Institut für Sportwissenschaft der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Die Gesundheitserziehung männlicher Auszubildender als Grundlage einer gelungenen Berufslaufbahn – eine pädagogische Herausforderung im Berufsschulsport

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

Vorgelegt von

Thomas Oschmann
Bachweinbergweg 13
97762 Hammelburg

Dezember 2006

Erstgutachter: Professor Dr. Peter Kapustin

Zweitgutachter: Professor Dr. Wolfgang Walter

Tag des Kolloquiums: 18. Juli 2007

Die zehn goldenen Regeln

(aufgestellt von Köchen der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen)

Du hast einen wertvollen Körper.
Deine Gesundheit ist kostbar.
Du bist eine einzigartige Person.
Betrachte dein Leben als Geschenk!

Gehe sorgsam mit diesem Geschenk um!

Um fit zu bleiben, musst du regelmäßig trainieren und auftanken.
Dafür brauchst du einen guten und gesunden Lebensrhythmus!

Dankbarkeit.
Zeige sie gegenüber deinen Eltern, deinen Freunden und allen, die dir helfen und für dich sorgen!

Das Leben birgt Gefahren und Risiken.
Sei nicht leichtsinnig und pass auf dich auf, ebenso auf deine Mitmenschen!

Ein gepflegter Körper macht dich attraktiv.
Die Pflege der ganzen Person macht dich zu einer geschätzten Persönlichkeit!

Deine Freiheit ist dir wichtig.
Vergiss dabei nicht, dass deine Freiheit dort endet, wo der Freiraum des anderen beginnt!

Selbstwertgefühl, Selbstachtung und Ehre bauen dich auf.
Respektiere in gleicher Weise deine Mitmenschen!

Auf die Haltung kommt es an.
Achte nicht nur auf die Körperhaltung, sondern auch auf die Haltung deiner ganzen Persönlichkeit!

Mache etwas aus deinem Leben, zeige Charakter im beruflichen und persönlichen Leben!
Blicke vertrauensvoll und aufrichtig in die Zukunft!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Einleitung 1

1.1 Allgemeines zum Sportunterricht an der Berufsschule 1

1.2 Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Sportunterricht an der Berufsschule 3

1.3 Wozu eigentlich Gesundheit? 7

2 Gesundheit als normaler Zustand 9

2.1 Gibt es einen Normalmenschen – Gesundheit als Anomalie? 9

2.2 Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung 11

2.3 Body Mass Index als Norm für fett oder fit? 14

2.4 Normalität - irreführender Maßstab für eine gesunde Entwicklung ... 15

3 Anlass der Untersuchung 17

4 Fragestellung der Untersuchung 23

5 Lebenswelt der Köche 28

5.1 Ausbildung im Gastgewerbe 28

5.2 Ausbildungsberufsbild 33

5.3 Ausbildungsrahmenplan 34

5.4 Gesundheit im gastronomischen Berufsfeld 34

5.4.1 Zielsetzungen der Lehrpläne an der Berufsschule 34
5.4.2 Lehrplan für die Fachklassen Koch/Köchin 36
5.4.3 Programmatische Grundlagen des Sportunterrichts 38

5.4.3.1 Entwicklung zum Doppelauftrag des Schulsports 38
5.4.3.2 Lehrplan für das Unterrichtsfach Sport an der Berufsschule……39

5.5 Berufliche Belastung der Auszubildenden 42

5.6 Jugend und Sport 45

5.6.1 Handlungstheoretischer Ansatz 45
5.6.2 Männlichkeit im Sport 46
5.6.3 Freizeitsport der Köche 54

6 Wissenschaftstheoretische Grundlagen zur Erforschung von Wahrnehmungen im gesundheitsorientierten Sportunterricht an der Berufsschule 61

6.1 SUBJEKTIVE THEORIEN 61

6.1.1 Begriffsklärung 62

6.1.1.1 Individualität der Wahrnehmungen 65
6.1.1.2 Kognitive Wahrnehmungen 68
6.1.1.3 Soziale Wahrnehmungen 70
6.1.1.4 Emotionale Wahrnehmungen 74

6.1.2 Untersuchungsbedingungen Subjektiver Theorien 80

6.1.3 Gütekriterien zur Erfassung Subjektiver Theorien 82

6.1.3.1 Objektivität 82
6.1.3.2 Reliabilität 83
6.1.3.3 Validität 84

6.2 GESUNDHEITSERZIEHUNG IM BERUFSSCHULSPORT 86

6.2.1 Pädagogische Grundlage 87

6.2.1.1 Erziehender Sportunterricht 87
6.2.1.2 Pädagogische Aufgaben des Sportunterrichts 90
6.2.1.3 Sozialerziehung – Gesundheitserziehung 91

6.2.1.3.1 Unterrichtsvoraussetzungen 93
6.2.1.3.2 Ziele des sozialen Lernens 99

6.2.1.4 Leistungserziehung 102

6.2.2 Gesundheitserzieherische Grundlage 105

6.2.2.1 Gesundheitserziehung – Gesundheitsbildung - Gesundheitsförderung 105
6.2.2.2 Ganzheitlich-dynamisches Gesundheitsverständnis 107
6.2.2.3 Gesundheit aus systemisch-konstruktivistischer Sicht 111

6.2.2.3.1 Unterschiedliche Gesundheitsaussagen 111
6.2.2.3.2 Konzepte zu Gesundheit und Krankheit 113
6.2.2.3.3 Vom Risikofaktorenmodell zur Entstehung von Gesundheit 116

6.2.2.4 Modell der Salutogenese 117

6.2.2.4.1 Gesundheitswissenschaftliche Sicht 117
6.2.2.4.2 Kohärenzsinn 118
6.2.2.4.3 Kritik am Modell 121
6.2.2.4.4 Anwendung im Berufsschulsport 122

7 Methoden der Untersuchung 124

7.1 Sozialwissenschaftliche Methodik 125

7.2 Datenerhebung 126

7.2.1 Ideale Sprechsituation 127
7.2.2 Forschungspartner gewinnen 128
7.2.3 Hilfsmittel für die Datenerhebung 129
7.2.4 Vorbereitung auf die Datenerhebung 130
7.2.5 Datenerfassung 133

7.3 Datenauswertung 137

7.3.1 Inhaltsanalyse 137
7.3.2 Systematisierte Techniken für Inhaltsanalysen 138

7.3.2.1 Beschreibung des Untersuchungsmaterials 139
7.3.2.2 Fragestellung der Analyse 140
7.3.2.3 Analyse mit quantitativen Methoden 141
7.3.2.4 Analyse von Einzelfallstudien 144

8 Durchführung der Untersuchung 148

8.1 *Voruntersuchungen* 148

8.1.1 Auswahl und Information der Probanden 149

8.1.1.1 Gedanken – Gefühlsheft 152
8.1.1.2 Fragenkatalog für die Interviews 154

8.1.2 Datenerhebung 155

8.2 *Hauptuntersuchungen* 159

8.2.1 Vorplanung 161
8.2.2 Information und Gewinnung der Berufsschüler für die Untersuchung 162
8.2.3 Vorbereitung der Probanden für die Untersuchung 163
8.2.4 Datenerhebung 165
8.2.5 Datentransformation durch Transkription 170
8.2.6 Datenreduzierung 171
8.2.7 Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle 171

8.2.7.1 Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen 178
8.2.7.2 Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen 196
8.2.7.3 Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem 198
8.2.7.4 Reliabilitätstest über die Festlegung von Sinneinheiten 200
8.2.7.5 Reliabilitätstest über die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem 203

9 Gütekriterien der Untersuchungsmethode 207

9.1 Objektivität 207

9.2 Reliabilität 209

9.2.1 Vorüberlegungen zur Durchführung von Reliabilitätstests 209
9.2.2 Intercoderreliabilität bei der Einteilung in Sinneinheiten 214

9.2.2.1 Regeln für die Auszählung von übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Sinneinheiten 215
9.2.2.2 Übereinstimmungen bei der Festlegung von Sinneinheiten 218

9.2.3 Intercoderreliabilität bei der Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem 219
9.2.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse 228

9.3 Validität 229

9.3.1 Voruntersuchung 230
9.3.2 Datenerhebung 230
9.3.3 Datenauswertung 232

10 Darstellung der Ergebnisse 234

10.1 Untersuchungsmaterial 234

10.2 Fragestellung der Analyse 236

10.3 *Inhaltsanalyse nach überwiegend quantitativen Methoden* 238

10.3.1 Gliederung des Untersuchungsmaterials in Sinneinheiten 239
10.3.2 Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien 239
10.3.3 Deskriptive Statistik 239

10.3.3.1 Allgemeine Beschreibung der kognitiven Wahrnehmungen 240
10.3.3.2 Beschreibung der Kategorie 1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer 252
10.3.3.3 Beschreibung der Kategorie 1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern 256
10.3.3.4 Beschreibung der Kategorie 1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema .. 261
10.3.3.5 Beschreibung der Kategorie 1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung 266
10.3.3.6 Beschreibung der Kategorie 1.5 Eigenwahrnehmungen..... 270
10.3.3.7 Beschreibung der Kategorie 1.6 Sonstige Wahrnehmungen 276
10.3.3.8 Beschreibung der Verteilung aller kognitiven Wahrnehmungen von den einzelnen Probanden auf die vier Sportstunden 278

10.3.4 Interpretation der statistischen Auswertung 281

10.3.4.1 Absolute Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen 281
10.3.4.2 Ergebnisse über die Hauptkategorien und Unterkategorien 289

10.4 *Inhaltsanalyse nach überwiegend qualitativen Methoden – Einzelfallstudie über den berufserfahrenen Koch* 321

10.4.1 Darstellung des Auswertungsmaterials 323
10.4.2 Beschreibung der zu untersuchenden Person 323
10.4.3 Untersuchungen zur *ersten* Sportstunde 324

10.4.3.1 Darstellung der *ersten* Sportstunde *„Gesundheitsbahnhof“*..... 324
10.4.3.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Gesundheitsbahnhof“* wahrnimmt 326

10.4.4 Untersuchungen zur *zweiten* Sportstunde 342

10.4.4.1 Darstellung der zweiten Sportstunde *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“* .. 342
10.4.4.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“* wahrnimmt 345

10.4.5 Untersuchungen zur *dritten* Sportstunde 360

10.4.5.1 Darstellung der dritten Sportstunde *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“* 360
10.4.5.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“* wahrnimmt 362

10.4.6 Untersuchungen zum *Unterrichtsprojekt* 375

10.4.6.1 Darstellung des Projektes *„Gesundheit hilf(t)!“* 375
10.4.6.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch im Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“* wahrnimmt 377

10.5 Übergeordnete Beurteilung 394

10.5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse aufgrund der Inhaltsanalyse nach überwiegend *quantitativen Methoden* 394
10.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse aufgrund der Inhaltsanalyse einer Einzelfallstudie nach überwiegend *qualitativen Methoden* 395

11 Zusammenfassung und Ausblick..... 397

Literaturverzeichnis 406

Übersichtenverzeichnis 420

Anhang 424

Vorwort

Das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit gründet auf meine persönliche Erfahrung, den Sport in seinen unterschiedlichsten Erscheinungsformen stets bedeutsam, verstehbar und handhabbar erlebt zu haben. Auch - oder gerade - aus der Perspektive des Sportlehrers an der Berufsschule sehe ich den Sport für die jugendlichen Auszubildenden als Ausgangs- und Bezugspunkt für eine insgesamt *gesunde* Lebensführung.

Weil aber in der Interaktion mit dem umgebenden Milieu Lehrende und Lernende *Gesundheit* als einen sehr subjektiven Reflexionsprozess erleben, kann ein gesundheitswirksames Verhalten nicht unabhängig vom sozialen Kontext des Individuums gesehen werden. In einer modernen Gesellschaft erfordert die zunehmende Orientierungsproblematik heute und künftig einen sensibler wahrnehmenden und auswahlfähigen Menschen, der die eigene Kohärenz inmitten wachsender Entscheidungsspielräume aufrechterhalten kann.
Dahinter verbirgt sich ein komplizierter Balanceakt zwischen persönlichen Ressourcen und sozialökologischen Bedingungen, zwischen subjektiver Befindlichkeit und objektiver Leistungsfähigkeit, zwischen individueller Verantwortung und öffentlicher Unterstützung, zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, zwischen Vorgaben und Beliebigkeit - *Gesundheitserziehung* ist folglich mehrschichtig und widersprüchlich.

Ich widmete meine Zeit also einem Thema in der Hoffnung, dass es dazu beitragen wird, junge Menschen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung inmitten einer risikoreichen Berufswelt zu unterstützen und das Sporttreiben als Element einer *gesunden* Lebensführung zu integrieren. Dabei wird keinem spezialisierten, eindimensionalen Gesundheitssport Vorschub geleistet, sondern es geht vielmehr darum, die pragmatische Leitidee einer Handlungsfähigkeit *durch* den Sport umzusetzen.
In dieser Arbeit über die *Gesundheitserziehung* im Sportunterricht an der Berufsschule vertrete ich den Standpunkt, Sport im weiteren Sinne als Ausgangs- und Bezugspunkt zu nehmen und dabei *Gesundheit* als Perspektive zu betrachten, die sich den Jugendlichen einerseits im Unterricht erschließen und andererseits zur Entscheidungshilfe für die Gestaltung ihres individuellen Sporttreibens werden kann, wobei immer auf Vielseitigkeit, Verständigung und Freude gesetzt wird.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht eine empirische Untersuchung, bei der es primär darum geht, die *Schülerperspektive* auf das Thema *Gesundheitserziehung* einzufangen. Die kognitiven Wahrnehmungen von Berufsschülern werden aufgezeigt und interpretiert, um Sichtweisen der berufstätigen Jugendlichen im Sportunterricht transparent zu machen. Dabei gilt:

Es wird nicht durch einen Dritten beobachtet, sondern die Berufsschüler kommen selbst zu Wort!

Hierfür stellt die INHALTSANALYSE eine Forschungsmethode dar, mit der bestimmte Kommunikationsakte auf ihre Struktur und ihren Inhalt hin untersucht werden können. Weil diese Kommunikationsakte nur latente Bedeutung besitzen, bedürfen sie einer Sinnauslegung, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nichtmanifesten Textes geschlossen wird. Dies geschieht, indem die Aussagen der Berufsschüler über ihre Wahrnehmungen als Indikatoren entsprechenden Konstrukten zugeordnet werden.
Ein Kategoriensystem ist für diesen angesprochenen Vorgang des Zuordnens und für die Differenzierung von Konstrukten unverzichtbar. Die Analyse der Texte anhand des Kategoriensystems mündet in eine Häufigkeitsauszählung, um den Stellenwert einzelner Kategorien im Rahmen der *Gesundheitserziehung* zu liefern.

Deshalb gilt mein Dank allen beteiligten Schülern der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen, die bei der Untersuchung ihre Wahrnehmungen mitgeteilt haben und bei der Entwicklung des Kategoriensystems, bei der Reliabilitätsüberprüfung der Analysearbeit sowie bei der Kodierarbeit an den Wortprotokollen mitgewirkt haben.

An dieser Stelle möchte ich mich insbesondere bei meinem Doktorvater Herrn Professor Dr. Peter Kapustin bedanken, der mir diese Arbeit ermöglichte.

Sowohl meiner Frau Sandra als auch meinen lieben Söhnen Till und Fritz danke ich für ihre große Geduld und ihr entgegengebrachtes Verständnis, dass ich in den vergangenen Jahren oftmals keine Zeit für einen Urlaub mit ihnen hatte.

Hammelburg, im Dezember 2006 THOMAS OSCHMANN

1 Einleitung

1.1 Allgemeines zum Sportunterricht an der Berufsschule

Sport als Unterrichtsfach an der Berufsschule ist in jüngster Vergangenheit immer häufiger in die Kritik geraten und steht unter einem enormen Legitimationsdruck. Von Seiten der Ausbildungsbetriebe wird immer wieder vor dem Hintergrund des Freizeitanteils der Auszubildenden auf das umfangreiche außerschulische Sportangebot hingewiesen.

Einige Bundesländer - so auch Bayern - sind dabei, eine Reduzierung des Sportunterrichts an den berufsbildenden Schulen voranzutreiben beziehungsweise den Sportunterricht ganz zu ersetzen. Nicht selten wird heute ohne Widerspruch der Schulleitungen, der Kollegien und auch der Sportlehrer selbst auf die Erteilung des Faches Sport verzichtet, wenn die Einrichtung eines weiteren Berufsschultages befürchtet werden muss. Denn die kleinen und mittelständischen Betriebe drohen mit dem Ausstieg aus dem dualen Bildungssystem. Wird Unterricht gekürzt, dann trifft es meist die allgemein bildenden Fächer, besonders den Sport.
So verbannten die reformierten Bundesrahmenlehrpläne der teilzeitbeschulten Metallausbildungsberufe vor wenigen Jahren dieses wichtig(st)e Sozialisationsfach aus den Stundentafeln, eine unterfränkische Innung des Friseurhandwerks tituliert die Sportart Basketball als „Kampfsportart“ und nicht wenige Ausbildungsbetriebe erachten den Sportunterricht an der „Hilfsausbildungsstätte“ Berufsschule als bezahltes Vergnügen ihrer teuren Schulgänger. Zudem glauben immer noch viele Kritiker, dass der Sportunterricht an der Berufsschule so aussieht: Ball in die Halle werfen, zwei Mannschaften bilden, spielen, spielen, spielen.

Bei berufsbildungspolitischen Diskussionen höre ich als Sportvertreter des Verbandes der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern und als Referent für die Landesstelle für den Schulsport immer wieder die grundsätzliche Frage, ob denn der Berufsschulsport ein lästiges Übel sei oder gar einen wertvollen Beitrag zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz darstelle.

Bildung, Menschenbildung – so lehrt uns schon Pestalozzi – ist immer etwas Ganzheitliches, zielt also auf die Ausbildung aller menschlichen Kräfte und deren Harmonisierung ab; oder mit den Worten von Aristoteles zum Ausdruck gebracht: *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.*

Mit welcher Begründung also wollte man gerade dem beruflichen Bildungsgang, der – wie von allen Seiten bekräftigt – dem allgemeinen doch gleichwertig ist, eine ganz entscheidende Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen verweigern?
Sowohl gesellschaftspolitisch als auch volkswirtschaftlich betrachtet wäre dies sehr kurzsichtig und ein geradezu verhängnisvolles Eigentor.

Die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge hängt nicht nur von formalen Rechten ab, sondern auch von einem gleichwertigen Bildungsangebot, das eben auf den ganzen Menschen abzielt und im Auszubildenden nicht nur eine betriebliche oder fachliche Funktionsgröße sieht. Wäre dem nicht so, hätte man sich die seit Jahren geführte Gleichwertigkeitsdebatte über die berufliche Bildung wohl sparen können.

Das Opponieren der Wirtschaft gegen den Aufwand und den zeitlichen Umfang dieses Faches oder dessen monetäre Aufrechnung durch Finanzpolitiker muss so interpretiert werden, dass dem Unterrichtsfach Sport an der Berufsschule bezüglich seiner mittel- und langfristigen Auswirkungen für unsere berufstätige Jugend immer noch nicht die verdiente Wertschätzung entgegengebracht wird.

In der heutigen Zeit *muss* das einzigartige Potenzial dieses Faches zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Berufsschule von den Verantwortlichen ernster denn je genommen werden – vor dem Hintergrund des Interessenkonfliktes zwischen Finanz- und Bildungspolitik!

Beabsichtigt man in Zukunft eine steigende pädagogische Profilierung des Berufsschulsports, dann ist es erforderlich, unser einziges Bewegungsfach in der beruflichen Bildung *neu* zu akzentuieren. Die immer noch vielerorts zu beobachtende, überwiegend sportart-spezifisch und am Fertigkeitserwerb orientierte Unterrichtsgestaltung entbehrt in diesem Kontext zunehmend ihrer Legitimation.

1.2 Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Sportunterricht an der Berufsschule

Dass es einen Zusammenhang zwischen sportlichem Engagement und Gesundheitsförderung gibt, ist hinlänglich bekannt. Bereits im öffentlichen Bewusstsein existiert eine enge Assoziation. Sport fördert die Gesundheit und verbessert die allgemeine Befindlichkeit - so lautet die gängige Vorstellung über das *scheinbar* ganz einfache Verhältnis von Sport und Gesundheit. In einer risikoreichen Welt trägt der Sport wesentlich dazu bei, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und ihre Gesundheit zu stärken. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, Sporttreiben möglichst früh als Element einer gesunden Lebensführung in den Alltag zu integrieren. Auf den zweiten Blick stellt sich diese „Wenn-dann-Logik" wesentlich komplexer dar:

„Dahinter verbirgt sich ein komplizierter Balanceakt zwischen persönlichen Ressourcen und sozialökologischen Bedingungen, zwischen Selbstbestimmung und Anpassungsfähigkeit, Gegenwart und Zukunft, Lebensstil und Lebenswelt, …, Risiko- und Schutzfaktoren, zwischen pädagogischer Anspruchslosigkeit und Instrumentalisierung, zwischen einem Zuviel und Zuwenig."[1]

Die Zeit der einfachen Gewissheit ist vorbei. Sportliche Aktivitäten sind nicht per se gesund. Immer stärker wird der Ambivalenzcharakter sportlicher Betätigung betont. Denn die gesundheitlichen Risiken des Sports oder die übertriebenen Effekterwartungen von Gesundheitssportkursen sind mittlerweile bestens bekannt. Mögliche gesundheitsbezogene Auswirkungen treten nicht isoliert auf, sondern sie stehen in einem komplexen Zusammenhang.
Aus der jugendbezogenen Forschung ist bekannt, dass die veränderten gesellschaftlichen Lebensbedingungen und die daraus resultierenden Verhaltensgewohnheiten zunehmend die Gesundheitssituation der Jugendlichen bestimmen. Besonders problematische Familiensituationen, hoher Leistungsdruck, Konsumwelten und die arbeitsmarktpolitische Situation bilden die risikoreichen Ausgangsbedingungen für den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit und eines damit verbundenen gesunden Lebensstils.

[1] Balz E. 1995, S. 7

„Gesundheitsförderung“ – als Argument in bildungspolitischen Diskussionen zur Legitimation des Berufsschulsports häufig verwendet - verlangt sportpädagogisch betrachtet einerseits die Gestaltung entsprechender Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen, aber andererseits besonders die individuelle Entwicklung und Förderung entsprechender Kompetenzen. Dabei ist die Entwicklung der Ich-Identität auf sinnvolle soziale Handlungssituationen angewiesen, weil sie sich nur im Kontakt mit anderen entfalten kann. Die Schüler brauchen und wollen soziale Handlungsfelder zum Experimentieren und Einüben eines identitätsgeleiteten Handelns. Ich-Identität wird nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich-emotional vermittelt. Kein Fach an der Berufsschule ist dem Bemühen der jungen Erwachsenen, die Ich-Identität zu entfalten, so nahe, wie der Sportunterricht. Denn dort werden leibliche Bezüge der Ich-Identität im Sich-Bewegen, in der *kognitiven und emotionalen Wahrnehmung als Selbstwahrnehmung* und im Spiegel der anderen als identitätsrelevante Zwischenleiblichkeit thematisiert.
Nur im Sportunterricht kann es an der Berufsschule eine intentionale und methodisch sorgfältige Hinführung zur leiblichen Erfahrung geben. In erster Linie dort wird die Einführung neuerer Inhalte und Sinnorientierungen der Bewegungskultur ermöglicht, die den *Gesundheitsaspekt* im Sportunterricht stärken. Dieses „Vermitteln“[2] tritt an die Stelle der älteren Vorstellungen über das vorschreibende Lehren, das mehr oder weniger autoritativ zur Nachahmung von vorgefertigten technischen Bewegungslösungen auffordert.

Eine zukunftsorientierte *Gesundheitserziehung* an der Berufsschule bedarf also einer gänzlich neuen, ganzheitlichen Grundlage. Deshalb bedeutet ein *Paradigmenwechsel* von der defensiven Risikoprävention hin zur aktiven Gesundheitsförderung ein völliges Umdenken. Ein gesundheitlich sinnvolles Verhalten ist zwar lernbar, allerdings erscheint es als Unterrichtsinhalt unmittelbar sehr schwer lehrbar. Vielmehr soll es von den Schülern als eine wesentliche Bedingung für ihr Leben akzeptiert und letztendlich realisiert werden. Die gesundheitsfördernden Faktoren rücken in den Vordergrund, Risikofaktoren dienen lediglich als notwendige Bezugspunkte.
Der Sportunterricht an der Berufsschule muss ein eigenes und anderes Selbstverständnis entwickeln, vor allem gegenüber dem außerschulischen Sport. In einer Schulart, die sich als Lern- und Lebensraum von berufstätigen Jugendlichen begreift, kann sich der Sportunterricht heute nicht mehr allein auf die Vermittlung von

[2] Funke-Wieneke, J. 1995, S. 10-17

Wissen über Risikofaktoren beschränken, sondern er hat *Gesundheit* als wirksame Kategorie permanent zu berücksichtigen.

Die Grundlage aller planerischen Überlegungen für den Berufsschulsport muss deshalb die Berufs- und Lebenssituation der Auszubildenden darstellen. Die Jugendlichen werden immer mehr dahingehend gefordert, mit beruflichen Belastungen umgehen zu lernen. In entsprechender Weise sind verstärkt Impulse für die individuelle Kompetenzentwicklung zu setzen, welche für die Bewältigung der berufsspezifischen Anforderungen unentbehrlich sind. Als Beispiele für den angesprochenen Erwerb von Sozialkompetenzen können an dieser Stelle das Verantwortungsbewusstsein, die Teamfähigkeit, die Kooperationsfähigkeit, die Toleranz und die Kritikfähigkeit genannt werden.
Die zielgerichtete Instruktion für Bewegungsausführungen – in welcher Weise auch immer – steht nicht mehr im Vordergrund, sondern vielmehr die Thematisierung der psychischen Situation und Disposition der Lernenden. Die Einstellung der Auszubildenden zum eigenen Körper stellt den Ausgangspunkt sämtlicher sportpädagogischer Überlegungen für den Lehrenden dar, weil im Sportunterricht auf Verhaltensprobleme differenzierter eingegangen werden kann als in anderen Fächern. Im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ergeben sich durch die Bewegungs- und Handlungsorientierung dieses Unterrichtsfaches andere Lernsituationen und vielfältigere Aktivitätsmomente als im fachtheoretischen und fachpraktischen Berufsschulunterricht. Mit Fehlern im motorischen Lernprozess muss konstruktiv umgegangen werden: Nicht die Angst, etwas falsch machen zu können soll den Sportlehrer und den Berufsschüler beschäftigen, sondern primär die Möglichkeit, durch Ausprobieren verschiedener Lösungswege den für einen selbst gangbar(st)en Weg - und der kann gerade bei Berufsschülern sehr unterschiedlich ausfallen - zu finden. Erfahrungsgemäß können Berufsschüler durch eine starke Fokussierung auf die Fehler*vermeidung* den Spaß und die Zuversicht am Sporttreiben verlieren. Hinweise und Hilfestellungen des Sportlehrers für neue Lösungsstrategien nehmen die Berufsschüler dagegen gerne entgegen. Fehler sollten im Sportunterricht als Chance für den Lernprozess gesehen werden, individuelle Lösungswege akzeptiert und auch Umwege in Kauf genommen werden.

Cui bono? Das wird immer mehr zur Grundfrage, welche die Jugendlichen und vor allem ihre Arbeitgeber heute im Zusammenhang mit dem Sportunterricht an der Berufsschule stellen.

Aufgrund der konsequenten Wendung von der Sache *hin zum Subjekt* sollte der *Berufsschüler* im Mittelpunkt aller sportpädagogischen Überlegungen und Entscheidungen stehen. Also muss der zeitgemäße Sportunterricht die Auszubildenden als besondere Personen wahrnehmen und so annehmen, wie sie sind – und nicht als Kollektiv oder Projektion dessen, was sie sein sollten. Damit ist er in erster Linie personenorientiert und nicht sachorientiert. Wenn aber mancherorts so argumentiert wird, dass sogar an der Berufsschule der Sportunterricht im Dienste des Sports – als „Gesundheitssportkurs", als verspätete Talentsichtung oder für die Sicherung des Sports als Kulturgut – zu stehen habe, so ist das eine Auffassung, welche in dieser Arbeit *nicht vertreten wird!*
Im Sportunterricht ist der Sport kein Zweck, sondern er hat einen Zweck. Er dient den jungen Berufseinsteigern und dem, was sie in ihrer Gegenwart und Zukunft stärken kann. Hierfür sind zunächst praktische Schritte zu tun:
Mut zum *„Neu – Denken",* und die Bereitschaft zur Erprobung anderer Formen des Lernens und Lehrens gehören dazu.

Versteht man die moderne Sportlehrerausbildung für berufliche Schulen ebenfalls als einen gemeinsamen Lernprozess aller Beteiligten, so müssen jene Gedanken auch in der Entwicklung des Profils und in der Ausbildungskonzeption des Studienseminars in diesem Fach erkennbar werden. Dort kann – wenn eine neue Lernkultur sowie Veränderungen im Unterricht denn gewollt sind – eine entsprechende Ausbildungspraxis mit dem Ziel der Professionalisierung erprobt und realisiert werden, und zwar als dauernder Prozess der Vergewisserung des Bewährten einerseits und vielfältiger Innovationen andererseits.
Wenn es darum geht, interaktives, handlungsorientiertes und kollegiales Lernen als ganzheitlichen Prozess zu initiieren und zu üben, um solche Erfahrungen in die eigene Unterrichtspraxis transferieren zu können, dann muss eben das herkömmliche Ausbildungsinstrumentarium vorsichtig, aber dennoch zielstrebig erweitert werden!
Die Vision der Profession des *„Sportlehrers der Zukunft an der Berufsschule der Zukunft"* könnte – und *sollte* – vielleicht folgendem Profil entsprechen:

Der Sportlehrer ist mehr und anders als ein *Be*-Lehrer. Er ist ein Gestalter von Lernsituationen, ein Fachmann für Lernhilfen und Lernberatung, Förderer eines günstigen Lernklimas, Mitglied in einem Lehrerteam, ein an Tiefenstrukturen des Lernens und Unterrichtens interessierter Mensch, ein stets ansprechbarer Lernpartner, ein Motivator für Lernreflexionen, Lerntechniken und Lernstrategien, ein Lernmoderator und nach wie vor der wichtigste sportmotorische Demonstrator!

1.3 Wozu eigentlich Gesundheit?

Warum sollen junge berufstätige Menschen eigentlich lernen, sich um ihre Gesundheit zu kümmern, aktiv für ihre Gesundheit etwas zu tun?

Eine Beantwortung dieser Frage fällt deshalb so schwer, weil *Gesundheit* kein Selbstzweck und nicht das einzige oder das höchste Lebensziel sein kann. Vielmehr brauchen wir *Gesundheit*, damit wir mit unserer ganzen Person fähig sind und frei sein können, um uns der Welt und den Lebensaufgaben zuzuwenden. Wer nicht in ausreichendem Maße über *Gesundheit* verfügt, wird auf Dauer handlungsunfähig und mehr oder weniger körperlich leiden. Wer andererseits ständig seiner *Gesundheit* nachjagt, hat möglicherweise keinen tieferen Lebenssinn gefunden. Scheinbar gilt, dass „*Gesundheit* einer individuellen Lebensordnung entspringen und daß diese wiederum in einem sinnhaften Kontext stehen muß.“[3] *Gesundheit* impliziert einen Lebensentwurf, eine Lebenshaltung und eine Lebensleistung: „*Gesundheit* ist nicht, sie wird. Sie kommt und geht.“[4] *Gesundheit* bleibt kein isolierter Aspekt unseres Lebens, sondern betrifft und durchdringt es ganz. Insofern stellt *Gesundheit* eine Bedingung für die Möglichkeit dar, eine Art von Selbstverwirklichung und Sinnerfüllung zu realisieren, was umgekehrt wieder zum Gesundsein beisteuert. In Bezug auf das Vorhandensein und das Erreichen von *Gesundheit* könnte man kritisch fragen, ob sich der Aufwand einer gesunden Lebensführung überhaupt lohnt. Kann ein ungesundes Leben nicht sogar schöner, aufregender und weniger anstrengend sein?
Hinter der Sorge um die eigene *Gesundheit* steht laut Focault das allgemeine Prinzip der „Sorge um sich“: „Die Vorschrift, man solle sich um sich selbst kümmern, ist jedenfalls ein Imperativ, der durch alle möglichen Lehren wandert; zudem hat er die Form einer Haltung, einer Weise des Sichverhaltens angenommen, hat er

[3] Schmitt, W. 1981, S. 30
[4] Keil, A. 1990, S. 6

Lebensweisen durchdrängt (…) Sich um sich kümmern ist keine Sinekure. Da sind die Körperpflegen, die Gesundheitsregeln, die ausgewogenen körperlichen Übungen, die maßvolle Befriedigung der Bedürfnisse."[5]

Das pädagogische Bemühen um die Anleitung zu einer gesunden Lebensführung kann als Sorge um die eigene *Gesundheit* begriffen werden, einer Sorge, die sich als Handeln in relativer Vernunft offenbart. Dass in diesem Zusammenhang eigentlich selbstverständlich von *Gesundheitserziehung* die Rede ist, bedarf einer sportpädagogischen Begriffsbestimmung:

Gesundheitserziehung zielt auf die Steigerung des individuellen Wohlbefindens durch Bewegung, Sport und Spiel im Rahmen einer ganzheitlich auszubalancierenden gesunden Lebensführung. Der konkurrierende Begriff der Gesundheitsförderung beschreibt die Verbesserung konditioneller Fähigkeiten im Sinne eines präventiven Trainings; Gesundheitsbildung kommt dem Begriff der *Gesundheitserziehung* sehr nahe, betont allerdings mehr den Lebensweltbezug, die Eigenleistung und die Selbstfindung des Menschen.[6] Wenn *Gesundheitserziehung* also jenen Prozess darstellt, der auf vielfältige Weise die Sorge um die *Gesundheit* und die Fähigkeit ihrer Stärkung vermitteln soll und auf eine selbst bestimmte, rhythmisierte, maß- und verantwortungsvolle Lebensführung zielt, dann sollte hiermit zunächst das allgemeine pädagogische Ziel eines modernen Sportunterrichtes an der Berufsschule beschrieben sein. Fundamentale Herausforderungen und zugleich Konsequenzen ergeben sich demnach im personalen und sozialen Bereich, zum Beispiel bei der Unterrichtsatmosphäre, beim sozialen Klima der Klasse und bei der Gesundheitsberatung. Es können auch in curricularer Hinsicht Akzente gesetzt werden. Zudem können sich im kommunalen Bereich, sprich bei der Öffnung und der Zusammenarbeit der Berufsschule mit der Öffentlichkeit, Konsequenzen ergeben. Einen fächerübergreifenden gesundheitserzieherischen Rahmen mit einer gewissen Verbindlichkeit gibt es für die bayerischen Berufsschulen bis dato aber noch nicht.

Dem Unterrichtsfach Sport wird vor dem Hintergrund des wegweisenden Lebensabschnitts der Berufsausbildung eine Initialfunktion für das Gesamtgelingen der *Gesundheitserziehung* zugesprochen, denn das Handlungs- und Erfahrungsfeld „Sporttreiben" hat prinzipielle Bedeutung *im Ganzen* einer vernünftigen Lebensführung – meist gilt es unbefragt als *gesund.*

---

[5] Focault, M. 1991, S. 62

[6] vgl. Balz, E. 1995, S. 41 ff.

2 Gesundheit als normaler Zustand

2.1 Gibt es einen Normalmenschen - Gesundheit als Anomalie?

Der *Normalmensch* ist ein Kunstprodukt, errechnet aus den Tabellen der Statistiker. In der Wirklichkeit entspricht aber niemand den so zustande gekommenen Normen.

Der „normale Mensch“ in der Bundesrepublik Deutschland lebt 77 Jahre, von denen er zwölf vor dem Fernseher verbringt. Laut Statistik arbeiten wir acht Jahre, dreieinhalb Jahre verbringen wir mit Essen, anderthalb im Straßenverkehr und immerhin sechs Monate sitzen wir auf dem Klo. In unserem Liebesleben spielen durchschnittlich fünf Partner eine Rolle, aber nur zweimal verlieben wir uns. 2850 mal haben wir Sex und küssen uns dabei zwei Wochen lang. Wir blinzeln 415 Millionen mal, haben etwa 150 Freunde und kennen die Namen von 2000 weiteren Personen.
Sind Sie also „normal“? Oder haben Sie die statistischen Sollzeiten beim Essen, beim Sex, oder beim Blinzeln schon in jungen Jahren überschritten? Oder haben Sie Ihre Sollzeiten noch nicht erreicht? Sie sind wohl *nicht normal!*
Zu 65% bestehen Sie aus Wasser, haben 650 Muskeln, 215 Knochen und 4,9 Liter Blut. Im Lauf Ihres Lebens essen Sie unter anderem drei ganze Rinder, mehrere hundert Hühner, 2000 Fische, 100 Käse, 100 Sack Kartoffeln, 5000 Brote und 6000 Stück Butter. Ihr Herz schlägt etwa 80000mal täglich und pumpt dabei pro Minute vier bis fünf Liter Blut in den Kreislauf. Sie sind stolzer Besitzer eines Lungensystems, das der Größe eines Fußballfeldes entspricht. Die Liste ließe sich beliebig erweitern und heraus käme ein immer präziseres Bild des Durchschnittsmenschen.
Derjenige, der diesen Mittelwert genau trifft, wäre dann der „normale“ Mensch in Deutschland. Man weiß sogar, wie der wie der „normale“ Mensch aussieht: Wenn Sie ein Mann sind, dann sind Sie durchschnittlich 1,79 Meter groß, wiegen 79 Kilogramm, tragen Schuhgröße 43, haben blaugraue Augen und tragen Kleidergröße 48. Als Durchschnittsfrau erreichen Sie 1,63 Meter, wiegen 63 Kilogramm, haben Schuhgröße 39 und Kleidergröße 40.
Sie entsprechen schon wieder nicht der idealen Norm, Sie sind also nicht ganz „normal“?

Diese sichtbar werdende Problematik mit der *Normalität* wirft die Frage auf, ob der *gesunde Mensch* überhaupt die Regel ist, oder ob nicht vielmehr *Gesundheit* eine

Abweichung von der Norm des Krank- oder Eingeschränkt seins darstellt. Zwar lehrt Charles Darwin *„survival of the fittest“,* dennoch besteht die menschliche Anpassung und Angleichung nicht zuletzt darin, dieses evolutionsbiologische Gesetz zu durchbrechen. Die Häufigkeit von Anomalien, die zu einer Behinderung beziehungsweise zu einer schweren Krankheit führen, ist beachtlich. So können exogen verursachte prä-, peri- und postnatale Entwicklungsstörungen gar eine Behinderung zur Folge haben. Hier einige Beispiele:
Bakterielle Infektionen oder Virusinfektionen können Toxoplasmose und HIV verursachen, chemische und physikalische Einflüsse, wie Alkohol, Medikamente und Strahlen, können perinatale Komplikationen, zum Beispiel eine Frühgeburt zur Folge haben. Idiopatische Ursachen, dazu gehören auch eine Erkrankung beziehungsweise eine Invalidität, können zu einem Verlust der Lebensqualität in dem Maße führen, dass sie sogar als Behinderung erlebt werden, wie beispielsweise bei Krebs, Herz- und Gefäßerkrankungen, Erkrankungen des ZNS, wie Multiple Sklerose und Parkinson, oder bei Diabetes und Schlaganfällen mit ihren Folgen, und bei psychischen Krankheiten, wie beispielsweise Schizophrenie oder Depressionen. Wenn man diese Vielzahl von Anomalien hochrechnet, stellt sich heraus, dass Krankheiten und auch Behinderungen in der Gesellschaft dominieren. Das *Unnormale,* also das Abweichende von dem, was wir gewohnt sind *normal* zu nennen, ist allgegenwärtig. Krankheiten beherrschen das Bild unserer Gesellschaft.

Das *Gesunde* ist eine Randerscheinung, nahezu eine Rarität, eine Ausnahme, folglich ein Geschenk, wenn man es besitzt beziehungsweise wieder zurückbekommt.
Menschen, die *gesund* auf die Welt gekommen sind und *gesund* ihr Leben gelebt haben, gehören wohl zu einer Minderheit!
Sind Gesunde dennoch *normal? Gesundheit* erscheint uns trotz ihrer statistischen Seltenheit als erstrebenswerter Normalzustand. Daher gilt es festzuhalten: Allein die Häufigkeit einer Erscheinung sagt nichts darüber aus, ob diese Erscheinung normal ist oder nicht.
Denn normal ist, verschieden zu sein!
Es sind gesellschaftliche Konventionen, die entscheiden, welche Eigenschaften als *normal* und damit als erstrebenswert gelten. *Normalität* ist demnach keine feste Größe, sondern sie ist vom Ort, von der Zeit, von der Kultur, von der Politik, vom Wissensstand und vor allem von der Erziehung abhängig.

2.2 Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung

Wer oder was stellt die elementaren Bestandteile der gesundheitlichen Norm überhaupt dar?

Die Norm bilden wir Menschen. In Zahlen erfasste Daten über uns selbst konstituieren diese temporäre Norm. So erhält man ein hypothetisches Menschenbild, das aus den Durchschnittswerten unzähliger Messungen besteht. Dieses Bild wird oft zum Maßstab, sogar zum erstrebenswerten Ideal stilisiert: In Begabungs- und Intelligenztests, in Entwicklungsgittern oder in sportmotorischen Tests. Für jedes Kind und jeden Jugendlichen gibt es normative Tabellen.
Aber wozu führt dieser Ansatz? Alles messen, was messbar ist, und alles messbar machen, was noch nicht messbar ist, führt zur Eliminierung von alle dem, was nicht zu erklären und nicht messbar zu machen war. Überdies stellt sich die Frage, warum menschliche Subjekte, welche die elementaren Grundlagen der Norm liefern, sich ändern sollten, nur um der definierten Norm zu entsprechen?

Wenn man in einem Testverfahren einen lebenden Organismus als die Gesamtheit der Moleküle mit seinen vorhandenen Fähigkeiten, aus denen er besteht, betrachtet, ignoriert man, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile.
Aber gerade das, was nicht messbar ist, und sich jeder wissenschaftlichen Erfassung entzieht, macht uns eben zu dem, was wir sind und worauf wir stolz sind. Gerade dies macht uns doch zu interessanten individuellen Wesen. Tests sind zweifelsohne sinnvoll und nützlich, wenn sie richtig eingesetzt werden. *Richtig* ist so zu verstehen, dass sie ausschließlich mit dem Ziel angewendet werden sollen, dem Getesteten zu helfen. Dazu gehört es auch oder vor allem, seine Stärken zu finden, sie zu pflegen, weiter zu entwickeln und in den Vordergrund zu stellen. In der Praxis wird allerdings oft das Gegenteil gemacht. Denn Testverfahren werden eingesetzt, um eine Person an normativen Parametern einzuordnen. Anhand dieser Ergebnisse wird dann ein Szenario für den Lebensweg eines anderen Menschen entwickelt. Folglich können Normen stigmatisieren und im schlimmsten Fall – gerade im Sport - auch disqualifizieren.

Wem also sollen Normierungsanstrengungen nutzen, wem schaden sie?

Es darf nicht unterschätzt werden, wie stark unsere Einstellung zum Normalitätsbegriff durch Gedächtnistäuschungen, Fehlerinnerungen und Konformitätsdruck manipuliert wird. Ein Experiment des amerikanischen Sozialpsychologen Asch[7] beispielsweise hat bewiesen, dass der Druck, genauso denken zu müssen wie die Gruppe, das Urteilsvermögen benebelt:
Er stellte Versuchspersonen eine extrem einfache Aufgabe, die von jedem fehlerfrei erledigt wurde, solange er allein im Raum war. Unsicher wurden die Probanden erst in Gegenwart anderer Personen, die alle ein einheitlich falsches Urteil abgaben. Bis auf 30% schnellte daraufhin die Fehlerquote hoch. Nur um „normal“, das heißt im Konsens mit anderen zu sein, waren die Versuchspersonen bereit, ihren Standpunkt, ihre *Wahrnehmung* und ihr Urteilsvermögen zu opfern!
Die Parallelen zu Verhaltensweisen innerhalb der Gesellschaft liegen auf der Hand. Aus der Gruppendynamik weiß man, dass bereits in Gruppen ab fünfzehn Personen „Massentendenzen“ erkennbar werden. Dazu zählen unter anderem die Retardierung des Urteilsvermögens und die Tendenz zur Anpassung an die impliziten Gruppennormen. Unser Handeln und Denken unterliegt also Täuschungen, die durch willkürlich festgelegte Normen verursacht werden können.
Normen können niemals irgendeinen Normalitätsgrad messen, sie spiegeln niemals wider, was *norma*l ist. Sie spiegeln vielmehr das wider, was die Gesellschaft für *normal* hält. Beim Aufstellen von Normen projizieren wir – bewusst oder unbewusst – unsere Ängste, Sehnsüchte und Wünsche in die Normen hinein. Normen können als Orientierungshilfe - für die Gesundheit – und als soziales Band nützlich und hilfreich sein. Zugleich darf nicht verkannt werden, dass Normen die Gesellschaft spalten, indem sie Minderheiten und Randgruppen klassifizieren und ausgrenzen. Bezüglich der Erziehungsarbeit im Sportunterricht an der Berufsschule ergibt sich daraus die Forderung:

[7] Asch, M. G., in Zimbardo, M. G. 1995, S. 725-727

Zurückhaltung des Lehrers!

Die nun folgende Aussage steht zwar nicht ursächlich mit den methodischen Wegen im Sportunterricht in Verbindung, sie spielt aber im Lernprozess eine wichtige Rolle:
Wir Sportlehrer sind – und das ist gar nicht negativ zu werten – aufgrund unserer eigenen Sportbiographie sehr darauf ausgerichtet, dauernd auf den Schüler einzuwirken. Wir informieren und korrigieren mit großer Intensität. Das hat sich auch aus der früheren Normorientierung in der universitären Sportlehrerausbildung ergeben, die nahezu keine andere Möglichkeit offen gelassen hat. Jede Bewegung, jede Technik war bis in die letzten Einzelheiten festgelegt. Eine stereotype Sportlehreraussage hört sich unter dieser Normorientierung folgendermaßen an: „… das war schon ganz gut, aber …“

Der Sportlehrer will in bester Absicht seine Schüler in eine vorgegebene *Norm* hineinzwingen. Er ist nicht gewohnt, sie einmal eine Zeitlang in Ruhe zu lassen und ihnen damit die Gelegenheit zu geben, selbst mit der Aufgabe zu experimentieren und Bewegungsgefühle zu entwickeln, die eine große Hilfe für ihr persönliches Fortkommen sein können. Wenn die Schüler im Sportunterricht Erfahrungen und Empfindungen gewinnen sollen, dann brauchen sie dazu Ruhe. Sie müssen experimentieren können und von innen ihr Bewegungsmuster selbst gestalten können. Die Bewegungslehre nennt diesen Vorgang *Lernen über die Innensicht.*
Wenn wir immer wieder belehrend auf die Schüler einreden, dann stören wir diese Entwicklung. Der Lehrer muss also bewusst Phasen in den Sportunterricht einplanen, in denen die Schüler eigentätig und eigenverantwortlich Lösungsmöglichkeiten erarbeiten. Betrachtet man den Vorgang lerntheoretisch, dann bedeutet das:
Wir dürfen die Entwicklung eines solchen motorischen Lösungsmusters nicht stören, welches vielleicht deshalb erfolgreich ist, weil es sich verinnerlicht, das heißt vom Schüler selbst als die beste - und das muss *nicht die normgerechte* - Lösung angesehen wird.

Denn *„normal“* ist, dass es Verschiedenheiten gibt. Die Vielfalt an Seinsweisen, körperlichen Konstitutionen, psychologischen und physiologischen Typen, Entwicklungsunterschieden, sozialen Lebensformen und gesundheitlichen Lebensarten darf von der Gesellschaft ruhig als Reichtum angesehen werden.
Denn eine Welt ohne Kontraste ist eine „tote“ Welt – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Sports!

2.3 Body Mass Index als Norm für fett oder fit?

Heute werden in den westlichen Industriegesellschaften die menschlichen Körper hochgradig normiert. Das Maß ist der jugendlich-straffe, möglichst muskuläre und durchtrainierte Körper. Die Fitness ist eine entscheidende Größe im gesellschaftlichen Konkurrenzkampf um Erfolg und Attraktivität. Es gibt eine Vielzahl von teilweise medizinisch getarnten Parametern, die es dem Einzelnen erlauben, sich in der Skala zwischen fett und fit einzuordnen.
Der BMI – „Body Mass Index“ - ist wohl der bekannteste. Er löste vor einigen Jahren die Formel ab:

Normalgewicht = Körpergröße in cm – 100

Der BMI soll – angeblich – für mehr Aussagekraft sorgen.
An der Sporthochschule Köln untersuchte man die Zuverlässigkeit dieses in der aktuellen Medizin anerkannten Indexes, mit dem man glaubt, das Normalgewicht für jeden Menschen berechnen zu können.

Der BMI wird berechnet, indem das Gewicht durch das Quadrat der Körperlänge dividiert wird.

Nach vielen Untersuchungen und der Berechnung von Durchschnittswerten wurde ein normales Gewicht festgelegt. Für Frauen liegt der BMI zwischen 19 und 24, für Männer zwischen 20 und 25. Werte über 30 indizieren eine deutliche Fettleibigkeit und Werte unter 19 würden aussagen, dass der Proband ausgesprochen mager ist.
An der Sporthochschule Köln wurde nun untersucht, ob man tatsächlich pauschal aussagen kann, dass ein Mensch mit einem BMI über 30 fettleibig ist. Als Beispiel werden die Untersuchungsergebnisse zweier Probanden dargestellt:
Proband A wiegt 104,000 kg und ist 1,83 m groß. Sein errechneter BMI beträgt folglich 31,1.
Proband B wiegt 112,800 kg und ist 1,92 m groß. Sein errechneter BMI beträgt folglich 30,6.
Beide Testpersonen haben nahezu den gleichen BMI. Laut Normtabelle sind beide Männer fettleibig. Also muss man mit derart hohen BMI-Werten dick sein. Doch diese Selbstverständlichkeit verwischt, wenn man beide Probanden genauer untersucht. Bei genauen sportmedizinischen Tests stellte man fest, dass Proband A mit einem BMI von 31,1 tatsächlich dick ist und seine Leistungsfähigkeit äußerst gering ist. Allerdings

ist Proband B mit nahezu dem gleichen BMI von 30,6 überdurchschnittlich sportlich. Er weist hervorragende Werte bei Leistungstests auf, sein Körper besteht nicht überwiegend aus – wie man meinen sollte – Fettgewebe, sondern aus Muskelmasse. Sein Fettanteil ist sogar auffallend gering. Die medizinische Empfehlung aufgrund der BMI-Ergebnisse, abzunehmen und Sport zu treiben, entbehrt bei Proband B jeder Grundlage.

Um derartige Missverständnisse zu vermeiden, müsste jede Norm, bevor sie zur Anwendung kommt, unbedingt neben dem bisherigen statistisch-mathematischen Prüfverfahren zusätzlich einem humanistisch geprägten, soziologisch-pädagogisch geprägten Prüfverfahren unterzogen werden.

Denn so würde der Mensch endlich ganzheitlich in den Mittelpunkt der sport-medizinischen und sportpädagogischen Bemühungen gestellt und nicht, wie meist noch praktiziert, nur seine Schwächen!

2.4 Normalität - irreführender Maßstab für eine gesunde Entwicklung

Der Sportlehrer an der Berufsschule wird häufig gefragt, ob sich die jungen berufsbelasteten Auszubildenden denn *normal* entwickeln.

Das Problem hierbei liegt keineswegs in der Antwort, sondern in der Frage. Denn es zeigt sich, dass diese falsch gestellt ist! Wird jedoch die Frage erst einmal aufgeworfen, dann liegt die Motivation nahe, nach einer möglichst eindeutigen und plausiblen Antwort zu suchen.

Aber auf eine falsch gestellte Frage gibt es keine, oder – wenn überhaupt - nur eine falsche Antwort. Gefährlich sind falsch gestellte Fragen, die unserem „gesunden Menschenverstand“ eine mögliche richtige Antwort suggerieren. Die Frage „Entwickelt sich der Schüler *normal*?“ legt den Schluss nahe, dass alles, was nicht der Norm entspricht, auch nicht *normal* ist. Ebenso impliziert eine solche Frage die Erkenntnis, dass das *Unnormale* - das von der Norm Abweichende - einen pathologischen Befund darstellt und folglich einer Normanpassung bedarf.

Aus all diesen Überlegungen geht hervor, dass jenes, was wir für *normal* und *gesund* halten, von einer Vielzahl verschiedener gesellschaftlicher, historischer, sozialer, sportmedizinischer, trainingswissenschaftlicher, sportpädagogischer und persönlicher Parameter abhängt. Dies gilt es bei gesundheitserzieherischen Bemühungen und Untersuchungen im Sportunterricht immer im Auge zu behalten.

„Im Laufe unserer Sozialisation übernehmen wir also das intersubjektiv geteilte ‚Wissen' und Verhalten, das institutionalisierte Verständnis unserer Alltagswelt, einschließlich ihrer symbolischen Bedeutungen, schaffen sie aber gleichzeitig immer wieder neu, indem wir uns mit ihr identifizieren und sie durch ‚Erziehung' legitimieren und weitergeben.

Es ist nicht leicht, sich dieser Tendenz der gesellschaftlichen Erhaltung des Bestehenden zu entziehen. Deshalb fällt es uns so schwer, diese Welt, an die wir gewohnt sind, zu verändern."[8]

[8] Kugelmann, C. 1996, S. 15

3 Anlass der Untersuchung

Aus der Sicht des Sportlehrers an der Berufsschule kann bei den Schülern *eben nicht* von der Überzeugung ausgegangen werden, dass es eigentlich für jeden und in jeder Form *normal* und *gesundheitlich wertvoll* ist, sich sportlich zu betätigen. Von außen betrachtet bedeutet dies, dass der Berufsschulsport nur sehr bedingt vom Fahrtwind des großen Sports profitieren kann.

Der Auftrag des Schulsports an den Berufsschulen sollte heute und künftig mehr darin bestehen, die *individuelle* körperliche und soziale Entwicklung Heranwachsender auf verschiedenste Weise zu fördern. In diesem Sinne soll den Berufsschülern durch die Wirksamkeit eines Lebenswelt umfassenden Sportunterrichts ein besserer und insbesondere ein „anderer Sport“ geboten werden. Die berufsbelasteten Jugendlichen sollen durch das Erleben von subjektiven Erfolgen Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, ihre Bewegungsfähigkeiten zu erkennen und zu erweitern, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ihr Selbstbewusstsein zu steigern.

Über die Motivation zu lebenslangem Sporttreiben hinaus muss als sportpädagogische Zielsetzung den Jugendlichen ganz selbstverständlich die individuelle Erfahrung vom *Sinn* verschiedener sportlicher Bewegungen ermöglicht werden. Deshalb ist der Sportunterricht so zu inszenieren, dass den gastronomischen Auszubildenden subjektiv Bedeutsames für ihre eigenen Lebensgeschichten aufscheint und in ihren persönlichen Alltagshorizont rückt. Schließlich sind viele Verhaltensnormen im Alltagsleben auf sportliche Sinnmuster zurückzuführen. Neben den „klassischen Werten“, wie zum Beispiel Fairness, Chancengleichheit, Leistung, Gemeinschaft und Gesundheit, sollte im Sportunterricht der Berufsschule auch immer folgender typischer Charakter spürbar werden:
Das Angebot von Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten als Konsequenz eines typischen Lebensgefühls vieler junger Menschen in der heutigen Zeit - als Folge eines Bedürfnisses nach Selbstgestaltung, Selbstbestätigung, Selbsterfahrung, sozialen Kontakten und Beziehungen, aber auch als Folge des Strebens nach Individualität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Ergo sollten die Lerninhalte im Unterrichtsfach Sport nicht als bloße Norm gesehen werden, sondern in ihrer Gesamtheit auch als Optionen. Und so weit das Motiv der *Gesundheit* hinter dem Sporttreiben steht – auch der *Gesundheit* einen Wert zu geben, stellt eine Frage der Wahl dar. Denn *ein* Grund für die schwindende Einsicht der Jugendlichen, Sport zu treiben, liegt in einem nicht zu unterschätzendem Maße wohl auch darin, dass sich die allgemeine Grundüberzeugung der Gesellschaft auf die Jugendlichen überträgt: Man *muss* Sport treiben, um *gesund* zu bleiben. Moderne Jugendliche aber wissen eines sicher: Dass sie nichts *müssen.* Und sie opponieren dann, wenn ihnen gesagt wird, was sie zu tun haben.
Wenn man das lässt und wenn man im Denken und Handeln der Jugendlichen die Überzeugung erreicht: Berufsschulsport ist eine Option, für die es viele gute Gründe gibt, um das Berufsleben abwechslungsreicher, gar schöner zu machen, um Freude an der Bewegung zu haben, um soziale Beziehungen aufzubauen, um das Bewusstsein von der natürlichen Mitwelt entstehen zu lassen, dann könnte der Sportunterricht an der Berufsschule für Jugendliche (wieder) attraktiv(er) werden.
Deshalb sollen die Berufsschüler durch eigenverantwortliches Gestalten, Erproben und Erfahren die Möglichkeiten erkennen und das Bewusstsein bekommen, dass Bewegung und Sport psychophysisches Wohlbefinden hervorrufen, erhalten und sogar steigern können.

Damit sie darüber hinaus auch die vielfältigen beruflichen Belastungen besser verkraften können, sind die Berufsschüler für ihren eigenen Körper zu sensibilisieren und zu einer *gesunden Lebensweise* anzuregen. Denn Gesundheit impliziert nicht nur einen Lebensentwurf, sondern auch eine Lebenshaltung und eine Lebensleistung. „Gesundheit ist nicht, sie wird. Sie kommt und geht.“[9] Die *gesunde Lebensführung* soll einen Daseinsstil markieren, in dem es immer wieder und bewusst um den angestrebten Balanceprozess der Gesundheit geht, kurz gesagt:
Die Berufsschüler sollen in ihrem soziokulturellen Lebensraum den Alltag gesundheitsbewusst und sinnvoll gestalten, um trotz unvermeidbarer Störungen einigermaßen zufrieden und ausgeglichen zu leben.

[9] Keil, A. 1990, S. 9

Aber:

Zu einer anspruchsvollen Unterrichtsplanung und einer professionellen Unterrichtsdurchführung gehört neben der dargestellten Lehrersicht besonders auch die SCHÜLERSICHT!

Hierfür ist es notwendig, Erfahrungen von den Berufsschülern im Sportunterricht zu sammeln, um genauer zu ergründen, was sie vom Sportunterricht erwarten, wie sie die Qualität des Sportunterrichts einschätzen, was sie denken, was sie fühlen, was sie persönlich für wichtig und unwichtig erachten und warum sie es zum Teil für wichtig oder unwichtig erachten.

DARAUS IST DIE ÜBERLEGUNG ENTSTANDEN im Rahmen der vorliegenden Arbeit gastronomische Auszubildende danach zu untersuchen, *was* in ihren Köpfen, aber auch in ihrer Gefühls- und Körperwelt *während* dem gesundheitsorientierten Sporttreiben in der Berufsschule abläuft. Dabei ist auch von Interesse, welche Bedeutung die Schüler ihren individuellen Wahrnehmungen zuschreiben. Somit soll empirisch belegt werden, dass der Sportunterricht an der Berufsschule bei Auszubildenden „eine besondere Rolle spielen kann, wenn es um einen aktiven Beitrag zur Gesundheitserziehung geht“[10] – folglich die *Gesundheitserziehung* eine Grundlage für erhöhtes Wohlbefinden - auch im synchronen Berufsleben - darstellt.

Ergebnisse der Untersuchung sollen als Basiserkenntnisse für Sportlehrer an der Berufsschule verstanden werden, die dazu beitragen sollen, die Schüler im Sportunterricht besser verstehen und einschätzen zu können. Weiterhin soll diese Arbeit dazu anregen, dass mehr Sportlehrer ihren Unterricht *und* ihre Schüler erforschen. Diese Arbeit soll Mut machen, eigene Unterrichtserfahrungen aufzubereiten und sie in der Öffentlichkeit zu präsentieren beziehungsweise zu diskutieren. Vielleicht kann bei einigen Kollegen sogar die Vorstellung geweckt werden, dass sie ihr sportpädagogisches Wissen und ihre Kompetenzen nicht zuletzt aus dem Grund ausbauen können, um den Status ihrer Profession und ihres professionellen Engagements bei Teilen unserer kritischen Gesellschaft zu stärken.

[10] KMK 1992, S. 16

Es werden ausschließlich Auszubildende im Ausbildungsberuf *Koch/Köchin* untersucht, da einerseits der Forscher seit mehreren Schuljahren sowohl fachlichen Unterricht als auch Sportunterricht bei dieser Berufsgruppe erteilt und weil andererseits gerade *diese* Berufsgruppe täglich mit dem Thema *Gesundheit* in den Ausbildungsbetrieben konfrontiert wird. Um den notwendigen Einblick in das soziale Umfeld der jungen Köche, mit denen die Untersuchung durchgeführt wird, zu gewinnen, wird im Rahmen dieser Arbeit auch deren schulische und betriebliche Lebenswelt beleuchtet. Das Forschungsinteresse gilt dabei ausschließlich *männlichen* Berufsschülern, weil die Auseinandersetzung mit dem eigenen „Mann-Sein“ soziokulturell kaum akzeptiert ist.

ENTSCHEIDEND bei dieser Arbeit soll sein, dass *nicht Dritte*, also der Sportlehrer, die Eltern der Berufsschüler, Ausbilder oder Unterrichtsforscher, etwas über die Schüler sagen, sondern dass den *BERUFSSCHÜLERN SELBST* das Wort gegeben wird!

Es soll eine Untersuchungsmethode angewandt werden, die bei der Datenerfassung möglichst das natürliche Umfeld der Berufsschüler während des Unterrichts nicht stört und zugleich möglichst offen ist. Damit ist gemeint, dass bei der Datenerfassung verhindert werden soll, dass nur *das* untersucht werden soll, was der Lehrer für wichtig hält. Dabei würde die Gefahr bestehen, dass die Lehrerauffassung das Untersuchungsergebnis zu stark beeinflusst, wobei die wirklichen Interessenschwerpunkte der untersuchten Berufsschüler nicht erkannt würden.

Die Empfindungen und Erfahrungen der Berufsschüler, die im Rahmen der *Gesundheitserziehung* im Sportunterricht untersucht werden sollen, bestehen im Grunde aus drei Elementen:
Den *kognitiven Wahrnehmungen,* den *emotionalen Wahrnehmungen* und deren jeweiligen *Bedeutungsbeimessungen.* Weil diese drei Bestandteile auch Inhalte der so genannten *Subjektiven Theorien* sind, können die Empfindungen und Erfahrungen als Segmente Subjektiver Theorien betrachtet werden.
Unter den hier erwähnten kognitiven Wahrnehmungen sind alle geistig ablaufenden Prozesse zu verstehen, die von den Berufsschülern während des Sportunterrichts bewusst registriert werden. Das können auch Metakognitionen sein, die sich mit dem Unterricht beschäftigen, oder Vorstellungen, die sich mit Ereignissen aus dem Privatleben des Schülers auseinandersetzen.
Unter den emotionalen Wahrnehmungen sind alle Gefühle zu verstehen, die im Sportunterricht erlebt werden. Wie bei den kognitiven Wahrnehmungen gibt es auch

hier keine Einschränkungen. Von den existierenden Emotionen können nur die erfasst werden, welche die Schüler bewusst wahrnehmen. Emotionen, die vorhanden sind, aber zum Beispiel wegen zu geringer Intensität nicht registriert werden können, sollen bei dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

Wegen dieser Grundüberlegungen werden in dieser wissenschaftlichen Untersuchung methodische Wege aus dem „Forschungsprogramm Subjektiver Theorien“ herangezogen. Deshalb wird einerseits das Thema *Subjektive Theorien* und andererseits die *Gesundheitserziehung im Sportunterricht der Berufsschule* nach dem Gesundheitsmodell der *Salutogenese* von Antonovsky als Bezugstheorien ausführlich behandelt.

DENN: Häufig wird von einem verkürzten Gesundheitsverständnis ausgegangen, das an einem biomedizinischen Risikofaktorenkonzept ausgerichtet bleibt und sich hauptsächlich an Verlustbilanzen orientiert. Den Lernenden wird eine Welt suggeriert, die vorwiegend aus präventiv zu meidenden Risiken und Gefahren besteht. Obgleich man die Risikofaktoren nicht aus dem Blick verlieren darf, muss aus salutogenetischer Perspektive die Ermöglichung von Schutzfaktoren im Vordergrund stehen. Das bedeutet die Ausbildung eines Kohärenzsinns, um möglichen Stressoren derart entgegenzusteuern, dass diese sich erst gar nicht gesundheitsgefährdend auswirken können. „‚Bewältigen` im eigentlichen salutogenetischen Verständnis findet vor allem dort statt, wo die gesundheitlichen Schutzfaktoren eines Menschen so ausgeprägt sind, dass sie *präventiv* wirken und ein ‚Stressor` sich gar nicht erst gesundheitsgefährdend auswirken kann.“[11]
Im Mittelpunkt der salutogenetischen Gesundheitstheorie von Antonovsky steht sowohl der Lebenswille als auch der Lebensmut, um die eigene Lebensstruktur und die Gesundheit aufrechtzuerhalten. Dabei repräsentiert die Gesundheit einen Balanceprozess, der sich zwischen objektivierbarer Leistungsfähigkeit, persönlichem Befinden und sozialökologischem Umfeld in der alltäglichen, individuell gestaltbaren Lebenswelt abspielt. Den Kern der Gesunderhaltung stellt das dauerhafte Gefühl der Zuversicht in die Begreifbarkeit und Vorhersehbarkeit der eigenen und äußeren Umwelt dar. Diese Ausprägung, die als *Kohärenzsinn* bezeichnet wird, gibt allerdings keine Auskunft über ein bestimmtes Verhalten, aber sie lässt Vermutungen darüber zu, wie sich ein Ereignis auf die Einstellung des Betroffenen auswirkt. Als entscheidende

[11] Brodtmann, D. 1988, S.16

Faktoren der Gesundheit und der Gesunderhaltung bestimmen hierbei drei theoretisch differenzierbare, praktisch aber untrennbare Komponenten den *Kohärenzsinn:*

Die BEDEUTSAMKEIT, die VERSTEHBARKEIT und die HANDHABBARKEIT von Handlungen.[12]

Diese Zielkategorie ist weder medizinisch objektivierbar, noch augenblicklich erfassbar und normierbar, sondern sie entsteht in Abhängigkeit von den Lebensumständen aus sozial vermittelten und individuell entwickelten Perspektiven. Die Normalität – auch oder vor allem bezogen auf die *Gesundheit* – ist weder eine feste noch eine messbare Größe, sondern sie ist vom Ort, von der Zeit, von der Kultur, von der Politik, vom Wissensstand und vor allem von der Erziehung abhängig.[13]

[12] vgl. *Vorwort*
[13] vgl. Kapitel 2.2 *Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung*

4 Fragestellung der Untersuchung

Der hohe Anspruch an den *Sportunterricht der Berufsschule,* dass er unter Berücksichtigung vom „life-time-Aspekt“[14] nicht nur für das außerschulische Sporttreiben, sondern auch für die *Gesundheit und die persönliche Lebensgestaltung insgesamt* qualifizieren soll, stellt im Grunde den Untersuchungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit dar.

Um Köche in der Berufsausbildung beim Sporttreiben an der Berufsschule aus pädagogischer Sicht besser kennen zu lernen ist es notwendig, Erfahrungen dieser Berufsschüler zu ergründen, um zu erkennen, *was* sie im gesundheitsorientierten Sportunterricht *denken,* was sie *empfinden* und wie *nachhaltig* diese Erfahrungen auf sie persönlich wirken, damit sie trotz ihrer beruflichen Belastungen im täglichen Leben besser bestehen können. Deren Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulsport beinhalten sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte. Folglich stellt sich die erste zentrale Forschungsfrage:

Wie empfinden junge Köche ihren eigenen Körper als Träger von Bewegungserfahrungen in verschiedenen Formen der Leistungsmessung, in durchlebten Konkurrenzsituationen, in anstrengenden Belastungsphasen und in erholsamen Entspannungsphasen des Sportunterrichts?

Sportunterricht an der Berufsschule folgt in der Praxis aber häufig einem Konzept, das pädagogische Zielsetzungen stark auf die rein motorische Dimension reduziert. Damit der Berufsschulunterricht „... vernünftige Einstellungen zu Gesundheit und richtig ausgeübten Sport...“[15] fördert, müssen die *persönlichen Interessen,* welche gerade bei den Berufsschülern sehr zweckgebunden sind, die zentrale Motivationsgrundlage für die Gesundheitserziehung bilden. Die Beobachtung des Forschers, dass sich die Berufsschüler in *vielen Situationen* des Sportunterrichts mit *kognitiven Wahrnehmungen* beschäftigen, führt letztlich dazu, dass diesen Kognitionen in erster Linie das Forschungsinteresse gilt, um die subjektive Sicht der Schüler besser kennen zu lernen. Deshalb werden Antworten auf folgende konkrete Forschungsfragen gesucht:

[14] vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[15] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

Welche Arten kognitiver Wahrnehmungen haben Berufsschüler während des Sportunterrichts und welche Hauptgruppen / Untergruppen gibt es?

Wie häufig treten kognitive Wahrnehmungen der unterschiedlichen Arten bei Berufsschülern während des Sportunterrichts auf und wie verteilen sich die festgestellten Wahrnehmungen auf die Hauptgruppen/Untergruppen?

Welche Gründe gibt es für die unterschiedlichen Häufigkeiten an kognitiven Wahrnehmungen bei Berufsschülern während des Sportunterrichts?

ALLERDINGS kann unter Berücksichtigung der pädagogischen, gesundheitlichen und sozialen Aufgaben des Schulsports an den beruflichen Schulen die Gesundheit der Auszubildenden *nicht* in dem Sinne gefördert werden, dass das schulische Programm *selbst* hinreichend präventiv wirkt.

Aufgrund der salutogenetischen Ausrichtung des Berufsschulsports sollten einerseits das Verhalten der Lehrkraft und andererseits die Unterrichtsverhältnisse im Fach Sport in erster Linie die Voraussetzungen dafür bieten, den Schülern „***Erfahrungen und vielleicht auch Gewohnheiten*** mit Training zu vermitteln, sicher auch Wissen über Training und seine Bedeutung für ihr Leben und hoffentlich auch: Spaß am Training.“[16]
Hierbei darf das „Training“ allerdings nicht als sportliches Programm zur Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit gesehen werden, sondern es muss von den Berufsschülern als ein offenes Handlungsfeld empfunden werden, um verschiedenste Bewegungserfahrungen mit unterschiedlichsten subjektiven Ansprüchen ganz bewusst machen zu können. Unter der hier angesprochenen *Handlungsfähigkeit im Sport* soll vor allem die Fähigkeit der Berufsschüler verstanden werden, die vorgefundenen und angebotenen Formen des Sports auf ihre Sinnhaftigkeit prüfen zu können.
Für Brodtmann bildet dabei die ***kognitive und emotionale Dimension*** *einen Schwerpunkt*, weil der Heranwachsende begreifen muss, „welchen Stellenwert verschiedene Formen sportlicher Betätigung im Rahmen einer gesunden Lebensführung haben und wie sie in das Konzept einer solchen Lebensführung integriert werden sollten.“[17]

[16] Kurz, D. 1978, S. 139
[17] Brodtmann, D. 1984, S.18

Fundamentalen Charakter für den Ansatz dieser Arbeit hat somit seine Aussage, dass die Schüler erst durch ein tieferes Verständnis aufgrund des *aktiven Erlebens von wohltuenden Erfahrungen durch Sport* die Voraussetzungen für ein angemessenes Gesundheitsverhalten erlangen. Das Bewusstwerden durch das Erleben am eigenen Körper rückt in den Mittelpunkt der Gesundheitserziehung und hebt sich folglich stark von der Gesundheitsförderung ab. Deshalb werden Antworten auf folgende weitere Forschungsfragen gesucht:

Welche Arten emotionaler Wahrnehmungen haben Berufsschüler während des Sportunterrichts?

Wie häufig treten emotionale Wahrnehmungen der unterschiedlichen Arten bei Berufsschülern während des Sportunterrichts auf und wie verteilen sie sich?

Grupe[18] betrachtet in seinem befindlichkeitsorientierten Ansatz der Gesundheitserziehung das Wohlbefinden unter anderem als ein körperliches Phänomen, dessen Einstellung von internen Voraussetzungen, von Situationen und handlungsgebundenen Erfahrungen abhängt. Durch eine pädagogisch kompetente Inszenierung soll das selbst gestaltete Wohlbefinden – gleichbedeutend mit einem ungestörten „Leib-Welt-Verhältnis“ - als Erziehungsziel betont werden. „Für die persönliche Entwicklung und ein zufriedenes Leben kann sportliche Aktivität auf diesem Wege der Selbsterfahrung und Sinnerschließung eine lebensbereichernde Bedeutung annehmen.“[19]
Deshalb sollte gerade bei einem so anspruchsvollen Anliegen wie der Gesundheitserziehung während der Berufsausbildung einerseits der *Sinn* und andererseits die *Freude an der Bewegung* in den verschiedensten Unterrichtssituationen vom Sportlehrer als Zielsetzung konsequent verfolgt werden.
Auch die Forderung nach der Fähigkeit der Schüler, sich in der Lebenswelt gesund zu *empfinden,* in der sie mit einer Vielzahl gesundheitlich bedrohlicher Einflüsse konfrontiert werden, lenkt das Forschungsinteresse auf die *Emotionen* der Auszubildenden. Fragen nach ihrer Körper- und Bewegungserfahrung im selbst regulierten Dialog mit der Umwelt stehen im Fokus bei der Erforschung der *emotionalen Wahrnehmungen* von Berufsschülern im gesundheitsorientierten Sportunterricht.

[18] vgl. Gruppe, O. 1987
[19] Balz, E. 1995, S. 104

Der Blick richtet sich aber darüber hinaus auch auf die *individuelle Bedeutungsbeimessung* der Wahrnehmungen, um deren Nachhaltigkeit absichern zu können. Die sich hierauf beziehenden Forschungsfragen lauten:

Welche Bedeutung haben bestimmte Situationen für den Berufsschüler im Sportunterricht?

Wie häufig treten die jeweiligen Situationen mit unterschiedlicher Bedeutungsbeimessung während des Sportunterrichts auf?

Und welche Beweg-Gründe haben junge Köche in verschiedenen Situationen des Sportunterrichts an der Berufsschule?

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollen auf diese Forschungsfragen Antworten gefunden werden. Indem wissenschaftlich Aufschluss darüber gegeben wird, **was** sich in den Köpfen der jungen Köche und in deren Gefühlsleben während des gesundheitserzieherisch ausgerichteten Sportunterrichts an der Berufsschule abspielt, sollen die nachhaltigen Wirkungen des Sportunterrichts als Grundlage für eine gelungene Berufsausbildung – darüber hinaus auch für eine gelungene Berufslaufbahn - aufgezeigt werden.

LETZTENDLICH stellen alle subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen der Berufsschüler Voraussetzungen dar, die bei der Entscheidungsfindung über sportbezogene Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Berufsausbildung zu berücksichtigen sind. Selbst wenn Schülererwartungen nicht per se pädagogisch legitimiert sind, so bleibt die empirisch fundierte Schülersicht ein wichtiges Argument im Prozess der intersubjektiven Rechtfertigung von Zielen, welche vor dem Hintergrund der aktuellen Sportkultur für die Vermittlung sportspezifischer Kompetenzen und für die Förderung der individuellen Entwicklung in all ihren Dimensionen gelten.

Gleichgültig ob man nun unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Zielsetzungen die *Wahrnehmungen der Schüler* im Sportunterricht als Reflex der existierenden Sport- und Unterrichtskultur interpretiert oder sie stärker als Ausdruck ihrer persönlichen Interessen, Kompetenzen und Potenziale betrachtet – es gilt für sämtliche *sportbezogene Erziehungs- und Bildungsprozesse* festzuhalten und in Bezug auf die vorliegende Arbeit immer wieder zu betonen:

„Kenntnisse über die subjektive Sicht von Schülern sind notwendig, wenn der Erfolg von Erziehung und Unterricht gewährleistet werden, die Ergebnisse pädagogischen Handelns nicht dem Zufall überlassen werden sollen.“ [20]

[20] Fromm, M. 1987, S. 4

5 Lebenswelt der Köche

5.1 Ausbildung im Gastgewerbe

Die Berufswahl stellt für junge Menschen eine Entscheidung über den künftigen Lebensweg dar und ist deshalb von besonderer Bedeutung für den einzelnen.
Die Gastronomie unterscheidet folgende sechs Ausbildungsberufe:

- Hotelfachmann/-frau
- Hotelkaufmann/-frau
- Restaurantfachmann/-frau
- Fachmann/-frau für Systemgastronomie
- Fachkraft im Gastgewerbe
- *Koch/Köchin*

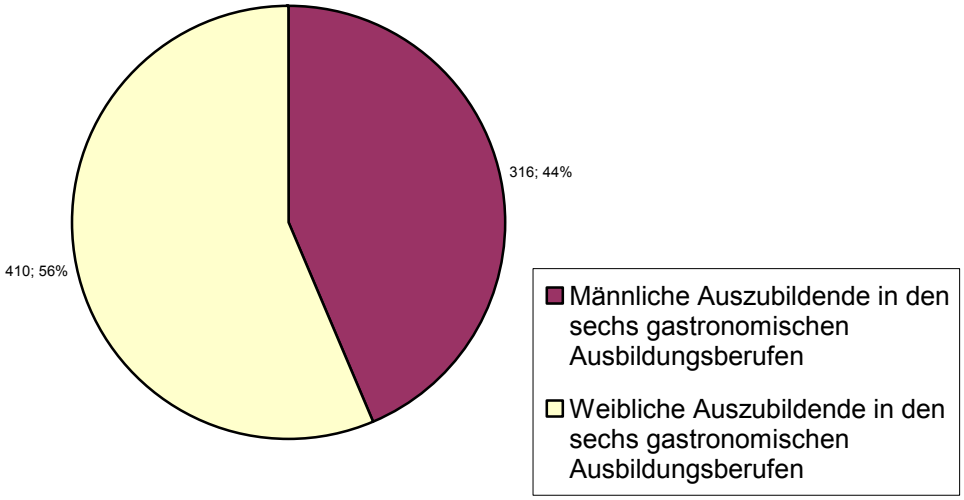
Bei der Wahl des Ausbildungsberufes sind persönliche Voraussetzungen, wie zum Beispiel das Interesse, die Neigung, bisher entwickelte Fertigkeiten und - gerade im Berufsfeld der Gastronomie – der *gesundheitliche Zustand* von *großer Bedeutung*.
Laut mündlicher Aussage der Industrie- und Handelskammer (IHK) Würzburg vom 12. Januar 2004 befinden sich landesweit 51% Frauen in den gastronomischen Ausbildungsberufen, nur *17% Frauen* in der Ausbildung zur *Köchin.*

An der *Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen* stellt sich das Männer-Frauen-Verhältnis der Schüler und die Verteilung auf die Ausbildungsberufe zu diesem Zeitpunkt wie folgt dar:

726 Berufsschüler und Berufsschülerinnen befinden sich in den sechs gastronomischen Ausbildungsberufen, eingeschlossen ist die *Berufsfachschule für gastgewerbliche Berufe,* eine einjährige Vollzeitschulform zur fachlichen Vorbereitung auf eine gastronomische Berufsausbildung.

410 Schülerinnen stehen *316 Schülern* gegenüber. Dies wird in der folgenden Grafik veranschaulicht.

Verhältnis von männlichen Auszubildenden zu weiblichen Auszubildenden in den sechs gastronomischen Ausbildungsberufen

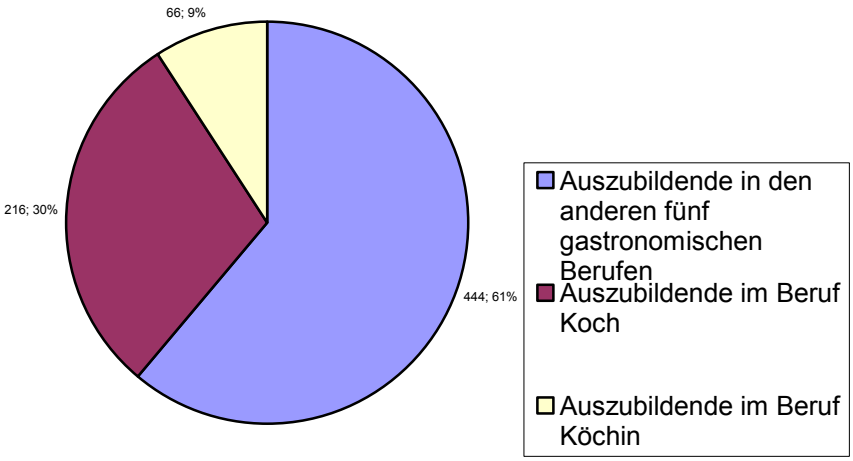


ÜBERSICHT 5.1a: Verhältnis von männlichen Auszubildenden zu weiblichen Auszubildenden in den sechs gastronomischen Ausbildungsberufen

Von den insgesamt 726 Berufsschülern erlernen 282 Jugendliche den Beruf des Koches.

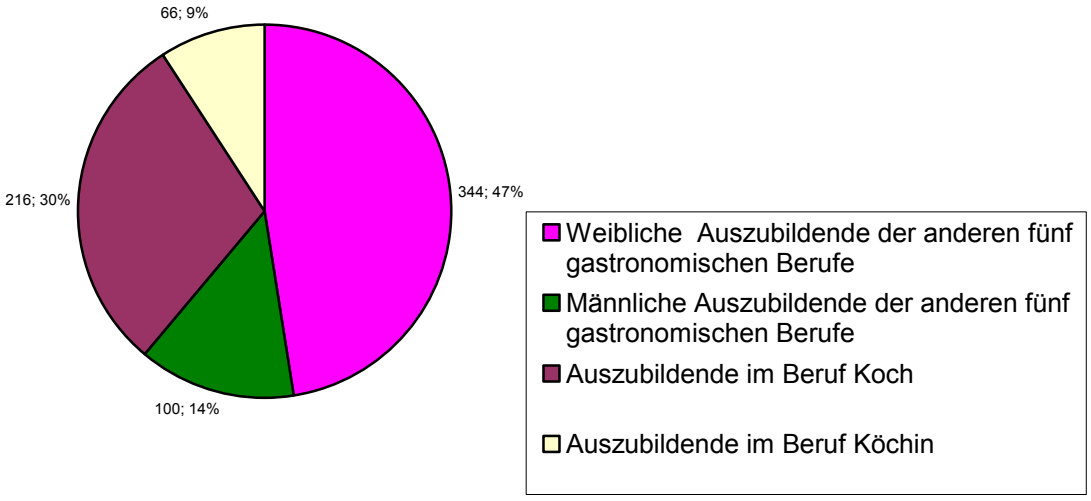
Davon befinden sich *15 Köchinnen* im ersten Ausbildungsjahr (Grundstufe), *51 Köchinnen* im 2. und 3. Ausbildungsjahr (Fachstufe). Somit sind die männlichen Auszubildenden in diesem gastronomischen Ausbildungsberuf in einer sehr deutlichen Mehrheit. Dies wird in den folgenden beiden Grafiken veranschaulicht.

Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen gastronomischen Auszubildenden



ÜBERSICHT 5.1b: Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen gastronomischen Auszubildenden

Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen männlichen und weiblichen Auszubildenden



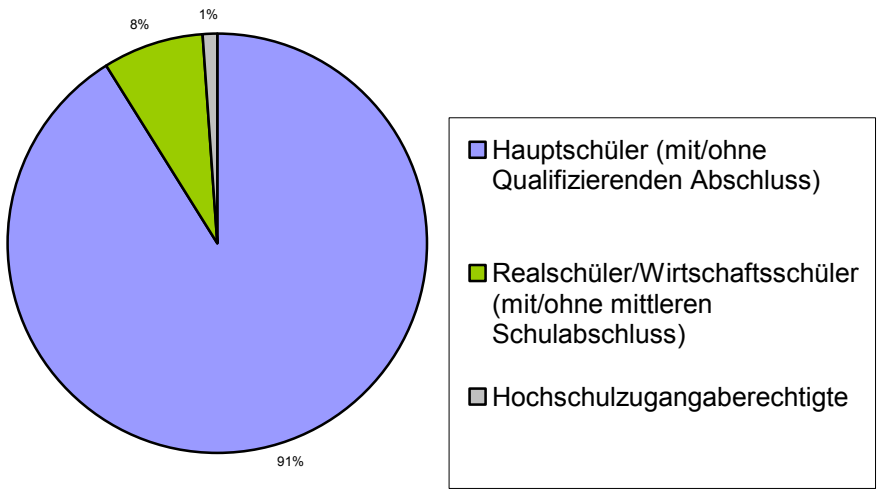
ÜBERSICHT 5.1c: Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen männlichen und weiblichen Auszubildenden

Somit spiegelt sich die landesweite Statistik im gastronomischen Fachbereich der Berufsschule Bad Kissingen wieder.

Zum Beginn der gastronomischen Ausbildung sind insgesamt 84% der Berufsschüler jünger als 18 Jahre, bei den Köchen sind 96% unter 18 Jahre. Der Grund für diesen auffälligen Unterschied liegt darin, dass in die Berufe Hotelfachmann/-frau und Fachmann/-frau für Systemgastronomie ein überproportional hoher Anteil von Abiturienten drängt.

Den Ausbildungsberuf Koch ergreifen an dieser Schule (Stand: Juli 2004) 91% Hauptschüler (mit/ohne Qualifizierenden Abschluss), 8% Real- beziehungsweise Wirtschaftsschüler mit/ohne mittleren Schulabschluss und 1% (Fach-) Hochschulzugangsberechtigte (Fachabiturienten/Abiturienten). Dies wird in der folgenden Grafik veranschaulicht.

Schulische Vorbildung der Auszubildenden im Beruf Koch/Köchin



ÜBERSICHT 5.1d: Schulische Vorbildung der Auszubildenden im Beruf Koch/Köchin

Im Rahmen der Dualen Ausbildung[21] werden die Phasen der rein betrieblichen Tätigkeit im ersten Ausbildungsjahr durch fünfzehn beziehungsweise durch vierzehn (nur beim Ausbildungsberuf Koch) Berufsschulwochen ergänzt.
Im zweiten und dritten Ausbildungsjahr umfasst der Berufsschulunterricht für alle genannten Berufe jeweils nur noch neun Wochen.
Diese Form der Unterrichtsorganisation, bei der die Berufsschüler ein- oder zweiwöchige Schulblöcke absolvieren, wird als Blockunterricht bezeichnet.
Die beruflichen Tätigkeiten der Auszubildenden erfolgen sitzend oder stehend. Beim Ausbildungsberuf des Koches kann man feststellen, dass *alle* Tätigkeiten stehend, während der Hauptzeiten des a-la-carte-Geschäftes[22] auch rennend erfolgen. Über den ganzen Arbeitstag hinweg werden schwere Lasten gehoben. Ebenso ist die Küchenbrigade[23] einem hohen Lautstärkepegel ausgesetzt. Im Sommer müssen fast unzumutbare Temperaturen in der Küche ertragen werden und was mancher als kulinarisch reizvoll erachtet, wird für viele Köche zum *gesundheitlichen Problem:*
Das tägliche Abschmecken der zubereiteten Speisen gefährdet die ausgeglichene Energiebilanz dieser Berufsgruppe. Nicht umsonst ist das gesellschaftliche Bild eines Koches geprägt von auffallender Körperfülle.

Interessanterweise ist festzustellen, dass eine Vielzahl von Betrieben inzwischen bei der Einstellung eines ausgebildeten Gastronomen verstärkt auf die erzielte Sportnote im Abschlusszeugnis der Berufsschule blickt und diese *Leistung* als zusätzliches Einstellungskriterium heranzieht. Denn sehr wohl wissen erfahrene Unternehmer im Gastgewerbe von der starken physischen und psychischen Berufsbelastung, welche in deren Augen nur mit einem guten körperlichen Gesamtzustand mittel- und langfristig zu ertragen ist.

Der Fokus auf die Berufsschulnoten, sogar oder auch auf die Sportnote, kann deshalb erfolgen, weil sich die Arbeitsmarktsituation in der gastronomischen Landschaft in den vergangenen Jahren spürbar verändert hat:
Konnten noch vor Jahren in der Region von Bad Kissingen, Haßfurt, Schweinfurt und dem Landkreis Rhön-Grabfeld[5] die freien Stellen im Gastgewerbe aufgrund mangelnder Bewerberzahlen nicht besetzt werden, so stellt sich die Lage heute so dar, dass sowohl durch den Zustrom von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern als

[21] *Duale Ausbildung* beschreibt die Berufsausbildung an den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule
[22] *a-la -carte-Geschäft* bedeutet, dass die Gäste aus der Speisekarte ihr Gericht auswählen können
[23] *Küchenbrigade* umfasst alle Köche in einem Gastronomiebetrieb

auch durch die hohe Zahl von Spätaussiedlern ein Bewerberüberhang in allen gastronomischen Berufen zu verzeichnen ist und somit für die Arbeitgeber glücklicherweise die Möglichkeit der personellen Selektion besteht.
Verschärft wird diese problematische Situation durch eine Abnahme der freien Ausbildungsstellen und durch den konjunkturbedingten Personalabbau in den gastronomischen Kurbetrieben.

5.2 Ausbildungsberufsbild

Die Ausbildungsdauer des staatlich anerkannten Ausbildungsberufes *Koch/Köchin* beträgt drei Jahre an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.
Zum Gegenstand der Berufsausbildung zählen mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:[24]

- Beherrschung arbeits- und küchentechnischer Verfahren und Anwendung von Hygienevorschriften
- Berücksichtigung und Umsetzung ernährungsphysiologischer, *gesundheitlicher* und ökonomischer/ökologischer Gesichtspunkte
- Herstellung von Suppen und Soßen
- Zubereitung von Fisch, Schalen- und Krustentieren
- Verarbeitung von Fleisch und Innereien, Wild und Geflügel
- Zubereitung pflanzlicher Nahrungsmittel und Sättigungsbeilagen
- Herstellung von Süßspeisen, Eierspeisen sowie Speisen aus Molkereiprodukten
- Zubereitung von Vorspeisen und Anrichten von kalten/warmen Platten
- Beherrschung der Preiskalkulation
- Erarbeitung von Menüvorschlägen und Gästeberatung

[24] vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001

5.3 Ausbildungsrahmenplan

Die Fertigkeiten und Kenntnisse der Berufsausbildung sollen nach der Anleitung des Ausbildungsrahmenplans[25] in sachlicher und zeitlicher Gliederung vermittelt werden. Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so angeeignet werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die besonders das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Dies soll im Sinne des § 1 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes erfolgen:

„(2) Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“[26]

Diese Befähigung ist in einer Zwischenprüfung und in einer Berufsabschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer nachzuweisen.

5.4 Gesundheit im gastronomischen Berufsfeld

5.4.1 Zielsetzungen der Lehrpläne an der Berufsschule

Nach der Rahmenvereinbarung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 15.03.1991 hat die Berufsschule zum Ziel:[27]

- Eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet.
- Berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und der Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln.
- Die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken.
- Die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.

[25] vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin, 1997
[26] Verordnung über die Berufsausbildung für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin, BGBL I, S. 364
[27] vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, 1991

Zur Erreichung dieser Ziele muss die Berufsschule:

- Den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, welche die Handlungsorientierung betont.
- Unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln.
- Ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und der Gesellschaft gerecht zu werden.
- Im Rahmen ihrer Möglichkeiten Benachteiligte umfassend unterstützen und fördern.
- Auf die mit Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung beziehungsweise Verminderung aufzeigen.

Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von *Handlungskompetenz* gerichtet. Diese wird hier verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.
Die *Handlungskompetenz* entfaltet sich in den Dimensionen der *Fachkompetenz, Humankompetenz (Personalkompetenz)* und *Sozialkompetenz.*
Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
Humankompetenz (Personalkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in der Familie, im Beruf und im öffentlichen Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln.
Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein und die Entwicklung von Wertvorstellungen.
Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie mit anderen verantwortungsbewusst Konflikte auszutragen. Hierzu gehört auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

5.4.2 Lehrplan für die Fachklassen Koch/Köchin

Dem Lehrplan für die 10.,11. und 12. Jahrgangsstufe[28] mit den Unterrichtsfächern Fachtheorie, Praktische Fachkunde und Betriebswirtschaft liegt der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Dezember 1997 – und die Verordnung über die Berufsausbildung für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin vom 13. Februar 1998 (BGBL I, S. 364 ff.) zugrunde.

In den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Lehrplans wird ausdrücklich betont,
„... dass nicht ein Produkt, sondern der Gast im Mittelpunkt der Arbeit steht."[29]
Die Balance zwischen der persönlichen und sozialen Identität der *Gäste,* vor allem der *Kur*gäste*,* herzustellen wird aus sportpädagogischer Perspektive zu einem gesundheitsorientierten Basisauftrag für die Auszubildenden. Weiter heißt es an dieser Stelle:
„Im Zusammenhang mit dem Erwerb fundierter fachlicher Qualifikationen sind folgende Kompetenzen zu vermitteln:

- selbstständiges analytisches und vernetztes Denken
- Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein
- Team- und Kommunikationsfähigkeit
- Methodenkompetenz für die selbstständige Wissenserweiterung"[30]

Das Problembewusstsein für Fragen der Arbeitssicherheit sollte zudem gefördert werden, „insbesondere sind

- Grundsätze und Maßnahmen der Unfallverhütung sowie des Arbeitsschutzes zur *Vermeidung von Gesundheitsschäden* zu beachten,
- Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer von humanen und ergonomischen Gesichtspunkten bestimmten Arbeitsgestaltung zu berücksichtigen ...
- Grundsätze und Maßnahmen zum rationellen Einsatz der bei der Arbeit genutzten Ressourcen zu berücksichtigen."[31]

[28] vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001
[29] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 8
[30] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 10 f.
[31] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 12

Bei den Hinweisen zum Lehrplan wird die Bedeutung des fächerübergreifenden oder des fächerübergreifenden und zugleich handlungsorientierten Unterrichts hervorgehoben. „Eine Abstimmung der Lerninhalte mit der betrieblichen Ausbildung ist anzustreben.“[32] In allen Lerngebieten der Fachtheorie und der Praktischen Fachkunde wird direkt oder indirekt die *Gesundheit* des Gastes angesprochen. So ist zum Beispiel die Rede von:

„Nährstoffbedarf für den Erwachsenen“, „Energiebedarf ... bei verschiedenen körperlichen Tätigkeiten“, „Allgemeine Ernährungsgrundsätze“, „Biologische Wertigkeit von Eiweiß“, „Berechnungen des Energiegehalts“, „Gefahren des Alkoholmissbrauchs“, „Vor- und Nachteile der verschiedenen Kostformen“, „physiologische Leistungskurve“, „Ernährungsphysiologische Bedeutung von Zwischenmahlzeiten“, „Gästeberatung am Büfett“, „Personalhygiene“, „Vermeidung von Unfällen“[33]

Diese exemplarische Auflistung soll davon überzeugen, dass sich die Kochauszubildenden sowohl betrieblich als auch schulisch in enger beruflicher Symbiose mit dem Thema „Gesundheit“ befinden. Überdies absolvieren auffallend viele Berufsschüler ihre Ausbildung - gerade in den Kurorten Bad Kissingen, Bad Bocklet und Bad Brückenau - in Sanatorien, Kur- oder Rehabilitations-Kliniken, in denen eine *gesunde Lebensführung* sowieso den Mittelpunkt des beruflichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns darstellen sollte.

Die im Lehrplan der 12. Jahrgangsstufe empfohlene Großunternehmung „Durchführung eines fächerübergreifenden bzw. lernortübergreifenden, handlungsorientierten Projekts“[34] wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung am Projekttag *„Gesundheit hilf(t)!“* umgesetzt.
In der Pflichtstundentafel des Blockunterrichts aller drei Jahrgangsstufen werden neben dem fachlichen Unterricht auch allgemein bildende Unterrichtsfächer vorgegeben: Religionslehre, Deutsch, Sozialkunde, Englisch und *Sport.* Für diese Unterrichtsfächer gelten eigene beruf- und berufsfeldübergreifende Lehrpläne.

Auf den Lehrplan für das *Unterrichtspflichtfach Sport* wird im folgenden Kapitel, besonders unter den Gesichtspunkten *Gesundheit* und *Berufsbezug,* eingegangen.

---

[32] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 13
[33] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 15 ff.
[34] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 88

5.4.3 Programmatische Grundlagen des Sportunterrichts

5.4.3.1 Entwicklung zum Doppelauftrag des Schulsports

Lehrplanentscheidungen beruhen besonders auf Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung der Jugendlichen, des sozio- und bewegungskulturellen Kontextes sowie der Rolle der Schule und der Bedeutung des Faches Sport in der jeweiligen Gesellschaft. Das Gesellschaftskonzept und die Bewegungskultur beeinflussen somit wesentlich das Sportunterrichtskonzept, welches wiederum elementar für die Ausrichtung der Lehrpläne ist.[35] Veränderte gesellschaftliche und bewegungskulturelle Bedingungen, aber auch sportpädagogische Leitideen geben immer wieder Anlass zu Änderungen in den Lehrplänen.

In den 70er Jahren reduzierte sich der erzieherische Auftrag der entwickelten Sportlehrpläne überwiegend auf die Vermittlung von sportartspezifischen Fertigkeiten. Es wurden zwar sportmotorische Zielkataloge festgeschrieben, aber an die Lebenswelt orientierte Bezugsfelder fehlten nahezu gänzlich – außer in den Lehrplanvorworten.
In den 90er Jahren erlebte die Lehrplanarbeit ein regelrechtes „Hoch“, sicher auch dadurch bedingt, dass der Sportunterricht unter einen enormen Legitimationsdruck geraten war. Vom Schulsport wurde fortan erwartet, dass er seinen Beitrag zur Verwirklichung des pädagogischen Gesamtauftrags der Schule deutlicher leistet und sich in ein pädagogisches Gesamtkonzept von Schule einbringt. Alle Fächer sollten künftig einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen leisten.

Der *Doppelauftrag des Schulsports* – sowohl Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung zum Sport) als auch Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch den Sportunterricht (Erziehung durch Sport) – findet sich in aktuellen Sportlehrplänen mit der Leitformel der *Handlungsfähigkeit* wieder.[36] Diese Leitidee wurde in den 90er Jahren erzieherisch durch die Formulierung *Handlungsfähigkeit durch Sport* (siehe Vorwort) aufgewertet. Bewegungsbildung (Erziehung zum Sport) und Allgemeinbildung (Erziehung durch Sport) sollten jedoch nicht als getrennt zu verfolgende, pädagogische Aufgaben interpretiert werden.

---

[35] vgl. Crum, B. 1992, S. 29

[36] Der Schulsport muss stärker als in der Vergangenheit seinen Beitrag zur Verwirklichung des pädagogischen Gesamtauftrags der Schule leisten und sich in ein pädagogisches Gesamtkonzept von Schule einbringen (vgl. Küpper, D. 1998, S.35)

Diesen Anspruch des *Doppelauftrages des Schulsports* hat Klafki[37] in der Formulierung *Bewegungskompetenz* zusammengefasst. Der Zusammenhang zwischen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in diesem Konzept charakterisiert die Grundlage einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.
Nur wenn der Sportunterricht auf die Integration von Bewegungsbildung und Allgemeinbildung zielt, *nur wenn* die Steigerung der Bewegungskompetenz in die Förderung der Schlüsselqualifikationen eingebunden ist, *nur dann* kann aus heutiger Sicht ein erziehender Sportunterricht dem Doppelauftrag des Schulsports gerecht werden.[38]

5.4.3.2 Lehrplan für das Unterrichtsfach Sport an der Berufsschule

Der Lehrplan des Faches Sport für die Berufsschulen, Berufsfachschulen und Berufsaufbauschulen[30] bildet die rechtliche Grundlage für die Lerninhalte, die während der Berufsausbildung zum Koch in diesem Fach vermittelt werden sollen. Er hat ein eigenständiges curriculares Profil entwickelt, welches durch die verbindlich geltenden Richtziele charakterisiert wird.
Der Lehrplan nennt als eine Zielsetzung die „... Berücksichtigung der pädagogischen, *gesundheitlichen* und sozialen Aufgaben des Schulsports..."[39]

IN EINER SPEZIELLEN ZIELSETZUNG wird gefordert, „... über körperliche Erfahrung und Bewegung zu einer *gesunden Lebensführung* anzuleiten. Einsichten in Grundprinzipien der Körperpflege und in Auswirkungen von Bewegungsmangel bzw. gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen sollen Verständnis für die Notwendigkeit sportlicher Betätigung und gesunder Lebensführung über die Schulzeit hinaus wecken;"[40] In diesem Zusammenhang werden als *allgemeine Lernziele* zum Beispiel[41] die „Fähigkeit, sportliche Betätigung im Hinblick auf Kompensation, Rekreation und Rehabilitation exemplarisch zu erfahren", die „Fähigkeit, Bewegungsqualität und Leistungsvermögen richtig einzuschätzen", der „Überblick über Trainingsprinzipien und Kenntnisse über ihre Anwendung als Möglichkeit, Bewegungsmangelkrankheiten vorzubeugen" und die „Kenntnis und Erfüllung sporthygienischer Anforderungen" genannt.

---

[37] vgl. Klafki, W. 2001
[38] vgl. Prohl, R. 2004
[39] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[40] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[41] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

Aufgrund dieser allgemeinen und speziellen Lernziele wird beim Berufsschulsport der hohe Anspruch erhoben, *gesundheitserzieherische Effekte in* physiologischer und vor allem auch in kognitiver Hinsicht zu erzielen. Gewonnene Erkenntnisse sollen zudem über die Berufsausbildung hinaus verinnerlicht und umgesetzt werden („...über die Schulzeit hinaus wecken;“[42]). Hierbei soll auf die Lebenswelt der Berufsschüler Bezug genommen werden und ein Beitrag zur Erfahrung eines Ausgleichs geleistet werden. Wer tagsüber wegen hoher körperlicher Anstrengung gegen zentrale und periphere Ermüdung kämpft, wird durch bloßes Sporttreiben aber nur einen beschränkten Ausgleich erfahren. Denn bei dem heterogenen Leistungsbild der Köche – eine ganze Reihe ist konstitutionell benachteiligt, weist Koordinationsschwächen auf und hat ein geringes Selbstvertrauen in die eigene sportliche Leistungsfähigkeit – sind sowohl Bewegungsarmut als auch einseitige körperliche Belastungen auf vielfältige Weise auszugleichen. In der Gesamtbetrachtung ermöglicht der Sportunterricht an der Berufsschule mehr als nur einen physischen Ausgleich, denn er trägt auch und vor allem zur psychischen Entlastung bei.

Soll der Berufsschulsport langfristig eine *gesundheitsbildende Wirkung* entfalten, so ist der individuellen körperlichen Erfahrung in Ruhe und Bewegung in besonderem Maße Raum und Beachtung zu schenken. Moderne Arbeits- und Lebensweisen der Jugendlichen bringen häufig eine erhebliche Einschränkung der sinnlichen Erfahrung von der eigenen Körperlichkeit mit sich. Das Entspannen, Erleben und **Wahrnehmen** ist in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken, um Sport und Bewegung als Elemente eines körperbewussten und bewegungsaktiven Lebensstils erfahrbar zu machen.
Bewusstsein für den eigenen Körper in Verbindung mit Wissensvermittlung trägt auch zur Unfallverhütung in Beruf und Freizeit bei. Eine von vielen funktionellen Querverbindungen zum Fachlehrplan für Köche zeigt sich hier exemplarisch: Die Zielsetzung der „Vermeidung von Unfällen“[43].
Sportliches Handeln mit seinen vielfältigen und unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten leistet darüber hinaus einen unverzichtbaren Beitrag zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz, die wiederum im Fachlehrplan für Köche[44] bei den Leitgedanken für den Unterricht gefordert wird.

---

[42] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[43] Vergleich von Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1 mit Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S. 9
[44] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001, S.6

Der Lehrplan nennt als WEITERE SPEZIELLE ZIELSETZUNG „... die Erweiterung der erzieherischen Möglichkeiten des Unterrichts, die gerade der Sportunterricht in reichem Maß für *individuelles* und *soziales* Lernen bietet. Zur Erziehung und Bildung des ganzen Menschen gehört die sinnvolle Nutzung der Elemente Bewegung, Spiel und Sport mit ihren vielfältigen pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten (z.B. „Erproben kooperativen Verhaltens und Handelns, Erleben der sozialintegrativen Wirkung des Sports“)[45].

Folglich muss den Auszubildenden in Zeiten der „Adipositasepidemie“ auch unter berufspädagogischer Betrachtungsweise ein grundlegendes sportliches Handlungsrepertoire vermittelt werden. Dazu gehören sportmotorische Fertigkeiten, konditionelle Grundlagen, Körpererfahrungen und die Fähigkeit, Probleme des gemeinsamen Handelns zu lösen.

Das soziale Lernen, das in den Richtzielen des Lehrplans ausdrücklich – optisch durch Fett- und Kursivdruck – hervorgehoben wird, findet durch Erfahrungen in hilfreichen Beziehungen statt und führt zu konstruktiven Persönlichkeitsentwicklungen. Angesichts unterschiedlich zu bewertender Verhaltensweisen der Jugendlichen, die vor der Berufsschulturnhalle nicht halt machen, hat der Sportlehrer für seinen Unterricht einen klaren Standpunkt mit Bezug auf ein begründbares Wertesystems einzunehmen. Seine Kriterien für Toleranz und Kooperation verstärken das konstruktive Verhalten der Schüler und machen der gesamten Klasse deutlich, worauf es bei den Lernbereichen Fairness und Kooperation ankommt.

Ohne Zweifel rückt in der Berufsschule bei der Betonung von fächerübergreifenden Qualifikationen, den ständig zitierten „Schlüsselqualifikationen“, der Sportunterricht immer mehr in den Vordergrund. Über Team-, Kooperations-, Verantwortungs- und Problemlösungsfähigkeit wird in diesem Fach nicht nur geredet, sondern auch mit - wörtlich zu verstehender - „spürbarer“ Konsequenz gehandelt.

Zusammenfassend geht es unter methodischen Gesichtspunkten weder um kurzfristige Rezeptvermittlung noch um Physiotherapie, sondern um das bewusste **Wahrnehmen** und Denken einerseits und das Erfahren und **Empfinden** andererseits.

Aufbauend auf diese **Kognitionen** und **Emotionen** dreht es sich intentional um die Entwicklung von individuellen und verantwortungsbewussten Verhaltensmaßstäben, die der Auszubildende in Beruf und Freizeit als *Grundlage für weiteres gesundheitsorientiertes Sporttreiben und für jede Arbeitstätigkeit anwenden kann.*

[45] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

5.5 Berufliche Belastung der Auszubildenden

„Die personalen Belastungen sind beachtlich. Für die meisten wird immer unklarer, worauf es ihnen eigentlich ankommen, wohin die Reise letztendlich gehen soll. Langfristige Pläne, z.B. die Entscheidung für den Beruf, werden immer mühsamer gefaßt und immer schwerer durchgehalten. Zugleich wird Jugend, diese Zeit der Orientierung und der forcierten Suche nach Sinn, immer länger, ihr soziales Ende, der Status des Erwachsenseins mit Beruf und wirtschaftlicher Unabhängigkeit rückt in immer weitere Ferne. Daran nimmt auch die Schule teil. Die durchschnittliche Schulzeit, aber auch die daran anschließenden durchschnittlichen Studien- und Ausbildungszeiten, machen einen immer längeren Teil des Lebens aus, und dennoch wird immer ungewisser, ob die länger und höherwertige Qualifikationsphase sich lohnt, d.h. zu einem sicheren Arbeitsplatz in einem erfüllenden Beruf führt, in dem man die erworbenen Qualifikationen dann auch wirklich braucht ... Verständlich, dass Schüler diese lange Verweilzeit im Bildungssystem angesichts seines ungewissen Nutzens als Lebenszeit im engeren Sinne erfahren möchten. Auch in der Schule wollen sie ’Spaß haben’, ’etwas erleben’, es soll ’Action’, Spannung und viel Abwechslung geben – und wenn das die Lehrer nicht bieten, muß man es gegen sie durchsetzen ... Auch die offenbar zunehmenden Ausbrüche von Gewalt gehören in diesen Zusammenhang ... Das Negativste, was Schüler heute über eine Schulstunde oder einen Schultag sagen können, ist, es ist langweilig gewesen.“[46]

Belastung bedeutet eine von äußeren objektiven Arbeitsbedingungen vorgegebene Einflussgröße, die am menschlichen Organismus physiologische Veränderungen hervorruft. Sie konstituiert sich zum einen aus den physisch-psychischen Anforderungen des Arbeitsvollzuges, zum anderen aus den Gegebenheiten des Arbeitsplatzes. Sämtliche Anforderungen sind hinzuzurechnen, die mit abhängiger Arbeit verbunden sind, wie zum Beispiel die Einbindung in Betriebshierarchien und die Arbeitsplatzunsicherheit. Belastungen sind von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren. Beanspruchungen sind demgegenüber die Auswirkungen dieser Belastungen in Abhängigkeit von individuellen Leistungsvoraussetzungen. Beanspruchungen äußern sich in physisch-psychischer Ermüdung.

[46] Kurz, D. 1993, S.9 ff.

Gesundheit gehört „durch ein gewisses Maß an Bewegungsbeanspruchung“[47] zur unumstrittenen Basis jeglicher Form der Leibeserziehung. Im Sinne des ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses der WHO stellt sich das Leitbild eines verantwortungsbewussten gesunden Menschen so dar, dass er ohne jede „Störung der Harmonie des gesunden psychosomatischen Organismus“[48] gedeihen soll.

Mit Blick auf die Diätetik als Modell einer gesunden Lebensführung (vgl. Kapitel 6.2.2.1), die einerseits Eigeninitiative, Vernunft und Verantwortung voraussetzt, andererseits Selbsterkenntnis verlangt und das Maßhalten zwingend erfordert, darf die Frage nach diesem Maß für gesundheitsbewusstes Verhalten nicht zu starr beantwortet werden. Denn aufgrund der vorgezeichneten Arbeitsabläufe in den Betrieben können keineswegs alle beruflichen Tätigkeiten eines Auszubildenden in der Gastronomie permanent einem schmalen Gesundheitspfad folgen, sondern die Lebensweise bedarf auch der Grenzerfahrung und der Abweichung von der Ideallinie des diätetischen Modells.[49] In diesem Zusammenhang werden oftmals medizinische Untersuchungsergebnisse zur Sprache gebracht, die alarmierende Zahlen offenbaren. Das defizitäre Gesundheitswissen und Gesundheitsbewusstsein der jungen Köche kommt als problematische Größe hinzu. Die jungen Berufsschüler stehen während ihrer Ausbildung aber noch am Anfang ihrer Erfahrungen mit der Arbeitswelt und sind in der Regel noch nicht mit der Doppelbelastung von Erwerbs- und Familienleben konfrontiert. In verschiedenen Studien stellte Hurrelmann[50] fest, dass es immer mehr Jugendlichen schlecht gehe:

Es wird die schulische und berufliche Überforderung genannt, welche bei rund 15% in psychischen Störungen zum Ausdruck kommt. Hyperaktivität, Aggressivität, Depressionen und die Zahl der Selbstmordversuche nehmen ständig zu. Mindestens 10% aller Kinder und Jugendlichen sind chronisch krank, rund ein Drittel leide an Magenschmerzen, Rückenbeschwerden, Schwindelgefühl oder Schlafstörungen.

Bei Veröffentlichungen in der Fachzeitschrift *Akzente* vom Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (VLB)[51] wird immer wieder eine Position diskutiert:

Die Belastungen der Auszubildenden am Arbeitsplatz Küche werden aus ergonomischer Sicht sehr hoch eingestuft, weshalb dem gesundheitsorientierten Sportunterricht an der Berufsschule gerade dieser Berufsgruppe eine wichtige

[47] Schmitz, J. N. 1967, S. 118
[48] Lippert, R. 1963, S. 321
[49] vgl. Schipperges, H. 1983, S. 96
[50] vgl. Hurrelmann, K. 1990
[51] *VLB* stellt die Interessenvertretung der bayerischen Berufsschullehrer dar

Ausgleichsfunktion zukommt. Dass die Berufsbelastung eines Koches ein lebensweltumfassendes Phänomen darstellt, beweist eine Untersuchung, die gezeigt hat, dass Belastungen am Arbeitsplatz mit der lebensweltlichen Situation der Auszubildenden korrespondieren und nicht unabhängig davon entstehen.[52]

Gesundheit nur als das Freisein von Beschwerden oder Krankheiten, als die optimale Funktionstüchtigkeit des Organismus, als Erfüllung vorgegebener biomedizinischer Normwerte oder auch als Zustand eines umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (im Sinne der alten und zugleich etwas utopischen Gesundheitsdefinition der WHO) deuten zu wollen scheint nicht mehr ausreichend. Vielmehr offenbart sich *Gesundheit* als ein Prozess, in dem ständig das Gleichgewicht zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt, auch der gesamten Mitwelt, und den Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Person herzustellen ist.
„Wohlbefinden ist sicher ein vager Begriff, aber wenn man nichts weiß, ist ein ungenauer Begriff präziser als ein exakter, und wir wissen nichts in diesem Gebiet."[53]
Aus sportpädagogischer Betrachtungsweise mag der Begriff „Wohlbefinden" das Subjektive tatsächlich stärker zum Ausdruck bringen als der Begriff „Gesundheit". Verspürt ein Auszubildender „Wohlbefinden", so steht er in einer Balance zu den momentanen Anforderungen. Vorübergehende psychische oder physische Einschränkungen können hierbei darüber hinaus als Chance für einen Erkenntnisprozess gesehen werden. Wenn das Ausbalancieren der Anforderungen jedoch nicht mehr möglich ist, kommt es zu Störungen des Wohlbefindens. Subjektiv erlebt der Jugendliche diesen dauerhaften Zustand als Belastung, langfristig resultieren daraus Gesundheitsschädigungen.
Auf die unterschiedlichen Belastungen der Berufsalltags eingehen und dabei einen Ausgleich ermöglichen, um den Berufsschülern zugleich über die Belastungen und deren Folgen Einsichten zu vermitteln[54], könnte im gesundheitsorientierten Sportunterricht der Berufsschule somit eine Zielsetzung mit volkswirtschaftlicher und sozialstaatlicher Perspektive darstellen.[55]

---

[52] Ergebnis des Projektes *„Vorbereitung auf das Erwerbsleben weiblicher Auszubildender als Aufgabe des Sportunterrichts an der Berufsschule"*, dem Lehrstuhl für Sportpädagogik der TU München von 1987-1989 angegliedert

[53] Rudolf zur Lippe, unveröffentlichtes Protokoll von einem Vortrag über *„Gesundheit"* am Lehrstuhl für Sportpädagogik der TU München 1988

[54] vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

[55] Daimler-Chrysler, BMW, Steigenberger, Maritim, und Hilton haben schon lange die herausragende Bedeutung sportlicher Aktivitäten im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erkannt und unterstützen sie durch vielseitige Betriebssportangebote – auch für Auszubildende

5.6 Jugend und Sport

5.6.1 Handlungstheoretischer Ansatz

Die handlungstheoretische Orientierung bemüht sich um eine enge wechselseitige Verbindung von Prozessen der Vergesellschaftung und der Individuation. Dieser Sozialisationstheorie liegt die Vorstellung eines Menschen zugrunde, der die äußere und die innere Realität produktiv verarbeitet und gestaltet. Die Beziehungen zwischen Mensch und Gesellschaft werden als wechselseitig gesehen. Gesellschaftliche Bedingungen beeinflussen zwar, aber determinieren nicht die menschlichen Bewusstseins- und Handlungsstrukturen.

„Menschliche Entwicklung und Entwicklung der sozialen und gegenständlichen Umwelt werden in wechselseitiger Abhängigkeit gesehen. Das menschliche Subjekt befindet sich in einem produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozeß mit der Umwelt. Das menschliche Subjekt kann die eigene Situation bewußt reflektieren und in die eigenen Handlungsabläufe einbeziehen. Es wählt bestimmte Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele aus, bedenkt die Folgen des entsprechenden Handelns und stellt in Rechnung, daß diese Folgen die kontextuellen Bedingungen für das eigene Handeln verändern. In dieser Modellvorstellung existiert kein organismusimmanenter Ziel- und Endpunkt der menschlichen Entwicklung. Vielmehr gilt der Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Kompetenzen des Handelns, um in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig zu sein und über eine eigene Identität zu verfügen, als Kriterium für eine gelingende Entwicklung.“[56]

Dieses Modell versteht soziales Handeln als Prozess symbolisch vermittelter Interaktion, in dem wechselseitig Bedeutungen ausgetauscht, entwickelt und ausgehandelt werden.

Der Mensch wird hierbei als ein schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden, indem er mit den Interaktionspartnern wechselseitig Bedeutungen austauscht und aushandelt. Dieses interaktive und kommunikative Handeln ist für die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter von großer Bedeutung. Es bezeichnet solche Verhaltensweisen von Menschen, die durch gegenseitige Beeinflussung aufeinander gerichteten, geplanten und beabsichtigten Handelns gekennzeichnet sind. Wenn diese interaktiven Handlungen an einem gemeinsamen sprachlichen und gestischen Verständigungsmuster orientiert sind und ein aufeinander

[56] Hurrelman, K., Mürmann, M., Wissinger, J. 1986, S. 93

bezogener Austausch von Informationen und Sinngehalten stattfindet, dann erfüllen sie das Kriterium des kommunikativen Handelns. So wird die Gesellschaft als kollektives Handeln beschrieben, das aus der Verbindung der Handlungen aller am gesellschaftlichen Leben beteiligten Menschen besteht. Die Verbindung der einzelnen Handlungen wird durch den Prozess der wechselseitigen Rollenübernahme vollzogen. Erst durch die Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen wird soziales Handeln möglich. Umgekehrt verändert sich die Gesellschaft durch die Verbindung sozialer Handlungen. Gesellschaft in diesem Verständnis ist eine Verkettung stabiler Handlungsmuster.

Die subjektiven Konstrukte, das heißt zum Beispiel die Deutungen, Wissensbestandteile und Interpretationen, welche die Handelnden entwickeln, um ihr eigenes Handeln zu orientieren, zu bewerten und um ihre eigene Lebenswelt aufzubauen, werden in den Vordergrund gestellt. Da diesen Konstrukten handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen zugesprochen werden, können sie zu zentralen Zielgrößen der vorliegenden Untersuchung werden, um Realitätsinterpretationen, Situationsdeutungen und alltagsweltliche Wissensbestandteile zu erforschen.

Die implizierte Möglichkeit einer Erfassung der „schöpferischen Konstruktion“ oder einer eventuell vorherrschenden „Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen“ lässt diesen sozialisationstheoretischen Bezugsrahmen für die Erfassung der *Wahrnehmungen* und *Emotionen* junger Köche am besten erscheinen.

5.6.2 Männlichkeit im Sport

Der Körper wird zum Prestigeobjekt und „…dient in einer Zeit, in der gesellschaftlich vermittelte Norm- und Orientierungsdiffusion insbesondere bei jungen Menschen offensichtlicher in Erscheinung treten, der Suche nach neuen Formen der Selbstvergewisserung und Ich-Zentrierung“.[57] Der Körper ist in einer komplexen, unüberschaubar gewordenen Lebenswelt die letzte Instanz, auf die der Einzelne unmittelbar Einfluss nehmen kann und tatsächlich auch nimmt. Dadurch lässt sich wohl die Faszination erklären, die „body-building“ auf die Menschen verschiedenen Alters, aber besonders auf *Männer* ausübt. Sie hoffen damit die von der Gesellschaft als positiv bewerteten äußeren Merkmale zu erreichen, was für viele Menschen die Voraussetzung eines positiven Selbstbildes ist.

[57] Brinkhoff, K.- P. 1993, S. 103

Die Rolle des Sportlers bietet für *Jungen* angesichts der Vielfalt normativer Orientierungen, denen sich Jugendliche gegenübersehen, ein Potential an Verhaltenssicherheit, zumal sportlich motiviertes Handeln allgemein hohe Zustimmung unter Jugendlichen und Erwachsenen findet. Aus den sportlichen Situationen lassen sich für weite Bereiche des Lebens konkrete Handlungsmuster ableiten. Kleidungsfragen, Verhaltensregeln und Kontaktaufnahmen mit dem weiblichen Geschlecht, all dies kann durch den Aufhänger des Sporttreibens in einem Sportverein oder in einer Sportgruppe - innerhalb und außerhalb der Schule – vorgegeben werden. So dienen auch Schwimmbäder, welche primär Sportstätten darstellen (sollten), eben nicht in erster Linie der sportlichen Betätigung, sondern sie sind vielmehr integriert in andere Handlungszusammenhänge, in denen es auch um die Darstellung des Körpers, die Demonstration körperlicher Geschicklichkeit und die Aufnahme heterosexueller Kontakte geht.[58]

„Die Jugendlichen schätzen sich mehrheitlich als Hobbysportler ein und glauben, sportlich hinreichend begabt zu sein, um in einer oder mehreren Sportarten kompetent handeln zu können. Auffällig sind die deutlich ausgeprägten Unterschiede am sportlichen Selbstbild zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen.
Die Jungen sehen sich im Vergleich zu den Mädchen als sportlich begabter, als sportlich vielseitiger an und siedeln ihren Status auf der Sportler-Stufenleiter im Durchschnitt höher als Mädchen an. Dagegen sind die Bewertungsunterschiede in den einzelnen Altersgruppen weniger deutlich ausgeprägt. Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer sportlichen Talente und Kompetenzen bleibt im Verlauf des Jugendalters weitgehend konstant.“[59]

Nach Hörmann/Brunke[60] kann von einem „Selbstkonzept“, welches alle selbstbezogenen, bereits verarbeiteten Informationen eines Heranwachsenden einschließt, angenommen werden, dass es sich mit zunehmenden Alter differenziert, sich hierarchisch darstellt und in *vier Dimensionen* gliedern lässt:

1. *„academic self-concept“:* intellektuelle Fähigkeiten und schulische Leistungen
2. *„emotional self-concept“:* emotionale Zustände und Reaktionsweisen
3. *„social self-concept“:* soziale Beziehungen und interpersonelle Fähigkeiten
4. *„physical self-concept“:* körperliches Leistungsvermögen und Attraktivität

[58] vgl. Silbereisen, R. K., Kastner, P. 1986, S. 882 ff.
[59] Brettschneider, W.- D., Bräutigam, M. 1990, S. 106
[60] Hörmann, H.- J., Brunke, C. 1985, S. 110 ff.

Das beschriebene „Selbstkonzept“ von Jugendlichen, welches theoretisch davon unterschieden wird, entsteht praktisch aber wechselseitig mit ihrem „Sportkonzept“. Dies stellt die individuelle Vorstellung über den Sport als sozialen Lebensbereich, als Element der „Umwelttheorie“ einer Person dar.[61]

Brehm unterscheidet bezüglich der Motivation der Schüler im Schulsport den *„Sport-Typ“* vom *„Verzicht-Typ“* .[62] Da sich die meisten *männlichen Berufsschüler* aus der Gruppe des *„Sport-Typen“* rekrutieren, soll hier in Anlehnung an Brehm ein anders lautender Schülertyp beschreiben werden: Der *„Sportive-Typ“.* Im folgenden Abschnitt wird diese Umbenennung begründet. Zudem wird dieser *„Sportive-Typ“* weiter differenziert, weil ihm im Sportunterricht mit Kochauszubildenden erfahrungsgemäß die größte Bedeutung zukommt:

Sportiver Typ:

„Sportlichkeit“ impliziert bis zu einem gewissen Grad gesellschaftlich privilegierte und maskulin ausgerichtete Verhaltensnormen, wie Dynamik, Fitness, Stärke, Leistungsfähigkeit und Jugendlichkeit. Mit „Sportlichkeit“ ist also ein ganz bestimmtes Image ins Auge gefasst, das mehrfach reduziert erscheint, indem es primär auf Äußerlichkeiten der sportlich-dynamischen Erscheinung abhebt, den Eindruck sozialer Privilegiertheit vermittelt und damit eine Fülle weiterer Möglichkeiten sportiven Verhaltens bewusst ausschließt. Deshalb schlagen Engel und Niermann den Begriff *„Sportivität“*[63] als sportwissenschaftlichen Arbeitsbegriff und Komplementärbegriff zu „Sport“ vor. Sie definieren *„Sportivität“* als eine im deutschen Sprachraum noch wenig gebräuchliche Sammelbezeichnung für den Gesamtkomplex jener Anlagen, Kenntnisse, Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, kurz das Persönlichkeitsprofil beziehungsweise die Kompetenzen, über die ein Individuum bezüglich des Handlungsfeldes Sport verfügt. *Sportivität* kann demnach als eine zentrale Disposition aufgefasst und interpretiert werden, die angeborene Elemente von Fähigkeiten beinhalten und als so genannte *erworbene Dispositionen* gekennzeichnet ist.

[61] vgl. Epstein, S. 1979
[62] Brehm, W. 1990, . 125 ff.
[63] Engel, R., Niermann, J. 1987, S. 167

In erster Linie möchte der *„Sportive Typ“* seine körperlichen Fähigkeiten und motorischen Leistungen verbessern, sich hierbei wohl fühlen und somit sozial anerkannt sein. Dieser Typ ist sich bewusst, dass sein sportliches Tun der *Gesundheit* förderlich ist. Im Bewegen sieht er die Chance, die Lebensqualität aufgrund des Sich-Wohlfühlens, des Spass-Habens und der Verbesserung der Fitness erhöhen. Sportive Tätigkeiten sind in der Freizeit anderen Beschäftigungen meist untergeordnet (vgl. Umfrage bei Berufsschülern im Kapitel 5.6.3). Die sportive Tätigkeit wird meist in organisierter Form, sprich in einem Verein, ausgeübt. Häufig stehen sie dem Berufsschulsport erst einmal sehr kritisch gegenüber. Innerhalb dieses Typus kann man nun weiter differenzieren, in einen *aktiven Leistungssportler*, einen *Freizeitsportler* und einen *nicht in der Freizeit Sport treibenden*, aber im *Sportunterricht sehr engagierten Berufsschüler*.
Der letztgenannte Typus von Koch ist im Berufsschulsport am häufigsten zu beobachten. Der *„Ur-Sportive-Typ“* möchte durch motivierende Arrangements zum Mitmachen aufgefordert werden, verliert allerdings die Lust bei zu hohen Leistungsanforderungen. Für ihn stellt der Sportlehrer einen Animateur und einen Moderator in Personalunion dar.

Verzicht-Typ:

Diese eindeutige Minderheit von gastronomischen Auszubildenden, welche sich im Sportunterricht sehr passiv verhalten und durch häufige Entschuldigungen auffallen, sehen dieses Unterrichtsfach als „abzuleistendes“ Pflichtfach wie jedes andere Fach auch, in dem man möglichst ökonomisch eine Zeugnisnote erwirbt, die dem Eindruck des Zeugnisses nicht schadet. Für den „Verzicht-Typ“ gibt es kaum die Motivation, sich für die Gesundheit sportlich zu engagieren oder gar ernsthaft anzustrengen. Dies würde für sie Verzicht bedeuten. Diese Jugendlichen bedürfen „exzessiver“ extrinsischer Motivation, denn sportliches Wohlfühlen und sportliches Tun-Wollen als intrinsische Motivatoren sind für die Sportivität nicht vorhanden. Der *„Verzicht-Typ“* muss immer wieder neu durch Vertrauenspersonen aus seinem sportiven Abseits gelockt werden, um ihn überhaupt für sportliches Tun sensibilisieren zu können.
Die Erfahrung im Sportunterricht bei gastronomischen Auszubildenden zeigt, dass dieser Typus deutlich häufiger bei den Frauen zu finden ist. Vermutlich kommen hier aus der weiblichen Geschlechtsrolle resultierende persönliche Hemmungen im Zuge des koedukativen Unterrichts zur Geltung. Weiterhin ist aus Lehrersicht erkennbar, dass dieser Typus innerhalb *einer* Schülerinnen-Persönlichkeit mit geringerer

Wahrscheinlichkeit auftritt, wenn der Sportlehrer mehrere Fächer in der Klasse unterrichtet. Das Ergebnis mehrerer informeller Befragungen sowohl von Schülern als auch von Lehrkräften der Berufsschule Bad Kissingen zeigt, dass sich beide Seiten eine stärkere Umsetzung des so genannten „Klassenlehrerprinzips“ zur Förderung der gegenseitigen Vertrauensbildung wünschen.
Die sportwissenschaftliche Teildisziplin der Bewegungslehre sieht die *männlichen Jugendlichen* ab dem 13./14. Lebensjahr nicht aus ganzheitlicher pädagogischer Sicht, sondern in erster Linie aus dem Blickwinkel der Trainingseffizienz:

„Die verstärkte geschlechtsspezifische Differenzierung äußert sich in einer unterschiedlichen Bewegungsaktivität und Bewegungssteuerung sowie durch eine geschlechtsspezifisch zunehmend geprägte Variabilität und Ausdrucksstärke der Motorik. Besonders deutlich wird die geschlechtsspezifische Differenzierung bei Kraft und Ausdauerfähigkeiten, bei sportlichen Grundleistungen (Laufen, Springen, Stoßen) sowie in bestimmten Schnelligkeits- und koordinativen Fähigkeiten (Steuerungs-, Umstellungs- und Anpassungsfähigkeit, Geschicklichkeit und Lernfähigkeit). Besser entwickelt bei den Mädchen als bei den männlichen Jugendlichen ist in der Regel nur die Beweglichkeit.“[64]

Selbstverständlich wird bei jeder sportpädagogischen Diskussion über *Männlichkeit* und Weiblichkeit im Jugendalter auch das Thema „sensible Phasen“ beziehungsweise „bestes motorisches Lernalter“ mitschwingen. Gemäß der sozialen Geschlechtstypisierung wird von den *Jungen* nach wie vor ein kraftbetonter körperlicher Einsatz und höhere sportliche Leistungsfähigkeit erwartet. Im Sport wird eines der allerletzten Betätigungsfelder traditioneller Männlichkeit gesehen. „Höher, Schneller, Weiter“ als Maximen des „eigentlichen“ Sports. *Jungen* lernen ihren Körper im Sinne einer Kraftquelle und eines Leistungsträgers einzusetzen. Es gibt somit Besonderheiten in der Selbstwahrnehmung der *Männer*, die den Sport für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit instrumentalisieren. Denn bei genauerem Hinsehen gilt, „…daß Männer und Frauen Bewegung und Sport nicht gleich wahrnehmen, obwohl doch beide die gleiche Anzahl an Beinen und Armen haben.“[65]

[64] Meinel, K. 1977, S. 389
[65] Meurer, M. 1999, S. 42

Ein rücksichtsloser(er) Umgang mit dem eigenen Körper führt aufgrund mangelnder Körperwahrnehmung dazu, dass *Männer* besonders risiko- und krankheitsbelastet sind. Möller[66] spricht im Vergleich zu Frauen von höheren Zahlen bei der Hyperaktivität, beim Stottern, beim Bettnässen, bei psychischen Krankheiten und beim Suizid. Schnack und Neutzling sehen den Grund der mangelnden Körperwahrnehmung darin, dass *Männer* ihren Körper zum Schutz vor Gefühlen abpanzern, um folgende Ängste auszublenden:[67]

- Angst vor Niederlagen und Versagen
- Angst, nicht als richtiger Junge angesehen zu werden
- Angst vor körperlicher Gewalt
- Angst vor Rührung
- Angst vor dem Urteil von Mädchen und Frauen
- Angst vor Zärtlichkeit
- Angst vor Sexualität

Diese Ängste sind alle auf den Sport und die Bewegung übertragbar. Verdeutlicht wird die Entwicklung des Verständnisses vom „Mann-Sein“ durch den Sport aufgrund dessen, *was* Jungen für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung im Sport wollen oder durch den Sport können:[67]

- Erfolg haben
- im Mittelpunkt stehen
- Überschreiten der eigenen Grenzen
- das Verhältnis zum eigenen Körper erleben
- sich und ihren eigenen Körper erproben
- Ästhetik und Selbstdarstellung als Mann wahrnehmen
- Körperkontakt zum eigenen Geschlecht aufnehmen, dieser unterliegt im Sport keinen Tabus
- soziale Anerkennung erwerben, Orientierung an Vorbildern
- Geschlechtshomogenität

[66] Möller, K. 1997, S. 28
[67] vgl. Schnack, D., Neutzling, R. 1991, S.140 ff.

Der unentbehrliche Gegenstand sportpädagogischer Arbeit mit *Jungen* sollte folglich das Verhältnis zu ihnen selbst, zu ihrem eigenen Körper und dem Leib-Selbst sein, ebenso das Verhältnis zu ihren Wünschen und Fähigkeiten und ihr Verhältnis zu anderen Männern und Frauen:
Wahrnehmungen und *Empfindungen* der jungen berufstätigen Kochauszubildenden stehen also in der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung im absoluten Blickpunkt des gesundheitsorientierten Berufsschulsports. Die sportliche Aktivität in der Persönlichkeitsentwicklung fördert den Gewinn der Identität über den eigenen Körper bei *Männern* leichter als bei Frauen: Weil es den Erwartungen entspricht, groß und stark zu sein, eine starke Autorität auszustrahlen, oder - wenn man(n) eben nicht diesen Idealen entspricht - eben andere Klischees stellvertretend Kompensationsspielräume bieten können. Dennoch ist es für viele Heranwachsende ein langer und Erkenntnis fördernder Weg, ihre neue männliche Identität zu einem individualtypischen „Mann-Sein“ zu fusionieren. Es existiert zwar eine Vorstellung bei den Jungen darüber, was „Männlichkeit“ bedeutet, aber dieses Bild ist sehr vielschichtig: Das ambivalente Verhalten im Kindesalter - erst kuscheln, dann wieder cool sein – ist hierfür ein Zeugnis. Ottemeyer-Glücks[68] sprechen zum Beispiel davon, dass *Jungen* mit einem prinzipiell unerreichbaren Idealbild eines *Mannes* aufwachsen und von der Angst gefangen sind, als weiblich zu gelten.
„Jungen schienen diejenigen zu sein, die über Bewegung, Sport und Spiel am meisten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung profitieren, und ihr Selbstwertgefühl besonders aus ihrer Überlegenheit Mädchen gegenüber beziehen.“[69]

Ein Fazit aus all diesen Feststellungen könnte lauten, dass die psychosozialen Schwierigkeiten der *Jungen* primär damit zu tun haben, dass sie ganz einfach *Jungen* sind. Die männliche Sozialisation stellt generell sehr hohe Anforderungen. Schnack und Neutzling[70] sehen im Mythos der männlichen Überlegenheit, dem „Überlegenheitsimperativ“[71], den Grund dafür, dass alle Erfahrungen verdrängt und umgewertet werden müssen, die an ihrer grundsätzlichen Überlegenheit zweifeln lassen. Die Erscheinung, dass die Einspurung in geschlechttypisch unterschiedliche Sportkarrieren schon frühzeitig beginnt und sich das gesamte Kindes- und Jugendalter fortsetzt, findet ihren vorübergehenden Abschluss in der künftigen

[68] Ottemeyer-Glücks, F. G., Glücks, E. 1994, S. 8 ff.
[69] Schmerbitz, H., 1997, S. 25
[70] vgl. Schnack, D., Neutzling, R. 1991, S.58
[71] Bericht der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995

Geschlechtsrollenidentität der Jungen. Zu den verbreiteten Erfahrungen der männlichen Geschlechtsrolle in der Kindheit und Jugend gehört wesentlich die Verlässlichkeit des eigenen Körpers während temporären Leistungs- und Belastungssituationen.[72]

Bei der Gesundheitserziehung im Sportunterricht an der Berufsschule soll es bei den *männlichen* Auszubildenden auch darum gehen, dass diese erkennen, welche Erfahrungsmöglichkeiten ihnen durch ein eingeschränktes, auf das Sportartenkonzept reduziertes Sportverständnis vorenthalten bliebe. Das Selbst-Erfahren mit allen Sinnen und Gefühlen, das Spüren und das Begreifen von Körperempfindungen sollen die jungen *Männer* im Rahmen der Untersuchung körperlich erleben und kognitiv verstehen lernen. Sanfte Formen der Bewegung, sanfte Köpererfahrungen und die gegenseitige Kooperation sollen die jugendlichen Gastronomen als gleichwertige Bewegungsformen im Vergleich zum leistungssportlichen Szenario kennen lernen. Zusammenfassend sollten folgende Richtziele beim gesundheitsorientierten Sportunterricht mit *jungen Männern* verfolgt werden:

- Erwerb eines neuen Sport- und Bewegungsverständnisses
- Verändertes Körperverständnis und Stärkung des Selbstwertgefühls
- Förderung der geistigen und körperlichen Sensibilität
- Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit trainieren
- Aggressionsbewältigung und Krisenmanagement

Sportunterricht kann eine Möglichkeit für den Zugang zu den kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen *männlicher Auszubildender* darstellen, wobei immer folgendes bedacht werden muss:

Männer sind nicht nur so, weil sie so geboren sind, sondern vor allem, weil sie so *geworden* sind!

[72] vgl. Schnack, D., Neutzling, R. 1991, S. 43 ff.

5.6.3 Freizeitsport der Köche

Gesamtgesellschaftlich betrachtet wird der Sport immer mehr zu einem integralen Bestandteil des Alltags und somit zu einem bedeutenden Element der individuellen Lebensführung und Lebensgestaltung. Die Sportengagements erleben eine „Veralltäglichung“. Einen wesentlichen Teil ihrer Zeit verbringen die Jugendlichen entweder aktiv oder doch zumindest passiv teilhabend mit dem Sportbereich. Gemäß der engen Verbindung - auch aus sozialgeschichtlicher Perspektive - zwischen Jugend und Sport kann sogar die gesellschaftliche Entdeckung der Jugend für diesen Bereich in Korrespondenz mit der gleichzeitigen Ausbreitung des Sports auf dem europäischen Kontinent gesehen werden. Das traditionelle Erscheinungsbild des Sports wird - früher wie heute - hauptsächlich von männlichen Jugendlichen bestimmt. Sie bilden die eine Art „ideelle Mitte“, von der man glaubt ablesen zu können, welche Entwicklungen bevorstehen. Die „Versportung jugendlicher Körper“ wird in den letzten Jahrzehnten immer mehr in direkter Beziehung zur Herausbildung einer konsum- und freizeitintensiven industriekapitalistischen Gesellschaft gesehen.
Die Teilnahme am System *sportlichen Handelns* und der dadurch zu erzielende persönliche und soziale Gewinn ist vor allem jugendliches Privileg. Doch das damit verbundene positiv besetzte jugendliche Image bedeutet, dass Sporttreiben auch für Erwachsene eine Teilnahme an Jugend, Freizeit und Konsum darstellt. Im Rahmen dieser konsum- und freizeitbezogenen Neustrukturierung des Lebenslaufes bemühen sich gerade auch die gastronomischen Berufsschulklassen vermehrt um „Jugendlichkeit“. Denn ein sportlich trainierter Körper kann solche Jugendlichkeit symbolisieren. So ist das wichtigste Merkmal des so genannten „populären“ Sports auch dessen unterschwellige Assoziation mit Jugend und Jugendlichkeit, der spontan und implizit eine Art Freizügigkeit auf Zeit zugebilligt wird, die sich unter anderem in der Verausgabung überschüssiger physischer Energie niederschlägt. Für viele Jugendliche gehören sportive Praxen zur jugendspezifischen Altersnorm - und Jugendliche, die dieser *Norm* nicht entsprechen, haben sich nicht selten für diese Abweichungen zu rechtfertigen.

Qualitativ betrachtet haben sich die Sportengagements zugleich individualisiert, da in Folge der Angebotserweiterung die Möglichkeiten zugenommen haben, eine den persönlichen Interessen entsprechende Aktivität zu finden. „Der Sport hat seine einheitliche Struktur verloren; es ist nicht mehr möglich, ein Bild der jugendlichen

Sportkultur zu zeichnen.“[73] Diese Entwicklung wird mit Begriffen wie der „Entsportung des Sports“[74] beziehungsweise der „Versportlichung der Gesellschaft“[75] oder mit dem Titel „Der nicht-sportliche Sport“[76] umschrieben.

„Junge Leute heute leben materiell so gut wie noch nie eine heranwachsende Generation davor, sie haben auch so viele Freiheiten und Möglichkeiten wie nie eine Jugend zuvor…alles ist früher als je zuvor zugänglich für eine Jugend, die auch früher als je zuvor biologisch erwachsen ist. Es gibt immer weniger wirksame Verbote und eine verwirrende Vielfalt konkurrierender Angebote, aber so gut wie keine verbindlichen normativen Orientierungen mehr; erlaubt ist, was gefällt; jeder suche sich seinen Weg! ‚Individualisierung` nennt das die neuere Jugendforschung ... Neben dem, was man leisten kann, gewinnt immer mehr an Bedeutung, was man *sich* leisten kann.“[77]

Die Veränderungen geben häufig Anlass dazu, Sport als ein gesellschaftliches Vakuum zu betrachten, in dem objektive Zwänge geradezu ausgeblendet werden. Wenn scheinbar jeder an der Vergnügungssport – Kultur teilnimmt, tritt die populistische Einschätzung in den Vordergrund, dass die soziale Herkunft für die ausgeübten Aktivitäten irrelevant sei. Soziale Gesellschaftsstrukturen werden aber immer noch - oder gerade heute – im sportlichen Handeln deutlich. Denn Sport und ganz besonders der Freizeitsport hat neben dem utilitären und gesundheitsfördernden Wert für den Einzelnen sehr wohl einen sehr hohen sozialen Wert. Hier werden Freundschaften und Kontakte geknüpft, die auch das Privat-, Berufsschul- beziehungsweise das Berufsleben positiv beeinflussen können. Durch sportliche Aktivitäten verbessert sich auch die Lebensqualität von gehandikapten Menschen, also von konstitutionell benachteiligten Köchen, denn man gehört nicht mehr zu einer schwachen Minderheit (im Sport), die unter besonderem Schutz steht. Die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten können ohne Handikap erfolgreich unter Beweis gestellt werden. Erfolgserlebnisse, Glücksgefühle, Festigung des Selbstvertrauens, das Gefühl, in einer Gemeinschaft gebraucht zu werden, verbessert entscheidend die Lebensqualität und gehört unbedingt zu jedem nachhaltig Erfolg versprechenden Freizeitsportkonzept.

---

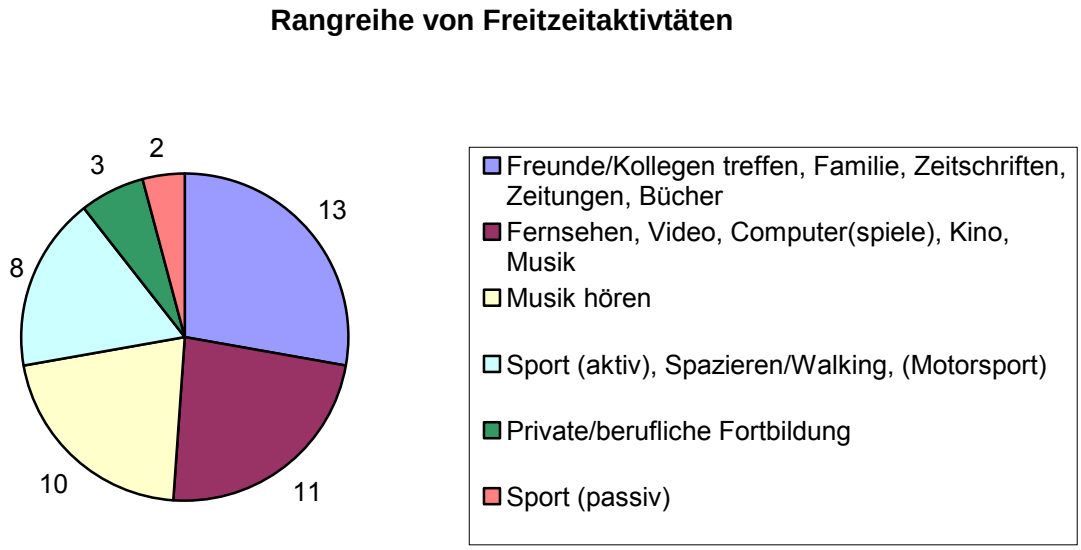
[73] Brettschneider, W.- D. 1993, S. 75
[74] Cachay, K. 1990, S. 97
[75] Gruppe, O. 1988, S. 50
[76] Titel des Buches von Dietrich, K., Heinemann, K. 1989
[77] Kurz, D. 1993, S.9 f.

Der Jugendliche wird sich immer daran erinnern, und morgen - als erwachsener Mensch - wird er mit großer Wahrscheinlichkeit weiter Lust an der Bewegung verspüren und einem Freizeitsport oder einem Verein verbunden bleiben. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird er weiter Freude verspüren, sozial-ästhetische Erlebnisse mit anderen zu teilen.
Nicht nur der Körper, sondern auch die Zugehörigkeit zu einem Sportverein symbolisiert Tatkraft und jugendliche Trendteilhabe, aber immer neue Sportbereiche werden ausdifferenziert: Die Zahl der zur Verfügung stehenden Orte und Räume hat sich vervielfacht, eine Spezialisierung der Sporttätigkeiten hat sich durchgesetzt. So ist das klassische Turnen zu Jazztanz, Jazzgymnastik, Ballett, Yoga, Aerobic oder Fitnesstraining mutiert. Eine weitere Ausdifferenzierung bezieht sich auf die materielle Ausstattung des Sports. Die ästhetischen Innovationen im Sportbereich und die medienvermittelten Angebote bilden neue Sport-Szenen heraus. Im Medium des Sports und der gestylten Körper finden expressive Selbstdarstellungen und soziale Zuordnungen als Gegenaktionen zu zweckrational gestalteten Veranstaltungen der Sportvereine statt.

In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass Sportvereine nach wie vor Orte sozialer Disparitäten darstellen[78], weil sie „nur für eine ganz bestimmte, in sich hochgradig homogene soziale Gruppe“[79] Sport anbieten. In einer Untersuchung zum Sportverhalten von Jugendlichen zeigt Brinkhoff[80], dass ein enger Zusammenhang zwischen Geschlecht, Bildung, Beruf und den Zugangschancen zum Sportverein besteht – zum Beispiel gehören weit mehr Männer einem Sportverein an als Frauen. Bei den Frauen, die keinem Verein angehören, sind diejenigen überrepräsentiert, die zur sozialen Unterschicht gehören, die eine Hauptschule besuchen und ausländische Eltern haben. Bezüglich der Schulbildung sind die Gymnasiasten, bezüglich des Berufsstandes ist die Mittel- und Oberschicht am stärksten repräsentiert. Auch im Betriebssport von deutschen Großunternehmen sind Angestellte mit hohem Bildungsstatus deutlich überrepräsentiert.[81] Von einer Entstrukturierung des Sports kann trotz Expansion und Pluralisierung nicht die Rede sein!

[78] vgl. Baur, J., Brettschneider, W.- D. 1994, S. S. 35
[79] Heinemann, K., Schubert, M. 1994, S. 139
[80] vgl. Brinkhoff, K.- P. 1995, S. 463 ff.
[81] vgl. Tofahrn, K. W. 1991

Unter einem anderen Gesichtspunkt ist festzustellen: Wer über wenig Freizeit verfügt, welche auch noch durch geteilte Arbeitsschichten zerstückelt ist, und wer durch die Arbeitsbelastung stark beansprucht wird, dessen Freizeitaktivitäten werden vermutlich im stark regenerativ-kompensatorischen Bereich liegen.[82] Ob bei den Kochauszubildenden die arbeitsfreie Zeit über die Entspannung und die psychisch-physischen Erholung hinaus auch noch weitere Freizeitbetätigungen im Sinne von Sporttreiben - womöglich mannschaftlich organisiert in einem Sportverein, auch ohne Wettkampfteilnahme - zulässt, wird an dieser Stelle bezweifelt. Deshalb wird bei den Köchen der drei 12. Klassen von der *Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen,* die seit über zwei Jahren das Problem des fehlenden Wertebewusstseins im sportlichen Tun, einem Handeln ohne Angst vor Lächerlichkeit und Niederlagen, erleben, eine Befragung über das sportliche Freizeitverhalten der eigentlichen wissenschaftlichen Untersuchung vorgeschaltet.
Das Ergebnis wird in der folgenden *Rangreihe von Freizeitaktivitäten* mit der jeweiligen Anzahl von Nennungen der insgesamt siebenundvierzig männlichen Kochauszubildenden dargestellt (die achtzehn weiblichen Auszubildenden der drei 12. Klassen bleiben unberücksichtigt):



ÜBERSICHT 5.6.3: Rangreihe von Freizeitaktivitäten

[82] vgl. Grieswelle, D. 191978, S. 161, S. 168

Beim aktiven Sporttreiben geben sechs Berufsschüler ihre Aktivität (Fußball und Leichtathletik) in einem Sportverein an, wobei keiner dieser Schüler mehr an Wettkämpfen teilnimmt. Alle geben hier als Begründung an, dass die Partizipation an Spielen/Wettkämpfen aufgrund der Wochenenddienste nicht mehr organisierbar sei. Vier der sechs jungen Männer waren vor Beginn ihrer Ausbildung wettkampfmäßig aktiv. Die übrigen zwei Schüler, die in ihrer Freizeit *primär* aktiv Sport treiben, geben an, sich durchschnittlich ein mal pro Woche beim Schwimmen, Joggen, Radfahren, Korbball und Spazieren/Walking körperlich zu betätigen. Ein Auszubildender gibt seine tägliche Motorradfahrt als „sportliche“ Aktivität an. Kein weiterer Schüler der drei befragten Klassen gibt eine *aktive* Vereinszugehörigkeit an. Passiv-regeneratives Verhalten dominiert und Tätigkeiten mit einem (dauerhaft) hohen zeitlichen und/oder energetischen Aufwand fehlen auf den vordersten Plätzen gänzlich.

Diese Erscheinung findet ihre Ursache laut Aussage der Schüler vor allem darin, dass die „knappe Freizeit die leistungsorientierte Berufs- und Berufsschulwelt kompensieren soll“. Zwölf Männer geben an, dass „aufgrund der beruflichen körperlichen Belastung Sport nicht *nötig* ist“ beziehungsweise „wegen der starken Belastungen Sport nach dem Feierabend nicht *möglich* ist“. Allerdings wünschen sich sechsunddreißig Auszubildende mehr verfügbare Freizeit für weitere Aktivitäten. Hier wurde in siebenundzwanzig Fällen der Wunsch nach mehr sportlicher Aktivität in der Freizeit angeführt. Als Gründe für resultierende Einschränkungen beim Freizeitsport werden genannt:

Lange Wegstrecken in die Heimatorte (neue Bundesländer, vor allem Thüringen und Sachsen), schlechte ländliche Infrastruktur, körperliche Erschöpfung, Mangel an finanziellen Mitteln (viele Auszubildende müssen mit ihrer Ausbildungsvergütung auch ihre Unterkunft bezahlen), allgemeine Unlust und allen voran die schlechten Arbeitszeiten (Abend-, Wochenend- und Feiertagdienste). Weiterführend geben sechzehn Schüler an, dass sie im ersten Ausbildungsjahr noch regelmäßig in ihrer Freizeit Sport getrieben haben, im zweiten Ausbildungsjahr nur noch sehr unregelmäßig aktiv waren und im letzten Ausbildungsabschnitt unter anderem wegen der bevorstehenden Abschlussprüfung sowohl keine Motivation als auch zeitlich gesehen kaum noch die Möglichkeit haben werden. Dieses Ergebnis korreliert mit der Einschätzung von Baur:

„Im Verlauf des Jugendalters nimmt das sportive Engagement der Heranwachsenden – bei Mädchen wie bei Jungen – ab.“[83] Der zitierte empirische Befund provoziert

[83] Baur, J. 1990, S. 127

geradezu eine Kritik am sozialen Vermittlungsprozess, womit Schule, Vereine und hauptsächlich die Familie als primäre Bewegungsvermittlungsinstanz in der „Schusslinie“ stehen.
Bei der Aufzählung der freizeitmäßig ausgeübten Sportarten von vierunddreißig aktiven Köchen – dreizehn Köche betreiben *niemals* Sport in ihrer Freizeit - rangiert Fußball an erster Stelle, gefolgt von Basketball/Streetball und Badminton/Federball. Vereinzelt wird Tischtennis, Tennis, Schwimmen und neunmal der Besuch des Fitness-Centers angeführt.
Zusammenfassend handelt es sich überwiegend um solche Sportarten, die auch von der Gesamtbevölkerung häufig frequentiert werden. Als Gründe für aktives Sporttreiben in der Freizeit werden in folgender Reihenfolge angegeben:

1. Freude und Spaß mit Freunden - *Geselligkeit*.
2. Entspannung und Ausgleich zur Monotonie des Alltags - *Abreagieren.*
3. Sport hält gesund, steigert die Leistungsfähigkeit - *Fit statt faul.*
4. Messen und Vergleichen mit anderen - *Wettkampf.*

Mehrmals wird ein nicht leistungsorientiertes Anspruchsniveau und ein humanes Konkurrenzdenken gewünscht, um Sport in der arbeitsfreien Zeit überhaupt oder weiterhin gern zu betreiben. Demgegenüber übernimmt der Sportunterricht oftmals etablierte Verhaltensnormen des institutionalisierten Sports: Durchsetzungsvermögen, Konkurrenz, Dominanzsucht.
Obwohl einerseits diese gesellschaftlich gewünschten Eigenschaften mit einer männlichen Sozialisation identifiziert werden, erwarten sich andererseits die jungen Köche an diesem institutionalisierten Ort der Körper- und Bewegungserfahrung ein Betätigungsfeld, welches sich von der puren Leistungsorientierung abkoppelt.
Ebenfalls wählt und übt eine auffallend große Zahl von neunundzwanzig Berufsschülern ihre Freizeitsportarten nach dem Kriterium eines überschaubaren Verletzungsrisikos aus, da im Falle der Arbeitsunfähigkeit aufgrund eines privaten Sportunfalls Konsequenzen des Ausbildungsbetriebes befürchtet werden müssen. Treten bei den Jugendlichen Probleme mit ihrem Betrieb auf, erhoffen sie vom dualen Ausbildungspartner Berufsschule - auch vor dem Hintergrund der allgemeinen Arbeitsmarksituation - immer mehr die Funktion einer „fürsorglichen Zufluchtstätte“, die aber nur bedingt gewährt werden kann, weil die Berufs(schul)ausbildung das implizierte Ziel der Berufsvorbereitung zunehmend verliert:

„Der Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem wird unsicher und labil; dazwischen schiebt sich eine Grauzone risikovoller Unterbeschäftigung. Angesichts dieser Vorboten eines Systemwandels der Arbeitsgesellschaft wird die Berufsprogrammierung des Bildungssystems mehr und mehr zu einem Anachronismus.“[84]

Wenn die Berufsschule aber ihre ganzheitliche Erziehungsaufgabe ernst nimmt, wird es immer dringlicher, diese Phase des Berufseinstiegs aus sportpädagogischer Sicht effektiv(er) zur kompensatorischen Selbst-Bildung und Selbst-Findung zu gestalten – ein bewegungs- und gesundheitserziehender Sportunterricht als „Kompensationsinstanz für Sinndefizite“ in der jugendlichen Lebenswelt. In der Berufsschule besteht die *letzte sportliche Zugriffsmöglichkeit* auf die jungen Gastronomen hinsichtlich ihrer Einstellung zum Sport.

„Am Ende des Jugendalters können die Heranwachsenden also auf eine Körper- und Bewegungskarriere zurückblicken, in deren Verlauf sie sich ihren Körper und die fundamentalen menschlichen Bewegungsfähigkeiten und –fertigkeiten aneignen müssen. Darauf aufbauend haben sie ein elementares Bewegungsrepertoire erworben und dieses zunehmend erweitert, um schließlich auch den Zugang zum Sport zu finden. Und sie haben die Gepflogenheiten und Gewohnheiten des alltäglichen Körpermanagements erlernt. (…) Ihre Körper- und Bewegungskarriere wurde sozial vermittelt und sozial gebahnt. (…) Und das ist der ‚Ausgangspunkt`, von dem aus Körper- und Bewegungskarrieren in das Erwachsenenalter hinein fortgeführt werden…“[85] - also muss vor allem im Sportunterricht an der Berufsschule bedacht werden:

„..., diejenigen, denen in der Schule Sportunterricht Spaß machte, finden auch später viel eher zu einer Sportaktivität als jene, die Sportunterricht nicht mochten.“[86]

[84] Beck, U. 1986, S. 242
[85] Baur, J. 1989, S. 281
[86] Schlagenhauf, K. 1977, S. 168

6 Wissenschaftstheoretische Grundlagen zur Erforschung von Wahrnehmungen im gesundheitsorientierten Sportunterricht an der Berufsschule

Jede Forschungsarbeit bewegt sich innerhalb eines Feldes theoretischen Wissens. Diese „Schlüsselkonzepte“[87] dienen als Forschungsansätze und sollen „Zugang zu einem möglichst weiten Spektrum der in einem Feld relevanten Prozesse verschaffen“[87]. Sie werden als Theorien größerer Reichweite verstanden, welche den Forscher vorbereiten und während seiner Arbeit begleiten, ohne den Blick für die Lebenswelt und Handlungserklärungen der Aktiven zu versperren, sondern zu erleichtern.
Die Erforschung von kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen auszubildender Köche im gesundheitsorientierten Berufsschulsport setzt wissenschaftliche Erkenntnisse über *Subjektive Theorien* und die *Gesundheitserziehung im Schulsport* voraus. Sie eröffnen dem Forscher einen Überblick über den Stand der Wissenschaft in Bezug auf das Gegenstandsfeld des Projekts, erleichtern ihm den Zugang zur Lebenswelt der Akteure und haben eine Bedeutung bei der Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung.

6.1 Subjektive Theorien

Aufgrund der kognitiven Wende in der Psychologie haben sich unterschiedliche Forschungsansätze entwickelt, die das reflexive Subjekt „Mensch“ beziehungsweise das epistemologische Subjektmodell im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen sahen. Diese Forschungsrichtung ist in letzter Zeit immer mehr in den Mittelpunkt gerückt.[88] Mehrere Wissenschaftler waren daran interessiert, Forschungsprojekte mit derartigen Zielrichtungen zusammenzufassen. Hierzu zählen beispielsweise die „Implizite Persönlichkeitstheorie“ von Hofer (1976), die „Personal-Construct-Theorie“ von Kelly (1955) und die „Attributionstheorie“ von Jones (1971). Zunächst konkurrierten in der Psychologie beispielsweise die Begriffe „Berufstheorie“, „Unterrichtstheorie“, „Implizite Theorie“, „Psychologisches Alltagswissen“, „Naive Verhaltenstheorie“[89], bis sich endlich der Oberbegriff *„Subjektive Theorien“* durchgesetzt hat. Groeben, Schlee und

[87] Flick, U. 1991, S. 153 f.
[88] Schlee, J., Wahl, D. 1987, S. 5
[89] Wahl, D. 1979, S. 208

Wahl bemühen sich seit Jahren um die Etablierung des „Forschungsprogramm(es) Subjektive Theorien“ (FST), wobei sie adäquate Definitionen dieses Konstruktes und Abgrenzungen zu anderen Wissenschaften erreichen möchten.

6.1.1 Begriffsklärung

Die Bezeichnung *„Subjektive Theorien“* für das Forschungsprogramm ist deshalb entstanden, weil man davon ausgeht, dass die Wahrnehmungen und Handlungen des Menschen durch Theorien vorbestimmt werden, die sich der Mensch wegen seiner subjektiven Erfahrungen gebildet hat. Das wichtigste Kriterium für das Vorliegen einer *Subjektiven Theorie* ist einerseits der Argumentationscharakter: Eine Theorie kann gegenüber Anzweiflungen verteidigt werden. Funktionell betrachtet muss neben dem Argumentationscharakter eine Strukturparallelität vorliegen, die bestimmte Gegenstandsbereiche zu erklären vermag.

Subjektive Theorien sind in der Alltagswelt des Menschen beziehungsweise des Forschers nicht direkt greifbar, sondern sie werden erst durch geeignete Erhebungsverfahren realisiert. Sie stellen wissenschaftlich gesehen Konstrukte dar, die sich wiederum aus anderen Konstrukten zusammensetzen. Die sind zum Beispiel Kognitionen, Emotionen und Bewertungen.
Groeben definiert „Subjektive Theorien“ als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest implizierter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“[90] Diese Definition wird in den meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen des Forschungsprogramms *Subjektiver Theorien* herangezogen. Deshalb wird das Konstrukt *Subjektive Theorie* von den beiden angrenzenden Begriffen „Kognitionen“ und „objektive bzw. wissenschaftliche Theorie“ unterschieden.

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ bedeuten, dass es sich bei Subjektiven Theorien um internal ablaufende Prozesse handelt, durch die der Mensch Informationen über sich und seine Umwelt verarbeitet.
„als komplexes Aggregat“ bezieht sich darauf, dass es nicht um einfache Begriffe, sondern um weit reichende Wissenselemente und Eindrücke geht, die hierarchisch

[90] Groeben, N. et al. 1988, S. 19

aufgebaut sind. Eine Vielzahl von Aussagen oder Hypothesen bildet die Basis. Die Spitze verfügt über eine kleine Zahl von generalisierten Einstellungen beziehungsweise Konzepten.

„(zumindest impliziter) Argumentationsstruktur“ ist meist vorhanden, dem Menschen aber meistens nicht bewusst. Durch Wissenskombinationen werden neue Erkenntnisse induktiv erschlossen. Schlee und Wahl fügen hierzu ein anschauliches Beispiel an: „Beispiel aus dem Bericht einer Lehrerin: *Wenn* die Schüler aufstehen und den Unterricht kaputtmachen, *dann* werde ich erst einmal stinkig, *weil* ich erwarte, daß sich die Schüler so verhalten, wie ich das möchte.“[91]

„das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen“ auch für den Subjektiven Theoretiker prinzipiell vergleichbare Funktionen erfüllen, wie es wissenschaftliche Theorien für einen Wissenschaftler tun.

„der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ Vorgänge, Handlungen, Veränderungen und Verhaltensweisen, die der Mensch erfährt, können mit Hilfe von Subjektiven Theorien erklärt werden.

Diese Definition wird als „weite Fassung“ bezeichnet, weil eine Fülle methodologisch verwandter Forschungsansätze ebenso wie neue Forschungsrichtungen, die auch vom kognitionspsychologischen Ansatz ausgehen, den *Subjektiven Theorien* zugeordnet werden können. Diese weite Definition reicht nicht aus, wenn man sich das Menschenbild der *Subjektiven Theorien* zu Herzen nimmt. Der Mensch kann bei Rekonstruktionsversuchen seiner *Subjektiven Theorien* im Gespräch mit dem Forscher beurteilen, ob diese Rekonstruktion seinen Vorstellungen tatsächlich entspricht. Dadurch wird die Einführung des Dialogkonsenses als ein Wahrheitskriterium gerechtfertigt, bei dem festgestellt werden kann, ob die *Subjektive Theorie* einer Person adäquat rekonstruiert worden ist.[92] Aus dieser beschriebenen Forderung heraus entwickelte sich die „enge Variante Subjektiver Theorien“:

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, *die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind* als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, *deren Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis zu prüfen ist*.“[93]

---

[91] Schlee, J., Wahl, D. 1987, S. 6
[92] Schlee, J., Wahl, N. 1987, S. 10
[93] Groeben, N. et al. 1988, S. 22

Da durch die beiden zusätzlichen Bedingungen alle die Verfahren, welche *keinen Dialog-Konsens* bei der Erhebung beinhalten, eliminiert werden, wird diese Definition als „enge Fassung“ bezeichnet.
„In allen Untersuchungen und Studien, die sich der engen Version des Forschungsprogramms Subjektive Theorien verpflichtet fühlten, zeigten die als Versuchspartner beteiligten Personen in weitaus höherem Ausmaß Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit, als es in herkömmlichen Untersuchungen mit den sogenannten Versuchspersonen zu beobachten war.“[94] Für die Forschung bringt die „engere“ Fassung überzeugende Vorteile, weshalb in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich von *dieser* Alternative gesprochen wird.

Die *Subjektive Theorie* – gleichgültig von welcher Fassung Groebens man spricht - nimmt also für das *reflexive Subjekt Mensch* eine parallele Funktion ein, so wie die *Objektive Theorie* für das *reflexive Subjekt Wissenschaftler*. Diese Begriffserklärung wird in den meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen des angesprochenen „Forschungsprogramm(es) Subjektive(r) Theorien“ zugrunde gelegt. Das Konstrukt „Subjektive Theorie“ wird nun von den wichtigsten angrenzenden Begriffen „Kognitionen“ und „objektive Theorie“ unterschieden:

„Kognition“ stellt einen umfassenden Begriff dar, der für alle möglichen internal ablaufende Prozesse herangezogen wird. Hierzu zählen das Wahrnehmen, Erkennen, Urteilen, Erinnern, Vermuten, Problemlösen. In der Psychologie sind unter Kognitionen „...meistens vergleichsweise einfache Phänomene zu verstehen: etwa Begriffe, die das Individuum erwirbt, Konzepte, die mehr oder weniger abstrakt sein können, aber doch in der Regel keine sehr komplexen oder komplizierten Relationen zwischen einzelnen Teilen (der Konzepte) enthalten.“[95] Wenn allerdings ein Mensch über einen Begriff verfügt oder wenn eine Fülle von Kognitionen vorhanden sind, dann liegt noch keine *Subjektive Theorie* vor. Denn dafür wird vorausgesetzt, dass

[94] Schlee, J., Wahl, N. 1987, S. 17
[95] Groeben, N. et al. 1988, S. 17 f.

a) komplexe Aggregate von Konzepten vorliegen,
b) Kognitionen in einem hierarchisch aufgebauten Begriffsnetz miteinander kombiniert werden können, so dass dadurch Schlussfolgerungen und Problemlösungen möglich sind,
c) relativ überdauernde mentale Strukturen vorliegen.[96]
d) „sich die jeweilige Person unter Umständen sogar hochgradig damit identifiziert, weil es einen wichtigen Bereich des persönlichen Überzeugungssystems darstellt."[97]

Der Forscher nutzt seine *Objektiven Theorien* für Prognosen und für Erklärungen von Veränderungen, der Alltagsmensch verwendet hierfür seine Subjektiven Theorien. Der Unterschied besteht aber nun darin, dass *Subjektive Theorien* einen geringeren Systematisierungsgrad aufweisen und verbal weniger präzise formuliert sind. Wissenschaftler haben für die Formulierung ihrer Theorien in der Regel mehr Zeit, um diese aufzustellen, zu differenzieren und zu überprüfen. Zudem stehen Wissenschaftler nicht unter dem Handlungsdruck, wie ihm der subjektive Theoretiker ausgesetzt ist. [98]

6.1.1.1 Individualität der Wahrnehmungen

Heute bestreitet wohl kein Pädagoge und Psychologe, dass die Umwelt *nicht* so wahrgenommen wird, wie sie sich tatsächlich darstellt. Denn sie wird in der Weise aufgenommen, wie man sie sich subjektiv im Geiste vorstellt. Der Individualitätscharakter von Wahrnehmungen wird in der folgenden Aussage auf den Punkt gebracht:

„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung." [99]

Diese Aussage vom „Vater" des konstruktivistischen Denkens, Heinz von Foerster, impliziert die Frage, ob wir unsere Umwelt wahrnehmen oder falschnehmen!
Konstruktivismus ist eine Bezeichnung für eine Vielfalt ähnlicher Ansätze, die sich mit der Frage beschäftigen, wie menschliche Erfahrung zustande kommt, wie eigentlich das entsteht, was wir gewohnt sind als Realität zu bezeichnen. Bei dieser Theorie und noch deutlicher bei der dem *Konstruktivismus* verwandten Theorie des „Sozialen

[96] Dann, H. D. 1983, S.80
[97] Schlee, J., Groeben, N. 1988, S. 70
[98] Groeben, N. et al. 1988, S. 48
[99] Foerster, H. von 1981, S. 40

Konstruktionismus“ wird besonderes Augenmerk darauf gerichtet, dass die Realität eine soziale Konstruktion von sozialen Akteuren ist. Heinz von Foerster vertritt die Meinung, dass jeder Mensch Baumeister der eigenen, im Kopf immer neu gebildeten Welt ist. „Lernen ist eine ständige Rückkopplung der äußeren Welt nach innen. So erfinden wir neue Muster, um besser handeln und verstehen zu können.“[100] Zu solchen Überlegungen wurde Foerster auch durch die Entwicklungspsychologie Jean Piagets angeregt, der bereits nach dem ersten Weltkrieg Forschungen über die Selbstregulierung kindlichen Lernens begann. Foerster schreibt weiter:

„Kinder bewahren sich ihre Lust am Lernen nur, wenn man sie ihre eigenen Wege und Umwege gehen läßt. Wer sie hingegen zum Gleichschritt zwingt oder auf durch und durch regulierte Lernschnellwege schickt, behindert ihre Selbstorganisation.“[101] Foerster war auch ein entschiedener Gegner allgemeingültiger Wahrheiten. Er betonte stets, dass der Glaube an die(se) Wahrheit(en) „der stärkste Lernblockierer ist.“[102] Vielmehr erfinden wir die Welt im Dialog mit ihr in unseren Köpfen ständig neu. „Wie die Welt wirklich ist, können wir nicht wissen. Alles hängt vom Beobachter ab. Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.“[103] Lernen als Forschungstätigkeit durchläuft nach seiner Vorstellung mehrere Phasen: Beobachtung, Selbstbeobachtung, Reflexion und schließlich Handeln. Deshalb lautet sein Imperativ: „Triff eine Unterscheidung! Handle stets so, dass sich die Zahl deiner Möglichkeiten vergrößert! Denn Lernen ist das Persönlichste auf der Welt. Es ist so eigen wie ein Gesicht oder wie dein Fingerabdruck. Noch individueller als das Liebesspiel.“[104] Ähnlich argumentiert Watzlawick: „Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines ‚Wissens´ und daher auch seines Handelns macht.“[105]

Mit Blick auf die *Gesundheitserziehung* bedeutet dies, dass es unmöglich und zugleich destruktiv ist, aus einer anderen Wirklichkeit heraus – der des Sportlehrers etwa – Vorschläge, Instruktionen, oder eine andere Art der Intervention zu unterbreiten, in der Erwartung, dass sie der Wirklichkeit des Berufsschülers entsprechen und überdies auch noch von ihm erwartet werden. „Aus dieser Sicht können erzieherische Maßnahmen und unterrichtliche Vorgaben nicht bestimmen, was ein Kind lernt,

[100] Geo, 1999/1, S. 107
[101] Geo, 1999/1, S. 108
[102] Geo, 1999/1, S. 109
[103] Geo, 1999/1, S. 109
[104] Geo, 1999/1, S. 109
[105] Watzlawick, P. 1981, S. 9

sondern die Struktur des Kindes entscheidet, was die erzieherische Intervention ausrichten kann und wohin sie führen wird.“[106] Weinholz formuliert diesbezüglich seine Feststellung: „Aus systemischer Sicht kann eine Erziehungsplanung jedoch nur insoweit gelingen, als sie zur Selbstorganisation des beteiligten Systems passt.“[107]

Hierin liegt der Grund für den Sinn einer vom Forscher beabsichtigten systemisch – konstruktivistischen Annäherung an den salutogenetischen Denkansatz bei der Gesundheitserziehung im Sportunterricht an der Berufsschule (vgl. Kapitel 6.2.2.4). Denn der „Kohärenzsinn“ beschreibt das dynamische Gefühl der Zuversicht in die Begreifbarkeit und Vorhersehbarkeit der ***eigenen*** inneren und äußeren Umwelt (vgl. Kapitel 6.2.2.4.2). Schließlich wird bei der systemischen Betrachtungsweise von Gesundheit auch die wissenschaftliche Erkenntnis der Psychoneuroimmunologie berücksichtigt, die den potentiellen Einfluss von individuellen *Kognitionen* und *Emotionen* auf das Organsystem bestätigen. Die Konsequenz dieser Erkenntnisse für systemisches Handeln ist der Satz von der *„Unmöglichkeit instruktiver Interaktion.“*[108] Was wir sehen, hören und empfinden wird zwar hauptsächlich durch das ausgelöst, was die durch die Sinnesorgane aufgenommenen Reize in sich tragen. Aber in der modernen Forschung über Sinneswahrnehmungen lassen sich viele Hinweise finden, dass die Denkweise über monokausale Weiterverarbeitung von Reizen im Gehirn geändert werden muss. Die Grundüberzeugungen des *Konstruktivismus* werden durch die Hirnforschung der letzten Jahre bestätigt.

„Das Gehirn kann zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden, diese Erregungen enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt. Vielmehr muss das Gehirn über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Bedeutungen erzeugen und diese Bedeutungen anhand interner Kriterien und des Vorwissens überprüfen. Dies sind die Bausteine der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns ... Was den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus angeht, so behaupte ich, dass er sich zwangsläufig aus der Konstruktivität unseres Gehirns ergibt. Gehirne – so lautet meine These – können die Welt grundsätzlich nicht abbilden; sie müssen konstruktiv sein ...“[109]

---

[106] Palmowski, W. 1998, S. 67
[107] Weinholz, S. 1994, S. 44
[108] Palmowski, W. 1998, S. 66
[109] Roth, G. 1997, S. 15 ff.

Die Sinne erschließen dem Menschen zwar die Welt, doch sein Welt-Bild entsteht erst in einem komplexen Prozess von Filtern, Auswerten und Gewichten. Deshalb gibt es so viele Wirklichkeiten wie Menschen. Die Subjektivität aller Wahrnehmungen kann auch dadurch erklärt werden, dass alle aus der Umwelt aufgenommenen Reize zunächst einmal bewertet werden, bevor es zu einer erkennbaren Reaktion des Organismus kommt. Damit sich das Gehirn ein Bild von der Welt machen kann, wird eine Vorauswahl getroffen, die darüber entscheidet, was überhaupt zur bewussten Repräsentation zugelassen wird. Das Gehirn nimmt nur jene Reize zur Kenntnis, die für den einzelnen in einem gegebenen Augenblick wichtig sind.[110]

„Wir nehmen also aktiv wahr, und durch aktive Wahrnehmung gestalten wir unsere Welt. Wir funktionieren nicht wie einfache Maschinen, indem wir alles aufnehmen, was sich gerade ereignet, es verarbeiten und darauf reagieren. Damit wir etwas bemerken, muss es für uns etwas bedeuten. In jedem Augenblick haben wir eine Hypothese im Kopf über das, was für uns interessant sein könnte, und entsprechend dieser Hypothese richtet sich unsere Aufmerksamkeit nur auf ganz bestimmte Sachverhalte. Ereignisse, die nicht an eine solche Hypothese angekoppelt werden können, stoßen ins Leere. Dieses Prinzip der hypothesengeleiteten Wahrnehmung wird auch als TOP - DOWN – PRINZIP bezeichnet.“[111]

6.1.1.2 Kognitive Wahrnehmungen

Die Wahrnehmungs*physiologie* definiert die *Wahrnehmung* als dynamischen Prozess der Selbstorganisation von neuronalen Funktionen des ZNS und der Rezeptoren. Dieser Prozess wird meistens durch Sinneseindrücke in Gang gesetzt und durch Erwartungen, Motivation, Gefühle, Gedächtnisinhalte, Bestrebungen und andere individuell subjektive und temporale psychisch-emotionale Prozesse gestaltet.

Wahrnehmung basiert auf der Fähigkeit, Sinneserlebnisse und die gesamte Erfahrung in der Balance zwischen Chaos und Ordnung im Gleichgewicht zu halten, um entscheidungs-, meinungs-, und handlungsrelevante Informationen zu organisieren, zu verwerten und zu reflektieren. Denn die menschliche Wahrnehmung ist von emotionalen Zuständen und hormonellen Veränderungen im Organismus abhängig und durch das Erlebte und Erfahrene beeinflussbar. Dadurch kann die Wahrnehmung und die Integration von Sinneseindrücken entscheidend beeinflusst werden.

---

[110] vgl. Pöppel, E. 1994, S. 66
[111] Pöppel, E. 1994, S. 66

Im Rahmen der Kapitel über *kognitive, soziale* und *emotionale Wahrnehmungen* sollen jedoch nur diejenigen Ergebnisse aus der Wahrnehmungs*psychologie* beschrieben werden, die dem Forscher wichtig erscheinen, um *kognitive* und *emotionale Wahrnehmungen* im Rahmen der identitätsdynamischen Prozesse der zu untersuchenden Personen im Gesundheitssport der Berufsschule verstehen zu können.

Von den vielen physikalischen Umweltreizen kann der Mensch aufgrund seiner spezifischen Sinnesorgane nur Bruchteile wahrnehmen. Die Art und die Empfindlichkeit der Sinnesorgane beeinflussen die Quantität und Qualität unserer Wahrnehmungen. Auch das Gedächtnis spielt für jede subjektive Wahrnehmung eine entscheidende Rolle.[112] Umweltsignale werden begrifflich erfasst, das heißt einem Signal wird ein solches Wort zugeordnet, das wir als Bezeichnung für dieses Signal gelernt haben. Beim *kognitiven Prozess* werden nun Erinnerungen an Situationen wach, in denen wir identische Umweltsignale aufgenommen haben. Durch die folgende Kombination von bestimmten Erregungen in den Sinnesorganen mit Begriffsbildungen und Erfahrungen führt dies zu einem Wahrnehmungserlebnis. „Ohne Verarbeitung im Gehirn bleiben die Sinnesempfindungen konfus, unzusammenhängend, räumlich ungeordnet, frei von gegenständlicher Bedeutung.“[113] Da bei verschiedenen Menschen gleiche Signale auch gleiche Begriffe auslösen, das Gedächtnis aber andere Erlebnisse damit assoziiert, ist es verständlich, dass die kognitiven Wahrnehmungspotentiale der Menschen differieren.

Der Mensch hat im Laufe der Evolution gelernt, nur für ihn augenblicklich wichtige Reize aus dem vorhandenen Angebot herauszufiltern. Diese subjektive Wertung ist zum Beispiel abhängig von der inneren Haltung, die wiederum von Emotionen, Bedürfnissen, Hoffnungen oder Ängsten geprägt ist. Somit kann die augenblickliche Wahrnehmung kein naturgetreues oder fotografisches Abbild unserer Umgebung liefern.[114] Wahrgenommene Inhalte unterliegen einer Rangfolge, denn Nebensächlichkeiten werden zurückgedrängt, Wichtiges tritt in den Vordergrund. Diese unterschiedlichen Reizempfindlichkeiten, verschiedenen kognitiven Erfahrungspotentiale und die angesprochenen, andersartigen subjektiven Wertungen sind verantwortlich dafür, dass jeder Mensch in seiner eigenen subjektiven Welt lebt.[115] Umgekehrt betrachtet weisen aber kognitive Wahrnehmungen zum gleichen

[112] Rohracher, H. 1984, S. 104
[113] Schönpflug, W., Schönpflug, U. 1989, S. 62
[114] Leist, K.- H. 1993, S. 105
[115] Rohracher, H. 1984, S. 105

Sachverhalt sehr wohl einheitliche Merkmale auf. Der Darwinismus spricht davon, dass sich jede menschliche Fähigkeit, besonders auch die kognitive Wahrnehmungskompetenz, zum Überleben entwickelt hat. Folglich müssen gleiche Signale ziemlich einheitliche Wahrnehmungen bewirken, zum Beispiel „Feuer ist heiß“.
In der vorliegenden Arbeit geht der Forscher ebenfalls davon aus, dass Handlungen während der Untersuchungsereignisse gewissermaßen einheitliche kognitive Wahrnehmungen auslösen können. Ansonsten wäre eine Kommunikation zwischen Lehrer und Probanden bezüglich dieser Wahrnehmungen nur schwer möglich.

6.1.1.3 Soziale Wahrnehmungen

Wenn Menschen zusammentreffen, beurteilen sie unbewusst die gegenüberstehende „Persönlichkeit“, um einen Gesamteindruck von ihr zu bekommen. Diese Wahrnehmung von Personen anstelle von Gegenständen und die Beurteilung der sich daraus ergebenden Folgen kann als *soziale Wahrnehmung* verstanden werden.[116] Hierbei haben die Menschen den Eindruck, ihre Umwelt kontrollieren zu können.[117]
Die Fähigkeit zur Beurteilung und Einschätzung anderer Menschen ist bei uns aber sehr schwach ausgeprägt. Nicht erfassbare Eigenschaften, wie zum Beispiel Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit, die in einem komplexen Zusammenhang stehen, sind überdies häufig situationsbezogen. Solche Schwankungen erschweren die Beurteilung.[118] Der erste Eindruck, den man von einem anderen Menschen gewinnt, ist entscheidend dafür, wie man diesen künftig beurteilt. Es besteht die Neigung, anderen Personen in völlig anderen Zusammenhängen vorher attestierte Eigenschaften zuzuschreiben.
Ein Sportlehrer könnte einen sportlichen Kochauszubildenden in Betriebswirtschaftslehre zum Beispiel besser beurteilen als andere Schüler. In der Wahrnehmungspsychologie spricht man vom „Halo-Effekt“.[119] Menschen, die uns selbst ähnlich sind, beurteilen wir positiver. So lassen sich Sympathien zwischen Menschen erkennen, die gemeinsam Sport treiben.
Überdies tendieren manche Menschen bei der Einschätzung des Gegenübers zu Extremurteilen, andere hingegen urteilen im Mittelmaß.[120]

---

[116] Flaue, A. 1988, S. S. 837
[117] Ruch, F. L., Zimbardo, P. G. 1975, S. 256
[118] Forgas, J. P. 1992, S. 27
[119] Ruch, F. L., Zimbardo, P. G. 1975, S. 252
[120] Forgas, J. P. 1992, S. 29

Stark abhängig ist unsere Einschätzung von der eigenen Stimmungslage. Die Beurteilung eines Menschen in seiner Persönlichkeit ist wesentlich kritischer und sensibler vorzunehmen, als dies im alltäglichen Leben meist geschieht. Unter der Berücksichtigung dieser Erkenntnis wäre schon eine Steigerung der Wahrnehmungskompetenz gewährleistet. Eine treffendere Personenwahrnehmung kann auch erzielt werden, wenn sich der Beobachter Kenntnis darüber verschafft, wie in uns Persönlichkeitsbilder entstehen können.

Die *implizite Persönlichkeitstheorie* beschreibt ein kognitives Gebilde, welches durch die Synthese täglicher Erfahrungen im Umgang mit Menschen entsteht. Sie wird als besondere Form der Subjektiven Theorie gesehen. Auf bestimmte Menschen mit gleichen Persönlichkeitsmerkmalen werden individuelle Persönlichkeitstheorien permanent übertragen. Die Psychologie spricht hier von der Prägung eines Prototypen. Zum Beispiel verbindet man mit einem schicken Auto einen wohlhabenden Fahrer. Die Persönlichkeitstheorien ändern sich spätestens nach neuen Erfahrungen. Andererseits sind sie sehr stabil, wenn sie sich oft und lange bewährt haben. Dornbusch, Hastorf, Richardson und Muzy haben in einer Studie nachgewiesen, dass eine Gruppe von Kindern andere Kinder nicht nach objektiv feststellbaren Persönlichkeitsmerkmalen, sondern aufgrund ihrer eigenen Persönlichkeitstheorien bewertet haben.[121]
Es lässt sich sehr schnell ein Gesamtbild über andere Personen erstellen, wenn man ein großes Repertoire an kognitiven Gebilden - sprich Persönlichkeitstheorien - besitzt. Jedoch kommt es hierbei aufgrund von vorgefertigten Meinungen leicht zu Fehlurteilen. Einschätzungen sollten deshalb reflektiert und gegebenenfalls geändert werden. Über diese Typisierung hinaus interessieren gerade im Erfahrungsfeld Sport die *individuellen Handlungs- und Verhaltensweisen*, um ein universelleres Persönlichkeitsbild zu gewinnen.

Die *Attributionstheorie* beschreibt Ursachenzusammenhänge für ausgeübte Handlungen in der Weise, ob sie innerlich gewollt oder äußerlich erzwungen wurden.[122]
Um erfolgreich an sozialen Interaktionen teilnehmen zu können, müssen Menschen lernen, Mitmenschen in ihrem Verhalten richtig einzuschätzen. Diese gesellschaftliche Partizipation hilft bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen, zum Beispiel der Selbstbestätigung. Bei der Beurteilung anderer Personen greift der Mensch auf relativ konstante Erklärungshilfen für bestimmte Verhaltensweisen zurück.

---

[121] vgl. Forgas, J. P. 1992, S.39
[122] Bierhoff, H. W. 1988, S. 60

Wollen Menschen das Verhalten anderer prognostizieren, bedarf es der Überprüfung, ob dieses von inneren oder äußeren Faktoren bestimmt wird. Liegt der eine Faktor vor, wird der andere nahezu ausgeblendet. Bestimmt die innere Einstellung ein Handeln, so spielen die inneren Kräfte eine entscheidende Rolle. Für innere Kräfte gibt es zwei Komponenten, die Fähigkeit und die Anstrengung, welche multiplikativ in Beziehung stehen. Ist eine Komponente gleich Null, scheidet die intrinsische Handlungs- und Verhaltensursache aus.[123] Bei der Beurteilung des Handelns und des Verhaltens von Personen entstehen häufig Fehleinschätzungen, die Forgas als Attributionsfehler zusammengefasst hat:[124]

Für die Handlungen und Verhaltensweisen eines Menschen werden überwiegend innere Ursachen verantwortlich gemacht. „Diese Tendenz, Ereignisse durch innere Disposition zu erklären, ist so allgegenwärtig, daß einige Psychologen sie den ‚fundamentalen Attributionsirrtum` genannt haben (Ross 1977).“[125]
Häufig legt man den Folgerungen im Rahmen der Attributionstheorien Erfahrungen zugrunde, die man von einem Durchschnittsmenschen her kennt. Wir lassen uns bei den Beurteilungen von konkreten und besonders auffälligen Verhaltensdetails der beobachteten Menschen stark fesseln, wobei dann diese Beobachtungen unsere Verhaltensbewertungen bestimmen.
Die Beobachter anderer Personen neigen zu der Annahme, dass ihr eigenes Verhalten nicht von innen heraus erfolgt, sondern dass vorwiegend äußere Faktoren bestimmend sind. Diese Verzerrung führt zur folgenden Sichtweise des Beobachters: Der Beobachter handelt, weil es die Situation erfordert - der Beobachtete handelt, weil er es so will.
Neben diesen kognitiv bedingten Fehlern existieren auch motivational begründete Verzerrungen. Betrachtet man die Begründung von Sportlern für ihre Siege oder Niederlagen, kann man erkennen, dass Erfolge oftmals dem eigenen Können, Misserfolge hingegen irgendwelchen nicht beeinflussbaren Ursachen zugeschrieben werden. Die Selbstdarstellung spielt hier eine tragende Rolle.

[123] vgl. Forgas, J. P. 1992, S. 73
[124] vgl. Forgas, J. P. 1992, S. 83 ff.
[125] Forgas, J. P. 1992, S. 84

Im Rahmen der *Selbstattribution* versucht der Mensch subjektiv seine Handlungen und Verhaltensweisen zu deuten. Die Erläuterung dieser Forschungstheorie erscheint dem Verfasser deshalb für sinnvoll, da die Probanden bei der wissenschaftlichen Untersuchung nicht nur das Verhalten anderer Personen, wie Mitschüler und Sportlehrer, wahrnehmen und beurteilen, sondern *in erster Linie* ihr eigenes Verhalten reflektieren. Bei der Datenauswertung müssen somit Erkenntnisse über die Selbstwahrnehmung vorliegen.

Die Sozialpsychologie spricht von einem komplexeren Zugang zu den Ursachen unseres Verhaltens, als man allgemein annimmt. Unsere Einstellungen und Intentionen formen wir nach denselben Prinzipien, die bei der Beurteilung anderer relevant sind.[126] Bem formuliert in seiner Theorie der Selbstwahrnehmung:

„Individuals come to „know" their own attitudes, emotions, and other internal states partially by inferring them from observations of their own overt behavior and/or the circumstances in which this behavior occurs."[127] (vom Verfasser übersetzt: Personen erhalten ihre Einstellung über ihre Gefühle und andere innerliche Zustände teilweise durch Folgerungen aus Beobachtungen ihres eigenen offenkundigen Benehmens und/oder Gegebenheiten, unter denen sie dieses Benehmen zeigen.)

„Ursachen unseres Verhaltens sind nicht unsere inneren Zustände, etwa unsere Einstellungen, sondern es verhält sich genau umgekehrt: Unser Verhalten ist Ursache unserer Einstellungen!"[128] Diese Theorie haben andere Wissenschaftler bestätigt und ergänzt. Zum Beispiel erklären Duval und Wickland[129], wie wir vom Verhalten auf unsere Schlussfolgerungen kommen. Sie treffen hierzu eine Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Selbstaufmerksamkeit. Meistens befinden wir uns in der subjektiven Selbstaufmerksamkeit, während der wir uns auf die Umgebung, weniger auf uns selbst, konzentrieren. Bei der objektiven Selbstaufmerksamkeit stehen wir selber im Mittelpunkt unserer Wahrnehmung. „Wir halten uns einen Spiegel vor." Allerdings begehen wir bei dieser Art der Aufmerksamkeit die gleichen Wahrnehmungsfehler wie bei der Beobachtung anderer Personen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Art der Selbstbeobachtung von der Art des Aufmerksamkeitsinteresses abhängt. Selbstauskünfte können ebenso wie Beobachtungsaussagen über andere Personen fehlerhaft sein, was in der Auswertung

---

[126] vgl. Forgas, J. P. 1992, S. 91
[127] Bem, D. J. 1972, S. 2
[128] Forgas, J. P. 1992, S. 92
[129] vgl. Forgas, J. P. 1992, S. 92 ff.

einer Untersuchung immer einer kritischen Betrachtung bedarf. Die Aussagen der Berufsschüler über sich selbst, über ihre Mitschüler oder über den Sportlehrer sollen vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse der Wahrnehmungsforschung bei der Ergebnisdarstellung (Kapitel 10) eine möglichst wahrheitsgemäße Interpretation ermöglichen.

6.1.1.4 Emotionale Wahrnehmungen

Die vorliegende Untersuchung bezieht Daten über die „schweigende Dimension“[130] beziehungsweise den „Leib als Anker in der Welt“[131] der Köche in das Erhebungs- und Analyseverfahren mit ein. Gemeint sind im Untersuchungskontext explizit die Emotionen der Befragten, die sich auf den Geist und vor allem auf den Körper selbst beziehen. Um diese richtig verstehen zu können, ist es notwendig, in diesem Kapitel Erkenntnisse über Emotionen und deren Erforschung aufzuzeigen. Der Mensch stellt ein Individuum dar, welches nirgends so unmittelbar zum Ausdruck kommt wie in seinen Gefühlen. Diese Mannigfaltigkeit ist für die Schwierigkeit verantwortlich, Gefühle eindeutig zu beschreiben.

Seit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie wird der Mensch in der Emotionsforschung nicht mehr als passiv reagierender Organismus betrachtet, sondern als Person, die ihr Verhalten selbst steuert. Diese Person reflektiert über sich selbst, kann eine Selbstbewertung durchführen und das Ergebnis anderen mitteilen. Diese Erkenntnis, dass Menschen über ihre intimsten und privaten Angelegenheiten reden können und wollen, führte in der Emotionsforschung dazu, auch das Interview mit den Probanden als adäquate Untersuchungsmethode zur Erkenntnisgewinnung heranzuziehen. Andererseits führte die kognitive Wende auch dazu, dass das behavioristische Menschenbild abgelöst wurde und kognitive Prozesse, wie das Wahrnehmen – Denken – Tun, die häufig in der Berufspädagogik angesprochene Trias, im Mittelpunkt gestanden haben. Emotionen spielten eine sehr untergeordnete Rolle. Insgesamt hat die Emotionsforschung sehr unterschiedliche, sogar widersprüchliche Ergebnisse zu Tage gebracht. Dies hat auch zur Folge, dass der Begriff „Emotion“ heute noch sehr unterschiedlich definiert wird.

---

[130] Polanyi, M. 1966
[131] Merleau-Ponty, M. 1966, S. 174

Es existiert heute keine Definition, die den Begriff „Emotion“ umfassend beschreibt. Der Duden definiert dieses Wort nur als „Gemütsbewegung, seelische Erregung“.[132] Folglich wird an dieser Stelle ein Emotionsbegriff aus verschiedenen Denkansätzen formuliert, die Modellcharakter haben und somit nur einen Teilbereich der Realität präsentieren. Ein einzelnes Denkmodell wäre zu einseitig. Folgende Konstrukte werden verwendet, um daraus einzelne Elemente, die für die Emotionsforschung dieser Arbeit wesentlich erscheinen, zu selektieren: Die „Physiologisch begründete Emotionswahrnehmung von James und Lange“, der „Behavioristische Ansatz von Watson“, der „Evolutionsbiologische Ansatz von Darwin“, der „Zwei-Faktoren-Denkansatz von Schachter und Singer“ und der „Kognitive Bewertungsansatz nach Lazarus.“[133] Die anschließende Umschreibung für den Begriff „EMOTION“ wird dieser Untersuchung zugrunde gelegt:

Manche Emotionen sind genetisch bedingt, andere können gelernt werden. Spezifische Verhaltensweisen sind eng gekoppelt mit dem emotionalen Empfinden des Menschen, die es dem Untersuchten aber auch dem Forscher ermöglichen, Emotionen in grobmaschige Kategorien einzuteilen. Es ist anzunehmen, dass gewisse Emotionen durch physiologische Veränderungen ausgelöst werden, wobei die Gefühlsintensität durch die Art der körperlichen Reaktionen bestimmt wird.
Gefühlssituationen können kognitiv erfasst, bewertet und interpretiert werden. Diese kognitiven Reflexionen sind für die Qualität des Inhalts bestimmter Emotionen verantwortlich.
Kognitive Reflexionen und daraus resultierende Handlungs- und Verhaltensimpulse laufen in sachlogisch getrennter Reihenfolge ab. Wahrgenommen werden sie jedoch als einheitliches psychisches und/oder physisches Erlebnis.

Zur weiterführenden Verdeutlichung des Begriffs nennt Ulich Bestimmungsmerkmale von Emotionen, die in jeweils unterschiedlich akzentuierter Weise zu sehen sind.[134]

„Einzigartigkeit“
Die augenblicklichen Gefühlsempfindungen sind einmalig. Ein Gefühl mit absolut gleichen Empfindungen gibt es nicht. Emotionen sind aber vergleichbar und sie lassen sich in Kategorien einteilen.

---

[132] Duden 1996, S. 249
[133] vgl. Pfeiffer, W. 1993
[134] Ulich, D. et al. 1984, S. 34 ff.

„Passivität“

Gefühle werden meist wahrgenommen, ohne dass man den Gefühlszustand ändern kann. Aus einer negativen Gefühlssituation kann man in eine positive Gefühlssituation kaum bewusst wechseln.

„Spontaneität“

Emotionen entstehen meist ohne das Wissen über deren Grund.

„Selbstbetroffenheit“

Emotionen setzen voraus, dass sich der Mensch durch ein Ereignis *selbst* betroffen fühlt. Gleichgültigkeit bewirkt kein Gefühl.

„Organisationsverhalten“

Emotionen steuern das Bewusstsein. Sie organisieren den Inhalt der Wahrnehmung. Beispielsweise kann sich ein Schüler im Sportunterricht, der Schmerzen hat, nicht auf Bewegungsanweisung des Lehrers konzentrieren.

„Verwobenheit in zwischenmenschliche Beziehungen“

Emotionen sind in ihrer Entstehung und in ihrem Ausmaß stark abhängig vom Kontakt zu anderen Personen. Dieses Phänomen ist besonders ausgeprägt.

„Leib-seelisches-Empfinden“

Emotionen werden überwiegend im Gemüt empfunden und der kognitive Bereich spielt eine unwesentliche Rolle. Funke-Wieneke verwendet die Begriffe „Empfindung“ und „Wahrnehmung“ nahezu synonym, wobei „Wahrnehmen“ mehr die Totalität des Vorgangs, „Empfinden“ etwas Herausgehobenes in diesem Ganzen meint. Die wiederholte, sich in der Erinnerung niederschlagende Wahrnehmung, bezeichnet er als Erfahrung.[135]

„ Eine Empfindung, sagt Merleau-Ponty, habe ein auf Empfinden eingestelltes Subjekt. Es muß jemand geben, der auf seine Weise empfindet und intentional darauf gespannt ist. Dieses Subjekt aber ’ist weder ein von einer (gegebenen, in den Dingen ruhenden) Qualität Kenntnis nehmender Denker, noch ein träges Milieu, das von einer solchen affiziert wird, sondern ein Vermögen, das mit jedem Existenzmilieu in eins entspringt und mit ihm sich synchronisiert, ... (ich) lausche oder blicke in der Erwartung einer Empfindung, und plötzlich ergreift das Sinnliche mein Ohr oder meinen Blick, und ich

[135] vgl. Treutlein, G., Funke-Wieneke, J., Sperle, N. 1992, S. 13 f.

liefere einen Teil meines Leibes oder gar meinen ganzen Leib dem ... aus.' (Merleau-Ponty 1966, S. 249). Und: ‚Die Empfindung ... ist gewiß intentional, d.h. ... sie vermeint etwas ... Doch das in ihr Vermeinte ist nur blindlings erkannt durch die Vertrautheit meines Leibes mit ihm, es ist nicht in voller Klarheit konstituiert, es ist nur ... übernommen von einem latent bleibenden Wissen.'(Merleau-Ponty 1966, S. 251)." [136]

Zur weiteren Verdeutlichung des Emotionsbegriffes sollen drei Klassifikationsmöglichkeiten nach ZEITLICHER VERLAUFSFORM aufgezeigt werden. Man unterscheidet Gefühlsregungen, Gefühlshaltungen und Gefühlsstimmungen:[137]

Gefühlsregungen werden durch Wahrnehmungen verursacht und sind von kurzer Dauer. Sie unterliegen einer zeitlichen Dynamik, da Gefühle einsetzen, sich entfalten und wieder ausklingen. Ihnen ist eine Einzigartigkeit gegeben, da sie von unzähligen Wahrnehmungsreizen geprägt sind. Derartige Gefühle lassen sich nur grob in Gefühlskategorien einordnen. Gefühlsregungen können im Unterschied zu den Gefühlshaltungen und Gefühlsstimmungen gleichzeitig auftreten. Ein Schüler freut sich beispielsweise im Sportunterricht über die beste Laufzeit, zugleich ist es ihm peinlich, dass er vor allen in höchsten Tönen vom Lehrer gelobt wird.

Gefühlshaltungen sind einerseits situationsüberdauernd, andererseits bereichsspezifisch. Sie existieren nicht in sämtlichen Bereichen des Erlebens und Handelns und nur zu gegebenen Anlässen vorhanden. Zum Beispiel freut sich ein Berufsschüler auf den Sportunterricht.

Gefühlsstimmungen bereiten ein permanentes und gleichbleibendes Erlebnisfeld. Persönliche Grundstimmungen, wie zum Beispiel Heiterkeit, prägen das gesamte Lebensumfeld. Zum Beispiel ist ein Kochauszubildender in allen Lebenslagen ein freundlicher Mensch.

Eine Unterscheidung von Gefühlen nach QUALITATIVEN KATEGORIEN stellt eine weitere Möglichkeit dar, zum Beispiel nach „angenehm/unangenehm", „schmerzhaft/ schmerzfrei", „anstrengend/erholsam", „positiv/negativ", „Lust/Unlust", „Sympathie/Antipathie". Diese Einteilung hat den Vorteil, dass Gefühlsäußerungen klassifiziert werden können, wodurch eine klarere Analyse der emotionalen

[136] Merleau-Ponty, M. 1966, S.249, S. 251 in: Treutlein, G., Funke-Wieneke, J., Sperle, N. 1992, S. 27
[137] vgl. Ulich, D. et al. 1984, S. 385 ff.

Wahrnehmungen erfolgen kann (vgl. ÜBERSICHT 8.1.1.2). Diese Art der Einteilung von Emotionen ermöglicht die Klassifizierung von Gefühlsäußerungen, woraus eine transparentere Analyse und Interpretation der emotionalen Wahrnehmungen ermöglicht wird. *Wie* Gefühle erfasst werden bleibt wissenschaftlich umstritten. Anschließend werden hierzu *Methoden der Emotionsforschung* aufgezeigt und bewertet:

Experiment

Emotionen werden durch zuvor geschaffene Rahmenbedingungen hervorgerufen. Häufig werden zum Beispiel erhöhte Puls- oder Atemfrequenzen ebenso wie veränderte Hautwiderstände aufgrund der Annahme gemessen, dass Emotionen mit physiologischen Veränderungen einhergehen. Dieser Forschungsweg kann ausführlich beschrieben und klar nachvollzogen werden. Für die Beobachtung von prognostizierten und nach außen deutlich zu Tage tretende Emotionen, beispielsweise von Wut oder Aggression, stellt diese Methode ein gutes Mittel dar. Nachteilig wirkt sich die künstlich in Laborversuchen geschaffene Situation aus. Denn erstens ist es fraglich, ob Alltagsgefühle mit den gemessenen Empfindungen kongruent sind und ob zweitens bei allen Menschen durch das gleiche Signal die gleichen Gefühle hervorgerufen werden. Ebenso ist der eindeutige Zusammenhang zwischen Emotionen und spezifischen physiologischen Symptomen wissenschaftlich umstritten. Hinter identischen physikalischen Messergebnissen stecken oftmals differierende Gefühlswahrnehmungen. Deshalb sind die behavioristischen Untersuchungsmethoden der Emotionsforschung zweifelhaft. Wird das Experiment aber als Handlungssituation für eine Emotionswahrnehmung im Sportunterricht gesehen, bei der das leiblich „gespürte“ Erleben und Wahrnehmen ebenso wie die momentan „gefühlte Erfahrung“[138] des eigenen Selbst für das gesundheitliche Selbstkonzept berufstätiger Gastronomen erforscht werden soll, dann ist es weniger mit dem Laborcharakter behaftet und besitzt somit einen höheren Grad von Validität.

Offenes/Narratives Interview

Entscheidend für den Probanden bei dieser Form der Datenerhebung ist die Möglichkeit einer weit gefassten Beantwortung der Fragen. Er wird zuvor über den Zweck der Befragung aufgeklärt, um die Transparenz der Untersuchung zu gewährleisten.

[138] vgl. Gendlin, E. T. 1990

Der Proband bekommt unbeschränkt Zeit, um subjektive Erklärungen zu den einzelnen Fragen abzugeben. Demgegenüber könnten bei einem Fragebogen, im Extremfall mit Ankreuzfragen, weder Erklärungen vom Probanden noch unterstützende Zusatzfragen vom Forscher gestellt werden. Probanden mit einem reichen Wortschatz sind bei einem Interview im Vorteil, da sie wohl treffender ihre Emotionswahrnehmungen beschreiben können. Aber besser als der beste Fragebogen ist die einzelne Person selbst allemal geeignet - wenn auch mit Sprachproblemen behaftet - ihre Gefühlslage zu schildern. Schließlich wird im Forschungsprogramm Subjektiver Theorien davon ausgegangen, dass das reflexive Subjekt Mensch generell in der Lage ist, über seine Gefühle realistisch Auskunft zu erteilen.
Dieses Verfahren stellt die *meist geeignete Methode für die Emotionsforschung* neben dem Experiment dar, aber nur wenn dieses im Sinne von Gendlin verstanden wird. Denn die Einzigartigkeit eines Gefühls kann nur treffend beschrieben werden, wenn ein weites Feld von Formulierungen genutzt werden kann.

Teilnehmende Beobachtung
Der Forscher durchlebt mit den Probanden die vorbereiteten Situationen. Diese Methode wurde in der Emotionsforschung bislang kaum angewandt, da sie nur in Langzeitstudien über mehrere Jahre möglich ist. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Aufwand in *absolutistischer Form* absurd, gleichwohl der Forscher selbst im Berufsfeld der Gastronomie, speziell auch im Beruf des Koches tätig war. Um diese Methode in gedachter Form vollständig durchführen zu können, müsste der Versuchsleiter über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg seine Tätigkeit als Oberstudienrat mit der eines Kochauszubildenden/Berufsschülers tauschen. An dieser Stelle werden diejenigen Forderungen Ulichs für das Erforschen von Emotionen erläutert, die für die vorliegende Untersuchung wichtig sind:[139]

„Emotionsforschung muß so weit und so lange wie möglich im natürlichen Umfeld alltäglichen Erlebens und Handelns stattfinden,...“[140] Zur Erreichung valider Forschungsergebnisse ist es wichtig, in gewohnter Unterrichtsatmösphäre – nicht in Laborexperimenten - eindeutige Fragen auf diesem Gebiet zu formulieren, um die gewonnenen Ergebnisse richtig einzuschätzen.

[139] Ulich, D. 1989, S. 96 ff.
[140] Ulich, D. 1989, S. 98

„Schwerpunkt der Forschung soll der Prozeß-Charakter psychischen Geschehens sein...“[141] Es soll weniger untersucht werden, welche Emotionen vorliegen, als vielmehr *wie* sich der Proband mit bestimmten Situationen auseinandersetzt. „Emotionspsychologische Untersuchungen sollen erlebnis- und erfahrungsorientiert sein...“[142] Hierzu ist es gerade aus sportpädagogischer Sicht wichtig, dass Unterrichtssituationen zu arrangieren sind, die Gelegenheiten zu Körpererfahrungen bieten. Gerade im gesundheitsorientierten Sportunterricht mit männlichen Auszubildenden erfordert eine (körper)erfahrungsorientierte Vermittlung von Bewegungen das Überdenken der klassischen (männlichen) Lehrerrolle (vgl. Kapitel 5.6.2 Männlichkeit im Sport).

„Sinne schärfen, Sinne nutzen, (auch mal) darüber reden“[143] setzt voraus, dass eine „sinnliche Ansprechbarkeit, eine Sensibilität für das, was geschieht oder geschehen wird...“[143] vorhanden ist. Deshalb folgende Forderung: „In emotionspsychologischen Untersuchungen sollen offene Untersuchungsmethoden eingesetzt werden.“[144]

Da sich die Untersuchung stark am Forschungsprogramm *Subjektiver Theorien* orientiert, wird diese Forderung grundsätzlich erfüllt. Im Kapitel 7 (Methoden der Untersuchung) wird dieser Punkt intensiv behandelt.

6.1.2 Untersuchungsbedingungen Subjektiver Theorien

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien wird berücksichtigt, dass die Untersuchungsmethode mehr oder weniger das Ergebnis beeinflusst, weil diverse Aspekte ausgewählt und andere vernachlässigt werden.[145] Bei der Betrachtung des Menschen als *reflexives Subjekt,* dessen Innensicht partiell abgebildet werden soll, ist zu berücksichtigen, dass bei der Forschungsarbeit aus dieser Perspektive folgende Bedingungen vorliegen müssen:

Ideale Sprechsituation

Bei der Erfassung Subjektiver Theorien spielen verbale Methoden zum Erreichen einer bestmöglichen Sprechsituation eine Grundvoraussetzung. Der Forscher sucht über den indirekten Weg der sprachlichen Verständigung einen Zugang zum Denken und Fühlen des Subjektiven Theoretikers (vgl. Kapitel 7.2.1 Ideale Sprechsituation).

---

[141] Ulich, D. 1989, S. 97
[142] Ulich, D. 1989, S. 97
[143] Treutlein, G., Funke-Wieneke, J., Sperle, N. 1992, S. 22 f.
[144] Ulich, D. 1989, S. 98
[145] Groeben, N. et al. 1988, S. 11

Art der Fragestellung

Möchte ein Forscher die Innensicht eines Menschen empirisch ermitteln, so stehen ihm in der Regel quantitativ ausgerichtete Methoden zur Verfügung. (Fragebogen oder standardisiertes Interview). *Subjektive Theorien* können aber durch standardisierte, enge Fragen nicht umfassend ergründet werden, weil sie viel zu unterschiedlich sein können. Die Datenerhebung muss folglich mittels offener Fragetechniken erfolgen, welche umgekehrt dem Befragten die Option geben, sich offen zu äußern. Damit wird dem Gegenüber ermöglicht, spontanes Wissen zu verbalisieren. Weiterführend sollen aber auch gerichtete Fragen formuliert werden, weil so nicht direkt verfügbare Denkinhalte aktualisierbar werden. Solche Fragen können Stör- oder Trennfragen sein (vgl. Kapitel 7.2 Datenerhebung).

Gegenseitiges Vertrauen

Die Gesprächspartner sollen in vertrauensvoller Beziehung gleichberechtigte Verhandlungspartner mit charakteristischen Ressourcen darstellen.

Transparenz der Untersuchung

Dem Probanden soll der Art, der Zweck und der Ablauf der Untersuchung genau dargestellt werden. Ebenso werden die Erwartungen des Forschers beschrieben.

Erhöhte Selbstaufmerksamkeit beim Befragten

Der Befragte kann, ja soll sich sogar während der Untersuchung ändern, da die entsprechenden Erhebungsverfahren Subjektiver Theorien zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit beim Forschungs-Objekt führen sollen. Es ist „... höchst wahrscheinlich anzunehmen, daß der Informant seine bis dahin vergleichsweise implizite Welt- und Selbstsicht in Richtung auf eine (oder auch mehrere) Subjektive Theorie(n) präzisierend elaboriert; das heißt, unter Diskursbedingungen wird sie zumindest expliziter, möglicherweise stringenter, präziser, 'tiefer', 'breiter', etc. ..."[146]
Entscheidend für den Subjektiven Theoretiker ist, dass „aufrichtig" und „vernünftig" Auskunft gegeben wird, selbst wenn der analytische Empiriker die Vernachlässigung der klassischen Testgütekriterien kritisiert.[147]

[146] Groeben, N. et al. 1988, S. 140
[147] vgl. Groeben, N. et al. 1988, S. 140

6.1.3 Gütekriterien zur Erfassung Subjektiver Theorien

Die klassischen Gütekriterien der Testtheorie, *Objektivität, Reliabilität* und *Validität,* wurden eigentlich für quantitative Forschungsvorhaben entwickelt. Mayring[148] spricht bezüglich der qualitativen Forschung von einer desolaten Situation, da in derartigen Projekten Messungskontrollen meist fehlten. Fröhlich[149] hingegen überprüft seine Messverfahren von qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungen durch *Gütekriterien.*

6.1.3.1 Objektivität

Dieses Kriterium als Grundvoraussetzung für die Gültigkeit von Testverfahren ist dann erfüllt, wenn der Forscher in der Vorbereitungsphase, bei der Datenerhebung und während der Datenauswertung keinen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse ausüben kann. Hierzu eignet sich eine Standardisierung der Durchführung, um seinen persönlichen Spielraum zu minimieren. Hierin verbirgt sich aber ein massiver Widerspruch zu den qualitativen Forschungsmethoden.

Die Ansprüche an die Fragetechnik zur Erforschung internaler Prozesse zwingt den Forscher, mit kommunikativer Kompetenz präsent zu sein, um überhaupt einen Zugang zum reflexiven Subjekt Mensch zu erhalten.
Da in dieser Untersuchung die vollständige Datenerhebung und die Datenauswertung der Fallstudie nach überwiegend qualitativen Methoden erfolgt, kann die *Objektivität* nach klassischer Vorstellung nur bedingt gewährleistet werden. Das Forschungsprogramm *Subjektiver Theorien* begegnet diesem Problem, indem die Bedingungen für die *Objektivität* geändert werden, da vorrangig adäquate Methoden für den Forschungsgegenstand verwendet werden sollen und die Bewertungskriterien der Ergebnisse den angewandten Methoden gerecht werden sollten. Die Datenerhebung für *Subjektive Theorien* ist auch dann noch objektiv, wenn Veränderungen vorgenommen werden, denn:
Verschiedene Anwender kommen in der *Kernaussage* der *Subjektiven Theorien* zu sehr ähnlichen Ergebnissen.

---

[148] Mayring, P. 1990, S. 94
[149] vgl. Fröhlich, J. 1993

Die *Plausibilitätsannahme* ist möglich: Wenn die Befragung einer Person durch unterschiedliche Interviewer zu unterschiedlichen Kernaussagen führt, welche nicht auf eine zwischenzeitliche Veränderung der *Subjektiven Theorie* zurückzuführen ist und sogleich ein Dritter diese Differenzen aufgrund des Untersuchungsverhalten der Interviewer erklären kann.[150] An dieser Stelle soll besonders betont werden, dass alleine der Befragte entscheidet, ob die niedergeschriebene „Subjektive Theorie" zutreffend ist!
Das Konzept mit Regeln zur Durchführung und Auswertung der Hauptuntersuchung wird während des ganzen Schuljahres 2002/2003 entwickelt und vorbereitet. Somit können die Schüler für die Hauptuntersuchung im Folgeschuljahr objektiv, d.h. in diesem Zusammenhang vor allem *übereinstimmend* informiert werden.

6.1.3.2 Reliabilität

Die Zuverlässigkeit eines wissenschaftlichen Versuches, wie genau ein Messinstrument im Wiederholungsfall Merkmale messen kann, wird als Reliabilität bezeichnet. Bortz versteht unter Reliabilität: „Sie erfaßt die Präzision bzw. den Grad der Genauigkeit der Messung eines Merkmales.... Ein vollständig reliabler Test müßte bei wiederholter Anwendung zu exakt den gleichen Ergebnissen führen."[151] Für die Reliabilitätsbestimmung unterscheidet er drei Testverfahren:

Retest – Reliabilität nach der Testwiederholungsmethode
Zu unterschiedlichen Zeitpunkten wird der gleichen Person der gleiche Test vorgelegt. Nun treten aber bei der Erforschung Subjektiver Theorien Vergessenseffekte, Lerneffekte und vor allem Wiederholungseffekte sowohl beim Forscher als auch beim Probanden auf. Würde die Folgeerhebung wesentlich später erfolgen, könnte sich die Subjektive Theorie der Untersuchungsperson schon wieder geändert haben. Auch die Untersuchungsbedingungen können nicht absolut identisch sein (vgl. Kapitel 8.1.2). Retest - Reliabilität kann in der vorliegenden Arbeit, in der die Erforschung *Subjektiver Theorien* eine zentrale Rolle spielt, deshalb nicht eingesetzt werden, da wissenschaftlich kein Konsens darüber besteht, ob die Veränderungen bei Testwiederholungen auf die angesprochenen Erscheinungen oder auf die Art(en) der Datenerhebung zurückzuführen ist.

---

[150] Birkhan, B. 1987, S. 235
[151] Bortz, J. 1984, S. 136

Paralleltest – Methode

Diese Methode, welche auf die Anwendung zweier ähnlicher Tests beruht, scheidet aus vergleichbaren Gründen wie bei dem Retest – Verfahren aus.

Testhalbierungsmethode

Die aufgeteilten Testergebnisse werden miteinander verglichen. Subjektive Theorien können aber nicht in (zu)(ver)gleiche(nde) Hälften aufgeteilt werden, weshalb dieses Kriterium auch ausfällt. Aufgrund der Erfahrungen des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es nicht sinnvoll erscheint, bei der Datenerhebung mit Reliabilitätstests zu arbeiten.

Allerdings zeigen diese Erfahrungen auch, dass man bei detaillierten wissenschaftlichen Analysen von qualitativen Untersuchungen die Reliabilität feststellen sollte. Vor allem dann, wenn durch die Analyse Datenmaterial zunächst in Sinneinheiten gegliedert wird und diese anschließend einem Kategoriensystem zugeordnet werden. Da in der vorliegenden Untersuchung solche Analyseschritte beabsichtigt sind, werden im Kapitel 8.2.7 bei der *Entwicklung eines Kategoriensystems* für diese sportpädagogische Forschungsarbeit RELIABILITÄTSTESTS durchgeführt.

6.1.3.3 Validität

Ein *objektiver* und *reliabler* Test ist nur dann *gültig*, wenn „die Codierungen (also die produzierten Daten) den in der Forschungsfrage anvisierten Bedeutungsgehalt (das zu messende theoretische Konstrukt) auch tatsächlich treffen.“[152] Dieses als *Validität* bezeichnete Gütekriterium gewinnt bei der Erforschung Subjektiver Theorien eine ganz besondere Bedeutung. In der Phase der Datenerhebung führt dies zum so genannten *Zwei-Phasen-Modell:*

In der ersten Phase, der „kommunikativen Validierung“, wird die Innensicht des Probanden zum Ausdruck gebracht, dessen Inhalt nur dann *Gültigkeit* hat, wenn er und der Forscher einer getroffenen Formulierung zustimmen. Erst wenn dieser Dialog-Konsens hergestellt ist, kann von gelungener Kommunikation zwischen dem Subjektiven Theoretiker und dem Forscher gesprochen werden. Der Forscher muss sich hierbei aktiv mit der Innensicht des Probanden beschäftigen. Dies kann nur bei

[152] Früh, W. 1981, S. 189

optimalen Untersuchungsbedingungen gelingen. Diese Methode wurde von Groeben und Scheele 1977 als „dialog-konsenstheoretisches Wahrheitskriterium“[153] eingeführt. Bei dieser hermeneutischen Wahrheitsfindung spricht man heute auch von der oben genannten „kommunikativen Validierung“.[153] Das Wesentliche des dialogischen Verstehens besteht darin, dass der Forscher gezwungen wird, sich aktiv mit der Innensicht des Probanden gegen seine subjektive Ansicht auseinanderzusetzen.[154]

Dieser „kommunikativen Validierung“ folgt die zweite Phase, die „explanative Validierung.“[155] Die Forschungsergebnisse werden durch die „Beobachtung aus der Außensichtperspektive“ überprüft.
Aus sportpädagogischer Sicht ist besonders interessant, dass die explanative Validierung nur bei beobachtbaren Forschungsergebnissen realisierbar ist. Im Forschungsprogramm *Subjektiver Theorien* geht man davon aus, dass die individuellen Theorien handlungsleitend sind, was zur Folge hat, dass im praktizierten Gesundheitssport solche vom Subjekt steuerbaren Auswirkungen sichtbar werden, zum Beispiel durch physiologische Indikationen oder durch motivierte beziehungsweise unmotivierte Verhaltensweisen. Reflexe oder sportmotorische Automatismen, bei denen die handlungssteuernden Vorgänge für den Forscher kaum zugänglich erscheinen, sind nun einmal mit Hilfe der Außensichtperspektive überprüfbar.[156]
Automatisierte Vorgänge werden vom Alltagsmenschen nur unvollständig in Qualität und Quantität erfasst.[157] Dies liegt zum einen am Vergessensprozess zwischen dem Erlebten und der Datenerhebung oder zum anderen an der ungewohnten Aufgabe des Sich-Selbst-Beobachtens und einer einhergehenden Verbalisierungshemmung.
Für die explanative Validierung werden verschiedene Verfahren herangezogen. So kann die „empirische Verankerung des Konstruktes Subjektiver Theorien dadurch geschehen, daß Korrelationen zwischen Kognitionen und beobachtbarem Verhalten berechnet werden; mit den rekonstruierten Kognitionen Prognosen auf künftiges beobachtbares Verhalten gemacht werden und daß durch reflektive Trainingsverfahren subjektive Theorien verändert werden und nachgeprüft wird, ob sich auch das beobachtbare Verhalten ändert.“[158]

---

[153] vgl. Groeben, N., Scheele, B. 1977
[154] vgl. Groeben, N. et al. 1988, S. 137
[155] Groeben, N. et al. 1988, S. 28
[156] vgl. Groeben, N. et al. 1988, S. 35 ff.
[157] vgl. Groeben, N. et al. 1988, S. 180
[158] Wahl, D. 1982, S. 259

6.2 Gesundheitserziehung im Berufsschulsport

Im Gegensatz zum vorherrschenden medizinischen Beschreibungsansatz proklamiert der hier verwendete *Gesundheitsbegriff* die Verankerung von Wohlbefinden in allen Dimensionen des Lebens. Gesundheit in diesem Sinne steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit gelingender Sozialisation und geht auch von den gleichen grundlagentheoretischen Annahmen aus: „Gesundheit wird als Teil der individuellen lebensgeschichtlichen Entwicklung verstanden, als Prozeß, der nur möglich ist, wenn ein Individuum flexibel und zielgerichtet den jeweils optimal erreichbaren Zustand der Koordination von inneren und äußeren Anforderungen bewältigt, dabei eine zufriedenstellende Kontinuität des Selbsterlebens (der Identität) sichert und eine persönliche Selbstverwirklichung in Abstimmung mit und in Rücksichtnahme auf Interaktionspartner ermöglicht.“[159]

So betrachtet ist *Gesundheit* nur dann möglich, wenn eine Person über konstruktive Sozialbeziehungen verfügt, sozial gut integriert ist und die eigene Lebensgestaltung an die wechselhaften Belastungen des Lebensumfeldes anpassen kann. Dabei muss die individuelle Selbstbestimmung gewahrt bleiben und der Einklang mit den biogenetischen und physiologischen Möglichkeiten hergestellt werden. Legt man dieses Verständnis von *Gesundheit* zugrunde, so liegen bereits dann Gesundheitsbeeinträchtigungen vor, wenn das Individuum bestimmten inner- oder außerorganischen Anforderungen nicht gerecht werden kann.

„Nach bisherigen Untersuchungen sind viele Gesundheitsbeeinträchtigungen und gesundheitsgefährdende Verhaltensstile im Jugendalter Erscheinungsbilder von psycho-sozialen Risiken und Belastungen, die zumindest teilweise ihre Ursachen in den Lebensbedingungen und in den Bedingungen der sozialen und der natürlichen Umwelt haben. Sie sind zum Teil auf langandauernde Überlastungen der körperlichen, psychischen und sozialen Anpassungskräfte zurückzuführen.“[160]

[159] Hurrelmann, K. 1988, S. 17
[160] Hurrelmann, K., Kolip, P. 1994, S. 308

6.2.1 Pädagogische Grundlage

6.2.1.1 Erziehender Sportunterricht

Für jeden Pädagogen ist schulischer Unterricht ohne *Erziehung* undenkbar, weil die institutionalisierte Form schulischer *Erziehung* jeden Unterricht beeinflusst. Der Ausgangspunkt des *erziehenden Sportunterrichts* ist keine vereinheitlichende Erziehung. Denn die Auseinandersetzung der Schüler mit sportlich-spielerischen Handlungssituationen, assoziiert mit dem Bemühen um die Entwicklung zu einer kritischen Distanz gegenüber dem Sport, ermöglicht das Reflektieren verschiedener Lebenswirklichkeiten, was kein Diktat von Konsens, sondern eine Akzeptanz von Dissens beinhaltet.

Erziehung im engeren Sinne begreift diese Tätigkeit als ein personales Geschehen, bei dem ein bereits Erzogener ganz bewusst und mit voller Absicht Einfluss auf einen Heranwachsenden ausübt, damit dieser sein Leben führen kann. Denn Erziehung strebt immer Ziele an, das Ranghöchste ist die Ermöglichung einer selbst bestimmten Lebensführung.[161] Durch dieses Ziel gelingt es theoretisch die Erziehung von der Manipulation abzugrenzen, da die Manipulation immer über einen Gegenstand - den Sport treibenden Menschen - im Sinne der Fremdbestimmung verfügen will.

Erziehung zum Sport bedeutet, Jugendliche mit dem Sport bekannt zu machen, sie in verschiedene Sportarten einzuführen und insbesondere *zum* regelmäßigen Sporttreiben zu animieren. Wenn dies gelingt, kann das höher gelagerte Ziel der *Erziehung durch Sport* erreicht werden. Jugendlichen soll *durch* den Sport Wissen, Erfahrungen und Werthaltungen bezüglich ihres Körpers, ihrer Gesundheit, der Leistung, und der Umwelt vermittelt werden, die ihnen bei der Bewältigung alltäglicher Belastungen und Anforderungen helfen.[162]

Erziehung und *Unterricht* sind aber keineswegs gleichbedeutend, wenngleich im Lehrplan des Faches Sport für die Berufsschule beides im funktional analogen Verständnis verankert ist: „Der Sportunterricht an den Berufsschulen, Berufsfachschulen und Berufsaufbauschulen ist *wesentlicher Bestandteil* des schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesses.“[163]

---

[161] vgl. Günzel, W., Laging, R. 2001, S. 32
[162] vgl. Scherler, K. 1990, S. 9f.
[163] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

Intentional betrachtet werden durch den Sportunterricht bestimmte Erziehungsziele und das Erreichen künftiger Wirkungen auf der Grundlage der Verbesserung von Fertigkeiten und Fähigkeiten verfolgt. *Funktional* interpretiert werden de facto begleitende Bildungsinhalte durch das körperliche Tun *mit*vermittelt. *Erziehung und Sportunterricht läuft stets auf zwei Seiten ab:*

Erstens auf der Seite der individuellen Persönlichkeitsbildung (personenbezogen), zweitens seitens der Ausbildung von sportlichen Kompetenzen, Qualifikationen und sportlicher Handlungsfähigkeiten, „...die gerade der Sportunterricht (der Berufsschule)[164] in reichem Maß für individuelles und soziales Lernen bietet.“[165] (sachbezogen).

Weiterführend versteht Beckers[166] unter der *erzieherischen Intention* des Sportunterrichts nicht nur die Vorbereitung auf die Handlungsfähigkeit *im Sport* durch erworbene Qualifikationen, sondern auch die Personalisation, welche die Handlungsfähigkeit *durch Sport* anstrebt und aufgrund leiblicher Erfahrungen auf die künftige Entfaltung der humanen Potentiale abzielt.

Die in diesem Zusammenhang geführte Instrumentalisierungsdebatte über die pädagogische „Verzweckung des Sports“ scheint unter der Voraussetzung angebracht, wenn über die Schüler hinwegunterrichtet wird, das heißt, deren Wünsche und Neigungen gänzlich unberücksichtigt bleiben. Die Gegner einer Instrumentalisierung des Sports fordern grundsätzlich die Primärmotivation des Sports mit autotelischem Charakter, demzufolge sich die Jugendlichen um ihrer selbst Willen und nicht wegen fremdbestimmter Ziele sportlich betätigen sollen. Denn die persönliche und sachliche Stimmigkeit einer erzieherischen Intervention muss im Rahmen der subjektiven Bedeutungssuche des Jugendlichen als logische Konsequenz eine Orientierung darstellen, die für sein persönliches Handeln als sinnvoll gilt. Schließlich kann der Sportunterricht an der Berufsschule nicht mehr vom Fahrtwind des großen Sports profitieren, sondern er muss glaubwürdig darstellen, dass er ein besserer, vielleicht auch ein anderer Sport ist, der jungen Menschen den *Sinn* vermitteln kann und förderlich für sie ist.

„Sinn“ stellt einen ganz persönlichen Interpretationsvorgang dar, bei dem aus objektiver Sicht Richtiges in subjektiv Handlungsbedeutsames umgewandelt wird. Kurz

[164] Ergänzung des Verfassers
[165] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[166] vgl. Beckers, E. 1987, S. 250f.

spricht hierbei von der „Handlungsfähigkeit im Sport“ und von den sechs *Sinngebungen* eines erziehenden Sportunterrichts:[167]

1. Die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit. (Eindruck)
2. Das Gestalten von Bewegungen und der persönliche Selbstausdruck. (Ausdruck)
3. Etwas Wagen und Verantworten. (Spannung)
4. Eine Leistung erfahren und diese reflektieren. (Leistung)
5. Das gemeinsame Handeln, Wettkämpfen und Sich-Verständigen. (Miteinander)
6. Die Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins. (Gesundheit)

Hier wird davon ausgegangen, dass diese pädagogischen Perspektiven jeweils an eine individuelle Sinngebung anknüpfen, die im Sport geläufig ist und mit der auch schon Kinder und Jugendliche begründen, was sie im Sport suchen und warum sie ihn für ihr Leben als bedeutsam schätzen. Das heißt wiederum, es wird bei diesem Zugang davon ausgegangen, dass der Bezug von „Sollen“ und „Wollen“ für die aufgeführten sechs Perspektiven gilt.
Im erziehenden Sportunterricht stellt die Thematisierung des vielfältigen sportlichen *Sinns* eine allgegenwärtige Herausforderung für die Lehrkraft dar, so dass die Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit und steigender sozialer Verantwortung die „Sache“ Sport künftig selbst inszenieren und eigenverantwortlich gestalten (können): Je mehr Übereinstimmung zwischen der Erziehungs- und Schülerperspektive besteht, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit der Sinnerfüllung!

Die *thematische Öffnung* für vielseitige Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die *methodische Öffnung* für selbstständige Mitgestaltungsmöglichkeiten und die *institutionelle Öffnung* für außerschulische Lern- und Lebensfelder finden darin Berücksichtigung. Das praktische Handeln der Berufsschüler soll kein Mittel der Motivation darstellen, sondern sie sollen in dieser ganzheitlichen Unternehmung aus eigener Überzeugung „objektiv Richtiges in subjektiv Handlungs- und Wandlungsbedeutsames“ (vgl. oben) umwandeln. Die stattfindende ganzheitliche, fächerübergreifende, von Mitbestimmung und Selbsttätigkeit geprägte Durchdringung des Berufsschul- und Betriebslebens in Kooperation mit einem sensiblen, kompetenten und freudvollen Sportlehrer bietet dem Auszubildenden ein breit gefächertes Feld berufspädagogischer Handlungs- und Erfahrungsoptionen im fachlichen, persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich.

[167] Kurz, D. 2000, S. 72 f.

Das erzieherische Handeln des Sportlehrers ist integriert in das Kontinuum von Einwirken und Waltenlassen, Steuerung und Selbsttätigkeit, Intervention und Autonomie, also schlussendlich in die *Erziehung und Selbsterziehung*.

6.2.1.2 Pädagogische Aufgaben des Sportunterrichts

Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag im Fach Sport an der Berufsschule stellt zunehmend die *ausschließliche Vermittlung* motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Prämisse des lebenslangen Sporttreibens ins Abseits.
Der Berufsschulsport soll erzieherisch betrachtet die Mündigkeit und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen fördern, wobei durch die Umwandlung von objektiv Richtigem in subjektiv Handlungs- und Wandlungsbedeutsames (vgl. oben) die erzieherischen Möglichkeiten und zugleich (einige) *pädagogische Aufgaben* des Faches Sport – übergreifend auf alle anderen Unterrichtsfächer – unbedingt zu betonen sind:[168]

1. Gesundheitserziehung
2. Sozialerziehung
3. Leistungserziehung
4. Wahrnehmungserziehung
5. Ausdruckserziehung
6. Wagniserziehung

Diese Aufgaben können allerdings nur erfüllt werden, wenn sie in sportlichen Sinngebungen eine Basis finden. Der Erziehungsauftrag im Fach Sport erhält also einen fachspezifischen Charakter – der Zugang erfolgt über sportliche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die sich mit den Erwartungen der Berufsschüler verbinden lassen. „Das erste Bildungsmotiv liegt in dem wohl ältesten Ziel der Leibesübungen, nämlich dem der Gesundheit.“[169]
Gesundheitserziehung war früher und ist heute in diesem Zusammenhang eine Perspektive neben anderen und thematisiert sportliche Konzepte mit dem Interesse, durch eine gesundheitsgerechte Gestaltung des eigenen Sporttreibens auch Impulse für eine gesunde Lebensführung zu legen. Für den Schulsport war die Gesundheit zwar die älteste, aber keineswegs die immer die wichtigste Aufgabe von Bildung und

[168] vgl. Balz, E. 1992, S. 18 ff.
[169] Gruppe, O. 1988, S. 216

Erziehung. Zwar verkörpert sie ein hervorragendes Legitimationsmittel des Faches Sport, ebenso ein temporär modifizierbares Ziel, aber es würde entschieden zu weit führen, Gesundheit als die zu allen Zeiten entscheidende pädagogische Aufgabe des Schulsports einzustufen. Andererseits darf man nicht verkennen, dass *Gesundheitserziehung* ein Feld mit weit reichenden Schwierigkeiten bei der Verwirklichung des eigenen, gewiss sehr hohen Anspruchs darstellt. In den Rahmen dieser pädagogischen Entscheidungen fügt sich die *Gesundheitserziehung* an erster Stelle ein, da sie immer auch das persönliche Wohlbefinden verkörpert. Eine Dimension von diesem Befinden bildet das soziale Wohlbefinden, welches nicht ignoriert werden kann, da das individuelle (Wohl) Befinden ein ganzheitliches Gebilde ist. *Gesundheitserziehung* als pädagogische Aufgabe im Sportunterricht muss ganzheitlich und langfristig angelegt sein. Die Schüler müssen **wahrnehmen, erfahren und begreifen,** und zwar die Reaktionen des eigenen Körpers und ihre psychische Befindlichkeit in der Bewegung, soziale Zusammenhänge des Bewegungshandelns in ihrer möglichen Bedeutung für das Wohlbefinden und die Umwelt als gesundheitlich bedeutsame Bedingung für Bewegung, Spiel und Sport.
Hierbei ist zu bedenken, dass Schüler bei Misserfolgs- und Überbietungssituationen unmittelbar eine Beeinträchtigung ihres sozialen Wohlbefindens verspüren können, die sich auf Dauer sogar als Gefährdung der Identität bemerkbar machen kann.

6.2.1.3 Sozialerziehung - Gesundheitserziehung

Gesundheitserziehung und *Sozialerziehung* sind zwei grundsätzlich gleichberechtigte pädagogische Aufgaben im Berufsschulsport. Sowohl eine voneinander isolierte als auch eine vollständig miteinander verschmolzene Betrachtung wäre unangebracht. Das soziale Wohlbefinden spielt in der *Gesundheitserziehung* eine ebenso wichtige Rolle wie in der *Sozialerziehung*. Dadurch gewinnt der psychophysische Gefühlszustand erst recht eine gravierende Schnittstellenfunktion in der erziehlichen Mehrperspektivität des Sportunterrichts. Allerdings steht die *Gesundheitserziehung* dem sozialen Wohlbefinden näher, weil sie die Verbesserung der persönlichen Befindlichkeit zum *expliziten Ziel* emporhebt. Die *Sozialerziehung* demgegenüber ist primär auf gemeinschaftliche Lernvorgänge und auf soziale Handlungsweisen wie Fairness und Kooperation, sportliche Hilfsbereitschaft und sportliches Verantwortungsbewusstsein ausgerichtet.

Soziales Lernen stellt einen komplexen und langwierigen Prozess dar, „... der in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen eine bestimmte soziale Kompetenz verleiht und damit mehr oder weniger zum sozialen Handeln befähigt, der kognitiv strukturiert und durch gefühlsmäßige Wertungen zugleich emotional beeinflußt ist.“[170] Es beschreibt kein bestimmtes Unterrichtsprogramm, sondern stellt ein erzieherisches Grundprinzip, resultierend aus der Verantwortlichkeit um das Sozialverhalten der Schüler, dar.
Der Sportlehrplan für die Berufsschule spricht davon, dass „partnerschaftliches Sporttreiben“[171] vorbereitet wird und dass *soziales Lernen* als unentbehrliches Beispiel für die „Erweiterung der erzieherischen Möglichkeiten des Unterrichts“[172] gesehen wird. Die vielfältigen pädagogischen Aufgaben spiegeln sich zum Beispiel im „Erproben kooperativen Verhaltens und Handelns, (dem)[173] Erleben der sozialintegrativen Wirkung des Sports“[174] wieder.
Soziales Lernen dient dem Bewusstmachen von stattfindenden beziehungsweise stattgefundenen Sozialisationsprozessen, wobei unter der *Sozialisation* ein lebenslanger Prozess verstanden wird, in dessen Verlauf eine Person jene Einheit der bei der Geburt nicht speziell vorgeformten Fähigkeit (wie Wahrnehmung, Sprache, Verhaltens- und Orientierungsmuster) erwirbt, die es ihr ermöglicht, in sozialen Situationen angemessen zu handeln.[175] Einerseits geht es bei der *Sozialisation* um das Hineinwachsen des einzelnen in die Gemeinschaft, andererseits geht es auch darum, dem menschlichen Individuum zu einer persönlichen Identität zu verhelfen. Schließlich scheint die schwindende Sozialkompetenz der Heranwachsenden einherzugehen mit einer sich verstärkenden Selbstbezogenheit im kindlichen und jugendlichen Verhalten. Gesellschaftliche Entsolidarisierungstendenzen der Jugend sind wohl unverkennbar.

Der Sportunterricht kann als eine soziale Situation und als soziale Sphäre der Zwischenleiblichkeit gesehen werden. In den Beziehungen zwischen Berufsschülern verschiedener Ausbildungsbetriebe untereinander sowie zwischen dem Lehrer und den Auszubildenden findet dadurch die Sozialisation in einer ursprünglichen und nicht zu überspringenden Form als Zwischenleiblichkeit oder als Genese in einem personenübergreifenden Sozialleib statt.

---

[170] Balz, E. 1989, S. 121
[171] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[172] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[173] Ergänzung des Verfassers
[174] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[175] vgl. Röthig, P. 1976, S. 76

Prinzipiell findet soziales Lernen in jedem Sportunterricht statt, denn Sich-Bewegen ist eine spezielle Form des Sozial-Seins. „Pädagogisch wertvoll ist soziales Lernen allerdings erst dann, wenn in bestimmten Handlungs- und Erfahrungssituationen die gewünschten Lernprozesse ablaufen, und nicht irgendwelche beliebigen oder gar unerwünschten.“[176]

6.2.1.3.1 Unterrichtsvoraussetzungen

Offener Unterricht mit lebensweltlichen Bezug

In offenen Unterrichtssituationen stehen die Schüler im Mittelpunkt der Überlegungen zur Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Es existieren keinerlei objektive Kriterien, nach denen die Unterrichtsgestaltung dem Thema angepasst werden müsste. Als Reaktion auf die Kritik am „lernzielorientierten“ Unterricht können situative Inszenierungen Anlass für eine Änderung oder gar Abkehr vom vorbereiteten Stundenverlauf sein. Es gibt „fünf gute Gründe für die Öffnung des Sportunterrichts“:[177]

1. Nicht alle bedeutsamen Lernergebnisse sind planbar.
2. Es gibt kein ganzheitliches Lehren.
3. Niemals existiert ein optimaler Lehrweg für ein Lernziel.
4. Verschiedenste Individuen bilden eine Gruppe.
5. Die Schülerselbsttätigkeit soll gefördert werden.

Dessen *Schlüsselstellen* müss(t)en eingehalten werden, um eine Beliebigkeit der Unterrichtsgestaltung abzuwehren:[178]

- In-Szene-Setzen, Inhalt zum Thema machen (Einleitungsteil)
- Zur-Sache-Kommen (erste Phase des Hauptteils)
- Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase des Hauptteils)
- Reflexionsphasen (je nach Bedarf)

Die Berufsschüler dürfen mitbestimmen, um ihnen einen Freiraum zur Entwicklung spontaner Aktivitäten zu gewähren. Denn ein Inhalt kann nur dann zum Thema des

[176] Balz, E. 1989, S. 119
[177] vgl. Kurz, D. 1993, S. 202 ff.
[178] vgl. Kugelmann, C. 1991

Sportunterrichts werden, wenn bei den Beteiligten subjektive Betroffenheit erzeugt wird. Die Jugendlichen werden nicht mehr in Folgen vorgegebener und minutiös durchgeplanter Lernschritte eingepasst, sondern sie erhalten vielfältige Möglichkeiten, in experimentierenden Lernformen soziale Interaktionserfahrungen zu sammeln und Strategien problemlösenden Denkens und Handelns zu entwickeln. Ein gewisses Maß an Unsicherheit in Planung und Ausführung sorgt im Sportunterricht dafür, dass sich manches spontan ergibt oder zufällig verläuft. Ein ungeplantes soziales Wohlbefinden ist doch umso schöner, wenn es sich nur tatsächlich einstellt.

Der kritische Junggastronom hinterfragt den Unterrichtsinhalt dahingehend, ob er für den Umgang mit der *Berufswelt* etwas bringen könnte. Für die persönliche Biographie muss etwas Relevantes erscheinen, ansonsten sieht der Jugendliche keinen Bezug der sportlichen Aktivität zu seiner sozialen und natürlichen Mitwelt. „Sucht man Anschluss oder Einsamkeit, sucht man Anspannung oder Entspannung, sucht man Konsum oder Schonung von Ressourcen der Lebenswelt?“ Die Dysbalance zwischen der Konstitution der jungen Generation (Bewegungsmangel) und der notwendigen Anpassung an ihre technisierte Umwelt kann nur durch überzeugende *„Beweg-Gründe“* kompensiert werden:
Bewegung ist für das Leben schlichtweg unverzichtbar, kann Gefallen an körperlichen – gar sportlichen – Handlungen hervorrufen und kann mit einem angenehmen Körperempfinden einhergehen. Der Sportunterricht repräsentiert hierbei einen Lebensbereich der Auszubildenden, in dessen Mittelpunkt der Körper und die Bewegung stehen müssen. Dabei sollte das Bewusstsein für eine Reintegration von Alltagsbewegungen angestrebt werden. Treppensteigen statt Rolltreppe, Laufen statt Autofahren, Spazieren gehen statt Kneipe. Allerdings darf der Berufsschulsport dabei keinem Gesundheitsprogramm gleichkommen, sondern er muss einen Schauplatz für Spaß an der Bewegung, für spielerisches Sich-Ausleben und für Abwechslung zum anstrengenden Arbeitsrhythmus bieten. Der eigene Körper sollte beim Betreten der Sporthalle nicht „abgegeben“ werden, wie es in Fitness-Centern der Fall zu sein scheint:
Dort erfährt der Körper *von* Fremden, *für* Fremde und *nach* fremden Anweisungen eine Gefühls- und Gedankenfreischaltung, um „in Form gebracht“ zu werden - ein Ausdruck der Küchenterminologie – so wäre der von *Beweg-Gründen* moderierte Versuch eines *lebensweltlichen Bezugs* fehlgeschlagen.

Verändertes Lehrerverhalten

Junge berufstätige Menschen im Erfahrungsfeld der Leiblichkeit und des Sich-Bewegens zu unterrichten ist nur dort realisierbar, wo die (Berufs)Schule keine „Anstalt zur puren Wissensvermittlung“ darstellt, sondern auch eine Institution zur Verteilung von Lebenschancen: „Schule ist keine Tretmühle, sondern ein Tummelplatz des Geistes“ - wobei hier Comenius im Sinne einer ganzheitlichen Bildung die *körperliche* Bildung einschließt. Der vertrauensvolle und verständnisvolle Sportlehrer übernimmt zunehmend die Funktion eines Beraters, seine Rolle als „Dirigent“ des Unterrichts wird abgebaut. Das *Fördern* wird gegenüber dem *Fordern*, das *Anregen* gegenüber dem *Anordnen* bevorzugt. Daraus ergeben sich didaktische Konsequenzen:
Es müssen Aufgabenstellungen geboten werden, mit denen die Berufsschüler gemeinsam vereinbarte Ziele erreichen können. Dazu gehört auch die Beschaffung von veranschaulichendem Unterrichtsmaterial und Hilfsmitteln. Die sinnvolle Unterrichtsstrukturierung korrespondiert mit einer konzentrierten Schülerbeobachtung, um als Berater, Helfer, Moderator, Diskussionsleiter oder eben als Fachmann für sport(art)spezifische Fragen präsent zu sein. Wenn auch die Zurückhaltung der eigenen Führungsposition - von einstigen Erfolgen im Hochleistungssport getragen - im Unterricht ein wenig verunsichern mag, muss man seine Schüler über längere Zeit alleine gewähren lassen, um soziales Lernen *überhaupt* zu ermöglichen. Soziale Prozesse sind darüber hinaus unbedingt zu verbalisieren, ansonsten erweist sich die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensänderung als sehr gering. Darin muss die reflexive Distanz des Lehrers integriert sein, damit er sich selbst ebenfalls als „Mann“ wahrnehmen kann. Der Sportunterricht verkörpert eine parteienübergreifende soziale Lernwerkstatt für Lehrende und Lernende.
Berufsschulsport mit überwiegend männlichen Auszubildenden, auf die der Blick bei der vorliegenden Untersuchung gerichtet ist, wirft immer wieder die Frage nach der Unterrichtsmethode und nach der persönlichen Haltung der Lehrerpersönlichkeit auf. In Anlehnung an den Imperativ „Sagt uns, wo die Väter sind!“[179] muss sich der Sportlehrer mit dem eigenen „Mann-Sein“ und dem eigentlichen Leitbild der Männlichkeit auseinandersetzen, um die Sorgen der jungen Männer besser verstehen zu können. „Männer müssen sich klarmachen, daß sie eine neue Generation nicht anders erziehen können, solange sie selbst so bleiben wie sie sind.“[180]

[179] vgl. Buchtitel von Benard, C., Schlaffer, E. 1991
[180] Hagemann – White, C. 1998, S. 62

Spiel(en) unter der Berücksichtigung verschiedenster Gruppenprozesse

Spielen ist ein humanes Bedürfnis und es wird umso relevanter, je mehr es in unserer leistungsgeprägten Gesellschaft zur Luxusaktivität mutiert. Besonders junge Menschen lernen (alles) vieles spielend besser. Grundschuldidaktiker lehren ihren Pädagogen in der Lehrerausbildung, dass Spielen und Arbeiten sehr ähnliche Verhaltensweisen sind und deshalb das *Spiel* als zentraler Bestandteil des Unterrichts bewertet werden muss. Kritiker spotten teilweise sehr zynisch über den ungebrochenen Siegeszug der „Spielbewegung" in den Grundschulen: „Grundschule – die Fortführung des Kindergartens", „Verspielte Schule", „Spielen im Rahmen der Kuschelpädagogik"
Spiel(en) stellt andererseits das pädagogisch „misshandeltste" Lernfeld und Lehrfeld im und durch den Sportunterricht dar. *Spielen* als bestimmte Qualität des Handelns unterscheidet sich vom gewöhnlichen Handeln im alltäglichen Leben:[181]

- „als freies Handeln;
- als ungewöhnliches Handeln;
- mit einem Schwebe- und Spannungszustand, der jeden Spieler 'in Gang' bringt und hält;
- Spiel(en) ist geregelt und schafft zeitweilig-begrenzte Ordnung, die die Dynamik des Spielens ausmacht und die Unter-Ordnung des eigenen Durchsetzungswillen im Sinne der gemeinsamen Erfolgschance fordert;
- Spiel(en) wirkt gesellend und angemerkt: Wer mit dem Tennisschläger seinen Lebensunterhalt verdient, der spielt nicht mehr, sondern arbeitet vordergründig"

Erziehungswirksames Spielen muss die Phänomene echten Spiel(en)s umsetzen. Hierbei sollten drei Grundprinzipien hinsichtlich der Berufsschulgemäßheit beachtet werden:[182]

1. Das *freies Handeln im Spiel* erfordert die Akzeptanz einer freien Handlungssphäre für alle Spieler und die Einsicht in ein geregeltes Gesamtspiel.
2. Die *Abgehobenheit der Spielwelt* provoziert das Schülererlebnis und die Reflexion über das *was* und *warum* eines Spiels. Die Begrenztheit der Balance

[181] Seybold, A. 1972, S. 61 f.
[182] Seybold, A. 1972, S. 62 ff.

von Ernst und Spiel, von Sieg und Misserfolg soll den Schülern bewusst werden.

3. Die Ordnung des Spiels erfordert Regeln, die von den Schülern mitbestimmt werden dürfen.

Der normative Anspruch beim Spiel(en) wird im Berufsschullehrplan explizit genannt, wenn die „Fähigkeit zu sportspezifischem Rollenverhalten (z.B. kooperatives Handeln, *faires Verhalten*...)“[183] als allgemeines Lernziel des Faches Sport vorgegeben wird - ein solches Verhalten stellt sich nicht von alleine ein!

Fairness soll den sozialen Umgang im Sportunterricht bestimmen. Die englischen high-schools des 19. Jahrhunderts assoziieren die hochgehaltene „sportmanship“ mit sozialen Werthaltungen wie Fairness, Achtung des Gegners, Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Offenheit. Dieses Verständnis hat sich auf unsere Wertegesellschaft übertragen.

Kooperation beinhaltet die Wechselbeziehung zwischen den Schülern und zwischen den Schülern und dem Lehrer, welche zur Förderung der Gemeinschaft und zur Freude an der sportlichen Betätigung beitragen soll:[184] Das *Mit*einander, *Für*einander, *Neben*einander, aber auch das *Gegen*einander bringt handelnde – nicht nur verbal-reflektierende – soziale Prozesse in Gang, in der eine Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem fremden Körper abläuft.

Die sozialisatorischen Gegenpole, repräsentiert in den Auswirkungen vom allgegenwärtigen Erfolgszwang, im Doping bei Leistungssportlern und in der Kommerzialisierung des Sports, animieren die Berufsschüler - mit Blick auf diesbezügliche Medienberichte - die normative Wertschätzung des „fair-plays“ zu hinterfragen. Wer das Gegeneinander und den Wettkampf beim Sportspiel in den Vordergrund rückt, verhält sich konkurrierend. Konkurrenz und Wettbewerb gehören jedoch auch zum Berufsschulsport, auch zu einem gesundheits- und sozialerzieherisch akzentuierten! Wer *nur* kooperative und sozialintegrativ konzipierte Spiele anbietet, der verkennt die Ernstsituation des Wettkampfs, in der sich letztlich soziales Verhalten beweist - er fördert aber sehr wahrscheinlich das soziale Wohlbefinden. Im Gegensatz dazu wird die konkurrenzbestimmte Form des Sportunterrichts das soziale Wohlbefinden gravierend einschränken.

„Es bereitet Freude, zusammen mit anderen etwas zu machen, sie zu erleben, Unterstützung zu geben und zu bekommen, mit anderen ein Ziel zu erreichen und seine Kräfte hierbei zusammenzutun. Es gibt aber auch die Freude Am-sich-

[183] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1
[184] vgl. Kugelmann, C. 1991

Vergleichen mit anderen Menschen, am Messen der Kräfte, Am-sich-Zeigen, Vorführen, an der Anstrengung, der Anspannung, der erfolgreichen Überwindung von Schwierigkeiten und der Anerkennung von Erfolgen und Leistungen durch andere."[185]
Das Ziel eines vorrangig an sozialen und gesundheitsorientierten Lernzielen ausgerichteten Sportunterrichts muss es daher sein, mehr *sportliche Kooperation* und *„richtig" verstandene Konkurrenz* zu erreichen. Dem Konkurrenten gegenüber ist deutlich zu machen, dass es sich um einen gemeinsamen Wettstreit handelt, der partnerschaftlich und spielerisch abläuft. Siege und Niederlagen müssen vom Sportlehrer relativiert werden. Sportliche Konkurrenz muss in ein gemeinsames Erleben, in einen Austausch sportlicher Erfahrungen münden!
Die Vielfalt von Gruppenformen und Gruppenbeziehungen – Miteinander und/oder Gegeneinander - kennzeichnet den Sportunterricht. An der Berufsschule kann darüber hinaus die Beobachtung gemacht werden, dass sich innerhalb einer Klasse immer wieder die Schüler eines gleichen Ausbildungsbetriebes gruppieren. Beim koedukativen Sportunterricht „... spielen allmähliche Gewöhnungsprozesse, spezifische Körpererfahrungen, verschiedene sportliche Sinnorientierungen sowie die Verhaltensweisen und Erklärungsmuster des Lehrers eine wichtige Rolle."[186]
Gegenüber dem anderen, weitgehend statischen Klassenunterricht – ausgenommen dem gruppengeteilten praktischen Unterricht der Köche - prägen dynamische Kleingruppen, variable Gruppenbeziehungen und offene Lernsituationen den Unterrichtsverlauf. Die Kleingruppen sollen von den Berufsschülern überwiegend in Selbstverantwortung gebildet werden, ohne dass der Sportlehrer eine feste Einteilung vorgibt. Da sich die Motivation und das Interesse der Köche bezüglich des Sports als sehr heterogen darstellt, entwickeln sich verschiedenste Prozesse, wie die Herausbildung von Führungsrollen und die ungleiche Verteilung von Aktivitäten, woraus sich wiederum Konflikte und Probleme ergeben können. Die Aufgabe des Sportlehrers liegt dann darin, die auftretenden Schwierigkeiten gemeinsam mit den betroffenen Schülern in Gesprächen bewusst zu machen, um nach einer für alle Beteiligten befriedigenden Lösung zu suchen. Die Art der *Konfliktaustragung* im Sportunterricht ist mitentscheidend für soziale Lernerfahrungen:

[185] Dietrich, K., Rossmann, E.- D. 1983, S. 77
[186] Brodtmann, D., Kugelmann, C. 1984, S. 14 f., zitiert nach Balz, E. 1989, S. 134

Konflikte nicht voreilig ausräumen: Die Berufsschüler müssen Konflikte auch erleben. Sie müssen mit abnehmbarer Lehrerunterstützung lernen, Konflikte auszuhalten und zu lösen.

Konflikte in Ruhe besprechen: „Vielfach erweist es sich als hilfreich, die umstrittene Situation erst einmal abzubrechen, vielleicht ein wenig Zeit verstreichen zu lassen, damit sich die Gemüter beruhigen können, um dann das Problem etwas gelassener anzugehen.“[187]

Gemeinsam nach Lösungen suchen: Der Sportlehrer und die Berufsschüler sollen sich in Konfliktfällen nicht wütend oder beleidigend zurückziehen, sondern Geduld beweisen, sich zusammensetzen und in Gesprächen nach einer Lösung suchen.

Somit kommt ein sozialer Lernprozess in Gang, dessen Ergebnis ein ausgeglichenes kooperatives Handeln bei Gruppenaufgaben beinhalten sollte.

6.2.1.3.2 Ziele des sozialen Lernens

Gefühle ausleben und meistern

Soziale Lernziele müssen dem Entwicklungsstand der Schüler angepasst werden. Im Sportunterricht kann nicht davon ausgegangen werden, dass auf jeder Stufe schulischer Entwicklung die sozialen Handlungskompetenzen gleichermaßen ausgeprägt sind. Somit muss der Entwicklungsaspekt vordergründig werden. Denn die soziale Entwicklung vieler Berufsschüler stellt sich aufgrund familiärer Störungen, zum Beispiel wegen geschiedener Eltern (auffälliger Hintergrund vieler Jugendlicher aus den neuen Bundesländern), als gestört dar. Sowohl für den Lehrer, aber vor allem für den Schüler selbst gewinnt die Empathie im Laufe seiner Entwicklung eine immer größere Bedeutung. Der Auszubildende muss lernen, sich in die *Gefühle* des anderen hineinzuversetzen und diese nachvollziehen zu können. Piaget spricht davon, dass das egozentrische Verhalten der Kleinkinder in der fortschreitenden Entwicklung zunehmend von der Dezentralisierung abgelöst wird. Die anzustrebende Perspektivenübernahme des Heranwachsenden umfasst hierbei ein intensiveres Hineinversetzen ins Denken, Handeln und *Fühlen* anderer Personen, um sich mit dem Interaktionspartner abzustimmen.

---

[187] Balz, E. 1989, S. 130

Gefühle beim gemeinsamen Handeln sind lust- oder unlustbetonte Erfahrens- und Ausdrucksformen, die auf die soziale Situation, die beteiligten Personen und die jeweiligen Interaktionen gerichtet sind, welche intern positiv oder negativ bewertet werden.[188] Die Berufsschüler sollen gerade im Hinblick auf das soziale Lernen ihre Gefühle zeigen und ausleben dürfen. Wut oder Freude dürfen auch mal ausgelebt werden. Ausgelassen zu sein ist im Sportunterricht erlaubt. Grundsätzlich sollen die Auszubildenden lernen, „... mit Emotionen behutsam umzugehen, Gefühlsbindungen herzustellen, eigene und fremde Gefühle zu meistern, sie jedoch nicht zu übergeben oder gar als Druckmittel einzusetzen.“[189] Um dieses Ziel erreichen zu können, muss der Sportlehrer für ein offenes und freundliches Unterrichtsklima sorgen, das von gegenseitiger Achtung und Offenheit geprägt ist.
Mit den Gefühlen der Schüler muss vorsichtig umgegangen werden und Gefühlsregungen müssen vorsichtig thematisiert werden. Gefühlsäußerungen, die eine ablehnende Haltung gegenüber einer sportlichen Tätigkeit erkennen lassen, sollen miteinander besprochen werden. Freundschaftliche Beziehungen zwischen einzelnen Schülern sollten durch sportliche Bewährungsproben, zum Beispiel Partnerübungen, unterstützt werden.

Regeln Verstehen und Handhaben

Regeln zu übernehmen, zu akzeptieren, zu verändern oder abzulehnen ist eine wesentliche Zielsetzung von sozialem Lernen, weil jede Art von Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen regelgeleitet ist. *Regeln* sind soziale Vereinbarungen, die ein Miteinander ermöglichen sowie Chancengleichheit und Spannung sichern. Voraussetzung zur Teilnahme am Sport ist, dass jeder diese Regeln kennt. Zu den Regeln im Sport zählen einerseits *formelle Regeln*, welche die im Regelwerk der jeweiligen Sportart festgeschriebenen Vorgaben darstellen. Andererseits gibt es auch *informelle Regeln*, die sich an grundsätzlichen Verhaltensregeln, wie zum Beispiel Offenheit und Ehrlichkeit, orientieren. Hierzu zählen Absprachen und Vereinbarungen, die Sporttreibende miteinander treffen. In einem an sozialen und gesundheitlichen Lernzielen orientierten Sportunterricht erscheinen folgende *Grundsätze bei der Handhabung von Regeln* wichtig:

[188] vgl. Balz, E. 1989, S. 130
[189] Balz, E. 1989, S. 130

Schüler an der Aufstellung der Regeln beteiligen: Ist dies nicht möglich, soll der Sportlehrer den Auszubildenden seine Regelentscheidung einsichtig machen. Möglicherweise übernimmt wegen dieses Grundsatzes ein Schüler die Funktion des Schiedsrichters.

Regeländerungen auf konkrete Probleme beziehen: Nur wenn die bewährten Regeln nicht funktionieren und sich die Mehrzahl der Beteiligten für neue entscheidet, sollen Regeländerungen vorgenommen werden. Zwingende Anlässe können Regelverstöße, Missverständnisse, Interessensdifferenzen oder neue Rahmenbedingungen sein.

Regeln kontrollieren und Regelverstöße sanktionieren: Im Sportunterricht muss deutlich gemacht werden, dass Regeln verpflichtende Vereinbarungen sind, die für alle in gleicher Weise gelten. Bei Verstößen soll mit verbindlichen Sanktionen reagiert werden.

Ursachen für Regelverstöße ermitteln: Sanktionen sind meist nicht das richtige Mittel, wenn es häufiger zu Regelüberschreitungen kommt. Die potentiellen Ursachen der Verstöße (zum Beispiel Übereifer, Ermüdung, persönliche Konflikte) sollten unbedingt ergründet werden.

Mit Unterschieden umgehen

Der aktuelle gesellschaftliche Kontext, in dem Berufsschule und Sportunterricht stattfindet, zeichnet sich zunehmend durch eine Differenzierung und Individualisierung aus. Die Pluralität von Ausbildungsberufsbildern, Berufsbelastungen, Arbeitsanforderungen und Ausbildungsorten, aber ebenso die Toleranz gegenüber anderen Religionen, Kulturen, partnerschaftlichen Lebensformen und Wissensformen sind Kennzeichen der postmodernen Industriegesellschaft. Trotz verschiedenster individueller Voraussetzungen der Köche, mehrere sind konstitutionell deutlich benachteiligt, weisen Koordinationsschwächen auf und haben ein geringes Selbstvertrauen in ihre eigene sportliche Leistungsfähigkeit, wird an der Berufsschule generell der Sportunterricht im koedukativen Klassenverband betrieben. Durch eine vielfältige methodische Thematisierung von bestehenden Unterschieden ergeben sich Ziele im Hinblick auf das soziale Lernen:

Unterschiede aufklären: Motorische und psychosoziale Persönlichkeitsmerkmale, die beim Sporttreiben zu akzeptieren und zu berücksichtigen sind, müssen den Berufsschülern verständlich gemacht werden.

Auf Unterschiede eingehen: Deshalb sollen die Berufsschüler gerade auch solche sportlichen Aktivitäten gemeinsam gestalten, bei denen die individuellen Voraussetzungen besonders deutlich werden.

Unterschiede ausgleichen: Der Sportlehrer soll Unterschiede nicht alleine ausgleichen, sondern diese Aufgabe an seine Schüler weitergeben. Sie sollen lernen, zum Beispiel durch Regeländerungen, zur Problemlösung beizutragen.

Nach Unterschieden differenzieren: Diese Zielsetzung „... konkretisiert sich in der Unterrichtspraxis insbesondere an den Aufgabenstellungen durch ihren unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad, ihren unterschiedlichen Ausführungsbedingungen, ihren unterschiedlichen Belastungshöhen, Wiederholungszahlen und Ausführungszeiten, auch am Einsatz unterschiedlicher Lernhilfen, Arbeitsmaterialien und Medien sowie am unterschiedlich dosierten Einsatz personaler Hilfen.“[190]

6.2.1.4 Leistungserziehung

Unangenehme Bewegungsempfindungen sind Anlass zu einer Korrekturmaßnahme. Gute Bewegungen sind stets flüssige und angenehme Bewegungen, Brüche im Bewegungsfluss und ungünstige Ausführungen können erspürt werden.
Das *Wahrnehmen* - als subjektives *Empfinden* von etwas individuell besonderem - und die sich einschleifende *Erfahrung* – als die sich in Erinnerung niederschlagende Wahrnehmung – bedingen sich nicht gegenseitig. Das soll heißen, dass sich eine sportliche *Erfahrung* zuerst im gelungenen, dem Anspruch und der Intention angepassten Tun rein sensomotorisch darstellt. Erfahrungen sind also nicht bis zur begrifflichen und insbesondere *messbaren Wahrnehmung* aufzuwerten! Für den Sportlehrer im gesundheits- und körpererfahrungsorientierten Unterricht bedeutet dies bezüglich der (objektiven) *Leistungswahrnehmung*: Die Vermittlung von Bewegungen - auch im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung der Gesundheit des Jugendlichen - darf nicht bewegungsanalytisch – im Sinne einer „Anwendung der Bewegungsschleife

[190] Blumenthal, E. 1988, S, 134

auf ...“ – gesehen werden, sondern vom Sportlehrer muss ein behutsamer Umgang mit dem eigenen Körper zur Förderung des Sich-Verlassens auf die Intelligenz des erfahrenen und erfahrungssuchenden Leibes der Schüler angestrebt werden. Dieses Entfernen von einer permanent begrifflich gefassten und gesetzmäßig hergeleiteten Trainingstheorie entwickelt sich zu einem Ausrichten auf Methoden der Sensibilisierung. Gesundheitssportlich bedingte Sensibilisierung in Gegenüberstellung mit leistungssportorientierter Desensibilisierung ist mit einem Überdenken der Wertigkeit von sportlicher „Leistung“ obligatorisch verbunden. Sporttreiben im geläufigen Sinne orientiert sich nämlich nach wie vor stark an regelmäßigen Wettkämpfen und ist geprägt von sozio-affektiven Motiven. Diese leistungsgesellschafts-typische Wertentscheidung impliziert die Tatsache, dass kein Sport ohne *normative Grundlage* auskommt. *„Schneller, höher, weiter“* - erschöpft aber die Ethik des Sports keineswegs!
Im Sportunterricht an der Berufsschule muss die etablierte leistungsbestimmte Normengebundenheit derart modifiziert werden, dass eine Verknüpfung des eigenen und gegenseitigen Überbietungswillens im Einklang mit einem verantwortungsbewussten Körpergewissen gesehen wird und – vor allem aus Sportlehrersicht – auch bewertet wird. Es bedarf einer grundlegend anders lautenden Auffassung von *„Leistung“*:

1. Statt an objektiven Normen sollte der Sporttreibende sich an individuellen oder von seiner Gruppe gesetzten Normen orientieren. Die Norm des sozialen Wohlbefindens hat Vorrang vor einer objektiven Leistungsnorm.

2. Statt dem Streben nach Perfektion sollte eine breit gefächerte Begegnung mit unterschiedlichsten Bewegungsformen das Bewegungshandeln und den Bewegungswillen bestimmen.

3. Statt einseitige Ergebnisorientierung sollte die Erlebnis- und Prozessorientierung die unterrichtliche Basis darstellen.

Wendet man sich Größings[191] (ausgewählten) anthropologischen Systemen des Schulsports zu, so lässt sich im Anschluss an folgende vergleichende Übersicht des Begriffs *„Leistung“* weiter beurteilen:

[191] Größing, S. 1975, S. 108 ff.

- *Hanebuth* bezeichnet das System des Schulsports als „Tätigkeitselemente“ mit der Einteilung: *Spielen – Leisten – Kämpfen – Gestalten*
- *Schmitz* bezeichnet das System des Schulsports als „Strukturprinzipien“ mit der Einteilung: *Spielen – Leisten – Gestalten*
- *Seybold* bezeichnet das System des Schulsports als „Dispositionen“ mit der Einteilung: *Spielen – Leisten – Handeln – Tanzen – Üben*
- *Mester* bezeichnet das System Schulsport als „Verhaltensweisen“ mit der Einteilung: *Spielen – Üben – Kämpfen – Tanzen*
- *Bernett* bezeichnet das System Schulsport als „Aktionsweisen“ mit der Einteilung: *Spielen – Beherrschen – Wettkämpfen – Gestalten*

Bezüglich der Handlungsform „Spielen“ liegt eine Konformität vor, die Tätigkeitsformen „Kämpfen“ oder „Wettkämpfen“ werden in der Sprache des Sports synonym verwendet. „Leisten“, „Beherrschen“ und „Üben“ umschreiben weitere sportspezifische Verhaltensweisen. Größing bevorzugt wohlbegründet die Bezeichnung „Leisten“:
Erziehung zum Leisten-Können und Leisten-Wollen ist genereller Anspruch von Allgemeinbildung durch alle Unterrichtsfächer und in allen Unterrichtsfächern.[192] *„Leisten“* stellt aus anthropologischer Sicht ein dominierendes Wesensmerkmal des Menschen dar. Sportpädagogisch betrachtet sollte die *Leistung* vor dem Hintergrund des *Leistens* und als Bewältigung einer Bewegungsaufgabe mit erhöhtem Einsatz von Können und Willen gesehen werden. Eine Sache („Leistung“) wird zu einer eigenen Handlung („Leisten“). Die *Leistung* des Schwächeren ist keinesfalls eine schwächere und somit schlechter zu bewertende Leistung! Die „Bewertung der Schülerleistungen“ wird im Lehrplan für das Fach Sport an der Berufsschule folgendermaßen beschrieben:

„... Die meß- und wertbaren Leistungen dürfen jedoch nicht der einzige Maßstab für die Beurteilungen sein. Die Leistungsbereitschaft, der Einsatzwille und das Sozialverhalten des Schülers in der Gruppe sowie seine Leistungsvoraussetzungen (Alter, Größe, Gewicht, Gesundheitsbefund, Konstitution) sind in pädagogisch verantwortlicher Weise angenehm zu berücksichtigen. In begründeten Fällen kann im Teilzeitunterricht (dazu zählt der Blockunterricht der Köche)[193] die Note im Fach Sport entfallen, wenn die (nicht vorgeschriebene Anzahl der)[192] Leistungsnachweise für eine Notenbildung nicht ausreichen.“[194]

[192] vgl. Klafki, W. 1991, S. 173 f.
[193] Ergänzung des Verfassers
[194] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 4

6.2.2 Gesundheitserzieherische Grundlage

6.2.2.1 Gesundheitserziehung - Gesundheitsbildung - Gesundheitsförderung

Zumal die Begriffe *Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung* und *Gesundheitsförderung* in unterschiedlichen Zusammenhängen konkurrierend verwendet werden, scheint es an dieser Stelle angebracht, diese in Bezug auf die unisono angestrebte *Gesundheit* voneinander abzugrenzen. Dabei rückt die *sportpädagogische* Begriffsbestimmung gegenüber der gesundheitspädagogischen Definition in den Vordergrund:

Gesundheit

Dieses Konstrukt steht für einen Balance*prozess*, der sich zwischen objektivierbarer Leistungsfähigkeit, persönlichem Wohlbefinden, der individuellen Lebenswelt und dem sozialen Umfeld vollzieht. Er offenbart sich in sämtlichen alltäglichen Handlungsfeldern. Die Qualität der *Gesundheit* versucht man objektiv durch medizinische Parameter zu erfassen, subjektiv wird sie durch das eigene Wohlbefinden zum Ausdruck gebracht. Sie kann nur durch das Engagement des einzelnen gegen die spezifischen Belastungen und die umweltbedingten Zustandsänderungen aufrecht erhalten werden. „*Gesundheit* ist nicht, sie wird nicht. Sie kommt und geht.“[195] Somit ist *Gesundheit* gleichwohl eine Lebenshaltung, die das gesamte Denken und Handeln eines Menschen durchdringt.
Bezüglich der *Diätetik*, die zusammengefasst als Lehre von der gesunden Lebensführung - mit dem Motiv des Wohlergehens durch Vernunft, Verantwortung und Selbsterkenntnis - bezeichnet werden kann, sind die wesentlichen Merkmale einer *gesunden Lebensführung* zu betonen (vgl. 6.2.2.2). Um eine Kongruenz zwischen dem individuellem Lebensstil und der Lebenswelt mit eigener Anstrengung und Verantwortung zu erreichen, bedarf es auch solcher Aktivitäten, die über die Dämpfung von Risikofaktoren hinaus persönliche Ressourcen und Schutzfaktoren stärken. Dabei müssen mit Freude, Spaß, Sinnhaftigkeit und individuell gesundheitsgerichteter Werthaltung auch Schwankungen der Krankheit überwunden werden.[196] Hier fließen die Merkmale des *ganzheitlich-dynamischen Gesundheitsverständnisses* in die Begriffsbestimmung mit ein.

---

[195] Keil, A. 1990, S. 6
[196] vgl. Keil, A. 1989, S.15 ff.

Gesundheitserziehung

Gesundheitserziehung – im Sinne des *pädagogischen Bemühens* um eine ganzheitlich gesunde Lebensführung - zielt universell auf die Steigerung des individuellen sozialen Wohlbefindens durch *Bewegung, Sport* und *Spiel* ab. Sie stellt gleichwohl eine Perspektive neben anderen dar und thematisiert die sportlichen Zusammenhänge eben mit der Absicht, durch die Vermittlung von gesundem Sporttreiben im Sportunterricht auch Impulse für eine gesunde Lebensführung zu geben. Dabei müssen die freudvoll, spielerisch, trainings- *und* befindlichkeitsorientierten Bewegungen für die Jugendlichen „Sinn-voll" erscheinen. Für diesen sehr hohen Anspruch müssen die Fachgrenzen zwischen den Unterrichtsfächern, aber auch die Grenzen zwischen den Ausbildungsbetrieben und der Berufsschule überschritten werden, um auch allgemeine Belange, wie die Hygiene oder die Ernährung (siehe Fachlehrplan) und gesellschaftspolitische Zusammenhänge (zum Beispiel im Sozialkundeunterricht) in die *Gesundheitserziehung* mit einzubeziehen.
Nach Brodtmann bildet bei der *Gesundheitserziehung* die *kognitive Dimension* einen Schwerpunkt.[197] Er geht davon aus, dass die Schüler erst durch ein tieferes Verständnis von gesundheitlichen Chancen aber auch Risiken die Kompetenzen für ein eigenverantwortliches Gesundheitsverhalten erlangen können. Somit rückt das *Bewusstmachen* in den sportpädagogischen Fokus der Gesundheitserziehung.

Hierin steckt der Keim für das Interesse des Verfassers hinsichtlich des Zustandekommens der vorliegenden Untersuchung, da im gesundheitsorientierten Sportunterricht der Berufsschule ***Kognitionen*** *und unmittelbar wahrgenommene* ***Emotionen*** *unvergleichlich bedeutsam für einen diesbezüglichen erziehlichen Erfolg sind!*

Gesundheitsbildung

Das Bemühen um *Gesundheitsbildung* kommt der Gesundheitserziehung zwar sehr nahe, es betont aber wesentlich stärker den lebensweltlichen Bezug, die Selbstfindung und die Eigenleistung des Menschen.

[197] vgl. Brodtmann, D. 1984, S. 18

Gesundheitsförderung

Die *Gesundheitsförderung* umschreibt die Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten im Sinne eines präventiven Trainings. Dieser Begriff ist ein sehr eng gefasster und in der Trainingslehre konform verstandener sportwissenschaftlicher Begriff. Für berufsschulsportliche Diskussionen ist dieser Begriff denkbar ungeeignet, da er eine spürbare Entwicklung konditioneller Leistungsgrundlagen voraussetzt. Aus der Sicht der Trainingswissenschaft kann diesbezüglich im Berufsschulsport allenfalls für ein Grundlagentraining gesorgt werden, welches mit individuell angepassten Dosierungen notwendige Belastungsreize stimuliert. Kurz umreißt alle *drei Gesundheitsbegriffe*, wenn er von der Zielsetzung des gesundheitsorientierten Schulsports spricht:

„Realistisches Ziel des Schulsports kann es daher - wie immer noch oft behauptet – gar nicht sein, die Gesundheit der Schüler in dem Sinne zu fördern, daß das schulische Programm selbst hinreichend präventiv wirkt. Möglich ist nur, Schülern zu zeigen, welche Formen präventiven Trainings es gibt, ihnen Erfahrungen und vielleicht auch Gewohnheiten mit Training zu vermitteln, sicher auch Wissen über Training und seine Bedeutung für ihr Leben und hoffentlich auch Spaß am Training.“[198]

Er vertritt alleine schon trainingswissenschaftlich begründet den vernünftigen Standpunkt, dass Kurztrainingsprogramme bei schulsportlichen Stundenumfängen – erst recht in einer neunwöchig blockbeschulten Kochklasse - keine spürbaren physiologischen Anpassungseffekte und Leistungssteigerungen hervorrufen können. Umgekehrt soll dies aber keineswegs heißen, dass die Berufsschüler derartige Programme am eigenen Körper nicht vollziehen sollten. Die *sportpädagogische Begründung* hierfür ist in der obigen wörtlichen Stellungnahme impliziert.

6.2.2.2 Ganzheitlich – dynamisches Gesundheitsverständnis

Das Gesundheitsmotiv als solches genießt einerseits eine erstaunliche Beständigkeit, andererseits haben sich die Vorstellungen, *wie* und mit *welcher Zielperspektive* gesundheitliche Wirkungen zu erzielen beziehungsweise zu sichern sind, ständig gewandelt. Die Ursachen sind in den veränderten gesellschaftlichen Wertvorstellungen, in konzeptionellen Veränderungen zur Einschätzung des schulischen Auftrages und bei dem wandelnden Verständnis von *Gesundheit* aufgrund

[198] Kurz, D. 1978, S. 139

wissenschaftlicher Erkenntnisse, zum Beispiel der Medizin oder Trainingslehre, zu suchen. *Gesundheit* ist ein permanenter Prozess zur Erreichung eines Zustandes des vollkommen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens, somit nicht nur die Abwesenheit von Krankheit.

Aber: Bei einer sportpädagogischen Betrachtung handelt es sich in der Auseinandersetzung mit *Gesundheit* nicht um eine derartige objektive oder eindimensionale Kategorie, sondern um das subjektiv wahrnehmbare Wohlbefinden, dessen Basis der Körper-Selbst ist. Dieser dynamische Prozess des ständigen *Ausbalancieren* von Anforderungen beinhaltet temporäre physische und psychische Störungen. *Gesundheit* und *Krankheit*, als Ausdruck von Person-Mitwelt-Interaktionen verstanden, sind folglich dynamisch zu verstehende Begriffe in einem ebenfalls dynamischen Prozess. Die Voraussetzung für *Gesundheit* ist die Fähigkeit, vor dem Hintergrund des *Körpererfahrungskonzeptes* ein Gleichgewicht zwischen Körper-Sein und Körper-Haben, also zwischen seiner persönlichen und sozialen Identität zu erreichen. Dieser Prozess muss ständig von neuem in Gang gesetzt werden. Mit Blick auf diätetische Gesundheitsvorstellungen lassen sich bestimmte *Merkmale einer gesunden Lebensführung* formulieren, die besagen,

- „dass ein Leben in Gesundheit sowohl individueller Anstrengung und Verantwortung als auch kollektiver (Selbst-)Hilfe in der Gemeinschaft und staatlicher Unterstützung durch Politik und Verwaltung bedarf,
- dass dabei eine Passung zwischen persönlichem Lebensstil und konkreter Lebenswelt gelingen muß,
- daß weder abstrakte Normen noch einfache Verhaltensregeln die schwierigen internen Abstimmungsvorgänge um die eigene Gesundheit steuern können,
- daß vielmehr die gesundheitsbezogenen Werthaltungen, Normsetzungen und Verhaltensweisen ganz individuell gefunden und rational reflektiert werden müssen (d.h. gewollt und vernünftig zugleich sein sollten),
- daß gesunde Lebensführung sich nicht auf einen bestimmten schmalen Grat festlegen lässt, sondern sehr häufig ‚ungesunden' Schwankungen und pendelartigen Abweichungen unterworfen ist,
- daß über die Vermeidung oder Abschwächung von Risikofaktoren hinaus vor allem solche Maßnahmen taugen, die in positiver Weise persönliche Ressourcen erhalten helfen und individuelle Schutzfaktoren stärken können,
- daß keine unablässige Jagd nach immer mehr Gesundheit stattfindet, bei der dann möglicherweise Spontaneität und Freude, Spaß und Genuß auf der Strecke bleiben,

- daß gesunde Lebensführung insbesondere etwas mit sinnerfüllter Tätigkeit, mit Zufriedenheit und Selbstverwirklichung zu tun hat und somit Lebensqualität zeitigen kann.

Eine gesunde Lebensführung wäre – kurz gesagt – der Versuch des Individuums, in seinem soziokulturellen Lebensraum den Alltag gesundheitsbewußt, ausbalanciert und sinnvoll zu gestalten und trotz unausbleiblicher Störungen einigermaßen zufrieden zu leben."[199]

Denn einerseits ist der Mensch von Geburt an mit seinem Körper identisch, andererseits steht ihm der Körper als Werkzeug sowie als Erfahrungs- und Handlungsobjekt zur Verfügung. Wenn eine Bewegung gelingt, behindert der Körper nicht. Empfindet man jedoch Müdigkeit beim Erlernen einer Bewegung oder gar eine Verletzung, dann erlebt man seinen Körper als Hindernis, welches einem entgegensteht und mit dem man fertig werden muss.
Innerhalb dieses Spannungsfeldes gilt es, *Körpererfahrung* und *Bewegung* zum Ausgangspunkt zu machen für Experimente mit gewohnten Haltungen und persönlichen Einstellungen, wobei Körpererfahrung die Darstellung des eigenen Körpers und die Interpretation der Körpersprache, das Erfahren des eigenen Körpers im Spiegel der anderen und die Erfahrung-Machen mit dem Körper einschließt. Bewegung ist das Erfahren des eigenen Körpers in einer reflexiven Wendung auf sich selbst.

„Gesundheit ist ein Balancezustand, der zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut hergestellt werden muß. Sie ist kein passiv erlebter Zustand des Wohlbefindens..."[200] Die zusammenfassende Tendenz in der Diskussion um einen Gesundheitsbegriff mit *schulsporttauglichem Anspruch* könnte lauten:

1. *Gesundheit* ist nicht mehr ein ausschließlich an körperliche Dimensionen orientiertes Phänomen, sondern sie muss ganzheitlich betrachtet werden (körperlich, psychisch, sozial und ökologisch).
2. *Gesundheit* stellt keinen definierten Zustand dar, sondern ein Balanceverhältnis zwischen den Ansprüchen der Person-Mitwelt und den Handlungspotentialen des Individuums.
3. *Gesundheit* ist keine absolute Größe, sondern relativierbar und abhängig von verschiedensten Lebensumständen.

[199] Balz, E. 1995, S. 85 f.
[200] Hurrelmann, K. 1988, S. 17

Die gesundheitliche Verfassung von Kindern und Jugendlichen ist immer wieder Ausgangspunkt des Postulats aus der medizinischen Richtung, Sport – einst Sportförderunterricht - auch an den Schulen *besonders* zu fördern. Der Grund hierfür ist eine unüberschaubare Reihe von Untersuchungen, die eine bedenkliche Verschlechterung im Gesundheitszustand oder einen besorgniserregenden Krankheitszustand der heutigen Jugend konstatieren. Möglicherweise resultieren die Probleme, die sich bei der *objektiven Einschätzung* dieses Gesundheitszustandes/Krankheitszustandes von Auszubildenden ergeben, aus folgenden Sachverhalten: *Gesundheit* und ihr Pendant *Krankheit* werden so gebraucht, als wären sie eindeutig definiert und völlig unproblematisch zu verwenden. Tatsächlich existieren aber die unterschiedlichsten Zugänge für eine Begriffsbestimmung von *Gesundheit* und *Krankheit:*

1. *Gesundheit* wird als Abwesenheit von *Krankheit* definiert, wobei diese in der Medizin als Verletzung der Organe und des Gewebes, als Änderung oder Störung körperlicher Funktionen und Organleistungen sowie als pathogene Wirkung von Krankheitserregern gesehen wird. Der Organismus stellt einen Primat dar, ohne andere Krankheitsursachen zu berücksichtigen. Diese klassische naturwissenschaftlich-medizinische Herangehensweise steht unmittelbar neben der psychosomatisch-medizinischen Herangehensweise, bei der aufgrund von Kenntnissen über körperlich-emotionale Prozesse auch psychische Auslöser somatischer Erkrankungen in Betracht kommen. Diese Erklärung stellt die Grundlage für den Krankheitsbegriff der Arbeits- und Rechtsmedizin sowie der Kranken- und Rentenversicherung dar. Er ist entscheidend für die Anerkennung von Berufskrankheiten und die Feststellung der Arbeitsunfähigkeit, also für die Beendigung „... einer gelungenen Berufslaufbahn“.
Das Bundessozialgericht formuliert in einer Grundsatzentscheidung *Krankheit* als „regelwidrigen körperlichen oder geistigen Zustand“[9], dessen Eintritt entweder die Notwendigkeit einer Heilbehandlung oder lediglich eine Arbeitsunfähigkeit verursacht. *Gesundheit* wird hier auf die Arbeitsfähigkeit, die *Krankheit* auf das Gegenteil reduziert.
2. Die WHO-Definition von 1942 definiert *Gesundheit* positiv, also nicht nur als Abwesenheit von Krankheit. Hierbei wird das subjektive „Wohlbefinden“ sehr stark akzentuiert, wodurch wiederum eine objektive Betrachtung von außen erschwert wird. Schließlich liegt es im Belieben des einzelnen, ob er sich gesund oder krank *fühlt.*
3. Andererseits werden *Gesundheit* und *Krankheit* als gesellschaftlich definierte, dynamische psycho-physische Zustände bestimmt, die von zahlreichen individuellen und sozialen Faktoren wie Entwicklungsstand, Alter, Konstitution, Ernährung, Wohnverhältnissen, Arbeitsbelastungen sowie Familienverhältnissen abhängig sind. Dieses Feld verschiedenster Zustände wird auf die Lebenswelt bezogen, wobei alle Faktoren unterschiedliche Prioritäten besitzen.

6.2.2.3 Gesundheit aus systemisch - konstruktivistischer Sicht

6.2.2.3.1 Unterschiedliche Gesundheitsaussagen

GESUNDHEIT ALS EVALUATIVE AUSSAGE

„Gesundheit ist das höchste Gut!“[201]

Diese Aussage impliziert die Wertung, dass *Gesundheit* als wertvoll erachtet wird, ohne dass die einzelnen Elemente der *Gesundheit* näher beschrieben werden. Überträgt man diese postulierende Wertung auf die Schule und den Berufsschulsport, so muss der Erhalt, die Wiederherstellung und die Förderung einer bestimmten Form von *Gesundheit* – welche auch immer gemeint ist - das vordringlichste Ziel sein.

GESUNDHEIT ALS DESKRIPTIVE AUSSAGE

Simon deklariert die *Gesundheit* als einen nahezu nicht markierbaren und somit sehr begrenzt definierbaren Raum. Demgegenüber erklärt er die Krankheit sehr wohl für markierbar. Denn nachträglich ist es erkennbar, warum eine ausgestorbene Spezies nicht „fit“ genug war, um zu überleben. Andererseits ist es wohl nicht möglich, das Anspruchsprofil der Welt zu antizipieren, um sich evolutionär frühzeitig mit den entsprechenden Fähigkeiten auszustatten. „Die Bedingungen des Scheiterns lassen sich markieren, die des Erfolgs nur sehr begrenzt.“[202] Aus *systemtheoretischer Sicht* ist es entscheidend, ob man alles für krank hält, was nicht gesund ist, oder ob man alles für gesund erklärt, was nicht krank ist. Die Definition und Konstruktion von *Gesundheit* und *Krankheit* läuft somit wesentlich über eine soziale Übereinkunft der Gemeinschaft mittels Kommunikation und somit über soziale und psychische Normierungen ab. Die Gesellschaft könnte sich also anmaßen, Normierungen hinsichtlich einer definierten Gesundheit vorzunehmen. Mit dem Verweis auf die resultierende Gefahr eines Kontrollsystems, welches jegliche individuelle Kreativität und Abweichung verhindern würde, plädiert Simon deshalb für die *Markierung von Krankheit* und für einen nicht-markierbaren Raum der Gesundheit.

[201] vgl. WHO in Waller, H. 1995, S. 9
[202] Simon Fritz, B. 1995, S. 133

„Als medizinischer Fachmann oder Arzt kann man einem Menschen zwar sagen, wie er sich mit großer Wahrscheinlichkeit eine Krankheit zuziehen kann (Rauchen gegen zu gute Lungenfunktionen) oder gar sein Leben beenden kann (Pulsadern aufschneiden), man kann ihm aber kein Rezept dafür geben, wie er – außer durch die Vermeidung des Schädlichen – mit Sicherheit seine Gesundheit (z.B. „Lungenjogging“) stärken kann.“[203]

Überlegungen zu gesundheitswirksamen Einflussfaktoren gewinnen dabei an Überzeugungskraft, wenn der Mensch als ein selbst organisiertes System in seinen jeweiligen System-Umwelt-Bezügen betrachtet wird. Somit ist es aus systemisch-konstruktivistischer Sicht legitim, präskriptive Aussagen über ein gesundheitswirksames Verhalten auf der Grundlage von deskriptiven Aussagen über *Gesundheit* zu formulieren.

GESUNDHEIT ALS PRÄSKRIPTIVE AUSSAGE

Als gesundheitsbestimmendes Element fordert Capra[204] den Erhalt eines physiologischen Gleichgewichts - der Homöostase. Antonovsky[205] formuliert jedoch diesen Sachverhalt von der Gegenseite, wenn er die permanente Überwindung einer Heterostase vorschreibt (Heterostase statt Homöostase). Motiviert durch den Wunsch nach Kenntnissen über die funktionale Gesunderhaltung soll der Mensch ein Optimum an körperlicher Systemfunktionalität erreichen. Meistens orientieren sich Empfehlungen und Richtlinien des gesundheitsförderlichen Handelns am Abschreckungs-, Risikofaktoren- und Aufklärungskonzept. Dass die daraus resultierenden funktionalen Empfehlungen für ein gesundheitswirksames Verhalten den Menschen als hochkomplexes System trivialisiert, wird stillschweigend akzeptiert. Beispielhaft sind hier pauschalisierte Trainingsprogramme oder sportmedizinisch generalisierte Dehn- und Kräftigungskataloge zu nennen. Insbesondere Funke/Treutlein/Sperle[206] beklagen bei ihrem Körpererfahrungskonzept pauschal die sträfliche Vernachlässigung des instrumentalisierten Körpers in einer kopflastigen Gesellschaft. Aus Sicht der ganzheitlich-dynamischen Gesundheitsförderung im Schulsport wäre eine singuläre Orientierung an der Kompensation von Risikofaktoren als eindimensional zu bezeichnen.

---

[203] Simon Fritz, B. 1995, S. 133
[204] Capra, F. 1998, S.361
[205] Antonovsky, A. 1997, S. 153
[206] vgl. Treutlein, G., Funke-Wieneke, J. Sperle, N. 1992

6.2.2.3.2 Konzepte zu Gesundheit und Krankheit

Die Ergebnisse des *Radikalen Konstruktivismus* – nach dem sich alles lebendige buchstäblich andauernd selbst aus den Elementen erzeugt, aus welchen es besteht - wie ihn die zwei chilenischen Neurobiologen Maturana und Varela[207] vertreten, fordern die Schule und den Sportunterricht im besonderen auf, von einer *mechanistischen* hin zu einer *nicht-trivialisierenden systemischen Bildungsauffassung*[208] von *Gesundheit* zu gelangen. Verschiedene Gesundheitskonzepte, die in den Sportunterricht Eingang gefunden haben, orientieren sich nämlich weitgehend an einer mechanistischen Auffassung von Gesundheitsbildung, indem sie den Lernenden als ein triviales System auffassen, in das instruktiv interveniert werden könnte. Hierbei liegen folgende Gedanken zugrunde:

Abschreckungskonzept (die abschreckende Wirkung von Krankheitsbildern)

Das Prinzip dieser Vorgehensweise besteht darin, die negativen Folgen gesundheitswidrigen Verhaltens darzulegen und dadurch Ängste und Schuldgefühle hervorzurufen. So wird beispielsweise das schockierende Bild eines Drogentoten gezeigt, um vor dem Drogenkonsum zu warnen. Diese Strategie hat sich als wenig erfolgreich erwiesen, es werden allenfalls nur kurzfristige Verhaltensänderungen bewirkt. Oftmals erzeugt diese Strategie bei den Adressaten in einer Art Abwehrreaktion eine Bagatellisierung der eigentlichen Gefahren. Bei den Schülern kommt hinzu, dass die abschreckenden Inhalte für sie kaum eine Bedeutung haben, weil sie diese aufgrund ihrer Ich–Ferne nicht auf sich selbst beziehen.[209]

Aufklärungskonzept (Aufklärung über die Krankheitsentstehung)

Das Aufklärungsmodell ist streng kognitiv ausgerichtet. Auf der Grundlage möglichst objektiver und emotionsfrei vorgetragener Fakten über bestimmtes Fehlverhalten, beispielsweise mangelnde Bewegung, sollen die Adressaten kognitiv angesprochen und überzeugt werden. Die Gesundheitserziehung reduziert sich hierbei auf eine in der Vergangenheit praktizierte gesundheitliche Belehrung beziehungsweise auf eine Pädagogik des erhobenen Zeigefingers.[210]

---

[207] Maturana, H. R., Varela, F. J. 1992, S. 112 ff.
[208] vgl. Kösel, E. 1995
[209] vgl. Knörzer, W. 1994, S. 227 ff.
[210] vgl. Knörzer, W. 1994, S. 227 ff.

Dieses Konzept setzt die traditionellen Methoden und Muster der schulischen Bildung und der gesundheitlichen Volksbelehrung fort, bei welcher der Trias der Prävention (Informationsvermittlung – Einstellungsänderung – Verhaltensänderung) große Bedeutung zugesprochen wird.
Die Anhäufung von Wissen stellt alleine noch keine Garantie für eine entsprechende Einstellungsänderung dar. Heute gilt die mit dem Aufklärungskonzept verbundene *KAP-Formel* des Lernens als widerlegt: knowledge (Wissen) – attitude (Einstellung) – performance (Verhaltensänderung). Offensichtlich bedarf es weiterer, vor allem sozialer und emotionaler Komponenten, damit Informationen und Kenntnisse verhaltenswirksam werden können.

Risikofaktorenkonzept (Aufklärung über die Risiken von Gesundheit)

Das Konzept der Risikofaktoren zielt darauf ab, Risikofaktorenbewusstsein bei den Adressaten zu schärfen und auf diesem Weg bei ihnen eine Ich-nahe Einstellung zur Gesundheit herbeizuführen, die sie für ein präventives gesundes Verhalten motivieren soll. Risikofaktoren stellen in diesem Zusammenhang solche Faktoren dar, die den Eintritt eines bestimmten Krankheitszustandes begünstigen. Im Vordergrund dieser gesundheitserzieherischen Akzentuierung stehen besonders die zivilisationsbedingten und häufig selbstverschuldeten Risikofaktoren. Beispiele für die sieben Hauptrisikofaktoren sind: Fehlernährung, Übergewicht, erhöhte Blutfettwerte, erhöhte Blutzuckerwerte, Bewegungsmangel, und Stress.
Über die vier Stufen *Gewahrwerdung der Risiken, Realitätsnähe der Risiken,* p*ersönliche Relevanz der Risiken* und *Interventionsmöglichkeiten der Risiken* soll schrittweise die Motivationsbereitschaft für eine Risiko vermindernde und daher präventive gesundheitsfördernde Lebensweise gesteigert werden.[211]

Alle drei beschriebenen Konstrukte sollen die Menschen zu einem gesundheitswirksamen Verhalten veranlassen. Dabei werden aus Sicht von Maturana und Varela die Prinzipien der lebenden Systeme gänzlich außer Acht gelassen! Sowohl der Begriff *„Krankheit“* als auch der Begriff *„Gesundheit“* benötigt nach ihrem Verständnis immer einen Beobachter.

[211] vgl. Knörzer, W. 1994, S. 227 ff.

„Meiner Auffassung nach ist Krankheit nur für einen `Beobachter` Krankheit, der das System gerne anders hätte, als es gerade der Fall ist. (…) `Krankheit` ist also ein relativer Begriff, der von den Erwartungen eines `Beobachters` abhängt. Ich kann mich selbst beobachten und nicht mögen, was in meinem Körper vor sich geht. Also nenne ich es Krankheit und entschließe mich zum Arzt zu gehen, um mich behandeln zu lassen. Aber die Systeme bewegen sich eben in die Richtung, in die sie treiben. Das ist einfach so, es ist weder gut noch schlecht (…) `Krankheit` ist meiner Meinung nach ein soziales Phänomen, das durch das `Leben in Sprache` entsteht. Dadurch werden Erwartungen oder Wünsche erzeugt, über die man sprechen kann. Und wenn diese dann nicht erfüllt werden, entstehen entweder Dysfunktionen, Krankheiten oder Probleme. Viele unserer Probleme werden aufgrund unserer Erwartungen erzeugt. (…) Aber eine `Krankheit` ist nichts eigentliches, kein Phänomen an sich. Sie hängt von den Umständen und Erwartungen ab.“[212]

Krankheit entspricht einer Inkongruenz zwischen den funktionalen Erwartungen und den systemspezifischen Leistungen dar. Die System-Umwelt-Anpassung ist derart gestört, dass kurzfristig oder langfristig eine Bedrohung der Kohärenz des Systems und damit des (Über) Lebens in seinem aktuellen Interaktionsbereich gegeben ist.[213] Die *Heilkunde und die Schulmedizin* legen Beschreibungen vor, die den Wechsel zwischen den Zuständen von *Gesundheit* und *Krankheit* ursächlich zu erklären versuchen. Die Theorien im *psychotherapeutischen Bereich*, beispielsweise die Psychoanalyse von Freud, führen die beobachtbaren, aber nicht-verstehbaren Phänomene auf nicht-beobachtbare, aber erklärbare Ereignisse zurück. Die *Medizin* betrachtet den Körper demgegenüber sehr mechanistisch: Dieser stellt das Zusammenwirken seiner organischen Teile und nicht ein kybernetisch organisiertes und selbst regulierendes System dar.[214]

[212] Maturana, H. R. in Riegas, V., Vetter, C. 1990, S. 28
[213] vgl. Simon Fritz, B. 1995, S. 170 f.
[214] vgl. Bateson, G. 1990, S. 558

6.2.2.3.3 Vom Risikofaktorenmodell zur Entstehung von Gesundheit

Das Funktionsmodell von Antonovsky konzentriert sich in erster Linie auf die *Entstehung von Gesundheit* und *nicht* auf die präventive Vermeidung von Krankheit. Die Aufrechterhaltung von Gesundheit kann nach Antonovsky systemtheoretisch als ein Bemühen beschrieben werden, welches damit beschäftigt ist, der systemimmanent ablaufenden Heterostase entgegenzuwirken. Dieses Modell zeigt Übereinstimmung mit der Theorie lebender Systeme von den Neurobiologen Maturana und Varela. „Die ständige Strukturveränderung eines Lebewesens unter Erhaltung seiner Autopoiese geschieht in jedem Augenblick und zugleich auf verschieden Weisen. Das ist das Pulsieren des Lebens.“[215] Die Objektorientierung des Risikomodells, laut dem das Instrument der „Leistung“ unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit zur Lebenssicherung notwendig erscheint, mutiert in Antonovskys Modell zu einer *subjektorientierten* Dimension.

Gesundheit und *Krankheit* sind keine entgegen gesetzte Phänomene, sondern *Pole eines Kontinuums*, auf die der Mensch Einfluss hat, um einen Balancezustand mit Hilfe von Widerstandsressourcen (zum Beispiel Kenntnisse und Fähigkeiten, Stressbewältigungsstrategien, Medizin, soziale Unterstützung) zu erreichen. Die ständige Wiederherstellung der *Kohärenz (wörtlich: Zusammenhang)* des jeweiligen personalen oder auch sozialen Systems wird ein immer wichtigerer Teilaspekt für die menschliche Systemerhaltung. In diesem Zusammenhang wird das heterostatische Prinzip der Gesundheit gefordert, um nicht nur die Systemerhaltung einer Einzelperson, sondern auch soziale Systemmitgliedschaften zu gewährleisten. Das *Entstehungsgefüge der Gesundheit* ist gleichsam ein Produkt bei der Suche nach dem individuellen Lebenssinn. „Wer nicht weiß, wozu er lebt, besitzt keine Lust, die vielen kleinen Akte der Überwindung eigener Bequemlichkeit, Trägheit und Ängstlichkeit, die ein gesundes Leben verlangt, auf sich zu nehmen.“[216]

Die Sinnfindung des Lebens, verstanden als medizinisch nicht objektivierbare Zielkategorie, ergibt sich aus sozial vermittelten und individuell entwickelten Perspektiven. Weiterführend stellt sich die Frage: Ist die Krankheit einer Person, einer Gruppe oder einer Gesellschaft möglicherweise das Ergebnis einer gescheiterten Bemühung um eine *kohärente System-Umwelt-Anpassung* und hat somit das weitgehend pessimistische Grundprinzip des Lebens von Antonovsky seine Berechtigung, in dem Krankheit, Leid und Ungleichgewicht als Normalität begriffen

[215] Maturana, H. R., Varela, F. J. 1992, S. 112
[216] Affemann, R. 1985

werden? („Wer oder was stellt die elementaren Bestandteile der gesundheitlichen Norm überhaupt dar?“ in Kapitel 2.2) Diese Frage macht unter anderem eine Differenzierung des *Kohärenzbegriffs* im folgenden Kapitel notwendig.

6.2.2.4 Modell der Salutogenese

6.2.2.4.1 Gesundheitswissenschaftliche Sicht

Ausgehend von der wörtlichen Bedeutung des Begriffes „salus“ - Glück, Unverletzlichkeit - wendet man sich bei einer gesundheitswissenschaftlichen Betrachtung also grundsätzlich von einer pathogenistischen Sichtweise ab. Stattdessen richtet man bei diesem Modell in den Gesundheitswissenschaften das Augenmerk zunehmend auf die *Entstehungsbedingungen von Gesundheit*. Die Formulierung von linear-kausalen Wirkungszusammenhängen zwischen Risikoverhaltensweisen und der Entstehung von Krankheiten wird vermieden – ein Paradigmenwechsel in der Gesundheitslehre, denn der Forschungsfokus wird nahezu ausschließlich auf die Systemlogik des Menschen reduziert.

„... meine fundamentale philosophische Annahme ist, dass der Fluß der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, daß ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: ‚Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?‘“ [217]

Die salutogenetische Orientierung beschäftigt sich mit den Faktoren, die dazu beitragen, dass sich der Mensch in die Richtung des Pols Gesundheit bewegt und sie befasst sich nicht nur mit den Faktoren, die Gesundheitsrisiken vermeiden will. Wer sich nur auf die Prävention von Krankheiten konzentriert, blendet gleichzeitig psychosoziale und soziokulturelle Ursachen für deren Entstehung aus. Es hängt meist vom einzelnen ab, inwieweit er mit einer Situation umzugehen gelernt hat und ob bestimmte Lebensumstände als Belastung oder als Ressource erlebt werden.

[217] Antonovsky, A. 1997, S. 92

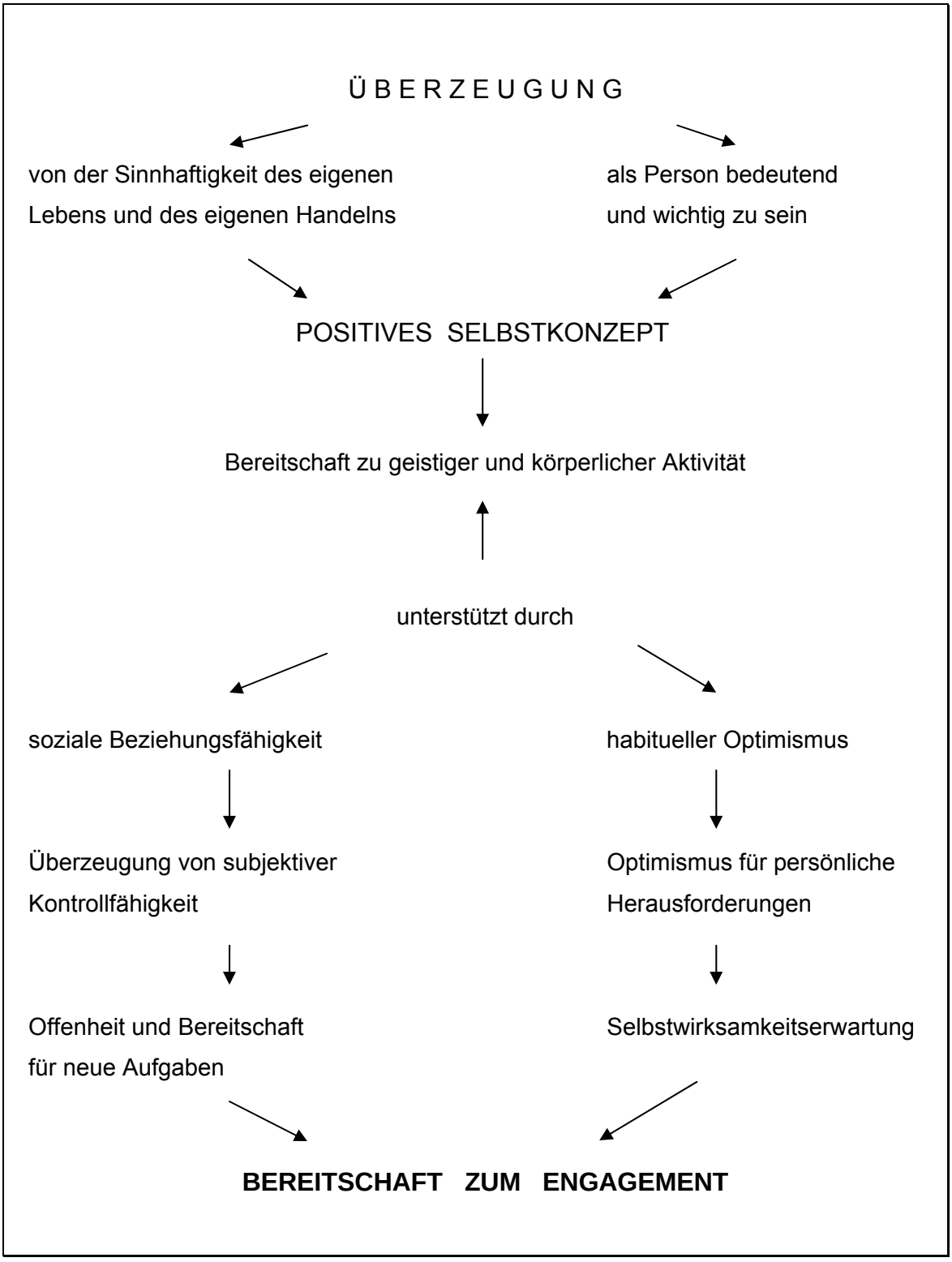
6.2.2.4.2 Kohärenzsinn

Der Einzelne benötigt protektive Ressourcen, um trotz der Konfrontation mit Gesundheitsrisiken *gesund* zu bleiben. Antonovskys Schlüsselerlebnis führte ihn zu einer radikalen Umorientierung in seiner Arbeit als Medizinsoziologe: Bei israelischen Immigranten stellte er im Vergleich des Gesundheitszustandes zweier Frauengruppen fest, dass die Überlebenden eines Konzentrationslagers prozentual in einem schlechteren Gesundheitszustand waren. Rund ein Drittel der Überlebenden wurden psychisch und physisch gesund eingestuft. Antonovsky stimmte es nachdenklich wie solche vom Schicksal gezeichnete Menschen überhaupt noch „gesund" sein können: „Den unvorstellbaren Horror des Lagers durchgestanden zu haben, ausschließlich jahrelang eine deplazierte Person gewesen zu sein und sich dann ein neues Leben in einem anderen Land neu aufgebaut zu haben, das drei Kriege erlebt hatte ... und dennoch in einem angemessenen Gesundheitszustand zu sein."[218] Die zentrale Frage war demnach:

Welche Gesundheitsressourcen hatten die Menschen, trotz der massiven Gesundheitsrisiken, gesund zu bleiben? Eine solche Fragestallung eröffnet einen anderen Blickwinkel und erfordert eine größere Informationssammlung, als es aus pathogenetischen Blickwinkel erforderlich ist.

Bei seinem *Salutogenesemodell* geht Aaron Antonovsky beim menschlichen Organismus von einem lebenden System aus, welches permanent gefordert wird, die eigene Struktur und *Gesundheit* aufrechtzuerhalten, indem die persönlichen Widerstandsressourcen mobilisiert und aktiviert werden. Den Kern der Gesunderhaltung stellt der Lebenswille, der Lebensmut dar. Das erforderliche personinterne Strukturieren soll die Bezeichnung *„Kohärenzsinn" (engl.: sense of coherence; abgekürzt: SOC)* zum Ausdruck bringen. Darunter versteht man konkret ein dauerhaftes und dynamisches Gefühl der Zuversicht in die Begreifbarkeit und Vorhersehbarkeit der eigenen inneren und äußeren Umwelt und in die Wahrscheinlichkeit, dass individuell bedeutsame Angelegenheiten steuerbar sind.

[218] Antonovsky, A. 1997, S. 15



ÜBERSICHT 6.2.2.4.1: Personale Schutzfaktoren[219]

[219] vgl. Brodtmann 1998, S. 16

Komponenten des Kohärenzsinnes

Der *Kohärenzsinn* als Ausprägung gibt keine Auskunft über ein bestimmtes Verhalten, aber er lässt Vermutungen darüber zu, *wie* sich ein Ereignis auf die Einstellung des Betroffenen auswirkt.
„Die Person mit einem starken SOC wird dazu neigen, der Situation eine Struktur zu verschaffen, auch wenn es für den außenstehenden Beobachter wenig Struktur gibt... Die Person mit einem schwachen SOC wird im Gegensatz hierzu ihre Tendenz zeigen, Chaos zu zeigen, sich hoffnungslos und belastet zu fühlen.“[220]
Als entscheidende Faktoren der *Gesundheit* und der *Gesunderhaltung* bestimmen drei theoretisch unterscheidbare, praktisch aber untrennbare *Komponenten* den *Kohärenzsinn:*

- **Bedeutsamkeit**
- **Verstehbarkeit**
- **Handhabbarkeit**

Entwicklung des Kohärenzsinnes

Die Entwicklung eines funktionalen *Kohärenzsinnes* kann als zentraler Einflussfaktor für die *Gesundheit* angesehen werden. Für die Erziehungsarbeit im Sportunterricht stellt sich nun die pragmatische Frage, wie man diesen SOC bei jugendlichen Auszubildenden fördern kann. „Damit kommen wir zu den Erfahrungen, die für das Erleben der *Bedeutsamkeit* förderlich sind: Die Teilnahme an Entscheidungsprozessen in sozial anerkannten Aktivitäten … Spiel, Berührung und Zuwendung und Stimme drücken in unendlicher Vielfalt aus: Du bist uns wichtig!“[221]
Während der Adoleszenz, dem Lebensalter gegen Ende der Berufsausbildung, wird der zweite wesentliche Grundstein für den *Kohärenzsinn* gelegt. Da er in diesem Lebensabschnitt noch nicht ausreichend gefestigt ist, lässt sich vermuten, dass auf metakognitiver Ebene eine Reihe von Fähigkeiten in Form von Selbststeuerungsstrategien entwickelt werden.[222] Ein Zusammenhang zwischen den Auswirkungen potentieller Stressoren im psychosozialen, physischen, biochemischen Bereich, und der Ausprägung des *Kohärenzsinnes* kann mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit gefolgert werden.

[220] Antonovsky, A. 1997, S. 166
[221] Antonovsky, A. 1997, S. 97
[222] vgl. Antonovsky, A. 1997, S. 105

Zunehmend werden auch naturwissenschaftlich ausgerichtete Funktionsmodelle bei der systemischen Betrachtungsweise von *Gesundheit* berücksichtigt. Vor allem die Psychoneuroimmunologie bestätigt die Annahme, dass **Kognitionen** und **Emotionen** unmittelbaren Einfluss auf die Organsysteme nehmen können. Personen mit ausgeprägten SOC mobilisieren zur Problembewältigung **emotionale** und **kognitive** intra- und interpersonelle Ressourcen. Auch neuroimmunologische und neurokrinologische Ressourcen werden aktiviert, um gesundheitliche Schäden des Organismus vorzubeugen.[223] Vor dem Hintergrund der beschriebenen Erkenntnis aus einem anderen Wissenschaftsbereich ist das Forschungsinteresse an den **Gedanken** und **Empfindungen** der jungen Köche bei gesundheitsorientierten Aktivitäten noch um ein Vielfaches gesteigert - möchte man nun die Fortentwicklung des *Kohärenzsinnes* als integralen Bestandteil der sportpädagogischen Überlegungen verstanden wissen! Antonovsky beschreibt den *Kohärenzsinn* als eine im späteren Erwachsenenalter stabile und kaum variierbare Steuerungsgröße.

6.2.2.4.3 Kritik am Modell

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat 1999 die Erstellung eines Gutachtens in Auftrag gegeben, nachdem ältere Studien weitgehend nur von Antonovsky selbst ausgewertet wurden. Die Experten der Gutachterkommission[224] stellen zum Teil widersprüchliche Forschungsergebnisse bezüglich des Kohärenzsinnes fest. Denn es besteht unbestritten das latente Problem, die Komponenten des SOC voneinander abzugrenzen. Global betrachtet existiert die Schwierigkeit der Abgrenzung zu bereits besser untersuchten naturwissenschaftlichen Gesundheitsmodellen. Daneben wird die schwierige empirische Überprüfbarkeit kritisiert. Die Komplexität dieses Modells offenbart sich nämlich als ein metatheoretisches Konstrukt. Das heißt, dieses vorläufige medizinsoziologische Prozessmodell zum Zweck eines besseren Verständnisses der weit gespannten Gesundheitstheorie erfährt einen enorm hohen Integrationswert in sämtliche Ausprägungen von Gesundheit und Krankheit. Aufgrund der genannten Einwände muss bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse sehr behutsam mit der Herleitung von Kausalzusammenhängen zwischen *kognitiven* beziehungsweise *emotionalen Wahrnehmungen* der Berufsschüler und den vorhandenen, nicht vorhandenen und/oder den stimulierten SOC umgegangen werden.

---

[223] vgl. Miketta, G. 1992

[224] Bengel, J., Strittmatter, R., Willmann, H. 1999, S. 89

6.2.2.4.4 Anwendung im Berufsschulsport

In sportpädagogischen Diskussionen über die Methoden schulischer Gesundheitserziehung wird oft kritisiert, dass deren alltägliche Umsetzung auf die Kompensation der Verhältnisse ausgelegt würde, welche die Gesundheit beeinträchtigen. Der bescheidene Effekt von Rückenschulprogrammen bei Berufstätigen sei als Beleg für die Berechtigung dieser Kritik an dieser Stelle genannt. Meist sind solche Programme „up to date", die primär bestimmten Symptomen im Glauben an die Wirksamkeit linear-kausaler Interventionen vorbeugen und gleichzeitig psychosoziale und soziokulturelle Ursachen ausschalten. Diese *objektivierende Position,* charakterisiert durch „Prävention" und „Training", als eine fachdidaktische Ansatzmöglichkeit für das Thema *Gesundheit* im Sportunterricht, wird dadurch geprägt, dass im Sinne linear-kausaler Wirkungszusammenhänge mögliche Bewegungsmangelkrankheiten vermieden werden. Diese Position orientiert sich in erster Linie an der aktiven Prävention hinsichtlich bedrohlicher Zivilisationskrankheiten und strebt Trainingseffekte für den Organismus an.

Da sich der salutogenetische Blick eben gerade dadurch auszeichnet, dass er sich vom objektivistischen Risikofaktorenmodell abwendet, erfolgt die Einordnung des Konzeptes der Salutogenese in die *subjektivierende Position.* Die „Befindlichkeit" und die „Selbsterfahrung" stellen hierbei eine ganzheitliche postmoderne Strömung dar, die sich an der Öffnung des Sportunterrichts und am individuellen Wohlbefinden orientiert. Brodtmann als Mitakteur bei der Einführung des salutogenetischen Modells im Schulsport fordert, dass die Ermöglichung von Schutzfaktoren im Vordergrund stehen muss, um eine Bewegung des Menschen in Richtung des Pols *Gesundheit* zu fördern. Dies erfordert die Ausbildung des *Kohärenzsinnes*, damit eben die „... gesundheitlichen Schutzfaktoren eines Menschen so ausgeprägt sind, dass sie präventiv wirken und ein ‚stressor' sich gar nicht erst gesundheitsgefährdend auswirken kann."[225] Schließlich hängt es aber vom Selbstkonzept jedes einzelnen ab, wie er Situationen durchlebt und ob er bestimmte Momente subjektiv als Belastung empfindet. Brodtmann erachtet es als ungenügend, „ … sich auf ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis zu berufen und zu fordern, dass alle Dimensionen von Gesundheit hinreichend zu berücksichtigen seien; dies führt im Grunde nur zur Addition physischer, psychischer, sozialer und ökologischer Aspekte. Erst der salutogenetische Denk- und Forschungsansatz erlaubt

[225] Brodtmann, D. 1998, S. 16

es, Differenzierungen und Gewichtungen der gesundheitlich bedeutsamen Sachverhalte nach ihrer Funktion im Prozess der Salutogenese vorzunehmen.“[226] Schulische Gesundheitserziehung mit salutogenetischem Ansatz kann sich deshalb nicht auf die Vermeidung von möglichen gesundheitsgefährdenden Risiken erschöpfen, sondern sie erfordert in hohem Maße die angesprochene Anregung zur Entwicklung der *personalen Schutzfaktoren (vgl. Übersicht 6.2.2.4.1).* Als solche formuliert Brodtmann konkret:[227]

- die Überzeugung zu haben, das eigene Leben auch angesichts schwieriger Verhältnisse kontrollieren zu können (Kontrollüberzeugungen)
- eine optimistische Grundeinstellung
- die Einstellung leben zu können, dass Veränderungen im Leben als Herausforderung und weniger als Last empfunden werden (Herausforderungsoptimismus)
- der Überzeugung zu sein, dass die verfügbaren Kompetenzen ausreichen, um auf die eigene Umwelt einwirken zu können (Selbstwirksamkeitserwartung)
- Neuem gegenüber eine natürliche Neugierde zu bewahren
- sich eigene Ziele setzen zu können und diese engagiert zu verfolgen
- sich bereitwillig für die Ziele einer Gruppe zu engagieren
- soziale Beziehungen konstruktiv gestalten zu können
- nicht zuletzt die Bereitschaft für körperliches Bewegen zu erhalten, weil man sich persönlich einen Mehrwert davon verspricht

Brodtmann betont die Wichtigkeit der Vermittlungsprozesse, der selbstständigen Auseinandersetzung mit Bewegungs- und Spielsituationen, des entdeckenden und problemlösenden Lernens und vor allem der Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die nur mit anderen gemeinsam bewältigt werden:
„Angesichts der zentralen Rolle, die die soziale Dimension für Gesundbleiben und Krankwerden spielt, erscheint es mir geradezu unverantwortlich, in Bewegungserziehung und Schulsport nicht ein Höchstmaß an Phantasie aufzuwenden, um immer wieder neue Möglichkeiten zu schaffen, durch die Kinder zum gemeinsamen Handeln aufgefordert werden und die dadurch zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen.“[228]

---

[226] Brodtmann, D. 1998, S. 22 f.
[227] Brodtmann, D. 1998, S. 17 ff.
[228] Brodtmann, D. 1996, S. 9

7 Methoden der Untersuchung

Das individuelle Handeln von Schülern im Sportunterricht muss im situativen Kontext gesehen werden. In der vorliegenden Arbeit soll unter Berücksichtigung dieses psychologischen Ansatzes des „situativen Handlungsparadigmas“[229] untersucht werden, welche *Kognitionen* und *Emotionen* Berufsschüler des gastgewerblichen Fachbereiches in Situationen eines gesundheitsorientierten Sportunterrichts bewusst erfahren. Ein Sprachzentrismus, letztendlich eine Reduzierung auf die rein kognitiven Wahrnehmungen, wäre in einem kulturellen Bereich wie dem Sport, der sich häufig über nonverbale Symbolsysteme definiert, eine Einschränkung der Gesamtsicht. Deshalb gilt es ebenso die leibliche Seite beziehungsweise die „schweigende Dimension“[230] bei der Untersuchung mit einzubeziehen. Diese *Emotionen* werden von Gendlin als das leiblich „gespürte“ Erleben und Wahrnehmen seiner selbst und als eine augenblicklich „gefühlte Erfahrung“ des eigenen Subjekts definiert.[231] Diese erweiterte kognitionspsychologische Sichtweise wird von Varela, Thompson und Rosch unter dem Begriff „Enaktives Konzept“[232] vorgeschlagen.

Darüber hinaus gilt es zu ermitteln, welche subjektive Bedeutung die Auszubildenden ihren Empfindungen beimessen. Der „felt sense“, der die gefühlte Bedeutung oder den empfundenen Sinn in Bezug auf die Situation oder die ausgeübte Handlung beschreibt, bildet in der Focusing-Methode[233] die Grundlage für eine situationsspezifische Erlebnisbeschreibung. Dieser Zusammenhang zwischen dem „felt sense“ und seiner verbalen Ausformung führt zu einer zunehmenden Beschreibung des Leibselbst und einer einhergehenden Relationsbeschreibung zur Mitwelt.[234] Die Suche nach Metaphern kann diese Vorstellung unterstützen.

Zur Beantwortung der aufgezeigten Fragestellungen müssen adäquate sozialwissenschaftliche Methoden eingesetzt werden. Die angestrebte Auswahl geeigneter Untersuchungsmethoden soll von der Intention getragen werden, eine *transparente* Zusammenstellung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden bezüglich des Forschungsanliegens zu finden.

---

[229] vgl. Snyder, M. 1981, S. 309 f., Ginsburg, G. P. 1985, S. 295 ff.
[230] vgl. Buchtitel von Polanyi, M. 1966, vom Verfasser übersetzt
[231] vgl. Gendlin, E. T. 1990
[232] vgl. Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. 1993
[233] vgl. Gendlin, E. T. 1981, Blankenburg, W. 1983
[234] vgl. Stelter, R. 1996

7.1 Sozialwissenschaftliche Methodik

Den Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit stellt der Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht mit seinem *Denken* und seinem *Empfinden* aus psychischer und physischer Sicht dar. Hierzu werden Methoden benötigt, die einen evaluierbaren Zugang zu dessen *Kognitionen* und *Emotionen* bezüglich der Gesundheitsthematik in der Berufsschule ermöglichen.

Die ***quantitative* Sozialforschung** stützt sich auf überwiegend messende und beobachtende Methoden. Die Datenerhebung erfolgt durch Statistiken, standardisierte Interviews und Laborexperimente. Die Forschungsergebnisse müssen den klassischen Gütekriterien *Objektivität, Reliabilität* und *Validität* entsprechen.
Bei der ***qualitativen* Sozialforschung** dagegen werden introspektive Daten ermittelt. Eine natürliche Umgebung stellt eine unabdingbare Voraussetzung für die Erlangung eines ganzheitlichen Bildes dar, welches durch hermeneutische Verfahren oder durch offene Fragemethoden, wie das unstrukturierte Interview oder das „Laute Denken" erreicht werden soll.

Seit vielen Jahren wird die Dominanz der quantitativen Forschungsverfahren durchbrochen. Groeben[235], Mayring[236] und Witzel[237] vertreten diese Auffassung. Hanke et al. beschreiben die Situation in ihrer Untersuchung „Lehrer- und Schülerperspektiven im Unterricht" folgendermaßen*:*
„Die seit dem 19. Jahrhundert zu beobachtende Spaltung der Psychologie in ein naturwissenschaftlich-positivistisches Paradigma auf der einen und ein geisteswissenschaftlich-phänomenologisches auf der anderen Seite scheint sich abzubauen."[238]
Der Wunsch der Sozialwissenschaften besteht zunehmend darin, den Menschen nicht nur in Bruchstücken, durch vorher festgelegte Raster, beispielsweise durch einen Testbogen, sondern ganzheitlich zu erfassen. Für die vorliegende Arbeit ergeben sich ausgehend von einem qualitativen Forschungsansatz *grundsätzliche Überlegungen:*
Nach Lamnek stellt die Angemessenheit „die Übereinstimmung von Erkenntnisziel, angewandter Methode in Datenerhebung und Datenanalyse und dem Gegenstand der Untersuchung" dar.

---

[235] Groeben, N. 1986, S. 370
[236] Mayring, P. 1990, S. 9 ff.
[237] Witzel, A. 1982, S. 10
[238] Hanke, U., Ingenkamp, F. Janalik, H., Treutlein, G. 1985, S. 484

Die Forscher Groeben, Wahl, Schlee, Scheele, welche sich mit dem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ beschäftigen, veröffentlichen, dass menschliche *Kognitionen* und *Emotionen* nur unter der Bedingung erfolgreich erforscht werden können, wenn Verfahren Anwendung finden, die sich in wissenschaftlichen Untersuchungen als Explizierungshilfen zur Selbstauskunft bewährt haben (vgl. Kapitel 6.1). In dieser Untersuchung über das *Denken und Fühlen* als Teil des identitätsdynamischen Geschehens des Subjekts sollen die im Sport handelnden Personen in ihrem Kontext verstanden werden.[239] Handlungen kann man nur „aus der Kenntnis der relevanten Wissensbestände der Akteure“[240] erklären und nachvollziehen. Auf die Bildung von Hypothesen wird hierbei verzichtet, um die Binnensicht der Akteure in Bezug auf ihr Wahrnehmen, Erleben und ihre Selbstinszenierung im Sportunterricht vollständig zu erfassen und zu würdigen. Nach Kelle eignet sich somit das *qualitative Forschungsinterview* am besten. Die gleiche Ansicht vertritt Huber, wenn er für die Datenerhebung solcher Untersuchungen Gruppendiskussionen, Lautes Denken, narrative, fokussierte und strukturierte Interviews empfiehlt.[241]

Für die Datenauswertung haben sich in vielen qualitativen Forschungsprojekten inhaltsanalytische Vorgehensweisen bewährt. Diese Grundsatzüberlegungen führen zum Entschluss, für diese Arbeit die Daten durch ein **strukturiertes Interview** zu erheben und sie **inhaltsanalytisch** auszuwerten.

Somit wird ein komplexes Forschungsdesign gewählt, welches die *Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge* realisiert und aufgrund seines komplementären Charakters eine erweiterte, ganzheitliche Sicht auf den Berufsschüler eröffnet. In den folgenden Kapiteln werden die methodischen Überlegungen zur Datenerhebung und zur Datenauswertung dargelegt.

7.2 Datenerhebung

Ein Schüler, der aktiv am Sportunterricht teilnimmt, notiert sich seine Metakognitionen und Emotionen, die er im Sportunterricht wahrnimmt, in ein Heft, das so genannte *Gedanken-Gefühlsheft.* Sofort nach der Unterrichtsstunde erzählt der Schüler in einem Interview dem Versuchsleiter über diese Gedanken und Gefühle. Zudem bewertet er die Bedeutung der Eindrücke. Zusammengehörende Aussagen über kognitive Wahrnehmungen, emotionale Wahrnehmungen und deren Bedeutungsbeimessung

[239] auch im Sinne von Stelter, R. 1996
[240] Kelle, U. 1994, S. 92
[241] vgl. Weidle, R., Wagner, .C., Hrsg. Huber, G.L., Mandel, H. 1982, S. 81 ff.

des Probanden werden während des Interviews vom Versuchsleiter zusammengefasst und vom Probanden überprüft, ob der Versuchsleiter die Äußerungen sinngemäß richtig verstanden hat. Bei Verständnisproblemen wird bis zur Erreichung einer zufrieden stellenden Formulierung diskutiert. Daraufhin wird erst das Interview fortgesetzt. Zum nächsten Schultag wird das Interview transkripiert und vom Probanden Korrektur gelesen, um nochmals sicherzustellen, dass die Formulierungen seiner Aussageabsicht entsprechen. Für den einen Schüler wiederholt sich dieser Vorgang an zwei weiteren Schultagen, an denen er das Unterrichtsfach Sport hat. Hierfür wird ein *zusammenhängender, zweiwöchiger Schulblock* ausgewählt.
Eine weitere Datenerhebung erfolgt während des Großprojekts „Gesundheit hilf(t)!“ im letzten Unterrichtsblock des Schuljahres 2003/2004. Wiederum notieren sich Schüler nach einer Vorbereitungsstunde für den Projekttag ihre Kognitionen und Emotionen. Wichtige Rahmenbedingungen für diese Art der Datenerhebung werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

7.2.1 Ideale Sprechsituation

Die Ideale Sprechsituation gilt als Grundprinzip, das der Interviewer von Anfang bis Ende der Untersuchung mit seiner zu befragenden Person einhalten sollte. Deshalb ist der Forscher gefordert, diesen gewünschten Zustand zu erreichen.
Scheele weist darauf hin, dass die Ideale Sprechsituation eine „regulative“ Zielidee ist, das heißt ihre Verwirklichung wird in der Praxis niemals vollständig erreicht werden, dennoch sollte sie angestrebt werden.[242] Grundsätzliche Verhaltensweisen sollten vom Forscher umgesetzt werden:

Schaffung einer vertrauensvollen Beziehung
Der Befragte soll im Forscher eine Vertrauen erweckende Person sehen, welche die Anliegen und vielleicht sogar Ängste des Probanden gegenüber der wissenschaftlichen Untersuchung zu verstehen versucht. Ein mögliches Angstpotential liegt darin begründet, dass die Aussagen auf Kassette aufgenommen werden und dass der Schüler seine inneren Gedanken, Gefühle und körperlichen Empfindungen preisgeben soll.[243]

[242] vgl. Scheele, B., Hrsg. Flick, U. et al. 1991, S. 275
[243] vgl. Tausch, R., Tausch, A.- M. 1979, S. 118 ff.

Ermöglichung einer „Subjekt-Subjekt-Relation“

Der Forscher sollte dafür sorgen, dass sich der Proband als gleichberechtigter Partner fühlt und nicht den Eindruck gewinnt, als Versuchskaninchen benutzt zu werden. Deshalb wird dem Probanden erklärt, dass die Untersuchung nur in Form der Teamarbeit zum Erfolg führen kann. Hierbei spielt der Sportlehrer eine Art Managerrolle, indem er für die Organisation und den Ablauf der Befragung die Verantwortung trägt. Nach Scheele und Groeben gelangt man zu einer Idealen Sprechsituation, „...wenn Systemzwänge jeglicher Art möglichst weitgehend aufgehoben bzw. ausgeschlossen sind, so dass systematische Verzerrungen der Kommunikation vermieden werden …“[244]

Hierarchische Strukturen des klassischen Unterrichtes sollten möglichst abgebaut werden. Das Sprachniveau der Berufsschüler sollte vollständig akzeptiert werden, ebenso das im Sport übliche „Du“ wird in beidseitigem Einvernehmen akzeptiert. Die Zwangsverpflichtung eines Schülers für die Untersuchung wäre empirisch wertlos. Scheele fordert in diesem Zusammenhang eine „herrschaftsfreie Kommunikation“ als Voraussetzung für den Probanden, über internal ablaufende Prozesse Auskunft geben zu können.[245]

Sorge für Transparenz der Forschungssituation

Die Probanden sollten über das Untersuchungsziel, Forschungsmethoden, zusätzliche Belastungen und Art der Befragungen aufgeklärt werden. Hierbei sollte die Kontinuität der Transparenz immer im Mittelpunkt stehen.

7.2.2 Forschungspartner gewinnen

Die Vorstellung des Forschers gegenüber seiner Probanden entfällt bei der vorliegenden Arbeit, da der Sportlehrer die Klassen seit zwei Schuljahren in verschiedenen Fächern (Fachtheorie, Sozialkunde, Betriebswirtschaftslehre, Sport) unterrichtet. Für eine Transparenz der Untersuchung sollten den Schülern sämtliche Informationen gegeben werden, um ihnen die Entscheidung zu ermöglichen, ob sie an dieser Untersuchung teilnehmen möchten oder nicht. Besonders bei einer hier anstehenden qualitativen Untersuchung, bei der die Validität von der Ehrlichkeit und Aufgeschlossenheit der Probanden stark abhängt, sollte diesen genügend

[244] Scheele, B. Groeben, N. 1988, S. 23
[245] vgl. Scheele, B. Hrsg. Groeben et al. 1988, S. 142

Entscheidungszeit gewährt werden und stets der Grundsatz der Freiwilligkeit gewährleistet sein.
Wenn der Forscher seine Probanden gewonnen hat, könnte die Datenerhebung beginnen, vorausgesetzt es würde ein erfolgreich erprobter Forschungsweg und hierfür erfolgreich erprobte Hilfsmittel existieren. Bei dieser Untersuchung ist der Forscher vorher gezwungen, Forschungsschritte und Hilfsmittel zu entwickeln und auf ihre Verwendungsmöglichkeit hin zu prüfen, da auf dem Gebiet der Gesundheitserziehung im Berufsschulsport keine wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse existieren.

7.2.3 Hilfsmittel für die Datenerhebung

Gedanken-Gefühlsheft für die Probanden
Ein Problem für die Probanden stellt der verhältnismäßig lange Zeitraum zwischen der Wahrnehmung und Mitteilung der Kognitionen und Emotionen dar. Es ist anzunehmen, dass währenddessen Wahrnehmungen vergessen werden, sich verschiedene Wahrnehmungen überlagern und somit interessantes Datenmaterial verloren geht. Um dieses Problem einzugrenzen, verwenden die Schüler zur Datenerhebung einen kleinen Block, Gedanken-Gefühlsheft genannt. Darin schreiben sie Wahrnehmungen über Kognitionen und Emotionen stichpunktartig auf.

Fragenkatalog für die Interviews
Zur Gewährleistung der Validität und Objektivität müssen den verschiedenen Probanden die gleichen Fragen in der gleichen Reihenfolge gestellt werden. Ein auswendig Lernen der Fragen hätte während des Interviews für den Forscher eine erhöhte kognitive Belastung zur Folge und würde die Gesprächsatmosphäre negativ beeinflussen. Jedoch sollten die Fragen weder wörtlich abgelesen werden, noch sollten sie wie angesprochen völlig frei vorgetragen werden. Eine erfahrene Lehrkraft wird den Fragenkatalog als Gedächtnisstütze einsetzen.

Kassettenrecorder
Dieses Hilfsmittel sorgt für eine psychische und physische Entlastung des Interviewers, da er nicht jedes Wort mitschreiben muss und zudem keine Daten verloren gehen. Daraus resultiert eine entspanntere und natürlichere Atmosphäre für den Forscher. Er kann durch non-verbale Kommunikation signalisieren, welche Aussagen und

Gedanken besonders interessant sind. Dies trägt zu einer erhöhten Auskunftsbereitschaft bei.[246]

Notizblock für den Forscher

Dieses Hilfsmittel ermöglicht dem Fragesteller während des Interviews kurze Aufzeichnungen zu den Antworten zu machen, um eine treffende Zusammenfassung der einzelnen Abschnitte zu formulieren. Darüber hinaus können auch Mimiken, Gestiken, körperliche Erscheinungen, wie Schwitzen oder Atemfrequenz, festgehalten werden. Um qualitative Forschungsergebnisse mit hoher Validität zu ermöglichen, sollte die Untersuchung in gemeinsamen Vorgesprächen durchgedacht werden. Hierbei setzt die Vorbereitung der Probanden eine fundierte Vorbereitung des Versuchsleiters voraus.

7.2.4 Vorbereitung auf die Datenerhebung

Hat der Forscher zum Vorgehen das überzeugte Gefühl der methodischen Sicherheit, dann kann die Vorbereitungsphase gemeinsam mit den Probanden erfolgen.

Die *Ideale Sprechsituation* kann nur durch ständige Verhaltensreflexion des Versuchsleiters erreicht werden. Eine Befragung der Probanden kann für die Erreichung dieser Zielidee sehr hilfreich sein. Hierbei sollte der Forscher geäußerte Wünsche versuchen umzusetzen. Nach Tausch/Tausch lässt sich eine Ideale Sprechsituation nur dann mit Hilfe solcher Verhaltensweisen verwirklichen, wenn diese „echt“ auf den Probanden wirken.[247]

Für einen Zugang zu Kognitionen und Emotionen bedarf es einer im Sinne der qualitativen Forschung sehr überlegten und durchdachten Fragetechnik. Deshalb muss der Forscher in der Lage sein, seinen *Fragenkatalog richtig einzusetzen*. Die Nutzung des Fragenkataloges als Gedächtnisstütze muss möglicherweise durch vorherige Übungsinterviews trainiert werden, um tatsächlich als qualitatives Hilfsmittel zu dienen. Während des Interviews dürfen auch Zusatzfragen gestellt werden, die nicht im Fragenkatalog auftauchen. Jedoch sollten diese Fragen eine Förderung des Wahrheitsgehaltes bewirken. Die Situationsbezogenheit und die Spontaneität dieser Fragen bedürfen einer reichen Erfahrung des Interviewers.

---

[246] vgl. Witzel, A. 1982, S. 46
[247] vgl. Tausch, R., Tausch, A.- M. 1979, S. 214 ff.

Bei der vorteilhaften *Verwendung des Notizblockes* sollte der Interviewer nicht vordergründig mit Schreibtätigkeiten beschäftigt sein, weil dadurch der Blickkontakt zum Probanden verloren gehen würde. Die Aufzeichnungen sollten von Kürze geprägt sein, um den Grundsätzen einer Idealen Sprechsituation treu zu bleiben.

Die Aussagen des Probanden werden vom Versuchsleiter zusammengefasst, um sicherzustellen, dass die Mitteilungen richtig verstanden wurden. Diese *kommunikative Validierung* (siehe Kapitel 7.2.5) impliziert, dass bei einer zunächst nicht zufrieden stellenden Zusammenfassung im Sinne des Dialogkonsens Subjektiver Theorien auf eine beidseitig akzeptable Formulierung abgezielt werden muss. Kennzeichnend für diese Zusammenfassung ist die Beschränkung auf wesentliche Aussagen und die Berücksichtigung eines adäquaten Sprachniveaus. Hierbei muss der Interviewer dem Probanden möglichst unvoreingenommen gegenübertreten. Seitens des Forschers existieren natürlich Vermutungen zu den jeweiligen Situationsauffassungen im Unterricht, „Doch dürfen ihn diese Vermutungen nicht blind machen für die – möglicherweise davon abweichenden – Verhältnisse in der sozialen Realität .....Wichtig ist allein, daß die Handlungen und Äußerungen der Untersuchungseinheit in der Erhebungssituation nicht durch präedeterminierte Konzepte des Forschers beeinflußt werden.“[248] Das richtige Verhalten im Dialogkonsens entspringt der mehrjährigen Erfahrung der Sportlehrkraft, die vor allem für die Erlangung dieser Fähigkeit stets sehr sensibel und lernbereit ist. Bei einer Ablehnung der vorgeschlagenen Zusammenfassung darf der Interviewer den Probanden keinesfalls mit vorwurfsvollen Blicken begegnen oder ihn gar denunzieren. Dies stellt überdies eine Möglichkeit dar, die Parität der Gesprächspartner zu betonen, indem der Proband für seine Kritik sogar belobigt wird.

Damit alle Teilnehmer der Untersuchung unter dem Gesichtspunkt der Objektivität die gleichen Informationen erhalten, werden sie in Gruppengesprächen – ergänzt durch Einzelgespräche – vom Versuchsleiter vorbereitet. Durch ergänzende Einzelgespräche kann die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Forscher und Proband gefördert werden.

Die Probanden lernen den *Umgang mit dem Gedanken-Gefühlsheft* kennen, denn beim jeweiligen Interview können die Kognitionen und Emotionen verhältnismäßig lange zurückliegen. Damit sie eben diese nicht vergessen, werden sie in geeigneten Phasen (Übungswechsel, Partnerwechsel, Aufräumen, Umbau, Trinkpause, ...) des Unterrichts in Stichpunkten notiert. Diese Handlung sollte durch vorgeschaltete

[248] Lamnek, S. 1995, Band 2, S. 18

Übungsphasen geschult werden, um das aktive Schülerverhalten nicht weiter zu beeinflussen.

Sprachhemmnisse im Zusammenhang mit dem Kassettenrecorder werden abgebaut, wenn die Probanden erfahren, weshalb das Interview aufgenommen wird. Durch den Einsatz dieses Mediums in anderen Unterrichtsfächern (Präsentationen von Gruppenarbeiten im Fachtheorieunterricht, Thema „Die freie Rede“ im Deutschunterricht) wird diese Fähigkeit mit dem Beginn der Berufsschulzeit gefördert.

Das *wahrheitsgemäße Berichten über die Situationswahrnehmung* setzt das eigene Gefühl der Sicherheit in Bezug auf die Erfüllung der gestellten Ansprüche voraus. Durch vorher stattfindende Übungsinterviews soll der Proband seine Rolle als Aussagender und die Rolle des Interviewers als Fragender kennen lernen. Der Proband muss erkennen, dass intime Aussagen, welche möglicherweise die Privatsphäre beschreiben oder unangenehme Ereignisse ansprechen, vertraulich behandelt werden. In Untersuchungen, wo Berichte über intime Angelegenheiten erwartet werden, „...würde die Situation sehr asymmetrisch werden, wenn nicht auch der Interviewer seinerseits ‚Identitätsaufhänger’ (vgl. Goffmann 1967) anbieten würde.“[249] Merkt der Proband, dass sich der Forscher auch öffnet, gibt er leichter über intime Gedanken Auskunft. Somit könnte der Versuchsleiter über seine Unsicherheiten berichten, als er die Schüler für seine Untersuchung ausgewählt hat.

Die Probanden sollen auf die Chancen der *Metakommunikation* aufmerksam gemacht werden. Metakommunikation soll als Möglichkeit vor, während und nach dem Interview kennen gelernt werden.

Der Versuchsleiter klärt die Probanden vor dem Interview über die *Fragetechniken* auf. Dabei werden ähnliche Untersuchungen angesprochen, bei denen sich herausgestellt hat, wie schwer es ist, über Kognitionen und Emotionen Auskunft zu geben. Als Beispiel sei hier die Untersuchung von Wahl, Schlee, Krauth und Mureck über „Naive Verhaltenstheorien von Lehrern“[250] angesprochen. Aufgrund der Erfahrungen dieser Untersuchung werden validitätsfördernde Fragetechniken eingesetzt, eine bewusste Fragenreihenfolge vorgenommen, gegebenenfalls Zusatzfragen gestellt und die Unterschiede von Trenn- und Störfragen geklärt.

Die Probanden sollen den Sinn der kommunikativen Validierung erkennen, der in erster Linie darin besteht, die Fehlerquote der Erhebungsmethode zu vermindern. Hierbei sind Übungen notwendig, im Rahmen derer bewusst fehlerhafte Zusammenfassungen

---

[249] Jüttemann, G. 1989, S. 175

[250] vgl. Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J., Mureck, J. 1983

vom Versuchsleiter vorgeschlagen werden und somit Kritik vom Interviewten geradezu provozieren. Kritik an der Zusammenfassung muss einen völlig normalen Vorgang im Zuge der Gleichberechtigung darstellen. Diese Mechanismen tragen rückwirkend zum Gelingen einer Idealen Sprechsituation bei. Sind die Vorbereitungen seitens des Forschers und seitens der Probanden getroffen, dann kann mit der eigentlichen Datenerfassung begonnen werden.

7.2.5 Datenerfassung

Die Datenerfassung erfolgt in Fachklassen für Köche während des gesundheitsorientierten Sportunterrichts und im Rahmen eines Gesundheitsprojekts an der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen. Es sollen die Kognitionen und Emotionen der Auszubildenden beim Sporttreiben herausgefunden werden. Die Probanden erleben den Unterricht – ebenso wie die nicht an der Untersuchung teilnehmenden Schüler - in gewohnter Weise mit. Deshalb ist „Lautes Denken“ als Verbalisationsmethode weniger, aber nicht unbedingt ungeeignet. Den validesten Weg stellt die postaktionale Verbalisation dar. Von den Probanden wird daher eine erhöhte Leistungsbereitschaft vorausgesetzt, wenn eine umfassende Datenerhebung erfolgen soll. Folglich muss der Versuchsleiter mehrere Parameter berücksichtigen:

Eine absolute Voraussetzung für die optimale Wahrheitsfindung stellt ein ***großzügiger Zeitrahmen*** dar. Informationsverluste wären eine logische Konsequenz von Zeitdruck während des Interviews. Der Forscher sollte jeweils zum Beginn des Interviews betonen, dass genügend Zeit eingeplant wird und dass die Kollegen des darauf folgenden Unterrichts über das spätere Erscheinen des Befragten informiert werden. Das Verhalten des Interviewers während der Befragung sollte diese Freiheit auch bestärken, z.B. durch ruhiges und langsames Vortragen der Fragen oder durch das Gewähren von Redepausen zwischen Fragestellung und Beantwortung.

Die Aktivierung des Gedächtnisses und die Verbalisation sind kognitive Prozesse, die höchste Konzentration voraussetzen, um dem Gütekriterium der Validität gerecht zu werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über den ***Biorhythmus des Menschen*** fordern geradezu, die optimale physische und psychische Leistungsfähigkeit des Probanden auszunutzen. Das Interview wird deshalb im Vormittagsunterricht durchgeführt. Unter Berücksichtigung dieses Parameters wurden die Sportstunden der zu untersuchenden Berufsschulklassen auf den Vormittag gelegt.

Damit bei der postaktionalen Verbalisation die Fehlerquellen möglichst gering gehalten werden, führen die Probanden ein Gedanken–Gefühlsheft. Wichtig für die ***Gedankenfixierung*** in diesem Medium ist, dass die Probanden vom Sportlehrer nicht anders behandelt werden als die übrigen Schüler der Klasse! Aufgrund der Erfahrungen von Vorübungen ist es nicht notwendig, für das Führen des Gedanken – Gefühlsheftes einen separaten Platz in der Turnhalle einzunehmen. Die Berufsschüler bestätigen, dass es für sie kein Problem darstellt, in der Nähe des augenblicklichen sportlichen Geschehens Eintragungen zu machen, selbstverständlich immer unter dem Aspekt der Vermeidung von Unfällen und Behinderungen der Mitschüler. Eine Sonderbehandlung der Probanden würde aufgrund der eingenommenen Sonderrolle zu anderen Kognitionen und Emotionen führen.

Die Untersuchung schließt sich unmittelbar an die Unterrichtsstunde an. Die postaktionale Verbalisation erfolgt deshalb so kurz wie möglich nach der Unterrichtsstunde, um die Vergessensrate zu minimieren. Folglich muss der Versuchsleiter alle ***Interviewvorbereitungen unmittelbar vor dem Unterrichtsbeginn*** getroffen haben. Alle Hilfsmittel des Interviewers liegen im neu eingerichteten Meditationsraum im Obergeschoss der Sporthalle bereit. Dieser Raum des Fachbereichs Religion bietet ein behagliches Ambiente und absolute Ruhe während des Interviews. Bequeme Sitzmöglichkeiten, natürliches Licht und eine angenehme Raumtemperatur sollen überdies die Auskunftsbereitschaft fördern.

Der Forscher bereitet den Probanden durch ***Metakommunikation*** auf das Interview vor. In dieser lockeren und kurzen Einstiegsphase werden nochmals Hinweise über Verhaltensregeln beim Interview gegeben, an die Bereitschaft zur Mitteilung aller Kognitionen und Emotionen appelliert. Insgesamt wird die Metakommunikation als Möglichkeit betrachtet, eine Ideale Sprechsituation zu erreichen. Die zu interviewenden Schüler sollen sensibilisiert werden, dass alle registrierten Gedanken und Gefühle für die Untersuchung wichtig sind.
Dennoch können die Probanden während des Interviews Ängste oder Zwänge verspüren. In qualitativen Erhebungsverfahren soll der Proband seine Probleme, zum Beispiel „ich verstehe die Frage nicht“, „ich traue mich nicht, das zu sagen“, unmittelbar zum Ausdruck bringen, da psychischer Druck wahrheitsgemäße Aussagen blockiert. Auf solche Mitteilungen kann der Forscher reagieren und für den Abbau solcher Unsicherheiten Sorge tragen. Metakommunikation sollte sparsam genutzt werden, um die Konzentrationsfähigkeit der Interviewpartner nicht überzustrapazieren und die

Gesprächszeit nicht unnötig auszudehnen. Am Ende der Befragung bietet der Forscher an, im Rahmen der Metakommunikation völlig entspannt über persönliche Eindrücke zu reden, zum Beispiel über strenge Mimik, Lob für den Probanden oder die allgemeine Gefühlslage während des Interviews.

Da kognitive und emotionale Wahrnehmungen subjektive Prozesse darstellen, muss eine Überprüfung erfolgen, ob die Aussagen richtig verstanden wurden. In Form der ***kommunikativen Validierung*** wiederholt der Interviewer mit eigenen Worten die Aussagen und der Interviewte gibt seine Zustimmung oder er übt Kritik an der Zusammenfassung. Ein Gespräch zwischen den Gesprächspartnern soll dazu führen, dass die Formulierung der Innensicht des Befragten als auch dem logischen Verständnis des Interviewers entspricht. „Entsprechend dem dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriterium gelingt die kommunikative Validierung umso besser und umfassender, je mehr die Zielkriterien der Idealen Sprechsituation verwirklicht sind.“[251]

Die ***Fragestellung im Interview*** stellt ein außerordentlich wichtiges Kriterium für die Güte der qualitativen Methoden zur Informationserfassung dar. Aufgrund bekannter Ergebnisse der empirischen Sozialforschung sollten die Fragen im Interview bestimmten *Grundsätzen* entsprechen, um die gewünschten Auskünfte vom Befragten herauszubekommen: zum Beispiel „keine langen Fragen“, „eindeutige Fragen“, „keine Überforderung des Befragten“, „einfache Formulierungen“, „konkrete, keine allgemeinen Fragen“, „neutrale, nicht suggestive Fragen.“[252]

Offene Fragen gewähren dem Befragten große Überlegungsfreiheit. Subjektive Anschauungen werden weiträumig erfasst, deshalb sollten derartige Fragen schwerpunktmäßig dort eingesetzt werden, wo über den Forschungsinhalt noch sehr wenig bekannt ist. Allerdings fordert diese Frageform einen hohen Protokollierungsaufwand, weil die Antworten häufig unpräzise formuliert sind. Eine anschließende Datenauswertung gestaltet sich nicht selten problembehaftet. Eine rhetorisch geschulte und erfahrene Lehrkraft bringt hierfür die besten Voraussetzungen mit, vor allem dann, wenn sie diese Fragetechnik im Unterricht betont einsetzt.
Geschlossene Fragen hingegen engen den Denkhorizont des Probanden wegen vorgezeichneter Gedanken des Interviewers stark ein. Vorurteile und Erfahrungen des

[251] Scheele, B., Hrsg. Flick, U. et al. 1991, S. 276
[252] vgl. Horn, A., Hrsg. Huber, G. L., Mandel, H. 1983, S. 120 f.

Forschers kommen hierbei zum Tragen. Der Protokollierungsaufwand fällt weniger intensiv aus und die Datenauswertung kann verhältnismäßig leicht erfolgen. Um eine Vergleichbarkeit der Interviewaussagen zu gewährleisten, somit dem Gütekriterium der Objektivität gerecht zu werden, sollten die Fragen im gleichen Wortlaut und in der gleichen Reihenfolge bei allen Probanden gestellt werden. In welchem Verhältnis offene und geschlossene Fragen gestellt werden ist vom Forschungsziel und von der Probandengruppe abhängig.

Nachfragen im Interview gelten im behavioristischen Sinne als Störgrößen, welche Messfehler verursachen und somit die Objektivität als Grundprinzip der wissenschaftlichen Forschung verletzen. In qualitativen Verfahren wird *anders* argumentiert:
Die Probanden werden geistig sehr heterogen eingestuft. Nicht jede Person kann Gedanken in Worte kleiden und diese in kurzer Form mitteilen. Durch Nachfragen kann der Fragende unverständliche Antworten sofort klären. Bei der späteren Analyse der Antworten wird folglich die Zahl der Fehlinterpretationen wesentlich geringer ausfallen. Die Gesprächsatmosphäre gewinnt durch Nachfragen einen natürlichen Charakter, denn gegenseitiges Fragen findet in allen Unterhaltungen statt. Nachfragen implizieren, dass sich der Gesprächspartner für die Äußerungen interessiert, was wiederum zu einer erhöhten Auskunftsbereitschaft führt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass zur Verbesserung des Wahrheitsgehaltes der Aussagen ein gesundes Maß an Nachfragen angebracht ist. Wichtige Fragetechniken im Rahmen wissenschaftlicher Interviews stellen die *Trennfragen* und *Störfragen* dar.

Die *Trennfragen* sind bei der Datenerhebung der Berufsschüler von besonderer Bedeutung, da nur die Kognitionen und Emotionen festgehalten werden, die während der Unterrichtseinheit vorhanden sind, und nicht diejenigen, die den Befragten nachträglich einfallen.

Störfragen sollen den Probanden auf widersprüchliche Aussagen hinweisen. Entweder bestätigt der Proband seine getroffene Aussage oder er ändert sie. Die Anwendung von Störfragen wertet Scheele und Groeben als sehr „harte Methodik“, denn explizit bedeutet dies für den Interviewten, dass seine Äußerungen für unakzeptabel erachtet werden.[253] Nach Scheele und Groeben sollte der Proband über den Zweck solcher

[253] vgl. Scheele, B., Groeben, N. 1988, S. 46

Störfragen aufgeklärt werden, damit sie nicht als Demütigung empfunden werden.[254] Störfragen können einerseits die Ideale Sprechsituation negativ beeinflussen, andererseits wird durch deren Anwendung eine Datenverfälschung verhindert. Die Probanden sollten Störfragen vorher kennen gelernt haben, damit diese harte Methode eben nicht zur Störung einer Idealen Sprechsituation führt.[255]

7.3 Datenauswertung

Bei qualitativen Untersuchungsmethoden sammeln sich sehr viele verbale Daten an. Deshalb zählt es zu den schwierigsten Aufgaben der Forschungspraxis, die Ergebnisse qualitativer Forschung plausibel darzustellen.[256] Neben der detaillierten Dokumentation der einzelnen Arbeitsschritte bedarf es auch besonderer Fähigkeiten bei der Aufarbeitung und Veröffentlichung der Daten. Zur Verarbeitung dieser Informationsfülle dienen INHALTSANALYSEN, mit Hilfe derer Daten wissenschaftlich gebündelt, strukturiert und veranschaulicht werden.

7.3.1 Inhaltsanalyse

Beim Vergleich der vielfältigen Definitionen, wie sie bei Holger Rust[257] nachzulesen sind, fällt auf, dass sich wissenschaftliche Inhaltsanalysen durch ein systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen auszeichnen. Prinzipiell lassen sie sich in zwei methodologische Gruppen gliedern:

Zum einen sind dies Analysen, die nach *quantitativen* Forschungsprinzipien vorgehen, zum anderen sind dies Analysen, die hauptsächlich qualitativen Regeln entsprechen. Quantitativ orientierte Inhaltsanalysen werden durch Berelson wie folgt definiert: „Content analysis is a research technique for the objektive, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication."[258]

---

[254] vgl. Scheele, B., Groeben, N. 1988, S. 46
[255] vgl. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. 1988, S. 149 f.
[256] vgl. Bohnsack, R. 1993, S. 172
[257] vgl. Rust, H. 1982, S. 21 f.
[258] Berelson, B. 1971, S. 18

(übersetzt vom Autor: „Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des offenkundigen Inhalts von Kommunikation")

Inhaltsanalysen, die nach *qualitativen* Prinzipien vorgehen, werden stellvertretend von Fischer definiert: „Die Inhaltsanalyse als wissenschaftliche Methode der Datengewinnung und –verarbeitung ist demnach von Prozessen der Interpretation von Umweltdaten, wie sie im Vorgang des alltäglichen Verstehens geschehen, nur dadurch verschieden, daß die Annahmen, die im Vollzug des Alltagsverstehens getroffen werden, in der Regel implizit bleiben, während sie bei der wissenschaftlichen Methode ‚Inhaltsanalyse' als explizite Theorie, die methodologischen Regeln zu genügen hat, der kategorialen Analyse der Daten zugrunde liegen."[259]

Die Inhaltsanalyse kann in Abhängigkeit vom Forschungsschwerpunkt sowohl *qualitative* als auch *quantitative* Analysemethoden anwenden. Mayring schlägt für wissenschaftliche Inhaltsanalysen die folgende Vorgehensweise vor:

1. *Qualitative Analyse:* Entscheidung darüber, was untersucht werden soll.
2. *Quantitative Analyse:* Zahlenmäßige Aussagen über festgelegte Kategorien.
3. *Qualitative Analyse:* Interpretation und Auswertung.[260]

Bei wissenschaftlichen Inhaltsanalysen ist es vordringlich, dass sie durch systematisierte Analyseregeln erfolgt, so dass sie intersubjektiv nachvollziehbar und folglich überprüfbar ist!

7.3.2 Systematisierte Techniken für Inhaltsanalysen

Die Inhaltsanalyse der vorliegenden Untersuchung wird in vier Abschnitte gegliedert. Deren Beschreibung in diesem Kapitel orientiert sich am Buch „Qualitative Inhaltsanalyse" von Mayring.[24]

1. **Beschreibung des Untersuchungsmaterials**
2. **Fragestellung der Analyse**
3. **Analyse aller vorliegenden Daten, unterstützt durch quantitative Methoden**
4. **Analyse einer Einzelfallstudie**

[259] Fischer, P. M., Hrsg. Huber, G. L., Mandel, H. 1982, S. 179
[260] vgl. Mayring, P. 1990, S. 19

7.3.2.1 Beschreibung des Untersuchungsmaterials

Damit nachvollzogen werden kann, aus welchem Datenmaterial die Forschungsergebnisse gewonnen werden, wird nach Mayring[261] dieser Schritt aufgegliedert:

Entstehung des Analysematerials

Es erfolgt eine Beschreibung der befragten Personen und des Forschers. Die Zielgruppe und die Situationen, aus denen die Daten stammen, werden näher beschrieben. Das soziale Geflecht der beteiligten Personen untereinander wird näher beschrieben. In der Untersuchung werden an dieser Stelle die Sportbiographien der Probanden (und des Interviewers) dargestellt.

Formale Charakteristika des Materials

Bei der Transkription eines Interviews von der Kassette auf einen geschriebenen Text werden Laute wie „äh“, „mh“ möglicherweise weggelassen. Ergänzungen zum nonverbalen Verhalten können andererseits vorgenommen werden. Die Regeln der Transkription müssen eindeutig bestimmt sein.

Begrenzung des Datenmaterials

Die Auswahl des Datenmaterials erfolgt nach festgelegten Bedingungen, entweder nach dem Zufallsprinzip oder nach definierten Quoten. Bei dieser Untersuchung könnte das vollständig transkripierte Datenmaterial analysiert werden oder nur die kommunikativ validierten Aussagen. Der Forscher entscheidet sich dahingehend, dass nicht das vollständig transkripierte Datenmaterial des Interviews analysiert wird, sondern nur der Text, der vom Interviewer mündlich zusammengefasst und vom Befragten als korrekt bestätigt wird, also die kommunikativ validierten Aussagen (vgl. Anhang).

[261] vgl. Mayring, P. 1990, S. 43 f.

7.3.2.2 Fragestellung der Analyse

Der Forscher führt die Inhaltsanalyse in zwei Schritten durch, und zwar in „Richtung der Analyse“ und „theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung“.[262]

Richtung der Analyse

Ein Forscher kann sich bei einem vorliegenden Text beispielsweise die Frage stellen, welche emotionalen und welche kognitiven Vorgänge sich aus dem Text herausfinden lassen (Psychotherapie) oder welches Ziel ein Verfasser mit seinen Aussagen verfolgt (Rhetorik). In der vorliegenden Untersuchung sollen durch die Interviews die *kognitiven* und *emotionalen Wahrnehmungen* von Auszubildenden des Gastgewerbes im gesundheitsorientierten Berufsschulsport aufgedeckt werden.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Mayring weist darauf hin, dass die Theoriegeleitetheit des Wissenschaftlers vom vorhandenen Erfahrungsschatz der einschlägigen Forschung profitiert. Die Fragestellung der Analyse leitet sich von den Theorien ab, die in der Wissenschaft existieren. Man kann auf Forschungserkenntnisse aufbauen, ohne diese Ergebnisse erst durch eigene Arbeiten herauszufinden. „Theoriegeleitet heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen.“[263] Der Forscher darf sich bei der Untersuchung auf keinen Fall von den Theorien anstecken lassen, um der Gefahr der einseitigen Untersuchung zu entgehen. Eine Anpassung der Ergebnisse an die Ausgangstheorien wäre die negative Folge.

Bevor der Forscher seine Inhaltsanalyse beginnt, muss er konkret in Form von Fragen formulieren, *was* er aus dem gesammelten Datenmaterial herausfinden will. Diese Fragen entwickeln sich aus den Forschungsbereichen „Gesundheitserziehung“, „Wahrnehmungstheorien“ und „Subjektive Theorien“. Es soll unbedingt verhindert werden, dass unausgewertete Daten übrig bleiben. Wiedemann spricht in diesem Zusammenhang von „Datenfriedhöfen“.[264] Mayring plädiert deshalb *eher* für *quantitative Auswertungsverfahren,* bei denen man zum Beispiel einen vorliegenden Text in so genannte Kategorien (vgl. Kapitel 8.2.7 Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle) einteilt und anschließend statistisch auswertet.

---

[262] vgl. Mayring, P. 1990, S. 46 ff.
[263] Mayring, P. 1990, S. 48
[264] vgl. Wiedemann, P. M. 1986, S. 163

7.3.2.3 Analyse mit quantitativen Methoden

Die Analyse der vorliegenden Daten wird in vier Punkte unterteilt:

1. **Gliederung des gesamten Untersuchungsmaterials in Sinneinheiten**
2. **Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien**
3. **Deskriptive Statistik**
4. **Interpretation der statistischen Auswertung**

Gliederung des gesamten Untersuchungsmaterials in Sinneinheiten
Damit eine *Gliederung des Datenmaterials in Sinneinheiten* erst möglich wird, muss der Forscher „Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten“ (vgl. Kapitel 8.2.7.2) entwickeln. Der Begriff „Sinneinheit“ muss darin klar definiert werden. Es muss bestimmt werden, wie klein ein Textanteil sein darf, damit er noch eine Sinneinheit darstellt. Das kann zum Beispiel ein Wort oder ein Satzteil sein. Ebenso muss geklärt werden, wie umfangreich ein Textanteil sein darf, um noch als Sinneinheit zu gelten. Dies kann beispielsweise ein ganzer Abschnitt sein. Für eine sichere Anwendung dieser Regeln formuliert der Forscher „Ankerbeispiele“, um aufzuzeigen, wie Kodiereinheiten gebildet werden. Um Sinneinheiten konkret bestimmen zu können, muss geklärt werden, ob in einem Ausdruck eine, zwei oder mehrere Sinneinheiten verborgen sind. Hierfür benötigt der Forscher noch ein „Kategoriensystem“. Dieses fasst inhaltlich ähnliche Sinneinheiten zusammen. Der Forscher soll aufgrund der eindeutigen Definition der Kategorien erkennen, welcher Kategorie ein Textteil zuzuordnen ist. Daneben sichern die Ankerbeispiele und die aufgeführten Kodierregeln die Verwendungstauglichkeit des Kategoriensystems ab.

Sowohl die Kodierregeln als auch das Kategoriensystem müssen aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial entwickelt werden. Ein Konzept muss mehrmals erprobt und ständig verbessert werden, und zwar so oft, bis der „Kodierleitfaden zur Festlegung von Sinneinheiten“ und das „Kategoriensystem“ für die Inhaltsanalyse eindeutige Hilfsmittel darstellen. Für den Beweis reliabler Ergebnisse beim Einsatz dieser Hilfsmittel können Reliabilitätstests durchgeführt werden. Nach dieser Sicherstellung kann der Forscher das gesamte Untersuchungsmaterial in *Sinneinheiten* gliedern.

Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien

Jede einzelne Sinneinheit wird eindeutig einer Kategorie zugeordnet, indem über jeden Markierungsbereich einer Sinneinheit die Kategoriennummer eingetragen wird (vgl. Kapitel 8.2.7.3 Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem).

Deskriptive Statistik

Für jeden einzelnen Probanden werden dann die Häufigkeiten der Kategoriennummern tabellarisch zusammengefasst, graphisch dargestellt, verglichen und beschrieben. Diese *deskriptiven Statistiken* erfolgen nicht nur beschränkt auf einen Probanden, sondern die gesammelten Daten werden verschiedenartig kombiniert, damit aufschlussreiche und vielschichtige Aussagen zu den Fragestellungen der Untersuchung gemacht werden können. Dieser Analyseschritt wird in der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 10.3.3 Deskriptive Statistik) eine sehr wichtige Rolle spielen.

Interpretation der statistischen Auswertung

Vor allem bei der *interpretativen statistischen Auswertung* werden die verschiedenen Auffassungen über qualitative und quantitative Forschungsmethoden deutlich. So vertreten Forscher die Meinung, dass nur naturwissenschaftliche Vorgehensweisen zu repräsentativen Ergebnissen führen, weil diese an den klassischen Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gemessen werden können. Auf der anderen Seite gibt es Forscher, die ihre Untersuchungsmethoden ausschließlich den Untersuchungsobjekten anpassen. Reine Interpretationen können die Gütekriterien wohl nur am Rande erfüllen. Eine Gewähr für die Objektivität der Interpretation wird ohne empirische Nachprüfung nicht vorliegen. Unter sportwissenschaftlicher Betrachtung einzelner Personen oder Personengruppen kommt es auf die konstitutionellen Voraussetzungen, die individuellen Bewegungsbiographien, die vielfältigen Lebenswelten und auf die mentale Einstellung zum Forschungsthema an.
Die *interpretative Auswertung* einzelner Daten stellt eine solche Methode für den Forscher dar, in angemessener Weise auf die Unterschiede von Gruppen und auf die individuellen Eigenarten der Personen einzugehen.[265] Beim Einsatz dieser Methode als wissenschaftliches Instrument sollten die einzelnen Analyseschritte in dieser gegliederten Reihenfolge durchgeführt werden.

[265] vgl. Brunner, E. J., Hrsg. Mayring, P. 1990, S. 197

Der Versuchsleiter sollte seine Rolle als Interpret der Daten sehr kritisch sehen, denn er ist sowohl in den Prozess der Datenerhebung als auch in den Prozess der Datenauswertung, speziell in die Analyse, sehr stark integriert. Ratsam ist eine schriftliche Aufzeichnung seiner eigenen Meinung vor der Datenerhebung, um sich diese anschaulich bewusst zu machen. Überdies muss er sehr eng an den Forschungsfragen haften, um die Zielgerichtetheit der Untersuchung zu gewährleisten. Um sportwissenschaftlich und pädagogisch–psychologisch die zu analysierenden Daten zu verstehen, muss der Interpret ein umfassendes Wissen bezüglich seiner Unterrichtsthemen als auch der zugrunde liegenden Wissenschaftsbereiche besitzen. Ebenso ist ein tiefgründiges Wissen über die privaten, beruflichen und schulischen Belastungen der Probanden wichtig. Alle interpretativ gewonnenen Ergebnisse sind als Hypothesen zu sehen. Ursprüngliche Ergebnisse werden nicht selten im Laufe der weiteren Interpretation verworfen. Dagegen sollte die theoriegeleitete Interpretation im Zusammenhang mit der *Fragestellung der Analyse* (Kapitel 7.3.2.2) nicht zum Herausfiltern erwünschter oder zu erwartender Texte führen.

Zusammengefasst ermöglicht die Interpretation der statistischen Auswertung einen Vergleich der Probanden. In Einzelfallstudien können Probanden sehr detailliert analysiert werden.

7.3.2.4 Analyse von Einzelfallstudien

Die Fallstudie bezeichnet Yin[266] als „empirisches Untersuchungsverfahren, das

- ein gegenwärtiges Phänomen im realen Lebenskontext untersucht, wobei
- die Grenzen zwischen Phänomen und Kontext undeutlich sind und
- in dem eine Mehrzahl von Quellenzugängen zur Evidenzsicherung herangezogen werden."

Ein Fallstudiendesign wird dann bevorzugt, wenn man an Sinnzusammenhängen und an der Bedeutung der im Sport handelnden Subjekte interessiert ist. Ein wichtiger Aspekt bei der Erforschung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen von *Sport* und *Gesundheit* ist der Einblick in die Erlebniswelt geistiger und körperlicher Erfahrung, das gesamte Leiberleben.
Die Forderung *„Qualität vor Quantität"* wird in wissenschaftlichen Untersuchungen immer lauter. Auszuwertende Daten sollten in reduzierter Form vorliegen, damit sich der Forscher intensiv mit dem Forschungsobjekt auseinandersetzen kann. Dadurch, dass sich der Forscher in der vorliegenden Einzelfallstudie nur auf eine einzelne Person konzentriert, kann er sich wesentlich intensiver mit dem ausgewählten Probanden beschäftigen. Sehr aufschlussreiche – verglichen mit den Erkenntnissen des Unterrichts - vielleicht sogar gegensätzliche Ergebnisse sind gerade in dieser Untersuchung zu erwarten, da die Datenerhebung der Einzelfallstudie mit einem längeren Erfahrungszeitraum zum Thema *Gesundheit* in Verbindung steht. Dieser umfasst die gesamte Berufsausbildung. Die erhöhte Genauigkeit der Untersuchungsergebnisse erfordert aber einen zeitlichen Mehraufwand, der bereits bei der Erhebung der dafür nötigen Daten beginnt.

Auswahl der Einzelfallstudie
In der qualitativen sozial- und humanwissenschaftlichen Forschung wird ein Fall ausgewählt und dann in aller Breite beleuchtet. Weshalb dieser oder jener Fall ausgewählt wird, hängt davon ab, ob er für die Untersuchung als interessanter oder charakteristischer Typ zählt. Für diese Entscheidung bedient sich der Forscher äußerlicher Merkmale oder der Erfahrung. Äußere Merkmale können zum Beispiel bereits statistisch ermittelte Daten über diesen Einzelfall sein. Die ursprüngliche Studie kann die Grundlage für weitere Untersuchungen sein. Aus vielen ähnlichen Beispielen

[266] Yin, R. K. 1989, S. 23 (Übersetzung des Verfassers)

baut der Forscher ein allgemeines Muster auf. Das Zufallsprinzip kommt hierbei nicht zum Tragen, egal ob Einzelfälle wegen ihrer Ähnlichkeit oder ihrer Verschiedenheit interessant sind.

Datenerhebung für Einzelfallstudien

Bei Inhaltsanalysen gibt es grundsätzlich keine strenge Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Verfahren. Datenerhebung und Datenanalyse stellen keine voneinander unabhängigen Schritte dar, sondern sie sollten eng aufeinander abgestimmt werden. Da Fallstudien nach qualitativen Methoden ausgewertet werden, sollte auch die Datenerhebung nach qualitativen Kriterien erfolgen.

Auswertung der Einzelfallstudie

„Interessanter als das bloße Testen von Ideen ... ist die Generierung neuer Ideen, die zu angemessenen Theorien führen.“[267] Da die Wissenschaft keine Auswertungsschritte festlegt, muss je nach Forschungsinteresse ein passendes Auswertungssystem erarbeitet werden. Dies soll die Erforschung eines umfassenden Bildes des Untersuchten ermöglichen und Artefakte ausschließen, da beim Einsatz mehrerer Methoden Fehler aufgezeigt werden, die später ausgeschlossen werden können.[268] Die *Auswertung der Fallstudie* (vgl. Kapitel 10.4) wird in der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen gegliedert:

1. *Darstellung des Auswertungsmaterials*
2. *Beschreibung der zu untersuchenden Personen, hier eines Auszubildenden, der sich nach Abschluss der Berufsausbildung zum „Diätetisch geschulten Koch“ weitergebildet hat*
3. *Darstellung des Untersuchungsrahmens, in denen die kognitiven und körperlich-emotionalen Wahrnehmungen gemacht werden*
4. *Darstellung und Beschreibung der Wahrnehmungen zu bestimmten Zeitpunkten eines Rahmenereignisses*
5. *Interpretation der Wahrnehmungen*
6. *Gesamtbeschreibung aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses*
7. *Gesamtinterpretation aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses*
8. *Übergeordnete Beurteilung*

[267] Hermanns et al. 1984, S. 149, zitiert nach Lamnek, S. 1995, Band 2, S. 25
[268] vgl. Lamnek, S. 1995, Band 2, S. 25

1. Darstellung des Auswertungsmaterials

Die Interviewprotokolle der Fallstudie werden im Anhang original präsentiert, um einen Vergleich zwischen den Interpretationen und dem ursprünglichen Text zu ermöglichen.

2. Beschreibung der zu untersuchenden Personen

Für die Einzelfallanalyse werden vom Probanden detaillierte Angaben zum Lebenslauf erfragt. Dies geschieht im Rahmen eines Hausbesuchs“, gemeint ist hier ihre berufliche Wirkungsstätte des Auszubildenden. Möglich ist dieses Erhebungsverfahren deshalb, weil der Forscher auch mit dem Ausbilder des Interviewten seit vielen Jahren eine sehr harmonische betrieblich-schulische Zusammenarbeit pflegt. Damit durch die Interpretation die Wahrheit erfahren werden kann, sollen auch Informationen über den Kontext des Einzelfalles berücksichtigt werden. Dies ist wegen der angesprochenen jahrelangen Zusammenarbeit und des persönlichen Kennens bzw. einschätzen Könnens des Probanden möglich.

3. Darstellung des Untersuchungsrahmens

In den Kontext zur Ermittlung latenter Informationen fällt auch der äußere Rahmen, innerhalb dessen die Wahrnehmungen gemacht wurden. Die drei Unterrichtsstunden und das Großprojekt „Gesundheit hilf(t)!“ wird ausführlich dargelegt. Unterrichtsmedien und Lehreraktionen, die Schlüsselfunktionen für subjektive Wahrnehmungen darstellen können, werden vorgestellt. Die Analyse der zu untersuchenden Situationen kann somit später nachvollzogen werden.

4. Darstellung und Beschreibung der Wahrnehmungen zu bestimmten Zeitpunkten

Die Auffassungen des Probanden gliedert sich aufgrund der Fragestellung im Interview in vier Abschnitte:

- kognitive Wahrnehmungen
- emotionale Wahrnehmungen
- Bedeutungsbeimessungen

Den *kognitiven Wahrnehmungen* werden Kategorien zugeteilt. Diese Einteilung ermöglicht die Beschreibung nach Art und Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen. Aufgrund der Fragestellung bei der Datenerhebung können die festgestellten *emotionalen Wahrnehmungen* primär in Kategorien/Skalen eingeteilt werden, die durch die Adjektive „sehr angenehm“, „angenehm“, „unangenehm“, „sehr unangenehm“

beschrieben werden. Begründungen geben meist Aufschluss über die getroffene Zuordnung.
Die *Bedeutungsbeimessungen* werden aufgrund der Fragestellung ebenfalls skaliert und begründet. Die Unterscheidung erfolgt mit den Adjektiven „sehr wichtig“, „wichtig“ und „weniger wichtig“. Anschließend fasst der Forscher die einzelnen Wahrnehmungen zusammen, ohne hierbei Wertungen vorzunehmen.

5. Interpretation der Wahrnehmungen
Hier werden die Regeln, die bei der „Interpretation der statistischen Auswertung“ angesprochen werden, deshalb ergänzt, weil an dieser Stelle vorrangig ein Text analysiert werden muss:
Auf die Bedeutung von Wörter, Satzteile oder ganzen Sätzen soll eingegangen werden. Im Verständnis des hermeneutischen Zirkels wird zwischen der Gesamtaussage und der Bedeutung einzelner Wörter oder Sätze hin- und hergegangen. Um den Sinn des Gesamttextes zu verstehen sollen die Regeln der Logik angewandt werden. Die Gliederung in kognitive Wahrnehmungen, emotionale Wahrnehmungen und Bedeutungsbeimessungen tragen hierzu bei. Auftretende Widersprüche in der Inhaltsanalyse werden zuerst dem Interviewer angelastet, der möglicherweise die Aussage(n) missverstanden hat. Bleibt der Widerspruch bestehen, dann wird er in der Gesamtinterpretation erwähnt.

6. Gesamtbeschreibung aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses
Sämtliche Einzelbeschreibungen des Probanden werden bei den Rahmenereignissen (drei Sportstunden und Großprojekt „Gesundheit hilf(t)!“) zusammengefasst. Dadurch entsteht ein komplexeres Bild aller Wahrnehmungen *eines* Rahmenereignisses.

7. Gesamtinterpretation aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses
Alle Wahrnehmungen des Probanden während der jeweiligen Rahmenereignisse werden unter Berücksichtigung von 1. - 6. zusammenfassend gedeutet und erklärt. Das Ergebnis ist somit ein interpretatives Gesamturteil für jeweils *ein* Rahmenereignis.

8. Übergeordnete Beurteilung
In Fortführung zum Punkt 7. werden für den Probanden die Interpretationen aus den *vier* Rahmenereignissen zusammengefasst und erneut interpretiert. Dies soll zu allgemeineren und weiterführenden Ergebnissen über kognitive und emotionale Wahrnehmungen im Gesundheitssport während der Berufsausbildung führen.

8 Durchführung der Untersuchung

Die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung erfordern eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Subjektiven Theorien“, mit der „Gesundheitserziehung im Berufsschulsport“, mit „qualitativen Untersuchungsmethoden“ und mit „quantitativen Untersuchungsmethoden“.
Diese Beschäftigung und die gewonnenen Erfahrungen anfänglicher Voruntersuchungen ergeben, dass die Fragestellung der Arbeit nur dann sportwissenschaftlich bereichernde Ergebnisse liefern kann, wenn beide Untersuchungsmethoden beim vorliegenden Forschungsvorhaben angewandt werden. Diese Voruntersuchungen dienen der Entwicklung methodischer Konzepte für die folgende Hauptuntersuchung, welche auf einen direkten Zugang der *Kognitionen* und *Emotionen* von Berufsschülern in „bewegten“ Handlungssituationen des Sportunterrichts abzielen.

8.1 Voruntersuchungen

Die Voruntersuchungen bieten die Möglichkeit, Vorgehensweisen kennen zu lernen beziehungsweise neue zu entwickeln und zu erproben. Einerseits kann der Forscher testen, welche Methoden ihm am angenehmsten und effektivsten erscheinen, andererseits kann die Methodenkompetenz der Schüler eruiert werden. Die Personalunion von Versuchsleiter und Sportlehrkraft stellt überdies eine interessante Konstellation dar, deren Auswirkungen es herauszufinden gilt, um daraus Folgerungen für die Hauptuntersuchung zu ziehen.
Die Voruntersuchung findet in der Zeit vom Januar 2003 bis Juli 2003 in verschiedenen gastronomischen Fachklassen für Köche an der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen statt. Die Entwicklungen der Methoden und Vorgehensweisen für die Hauptuntersuchungen reifen in dieser Zeit und werden kontinuierlich kritisch reflektiert. Hilfreich sind in dieser Phase viele Gespräche mit Kollegen und anderen an dieser Arbeit unbeteiligten Personen. Oftmals wird die Erfahrung gemacht, dass der Zugang zum reflexiven Subjekt Mensch gerade bei Körper- und Bewegungserfahrungen einen sehr sensibel zu behandelnden Anspruch erhebt.

8.1.1 Auswahl und Information der Berufsschüler

Die Berufsschüler der *Voruntersuchung* verfügen nahezu über den gleichen Ausbildungsstand wie die Probanden der Hauptuntersuchung. Die gewonnenen Erfahrungen aus den Voruntersuchungen können deshalb mit Überzeugung auf die Hauptuntersuchungen übertragen werden.
An der Berufsschule Bad Kissingen gibt es seit mehreren Jahren jeweils drei Kochklassen im ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahr. Die Köche werden im ersten Berufsschuljahr vierzehn und im zweiten Jahr neun Blockwochen unterrichtet. Im dritten Jahr absolvieren sie nochmals neun Blockwochen, worauf die Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer folgt.
Die *Voruntersuchung* wird in den Klassen NK12a, NK12b und NK12c des Schuljahres 2002/2003 durchgeführt. Die Abkürzungen für die genannten Berufsschulklassen bedeuten folgendes:

„N“ steht für Nahrung, weil diese Klassen im Fachbereich Ernährung/Gastronomie unterrichtet werden.
„K“ steht für den Ausbildungsberuf Koch.
Die gastronomischen Fachklassen der anderen Ausbildungsberufe haben in ihrer Abkürzung statt ein „K“ ein „G“ enthalten, welches eine Sammelbezeichnung für die fünf anderen Ausbildungsberufe der Gastronomie darstellen soll.

In beiden Untersuchungen werden Auszubildende aus den Kochklassen des dritten Ausbildungsjahres ausgewählt, da sie einerseits über eine lange Berufsschulerfahrung verfügen, andererseits seit über zwei Jahren die Berufsbelastungen in der Gastronomie erleben. Diese „Auswahl“ erfolgt auf freiwilliger Basis.
Bei den *Voruntersuchungen* können also Jungen *und Mädchen* in die Rolle des Probanden schlüpfen, da die Auffassung vertreten wird, dass Mädchen mindestens so konstruktive Impulse für die spätere Hauptuntersuchung geben können wie ihre männlichen Kochkollegen - und darauf soll es in *dieser Forschungsphase* ankommen. Schließlich werden die *Voruntersuchungs*ergebnisse noch nicht wissenschaftlich ausgewertet, so wie das auf intensivste Weise bei den Hauptuntersuchungen der Fall sein wird. Denn an dieser Stelle sei noch einmal betont, dass auf die *männlichen Auszubildenden* das eigentliche Forschungsinteresse der Gesamtarbeit gerichtet ist.

An den *Voruntersuchungen* nehmen insgesamt *zwölf Schüler* teil, darunter sind acht Männer und vier Frauen. Vier Schüler pro Klasse werden aufeinander folgend, jeweils zwei Schüler pro Sportstunde, vom Sportlehrer nach Unterrichtsende interviewt. Sie werden aus den freiwilligen Meldungen per Los selektiert. In *allen* drei Kochklassen melden sich wesentlich mehr Interessenten als bei der Untersuchung tatsächlich berücksichtigt werden können. Ein bedeutender Grund für die Auswahl dieser Klassen für die *Voruntersuchung* liegt darin, dass der Forscher in allen drei Jahrgängen unterrichtet und neben dem Fach Sport auch die Fächer Fachtheorie, Betriebswirtschaftlehre und Sozialkunde lehrt. Dies entspricht fast der Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit.

Damit bestehen mehr zeitliche Spielräume und Freiräume für die Vorbereitung, Umsetzung und Besprechung von Forschungsmaßnahmen, die nämlich teilweise während des Unterrichts im Klassenzimmer erfolgen. So hat der Versuchsleiter ausreichend Zeit, ein vertrauensvolles Sozialgefüge aufzubauen und es vor allem auch zu *pflegen.* Dies geschieht an gemeinsamen Projekttagen, bei kooperativen Aktionen der Berufsschulklasse mit den Ausbildungsbetrieben, bei denen zum Beispiel Ausbilder zum Mittagessen in das Lehrrestaurant der Schule eingeladen werden, auf gemeinsamen Klassenfahrten, beim Besuch von Fachmessen oder - im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts – beim Mitwirken der Lehrkraft an der Vorbereitung und Verkostung des Frühstückbuffets oder anderer kulinarischer Köstlichkeiten, zum Beispiel von Wild, Geflügel oder Krustentieren. Alle genannten Themengebiete sind zugleich spezifische Lerninhalte der Fachpraxis, Fachtheorie und der Betriebswirtschaftslehre. Eine vertrauensvolle und über zwei Jahre gewachsene zwischenmenschliche Beziehung zu den Probanden stellt eine *unschätzbare Voraussetzung* dar, um für die Hauptuntersuchung fruchtbare und weiterführende Gedanken zu bündeln.

Die Berufsschüler setzen sich mit ihrem Sportlehrer während einer Fachtheoriestunde(!) in der benachbarten Turnhalle bei leiser Entspannungsmusik kreisförmig zusammen. In diesem gewohnten und intimen Ordnungsrahmen erklärt der Versuchsleiter, worin er den Sinn der Erforschung von *Gedanken* und *Gefühlen* im *Gesundheitssport* sieht. Deshalb erhält zusätzlich jeder Schüler das folgende – für *alle* gleiche – Informationsblatt „DEINE INFO ZU UNSERER UNTERSUCHUNG“ (siehe Anhang I).

Nach der Besprechung dieses Blattes bekommen die Berufsschüler geschildert, wie schwer es ist, wissenschaftlich internal ablaufende Prozesse eines „bewegten“

Menschen zu erforschen. In diesem Zusammenhang erläutert der Sportlehrer auch kurz, welche Rolle die *Subjektiven Theorien* dabei spielen. Die Köche werden gebeten, den Sportlehrer auf der Suche nach geeigneten Forschungsmethoden zu unterstützen. Die Berufsschüler werden in diesen Prozess ganz bewusst mit eingebunden, um ihnen anschaulich zu zeigen, dass sie als gleichberechtigte Partner diese Untersuchung mitgestalten. Dadurch erhofft sich der Versuchsleiter eine engagierte Mitarbeit der Probanden, um letztlich wieder von ihnen eine Vielfalt von Impulsen für denkbare Forschungswege zu sammeln.

Weil die Berufsschüler diese Informationen erst geistig verarbeiten müssen oder weil sich manche nicht trauen, ihre Meinung im Plenum zu äußern, erhält jeder Schüler einen Fragebogen „DEINE MEINUNG IST WICHTIG!“ (siehe Anhang II) mit der Bitte, diesen daheim gewissenhaft und vollständig bis zur nächsten Sportstunde auszufüllen. Hierbei betont der Sportlehrer, dass es für die Untersuchung wichtig ist, den Fragebogen konzentriert auszufüllen, um daraus eine wissenschaftliche Vorgehensweise für die beabsichtigte Untersuchung zu entwickeln.
Der Sportlehrer sammelt im Laufe der darauf folgenden Schulwoche die ausgefüllten Fragebögen ein und fasst die Antworten jeweils numerisch zusammen. Daraus entwickelt der Versuchsleiter bis zum nächsten Schulblock mit Hilfe der Kenntnisse über die Subjektiven Theorien und die sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden *zwei Hilfsmittel* für die anberaumte Voruntersuchung:

1. Das **GEDANKEN - GEFÜHLSHEFT** und
2. den **FRAGENKATALOG FÜR DIE INTERVIEWS**.

Dieses Ergebnis stellt er den Schülern mit den damit verbundenen *Methoden* vor.
So nehmen die Probanden ganz normal am Sportunterricht teil. Sie „genießen“ nur den Vorzug, dass sie jederzeit Einträge in ihr *Gedanken-Gefühlsheft* machen können. Hierfür dürfen sie sich *kurzzeitig* von der Sportgruppe ausklinken. Unmittelbar nach Unterrichtsende geht der Sportlehrer mit dem jeweiligen Schüler in den vorbereiteten Meditationsraum, der sich innerhalb des Turnhallengebäudes befindet. Die Ideale Sprechsituation (siehe Kapitel 7.2.1) stellt hierbei die über allem stehende Grundvoraussetzung für eine erkenntnisreiche Befragung dar.
Der *Fragenkatalog für die Interviews* findet hierbei Anwendung. Zugleich wird das Interview auf Kassette aufgenommen. Das *Gedanken-Gefühlsheft* soll der Lehrer bis

zum nächsten Schultag mitnehmen dürfen, um zu Hause die Zusammenfassung des Interviews in dieses Notizheft zu transkripieren.
Am darauf folgenden Schultag, an dem der Versuchsleiter Theorieunterricht in den Versuchsklassen erteilt, überprüfen die Schüler, entweder in einer Pause, zum Stundenwechsel oder auch einmal in einer Gruppenarbeitsphase während des Unterrichts im Klassenzimmer, diese transkripierte Zusammenfassung. Dies geschieht im Beisein ihres Sportlehrers ebenfalls unter Berücksichtigung einer idealen Sprechsituation, und zwar in einem benachbarten Vorbereitungsraum der Abteilung Ernährung/Gastronomie. Gibt es seitens der Schüler Einwände bei den Zusammenfassungen, muss (gemeinsam) nach einer besseren Formulierung gesucht werden.

8.1.1.1 Gedanken - Gefühlsheft

Den Schülern wird erklärt, dass dieses kleine Notizheftchen und ein Stift während des Sportunterrichts in der Hosen- oder Jackentasche mitzuführen ist, um jederzeit Gedanken und Gefühle niederschreiben zu können. Hierfür gewährt der Sportlehrer ganz selbstverständlich die Möglichkeit - egal in welcher Unterrichtssituation! Dadurch soll ein Vergessen von kognitiven, emotionalen und körperlichen Wahrnehmungen verhindert werden.

a) Die *erste Seite* des GEDANKEN – GEFÜHLSHEFTES umfasst folgenden Text:

Das „Grundrezept“

1. *Du bist der Experte!*
2. *Auf dich kommt es in dieser Untersuchung an.*
3. *Gib alle deine Gedanken und Gefühle preis, die in deinem Kopf und deinem Körper vorhanden sind!*
4. *Du hast die Chance, ALLES loszuwerden, ohne dass andere davon erfahren.*
5. *ALLES was du schreibst und später sagst, wird vertraulich behandelt und niemals gegen dich verwendet.*
6. *Äußere dich also auch offen und ehrlich über deinen Lehrer!*
7. *Du bist eine gleichberechtigte Person gegenüber dem Lehrer, das ist neu!*

Hierin wird den Berufsschülern mit der Absicht der Nachhaltigkeit schwarz auf weiß IHRE persönliche Wichtigkeit vor Augen geführt!

b) Die zweite Seite des GEDANKEN – GEFÜHLSHEFTES umfasst folgenden Text:

Warum gerade EURE Klasse an dieser Untersuchung teilnimmt!

„Sport darf an der Berufsschule nicht gestrichen werden!“
„Endlich dürfen wir mal mitbestimmen“
„Das ist doch ‚futuremässiger’ Sportunterricht“

Dadurch wird den Schülern immer vor Augen geführt, weshalb gerade sie an dieser Untersuchung teilnehmen. Der Sportlehrer hat exemplarisch die Antworten der Frage 5 vom Fragebogen wörtlich ins Gedanken-Gefühlsheft gedruckt.

c) Die dritte Seite des GEDANKEN – GEFÜHLSHEFTES umfasst folgenden Text:

Welche Voraussetzungen EUER Sportlehrer erfüllen muss, damit du deine Gedanken und Gefühle EHRLICH mitteilst!

„Er darf nichts weitererzählen“
„Der Lehrer darf einem nicht wegen irgendwas böse sein“
„Er darf uns nicht verarschen“

Mit dieser Seite und den exemplarisch abgedruckten Antworten der Fragen 3 und 4 möchte der Versuchsleiter das Vertrauen der Schüler stärken.

d) Die folgenden Seiten enthalten nur die Platzhalter für Datum, Uhrzeit und Unterrichtsthema, ansonsten stehen die leeren Seiten ausschließlich für Niederschriften von Gedanken und Gefühlen zur Verfügung.

8.1.1.2 Fragenkatalog für die Interviews

Der FRAGENKATALOG FÜR DIE INTERVIEWS wird den Schülern vorgelesen. Dabei wird ihnen der Sinn der Fragen und die Struktur der Fragensequenz geschildert. Das vorliegende Ergebnis des Fragenkataloges resultiert überwiegend aus den Erkenntnissen der Subjektiven Theorien.

Fragenkatalog für die Interviews

1 Fragen zu den *kognitiven* Wahrnehmungen

1.1 Welcher *Gedanke* lief während der Übung bzw. während des Spiels bei dir ab?
1.2 Welche anderen *Gedanken* hast du noch gehabt?
1.3 Wann hast du diese *Gedanken* gehabt: *Vor*, *während* oder *nach* dem Unterricht?

1.4 Nun fasse ich deine Aussagen kurz zusammen.
1.5 Bist du mit meiner Zusammenfassung einverstanden?
1.6 Was sollte noch ergänzt werden?

2 Fragen zu den *emotionalen* Wahrnehmungen

2.1 Wie hast du die Übung bzw. das Spiel *körperlich* empfunden: sehr anstrengend, anstrengend, erholsam, sehr erholsam?
2.2 Wie würdest du das *Gefühl* einstufen: sehr angenehm, angenehm, unangenehm, sehr unangenehm?
2.3 Worin siehst du den Grund für *dieses Gefühl*?
2.4 Hat ein Mitschüler für einen *körperlichen* Schmerz bzw. für ein *körperliches* Wohlbefinden beigetragen?
2.5 Hast du während oder nach der Übung bzw. während oder nach dem Spiel ein besseres Körpergefühl gehabt?

2.6 Nun fasse ich deine Aussagen kurz zusammen.
2.7 Bist du mit meiner Zusammenfassung einverstanden?
2.8 Was sollte noch ergänzt werden?

3 Fragen zu den *Bedeutungsbeimessungen*

3.1 Wie *wichtig* ist diese Unterrichtssituation, in der du die Wahrnehmung(en) festgestellt hast, für dich gewesen:
sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig?
3.2 Warum hat für dich *diese* Situation gerade diese *Bedeutung*?

3.3 Nun fasse ich deine Aussagen kurz zusammen.
3.4 Bist du mit meiner Zusammenfassung einverstanden?
3.5 Was sollte noch ergänzt werden?

4 Fragen zur *Vertiefung*

4.1 Hast du während des Sportunterrichts noch *irgendwelche anderen Gedanken* über das *Stundenthema* gehabt?
4.2 Hast du während des Sportunterrichts noch *irgendwelche anderen Gedanken* über die *Unterrichtsmethode* gehabt?
4.3 Hast du während des Sportunterrichts noch *irgendwelche anderen Gedanken* über deine *Mitschüler* gehabt?
4.4 Hast du während des Sportunterrichts noch *irgendwelche anderen Gedanken* über deinen *Lehrer* gehabt?

ÜBERSICHT 8.1.1.2: Fragenkatalog für die Interviews

8.1.2 Datenerhebung

In den Kochklassen NK12a, NK12b und NK12c werden *insgesamt vier Schüler pro Klasse* zweimal interviewt, pro Doppelstunde Sport jeweils zwei Schüler. In einem zweiwöchigen Schulblock findet pro Klasse zwei mal eine Befragung der ersten beiden Schüler statt. Die Interviews der anderen beiden Schüler einer Klasse schließen sich im nächsten zweiwöchigen Schulblock an. Dazwischen liegen zum Teil zehn bis zwölf Kalenderwochen. Somit ergeben sich nach allen Voruntersuchungen im Juli 2003 insgesamt *vierundzwanzig Interviews* mit *zwölf Schülern.*

Vorbesprechung

In allen Klassen wird mit einer Vorbesprechung begonnen. Alle Probanden der drei Klassen gehen mit dem Versuchsleiter in einer dreiviertelstündigen Mittagspause am Tag vor dem ersten Interview in der jeweiligen Klasse in diese Besprechung. Es erfolgen Erklärungen über die Handhabung des an jeden ausgehändigten *Gedanken-Gefühlsheftes* und über die Modalitäten des Interviews anhand des ausgeteilten Fragenkatalogs.

Der Forscher stellt immer wieder heraus, dass die Schüler und der Sportlehrer gleichwertige Partner darstellen und dass diese Untersuchung nicht zur Kritisierung des Lehrers dient, sondern dass die SCHÜLER ÜBER IHRE GEDANKEN UND GEFÜHLE AUSKUNFT GEBEN SOLLEN („Um euch dreht sich die Untersuchung!“). Hierfür sollen wirklich sämtliche im Unterricht stattfindenden Wahrnehmungen notiert beziehungsweise im Interview zur Sprache gebracht werden, egal für wie überflüssig die Berufsschüler sie zum Teil halten. Ebenfalls geht der Versuchsleiter auf die immense Bedeutung der *idealen Sprechsituation* ein, erläutert den Sinn der *kommunikativen Validierung* und den Hintergrund der *Tonbandaufnahme.* Die Vorbesprechungen enden jeweils mit der genauen Terminierung der Interviews.

Ablauf und Ergebnisse der Datenerhebung

Am Tag nach den Vorbesprechungen wird in den einzelnen Klassen mit den ersten beiden Interviews begonnen. Zuvor machen die Schüler immer während des Unterrichts Eintragungen unterschiedlicher Umfänge in ihr *Gedanken-Gefühlsheft*. Diese reichen bei einem Schüler der NK12b von fünf Zeilen bis zu zwei Seiten bei einer Schülerin der NK12a. Auffällig ist das Verhalten sämtlicher Schüler, die Eintragungen ins *Gedanken-Gefühlsheft* akribisch unter Verschluss zu halten, woraus eine intime Selbsteinschätzung ihrer Gedanken zu folgern ist. In den Einzelgesprächen

mit den befragten Schülern kommt ständig zur Sprache, dass ihnen ein derartiges Notizheft völlig ungewohnt, ja sogar fremd erscheint. Sie äußern sich aber dahingehend, dass mit der steigenden Anzahl von Eintragungen diese Unsicherheit schwindet. Ganz am Anfang besteht bei allen Probanden die „Angst“, dass ihnen für einen Eintrag nichts oder zu wenig einfällt.

Die *Länge der einzelnen Befragungen* beträgt zwanzig bis fünfundfünfzig Minuten. Weil einige Interviews sehr lange dauern wird im zweiwöchigen Schulblock der nächsten Klasse NK12b ein Zeitmaximum von zwanzig Minuten für die Befragung festgelegt.

Allerdings stellt sich dabei heraus, dass die ideale Sprechsituation enorm darunter leidet. Dies motiviert den Versuchsleiter dahingehend, diese Zeitbeschränkung bei den nächsten Befragungen in der Klasse NK12c fallen zu lassen. Organisatorisch regelt der Forscher dies in Kooperation mit seinem Fachbetreuer, indem *extra für diese Forschungsarbeit* sowohl der Stundenplan des Versuchsleiters als auch der 12. Kochklassen in der Weise geändert wird, dass die Beteiligten unmittelbar nach den Sportstunden um 11.15 Uhr schon in die Mittagspause gehen können.

Somit verbleibt für die anschließenden Interviews meist genügend Zeit. In den Fällen, in denen sechzig Minuten für zwei Interviews doch nicht reichen sollten, darf der befragte Schüler später zum Unterricht erscheinen. Dies trifft in elf Fällen zu. Da auch für den Forscher diese Art von Schülerbefragung ungewohnt ist, sind bei ihm *ungewohnte Verhaltensweisen* erkennbar:

Wie bei den Schülern so ist auch bei ihm ein Anflug von Nervosität spürbar. Es wird die Reihenfolge der Fragen vertauscht, es werden manchmal Zwischenfragen gestellt, die gar nicht im Fragenkatalog enthalten sind und die Zusammenfassungen der Schülerantworten sind qualitativ sehr breit gestreut. Es gibt Schüler, welche mit der Zusammenfassung ihrer Antworten überhaupt nicht einverstanden sind. Genau diese Interviews sind diejenigen, welche aufgrund der angestrebten Konsensfindung außerordentlich lange dauern.

Um die Nervosität der Interviewpartner zu Beginn der Befragungen etwas zu mindern, werden zum Einstieg in folgenden Gesprächen ganz *oberflächliche Fragen* gestellt, die nichts mit der Forschungsarbeit zu tun haben. Solche Themen sind zum Beispiel der Führerschein, der Heimatort, das frühe Aufstehen an den Berufsschultagen oder die Arbeitskleidung. Andererseits kann der Forscher bei den jeweils zweiten Interviews des Tages eigene Konzentrationsschwierigkeiten feststellen - vor allem dann, wenn sich eine sehr lange Befragungszeit ergibt. Die Erkrankung eines Schülers am festgelegten

Interviewtermin veranlasst den Forscher, diesen im darauf folgenden Schulblock noch als *dritten Befragten* den beiden eingeplanten Probanden anzuhängen.
Daraus wird die lehrreiche Erkenntnis gezogen, dass die Anzahl von drei Interviewten eindeutig zu viel ist. Erstens reicht die Mittagspause niemals für drei Gesprächstermine aus und zweitens verstreicht zu viel Zeit zwischen den kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen und dem Beginn der dritten Befragung des Tages. Hierbei ist die Erinnerung beziehungsweise der Behaltenswert schon merklich geschmälert. Als der Lehrer dieses Problem bei den Schülern der NK12c anspricht, unterbreitet ein Koch den Vorschlag, zwischen dem Unterrichtsende und dem Beginn des Interviews noch nachträgliche Eintragungen ins *Gedanken-Gefühlsheft* zu machen. Diesem Schüler wird das versuchsweise gewährt. In dessen Interview stellt sich später heraus, dass er selber nicht mehr differenzieren kann, ob die kognitiven und vor allem emotionalen Wahrnehmungen *während* oder *nach* der Sportstunde stattgefunden haben. Folglich wird von dieser Option in den weiteren Voruntersuchungen wieder Abstand genommen.
Anfänglich ist es für die Schüler völlig ungewohnt, dass sie sich für Eintragungen ins *Gedanken-Gefühlsheft* aus dem aktiven Übungs- und Spielgeschehen kurzzeitig ausklinken dürfen. Einzelne, vor allem Schülerinnen, warten auf eine zustimmende Geste seitens des Lehrers. Diese Beobachtung wird von der Lehrkraft thematisiert und verspricht in der Folge einen selbstverständlicheren Umgang mit diesem zugesprochenen Freiraum. Zwei Schüler der NK12c nutzen augenscheinlich diese Freiheit aus, indem sie für ihre Eintragungen auffallend lange brauchen – scheinbar immer bei Aktivitäten, die nicht auf große Begeisterung bei ihnen stoßen. Als sie in einem Sechs-Augen-Gespräch vom Sportlehrer darauf angesprochen werden, versichern sie, dass das nichts mit fehlender Ernsthaftigkeit oder mangelndem Engagement zu tun hätte, sondern sie benötigen einfach kurze „Verschnaufpausen“ – und diese sollen sie sich im Sinne des beabsichtigten sozialen Wohlbefindens auch gönnen.
Die *kommunikativ validierten Aussagen* sollten laut eines Schülers der NK12a auf ein separates Blatt geschrieben werden, da er gegenüber manchen Mitschülern den Verdacht hegt, diese würden sich einen Spaß daraus machen, die Ergebnisse des Interviews zu lesen. Dieser Vorschlag wird in der Weise berücksichtigt, dass die Schüler dem Lehrer verbindlich vorschreiben dürfen, keine Zusammenfassungen ins *Gedanken-Gefühlsheft* zu machen. Erstaunlicherweise wünscht dies aber kein weiterer Schüler, weshalb für die Hauptuntersuchungen an diesem Direkteintrag festgehalten

wird. In diesem Zusammenhang stellt der Interviewer über sich selber fest, dass er mit zunehmender Zahl von durchgeführten Befragungen die kommunikativ validierten Aussagen nun scheinbar treffender formuliert, da immer weniger Widersprüche seitens der Schüler zu verzeichnen sind. Er hält sich auch besser an den Fragenkatalog und setzt Verständnisfragen beziehungsweise Störfragen gezielter und bewusster ein. Der mangelnde Mut, Kritik an den Zusammenfassungen des Lehrers zu üben – was sicherlich auch noch eine Überlegung wäre, steht weitgehend außer betracht. Denn die Köche wissen seit zwei Schuljahren von ihrem Lehrer, dass er Kritik verträgt und diese niemanden übel nimmt.

Vertrauen und Sympathie – dies muss der Sportlehrer unbedingt seinen Schülern ausstrahlen, um ein solch sensibles Forschungsvorhaben überhaupt durchführen zu können!

Allerdings trägt wohl auch ein Stück Erfahrungsgewinn seitens der Schüler bei dieser Untersuchungsmethode mit dazu bei: Sie wissen, was sie erwartet und wie sie der Sportlehrer im Interview tatsächlich behandelt. Der Lehrer appelliert aber ständig an die Schüler, dass sie weiterhin *kritisch* die Zusammenfassungen beurteilen sollen, um festzustellen, ob die Fragen auch das ergründen, *was* sich wirklich in den Köpfen der Probanden abspielt. Auffallend bei allen Einträgen in das Heft ist die Erscheinung, dass die Person des *Lehrers* in vielen Aufzeichnungen Berücksichtigung findet. Scheinbar muss bei den Vorbereitungen zu den Hauptuntersuchungen den Schülern viel deutlicher zum Ausdruck gebracht werden, dass eben nicht ihr Sportlehrer, sondern die Gedanken und Empfindungen von ihnen selbst im Mittelpunkt stehen - unabhängig von ihrer Meinung über den Lehrer.

Über alle Probanden kann zusammenfassend gesagt werden, dass keiner der Probanden die Untersuchung als Belastung oder gar Qual empfindet. Im Gegenteil:

Die begeisterungsfähigen Köche fühlen sich geradezu geehrt, dass sie als „Versuchskaninchen“ - wie ein Koch sich selber bezeichnet - auserkoren sind. Zudem sehen sie sich in ihrer Rolle als Berufsschüler durch ein solches Forschungsvorhaben unwahrscheinlich ernst genommen. Die Klasse NK12b wünscht dem Versuchsleiter ausdrücklich in der Abschlussbesprechung der Voruntersuchungen, dass die Erkenntnisse seines Vorhabens dazu beitragen, den Sportunterricht bei den Köchen beizubehalten!

Einige Beispiele von *Schüleraussagen* während der Abschlussgespräche in den drei Kochklassen sollen die Sicht der Befragten veranschaulichen:

„Das Interview muss gleich nach dem Unterricht sein, ich kann mir doch nichts wirklich lange merken!“
„Beim Notizheft langt doch eine Seite, schließlich schreibe ich doch nur einzelne Stichpunkte.“
„Die ganze Geschichte ist o.k., aber man muss das echt vorher üben!“
„Beim Aufschreiben geht man echt in sich – hätte ich vorher nie für möglich gehalten.“
„So ein Interview ist ganz schön stressig, ich muss ja über mich selber nachdenken – das war noch nie da!“

8.2 Hauptuntersuchungen

In jedem Forschungsvorhaben müssen Planung, Durchführung und vor allem die Auswertung sowie die dabei verwendeten Verfahren im Hinblick auf die Zielsetzung der Untersuchung aufeinander abgestimmt werden.
In der vorliegenden Untersuchung geht es über die zentralen Forschungsfragen (Kapitel 4) hinaus auch darum, *welche Bedeutung das Leiberleben in der Bewegung und im Gesundheitssport für die Entwicklung von persönlicher, sozialer und somit auch beruflicher Identität hat („... als Grundlage einer gelungenen Berufslaufbahn ...“)*[269].
Im Fokus dieses Forschungsprojekts steht die Einordnung des subjektiven Erlebens in den Kontext von Person und Gesellschaft. Damit tritt die Wahl der sportlichen Inszenierung durch den Sportlehrer in den Vordergrund.
Dass diese Problemstellung einerseits einen qualitativen und *im besonderen einen qualitativen Forschungsansatz* nahe legt, wird nochmals zu Beginn der eigentlichen Vorplanung zusammenfassend begründet (vgl. Kapitel 7.1):

1. Gegenstand des Forschungsprojekts ist das konkrete Leben und *Er*leben der handelnden Subjekte in der Interaktion mit ihren Mitmenschen/Mitschülern. Dieses Zusammenspiel von Person und Umwelt ist der Kern des Identitätsbegriffs, der die wissenschaftlich theoretische Basis dieser Untersuchung darstellt (vgl. Attributionstheorie im Kapitel 6.1.1.3).
2. Das Leben und *Er*leben der Personen in ihrer Umwelt lässt sich nie eindeutig und vollständig erfassen. Individuelle und soziale Wahrnehmungen können deshalb nur durch *Interpretation und Sinnzuschreibung,* somit *nicht objektiv* erfasst werden. Folglich geht es bei der gesamten Untersuchung letztendlich um das Verstehen subjektiver Erfahrungswelten.

[269] Verweis auf das Thema der vorliegenden Arbeit

3. Das Leben und *Er*leben der Personen kann nur im Kontext der subjektiven Lebenswelt erschlossen und untersucht werden. Deshalb muss sich der Forscher als agierender Teilnehmer in diese Lebenswelt mit einbringen, um somit die Erlebnisse und Erfahrungen der einzelnen Probanden in einen bedeutungsrelevanten Zusammenhang bringen zu können. Der Versuchsleiter tritt während der Bewegungsphasen als teilnehmender Beobachter auf.
4. Um den Kontext der im Sport denkenden, fühlenden und handelnden Personen zu verstehen, sucht der Forscher nicht nach Kausalerklärungen. Vielmehr werden Handlungserklärungen – auch für *späteres* Denken und Tun – zum zentralen Ziel des Erkenntnisinteresses. Auf die Bildung von Hypothesen wird verzichtet, um die Binnensicht der Köche in Bezug auf ihr Erleben und ihre Selbstinszenierung im Sport vollständig zu erfassen. Denn die Vielfalt der Lebensweisen der jungen Köche macht es für den Forscher ungemein schwierig, hinreichendes Wissen über die Lebenswelt und die soziale Wirklichkeit der Berufsschüler (vgl. Kapitel 5) zu haben.

Aufgrund dieser Überlegungen zum Forschungsansatz und basierend auf die Ergebnisse der Voruntersuchungen gliedert der Forscher die Hauptuntersuchung in folgende sieben Phasen:

1. Vorplanung
2. Information und Gewinnung der Berufsschüler für die Untersuchung
3. Vorbereitung der Berufsschüler für die Untersuchung
4. Durchführung der Schülerbefragung
5. Datentransformation: Transkription von Tonbandaufnahmen
6. Reduzierung des Datenmaterials
7. Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse der kognitiven Wahrnehmungen in den Wortprotokollen

8.2.1 Vorplanung

Die Hauptuntersuchungen finden im Zeitraum von *April bis Juli* in den Kochklassen NK12a, NK12b und NK12c des Schuljahres 2003/2004 an der *Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen* statt.
Statt vierundzwanzig Interviews bei der Voruntersuchung geben die insgesamt achtzehn Schüler bei der Hauptuntersuchung zusammen ***zweiundsiebzig Interviews***, da erstens die *Anzahl der Probanden je Klasse* von vier auf **sechs** erhöht wird und zweitens die *Anzahl der Befragungen pro Schüler* im Unterschied zu den Voruntersuchungen von zwei auf **vier** erhöht wird. Beide Änderungen werden vorgenommen, um ein breiteres Datenmaterial für die Ergebnisdarstellung zur Verfügung zu haben! Die Befragungen finden in *drei aufeinander folgenden Doppelstunden* und während des *Projekts* „Gesundheit hilf(t)!“ statt, welches in jeder Kochklasse im letzten Berufsschulblock durchgeführt wird.
Im *ersten Block* des Schuljahres sollen sich die Schüler und der Lehrer besser kennen lernen. Hierzu führt der Sportlehrer unter anderem mit den Köchen wiederholt Einzelgespräche. Dabei werden problematische betriebliche Rahmenbedingungen der Auszubildenden thematisiert, welche sehr häufig enorme Hindernisse für private Sportaktivitäten darstellen. Überdies richtet der Forscher sein Interesse auch auf die Schülerbögen, um gegebenenfalls auf Schulschwierigkeiten der Probanden im Vorfeld zu reagieren. Im *zweiten Schulblock* finden die Vorbereitungen der Berufsschüler für die Untersuchung statt. Während des *nächsten Schulblocks* der jeweiligen Klassen findet der erste Teil der Datenerhebung statt. Im *letzten Schulblock* der jeweiligen Klassen wird im Rahmen des Jahresabschlussprojekts „Gesundheit hilf(t)!“ der zweite Teil der Untersuchung durchgeführt.
Bei der Stundenplangestaltung wird einerseits Rücksicht darauf genommen, dass der Sportunterricht der beteiligten Klassen am Vormittag stattfindet. Dies ist deshalb möglich, weil der Forscher persönlich an der Erstellung des Stundenplans des Fachbereichs *Gastronomie* der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen mitwirkt. Denn sowohl die Schüler als auch der Lehrer sind wegen des Biorhythmus vormittags physisch und psychisch leistungsfähiger! Andererseits hat der Sportlehrer nach dem Sportunterricht drei Freistunden, um unmittelbar im Anschluss die Interviews ohne Zeitdruck durchführen zu können. Weiterhin wird bei der Stundenplangestaltung darauf geachtet, dass der Versuchsleiter mehrere Fächer in den drei Kochklassen unterrichtet. Ebenso wie bei der Voruntersuchung unterrichtet der Lehrer alle drei 12.

Kochklassen des Schuljahres 2003/2004 in Fachtheorie, Betriebswirtschaftslehre, Sozialkunde und Sport.

Für die EINZELFALLSTUDIE wird ein *bestimmter* Koch als Proband ausgewählt, da er während der Berufsschulzeit einen Durchschnittsschüler darstellt, wodurch die Untersuchungsergebnisse eine allgemeinere Aussagekraft erhalten. Darüber hinaus kann bei diesem Koch schon kurze Zeit nach Abschluss der Berufsausbildung von einer „gelungenen Berufslaufbahn“ gesprochen werden kann, denn seit Juni 2006 ist dieser als „Diätetisch geschulter Koch“ in einer Bad Kissinger Klinik in der Funktion des stellvertretenden Küchenchefs tätig. Die heutige junge Führungsperson wurde vom Versuchsleiter nach der Berufsschulzeit auch im *Diätkurs der Industrie- und Handelskammer* unterrichtet. Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung prägen noch heute ein gutes persönliches Verhältnis, das bei gemeinsamen Begegnungen im *Verein der Kissinger Köche* weiter gepflegt wird.
Während der interviewfreien Schultage hat der Forscher genügend Zeit, die Transkripte fertig zu schreiben. Der Vorplanung schließt sich die Information und die Gewinnung der Schüler für die Hauptuntersuchung an.

8.2.2 Information und Gewinnung der Berufsschüler für die Untersuchung

Ebenso wie bei den Voruntersuchungen werden die Berufsschüler in der ersten Blockwoche über das Forschungsvorhaben aufgeklärt. Die Probanden sollen genau erfahren, weshalb sie dem Versuchsleiter auf sehr persönliche Fragen Rede und Antwort stehen sollen. An dieser Stelle sei nochmals ausdrücklich betont, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer eine unabdingbare Voraussetzung für eine fruchtbare Forschungsarbeit darstellt.
Ebenso wie bei den Voruntersuchungen wird der Fragebogen „DEINE MEINUNG IST WICHTIG!“ ausgeteilt, um zu erfahren, wie nach Meinung der Schüler die Untersuchung gestaltet sein sollte. Die häufigsten Aussagen werden im *GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT* eingetragen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden den Schülern am nächsten Schultag präsentiert. In diesem Zusammenhang stellt der Versuchsleiter das GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT und den Interviewleitfaden mit den methodischen Regeln der Befragung vor. Nach einer anschließenden schülerinitiierten Diskussion über den *Sinn* einer derartig aufwendigen Untersuchung erfolgt vom Versuchsleiter die Frage nach freiwilligen Probanden.

In allen drei Kochklassen melden sich wesentlich mehr Schüler als tatsächlich benötigt werden. Deshalb werden in allen Klassen die sechs Probanden per Los ermittelt. Die große Bereitschaft seitens der Schüler zur Teilnahme am Forschungsvorhaben resultiert sicherlich aus dem vorhandenen Vertrauen zur Sportlehrkraft, die bereits das dritte Schuljahr in diesen Klassen einen großen Teil der Unterrichtsfächer erteilt.

8.2.3 Vorbereitung der Probanden für die Untersuchung

Im zweiten Schulblock erfolgt während einer neunzigminütigen Doppelstunde Sozialkunde die *erste Phase* der gezielten Vorbereitung der Berufsschüler auf die Hauptuntersuchung. Der Forscher erklärt seinen Schülern besonders die Zielsetzung der Befragung. Dabei wird ausdrücklich betont, dass alle Kognitionen und Emotionen bedeutsam sind, auch wenn einige den Schülern subjektiv nebensächlich erscheinen! Um den Modus der Dokumentation aller subjektiven Kognitionen und Emotionen zu erklären, demonstriert der Forscher die Handhabung des GEDANKEN-GEFÜHLSHEFTES, welches im gesamten Sportunterricht mitgeführt wird. Er zeigt den Schülern exemplarisch ein bearbeitetes GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT von der Voruntersuchung. Anschließend werden die einzelnen Phasen der Datenerhebung besprochen (folgendes Kapitel). Jeder Schüler erhält sein eigenes GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT und die dazugehörige „Gebrauchsanweisung“:
Im Sportunterricht steckt jeder Schüler sein HEFT in die Hosen- oder Jackentasche. Einige Schüler versichern sich, ob es auch in einem Socken transportiert werden darf. Der Kugelschreiber befindet sich an der Innenseite der Hose. Die Probanden nehmen wie alle anderen Berufsschüler ganz normal am Unterrichtsgeschehen teil. In *jeder* Unterrichtsphase dürfen die Schüler Gedanken und Gefühle stichpunktartig eintragen. Um einerseits das sportliche Tun der Probanden und andererseits die Dokumentation von Kognitionen und Emotionen zu gewährleisten, muss deren duales Handeln im Rahmen der *zweiten* und *dritten Phase* der Vorbereitung geübt werden, bis diese charakteristische Aktion für die gesamte Klasse zu einer Selbstverständlichkeit wird.
In einem nächsten Vorbereitungsschritt der *ersten Phase* wird der Ablauf des INTERVIEWS besprochen: Unmittelbar im Anschluss an die Sportstunde werden die Probanden im Meditationsraum interviewt, wobei das gesamte Interview auf Kassette aufgenommen wird. Der Meditationsraum stellt für die Schüler bereits eine gewohnte Umgebung dar, weil er im Rahmen des Religionsunterrichts häufig aufgesucht wird. Das Informationsgespräch wird in diesem Raum fortgeführt. Dort erläutert der Lehrer

den Fragenkatalog und den Sinn von eventuellen Trenn-, Stör- oder Zusatzfragen (Kapitel 7.2.5), zudem wird der Vorgang der kommunikativen Validierung (Kapitel 7.2.5) besprochen. Den Schülern werden die *Transkriptionsregeln* (Kapitel 8.2.5) vorgestellt. Dabei soll ihnen bewusst werden, dass nicht jedes Wort des Interviews dokumentationswürdig sein muss (Kapitel 7.3.2.1). Die Schüler sollen sich aufgrund der Niederschrift Gewissheit darüber verschaffen, dass die erlebten kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen mit dem Transkript deckungsgleich sind, wobei ihnen das Recht obliegt, vom Versuchsleiter eine Veränderung dieses Transkripts einzufordern. Auch dieser Schritt zur Datenerfassung wird mehrfach in der folgenden Sportstunde geübt.

In der *zweiten Phase* der gezielten Vorbereitung der Berufsschüler auf die Hauptuntersuchung führen alle sechs Probanden einer Kochklasse ihr GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT während des Sportunterrichts. Unmittelbar nach der Sportstunde begeben sich die Probanden mit dem Interviewer in den Meditationsraum zum Erfahrungsaustausch. Daraufhin können sie sich *freiwillig* einem Interview unterziehen, welches streng nach dem Interviewleitfaden geführt wird. Dabei fungieren die anderen Probanden als Zuhörer. Anschließend werden Fragen zum Inhalt und zum Ablauf des Interviews beantwortet. Dieser Erfahrungsaustausch mit angeschlossener Fragerunde fällt von Klasse zu Klasse zeitlich sehr unterschiedlich aus. Dauert dieser Schritt in der NK12a etwa vierzig Minuten, so werden hierfür in der NK12b nahezu achtzig Minuten benötigt.

In der *dritten Phase* der gezielten Vorbereitung der Berufsschüler auf die Hauptuntersuchung führen wiederum alle sechs Probanden einer Klasse ihr GEDANKEN-GEFÜHLSHEFT. In dieser zweiten Schulwoche und zugleich der zweiten Sportstunde des ersten Blocks im Schuljahr 2003/2004 werden im Anschluss an die Unterrichtseinheit alle sechs Schüler interviewt. Dadurch soll die reale Befragungssituation trainiert werden, wobei jeder Proband in dieser Übungsphase die Möglichkeit bekommt, Fragen zum Ablauf und Inhalt des Interviews zu stellen.

Für die beginnende Hauptuntersuchung im nächsten Schulblock und für das Großprojekt „Gesundheit hilf(t)!“ wird abschließend die Reihenfolge der Interviews festgelegt.

8.2.4 Datenerhebung

Entsprechend den Schritten der Vorplanung und der Vorbereitung der Probanden beginnt im dritten Schulblock der Kochklassen NK12a, NK12b und NK12c die Datenerhebung der Hauptuntersuchung für alle achtzehn Schüler. Der Ablauf und die Ergebnisse der Datenerhebung aus den Voruntersuchungen (Kapitel 8.1.2) stellen in diesem Zusammenhang für den Forscher einen großen Erfahrungswert dar. Zur Verdeutlichung werden an dieser Stelle noch einmal die *wichtigsten Merkmale für die Befragung* herausgestellt:

Gedanken-Gefühlsheft
Die Berufsschüler notieren stichpunktartig alle ihre Kognitionen und Emotionen in dieses mitgeführte Heft. In den Kapiteln 7.2.3 (Hilfsmittel für die Datenerhebung), 7.2.4 (Vorbereitung auf die Datenerhebung) und 7.2.5 (Datenerfassung) werden hierzu ausführliche Erläuterungen gemacht.

Interview
Ein großzügiger Zeitrahmen und die Anberaumung der Interviews auf den Vormittag aufgrund der Erkenntnisse über den Biorhythmus des Menschen stellen grundlegende Parameter für die Interviews dar. Darüber hinaus beginnt jedes Interview mit der Metakommunikation, um eine ideale Sprechsituation zu erreichen (vgl. Kapitel 7.2.1 und 7.2.5). In Form der kommunikativen Validierung (Kapitel 7.2.5) erfolgt eine Überprüfung, ob die Aussagen der Befragten richtig verstanden wurden. Der Versuchsleiter fasst mit eigenen Worten den Inhalt des Gesagten zusammen und der Interviewte stimmt entweder den Aussagen zu oder er verlangt eine Korrektur dieser Zusammenfassung. Die folgende *Übersicht 8.2.4* stellt genau dar, *wann* und *zu welchem Thema* interviewt wird.

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
LS	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
LS	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
LS	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
LS	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
SG	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
SG	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
SG	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
SG	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
MA	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
MA	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
MA	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
MA	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
CG	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
CG	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
CG	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
CG	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
SN	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
SN	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
SN	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
SN	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
PM	NK 12a	I	28.04.04	Gesundheitsbahnhof
PM	NK 12a	II	05.05.04	Cook-Golf
PM	NK 12a	III	23.06.04	Volleyball
PM	NK 12a	IV	30.06.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
OS	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
OS	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
OS	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
OS	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
PD	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
PD	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
PD	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
PD	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
JW	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
JW	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
JW	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
JW	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
AB	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
AB	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
AB	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
AB	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
SD	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
SD	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
SD	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
SD	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
JB	NK 12b	I	12.05.04	Gesundheitsbahnhof
JB	NK 12b	II	19.05.04	Cook-Golf
JB	NK 12b	III	07.07.04	Volleyball
JB	NK 12b	IV	14.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
JS	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
JS	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
JS	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
JS	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
BM	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
BM	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
BM	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
BM	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
TG	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
TG	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
TG	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
TG	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
HG	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
HG	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
HG	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
HG	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
RH	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
RH	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
RH	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
RH	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

Schüler	Klasse	Interview	Datum	Thema
KB	NK 12c	I	26.05.04	Cook-Golf
KB	NK 12c	II	16.06.04	Gesundheitsbahnhof
KB	NK 12c	III	21.07.04	Volleyball
KB	NK 12c	IV	28.07.04	Projekt

ÜBERSICHT 8.2.4: Interviewtermine der achtzehn Probanden

8.2.5 Datentransformation durch Transkription

Für eine einheitliche Datentransformation werden vom Versuchsleiter verbindliche *Transkriptionsregeln* festgelegt. Grundsätzlich sollte die Datentransformation am Tag des Interviews stattfinden, um dem Befragten im Rahmen der kommunikativen Validierung gleich am nächsten Schultag die Möglichkeit der Korrektur zu geben.

T R A N S K R I P T I O N S R E G E L N

1. Angaben:

- Namenskürzel
- Datum
- Unterrichtsthema
- Interviewdauer

2. Äußerungen der Personen:

- „L“: Lehrer
- „S“: Schüler

3. Unwichtige Äußerungen:

- Unwichtige Äußerungen, wie „mm, „äh“, „o“ und ähnliches können weggelassen werden.

4. Dialekt:

Dialektbegriffe werden in hochdeutscher Schreibweise transkripiert, zum Beispiel „nauf“ wird zu „hinauf“.

5. Pausen:

Längere Redepausen werden durch ein Plus-Zeichen (+) symbolisiert.

6. Laute:

Lachen, Husten, Niesen und ähnliches wird vermerkt.

ÜBERSICHT 8.2.5: Transkriptionsregeln zur Datentransformation

8.2.6 Datenreduzierung

Die Wahrnehmungen der Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht können entsprechend der Befragung nach dem Interviewleitfaden in *drei thematische Schwerpunkte,* so genannte Kontexteinheiten, gegliedert werden:

1. Kognitive Wahrnehmungen
2. Emotionale Wahrnehmungen
3. Bedeutungsbeimessungen

Vor diesem Hintergrund fasst der Versuchsleiter die Aussagen in Form der kommunikativen Validierung zusammen. Dieser Vorgang mit den eigenen Worten des Interviewers soll dazu beitragen, dass einerseits bei der späteren Inhaltsanalyse ein einheitliches Sprachniveau der Schülerantworten vorliegt und andererseits die Aussagen eindeutig der jeweiligen Kontexteinheit zugeordnet werden können.

8.2.7 Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle

Die häufigsten Wahrnehmungen der Voruntersuchungen sind die *kognitiven Wahrnehmungen.* Die Protokolle der Hauptuntersuchung, welche die kognitiven Wahrnehmungen beinhalten, sollen überwiegend nach *quantitativen Methoden* inhaltsanalytisch evaluiert werden (vgl. Kapitel 7.3.2.3). Diese Inhaltsanalyse wird in zwei Schritte aufgeteilt:

1. Gliederung des Textes der Probanden in Sinneinheiten
2. Zuordnung der Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem

Hierzu müssen geeignete *Analyseinstrumente* erarbeitet werden. Deshalb werden exemplarisch Transkripte herangezogen, anhand derer im Rahmen eines sehr aufwendigen dynamischen Entwicklungsprozesses

- *Definitionen der Kategorien,*
- *Regeln für die Einteilung von Sinneinheiten* und
- *Regeln für die Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien*

festgelegt, umgeändert, neu gebildet, neu definiert und letztendlich verbindlich festgeschrieben werden.

Der VERSUCHSLEITER legt folgende Definition für eine ***„Sinneinheit“*** fest:

„ Als Sinn- oder Kodiereinheit wird jede Aussage des Probanden verstanden, die einen eigenständigen Gedanken umfasst. Ein solcher Gedanke kann in Form eines Wortes, eines unvollständigen Satzes, eines ganzen Satzes oder in mehreren, gar vielen Sätzen zum Ausdruck gebracht werden. Diese Begriffsbestimmung ist abhängig vom zugrunde gelegten Kategoriensystem.“ [270]

Aufgrund der Notwendigkeit eines ***Kategoriensystems*** für die Untersuchung muss ein solches entwickelt werden. Bei der vorliegenden Untersuchung lehnt sich der Forscher am Modell von Mayring[271] an:

[270] Definition für „*Sinneinheit*“, vom Versuchsleiter formuliert
[271] vgl. Mayring, P. 1990, S. 78

Modell zur Entwicklung eines Kategoriensystems

(in Anlehnung an Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, S. 78)

1. Schritt:
Bestimmung der Analyseeinheiten

2. Schritt:
Zusammenstellung des Kategoriensystems

3. Schritt:
Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

6. Schritt:
Überarbeitung ggf. Revision von Kategoriensystemen und Kategoriendefinitionen

4. Schritt:
Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

5. Schritt:
Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

7. Schritt:
Ergebnisaufbereitung

ÜBERSICHT 8.2.7a: Modell zur Entwicklung eines Kategoriensystems

Für die Entwicklung dieses **Kategoriensystems** nach Mayring werden die ersten sechs Protokolle der NK 12a und die ersten sechs Protokolle der NK12b jeweils aus der Unterrichtsstunde „Gesundheitsbahnhof“ mit dem Motiv der *Kategorienfindung* ausgewertet. Im Zuge dieser Auswertung können die *kognitiven Wahrnehmungen* der Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht folgenden *sechs* **Hauptkategorien** zugeordnet werden:

1. Wahrnehmungen zum Sportlehrer
2. Wahrnehmungen zu Mitschülern
3. Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema
4. Wahrnehmungen zur Umgebung
5. Eigenwahrnehmungen
6. Sonstige Wahrnehmungen

Anschließend werden diese entwickelten *Hauptkategorien* mit den gleichen Protokollen in **Unterkategorien** gegliedert.
Jede einzelne Sinneinheit wird eingeklammert und es wird festgestellt, zu welcher Hauptkategorie die jeweilige Sinneinheit passt. Zudem wird für jede einzelne Sinneinheit ein möglichst präziser Begriff gesucht, mit dem dieser eigenständige Gedanke umschrieben werden kann. Diese Begriffe werden unter die Hauptkategorien als so genannte *Unterkategorien* angefügt.
Zu diesen *Unterkategorien* werden die Textpassagen der Wortprotokolle herausgeschrieben. Dabei notiert der Forscher, *wo* genau diese Aussagen vorkommen (vgl. *Kommunikativ validierte Zusammenfassung der Interviewprotokolle des Schülers „AB“* im Anhang).

Die Abkürzung PK II/3; 1.2 beispielsweise bedeutet folgendes:

TO	= Namenskürzel des Schülers, zum Beispiel Thomas Oschmann
II	= Nummer des Interviews
3	= wievielte Wahrnehmung
1.2.1	= Kategoriennummer, „1.2.“ steht für die Hauptkategorie, „1“ steht für die erste Unterkategorie

Die Kategoriennummern befinden sich auch über den Sinneinheiten der einzelnen Wortprotokolle. Somit kann rückblickend kontrolliert werden, ob die Zuordnung einer

Sinneinheit zu einer Haupt- und Unterkategorie nach Forschermeinung korrekt und eindeutig vorgenommen wurde.
Mayring[272] schlägt vor, für jede einzelne Kategorie *Definitionen, Ankerbeispiele* und *Kodierregeln* zu formulieren, um bei der späteren Inhaltsanalyse im Rahmen der Ergebnisauswertung die Kategorien treffend bestimmen zu können (vgl. *3. Schritt* beim Modell zur Entwicklung eines Kategoriensystems). Die *Definitionen* beschreiben, *welche* Textbestandteile einer Kategorie zuzuordnen sind. Mit Hilfe der *Ankerbeispiele* kann der Forscher durch einen Vergleich mit charakteristischen Textstellen *anschaulich* erkennen, welche Texte unter die jeweiligen Kategorien fallen. Zur Gewährleistung einer eindeutigen Zuordnung schließen die *Kodierregeln* Differenzierungsprobleme zwischen den Kategorien aus.

Als Ergebnis der Auswertung von zwölf Protokollen der Klassen NK12 a und NK 12b liegt ein *provisorisches Kategoriensystem, vorläufige Definitionen* und *Ankerbeispiele* vor. Anhand weiterer vier Protokolle wird anschließend die Eindeutigkeit dieser festgelegten Kategorisierung überprüft. Hierbei zeigt sich, dass manche Definitionen teilweise oder gar grundlegend verändert werden müssen. In Form eines ständigen und intensiven Dialogs wird mit einer Gruppe von drei Schülern, welche eine gute schulische Vorbildung mitbringen und durch den Versuchsleiter in die Methode des *Kodierens* sehr ausführlich eingeweiht sind, die Güte der verschiedenen Kodierregeln diskutiert. Demzufolge ergeben sich immer wieder Veränderungen bei den Formulierungen und verschiedene Ergänzungen bei den Beispielen.
Die folgende Übersicht stellt das Ergebnis aus diesen sechzehn Protokollen (aus den Klassen NK12a und NK12b) dar. Es dient als *verbindliches Analyseinstrument* für die Bearbeitung *aller* weiteren Wortprotokolle der Hauptuntersuchung, sowohl bei den Unterrichtseinheiten als auch bei dem Großprojekt „Gesundheit hilf(t)!“

[272] vgl. Mayring, P. 1990, S. 77

Hauptkategorien und Unterkategorien für kognitive Wahrnehmungen im Sportunterricht

1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer

1.1.1 Handlungen im Unterricht
1.1.2 Persönliche Merkmale
1.1.3 Sozialbeziehung zu den Berufsschülern
1.1.4 Umgangston des Sportlehrers
1.1.5 Sonstiges

1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern

1.2.1 Verhalten im Sportunterricht
1.2.2 Denkleistungen im Sportunterricht
1.2.3 Vergleich im Sportunterricht
1.2.4 Sonstiges

1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema

1.3.1 Alltagsbezug / Berufsbezug
1.3.2 Lebenslanger Gegenstandswert
1.3.3 Soziale Komponente
1.3.4 Gesundheitliche Komponente

1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung

1.4.1 Lautstärke
1.4.2 Optik
1.4.3 Temperatur
1.4.4 Bodenbeschaffenheit

1.5 Eigenwahrnehmungen

1.5.1 Eigenes Verhalten im Sportunterricht
1.5.2 Leistungsfeststellung
1.5.3 Persönliche Lernerfahrung
1.5.4 Individuelle Haltungen zur Untersuchung
1.5.5 Sportliches Freizeitverhalten
1.5.6 Wertung als Proband
1.5.7 Sonstiges

1.6 Sonstige Wahrnehmungen

ÜBERSICHT 8.2.7b: Hauptkategorien und Unterkategorien für kognitive Wahrnehmungen im Sportunterricht

Vom Forscher wird während der Hauptuntersuchung ein umfangreiches *Kodierhilfsmittel* erstellt. Dieses Hilfsmittel wird als *Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen* definiert und im folgenden Kapitel (8.2.7.1) ausführlich dargestellt. Der Inhalt dieser Seiten beinhaltet folgendes:

1. Genaue Definitionen der Kategorien, um klar zu definieren, welche Aussagen unter eine bestimmte Kategorie fallen.
2. Anschauliche Ankerbeispiele, die für die einzelnen Kategorien Gültigkeit haben sollen.
3. Klar definierte Kodierregeln, die eine eindeutige Zuordnung zu den verschiedenen Kategorien ermöglicht, besonders wenn genaue Abgrenzungen mit der Kategoriendefinitionen nicht möglich sein sollten.

Dieser umfangreiche Ratgeber soll während der ersten Interviews der Hauptuntersuchungen „mitwachsen". Deshalb wird er bewusst NICHT VOR der Untersuchung fertig gestellt!

Neben den *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen* (Kapitel 8.2.7.2) werden auch *Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem* (Kapitel 8.2.7.3) erstellt.

8.2.7.1 Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen

1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über ihren Sportlehrer.

1.1.1 Handlungen im Unterricht

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über den Sportlehrer, wie oder warum er durch bewusste oder spontane Handlungen, durch bewusste oder spontane Verhaltensweisen Ziele im Unterricht erreichen will oder wie der Sportlehrer nach Meinung der Schüler seine Ziele im Unterricht erreichen könnte. Solche Handlungen und Verhaltensweisen können beispielsweise sein:

Der Einsatz und die vielseitige Verwendung von Hilfsmitteln beziehungsweise von Medien, zum Beispiel:

„Der Sportlehrer bringt interessante Alltagsmaterialien in den Sportunterricht mit."
„Der Sportlehrer animiert uns, die Materialien sinnvoll für unsere Bewegungen zur Hilfe zu nehmen."
„Gerne hätte ich mit einem echten Golfschläger gespielt."

Vom Sportlehrer angeordnete Schülertätigkeiten, zum Beispiel:

„Der Sportlehrer hat uns in den Gruppen selbstständig verschiedene Übungen ausprobieren lassen."
„Der Sportlehrer überlässt uns selber, ob wir uns mehr oder weniger anstrengen."
„Wir sollen die Stationen aussuchen, die uns persönlich am meisten herausfordern."

Reaktionen auf Konfliktsituationen mit Schülern, zum Beispiel:

„Der Sportlehrer müsste strenger durchgreifen."

Gestik und Körpersprache des Sportlehrers, zum Beispiel:

„Er wechselt zum Erklären häufig den Ort und demonstriert viele Bewegungen, wobei er viel mit den Händen arbeitet."

Kognitionen und Sinneseindrücke der Berufsschüler über die Sprache des Sportlehrers zählen nicht zu dieser Kategorie, sondern zählen zur Kategorie *Umgangston des Sportlehrers* (1.1.4). Kognitionen und Sinneseindrücke der Berufsschüler über das Verhalten des Sportlehrers, das seine Beziehung, Einstellung oder Erwartung gegenüber den Schülern erkennen lässt, werden der Kategorie *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern* (1.1.3) zugeordnet.

1.1.2 Persönliche Merkmale

Hierzu zählen Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über solche Bereiche, die zur Privatsphäre des Sportlehrers gehören aber vor allem auch Aussagen über die Ausstrahlung des Sportlehrers als gesundheitsbewusstes Vorbild *(Modellwirkung),* beispielsweise:

Eigenschaften, die das Erscheinungsbild des Sportlehrers beeinflussen, zum Beispiel:

„Der Sportlehrer ist stets anders gekleidet."
„Der Sportlehrer hat immer Markensportkleidung an."

Rollenverhalten in der Familie, zum Beispiel:

„Du hast dir Gedanken gemacht, wie dein Sportlehrer mit seinen Kindern Sport treibt."
„Du hast dich gefragt, ob der Sportlehrer in allen Sportarten so gut ist."

Gesundes Freizeitverhalten, zum Beispiel:

„Dich beeindruckt, dass dein Sportlehrer fast jeden Tag eine Stunde joggt."
„Der Sportlehrer vermeidet möglichst die Einnahme von Medikamenten."

1.1.3 Sozialbeziehung zu den Berufsschülern

Hierzu zählen Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler darüber, welche Einstellung oder Beziehung der Sportlehrer zu seinen Schülern hat oder welche Erwartungen der Sportlehrer an seine Schüler stellt, beispielsweise:

„Du bist der Meinung, dass der Sportlehrer seinen Schülern vertraut."
„Du glaubst, dass der Sportlehrer bei seinen Schülern davon ausgeht, dass alle Spaß am Unterricht haben."
„Der Sportlehrer erwartet sich eine engagierte Mitarbeit."

1.1.4 Umgangston des Sportlehrers

Hierzu zählen Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über den Lehrer, wie er sich im Sportunterricht ausdrückt oder wie er sich aus der Sicht der Schüler ausdrücken sollte, beispielsweise:

„Der Sportlehrer hat sich sehr verständlich ausgedrückt."
„Der Sportlehrer sollte keine fachspezifischen Fremdwörter gebrauchen."
„Der Sportlehrer drückt sich sehr qualifiziert aus."

1.1.5 Sonstiges

Hierzu zählen Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über den Sportlehrer, die nicht in die Kategorien 1.1.1 bis 1.1.4 zugeordnet werden können, beispielsweise:

Allgemeine Aussagen über den Sportlehrer:

„Sie halten mich für einen sehr engagierten Sportlehrer."

Unterrichtsvorbereitung des Sportlehrers:

„Der Sportlehrer macht sich viel Arbeit bei seinen Unterrichtsvorbereitungen."

Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die durch *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) ausgelöst wurden und sich in der Folge mit *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) oder *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) oder *Wahrnehmungen zur Umgebung* (1.4) oder *Eigenwahrnehmungen* (1.5) oder *Sonstige Wahrnehmungen* (1.6) beschäftigen, werden inhaltsspezifisch zugeordnet, beispielsweise:

1.1.1	1.2.2
„Bei der Erklärung des Sportlehrers	waren die Mitschüler unkonzentriert.“
1.1.2	1.5.2
„Seine auffallende Kleidung	hat mich abgelenkt.“

1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über ihre Mitschüler.

1.2.1 Verhalten im Sportunterricht

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über Handlungen und Reaktionen ihrer Mitschüler. Solche Handlungen und Reaktionen können beispielsweise sein:

Über augenblickliche oder mögliche Handlungen und Reaktionen, sowie mögliche Gedanken von Mitschülern in der Klasse während des Sportunterrichts, zum Beispiel:

„Du glaubst, dass deine Mitschüler wegen der folgenden Schulaufgabe aufgeregt sind.“
„Keiner traut sich die Bewegung vorzumachen.“

Über Handlungen und Reaktionen, welche die Mitschüler aus der Sicht der befragten Schüler während des Sportunterrichts zeigen sollten, zum Beispiel:

„Du meinst, dass deine Mitschüler nach der ersten Aufforderung ruhig sein sollten und dem Sportlehrer zuhören sollten.“

Über Möglichkeiten, wie die Mitschüler die beobachteten Handlungen, Reaktionen und mögliche Gedanken ändern könnten, zum Beispiel:

„Du glaubst, dass dieser Mitschüler besser mitmachen würde, wenn die Klasse im Sportunterricht insgesamt mehr Rücksicht auf ihn nehmen würde."

Über mögliche Ursachen und Folgen von Schülerverhalten, wenn dadurch wiederum Handlungen, Reaktionen oder Gedanken von Mitschülern beschrieben werden, zum Beispiel:

„Die Mitschüler haben sich deshalb so angestrengt, weil sie beweisen wollten, dass sie schneller als die anderen sind."
„Durch sein ständiges Stören konnten wir uns nicht auf das Pulsmessen konzentrieren."

Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über die Auswirkungen des Verhaltens der Mitschüler auf das *eigene* Verhalten werden der Kategorie *Eigenwahrnehmungen* (1.5) zugeordnet, beispielsweise:

1.2.1	1.5.2
„Der Schweißgeruch des Mitschülers	hat dich gestört."

Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über das Verhalten der Mitschüler außerhalb des Sportunterrichts werden der Kategorie *Sonstiges* (1.2.4) zugeordnet, beispielsweise:

„Du bist überzeugt, dass alle Mitschüler künftig auf das richtige Heben achten."

1.2.2 Denkleistungen im Sportunterricht

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über das geistige Vermögen ihrer Mitschüler, beispielsweise:

Geistiges Vermögen, welches die Mitschüler aufweisen sollten, zum Beispiel:

„Jeder Mitschüler sollte sich doch zwei Stunden auf den Sportunterricht konzentrieren können."

Geistiges Vermögen, welches die Mitschüler aufweisen, zum Beispiel:

„Du meinst, dass deine Mitschüler nicht den *Body-Mass-Index (BMI)* ausrechnen können."

Die Ursachen und Folgen der kognitiven Fähigkeiten werden inhaltsspezifisch den Kategorien zugeordnet, beispielsweise:

1.2.2	1.1.4
„Wegen ihrer langsamen Auffassungsgabe	erklärt der Sportlehrer einigen Schülern den *Body-Mass-Index* sehr ausführlich und anschaulich."

1.2.3 Vergleich im Sportunterricht

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über persönliche Vergleiche zu den Mitschülern, beispielsweise:

Vergleich des eigenen Verhaltens (Handlungen, Reaktionen) mit dem Verhalten der Mitschüler, zum Beispiel:

„Du hast dir Gedanken gemacht, ob denn alle Schüler einen so hohen Puls haben."

Vergleich der kognitiven Fähigkeiten mit denen der Mitschüler, zum Beispiel:

„Du bezweifelst, dass alle Schüler die Definition für die *Trainingspulsfrequenz* verstehen."

Wenn Vergleiche im Sinne der Kategorie 1.2.3 erfolgen, dann werden solche Aussagen *generell* dieser Kategorie zugeordnet, auch wenn darüber hinaus inhaltlich noch andere Kategorien angesprochen werden.

1.2.4 Sonstiges

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über Mitschüler, welche den Kategorien 1.2.1 bis 1.2.3 nicht zugeordnet werden können, beispielsweise:

Sportliches Verhalten der Mitschüler in der Freizeit, zum Beispiel:

„Du würdest gerne wissen, ob deine Mitschüler jemals gejoggt sind.“

Allgemeiner Eindruck über die Mitschüler, zum Beispiel:

„Du hast den Eindruck, dass es schwierig ist, die gesamte Klasse für das Golf-Projekt zu begeistern.“

Kognitionen und Sinneseindrücke über Schüler, die *keine* Mitschüler der Kochklasse sind, werden der Kategorie *Sonstige Wahrnehmungen* (1.6) zugeordnet, beispielsweise:

„Du bestätigst dass die Schüler in der Hauptschule immer nur Fußball spielen wollten.“

Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die durch *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) ausgelöst wurden und sich in der Folge mit *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) oder *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) oder *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) oder *Wahrnehmungen zur Umgebung* (1.4) oder *Eigenwahrnehmung* (1.5) oder *Sonstige Wahrnehmungen* (1.6) beschäftigen, werden inhaltsspezifisch zugeordnet, beispielsweise:

1.2.1		1.1.4
„Dein Partner redet ständig.	.....	Der Sportlehrer ermahnt ihn energisch.“

Eine Ausnahme bilden die Kognitionen, die der Kategorie „Vergleich im Sportunterricht“ (1.2.3) zugeordnet werden!

1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über die Themen des Sportunterrichts.

1.3.1 Alltagsbezug/Berufsbezug

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über den Alltagsbezug der verschiedenen Formen des gesunden Sporttreibens und deren Bezug zum Ausbildungsberuf des Kochs, die ihnen zugleich attraktiv und reizvoll erscheinen *(Inszenierung),* beispielsweise:

„Du erkennst, dass falsches Heben die Wirbelsäule auf Dauer schädigt."
„Die notwendige Kräftigung der Rückenmuskulatur sollte immer mit Musik stattfinden."
„Du bist davon überzeugt, dass eine kräftige Rückenmuskulatur die Wirbelsäule entlastet."

1.3.2 Lebenslanger Gegenstandswert

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über den lebenslangen Wert vermittelter Kenntnisse und Fähigkeiten und somit späterer gesundheitsgerechter Gewohnheiten *(Anleitung),* beispielsweise:

„Du erkennst, dass Rauchen irgendwann die Ausdauerleistung beim Sporttreiben verringert."
„Du glaubst, dass man bei sportlicher Aktivität ins Schwitzen kommt. Nach dem regelmäßigen, anschließenden Duschen ist man deiner Meinung nach so richtig wach."
„Ich erkenne, dass man sich vor dem Sporttreiben immer Aufwärmen sollte."

1.3.3 Soziale Komponente

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über gemeinschaftliches Leben und dessen Erleben beim Sporttreiben, darüber hinaus auch das Schulleben und seine mögliche gesundheitsförderliche Qualität *(Milieubildung),* beispielsweise:

„Diese Übung funktioniert in deinen Augen nur in der Gruppe."
„Alleine würde man das deiner Meinung nach gar nicht schaffen."
„An einem Projekttag *Gesundheit* hat man mit seiner Klasse so richtig Spaß, Gesundes auf unterschiedlichste Weise zu tun."
„Du erkennst, dass man sich auf die Hilfe des Mitschülers verlassen können muss."

1.3.4 Gesundheitliche Komponente

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über die gesundheitliche Bedeutung beim Sporttreiben *(Sensibilisierung),* beispielsweise:

„Du hast den Eindruck, wenn man sich vorher dehnt, hat man nach dem Sportunterricht kein Muskelkater."
„Trotz der Anstrengung macht es Spaß - vielleicht gerade deshalb!"
„Dein Kreuz schmerzt also beim Krafttraining deshalb nicht, weil du nun auf die richtige Körperhaltung achtest."

Kognitionen und Sinneseindrücke zum lebenslangen Gegenstandswert sind häufig verknüpft mit Kognitionen und Sinneseindrücken zum Alltagsbezug/Berufsbezug und zur gesundheitlichen Komponente. Deshalb liegen oftmals Verschachtelungen vor, auch oder vor allem mit persönlicher Wertung beziehungsweise persönlicher Bedeutungsbeimessung.
Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die durch *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) ausgelöst wurden und sich in der Folge mit *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) oder *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) oder *Wahrnehmungen zur Umgebung* (1.4) oder *Eigenwahrnehmungen* (1.5) oder *Sonstige Wahrnehmungen* (1.6) beschäftigen, werden inhaltsspezifisch zugeordnet, beispielsweise:

1.3.2 und 1.3.3		1.5.4 und 1.1.1
„So kann man deiner Meinung nach mit seinen Freunden überall golfen,	.....	was du gut findest, weil es dein Sportlehrer zudem auf dem Schulgelände erlaubt."

1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über äußere Reize innerhalb der Turnhalle beziehungsweise aus der unmittelbaren Umgebung.

1.4.1 Lautstärke

Hierzu zählen alle akustischen Wahrnehmungen der befragten Schüler, beispielsweise:

„Der große Rasenmäher des Hausmeisters war sehr störend."
„Gerade bei der Entspannungsübung kommt eine Lautsprecherdurchsage."
„Beim Volleyballspielen mit den Luftballons war es zeitweise richtig still in der Turnhalle."

1.4.2 Optik

Hierzu zählen alle sichtbaren Wahrnehmungen der befragten Schüler, beispielsweise:

„Wegen des Gewitters ist es ganz dunkel."
„Die Sonne hat oft geblendet."
„Draußen regnet es."

1.4.3 Temperatur

Hierzu zählen alle thermischen Wahrnehmungen der befragten Schüler, beispielsweise:

„Die Hitze im Freien macht einen fertig."
„Dir war es in der Turnhalle zu kalt."
„Während der Erklärung vom Sportlehrer beginnt man zu frieren."

1.4.4 Bodenbeschaffenheit

Hierzu zählen alle Wahrnehmungen der befragten Schüler zum Boden, auf dem gerade die sportliche Betätigung stattfindet, beispielsweise:

„Der wacklige Balken ist für das Patten des Golfballes ungeeignet."
„Manchmal rutschen die Nordic-Walking-Stöcke auf dem Teerboden einfach weg."

1.5 Eigenwahrnehmungen

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die sie über sich selbst während des Sportunterrichts haben.

1.5.1 Eigenes Verhalten im Unterricht

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über ihre eigene Mitarbeit während des Sportunterrichts, beispielsweise:

Über ihre aktuellen oder möglichen Handlungen im Sportunterricht, zum Beispiel:

„Du hast dich zu wenig angestrengt."
„Du hättest deinem Mitschüler helfen sollen."

Über ihre aktuellen oder möglichen Reaktionen, wie Konzentration, Müdigkeit und Erschöpfung im Sportunterricht, zum Beispiel:

„Du konntest dich nicht konzentrieren."
„Du hast ständig gähnen müssen."

Gedanken über Gedanken im Sportunterricht, zum Beispiel:

„Du hast darüber nachgedacht, weshalb du solche Gedanken gehabt hast."

BEACHTE!
Zu dieser Kategorie zählen *nicht* Aussagen, wie:

„Du hast den Eindruck, dass..."
„Du hast festgestellt, dass..."
„Dir wurde bewusst, dass..."
„Du hast daran gedacht, dass..."
„Du hast erkannt, dass..." usw.

1. Denn dies sind Aussagen, die der Forscher in seiner Zusammenfassung willkürlich benutzt. Deshalb sind das keine persönlichen Verhaltensweisen, über die der Schüler während des Sportunterrichts nachdenkt.

2. Weiterhin ist zu bedenken, dass Wahrnehmungen von Schülern nur dann vom Schüler registriert werden können, wenn Denkprozesse in ihm ablaufen. Somit müssten bei jeder Wahrnehmungsäußerung eine Verhaltensbeschreibung im Sinne „Du hast gedacht“ stehen.
Weil aber nur Verhaltensweisen zu dieser Kategorie zählen, über die der Schüler bewusst reflektiert, werden Aussagen, wie sie oben genannt sind, nicht dieser Kategorie zugeordnet.

3. ABER!
Reflektiert der Schüler über seine Denkprozesse und drückt das *bewusst* aus, dann sind das Verhaltensweisen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, zum Beispiel:

„Du hast dich gewundert, dass...“
„Du hast gehofft, dass...“
„Du hast verglichen...“
„Du hast überlegt, ob...“
„Du hast dir vorgestellt, wie...“

1.5.2 Leistungsfeststellung

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die sich mit der Fremdbeurteilung ihrer Leistungen im Sportunterricht und in anderen Fächern beschäftigen, beispielsweise:

Wann erfolgt eine Leistungsfeststellung, zum Beispiel:

„Du hast daran gedacht, dass in der nächsten Unterrichtsstunde eine Schulaufgabe geschrieben wird.“

Gedanken über Situationen, die während der Leistungserhebung auftreten können beziehungsweise schon aufgetreten sind, zum Beispiel:

„Du machst dir Gedanken darüber, wie schnell du diese lange Strecke bei einem Puls von 120 bis 130 laufen kannst."
„Du überlegst, ob du den Ball tatsächlich auf Anhieb über das Netz bringst."

1.5.1		1.5.3
„Du nimmst dir vor, nicht so nervös		wie bei der letzten Leistungsfeststellung zu sein."

In diesen Fällen liegen oftmals Verschachtelungen mit der Kategorie „Eigenes Verhalten im Sportunterricht" (1.5.1) vor.

ABER!
Gedanken über das Verhalten der befragten Schüler <u>während</u> einer Leistungsfeststellung werden der Kategorie „Eigenes Verhalten im Sportunterricht" (1.5.1) zugeordnet, zum Beispiel:

„Während der Leistungsfeststellung warst du sichtlich unkonzentriert."

BEACHTE!
Kognitionen zur Leistungsfeststellung sind häufig mit Kognitionen anderer Kategorien verknüpft. Deshalb liegen häufig Verschachtelungen beispielsweise bei solchen Gedanken vor, bei denen die befragten Schüler den Leistungsfeststellungen eine persönliche Bedeutung beimessen. Somit ist diese Kategorie mit der Kategorie „Rolle als Proband" (1.5.6) verschachtelt, zum Beispiel:

1.5.2		1.5.1
„Bei der nächsten Leistungsfeststellung	.....	musst du dich besser konzentrieren."

1.5.3 Persönliche Lernerfahrung

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über das persönliche Lernverhalten, die persönliche Lernfähigkeit sowohl im Sportunterricht als auch außerhalb des Sportunterrichts, und das bessere Verständnis der Zusammenhänge von Sport und Gesundheit *(Aufklärung),* beispielsweise:

Unter welchen Bedingungen lernen die Schüler erfolgreich, zum Beispiel:

„Dir ist es leicht gefallen, bei der Beachtung der Hinweise das Gleichgewicht zu halten."
„Dir ist aufgefallen, dass du die Theorie dann verstehst, wenn sie unmittelbar in der Bewegung umgesetzt wird."
„Jetzt verstehst du, weshalb man mit vollem Magen häufig Seitenstechen bekommt."
„Du kannst dir die englischen Cross-Golf-Fachbegriffe schlecht einprägen."

BEACHTE!
Kognitionen dieser Kategorie werden grundsätzlich nur hier zugeordnet, auch wenn inhaltlich noch weitere Kategorien angesprochen werden sollten. Wegen der Eindeutigkeit sollen hierbei keine Verknüpfungen oder Verschachtelungen erfolgen, zum Beispiel:

„Wenn der Sportunterricht einen Bezug zu deiner persönlichen Freizeitgestaltung erkennen lässt, macht es dir mehr Spaß, im Unterricht aufzupassen und mitzumachen."

1.5.4 Individuelle Haltungen zur Untersuchung

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über die Bereitschaft, an dieser Untersuchung teilzunehmen, beispielsweise:

Gedanken über vereinbarte Regeln, zum Beispiel:

„Du hast daran gedacht, deine Gedanken während des Sportunterrichts auch im Gedankenheft zu notieren."

Gedanken über Folgen für den befragten Schüler, zum Beispiel:

„Du hast gemerkt, dass du wegen deiner Teilnahme an der Untersuchung von manchen Mitschülern häufig beobachtet wurdest."

Gedanken über mögliche Vorteile und Nachteile, die der befragte Schüler aufgrund dieser Untersuchung erfährt, zum Beispiel:

„Wegen des Gedankenheftes konntest du dich nicht immer optimal auf den Unterricht konzentrieren.“

BEACHTE!
Erfolgen Kognitionen im Sinne dieser Kategorie, dann werden sie auch grundsätzlich nur dieser zugeordnet, unabhängig davon, ob inhaltlich noch andere Kategorien angesprochen werden. Verschachtelte Gedanken werden bei dieser Kategorie nicht gewertet, weil diese Gedanken *nicht* zustande gekommen wären, wenn die Schüler *nicht* an dieser Untersuchung teilgenommen hätten.

1.5.5 Sportliches Freizeitverhalten

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über bereits erfolgte oder künftige sportliche Aktivitäten außerhalb des Berufsschulunterrichts, beispielsweise:

Gedanken über sportliche Hobbys, zum Beispiel:

„Am Wochenende wirst du auch Cross-Golf spielen.“

Gedanken über Erlebnisse mit der Familie oder mit Freunden, zum Beispiel:

„Letzte Woche hast du mit deinen Eltern bei einem Volleyball-Bundesligaspiel zugeschaut.“

Gedanken über persönliche Erlebnisse, zum Beispiel:

„Beim Joggen hast du dir schon einmal eine Bänderdehnung zugezogen.“
Gedanken über Aktivitäten vor oder nach dem Berufsschulunterricht, zum Beispiel:

„Heute Abend gehst du mit deiner Freundin in die Kissalis-Therme.“

1.5.6 Wertung als Proband

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über persönliche Meinungen und Bewertungen zum Sportlehrer, zu Mitschülern, zum

Unterrichtsthema, zur Umgebung und zum Teil auch zu Eigenwahrnehmungen in gesundheitlicher Hinsicht *(Auswertung),* beispielsweise:

Die persönliche Bewertung von positiv bis negativ, zum Beispiel:

„Ich finde es nicht gut, wenn ich im Sportunterricht wegen einer Benotung unter Leistungsdruck stehe."
„Unterrichtsreflexion bringt unserem Sportlehrer und uns Schüler etwas."
„Mir gefällt es, sich mit Musik im Unterricht zu bewegen."

Die persönliche Bewertung im Sinne der Vertrautheit mit einer Sache, zum Beispiel:

„Ich habe noch nie davon gehört, dass gesundheitsorientierte Fitness mit Pulsmessung funktioniert."

BEACHTE!
Kognitionen über persönliche Wertungen sind meistens verknüpft mit Kognitionen anderer Kategorien, deshalb liegen hier oft Verschachtelungen vor.

Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler, die durch die *Wertung als Proband* (1.5.6) ausgelöst wurden und sich in der Folge mit *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) oder *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) oder *Wahrnehmungen zur Umgebung* (1.4) oder *Eigenwahrnehmungen* (1.5) oder *Sonstige Wahrnehmungen* (1.6) beschäftigen, werden inhaltsspezifisch zugeordnet, beispielsweise:

1.5.6	1.1.1
„Mir gefällt es, ...	dass der Sportlehrer uns selber immer viel ausprobieren lässt."
1.5.6	1.2.1
„Du kritisierst	anzügliche Witze von Mitschülern."

1.5.7 Sonstiges

Hierzu zählen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler über sich selbst, ohne diese den Kategorien 1.5.1 bis 1.5.6 zuordnen zu können, beispielsweise:

Gedanken über persönliche Wünsche, zum Beispiel:

„Du würdest gerne einen Waschbrettbauch haben."

Gedanken über persönliche Eigenschaften, zum Beispiel:

„Du findest dich zu dick."

Gedanken über die persönliche Lebenssituation, zum Beispiel:

„Du hast daran gedacht, dass du die Abende nie mit Freunden verbringst."

1.6 Sonstige Wahrnehmungen

Diese Wahrnehmungen umfassen alle Kognitionen und Sinneseindrücke der befragten Schüler im Sportunterricht, die den Kategorien 1.1 bis 1.6 nicht zugeordnet werden können, weil sich diese Wahrnehmungen nicht mit dem Sportlehrer, nicht mit den Mitschülern, nicht mit dem Unterrichtsthema, nicht mit der mittelbaren und unmittelbaren Umgebung und nicht mit Gedanken über den befragten Schüler selbst beschäftigen, sondern beispielsweise mit:

Gedanken über Schüler, die nicht in dieser Klasse sind:

„Ein Schüler aus der Realschule konnte auch nie zuhören, wenn der Sportlehrer etwas erklärt hat."

Gedanken über die Berufsschule oder über eine andere Schule allgemein:

„An der früheren Schule war die Turnhalle viel zu klein."
„In diesem Schuljahr haben wir nur neunmal Sport."

Gedanken über Vorgänge im Ausbildungsbetrieb, an denen der Schüler gar nicht beteiligt war:

„Die Köche haben alle über den gleichen Kollegen geschimpft.“

Gedanken über Freunde, Bekannte und Familienangehörige:

„Du hast an deinen Freund gedacht, der gerade im Kosovo ist.“
„Du denkst an deine Schwester, die gut Volleyball spielen kann.“

8.2.7.2 Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen

1 Definition für Sinneinheit

Als *Sinn- oder Kodiereinheit* wird jede Aussage des Probanden verstanden, die einen eigenständigen Gedanken umfasst. Ein solcher Gedanke kann in Form eines Wortes, eines unvollständigen Satzes, eines ganzen Satzes oder in mehreren, gar vielen Sätzen zum Ausdruck gebracht werden.
Jede Sinneinheit muss in eine Kategorie des Kategoriensystems eingeordnet werden.

1.1 Satzergänzungen – keine eigene Sinneinheit

Aussagen, die einen Gedanken näher erläutern oder ergänzen, aber *keinen neuen* Gedanken beinhalten, stellen keine eigenständige Sinneinheit dar, sie sind Bestandteil der Aussage. Beispiel:
„Du meinst also, dass der Sportlehrer zu leise geredet hat, *man hat ihn fast nicht verstanden*."
(Wahrnehmung zum Sportlehrer – Umgangston des Sportlehrers)

1.2 Satzergänzungen – eigene Sinneinheit

Aussagen, die einen Gedanken näher erläutern oder ergänzen, und einen *neuen* Gedanken beinhalten, stellen eine eigenständige Sinneinheit dar. Beispiel:
„Du hast gedacht, dass die Belastung für dich sehr hoch sein wird, *weil dein Mitschüler vorher bei dieser Aufgabe geschwitzt hat."*
(Wahrnehmung zum Mitschüler *und* Eigenwahrnehmung)

1.3 Emotionen und körperliche Wahrnehmungen

Wenn Emotionen beschrieben werden, dann werden diese Aussagen auch als Sinneinheiten bezeichnet.
Sie werden mit einem „E" (Emotion) dargestellt. Beispiele:
„Du hattest Angst." (E)
„Du hast eine Spannung im Oberschenkel gespürt." (E)
Wertungen, wie zum Beispiel „Sie fanden das langweilig", stellen keine Emotion dar.

1.4 Komplexe Sinneinheiten

Ineinander verschachtelte Sinneinheiten sind nicht eindeutig trennbar. Sie werden dann zusammengefasst und mit einem „k“ (komplex) dargestellt. Zudem wird die Anzahl der enthaltenen Sinneinheiten mit einer Zahl beschrieben („1, 2, …“). Beispiel:
„Sie hofften, dass bei der Pulsmessung die anderen Schüler auch mehr als 140 Schläge haben.“ (k 2), enthaltene Sinneinheiten 1.5.2 (Eigenwahrnehmung – Eigenes Leisten) und 1.2.3 (Wahrnehmung zu Mitschülern – Vergleich im Sportunterricht)

Wird eine Sinneinheit mit den Worten des Versuchsleiters eingeleitet, so wird das mit „LE“ gekennzeichnet. Sie stellt aber keine Sinneinheit dar!

1.5 Wiederholende Sinneinheiten

Wenn sich Sinneinheiten wiederholen - dies sollte unbedingt immer überprüft werden, dann werden sie mit einem „W“ dargestellt. Beispiel:
„Sie wollten nur bei *schönem Wetter* Cross-Golf spielen ... Sie wünschen, dass wir bei *Sonnenschein* wieder Cross-Golf spielen.“ (W)

2 Festlegung von Sinneinheiten

2.1 Lesen

Alle Zusammenfassungen des Lehrers im Gedanken-Gefühlsheft zu einer Schülernotiz (Kontexteinheit) werden vom Kodierer aufmerksam gelesen, um sich zunächst ein Bild vom Probanden machen zu können.

2.2 Markieren

Beim zweiten Lesen wird jede einzelne Sinneinheit markiert (eingeklammert). Hierbei sollte sich der Kodierer immer die *Hauptkategorien* für die Zuordnung der Sinneinheiten vor Augen halten!

8.2.7.3 Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem

1 Kenntnisse für die eindeutige Kodierung

Für die eindeutige Zuordnung der Sinneinheiten zu den Haupt- und Unterkategorien ist es notwenig, dass der Kodierer das Kategoriensystem nahezu auswendig kennt. Ihm sollten sämtliche Ankerbeispiele aller Kategorien bekannt sein, um sich in Zweifelfällen mit deren Hilfe für die richtige Zuordnung zu entscheiden. Ebenfalls sollte der Kodierer die zusätzlichen Angaben/Abkürzungen bei den markierten Sinneinheiten kennen.
Die mit „E“ und „k“ markierten Sinneinheiten, stellvertretend für *Emotionen* und *körperliche Wahrnehmungen,* werden an dieser Stelle *nicht* kodiert, da sie im Zusammenhang mit *Emotionen* und *körperlichen Wahrnehmungen* an späterer Stelle behandelt werden.

2 Zuordnung von Sinneinheiten zu Kategoriennummern

2.1 Lesen

Alle Zusammenfassungen des Lehrers im Gedanken-Gefühlsheft zu einer Schülernotiz (Kontexteinheit) werden vom Kodierer aufmerksam gelesen, um einen Überblick über die festgelegten Sinneinheiten zu erhalten.

2.2 Lesen und kodieren

Beim zweiten Durchlesen entscheidet sich der Kodierer, welcher Kategorie die markierte Sinneinheit zuzuordnen ist und schreibt die Kodiernummer über die Sinneinheit. Beispiel:

1.1.4
„ ..., man hat ihn fast nicht verstanden.“

2.3 Einmaligkeit der Zuordnung

Jede Sinneinheit darf nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden. Treten für den Kodierer hierbei Schwierigkeiten auf, dann sollte immer *ausgehend* von der zutreffenden *Hauptkategorie* die abzuleitende *Unterkategorie* geklärt werden.

Die genaue Qualitätsprüfung bezüglich der Verständlichkeit dieser Kodierinstrumente erfolgt im Rahmen von Übungsinterviews mit den Probanden der Hauptuntersuchungen.
Nach einer genauen Einweisung in die Kodierregeln und in die Anwendung eines Kategoriensystems kodieren Berufsschüler einer anderen gastgewerblichen Klasse jeweils zwei Protokolle dieser Übungsinterviews.
Hierbei kann die objektiv gelungene Erstellung des *Kategoriensystems* und der *Kodierregeln* festgestellt werden. Denn das anschließende Gespräch über die Ergebnisse der insgesamt fünf „Prüf-Kodierer“ ergibt zwar teilweise große Unterschiede aufgrund der kurz dauernden Vorbereitungsphase, aber es herrscht Übereinstimmung dahingehend, dass das erarbeitete Kategoriensystem und die aufgestellten Kodierregeln verständlich und sinnvoll erscheinen.
Allerdings muss die wissenschaftliche Eignung dieser Kodierinstrumente für eine eindeutige Kodierung in voneinander unabhängigen Reliabilitätstests erfolgen (vgl. Kapitel 6.1.3.2).

Im folgenden Kapitel sind die *Protokolle* dieser *durchgeführten Reliabilitätstests* dargestellt:

8.2.7.4 Reliabilitätstest über die Festlegung von Sinneinheiten

1. Phase: Auswahl der Probanden und Vorbesprechung

Als Probanden für das Kodieren werden zwei Schüler aus der Gastronomiefachklasse NG11c für Hotelfachleute, die nicht an der Untersuchung beteiligt ist, herangezogen. In dieser Klasse unterrichtet der Versuchsleiter die Fächer Betriebswirtschaftslehre und Sport. Die Klasse kennt den Versuchsleiter bereits seit dem vergangenen Schuljahr.
Diese beiden männlichen Probanden werden bewusst ausgewählt, da sie durch hervorragende Schulleistungen und erstaunliches Berufsinteresse herausragen. Beide Schüler, welche die allgemeine Hochschulreife besitzen und als weiteren Berufswunsch „Berufsschullehrer“ angeben, zeigen ebenfalls großes Interesse für diesen bevorstehenden Test. In drei aufeinander folgenden Besprechungen werden sie vom Forscher in die Technik des Kodierens der Wortprotokolle eingewiesen. Mit dem Einverständnis der Lehrerkollegen finden diese Besprechungen mit den Probanden zeitgleich zum Unterricht in einem Konferenzraum statt. Es werden von *sechzehn* verschiedenen Schülern der Klassen Nk12a, NK 12b und NK 12c *sechs* Namen per Los festgelegt, von denen bis dato *jeweils zwei Wortprotokolle* vorliegen.
Diese zwölf Protokolle der sechs Schüler werden für den Abschlusstest verwendet, alle anderen bis dato vorliegenden Protokolle werden für die Vorbereitung auf diesen Reliabilitätstest herangezogen.

2. Phase: Erarbeitung der Kodierregeln

Anhand von ausgewählten Kontexteinheiten bespricht der Versuchsleiter am folgenden Schultag die Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten, erläutert den Sinn des Kategoriensystems und bespricht die Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem. Jeder Proband erhält das Kategoriensystem und die Regeln für das Kodieren persönlich ausgehändigt.

3. Phase: Gemeinsame Kodierung der Sinneinheiten bewusst zusammengestellter Kontexteinheiten

Am nächsten Tag erhält jeder Kodierer insgesamt sechs verschiedene Kontexteinheiten. Diese *bewusste* Auswahl soll für die Probanden eine möglichst eindeutige Kodierung in Sinneinheiten gewährleisten.

Die Probanden und der Versuchsleiter lesen eine identische Kontexteinheit durch und anschließend markieren sie jeweils für sich die gleiche Sinneinheit. Wenn jeder seine Sinneinheit festgelegt hat, wird über die vorliegenden Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Probanden geredet.
Von insgesamt achtundvierzig festgestellten Sinneinheiten gibt es zwischen den Kodierern neunundzwanzig Übereinstimmungen, was einer *Übereinstimmung von 60%* entspricht.

4. Phase: Gemeinsame Kodierung der Sinneinheiten unbewusst zusammengestellter Kontexteinheiten

Am Folgetag werden von zwei verschiedenen Schülern wiederum insgesamt sechs Kontexteinheiten untersucht. Die Methode ist analog zum Vortag, allerdings werden die Einheiten *nicht bewusst* ausgewählt.
Von insgesamt zweiundfünfzig festgestellten Sinneinheiten gibt es zwischen den Kodierern achtundzwanzig Übereinstimmungen, was einer *Übereinstimmung von 53%* entspricht.

5. Phase: Selbstständiges Kodieren zusammenhängender Kontexteinheiten

Jeder Kodierer teilt eigenverantwortlich eine Kontexteinheit in Sinneinheiten ein. Von insgesamt zehn Kontexteinheiten eines Wortprotokolls werden die Ergebnisse des Versuchsleiters mit denen der Probanden verglichen.
Hier liegt eine *Übereinstimmung von 51%* vor.
Laut Aussage der Probanden stellen die Satzergänzungen häufig ein Problem dar, da es schwer ist zu erkennen, ob tatsächlich eine eigenständige Sinneinheit (vgl. Kapitel 8.2.7.1, 1.1 und 1.2) vorliegt. Deshalb werden noch weitere Übungen mit ausführlichen Besprechungen durchgeführt. Bei der letzten Übung werden bei sechsundsiebzig Sinneinheiten achtundfünfzig gleichartig zugeordnet werden, was einer *Übereinstimmung von 76%* entspricht.

6. Phase: Kodierung eines vollständigen Wortprotokolls unter Testbedingungen und Vergleich der Kodierergebnisse

Am nächsten Schultag kodiert der Versuchsleiter und die Probanden das Wortprotokoll eines Schülers, welches aus fünf Einzelprotokollen besteht. Der Versuchsleiter macht

nach diesem „Testdurchlauf“ die auftretenden Unterschiede kenntlich und bespricht in der nächsten Sitzung ausführlich die Fehlkodierungen.
Von einhundertzwölf Sinneinheiten liegen neunzig Übereinstimmungen vor, was einem *Wert von 80%* entspricht.
In einer lang dauernden Besprechung werden die Ursachen für die Kodierunterschiede ergründet und bei den notwendigen Beispielen werden einheitliche Sinneinheiten herbeigeführt.

7. Phase: Kodierung eines vollständigen Wortprotokolls unter Testbedingungen mit Besprechung

Am übernächsten Tag wird *Phase 6* anhand eines anderen Wortprotokolls wiederholt. Nach einer Stunde Kodierzeitvorgabe lesen die Probanden ihre Ergebnisse - Kontexteinheit für Kontexteinheit - laut vor.
Ebenfalls werden die Kodierunterschiede besprochen und einheitliche Zuordnungen der Sinneinheiten erwirkt.
In dieser Phase wird eine *Übereinstimmung von 72%* erreicht.

8. Phase: Reliabilitätstest über die Festlegung von Sinneinheiten von zwölf vollständigen Wortprotokollen

Die beiden Probanden erhalten in der letzten Phase des Reliabilitätstests die gleichen Wortprotokolle wie in *Phase 1*. Die insgesamt *zwölf Wortprotokolle* werden von beiden Probanden in der gleichen Reihenfolge bearbeitet. Die gesamte Arbeitszeit beträgt rund zwei Stunden.

Die Übereinstimmung der Sinneinheiten bei diesem Abschlusstest beträgt nahezu 90%!

Dieses Ergebnis soll als Beweis gelten, dass die *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten* reliabel sind.

8.2.7.5 Reliabilitätstest über die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem

1. Phase: Auswahl der Probanden und Vorbesprechung

Als Probanden für diesen Test werden zwei Schüler aus der Gastronomiefachklasse NG11d für Hotelfachleute, die nicht an der Untersuchung beteiligt ist, herangezogen. In dieser Klasse unterrichtet der Versuchsleiter ebenso wie in der Klasse NG11c die Fächer Betriebswirtschaftslehre und Sport. Diese Klasse kennt den Versuchsleiter auch seit dem vergangenen Schuljahr.
Die beiden Probanden werden aus den gleichen Gründen ausgewählt wie die Probanden des vorangegangenen Reliabilitätstests. Die Information der Schüler über die Untersuchung erstreckt sich über eine gesamte Blockwoche.

2. Phase: Erklärung des Kategoriensystems

Der Versuchsleiter erklärt das Kategoriensystem mit Hilfe des vom Forscher erstellten *„Ratgebers zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen“* (Anhang). Dabei wird gezeigt, dass scheinbar schwer zuzuordnende Kodiereinheiten mit dessen Hilfe eindeutig bestimmbar sind. Die Probanden werden darüber hinaus gebeten, sich zur Einprägung der verschiedenen Kategorien zu Hause mit diesem Katalog zu beschäftigen.

3. Phase: Gemeinsame Kodierung der Sinneinheiten bewusst zusammengestellter Kontexteinheiten

Am nächsten Tag erhält jeder Kodierer für die leichtere Zuordnung von Sinneinheiten der Wortprotokolle zu den Kategorien die *„Regeln zur Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem“.* Beide Kodierer erhalten die sechs bewusst zusammengestellten Kontexteinheiten, damit möglichst viele Kodierregeln angewandt werden müssen.
Die Probanden und der Versuchsleiter lesen eine Sinneinheit nach der anderen vor und kodieren diese zugleich. Bei jeder Sinneinheit wird eine gemeinschaftliche Übereinstimmung der einzelnen Kodierungen erarbeitet.
Das Ergebnis dokumentiert eine eindeutige Zuordnung der Sinneinheiten der Wortprotokolle zu den Kodiernummern des Kategorienkatalogs.

4. Phase: Gemeinsame Kodierung der Sinneinheiten unbewusst zusammengestellter Kontexteinheiten

Am nächsten Tag werden nach einer Wiederholung der Kodierregeln von den beiden Schülern insgesamt sechs Kontexteinheiten untersucht. Die Methode ist analog zum Vortag, allerdings werden die Einheiten *nicht bewusst* ausgewählt und sie stammen alle aus dem Wortprotokoll *eines* Schülers. Diesmal wird Sinneinheit für Sinneinheit aufgrund schülereigener Überlegungen, ohne Hilfe des Versuchsleiters, kodiert. Im Anschluss erfolgt jeweils ein gemeinschaftlicher Vergleich. Bei Unstimmigkeiten werden diese besprochen. Vor allem werden auch immer die Gründe hierfür erforscht.
Das Ergebnis stellt eine übereinstimmende Kodierung aller vorliegenden Sinneinheiten dar.

5. Phase: Selbstständiges Kodieren einzelner Kontexteinheiten

Jeder Kodierer ordnet eigenverantwortlich bei zwölf Kontexteinheiten vom Wortprotokoll *eines Schülers* den Sinneinheiten jeweils eine Kodiernummer zu. Es wird Kontexteinheit für Kontexteinheit besprochen, bevor eine nächste kodiert wird. Auch hier werden unterschiedliche Kodierungen gemeinsam besprochen, um letztendlich wieder auf einheitliche Ergebnisse zu kommen.
Die Kategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen* bereitet den Schülern öfters Schwierigkeiten, da ihnen die Unterschiede zur Kategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* unklar erscheinen. Die Klärung dieses Problems bedarf nahezu einer halben Stunde Zeit!
Bei achtundneunzig Sinneinheiten werden zweiundsiebzig *Übereinstimmungen*, also *73%* erreicht.
Bei einer folgenden Besprechung am nächsten Schultag werden die angesprochenen Probleme nochmals erörtert, wobei genau diese Sinneinheiten zur Wiederholung noch einmal kodiert werden.
Zudem werden nun zehn Kontexteinheiten aus Wortprotokollen *verschiedener Schüler* kodiert. Bei dieser Kodiereinheit wird eine *Übereinstimmung von nahezu 85%* erreicht!

6. Phase: Kodierung eines vollständigen Wortprotokolls unter Testbedingungen und Vergleich der Kodierergebnisse

Am Folgetag kodiert der Versuchsleiter und die Probanden das Wortprotokoll eines Schülers. Der Versuchsleiter macht nach dieser „Testphase“ die auftretenden Unterschiede kenntlich und bespricht in der nächsten Sitzung ausführlich die Fehlkodierungen.
Von einhundertsechsundfünfzig Sinneinheiten liegen einhundertacht *Übereinstimmungen* vor, was einem *Wert von 69%* entspricht.
Bei den notwendigen Problembeispielen werden einheitliche Sinneinheiten herbeigeführt.

7. Phase: Kodierung eines vollständigen Wortprotokolls unter Testbedingungen mit Besprechung

Am nächsten Tag wird *Phase 6* anhand eines anderen Wortprotokolls wiederholt. Nach neunzig Minuten Kodierzeitvorgabe lesen die Probanden ihre Ergebnisse - Kontexteinheit für Kontexteinheit - laut vor.
Unterschiedliche Kodierungen werden vom Versuchsleiter markiert und anschließend intensiv diskutiert.
In dieser Phase wird eine *Übereinstimmung von 64%* erreicht.

8. Phase: Reliabilitätstest über die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten dreier Wortprotokolle zu einem Kategoriensystem

Die beiden Probanden erhalten in der letzten Phase dieses Reliabilitätstests die gleichen Wortprotokolle wie in *Phase 1* des *Reliabilitätstests über die Festlegung von Sinneinheiten* (Kapitel 8.2.7.3).
Die insgesamt *zwölf Wortprotokolle,* die vom Versuchsleiter in Sinneinheiten eingeteilt sind, werden von beiden Probanden in der gleichen Reihenfolge bearbeitet. Die gesamte Arbeitszeit beträgt rund einhundert Minuten, wobei die Probanden zwischenzeitlich kurze Pausen machen.

Die Übereinstimmung der Sinneinheiten bei diesem Abschlusstest beträgt nahezu 93%!

Die Auswertungen bestätigen, dass das *„Kategoriensystem“*, die *„Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten“* und die *„Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem“* reliabel sind.

Auf der Grundlage dieses Nachweises, dass alle Analyseinstrumente für die Kodierung kognitiver Wahrnehmungen im gesundheitsorientierten Sportunterricht reliabel sind, werden nach Vorlage *aller Wortprotokolle* von den Berufsschülern am Ende des Schuljahres 2003/2004 vom Versuchsleiter persönlich die zweiundsiebzig Protokolle in Sinneinheiten eingeteilt und in das vorliegende Kategoriensystem zugeordnet. Die Ergebnisse dieser umfangreichen Analyse werden im Kapitel 10 (Darstellung der Ergebnisse) dargelegt und interpretiert.

9 Gütekriterien der Untersuchungsmethode

Der Einsatz sportwissenschaftlicher Diagnoseverfahren kann mit sehr unterschiedlichen Zielstellungen verknüpft werden. Eine Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen bei Sportlern, zum Beispiel Messungen von Einstellungen, Interessen, Motiven und charakterlichen Eigenschaften, muss in jedem Fall gewissen Ansprüchen genügen. Bei weitem nicht alle Zusammenstellungen von Einzelfragen oder Beobachtungsitems erbringen selbstverständlich ein geeignetes Datenerhebungsinstrument, sondern bei der jeweiligen Untersuchungsmethode ist die wissenschaftliche Güte nachzuweisen. Dabei wird üblicherweise auf die Axiome der klassischen Testtheorie zurückgegriffen. Mit ihrem Anspruch auf *Objektivität, Reliabilität* und *Validität* hat sie auch die sportwissenschaftliche Diagnostik nachhaltig beeinflusst. Tests, Fragebögen oder Beobachtungsskalen bedürfen der Angaben zu diesen Gütekriterien der klassischen Testtheorie.
Werden die Gütekriterien *Objektivität, Reliabilität* und *Validität* für die Datenerhebung und für die Datenauswertung auf die vorliegende Untersuchung übertragen und überprüft, dann kann die wissenschaftliche Gültigkeit der Forschungsergebnisse besser eingeschätzt werden. Weil die genannten Gütekriterien vorrangig für quantitative Forschungsverfahren entwickelt wurden, können sie nur teilweise auf qualitative Forschungsvorhaben übertragen werden.
Am Beispiel der Subjektiven Theorien werden die Probleme im Kapitel 6.1.3 aufgezeigt. Mayring[273] weißt darauf hin, dass in qualitativen Forschungen Messungskontrollen sehr oft unterblieben sind. In dieser Arbeit sollen die wichtigen Gütekriterien berücksichtigt werden, um die wissenschaftliche Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse zu überprüfen.

9.1 Objektivität

„Mangelnde Objektivität kann auf persönliche Einflußnahmen des Testanwenders auf die Testergebnisse während der Durchführung der Tests (Durchführungsobjektivität), bei der Auswertung der Tests (Auswertungsobjektivität) oder bei der Interpretation der Testergebnisse (Interpretationsobjektivität) zurückgeführt werden.“[274]

[273] Mayring, P. 1990, S. 94
[274] Bortz, J. 1984, S. 135

Um *Objektivität* zu gewährleisten, eignet sich die Standardisierung des Forschungsvorgehens, weil damit der persönliche Spielraum während der Durchführung weitgehend eingeschränkt ist. Diese Forderung steht allerdings im Widerspruch zu qualitativen Forschungsmethoden (vgl. Kapitel 6.1.3.1). Weil in der vorliegenden Untersuchung die Datenerhebung und Teile der Datenauswertung nach überwiegend qualitativen Forschungsverfahren durchgeführt werden, kann hier die *Objektivität* nur bedingt gewährleistet werden.

Ein universeller Anspruch an Objektivität gilt erkenntnistheoretisch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als überholt, die Vorstellung eines Objektivitätsanspruches, wie ihn eine streng quantifizierende Forschungslogik suggeriert, ist im Sinne eines systemisch-konstruktivistischen Paradigmas nur noch schwer nachvollziehbar.
Bei dieser Untersuchung wird dennoch versucht, die Forschungsschritte nach *objektiven* Gesichtspunkten durchzuführen, wenn dadurch Grundsätze für qualitatives Forschen nicht verletzt werden. So ist in der einjährigen Vorbereitungsphase ein Konzept mit festgelegten Regeln zur Durchführung und Auswertung der Hauptuntersuchung erarbeitet worden. Weil dieses Konzept während der Hauptuntersuchung umgesetzt wird, können die Berufsschüler nach übereinstimmenden Maßstäben über die anstehende Untersuchung informiert werden. Die Probanden werden auf die gleiche Art ausgewählt und nach einheitlichen Schritten auf die Untersuchung vorbereitet. Schließlich kann der Forscher während der Hauptuntersuchung die achtzehn Schüler und der ausgebildete Koch in zweiundsiebzig Interviews aufgrund des Fragenkatalogs in objektiver Weise befragen. Ebenfalls wird bei der Auswertung der Daten darauf geachtet, dass die Schritte möglichst *objektiv* verlaufen. Dies ist in erster Linie im Kapitel 10.3 möglich, weil dort eine Inhaltsanalyse nach überwiegend quantitativen Methoden durchgeführt wird. Es kann folglich nur ein kontextrelativer, subjektabhängiger und somit begrenzt gültiger Objektivitätsanspruch erhoben werden. Da im Sinne der Objektivität der Versuchsleiter keinen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse ausüben soll, liegt dieses Kriterium beim vorliegenden Forschungsvorhaben vordergründig im Verfahren der *Selbstbeobachtung.*

„Es basiert auf der Wiederholbarkeit des beobachteten Sinngeschehens und besteht in der Konsistenz und Komplexität (Reichhaltigkeit) von Strukturhypothesen, die eben wegen Sequentialität, Regelhaftigkeit und Kommunizierbarkeit am Protokoll rekursiv getestet werden können.“[275]

9.2 Reliabilität

Da *Reliabilität* die Voraussetzung für Validität darstellt, wird dieses Gütekriterium vor der Validität behandelt. Man versteht unter *Reliabilität* die Zuverlässigkeit, mit dem ein Messverfahren ein bestimmtes Merkmal misst. Friedrichs versteht unter Reliabilität ein Maß der „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie“ die „Konstanz der Meßbedingungen“[276]. Im Kapitel 6.1.3.2 wird beschrieben, dass es für diese Untersuchung nicht sinnvoll ist, einen Reliabilitätstest für die Datenerhebung durchzuführen. Die Erfahrungen aus den Reliabilitätstests des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien zeigen aber, dass es aus wissenschaftlicher Sicht durchaus notwendig ist, die *Reliabilität* für das Analyseverfahren festzustellen. Diese Notwendigkeit ist vor allem gegeben, wenn durch die Analyse vorhandenes Datenmaterial erst in Sinneinheiten gegliedert wird und dann die Sinneinheiten einem Kategoriensystem zugeordnet werden. Da diese Analyseschritte bei der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden, erfolgen diesbezüglich Reliabilitätstests. Zuvor werden im folgenden Kapitel die Grundüberlegungen hierfür erläutert.

9.2.1 Vorüberlegungen zur Durchführung von Reliabilitätstests

Für inhaltsanalytische Reliabilitätstests werden mindestens zwei parallele Inhaltsanalysen am gleichen Text und unter gleichen Bedingungen durchgeführt. Die getrennt erhobenen Analyseergebnisse werden daraufhin überprüft, wie gut sie übereinstimmen. Bezüglich der Festlegung der Sinneinheiten bedeutet dies:
Je größer die beobachtete Übereinstimmung zwischen der „Gesamtzahl der Sinneinheiten“ eines Basisprotokolls und der „Zahl der Übereinstimmungen“ eines Vergleichsprotokolls ist, desto *reliabler* ist das Analyseinstrument. Die Deckungsgleichheit oder „beobachtete Übereinstimmung“ (p_b) wird rechnerisch folgendermaßen beschrieben:

[275] Bora, A. 1999, S. 228 f.
[276] vgl. Friedrichs, J. 1973, S. 102

$$\text{Beobachtete Übereinstimmung} = \frac{\textit{Zahl der Übereinstimmungen}}{\textit{Gesamtzahl der Sinneinheiten}}$$

Als Formel geschrieben:

$$p_b = \frac{m}{N} \qquad (1)$$

p_b = Beobachtete Übereinstimmung

m = Zahl der Übereinstimmungen

N = Gesamtzahl der Sinneinheiten

Beispiel:

Wenn insgesamt durch das Basisprotokoll 125 Sinneinheiten (N) vorliegen und im Vergleichsprotokoll 105 Sinneinheiten (m) identisch festgestellt werden, dann beträgt die Übereinstimmung p_b 84%:

$$p_b = \frac{105}{125} = 0{,}84$$

„Alle Verfahren, die lediglich prozentuale Übereinstimmungen berechnen, sind mit gravierenden Mängeln behaftet.“[277] Beispielsweise:

- ein Teil der Übereinstimmung kann auf das Wirken des Zufalls zurückgeführt werden
- abweichende Zuordnungen bei selten vorkommenden Kategorien fallen stärker ins Gewicht als bei häufigen Kategorien
- Definitionen von Übereinstimmung als „identisches Urteil“ lässt keinen Raum für teilweise richtige Übereinstimmungen

Fröhlich[278] hat in seiner Untersuchung vor allem das Problem der zufälligen Übereinstimmung bei Kodierungen behandelt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Reliabilitätswert durch die Zahl der zufällig zu erwartenden Übereinstimmungen

[277] Friede, C. K. 1981, S. 12
[278] vgl. Fröhlich, J. 1993

korrigiert werden muss. Friede[279] stellt vier Möglichkeiten vor, wie der Reliabilitätswert durch zufällig zu erwartende Übereinstimmungen bereinigt werden kann. Hierbei handelt es sich um Berechnungen nach Scott (1955), Flanders (1967), Cohen (1968) und Garrett (1972). Bei inhaltsanalytischen Auswertungen kommt Fröhlich[280] zu dem Schluss, dass die Berechnungen nach Scott und Cohen im Vergleich zu Flanders und Garrett das strengere Maß für die Kodierübereinstimmung ergeben. Beide Rechenverfahren werden anschließend vorgestellt:

Die zufallsbereinigte Übereinstimmung nach Scott berechnet sich nach folgenden Formeln:

$$S_{(scott)} = \frac{p_b - p_e}{1 - p_e} \qquad (2)$$

P_b = beobachtete Übereinstimmung, vgl. Formel (1)
P_e = zufällig zu erwartende Übereinstimmung nach Formel (3)

Im Zähler der Formel (2) befindet sich die wahre Übereinstimmung, weil die beobachtete Übereinstimmung (p_b) durch die zufällig zu erwartende Übereinstimmung (p_e) bereinigt wird. Im Nenner befindet sich der Wert, der um den Zufall bereinigten maximalen Übereinstimmung. Die zufallsbereinigte Übereinstimmung nach Scott ist umso größer, je kleiner die zufällig zu erwartende Übereinstimmung (p_e) ist.

Die zufällig zu erwartende Übereinstimmung wird nach folgender Formel ermittelt:

$$p_e = \sum_{i=1}^{k} p_i^2 \qquad (3)$$

k = Anzahl der Kategorien
p_i = prozentualer Anteil der Urteile, die in die i-te Kategorie fallen

Der Ausdruck (p_e) berücksichtigt durch (k) die Zahl der Kategorien also auch die Häufigkeiten, mit denen die Kodierer die Kategorien benutzen. Das folgende Beispiel soll die Berechnung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Scott veranschaulichen.

[279] Friede, C. K. 1981, S. 12
[280] vgl. Fröhlich, J. 1993, S. 107 ff.

Kategorie l	Absolute Häufigkeit der Kategorie l	Prozentualer Anteil der Urteile, die in die l-te Kategorie fallen (p)	P^2
1	30	30/100 = 0,30	0,09
2	20	20/100 = 0,20	0,04
3	50	50/100 = 0,50	0,25
Summe	100	1,00	0,38

ÜBERSICHT 9.2.1.1: Veranschaulichung zur Berechnung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Scott

In der *ersten Spalte* sind mit den Zahlen 1,2,3 drei verschiedene Kategorien symbolisiert. In der *zweiten Spalte* wird dargestellt, wie oft die einzelnen drei Kategorien im Untersuchungsmaterial vorkommen. Beispielsweise kommt die Kategorie 2 zwanzigmal vor. In der *dritten Spalte* wird der prozentuale Anteil der einzelnen Kategorien, bezogen auf die Gesamtzahl der Kategorien, berechnet. In der Formel (3) wird dies mit (p) ausgedrückt. In der *vierten Spalte* werden die Werte eingetragen, die entstanden sind, wenn prozentuale Anteile der einzelnen Kategorien quadriert werden. Zum Beispiel errechnet sich der Wert für die Kategorie 2 aus 0,20×0,20 = 0,04. Im *untersten Feld* der letzten Spalte werden die Werte der oberen Felder, 0,09; 0,04; 0,25 addiert.

Für das angegebene Beispiel beträgt die zu erwartende Übereinstimmung (p_e) 0,38.

Die zufallskritisch abgesicherte Übereinstimmung nach Cohen berechnet sich nach folgenden Formeln:

$$C\ (Cohen) = \frac{p_b - p_e}{1 - p_e} \qquad (2)$$

P_b = beobachtete Übereinstimmung, vgl. Formel 1

P_e = zufällig zu erwartende Übereinstimmung nach Formel 4, vgl. unten,

wobei p_e folgendermaßen berechnet wird:

$$P_e = \frac{1}{N^2} \sum_{i=1}^{k} (n_{i+})(n_{+i}) \quad (4)$$

N = Anzahl aller Urteile

K = Anzahl der Kategorien

n_{i+} ; n_{+i} = Anzahl der Zuordnungen von Kodierer 1 bzw. Kodierer 2 zu der jeweiligen Kategorie

Das folgende Beispiel soll die Anwendung der Formel nach Cohen veranschaulichen. Damit ein Vergleich zur Berechnung nach Scott möglich ist, werden die gleichen Werte eingesetzt wie in Übersicht 9.2.1.1.

Kategorie I	**Anzahl aller Urteile (N)**	**Anzahl der Zuordnungen von Kodierer 1 (n_{i+})**	**Anzahl der Zuordnungen von Kodierer 2 (n_{+1})**	**(n_{i+})(n_{+i})**
1	30	28	32	896
2	20	16	15	240
3	50	56	53	2968
Summe	100	100	100	4104

ÜBERSICHT 9.2.1.2: Veranschaulichung zur Berechnung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Cohen

In der *ersten Spalte* sind mit den Zahlen 1,2,3 drei verschiedene Kategorien symbolisiert. In der *zweiten Spalte* wird dargestellt, wie oft die einzelnen drei Kategorien im Untersuchungsmaterial vorkommen. Beispielsweise kommt die Kategorie 2 zwanzigmal vor. In der *dritten Spalte* wird dargestellt, wie oft der Kodierer 1 die Kategorie 1 bei seiner Analyse zugeordnet hat. In der *vierten Spalte* wird dargestellt, wie oft der Kodierer 2 die Kategorie 1 bei seiner Analyse zugeordnet hat. In der *fünften Spalte* werden für jede Kategorie die Anzahl der Zuordnungen von Kodierer 1 und Kodierer 2 multipliziert. Zum Beispiel errechnet sich der Wert für die Kategorie 2 aus 16×15 = 240. Im *untersten Feld* der letzten Spalte werden die Werte der oberen Felder, 896; 240; 2968 addiert.

Die im Beispiel ermittelten Werte werden in Formel (4) eingesetzt:

$$p_e = \frac{4104}{10000} = 0{,}41$$

Für das angegebene Beispiel beträgt die zufällig zu erwartende Übereinstimmung (p_e) 0,41.

Durch die Gegenüberstellung der beiden Formeln von *Scott* und *Cohen* wird deutlich, dass der Berechnungsunterschied nur in der Ermittlung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) liegt. In Vergleichsrechnungen weißt Fröhlich nach, dass die zufallsbereinigten Übereinstimmungen nach Scott und Cohen zu kaum abweichenden Ergebnissen führen.
Diese Erkenntnis und die Empfehlung von Friede, der das Berechnungsverfahren von Cohen als jenes herausstellt, „das sich mathematisch am besten begründen läßt und das für die Praxis am fruchtbarsten ist“[281], führen dazu, dass in der vorliegenden Untersuchung sich die Berechnungen auf die Formel nach Cohen beschränken. Bei der vorliegenden Arbeit hängen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse entscheidend von der *Einteilung des Datenmaterials in Sinneinheiten* und von der *Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien* ab. In beiden Arbeitsschritten können unterschiedliche Nichtübereinstimmungen auftreten, was eine getrennte Reliabilitätsberechnung notwendig macht.
Beide Tests werden als *Intercoderreliabilitätstests* durchgeführt. Das bedeutet, dass mindestens zwei Personen jeweils voneinander unabhängig die Analyse durchführen. Der Versuchsleiter nimmt selbst an den Tests nicht teil, um zu verhindern, dass er das Ergebnis beeinflusst.

9.2.2 Intercoderreliabilität bei der Einteilung in Sinneinheiten

Durch diesen Schritt wird überprüft, ob durch die Schulung der Kodierer die „Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen“ (Kapitel 8.2.7.2) zuverlässig angewandt werden können. Der Reliabilitätstest findet anhand zwölf originaler Wortprotokolle statt, wobei jeweils vier Niederschriften von drei verschiedenen Schülern stammen. Die Niederschriften werden per Zufall ausgewählt.

[281] Friede, C. K. 1981, S. 17

Als Grundgesamtheit liegen zweiundsiebzig Wortprotokolle von achtzehn verschiedenen Schülern vor. Die für den Test zur Verfügung stehenden Texte entsprechen etwa 14% aller zu kodierenden Sinneinheiten. Somit ist gewährleistet, dass eine ausreichende Zahl von Sinneinheiten für die statistische Berechnung vorliegt. In der einschlägigen Literatur wird oftmals 10% als Mindestgröße angegeben. Nach der Gliederung der Wortprotokolle in Sinneinheiten durch die zwei Testpersonen bestimmt der Versuchsleiter willkürlich die kodierten Niederschriften eines Kodierers als Basisprotokoll. Die bearbeiteten Unterlagen des anderen Kodierers stellen somit die Vergleichsprotokolle dar. Mit Hilfe der folgenden Regeln stellt der Versuchsleiter fest, wie viele Sinneinheiten übereinstimmend kodiert werden.

9.2.2.1 Regeln für die Auszählung von übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Sinneinheiten

1. Regel:

Die Einteilung der Sinneinheiten der Basisprotokolle wird mit den festgelegten Sinneinheiten der Vergleichsprotokolle verglichen. Stimmt die Einheit des Basisprotokolls mit der Einheit des Vergleichsprotokolls überein, dann wird im Vergleichsprotokoll die entsprechende Sinneinheit mit einem Pluszeichen (+) versehen, stimmt sie nicht überein, erfolgt ein Minuszeichen (-).

2. Regel:

Besteht die Basiseinheit aus *einer* Sinneinheit und die Vergleichseinheit aus *mehreren* Sinneinheiten, dann wird im Vergleichsprotokoll *ein Minuszeichen* eingetragen, beispielsweise:

BASISPROTOKOLL:
(... du sagst, du hast vom letzten Schuljahr noch einiges über Ausdauer gewusst, was du auch jetzt anwenden konntest…)

VERGLEICHSPROTOKOLL:

(-)

(… du sagst, du hast vom letzten Schuljahr noch einiges über Ausdauer gewusst,)
(… was du auch hier anwenden konntest…)

3. Regel:

Besteht die Basiseinheit aus *zwei oder mehreren* Einheiten und die Vergleichseinheit aus *einer* Sinneinheit, dann werden im Vergleichsprotokoll *zwei oder mehrere Minuszeichen* eingetragen, beispielsweise:

BASISPROTOKOLL:
(… du hast dich nicht mehr an den Zweck der dritten Station beim Gesundheitsbahnhof erinnern können)(… und wie oft du diese Übung machen solltest.)

VERGLEICHSPROTOKOLL:

(-)

(… du hast dich nicht mehr an den Zweck der dritten Station beim Gesundheitsbahnhof

(-)

erinnern können und wie oft du diese Übung machen solltest.)

4. Regel:

Liegt der *Unterschied* der Sinneinheiten vom Basisprotokoll und Vergleichsprotokoll nur *in wenigen Wörtern,* dann wird diese Kodierung als Übereinstimmung gezählt und im Vergleichsprotokoll mit einem *Pluszeichen* versehen, beispielsweise:

BASISPROTOKOLL:
(…du konntest dich beim Patten wegen der Kommentare deiner Mitschüler schlecht konzentrieren.)

VERGLEICHSPROTOKOLL:

(+) (+)

(… du wurdest durch die Bemerkungen deiner Mitschüler beim Patten abgelenkt.)

5. Regel:

Bei übereinstimmender Markierung der Sinneinheiten im Basisprotokoll und im Vergleichsprotokoll, aber bei *unterschiedlichen Zusatzmarkierungen*, z.B. „E“ (Emotion), „W“ (Wiederholung), „V“ (Verschachtelung), werden diese Sinneinheiten als Fehlkodierungen angesehen und im Vergleichsprotokoll mit einem *Minuszeichen* versehen, beispielsweise:

BASISPROTOKOLL:
(E)
(… dir haben diese Bewegungen Spaß gemacht.)
VERGLEICHSPROTOKOLL:
(-)
(… die haben diese Bewegungen Spaß gemacht.)

6. Regel:
Wenn die Sinneinheiten des Basisprotokolls als *Verschachtelungen* markiert sind und im Vergleichsprotokoll für *die gleiche Zahl* von Sinneinheiten *keine Verschachtelungen,* sondern *durch Klammern getrennte Sinneinheiten* markiert sind und umgekehrt, dann wird diese Kodierung als Übereinstimmung gezählt und im Vergleichsprotokoll mit einem Pluszeichen (+) versehen, beispielsweise:

BASISPROTOKOLL:
(V) (4)
(… du hast dir für diese Aufgabe eine andere Lösungsmöglichkeit überlegt, die weniger anstrengend ist, weil dir diese Bewegungsausführung Schmerzen bereitet hat und deinem Körper nicht gut tut.)

VERGLEICHSPROTOKOLL:
(+) (1)
(… du hast dir für diese Aufgabe eine andere Lösungsmöglichkeit überlegt,)
(+) (2) (+) (3)
(die weniger anstrengend ist,)(weil dir diese Bewegungsausführung Schmerzen
(+) (4)
bereitet hat)(und deinem Körper nicht gut tut.)

9.2.2.2 Übereinstimmungen bei der Festlegung von Sinneinheiten

Nach jeweils *vier Wortprotokollen* eines Schülers werden die Pluszeichen und somit die Anzahl von Übereinstimmungen bei der Kodierung addiert und im Verhältnis zur Gesamtzahl der Sinneinheiten gesetzt. Dies stellt sich folgendermaßen dar:

Protokoll-nummer	**Gesamtzahl der Sinneinheiten (N)**	**Zahl der Übereinstimmungen (m)**	**Beobachtete Übereinstimmung (p_b) in %**
Protokoll 1 (LS)	285	259	0,91
Protokoll 2 (SG)	182	162	0,89
Protokoll 3 (MA)	139	116	0,83
Summe	606	537	0,89

ÜBERSICHT 9.2.2.2.1: Darstellung der beobachteten Übereinstimmung bei der Festlegung von Sinneinheiten

In der *ersten Spalte* sind die jeweiligen vier Protokolle der Probanden (LS), (SG) und (MA) zusammengefasst und mit jeweils einer Protokollnummer aufgelistet. In der *zweiten Spalte* ist jeweils von diesen vier Protokollen die Gesamtzahl der enthaltenen Sinneinheiten angegeben. In der *dritten Spalte* ist die Häufigkeit von Übereinstimmungen der beiden Kodierer dargestellt. In der *vierten Spalte* wird diese Häufigkeit in Prozent ausgedrückt, nach der Formel (1):

$$p_b = \frac{m}{N}$$

Die Festlegung der Sinneinheiten ist bei dieser Untersuchung nicht nach vorab bestimmten Kategorien möglich. In Anlehnung an die *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen* (Kapitel 8.2.7.2) entscheidet die Semantik der Sätze darüber, wie die Sinneinheiten beschrieben werden. Denn sie können aus einem Wort, aus mehreren Wörtern, einem unvollständigem Satz, einem

ganzen Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen, woraus eine Vielzahl verschiedener Kodiermöglichkeiten resultiert. Deshalb ist es sehr unwahrscheinlich, dass unterschiedliche Kodierer den gleichen Text in lauter identische Sinneinheiten aufteilen. Folglich bedarf es keiner Zufallsgröße zur Bereinigung des Reliabilitätswertes bei der Einteilung in Sinneinheiten.
Nach der Auswertung der Reliabilitätstests bespricht der Versuchsleiter mit den Probanden die Ergebnisse. Dabei werden die neunundsechzig Sinneinheiten, die im vorliegenden Test bei der Einteilung keine Übereinstimmung zeigen, besprochen. Danach liegen vom Schüler LS 278 Sinneinheiten, vom Schüler SG 186 Sinneinheiten und vom Schüler MA 147 Sinneinheiten vor.
Dieses gesamte Datenmaterial stellt die Basis für den zweiten Reliabilitätstest dar, bei dem diese Sinneinheiten bestimmten Kategorien zugeordnet werden.

9.2.3 Intercoderreliabilität bei der Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem

Dieser Reliabilitätstest wird von zwei vorbereiteten Versuchspersonen anhand der oben genannten Wortprotokolle vollzogen. Die Vorbereitung und Durchführung des Tests durch den Versuchsleiter ist bereits im Kapitel 8.2.7 (Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle) erläutert.
In diesem Kapitel wird dargestellt, ob die *Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem,* das *Kategoriensystem (Hauptkategorien und Unterkategorien für kognitive Wahrnehmungen)* und der *Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen* reliabel ist.
Per Zufall werden die bearbeiteten Wortprotokolle einer Versuchsperson zu Basisprotokollen erklärt, entsprechend werden die bearbeiteten Protokolle der zweiten Versuchsperson als Vergleichsprotokolle herangezogen. Der aufwendige Vergleich zwischen Basis- und Vergleichsprotokollen bezüglich der Zuordnung der *Sinneinheiten zu den Kategorien* ergibt für die einzelnen Probanden folgendes Ergebnis:

Protokoll-nummer	**Gesamtzahl der Kodierungen (N)**	**Zahl der übereinstimmenden Kodierungen (m)**	**Beobachtete Übereinstimmung (p_b) in %**
Protokoll 1 (LS)	332	301	0,91
Protokoll 2 (SG)	234	200	0,85
Protokoll 3 (MA)	203	181	0,89
Summe	769	682	0,98

ÜBERSICHT 9.2.3.1: Darstellung der beobachteten Übereinstimmung bei der Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem

In der *ersten Spalte* sind die jeweiligen vier Protokolle der Probanden (LS), (SG) und (MA) zusammengefasst und mit jeweils einer Protokollnummer aufgelistet. In der *zweiten Spalte* ist jeweils von diesen vier Protokollen die Gesamtzahl der enthaltenen Sinneinheiten angegeben. Im Vergleich zur vorangegangenen Übersicht stellt sich die Gesamtzahl der Kodierungen leicht verändert dar, weil im Anschluss an das vorher erzielte Ergebnis eine Besprechung und Verbesserung stattgefunden hat. In der *dritten Spalte* ist die Häufigkeit von Übereinstimmungen der beiden Kodierer bei der *Zuordnung von Sinneinheiten zu den Kategorien* dargestellt. In der *vierten Spalte* wird diese Häufigkeit in Prozent ausgedrückt, nach der Formel (1):

$$p_b = \frac{m}{N}$$

Von 769 Sinneinheiten werden 682 Sinneinheiten von den zwei Testpersonen übereinstimmend den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Die Intercoderreliabilität der Protokolle beträgt somit 91%, 85% und 89%. Bezogen auf alle drei Protokolle errechnet sich die Intercoderreliabilität wie folgt:

$$p_{b\ gesamt} = \frac{m}{N} = \frac{682}{769} = 0{,}88$$

Dieser Wert bedarf noch der Bereinigung zufälliger Übereinstimmungen nach der Formel (4):

$$P_e = \frac{1}{N^2} \sum_{i=1}^{k} (n_{i+})(n_{+i})$$

N = Anzahl aller Urteile

K = Anzahl der Kategorien

n_{i+} ; n_{+i} = Anzahl der Zuordnungen von Kodierer 1 bzw. Kodierer 2 zu der jeweiligen Kategorie

Die zur Berechnung der *zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Cohen* notwendigen Daten werden aus den Testprotokollen entnommen. Diese für die *Zuordnung der Sinneinheiten zu den Kategorien* entstandenen Daten werden tabellarisch dargestellt:

Kategorie (i)	n_{i+} (LS)	n_{+i} (LS)	$(n_{i+})(n_{+i})$ (LS)	n_{i+} (SG)	n_{+i} (SG)	$(n_{i+})(n_{+i})$ (SG)	n_{i+} (MA)	n_{+i} (MA)	$(n_{i+})(n_{+i})$ (MA)
1.1.1	38	36	1368	23	14	322	14	12	168
1.1.2	26	30	780	13	11	143	9	8	72
1.1.3	6	3	18	4	9	36	6	5	30
1.1.4	17	19	323	15	14	210	8	9	72
1.1.5	3	7	21	2	1	2	3	2	6
1.2.1	33	35	1155	24	26	624	17	16	272
1.2.2	7	3	21	4	7	28	2	1	2
1.2.3	9	7	63	3	7	21	5	8	40
1.2.4	1	0	0	2	1	2	4	3	12
1.3.1	5	2	10	14	19	266	22	20	440
1.3.2	14	19	266	11	13	143	7	7	49
1.3.3	8	11	88	5	8	40	9	10	90
1.3.4	25	24	600	20	15	300	16	15	240
1.4.1	4	1	4	3	2	6	2	2	4
1.4.2	0	2	0	0	0	0	1	0	0
1.4.3	2	1	2	1	2	2	2	3	6
1.4.4	2	1	2	1	3	3	2	2	4
1.5.1	68	70	4760	46	39	1794	22	23	506
1.5.2	7	2	14	3	1	3	2	3	6
1.5.3	3	1	3	3	8	24	8	7	56
1.5.4	9	2	18	5	4	20	3	3	9
1.5.5	26	25	650	16	15	240	10	11	110
1.5.6	5	2	10	2	1	2	1	2	2
1.5.7	1	3	3	6	5	30	24	25	600
1.6	13	26	338	8	9	72	4	6	24
Summen	**332**	**332**	**10517**	**234**	**234**	**4333**	**203**	**203**	**2820**

ÜBERSICHT 9.2.3.2: Darstellung der Daten von der Zuordnung der Sinneinheiten zur Berechnung der zufälligen Übereinstimmung nach Cohen

In der *ersten Spalte* sind die Kategorienummern der fünfundzwanzig vorhandenen Kategorien, denen die Sinneinheiten von den Kodierern zuzuordnen waren.
In der *zweiten Spalte (n_{i+})* ist angegeben, wie oft der Kodierer 1 im Protokoll (LS) Sinneinheiten den einzelnen Kategorien zugeordnet hat.
In der *dritten Spalte (n_{+i})* ist angegeben, wie oft der Kodierer 2 im Protokoll (LS) Sinneinheiten den einzelnen Kategorien zugeordnet hat.
In der *vierten Spalte (n_{i+})(n_{+i})* ist das Produkt der Zuordnungshäufigkeiten für die jeweilige Kategorie des Kodierers 1 und des Kodierers 2 angegeben.
Diese Angaben wiederholen sich in den *Spalten fünf* bis *zehn,* bezogen auf die Protokolle der Probanden (SG) und (MA).

Zur Berechnung der zufälligen Übereinstimmung (p_e) werden folgende Werte in die entsprechende Formel eingesetzt:

N^2 = Anzahl aller Urteile im Quadrat: $(332 + 234 + 203)^2 = \underline{591361}$

K = Anzahl der Kategorien: 25

$\sum_{i=1}^{k}(n_{i+})(n_{+i})$ = Summe der Produkte aller Zuordnungen der Kodierer 1 und 2 =

10517 + 4333 + 2820 = <u>17670</u>

$$P_e = \frac{1}{N^2}\sum_{i=1}^{k}(n_{i+})(n_{+i})$$

$$P_e = \frac{17670}{591361} = 0{,}030$$

Damit ergibt sich eine zufällig zu erwartende Übereinstimmung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Auftretenswahrscheinlichkeiten sämtlicher Kategorien von p_e= 3,0 %.

Dieser Wert ermöglicht es, mit der Formel (2) die zufallsbereinigte Übereinstimmung zu berechnen:

$$C\ (\text{Cohen}) = \frac{p_b - p_e}{1 - p_e}$$

$$C\ (\text{Cohen}) = \frac{0{,}88 - 0{,}030}{1 - 0{,}030} = 0{,}88$$

Die Zahl 0,88 drückt aus, dass die Intercoderreliabilität bei drei Protokollen unter Berücksichtigung des Zufalls 88% beträgt, beziehungsweise dass zwei unterschiedliche Kodierer 88% der 769 Sinneinheiten überzufällig übereinstimmend zugeordnet haben. Dieser Wert beweist, dass sich die Analyseinstrumente, die für die Zuordnung der Sinneinheiten in ein Kategoriensystem entwickelt wurden, eine hohe Reliabilität aufweisen.

Hieraus kann gefolgert werden, dass diese Analyseinstrumente für die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung sehr geeignet sind. Um darüber hinaus noch eine weitere Information über die Intercoderreliabilität der Analyseinstrumente zu gewinnen, wird in der folgenden Übersicht die Intercoderreliabilität unter Berücksichtigung des Zufalls für die einzelnen Protokolle dargestellt:

	Protokoll 1 (LS)	**Protokoll 2 (SG)**	**Protokoll 3 (MA)**
Beobachtete Übereinstimmung (p_b)	0,91	0,85	0,89
Anzahl der Urteile (N)	332	234	203
Anzahl der Kategorien (k)	25	25	25
$\sum_{i=1}^{k}(n_{i+})(n_{+i})$	10517	4333	2820
Zufällig zu erwartende Übereinstimmung nach Cohen (p_e)	$\frac{10517}{110224}$ = 0,095	$\frac{4333}{54756}$ = 0,079	$\frac{2820}{41209}$ = 0,068
C(Cohen)= $\frac{p_b - p_e}{1 - p_e}$	$\frac{0{,}91 - 0{,}095}{1 - 0{,}095} = 0{,}90$	$\frac{0{,}85 - 0{,}079}{1 - 0{,}079} = 0{,}84$	$\frac{0{,}89 - 0{,}068}{1 - 0{,}068} = 0{,}88$

ÜBERSICHT 9.2.3.3: Darstellung der vom Zufall bereinigten Intercoderreliabilität für die einzelnen Protokolle nach Cohen

In den *Spalten zwei* bis *vier* wird jeweils für das angegebene Protokoll schrittweise die beobachtete Übereinstimmung, die bei der Zuordnung der Sinneinheiten auf das Kategoriensystem vorliegt, durch die von Zufällen zu erwartende Übereinstimmung nach Cohen bereinigt.

In dieser Übersicht wird deutlich, dass zwei verschiedene Kodierer im Protokoll 1 (LS) 90% der 332 Sinneinheiten überzufällig übereinstimmend zugeordnet haben. Im Protokoll 2 (SG) liegt eine Übereinstimmung von 84% bei 234 Sinneinheiten vor, im Protokoll 3 (MA) beträgt diese Übereinstimmung 88% bei 203 Sinneinheiten.

Die Kodierer halten sich streng an die Kodieranweisungen, die sie durch die Kodieranleitungen vorgeschrieben bekommen. Erreichen die Kodierer mit den detailliert formulierten Vorgaben das analoge Ergebnis wie der Versuchsleiter, dann gilt die Kodierung als reliabel.
Wenn man auf der anderen Seite davon ausgeht, dass der Versuchsleiter das beste Wissen darüber besitzt, was die von ihm entwickelten Kategorien bedeuten und welche Klassifikationsvorstellungen dem Kategoriensystem zu Grunde liegen, dann wird seine persönliche Kodierung wohl korrekt sein.

Der folgende Vergleich der Kodierergebnisse zwischen den beiden Probanden und dem Versuchsleiter soll dokumentieren, wie die Reliabilität bei der Zuordnung der Sinneinheiten zum Kategoriensystem zu beurteilen ist.

Kategorien	Proband 1 (LS)	Proband 2 (LS)	Versuchs-leiter (LS)	Proband 1 (SG)	Proband 2 (SG)	Versuchs-leiter (SG)	Proband 1 (MA)	Proband 2 (MA)	Versuchs-leiter (MA)
1.1.1	38	36	34	23	14	23	14	12	13
1.1.2	26	30	28	13	11	11	9	8	8
1.1.3	6	3	4	4	9	5	6	5	8
1.1.4	17	19	18	15	14	18	8	9	7
1.1.5	3	7	5	2	1	2	3	2	4
1.2.1	33	35	33	24	26	22	17	16	14
1.2.2	7	3	7	4	7	4	2	1	2
1.2.3	9	7	7	3	7	7	5	8	7
1.2.4	1	0	0	2	1	1	4	3	3
1.3.1	5	2	2	14	19	17	22	20	24
1.3.2	14	19	15	11	13	14	7	7	6
1.3.3	8	11	9	5	8	6	9	10	8
1.3.4	25	24	23	20	15	14	16	15	17
1.4.1	4	1	2	3	2	2	2	2	1
1.4.2	0	2	1	0	0	0	1	0	0
1.4.3	2	1	1	1	2	1	2	3	2
1.4.4	2	1	2	1	3	1	2	2	2
1.5.1	68	70	66	46	39	43	22	23	24
1.5.2	7	2	4	3	1	2	2	3	2
1.5.3	3	1	2	3	8	3	8	7	7
1.5.4	9	2	8	5	4	10	3	3	3
1.5.5	26	25	26	16	15	11	10	11	10
1.5.6	5	2	2	2	1	1	1	2	2
1.5.7	1	3	4	6	5	5	24	25	23
1.6	13	26	29	8	9	11	4	6	6
Summen	**332**	**332**	**332**	**234**	**234**	**234**	**203**	**203**	**203**

ÜBERSICHT 9.2.3.4: Vergleich der Zuordnung von Sinneinheiten zu den Kategorien zwischen den beiden Probanden und dem Versuchsleiter

In der *ersten Spalte* sind die Kategorienummern der fünfundzwanzig vorhandenen Kategorien, denen die Sinneinheiten von den Kodierern zuzuordnen waren.
In den *Spalten* „Proband 1“ und „Proband 2“ wird dargestellt, wie oft aus den Wortprotokollen der jeweiligen Schüler (LS, SG, MA) Sinneinheiten den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden.
In den drei Spalten „Versuchsleiter“ wird dargestellt, wie oft er aus den Wortprotokollen dieser drei Schüler Sinneinheiten den einzelnen Kategorien zugeordnet hat.

Dieser Vergleich zwischen dem Versuchsleiter und den beiden Probanden dokumentiert, dass die Häufigkeiten der Zuordnungen von Sinneinheiten zu den Kategorien sehr gut übereinstimmen.

Somit kann gefolgert werden, dass die entwickelten Analyseinstrumente für diese wissenschaftliche Untersuchung ein sehr hohes Maß an Zuverlässigkeit aufweisen!

9.2.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

Der Reliabilitätstest für die *Festlegung von Sinneinheiten* (Kapitel 9.2.2.2) ergibt bei den drei Wortprotokollen jeweils eine errechnete Übereinstimmung von 91%, 89% und 83%. Daraus ergibt sich eine Gesamtreliabilität von 89%. Folglich haben die beiden Probanden nach gleicher Vorbereitung und gleicher Durchführung des Tests 89% ihrer Sinneinheiten übereinstimmend festgelegt. An dieser Stelle erfolgt keine Bereinigung von den zufälligen Übereinstimmungen, da keine begrenzte Anzahl von Kategorien vorliegt, die nach Formel (4) für die Berechnung der *zufällig zu erwartenden Übereinstimmungen* aber notwendig wäre. Die Zahl der zufälligen Übereinstimmungen wäre wahrscheinlich aufgrund der großen Kategorienmenge sehr gering. Wie Reliabilitätswerte wissenschaftlich einzuschätzen sind, das bleibt offen.
„Nach wie vor werden in der Methodenliteratur keine Standartwerte genannt. Bei der Vielzahl und der Unterschiedlichkeit von qualitativen Verfahren ist es kaum möglich, allgemeingültige Werte anzugeben.“[282]
Vergleicht man hiermit die Reliabilitätswerte der vorliegenden Untersuchung, so kann den *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten* (vgl. Kapitel 8.2.7.2) eine hohe Reliabilität zugesprochen werden.

[282] Fröhlich, J, 1993, S. 124

Der Reliabilitätstest für die *Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem* (vgl. Kapitel 9.2.3) ergibt, dass beide Kodierer unter Berücksichtigung des Zufalls 88% der 769 Sinneinheiten dem Kategoriensystem identisch zugeordnet haben. Da diese Zuordnung auf eine begrenzte Kategorienanzahl von fünfundzwanzig erfolgt, muss bei dieser Reliabilitätsberechnung laut Formel (4) nach Cohen eine Bereinigung von den zufälligen Übereinstimmungen durchgeführt werden.

Trotz der Verschiedenheit des vorliegenden Untersuchungsvorganges mit dem angesprochenen wird gefolgert, dass die *Zuordnung der Sinneinheiten zu den Kategorien* für sehr reliabel beurteilt werden kann. Diese Folgerung lehnt sich an die Aussage von Bortz an, der von einem sehr geeigneten Test eine Reliabilität von über 80% fordert.[283]

Zusammenfassend kann bei der Betrachtung der erzielten Ergebnisse dieser Reliabilitätstests die hierfür aufwendige und langwierige Kodierungsschulung der Probanden als sehr lohnend bezeichnet werden. Notwendigerweise ist bei der Durchführung der Tests vom Versuchsleiter stets die geistige Belastbarkeit der Berufsschüler im Auge behalten worden.

Einen wesentlichen Beitrag für diese positiven Resultate haben sicherlich auch die Erfahrungen aus den Voruntersuchungen geleistet, die für die spätere Formulierung der *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten* und der *Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem* sehr förderlich waren.

9.3 Validität

Dieses Gütekriterium ist in der Wissenschaft als der Grad der *Genauigkeit* definiert, mit dem eine Untersuchungsmethode tatsächlich jenes Merkmal erfasst, für dessen Messung es konstruiert worden ist. Das Vorgehen bei der Überprüfung der *Gültigkeit* eines Messverfahrens wird als Validierung bezeichnet. Eine Untersuchung kann trotz einer hohen Reliabilität nahezu unbrauchbar sein, wenn etwas anderes gemessen wird, als tatsächlich gemessen werden sollte.

Bezogen auf das Forschungsanliegen (vgl. Kapitel 4 Fragestellung der Untersuchung) ist Validität nur dann möglich, wenn von der Datenerhebung bis zur Datenauswertung ständig der Anspruch aufrechterhalten bleibt, valide Untersuchungsergebnisse zu erzielen. Deshalb wird bei der vorliegenden Untersuchung die Validität nachgewiesen,

[283] Bortz, J. 1984, S. 137

indem die Schritte aufgezeigt werden, die für die Gewinnung gültiger Antworten auf die Forschungsfragen unternommen werden. Hierbei wird auf Ritsert Bezug genommen, der „Rechtfertigungsbemühungen“[284] als Kriterium für Validität vorschlägt.
In den einzelnen Forschungsschritten werden die Anstrengungen aufgezeigt, die für den Erhalt valider Forschungsergebnisse gemacht werden, um letztendlich die Annahme zu unterstützen, dass diese Untersuchung eine hohe Validität aufweist.

9.3.1 Voruntersuchung

Im Rahmen der halbjährigen Voruntersuchung in vergleichbaren Kochklassen, ebenfalls in zwölften Jahrgangsstufen, werden Methoden entwickelt, um die Wahrnehmungen der Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht an der Berufsschule zu erfassen. Weil diese als Teilelemente Subjektiver Theorien gesehen werden, finden sich Untersuchungsmethoden dieses Forschungsprogramms bei der vorliegenden Arbeit wieder. Zur Gewährleistung der Validität sind allerdings für die Probanden und den Versuchsleiter noch spezifisch ausgerichtete Methoden zu entwickeln.
Die bei der Voruntersuchung gesammelten Erfahrungen dienen der Qualitätsoptimierung der späteren Hauptuntersuchung. Die Akzeptanz der entwickelten Methoden seitens der Probanden stellt für den Versuchsleiter ein zentrales Kriterium dar.

9.3.2 Datenerhebung

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit stehen die Wahrnehmungen von Berufsschülern im Sportunterricht und deren Bedeutungsbeimessungen im Mittelpunkt. Um valide Aussagen von den Probanden zu erhalten, wird ein Fragenkatalog für die Interviews entwickelt (vgl. Kapitel 8.1.1.2). Dieser stellt zwar eine notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für eine möglichst hohe Validität dar. Die darüber hinausgehenden „Rechtfertigungsbemühungen“[284] des Versuchsleiters werden an dieser Stelle erläutert, um die Gewährleistung der Validität zu begründen:

[284] Ritsert, J. 1972, S. 72 ff.

Ideale Sprechsituation

Den Probanden wird bei einer angenehmen Gesprächsatmosphäre das Gefühl vermittelt, dass sie dem Versuchsleiter gegenüber gleichberechtigte Partner darstellen (vgl. Kapitel 7.2.1). Hierarchische Strukturen des klassischen Unterrichts werden möglichst abgebaut.

Auswahl und Vorbereitung der Probanden

Die Auswahl der Probanden erfolgt auf freiwilliger Basis, somit wird kein Berufsschüler gezwungen, an der Untersuchung teilzunehmen. Diese Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres verfügen über eine „lange" Berufsschulerfahrung und kennen inzwischen das facettenreiche Alltagsleben in ihrem gastronomischen Beruf (vgl. Kapitel 8.1.1). Die Probanden werden in Gruppengesprächen intensiv auf die Untersuchung vorbereitet. Hierfür dienen vorgeschaltete Übungsinterviews, beispielhafte kommunikative Validierungen und Übungen im Umgang mit verwendeten Hilfsmitteln (vgl. Kapitel 7.2.4).

Einsatz von Hilfsmitteln bei der Datenerhebung

Die Schüler verwenden zur Datenerhebung ein so genanntes *Gedanken-Gefühlsheft,* um ihre Wahrnehmungen stichpunktartig zu notieren. Der Versuchsleiter verwendet den Fragenkatalog für die Interviews, einen Kassettenrecorder und einen Notizblock (vgl. Kapitel 7.2.3).

Verhalten des Versuchsleiters

Das professionelle Verhalten des Versuchsleiters bei der Datenerhebung gegenüber den Probanden ist für den Zugang zu deren Kognitionen und Emotionen unbedingte Voraussetzung. Hierzu gehört vor allem die ständige Verhaltensreflexion, eine sehr überlegte Fragetechnik, treffende kommunikative Validierung (vgl. Kapitel 7.2.4).

Kommunikative Validierung

Die Validität von Subjektiven Theorien lässt sich durch das „Zwei-Phasen-Modell" nachweisen (vgl. Kapitel 6.1.3.3). Die erste Phase, das so genannte „dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium"[285], auch *kommunikative Validierung* genannt, wird bei der Datenerhebung im Rahmen der Interviews und bei der Transkription der

[285] vgl. Groeben, N. Scheele, B. 1977

Tonbandaufnahmen umgesetzt. Durch die kommunikative Validierung soll im Dialog der Gesprächspartner getestet werden, ob die Erkenntnisansprüche *gültig* sind.[286]
Erst wenn beide Interviewpartner mit dem Wahrheitsgehalt der Zusammenfassungen und mit den darauf folgenden Transkriptionen einverstanden sind, werden die Aussagen endgültig festgehalten.
Die zweite Phase, die „explanative Validierung“[287] – die Untersuchung der Gültigkeit der Forschungsergebnisse durch Beobachtung von außen, zum Beispiel das Erkennen von motivierten oder unmotivierten Verhaltensweisen, ist meist sehr schwer möglich, weil die Kognitionen der Berufsschüler Konstrukte aus kognitiven Wahrnehmungen, emotionalen Wahrnehmungen und Bedeutungsbeimessungen darstellen.

Ökologische Validität
Die Datenerhebung soll in einem möglichst vertrauten und natürlichen berufsschulischen Umfeld erfolgen, um die Ökologische Validität zu gewährleisten. Denn ansonsten könnten ungewöhnliche Untersuchungssituationen die Forschungsergebnisse verfälschen. Deshalb nehmen die Probanden in den jeweiligen Kochklassen keine Sonderstellung ein, sie werden im Unterricht genauso behandelt wie alle anderen Schüler. Den Probanden werden Vorbereitungs- beziehungsweise Übungsphasen gewährt, um für die Hauptuntersuchung gelernt zu haben, in sicherer Art und Weise ihre Kognitionen und Emotionen zu notieren, ohne dabei schwerwiegend vom Unterricht abgelenkt zu werden. Ebenso wird mit den Schülern die Interviewsituation mehrfach geübt.

9.3.3 Datenauswertung

Damit auch die Datenauswertung dem Anspruch der Validität gerecht wird, erfolgt die Analyse der Daten in Form von Inhaltsanalysen, entweder qualitativ oder quantitativ ausgerichtet. Dies ist abhängig von den Forschungsfragen. Damit diese Analysen zu validen Ergebnissen führen, wird ein Konzept auf der Grundlage des theoriegeleiteten Vorgehens, des regelgeleiteten Vorgehens und der semantischen Gültigkeit entwickelt.

Theoriegeleitetes und regelgeleitetes Vorgehen
Für wissenschaftliche Inhaltsanalysen ist ein theorie- und regelgeleitetes Vorgehen charakteristisch (vgl. Kapitel 7.3.1). In der vorliegenden Untersuchung wird dieses

[286] vgl. Kvale, S., Hrsg. Flick, U. et al. 1991, S. 429
[287] vgl. Groeben, N. et al. 1988, S. 28

Prinzip umgesetzt, weil die Datenauswertung in einer genau festgelegten Reihenfolge der Arbeitsschritte erfolgt. Die Inhaltsanalyse kann sowohl qualitative als auch quantitative Analysemethoden anwenden, abhängig vom Forschungsschwerpunkt.
Die Reihenfolge der überwiegend quantitativen Inhaltsanalyse wird im Kapitel 7.3.2.3 aufgezeigt, die praktische Umsetzung dieser Analyseschritte wird im Kapitel 10.3 beschrieben. Die Reihenfolge der überwiegend qualitativen Inhaltsanalyse wird im Kapitel 7.3.2.4 dargestellt.

Semantische Gültigkeit

Krippendorff[288] fordert vom Instrument der wissenschaftlichen Untersuchung überdies die Feststellung der semantischen Gültigkeit. Bei den Kodieranweisungen, die im Kapitel 8.2.7 genau festgelegt werden, wird aus diesem Grund ausführlich überprüft, ob tatsächlich das dargestellt wird, was herausgefunden werden soll.
Der *Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen*, die *Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten,* die *Regeln für die Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem,* die Ankerbeispiele - alle diese Vorschriften, Definitionen, Ratgeber werden in der Erprobungsphase der Untersuchung aufgrund von konkreten Kodiererfahrungen ständig verändert, ergänzt und präzisiert. Dieser Prozess bedarf größter Anstrengungen, da selbst noch in den Hauptuntersuchungen aufwendig erarbeitete Kodierregeln aufgrund des fachlichen Dialoges mit den Schülern sprachlich verändert werden. In ständiger Absprache mit den anderen Kodierern wird dieser Vorgang solange fortgesetzt, bis alle am Kodieren Beteiligten die semantische Gültigkeit für erfüllt erachten.

[288] vgl. Krippendorff, K. 1980, S. 159 f.

10 Darstellung der Ergebnisse

10.1 Untersuchungsmaterial

Damit man für die Inhaltsanalyse nachvollziehen kann, aus welchem Material die vorliegenden Forschungsergebnisse entstanden sind, wird im Folgenden das Untersuchungsmaterial unter drei wesentlichen Gesichtspunkten dargestellt:

1. Beschreibung, wie das Analysematerial entstanden ist
2. Formale Charakteristika des Materials
3. Begrenzung des Datenmaterials

Beschreibung, wie das Analysematerial entstanden ist

Die Daten der Hauptuntersuchung werden an der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen im Zeitraum vom April 2004 bis Juli 2004 erhoben. Aus drei Kochklassen des dritten Ausbildungsjahres liefern jeweils sechs Schüler in jeweils vier Befragungen das Analysematerial. Die beteiligten Berufsschüler melden sich alle freiwillig für diese Untersuchung, nachdem sie der Versuchsleiter über die Zielsetzung des Vorhabens informiert hat. Alle Probanden sind an dem Projekt sehr interessiert, da sie das erste Mal an einer wissenschaftlichen Untersuchung teilnehmen. Sie hoffen einen Beitrag für die Verbesserung des Sportunterrichts im Sinne aller an der Berufsausbildung Beteiligten leisten zu können.

Der Versuchsleiter, der das Untersuchungskonzept entwickelt, sämtliche Daten erhebt und auswertet, ist Sportlehrer und Lehrkraft des fachlichen Unterrichts in den beteiligten Klassen. Überdies kennt der Versuchsleiter die Schüler bereits aus den beiden vorherigen Jahrgangsstufen.

Die Probanden werden in den ersten Blockwochen des Schuljahres 2003/2004 auf die anstehende Datenerhebung vorbereitet. Die Schüler notieren sich in vier verschiedenen Sportstunden ihre kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen, die sie im Verlauf des Unterrichts erleben, stichpunktartig in ihr Gedanken-Gefühlsheft. Unmittelbar nach dem Sportunterricht befragt der Lehrer seine Schüler über die einzelnen Situationswahrnehmungen. Der Forscher richtet Fragen an die Schüler, welche in einem Fragenkatalog stehen (vgl. Kapitel 8.1.1.2). Zusätzlich können Zusatzfragen, Störfragen und Trennfragen gestellt werden.

Mit Hilfe des Fragenkatalogs werden die Aussagen der Berufsschüler inhaltlich in drei Bereiche gegliedert:

- *Kognitive Wahrnehmungen*
- *Emotionale Wahrnehmungen*
- *Bedeutungsbeimessungen*

Der Versuchsleiter beginnt mit Fragen zu den *kognitiven Wahrnehmungen.* Sind die Aussagen zu diesen Wahrnehmungen aus der Sicht des Probanden quantitativ und qualitativ ausreichend erläutert, werden sie vom Interviewer mit eigenen Worten zusammengefasst. Erst wenn der Interviewte keinerlei Einwände mehr gegenüber der Zusammenfassung hat, werden als nächstes die Fragen zu den *emotionalen Wahrnehmungen* gestellt. Nach ausreichender Erläuterung der emotionalen Wahrnehmungen aus der Sicht des Probanden fasst der Forscher diese Aussagen wiederum mit eigenen Worten zusammen. Dann werden die Fragen zu den *Bedeutungsbeimessungen* gestellt. Hierbei erfolgt ebenfalls eine Zusammenfassung seitens des Interviewers und eine kommunikative Validierung zwischen Schüler und Lehrer.
Wenn alle drei Bereiche einer bestimmten Unterrichtssituation zusammengefasst sind und der Proband mit den einzelnen Zusammenfassungen einverstanden ist, wird die Befragung über weitere Unterrichtssituationen fortgesetzt. Die einzelnen Interviews sind erst dann beendet, wenn der Proband eindeutig davon überzeugt ist, dass er alle seine kognitiven und emotionalen Situationswahrnehmungen beschrieben hat.
Damit die vorliegenden Daten inhaltsanalytisch optimal ausgewertet werden können, werden sie noch am gleichen Tag handschriftlich transkripiert. Hierbei werden die vom Forscher festgelegten Transkriptionsregeln angewandt (vgl. Kapitel 8.2.5). Am nächsten Tag liest der Proband das handschriftliche Transkript durch, um gegebenenfalls Fehler, die während des Interviews oder bei der Zusammenfassung beziehungsweise durch die Transkription entstehen können, zu korrigieren. Abschließend wird das wortgetreue Protokoll gekürzt, indem der Interviewer nur die kommunikativ validierten Zusammenfassungen der jeweiligen Situationswahrnehmungen exzerpiert.

Verglichen mit dem originalen Inhalt des Interviews werden die gewonnenen Daten für die spätere Inhaltsanalyse in zweifacher Weise geändert:

Einerseits durch die Anwendung der Transkriptionsregeln und andererseits durch die Reduzierung des Textes wegen der kommunikativen Validierung. Diese Veränderungen werden nun genauer erläutert:

Formale Charakteristika des Materials
Durch die Datentransformation vom Tonband auf das Papier werden die Daten aufgrund der Transkriptionsregeln (vgl. Kapitel 8.2.5) zum Teil leicht verändert.
Allerdings wird bei der Transformation streng darauf geachtet, dass der Inhalt der Aussagen vom Probanden nicht verfälscht wird!

Begrenzung des Datenmaterials
Im Anschluss an die Transkription wird das gesamte Datenmaterial gekürzt. Es werden ausschließlich die kommunikativ validierten Aussagen exzerpiert. Dabei wird die Gliederung in *kognitive Wahrnehmungen, emotionale Wahrnehmungen* und *Bedeutungsbeimessungen* von einzelnen Unterrichtssituationen im Vergleich zum ursprünglichen Datenmaterial nicht verändert. Somit können die Schüleraussagen übersichtlicher dargestellt werden, um das inhaltsanalytische Vorgehen - ohne den Verlust von Datenmaterial - zu erleichtern. Diese Daten werden dann inhaltsanalytisch ausgewertet. Folgende Aussagen stehen hierbei im Mittelpunkt:

10.2 Fragestellung der Analyse

Richtung der Analyse
Vor einer Inhaltsanalyse muss unbedingt geklärt werden, in welche Richtung die Analyse verläuft und welche wissenschaftlichen Erkenntnisse die Fragestellung beeinflussen (vgl. Kapitel 7.3.2.2).
Da in dieser Untersuchung *kognitive* und *emotionale Wahrnehmungen* sowie deren *Bedeutungsbeimessungen* in verschiedenen Unterrichtssituationen untersucht werden, sind die thematischen Schwerpunkte der Inhaltsanalyse vorbestimmt. Dabei stehen die Berufsschüler während des Sportunterrichts im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Die *KOGNITIVEN WAHRNEHMUNGEN* der Berufsschüler während des Sportunterrichts werden danach untersucht,

- welche Art von *kognitiven* Wahrnehmungen festgestellt werden können,
- wie häufig bestimmte *kognitive* Wahrnehmungen auftreten,

- ob Kausalzusammenhänge von *kognitiven* Wahrnehmungen mit anderen Wahrnehmungen zu beobachten sind,
- warum bestimmte *kognitive* Wahrnehmungen auftreten.

Die *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* der Berufsschüler während des Sportunterrichts werden danach untersucht,

- welche Art von *emotionalen* Wahrnehmungen festgestellt werden können,
- wie häufig bestimmte *emotionale* Wahrnehmungen auftreten,
- ob Kausalzusammenhänge von *emotionalen* Wahrnehmungen mit anderen kognitiven oder sonstigen Wahrnehmungen zu beobachten sind,
- warum bestimmte *emotionale* Wahrnehmungen auftreten,
- mit welcher Intensität *Emotionen* erlebt beziehungsweise wahrgenommen werden.

Darüber hinaus werden die *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* der Berufsschüler während des Sportunterrichts, die sie ihren kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen zuordnen, danach untersucht,

- welche Folgen bestimmte kognitive bzw. emotionale Wahrnehmungen für die betroffene Person hat,
- wie wichtig bestimmte kognitive bzw. emotionale Wahrnehmungen für die betroffene Person ist.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Bei der Inhaltsanalyse werden die theoretischen Erkenntnisse der *Subjektiven Theorien* (Kapitel 6.1) beachtet.

Es wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmungen der Menschen naturgegeben subjektiv sein müssen. Vor allem die Wahrnehmung von Personen ist wenig objektiv, da erstens Persönlichkeiten sehr komplexe Konstrukte darstellen und somit äußerst schwer zu beschreiben sind und weil zweitens bei der menschlichen Beurteilung viele Wahrnehmungsfehler auftreten. *Wie* ein Mensch andere Personen beurteilt, hängt entscheidend von seiner impliziten *Persönlichkeitstheorie* und seiner *Attributionstheorie* ab (vgl. Kapitel 6.1.1.3).

Gefühle werden situationsabhängig sehr unterschiedlich erlebt. Im Alltag nimmt man Gefühle kaum bewusst wahr und selten findet man passende Begriffe zur Gefühlsbeschreibung. Folglich ist es unwahrscheinlich schwer, eigene Gefühle oder die Gefühle anderer mit Worten zu beschreiben. Folgende wissenschaftliche

Erkenntnisse sollen aber für die vorliegende Untersuchung eine Gefühlsbeschreibung ermöglichen:
Gefühle werden im Gemüt empfunden und sie werden nur erlebt, wenn der Mensch von einem Ereignis oder einer Wahrnehmung betroffen ist. *Gefühle* zeichnen sich durch Spontaneität, Passivität und Einzigartigkeit aus. *Gefühle* steuern das individuelle Bewusstsein und beeinflussen sehr stark die zwischenmenschlichen Beziehungen.
Der Mensch bildet sich aufgrund seiner täglichen Erfahrungen *Subjektive Theorien* (vgl. Kapitel 6.1). Die unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungen der Menschen, bedingt durch die Erziehung, den Lebensraum und die individuellen körperlichen Fähigkeiten, stellen den eigentlichen Grund dar, weshalb es keine Menschen mit identischen *Subjektiven Theorien* gibt. Man geht heutzutage davon aus, dass Menschen unter gewissen Bedingungen, welche in dieser Untersuchung erfüllt werden sollen, über ihre *Subjektiven Theorien* Auskunft geben.

Die Inhaltsanalyse der gewonnenen Daten erfolgt zunächst nach überwiegend *quantitativen* Methoden. Im Anschluss daran werden die Daten nach überwiegend *qualitativen* Methoden ausgewertet.

10.3 Inhaltsanalyse nach überwiegend quantitativen Methoden

In diesem Kapitel werden nur die Daten des Bereichs „kognitive Wahrnehmungen“ untersucht, weil davon ausgegangen wird, dass diese Wahrnehmungen bei der vorliegenden Forschungsarbeit diejenigen Wahrnehmungen sind, mit denen sich die Berufsschüler bewusst *am meisten* auseinandersetzen. Die Bereiche „emotionale Wahrnehmungen“ und „Bedeutungsbeimessungen“ werden im Kapitel 10.4 (Inhaltsanalyse nach überwiegend qualitativen Methoden – Einzelfallstudie über den berufserfahrenen Koch) behandelt. Quantitative Analysemethoden sollen in erster Linie dazu führen, dass möglichst alle Informationen über *kognitive Wahrnehmungen* erfasst und dargestellt werden. Hierfür werden folgende Analyseschritte vollzogen:

- Gliederung de Untersuchungsmaterials in Sinneinheiten
- Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien
- Deskriptive Statistik
- Interpretation der statistischen Auswertung

10.3.1 Gliederung des Untersuchungsmaterials in Sinneinheiten

Nach der Formulierung von „Regeln zur Festlegung von Sinneinheiten für die kognitiven Wahrnehmungen“ werden alle Aussagen des Bereichs „kognitive Wahrnehmungen“ von den insgesamt zweiundsiebzig Interviews, die von achtzehn Probanden stammen, in *Sinneinheiten* gegliedert (vgl. Kapitel 8.2.7.2).

10.3.2 Zuordnung der Sinneinheiten zu Kategorien

Jede Sinneinheit, die *einer* kognitiven Wahrnehmung entspricht, wird zu einer Kategorie im „Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle“ zugeordnet (vgl. Kapitel 8.2.7). Den einzelnen Sinneinheiten werden Kodierzahlen zugeteilt, wobei vorgeschriebene Kodierregeln berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 8.2.7.3).
Diese Zuordnung wird zunächst vom Versuchsleiter selbst durchgeführt. Unabhängig von diesem Ergebnis erfolgt ebenfalls eine Zuordnung von einem geschulten Experten. Beide Resultate werden miteinander verglichen. Bei allen Zuordnungen müssen Übereinstimmungen erreicht werden. Das heißt, wenn unterschiedliche Zuordnungen vorliegen, muss ein Konsens gefunden werden. Aus Kontrollgründen ordnet der Versuchsleiter nach drei Wochen die Sinneinheiten der zweiundsiebzig Protokolle nochmals den Kategorien zu. Auftretende Unstimmigkeiten werden mit dem Experten besprochen. Nach dieser Kodierung aller kognitiven Sinneinheiten erfolgt nun eine statistische Beschreibung der *kognitiven Wahrnehmungen.*

10.3.3 Deskriptive Statistik

In diesem Kapitel werden sämtliche kodierten *kognitiven Wahrnehmungen* – unterschieden nach der Wahrnehmungsart (vgl. Kapitel 8.2.7) und der auftretenden Häufigkeit - in Tabellen und Graphiken dargestellt und beschrieben. Hierdurch soll ein klares Bild über die Ergebnisse der Untersuchung entstehen. Ein Kapitel über die allgemeine Beschreibung der *kognitiven Wahrnehmungen* wird vorangestellt.

10.3.3.1 Allgemeine Beschreibung der kognitiven Wahrnehmungen

Grundlage für die deskriptive Statistik bildet die Datensammlung über die *kognitiven Wahrnehmungen,* die für jeden der achtzehn Schüler in tabellarischer Form angelegt werden. In der folgenden Übersicht sind die Daten zu den kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „LS“ dargestellt, da bei ihm die *meisten* Sinneinheiten (332) vorliegen:

1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer

Interview	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.1.4	1.1.5	**Summe**
I	7	8	0	4	1	20
II	9	7	1	5	2	24
III	7	5	2	6	0	20
IV	11	8	1	3	2	25
Summe	**34**	**28**	**4**	**18**	**5**	**89**

1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern

Interview	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	**Summe**
I	6	1	2	0	9
II	7	2	1	0	10
III	11	3	3	0	17
IV	9	1	1	0	11
Summe	**33**	**7**	**7**	**0**	**47**

1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema

Interview	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.4	**Summe**
I	1	3	3	6	13
II	0	5	1	5	11
III	0	1	5	4	10
IV	1	6	0	8	15
Summe	**2**	**15**	**9**	**23**	**49**

1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung

Interview	1.4.1	1.4.2	1.4.3	1.4.4	Summe
I	0	0	0	0	0
II	0	0	0	0	0
III	1	1	0	1	3
IV	1	0	1	1	3
Summe	**2**	**1**	**1**	**2**	**6**

1.5 Eigenwahrnehmungen

Interview	1.5.1	1.5.2	1.5.3	1.5.4	1.5.5	1.5.6	1.5.7	Summe
I	21	1	2	1	6	1	0	32
II	14	1	0	1	8	0	1	25
III	20	1	0	2	5	0	1	29
IV	11	1	0	4	7	1	2	26
Summe	**66**	**4**	**2**	**8**	**26**	**2**	**4**	**112**

1.6 Sonstige Wahrnehmungen

Interview	1.6	Summe
I	9	9
II	8	8
III	7	7
IV	5	5
Summe	**29**	**29**

ÜBERSICHT 10.3.3.1a: Daten über die kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „LS“ in vier Unterrichtsstunden

In den Tabellen wird jeweils dargestellt, welche und wie viele kognitive Wahrnehmungen der Schüler „LS“ zu den einzelnen Hauptkategorien hat.
Die *einzelnen Spalten* gliedern die kognitiven Wahrnehmungen in Unterkategorien.
In der *ersten Zeile* sind jeweils die Codenummern der einzelnen Unterkategorien angegeben.
In den *vier Zeilen darunter* werden die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen in den einzelnen Unterrichtsstunden dargestellt.

In der *letzten Zeile* sind die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen pro Unterkategorie über alle vier Unterrichtsstunden angegeben.
Im *letzten Kasten der letzten Zeile* ist die Gesamtzahl der kognitiven Wahrnehmungen einer Hauptkategorie von allen vier Unterrichtsstunden ersichtlich.

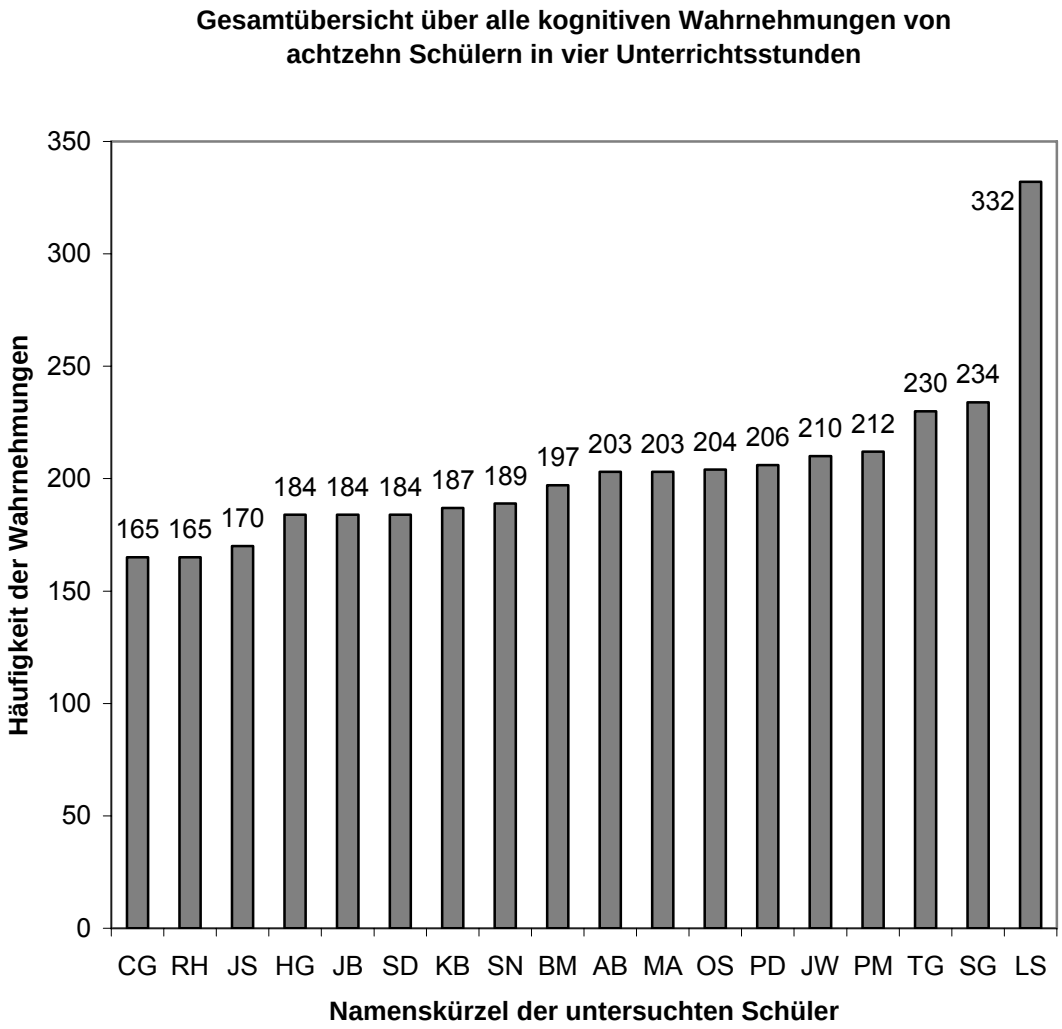
Die Daten, wie sie vom Schüler „LS“ dargestellt sind, werden von allen achtzehn Schülern in der folgenden Gesamtübersicht zusammengefasst.

(Übersicht 10.3.3.1b)

In der *ersten Zeile* sind die sechs Hauptkategorien der kognitiven Wahrnehmungen angegeben.
In der *zweiten Zeile* stehen deren jeweilige Unterkategorien mit ihren Codiernummern.
Die weiteren *achtzehn Zeilen* geben die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen der einzelnen Unterkategorien bezüglich der gesamten Untersuchung an. Die Probanden werden in der *ersten Spalte* mit einem individuellen Kürzel angegeben.
Die *vorletzte Zeile* gibt die Summe der kognitiven Wahrnehmungen von den einzelnen Unterkategorien an.
In der *letzten Zeile* ist die Summe der Wahrnehmungen von den einzelnen Unterkategorien, die jeweils zu einer Hauptkategorie gehören, ersichtlich.
In der *letzten Spalte* (∑) ist die Summe der Sinneinheiten angegeben, womit man die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Schüler miteinander vergleichen kann.
In den *fünfundzwanzig Spalten daneben* stehen für die einzelnen Schüler jeweils die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen von den Unterkategorien innerhalb der vier Unterrichtsstunden.

Die folgenden Grafiken sollen die tabellarisch dargestellten Ergebnisse veranschaulichen.

Die *Übersicht 10.3.3.1c* zeigt die Ergebnisse der letzten Spalte (∑) von *Übersicht 10.3.3.1b.* Danach haben die beiden Schüler „CG“ und „RH“ mit jeweils 165 Sinneinheiten, zusammengefasst in vier Unterrichtsstunden, die *wenigsten* kognitiven Wahrnehmungen. Im Vergleich dazu hat der Schüler „LS“ mit 332 Sinneinheiten die *meisten* kognitiven Wahrnehmungen.
Das arithmetische Mittel für alle untersuchten Personen beträgt 203,3 kognitive Wahrnehmungen. Die Variationsbreite, somit der Unterschied zwischen dem Schüler mit den wenigsten und dem Schüler mit den meisten kognitiven Wahrnehmungen, beträgt 167 Kognitionen.

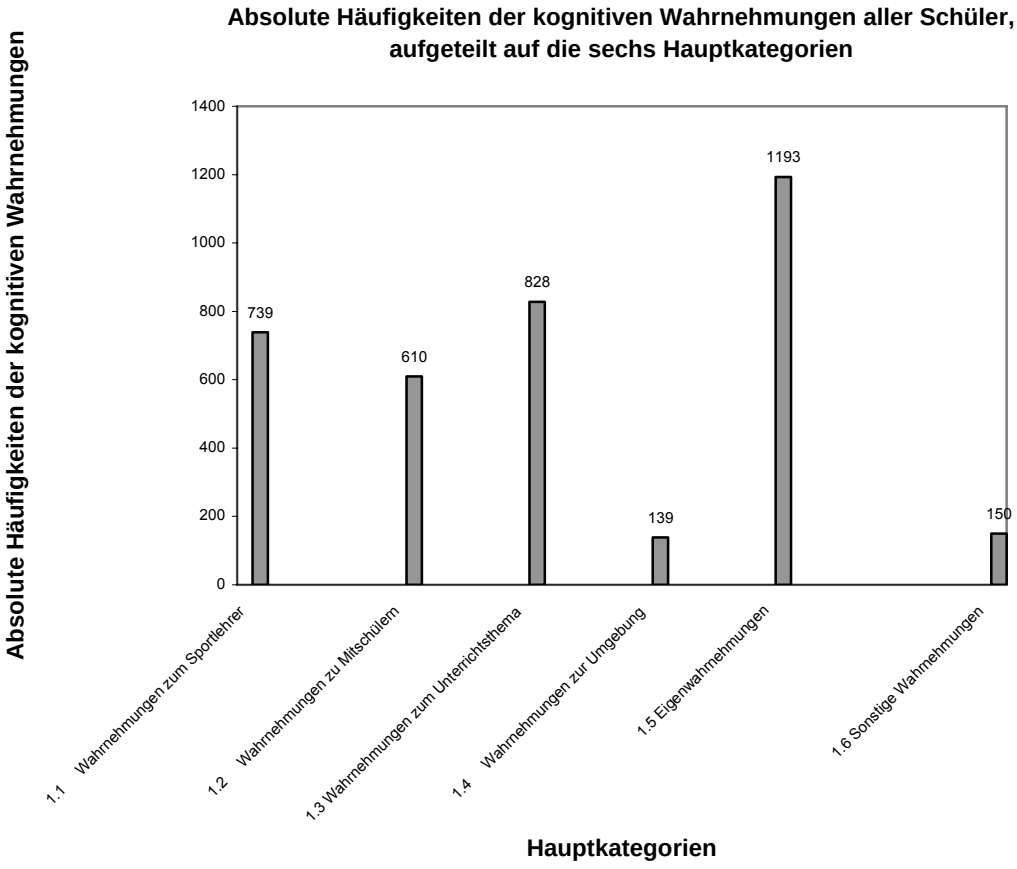


ÜBERSICHT 10.3.3.1c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler in vier Unterrichtsstunden

Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen, festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.
Die y-Achse zeigt die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der kognitiven Wahrnehmungen.

Von den insgesamt 3659 kognitiven Wahrnehmungen, die bei den achtzehn untersuchten Schülern festgestellt werden, ergibt sich folgende Verteilung:

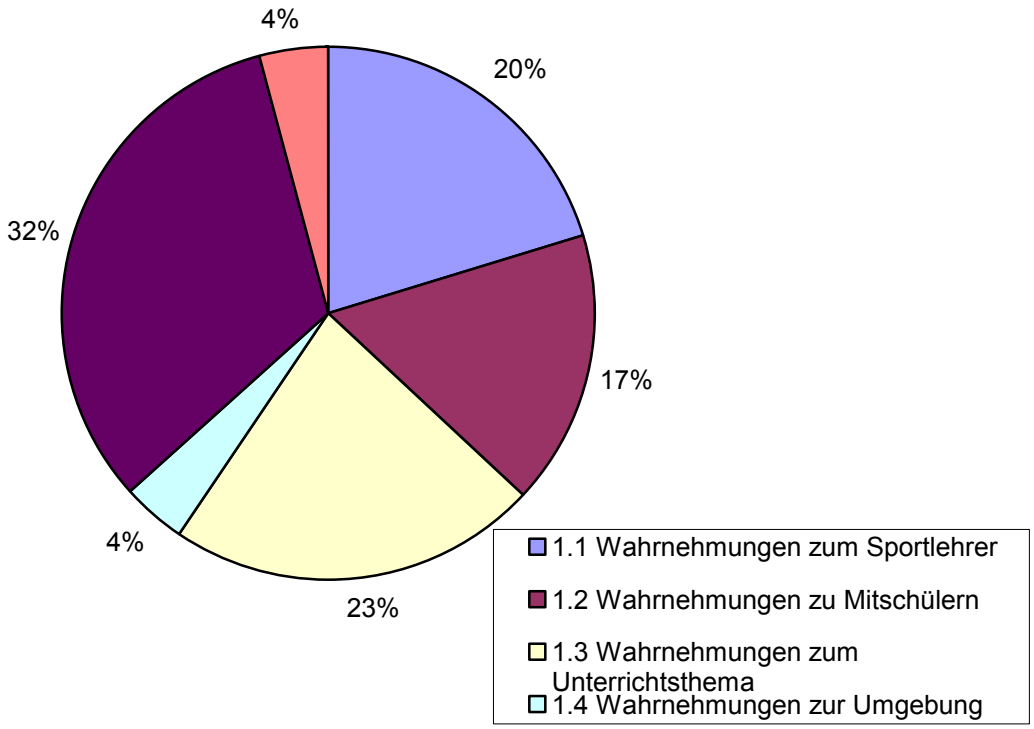
739 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*
610 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern.*
828 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*
139 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung.*
1193 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.5 Eigenwahrnehmungen.*
150 Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.6 Sonstige Wahrnehmungen.*
Diese Ergebnisse werden in den folgenden beiden Grafiken dargestellt.



ÜBERSICHT 10.3.3.1d: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sechs Hauptkategorien

Auf der x-Achse sind die sechs Hauptkategorien dargestellt. Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt. Die Säulenhöhen veranschaulichen die absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen pro Hauptkategorie.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die sechs Hauptkategorien



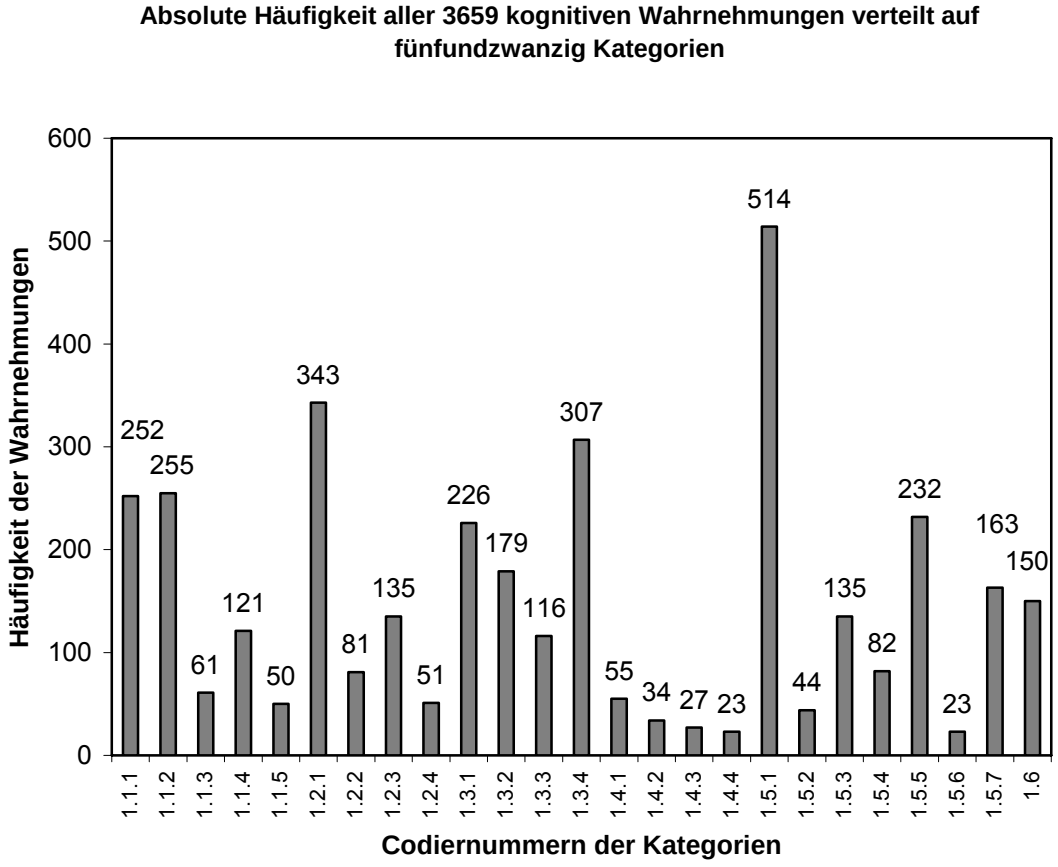
ÜBERSICHT 10.3.3.1e: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sechs Hauptkategorien

Die sechs Kreissegmente zeigen die prozentualen Anteile der Hauptkategorien. Die Legende beschreibt, welche Hauptkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

20% der gesamten kognitiven Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.1 Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*

17% der gesamten kognitiven Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.2 Wahrnehmungen zu Mitschülern.*
23% der gesamten kognitiven Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.3 Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*
4% der gesamten Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.4 Wahrnehmungen zur Umgebung.*
32% der gesamten kognitiven Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.5 Eigenwahrnehmungen.*
4% der gesamten kognitiven Wahrnehmungen entfallen auf die Kategorie *1.6 Sonstige Wahrnehmungen.*

In der folgenden Grafik wird die Verteilung der Häufigkeit aller festgestellten kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Schüler auf die insgesamt fünfundzwanzig Kategorien veranschaulicht.



ÜBERSICHT 10.3.3.1f: Verteilung *aller* kognitiven Wahrnehmungen auf fünfundzwanzig Kategorien

Auf der x-Achse sind alle Codiernummern der Kategorien angetragen, denen die kognitiven Wahrnehmungen, welche die Probanden im Sportunterricht festgestellt haben, zugeordnet worden sind.
Auf der y-Achse ist die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen dargestellt.

Die *Übersicht 10.3.3.1f* lässt deutlich erkennen, dass sich im Vergleich aller fünfundzwanzig Kategorien die Berufsschüler mit 514 kognitiven Wahrnehmungen **am meisten** mit dem *eigenen Verhalten* im Sportunterricht (Kategorie 1.5.1) beschäftigen.
Der Vergleich mit der *Übersicht 10.3.3.1b,* Spalte 1.5.1 zeigt, dass diese *allgemeine Feststellung* zwar sehr häufig, aber NICHT grundsätzlich auf alle *Einzelfälle* übertragen werden kann!
Bei elf Schülern stimmt die allgemeine Feststellung, dass sie sich im Vergleich zu allen anderen festgestellten Kognitionen am meisten mit Wahrnehmungen *zum eigenen Verhalten im Sportunterricht* beschäftigen. Bei zwei Schülern steht diese Kategorie bezüglich der Häufigkeit aller festgestellten kognitiven Wahrnehmungen an zweiter Stelle, bei drei Schülern an dritter Stelle und NUR bei den übrigen zwei Schülern werden zur Kategorie *„Eigenes Verhalten im Sportunterricht“* im Vergleich zu den anderen vierundzwanzig Kategorien deutlich weniger Wahrnehmungen gemacht.

Im Gesamtüberblick der *Übersicht 10.3.3.1f* wird weiterhin deutlich, dass sich die Probanden von insgesamt fünfundzwanzig Kategorien **am zweithäufigsten** mit dem „Verhalten im Sportunterricht“ (Kategorie 1.2.1) - bezogen auf die Mitschüler - beschäftigen (343 kognitive Wahrnehmungen). Diese Feststellung kann aufgrund der *Übersicht 10.3.3.1b,* Spalte 1.2.1 nur sehr bedingt auf die Einzelfälle übertragen werden.
Bei vier Schülern („SN“, „PM“, „JS“, „RH“) steht die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen mit dem „Verhalten im Sportunterricht“ an erster Stelle, bei fünf Schülern („CG“, „PD“, „JW“, „AB“, „JB“) an zweiter Stelle, bei zwei Schülern („SG“, „MA“) an dritter Stelle. Bei den restlichen sieben Schülern ist die Anzahl von Wahrnehmungen dieser Kategorie in der Rangfolge weiter hinten platziert.

Die *Übersicht 10.3.3.1f* zeigt, dass die untersuchten Schüler insgesamt betrachtet **am dritthäufigsten** Kognitionen zur Kategorie 1.3.4 **„Gesundheitliche Komponente“** wahrnehmen.

307 Sinneinheiten werden insgesamt für diese Kategorie gezählt. Diese Rangfolge trifft in den Einzelfällen bei fünf Schülern („MA“, „CG“, „PM“, „OS“, „JB“) zu. Bei keinem Schüler steht nach der Anzahl der Wahrnehmungen diese Kategorie an erster Stelle. *Bei drei Schülern („SN“, „JS“, „BM“) steht sie ALLERDINGS an zweiter Stelle!*
Auffällig und zugleich interpretationsbedürftig (vgl. 10.3.4) ist die Tatsache, dass ALLE SCHÜLER kognitive Wahrnehmungen zu DIESER Kategorie gemacht haben, was für weniger als die Hälfte der Kategorien zutrifft. Die stets vorkommenden Kategorien lauten konkret:

- 1.1.1 *Handlungen im Unterricht*
- 1.1.2 *Persönliche Merkmale*
- 1.2.1 *Verhalten im Unterricht*
- 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug*
- 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert*
- 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente*
- 1.5.1 *Eigenes Verhalten im Sportunterricht*
- 1.5.3 *Persönliche Lernerfahrung*
- 1.5.5 *Sportliches Freizeitverhalten*

Nach der Gesamtzahl von Wahrnehmungen PRO SCHÜLER steht „Eigenes Verhalten im Sportunterricht“ bei elf Schülern („LS“, „SG“, „MA“, „CG“, „PD“, „JW“, „AB“, „JB“, „BM“, „TG“, „HG“) an erster Stelle, „Verhalten im Sportunterricht“ bei vier Schülern („SN“, „PM“, „JS“, „RH“) an erster Stelle, „Alltagsbezug/Berufsbezug“ („OS“), „Sportliches Freizeitverhalten“ („KB“) und „Lebenslanger Gegenstandswert“ („SD“) jeweils bei einem Schüler an erster Stelle.

Insgesamt setzen sich die Probanden **am wenigsten** mit den Kategorien 1.5.6 *Wertung als Proband* und 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit* auseinander. Von allen achtzehn Schülern werden in vier Sportstunden jeweils dreiundzwanzig kognitive Wahrnehmungen festgestellt.
Fünf Schüler („CG“, „SN“, „AB“, „TG“, „HG“) haben überhaupt keine Wahrnehmungen, welche der Kategorie 1.5.6 zugeordnet werden können – ebensoviel Schüler ohne Wahrnehmungen, wie bei der Kategorie 1.4.2 *Optik* („SG“, „MA“, „OS“, „AB“, KB“). Drei Schüler („PM“, „JB“, „RH“) haben keinerlei Wahrnehmungen zur Kategorie 1.4.4. Ebenfalls werden für die Kategorien 1.1.5 *Sonstiges* und 1.4.3 *Temperatur* jeweils bei drei Schülern keine kognitiven Wahrnehmungen festgestellt.

Grundsätzlich beschäftigen sich auch nur **sehr wenige** Schüler mit Wahrnehmungen, die der Kategorie 1.4.3 *Temperatur* (siebenundzwanzig Sinneinheiten), der Kategorie 1.4.2 *Optik* (vierunddreißig Sinneinheiten), der Kategorie 1.5.2 *Leistungsfeststellung* (vierundvierzig Sinneinheiten), der Kategorie 1.1.5 *Sonstiges - bezogen auf Wahrnehmungen zum Sportlehrer* - (fünfzig Sinneinheiten), der Kategorie 1.2.4 *Sonstiges – bezogen auf Wahrnehmungen zu Mitschülern* – (einundfünfzig Sinneinheiten) und der Kategorie 1.4.1 *Lautstärke* (fünfundfünfzig Sinneinheiten) zugeordnet werden.

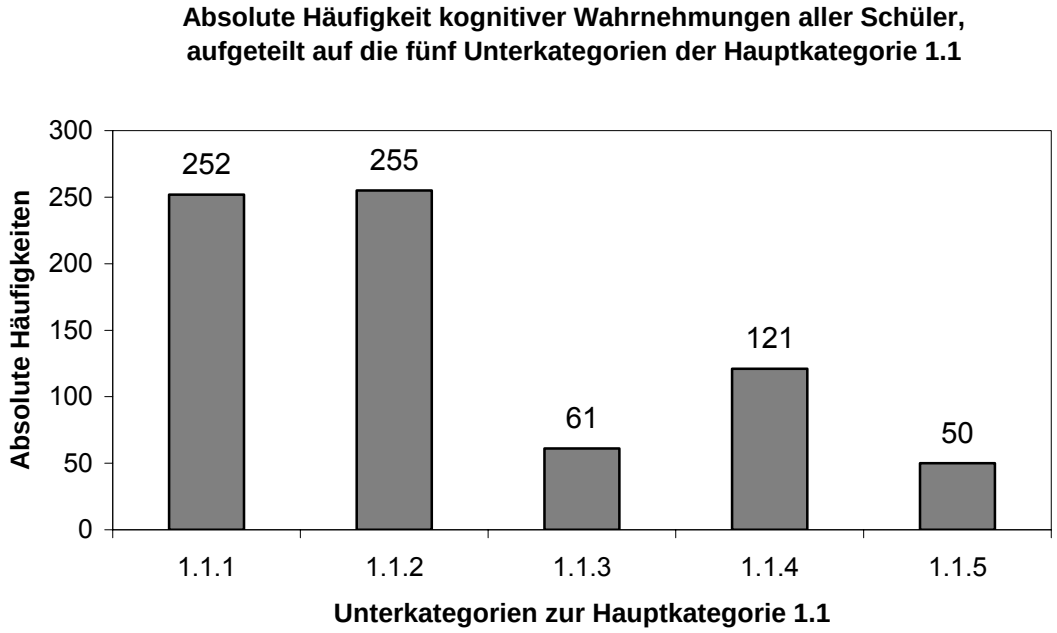
Um genau herauszustellen, welche kognitiven Wahrnehmungen der untersuchten Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht eine Bedeutung haben und mit welcher Häufigkeit diese im Sportunterricht vorkommen, wird die *Übersicht 10.3.3.1f* in den folgenden Kapiteln 10.3.3.2 bis 10.3.3.7 analysiert und ausführlich erläutert.

Hierin werden die Hauptkategorien 1.1 bis 1.6 mit ihren insgesamt fünfundzwanzig Unterkategorien detailliert beschrieben und in verschiedenen Grafiken veranschaulicht.

10.3.3.2 Beschreibung der Kategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*

Die folgenden Grafiken veranschaulichen die Untersuchungsergebnisse für die Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*

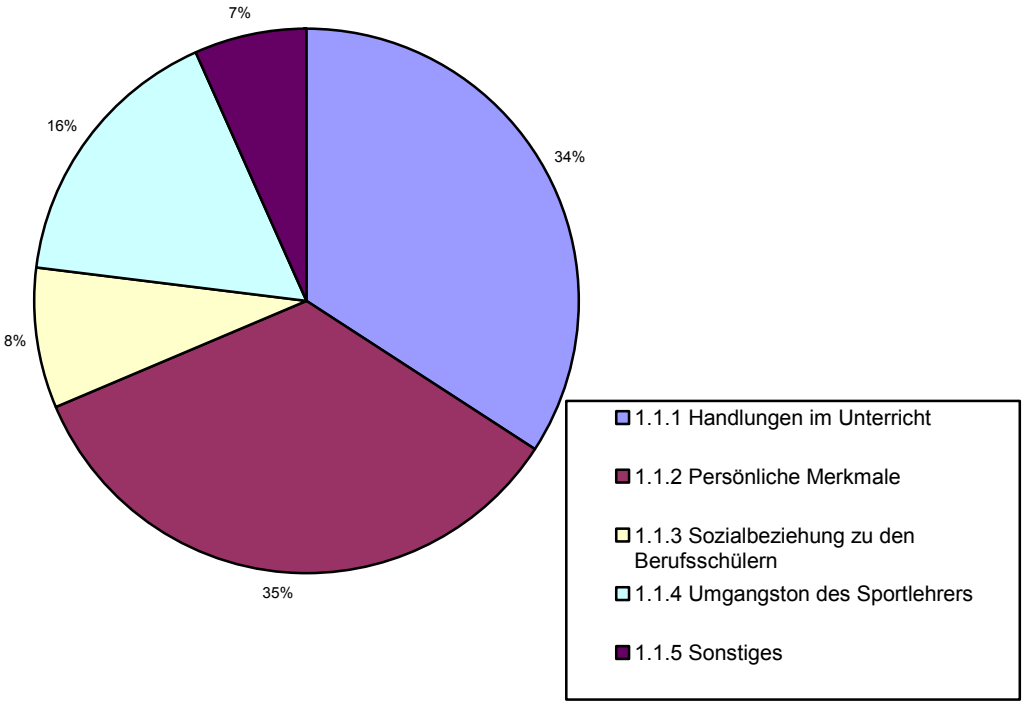
Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie und der fünf Unterkategorien erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).



ÜBERSICHT 10.3.3.2a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*

Auf der x-Achse sind die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.1 angetragen.
Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.1



ÜBERSICHT 10.3.3.2b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*

Die fünf Segmente repräsentieren die prozentualen Anteile der Unterkategorien von Hauptkategorie 1.1. Die Legende beschreibt, welche Unterkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

Die beiden *Übersichten 10.3.3.2a und 10.3.3.2b* zeigen, dass sich bei den untersuchten Schülern die kognitiven Wahrnehmungen meistens auf die *Handlungen im Unterricht* (1.1.1) und auf die *persönlichen Merkmale* (1.1.2) beziehen, wenn sie Wahrnehmungen zum Sportlehrer feststellen.
Diese auf den Gesamtüberblick bezogene Aussage trifft nach der *Übersicht 10.3.3.1b* in siebzehn Fällen zu. Nur ein Schüler („TG“) stellt eine Ausnahme dar, denn er beschäftigt sich vorwiegend mit Wahrnehmungen zu 1.1.4 *Umgangston des Sportlehrers*.

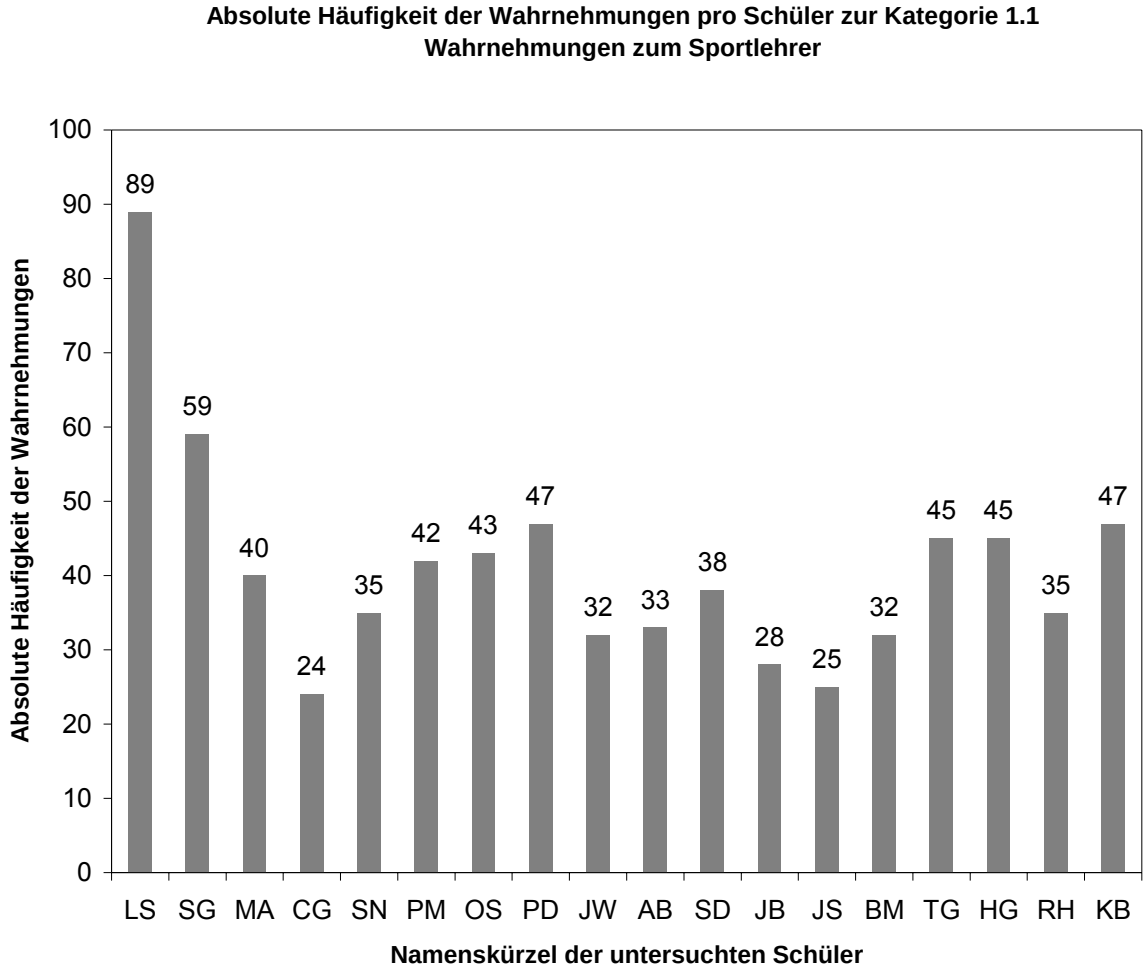
Von den insgesamt 739 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) entfallen bei den achtzehn untersuchten Schülern 252 auf die Unterkategorie 1.1.1 *Handlungen im Unterricht,* was rund 34% aller *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* entspricht. 255 Wahrnehmungen entfallen auf die Unterkategorie 1.1.2 *Persönliche Merkmale,* was rund 35% entspricht.

Auf die EINZELFÄLLE übertragen heißt das, es werden bei neun Schülern („LS“, „SG“, „MA“, „CG“, „SD“, „JS“, „BM“, „HG“, „RH“) die meisten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.1.1 gemacht, wenn *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* festgestellt werden. Bei ebenfalls neun Schülern („SN“, „PM“, „OS“, „PD“, „JW“, „AB“, „SD“, „JB“, „KB“) werden die meisten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.1.2 gemacht. Der Schüler „SD“ macht ebensoviel Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.1.1 wie zur Unterkategorie 1.1.2.

Insgesamt am wenigsten beschäftigen sich die Schüler bei der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* mit der Unterkategorie 1.1.5 *Sonstiges.* Hierfür werden fünfzig Sinneinheiten festgestellt, was einem Anteil von 7% aller kognitiven Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie entspricht.

Sechs Schüler haben zu verschiedenen Unterkategorien keine kognitiven Wahrnehmungen („CG“ zu 1.1.3 und 1.1.5, „OS“ und „JS“ zu 1.1.5, „PD“ und „SD“ zu 1.1.4, „JB“ zu 1.1.3). Die wenigsten Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.1 hat der Schüler „CG“ mit insgesamt vierundzwanzig Sinneinheiten.

Der Schüler „LS“ hat mit vierunddreißig Sinneinheiten zur Unterkategorie 1.1.1 *Handlungen im Unterricht* die meisten Wahrnehmungen zu einer Unterkategorie der Hauptkategorie *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.* Zugleich hat er auch die zweit meisten Wahrnehmungen zu einer Unterkategorie, nämlich achtundzwanzig Sinneinheiten zur Unterkategorie 1.1.2 *Persönliche Merkmale.* Darüber hinaus hat auch dieser Schüler mit neunundachtzig Sinneinheiten die meisten Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie.
In der folgenden Grafik werden diese Ergebnisse verdeutlicht.



ÜBERSICHT 10.3.3.2c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*

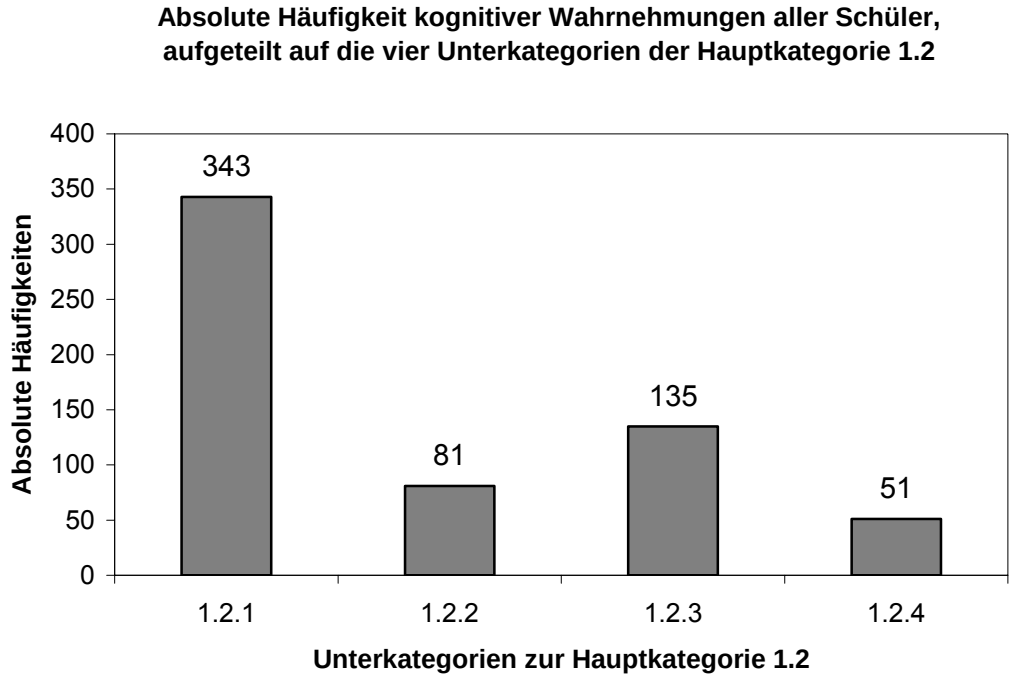
Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.

Die y-Achse zeigt die Häufigkeit dieser kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht die Zahl der jeweils kognitiven *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*

10.3.3.3 Beschreibung der Kategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern*

Das Gesamtergebnis für die Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* im Sportunterricht lässt sich allgemein durch die folgenden *Übersichten 10.3.3.3a, 10.3.3.3b* und *10.3.3.3c* darstellen.

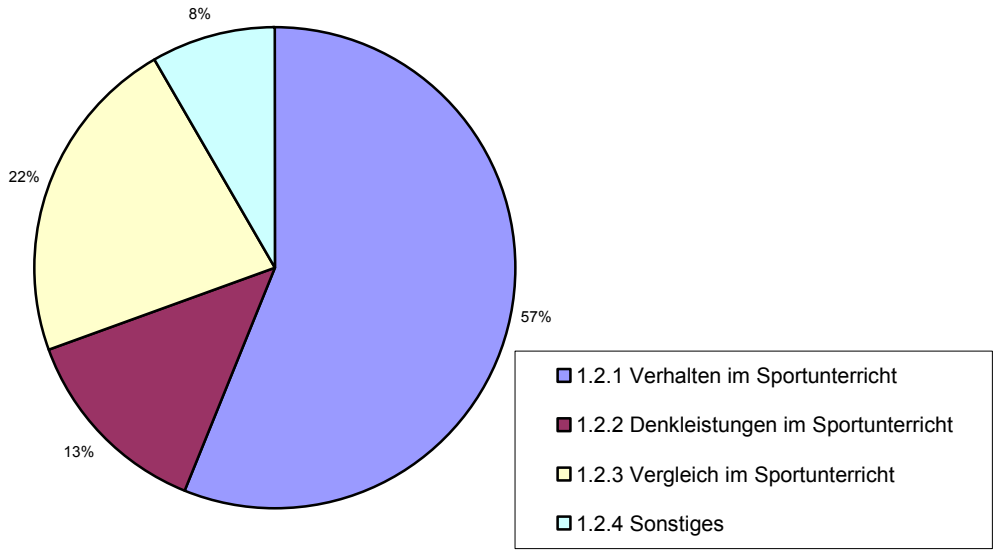
Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie und der vier Unterkategorien erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).



ÜBERSICHT 10.3.3.3a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern*

Auf der x-Achse sind die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.2 angetragen.
Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.2



ÜBERSICHT 10.3.3.3b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.2
Wahrnehmungen zu Mitschülern

Die vier Segmente repräsentieren die prozentualen Anteile der Unterkategorien von Hauptkategorie 1.2. Die Legende beschreibt, welche Unterkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

Von den 610 kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden über ihre Mitschüler im Sportunterricht entfallen 343 auf die Unterkategorie 1.2.1 *Verhalten im Sportunterricht.* Dies entspricht rund 57% aller registrierten kognitiven Wahrnehmungen.

Die *Übersicht 10.3.3.1b* zeigt in Spalte 1.2.1, dass sich in der Hauptkategorie 1.2 fünfzehn von achtzehn Schülern am häufigsten mit der Unterkategorie 1.2.1 V*erhalten im Sportunterricht* beschäftigen. Ausnahmen stellen die Schüler „SD“, „BM“ und „KB“ dar. Der Schüler mit den meisten kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.2.1 ist „JW“ mit vierunddreißig Sinneinheiten, der Schüler mit den zweit meisten kognitiven Wahrnehmungen ist „LS“ mit dreiunddreißig Sinneinheiten, der Schüler mit den dritt

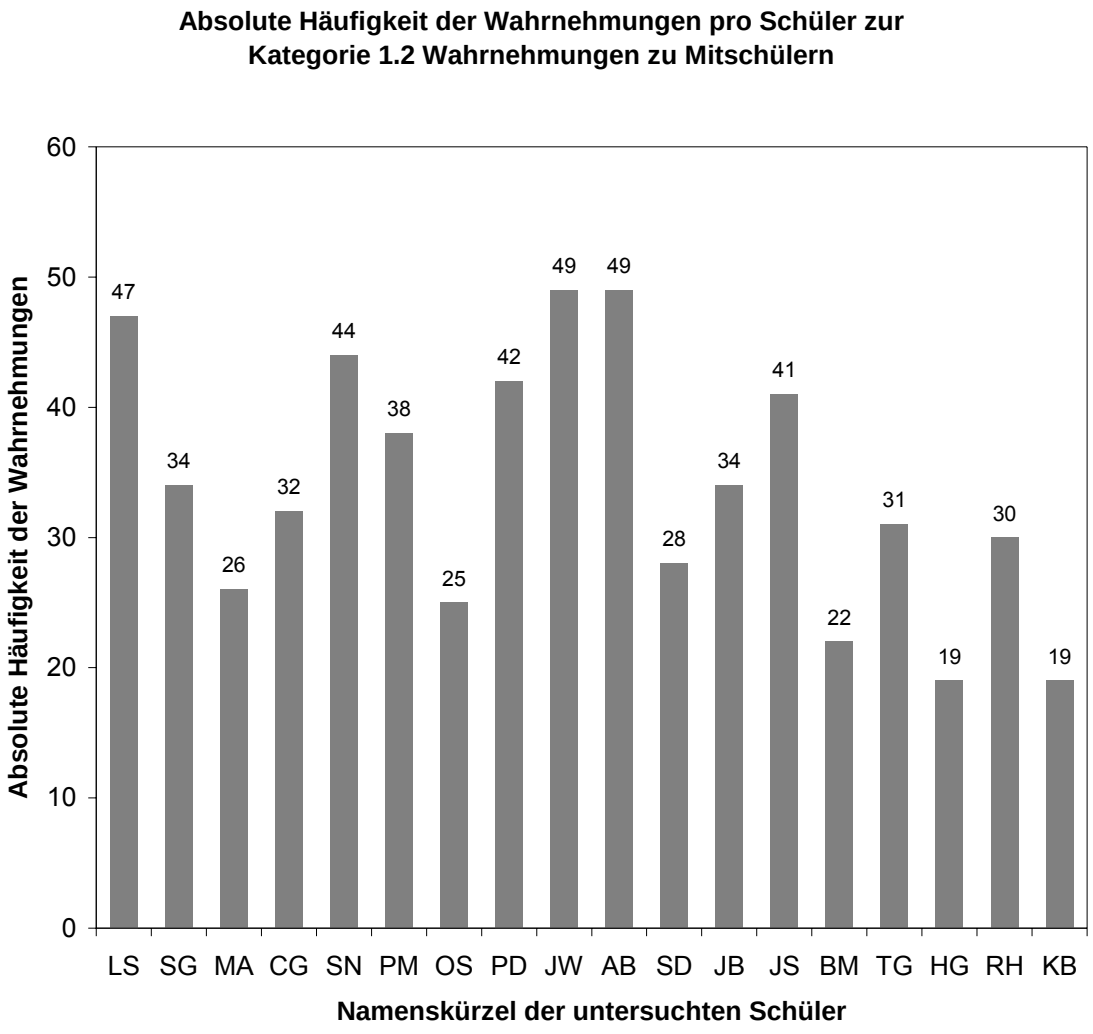
meisten Wahrnehmungen ist „PD“ mit neunundzwanzig Sinneinheiten. Am wenigsten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.2.1 *Verhalten im Sportunterricht* registriert der Schüler „KB“ mit vier Sinneinheiten.

Die *Übersichten 10.3.3.3a* und *10.3.3.3b* zeigen, dass von den 606 Wahrnehmungen über ihre Mitschüler 135 Wahrnehmungen auf die Unterkategorie 1.2.3 *Vergleich im Sportunterricht* entfallen, was rund 22% aller kognitiven Wahrnehmungen der Hauptkategorie 1.2 entspricht und somit den zweit meisten Anteil an allen Wahrnehmungen dieser Hauptkategorie darstellt.
Bei den drei Schülern „SD“, „BM“ und „KB“ liegen jeweils die meisten kognitiven Wahrnehmungen innerhalb der Hauptkategorie 1.2 vor. Auf „SD“ entfallen dreizehn Sinneinheiten, auf „KB“ zehn und auf „BM“ acht Sinneinheiten. Bei zehn Schülern nimmt diese Unterkategorie den zweiten Rang ein. Der Schüler „HG“ hat als einziger keine Wahrnehmungen, welche der Unterkategorie 1.2.3 zuzuordnen wäre.

In den *Übersichten 10.3.3.3a* und *10.3.3.3b* wird erkennbar, dass sich die achtzehn Schüler mit 81 kognitiven Wahrnehmungen am dritt meisten mit der Unterkategorie 1.2.2 *Denkleistungen im Sportunterricht* beschäftigen. Dies entspricht rund 13% aller Wahrnehmungen der Hauptkategorie 1.2.
Die *Übersicht 10.3.3.1b* macht allerdings deutlich, dass die dritthäufigste Besetzung der Unterkategorie 1.2.2 generell nicht auf die EINZELFÄLLE übertragen werden kann. NUR bei sieben Schülern („SG“, „CG“, „SN“, „PD“, „AB“, „BM“, „HG“) stehen kognitive Wahrnehmungen dieser Unterkategorie an dritter Stelle.
Drei Schüler („MA“, „JB“, „JS“) haben nur zwei Wahrnehmungen festgestellt, zwei Schüler („PM“, „SD“) haben zu dieser Unterkategorie überhaupt keine Wahrnehmungen machen können.

Am wenigsten Wahrnehmungen werden laut *Übersichten 10.3.3.3a* und *10.3.3.3b* zur Unterkategorie 1.2.4 *Sonstiges* mit 51 Sinneinheiten gemacht, was einem Anteil an den gesamten Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* von 8% darstellt.
Die meisten Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie hat der Schüler „JS“ mit neun Sinneinheiten. Die beiden Schüler „LS“ und „KB“ haben keine Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie.

Auf die EINZELFÄLLE bezogen stellt sich das Ergebnis so dar, dass elf von achtzehn Schülern zur Unterkategorie 1.2.4 im Vergleich zu den anderen drei ausgewerteten Unterkategorien dieser Hauptkategorie die wenigsten Wahrnehmungen feststellen. Generell kann über die EINZELFÄLLE hinweg festgehalten werden, dass Wahrnehmungen zur Unterkategorie *Sonstiges* eine sehr untergeordnete Bedeutung bei den *Wahrnehmungen zu Mitschülern* besitzen.



ÜBERSICHT 10.3.3.3c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern*

Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.
Die y-Achse zeigt die Häufigkeit dieser kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der kognitiven *Wahrnehmungen zu Mitschülern.*

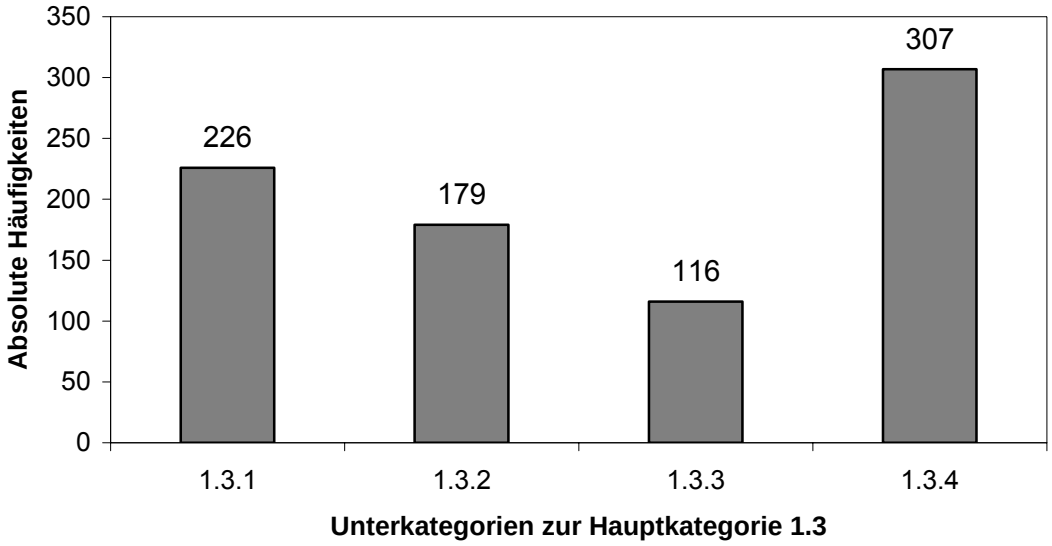
Durch die *Übersicht 10.3.3.3c* wird ersichtlich, dass die Schüler „JW“ und „AB“ mit jeweils neunundvierzig Sinneinheiten die meisten *Wahrnehmungen zu Mitschülern* haben.
Die Schüler „HG“ und „KB“ haben andererseits die wenigsten Wahrnehmungen bei der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern.*

10.3.3.4 Beschreibung der Kategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema*

Das Gesamtergebnis für die Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* lässt sich allgemein durch die folgenden *Übersichten 10.3.3.4a, 10.3.3.4b* und *10.3.3.4c* darstellen.

Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie und der vier Unterkategorien erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).

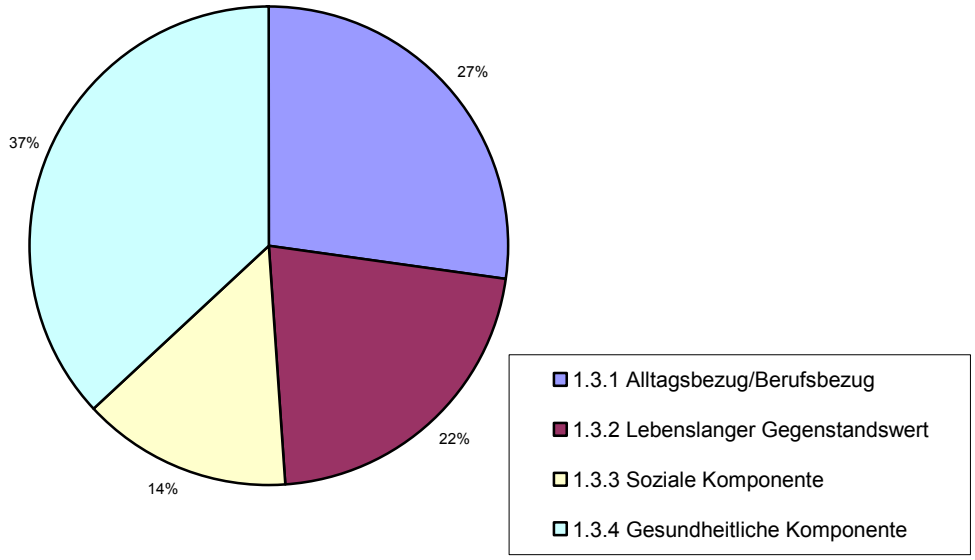
Absolute Häufigkeit kognitiver Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3



ÜBERSICHT 10.3.3.4a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema*

Auf der x-Achse sind die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3 angetragen.
Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3



ÜBERSICHT 10.3.3.4b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema*

Die vier Segmente repräsentieren die prozentualen Anteile der Unterkategorien von Hauptkategorie 1.3. Die Legende beschreibt, welche Unterkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

Bezogen auf alle sechs Hauptkategorien werden von den untersuchten Schülern die zweithäufigsten kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* festgestellt.

Von diesen 828 kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden zur Hauptkategorie 1.3 entfallen 226 auf die Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug.* Dies entspricht rund 27% aller registrierten kognitiven *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*

Die *Übersicht 10.3.3.1b* zeigt in Spalte 1.3.1, dass sich innerhalb der Hauptkategorie 1.3 nur sechs von achtzehn Schülern am häufigsten mit der Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug* beschäftigen. Die Schüler „SG“, „MA“, „CG“, „OS“, „TG“ und „RH“ stellen als Minderheit in dieser Unterkategorie die meisten kognitiven Wahrnehmungen fest.
Mit zwei Wahrnehmungen weist der Schüler „LS“ die wenigsten Sinneinheiten bei der Kategorie 1.3.1 auf. Hiermit registriert er speziell im Vergleich zu den anderen drei Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3 bei dieser Unterkategorie die wenigsten kognitiven Wahrnehmungen. Er stellt überdies als einziger Schüler bei dieser Unterkategorie die wenigsten Sinneinheiten fest.

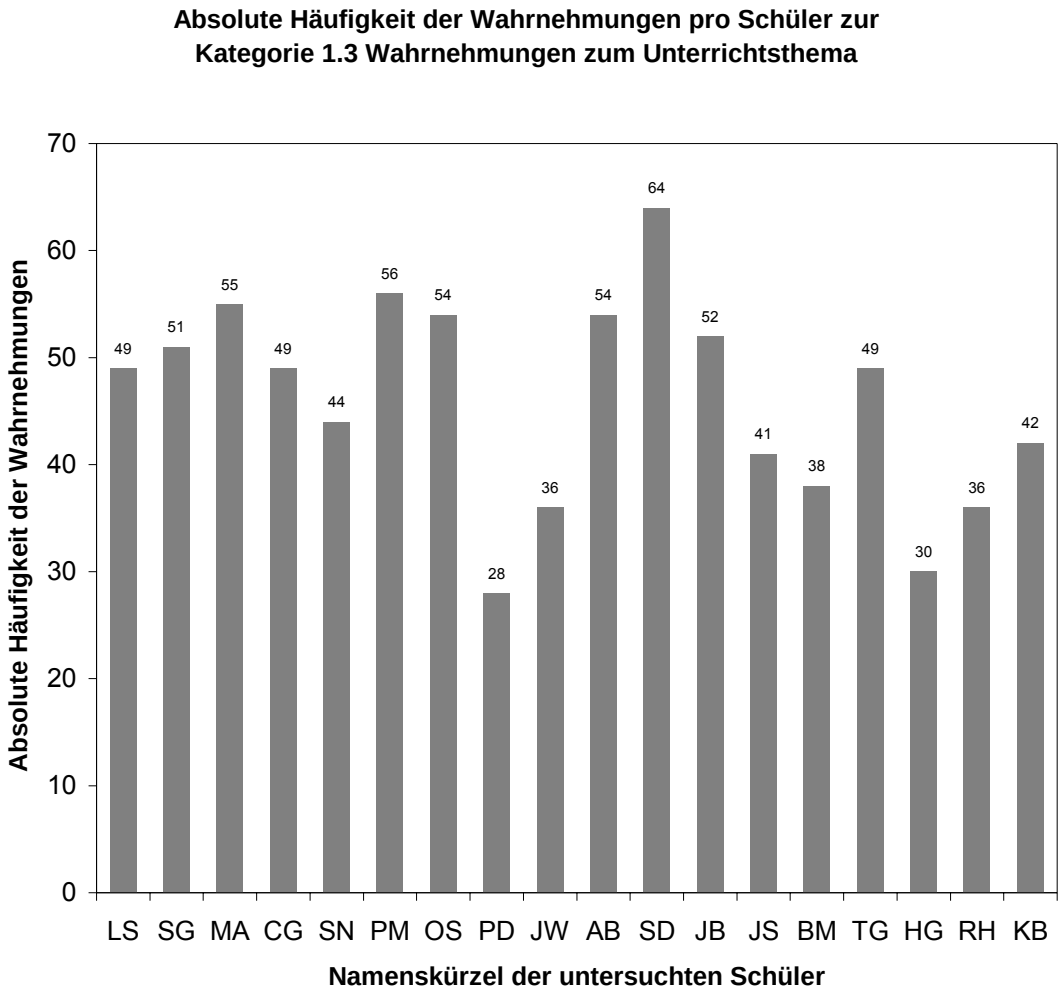
Nur drei Schüler („SD“, „HG“, „KB“) machen zur Unterkategorie 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert* die meisten Wahrnehmungen. Demgegenüber machen doppelt so viele Schüler („SN“, „JW“) bei dieser Unterkategorie die wenigsten Wahrnehmungen.

Noch deutlicher als bei 1.3.2 zeigt sich bei der Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente* die geringe Wahrnehmungshäufigkeit. Keiner der achtzehn Schüler macht bei dieser Unterkategorie die häufigsten Wahrnehmungen. Darüber hinaus stellt in dieser Unterkategorie ein Schüler („PD“) gar keine Wahrnehmungen fest, ebenfalls ein Schüler („RH“) stellt nur eine kognitive Wahrnehmung fest.
Auf die EINZELFÄLLE bezogen stellt sich diese Erkenntnis so dar, dass elf von achtzehn Schülern („SG“, „CG“, „PM“, „OS“, „PD“, „JS“, „BM“, „TG“, „HG“, „RH“, „KB“) zur Unterkategorie 1.3.3 im Vergleich zu den anderen drei ausgewerteten Unterkategorien dieser Hauptkategorie die wenigsten Wahrnehmungen feststellen. Generell kann über die EINZELFÄLLE hinweg festgehalten werden, dass Wahrnehmungen zur Unterkategorie *Soziale Komponente* eine eher untergeordnete Bedeutung bei den *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* besitzen.

Die Mehrheit der Schüler, nämlich zehn Probanden („LS“, „SN“, „PM“, „PD“, „JW“, „AB“, „JB“, „JS“, „BM“, „RH“), stellen innerhalb der *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* bei der Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente* die meisten Kognitionen fest. Dies entspricht rund 37% der registrierten Wahrnehmungen innerhalb dieser Hauptkategorie.
In der *Übersicht 10.3.3.1f* (Verteilung *aller* kognitiven Wahrnehmungen auf fünfundzwanzig Kategorien) ist ersichtlich, dass die untersuchten Schüler beim

Vergleich aller fünfundzwanzig Unterkategorien **am dritthäufigsten** Kognitionen zur Kategorie 1.3.4 ***Gesundheitliche Komponente*** wahrnehmen.
307 Sinneinheiten werden insgesamt für diese Kategorie gezählt. Diese Rangfolge trifft in den Einzelfällen für fünf Schüler („MA“, „CG“, „PM“, „OS“, „JB“) zu. Allerdings steht bei keinem Schüler nach der Anzahl der Wahrnehmungen diese Kategorie an erster Stelle. Bei drei Schülern („SN“, „JS“, „BM“) steht diese jedoch an *zweiter Stelle!*
Der Schüler „TG“, der zur Unterkategorie 1.3.4 mit neun Wahrnehmungen die geringste Häufigkeit aufweist, stellt insofern eine AUSNAHME dar, da er der einzige Proband ist, der eine Häufigkeit im „einstelligen“ Bereich feststellt.

Auffällig und deshalb *besonders interpretationsbedürftig* (vgl. 10.3.4) ist die Tatsache, dass ALLE SCHÜLER kognitive Wahrnehmungen ZU DIESER Unterkategorie gemacht haben, was für weniger als die Hälfte der fünfundzwanzig Unterkategorien zutrifft (vgl. Kapitel 10.3.3.1)!



ÜBERSICHT 10.3.3.4c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema*

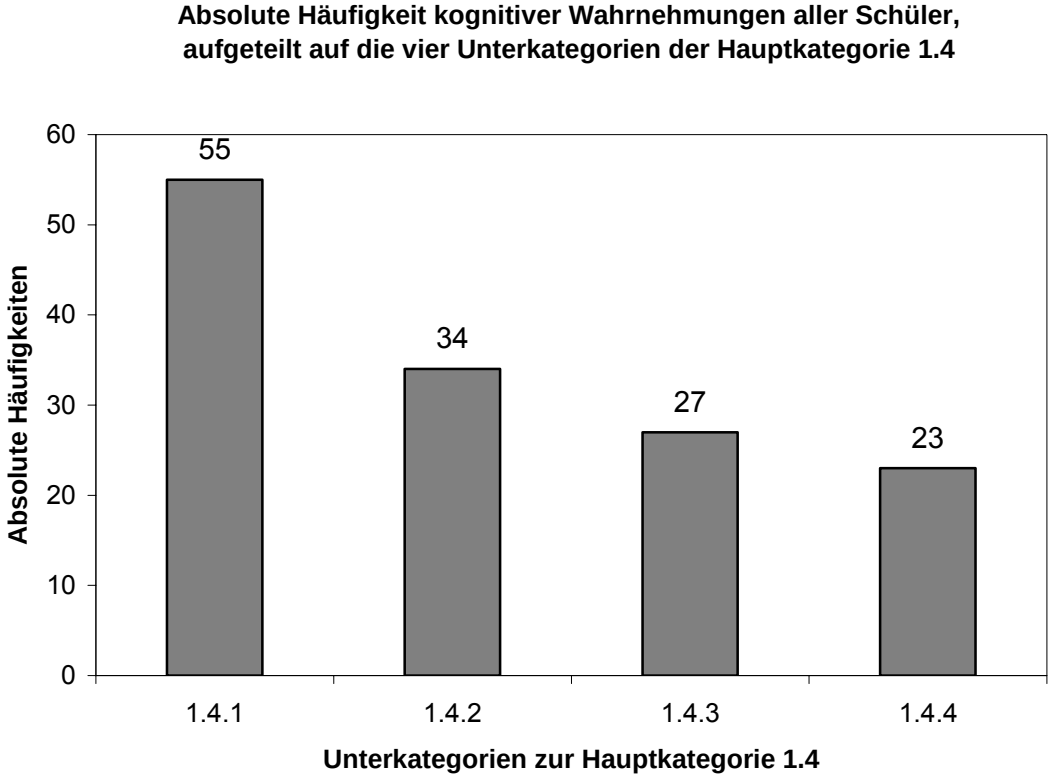
Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.
Die y-Achse zeigt die Häufigkeit dieser kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der kognitiven *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*

Durch die *Übersicht 10.3.3.4c* wird ersichtlich, dass der Schüler „SD“ mit vierundsechzig Sinneinheiten die meisten *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* hat. Der Schüler „PD“ hat mit achtundzwanzig Sinneinheiten andererseits die wenigsten Wahrnehmungen bei der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*

10.3.3.5 Beschreibung der Kategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung*

Das Gesamtergebnis für die Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* lässt sich allgemein durch die folgenden *Übersichten 10.3.3.5a, 10.3.3.5b* und *10.3.3.5c* darstellen.

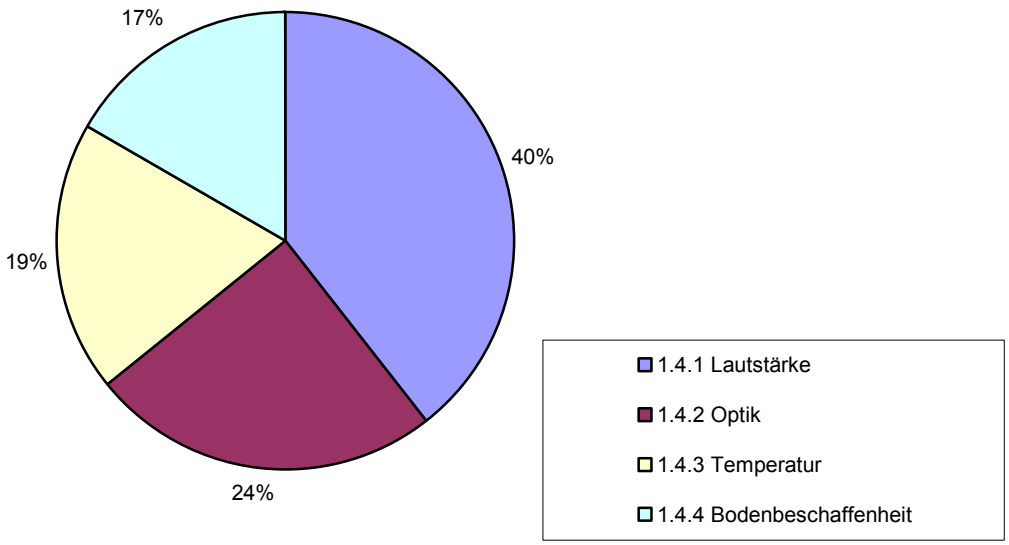
Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie und der vier Unterkategorien erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).



ÜBERSICHT 10.3.3.5a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung*

Auf der x-Achse sind die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.4 angetragen.
Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.4



ÜBERSICHT 10.3.3.5b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung*

Die vier Segmente repräsentieren die prozentualen Anteile der Unterkategorien von Hauptkategorie 1.4. Die Legende beschreibt, welche Unterkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

Bezogen auf alle sechs Hauptkategorien werden von den untersuchten Schülern mit Abstand die wenigsten Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* festgestellt.

Von „nur" – verglichen mit der Anzahl zu den anderen fünf Hauptkategorien - 139 kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden zur Hauptkategorie 1.4 entfallen 55 auf die Unterkategorie 1.4.1 *Lautstärke.* Dies entspricht rund 40% aller registrierten kognitiven *Wahrnehmungen zur Umgebung.*

Die *Übersicht 10.3.3.1b* zeigt in Spalte 1.4.1, dass sich innerhalb der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* elf Schüler („LS“, „SG“, „SN“, „PM“, „OS“, „AB“, „JB“, „JS“, „TG, „HG“, „KB“) am meisten mit Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.4.1 beschäftigen, wenn Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie festgestellt werden.

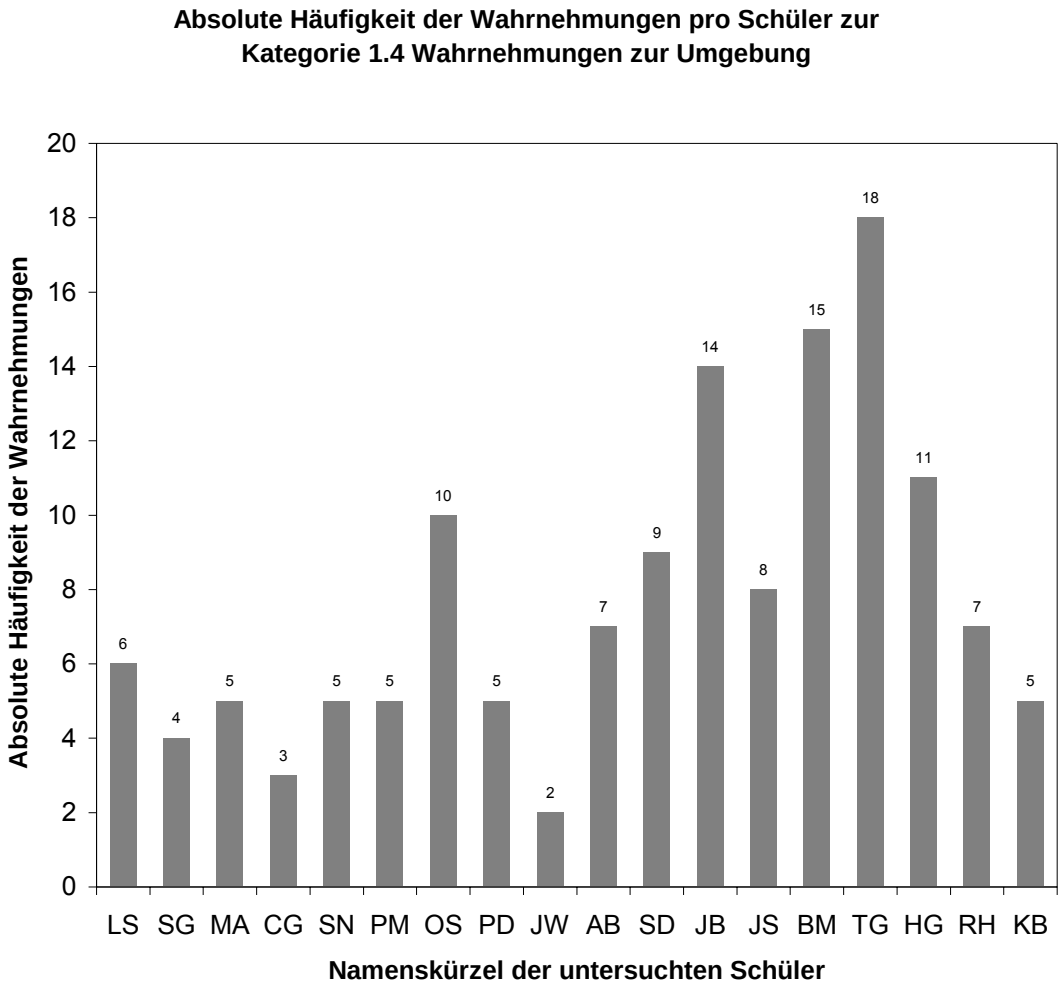
Auf die EINZELFÄLLE übertragen bedeutet dies, dass die Mehrheit der achtzehn Schüler vorwiegend Wahrnehmungen im Zusammenhang mit der *Lautstärke* macht, also *akustische Signale* ganz bewusst wahrnimmt oder auf solche zusätzlich reagiert. Die meisten Wahrnehmungen zur *Lautstärke* macht der Schüler „TG“ mit neun Sinneinheiten, überhaupt keine Kognitionen zu dieser Unterkategorie machen die beiden Schüler „CG“ und „JW“.

Insgesamt am wenigsten beschäftigen sich die Schüler bei der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* mit der Unterkategorie 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit.* Hierfür werden dreiundzwanzig Sinneinheiten festgestellt, was einem Anteil von 17% aller kognitiven Wahrnehmungen dieser Hauptkategorie entspricht. Keinerlei kognitive Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.4.4 stellen die Schüler „PM“, „JB“ und „RH“ fest.
Die größte Anzahl von Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.4.1 *Lautstärke* beträgt „drei“, welche beim Schüler „TG“ vorliegt.

Zur Unterkategorie 1.4.2 *Optik* stellen fünf Schüler („SG“, „MA“, „OS“, „AB“, „KB“) keine kognitiven Wahrnehmungen fest, vier Schüler („LS“, „SN“, „PM“, „JW“) registrieren jeweils nur eine Sinneinheit.
Die vierunddreißig Sinneinheiten aller Schüler zu dieser Unterkategorie entsprechen einem Anteil von 24% sämtlicher Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.4.

Zwar liegt bei der Unterkategorie 1.4.3 *Temperatur* im Vergleich zur vorher genannten Unterkategorie nur dreimal eine Nichtregistrierung von Sinneinheiten vor, demgegenüber werden aber bei sieben Schülern („LS“, „SG“, „SN“, „PM“, „PD“, „JB“, „HG“) jeweils nur *eine* kognitive Wahrnehmung zur Unterkategorie 1.4.3 *Temperatur* festgestellt.

Zusammenfassend kann man über die Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* sagen, dass deren Unterkategorie 1.4.1 *Lautstärke* sowohl bezogen auf alle achtzehn Schüler als auch bezogen auf die Einzelfälle die größte Bedeutung bei den Probanden hat.



ÜBERSICHT 10.3.3.5c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung*

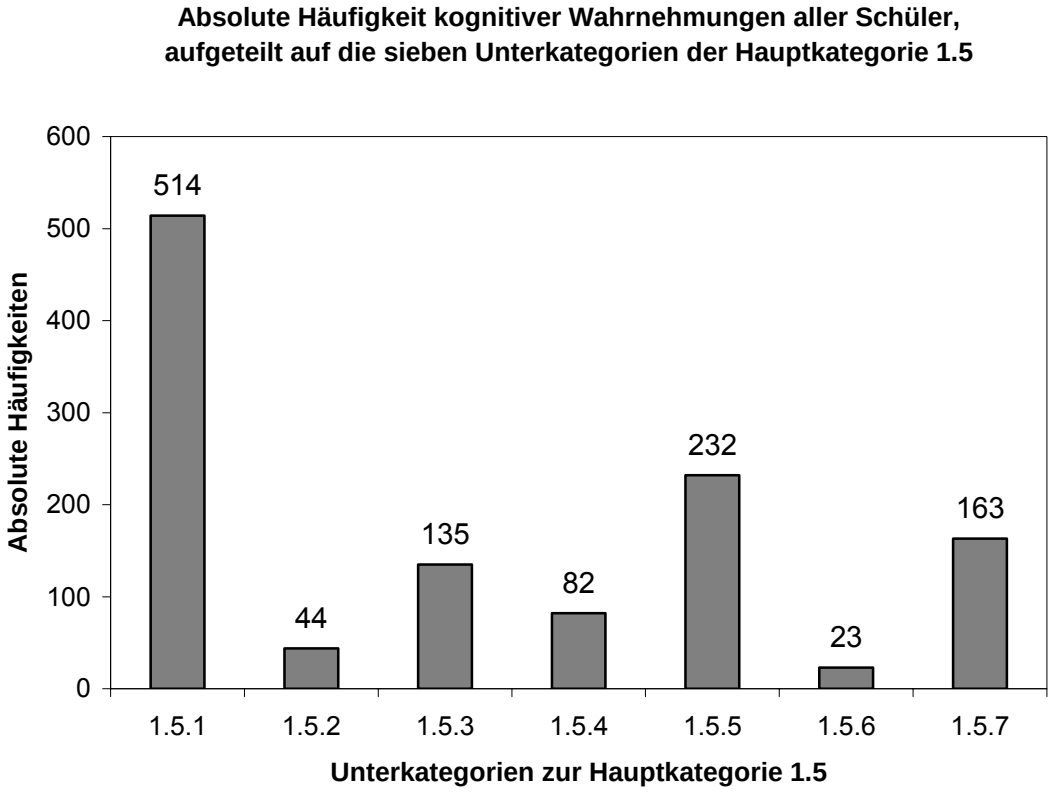
Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.
Die y-Achse zeigt die Häufigkeit dieser kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der kognitiven *Wahrnehmungen zur Umgebung.*

Durch die *Übersicht 10.3.3.5c* wird ersichtlich, dass der Schüler „TG“ mit achtzehn Sinneinheiten die meisten *Wahrnehmungen zur Umgebung* hat.
Der Schüler „JW“ stellt mit fünf Sinneinheiten andererseits die wenigsten Wahrnehmungen bei der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* fest.

10.3.3.6 Beschreibung der Kategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen*

Das Gesamtergebnis für die Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* lässt sich allgemein durch die folgenden *Übersichten 10.3.3.6a, 10.3.3.6b* und *10.3.3.6c* darstellen.

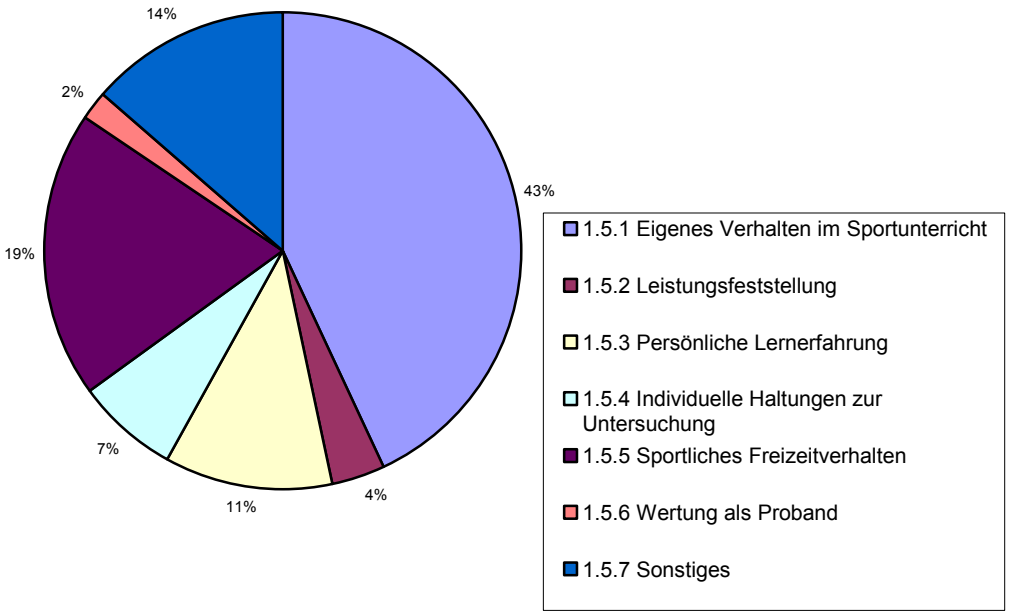
Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie und der sieben Unterkategorien erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).



ÜBERSICHT 10.3.3.6a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen*

Auf der x-Achse sind die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.5 angetragen.
Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit aller kognitiven Wahrnehmungen aufgezeigt.

Relative Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen aller Schüler, aufgeteilt auf die sieben Unterkategorien der Hauptkategorie 1.5



ÜBERSICHT 10.3.3.6b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sieben Unterkategorien der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen*

Die sieben Segmente repräsentieren die prozentualen Anteile der Unterkategorien von Hauptkategorie 1.5. Die Legende beschreibt, welche Unterkategorie durch das jeweilige Segment veranschaulicht wird.

Bezogen auf alle sechs Hauptkategorien werden von den untersuchten Schülern die **häufigsten** kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen,* der Kategorie mit den meisten Unterkategorien, festgestellt.

Anhand der *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* wird deutlich, dass sich die Schüler, wenn sie sich während des Sportunterrichts kognitiv mit *sich selbst* beschäftigen *(Eigenwahrnehmungen),* am meisten mit der Unterkategorie 1.5.1 *Eigenes Verhalten im Sportunterricht* auseinandersetzen, denn von den 1193 kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden zur Hauptkategorie 1.5 entfallen 514 auf

diese Unterkategorie, was rund 43% aller registrierten *Eigenwahrnehmungen* entspricht.

Die *Übersicht 10.3.3.1f* lässt deutlich erkennen, dass sich im **Vergleich aller fünfundzwanzig Kategorien** die Berufsschüler mit 514 kognitiven Wahrnehmungen **am meisten** mit dem *eigenen Verhalten im Sportunterricht* (Unterkategorie 1.5.1) beschäftigen. Der Vergleich mit der *Übersicht 10.3.3.1b,* Spalte 1.5.1 zeigt, dass diese *allgemeine Feststellung* zwar sehr häufig, aber NICHT IMMER auf alle *Einzelfälle* übertragen werden kann!
Liegen *Eigenwahrnehmungen* bei den Probanden vor, dann stehen bei fünfzehn Schülern Wahrnehmungen über *eigenes Verhalten im Sportunterricht* am häufigsten vor. Bei einem Schüler („RH“) stehen solche Wahrnehmungen quantitativ an zweiter Stelle, bei zwei Schülern („OS“, „KB“) stehen sie an dritter Stelle.
Wie bereits oben angesprochen und im Kapitel 10.3.3.1 textlich und grafisch dargestellt liegen insgesamt die meisten Kognitionen bei dieser Unterkategorie vor.
Der Schüler „LS“ hat mit sechsundsechzig Sinneinheiten die meisten Wahrnehmungen zum *eigenen Verhalten im Sportunterricht,* die wenigsten hat der Schüler „OS“ mit dreizehn Sinneinheiten.

In den *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* stehen die kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.5 *Sportliches Verhalten* quantitativ an zweiter Stelle. Die 232 Wahrnehmungen entsprechen rund 19% der Eigenwahrnehmungen. Bezogen auf die EINZELFÄLLE kann diese Reihung auf elf Schüler („LS“, „SG“, „SN“, „PM“, „PD“, „JW“, „SD“, „JS“, „BM“, „TG“, „HG“) übertragen werden. Die Schüler „OS“ und „KB“ machen zu dieser Unterkategorie sogar die meisten Wahrnehmungen, bei den restlichen fünf Probanden stehen innerhalb der *Eigenwahrnehmungen* diese Sinneinheiten an dritter Stelle.
Die meisten Wahrnehmungen (sechsundzwanzig) innerhalb der Unterkategorie 1.5.5 werden vom Schüler „LS“ festgestellt, die wenigsten (vier) innerhalb der Kategorie *Sportliches Freizeitverhalten* werden vom Schüler „JB“ festgestellt.

Die *sonstigen Wahrnehmungen* (Unterkategorie 1.5.7) stehen innerhalb der Hauptkategorie 1.5 mit 163 Sinneinheiten an dritter Stelle, was rund 14% aller *Eigenwahrnehmungen* entspricht. Aus der *Übersicht 10.3.3.1b, Spalte 1.5.7,* wird deutlich, dass der dritte Rang bei der quantitativen Bewertung nicht auf die

EINZELFÄLLE übertragen werden kann, denn nur bei drei Schülern („SN“, „BM“, „TG“) trifft das allgemeine Ergebnis zu.
Die meisten Wahrnehmungen zu dieser Kategorie hat der Schüler „MA“ mit dreiundzwanzig Sinneinheiten, die wenigsten - nämlich keine - Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges* hat der Schüler „SD“.

Persönliche Lernerfahrung als Kategorie 1.5.3 steht mit der Feststellung von 135 zugeordneten kognitiven Wahrnehmungen, einem Anteil von rund 11% aller *Eigenwahrnehmungen,* quantitativ an vierter Stelle.
Bei dieser Unterkategorie ist es ebenso wie bei der vorher genannten Unterkategorie nicht möglich, einen generellen Transfer für die EINZELFÄLLE herzustellen, denn diese Unterkategorie nimmt bei der quantitativen Bewertung der kognitiven Wahrnehmungen bei den Schülern sehr unterschiedliche Ränge ein.
Bei drei Schülern („OS“, „AB“, „JB“) ist es der zweite Rang, bei fünf Schülern („SN“, „PM“, „PD“, „JS“, „HG“) ist es der dritte Rang, bei sieben Schülern („MA“, „CG“, „SD“, „BM“, „TG“, „RH“, „KB“) ist es der vierte Rang, bei drei Schülern („LS“, „SG“, „JW“) ist es der fünfte Rang.
Die meisten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.3 *persönliche Lernerfahrung* macht der Schüler „OS“ mit vierzehn Sinneinheiten, die wenigsten macht der Schüler „LS“ mit zwei Sinneinheiten.

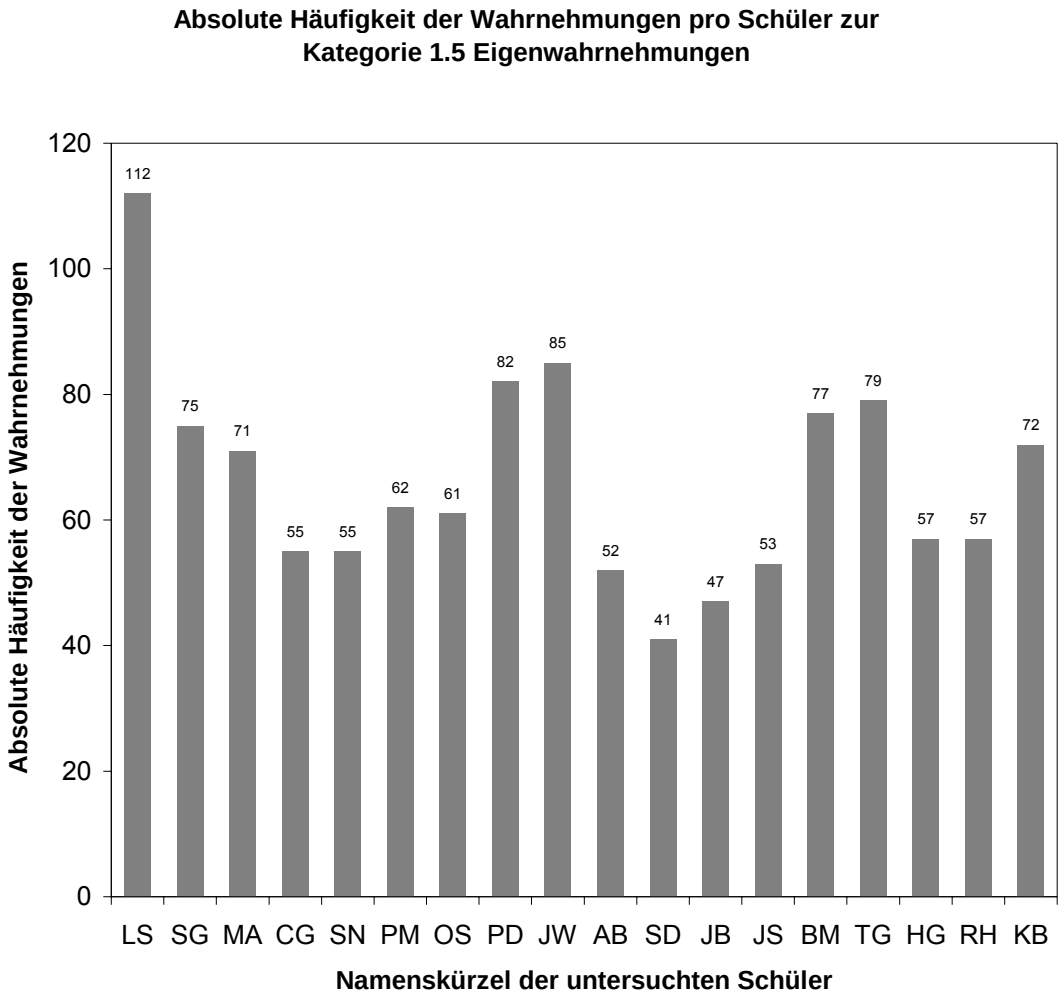
Individuelle Haltungen zur Untersuchung werden bei der Kategorie 1.5.4 von den Schülern in zweiundachtzig Fällen registriert, was einem Anteil von 7% der Eigenwahrnehmungen entspricht. Somit rangiert innerhalb der Hauptkategorie 1.5 diese Unterkategorie quantitativ an fünfter Stelle.
Wie bei beiden vorher behandelten Unterkategorien können auch hier keine generellen Ableitungen auf die EINZELFÄLLE vollzogen werden.
Die meisten kognitiven Wahrnehmungen stellt der Schüler „SG“ mit zehn Sinneinheiten fest, keine Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.4 hat der Schüler „JS“.

Zur Unterkategorie 1.5.2 *Leistungsfeststellung* werden von allen achtzehn Schülern insgesamt vierundvierzig kognitive Wahrnehmungen registriert, was einem Anteil von 4% der *Eigenwahrnehmungen* entspricht. Bei quantitativer Betrachtung nimmt diese Unterkategorie innerhalb der *Eigenwahrnehmungen* den sechsten Rang ein.
Bei dieser Unterkategorie kann der sechste Rang im Gesamtbild der Hauptkategorie 1.5 pauschal auf die EINZELFÄLLE übertragen werden.

Dreizehn Schüler haben jeweils innerhalb der *Eigenwahrnehmungen* die gleiche Rangfolge bei der registrierten Anzahl von kognitiven Wahrnehmungen zur *Leistungsfeststellung.* Der Schüler „JB“ stellt diesbezüglich mit dem dritten Rang eine Ausnahme dar, denn die vier restlichen Schüler („MA“, „CG“, „JW“, „SD“) stellen zur Unterkategorie 1.5.2 für sich jeweils nur die siebthäufigsten Wahrnehmungen fest.
In der Konsequenz dieser Ausführungen stellt sich das Ergebnis bei der Betrachtung der Wahrnehmungen zur *Leistungsfeststellung* nun so dar, dass der Schüler „JB“ die meisten Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie hat, keine Sinneinheiten werden vom Schüler „SD“ registriert.

Der Unterkategorie 1.5.6 *Wertung als Proband* werden von den achtzehn Schülern insgesamt dreiundzwanzig kognitive Wahrnehmungen zugeteilt, was einem Anteil von NUR rund 2% aller *Eigenwahrnehmungen* entspricht.
Fünf Schüler („CG“, „SN“, „AB“, „TG“, „HG“) haben keine Wahrnehmungen zur *Wertung als Proband,* sechs Schüler („SG“, „OS“, „PD“, „SD“, „BM“, „KB“) haben jeweils nur eine Sinneinheit hierzu festgestellt.
Die meisten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.6 *Wertung als Proband* hat der Schüler „JS“ mit vier Sinneinheiten, gefolgt vom Schüler „JW“ mit drei Sinneinheiten.

In Bezug auf die *Übersichten 10.3.3.1b* und *10.3.3.1f* können insgesamt zur Kategorie 1.5.6 *Wertung als Proband,* gleichrangig mit der Unterkategorie 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit,* jeweils dreiundzwanzig Sinneinheiten registriert werden.
Somit werden für diese beiden Unterkategorien - im Vergleich mit *allen anderen dreiundzwanzig Unterkategorien* - die **wenigsten kognitiven Wahrnehmungen** gezählt, obwohl doch die Kategorie 1.5.6 eine Unterkategorie von der Hauptkategorie 1.5 darstellt, bei der wiederum im *Vergleich mit allen anderen fünf Hauptkategorien* die **meisten kognitiven Wahrnehmungen** bei der vorliegenden Untersuchung über vier Sportstunden gezählt werden!



ÜBERSICHT 10.3.3.6c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen*

Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.

Die y-Achse zeigt die Häufigkeit dieser kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der kognitiven *Eigenwahrnehmungen.*

10.3.3.7 Beschreibung der Kategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen*

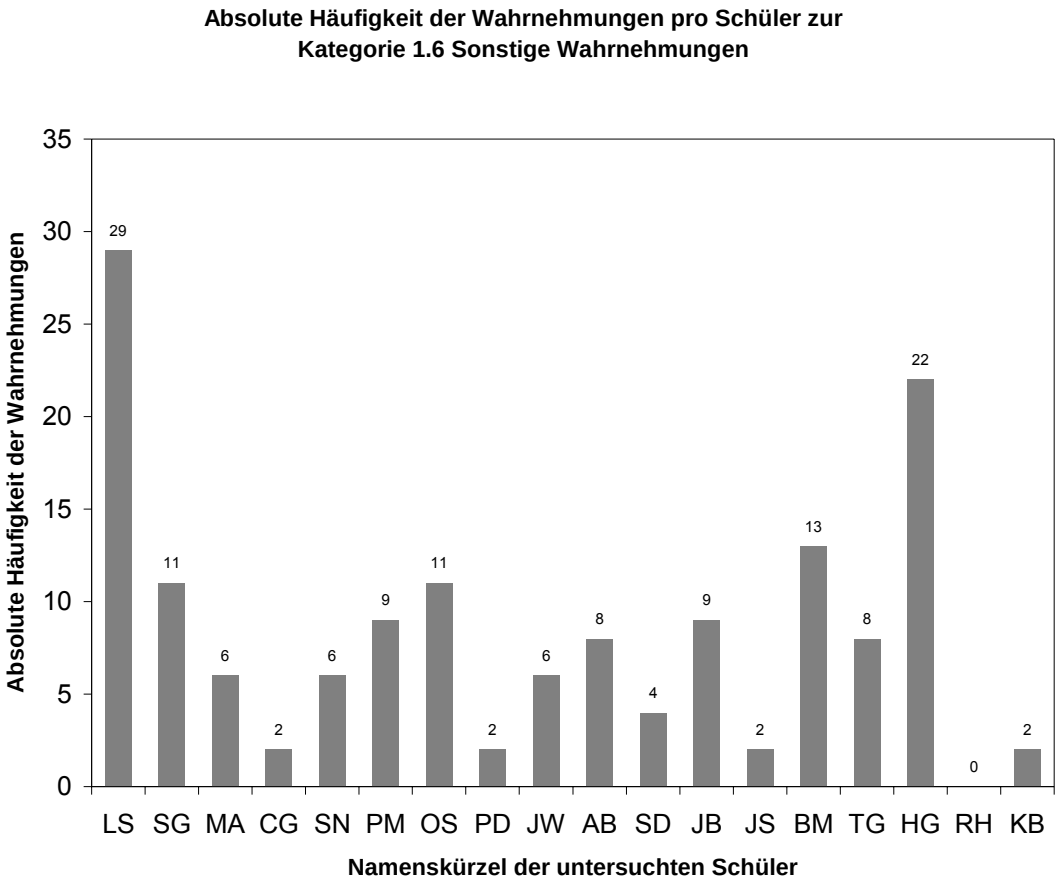
Die Hauptkategorie 1.6 enthält keine Unterkategorien. Deshalb kann keine weitere Aufgliederung erfolgen. Die folgende Grafik stellt dar, wie viel *Sonstige Wahrnehmungen* die untersuchten Schüler bei der Untersuchung feststellen.

Eine ausführliche *Beschreibung* dieser Hauptkategorie erfolgt im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen).

Alle kognitiven Wahrnehmungen der Schüler, die inhaltlich keiner der vierundzwanzig Kategorien 1.1.1 bis 1.5.7 zugeordnet werden können, sind der Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen* zugeteilt.
Insgesamt werden von allen achtzehn Probanden 150 Sinneinheiten für diese Kategorie gezählt. Die entspricht einem Anteil von rund 4% aller festgestellten Wahrnehmungen (vgl. Übersicht 10.3.3.1e).
Wie sich diese Sinneinheiten auf die achtzehn untersuchten Schüler verteilen, stellt die folgende *Übersicht 10.3.3.7* dar.

Die meisten Wahrnehmungen zu dieser Kategorie hat der Schüler „LS“ mit neunundzwanzig Sinneinheiten. Der Schüler „RH“ macht zu dieser Hauptkategorie keine Wahrnehmungen.

Auffällig ist die Tatsache, dass die beiden Schüler („CG“ und „RH“), die jeweils mit 165 Sinneinheiten *insgesamt am wenigsten* kognitive Wahrnehmungen (vgl. Übersicht 10.3.3.1c) machen, auch die beiden Schüler mit den *wenigsten* Wahrnehmungen *zur Kategorie 1.6 Sonstige Wahrnehmungen* sind.
Andererseits registriert der Schüler „LS“ mit den *insgesamt meisten* kognitiven Wahrnehmungen (332) die *meisten* Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie.



ÜBERSICHT 10.3.3.7: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen*

Auf der x-Achse sind die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler nach der absoluten Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen,* festgestellt in vier Sportstunden, geordnet.
Die y-Achse zeigt die Häufigkeit solcher kognitiven Wahrnehmungen. Über jeder Säule steht jeweils die Zahl der *sonstigen kognitiven Wahrnehmungen.*

In den Kapiteln 10.3.3.1 bis 10.3.3.7 liegen sowohl allgemeine als auch detaillierte Beschreibungen über die kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn untersuchten Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht vor. Um die festgestellten Wahrnehmungen der Kochauszubildenden im Sportunterricht noch tiefgründiger auszuwerten, erfolgt im nächsten Kapitel 10.3.3.8 eine Beschreibung der kognitiven Wahrnehmungen, wie sie sich für jeden einzelnen Probanden auf die vier zugrunde liegenden Sportstunden verteilen.

10.3.3.8 Beschreibung der Verteilung aller kognitiven Wahrnehmungen von den einzelnen Probanden auf die vier Sportstunden

Um die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung im folgenden Kapitel 10.3.4 möglichst treffend interpretieren zu können, wird in der folgenden *Übersicht 10.3.3.8* dargestellt, wie viel kognitive Wahrnehmungen die achtzehn Probanden während der *einzelnen* vier Sportstunden zu den sechs Hauptkategorien feststellen. Die genauen Termine dieser Sportstunden können der *Übersicht 8.2.4 Interviewtermine der Probanden* entnommen werden.
In dieser Tabelle wird deutlich, *welche Schüler in welcher Sportstunde* die häufigsten kognitiven Wahrnehmungen registrieren:

Der Schüler „LS“ hat während seiner **vierten Sportstunde (IV)** beim *Projekt „Gesundheit hilf(t)!“* mit fünfundzwanzig kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*

Der Schüler „JW“ hat während seiner **vierten Sportstunde (IV)** beim *Projekt „Gesundheit hilf(t)!“* mit zwanzig kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern.*

Der Schüler „PM“ hat während seiner **vierten Sportstunde (IV)** beim *Projekt „Gesundheit hilf(t)!“* mit fünfundzwanzig kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.*

Der Schüler „TG“ hat während seiner **ersten Sportstunde (I)** beim *Projekt „Cook-Golf“* mit acht kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung.*

Der Schüler „LS“ hat während seiner **ersten Sportstunde (I)** beim *„Gesundheitsbahnhof“* mit zweiunddreißig kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen.*

Der Schüler „LS“ hat während seiner **ersten Sportstunde (I)** beim *„Gesundheitsbahnhof“* mit neun kognitiven Wahrnehmungen die meisten Sinneinheiten zur Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen.*

(Übersicht 10.3.3.8)

In der *ersten Zeile* stehen die Nummerierungen (1.1 bis 1.6) für die sechs Hauptkategorien.
In der *zweiten Zeile* werden die einzelnen Hauptkategorien jeweils in vier Bereiche (I, II, III, IV) gegliedert. Jeder Bereich stellt jeweils eine Sportstunde dar, in der die Daten für diese Untersuchung gewonnen wurden. „I“ stellt die erste und „IV“ stellt die letzte Sportstunde dar.
In der *letzten Zeile* wird die Summe der Wahrnehmungen von den einzelnen Hauptkategorien angegeben.
In der *ersten Spalte* stehen die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler. Sie werden nach der Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen geordnet (vgl. Übersicht 3.3.1c).
In den *weiteren Spalten* stehen die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen aus den einzelnen Hauptkategorien, welche die Schüler in den entsprechenden Sportstunden (I, II, III, IV) registriert haben.
In der *letzten Spalte* wird für alle Probanden die Summe der kognitiven Wahrnehmungen in den vier Sportstunden angegeben.

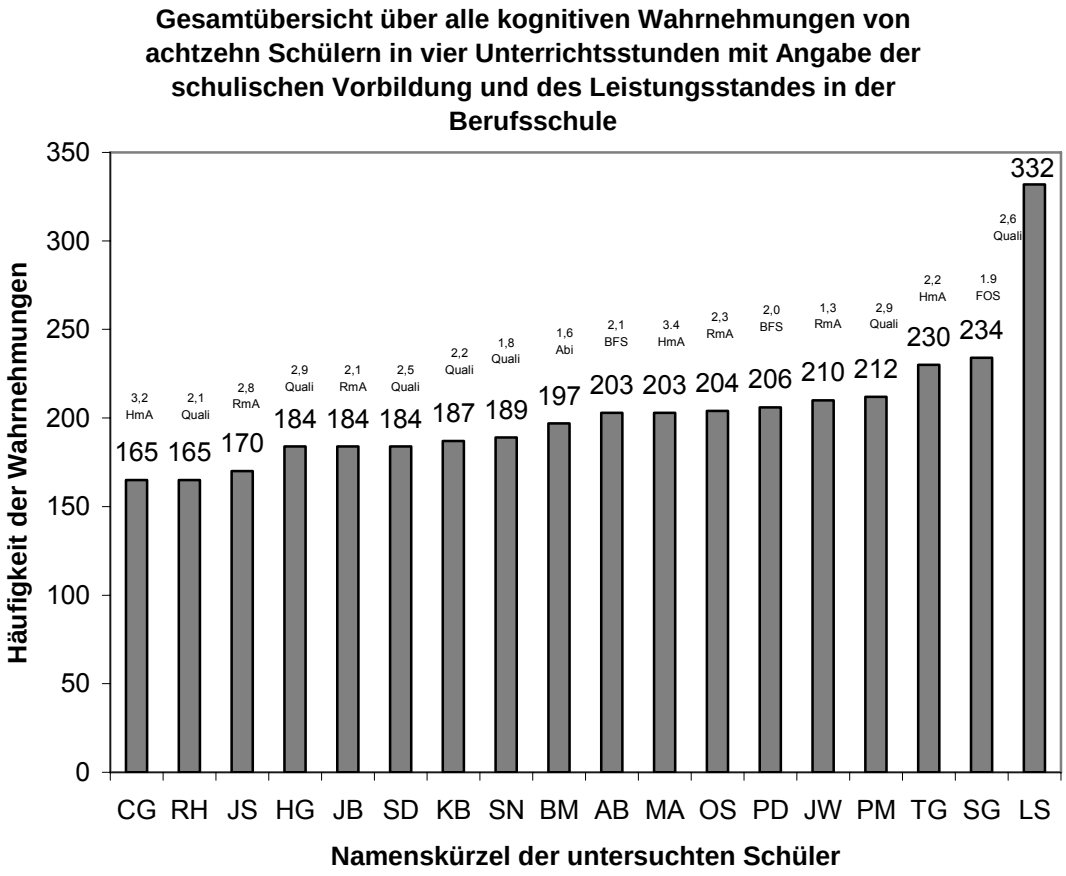
Im folgenden Kapitel 10.3.4 werden die Untersuchungsergebnisse, welche bisher in Tabellen, Grafiken und Beschreibungen dargestellt sind, interpretiert.
Dadurch sollen sämtliche Ergebnisse über kognitive Wahrnehmungen von Berufsschülern im gesundheitsorientierten Sportunterricht, die aufgrund der *Inhaltsanalyse nach überwiegend quantitativen Methoden* (vgl. Kapitel 10.3) gewonnen werden, besser verstanden werden.

10.3.4 Interpretation der statistischen Auswertung

In der *Übersicht 10.3.3.1* wird grundsätzlich deutlich, dass die Berufsschüler im Sportunterricht unterschiedlich viele kognitive Wahrnehmungen haben. Diese Erkenntnis wird im folgenden Kapitel gedeutet.

10.3.4.1 Absolute Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen

Die *Übersicht 10.3.3.1* stellt die Verteilung aller 3659 festgestellten kognitiven Wahrnehmungen auf die achtzehn untersuchten Berufsschüler dar. Es zeigt sich ein Unterschied von 167 Wahrnehmungen zwischen den beiden Schülern „CG“ und „RH“ mit den wenigsten und dem Schüler „LS“ mit den meisten Wahrnehmungen.
Ob zwischen der unterschiedlichen Häufigkeit kognitiver Wahrnehmungen von gastronomischen Auszubildenden im Sportunterricht und der schulischen Vorbildung oder dem Leistungsstand in der Berufsschule ein Zusammenhang besteht, das soll in der folgenden Übersicht überprüft werden.



ÜBERSICHT 10.3.4.1a: Verteilung der absoluten Häufigkeit kognitiver Wahrnehmungen pro Schüler mit Angabe der schulischen Vorbildung und des Leistungsstandes in der Berufsschule

Die *Übersicht 10.3.4.1a* stellt eine Ergänzung zur *Übersicht 10.3.3.1* dar, denn über der Zahl, welche die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen angibt, steht nun *zusätzlich* die jeweilige Abkürzung für die schulische Vorbildung der Schüler. Die Abkürzungen haben folgende Bedeutung:

HmA = Hauptschule mit Abschluss (ohne Qualifizierendem Hauptschulabschluss)
Quali = Qualifizierender Hauptschulabschluss
RmA = Realschule mit Abschluss
FOS = Fachoberschule mit Abschluss
BFS = Berufsfachschule für gastgewerbliche Berufe mit Abschluss
Abi = Gymnasium mit Abitur

Weiterhin steht über der Angabe zur schulischen Vorbildung der Notendurchschnitt des jeweiligen Schülers, der aus allen Fächern der 10., 11. und 12. Jahrgangsstufe gebildet wird.

Unter den drei Schülern mit den meisten kognitiven Wahrnehmungen („TG“, „SG“, „LS“) befindet sich ein Schüler mit Qualifizierendem Hauptschulabschluss, ein Schüler mit einfachem Hauptschulabschluss und ein Schüler mit Fachabitur. Der Schüler „LS“ mit den meisten Wahrnehmungen hat den Qualifizierenden Hauptschulabschluss, der Schüler „SG“ mit den zweithäufigsten Wahrnehmungen hat das Fachabitur.
Unter den drei Schülern mit den wenigsten kognitiven Wahrnehmungen hat ein Schüler („CG“) den einfachen Hauptschulabschluss, ein Schüler („RH“) den Qualifizierenden Hauptschulabschluss und ein Schüler („JS“) den Realschulabschluss.
Die drei Schüler „CG“, „MA“ und „TG“ mit den geringsten schulischen Vorbildungen (einfache Hauptschulabschlüsse) weisen Leistungsstände in der Berufsschule zwischen 3,4 und 2,2 auf. Somit hat der Schüler „MA“ zugleich die geringste Schulbildung als auch den schwächsten Leistungsstand – bei der Häufigkeit seiner festgestellten Wahrnehmungen liegt er im Mittelfeld aller Probanden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die schulische Vorbildung *erstens* nicht generell etwas mit dem Leistungsstand in der Berufsschule zu tun hat und dass *zweitens* die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen von Berufsschülern im Sportunterricht NICHT von deren schulischen Vorbildung abhängig ist.
Drittens kann man erkennen, dass es **keine erkennbare Abhängigkeit** zwischen den Durchschnittsnoten in der Berufsschule und der Häufigkeit von Wahrnehmungen im Sportunterricht gibt.

Diese gewonnenen Erkenntnisse führen zu dem Schluss, dass die Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen von Berufsschülern im Sportunterricht UNABHÄNGIG von der schulischen Vorbildung und dem schulischen Leistungsstand sind!

Um herauszufinden, ob die Häufigkeiten der Wahrnehmungen vielleicht vom *Unterrichtsstoff* oder von der *Unterrichtmethode des Sportlehrers* abhängig ist, wird die folgende Übersicht erstellt.

Schüler	CG	RH	JS	HG	JB	SD	KB	SN	BM	AB	MA	OS	PD	JW	PM	TG	SG	LS
Stunde																		
I	39	33	33	45	42	43	38	56	50	45	44	46	56	45	57	62	71	83
II	33	43	43	44	38	43	44	36	44	49	45	49	46	61	36	44	53	78
III	35	31	50	43	41	35	53	35	56	43	38	38	40	27	48	48	38	86
IV	58	58	44	52	63	63	52	62	47	66	76	71	64	77	71	76	72	85
Gesamt	**165**	**165**	**170**	**184**	**184**	**184**	**187**	**189**	**197**	**203**	**203**	**204**	**206**	**210**	**212**	**230**	**234**	**332**

ÜBERSICHT 10.3.4.1b: Absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Schüler pro Unterrichtsstunde

In der ersten Zeile stehen die Namenskürzel der untersuchten Schüler, geordnet nach der Häufigkeit ihrer kognitiven Wahrnehmungen. In den Zeilen mit römischen Ziffern steht jeweils die Zahl der kognitiven Wahrnehmungen in dieser Unterrichtsstunde.
In der letzten Zeile steht jeweils die Zahl, die der jeweilige Schüler in der gesamten Untersuchung registriert.

Alle Unterrichtsstunden, in denen die Schüler nur bis zu FÜNFUNDDREIßIG kognitive Wahrnehmungen registriert haben, sind in der *Übersicht 10.3.4.1b* dunkel hinterlegt.
Für die *acht* entsprechenden Sportstunden wird anschließend jeweils das Unterrichtsthema genannt und falls sich die Schüler im Interview dazu geäußert haben wird wortgetreu angegeben, weshalb sie so wenig Wahrnehmungen festgestellt haben:

Unterrichtsstunde II des Schülers „CG“ (dreiunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Cook-Golf: Wenn Köche auf dem Schulgelände Cross-Golf spielen“
Schüleräußerung:
„Ich habe mich so oft mit meinen Klassenkameraden übers Golfen unterhalten, dass ich keine anderen Gedanken mehr hatte.“

Unterrichtsstunde III des Schülers „CG“ (fünfunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Volleyball – alternative Methoden am Ball“
Schüleräußerung:
„Ich war so oft in action, dass ich keine Wahrnehmungen mehr feststellen konnte.“

Unterrichtsstunde I des Schülers „RH“ (dreiunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Cook-Golf: Wenn Köche auf dem Schulgelände Cross-Golf spielen“
Schüleräußerung:
„Weil ich viele Ideen zum Golf Spielen hatte, bin ich nicht dazu gekommen, mir über andere Dinge Gedanken zu machen.“

Unterrichtsstunde III des Schülers „RH“ (einunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Volleyball – alternative Methoden am Ball“
Schüleräußerung:
„Ich weiß auch nicht so genau, warum ich keine weiteren Gedanken mehr hatte. Volleyball macht mir so viel Spaß, da bin ich einfach voll beschäftigt.“

Unterrichtsstunde I des Schülers „JS“ (dreiunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Cook-Golf: Wenn Köche auf dem Schulgelände Cross-Golf spielen“
Schüleräußerung:
Es liegt keine Schüleräußerung vor.

Unterrichtsstunde III des Schülers „SD“ (fünfunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Volleyball – alternative Methoden am Ball“
Schüleräußerung:
Es liegt keine Schüleräußerung vor.

Unterrichtsstunde III des Schülers „SN“ (fünfunddreißig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Volleyball – alternative Methoden am Ball“
Schüleräußerung:
„Ich hatte manchmal gar keine Zeit, das aufzuschreiben, was ich gedacht habe. Nach der Stunde hatte ich es dann vergessen.“

Unterrichtsstunde III des Schülers „JW“ (siebenundzwanzig kognitive Wahrnehmungen)
Thema: „Volleyball – alternative Methoden am Ball“
Schüleräußerung:
„Was ich gesagt habe, genau so ist es auch. Mehr habe ich nicht gedacht und gefühlt.“

Diese acht Beispiele belegen, dass die Häufigkeit von kognitiven Wahrnehmungen *nicht* unmittelbar von einem bestimmten Thema oder von einer bestimmten Unterrichtsmethode beim Sporttreiben abhängt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Auslöser für kognitive Wahrnehmungen unterschiedlichster Art sein können. Impulse für registrierte Sinneinheiten im Sportunterricht sind bei der vorliegenden Untersuchung der Sportlehrer, die Mitschüler, das Unterrichtsthema und vor allem auch der Berufsschüler selbst.

Entscheidend für eine feststellbare Wahrnehmung ist, ob ein Impuls aus der Umgebung des Probanden als bedeutsam gewertet wird oder an bedeutsame Erlebnisse in der Vergangenheit erinnert. Wenn dies der Fall ist, dann laufen kognitive Prozesse im Kopf des Schülers ab.

Die Begründungen der Schüler für die Feststellung weniger Kognitionen lassen vermuten, dass sie bei einem subjektiv interessanten und freudvollen Sportthema, welches überdies ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Bewegung provoziert, weniger Gedanken feststellen können. Die hohe Bewegungsintensität, welche gleichzeitig eine erhöhte Konzentration erfordert, verringert die Möglichkeit, Wahrnehmungen festzustellen und über sie zu reflektieren.

Es wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen, dass in den Sportstunden, in denen für die vorliegende Untersuchung eher wenige Kognitionen festgestellt werden, die Ursachen im Erhebungsverfahren begründet liegen. Zum einen hat bei der konkreten Nachfrage kein Berufsschüler diese Möglichkeit erwähnt, zum anderen sind die Probanden für die Rahmenereignisse gut vorbereitet und hoch motiviert.

Die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen stellt eher ein individuelles Merkmal dar, denn es gibt Schüler, bei denen grundsätzlich mehr kognitive Wahrnehmungen ablaufen und registriert werden als bei anderen. Diese Aussage wird durch die *Übersicht 10.3.4.1b* gerechtfertigt. Dort ist erkennbar, dass in der Regel Schüler mit insgesamt wenig kognitiven Wahrnehmungen in allen vier untersuchten Sportstunden wenig Wahrnehmungen haben und umgekehrt.

Es wird davon ausgegangen, dass durch die Methode der Datenerhebung (Kapitel 7.2) nur eine Teilmenge *aller* Wahrnehmungen erfasst wird. Obwohl alle Probanden auf die Untersuchung vorbereitet werden, gibt es gewiss Schüler, die sehr intime Wahrnehmungen verschweigen, auch wenn sie gegenteiliges behaupten.

Die *Übersichten 10.3.3.1d* und *10.3.3.1e* im Kapitel 10.3.3.1 zeigen, dass sich die Schüler im Sportunterricht am meisten mit *Eigenwahrnehmungen (Kategorie 1.5)* und am wenigsten mit *Wahrnehmungen zur Umgebung (Kategorie 1.4)* beschäftigen. Diese allgemein formulierte Aussage kann für fünfzehn Einzelfälle bestätigt werden.
Nur in drei Einzelfällen, bei den Schülern „JB“, SD“ und „AB“, werden zur Hauptkategorie *Eigenwahrnehmungen* jeweils die zweithäufigsten Wahrnehmungen gemacht. Die häufigsten Wahrnehmungen werden von diesen drei Schülern jeweils zur Kategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* gemacht. Durch die folgende *Übersicht 10.3.4.1c* wird dies belegt.

Die *Übersicht 10.3.3.1d* lässt die *Vermutung* zu, dass die Rangfolge in der Häufigkeit der *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (739 Wahrnehmungen), der *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (610 Wahrnehmungen) und der *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (828 Wahrnehmungen) auch bei *allen einzelnen* Probanden etwa gleich sind.
ALLERDINGS wird in der *Übersicht 10.3.4.1c* deutlich, dass diese Vermutung nur für die drei Schüler „MA“, „OS“ und „MA“ zutrifft und bei den übrigen fünfzehn Schülern teilweise *erhebliche* Unterschiede in der Rangfolge bestehen.

Somit kann *kein allgemeines* Ergebnis festgestellt werden, welches Aussagen über die Häufigkeitsverhältnisse von Wahrnehmungen zu den Hauptkategorien 1.1, 1.2 und 1.3 macht.

Haupt-kategorie	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	
Schüler							**Gesamt**
CG	24	32	49	3	55	2	165
RH	35	30	36	7	57	0	165
JS	25	41	41	8	53	2	170
HG	45	19	30	11	57	22	184
JB	28	34	52	14	47	9	184
SD	38	28	64	9	41	4	184
KB	47	19	42	5	72	2	187
SN	35	44	44	5	55	6	189
BM	32	22	38	15	77	13	197
AB	33	49	54	7	52	8	203
MA	40	26	55	5	71	6	203
OS	43	25	54	10	61	11	204
PD	47	42	28	5	82	2	206
JW	32	49	36	2	85	6	210
PM	42	38	56	5	62	9	212
TG	45	31	49	18	79	8	230
SG	59	34	51	4	75	11	234
LS	89	47	49	6	112	29	332
Gesamt	739	610	828	139	1193	150	**3659**

ÜBERSICHT 10.3.4.1c: Absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen der Schüler pro Hauptkategorie

In der ersten Spalte stehen die Namenskürzel der achtzehn untersuchten Schüler. Sie werden nach der Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen, die während der gesamten Untersuchung festgestellt werden, geordnet.

Die Spalten 1.1 bis 1.6 zeigen die Wahrnehmungen der einzelnen Schüler in den Hauptkategorien.

In der letzten Spalte steht jeweils die Summe aller kognitiven Wahrnehmungen, welche die einzelnen Schüler haben.

In der letzten Zeile stehen die Häufigkeiten aller kognitiven Wahrnehmungen, die insgesamt von den achtzehn Schülern für die einzelnen Hauptkategorien festgestellt werden.

10.3.4.2 Ergebnisse über die Hauptkategorien und Unterkategorien

Nach der allgemeinen Interpretation der absoluten Häufigkeiten der kognitiven Wahrnehmungen werden nun die Ergebnisse zu den einzelnen Hauptkategorien mit den entsprechenden Unterkategorien interpretiert.
Damit soll ein genaues Bild über das, *was* - in welcher Häufigkeit - während des Sportunterrichts tatsächlich in den Köpfen der Berufsschüler vor sich geht, entstehen. Diese Interpretationen stützen sich auf die Ergebnisse der Kapitel 10.3.3.2 bis 10.3.3.7. Die Reihenfolge, in der die *Unterkategorien* der jeweiligen Hauptkategorien interpretiert werden, richtet sich nach der Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen.

Interpretation der Hauptkategorie 1.1 *WAHRNEHMUNGEN ZUM SPORTLEHRER*

Mit Hilfe der Daten aus der *Übersicht 10.3.4.1c* lässt sich errechnen, dass von den Schülern zu dieser Hauptkategorie durchschnittlich einundvierzig Wahrnehmungen gemacht werden. Allerdings ist dieser Wert nicht auf die Einzelfälle übertragbar. Durch die *Übersicht 10.3.4.1c* (Spalte 1.1) und die *Übersicht 10.3.3.2c* wird deutlich, dass die Häufigkeit der *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* sehr unterschiedlich ist:
Sie reicht von vierundzwanzig (Schüler „CG“) bis neunundachtzig (Schüler „LS“) Wahrnehmungen.
Zum Beispiel ordnen manche Schüler aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen über Lehrer allgemein den Sportlehrer während des Unterrichts weniger Bedeutung zu und nehmen ihn deshalb auch weniger wahr als andere Schüler. Darüber hinaus beeinflussen gerade im Sportunterricht die Handlungen des Lehrers sehr stark die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen.

Die Schüler haben aufgrund ihrer bisherigen Schullaufbahn subjektive Vorstellungen beispielsweise darüber entwickelt, wie der Sportlehrer im Unterricht handeln sollte, wie er mit den Schülern umgehen sollte, wie er mit ihnen reden sollte und wie er die Beziehung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern im Sport beeinflussen sollte. Verhält sich die Lehrkraft so, wie es die Schüler gewohnt sind, dann führt das in der Regel zu keiner erhöhten Aufmerksamkeit ihr gegenüber. Sind die Handlungen des Sportlehrers aus Schülersicht jedoch eher ungewöhnlich, empfinden sie zum Beispiel Aktionen des Lehrers besonders positiv oder besonders negativ, dann werden bei den Schülern mehr Sinneinheiten zur Person des Sportlehrers festgestellt.

Der Schüler „JB“ antwortet auf die abschließende Frage des Interviews *„Hast du während des Sportunterrichts noch irgendwelche anderen Gedanken über deinen Lehrer gehabt?“* (Übersicht 8.1.1.2) folgendes:
„Ich konzentriere mich nicht auf den Sportlehrer, solange ich Spaß habe und solange bei mir alles klappt.“
Da die Bewertung darüber, was *normal* beziehungsweise *nicht normal* ist, subjektiven Vorstellungen unterliegt (vgl. Kapitel 2.2 *Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung*), entstehen sehr große Unterschiede bei den *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.*
Weil der Versuchsleiter zugleich Sportlehrer in den untersuchten Klassen ist, sollen die Schüler nach dem Unterricht auch die Wahrnehmungen mitteilen, die sie über ihn persönlich haben. Es wäre zu befürchten, dass aufgrund dieser Tatsache einige Probanden unangenehme Wahrnehmungen über ihren Sportlehrer nicht artikulieren. Der Versuchsleiter spricht genau dieses Problem vor den Untersuchungen an. Er erinnert daran, dass die Untersuchung verfälscht würde, wenn irgendwelche Kognitionen verschwiegen oder gar unwahr geäußert werden und bemüht sich aus diesem Grund während der Vor- und Hauptuntersuchung um eine besonders vertrauensvolle Beziehung zwischen sich und den Schülern (vgl. Kapitel 7 und 8).
Durch die gezielte Abschlussfrage bei jedem Interview *„Hast du während des Sportunterrichts noch irgendwelche anderen Gedanken über deinen Sportlehrer gehabt?“* sollen die Probanden gegebenenfalls motiviert werden, ihre kognitiven Wahrnehmungen über den Sportlehrer vollständig zu schildern.

Interpretation der Unterkategorie 1.1.2 *Persönliche Merkmale*

Insgesamt werden in dieser Untersuchung 255 Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie gemacht. Daraus wird gefolgert, dass die Persönlichkeit des Sportlehrers eine **sehr große Bedeutung** für die Schüler hat!
Weil ein quantitatives Ergebnis aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse der Voruntersuchung in dieser Richtung vermutet wird, legt der Versuchsleiter bei den Interviews der Hauptuntersuchung von Beginn an ein besonderes Augenmerk auf diese Unterkategorie, was für diese – wohlgemerkt - quantitative (!) Ergebnisdarstellung und Ergebnisinterpretation konkret folgendes bedeutet:

Der Sportlehrer wird an dieser Stelle auch im Spiegel des semantischen Differenzials[289] betrachtet.

Denn im Vergleich aller Hauptkategorien miteinander werden die dritthäufigsten kognitiven Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* festgestellt, wobei innerhalb dieser Hauptkategorie die *persönlichen Merkmale* laut dem oben angesprochenen Untersuchungsergebnis die wichtigste Rolle spielen.

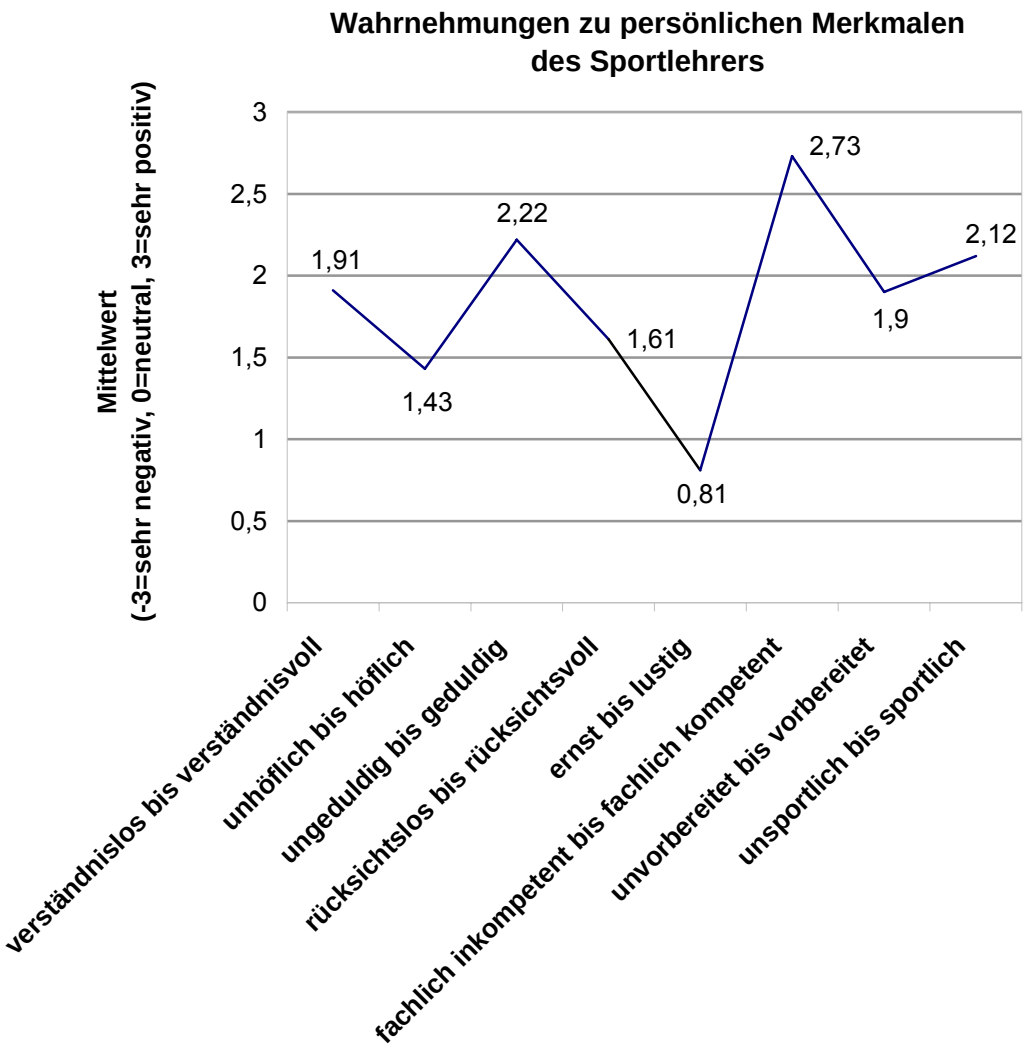
Der Sportlehrer ist einerseits für die Mehrzahl der fachlichen Entscheidungen verantwortlich. Während des Sportunterrichts ist er andererseits auch als Person und Pädagoge gefragt (vgl. letzter Absatz im Kapitel 1.2 *Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Sportunterricht der Berufsschule).*
Das semantische Differenzial zur Wahrnehmung - und weiterführend - auch zur **Beurteilung des Sportlehrers** aus der Sicht der Berufsschüler versucht diese beiden Faktoren über die bipolaren Ratingskalen zu erfassen. Die beiden Faktoren werden folgendermaßen bezeichnet:

1. Persönlichkeitsbezogener Faktor mit den Polaritäten *verständnisvoll – verständnislos, höflich – unhöflich, geduldig – ungeduldig, rücksichtsvoll – rücksichtslos, lustig – ernst*

2. Fachbezogener Faktor mit den Polaritäten *fachlich kompetent – fachlich inkompetent, vorbereitet – unvorbereitet, sportlich – unsportlich*

Auf der Grundlage dieser beiden Faktoren werden die Ergebnisse des semantischen Differenzials im Profilverlauf der *Übersicht 10.3.4.2a* dargestellt.

[289] Das *semantische Differenzial* (Eindrucksdifferenzial, Polaritätenprofil) wird in der Marktforschung, in der sozialpsychologischen Vorurteils- und Stereotypenforschung und in der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung eingesetzt. Es besteht in der Regel aus einem Satz bipolarer siebenstufiger Ratingskalen, auf denen das Urteilsobjekt eingeschätzt wird. Die gewonnenen Daten können direkt in grafischen Profilverläufen oder auch in statistischen Prozeduren weiteren Auswertungen zugeführt werden (vgl. Bortz, J. 1984, Stangl, W. 1989).



ÜBERSICHT 10.3.4.2a: Semantisches Differenzial für Wahrnehmungen zu persönlichen Merkmalen des Sportlehrers

Insgesamt werden achtundneunzig Urteilsobjekte auf den Satz von acht bipolaren und siebenstufigen Ratingskalen (-3 = sehr negativ bis +3 = sehr positiv) eingeschätzt. Sie stellen die Gesamtheit der zwangsläufig **beurteilenden Sinneinheiten** zur Unterkategorie *Persönliche Merkmale* zum Sportlehrer dar.

Die angetragenen Mittelwerte über die acht Pole ergeben sich, indem für alle diese acht Ratings jeweils die Durchschnittseinschätzung (von minimal -3 bis maximal +3) ermittelt wird.

Zusammenfassend lässt sich zu den kognitiven Wahrnehmungen, im Rahmen derer die Schüler den Sportlehrer auch persönlich und fachlich einschätzen, feststellen, dass sich diese Wertungen im Durchschnitt ausschließlich im positiven Bereich (von +0,81 bis +2,73) bewegen.

Bezogen auf die EINZELFÄLLE stellt sich das Ergebnis so dar, dass insgesamt elf der achtundneunzig Sinneinheiten solche Einschätzungen implizieren, die sich im negativen Bereich (von -0,93 bis -0,21) bewegen. Von diesen elf Wahrnehmungen liegen sieben negative Einschätzungen bei der Ratingskala *„ernst bis lustig“* vor.
Die insgesamt vierzehn Schüler, welche sich *wertend* bei ihren achtundneunzig Wahrnehmungen zu den persönlichen Merkmalen des Sportlehrers äußern, zeichnen somit ein recht positives Bild ihres Lehrers.
NUR vier Schüler („KB“, „JS“, „TG“, „CG“) nehmen persönliche Merkmale ihres Sportlehrers *ohne eine damit verbundene Wertung* wahr.

Der Versuchsleiter wird mit einem statistischen Mittelwert von +2,73 als sportlicher Fachmann sehr geschätzt. Zugleich wird ihm Sportlichkeit (+2,12) und eine gute Unterrichtsvorbereitung (+1,90) attestiert.
Hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Faktoren wird der Sportlehrer verständnisvoll (+1,91), höflich (+1,43), geduldig (+2,22) und rücksichtsvoll (+1,61) von den Berufsschülern **wahrgenommen.**

Untersucht man das semantische Differenzial im Hinblick auf mögliche Gruppenunterschiede, so bleibt die Analyse ergebnisarm. Die Einschätzungen zeigen keine bedeutenden Unterschiede und bleiben auch dann stabil, wenn man die Schulbildung und das Alter der Probanden berücksichtigt.
Das äußere Erscheinungsbild der Lehrkraft ist nach Auffassung der Schüler weitgehend so geprägt, dass dadurch und speziell hierzu kaum Kognitionen im Rahmen der Kategorie 1.1.2 *Persönliche Merkmale* ausgelöst werden.

Interpretation der Unterkategorie 1.1.1 *Handlungen im Unterricht*

Wie schon im Kapitel 6.1.1.1 (Individualität der Wahrnehmungen) festgestellt wird, ist die Personenwahrnehmung - die Wahrnehmung vom Sportlehrer - sehr subjektiv.
Was unter *„Handlungen im Unterricht“* in dieser Untersuchung zu verstehen ist, wird im Kapitel 8.2.7.1 (Ratgeber zur eindeutigen Bestimmung kognitiver Wahrnehmungen) unter Punkt 1.1.1 erklärt.
Wahrnehmungen zu den besagten *Handlungen im Unterricht* stehen mit 252 Sinneinheiten bei den Schülern aus quantitativer Sicht an **zweiter Stelle,** weil sie in den meisten Fällen für den Schüler selbst direkte Folgen haben und somit für sie individuell sehr bedeutsam sind.
Beispielsweise organisiert der Sportlehrer die Klasse in Kleingruppen, um den Schülern verschiedene offene Aufgabenstellungen ausprobieren zu lassen. Schätzt ein Schüler diese Organisationsform für sich besonders hoch ein, dann erlebt er diesen Unterrichtsabschnitt auf andere Weise, als wenn ihm diese Organisationsform missfällt oder ihn sogar beängstigt.

Weil auch bei dieser Unterkategorie aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse der Voruntersuchung ein quantitatives Ergebnis in dieser Höhe vermutet wurde, legt der Versuchsleiter bei den Interviews der Hauptuntersuchung ebenfalls von Beginn an ein besonderes Augenmerk auf diese Unterkategorie - vor folgendem Hintergrund:

Der Sportlehrer plant, gestaltet und bewertet den Sportunterricht entlang der inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte. In der **Wahrnehmung** und letztendlich in der **Beurteilung des Sportunterrichts** durch die Berufsschüler spielen aber andere Aspekte eine viel wichtigere Rolle!

Deshalb wird der Sportlehrer an dieser Stelle ebenfalls im Spiegel des semantischen Differenzials betrachtet.

Auf der Grundlage einer zweifaktoriellen Analyse von vier vorgegebenen Polaritäten sollen im Folgenden die Ergebnisse über die subjektiven Wahrnehmungen dargestellt werden.

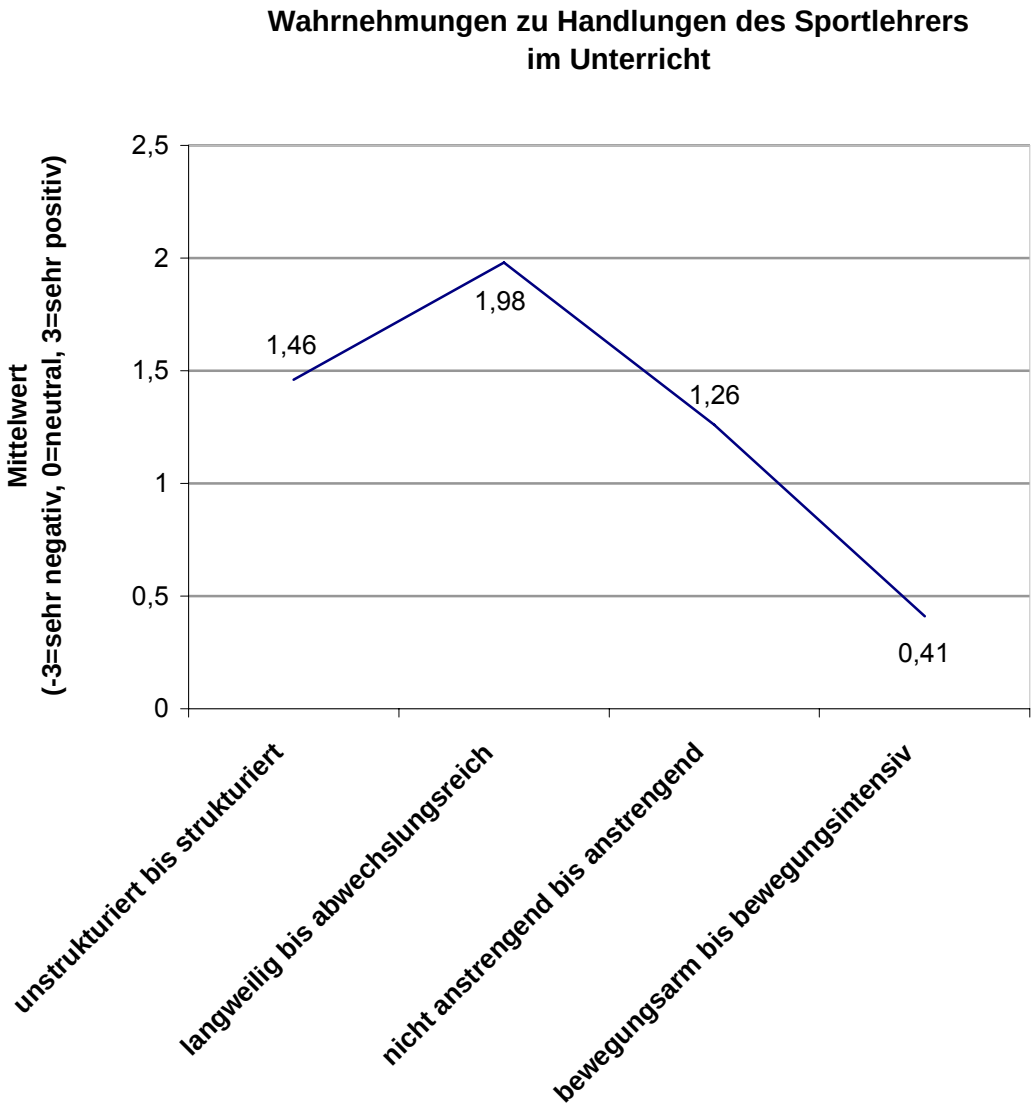
Die beiden Faktoren lauten:

1. Inhaltlich – organisatorische Ebene mit den Polaritäten *strukturiert – unstrukturiert, abwechslungsreich – langweilig*

2. Leistungsbezogene Ebene mit den Polaritäten *anstrengend – nicht anstrengend, bewegungsintensiv - bewegungsarm*

Das semantische Differenzial zur indirekten **Beurteilung des Sportunterrichts** mittels der festgestellten kognitiven Wahrnehmungen der Berufsschüler versucht die Unterkategorie „Handlungen im Unterricht“ tiefgründiger zu erfassen und zu interpretieren.

Auf der Grundlage dieser beiden Faktoren werden die Ergebnisse des semantischen Differenzials im Profilverlauf der *Übersicht 10.3.4.2b* dargestellt.



ÜBERSICHT 10.3.4.2b: Semantisches Differenzial für Wahrnehmungen zu Handlungen des Sportlehrers im Unterricht

Insgesamt werden sechsundsiebzig Urteilsobjekte auf den Satz von vier bipolaren und siebenstufigen Ratingskalen (-3 = sehr negativ bis +3 = sehr positiv) eingeschätzt. Sie stellen die Gesamtheit der zwangsläufig **beurteilenden Sinneinheiten** zur Unterkategorie *Handlungen im Unterricht* dar.

Die angetragenen Mittelwerte über die vier Pole ergeben sich, indem für alle diese vier Ratings jeweils die Durchschnittseinschätzung (von minimal -3 bis maximal +3) ermittelt wird.

Bei den Ratings zu den Wahrnehmungen der Unterkategorie „Persönliche Merkmale“ wird der Sportlehrer recht positiv gesehen. Beim gesundheitsorientierten Sportunterricht mit salutogenetischer Ausrichtung gilt dies nicht in gleichem Maße.

Die Schüler nehmen den salutogenetisch ausgerichteten Sportunterricht verhältnismäßig *un*strukturiert (+1,46) wahr. Dies kann zum einen daran liegen, dass sie den Sportunterricht bisher recht deutlich in Form einer Dreiteilung mit ritualisierten Inhalten (z.B. Dehnprogramm, Abschlussspiel, …) gewohnt sind.
Zum anderen können die Schüler mit der Eigenverantwortlichkeit im Sportunterricht manchmal nur schwer umgehen. Hilfe, Abhängigkeit und unabdingbare Kooperation mit anderen, um diverse Bewegungsaufgaben lösen zu können, nehmen einzelne Schüler als Überanstrengung, ja sogar als Überforderung und somit als gewisse Fehleinschätzung durch den Sportlehrer dar. Daraus resultiert auch die subjektiv wahrgenommene, relativ geringe Bewegungsintensität (+0,41). Demgegenüber stellt sich fast widersprüchlich die Wahrnehmung bezüglich der Abwechslung dar. Denn die Schüler finden den Sportunterricht, sofern sie eine Wertung in ihren Wahrnehmungen äußern, recht abwechslungsreich (+1,98). Die Handlungen des Lehrers im Unterricht, um die Schüler körperlich anzustrengen, werden von den Schülern auch subjektiv in dieser Form wahrgenommen (+1,26).

Am positivsten nehmen die Schüler die Handlungen des Sportlehrers wahr, die aus ihrer Sicht der Abwechslung dienen (+1,98). Dies kann dadurch bedingt sein, dass der oben angesprochene, fehlende ritualisierte Ablauf andererseits auf die Schüler abwechslungsreich wirkt.

Interpretation der Unterkategorie 1.1.4 *Umgangston des Sportlehrers*

Zur Unterkategorie 1.1.4 *Umgangston des Sportlehrers* werden im quantitativen Vergleich zu den beiden vorher interpretierten Unterkategorien 1.1.2 *Persönliche Merkmale* und 1.1.1 *Handlungen im Unterricht* mit 121 Sinneinheiten weniger wie die Hälfte der Wahrnehmungen registriert.
Dies deutet darauf hin, dass der *Umgangston des Sportlehrers* im Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt. Da die Sozialbeziehung zum Sportlehrer von den Schülern in dieser Untersuchung weder besonders negativ noch besonders positiv bewertet wird, gibt es kaum einen Anlass, sich mit dem Umgangston zu beschäftigen.
Beispielsweise fällt dem Schüler „BM“ auf, dass der Sportlehrer gegenüber einem Schüler, der das Unterrichtgeschehen stört, mit ruhiger und moderater Stimme begegnet. Der Schüler „BM“ empfindet dies als Besonderheit und nimmt dieses Geschehen auch bewusst wahr, weil nach seinen subjektiven Erlebnissen andere Sportlehrer mit einem anderen Umgangston reagiert hätten.

Interpretation der Unterkategorie 1.1.3 *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern*

Insgesamt werden einundsechzig Wahrnehmungen über die *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern* festgestellt. Solche Kognitionen treten dann besonders häufig auf, wenn der Umgang mit dem Lehrer in einer Unterrichtssituation die Schüler – positiv oder negativ - nachdenklich stimmt. Das kann der Fall sein, wenn sich ein Schüler gedanklich noch mit einem Problem aus der vorherigen Unterrichtsstunde auseinandersetzt, dies dem Sportlehrer auffällt und er in irgendeiner Form darauf Rücksicht nimmt oder darauf konkret eingeht.
Dem Schüler „LS“ fällt zum Beispiel auf, dass der Sportlehrer gegenüber einem Schüler, der aufgrund seines Körpergewichtes konstitutionell benachteiligt ist, äußerst verständnisvoll handelt, indem er sich wiederholt mit ihm beschäftigt. „LS“ empfindet dies als Besonderheit, weil nach seinen subjektiven Erfahrungen andere Sportlehrer in derartigen Situationen anders gehandelt und sich eher an leistungsstärkeren Schülern orientiert hätten.

Die Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkraft zeichnet insgesamt ein sehr positives Bild. In achtundzwanzig Sinneinheiten vermitteln vierzehn Schüler, dass sie sich bei ihrem Sportlehrer gut aufgehoben fühlen. Dies gilt besonders für die leistungsschwächeren Schüler, denn über die Schüler „JB“, „SN“, „KB“ und „PD“, die

konkret zur Fürsorglichkeit der Lehrkraft *keine* Wahrnehmungen haben, kann man feststellen, dass alle vier durchschnittlich bis überdurchschnittlich sportlich einzustufen sind.

Es scheint besonders die Interaktion zwischen dem Sportlehrer und den Schülern, aber auch die Disziplin der Berufsschüler zu sein, welche in starkem Maße die Qualität des Sportunterrichts bestimmt. Ebenso spielt die effektive Unterrichtszeit hierfür eine wichtige Rolle. Einschränkungen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit können sich aus dem Lehrerverhalten, aus dem Schülerverhalten und vor allem aus der Interaktion der Beteiligten ergeben. Dies ergibt sich aus dem folgenden Befund der Untersuchung:
Bei den Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.1.3 *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern* äußern sich dreizehn Probanden darüber, dass die Disziplin der Schüler und die sich daraus ergebende *Interaktion zwischen Sportlehrer und Schüler* viel Zeit kostet. Hierbei wird von sieben Probanden die Unpünktlichkeit mancher Schüler zu Unterrichtsbeginn angesprochen und der Zeitverlust aufgrund der anschließenden Auseinandersetzung mit dem Lehrer moniert.
Der Schüler „SG“ sagt in diesem Zusammenhang: *„Der Sportunterricht war ab dem Zeitpunkt erst richtig gut, als endlich jeder zusammen mit dem Lehrer die Aufgaben so gemacht hat, wie es eigentlich sein sollte.“*

Berücksichtigt man die Tatsache, dass sich die Sporthalle in unmittelbarer Nähe zu den gastronomischen Unterrichtsräumen befindet, dann könnte dieses Verhalten der Berufsschüler als Versuch gewertet werden, die kleinen Freiräume eines Berufsschultages gerade im Zusammenhang mit dem Sportunterricht zu suchen.

Interpretation der Unterkategorie 1.1.5 *Sonstiges*

Die Unterkategorie 1.1.5 *Sonstiges* beinhaltet nur fünfzig kognitive Wahrnehmungen. Die quantitativ gesehen geringe Zuordnung von Sinneinheiten zu dieser Unterkategorie ergibt sich deshalb, weil die Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* geeignete Unterkategorien enthält, durch die kognitive Wahrnehmungen zum Sportlehrer inhaltlich eindeutig erfasst werden können.

Interpretation der Kategorie 1.2 *WAHRNEHMUNGEN ZU MITSCHÜLERN*

Mit Hilfe der Daten aus der *Übersicht 10.3.4.1c* lässt sich errechnen, dass von den Schülern zu dieser Hauptkategorie durchschnittlich vierunddreißig Wahrnehmungen gemacht werden. Durch die *Übersicht 10.3.4.1c* (Spalte 1.2) und die *Übersicht 10.3.3.3c* wird weiterhin deutlich, dass die Häufigkeiten allerdings weniger schwanken als bei der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer.* Es liegt eine Variationsbreite von dreißig kognitiven Wahrnehmungen vor. Sie reicht von neunzehn (Schüler „HG“, „KB“) bis neunundvierzig (Schüler „JW“, „AB“) Wahrnehmungen. Die *Übersicht 10.3.3.8* zeigt, dass von einem Schüler („JW“) in einer Sportstunde allein zwanzig *Wahrnehmungen zu Mitschülern* registriert werden.
In allen untersuchten vier Sportstunden werden von den Schülern *Wahrnehmungen zu Mitschülern* registriert. Analog den *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* lassen sich die Häufigkeiten dieser kognitiven Wahrnehmungen erklären. Für sie gilt ebenfalls, dass sie vor allem dann bewusst registriert werden, wenn Situationen beobachtet werden, die aus subjektiver Sicht ein außergewöhnliches Verhalten der Mitschüler zeigen. Was außergewöhnlich empfunden wird, hängt von der vorherigen Schullaufbahn jedes einzelnen Schülers ab.
In den Abschlussgesprächen der Interviews zwischen dem Versuchsleiter und den Probanden wird erkennbar, dass die untersuchten Schüler grundsätzlich keine Probleme haben, Gedanken über ihre Mitschüler dem unterrichtenden Sportlehrer mitzuteilen. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass der Versuchsleiter in den Voruntersuchungen und in Gesprächen vor, während und nach den Interviews immer wieder darauf hinweist, dass alle Aussagen streng vertraulich behandelt werden. Deshalb wird davon ausgegangen, dass die Schüler sämtliche Aussagen über *Wahrnehmungen zu den Mitschülern* sehr wahrheitsgetreu formuliert haben.

Interpretation der Unterkategorie 1.2.1 *Verhalten im Sportunterricht*

Wenn Menschen zusammen treffen und miteinander handeln, so wie es im Sportunterricht der Fall ist, dann beurteilen sie die anderen, um sich dadurch in ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung orientieren zu können. Dadurch wird Sicherheit im Umgang mit Personen - egal ob Mitspieler oder Gegner – gewonnen. Bei der Beurteilung von Menschen beobachten wir andere und greifen auf unsere subjektiven Erfahrungen zurück.

Die *Übersichten 10.3.3.3a* und *10.3.3.3b* veranschaulichen, dass sich bei der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* mit 343 Sinneinheiten mehr als die Hälfte aller festgestellten Sinneinheiten (57%) die Beobachtungen überwiegend auf die Unterkategorie 1.2.1 *Verhalten im Sportunterricht* konzentrieren. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass im Sportunterricht die Verhaltensweisen der Mitschüler sehr gut beobachtbar und gelegentlich sogar spürbar sind. Viele Aktionen sind für den einzelnen Schüler von individueller Bedeutung, da sie wiederum Reaktionen auf der Seite der Mitschüler bewirken.
Signifikant für die Mitschüler sind solche Situationen, in denen ein Schüler durch sein persönliches Verhalten den Ablauf des Sportunterrichts stört, der Lehrer deshalb den Unterricht unterbrechen oder gar die Unterrichtsmethode ändern muss. Die Häufigkeit solcher Wahrnehmungen wird dadurch bestimmt, ob Verhaltensweisen der Mitschüler vom beobachtenden Schüler als gewöhnlich eingestuft werden oder diese seiner Ansicht nach von der *Norm* abweichen.
Je höher die Abweichung von der subjektiven *Norm* ausfällt, desto auffälliger erscheint dieses Verhalten und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Schüler damit gedanklich beschäftigt. Hierbei sind folgende Gedanken aus dem Kapitel 2.2 *Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung* mit einzubeziehen:

„Normen können niemals irgendeinen Normalitätsgrad messen, sie spiegeln niemals wider, was normal ist. Sie spiegeln vielmehr das wider, was die Gesellschaft für normal hält. Beim Aufstellen von Normen projizieren wir – bewusst oder unbewusst – unsere Ängste, Sehnsüchte und Wünsche in die Normen hinein. Normen können als Orientierungshilfe - für die Gesundheit – und als soziales Band nützlich und hilfreich sein. Zugleich darf nicht verkannt werden, dass Normen die Gesellschaft spalten, indem sie Minderheiten und Randgruppen klassifizieren und ausgrenzen.“[290]

Wenn Schüler einer Klasse bereits längere Zeit zusammenarbeiten oder sogar aus den gleichen Ausbildungsbetrieben kommen, kann davon ausgegangen werden, dass sie untereinander ihre Verhaltensmuster kennen und folglich darüber weniger reflektieren. Zu Beginn einer Klassenbildung - in den gastronomischen Berufsschulklassen ist das am Anfang der zehnten Jahrgangsstufe - liegen wahrscheinlich mehr kognitive *Wahrnehmungen zu Mitschülern* vor.

[290] vgl. S. 12, als Antwort auf die Frage: „Wem also sollen Normierungsanstrengungen nutzen, wem schaden sie?“

Interpretation der Unterkategorie 1.2.3 *Vergleich im Sportunterricht*

Die 135 kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.2.3 *Vergleich im Sportunterricht* spielen innerhalb der Hauptkategorie 1.2 eine sekundäre Rolle. Die *Übersicht 10.3.3.1b* (Spalte 1.2.3) zeigt, dass der Schüler „HG“ keine Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie feststellt. Im Vergleich zu allen untersuchten Schülern registrieren die drei Schüler „AB“ mit fünfzehn, die Schüler „SN“ und „SD“ mit jeweils dreizehn Sinneinheiten, auffällig viele Wahrnehmungen zu dieser Kategorie.
Diese drei Schüler sind ausschließlich sehr ehrgeizige Schüler, sowohl im Sportunterricht als auch in den anderen Unterrichtsfächern, darüber hinaus alle in einem Sportverein aktiv. Sie zeichnen sich durch ein überdurchschnittlich gutes sportmotorisches Profil aus. Der Schüler „SN“ war im vergangenen Schuljahr Klassenbester und möchte dies in der Abschlussklasse mit dem gleichen Notendurchschnitt (1,00) wiederum erreichen, um einen Buchpreis und eventuell einen Regierungspreis zu erhalten. Der Schüler „SD“ muss seinen Ausbilder permanent über seine schulischen Leistungen, auch im Fach Sport, informieren. Schlechte Zensuren haben für ihn negative Konsequenzen im Ausbildungsbetrieb zur Folge. Bei der „traditionsreichen“ Diskussion über die *Sportnote* gibt es unterschiedliche Meinungen:

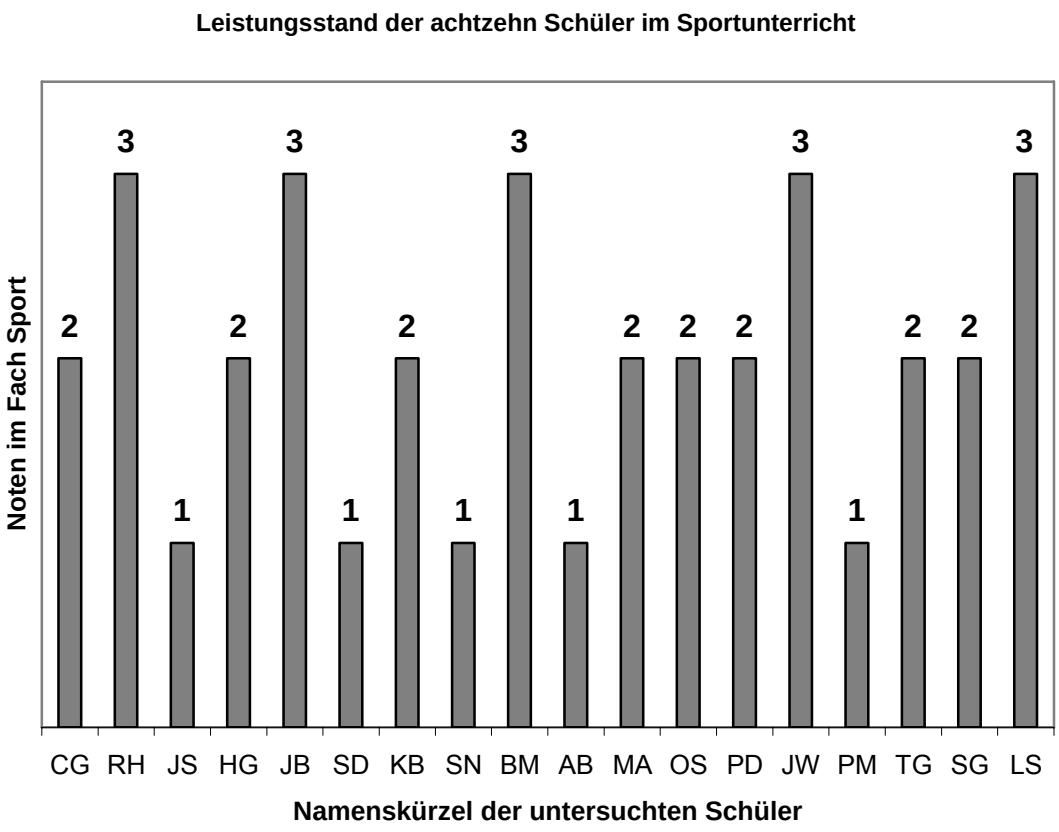
Die Befürworter verweisen auf die angestrebte Gleichwertigkeit des Faches Sport mit den übrigen allgemein bildenden und fachlichen Unterrichtsfächern an der Berufsschule. Die Kritiker argumentieren zum einen - bezogen auf die leistungsschwächeren Schüler - mit der negativen Auswirkung auf die Motivation und zum anderen - angesichts des beschränkten Notenspektrums - mit dem begrenzten Aussagewert der Sportnote. Unabhängig von diesen Positionen kann aus den Untersuchungsergebnissen gefolgert werden, dass der Sportnote ein wichtiger Informationswert zugewiesen werden kann, sowohl für die Schüler im *Vergleich zu ihren Mitschülern* als auch für ihre Ausbilder. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung wird geschlossen, dass kognitive Wahrnehmungen zum *Vergleich im Sportunterricht* hauptsächlich solche Berufsschüler haben, die unter einem hohen Leistungsdruck stehen.

Bei der Diskussion über eine mehr oder weniger etablierte leistungsbestimmte Normgebundenheit im Sportunterricht an der Berufsschule (vgl. Kapitel 2.2 *Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung*) muss die Modifikation berücksichtigt werden, dass der Überbietungswille im Einklang mit einem

verantwortungsbewussten Körpergewissen betrachtet wird und - aus Sportlehrersicht – auch zensiert wird! Wie in Kapitel 6.2.1.4 *Leistungserziehung* bereits angesprochen bedarf es deshalb einer grundlegend anders lautenden Auffassung von *„Leistung“:*

1. Statt an objektiven Normen sollte der Sporttreibende sich an individuellen oder von seiner Gruppe gesetzten Normen orientieren. Die Norm des sozialen Wohlbefindens hat Vorrang vor einer objektiven Leistungsnorm.
2. Statt dem Streben nach Perfektion sollte eine breit gefächerte Begegnung mit unterschiedlichsten Bewegungsformen das Bewegungshandeln und den Bewegungswillen bestimmen.
3. Statt einseitige Ergebnisorientierung sollte die Erlebnis- und Prozessorientierung die unterrichtliche Basis darstellen.

Diesem (!) Verständnis nach ergibt sich für die achtzehn Probanden am Schuljahresende folgender *Leistungsstand*:



ÜBERSICHT 10.3.4.2c: Leistungsstand der achtzehn Schüler im Sportunterricht

Interpretation der Unterkategorie 1.2.2 *Denkleistungen im Sportunterricht*

Die einundachtzig kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.2.2 *Denkleistungen im Sportunterricht* zeigen, dass sich die Berufsschüler relativ wenig mit möglichen Gedanken ihrer Mitschüler im Sportunterricht auseinandersetzen. Obwohl im theoretischen und praktischen Unterricht grundsätzlich ein hohes Leistungsgefälle vorliegt, denken die Berufsschüler während des Sportunterrichts vergleichsweise wenig über die kognitiven Fähigkeiten ihrer Mitschüler nach. Möglicherweise stellt sich dieses Untersuchungsergebnis am Anfang der Berufsausbildung anders dar, wenn die Schüler erstmals damit konfrontiert werden, dass in einer Klasse das Spektrum der Vorbildung vom Schüler ohne Hauptschulabschluss bis zum Fachabiturienten reicht. Weil in den zwei gemeinsamen Berufsschuljahren ein Gewöhnungsprozess über den heterogenen Bildungsunterschied eingetreten sein kann, sind die Wahrnehmungen über *Denkleistungen im Sportunterricht* quantitativ weniger gravierend.
Interpretationen hinsichtlich des Klassenklimas aufgrund von Wahrnehmungen innerhalb dieser Unterkategorie sind aus quantitativer Sicht nicht möglich. Bei der qualitativen Analyse der Einzelfallstudie (Kapitel 10.4) wird darauf allerdings näher eingegangen. Denn das Klima einer Schulklasse lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben, welche sich einmal den Schüler-Schüler-Beziehungen zuordnen lassen, weiterhin aber auch die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Merkmale des Unterrichtsgeschehens thematisieren.
Schließlich ist das Klima einer Lerngruppe als Effekt der Qualität des Unterrichts zu betrachten. In der Klimaforschung der psychologisch ausgerichteten Wissenschaftsdisziplinen wird von vielfältigen Effekten des Klimas auf Wohlbefinden, Leistung und Persönlichkeit der Schüler berichtet.[291]

Interpretation der Unterkategorie 1.2.4 *Sonstiges*

Die *Übersichten 10.3.3.3a* und *10.3.3.3b* zeigen, dass die Unterkategorie 1.2.4 *Sonstiges* mit einundfünfzig kognitiven Wahrnehmungen am wenigsten innerhalb der Hauptkategorie 1.2 besetzt ist. Das sind rund acht Prozent innerhalb dieser Hauptkategorie.
Einige Mitschüler haben engen privaten oder beruflichen Kontakt miteinander, vor allem wenn sie in den gleichen Betrieben ausgebildet werden. Dadurch bilden sich

[291] vgl. Eder, F. 2001, S. 10 ff.

Kognitionen, welche die Privatsphäre von Mitschülern betreffen. Zum Beispiel stellen sich Gedanken darüber ein, was am vergangenen Abend ein Mitschüler in der Diskothek erlebt hat oder wie ein Mitschüler beim gemeinsamen Kartenspiel verloren hat. Sicherlich wird dem Versuchsleiter gerade zu dieser Unterkategorie die ein oder andere Wahrnehmung von den befragten Schülern vorenthalten.
Weil für solche kognitiven Wahrnehmungen keine eigene Unterkategorie vorhanden ist, werden sie der Kategorie 1.2.4 *Sonstiges* zugeordnet. Würde es eine Unterkategorie *„Privatsphäre von Mitschülern“* geben, dann würde die Unterkategorie 1.2.4 auf weniger als zehn Wahrnehmungen zusammenschmelzen. Dies wären weniger als zwei Prozent!

Interpretation der Kategorie 1.3 *WAHRNEHMUNGEN ZUM UNTERRICHTSTHEMA*

Die *Übersicht 10.3.3.4c* zeigt eine verhältnismäßig geringe Variationsbreite von sechsunddreißig Wahrnehmungen. Aus der *Übersicht 10.3.3.8* geht hervor, dass in einer Unterrichtsstunde neben anderen Kognitionen alleine fünfundzwanzig Kognitionen über *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* festgestellt werden (Schüler „PM“ beim Projekt „Gesundheit hilf(t)!“). Demgegenüber gibt es *keine* Sportstunde, in der von den Probanden *keinerlei* kognitive Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie festgestellt werden.
Im Vergleich zu den beiden Hauptkategorien 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* und 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* wird bei dieser Kategorie die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler Wahrnehmungen bewusst zurückhalten könnten oder inhaltlich verfälschen, generell gering eingeschätzt. Wenn der Schüler seine Wahrnehmungen äußert, die sich auf das Unterrichtsthema beziehen, braucht er nicht zu fürchten, dass sich seine Aussagen negativ auf ihn auswirken könnten. Denn weder der Sportlehrer noch die Mitschüler oder die interviewte Person selbst sind dadurch betroffen.

Interpretation der Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente*

Aus der *Übersicht 10.3.3.4a* und *10.3.3.4b* kann entnommen werden, dass die 307 kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente* innerhalb der Hauptkategorie 1.3 quantitativ die wichtigste Rolle spielen. Rund 37% aller Wahrnehmungen der Probanden innerhalb dieser Hauptkategorie werden zu

dieser Unterkategorie festgestellt. Daraus wird gefolgert, dass die *Gesundheitliche Komponente* bei den *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* eine **sehr große Bedeutung** für die Schüler hat!
Die *Übersicht 10.3.3.1b* (Spalte 1.3.4) zeigt, dass alle achtzehn Schüler Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie registrieren, im geringsten Fall neun Kognitionen (Schüler „TG“), im höchsten Fall sechsundzwanzig Kognitionen (Schüler „JS“). Neun Schüler („LS“, „SN“, „PM“, „PD“, „JW“, „JB“, „JS“, „BM“, „RH“) stellen innerhalb der Hauptkategorie 1.3 zur Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente* ihre meisten Wahrnehmungen fest.

Diese Interpretationen sind ein Beleg dafür, dass die kognitive Dimension – vom Handlungswissen bis zum Verstehen komplexer gesundheitlicher Zusammenhänge – durchaus einen Schwerpunkt bei den kognitiven Wahrnehmungen während des Sportunterrichts darstellt.
Schließlich wird in einem salutogenetisch ausgerichteten Sportunterricht der Anspruch erhoben, die Bildung gesunder Gewohnheiten anzuregen und die Wahrnehmungsfähigkeit vielseitig zu entwickeln. Im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses ist die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit nicht nur auf Körperprozesse bezogen, sondern auch auf die psychische Befindlichkeit, den sozialen Kontakt (Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente*) und die Bewegungsumwelt (Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug*). Denn die Berufsschüler sollen begreifen, welchen Stellenwert die verschiedenen Formen sportlicher Betätigung im Rahmen einer gesunden Lebensführung haben und wie sie in das Konzept einer solchen Lebensführung integriert werden sollten.
Das *Wahrnehmen* und das *Begreifen* gesundheitlicher Komponenten hat deshalb so große Bedeutung, weil die Auszubildenden erst durch ein tieferes Verständnis gesundheitlicher Chancen und Risiken die Voraussetzung für ein eigenes, angemessenes Gesundheitsverhalten erlangen. Viel wichtiger noch als das Vermeiden von Risikofaktoren und die Vorbeugung gegen ihre Folgen ist die anzubahnende Fähigkeit bei den Berufsschülern, sich in einer Umwelt gesund zu empfinden, in der sie schließlich mit einer Vielzahl gesundheitlich bedrohlicher Einflüsse konfrontiert werden.
Da junge Menschen meist nicht aus gesundheitlichen Motiven Sport treiben und aus solchen Gründen auch nicht langfristig dem Sport treu bleiben, müssen die gesundheitserzieherischen Absichten im Sportunterricht an der Berufsschule mit der Möglichkeit verbunden werden, Spaß zu erleben, sich wohl zu fühlen, Abwechslung zu erfahren, sich auszutoben - aber auch zu entspannen oder etwas leisten zu können.

Das Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen der Reaktionen des eigenen Körpers und die individuelle, psychische Befindlichkeit in der Bewegung rückt also nachweislich – aufgrund der Häufigkeit kognitiver Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie - ins Zentrum der Gesundheitserziehung!

Interpretation der Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug*

Die 226 kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug* zeigen, dass sich die Berufsschüler während des Sportunterrichts gedanklich auch häufig mit ihrem Berufsalltag auseinandersetzen. Laut *Übersicht 10.3.3.1b* (Spalte 1.3.1) stellen alle achtzehn Probanden zu dieser Unterkategorie Wahrnehmungen fest. Die *Übersicht 10.3.3.4b* zeigt, dass mehr als ein Viertel (27%) aller kognitiven Wahrnehmungen innerhalb der Hauptkategorie 1.3 zur Unterkategorie 1.3.1 gemacht werden. Sechs Schüler („SG“, „MA“, „CG“, „OS“, „TG“, „RH“) stellen innerhalb der Hauptkategorie 1.3 hierzu ihre meisten Wahrnehmungen fest.

Ein Sportunterricht an der Berufsschule, in dem vielfältige Bewegungserfahrungen vermittelt werden sollen, in dem Wohlbefinden und Belastung Lebenswelt umfassend verstanden werden, muss auch Aspekte berücksichtigen, die über die aktuelle Unterrichtsstunde hinausweisen: Was lernt der Berufsschüler für sich als *Mann*? Was lernt er für sein Bewegungsleben, für seinen Umgang mit der Berufswelt?

Es gilt also, das Unterrichtsthema zum Thema der Schüler zu machen, das heißt, den Sportunterricht so zu inszenieren, dass dabei subjektiv Bedeutsames für die eigene Lebensgeschichte aufscheint und in den Horizont der Auszubildenden rückt.

Der Bezug des Sportunterrichts zum Alltag umfasst darüber hinaus auch Fragen nach der Beziehung von Bewegungsaktivitäten zur sozialen und natürlichen Mitwelt – ob zum Beispiel sportliche Ambitionen aus sozialer Isolation herausführen oder diese vielleicht sogar verstärken, oder ob sie der Natur und der Mitwelt schaden oder nicht. Sucht der Berufsschüler im Sport Anschluss oder genießt er die „Einsamkeit“? Wie eignet sich *sein* Sport dazu, oder ist ein anderer (Sport) *seinen* Bedürfnissen angemessener?

Aufgrund dieser sportpädagogischen Überlegungen und vor allem auch wegen der Häufigkeit von kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug* während eines salutogenetisch ausgerichteten Sportunterrichts soll an dieser Stelle zusammenfassend betont werden, dass es keine

objektiven Kriterien gibt, nach denen die Unterrichtsgestaltung dem Unterrichtsthema angepasst wird. Individuelle Bedingungen des Sportunterrichts, zum Beispiel das Ergebnis eines reflektiven Unterrichtsgesprächs zwischen Sportlehrer und Schüler, können Änderungen des geplanten Ablaufs zur Folge haben, was aber nicht mit „Beliebigkeit“ der Unterrichtsgestaltung gleichgesetzt werden darf!
Offen bleibt also die Entscheidung, ob ein geplantes Thema in einer Unterrichtsstunde aufgrund der situativen Bedingungen sinnvoll durchgeführt werden kann. Denn thematische Anliegen sind nur dann vermittelbar und werden nur dann als solche von den Berufsschülern *wahrgenommen,* wenn sie bei ihnen subjektive Betroffenheit erzeugen, das heißt lebensweltlich bedeutsam werden!

Interpretation der Unterkategorie 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert*

Die 179 kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert* dokumentieren, dass sich die Berufsschüler im Vergleich zu den beiden anderen Unterkategorien 1.3.4 und 1.3.1 auch verhältnismäßig oft (laut *Übersicht 10.3.3.4b* rund 22% aller Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.3) mit Kognitionen zu dieser Unterkategorie auseinandersetzen.
Alle achtzehn Schüler stellen zu dieser Unterkategorie Wahrnehmungen fest. Drei Schüler („SD“, „HG“, „KB“) stellen innerhalb der Hauptkategorie 1.3 zur Unterkategorie 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert* ihre meisten Wahrnehmungen fest.

Indem der Sportunterricht an der Berufsschule durch die Betonung der Wahrnehmung, Bewegung und Erfahrung einen Beitrag zur individuellen Sinnfindung der Auszubildenden leisten soll, könnten sich persönliche Handlungsweisen entwickeln, die *Gesundheit* als situative Lebensbefriedigung in einer spezifischen Umwelt fördern. Hierbei muss allerdings von einem erweiterten, körperbezogenen Sportverständnis ausgegangen werden und an den wirklichen Problemen in der Lebenswelt der berufstätigen Schüler – Sinnkrisen, Berufsbelastung, Freunde, Drogen, Gewalt - angesetzt werden.
Ein Erreichen von Soll-Werten im Lern- und Trainingsprozess des Berufsschulsports ist letztendlich bedeutungslos, wenn nicht die *Wahrnehmungsfähigkeit* und die Bewegungsmöglichkeiten der Berufsschüler soweit entwickelt werden, dass sie im lebenslangen Sporttreiben ihren Sinn entdecken und damit autonom umzugehen lernen.

Neben dem individuellen Wohlbefinden und der Selbsterfahrung bei selbst bestimmter sportlicher Aktivität stellt die Befindlichkeitsverbesserung auf physischer, psychischer, aber auch auf sozialer Ebene (Unterkategorie 1.3.3) das vorrangige und langfristige Ziel der *Gesundheitserziehung* im Sportunterricht an der Berufsschule dar.
Wenn dies letztendlich in sinnvolle Lebenszusammenhänge und persönliche Lebenszufriedenheit mündet, könnte der sportpädagogische Auftrag als erfüllt gelten. Wahrnehmungsfähigkeit, Sensibilität und Verständnis in gesundheitsrelevanten Zusammenhängen des Sports sind die zentralen Kategorien einer – hoffentlich – freudvollen Gesundheitserziehung!

Interpretation der Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente*

Die *Übersichten 10.3.3.4a* und *10.3.3.4b* zeigen, dass die Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente* mit 116 kognitiven Wahrnehmungen am wenigsten innerhalb der Hauptkategorie 1.3 besetzt ist. Das sind nur rund 14% aller Wahrnehmungen innerhalb dieser Hauptkategorie.
Einerseits stellt ein Schüler („PD“) zu dieser Unterkategorie keine kognitiven Wahrnehmungen fest, andererseits registriert ein Schüler („AB“) zur Unterkategorie 1.3.3 die meisten Wahrnehmungen innerhalb der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema.* Es wird davon ausgegangen, dass eine Reihe von Wahrnehmungen zur „Sozialen Kategorie“ der Unterkategorie 1.1.3 *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern* zugeordnet ist.

Wenn die Berufsschüler soziale Zusammenhänge des Bewegungshandelns in ihrer möglichen Bedeutung für das Wohlbefinden aller Beteiligten wahrnehmen, erfahren und begreifen sollen, dann müssen sie insgesamt in die Lage versetzt werden, sportliche und andere Lebenssituationen unter individuellen und *sozialen Aspekten* gesundheitsgerecht zu gestalten, aber auch entsprechende Handlungsbereitschaften und Gewohnheiten zu entwickeln.

Interpretation der Kategorie 1.4 *WAHRNEHMUNGEN ZUR UMGEBUNG*

In der *Übersicht 10.3.3.1d* kann man erkennen, dass während der gesamten Untersuchung nur 139 kognitive *Wahrnehmungen zur Umgebung* festgestellt werden. Die *Übersicht 10.3.3.5c* zeigt demzufolge mit sechzehn Wahrnehmungen eine wesentlich niedrigere Variationsbreite als die anderen Hauptkategorien. Die

Häufigkeiten der Wahrnehmungen zu dieser Hauptkategorie schwanken somit im Vergleich zu den anderen fünf Hauptkategorien am wenigsten.
Neun Schüler („SG“, „MA“, „PM“, „OS“, „AB“, „JB“, „JS“, „RH“, „KB“) registrieren zu einer der vier Unterkategorien überhaupt keine Wahrnehmungen, zwei Schüler („CG“, „JW“) registrieren zu zwei Unterkategorien keine Wahrnehmungen. „CG“ stellt zu den übrigen zwei Unterkategorien jeweils nur eine beziehungsweise zwei kognitive Wahrnehmungen fest. „JW“ registriert zu den beiden anderen Unterkategorien jeweils eine Kognition.
Aus der *Übersicht 10.3.3.8* geht hervor, dass in siebzehn Sportstunden keine Wahrnehmungen von insgesamt zwölf verschiedenen Schülern („LS“, „MA“, „CG“, „PM“, „OS“, „PD“, „JW“, „AB“, „SD“, „JS“, „RH“, „KB“) zu einzelnen Unterkategorien festgestellt werden. Der Grund für die wenigen Wahrnehmungen ist schlichtweg darin zu sehen, dass die Schüler nur wenigen Reizen aus der Umgebung ausgesetzt sind.

Interpretation der Unterkategorie 1.4.1 *Lautstärke*

Die bedeutungsvollsten Reize stellen mit Abstand die akustische Signale und die verbale Kommunikation dar. Dies belegen die fünfundfünfzig Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.4.1 *Lautstärke,* welche die größte Anzahl innerhalb dieser Hauptkategorie darstellt.
Da die Qualität des Sportunterrichts auch durch Disziplinprobleme in der Lehrer-Schüler-Interaktion beeinträchtigt wird, spielt es im Hinblick auf die Wahrnehmungswahrscheinlichkeit zur Umgebung eine wichtige Rolle, wie laut oder wie energisch und engagiert der Sportlehrer zu seinen Schüler spricht.
Würde es dem Sportlehrer gelingen, den Schülern in verschiedenen Unterrichtssituationen mehr Ruhe durch eine situationsabhängig besser angepasste Lautstärke in der Sprache oder in Rhythmus begleitenden Signalen zu vermitteln, würde die Häufigkeit an Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie sinken und die Schüler würden wohl auch subjektiv mehr Ausgeglichenheit und Geduld empfinden.

Interpretation der Unterkategorie 1.4.2 *Optik*

Der Sportunterricht findet immer in der Sporthalle oder auf dem Freigelände statt. Somit wird der Unterricht für die Berufsschüler in einer ihnen vertrauten Umgebung durchgeführt, wobei keine neuen Reize aus der Umgebung die Aufmerksamkeit der

Schüler in Anspruch nehmen. Gleiches gilt für das Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“,* welches zwar an unterschiedlichen Lernorten stattfindet, diese allerdings auch den Schülern wohl bekannt sind. Zudem sind die Berufsschüler gerade am Projekttag in eine Vielzahl von Arbeitsprozessen eingebunden.
Die damit verbundene und notwendige hohe Konzentration der Schüler führt zusätzlich dazu, dass sie Reize aus der Umgebung nur schwer wahrnehmen können, was die nur insgesamt vierunddreißig Wahrnehmungen bei den achtzehn Schülern während der gesamten Untersuchung dokumentieren.
Neun Schüler („PM“, „OS“, „PD“, „JW“, „AB“, „SD“, „JS“, „RH“, „KB“) stellen laut *Übersicht 10.3.3.8* am Projekttag keinerlei Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zur Umgebung* fest!

Interpretation der Unterkategorie 1.4.3 *Temperatur*

Die aus der *Übersicht 10.3.3.5a* ersichtlichen siebenundzwanzig kognitiven Wahrnehmungen, die während der gesamten Untersuchung zu dieser Unterkategorie festgestellt werden, belegen, dass die Schüler sehr wenig Sinneinheiten zur Temperatur feststellen.
Die Schüler nehmen nur dann Reize zur Unterkategorie 1.4.3 *Temperatur* bewusst wahr, wenn es ihnen in ihrer sportlichen Umgebung oder am Arbeitsplatz in der Küche entweder auffallend warm oder auffallend kalt erscheint.
Der Schüler „RH“ weißt mit vier Kognitionen zu dieser Unterkategorie die größte Anzahl von Wahrnehmungen auf. Demgegenüber stellen drei Schüler („CG“, „JW“, JS“) keine kognitiven Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie fest.

Interpretation der Unterkategorie 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit*

Aus der *Übersicht 10.3.3.5a* kann entnommen werden, dass zur Unterkategorie 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit* dreiundzwanzig kognitive Wahrnehmungen vorliegen.
Drei Schüler („PM“, „JB“, „RH“) stellen keine Wahrnehmungen hierzu fest, demgegenüber registriert der Schüler „TG“ mit drei Sinneinheiten während der gesamten Untersuchung die meisten Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie.
Die Berufsschüler achten grundsätzlich sehr wenig auf gutes Schuhwerk, auf Bodenverhältnisse und haben individuell sehr wenig Feingefühl bezüglich der Reize, die auf die jeweilige Bodenbeschaffenheit zurückzuführen sind.

Interpretation der Kategorie 1.5 *EIGENWAHRNEHMUNGEN*

Aufgrund der 1193 festgestellten Kognitionen (*Übersicht 10.3.3.1b* und *Übersicht 10.3.4.1c*) lässt sich errechnen, dass pro Schüler zu dieser Hauptkategorie durchschnittlich rund sechsundsechzig kognitive Wahrnehmungen registriert werden. Im Vergleich zur Häufigkeit von Wahrnehmungen der anderen fünf Hauptkategorien stellt dieser Wert mit Abstand den höchsten dar.
In der *Übersicht 10.3.4.1c* (Spalte 1.5) und *10.3.3.6c* wird für die achtzehn Einzelfälle deutlich, dass bei der Kategorie 1.5 die Häufigkeiten der *Eigenwahrnehmungen* weniger Schwankungen unterworfen sind als bei anderen Hauptkategorien (1.1, 1.2, 1.4, 1.6 in der *Übersicht 10.3.4.1c*). Mit Ausnahme der Schüler „LS“ (112 Wahrnehmungen), „JW“ (85 Wahrnehmungen) und „PD“ (82 Wahrnehmungen) bewegen sich die Häufigkeiten zwischen einundvierzig und neunundsiebzig. Dies bedeutet, dass bei der mehrheitlichen Betrachtung der Schüler im maximalen Fall ein Schüler doppelt so viele Wahrnehmungen registriert wie ein anderer. Im Falle der Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen* liegt bei dieser Betrachtung vergleichsweise ein Verhältnis von null (Schüler „RH“) zu neunundzwanzig („LS“) Wahrnehmungen vor.
In allen untersuchten vier Sportstunden werden laut *Übersicht 10.3.3.8* von den Schülern *Eigenwahrnehmungen* registriert. Die wenigsten *Eigenwahrnehmungen* stellt der Schüler „SD“ mit sieben Kognitionen in der ersten Sportstunde (Thema: „Gesundheitsbahnhof“) und der Schüler „SN“ mit ebenfalls sieben Kognitionen in der zweiten Sportstunde (Thema: „Cook-Golf“) fest. Die meisten *Eigenwahrnehmungen* liegen beim Schüler „LS“ in der ersten Sportstunde (Thema: „Gesundheitsbahnhof“) mit zweiunddreißig Kognitionen vor.

Unter dem Primat des subjektiven Gesundseins – einer notwendigen Schulung von sinnlicher Erfahrung und Kontrolle des eigenen Körpers – sollte jenseits von programmierter Belastung, von Bewegungsnormen und Körperidealen das Sich-Bewegen im Vordergrund stehen. Die Berufsschüler sollen sich schließlich in der Bewegung wohl fühlen können und nicht sportliche Gesundheitspläne erfüllen müssen. Sie sollen mit geschärften Sinnen die Reaktionen des eigenen Körpers und ihre psychische Befindlichkeit in der Bewegung *wahrnehmen,* erfahren und begreifen. Zu bedenken ist hierbei, dass jede „Leibesübung“, die sinngesteuert, spielerisch und selbst bestimmt betrieben wird, „gesund“ wäre.

Es kann allerdings argumentiert werden, dass die Erfolgsaussichten einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung in der Berufsschule steigen, wenn eine starke emotionale Fundierung, ein starker personaler Bezug zwischen Sportlehrer und Berufsschüler sowie eine Verbindung von Information, Handeln und Erleben gewährleistet ist.

Da der Sportunterricht von emotionalen - und sozialen – Wirkmechanismen wie kaum ein anderes Fach beeinflusst wird, somit die Leistung, das Wohlbefinden und die Persönlichkeit der Schüler in erheblichem Maße vom *Klima* beeinflusst werden, sollen an dieser Stelle die klimatischen Aspekte im Sportunterricht berücksichtigt werden. Letztendlich ist das *Klima* in einer Schulklasse als Effekt der Qualität des Unterrichts zu betrachten und es lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben, zum Beispiel durch die Beziehungen der Beteiligten untereinander.

Allerdings betrachtet die Klimaforschung besonders die individuellen Empfindungen, aber ebenso auch die kollektiven Wahrnehmungen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen – Individualebene, Klassenebene, Schulebene - ansiedeln.[292]

Deshalb sind hier unter der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* die Dimensionen des Wohlbefindens (Selbstwertgefühl, Lebensfreude, Depressivität), die negativen Lernkognitionen (Angst vor Misserfolg, Wettbewerb) und die positiven Lernkognitionen (Interesse, Erwartung, Hoffnung auf Erfolg, Anstrengungsbereitschaft) der Berufsschüler aus *quantitativer Sicht* von Interesse.

Interpretation der Unterkategorie 1.5.1 *Eigenes Verhalten im Sportunterricht*

Die *Übersicht 10.3.3.1f* zeigt, dass die Unterkategorie 1.5.1 *Eigenes Verhalten im Sportunterricht* mit insgesamt 514 Wahrnehmungen am häufigsten von allen Unterkategorien besetzt ist. Die *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* verdeutlichen die Dominanz der Kognitionen dieser Unterkategorie innerhalb der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen.* Im Vergleich zu allen anderen Unterkategorien treten Wahrnehmungen dieser Art bei den Schülern während des Sportunterrichts am häufigsten auf.

Diese quantitativ hohe Bedeutungsbeimessung lässt sich durch die subjektiven Erfahrungen der Schüler in ihrer Schullaufbahn begründen. Sie wissen sehr wohl, dass die von ihnen gezeigten Leistungen und Verhaltensformen im Unterricht persönliche Vorteile oder Nachteile gegenüber dem Lehrer oder den Mitschülern bringen können

[292] vgl. Eder, F. 2001

und dass von ihnen gezeigte Verhaltensweisen ihren Lernerfolg fördern oder hemmen können. Sie wissen ebenso, dass ihr Verhalten im Unterricht Konsequenzen für die Ausbildung im Ausbildungsbetrieb haben kann, denn der Lehrer steht mit den gastronomischen Ausbildern im engen Kontakt und teilt gegebenenfalls auffällige Verhaltensweisen ihrer Auszubildenden mit. Diese Beispiele zeigen, dass *Eigenes Verhalten im Sportunterricht* für die Schüler in der Regel als wichtig eingestuft wird. Aus diesem Grund werden die Schüler relativ häufig ihr Verhalten während des Unterrichts reflektieren.
Eine andere Begründung für die Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie kann in der offenen Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Der Sportunterricht im engeren Sinne soll durch Formen einer alternativen Bewegungskultur mit Merkmalen wie Selbstbestimmung, Körpererfahrung, Sinnlichkeit, Kreativität und Kooperation möglichst umfassend abgelöst werden.
Wenn es aus salutogenetischer Sicht darum geht, die Schüler für ihren Körper zu sensibilisieren, die sportliche Aktivität als einen Vermittler psychischer Entlastung zu nutzen, gesundheitsbezogene Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, dann ist es auf dem Weg dorthin besonders wichtig, dass die Berufsschüler begreifen, welchen Stellenwert die verschiedenen Formen sportlicher Betätigung im Rahmen einer gesunden Lebensführung haben und wie sie in das Konzept einer solchen Lebensführung integriert werden sollten. Denn erst durch ein tieferes Verständnis gesundheitlicher Chancen und Gefährdungen erlangen die Auszubildenden die Voraussetzung für das eigene angemessene Gesundheitsverhalten.
Aus der hohen Zahl von festgestellten Wahrnehmungen über das eigene Verhalten im Sportunterricht kann gefolgert werden, dass die Schüler sehr intensiv ihr Tun in den gesundheitsorientierten Sportstunden reflektiert haben und somit den beschriebenen Weg eines selbst bestimmten gesundheitlichen Handelns eingeschlagen haben.

Interpretation der Unterkategorie 1.5.5 *Sportliches Freizeitverhalten*

Mit 232 Kognitionen steht die Unterkategorie 1.5.5 *Sportliches Freizeitverhalten* in den *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* an zweiter Stelle. Alle achtzehn Schüler registrieren kognitive Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie. Der Schüler „OS“ stellt zu dieser Unterkategorie mit fünfzehn Sinneinheiten seine meisten Wahrnehmungen innerhalb der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* fest, gleiches gilt für den Schüler „KB“ mit zweiundzwanzig Wahrnehmungen.

Aus den Zahlen der Unterkategorie 1.5.5 (*Übersicht 10.3.3.1b,* Spalte 1.5.5) lässt sich allerdings keine quantitative Aussage auf die achtzehn Einzelfälle übertragen. Kognitionen über *Sportliches Freizeitverhalten* beschäftigen einen Schüler vor allem dann, wenn er erkennt, dass er bestimmte Aktivitäten in seiner Freizeit schon einmal ausgeübt hat. Zudem stellt ein Schüler häufig Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie fest, wenn er konkret die Möglichkeit erkennt und sich auch motiviert sieht, ein gewisses physisches oder psychisches Verhalten in seiner Freizeit zu übernehmen. Wahrnehmungen zum Freizeitverhalten liegen auch dann auffällig häufig vor, wenn sich aus der Sicht der Schüler erhebliche Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage der gewünschten Sportaktivitäten im Sportunterricht der Berufsschule ergeben: *Sportunterricht als „Wunschkonzert" für Sportaktivitäten?*
Die inhaltliche Akzentsetzung im Sportunterricht an der Berufsschule kann sinnvoller Weise nur mit Bezug zur Freizeit befunden werden. Die Thematisierung der Freizeitaktivitäten der gastronomischen Auszubildenden kann hier allerdings nicht weiter vertieft werden. Einige Untersuchungsergebnisse hierzu sind im Kapitel 5.6.3 (Freizeitsport der Köche, *Übersicht 5.6.3*) dargestellt.

Abschließend gilt es an dieser Stelle den hinlänglich bekannten Befund zu betonen, dass die Häufigkeit und der Umfang des Sporttreibens mit dem Eintritt in die Berufsausbildung – insbesondere in die gastronomische – stark abnimmt!

Interpretation der Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges*

Die Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges* wird mit 163 kognitiven Wahrnehmungen besetzt. Die *Übersicht 10.3.3.6b* zeigt, dass dies rund vierzehn Prozent aller registrierten *Eigenwahrnehmungen* sind. Die *Übersicht 10.3.3.1b* lässt erkennen, dass nur ein Schüler („SD") keine Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges* registriert, ein Schüler („AB") eine Kognition und ein anderer Schüler („JB") zwei Kognitionen hat. Demgegenüber stellen drei Schüler („MA", „RH", „KB") auffallend viele Kognitionen zu dieser Kategorie fest.
Sie haben deshalb relativ viele Kognitionen zu dieser Unterkategorie, weil sich bestimmte Ereignisse während des Unterrichts zugetragen haben, welche die Schüler zum Nachdenken über ihre persönliche Lebenseinstellung veranlasst haben.
Das folgende Beispiel, entnommen aus dem kommunikativ validierten Interview des Schülers „MA", soll dies belegen:

Schüler „MA“, Interview II

Der Schüler „MA“ erinnert sich während des Sportunterrichts, dass er sich gegenüber einem jugoslawischen Mitarbeiter in seinem Ausbildungsbetrieb unkorrekt verhalten hat.

„Du hast also keine Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern… Dieses Verhalten hast du gezeigt, obwohl du immer betont hast, dass du nicht ausländerfeindlich bist.“

Für solche kognitiven Wahrnehmungen ist keine eigene Unterkategorie vorgesehen, deshalb werden derartige Kognitionen der Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges* zugeordnet.

Interpretation der Unterkategorie 1.5.3 *Persönliche Lernerfahrung*

Zur Unterkategorie 1.5.3 *Persönliche Lernerfahrung* werden laut *Übersicht 10.3.3.6a* 135 Kognitionen gezählt, dies entspricht rund elf Prozent aller Wahrnehmungen zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen.* Alle achtzehn Schüler registrieren zu dieser Unterkategorie Wahrnehmungen.

Die Schüler haben vor allem dann Gedanken, die sich mit der *persönlichen Lernerfahrung* beschäftigen, wenn sie im Sportunterricht merken, dass sie etwas besonders leicht oder etwas besonders mühsam bewältigen beziehungsweise gedanklich erfassen. Das folgende Beispiel, entnommen aus dem kommunikativ validierten Interview des Schülers „OS“, soll das belegen:

Schüler „OS“, Interview IV

„…Du kannst mir im Sportunterricht zuhören und merkst dir wichtige Hinweise. Wenn die Stimme nicht zu laut und nicht zu leise ist, dann kannst du konzentrierter zuhören und dir das Gesagte besser einprägen. Wenn aber ein Lehrer sehr laut oder gar schreit, kannst du dich überhaupt nicht mehr konzentrieren und dir auch nichts merken. Du findest es sehr hilfreich, das ich (Sportlehrer) erst etwas in Ruhe erkläre und im Anschluss ganz deutlich demonstriere, manchmal auch mehrmals.“

Solche Wahrnehmungen können auch dann auftreten, wenn die Schüler sehr gute oder sehr schwache sportliche Leistungen erbringen. Denn in solchen Fällen sind sie oft daran interessiert, woran dies aus psychischer oder physischer Sicht gelegen hat.

Die Häufigkeit solcher Situationen im Sportunterricht, die völlig subjektiv vom Schüler empfunden werden, bestimmt folglich die absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen über *persönliche Lernerfahrungen.*

Interpretation der Unterkategorie 1.5.4 *Individuelle Haltungen zur Untersuchung*

Mit zweiundachtzig kognitiven Wahrnehmungen (*Übersicht 10.3.3.1b*) werden der Unterkategorie 1.5.4 *Individuelle Haltungen zur Untersuchung* rund halb so viel Sinneinheiten zugeordnet wie der Unterkategorie 1.5.7 *Sonstiges.* Ein Schüler („JS“) stellt keine Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie fest, die maximale Häufigkeit liegt beim Schüler „SG“ mit zehn Sinneinheiten vor.

Die allgemein geringe Anzahl von Sinneinheiten zu dieser Unterkategorie wird dadurch begründet, dass die Schüler den Ablauf der Untersuchung nicht außergewöhnlich empfinden. Diese Haltung der Schüler zur Untersuchung ist vom Versuchsleiter beabsichtigt und wird durch entsprechende Informationen und Übungen in Vorversuchen angestrebt (vgl. Kapitel 8.1 und Kapitel 8.2). Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen möglichst den Unterrichtsalltag repräsentieren. Deshalb sollen die Probanden ihren Sportunterricht als normale Unterrichtssituation erleben.

Interpretation der Unterkategorie 1.5.2 *Leistungsfeststellung*

Die *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* zeigen, dass mit vierundvierzig kognitiven Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.2 *Leistungsfeststellung* die zweit wenigsten Kognitionen registriert werden, dies entspricht rund vier Prozent innerhalb der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen.* Laut *Übersicht 10.3.3.1b,* Spalte 1.5.2, stellen zwar - außer einem Schüler („SD“) - alle Probanden Wahrnehmungen zur *Leistungsfeststellung* fest, allerdings nur mit einer sehr geringen Häufigkeit.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse wird für den Sportunterricht ähnliches wie für die anderen Unterrichtsfächer vermutet: In Klassen mit sehr unterschiedlichem Leistungsniveau denken ganz besonders leistungsschwächere Schüler immer wieder an die Bedeutung ihrer schulischen Leistungen. Betrachtet man anhand der *Übersicht 10.3.4.2c* den Leistungsstand der achtzehn Probanden im Fach Sport, so ist folgendes erkennbar:
Die drei Schüler („AB“, „SD“, „HG“) mit den wenigsten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.2 weisen am Jahresende eine sehr gute (Schüler „AB“, „SD“) beziehungsweise gute („HG“) Sportnote vor. Der Schüler mit den meisten Wahrnehmungen („JB“) hat eine befriedigende Sportnote. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass in den vier untersuchten Sportstunden keine

ausdrückliche Leistungsfeststellung stattfindet. Andererseits kann aber auch davon ausgegangen werden, dass ein leistungsstarker Schüler, der die *Leistungsfeststellung* subjektiv sehr wichtig wertet, häufiger Kognitionen zur *Leistungsfeststellung* registriert. Zum Beispiel wird ein Schüler, der in der nächsten *Leistungsfeststellung* aus seiner Sicht eine gute Leistung zeigen möchte, darüber im Sportunterricht häufiger nachdenken als ein Schüler, dem dieses Problem zu diesem Zeitpunkt unbekannt oder sogar unwichtig ist.
Ungeachtet der Position, die in der Diskussion um die Sportnote eingenommen wird, gilt es festzuhalten, dass den Zensuren im Fach Sport, wie denen in anderen Unterrichtsfächern auch, ein wichtiger Informationswert – vor allem auch für die Ausbildungsbetriebe - zugewiesen wird. Die Sportnote darf also keinesfalls zur kosmetischen Beigabe degenerieren, sondern sollte für die Schüler klar erkennbar die Leistung, die Anstrengung und den Lernfortschritt bewerten. Wie in Kapitel 6.2.1.4 *Leistungserziehung* bereits angesprochen, bedarf es deshalb einer grundlegend anders lautenden Auffassung von einer zu bewertenden *„Leistung".*

Statt an objektiven Normen sollte der Sporttreibende sich an individuellen oder von seiner Gruppe gesetzten Normen orientieren. Die Norm des sozialen Wohlbefindens hat Vorrang vor einer objektiven Leistungsnorm. Statt dem Streben nach Perfektion sollte eine breit gefächerte Begegnung mit unterschiedlichsten Bewegungsformen das Bewegungshandeln und den Bewegungswillen bestimmen. Statt einseitige *Ergebnis*orientierung sollte die *Erlebnis*- und Prozessorientierung die unterrichtliche Basis darstellen!

Interpretation der Unterkategorie 1.5.6 *Wertung als Proband*

Kognitionen dieser Unterkategorie sind Gedanken, die sich mit der Bewertung von Vorgängen im Sportunterricht beschäftigen, wobei die Schüler über ihren persönlichen Standpunkt reflektieren.

Wie die *Übersichten 10.3.3.6a* und *10.3.3.6b* zeigen, werden nur dreiundzwanzig Kognitionen zur Unterkategorie 1.5.6 *Wertung als Proband* festgestellt, das sind innerhalb der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* rund zwei Prozent. Die *Übersicht 10.3.3.1b* zeigt, dass innerhalb der Hauptkategorie 1.5 – auch im Vergleich mit allen anderen vierundzwanzig Kategorien - zu dieser Unterkategorie die wenigsten kognitiven Wahrnehmungen registriert werden. In der Spalte 1.5.6 *dieser Übersicht* ist

darüber hinaus erkennbar, dass fünf Schüler („CG“, „SN“, „AB“, „TG“, „HG“) keine Wahrnehmungen zu dieser Unterkategorie feststellen.
Dieses Gesamtergebnis kann mit Ausnahme von zwei Schülern („SD“, „JS“) auf die übrigen sechzehn Einzelfälle übertragen werden. Durch die Analyse der Einzelfälle wird deutlich, dass vor allem kritische Schüler mehr Kognitionen zu dieser Unterkategorie haben. Als „kritische“ Schüler werden die Probanden bezeichnet, die sich häufiger mit Ereignissen ihres Lebensraumes bewusst auseinandersetzen und dadurch einen persönlich klareren Standpunkt einnehmen können.
So registriert beispielsweise der Schüler „JS“ mit vier Kognitionen die meisten Sinneinheiten zur Unterkategorie 1.5.6 und dieser stellt zur Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente* im Vergleich zu den anderen siebzehn Probanden auch die meisten Sinneinheiten fest. Oder der Schüler „LS“ registriert die zweit meisten Kognitionen zur Unterkategorie 1.3.4 und stellt ebenso die zweit meisten Wahrnehmungen zur Unterkategorie 1.5.6 fest (vgl. *Übersicht 10.3.3.1b*).

Die Bewertungen der Probanden führen immer wieder dazu, dass Lehrermeinungen, Schülermeinungen oder Inhalte des Unterrichtsthemas verglichen und dabei Übereinstimmungen oder Unterschiede zur persönlichen Auffassung festgestellt werden. Diese subjektiven Wertungen und Vergleiche sind entscheidend dafür, wie intensiv kognitive Auseinandersetzungen innerhalb dieser Unterkategorie ablaufen. Starke Diskrepanzen können dazu führen, dass sich die Schüler während des gesamten Sportunterrichts immer wieder mit solchen Kognitionen beschäftigen.
Es ist zu vermuten, dass Schüler mit einer höheren Schulbildung im Vergleich zu Schülern mit einer niedrigeren Schulbildung häufiger Kognitionen dieser Art haben. Die Untersuchungsergebnisse können diese Vermutung allerdings nicht eindeutig bestätigen!

Interpretation der Kategorie 1.6 *SONSTIGE WAHRNEHMUNGEN*

Wenn die Hauptkategorien nach der Häufigkeit an Sinneinheiten sortiert werden, zeigt die *Übersicht 10.3.3.1d,* dass die Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen* mit 150 Kognitionen den vorletzten Rang einnimmt – allerdings fast gleich auf mit der Anzahl von *Wahrnehmungen zur Umgebung* (139). Die 150 Kognitionen entsprechen nur rund vier Prozent aller registrierten Sinneinheiten (vgl. *Übersicht 10.3.3.1e*).
Diese Darstellung belegt, dass ein engmaschiges Kategoriensystem entwickelt und angewandt wird, in dem etwa sechsundneunzig Prozent aller festgestellten Kognitionen

einer der anderen fünf Hauptkategorien beziehungsweise einer der anderen vierundzwanzig Unterkategorien zugeordnet werden können. Durch die *Übersicht 10.3.3.7* wird deutlich, dass die Variationsbreite zur Häufigkeit von kognitiven Wahrnehmungen dieser Hauptkategorie neunundzwanzig Sinneinheiten beträgt.
Die relativ geringe Streuung ist außerdem ein Beleg dafür, dass die Qualität des Kategoriensystems sich nicht nur im Gesamtergebnis positiv darstellt, sondern auch bei der Bearbeitung der jeweiligen Einzelfälle zutrifft.
Folglich liegt ein System vor, welches aufgrund seiner Haupt- und Unterkategorien im Stande ist, kognitive Wahrnehmungen von Berufsschülern während des Sportunterrichts inhaltlich äußerst umfassend zu registrieren!

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem behandelten *Kapitel 10.3* geben einen Einblick in die kognitiven Wahrnehmungen der Berufsschüler während des gesundheitsorientierten Sportunterrichts. Noch werden keine Aussagen über zwei weitere Aspekte gemacht, nämlich über die *emotionalen Wahrnehmungen* der Berufsschüler im Sportunterricht und den Einsichten darüber, welche *Bedeutungen* den bewusst erlebten Situationen beigemessen werden. Damit auch darüber Ergebnisse festgestellt werden können, wird im folgenden Kapitel eine Einzelfallstudie mit einem der achtzehn Probanden durchgeführt. In dieser Einzelfallstudie wird *deshalb* ein – inzwischen – berufserfahrener Koch untersucht, um den gesundheitserzieherischen Blick auf die anschließende Berufslaufbahn auszuweiten!
Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, alle achtzehn Probanden durch Einzelfallstudien zu untersuchen. Es stellt sich die Frage, auf welches Maß reduziert werden kann, um dennoch die erhobenen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4) beantworten zu können.
Es wird die Auffassung vertreten, dass für diese Untersuchung hinreichende Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden, wenn sich die Einzelfallanalyse auf vier Sportstunden *eines* Schülers konzentriert. Als eine „Unterrichtsstunde“ wird hierbei das Großprojekt „Gesundheit hilf(t)!“ gesehen.

Damit eher allgemeingültige Aussagen über den Koch getroffen werden können, soll diese Person - in Bezug auf die bereits festgestellten inhaltsanalytischen Untersuchungsergebnisse nach überwiegend quantitativen Methoden (vgl. Kapitel 10.3) - ein „Durchschnittsberufsschüler“ sein.

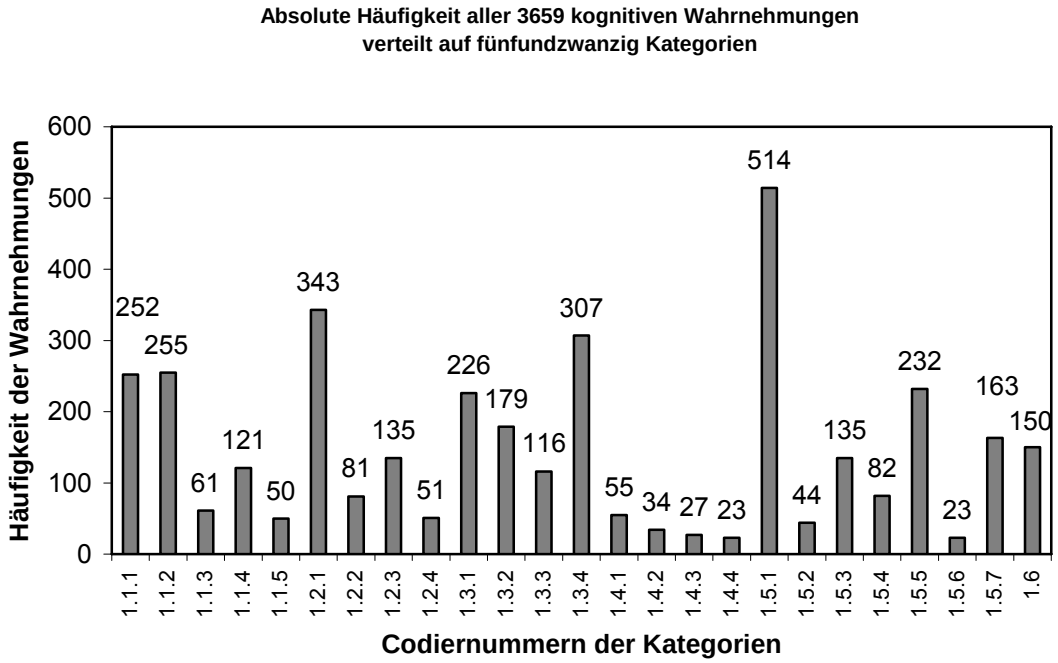
10.4 Inhaltsanalyse nach überwiegend qualitativen Methoden – Einzelfallstudie über den berufserfahrenen Koch

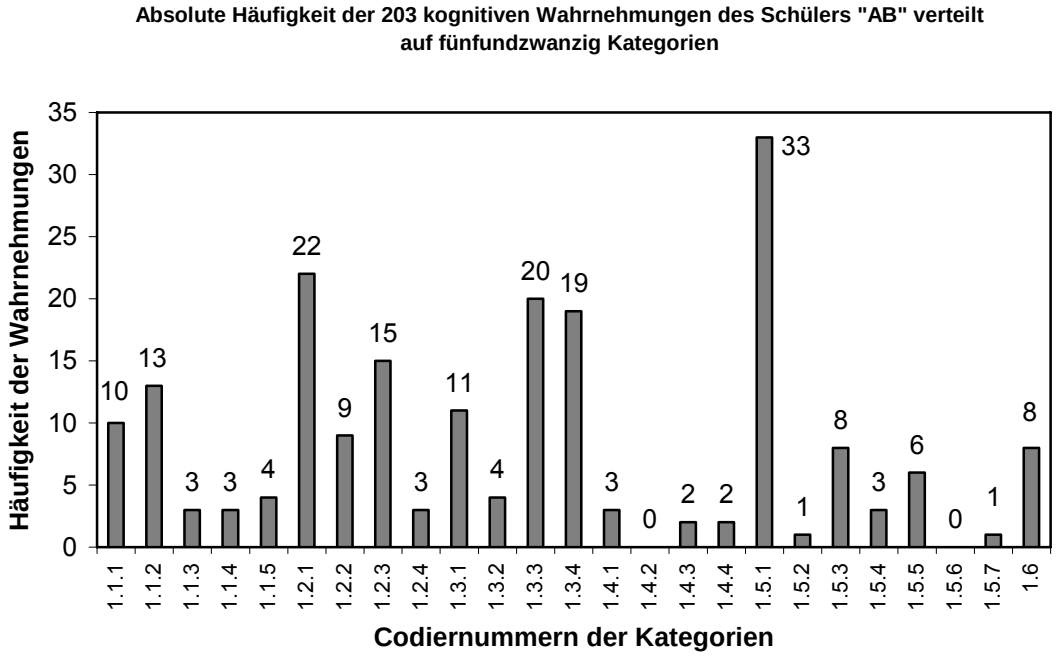
Durch die folgende Einzelfallstudie soll ein genaueres Bild über die Wahrnehmungen der Berufsschüler im Sportunterricht gezeichnet werden. Zudem sollen die Untersuchungsergebnisse eine allgemeinere Aussagekraft erhalten. In den bisherigen Ergebnisdarstellungen sind nur kognitive Wahrnehmungen untersucht worden. In dieser Studie werden nun auch „emotionale Wahrnehmungen“ und „Bedeutungsbeimessungen“ betrachtet.

Für die Einzelfallstudie wird ein Durchschnittsschüler ausgewählt, der nach Abschluss seiner Berufsausbildung im Juli 2005 eine Weiterbildung zum „Diätetisch geschulten Koch“ absolviert hat und als stellvertretender Küchenchef in einer Kurklinik tätig ist. Von allen achtzehn Probanden wird der *Schüler „AB“* ausgesucht, weil sein kognitives Wahrnehmungsprofil sehr genau dem Wahrnehmungsprofil entspricht, das bei der grafischen Darstellung der kognitiven Wahrnehmungen aller achtzehn Probanden festgestellt wird. Der Vergleich in der *Übersicht 10.4* soll dies bestätigen. Außerdem entspricht die absolute Häufigkeit seiner kognitiven Wahrnehmungen genau der durchschnittlichen absoluten Häufigkeit über alle Probanden. Auch aus dieser Sicht kommt der Schüler „AB“ einem Durchschnittsschüler sehr nahe (vgl. *Übersicht 10.3.3.1c*). Rückblickend kann bei diesem Koch bereits von einer *gelungenen Berufslaufbahn* gesprochen werden.

Die Auswertung der Einzelfallstudie erfolgt in acht Schritten (vgl. Kapitel 7.3.2.4):

1. *Darstellung des Auswertungsmaterials*
2. *Beschreibung der zu untersuchenden Personen, hier eines Auszubildenden, der sich nach Abschluss der Berufsausbildung zum „Diätetisch geschulten Koch“ weitergebildet hat*
3. *Darstellung des Untersuchungsrahmens, in denen die kognitiven und körperlich-emotionalen Wahrnehmungen gemacht werden*
4. *Darstellung und Beschreibung der Wahrnehmungen zu bestimmten Zeitpunkten eines Rahmenereignisses*
5. *Interpretation der Wahrnehmungen*
6. *Gesamtbeschreibung aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses*
7. *Gesamtinterpretation aller Wahrnehmungen eines Rahmenereignisses*
8. *Übergeordnete Beurteilung*





ÜBERSICHT 10.4: Vergleich der kognitiven *Wahrnehmungsprofile* zwischen allen kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden und allen kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“

10.4.1 Darstellung des Auswertungsmaterials

Damit nachvollzogen werden kann, wie und weshalb die Analysenergebnisse der Einzelfallstudie entstanden sind, wird das Auswertungsmaterial in ungekürzter Form dargestellt. Dieses besteht aus den „Zusammenfassungen der vier Interviewprotokolle“ des Schülers „AB“. Diese Zusammenfassungen befinden sich im Anhang IV. Im Kapitel 8.2.6 (Datenreduzierung) wird beschrieben, wie und warum diese Zusammenfassungen erstellt worden sind.

10.4.2 Beschreibung der zu untersuchenden Person

Durch die Beschreibung der zu untersuchenden Person sollen notwendige Informationen geliefert werden, um Schlussfolgerungen aus der Interpretation der Einzelfallstudie zu verstehen.

„AB“ steht als Namenskürzel für einen Berufsschüler, der während der Untersuchung neunzehn Jahre alt ist. Er kann als durchschnittlich sportlicher junger Mann eingestuft werden, der eine unauffällige körperliche Konstitution aufweist. Sportlich betätigt er sich in seiner Freizeit relativ häufig. Er geht in der Regel einmal pro Woche zum Joggen und spielt hin und wieder Volleyball in einer Hobbymannschaft. Seiner Aussage nach hat in den vergangenen beiden Jahren der Ausbildung sein Sportengagement aufgrund der hohen zeitlichen Berufsbelastung abgenommen.
Der Schüler stammt aus Hildburghausen/Thüringen und hat den Qualifizierenden Hauptschulabschluss. Er absolviert im dritten Lehrjahr seine Berufsausbildung zum Koch in einem mittelständischen Hotel im Landkreis Bad Kissingen. Die Betreuung in diesem Hotel ist vorbildlich, weil Unterweisungen, Lehrgespräche und dienstliche Einsatzbereiche einem durchdachten Ausbildungskonzept entsprechen. Der junge Mann fühlt sich in diesem Hotel auch deshalb sehr wohl, weil dort noch zwei weitere Kochauszubildende und drei Auszubildende im Beruf Hotelfachfrau beschäftigt sind. Der Schüler pflegt eine freundschaftliche Beziehung zu vielen Klassenkameraden. Im fachlichen Unterricht zeigt er ebenso wie im Sportunterricht großes Engagement. Im Jahreszeugnis der zehnten und elften Berufsschulklasse hat er jeweils einen Notendurchschnitt von unter 2,5. Das Abschlusszeugnis der Berufsschule, welches am Ende der zwölften Jahrgangsstufe im Juli 2004 vorliegt, weist einen Notendurchschnitt von 2,4 aus.

10.4.3 Untersuchungen zur *ersten* Sportstunde

Bevor die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen dargestellt, beschrieben und interpretiert werden, wird die Sportstunde, in der diese Wahrnehmungen festgestellt werden, im Wesentlichen dargestellt.

10.4.3.1 Darstellung der *ersten* Sportstunde *„Gesundheitsbahnhof“*

Die erste Sportstunde *„Gesundheitsbahnhof“,* in der der Schüler „AB“ seine Wahrnehmungen registriert, findet am Mittwoch, dem 12.05.04, von 8.40 – 10.10 Uhr statt. Die Sportstunde wird nach folgendem Verlaufsplan ohne erwähnenswerte Zwischenfälle durchgeführt:

In-Szene-Setzen *„Gesundheitsbahnhof“*	**Zeit:** 3 Min.	Schüler stehen mit geschlossenen Augen auf einem Bein im Kreis – *Gleichgewichts“test“* (Sinnenbewusstsein) Das hinter dem Thema stehende (Bewegungs)Problem soll unmittelbar von allen Beteiligten in seiner subjektiven Relevanz erfahren werden.
Zur-Sache-Kommen (erste Phase des Hauptteils)	60 Min.	Schüler wechseln zwischen VIER Stationen/„Haltestellen“ Die „Sache“ wird deutlich(er), wenn Absicht und Perspektive der Stunde formuliert sind und die Beteiligten daraufhin die Möglichkeit haben, den Sinn des Themas zu erfassen und ihn auf sich beziehen können, z.B. durch individuelles Erproben verschiedener Möglichkeiten.
Station 1: „Was ist interessanter als ich selbst?“ – Arbeiten mit dem Pulsmesser		Selbstständige Information mit Arbeitsblättern und Erproben am eigenen Körper, mit Pulsuhr und Eintragen von Messwerten in Arbeitsblättern (Körperbewusstsein, ganzheitliches Gesundheitsverständnis): „Herzfrequenz“, „Pulsfrequenz/-messung“, „Atmung“, „Entspannungstechniken“, „Energiebilanz“
Station 2: „Mehr Mut zum Gleichgewicht!“		Eigenverantwortliches, optionales Üben, Eintrag von Messwerten, gegenseitiges Helfen anhand von schriftlichen Vorschlägen (Sinnenbewusstsein, Alltagsbezug)
Station 3: „Spiele der Ausdauer“		Mögliche Spiele in Kleingruppen (evtl. Gruppen zweier Stationen) mit Pulsmessern unter Beachtung der Hinweise von Station 1 (Arbeitsblätter von Station 1 optional), der Sportlehrer gibt nur optional Hinweise und dient als Berater beziehungsweise als kompetenter Gesprächspartner für die Schüler.

		Um tatsächlich einen Wettkampfcharakter kurzzeitig zu erreichen, findet sich nach gewisser Zeit (circa zehn bis fünfzehn Minuten) jeweils eine zweite Gruppe an dieser Station ein, so dass *zwei Gruppen* verschiedene Ausdauer-Wettkämpfe gegeneinander durchführen können („Spiele-Pool“ siehe Anhang).
Station 4: „Ich mach mich stark!“		Diese Station beinhaltet Übungen im Kraftraum. Es werden verschiedene Übungsformen zur Kräftigung und zum Ausgleich der berufsspezifischen Belastungen eines Kochs erklärt und ausgeführt. Zudem werden mit Hilfe eines vom Sportlehrer selbst erstellten Plakates die „Top-Ten der Bauchmuskeln“ praktiziert. Es werden die zehn schwersten Fehler (zum Beispiel „Rückenfalle, „Lendenkiller“, „Katzenbuckel“, „Beugehaft“, „Fragezeichen“...) für den Rücken explizit angesprochen und erläutert, aber ganz bewusst *nicht* demonstriert!
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase des Hauptteils)	völlig offen	Die „Sache“ gemäß ihrem Thema variieren, ihre Erfahrungsmöglichkeiten ausloten, ihren Reichtum an Lerngelegenheiten nutzen: Rhythmus und Bewegungseigenheiten auf ihre Funktionalität für die Belastung des Bewegungsapparates und auf ihre Aussagekraft über Charakteristika der Persönlichkeit hin untersuchen; individuellen Bewegungsstil im Hinblick auf seine Außenwirkung identifizieren. Erfahrungsmöglichkeiten des Gehens im Zusammenhang mit individuellen Erlebnisqualitäten herstellen (Gehen als Rollenspiel, um unterschiedliche Charaktere darzustellen und sich in andere Identitäten einzufühlen). Die Erfahrungen vertiefen das Wissen über sich selbst, über gesellschaftlich und kulturell geprägte Verkörperungen. Sie erweitern die Möglichkeiten des *In-der-Welt-Seins,* indem sie die Empfindungs- und **Wahrnehmungsfähigkeit** steigern.
Reflexionsphasen	offen, 10-20 Min.	Lernen wird als „begreifendes“ Lernen in Gang gesetzt. Den Schülern sollen die Schwierigkeiten nicht erspart bleiben, die auftreten, von Problemen zu Problemlösungen zu gelangen – um des Verstehens der jeweiligen Zusammenhänge willen. Eine Betonung des reflexiven Elements im Sportunterricht soll nicht missverstanden werden als Aufforderung, zu diskutieren und nur noch nachzudenken! ABER: Lernen findet nur im Zusammenspiel von Denken und Machen statt. ALSO: Die Forderung des Nachdenkens über Wahrnehmungen bzw. Erfahrungen und des Austauschs im Gespräch bedeutet von Unterrichtskonzepten Abschied zu nehmen, die vor allem an der Intensivierung von Bewegungsquantitäten orientiert sind.

10.4.3.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Gesundheitsbahnhof“* wahrnimmt

In den folgenden *fünf Unterrichtssituationen* werden vom Schüler „AB“ Wahrnehmungen festgestellt, als er zum ersten Mal für die Hauptuntersuchung das „Gedanken-Gefühlsheft“ führt. Die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen in diesen fünf Unterrichtssituationen werden nun dargestellt, beschrieben und interpretiert:

Darstellung der 1. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Das ist doch Zirkeltraining, schlecht, totale Anstrengung. Aber man wird fit für später, hat er gut erklärt.“ 1.1.4 (Bei der ruhigen und plausiblen Art der Erklärung), 1.1.1 (verbunden mit Demonstrationen des Lehrers), 1.2.2 (ist allen Mitschülern klar geworden), 1.3.4 (wie gesund ein richtiges Training) 1.3.1 (auch für den Berufsalltag ist.) 1.3.4 (Wenn du die sportphysiologischen Zusammenhänge nicht verstanden hättest), 1.5.2 (hättest du sogar eine schlechte Sportnote befürchtet), 1.1.5 (weil dein Sportlehrer die Theorie für wichtig hält.) 1.5.5 (Du hast erkannt, dass du dich in deiner Freizeit viel bewegen solltest), 1.3.2 (um im Alter gesund zu bleiben.)	Im Unterbewusstsein hast du eine Abneigung gegenüber Zirkeltraining empfunden. Du hast sogar Angst gehabt, die Anforderungen, die an dich gestellt werden, nicht erfüllen zu können. Das Angstgefühl entstand, weil du geglaubt hast, es kommt etwas Negatives auf dich zu. Deshalb war es am Anfang für dich unangenehm. Während der Erklärung und Demonstration hast du dich fast schon wieder über dich selbst geärgert, weil du zu Beginn die Sache zu skeptisch betrachtest und empfunden hast.	Diese Unterrichts-situation hast du für wichtig be-schrieben, weil du in Zukunft im Sportunterricht geduldiger abwartest, was das Thema der Stunde ist. Dann erst wirst du dir ein Urteil über die Stunde bilden.
1.1.1 (1); 1.1.4 (1); 1.1.5 (1); 1.2.2 (1); 1.3.1 (1); 1.3.2 (1); 1.3.4 (2); 1.5.2 (1); 1.5.5 (1) = **10**	Ängstlichkeit, Unsicherheit, Unvertrautheit, unangenehm	wichtig

Durch den *kursiv* geschriebenen Text wird der wortgetreue Eintrag aus dem „Gedanken-Gefühlsheft“ dargestellt (orthographische Fehler werden verbessert, grammatikalische Fehler bleiben unverändert).
Die in Klammern stehenden Textteile entsprechen aufgrund der Kodierregeln einzelnen Sinneinheiten (vgl. Kapitel 8.2.7). Die Ziffern über den Textteilen kennzeichnen die Kategorien, denen die jeweiligen Sinneinheiten zugeordnet werden (vgl. Kapitel 8.2.7.1).
In den Spalten der letzten Zeile befindet sich eine Zusammenfassung der einzelnen Inhalte, zum Beispiel:
Es wird eine Kognition zu *Handlungen im Unterricht* (1.1.1), eine Kognition zum *Umgangston des Sportlehrers* (1.1.4), eine Kognition zu *Sonstiges* (1.1.5), eine Kognition zu *Denkleistungen im Sportunterricht* (1.2.2), eine Kognition zum *Alltagsbezug/Berufsbezug* (1.3.1), eine Kognition zum *lebenslangen Gegenstandswert* (1.3.2), zwei Kognitionen zur *gesundheitlichen Komponente* (1.3.4), eine Kognition zur *Leistungsfeststellung* (1.5.2) und eine Kognition zum *sportlichen Freizeitverhalten* (1.5.5) registriert. Insgesamt liegen also zehn kognitive Wahrnehmungen für diese Situation vor.
Die emotionale Wahrnehmung wird durch Ängstlichkeit, Unsicherheit und Unvertrautheit bestimmt, wobei insgesamt die Situation vom Schüler dennoch als angenehm empfunden wird. Diese Situation wird vom Schüler „AB“ für wichtig bewertet.

Beschreibung der 1. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB“ beschäftigt sich in der ersten Unterrichtssituation zu Beginn der Sportstunde vorrangig mit kognitiven *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1; 1.3.2; 1.3.4). Diese Wahrnehmungen entstehen, weil das Unterrichtsthema vom Sportlehrer bekannt gegeben wird und theoretische Hintergründe und Zusammenhänge des gesundheitsorientierten Trainings besprochen werden. Da der Lehrer in dieser Situation alleine vor der Klasse auftritt, werden vom Schüler „AB“ auch mehrere *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1.1; 1.1.4; 1.1.5) registriert.
Die Situation ist durch eine gewisse Unsicherheit geprägt, weil der Schüler das klassische „Zirkeltraining“ befürchtet, wogegen er eine Abneigung hat. Zudem befürchtet er, dass er den Anforderungen nicht gerecht werden könnte, was sich wiederum negativ auf seine Sportnote auswirken könnte.
Der Schüler bewertet die Unterrichtssituation für wichtig, weil er daraus Konsequenzen für den künftigen Beginn des Sportunterrichts zieht. Die Gedanken und Gefühle motivieren den Schüler „AB“ allerdings, das Unterrichtsthema der Sportstunden unbefangener aufzunehmen und im Verlauf umzusetzen.

Interpretation der 1. Unterrichtssituation

Die erste Unterrichtssituation ganz am Anfang der Sportstunde bringt den Schüler in eine ganz charakteristische Gefühls- und Gedankenlage. Er wird durch den Aufbau der Unterrichtsmaterialien in der Sporthalle deshalb verunsichert, weil ihn dieser Ordnungsrahmen an das „Zirkeltraining“ in früheren Schuljahren erinnert. Diese Verunsicherung mündet kurzzeitig sogar in Ängstlichkeit gegenüber dem, was auf den Schüler in dieser Unterrichtsstunde zukommen wird.

Nahezu während der gesamten Anfangssituation herrscht eine Mischung aus Ängstlichkeit, Unsicherheit und Unvertrautheit, eine Stimmungslage, die vom Schüler insgesamt als unangenehm bewertet wird.

In der weiteren Beurteilung dieser anfänglichen Unterrichtssituation stellt der Schüler „AB“ jedoch fest, dass er diese unangenehme Situation in Zukunft nicht mehr erleben möchte. Weil der Schüler hofft, dass er wegen der kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen, die er in dieser Situation erfährt, motiviert wird, den oben genannten Vorsatz einzuhalten, wertet er diese Unterrichtssituation für wichtig.

Darstellung der 2. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Habe beim Körper nie an solche Reaktionen gedacht, auch nicht beim Ausruhen." 1.5.1 (Du bist gerade im Sportunterricht bisher immer davon ausgegangen), 1.5.3 (dass Bewegung *vielleicht* etwas bei deinem Körper bewirkt hat.) 1.1.1 (Mit Hilfe der Erklärungen in Wort und Schrift) 1.5.3 (bist du zu dem eindeutigen Ergebnis gekommen), 1.3.3 1.3.2 (dass man sich gemeinsam)(ein Leben lang), 1.5.5 1.3.4 (auch in der Freizeit gesund betätigen kann.)	Es war für dich ein beruhigendes Gefühl zu erkennen, dass gesund-heitsorientiertes Training nicht auf Höchstleistung abzielt und dass dein Sportlehrer genau dies beim privaten Sporttreiben umsetzt. Die Situation war für dich geprägt von einer großen persönlichen Motivation, in Zukunft mehr auf die eigene Gesundheit beim Sport und beim Essen zu achten. Allerdings gab es einen Wechsel zwischen einem angenehmen und einem unangenehmen Gefühl, weil du beim Nachdenken über deine Lebensgewohnheiten ein schlechtes Gewissen hattest. Das angenehme Gefühl stand aber letztendlich im Vordergrund.	Diese Situation beurteilst du für sehr wichtig, weil du daraus erkannt hast, wie Sport und Ernährung sich auf die Gesundheit auswirken (können). Zudem hast du daraus die Motivation geschöpft, künftig deine Lebens-gewohnheiten umzustellen. Du befürchtest aber, dass sich im Laufe der Zeit dieses Gefühl der Motivation wieder abschwächen könnte und dann eben in der Zukunft keine so große Bedeutung mehr haben wird. Deshalb ist die Situation für dich *sehr* wichtig.
1.1.1 (1); 1.3.2 (1); 1.3.3 (1); 1.3.4 (1); 1.5.1 (1); 1.5.3 (2); 1.5.5 (1) = **8**	beruhigendes Gefühl, unangenehm und angenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 2. Unterrichtssituation

In dieser Situation beschäftigt sich der Schüler „AB" im Vergleich der Hauptkategorien miteinander hauptsächlich mit Wahrnehmungen zur Kategorie *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1; 1.5.3; 1.5.5).

Der Schüler erinnert sich bei dieser selbst bestimmten Reflexionsphase am Ende der ersten Station daran, dass er früher davon ausgegangen ist, Sport *könne* vielleicht irgendetwas beim Körper bewirken.

Durch die einführenden Erklärungen und schriftlichen Information an der ersten Station, *„Was ist interessanter als ich selbst?“ - Arbeiten mit dem Pulsmesser,* gewinnt der Schüler „AB“ nun aber die *überzeugte* Einsicht, dass Sport in der Gruppe für das spätere Leben gesundheitlich und sozial sehr sinnvoll.
Die Situation ist überwiegend von einem beruhigenden Gefühl geprägt, weil der Schüler das Sporttreiben unter einer anderen Zielsetzung kennen lernt, die eben nicht das Erreichen von Höchstleistungen darstellt. Das schlechte Gewissen wegen seiner teilweise ungesunden Lebensgewohnheiten empfindet er als unangenehmes Gefühl.
Die Situation wird für wichtig gewertet, weil der Schüler „AB“ hierbei Erfahrungen und Überzeugungen gewinnt, die seine zukünftige Lebensweise beeinflussen.

Interpretation der 2. Unterrichtssituation

Während der Sportlehrer einer kleinen Gruppe bei der ersten Station, *„Was ist interessanter als ich selbst?“ – Arbeiten mit dem Pulsmesser,* Erklärungen zum gesundheitsorientierten Sporttreiben gibt und auf sportphysiologische Zusammenhänge verweist, welche die Berufsschüler selbständig auf den bereitgelegten Informationsblättern erarbeiten sollen, werden die *kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen* vom Schüler „AB“ registriert.
Der Schüler verspürt die Motivation für lebenslanges Tun sportlicher Bewegung, weil er in dieser Unterrichtssituation das Thema der ersten Station als das „seine“ erkennt und aufnimmt. Diese Akzeptanz wird erleichtert, weil das hinter dem Thema der ersten Station stehende (Bewegungs)Problem unmittelbar vom Schüler in seiner subjektiven Relevanz erfahren werden kann. Schließlich geht es an dieser Station vor allem darum, dass der Schüler sich seiner Einstellung zu einem gesundheitsbewussten Leben bewusst wird, seine Gefühle von Ablehnung, Zuneigung und Hoffnung wahrnimmt. Erst dann kann er über deren Ursachen nachdenken und in einem weiteren Schritt nach Veränderungsmöglichkeiten suchen.
Weil sich der Schüler „AB“ seiner Lebensgewohnheiten im Hinblick auf die Gesundheit bewusst wird, entstehen zwar auch negative Gefühle, aber weil er für Veränderungen in seinem Verhalten offen und gewillt ist, überwiegen seine positiven Gefühle.
Da er in dieser Situation diese Motivation schöpft und auch ganz bewusst wahrnimmt, wertet er diese Unterrichtssituation für wichtig.

Darstellung der 3. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Höchste Konzentration ist gefragt, aber manche schaffens nicht!“ 1.5.1 (Du hast festgestellt, dass man sich bei diesen Aufgaben sehr konzentrieren musste), 1.4.1 (aber das ist oft wegen der Lautstärke in der Halle) 1.2.1 (und wegen der Bemerkungen der Mitschüler) 1.5.3 (schwer, aber letztlich doch möglich gewesen.) 1.1.4 (Wegen der freundlichen Hinweise des Lehrers) 1.2.3 (haben fast alle gleich gut die Übung auf einem Bein geschafft.) 1.1.3 (Weil dein Sportlehrer *allen* Schülern vertrauensvoll zur Seite stand,) 1.2.3 (haben auch die schwächeren Mitschüler ähnliche Erfolge gehabt.) 1.2.2 (Du findest, es liegt daran, dass sie sich oft nicht voll konzentriert haben), 1.2.4 (oder weil sie als Kinder nie irgendwo hinauf geklettert sind) 1.6 (Beim Balancieren hast du mehrmals an deine Freundin gedacht, die am Wochenende auf dem Dach geklettert ist.)	Du stellst fest, dass du dich persönlich über erfolgreiche Leistungen gefreut hast. Du hast aber auch Anspannung und eine gewisse Nervosität verspürt, weil du im Vergleich zu deinen Mitschülern die Aufgaben auch schaffen wolltest, aber dir bewusst warst, dass dabei höchste Konzentration erforderlich ist. Es war ein Wechsel zwischen angenehmen und unangenehmen Gefühlen, wobei die angenehmen Gefühle aufgrund der Erfolgserlebnisse bei den Balancieraufgaben im Vordergrund gestanden haben.	Die Situation war für dich wichtig, weil das Fest-stellungen sind, die für deine Zukunft weiter-hin wichtig sind. Die meisten Erfahrungen hast du außerdem schon zu anderer Zeit, in anderen sportlichen Situationen gemacht. Somit wurden für dich bekannte Erfahrungen bestätigt.
1.1.3 (1); 1.1.4 (1); 1.2.1 (1); 1.2.2 (1); 1.2.3 (2); 1.2.4 (1); 1.4.1 (1); 1.5.1 (1); 1.5.3 (1); 1.6 (1) = **11**	Freude, Nervosität, angenehm und unangenehm	wichtig

Beschreibung der 3. Unterrichtssituation

In dieser Situation während der zweiten Station *„Mehr Mut zum Gleichgewicht!“* beschäftigt sich der Schüler „AB“ im Vergleich der Hauptkategorien miteinander auffallend oft mit Wahrnehmungen zur Kategorie *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3; 1.2.4). Gerade bei Aufgaben, die Konzentration und Körperbeherrschung erfordern, vergleicht er sich mit den geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Mitschüler.

Der Schüler „AB“ freut sich über seine persönlichen Leistungen. Er verspürt aber auch Nervosität und Anspannung, weil er sich bei den Gleichgewichtsaufgaben mit seinen Mitschülern vergleicht. Seine Erfolgserlebnisse führen insgesamt zu einem angenehmen Empfinden dieser Unterrichtssituation.
Der Auszubildende bewertet die Situation mit weniger wichtig, weil er annimmt, dass die wahrgenommenen Gedanken und Gefühle sein zukünftiges Gesundheitsverhalten weniger beeinflussen werden.

Interpretation der 3. Unterrichtssituation

Die Wahrnehmungen des Schülers treten zu einem Zeitpunkt im Unterricht auf, als er sich in einer bewusst erlebten Person-Mitwelt-Beziehung sieht. Er steht in einem dialektischen Austausch mit seinen Mitschülern und mit seiner natürlichen Umgebung, der er sich – auch als Bedingung seiner Existenz – mit-teilt. Die auffällig vielen *Wahrnehmungen zu Mitschülern* sind eindeutig ein Beleg dafür.
Der *Prozess* des Ausbalancierens von Anforderungen, der im Verständnis der Salutogenese das *persönliche Wohlbefinden* umschreibt, tritt in dieser Situation in Erscheinung. Vorübergehende psychische und physische Anspannung sind ein notwendiger Bestandteil im Prozess der Wiedergewinnung des physischen und psychosozialen *GLEICHGEWICHTS.* In exakt dieser Unterrichtssituation ist der Begriff des *Wohlbefindens* besser geeignet als der Gesundheitsbegriff, weil er das Subjektive, das Individuelle des Schülers „AB“ stärker herausstellt.
Der Schüler sieht in der nachträglichen Beurteilung die kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen als typische Erscheinungen an, wenn man sich mit anderen vergleicht. Der Erfolg und das hieraus resultierende *persönliche Wohlbefinden* haben wohl dazu beigetragen, dass er diese Unterrichtssituation als überwiegend angenehm empfindet.
Weil allerdings der Auszubildende diese Wahrnehmungen für seine weiteren Lebensgewohnheiten und seinen beruflichen Alltag weniger bedeutend einschätzt, bewertet er diese Situation mit weniger wichtig.

Darstellung der 4. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Konzentration plus Ausdauer trainiere ich mit anderen, anstrengend." 1.1.1 (Du hast festgestellt, wie ich (Lehrer) immer wieder betont habe), 1.3.2 (dass Konzentration und Ausdauer auch im fortgeschrittenen Alter) 1.3.3 (und mit anderen zusammen geschult werden kann.) 1.1.2 (Du hast darüber nachgedacht, warum ich (Lehrer) bei den Spielen zur Ausdauer immer meine Kinder als Beispiele erwähnt habe.) 1.1.2 (Dabei hast du auch daran gedacht, dass ich (Lehrer) meine Kinder auf spielerische Weise bestimmt gut trainiere.) 1.2.2 (Du hast dich gewundert, dass sich deine Mitschüler beim „Kartenlauf" und beim „Polar-Bingo" so clever), 1.2.1 (aber auch so kooperativ verhalten haben.)	Du sagst, dass diese Situation stark von einem Freudengefühl geprägt war, weil du persönlich erkannt hast, wie leicht und mit wie viel Spaß man eigentlich Konzentration in Verbindung mit Ausdauer trainieren kann. Du findest, wenn man bei der sportlichen Betätigung zugleich eine geistige Aufgabe zu lösen hat, wird einem die körperliche Anstrengung gar nicht so bewusst. Dieses Gefühl empfindest du nachträglich betrachtet als sehr angenehm.	Die Situation war für dich deshalb so wichtig, weil du dich oft gefragt hast, *warum* ich (Lehrer) immer wieder betont habe, dass und wie Ausdauer und Konzentration zugleich, vor allem spielerisch trainiert werden kann. Weil du *auch* bei deinen Mitschülern den Erfolg solcher Spiele beobachten konntest, bist du nun vom Potential solcher Spiele überzeugt. Diese Erkenntnis schätzt du und bewertest sie deshalb für sehr wichtig, weil du früher diesbezüglich skeptisch warst.
1.1.1 (1); 1.1.2 (2); 1.2.1 (1); 1.2.2 (1); 1.3.2 (1); 1.3.3 (1) = **7**	Anstrengung, Freude, sehr angenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 4. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB" stellt in dieser *Reflexionsphase* des Unterrichts, in der er die dritte Station *„Spiele der Ausdauer"* des „Gesundheitsbahnhofs" absolviert hat, auffallend viele *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) fest. Er macht sich sehr stark Gedanken darüber, weshalb der Sportlehrer die spielerische Vermittlung so in den Vordergrund stellt. Der Schüler „AB" empfindet in dieser Reflexionsphase das Gefühl der Freude und er bewertet die gesamte Unterrichtssituation als sehr angenehm.

Der Auszubildende bewertet die Situation mit sehr wichtig, weil er letztlich über das Verhalten des Lehrers, über seine Beobachtung der Mitschüler und über seine ganz individuelle Freude vom Potential solcher spielerischer Aufgaben überzeugt ist.

Interpretation der 4. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation liegt während einer Reflexionsphase vor. Der Schüler „AB“ soll bewusst über Erfahrenes, Erlerntes und Gedachtes reflektieren.
Lernen wird als „begreifendes Lernen“ in Gang gesetzt. Um des Verstehen der jeweiligen Zusammenhänge willen sollen den Schülern die Schwierigkeiten nicht erspart bleiben, die es bereitet, von anfänglichen - geistigen oder körperlichen – Problemen zu Problemlösungen zu kommen. Lernen findet nur im Zusammenspiel von Denken und Machen statt, und jedem dieser beiden Aspekte ist im Unterricht angemessen Raum zu geben. Dies impliziert die Forderung des Nachdenkens über Erfahrungen und des Austauschs in einem gemeinsamen Gespräch.
Diese Erfahrungen, die wiederum dabei gemacht werden, vertiefen das Wissen über die eigene Person, über die gesellschaftliche geprägte Verkörperung. Sie erweitern die Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins, indem sie die Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit steigern.
Der Schüler „AB“ macht derartige Erfahrungen an der zweiten Station und stellt solche kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen auch fest. Daraus resultiert seine Bewertung dieser reflektiven Unterrichtsphase mit sehr wichtig.

Darstellung der 5. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Die Konzentration bei monotonen Übungen ist schwer.“ 1.5.1 (Du wolltest zwischenzeitlich einfach den Kraftraum verlassen, um aufzuhören), 1.6 (was in deiner früheren Schule viele machten), 1.4.3 (weil es auch viel zu warm darin war.) 1.3.4 1.3.1 (Du bist aber überzeugt, dass gesundes Krafttraining)(für deinen Beruf notwendig ist), 1.3.2 (wenn du ihn in ein Leben lang durchhalten willst.) 1.2.1 (Du hast festgestellt, dass manche Mitschüler einfach weniger Wiederholungen gemacht haben), 1.1.1 (obwohl ich (Lehrer) es deiner Meinung nach) 1.1.5 (in engagierter Weise vorgemacht habe.)	In dieser Situation hast du wenig Freude gehabt. Du hast dich sogar über dich selber geärgert, weil du erst keinen Sinn in der monotonen Anstrengung der Bewegungen gefunden hast. Deshalb konntest du dich auch überhaupt nicht motivieren. Dennoch war dir irgendwie die Notwendigkeit von Krafttraining bewusst. Dieses widersprüchliche Gefühl ist daran schuld, dass du diese Situation als sehr unangenehm empfunden hast.	Die Erfahrung im Kraftraum war für dich zwar nützlich, du glaubst aber weiterhin, dass solches Kraft-training für dein privates und berufliches Leben wenig Sinn macht. Du möchtest das künftig freiwillig nicht mehr tun. Weil du mit einer gewissen Vor-eingenommenheit in diese Station gegangen bist, glaubst du auch, dass dies ent-scheidend zu deiner Prognose beigetragen hat. Du findest dies *weniger wichtig,* weil du diese Situation in erster Linie als eine dir bekannte Fest-stellung be-trachtest.
1.1.1 (1); 1.1.5 (1); 1.2.1 (1); 1.3.1 (1); 1.3.2 (1); 1.3.4 (1); 1.4.3 (1); 1.5.1 (1); 1.6 (1) = **9**	Freudlosigkeit, Ärger, Anstrengung, sehr unangenehm	weniger wichtig

Beschreibung der 5. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB“ stellt mehrere *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1; 1.3.2; 1.3.4) an der vierten Station *„Ich mach mich stark!“* im Kraftraum fest. Hierbei erkennt er, dass er wenig Gefallen an monotonen Kraftübungen findet. Er vergleicht deshalb sein Verhalten sehr stark mit dem Verhalten seiner Mitschüler.

Seine Erfahrung, sich wenig für diese Art von sportlicher Betätigung zu motivieren, führt zu einem Gefühl der Freudlosigkeit und zum Teil sogar der Sinnlosigkeit, deshalb beurteilt er diese Situation mit sehr unangenehm.
Der Auszubildende wertet diese Unterrichtssituation für sehr wichtig, weil er aus den Gedanken und Gefühlen, die er an dieser dritten Station „Kraftraum“ wahrnimmt, keine entscheidenden Impulse für sein sportliches Freizeitverhalten erfahren hat.

Interpretation der 5. Unterrichtssituation

Während dieser Unterrichtssituation im Kraftraum kommt die Gleichgültigkeit des Schülers „AB“ gegenüber dem selbst erfahrenen Lerninhalt in dem Moment am stärksten zum Ausdruck, als er den eindeutigen Wunsch verspürt, den Kraftraum zu verlassen. Er will die sehr unangenehme Situation, in der er weder Freude noch einen Sinn in den sportlichen Bewegungen feststellen kann, abbauen beziehungsweise beenden.
Andererseits besinnt sich der Auszubildende aber darauf, dass eine gute körperliche Konstitution für ein lebenslanges Ausüben seines Berufes notwendig ist. Dieser innere Widerspruch, den der Schüler in dieser Unterrichtssituation empfindet, erhöht wahrscheinlich das negative Gefühl. Möglicherweise wird diese Empfindung noch zusätzlich verstärkt, als er ein ähnliches Verhaltensmuster bei seinen Mitschülern beobachten kann.

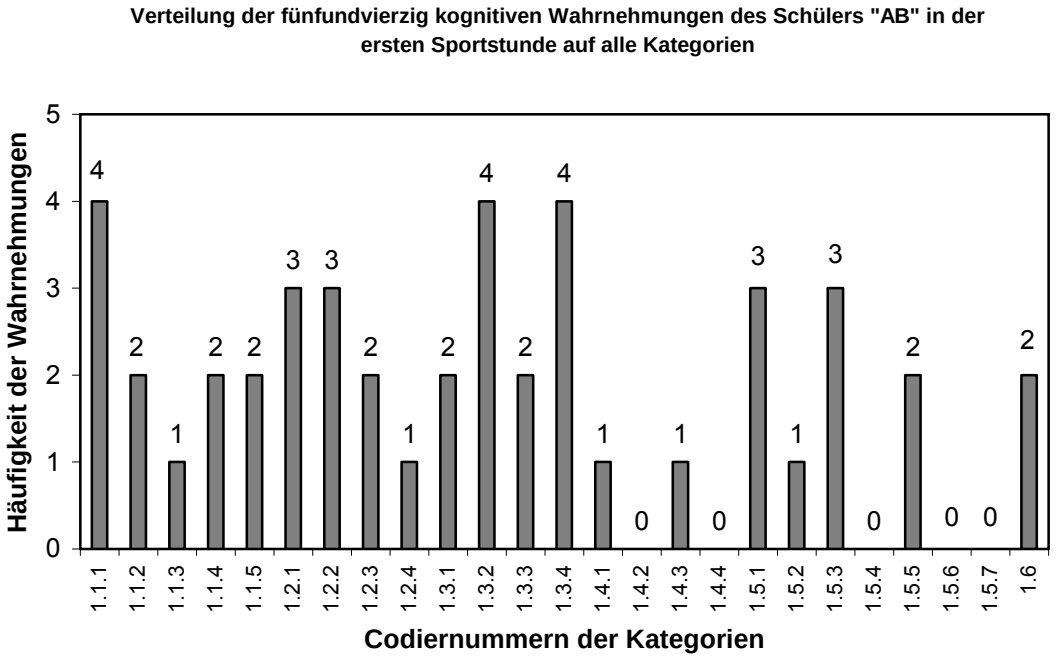
Versteht man die salutogenetische Komponente *„Bedeutsamkeit“* als das Erleben einer Erwartungshaltung, die im günstigen Fall dazu auffordert, die daran anschließende Beschäftigung als eine lohnende, weil sinnvolle Investition zu vermuten, dann kann in dieser Situation gerade diese Folge nicht festgestellt werden! Die nicht eintretende strukturelle Koppelung ist verantwortlich für das Nicht-Sinnhafte Erleben dieser sportlichen Situation.
Der Lehrende muss sich die Frage stellen, in welchem Umfang dem Schüler „AB“ Zeit zur Eigenrealisation von Bewegungsaufgaben oder zur Ausdifferenzierung von Bewegungsstrukturen gegeben wird. Denn die Zeitvorstellungen der Umwelt entsprechen nicht zwangsläufig der Zeitökonomie lebender Systeme.
Dabei stellen die Variabilität in der Zeitstruktur und die jeweilige Temporalisierung die Sinn bestimmenden Hauptfaktoren für das Üben im Sportunterricht dar. Zwar sollte der Lernende auf die Einhaltung von Zeitvorgaben hingewiesen werden, andererseits sollte er zu einem experimentellen Umgang mit der Zeit motiviert werden.

Innerhalb von Sekunden werden Resonanzmuster wie Abwehr oder Verdrängung aber auch Interesse oder Zuwendung aktualisiert, wenn vom Berufsschüler entsprechende Inhalte aus seiner Biographie interpretiert werden. Weil vergangenheitsabhängige und gewachsene Strukturen ein Teil seiner Identität sind und für die Aufrechterhaltung seines individuellen Kohärenzerlebens als notwenig zu beurteilen sind, muss dem Schüler ein beträchtliches Maß an Selbststeuerung und Partizipation an der Auswahl der Inhalte ermöglicht werden.

Individuelle Nähe und respektive Distanz sollten dem Schüler bei jeder Bewegungsaufgabe zugebilligt werden!

ZUSAMMENFASSENDE GESAMTBESCHREIBUNG UND GESAMTINTERPRETATION DER KOGNITIVEN UND EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN UND DER BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN IN DER ERSTEN SPORTSTUNDE „GESUNDHEITSBAHNHOF“

Die Verteilung der vierundvierzig Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in dieser Unterrichtsstunde auf die fünfundzwanzig Kategorien des Kategoriensystems (vgl. *Übersicht 8.2.7b*) stellt sich wie folgt dar:



ÜBERSICHT 10.4.3.2: Verteilung der fünfundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der ersten Sportstunde auf alle Kategorien

Bezüglich der *KOGNITIVEN WAHRNEHMUNGEN* wird aus der *Übersicht 10.4.3.2* deutlich, dass sich der Schüler „AB“ in der ersten Sportstunde „Gesundheitsbahnhof“ am meisten (zwölf Kognitionen) mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) beschäftigt. Einen zweiten Schwerpunkt stellt die Hauptkategorie *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1) mit elf Kognitionen dar.

Er registriert zwar zu allen sechs Hauptkategorien kognitive Wahrnehmungen, aber nicht zu den Unterkategorien 1.4.2 *Optik,* 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit,* 1.5.4 *Individuelle Haltungen zur Untersuchung*, 1.5.6 *Wertung als Proband* und 1.5.7 *Sonstiges.*

Bei einer differenzierteren Betrachtung der *einzelnen fünf Unterrichtssituationen* wird ersichtlich, dass der Schüler „AB“ in zwei Unterrichtssituationen, nämlich in der ersten und in der fünften, die meisten kognitiven Wahrnehmungen zum *Unterrichtsthema* (Hauptkategorie 1.3) hat.
In jeweils einer Unterrichtssituation beschäftigt er sich am meisten mit kognitiven Wahrnehmungen, die der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* (zweite Situation), der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (dritte Situation) und der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (vierte Situation) zugeschrieben werden.

Aus der Erkenntnis, dass sich der Schüler „AB“ in zwei Situationen dieser Sportstunde am meisten mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* beschäftigt, darf interpretiert werden, dass er diesem Thema großes Interesse entgegenbringt. Dies wird deutlich vom Schüler durch die zusammenfassende Aussage „…wie gesund ein richtiges Training auch für den Berufsalltag ist“ (erste Situation) und vor allem durch die Aussage „… dass gesundes Krafttraining für den Beruf notwendig ist, wenn du ihn ein Leben lang durchhalten willst.“ (fünfte Situation).
Die relativ vielen *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* in der ersten Unterrichtsstunde deuten darauf hin, dass der Schüler „AB“ seinen Lehrer gerade in Bezug auf *gesundheitliches Verhalten* als Vorbild ansieht, was von ihm ja auch letztlich beabsichtigt ist.
Dass der Auszubildende in der zweiten Unterrichtssituation „…zu dem eindeutigen Ergebnis gekommen (ist), dass man sich gemeinsam ein Leben lang auch in der Freizeit gesund betätigen kann“, mag als Binsenweisheit gelten. Für den Schüler stellt diese kognitive Wahrnehmung, der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmung* und der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* zugehörig, allerdings eine *äußerst wichtig zu wertende Erkenntnis für sein gesamtes weiteres Gesundheitsverhalten dar!*
Die Interpretation der einzelnen kognitiven Wahrnehmungen in den jeweiligen Unterrichtssituationen liegt im oberen Abschnitt vor.

Betrachtet man das Gesamtbild aller *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* des Schülers „AB“ in der ersten Sportstunde, so erkennt man, dass bei den fünf Unterrichtssituationen vier Situationen vorkommen, in denen negative Gefühle in folgender Weise auftreten:

In der ersten Unterrichtssituation prägen Ängstlichkeit, Unsicherheit und Unvertrautheit das Stimmungsbild, wobei die Situation insgesamt als unangenehm erlebt wird. In der zweiten Unterrichtssituation breitet sich beim Schüler „AB“ ein beruhigendes Gefühl aus. Diese Situation wird ebenfalls als unangenehm, aber dennoch überwiegend als angenehm empfunden. Auch die dritte Unterrichtssituation wird sowohl unangenehm als auch angenehm empfunden, allerdings überwiegen hier die angenehmen Gefühle des Schülers. Anders wird die vierte Unterrichtssituation empfunden. Hier herrscht ein insgesamt positives Gefühl vor. Der Schüler empfindet die Situation als sehr angenehm, weil er die körperliche Anstrengung subjektiv nicht im gewohnten Ausmaß wahrnimmt. In der fünften Unterrichtssituation prägen Freudlosigkeit, Ärger und subjektiv empfundene Anstrengung das emotionale Stimmungsbild. Deshalb wird diese Situation als unangenehm empfunden.

Insgesamt wird durch diese differenzierte Beschreibung gezeigt, dass der Schüler „AB“ während des Sportunterrichts in mehreren Situationen negative Gefühle empfindet. Es wird vermutet, dass negative Emotionen, die der Schüler bereits am Anfang der Stunde feststellt, für den weiteren Ablauf einer Sportstunde prägend sein können, aber nicht sein müssen.
Je bedeutender allerdings dieses negative Erlebnis in einer Unterrichtssituation für den Berufsschüler ist, desto prägender ist es und desto weniger wird er in der Lage sein, andere Wahrnehmungen bewusst empfangen zu können.
In solchen Fällen konzentrieren sich die Wahrnehmungen hauptsächlich auf das für den Schüler negative Erlebnis. Nur Vorgänge, die der Schüler ebenfalls für wichtig oder sehr wichtig einschätzt, können auch bewusst wahrgenommen werden.
Sind solche Wahrnehmungen mit angenehmen Emotionen verknüpft, dann können sie zu einer positiven Stimmung des Schülers im Sportunterricht verhelfen. Wie stark diese positiven Empfindungen das vorhergehende negative Empfinden beeinflussen, hängt sehr stark von der subjektiven Einschätzung der Person ab. Das *sehr angenehm* empfundene Gefühl der Freude in der vierten Situation, die auffälligerweise als einzige vom Auszubildenden für *sehr wichtig* bewertet wird, führt zu einem insgesamt positiven Stimmungsbild. Wie, welche Gefühle in dieser ersten Sportstunde entstehen, wird genau bei der Beschreibung der einzelnen Unterrichtssituationen dargestellt.
Liegen also positive *und* negative Stimmungen während des Sportunterrichts vor, ist es für das Gesamtbild der Emotionen von entscheidender Wichtigkeit, welche Bedeutung diesen einzelnen Situationen vom Schüler subjektiv *beigemessen* wird!

Betrachtet man das Gesamtbild aller *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* des Schülers „AB“ in der ersten Sportstunde, so zeigt sich, dass von ihm zwei Unterrichtssituationen als *sehr wichtig* eingestuft werden:

Zum einen ist das die zweite Situation, in welcher der Schüler erkannt hat, *wie sich Sport und Ernährung auf die Gesundheit auswirken können.* Aus dieser Erkenntnis und Erfahrung verspürt er die Motivation, seine Lebensgewohnheiten umzustellen. Zum anderen ist das die vierte Situation, bei welcher der Schüler in Bezug auf *Ausdauer und Konzentration* das große Potential spielersicher Vermittlungswege erkannt hat und unter anderem auch aufgrund seiner persönlichen Beobachtungen nun davon überzeugt ist, was er - seiner Aussage nach - vorher eben nicht war!

Zwei Unterrichtssituationen werden vom Schüler für wichtig eingestuft. Es ist einerseits die erste Situation, die von ihm für unangenehm empfunden wird, und andererseits die dritte Situation, die er überwiegend angenehm erlebt.

Nur die fünfte Unterrichtssituation, welche sehr unangenehm empfunden wird, bewertet der Schüler als weniger wichtig, weil er in dieser Phase keine neuen Erkenntnisse gewinnt und keine neuen Bewegungserfahrungen macht. Wie die verschiedenen Bedeutungsbeimessungen zustande kommen, wird bei den einzelnen Unterrichtssituationen dargestellt.

10.4.4 Untersuchungen zur *zweiten* Sportstunde

Bevor die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen dargestellt, beschrieben und interpretiert werden, wird die Sportstunde, in der diese Wahrnehmungen festgestellt werden, im Wesentlichen dargestellt.

10.4.4.1 Darstellung der *zweiten* Sportstunde *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“*

Die zweite Sportstunde *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“,* in der der Schüler „AB“ seine Wahrnehmungen registriert, findet am Mittwoch, dem 19.05.04, von 8.40 – 11.15 Uhr statt. Hierfür wird eine weitere Doppelstunde angehängt. Diese *doppelt so lang dauernde Sportstunde* wird nach folgendem Verlaufsplan durchgeführt:

In-Szene-Setzen *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“*	**Zeit:** 5 Min.	Sportlehrer liest vor: „Um beim Golfen wirklich Erfolg zu haben, bedarf es detaillierter Technik- und Trainingskenntnisse. Denn Golf gehört zu den faszinierendsten und technisch anspruchsvollsten Sportarten.“ (Pause) „Falls du keine Lust auf teure Mitgliedsbeiträge, bescheuerte Golfklamotten und teure Ausrüstung hast, schnapp dir einen ausgelutschten Golfschläger, deine Kumpels, einigt euch auf ein paar simple Regeln und los geht`s. Sucht euch doch einfach ein verrottetes Gelände, benutzt und bezwingt es - egal wie!“
Zur-Sache-Kommen (erste Phase des Hauptteils)	40 Min.	Schüler informieren anhand von Internet-Ausdrucken über bestehende Spielkultur und ihre Inszenierungen: „Je ungewöhnlicher, desto besser!“ *Aufgabe:* Mit unterschiedlichen Materialien (Hockyschläger, Indiaca-Bälle, Tischtennisbälle, Tennisbälle, ausgemusterte Golfschläger, Golfbälle, Tees) die Möglichkeiten des Schulgeländes als Golf-Platz erkunden und den Zugang zum Spielgedanken und den damit verbundenen Regeln zu finden. Lehrer zeigt die *Wortkarten:* Parkplatz, Bauhalle, Fußballplatz, Raucherhof, Wiese, Schulteich An diesen Orten darf experimentiert, diskutiert und gespielt werden, mit welchen Geräten, das bleibt den Schülern selbst überlassen.
Regeln verstehen und handhaben	30 Min.	*Aufgabe:* Gruppenweise die Spielideen und Regeln sammeln und präsentieren (Aufgaben, Wettkämpfe, Hindernisse, Zeit- und Raumvorgaben),

		Erfahrungsberichte von den einzelnen Stationen: - *Parkplatz:* „Versuche den Ball unter möglichst vielen Autos durchzuputten!“ - *Bauhalle:* „Versuche auf einem Balken über eine Dachziegelrampe den Ball in einen am Boden liegenden Reifen zu treffen!“ - *Fußballplatz:* „Putte die auf einer Linie zurecht gelegten Bälle so schnell wie möglich über eine fünf Meter entfernte Linie weg!“ - *Raucherhof:* „Versuche zwischen zwei Papierkörben durchzuspielen und einen dahinter aufgestellten Großaschenbecher zu treffen!“ - *Wiese:* „Versuche eine aufgestellte Schaltafel, mitgenommen von der schuleigenen Bauhalle, aus dem hohen Gras zu treffen!“ - *Schulteich:* „Versuche den Ball über den Schulteich zu putten. Versenkte Bälle werden anschließend mit einem Netz herausgefischt!“
	30 Min.	*Aufgabe:* Festschreiben einheitlicher Regeln im Sinne von Vereinbarungen als Voraussetzung für ein Miteinander, für Chancengleichheit und Spannung: 1. Das Verwenden von Tees ist immer erlaubt. 2. Fällt der Ball aufgrund von Schwungbewegungen oder Schlägerkontakt vom Tee, wird ein Schlag angerechnet und der Ball muss von der neuen Position gespielt werden. 3. Innerhalb von zehn Minuten nach dem Abschlag muss der Ball gefunden werden, sonst wird Strafschlag gerechnet und der Ball muss erneut abgeschlagen werden. 4. Ball in unspielbarer Position, z.B. Pfütze, wird mit Anrechnung eines Strafschlages *Ball out-gedroppt.* 5. Ball gilt als geschlagen, wenn er eindeutig seine Position verändert. 6. Bei mutwilligem Abbruch des laufenden Spiels wird die Höchstzahl von fünfzehn Schlägen auf das angestrebte Ziel angerechnet. 7. Abschläge, Bahnen und Ziele werden jeweils neu definiert und als *Location* erklärt. 8. Reihenfolge der schlagenden Spieler ergibt sich aus der Entfernung zum Ziel. Der entfernteste Spieler schlägt als nächster. 9. Ziele sind z.B. Papierkörbe, Schotterhaufen, Bänke. Ziel ist erreicht, wenn der Ball im Umkreis einer Schlägerlänge dort liegen bleibt. Oder: Treffen, durchspielen, versenken. 10. Kleidung bei Sicherheitsgewährleistung egal.
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase des Hauptteils)	40 Min.	Die anzustrebende Perspektivenübernahme umfasst hier ein intensiveres Hineinversetzen ins Denken, Handeln und Fühlen der Mitschüler. Die Schüler sollen ihre Gefühle zeigen und ausleben dürfen. Alle Schüler durchlaufen nun *zum zweiten Mal* die – von den Schülern – „reglementierten“ Stationen.

Reflexionsphasen	offen, 20-30 Min.	Die Thematisierung von Gefühlsregungen und Gefühlsäußerungen ist beabsichtigt. Ablehnende Haltungen gegenüber dem sportlichen Tun sollen miteinander besprochen werden.
Reflexion, Abschlussgespräch, Ausblick	5-10 Min.	Beurteilung der erlangten Fähigkeiten in Bezug auf Schlaghärte, Zielgenauigkeit und Feingefühl. In der nächsten Englischstunde erstellen die Schüler mit Hilfe eines Golf-Fachbuches und mit Hilfe eines Englischlexikons ein Flyer (Titel: *„spezial golf words“*), der wichtige englische Cross-golf-Fachbegriffe erklärt: *Angle-shot:* schräg, diagonal geschlagener Ball *Bunker:* mit Sand aufgefüllte Vertiefung *Downball:* Ball von einer Geländeerhöhung heruntergespielter Ball *Driving Range:* Übungsplatz *Fairway:* Spielbahn *Green:* Rasenfläche um das Loch *Putt:* Schlag auf den Ball *Service:* erster Schlag auf den Ball *Skyball:* extrem hoch gespielter Ball *Tee:* Plastikstift zu Ballaufsetzen

10.4.4.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“* wahrnimmt

In den folgenden *vier Unterrichtssituationen* werden vom Schüler „AB“ Wahrnehmungen festgestellt, als er zum zweiten Mal für die Hauptuntersuchung das „Gedanken-Gefühlsheft“ führt. Die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen in diesen vier Unterrichtssituationen werden nun dargestellt, beschrieben und interpretiert:

Darstellung der 1. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Da kann man wirklich Sport machen, wie man selber will.“ 1.1.4 (Also, wegen der Art und Weise, wie ich (Lehrer) das Thema vorgelesen habe), 1.5.1 E (hast du gern zugehört.)(Es hat dir gefallen.) 1.5.1 (Du hast dir konkret vorgestellt), 1.3.1 (wie du das daheim oder sogar in deinem Hotel bei euren Gästen umsetzen könntest.) 1.5.1 (Dabei hast du dich vor allem gefragt, mit wem du das machen könntest.) 1.5.3 (Du bist zu dem Ergebnis gekommen), 1.3.3 (dass deine Freunde da bestimmt mitmachen), 1.3.4 (weil diese Sportart nicht so anstrengend ist), W 1.3.4 (weil sie wegen der frischen Luft sehr gesund ist) 1.3.1 (und weil es einfache Regeln sind.) 1.4.1 (Du hast gemerkt, dass es in diesem Moment total ruhig war.) 1.2.2 (Da hast du überlegt, ob deine Mitschüler gerade das Gleiche denken.) E 1.2.1 (Du warst gespannt), (ob einer deiner Mitschüler nun eine Bemerkung dazu macht.)	Die Situation war für dich sehr angenehm, weil es dir gefallen hat, wie interessant der Lehrer über das heutige Unterrichts-thema berichtet hat. Es war für dich vor allem so angenehm, weil dir in diesem Moment schon allein der Gedanke gefallen hat, einmal in der Berufsschule Sport so zu treiben, wie man selber will. Auch der Gedanke, diese Art von Golf daheim mit deinen Freunden spielen zu können, löste bei dir eine gewisse Neugier und sehr angenehme Gefühle aus.	Die Situation war für dich wichtig, weil du erkannt hast, dass Sport in der Berufsschule und auch in der Freizeit ganz anders betrieben werden kann, wie man es sich sonst eigentlich immer vorstellt. Diese Erkenntnis war für dich absolut neu.
1.1.4 (1); 1.2.2 (1); 1.3.1 (2); 1.3.3 (1); 1.3.4 (2); 1.4.1 (1); 1.5.1 (2); 1.5.3 (1) = **11**	Neugier, freudige Erwartung, sehr angenehm	wichtig

Beschreibung der 1. Unterrichtssituation

Durch eine Lehrerdarbietung wird in der Phase des *In-Szene-Setzens* des Unterrichtsthemas *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“* das Interesse des Schülers „AB“ für die Sportart Golf geweckt. Dabei stellt er mehrere kognitive Wahrnehmungen über sein *Eigenes Verhalten im Sportunterricht* (1.5.1) fest.
Der Schüler empfindet diese Unterrichtssituation als sehr angenehm, weil ihm der Gedanke gefällt, den Sportunterricht in der Berufsschule in hohem Maße mitzugestalten. Die *Eigenwahrnehmungen* lösen auch *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.2), *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1; 1.3.3; 1.3.4) und *Wahrnehmungen zur Umgebung* (1.4.1) aus.
Der Auszubildende bewertet diese Unterrichtssituation mit wichtig, weil er erkennt, dass sowohl der Sportunterricht an der Berufsschule als auch Sport in der Freizeit gegensätzlich zu seiner bisherigen Vorstellung aussehen kann.

Interpretation der 1. Unterrichtssituation

Diese Situation wird vom Schüler „AB“ als sehr angenehm empfunden, weil er bereits in dieser ersten Phase des Unterrichts erahnt, dass dieses nach eigenen Vorstellungen zu entwickelnde *„Cook-Golf“* eine besondere Chance des Auslebens seiner Sehnsüchte nach Unangepasstheit darstellt: Es gibt keine Verbote, außer das, jemanden zu verletzen oder etwas zu beschädigen. Es wendet sich ab vom gepflegten „green“ der Golfplätze, zielt nicht in vorbestimmte Löcher, kennt keine schicke Kleidung und keine teuren Clubs. Der Schüler darf erheblich mitbestimmen, somit wird ein Freiraum zur Entwicklung spontaner Aktivitäten gewährt. Denn ein Inhalt kann nur zum Thema werden, wenn bei den Beteiligten subjektive Betroffenheit erzeugt wird. Dies ist in der ersten Unterrichtssituation beim Schüler „AB“ anhand seiner kognitiven Wahrnehmungen bereits deutlich erkennbar.
Der Berufsschüler erkennt die Chance, nicht mehr in Folgen vorgegebener und minutiös durchgeführter Lernschritte eingepasst zu werden. Er erhält die Möglichkeit, in experimentellen Lernformen soziale Interaktionserfahrungen zu sammeln, Strategien des Problem lösenden Denkens und Handelns zu entwickeln, unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien zu erproben, aber auch unterschiedliche Bewegungspraxen kennen zu lernen. Das heißt, dass mit dem Lernenden eine Art „Partizipationskultur“ entworfen wird, die es erlaubt, unter der Berücksichtigung von Regeln und Normen an

sportdidaktischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben, womit Einfluss auf das sachliche, das individuelle und das soziale Geschehen genommen wird.

Die Wahrnehmung zur Unterkategorie 1.3.1 *Alltagsbezug/Berufsbezug* („… wie du das daheim oder sogar in deinem Hotel bei euren Gästen umsetzen könntest.“) zeigt, dass der kritische Auszubildende den Unterrichtsinhalt dahingehend hinterfragt, ob er für den Umgang mit der Berufswelt etwas *Bedeutsames* bringen könnte. Die *Bedeutsamkeit,* im Sinne des Erlebens einer Erwartungshaltung, motiviert im vorliegenden Fall den Schüler „AB“, die anschließende Beschäftigung als eine lohnende, weil sinnvolle Investition zu vermuten (vgl. *Entwicklung des Kohärenzsinnes* im Kapitel 6.2.2.4.2).
Für die subjektive Biographie des jungen Menschen muss etwas Relevantes erscheinen, ansonsten sieht er keinerlei Bezug der sportlichen Aktivität zu seiner sozialen und natürlichen Mitwelt. Die Reproduktion von Wissen und Können muss einhergehen mit der Möglichkeit der Konstruktion und Dekonstruktion sportlicher Handlungen!

Darstellung der 2. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Warum traut sich K. nicht auf dem Balken zu spielen?“ (Gedanken über einen Mitschüler) 1.5.1 (Du hast dich über deinen Mitschüler gewundert.) 1.2.2 (Du hast erkannt, dass er von sich glaubt), 1.2.1 (sich nicht zu trauen, auf dem Balken den Ball abzuspielen), k (weil er sich wehtun könnte.) 1.5.1 (Du hast dir überlegt, woran das liegen könnte.) 1.3.3 (Du hast erkannt, dass diese Aufgabe nur mit der Hilfe der anderen geht.) 1.4.4 (Du hast den Eindruck, dass der Balken zu wackelig ist.) 1.2.1 (Du hast auch an die Schüler gedacht, die vielleicht deshalb die Lust verlieren könnten.)	Die Situation war für dich nervig. Du hast dich über das Verhalten deines Mitschülers aufgeregt. Du hast dich in dieser Situation unangenehm gefühlt, weil du mit dem Verhalten deines Mitschülers nicht einverstanden warst und dessen Äußerung eigentlich nicht nachvollziehen konntest.	Die Situation war für dich weniger wichtig. Du hast über deine Mitschüler nachgedacht, und das machst du eigentlich öfter. Nur in diesem Fall hast du länger darüber nachgedacht, woran es liegen könnte, dass man sich eine solche, in deinen Augen einfache, Aufgabe nicht zutraut.

E (Darüber würdest du dich ärgern.) 1.2.3 (Du hast aber gesehen, dass sich die anderen in der Klasse das doch auch trauen.) 1.6 (Du hast daran gedacht, dass dein ehemaliger Sportlehrer in der Hauptschule immer solche Bemerkungen gemacht hat.) 1.1.1 (Du glaubst, ich (Lehrer) würde so etwas nie sagen.) 1.1.3 (Ich (Lehrer) gehe mit euch sehr vertrauensvoll um.)		Dieser Tatbestand war ein neuer, der dich zum Nachdenken angeregt hat. Aber weil der Mitschüler für dich persönlich keine allzu große Rolle spielt, war auch diese Situation für dich weniger wichtig.
1.1.1 (1); 1.1.3 (1); 1.2.1 (2); 1.2.2 (1); 1.2.3 (1); 1.3.3 (1); 1.4.4 (1); 1.5.1 (2); 1.6 (1) = **11**	nervig, Aufregung, unangenehm	weniger wichtig

Beschreibung der 2. Unterrichtssituation

In dieser Unterrichtssituation stehen die kognitiven *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3) und die *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1) im Mittelpunkt. Aufgrund einer Schüleräußerung während des *„Zur-Sache-Kommens“* (erste Phase des Hauptteils) bei der Station *„Bauhalle“*, an der die Schüler auf einem Zimmermannsbalken den Golfball abspielen sollen, entwickeln sich beim Schüler „AB“ Kognitionen über einen Mitschüler, die sich vor allem mit dessen *Verhalten im Sportunterricht* (1.2.1) beschäftigen.

Der Auszubildende „AB“ ist mit dessen *Verhalten im Sportunterricht* nicht einverstanden. Deshalb reagiert er nervös und fühlt sich dabei unangenehm.

Diese Unterrichtssituation ist für den Schüler „AB“ weniger wichtig, weil er öfter über Mitschüler im Unterricht nachdenkt, somit diese Situation nicht außergewöhnlich ist, und weil ihm persönlich dieser Mitschüler nicht viel bedeutet.

Interpretation der 2. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB“ beobachtet gerne seine Mitmenschen. Er findet aber auch Gefallen daran, andere Leute zu kritisieren, wenn sie sich anders verhalten, als er es für angemessen hält. Seine Kritik äußert er aber in den seltensten Fällen offen. Vielleicht liegt es daran, dass er so erzogen wurde oder dass er einfach nicht mag, andere Menschen anzugreifen und sie womöglich zu verletzen.

Die Äußerung des Mitschülers „K.“ führt dazu, dass sich der Schüler „AB“ tiefgründigere Gedanken darüber macht, weshalb man sich eine derartige

Bewegungsaufgabe nicht zutrauen könnte. Im Prinzip zeigt er kein Verständnis für dieses ängstliche Verhalten. Er würde dies gerne dem Mitschüler zum Ausdruck bringen, nimmt davon allerdings Abstand, um diese Situation nicht zur Problemsituation eskalieren zu lassen.
Wenn man davon ausgeht, dass der Schüler „AB“ den Mitschüler nicht sonderlich mag, wird verständlich, dass die Situation für ihn nervlich belastend ist und er sich über dessen Verhalten aufregt.

In dieser Situation wird vom Schüler „AB“ verlangt, sich in die Gefühle eines anderen hineinzuversetzen. Die anzustrebende Perspektivübernahme des Schülers bedingt ein intensiveres Hineinversetzen ins Denken, Handeln und Fühlen seines Mitschülers. Die Schüler sollen aber gerade im Hinblick auf das *soziale Lernen* ihre Gefühle zeigen und ausleben dürfen. Wut und Freude dürfen auch einmal ausgelebt werden.

Ausgelassen zu sein muss im Sportunterricht erlaubt sein!

Grundsätzlich sollen die Berufsschüler lernen, mit ihren Emotionen behutsam umzugehen, eigene und fremde Gefühle zu meistern, sie aber nicht als Druckmittel einsetzen. Um dieses Ziel jemals erreichen zu können, muss der Sportlehrer für ein offenes und freundliches Klima im Sportunterricht sorgen, das von gegenseitiger Achtung und Offenheit geprägt ist.
Gefühlsregungen sollten vorsichtig thematisiert werden. Gefühlsäußerungen, die eine ablehnende Haltung gegenüber einer sportlichen Tätigkeit erkennen lassen, sollten miteinander besprochen werden.
Kommunikation muss im Sportunterricht als hochgradig störanfällig und missverständlich bezeichnet werden. Deshalb sind in der Ausbildung der Sportlehrer Kompetenzen in der Verwendung der Sprache und in der Analyse von Gesprächen zu fördern. Die *Subjektiven Theorien* (vgl. Kapitel 6.1) der Auszubildenden spielen hierbei eine tragende Rolle.

Die Berufsschüler in emotional sehr belastenden Situationen professionell zu begleiten, um im Sportunterricht die Folgen von Niederlagen, Enttäuschungen und Frustrationen abfedern zu können. Freude auf der einen Seite - Angst, Wut oder Trauer über einen verlorenen Wettkampf auf der anderen Seite, machen den Sportunterricht zu einem emotional hoch besetzten Feld, das professionelle Kommunikationstechniken erfordert!

Diese Gedanken sind gleichsam als Reflexionsanlässe für die Analyse und die Modellierung *salutogener Erfahrungsräume* im Sportunterricht an der Berufsschule zu verstehen, um das Erleben der *Bedeutsamkeit* zu fördern und insgesamt die Entwicklung eines funktionalen *Kohärenzsinns* zu gewährleisten. Denn dieser kann nach Antonovsky als zentraler Einflussfaktor für die Gesundheit angesehen werden (vgl. *Entwicklung des Kohärenzsinns* im Kapitel 6.2.2.4.2)!

Darstellung der 3. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Viele können fast nicht mehr, liegt vielleicht an der langen Arbeit gestern." 1.2.2 (Du hast dich gefragt, weshalb es viele deiner Mitschüler heute so schwer gefallen ist, sich längere Zeit im Sportunterricht zu konzentrieren.) 1.1.1 (Dabei hast du darüber nachgedacht, dass ich (Lehrer) diese Unterrichtsmethode nicht ohne Grund gewählt habe.) 1.5.1 (Du hast dich aber darüber gewundert), 1.1.1 (dass so viele Stationen zu „erfinden" sind), 1.3.1 (weil das beim normalen Golf doch *überhaupt* nicht der Fall ist) 1.1.3 (und dass ich (Lehrer) dabei den Schülern sehr vertraue.) 1.5.4 E (Dir wurde bewusst, dass du eigentlich schon einfache Bewegungen als Belastung notieren müsstest.) 1.5.3 (Deiner Meinung nach liegt das dann immer daran, dass man am Vortag im Betrieb lange arbeiten musste.) 1.5.7 (Du hast auch daran gedacht, dass du heute lange Unterricht hast) 1.5.4 (und dass du deswegen deine Kraft einteilen solltest.) 1.5.1 (Du hast versucht, deine Kräfte zu mobilisieren), 1.5.1 (weil du dir Gedanken gemacht hast, wie du dich jetzt motivieren kannst.)	Die Situation war für dich unangenehm, weil du zu diesem Zeitpunkt ein starkes Müdigkeitsgefühl empfunden hast. Du wolltest deine Kraft bis zum Ende des Schultages einteilen. Du hast gespürt, dass schon einfache Bewegungen von dir als Belastungen empfunden wurden. Dennoch hast du dich weiter angestrengt, weil du die einfach „Motivation" vor Augen gehalten hast.	Die Situation war für dich sehr wichtig, weil du erfahren hast, dass man sich auch in schwierigen Situationen, in denen man sehr müde oder lustlos ist, motivieren kann, sich weiter zu bewegen und anzustrengen.

1.3.1 (Du hast festgestellt, dass man mit „Cook-Golf“ im Betrieb und in der Freizeit etwas anfangen kann.) 1.5.5 (Du konntest dir gut vorstellen, dass du dieses Spiel mit deinen Kumpels überall durchführen kannst.)		
1.1.1 (2); 1.1.3 (1); 1.2.2 (1); 1.3.1 (2); 1.5.1 (3); 1.5.3 (1); 1.5.4 (2); 1.5.5 (1); 1.5.7 (1) = **14**	Müdigkeit, Anstrengung, Motivation, unangenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 3. Unterrichtssituation

In dieser Unterrichtssituation während des zweiten Durchlaufs durch die einzelnen Stationen (Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten, zweite Phase des Hauptteils) werden beim Schüler „AB“ eine Reihe von *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1; 1.5.3; 1.5.4; 1.5.5; 1.5.7) ausgelöst. Weiterhin treten noch *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* (1.1.1), *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.2) und *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1) auf. Der Schüler erkennt bei seinen Mitschülern, aber auch bei sich selbst, dass diese Situation - in einer weit fortgeschrittenen Phase der Sportstunde - von den Lernenden als sehr anstrengend wahrgenommen wird.
Der Schüler „AB“ empfindet die Situation auch deshalb für unangenehm, weil er daran denkt, dass noch ein langer Schultag bevorsteht. Zwar ist er sich darüber bewusst, dass er seine Kräfte einteilen sollte, aber anschließend ist er wieder für seine engagierte Teilnahme motiviert.
Die Situation ist für den Schüler sehr wichtig, weil er in dieser Unterrichtsphase erfährt, dass in körperlich anstrengenden Situationen die Motivation ungemein wichtig ist, damit man nicht einfach aufgibt.

Interpretation der 3. Unterrichtssituation

Die Situation in dieser Sportstunde entsteht am Ende der zweiten Phase des Hauptteils. Dem Schüler „AB“ - und vielen seiner Mitschüler - fällt es sehr schwer, sich weiter zu bewegen. Er sucht kurzzeitig nach Ursachen und führt das festgestellte Verhalten in erster Linie auf das lange Arbeiten im Ausbildungsbetrieb am Abend zuvor zurück.
Weil der Schüler „AB“ aber die Aufgaben der einzelnen „Cook-Golf-Stationen“ unbedingt erfüllen möchte, motiviert er sich selber weiterzumachen.

Vor dem Hintergrund der Arbeitsbelastung, des persönlichen Entwicklungsstadiums, des Freizeitverhaltens und des Gesundheitsverständnisses der Auszubildenden (vgl. Kapitel 5.1 *Lebenswelt der Köche)* wird deutlich, dass Belastung ein Lebenswelt umfassendes Phänomen ist: Die kommunikativ validierte Zusammenfassung des Interviewprotokolls in Bezug auf diese dritte Unterrichtssituation ist ein Beleg dafür, dass die beruflichen Belastungen im Ausbildungsbetrieb mit der lebensweltlichen Situation des Berufsschülers „AB" und seiner Mitschüler korrespondieren und nicht unabhängig davon entstehen.

Das persönliche Wohlbefinden ist schließlich ein Prozess des immer wieder herzustellenden Gleichgewichts zwischen Anforderungen der Mitwelt – wovon die Arbeitswelt der Schüler ein Teil ist – und den Handlungsmöglichkeiten einer Person.

Ein salutogenetisch ausgerichteter Sportunterricht, der den Anspruch erhebt, in der Berufsausbildung krankmachende Belastungsphänomene transparent zu machen und zugleich Wege der Veränderung aufzuzeigen, um die „…*Grundlage für eine gelungene Berufslaufbahn"*[293] darzustellen, muss auf die Lebenswelt von jungen Auszubildenden (vgl. Kapitel 5.1 *Ausbildung im Gastgewerbe*) Bezug nehmen.
Die Bewegungsangebote im Sportunterricht müssen die Individualität der Schüler und ihre sozialen Bedingungen der täglichen Arbeitswelt berücksichtigen. Diese sozialökologische Denkweise vermag jene Beschränkungen zu überwinden, die einer Instrumentalisierung des Sports für die Gesundheitsvorsorge immanent sind. Eine solche sozialökologische Denkweise reflektiert die eigene Lebensgeschichte und Krankheit(en) im Zusammenhang. Ebenso wird aus dieser Sicht das Phänomen der Krankheit auch als Folge falschen Lernens interpretiert, das heißt als Lernbedürfnis, das ohne adäquate Lernmöglichkeit bleibt. Entscheidend bei der Argumentation an dieser Stelle ist, welche Handlungsmuster in Arbeit, Freizeit und Familienleben eher zur Belastung oder eher zum *Wohlbefinden* beitragen.

Bezug nehmend auf diese konkrete Unterrichtssituation lässt die Fallstudie des Schülers „AB" – in Kenntnis seines persönlichen Umfeldes – den weit reichenden Schluss zu, dass junge Männer, die zum Beispiel Konflikten durch „Aussitzen" oder „ständiges Nachgeben" aus dem Weg gehen, oder deren Bewegungsverhalten eher inaktiv ist und deren Gesundheitsverhalten von schlechtem Gewissen geprägt ist, sich

[293] Verweis auf den Titel der vorliegenden Arbeit

hinsichtlich ihres Körpers, ihrer Lebensführung und ihrer Konfliktlösung deutlich mehr belastet fühlen als Männer, die den Willen haben, sich zu bewegen.

Darstellung der 4. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Jeder will **SEINE EIGENE** *Art von Golf spielen."* 1.2.1 (Du hast dir gedacht, dass sich deine Mitschüler gegenseitig vorbildlich geholfen haben), LE 1.2.1 (Das findest du auch deshalb, weil du gehört hast, wie ein Mitschüler wörtlich gesagt hat, dass er „stolz" auf die *gemeinsame* Leistung ist.) 1.2.2 (Du hast auch gemeint, dass dies dem Selbstbewusstsein dieser Schüler ganz gut tut), 1.2.3 (weil sie sonst im Unterricht ziemlich die schlechtesten sind.) LE 1.2.2 (Du hast beobachtet, dass alle Schüler die Aufgabe die sie sie sich ausgedacht haben, geschafft haben), 1.4.4 (obwohl das Holz total rutschig war.) 1.2.4 (Du hast den Eindruck gehabt, dass ein Schüler schon einmal so eine Schanze zu Haus gebaut hat.) 1.2.3 (Gegenüber ihm sind deiner Meinung nach die anderen Schüler viel weniger kreativ.) 1.3.3 (Dir wurde anschließend bewusst, dass „Cook-Golf" mit der Gruppe viel Spaß gemacht hat) E 1.3.4 (und du hast gespürt, dass man dabei auch etwas Gesundes für seinen Körper getan hat.) LE 1.2.3 (Du hattest allerdings den Eindruck, dass sich *jeder* 1.2.1 (auf seine eigene Art und Weise körperlich ange-strengt hat.) 1.2.4 (Aber du hast festgestellt, dass es bei deinen Mitschülern in der Hauptschule leider auch immer so war.)	Die Situation war für dich beeindruckend, weil du beobachtet hast, wie gut es einigen Mitschülern tut, in und mit der Gruppe Erfolg zu haben. Es war für dich aber auch sehr interessant, wie unterschiedlich sich die Schüler angestrengt haben. Du hast diese Situation angenehm empfunden, weil du gespürt hast, dass du deinem Körper auch etwas Gesundes getan hast.	Die Situation war für dich deshalb wichtig, weil dir so richtig bewusst wurde, dass sich die einzelnen Schüler im Sportunterricht *sehr unterschied-lich* anstrengen.
1.2.1 (3); 1.2.2 (2); 1.2.3 (3); 1.2.4 (2); 1.3.3 (1); 1.3.4 (1); 1.4.4 (1) = **13**	Interesse, beeindruckt, angenehm	wichtig

Beschreibung der 4. Unterrichtssituation

Während der Reflexionsphase im zweiten Abschnitt des Hauptteils, *die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten,* ergibt sich diese vierte Unterrichtssituation, in der ganz entscheidend die kognitiven *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3; 1.2.4) im Mittelpunkt stehen. Der Schüler „AB“ gewinnt den Eindruck, dass seine Mitschüler *„Cook-Golf“* sehr unterschiedlich spielen und sie sich dabei auch sehr unterschiedlich anstrengen.
Beim Schüler „AB“ entsteht in dieser Situation ein angenehmes Gefühl, weil er einerseits seine Mitschüler unter dem Blickwinkel der Anstrengungsbereitschaft beobachtet und andererseits selber ein gutes Körpergefühl bei den meisten Bewegungsaufgaben empfindet.
Die Situation ist für den Schüler wichtig, weil ihm bewusst wird, dass sich die einzelnen Schüler im Sportunterricht sehr unterschiedlich anstrengen.

Interpretation der 4. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation ist für den Schüler „AB“ so wichtig, weil er die Erkenntnis gewinnt, dass es für junge Köche unterschiedliche – oder vielleicht auch gar keine *Beweg-Gründe* - gibt.
Denn die (Wieder-)Entdeckung von Bewegung und Bewegungsräumen - differenziert nach *Sinnenbewusstsein, Körper und Spiel* – ist der geschlechtsspezifische gemeinsame Nenner, der über die Qualität von Wohlbefinden entscheidet. Durch die Reduzierung von unnötigen Anstrengungen können die jungen Männer in dieser Unterrichtssituation Zeit und Aufmerksamkeit für neue, aufregende Empfindungen gewinnen. Das ist eine Möglichkeit, die Sinne wiederzubeleben, Sinnenbewusstsein zu *üben.*
Das *„Üben“* an den einzelnen Stationen des „Cook-Golfs“ ist so zu verstehen, dass sich die Berufsschüler verschiedene Lernsituation wieder vergegenwärtigen, sie „wieder-zu-holen“ und keine Wiederholung im herkömmlichen Sinne des mechanischen Erwerbs von sportlichen Fertigkeiten leisten. Genau diese sportpädagogische Feststellung impliziert die Aussage des Schülers „AB“, wenn er sagt, „dass sich jeder auf seine eigene Art und Weise körperlich angestrengt hat.“ Im Prozess des *Übens* geht es darum, mit der Wirklichkeit in Berührung zu kommen. Wesentlich sollte dabei sein, dass der Schüler die Vermittlungssituation auch im Hinblick auf die Sache „Golf“, um die es geht, *wahrnimmt und gestaltet!*

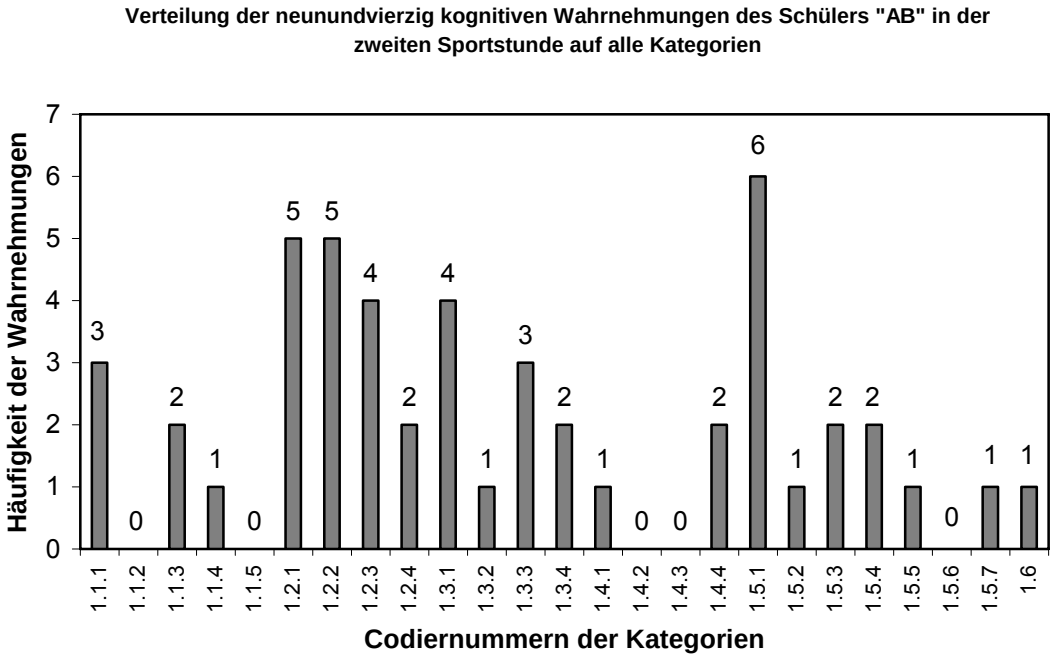
Wahrnehmen, Vergleichen, Unterscheiden: Die Aufmerksamkeit für Empfindungen beim Bewegen führt zur Bewusstheit durch Bewegung.

Erst wenn die Spielgeräte, egal welcher Schläger, egal welcher Ball, für die Berufsschüler selbstverständlich, das heißt Teil ihres Körpers geworden sind, kann er über diesen verfügen, statt sich von ihm beherrschen zu lassen.
Er wird dann auch keine normierten Außenkriterien mehr dafür brauchen, was „richtig“ oder „falsch“ ist (vgl. Kapitel 2.2 *Gesundheitliche Normierung als Instrument der Ausgrenzung*) – das *SUBJEKTIV WAHRGENOMMENE INNERE BILD DER BEWEGUNG* vermittelt das Gefühl der Stimmigkeit! Golf-Spielen *so* verstanden, macht *Körper, Spiel* und *Sinnenbewusstsein* zum Gegenstand der Erfahrung:

Das Thema *„Körper“* durch die Betonung des Bewegens auf Hindernissen und schwierigem Untergrund.
Das Thema *„Spiel“* durch die spielerischen Erfahrungen mit Leichtigkeit und Gleichgewicht.
Das Thema *„Sinnenbewusstsein“* durch die Aneignung und das intensive sinnliche Erleben von neuen Bewegungsräumen.

ZUSAMMENFASSENDE GESAMTBESCHREIBUNG UND GESAMTINTERPRETATION DER KOGNITIVEN UND EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN UND DER BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN IN DER ZWEITEN SPORTSTUNDE „COOK-GOLF: WENN KÖCHE GOLFEN“

Die Verteilung der neunundvierzig Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in dieser Unterrichtsstunde auf die fünfundzwanzig Kategorien des Kategoriensystems (vgl. *Übersicht 8.2.7b*) stellt sich wie folgt dar:



ÜBERSICHT 10.4.4.2: Verteilung der neunundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der zweiten Sportstunde auf alle Kategorien

Bezüglich der *KOGNITIVEN WAHRNEHMUNGEN* wird aus der *Übersicht 10.4.4.2* deutlich, dass sich der Schüler „AB“ in der zweiten Sportstunde „Cook-Golf: Wenn Köche golfen“ am meisten (sechzehn Kognitionen) mit *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2) beschäftigt. Einen zweiten Schwerpunkt stellt die Hauptkategorie *Eigenwahrnehmungen* (1.5; dreizehn Kognitionen) dar.

Er registriert zu allen sechs Hauptkategorien, aber nicht zu den Unterkategorien 1.1.2 *Persönliche Merkmale,* 1.1.5 *Sonstiges,* 1.4.2 *Optik,* 1.4.3 *Temperatur* und 1.5.6 *Wertung als Proband* kognitive Wahrnehmungen.

Bei einer differenzierteren Betrachtung der *einzelnen fünf Unterrichtssituationen* wird ersichtlich, dass der Schüler „AB“ in zwei Unterrichtssituationen, nämlich in der zweiten und in der vierten, die meisten kognitiven *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (Hauptkategorie 1.2) hat.
In jeweils einer Unterrichtssituation beschäftigt er sich am meisten mit kognitiven Wahrnehmungen, die der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (erste Situation) und der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* (dritte Situation) zugeschrieben werden.
Dass sich der Schüler in der zweiten und vierten Unterrichtssituation am meisten mit den *Wahrnehmungen zu Mitschülern* beschäftigt, ist bemerkenswert. Dies lässt sich so interpretieren, dass seine Mitschüler Verhaltensweisen zeigen, die für ihn persönlich auffällig sind und außergewöhnlich sind. Die zusammenfassenden Aussagen in der dritten Unterrichtssituation „…versucht, deine Kräfte zu mobilisieren.“ und besonders in der vierten Unterrichtssituation „…dass sich jeder auf seine eigene Art und Weise angestrengt hat.“ zeigen, dass junge Köche ihr eigenes Golf entdecken und somit individuelle *BEWEG-GRÜNDE* finden, denn:

Köche haben einen langen und anstrengenden Berufsalltag im gastronomischen Ausbildungsbetrieb. Die Gäste, denen sie täglich begegnen, vermögende Ruheständler, Unternehmer und Geschäftsleute, kommen nach Bad Kissingen, um Golf zu spielen. Die Köche des dritten Ausbildungsjahres stehen am Anfang ihrer Erfahrungen mit Menschen einer anderen sozialen Schicht. Die Welt der Gäste in den Hotels beschäftigt die Jugendlichen: „Abgehoben, schnöselig, spießig“, wie sie dieses Klientel selber charakterisieren. Hier setzt der lebensweltliche Bezug des Vorhabens an: *„Golf – made by cooks“.* Die Köche sollen den Sport der reichen Kunden kennen lernen, aber auf ihre Art. Und sie sollen dabei erkennen, dass man auch ohne kommerzielle Ausrüstung und ohne kommerzielle Organisation eine Spielidee aufgreifen und nach eigenen Vorstellungen abwandeln kann.
Vielleicht ermöglicht diese Auseinandersetzung mit einer zunächst fremden Sportkultur einen kritischen Blick auf Konsum und Besitz – als Gewinn für ihr eigenes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein!

Betrachtet man das Gesamtbild aller *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* des Schülers „AB“ in der zweiten Sportstunde, so erkennt man, dass von den vier Unterrichtssituationen zwei Situationen vorkommen, in denen negative Gefühle vorherrschen.
In der ersten Unterrichtssituation prägt Neugier, Interesse und freudige Erwartung sein Stimmungsbild, weshalb diese Situation vom Schüler „AB“ insgesamt als sehr angenehm erlebt wird. In der zweiten Unterrichtssituation breitet sich beim Schüler „AB“ ein nerviges Gefühl aus. Diese Situation wird deshalb als unangenehm empfunden, weil er eine Bemerkung und das Verhalten eines Mitschülers nicht nachvollziehen kann. Auch die dritte Unterrichtssituation wird unangenehm empfunden, weil der Schüler in diesem Moment schon einfache Bewegungen als Belastungen empfindet. Nur seine Vorstellung, sich in einer Bewertungssituation zu befinden, motiviert ihn, sich weiter körperlich anzustrengen. Die vierte Unterrichtssituation wird emotional anders empfunden, denn hier herrscht ein insgesamt positives Gefühl vor. Der Schüler nimmt diese Situation als angenehm wahr, weil er ein positives Körpergefühl empfindet.

In der Auseinandersetzung mit der Natur kann jeder Schüler Erfahrungen sammeln und seine Erfahrungen in *emotionaler* Hinsicht erweitern. Zudem können bei einer solch „abenteuerlichen“ Unterrichtseinheit alte eingefahrene und belastende Stereotypien leichter durch neue positive Interaktionsmuster ersetzt werden. Die Köche erleben neue soziale Konstellationen des Zusammenwirkens und des gemeinschaftlichen Handelns. Die freie Natur und die vorzufindenden Arrangements des Schulgeländes erweisen sich als Raum, der den Umgang mit Ängsten lehrt und wo man eigene Möglichkeiten und Grenzen erproben kann.
Erlebnisbezogene Sportarten, so auch das *„Cross-Golf“,* sind nicht nur reine Bewegung an der frischen Luft, sie fördern durch ihre vielfältigen Anforderungen auch das Koordinations- und Gleichgewichtsvermögen. Aber auch das Gefühl der *Erschöpfung* ist ein wichtiges Element, in dem Verantwortungsbewusstsein und Sorge um den anderen zum Ausdruck kommen kann.
Diese erlebnispädagogisch orientierte Variante der Natursportart Golf eignet sich für Jugendliche, die in leistungsorientierten sportlichen Kontexten aufgrund ihrer konstitutionellen Benachteiligung geringe Chancen auf Erfolg haben. Denn hier geht es vor allem darum, durch die Bewegung Spaß und Freude in der Gemeinschaft zu erleben.

Gleichzeitig wird der Übende jedoch immer wieder aus eigener Erfahrung spüren, dass es ein gutes Gefühl ist, andere Gruppenmitglieder zu unterstützen und gemeinsam Bewegungsprobleme zu meistern.

Für das Gesamtbild der Emotionen ist es nun von entscheidender Wichtigkeit, welche Bedeutung den *angenehm* beziehungsweise *unangenehm* empfundnen Situationen vom Schüler „AB“ subjektiv beigemessen wird. Wie die verschiedenen Bedeutungsbeimessungen zustande kommen, wird bei den einzelnen Unterrichtssituationen dargestellt.
Betrachtet man nun jenes Bild aller *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* des Schülers „AB“ in der zweiten Sportstunde, so zeigt sich, dass von ihm eine Unterrichtssituation (dritte) als *sehr wichtig* eingestuft wird. Dies ist der Fall, als er die Erfahrung macht, dass es tatsächlich Wege gibt, um aus einem Tal der subjektiv empfundenen, körperlichen Ermüdung herauszugelangen. Die erste und vierte Unterrichtssituation wird vom Schüler als wichtig bewertet.
Daraus kann man schließen, dass dem Berufsschüler für sein zukünftiges Leben vor Augen geführt wird, mit welchem unterschiedlichen Anstrengungsgrad Sport sowohl in der Berufsschule als auch in der Freizeit betrieben werden kann - aber wohlgemerkt in beiden Fällen gesundheitlich positive Auswirkungen hat.
Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass der Schüler „AB“ eine Unterrichtssituation in der Regel dann für wichtig erachtet, wenn er Erfahrungen über sein eigenes Lernverhalten im Sportunterricht sammeln kann, und dabei erkennt, dass diese einen praktischen Nutzen im Beruf oder im Privatleben bringen können.
Weniger wichtig sind demgegenüber solche Situationen, in denen Wahrnehmungen erfolgen, die die nur als Feststellung bewertet werden und keine persönliche Betroffenheit auslösen.

10.4.5 Untersuchungen zur *dritten* Sportstunde

Bevor die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen dargestellt, beschrieben und interpretiert werden, wird die Sportstunde, in der diese Wahrnehmungen festgestellt werden, im Wesentlichen dargestellt.

10.4.5.1 Darstellung der *dritten* Sportstunde *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“*

Die dritte Sportstunde *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“,* in der der Schüler „AB“ seine Wahrnehmungen registriert, findet am Mittwoch, dem 07.07.04, von 8.40 – 10.10 Uhr statt.

In-Szene-Setzen *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“*	**Zeit:** 3 Min.	Lehrer zeigt verschiedene „Bälle“: Luftballons, Wasserbälle, Tischtennisbälle, Gymnastikbälle, Softbälle, Volleybälle, Beachbälle … Das Thema innerhalb der Sportart *Volleyball* ist nicht „Sieg oder Niederlage“, auch nicht „Technikerwerb bzw. Technikschulung“. Das Kriterium Spielerfolg wird gegenüber dem WUNSCH, individuell und innerhalb der Klasse erfolgreich Volleyball zu spielen, hinten angestellt.
Zur-Sache-Kommen (erste Phase des Hauptteils)		
Hauptstation: Spiel 1 *mit* 1 auf Kleinfeldern (3m Breite, 6m Länge), Baustellenband als Netz längs durch die Halle mit verschiedenen Bällen	10 Min.	Eigenständiges, vielfältiges kreatives Lösen von Spielsituationen mit verschiedenen, selbst gewählten Bällen: MITEINANDER SPIELEN.
Regeln verstehen und handhaben		*Aufgabe:* Partnerweise Regeln/Vereinbarungen ausdenken und ausprobieren. Ergebnisse (Wettkämpfe, Hindernisse, *Vereinfachungen*, Zeit- und Raumvorgaben) sammeln und präsentieren.
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase des Hauptteils)	15 Min.	Konträre Organisation: GEGENEINANDER SPIELEN. Neues Sozialverhalten, anderer Sinn der Bewegungen, andere Bewegungserfahrungen. Eigenständiges Lösen von Spielsituationen und Regelvereinbarungen.

Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (dritte Phase des Hauptteils) **Stationen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8:** „Pritschen“, „Baggern“, „Baggern und Pritschen“	15 Min.	Die unerlässliche Anleitung zur Technikverbesserung erfolgt zwischen den Spielen auf den Kleinfeldern während mehreren „Auszeiten“ (jeweils ca. 3 Min.). Die Schüler suchen sich eine Station aus und gehen ins „Training“. Anleitung primär durch ausgelegte Stationskarten, aber auch durch Mitschüler und Sportlehrer. Grundsatzüberlegungen aus technischer Sicht: - Gerader Ballflug - Keine Drehbewegungen - Beobachtung *eines* Mit-/Gegenspielers - „Wieder-Holungen“ - Überschaubarkeit durch vorgegebene Raumaufteilung
Reflexionsphasen	völlig offen	Die Thematisierung von Gefühlsregungen und Gefühlsäußerungen ist beabsichtigt. Ablehnende Haltungen gegenüber dem sportlichen Tun sollen miteinander besprochen werden: Vor allem beim WECHSEL der Ballarten, der Partner, der Spielideen, des Gegen- bzw. Miteinanders!
Reflexion, Abschlussgespräch, **Ausblick**	10 Min.	Beurteilung der Regelvereinbarungen, der Regelvereinfachungen, der Differenzierungsmöglich-keiten, der medialen Hilfestellungen. Spielen mit Papprollen, Pylonen, Gymnastikbändern, Teppichklopfer, Betttüchern, Matten, unterschiedlichen (Libero-)Trikots: Als methodische Hilfsmittel für Baggern, Pritschen, Schlag, Taktik – um INDIVIDUELLEN SPIELERFOLG zu fördern. Organisation durch innovative Spielformen: „Wash“, „Ranglistensystem“, „King of the court“, „Biathlon-Rundlauf“, „Rondo“, „Mini-Volleyball“, „6:6“

10.4.5.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch in der Unterrichtsstunde *„Volleyball – alternative Methoden“ am Ball“* wahrnimmt

In den folgenden *drei Unterrichtssituationen* werden vom Schüler „AB“ Wahrnehmungen festgestellt, als er zum dritten Mal für die Hauptuntersuchung dieser Arbeit sein „Gedanken-Gefühlsheft“ führt. Die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen in diesen drei Unterrichtssituationen werden nun dargestellt, beschrieben und interpretiert:

Darstellung der 1. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Liegt daran, dass er (Lehrer) VB-(Ergänzung: Volleyball)Trainer ist.“ LE 1.1.2 (Du hast festgestellt, dass dein Sportlehrer ein gutes Ballgefühl hat), 1.1.2 (ein Volleyballtrikot anhatte), 1.1.2 (und komische Volleyballschuhe getragen hat), 1.5.3 (mit denen du nie springen könntest.) 1.1.5 (Das hat für dich darauf hingedeutet, dass ich (Lehrer ein engagierter Volleyballer bin.) 1.2.1 (Du findest, dass keiner deiner Mitschüler *Angst* vor dem Ball hatte) 1.2.1 (und es alle lustig fanden, mit Luftballons zu spielen.) 1.2.2 (Du hattest den Eindruck, dass sich dabei auch keiner kindisch vorkam), 1.3.3 (allein deshalb, weil man sich auf die Mitschüler verlassen muss.) 1.2.3 (Allerdings hast du bezweifelt, dass wirklich *alle*) 1.3.1 (den Sinn der Luftballons verstanden haben.) 1.5.4 (In diesem Moment war es für dich wichtig, dass du diese Wahrnehmung unbedingt notierst.) 1.5.5 (Es kam dir dann der Gedanke, solche Ballwechsel auch mit anderen Bällen im Volleyballtraining zu üben),	In der Situation warst du gespannt, weil du davon ausgegangen bist, dass sich dein Lehrer - als aktiver Volleyballtrainer – bestimmt etwas Gutes vorbereitet hat. Du hast verschiedene Aktionen als heiter empfunden, weil du sie in dieser Form noch nie bei dieser Sportart erfahren hast. Deshalb war die Situation für dich sehr angenehm.	Weil sie dir völlig *neue* Erfahrungen in einer dir vertrauten Sportart ermöglicht hat, war diese erste Situation für dich sehr wichtig.

1.5.3 (denn du hattest mehr Zeit wegen der längeren Flugphase.) 1.6 (Du hast daran gedacht, dass deine Freunde im Volleyballverein das bestimmt auch gut finden), 1.6 (allerdings hast auch erkannt, dass die Profis das wohl nie machen würden.) 1.5.1 (Du hast festgestellt, dass dich die Übungen *auch* angestrengt haben.)		
1.1.2 (3); 1.1.5 (1); 1.2.1 (2); 1.2.2 (1); 1.2.3 (1); 1.3.1 (1); 1.3.3 (1); 1.5.1 (1); 1.5.3 (2); 1.5.4 (1); 1.5.5 (1);1.6 (2) = **17**	Spannung, Heiterkeit, sehr angenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 1. Unterrichtssituation

In dieser ersten Unterrichtssituation während der Phase *Regeln verstehen und handhaben,* in der die Schüler eigenständig und eigenverantwortlich Spiel- und Regelvariationen ausprobieren, beschäftigt sich der Schüler „AB“ vorrangig mit *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1; 1.5.3; 1.5.4; 1.5.5). Er kann aufgrund der unterschiedlichen Spielsituationen und Aufgabenstellungen deutliche Kognitionen über seine eigene Person feststellen. Zudem registriert er auch mehrere *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3).

Diese Situation ist von zwei Emotionsschwerpunkten geprägt: Es wird das Gefühl der Spannung darüber empfunden, wie der Sportlehrer die verschiedenen Bälle und kleinen Spielfelder im Unterricht einsetzen wird. Gleichzeitig ist diese Situation von Heiterkeit bestimmt, weil das Volleyballspiel auf alternative Art erlebt wird und die Schüler sich *subjektiv erfolgreicher* fühlen. Deshalb wird die Situation vom Schüler „AB“ auch als sehr angenehm empfunden.

Weil dem Auszubildenden bewusst wird, dass er neue *soziale* und *motorische* Erfahrungen macht, ist für ihn diese erste Unterrichtssituation sehr wichtig.

Interpretation der 1. Unterrichtssituation

Anders ausgedrückt ist diese Unterrichtssituation für den Schüler „AB“ sehr wichtig, weil er die Erkenntnis gewinnt, dass alle Beteiligten mehr oder weniger *Wohlgefallen* am Volleyballspiel finden. Und das trotz sehr heterogener Fähigkeiten innerhalb der Klasse - durch die Gewährung von sozialen und spielerisch-technischen Freiräumen, denn:

Der Sportlehrer spielt aus der Sicht des Schülers „AB“ im Volleyballunterricht eben *nicht* den „Grenzwächter“, der entscheidet, welches Verhalten angemessen, welches unangemessen ist. Eben *nicht* jedes Verhalten der Schüler, das von seinen Vorstellungen eines „geordneten Trainingsbetriebes“ abweichen könnte, wird sofort angemerkt und getadelt. Auch seine Sprache liegt *nicht* wie ein „Netz“ über dem Spielbetrieb, stellt bei weitem *nicht* das Hauptmittel dar, um eine explorative Atmosphäre zu erzeugen. Er definiert *nicht* den Umfang und die Nutzung der Bewegungsräume, legt Übungen *nicht* verbindlich fest, verteilt keine Rollen, ist *nicht* – alleine - zuständig für die zeitliche Gliederung und bildet *nicht* Mannschaften oder Parteien nach eigenen Maßgaben. Denn noch immer wird Volleyball von vielen im unteren Leistungsbereich als kontemplative Sportart gesehen, die ohne jegliche gesundheitsfördernde und gesundheitserzieherische Wirkung bleibt und eher ein Verletzungsrisiko darstellt. Die Ausbildungsbetriebe sehen vor allem eine „ökonomische Gefahr“ in dieser Sportart des Berufsschulunterrichts, da ein verletzter Auszubildender temporär dem Bruttosozialprodukt keinen Beitrag leisten könnte.

Für viele Schüler bedeuten Sportspiele Angst, Versagen und sogar Wertlosigkeit. Diese „inneren Bilder“ entstehen in geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen und durch die situativen Bedingungen des Schulsportalltages:
Sport wird oftmals nur formgebunden präsentiert und ist im Wesentlichen das Abbild des institutionalisierten außerschulischen Sports. Die Dominanz der „äußeren Bilder“ der Sportspiele hat die Gestaltung von positiven „inneren Bildern“ bei den Berufsschülern in ihrer Schulkarriere verhindert. Die vielerorts noch zu beobachtenden traditionellen Formen von Bewegungs- und Spielhandlungen machen es den jungen – zum Teil konstitutionell sehr benachteiligten – Menschen schwer, einen Zugang zu Spiel und Sport zu finden. Die Mehrheit der Mitschüler von „AB“ schreibt allerdings die Ursache für diese Schwierigkeit nicht den objektiven Rahmenbedingungen des Sportunterrichts zu, sondern sich selbst beziehungsweise den eigenen sportlichen Unzulänglichkeiten!

Die häufig genannten Gründe für die Ablehnung des Volleyballspiels, zum Beispiel Angst, Schmerzen, Niederlage und Langeweile, implizieren genau *die* Bedingungen, die ein Spielangebot im Berufsschulsport erfüllen muss, damit auf Schülerseite neue Sinndeutungen entstehen können: Nämlich dass das *SPIEL* ein subjektiv wertvolles und stimmiges *Ereignis* und *SPIELEN* ein subjektiv befriedigendes *Erlebnis* sein kann.

„Das Kind im Manne“ - ist gesellschaftlich positiv sanktioniert. Die Beobachtung von „AB“, dass „…es alle lustig fanden, mit Luftballons zu spielen“, ist ein Beleg dafür, dass Männer in diesem Verständnis Entwicklungsstufen der Reife durchlaufen haben und eine frühe Stufe – die Kindheit – bewahrt haben.

Darstellung der 2. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
(Vertiefung – Gedanken zum Unterrichtsstoff) *„Sand, mit Gästen oder Küchenkollegen, Schwitzen, Spaß pur.“* LE 1.3.1 (Du hast dir Gedanken gemacht, *wie*) 1.6 (UND *wo* du außerhalb der Berufsschule diese Art des Volleyballspielens anwenden könntest) 1.5.1 (und bist zu verschiedenen Ergebnissen gekommen: Weil du dich in den Spielen gerne auf den Boden geworfen hast), 1.3.1 (hast du sogar daran gedacht, dass Beach-Volleyball ein guter Sport in den Mittagspausen wäre), 1.3.4 (weil es gesünder als Hallen-Volleyball ist, man tut sich deiner Meinung nach nicht so weh) 1.3.3 (und kann darüber hinaus mit weniger Leuten spielen.) 1.3.1 (Außerdem hast du an die Möglichkeit gedacht, den Gästen im Hotel Beach-Volleyball im Sommer anzubieten.) 1.3.4 (Denn du hast dir gedacht, dass die Anstrengung beim Volleyball einem gut tun kann.) 1.2.1 (Du hattest auch den Eindruck, deine Mitschüler haben sich angestrengt.) 1.5.1 (Wichtig – in Bezug auf die eigene Person - war, dass du selber richtig mitgemacht hast), 1.4.3 (obwohl du es in der Halle sehr heiß war.) 1.5.3 (Du hast gelernt, warum ich (Lehrer) euch verschiedene „Bälle“ gegeben habe.) LE 1.5.1 (Du hast überlegt, ob du deinen Mitschülern auch mal etwas hättest erklären sollen),	In dieser Situation hast du einfach *nur* Spaß empfunden, weil man tatsächlich Volleyball *GESPIELT* hat, auch mit wesentlich schwächeren Mit-schülern. Deshalb war dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm.	Für dich war diese Situation deshalb wichtig, weil du ab diesem Zeitpunkt selber gemerkt hast, gern mit schwächeren Mit-schülern Volleyball zu spielen. Somit war für dich diese Unterrichts-situation für den weiteren Stunden-verlauf sehr beein-flussend.

LE 1.5.1 (weil du die selber gegenüber zugibst, dazu eigentlich immer zu bequem gewesen zu sein.)		
1.2.1 (1); 1.3.1 (3); 1.3.3 (1); 1.3.4 (2); 1.4.3 (1); 1.5.1 (4); 1.5.3 (1); 1.6 (1) **= 14**	Spaß, sehr angenehm	wichtig

Beschreibung der 2. Unterrichtssituation

In dieser Situation stehen die *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1; 1.5.3) des Schülers „AB“ im Vordergrund. Aufgrund des dominanten Gefühls der Freude und des Spaßes entwickeln sich Kognitionen, die sich mit der eigenen Person, aber auch in starkem Maße mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1; 1.3.3; 1.3.4) beschäftigen.
Der Auszubildende empfindet dieses regelrechte Glücksgefühl über ablaufende Spielsituationen beim Volleyball *im Schulsport,* weil dies für ihn eine Erfahrung ist, die er bis dato nur in seiner Hobbyvolleyballmannschaft gemacht hat. Dabei fühlt er sich sehr angenehm.
Die Situation ist für den Schüler „AB“ wichtig, weil er ab diesem Zeitpunkt merkt, dass er gern mit seinen Mitschülern mit seinen Mitschülern Volleyball spielt.

Interpretation der 2. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation am Ende der zweiten Phase des Hauptteils, als der Schüler „AB“ gerade *gegen* seine Mitschüler gespielt hat, ist für ihn wichtig, weil er die Erkenntnis gewinnt, dass er – aber auch seine Mitschüler - gerne *miteinander* und *gegeneinander* Volleyball spielen. Derartige „Glücksgefühle“ sind im Sportunterricht für die Berufsschüler sicher rar gesät, deshalb soll an dieser Stelle thematisiert werden, welche Rolle folgende gesellschaftliche Repräsentanz spielt: nämlich die immer anzutreffende Leistungsheterogenität in Berufsschulklassen.
Der Schüler „AB“ ist als personales System stets mit seinem jeweiligen Milieu strukturell gekoppelt. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft mit ihrem mittlerweile nahezu unüberschaubaren Bewegungsangebot bringt mit sich, dass jene Pluralität im Sportunterricht an der Berufsschule ebenfalls sichtbar und für den Auszubildenden „AB“ sehr spürbar wird.
Aus der Unterrichtssituation, so wie sie der Schüler „AB“ erlebt hat, lassen sich *zwei Strömungen* von sportpädagogischen Positionen ableiten:

Entweder gehen die sportdidaktischen Bemühungen des Sportlehrers in die Richtung, vereinheitlichend bezüglich des Leistungsstandes wirken zu wollen, oder sie begrüßen Vielfalt und Differenz(ierung) im Berufsschulsport. Zur Richtung der *Vereinheitlichung* können einerseits die normativen Sportdidaktiker gezählt werden. Auf der anderen Seite stehen Sportpädagogen, die einen Modus der Diversität aufgreifen, der angesichts der Pluralisierung von Lebenswelten (vgl. Kapitel 5 *Lebenswelt der Köche*) den Anspruch fallen lässt, eine phänomenologisch wahrnehmbare Welt im Sportunterricht exemplarisch abbilden zu wollen. Ein derartiger sportdidaktischer Ansatz begrüßt die Vielfalt und einen hohen Partizipationsgrad der Lernenden bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden. Leistungsdifferenzen sind allgegenwärtig und werden als solche sehr wohl wahrgenommen, wenn auch nicht immer akzeptiert – gerade von Auszubildenden.
Gleichermaßen haben die Trendsportarten neben den traditionellen Sportarten deswegen ihren Platz in einer modernen Unterrichtskultur des Faches Sport. Schließlich berücksichtigt *„Cook-Golf: Wenn Köche golfen“* die soziologische Wirklichkeit der berufstätigen Junggastronomen. Koppelt man allerdings die Lebenswelt der Lernenden im Sportunterricht ab – so wie es die normativen Didaktiker fordern - würde der Unterricht Gefahr laufen, für Lernende unglaubwürdig zu werden. Also sollte der Lehrende einerseits das sehr heterogene Leistungsvermögen der Berufsschüler als solches akzeptieren und andererseits die strukturelle Anschlussfähigkeit der Lernenden – gegebenenfalls in Form der Berücksichtigung von Trendsportarten – berücksichtigen.

DENN: Es kommt darauf an, dem Berufsschüler das Bewusstsein zu vermitteln, dass die Leistung beim Volleyballspiel *seine* Leistung ist, dass *seine* Leistung einen ernsthafteren Wert gegenüber dem objektiven Wert der Leistung hat und dass er unabhängig von der möglicherweise objektiv messbaren Güte der sportlichen Leistung als Person akzeptiert wird.
Nur so ist überhaupt im Sportunterricht die Erreichung des oben beschriebenen Zustandes vom *persönlichen Wohlbefinden* im Sinne der Salutogenese möglich!

Darstellung der 3. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Kann mich nicht voll auf die Bewegungsaufgabe konzentrieren, zu laut." LE 1.1.2 (Du findest, ich (Lehrer) bin ein sportliches Vorbild), 1.1.1 (weshalb ich gar nicht viel im Unterricht sagen brauche, wenn es mal ruhig sein soll.) LE 1.5.1 (Du hast an dir bemerkt, dass du schließlich im entsprechenden Moment gleich ruhig gewesen bist und aufgepasst hast.) 1.1.2 (Du hast dir Gedanken gemacht, ob meine (Lehrer) Kinder auch so aufmerksam zuhören.) 1.1.2 (Dabei hast du vermutet, dass es wohl an meiner bestimmten Höflichkeit liegt.) 1.4.1 (Als es beim Spielen in der Halle sehr laut war), LE 1.3.4 (hast du dich gefragt, wie man sich vernünftig bewegen kann, wenn man ständig schreit.) 1.3.3 (Das kann deiner Meinung nach beim Volleyball nicht förderlich für das Mannschaftsklima sein.) 1.6 (Du hast dich daran erinnert, dass es in deiner Hobbymannschaft immer genauso ist.) 1.3.3 (Die gegenseitige Rücksicht innerhalb einer Volleyballmannschaft) 1.3.3 (und dass man keinen direkten Gegnerkontakt beim Volleyball hat), 1.3.4 (daran hast du kurz gedacht, weil sich zum Glück keiner verletzt hat.)	Die Situation war für dich sehr zweischneidig, denn du hast sie einerseits als *Ruhe,* aber andererseits auch als *Unruhe* wahrgenommen. Deshalb hast du die Situation im gleichen Verhältnis un-angenehm und angenehm empfunden.	Diese Unterrichts-situation war für dich insgesamt weniger wichtig, weil du über mich (Lehrer) nachge-dacht hast, dabei aber keine neuen Erkenntnisse oder Beobachtungen gemacht hast. Außerdem hast du die Spielsituation sehr laut empfunden, was für dich aber nicht außergewöhnlich war.
1.1.1 (1); 1.1.2 (3); 1.3.3 (3); 1.3.4 (2); 1.4.1 (1); 1.5.1 (1); 1.6 (1) = **12**	Unruhe - Ruhe, unangenehm und angenehm	weniger wichtig

Beschreibung der 3. Unterrichtssituation

Die dritte Situation in der Unterrichtsstunde *„Volleyball – alternative Methoden am Ball"* stellt sich während der *Reflexionsphase* am Ende des dritten Abschnitts des Hauptteils dar. Der Schüler „AB" stellt mehrere *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.3; 1.3.4) und *zum Sportlehrer* (1.1.1; 1.1.2) fest.

Da der letzte Bewegungsteil der gesamten Unterrichtseinheit vom Schüler sehr laut empfunden wird, nimmt er diese Wahrnehmung mit in die Reflexionsphase, obwohl er ganz deutlich und intensiv über die positiven Auswirkungen der Lehrerpersönlichkeit reflektiert. Diese Wahrnehmungen stehen für ihn in einem engen Zusammenhang mit den *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3). Die Situation nimmt er somit als unangenehm und angenehm zugleich wahr.
Weil der Schüler „AB“ aus seiner Sicht keine neuen Erkenntnisse und Beobachtungen gemacht hat und weil er laute Spielsituationen für nichts Außergewöhnliches hält, bewertet er die Situation für weniger wichtig.

Interpretation der 3. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation während der Reflexionsphase im Anschluss an den Hauptteil der Sportstunde nimmt der Schüler „AB“ zum Anlass, seine auffallend ambivalenten Kognitionen zu artikulieren. Denn er zeigt sowohl *kognitiv* als auch *emotional* sehr unterschiedliche, sich fast widersprechende Wahrnehmungen!

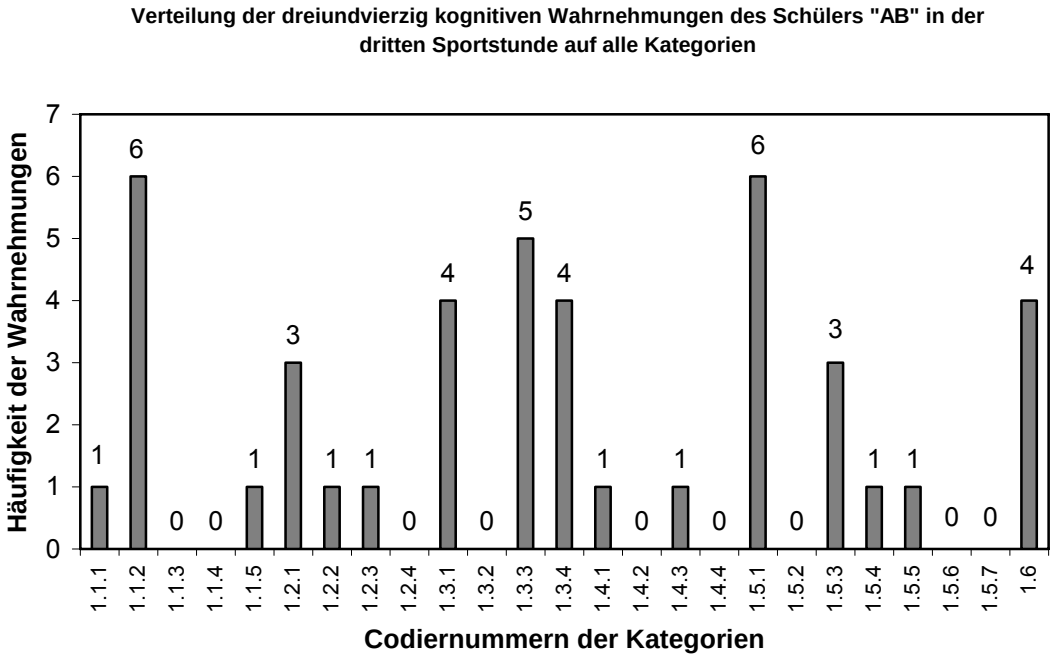
Da *Lernen* im Sport nur durch Denken und Machen zugleich funktionieren kann, wird hier jedem dieser beiden Aspekte genügend Raum gegeben, damit der Auszubildende in dieser Situation tatsächlich sehr konträre Emotionen wahrnehmen kann. Schließlich ist das *Sich Bewegen* eine komplexe menschliche Situation und kein eindimensional zu betrachtendes technisches Problem, wie es aber viele Volleyballtrainer immer noch meinen.
Ausgehend von den Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in dieser Reflexionsphase des Unterrichtens einer technisch sehr anspruchsvollen Ballsportart, wird für ein *wahrnehmungsorientiertes, sinnstiftendes Vermitteln im Bewegungsunterricht plädiert,* welches die Berufsschüler beim Finden, Erfassen und Lösen lohnenswerter Bewegungsprobleme begleitet. Diese Art der Vermittlung sollte an die Stelle der älteren Vorstellungen über das vorschreibende Lehren treten, das mehr oder weniger autoritativ zur Nachahmung von vorgefertigten technischen Bewegungslösungen auffordert – immer noch allzu „gut“ bekannt unter dem Begriff „methodische Reihen“.
Denn die immer wieder, äußerlich sichtbar werdende und für den Schüler „AB“ spürbar werdende *Freude* bei der Ballsportart „Volleyball“, kann im unteren Leistungsbereich nur durch die Gewährung von Freiräumen für ein „Sich Austoben“ erzeugt werden. Deshalb sollen mit dem vorliegenden, salutogenetisch ausgerichteten Volleyballkonzept vor allem bei den motorischen Grundeigenschaften Beweglichkeit,

Gewandtheit und Koordination solche Impulse gesetzt werden, die ein bewusstes und bewegungsintensives Erleben dieser Sportart auch für technisch schwache Berufsschüler ermöglichen. *Ziel* ist ein eigenständiges, vielfältiges kreatives Lösen von sozial und technisch unterschiedlichsten Spielsituationen, die eine hohe intrinsische Motivation bewirken.

Für das Konzept *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“* bedeutet die Interpretation der Wahrnehmungen in der dritten Unterrichtssituation des Schülers „AB“ somit die Anerkennung der Selbsterziehung des Schülers als Grundlage des Unterrichtens. Menschen – ihre kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen - wandeln sich, sogar während dem kurzen Zeitintervall einer Sportstunde! Also darf der Auszubildende auch einen Anspruch darauf haben, die Ziele und die Art des Wandels sowie die Umstände, unter denen der Wandel stattfinden soll, selbst mitzubestimmen. Dies darf allerdings nicht gleichgesetzt werden mit der Willkür des Subjektes. Denn das Sich Bewegen findet nicht allein im freien Willen, sondern auch in den Kräften der Umwelt statt, die auf den Sich Bewegenden zurückwirken. Das persönlich wahrgenommene, optimale Sich Bewegen ist ein *Wahrnehmen und Erfühlen* des dem individuellen Willen entsprechenden Notwendigen.
Weil sich der Schüler „AB“ während des Spielbetriebes aber *nicht dauerhaft* im besagten Einklang mit den Kräften und den Gegebenheiten der Umwelt befindet , sieht er die Situation für völlig gewöhnlich an und beurteilt sie demzufolge für weniger bedeutsam.

ZUSAMMENFASSENDE GESAMTBESCHREIBUNG UND GESAMTINTERPRETATION DER KOGNITIVEN UND EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN UND DER BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN IN DER DRITTEN SPORTSTUNDE „VOLLEYBALL – ALTERNATIVE METHODEN AM BALL“

Die Verteilung der dreiundvierzig Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in dieser Unterrichtsstunde auf die fünfundzwanzig Kategorien des Kategoriensystems (vgl. *Übersicht 8.2.7b*) stellt sich wie folgt dar:



ÜBERSICHT 10.4.5.2: Verteilung der dreiundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der dritten Sportstunde auf alle Kategorien

Aus der *Übersicht 10.4.5.2* wird deutlich, dass sich der Schüler „AB“ in der dritten Sportstunde „Volleyball – alternative Methoden am Ball“ am meisten (dreizehn Kognitionen) mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) beschäftigt. Einen zweiten Schwerpunkt stellt die Hauptkategorie *Eigenwahrnehmungen* (1.5) mit elf Kognitionen dar.

Er registriert zwar zu allen sechs Hauptkategorien *KOGNITIVE WAHRNEHMUNGEN,* aber nicht zu den Unterkategorien 1.1.3 *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern,* 1.1.4 *Umgangston des Sportlehrers,* 1.2.4 *Sonstiges,* 1.3.2 *Lebenslanger Gegenstandswert,* 1.4.2 *Optik,* 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit,* 1.5.2 *Leistungsfeststellung,* 1.5.3 *Persönliche*

Lernerfahrung, 1.5.4 *Individuelle Haltungen zur Untersuchung*, 1.5.6 *Wertung als Proband* und 1.5.7 *Sonstiges.*

Bei einer differenzierteren Betrachtung der *einzelnen* drei Unterrichtssituationen zeigt sich, dass der Schüler „AB“ in der dritten Unterrichtssituation die meisten kognitiven Wahrnehmungen zum *Unterrichtsthema* (Hauptkategorie 1.3) registriert. In der zweiten Unterrichtssituation beschäftigt er sich am meisten mit kognitiven Wahrnehmungen, die der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* zugeschrieben werden. Ebenfass beschäftigt er sich in der ersten Unterrichtssituation mit den meisten Kognitionen zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen.*

Die vielen *Eigenwahrnehmungen* (elf Kognitionen) in der gesamten Volleyballstunde werden damit begründet, dass für den Schüler „AB“ jenseits der körperlichen Belastung und der Bewegungsnormen das *Sich Bewegen* vorrangig ist. Er kann die Reaktionen seines eigenen Körpers und seine psychische Befindlichkeit *wahrnehmen,* erfahren und begreifen. Er reflektiert sehr intensiv sein Tun und kann somit den Weg eines selbst bestimmten gesundheitlichen Handelns einschlagen.

Weil seine Bewegungen sinngesteuert und spielerisch ablaufen, bestehen große Erfolgsaussichten für gesundheitlich positive Auswirkungen im Sinne der salutogenetischen Gesundheitstheorie (vgl. *Modell der Salutogenese* Kapitel 6.2.2.4). Denn aus den Wahrnehmungen des Schülers „AB“ zur Hauptkategorie 1.5 – auch unter Berücksichtigung der Kognitionen zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* – wird interpretiert, dass ein starker personaler Bezug zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden sowie eine Verbindung von Information und sportlichem Handeln gewährleistet ist. Letztere Ableitung wird durch die Vielzahl (dreizehn Kognitionen) von *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* belegt, welche wiederum am meisten der Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente* zugehörig sind.

Wenn die Berufsschüler soziale Zusammenhänge des Bewegungshandelns in ihrer möglichen Bedeutung für das Wohlbefinden aller Beteiligten wahrnehmen, erfahren und begreifen (sollen), dann müssen sie insgesamt in die Lage versetzt werden, sportliche und andere Lebenssituationen unter individuellen und *sozialen Aspekten* gesundheitsgerecht zu gestalten, aber auch entsprechende Handlungsbereitschaften und Gewohnheiten zu entwickeln.

Da gerade der Sportunterricht von sozialen Wirkmechanismen beeinflusst wird, stehen Leistung, Wohlbefinden und Persönlichkeit des Schülers in starker Abhängigkeit zu solchen kognitiven Wahrnehmungen. Die Dimensionen des Wohlbefindens (Selbstwertgefühl, Freude, Depressivität), die negativen Lernkognitionen (Angst vor

Misserfolg, Wettbewerb) und die positiven Lernkognitionen (Erwartung, Hoffnung auf Erfolg, Anstrengungsbereitschaft) des Berufsschülers „AB“ sind hiermit aus *qualitativer Sicht* sehr wichtig. In den validierten Zusammenfassungen „… gegenseitige Rücksicht innerhalb einer Volleyballmannschaft…“, „… Mitschüler haben sich angestrengt…“, „… dass keiner deiner Mitschüler *Angst* vor dem Ball hatte…“, „… und es alle lustig fanden, mit Luftballons zu spielen…“ kommen diese zum Ausdruck.

Neben der *qualitativen Interpretation* der *Übersicht 10.4.5.2* veranschaulicht diese auch aus *quantitativer Sicht* die wichtige Bedeutung der Kognitionen zur Unterkategorie 1.3.3 *Soziale Komponente* im Vergleich zu allen anderen in dieser Sportstunde: Beim Schüler „AB“ treten diese Wahrnehmungen neben denen zur Kategorie 1.1.2 *Persönliche Merkmale* beim Volleyballspielen am häufigsten auf.
Die Erkenntnis, dass der Schüler „AB“ in der dritten Unterrichtssituation am meisten kognitive Wahrnehmungen zum *Unterrichtsthema* (Hauptkategorie 1.3) feststellt, ist ein Beleg dafür, dass er diesem Thema großes Interesse entgegenbringt. Neben dem oben bereits interpretierten sozialen Aspekt des Themas beschäftigt sich der Schüler „AB“ auch intensiv mit Wahrnehmungen zur Kategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente,* was sich unter anderem in den validierten Zusammenfassungen „…weil es gesünder als Hallen-Volleyball ist…“, „… keiner verletzt…“ und „…Anstrengung beim Volleyball einem gut tun kann…“ zeigt.

Betrachtet man das Gesamtbild aller *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* des Schülers „AB“ in der dritten Sportstunde, so erkennt man, dass sich in allen drei Unterrichtssituationen positive Gefühle in folgender Weise äußern:
In der ersten Unterrichtssituation prägt Spannung und Heiterkeit das Stimmungsbild, weshalb die Situation insgesamt auch als sehr angenehm erlebt wird. In der zweiten Unterrichtssituation breitet sich beim Schüler „AB“ wiederum ein sehr angenehmes Gefühl aus. Die dritte Unterrichtssituation wird sowohl unangenehm als auch angenehm empfunden, allerdings überwiegen hier die angenehmen Gefühle des Schülers „AB“. Er empfindet lediglich die starke Unruhe seiner Mitschüler während kurzer Phasen des Volleyballspiels als unangenehm.
Insgesamt wird jedoch durch diese differenzierte Beschreibung gezeigt, dass der Schüler „AB“ die Unterrichtseinheit *„Volleyball – alternative Methoden am Ball“* im Ganzen sehr positiv empfindet.
Wenn negative emotionale Wahrnehmungen vorliegen, hängt es sehr stark davon ab, ob mit ihnen zugleich angenehme Emotionen wahrgenommen werden. Denn nur so

kann ein insgesamt positives Stimmungsbild des Schülers in der Sportstunde entstehen. Wie stark diese positiven Empfindungen das vorhergehende negative Empfinden beeinflussen, hängt grundsätzlich sehr stark von der subjektiven Einschätzung der Person ab. Das *sehr angenehm* empfundene Gefühl der Heiterkeit und des Spaßes in der ersten und zweiten Situation verwischt nahezu die kurzzeitig wahrgenommene, unangenehme Unruhe in der dritten Unterrichtssituation, welche der Schüler auch auffälligerweise als einzige für *weniger wichtig* bewertet! Wie, welche Gefühle in dieser dritten Sportstunde entstehen, wird genau bei der Beschreibung der entsprechenden Unterrichtssituationen dargestellt.
Liegen positive *und* negative Stimmungen während des Sportunterrichts vor, ist es also für das Gesamtbild der Emotionen von entscheidender Wichtigkeit, welche Bedeutung den einzelnen Situationen vom Schüler subjektiv *beigemessen* wird!

Das Gesamtbild aller *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* des Schülers „AB“ in der dritten Sportstunde zeigt, dass von ihm eine Unterrichtssituationen als *sehr wichtig,* eine Unterrichtssituation als *wichtig* und eine Unterrichtssituation als *weniger wichtig* eingestuft wird:
Die ersten beiden Unterrichtssituationen werden vom Schüler für *sehr wichtig* beziehungsweise für *wichtig* eingestuft und zugleich für sehr angenehm empfunden. Nur die dritte Unterrichtssituation, welche sowohl unangenehm als auch angenehm empfunden wird, bewertet der Schüler deshalb als *weniger wichtig,* weil er in dieser Phase beim Nachdenken über seinen Sportlehrer keine neuen Erkenntnisse gewinnt und weil die zum Teil subjektiv laut wahrgenommene Situation für ihn nichts Außergewöhnliches darstellt. Wie die verschiedenen Bedeutungsbeimessungen zustande kommen, wird oben bei den einzelnen Unterrichtssituationen aufgezeigt.

10.4.6 Untersuchungen zum *Unterrichtsprojekt*

Bevor die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen dargestellt, beschrieben und interpretiert werden, wird das Unterrichtsprojekt, in dem diese Wahrnehmungen festgestellt werden, im Wesentlichen dargestellt.

10.4.6.1 Darstellung des Projektes *„Gesundheit hilf(t)!“*

Das fächer-, lernort-, lehrer-, fachbereichs-, klassenübergreifende und handlungsorientierte Unterrichtsprojekt *„Gesundheit hilf(t)!“,* in dem der Schüler „AB“ seine Wahrnehmungen registriert, findet am Mittwoch, dem 14.07.04, von 8.00 – 15.00 Uhr statt.

In-Szene-Setzen *„Gesundheit hilf(t)!““*	**Zeit:**	<u>Fächerübergreifendes und lehrerübergreifendes</u> IN-SZENE-SETZEN zu Schulwochenbeginn
Übergriff auf die Fächer: 1. Sozialkunde 2. Religion 3. Fachtheorie 4. Betriebswirtschafts-lehre 5. Deutsch 6. Datenverarbeitung 7. Praktische Fachkunde	jeweils eine Stunde in *sieben* Unter-richts-fächern am Montag und Dienstag	*Sozialkunde:* Darstellung von Gesundheits- und Schönheitsidealen in der Öffentlichkeit, in den Medien *Religion:* „mens sana in corpore sano“ – theologische Betrachtung von Körper und Geist *Fachtheorie:* Gesunde Ernährung/Ernährungsphysiologie, Speise- und Menübeispiele, Zusammenstellung von Speisefolgen nach den Regeln der Menükunde unter verschiedenen Gesichtspunkten (vgl. *Lehrplan für die Fachklassen Koch/Köchin* Kapitel 5.4.2): „Diabetes“, „Vegetarismus“, „Adipositas“, „Sportler“, „Sommersaison“, „Fränkische Region“, „Alter der Gäste“ *Betriebswirtschaftslehre:* Speisen- und Getränke-kalkulation der verschiedenen Menüs *Deutsch:* Verfassen einer Mängelrüge *Datenverarbeitung:* Schreiben von Mängelrügen, Erstellen eines Werbe-Flyers für den Projekttag „Gesundheit hilf(t)!“ *Praktische Fachkunde:* Küchenbrigaden mit jeweils vier Köchen bereiten sechs „Gesundheitsmenüs“ zu
Zur-Sache-Kommen (erste Phase der *küchenpraktischen* + *sportpraktischen* Projektumsetzung)	Vor-mittag	*Praktische Fachkunde:* Zubereitung der Speisen in der Schulküche durch die Köche Anschließendes Catering der fertigen Menüs durch die *Fachklasse für Hotelfachleute* in das Bistro-Restaurant der benachbarten Kissalis-Therme

1. Küchentechnische Zubereitung	Mittag	Eindecken der Tische
2. Catering, Service	Nach-mittag	***SCHNITTSTELLE LERNORT BERUFSSCHULE – LERNORT KISSALIS-THERME***
3. Sportpraktischer Projektteil		*Sport:* Aussagen von Christian Neureuther und Rosi Mittermeier beim letzten Nordic-Walking-Tag in Bad Kissingen
Regeln verstehen und handhaben	5 Min.	Regeln des gesundheitsorientierten Laufens/Walking mit Zielsetzung des *subjektiven Wohlbefindens*
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase der *sportpraktischen* Projektumsetzung)	40 Min.	Walking zur Kissalis-Therme
„Nordic-Walking“	20 Min.	Auszubildender zum *Gesundheitskaufmann* macht *Step&Style* mit den Köchen im Fitnessbereich
„Step & Style“		
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (dritte Phase der *sportpraktischen* Projektumsetzung)	15 Min.	Erholung/Entspannung in den Entspannungsbecken und Thermalbecken *Entspannung* bedeutet in diesem Zusammenhang, den Körper erspüren und bewusst empfinden, die Körperveränderungen, zum Beispiel die Senkung des Muskeltonus, wahrnehmen, die Anspannung von der Entspannung unterscheiden können und das zur Ruhe Kommen nach der physischen und psychischen Belastung.
„Entspannung“		
Reflexionsphasen	völlig offen	Die Thematisierung von Gefühlsregungen und Gefühlsäußerungen ist beabsichtigt. Ablehnende Haltungen gegenüber dem sportlichen Tun sollen miteinander besprochen werden, Beurteilungen von Regelvereinbarungen.
Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase der *küchenpraktischen* Projektumsetzung)	30 Min.	Anrichten und Garnieren der Catering-Speisen am Pass des Restaurants der Kissalis-Therme Begrüßung des Schulleiters durch den Klassensprecher Service durch die Schüler der *Hotelfachmannklasse (NG12a)* Präsentation der einzelnen Menüs von Köchen aus den entsprechenden Küchenbrigaden
Reflexion, Abschlussgespräch	10 Min.	Erfahrungs- und Stimmungsberichte, Erleben der einzelnen Phasen

10.4.6.2 Darstellung, Beschreibung und Interpretation der Unterrichtssituationen, die der berufserfahrene Koch im Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“* wahrnimmt

In den folgenden *fünf Unterrichtssituationen* werden vom Schüler „AB“ Wahrnehmungen festgestellt, als er zum vierten Mal für die Hauptuntersuchung dieser Arbeit sein „Gedanken-Gefühlsheft“ führt. Die einzelnen kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen in diesen fünf Unterrichtssituationen werden nun dargestellt, beschrieben und interpretiert:

Darstellung der 1. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
(Vertiefung – Gedanken zum Unterrichtsstoff und zu den Mitschülern) *„Interessante Geschichte, Nordic-Walking.“* 1.5.1 (Du hast dich in der Klasse aufmerksam umgeschaut.) LE 1.2.1 (Dabei ist dir aufgefallen, dass deine Mitschüler die Bewegung im `Trockenen` schon nachmachen.) 1.2.1 (Daran hast du gemerkt, dass die meisten endlich loslaufen wollten.) 1.5.1 (Während du interessiert zugehört hast, konntest du dich auch daran erinnern), 1.5.5 (wie du einmal in deiner Freizeit *Nordic-Walking* gemacht hast.) 1.5.1 (Da hast du dir *fest* vorgenommen), 1.5.1 (dich im Sportunterricht genauso anzustrengen wie damals.) 1.3.1 (Dir kam der Gedanke, dass man ein solches Sportprogramm auch mit den Hotelgästen am Kreuzberg machen könnte.) 1.3.4 (Denn du hast eingesehen, dass durch den Stockeinsatz die Kniegelenke entlastet werden.) 1.2.3 (Du hast bezweifelt, ob auch deine dicken Mitschüler das erkennen), 1.3.4 (wo doch gerade sie den Vorteil dieser Art von *Laufen* verstehen sollten.)	Du hast dich in dieser Situation wohl gefühlt und hast sie als angenehm empfunden, weil es für dich der Gedanke, gleich in der Natur Sport treiben zu dürfen, ein schönes Gefühl bereitet hat. Dieses Empfinden hat dir auch zu einem Gefühl der Ausgeglichenheit verholfen.	Die Situation war für dich insgesamt wichtig, weil du immer mehr die Möglichkeiten einer wirkungsvollen Gesundheitserziehung im Berufsschulsport erkennst.

1.3.3 (Außerdem hast du gut gefunden, dass man *Nordic-Walking* gemeinsam ausüben kann.) LE (Dein letzter Gedanke, bevor du losgelaufen bist), 1.5.1 (war, dass es dich überrascht hat), 1.1.2 (dass ich (Lehrer) in meiner Freizeit auch *Nordic-Walking* mache.)		
1.1.2 (1); 1.2.1 (2); 1.2.3 (1); 1.3.1 (1); 1.3.3 (1); 1.3.4 (2); 1.5.1 (5); 1.5.5 (1) = **14**	Ausgeglichenheit, angenehm	wichtig

Beschreibung der 1. Unterrichtssituation

Bei einem Lehrer-Schüler-Gespräch während der Phase *Regeln verstehen und handhaben* stellt der Schüler „AB“ mehrere kognitive *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.3) und eine Vielzahl von *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1; 1.5.5) fest.
Der Schüler empfindet diese Unterrichtssituation als angenehm, weil ihm der Gedanke gefällt, dass im Sportunterricht an der Berufsschule Trends aus dem Freizeitsektor aufgenommen und in der freien Natur umgesetzt werden. Die *Eigenwahrnehmungen* lösen wiederum auch *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.1; 1.3.3; 1.3.4) aus.
Der Auszubildende bewertet diese Unterrichtssituation mit wichtig, weil er immer mehr die Möglichkeiten für eine wirkungsvolle *Gesundheitserziehung* im Sportunterricht an der Berufsschule erkennt.

Interpretation der 1. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation beim Übergang vom *Zur-Sache-Kommen* hin zur Phase *Regeln verstehen und handhaben* am Anfang der sportpraktischen Projektumsetzung bringt den Schüler in eine ganz charakteristische Gefühls- und Gedankenlage. Der Schüler „AB“ fühlt sich nahezu in eine Freizeitsituation versetzt, was zum einen daran liegt, dass er eine Freizeitaktivität im Schulsport ausübt, zum anderen dadurch bedingt ist, dass das Schulgelände verlassen wird, um in der Natur diese Sportart auszuüben. Überdies erlebt er diese Situation im Rahmen eines simulierten „Arbeitstages“ – sprich im Rahmen eines gastronomischen Projekttages.

In diesem fächerübergreifenden Projekt sollen Lehrer und Schüler gemeinsam das *Lernen eines gesunden Lebens* im Rahmen von ganzheitlichen Handlungs- und Erfahrungsprozessen bis hin zu einer Produktenstehung verbinden.
In dieser ersten sportpraktischen Unterrichtssituation können die kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen des Schülers „AB“ so interpretiert werden, dass er einen Ausschnitt des weiten Feldes unterschiedlicher Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten des Sports beziehungsweise des Sportunterrichtes bereits vermuten kann. Was der Schüler „AB“ beim Sporttreiben im Rahmen eines Gesundheitsprojektes über sich selbst erfahren kann, hängt jedoch in starkem Maße von seiner Fähigkeit ab, in sich hineinzuhorchen, wie er sich fühlt und welche physischen und psychischen Reaktionen bei ihm auftreten. Aber eine notwendige Schulung der Sinne und eine Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit sind diesem Projekt schließlich über längere Zeit vorausgegangen. Dass sportliche Aktivität die *Selbsterfahrung* – Erschöpfung, Naturerlebnis, Leistungsgrenze – in dieser sportpraktischen Unterrichtseinheit fördert, wird zu einem erheblichen Teil auch mit dem geschaffenen Unterrichts- beziehungsweise Projektrahmen begründet. Aus der sportlichen Aktivität - in einer für den Berufsschüler herausfordernden und zugleich motivierenden Situation - resultiert auch ein *Identitätsgewinn* für seine eigene Person. Nicht zuletzt spiegelt sich hier wieder, dass Menschen im Sport Sinn suchen und dann in bestimmten Momenten ihre Körperlichkeit intensiv spüren (wollen), Spannung erleben (wollen) oder Leistung vollbringen (wollen). Aus der Sinnperspektive *„Gesundheit“* geschieht dies augenblicklich beim Schüler „AB“ mit einem Akzent auf die angestrebte Leistungsfähigkeit, das erwünschte Wohlbefinden oder die erhoffte Fitness. Für seine persönliche Entwicklung könnte die sportliche Aktivität möglicherweise auf dem beschriebenen und vom Schüler eingeschlagenen Weg der *Selbsterfahrung* und *Sinnerschließung* eine lebensbereichernde Bedeutung gewinnen!

Die insgesamt angenehm empfundene Unterrichtssituation wird nicht zuletzt deshalb von ihm als wichtig eingestuft, weil er die oben interpretierten Möglichkeiten der Gesundheitserziehung in der Berufsschule aus seiner Sicht und mit seinen Gefühlen wahrnimmt.

Darstellung der 2. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Nordic-Walking zusammen tut gut." 1.5.1 (Dir ist besonders bei mir (Lehrer) aufgefallen), 1.1.2 (dass ich (Lehrer) während der gesamten Strecke überhaupt nicht ins Schwitzen gekommen bin) 1.1.2 (und dass ich (Lehrer) typische Nordic-Walking Kleidung getragen habe.) 1.3.3 (Du hast auch bemerkt, dass sich beim Walken kleine Gruppen gebildet haben), 1.3.3 (woraus du gefolgert hast, dass diese Sportart sehr kommunikativ sein kann.) 1.2.3 (Manche Schüler, die sonst wenig reden, haben sich gerade beim Laufen miteinander unterhalten), 1.5.1 (das hast du außerordentlich bemerkenswert gefunden) E (und es hat dich zugleich gefreut.) E (Du hast einfach eine schöne Stimmung untereinander verspürt.) LE 1.2.1 (Du vermutest, dass auch deshalb kein Schüler aufgegeben hat) 1.2.3 1.2.1 (weil sich *alle* etwa *gleich* körperlich belastet haben.) 1.3.3 (Dir ist bewusst geworden, dass (dieser) Sport gute und schwache Sportler zusammenbringen kann) LE (und sich – wie von Christian Neureuther berichtet), 1.3.3 (daraus Freundschaften entwickeln können.)	Du hast in dieser Unterrichts-situation ein Gefühl der Harmonie verspürt. Deshalb war die Situation für dich sehr angenehm.	Die Situation war für dich wichtig. Du hast in deinen Gedanken und im empfundenen Gefühl der Harmonie eine Rückmeldung für dein gesundes Sporttreiben gesehen. Diese Erfahrung schätzt du für wichtig ein.
1.1.2 (2); 1.2.1 (2); 1.2.3 (2); 1.3.3 (4); 1.5.1 (2) = **12**	Harmonie, sehr angenehm	wichtig

Beschreibung der 2. Unterrichtsituation

In dieser Situation stehen die *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.3) mit vier Kognitionen im Mittelpunkt. Er findet in der Reflexionsphase unmittelbar nach dem Nordic-Walking das gemeinsame Tun im Rahmen des Großprojektes sehr positiv und stellt dabei ebenso vier kognitive *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.3) fest.
Der Schüler „AB“ verspürt hierbei ein Gefühl der Harmonie, weshalb er diese Situation als angenehm beurteilt.
Der Auszubildende wertet diese Unterrichtssituation für wichtig, weil er in seinen Gedanken und Gefühlen während des Nordic-Walking für sich selbst eine positive Rückmeldung erkennt.

Interpretation der 2. Unterrichtssituation

Nordic-Walking wird im außerschulischen Sport gerne als *die* gesundheitsfördernde Sportart schlechthin charakterisiert. Würde man nun den gesundheitspädagogischen Anspruch auf bestimmte Maßnahmen einer trainingsorientierten Gesundheitsförderung beschränken, bliebe das erzieherische Anliegen des Schulsports an der Berufsschule unberücksichtigt. Zwar müssen die überzeugenden Orientierungen und praktischen Beispiele für eine gesunde Lebensführung primär aus dem Schulsport kommen, aber erziehliche Mehrperspektivität des Schulsports sollte in diesem Zusammenhang *auch* bedeuten, die Gesundheitsperspektive so zu thematisieren, dass schülergemäße attraktive Formen gefunden, *Hintergründe* bewusst gemacht und entsprechende *Gewohnheiten* entwickelt werden. Bei der Zielsetzung „Gesundheitserziehung“ darf weder die vorrangige Orientierung an Trainingsprogrammen noch die alleinige Ausrichtung auf das Erreichen von persönlichem Wohlbefinden für das Sporttreiben bestimmend sein. Zugleich müssen die Möglichkeiten der individuellen Selbststeuerung tiefgründiger erfasst werden. Die validierte Zusammenfassung „…beim Laufen miteinander unterhalten…“ zeigt, dass sich der Schüler „AB“ im Zustand der individuellen Selbststeuerung befindet und diesen auch kognitiv wahrnimmt!

In dem hier vertretenen, weiteren Verständnis wird Sport darüber hinaus als freiwilliges, zweckentlastetes und ganzheitliches Tun begriffen, in dem es in erster Linie darum geht, bestimmte groß- und grobmotorische Aufgaben durch individuelles Können regelbezogen zu bewältigen und dies im eigenen Handeln als *sinnvoll* erleben

zu können. „…dass dieser Sport gute und schwache Schüler zusammenbringen kann“ darf als Hinweis interpretiert werden, dass der Schüler „AB“ Sinnperspektive(n) aus dem gemeinsamen sportlichen Tun erschließt.

Das isolierte Gesundheitsmotiv – Streben nach Leistungsfähigkeit und Fitness – bleibt *eine* Perspektive neben anderen („…Freundschaften…“) im Rahmen des mehrperspektivischen Unterrichtskonzeptes. Denn die gesundheitspädagogisch erwünschten Folgen zur Stärkung einer gesunden Lebensführung sollen berücksichtigt werden, um von einer *„gelungenen Berufslaufbahn“*[294] sprechen zu können, ohne den unmittelbaren Reiz der Sache „Nordic-Walking“ zu verzwecken. Gerade hierin liegt doch *„eine pädagogische Herausforderung im Berufsschulsport“!*

Darstellung der 3. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Gute Haltung ist gefragt beim Steppen.“ 1.1.1 (Du hast festgestellt, dass ich (Lehrer) in die `Schülerrolle` geschlüpft bin), 1.1.2 (was für dich ein Beweis dafür war, dass ich (Lehrer) ein Sportlehrer mit großem Vorbildcharakter bin.) 1.5.1 (Dir wurde bewusst, dass du deshalb sehr motiviert mitgesteppt bist), E (und dir das viel Spaß bereitet hat.) 1.5.1 (Du hast dich allerdings gefragt, ob deine Mitschüler die einzelnen Sequenzen mit richtiger Körperhaltung ausgeführt haben), 1.2.1 (weil du beobachtet hast, dass bei einigen Mitschülern die Bewegungen komisch aussahen.) 1.2.3 (Beim Vergleich von deinen Bewegungen mit denen der anderen hast du bei zwei Schülern gemerkt), 1.2.1 (dass sie über Schmerzen klagten), 1.3.4 (weil sie das Gebot der aufrechten Haltung beim Steppen missachtet haben.) 1.3.3 (Dabei wurde dir bewusst, dass man sich bei dieser Sportart gegenseitig sehr gut durch Bewegungskorrekturen unterstützen kann.)	Insgesamt war für dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm, weil du sehr motiviert warst, in einer „Trendsportart“ dich sogar am originalen Ort, dem Fitnessbereich der Kissalis-Therme, sportlich zu betätigen. Du umschreibst dieses Gefühl mit „Lässigkeit“.	Diese Situation war für dich sehr wichtig, weil du das zweite Mal innerhalb dieses Projektes erfahren hast, wie vielseitig Gesundheitserziehung im Sportunterricht sein kann.

[294] Verweis auf den Titel der vorliegenden Arbeit

1.3.3 (Du hast dir gedacht, dass dies eigentlich eine `Mannschaftssportart` ist), 1.3.4 (weil du man nur mit gegenseitigem Beobachten die Bewegungen so ausführt, dass sie auch gesund sind.) 1.6 (Dabei ist dir eingefallen, dass dein Kollege oft über Rückenschmerzen klagt.) 1.3.4 (Du hast abgeleitet, dass er bestimmt immer falsch hebt.)		
1.1.1 (1); 1.1.2 (1); 1.2.1 (2); 1.2.3 (1); 1.3.3 (2); 1.3.4 (3); 1.5.1 (2); 1.6 (1) = **13**	Motivation, Lässigkeit, sehr angenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 3. Unterrichtssituation

Bei dieser Unterrichtssituation in der Phase *Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (zweite Phase der sportpraktischen Umsetzung)* reflektiert er das *„Step & Style“,* was von einem Auszubildenden zum Gesundheitskaufmann aus der Klasse WG 12a der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen geleitet wird. Der Schüler „AB“ registriert hierbei die meisten kognitiven *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.3; 1.3.4; fünf Kognitionen) und mehrere *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2.1; 1.2.3; drei Kognitionen).

Er empfindet diese Unterrichtssituation sogar als *sehr* angenehm, weil er es positiv findet, dass im Sportunterricht der Berufsschule Trends aus dem Freizeitbereich aufgenommen werden und sogar am „Originalschauplatz“ ausgeübt werden.

Der Auszubildende bewertet diese Unterrichtssituation mit sehr wichtig, weil er bereits das zweite Mal innerhalb des sportpraktischen Projektabschnittes erfährt, wie vielseitig die Gesundheitserziehung im Sportunterricht der Berufsschule umgesetzt werden kann.

Interpretation der 3. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB“ verspürt in dieser Unterrichtssituation verschiedene Effekte: Erstens auf der Seite der individuellen Persönlichkeitsbildung (personenbezogen), zweitens auf der Seite der Ausbildung von sportlichen Kompetenzen, Qualifikationen und sportlicher Handlungsfähigkeiten (sachbezogen).

Hiervon ist bei den „Zielsetzungen und Organisation des Sportunterrichts“[295] im *Lehrplan für das Fach Sport an der Berufsschule* die Rede.

Bei einer solchen lernortfremden Aktion im Rahmen des Sportunterrichts an der Berufsschule müsste im Hinblick auf die Instrumentalisierungsdebatte über die pädagogische „Verzweckung des Sports“ nachgedacht werden - aber doch eigentlich *nur,* wenn der Eindruck entstehen würde, dass über den Schüler hinwegunterrichtet würde, was soviel bedeuten würde, das dessen Wünsche und Neigungen unberücksichtigt blieben.
Im erziehenden Sportunterricht soll der Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit und steigender sozialer Verantwortung die „Sache“ Sport künftig selbst inszenieren und eigenverantwortlich gestalten. Akzentuieren, Kontrastieren und Integrieren stellen in diesem Zusammenhang methodische Möglichkeiten der Sinngebung dieser „Step&Style“ - Bewegungen dar.
Der Schüler „AB“ erfährt eine *thematische Öffnung* für vielseitige Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, eine *methodische Öffnung* für selbstständige Mitgestaltungsmöglichkeiten und die *institutionelle Öffnung* für außerschulische Lern- und Lebensfelder in der Kissalis-Therme. Er wandelt aus eigener Überzeugung objektiv Richtiges in subjektiv Handlungsbedeutsames für gesunde Bewegungen um. Der Schüler empfindet möglicherweise diese Situation deshalb als sehr angenehm, weil der partnerschaftliche Umgang aller Beteiligten bei „Step&Style“ ein Beleg für nicht erwartete sozialerzieherische Momente darstellt - schließlich übernimmt ein Berufsschüler die Rolle des Sportlehrers und der Sportlehrer die Rolle des Berufsschülers. Die validierte Aussage „…dass man sich bei dieser Sportart gegenseitig sehr gut durch Bewegungskorrekturen unterstützen kann“ bringt dies zum Ausdruck.
Gesundheitserziehung und *Sozialerziehung* sind zwei grundsätzlich gleichberechtigte pädagogische Aufgaben im salutogenetisch ausgerichteten Berufsschulsport. Soziales Wohlbefinden spielt in der Gesundheitserziehung ebenso wie in der Sozialerziehung eine sehr wichtige Rolle. Vor diesem sportpädagogischen Hintergrund ist es für den teilnehmenden Beobachter gut nachvollziehbar, dass der Schüler „AB“ seine kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen als sehr wichtig bewertet.

[295] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1984, S. 1

Darstellung der 4. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Warum muss er reden?“ (Gedanken über einen Mitschüler) 1.2.1 (Du hast dir über einen Mitschüler Gedanken gemacht), 1.2.1 (weil er in der Ruhephase der Entspannung gesagt hat, dass er „gut geschlafen“ hat.) 1.5.1 (Dabei hast dir überlegt, warum er so etwas sagen muss), 1.2.3 (weil womöglich die anderen Schüler) 1.2.1 (das Ganze nicht mehr ernst nehmen könnten.) E (Darüber hast du dich geärgert.) 1.5.1 (Am liebsten hättest du den Schüler getadelt), 1.1.1 (aber du warst dir bewusst, dass ich (Lehrer) dies bestimmt regle), 1.1.2 (weil du es gewohnt bist, dass ich (Lehrer) in solchen Momenten sehr ruhig reagiere.) E 1.3.4 (Du hast gefühlt, dass der Körper nach einer kurzen Entspannung wieder richtig „frisch“ ist.) 1.3.4 (Das liegt deiner Meinung nach daran, dass alle Muskeln locker werden) 1.3.4 (und der Kreislauf zur Ruhe kommt.) 1.2.3 (Du stellst abschließend fest, dass eine solche Entspannung nur mit einer Gruppe funktioniert), 1.2.1 (wenn sie sich diszipliniert und interessiert zeigt.)	In dieser Situation hast du dich aufgeregt, weil du das Verhalten eines Mitschülers für sehr störend empfunden hast. Du warst in diesem Moment unruhig und deshalb hast du dich unangenehm gefühlt.	Die Situation war für dich weniger wichtig, weil du es gewohnt bist, dass in Momenten, in denen absolute Disziplin von den Schülern gefragt ist, meist jemand stört.
1.1.1 (1); 1.1.2 (1); 1.2.1 (4); 1.2.3 (2); 1.3.4 (3), 1.5.1 (2) = **13**	Aufregung, Unruhe, unangenehm	weniger wichtig

Beschreibung der 4. Unterrichtssituation

Bei dieser Unterrichtssituation gegen Ende der Entspannung in der Phase *Die Sache nach verschiedenen Richtungen ausschreiten (dritte Phase der sportpraktischen Projektumsetzung)* stellt der Schüler „AB“ ein Reihe von *Wahrnehmungen zu*

Mitschülern (1.2.1; 1.2.3; sechs Kognitionen), aber auch mehrere *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.4; drei Kognitionen) fest.
Er ist mit dem Verhalten eines Mitschülers nicht einverstanden, weshalb sich der Schüler „AB“ aufregt und sich am Ende des Entspannungsteils unangenehm fühlt.
Die Situation ist für den Auszubildenden weniger wichtig, weil er Unterrichtsstörungen durch Mitschüler gewohnt ist.

Interpretation der 4. Unterrichtssituation

Der Schüler „AB“ reagiert in dieser Situation auf eine eher unqualifizierte Bemerkung von einem Mitschüler. Diese löst beim Schüler „AB“ eine Reihe von kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen aus: er macht sich intensiv Gedanken über diesen Mitschüler, aber auch über das Thema „Entspannung“. Der Auszubildende versucht sich in die Gefühle, in das Denken und in das Handeln eines anderen hineinzuversetzen.
Grundsätzlich sollen die Berufsschüler lernen, mit ihren Emotionen behutsam umzugehen, eigene und fremde Gefühle zu meistern. Gefühlsregungen sollten vorsichtig thematisiert werden. Gefühlsäußerungen, die eine ablehnende Haltung gegenüber einer sportlichen Tätigkeit erkennen lassen, sollten miteinander besprochen werden. Dies erfolgt – unter anderem auch in einem zusätzlichen Einzelgespräch mit dem „störenden“ Schüler - in der Reflexionsphase unmittelbar nach der Entspannung.

Schließlich hat *Gesundheitserziehung* zur Aufgabe, die Bereitschaft und die Fähigkeit jedes einzelnen Menschen zu entwickeln, eigenverantwortlich und aktiv gestaltend auf diesen Balancezustand hinzuwirken. Aktiv gestaltend und eigenverantwortlich an seiner Gesundheit mitwirken kann der Berufsschüler aber nur, wenn er seine Körpersignale bewusst wahrnimmt und richtig versteht, seine körperlichen Möglichkeiten angemessen einzuschätzen weiß. In der logischen Konsequenz dessen registriert der Schüler „AB“ in dieser Unterrichtssituation mehrere Kognitionen zum Unterrichtsthema, allesamt zur Unterkategorie 1.3.4 *Gesundheitliche Komponente.*

Denn gesundes Tun erfordert gesundheitliches Wissen!

Wie bereits in Kapitel 6.2.2.1 (Gesundheitserziehung-Gesundheitsbildung-Gesundheitsförderung) angesprochen bildet für Brodtmann[296] bei der

[296] vgl. Brodtmann, D. 1984, S. 18

Gesundheitserziehung die *KOGNITIVE DIMENSION* sogar einen Schwerpunkt! Er geht davon aus, dass die Schüler erst durch ein tieferes Verständnis von gesundheitlichen Chancen und Risiken die Kompetenzen für ein eigenverantwortliches Verhalten erlangen können. Dieses Bewusstmachen rückt für den Schüler „AB“ hier in den Vordergrund, was seine drei kognitiven Wahrnehmungen zur *gesundheitlichen Komponente* (Unterkategorie 1.3.4) belegen. Motiviert durch den Wunsch nach *KENNTNISSEN* über die funktionale Gesunderhaltung könnte so der Berufsschüler - im Sinne von Antonovskys Konzept der Salutogenese - ein Optimum an körperlicher Systemfunktionalität erreichen.

Darstellung der 5. Unterrichtssituation

Kognitive Wahrnehmungen	**Emotionale Wahrnehmungen**	**Bedeutungs-beimessungen**
„Gute Aktion, bringt allen etwas.“ LE 1.5.1 (Du hast den Eindruck gehabt, dass du selber), 1.2.1 (aber auch deine Mitschüler beim Projekt gut mitgemacht haben.) 1.3.3 (Du bist der Meinung, dass solch ein Vorhaben nur mit viel Kooperation funktionieren kann.) 1.3.3 (Daran erkennst du auch, dass gesundheits-orientiertes Handeln in der *Gruppe*) E (eigentlich mehr Spaß macht.) 1.5.1 (Du hast gemerkt, dass du dich beim Übergang vom Arbeiten in der Schulküche zum Sportreiben erst einmal total umstellen musstest), 1.2.3 (wobei Du bei deinen Mitschülern bezweifelt hast, ob sie nach der Küche gleich große Lust hatten, sich sportlich zu betätigen.) 1.5.5 (Dabei kam dir in den Sinn, dass dies am Wochenende wohl auch bei dir so sein wird, wenn du nach der Arbeit zum Volleyballspielen gehst.) 1.5.1 (Dennoch war für dich ein *entscheidender* Gedanke), 1.3.3 (dass man bei diesem Großprojekt erfahren konnte, wie eine Zusammenarbeit sogar mit anderen Klassen möglich ist.) 1.5.1 (Eine ganz wichtige Erkenntnis war für dich noch),	In dieser Situation hast du Freude und Zufriedenheit empfunden, weil du den Eindruck hattest, dass ihr (Schüler) alle das Projekt interessiert und motiviert gestaltet und umgesetzt habt. Deshalb war dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm.	Für dich war diese Situation deshalb sehr wichtig, weil du festgestellt hast, dass dir dieses komplexe Unterrichtsprojekt den Sinn des Themas „Gesund-heitserziehung“ in der Berufsschule deutlich gemacht hat. Somit war für dich diese Unterrichts-situation für den weiteren Lebens-weg sehr bedeut-sam.

1.5.1 (dass du hinter dem Arbeiten und dem Nordic-Walking einen echten Sinn gesehen hast.) 1.5.1 (Dir war am Ende des Projektes klar, dass du im Sportunterricht leider nicht immer voll engagiert warst), 1.2.3 (was du in deinen Augen auch für deine Mitschüler gilt), 1.1.5 (obwohl ich (Lehrer) mir immer viel Arbeit bei meinen Unterrichtsvorbereitungen mache.)		
1.1.5 (1); 1.2.1 (1); 1.2.3 (2); 1.3.3 (3); 1.5.1 (6); 1.5.5 (1) = **14**	Freude, Zufriedenheit, sehr angenehm	sehr wichtig

Beschreibung der 5. Unterrichtsituation

In dieser Situation stehen die *Eigenwahrnehmungen* (1.5.1) des Schülers „AB“ im Vordergrund. Aufgrund des deutlich zum Ausdruck kommenden Gefühls der Freude und Zufriedenheit über das Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“* entwickeln sich Kognitionen, die sich mit seiner eigenen Person, aber auch intensiv mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3.3) beschäftigen. Der Auszubildende empfindet dieses Glücksgefühl, weil er davon überzeugt ist, dass er und seine Mitschüler das Projekt interessiert und motiviert gestaltet und umgesetzt haben. Dabei fühlt er sich sehr angenehm.
Die Situation ist für den Schüler „AB“ sehr wichtig, weil er feststellt, dass ihm das Unterrichtsprojekt den Sinn des Themas „Gesundheitserziehung“ in der Berufsschule deutlich gemacht hat.

Interpretation der 5. Unterrichtssituation

Diese Unterrichtssituation, die während des Abschlussgespräches über das Unterrichtsprojekt *„Gesundheit hilf(t)!“* entsteht, wird so interpretiert, dass durch den Schüler „AB“ aus objektiver Sicht Richtiges in subjektiv Handlungsbedeutsames umgewandelt wird, was Kurz (vgl. Kapitel 6.2.1.1 *Erziehender Sportunterricht*) als „Handlungsfähigkeit im Sport“ bezeichnet. In Anlehnung an die validierte Zusammenfassung der kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen des Schülers „AB“ scheinen am Ende des Projektes die sechs Sinngebungen (vgl. Kapitel 6.2.1.1) eines erziehenden Sportunterrichts erfüllt zu sein:

1. Die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit. (Eindruck)
2. Das Gestalten von Bewegungen und der persönliche Selbstausdruck. (Ausdruck)
3. Etwas Wagen und Verantworten. (Spannung)
4. Eine Leistung erfahren und diese reflektieren. (Leistung)
5. Das gemeinsame Handeln, Wettkämpfen und Sich-Verständigen. (Miteinander)
6. Die Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins. (Gesundheit)

Um in diesem Unterrichtsprojekt aus Schülersicht Möglichkeiten der Sinngebung zu schaffen, müssen die Fachgrenzen zwischen den allgemein bildenden und fachlichen Unterrichtsfächern, aber auch die Grenzen zwischen den Ausbildungsbetrieben und der Berufsschule im Dualen System überschritten werden, wenn man auch allgemeine Belange, wie die Hygiene oder die Ernährung und darüber hinaus auch gesellschaftspolitische Zusammenhänge, in die Gesundheitserziehung mit einbeziehen möchte, um für die weitere Berufslaufbahn einen Nachhaltigkeitseffekt zu ereichen!

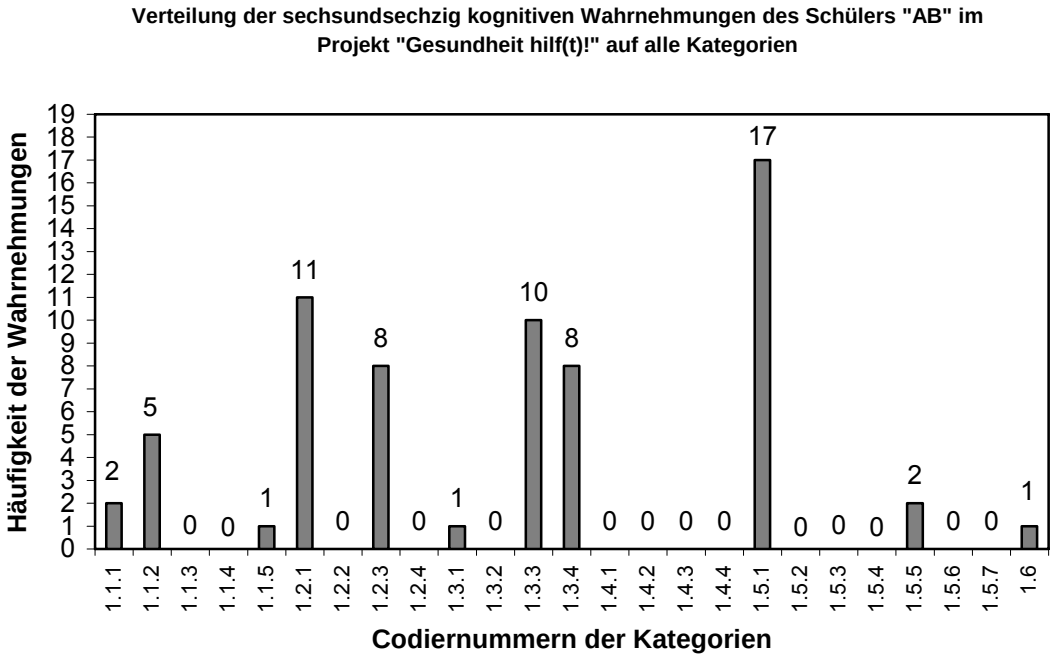
ALLERDINGS: „Realistisches Ziel des Schulsports kann es daher - wie immer noch oft behauptet – gar nicht sein, die Gesundheit der Schüler in dem Sinne zu fördern, daß das schulische Programm selbst hinreichend präventiv wirkt. Möglich ist nur, Schülern zu zeigen, welche Formen präventiven Trainings es gibt, ihnen Erfahrungen und vielleicht auch Gewohnheiten mit Training zu vermitteln, sicher auch Wissen über Training und seine Bedeutung für ihr Leben und hoffentlich auch Spaß am Training.“[297]

Der Alltagsbezug und ein umfassendes Sport- und Gesundheitsverständnis haben also Konsequenzen für die beschriebene Art von Unterricht beziehungsweise für die Projektarbeit: Aufgaben, und hier sind in Bezug auf das Projekt nicht nur Bewegungsaufgaben gemeint, werden den Berufsschülern nicht mit vorab definierten Lösungen präsentiert, sondern erfordern immer wieder aufs neue die persönliche Auseinandersetzung: Welchen Sinn verbindet der Schüler („AB“) mit seinem gesundheitlich ausgerichteten Tun? – Persönliche (Bewegungs)Probleme, die in der Person-Mitwelt-Beziehung, in der Lebenswelt der jungen Köche entstehen, werden vom Berufsschüler individuell bearbeitet.

[297] Kurz, D. 1978, S. 139

ZUSAMMENFASSENDE GESAMTBESCHREIBUNG UND GESAMTINTERPRETATION DER KOGNITIVEN UND EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN UND DER BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN IM PROJEKT „GESUNDHEIT HILF(T)!“

Die Verteilung der sechsundsechzig Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in diesem Projekt auf die fünfundzwanzig Kategorien des Kategoriensystems (vgl. *Übersicht 8.2.7b*) stellt sich wie folgt dar:



ÜBERSICHT 10.4.6.2: Verteilung der sechsundsechzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ im Projekt auf alle Kategorien

Aus der *Übersicht 10.4.6.2* wird deutlich, dass der Schüler „AB“ im Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“* zu den drei Hauptkategorien *Wahrnehmungen zu Mitschülern* (1.2), *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* (1.3) und *Eigenwahrnehmungen* (1.5) jeweils gleich viel (neunzehn) *KOGNITIVE WAHRNEHMUNGEN* feststellt.

Keine kognitiven Wahrnehmungen registriert er zu den Unterkategorien 1.1.3 *Sozialbeziehung zu den Berufsschülern,* 1.1.4 *Umgangston des Sportlehrers,* 1.2.2 *Denkleistungen im Sportunterricht,* 1.2.4 *Sonstiges,* 1.3.2 *Lebenslanger Bezug,* 1.4.1 *Lautstärke,* 1.4.2 *Optik,* 1.4.3 *Temperatur,* 1.4.4 *Bodenbeschaffenheit,* 1.5.2

Leistungsfeststellung, 1.5.3 *Persönliche Lernerfahrung,* 1.5.4 *Individuelle Haltungen zur Untersuchung,* 1.5.6 *Wertung als Proband* und 1.5.7 *Sonstiges.*

Bei einer differenzierteren Betrachtung der *einzelnen fünf Unterrichtssituationen* wird ersichtlich, dass der Schüler „AB“ in zwei Situationen des Projektes, nämlich in der ersten und in der fünften, jeweils die meisten kognitiven Wahrnehmungen (sechs bzw. sieben) zur Hauptkategorie *Eigenwahrnehmungen* (1.5) hat. In der zweiten und dritten Situation beschäftigt sich der Schüler „AB“ am meisten mit Kognitionen zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema,* wobei in der zweiten Situation von ihm gleichviel Wahrnehmungen (vier) zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* registriert werden. In der vierten Unterrichtssituation liegen die meisten Kognitionen (sechs) zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* vor.

Aus der Erkenntnis, dass sich der Schüler „AB“ in zwei Situationen dieses Projektes am meisten mit *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* beschäftigt, kann interpretiert werden, dass er dem Thema „Gesundheit“ – besonders wegen dem fächerübergreifenden Unterrichtsrahmen - großes Interesse entgegenbringt. Dies wird deutlich durch die zusammenfassende Aussage „…dass ein solches Vorhaben nur mit viel Kooperation funktionieren kann … (und) dass gesundheitsorientiertes Handeln in der Gruppe eigentlich mehr Spaß macht.“ (fünfte Situation), aber vor allem durch die Aussage „… dass man bei diesem Großprojekt erfahren konnte, wie eine Zusammenarbeit sogar mit anderen Klassen möglich ist.“ (fünfte Situation). Dem Auszubildenden wird in der zweiten Unterrichtssituation bewusst, „… dass (dieser) Sport gute und schwache Schüler zusammenbringen kann“ und dass sich „… daraus Freundschaften entwickeln können.“

Für den Schüler stellen beide kognitiven Wahrnehmungen, die der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* zuzuordnen sind, *zusammen eine äußerst wichtig zu wertende Erkenntnis für seine gesamten weiteren, auf die Gesundheit bezogenen Lebensgewohnheiten dar!*

Die Interpretation der einzelnen kognitiven Wahrnehmungen in den jeweiligen fünf Unterrichtssituationen liegt im oberen Abschnitt vor.

Bei der Betrachtung des Gesamtbildes aller *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* während des Unterrichtsprojektes *„Gesundheit hilf(t)!“* stellt sich heraus, dass bei den fünf Unterrichtssituationen nur eine Situationen vorkommt, in der negative Gefühle - bedingt durch das Verhalten eines Mitschülers – auftreten. Dagegen nimmt der Schüler

„AB“ drei Situationen mit sehr angenehmen und eine Situation mit angenehmen Emotionen wahr.

In der ersten Unterrichtssituation prägt Ausgeglichenheit das Stimmungsbild, weil der Gedanke, in der Natur gleich Sport treiben zu dürfen, positive Gefühle beim Auszubildenden auslöst. Aus diesem Grund empfindet er die Situation als sehr angenehm. In der zweiten Unterrichtssituation breitet sich beim Schüler „AB“ ein harmonisches Gefühl aus, weil er die Gesamtstimmung in dieser Phase als „schön“ empfindet. Diese Situation wird ebenfalls subjektiv als sehr angenehm empfunden. Auch die dritte Unterrichtssituation wird als sehr angenehm empfunden, weil ihn die Ausübung einer Trendsportart am „Originalschauplatz “ sehr motiviert.
Gegenteilig wird die vierte Unterrichtssituation empfunden. Hier herrscht ein insgesamt negatives Gefühl vor. Weil er sich über das unkorrekte Verhalten eines Mitschülers aufregt, empfindet der Berufsschüler die Situation als unangenehm. In der fünften Unterrichtssituation prägen Freude und Zufriedenheit das emotionale Stimmungsbild, weil aus seiner Sicht die gesamte Kochklasse das Unterrichtsprojekt motiviert gestaltet und erfolgreich umgesetzt hat. Deshalb wird diese Situation im Abschlussgespräch vom Schüler „AB“ als sehr angenehm empfunden.

Insgesamt wird durch diese differenzierte Beschreibung und Interpretation gezeigt, dass der Schüler „AB“ während des Sportunterrichts in der deutlichen Mehrheit der Situationen positive Empfindungen hat. Es wird vermutet, dass die positive Grundhaltung des Schülers gegenüber dem Projekt für das Stimmungsbild im weiteren Verlauf mit prägend sein kann, aber nicht generell sein muss.
Je bedeutender ein positives Erlebnis in einer Unterrichtssituation für den Berufsschüler ist, desto prägender ist es und desto weniger werden negative Emotionen die positiven Emotionen überlagern!
Wie stark positive Empfindungen ein vorhergehendes oder späteres negatives Empfinden beeinflussen, hängt sehr stark von der subjektiven Einschätzung des Schülers ab. Die subjektiv *sehr angenehm* empfundenen Situationen sind für den Auszubildenden alle *sehr wichtig* oder *wichtig.* Die unangenehm erlebte vierte Unterrichtssituation wird als einzige von allen Situationen, in denen der Schüler „AB“ kognitive Wahrnehmungen registriert, als weniger wichtig beurteilt. So lässt sich leicht erklären, warum er über den ganzen Projekttag hinweg betrachtet bei sich eine positive Gesamtstimmung wahrnimmt.

Liegen also positive *und* negative Stimmungen während des Sportunterrichts vor, ist es für das Gesamtbild der *EMOTIONALEN WAHRNEHMUNGEN* von entscheidender Wichtigkeit, welche *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* vom Schüler in diesen einzelnen Situationen vorhanden sind!
Wie, welche Gefühle in dieser ersten Sportstunde entstehen, wird genau bei der Beschreibung der einzelnen Unterrichtssituationen dargestellt.

Betrachtet man das Gesamtbild aller *BEDEUTUNGSBEIMESSUNGEN* des Schülers „AB“ während dem Projekt, so zeigt sich, dass von ihm zwei Situationen als *sehr wichtig* eingestuft werden:
Zum einen ist das die dritte Unterrichtssituation, in welcher der Schüler bewusst wahrnimmt, *wie* vielseitig *Gesundheitserziehung* im Sportunterricht der Berufsschule sein kann. Zum anderen ist das die fünfte Situation, in der er ganz bewusst – kognitiv und emotional - wahrnimmt, den Sinn einer *gesunden Lebensführung* erfasst zu haben. Aus dieser wahrgenommenen Erkenntnis und Erfahrung heraus verspürt er die Motivation, seine bisherigen Lebensgewohnheiten zu ändern. Die erste und zweite Unterrichtssituation wird vom Schüler für wichtig eingestuft, weil er die Möglichkeiten der *Gesundheitserziehung* in der Berufsschule aus seiner Sicht und mit seinen Gefühlen wahrnimmt. Nur die vierte Unterrichtssituation, welche von ihm als unangenehm empfunden wird, bewertet der Schüler als weniger wichtig, weil er in diesem Moment keine neuen Erkenntnisse gewinnt und keine neuen Bewegungserfahrungen macht. Wie die verschiedenen Bedeutungsbeimessungen zustande kommen, wird bei den einzelnen Unterrichtssituationen dargestellt.

10.5 Übergeordnete Beurteilung

10.5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse aufgrund der Inhaltsanalyse nach überwiegend *quantitativen Methoden*

Die Häufigkeit der festgestellten kognitiven Wahrnehmungen bei den achtzehn untersuchten Berufsschülern ist sehr unterschiedlich. Es wird angenommen, dass die Zahl der kognitiven Wahrnehmungen nicht von der jeweiligen Vorbildung des Schülers abhängig ist. Grundsätzlich gibt es Berufsschüler, die beim Sporttreiben mehr kognitive Wahrnehmungen haben und diese bewusst registrieren können als andere. Die Häufigkeit der Metakognitionen im Sportunterricht hängt auch davon ab, welche Wahrnehmungsimpulse gesendet werden und welche davon als Signale empfangen werden. Letztendlich ist die subjektive Bewertung dieser Impulse ausschlaggebend für die Art und die Häufigkeit der einzelnen Wahrnehmungen. Weil sowohl sie als auch die Wertungen der Signale personenabhängig sind, treten im Sportunterricht bei den einzelnen Berufsschülern unterschiedliche Häufigkeiten und Arten von Kognitionen auf.
Wenn es dem Sportlehrer gelingt, den Schüler zu einer äußerst konzentrierten und engagierten Mitarbeit zu bewegen, dann ist der Schüler oft nur in den unmittelbar darauf folgenden Reflexionsphasen des Unterrichts in der Lage, seine Kognitionen zu registrieren. Das hat zur Folge, dass erst in diesen Situationen Metakognitionen stattfinden.
Am meisten setzen sich die Schüler während des Sportunterrichts mit sich selbst auseinander, also mit Wahrnehmungen, die im entwickelten Kategoriensystem der Hauptkategorie *Eigenwahrnehmungen* zugeordnet werden. Daraus wird gefolgert, dass sich die Berufsschüler während des Sportunterrichts *selbst* für wichtig einstufen und sich im Mittelpunkt des Geschehens sehen. Bei näherer Betrachtung dieser Hauptkategorie wird deutlich, dass sich die Schüler am häufigsten mit Wahrnehmungen beschäftigen, die zur Unterkategorie *Eigenes Verhalten im Sportunterricht* gehören.
Einen sehr hohen Stellenwert nehmen auch die *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ein. Je interessanter das Thema der Sportstunde für den Schüler ist, desto mehr Wahrnehmungen stellt er diesbezüglich fest.
Bei allen untersuchten Schülern werden auffallend wenige kognitive *Wahrnehmungen zur Umgebung* festgestellt. Dies wird damit begründet, dass die Schüler Kognitionen

primär zu anderen Kategorien registrieren und wegen ihrer sportlichen Aktivität beispielsweise für akustische oder optische Signale weniger empfänglich sind.
Die quantitativen Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass zu allen anderen Kognitionen nur Tendenzen von generellen quantitativen Aussagen für die untersuchten Schüler formuliert werden können, wofür die subjektiv unterschiedlichen Eindrücke und Bedeutungsbeimessungen der Schüler ursächlich sind. Vor allem kritische Schüler, die sich oft bewusst mit Ereignissen ihres Lebensraumes auseinandersetzen, reflektieren Äußerungen und Handlungen im Sportunterricht häufiger und intensiver. Wenn bei solchen Berufsschülern ein von ihnen vertretener Standpunkt während des Unterrichts bestritten oder widerlegt wird, dann setzen sie sich damit kognitiv auseinander. Hierbei entstehen besonders persönliche Bewertungen, die der Unterkategorie 1.5.6 *Wertung als Proband* zugeordnet werden.

10.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse aufgrund der Inhaltsanalyse einer Einzelfallstudie nach überwiegend *qualitativen Methoden*

Die Ergebnisse nach überwiegend qualitativen Methoden werden durch die Einzelfallanalyse der Wahrnehmungen, die der Schüler „AB“ in den verschiedenen Unterrichtssituationen registriert, gewonnen. Die Ergebnisse stammen also nur von einem Schüler, der stellvertretend als Durchschnittsschüler für die anderen Probanden ausgewählt wird. Die Einzelfallanalyse bestätigt die Erkenntnisse über kognitive Wahrnehmungen, die in der überwiegend quantitativen Untersuchung des Kapitels 10.3 gewonnen und im Kapitel 10.3.4 zusammengefasst und interpretiert werden. Darüber hinaus erlaubt die Einzelfallanalyse Einblicke in die emotionalen Wahrnehmungen eines Berufsschülers während des Sportunterrichts. Zusätzlich werden seine Bedeutungsbeimessungen in einzelnen Situationen des Sportunterrichts untersucht.
Wenn ein Hauptereignis die kognitiven Wahrnehmungen eines Schülers im Sportunterricht prägt, dann sind auch die Emotionen, die im Zusammenhang mit diesem Ereignis stehen, entscheidend für den weiteren Stundenverlauf. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse lässt sich sagen, dass solche Hauptereignisse relativ selten vorkommen. Vielmehr treten innerhalb einer Sportstunde verschiedene Unterrichtssituationen auf, in denen bestimmte kognitive Wahrnehmungen zu *verschiedensten* emotionalen Wahrnehmungen führen. Deshalb werden in einer Sportstunde zum Teil völlig gegensätzliche Gefühle wahrgenommen, die in dieser

Untersuchung mit sehr angenehm, angenehm und unangenehm skaliert werden. Die Ursachen für diese Gefühle sind äußerst unterschiedlich und lassen nur die pauschale Ableitung zu, dass mehrheitlich angenehme und sehr angenehme Gefühle im Sportunterricht ausgelöst werden.
Den Lernenden ist aus salutogenetischer Sicht die individuelle Nähe - respektive Distanz - zu jeder eingebrachten Information zuzugestehen. Weil vergangenheitsabhängige und gewachsene Strukturen Teil der Identität sind und für die Aufrechterhaltung des individuellen Kohärenzerlebens als notwendig zu erachten sind, muss dem Lernenden ein hohes Maß an Selbststeuerung und Partizipation an der Auswahl und Gestaltung der Lerninhalte ermöglicht werden. Das Zulassen von Nähe und Distanz zum Lernprozess ist für den Lernenden ein notwendiger Spielraum, um intern Entscheidungen darüber treffen zu können, inwiefern Bewegungsanforderungen als *angenehm* oder als *unangenehm,* als sinnvoll oder als sinnlos empfunden werden. Der Kohärenzsinn – also die Zuversicht auf die Fähigkeit zur Handlungskontrolle, Problembewältigung und Sinnerschließung – erweist sich dabei als die entscheidende Größe. Die *Bedeutsamkeit* zeigt sich im Vertrauen zur Gestaltbarkeit der Mitwelt und Widerstandskraft gegenüber Belastungen durch entsprechende Ressourcen und die *Verstehbarkeit* und *Handhabbarkeit* von Sportunterricht nimmt dann in hohem Maße zu, wenn den Lernenden Interpretationsfreiheiten gestattet und Selbstorganisation angeboten werden.

Zweifellos gibt es zu Untersuchungsbeginn Befürchtungen, dass die Berufsschüler ihrem Sportlehrer und Versuchsleiter die kognitiven und emotionalen Wahrnehmungen absichtlich verfälschen oder nicht mitteilen. Es wird aber davon ausgegangen, dass ein genügend hoher Prozentsatz aller bewusst wahrgenommenen Kognitionen zutreffend mitgeteilt werden, um zu relevanten Aussagen zu gelangen – allein schon deshalb, weil nur solche Schüler an der Untersuchung teilnehmen, die sich freiwillig dafür melden. Weiterhin wird angenommen, dass sich die Probanden in der Vorbereitung auf die Untersuchung Fähigkeiten aneignen, die zu wahrheitsgetreuen Ergebnissen über kognitive und emotionale Wahrnehmungen im Sportunterricht an der Berufsschule entscheidend beitragen. Zwischen dem Versuchsleiter und den Probanden hat sich während drei Schuljahren eine besonders vertrauensvolle Beziehung entwickelt. Die Tatsache, dass der Versuchsleiter zugleich der Lehrer - in mehreren Unterrichtsfächern - der untersuchten Berufsschüler ist, wird nicht als Nachteil, sondern vielmehr als Vorteil gewertet!

11 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Wahrnehmungen von gastronomischen Auszubildenden im gesundheitsorientierten Sportunterricht zu erforschen, um daraus zu erfahren, *was* in ihren Köpfen, in ihrer Gefühls- und Körperwelt beim Sporttreiben in der Berufsschule abläuft. Hierdurch soll der wissenschaftliche Beitrag geleistet werden, dass die Gesundheitserziehung im Sportunterricht der Berufsschule eine Grundlage für ein erhöhtes subjektives Wohlbefinden im Berufsleben darstellen kann.

Weil sich diese Untersuchung nur auf achtzehn Schüler bezieht, sind die Ergebnisse nicht generalisierbar und deshalb ist diese Arbeit als Studie zu betrachten. Sie mag aber durchaus *typische* Ergebnisse für Schüler im Sportunterricht an der Berufsschule erbracht haben. Um repräsentative Aussagen über deren Wahrnehmungen formulieren zu können, müssten diesbezüglich noch weitere Berufsschüler in mehreren Sportstunden untersucht werden. Die Untersuchung könnte eventuell auch noch auf andere Unterrichtsfächer übertragen werden, um im Vergleich überprüfen zu können, ob die Wahrnehmungen der Berufsschüler fächerspezifische Merkmale aufweisen.

Die Empfindungen und Erfahrungen der Berufsschüler bestehen im Grunde aus drei Elementen: Den *kognitiven Wahrnehmungen,* den *emotionalen Wahrnehmungen* und deren *Bedeutungsbeimessungen.*
Weil diese drei Bestandteile auch Inhalte der so genannten *Subjektiven Theorien* sind, können die Empfindungen und Erfahrungen als Segmente Subjektiver Theorien betrachtet werden. Als Folge dieser Zielvorstellung entwickeln sich folgende Fragen:

Welche Methoden eignen sich überhaupt, um Wahrnehmungen von Berufsschülern während des Sportunterrichts zu erforschen?

Wie empfinden junge Köche ihren eigenen Körper als Träger von Bewegungserfahrungen in verschiedenen Formen der Leistungsmessung, in durchlebten Konkurrenzsituationen, in anstrengenden Belastungsphasen und in erholsamen Entspannungsphasen des Sportunterrichts?

Welche Arten kognitiver Wahrnehmungen haben Berufsschüler während des Sportunterrichts und welche Hauptgruppen/Untergruppen gibt es?

Wie häufig treten kognitive Wahrnehmungen der unterschiedlichen Arten bei Berufsschülern während des Sportunterrichts auf und wie verteilen sich die festgestellten Wahrnehmungen auf die Hauptgruppen/Untergruppen?

Welche Gründe gibt es für die unterschiedlichen Häufigkeiten an kognitiven Wahrnehmungen bei Berufsschülern während des Sportunterrichts?

Welche Arten emotionaler Wahrnehmungen haben Berufsschüler während des Sportunterrichts?

Wie häufig treten emotionale Wahrnehmungen der unterschiedlichen Arten bei Berufsschülern während des Sportunterrichts auf und wie verteilen sie sich?

Welche Bedeutung haben bestimmte Situationen für den Berufsschüler im Sportunterricht?

Wie häufig treten die jeweiligen Situationen mit unterschiedlicher Bedeutungsbeimessung während des Sportunterrichts auf?

Die Notwendigkeit des salutogenetisch ausgerichteten Sportunterrichts wird mit gesellschaftspolitischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Argumenten begründet. Dabei wird deutlich, dass die Umsetzung des salutogenetischen Prinzips dann sinnvoll ist, wenn die Anforderungen an den Sportunterricht in der Berufsschule über den motorischen Bereich sportlichen Handelns hinaus auch kognitive, soziale und affektive Aspekte berücksichtigen. Schwerpunktmäßig wird dem personalen Erleben von *Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit* und *Handhabbarkeit* Rechnung getragen, um jene Fähigkeiten fördern zu können, die Lernende für die Aufrechterhaltung beziehungsweise Wiederherstellung ihres Kohärenzerlebens benötigen. Ohne dass im Sportunterricht der Anspruch einer objektiven Werthaltigkeit und Richtigkeit durchgehalten werden kann, soll verdeutlicht werden, wie eng „Bildung“ und „Gesundheit“ aus der Perspektive der Salutogenese im Zusammenhang stehen. Dabei stellt Wissen zunächst ein Konstrukt dar, das sich durch seine Passfähigkeit in einem spezifischen Kontext auszeichnet.

Auf der wissenschaftlichen Grundlage des Modells der Salutogenese, ebenso aufgrund von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Subjektive Theorien und Wahrnehmungsauffassungen, wird in einer Voruntersuchung während des Schuljahres

2002/2003 vom Forscher ein Konzept entwickelt, welches ermöglichen soll, dass Berufsschüler vom unterrichtenden Sportlehrer über ihre Wahrnehmungen im gesundheitsorientierten Sportunterricht befragt werden können. In der anschließenden Hauptuntersuchung während des Schuljahres 2003/2004 wird das entwickelte Untersuchungskonzept umgesetzt, wobei die Daten von achtzehn Berufsschülern aus drei zwölften Kochklassen der Staatlichen Berufsschule Bad Kissingen erhoben werden.
Für die Datenerhebung nehmen die zu untersuchenden Schüler ohne jegliche Sonderstellung in der Klasse am Sportunterricht teil. Hierbei notieren sie in ein vorbereitetes Heft, das so genannte „Gedanken-Gefühlsheft“, stichpunktartig alle ihre Gedanken und Gefühle, die während des Sportunterrichts auf der Metaebene wahrgenommen werden. Unmittelbar nach dem Unterricht werden die Schüler in einem dafür vorbereiteten Raum über ihre Aufzeichnungen vom unterrichtenden Sportlehrer interviewt. Die Interviewfragen sind in einem entwickelten Fragenkatalog genau vorgeschrieben. Möglichst noch am selben Tag werden die aufgezeichneten Gespräche nach festgelegten Transkriptionsregeln handschriftlich übertragen.

Die Güte der Untersuchung wird anhand der Kriterien Reliabilität und Validität überprüft. Zur Ermittlung der Zuverlässigkeit des Analyseverfahrens wird für die Einteilung des Datenmaterials in Sinneinheiten und für die Zuordnung der Sinneinheiten zu den Kategorien die Intercoderreliabilität errechnet. Der Reliabilitätstest für die Festlegung von Sinneinheiten ergibt eine Zuverlässigkeit von neunundachtzig Prozent. Der Reliabilitätstest für die Zuordnung der Sinneinheiten zum Kategoriensystem ergibt unter Berücksichtigung der zufällig zustande gekommenen Übereinstimmungen einen Zuverlässigkeitswert von achtundachtzig Prozent. Das Kriterium der Validität soll durch die Darstellung der Maßnahmen erfüllt werden, die von Beginn bis zum Ende der Untersuchung durchgeführt werden, damit die Analyseinstrumente *das* messen, was sie messen sollen. Diese Beschreibung gliedert sich in die Abschnitte „Voruntersuchung“, „Datenerhebung“ und „Datenauswertung“. Bei der Datenerhebung wird auf folgende Aspekte näher eingegangen:
Die ideale Sprechsituation, die Auswahl und Vorbereitung der Probanden, der Einsatz von Hilfsmitteln bei der Datenerhebung, das Verhalten des Versuchsleiters, die kommunikative Validierung und die ökologische Validität. Bei der Datenauswertung erfolgt durch die Punkte „Theoriegeleitetes und regelgerechtes Vorgehen“ sowie „Semantische Gültigkeit“ eine differenziertere Betrachtung. Das Kapitel „Gütekriterien der Untersuchungsmethode“ soll insgesamt zeigen, dass die Überprüfung der

genannten Gütekriterien auch bei qualitativen sozial- und sportwissenschaftlichen Arbeiten nicht ausgeklammert werden muss.

Sämtliche Wahrnehmungen des Datenmaterials werden nach überwiegend *quantitativen Verfahren* inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wird der Text in Sinneinheiten eingeteilt. Jede Sinneinheit stellt einen eigenständigen Gedanken dar und kann in einem Wort, einem Satzteil oder in mehreren Sätzen formuliert sein. Die Sinneinheiten werden einem Kategoriensystem zugeordnet. Die Regeln für die Bildung von Sinneinheiten und für die Zuordnung der Sinneinheiten zu dem Kategoriensystem werden im Rahmen der Voruntersuchung entwickelt. Gleiches gilt für die Bildung des Kategoriensystems. Es besteht aus sechs Hauptkategorien und insgesamt vierundzwanzig Unterkategorien. Die Gesamtheit der Kategorien spiegelt die kognitiven Wahrnehmungen wieder, mit denen sich Berufsschüler im gesundheitsorientierten Sportunterricht auf der Metaebene befassen. Dies erlaubt einen Einblick in die „kognitive Welt“ unserer Berufsschüler im Sportunterricht. Die gewonnenen Ergebnisse über kognitive Wahrnehmungen werden durch eine deskriptive Statistik veranschaulicht. Einer allgemeinen Beschreibung über die kognitiven Wahrnehmungen der untersuchten Schüler folgt eine grafische Darstellung und Erläuterung der Wahrnehmungshäufigkeiten, die für die sechs Hauptkategorien und ihre Unterkategorien festgestellt werden. Im Anschluss erfolgt eine Interpretation dieser Ergebnisse für die einzelnen Haupt- und Unterkategorien. Als wichtigste sind zu nennen:

Die Häufigkeiten der festgestellten kognitiven Wahrnehmungen bei Berufsschülern im Sportunterricht sind sehr unterschiedlich. Die Gründe hierfür können im Rahmen dieser Arbeit nicht erforscht werden. Es werden Vermutungen geäußert, wobei die Häufigkeiten an kognitiven Wahrnehmungen wahrscheinlich nicht vom intellektuellen Leistungsniveau der Schüler abhängen, sondern vielmehr davon, ob sie sich grundsätzlich mehr mit der Metaebene ihrer Wahrnehmungen beschäftigen und ob aus der Umwelt Signale empfangen werden, die vom Empfänger subjektiv für bedeutsam gewertet werden und zum Nachdenken anregen. Die kognitiven Wahrnehmungen, die Berufsschüler während des Sportunterrichts haben, beschäftigen sich überwiegend mit der eigenen Person, mit dem Unterrichtsthema, mit dem Sportlehrer und mit den Mitschülern. Innerhalb dieser Bereiche sind eindeutig die Wahrnehmungen über die *eigene Person* am häufigsten, wobei vor allem das *eigene Verhalten im Sportunterricht* und das *sportliche Freizeitverhalten* Inhalte für Metakognitionen darstellen.

Daraus wird gefolgert, dass sich die Berufsschüler *selbst* während des Sportunterrichts im Mittelpunkt des Geschehens sehen und sich deshalb immer wieder mit ihrer Schülerrolle auseinandersetzen. Nach den *Eigenwahrnehmungen* beschäftigen sich die Schüler am zweithäufigsten mit Inhalten des *Unterrichtsthemas.* Die Häufigkeit der kognitiven *Wahrnehmungen zum Sportlehrer* und der *Wahrnehmungen zu Mitschülern* stellt sich sehr schwankend dar. Folgende Erkenntnis kann unter anderem gewonnen werden:
Je besser der Sportlehrer und die Mitschüler im Unterricht dem subjektiven Bild entsprechen, das die Berufsschüler im Laufe ihrer Schulkarriere von Sportlehrern und Mitschülern gewonnen haben, desto weniger setzen sie sich mit diesen Personen im Sportunterricht auseinander.
Dass sich die Berufsschüler gedanklich eigentlich weniger, wie immer angenommen wird, mit ihrem Sportlehrer beschäftigen, sollte Sportstudenten und vor allem Studienreferendaren des Lehramtes an beruflichen Schulen mitgeteilt werden. Eine solche wissenschaftliche Erkenntnis könnte in der Sportlehrerausbildung dazu führen, dass die Anfänger im Sportlehrerberuf ihre ersten Unterrichtsversuche weniger belastend durchführen können.

Auf die *Inhaltsanalyse* zu den Aussagen über alle kognitiven Wahrnehmungen der Probanden, die nach überwiegend *quantitativen Methoden* durchgeführt wird, folgt die überwiegend *qualitative Inhaltsanalyse* anhand einer *Einzelfallstudie.* Hierfür werden die Daten von einem Berufsschüler ausgewählt, der aufgrund der vorher ermittelten Ergebnisse über kognitive Wahrnehmungen als „Durchschnittsschüler“ der untersuchten Berufsschüler betrachtet werden kann.
Die Einzelfallstudie über den Berufsschüler, bei dem inzwischen von einer durchaus erfolgreichen Berufslaufbahn gesprochen werden kann, soll einerseits ermöglichen, dass die ermittelten Ergebnisse eine verstärkte Aussagekraft erhalten, andererseits soll aufgrund der Wahrnehmungen dieses Kochs aufgezeigt werden, inwiefern Gesundheitserziehung im Sportunterricht an der Berufsschule unbestritten - das soll heißen - wissenschaftlich abgesichert als *Grundlage einer gelungenen Berufslaufbahn* gesehen werden kann. Dabei werden neben den kognitiven Wahrnehmungen auch emotionale Wahrnehmungen und deren Bedeutungsbeimessungen untersucht.
Die Auswertung der Einzelfallstudie erfolgt in verschiedenen Schritten, die hierarchisch aufeinander abgestimmt sind. Es stellt sich heraus, dass die Ergebnisse über kognitive Wahrnehmungen von Berufsschülern im Sportunterricht, die *vor* der Einzelfallstudie durch überwiegend quantitative Untersuchungsmethoden über alle kognitiven

Wahrnehmungen der achtzehn Schüler gewonnen werden, mit den Ergebnissen der *anschließenden* Einzelfallstudie übereinstimmen. Die Resultate über die emotionalen Wahrnehmungen und die Bedeutungsbeimessungen der Berufsschüler im Sportunterricht werden zusammengefasst und in gegliederter Form dargestellt. Die wichtigsten Resultate lauten folgendermaßen:
In einer Sportstunde wird von den untersuchten Schülern ein weites Spektrum an Gefühlen wahrgenommen. In dieser Untersuchung werden sie in sehr angenehm, angenehm und sehr unangenehm skaliert. Die Ursachen für die verschiedenen Emotionen sind sehr unterschiedlich und werden in den Kapiteln 10.4.3 bis 10.4.6 bei den Unterrichtssituationen, in denen sie wahrgenommen werden, einzeln beschrieben und interpretiert: Positive Gefühle überwiegen deutlich gegenüber negativen Gefühlen.
Die Bedeutungsbeimessungen werden in dieser Untersuchung in sehr wichtig, wichtig und weniger wichtig skaliert. Die Ursachen für die unterschiedlichen Bedeutungsbeimessungen sind sehr verschieden und werden ebenfalls in den Kapiteln 10.4.3 bis 10.4.6 beschrieben und interpretiert: Es lassen sich hierbei keine allgemeinen Tendenzen erkennen.

Liegt bei der Gesundheitserziehung im Sportunterricht der Berufsschule heute noch der Glaube an die Wirksamkeit von instruktiven Interventionsmethoden vor, müssen künftig zunehmend didaktische Konzepte in den Vordergrund rücken, die nicht-lineare Wechselwirkungen, Musterbildungen und die Selbstorganisation in den Mittelpunkt stellen. Aus der Sicht des Radikalen Konstruktivismus (vgl. Kapitel 6.2.2.3) ist es geradezu unverantwortlich, dem Erziehungs- und Bildungsprozess innerhalb der Gesundheitserziehung ein triviales input-output-Verhältnis zuzuschreiben! Denn eine sich weiter ausdifferenzierende Erlebnisgesellschaft stellt die Berufsschüler vor die gesundheitlich bedeutsame Aufgabe, eine zunehmend komplexer werdende Berufswelt verarbeiten zu lernen. In diesem Sinne fordern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung den Sportlehrer an der Berufsschule auf, die Lernenden sowohl in ihren soziologischen Bezügen als auch in ihren individuellen Strukturen (dargestellt im Kapitel 5) während des Unterrichtes zu beachten.
Aus der vorliegenden Untersuchung kann weiter abgeleitet werden, dass sich die immer noch üblichen Methoden eines straff organisierten und an der Intensivierung von Bewegungsquantitäten orientierten traditionellen Sportunterrichts weniger dafür eignen, dass sich Berufsschüler in ihren *Metakognitionen* mit dem Unterrichtsthema als solchem beschäftigen. Ein fächerübergreifendes Projekt, in dem echte Probleme aus der Alltags- und Berufswelt von Schülern gelöst werden, stellt in dieser Untersuchung

nachweislich *eine* Möglichkeit dar, um die metakognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema „aus“ dem Sportunterricht zu fördern. Dies fordert geradezu eine stärkere Individualisierung kognitiver und motorischer Lernvorgänge im Sportunterricht an der Berufsschule. Dabei macht das Konzept der Salutogenese in der Gesundheitsforschung deutlich, wie wichtig die *soziale Stützung* als Schutzfaktor zur Stärkung der Gesundheit ist. Mit engem Bezug darauf lässt sich zusammenfassend sagen:

Sportdidaktisches Wissen und Können ist erst dann für den Lernenden salutogen, wenn es vom Lernenden als bedeutsam, als verstehbar und als handhabbar in den eigenen individuellen Lebensentwurf integrierbar ist. Der Bedeutsamkeits-, Verstehens- und Handhabbarkeitsbegriff macht sich letztlich ganz entscheidend am Zweckhorizont der Lernenden fest.

Diese Arbeit soll aber auch als Appell an alle Sportlehrer einer Berufsschule verstanden werden, mehr über ihre Schüler und über die Vorgänge ihres Unterrichts zu erforschen. Denn es kann zweifellos festgestellt werden, dass Berufsschüler geeignet sind, als gleichberechtigte und verantwortungsvolle Forschungspartner an wissenschaftlichen Untersuchungen teilzunehmen. Dies trifft auch – oder erst recht - zu, wenn der Versuchsleiter zugleich Lehrer der untersuchten Schüler ist. Die ausführlichen Beschreibungen über den eingeschlagenen Forschungsweg sollen dokumentieren, wie Sportlehrer Untersuchungen in ihren Klassen durchführen können, um ihre Schüler besser zu verstehen und näher kennen zu lernen. Der Berufsschullehrer kann also durch eigenständige Studien in seinem Sportunterricht einen Weg gehen, der ihm neue Chancen seines beruflichen Wirkens eröffnet. Die Ergebnisse aus solchen Untersuchungen könnten zur Verbesserung des Klassenklimas führen, was sich wiederum positiv auf die Qualität des Lehrens und Lernens auswirken würde. Wie bei dieser Arbeit marginal festgestellt wird, honorieren es die Berufsschüler, wenn der Lehrer bemüht ist, gemeinsam mit ihnen Wege zu finden, die zur Verbesserung des Sportunterrichts in ihrem Sinne beitragen. Der Eindruck vom professionellen Sportlehrer, der die Absicht verfolgt, die Unterrichtsqualität entscheidend zu verbessern, wird von ihnen weitergegeben an die Eltern und an die Ausbilder in den Ausbildungsbetrieben. Dadurch könnte ein Bild entstehen, in dem der Berufsschullehrer nicht nur als fachkompetenter Sportler erscheint, sondern in dem er auch als Forscher auftritt, der um einen sportpädagogischen Fortschritt bemüht ist.

Für den Sportunterricht an der Berufsschule ergeben sich damit neue Herausforderungen - für die Sportlehrer neue Aufgaben und eine veränderte Sinngebung: im Mittelpunkt stehen dann Untersuchungen an der eigenen Schule, wo Daten zum aktuellen Schulgeschehen ermittelt werden.
Ausgehend von den beiden folgenden Fragen werden exemplarisch - mit Blick auf förderliche beziehungsweise hemmende Faktoren eines sportiven Schulklimas - zentrale Befunde der allgemeinen Schulqualitätsforschung anschließend vorgestellt. Denn ein positives Lernklima hat bedeutsamen Einfluss auf das *Wohlbefinden,* die Motivation und die Leistungen im Sport; es trägt aber auch zur Zufriedenheit in der Schule und zur *psychosozialen Gesundheit* bei. Wer überdies die Berufsschule als Lebensraum berufstätiger Jugendlicher ernst nimmt, muss den Befund zur Kenntnis nehmen, dass das *Wohlbefinden* im Sport deutlich höher als in der Schule im Allgemeinen ist.

Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten? An welchen Merkmalen kann man gute Schulen erkennen?

„Aus einer typischen Aufeinanderfolge von ‚Wetterlagen' in einer Region ergibt sich deren Klima. Analog könnte man die Alltagsgeschichte in einer Schule als die konkreten ‚Wetterlagen' betrachten, aus denen sich das soziale ‚Klima' an der Schule aggregieren ließe." So lautet eine Assoziation zur Meteorologie nach Fend (1988, S.174). In diesem Zusammenhang beeinflussen die *subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen* – das, was die meisten für richtig halten, was alle meinen, dass man es tun müsse – in hohem Maße das Handeln der Akteure, ihr Wohlbefinden und auch ihre Arbeitsmotivation.
Die *Merkmale guter Schulen* lauten hinsichtlich des aktuellen Standes der Schulqualitätsforschung zusammengefasst (vgl. Aurin, 1990; Fend, 1998; Altrichter & Posch, 1999) wie folgt:

- *Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards: positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung*
- *Hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz*
- *Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schüler*
- *Wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrern und Schülern*

- *Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln: Berechenbarkeit des Verhaltens*
- *Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer und Schüler*
- *Kooperative, aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung*
- *Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium*
- *Einbeziehung der Eltern*
- *Schulinterne Lehrerfortbildung*

Der moderne *berufliche Unterricht* - und hier ist in erster Linie der Sportunterricht gemeint – erfolgt im Spannungsfeld zwischen verschiedenen Polen: Den eher darbietenden und von der Lehrkraft überwiegend gelenkten Lernsituationen stehen Eigentätigkeiten der Lernenden gegenüber. Das „Kerngeschäft“ *beruflicher Unterricht* erfordert kontinuierlich die Ausdifferenzierung zwischen systematisierenden, abstrahierenden Zugängen und einem konkreten, situativen Anwendungskontext mit direkten *berufspraktischen* Bezügen – wohl ein sehr berufsschulspezifischer Bildungsanspruch! Bei der *Gesundheitserziehung* in der Berufsschule kommt es nun darauf an, sportpädagogische und berufspädagogische Fragestellungen, im Schnittpunkt der beruflich notwendigen Qualifikationen - mit den sozial erwünschten Kompetenzen - mittels Bewegung, Sport und Spiel zu berücksichtigen. Lehrer – nicht nur Sportlehrer – sollten sich bemühen, *MEHR* über ihre Schüler und über Unterrichtsvorgänge durch eigenständige kontinuierliche Beobachtungen und Untersuchungen zu erfahren.

Nur so kann es in Zukunft gelingen, Schule im Sinne der Schüler UND im Sinne der Lehrer zu gestalten!

Literaturverzeichnis

AFFEMANN, R. (1985)
Jugend 1985: Gesund in die Zukunft. Festrede zum Weltgesundheitstag 1985 am 19. März 1985 in Bonn.

ALTRICHTER, H. & POSCH, P. (1999)
Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: Studien Verlag.

ANTONOVSKY, A. (1997)
Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum für Verhaltens-Therapie und psychosoziale Praxis. Tübingen.

ASCH, M. G., in Zimbardo, P. G. (1995)
Psychologie, 8. Auflage. Berlin: Springer.

AURIN, K. (1990)
Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BALZ, E: (1989)
Wie kann man soziales Lernen fördern? In: Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.): Methoden im Sportunterricht. Schorndorf: Verlag Hofmann.

BALZ, E. (1992)
Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 16 (1992), S. 13-22.

BALZ, E., u.a. (1993)
Wie Lehrer/innen die Richtlinien Sport einschätzen (Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft, Nr.16). Bielefeld.

BALZ, E. (1995)
Gesundheitserziehung im Schulsport. Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis. Schorndorf: Verlag Hofmann.

BATESON, G. (1990)
Die Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, 6. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

BAUR, J. (1989)
Körper- und Bewegungskarrieren: Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf: Verlag Hofmann

BAUR, J. (1999)
Die sportiven Praxen von Jungen und Mädchen: Angleichung der Geschlechter? In: Brettschneider, Bräutigam: Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen – Forschungsbericht. Materialien zum Sport in Nordrhein–Westfalen, 27. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Düsseldorf, S. 120-129.

BAUR, J., BRETTSCHNEIDER, W.- D. (1994)
Der Sportverein und seine Jugendlichen. Aachen: Meyer & Meyer.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS MÜNCHEN (1984)
Lehrplan für das Unterrichtsfach Sport an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen. München: Hintermaier Verlag.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS MÜNCHEN (2001)
Lehrpläne für die Berufsschule, Fachklassen Koch/Köchin, Unterrichtsfächer: Fachtheorie, Praktische Fachkunde, Betriebswirtschaft, Jahrgangsstufen 10 bis 12. München: Hintermaier Verlag.

BECK, U. (1986)
Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.

BECKERS, E. (1987)
Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17, S. 241-257.

BEM, D. J. (1971)
Self-Perception Theory. In: Berkowitz, L. (Hrsg.). Advances in Experimental Social Psychology. New York, London, Academic Press.

BENARD, C., SCHLAFFER, E. (1991)
Sagt uns wo die Väter sind. Von der Arbeitssucht und Fahnenflucht des zweiten Elternteils. Reinbek: Rowohlt.

BENGEL, J., STRITTMATTER, R., WILLMANN, H. (1999)
Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: BZgA.

BERELSON, B. (1971)
Content Analysis in Communication Research. Fascimile of 1952 edition New York: Hafner Publishing Company.

BIERHOFF, H.W. (1988)
Attribution In: Asanger, R., Wenninger, G. Handwörterbuch Psychologie, 4. Auflage. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, Seite 60-66.

BIRKHAN, G. (1987)
Die Sicht mehrerer Subjekte: Probleme der Zusammenfassung von subjektiven Theorien. In: Bergold, J. B., Flick, U. (Hrsg.). Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. München: Steinbauer und Rau, S. 230-246.

BLANKENBURG, W. (1983)
Der Leib als Partner. In: Psychotherapie und medizinische Psychologie, 33, S. 206-212.

BLUMENTHAL, E. (1988)
Die organisatorisch-soziale Gestaltung des Sportunterrichts im Spektrum Didaktischer Entscheidungen. In: Czwalina (Hrsg.). Methodisches Handeln im Sportunterricht. Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik. Schorndorf: Verlag Hofmann.

BOHNSACK, R. (1993)
Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2. Auflage. Opladen.

BORA, A. (1999)
Sachhaltigkeit versus Verfahren? Aus: Sutter, Tilmann: Systeme und Subjekt-strukturen. Zur Konstitutionstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 228-253.

BORTZ, J. (1984)
Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.

BORTZ, J. (1993)
Statistik für Sozialwissenschaftler (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

BORTZ, J. & DÖRING, N. (1995)
Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler (2. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

BOS, W., TARNAI, C. (1989)
Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

BREHM, W. (1990)
Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport(-Unterricht). In: Sportunterricht, 39/1990/4, S. 125-134.

BRETTSCHNEIDER, W.- D., BRÄUTIGAM, M. (1990)
Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen – Forschungsbericht. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 27. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Düsseldorf.

BRETTSCHNEIDER, W.- D. (1993)
Einheit in der Vielfalt – Jugend und Sport in Europa. In: Brettschneider, W.- D., Schierz, M. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik? Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik in Paderborn 1991. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; 52. Sankt Augustin, S. 71-89.

BRINKHOFF, K.- P. (1993)
Jugend im Sport: verwöhnt, bindungslos, hedonistisch. In: Brettschneider, W.- D., Schierz, M. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel. S. 90-117.

BRINKHOFF, K.- P. (1995)
Sportchancen im Kindes- und Jugendalter. Soziale Ungleichheiten und die Vision: „Sport für alle“. Sportunterricht, 44, S. 463-473.

BRODTMANN, D. (1984)
Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik. Bad Heilbrunn.

BRODTMANN, D. (1996)
Kinder – Bewegung – Gesundheit. In: Sportpädagogik (1996), Heft 5, S. 6-11.

BRODTMANN, D. (1998)
Gesundheitsförderung im Schulsport. In: Sportpädagogik (1998), Heft 3, S. 15-26.

BRODTMANN, D. / KUGELMANN, C. (1984)
Mädchen und Jungen im Schulsport. In: Sportpädagogik (1984), Heft 8, S.2-16.

CACHAY, K. (1990)
Versportlichung der Gesellschaft und Entsportung des Sports – Systemtheoretische Anmerkungen zu einem gesellschaftlichen Phänomen. In: H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.). Für einen besseren Sport: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft. Schorndorf: Verlag Hofmann, S. 97-113.

CAPRA, F. (1996)
Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, 5. Auflage. München: Scherz.

COHEN, J. (1988)
Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. überarbeitete Auflage). Hillsdale; NJ: Erlbaum.

CRUM, B. (1992)
Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. In: Sportpädagogik, 16 (2), Seite 29-32.

CZERWENKA, K., NÖLLE, K., PAUSE, G., SCHLOTTHAUS, W., SCHMIDT, H.J., TESSLOFF, J. (1990)
Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Verlag Peter Lang GmbH.

DANN, H.- D., HUMPERT, W., KRAUSE, F., TENNSTÄDT, K.-CH. (1982)
Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern. Universität Konstanz, Zentrum I, Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23. Forschungsberichte 43. Konstanz.

DANN, H.- D. et al. (1983)
Arbeits- und Ergebnisbericht des Projekts „Aggression in der Schule“, 2. korrigierte Auflage. Zentrum für Bildungsforschung, SFB 23, Universität Konstanz.

DIETRICH, K. / HEINEMANN, K. (1989)
Der nicht-sportliche Sport. Beiträge zum Wandel im Sport. Schorndorf: Verlag Hofmann.

DIETRICH, K. / ROSSMANN, E. D. (1983)
Freude am Sport – in Kooperation und Konkurrenz. In: Digel, H. (Hrsg.). Lehren im Sport. Reinbek, S. 76-90.

DUDEN (1996)
Duden. Die deutsche Rechtschreibung, Band 1, 21. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

EDER, F. (2001)
Schul- und Klassenklima. In: D.H. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz, S. 578-586.

ENGEL, R., NIERMANN, J. (1987)
Sportive Geschlechtsrollenorientierung von Grundschülern – inhaltliche und methodologische Darstellung einer Längsschnittuntersuchung. In: Brehm, W., Kurz, D. (Red.): Forschungskonzepte in der Sportpädagogik (Tagung zur Gründung der dvs-Sektion Sportpädagogik im Juni 1987). Clausthal-Zellerfeld, S. 167-180.

EPSTEIN, S. (1979)
Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filip, S. H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart.

FEND, H. (1998)
Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa.

FLAUE, A. (1988)
Wahrnehmung In: Asanger, R., Wenninger, G. Handwörterbuch Psychologie, 4. Auflage. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 833-838.

FLICK, U. (1987)
Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, J.B., Flick, U. (Hrsg.). Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. München: Steinbauer und Rau, S. 247-262.

FLICK, U. (1991)
Stationen des qualitativen Forschungsprozeß. In: U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.). Handbuch qualitative Sozial-Forschung. München, S. 149-173.

FOCAULT, M. (1991)
Die Sorge um sich. (Sexualität und Wahrheit, Band 3). Frankfurt a. M.

FOERSTER, H. von (1981)
Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawik, P. (Hrsg.) (1981). Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, S. 39-60.

FOERSTER, H. von (1987)
Entdecken oder Erfinden – Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Rotthaus, W. (Hrsg.) (1987). Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S. 2-60.

FORGAS, P.J. (1992)
Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

FRIEDE, C. K. (1981)
Verfahren zur Bestimmung der Intercoderreliabilität für normalskalierte Daten. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 4,5, S. 1-25.

FRIEDRICHS, J. (1973)
Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt.

FROMM, M. (1987)
Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchung zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studien - Verlag.

FRÖHLICH, J. (1993)
Fehlerbewältigung bei der Schulung am Computer. Eine Inhaltsanalyse von subjektiven Aussagen über Fehlersituationen am Simulationsprogramm einer rechnergesteuerten Werkzeugmaschine. Dissertation. Technische Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik.

FUNKE – Wieneke, J. (1995)
Vermitteln – Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept.
In: Sportpädagogik 19 (1995)5, S. 10-17.

FRÜH, W. (1981)
Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 1. Auflage. München: Öhlschläger.

GENDLIN, E. T. (1981)
Focusing. New York.

GENDLIN, E. T. (1990)
Experiencingand the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective. Chicago, IL.

GEO (1999)
Denken, Lernen, Schule. Heft 1999/1.

GINSBURG, G. P. (1985)
Situated action. An emerging paradigm. In P. Shaver (Eds.), Self, situations, and social behaviour. Review of Personality and Social Psychology, 6.
Beverly Hills, CA. S. 295-325.

GRIESWELLE, D. (1978)
Jugend und Freizeit. Bedingungen außerschulischer Jugendarbeit. München.

GROEBEN, N. (1986)
Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: A. Francke Verlag.

GROEBEN, N., SCHEELE, B. (1977)
Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.

GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., SCHEELE, B. (1988)
Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: A. Francke Verlag.

GRÖßING, S. (1975)
Einführung in die Sportdidaktik. Frankfurt a. Main.

GRUPE, O. (1987)
Sport als Kultur. Osnabrück/Zürich.

GRUPE, O. (1988)
Bewegung, Spiel und Sport in der Erziehung – Ziele und Aufgaben. In: ders. (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports. Schorndorf, Verlag Hofmann, S. 216-243.

GRUPE, O. (1988)
Menschen im Sport 2000. Von der Verantwortung der Person und der Verpflichtung der Organisation. In: K.-H. Gieseler, O. Gruppe & K. Heinemann (Hrsg.). Menschen im Sport 2000. Dokumentation des Kongresses „Menschen im Sport 2000." Schorndorf: Verlag Hofmann, S. 44-66.

GÜNZEL, W., LAGING, R. (2001)
Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen , didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis, 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

HAGEMANN – WHITE, C. (1998)
Interview mit der Zeitschrift Psychologie Heute 12/98, S. 62.

HANKE, U., INGENKAMP, F., HANALIK, H., TREUTLEIN G. (1985)
Lehrer- und Schülerperspektiven im Unterricht. Aus: Zeitschrift Bildung und Erziehung (BuE 38 (1985) 4), Seite 483-508.

HEINEMANN, K., SCHUBERT, M. (1994)
Der Sportverein. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung. Schorndorf: Verlag Hofmann.

HÖRMANN, H.- J., BRUNKE, C. (1985)
Aspekte der Selbstkonzeptentwicklung bei Jugendlichen nach Abschluß des Gymnasiums. In: Liepmann, D., Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszens. Göttingen, Toronto, Zürich, S. 110-121.

HUBER, G.L., MANDL, H. (1982)
Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz.

HURRELMANN, K. (1988)
Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risiko-Faktoren im Lebenslauf. Weinheim, München: Beltz.

HURRELMANN, K. (1990)
Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz.

HURRELMANN, K., KOLIP, P. (1994)
Problembelastung Jugendlicher in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen: Aßnahmen der Gesundheitserziehung und der Gesundheitsförderung. In: SFB 227: Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Unveröffentlichter Projektantrag. Bielefeld, S. 305-357.

HURRELMANN, K., MÜRMANN, M., WISSINGER, J. (1986)
Persönlichkeitsentwicklung und produktive Realitätsverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, S.91-109.

JÜRGEN, J. (1975)
Interpersonale Wahrnehmung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

JÜTTEMANN, G. (1989)
Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, 2. Auflage. Heidelberg: Asanger Verlag.

KEIL, A: (1989)
Gesundheitsverständnis im Wandel der Zeiten. Gesundheit als Leistung des Lebens. In: Behrendt, C. (Red.): Sport und Gesundheit (Kongreß - Dokumentation). Essen, S. 15-26.

KEIL, A: (1990)
Gezeiten. Leben zwischen Gesundheit und Krankheit. Kassel.

KELLE, U. (1994)
Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

KLAFKI, W. (1996)
Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Auflage). Weinheim: Beltz.

KLAFKI, W. (1991)
Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

KLAFKI, W. (2001)
Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: R. Prohl (Hrsg.), Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24. Juni 2000 in Frankfurt/Main (Band 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (1992)
Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 5./6.11.1992 in Wiesbaden.

KNÖRZER, W. (1994)
Zur Selbstkompetenz von Lehrenden unter besonderer Berücksichtigung der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung im Rahmen eines Modells ganzheitlicher Gesundheitsbildung. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

KOCH-PRIEWE, B. (1986)
Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht.
Frankfurt a. Main: Haag und Herchen Verlag.

KOCH, U., WITTE, H., WITTE, E.H. (1974)
Die Inhaltsanalyse als Meßinstrument. In: Publizistik, Band 19. S. 177-184.

KÖSEL, E. (1995)
Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, 2. Auflage. Elztal-Dallau: Laub.

KRIPPENDORFF, K. (1980)
Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills: Sage.

KUGELMANN, C. (1991)
Seminar Sportpädagogik. Unveröffentlichtes Skript zum Hauptseminar am .
Lehrstuhl für Sportpädagogik der TU München.

KUGELMANN, C. (1996)
Starke Mädchen, schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag, 1. Auflage. Butzbach – Griedel.

KURZ, D. (1978)
Zur Bedeutung der Trainingswissenschaft für den Sport in der Schule.
In: Sportwissenschaft 8, S.125-141.

KURZ, D. (1993)
Schulsport in einer sich veränderten Welt. Vortrag auf dem Symposium „Schulsport Quo vadis?“ In: Sportpädagogik 17 (1993), S.6-12.

KURZ, D. (1993)
Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein? In: Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht, 2. Auflage. Schorndorf: Verlag Hofmann, S. 199-212.

KURZ, D. (2000)
Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In: Körpererziehung 50, S. 72-78.

KÜPPER, D. (1998)
Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule. In G. Stibbe (Hrsg.), Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms (S. 34-42). Hohengehren: Schneider.

KVALE, ST. (1991)
8.1 Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von, Wolff, S. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, Seite 427-431.

LAMNEK, S. (1989)
Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union.

LAMNEK, S. (1995)
Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz.

LAMNEK, S. (1995):
Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.

LAMNEK, S. (2005)
Qualitative Sozialforschung Lehrbuch (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

LEIST, K.-H. (1993)
Lernfeld Sport. Perspektiven der Bewegungskultur. Reinbek: Rowohlt.

LIPPERT, R. (1963)
Das Leitbild der Leibeserziehung: der „gesunde Mensch“. In: Die Leibeserziehung12, S. 321-323.

MATURANA, H. R., VARELA, F. J. (1992)
Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens, 4. Auflage. München: Goldmann.

MAYRING, P. (1990)
Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MAYRING, P. (1991)
2.1 Psychologie In: Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von, Wolff, S. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, Seite 33.

MEINEL, K. (1977)
Bewegungslehre, 3. Auflage. Berlin.

MERLEAU-PONTY, M. (1966)
Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

MEURER, M. (1999)
Für Leib und Seele – Mein Weg als männerbewegter Bewegungsbildner. In: ÄM – für eine neue Männerkultur, S. 41-43.

MIKETTA, G. (1992)
Netzwerk Mensch Psychoneuroimmunologie: Den Verbindungen von Körper und Seele auf der Spur. Stuttgart: Georg Thieme.

MÖLLER, K. (1997)
Männlichkeit und männliche Sozialisation. In: Möller, K. (Hrsg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, S. 23-60.

OSCHMANN, T. & KUGELMANN, C. (2004)
Cook-Golf: Wenn Köche golfen. In: Sportpädagogik (2004), Heft 1, S. 37-40.

OTTEMEYER-GLÜCKS, F. G., GLÜCKS, E. (1994)
Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Berlin.

PALMOWSKI, W. (1998)
Der Anstoß des Steines, systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Borgmann.

PFEIFER, W. (1993)
Etymologisches Wörterbuch des Deutschen A - L, 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag GmbH, Seite 280.

POLANYI, M. (1966)
The tacit dimension. London.

POSCH, P. & ALTRICHTER, H. (1997)
Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studien Verlag.

PÖPPEL, E. (1994)
Geheimnisvoller Kosmos Gehirn. Bertelsmann.

PROHL, R. (2004)
Erziehung und Bildung durch Sport? In: E. Christmann, E. E. Emrich & J. Flatau (Hrsg.). Schule und Sport. Berichtsband zum Schulsportkongress des Landes-sportverbandes für das Saarland vom 17./18. September 2004 in Saarbrücken. Schorndorf: Verlag Hofmann, S. 123-137.

PÜHSE, U. (1994)
Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf: Verlag Hofmann.

RIEGAS, V., VETTER, C. (1990)
Zur Biologie der Kognition. Frankfurt am Main.

RITSERT, J. (1972)
Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt a. M.: Athenäum.

ROHRACHER, H. (1984)
Einführung in die Psychologie, 12. unveränderte Auflage. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

ROTH, G. (1997)
Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

RÖTHIG, P. (1976)
Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf, Verlag Hofmann.

RUCH, F.L., ZIMBARDO, P.G. (1975)
Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik, 2. korrigierte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

RUST, H. (1981)
Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse: Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

SCHEELE, B., GROEBEN, N. (1988)
Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: A. Francke Verlag.

SCHERLER, K. (1990)
Normative Sportpädagogik. In: ders. (Hrsg). Normative Sportpädagogik (dvs-Protokolle, Nr. 41). Clausthal-Zellerfeld, S. 5-13.

SCHIPPERGES, H. (1983)
Alte Wege zu neuer Gesundheit. Modelle gesunder Lebensführung. Bad Mergentheim.

SCHIRAWSKI, N. (1999)
In: PM 1999/4, S. 108-114.

SCHLAGENHAUF, K. (1977)
Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1. Schorndorf: Verlag Hofmann.

SCHLEE, J., WAHL, D. (1987)
Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Universität Oldenburg.

SCHMERBITZ, H. (1997)
Sportunterricht und Jugendarbeit. In: Sportpädagogik 21 (1997) 6, S. 25-37.

SCHMITT, W. (1981)
Das Konzept der Gesundheitsbildung in der älteren Heilkunde. In: Jacob, W./ Schipperges, H. (Hrsg.). Kann man Gesundsein lernen? Stuttgart, S. 17-32.

SCHMITZ, J. N. (1967)
Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II. Grundstruktur des didaktischen Feldes. Schorndorf: Verlag Hofmann.

SCHNACK, D., NEUTZLING, R. (1991)
Kleine Helden in Not – Jungen auf der Such nach der Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

SCHÖNPFLUG, W., SCHÖNPFLUG, U. (1989)
Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. München: Psychologie Verlags Union.

SEYBOLD, A. (1974)
Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung, 2. Auflage. Schorndorf: Verlag Hofmann.

SILBEREISEN, R. K., KASTNER, P. (1986)
Jugend und Problemverhalten. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München, S. 882-918.

SIMON FRITZ, B. (1995)
Die andere Seite der Gesundheit. Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapiemethode. Heidelberg: Carl Auer

SNYDER, M. (1981)
On the influence of individuals on situations. In N. Cantor & J.F. Kihlstrom (Eds.), Personality, cognition, and social interaction. Hillsdale, NJ., S. 309-325.

STANGL, W. (1989)
Das neue Paradigma der Psychologie. Braunschweig: Vieweg.

STELTER, R. (1996)
Du bist wie dein Sport – Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität. Schorndorf: Verlag Hofmann.

TREUTLEIN, G., FUNKE-WIENEKE, J., SPERLE, N. (1992)
Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen – Lernen –Gesundheit fördern. ADH-Schriftenreihe des Hochschulsports, Band 13. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

TAUSCH, R., TAUSCH, A.- M. (1979)
Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, 9. Auflage. Göttingen: Verlag für Psychologie.

TOFAHRN, K. W. (1991)
Arbeit und Betriebssport. Eine empirische Untersuchung bei bundesdeutschen Großunternehmen im Jahre 1989. Berlin: Duncker & Humblot.

ULICH, D., HUBER, G.L., KRAPP, A., MANDL, H. (1984)
Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

VARELA, F., THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993)
The embodied mind. Cambridge.

WAHL, D. (1979)
Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XI, Heft 3, S. 208-217.

WAHL, D. (1982)
Handlungsvalidierung. In: Huber, G., Mandl, H. (1982) (Hrsg.). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 259 ff.

WAHL, D., SCHLEE, J., KRAUTH, J., MURECK, J. (1983)
Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg: Littmanndruck.

WALLER, H. (1995)
Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

WATZLAWICK, P. (1981)
Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper Verlag.

WEIDLE, R., WAGNER, A.C. (1982)
Die Methoden des Lauten Denkens. In: Huber, G., Mandl, H. (1982) (Hrsg.). verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 81-103.

WEINHOLZ, S. (1994)
Systemische Perspektiven einer Pädagogik bei Verhaltensbeeinträchtigungen – dargestellt am Beispiel der Magersucht im Kindes- und Jugendalter. Universität Dortmund.

WIEDEMANN, P.M. (1986)
Erzählte Wirklichkeit: Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim, München: Psychologie Verlags Union, Beltz.

WITZEL, A. (1982)
Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.

YIN, R. K. (1989)
Case study research, design and methods. Newbury Park.

ZIMARDO, P.G. (1998)
Psychologie, 6. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Übersichtenverzeichnis

Übersicht 5.1a:	Verhältnis von männlichen Auszubildenden zu weiblichen Auszubildenden in den sechs gastronomischen Ausbildungsberufen	……29
Übersicht 5.1b:	Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen gastronomischen Auszubildenden	……30
Übersicht 5.1c:	Verhältnis von Köchinnen und Köchen zu den anderen männlichen und weiblichen Auszubildenden	……30
Übersicht 5.1d:	Schulische Vorbildung der Auszubildenden im Beruf Koch/Köchin	……31
Übersicht 5.6.3:	Rangreihe von Freizeitaktivitäten	……57
Übersicht 6.2.2.4.1:	Personale Schutzfaktoren	……...119
Übersicht 8.1.1.2:	Fragenkatalog für die Interviews	……...154
Übersicht 8.2.4:	Interviewtermine der Probanden	……...166
Übersicht 8.2.5:	Transkriptionsregeln zur Datentransformation	……...170
Übersicht 8.2.7a:	Modell zur Entwicklung eines Kategoriensystems	……...173
Übersicht 8.2.7b:	Hauptkategorien und Unterkategorien für kognitive Wahrnehmungen im Sportunterricht	……...176
Übersicht 9.2.1.1:	Veranschaulichung zur Berechnung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Scott	……212
Übersicht 9.2.1.2:	Veranschaulichung zur Berechnung der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung (p_e) nach Cohen	……213
Übersicht 9.2.2.2.1:	Darstellung der beobachteten Übereinstimmung bei der Festlegung von Sinneinheiten	……218
Übersicht 9.2.3.1:	Darstellung der beobachteten Übereinstimmung bei der Zuordnung von festgelegten Sinneinheiten zu einem Kategoriensystem	……220
Übersicht 9.2.3.2:	Darstellung der Daten von der Zuordnung der Sinneinheiten zur Berechnung der zufälligen Übereinstimmung nach Cohen	……222

Übersicht 9.2.3.3:	Darstellung der vom Zufall bereinigten Intercoderreliabilität für die einzelnen Protokolle nach Cohen	……225
Übersicht 9.2.3.4:	Vergleich der Zuordnung von Sinneinheiten zu den Kategorien zwischen den beiden Probanden und dem Versuchsleiter	……227
Übersicht 10.3.3.1a:	Daten über die kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „LS“ in vier Unterrichtsstunden	……240
Übersicht 10.3.3.1b:	Gesamtübersicht über alle kognitiven Wahrnehmungen von achtzehn Schülern in vier Unterrichtsstunden	……243
Übersicht 10.3.3.1c:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler in vier Unterrichtsstunden	……245
Übersicht 10.3.3.1d:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sechs Hauptkategorien	……246
Übersicht 10.3.3.1e:	Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sechs Hauptkategorien	……247
Übersicht 10.3.3.1f:	Verteilung *aller* kognitiven Wahrnehmungen auf fünfundzwanzig Kategorien	……248
Übersicht 10.3.3.2a:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*	……252
Übersicht 10.3.3.2b:	Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die fünf Unterkategorien der Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*	……253
Übersicht 10.3.3.2c:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.1 *Wahrnehmungen zum Sportlehrer*	……255
Übersicht 10.3.3.3a:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern*	……256

Übersicht 10.3.3.3b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* ……257

Übersicht 10.3.3.3c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.2 *Wahrnehmungen zu Mitschülern* ……259

Übersicht 10.3.3.4a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……261

Übersicht 10.3.3.4b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……262

Übersicht 10.3.3.4c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.3 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……265

Übersicht 10.3.3.5a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……266

Übersicht 10.3.3.5b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die vier Unterkategorien der Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……267

Übersicht 10.3.3.5c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.4 *Wahrnehmungen zum Unterrichtsthema* ……269

Übersicht 10.3.3.6a: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* ……270

Übersicht 10.3.3.6b: Verteilung der relativen Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *aller* Schüler, aufgeteilt auf die sieben Unterkategorien der Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* ……271

Übersicht 10.3.3.6c: Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.5 *Eigenwahrnehmungen* ……275

Übersicht 10.3.3.7:	Verteilung der absoluten Häufigkeiten kognitiver Wahrnehmungen *pro* Schüler zur Hauptkategorie 1.6 *Sonstige Wahrnehmungen*	……277
Übersicht 10.3.3.8:	Aufteilung der kognitiver Wahrnehmungen aller Schüler auf vier Sportstunden	……279
Übersicht 10.3.4.1a:	Verteilung der absoluten Häufigkeit kognitiver Wahrnehmungen pro Schüler mit Angabe der schulischen Vorbildung und des Leistungsstandes in der Berufsschule	……282
Übersicht 10.3.4.1b:	Absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Schüler pro Unterrichtsstunde	……284
Übersicht 10.3.4.1c:	Absolute Häufigkeit der kognitiven Wahrnehmungen der Schüler pro Hauptkategorie	……288
Übersicht 10.3.4.2a:	Semantisches Differenzial für Wahrnehmungen zu persönlichen Merkmalen des Sportlehrers	……292
Übersicht 10.3.4.2b:	Semantisches Differenzial für Wahrnehmungen zu Handlungen des Sportlehrers im Unterricht	……296
Übersicht 10.3.4.2c:	Leistungsstand der achtzehn Schüler im Sportunterricht	……303
Übersicht 10.4:	Vergleich der kognitiven *Wahrnehmungsprofile* zwischen allen kognitiven Wahrnehmungen der achtzehn Probanden und allen kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“	……322
Übersicht 10.4.3.2:	Verteilung der fünfundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der ersten Sportstunde auf alle Kategorien	……338
Übersicht 10.4.4.2:	Verteilung der neunundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der zweiten Sportstunde auf alle Kategorien	……356
Übersicht 10.4.5.2:	Verteilung der dreiundvierzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ in der dritten Sportstunde auf alle Kategorien	……371
Übersicht 10.4.6.2:	Verteilung der sechsundsechzig kognitiven Wahrnehmungen des Schülers „AB“ im Projekt auf alle Kategorien	……390

Anhang

Informationsblatt *„Deine Info zu unserer Untersuchung“* 425

Fragebogen über die Untersuchung *„Deine Meinung ist wichtig!“*. 426

Zusammenfassung der Ergebnisse der Frage 1 des Fragebogens *„Deine Meinung ist wichtig!“* 428

Kommunikativ validierte Zusammenfassung der Interviewprotokolle des Schülers „AB“ 429

Unterrichtsmaterialien zur ersten Sportstunde *„Gesundheitsbahnhof“* 446

Unterrichtsmaterialien zur zweiten Sportstunde *„Cook-Golf“* 453

Unterrichtsmaterialien zur dritten Sportstunde *„Volleyball“* 455

Unterrichtsmaterialien zum Projekt *„Gesundheit hilf(t)!“* 463

DEINE INFO ZU UNSERER UNTERSUCHUNG

1. Die Gründe

Als Sportlehrer weiß ich beim Gesundheitssport oft nicht,

- ob euch dieser „gesunde“ Sportunterricht interessiert;
- ob ihr etwas über *Gesundheit* wisst;
- ob ihr meine Unterrichtsgestaltung schülergemäß empfindet;
- ob meine Unterrichtsvorbereitungen das Gewünschte bewirken;
- ob ich euch genau vorschreibe, was ihr zu tun habt;
- ob ich euch einfach mal „machen“ lasse;
- ob ihr euch gesund fühlt;
- ob ihr euch nicht gut fühlt;
- ob ihr euch (noch) belastbar fühlt;
- ob ihr beim Sport an bestimmte oder total andere Sachen denkt;
- ob ihr geistig abgelenkt seid oder abgelenkt werdet;
- ob ihr wegen meinem Verhalten ganz bestimmte Gedanken oder Gefühle habt;
- ob ihr euch in euren Gedanken und Gefühlen gegenseitig beeinflusst;
- ob euch sportliches Hintergrundwissen in bestimmten Situationen interessiert;
- ob euch ein Wissen über den Sinn einer bestimmten Übung irgendwie „hilft“;
- ob ihr in bestimmten Unterrichtssituationen körperlich etwas empfindet;
- ob ihr öfters etwas geistig oder körperlich wahrnehmt;
- ob ihr euch über den Zweck des Gelernten für den Beruf Gedanken macht;
- ob ihr euch über eure Mitschüler Gedanken macht;
- ob ihr euch über Jungen oder Mädchen Gedanken macht;
- ob euch bestimmte Übungen oder Spiele gut tun oder weh tun;
- ob euch etwas (wirklich) Spaß macht;
- ob ihr euch ernst genommen fühlt;
- ob ich mit euch über Probleme rede;
- ob ihr euch vorstellen könnt, bestimmte Sachen auch nach der Berufsschule noch zu machen;
- ob bestimmte Sachen im Unterricht bei euch Selbstvertrauen oder Unsicherheit erzeugen.

2. Das Ziel

Nur wenn ich als Sportlehrer weiß, *was* in euren Köpfen und Körpern los ist, kann ich meinen Gesundheitssportunterricht schülergemäß vorbereiten und gestalten.
IHR seid die besten Experten für meine obigen Fragen.
Also lasst uns zusammen herausfinden, *was* ihr im Sportunterricht *denkt* und *fühlt*, aber auch *wie* ihr Erlebtes bewertet!
Damit wir am Ende der Ergebnisauswertung die Frage beantworten können:

„Hilft uns die Gesundheitserziehung im Berufsschulsport während der Ausbildung und auch im späteren Berufsleben persönlich weiter?“

3. Die Probleme

Nur wenn IHR mir gegenüber alle ehrlich seid kann diese Untersuchung erfolgreich sein!

Wir müssen euch also im Unterricht immer wieder Möglichkeiten schaffen, in denen IHR eure Gedanken und Gefühle „festhalten“ könnt.
Bisher ist es für euch ungewohnt, Gedanken und Gefühle (während des Sport-Unterrichts) zu äußern und zu bewerten. Deshalb nehmt IHR sie persönlich gar nicht richtig wahr bzw. IHR verdrängt oder vergesst sie einfach. Also müssen wir gemeinsam optimale Bedingungen schaffen, damit IHR eure Gedanken und Gefühle nicht vergesst und sie ehrlich ausdrücken könnt, so dass ich sie im Zusammenhang mit bestimmten Augenblicken des Unterrichts nachträglich auch verstehen kann.

DEINE MEINUNG IST WICHTIG!

Klasse: **NK 12 ____** ☐ **Mann** ☐ **Frau**

1. Frage

Welche Voraussetzungen muss der *Sportlehrer* erfüllen, damit du ihm EHRLICH deine Gedanken im Unterricht mitteilst?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Frage

Welche Voraussetzungen muss der *Sportlehrer* erfüllen, damit du ihm EHRLICH deine Gefühle im Unterricht mitteilst?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Frage

Welche Methoden fallen dir ein, um die Gedanken deiner Mitschüler im Unterricht zu erfahren?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Frage

Welche Methoden fallen dir ein, um die Gefühle deiner Mitschüler im Unterricht zu erfahren?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Frage

Warum möchtest gerade *du* gerne an der Untersuchung teilnehmen?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Zusammenfassung der Ergebnisse von Frage 1 des Fragebogens

DEINE MEINUNG IST WICHTIG!

1. Frage

Welche Voraussetzungen muss der *Sportlehrer* erfüllen, damit du ihm EHRLICH deine Gedanken im Unterricht mitteilst?

Schülerantworten:

- Man muss dem Lehrer vertrauen können.
- Die Situation darf nicht angespannt sein, zum Beispiel wegen einer vorherigen Auseinandersetzung.
- Der Sportlehrer muss tolerant sein. Er darf Kritik nicht übel nehmen.
- Er muss wirklich richtig gut zuhören.
- Er darf anderen Schülern nichts von meinen Gedanken erzählen.
- Die Mitschrift muss nach der Untersuchung vernichtet werden.
- Der Lehrer muss meine Meinung auf alle Fälle akzeptieren.
- Er darf niemanden bevorzugen, nur weil er sportlicher ist.
- Auf keinen Fall darf sich da irgendetwas auf die Noten auswirken.
- Ich sage nut etwas, wenn mir am Sportunterricht was nicht passt.
- Er darf mich nicht zwingen, etwas zu sagen.
- Er muss Kritik annehmen und dann auch etwas ändern.
- Anonymität ist hoffentlich das oberste Gebot!
- Er darf meine Gedanken nicht unsinnig oder unwichtig finden, sonst fühle ich mich verarscht!
- Er muss höflich zu mir sein.
- Er soll so sein wie immer!
- Ehrlichkeit ist Trumpf!
- Ich möchte in aller Ruhe mit meinem Sportlehrer reden, keiner und nichts darf stören.
- Ich möchte so befragt werden, wie alle anderen, obwohl ich mich schon oft mit dem
- Lehrer gestritten habe.
- Ich möchte so behandelt werden, wie die anderen, die aus Deutschland kommen.

Anmerkung:

Diese Aussagen stellen die vollständigen Antworten der dreiundzwanzig Schüler der Klasse NK 12a dar. Sie beschränken sich auf die erste Frage des Fragebogens. Zwei Schüler geben zur ersten Frage keine Antwort.

KOMMUNIKATIV VALIDIERTE ZUSAMMENFASSUNG DER INTERVIEWPROTOKOLLE DES SCHÜLERS „AB“

Kommunikativ validierte Zusammenfassung zum Interview I („Gesundheitsbahnhof“)

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ I/1	*„Das ist doch Zirkeltraining, schlecht, totale Anstrengung. Aber man wird fit für später, hat er gut erklärt.“* Bei der ruhigen und plausiblen Art der Erklärung, verbunden mit Demonstrationen des Lehrers, ist allen Mitschülern klar geworden, wie gesund ein richtiges Training auch für den Berufsalltag ist. Wenn du die sportphysiologischen Zusammenhänge nicht verstanden hättest, hättest du sogar eine schlechte Sportnote befürchtet, weil dein Sportlehrer die Theorie für wichtig hält. Du hast erkannt, dass du dich in deiner Freizeit viel bewegen solltest, um im Alter gesund zu bleiben.	Im Unterbewusstsein hast du eine Abneigung gegenüber Zirkeltraining empfunden. Du hast sogar Angst gehabt, die Anforderungen, die an dich gestellt werden, nicht erfüllen zu können. Das Angstgefühl entstand, weil du geglaubt hast, es kommt etwas Negatives auf dich zu. Deshalb war es am Anfang für dich unangenehm. Während der Erklärung und Demonstration hast du dich fast schon wieder über dich selbst geärgert, weil du zu Beginn die Sache zu skeptisch betrachtest und empfunden hast.	Diese Unterrichts-situation hast du für wichtig be-schrieben, weil du in Zukunft im Sportunterricht geduldiger abwartest, was das Thema der Stunde ist. Dann erst wirst du dir ein Urteil über die Stunde bilden.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ I/2	*„Habe beim Körper nie an solche Reaktionen gedacht, auch nicht beim Ausruhen.“* Du bist gerade im Sportunterricht bisher immer davon ausgegangen, dass Bewegung *vielleicht* etwas bei deinem Körper bewirkt hat. Mit Hilfe der Erklärungen in Wort und Schrift bist du zu dem eindeutigen Ergebnis gekommen, dass man sich gemeinsam ein Leben lang, auch in der Freizeit gesund betätigen kann.	Es war für dich ein beruhigendes Gefühl zu erkennen, dass gesundheitsorientiertes Training nicht auf Höchstleistung abzielt und dass dein Sportlehrer genau dies beim privaten Sporttreiben umsetzt. Die Situation war für dich geprägt von einer großen persönlichen Motivation, in Zukunft mehr auf die eigene Gesundheit beim Sport und beim Essen zu achten. Allerdings gab es einen Wechsel zwischen einem angenehmen und einem unangenehmen Gefühl, weil du beim Nachdenken über deine Lebensgewohnheiten ein schlechtes Gewissen hattest. Das angenehme Gefühl stand aber letztendlich im Vordergrund.	Diese Situation beurteilst du für sehr wichtig, weil du daraus erkannt hast, wie Sport und Ernährung sich auf die Gesundheit auswirken (können). Zudem hast du daraus die Motivation geschöpft, künftig deine Lebensgewohnheiten umzustellen. Du befürchtest aber, dass sich im Laufe der Zeit dieses Gefühl der Motivation wieder abschwächen könnte und dann eben in der Zukunft keine so große Bedeutung mehr haben wird. Deshalb ist die Situation für dich *sehr* wichtig.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ I/3	*„Höchste Konzentration ist gefragt, aber manche schaffens nicht!“* Du hast festgestellt, dass man sich bei diesen Aufgaben sehr konzentrieren musste, aber das ist oft wegen der Lautstärke in der Halle und wegen der Bemerkungen der Mitschüler schwer, aber letztlich doch möglich gewesen. Wegen der freundlichen Hinweise des Lehrers haben fast alle gleich gut die Übung auf einem Bein geschafft. Weil dein Sportlehrer *allen* Schülern vertrauensvoll zur Seite stand, haben auch die schwächeren Mitschüler ähnliche Erfolge gehabt. Du findest, es liegt daran, dass sie sich oft nicht voll konzentriert haben, oder weil sie als Kinder nie irgendwo hinauf geklettert sind. Beim Balancieren hast du mehrmals an deine Freundin gedacht, die am Wochenende auf dem Dach geklettert ist.	Du stellst fest, dass du dich persönlich über erfolgreiche Leistungen gefreut hast. Du hast aber auch Anspannung und eine gewisse Nervosität verspürt, weil du im Vergleich zu deinen Mitschülern die Aufgaben auch schaffen wolltest, aber dir bewusst warst, dass dabei höchste Konzentration erforderlich ist. Es war ein Wechsel zwischen angenehmen und unangenehmen Gefühlen, wobei die angenehmen Gefühle aufgrund der Erfolgserlebnisse bei den Balancieraufgaben im Vordergrund gestanden haben.	Die Situation war für dich wichtig, weil das Feststellungen sind, die für deine Zukunft weiterhin wichtig sind. Die meisten Erfahrungen hast du außerdem schon zu anderer Zeit, in anderen sportlichen Situationen gemacht. Somit wurden für dich bekannte Erfahrungen bestätigt.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ I/4	*„Konzentration plus Ausdauer trainiere ich mit anderen, anstrengend.“* Du hast festgestellt, wie ich (Lehrer) immer wieder betont habe, dass Konzentration und Ausdauer auch im fortgeschrittenen Alter und mit anderen zusammen geschult werden kann. Du hast darüber nachgedacht, warum ich (Lehrer) bei den Spielen zur Ausdauer immer meine Kinder als Beispiele erwähnt habe. Dabei hast du auch daran gedacht, dass ich (Lehrer) meine Kinder auf spielerische Weise bestimmt gut trainiere. Du hast dich gewundert, dass sich deine Mitschüler beim „Kartenlauf“ und beim „Polar-Bingo“ so clever, aber auch so kooperativ verhalten haben.	Du sagst, dass diese Situation stark von einem Freudengefühl geprägt war, weil du persönlich erkannt hast, wie leicht und mit wie viel Spaß man eigentlich Konzentration in Verbindung mit Ausdauer trainieren kann. Du findest, wenn man bei der sportlichen Betätigung zugleich eine geistige Aufgabe zu lösen hat, wird einem die körperliche Anstrengung gar nicht so bewusst. Dieses Gefühl empfindest du nachträglich betrachtet als sehr angenehm.	Die Situation war für dich deshalb so wichtig, weil du dich oft gefragt hast, *warum* ich (Lehrer) immer wieder betont habe, dass und wie Ausdauer und Konzentration zugleich, vor allem spielerisch trainiert werden kann. Weil du *auch* bei deinen Mitschülern den Erfolg solcher Spiele beobachten konntest, bist du nun vom Potential solcher Spiele überzeugt. Diese Erkenntnis schätzt du und bewertest sie deshalb für sehr wichtig, weil du früher diesbezüglich skeptisch warst.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ I/5	*„Die Konzentration bei monotonen Übungen ist schwer.“* Du wolltest zwischenzeitlich einfach den Kraftraum verlassen, um aufzuhören, was in deiner früheren Schule viele machten, weil es auch viel zu warm darin war. Du bist aber überzeugt, dass gesundes Krafttraining für deinen Beruf notwendig ist, wenn du ihn in ein Leben lang durchhalten willst. Du hast festgestellt, dass manche Mitschüler einfach weniger Wiederholungen gemacht haben, obwohl ich (Lehrer) es deiner Meinung nach in engagierter Weise vorgemacht habe.	In dieser Situation hast du wenig Freude gehabt. Du hast dich sogar über dich selber geärgert, weil du erst keinen Sinn in der monotonen Anstrengung der Bewegungen gefunden hast. Deshalb konntest du dich auch überhaupt nicht motivieren. Dennoch war dir irgendwie die Notwendigkeit von Krafttraining bewusst. Dieses widersprüchliche Gefühl ist daran schuld, dass du diese Situation als sehr unangenehm empfunden hast.	Die Erfahrung im Kraftraum war für dich zwar nützlich, du glaubst aber weiterhin, dass solches Krafttraining für dein privates und berufliches Leben wenig Sinn macht. Du möchtest das künftig freiwillig nicht mehr tun. Weil du mit einer gewissen Voreingenommenheit in diese Station gegangen bist, glaubst du auch, dass dies entscheidend zu deiner Prognose beigetragen hat. Du findest dies *weniger wichtig,* weil du diese Situation in erster Linie als eine dir bekannte Feststellung betrachtest.

Kommunikativ validierte Zusammenfassung zum Interview II („Cook – Golf: Wenn Köche golfen“)

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ II/1	*„Da kann man wirklich Sport machen, wie man selber will.“* Also, wegen der Art und Weise, wie ich (Lehrer) das Thema vorgelesen habe, hast du gern zugehört.)(Es hat dir gefallen. Du hast dir konkret vorgestellt, wie du das daheim oder sogar in deinem Hotel bei euren Gästen umsetzen könntest. Dabei hast du dich vor allem gefragt, mit wem du das machen könntest. Du bist zu dem Ergebnis gekommen, dass deine Freunde da bestimmt mitmachen, weil diese Sportart nicht so anstrengend ist, weil sie wegen der frischen Luft sehr gesund ist und weil es einfache Regeln sind. Du hast gemerkt, dass es in diesem Moment total ruhig war. Da hast du überlegt, ob deine Mitschüler gerade das Gleiche denken. Du warst gespannt, ob einer deiner Mitschüler nun eine Bemerkung dazu macht.	Die Situation war für dich sehr angenehm, weil es dir gefallen hat, wie interessant der Lehrer über das heutige Unterrichtsthema berichtet hat. Es war für dich vor allem so angenehm, weil dir in diesem Moment schon allein der Gedanke gefallen hat, einmal in der Berufsschule Sport so zu treiben, wie man selber will. Auch der Gedanke, diese Art von Golf daheim mit deinen Freunden spielen zu können, löste bei dir eine gewisse Neugier und sehr angenehme Gefühle aus.	Die Situation war für dich wichtig, weil du erkannt hast, dass Sport in der Berufs-schule und auch in der Freizeit ganz anders betrieben werden kann, wie man es sich sonst eigentlich immer vorstellt. Diese Erkenntnis war für dich absolut neu.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ II/2	*„Warum traut sich K. nicht auf dem Balken zu spielen?“ (Gedanken über einen Mitschüler)* Du hast dich über deinen Mitschüler gewundert. Du hast erkannt, dass er von sich glaubt, sich nicht zu trauen, auf dem Balken den Ball abzuspielen, weil er sich wehtun könnte. Du hast dir überlegt, woran das liegen könnte. Du hast erkannt, dass diese Aufgabe nur mit der Hilfe der anderen geht. Du hast den Eindruck, dass der Balken zu wackelig ist. Du hast auch an die Schüler gedacht, die vielleicht deshalb die Lust verlieren könnten. Darüber würdest du dich ärgern. Du hast aber gesehen, dass sich die anderen in der Klasse das doch auch trauen. Du hast daran gedacht, dass dein ehemaliger Sportlehrer in der Hauptschule immer solche Bemerkungen gemacht hat. Du glaubst, ich (Lehrer) würde so etwas nie sagen. Ich (Lehrer) gehe mit euch sehr vertrauensvoll um.	Die Situation war für dich nervig. Du hast dich über das Verhalten deines Mitschülers aufgeregt. Du hast dich in dieser Situation unangenehm gefühlt, weil du mit dem Verhalten deines Mit-schülers nicht einver-standen warst und dessen Äußerung eigentlich nicht nachvollziehen konntest.	Die Situation war für dich weniger wichtig. Du hast über deine Mitschüler nachgedacht, und das machst du eigentlich öfter. Nur in diesem Fall hast du länger darüber nachge-dacht, woran es liegen könnte, dass man sich eine solche, in deinen Augen einfache, Aufgabe nicht zutraut. Dieser Tatbestand war ein neuer, der dich zum Nach-denken angeregt hat. Aber weil der Mitschüler für dich persönlich keine allzu große Rolle spielt, war auch diese Situation für dich weniger wichtig.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ II/3	*„Viele können fast nicht mehr, liegt vielleicht an der langen Arbeit gestern.“* Du hast dich gefragt, weshalb es viele deiner Mitschüler heute so schwer gefallen ist, sich längere Zeit im Sportunterricht zu konzentrieren. Dabei hast du darüber nachgedacht, dass ich (Lehrer) diese Unterrichtsmethode nicht ohne Grund gewählt habe. Du hast dich aber darüber gewundert, dass so viele Stationen zu „erfinden“ sind, weil das beim normalen Golf doch *überhaupt* nicht der Fall ist und dass ich (Lehrer) dabei den Schülern sehr vertraue. Dir wurde bewusst, dass du eigentlich schon einfache Bewegungen als Belastung notieren müsstest. Deiner Meinung nach liegt das dann immer daran, dass man am Vortag im Betrieb lange arbeiten musste. Du hast auch daran gedacht, dass du heute lange Unterricht hast und dass du deswegen deine Kraft einteilen solltest. Du hast versucht, deine Kräfte zu mobilisieren, weil du dir Gedanken gemacht hast, wie du dich jetzt motivieren kannst. Du hast festgestellt, dass man mit „Cook-Golf“ im Betrieb und in der Freizeit etwas anfangen kann. Du konntest dir gut vorstellen, dass du dieses Spiel mit deinen Kumpels überall durchführen kannst.	Die Situation war für dich unangenehm, weil du zu diesem Zeitpunkt ein starkes Müdigkeitsgefühl empfunden hast. Du wolltest deine Kraft bis zum Ende des Schultages einteilen. Du hast gespürt, dass schon einfache Bewegungen von dir als Belastungen empfunden wurden. Dennoch hast du dich weiter angestrengt, weil du die einfach „Motivation“ vor Augen gehalten hast.	Die Situation war für dich sehr wichtig, weil du erfahren hast, dass man sich auch in schwierigen Situationen, in denen man sehr müde oder lustlos ist, motivieren kann, sich weiter zu bewegen und anzustrengen.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ II/4	*„Jeder will* **SEINE EIGENE** *Art von Golf spielen.“* Du hast dir gedacht, dass sich deine Mitschüler gegenseitig vorbildlich geholfen haben, Das findest du auch deshalb, weil du gehört hast, wie ein Mitschüler wörtlich gesagt hat, dass er „stolz“ auf die *gemeinsame* Leistung ist. Du hast auch gemeint, dass dies dem Selbstbewusstsein dieser Schüler ganz gut tut, weil sie sonst im Unterricht ziemlich die schlechtesten sind. Du hast beobachtet, dass alle Schüler die Aufgabe die sie sie sich ausgedacht haben, geschafft haben, obwohl das Holz total rutschig war. Du hast den Eindruck gehabt, dass ein Schüler schon einmal so eine Schanze zu Haus gebaut hat. Gegenüber ihm sind deiner Meinung nach die anderen Schüler viel weniger kreativ. Dir wurde anschließend bewusst, dass „Cook-Golf“ mit der Gruppe viel Spaß gemacht hat und du hast gespürt, dass man dabei auch etwas Gesundes für seinen Körper getan hat. Du hattest allerdings den Eindruck, dass sich *jeder* auf seine eigene Art und Weise körperlich angestrengt hat. aber du hast festgestellt, dass es bei deinen Mitschülern in der Hauptschule leider auch immer so war.	Die Situation war für dich beeindruckend, weil du beobachtet hast, wie gut es einigen Mitschülern tut, in und mit der Gruppe Erfolg zu haben. Es war für dich aber auch sehr interessant, wie unterschiedlich sich die Schüler angestrengt haben. Du hast diese Situation angenehm empfunden, weil du gespürt hast, dass du deinem Körper auch etwas Gesundes getan hast.	Die Situation war für dich deshalb wichtig, weil dir so richtig bewusst wurde, dass sich die einzelnen Schüler im Sport-unterricht *sehr unterschiedlich* anstrengen.

Kommunikativ validierte Zusammenfassung zum Interview III („Volleyball – alternative Methoden am Ball“)

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ III/1	*„Liegt daran, dass er (Lehrer) VB-(Ergänzung: Volleyball)Trainer ist.“* Du hast festgestellt, dass dein Sportlehrer ein gutes Ballgefühl hat, ein Volleyballtrikot anhatte, und komische Volleyballschuhe getragen hat, mit denen du nie springen könntest. Das hat für dich darauf hingedeutet, dass ich (Lehrer ein engagierter Volleyballer bin. Du findest, dass keiner deiner Mitschüler *Angst* vor dem Ball hatte und es alle lustig fanden, mit Luftballons zu spielen. Du hattest den Eindruck, dass sich dabei auch keiner kindisch vorkam, allein deshalb, weil man sich auf die Mitschüler verlassen muss. Allerdings hast du bezweifelt, dass wirklich *alle* den Sinn der Luftballons verstanden haben. In diesem Moment war es für dich wichtig, dass du diese Wahrnehmung unbedingt notierst. Es kam dir dann der Gedanke, solche Ballwechsel auch mit anderen Bällen im Volleyballtraining zu üben, denn du hattest mehr Zeit wegen der längeren Flugphase. Du hast daran gedacht, dass deine Freunde im Volleyballverein das bestimmt auch gut finden, allerdings hast auch erkannt, dass die Profis das wohl nie machen würden. Du hast festgestellt, dass dich die Übungen *auch* angestrengt haben.	In der Situation warst du gespannt, weil du davon ausgegangen bist, dass sich dein Lehrer - als aktiver Volleyballtrainer – bestimmt etwas Gutes vorbereitet hat. Du hast verschiedene Aktionen als heiter empfunden, weil du sie in dieser Form noch nie bei dieser Sportart erfahren hast. Deshalb war die Situation für dich sehr angenehm.	Weil sie dir völlig *neue* Erfahrungen in einer dir vertrauten Sportart ermöglicht hat, war diese erste Situation für dich sehr wichtig.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ III/2	*(Vertiefung – Gedanken zum Unterrichtsstoff)* *„Sand, mit Gästen oder Küchenkollegen, Schwitzen, Spaß pur.“* Du hast dir Gedanken gemacht, *wie* UND *wo* du außerhalb der Berufsschule diese Art des Volleyballspielens anwenden könntest und bist zu verschiedenen Ergebnissen gekommen: Weil du dich in den Spielen gerne auf den Boden geworfen hast, hast du sogar daran gedacht, dass Beach-Volleyball ein guter Sport in den Mittagspausen wäre, weil es gesünder als Hallen-Volleyball ist, man tut sich deiner Meinung nach nicht so weh und kann darüber hinaus mit weniger Leuten spielen. Außerdem hast du an die Möglichkeit gedacht, den Gästen im Hotel Beach-Volleyball im Sommer anzubieten. Denn du hast dir gedacht, dass die Anstrengung beim Volleyball einem gut tun kann. Du hattest auch den Eindruck, deine Mitschüler haben sich angestrengt. Wichtig – in Bezug auf die eigene Person - war, dass du selber richtig mitgemacht hast, obwohl du es in der Halle sehr heiß war. Du hast gelernt, warum ich (Lehrer) euch verschiedene „Bälle“ gegeben habe. Du hast überlegt, ob du deinen Mitschülern auch mal etwas hättest erklären sollen, weil du die selber gegenüber zugibst, dazu eigentlich immer zu bequem gewesen zu sein.	In dieser Situation hast du einfach *nur* Spaß empfunden, weil man tatsächlich Volleyball *GESPIELT* hat, auch mit wesentlich schwächeren Mitschülern. Deshalb war dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm.	Für dich war diese Situation deshalb wichtig, weil du ab diesem Zeitpunkt selber gemerkt hast, gern mit schwächeren Mitschülern Volleyball zu spielen. Somit war für dich diese Unterrichts-situation für den weiteren Stundenverlauf sehr beein-flussend.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ III/3	*„Kann mich nicht voll auf die Bewegungsaufgabe konzentrieren, zu laut.“* Du findest, ich (Lehrer) bin ein sportliches Vorbild, weshalb ich gar nicht viel im Unterricht sagen brauche, wenn es mal ruhig sein soll. Du hast an dir bemerkt, dass du schließlich im entsprechenden Moment gleich ruhig gewesen bist und aufgepasst hast. Du hast dir Gedanken gemacht, ob meine (Lehrer) Kinder auch so aufmerksam zuhören. Dabei hast du vermutet, dass es wohl an meiner bestimmten Höflichkeit liegt. Als es beim Spielen in der Halle sehr laut war, hast du dich gefragt, wie man sich vernünftig bewegen kann, wenn man ständig schreit. Das kann deiner Meinung nach beim Volleyball nicht förderlich für das Mannschaftsklima sein. Du hast dich daran erinnert, dass es in deiner Hobbymannschaft immer genauso ist. Die gegenseitige Rücksicht innerhalb einer Volleyball-mannschaft und dass man keinen direkten Gegnerkontakt beim Volleyball hat, daran hast du kurz gedacht, weil sich zum Glück keiner verletzt hat.	Die Situation war für dich sehr zweischneidig, denn du hast sie einerseits als *Ruhe,* aber andererseits auch als *Unruhe* wahrgenommen. Deshalb hast du die Situation im gleichen Verhältnis un-angenehm und angenehm empfunden.	Diese Unter-richtssituation war für dich insgesamt weniger wichtig, weil du über mich (Lehrer) nachge-dacht hast, dabei aber keine neuen Erkenntnisse oder Beobach-tungen gemacht hast. Außerdem hast du die Spiel-situation sehr laut empfunden, was für dich aber nicht außer-gewöhnlich war.

Kommunikativ validierte Zusammenfassung zum Interview IV („Gesundheit hilf(t)!“)

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ IV/1	*(Vertiefung – Gedanken zum Unterrichtsstoff und zu den Mitschülern)* *„Interessante Geschichte, Nordic-Walking.“* Du hast dich in der Klasse aufmerksam umgeschaut. Dabei ist dir aufgefallen, dass deine Mitschüler die Bewegung im `Trockenen` schon nachmachen. Daran hast du gemerkt, dass die meisten endlich loslaufen wollten. Während du interessiert zugehört hast, konntest du dich auch daran erinnern, wie du einmal in deiner Freizeit *Nordic-Walking* gemacht hast. Da hast du dir *fest* vorgenommen, dich im Sportunterricht genauso anzustrengen wie damals. Dir kam der Gedanke, dass man ein solches Sportprogramm auch mit den Hotelgästen am Kreuzberg machen könnte. Denn du hast eingesehen, dass durch den Stockeinsatz die Kniegelenke entlastet werden. Du hast bezweifelt, ob auch deine dicken Mitschüler das erkennen, wo doch gerade sie den Vorteil dieser Art von *Laufen* verstehen sollten. Außerdem hast du gut gefunden, dass man *Nordic-Walking* gemeinsam ausüben kann. Dein letzter Gedanke, bevor du losgelaufen bist, war, dass es dich überrascht hat, dass ich (Lehrer) in meiner Freizeit auch *Nordic-Walking* mache.	Du hast dich in dieser Situation wohl gefühlt und hast sie als angenehm empfunden, weil es für dich der Gedanke, gleich in der Natur Sport treiben zu dürfen, ein schönes Gefühl bereitet hat. Dieses Empfinden hat dir auch zu einem Gefühl der Ausgeglichenheit verholfen.	Die Situation war für dich insgesamt wichtig, weil du immer mehr die Möglichkeiten einer wirkungsvollen Gesundheitserziehung im Berufsschulsport erkennst.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ IV/2	*„Nordic-Walking zusammen tut gut.“* Dir ist besonders bei mir (Lehrer) aufgefallen, dass ich (Lehrer) während der gesamten Strecke überhaupt nicht ins Schwitzen gekommen bin und dass ich (Lehrer) typische Nordic-Walking Kleidung getragen habe. Du hast auch bemerkt, dass sich beim Walken kleine Gruppen gebildet haben, woraus du gefolgert hast, dass diese Sportart sehr kommunikativ sein kann. Manche Schüler, die sonst wenig reden, haben sich gerade beim Laufen miteinander unterhalten, das hast du außerordentlich bemerkenswert gefunden und es hat dich zugleich gefreut. Du hast einfach eine schöne Stimmung untereinander verspürt. Du vermutest, dass auch deshalb kein Schüler aufgegeben hat weil sich *alle* etwa *gleich* körperlich belastet haben. Dir ist bewusst geworden, dass (dieser) Sport gute und schwache Sportler zusammenbringen kann und sich – wie von Christian Neureuther berichtet, daraus Freundschaften entwickeln können.	Du hast in dieser Unterrichtssituation ein Gefühl der Harmonie verspürt. Deshalb war die Situation für dich sehr angenehm.	Die Situation war für dich wichtig. Du hast in deinen Gedanken und im empfundenen Gefühl der Harmonie eine Rückmeldung für dein gesundes Sporttreiben gesehen. Diese Erfahrung schätzt du für wichtig ein.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ IV/3	*„Gute Haltung ist gefragt beim Steppen.“* Du hast festgestellt, dass ich (Lehrer) in die `Schülerrolle` geschlüpft bin, was für dich ein Beweis dafür war, dass ich (Lehrer) ein Sportlehrer mit großem Vorbildcharakter bin. Dir wurde bewusst, dass du deshalb sehr motiviert mitgesteppt bist, und dir das viel Spaß bereitet hat. Du hast dich allerdings gefragt, ob deine Mitschüler die einzelnen Sequenzen mit richtiger Körperhaltung ausgeführt haben, weil du beobachtet hast, dass bei einigen Mitschülern die Bewegungen komisch aussahen. Beim Vergleich von deinen Bewegungen mit denen der anderen hast du bei zwei Schülern gemerkt, dass sie über Schmerzen klagten, weil sie das Gebot der aufrechten Haltung beim Steppen missachtet haben. Dabei wurde dir bewusst, dass man sich bei dieser Sportart gegenseitig sehr gut durch Bewegungskorrekturen unterstützen kann. Du hast dir gedacht, dass dies eigentlich eine `Mannschaftssportart` ist, weil du man nur mit gegenseitigem Beobachten die Bewegungen so ausführt, dass sie auch gesund sind. Dabei ist dir eingefallen, dass dein Kollege oft über Rückenschmerzen klagt. Du hast abgeleitet, dass er bestimmt immer falsch hebt.	Insgesamt war für dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm, weil du sehr motiviert warst, in einer „Trendsportart“ dich sogar am originalen Ort, dem Fitnessbereich der Kissalis-Therme, sportlich zu betätigen. Du umschreibst dieses Gefühl mit „Lässigkeit“.	Diese Situation war für dich sehr wichtig, weil du das zweite Mal innerhalb dieses Projektes erfahren hast, wie vielseitig Gesundheitserziehung im Sportunterricht sein kann.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ IV/4	*„Warum muss er reden?“* *(Gedanken über einen Mitschüler)* Du hast dir über einen Mitschüler Gedanken gemacht, weil er in der Ruhephase der Entspannung gesagt hat, dass er „gut geschlafen“ hat. Dabei hast dir überlegt, warum er so etwas sagen muss, weil womöglich die anderen Schüler das Ganze nicht mehr ernst nehmen könnten. Darüber hast du dich geärgert. Am liebsten hättest du den Schüler getadelt, aber du warst dir bewusst, dass ich (Lehrer) dies bestimmt regle, weil du es gewohnt bist, dass ich (Lehrer) in solchen Momenten sehr ruhig reagiere. Du hast gefühlt, dass der Körper nach einer kurzen Entspannung wieder richtig „frisch“ ist. Das liegt deiner Meinung nach daran, dass alle Muskeln locker werden und der Kreislauf zur Ruhe kommt. Du stellst abschließend fest, dass eine solche Entspannung nur mit einer Gruppe funktioniert, wenn sie sich diszipliniert und interessiert zeigt.	In dieser Situation hast du dich aufgeregt, weil du das Verhalten eines Mitschülers für sehr störend empfunden hast. Du warst in diesem Moment unruhig und deshalb hast du dich unangenehm gefühlt.	Die Situation war für dich weniger wichtig, weil du es gewohnt bist, dass in Momenten, in denen absolute Disziplin von den Schülern gefragt ist, meist jemand stört.

Schüler	Kognitive Wahrnehmungen	Emotionale Wahrnehmungen	Bedeutungs-beimessungen
„AB“ IV/5	*„Gute Aktion, bringt allen etwas.“* Du hast den Eindruck gehabt, dass du selber, aber auch deine Mitschüler beim Projekt gut mitgemacht haben. Du bist der Meinung, dass solch ein Vorhaben nur mit viel Kooperation funktionieren kann. Daran erkennst du auch, dass gesundheits-orientiertes Handeln in der *Gruppe* eigentlich mehr Spaß macht. Du hast gemerkt, dass du dich beim Übergang vom Arbeiten in der Schulküche zum Sportreiben erst einmal total umstellen musstest, wobei Du bei deinen Mitschülern bezweifelt hast, ob sie nach der Küche gleich große Lust hatten, sich sportlich zu betätigen. Dabei kam dir in den Sinn, dass dies am Wochenende wohl auch bei dir so sein wird, wenn du nach der Arbeit zum Volleyballspielen gehst. Dennoch war für dich ein *entscheidender* Gedanke, dass man bei diesem Großprojekt erfahren konnte, wie eine Zusammenarbeit sogar mit anderen Klassen möglich ist. Eine ganz wichtige Erkenntnis war für dich noch, dass du hinter dem Arbeiten und dem Nordic-Walking einen echten Sinn gesehen hast. Dir war am Ende des Projektes klar, dass du im Sportunterricht leider nicht immer voll engagiert warst, was du in deinen Augen auch für deine Mitschüler gilt, obwohl ich (Lehrer) mir immer viel Arbeit bei meinen Unterrichtsvorbereitungen mache.	In dieser Situation hast du Freude und Zufriedenheit empfunden, weil du den Eindruck hattest, dass ihr (Schüler) alle das Projekt interessiert und motiviert gestaltet und umgesetzt habt. Deshalb war dich diese Unterrichtssituation sehr angenehm.	Für dich war diese Situation deshalb sehr wichtig, weil du festgestellt hast, dass dir dieses komplexe Unterrichtsprojekt den Sinn des Themas „Gesundheits-erziehung“ in der Berufsschule deutlich gemacht hat. Somit war für dich diese Unter-richtssituation für den weiteren Lebensweg sehr bedeutsam.

aus: Oschmann, T., Kugelmann, C. 2004, S. 37 ff.

aus: Oschmann, T., Kugelmann, C. 2004, S. 37 ff.