHANG 5: ELTERNBRIEFE.....	651
ANHANG 6: GESPRÄCHSBEGLEITMATERIAL.....	654
Anhang 6.1: Erinnerungsblatt (finale Version).....	655
Anhang 6.2: „Roter“ Forschungsauftrag.....	656
Anhang 6.3: „Blauer“ Forschungsauftrag	659
Anhang 6.4: „Grüner“ Forschungsauftrag	661
Anhang 6.5: „Gelber“ Forschungsauftrag.....	677
ANHANG 7: PRÄSENTATIONEN UND VERLAUF DER SEMINAREINHEITEN	685
Anhang 7.1: Sitzung 1	686
Anhang 7.2: Sitzung 2.....	691
Anhang 7.3: Sitzung 3.....	703
Anhang 7.4: Sitzung 4.....	710
Anhang 7.5: Sitzung 5.....	716
Anhang 7.6: Sitzung 6.....	723
Anhang 7.7: Zusammenfassung und Protokoll der Sitzungen.....	726
ANHANG 8: HINTERGRÜNDE DER FRAGEBOGEN ITEMS	733
ANHANG 9: FEEDBACKBOGEN FÜR SEMINARTEILNEHMER	746
ANHANG 10: DESKRIPTIVE KENNWERTE DER BEFRAGTEN	749

Anhang 1: Kategoriale Ausgangsstruktur im Codiervorgang

Die folgenden Ausführungen können im Hinblick auf die finalen Zuordnungen und Begründungen im Rahmen der thematischen Analyse und der Darstellung der Befunde teilweise widersprüchlich erscheinen. Dies wird jedoch nicht rückwirkend geändert, da der Entwicklungsvorgang während des Analysevorganges zumindest ansatzweise abgebildet werden soll. Der Leser sollte dies also bedenken.

Mit Hilfe dieses Kapitels soll veranschaulicht werden, wie die Anfangsschritte der offenen und axialen Codierung aussahen. Die finale Struktur mit ausdifferenzierten Gütekriterien und Oberkategorien, die im Kapitel „3 Befunde“ dargestellt ist, ergibt sich erst aus der tiefen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial während des Festhaltens der Befunde am Ende des axialen Codierens. Im Folgenden bilden Tabelle 9 und Tabelle 10 hierfür sukzessive Zuordnungsprozesse ab.

Tabelle 9: Kategorien und Zusatzkategorien aller Codierer (Farbmarker für andere Analyseverfahren)

Kategorien für Kriterien guten Sportunterrichts	
Variabilität bezüglich Schülerbedürfnissen	Sportarten
Respektvoller Umgang	Noten im Sportunterricht
Hygiene	Beurteilung/Bewertung
Inhalt	Auswertung der Unterrichtsstunde
Sportlehrer	Selbstbild
Unterrichtsführung	Lernen im Sportunterricht
Mitschüler	Mitarbeit der Schüler
Übungsaufbau	Kein Streit
Sportlehrer Verhalten	Akzeptanz durch den Sportlehrer
Wirkung beim Schüler	Teamgeist
Mitbestimmung Freiheit	Zusammensetzung der Sportklassen
Wir Mitschüler	Sportunterricht in den letzten Unterrichtsstunden
Mein Mitmachen	Ein gutes Umfeld insgesamt
Abwechslung	Antreiben, motivieren, durchsetzen
Koedukation	Vertrauen
Vergleich mit anderen Schülern	Spaß verstehen
Gleichbehandlung aller Schüler	Vorführen
Einstellung zum Sportunterricht	Sportlehrer Kompetenzen
Ablauf	Gar kein Sportunterricht!
Spaß haben	Die anderen Mitschüler
Zusatzkategorien	
Ideen für weitere Fragen (grüner Marker)	Besondere Äußerungen (roter Marker)
Einstieg zum guten Sportunterricht (gelber Marker)	Einstieg zum Sportunterricht frei (violetter Marker)
Antinomien	Wirkungsketten
Wünsche für den Sportunterricht	Verbesserungsvorschläge für den Sportunterricht
Outcome des Sportunterrichts	Konkurrenz zum Sportunterricht
Assoziationen mit dem Sportunterricht	Sportunterricht IST-Zustand (blauer Marker)
Motive für Videos/Selfies	Bedeutung für später
Empfindungen im Sportunterricht (IST)	Empfindungen im Sportunterricht (SOLL)
Grund für Sportunterricht	Einfluss der Eltern

Die in Tabelle 9 und Tabelle 10 abgebildete Struktur weicht teilweise erheblich von der finalen Struktur ab. Dies liegt zum einen daran, dass noch für manche Kategorien in vivo Formulierungen gefunden werden müssen und zum anderen, dass die Zusammenhänge vieler Schüleräußerungen sich erst aus dem Kontext der Aussagen ergeben und dadurch Umstrukturierungen stattfinden. Während des axialen Codierungsverfahrens aller Codierer ergeben sich zunächst 40 Kategorien für Kriterien guten Sportunterrichts auf oberster Ebene sowie 18 Zusatzkategorien. Eine Übersicht bietet Tabelle 9, wobei inhaltlich identische Kategorien unterschiedlicher Codierer nur einfach dargestellt werden. Betrachtet man alle 40 Kategorien, wird die unterschiedliche Codierweise der vier Codierer durch die Heterogenität der Kategorien ersichtlich. Es befinden sich sehr allgemeine Kategorien wie „Sportlehrer“ oder „Mitschüler“ oder auch direkte in vivo Codes wie „Spaß verstehen“ oder „kein Streit“ als definierte Kategorien darunter. Die allgemein gehaltenen Kategorien sind teilweise bis zu fünf Ebenen darunter aufgegliedert, während die Kategorien in in vivo Code Form nur eine Ebene darunter aufweisen.

Zwischen allen Kategorien der Codierer werden Überschneidungen und passende Oberkategorien gesucht. So werden einzelne Kategorien wie u.a. „Unterrichtsführung“, „Akzeptanz durch den Sportlehrer“, „Antreiben, motivieren, durchsetzen“, „Spaß verstehen“, „Vorführen“ und „Vertrauen“, der nun bestimmten Oberkategorie „Sportlehrer“ untergeordnet. Es zeichnet sich hier eine mögliche Unterteilung dieser Oberkategorie in „Sportlehrer Verhalten“ und „Sportlehrer Kompetenzen“ und eine dritte noch zu bestimmende Kategorie ab. Es ist an dieser Stelle bereits schwierig, den Sportlehrer mit seinem Verhalten vom Sportunterricht zu trennen. Z.B. stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Kategorie „Übungsaufbau“ dem Sportlehrer zugewiesen werden könnte. Unter den Codierern wurde versucht, eine Abgrenzung von Sportunterricht und Sportlehrer vorzunehmen, wobei es nicht zu einem Konsens aber einem Kompromiss kam.²⁵⁸ Im Resultat wird festgelegt, dass der Sportlehrer auch Teil der Bewertung des Sportunterrichts ist und genau deswegen eine Kategorie „Sportlehrer“ für Gütekriterien gebildet werden sollte, wenn Äußerungen allein die Person des Lehrers in seinen zugeschriebenen Kompetenzen und Eigenschaften als Kriterium für guten Sportunterricht betreffen. Anfänglich ist den Codierern noch unklar, welche Konsequenzen aus einem Sportlehrerverhalten anderen Kategorien bzw. Subkategorien zugeordnet werden kann und welche Subkategorien weiter aufgeteilt werden sollten.

Ebenso werden bspw. die Kategorien „kein Streit“, „Vergleich mit anderen Schülern“, „Respektvoller Umgang“, „Teamgeist“, „Zusammensetzung der Sportklasse“ und „Mitarbeit der Schüler“ als Subkategorien zu „Mitschüler“ eingestuft. Alle Zuordnungen geschehen stets unter Sichtung der einzelnen zugewiesenen Codes innerhalb der Subkategorien. Es ergeben sich im Anschluss innerhalb der Oberkategorien neue Differenzierungsmöglichkeiten, um einzelne Subkategorien inhaltlich abgrenzen zu können, die unter den Befunden in dieser Arbeit zu finden sind. Insgesamt kann eine vorläufige Reduktion auf 8 Oberkategorien für die Kriterien guten Sportunterrichts erzielt werden. Tabelle 10 stellt diese dar, wobei jeweils unter jeder Kategorie die Zuordnung der verbleibenden 32 Kategorien

²⁵⁸ Eine genaue Darstellung zur Bearbeitung dieser Problematik findet sich im Kapitel „4.4 Diskussion zur Trennung von Sportunterricht und Sportlehrkraft“.

ersichtlich wird. Die 8 Oberkategorien sind bis zur endgültigen Fassung, die in den Befunden dargelegt wird, in der Bezeichnung nahezu gleich geblieben. Lediglich die Kategorien „Mitbestimmung/Freiheit“ und „Mitschüler“ werden verändert. Die initialen Oberkategorien stellen die Anfangsstruktur zur Einordnung aller relevanten Codes und Gütekriterien dar. In Tabelle 10 werden auch Zusatzkategorien wie vergebene Farbcodes, Wirkungsketten und Antinomien angeführt. Es ergibt sich eine Anzahl an 2517 für die Forschungsfragen relevant erscheinenden Codes im Rahmen der axialen Codierung. Diese ist im Vergleich zur offenen Codierung mit 2050 Codes deutlich gestiegen, da nun zum einen bisher nicht markierte Äußerungen als Codes der händischen Codierer berücksichtigt werden und sich zum anderen auch bei der erneuten Durchsicht der Daten neue Codes und Zuordnungen ergeben, was auf eine Schärfung des Relevanzsystems der Codierer zurückzuführen sein könnte. Alle in Tabelle 10 angeführten Zusatzkategorien werden in dieser Zusammenstellung mit den ihnen zugewiesenen Codes in MAXQDA gespeichert, da sie potentiell erkenntnisbringend in Bezug auf einzelne Forschungsfragen erscheinen. Die Weiterverarbeitung für einzelne Forschungsfragen basiert auf dieser Struktur. Die gesamte kategoriale Ausgangsstruktur stellt eine inhaltliche Untergliederung dar, um bestimmte Äußerungen schnell zu finden und Sinnbezüge zu synthetisieren. Sie arbeitet mit Begriffen, die die Codierer sich als treffliche Oberpunkte überlegt haben jedoch noch nicht ausschließlich in vivo Codes entsprechen. Die Zusatzkategorien sind alle abstrakter Natur, da sie dem Anspruch der Schülernähe auf oberster Ebene nicht entsprechen müssen. Anfänglich geschieht teilweise eine Abstrahierung weg von den Schüleräußerungen, um markante Oberkategorien und Subkategorien zu finden. In den folgenden finalen Schritten wurde jedoch wieder in Richtung der in vivo Schüleräußerungen codiert, um die sich hervorhebenden Gütekriterien und Kategorien aus Schülersicht herauszuarbeiten.

Tabelle 10: Zusatzkategorien (kursiv; weitere Analyseformen farblich unterlegt), initiale Oberkategorien (fett) und Subkategorien erster Ebene (normal)

Zusatzkategorien	Initiale Kategorien für Kriterien guten Sportunterrichts							
<i>Outcome des Sportunterrichts</i>	Wirkung beim Schüler	Mitschüler	Sportlehrer	Gutes Umfeld	Inhalt	Beurteilung/Bewertung	Mitbestimmung/Freiheit	Ablauf
<i>Bedeutung für später</i>	Selbstbild	Vergleich mit anderen Schülern	Unterrichtsführung	Sportunterricht in den letzten Unterrichtsstunden	Abwechslung	Noten im Sportunterricht	Gar kein Sportunterricht!	Übungsaufbau
<i>Grund für Sportunterricht</i>	Einstellung zum Sportunterricht	Respektvoller Umgang	Akzeptanz durch den Sportlehrer	Hygiene	Sportarten		Variabilität bezüglich Schülerbedürfnissen	
<i>Empfindungen im Sportunterricht (IST)</i>	Spaß haben	Die anderen Mitschüler	Antreiben, motivieren, durchsetzen/nicht zu weich	Koedukation				
<i>Empfindungen im Sportunterricht (SOLL)</i>	Mein Mitmachen	Wir Mitschüler	Vertrauen zum Sportlehrer					
<i>Konkurrenz zum Sportunterricht</i>	Lernen im Sportunterricht	Kein Streit	Spaß verstehen/Nicht zu hart					
<i>Wünsche für den Sportunterricht</i>		Mitarbeit der Schüler	Vorführen					
<i>Verbesserungsvorschläge für den Sportunterricht</i>		Zusammensetzung der Sportklassen	Sportlehrer Verhalten –Selbstpräsentation					
<i>Einfluss der Eltern</i>		Teamegeist	Sportlehrer Kompetenzen					
<i>Sportunterricht IST-Zustand</i>			Auswertung der Unterrichtsstunde					
<i>Assoziationen mit dem Sportunterricht</i>			Gleichbehandlung aller Schüler					
<i>Motive für Videos/Selfies</i>								
<i>Einstieg zum Sportunterricht frei</i>								
<i>Besondere Äußerungen</i>								
<i>Ideen für weitere Fragen</i>								
<i>Einstieg zum guten Sportunterricht</i>								
<i>Antinomien</i>								
<i>Wirkungsketten</i>								

Anhang 2: Zusatzkategorien im Codiervorgang

Die folgenden Ausführungen können im Hinblick auf die finalen Zuordnungen und Begründungen im Rahmen der thematischen Analyse und der Darstellung der Befunde teilweise widersprüchlich erscheinen. Dies wird jedoch nicht rückwirkend geändert, da der Entwicklungsvorgang während des Analysevorganges zumindest ansatzweise abgebildet werden soll. Der Leser sollte dies also bedenken.

Parallel zu den Kategorien für die Kriterien guten Sportunterrichts werden vom MAXQDA-Codierer Zusatzkategorien gebildet, die im Folgenden näher erläutert werden und bereits im Anhang 1 in Tabelle 10 dargestellt sind. Ihre Führung während des Codierungsvorganges erschien vielversprechend im Hinblick auf die Beantwortung einzelner Forschungsfragen und der Analyseformen neben der thematischen Analyse. So werden gleich zu Beginn der Auseinandersetzung mit den Daten solch Passagen im Gespräch oder auf den Plakaten rot markiert, die besondere Äußerungen enthalten, also Äußerungen, die durch ihre Originalität oder Prägnanz hervorstechen. Dies ist z.B. die Beschreibung der Schülerin *Gusti* zu ihrer Angst im Sportunterricht: *„Weil jeder sieht auf dich und man muss es halt machen und man hat einfach Angst, dass man es nicht wirklich machen kann.“* Diese Äußerung steht symptomatisch für die sich später herauskristallisierenden Codes *„Angst vor Versagen“* und *„mehr Privatsphäre“* im Sportunterricht, die sich durch das gesamte Gespräch mit *Gusti* ziehen und bei dieser Person besonders durch die eindringliche Schilderung hervorstechen. Ein anderes Beispiel für eine rote Markierung ist eine Äußerung der Schülerin *armyforever*, in der sie ihre Einstellung gegenüber dem sportlichen Nichtkönnen anderer Schüler preisgibt: *„Oh, weil..immer wenn seh ich wer..is nich so gut im Sport, dann sag ich ‚ach zum Glück bin ich ja so gut!‘ Und danach wusst ich dass ich mich schon (freu)“*. Diese Äußerung ist in dieser Form einzigartig innerhalb der Untersuchung. Sie deutet an, dass das offensichtliche Versagen anderer Schüler ihr Selbstbild steigert.

Außerdem erhalten alle Äußerungen, die den thematischen Einstieg zum guten Sportunterricht abbilden (gelb), wie auch jene, bei denen der Interviewpartner einfach frei etwas zum Sportunterricht erzählt (violett), jeweils einen gesonderten Farbcode. Besonders originelle und ertragreiche Fragen (grün), die von Gesprächsführern frei gestellt werden, werden ebenfalls farblich markiert. Ebenso sind bestimmte Zusammenhänge als Wirkungsketten bereits während des Codierens ersichtlich. So wird bspw. von der Schülerin *Queen* beschrieben, dass wenn die Schüler sich gut benehmen, die Sportlehrerin gute Laune hat, nett ist und dadurch mehr gespielt wird, was für sie wiederum ein Kriterium für guten Sportunterricht ist. Zugleich waren auch Antinomien ersichtlich. Bspw. schreibt die Schülerin *Goshin* auf ein Plakat zur Äußerung *„Lehrer sollen ab und zu Sachen machen, die die Schüler wünschen“* eines anderen Schülers als Kommentar: *„aber es gibt ein Lehrplan“*. Solche, den Schülern bewusste Antinomien, werden ebenfalls gesondert festgehalten.

Mit *„Wünsche für den Sportunterricht“* sind alle Äußerungen verbunden, die einen Wunsch für den Sportunterricht offenbaren. So erzählt die Schülerin *Luidgi* bspw. *„...es wär auch schön, wenn wir halt beliebete Spiele spielen und so. Also das wär auch eine schöne Sache oder wenn der Lehrer halt die ganze Zeit mit uns nicht nur im Sportunterricht sondern also mit was anderes <über etwas anderes> auch redet, das wäre auch schöne Sache.“* In dieser Aussage werden der Wunsch nach bei den Schülern beliebten Spielen und der Wunsch, dass der Lehrer auch über Dinge redet, die nichts mit

dem Sportunterricht zu tun haben, ersichtlich. Grundlage für die Einstufung ist an dieser Stelle, dass „es wäre schön“ gesagt wird. Etwas ist also nicht so, sondern sollte so sein. Anders ist es bei der Kategorie „Sportunterricht IST-Zustand“, bei der alle Äußerungen enthalten sind, die etwas tatsächlich so im jetzigen Sportunterricht Vorfindbares beschreiben. Sie sind blau markiert und sollen der Analyse zum Ist-Zustand des jetzigen Sportunterrichts der Schüler gereichen. Dabei ist diese Kategorie nochmals in „positiv“, „neutral“ und „negativ“ unterteilt. Es wird also versucht, tatsächliche Gegebenheiten, die Schüler so wahrgenommen haben, mittels ihrer Bewertung, die sich im Kontext ergibt, einzustufen. Nicht immer ist eine Bewertung der Schüler ersichtlich. Oft werden auch einfach Tatsachen ohne Wertung und ohne Nachfrage zur Bewertung beschrieben. Bspw. fragt *Luidgi*: „Was ist eigentlich Sport?“ Worauf „*Brudda*“ antwortet: „Sport ist, dass man sich bewegt und Spiele spielt. Das ist eine Stunde in jeder Schule und das kann man mit Freunden machen. Man spielt zusammen Fußball, Handball. Man bewegt sich, man abnimmt, man rennt, man spielt..man..“ Es ist keine Wertung vorhanden und eine solche ergibt sich auch nicht aus dem späteren Gesprächsverlauf, daher wird diese Aussage als „neutral“ eingestuft und es können parallel auch keine Kriterien für den guten Sportunterricht daraus extrahiert werden.

Unter „Verbesserungsvorschläge für den Sportunterricht“ werden alle Codes subsumiert, bei denen Schüler einen Missstand durch einen Vorschlag ihrerseits beheben würden. Dies wird bspw. bei dem folgenden Ausschnitt aus dem Dialog zwischen den Schülern *Copilot12* und *Kamin* deutlich. Hier wird direkt nach Verbesserungsvorschlägen gefragt. Aus dem Dialog können unter anderem die Verbesserungsvorschläge extrahiert werden, dass der Lehrer nicht ständig das Geschehen unterbrechen soll und die Schüler selber ihre Aktivität bestimmen können.

Beispieldialog

Copilot12: Dankeschön, dankeschön, dankeschön..wie würdest du jetzt dein Sportunterricht ähm besser-was würdest du für/von dein Sportunterricht besser machen?

Kamin: Ähh..dass der Lehrer nich ständig unterbricht, die Schüler selber entscheiden..ähm..dass öfter der Sportunterricht stattfindet weil einmal in der Woche..ich weiß nich ob das wirklich was bringt!?! Weil manche Schüler komm erst dazu..vom Sportunterricht ne Sportart zu betreiben..und ja..das is alles.

Die Kategorie „Konkurrenz zum Sportunterricht“ erfasst Codes, die sich auf beschriebene Alternativen zum Sportunterricht beziehen, wenn z.B. danach gefragt wird, was man lieber als Sportunterricht macht oder wie bei Frage C1 des Leitfadens gefragt wird, was man ohne Beschränkungen im Sportunterricht tun würde. Hier werden auch nicht-sportliche Aktivitäten wie „zocken“, „schlafen“ oder „Nutella essen“ genannt. Diese scheinen, die Ernsthaftigkeit der Aussagen zunächst ausgeklammert, konkurrierende Alternativen zum Sportunterricht für den jeweiligen Schüler zu sein.

Der „Einfluss der Eltern“ wird durch Frage B7 des „grünen“ Interviews abgefragt und deren Antworten lassen sich schwer einordnen. Daher wird diese Kategorie gebildet und aufgrund der geringen Datenbasis und Unerheblichkeit später wieder verworfen. Bei den „Assoziationen mit dem Sportunterricht“ sind Aussagen subsumiert, die darstellen, was Sportunterricht für Schüler ist. Beispiele sind die bereits oben zitierte Aussage des Schülers *Brudda* auf die Frage der Schülerin *Luidgi*, oder die folgende Beschreibung von *Linkin*: „Mhmm, Sportunterricht ist sowas für mich, wie dass die Kinder sich anstrengen, dass sie am Schluss schwitzen dass es ihnen gefällt“.

Unter „*Grund für Sportunterricht*“ werden Argumente erfasst, die Schüler nennen, um Gründe für das Teilnehmen am Sportunterricht auszudrücken. Diese werden häufig durch Fragen nach dem Sinn des Sportunterrichts geäußert. Bspw. antwortet *Sahne*: „*Ja, z.B. Spiele, da lernt man was es is...und ja man kommt auch dann mit den.. halt man arbeitet dann im Team und man kennt halt die Leute dann eben besser..ja*“. Es werden hier also mit dem Erlernen von Spielen, der Teamarbeit und dem Kennenlernen der anderen Schüler drei Gründe genannt, warum der Sportunterricht Sinn macht. Eben jene Aussagen werden gleichzeitig auch in der Kategorie „*Lernen im Sportunterricht*“ erfasst, da hier Codes aus Passagen zu vermuteten Lerninhalten aus dem Sportunterricht festgehalten werden. Es werden hier aber auch negative Äußerungen festgehalten, wenn bspw. die Schülerin *Roxanne* äußert: „*Vor allem im Sportunterricht da KANN man nicht lernen!*“

Aussagen und damit verbunden Codes, die den Sportunterricht gemäß der oben bereits erläuterten drei Komponententheorie über eine emotionale Komponente bewerten wie z.B. „*Find den Sportunterricht eher langweilig*“ oder „*Ich HASSE Sport!*“, über eine kognitive Komponente bewerten wie z.B: „*Wie er jetzt ist find ich bringts mir gar nichts!*“ oder „*ich mag ihn weil wir nicht lernen!*“ oder wenn die Einstellung zum Sportunterricht über eine Verhaltenskomponente ersichtlich wird wie z.B. „*ich mach alles um Sport nicht zu machen. Alles!*“ werden in der Kategorie „*Einstellung zum Sportunterricht*“ erfasst.

Alle Aussagen, die etwas darüber erzählen, wie sich ein Schüler selbst allgemein oder speziell im Sport und Sportunterricht sieht, befinden sich in der Kategorie „*Selbstbild*“. Dies ist eine Kategorie mit vielen doppelt zugeordneten Codes, da z.B. Aussagen wie von *Roxanne* „*die andern Mädels ham immer so nen voll perfekten Körper*“ oder von *Kamin* „*ich bin körperlich überlegen durch mein Gewicht*“ auch einen Bezug bspw. zu den Mitschülern herstellen und dort zugeordnet werden können. Bei der genauen Durchsicht der Kategorie erscheint die Kategorie zu vielschichtig um in dieser Art der „*Wirkung beim Schüler*“ untergeordnet zu bleiben. Es beziehen sich viele Äußerungen auf das Selbstbild der Schüler, sind jedoch stets mit bestimmten Aspekten wie dem Erleben vom Kompetenz oder Versagen im Vergleich mit anderen verbunden. Darum wird diese Kategorie später auf der einen Seite als Zusatzkategorie eingestuft geführt und auf der anderen Seite zergliedert in einzelne Subkategorien den Oberkategorien für die Kriterien guten Sportunterrichts zugeordnet. Zudem liefert die Kategorie viele Codes für das spätere Thema „*Selbstwertgefühl*“.

Ebenfalls umfassend ist die Kategorie „*Bedeutung für später*“ gehalten, die sämtliche Äußerungen in Bezug auf den weiteren Werdegang vor allem in sportlicher wie bspw. „*Sport macht nichts mit meim Leben!*“ oder beruflicher Hinsicht z.B. „*Bei Ärzten wird auf die Sportnote geschaut*“ sowohl in individueller Sicht, wenn die Schüler also von ihrem eigenen Leben sprechen, oder in interindividueller Sicht, wenn sie Aussagen allgemein halten wie „*wenn du jetzt im Büro hockst, dann bringt dir Sport nix.*“, wobei die Schülerin *bf14* sich hier nicht auf den Sport allgemein sondern auf das Schulfach „*Sport*“ bezieht. Eigentlich der Kategorie „*Bedeutung für später*“ untergeordnet steht der „*Outcome des Sportunterrichts*“. Diese Zusatzkategorie wird ursprünglich getrennt geführt und erst später untergeordnet.

In der Kategorie „*Motive für Videos /Selfies*“ werden alle Antworten codiert, die Schüler auf die Frage B7 im „*grünen*“ Interview „*Stell dir vor, du könntest im Sportunterricht Selfies oder Videos machen. Was würdest du aufnehmen und was würdest du mit anderen teilen?*“ geben. Die Verwendung dieser Codes wurde bereits oben erläutert.

Unter „*Empfindungen (IST)*“ und „*Empfindungen (SOLL)*“ werden erkennbare Empfindungen der Schüler in Verbindung mit dem Sportunterricht codiert. Die Abkürzung „IST“ steht dabei für von den Schülern als tatsächlich vorhanden beschriebene Empfindungen und „SOLL“ für Empfindungen, die im Sportunterricht aus Sicht der Schüler erstrebenswert erscheinen. Die tatsächlichen Empfindungen werden in „positiv“ und „negativ“ untergliedert. Da die Empfindungen als Kriterium für eine Bewertung gesehen werden, sind die dort subsumierten Äußerungen sehr häufig mit anderen Codes in den späteren Gütekriterien verbunden. Die erstrebenswerten Empfindungen sind erwartungsgemäß ausschließlich positiv behaftet, weshalb eine Zweiteilung redundant erscheint. Es gibt an dieser Stelle nur eine Ausnahme, bei der die Schülerin *bf14* über die Emotion „Angst“ im Sportunterricht äußert: „*Manchmal muss es auch sein damit..man auch Respekt vor was hat oder nich.*“ Die eigentlich negativ einzustufende „Angst“ wird in ihrer Wirkung daher auch teilweise als positiv angesehen. Unter den Schülern wird fast ausschließlich der Begriff „Gefühl“ statt „Emotion“ oder „Empfindung“ verwendet, welcher bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit von der Emotion abgegrenzt wurde. Lediglich ein Gymnasialschüler nutzt einmalig den Begriff der Emotion. Auch auf dem Interviewleitfaden wird daher von Gefühlen gesprochen, da dieses Wort schülernäher und für alle verständlich ist.

Schließlich werden unter der Bezeichnung „Sportunterricht-IST-Zustand“, alle Umstände festgehalten, die Schüler tatsächlich so im Sportunterricht erleben, respektive erlebt haben. Diese Einstufung bedarf in manchen Fällen einiger Interpretation, da nicht immer klar geäußert wird, ob z.B. eine Situation tatsächlich so eingetreten ist. Durch die Führung der Zusatzkategorien wird, wie bereits an manchen Stellen erläutert, eine Vielzahl an Codes doppelt erfasst. Bspw. nennt die Schülerin *Queen* die Sportart „Völkerball“, die sie im Sportunterricht mag. Sie mag sie, weil „*das is halt eben Standard..das mag jeder*“ und später „*es macht Spaß*“. Völkerball wird daher unter der Subkategorie für guten Sportunterricht „Sportarten“ eingeordnet. Ein genauer Grund für das Empfinden von Spaß und das Mögen wird nicht ersichtlich. Sie äußert zudem, dass es „*öfters*“ im Sportunterricht gespielt wird. Folglich wird „Völkerball“ auch unter der Kategorie „Sportunterricht IST-Zustand“, die innerhalb der drei verschiedenen Konnotationen eine identische Unterteilung in Oberkategorien wie die Kriterien für guten Sportunterricht aufweist, unter den „Sportarten“ eingeordnet. Bei den Wünschen und Verbesserungsvorschlägen zum Sportunterricht aber auch den Emotionen ist eine Doppelerfassung ebenfalls häufig der Fall, da diese meist eine Wertung zu einem Aspekt des Sportunterrichts preisgeben, z.B. äußert *Kamin*: „*freut mich wenn meine Teammitglieder sich anstrengen*“. Dann wird einerseits die empfundene Emotion der Freude unter „Emotionen (IST)“ erfasst, da der Schüler aus der Erfahrung im Sportunterricht spricht. Andererseits wird das Kriterium „*dass die Teammitglieder sich anstrengen*“ unter der Kategorie „Mitschüler“ erfasst. Empfundene Emotionen werden aber auch ohne sie auslösende Umstände genannt, was in diesen Fällen keine Zuordnung zu Kriterien des guten Sportunterrichts ermöglicht, außer sie werden selbst als Kriterium durch den Schüler bezeichnet, wie im Falle von *Linkin*, der betont „*Am Sportunterricht ist schön, dass die Kinder sich freuen, dass sie drauf Lust haben*“.

Anhang 3: Zuordnung von quantitativen Daten zu Gütekriterien

In der unten abgebildeten Tabelle 11 wird dargestellt, wie die Aussagen aus dem verwendeten Fragebogen des „grünen“ Interviews thematisch den gefundenen Gütekriterien für guten Sportunterricht (pink) bzw. den nicht als Kriterien definierten Codes (grün) zugeordnet wurden. Dabei sind auch die Schwerpunkte aller Gütekriterien dargestellt. Sofern eine Frage direkt einem spezifischen Schwerpunkt zugeordnet werden konnte, ist dies so dargestellt. Grau unterlegte Felder stellen Kriterien oder Codes dar, denen keine Frage zugeordnet werden konnte. Ist eine Frage rot gefärbt, ist ihre Zuordnung nicht eindeutig, da sich in den qualitativen Daten kein absolut entsprechender Wiederhall findet. Es heißt nicht automatisch, dass diese Frage nicht in den Befunden berücksichtigt wird. So lässt sich bspw. die Aussage E41 „Dass ich meinen Körper besser kennenlerne“ der Kategorie „Ich (Wirkung)“ und dort dem Gütekriterium „Nicht gut ist, wenn man nicht gut wird!“ zuordnen. Es geht in dieser Aussage um einen Lernvorgang, der eine Wirkung auf das „Ich“ darstellt und in einer Verbesserung münden soll. Allerdings wird dieses Kennenlernen des Körpers in keinem Gespräch tangiert. Ein anderes Beispiel ist Aussage E81 „Dass es klare Regeln gibt, was erlaubt ist und was nicht“, mit der ein organisatorischer Punkt angesprochen wird, der das soziale Verhalten beeinflussen soll. Einen Wunsch nach klaren Regeln gibt es so jedoch nicht in den qualitativen Daten. Es gibt lediglich den Code „Sich an die Regeln halten“ unter der Kategorie „Die anderen Mitschüler“. Die Aussage kann folglich nur oder am trefflichsten dort eingeordnet werden, passt jedoch thematisch nicht einwandfrei dazu. Die Befunddarstellung berücksichtigt dies bei der Auswertung entsprechend.

Tabelle 11: Thematische Zuordnung von geschlossenen Fragen des Fragebogens zu Gütekriterien

(orange: doppelte Zuordnung; rot: kein entsprechender Befund in qualitativen Daten; grün: nicht als Gütekriterium eingestuft)

Kategorie	Gütekriterium	Fragen	Schwerpunkte
Wir Schüler	Wählen (Mitbestimmung)	D18, D24, D33, D34, D44, E55, E59	Freiheit zu sagen und zu machen, was man möchte (Wahl des Inhalts)
	Selber bestimmen (Selbstbestimmung)	E38, E69, D34, D71	Freiheit, ob man etwas machen muss
	Wie man miteinander umgeht	D39, E22, E27, E77, E88	
	Wie die Gruppen sind	E53, E110	
Die anderen Mitschüler	Mehr Privatsphäre! (Exposition des Körpers)	D57	Die ändern ham voll den perfekten Körper
	Verhalten der anderen mir/uns gegenüber	D71, E74	Kein Auslachen- Mobbing
			Nicht kritisieren (wahrgenommene Fremdbewertung)
			Die Blicke der anderen (vermutete Fremdbewertung)
	Öfter mitmachen/Lust haben		Dass jeder was mitmacht
	Wie die Schüler gegenüber dem Sportlehrer sind (Verhalten)		
Wie gut die anderen sind	D68, D69, E46, E102		
Sich an die Regeln halten	E81		
Sportlehrer	Fairness	D40, E74, E113, D68, D69	Gleiche Behandlung
	Auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen	D7, D8, D23, D27, E2, E93	
	Sie versteht uns oft (Empathie)	D26, D27, D80, E19, E101	

Kategorie	Gütekriterium	Fragen	Schwerpunkte
Sportlehrer	Nicht zu hart und nicht zu weich	D77, E9, E14, E15	Freundlich und ein Freund des Menschen sein
	Auch an die Regeln halten (Vorbild)	D23, E16, E75	Sportlehrer soll mitmachen
	Was der Sportlehrer weiß und kann (Kompetenzen im Sport)	D9, D25, D47, D48, E6, E9, E10, E94	
	Unterstützer	D79, E3, E4, E8, E11, E17, E29, E91, E92	Loben und Fehler (Feedback)
	Vertrauen zum Sportlehrer	D56	
Ich (Wirkung)	Anstrengung	D11, D12, E21, E37, E43, E67, E99, E100	Mehr fordern Nicht zu streng (Überforderung)
	Es gut können	D13-D14, D20, D35, D36, D37, D42, D43, D71, E18, E34, E96, E99, E100, E103, E104	Erfolg haben Keine Angst vor Versagen
	Positive Gefühle haben	D54, D55, D56, D58, D59, D60, D61, D62, D63, D64, D65, E26, E30, E33, E47, E51, E63, E64, E76, E90	
	Sportunterricht muss Spaß machen	E26	Wenn jemand etwas gefällt (Spaß-Haben)
	Ein guter Sportunterricht motiviert	D28, E7, E8, E85	Lust (Vorfreude) Mache ich richtig mit
	Keine Verletzung	E25, E114	
	Nich gut is, wenn man nich gut wird!	D32, D38, D49, E1, E23, E36, E39, E40, E41, E42, E44, E56, E58, E60	Sportarten lernen/kennenlernen Alles was man braucht im Körper
Bewertung Benotung	Wie benotet wird (Maßstab und Bedingungen)	E5, E28, E97, E98, E72, E95	Gleich Mit Vorbereitung
		E74	Nicht vor der ganzen Klasse
			Mich auch wirklich anschauen
	Gute Noten kriegen	D12, E100	
	Keine Noten kriegen		
Was benotet wird (Inhalt)			
Gutes Umfeld (Rahmenbedingungen)	Mehr Sportunterricht	E70, E84	Längerer Sportunterricht Dass öfter der Sportunterricht stattfindet
	Hygiene	D15, D17, D72	Keine stinkenden dreckigen Leibchen tragen müssen
		E37, E67	Hygiene nach dem Sport Nicht schwitzen
	Sport am Ende des Schultages	D66, D67	Wegen der Hygiene
	Dass Jungs und Mädchen halt getrennt sind	E111	
	Kleidung	D75, B22	
	Material im Sport	D22, E89, E114	
	Sporthalle/Sportplatz	D15, D17, D21	Wenns gut riecht bin ich viel motivierter
			Nicht zu heiß aber auch nicht zu kalt sein Der Sportplatz soll gepflegt sein
	Umkleide (Beschaffenheit)	D74	Schränke
Es müssten zwei bis drei Sportlehrer sein			
Ablauf	Drinnen und draußen	E66, E80	Draußen Sport machen bei gutem Wetter
	Musik	D16, D18, D76	Sowas Besonderes und nicht immer

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Kategorie	Gütekriterium	Fragen	Schwerpunkte
Ablauf			Mit Musik wird man wärmer
			Passend
	Pausen	D73	
	(Organisation)	D53, E31, E53, E86, E87	
	Die Sportart müssen Kinder auch verstehen	E12, E13, E44 E71, E72, E95	
	Keine Zeitverschwendung	E68, E70, E84	
Was wir im Sportunterricht machen	Abwechslung	E20, E35, E48, E49, E57, E73, E63, E76, E82,	Nicht ständig das Gleiche
		E70, E84	Spannend
		E45, E52,	Nicht immer nur dazitzen in der Schule
			Bisschen vom Schulstress wegkommen
	Spiele	D10, E78,	Dass man spielen kann
	Kein Sport		
	Was jeder mag und kann	D45, D46, D50	
	Sportarten	D52, D70, E32, E49, E61, E62, E79	Sollte gemacht werden
	Geräte benutzen		
	Man sollte überall denselben Sportunterricht haben	D51	
Zur Verteidigung			

Eine orange gefärbte Aussage zeigt an, dass diese zwei Gütekriterien zugeordnet wurde. So ist bspw. die Aussage E67 „Dass man nicht schwitzen muss“ einerseits dem Gütekriterium „Hygiene“ und dort dem Schwerpunkt „Nicht schwitzen“ und andererseits dem Gütekriterium „Anstrengung“ unter der Kategorie „Ich (Wirkung)“ zugeordnet, da das Schwitzen von Schülern auch als Merkmal der Anstrengung gesehen wird, wenn bspw. der Schüler *Kamin* Anstrengung fordert, „weil viele ungeschwitzt aus dem Unterricht gehen“. Die finale in Tabelle 11 zusammengestellte Version stellt das Ergebnis der Zuordnungen von zwei Codierern im Verbund dar. Dafür wurden die Zuordnungen dieser zusammengefügt, Abweichungen verglichen sowie ein Konsens gefunden. Die Zuordnung bedeutet jedoch nicht, dass alle Fragen auch Einzug in die Darlegung der Befunde finden. In den Fällen der roten Markierung findet sich bspw. kein entsprechender Widerhall der Aussage in den qualitativen Daten. Acht Fragen konnten von den Codierern nicht zugeordnet werden. Sie werden in Tabelle 12 aufgelistet. Die Ergebnisse zu diesen werden gesondert und punktuell in den Befunden aufgezeigt, sofern es dafür einen Ansatz in den qualitativen Daten gibt.

Tabelle 12: Nicht zugeordnete Fragen des geschlossenen Fragebogens

D19	Dass es Sportsachen mit dem Schullogo zu kaufen gibt.
D30	Dass der Sportlehrer einen guten Ruf bei anderen Menschen hat
D31	Dass meine Schule einen guten Ruf bei anderen Menschen hat
D41	Dass ich etwas über mich selbst im Sportunterricht lerne
D78	Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht
E54	Dass man als Schüler auch mal dem Lehrer sagen kann, wie sein Unterricht ist
E83	Dass ich weiß, was passiert, wenn ich mich daneben benehme
E105	Dass ich lerne, dass man Sport nicht nur wegen der Gesundheit oder Leistung sondern z.B. auch wegen der Spannung oder coolen Bewegungen machen kann
E108	Dass man im Unterricht darüber nachdenkt, warum man bestimmte Bewegungen macht
E109	Dass wir nicht zu viele Schüler sind
E112	Dass Sportunterricht und anderer Unterricht verbunden sind

Anhang 4: Tabellen zur statistischen Auswertung der quantitativen Daten

Tabelle 13: Auswertung der Beantwortung des Fragebogenteils „D“ (N = 26 mit w = 17 und m = 9; n = Anzahl; k.A. = keine Angabe; p = Prozentsatz; Cor m = Korrelation der Bewertung mit dem Geschlecht m; MED = Median; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung)

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D1	Was wir im Sportunterricht machen, muss für mich Sinn ergeben.	25	0	1	2,0	16	9	0	92%	8%	8	8	7	2	0	0	0,09	2,12	0,95	2,18	0,98	2,00	0,87
D2	Was wir im Sportunterricht machen, muss einen Grund haben.	25	0	1	2,0	14	7	4	72%	28%	8	6	4	3	2	2	-0,21	2,64	1,60	2,41	1,37	3,13	1,90
D3	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir helfen mit Problemen klar zukommen.	25	0	1	3,0	10	10	5	76%	24%	6	4	9	1	2	3	-0,30	2,92	1,60	2,59	1,50	3,63	1,58

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D4	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir später im Leben etwas nützen.	24	0	2	3,0	11	12	1	75%	25%	6	5	7	5	0	1	-0,33	2,63	1,28	2,35	1,37	3,29	0,70
D5	Dass mir klar ist, wofür ich das, was ich im Sportunterricht lerne, brauche.	25	0	1	3,0	10	11	4	76%	24%	3	7	9	2	2	2	-0,21	2,96	1,37	2,76	1,26	3,38	1,49
D6	Dass ich im Sportunterricht etwas lerne, dass ich nicht nur im Sport brauche.	26	0	0	3,0	12	11	3	65%	35%	3	9	5	6	1	2	-0,31	2,96	1,37	2,65	1,33	3,56	1,26
D7	Dass der Sportlehrer meine Bedürfnisse im Sport kennt, also das was ich brauche und mir wünsche.	26	0	0	2,0	15	9	2	88%	12%	7	8	8	1	0	2	-0,25	2,42	1,34	2,18	1,25	2,89	1,37

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D8	Dass der Sportlehrer weiß, was für mich in zehn Jahren wichtig ist und ich auch dazu etwas lerne, auch wenn es mir im Moment vielleicht nicht gefällt.	25	0	1	3,0	12	8	5	76%	24%	5	7	7	1	1	4	-0,40	2,92	1,65	2,47	1,46	3,88	1,62
D9	Dass der Sportlehrer etwas besser als ein Youtubevideo erklärt.	26	0	0	2,0	17	7	2	85%	15%	9	8	5	2	1	1	-0,28	2,27	1,32	2,00	1,03	2,78	1,62
D10	Dass der Sport im Sportunterricht mich an ein Videospiele erinnert.	26	0	0	3,0	9	7	10	54%	46%	5	4	5	2	5	5	0,20	3,50	1,80	3,76	1,73	3,00	1,83
D11	Dass es nicht so anstrengend ist.	26	0	0	3,0	11	7	8	62%	38%	5	6	5	2	1	7	-0,68	3,35	1,88	2,41	1,33	5,11	1,45

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D12	Dass man eine gute Note auch ohne große Anstrengung bekommen kann.	26	0	0	2,0	15	8	3	77%	23%	7	8	5	3	1	2	-0,43	2,58	1,47	2,12	0,83	3,44	1,95
D13	Dass man Dinge lernt, für die man sehr lang üben muss.	26	0	0	3,0	10	10	6	69%	31%	6	4	8	2	5	1	-0,07	2,96	1,51	2,88	1,28	3,11	1,85
D14	Dass man Dinge lernt, für die man kaum üben muss.	26	0	0	2,5	13	10	3	77%	23%	7	6	7	3	1	2	-0,56	2,65	1,47	2,06	1,00	3,78	1,55
D15	Dass es in der Sporthalle gut riecht.	26	0	0	2,0	16	7	3	77%	23%	12	4	4	3	1	2	-0,35	2,35	1,59	1,94	1,30	3,11	1,79
D16	Dass passende Musik im Sportunterricht läuft.	25	0	1	1,0	15	8	2	84%	16%	13	2	6	2	2	0	0,13	2,12	1,34	2,24	1,39	1,88	1,17
D17	Dass die Sporthalle gut riecht	21	2	3	2,0	13	6	2	90%	10%	9	4	6	0	0	2	-0,61	2,24	1,48	1,67	0,87	3,67	1,70

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D18	Dass die richtige Musik im Sportunterricht gespielt wird.	23	2	1	2,0	13	8	2	78%	22%	9	4	5	3	2	0	-0,08	2,35	1,34	2,27	1,18	2,50	1,58
D19	Es sollten Sport-sachen mit dem Schulloge zu kaufen geben.	26	0	0	4,0	5	13	8	46%	54%	3	2	7	6	0	8	-0,31	3,85	1,68	3,47	1,72	4,56	1,34
D20	Dass ich im Sportunterricht zeigen kann, was ich gut kann.	26	0	0	2,0	16	7	3	81%	19%	11	5	5	2	1	2	0,32	2,35	1,54	2,71	1,64	1,67	1,05
D21	Dass die Sport-halle oder der Sportplatz gepflegt und ordentlich sind.	26	0	0	1,5	17	8	1	88%	12%	13	4	6	2	0	1	-0,29	2,04	1,29	1,76	1,06	2,56	1,50
D22	Dass die Voraussetzungen zum Sportmachen wie Bälle, Matten, Geräte in einem guten Zustand sind.	26	0	0	1,0	21	4	1	92%	8%	17	4	3	1	1	0	-0,16	1,65	1,07	1,53	0,92	1,89	1,29

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D23	Dass ein Sportlehrer versprochene Wünsche auch einhält.	26	0	0	1,5	23	3	0	96%	4%	13	10	2	1	0	0	-0,12	1,65	0,78	1,59	0,60	1,78	1,03
D24	Dass ein Sportlehrer seinen Plan auch schnell ändert, wenn wir etwas besonders gern machen wollen.	26	0	0	2,0	16	6	4	77%	23%	11	5	4	2	0	4	-0,39	2,50	1,76	2,00	1,37	3,44	2,01
D25	Dass der Sportlehrer das kann, was ich von ihm erwarte.	23	1	2	2,0	14	8	1	87%	13%	8	6	6	2	1	0	-0,21	2,22	1,14	2,06	1,03	2,57	1,29
D26	Dass der Sportlehrer meine Gefühle kennt und versteht.	26	0	0	2,0	19	6	1	81%	19%	11	8	2	4	0	1	-0,18	2,12	1,31	1,94	1,21	2,44	1,42
D27	Dass der Sportlehrer meine Wünsche kennt und versteht.	26	0	0	2,0	17	7	2	73%	27%	12	5	2	5	1	1	-0,14	2,27	1,48	2,12	1,18	2,56	1,89

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D28	Dass mich Sport- unterricht so be- geistert, dass ich auch außerhalb der Schule Sport machen möchte.	26	0	0	2,0	15	7	4	77%	23%	9	6	5	2	1	3	-0,09	2,58	1,64	2,47	1,58	2,78	1,75
D29	Dass der Sport- lehrer keine Feh- ler macht.	26	0	0	2,5	13	10	3	77%	23%	6	7	7	3	1	2	-0,10	2,69	1,43	2,59	1,29	2,89	1,66
D30	Dass der Sport- lehrer einen gu- ten Ruf bei ande- ren Menschen hat.	18	5	3	2,0	12	4	2	78%	22%	7	5	2	2	0	2	0,02	2,39	1,60	2,42	1,80	2,33	1,11
D31	Dass meine Schule einen gu- ten Ruf bei ande- ren Menschen hat.	26	0	0	3,0	12	9	5	69%	31%	11	1	6	3	1	4	-0,18	2,77	1,83	2,53	1,75	3,22	1,87

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D32	Dass ich mich leicht an den Sportunterricht erinnern kann, um später gut üben zu können.	26	0	0	2,0	15	9	2	85%	15%	8	7	7	2	2	0	-0,33	2,35	1,21	2,06	0,94	2,89	1,45
D33	Dass man im Sportunterricht frei bestimmen kann, was gemacht wird.	26	0	0	2,0	17	9	0	88%	12%	11	6	6	3	0	0	0,03	2,04	1,06	2,06	1,06	2,00	1,05
D34	Dass der Sportlehrer auch berücksichtigt, was Schüler machen wollen.	26	0	0	2,0	17	7	2	92%	8%	10	7	7	0	1	1	-0,10	2,15	1,26	2,06	1,26	2,33	1,25
D35	Dass ich schaffen kann, was der Sportlehrer von mir verlangt.	26	0	0	3,0	10	16	0	85%	15%	5	5	12	4	0	0	0,10	2,58	0,97	2,65	0,97	2,44	0,96

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D36	Dass ich am Ende wirklich schaffe, was der Sportlehrer von mir möchte.	26	0	0	2,5	13	12	1	81%	19%	8	5	8	4	0	1	-0,05	2,46	1,28	2,41	1,46	2,56	0,83
D37	Dass ich schaffe, was ich selbst schaffen will.	26	0	0	1,0	21	5	0	96%	4%	15	6	4	1	0	0	-0,38	1,65	0,87	1,41	0,77	2,11	0,87
D38	Dass man im Sportunterricht schnell etwas lernt und zeigen kann.	26	0	0	2,0	15	10	1	88%	12%	6	9	8	2	0	1	-0,32	2,38	1,15	2,12	0,96	2,89	1,29
D39	Dass wir eine gute Gemeinschaft während des Sportunterrichts sind.	26	0	0	2,0	19	6	1	96%	4%	11	8	6	0	1	0	-0,06	1,92	1,00	1,88	0,76	2,00	1,33
D40	Dass nicht zwischen guten und schlechten Sportlern im Unterricht unterschieden wird.	26	0	0	2,0	16	8	2	81%	19%	10	6	5	3	0	2	-0,27	2,35	1,47	2,06	1,06	2,89	1,91

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D41	Dass ich etwas über mich selbst im Sportunterricht lerne.	26	0	0	2,0	17	7	2	77%	23%	9	8	3	4	0	2	-0,14	2,38	1,47	2,24	1,44	2,67	1,49
D42	Dass ich lerne, was ich im Sport gut kann.	26	0	0	2,0	16	8	2	85%	15%	5	11	6	2	2	0	-0,01	2,42	1,12	2,41	1,03	2,44	1,26
D43	Dass ich lerne, was ich im Sport nicht gut kann.	25	0	1	2,0	15	7	3	80%	20%	11	4	5	2	1	2	-0,33	2,36	1,57	2,00	1,28	3,13	1,83
D44	Dass ich den anderen Schülern zeigen kann, was ich im Sport gut finde und was nicht.	26	0	0	2,0	14	9	3	85%	15%	4	10	8	1	1	2	0,11	2,65	1,33	2,76	1,52	2,44	0,83
D45	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die eigentlich Ältere oder Erwachsene machen.	26	0	0	3,0	10	10	6	77%	23%	2	8	10	0	1	5	-0,17	3,19	1,57	3,00	1,41	3,56	1,77

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D46	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die Erwachsene nicht machen.	25	0	1	3,0	12	11	2	80%	20%	7	5	8	3	1	1	-0,42	2,56	1,33	2,18	1,10	3,38	1,41
D47	Dass der Sportlehrer einem nur Dinge beibringt, die er selbst gut kann.	26	0	0	3,0	10	10	6	73%	27%	4	6	9	1	4	2	0,02	3,04	1,48	3,06	1,59	3,00	1,25
D48	Dass der Sportlehrer nur Dinge von einem fordert, die er selbst gut kann.	25	0	1	3,0	8	10	7	56%	44%	5	3	6	4	5	2	-0,10	3,28	1,59	3,18	1,62	3,50	1,50
D49	Dass ich Dinge im Sportunterricht lerne, die andere ohne Sportunterricht nicht lernen können.	26	0	0	3,0	11	15	0	92%	8%	5	6	13	2	0	0	0,01	2,46	0,89	2,47	0,98	2,44	0,68

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D50	Dass ich im Sportunterricht Dinge lerne, die Erwachsene nicht machen.	25	1	0	2,0	14	9	2	92%	8%	4	10	9	0	2	0	-0,08	2,44	1,02	2,38	0,99	2,56	1,07
D51	Dass ich durch meinen guten Sportunterricht einen Vorteil gegenüber Schülern von anderen Schulen habe.	25	0	1	3,0	12	8	5	72%	28%	6	6	6	2	1	4	0,12	2,92	1,70	3,06	1,63	2,63	1,80
D52	Dass meine Lieblingssportart so gemacht wird, wie ich sie kenne, es also keine Regeländerungen oder Veränderungen gibt.	26	0	0	2,0	17	6	3	81%	19%	8	9	4	2	1	2	-0,12	2,42	1,47	2,29	1,36	2,67	1,63

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D53	Im Sportunter- richt sollte für Wettkämpfe z.B. zwischen Klassen oder Schulen trainiert werden.	26	0	0	2,0	18	7	1	77%	23%	11	7	2	5	0	1	-0,02	2,19	1,36	2,18	1,46	2,22	1,13
D54	Dass ich auch mal Angst be- komme.	26	0	0	3,0	7	9	10	54%	46%	4	3	7	2	3	7	0,06	3,69	1,79	3,76	1,86	3,56	1,64
D55	Dass es auch mal spannend ist.	26	0	0	2,0	19	6	1	92%	8%	7	12	5	1	0	1	0,03	2,15	1,10	2,18	1,25	2,11	0,74
D56	Dass ich Ver- trauen zum Sportlehrer ha- ben kann.	26	0	0	2,0	19	7	0	100%	0%	10	9	7	0	0	0	0,00	1,88	0,80	1,88	0,83	1,89	0,74
D57	Dass man so wie man ist akzep- tiert wird und sich nicht ändern muss.	26	0	0	2,0	18	8	0	96%	4%	12	6	7	1	0	0	-0,09	1,88	0,93	1,82	0,92	2,00	0,94
D58	Dass man auch mal traurig sein muss.	26	0	0	3,0	6	14	6	58%	42%	1	5	9	5	3	3	0,09	3,50	1,34	3,59	1,24	3,33	1,49
D59	Dass ich mich nicht ekel.	26	0	0	2,0	17	8	1	81%	19%	12	5	4	4	0	1	0,26	2,15	1,35	2,41	1,50	1,67	0,82

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D60	Dass ich mich freue.	26	0	0	1,5	21	5	0	88%	12%	13	8	2	3	0	0	-0,06	1,81	1,00	1,76	1,00	1,89	0,99
D61	Dass ich überrascht werde.	25	0	1	2,0	14	8	3	88%	12%	11	3	8	0	1	2	-0,08	2,32	1,52	2,24	1,59	2,50	1,32
D62	Dass ich nicht wütend werde.	19	4	3	2,0	10	4	5	68%	32%	5	5	3	1	1	4	-0,43	3,00	1,86	2,46	1,69	4,17	1,67
D63	Dass ich mich nicht schämen muss.	26	0	0	1,0	17	5	4	85%	15%	14	3	5	0	2	2	-0,46	2,19	1,62	1,65	0,84	3,22	2,15
D64	Dass man keinen Kummer bekommt.	24	1	1	2,0	14	8	2	83%	17%	6	8	6	2	2	0	-0,12	2,42	1,19	2,31	1,10	2,63	1,32
D65	Dass es interessant für mich ist.	25	0	1	2,0	17	7	1	96%	4%	8	9	7	0	1	0	-0,21	2,08	0,98	1,94	0,73	2,38	1,32
D66	Dass der Sportunterricht möglichst früh am Schultag ist.	26	0	0	3,5	6	8	12	50%	50%	1	5	7	1	1	11	-0,14	4,12	1,76	3,94	1,73	4,44	1,77
D67	Dass der Sportunterricht möglichst spät am Schultag ist.	25	0	1	3,0	12	10	3	80%	20%	6	6	8	2	0	3	-0,30	2,72	1,51	2,41	1,29	3,38	1,73

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D68	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders respektiert werden.	26	0	0	3,0	11	7	8	54%	46%	7	4	3	4	2	6	-0,14	3,31	1,92	3,12	2,00	3,67	1,70
D69	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders geehrt werden.	26	0	0	3,5	7	9	10	50%	50%	3	4	6	3	5	5	-0,04	3,69	1,66	3,65	1,81	3,78	1,31
D70	Dass wir Sportarten machen, die ich aus dem Fernsehen oder Internet kenne.	26	0	0	3,0	12	12	2	65%	35%	5	7	5	7	1	1	-0,04	2,81	1,33	2,76	1,48	2,89	0,99
D71	Dass man nicht Dinge vormachen muss, die man nicht kann.	26	0	0	3,0	11	12	3	73%	27%	9	2	8	4	1	2	-0,25	2,69	1,54	2,41	1,33	3,22	1,75

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D72	Dass die Leib- chen (die bunten Dinger, die man anziehen muss) frisch gewaschen sind.	24	1	1	1,0	18	5	1	96%	4%	13	5	5	0	1	0	-0,14	1,79	1,04	1,69	0,85	2,00	1,32
D73	Dass genügend Pausen gemacht werden.	26	0	0	2,5	13	9	4	81%	19%	9	4	8	1	1	3	-0,22	2,62	1,62	2,35	1,53	3,11	1,66
D74	Dass die Umklei- den schöner sind.	26	0	0	2,0	17	4	5	77%	23%	9	8	3	1	3	2	-0,02	2,50	1,62	2,47	1,68	2,56	1,50
D75	Dass man zum Sport anziehen kann, was man will.	25	1	0	2,0	14	5	6	76%	24%	10	4	5	0	3	3	-0,48	2,64	1,79	2,00	1,12	3,78	2,15
D76	Dass Musik beim Sportunterricht läuft.	26	0	0	1,5	17	9	0	88%	12%	13	4	6	3	0	0	-0,10	1,96	1,09	1,88	1,08	2,11	1,10
D77	Dass der Sport- lehrer Spaß ver- steht.	26	0	0	1,0	20	6	0	92%	8%	17	3	4	2	0	0	-0,33	1,65	1,00	1,41	0,69	2,11	1,29

Aussage		n	n k.A. w	n k.A. m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
D78	Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht.	26	0	0	3,0	12	10	4	69%	31%	6	6	6	4	1	3	-0,51	2,88	1,58	2,29	1,36	4,00	1,33
D79	Dass ich im Sportunterricht Aufmerksamkeit bekomme.	26	0	0	3,0	10	13	3	73%	27%	3	7	9	4	1	2	0,10	2,96	1,32	3,06	1,39	2,78	1,13
D80	Dass der Sportlehrer auf persönliche Probleme der Schüler Rücksicht nimmt und sie in Ruhe lässt, wenn sie Probleme haben.	26	0	0	2,0	14	8	4	81%	19%	10	4	7	1	2	2	-0,08	2,50	1,58	2,41	1,57	2,67	1,56

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Tabelle 14: Auswertung der Beantwortung des Fragebogenteils „E“ (N = 22 mit w = 14 und m = 8; n = Anzahl; k.A. = keine Angabe; p = Prozentsatz; Cor m = Korrelation der Bewertung mit dem Geschlecht m; MED = Median; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung)

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E1	Dass auch die guten Sportler noch etwas lernen.	22	0	0	2,0	15	5	2	77%	23%	9	6	2	3	0	2	-0,27	2,32	1,55	2,00	1,41	2,88	1,62
E2	Dass der Lehrer drauf achtet, was die Schüler wollen.	22	0	0	2,0	17	5	0	86%	14%	9	8	2	3	0	0	-0,31	1,95	1,02	1,71	0,70	2,38	1,32
E3	Dass der Lehrer den Schülern regelmäßig Rückmeldung gibt, also sagt, was sie schon können oder was sie noch besser machen können.	22	0	0	2,0	13	7	2	82%	18%	4	9	5	2	0	2	-0,29	2,59	1,37	2,29	1,28	3,13	1,36
E4	Dass der Lehrer den Schülern sagt, was sie falsch machen.	22	0	0	2,0	14	8	0	82%	18%	5	9	4	4	0	0	0,05	2,32	1,02	2,36	1,11	2,25	0,83
E5	Dass der Lehrer die Note genau erklärt.	21	0	1	2,0	14	7	0	81%	19%	10	4	3	4	0	0	-0,14	2,05	1,17	1,93	1,16	2,29	1,16

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E6	Dass der Lehrer die Sachen vormachen kann.	22	0	0	2,0	13	9	0	95%	5%	8	5	8	1	0	0	-0,52	2,09	0,95	1,71	0,80	2,75	0,83
E7	Dass der Lehrer die Schüler antreibt.	21	1	0	3,0	9	10	2	76%	24%	3	6	7	3	1	1	-0,51	2,81	1,26	2,31	0,91	3,63	1,32
E8	Dass der Lehrer die Schüler motiviert	16	3	3	2,0	13	3	0	94%	6%	7	6	2	1	0	0	-0,14	1,81	0,88	1,73	0,75	2,00	1,10
E9	Dass der Lehrer sich durchsetzen kann.	20	0	2	2,0	13	4	3	80%	20%	8	5	3	1	0	3	-0,34	2,45	1,72	2,07	1,33	3,33	2,13
E10	Dass der Lehrer ein guter Sportler ist.	20	0	2	2,0	17	2	1	90%	10%	4	13	1	1	1	0	-0,62	2,10	0,94	1,71	0,45	3,00	1,15
E11	Dass der Lehrer einen unterstützt und ermutigt, wenn einem etwas schwer fällt.	21	0	1	1,0	17	4	0	90%	10%	11	6	2	2	0	0	-0,28	1,76	0,97	1,57	0,73	2,14	1,25

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E12	Dass der Lehrer etwas genau erklären kann.	21	0	1	2,0	16	5	0	90%	10%	10	6	3	2	0	0	0,00	1,86	0,99	1,86	0,91	1,86	1,12
E13	Dass der Lehrer genau sagt, was er von einem erwartet.	21	0	1	2,0	15	5	1	81%	19%	4	11	2	3	1	0	0,22	2,33	1,08	2,50	1,12	2,00	0,93
E14	Dass der Lehrer gut drauf ist.	21	0	1	2,0	11	10	0	86%	14%	8	3	7	3	0	0	0,24	2,24	1,11	2,43	1,05	1,86	1,12
E15	Dass der Lehrer gut mit Störungen oder mit Disziplinproblemen umgehen kann.	21	0	1	2,0	11	9	1	86%	14%	5	6	7	2	0	1	-0,30	2,48	1,22	2,21	0,94	3,00	1,51
E16	Dass der Lehrer mitmacht oder mitspielt.	19	0	3	2,0	10	9	0	84%	16%	5	5	6	3	0	0	0,21	2,37	1,04	2,50	0,98	2,00	1,10
E17	Dass der Lehrer sich mit jedem einzeln beschäftigt.	21	0	1	2,0	11	10	0	81%	19%	4	7	6	4	0	0	0,03	2,48	1,01	2,50	0,91	2,43	1,18

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E18	Dass der Lehrer unterschiedlich schwierige Aufgaben stellt, je nachdem, wie gut man es halt kann.	20	1	1	2,0	11	7	2	70%	30%	4	7	3	4	2	0	-0,12	2,65	1,28	2,54	1,34	2,86	1,12
E19	Dass der Lehrer Verständnis für die Schüler hat.	21	0	1	2,0	14	7	0	95%	5%	8	6	6	1	0	0	-0,22	2,00	0,93	1,86	0,83	2,29	1,03
E20	Dass der Unterricht abwechslungsreich ist.	21	0	1	2,0	12	8	1	86%	14%	5	7	6	2	0	1	-0,25	2,43	1,22	2,21	0,94	2,86	1,55
E21	Dass der Unterricht anspruchsvoll ist, also, dass man sich auch anstrengen muss, damit man es schafft.	21	0	1	2,0	13	6	2	81%	19%	4	9	4	2	0	2	-0,14	2,57	1,40	2,43	1,35	2,86	1,46
E22	Dass der Unterricht gut für den Zusammenhalt in der Klasse ist.	21	0	1	2,0	13	6	2	76%	24%	7	6	3	3	0	2	-0,37	2,48	1,53	2,07	1,10	3,29	1,91

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E23	Dass der Unterricht gut für die Fitness ist.	21	0	1	2,0	13	7	1	90%	10%	5	8	6	1	0	1	-0,23	2,33	1,17	2,14	0,74	2,71	1,67
E24	Dass der Unterricht gut organisiert ist.	21	0	1	2,0	14	7	0	86%	14%	9	5	4	3	0	0	-0,06	2,05	1,09	2,00	1,00	2,14	1,25
E25	Dass der Unterricht sicher ist, also dass der Lehrer aufpasst, dass nichts passiert.	20	1	1	2,0	15	5	0	90%	10%	9	6	3	2	0	0	-0,39	1,90	0,99	1,62	0,84	2,43	1,05
E26	Dass der Unterricht Spaß macht.	21	0	1	1,0	19	2	0	90%	10%	16	3	0	2	0	0	-0,11	1,43	0,90	1,36	0,81	1,57	1,05
E27	Dass die Besseren den Schwächeren helfen.	20	1	1	2,0	11	7	2	70%	30%	6	5	3	4	0	2	-0,50	2,65	1,56	2,08	1,07	3,71	1,75
E28	Dass die Leistungen regelmäßig benotet werden.	21	0	1	3,0	9	9	3	71%	29%	7	2	6	3	1	2	-0,42	2,76	1,60	2,29	1,33	3,71	1,67
E29	Dass die nicht so sportlichen Schüler besonders unterstützt werden.	18	0	4	2,0	13	4	1	78%	22%	7	6	1	3	1	0	-0,14	2,17	1,26	2,07	1,28	2,50	1,12

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E30	Dass gute Stim- mung im Unter- richt ist.	20	1	1	1,0	14	6	0	90%	10%	12	2	4	2	0	0	0,06	1,80	1,08	1,85	1,03	1,71	1,16
E31	Dass ich an Wett- kämpfen teilneh- men kann.	21	0	1	2,0	11	7	3	76%	24%	6	5	5	2	2	1	-0,25	2,62	1,46	2,36	1,17	3,14	1,81
E32	Dass ich auch mal was machen kann, was ich im Sport- verein oder in der Freizeit mache.	20	1	1	2,0	13	6	1	75%	25%	6	7	2	4	0	1	0,06	2,40	1,36	2,46	1,45	2,29	1,16
E33	Dass ich auch mal was riskieren kann.	20	1	1	2,0	12	8	0	95%	5%	5	7	7	1	0	0	-0,07	2,20	0,87	2,15	0,77	2,29	1,03
E34	Dass ich den an- deren zeigen kann, was ich drauf habe.	21	0	1	2,0	12	7	2	81%	19%	5	7	5	2	1	1	-0,10	2,52	1,33	2,43	1,12	2,71	1,67
E35	Dass ich etwas Neues ausprobie- ren kann.	17	2	3	2,0	12	4	1	76%	24%	8	4	1	3	0	1	-0,36	2,18	1,46	1,83	1,14	3,00	1,79
E36	Dass ich gesund bleibe.	21	0	1	1,0	19	2	0	95%	5%	13	6	1	1	0	0	-0,17	1,52	0,79	1,43	0,62	1,71	1,03

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E37	Dass ich ins Schwitzen komme.	21	0	1	3,0	7	9	5	62%	38%	2	5	6	3	1	4	0,11	3,38	1,59	3,50	1,72	3,14	1,25
E38	Dass ich kreativ sein kann.	21	0	1	2,0	11	10	0	81%	19%	5	6	6	4	0	0	0,10	2,43	1,05	2,50	1,05	2,29	1,03
E39	Dass ich meine Ausdauer, Kraft und Beweglichkeit verbessern kann.	21	0	1	2,0	11	8	2	71%	29%	5	6	4	4	2	0	-0,13	2,62	1,29	2,50	1,30	2,86	1,25
E40	Dass ich meine Leistung steigern kann und Erfolg habe.	19	2	1	2,0	10	8	1	79%	21%	4	6	5	3	0	1	0,00	2,58	1,27	2,58	1,38	2,57	1,05
E41	Dass ich meinen Körper besser kenne.	21	0	1	2,0	13	6	2	71%	29%	8	5	2	4	1	1	-0,47	2,43	1,50	1,93	1,22	3,43	1,50
E42	Dass ich meinen Körper in Form bringe und sportlich aussehe.	19	2	1	2,0	16	3	0	95%	5%	6	10	2	1	0	0	-0,38	1,89	0,79	1,67	0,62	2,29	0,88
E43	Dass ich mich anstrengen kann.	21	0	1	2,0	11	8	2	67%	33%	3	8	3	5	1	1	-0,18	2,81	1,33	2,64	1,17	3,14	1,55

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E44	Dass ich mich bes- ser mit den Re- geln der verschie- denen Sportarten auskenne.	21	0	1	3,0	9	11	1	86%	14%	3	6	9	2	0	1	-0,30	2,67	1,13	2,43	0,90	3,14	1,36
E45	Dass ich mich ent- spannen kann.	21	0	1	2,0	15	6	0	86%	14%	5	10	3	3	0	0	-0,07	2,19	0,96	2,14	0,83	2,29	1,16
E46	Dass ich mich mit meinen Mitschü- lern vergleichen kann.	21	0	1	2,0	13	5	3	81%	19%	5	8	4	1	1	2	-0,20	2,57	1,50	2,36	1,23	3,00	1,85
E47	Dass ich mich wohl fühle.	20	1	1	1,5	16	4	0	90%	10%	10	6	2	2	0	0	-0,47	1,80	0,98	1,46	0,63	2,43	1,18
E48	Dass ich neue Be- wegungs-erfah- rungen sammeln kann.	20	0	2	2,0	11	7	2	75%	25%	5	6	4	3	0	2	-0,30	2,65	1,49	2,36	1,34	3,33	1,60
E49	Dass ich neue, an- gesagte Sportar- ten kennenlerne.	19	2	1	2,0	15	3	1	79%	21%	8	7	0	3	0	1	-0,18	2,11	1,37	1,92	1,04	2,43	1,76
E50	Dass ich schöne Bewegungen aus- führen kann.	20	1	1	2,5	10	9	1	75%	25%	5	5	5	4	0	1	-0,14	2,60	1,32	2,46	1,15	2,86	1,55

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E51	Dass ich Spaß habe.	20	1	1	1,0	17	3	0	90%	10%	12	5	1	2	0	0	-0,05	1,65	0,96	1,62	0,92	1,71	1,03
E52	Dass ich den anderen Unterricht mal vergessen kann.	19	1	2	2,0	10	7	2	84%	16%	5	5	6	1	1	1	-0,41	2,53	1,35	2,15	0,77	3,33	1,89
E53	Dass ich zusammen mit meinen Mitschülern in der Gruppe Sport treiben kann.	20	1	1	2,0	14	6	0	95%	5%	8	6	5	1	0	0	-0,04	1,95	0,92	1,92	0,83	2,00	1,07
E54	Dass man als Schüler auch mal dem Lehrer sagen kann, wie sein Unterricht ist.	20	1	1	2,0	15	3	2	85%	15%	3	12	2	1	1	1	-0,44	2,40	1,24	2,00	0,55	3,14	1,73
E55	Dass man als Schüler auch mal Vorschläge für den Unterricht machen kann.	20	1	1	2,0	14	5	1	85%	15%	7	7	3	2	0	1	-0,29	2,20	1,29	1,92	0,73	2,71	1,83
E56	Dass man am Ende der Stunde das Gefühl hat, etwas gelernt zu haben.	20	1	1	2,0	13	6	1	75%	25%	8	5	2	4	1	0	-0,42	2,25	1,30	1,85	0,95	3,00	1,51

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E57	Dass man etwas länger macht und nicht immer wieder etwas anders macht.	20	1	1	2,0	11	7	2	75%	25%	7	4	4	3	1	1	0,04	2,50	1,47	2,54	1,60	2,43	1,18
E58	Dass man auch etwas darüber lernt, wie der Körper funktioniert.	20	1	1	2,0	11	5	4	65%	35%	6	5	2	3	3	1	-0,05	2,75	1,61	2,69	1,38	2,86	1,96
E59	Dass man auch selbst bestimmen kann, mit wem man etwas zusammen macht.	15	3	4	1,0	10	4	1	80%	20%	8	2	2	2	1	0	0,03	2,07	1,34	2,09	1,38	2,00	1,22
E60	Dass man im Sport-unterricht etwas für seine Gesundheit macht.	20	1	1	2,0	15	4	1	90%	10%	9	6	3	1	1	0	-0,03	1,95	1,12	1,92	1,14	2,00	1,07
E61	Dass man im Unterricht etwas macht, was man auch im Sportverein machen kann.	19	2	1	2,0	10	8	1	74%	26%	2	8	4	4	1	0	0,08	2,68	1,08	2,75	1,09	2,57	1,05

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E62	Dass man im Un- terricht etwas macht, was man auch in der Frei- zeit machen kann.	20	1	1	3,0	9	10	1	80%	20%	5	4	7	3	1	0	0,26	2,55	1,16	2,77	1,05	2,14	1,25
E63	Dass man in der Schule auch mal spannende Situa- tionen erleben kann.	20	1	1	2,0	15	5	0	95%	5%	6	9	4	1	0	0	-0,25	2,00	0,84	1,85	0,77	2,29	0,88
E64	Dass man keine Angst haben muss.	19	1	2	2,0	16	2	1	89%	11%	8	8	1	1	1	0	-0,38	1,89	1,07	1,62	0,62	2,50	1,50
E65	Dass man lachen kann.	20	1	1	2,0	13	6	1	80%	20%	9	4	3	3	0	1	-0,42	2,20	1,40	1,77	0,97	3,00	1,69
E66	Dass man mög- lichst oft raus- geht.	19	1	2	2,0	10	7	2	79%	21%	6	4	5	2	1	1	0,09	2,53	1,43	2,62	1,55	2,33	1,11
E67	Dass man nicht schwitzen muss.	19	2	1	2,0	12	6	1	79%	21%	4	8	3	3	1	0	-0,10	2,42	1,14	2,33	1,18	2,57	1,05
E68	Dass man Sachen auch bespricht im Unterricht - zum Beispiel Technik oder Taktik oder Probleme.	20	1	1	3,0	8	9	3	60%	40%	4	4	4	5	0	3	-0,35	3,10	1,61	2,69	1,49	3,86	1,55

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E69	Das man selbst bestimmen kann, was man machen will.	19	1	2	2,0	11	8	0	84%	16%	7	4	5	3	0	0	-0,38	2,21	1,10	1,92	1,00	2,83	1,07
E70	Dass man sich möglichst viel bewegt.	20	1	1	2,0	15	4	1	80%	20%	7	8	1	3	1	0	-0,35	2,15	1,19	1,85	1,03	2,71	1,28
E71	Dass man Zeit hat, etwas aus-zupro-bieren.	20	1	1	2,0	13	6	1	80%	20%	6	7	3	3	0	1	-0,60	2,35	1,31	1,77	0,70	3,43	1,50
E72	Dass man Zeit zum Üben hat.	19	1	2	2,0	14	5	0	89%	11%	6	8	3	2	0	0	-0,08	2,05	0,94	2,00	0,88	2,17	1,07
E73	Dass möglichst viele verschiedene Sachen gemacht werden.	19	1	2	2,0	10	8	1	79%	21%	3	7	5	3	1	0	-0,16	2,58	1,09	2,46	1,22	2,83	0,69
E74	Dass niemand bloßgestellt wird.	20	1	1	2,0	13	5	2	85%	15%	6	7	4	1	1	1	-0,20	2,35	1,35	2,15	1,17	2,71	1,58
E75	Dass sich der Lehrer an das hält, was er verspricht.	19	2	1	2,0	12	6	1	84%	16%	7	5	4	2	1	0	-0,23	2,21	1,20	2,00	1,15	2,57	1,18

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E76	Dass spannende Sachen gemacht werden, wo man sich auch mal überwinden muss.	18	2	2	2,0	11	6	1	78%	22%	4	7	3	3	1	0	-0,03	2,44	1,17	2,42	1,19	2,50	1,12
E77	Dass unsere Klassengemeinschaft verbessert wird.	20	1	1	2,0	13	6	1	75%	25%	6	7	2	4	1	0	-0,30	2,35	1,24	2,08	1,21	2,86	1,12
E78	Dass viel gespielt wird.	19	1	2	2,0	14	4	1	89%	11%	8	6	3	1	1	0	-0,10	2,00	1,12	1,92	1,21	2,17	0,90
E79	Dass viel getanzt wird.	20	1	1	3,0	8	9	3	65%	35%	3	5	5	4	0	3	-0,43	3,10	1,55	2,62	1,39	4,00	1,41
E80	Dass wir nicht immer in der Halle Sport treiben, sondern auch mal raus auf den Sportplatz oder in die Natur gehen.	20	1	1	2,5	10	6	4	55%	45%	6	4	1	5	2	2	-0,08	2,95	1,72	2,85	1,56	3,14	1,96
E81	Dass es klare Regeln gibt, was erlaubt ist und was nicht.	19	1	2	2,0	12	6	1	84%	16%	8	4	4	2	1	0	0,18	2,16	1,23	2,31	1,26	1,83	1,07
E82	Dass immer klar ist, was als nächstes im Unterricht kommt.	19	2	1	3,0	6	12	1	79%	21%	4	2	9	3	1	0	0,02	2,74	1,12	2,75	0,92	2,71	1,39

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E83	Dass ich weiß, was passiert, wenn ich mich daneben be-nehme.	19	2	1	2,0	12	7	0	79%	21%	7	5	3	4	0	0	-0,14	2,21	1,15	2,08	1,11	2,43	1,18
E84	Dass ich mich viel im Sport-unter-richt bewege.	14	5	3	1,5	9	4	1	79%	21%	7	2	2	2	0	1	-0,29	2,21	1,52	1,89	1,59	2,80	1,17
E85	Dass ich mich we- gen des Sport-un- terrichts viel in der Freizeit be- wege.	19	2	1	2,0	14	3	2	84%	16%	8	6	2	1	1	1	-0,60	2,16	1,42	1,50	0,65	3,29	1,67
E86	Dass man auch mal etwas in Gruppen, allein o- der zu zweit macht.	19	2	1	2,0	13	6	0	95%	5%	6	7	5	1	0	0	-0,20	2,05	0,89	1,92	0,76	2,29	1,03
E87	Dass man viel Ab- wechslung also auch Projekte, Stationen-training oder freies Üben macht.	18	2	2	2,0	11	6	1	83%	17%	6	5	4	2	0	1	-0,18	2,33	1,33	2,17	0,99	2,67	1,80

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E88	Dass man aufeinander Rücksicht nimmt.	19	2	1	3,0	8	9	2	74%	26%	3	5	6	3	2	0	0,23	2,79	1,20	3,00	1,29	2,43	0,90
E89	Dass man mit dem Material gut umgeht.	18	2	2	1,5	11	7	0	89%	11%	9	2	5	2	0	0	0,21	2,00	1,11	2,17	1,07	1,67	1,11
E90	Dass man im Sportunterricht fröhlich und zufrieden ist.	19	2	1	2,0	11	8	0	89%	11%	5	6	6	2	0	0	-0,13	2,26	0,96	2,17	0,90	2,43	1,05
E91	Dass man Unterstützung und Tipps zur Verbesserung bekommt.	19	2	1	2,0	14	5	0	84%	16%	8	6	2	3	0	0	0,20	2,00	1,08	2,17	1,07	1,71	1,03
E92	Dass man gesagt bekommt, wenn man sich verbessert oder verschlechtert hat.	19	2	1	2,0	13	4	2	74%	26%	7	6	1	3	1	1	-0,10	2,37	1,49	2,25	1,42	2,57	1,59

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E93	Dass man als Schüler gehört wird, wenn man etwas gut oder schlecht findet.	18	2	2	2,0	11	7	0	78%	22%	5	6	3	4	0	0	-0,11	2,33	1,11	2,25	1,01	2,50	1,26
E94	Dass der Lehrer weiß, wie gut ich etwas kann und mich dann dazu üben lässt.	19	2	1	2,0	13	6	0	79%	21%	6	7	2	4	0	0	-0,05	2,21	1,10	2,17	1,21	2,29	0,88
E95	Dass man oft genug etwas üben kann.	19	2	1	2,0	11	6	2	79%	21%	3	8	4	2	1	1	-0,13	2,63	1,31	2,50	1,19	2,86	1,46
E96	Dass ich oft das Gefühl habe, etwas gut zu können.	19	2	1	2,0	15	3	1	89%	11%	7	8	2	1	1	0	-0,20	2,00	1,08	1,83	1,14	2,29	0,88
E97	Dass ich genau weiß, was ich am Ende können muss.	18	2	2	2,0	12	5	1	89%	11%	8	4	4	1	1	0	-0,07	2,06	1,18	2,00	1,15	2,17	1,21
E98	Dass ich genau weiß, wie eine Leistung am Ende bewertet wird, also worauf geachtet wird.	19	2	1	2,0	12	6	1	84%	16%	5	7	4	2	1	0	-0,27	2,32	1,13	2,08	0,95	2,71	1,28

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E99	Dass ich nicht zu leichte Dinge machen muss.	19	2	1	2,0	10	8	1	74%	26%	1	9	4	4	1	0	-0,09	2,74	1,02	2,67	0,75	2,86	1,36
E100	Dass ich nicht zu schwere Dinge machen muss.	19	2	1	3,0	9	9	1	74%	26%	2	7	5	4	1	0	0,12	2,74	1,07	2,83	1,07	2,57	1,05
E101	Dass sich der Sportlehrer für meine Probleme interessiert.	19	2	1	2,0	11	6	2	74%	26%	5	6	3	3	2	0	0,06	2,53	1,31	2,58	1,26	2,43	1,40
E102	Dass es egal ist wie gut die anderen Schüler sind und nur zählt wie sehr ich mich verbessere.	19	2	1	2,0	11	7	1	79%	21%	7	4	4	3	0	1	-0,19	2,37	1,38	2,17	1,14	2,71	1,67
E103	Dass die besseren Schüler auch schwerere Aufgaben haben und die im Sport nicht so guten Schüler leichtere Aufgaben bekommen.	19	2	1	3,0	8	11	0	74%	26%	2	6	6	5	0	0	0,02	2,74	0,96	2,75	0,92	2,71	1,03

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E104	Dass ich lerne auch verlieren zu können oder etwas eben nicht zu schaffen.	19	2	1	2,0	14	4	1	74%	26%	8	6	0	4	1	0	0,18	2,16	1,31	2,33	1,43	1,86	0,99
E105	Dass ich lerne, dass man Sport nicht nur wegen der Gesundheit oder Leistung, sondern z.B. auch wegen der Spannung oder coolen Bewegungen machen kann.	18	2	2	2,0	14	4	0	89%	11%	8	6	2	2	0	0	0,04	1,89	0,99	1,92	0,95	1,83	1,07
E106	Dass Sportarten gemacht werden, die gerade aktuell sind.	20	2	0	2,0	15	4	1	90%	10%	9	6	3	1	0	1	-0,32	2,00	1,26	1,67	0,75	2,50	1,66
E107	Dass ich auch im Sportunterricht nachdenken muss.	20	2	0	2,0	12	6	2	75%	25%	6	6	3	3	0	2	-0,24	2,55	1,53	2,25	1,42	3,00	1,58

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Aussage		n	n k.A w	n k.A m	MED	n No- ten 1+2	n No- ten 3+4	n No- ten 5+6	p Noten 1,2,3	p Noten 4,5,6	n Note 1	n Note 2	n Note 3	n Note 4	n Note 5	n Note 6	cor m	MW	SD	MW w	SD w	MW m	SD m
E108	Dass man im Sportunterricht darüber nachdenkt, warum man bestimmte Bewegungen macht.	20	2	0	3,0	8	9	3	55%	45%	1	7	3	6	0	3	-0,46	3,30	1,45	2,75	1,30	4,13	1,27
E109	Dass wir nicht zu viele Schüler sind.	20	2	0	2,5	10	4	6	60%	40%	6	4	2	2	5	1	-0,20	2,95	1,72	2,67	1,75	3,38	1,58
E110	Es ist wichtig, wer zusammen im Sportunterricht ist.	20	2	0	2,0	12	6	2	65%	35%	7	5	1	5	1	1	-0,24	2,55	1,53	2,25	1,16	3,00	1,87
E111	Dass auf die Religion Rücksicht genommen wird.	20	2	0	2,0	11	6	3	80%	20%	7	4	5	1	1	2	-0,36	2,55	1,60	2,08	1,26	3,25	1,79
E112	Dass Sportunterricht und anderer Unterricht verbunden sind.	20	2	0	2,0	12	5	3	75%	25%	5	7	3	2	1	2	-0,64	2,65	1,56	1,83	0,69	3,88	1,69
E113	Dass der Sportlehrer gerecht ist.	20	2	0	1,0	16	4	0	90%	10%	12	4	2	2	0	0	-0,04	1,70	1,00	1,67	0,94	1,75	1,09
E114	Dass die Bälle nicht so hart sind, so dass man sich nicht weh tut.	20	2	0	2,0	13	5	2	80%	20%	8	5	3	2	1	1	-0,11	2,30	1,45	2,17	1,28	2,50	1,66

Anhang 5: Elternbriefe

Lehrkraft: Lowak, Michel

Adresse: Hühlweg 19, 95448 Bayreuth

E-Mail: m.lowak@gmx.de

Datum: _____

Forschungsprojekt: Guter Sportunterricht aus Schülersicht

Sehr geehrte Eltern,

Ihr Kind übergibt Ihnen diesen Zettel, da es sich dazu bereit erklären möchte, an einem Forschungsprojekt des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth

zum Thema „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“

unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Kuhn und der Durchführung von Herrn Lowak teilzunehmen. Dieses Projekt wurde im Schreiben vom 20.02.2015 unter der Bearbeitungsnummer X.7-BO4106/423/11 vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst genehmigt. Zusätzlich haben sowohl das Schulumt [REDACTED] als auch die Schulleiter der [REDACTED] der Durchführung zugestimmt.

Das Projekt wird im Rahmen eines wöchentlichen Seminars an der [REDACTED] für ausgewählte Schüler/innen stattfinden. Geplant sind ca. sieben Termine jeweils an einem Freitag in der fünften und sechsten Stunde (ca. 11.15 Uhr – 13.00 Uhr). Den eigentlichen Fachunterricht zu diesen sieben Terminen kann ihr Kind nicht besuchen und muss dessen Inhalte selbstständig nachholen. Der Untersuchungszeitraum betrifft hauptsächlich die Zeit vom **05.04. – 07.06.2019 (Ostern bis Pfingsten)**. Die genauen Termine müssen noch mit den Schülern/innen abgestimmt werden. Das erste Treffen ist am Freitag 05.04.2019 um 11.15 Uhr am Hausmeisterbüro.

Während des Projektes lernt Ihr Kind Grundzüge und Methoden empirischer Sozialforschung kennen und wird in der Durchführung von Interviews geschult, was nachweislich positive Effekte auf das Selbstbewusstsein und das Sozialverhalten von Schülern/innen hat. Selbstverständlich erhält Ihr Kind nach erfolgreichem Abschluss des Projektes ein Zertifikat der Universität Bayreuth über die Mitarbeit und Aktivitäten, welches seiner Bewerbungsmappe beigelegt werden kann. Im Rahmen der Untersuchung wird Ihr Kind **allein** Interviews bzw. Diskussionen in seiner **Freizeit** durchführen. Die Befragung wird vollkommen anonymisiert durchgeführt bzw. in bestimmten Fällen nachträglich anonymisiert, sodass bei der Veröffentlichung der Befragungs- und Untersuchungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen und Personen möglich sind.

Falls Sie der Teilnahme Ihres Kindes zustimmen, bitte ich Sie es so zu unterstützen, dass es die nötige ungestörte Zeit dafür auch bekommt. Bei Rückfragen können Sie sich gern an mich unter den oben angegebenen Kontaktdaten wenden.

Freundlich grüßt Sie

Michel Lowak
Durchführende Lehrkraft

Diesen Abschnitt bitte komplett unterschrieben und ausgefüllt bis zum
04.04.2019 im Sekretariat bei [REDACTED] zurückgeben!

Erstes Treffen ist am **Freitag 05.04.2019 um 11.15 Uhr** am Hausmeisterbüro

Eltern

Ja, ich stimme der Teilnahme meines Kindes _____ (Vorname Name)
Klasse _____ am Forschungsprojekt „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“ zu.

Mir ist klar, dass das Kind dadurch teilweise anderen Fachunterricht nicht besuchen kann und dies nachholen muss.

(Unterschrift Erziehungsberechtigte)

Ort, Datum

Schüler

Ja, ich stimme der freiwilligen Teilnahme am Forschungsprojekt „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“ zu.

Mir ist klar, dass ich dadurch teilweise anderen Fachunterricht nicht besuchen kann und dies nachholen muss.

Ich versichere regelmäßig und pünktlich zu den Terminen im Rahmen des Projektes zu erscheinen und mich angemessen zu verhalten. Mir ist klar, dass ich bei einem Verstoß gegen diese Vereinbarung vom Projekt ausgeschlossen werden kann.

Unterschrift Schüler(in)

Ort, Datum

Lehrkraft: Lowak, Michel

Adresse: Hühlweg 19, 95448 Bayreuth

E-Mail: m.lowak@gmx.de

Information gemäß des KM-Schreibens vom 20.02.2015 unter X.7-BO4106/423/11

Forschungsprojekt: Guter Sportunterricht aus Schülersicht

Sehr geehrte Eltern,

Ihr Kind übergibt Ihnen diesen Zettel, da es sich dazu bereit erklären möchte, an einem Forschungsprojekt des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth

zum Thema „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“

unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Kuhn und der Durchführung von Herrn Lowak teilzunehmen. Dieses Projekt wurde im Schreiben vom 20.02.2015 unter der Bearbeitungsnummer X.7-BO4106/423/11 vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst genehmigt.

Im Rahmen der Untersuchung wird Ihr Kind einmalig **von einem Freund/einer Freundin befragt**. Die Befragung wird **vollkommen anonymisiert** durchgeführt und mittels Software ausgewertet. Namen oder Orte werden entfernt, sodass bei der Veröffentlichung der Befragungs- und Untersuchungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen und Personen möglich sind. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben und ausschließlich zu Forschungszwecken an der Universität verwendet.

Falls Sie der Teilnahme Ihres Kindes zustimmen, bitte ich Sie es so zu unterstützen, dass es die nötige ungestörte Zeit dafür auch bekommt. Bei Rückfragen können Sie sich gern an mich unter den oben angegebenen Kontaktdaten wenden.

Freundlich grüßt Sie

Michel Lowak

Durchführende Lehrkraft

Bei Zustimmung bitte dieses Schreiben unterschrieben dem Schüler zurückgeben!

Eltern

Ja, ich stimme der Teilnahme meines Kindes _____ (Vorname Name) am Forschungsprojekt „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“ unter den oben genannten Bedingungen zu.

(Unterschrift Erziehungsberechtigte)

Ort, Datum

Schüler

Ja, ich stimme der freiwilligen Teilnahme am Forschungsprojekt „Guter Sportunterricht aus Schülersicht“ unter den oben genannten Bedingungen zu.

Unterschrift Schüler(in)

Ort, Datum

Anhang 6: Gesprächsbegleitmaterial

Die folgenden Anhänge zeigen jeweils das Material, das den Gesprächsführern im Rahmen des Seminars ausgeteilt wurde und zur Erledigung der einzelnen Forschungsaufträge Verwendung fand. Urheberrechtlich geschützte Bilder werden durch einen neutralen Platzhalter ersetzt.

Anhang 6.1: Erinnerungsblatt (finale Version)

Bitte vor jedem Gespräch durchlesen!

Vorbereitung

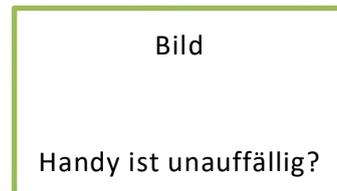
1. Einverständnis von Eltern + Schüler ?
 (Alles anonym, niemand weiß, wer was gesagt hat!)



2. Ort, Zeit und Umgebung checken



Genug Zeit?



3. Gerätetest



Erinnerung

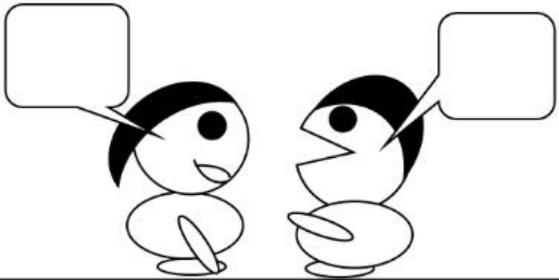
• Namen

- Benutzt Decknamen und spricht von „meinem Sportlehrer“ bzw. „meiner Sportlehrerin“
- Vermeide den Namen deiner befragten Personen!
- Deine Gesprächspartner vertrauen dir! Also gib die Aufnahme niemandem außer an Herrn Lowak weiter.
- Wenn Herr Lowak sein Ok gibt, löschst du die Datei!

Nachfragen!
 Gefühle
 Gedanken
 Gründe
 herausfinden!

Bild	Mhmm! Ja! Okay! Stimmt	Spaß, fair, gerecht...	Bild	Bild
Bild		Wann ist es für dich...?	Weißt du noch als...	
Bild	Was denkst du darüber?	Wie fühlst du dich dabei?	Warum ist das wichtig?	Bild
Bild	Ja, das kenn ich!	Bild	Finde ich nicht, weil...!!	Bild
Ziel: Wie sieht guter Sportunterricht aus?				

Anhang 6.2: „Roter“ Forschungsauftrag

Das Gespräch		ohne Hilfe
Bild		Läuft?
		Geheimname + Datum
Finde im Gespräch heraus:		
		
Was ist ein guter Sportunterricht?		Bild
Fragen am Ende		
Alter?		
Junge/Mädchen?		
Nationalität? Nationalität der Eltern?		
Lieblingmusik? Hobbies?		
Lieblingssportarten? Bist du im Sportverein?		
Schulart?		
Klassenstufe?		
Wie gern gehst du zur Schule?		
Lieblingsfach?		
Vorbild?		
Protokoll ausfüllen Bild vom Protokoll + Datei an Herrn Lowak		

Das Gespräch

mit Hilfe

Bild



Läuft?

Geheimname + Datum

Mögliche Fragen (Du kannst auch andere benutzen!)

Warum gibt es Sportunterricht?

Warum denkst du das ?

Welche Note gibst du deinem Sportunterricht?

Welche Gefühle soll man im Sportunterricht haben? Welche nicht?

Was soll man im Sportunterricht lernen?

Wie könnte man Sportunterricht besser machen?

Beschreibe mir eine super Sportstunde!

Bild

Mhmm!
Ja!
Okay!
Stimmt!

Bild

Spaß, fair, gerecht...

Wann ist es für dich...?

Bild

Also bei mir ist das so...

Bild

Was denkst du darüber?

Bild

Wie fühlst du dich dabei?

Finde ich nicht, weil...!!

Bild

Was ist ein guter Sportunterricht?

Bild

Fragen am Ende

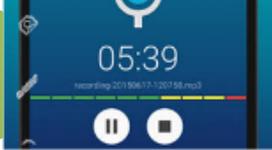
Alter? Junge/Mädchen? Nationalität? Nationalität der Eltern?
Lieblingsmusik? Hobbies? Lieblingssportarten? Bist du im Sportverein?
Schulart? Klasse? Wie gern gehst du zur Schule? Lieblingsfach? Vorbild?
Protokoll ausfüllen **Bild vom Protokoll + Datei an Herrn Lowak**

Geheimname: _____ Protokoll Datum: _____ Dateiname: _____	
Ort des Gesprächs	
Zeit	Von _____ Uhr bis _____ Uhr
Unterbrechungen des Gesprächs (Grund + Dauer)	
Verlauf (Was ist dir Besonderes aufgefallen?)	
Gab es Gespräche davor oder danach? Worüber?	
Wie stehst du zum Gesprächspartner? (Freund, Schwester, Klassenkameradin)	
Was meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?	
Muss etwas für Herrn Lowak erklärt werden? Könnte er etwas nicht verstehen?	
Was fandst du interessant?	

Anhang 6.3: „Blauer“ Forschungsauftrag

Das Gesprächmit Hilfe

Bild



Läuft?

Geheimname + Datum

Finde im Gespräch heraus:

Was ist ein guter Sportunterricht?

Bild

Zur Hilfe:

Sportlehrer/in?

Gefühle?

Mitschüler?

Hygiene?

Sinn?

Spaß?

Lernen?

Zeit?

Bedingungen?

Ablauf?

Freiheit?

Sport?

Probleme?

Fragen am Ende

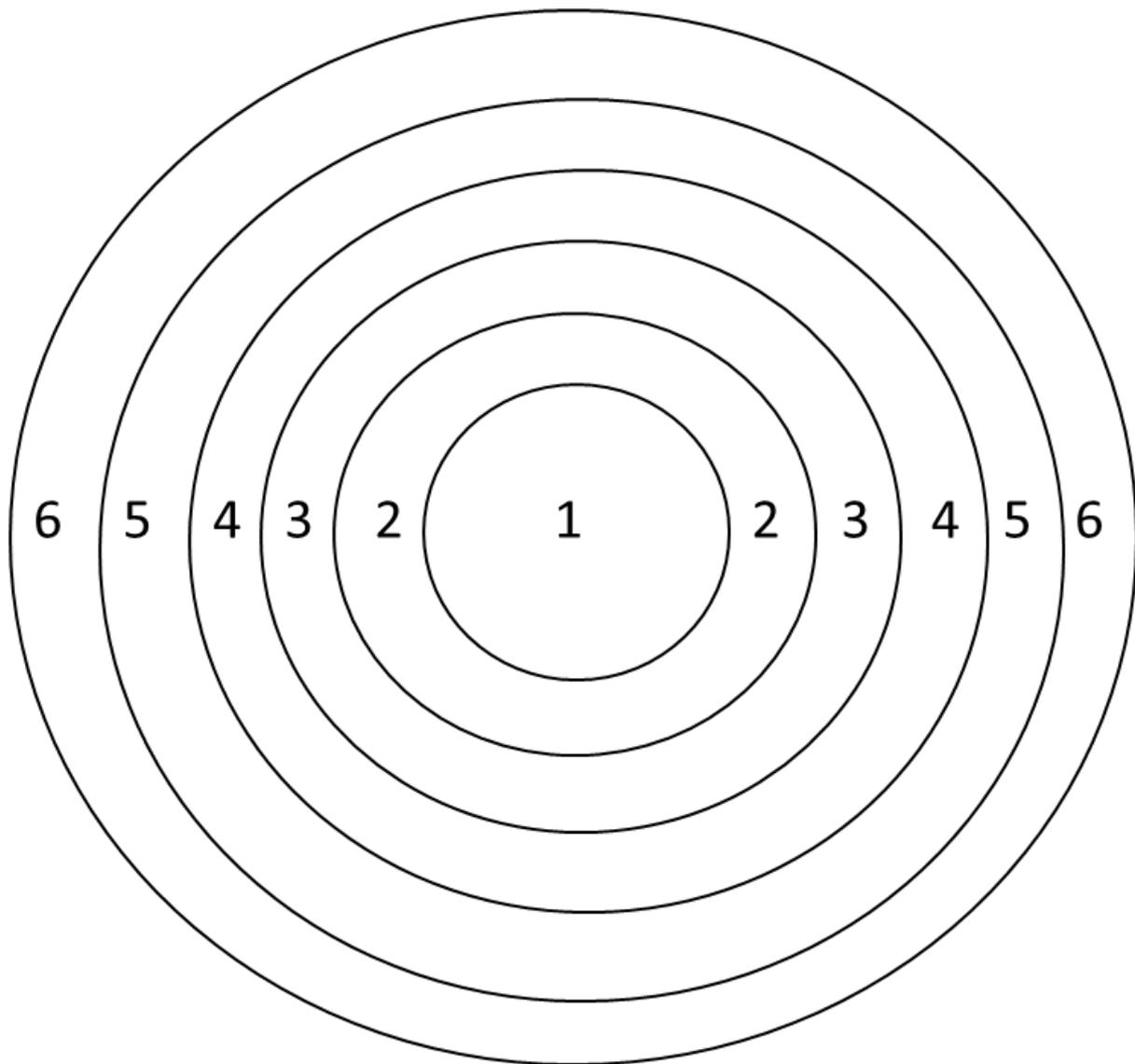
Alter? Junge/Mädchen? Nationalität? Nationalität der Eltern?
Lieblingsmusik? Hobbies? Lieblingssportarten? Bist du im Sportverein?
Lieblingsmusik? Schulart? Klasse? Wie gern gehst du zur Schule?
Lieblingsfach? Vorbild?

Protokoll ausfüllen **Bild vom Protokoll + Datei an Herrn Lowak**

Geheimname: _____	Protokoll	Datum: _____
Dateiname: _____		

Ort des Gesprächs	
Zeit	Von _____ Uhr bis _____ Uhr
Unterbrechungen des Gesprächs (Grund + Dauer)	
Verlauf (Was ist dir Besonderes aufgefallen?)	
Gab es Gespräche davor oder danach? Worüber?	
Wie stehst du zum Gesprächspartner? (Freund, Schwester, Klassenkameradin)	
Was meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?	
Muss etwas für Herrn Lowak erklärt werden? Könnte er etwas nicht verstehen?	
Was fandst du interessant?	

Anhang 6.4: „Grüner“ Forschungsauftrag



Für den Fragenteil

Ist mir wichtig				Ist mir nicht wichtig	
1	2	3	4	5	6

A – Offenes Gespräch

Geheimname + Datum

„Erzähle mir bitte von deinem Sportunterricht. Egal was!“

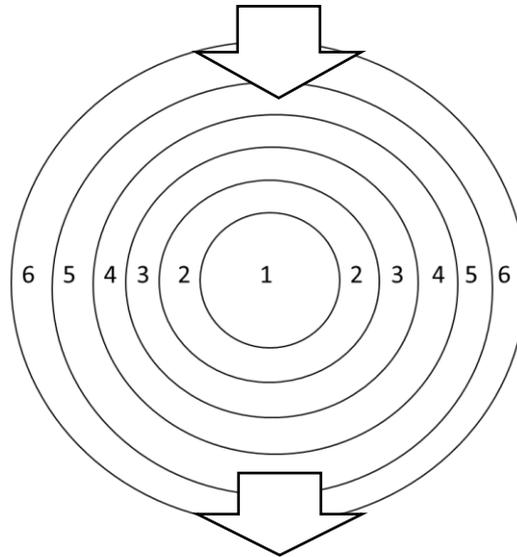
1

- Gefühle?
- Gedanken?
- Warum?
- Vergleich mit dir!!

2

„Bitte bewerte deinen Sportunterricht im Moment, indem du den Stein/die Münze auf diese Notenzielscheibe legst!“

Du kannst deine Wahl später noch ändern!



Note 1: „Was ist denn an deinem Sportunterricht so besonders, dass du ihn mit der Note 1 bewerten kannst?“

oder

Note 2-6 : „Was müsste denn in deinem Sportunterricht anders sein, damit du den Stein auf die Note 1 setzen könntest?“

„Was läuft schon gut?“

→ Nachfragen! Diskutieren! Mit dir vergleichen!

3

„Beschreibe mal eine perfekte Sportstunde. Fange am besten mit dem Weg zur Umkleide an!“ → Fragen stellen!

4

Wenn nichts mehr erzählt wird: „Hast Du noch einen Vorschlag, wie man den Sportunterricht besser machen könnte?“

Teil B

Wichtig: „**Wenn du eine Frage nicht verstehst, versuche ich sie dir zu erklären! Wenn du sie dann immer noch nicht verstehst, ist das nicht schlimm. Dann lassen wir sie einfach weg!**“

1. Frage stellen 2. Nachfragen (Gefühle, Gedanken, Gründe → Warum?)

B1	Was findest du wichtig an deinem Sportunterricht?	Nachfragen
B2	Findest du, dein Sportunterricht macht dich glücklich?	Nachfragen
B3	Wie findest du dich im Sportunterricht?	Nachfragen
B4	Was findest du gut und was nicht so gut an dir selbst?	Nachfragen
B5	Beeinflusst der Sportunterricht, wie du dich selbst findest?	Nachfragen
B6	Was müsste im Sportunterricht passieren, dass du dich selbst besser findest?	Nachfragen
B7	Sollten deine Eltern bestimmen, was du im Sportunterricht lernen sollst?	Nachfragen
B8	Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?	Nachfragen
B9	Was bringt dir der Sportunterricht so wie er ist?	Nachfragen
B11	Was sollte dir ein guter Sportunterricht bringen?	Nachfragen
B11	Was würde sich im Sportunterricht ändern, wenn ihn ein berühmter Sportler oder eine berühmte Sportlerin halten würde?	Nachfragen
B12	Wie sind deine Mitschüler im Sportunterricht so?	Nachfragen
B13	Ist es wichtig, mit wem du bei Spielen oder Übungen in einem Team bist?	Nachfragen
B14	Lernt man im Sportunterricht einfühlsam zu sein?	Nachfragen
B15	Wie findest du es, dass im Sportunterricht Schüler anders Sport machen als du? Was bedeutet für dich anders?	Nachfragen
B16	Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden?	Nachfragen
B17	Magst du deinen Sportlehrer?	Nachfragen

B18	Gibt dein Sportlehrer die Noten danach, ob jemand generell ein guter Sportler ist?	Nachfragen
B19	Hast du vor einem Lehrer, den du auch im Sportunterricht hast, mehr Respekt?	Nachfragen
B20	Ist es wichtig für dich, Aufmerksamkeit vom Sportlehrer während des Sportunterrichts zu bekommen?	Nachfragen
B21	Empfindest du ein Gefühl von Freiheit im Sportunterricht?	Nachfragen
B22	Wie findest du es, dass man extra Sportkleidung tragen muss?	Nachfragen
B23	Hilft der Sportunterricht dabei, dass einem Klamotten besser stehen?	Nachfragen
B24	Was für Geräte habt ihr in eurer Turnhalle?	Nachfragen
B25	Hilft dir der Sportunterricht später besser in der Arbeit zu sein?	Nachfragen
B26	Wenn es zu deinem Sportunterricht eine App auf dem Handy oder Tablet gäbe, was würdest du gern mit der App steuern können?	Nachfragen
B27	Stell dir vor, du könntest im Sportunterricht Selfies oder Videos machen. Was würdest du aufnehmen und was würdest du mit anderen teilen?	Nachfragen

Teil C

„Bitte vervollständige folgende Sätze!“

C1	Wenn ich könnte, dann würde ich im Sportunterricht...	Warum?
C2	Wenn alles möglich wäre, dann hätte ich gern im Sportunterricht...	Warum?
C3	Wenn es niemand danach erfahren würde, dann würde ich gern im Sportunterricht...	Warum?
C4	Wenn mein Sportlehrer ein Superheld wäre, dann müsste er im Sportunterricht...	Warum?
C5	Wenn mein Sportlehrer ein Tier wäre, dann wäre er ein...	Warum?
C6	Wenn dein Sportlehrer ein Verkäufer wäre, was würde er verkaufen?	Warum?

C7	Was würde ein Schüler denken, der neu ist und zum ersten Mal an eurem Sportunterricht teilnimmt?	Warum?
C8	Was würdest du mit den Schülern im Sportunterricht machen, wenn du der Sportlehrer/die Sportlehrerin wärst?	Warum?

Teil D

„Bitte gib bei folgenden Aussagen in Schulnoten an, wie wichtig es dir ist. 1 bedeutet, es ist dir sehr wichtig. 6 bedeutet, dass es dir überhaupt nicht wichtig ist!“

Wie wichtig ist für Dich,...		1	2	3	4	5	6
		Ist mir wichtig				Ist mir nicht wichtig	
D1	Was wir im Sportunterricht machen, muss für mich Sinn ergeben						
D2	Was wir im Sportunterricht machen, muss einen Grund haben						
D3	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir helfen mit Problemen klar zukommen.						
D4	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir später im Leben etwas nützen.						
D5	Dass mir klar ist, wofür ich das Gelernte aus dem Sportunterricht später brauche.						
D6	Dass ich im Sportunterricht etwas lerne, dass ich nicht nur im Sport brauche.						
D7	Dass der Sportlehrer meine Bedürfnisse im Sport kennt, also das was ich brauche und mir wünsche.						
D8	Dass der Sportlehrer weiß, was für mich in zehn Jahren wichtig im Leben ist und ich auch dazu etwas lerne, auch wenn es mir im Moment vielleicht nicht gefällt.						
D9	Dass der Sportlehrer etwas besser als ein Youtubevideo erklärt.						
D10	Dass der Sport im Sportunterricht mich an ein Videospiel erinnert						
D11	Dass es nicht so anstrengend ist						
D12	Dass man eine gute Note auch ohne große Anstrengung bekommen kann.						
D13	Dass man Dinge lernt, für die man sehr lang üben muss.						
D14	Dass man Dinge lernt, für die man kaum üben muss.						
D15	Dass es in der Sporthalle gut riecht						
D16	Dass passende Musik im Sportunterricht läuft						
D17	Dass die Umkleide gut riecht						
D18	Dass nur Musik von Schülern gespielt wird						
D19	Dass es Sportsachen mit dem Schullogo zu kaufen gibt.						
D20	Dass ich im Sportunterricht zeigen kann, was ich gut kann.						

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

D21	Dass die Sporthalle oder der Sportplatz gepflegt und ordentlich ist.						
D22	Dass die Sachen zum Sportmachen wie Bälle, Matten, Geräte in einem guten Zustand sind.						
D23	Dass ein Sportlehrer versprochene Wünsche immer einhält.						
D24	Dass ein Sportlehrer seinen Plan auch schnell ändert, wenn wir etwas besonders gern machen wollen.						
D25	Dass der Sportlehrer das kann, was ich von ihm erwarte.						
D26	Dass der Sportlehrer meine Gefühle kennt und versteht						
D27	Dass der Sportlehrer meine Wünsche kennt und versteht.						
D28	Dass mich Sportunterricht so begeistert, dass ich auch außerhalb der Schule Sport machen möchte.	1	2	3	4	5	6
D29	Dass der Sportlehrer keine Fehler macht						
D30	Dass der Sportlehrer einen guten Ruf bei anderen Menschen hat						
D31	Dass meine Schule einen guten Ruf bei anderen Menschen hat						
D32	Dass ich mich leicht an den Sportunterricht erinnern kann, um später gut üben zu können						
D33	Dass man im Sportunterricht frei bestimmen kann, was gemacht wird						
D34	Dass der Sportlehrer auch berücksichtigt, was die Schüler machen wollen						
D35	Dass ich schaffen kann , was der Sportlehrer von mir verlangt.						
D36	Dass ich am Ende immer schaffe, was der Sportlehrer von mir möchte.						
D37	Dass ich im Sportunterricht schaffe, was ich selbst schaffen will.						
D38	Dass man im Sportunterricht schnell etwas lernt und zeigen kann.						
D39	Dass wir eine gute Gemeinschaft während des Sportunterrichts sind						
D40	Dass nicht zwischen guten und schlechten Sportlern im Unterricht unterschieden wird						
D41	Dass ich etwas über mich selbst im Sportunterricht lerne						
D42	Dass ich lerne, was ich im Sport gut kann						
D43	Dass ich lerne, was ich im Sport nicht gut kann.						
D44	Dass ich den anderen Schülern zeigen kann, was ich im Sport gut finde und was nicht						
D45	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die eigentlich Ältere oder Erwachsene machen						
D46	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die Erwachsene nicht machen						
D47	Dass der Sportlehrer einem nur Dinge beibringt, die er selbst gut kann.						
D48	Dass der Sportlehrer nur Dinge von einem fordert, die er selbst gut kann.						
D49	Dass ich Dinge im Sportunterricht lerne, die andere ohne Sportunterricht nicht lernen können						

D50	Dass ich im Sportunterricht Dinge lerne, die Erwachsene nicht machen.						
D51	Dass ich durch meinen guten Sportunterricht einen Vorteil gegenüber Schülern von anderen Schulen habe.						
D52	Dass meine Lieblingssportart so gemacht wird, wie ich sie kenne, es also keine Regeländerungen oder Veränderungen gibt.						
D53	Im Sportunterricht sollte für Wettkämpfe z.B. zwischen Klassen oder Schulen trainiert werden.						
D54	Dass ich auch mal Angst bekomme						
D55	Dass es auch mal spannend ist						
D56	Dass ich Vertrauen zum Sportlehrer haben kann						
D57	Dass man so wie man ist akzeptiert wird und sich nicht ändern muss						
D58	Dass man auch mal traurig sein muss						
D59	Dass ich mich nicht ekel	1	2	3	4	5	6
D60	Dass ich mich freue						
D61	Dass ich überrascht werde						
D62	Dass ich nicht wütend werde						
D63	Dass ich mich nicht schämen muss						
D64	Dass man keinen Kummer bekommt						
D65	Dass es interessant für mich ist						
D66	Dass der Sportunterricht möglichst früh am Schultag ist						
D67	Dass der Sportunterricht möglichst spät am Schultag ist						
D68	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders respektiert werden						
D69	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders geehrt werden						
D70	Dass wir Sportarten machen, die ich aus dem Fernsehen oder Internet kenne						
D71	Dass man nicht Dinge vormachen muss, die man nicht kann						
D72	Dass die Leibchen (die bunten Dinger, die man anziehen muss) frisch gewaschen sind						
D73	Dass genügend Pausen gemacht werden						
D74	Dass die Umkleiden schöner sind						
D75	Dass man zum Sport anziehen kann was man will						
D76	Dass Musik beim Sportunterricht läuft						
D77	Dass der Sportlehrer Spaß versteht						
D78	Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht						
D79	Dass ich im Sportunterricht Aufmerksamkeit bekomme						
D80	Dass der Sportlehrer auf persönliche Probleme der Schüler Rücksicht nimmt und sie in Ruhe lässt, wenn sie Probleme haben						

Persönliche Daten

Alter	
Junge/Mädchen	
Herkunftsland	
Herkunftsland der Eltern	
Schulart (Gym, Grund, Real, Mittel, Berufsschule)	
Klasse	
Lieblingsfach	
Lieblingsmusik	
Hobbies	
Lieblingssportarten	
In welchem Sportverein bist du?	
Wie gern gehst du zur Schule? (1 sehr gern - 6 überhaupt nicht gern)	
Vorbild	

Kurze Pause oder Ende?

Freiwilliger BONUS-Teil E

Wie wichtig ist für Dich,...		1				2				3				4				5				6			
		Ist mir wichtig																Ist mir nicht wichtig							
E1	Dass auch die guten Sportler noch etwas lernen																								
E2	Dass der Lehrer drauf achtet, was die Schüler wollen.																								
E3	Dass der Lehrer den Schülern regelmäßig Rückmeldung gibt, also sagt, was sie schon können oder was sie noch besser machen können																								
E4	Dass der Lehrer den Schülern sagt, was sie falsch machen																								
E5	Dass der Lehrer die Note genau erklärt																								
E6	Dass der Lehrer die Sachen vormachen kann																								
E7	Dass der Lehrer die Schüler antreibt																								

E8	Dass der Lehrer die Schüler motiviert						
E9	Dass der Lehrer sich durchsetzen kann.						
E10	Dass der Lehrer ein guter Sportler ist						
E11	Dass der Lehrer einen unterstützt und ermutigt, wenn einem etwas schwer fällt						
E12	Dass der Lehrer etwas genau erklären kann						
E13	Dass der Lehrer genau sagt, was er von einem erwartet						
E14	Dass der Lehrer gut drauf ist						
E15	Dass der Lehrer gut mit Störungen oder mit Disziplinproblemen umgehen kann						
E16	Dass der Lehrer mitmacht oder mitspielt						
E17	Dass der Lehrer sich mit jedem einzelnen beschäftigt						
E18	Dass der Lehrer unterschiedlich schwierige Aufgaben stellt, je nachdem, wie gut man es halt kann						
E19	Dass der Lehrer Verständnis für die Schüler hat						
E20	Dass der Unterricht abwechslungsreich ist						
E21	Dass der Unterricht anspruchsvoll ist, also, dass man sich auch anstrengen muss, damit man es schafft						
E22	Dass der Unterricht gut für den Zusammenhalt in der Klasse ist.	1	2	3	4	5	6
E23	Dass der Unterricht gut für die Fitness ist						
E24	Dass der Unterricht gut organisiert ist						
E25	Dass der Unterricht sicher ist, also dass der Lehrer aufpasst, dass nichts passiert						
E26	Dass der Unterricht Spaß macht						
E27	Dass die Besseren den Schwächeren helfen						
E28	Dass die Leistungen regelmäßig benotet werden						
E29	Dass die nicht so sportlichen Schüler besonders unterstützt werden						
E30	Dass gute Stimmung im Unterricht ist						
E31	Dass ich an Wettkämpfen teilnehmen kann						

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

E32	Dass ich auch mal was machen kann, was ich im Sportverein oder in der Freizeit mache						
E33	Dass ich auch mal was riskieren kann						
E34	Dass ich den anderen zeigen kann, was ich drauf habe						
E35	Dass ich etwas neues ausprobieren kann						
E36	Dass ich gesund bleibe						
E37	Dass ich ins Schwitzen komme						
E38	Dass ich kreativ sein kann						
E39	Dass ich meine Ausdauer, Kraft und Beweglichkeit verbessern kann						
E40	Dass ich meine Leistungen steigern kann und Erfolg habe						
E41	Dass ich meinen Körper besser kennenlerne						
E42	Dass ich meinen Körper in Form bringe und sportlich aussehe						
E43	Dass ich mich anstrengen kann						
E44	Dass ich mich besser mit den Regeln der verschiedenen Sportarten auskenne						
E45	Dass ich mich entspannen kann						
E46	Dass ich mich mit meinen Mitschülern vergleichen kann						
E47	Dass ich mich wohl fühle						
E48	Dass ich neue Bewegungserfahrungen sammeln kann						
E49	Dass ich neue, angesagte Sportarten kennenlerne	1	2	3	4	5	6
E50	Dass ich schöne Bewegungen ausführen kann						
E51	Dass ich Spaß habe						
E52	Dass ich den anderen Unterricht mal vergessen kann						
E53	Dass ich zusammen mit meinen Mitschülern in der Gruppe Sport treiben kann						
E54	Dass man als Schüler auch mal dem Lehrer sagen kann, wie sein Unterricht ist						
E55	Dass man als Schüler auch mal Vorschläge für den Unterricht machen kann						

E56	Dass man am Ende der Stunde das Gefühl hat, etwas gelernt zu haben						
E57	Dass man etwas länger macht und nicht immer wieder etwas anderes macht						
E58	Dass man auch etwas darüber lernt, wie der Körper funktioniert						
E59	Dass man auch selbst bestimmen kann, mit wem man etwas zusammen macht						
E60	Dass man im Sportunterricht etwas für seine Gesundheit macht						
E61	Dass man im Unterricht etwas macht, was man auch im Sportverein machen kann						
E62	Dass man im Unterricht etwas macht, was man auch in der Freizeit machen kann						
E63	Dass man in der Schule auch mal spannende Situationen erleben kann						
E64	Dass man keine Angst haben muss						
E65	Dass man lachen kann						
E66	Dass man möglichst oft raus geht						
E67	Dass man nicht schwitzen muss						
E68	Dass man Sachen auch bespricht im Unterricht – zum Beispiel Technik oder Taktik oder Probleme						
E69	Dass man selbst bestimmen kann, was man machen will						
E70	Dass man sich möglichst viel bewegt						
E71	Dass man Zeit hat, etwas auszuprobieren						
E72	Dass man Zeit zum Üben hat	1	2	3	4	5	6
E73	Dass möglichst viele verschiedene Sachen gemacht werden						
E74	Dass niemand bloßgestellt wird						
E75	Dass sich der Lehrer an das hält, was er verspricht						
E76	Dass spannende Sachen gemacht werden, wo man sich auch mal überwinden muss						
E77	Dass unsere Klassengemeinschaft verbessert wird						
E78	Dass viel gespielt wird						

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

E79	Dass viel getanzt wird						
E80	Dass wir nicht immer in der Halle Sport treiben, sondern auch mal raus auf den Sportplatz oder in die Natur gehen						
E81	Dass es klare Regeln gibt, was erlaubt ist und was nicht						
E82	Dass immer klar ist, was als nächstes im Unterricht kommt						
E83	Dass ich weiß, was passiert, wenn ich mich daneben benehme						
E84	Dass ich mich viel im Sportunterricht bewege						
E85	Dass ich mich wegen des Sportunterrichts viel in der Freizeit bewege						
E86	Dass man auch mal etwas in Gruppen oder allein oder zu zweit macht.						
E87	Dass man viel Abwechslung also auch Projekte, Stationentraining oder freies Üben macht.						
E88	Dass man aufeinander Rücksicht nimmt						
E89	Dass man mit dem Material gut umgeht						
E90	Dass man im Sportunterricht fröhlich und zufrieden ist						
E91	Dass man Unterstützung und Tipps zur Verbesserung bekommt						
E92	Dass man gesagt bekommt, wenn man sich verbessert oder verschlechtert						
E93	Dass man als Schüler gehört wird, wenn man etwas gut oder schlecht findet						
E94	Dass der Lehrer weiß, wie gut ich etwas kann und mich dann dazu üben lässt						
E95	Dass man oft genug etwas üben kann						
E96	Dass ich oft das Gefühl habe, etwas gut zu können	1	2	3	4	5	6
E97	Dass ich genau weiß, was ich am Ende können muss						
E98	Dass ich genau weiß, wie eine Leistung am Ende bewertet wird, also worauf geachtet wird						

E99	Dass ich nicht zu leichte Dinge machen muss						
E100	Dass ich nicht zu schwere Dinge machen muss						
E101	Dass sich der Sportlehrer für meine Probleme interessiert						
E102	Dass es egal ist wie gut die anderen Schüler sind und nur zählt wie sehr ich mich verbessere						
E103	Dass die besseren Schüler auch schwerere Aufgaben haben und die im Sport nicht so guten Schüler leichtere Aufgaben bekommen						
E104	Dass ich lerne auch verlieren zu können oder etwas eben nicht zu schaffen						
E105	Dass ich lerne, dass man Sport nicht nur wegen der Gesundheit oder Leistung sondern z.B. auch wegen der Spannung oder coolen Bewegungen machen kann						
E106	Dass Sportarten gemacht werden, die gerade aktuell sind						
E107	Dass ich auch im Sportunterricht nachdenken muss						
E108	Dass man im Unterricht darüber nachdenkt, warum man bestimmte Bewegungen macht						
E109	Dass wir nicht zu viele Schüler sind						
E110	Es ist wichtig, wer zusammen im Sportunterricht ist						
E111	Dass auf die Religion Rücksicht genommen wird						
E112	Dass Sportunterricht und anderer Unterricht verbunden sind						
E113	Dass der Sportlehrer gerecht ist						
E114	Dass die Bälle nicht so hart sind, so dass man sich nicht wehtut						

„Gibt es noch etwas, das du zum guten Sportunterricht sagen möchtest?“

„Herzlichen Dank für deine Zeit und Meinung!“

Geheimname: _____	Protokoll	Datum: _____
Dateiname: _____		

Ort des Gesprächs	
Zeit	Von _____ Uhr bis _____ Uhr
Unterbrechungen des Gesprächs (Grund + Dauer)	
Verlauf (Was ist dir Besonderes aufgefallen?)	
Gab es Gespräche davor oder danach? Worüber?	
Wie stehst du zum Gesprächspartner? (Freund, Schwester, Klassenkameradin)	
Was meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?	
Muss etwas für Herrn Lowak erklärt werden? Könnte er etwas nicht verstehen?	
Was fandst du interessant?	

Anhang 6.5: „Gelber“ Forschungsauftrag

Vorbereitung Gruppengespräch

1. Einverständniserklärungen aller Teilnehmer
(Mindestens 3 Teilnehmer!)



2. Ort, Zeit und Umgebung checken

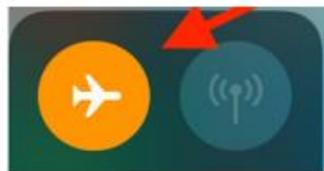


3. Warm up



Reden, spielen, rausgehen...

4. Gerätetest



5. Für jeden einen Stift organisieren



Bild

Deine Aufgaben

- Aufnahme starten und einfach laufen lassen bis zum Ende der letzten Aufgabe
- Halte dich am Anfang zurück und erkläre nur die Aufgabe.
- Später: mitdiskutieren
- Sorge dafür, dass ihr nicht zu viel über andere Dinge quatscht
- Nachfragen: **Spaß? Nett? Fair?...**
- Nachfragen: **Was bedeutet das? Warum ist das wichtig?**
- Nachfragen: **Gefühle?**

Bild

Alles, was auf den Aufgabenzetteln im Kasten steht, musst du für alle vorlesen.

Geheimname: _____		Protokoll		Datum: _____	
Dateiname: _____		Gruppengespräch			
Ort des Gesprächs					
Zeit		Von _____ Uhr bis _____ Uhr			
Unterbrechungen des Gesprächs (Grund + Dauer)					
Was habt ihr zum Warm-up gemacht?					
Geheimname					
Alter					
Schulart					
Klasse					
Geschlecht (m/w)					
Lieblingssport					
Hobbies					
Nationalität					
Im Sportverein					
Gern in Schule?					
War etwas unklar/schwierig?					
Muss etwas für Herrn Lowak erklärt werden? Könnte er ein Wort oder eine Geschichte nicht verstehen?					
Was hättest du gern anders gemacht?					

1

Deine Aufgaben:

- Erstmal zurückhalten
- Sorge dafür, dass ihr beim Thema bleibt
- Nachfragen
- Mitdiskutieren

Bild

Bild

Bild

Bild

Bild

**Bis nichts
mehr
kommt**

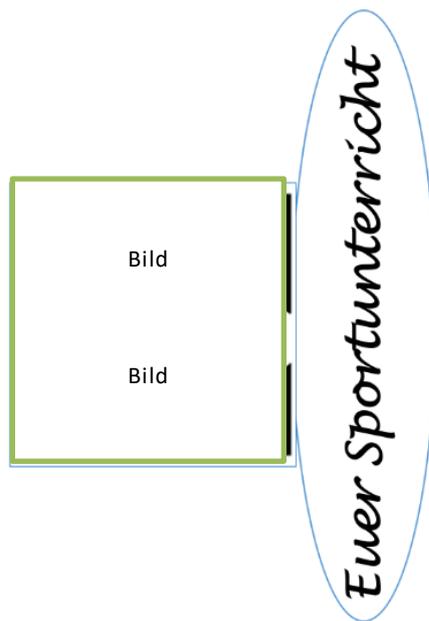
Wir sprechen einfach erstmal nur über unseren Sportunterricht. Erzählt einfach was!

Wenn euch nichts einfällt:

Ihr könnt z.B.:

Von guten oder schlechten Stunden erzählen
Von Problemen erzählen

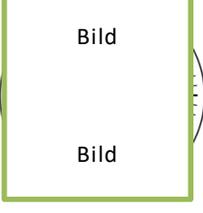
Mit den anderen vergleichen
Verbesserungsvorschläge machen



2 Jeder hat einen Stift mit einer anderen Farbe

Deine Aufgaben:

- Die Aufgabe erklären (Wie damals die Plakate in der Schule)
- Erstmal zurückhalten
- Sorge dafür, dass ihr beim Thema bleibt
- Nachfragen
- Später: mitdiskutieren



Ca. 30 min



Wir sollen:

- Kreise mit wichtigen Merkmalen von gutem Sportunterricht machen
- Zu jedem Kreis etwas schreiben

Wir dürfen:

- Neue Linien zeichnen
- Neue Kreise mit Worten machen
- Etwas zu dem schreiben, was andere geschrieben haben

Wichtig:

Es geht nur um unsere Meinung. Es gibt keine falschen Antworten!

Guter Sportunterricht

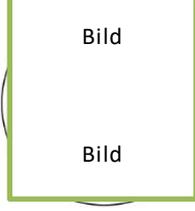
3

Jeder hat einen Stift mit einer anderen Farbe

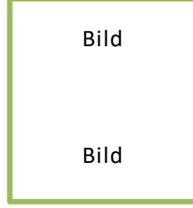


Deine Aufgaben:

- Die Aufgabe erklären
- Sorge dafür, dass ihr beim Thema bleibt
- Nachfragen
- Mitdiskutieren



egal



Diesmal sind schon wichtige Merkmale von gutem Sportunterricht vorgegeben.

Wir sollen:

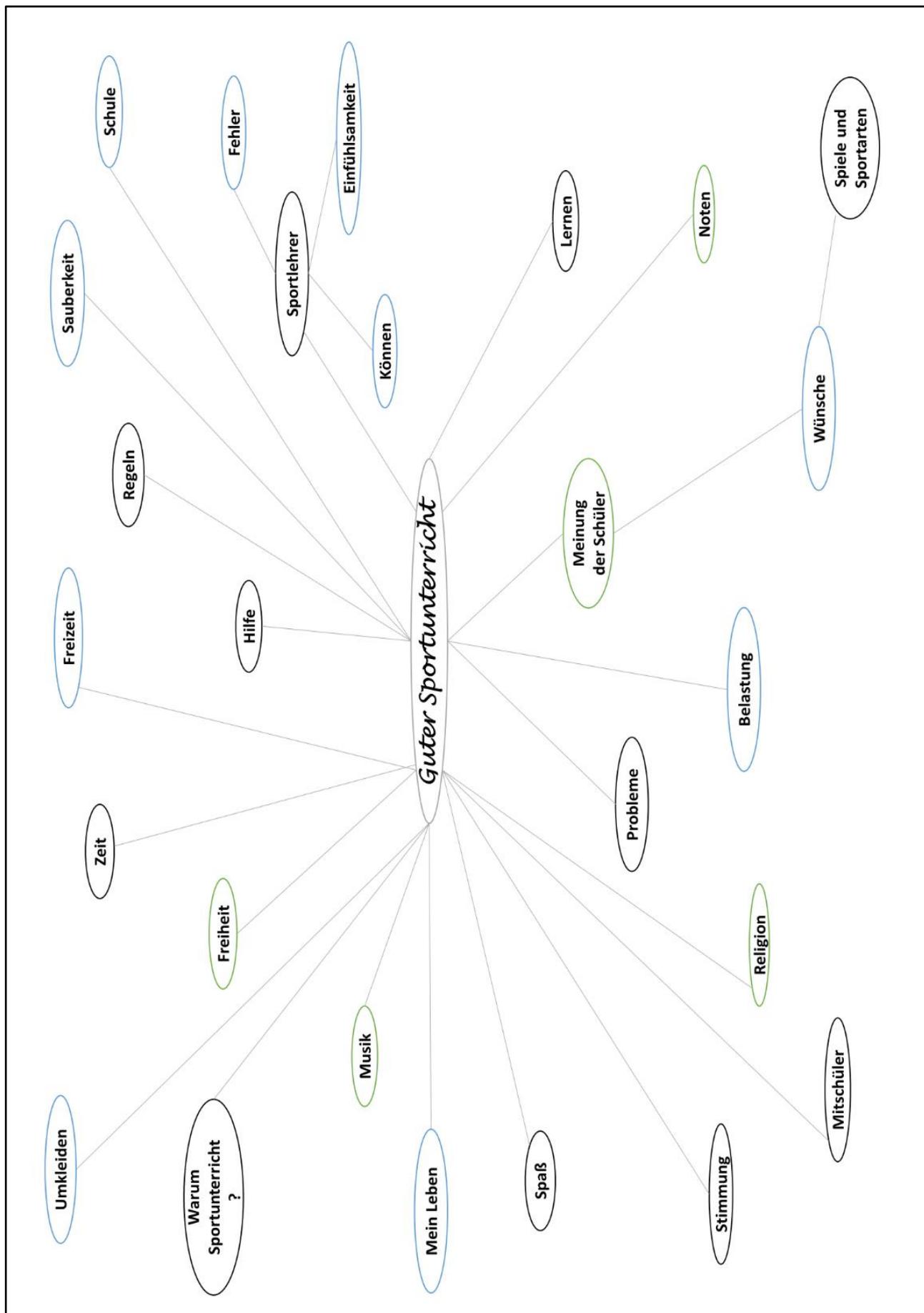
- Zu jedem Kreis etwas schreiben und darüber quatschen

Wir dürfen:

- Neue Linien zeichnen
- Neue Kreise mit Worten machen
- Etwas zu dem schreiben, was andere geschrieben haben
- Über Linien drüber schreiben

Wichtig:

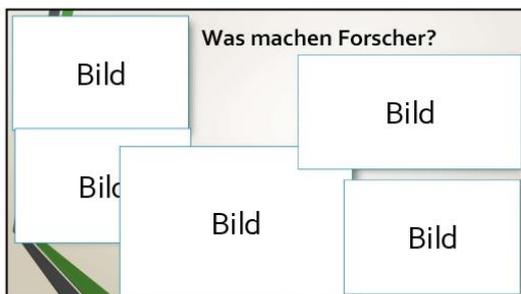
Es geht wieder nur um unsere Meinung. Es gibt keine falschen Antworten!



Anhang 7: Präsentationen und Verlauf der Seminareinheiten

Im Folgenden sind die Power Point Folien der einzelnen Seminarsitzungen abgebildet. Da die verwendeten Bilder, Videos und Gif-Dateien größtenteils urheberrechtlichen Einschränkungen unterliegen, werden diese durch neutrale Platzhalter ersetzt. Im Anschluss ist das Protokoll der einzelnen Sitzungen abgebildet. Dieses enthält die Anmerkungen des Seminarleiters, die während und nach den einzelnen Sitzungen geschrieben wurden.

Anhang 7.1: Sitzung 1



Worum geht es?

Bild

Wer glaubt, dass man Sportunterricht besser machen sollte?

Bild

Gib deinem bisherigen Sportunterricht eine Note und schreibe sie hierhin!

2-

Bild

Du hast eine Freundin bzw. einen Freund in einem anderen Land.

Du willst nun beurteilen können, ob der Sportunterricht dort besser oder schlechter als dein Sportunterricht ist.

Was würdest du deine/n Freund/in alles fragen?

Bild

Schreibe deine Fragen auf die Karteikarte. Achtung, du hast nur wenig Platz!

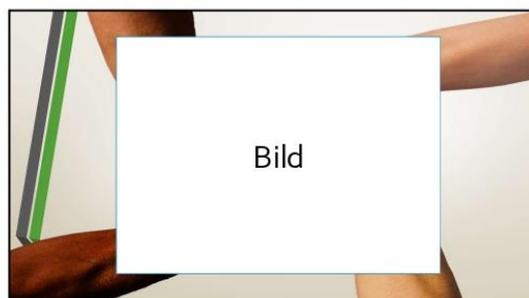
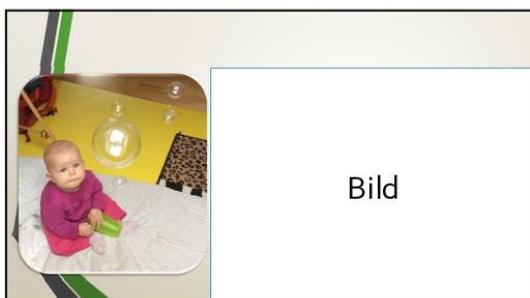
~~Sportunterricht~~ → Neues Fach

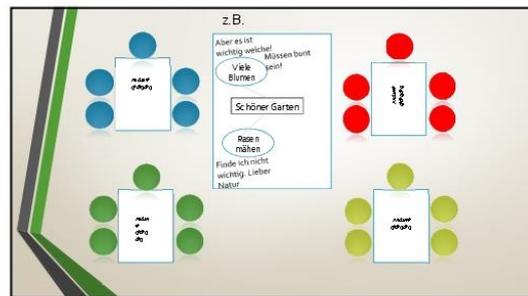
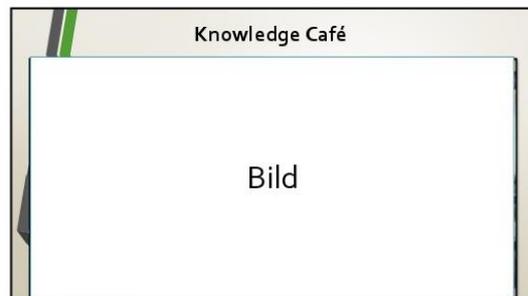
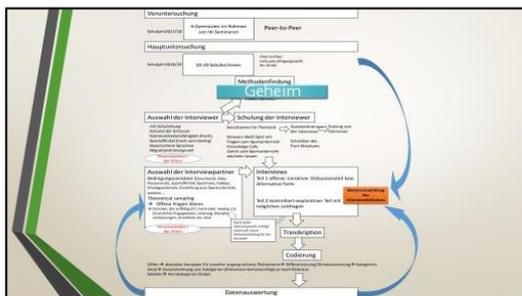
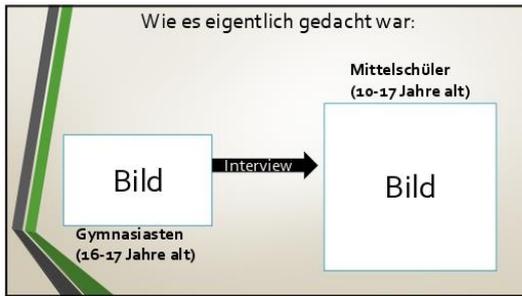
Du darfst nun bestimmen, wie dieses Fach aussehen soll. Was gemacht werden soll, wie es gemacht werden soll usw..

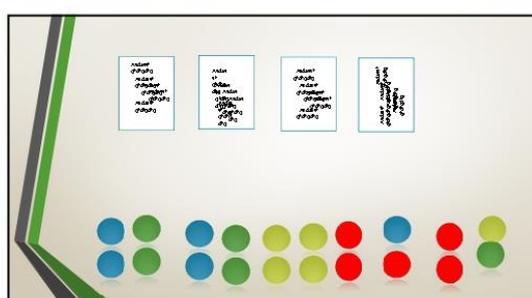
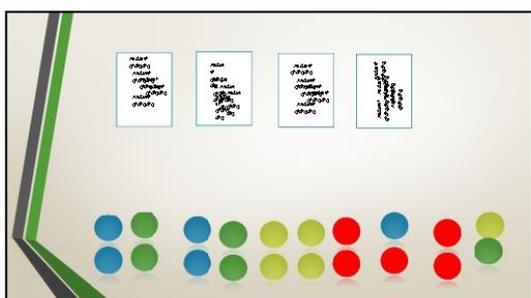
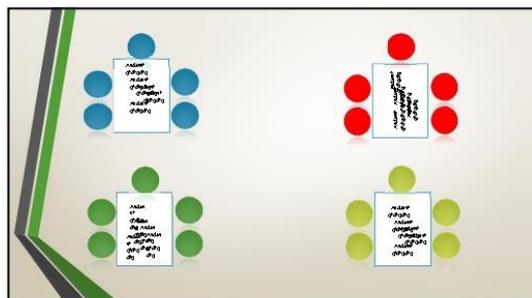
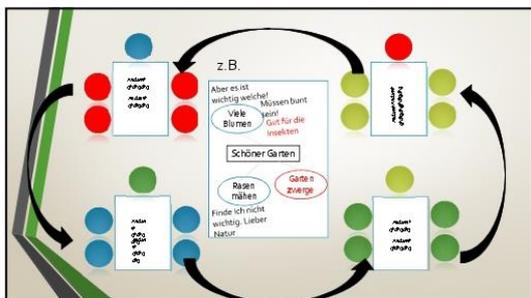
Es muss auch etwas mit Bewegung zu tun haben!

Schreibe deine Ideen auf die Karteikarte! Wenn dir das schwer fällt dann male!

Das waren nun 2 Möglichkeiten, etwas darüber zu erfahren, wie Schüler ihren Sportunterricht sehen.







Schau dir alle Plakate genau an.
Was davon gehört für dich zu einem guten Sportunterricht?
 Schreibe auf die Rückseite der Karteikarte!

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- ...

Bild

Was ihr auf eurer Karteikarte stehen habt, sind sehr wahrscheinlich Dinge, die die Forscher schon kennen!

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- ...

Bild

Vorbereitung fürs nächste Mal

Android
z.B. Samsung, Huawei, Nokia, Google

OSX
Apple
Iphone

Bild → Bild

MP3 recorder kostenlos

Diktiergerät, Aufnahme
Kassettenspeicherung
Happy Tap
10.000+ Bewertungen
★★★★☆ 4,5 / 5 Bewertungen
Gratis - In-App-Käufe möglich

Geheimname ausdenken und merken!
 Datei benennen: Geheimname - Datum
 Probeaufnahme über Bild schicken

01 [Redacted]

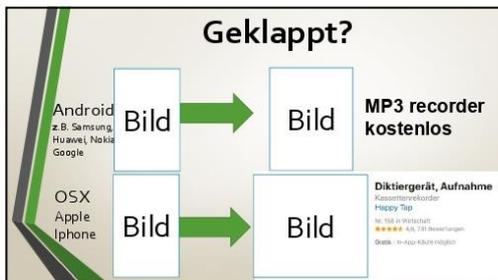
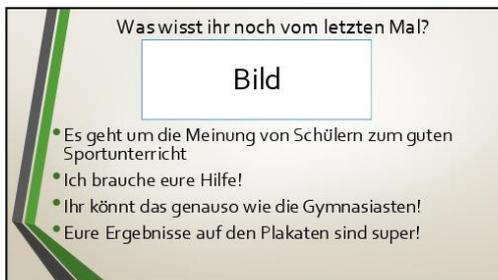
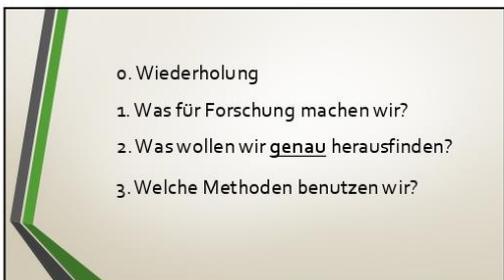
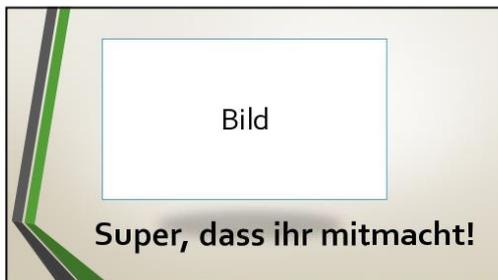
m [Redacted].k.de

Bild

Bild

Super, dass ihr mitmacht!

Anhang 7.2: Sitzung 2



Was ist für Kinder/Jugendliche in deinem Alter gerade wichtig im Leben? (Ehrliche Antworten!)

The diagram consists of a grid with two columns and two rows. The top-left cell contains five bubbles, each with the word 'Wichtig'. A green arrow points from the top-right bubble to a 'Bild' box on the right. The bottom-left cell is empty, and the bottom-right cell contains the 'Bild' box.

Welche Probleme haben Kinder/Jugendliche in deinem Alter? (Ehrliche Antworten!)

The diagram consists of a grid with two columns and two rows. The top-left cell contains five bubbles, each with the word 'Problem'. A green arrow points from the top-right bubble to a 'Bild' box on the right. The bottom-left cell is empty, and the bottom-right cell contains the 'Bild' box.

Wobei könnte der Sportunterricht helfen? Schreibe ein + oder - dazu und eine Begründung!

The diagram consists of a grid with two columns and two rows. The top-left cell contains five bubbles with 'Wichtig - Weil...' and a '+' sign. The top-right cell contains five bubbles with 'Wichtig + Weil...' and a '-' sign. The bottom-left cell contains five bubbles with 'Problem - Weil...' and a '+' sign. The bottom-right cell contains five bubbles with 'Problem + Weil...' and a '-' sign. A 'Bild' box is on the right.

0. Wiederholung
1. Was für Forschung machen wir?
2. Was wollen wir genau herausfinden?
3. Welche Methoden benutzen wir?

Partizipative Forschung
Partizipation = Teilnahme

Warum?

The diagram shows a large blue oval labeled 'Sportunterricht' with a smaller green oval labeled 'Schüler' inside it. To the left, there are three white boxes labeled 'Bild'.

~~Erforschung von Hintergründen (Qualitative Forschung)~~

~~Erforschung von Häufigkeiten (Quantitative Forschung)~~

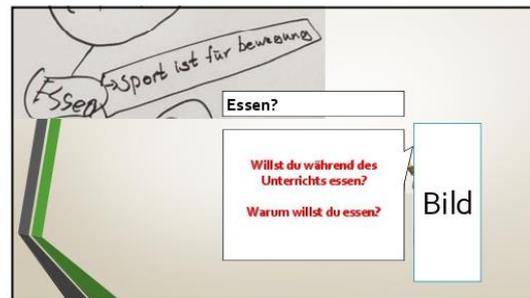
The diagram shows a grid of 'Bild' boxes. The left side has a red circle around it, and the right side has a red 'X' over it. Text boxes include: 'Was empfindest du beim Schießen?', 'Anspannung, Erregung, Angst', 'Wovor hast du Angst? Ist es schlimm für dich wenn du nicht triffst?', 'Wie oft trifft, dann wie oft, wie gut erschießen kann!', and 'Bild'.



- o. Wiederholung
1. Was für Forschung machen wir?
2. Was wollen wir genau herausfinden?
3. Welche Methoden benutzen wir?



A complex diagram featuring handwritten notes and a text box. The notes include 'Zur Verteidigung' (for defense) and 'dass man sich schützen kann' (that one can protect oneself), with 'BOX training' and 'K/W' written below. A box titled 'Warum Boxen?' (Why boxing?) contains the following questions: 'Hast du ein Vorbild, das boxt?' (Do you have a role model who boxes?), 'Willst du auch Muskeln wie Boxer haben? Warum?' (Do you want muscles like boxers? Why?), 'Willst du dich verteidigen können?' (Do you want to be able to defend yourself?), and 'Hast du vor etwas oder jemandem Angst?' (Are you afraid of something or someone?). A box labeled 'Bild' is also present.



der Sportlehrer soll gerecht sein

gerecht?

Wann ist für dich Sportunterricht gerecht?

Empfindest du manchmal Ungerechtigkeit im Sportunterricht?

Bild

Spaß

Spaß?

Wann macht es Spaß?

Bei welchen Gefühlen empfindest du Spaß?

Bild

Das es nicht so harte und nicht zu weiche lehrer gibt in sport

Wann ist der Lehrer zu hart/weich?

Beschreibe eine Situation!

Was fühlst du, wenn der Lehrer zu weich/hart ist?

Bild

Bild

Guter Sportunterricht =

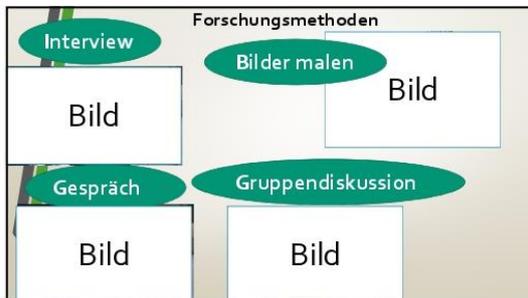
1. Man darf essen
2. Schülerwünsche werden berücksichtigt
3. Man geht auch raus
4.

0. Wiederholung
1. Was für Forschung machen wir?
2. Was wollen wir genau herausfinden?
3. Welche Methoden benutzen wir?

Wie wir es machen:

Mittelschüler (10-17 Jahre alt)	Beste Freunde (Schüler)
Bild	Bild

Interview Geheim



Wie könnte man herausfinden, wie für deinen Freund/deine Freundin guter Sportunterricht aussieht **ohne zu fragen?**
(Bitte **alle** Ideen (auch Blödsinn))

Bild

~~Interview~~

Gespräch

Also ich finde das gut!
Ich nicht, weil...
Bild
Ja, aber nicht daran...
Weißt du noch als du...

Was braucht man damit ein Gespräch gut wird?

Zeit
Ruhe
Lust
Skills

Einverständnis

Einverständnis über Sportunterrichts-Angebote

Ich gebe hiermit...

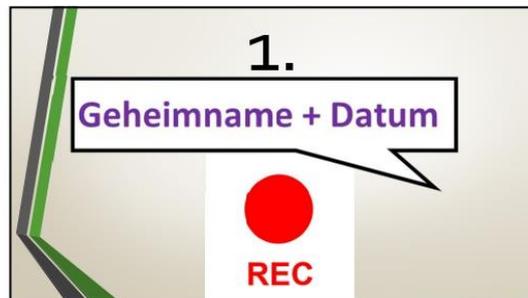
Die Zustimmung über dieses Einverständnis ist dem Schüler...

Eltern

Schüler

Namen

Bild



Skills

Bild

Der Jüngere von euch erzählt von seinem letzten Urlaub!
Der Ältere schaut während des Gesprächs nur ohne sich zu bewegen! Er darf auch mal wegschauen!

Wie wars?

Skills

Bild

Bild

Der Jüngere von euch erzählt von seinem letzten Urlaub!
Der Ältere nickt mit dem Kopf und sagt z.B. zwischendrin:
Mhmm! Aha! Das wusst ich gar nicht!

Skills

Bild

Der Jüngere von euch fragt, warum der Ältere gern Videos schaut!
Der Ältere sagt: „Weils Spaß macht!“
Was sollte man nun tun?

Skills

Bild

Bild

Der Jüngere fragt: „Wann macht es denn für dich Spaß?“
Der Ältere muss das nun erklären!

Skills

Bild

Der Ältere fragt, was der Jüngere fühlt, wenn er vor anderen eine Übung im Sport vormachen muss, die er nicht kann!
Der Jüngere sagt nichts!
Was sollte man nun tun?

Skills

Bild Bild Bild

Der Ältere fragt, was der Jüngere fühlt, wenn er vor anderen eine Übung im Sport vormachen muss, die er nicht kann!

Der Jüngere sagt nichts!

Der Ältere erzählt was er dabei fühlt.

Der Jüngere sagt, ob er das auch so fühlt!

Wie wars?

Vergiss nicht:
Du machst kein Interview sondern ein Gespräch!

Skills

Bild

Der Ältere erzählt davon, wie er einmal im Sportunterricht eine Matte tragen musste!

Der Jüngere sagt: Aha!

Was sollte man besser tun?

Skills

Bild

Der Ältere erzählt davon, wie er einmal im Sportunterricht eine Matte tragen musste!

Der Jüngere sagt: Warum war das besonders für dich?

Der Ältere erklärt...

Skills

Bild

Der Jüngere erzählt, das er es gut findet, wenn Mädchen und Jungs zusammen Sport haben.

Der Ältere sagt: Aha!

Was sollte man lieber tun?

Skills

Bild

Der Jüngere erzählt, das er es gut findet, wenn Mädchen und Jungs zusammen Sport haben.

Der Ältere sagt: Das finde ich nicht, weil...

Skills

Bild

Bild

Der Ältere erzählt davon, wie er einmal im Sportunterricht eine Matte tragen musste!

Der Jüngere sagt: Warum war das besonders für dich?

Der Ältere erklärt...

Test

Was tust du?

„Wenn der Lehrer cool ist!“

„Wenn es Spaß macht!“

„Wenn es fair ist!“

Nachfragen!

Bild

Test

Was tust du?

„Wenn der Lehrer lobt.“

„Wenn der Lehrer rechtzeitig kommt.“

„Wenn die Lehrerin mitmacht!“

Nachfragen + Ist wirklich nur der Lehrer wichtig?

Bild

Test

Was tust du?

„ Wenn wir Basketball spielen.
Wenn wir Fußball spielen.
Wenn wir kein Turnen machen!“

**Nachfragen: Warum magst du Basketball?
Warum nicht Turnen?**

Bild

Test

Was tust du?

„Ja!“

„Immer!“

„Mag ich nicht!“

„Nein!“

Nachfragen!

Bild

Bild

Bild Bild Bild

Was denkst du darüber?

Wie fühlst du dich dabei?

Test

Was tust du?

„Mit Jungs möchte ich nicht zusammen Sport haben. Das gehört sich nicht..“

Nachfragen!

Bild

Warum denkst du so darüber?

Bild Bild Bild

Wie fühlst du dich dabei?

Test
Was tust du?

W
//...

Selber erzählen!

Bild *Also bei mir ist das so...*

Alles klar?

Bild

**Euer erster
Forschungsauftrag!**

Vorbereitung

1. Einverständnis von Eltern + Schüler? (Ziele nennen, einstimmt auch, was was erfragt hat)
2. Ort, Zeit und Umgebung checken
3. Geheimnis

Erinnerung

- Was ist die Namen und spricht von „reinen Sportler“ bzw. „reiner Sportler“?
- Welche die Namen derer befragten? (Grund + Dauer)
- Welche Gesprächsfragen werden die? (Aussage die Aufnahme einmündigen Schüler an Herrn Lowik weiter)
- Was hat Herr Lowik von dir gibt, berichtet du die Daten!

Nachfragen
Gefühle
Gedanken
Gründe
herausfind

Ziel: Wie sieht guter Sportunterricht aus?

Die Diskussion ohne Hilfen

Bild **Läuft?** **Geheimname + Datum**

Erste Frage (einfach, man kann viel dazu erzählen, Datl)

Darauf achten!

Bild **Appl, fish, genede...** **Bild** **Wusst du noch als...**

Bild **Wie fühlst du dich dabei?** **Bild** **Warum ist das wichtig?** **Bild** **Finde ich nicht, weil...**

Ziel: Wie sieht guter Sportunterricht aus?

Fragen am Ende → interessiert dich noch etwas?

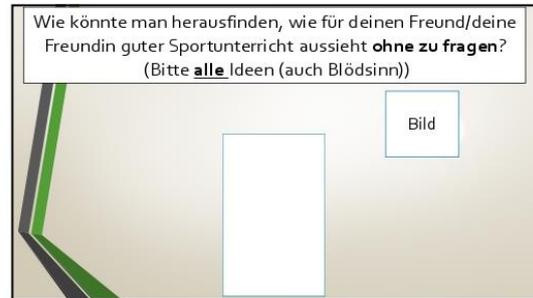
• Hast du irgendwelchen Personen mit Namen erzählt das Thema?
• Lieblingssport? Fußball? Tischtennis? Leichtathletik? Was ist im Sportunterricht?
• Lieblingssport? Fußball? Tischtennis? Was ist im Sportunterricht?
• Lieblingssport? Fußball? Tischtennis? Was ist im Sportunterricht?
• Lieblingssport? Fußball? Tischtennis? Was ist im Sportunterricht?

Protokoll ausfüllen **Bild** vom Protokoll = Daten an Herrn Lowik

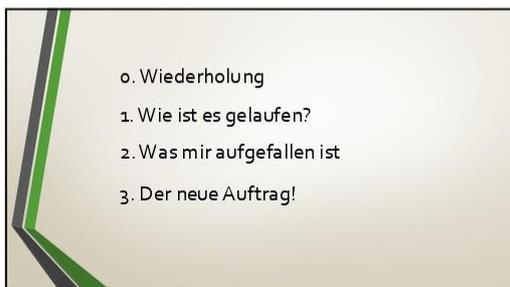
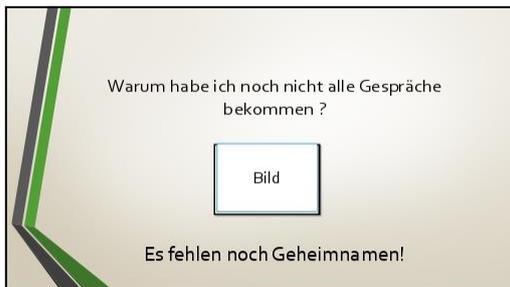
Protokoll Datum: _____

Ort des Gesprächs	Von	Uhr bis	Uhr
Zeit			
Unterbrechungen des Gesprächs (Grund + Dauer)			
Verlauf (Was ist in Spandauer angetreten?)			
Gab es Gespräche über oder danach? Worüber?			
Was wurde von Sportunterricht? (Praxis, Theorie, ...)			
Wie meinst du, war die wichtigste Aussage im Gespräch?			
Muss etwas für Herrn Lowik in Betracht werden? (Konzepte er etwas nicht verstehen?)			
Was findest du interessant?			

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht



Anhang 7.3: Sitzung 3



Erforschung von Hintergründen (Qualitative Forschung)

Was empfindest du beim Schießen?
Anspannung. Etwas Angst.

Wovor hast du Angst? Ist es schlimm für dich wenn du nicht triffst?

Erforschung von Häufigkeiten (Quantitative Forschung)

Mal zählen, wie oft er trifft. Dann wirklich, wie gut er schießen kann!

Bild

Bild

Warum?

Gefühle

Gedanken

Bild

o. Wiederholung

1. Wie ist es gelaufen?
2. Was mir aufgefallen ist
3. Der neue Auftrag!

Wie lief euer Gespräch über den Sportunterricht?

Bild

Das war gut...

Das war schwierig...

Das habe ich mir anders vorgestellt...

Fragen...

o. Wiederholung

1. Wie ist es gelaufen?
2. Was mir aufgefallen ist
3. Der neue Auftrag!

Die Gespräche, die ich bekommen habe, waren sehr gut!

Beispiel: Amyforever super Atmosphäre mit leiser Musik, Spaß

Beispiel: Copilot:12 mit eigenen Fragen und Bestätigungen

Beispiel: Goshin mit tollen Erklärungen

Beispiel: Asmahan sehr bemüht um Gespräch

Was mir aufgefallen ist:

- Manche haben sehr gut probiert den Gesprächspartner zu animieren (Stimmt, Ja, Aha....) ABER: Nicht alles auf einmal sagen!
- Tonprobleme: Achtet darauf, dass das Mikro frei ist → macht eine Testaufnahme!
- Persönliche Daten nachfragen!!!
- Protokoll als Bild schicken!
- Gespräch: Beide können zu jeder Frage etwas sagen
- Nicht durcheinander reden!

Bild

Wie beim Sport solltet ihr euch für das Gespräch **gemeinsam** aufwärmen.

Warm up

Bild

Bild

Bild

0. Wiederholung
1. Wie ist es gelaufen?
2. Was mir aufgefallen ist
3. Der neue Auftrag!

Forschungsmethoden

1. Teil Gespräch (Teil AB)

Bild

2. Teil Interview (Teil CDE)

Eure Aussagen wurden ausgewertet und sind nun in dem Fragenkatalog im Leitfaden eingearbeitet

The diagram shows a grid of boxes on the left. The top row has four boxes labeled 'Wichtig' and 'Wichtig'. The second row has four boxes labeled 'Wichtig' and 'Wichtig'. The third row has four boxes labeled 'Problem' and 'Problem'. The fourth row has four boxes labeled 'Problem' and 'Problem'. Three green arrows point from the top row of boxes towards a larger document on the right, which appears to be a handwritten notes page or a research catalog.

Vorbereitung

1. Einverständnis von Eltern + Schüler ?
(Alles anonym, niemand weiß, wer was gesagt hat!)
2. Ort, Zeit und Umgebung checken
3. Gerätetest

Bild

Bild

Spücker hat voll
Da können den Sachcharakter in den
Einstellungen verändern

Farig Einstellungen

Erinnerung

Namen

- Benutzt Decknamen und sprich von „meinem Sportlehrer“ bzw. „meiner Sportlehrerin“
- Vermeide den Namen deiner befragten Personen!
- Deine Gesprächspartner vertrauen dir! Also gib die Aufnahme niemandem außer an Herrn Lowak weiter.
- Wenn Herr Lowak sein Ok gibt, löschst du die Datei!

Nachfragen!
Gefühle
Gedanken
Gründe
herausfinden!

Bild

Mhmm! Ja! Okay! Stimmt!

zu

Spaß, fair, gerecht...

Wann ist es für dich...?

Bild

Weißt du noch alt...

Bild

Warum ist das wichtig?

Bild

Wie fühlst du dich dabei?

Bild

Was denkst du darüber?

Bild

Ja, das kenn ich!

Bild

Finde ich nicht, weil...!!

Bild

Ziel: Wie sieht guter Sportunterricht aus?

Teil A

Bild

1.

Geheimname + Datum

REC

„Erzähle mir mal etwas von deinem Sportunterricht!“

Bild

Teil A

„Note 1: „Was ist denn an deinem Sportunterricht so besonders, dass du ihn mit der Note 1 bewerten kannst?“
oder
„Note 2-6: „Was müsstest denn in deinem Sportunterricht anders sein, damit du den Stein auf die Note 1 setzen könntest?“

Nachfragen! Diskutieren! Mit dir vergleichen!

Werte für deinen Sportunterricht

Für Teil D = 4

ist mir wichtig	ist mir nicht wichtig
1	2
3	4
5	6

Wertet du eine Frage zu einer Frage (hat) oder nicht, aber du sagst nicht, dass du nicht sagst.

Diese Seite liegen lassen!

Test
Was tust du?

„Wenn der Lehrer cool ist!“ „Wenn es Spaß macht!“

„Wenn es fair ist!“

Nachfragen!

Bild

Test
Was tust du?

„Weiß nicht!“

Selber erzählen!

Bild

Also bei mir ist das so...

Test
Was tust du?

„Wenn der Lehrer lobt.“
„Wenn der Lehrer rechtzeitig kommt.“
„Wenn die Lehrerin mitmacht!“

Nachfragen!

Bild

Test
Was tust du?

„Wenn wir Basketball spielen.
Wenn wir Fußball spielen.
Wenn wir kein Turnen machen!“

**Nachfragen: Warum magst du Basketball?
Warum nicht Turnen?**

Bild

Test
Was tust du?

„Ja!“
„Immer!“
„Mag ich nicht!“
„Nein!“

Nachfragen!

Bild

Bild Bild Bild

Was denkst du darüber?

Wie fühlst du dich dabei?

Test
Was tust du?

W
//...

Selber erzählen!

Bild *Also bei mir ist das so...*

Teil B bis E siehe Dokucam

Falls ihr Fragen nicht versteht: Meldet euch, schreibt sie euch um oder macht euch Notizen dazu!

 Zeit: ca. eine Stunde!

Bild Teile A B C
am wichtigsten

Ihr könnt immer aufhören oder Pause machen, falls euer Partner zu erschöpft ist.

Gif

Wie sieht guter Sportunterricht aus?
Stay focused!

Bild

Hilfestellung für Teil A

Bild





- o. Wiederholung
- 1. Wie ist es gelaufen?
- 2. Was mir aufgefallen ist
- 3. Training



- o. Wiederholung
- 1. Wie ist es gelaufen?
- 2. Was mir aufgefallen ist
- 3. Training

Die Gespräche, die ich bekommen habe, waren gut!

Musik lockert auf, aber sollte nicht zu laut sein!

Wenn gelacht wird, ist das ein gutes Zeichen! Aber keine Dinge erzählen, die nicht ernst gemeint sind!

Bleibt gechillt! Ihr könnt nichts falsch machen!

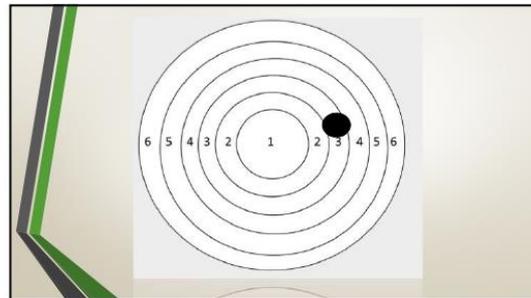
Es ist eine gute Übung für eure Deutschkenntnisse!

Was mir aufgefallen ist:

Achtet darauf, dass laute Geräusche von außen (Autos, Kinder, Staubsauger...) nicht stören können!

Großes Interview: Welche Note **gibst** du deinem Sportunterricht?

Das ist nicht eure Sportnote!



Es soll ein Gespräch sein! Redet so wie immer!

Gif

Kein Roboter!
„Hallo wie geht’s?“
Gut, und dir?
„Mir geht es auch gut. Ich habe ein paar Fragen zum Sportunterricht...“

- o. Wiederholung
- 1. Wie ist es gelaufen?
- 2. Was mir aufgefallen ist
- 3. Training

Vorbereitung

1. Einverständnis von Eltern + Schüler?
(Alles anonym, niemand weiß, wer was gesagt hat!)
2. Ort, Zeit und Umgebung checken
3. Gerätetest

Bild

Bild

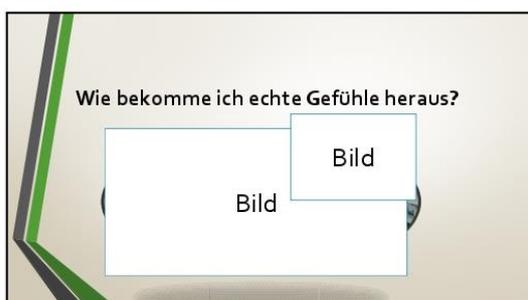
Speicher fast voll

Erinnerung

-Namen

- Benutzt Decknamen und sprich von „meinem Sportlehrer“ bzw. „meiner Sportlehrerin“
- Vermeide den Namen deiner befragten Personen!
- Deine Gesprächspartner vertrauen dir! Also gib die Aufnahme niemandem außer an Herrn Lowak weiter.
- Wenn Herr Lowak sein Ok gibt, löschst du die Datei!

Keine Angst, falls etwas über Personen mit Namen gesagt wird. Der Name wird gelöscht. Niemand weiß, dass ihr es wart!



Wie bekomme ich echte Gefühle heraus?

Also, als ich den Ball auf die Nase bekommen habe...

Bild

Bild

Beschreibe mal eine Situation in der du dich schlecht/gut im Sportunterricht gefühlt hast,

Wie bekomme ich echte Gefühle heraus?

Bild

Bild

Provozieren

Situation beschreiben

Situation beschreiben lassen.

Fragen: Wie fühlst du dich dabei?

Problem: Partner ist unsicher

Bild

Bild

Was macht der Reporter um zu helfen?

Video

Wer hat im Gespräch die Fragen beantwortet?

~~Der Fragende selbst!~~

Niemals Worte in den Mund legen!

Besser: Ablenkung

Also ich werde in den nächsten Ferien garantiert jeden Tag zocken. Was is mit dir?

Bild

Pausen nicht vergessen, sonst will der Befragte nur noch, dass es aufhört...

Gif

Braucht jemand noch Hilfe?

Bild

Provozieren
Situation beschreiben
Situation beschreiben lassen.
Fragen: Wie fühlst du dich dabei?

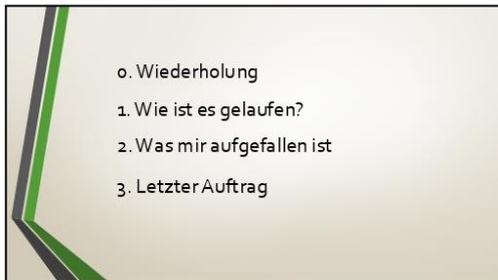
Großes Interview: Welche Note **gibst** du deinem Sportunterricht?

Bild

Bleibt kreativ!

Gif

Anhang 7.5: Sitzung 5



Wie bekomme ich echte Gefühle?

Bild

Bild

Provozieren: „Man könnte meinen, du...!“

Situation beschreiben: „Stell dir vor...“

Situation beschreiben lassen: „Wie war das als...?“

Fragen: „Wie fühlst du dich dabei?“

Beschreibt Situationen...

Video

Warm up

Wie startet man am Anfang der Aufnahme?

Geheimname + Datum

Erste Frage

Bild

Wie beim Sport solltet ihr euch für das Gespräch **gemeinsam** aufwärmen.

Bild

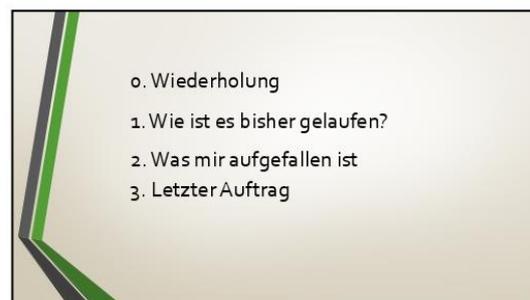
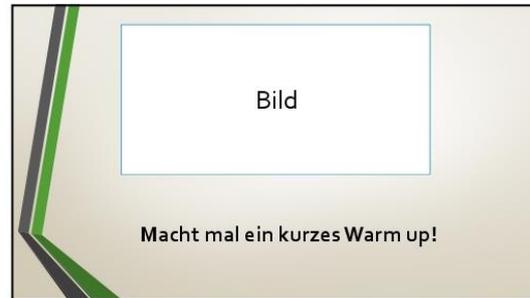
Bild

Warm up

Bild

Erzählt z.B. vom letzten Urlaub...

Video



- o. Wiederholung
- 1. Wie ist es gelaufen?
- 2. Was mir aufgefallen ist
- 3. Letzter Auftrag

Manche fragen nicht nach! (z.B. bei Spaß, nett...)

- o. Wiederholung
- 1. Wie ist es gelaufen?
- 2. Was mir aufgefallen ist
- 3. Letzter Auftrag

Ziel:

Bild

Bild

Entspanntes Gespräch in der Gruppe

Bild

- Treffen bei euch zuhause
- Mindestens 3 Teilnehmer

Vorbereitung Gruppengespräch

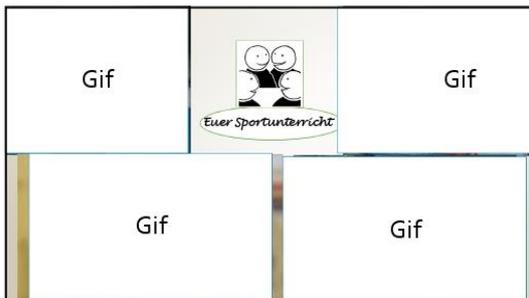
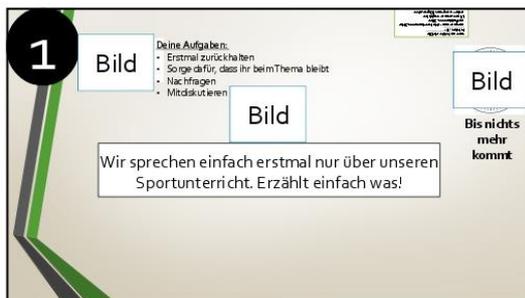
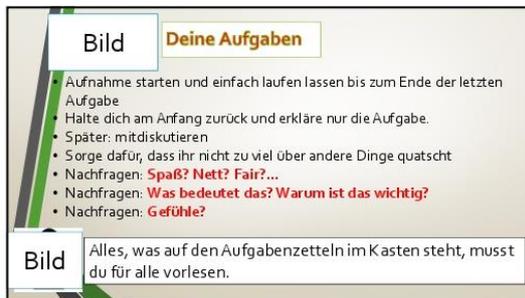
1. Einverständniserklärungen aller Teilnehmer (Mindestens 3 Teilnehmer)
2. Ort, Zeit und Umgebung checken
3. Warm up
Reden, spielen, rausgehen..
4. Gerätetest
5. Für jeden einen Stift organisieren

Bild

Bild

Bild

Bild





3 Jeder hat einen Stift mit einer anderen Farbe

Bild

- Die Aufgaben
- Die Aufgaben
- Sie dürfen
- Sie dürfen
- Sie dürfen

Bild

egal

Diesmal sind schon wichtige Merkmale von gutem Sportunterricht vorgegeben.

Wir sollen:

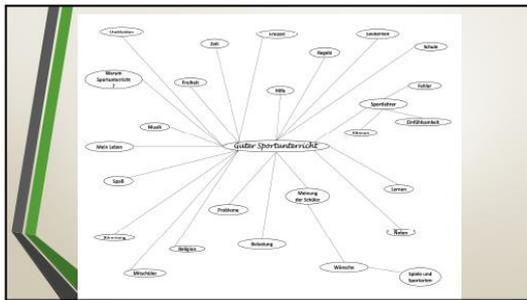
- Zu jedem Kreis etwas schreiben und darüber quatschen

Wir dürfen:

- Neue Linien zeichnen
- Neue Kreise mit Worten machen
- Etwas zu dem schreiben, was andere geschrieben haben
- Über Linien drüberschreiben

Wichtig:

Es geht wieder nur um meine Meinung



Alle Aufträge:

- Freies Gespräch zum Sportunterricht
- Gespräch mit Hilfe (Themen vorgeschlagen)
- Großes Gespräch + Interview
- Gruppengespräche

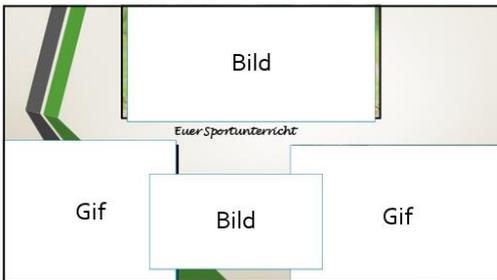
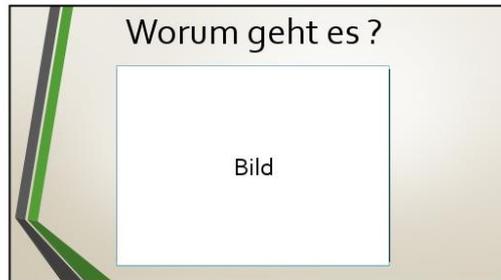
Bis zum 16.06. 2019

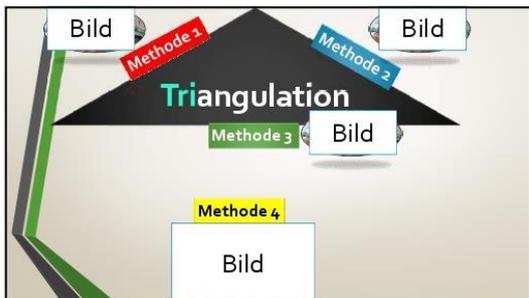
Aufträge bis zum 16.06.2019

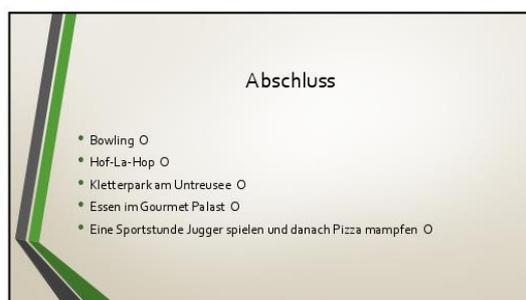
1. Abschicken aller Gespräche per **Bild** oder E-Mail an Herrn Lowak.
2. Ausfüllen der Protokolle und Einverständniserklärungen
3. Abheften aller Protokolle und Einverständniserklärungen in die Hüllen im Ordner Grünen Ordner komplett am 26.06.2019 mitbringen
4. 017 [redacted] oder Mail: m. [redacted].de



Anhang 7.6: Sitzung 6







Anhang 7.7: Zusammenfassung und Protokoll der Sitzungen

Tabelle 15: Verlauf der Ausbildung der Gesprächsführer und Anmerkungen des Seminarleiters

Nr.	Datum	Schüler	Inhalt	„Anmerkungen“/Protokoll
1a	05.04.2019	18	<p>Endgültige Festlegung der Seminar Teilnehmer. Einsammeln der Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler</p> <p>Erhebung persönlicher Daten</p> <p>Ermittlung der Deutschkenntnisse über Diskussionen</p> <p>Einführung qualitative Forschung</p> <p>Hinführung zum Thema</p> <p>Entwicklung von Fragen (Karten)</p> <p>Vorstellung des methodischen Vorgehens</p> <p>Knowledge Café</p>	<p>Einige unzuverlässige Schüler, die ausgeschlossen werden müssen.</p> <p>Schüler der 6. und 7. Klasse haben starke Verständnisprobleme (arabisch-sprachig). Sie benötigen mehr Hilfe bei der Führung von Interviews.</p> <p>Ein Fragenkatalog sollte bei ihnen besonders erklärt werden.</p> <p>„Die hier entwickelten Fragen finden sich im Teil B des „grünen“ Interviews wieder“</p> <p>Gespräche während des Erstellens der Plakate sind sehr interessant und locker.</p> <p>Viele Aussagen werden aber nicht aufgeschrieben.</p> <p>Person des Sportlehrers wird oft angesprochen.</p> <p>Freiheit im Sportunterricht ist für viele der Schüler wichtig.</p> <p>Bei Muslima: Loslösung von Daheim durch Sportverein/</p>

			Technische Hinweise zur Vorbereitung auf ein Interview mit dem Handy	<p>autonom sein/ gegen Regeln verstoßen.</p> <p>Schüler: Freiheit beim Boxen da man nicht in ein Spiel eingebunden ist.</p> <p>Hygiene und Selbstverteidigung sind vielen Schülern wichtig.</p>
1b	09.04. 2019	5w	Wie 1a	<p>Diskutieren intimer als bei geschlechtlich gemischten Gruppen in der Gruppenarbeit in Sitzung 1a.</p> <p>Das Herausgehen des Seminarleiters war förderlich dafür.</p> <p>Die Gruppe harmonierte gut, da sich alle gut verstanden haben und befreundet sind.</p> <p>Es fallen die Begriffe „Bedürfnisse“ und „Interesse“.</p> <p>Plakat ist anders aufgebaut als jene aus 1a.</p>
2a	12.04. 2019	19	<p>Einsammeln der Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler</p> <p>Wiederholung der Inhalte der letzten Sitzung</p> <p>Rückmeldung zum technischen Stand am Handy</p> <p>Bedürfnisermittlung bei Schülern und Rolle des Sportunterrichts dabei (Karten)</p>	<p>Wesentliche Inhalte wurden verstanden (Nachfragen, Fokus auf Gefühle und Gedanken).</p>

			<p>Vertiefung des Wissens zur qualitativen Forschung</p> <p>Fokus auf Gefühle und Gedanken</p> <p>Rückmeldung zu den Plakaten und Besprechung von möglichen Nachfragen dazu.</p> <p>Vorstellung möglicher Methoden der qualitativen Forschung</p> <p>Ermittlung eigener Ideen an Methoden (Karte)</p> <p>Grundlagen guter Gespräche</p> <p>Üben des Ablaufes von Gesprächen und der Prinzipien</p> <p>Test mit Szenarien zu bestimmten Gesprächssituationen</p> <p>Vorstellung erste Forschungsaufträge (rot und blau) mit Protokollierung, Vorbereitung und Ablauf, Nachbereitung und Abgabe</p> <p>Erklärung und Ausbildung an Diktiergerät Digta 7 für Schüler ohne Handy</p>	<p>„Aussagen wurden für den Leitfaden des ‚grünen‘ Interviews verwendet“</p> <p>Erläuterungen und Nachfragen zu den Themen „Freiheit“, „Hygiene“, „Boxen“, „Spaß“ und „Sportarten“</p> <p>Kabinengespräche nach dem Unterricht anhören</p> <p>Meinungen als Provokation preisgeben und auf Reaktion warten</p> <p>Wurde gut umgesetzt.</p> <p>Protokollführung wurde als sehr störend/nervend empfunden. Sollte wirklich nur Nötigstes enthalten und kein großer Wert auf Ausführlichkeit gelegt werden.</p>
2b	30.04. 2019	4w	Wie 2a	Das Einüben war schwieriger, da sich kein allgemeiner Geräuschpegel einstellte, in dem man in Anonymität verschwinden konnte.

			<p>Erklärung der Einarbeitung der Plakate und Aussagen der vorherigen Sitzungen in den Fragebogen</p> <p>Vorstellung dritter Forschungsauftrag (grün) mit Protokollierung</p> <p>Interviewleitfadens (grün) mit Zielscheibe, offenem Gesprächsablauf und Fragenkatalog</p> <p>Ausfüllen des Fragebogens durch die Gesprächsführer</p> <p>Beantwortung von Verständnisfragen</p> <p>Wiederholung: Test von bestimmten Interviewsituationen/Aussagen des Gegenübers</p> <p>Austeilen der Forschungsordner mit Farbsystem</p>	<p>Das Beantworten aller Fragen war sehr ermüdend.</p> <p>Der komplette Fragebogen sollte nicht von den Schülern verlangt werden. Der Hinweis, dass Teil E nicht komplett gemacht werden muss, und dass das Interview jederzeit beendet werden kann erscheint richtig.</p>
4	24.05.2019	22	<p>Schüler Rückmeldung zu erfolgten Gesprächen</p> <p>Erklärung der Triangulation</p> <p>Schüler Rückmeldung zu Ordner und Problemen</p> <p>Rückmeldung Seminarleiter zu bisher erhaltenen Gesprächen</p>	<p>Musik gut</p> <p>Lachen gut</p> <p>Keine Angst vor Fehlern</p> <p>Erkennbare Verbesserung im Ausdruck</p> <p>Störungen von außen vermeiden</p>

			<p>Gespräche nicht alle mit gleichen Personen führen</p> <p>Hinweis auf Verständnisproblem im „grünen“ Interview: Eingangsfrage fragt danach, welche Note man selbst dem Sportunterricht gibt.</p> <p>Betonung des Warm-ups für ein Gespräch (siehe Rückmeldung Sitzung 3)</p> <p>Betonung der Anonymisierung der Gespräche (siehe Ideen Sitzung 2a)</p> <p>Vertiefung: Gefühle herausfinden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durch Provokation (aus Rückmeldung) • Schilderung eigener Gefühle/Situationen • Fragen danach <p>Hinweis, dass Antworten nicht von Gesprächsführern selbst beantwortet werden sollen</p>	
5	31.05. 2019	23	<p>Wiederholung von 4</p> <p>Übung Warm Up</p> <p>Übung Situationen</p> <p>Rückmeldung Schüler zu Gesprächen</p> <p>Vorstellung letzter Forschungsauftrag (gelb)</p>	

			<p>Erläuterung Warum-Up, Vorbereitungen, Ablauf und Einbindung der Plakate</p> <p>Klärung der Problematik, dass jemand niemanden findet, der ein Gespräch mit ihm durchführen möchte</p>	<p>Ein paar wenige Schüler haben keine richtigen besten Freunde. Hier erscheint es schwierig, den Forschungsauftrag ordentlich auszuführen. Ihnen wird geraten Personen zu nehmen, mit denen sie viel Zeit verbringen.</p>
6	07.06. 2019	23	<p>Gesamtzusammenfassung aller Inhalte</p> <p>Erläuterung, wie die Daten weiter verwendet werden.</p> <p>Einsammeln der Ordner und Diktiergeräte</p> <p>Abschlussfeedback zu Veranstaltung</p> <p>Planung des Abschlusstreffens</p>	
7	02.07. 2019	20	<p>Abschlusstreffen (Gemeinsame Sportstunde, Essen)</p>	

Anhang 8: Hintergründe der Fragebogen Items

An dieser Stelle werden all Fragen mit ihrem inhaltlichen und theoretischen Hintergrund dargestellt. Die Trennung zwischen diesen beiden Bereichen ist an mancher Stelle nicht ganz eindeutig. Daher sollte man Tabelle 16, Tabelle 17 und Tabelle 18 so verstehen, dass sie dem Leser vermitteln wollen, warum die einzelnen Fragen und Aussagen formuliert worden sind, in welche thematische Richtung sie gehen sollen bzw. welchen Ursprung ihre Entstehung hat. Dabei befinden sich mit den Aussagen E1 bis E80 solche, die im Rahmen des Forschungsprojektes zur Erhebung der Vorstellungen von gutem Sportunterricht aus der Schülerperspektive an der Universität Bayreuth unter Projektleitung von Herrn Prof. Dr. Kuhn bereits als mögliche Fragen zur Disposition standen. Alle andere Fragen und Aussagen sind solche, die zusätzlich vom Autor oder von den Schülern entwickelt worden sind. Die finale Auswahl aller Fragen wurde den Gesprächsführern überlassen.

Tabelle 16: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items der Leitfadenteile „B“ und „C“ für den „grünen“ Forschungsauftrag (Nr. = Nummer im Leitfaden)

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
B1	Was findest du wichtig an deinem Sportunterricht?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B2	Findest du, dein Sportunterricht macht dich glücklich?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B3	Wie findest du dich im Sportunterricht?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B4	Was findest du gut und was nicht so gut an dir selbst?	Selbstkonzept	Identität
B5	Beeinflusst der Sportunterricht, wie du dich selbst findest?	Selbstkonzept	Partizipative Forschung
B6	Was müsste im Sportunterricht passieren, dass du dich selbst besser findest?	Selbstkonzept	Partizipative Forschung
B7	Sollten deine Eltern bestimmen, was du im Sportunterricht lernen sollst?	Unabhängigkeit	Bedürfnisse
B8	Welche Gefühle sollte man im Sportunterricht haben?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B9	Was bringt dir der Sportunterricht so wie er ist?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B10	Was sollte dir ein guter Sportunterricht bringen?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B11	Was würde sich im Sportunterricht ändern, wenn ihn ein berühmter Sportler oder eine berühmte Sportlerin halten würde?	Einstellung zum Sportlehrer	Einstellung
B12	Wie sind deine Mitschüler im Sportunterricht so?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B13	Ist es wichtig, mit wem du bei Spielen oder Übungen in einem Team bist?	soziale Eingebundenheit	Bedürfnisse
B14	Lernt man im Sportunterricht einfühlsam zu sein?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B15	Wie findest du es, dass im Sportunterricht Schüler anders Sport machen als du? Was bedeutet für dich anders?	Schülerfrage	Partizipative Forschung

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
B16	Findest du, dass sehr sportliche und weniger sportliche Schüler im Sportunterricht nicht gleich behandelt werden?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B17	Magst du deinen Sportlehrer?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B18	Gibt dein Sportlehrer die Noten danach, ob jemand generell ein guter Sportler ist?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B19	Hast du vor einem Lehrer, den du auch im Sportunterricht hast, mehr Respekt?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B20	Ist es wichtig für dich, Aufmerksamkeit vom Sportlehrer während des Sportunterrichts zu bekommen?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B21	Empfindest du ein Gefühl von Freiheit im Sportunterricht?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B22	Wie findest du es, dass man extra Sportkleidung tragen muss?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B23	Hilft der Sportunterricht dabei, dass einem Klamotten besser stehen?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B24	Was für Geräte habt ihr in eurer Turnhalle?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B25	Hilft dir der Sportunterricht später besser in der Arbeit zu sein?	Schülerfrage	Partizipative Forschung
B26	Wenn es zu deinem Sportunterricht eine App auf dem Handy oder Tablet gäbe, was würdest du gern mit der App steuern können?	Exploration	Schülernahe Fragestellung
B27	Stell dir vor, du könntest im Sportunterricht Selfies oder Videos machen. Was würdest du aufnehmen und was würdest du mit anderen teilen?	Exploration	Schülernahe Fragestellung
C1	Wenn ich könnte dann würde ich im Sportunterricht...	Vervollständigung	Projektive Verfahren
C2	Wenn alles möglich wäre, dann hätte ich gern im Sportunterricht...	Vervollständigung	Projektive Verfahren
C3	Wenn es niemand danach erfahren würde, dann würde ich gern im Sportunterricht...	Vervollständigung	Projektive Verfahren
C4	Sportunterricht ist nicht wie Training im Sportverein, weil...	Vervollständigung	Projektive Verfahren
C5	Wenn mein Sportlehrer ein Superheld wäre, dann müsste er im Sportunterricht...	Assoziation	Projektive Verfahren
C6	Wenn mein Sportlehrer ein Tier wäre, dann wäre er ein...	Assoziation	Projektive Verfahren
C7	Wenn dein Sportlehrer ein Verkäufer wäre, was würde er verkaufen?	Assoziation	Projektive Verfahren
C8	Was würde ein Schüler denken, der neu ist und zum ersten Mal an eurem Sportunterricht teilnimmt?	Konstruktion	Projektive Verfahren
C9	Was würdest du mit den Schülern im Sportunterricht machen, wenn du der Sportlehrer/die Sportlehrerin wärst?	Konstruktion	Projektive Verfahren

Tabelle 17: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items des Fragebogenteils „D“ für den "grünen" Forschungsauftrag (Nr. = Nummer im Leitfaden)

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
D1	Was wir im Sportunterricht machen, muss für mich Sinn ergeben	Nutzenkalkül	Marketing
D2	Was wir im Sportunterricht machen, muss einen Grund haben	Nutzenkalkül	Marketing
D3	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir helfen mit Problemen klar zukommen.	Nutzenkalkül	Marketing
D4	Dass im Sportunterricht Dinge gelernt werden, die mir später im Leben etwas nützen.	Nutzenkalkül	Marketing
D5	Dass mir klar ist, wofür ich das Gelernte aus dem Sportunterricht später brauche.	Nutzenkalkül Outcome	Marketing
D6	Dass ich im Sportunterricht etwas lerne, dass ich nicht nur im Sport brauche.	Nutzenkalkül Impact	Marketing
D7	Dass der Sportlehrer meine Bedürfnisse im Sport kennt, also das was ich brauche und mir wünsche.	Bedürfnisse	Marketing
D8	Dass der Sportlehrer weiß, was für mich in zehn Jahren wichtig im Leben ist und ich auch dazu etwas lerne, auch wenn es mir im Moment vielleicht nicht gefällt.	Antizipation von Bedürfnissen	Marketing
D9	Dass der Sportlehrer etwas besser als ein Youtubevideo erklärt.	Konkurrenz	Marketing
D10	Dass der Sport im Sportunterricht mich an eine Videospiel erinnert	Konkurrenz	Marketing
D11	Dass es nicht so anstrengend ist	Ressourcen	Marketing
D12	Dass man eine gute Note auch ohne große Anstrengung bekommen kann.	Ressourcen	Marketing
D13	Dass man Dinge lernt, für die man sehr lang üben muss.	Ressourcen	Marketing
D14	Dass man Dinge lernt, für die man kaum üben muss.	Ressourcen	Marketing
D15	Dass es in der Sporthalle gut riecht	förderliche Verkaufsatmosphäre	Marketing
D16	Dass passende Musik im Sportunterricht läuft	förderliche Verkaufsatmosphäre	Marketing
D17	Dass die Umkleide gut riecht	förderliche Verkaufsatmosphäre	Marketing
D18	Dass nur Musik von Schülern gespielt wird	Reizverknüpfungen	Marketing
D19	Dass es Sportsachen mit dem Schullogo zu kaufen gibt.	Merchandising	Marketing
D20	Dass ich im Sportunterricht zeigen kann, was ich gut kann.	Spezifische Bedürfnisbefriedigung	Marketing
D21	Dass die Sporthalle oder der Sportplatz gepflegt und ordentlich ist	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
D22	Dass die Sachen zum Sportmachen wie Bälle, Matten, Geräte in einem guten Zustand sind.	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D23	Dass ein Sportlehrer versprochene Wünsche immer einhält.	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D24	Dass ein Sportlehrer seinen Palm auch schnell ändert, wenn wir etwas besonders gern machen wollen.	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D25	Dass der Sportlehrer das kann, was ich von ihm erwarte.	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D26	Dass der Sportlehrer meine Gefühle kennt und versteht	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D27	Dass der Sportlehrer meine Wünsche kennt und versteht.	Dienstleistungsqualität	Qualitätsdimension nach Fillips (1997)
D28	Dass mich Sportunterricht so begeistert, dass ich auch außerhalb der Schule Sport machen möchte.	Vereinnahmung von kognitiven und physischen Ressourcen außerhalb der Schulzeit	Marketing
D29	Dass der Sportlehrer keine Fehler macht	Definitionsansatz von Qualität	Perfektion
D30	Dass der Sportlehrer einen guten Ruf bei anderen Menschen hat	Definitionsansatz von Qualität	Traditionelles Qualitätsverständnis
D31	Dass meine Schule einen guten Ruf bei anderen Menschen hat	Definitionsansatz von Qualität	Traditionelles Qualitätsverständnis
D32	Dass ich mich leicht an den Sportunterricht erinnern kann, um später gut üben zu können	Verankerung im Gedächtnis	Marketing
D33	Dass man im Sportunterricht frei bestimmen kann, was gemacht wird	Autonomiestreben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D34	Dass der Sportlehrer auch berücksichtigt, was die Schüler machen wollen	Autonomiestreben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D35	Dass ich schaffen kann, was der Sportlehrer von mir verlangt.	Kompetenzerleben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D36	Dass ich am Ende immer schaffe, was der Sportlehrer von mir möchte.	Kompetenzerleben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D37	Dass ich im Sportunterricht das schaffe, was ich selbst schaffen will.	Kompetenzerleben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D38	Dass man im Sportunterricht schnell etwas lernt und zeigen kann.	Kompetenzerleben	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D39	Dass wir eine gute Gemeinschaft während des Sportunterrichts sind	soziale Eingebundenheit	Basale Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993)
D40	Dass nicht zwischen guten und schlechten Sportlern im Unterricht unterschieden wird	Aussage in Schulung der Gesprächsführer	keiner
D41	Dass ich etwas über mich selbst im Sportunterricht lerne	Entwicklungsaufgabe	Identitätssuche
D42	Dass ich lerne, was ich im Sport gut kann	Entwicklungsaufgabe	Identitätssuche
D43	Dass ich lerne, was ich im Sport nicht gut kann.	Entwicklungsaufgabe	Identitätssuche
D44	Dass ich den anderen Schülern zeigen kann, was ich im Sport gut finde und was nicht	Entwicklungsaufgabe	Identitätssuche

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
D45	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die eigentlich Ältere oder Erwachsene machen	Werbestrategie	Marketing
D46	Dass wir Sportarten machen oder Bewegungen lernen, die Erwachsene nicht machen	Werbestrategie	Marketing
D47	Dass der Sportlehrer einem nur Dinge beibringt, die er selbst gut kann.	Stärkenanalyse	Marketing
D48	Dass der Sportlehrer nur Dinge von einem fordert, die er selbst gut kann.	Stärkenanalyse	Marketing
D49	Dass ich Dinge im Sportunterricht lerne, die andere ohne Sportunterricht nicht lernen können	Exklusivität	Marketing
D50	Dass ich im Sportunterricht Dinge lerne, die Erwachsene nicht machen.	Exklusivität	Marketing
D51	Dass ich durch meinen guten Sportunterricht einen Vorteil gegenüber Schülern von anderen Schulen habe.	Exklusivität	Marketing
D52	Dass meine Lieblingssportart so gemacht wird, wie ich sie kenne, es also keine Regeländerungen oder Veränderungen gibt.	Etabliertes Produkt nicht verändern	Marketing
D53	Im Sportunterricht sollte für Wettkämpfe z.B. zwischen Klassen oder Schulen trainiert werden.	Exklusivität	Marketing
D54	Dass ich auch mal Angst bekomme	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D55	Dass es auch mal spannend ist	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D56	Dass ich Vertrauen zum Sportlehrer haben kann	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D57	Dass man so wie man ist akzeptiert wird und sich nicht ändern muss	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D58	Dass man auch mal traurig sein muss	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D59	Dass ich mich nicht eckel	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D60	Dass ich mich freue	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D61	Dass ich überrascht werde	Basisemotionen	Basisemotion nach Plutchik (1993)
D62	Dass ich nicht wütend werde	Basisemotionen	Basisemotion nach Izard (1991)
D63	Dass ich mich nicht schämen muss	Basisemotionen	Basisemotion nach Izard (1991)
D64	Dass man keinen Kummer bekommt	Basisemotionen	Basisemotion nach Izard (1991)
D65	Dass es interessant für mich ist	Basisemotionen	Basisemotion nach Izard (1991)
D66	Dass der Sportunterricht möglichst früh am Schultag ist	Aktivierungszustand beachten	Marketing
D67	Dass der Sportunterricht möglichst spät am Schultag ist	Aktivierungszustand beachten	Marketing
D68	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders respektiert werden	Einstellungsbeeinflussung	Marketing
D69	In unserer Schule sollten gute Sportler besonders geehrt werden	Einstellungsbeeinflussung	Marketing

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
D70	Dass wir Sportarten machen, die ich aus dem Fernsehen oder Internet kenne	Medialer Einfluss	Marketing
D71	Dass man nicht Dinge vormachen muss, die man nicht kann	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D72	Dass die Leibchen (die bunten Dinge, die man anziehen muss) frisch gewaschen sind	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D73	Dass genügend Pausen gemacht werden	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D74	Dass die Umkleiden schöner sind	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D75	Dass man zum Sport anziehen kann was man will	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D76	Dass Musik beim Sportunterricht läuft	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D77	Dass der Sportlehrer Spaß versteht	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D78	Dass man im Sportunterricht etwas lernt, das man später auf der Arbeit braucht	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D79	Dass ich im Sportunterricht Aufmerksamkeit bekomme	Schüleraussage	Partizipative Forschung
D80	Dass der Sportlehrer auf persönliche Probleme der Schüler Rücksicht nimmt und sie in Ruhe lässt, wenn sie Probleme haben	Schüleraussage	Partizipative Forschung

Tabelle 18: Inhaltlicher und theoretischer Hintergrund der Items des Fragebogens „E“ für den "grünen" Forschungsauftrag (Nr. = Nummer im Leitfaden)

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E1	Dass auch die guten Sportler noch etwas lernen		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E2	Dass der Lehrer drauf achtet, was die Schüler wollen.		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E3	Dass der Lehrer den Schülern regelmäßig Rückmeldung gibt, also sagt, was sie schon können oder was sie noch besser machen können		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E4	Dass der Lehrer den Schülern sagt, was sie falsch machen		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E5	Dass der Lehrer die Note genau erklärt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E6	Dass der Lehrer die Sachen vormachen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E7	Dass der Lehrer die Schüler antreibt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E8	Dass der Lehrer die Schüler motiviert		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E9	Dass der Lehrer sich durchsetzen kann.		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E10	Dass der Lehrer ein guter Sportler ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E11	Dass der Lehrer einen unterstützt und ermutigt, wenn einem etwas schwer fällt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E12	Dass der Lehrer etwas genau erklären kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E13	Dass der Lehrer genau sagt, was er von einem erwartet		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E14	Dass der Lehrer gut drauf ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E15	Dass der Lehrer gut mit Störungen oder mit Disziplinproblemen umgehen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E16	Dass der Lehrer mitmacht oder mitspielt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E17	Dass der Lehrer sich mit jedem einzelnen beschäftigt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E18	Dass der Lehrer unterschiedlich schwierige Aufgaben stellt, je nachdem, wie gut man es halt kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E19	Dass der Lehrer Verständnis für die Schüler hat		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E20	Dass der Unterricht abwechslungsreich ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E21	Dass der Unterricht anspruchsvoll ist, also, dass man sich auch anstrengen muss, damit man es schafft		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E22	Dass der Unterricht gut für den Zusammenhalt in der Klasse ist.		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E23	Dass der Unterricht gut für die Fitness ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E24	Dass der Unterricht gut organisiert ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E25	Dass der Unterricht sicher ist, also dass der Lehrer aufpasst, dass nichts passiert		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E26	Dass der Unterricht Spaß macht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E27	Dass die Besseren den Schwächeren helfen		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E28	Dass die Leistungen regelmäßig benotet werden		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E29	Dass die nicht so sportlichen Schüler besonders unterstützt werden		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E30	Dass gute Stimmung im Unterricht ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E31	Dass ich an Wettkämpfen teilnehmen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E32	Dass ich auch mal was machen kann, was ich im Sportverein oder in der Freizeit mache		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E33	Dass ich auch mal was riskieren kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E34	Dass ich den anderen zeigen kann, was ich drauf habe		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E35	Dass ich etwas neues ausprobieren kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E36	Dass ich gesund bleibe		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E37	Dass ich ins Schwitzen komme		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E38	Dass ich kreativ sein kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E39	Dass ich meine Ausdauer, Kraft und Beweglichkeit verbessern kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E40	Dass ich meine Leistungen steigern kann und Erfolg habe		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E41	Dass ich meinen Körper besser kennenlerne		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E42	Dass ich meinen Körper in Form bringe und sportlich aussehe		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E43	Dass ich mich anstrengen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E44	Dass ich mich besser mit den Regeln der verschiedenen Sportarten auskenne		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E45	Dass ich mich entspannen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E46	Dass ich mich mit meinen Mitschülern vergleichen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E47	Dass ich mich wohl fühle		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E48	Dass ich neue Bewegungserfahrungen sammeln kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E49	Dass ich neue, angesagte Sportarten kennenlerne		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E50	Dass ich schöne Bewegungen ausführen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E51	Dass ich Spaß habe		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E52	Dass ich den anderen Unterricht mal vergessen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E53	Dass ich zusammen mit meinen Mitschülern in der Gruppe Sport treiben kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E54	Dass man als Schüler auch mal dem Lehrer sagen kann, wie sein Unterricht ist		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E55	Dass man als Schüler auch mal Vorschläge für den Unterricht machen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E56	Dass man am Ende der Stunde das Gefühl hat, etwas gelernt zu haben		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E57	Dass man etwas länger macht und nicht immer wieder etwas anderes macht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E58	Dass man auch etwas darüber lernt, wie der Körper funktioniert		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E59	Dass man auch selbst bestimmen kann, mit wem man etwas zusammen macht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E60	Dass man im Sportunterricht etwas für seine Gesundheit macht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E61	Dass man im Unterricht etwas macht, was man auch im Sportverein machen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E62	Dass man im Unterricht etwas macht, was man auch in der Freizeit machen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E63	Dass man in der Schule auch mal spannende Situationen erleben kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E64	Dass man keine Angst haben muss		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E65	Dass man lachen kann		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E66	Dass man möglichst oft raus geht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E67	Dass man nicht schwitzen muss		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E68	Dass man Sachen auch bespricht im Unterricht – zum Beispiel Technik oder Taktik oder Probleme		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E69	Dass man selbst bestimmen kann, was man machen will		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E70	Dass man sich möglichst viel bewegt		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E71	Dass man Zeit hat, etwas auszuprobieren		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E72	Dass man Zeit zum Üben hat		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E73	Dass möglichst viele verschiedene Sachen gemacht werden		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E74	Dass niemand bloßgestellt wird		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E75	Dass sich der Lehrer an das hält, was er verspricht		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E76	Dass spannende Sachen gemacht werden, wo man sich auch mal überwinden muss		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E77	Dass unsere Klassengemeinschaft verbessert wird		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E78	Dass viel gespielt wird		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E79	Dass viel getanzt wird		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E80	Dass wir nicht immer in der Halle Sport treiben, sondern auch mal raus auf den Sportplatz oder in die Natur gehen		Vorab definierter Katalog an Fragen des Forschungsprojektes
E81	Dass es klare Regeln gibt, was erlaubt ist und was nicht	Qualitätskatalog	Klare Strukturierung bei Gebken (2005)
E82	Dass immer klar ist, was als nächstes im Unterricht kommt	Qualitätskatalog	Klare Strukturierung bei Gebken (2005)
E83	Dass ich weiß, was passiert, wenn ich mich daneben benehme	Qualitätskatalog	Klare Strukturierung bei Gebken (2005)
E84	Dass ich mich viel im Sportunterricht bewege	Qualitätskatalog	Hoher Anteil an Bewegungszeit im Unterricht bei Gebken (2005)
E85	Dass ich mich wegen des Sportunterrichts viel in der Freizeit bewege	Qualitätskatalog	Hoher Anteil an Bewegungszeit außerhalb Unterricht bei Gebken (2005)
E86	Dass man auch mal etwas in Gruppen oder allein oder zu zweit macht.	Qualitätskatalog	Vielfalt der Sozialform bei Gebken (2005)
E87	Dass man viel Abwechslung also auch Projekte, Stationentraining oder freies Üben macht.	Qualitätskatalog	Vielfalt der methodischen Grundformen bei Gebken (2005)
E88	Dass man aufeinander Rücksicht nimmt	Qualitätskatalog	Bewegungsförderliches Unterrichtsklima bei Gebken (2005)
E89	Dass man mit dem Material gut umgeht	Qualitätskatalog	Bewegungsförderliches Unterrichtsklima bei Gebken (2005)
E90	Dass man im Sportunterricht fröhlich und zufrieden ist	Qualitätskatalog	Bewegungsförderliches Unterrichtsklima bei Gebken (2005)
E91	Dass man Unterstützung und Tipps zur Verbesserung bekommt	Qualitätskatalog	Bewegungsförderliches Unterrichtsklima bei Gebken (2005)
E92	Dass man gesagt bekommt, wenn man sich verbessert oder verschlechtert	Qualitätskatalog	Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden bei Gebken (2005)

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E93	Dass man als Schüler gehört wird, wenn man etwas gut oder schlecht findet	Qualitätskatalog	Implementierung von Schüler-Feedback bei Gebken (2005)
E94	Dass der Lehrer weiß, wie gut ich etwas kann und mich dann dazu üben lässt	Qualitätskatalog	Bewusstes Fördern und Üben bei Gebken (2005)
E95	Dass man oft genug etwas üben kann	Qualitätskatalog	Bewusstes Fördern und Üben bei Gebken (2005)
E96	Dass ich oft das Gefühl habe, etwas gut zu können	Qualitätskatalog	Bewusstes Fördern und Üben bei Gebken (2005)
E97	Dass ich genau weiß, was ich am Ende können muss	Qualitätskatalog	Klare Leistungserwartungen bei Gebken (2005)
E98	Dass ich genau weiß, wie eine Leistung am Ende bewertet wird, also worauf geachtet wird	Qualitätskatalog	Klare Leistungserwartungen bei Gebken (2005)
E99	Dass ich nicht zu leichte Dinge machen muss	Qualitätskatalog	Anpassung von Schwierigkeit und Tempo an das Schülerniveau bei Herrmann et al. (2018)
E100	Dass ich nicht zu schwere Dinge machen muss	Qualitätskatalog	Anpassung von Schwierigkeit und Tempo an das Schülerniveau bei Herrmann et al. (2018)
E101	Dass sich der Sportlehrer für meine Probleme interessiert	Qualitätskatalog	Führsorglichkeit bei Herrmann et al. (2018)
E102	Dass es egal ist wie gut die anderen Schüler sind und nur zählt wie sehr ich mich verbessere	Qualitätskatalog	individuelle Bezugsnorm bei Herrmann et al. (2018)
E103	Dass die besseren Schüler auch schwerere Aufgaben haben und die im Sport nicht so guten Schüler leichtere Aufgaben bekommen	Qualitätskatalog	Differenzierung bei Herrmann et al. (2018)
E104	Dass ich lerne auch verlieren zu können oder etwas eben nicht zu schaffen	Qualitätskatalog	Misserfolgserfahrung bei Herrmann et al. (2018)
E105	Dass ich lerne, dass man Sport nicht nur wegen der Gesundheit oder Leistung sondern z.B. auch wegen der Spannung oder coolen Bewegungen machen kann	Qualitätskatalog	Mehrperspektivität bei Herrmann et al. (2018)
E106	Dass Sportarten gemacht werden, die gerade aktuell sind	Qualitätskatalog	Gegenwartsbezug bei Herrmann et al. (2018)
E107	Dass ich im Sportunterricht auch nachdenken muss	Qualitätskatalog	kognitive Aktivierung bei Herrmann et al. (2018)
E108	Dass man im Unterricht darüber nachdenkt, warum man bestimmte Bewegungen macht	Qualitätskatalog	Wolters et al. (2009)
E109	Dass wir nicht zu viele Schüler sind	Qualitätskatalog	Klassengröße bei Egger (2005a)
E110	Es ist wichtig, wer zusammen im Sportunterricht ist	Qualitätskatalog	Klassenzusammensetzung bei Egger (2005a)

Nr.	Frage	Inhaltlicher Hintergrund	Theoretischer Hintergrund
E111	Dass auf die Religion Rücksicht genommen wird	Qualitätskatalog	Unterrichten durch eine gleichgeschlechtliche Lehrperson, um muslimischen Mädchen die Teilnahme zu erleichtern und echten Vorbildcharakter zu ermöglichen bei Frohn (2005)
E112	Dass Sportunterricht und anderer Unterricht verbunden sind	Qualitätskatalog	Teil der didaktischen Perspektive bei Kuhn (2007)
E113	Dass der Sportlehrer gerecht ist	Qualitätskatalog	Das Erleben von Ungerechtigkeit bei Miethling und Krieger (2004)
E114	Dass die Bälle nicht so hart sind, so dass man sich nicht weh tut	Qualitätskatalog	Kernkategorie „Angst“ bei Glorius (1998)

Anhang 9: Feedbackbogen für Seminarteilnehmer

Abschlussfragebogen zum Projekt

Geheimname	
Alter	
Herkunftsland	
Herkunftsland der Eltern	
Klassenstufe	
Lieblingsfach	
Lieblingsmusik	
Hobbies	
Lieblingssportarten	
In welchem Sportverein bist du?	
Wie gern gehst du zur Schule? (1-6)	
Vorbild	

F1	Wie fandst du das Forschungsprojekt insgesamt (Note 1-6)?
F2	Was hättest du lieber anders gemacht?
F3	Was fandst du besonders gut?

F4		Wobei hattest du Probleme?
F5		Wie gern hast du die Gespräche geführt (Note 1-6)?
F6		Würdest du deinem Freund/deiner Freundin raten auch am Forschungsprojekt mitzumachen? Warum?
F7		Was hast du über den Sportunterricht gelernt?
F8		<p>Was würdest du gern am Schuljahresende oder zu Beginn des neuen Schuljahres in der Forschungsgruppe kostenlos machen? Mache ein Kreuz!</p> <p>Bowling <input type="radio"/></p> <p>Hof-La-Hop <input type="radio"/></p>

	<p>Kletterpark am Untreusee <input type="radio"/></p> <p>Essen im Gourmet Palast <input type="radio"/></p> <p>Eine Sportstunde Jugger spielen und danach Pizza mampfen <input type="radio"/></p>
F9	<p>Würdest du gern noch weitere Interviews machen?</p>

Anhang 10: Deskriptive Kennwerte der Befragten

Die folgende Tabelle stellt die im Kapitel „2.2.5.2 Deskriptive Kennwerte“ genannten Variablen zusammengefasst dar. Die Angaben sind möglichst so belassen, wie sie die Schüler selbst eingetragen haben.

Tabelle 19: Deskriptive Kennwerte der Gesprächsteilnehmer (N=46)²⁵⁹

Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieblings-sportart	SpV	SchF	SA	Lieb-lings-fach
OBock13	w	13	5	nein	nein	Syr	keine, Musik hören, Anime schauen, lesen, Musik	keine	nein	Gym	6	vielleicht Ethik
Alice	w	17	10	nein	nein	D	Lesen	keine	nein	RS	3	k.A.
armyforever	w	15	6	ja	ja	Syr	BTS hören	Völkerball, Radfahren	nein	MS	1	Mathe
Asmahan	w	14	7	ja	ja	Syr	Schwimmen, Basketball	SchwimmenBasketball	nein	MS	1	Technik
bf14	w	14	9	nein	nein	D	Skifahren, Schwimmen	Skifahren Schwimmen Reiten	ja	priv. GeS	2	Sport
Blau	w	16	9	ja	ja	D	k.A.	k.A.	nein	MS	2	k.A.
Brudda	m	11	5	nein	nein	Syr	k.A.	Fußball, Völkerball, Handball, Basketball	nein	MS	1	Mathe, Sport
bts	w	10	5	ja	ja	Syr	k.A.	k.A.	k.A.	MS	2	k.A.
bts21	w	13	7	ja	ja	Syr	k.A.	Basketball, Weitsprung	nein	MS	1	Sport
Chanti	w	15	8	ja	ja	D	k.A.	k.A.	nein	MS	2	k.A.
Copilot12	m	11	6	ja	ja	D/Arm	Boxen	Boxen	ja	MS	6	Sport
Falke	m	9	4	nein	nein	Tür	ohne	Fußball, Völkerball	nein	GS	2	HSU
Goshin	w	14	7	ja	ja	Syr	Schwimmen	Volleyball	nein	MS	3	k.A.
Guide12	w	12	5	nein	nein	Syr	Schlafen, Essen, Rausgehen, bisschen Schwimmen	Schwimmen	nein	MS	2	Englisch Kunst
Gusti	w	15	9	nein	nein	D	k.A.	k.A.	nein	MS	k.A.	k.A.
Horror-prinzessin88	w	11	5	ja	ja	D/Ita	Tanzen, Fußball	Tanzen, Fußball	ja	MS	3	Sport, Kunst

²⁵⁹ m/w = Geschlecht; GF = Tätig als Gesprächsführer; KS= Klassenstufe; ST= Seminarteilnehmer; Nat = Nationalität SpV= Mitglied im Sportverein; SchF =Schulform; SA = Schulaffinität; GS= Grundschule; Gym=Gymnasium; MS= Mittelschule; RS=Realschule; priv. GeS= private Gesamtschule; HSU= Heimat- und Sachkundeunterricht; GSE= Kombifach aus Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde; PCB= Kombifach aus Physik, Chemie, Biologie

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieblings-sportart	SpV	SchF	SA	Lieb-lings-fach
Ily	w	11	6	nein	nein	D/ Tür	Rollschuh-fahren	Rollschuh-fahren	ja	Gym	2	Sport
JohnW	w	k.A.	k.A.	nein	nein	Syr	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Kamin	m	16	9	nein	nein	D/ Arm	Boxen	Boxen	Ja	Gym	3	Physik
Limonen-weiß	m	12	4	nein	nein	Syr	Schwimmen, Tauchen	Rennen (Wett-be-werb), Fuß-ball, Laufen	k.A.	GS	2	Sport,
Linkin	m	12	k.A.	nein	nein	D	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Lol3706	w	12	5	nein	nein	Syr	Musik, Schwim-men	keine	nein	MS	1	k.A.
Lollipop	w	16	9	ja	ja	Slo	k.A.	k.A.	nein	MS	2	k.A.
Lotus	w	13	6	ja	ja	Ira	Zeichnen, Musik hören	Fußball, Völ-kerball	nein	MS	1	Mathe
Luidgi	w	14	7	ja	ja	Syr	Filme schauen	Basketball	nein	MS	3	Englisch
Lukam10	m	10	4	nein	nein	D	k.A.	k.A.	k.A.	GS	k.A.	k.A.
LunaWilson	w	17	9	ja	ja	D	k.A.	k.A.	nein	MS	3	k.A.
Maddi7	w	11	5	nein	nein	D	k.A.	k.A.	k.A.	MS	k.A.	k.A.
Maja4	w	9	4	nein	nein	Syr	k.A.	k.A.	k.A.	GS	k.A.	k.A.
Meische5	w	13	6	nein	nein	Syr	Lesen	Tennis	nein	MS	3	k.A.
Nokia2000	w	15	8	ja	ja	Ung	Zeichnen, Schwimmen	Basketball	kein	MS	3	Englisch
Nutella1337	w	12	6	ja	ja	Tür/ D	Zocken	keine	nein	MS	3	k.A.
Queen	w	14	8	nein	ja	Tür	manchmal Sport (hängt von Laune ab), Zeichnen, Freunde treffen	Völkerball, Leicht-ath-letik	nein	MS	2	Englisch, manch-mal Sport, PCB, Kunst
Rango13	w	13	7	ja	ja	D	BRK, Fußball	Fußball, Basketball	ja	MS	2	Sport
Roteka	w	13	6	nein	nein	Syr	Malen	Handball	nein	MS	3	k.A.
Roxanne	w	17	9	nein	nein	D	Schlafen, Netflix	keine	nein	MS	6	k.A.
Sahne	m	15	8	nein	nein	Ira	Völkerball, Dö-ner essen	Völkerball	nein	MS	2	Sport, mit den richtigen Lehrern
Schlumpfine	w	14	8	nein	nein	D/ Slo	Tanzen, Singen, Lesen	Tanzen	nein	Gym	4	Biologie
Schrei23	w	14	7	nein	ja	Syr	Schwimmen	Fußball, Basketball	nein	MS	3	GSE, Sport, Technik, Mathe, Deutsch
Sissi	w	k.A.	k.A.	nein	nein	Syr	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.

Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieb- lings- sportart	SpV	SchF	SA	Lieb- lings- fach
Sorccerer	m	16	9	nein	nein	D	Boxen	Boxen	ja	MS	1	GSE
Specht 555	w	10	k.A.	nein	nein	Tür	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Springer5	m	11	5	nein	nein	Syr	Fußball	Fußball	nein	Gym	2	Mathe
W15	w	15	7	nein	nein	k.A.	Handball	Handball	nein	MS	3	Deutsch
wackelad- ler23	m	11	6	ja	ja	D	Schwimmen, Fußball, Inlinern	Inlineskate	nein	MS	5	k.A.
x	m	16	8	nein	nein	Ira	Fußball, Kampf- sport, Gaming, Physik	Thaiboxen	ja	Gym	3	Mathe, Physik, Chemie

In der folgenden Tabelle 20 sind verschiedene Variablen zu den Schülern dargestellt, die die geschlossenen Fragebogenteile D und E des „grünen“ Interviews beantwortet haben. Darunter befinden sich auch mit den Schülern *4U8*, *Löwe445*, *Schlaf*, *Vulkania*, *Schrei23* und *Wendy* solche Seminarteilnehmer, die keine Gespräche geführt haben.

Tabelle 20: Deskriptive Kennzahlen der Beantwortenden der Teile D (N=26) und E (N=22) des Interviewleitfadens²⁶⁰

FB- teile	Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieb- lings- sportart	SpV	SchF	SA	Lieb- lings- fach
D / E	0Bock13	w	13	5	nein	nein	Syr	keine, Mu- sik hören, Anime schauen, le- sen, Musik	keine	nein	Gym	6	Viel- leicht Ethik
D / E	4U8	w	13	5	nein	ja	Syr	lernen, schwim- men	Volley- ball	nein	MS	5	Eng- lisch, Kunst
D / E	Adler	m	13	5	nein	nein	Tür	Fortnite zocken	Fußball	nein	MS	3	Sport
D / E	armyforever	w	15	6	ja	ja	Syr	BTS hören	Völker- ball, Rad-fah- ren	nein	MS	1	Mathe
D / E	Asmahan	w	14	7	ja	ja	Syr	Schwim- men, Bas- ketball	Schwim- men, Basket- ball	nein	MS	1	Tech-nik
D / E	bf14	w	14	9	nein	nein	D	Skifahren, Schwimmen	Skifah- ren Schwim-	ja	priv. GeS	2	Sport

²⁶⁰ FB-Teile = Bearbeitete Teile des Fragebogens; m/w = Geschlecht; KS= Klassenstufe; GF = Tätig als Gesprächsführer; ST= Seminarteilnehmer; Nat = Nationalität SpV= Mitglied im Sportverein; SchF =Schulform; SA = Schulaffinität; GS= Grundschule; Gym= Gymnasium; MS= Mittelschule; RS=Realschule; priv. GeS= private Gesamtschule; HSU= Heimat- und Sachkundeunterricht; GSE= Kombifach aus Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde; PCB= Kombifach aus Physik, Chemie, Biologie

Der gute Sportunterricht aus Schülersicht

FB-teile	Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieb-lings-sportart	SpV	SchF	SA	Lieb-lings-fach
									men, Reiten				
D / E	Copilot12	m	11	6	ja	ja	D/Arm	Boxen	Boxen	ja	MS	6	Sport
D / E	Falke	m	9	4	nein	nein	Tür	ohne	Fußball, Völkerball	nein	GS	2	HSU
D / E	Goshin	w	14	7	ja	ja	Syr	Schwimmen	Volleyball	nein	MS	3	k.A.
D / E	Horrorprinzessin88	w	11	5	ja	ja	D/Ita	Tanzen, Fußball	Tanzen, Fußball	ja	MS	3	Sport, Kunst
D	Kamin	m	16	9	nein	nein	D/Arm	Boxen	Boxen	Ja	Gym	3	Physik
D / E	Lotus	w	13	6	ja	ja	Ira	Zeichnen, Musik hören	Fußball, Völkerball	nein	MS	1	Mathe
D / E	Löwe445	m	10	5	nein	ja	Pol	Ärgern	Laufen	nein	MS	4	Mathe
D / E	Luidgi	w	14	7	ja	ja	Syr	Filme schauen	Basketball	nein	MS	3	Eng-lisch
D / E	Maja4	w	9	4	nein	nein	Syr	k.A.	k.A.	k.A.	GS	k.A.	k.A.
D	Nokia2000	w	15	8	ja	ja	Ung	Zeichnen, Schwimmen	Basketball	kein	MS	3	Englisch
D / E	Nutella1337	w	12	6	ja	ja	Tür/D	Zocken	keine	nein	MS	3	k.A.
D / E	Rango13	w	13	7	ja	ja	D	BRK, Fußball	Fußball, Basketball	ja	MS	2	Sport
D / E	Schlaf1	m	14	7	nein	nein	D	Baseball	Baseball	ja	MS	2	Sport, Englisch
D	Schlumpfine	w	14	8	nein	nein	D/Slo	Tanzen, Singen, Lesen	Tanzen	nein	Gym	4	Bio-logie
D	Schrei23	w	14	7	nein	ja	Syr	Schwimmen	Fußball, Basketball	nein	MS	3	GSE, Sport, Technik, Mathe, Deutsch
D / E	Sorccerer	m	16	9	nein	nein	D	Boxen	Boxen	ja	MS	1	GSE
D / E	Springer5	m	11	5	nein	nein	Syr	Fußball	Fußball	nein	Gym	2	Mathe
D / E	Vulkania	w	13	5	nein	ja	Syr	Tanzen, Singen, Schauspielerin sein	Basketball, Weitsprung	nein	MS	6	Sport
D / E	wackeladler23	m	11	6	ja	Ja	D	Schwimmen, Fußball, Inlinern	Inlineskate	nein	MS	5	k.A.
D / E	Wendy	w	13	7	nein	ja	Ira	Schwimmen, Basketball	Schwimmen,	nein	MS	1	Mathe, Deutsch

FB-teile	Geheimname	m/w	Alter	KS	GF	ST	Nat	Hobbies	Lieb- lings- sportart	SpV	SchF	SA	Lieb- lings- fach
									Basket- ball				

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Darüber hinaus versichere ich, dass ich weder bisher Hilfe von gewerblichen Promotionsberatern bzw. -vermittlern in Anspruch genommen habe noch künftig in Anspruch nehmen werde. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Bayreuth, den 07.04.2022

Michel Lowak